

ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (Κ.Ε.Θ.Ι.)

ΤΟΜΟΣ II

ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Η ΕΜΦΥΛΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Επιστημονική επιμέλεια της ελληνικής μετάφρασης:

ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

ΑΘΗΝΑ 2008



Συγχρηματοδότηση: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικοί Πόροι

«Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο:

Η Έμφυλη Διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος και της Αλληλεπίδρασης Εκπαιδευτικών-Εκπαιδευόμενων στις Αίθουσες Διδασκαλίας» (Τόμος II)

Επιστημονική επιμέλεια της ελληνικής μετάφρασης:

Ελένη Μαραγκουδάκη, Επικ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής

Αθήνα, Νοέμβριος 2008

**Γ΄ ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II, Άξονας 4, Μέτρο 4.1, Ενέργεια 4.1.1
Κατηγορία Πράξης 4.1.1α:
«Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για
την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων»**

**Έργο συγχρηματοδοτούμενο 80% (κατά ανώτατο όριο) από το
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 20% από εθνικούς πόρους**

**Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)
Έδρα: Μουσαίου 2, 105 55 Πλάκα, τηλ. 210 3259600, fax: 210 3259640
E-mail: kethi@kethi.gr
www.kethi.gr**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΣΤΑΣΕΙΣ, ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ	21
1.1 Clegg S. (2001). Θεωρητικοποιώντας τη Μηχανή: φύλο εκπαίδευση και πληροφορική. <i>Gender and education</i> , 13: 3, 307-324.	22
1.2 Siann, G. & Callaghan, M. (2001). Επιλογές και εμπόδια: Παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των γυναικών για ανώτατες σπουδές σε σχολές φυσικών επιστημών, της μηχανικής και της τεχνολογίας. <i>Journal of Further and Higher Education</i> , 25: 1, 85-95.	54
1.3 Francis, B. (2000). Η έμφυλη διάσταση των σχολικών μαθημάτων: προτιμήσεις και ικανότητες των μαθητών για τα σχολικά μαθήματα και συζητήσεις για το φύλο. <i>Oxford Review of Education</i> . 26: 1, 35-48.	70
1.4 Labudde, P., Herzog, W., Neuenschwander M. P., Violi, E. & Gerber, Ch. (2000). Κορίτσια και Φυσική: Παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές δοκιμασμένες μέσω παρεμβάσεων στις αίθουσες διδασκαλίας της 11 ^η τάξης. <i>International Journal of Science Education</i> , 22: 2, 143-157.	93
1.5 Alloway, N. & Gilbert, P. (1997). Αγόρια και φιλολογικά μαθήματα: Εμπειρίες από την Αυστραλία. <i>Gender and Education</i> , 9: 1, 49-58.	117
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ Η ΕΜΦΥΛΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	137
2.1 Baxter, J. (2002). Μια ταχυδακτυλουργική πράξη: μια φεμινιστική, μετα-δομική ανάλυση της ομιλίας αγοριών και κοριτσιών σε τάξη σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. <i>Gender and Education</i> , 14: 1, 5-19.	138
2.2 Galitis, I. (2002). Πατ: κορίτσια σε μία μικτή σκακιστική λέσχη. <i>Gender and Education</i> , 14: 1, 71-83.	163
2.3 Myhill, D. (2002). Κακά αγόρια και καλά κορίτσια; Μοντέλα αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης στην αίθουσα διδασκαλίας. <i>British Educational Research Journal</i> , 28: 3, 339-352.	185
2.4 Τσουρουφλή, Μ. (2002). Φύλο και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. <i>Gender and Education</i> , 14: 2, 135-147.	208
2.5 Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). Το χάσμα των φύλων και μορφές αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη: πραγματικότητα και ρητορική; <i>British Journal of Sociology of Education</i> , 20: 3.	231

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν βιβλίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Έργου «**Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της Ισότητας των φύλων**», το οποίο εντάχθηκε στο Μέτρο 4.1 (Κατηγορία Πράξης 4.1.1.α) του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ II) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στόχος του εν λόγω Έργου, η υλοποίηση του οποίου ξεκίνησε από το 2002 και ολοκληρώθηκε το 2008, ήταν η προώθηση της Ισότητας των Φύλων στους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες των Δομών Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, με την εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού στη σχολική διαδικασία και την υλοποίηση Παρεμβατικών Προγραμμάτων από τις σχολικές μονάδες.

Τελικός Δικαιούχος ήταν το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) και υλοποιήθηκε σε συνεργασία με την αρμόδια Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Δ.Σ.Ε.Π.Ε.Δ.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η παρούσα έκδοση αποτελείται από **δύο τόμους** με το γενικό τίτλο: **Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο** που εμπεριέχουν μεταφράσεις επιλεγμένων άρθρων από την αγγλοσαξονική κυρίως βιβλιογραφία. Στα άρθρα παρουσιάζονται και αναλύονται είτε θεωρητικές απόψεις και θέσεις είτε εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις ταυτότητες φύλου και τις προεκτάσεις τους σε σημαντικά ζητήματα της σχολικής ζωής και της πορείας των αγοριών και των κοριτσιών, όπως είναι: οι ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις που εγγράφονται και διέπουν τις ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες φύλου, τόσο μέσα στην ίδια ομάδα φύλου (ενδοφυλικά), όσο και μεταξύ των δύο ομάδων φύλου (διαφυλικά)· οι στάσεις και οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών σε μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης αντίστοιχα· οι ποσοτικές και ποιοτικές διαφοροποιήσεις της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα αγόρια και τα κορίτσια στις αίθουσες διδασκαλίας και τέλος, οι βίαιες μορφές συμπεριφοράς, τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού χώρου και οι λόγοι για τους οποίους οι συγκεκριμένες συμπεριφορές χαρακτηρίζουν και συνδέονται κυρίως με τον ηγεμονικό ανδρισμό και την ηγεμονική ανδρική ταυτότητα.

Σε όλα σχεδόν τα άρθρα επισημαίνονται οι διαδικασίες, τα μέσα και οι πρακτικές, μέσω των οποίων το σχολείο ως θεσμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή και στη συντήρηση των παραδοσιακών έμφυλων ταυτοτήτων και διατυπώνονται προτάσεις για τη διαμόρφωση εναλλακτικών ταυτοτήτων φύλου ως αναγκαία

προϋπόθεση για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο χώρο του σχολείου και μέσω του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.

Για την εκπόνηση του εν λόγω εγχειριδίου θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Ελένη Μαραγκουδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπως επίσης την Υπεύθυνη Έργου κα Καλλιόπη Βλαχογιάννη, καθώς και τη Γενική Συντονίστρια του Έργου Δρ. κα Μαρία Κατσαμάγκου, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστική.

Η Πρόεδρος του Δ.Σ. του Κ.Ε.Θ.Ι.

Ελένη Αν. Ζενάκου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης φεμινιστικής εμπειρικής έρευνας και θεωρητικής μελέτης. Βασική παραδοχή και θέση της σχετικής φεμινιστικής έρευνας και μελέτης είναι ότι 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 ιδιότυπες, πρακτικές και διαδικασίες- συμβάλλουν στην εξυπηρέτηση και στη συντήρηση των υλικών και των συμβολικών συμφερόντων των κυρίαρχων εξουσιαστικών δομών. Στην περίπτωση του φύλου οι κοινωνικές δομές που αντικατοπτρίζονται, αναπαράγονται και εξυπηρετούνται μέσα και δια μέσου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι η πατριαρχία, δηλαδή τα υλικά και συμβολικά συμφέροντα των ανδρών ως κοινωνικής ομάδας και ο καπιταλιστικός τρόπος οργάνωσης της παραγωγής και της οικονομίας.

Αντικείμενο, λοιπόν, της φεμινιστικής έρευνας και μελέτης, από τη σκοπιά αυτή, έχουν γίνει τόσο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το λεγόμενο «κρυφό» πρόγραμμα των σχολείων των διαφόρων βαθμίδων. Αυτό το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στο διεθνή, κυρίως, χώρο αλλά και στην Ελλάδα απέφερε ένα μεγάλο φάσμα εμπειρικών δεδομένων τα οποία τεκμηριώνουν την πατριαρχική και ανδροκεντρική διάσταση του περιεχομένου της λειτουργίας και της οργάνωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Ομολογουμένως, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχει σημειωθεί μία σημαντική αλλαγή και μετατόπιση του έντονα και φανερού/έκδηλου πατριαρχικού και ανδροκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, γεγονός που έχει συμβάλει καθοριστικά στη βελτίωση της θέσης των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης και μέσω της εκπαίδευσης στους διάφορους κοινωνικούς τομείς της δημόσιας ζωής. Ωστόσο, με βάση πρόσφατα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, πολλές πτυχές του περιεχομένου, της λειτουργίας και της οργάνωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξακολουθούν να είναι έμφυλες με έναν τρόπο έμμεσο και γι' αυτό αποτελεσματικό. Μέσα από αυτές τις έμφυλες πτυχές συντηρούνται και αναπαράγονται οι έμφυλες ταυτότητες αναφορικά με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και κατ' επέκταση τη θέση των φύλων στην αγορά εργασίας και γενικότερα στους διάφορους τομείς της δημόσιας ζωής. Από το ευρύτατο φάσμα της σχετικής φεμινιστικής έρευνας και μελέτης αναφορικά με το ρόλο και τη συμβολή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη συντήρηση και αναπαραγωγή των έμφυλων και

εξουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων, κάναμε μία επιλογή άρθρων, δημοσιευμένων σε έγκριτα και έγκυρα επιστημονικά περιοδικά της αγγλοσαξονικής, κυρίως, βιβλιογραφίας και τα συμπεριλάβαμε στους δύο τόμους με τίτλο «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο».

Στα περισσότερα από τα άρθρα παρουσιάζονται εθνογραφικές, κυρίως, έρευνες που έγιναν είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολικών μονάδων και οι οποίες χρησιμοποίησαν διάφορες τεχνικές συλλογής του ερευνητικού υλικού, όπως παρατηρήσεις τάξης, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και συνεντεύξεις με μαθητές-μαθήτριες, τόσο ατομικές όσο και σε ομάδες εστίασης. Σε όλα τα άρθρα γίνεται επισκόπηση της σχετικής προϋπάρχουσας έρευνας, περιγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο και η μεθοδολογία της έρευνας, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα ερευνητικά ευρήματα και κατατίθενται προτάσεις παρέμβασης σχετικά με το εκάστοτε υπό έρευνα ζήτημα. Σε μερικά από τα άρθρα παρουσιάζονται μελέτες περίπτωσης κυρίως για την έμφυλη διάσταση των αλληλεπιδράσεων μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας και άλλα από τα άρθρα είναι θεωρητικά.

Κεντρικό θέμα, στα περισσότερα από τα άρθρα, είναι το περιεχόμενο, η ιεραρχική κατάταξη των έμφυλων ταυτοτήτων και η σχέση τους με τη μάθηση και το σχολείο. Έτσι, ερευνάται και αναλύεται το ζήτημα των έμφυλων διαφοροποιήσεων αναφορικά με τη στάση των αγοριών και των κοριτσιών προς τη μελέτη και το ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα, τις επιδόσεις, τις επιλογές κατεύθυνσης σπουδών, τις πρακτικές αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας και γενικότερα με τη στάση προς το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου. Με δεδομένο ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά που έχουν ενταχθεί και συγκροτούν την παραδοσιακή και κοινωνικά αποδεκτή γυναικεία ταυτότητα είναι συμβατά με το πρότυπο και την ταυτότητα του επιμελούς και συμμορφωμένου στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου «μαθητή», τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια παρουσιάζουν μια καλύτερη και επιτυχεστέρα σχολική πορεία.

Όπως αναφέρεται στα σχετικά άρθρα, βασικό αίτιο διεξαγωγής της σχετικής εκτεταμένης έρευνας ήταν ο «πανικός» που δημιουργήθηκε σε πολλές αγγλοσαξονικές χώρες για την υποεπίδοση, που σημείωναν τα αγόρια στις εξετάσεις για το πιστοποιητικό ολοκλήρωσης των σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (GCSE), αμέσως μετά τη θεσμοθέτηση του το 1988. Έτσι, από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 και εξής οι ανδρικές ταυτότητες και οι προεκτάσεις τους τόσο στη σχολική διαδρομή των αγοριών όσο και στις σχέσεις τους με ομάδες συνομηλίκων αγοριών και κοριτσιών προσείλκυαν το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών ερευνητών/ερευνητριών. Στην Ελλάδα μόλις πρόσφατα εκπονήθηκαν και

δημοσιεύτηκαν μελέτες σχετικά με τις ανδρικές ταυτότητες.¹ Τα άρθρα που εμπεριέχονται στους δύο αυτούς τόμους είναι δυνατό νομίζουμε, να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν το σχετικό προβληματισμό τόσο σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες όσο και με τα άλλα θέματα που αναφέρονται, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- * ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στο σχολικό χώρο,
- * βία και ανδρικές ταυτότητες στο χώρο του σχολείου,
- * οι έμφυλες διαφοροποιήσεις σε ότι αφορά τις στάσεις, τις επιδόσεις και τις επιλογές στα μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης,
- * οι έμφυλες πρακτικές αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων όσο και μεταξύ εκπαιδευομένων αγοριών και κοριτσιών.

Άρθρα σχετικά με τις δύο τελευταίες θεματικές εμπεριέχονται στον παρόντα τόμο και με τις δύο πρώτες στον τόμο Ι. Αναλυτικότερα στο πρώτο μέρος του τόμου, η **Sue Clegg** στο άρθρο της *Θεωρητικοποιώντας τη Μηχανή: φύλο, εκπαίδευση και Πληροφορική* υιοθετεί τη φεμινιστική επιστημολογική προσέγγιση (feminist standpoint theory) σε συνδυασμό με βασικές παραδοχές/θέσεις της κριτικής θεωρίας και αναλύει τη σχέση φύλου και Πληροφορικής. Αναλυτικότερα, εξετάζει: α) την πολιτογράφηση της Πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών ως πεδίων γνώσης συμβατών με την ανδρική ταυτότητα και τους ιστορικούς, οικονομικούς και επιστημονικούς όρους και συνθήκες που συνέβαλαν σ' αυτό, β) την ιδεολογική έμφυλη ιεραρχική διχοτομία στο χώρο της Πληροφορικής που αποδίδει στους άνδρες την ιδιότητα «του ειδικού», ενώ στις γυναίκες την ιδιότητα «του τελικού χρήστη» και υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη διχοτομία είναι συνέπεια και αντανάκλαση των έμφυλων ιεραρχικών σχέσεων στην ευρύτερη κοινωνία γ) τις διαδικασίες και τις πρακτικές μέσω των οποίων τρεις εκπαιδευτικοί θεσμοί-τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα διάφορα κέντρα της δια βίου μάθησης – συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και συντήρηση των έμφυλων διακρίσεων και ανισοτήτων σε ό,τι αφορά την Πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι ότι η σχέση φύλου και Πληροφορικής είναι ζήτημα πολιτικής οικονομίας, δηλαδή δε συνδέεται με τη φύση και το περιεχόμενο της επιστήμης της Πληροφορικής. Αντίθετα, είναι ένα ζήτημα που συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας οι οποίες υπαγορεύουν και νομιμοποιούν την κοινωνική περιθωριοποίηση/καταπίεση των γυναικών. Επομένως, οι επιστημολογικές μελέτες για την ανάπτυξη της Πληροφορικής και των τεχνολογιών καθώς και οι μελέτες στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης επιβάλλεται να εστιάσουν το ερευνητικό τους

¹ βλ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β.& Σακκά Δ. (2005), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*, Gutenberg, Αθήνα, Πολίτης Φ. (2006), *Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

ενδιαφέρον στην ανάδειξη και κριτική αυτών των δομών ως αιτίου της υποδεέστερης και περιθωριακής θέσης των γυναικών στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

Το άρθρο των **Siann, G. & Callaghan, M.** εστιάζεται στο ζήτημα του περιορισμένου ποσοστού παρουσίας φοιτητριών σε σχολές των Φυσικών επιστημών και του Πολυτεχνείου στη Βρετανία, στις ΗΠΑ καθώς και σε άλλες χώρες. Με βάση την επισκόπηση της σχετικής μελέτης και έρευνας, παρουσιάζονται και αναλύονται δυο μοντέλα εξήγησης του συγκεκριμένου ζητήματος, το μοντέλο των «φραγμών» και το μοντέλο της «συνειδητής επιλογής». Το μοντέλο των «φραγμών», το οποίο αποδίδει στα κορίτσια έναν παθητικό ρόλο φαίνεται να αποδυναμώνεται και να επιδέχεται κριτική και αμφισβήτηση, κατά τις συγγραφείς του άρθρου, με βάση τα ακόλουθα δεδομένα: α) ότι προγράμματα παρέμβασης που είχαν στόχο την άμβλυση και την υπέρβαση των διάφορων «εμποδίων» δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και β) ότι ορισμένα από τα «εμπόδια» και τους «φραγμούς» απαντούν και σε άλλους τομείς σπουδών και επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Το μοντέλο της «συνειδητής επιλογής», το οποίο προκρίνουν οι συγγραφείς, αναγνωρίζει στα άτομα και των δυο φύλων μια ενεργητική συμμετοχή στις επιλογές σπουδών και σταδιοδρομίας, με βασικά κριτήρια το ενδιαφέρον για ενασχόληση με τους ανθρώπους, τις υλικές και συμβολικές απολαβές του επαγγέλματος καθώς και με τις προοπτικές διασφάλισης μιας θέσης εργασίας. Με δεδομένο ότι οι πτυχιούχοι των σχολών των Φυσικών επιστημών και του Πολυτεχνείου, παρουσιάζουν χαμηλή απορροφητικότητα στην αγορά εργασίας είναι, κατά την άποψη των συγγραφέων του άρθρου, ο βασικότερος λόγος που τα κορίτσια δεν επιλέγουν τους συγκεκριμένους τομείς σπουδών.

Από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990, όταν άρχισαν να φαίνονται, ανάμεσα στα άλλα, οι συνέπειες της εφαρμογής του εθνικού προγράμματος Σπουδών, έτσι όπως θεσμοθετήθηκε στη Βρετανία το 1988, τα κορίτσια στο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης άρχισαν να παρουσιάζουν ίδιες επιδόσεις με τα αγόρια στις Φυσικές Επιστήμες και ταυτόχρονα να διατηρούν το προβάδισμα που έχουν παραδοσιακά έναντι των αγοριών στα μαθήματα γλώσσας. Με βάση τα δεδομένα αυτά, η **Beeky Francis**, στο άρθρο της *Η έμφυλη διάσταση των σχολικών μαθημάτων: προτιμήσεις των μαθητών για τα σχολικά μαθήματα και συζητήσεις για το φύλο και τις ικανότητες σ' αυτά*, παρουσιάζει τις διαπιστώσεις μιας εμπειρικής μελέτης σε τρία διαφορετικά σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιφέρεια του Λονδίνου.

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει εάν έχουν σημειωθεί αλλαγές στις νοητικές κατασκευές/αναπαραστάσεις των μαθητών και των μαθητριών αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα που προτιμούν περισσότερο και εκείνα που προτιμούν

λιγότερο. Διερεύνησαν, επίσης, τις απόψεις των μαθητών /μαθητριών σχετικά με τις διαφορές που παρατηρούνται στις σχολικές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Στο πλαίσιο της έρευνας έγιναν παρατηρήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 100 μαθητές/-τριες (50 από κάθε ομάδα φύλου) ηλικίας 14 -16 χρόνων.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα διακριτά έμφυλα όρια στις προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων, έτσι όπως είχαν διαπιστωθεί σε παλαιότερες έρευνες δεν υφίστανται. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που διχοτομεί τις προτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών στις θετικές και θεωρητικές κατευθύνσεις σπουδών αντίστοιχα. Σε ό,τι αφορά τα λιγότερο προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα, παρόλο που διαπιστώθηκε ένα πιο παραδοσιακό σχήμα, δηλαδή, τα κορίτσια να αναφέρουν ως λιγότερο δημοφιλή μαθήματα τα μαθηματικά και τη φυσική και τα αγόρια τη γαλλική γλώσσα, ωστόσο διαπιστώθηκε μεγαλύτερη ποικιλία απ' ό,τι είχε αναδειχτεί από προηγούμενες έρευνες.

Σε ό,τι αφορά τις ικανότητες και τις υψηλές επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος δεν τις συνέδεσε με το φύλο, όπως είχε διαπιστωθεί σε προηγούμενες έρευνες, αλλά με την ατομική προσπάθεια των μαθητών/-τριών. Όσοι/-ες υποστήριξαν ότι υπάρχουν έμφυλες διαφορές, ισχυρίστηκαν ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια, σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανόμενων κι εκείνων της φυσικής και των μαθηματικών. Η συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη ερευνητική διαπίστωση αποτελεί μια ισχυρή ανατροπή της παραδοσιακής κατασκευής ότι τα «κορίτσια δεν τα καταφέρουν στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης» και τα ερμηνεύει ως αντανάκλαση και συνέπεια των υψηλών επιδόσεων των κοριτσιών στο επίπεδο του GCSE.

Συμπερασματικά, η συγγραφέας επισημαίνει, ανάμεσα στα άλλα τα ακόλουθα:

- α) Ο λόγος για τις ικανότητες των κοριτσιών, έτσι όπως διαπιστώθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, ανταγωνίζεται τον παραδοσιακό διχοτομικό λόγο για τις έμφυλες διαφορές ως προς την ικανότητα σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.
- β) Ο λόγος για την ατομική προσπάθεια και τις «ίσες ευκαιρίες» που χρησιμοποίησαν οι μαθητές/-τριες του δείγματος αρνούμενοι/-ες την επίδραση του φύλου στις ικανότητες και τις υψηλές επιδόσεις, έχουν πολλές πιθανότητες να θολώνουν το τοπίο και να εμποδίζουν την αναγνώριση και τον προβληματισμό για τις συνέπειες της έμφυλης διχοτομίας, που εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τις επιλογές σπουδών μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Καταλήγοντας, προτείνει ότι οι ειδικοί σε θέματα παιδείας αντί

να ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των φύλων και τα πιθανά συναισθήματα ανεπάρκειας των αγοριών, λόγω της δημόσιας συζήτησης για την υποεπίδοση που τα αγόρια σημειώνουν στο σχολείο, καλούνται να τονίζουν τις δυνατότητες τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Οι **Labudde, P.** et.al. στο άρθρο τους Κορίτσια και Φυσική: Παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές δοκιμασμένες μέσω παρεμβάσεων στις αίθουσες διδασκαλίας της 11^η τάξης παρουσιάζουν το σχεδιασμό και τις διαδικασίες υλοποίησης μιας παρέμβασης στο πλαίσιο μιας ημι-πειραματικής μελέτης που είχε ως στόχο τη βελτίωση των στάσεων και των επιδόσεων κυρίως των κοριτσιών αλλά και των αγοριών στο μάθημα της Φυσικής.

Βασική παραδοχή και θέση των συγγραφέων του άρθρου είναι ότι οι διαφορές των δύο φύλων σε ό, τι αφορά στη στάση τους προς και στις ικανότητες επίδοσής τους στο μάθημα της Φυσικής, οφείλονται σε θέματα διαφορών ως προς τα παρεχόμενα κίνητρα και όχι σε διαφορές των δύο φύλων, ως προς κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα ή ταλέντο. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης παρέμβασης, έγινε επιμόρφωση/ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και παραγωγή πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού στο οποίο είχαν ενσωματωθεί προϋπάρχουσες γνώσεις - εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών από την καθημερινή βιωμένη πραγματικότητα. Έγινε, ακόμη, τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών/-τριών όσο και των μαθητών/-τριών με το διδακτικό προσωπικό (π.χ. υλοποίηση μικρής εμβέλειας ερευνητικών προγραμμάτων, projects, σχεδιασμός αφισών, συζητήσεις στην τάξη κ.τ.λ.). Τέλος υιοθετήθηκαν παιδαγωγικές στρατηγικές ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των κοριτσιών και διαμόρφωσης θετικής στάσης για το μάθημα της Φυσικής (π.χ. απόδοση ίδιας προσοχής στα κορίτσια με εκείνη στα αγόρια, προσδοκία των εκπαιδευτικών ότι τα κορίτσια μπορούν να τα καταφέρουν στο μάθημα Φυσικής, διάθεση χρόνου στα κορίτσια έτσι ώστε να απαντούν στις ερωτήσεις, επιβραβεύσεις των σωστών απαντήσεων κ.τ.λ.).

Η σύγκριση των σχετικών μετρήσεων, πριν και μετά, έδειξε ότι η όλη παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα σε ό, τι αφορά τη στάση, το ενδιαφέρον και τις επιδόσεις των κοριτσιών στο μάθημα της Φυσικής. Παράλληλα, βέβαια, είχε θετικά αποτελέσματα και για τα αγόρια, με συνέπεια οι διαφορές των φύλων ως προς τα συγκεκριμένα ζητήματα, έτσι όπως είχαν καταγραφεί προ της παρέμβασης, να παραμένουν σχεδόν σταθερές. Οι συγγραφείς, καταλήγοντας, επισημαίνουν την αναγκαιότητα υλοποίησης τέτοιων παρεμβάσεων σε βάθος χρόνου. Ακόμη, με δεδομένη την επίδραση που έχουν οι γονείς, μέσω των προσδοκιών τους, για τη

στάση και τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών τους στο μάθημα της Φυσικής, επισημαίνουν την αναγκαιότητα εμπλοκής και συμμετοχής τους σε παρόμοιες παρεμβάσεις στο σχολείο.

Οι **Alloway, N. & Gillert, P.** στο άρθρο τους *Αγόρια και φιλολογικά μαθήματα: Εμπειρίες από την Αυστραλία* ασχολούνται με το ζήτημα της υποεπίδοσης αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα. Ένα ζήτημα που πυροδότησε πολλές συζητήσεις και πολλά δημοσιεύματα στο ημερήσιο τύπο της Αυστραλίας, στα μέσα περίπου της δεκαετίας του '90.

Με βάση σχετικά ερευνητικά δεδομένα και καταγραφές επιτροπών, οι συγγραφείς αναδεικνύουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δε συγκροτούν δύο ομοιογενείς και σαφώς διακριτές ομάδες με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις, αντίστοιχα, στα φιλολογικά μαθήματα. Αντίθετα, οι επιδόσεις τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών σχετίζονται άμεσα με παραμέτρους όπως, η κοινωνική προέλευση, η εθνικότητα και ο τόπος διαμονής. Ωστόσο, όταν οι παράμετροι αυτοί εξισωθούν, τα κορίτσια πράγματι παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις, συγκριτικά με τα αγόρια στα φιλολογικά μαθήματα. Τα γενεσιουργά αίτια του συγκεκριμένου ζητήματος, όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς του άρθρου, είναι δυνατόν να εντοπιστούν και συνδεθούν με τα ακόλουθα:

- α) Την κοινωνική απαξίωση των φιλολογικών μαθημάτων. Ένας δείκτης για το ζήτημα αυτό είναι ότι η επί σειρά δεκαετιών υποεπίδοση των αγοριών στα μαθήματα αυτά, δεν απέσπασαν το ενδιαφέρον και την προσοχή των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε βαθμό ανάλογο εκείνων της υποεπίδοσης των κοριτσιών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν, παρ' όλες τις υψηλές επιδόσεις των κοριτσιών στα φιλολογικά μαθήματα, σε πολλά από τα επαγγέλματα που στηρίζονται στις γλωσσικές ικανότητες και επιδόσεις (π.χ. δικηγορία, δημοσιογραφία κ.τ.λ.) οι άνδρες εξακολουθούν να μονοπωλούν τις θέσεις εργασίας.
- β) Η θεσμοθέτηση της ενισχυτικής διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στη λογική της σύνδεσης των αιτιών για τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στο "διανοητικό ή κοινωνικό έλλειμμα" των ίδιων των αγοριών και "αθρώνει" τις εκπαιδευτικές διαδικασίες από κάθε ευθύνη.
- γ) Την ασυμβατότητα ανάμεσα στην κοινωνικά κατασκευασμένη ηγεμονική ανδρική ταυτότητα και στο περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές των φιλολογικών μαθημάτων. Τα φιλολογικά μαθήματα και οι σχολικές πρακτικές διδασκαλίας τους απαιτούν την περιγραφή αισθημάτων και συναισθημάτων, ενδοσκόπηση και διαδικασίες αποκάλυψης του εαυτού.

Όλα αυτά δεν συνάδουν και δεν είναι συμβατά με το πρότυπο του ηγεμονικού ανδρισμού, ο οποίος σύμφωνα με τις κοινωνικές προδιαγραφές πραγματώνεται με όρους μιας αντικειμενοποιημένης έκφρασης, έξω και πέρα από τον εαυτό.

δ) Η δασκαλοκεντρική μάθηση και ιδιαίτερα η ιεραρχική σχέση εκπαιδευτικών – εκπαιδευομένων καθώς και το ότι η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων διεκπεραιώνεται κατ' αποκλειστικότητα με έντυπα σχολικά εγχειρίδια. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων γίνεται σε υψηλά ποσοστά από γυναίκες εκπαιδευτικούς, δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την αποδοχή της ιεραρχικής σχέσης εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένων από τα αγόρια.

Με βάση τα παραπάνω και τις τεχνολογίες που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο του λόγου για την «κριτική εγγραμματοσύνη», οι συγγραφείς προβαίνουν σε μια σειρά προτάσεων τροποποίησης των πρακτικών διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων και, κυρίως, επαναπροσδιορισμού και διεύρυνσης του κοινωνικά κατασκευασμένου ηγεμονικού ανδρισμού.

Στο δεύτερο μέρος του τόμου η **Baxter, J.**, στο άρθρο της *Μια ταχυδακτυλουργική πράξη: μια φεμινιστική, μετα-δομική ανάλυση της ομιλίας αγοριών και κοριτσιών σε τάξη σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, παρουσιάζει τα ευρήματα μιας εθνογραφικής έρευνας «μελέτη περίπτωσης» (case study) που διεξήγαγε η ίδια υιοθετώντας τη φεμινιστική μετα-δομική προσέγγιση ως θεωρητικό πλαίσιο και ως εργαλείο ανάλυσης και επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού.

Στο πλαίσιο της έρευνας, έγινε τρίμηνη παρατήρηση και βιντεοσκόπηση της προφορικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/μαθητριών, όπως και μεταξύ μαθητών/μαθητριών σε ένα τμήμα ενός μικτού σχολείου Β/θμιας γενικής εκπαίδευσης στη Βρετανία. Επιπλέον, έγιναν συζητήσεις με μαθητές/-τριες. Στο τμήμα υπήρχαν 24 μαθητές/-τριες, 15-16 χρονών, με πολύ καλές και άριστες επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας, δηλαδή τα Αγγλικά. Στο τμήμα γίνονταν διάφορες δραστηριότητες προετοιμασίας των μαθητών/-τριών για τις απαιτήσεις των προφορικών εξετάσεων σε επίπεδο GCSE και ειδικότερα στην εξάσκηση τους να γίνουν αποτελεσματικοί και ισχυροί διαχειριστές του λόγου σε δημόσια περιβάλλοντα. Δηλαδή, να μπορούν να παίρνουν και να διατηρούν το λόγο προκειμένου να αναπτύσσουν την άποψη τους αλλά και να μπορούν να ακούν και να τοποθετούνται ως προς τις απόψεις των άλλων. Βασικός στόχος της μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό τα κορίτσια βιώνουν δυσκολίες, φιμώνονται ή/και περιθωριοποιούνται τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τα αγόρια στο δημόσιο επικοινωνιακό περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας.

Με βάση την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, διαπίστωσε ότι μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας αλληλοδιαπλέκονταν και αλληλεπιδρούσαν οι ακόλουθοι τέσσερις λόγοι: α) ο λόγος της αποδοχής, ο οποίος κατασκευαζόταν και είχε διαφορετικό περιεχόμενο για τους/τις μαθητές/-τριες από ό,τι για τον εκπαιδευτικό της τάξης, β) ο λόγος της διαφοροποίησης των φύλων, ο οποίος φαινόταν να τροφοδοτεί έναν τρόπο σκέψης τύπου «κοινής λογικής» και να έχει εμποτίσει βαθιά τη δομή των λεκτικών πρακτικών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, γ) ο λόγος για τη συνεργατική ομιλία, δηλαδή ένα σύνολο προσδοκιών τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των ίδιων μαθητών/-τριών σχετικά με τον αξιολογήσιμο και τον αποδεκτό τρόπο λεκτικής επικοινωνίας, ο οποίος θα έπρεπε να είναι συνεργατικός, διευκολυντικός και υποστηρικτικός, και, τέλος, δ) ο λόγος της δίκαιης κατανομής σε ό,τι αφορά τις ευκαιρίες που δίνονταν από τον εκπαιδευτικό στα αγόρια και στα κορίτσια να εκφράζουν και να αναπτύσσουν τις απόψεις τους στο δημόσιο περιβάλλον μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η μελέτη της αλληλοδιαπλοκής των τεσσάρων αυτών λόγων μέσα στη συγκεκριμένη αίθουσα διδασκαλίας οδήγησε την ερευνήτρια στις ακόλουθες διαπιστώσεις: 1) τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, συμμορφώνονταν περισσότερο με τους κανόνες της τάξης. Έτσι, κέρδιζαν μεν την αποδοχή και την επιβράβευση του εκπαιδευτικού, αλλά έχαναν τις ευκαιρίες να εκφράσουν τις απόψεις τους, επειδή τα αγόρια έπαιρναν το λόγο χωρίς να τους δίνεται από τον εκπαιδευτικό, 2) τα κορίτσια ως φύλο, έχουν κατασκευαστεί έτσι, ώστε να παρέχουν υποστήριξη στα αγόρια σε λεκτικά περιβάλλοντα κάτι που δεν παρατηρήθηκε από τα αγόρια προς τα κορίτσια. Με την πρακτική αυτή, τα κορίτσια ισχυροποιούσαν την υποκειμενικότητα και τη θέση των αγοριών της τάξης, και 3) τα αγόρια, σύμφωνα με τον κυρίαρχο λόγο περί διαφοροποίησης των φύλων, έχουν κατασκευαστεί ως το πιο «σπιρτόζικο», ζωηρό και ζωντανό φύλο ενώ, τα κορίτσια έχουν κατασκευαστεί ως ένα καλό ακροατήριο. Οι διαφορετικές αυτές κατασκευές λειτουργούν μέσα στην αίθουσα και νομιμοποιούν τη χρήση διαφόρων τεχνασμάτων όπως π.χ. χιούμορ, κοροϊδία, αποδοκιμασία άλλων, κυρίως κοριτσιών, προκειμένου να παίρνουν το λόγο από τα κορίτσια και γενικά να προσελκύουν το ενδιαφέρον της ομάδας.

Καταληκτικό συμπέρασμα της συγκεκριμένης μελέτης είναι ότι τα κορίτσια δεν ήταν καθόλου ανίσχυρες ως ομιλήτριες στο «δημόσιο» περιβάλλον του συγκεκριμένου τμήματος και σίγουρα δεν θα έπρεπε να κατασκευαστούν ως «θύματα». Παρόλα αυτά, ωστόσο, τα κορίτσια βρίσκονταν σχεδόν παγιδευμένα σε ένα ισχυρό πλέγμα κοινωνικά κατασκευασμένων και παγιωμένων λόγων που δομούν και κατασκευάζουν τα αγόρια περισσότερο έτοιμα ως διεκδικητικούς ομιλητές ενώ τα κορίτσια περισσότερο έτοιμα ως ένα συμμορφωμένο σε κανόνες και υποστηρικτικό

ακροατήριο. Ωστόσο, σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές και θέσεις της μεταδομικής προσέγγισης, τέτοιοι λόγοι δομούν, βέβαια, τις πρακτικές των υποκείμενων αλλά παρόλα αυτά τα υποκείμενα που περιθωριοποιούνται ή φιμώνονται αναπτύσσουν αντιστάσεις και αμφισβητήσεις των κυρίαρχων λόγων προκειμένου να ακουστούν. Έτσι, η υιοθέτηση της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης επέτρεψε στην ερευνήτρια να εντοπίσει και να αναδείξει την περίπτωση ενός κοριτσιού που είχε την ικανότητα να αντέξει τις συνεχείς διακοπές/παρεμβάσεις των αγοριών, να αναπτύξει και να ολοκληρώσει το λόγο και την επιχειρηματολογία της. Αυτές ακριβώς τις αντιστάσεις των κοριτσιών προς τους κοινωνικά κατασκευασμένους για το γυναικείο φύλο λόγους χρειάζεται, ανάμεσα στα άλλα, να αποδεχτούν και να ενισχύσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής δράσης.

Τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζονται στο άρθρο αυτό, δε διαφοροποιούνται από τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών. Η συμβολή του άρθρου έγκειται στο ότι η συγγραφέας, Judith Baxter, στο εισαγωγικό μέρος του άρθρου παρουσιάζει επιγραμματικά τις βασικές θέσεις της θεωρίας του μεταδομισμού, για να υποστηρίξει ότι η συγκεκριμένη θεωρία μπορεί να προωθησει το απελευθερωτικό πρόγραμμα του φεμινισμού και ότι δεν το υπονομεύει, όπως υποστηρίζεται από φεμινίστριες επιστημότισσες άλλων προσεγγίσεων. Τέλος, η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο αποτελεί, όπως αναφέρει η συγγραφέας, ένα παράδειγμα εφαρμογής της μετα-δομικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα, επισημαίνοντας ταυτόχρονα τις δυσκολίες και τα αδιέξοδα που προκύπτουν σε μια τέτοια προσπάθεια.

Η τάση των αγοριών να κυριαρχούν και να απαξιώνουν τα κορίτσια, όταν εμπλέκονται και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, έτσι όπως έχει διαπιστωθεί από μια πληθώρα ερευνών, επιβεβαιώθηκε από τη μελέτη που παρουσιάζει η **Ingrid Galitis** στο άρθρο της *Πατ: κορίτσια σε μία μικτή σκακιστική λέσχη*. Με βάση το γεγονός ότι το σκάκι είναι ένα είδος παιχνιδιού που εννοεί και στηρίζει την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως αναλυτική σκέψη, λογική, δημιουργικότητα, συγκέντρωση προσοχής κ.λπ. η συγγραφέας του άρθρου δημιούργησε μια μικτή σκακιστική λέσχη σε ένα δημοτικό σχολείο της Αυστραλίας. Η δυναμική της αλληλεπίδρασης αγοριών- κοριτσιών, με τα αγόρια να φωνασκούν, να απαξιώνουν ή/ και να βρίζουν τα κορίτσια, σε συνδυασμό με την προσπάθειά τους να είναι με κάθε τρόπο οι τελικοί νικητές, ακόμη και παραβαίνοντας βασικούς κανόνες του παιχνιδιού, είχε ως συνέπεια την αποχώρηση των κοριτσιών από τη μικτή σκακιστική λέσχη. Για να εξαιρεθεί η πιθανότητα η αποχώρηση των κοριτσιών να οφείλεται στην πολεμική φύση που έχει το σκάκι ως παιχνίδι, δημιουργήθηκε μια σκακιστική λέσχη μόνο για τα κορίτσια. Το ενδιαφέρον και οι επιδόσεις των κοριτσιών ήταν και διατηρήθηκαν σε

υψηλά επίπεδα και γενικά η αμιγής αυτή σκακιστική λέσχη σημείωσε μεγάλη επιτυχία. Οι διαπιστώσεις της μελέτης αυτής, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών ώστε να επισημαίνουν παρόμοια μοτίβα αλληλεπίδρασης αγοριών – κοριτσιών στις μικτές αίθουσες διδασκαλίας και να παρεμβαίνουν διορθωτικά.

Η Myhill Debra, στο άρθρο της με τίτλο *Κακά αγόρια και καλά κορίτσια; Μοντέλα αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης στην αίθουσα διδασκαλίας* παρουσιάζει τα ευρήματα έρευνας που έγινε σε τάξεις σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στη Βρετανία. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα μοτίβα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα μοτίβα αλληλεπίδρασης στην τάξη, σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις και το φύλο. Η έρευνα που παρουσιάζεται, αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αποσκοπούσε να επισημάνει και να αναδείξει τους λόγους που συμβάλλουν στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των αγοριών.

Από την έρευνα διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: α) οι ομιλίες των εκπαιδευτικών είναι κυρίαρχες στις αίθουσες διδασκαλίας στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια και καταβάλλεται μικρή σχετικά προσπάθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς να παροτρύνουν τα παιδιά σε συζήτηση και αλληλεπίδραση, β) οι θορυβώδεις και άσχετες με την εκπαιδευτική διαδικασία παρεμβάσεις γίνονταν σχεδόν αποκλειστικά από τα αγόρια, γ) τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις, αν και είναι η ομάδα που συμμετέχει ελάχιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι εκείνη που κυρίως προκαλεί και εμπλέκεται σε θορυβώδεις και άσχετες με την εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορές και ενέργειες. Αυτές οι «διασπαστικές» συμπεριφορές και ενέργειες των αγοριών με χαμηλές επιδόσεις εκδηλώνονται πολύ πιο πρώιμα, ήδη από το πρώτο έτος της σχολικής τους πορείας σε αντίθεση με τα κορίτσια χαμηλών σχολικών επιδόσεων που εμπλέκονται σε τέτοιες συμπεριφορές πιο όψιμα, κατά την αποφοίτηση από το δημοτικό, δ) τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις ήταν αυτά που, ανάλογα με την ηλικία τους, παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες αλλαγές σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης στην αίθουσα. Έτσι, ενώ αρχικά συμμετείχαν πρόθυμα, ενεργά και εποικοδομητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, π.χ. σήκωναν το χέρι να απαντήσουν, έκαναν ερωτήσεις κ.λπ., κατά την αρχή της εφηβείας, παρόλο που εξακολουθούσαν να έχουν υψηλές επιδόσεις και να ανήκουν στους ακαδημαϊκά επιτυχημένους, παρουσίασαν μια απόσυρση και αποχή από κάθε θετική συμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανέπτυξαν μια στάση παρόμοια και ανάλογη των αγοριών με χαμηλές επιδόσεις. Η μεγάλη αλλαγή που παρουσίασε η ομάδα αυτή των αγοριών ερμηνεύεται από τη συγγραφέα του άρθρου, ως μια σαφής ένδειξη της αναδυόμενης ανδρικής κουλτούρας, η οποία στιγματίζει ως «φυτά» ή/και «αδερφές» τα επιμελή και συμμορφούμενα στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου

αγόρια. Τα συγκεκριμένα αγόρια ενώ είναι επιμελή, έχουν γνώσεις και μπορούν να συμμετάσχουν θετικά και ενεργά στο εκάστοτε υπό μελέτη θέμα, συγκαλύπτουν την προσπάθεια που καταβάλλουν για τα μαθήματα, επιλέγουν την αποχή, την απόσυρση και την αδιαφορία ως μια στρατηγική αποφυγής των συνήθων στιγματισμών και διατήρησης της ανδρικής τους ταυτότητας, ε) τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις, αντίθετα με τα αντίστοιχα αγόρια, παρουσιάζουν το πλέον σταθερό αλληλεπιδραστικό μοτίβο τόσο συμπεριφοράς στην αίθουσα όσο και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό έχει, κατά την άποψη της ερευνήτριας, τις ακόλουθες δύο «αρνητικές» προεκτάσεις για τα κορίτσια. Πρώτον, τα κορίτσια να θεωρούνται λιγότερο 'έξυπνα' από τα αγόρια, δεδομένου ότι είναι εμφανές ότι είναι επιμελή και δηλώνουν ότι εργάζονται σκληρά, αλλά, ωστόσο, έχουν πετύχει τα ίδια αποτελέσματα με τα μη επιμελή αγόρια. Δεύτερον, το συναινετικό και υποχωρητικό μοτίβο συμπεριφοράς που αναπτύσσουν και το οποίο επιβραβεύεται στο σχολείο αποτελούν «μειονέκτημα» στον επαγγελματικό χώρο.

Γενική και καταληκτική διαπίστωση της έρευνας είναι πως σε ό, τι αφορά τις θετικές μορφές αλληλεπίδρασης στην τάξη, θα πρέπει να συνεξετάζεται η επίδραση τόσο της επίδοσης όσο και του φύλου και ότι η αποστασιοποίηση των μαθητών και μαθητριών με χαμηλές επιδόσεις από τη θετικού τύπου συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύει την αναγκαιότητα επανεξέτασης και τροποποίησης των διδακτικών πρακτικών, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων.

Η **Μαρία Τσουρουφλή**, στο άρθρο της *Φύλο και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, παρουσιάζει τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας σ' ένα σχολείο Β/βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στόχος της ερευνήτριας ήταν να εντοπίσει και να αποτυπώσει τα διαφορετικά μοτίβα αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων με τα αγόρια και τα κορίτσια καθώς και να καταγράψει τις αντιλήψεις, τις παραδοχές και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τα φύλα.

Διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με κάποια μικρή διαφοροποίηση της φιλολόγου, μεροληπτούσαν σαφέστατα υπέρ των αγοριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, αλληλεπιδρούσαν συχνότερα με τα αγόρια είτε για να τα υποστηρίξουν σε διαδικασίες μάθησης, είτε για να τα επαινέσουν είτε για να τα επιπλήξουν. Από συνεντεύξεις που η ερευνήτρια έκανε με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος προκύπτει ότι δεν είχαν επίγνωση αυτής της έμφυλης διαφοροποίησης που εγγράφεται και χαρακτηρίζει τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά στην τάξη. Προκύπτει, ακόμη, ότι δεν είχαν αντιληφθεί και δεν είχαν προβληματιστεί για τις

έμφυλες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στο σχολείο γενικότερα, τόσο σε επίπεδο μαθητικού πληθυσμού όσο και σε επίπεδο διδακτικού προσωπικού, και τέλος, ότι οι περιγραφές, οι παραδοχές και οι προσδοκίες τους για τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν στερεοτυπικές. Όλα τα παραπάνω, όπως επισημαίνει η συγγραφέας του άρθρου, αναδεικνύουν την παντελή απουσία ή την ελλιπέστατη ενημέρωση/ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη θεματική του φύλου, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και αποτυπώνεται στα έμφυλα μοτίβα αλληλεπίδρασής τους μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι ερευνητικές διαπιστώσεις για τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, σε συνδυασμό με το ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως προέκυψε από ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν, δεν είχαν επισημάνει τη διαφορετική αντιμετώπισή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς, οδήγησε την ερευνήτρια στο καταληκτικό συμπέρασμα ότι ο μικρόκοσμος του σχολείου απέχει πολύ από το να προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη σε ό, τι αφορά τον παράγοντα φύλο. Στο βαθμό που υπάρχει στοχοθεσία για το αντίθετο, απαιτείται πολλή δουλειά.

Τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι **Younger, M., Warrington, M. και Williams, J.**, αναφορικά με τις έμφυλες διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων, τόσο ως προς τη συχνότητα όσο και ως προς το περιεχόμενο, είναι σχεδόν πανομοιότυπα με εκείνα της έρευνας της Myhill και Τσουρουφλή που αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω. Η έρευνα των Younger et.al. έγινε σε οκτώ (8) σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βρετανία, τέσσερα (4) γενικά και τέσσερα (4) πρότυπα. Αφορμή και κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το «χάσμα» που παρατηρείται στις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών στις εξετάσεις του GCSE.

Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούσαν συχνότερα με τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, αλλά, ωστόσο, το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης σχετιζόταν κυρίως με τη συμπεριφορά των αγοριών (επιπλήξεις) η οποία συνήθως λειτουργούσε αποδιοργανωτικά για την τάξη. Αντίθετα, οι αλληλεπιδράσεις με τα κορίτσια καίτοι σπανιότερες σχετίζονταν άμεσα με το περιεχόμενο του μαθήματος και ιδιαίτερα με τη μάθηση τους. Δηλαδή, τα κορίτσια υπέβαλαν καίριες ερωτήσεις, ζητούσαν διευκρινίσεις, επεξηγήσεις, ή οδηγίες/κατευθύνσεις για τις εργασίες τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούσαν με ετοιμότητα σε αυτή την συγκροτημένη και διερευνητική προσέγγιση των κοριτσιών αναφορικά με τη μάθηση. Έτσι, όπως αναφέρει η συγκεκριμένη ομάδα των ερευνητών, σε πολλές αίθουσες, ορισμένα κορίτσια και ορισμένα αγόρια αναλάμβαναν διακριτούς ρόλους που αφορούσαν στη συμπεριφορά, στη διερεύνηση και στη μάθηση. Η διαπίστωση ότι τα περισσότερα αγόρια δεν παρουσιάζονταν να ζητούν διευκρινήσεις ή οδηγίες από το διδακτικό προσωπικό σχετικά με το εκάστοτε

διδασκόμενο μάθημα, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, συνδέεται με τις κοινωνικές αντιλήψεις περί ανδρισμού οι οποίες ταυτίζουν την επιτυχία με την επίδοση μέσω της ανεξάρτητης εργασίας και του ανταγωνισμού. Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τους ρόλους αυτούς, χωρίς να το συνειδητοποιούν. Καταλήγοντας προτείνουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να επινοούν τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας με τα αγόρια και διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την συνεργατική διερευνητική μάθηση όλων των παιδιών. Αυτό είναι η μεγαλύτερη πρόκληση στο πλαίσιο της προσπάθειας βελτίωσης της επίδοσης των αγοριών.

Τα άρθρα σχετικά με την έμφυλη διάσταση των στάσεων, των επιδόσεων και των επιλογών στα μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης, με τις έμφυλες πρακτικές των εκπαιδευτικών στις αίθουσες διδασκαλίας που εμπεριέχονται στον παρόντα τόμο, όπως και εκείνα που εμπεριέχονται στον τόμο I αναφορικά με τις ανδρικές και τις γυναικείες ταυτότητες και με το ζήτημα της βίας στα σχολεία, είναι δυνατόν νομίζουμε, να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί στη χώρα μας σχετικά με τη θεματική του φύλου στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η συλλογή αυτή άρθρων δεν μπορούμε, βέβαια, να ισχυριστούμε ότι καλύπτει το ευρύτατο φάσμα της εμπειρικής και θεωρητικής μελέτης αναφορικά με τις ταυτότητες φύλου και τη σχολική ζωή. Είναι, ωστόσο, ενδεικτική των θεμάτων που απασχολούν τη σχετική μελέτη και έρευνα κατά την τελευταία δεκαετία καθώς και των θεωρητικών προσεγγίσεων στις οποίες θεμελιώνεται. Έτσι, είναι δυνατόν, νομίζουμε, να εμπλουτίσει και να διευρύνει τον προβληματισμό και τις αναζητήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/φοιτητριών και των υποψηφίων διδασκόντων που ασχολούνται με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση.

Ιδιαίτερα, όμως, χρήσιμη μπορεί να είναι για τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας στην περαιτέρω στην περαιτέρω ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους σχετικά με τους ποικίλους έμμεσους και άμεσους τρόπους και πρακτικές αναπαραγωγής των παραδοσιακών έμφυλων ταυτοτήτων και των αρνητικών προεκτάσεων τους για τις σχέσεις των αγοριών μεταξύ τους, για τη στάση τους προς τη μάθηση και το θεσμό του σχολείου γενικότερα και για τις σχέσεις αγοριών-κοριτσιών και την προώθηση της ισότητας των φύλων. Ας μην ξεχνούμε, άλλωστε, ότι η συλλογή αυτή έγινε για τις ανάγκες υλοποίησης του Έργου **«Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων»**, το οποίο απευθυνόταν κυρίως σε εκπαιδευτικούς και μέσω αυτών σε μαθητές και μαθήτριες. Για την επιτυχημένη υλοποίηση του Έργου 4.1.1.α. όπως και για τα διάφορα πακέτα ενημερωτικού/επιμορφωτικού υλικού που

εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του έργου, ανάμεσα στα οποία είναι και η συλλογή αυτή άρθρων, θερμά συγχαρητήρια και ευχαριστίες οφείλουμε όλοι και όλες ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προς το ΥΠ.ΕΠ.Θ., τη Διαχειριστική Αρχή του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II και το Κ.Ε.Θ.Ι.

Ελένη Μαραγκουδάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής

Ιωάννινα 2008

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

**ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΣΤΑΣΕΙΣ, ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ
ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ**

1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΜΗΧΑΝΗ: ΦΥΛΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ²

Sue Clegg³

Περίληψη

Το άρθρο παρέχει μια θεωρητική επισκόπηση της σχέσης μεταξύ φύλου, εκπαίδευσης και Πληροφορικής. Διερευνά το ρόλο της εκπαίδευσης στη συνεχή αναπαραγωγή του χαρακτηρισμού της Πληροφορικής και τελευταία των τεχνολογιών της επικοινωνίας ως κατ' εξοχήν ανδροκρατούμενου πεδίου. Οι έμφυλες κοινωνικές σχέσεις εγγράφονται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας της Πληροφορικής και στην ιδεολογική διάκριση των «ειδικών» από τους τελικούς χρήστες. Το άρθρο ασκεί κριτική στην κυρίαρχη κοινωνιολογία της επιστήμης και των μεταμοντέρνων αναλύσεων της τεχνολογίας για τον περιορισμό της τεχνολογίας στο κοινωνικό επίπεδο και στον τεχνολογικό ντετερμινισμό. Υποστηρίζει, αντίθετα, ότι πρέπει να κατανοήσουμε το πώς διαμορφώθηκε ιστορικά η Πληροφορική και τους τρόπους με τους οποίους η Πληροφορική μπορεί να εκληφθεί ως μια συγκεκριμένη/απτή επιστήμη. Το άρθρο συνεξετάζει προσεγγίσεις για την τεχνολογία, οι οποίες απορρέουν από μια κριτική ρεαλιστική προσέγγιση, σε συνδυασμό με κάποιες απόψεις του φεμινιστικού επιστημολογικού παραδείγματος. Η συγγραφέας εξετάζει τρία κύρια εκπαιδευτικά πεδία τα οποία συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των ιδεολογιών του φύλου σε ό,τι αφορά στους υπολογιστές. Τα πεδία αυτά είναι: τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα διάφορα κέντρα της δια βίου εκπαίδευσης. Το άρθρο καταλήγει στο ότι ο φυλετικός χαρακτηρισμός της Πληροφορικής ως πεδίου κατ' εξοχήν ανδρικού συνεχίζεται και ότι η ανάλυση της τεχνολογίας και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι ανάγκη να επαναδιατυπωθούν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κριτικής της κοινωνίας, προκειμένου να γίνει κατανοητή και να αντιμετωπιστεί η συνεχιζόμενη περιθωριοποίηση των γυναικών στον κυρίαρχο λόγο.

² Δημοσίευση: Sue Clegg, (2001), Theorizing the Machine gender, education and computing, *Gender and Education (2001) Vol. 13 No 3, pp.307-324.*

³ Learning and Teaching Research Institute, Level 7 Adsetts Centre, Sheffield Hallam, University, City Campus, Howard Street, Sheffield S1WB, e-mail s.clegg@shu.ac.uk

Εισαγωγή

Η διατύπωση μιας θεωρίας, η οποία να συνδέει τις έννοιες φύλο, εκπαίδευση και Πληροφορική συνεπάγεται τη διερεύνηση της ιστορικά συμπτωματικής, ως προς τη φύση της, σχέσης μεταξύ των τριών όρων. Όλες οι τεχνολογίες υποβάλλονται σε μεταβολές, αλλά στην περίπτωση των υπολογιστών οι μεταβολές που έχουν προκύψει είναι δραματικές. Από τα δαπανηρά, ογκώδη μηχανήματα που πρωτοεισήχθησαν από τα στρατιωτικο-βιομηχανικά συγκροτήματα (Edwards, 1990), μετατράπηκαν σε μικρά, φθηνά, καθημερινά αντικείμενα με τεράστια υπολογιστική ισχύ και ευελιξία (Bynum & Moor, 1998). Αφού συνδέθηκαν με την επιστήμη και την τεχνολογία, θεωρείται πλέον διαδεδομένο ότι σηματοδοτούν την εποχή της πληροφορίας (Castells, 1996, Bromley, 1998). Έμφυλες σημασίες εγγράφονται στην ιστορία της Πληροφορικής από κάθε άποψη (Adam, 1998). Η Πληροφορική στο σπίτι απευθυνόταν στα αγόρια και τους άνδρες που την είδαν ως χόμπι (Kirkup, 1992), ενώ χρήστες των υπολογιστών στα γραφεία παραμένουν καθολικά οι χαμηλόμισθες γυναίκες (Green et al, 1993). Αυτές οι σχέσεις δεν είναι έξω από την τεχνολογία. Αντίθετα, καθιστούν την τεχνολογία αυτό που είναι, από το σχεδιασμό του πληκτρολογίου, μέχρι το γραφικό περιβάλλον εργασίας. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια που αποτελούν κέντρα παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης και των σημασιών συνέβαλαν στη διαμόρφωση των τεχνολογιών αυτών, ενώ ταυτόχρονα αναπαράγουν έμφυλες προσδοκίες για τη χρήση και τις δυνατότητές τους (Mallony & Van Toen, 1990). Την ίδια στιγμή, οι φεμινίστριες πάλευαν να ανακαλύψουν τον τρόπο, με τον οποίο θα μπορούσαν να ανιχνεύσουν τα αίτια και να κατανοήσουν για ποιο λόγο οι γυναίκες από μια πρώιμη άνησσή τους ως προγραμματίστριες, αργότερα περιθωριοποιήθηκαν ως χαμηλόμισθες τελικές χρήστριες, υποεκπροσωπούμενες σε μεγάλο βαθμό στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Durndell et al, 1990, Durndell 1991, Durndell & Lightbody 1993, Siann, 1997). Οι προσπάθειες των φεμινιστριών να παρέμβουν ώστε να σπάσουν αυτά τα πρότυπα, απέβησαν συνολικά ανεπιτυχείς (Henwood, 1996). Επομένως, φαίνεται ότι είναι η κατάλληλη στιγμή να επανεξετάσουμε ορισμένες από τις απόπειρες θεώρησης της σχέσης και να μελετήσουμε το πώς μπορούν να συμβάλλουν οι προσπάθειες, τόσο στο περιεχόμενο της έρευνας, όσο και στην παιδαγωγική πρακτική.

Μετά από 30 και πλέον χρόνια φεμινιστικής επιστήμης, είμαστε σε καλύτερη θέση για να αποτιμήσουμε το ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγή και αναπαραγωγή ιδεολογιών σχετικά με τη Πληροφορική και τους τρόπους, με τους οποίους η Πληροφορική συνυφίνεται με έμφυλες σημασίες. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τις διαδικασίες, μέσω των οποίων έχουν διαμορφωθεί

και αναδιαμορφωθεί οι συγκεκριμένες σημασίες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε μια εποχή κατά την οποία έχουν συντελεστεί θεαματικές αλλαγές στην κοινωνικο-πολιτική θέση των γυναικών. Στα σχολεία τα κορίτσια έπαψαν να έχουν χαμηλές επιδόσεις και υπερβαίνουν πλέον τις επιδόσεις των αγοριών στην πλειονότητα των γνωστικών αντικειμένων (Girps & Murphy, 1994). Το ερευνητικό αυτό εύρημα αναιρεί την πληθώρα των παρατηρήσεων για την έμφυλη δυναμική στις σχολικές αίθουσες, ή τους τρόπους, με τους οποίους η ταξική προέλευση, η φυλετική διάκριση και η σεξουαλικότητα διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται η εκπαίδευση. Υπογραμμίζει, ωστόσο, τον τρόπο, με τον οποίο η έννοια του επιστήμονα της Πληροφορικής ως «ειδήμονα» (Mortberg, 1994, Adam, 1998) έχει επαναπροσδιοριστεί με τρόπους που συνεχίζουν να δημιουργούν ένα «ψυχρό κλίμα» για τις γυναίκες (Crawford & MacLeon, 1990). Ο κυρίαρχος λόγος στην Πληροφορική διαμορφώνεται μέσω των κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες έχουν θεσμοθετήσει την εξουσία των ειδικών, κυρίως ανδρών, να ορίζουν τι εκλαμβάνεται ως Πληροφορική στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες ιδεολογίες διαμορφώνουν με τη σειρά τους το κλίμα, το οποίο θα πρέπει να διαπραγματευτούν οι γυναίκες. Οι ασύμμετρες διαφυλικές σχέσεις αναπαράγονται τόσο δομικά, όσο και λεκτικά και είναι ακριβώς αυτές οι πρακτικές που διαιωνίζουν τη χαμηλότερη συμμετοχή των γυναικών στις υψηλότερες βαθμίδες στο χώρο της Πληροφορικής (Wright, 1997).

Ο κίνδυνος που ελλοχεύει στην απόπειρα να κατανοήσουμε αυτήν την πρόσφατη και περίπλοκη ιστορική εξέλιξη είναι ότι μετατρέπεται τελικά σε ιστορία του τύπου «γιατί έτσι». Η τελεολογική σκέψη είναι ιδιαίτερα δεισδυτική σε πεδία που η τεχνολογική θριαμβολογία κυριαρχεί στο δημόσιο λόγο. Όπως προειδοποιούσε ο Gary Charman (1993), όταν αναφερόταν στην «τιθάσευση» του υπολογιστή, «το μέλλον δεν προκαθορίζεται από το σχεδιασμό του». Οι τεχνο-τελεολογίες μπορούν να αμαυρώσουν τα γραπτά των φεμινιστριών προφητών που προσπαθούν να προβλέψουν ένα εκστατικό μέλλον εξαιτίας του υπολογιστή (βλέπε για παράδειγμα Plant, 1997), καθώς και μια πιο κοινότοπη πολιτική παραπλάνηση (Blankett, 2000). Προκειμένου να επιχειρήσουμε να συλλάβουμε ορισμένες από τις περίπλοκου και αντιφατικού χαρακτήρα σχέσεις Πληροφορικής, φύλου και εκπαίδευσης, έχω επιλέξει να δομήσω το άρθρο σε δύο μέρη: το πρώτο αποτελεί ανάλυση των βασικών όρων και το δεύτερο ανάλυση των διαφορετικών περιπτώσεων μέσα σε βασικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ο διαχωρισμός αυτός είναι επίπλαστος, αλλά εξυπηρετεί την ανάδειξη του επιχειρήματος και συμβάλλει στο να διαφανεί ο τρόπος, με τον οποίο διαμορφώνονται οι τεχνολογίες με έμφυλους όρους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το πρώτο μέρος του άρθρου εξετάζει θεωρήσεις της τεχνολογίας και

του φύλου. Σε αυτό το μέρος στηρίζομαι σε θεωρητικά πλαίσια από δύο διαφορετικά πεδία: σε κριτικές ρεαλιστικές προσεγγίσεις σχετικά με την επιστήμη και την τεχνολογία και σε πτυχές της φεμινιστικής επιστημολογικής θεωρίας. Παρά το διαφορετικό ιστορικά θεωρητικό τους υπόβαθρο, ο συνδυασμός τους παρέχει ένα συνεκτικό πλαίσιο θεώρησης της σχέσης Πληροφορικής, φύλου και εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος αναδεικνύει πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτό το θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση τριών συγκεκριμένων εξελίξεων στις εφαρμογές των υπολογιστών στην εκπαίδευση: στα σχολεία, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, πιο πρόσφατα, στη «δια βίου εκπαίδευση».

Πρώτο Μέρος

Ένα θεωρητικό πλαίσιο για την τεχνολογία

Η Πληροφορική και η επικοινωνία που χρησιμοποιεί τα μέσα που προσφέρονται από τους υπολογιστές, νοούνται ως τεχνολογία, υπό την έννοια ότι αποτελούν και τα δύο ανθρώπινες πρακτικές και φυσικά αντικείμενα (Wajeman, 1991). Για να εντρυφήσουμε στην Πληροφορική, είναι απαραίτητο να ξεκινήσουμε με μια ευρύτερη αντίληψη για την τεχνολογία. Ο λόγος, για τον οποίο ξεκινάμε με μια θεωρία της τεχνολογίας, με την Πληροφορική να αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη τεχνολογία, είναι ότι, δίχως αυτή τη βάση, οι θεωρίες σχετικά με τις έμφυλες σχέσεις στην Πληροφορική είναι επιρρεπείς σε παραποιήσεις. Οι θεωρίες της τεχνολογίας, και επομένως της σχέσης μεταξύ φύλου και τεχνολογίας, είναι επιρρεπείς σε δύο σφάλματα: στον τεχνολογικό ντετερμινισμό, ο οποίος περιορίζει την τεχνολογία αφενός στην επιστήμη και στη 'συσκευή' Η/Υ, και στον κοινωνιολογικό αναγωγισμό, ο οποίος περιορίζει την τεχνολογία στις κοινωνικές σχέσεις (Collier, 1994, Norris, 1997). Ωστόσο, μια επαρκής θεωρία για την Πληροφορική θα πρέπει να ερμηνεύσει, τόσο τη ραγδαία ανάπτυξη της Πληροφορικής και τους τρόπους, με τους οποίους το φύλο και άλλες κοινωνικές πρακτικές διαμορφώνουν την τεχνολογία (Wajeman, 1991). Η τεχνολογία συνίσταται σε μια σειρά τεχνογνωσιών, ένα κοινωνικά διαμορφωμένο σύνολο πρακτικών, αλλά η μετασχηματιστική δράση των τεχνολογιών για την ανθρωπότητα εξαρτάται από τις αντικειμενικές υλικές δυνατότητες των ατόμων. Επομένως, η τεχνολογία και διαμορφώνεται και περιορίζεται από ρεαλιστικούς μηχανισμούς που λειτουργούν στο πραγματικό φυσικό περιβάλλον καθώς και από τις ικανότητες των επιστημόνων και των τεχνολόγων να κατανοήσουν και να επηρεάσουν τις συγκεκριμένες διαδικασίες (Collier, 1994).

Υπάρχουν πολυάριθμα παραδείγματα των τρόπων, με τους οποίους το φύλο εγγράφεται στην πρακτική της επιστήμης και της τεχνολογίας και, παρά τον ισχυρισμό των Keith Grint & Steve Woolgar (1995) περί φεμινιστικής «έλλειψης ψυχικού σθένους» ως προς την αποδοχή των επιπτώσεων του κοινωνικού κονστрукτιβισμού, συχνά συμβαίνει ακριβώς το αντίστροφο. Ορισμένοι θεωρητικοί του φεμινισμού καθώς ορθά ανέδειξαν τον τρόπο, με τον οποίο οι ρατσιστικές παραδοχές και η έμφυλη σκέψη διείσδυσαν στην επιστήμη και την τεχνολογία, έχουν επεκτείνει τα επιχειρήματά τους με συνέπεια να θεμελιώνουν μια ισχυρή κοινωνιολογία της επιστήμης (βλ. για παράδειγμα Harding 1991, 1994, 1996) ή, στην περίπτωση των πρόσφατων θεωρητικών του πολιτισμικού, σε διάφορες εκδοχές μεταμοντερνισμού (Plant, 1997). Οι Alan Sokal & Jean Bricmont (1994, 1998) κατέκριναν αυτού του είδους τη φεμινιστική γραφή, καθώς θεωρούν ότι αλλοιώνει την επιστημονική γλώσσα και τελικά την καθιστά α-νόητη. Ο Christopher Norris (1997) άσκησε κριτική ενάντια στη θέση της ισχυρής κοινωνιολογίας της επιστήμης (για παράδειγμα το έργο των Grint & Woolgar, 1997) για το σχετικισμό και την ανικανότητά της να διατυπώσει γνώμη και άποψη για τις επιστημονικές θεωρίες, πλην ίσως εκείνων που αφορούν σε σχέσεις εξουσίας και ρητορικής. Από αυτή καθαυτή τη θεωρία του φεμινισμού, η Alison Adam (1997, 1998) και η Evelyn Fox Keller (1992a, 1992b) ήταν προσεκτικές, ώστε να διακρίνουν μεταξύ του έμφυλου λόγου από τη μία πλευρά, και από την άλλη των ισχυρισμών για την εγκυρότητα των επιστημονικών θεωριών ή τις δυνατότητες των τεχνολογιών.

Προβλήματα, όμως, υπάρχουν, τόσο με την «ισχυρή» κοινωνιολογία της επιστήμης, όσο και με το μεταμοντερνισμό. Καμία θεωρία από τις δύο δεν μπορεί να διατυπώσει γνώμη και άποψη για την εγκυρότητα των επιστημονικών επιχειρημάτων. Ούτε μπορούν οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις να προτείνουν οποιαδήποτε εξήγηση για την αύξηση των τεχνολογικών δυνατοτήτων. Και οι δύο είναι ιδεαλιστικές, υπό την έννοια του ότι περιορίζουν όλες τις πρακτικές στο λόγο, ή «στους τρόπους απόκτησης γνώσης», αρνούμενες έτσι την οντολογική υπόσταση των πραγματικών δομών στον υλικό και τον κοινωνικό κόσμο. Έχω υποστηρίξει αλλού (Clegg, 2000) ότι ένας προτιμότερος τρόπος κατανόησης της Πληροφορικής είναι να εκληφθεί ως μια διακριτή επιστήμη (Collier, 1997). Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη θεώρηση των υλικών δυνατοτήτων των υπολογιστών που βασίζονται, όχι μόνο στους πραγματικούς μηχανισμούς του φυσικού κόσμου, αλλά επίσης και στην πρακτική κοινωνική χρήση των μέσων. Η κατανόηση αυτών των φυσικών δυνάμεων αποτελεί έργο των αφαιρετικών επιστημών, οι οποίες στοχεύουν σε νομιμοφανή ερμηνευτικά πλαίσια. Μια τεχνολογία, όμως, βασίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην πρακτική εμπειρία. Το 'δραν' στην Πληροφορική είναι διαφορετικό από το

να κατανοήσει κανείς τους υποκείμενους φυσικούς νόμους που επιτρέπουν στους υπολογιστές να λειτουργούν – πράγμα, ανάλογο με το ότι το να τραγουδά κανείς είναι διαφορετικό από την υποκείμενη φυσιολογία που καθιστά δυνατή την παραγωγή φωνής. Ο Andrew Collier (1997) περιγράφει τη γνώση στα πεδία αυτά ως διακριτή, αυτοτελή επιστήμη. Οι αυτοτελείς επιστήμες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ανάκληση πρακτικών εμπειριών (Clegg et al, 2000). Το επιχείρημά μου είναι ότι η Πληροφορική αποτελεί ακριβώς μία τέτοιου είδους αυτοτελή επιστήμη: ενώ οι φυσικές δυνατότητες των υπολογιστών εξαρτώνται από τους διάφορους κλάδους της αφηρημένης επιστήμης η γνώση της Πληροφορικής δεν περιορίζεται σε αυτούς. Η Πληροφορική δεν αποτελεί, ούτε επέκταση του μαθηματικού λογισμού, ούτε εφαρμοσμένη επιστήμη (Bertman, 1993, Kukla, 1994, Fetzer, 1998). Οι λόγοι που συνετέλεσαν να θεωρείται ως τέτοια απορρέουν από τις ιστορικές συγκυρίες ανάπτυξης της Πληροφορικής και συνδέονται με τους τρόπους, με τους οποίους η Πληροφορική θεσμοθετήθηκε παράλληλα με άλλες ανδροκρατούμενες πρακτικές σε σχολεία και κολλέγια (Clegg, 2000).

Σε διάφορα στάδια της ανάπτυξης της Πληροφορικής, η διαθέσιμη υλική τεχνολογία δρα περιοριστικά στην πρακτική χρήση και αξιοποίηση των υπολογιστών. Αυτό που είναι πρακτικά εφικτό, περιορίζεται από τους φυσικούς νόμους και τα φυσικά είδη της ηλεκτρονικής μηχανικής, καθώς και από την ανθρώπινη δυνατότητα σχεδιασμού μηχανημάτων με συγκεκριμένη ισχύ (Kukla, 1994). Η Πληροφορική αποτελεί μια πολύπλευρη ομάδα πρακτικών και γνώσεων, με βάση το σχεδιασμό και τη χρήση διαφόρων τύπων υλικού και λογισμικού: ένα ευέλικτο μέσο για όλων των ειδών τις ανθρώπινες προθέσεις και εφαρμογές. Η τεράστια αύξηση της υπολογιστικής δυνατότητας βασίστηκε στο μετασχηματισμό των υλικών τεχνολογιών από τη βαλβίδα στο τσιπ σιλικόνης, καθώς και στις πολιτικές οικονομίες κλίμακας για τη μείωση του κόστους των εξαρτημάτων. Αυτές οι διαδικασίες είναι συνυφασμένες και αμοιβαία καθοριζόμενες. Η επιστήμη και η τεχνολογία αποτελούν μεταβλητές κοινωνικές πρακτικές, αλλά λειτουργούν στο πλαίσιο μιας διαστρωματωμένης κοινωνικής πραγματικότητας.

Στην ενότητα αυτή επισήμανα την υλική διάσταση της τεχνολογίας, όχι επειδή πιστεύω ότι αυτές οι υλικές διαδικασίες αποτελούν τον μόνο καθοριστικό παράγοντα. Αντίθετα, πιστεύω ότι δεν είναι έτσι. Υπογράμμισα μάλλον τη σημασία τους ως αντίβαρο σε ορισμένες τάσεις της κοινωνιολογίας της επιστήμης και της τεχνολογίας (Grint & Woolgar, 1997) και σε ορισμένους ιδεαλιστικούς κλάδους της φεμινιστικής σκέψης (βλ. παρακάτω). Με αυτές τις επιφυλάξεις κατά νου, το υπόλοιπο κομμάτι του άρθρου θα επικεντρωθεί στις κοινωνικές πρακτικές της Πληροφορικής, και όχι στην υλική της διάσταση.

Η θεώρηση του κοινωνικού φύλου

Η φεμινιστική θεωρία αναπτύχθηκε από τη στιγμή που τέθηκε το ζήτημα της σχέσης μεταξύ των γυναικών και της τεχνολογίας ή, πιο συγκεκριμένα, της έλλειψης συμμετοχής των γυναικών και των κοριτσιών σε αυτή (Kirkup & Smith, Keller, 1992). Όπως και πολλοί άλλοι, επιχείρησα να σκιαγραφήσω ορισμένους από τους τρόπους, με τους οποίους η έμφυλη διάσταση εγγράφεται στην ανάπτυξη της Πληροφορικής ως κοινωνική και εκπαιδευτική πρακτική (Clegg et al, 1999, Glegg & Trayhurn 1999, Clegg et al 2000, Clegg 2000). Τα τελευταία 30 χρόνια παρατηρήθηκε μια αυξανόμενη εκλέπτυνση στη θεώρηση του κοινωνικού φύλου (Segal 1999). Δεν είναι πλέον δυνατό να αναφέρεται κανείς σε ένα σύστημα φύλου χωρίς την επίγνωση ότι το ίδιο το φύλο διαμορφώνεται μέσα από ποικίλες κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες διασταυρώνονται με το ρατσιστικό λόγο, την ταξική θέση και τις ετεροφυλοφιλικές παραδοχές (Segal, 1987, Hill Collins 1991, Faludi 1992, Bristow & Wilston, 1993). Πράγματι, η ίδια η κατηγορία «γυναίκα» έχει υποβληθεί σε εξονυχιστική έρευνα (Riley, 1988, Butler 1990). Δεν πρόκειται εδώ να επαναλάβουμε τα σχετικά επιχειρήματα. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να διασαφηνίσουμε ορισμένες θέσεις.

Οι πρώιμες θεωρίες περί καταπίεσης των γυναικών με βάση την ιδέα της πατριαρχίας, ορθά χαρακτηρίστηκαν ως ανιστόρητες (Clegg, 1997). Οι κριτικές από «έγχρωμες γυναίκες» (Hill Collins, 1991) κατέδειξαν τον τρόπο, με τον οποίο η αποκλειστική εστίαση στις σχέσεις μεταξύ των φύλων στην καλύτερη περίπτωση περιθωριοποιούσε τη «φυλή» και στη χειρότερη περίπτωση εμπειριέχε ρατσιστικές θέσεις σχετικά με τη ζωή των μαύρων γυναικών. Άλλες φεμινίστριες επεσήμαναν τον τρόπο, με τον οποίο οι απόψεις για τις ετεροφυλοφιλικές σχέσεις υποδηλώνονται σε πολλές θεωρήσεις του φύλου (Butler, 1990, Bristow & Wilson, 1993). Αυτές οι κριτικές οδηγούν πολύ ορθά στην απόρριψη των υπερβατικών θεωριών των συστημάτων του φύλου και τείνουν να εστιάσουν στους ιστορικά συγκεκριμένους μηχανισμούς των διαφορετικών μορφών καταπίεσης και στη σχέση μεταξύ τους. Έτσι λοιπόν αυτή η εστίαση στη διαφορά οδήγησε άλλους θεωρητικούς στο να στραφούν σε εκδοχές των μεταμοντερνιστικών ιδεών.

Στο έργο για τις γυναίκες και την τεχνολογία, ξεχωρίζουν βασικά κείμενα της Donna Haraway (Haraway 1985, 1991) και της Sadie Plant (1997), (βλέπε επίσης Penley & Ross, 1991, Marsden 1996). Και οι δύο συγγραφείς βασίστηκαν σε εικόνες ιστών, γλώσσας και δικτύων για να περιγράψουν την Πληροφορική των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ICTs Information Communications Technologies). Ως προς αυτό, έχουν δίκιο: τα συστήματα Πληροφορικής είναι

τεχνολογίες των επικοινωνιών. Εντούτοις, κινδυνεύουν να τα ενσωματώσουν όλα στο λόγο και τη γλώσσα. Οι cyborgs που περιγράφονται στο κείμενο της Donna Haraway ορίζονται ως εξής:

«Ο Cyborg είναι ένας οργανισμός της κυβερνητικής, ένα υβρίδιο μηχανής και οργανισμού, ένα πλάσμα της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και ένα πλάσμα της φαντασίας...υποστηρίζω ότι ο cyborg αποτελεί πλασματική αποτύπωση της κοινωνικής μας πραγματικότητας και φανταστικό πόρο, ο οποίος υποδηλώνει μερικές πολύ γόνιμες συνδέσεις. Η βιοπολιτική του Foucault αποτελεί υποτονικό προάγγελο της κυβερνο-πολιτικής, ενός πολύ ανοικτού πεδίου (Haraway, 1985, σσ. 63-65)»

Πρόκειται για αναξιόπιστη διατύπωση! Από τη μια πλευρά, οι cyborgs είναι αφηγήματα και, επομένως, μπορούμε να γράψουμε νέες ιστορίες. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική πραγματικότητα διέπεται ήδη από τη μεταμοντέρνα συνθήκη, η οποία είναι αναπόφευκτη. Οι τεχνολογίες που είναι υπεύθυνες για αυτή την κατάσταση είναι «οι τεχνολογίες των επικοινωνιών και οι βιοτεχνολογίες». Η Haraway υποστηρίζει ότι οι νέες τεχνολογίες οδηγούν αυτές τις μεταβολές προς ένα αναπόδραστο μέλλον, το οποίο μπορεί να αποφευχθεί μόνο μέσω της δημιουργίας αντίθετων αφηγήσεων. Ωστόσο, οι πομπώδεις της ισχυρισμοί για την τεχνολογία αντικατοπτρίζουν το τεχνολογικό όνειρο ορισμένων ειδικών της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI): και τα δύο αγγίζουν την υπερβολή (Adam, 1997), ή αυτό που ο Steve Woolgar ονόμασε “cyberbole” (Woolgar, 2000). Και στην Τεχνητή Νοημοσύνη και στις ιστορίες της Haraway, το δυνατό πλαισιώνεται από το τεχνολογικά αναπόφευκτο. Ενώ η ασάφεια των ορίων και των ταυτοτήτων μπορεί να είναι ευπρόσδεκτη ως ένα μέσο αποδόμησης των καταπιεστικών στερεοτύπων που βασίζονται στη φυλή ή το φύλο, ο μεταφορικός χαρακτηρισμός των «έγχρωμων γυναικών» ως μια «ταυτότητα cyborg» συμβάλλει ελάχιστα στην πολιτική ανάλυση ή τη θεωρητική σαφήνεια.

Η Sadie Plant συνέχισε την παράδοση της Haraway, αλλά με ακόμη πιο υπερβολικούς ισχυρισμούς για τις απολαύσεις του κυβερνοχώρου. Αντλεί εικόνες από τις cyberpunk δυστοπίες και διασκορπίζει στο γράψιμό της φιλελεύθερα παραθέματα των Deleuze και Guattari, καθώς και της Luce Irigaray (αναφορές στο Plant, 1997) ανησυχώντας περισσότερο για τον αντίκτυπο, παρά για το περιεχόμενο. Οι εικόνες του cyberpunk, όπου η απομάκρυνση από την πραγματικότητα του σώματος ως «σάρκας» επιτυγχάνεται μέσω της «περιπλάνησης» στον κυβερνοχώρο, μοιάζει παράξενη πηγή για τις φεμινίστριες, επιτρέποντας ακόμη και το επιχείρημα ότι οι κοινωνιολόγοι θα έπρεπε να κυριολεκτούν λιγότερο, όταν

διαβάζουν κείμενα (Sofia, 1998). Ωστόσο, η Plant υποστηρίζει ότι ο κυβερνοχώρος επιτρέπει μια ελευθερία κι ένα παιχνίδι με τις ταυτότητες. Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν νέους εαυτούς –οι άνδρες οικειοποιούνται στοιχεία θηλυκότητας· νέοι, ηλικιωμένοι, άνδρες, γυναίκες, αρτιμελείς και μη– διαφορετικά είδη σωμάτων μπορούν να συγχωνευθούν και να αναδιαμορφωθούν. Προσφέρει μια «υστερικοποιημένη» αντίληψη της Πληροφορικής, ανάλογη με εκείνη της σχέσης των γυναικών με τη γλώσσα:

«Τα νευρωνικά δίκτυα λειτουργούν ως παράλληλες κατανεμημένες διεργασίες, στις οποίες πολλαπλά διασυνδεδεμένες μονάδες λειτουργούν ταυτόχρονα, δίχως να δεσμεύονται από ένα οργανωτικό σημείο. Υπάρχουν επίσης νευρικά συστήματα: σε υπερδιέγερση, ρευστά, ευερέθιστα και υπερευαίσθητα. Οι υστερικοί δεν είναι οι μόνοι ξεμυαλισμένοι (Plant, 1997, σ. 174).»

Η θέση των γυναικών ως υστερική είναι, ασφαλώς, μια μεταφορά που έχει κυριαρχήσει αρκετά στη φεμινιστική σκέψη και έχει αναδιαμορφωθεί στα γραπτά της Luce Irigaray, την οποία η Plant χρησιμοποιεί ως πηγή. Η Alison Adam (1997), επαγγελματίας της Τεχνητής Νοημοσύνης, επικρίνει την Plant επειδή αποδίδει μυστικιστικές ιδιότητες σε έννοιες, όπως η «ανάδειξη», η οποία στην ορολογία της Πληροφορικής περιγράφει τους τρόπους, με τους οποίους αναδύονται συμπεριφορές υψηλότερης τάξης σε συστήματα που είναι προγραμματισμένα με συμπεριφορές χαμηλότερης τάξης: για παράδειγμα, όταν τα προγραμματισμένα πουλιά «συγκεντρώνονται σε σμήνος». Η Plant παρέχει ένα κλασικό παράδειγμα, το χαρακτηρισμό που αποδίδουν οι Alan Sokal & Jean Bricmont (1998) στους θεωρητικούς του πολιτισμού, οι οποίοι χρησιμοποιούν επιστημονικές έννοιες με παράλογους τρόπους. Όπως μάλλον ορθά υποστηρίζει η Alison Adam:

«Ο φεμινισμός του κυβερνοχώρου δε συνδέεται πολύ με την αυξανόμενη εμπειρική έρευνα που αποδεικνύει τις πολλές αρνητικές πτυχές των εμπειριών των γυναικών από τις τεχνολογίες της Πληροφορικής και των επικοινωνιών. Προσκολλάται σε έναν τεχνολογικό ντετερμινισμό που θεωρεί δεδομένη και αμετάβλητη την τεχνολογία και φθάνει ακόμη και να την περιπλέκει σε βαθμό τέτοιο, που είναι ανακριβής σε σχέση με τις δυνατότητές της (Adam, 197, σ. 17).»

Επιπλέον, η Plant (1997) ασχολείται με τις σχέσεις εξουσίας ως προς την Πληροφορική σε σχέση με τις ανισότητες πρόσβασης και τα ενσωματωμένα κοινωνικά μηνύματα (Adam, 1998, McChesney et al, 1998, Wyatt 1999). Η Plant

εισηγείται μια σειρά από ενδιαφέρουσες ιδέες για τους τρόπους, με τους οποίους οι γυναίκες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και αυτοί οι λιγότερο μεγαλόπνοοι ισχυρισμοί θα μπορούσαν να συμβάλουν στην υπονόμηση της πλέον εύκολης αποδοχής της ιδέας ότι η τεχνολογία είναι αυτομάτως ανδρικό πεδίο. Ακόμη, η άρνησή της να δεχτεί τη διχοτομία αρσενικό/θηλυκό είναι προειδοποιητική έναντι των ουσιοκρατικών διατυπώσεων. Εντούτοις, ο μεταμοντέρνος κυβερνο-φεμινισμός της, αποτυγχάνει να παράσχει μια σαφή κατανόηση των σχέσεων μεταξύ φύλων στην Πληροφορική, βασιζόμενος τελικά σε μια αναγωγιστική (ρεντουξιονιστική) θεώρηση της τεχνολογίας.

Ενώ ο μεταμοντερνισμός είχε ως αποτέλεσμα να έχουν οι θεωρητικοί μεγαλύτερη επίγνωση των λεπτών αποχρώσεων της γλώσσας και της ισχύος του λόγου στην οργάνωση της κοινωνίας (Bryson & de Castell, 1998), η αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν την υλική διάσταση της τεχνολογίας (όπως υποστηρίχτηκε στην προηγούμενη ενότητα), προσδίδει περιορισμένη αξία στις αναλύσεις τους για την κατανόηση της αναπαραγωγής των έμφυλων ιδεολογιών στην Πληροφορική. Επέλεξα να έχω ως αφετηρία ορισμένες εκδοχές της φεμινιστικής ανάλυσης που συνάδουν με τη δική μου θεώρηση για την τεχνολογία και οι οποίες ξεκινούν με την κατανόηση των πολιτικών κινήτρων του φεμινισμού (Segal 1987). Συγκεκριμένα, έχω επηρεαστεί από τις ιδέες θεωρητικών όπως η Dorothy Smith (1992,1993) και η Patricia Hill Collins (1991, 1992). Η Smith υποστηρίζει ότι η ιδέα για τη θέση ή την εμπειρία των γυναικών, προέρχεται από την πρώιμη φάση του γυναικείου κινήματος και αποτελεί μάλλον έκφραση αφιέρωσης, παρά επιστημολογικό προνόμιο. Σύμφωνα με μια κριτική ρεαλιστική ανάλυση της επιστήμης (Norris 1997, Clegg 2000), η φεμινιστική επιστημολογική θεωρία μπορεί να προσφέρει ένα κοινωνιολογικά ευαίσθητο εργαλείο για την κατανόηση της μελέτης για τις έμφυλες σχέσεις στο χώρο της Πληροφορικής. Τόσο η Dorothy Smith, όσο και η Patricia Hill Collins επιχειρηματολογούν για την ανάγκη κατανόησης των τρόπων, με τους οποίους οι ομάδες και οι οργανικοί τους διανοούμενοι μπορούν να διαμορφώσουν μια θέση.

Η ιδέα της άποψης ταιριάζει με τους τρόπους εργασίας που υιοθετούν αρκετές γυναίκες στην Πληροφορική, οι οποίες έχουν αναπτύξει υποστηρικτικά δίκτυα ως επαγγελματίες και οι οποίες προσπαθούν να αμφισβητήσουν την ανδρική ηγεμονία στην παιδαγωγική, στους τρόπους εργασίας και στη διαμόρφωση ερευνητικού σχεδιασμού (Lander & Adam, 1997). Εξαιτίας της κοινωνιολογικής τους θέσης, οι γυναίκες έφεραν διαφορετικές απόψεις και τρόπους εργασίας στις σπουδές της Πληροφορικής (Turkle & Rapert, 1990, Adam, 1998). Επομένως, η δική μου προσέγγιση απορρίπτει, τόσο τη μοντερνιστική/τεχνικιστική θεωρία, η οποία θριαμβολογεί για την τεχνολογική πρόοδο, όσο και τις μεταμοντερνιστικές προσεγγίσεις της τεχνολογίας, οι οποίες απέδειξα ήδη ότι είναι ιδεαλιστικές (Bryson &

de Castell, 1998). Αντίθετα, η δική μου προσέγγιση μπορεί να χαρακτηριστεί σαν μια προσπάθεια που εντάσσεται στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας η οποία αναγνωρίζει μεν την ισχύ του λόγου, αλλά αναζητά να εντοπίσει και τους λόγους ως προς τις δομές εξουσίας και ανισότητας στην κοινωνία και, ιδιαίτερα, σε ό,τι αφορά στις συνεχιζόμενες μορφές ανισότητας με βάση το φύλο (Segal, 1999).

Υπάρχουν πολλές εκδοχές της θεωρίας της άποψης/θέσης στους κόλπους του φεμινισμού και η εκδοχή που υποστηρίζω σε αυτό το άρθρο, δεν προβαίνει σε επιστημολογικούς ισχυρισμούς για την αξία του έργου στο πλαίσιο της Πληροφορικής που αναλαμβάνουν οι γυναίκες ή άλλες αποκλεισμένες ομάδες. Το στοιχείο αυτό τη διαχωρίζει από τις απόψεις άλλων θεωρητικών της άποψης/θέσης, όπως οι Hartstock (1987) και Harding (1986) που υποστηρίζουν διάδοχες επιστημολογίες. Οι θέσεις αυτές είναι εσφαλμένες διότι, εκτός από την «ισχυρή» κοινωνιολογία των επιστημονικών θέσεων, τελικά περιορίζουν τα ζητήματα εγκυρότητας στις κοινωνικές σχέσεις – δίνοντας έμφαση μάλλον στο ποιος κατέχει τη γνώση, παρά στο τι είναι γνωστό. Οι λόγοι, για τους οποίους απορρίπτω αυτό το ρεύμα της κυριαρχίας της επιστημολογίας έναντι της οντολογίας, παρατέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Εντούτοις, η εκδοχή της θεωρίας της άποψης/θέσης που υποστηρίζω, ανοίγει το δρόμο προς την ανάλυση του τρόπου που βιώνεται η τεχνολογία ως κοινωνική πρακτική (Bloomley, 1998) και, κυρίως, της ανίχνευσης των τρόπων, με τους οποίους οι έμφυλες σημασίες εμφανίζονται να καθορίζουν σε υπερβολικό βαθμό τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και Πληροφορικής.

Το στοιχείο που προκαλεί εντύπωση στις επόμενες ενότητες, είναι η ανθεκτικότητα των πρακτικών του φύλου και ο βαθμός, στον οποίο αυτές ενσωματώνονται στην τεχνολογία σε όλα τα επίπεδα. Αυτό καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την αντιμετώπιση ή την αποδόμησή τους. Η διερεύνηση των σχέσεων αυτών δεν προϋποθέτει δέσμευση στην έννοια του φύλου ως ενός ενιαίου, υπερβατικού ερμηνευτικού μηχανισμού. Επί παραδείγματι, μεγάλο μέρος της δυναμικής της ανάπτυξης των υπολογιστών, παρόλο που εμποτίζεται με έμφυλες σημασίες, προέρχεται από την ευρύτερη πολιτική οικονομία (Bromley, 1998, McChesney et al, 1998). Ωστόσο, υποστηρίζω ότι το φύλο αποτελεί μια έννοια κλειδί για την κατανόηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών σημασιών της Πληροφορικής (Volman et al, 1995).

Μέρος Δεύτερο

Αγόρια, Επιστήμη και Σχολεία στην Εποχή της «Μηχανής»

Τα σχολεία αποτελούν έναν από τους βασικούς χώρους αναπαραγωγής των σημασιών του φύλου και η ενόητα αυτή πραγματεύεται τους τρόπους, με τους οποίους οι υπολογιστές εισήχθησαν στα σχολεία και έχουν καταστεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Οι υπολογιστές και η Πληροφορική εισήχθησαν στα σχολεία κατά τη δεκαετία του 1970, έχοντας ήδη συνδεθεί με σημασίες εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη δεκαετία του 1950, η μαζική χρηματοδότηση από τον αμερικανικό στρατό κυριάρχησε στην ανάπτυξη των υπολογιστών, το σχεδιασμό των γλωσσών προγραμματισμού και των μεταγλωττιστών (Edwards, 1990). Η εισαγωγή των υπολογιστών στο σχολείο ήταν, επομένως, επενδεδυμένη με νοήματα ανδρισμού και με όλες τις αμερικανικές εικόνες του στρατιωτικο-βιομηχανικού συγκροτήματος. Ως πολιτισμικό τεχνούργημα, ο υπολογιστής, τόσο με την πραγματική, όσο και με την πλασματική του μορφή, υπήρχε ως μια ερωτική σχέση μεταξύ ανδρών και μηχανών (Sofia, 1998), κάτι που σε μεγάλο βαθμό εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι σήμερα (Millar, 1998).

«Μέσα σε ένα γενικό κλίμα τεχνολογικού ουτοπισμού, η «τεχνοφιλία», η υπερβολική και άκριτη αγάπη για τον τεχνικο-μηχανικό εξοπλισμό, όχι μόνο θεωρείται δεδομένο ότι είναι φυσιολογική, αλλά εξισώνεται με την τεχνο-επιστημονική λογική, ενώ η έλλειψη ενθουσιασμού για τις νέες τεχνολογίες αμέσως διαγιγνώσκεται ως το παθολογικό αντίθετο αυτής, ως «τεχνοφοβία», (Sofia, 1998, σ. 29).»

Είναι αναμενόμενο, δεδομένης της σύνδεσης με εικόνες του εύρωστου «υπεραρρενωπού» ανδρισμού (Millar, 1998), ότι σύμφωνα με τις έως σήμερα ενδείξεις τα αγόρια κυριαρχούν στη σχολική αίθουσα (Kirkup, 1992, Elkjaer, 1992, Beynon, 1993, Huber & Ward Schofield, 1998). Ενώ γενικά υπάρχουν ενδείξεις για την έμφυλη δυναμική στις σχολικές αίθουσες, οι επιπτώσεις στην Πληροφορική εμφανίζονται δυσανάλογες στην αποθάρρυνση των κοριτσιών από την περαιτέρω συμμετοχή τους σε υψηλότερες βαθμίδες. Ακόμη και τα κορίτσια που είναι ικανά και έχουν αυτοπεποίθηση (Elkjaer, 1992), αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα. Η αρχική ερευνητική προσέγγιση, η οποία επηρέασε τις φεμινιστικές διερευνήσεις, όπως απέδειξε η Flis Henwood (1996), βασίστηκε σε μια προσέγγιση ίσων ευκαιριών, που δεχόταν ότι η Πληροφορική ήταν καλό πράγμα. Το μόνο πρόβλημα ήταν να διασφαλιστεί ότι τα κορίτσια θα είχαν όντως ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε αυτή. Η

διστακτικότητα των κοριτσιών να ασχοληθούν με τον υπολογιστή, αντιμετωπίστηκε ως πρόβλημα, το οποίο αποδόθηκε στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των κοριτσιών ή στην κακή συμπεριφορά των αγοριών, και πάντως ως πρόβλημα που οφειλόταν στην ίδια την τεχνολογία. Όμως η υπόθεση περί της έλλειψης αυτοπεποίθησης των κοριτσιών δεν ήταν πειστική, δεδομένου ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι τα κορίτσια «μπορούν» αλλά «δε θέλουν» (Siann, 1997).

Η υποδοχή της τεχνολογίας όπως εκδηλώθηκε στα σχολεία είχε ήδη διαμορφωθεί από τη θέση των υπολογιστών στο σπίτι. Η βιομηχανία των υπολογιστών κινήθηκε γρήγορα προς την προώθηση του υπολογιστή ως ενός εργαλείου για άνδρες χομπίστες. Ο υπολογιστής ως παιχνίδι ήταν ένα κατασκευασμένο αντικείμενο βασισμένο σε «παιχνίδια» σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελκύουν τον ανδρικό πληθυσμό (Kirkup, 1992, Weinstein, 1998). Με την ανάπτυξη των ακόμη πιο ισχυρών προσωπικών υπολογιστών, η βιομηχανία των παιχνιδιών και των οικιακών υπολογιστών προωθήθηκε επιτυχώς και στόχευσε στους άνδρες και τα αγόρια – κάτι, το οποίο παραμένει αδιαμφισβήτητο γεγονός μέχρι σήμερα (Weinstein, 1998). Τα αγόρια εξακολουθούν να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στους οικιακούς υπολογιστές από ό,τι τα κορίτσια. Επομένως, τα κορίτσια προσέρχονταν στα μαθήματα Πληροφορικής στο σχολείο με λιγότερη άμεση πρακτική εμπειρία από ό,τι οι συμμαθητές τους, ενώ τα αγόρια έρχονταν προετοιμασμένα με την ιδέα ότι οι υπολογιστές, όπως τα αυτοκίνητα και άλλες μορφές υλικού εξοπλισμού, αποτελούσαν ένα φυσικό κομμάτι της ανδρικής ετεροφυλοφιλικής ταυτότητας. Επιπλέον, η απεικόνιση των παιχνιδιών για υπολογιστές που βασίζεται στη δράση και τον ανταγωνισμό, πλαισίωσε την οπτική γλώσσα των δημιουργών εκπαιδευτικού λογισμικού (Millar, 1998). Οι δημόσιοι χώροι των εργαστηρίων με υπολογιστές, των κλαμπς και της σχολικής αίθουσας, έγιναν χώροι, στους οποίους τα αγόρια μπορούσαν να παίξουν και να προβάλουν την ικανότητά τους, ή τουλάχιστον να κρύψουν και να συγκαλύψουν την ανικανότητά τους (Elkjaer, 1992).

Το διδακτικό προσωπικό, ιδιαίτερα αυτό που διδάσκει τις μικρότερες ηλικίες παιδιών και που ανήκει στις χαμηλόβαθμες θέσεις, είναι στη συντριπτική του πλειονότητα γυναίκες (Apple & Jungck, 1998). Όταν εισήχθησαν οι υπολογιστές στα σχολεία, συνήθως οι άνδρες με αντικείμενο τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, ή οι φανατικοί χομπίστες, ήταν υπεύθυνοι για την αγορά, τη συντήρηση, τον προγραμματισμό και την τοποθέτηση των μηχανημάτων. Το υψηλό κόστος των υπολογιστών, ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, σηματοδοτούσε ότι οι υπολογιστές αποτελούσαν σπάνιο είδος υλικοτεχνικής υποδομής. Με ελάχιστους υπολογιστές σε κάθε σχολείο, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έγιναν, στην

πραγματικότητα, οι «φύλακες της πύλης» τόσο για τα παιδιά, όσο και για τα άλλα μέλη του προσωπικού. Κατά συνέπεια ενισχύθηκε η σύνδεση των υπολογιστών με τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (Boaler, 1997). Εφόσον αυτοί είναι οι τομείς σπουδών, στους οποίους παραδοσιακά θεωρείται ότι αριστεύουν τα αγόρια, και οι οποίοι ακόμη και σήμερα δεν καταφέρνουν να προσελκύσουν γυναίκες στα υψηλότερα επίπεδα σπουδών (Wolffensperger, 1993, Erwin & Maurutto, 1998), η σύνδεση της Πληροφορικής με τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά συνέβαλε στην περαιτέρω ενίσχυση της περιθωριοποίησης των γυναικών στον κυρίαρχο λόγο.

Οι υπολογιστές, ως μια τεχνολογία χρηστικού τύπου που ενσωματώνουν ένα φάσμα μέσων, έχουν καταστεί πλέον πιο προσβάσιμοι και έχουν αποδεσμευτεί από τη σύλληψή τους ως μιας μηχανής επίλυσης προβλημάτων. Ο συνηθισμένος χρήστης υπολογιστή αντιμετωπίζεται πλέον ως άτομο που «σερφάρει» αναζητώντας διασκέδαση και ενημέρωση, παρά ως επιδιορθωτής και προγραμματιστής μηχανημάτων. Ωστόσο, η επέκταση των πιθανών χρήσεων του υπολογιστή δεν είναι απαραίτητα και απελευθερωτική (Robins & Webster, 1999). Η βιομηχανία των υπολογιστών αναζητά συνεχώς περισσότερες ευκαιρίες και εισάγει όλο και περισσότερους υπολογιστές στα σχολεία ως ένα μέσο προσέλκυσης τωρινών (μέσω της τροφοδότησης των ανησυχιών των γονέων) και μελλοντικών καταναλωτών. Ενώ η πρώιμη υπολογιστική ισχύς μπορεί να φαίνεται ασήμαντη σε σχέση με τους ολόγεια και πιο μικρούς σημερινούς προσωπικούς υπολογιστές, η ιδέα της τεχνολογικής εγγραμματοσύνης ως απαραίτητου στοιχείου για τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας ήταν πρώιμο χαρακτηριστικό της ιστορίας του τεχνικισμού/μοντερνισμού (Goodson & Marshall Mangan, 1996, Bryson & de Castell, 1998, Robins & Webster, 1999). Αυτό επιβεβαιώνει ότι, κάτω από την πίεση των γονέων της μεσαίας κοινωνικής τάξης, καθώς και από εμπορικό συμφέρον, η επένδυση στην τεχνολογία των υπολογιστών προωθήθηκε από εξω-εκπαιδευτικά κίνητρα, και όχι από εκπαιδευτική ανάγκη (Apple & Jungk, 1998, Apple 1998, Bromley 1998). Επομένως, στα σχολεία ο υπολογιστής συχνά αναζητούσε διδακτέα ύλη και εκπαιδευτικό περιεχόμενο αντί να συμβαίνει το αντίστροφο. Επί παραδείγματι, η British Telecom, ένα μεγάλο συγκρότημα τηλεπικοινωνιών, έχει επενδύσει σε συνδέσεις στο διαδίκτυο σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου οι οποίες χρηματοδοτούνται και υποστηρίζονται από την κυβέρνηση και οι αμερικανικές εταιρείες έχουν χρησιμοποιήσει επιτυχώς αυτή τη στρατηγική ως ένα μέσο τροφοδότησης της ζήτησης (Bromley, 1998). Η εκπαιδευτική πολιτική για τη χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση – από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, μέχρι το πανεπιστήμιο, και τη δια βίου εκπαίδευση – υποκινείται από εξω-εκπαιδευτικά συμφέροντα (Robins & Webster, 1999, Blunkett, 2000), και, παρά τις συντονισμένες προσπάθειες αρκετών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων

(Laurilland, 1993), δεν υπάρχουν συνεκτικές εκπαιδευτικές αρχές σε επίπεδο πολιτικής.

Η κατά τη δεκαετία του 1990 στροφή του ενδιαφέροντος από την έμφαση στην αξία των υπολογιστών ως συσκευών για την επιστήμη και την τεχνολογία, στην έμφαση της αξίας τους ως εργαλείων πληροφορίας και επικοινωνίας θα μπορούσε, εκ πρώτης όψεως, να θεωρηθεί επωφελής για τα κορίτσια, τα οποία παραδοσιακά έχουν καλές επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα και τα οποία πλέον σε γενικές γραμμές υπερτερούν των αγοριών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ωστόσο, το περιεχόμενο των νέων τεχνολογιών έχει την ίδια ιδεολογική αφετηρία με τον πρόδρομό τους, τις θετικές επιστήμες. Οι νέοι άνθρωποι κατευθύνονται να πιστέψουν ότι εάν δεν κατακτήσουν πλήρως τη σχετική τεχνολογία, δεν θα έχουν πιθανότητες να πετύχουν. Εντούτοις, μια γρήγορη ματιά στην αγορά εργασίας αποκαλύπτει ότι αρκετές από τις νέες θέσεις εργασίας με χρήση νέων τεχνολογιών αποτελούν, στην πραγματικότητα, χαμηλόμισθες επεκτάσεις του γραμματειακού και διοικητικού έργου των γυναικών (Brain & Taylor, 1999, Belt et al, 1999). Ενώ η μηχανοργάνωση δεν επέφερε την προβλεπόμενη συνολική μείωση της απασχόλησης στα γραφεία, δεν οδήγησε, με εξαίρεση κάποιες σπάνιες περιπτώσεις, ούτε στον επαναπροσδιορισμό των δεξιοτήτων ούτε της αμοιβής των γυναικών που χειρίζονται τα συστήματα (Goodson & Marshall Mangan, 1996). Οι υπερβάλλοντες ισχυρισμοί για τη σημασία της τεχνολογικής εγγραμματοσύνης (Goodson & Marshall Mangan, 1996) που βασίζονται απλώς στην ικανότητα χρήσης των μηχανών, θα πρέπει, επομένως, να αντιμετωπίζονται με εξαιρετική προσοχή.

Οι απόπειρες των εκπαιδευτικών να «δημιουργήσουν» καινούρια διδακτέα ύλη χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες, πιθανότατα θα διαμορφωθούν από τις ίδιες εξωτερικές πιέσεις που μας έδωσαν «παιχνίδια για τα αγόρια». Όμως αυτό δεν είναι αναπόφευκτο. Ένα πιο αισιόδοξο σενάριο θα ήταν ότι η στροφή από τη συσκευή προς το διαδίκτυο δημιουργεί μεγαλύτερες δυνατότητες για πρακτικές που δίνουν ευκαιρίες σε όλους, οι οποίες αξιοποιούν τις μεγαλύτερες ικανότητες που έχει παρατηρηθεί ότι διαθέτουν τα κορίτσια για συλλογική εργασία και επικοινωνία. Αυτό όμως θα σήμαινε κάποια απώλεια μάθησης, αλλά και την απόκτηση νέων γνώσεων. Με δεδομένο τον αυξανόμενο κεντρικό έλεγχο της διδακτέας ύλης τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στην Αγγλία, και την έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών, κι ιδιαίτερα μάλιστα των γυναικών που υπηρετούν στις χαμηλότερες βαθμίδες του επαγγέλματος, δεν είναι σαφές εάν μπορεί να επιβιώσει μια αυθεντική καινοτομία. Μια πραγματικά απελευθερωτική πρακτική στα σχολεία θα πρέπει να ξεκινήσει με στόχο τη μάθηση (Laurilland, 1993) και τις αξίες μάλλον, παρά με γνώμονα την τρέχουσα κατάσταση της τεχνολογίας.

Συνοπτικά, ο λόγος για την Πληροφορική στα σχολεία, που ταυτίζεται με το λόγο για τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά – πεδία που κυριαρχούνται από τα αγόρια – έχει θέσει σε μειονεκτική θέση τα κορίτσια. Δεν υπήρχαν περιθώρια αποφυγής. Αντιθέτως, ο σχεδιασμός και η προώθηση των υπολογιστών βασίστηκαν στις ήδη διαμορφωμένες με ανδρικό περιεχόμενο έννοιες της διασκέδασης και των επιστημών. Η Πληροφορική εγκαθιδρύθηκε σε ήδη διαμορφωμένα συστήματα φύλου και λόγων. Επομένως, τα κορίτσια βρέθηκαν ήδη να είναι ιδεολογικά τοποθετημένα ως παρείσακτα. Δεν υπάρχει καμία τεχνολογικά προκαθορισμένη λογική σε ό,τι αφορά στις θέσεις του φύλου, ούτε ιστορικά, ούτε για τις δυνάμει νέες. Παρόλα ταύτα, οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, εντός και εκτός σχολείων, καθιστούν δύσκολη οποιαδήποτε αμφισβήτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Πληροφορική στα Πανεπιστήμια

Εάν τα σχολεία διαδραματίζουν έναν σημαίνοντα ρόλο στην αναπαραγωγή των σχέσεων μεταξύ φύλων, τα πανεπιστήμια αποτελούν τα κύρια κέντρα, στα οποία έχει σφυρηλατηθεί η έννοια της Πληροφορικής ως επιστήμης. Επομένως, η παρούσα ενότητα θα διερευνήσει την ιστορία και τις σημασίες της ακαδημαϊκής Πληροφορικής. Η Πληροφορική καθιερώθηκε στα πανεπιστήμια σε σχέση με τα κυρίαρχα ήθη περί τα ακαδημαϊκά: πνευματικά ανταγωνιστική, δύσκολη και αφηρημένη. Οι αυτοαποκαλούμενοι «επιστήμονες» της Πληροφορικής δημιούργησαν τη δική τους νέα επιστήμη και τη δική τους βάση εξουσίας με τις παγίδες των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών. Τα πιο παραδοσιακά πανεπιστημιακά τμήματα έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στις τυπικές και μαθηματικές μεθόδους και στην έρευνα της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI), αλλά, όπως υποστηρίζουν πειστικά οι Karen Mahony & Brett Van Toen (1990), αυτά δεν είναι τα χαρακτηριστικά των περισσότερων προσεγγίσεων στην Πληροφορική. Οι λόγοι για την κυριαρχία των τυπικών μεθόδων και της Τεχνητής Νοημοσύνης στα εκλεκτά ιδρύματα συνδέονται με τις ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες της καθιέρωσης της Πληροφορικής ως πανεπιστημιακού αντικειμένου που υποστηρίχτηκε από μεγάλες εισροές κεφαλαίων από το Υπουργείο Άμυνας των ΗΠΑ (Edwards, 1990, Berman, 1993). Με βάση αυτή την ιστορική έρευνα, ο Paul Edwards ορθά υποστηρίζει ότι:

«Σήμερα οι επιστήμονες της Πληροφορικής απολαμβάνουν την αίγλη της βαθιάς γνώσης που συγκρίνεται με το θαυμασμό προς τους φυσικούς κατά τα μεταπολεμικά χρόνια. Οι υπολογιστές τους παρέχουν απόλυτη ακρίβεια, υπολογιστική ισχύ και τη δυνατότητα σύνθεσης μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων.

Ταυτόχρονα, οι υπολογιστές συμβολίζουν τις ακαμψίες της καθαρής λογικής και τον απρόσωπο χαρακτήρα των εταιρειών και των κυβερνήσεων. Μέσω της σύνδεσης με τα θαύματα του εξοπλισμού της, η υπολογιστική εργασία θεωρείται ότι απαιτεί τεράστιες πνευματικές δυνάμεις, ένα είδος ιδιοφυΐας με φορμαλισμό όμοιο με εκείνον του μαθηματικού, μια εξωκοσμική ιδεολογία συνδεδεμένη με την εικονογραφία του επιστήμονα (Edwards, 1990, σ. 175).»

Η Kukla (1991) προβάλλει ένα παρόμοιο επιχείρημα: η επιθυμία να χαρακτηριστεί η Πληροφορική ως *επιστήμη* των υπολογιστών, βασίζεται στην υψηλή θέση της φυσικής επιστήμης, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή σε ένα θετικιστικό πλαίσιο. Η Alison Adam (1998) διατυπώνει ένα παράλληλο επιχείρημα σχετικά με την Πληροφορική ως μηχανολογικής επιστήμης, σημειώνοντας ταυτόχρονα τις διεθνείς διακυμάνσεις στο κύρος που απορρέει από τη διαφορετική ορολογία. Η συνολική εικόνα που σκιαγραφεί ο Edwards είναι πολύ πειστική: οι περιγραφές της Πληροφορικής αντηχούν έννοιες της λογικής και της εξουσίας, οι οποίες λεκτικά προβάλλονται ως ανδρικές.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι γυναίκες δεν ελκύονται από αυτήν την εικόνα της Πληροφορικής (Siann 1997) και το ποσοστό των γυναικών σε παραδοσιακά μαθήματα Πληροφορικής έχει μειωθεί στη Βρετανία και στις περισσότερες άλλες χώρες (Wright, 1997). Πριν από τη θεσμοθέτηση και τη νομιμοποίηση της πρακτικής της Πληροφορικής, οι γυναίκες συμμετείχαν ενεργά στη βιομηχανία (Kirkup, 1992, Adam, 1998), αλλά η επίσημη εισαγωγή της Πληροφορικής στα σχολεία και στα πανεπιστήμια τις περιθωριοποίησε. Οι Sherry Turkle & Seymour Papert (1990) υποστήριξαν ότι ο τρόπος που προτιμούν αρκετές γυναίκες να εργάζονται με τους υπολογιστές, είναι περιθωριοποιημένος στην επίσημη εκπαίδευση Πληροφορικής. Η περιθωριοποίηση αυτή δεν οφείλεται σε έλλειψη αυτοπεποίθησης από την πλευρά μεμονωμένων γυναικών, αλλά μάλλον στο γεγονός ότι αυτό που παρουσιάζεται δεν είναι ελκυστικό. Οι γυναίκες δεν αποκλείονται απλώς, αλλά τοποθετούνται με περίπλοκους τρόπους απέναντι στον ιδεολογικό υπερκαθορισμό των περιγραφών της Πληροφορικής ως τυπικής μεθόδου που βασίζεται στα μαθηματικά (Stepulevage & Plumeridge, 1988, Glegg et al 1999, Glegg & Trayhurn, 1999). Οι φοιτήτριες ελκύονται από την Πληροφορική, όταν εναρμονίζεται με τις επιχειρήσεις, ή προσανατολίζεται σε άλλους διεπιστημονικούς συνδυασμούς (Siann, 1997). Ωστόσο, αυτές οι πραγματιστικές, χρηστικές εφαρμογές αξιολογούνται χαμηλότερα από τους ακαδημαϊκούς. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Alison Adam (1998), τα προβλήματα, τα οποία γοητεύουν τους εκλεκτούς επιστήμονες της Πληροφορικής διατυπώνονται με όρους που συνδυάζουν τη νοημοσύνη με συγκεκριμένα πολιτισμικά και ιστορικά

ιδανικά που συνδέονται με το κυρίαρχο πρότυπο του ανδρισμού στη μεσοαστική τάξη.

Υπάρχουν βαθιές εσωτερικές αντιφάσεις εντός του κυρίαρχου μοντέλου της Πληροφορικής. Οι υπολογιστικές γλώσσες υψηλού επιπέδου είναι λιγότερο περιοριστικές από ό,τι στο παρελθόν και οι εφαρμογές γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ των κοινωνικών/φυσικών (Bionsiere, 1994, 1995, Clegg & Mayfield, 1999). Επί παραδείγματι, ορισμένες υπολογιστικές γλώσσες (γλώσσες Τεχνητής Νοημοσύνης, όπως η LISP), σχεδιάστηκαν ως δημιουργικά εργαλεία και οι προγραμματιστές LISP αντιμετωπίστηκαν από τους συναδέλφους τους ως ατημέλητοι, αλλά ως οραματιστές της τέχνης (Edwards, 1990). Σύμφωνα με τις περιγραφές των τεχνικών προγραμματισμού (βλ. επί παραδείγματι, Turkle & Papert, 1990), η «καλλιτεχνία» και οι δεξιότητες που συνδέονται με τις συγκεκριμένες/απτές επιστήμες ή τα πρακτικά επαγγέλματα, παρέχουν ένα καλύτερο μοντέλο εφαρμογών από την έντονα ιδεολογικά φορτισμένη εξάρτηση από τυπικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, οι Turkle & Papert (1990) αμφισβήτησαν την άποψη ότι υπάρχει ένας μόνο τρόπος να ασχοληθεί κανείς με τους υπολογιστές και υποστήριξαν ότι υπάρχουν διακριτά διαφορετικές προσεγγίσεις, τις οποίες αναφέρουν ως προσεγγίσεις που συνιστούν «επιστημολογικό πλουραλισμό» στην Πληροφορική. Με βάση τις περιπτώσιολογικές τους μελέτες, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει μια ανώτερη πρακτική Πληροφορικής. Εντούτοις, η κυρίαρχη παιδαγωγική, δίδοντας βάρος στις τυπικές μεθόδους (Mortberg, 1994), καταστέλλει άλλους τρόπους εργασίας, αναγκάζοντας τους ανθρώπους που χρησιμοποιούν άλλες στρατηγικές να «μιμούνται/αντιγράφουν» προκειμένου να επιτύχουν. Επιπλέον, είναι πιθανότερο οι γυναίκες να υιοθετούν μη παραδοσιακές στρατηγικές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες (Turkle & Papert, 1990).

Το πρόβλημα δεν είναι η ανεπάρκεια των δεξιοτήτων των γυναικών, αλλά ένας «κανόνας» που πραγματώνει μια συγκεκριμένη προσέγγιση της Πληροφορικής, η οποία περιθωριοποιεί άλλες προσεγγίσεις. Οι Karen Mahony & Brett Van Toen (1990) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή επιστήμη της Πληροφορικής έχει πλέον χαρακτηριστεί από την εξάρτηση από τις τυπικές ιδιότητες της Πληροφορικής, καθώς δίνεται προβάδισμα σε πεδία, όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη, οι τυπικές μέθοδοι και το υπολογιστικό όραμα. Η έμφαση αυτή τοποθετείται λανθασμένα. Οι δημιουργικές προσεγγίσεις, οι οποίες πλησιάζουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητες, είναι πιθανότερο να ανταποκριθούν στις πραγματικές ανάγκες της βιομηχανίας. Ωστόσο, ο τρόπος που αναπαράγεται η ελίτ των ερευνητικών ομάδων στα πανεπιστήμια, συνεπάγεται ότι οι τυπικές μέθοδοι πιθανότατα θα συνεχίσουν να κυριαρχούν και αυτό λειτουργεί αποθαρρυντικά για τις γυναίκες:

«Η επιλογή για εργασία σε σκληρά πεδία ορισμένες φορές λειτουργεί ως ένα μέσο προβολής του τεχνικού ανδρισμού με τρόπο τέτοιο, ώστε αρκετές γυναίκες δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν, καθώς υποτιμά ιδιαίτερα την ταυτότητα του φύλου τους (Mahony & Van Toen, 1990, σ. 321).»

Η εικόνα του επιστήμονα της Πληροφορικής δημιουργείται ως αντί-, ή στην καλύτερη περίπτωση α-κοινωνική, μια εικόνα, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον υποτιμητικό χαρακτηρισμό των «τελικών χρηστών» ως μη σοβαρών επαγγελματιών (Perry & Greber, 1990, Grundy, 1996).

Το επιχείρημά μου δεν είναι ότι οι τυπικές μέθοδοι είναι εγγενώς «αρσενικές» και οι ήπιες μέθοδοι «θηλυκές» - αυτό θα αποτελούσε απλώς αντικατοπτρισμό του στερεοτύπου ότι τα κορίτσια δεν μπορούν να ασχοληθούν με την επιστήμη. Οι τυπικές μέθοδοι δεν αντιστοιχούν σε καμία αποδεδειγμένη ψυχολογική προδιάθεση, ώστε οι άνδρες να σκέφτονται με όρους απόλυτης κυριαρχίας. Η απλή διχοτομία μεταξύ σκληρού/ήπιου και αρσενικού/θηλυκού, αποτελεί έναν ιδεολογικά κατασκευασμένο προσδιορισμό της ιδανικής αρρενωπότητας και θηλυκότητας. Η ιστορία της Πληροφορικής υποδηλώνει μια περιπλοκότερη εικόνα που περιλαμβάνει τόσο ήπιους άνδρες, όσο και σκληρές γυναίκες. Η Adelle Goldstine ήταν μια από τους σχεδιαστές του ENIAC (Ηλεκτρονικός Αριθμητικός Υπολογιστής), του πρώτου υπολογιστή των ΗΠΑ που σχεδιάστηκε για τον υπολογισμό βαλλιστικών πινάκων για στοχοθετημένους βομβαρδισμούς και η Grace Hopper ανέπτυξε την έννοια του μεταγλωττιστή: η συμβολή της ήταν ουσιαστική στην ανάπτυξη της COBOL (Κοινή Εμπορική Γλώσσα) (Kirkup, 1992). Επιπλέον, η πειρατεία των υπολογιστών, η οποία ασκείται ως επί το πλείστον από αρσενικούς ενθουσιώδεις χρήστες των υπολογιστών, γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως ένα από τα πιο διαισθητικά πεδία της ήπιας κυριαρχίας (Edwards, 1990). Το πρόβλημα είναι ότι η επιστήμη της Πληροφορικής, που βασίζεται στις τυπικές μεθόδους και τα μαθηματικά, παριστάνεται λεκτικά ως μια σειρά πρακτικών ανδρισμού. Η Πληροφορική αναπαράγεται ως ανδρική κουλτούρα μέσω των μικρο-κοινωνιολογικών σχέσεων της καθημερινής ζωής στα σχολεία, τα πανεπιστήμια και το εμπόριο. Η συσχέτιση μεταξύ μιας συγκεκριμένης ιστορικά δεδομένης μορφής αρρενωπότητας και της μορφής και του τύπου μιας τεχνολογίας (σε αντίθεση με τις υποκείμενες φυσικές ιδιότητες του υλικού κόσμου που καθιστούν δυνατή τη λειτουργία της) είναι επομένως ιστορικά συμπτωματική.

Πιο πρόσφατα, η Πληροφορική ξεκίνησε να ενσωματώνεται στη διδακτέα ύλη στα περισσότερα αντικείμενα. Όλοι σχεδόν οι μαθητές/-τριες αποτελούν τους τελικούς

χρήστες, είτε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως πηγή έρευνας για την αναζήτηση βιβλιογραφίας, την επεξεργασία κειμένου, την αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, συμμετέχοντας άμεσα σε περιβάλλοντα μάθησης με τη βοήθεια υπολογιστών, είτε βαθμολογούνται για τη χρήση υπολογιστικού λογισμικού (Bromley, 1998). Παρόμοια, το μεγαλύτερο μέρος του ακαδημαϊκού προσωπικού ως μέλη μεγάλων γραφειοκρατικών οργανισμών, ανακαλύπτει ότι οι υπολογιστικές δεξιότητες αποτελούν πλέον απαραίτητο προσόν στην ακαδημαϊκή ζωή. Οι γυναίκες, όπως και οι άνδρες, εμπλέκονται στενά σε αυτές τις διαδικασίες. Οι γυναίκες ως υπεύθυνες διαχείρισης και γραμματείς έχουν πιο άμεση επαφή από ό,τι οι άνδρες. Αυτό δε σημαίνει ότι οι εν λόγω δραστηριότητες εκλαμβάνονται ως Πληροφορική με την επιστημονική έννοια, παρόλο που τα περισσότερα μαθήματα Πληροφορικής δεν προβλέπουν την ανάπτυξη της γνώσης του τελικού χρήστη. Ο διαχωρισμός του «ειδικού» από τους χρήστες παραμένει ζωτικός στη διαφύλαξη των ορίων της ακαδημαϊκής Πληροφορικής (Vehvilainen, 1994β).

Ασκούνται, επίσης, εντονότερες πιέσεις για τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικού μέσου, με την ανάπτυξη ηλεκτρονικά υποβοηθούμενων παιδαγωγικών που έχουν ως στόχο να συμβάλουν στην ελάφρυνση της πίεσης από το φόρτο εργασίας των ακαδημαϊκών, των οποίων το έργο επιβαρύνεται, καθώς πασχίζουν να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερο αριθμό σπουδαστών. Οι πιέσεις αυτές είναι διεθνείς και τους προσδίδεται ανταγωνιστική χροιά από το γεγονός ότι οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται για την εμπορευματική προώθηση μαθημάτων από πανεπιστημιακούς και μη πανεπιστημιακούς φορείς ανά την υφήλιο (Bromley, 1998, Cunningham et al 1998). Τα προσδοκώμενα οφέλη στην αποδοτικότητα μπορεί να αποδειχτούν ψευδαίσθηση, όπως και πάρα πολλά από τα πλεονεκτήματα που προσφέρονται στους μαθητευόμενους και τους ερευνητές, αλλά είναι σαφές ότι το «Macversity» [σ.σ.: η ηλεκτρονικο-ποίηση του πανεπιστημίου: κατά την παράφραση του uni-versity] (Parker & Jary, 1995, Prichard & Willmott, 1997)], κατά το συνώνυμό του, είναι πλέον παγκόσμια επιχείρηση.

Ωστόσο, σε ό,τι αφορά στις σχέσεις φύλου, αυτές οι εξελίξεις μπορεί να μη δημιουργούν σαφή πλεονεκτήματα για τις γυναίκες. Ενώ οι γυναίκες ως ακαδημαϊκοί και υπεύθυνες διαχείρισης, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε αρκετά από αυτά τα συστήματα, δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι θα δρέψουν και τους αντίστοιχους καρπούς. Πράγματι, υπάρχουν ουσιαστικές εμπειρικές ενδείξεις που επισημαίνουν βαθιά ριζωμένες ανισότητες (Bett, 1999, Prentice, 2000). Επιπλέον, όπως είδαμε, αυτές οι μορφές Πληροφορικής που απευθύνονται στο χρήστη και αφορούν σε διαχειριστικές εργασίες, οι οποίες επιτελούνται καθημερινά από γυναίκες, κρατούνται σε απόσταση από ένα λόγο που διαχωρίζει ριζικά αυτές τις χρήσεις από την τυπική

επιστήμη, στην οποία οι άνδρες εξακολουθούν να κυριαρχούν. Οι ακαδημαϊκοί της Πληροφορικής διαφυλάσσουν και ελέγχοντας αυτό που εκλαμβάνεται ως καθαρή/καθαυτή Πληροφορική, θα είναι σε θέση να διαμορφώνουν το δικό τους ερευνητικό σχεδιασμό για κάποιο ακόμη χρονικό διάστημα και ενεργώντας έτσι θα ελέγχουν και τη σημασία αυτού, που εκλαμβάνεται ως «πραγματική» Πληροφορική. Οι γυναίκες ακαδημαϊκοί, φοιτήτριες και ερευνήτριες, μπορεί να είναι ιδιαίτερα δημιουργικές και ικανές, αλλά η ικανότητά τους να μεταβάλουν ριζικά τον κυρίαρχο λόγο θα περιορίζεται από τη θέση τους στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Είναι αυτές οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, και όχι τα ηλεκτρονικά κυκλώματα, που αποτελούν το στοιχείο εκείνο, που περιορίζει τη συμβολή των γυναικών. Όσο τα κοινωνικά κυκλώματα συνδέονται με τρόπους που καθιστούν σημαντικούς μόνο συγκεκριμένους σχεδιασμούς, η Πληροφορική που διαθέτουμε πιθανότατα δε θα είναι ούτε δημοκρατική, ούτε ισόνομη (Συμβούλιο Οικονομικής και Κοινωνικής Έρευνας – ESRC, 1999, 2000).

Η Νέα Εποχή της Πληροφορίας, Νέες Τεχνολογίες και Δια Βίου Μάθηση

Εξέτασα τα σχολεία και τα πανεπιστήμια ως τους δύο πιο προφανείς χώρους επεξεργασίας και αμφισβήτησης των έμφυλων σημασιών και των επιστημονικών λόγων. Ωστόσο, στη σύγχρονη συγκυρία δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την ευρύτερη αρένα της δια βίου μάθησης. Επιπλέον, όπως θα δείξω, μεγάλο μέρος της νέας ρητορικής για τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες έχει διαμορφωθεί σε σχέση με τη δια βίου μάθηση. Στη Βρετανία και αλλού έχει σημειωθεί σημαντική μεταβολή στην εκπαιδευτική σκέψη, ώστε να γίνει αποδεκτή η ιδέα της κοινωνίας της πληροφορίας και της δια βίου μάθησης (Coffield, 1998, 1999a, 1999b, 1999c). Οι σχετικές εξελίξεις υποκινούνται από μια πολιτική κοινής λογικής που υποστηρίζει ότι η τεχνολογία θα οδηγήσει σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο μέλλον, στο οποίο θα πρέπει να προσαρμοστούν οι εργαζόμενοι, να γίνουν πιο ευέλικτοι και να εγκαταλείψουν την ιδέα της «δουλειάς για μια ζωή». Η ιδέα της δια βίου μάθησης έχει τις ιδεολογικές της ρίζες στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία εστιάζει στη σημασία του τελευταίου για τη διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, τόσο μεταξύ επιχειρήσεων, όσο και μεταξύ κρατών (Schuller, 1996, Coffield, 1997). Τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στη Βρετανία, η δια βίου μάθηση παρουσιάζεται μάλλον ως οικονομική αναγκαιότητα, παρά ως κοινωνικό δημοκρατικό αγαθό (Coffield, 1999c). Το βάρος μετατοπίζεται στον εργαζόμενο ή την εργαζόμενη, που έχει καθήκον να καταστήσει εαυτόν απασχολήσιμο, και να συνεχίσει να το επιτυγχάνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής της/του. Η εκπαίδευση σε αυτό το μοντέλο δεν ολοκληρώνεται με

το σχολείο ή το πανεπιστήμιο. Αποτελεί μια δια βίου διαδικασία αναβάθμισης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Eraut, 1997, Eraut et al, 1998).

Η μεταφορική εκδοχή της «Κοινωνίας της Πληροφορίας», η οποία υποκινείται από τις ανάγκες των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας είναι προβληματική. Η Coffield (1998) έχει υποστηρίξει ότι η έμφαση στη μάθηση σχετίζεται περισσότερο με τον κοινωνικό έλεγχο των κοινωνικά αποκλεισμένων, παρά με την αναγκαιότητα για μεγαλύτερες δεξιότητες στην Πληροφορική. Τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής στη μάθηση υποδηλώνουν ότι όντως έτσι έχουν τα πράγματα (Baron et al, 1998). Η μάθηση αυτή καθαυτή δεν δημιουργεί θέσεις εργασίας. Εκείνοι που έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν στη δια βίου μάθηση είναι εκείνοι, οι οποίοι απασχολούνται ήδη και κατέχουν καλό επίπεδο σχολικής και πανεπιστημιακής μόρφωσης. Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο ως μια μορφή καταναγκασμού, τόσο στη Βρετανία, όσο και στις ΗΠΑ και ως προϋπόθεση για κρατική ενίσχυση (Coffield, 1999a). Οι κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν τη δια βίου εκπαίδευση, ιδιαίτερα την τεχνολογικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, ως ένα μέσο συνεχούς αναζωογόνησης και ενδυνάμωσης της οικονομίας. Οι νέες τεχνολογίες τοποθετούνται στην κορυφή του εκπαιδευτικού και του ερευνητικού σχεδιασμού από μια πολιτική ρητορική, η οποία αντιλαμβάνεται το μέλλον με όρους των τεχνολογιών της πληροφορίας (ESRC, 1999, 2000). Επομένως, ο διάλογος για την Πληροφορική και την εκπαίδευση πιθανότητα θα αποτελεί ολοένα και περισσότερο ένα διάλογο που εκτείνεται πέραν των ιδρυμάτων της επίσημης εκπαίδευσης και φθάνει μέχρι και το χώρο εργασίας.

Το ESRC, η πλέον έγκριτη πηγή χρηματοδότησης της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες στη Βρετανία, πρόσφατα χρηματοδότησε δύο μεγάλα ερευνητικά προγράμματα (Coffield, 1998, 1999c, ESRC, 1999, 2000), εστιάζοντας στη δια βίου μάθηση και τις εικονικές τεχνολογίες. Όμως, η σχέση των γυναικών με τις τεχνολογίες της πληροφορίας δεν απετέλεσε σαφές σημείο εστίασης σε κανένα από αυτά. Ορισμένα από τα προγράμματα –επί παραδείγματι η δουλειά της Sally Wyatt (1999) για την κατασκευή του Internet- συμπεριλάμβαναν μελέτη για το φύλο, αλλά οι σχέσεις φύλου δεν αποτελούσαν το πρωτεύον σημείο εστίασης. Αυτό είναι ατυχές, δεδομένου του κρίσιμου περιεχομένου και των δύο προγραμμάτων και της ενασχόλησής τους με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, καθώς οι νέες εξελίξεις των νέων τεχνολογιών επιδρούν σε τομείς, όπου εργάζεται μεγάλος αριθμός «ευέλικτων» γυναικών, μια τέτοιου είδους εστίαση θα έθετε υπό αίρεση ορισμένες από τις θεμελιώδεις υποθέσεις μεταξύ της χρήσης των νέων τεχνολογιών, του επιπέδου των δεξιοτήτων και του επιπέδου εκπαίδευσης, καθώς και της διαμόρφωσης των ίδιων των τεχνολογιών.

Εδώ και πολλά χρόνια, οι γυναίκες έχουν αποτελέσει τους κύριους χρήστες των νέων τεχνολογιών στο χώρο εργασίας. Παραδόξως, ωστόσο, γνωρίζουμε λίγα για τη μάθηση που πραγματοποιείται σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα, το πόσο δηλαδή η συγκεκριμένη μάθηση συμβάλλει στην αυξημένη ικανότητα (Eraut, 1997, Eraut et al, 1998), ή το κατά πόσο οι εξελίξεις των νέων τεχνολογιών αντιπροσωπεύουν μια απο-ειδίκευση μάλλον, παρά μια επαν-ειδίκευση νέων δεξιοτήτων στην εργασία των γυναικών. Τα σχετικά ζητήματα είναι σημαντικά και επιδρούν στο διάλογο για τη διαβίου μάθηση, ενώ ταυτόχρονα επισκιάζουν τη διδακτέα ύλη του σχολείου και του πανεπιστημίου. Εάν η χρήση νέων τεχνολογιών δεν απαιτεί προηγμένες δεξιότητες, τότε το επιχείρημα για την ενσωμάτωσή τους στη διδακτέα ύλη θα πρέπει να επανεξεταστεί ως προς την κοινωνική του σημασία και συμβολή στην παιδαγωγική, και όχι με τον τεχνολογικά ντετερμινιστικό τρόπο, με τον οποίο αναπτύσσεται επί του παρόντος στη ρητορική της Κοινωνίας της Πληροφορίας.

Παρά ταύτα, οι γυναίκες που είναι ανύπαντρες μητέρες και δεν εργάζονται, πιθανότατα θα αντιμετωπιστούν ως πιθανές μαθητευόμενες στο πλαίσιο της απόπειρας να επανενταχθούν στο εργατικό δυναμικό και να απομακρυνθούν από την εξάρτηση από τα επιδόματα. Οι πρωτοβουλίες που υποστηρίζονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής των «σχολείων δεύτερης ευκαιρίας» και μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχεται από τα κολέγια περαιτέρω εκπαίδευσης, προσανατολίζεται σε μεγάλο βαθμό σε μαθήματα που βασίζονται στην Πληροφορική ως ένα μέσο επανα-κατάρτισης των ανθρώπων για εργασία. Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, το οποίο συντονίστηκε μέσω του East Leeds Family Learning Centre και λειτουργεί σε μια υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης, έχει δημιουργήσει έναν εμπορικά χρηματοδοτούμενο εξοπλισμό Τηλεφωνικού Κέντρου, ώστε να εκπαιδεύσει τους εργαζόμενους σε συγκεκριμένες δεξιότητες του τομέα. Όμως, δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις, που να εγγυώνται ότι η απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους κοινωνικά αποκλεισμένους θα τους διασφαλίσει καλοπληρωμένες θέσεις εργασίας (Byrne, 1999).

Υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις από δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο ενός προγράμματος για τη διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο οι άνθρωποι στο East Leeds αντιλαμβάνονται το «επιτυχημένο μέλλον», σύμφωνα με τις οποίες τα κίνητρα των γυναικών για την απόκτηση δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες είναι σύνθετα και ενδεχομένως να μη σχετίζονται με τη διασφάλιση της εργασίας (Bowman et al 1999). Ορισμένες από τις γυναίκες που συμμετείχαν σε συνεντεύξεις, όρισαν την επιθυμία τους να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες στους υπολογιστές ως ένα εφόδιο, προκειμένου να παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο [1]. Επομένως, ενώ το μοντέλο της κατάρτισης στην Πληροφορική μπορεί να έχει

ιδεολογικά, και όχι τεχνολογικά κίνητρα (Goodson & Marshall Mangan, 1996), από τη στιγμή που οι σχετικές δεξιότητες αποτελούν πυρήνα της σχολικής εκπαίδευσης, οι γονείς μπορεί να βιώσουν την έλλειψη γνώσεών τους ως έλλειψη εγγραμματοσύνης. Τα κίνητρα στη σχέση εκπαίδευσης / φύλου / Πληροφορικής στη δια βίου μάθηση μπορεί να διαμορφώνονται από τις εξελίξεις στα σχολεία, καθώς και από τις εξελίξεις που ασκούνται πιο απροκάλυπτα από το κράτος. Οι σημασίες της τεχνολογίας για ορισμένες από τις γυναίκες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις συνδέονταν άμεσα με το σπίτι και τα παιδιά και όχι με την εργασία. Όπως είδαμε, η είσοδος των υπολογιστών στα σχολεία καθορίζεται ως ένα βαθμό από τη βιομηχανία, οπότε η ηλεκτρονική εγγραμματοσύνη μπορεί κατά συνέπεια να μεταφερθεί από το πεδίο του μύθου σε μια πραγματικότητα που βιώνεται, καθώς οι γονείς πασχίζουν να κατακτήσουν μια γλώσσα, από την οποία σε διαφορετική περίπτωση θα αποκλείονταν. Το εάν οι άνδρες της εργατικής τάξης θα ανταποκριθούν διαφορετικά σε αυτή την αυξημένη ζήτηση για κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες – πρωτίστως ως γονείς, χομπίστες ή ως πιθανοί εργαζόμενοι – δεν εξαρτάται από την τεχνολογία, αλλά από τις κοινωνικές σχέσεις, τόσο εντός, όσο και εκτός της επίσημης εκπαίδευσης, οι οποίες αναπαράγουν και διαμορφώνουν τον κυρίαρχο λόγο της τεχνολογίας.

Στην ενότητα αυτή υποστηρίχτηκε ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, Πληροφορικής και φύλου στο διάλογο για τη δια βίου μάθηση καθορίζεται κυρίως από πολιτικές επιταγές που στοχεύουν στην προσέλκυση ανθρώπων προς την εργασία. Το φύλο επανέρχεται στο προσκήνιο μέσω της διαρκούς τοποθέτησης των γυναικών ως κύριων κηδεμόνων των παιδιών. Το επιχείρημα του άρθρου, υπό αυτή την έννοια, ολοκληρώνει τον κύκλο, καθώς αυτό που συμβαίνει στα σχολεία έχει επίδραση στους γονείς, εφόσον αισθάνονται τις πιέσεις για να αποκτήσουν γνώσεις στις νέες τεχνολογίες ως πλήρως ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Προσπάθησα να παρουσιάσω τους τρόπους, με τους οποίους έχει διαμορφωθεί και αναδιαμορφωθεί η σχέση μεταξύ φύλου / εκπαίδευσης / Πληροφορικής σε διάφορα περιβάλλοντα. Γνωρίζουμε προς το παρόν πολύ περισσότερα για αυτή τη σχέση στα σχολεία και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, από όσα γνωρίζουμε για τα πολυάριθμα κέντρα που συγκροτούν τη δια βίου μάθηση. Ωστόσο, για λόγους κρατικής πολιτικής, αυτό το τελευταίο πεδίο πιθανότατα θα καταστεί ιδιαίτερα σημαντικό στην αμφισβήτηση των σημασιών της Πληροφορικής. Δεδομένης της λογικής που επικεντρώνεται στην προσφορά, η οποία διαμορφώνει

την κυβερνητική πολιτική και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού, οι εργοδότες πιθανότατα θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν παραδοχές/αντιλήψεις για το είδος των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους εργαζομένους. Καθώς η αγορά εργασίας διαστρωματώνεται σε επίπεδο φύλου, οι έμφυλες παραδοχές σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες θα συνεχίσουν να διαμορφώνουν το διάλογο. Στο άρθρο αυτό, επεσήμανα μια σειρά μεταβολών, τόσο στην τεχνολογική δυνατότητα, όσο και στις συναφείς μεταφορές: από τη μηχανή στον ηλεκτρονικό ιστό, από τον υπολογιστή ως στρατιωτικό εργαλείο και παιχνίδι στο πληροφοριακό και εμπορικά προσανατολισμένο Διαδίκτυο. Παρά ταύτα, δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε να υποστηριχτεί πως οι μεταβολές αυτές θα τροποποιήσουν σίγουρα το ρόλο των γυναικών ως χρηστών, αλλά όχι ως «ειδικών».

Οι ακαδημαϊκοί είναι «αριστοτέχνες» στην αστυνόμευση των διανοητικών ορίων. Ένα από τα διακριτά χαρακτηριστικά της ριζοσπαστικής επιστημοσύνης, συμπεριλαμβανομένης της φεμινιστικής μελέτης, υπήρξε η ικανότητα αμφισβήτησης των επιστημονικών ορίων. Υποστηρίζω ότι θα πρέπει επειγόντως να συνεχίσουμε να το πράττουμε, έτσι ώστε η επιστήμη της Πληροφορικής να μην αναδιαμορφωθεί με τρόπους, οι οποίοι θα συνεχίζουν να δίνουν έμφαση σε αυτές τις δεξιότητες που είναι πολιτισμικά ενδεδυμένες με το μανδύα του ανδρισμού. Στα σχολεία είναι εξαιρετικά σημαντικό η τεχνολογία να μην προσδιορίζει τη διδακτέα ύλη, αλλά το αντίστροφο. Προς το παρόν, φαίνεται ότι υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο. Αντιθέτως, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς και το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων να επιδείξουν τη δική τους αυτή καθαυτή χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας στη διδακτέα ύλη.

Το εκπαιδευτικό επιχείρημα οφείλει να είναι ότι θα έπρεπε να χρησιμοποιούμε την τεχνολογία, όταν αυτή προωθεί πραγματικές εκπαιδευτικές δυνατότητες. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή θα είναι πιθανότατα πιο ευαίσθητη σε ζητήματα φύλου, εφόσον προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις κοινωνικές σημασίες των τεχνολογιών. Αυτό δεν θα συμβεί αυτομάτως. Εξαρτάται από τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τον πολιτικό διάλογο, σε μια ιστορικοκοινωνική συγκυρία που η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών έχει υποβαθμιστεί σημαντικά. Εξαρτάται, επίσης, από την προθυμία των επαγγελματιών διδασκόντων να διατηρήσουν τα επιχειρήματα των πολιτισμικών εγγραφών της αρρενωπότητας στην Πληροφορική. Το ζήτημα του ποιος έχει τη δύναμη να διαμορφώνει την παραγωγή και αναπαραγωγή των έμφυλων σημασιών στην τεχνολογία και του πώς μπορούν να επιτευχθούν οι μετασχηματισμοί, παραμένει κεντρικό και στη θεωρία και στην πράξη.

Σε ερευνητικό επίπεδο, υποστηρίζω ότι οι έμφυλες διαστάσεις του διαλόγου για τη δια βίου μάθηση θα πρέπει να διερευνηθούν κυρίως με τα κριτικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιήσει οι φεμινίστριες και άλλοι στην ανάπτυξη της κριτικής τους για το φύλο και την Πληροφορική στα σχολεία. Όμως, όπως προσπάθησα να αποδείξω, η όλη ιδέα της εποχής της πληροφορίας και της δια βίου μάθησης είναι κυρίως πολιτική. Οι σχέσεις εκτός εκπαίδευσης διαμόρφωναν πάντοτε τις σχέσεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ισχύς του πρώιμου φεμινισμού, με όλες του τις ατέλειες, έγκειται στο γεγονός ότι κατανόησε πως ο αγώνας ενάντια στην καταπίεση ήταν ένα πολιτικό ζήτημα. Η Lynn Segal (1999) επιχείρησε πρόσφατα να επανεστιάσει την προσοχή των θεωρητικών του φεμινισμού στην κεντρική θέση που κατέχει η ανάγκη για πολιτική διαχείριση του θέματος. Πιστεύω ότι έχει δίκαιο. Οι σχέσεις μεταξύ Πληροφορικής, φύλου και εκπαίδευσης συνδέονται με την ευρύτερη πολιτική οικονομία με τόσους πολλούς τρόπους, ώστε το να εστιάσει κανείς αποκλειστικά και μόνο στη σχολική αίθουσα, είτε με την ιδιότητα του επαγγελματία είτε με εκείνη του ερευνητή, δεν επαρκεί πλέον. Η μελέτη της τεχνολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης θα πρέπει να επανασυνδεθεί με μια ευρύτερη κριτική της κοινωνίας, προκειμένου να γίνει κατανοητή η συνεχιζόμενη καταπίεση των γυναικών με όρους φύλου, ταξικής προέλευσης και πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Σημείωση

[1] Ιδιαίτερες ευχαριστίες στη Helen Bowman που μου διέθεσε τα δεδομένα των συνεντεύξεών της.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ADAM, A. (1997). What should we do with cyberfeminism?, in: R. LANDER & A. ADAM (Eds) *Women in Computing* (Exeter, Intellect Books).
- ADAM, A. (1998). *Artificial Knowing: gender and the thinking machine* (London, Routledge).
- APPLE, M.W. (1998). Selling our children Channel One and the politics of education, in: R.W. MCCHESENEY, E. MEIKINS WOOD & J.B. FOSTER (Eds) *Capitalism and the Information Age: the political economy of global communications* (New York, Monthly Review Press).
- APPLE, M. & JUNGEK, S. (1998). 'You don't have to be a teacher to teach this unit': teaching, technology and control in the classroom, in: H. BROMLEY & M. APPLE (Eds) *Education/ Technology/ Power: educational computing as a social practice* (Albany, NY, State University of New York Press).
- BAIN, P. & TAYLOR, P. (1999). Employer relations, worker attitudes and trade union representation in call centres, *International Labour Process Conference*, London, 29-31 March.
- BARON, S., STALKER, K., WILKINSON, H. & RIDDEL, S. (1998). The learning society: the highest stage of human capitalism?, in: F. COFFIELD (ed.) *Learning at Work* (Bristol, Policy Press).
- BELT, V., RICHARDSON, R & WEESTER, J. (1999). Smiling down the phone: women's work in telephone call centres, *Centre for Economic Performance, London School of Economics*, 19 March.
- BERMAN, B. (1993). Only a glancing blow: Roger Penrose and the Critique of Artificial Intelligence, *Science as Culture*, 3., 404-426.
- BETT, M. (1999). *Independent Review of Higher Education Pay and Conditions* (London, The Stationery Office).
- BEYNON, J. (1993). Computers, dominant boys and invisible girls: or, 'Hannah, its not a toaster, it's a computer!', in: J. BEYNON & H. MACKAY (Eds) *Computers into Classrooms* (London, Falmer Press).
- BLUNKETT, D. (2000). Speech on Higher Education, 15 February at Greenwich University (<http://www.dfee.gov.uk/greenwich/>)
- BOALER, J. (1997). Reclaiming school mathematics: the girls fight back, *Gender and Education*, 9, 283 -305.
- BONSIEPE, G. (1994). A step towards the re-invention of graphic design, *Design Issues*, 10, 47-52.
- BONSIEPE, G. (1995). The chain of innovation: science-technology-design, *Design Issues*, 11, 33-36.
- BOWMAN, H., BURDEN, T. & KONRAD, J. (1999). Methodological issues in data collection and analysis of conceptions of 'successful futures' in relation to perceptions of work and learning in an area of social disadvantage, in: *Researching Work and Learning*, 25-40 (Leeds, University of Leeds, School of Continuing Education).
- BRISTOW, J. & WILSON, A. (1993). *Activating Theory: lesbian, gay, bisexual politics* (London, Lawrence & Wishart).

- BROMLEY, H. (1998). Data-driven democracy? Social assessment of educational computing, in: H. BROMLEY & M. APPLE (Eds) *Education/Technology/Power: educational computing as a social practice* (Albany, NY, State University of New York Press).
- BRYSON, M. & DE CASTELL, S. (1998). Telling stories out of school: modernist, critical and postmodern 'true stories' about educational computing, in: H. BROMLEY & M. APPLE (Eds) *Education/Technology/Power: educational computing as a social practice* (Albany, NY, State University of New York Press).
- BUTLER, J. (1991). *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity* (London, Routledge).
- BYNUM, T.W. & MOOR J.H. (Eds) (1998). *The Digital Phoenix: how computers are changing philosophy* (Oxford, Blackwell).
- BYRNE, D. (1999). *Social Exclusion* (Buckingham, Open University Press).
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society, Volume I: The Information Age: economy, society and culture* (Oxford, Blackwell).
- CHAPMAN, G. (1993). Taming the computer, *South Atlantic Quarterly*, 92, 827-849.
- CLEGG, S. (1997). The feminist challenge to socialist history. *Women's History Review*, 6, 201 -204.
- CLEGG, S. (2000). Is computing really for girls? A critical realist approach to gender issues, in: J. LOPEZ & G. POTTER (Eds) *An Introduction to Critical Realism* (London, Athlone).
- GLEGG, S. & MAYFIELD, W. (1999). Gendered by design: how women's place in design is still defined by gender, *Design Issues*, 15, 3-16.
- CLEGG, S., TRAYBURN, D. (1999). Gender and Computing: not the same old story. *British Educational Research Journal*, 23, 73 -89.
- CLEGG, S., MAYFIELD, W. & TRAYBORN, D. (1999). Disciplinary discourses: a case study of gender in IT and design, *Gender and Education*, 11, 18-33.
- CLEGG, S., TRAYBURN, D. & JOHNSON, A. (2000). Not just for men: a case study of teaching and learning of information technology in higher education. *Higher Education*, 10, 123-143.
- COFFIELD, F. (1997). Introduction and overview: attempts to reclaim the concept of the learning society, *Journal of Education Policy*, 12, 449-455.
- COFFIELD, F. (Ed.) (1998). *Learning at Work* (Bristol, Policy Press).
- COFFIELD, F. (1999a). Introduction: lifelong learning as a new form of social control?, in: F. COFFIELD (Ed) *Why's the Beer Always Stronger up North? Studies in Lifelong Learning in Europe* (Bristol, Policy Press).
- COFFIELD, F. (1999 b). Breaking the consensus: lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal*. 23, 479 -499.
- COFFIELD, F. (Ed.) (1999c). *Why's the Beer Always Stronger up North? Studies in Lifelong Learning in Europe* (Bristol, Policy Press).
- COLLIER, A. (1994). *Critical Realism: an introduction to Roy Bhaskar's philosophy* (London, Verso).
- COLLIER, A. (1997). Unknown demonstrations, *Radical Philosophy*, 81, 22-26.

- CRAWFORD, M. & MACLEOD, M. (1990). Gender in the college classroom: an assessment of the 'chilly climate' for women, *Sex Roles*, 23, 101-122.
- CUNNINGHAM, S., TEPSELL, S. RYAN, Y., SIEDMAN, L., BAGDON, K. & FLEW, T. (1998). *New Media and Borderless Education: a review of the convergence between global media networks and higher education provision* (Canberra, Australian Government Publishing Service).
- DURNDELL, A. (1991). The persistence of the gender gap in computing, *Computers and Education*, 16, 283-287.
- DURNDELL, A. & LIGHTBODY, P. (1993). Gender and Computing: change over time? *Computers and Education*, 21, 331-336.
- DURNDELL, A., SIANN, G. & GLISSOV, P. (1990). Gender differences and computing in course choice at entry in higher education, *British Journal of Educational Research*, 16, 149-162.
- ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL (ESRC) (1999). *Virtual Society? The Social Science of Electronic Technologies Profile 1999* (Swindon, ESRC).
- ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL (ESRC) (2000). *Virtual Society? The Social Science of Electronic Technologies Profile 2000* (Swindon, ESRC).
- EDWARDS, P. (1990). The army and the microworld: computers and the politics of gender identity, *Signs*, 16, 172-179.
- ELKJER, B. (1992). Girls and information technology in Denmark an account of a socially constructed problem, *Gender and Education*, 4, 23-40.
- ERAUT, M. (1997). Perspectives in defining "The Learning Society", *Journal of Education Policy*, 12, 551-554.
- ERAUT, M., ALDERTON, J., COLE, G. & SENKER, P. (1998). Learning from other people at work, in: F. COFFIELD (Ed.) *Learning at Work* (Bristol, Policy Press).
- ERWIN, I. & MAURUTTO, P. (1998). Beyond access: considering gender deficits in science education, *Gender and Education*, 10, 51-68.
- FALUDI, S. (1992). *Backlash: the undeclared war against women* (London, Chatto & Windus).
- FETZER, J. (1998). Philosophy and computer science: reflections on the programme verification debate, in: T. W. BYNUM & J. B. MOOR (Ed.) *The Digital Phoenix: how computers are changing philosophy* (Oxford, Blackwell).
- FOX KELLER, E. (1992a). *Secrets of Life: essays on language, gender and science* (London, Routledge).
- FOX KELLER, E. (1992b). How gender matters, or why is it so hard for us to count past two, in: G. KRIKUP & L. SMITH-KELLER (Eds) *Inventing Women: science, gender and technology* (Cambridge, Policy Press).
- CIPPS, C. & MURPHY, P. (1994). *A Fair Test? Assessment, Achievement, and Equality* (Buckingham, Open University Press).
- GOODSON, LF. & MARSHALL MANGAN, J. (1996). Computer literacy as ideology, *British Journal of Sociology of Education*, 17, 65-79.
- GREEN, E., OWEN, J. & PALN, D. (Eds) (1993). *Gendered by Design: information technology and office systems* (London, Taylor & Francis).

- GRINT, K. & WOOLGAR, S. (1995). On some failures of nerve in constructivist and feminist analyses of technology, in: K. GRINT & R. GILL (Eds) *The Gender-Technology Relation: contemporary theory and research* (London, Taylor & Francis).
- GRINT, K. & WOOLGAR, S. (1997). *The Machine at Work: technology, work and organization* (Cambridge Polity Press).
- GRUNDY, A.F. (1996). *Women and Computers* (Exeter, Intellect Books).
- HARAWAY, D. (1985). A manifesto for cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980s, *Socialist Review*, 80, 65-107.
- HARAWAY, D. (1991). The actors are cyborgs, nature is coyote, and the geography is elsewhere: postscript to 'Cyborgs at large', in: C. PENLEY & A. ROSS (eds) *Technoculture* (Minneapolis, MN, University of Minnesota Press).
- HARAWAY, D. (1992). *Primate Visions: gender, race and nature in the world of modern science* (London, Verso).
- HARDING, S. (1986). *The Science Question in Feminism* (Milton Keynes, Open University Press).
- HARDING, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives* (Milton Keynes, Open University Press).
- HARDING, S. (1994). Is science multicultural? Challenges, resources, opportunities, uncertainties, *Configurations*, 2, 301-330.
- HARDING, S. (1996). Science is 'good to think with', *Social Text*, 46/47, 15-26.
- HARTSOCK, N. (1987). The feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism, in: S. HARDING (Ed.) *Feminism and Methodology* (Milton Keynes, Open University Press).
- HENWOOD, F. (1996). WISE choices? Understanding occupational decision-making in a climate of equal opportunities for women in science and technology, *Gender and Education*, 3, 199-214.
- HILL COLLINS, P. (1991). *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (London, Routledge).
- HILL COLLINS, P. (1992). Transforming the inner circle: Dorothy Smith's challenge to sociological theory, *Sociological Theory*, 10, 73-87.
- HUSER, B.R. & WARD SCHOFIELD, J. (1998). 'I like computers, but many girls don't': gender and the sociocultural context of computing, in: H. BROMLEY & M. APPLE (Eds) *Education/ Technology/ Power: educational computing as a social practice* (Albany, NY, State University of New York Press).
- KIRKUP, G. (1992). The social construction of computers: hammers or harpsichords? In: G. KIRKUP & L. SMITH-KELLER (eds) *Inventing Women: science, gender and technology* (Cambridge, Polity Press).
- KIRKUP, G. & SMITH-KELLER, L. (Eds) (1992). *Inventing Women: science, gender and technology* (Cambridge, Polity Press).
- KUKLA, A. (1994). Medium AI and experimental science, *Philosophical Psychology*, 7, 493-502.
- LANDER, R. & ADAM, A. (Eds) (1997). *Women in Computing* (Exeter, Intellect Books).
- LAURILLAND, D. (1993). *Rethinking University Teaching: a framework for effective use of educational technology* (London, Routledge).

- MAHONY, K. & VAN TOEN, B. (1990). Mathematical formalism as a means of occupational closure in computing why 'hard' computing tends to exclude women, *Gender and Education*, 2, 319-331.
- MARSDEN, J. (1996). Virtual sexes and feminist futures: the philosophy of 'cyberfeminism', *Radical Philosophy*, 78, 6-16.
- McCHESNEY, E. MEIKINS WOOD & J.B. FOSTER (Eds) *Capitalism and the Information Age: the political economy of global communications* (New York, Monthly Review Press).
- MILLAR, M.S. (1998) *Cracking the Gender Code: who rules the wired world?* (Toronto, Second Story Press).
- MORTBERG, C. (1994). Computing as masculine culture, in: E. GUNNARSSON & L. TROJER (Eds) *Feminist Voices on Gender, Technology and Ethics* (Lulea, Centre for Women's Studies).
- NORRIS, C. (1997). *Against Relativism: philosophy of science, deconstruction and critical theory* (Oxford, Blackwell).
- PARKER, M. & JARY, D. (1995). The McUniversity: organization, management and academic subjectivity, *Organization*, 2, 319-338.
- PENLEY, C. & ROSS, A. (1991). Cyborgs at large: interview with Donna Haraway, in: C. PENLEY & A. ROSS (Eds) *Technoculture* (Minneapolis, MN, University of Minnesota Press).
- PERRY, R. & GREBER, L. (1990). The computer cluster, *Signs*, 16, 74-101.
- PLANT, S. (1997). *Zeros and Ones: digital women and the new techno-culture* (London, Fourth Estate).
- PRENTICE, S. (2000). The conceptual politics of chilly climate controversies, *Gender and Education*, 12, 195-207.
- PRICHARD, C. & WILLMOT, H. (1997). Just how managed is the McUniversity? *Organization Studies*, 19, 287-316.
- RILEY, D. (1988). *Am I that Name? Feminism and the Category of 'Women' in History* (London, Routledge).
- ROBINS, K. & WEESTER, F. (1999). *Times of the Technoculture: from the information society to the virtual life* (London, Routledge).
- SCHULLER, T. (1996). Social and human capital: twins, siblings or rivals? ERSC/EU Conference on Lifelong Learning, Newcastle.
- SEGAL, L. (1987). Is the Future Female? *Troubled Thoughts on Contemporary Feminism* (London, Virago).
- SEGAL, L. (1999). *Why Feminism?* (Cambridge, Polity Press).
- SIANN, G. (1997). We can, we don't want to: factors influencing women's participation in computing, in: R. LANDER & A. ADAM (Eds) *Women in Computing* (Exeter, Intellect Books).
- SMITH, D. (1992). Sociology from women's experience: a reaffirmation, *Sociological Theory*, 10, 88-98.
- SMITH, D. (1993). High noon in textland: a critique of Clough, *Sociological Quarterly*, 34, 183-192.
- SOFIA, Z. (1998). The mythic machine: gendered irrationalities and computer culture, in: H. BROMLEY & M. APPLE (Eds) *Education/ Technology/ Power:*

- educational computing as a social practice* (Albany, NY, State University of New York Press).
- SOKAL, A. & BRICMONT, J. (1998). *Intellectual Impostors: postmodern philosophers' abuse of science* (London, Profile Books).
- SOKAL, A. (1991). Gender, objectivity, and realism. *The Monist*, 77, 509-530.
- STEPULEVAGE, I. & PLUMERIDGE, S. (1998). Women taking positions within computer science. *Gender and Education*, 10, 313-326.
- TURKLE, S. & PAPERT, S. (1990). Epistemological pluralism: styles and voices within the computer culture, *Signs*, 16, 128-157.
- VERVILALNEN, M. (1994a). Women defining their information technology: struggles for textual subjectivity in an office worker's study circle, *European Journal of Women's Studies*, 1, 73-93.
- VERVILALNEN, M. (1994b). Computer advertising and the construction of gender, in: H. BROMLEY & M. APPLE (Eds) *Education/ Technology/ Power: educational computing as a social practice* (Albany, NY, State University of New York Press).
- VOLMAN, M., VAN ECK, E. & TEN DAM, G. (1995). Girls in science and technology: the development of a discourse, *Gender and Education*, 7, 283-292.
- WAJEMAN, J. (1991). *Feminism Confronts Technology* (Cambridge, Polity Press).
- WELNSTEIN, M. (1998). Computer advertising and the construction of gender, in: H. BROMLEY & M. APPLE (Eds) *Education/ Technology/ Power: educational computing as a social practice* (Albany, NY, State University of New York Press).
- WOLFFENSPERGER, J. (1993). 'Science is truly a male world': the interconnectedness of knowledge, gender and power within university education, *Gender and Education*, 5, 37-54.
- WOOLGAR, S. (2000). *Virtual society? Beyond the hype*. <http://www.Thesourcepublishing.co.uk/articles/>.
- WRIGHT, T. (1997). Women in computing: a cross-national analysis, in: R. LANDER & A. ADAM (Eds) *Women in Computing* (Exeter, Intellect, Books).
- WYATT, S. (1999). From the Net to the Web and beyond: actors and interests in the construction of the Internet, in ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH COUNCIL, *Virtual Society? The Social Science of Electronic Technologies Profile 1999* (Swindon, ESRC).

1.2 ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΝΩΤΑΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ⁴

Gerda Siann & Margaret Callaghan⁵

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αναφέρεται στην περιορισμένη παρουσία των γυναικών σε κύκλους σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης σε σχολές των Φυσικών Επιστημών, της Μηχανικής και της Τεχνολογίας (science – engineering – technology [SET]) στη Βρετανία, καθώς και στους λόγους που συμβάλλουν σε αυτή. Το πρώτο μέρος εξετάζει ένα μοντέλο «φραγμών», το οποίο εστιάζεται σε παράγοντες που πιθανό να εμποδίζουν ή να αποθαρρύνουν τις γυναίκες από τη συμμετοχή τους στους συγκεκριμένους κλάδους, εξετάζοντας πιθανά εμπόδια, όπως η διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων στα σχολεία, η φύση της επιστημονικής έρευνας, η παράδοση της ανδρικής επαγγελματικής παρουσίας στους σχετικούς τομείς, το προφίλ των επιστημόνων και η έλλειψη προτύπων και δικτύων. Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει συνοπτικά ένα εναλλακτικό μοντέλο, το οποίο εστιάζεται στο κατά πόσον η προαναφερθείσα περιορισμένη παρουσία των γυναικών στους συγκεκριμένους τομείς σπουδών αντικατοπτρίζει μια τάση των γυναικών να κάνουν συνειδητές επιλογές σε εναλλακτικούς τομείς επαγγελματικής ενασχόλησης. Το καταληκτικό συμπέρασμα είναι ότι αντί να εστιάζουμε σε ένα μοντέλο εμποδίων και φραγμών, το οποίο παρουσιάζει τις γυναίκες να έχουν ένα σχετικά παθητικό ρόλο, θα πρέπει να δώσουμε περισσότερη προσοχή στο κατά πόσον οι αποφάσεις τους για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία αναδύονται μέσα από συνειδητές επιλογές.

⁴ Δημοσίευση: Siann, G. & Callaghan, M. (2001). Choices and Barriers: factors influencing women's choice of higher education in science, engineering and technology, *Journal of Further and Higher Education* (2001), Vol. 25, No. 1, pp. 85-95.

⁵ Ινστιτούτο για την Εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση, Πανεπιστήμιο του Dundee, Dundee DD1 4hn, Scotland.

Το Πλαίσιο

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει αναπτυχθεί πλούσιος προβληματισμός σχετικά με την περιορισμένη παρουσία γυναικών σε κύκλους σπουδών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής και Τεχνολογίας (SET) (HMSO, 1994). Ο προβληματισμός αυτός έχει εκδηλωθεί από ολόενα και περισσότερους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς φορείς που έχουν ως στόχο την ενθάρρυνση περισσότερων μαθητών/τριών, και κυρίως γυναικών, να ακολουθήσουν τις συγκεκριμένες κατευθύνσεις σπουδών. Οι Εθνικές Οργανώσεις, οι οποίες ασχολούνται ειδικά με τις γυναίκες, είναι για παράδειγμα η WiC (Οι Γυναίκες στην Επιστήμη της Πληροφορικής - Women in Computing), η WISE (Οι Γυναίκες στις Φυσικές Επιστήμες και στη Μηχανική - Women into Science and Engineering), η AWISE (Ένωση των Γυναικών στις Φυσικές Επιστήμες και τη Μηχανική - Association for Women in Science and Engineering), η ATHENA (Οι Γυναίκες στους τομείς SET στην Ανώτατη Εκπαίδευση – Women in SET in Higher Education) και η Tapping the Talent (Ανιχνεύοντας το Ταλέντο) (οι γυναίκες στους τομείς SET στην αγορά εργασίας - Women in SET in business). Πολύ πρόσφατα, το Νοέμβριο του 1998, το Υπουργείο Εμπορίου και Βιομηχανίας του Ηνωμένου Βασιλείου ξεκίνησε ξανά μια προσπάθεια, προκειμένου να ενθαρρύνει τις μαθήτριες να ακολουθήσουν επαγγελματική σταδιοδρομία στον τομέα των Φυσικών Επιστημών (Smithers, 1998).

Ωστόσο, όπως έγινε φανερό, η προσπάθεια αυτή δεν κατάφερε να διαφοροποιήσει το μοτίβο εισαγωγής των νέων στα πανεπιστήμια. Εξετάζοντας κατ' αρχήν τα στατιστικά στοιχεία και για τα δύο φύλα, φαίνεται ότι ενώ από το 1985 μέχρι το 1995 το ποσοστό υποψηφίων που εισάγονταν σε σχολές φυσικής, μαθηματικών και βιολογίας, μειώθηκε ελάχιστα από 19,5% σε 18%, αντίθετα στις σχολές μηχανικών παρατηρήθηκε μία μεγάλη μείωση από 12,6% σε 7,3% (Farish, 1998). Πιο πρόσφατα, για παράδειγμα, το 1997 παρατηρήθηκε αύξηση των υποψηφίων που επέλεξαν την κατεύθυνση των μαθηματικών και της φυσικής (Macleod, 1997), καθώς και αύξηση της προτίμησης ορισμένων μαθημάτων SET, κυρίως γύρω από την ανάπτυξη λογισμικού και τους υπολογιστές (Carvel, 1998). Παρά ταύτα, σε γενικές γραμμές, οι σχολές φυσικής και οι σχολές μηχανικών (με εξαίρεση την ανάπτυξη λογισμικού) εξακολουθούν να μη διαθέτουν αρκετούς εγγεγραμμένους φοιτητές/τριες. Γενικά, η τάση που έχει διαμορφωθεί κατά την τελευταία δεκαετία, είναι ότι σε πολλά πανεπιστήμια οι σχολές των Φυσικών Επιστημών και του Πολυτεχνείου έχουν δυσκολίες να καλύψουν τις διαθέσιμες θέσεις για σπουδές.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο της σχετικής μη προτίμησης σπουδών SET και από τα δύο φύλα, οι διαφορές τους είναι επίσης εμφανείς στην άνιση κατά φύλο

συγκέντρωση του προπτυχιακού φοιτητικού πληθυσμού σε κύκλους σπουδών SET. Ο Πίνακας Ι δείχνει ότι, ενώ οι γυναίκες έχουν ιδιαίτερα αυξημένη παρουσία στην επιστήμη της Βιολογίας και τα στοιχεία εισαγωγής τους δείχνουν ότι είναι σε ίσα επίπεδα με εκείνα των ανδρών στην επιστήμη των Μαθηματικών, ωστόσο η παρουσία τους σε σχολές Φυσικής είναι πολύ περιορισμένη. Ο Πίνακας δείχνει ότι μόνο το ένα τρίτο των θέσεων φυσικής καλύπτεται από γυναίκες και ότι η παρουσία τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένη στις σχολές Μηχανικής και σε σχολές πληροφορικής. Αντίθετα, αξίζει να επισημανθεί ότι οι γυναίκες πλέον έχουν ιδιαίτερα αυξημένη παρουσία σε σχολές επιστημών υγείας. Συγκεκριμένα, είναι σε ίσα επίπεδα, ίσως και περισσότερες από τους άνδρες, στην οδοντιατρική, την ιατρική και την κτηνιατρική.

Η τάση που παρατηρείται ως προς τη μειωμένη παρουσία των γυναικών σε συγκεκριμένους τομείς του SET, δεν περιορίζεται, φυσικά, μόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο. Για παράδειγμα, μια πρόσφατη δημοσίευση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή γύρω από βασικά δεδομένα του τομέα της εκπαίδευσης, αναφέρει ότι «οι γυναίκες τείνουν να έχουν μειωμένη παρουσία στις σχολές Μαθηματικών και Πληροφορικής, καθώς και στις Πολυτεχνικές σχολές της μηχανολογίας και της Αρχιτεκτονικής σε όλα τα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Euridice/Eurostat, 1997). Παρόμοιες τάσεις έχουν, επίσης, σημειωθεί στην Αφρική (Quaisie, 1997) και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Wacjman, 1991).

Στη συνέχεια του άρθρου, θέλουμε να εξετάσουμε τις βαθύτερες δυναμικές/αίτια της μειωμένης αυτής παρουσίας των γυναικών στους τομείς SET, αντιπαραβάλλοντας δύο εναλλακτικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά για την πρόσβαση των γυναικών στις συγκεκριμένες επιστήμες. Η ενότητα που ακολουθεί εξετάζει με κριτικό πνεύμα τους παράγοντες που έχουν αναφερθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως εμπόδια.

Πίνακας Ι. Αριθμός φοιτητών/-τριών σε ιδρύματα χρηματοδοτούμενα από το Επιμελητήριο. Φοιτητές/-τριες Φυσικών Επιστημών, Μηχανικής και Τεχνολογίας
ανά θεματικό τομέα, επίπεδο σπουδών και φύλο

Θεματικός Τομέας	Συνολικός Αριθμός			Προπτυχιακοί & άλλοι			Ποσοστό γυναικών		
	1994-95	1995-96	1996-97	1994-95	1995-96	1996-97	1994-95	1995-96	1996-97
Βιολογία	7831	8341	8975	4761	5159	5640	61%		
Φυσική	6008	5946	5678	2087	2143	2094	35%		
Μαθηματικά	1738	1592	1424	746	711	611	43%		
Πληροφορική	3571	3346	3843	602	506	580	17%		
Μηχανική & Τεχνολογία	12,417	12,268	11,347	1689	1650	1593	14%		
Σύνολο	31,565	31,493	31,267	9885	10,169	10,518			

Πηγή HESA

Φραγμοί και εμπόδια που ανακόπτουν την πρόσβαση των γυναικών στους τομείς SET

1) Η φύση των τομέων SET στα σχολεία

Το γεγονός ότι παρατηρούνται συγκεκριμένα μοτίβα επιλογών κατεύθυνσης σπουδών με βάση το φύλο κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, έχει αναδειχθεί από ένα μεγάλο αριθμό μελετών στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι σχετικές μελέτες συγκλίνουν στη διατύπωση ότι τα κορίτσια σε γενικές γραμμές, είναι λιγότερο πιθανό να επιλέξουν τις Φυσικές επιστήμες και τείνουν περισσότερο προς τη Φιλολογία (Lightbody & DurnDell, 1996). Οι επιλογές αυτές αντικατοπτρίζουν τις διαφορές των δύο φύλων στην προτίμηση των σχολικών μαθημάτων και αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία από μία ευρεία ομάδα χωρών (π.χ. Makrakis & Sawada, 1986).

Τόσο στη Βρετανία, όσο και σε άλλες χώρες (κυρίως στη Σκανδιναβία, Ολλανδία, Αυστραλία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής), έχουν διατεθεί πολλά κονδύλια προκειμένου να γίνουν παρεμβάσεις στα συγκεκριμένα έμφυλα πρότυπα/μοτίβα, στοχεύοντας κυρίως στην αύξηση, τόσο του αριθμού κοριτσιών που επιλέγουν τους τομείς SET, όσο και στην αύξηση της ικανοποίησης που βιώνουν σπουδάζοντας αντικείμενα των τομέων SET. Πολλές από αυτές τις παρεμβάσεις έχουν γίνει υπό την αιγίδα της GASAT (Gender and Science and Technology), μιας διεθνούς οργάνωσης, η οποία συστήθηκε το 1981 με στόχο την εξακρίβωση των φραγμών στη συμμετοχή γυναικών στους τομείς SET και την εξέταση των τρόπων, που θα οδηγούσαν στην εξάλειψη των φραγμών αυτών (Vlaemenke *et al.*, 1997).

Όπως αποδεικνύεται από τους στόχους της GASAT, οι παρεμβάσεις βασίστηκαν σε ένα παράδειγμα «φραγμών» και εστιάζονταν σε πρωτοβουλίες, οι οποίες είχαν σχεδιαστεί για την εξάλειψη των σχετικών υποθετικών ανασταλτικών παραγόντων. Οι παρεμβάσεις αυτές περιελάμβαναν: (α) τον εμπλουτισμό των εμπειριών των κοριτσιών όλων των ηλικιών σχετικά με τις Φυσικές επιστήμες, (β) την προβολή και την παρουσία στα σχολεία διαπρεπών γυναικών επιστημόνων ως προτύπων, (γ) τη διδασκαλία μαθημάτων SET σε αμιγείς ως προς το φύλο αίθουσες διδασκαλίας, (δ) την τροποποίηση των πρακτικών διδασκαλίας και της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας, με στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα του φύλου στους τομείς SET και (ε) την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων .

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τέτοιου είδους πρωτοβουλίες έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των κινήτρων των κοριτσιών που είναι ήδη θετικά προδιατεθειμένα για μία επαγγελματική σταδιοδρομία στις Φυσικές επιστήμες

(Duffield *et al.*, 1997). Παράλληλα, ωστόσο, δεν υπάρχει αμφιβολία και ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις δεν έχουν υπάρξει ιδιαίτερως επιτυχείς. Για παράδειγμα, κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η Helen Watt στο Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης, οργάνωσε εργαστήρια για χιλιάδες κορίτσια ηλικίας 13–14 χρονών, προκειμένου να εξοικειωθούν με την επιστήμη της Πληροφορικής. Τα εργαστήρια αυτά αποτέλεσαν πρότυπο για τα υπόλοιπα πανεπιστήμια. Παρόλα αυτά, ο αντίκτυπός τους όσον αφορά στην αύξηση του αριθμού κοριτσιών που εισήχθησαν σε σχολές της Πληροφορικής, «υπήρξε αμελητέος» (Pearce, 1998, σ. 8). Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι, παρά τις δραστηριότητες φορέων, όπως η GASAT, εδώ και περισσότερο από τριάντα χρόνια, η έμφυλη προτίμηση επιστημονικών αντικειμένων διατηρεί τα ίδια χαρακτηριστικά στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τη Σκανδιναβία, την Αυστραλία και την Ευρώπη (Volman *et al.*, 1995). Σχετικά περισσότεροι άνδρες από ό,τι γυναίκες εξακολουθούν να επιλέγουν το μάθημα της φυσικής στα σχολεία (εκτός εάν απαιτείται ως υποχρεωτικό μάθημα για επαγγέλματα, όπως η ιατρική και η οδοντιατρική), ή να ακολουθούν την επαγγελματική σταδιοδρομία του μηχανικού (Euridice/Eurostat, 1998).

Έχει υποστηριχτεί ότι παρεμβάσεις σαν αυτές που προαναφέρθηκαν, υπονομεύονται σε μεγάλο βαθμό από ισχυρές, αλλά ωστόσο ανεπαίσθητες και πολύπλοκες διαδικασίες μέσα στα σχολεία που παρουσιάζουν τους τομείς SET ως πιο «φυσική επιλογή» για τους άνδρες μάλλον, παρά για τις γυναίκες, και οι οποίες αποτρέπουν συστηματικά τη συμμετοχή των γυναικών στους τομείς SET (Keller, 1983, Henwood, 1998). Τέτοιου είδους διαδικασίες φαίνεται να λειτουργούν, τόσο σε εμφανές επίπεδο (για παράδειγμα, η περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών, που δίνουν περισσότερη προσοχή στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια), όσο και σε ένα συγκαλυμμένο, άδηλο επίπεδο (για παράδειγμα, μέσω των λόγων γύρω από τις φυσικές επιστήμες, σύμφωνα με τους οποίους ο ανδρισμός, και όχι η θηλυκότητα, παρουσιάζεται ως συμβατή με κάθε επιστημονική προσπάθεια). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, τέτοιου είδους διαδικασίες δεν κατάφεραν να εμποδίσουν τα κορίτσια που έπρεπε να παρακολουθήσουν φυσική, προκειμένου να ακολουθήσουν κύκλους σπουδών ιατρικής, από το να επιλέξουν στο σχολείο το μάθημα της φυσικής, ούτε, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, κατάφεραν να λειτουργήσουν ως εμπόδιο για τα κορίτσια που επέλεξαν να σπουδάσουν βιολογία στην τελευταία τάξη.

2) Η φύση της επιστημονικής έρευνας και η αποθάρρυνση των γυναικών

Οργανώσεις, όπως η GASAT, θεωρούν ότι ένας από τους φραγμούς που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γυναικών στους τομείς SET, ενδεχομένως είναι η φύση της επιστήμης. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται επίσης και από τις φεμινιστικές αναλύσεις του σχετικού ζητήματος. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, φεμινίστριες επιστήμονες υποστήριξαν ότι επειδή η επιστημονική έρευνα μέχρι πολύ πρόσφατα διεξαγόταν σχεδόν αποκλειστικά από άνδρες, τα πιο θεμελιώδη μέρη της συστηματικής θεωρίας στις φυσικές επιστήμες έχουν εμποτιστεί από απόψεις του ανδρικού φύλου, οι οποίες προέρχονται από τις βιωμένες εμπειρίες των ανδρών (Harding & Hintikka, 1983). Υποστηρίζουν, επίσης, ότι το σύνολο της επιστημονικής σκέψης, το οποίο έχει προκύψει ως αποτέλεσμα αυτής της κυριαρχίας του ανδρικού φύλου σε κάθε επιστημονική προσπάθεια, παρουσιάζεται από τους επιστήμονες (που είναι κυρίως άνδρες) σαν να είναι ουδέτερο ως προς το φύλο, αλλά στην πραγματικότητα είναι εμποτισμένο με προκαταλήψεις του ανδρικού φύλου.

Στο πλαίσιο της κριτικής αυτής για το υφιστάμενο σύστημα επιστημονικής έρευνας, οι φεμινίστριες θεωρητικοί έχουν υποστηρίξει ότι η επιστήμη έχει αποκτήσει «γνωστική εξουσία» (Laslett *et al.*, 1996, p. 1) και τοποθετείται ιεραρχικά στην πρώτη θέση της ανθρώπινης σκέψης και της επιστημολογίας εξαιτίας της «αντικειμενικότητάς» της (Harding, 1986). Οι φεμινίστριες, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η απόδοση αυτής της υπεροχής στην επιστήμη είναι λανθασμένη, καθώς η πρακτική άσκηση της επιστήμης, όπως και κάθε άλλος κλάδος ανθρώπινης ενασχόλησης, δε διαχωρίζεται από τα συστήματα αξιών και τις συνεπαγόμενες προκαταλήψεις και ιδεολογίες αυτών που την θεραπεύουν.

Η φεμινιστική αυτή άποψη θεμελιώνεται σε τρία βασικά επιχειρήματα. Πρώτον, ορισμένες φεμινίστριες ερευνήτριες «αποδόμησαν» τον τρόπο, με τον οποίο άνδρες επιστήμονες έχουν γράψει για τις έρευνές τους, προκειμένου να αποδείξουν ότι η επιστήμη έχει εμποτιστεί από προκαταλήψεις, μέσω της χρήσης υποδηλούμενων λεκτικών μεταφορών σεξιστικού περιεχομένου. Δεύτερον, υποστήριξαν ότι η προβολή της έρευνας από άνδρες επιστήμονες, ως του μόνου «αντικειμενικού» κλάδου γνώσης, συνδέεται άρρηκτα με την εξιδανίκευση των ανδρών επιστημόνων. Τρίτον, έχουν αρχίσει ένα φεμινιστικό πρόγραμμα «αναδόμησης» (Harding & Hintikka, 1983).

Η κριτική της παραδοσιακής επιστήμης που παρουσιάστηκε από θεωρητικούς, όπως οι Harding και Keller, οδήγησε σε ένα προφανές δίλημμα (Laslett *et al.*, 1996), σύμφωνα με το οποίο θα έπρεπε, είτε να απορρίψουμε την εξουσία της επιστήμης και να βρεθούμε εν μέσω μίας επιστημονικής ζούγκλας, ή να

αποδεχθούμε την τάξη που τη διακρίνει, και τις ενσωματωμένες σε αυτήν προκαταλήψεις. Πιο πρόσφατα, φεμινίστριες προσπάθησαν να δώσουν απάντηση στο παραπάνω δίλημμα, στα πλαίσια αυτού που αποκαλέσαμε τρίτο εγχείρημα, δηλαδή, την «αναδόμηση» του επιστημονικού έργου. Αυτό αναγνωρίζει και επισημαίνει το ρόλο που διαδραματίζουν οι ιδεολογίες και το κοινωνικό πλαίσιο στην κατασκευή της επιστημονικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα τονίζει τη σημασία του να διατηρηθεί η επιδίωξη της αντικειμενικότητας στις ερευνητικές προσπάθειες (Harding, 1991).

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι η παραπάνω κριτική δεν κάνει διαχωρισμό ανάμεσα σε επιστημονικούς κλάδους και συνεπώς δεν προσφέρει καμία εξήγηση για την ιδιότυπη παρουσία των γυναικών στους τομείς SET, για παράδειγμα την περιορισμένη παρουσία τους στις σχολές μηχανικής και στην επιστήμη της φυσικής, καθώς και την ιδιαίτερα υψηλή παρουσία τους στις επιστήμες της βιολογίας και της ιατρικής. Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος της διεξοδικής κριτικής για τις έμμεσες προκαταλήψεις των ανδρών στον επιστημονικό λόγο, αφορά σε κείμενα βιολογίας – μιας επιστήμης, όπου οι γυναίκες έχουν έντονη παρουσία (π.χ. Spanier, 1995).

3) Η παράδοση του ανδρικού φύλου στους τομείς SET

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, φεμινίστριες ερευνήτριες (π.χ. Cockburn, 1991, Cockburn & Ormrod, 1993) αναφέρθηκαν στη μειωμένη παρουσία των γυναικών σε θέσεις εργασίας που σχετίζονται με τους τομείς SET. Η Cockburn και οι συνεργάτες/τριες της υποστήριξαν έντονα ότι το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό της κουλτούρας στους τομείς SET ήταν η σύνδεση του ανδρισμού και της τεχνολογίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι ικανότητες στα τεχνικά ζητήματα να αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος της ανδρικής ταυτότητας και αντιστρόφως, ένα συγκεκριμένο είδος ανδρισμού έχει καταλήξει να είναι ουσιώδους σημασίας για την εφαρμογή των πρακτικών της τεχνολογίας (Gill & Grint, 1995). Αρκετές εθνογραφικές μελέτες έχουν αναδείξει ότι τα επαγγέλματα των τομέων SET πράγματι δίνουν έμφαση στον *«ανδρισμό, με το να απαιτούν αδιαμφισβήτητη αυτοπεποίθηση σε τεχνικά ζητήματα και χειροπιαστές ικανότητες για επιτυχία, με το να ορίζουν την επαγγελματική ικανότητα με όρους ηγεμονικού ανδρισμού και τέλος με το να υποτιμούν γενικά τα χαρακτηριστικά των γυναικών»* (Wright, 1996, p. 86). Επιπλέον, τέτοιες μελέτες έχουν αναδείξει στοιχεία για πατριαρχικές και, ορισμένες φορές, μισογυνιστικές πρακτικές μέσα στα πεδία των τομέων SET, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να αντιμετωπίζονται από τους άνδρες με επιθετικό και εχθρικό τρόπο.

Ωστόσο, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι είναι αμφισβητήσιμο το κατά πόσον η φύση της επαγγελματικής κουλτούρας των τομέων SET θέτει σχετικά αξεπέραστους φραγμούς, καθώς σίγουρα τέτοιου είδους προκαταλήψεις δεν περιορίζονται μόνον σε επαγγέλματα των τομέων SET. Αυτό αποδεικνύεται από το μεγάλο όγκο βιβλιογραφίας που αναφέρεται και εξετάζει το βαθμό στον οποίο η συντριπτική πλειονότητα των επαγγελματιών κυριαρχείται από πατριαρχικούς λόγους και πρακτικές. Ειδικότερα η ιατρική και η νομική επιστήμη έχουν αποδειχτεί ότι αποτελούν ιδιαίτερα εχθρικά και μισογυνιστικά περιβάλλοντα (βλ. για παράδειγμα, Allen, 1994, Thornton, 1996).

4) Η εικόνα του επιστήμονα

Τόσο φεμινίστριες συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της παρουσίας των γυναικών σε τομείς SET, όσο και παιδαγωγοί που ενδιαφέρονται για τις σχέσεις φύλου στα σχολεία, έχουν υποστηρίξει ότι τα στερεότυπα γυναικών επιστημόνων λειτουργούν αποτρεπτικά για τη συμμετοχή κοριτσιών στους τομείς SET. Παρόλο που υπάρχουν ενδείξεις ότι οι επιστήμονες, άνδρες και γυναίκες, περιγράφονται στερεοτυπικά ως άτομα εσωστρεφή και κοινωνικά απόμακρα και στην περίπτωση των επιστημόνων του τομέα της Πληροφορικής ως «φυτά»/«σπασίκες», (Wilkie, 1996), ωστόσο δε διαθέτουμε κανένα στοιχείο που να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα σχετικά στερεότυπα χαρακτηρίζουν περισσότερο τις γυναίκες απ' ό,τι τους άνδρες. Αντίθετα, μια μελέτη που εκπονήθηκε με δείγμα προπτυχιακούς φοιτητές/τριες, ανέδειξε ότι τα αρνητικά αυτά στερεότυπα αποδίδονται πολύ περισσότερο σε άνδρες, παρά σε γυναίκες που ανήκουν στον τομέα της Πληροφορικής (Siann *et al.*, 1988).

5) Η έλλειψη προτύπων και δικτύων υποστήριξης γυναικών στους τομείς SET

Έχει υποστηριχτεί ότι οι γυναίκες δεν επιλέγουν να κάνουν σπουδές στους τομείς SET, λόγω της έλλειψης προτύπων και δικτύων υποστήριξης τους στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η έλλειψη των δικτύων υποστήριξης αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των επαγγελμάτων, που στο παρελθόν κυριαρχούνταν από το ανδρικό φύλο, όπως η ιατρική (Allen, 1994), η νομική (Thornton, 1996) και ο ακαδημαϊκός χώρος (Hutchings, 1998). Δεν υπάρχει, λοιπόν, λόγος να υποθέτουμε ότι, όταν οι νέες γυναίκες επιλέγουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, έχουν την πρόβλεψη ότι τα επαγγέλματα των τομέων SET χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα από την έλλειψη δικτύων υποστήριξης γυναικών.

Με όσα αναφέραμε μέχρι εδώ, παρουσιάσαμε τη σχετικά μειωμένη παρουσία των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση όσον αφορά στους τομείς SET, υπό το πρίσμα ενός μοντέλου, το οποίο αποδίδει στις γυναίκες ένα σχετικά παθητικό ρόλο, καθώς η μειωμένη αυτή παρουσία φαίνεται να πηγάζει από τους ποικίλους φραγμούς που λειτουργούν ενάντια στο γυναικείο φύλο. Ουσιαστικά, υποστηρίχτηκε ότι αυτό το μοντέλο φραγμών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής με βάση δύο σημαντικά επιχειρήματα. Πρώτον, ότι τα προγράμματα παρέμβασης που βασίστηκαν σε τέτοιου είδους κριτικές αναλύσεις δεν κατάφεραν να αυξήσουν τη συμμετοχή των γυναικών στους τομείς SET, και δεύτερον ότι ορισμένοι από τους φραγμούς που αναφέρθηκαν (π.χ. ανδρικές προκαταλήψεις, κουλτούρα έλλειψη γυναικείων προτύπων και δικτύων υποστήριξης) αποτελούν χαρακτηριστικά και άλλων επαγγελματικών χώρων.

Κάνοντας Επιλογές

Εισαγωγικά σχετικά ζητήματα

Η ενότητα αυτή προτείνει ότι η περιορισμένη παρουσία των γυναικών στους τομείς SET δεν θα πρέπει να εξετάζεται στο πλαίσιο των φραγμών που λειτουργούν αποτρεπτικά, αλλά μάλλον στο πλαίσιο των κινήτρων που προσφέρονται στις γυναίκες για εναλλακτικές επιλογές σπουδών και επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Πριν αναφερθούμε στο ζήτημα αυτό, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε δύο σχετικούς τομείς έρευνας. Πρώτον, στις θεωρίες που εξετάζουν γενικά τις επαγγελματικές επιλογές και δεύτερον στην έρευνα για τις έμφυλες επαγγελματικές επιλογές.

Ιστορικά, οι ψυχολογικές θεωρίες για τις επαγγελματικές επιλογές διακρίνονται σε δύο είδη προσεγγίσεων, στις **διαφορικές** και στις **αναπτυξιακές** - (Anderson, 1998). Οι πρώτες (π.χ. Holland, 1973) προσπαθούν να συσχετίσουν χαρακτηριστικά του ατόμου με παρόμοια χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις προβάλλουν την επιλογή επαγγέλματος ως το τελικό αποτέλεσμα όλων των σταδίων ανάπτυξης του ατόμου, κατά τα οποία αυτό κλίνει προς μία επιλογή που είναι σύμφωνη με την αυτο-αντίληψή του (Super, 1980). Στο πλαίσιο και των δύο προσεγγίσεων, η απροθυμία των γυναικών να μελετήσουν αντικείμενα των τομέων SET, τείνει να αντιμετωπίζεται μέσα σε ένα πλαίσιο, το οποίο συνδέει την απροθυμία τους με μια έννοια *ελλείμματος*: τι είναι αυτό που εμποδίζει τις γυναίκες από το να αποκτούν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά (διαφορική προσέγγιση), ή που τις εμποδίζει από το να αναπτύσσουν μια αυτό-αντίληψη συμβατή με τις φυσικές επιστήμες και τη μηχανική

(αναπτυξιακή προσέγγιση). Πάντως, ο Roberts (1981) έχει υποστηρίξει ότι η επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί στη βάση του ερωτήματος τι θα πρέπει να παραδώσουν/ θυσιάσουν τα άτομα προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Θέτει, δηλαδή, το ερώτημα κατά πόσον η έννοια των φραγμών είναι κατάλληλη για να εξηγήσει γιατί ελάχιστοι απόφοιτοι ανωτάτων σχολών γίνονται εισπράκτορες λεωφορείων. Στρέφει την προσοχή μακριά από το κατά πόσον το άτομο ταιριάζει σε έναν επαγγελματικό χώρο και εστιάζει στο τι θα χρειαστεί να θυσιάσει το άτομο προκειμένου να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, καθώς και στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική εξουσία που θα αποκτήσει, εάν κάνει κάποια εναλλακτική επιλογή. Βασιζόμενοι στις απόψεις του Roberts προτείνουμε ότι είναι ορθότερο να ρωτούμε τι είναι αυτό που χάνουν οι γυναίκες, εάν ενταχθούν στους τομείς SET, και τι αυτό που κερδίζουν, εάν ακολουθήσουν κάποια άλλη επαγγελματική σταδιοδρομία;

Πρέπει, επίσης, να οριοθετήσουμε το «πρόβλημα» των γυναικών στους τομείς SET, στο πλαίσιο της συνεχούς έμφυλης διάστασης των εκπαιδευτικών επιλογών όπως και εκείνων της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Διότι, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει αμφιβολία πως η έμφυλη διάσταση των επιλογών επαγγελματικής σταδιοδρομίας ως ένα βαθμό διαβρώνεται, π.χ. οι γυναίκες συμμετέχουν σε επαγγέλματα, με γόητρο, ωστόσο οι έμφυλες τάσεις επιλογών εξακολουθούν να υφίστανται (Siann, 2000). Στην ανώτατη εκπαίδευση, για παράδειγμα, οι άνδρες εξακολουθούν να έχουν μειωμένη παρουσία στους τομείς της φιλολογίας και της ψυχολογίας (Holdstock, 1998). Όμως, η σχετική απροθυμία των ανδρών να ενταχθούν στους δύο αυτούς τομείς, δεν έχει οδηγήσει στην ίδια έκταση ερευνών, όσο η απροθυμία των γυναικών να ενταχθούν στους τομείς SET. Η άποψή μας είναι ότι αυτό οφείλεται σε τέσσερα αίτια. Πρώτον, στην κληροδοτημένη πατριαρχία στους κόλπους της εκπαίδευσης, η οποία αποδίδει περισσότερη αξία σε χώρους που κυριαρχούνται από άνδρες, παρά από γυναίκες. Δεύτερον, στις πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που υιοθετούν πολιτική κινήτρων, προκειμένου να ενθαρρύνουν περισσότερα άτομα (και των δύο φύλων) να ενταχθούν στους τομείς SET. Τρίτον, στο ενδιαφέρον του Τεχνικού Επιμελητηρίου του Ηνωμένου Βασιλείου να προσελκύσει φιλόδοξα άτομα στον τομέα των σχολών μηχανικής και τέταρτον στην ανάγκη των πανεπιστημίων να καλύψουν τις κενές θέσεις στους τομείς SET (Lightbody & Durndell, 1998).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, προκύπτει ότι: (α) η επαγγελματική επιλογή αποτελεί μια ενεργή απόρριψη ορισμένων επιλογών και προτίμηση εκείνων, που όχι μόνο έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά και εγγυώνται κύρος και εξουσία και (β) η περιορισμένη παρουσία των γυναικών στους τομείς SET γίνεται στο πλαίσιο

μιας συνεχούς έμφυλης επιλογής επαγγελματικής σταδιοδρομίας, και ως εκ τούτου υποστηρίζουμε ένα μοντέλο επιλογών μάλλον, παρά φραγμών, στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στους τομείς SET. Στην ενότητα που ακολουθεί παραθέτουμε με τους λόγους, για τους οποίους οι γυναίκες που εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να επιλέγουν ενεργά μια πορεία διαφορετική από τους τομείς SET.

Ανθρώπινο ενδιαφέρον

Έχουν δημοσιευθεί αρκετές μελέτες, στο παρελθόν, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι νέοι και οι νέες, θεωρούν το «ανθρώπινο ενδιαφέρον» ως ισχυρότατο κίνητρο για την επιλογή επαγγέλματος. Για παράδειγμα, σε μία μελέτη με ερωτηματολόγια, φοιτητές και φοιτήτριες που παρακολουθούσαν κύκλους σπουδών SET, βρέθηκαν να έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με φοιτητές και φοιτήτριες της νομικής και της ιατρικής (Lightbody *et al.*, 1997). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν ότι η πρώτη ομάδα ήταν πιο πιθανό να αναφέρει την κοινωνική ευθύνη και τη δυνατότητα να εργαστεί σε έναν τομέα που περιλαμβάνει ανθρώπινες σχέσεις, ως το πιο αποτρεπτικό στοιχείο στην επιλογή επαγγέλματος. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από μία μελέτη που εκπονήθηκε από τους Lightbody και Durndell (1996), η οποία έδειξε ότι περισσότερο από το 80% του δείγματος μαθητών/τριών γυμνασίου θεωρούσε ότι οι εργαζόμενοι σε τεχνολογικά επαγγέλματα είχαν ως κίνητρο τις οικονομικές απολαβές, την ασφάλεια και, όπως ήταν αναμενόμενο, το ενδιαφέρον γύρω από την τεχνολογία. Η ανθρώπινη επαφή και η φροντίδα θεωρήθηκαν ως τα λιγότερο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ομάδας αυτής. Ο εργαζόμενος με το μεγαλύτερο κοινωνικό προσανατολισμό θεωρήθηκε ότι είναι αυτός που θα αντλούσε ευχαρίστηση από τη συνεργασία του με κόσμο και που θα είχε ενδιαφέρον για τις ανάγκες της κοινωνίας. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν, επίσης, από μία έρευνα με δείγμα τρεις ομάδες προπτυχιακών φοιτητών/τριών από τη Σκωτία, (Durndell & Thomson, 1997), η οποία έδειξε ότι η προσυπογραφή της ακόλουθης άποψης: «*Ενδιαφέρομαι περισσότερο για τους ανθρώπους παρά για αντικείμενα*» έπαιξε σημαντικό ρόλο προκειμένου να μην επιλεγεί επαγγελματική σταδιοδρομία στην επιστήμη της Πληροφορικής. Παρά το γεγονός ότι παρόμοιες μελέτες έχουν δείξει ότι οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν και τα δύο φύλα, η επιρροή τους είναι περισσότερο εμφανής στις γυναίκες.

2. Μισθός, προοπτικές απασχόλησης, κύρος και εικόνα

Η έρευνα γύρω από τις επαγγελματικές επιλογές δείχνει ότι προσωπικοί καθώς και κοινωνικοί παράγοντες διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στις σχετικές αποφάσεις (Moir, 1993). Ωστόσο, είναι επίσης εμφανές ότι ο μισθός και οι προοπτικές απασχόλησης ενδέχεται να επηρεάζουν τις επιλογές σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εξέταση των στατιστικών δεδομένων που σχετίζονται με τα επίπεδα απασχόλησης ατόμων που έχουν πρόσφατα αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα ποσοστά ανεργίας μεταξύ των αποφοίτων από τις επιστήμες της μηχανικής και της τεχνολογίας είναι σχετικά υψηλά (βλ. Πίνακα II, ο οποίος παρουσιάζει τα επίπεδα ανεργίας έξι μήνες μετά την αποφοίτηση). Ο Πίνακας II δείχνει, επίσης, ότι οι απόφοιτοι των σχολών φυσικής αντιμετωπίζουν ανάλογα επίπεδα ανεργίας με τους αποφοίτους τομέων, στους οποίους η ανεργία παραδοσιακά θεωρείται υψηλή, όπως η φιλολογία και οι ανθρωπιστικές επιστήμες. Επιπλέον, με εξαίρεση την επιστήμη της Πληροφορικής, τα επίπεδα των μισθών στους τομείς SET σε σχέση με άλλα επαγγέλματα δεν είναι υψηλότερα (Russell, 1998). Επίσης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η δημόσια εικόνα των επιστημόνων τείνει να χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και κοινωνική απομόνωση. Όσον αφορά δε την κοινωνική θέση του επιστήμονα, αυτή θεωρείται χαμηλότερη από την κοινωνική θέση των αποφοίτων Νομικής, Ιατρικής, Οδοντιατρικής και Λογιστικής (Wilkie, 1996). Τέλος, η δημοσιότητα γύρω από τις πρόσφατες εξελίξεις της τεχνολογίας, συνέβαλε σε μία ιδιαίτερα αρνητική εικόνα των επιστημόνων που εργάζονται σε τομείς, όπως η γενετική μηχανική.

Πίνακας II. Ποσοστό ανεργίας αποφοίτων 1997 ανά επιστημονικό τομέα.

Τομέας αποφοίτων 1997	Ποσοστό ανεργίας 6 μήνες μετά
Ιατρική και Οδοντιατρική	0,4
Αντικείμενα σχετικά με Ιατρική	3,8
Βιολογία	8,0
Κτηνιατρική	1,6
Γεωργία και σχετικά αντικείμενα	7,6
Φυσική	7,1
Μαθηματικά	5,8
Πληροφορική	6,4
Μηχανολογία και Τεχνολογία	7,6

Αρχιτεκτονική, κατασκευές, σχεδιασμός	6,1
Κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές επιστήμες	8,3
Νομική	4,2
Εμπορικές και διοικητικές σπουδές	7,2
Βιβλιοθηκονομία και επιστήμη των πληροφοριών	10,3
Φιλολογία	6,5
Ανθρωπιστικές σπουδές	7,6
Τέχνες και γραφιστική	10,6
Εκπαιδευτικός τομέας	4,1
Συνδυασμός	7,7

*Σημείωση: * μόνο πρώτο πτυχίο*

Πηγή: HESA

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ένας νέος άνθρωπος, που δε διαθέτει ένα ιδιαίτερα έμφυτο ενδιαφέρον για την επιστήμη της φυσικής και της μηχανικής, δεν έλκεται αρκετά, ώστε να παρακολουθήσει αντίστοιχους κύκλους μαθημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Επιπλέον, πιστεύουμε ότι θα έπρεπε να εξετάζουμε την επιλογή σταδιοδρομίας σε τομείς SET από μία γυναίκα η οποία διαθέτει τα απαιτούμενα ακαδημαϊκά προσόντα για να ξεκινήσει σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης, με όρους κόστους ευκαιριών. Με εξαίρεση τη σταδιοδρομία σε τομείς Πληροφορικής, που πλέον δεν είναι αναγκαστικά άμεσα συνδεδεμένη σε πρώτο βαθμό με τους τομείς SET (Siann, 1997), τα επίπεδα των μισθών είναι σχετικά χαμηλή. Σε σύγκριση με επαγγέλματα, όπως η ιατρική, η νομική, η αρχιτεκτονική, η οδοντιατρική, κ.λπ., η κοινωνική θέση του επιστήμονα είναι επίσης σχετικά χαμηλή. Η δημόσια εικόνα των επιστημόνων έχει επιδεινωθεί ακόμα περισσότερο μετά τις πρόσφατες έρευνες των Μέσων Ενημέρωσης σε τομείς όπως η γενετική μηχανική. Τέλος, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, το αντικείμενο των φυσικών επιστημών φαίνεται να στερείται ανθρώπινου ενδιαφέροντος.

Όπως τονίζουν οι Lightbody και Durndell, «τα κορίτσια είναι ιδιαίτερα διορατικοί καταναλωτές» (1998, σ. 55) και εμείς με τη σειρά μας θα υποστηρίξουμε, καταλήγοντας, ότι η μειωμένη παρουσία τους στους τομείς SET στην ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σε ένα πλαίσιο όπου νέες γυναίκες με ιδιαίτερα προσόντα διαμορφώνουν ενεργά την επαγγελματική τους ταυτότητα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ALLEN, I. (1994). *Doctors and their Careers: a new generation* (London, Policy Studies Institute).
- ANDERSON, P. (1998). Choice: can we choose it, στο: J. RADFORD (Ed.) *Gender and Choice in Education and Occupation* (London, Routledge).
- CARVEL, J. (1998). Students turn away from 'caring' degree courses, *The Guardian*, 6 June, σ. 3.
- COCKBURN, C. & ORMROD, S. (1993). *Gender and Technology in the Making* (London, Sage).
- DUFFIELD, J., COOPER, M. & ROGER, A. (1997). *Access Guide: women into SET in Higher Education* (SHEFC, Edinburgh).
- DURNDELL, A. & THOMSON, K. (1997). Gender and computing: a decade of change? *Computers & Education*, 18(1), 1-9.
- EURIDICE/EUROSTAT (1998). *Key Data on Education in the European Union* (European Commission, Luxembourg).
- FARISH, O. (1998). Science and the Scottish Parliament: ensuring the supply of scientists and engineers for the 21st century. Paper presented to *SHEFC Women in SET Seminar – the next stage*, University of Glasgow, 20 July (SHEFC, Edinburgh).
- GILL, R. & GRINT, K. (1995). The gender-technology relation: contemporary theory and research, στο: R. GILL & K. GRINT (Eds) *The Gender Technology Relation* (London, Taylor & Francis).
- HARDING, S. (1986). *The Science Question in Feminism* (New York, Cornell University).
- HARDING, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives* (Ithaca, NY, Cornell University Press).
- HARDING, S. & HINTEKKA, M.B. (1983). *Discovering Reality* (Dordrech, Riedel).
- HENWOOD, E. (1998). engineering difference; discourses on gender, sexuality and work, *Gender and Education*, 10(1), 35-50.
- HESA (1996/1997). *First Destination of Students Leaving Higher Education Institutions* (HESA, Cheltenham).
- HMSO (1994). *The Rising Tide* (London, HMSO).
- HOLDSTOCK, L. (1998). The ratio of male to female undergraduates, στο J. RADFORD (Ed.) *Gender and Choice in Education and Occupation* (London, Routledge).
- HOLLAND, J.L. (1973). *Making Vocational Choices: a theory of careers* (Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall).
- HUTCHINGS, K. (1998). Philosophy, the RAE and its impact on women, *AUT Woman*, 43, Spring, σ. 3.
- KELLER, E.F. (1983) Gender and science, στο: S. HARDING & M.B. HINTIKKA (Eds) *Discovering Reality* (Dordrecht, Reidel).
- LASLETT, N., KOHLSTEDT, S.G., LONGINO, H. & HAMMONDS, E. (Eds) (1996). *Gender and Scientific Authority* (Chicago University Press, Chicago).

- LIGHTBODY, P. & DURNDELL, A. (1996). Gendered career choice: is sex-stereotyping the cause or the consequence? *Educational Studies*, 22(2), 133-146.
- LIGHTBODY, P. & DURNDELL, A. (1998). Perceptions of careers in science and technology, στο: J. RADFORD (Ed.) *Gender and Choice in Education and Occupation* (London, Routledge).
- LIGHTBODY, P., SIANN, G., TAIT, L. & WALSH, D. (1997). A fulfilling career? Factors which influence women's choice of profession, *Educational Studies*, 23(1), 25-37.
- MACLEOD, D. (1997). Push on science begins to pay off, *The Guardian*, 14 August, σ. 9.
- MAKRAKIS, V. & SAWADA, T. (1986). Gender, computers and other school subjects among Japanese and Swedish students, *Computer Education*, 26(4), 225-321.
- MOIR, J. (1993) Occupational career choice: accounts and contradictions, στο E. BURMAN & I. PARKER (Eds) *Discourse Analytic Research* (London, Routledge).
- PEARCE, P. (1998). The role of universities, *IMIS Journal*, 8, 7-9.
- QUAISIE, G. (1997). FEMSA: Female Education in Maths and Science in Africa. Mimeo (Accra, Ghana, Ministry of Education).
- ROBERTS, K. (1981). The sociology of work and occupational choice, στο: A.E.G. WATTS, D.E. SUPER & J.M. KIDD (Eds) *Career Development in Britain* (Cambridge, Hobsons Press).
- RUSSELL, B. (1998). Private schooling leads to better pay, *The Independent*, 31 October, σ. 11.
- SIANN, G. (1997). We can, we don't want to: factors influencing women's participation in computing, στο: R. LANDER & A. ADAM (Eds) *Women in Computing* (Exeter, Intellect books).
- SIANN, G. (2000). Poles apart: gender and the Fire Service, *Fire Research and Management*, 6(1), 25-34.
- SIANN, G., DURNDELL, A. & GLISSOV, P. (1988). Stereotyping in relation to the gender gap, *Educational Research*, 30(2), 98-103.
- SMITHERS, R. (1998). Chemical sisters, *The Guardian*, 29 October, 6-7.
- SPANIER, B.B. (1995). *Impartial Science: gender and ideology in molecular biology* (Indiana, Indiana University Press).
- SUPER, C. (1980). A theory of vocational development, *Journal of Vocational Behavior*, 13, 283-298.
- THORNTON, M. (1996). *Dissonance and Distrust: women in the legal profession* (Oxford, OUP).
- VLAEMINKE, M., MCKEON, F. & COMBER, C. (1997). *Breaking the Mould* (London, DTI).
- VOLMAN, M., VAN ECK, E.A. & TEN DAM, G. (1995). Girls in science and technology, *Gender and Education*, 7(3), 283-292.
- WAJCMAN, J. (1991). *Feminism Confronts Technology* (Pennsylvania, PA, Pennsylvania University Press).

WILKIE, J. (1996). Nerds, suits and wary teenagers, conference proceedings of *PASE 96; Professional Awareness in Software Engineering*, The Royal Society, 1-2 February.

WRIGHT, R. (1996). The occupational culture of computing, στο: C. CHENG (Ed.) *Masculinities in Organisations* (London, Sage).

1.3 Η ΕΜΦΥΛΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΦΥΛΟ⁶

Becky Francis⁷

Περίληψη

Τα κορίτσια μόλις κατά τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να συμβαδίζουν με τα αγόρια στις επιδόσεις τους στο Πιστοποιητικό Ολοκλήρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education [GCSE]) στις Φυσικές Επιστήμες, αν και εξακολουθούν να υπερτερούν των αγοριών στα γλωσσικά μαθήματα. Ωστόσο, συνεχίζει να παρατηρείται μεγάλη απόκλιση με βάση το φύλο σε ό,τι αφορά την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στα A Level⁸ και πέρα από αυτά. Το άρθρο αυτό έχει ως στόχο να διερευνήσει, εάν έχει σημειωθεί ή όχι κάποια μεταβολή στις κοινωνικές κατασκευές της έννοιας του φύλου στο μαθητικό πληθυσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ό,τι αφορά στα σχολικά μαθήματα και στις σχολικές επιδόσεις. Εξετάζει, ακόμη, τις απόψεις μαθητών/-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα σχολικά μαθήματα που προτιμούν περισσότερο ή λιγότερο. Επίσης, διερευνά τις απόψεις τους αναφορικά με το φύλο και τις επιδόσεις τους σε μαθήματα, αναλύοντας τις διαφορές σχετικές με το φύλο αφηγήσεις των μαθητών/-τριών. Υποστηρίζεται ότι μερικές φορές δεν παρατηρείται μια αυστηρή διχοτομία με βάση το φύλο σε ό,τι αφορά τις επιλογές σπουδών παρόλο που τα γνωστικά αντικείμενα που προτιμούνταν λιγότερο από όλα, παρουσίαζαν μια περισσότερο παραδοσιακή διάσταση του φύλου. Επιπλέον, η πλειονότητα των μαθητών/-τριών ισχυρίστηκε ότι τα δύο φύλα έχουν τις ίδιες ικανότητες επίδοσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Από αυτούς/-ές που υποστήριξαν ότι υπάρχουν διαφορές με βάση το φύλο σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις, η πλειονότητα υποστήριξε ότι τα κορίτσια είναι πιο ικανά σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

⁶ Δημοσίευση: Francis B. (2000). The Gendered Subject: students' subject preferences and discussions of gender and subject ability, *Oxford Review of Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 35-48

⁷ Αλληλογραφία: Dr Becky Francis, School of Post-Compulsory Education and Training, University of Greenwich, Greenwich Maritime Campus, 30 Park Row, London SE10 9LS, UK.

⁸ Σ.τ.Μ. προπαρασκευαστικά μαθήματα για την εισαγωγή στα βρετανικά πανεπιστήμια.

Εισαγωγή

Παραδοσιακά, οι «φυσικές επιστήμες» (στις οποίες συμπεριλαμβάνονται τα μαθηματικά, η φυσική και η πληροφορική θεωρούνται ως ένας ανδροκρατούμενος τομέας, ενώ αντίθετα, «οι τέχνες» (στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η τέχνη, οι γλώσσες και τα μαθήματα ανθρωπιστικής κατεύθυνσης, όπως η ιστορία) έχουν θεωρηθεί ως γυναικοκρατούμενοι τομείς σπουδών (Archer & Macrae, 1991, Lees, 1993, Whitehead, 1996). Αυτή η διχοτομία συνοδεύεται από μια ιεραρχία σε ό,τι αφορά το κύρος του γνωστικού αντικείμενου: «οι φυσικές επιστήμες» σχετίζονται με χαρακτηριστικά υψηλού κύρους, όπως η ικανότητα λογικής σκέψης και η αντικειμενικότητα, ενώ «οι τέχνες» σχετίζονται με το συναίσθημα και την υποκειμενικότητα. Η έμφυλη διάσταση αυτών των χαρακτηριστικών είναι που οδηγεί στον προσδιορισμό των γνωστικών αντικείμενων ως ανδρικών ή γυναικείων. Η διχοτομία αυτή έχει την ακόλουθη μορφή:

Αρσενικό	Θηλυκό
Λογική σκέψη	Συναίσθημα
Αντικειμενικότητα	Υποκειμενικότητα
Επιστήμη	Φύση
«Σκληρό»	«Ευαίσθητο»
«Οι θετικές επιστήμες»	«Οι τέχνες»

Υπάρχει μια ανισότητα με όρους εξουσίας και κύρους ανάμεσα στις δύο πλευρές της συγκεκριμένης διχοτομίας, καθώς αυτή συντηρείται από την ηγεμονική κατασκευή της γυναικείας ταυτότητας (και των χαρακτηριστικών που θεωρούνται συμβατά με τη θηλυκότητα) ως «το άλλο» και υποδεέστερο (βλ. Walkerdine, 1990). Έτσι, ο Thomas (1990) υποστηρίζει ότι τα μαθηματικά, η φυσική και η χημεία θεωρούνται πιο δύσκολα και πιο σημαντικά γνωστικά αντικείμενα συγκριτικά με τα αγγλικά, τις γλώσσες, την ιστορία και τη βιολογία.

Στο παρελθόν, πράγματι, ίσχυε ότι στο επίπεδο του GCSE (παλιότερα O Level) τα αγόρια άριστευαν στις θετικές επιστήμες και τα κορίτσια στις τέχνες (Spender, 1982). Τα κορίτσια έτειναν να αποφεύγουν τα «ανδρικά» γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και τη φυσική (Lees, 1993) και πολύ λίγα αγόρια επέλεγαν τα γλωσσικά μαθήματα (Sharpe, 1976, Thomas, 1990). Οι ερμηνείες σχετικά με αυτή τη διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά την επιλογή και τις επιδόσεις ήταν πολλές και διάφορες. Συμπεριλαμβάνονταν οι εγγενείς διαφορές των φύλων (Parsons & Bales,

παραπομπή στο Whitehead, 1996), οι διαφορές στο γνωστικό στυλ (βλ. Head, 1996, σχετικά), το πατριαρχικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο προσέδιδε μεγαλύτερη αξία στο στυλ μάθησης των αγοριών από ό,τι των κοριτσιών (Walkerdine, et al., 1989) και οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις για τα φύλα τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών (Spender, 1982, Stanworth, 1981). Ωστόσο, με την εφαρμογή του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (με το νόμο περί εκπαίδευσης του 1988), αγόρια και κορίτσια υποχρεούνται να παρακολουθήσουν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών – κάτι, που περιόρισε τις ευκαιρίες για διαφοροποιήσεις κατά την επιλογή των γνωστικών αντικειμένων. Οι επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών σε επίπεδο GCSE βελτιώνονται κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Younger & Warrington, 1996). Παρόλα αυτά, τα κορίτσια έχουν σημειώσει ταχύτερη βελτίωση συγκριτικά με τα αγόρια, και σήμερα έχει διαμορφωθεί μια κατάσταση κατά την οποία, με εξαίρεση την ετήσια μη σταθερή διακύμανση, τα κορίτσια πλέον σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα αγόρια στα παραδοσιακά θεωρούμενα ως ανδρικά γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι τα μαθηματικά και η φυσική καθώς και στις τέχνες και στις γλώσσες (Younger & Warrington, 1996, Barker, 1997, MacInnes, 1998). Αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες υπερτερεί ελάχιστα εκείνης των αγοριών. Όμως, οι επιτυχίες των κοριτσιών σε αυτούς τους τομείς υπήρξαν το έναυσμα για να πυροδοτηθεί μια συζήτηση αναφορικά με την «κακή απόδοση των αγοριών» στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Yates, 1997, Epstein et al., 1998, Griffin, 1998). Αυτή η μεροληπτική στάση δεν περιορίζεται στη Βρετανία, καθώς παρόμοιες τάσεις σε ό,τι αφορά τις σχολικές επιδόσεις παρουσιάζονται και σε πολλές άλλες χώρες του ΟΟΣΑ (Epstein et al., 1998). Η συζήτηση αυτή έχει πάρει τέτοια έξαρση, ώστε μερικές φεμινίστριες συγγραφείς την αναφέρουν ως έναν «ηθικό πανικό» (Epstein et al., 1998).

Ωστόσο, παρά την αλλαγή αυτή σε επίπεδο δευτεροβάθμιας, στο επίπεδο της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι γυναίκες που προχωρούν σε σπουδές θετικής κατεύθυνσης είναι πολύ λιγότερες από τους άνδρες και πολύ λιγότεροι άνδρες επιλέγουν κατεύθυνση σπουδών που σχετίζονται με το χώρο των τεχνών (Thomas, 1990, Whitehead, 1996, McNabb et al., υπό έκδοση). Επιπλέον, στην περίπτωση των γυναικών, από όσες επιλέγουν και παρακολουθούν θετική κατεύθυνση, πολύ λιγότερες τα πάνε καλά στο επίπεδο της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Thomas, 1990, McNabb et al., υπό έκδοση). Με μερικές αξιοσημείωτες εξαιρέσεις, όπως οι πτυχιακοί κύκλοι μαθημάτων στην ιατρική επιστήμη (όπου συμμετέχουν όλο και περισσότερες γυναίκες, Thomas, 1990), η εικόνα που παρουσιάζεται σε ό,τι αφορά την έμφυλη διάσταση της επιλογής σπουδών μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση,

παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακή, με τις γυναίκες να επικεντρώνονται στις τέχνες και τους άνδρες στις θετικές επιστήμες. Για το λόγο αυτό, το άρθρο επιχειρεί να διερευνήσει τις κοινωνικές κατασκευές του φύλου των μαθητών της δευτεροβάθμιας, την επιλογή γνωστικών αντικειμένων και τις ικανότητες επίδοσης. Από παραδοσιακή σκοπιά, θα ήταν αναμενόμενο τα κορίτσια να προτιμούν σπουδές θεωρητικής κατεύθυνσης και τα αγόρια θετικής και ότι θα υποστήριζαν ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στις θετικές επιστήμες ενώ τα κορίτσια στις θεωρητικές. Πράγματι, μια έρευνα της Whitehead (1996) που βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο ανέδειξε ότι αυτό ακριβώς ίσχυε. Η Whitehead ανέδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών της δευτεροβάθμιας επέλεξαν κατευθύνσεις σπουδών με στερεοτυπικό τρόπο ως προς το φύλο στο A level. Βρήκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών ισχυρίζονταν ότι και τα δύο φύλα ήταν εξίσου ικανά στα περισσότερα αντικείμενα, αλλά ακόμη υπήρχε μια σαφής τάση τα αγόρια να θεωρούνται καλύτερα στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια στις γλώσσες.

Αντίθετα με τη μελέτη της Whitehead (1996) και άλλων, το άρθρο αυτό δεν προσπαθεί να αποκαλύψει τους λόγους, για τους οποίους οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τα γνωστικά αντικείμενα στερεοτυπικά με βάση το φύλο. Αυτό που επιχειρεί να κάνει, όμως, είναι να ερευνήσει εάν έχουν σημειωθεί αλλαγές στις αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών για τα φύλα και τη μάθηση, ως αποτέλεσμα των μεταβαλλόμενων μοτίβων επίδοσης και αντιλήψεων για τα φύλα. Διερευνά τις νοητικές τους κατασκευές σε σχέση με τα περισσότερο και λιγότερο προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα και τις απόψεις τους σχετικά με το φύλο και την επίδοση στο σχολείο. Έχω υποστηρίξει αλλού, ότι είναι επιτακτική ανάγκη οι φεμινίστριες να αναλύσουν τους διάφορους λόγους που συνδέονται με την κοινωνική κατασκευή των φύλων, καθώς η κατανόησή τους αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την αποδόμησή τους (Francis, 1998, 1999). Κατά συνέπεια, το άρθρο αυτό επιχειρεί επιπλέον να αναλύσει τους διάφορους λόγους, που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τις συζητήσεις τους για τα φύλα, τα σχολικά μαθήματα και τις ικανότητες. Στις πρώτες ενότητες του άρθρου αναλύεται η επιλογή των περισσότερο και λιγότερο προτιμώμενων γνωστικών αντικειμένων από τους μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας με βάση το φύλο και συζητούνται τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το φύλο και την ικανότητα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και εξετάζεται η αιτιολόγηση πίσω από τις διάφορες απαντήσεις τους.

Μέθοδοι

Τα δεδομένα που αναλύονται στο άρθρο αυτό προέρχονται από μια μελέτη με τίτλο «Η Επίδραση της Κοινωνικής Κατασκευής των Φύλων στη Μάθηση και τις Εκπαιδευτικές Επιλογές των Μαθητών/-τριών», την οποία χρηματοδότησε η Επιτροπή Οικονομικών και Κοινωνικών Ερευνών [Economics and Social Research Council (ESRC)]. Η μελέτη περιελάμβανε παρατήρηση μέσα σε αίθουσες διδασκαλίας και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 100 μαθητές/-τριες ηλικίας 14-16 ετών. Το δείγμα αποτελούνταν από 50 κορίτσια και 50 αγόρια, από τα οποία περίπου το ένα τρίτο ήταν αγγλοσαξονικής καταγωγής, το ένα τρίτο αфро-καραιβικής και το ένα τρίτο προερχόταν από άλλες εθνικές ομάδες, όπως από τη Νότια και την Ανατολική Ασία, την Αφρική και τη Νότιο Αμερική. Το δείγμα προήλθε από τρία διαφορετικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή του Λονδίνου. Τα σχολεία ήταν μικτά, συμπεριλαμβανομένων ενός καθολικού σχολείου (St. Mark) και δύο γενικών λυκείων (Richardson και Sandyfields). Βρίσκονται, το ένα στο κέντρο της πόλης (Sandyfields: Ζώνη 2), το άλλο σε μια ημι-προαστιακή περιοχή (St. Mark: Ζώνη 3) και το τρίτο στην ευρύτερη περιοχή του Λονδίνου (Richardson: Ζώνη 4). Σε κάθε σχολείο έγιναν παρακολουθήσεις στα μαθήματα των μαθηματικών και Αγγλικών μέσου και ανωτέρου επιπέδου για τα έτη 10 και 11, και από αυτές τις τάξεις ελήφθη το τυχαίο δείγμα μαθητών/-τριών. Στόχος αυτής της σύνθεσης ήταν να εξασφαλιστεί ένα δείγμα από παραμέτρους κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, ικανότητας, σχολικού περιβάλλοντος και ηλικίας, καθώς και φύλων για ολόκληρο το δείγμα της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν από μια λευκή πανεπιστημιακό (εμένα). Τα ερωτήματα αφορούσαν σε μια σειρά ζητημάτων σχετικά με το φύλο και την εκπαίδευση. Τα δεδομένα που συζητούνται στο άρθρο αυτό βασίζονται στις απαντήσεις των μαθητών/τριών σε τρία από τα ακόλουθα ερωτήματα: οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν ποια μαθήματα προτιμούσαν περισσότερο και ποια λιγότερο. Η επόμενη ερώτηση ήταν εάν πιστεύουν «ότι αγόρια και κορίτσια έχουν την ίδια ικανότητα επίδοσης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα».

Προτιμώμενα και λιγότερο προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα

Στον Πίνακα I παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/-τριών σημείωσε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα. Για το λόγο αυτό, στον Πίνακα I παρουσιάζεται η βαθμολογία σύμφωνα με τη συχνότητα που ένα γνωστικό αντικείμενο επιλέγεται από αγόρια και κορίτσια (παρουσιάζεται επίσης ο αριθμός των

μαθητών/-τριών που το επέλεξαν). Όμως, κάνοντας την υπόθεση ότι το γνωστικό αντικείμενο που οι μαθητές/-τριες σημείωσαν πρώτο, μπορεί να είναι και το πιο προτιμώμενο, ή σίγουρα αυτό, το οποίο σκέφτηκαν πρώτο, παρατίθενται και κατατάσσονται οι πρώτες τους επιλογές. Για παράδειγμα, η τέχνη βαθμολογήθηκε ως το τρίτο κατά σειρά προτίμησης γνωστικό αντικείμενο από τα κορίτσια: 15 κορίτσια το σημείωσαν ως ένα από τα προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, από την άποψη της πρώτης επιλογής, καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση στα κορίτσια, δέκα από τα οποία την ανέφεραν πρώτη.

Οι κατά φύλο υψηλότερες προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων (Πίνακας Ι)

Αυτό το μοτίβο παρουσιάζει δραματικές διαφορές σε σύγκριση με την εικόνα περί φύλου και την προτίμηση του γνωστικού αντικειμένου έτσι όπως αποτυπώθηκε σε προηγούμενες έρευνες (Sharpe, 1976, Thomas, 1990, Archer & Macrae, 1991, Whitehead, 1996). Εκεί, όπου τα αγόρια παραδοσιακά προτιμούσαν τις θετικές επιστήμες και τα κορίτσια τις τέχνες, κορίτσια και αγόρια αξιολόγησαν το μάθημα των Αγγλικών (που ανήκει στη θεωρητική κατεύθυνση) ως το πλέον δημοφιλές. Επιπλέον, τα μαθηματικά (ένα γνωστικό αντικείμενο των θετικών επιστημών) ήταν το δεύτερο πιο δημοφιλές γνωστικό αντικείμενο μεταξύ κοριτσιών, αλλά και αγοριών. Πράγματι, περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια σημείωσαν τα μαθηματικά ως προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο. Μετά από αυτές τις πλέον δημοφιλείς προτιμήσεις, παρατηρούμε μια πιο παραδοσιακή εικόνα βαθμολογίας, με τη φυσική και τη γυμναστική να συνοδεύουν τα μαθηματικά και τα αγγλικά στις πιο συχνές αναφορές των αγοριών και την τέχνη και το θέατρο να συνοδεύουν εκείνες των κοριτσιών. Όμως, η φυσική για τα κορίτσια και η τέχνη για τα αγόρια ήρθαν πέμπτα κατά σειρά προτίμησης. Το μάθημα της γαλλικής γλώσσας δεν ήταν δημοφιλές για τα αγόρια, κάτι που επιβεβαιώνει ένα παραδοσιακό στερεότυπο. Ωστόσο, ούτε και για τα κορίτσια ήταν δημοφιλές (μόνο τρία κορίτσια το σημείωσαν και κανένα δεν το ανέφερε πρώτο). Επιπλέον, οι επιλογές για την πληροφορική ήταν παρόμοιες και στα δύο φύλα. Από την άποψη των γνωστικών αντικειμένων που επιλέχθηκαν πρώτα, προκύπτει μια ελαφρά διαφοροποιημένη εικόνα. Το μοντέλο των πρώτων επιλογών των κοριτσιών συμφωνούσε σε μεγάλο βαθμό με τα πιο συχνά αναφερόμενα γνωστικά αντικείμενα, αν και το πιο παραδοσιακά «γυναικοκρατούμενο» γνωστικό αντικείμενο της τέχνης αντικατέστησε σε αυτό το σημείο τα μαθηματικά ως προς τη βαθμολογία.

Πίνακας Ι. Οι κατά φύλο προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων

Διδακτική θεματική	Θέση	Αριθμός αυτών που την επέλεξαν	Θέση βάσει της 1 ^{ης} επιλογής	Αριθμός αυτών που την όρισαν ως 1 ^η επιλογή
Κορίτσια				
Αγγλικά	1 ^η	29	1 ^η	10
Μαθηματικά	2 ^η	20	3 ^η	9
Τέχνη	3 ^η	15	2 ^η	10
Θέατρο	4 ^η	14	4 ^η	8
Φυσική	5 ^η	11	5 ^η	4
Πληροφορική	6 ^η	7	6 ^η	2
Γραφικές τέχνες	7 ^η	6	7 ^η	1
Γυμναστική	7 ^η	5	6 ^η	2
Γαλλική γλώσσα	8 ^η	3	8 ^η	0
Οικονομικά	9 ^η	2	7 ^η	1
Ιστορία	9 ^η	2	8 ^η	0
DVE	9 ^η	2	8 ^η	0
Γεωγραφία	10 ^η	1	8 ^η	0
MME	10 ^η	1	7 ^η	1
Ανθεκτικότητα υλικών	10 ^η	1	7 ^η	1
Κοινωνιολογία	10 ^η	1	8 ^η	0
GNVQ* Υγείας	10 ^η	1	7 ^η	1
Αγόρια				
Αγγλικά	1 ^η	24	4 ^η	5
Μαθηματικά	2 ^η	17	1 ^η	8
Φυσική	3 ^η	16	5 ^η	3
Γυμναστική	4 ^η	15	3 ^η	6
Τέχνη	5 ^η	10	2 ^η	7
Γραφικές τέχνες	6 ^η	10	6 ^η	2
Πληροφορική	6 ^η	8	7 ^η	1
Θέατρο	7 ^η	7	2 ^η	7
Οικονομικά	8 ^η	4	7 ^η	1
Γεωγραφία	8 ^η	4	6 ^η	2
Ανθεκτικότητα υλικών	9 ^η	3	6 ^η	2
Ιστορία	9 ^η	3	6 ^η	2
Μουσική	10 ^η	3	8 ^η	0
MME	11 ^η	2	7 ^η	1
Γαλλική γλώσσα	11 ^η	1	8 ^η	0
Αναψυχή και τουρισμός	11 ^η	1	7 ^η	1
«Γλώσσες»	11 ^η	1	8 ^η	0
Θρησκευτικά	11 ^η	1	7 ^η	1
Θεωρία και πράξη	11 ^η	1	7 ^η	1
Ξυλουργική	11 ^η	1	8 ^η	0

* Γενικό Εθνικό Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης [General National Vocational Qualification (GNVQ)]

Το μοτίβο των πρώτων επιλογών των αγοριών, όμως, παρουσίαζε περισσότερες αποκλίσεις σε σχέση με τα πιο συχνά αναφερόμενα γνωστικά αντικείμενα. Το πιο συχνά αναφερόμενο γνωστικό αντικείμενο, τα Αγγλικά, πέφτει στην τέταρτη θέση εκείνων που δηλώνονται *πρώτα*. Τα μαθηματικά καταλαμβάνουν

την πρώτη θέση, κάτι που υποδηλώνει ένα πιο παραδοσιακό μοτίβο. Ωστόσο, κατά παράδοξο τρόπο, η τέχνη και το θέατρο ανέβηκαν στη δεύτερη θέση, η γυμναστική πήγε στην τρίτη, αφήνοντας τελικά τη φυσική στην πέμπτη θέση. Έτσι, η συνεκτίμηση των δεδομένων αυτών, υποδηλώνει ότι υπάρχει ένα μοτίβο με περισσότερες αποκλίσεις ως προς την επιλογή των προτιμώμενων γνωστικών αντικειμένων με βάση το φύλο, από ό,τι έχουν αναδείξει προηγούμενες μελέτες.

Σε αυτό το μοτίβο σημειώθηκαν μερικές προφανείς διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων που συμμετείχαν. Οι πιο σημαντικές ήταν οι εξής: τα 11 κορίτσια από το St. Mark που σημείωσαν τα μαθηματικά ως το προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο έναντι μόνο τεσσάρων κοριτσιών στο Richardson και πέντε στο Sandyfields: τα 11 αγόρια στο Sandyfields που σημείωσαν τα μαθηματικά ως μια προτίμηση έναντι μόνο δύο αγοριών στο Richardson και τεσσάρων στο St. Mark: μόνο δύο αγόρια στο St. Mark σημείωσαν τη γυμναστική ως το προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο έναντι έξι στο Richardson και στο Sandyfields αντίστοιχα: και τα επτά κορίτσια στο Sandyfields που σημείωσαν τη φυσική ως το προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο, έναντι τριών στο Richardson και ενός στο St. Mark. Επίσης, και τα επτά αγόρια που σημείωσαν το θέατρο μεταξύ των προτιμώμενων γνωστικών αντικειμένων, προέρχονταν από το σχολείο Richardson. Αυτές οι αποκλίσεις θα μπορούσαν να είναι το αποτέλεσμα πολλών και διαφόρων παραμέτρων, όπως οι παραλλαγές στο διδακτικό ύφος, ή πιθανότατα η ποιότητα του μαθήματος. Το σχολείο Richardson κατά τη χρονική περίοδο της έρευνάς μου είχε ανεβάσει ένα σχολικό έργο και αυτό μπορεί να εξηγήσει κάποιο βαθμό την προτίμηση των αγοριών στο θέατρο για το συγκεκριμένο σχολείο.

Από την άποψη της εθνικότητας υπήρξαν πάλι κάποια απροσδόκητα αποτελέσματα ως προς το μοτίβο. Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό κοριτσιών αγγλοσαξονικής καταγωγής κατέταξε το θέατρο μεταξύ των προτιμώμενων γνωστικών αντικειμένων (σημειώθηκε από εννέα από τα 18 κορίτσια αγγλοσαξονικής καταγωγής, έναντι μόνο πέντε κοριτσιών από όλες τις άλλες εθνικές ομάδες που αντιπροσωπεύονταν). Τα κορίτσια αγγλοσαξονικής καταγωγής, επίσης, αντιστέκονταν στη γενική τάση σε ό,τι αφορά στα μαθηματικά, όπου μόνο πέντε από τα 18 κορίτσια αγγλοσαξονικής καταγωγής τα σημείωσαν ως το προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο, έναντι περισσότερων από τα μισά κοριτσιών αφρο-καραϊβικής καταγωγής και σχεδόν των μισών κοριτσιών από άλλες εθνικές ομάδες. Δέκα από τα 22 αγόρια αφρο-καραϊβικής καταγωγής σημείωσαν τη γυμναστική ως το προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο, έναντι μόνο πέντε αγοριών από άλλες εθνικές ομάδες (τέσσερα από αυτά ήταν αγγλοσαξονικής καταγωγής). Επιπλέον, τα μισά

αγόρια αφρο-καραϊβικής καταγωγής κατέταξαν στις προτιμήσεις τους τη φυσική, έναντι μόνο έξι αγοριών από όλες τις άλλες εθνικές ομάδες.

Οι κατά φύλο χαμηλότερες προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων (Πίνακας II)

Σε ό,τι αφορά στα λιγότερο προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα, τα στοιχεία αντανακλούν ένα πιο παραδοσιακό μοντέλο. Μεταξύ των κοριτσιών, τα μαθηματικά ήταν με διαφορά το λιγότερο προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο, ιδίως από την άποψη εκείνου που δηλώθηκε ως πρώτο. Η φυσική ήταν το γνωστικό αντικείμενο που κατέλαβε τη δεύτερη θέση στα λιγότερο προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα από τα κορίτσια. Αν και τα μαθηματικά ήταν το δεύτερο λιγότερο προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο για τα αγόρια, η δήλωσή τους μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων της τέχνης που είναι παραδοσιακά μη δημοφιλές στα αγόρια (γαλλική γλώσσα, αγγλικά και ιστορία), είναι αναντίστοιχη. Η γαλλική γλώσσα ήταν με διαφορά το λιγότερο δημοφιλές γνωστικό αντικείμενο μεταξύ των αγοριών και σημειώθηκε σχεδόν διπλάσιες φορές από ό,τι το δεύτερο λιγότερο δημοφιλές γνωστικό αντικείμενο, τα μαθηματικά. Βέβαια, η γαλλική γλώσσα δεν δηλώθηκε, επίσης, ως δημοφιλής και από τα κορίτσια (την κατέταξαν στην τρίτη θέση των λιγότερο δημοφιλών). Έτσι, αν και τα λιγότερο προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν μια παραδοσιακότερη εικόνα με βάση το φύλο από ό,τι τα προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα, η συχνή αναφορά της γαλλικής γλώσσας από τα κορίτσια και των μαθηματικών από τα αγόρια ως των λιγότερο προτιμώμενων γνωστικών αντικειμένων, διαταράσσει σε κάποιο βαθμό το μοντέλο. Τα μοτίβα μεταξύ εκείνων των γνωστικών αντικειμένων που σημειώνονται πρώτα και εκείνων που απλώς σημειώνονται, έτειναν να ομοιάζουν περισσότερο από ό,τι στην περίπτωση των προτιμώμενων γνωστικών αντικειμένων, καθώς λιγότερα γνωστικά αντικείμενα επιλέχθηκαν ως «λιγότερο προτιμώμενα».

Πίνακας II. Οι κατά φύλο χαμηλότερες προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων

<i>Διδακτική θεματική</i>	<i>Θέση</i>	<i>Αριθμός αυτών που την επέλεξαν</i>	<i>Θέση βάσει της 1^{ης} επιλογής</i>	<i>Αριθμός αυτών που την όρισαν ως 1^η επιλογή</i>
Κορίτσια				
Μαθηματικά	1 ^η	19	1 ^η	17
Φυσική	2 ^η	15	2 ^η	10
Γαλλική γλώσσα	3 ^η	8	3 ^η	5
Γραφικές τέχνες	4 ^η	1	5 ^η	2
Ιστορία	4 ^η	4	4 ^η	3
Αγγλικά	5 ^η	3	6 ^η	1
Γυμναστική	5 ^η	3	5 ^η	2
Οικονομικά	6 ^η	2	5 ^η	2

Θρησκευτικά	6 ^η	2	7 ^η	0
Γεωγραφία	7 ^η	1	7 ^η	0
Πληροφορική	7 ^η	1	6 ^η	1
MME	7 ^η	1	6 ^η	1
Οικιακή οικονομία	7 ^η	1	7 ^η	0
Πορτογαλική γλώσσα	7 ^η	1	6 ^η	1
Γερμανική γλώσσα	7 ^η	1	6 ^η	1
Καμία		4		4
Αγόρια				
Γαλλική γλώσσα	1 ^η	19	1 ^η	16
Μαθηματικά	2 ^η	9	2 ^η	8
Αγγλικά	3 ^η	8	3 ^η	7
Ιστορία	4 ^η	4	4 ^η	3
Θρησκευτικά	4 ^η	4	4 ^η	3
Φυσική	4 ^η	4	5 ^η	2
Γεωγραφία	5 ^η	1	7 ^η	0
Οικονομικά	5 ^η	1	7 ^η	0
Πληροφορική	5 ^η	1	6 ^η	1
Μουσική	5 ^η	1	6 ^η	1
Οικιακή οικονομία	5 ^η	1	6 ^η	1
Τεχνολογία	5 ^η	1	7 ^η	0
Γερμανική γλώσσα	5 ^η	1	7 ^η	0
Κινεζική γλώσσα	5 ^η	1	6 ^η	1
Καμία		-		7

Όπως και με τις επιλογές των μαθητών/-τριών σχετικά με το προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο, υπήρξαν πολύ λίγες σαφείς διαφορές σε αυτό το μοτίβο κατά σχολείο ή εθνικότητα. Η επιλογή του λιγότερο δημοφιλούς γνωστικού αντικειμένου δηλώθηκε ομοίως από όλες τις εθνικές ομάδες. Τα μόνα στοιχεία που ξεχώρισαν σε αυτή τη μεταβλητή ήταν η ιδιαίτερη αντιπάθεια των κοριτσιών για τη γαλλική γλώσσα και τα μαθηματικά έναντι των άλλων εθνικών ομάδων (εννέα από τα 19 κορίτσια που επέλεξαν τα μαθηματικά ως το λιγότερο προτιμώμενο γνωστικό αντικείμενο και πέντε από τα οκτώ κορίτσια που επέλεξαν έτσι τη γαλλική γλώσσα, ήταν αγγλοσαξονικής καταγωγής). Από την άποψη των σχολείων δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές.

Έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις ίδιες ικανότητες στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα;

Σε αυτή την ενότητα θα εξεταστούν οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών στο επόμενο ερώτημα που αφορούσε στην ικανότητα κοριτσιών και αγοριών σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα και θα αναλυθούν οι διάφορες αφηγήσεις, τις οποίες χρησιμοποίησαν οι μαθητές στις απαντήσεις τους σχετικά με το φύλο και την ικανότητα. Συμμεριζόμενη τις επιφυλάξεις του Silverman (1993) σχετικά με την ανεκδοτολογική τάση ορισμένων ποιοτικών ερευνών, και ακολουθώντας τις προτάσεις του για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, καταγράφονται οι

αριθμοί των μαθητών που απάντησαν κατά διαφορετικό τρόπο έτσι, ώστε ο αναγνώστης να έχει μια ιδέα της αναλογίας των μαθητών/τριών που συμμετείχαν.

Δεν υπάρχει διαφορά στην ικανότητα κατά φύλο

Το 66% των κοριτσιών (33) και το 84% των αγοριών (42) απάντησαν ότι κορίτσια και αγόρια έχουν την ίδια ικανότητα επίδοσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ως εκ τούτου, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών (τα δύο τρίτα των κοριτσιών και πάνω από τα τρία τέταρτα των αγοριών) υποστήριζαν την ισότητα των φύλων σε ό,τι αφορά την ικανότητα. Το συγκεκριμένο εύρημα ότι, δηλαδή, το 75% των μαθητών είπαν ότι και τα δύο φύλα έχουν τις ίδιες ικανότητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών. Ακόμη και στη σχετικά πρόσφατη έρευνα της Whitehead (1996), το υψηλότερο ποσοστό που υποστήριξε ότι τα φύλα έχουν ίδιες ικανότητες ήταν το 70%, και ανέφερε ότι και τα δύο φύλα έχουν την ίδια ικανότητα στα Αγγλικά και την Ιστορία, ενώ η άποψη για ίδιες ικανότητες σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ήταν χαμηλότερη (σε πολλές περιπτώσεις δραματικά χαμηλότερη). Αυτή η μεταβολή των αποτελεσμάτων, μπορεί να αντανakλά την επίδραση του μεταβαλλόμενου μοτίβου επιτυχίας στο GCSE καθώς και άλλων ζητημάτων σχετικά με την ανάπτυξη των δημοφιλών αντιλήψεων περί φύλου. Ωστόσο, μπορεί, επίσης, να αντανakλά τις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάμεσα στην παρούσα μελέτη και σε εκείνη της Whitehead. Οι μαθητές μπορεί να έχουν τη διάθεση να παρουσιάσουν μια άποψη υπέρ των ίσων ευκαιριών στην πρόσωπο-με-πρόσωπο συνέντευξη με μια γυναίκα ερευνήτρια, ενώ η Whitehead χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια, τα οποία παρουσιάζουν μια λίστα θεμάτων (γνωστικών αντικειμένων στην προκειμένη περίπτωση) και ζητούν από τα υποκείμενα να τα ταξινομήσουν ως αγορίστικα ή κοριτσίστικα (η Whitehead ρωτούσε σε ποια πιστεύουν ότι αγόρια ή κορίτσια είναι καλύτερα), μπορεί να προκαλέσουν μια ιδιαίτερα συντηρητική απάντηση, καθώς οι ερωτώμενοι μπορεί να αισθανθούν ότι τους ζητείται να επιλέξουν το ένα ή το άλλο (Francis, 1998).

Από τους μαθητές που είπαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν τις ίδιες ικανότητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, η πλειοψηφία απλά απάντησε «ναι» στην ερώτησή μου («πιστεύετε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο έχουν τις ίδιες ικανότητες στα διαφορετικά μαθήματα;»). Μερικοί μαθητές, ωστόσο, έδιναν εξηγήσεις για την απάντησή τους, και αυτές αντανakλούσαν το λόγο της ατομικότητας και της ατομικής ελευθερίας, που κατέχει ηγεμονική θέση στη Δυτική κοινωνία (Francis, 1999, Billig et al., 1988, Walkerdine & Lucey, 1989). Για παράδειγμα, η Leticia (μικτής

καταγωγής, έτος 10, κορίτσι) απάντησε ότι η ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο εξαρτάται από το άτομο και έτσι «δεν εξαρτάται από το φύλο τους ή τίποτε άλλο». Ο Addi (αφρικανικής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) υποστηρίζει την συγκεκριμένη άποψη, υποστηρίζοντας ότι η ικανότητα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα «εξαρτάται από το κάθε άτομο». Ο Patrick (αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) συνδυάζει το λόγο της ατομικότητας με αυτόν των ίσων ευκαιριών, απαντώντας ότι «υποθέτω ότι εξαρτάται από το άτομο πραγματικά...πιστεύω ότι...ο καθένας, αν θέλει να πετύχει κάτι και προσπαθεί σκληρά, τότε μπορεί να το καταφέρει...δε χρειάζεται να είναι άνδρας ή γυναίκα».

Αυτός ο τελευταίος συνδυασμός του λόγου της ατομικότητας και των ίσων ευκαιριών ήταν αυτός που εντόπισα να αντανakλάται στις συζητήσεις περί θεμάτων φύλου πολλών μαθητών δημοτικών σχολείων (Francis, 1998, 1999). Ενώ αυτοί οι λόγοι εδώ υποστηρίζουν μια κοινωνική κατασκευή των φύλων ως ίσων σε ό,τι αφορά την ικανότητα στα σχολικά μαθήματα, οι Volman και Ten Dam (1998) έδειξαν ότι αυτός ο φιλελεύθερος λόγος περί ατομικής ελευθερίας και ίσων ευκαιριών μπορεί να παρουσιάζει μια εικόνα ισότητας των φύλων, η οποία στην πραγματικότητα καλύπτει τις συνεχιζόμενες ανισότητες. Επιπλέον, οι Davies (1989, 1993) και Francis (1998) υποστηρίζουν ότι ο φιλελεύθερος λόγος περί ίσων ευκαιριών δομείται πάνω στην αντίληψη ότι τα φύλα είναι διαφορετικά, αλλά έχουν τα ίδια δικαιώματα και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για την αποδόμηση της ηγεμονικής κατασκευής της δυαδικότητας των φύλων, η οποία διαποτίζει την κοινωνία μας.

Αν και υποστήριζαν ότι αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες ικανότητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μερικοί μαθητές ισχυρίστηκαν ότι τα φύλα υιοθετούν διαφορετική προσέγγιση σε ό,τι αφορά την εργασία. Για παράδειγμα, ο Will (αφροκαριβικής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) είπε ότι τα κορίτσια είναι πιο ήσυχα, και ο John (αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) συμφωνεί ότι τα αγόρια μιλούν περισσότερο, ενώ τα κορίτσια προχωρούν στην εργασία τους. Κατά συνέπεια, είναι φανερό ότι ενώ οι μαθητές παρουσιάζουν τα φύλα να έχουν τις ίδιες ικανότητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, δεν παρουσιάζουν τα φύλα αναγκαστικά ως τελείως ίσα ή ίδια (όπως, πράγματι, συχνά μας δείχνουν οι απαντήσεις που θα ακολουθήσουν στα ερωτήματα που τους θέσαμε). Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια υποστήριξαν την ισότητα των φύλων σε ό,τι αφορά τις ικανότητες στα σχολικά μαθήματα. Οι πιθανοί λόγοι για αυτό αναφέρονται παρακάτω.

Διαφορά σε επίδοση κατά φύλο

Το 34% των κοριτσιών (17) και το 16% των αγοριών (8) υποστήριξαν ότι κορίτσια και αγόρια δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες σε όλα τα μαθήματα. Από αυτούς, τρεις μαθητές (δύο κορίτσια και ένα αγόρι) δεν έδωσαν εξηγήσεις για τις απαντήσεις τους. Οι υπόλοιποι έδωσαν, όμως, και στη συνέχεια θα συζητηθούν οι τέσσερις διαφορετικές αφηγήσεις με τις οποίες στήριξαν τις απόψεις τους.

Κάθε φύλο είναι καλύτερο σε διαφορετικά πράγματα

Έξι κορίτσια και δύο αγόρια είπαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια τείνουν να είναι καλύτερα σε διαφορετικά μαθήματα. Από αυτούς τους οκτώ μαθητές, έξι προέρχονταν από την ίδια τάξη μαθηματικών (ερωτήθηκαν οκτώ παιδιά από κάθε τάξη) και ένα κορίτσι, η Patrice (αφρο-καραϊβικής καταγωγής, έτος 11, κορίτσι), μου απάντησε ότι η καθηγήτριά της είπε σε αυτή την τάξη ότι αγόρια και κορίτσια είναι καλά σε διαφορετικά μαθήματα:

Ερ: Πιστεύεις ότι μαθητές και μαθήτριες έχουν τις ίδιες ικανότητες σε διαφορετικά μαθήματα;

Μ: ...Ναι, εγώ παλιότερα πίστευα ότι, ναι, έχουν τις ίδιες ικανότητες, αλλά τώρα, μετά από αυτό που έμαθα από την Κυρία, έτσι;... είπε ότι οι άνδρες είναι καλοί στις γραφικές τέχνες και σε παρόμοια αντικείμενα και οι γυναίκες στις γλώσσες, και βλέπω τι θέλει να πει, γιατί δεν είμαι καλή στις γραφικές τέχνες και έτσι...

Ερ: (γέλιο) Ποιος το είπε αυτό, η δεσποινίς Χ;

Μ: Ναι, είπε ότι από τις επιστήμες ή κάτι τέτοιο, ε...οι άνδρες είναι καλοί στις γραφικές τέχνες, και όλα αυτά, και οι γυναίκες...

Η άποψη αυτή σίγουρα φαίνεται να αντανakλάται στις απαντήσεις τους. Τέσσερα από τα έξι παιδιά από την τάξη αυτής της εκπαιδευτικού που είπε ότι κορίτσια και αγόρια δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, απάντησαν ότι τα αγόρια τείνουν να είναι καλύτερα στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες και τα κορίτσια καλύτερα στις γλώσσες. (Ένας από τους άλλους δύο μαθητές από αυτή την τάξη δεν εξήγησε τη συλλογιστική του και ο άλλος είπε ότι τα κορίτσια είναι ικανότερα.) Για παράδειγμα, ο Luke (μικτής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) είπε ότι οι άνδρες είναι καλύτεροι σε κάποια μαθήματα. Τον ρώτησα ποια νομίζει ότι είναι αυτά και απάντησε ως εξής:

L: τα μαθηματικά...η φυσική.

Ερ: Και υπάρχει διαφορά από την πλευρά των κοριτσιών;

L: Εμ, δεν ξέρω ακόμη, είναι σα να τους αρέσουν τα αγγλικά.

Ερ: Και γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;

L: Δεν ξέρω, παίρνουν πιο δημιουργικά πράγματα, αγγλικά και λογοτεχνία, τέτοια μαθήματα.

Η Eve (αφρο-καραϊβικής καταγωγής, έτος 11, κορίτσι) υποστηρίζει αυτή την άποψη, εξηγώντας:

E: Να, τα αγόρια, έτσι; τους αρέσουν πράγματα που πρέπει να, εμ, εμ, κάπως σαν εμάς τα κορίτσια, έτσι; εμάς μας αρέσει να κάνουμε πράγματα στα αγγλικά, όπως να παίζουμε θέατρο και άλλα τέτοια γιατί είμαστε καλύτερες στο να μιλάμε, και τέτοια ...

Ερ: Χμ, Χμ.

E: Μετά τα αγόρια, στα αγόρια αρέσει να κάνουν πράγματα όπως τα μαθηματικά, και επιστήμες [χρησιμοποιεί βαρετή χροιά φωνής και απαριθμεί], και όλα αυτά, όλα μαθήματα που περιλαμβάνουν, να σα να πρέπει να ανακατέψεις τα πράγματα, και, όλα αυτά τα πράγματα [...] αυτά, αυτού του είδους τα πράγματα

Ερ: Εντάξει...παρόλα αυτά, όμως, εσύ είπες ότι σου αρέσουν τα μαθηματικά και δεν σου αρέσουν τα αγγλικά

E: Εμ, εμ, το ξέρω, επειδή είμαι αγοροκόριτσο νομίζω [εγώ γελώ] μου αρέσει να κάνω συναρπαστικά πράγματα...αλλά δεν μου αρέσει η φυσική όμως.

Όταν ανέφερα ότι η Eve είχε σημειώσει τα μαθηματικά ως προτιμώμενο μάθημα και τα αγγλικά ως το λιγότερο προτιμώμενο, μια αντίθεση με την τάση που περιγράφει, δηλαδή τα αγόρια να προτιμούν τα μαθηματικά και τη φυσική και τα κορίτσια να προτιμούν τα αγγλικά και το θέατρο, εξηγεί αυτή την εμφανή αντίθεση, λέγοντας ότι αυτή είναι «αγοροκόριτσο». Η διχοτομία των φύλων εμφανίζεται τόσο παγιωμένη στην κατασκευή της Eve, ώστε εξηγεί το γεγονός ότι της αρέσουν μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, τα οποία έχουν πολιτογραφηθεί ως αγορίστικα, λέγοντας ότι η ίδια είναι *σαν* ένα αγόρι (ένα αγοροκόριτσο). Αυτό μου θυμίζει ένα κορίτσι δημοτικού σχολείου που μου είπε ότι για να γίνει μια γυναίκα οικοδόμος θα πρέπει να «ντυθεί σαν αγόρι» (Francis, 1998): η διχοτομία των φύλων είναι τόσο άκαμπτη σε αυτές τις κοινωνικές κατασκευές, ώστε για να συμμετάσχει μια γυναίκα σε παραδοσιακά ανδρικούς τομείς, θα πρέπει πραγματικά να γίνει σαν ένας άνδρας.

Οι απαντήσεις αυτών των τεσσάρων παιδιών προφανώς αντανakλούν μια παραδοσιακή, διχοτομική άποψη των διαφορετικών ικανοτήτων των φύλων μια άποψη, η οποία προηγουμένως αντικατοπτριζόταν στα επίπεδα επιτυχίας στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με βάση το φύλο (Thomas, 1990, Spender, 1982,

Sharpe, 1976). Όμως, οι υπόλοιποι τρεις μαθητές (δύο κορίτσια και ένα αγόρι) που είπαν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια τείνουν να είναι καλύτερα σε διαφορετικά μαθήματα, στην πραγματικότητα παρουσίασαν τα κορίτσια ως καλύτερα στα μαθηματικά ή/και στη φυσική, ενώ είπαν ότι τα αγόρια τείνουν να είναι καλύτερα σε λιγότερο ακαδημαϊκά γνωστικά αντικείμενα, όπως η γυμναστική. Η Maisie (αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 10, κορίτσι) αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των απαντήσεων, όταν λέει ότι τα κορίτσια και τα αγόρια δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες σε όλα τα μαθήματα: *«Μπα, εγώ πιστεύω ότι υπάρχει μια αρκετά...μεγάλη διαφορά, πιστεύω ότι τα κορίτσια είναι πολύ καλύτερα σε πράγματα, όπως τα μαθηματικά από ό,τι τα αγόρια, τα αγόρια είναι πολύ καλύτερα, εμ, σε πράγματα, όπως το θέατρο και η γυμναστική»*. Όπως φάνηκε παραπάνω, αν και τα αγόρια ακόμη υστερούν σε σχέση με τα κορίτσια σε ό,τι αφορά στις επιδόσεις στις γλώσσες, πρόσφατα τα κορίτσια έχουν καλύψει τη διαφορά στα μαθηματικά και τη φυσική σε επίπεδο GCSE. Κατά συνέπεια, απαντήσεις όπως αυτές, μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας νέας, διαχεόμενης πληροφόρησης αναφορικά με τις επιτυχίες των κοριτσιών στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ανδρική ανωτερότητα

Δύο κορίτσια και ένα αγόρι έδωσαν παραδείγματα μαθημάτων, στα οποία πίστευαν ότι τα αγόρια διαπρέπουν, χωρίς να αναφέρουν τα κορίτσια, εκφράζοντας έτσι μέσα από την αφήγησή τους μία άποψη περί ανδρικής ανωτερότητας (Francis, 1999). Και οι τρεις χρησιμοποίησαν τη γυμναστική ως το παράδειγμά τους: ο Matthew (αφρο-καραϊβικής καταγωγής, έτος 10, αγόρι) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια αργούν να καταλάβουν τους κανόνες των παιχνιδιών στην γυμναστική, η Simone (αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 11, κορίτσι) λέει ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στην γυμναστική επειδή είναι δυνατότερα και η Susan (αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 11, κορίτσι) ισχυρίζεται ότι, ενώ κορίτσια και αγόρια έχουν τις ίδιες ικανότητες στα περισσότερα πράγματα, «στα σπορ τα αγόρια είναι συνήθως καλύτερα». Το μόνο διαφορετικό από αυτή τη θέση παράδειγμα δόθηκε από τη Simone, η οποία, επίσης, υποστήριξε ότι τα αγόρια τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για μαθήματα, όπως η τεχνολογία. Έτσι, αυτός ο μικρός αριθμός μαθητών φαίνεται σε μεγάλο βαθμό να απηχεί τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί διαφορών στη σωματική δύναμη και τη συνακόλουθη αθλητική ικανότητα μεταξύ των φύλων (και στην περίπτωση του Matthew, μια γενική βραδυπορία από τη μεριά των κοριτσιών σε ό,τι αφορά τα σπορ, η οποία αντανακλάται σε μύθους, όπως η ανικανότητα των κοριτσιών να καταλάβουν τον κανόνα του οφσάιντ στο ποδόσφαιρο).

Γυναικεία ανωτερότητα

Ωστόσο, συχνά δεν ήταν οι αντιλήψεις περί γυναικείας κατωτερότητας, οι οποίες έκαναν τους μαθητές να απαντούν ότι τα φύλα δεν έχουν ίσες ικανότητες, αλλά η ιδέα της γυναικείας ανωτερότητας. Η γυναικεία ανωτερότητα σε μερικά ή όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αποτελούσε την πλέον συχνή εξήγηση που δινόταν από αυτούς που υποστήριζαν ότι υπάρχουν διαφορές στις ικανότητες στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με βάση το φύλο. Επτά κορίτσια και τέσσερα αγόρια έδωσαν αυτή την απάντηση, είτε απαριθμώντας μαθήματα ή τεχνικές, στις οποίες τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια, είτε λέγοντας ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα σε όλα τα μαθήματα. Φαίνεται να είναι σημαντικό ότι ενώ πέντε (τέσσερα κορίτσια και ένα αγόρι) είπαν ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια σε όλα τα μαθήματα, κανένας δεν ισχυρίστηκε ότι τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια σε όλα τα μαθήματα. Η μεγαλύτερη τάση των κοριτσιών (17) από ό,τι των αγοριών (8) να υποστηρίζουν την ιδέα των διαφορών στις ικανότητες, μπορεί εν μέρει να ερμηνευτεί από το ότι τα κορίτσια σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα αγόρια έχουν δομήσει μια εικόνα για το θηλυκό το οποίο και θεωρούν ως περισσότερο ικανό ή εργατικό από ό,τι το αρσενικό.

Εκείνοι οι μαθητές, που ισχυρίστηκαν ότι τα κορίτσια είναι γενικά ικανότερα από τα αγόρια, έδωσαν διάφορες εξηγήσεις για να δικαιολογήσουν τη διαφορά. Υποστηρίχτηκε ότι τα κορίτσια είναι γενικά ευφυέστερα και καλύτερα στην κατανόηση: η Donna (αφρο-καραιβικής καταγωγής, έτος 11, κορίτσι) εξηγεί ότι η άποψή της ότι τα κορίτσια είναι «εξυπνότερα» από τα αγόρια προκύπτει από τα αποτελέσματα των εξετάσεων (κάτι που προσδίδει αξιοπιστία στον ισχυρισμό ότι πληροφορίες σχετικά με τις υψηλές επιδόσεις των κοριτσιών στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αρχίσει να διαδίδονται στους μαθητές). Η Sau-Wah (καταγωγή από την ανατολική Ασία, έτος 10, κορίτσι) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια είναι γενικά καλύτερα από τα αγόρια στα μαθήματα του σχολείου επειδή ωριμάζουν γρηγορότερα. Το μοναδικό αγόρι (ο Kevin, αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 10) που υποστήριξε την ιδέα ότι τα κορίτσια είναι γενικά καλύτερα στα μαθήματα του σχολείου, πρότεινε μια κοινωνική εξήγηση, υποστηρίζοντας ότι τα κορίτσια τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο επειδή τα αγόρια τείνουν να βγαίνουν έξω περισσότερο από τα κορίτσια (υπονοώντας ότι η κοινωνική ζωή των αγοριών εμποδίζει τη σχολική τους επίδοση).

Οι εξηγήσεις σχετικά με τη γυναικεία ανωτερότητα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα είχαν την τάση να είναι αόριστες. Χαρακτηριστικό από την άποψη αυτή

είναι το επιχείρημα του Ron (μικτής καταγωγής, έτος 10, αγόρι) ότι τα κορίτσια τείνουν να είναι καλύτερα στα αγγλικά επειδή «τα κορίτσια συγκεντρώνονται περισσότερο» και «είναι πιο πρόθυμα να κάνουν τις εργασίες από ό,τι τα αγόρια» (δε δίνει εξηγήσεις σχετικά με το γιατί αυτό ισχύει ειδικά για τα αγγλικά). Η Natasha (αφρο-καραϊβικής καταγωγής, έτος 11, κορίτσι) είναι πιο συγκεκριμένη. Υποστηρίζει ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα σε γνωστικά αντικείμενα, όπως το θέατρο, διότι τείνουν να είναι καλύτερα στο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους από ό,τι είναι τα αγόρια. Συνεχίζει το συλλογισμό της λέγοντας ότι αυτό θα μπορούσε να οφείλεται σε φυσιολογικές διαφορές μεταξύ των φύλων, αλλά θεωρεί ότι σχετίζεται, επίσης, και με την πίεση που δέχονται τα αγόρια από τους φίλους τους.

«Η προβληματική συμπεριφορά των αγοριών»

Η άποψη της Natasha σχετικά με την πίεση που δέχονται τα αγόρια από τους φίλους τους, περιγράφει την τελική αφήγηση που βρήκα να υποστηρίζει τις αναπαραστάσεις των μαθητών για τις διαφορές των φύλων σε ό,τι αφορά την ικανότητα στα διάφορα μαθήματα του σχολείου: «η προβληματική συμπεριφορά των αγοριών». Αυτή η αφήγηση απέδωσε τις εμφανείς κακές σχολικές επιδόσεις των αγοριών σε όλα ή σε ορισμένα μαθήματα, στην έλλειψη επιμέλειας και στην αντι-σχολική κουλτούρα των συμμαθητών τους. Χρησιμοποιήθηκε από οκτώ μαθητές για να εξηγήσουν τα αίτια για τις διαφορές των φύλων σε ό,τι αφορά στην ικανότητα σε μαθήματα οι οποίοι υποστήριξαν ότι εξακολουθούν υπάρχουν (και οι οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί με τις επικεφαλίδες παραπάνω). Για παράδειγμα, η Shamin (νοτιο-ασιατικής καταγωγής, έτος 10, κορίτσι) εξηγεί:

S: [...] Λοιπόν, εμ, τα αγόρια, δε χρησιμοποιούν το μυαλό τους, τους αρέσει να χαζολογούν πάρα πολύ

Ερ: Σε ποια μαθήματα;

S: Σε όλα τα μαθήματα

Ερ: [γελώ] Α, σε όλα τα μαθήματα

S: Τα κορίτσια, ε, συνεχίζουν να εργάζονται

Ερ: Ωραία, εντάξει, αυτό είναι...ενδιαφέρον

S: [...] Τα κορίτσια είναι πιο ικανά

Η Reema (νοτιο-ασιατικής καταγωγής, έτος 10, κορίτσι) υποστηρίζει αυτή την άποψη, υπογραμμίζοντας ότι υπάρχουν περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια στην (ανώτερη) ομάδα της, στο μάθημα των μαθηματικών. Θεωρεί ότι τα αγόρια μπορεί να είναι εξίσου έξυπνα με τα κορίτσια, αλλά Jacob (αφρο-καραϊβικής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) συμφωνεί ότι τα πάντα «χαζολογούν» (υπονοεί ότι αυτό βλέπει τις

επιδόσεις τους). Ο κορίτσια τα πηγαίνουν καλύτερα από τα αγόρια, επειδή τα αγόρια «κοππροσκυλιάζουν» περισσότερο από τα κορίτσια. Ο Paul (αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 10, αγόρι) παρουσιάζει τα αγόρια να τεμπελιάζουν, εξηγώντας: *«Στα περισσότερα μαθήματα είναι [εξίσου ικανά], αλλά, να, στα μαθήματα που απαιτούν περισσότερες γραπτές εργασίες, τα κορίτσια είναι πολύ καλύτερα, επειδή, να, θέλουν να σπουδάσουν και μερικά αγόρια πιστεύουν «α, βαριέμαι, δε χρειάζεται να το κάνω», οπότε απλά δεν το κάνουν και δεν παίρνουν τους βαθμούς».*

Οι εξηγήσεις που έχουν ως βάση τις αφηγήσεις περί ανδρικής ανωτερότητας, περί γυναικείας ανωτερότητας και περί της άποψης ότι «τα δύο φύλα είναι καλά σε διαφορετικά πράγματα» έχουν τις ρίζες τους σε έναν λόγο για την ανισότητα μεταξύ των φύλων (Francis, 1999) ο οποίος συχνά παρουσιάζει τη διαφορά ως εγγενή. Αντίθετα, η αφήγηση για την «προβληματική συμπεριφορά των αγοριών», αφορά στο λόγο για την υποεπίδοση των αγοριών, έτσι όπως διαχέεται τελευταία από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και από τους παιδαγωγούς (Raphael-Reed, 1999). Η ομιλία του τότε υπουργού παιδείας Stephen Byers στο 11^ο Διεθνές Συνέδριο για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των σχολείων, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της ανησυχίας. Ο υπουργός ισχυρίστηκε ότι η «μάγκικη» συμπεριφορά και η αντι-σχολική κουλτούρα των αγοριών παρεμποδίζει την εκπαιδευτική τους επιτυχία (εφημερίδα The Guardian, 1998). Έτσι, σύμφωνα με αυτό το λόγο, οι αναπαραστάσεις των αγοριών για τον ανδρισμό παρουσιάζονται ως προβληματικές (Griffiths, 1998). Το εάν οι απαντήσεις των μαθητών στην παρούσα έρευνα επηρεάστηκαν άμεσα από αυτή την αιτιώδη απόδοση ή όχι, δεν είναι σίγουρο. Όμως, αν και υποστήριξε το λόγο σχετικά με την ανισότητα των φύλων (καθώς υπάρχει ο ισχυρισμός ότι τα αγόρια συμπεριφέρονται διαφορετικά από τα κορίτσια), αυτή η αφήγηση, για «την προβληματική συμπεριφορά των αγοριών» μας προσέφερε μια μάλλον *κοινωνική* εξήγηση για τις διαφορές των φύλων σε ό,τι αφορά την ικανότητα σε γνωστικά αντικείμενα, αντί να υποστηρίζει τη θέση ότι οι διαφορές βασίζονται σε «φυσικές» αποκλίσεις ικανότητας. Αν και οι πραγματικές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σχετικά με το φύλο και την ικανότητα, θα μπορούσαν όλες να κατηγοριοποιηθούν σε μια από τις τρεις πρώτες αφηγήσεις («τα δύο φύλα είναι καλά σε διαφορετικά πράγματα», ανδρική ανωτερότητα ή γυναικεία ανωτερότητα), αυτός ο λόγος για την προβληματική συμπεριφορά των αγοριών χρησιμοποιήθηκε από οκτώ υποκείμενα στην προσπάθειά τους να δώσουν μάλλον κοινωνικές εξηγήσεις για τη διαφορά των φύλων, παρά για να υποστηρίξουν ότι οι διαφορές των φύλων αναφορικά με την ικανότητα σε μαθήματα οφείλονται σε εγγενείς διαφορές μεταξύ των φύλων.

Μερικοί/-ές έκαναν κάποιες υποθέσεις σχετικά με τις αιτίες της αντι-μαθησιακής συμπεριφοράς των αγοριών. Η πίεση από τους φίλους, να «χαζολογήσουν» και να «κάνουν τους σκληρούς» στην αίθουσα, ήταν η συχνότερα αναφερόμενη αιτία. Για παράδειγμα, ο Billy (αγγλοσαξονικής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) είπε ότι τα κορίτσια προσπαθούν περισσότερο από τα αγόρια στο μάθημα, επειδή τα αγόρια θέλουν να «εντυπωσιάσουν τα φιλαράκια τους» και η Saugia (νοτιο-ασιατικής καταγωγής, έτος 11, κορίτσι) έδωσε την εξήγηση ότι «πολλά από τα αγόρια που ξέρω είναι *αληθινά* έξυπνα, αλλά απλά προδίδουν τον εαυτό τους [...] ιδίως αφού έφτασαν στο δέκατο, το ενδέκατο έτος, είναι έξυπνοι αλλά, φταίνε οι φίλοι τους, αν αυτοί κοπούν πρέπει *και αυτοί* να κοπούν, αν κάνουν κάτι αυτοί “πρέπει να το κάνουν και αυτοί”». Η Shanice (αφρο-καραϊβικής καταγωγής, έτος 10, κορίτσι) επεκτείνει το συλλογισμό της περισσότερο, υποστηρίζοντας ότι τα αγόρια όντως αντιμετωπίζουν τον χλευασμό των συμμαθητών τους αν φανούν να εργάζονται σκληρά: «πιστεύω ότι τα κορίτσια εργάζονται σκληρότερα από τα αγόρια στα μαθήματα και τα αγόρια που *όντως* εργάζονται σκληρά στα μαθήματα, τους αποκαλούν κάπως, ξέρετε». Εντούτοις, ο Mohammed (αφρικανικής καταγωγής, έτος 11, αγόρι) προτείνει μια διαφορετική ερμηνεία σχετικά με το ότι τα αγόρια «τα κάνουν θάλασσα», υποστηρίζοντας ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες ικανότητες στο σχολείο, επειδή μιλούν λιγότερο και σπαταλούν λιγότερο χρόνο παίζοντας ποδόσφαιρο.

Συζήτηση

Γενικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης παρουσιάζουν μια πολύ διαφορετική εικόνα από προηγούμενες έρευνες αναφορικά με το φύλο και τις προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Sharpe, 1976, Thomas, 1990, Archer & Macrae, 1991, Whitehead, 1996). Το γεγονός ότι το μάθημα των αγγλικών κατέλαβε τη θέση του συχνότερα προτιμώμενου γνωστικού αντικειμένου μεταξύ των αγοριών και τα μαθηματικά τη θέση του δεύτερου πιο συχνά αναφερόμενου ως προτιμώμενου γνωστικού αντικειμένου μεταξύ των κοριτσιών, υποδηλώνει ότι σήμερα δεν υφίστανται διακριτά όρια στις προτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών, όπως παλαιότερα – πράγμα, που θεμελιώνεται σε μια έλλειψη σαφούς ταύτισης των φύλων αναφορικά με τις επιλογές των μαθητών ανάμεσα στις θετικές και τις θεωρητικές κατευθύνσεις σπουδών. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά τα λιγότερο προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα αποκαλύφθηκε ένα πιο παραδοσιακό σχήμα, με τα μαθηματικά και τη φυσική να είναι τα λιγότερο δημοφιλή μαθήματα για τα κορίτσια και τη γαλλική γλώσσα να παρουσιάζεται ως η λιγότερο δημοφιλής για τα αγόρια. Όμως, ακόμη και σε αυτό το σημείο, το γεγονός ότι τα αγόρια κατέταξαν τα μαθηματικά στη δεύτερη

θέση των λιγότερο δημοφιλών μαθημάτων και τα κορίτσια τη γαλλική γλώσσα στην τρίτη θέση των λιγότερο δημοφιλών, υποδηλώνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία από ό,τι είχε αναδειχθεί σε προηγούμενες έρευνες.

Οι απαντήσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φύλο και την ικανότητα σε γνωστικά αντικείμενα, έδειξε ότι η μεγάλη πλειονότητα ερμήνευσε την ικανότητα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως ανεξάρτητη από το φύλο. Από αυτούς που έδωσαν αυτή την ερμηνεία, πολλοί χρησιμοποίησαν λόγους για την ατομικότητα για να υποστηρίξουν ότι η ικανότητα σχετίζεται περισσότερο με το άτομο, παρά με το φύλο ή άλλους παράγοντες. Από τη μια πλευρά, το εύρημα αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνει τις φεμινίστριες, καθώς σαφέστατα αποτελεί μια αλλαγή της παραδοσιακής πεποίθησης ότι τα αγόρια είναι εξυπνότερα από τα κορίτσια (δείτε Stanworth, 1981, Clarricoates, 1980). Ωστόσο, μπορεί, επίσης, να αντανάκλα το εύρημα των Volman και Ten Dam (1998) ότι οι λόγοι για ίσες ευκαιρίες και ατομική ελευθερία οδηγούν τα κορίτσια στην εσφαλμένη εντύπωση ότι η ανισότητα των φύλων (και άλλες δομικές ανισότητες) αποτελεί παρελθόν, κρύβοντας πτυχές ανισότητας που συνεχίζουν να υφίστανται.

Από τους μαθητές που υποστήριξαν ότι υπάρχουν έμφυλες διαφορές στην ικανότητα σε γνωστικά αντικείμενα, οι περισσότεροι/-ες υποστήριξαν ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια σε μερικά, ή όλα τα μαθήματα. Αυτό υποστηρίχτηκε από έντεκα, έναντι μόνο τριών, οι οποίοι είπαν ότι τα αγόρια είναι καλύτερα σε ορισμένα μαθήματα. Από εκείνους που υποστήριξαν ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα, η πλειονότητα υποστήριξε ότι είναι καλύτερα σε όλα τα μαθήματα ή σε γνωστικά αντικείμενα υψηλού κύρους, όπως στη φυσική, τα μαθηματικά και τα αγγλικά, ενώ η ανδρική υπεροχή συνδέθηκε ειδικά μόνο με τη γυμναστική. Οκτώ υποστήριξαν ότι τα φύλα τείνουν να είναι καλά σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ωστόσο μόνο τέσσερις υποστήριξαν τον παραδοσιακό διαχωρισμό, συνδέοντας τις γυναίκες με τις θεωρητικές και τους άνδρες με τις θετικές επιστήμες. Τρεις υποστήριξαν ότι τα κορίτσια ήταν καλύτερα σε γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και η φυσική - κάτι, που αποτελεί μια ισχυρή ανατροπή της σχετικής παραδοσιακής κατασκευής. Αυτές οι απαντήσεις υποδηλώνουν ότι η επιτυχία των κοριτσιών στο επίπεδο του GCSE μπορεί να έγινε γνωστή σε μερικούς μαθητές και συνεπώς να επηρέασε τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις ικανότητες των γυναικών. Έτσι, ο λόγος για τη γυναικεία ικανότητα ανταγωνίζεται τώρα τον παραδοσιακό δυαδικό λόγο για τις υφιστάμενες διαφορές των φύλων ως προς την ικανότητα σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (το τελευταίο σημείο αντανάκλαται στην προαναφερθείσα δήλωση της καθηγήτριας της τάξης και στις απαντήσεις των μαθητών της στην ερώτησή μου κατά τη συνέντευξη). Μια άλλη διάσταση, η οποία επηρεάζει τις απαντήσεις που

αποδίδουν περισσότερες ικανότητες στις γυναίκες, μπορεί να είναι ο ηγεμονικός λόγος για τις ίσες ευκαιρίες, *όπως αυτός εφαρμόζεται στις γυναίκες*. Σε μελέτη μου με παιδιά του δημοτικού σχολείου, διαπίστωσα ότι τα παιδιά είχαν καταλάβει σε μεγάλο βαθμό την ιδέα των ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες, αλλά δεν εφάρμοζαν κατ' ανάγκην αυτή την αντίληψη περί ίσων ευκαιριών και στους άνδρες (Francis, 1998). Έτσι, αυτό που μπορεί να ισχύει είναι ότι φαίνεται πιο αποδεκτό για τους μαθητές να διατυπώνουν αφηγήσεις περί γυναικείας ανωτερότητας, παρά περί ανδρικής ανωτερότητας.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι ενθαρρυντικά κυρίως από τη φεμινιστική σκοπιά, καθώς πράγματι δείχνουν τη μεταβολή της σκέψης των μαθητών σχετικά με το φύλο και την ικανότητα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και, σε μικρότερο βαθμό, όμως, σχετικά με τις προτιμήσεις τους σε αυτά. Παρά ταύτα, θίγουν επίσης δύο σημεία που προκαλούν ανησυχία. Ο λόγος για την ατομική ελευθερία που χρησιμοποίησαν οι μαθητές για να αρνηθούν την επίδραση του φύλου πάνω στην ικανότητα, μπορεί να αποτρέψει μαθητές και άλλα άτομα από το να αναγνωρίσουν τη συνεχιζόμενη αντανάκλαση της διχοτομίας των φύλων σε ό,τι αφορά την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και τις προεκτάσεις αυτού του γεγονότος. Δεύτερον, αν και οι μαθητές που χρησιμοποιούν το λόγο για τη γυναικεία ανωτερότητα παραμένουν ένα μικρό κομμάτι του συνολικού δείγματος, οι επιπτώσεις αυτού του λόγου θα μπορούσαν να διευρυνθούν, εάν διατηρηθούν οι επιτυχίες των γυναικών. Έτσι, αντί να ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των φύλων και τα πιθανά συναισθήματα ανεπάρκειας από τη μεριά των αγοριών, φαίνεται σημαντικό οι ειδικοί σε θέματα παιδείας να τονίζουν τις δυνατότητες των κοριτσιών και των αγοριών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ARCHER, J. & MACRAE, M. (1991). Gender perceptions of school subjects among 10-11 year olds, *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99-103.
- BARKER, B. (1997). Girls' world or anxious times: what's really happening at school in the gender war? *Educational Review*, 49, 221-227.
- BILLIG, M. *et al.* (1988). *Ideological Dilemmas* (London, Sage).
- CLARRICOATES, K. (1980). The importance of being Ernest... Emma ... Tom ... Jane, in: R. Deem (Ed) *Schooling For Women's Work* (London, Routledge and Kegan Paul).
- DAVIES, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales* (Sydney, Allen & Unwin).
- DAVIES, B. (1993). *Shards of Glass* (Sydney, Allen & Unwin).
- EPSTEIN, D., ELWOOD, J., HEY, V. & MAW, J. (1998). Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys, in: D. EPSTEIN, J. ELWOOD, V. HEY & J. MAW (Eds) *Failing Boys?* (Buckingham, Open University Press).
- FRANCIS, B. (1998). *Power Plays: Children's Constructions of Gender, Power and Adult Work* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).
- FRANCIS, B. (1999). An investigation of the discourses children draw on in their constructions of gender, *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 300-316.
- THE GUARDIAN (1998). Problems that arise when boys will be lads, 6 January 1998, 6.
- GRIFFIN, C. (1998) Representations of youth and the 'boys' underachievement' debate: just the same old stories?, presented at «Gendering the Millennium» International Conference, University of Dundee, 11-13^η Σεπτεμβρίου.
- HEAD, J. (1996) Gender identity and cognitive style, in: P. Murphy & C. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom* (London, Falmer Press).
- LEES, S. (1993) *Sugar and Spice* (London, Penguin).
- MACINNES, J. (1998) *The End of Masculinity* (Buckingham, Open University Press).
- MCNABB, R., Pal, S. & Sloane, P. (υπό έκδοση) Gender differences in student attainment: the case of university students in the UK.
- RAPHAEL REED, L. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school, *Gender and Education*, 11.
- SHARPE, S. (1976) *Just Like a Girl* (London, Penguin).
- SILVERMAN, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data* (London, Sage).
- SPENDER, D. (1982) *Invisible Women: The Schooling Scandal* (London, Writers and Readers).
- STANWORTH, M. (1981) *Gender and Schooling* (London, Hutchinson).
- THOMAS, K. (1990) *Gender and Subject in Higher Education* (Buckingham, Open University Press).
- VOLMAN, M. & TEN DAM, G. (1998) Equal but different: contradictions in the development of gender identity, *British Journal of Sociology of Education*, 19, 529-545.

- WAUCERDINE, V. (1990) *Schoolgirl Fictions* (London, Verso).
- WALKERDINE, V. *et al* (1989) *Counting Girls Out* (London, Virago).
- WALKERDINE, V. & LUCEY, H. (1989) *Democracy in the Kitchen* (London, Virago).
- WHITEHEAD, J. (1996) Sex stereotypes, gender identity and subject choice at 'A' level, *Educational Research*, 3S, 147-160.
- YATES, L. (1997) Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it? *British Journal of Sociology of Education*, 18, 337-347.
- YOUNGER, M. & WARRINGTON, M. (1996) Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school, *British Journal of Sociology of Education*, 17, 299-314.

1.4 ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΟΚΙΜΑΣΜΕΝΕΣ ΜΕΣΩ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ 11^{ΗΣ} ΤΑΞΗΣ⁹

Labudde, P.¹⁰, Herzog, W., Neuenschwander, M.P.

Violi, E. and Gerber, C.¹¹

Περίληψη

Σε αυτή την ημι-πειραματική μελέτη, σχεδιάζονται και ελέγχονται εμπειρικά διάφορες στρατηγικές, με σκοπό τον προσδιορισμό μιας προσέγγισης στη διδασκαλία της Φυσικής που θα βελτιώσει τις στάσεις των κοριτσιών και των αγοριών στο συγκεκριμένο μάθημα, καθώς και τις επιδόσεις τους σε αυτό. Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν ευκαιρίες για τη χρήση των διαφόρων προϋπαρχουσών γνώσεων και την τροποποίηση διδακτικών μεθόδων, με σκοπό την προώθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας στην τάξη. Μια παρέμβαση σε 31 αίθουσες δημόσιων σχολείων στην Ελβετία αποτέλεσε τον πυρήνα αυτής της μελέτης. Η παρέμβαση αυτή σε μια ενότητα στο κεφάλαιο της Οπτικής και σε μια στο κεφάλαιο της Κίνησης (ταχύτητα/επιτάχυνση), περιλαμβάνει τα 40 πρώτα μαθήματα της πρώτης σειράς μαθημάτων Φυσικής που πρέπει να παρακολουθήσουν οι μαθητές στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πηγές των δεδομένων είναι διάφορα ερωτηματολόγια μαθητών και εκπαιδευτικών, τεστ και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αρχικών και τελικών αξιολογήσεων. Θα εστιάσουμε την προσοχή μας σε μερικές από τις στρατηγικές, οι οποίες εφαρμόστηκαν. Θα συζητηθούν οι προτάσεις για την εκμάθηση και τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

⁹ ΣτΜ: η αρίθμηση αναφέρεται στις τάξεις του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελβετίας.

¹⁰ Universität Bern, Hoeheres Lehrent, Postfach, CH-3000 Bern 9, Switzerland, e-mail: labudde@sis.unibe.ch

¹¹ Universitaet Bern, Abteilung Paedagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, CH - 3012 Bern, Switzerland.

Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, οι στάσεις προς τις Φυσικές επιστήμες και τα επιτεύγματα σε αυτήν αποτέλεσαν το επίκεντρο της δραστηριότητας των σπουδών που σχετίζονται με τη διάσταση του φύλου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα αγόρια έχουν μια περισσότερο θετική στάση προς τη Φυσική και ότι σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα αυτό σε σχέση με τα κορίτσια. Η στάση και η επίδοση είναι αλληλένδετες (Baumert και Lehmann 1997, Beaton και λοιποί 1996, Greenfield 1995, Mullis και λοιποί 1998, Parker και λοιποί 1996, Weinburgh 1995). Αναζητώντας τα αίτια, οι ερευνητές αναδεικνύουν: τη μείωση του ενδιαφέροντος προς το μάθημα της Φυσικής κατά τη διάρκεια των ετών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή στις τάξεις 5-9, (Häussler 1987, Häussler και λοιποί 1998, Keller 1997)· τις διαφορετικές στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τις μαθήτριες (Brophy 1985, Enders - Dragässer και Fuchs 1989, Kahle 1988, Kelly 1988)· τις στάσεις των καθηγητών για τα κορίτσια και την τεχνολογία (Haggerty 1995, Spear 1985)· το πρόβλημα της κουλτούρας, των έμφυλων στερεοτύπων και της σχολικής επιστήμης (Byrne 1993, Kelly 1988)· τις προσδοκίες των γονέων σε σχέση με τις κόρες και τους γιους τους (Eccles και Jacobs 1986)· τη διαφορά των προϋπαρχουσών γνώσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους μαθαίνουν (Johnson 1987, Pfundt και Duit 1994, Räsänen 1992, Roychoudhury και λοιποί 1995, Sjøberg και Imsen 1988) και την αυτοπεποίθηση των κοριτσιών στο μάθημα της Φυσικής και της Τεχνολογίας (Guzzetti και Williams 1996, Kenway και Willis 1990).

Αν και είναι γνωστοί πολλοί λόγοι που εξηγούν τις διαφορετικές στάσεις των μαθητών και των μαθητριών για το μάθημα της Φυσικής και τις επιδόσεις τους σε αυτό, ωστόσο σε λίγα μόνο προγράμματα –κυρίως στο επίπεδο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν σχεδιαστεί και δοκιμαστεί στρατηγικές με σκοπό τη βελτίωση των στάσεων και των επιδόσεων των μαθητριών (BLK - Modellversuch Rheinland - Pfalz 1993, Harding και Parker 1995, Harmon και λοιποί 1997, Hoffmann και λοιποί 1997, Uhlenbusch 1992). Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχουν πολύ λίγα ερευνητικά προγράμματα τέτοιου είδους, και όπως επισημαίνει η Weinburgh σε μια σχετική μελέτη της (1995: 396): *«το πρώτο συμπέρασμα είναι η πρακτική ανάγκη συνέχισης της έρευνας που εξετάζει στρατηγικές στην αίθουσα διδασκαλίας, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση των στάσεων όλων των μαθητών προς τις φυσικές επιστήμες, ιδιαίτερα των στάσεων των μαθητριών»*.

Τέτοιου είδους στρατηγικές σχεδιάστηκαν και αξιολογήθηκαν στο ερευνητικό μας πρόγραμμα (Herzog 1994, 1996, Herzog και λοιποί 1997a). Περιλαμβάνουν:

μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στο περιεχόμενο της Φυσικής και τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών (Gerber 1998, Labudde 1993, 1996)· μαθησιακές ευκαιρίες ενσωμάτωσης των διαφόρων προϋπαρχουσών γνώσεων· τροποποίηση διδακτικών μεθόδων που προωθούν τη συνεργασία και την επικοινωνία στις αίθουσες διδασκαλίας (Labudde 1997a/b, 1999) και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το σύνολο του προγράμματος βασίζεται στην υπόθεση ότι οι διαφορές των δύο φύλων σε ό,τι αφορά τη στάση τους προς το μάθημα της Φυσικής και τις ικανότητες επίδοσής τους στο συγκεκριμένο μάθημα, οφείλονται σε θέματα διαφορών ως προς τα παρεχόμενα κίνητρα και όχι σε διαφορές των δύο φύλων ως προς κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα ή ταλέντο. Όλα τα κριτήρια και οι στρατηγικές μας βασίζονται σε αυτή ακριβώς την υπόθεση. Τα δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς μπορούν οι διδάσκοντες Φυσικής να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε σχέση με τα θέματα που αφορούν στο φύλο και ποιες συνθήκες μπορούν να συνδράμουν καθοριστικά σε μια κατάλληλη μεταβολή των στάσεών τους και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην αίθουσα διδασκαλίας;

2. Ποια κριτήρια και στρατηγικές για τη διδασκαλία της Φυσικής είναι κατάλληλα και για τα δύο φύλα; δηλαδή δημιουργούν κίνητρα σε κορίτσια και αγόρια; πώς επηρεάζουν οι στρατηγικές τις στάσεις των μαθητών προς τα μάθημα της Φυσικής και τις επιδόσεις τους σε αυτό;

Σχεδιασμός έρευνας

Η ημι-πειραματική μελέτη μας πραγματοποιήθηκε στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή έγινε για τους ακόλουθους τρεις βασικούς λόγους: Στα περισσότερα καντόνια της Ελβετίας, η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής ξεκινάει μόλις στην 11^η τάξη, σε μερικά καντόνια στην 12^η (σε μικρότερες τάξεις οι μαθητές παρακολουθούν γενικά μαθήματα φυσικών επιστημών). Δεύτερο, όλοι οι Φυσικοί είναι κάτοχοι master, οι περισσότεροι στη Φυσική, και ένας μικρότερος αριθμός στα Μαθηματικά ή σε άλλες επιστήμες. Κατά συνέπεια, επηρεάζονται κυρίως από αυτούς τους κλάδους, με τους οποίους είναι και εξοικειωμένοι, και λιγότερο από παιδαγωγικά ζητήματα. Τέλος, μέχρι σήμερα, οι περισσότερες μελέτες αφορούσαν στις τάξεις 5 έως 9, όχι όμως το ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, τα αποτελέσματά μας μπορούν να επιβεβαιώσουν προηγούμενα αποτελέσματα άλλων ερευνητικών προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές βαθμίδες ή επίπεδα εκπαίδευσης.

Τον πυρήνα αυτής της πειραματικής μελέτης αποτελούν παρεμβάσεις σε σχολικές τάξεις δημόσιων σχολείων στο γερμανόφωνο τμήμα της Ελβετίας. Όλα τα σχολεία είναι κοινώς ονομαζόμενα «*γυμνάσια*» ή μοιάζουν πολύ με αυτά. Οι παρεμβάσεις συμπεριέλαβαν τα 40 πρώτα μαθήματα της πρώτης σειράς μαθημάτων Φυσικής που πρέπει να παρακολουθήσουν όλοι οι μαθητές στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ήταν, δηλαδή, η απαρχή της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής σε αυτό το επίπεδο. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 1995-1996, από τον Αύγουστο του 1995 και τον Ιανουάριο μέχρι το Σεπτέμβριο του 1996, ανάλογα με τον αριθμό των μαθημάτων Φυσικής που πραγματοποιήθηκαν ανά εβδομάδα. Επιστρατεύθηκαν εικοσιπέντε εθελοντές εκπαιδευτικοί με 31 τάξεις και περίπου 600 μαθητές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι τουλάχιστον *master* στη Φυσική, τα Μαθηματικά ή τη Χημεία, ενώ οκτώ ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος Φυσικής.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί και οι τάξεις τους είχαν χωριστεί σε τέσσερις ομάδες:

- I. Πειραματική ομάδα I (5 εκπαιδευτικοί):* Η ομάδα αυτή, μαζί με την ερευνητική ομάδα επέλεξε τα θέματα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής, της Οπτικής και της Κίνησης (ταχύτητα/επιτάχυνση), και σχεδίασαν – από τον Ιανουάριο μέχρι και τον Ιούλιο του 1995– με δυο από εμάς, το κοινό πλαίσιο ενός παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού το οποίο αριθμούσε περισσότερες από διακόσιες σελίδες. Ένα μέρος του υλικού σχεδιάστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της ομάδας I, ενώ άλλο αντιγράφηκε από διάφορες δημοσιεύσεις. Όλο το υλικό βασίστηκε σε κριτήρια που αποσκοπούσαν σε μια διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής που θα έπρεπε να είναι ενδιαφέρουσα και να παρέχει τα ίδια κίνητρα στα κορίτσια και στα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν αυτό το υλικό βοήθημα, στη δημιουργία του οποίου συμμετείχαν στις τάξεις τους. Έλαβαν ειδική εκπαίδευση πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην αίθουσα διδασκαλίας, για να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές στρατηγικές τους σε ό,τι αφορά στα κορίτσια και τη Φυσική. Αυτή η πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών είχε τον υψηλότερο βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής στο ερευνητικό πρόγραμμα.
- II. Πειραματική ομάδα II (6 εκπαιδευτικοί):* Αυτοί οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό που είχε σχεδιαστεί από τους συναδέλφους τους της ομάδας I. Παρακολούθησαν επίσης, την ίδια εκπαίδευση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας I.

III. Πειραματική ομάδα III (6 εκπαιδευτικοί): Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας χρησιμοποίησαν, επίσης, το ίδιο παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό, αλλά δεν παρακολούθησαν κάποια συγκεκριμένη εκπαίδευση.

IV. Ομάδα ελέγχου (8 εκπαιδευτικοί): Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποίησαν το υλικό και δεν παρακολούθησαν καμία εκπαίδευση. Ωστόσο, δίδαξαν το ίδιο περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής (Γεωμετρική Οπτική, Κινηματική), στο ίδιο επίπεδο, κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου (Αύγουστος '95–Ιανουάριος/Σεπτέμβριος '96), χρησιμοποιώντας τα δικά τους προσωπικά βοηθήματα.

Μέθοδοι και πηγές δεδομένων

Όπως δείχνει ο Πίνακας 1, τα δεδομένα έχουν συγκεντρωθεί από την αρχική και τελική αξιολόγηση, μέσα από δύο τεστ Φυσικής στην Οπτική και την ταχύτητα/επιτάχυνση και κατά το χρονικό διάστημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1. Επισκόπηση των φάσεων του προγράμματος, του σχεδιασμού της έρευνας (τρεις πειραματικές ομάδες και μια ομάδα ελέγχου) και της συλλογής δεδομένων (αρχική αξιολόγηση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τεστ Φυσικής και τελική αξιολόγηση).

Φάσεις του προγράμματος και συλλογή δεδομένων	Χρόνος	Πειρ. Ομάδα I	Πειρ. Ομάδα II	Πειρ. Ομάδα III	Ομάδα Ελέγχου
Σχεδιασμός των διδακτικών βοηθημάτων		X			
Αρχική αξιολόγηση	90 λεπτά	X	X	X	X
Ενότητα 1: Γεωμετρική Οπτική	20 ώρες	X	X	X	
Εκπαίδευση		X	X		
Τεστ Φυσικής 1: Γεωμετρική Οπτική	45 λεπτά	X	X	X	X
Ενότητα 2: Κινηματική	20 ώρες	X	X	X	
Εκπαίδευση		X	X		
Τεστ Φυσικής 2: Κινηματική	45 λεπτά	X	X	X	X
Τελική αξιολόγηση	90 λεπτά	X	X	X	X

Αρχική αξιολόγηση

Στην αρχή της παρέμβασης, όλοι οι μαθητές απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε υπο-κλίμακες τυποποιημένων τεστ μέτρησης των δεικτών ευφυΐας (ικανότητα αντίληψης χώρου, κατανόησης της γλώσσας). Επίσης σχεδιάστηκαν, επιπλέον ερωτήσεις σε διαφορετικούς κλάδους και

κατηγοριοποιήθηκαν σε κλίμακες με τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης: ενεργητικές και παθητικές εμπειρίες, τεχνολογικά προσανατολισμένες δραστηριότητες στον τομέα της τεχνολογίας σε σχέση με τη Φυσική,, δραστηριότητες στο χώρο του σπιτιού, ενδιαφέροντα σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα και την τεχνολογία, στάσεις προς τη Φυσική και άλλα σχολικά μαθήματα, προσδοκίες σχετικά με το μάθημα της Φυσικής, συνεκδοχές όσον αφορά στη Φυσική, αυτοπεποίθηση και ατομική αποτελεσματικότητα στο μάθημα της Φυσικής και χαρακτηριστικό στυλ μαθητή. Παραδείγματος χάριν, η κλίμακα «δραστηριότητες στον τομέα της τεχνολογίας» βασίζεται σε εννέα ερωτήσεις, στις οποίες ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σχετικά με το πόσο συχνά «χρησιμοποιούν τρυπάνι», «επιδιορθώνουν κάτι με συνδετικό πείρο και βίδα», «συναρμολογούν μια πρίζα», «επισκευάζουν ένα ποδήλατο», «κάνουν εργόχειρα», «αλλάζουν ένα ηλεκτρικό καλώδιο», «επισκευάζουν οικιακές συσκευές», «ετοιμάζουν την ψησταριά», «ανάβουν πυροτεχνήματα», «καθαρίζουν μια βούρτσα». Οι πέντε κατηγορίες απαντήσεων κυμαίνονται από το 1 (πολύ σπάνια) μέχρι το 5 (πολύ συχνά). Πραγματοποιήθηκε ανάλυση του δείκτη αξιοπιστίας, δίνοντας συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach - Alpha 0,86. Όλα τα ερωτήματα και οι κλίμακες της αρχικής αξιολόγησης αναλύθηκαν και ελέγχθηκαν με παρόμοιο τρόπο και αποδείχθηκε ότι χαρακτηρίζονταν από ικανοποιητική ποιότητα ως προς τους δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Herzog και λοιποί 1997 b/c). Παράλληλα, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο. Αυτό περιελάμβανε ερωτήσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σχετικά με την εκπαίδευση που έλαβαν στον κλάδο της Φυσικής, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφάρμοσαν τα δυο τελευταία χρόνια, τις προσδοκίες τους σχετικά με το ερευνητικό πρόγραμμα και το παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό, τις στάσεις τους προς τα αγόρια και τα κορίτσια κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής και την άποψή τους για τη Φυσική ως επιστήμη.

Επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών ομάδων I και II επιμορφώθηκαν, ώστε να βοηθηθούν στην εφαρμογή των στρατηγικών που θα ήταν αποτελεσματικές για τα κορίτσια: πραγματοποιήθηκαν αρκετές συναντήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης· έγινε παρακολούθηση εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους, δηλαδή δύο από τους εκπαιδευτικούς επισκέπτονταν ο ένας την τάξη του άλλου κατά τη διάρκεια των παραδόσεων Φυσικής· διεξήχθη μια μεμονωμένη ημι-δομημένη συνέντευξη με κάθε εκπαιδευτικό και προσωπική ανατροφοδότηση σε σχέση με τη

συνέντευξη αυτή έγιναν αλληλεπάρλληλες παρακολουθήσεις στην τάξη, με επίκεντρο τους τρόπους αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με μαθητές και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση αναφορικά με αυτές τις παρακολουθήσεις. Οι συνεντεύξεις και οι παρακολουθήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, και για τη συλλογή των δεδομένων.

Τεστ Φυσικής

Στο τέλος κάθε ενότητας όλοι οι μαθητές έγραψαν ένα τεστ Φυσικής διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών στον τομέα της Οπτικής και της Κινηματικής. Τα τεστ συμπεριελάμβαναν 15 έως 20 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και 3 έως 5 προβλήματα στα οποία έπρεπε να δώσουν μια σύντομη απάντηση. Τα τεστ σχεδιάστηκαν από ένα μέρος της ερευνητικής ομάδας σε συνεργασία με τέσσερις εκπαιδευτικούς Φυσικής που συμμετείχαν στην παρεμβατική μελέτη. Όλες οι ερωτήσεις και τα προβλήματα είχαν δοκιμαστεί προηγουμένως στις τάξεις των εκπαιδευτικών.

Τελική αξιολόγηση

Στο τέλος της παρέμβασης, όλοι οι μαθητές και όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών συμπεριελάμβαναν: τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, την ενσωμάτωση των προϋπαρχουσών γνώσεων, τη συνεργασία και την επικοινωνία στο μάθημα της Φυσικής, αρκετές ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό (π.χ. την ικανότητά του/της να εξηγήσει ένα θέμα, το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, τις διακρίσεις σε βάρος μαθητών) και τις προσδοκίες των μαθητών σε σχέση διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής μελλοντικά, δηλαδή μετά την παρέμβαση. Για παράδειγμα, η τελευταία κλίμακα «προσδοκίες» βασίζεται σε πέντε ερωτήσεις: «Η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής θα είναι διασκεδαστική για μένα», «Θα είμαι καλός/-ή στη Φυσική», «Η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής θα είναι ενδιαφέρουσα για μένα», «Η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής θα είναι εύκολη για μένα», και «Θα καταλάβω τι συμβαίνει στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής». Οι τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων κυμαίνονται βαθμολογικά από το 1 (δε συμφωνώ) μέχρι το 4 (συμφωνώ). Η αξιοπιστία της κλίμακας χαρακτηρίζεται από το συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach - Alpha 0,87. Όπως και αυτή η κλίμακα, έτσι και

όλες οι υπόλοιπες κλίμακες της τελικής αξιολόγησης, βασίζονται σε αρκετές ερωτήσεις και ελέγχονται από αναλύσεις αξιοπιστίας (Herzog και λοιποί 1997b/c). Επιπρόσθετα, ορισμένες από τις κλίμακες της αρχικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν και στην τελική αξιολόγηση.

Οι αναλύσεις της τελικής αξιολόγησης περιλάμβαναν δεδομένα μόνο από 26 από τις 31 τάξεις (βλ. πίνακα 4). Τρεις τάξεις αποκλείστηκαν, επειδή είχαν μαθητικό πληθυσμό ενός μόνο φύλου. Δύο άλλες τάξεις αποκλείστηκαν, επειδή η διδασκαλία δεν ανταποκρινόταν σε όλες τις προϋποθέσεις του ερευνητικού προγράμματος, π.χ. είχε διδαχτεί διαφορετικό από το καθορισμένο περιεχόμενο. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών της τελικής αξιολόγησης περιλάμβανε ερωτήσεις και κλίμακες για διάφορα θέματα: το περιεχόμενο της Φυσικής, τις παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, την αξία του παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού, την αξία/αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρακολούθησαν και τις στάσεις προς τα κορίτσια, και τα αγόρια και τα θέματα που αφορούν στο φύλο.

Η επεξεργασία όλων των δεδομένων έγινε μέσω του τυποποιημένου λογισμικού SAS 6.12. Οι ερωτήσεις, οι κλίμακες, οι αναλύσεις αξιοπιστίας, τα αποτελέσματα των περιγραφικών αναλύσεων, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολλαπλών μεταβλητών, περιγράφονται λεπτομερώς στα δύο παραρτήματα της τελικής αναφοράς έρευνας (Herzog και λοιποί 1997b/c).

Κριτήρια και στρατηγικές για μια εξισορροπητική ως προς τα φύλα διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής

Τα κριτήριά μας για το σχεδιασμό του παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού βασίζονται σε προηγούμενα προγράμματα και στη βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή. Όλα τα κριτήρια παρουσιάζονται συνοπτικά σε ένα κατάλογο με τη μορφή ευρετηρίου, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας I κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού. Τα κριτήρια αυτά είναι:

- *Το περιεχόμενο και το πλαίσιο* της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής πρέπει να εναρμονίζονται με τα αγόρια και τα κορίτσια σε επίπεδο ενδιαφερόντων και ικανοτήτων. Αυτός ήταν ένας από τους λόγους, για τους οποίους η Οπτική επιλέχθηκε ως η πρώτη ενότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής, καθώς και στις δυο ενότητες οι καθημερινές εμπειρίες των αγοριών και των κοριτσιών αποτέλεσαν την κύρια βάση της διδασκαλίας.

- *Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι εμπειρίες* των κοριτσιών και των αγοριών θα πρέπει να ενσωματωθούν στα κείμενα, στο βαθμό που είναι γνωστά και κοινά ή/και στην περίπτωση που ζητηθεί ρητά από τους μαθητές να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες και ιδέες. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπληρώσουν τις άγνωστες σε αυτούς εμπειρίες. Δίνεται έμφαση και συζητούνται οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στην καθημερινή γλώσσα και εκείνη της Φυσικής.
- *Ενεργητικά και αλληλεπιδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα* πρέπει να δημιουργηθούν, όπου αυτό είναι εφικτό: π.χ. πρακτικές δραστηριότητες, μικρά «ερευνητικά προγράμματα», ομαδικές συζητήσεις, παρουσιάσεις μαθητών και γραπτές δοκιμασίες ή σχεδιασμός αφισών. Ενθαρρύνονται οι παιδαγωγικές μέθοδοι που προωθούν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
- *Τα κείμενα και οι εικόνες* δε θα πρέπει να ενισχύουν τις έμφυλες διακρίσεις (δε θα πρέπει να είναι σεξιστικά) αλλά να προβάλλουν τα φύλα με έναν μη σεξιστικό τρόπο- να προωθούν, δηλαδή, την ισότητα των φύλων.

Οι παιδαγωγικές στρατηγικές που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής συζητήθηκαν λεπτομερώς και σχεδιάστηκαν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των πειραματικών ομάδων I και II. Οι στρατηγικές παρουσιάζονταν συνοπτικά σε έναν άλλο κατάλογο με τη μορφή ευρετηρίου. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας III και της ομάδας ελέγχου σε καμία περίπτωση δεν είχαν πρόσβαση σε αυτόν τον κατάλογο, Ζητήθηκε, δηλαδή, μόνο από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων I και II να εφαρμόσουν στις τάξεις που δίδασκαν το μάθημα της Φυσικής τις ακόλουθες στρατηγικές:

- *Αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση*: δώστε την ίδια προσοχή στα κορίτσια και στα αγόρια, δηλώστε ρητά τις αντίστοιχες προσδοκίες σας σχετικά με τις ικανότητές τους στο μάθημα της Φυσικής, δώστε σε όλους τους μαθητές αρκετό χρόνο για να απαντήσουν σε μια ερώτηση, συγκεντρώστε αρκετές απαντήσεις για μια ερώτηση, δώστε θετική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στα πλαίσια ατομικών συζητήσεων.
- *Η αυτο-εικόνα των κοριτσιών*: επιβραβεύστε τα κορίτσια όχι μόνο για την επιμέλεια και την πειθαρχία τους, αλλά και για τις ικανότητές τους ή το χάρισμα που έχουν στο μάθημα της Φυσικής, αποφύγετε να δώσετε την εντύπωση ότι η Φυσική αφορά μόνο στα ιδιαίτερος προικισμένα άτομα ή τους άνδρες, δώστε έμφαση στο γεγονός ότι τα κορίτσια δεν είναι ούτε λιγότερο

«ελκυστικά», ούτε λιγότερο «θηλυκά», όταν ενδιαφέρονται για το μάθημα της Φυσικής και έχουν καλές επιδόσεις σε αυτό.

- *Περιεχόμενο της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής:* δώστε ιδιαίτερη προσοχή στις διαφορετικές εμπειρίες των κοριτσιών και των αγοριών, καθώς και στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής, δημιουργήστε σχέσεις ανάμεσα στη Φυσική και τα άτομα όποτε αυτό είναι δυνατόν.
- *Ατμόσφαιρα και παιδαγωγικές μέθοδοι:* προγραμματίστε ομιλίες και συζητήσεις όσο συχνότερα γίνεται. Δημιουργήστε ομάδες μαθητών ενός μόνο φύλου για ομαδικές συζητήσεις και ομαδικές πρακτικές ασκήσεις. Ενθαρρύνετε τη συνεργασία, απαγορεύστε τον εμφανή ανταγωνισμό και κάνετε πιο άνετο το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής.

Αποτελέσματα και συζήτηση 1: αρχική αξιολόγηση

Ορισμένα από τα κύρια αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης παρουσιάζονται στον πίνακα 2, ενώ οι μέσοι όροι των τιμών εννέα διαφορετικών κλιμάκων δίνονται ξεχωριστά για κορίτσια (n=384) και αγόρια (n=193).

Εμπειρίες, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα σε συγκεκριμένους τομείς: Τα αποτελέσματα βασίζονται σε κλίμακες και ερωτήσεις με βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 5, δηλαδή ξεκινώντας από καμία εμπειρία (δραστηριότητα, ενδιαφέρον) και καταλήγοντας σε πολλές. Όπως θα δούμε στον πίνακα 2, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια του δείγματος μας όσον αφορά στις εμπειρίες τους σχετικά με τις τεχνολογίες, τις εμπειρίες τους στη χρήση διαφόρων μέσων στον τομέα της Φυσικής, τις δραστηριότητες και τα χόμπι τους που σχετίζονται με την τεχνολογία και τις δραστηριότητες στο χώρο του σπιτιού, καθώς και στα ενδιαφέροντά τους σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα και την τεχνολογία. Σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια έχουν λιγότερες εμπειρίες και ενδιαφέρονται λιγότερο για τη Φυσική και την τεχνολογία, αλλά έχουν περισσότερες εμπειρίες σχετικά με δραστηριότητες στο χώρο του σπιτιού και ενδιαφέρονται περισσότερο για τα φυσικά φαινόμενα.

Μαθησιακή ικανότητα: Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στην κατανόηση της γλώσσας και την ικανότητα αντίληψης του χώρου, οι μέσοι όροι των τιμών που δίνονται σε τυχαίες μονάδες υπο-κλιμάκων τυποποιημένων τεστ δεικτών ευφυΐας (Amthauer 1973) είναι ίδιες και για τα δυο φύλα (Herzog και λοιποί 1997c: 27).

Αυτοπεποίθηση και γενικό ενδιαφέρον σχετικά με τη Φυσική: Περαιτέρω δεδομένα της αρχικής αξιολόγησης αναδεικνύουν ότι τα κορίτσια του δείγματός μας παρουσιάζουν σημαντικά λιγότερη αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον για τη Φυσική σε σύγκριση με τα αγόρια. Και τα δυο φύλα συσχετίζουν τη Φυσική με χαρακτηριστικά του ανδρικού φύλου (Herzog και λοιποί 1997α: 51 – 60).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης

Μέσοι όροι τιμών			
Κλίμακα	Κορίτσια (n=384)	Αγόρια (n=193)	Επίπεδο σπουδαιότητας
Χρήση διάφορων μέσων στον τομέα της Φυσικής	1,7	2,2	***
Εμπειρίες στον τομέα της τεχνολογίας	1,5	2,0	***
Δραστηριότητες στον τομέα της τεχνολογίας	2,0	2,5	***
Δραστηριότητες στο χώρο του σπιτιού	3,5	2,8	***
Ενδιαφέροντα σχετικά με φυσικά φαινόμενα	4,1	3,6	***
Ενδιαφέροντα σχετικά με την τεχνολογία	2,6	3,1	***
Δείκτης Ευφυΐας: κατανόηση γλώσσας	10,8	11,0	ασήμαντο
Δείκτης Ευφυΐας: κύβοι και ικανότητα αντίληψης του χώρου	11,4	11,6	ασήμαντο
Δείκτης Ευφυΐας: εικόνες και ικανότητα αντίληψης του χώρου	11,1	11,5	ασήμαντο
x: μικρότερο δείγμα, ***: p<0,001, **: p<0,01 n.s (not significant)μη σημαντική διαφορά			

Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι τα κορίτσια και τα αγόρια όταν ξεκινούν την πρώτη σειρά μαθημάτων Φυσικής στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά στις εμπειρίες τους, την αυτοπεποίθησή τους και το ενδιαφέρον τους σχετικά με τη Φυσική, αλλά έχουν παρόμοιες γλωσσικές ικανότητες και ικανότητες αντίληψης του χώρου. Τα δεδομένα υποστηρίζουν την υπόθεσή μας ότι οι διαφορές των δύο φύλων στις στάσεις τους προς τη Φυσική και οι επιδόσεις τους σε αυτήν, οφείλονται σε προβλήματα που σχετίζονται με την παροχή κινήτρων και όχι σε διαφορές των δυο φύλων οι οποίες συνδέονται με κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα, ή κάποιο ταλέντο. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν, επίσης, αρκετές από τις παιδαγωγικές στρατηγικές και τα κριτήρια που αφορούσαν στο σχεδιασμό των διδακτικών βοηθημάτων, π.χ. εξέταση και ενσωμάτωση των διαφορετικών ατομικών προϋπαρχουσών γνώσεων,

συσχέτιση του περιεχομένου της Φυσικής για μαθητές και μαθήτριες αντίστοιχα, επεξεργασία της αυτοεικόνας των μαθητών σε σχέση με τη Φυσική .

Επιπλέον, τα δεδομένα μας επιβεβαιώνουν πολλά από τα αποτελέσματα των μελετών που παραθέτουμε στην εισαγωγή - γεγονός, που σημαίνει ότι και αυτές οι μελέτες που διεξήχθησαν σε άλλες δυτικές χώρες ή/και σε άλλα επίπεδα εκπαίδευσης (κατώτερη δευτεροβάθμια, κολέγιο), δείχνουν παρόμοιες διαφορές στάσης, ενδιαφέροντος και επίδοσης βάσει του φύλου.

Αποτελέσματα και συζήτηση 2: τελική αξιολόγηση και τεστ Φυσικής

Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών Φυσικής

«Πώς μπορούν οι Φυσικοί να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε θέματα που αφορούν στα φύλα και ποιες συνθήκες μπορούν να συμβάλουν σε μια κατάλληλη αλλαγή των στάσεων τους και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην αίθουσα διδασκαλίας;» Αυτό είναι το πρώτο ερώτημα της έρευνας μας που διατυπώνεται στην εισαγωγή.

Ευαισθητοποίηση σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα φύλα. Στο ερωτηματολόγιο της τελικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών ομάδων I έως III συμφωνούν – πολλοί μάλιστα συμφωνούν σθεναρά – στο ότι ευαισθητοποιήθηκαν πολύ και ότι άντλησαν νέες ιδέες από το παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό. Δηλώνουν ότι το πρόγραμμα συνολικά ήταν πολύτιμο για αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών ομάδων I και II τονίζουν την αξία της επιμόρφωσης. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι κάθε παιδαγωγικό μέτρο που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους έχει συγκεκριμένη αξία. Στις συναντήσεις πριν από την παρέμβαση, αλλά και κατά τη διάρκειά της, οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πολλά πράγματα για συγκεκριμένα προβλήματα που αφορούν στα φύλα και στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής: οι παρατηρήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους, τους ευαισθητοποίησαν σχετικά με τους ιδιαίτερους τρόπους αλληλεπίδρασης με τα δύο φύλα και η συνέντευξη απέφερε ένα γενικό προσωπικό όφελος σχετικά με τα ζητήματα φύλου και τους βοήθησε να αναρωτηθούν σχετικά με το προσωπικό τους διδακτικό στυλ.

Μεταφορά στην πρακτική που ακολουθείται στην αίθουσα διδασκαλίας. Το παιδαγωγικό υλικό και η επιμόρφωση, επηρέασαν τις πρακτικές που εφάρμοσαν στις αίθουσες διδασκαλίας; Τα δεδομένα των δύο τεστ Φυσικής και συγκεκριμένα οι

απαντήσεις των μαθητών στο τελικό ερωτηματολόγιο απέδωσαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τριών πειραματικών ομάδων δίδαξαν το περιεχόμενο των δύο ενοτήτων του μαθήματος της Φυσικής, «Γεωμετρική Οπτική» και «Κινηματική», συμπεριλαμβάνοντας θέματα φιλικά προς τα κορίτσια που ήταν καινούργια ή άγνωστα στο μαθητικό πληθυσμό.
- Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν συγκεκριμένες παιδαγωγικές μεθόδους που εμπεριέχονταν στο παιδαγωγικό υλικό, όπως πρακτικές δραστηριότητες, μάθηση μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων και παρουσιάσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί των τριών πειραματικών ομάδων εφάρμοσαν τις μεθόδους αυτές σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου.
- Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν στον προσδοκώμενο και αναμενόμενο βαθμό, όπως π.χ. η ενσωμάτωση των ατομικών προϋπαρχουσών γνώσεων και η προώθηση περισσότερης συνεργασίας και επικοινωνίας. Τα δεδομένα των τριών πειραματικών ομάδων δεν παρουσιάζουν καμία σχεδόν ουσιαστική διαφορά από εκείνα της ομάδας ελέγχου.

Επίδραση στις στάσεις και τις επιδόσεις των μαθητών. Όπως αναμενόταν, τα δεδομένα των τεσσάρων ομάδων μας δεν παρουσιάζουν καμία σχεδόν ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους. Οι τάξεις των πειραματικών ομάδων I και II δεν απέδωσαν καλύτερα στα τεστ Φυσικής και δεν επέδειξαν περισσότερο θετική στάση προς το μάθημα της Φυσικής σε σχέση με τις τάξεις της πειραματικής ομάδας III, ή ακόμα και με εκείνες της ομάδας ελέγχου. Σε αυτό μπορεί να συνέβαλαν αρκετοί λόγοι: Η κατανομή των 25 εκπαιδευτικών στις τέσσερις ομάδες δεν έγινε τυχαία, αλλά βάσει των ατομικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν συμφωνήσει εκούσια να συμμετέχουν στην ομάδα ελέγχου, να μην αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα, καθώς ήδη διδάσκουν με τρόπο φιλικό προς τα κορίτσια. Ενδεχομένως να μην εφάρμοσαν με επαρκή τρόπο τα κριτήρια και τις στρατηγικές όλοι οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών ομάδων I και II. Οι πολύ μικρές διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις πειραματικές ομάδες ήταν και ο λόγος που προβήκαμε σε περαιτέρω ανάλυση βάσει μιας *εκ των υστέρων* κατηγοριοποίησης, όπως αυτή παρουσιάζεται σε επίπεδο περιγραφικής ανάλυσης παρακάτω.

Η ερμηνεία που δίνουμε στα παραπάνω δεδομένα είναι ότι οι Φυσικοί μπορεί να ευαισθητοποιηθούν πολύ σχετικά με τα θέματα που αφορούν στο φύλο μέσα από ένα πρόγραμμα σαν και αυτό: οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι συζητήσεις με

ερευνητές και συναδέλφους, η παρακολούθησή τους από συναδέλφους, οι παρεμβάσεις στην τάξη και η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, μπορούν να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίησή τους. Κάθε μέτρο έχει συγκεκριμένη αξία. Υποθέτουμε πως η ευαισθητοποίηση αυτή είναι απαραίτητη, αλλά όχι και επαρκής προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε μεταβολή στις πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη.

Οι νέες ενότητες και τα παιδαγωγικά βοηθήματα που σχεδιάζονται από Φυσικούς σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς θετικών επιστημών, μπορούν να στηρίξουν σε κάποιο βαθμό μια αλλαγή στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής: είναι μια καλή ευκαιρία ότι καινούργιες ιδέες αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής και με τις παιδαγωγικές μεθόδους θα εφαρμοστούν στην καθημερινή διδασκαλία. Ωστόσο, υποθέτουμε ότι αυτό απαιτεί περισσότερο χρόνο και περισσότερη επιμόρφωση –όπως συνέβη στην περίπτωση του δικού μας προγράμματος– προκειμένου να υιοθετηθούν συγκεκριμένες στρατηγικές. Οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων ομάδων του ερευνητικού προγράμματος είναι ελάχιστες ή και ανύπαρκτες. Βάσει των αποτελεσμάτων που καταγράψαμε, δε μπορούμε να γνωρίζουμε με ακρίβεια σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των πειραματικών ομάδων I και II προώθησε την εφαρμογή των ιδιαίτερων στρατηγικών. Στις συνεντεύξεις πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν αρκετές κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένα παραδείγματα για να υλοποιήσουν τέτοιου είδους στρατηγικές, ώστε να ενσωματώσουν και να αξιολογήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, να αναλύσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και τη γλώσσα της Φυσικής και να προωθήσουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

Στρατηγικές για τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής

«Ποια κριτήρια και ποιες στρατηγικές για τη διδασκαλία της Φυσικής είναι κατάλληλα και για τα δύο φύλα; πώς επηρεάζουν οι στρατηγικές τις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της Φυσικής και τις επιδόσεις τους σε αυτό; Όσον αφορά σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα, ο πίνακας 3 συνοψίζει αρκετά αποτελέσματα των αναλύσεών μας σχετικά με την τελική αξιολόγηση και τα δυο τεστ Φυσικής.

Πίνακας 3. Συσχετισμοί ανάμεσα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, την ικανότητα των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των γονέων, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα της Φυσικής και τις επιδόσεις τους

	<i>Προσδοκίες των μαθητών στο τέλος της παρέμβασης</i>	<i>Επιδόσεις των μαθητών στο τέλος της παρέμβασης</i>
<i>Παιδαγωγικές στρατηγικές</i>		
<i>Ατομική μαθησιακή διαδικασία</i>		
Ενσωμάτωση προϋπαρχουσών γνώσεων	0,45***	0,17***
Η Φυσική ως εμπειρία	0,37***	0,10***
Προσανατολισμός των μαθητών	0,34***	0,01***
<i>Περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής</i>		
Καθημερινή Φυσική	0,15***	-0,02
Φυσική και κοινωνία	0,12**	-0,06
<i>Εκπαιδευτικές μέθοδοι</i>		
Συνεργασία μεταξύ των μαθητών	0,14**	0,09
Συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές	0,22**	0,00
Πρακτικές δραστηριότητες	0,10*	0,06
Αποδείξεις	0,10*	0,01
Εισηγήσεις	0,10*	-0,10
<i>Εκπαιδευτικοί</i>		
Ικανότητα να εξηγήσει ένα θέμα	0,49***	0,10*
Ικανοποίηση από τον εκπαιδευτικό	0,45***	0,12**
Διάκριση σε βάρος ορισμένων μαθητών	0,27***	-0,10*
Αυταρχική ηγεσία	0,28***	-0,09
<i>Γονείς</i>		
Γνώσεις Φυσικής του πατέρα	0,23***	0,01
Γνώσεις Φυσικής της μητέρας	0,32***	0,01
Σπουδαιότητα του μαθήματος της Φυσικής, όπως την αντιλαμβάνονται οι γονείς	0,38***	0,12**
Προσδοκίες για τις ικανότητες των παιδιών τους στο μάθημα Φυσικής	0,56***	0,34***
<i>Εμπειρίες, δραστηριότητες, ενδιαφέροντα</i>		
Εμπειρία στη χρήση διαφόρων μέσων στον τομέα της Φυσικής	0,25***	0,13**
Εμπειρίες στον τομέα της Τεχνολογίας	0,14***	0,06
Δραστηριότητες στον τομέα της τεχνολογίας	0,12**	0,03
Δραστηριότητες στο χώρο του σπιτιού	-0,09*	-0,14**
Ενδιαφέροντα σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα	0,05	-0,10*
Ενδιαφέροντα στον τομέα της τεχνολογίας	0,25***	0,07
Οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα έχουν μετρηθεί στην αρχική αξιολόγηση ***: $p < 0,001$ **: $p < 0,01$ *: $p < 0,05$		

Τα αποτελέσματα αυτά προέρχονται από τα ατομικά δεδομένα όλων των μαθητών του δείγματός μας. Όπως είναι ευνόητο οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες του αρχικού σχεδιασμού της έρευνας δεν είναι πλέον διακριτές. Όλα τα δεδομένα βασίζονται σε κλίμακες, εκτός από τις παιδαγωγικές μεθόδους και τους γονείς, στις

οποίες χρησιμοποιούμε μεμονωμένες ερωτήσεις. Οι «προσδοκίες των μαθητών στο τέλος της παρέμβασης» είναι πανομοιότυπες με την κλίμακα που δόθηκε παραπάνω στο κεφάλαιο «μέθοδοι και πηγές δεδομένων», οι «επιδόσεις των μαθητών στο τέλος της παρέμβασης» μετρώνται από το σύνολο αποτελεσμάτων των δύο τεστ Φυσικής στην Οπτική και την Κινηματική (Herzog και λοιποί 1997a/c).

Ερμηνεύουμε και συνοψίζουμε τα τέσσερα κύρια αποτελέσματα των συσχετιστικών αναλύσεων που παρουσιάζονται στον πίνακα 3:

1. Υψηλός βαθμός συσχέτισης με τις προσδοκίες των μαθητών. Υπάρχουν αρκετοί στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί ανάμεσα στις παιδαγωγικές στρατηγικές, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των γονέων και τις προσδοκίες αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής στο μέλλον. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι πολλές από τις παιδαγωγικές στρατηγικές μας και πολλά από τα κριτήριά μας για το σχεδιασμό του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού υλικού είναι κατάλληλα. Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση των προϋπαρχουσών γνώσεων, ο προσανατολισμός των μαθητών και η Φυσική ως εμπειρία, φαίνεται ότι είναι ιδιαιτέρως χρήσιμα. Επίσης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής, δηλαδή η καθημερινή Φυσική, οι σχέσεις με την κοινωνία μας, καθώς και η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, θεωρούνται επίσης σημαντικά. Ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει ένα βασικό ρόλο, η ικανότητά του/της να εξηγήσει ένα θέμα και το είδος της ηγεσίας, είναι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των μαθητών. Οι παιδαγωγικές μας στρατηγικές με τίτλο «αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση», «αυτο-εικόνα των κοριτσιών» και «ατμόσφαιρα και παιδαγωγικές μέθοδοι» επιβεβαιώνονται.
2. Χαμηλός βαθμός συσχέτισης με τις επιδόσεις των μαθητών. Υπάρχουν λίγοι μόνο μη στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί με την επίδοση των μαθητών στα τεστ Φυσικής. Τα μόνα κριτήρια και οι μόνες στρατηγικές που υποστηρίζονται από σημαντικούς θετικούς συντελεστές συσχετισμού, είναι η ενσωμάτωση των προϋπαρχουσών γνώσεων και της Φυσικής ως εμπειρίας. Όλα τα υπόλοιπα κριτήρια και οι στρατηγικές, δε δείχνουν κάποιο στατικά σημαντικό συσχετισμό, αλλά ούτε και κάποιο αρνητικό συσχετισμό. Κατά συνέπεια, μια περισσότερο θετική ερμηνεία των δεδομένων είναι το ότι οι μαθητές μαθαίνουν εξίσου από ένα μάθημα Φυσικής, όπου ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει φιλικά προς τα κορίτσια κριτήρια και στρατηγικές, όσα και σε ένα παραδοσιακό μάθημα Φυσικής.
3. Ο σημαντικός ρόλος των γονέων. Άλλοι επιπλέον παράγοντες, πέρα από τις παιδαγωγικές στρατηγικές και την ικανότητα του εκπαιδευτικού, είναι, επίσης, αποφασιστικοί, π.χ. οι γονείς, οι εμπειρίες στον τομέα της τεχνολογίας και της Φυσικής από την καθημερινή ζωή. Αν και δε σκοπεύαμε σε αυτό το ερευνητικό

πρόγραμμα να ερευνησουμε όλους τους διαφορετικούς παράγοντες, αναλύσαμε τουλάχιστον το τμήμα εκείνο που αφορά στους γονείς. Εκτός από τον εκπαιδευτικό, διαδραματίζουν και εκείνοι σημαντικό ρόλο όσον αφορά στον τρόπο, με τον οποίο επηρεάζουν τις προσδοκίες των μαθητών και σε μικρότερο βαθμό τις επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα, οι στάσεις τους προς τη Φυσική και οι προσδοκίες τους για την ικανότητα του παιδιού τους στο μάθημα της Φυσικής είναι κεφαλαιώδους σημασίας.

4. Παράγοντες που ερμηνεύουν τις προσδοκίες. Με βάση τα δεδομένα της τελικής και της αρχικής αξιολόγησης, σχεδιάσαμε ένα μοντέλο που θα μπορούσε να ερμηνεύσει τις προσδοκίες των μαθητών. Περιγράφεται λεπτομερώς και αλλού (Herzog και *λοιποί* 1997a: 154-159). Το μοντέλο, το οποίο βασίζεται τόσο σε θεωρητικές υποθέσεις, όσο και σε αναλύσεις LISREL VII, αναδεικνύει τέσσερις παράγοντες που θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις προσδοκίες των μαθητών: η ενσωμάτωση των προϋπαρχουσών γνώσεων, η ικανοποίηση από τον διδάσκοντα Φυσικής, οι στάσεις των γονέων προς τη Φυσική και η παροχή κινήτρων στο μαθητή σχετικά με τη Φυσική στην αρχή του κύκλου των μαθημάτων, (κάτι που μετρήθηκε στην αρχική αξιολόγηση). Οι περισσότεροι άλλοι παράγοντες μπορούν να υπαχθούν σε αυτούς τους τέσσερις, π.χ. η συνεργασία σε ομάδες δεν αποτελεί *από μόνη της* στρατηγική για μια φιλική προς τα κορίτσια διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής, έκτος εάν η ομαδική εργασία βοηθάει την επικοινωνία και την εκμείευση της προϋπάρχουσας γνώσης

Οι παραπάνω αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στη μικροκλίμακα του κάθε μαθητή. Προκειμένου να εξετάσουμε τα κριτήρια και τις στρατηγικές μας στο επίπεδο των τάξεων, πραγματοποιήσαμε περαιτέρω ανάλυση, μέσω της οποίας όλες οι τάξεις, ανεξαρτήτως της ομάδας του ερευνητικού σχεδιασμού που ανήκαν, επανακατηγοριοποιήθηκαν *εκ των υστέρων*. Η κατηγοριοποίηση αυτή βασίζεται στις απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής. Χρησιμοποιήσαμε 13 κριτήρια, δέκα κλίμακες και τρεις ερωτήσεις που μπορούν να θεωρηθούν ως «λειτουργικοποίηση» των στρατηγικών μας. Τα 13 κριτήρια περιλαμβάνουν π.χ. την ενσωμάτωση των προϋπαρχουσών γνώσεων, την καθημερινή Φυσική, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τον προσανατολισμό των μαθητών, συζητήσεις και πρακτικές δραστηριότητες. Αν η μέση τιμή του κριτηρίου μιας τάξης είναι *μεγαλύτερη* από τη μέση τιμή όλων των τάξεων, το κριτήριο ερμηνεύεται ως ικανοποιητικό. Βάσει του αριθμού των ικανοποιητικών κριτηρίων, οι τάξεις επανακατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες, τις οποίες ονομάζουμε «ομάδες κριτηρίων 1-4». Οι τάξεις της ομάδας 4 πληρούν 9,2 κριτήρια κατά μέσο όρο, δηλαδή η διδασκαλία είναι ιδιαίτερη φιλική προς τα κορίτσια. Οι τάξεις της ομάδας 1 πληρούν

μόνο 3,3 κριτήρια κατά μέσο όρο, δηλαδή η διδασκαλία δεν είναι φιλική προς τα κορίτσια. Στον πίνακα 4, παρουσιάζονται αρκετοί μέσοι όροι των τιμών των τεσσάρων ομάδων κριτηρίων: επιδόσεις στα τεστ Φυσικής, προσδοκίες αναφορικά με τη μελλοντική διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής, παιδαγωγικές στρατηγικές και χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά στα κριτήρια και τις στρατηγικές για τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής που θα έπρεπε να ήταν πιο κατάλληλη για τα κορίτσια, λαμβάνουμε τέσσερα αποτελέσματα από τον πίνακα 4:

- (1) Επικύρωση των κριτηρίων. Τα 13 κριτήρια και οι τέσσερις εκ των υστέρων κατηγορίες που βασίζονται στα κριτήρια αυτά, αποδεικνύονται χρήσιμα. Γενικά υπάρχει αύξηση (ή μείωση) των μέσων όρων των τιμών από την ομάδα 1 στην ομάδα 4. Παρουσιάζουμε δύο παραδείγματα: η καθημερινή Φυσική διδάσκεται πολύ περισσότερο στην ομάδα 4 από ό,τι στις ομάδες 3, 2 ή 1, ενώ παρατηρείται συνεχής μείωση από την ομάδα 4 στην ομάδα 1: 2,88 – 2,77 – 2,55 – 2,30. Η διάκριση σε βάρος ορισμένων μαθητών παρατηρείται σε χαμηλότερο βαθμό στην ομάδα 4 από ό,τι σε όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ο μέσος όρος τιμής της ομάδας 4 είναι 1,59, ενώ οι μέσοι όροι τιμών των άλλων ομάδων είναι 1,95, 1,86 και 2,01 αντίστοιχα.
- (2) Προσδοκίες. Τα αποτελέσματα των μαθητών της ομάδας κριτηρίων 4 είναι πολύ καλύτερα από εκείνα όλων των άλλων ομάδων. Και για τα δυο φύλα παρατηρείται μια σχεδόν διαρκής βελτίωση από την ομάδα 1 στην ομάδα 4. Η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής, στην οποία εφαρμόζονται τα προαναφερθέντα κριτήρια και στρατηγικές, συσχετίζεται με υψηλότερες προσδοκίες αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής στο μέλλον.
- (3) Επιδόσεις. Η συνεκτίμηση των δεδομένων των κοριτσιών και των αγοριών, μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι μαθητές των ομάδων 3 και 4 παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τους ομηλικούς τους των ομάδων 1 και 2. Αναλύοντας, όμως, ξεχωριστά τα δεδομένα των κοριτσιών και των αγοριών, παρατηρούμε μια σταθερή βελτίωση των αγοριών από την ομάδα 1 έως την ομάδα 4, η οποία όμως, δεν παρατηρείται και για τα κορίτσια. Οι επιδόσεις τους είναι σχεδόν ίδιες στις ομάδες 2, 3 και 4.
- (4) Διαφορές των δυο φύλων. Οι ιδιότυπες διαφορές με βάση το φύλο εξακολουθούν να σημειώνονται. Σε όλες τις ομάδες, τα αγόρια δείχνουν υψηλότερες προσδοκίες και σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις από ό,τι τα κορίτσια. Το ίδιο ισχύει και για την περισσότερο φιλική προς τα κορίτσια ομάδα, την ομάδα 4. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν, δείχνουν ότι βελτιώνουν τις προσδοκίες και τις επιδόσεις τόσο των κοριτσιών, όσο και των αγοριών. Ως εκ τούτου, οι διαφορές των δύο

φύλων που παρατηρούνται στην αρχή της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξακολουθούν να υφίστανται και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 4. Παιδαγωγικές στρατηγικές (ατομική μαθησιακή διαδικασία, περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής, παιδαγωγικές μέθοδοι), προσδοκίες και επιδόσεις των τεσσάρων ομάδων κριτηρίων 1-4.

	<i>Ομάδα Κριτηρίων1 n=123 6 τάξεις</i>	<i>Ομάδα Κριτηρίων2 n=113 6 τάξεις</i>	<i>Ομάδα Κριτηρίων3 n=123 5 τάξεις</i>	<i>Ομάδα Κριτηρίων4 n=175 9 τάξεις</i>	<i>Σπουδαιότητα</i>
<i>Προσδοκίες και Επιδόσεις</i>					
Προσδοκίες των κοριτσιών	2,09	2,08	2,24	2,50	***
Προσδοκίες των αγοριών	2,38	2,22	2,48	2,82	***
Επιδόσεις των κοριτσιών	77,6	86,6	86,4	84,7	***
Επιδόσεις των αγοριών	80,2	86,7	97,9	100,7	***
<i>Παιδαγωγικές στρατηγικές:</i>					
<i>Ατομική μαθησιακή διαδικασία</i>					
Ενσωμάτωση - προϊδεασμών	3,12	3,00	3,21	3,47	***
Η Φυσική ως εμπειρία	2,29	2,18	2,43	2,56	***
Προσανατολισμός του μαθητή	2,29	2,12	2,48	2,61	***
<i>Περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής</i>					
Καθημερινή Φυσική	2,30	2,55	2,77	2,88	***
Φυσική και κοινωνία	3,13	2,89	2,76	2,90	***
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>					
Συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές	2,10	2,28	2,35	2,32	***
Συζήτηση μεταξύ των μαθητών και πρακτικές δραστηριότητες	2,54	2,58	2,62	2,62	ασήμαντο
Διαλέξεις, επιδείξεις και μέθοδος ερωταπόκρισης	3,67	3,63	3,63	3,62	ασήμαντο
<i>Εκπαιδευτικός</i>					
Ικανότητα να εξηγήσει ένα θέμα	2,08	2,22	2,47	3,06	***
Ικανοποίηση από τον εκπαιδευτικό	2,22	2,42	2,58	3,18	***
Διάκριση σε βάρος ορισμένων μαθητών	2,01	1,86	1,95	1,59	***
Αυταρχική ηγεσία	2,39	2,52	2,39	2,09	***

***. $p < 0,001$ **. $p < 0,01$ *. $p < 0,05$

Συμπεράσματα

Σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα συζητήσαμε και αξιολογήσαμε αρκετές στρατηγικές που θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές για τα κορίτσια. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι ειδικά οι *στάσεις των κοριτσιών*, δηλαδή οι προσδοκίες τους όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής στο μέλλον, είναι δυνατό να βελτιωθούν με ένα σύνολο στρατηγικών. Περισσότερο αποτελεσματικές φαίνεται να είναι οι στρατηγικές της ενσωμάτωσης των ατομικών προϋπαρχουσών γνώσεων, του προσανατολισμού του μαθητή (και συγκεκριμένα η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς), της Φυσικής ως εμπειρία, των συζητήσεων μεταξύ μαθητών και της καθημερινής Φυσικής. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται σε ένα άλλο ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο ένας από εμάς πραγματοποίησε στο Ελβετικό τμήμα της «Τρίτης Διεθνούς Επιστημονικής και Μαθηματικής Μελέτης»¹² (Labudde και Pfluger, υπό έκδοση).

Οι επιδόσεις των κοριτσιών στη Φυσική, όπως δοκιμάστηκαν σε συμβατικές δοκιμές όπως η δική μας, μπορούν να βελτιωθούν με μερικές από τις στρατηγικές, ειδικά με εκείνη της ενσωμάτωσης των προϋπαρχουσών γνώσεων των κοριτσιών. Η βελτίωση, όμως, των επιδόσεων είναι πολύ μικρότερη από εκείνη των προσδοκιών των μαθητών, αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής μελλοντικά. Το ερώτημα του αν οι επιδόσεις των κοριτσιών και των αγοριών θα μπορούσαν να είχαν μεταβληθεί από μια παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας, παραμένει ανοιχτό. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν όχι μόνο βελτίωσαν τις επιδόσεις των κοριτσιών στο μάθημα της Φυσικής και τις στάσεις τους προς αυτό, αλλά και εκείνες των αγοριών. Το είδος της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής που αξιολογήθηκε, είναι αποτελεσματικό και για τα δυο φύλα. Κατά συνέπεια, οι διαφορές των φύλων που μπορούν να εντοπιστούν στην αρχή της διδασκαλίας της Φυσικής στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παραμένουν μάλλον ίδιες μετά το πρόγραμμα της παρέμβασής μας. Πιθανόν να απαιτούνται περαιτέρω στρατηγικές πέραν της δικής μας για να βελτιωθούν όχι μόνο οι επιδόσεις και οι στάσεις των μαθητών, αλλά και για να μειωθούν οι διαφορές των φύλων.

Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν με τρόπο ξεκάθαρο ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι διδάσκοντες Φυσική αναφορικά με τη βελτίωση των στάσεων και των επιδόσεων των κοριτσιών (και των αγοριών) είναι σημαντικός. Διότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που πρέπει να εφαρμόσουν τις στρατηγικές. Γενικότερα οι κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η ικανότητά τους να εξηγήσουν ένα

¹² «Third International Science and Mathematics Study»

θέμα, είναι αυτά που επηρεάζουν τη συνεργασία τους με τους μαθητές. Από τα δεδομένα των ερωτηματολογίων και των τεστ Φυσικής των μαθητών δε μπορούμε να προβούμε σε ανάλυση του ερωτήματος κατά πόσο η επιμόρφωση άλλαξε τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία. Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετές ενδείξεις στα δεδομένα των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς για το ότι τουλάχιστον η γνώση και η ευαισθησία τους σε σχέση με τα θέματα που αφορούν στα φύλα έχουν αυξηθεί. Κάθε τμήμα της επιμόρφωσης, δηλαδή οι συναντήσεις και οι συζητήσεις, ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού υλικού, οι παρατηρήσεις που γίνονταν στην αίθουσα διδασκαλίας και η ανατροφοδότηση από συναδέλφους και ερευνητές, καθώς και οι συνεντεύξεις με ερευνητές, φαίνεται να έχει τη δική του συγκεκριμένη σημασία.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής εντάσσεται σε ένα πολύ ευρύτερο πλαίσιο. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία από μόνα τους, ιδιαίτερα στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούν να υπερβούν και να βελτιώσουν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της Φυσικής, ειδικά εκείνα που αφορούν στη παράμετρο του φύλου. Παραδείγματος χάριν, τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι οι στάσεις των γονέων προς τη Φυσική και οι προσδοκίες τους αναφορικά με την ικανότητα του παιδιού τους στο μάθημα της Φυσικής, συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με τις στάσεις των ίδιων των παιδιών και τις επιδόσεις τους στη Φυσική. Η βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας και της εκμάθησης της Φυσικής αποτελεί ένα μόνο κομμάτι ενός μεγαλύτερου «πάζλ» που συμπεριλαμβάνει πολλά διαφορετικά «κομμάτια» του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας. Η διερεύνηση αυτών των διαφορετικών κομματιών και των παραγόντων, καθώς και της επιρροής που αυτά ασκούν στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής, παραμένει ένα σημαντικό ερευνητικό ερώτημα. Απαιτούνται πολλές παρεμβατικές μελέτες για να μπορέσουμε να εξετάσουμε τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στην αίθουσα διδασκαλίας, το σχολείο, την οικογένεια και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για να καταλήξουμε σε μια διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής που θα είναι περισσότερο εξισορροπητική για τα δύο φύλα .

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τους καθηγητές Φυσικής και τους μαθητές τους για τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους. Η μελέτη αυτή χρηματοδοτήθηκε από το Ελβετικό Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών¹³, αριθμός δωρεάς: 4035-039811.

¹³ Swiss National Science Foundation

BIBΛIOΓΡΑΦΙΑ

- AMTHAUER, R. (1973). *Intelligenz – Struktur – Test (IST70)* (Göttingen: Hogrefe).
- BAUMERT, J. & LEHMANN, R. (1997). *TIMSS – Mathematisch - naturwissenschaftlicher Unterricht im Vergleich* (Opladen: Laske και Budrich).
- BEATON, A. E., MARTIN, M. Q., MULLIS, I., GONZALEZ, E., SMITH, T. A. & KELLY, D. L., (1996). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. (Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Centre, Boston College).
- BLK – MODELLVERSUCH RHEINLAND – PFALZ (1993). *Mädchen und Jungen in der Schule: Kompetenzen entwickeln – die eigene Rolle finden* (Koblenz, Germany: Ministerium für Bildung und Kultur).
- BROPHY, J. (1985). Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In L. Wilkinson & C. B. Marrott (Επιμ.) *Gender Influences in Classroom Interactions* (Orlando: Academic Press), 115-142.
- BYRNE, E. M. (1993). *Women and Science: The Shark Syndrome* (London: Falmer).
- ECCLES, J. S. & JACOBS, J. E. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 11, 367-380.
- ENDERS-DRÄGESSER, U. και FUCHS, C. (1989). *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule* (Weinheim: Juventa).
- GERBER, C. (1998). *Methodisch – didaktische und interaktionelle Aspekte des koedukativen Physikunterrichts* (Dissertation, Universität Bern).
- GREENFIELD, T. A. (1995). An exploration of gender participation patterns in science competitions. *Journal of research in Science Teaching*, 32, 735-748.
- GUZETTI, B. J. & WILLIAMS, W. O. (1996). Gender, text and discussion: examining intellectual safety in science classroom. *Journal of research in Science Teaching*, 33, 5-20.
- HAGGERTY, S. M. (1995). Gender and teacher development: issues of power and culture. *International Journal of Science Education*, 17, 1-15.
- HARDING, J. & PARKER, L. H. (1995). Agents for change: policy and practice towards a more gender-inclusive science education. *International Journal of Science Education*, 17, 537-553.
- HARMON, M., SMITH, T. A., MARTIN, M. O., KELLY, D. L., BEATON, A. E., MULLIS, I. V., GONZALES, E. J. & ORPWOOD, G. (1997). *Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study* (Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Centre, Boston College).
- HÄUSSLER, P. (1987). Measuring student's interest in physics – design and results of a cross-sectional study in the FRG. *European Journal of Science Education*, 9, 79-92.
- HÄUSSLER, P., HOFFMANN, L., LANGEHEINE, R., ROST, J. & SIEVERS, K. (1998). A typology of student's interest in physics and the distribution of gender and age within each type. *International Journal of Science Education*, 20, 223-238.
- HERZOG, W. (1994). Von der Koedukation zur Koinstruktion. *Die Deutsche Schule*, 86: 78-95.

- HERZOG, W. (1996). Motivation und Naturwissenschaftliche Bildung – Kriterien eines 'mädchengerechten' koedukativen Unterrichts. *Neue Sammlung*, 36, 61-91.
- HERZOG, W., LABUDDE, P., NEUENSCHWANDER, M., P. VIOLI, E. & GERBER, C. (1997a). *Koedukation im Physikunterricht – Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung* (Universität Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Abteilung für das Höhere Lehramt).
- HERZOG, W., LABUDDE, P., NEUENSCHWANDER, M., P. VIOLI, E., GERBER, C. & BÄRTSCHI, S. (1997c). *Koedukation im Physikunterricht – Entwicklung und Analyse der Erhebungsinstrumente (Forschungsbericht 14)* (Universität Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie).
- HOFFMANN, L., HÄUSSLER, P. & PETERS – HAFT, S. (1997). *An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht* (Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften).
- JOHNSON, S. (1987). Gender differences in science: parallels in interest, experience and performance. *International Journal of Science Education*, 9, 467-481.
- KAHLE, J. B. (1988). Gender and Science Education II. In: P. Fensham (Επιμ.) *Development and Dilemmas in Science Education* (London: Falmer), 249-265.
- KELLER, C. (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? Στο U. Moser, E. Ramseier, C. Keller & M. Huber (Επιμ.) *Schule auf dem Prüfstand – Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "TIMSS"* (Chur, Zürich: Rüegger), 137-179.
- KELLY, A. (1988). Sex stereotypes and school science. A three year follow-up. *Educational Studies*, 14, 151-163.
- KENWAY, J. & WILLIS, S. (1990). *Hearts and Minds: Self-esteem and the Schooling of Girls* (London: Falmer).
- LABUDDE, P. (1993). *Erlebniswelt Physik* (Bönn: Dümmler).
- LABUDDE, P. (1996). *Altagsphysik in Schülerversuchen*, 3^η εκδ. (Bönn: Dümmler).
- LABUDDE, P. (1997a). Selbstständig lernen – eine Chance für den Physikunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik*, 37, 4-9.
- LABUDDE, P. (1997b). Physiklernen als Sprachlernen: Wie in der Wissenschaft so im Unterricht. In H. E. Fischer (Επιμ.) *Handlungsorientierter Physik – Unterricht Sekundarstufe II* (Bönn: Dümmler), 56-80.
- LABUDDE, P. (1999). Mädchen und Jungen auf dem Wege zur Physik. *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik*, 49, 4-10.
- LABUDDE, P. & PFLUGER, D. (υπό έκδοση). Physikunterricht in der Sekundarstufe II – eine Empirische Analyse der Lern – Lehr – Kultur und ihrer Wirkunden. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 1999/2.
- MULLIS, I. V., MARTIN, M., BEATON, A., GONZALEZ, E., KELLY, D. & SMITH, T. (1998). *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School. IEA's Third International Mathematics and Science Study* (Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College).
- PARKER, L. H., RENNIE, L. J. & FRASER, B. J. (Επιμ.) (1996). *Gender, Science and Mathematics – Shortening the Shadow* (Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic).

- PFUNDT, H & DULT, R. (1994). *Bibliography: Student's Alternative Frameworks and Science Education*, 4^η έκδ. (Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften).
- RÄSÄNEN, L. (1992). Girls and the learning of physical concepts. *European Education*, 167-217.
- ROYCHOUDHURY, A., TIPPINS, D. J. & NICHOLS, S. E. (1995). Gender-inclusive science teaching: a feminist-constructivist approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 897-924.
- SJØBERG, S. & IMSEN, G. (1988). Gender and Science Education. In P. Fensham (Επιμ.) *Development and Dilemmas in Science Education* (London: Falmer Press), 218-248.
- SPEAR, G. M. (1985). Teacher's attitudes towards girls and technology. In: J. Whyte, R. Deem, L. Kant και M. Cruickshank (Επιμ.) *Girl friendly schooling* (London: Methuen), 36-44.
- UHLENBUSCH, L. (1992). *Mädchenfreundlicher Physikunterricht. Motivationen, Exempla, reaktionen* (Frankfurt/ M: Lang).
- WEINBURGH, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: a meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.

1.5 ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ¹⁴

Nora Alloway & Pam Gilbert¹⁵

Περίληψη

Η μελέτη αυτή εξετάζει την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που σχετίζονται με τα αγόρια και τα φιλολογικά μαθήματα. Αρχικά, κάνει μια επισκόπηση μελετών που έγιναν στην Αυστραλία, οι οποίες τεκμηριώνουν τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα σε ό,τι αφορά την επίδοσή τους στα φιλολογικά μαθήματα, αναδεικνύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου, της ταξικής προέλευσης και της εθνικότητας. Στη συνέχεια προτείνει ένα πλαίσιο με σκοπό την εξέταση της στενής διασύνδεσης μεταξύ των φιλολογικών μαθημάτων, των διαφόρων εκφάνσεων του ανδρισμού και της σχολικής ζωής. Στην μελέτη αυτή υποστηρίζουμε ότι τα φιλολογικά μαθήματα, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί στο σχολείο, αποτελούν αφενός ένα τομέα γνώσης και αφετέρου ένα σύνολο τεχνολογιών που έρχονται σε αντίθεση με τις διάφορες κυρίαρχες κοινωνικές κατασκευές του ανδρισμού. Έτσι, τα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο συχνά έρχονται σε αντίθεση με άλλες δεξιότητες, ηλεκτρονικής και οπτικής/εικονικής εγγραμματοσύνης, στις οποίες έχουν πρόσβαση τα αγόρια. Η μελέτη, λοιπόν, προτείνει μια προσέγγιση, η οποία εστιάζεται στις κοινωνικές κατασκευές του ανδρισμού και στους λόγους περί «κριτικής εγγραμματοσύνης», με σκοπό τη δρομολόγηση στρατηγικών για την εγγραμματοσύνη των αγοριών, οι οποίες δε θα έρχονται σε αντίθεση με το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων για την εκπαίδευση των κοριτσιών, έτσι όπως έχουν γίνει τα τελευταία 20 χρόνια.

¹⁴ Δημοσίευση: Alloway, N. & Gilbert, P. (1997). Boys and Literacy: lessons from Australia. *Gender and Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 49-58

¹⁵ Πανεπιστήμιο James Cook, North Queensland, Αυστραλία.

Δύσκολες εποχές για τα χαμένα αγόρια της Βρετανίας

Τα κορίτσια έχουν το προβάδισμα στα σχολεία της Βρετανίας. Η Karen Gold συνομιλεί με εκπαιδευτικούς, των οποίων η πρωτοποριακή έρευνα μπορεί να διαφωτίσει τους λόγους για τους οποίους τα αγόρια υστερούν (New Scientist, 4 Φεβρουαρίου 1995).

Ο πόλεμος κατά των αγοριών

Ξύπνα Αμερική! Σε αντίθεση με αυτά που διαβάζεις στις εφημερίδες, οι μαθητές του έθνους έχουν σοβαρά προβλήματα (Men's Health, Οκτώβριος 1994).

Τα αγόρια «καίγονται»

Σε ένα σχολικό σύστημα στο οποίο κυριαρχούν οι γυναίκες, τα αγόρια υποφέρουν, ενώ τα κορίτσια προοδεύουν. Με αυτό το επιχείρημα τροφοδοτείται η κριτική κατά των εκπαιδευτικών στρατηγικών υπέρ των κοριτσιών (The Australian, 27η Ιουλίου 1995).

Η «εκπαίδευση των αγοριών» αποτελεί πλέον ένα διακριτό θέμα εκπαιδευτικής αντιπαράθεσης και συζήτησης σε πολλές από τις μεγαλύτερες αγγλόφωνες χώρες, και μια από τις προτεινόμενες πολιτικές διαχείρισης είναι η επικέντρωση της προσοχής στην ελλιπή επίδοση και επιτυχία των αγοριών σε ό,τι αφορά τα μαθήματα γλώσσας. Τα κορίτσια, όπως συχνά υποστηρίζεται στον ημερήσιο τύπο, προοδεύουν ραγδαία σε ό,τι αφορά τα φιλολογικά μαθήματα. Τα αγόρια όλο και περισσότερο προβάλλονται ως μια μειονεκτούσα και «χαμένη» ομάδα, περιθωριοποιημένη και φимωμένη, όχι μόνο στο γυναικοκρατούμενο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στον επίσης γυναικοκρατούμενο τομέα της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Είναι, όπως λέγεται, σαν να έχει κηρυχτεί «πόλεμος» κατά των αγοριών σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα της Δύσης.

Η μελέτη αυτή πραγματεύεται το θέμα «αγόρια και φιλολογικά μαθήματα», εξετάζοντας αρχικά την αυστραλιανή ανταπόκριση στο σχετικό ζήτημα και στη συνέχεια παρουσιάζοντας μια πρόταση για ενασχόληση με το ζήτημα της σχέσης των αγοριών με τη φιλολογία, όπου θα αποφεύγεται το σύνδρομο του «αρνητικού αντίκτυπου» που υποδηλώνεται στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα παραπάνω αποσπάσματα. Με βάση την εξέταση σύνθετων δεδομένων από την Αυστραλία σχετικά με τις επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα, τις διάφορες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση των φιλολογικών μαθημάτων, καθώς και τη διαπλοκή ανάμεσα στα φιλολογικά μαθήματα, τον ανδρισμό και τη σχολική ζωή, η μελέτη αυτή οριοθετεί το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα πρέπει να εξεταστεί το ζήτημα «αγόρια και

φιλολογικά μαθήματα». Στη συνέχεια, προτείνει ένα σχέδιο θετικής παρέμβασης για αλλαγή, το οποίο, όχι μόνο αναγνωρίζει τις ανάγκες των αγοριών, αλλά αναγνωρίζει με σαφήνεια και τις σημαντικές ανάγκες των κοριτσιών σε ό,τι αφορά την αναπλαισίωση και την αναμόρφωση των πρακτικών διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων.

Φύλο, φιλολογία και ακαδημαϊκή επιτυχία

Τα προγράμματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που έχουν ασχοληθεί με τις διαφορές των φύλων σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία, εστίαζαν συχνότερα στις χαμηλότερου επιπέδου επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες από ό,τι στις επιδόσεις των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα. Με δεδομένο ότι ιστορικά στο δυτικό πολιτισμό τα μαθηματικά/ φυσικές επιστήμες έχουν υψηλότερο κύρος σε σχέση με τις ανθρωπιστικές σπουδές, αυτή η έμφαση δεν μας εκπλήσσει. Τα χαμηλότερα ποσοστά παρουσίας των κοριτσιών σε εξειδικευμένες και υψηλού επιπέδου σπουδές στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, και η χαμηλότερου επιπέδου επαγγελματική απασχόλησή τους με τομείς που άπτονται των φυσικών επιστημών, είχε ως συνέπεια τα κορίτσια να αποτελέσουν στόχο για εκπαιδευτική βελτίωση στο πλαίσιο εθνικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αντίθετα, οι χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα και τα χαμηλότερα επίπεδα πρόσβασής τους στις ανθρωπιστικές σπουδές δεν απέσπασαν ανάλογη προσοχή στο επίπεδο εθνικής πολιτικής. Στο πλαίσιο της διαφορετικής κοινωνικής αξιολόγησης της γνώσης, οι χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα έχουν διαχρονικά προκαλέσει λιγότερο ενδιαφέρον και προβληματισμό για παρεμβάσεις βελτίωσης από ό,τι η χαμηλότερη επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά/θετικές επιστήμες.

Ενώ πληροφορίες σχετικά με τη χαμηλότερου επιπέδου επίδοση των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα είναι γνωστές εδώ και καιρό, είναι ενδιαφέρον ότι μέχρι πρόσφατα τα αγόρια δεν αντιμετωπίστηκαν σαν μια ομάδα που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα. Παρά το γεγονός ότι αριθμητικά τα αγόρια είναι περισσότερα στις τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας για τα φιλολογικά μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αυτών και η διοίκηση των σχολείων σχεδόν δεν έβλεπαν την ανισομέρεια των φύλων στη σύνθεση των συγκεκριμένων τάξεων και την έμφυλη διαφορά στην απόδοση των παιδιών στο σχολείο στα φιλολογικά μαθήματα.

Αυτό ως ένα μεγάλο βαθμό ερμηνεύεται με βάση την κοινωνική αξία που προσδίδεται στις ικανότητες στα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο, σε σύγκριση με

τις ικανότητες στα μαθηματικά ή τις φυσικές επιστήμες. Οι υψηλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο δε φαίνεται να είναι αποφασιστικής σημασίας και σπουδαιότητας, για τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στην αγορά εργασίας και ειδικότερα σε ό,τι αφορά στις επιλογές σπουδών μετά τη σχολική φοίτηση, και στην επαγγελματική ανέλιξη (βλ. White, 1986, Gilbert, 1994). Για παράδειγμα, παρ' όλη τη σαφή ακαδημαϊκή υπεροχή των κοριτσιών στα φιλολογικά μαθήματα, ωστόσο σε πολλά από τα επαγγέλματα που στηρίζονται στις γλωσσικές ικανότητες, όπως, για παράδειγμα, η δικηγορία και η δημοσιογραφία, είναι οι άνδρες, και όχι οι γυναίκες, που μονοπωλούν τις θέσεις εξουσίας. Άλλωστε, τα αγόρια-άνδρες είναι κυρίως που κατέχουν προνομιακές θέσεις σε όλο το φάσμα των επαγγελματικών και κοινωνικών θέσεων. Παρά τη ρητορική για το αντίθετο, η δεξιότητα στα φιλολογικά δε φαίνεται να αξιολογείται υψηλά στο χώρο της αμειβόμενης εργασίας και η επιτυχία στα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο δεν αποτελεί μια ικανότητα, που θεωρείται πολύτιμη και αξιόλογη.

Η μελέτη αυτή εξετάζει τους κινδύνους που ενέχει αυτή η απαξίωση των φιλολογικών μαθημάτων και της διδασκαλίας τους, ιδίως για τα αγόρια και τους νέους άνδρες. Ωστόσο, στη μελέτη μας υποστηρίζεται ότι χρειάζεται οπωσδήποτε να προσεγγίσουμε διαφορετικά το θέμα της διδασκαλίας και της διαμόρφωσης των φιλολογικών μαθημάτων, δεδομένων των δυναμικών αλλαγών που σημειώνονται στην τεχνολογία και στα μέσα ενημέρωσης στη σύγχρονη κοινωνικο-πολιτισμική συγκυρία. Η μελέτη αναδεικνύει ότι οι ικανότητες στα φιλολογικά μαθήματα αποτελούν βασική προϋπόθεση προκειμένου ένα άτομο να είναι ενεργός και ενημερωμένος και πολίτης κρίσιμης σημασίας συνθήκη στην πορεία για μια πιο ισότιμη και δίκαιη κοινωνία. Αναγνωρίζει επίσης το γεγονός ότι το τι σημαίνει να είναι ένα άτομο «εγγράμματος/η» βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση και αναδιαπραγμάτευση, καθώς επηρεαζόμαστε όλο και περισσότερο από τις αλλαγές στο χώρο της τεχνολογίας και της ενημέρωσης.

Ωστόσο, η μελέτη αυτή υποστηρίζει ότι το να γίνει ένα άτομο εγγράμματος/η, ή ακόμη πιο σημαντικά, το να γίνει *κριτικά* εγγράμματος/η, προσφέρει ευκαιρίες, τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια, για να φτάσουν σε νέα επίπεδα διορατικότητας σε ό,τι αφορά στις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, να κατανοήσουν τη διαμόρφωση των ίδιων των εαυτών τους ως μελών της σύγχρονης κοινωνίας και να αναγνωρίσουν τους τρόπους, με τους οποίους διάφορες κοινωνικές γλωσσικές πρακτικές έχουν καταστεί φυσιολογικές και κανονικές στο πλαίσιο της καθημερινής ομιλίας και δράσης. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η κοινωνική κατασκευή του ανδρισμού εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό στη φιλολογία και για να κατανοήσουμε την επίδοση και την επιτυχία των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε

την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών αναπαραστάσεων του φύλου και των αναπαραστάσεων των φιλολογικών μαθημάτων.

Η έμφυλη διάσταση των επιδόσεων στα φιλολογικά μαθήματα: η εμπειρία από την Αυστραλία

Σε μια προσπάθεια να αποτυπώσουν τις επιτυχίες των κοριτσιών και των αγοριών της Αυστραλίας στα φιλολογικά μαθήματα, τέσσερα τμήματα δημόσιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία κατέγραψαν τις κατά φύλο επιδόσεις στα Αγγλικά για παιδιά Λυκείου και στα τεστ βασικών δεξιοτήτων στα γλωσσικά μαθήματα για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα από τις περιοχές της Νότιας και της Δυτικής Αυστραλίας, της Νέας Νότιας Ουαλίας και του Queensland, παρουσιάζουν εντυπωσιακή συμφωνία και καταδεικνύουν σαφέστατα ότι τα κορίτσια υπερέρχουν σε επιδόσεις έναντι των αγοριών στις σχολικές εργασίες που σχετίζονται με τα γλωσσικά μαθήματα.

Στη Νότια Αυστραλία, για παράδειγμα, η Hilary Whitehouse (1994) συνέκρινε την επίδοση στις εξετάσεις των Αγγλικών στις ανώτερες τάξεις της μέσης εκπαίδευσης. Στις εκθέσεις, που υπέβαλε στην Επιτροπή Αξιολόγησης Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νότιας Αυστραλίας, αναφέρει ότι κατά τα έτη 1986-91 τα κορίτσια της Νότιας Αυστραλίας παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επίδοσης από τα αγόρια. Οι άλλες πολιτείες παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα. Η Wayne Martino (1995) σχολιάζει δεδομένα από τη Δυτική Αυστραλία:

«Η στατιστική ανάλυση της επίδοσης των μαθητών/τριών στις εισαγωγικές εξετάσεις Αγγλικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Αυστραλία αναδεικνύει ότι ο αριθμός των αγοριών που αποτυγχάνει στα Αγγλικά είναι διπλάσιος του αριθμού των κοριτσιών και ότι ο αριθμός των κοριτσιών που κερδίζουν τιμητικές διακρίσεις είναι διπλάσιος σε σύγκριση με τον αριθμό των αγοριών... (σελ. 346)»

Παρόμοια, στη Νέα Νότια Ουαλία, μια υπουργική έρευνα για την εκπαίδευση των αγοριών αναφέρει:

«Τα αγόρια έχουν χαμηλότερη επίδοση από τα κορίτσια στα τεστ γλωσσικών μαθημάτων τόσο στο 3ο έτος, όσο και στο 6ο έτος στα κρατικά σχολεία (σύμφωνα με τις μετρήσεις των τεστ βασικών

δεξιότητων). Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα. Τα αγόρια παίρνουν σημαντικά χαμηλότερους βαθμούς στα Αγγλικά, τόσο κατά τις απολυτήριες εξετάσεις Γυμνασίου, όσο και Λυκείου. (O'Doherty, 1994. σελ. 12-13)»

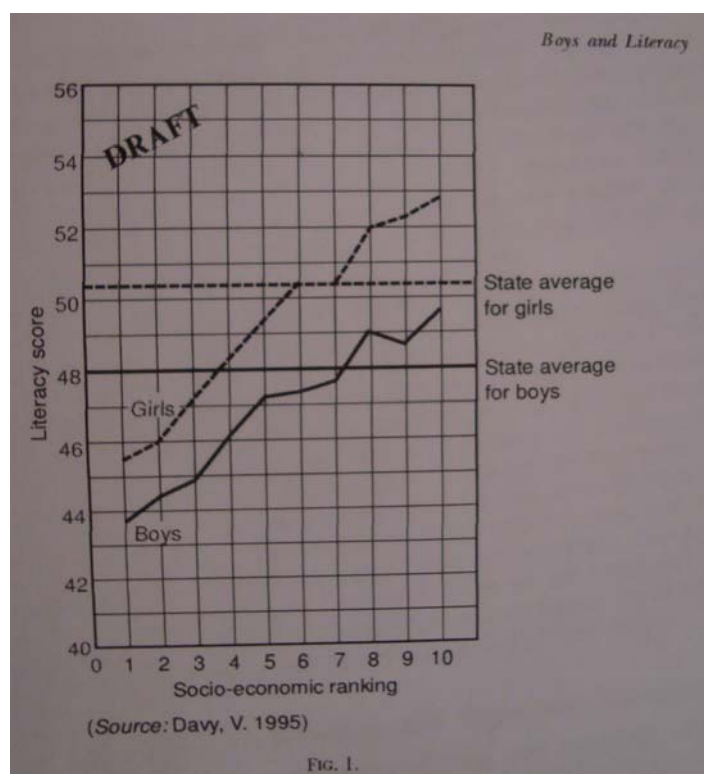
Μια ανάλυση των αποτελεσμάτων στα Αγγλικά για τους μαθητές του Queensland (Επιτροπή Αξιολόγησης Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νότιας Αυστραλίας [SSABSA] και της Αυστραλιανής Υπηρεσίας Σχολικού Προγράμματος, Αξιολόγησης και Πιστοποίησης [ACACA], 1993), επιβεβαιώνει αυτή την τάση. Ένα ποσοστό της τάξης του 10,4% των κοριτσιών, έναντι μόνο 5,6% των αγοριών, συγκέντρωσαν βαθμολογία στην υψηλότερη ζώνη *πολύ υψηλής βαθμολογίας*, ένα ποσοστό 40,5% των κοριτσιών, έναντι 26,8% των αγοριών, συγκέντρωσαν βαθμολογία στο αμέσως επόμενο επίπεδο *υψηλής βαθμολογίας*, και μόνο 6,3% των κοριτσιών, έναντι 14,9% των αγοριών, συγκέντρωσαν βαθμολογία στις ζώνες *περιορισμένης* και *πολύ περιορισμένης επίδοσης*. Φαίνεται ότι στο Queensland σχεδόν διπλάσιος αριθμός κοριτσιών σε σχέση με των αγοριών είναι σε θέση να συγκεντρώνουν πολύ υψηλά επίπεδα βαθμολογίας στα Αγγλικά των ανώτερων τάξεων, ενώ ο αριθμός των αγοριών που δεν καταφέρνουν να προσεγγίσουν ούτε τη βάση είναι διπλάσιος και πάνω από τον αριθμό των κοριτσιών.

Οι αναλύσεις με βάση το φύλο σε ό,τι αφορά την επιτυχία στα μαθήματα γλώσσας όπως οι παραπάνω, δείχνουν αποτελέσματα που υποδηλώνουν ότι τα κορίτσια, ως ομάδα, τα καταφέρνουν γενικά καλύτερα από τα αγόρια, ως ομάδα, τόσο στα τεστ βασικών δεξιοτήτων (όταν εξετάζονται τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους), όσο και στη βαθμολογία Αγγλικών κατά το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι αναλύσεις με βάση τη διάσταση του φύλου όπως αυτές, ενέχουν τον κίνδυνο να καλύψουν διαφορές εντός των κατηγοριών «κορίτσι» και «αγόρι». Οι μαθητές/-τριες δεν είναι δυνατό να διαιρεθούν τόσο βολικά σε δύο, υποθετικά αμετάβλητες, μονολιθικές κατηγορίες. Θα πρέπει να υποβληθούν επιπλέον κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με τις διαφορές εντός των ομάδων φύλου. Μήπως ειδικές ομάδες αγοριών έχουν καλύτερες ή χειρότερες επιδόσεις από άλλες; Μήπως κάποιες ομάδες κοριτσιών έχουν τόσο κακή επίδοση, όσο και τα αγόρια; Υπάρχουν παράγοντες, πέραν του φύλου οι οποίοι επίσης συμβάλλουν στις επιδόσεις στα μαθήματα γλώσσας;

Φύλο, Φιλολογικά μαθήματα και Διαφορά

Μια πολιτεία της Αυστραλίας, η Νέα Νότια Ουαλία, προσπάθησε να δώσει απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, παρέχοντας μια λεπτομερέστερη ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με την επίδοση των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα του τεστ βασικών δεξιοτήτων στα φιλολογικά μαθήματα του έτους 3 στη Νέα Νότια Ουαλία, τα οποία αναφέρθηκαν από τον Van Davy (1995) παρουσιάζουν, για παράδειγμα, την πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ φύλου και κοινωνικής τάξης (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1



Η προσεκτική παρατήρηση του Γραφήματος 1 αποκαλύπτει ότι, όπως και για τις άλλες πολιτείες, ο μέσος όρος στη Νέα Νότια Ουαλία για τα κορίτσια είναι υψηλότερος από ό,τι για τα αγόρια. Τα δεδομένα, όμως, παράλληλα δείχνουν ότι η κοινωνικο-οικονομική κατάταξη των οικογενειών των μαθητών/-τριών στην 10^η κατηγορία έχει υψηλή συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών στα φιλολογικά μαθήματα. Ενώ τα κορίτσια, από κάθε κατηγορία κοινωνικο-οικονομικής κατάταξης των οικογενειών συγκεντρώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία από τα αγόρια των οποίων οι οικογένειες έχουν κοινή κατάταξη, τα αγόρια στην υψηλότερη κοινωνικο-οικονομική

κατάταξη τα πάνε καλύτερα από ό,τι τα κορίτσια στις εργασίες που σχετίζονται με τα φιλολογικά μαθήματα, έως και τα πρώτα πέντε σημεία της κοινωνικο-οικονομικής κλίμακας. Τα δεδομένα, επίσης, καταδεικνύουν πως τα αγόρια με κοινωνικο-οικονομική κατάταξη της τάξης του 10 συγκεντρώνουν βαθμολογία χαμηλότερη από το μέσο όρο των κοριτσιών στη συγκεκριμένη πολιτεία και ότι τα αγόρια με τη χαμηλότερη κοινωνικο-οικονομική κατάταξη, συγκεντρώνουν βαθμολογία χαμηλότερη από ό,τι οποιαδήποτε άλλη ομάδα.

Τέτοια αποτελέσματα καταδεικνύουν με σαφήνεια ότι δεν έχουν όλα τα κορίτσια υψηλές επιδόσεις στις εργασίες που σχετίζονται με τα φιλολογικά αλλά και ότι δεν είναι όλα τα αγόρια που παρουσιάζουν υποεπίδοση. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι υπάρχει μια πολύπλοκη και σύνθετη σχέση ανάμεσα στο φύλο και την κοινωνική τάξη. Φαίνεται ότι το φύλο παραμένει ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης του παιδιού στα φιλολογικά μαθήματα, αλλά και ότι οι κοινωνικοί και οικονομικοί πόροι που είναι στη διάθεση των παιδιών δια μέσου των οικογενειών τους και των κοινοτήτων τους, έχουν σημαντική επίδραση στην επίτευξη δεξιοτήτων στα φιλολογικά μαθήματα. Επιγραμματικά, σε περιπτώσεις ταξικής (κοινωνικο-οικονομικής) ομοιογένειας των οικογενειών προέλευσής τους, τα αγόρια γενικά δεν έχουν τόσο καλές επιδόσεις, όσο τα κορίτσια.

Η φυλή και η γεωγραφική θέση στην Αυστραλία έχουν παρόμοια επίδραση στην επίδοση στα φιλολογικά. Η Yunupingu (1994) αναφέρει ότι κατά μέσο όρο οι γηγενείς (αυτόχθονες/αβορίγινες) μαθητές και αυτοί από τη νήσο Torres Strait συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στα γλωσσικά μαθήματα στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άλλους Αυστραλούς μαθητές, αλλά η διαφορά από τους άλλους Αυστραλούς μαθητές είναι μεγαλύτερη για εκείνους τους γηγενείς μαθητές και αυτούς από τη νήσο Torres Strait που ζουν στην ύπαιθρο και σε απομακρυσμένες περιοχές, παρά για εκείνους που ζουν σε αστικές περιοχές. Ωστόσο, η Yunupingu σημειώνει, επίσης, ότι τα σχήματα φύλου είναι παρόμοια με εκείνα που απαντώνται σε όλους τους Αυστραλούς μαθητές του Δημοτικού, όπου «τα κορίτσια των αυτόχθονων και εκείνα από τη νήσο Torres Strait σταθερά επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις στη γραφή και ανάγνωση από τα αγόρια...» (σελ. 24).

Αυτού του είδους τα δεδομένα μας επιτρέπουν να προβούμε σε πιο πολύπλοκες ερμηνείες σχετικά με το ποιες ομάδες αγοριών και κοριτσιών κινδυνεύουν να έχουν υποεπίδοση στα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο και ποιες ομάδες είναι οι πιο προνομιούχες. Τα καίρια ερωτήματα εδώ, έχουν να κάνουν με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες δυνητικά παρέχουν ή στερούν δικαιώματα από μαθητές με συστηματικό τρόπο σε τέτοιο βαθμό, ώστε η ένταξη σε ομάδες, όπως αυτές ορίζονται για παράδειγμα, από το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη

φυλή και τη γεωγραφική θέση, καθίσταται σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η διερεύνηση της επίδοσης γενικά, και των επιδόσεων των αγοριών ειδικότερα, στα σχολικά φιλολογικά μαθήματα, θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη αυτή την ενδο-ομαδική διαφορά.

Εγγραμματοσύνη, Ενισχυτική Διδασκαλία και Αρενωπότητα

Εάν εξετάσουμε το ιστορικό της αντιμετώπισης από το σχολείο εκείνων των μαθητών που έχουν μειωμένη επίδοση στα φιλολογικά μαθήματα, θα δούμε ότι κατά παράδοση αυτή η αντιμετώπιση εστίαζε στην παροχή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μεμονωμένα παιδιά. Υποθέτουμε ότι εκείνοι, οι οποίοι έχουν μειωμένη επίδοση, παρουσιάζουν ελλειμματική μαθησιακή ικανότητα, είτε από διανοητική είτε από κοινωνική άποψη, η οποία, κατά συνέπεια, τους οδηγεί στις τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας. Η συνθήκη του «διανοητικού ελλείμματος» υποθέτει ότι, αντίθετα με εκείνα τα παιδιά που επιτυγχάνουν, εκείνα που έχουν επιλεγεί για την ενισχυτική διδασκαλία, απλά αποτυγχάνουν να κατανοήσουν θέματα βασικής σημασίας παρόλο που αυτά διδάσκονται άρτια από το διδακτικό προσωπικό. Σε αυτή την περίπτωση, αυτό που φταίει είναι η διανοητική ικανότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Αντίθετα, η συνθήκη του «κοινωνικού ελλείμματος» αφήνει να εννοηθεί ότι η αιτία της αποτυχίας οφείλεται στην κοινωνική ένταξη της οικογένειας του παιδιού. Δηλαδή, το συγκεκριμένο παιδί δε διαθέτει εκείνους τους κοινωνικούς πόρους που θα το καθιστούσαν πραγματικά «έτοιμο» για τις εμπειρίες της σχολικής μάθησης.

Οποιοδήποτε και να είναι το έλλειμμα, η αντιμετώπισή του συνήθως γίνεται με την τοποθέτηση του παιδιού σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας με σκοπό να το προσαρμόσουμε στις απαιτήσεις και στις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες ευνοούν ορισμένες ομάδες, ενώ στερούν δικαιώματα από άλλες, αποφεύγουν τις ευθύνες και θεωρούνται αθώες, αμερόληπτες και υπεράνω κάθε υποψίας. Η τάση είναι να «αναμορφώσουμε» μάλλον το παιδί, παρά το σχολικό πρόγραμμα, καθώς η αιτία του προβλήματος θεωρείται ότι βρίσκεται εκτός των παραμέτρων της «συνήθους εκπαίδευσης».

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σε μερικές περιπτώσεις ο κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος είναι να υποβληθεί ένα μεμονωμένο άτομο σε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Ωστόσο, όταν αναγνωρίσιμες ομάδες μάλλον, παρά τυχαίες περιπτώσεις παιδιών παρουσιάζονται να έχουν μειωμένη επίδοση, να είναι μαθητές που «κινδυνεύουν» και μαθητές που αποτυγχάνουν, η ενισχυτική διδασκαλία ενδεχομένως να μην είναι η προτιμητέα αντιμετώπιση. Έτσι, η μελέτη

αυτή, υποστηρίζει ότι τα πρώτα ερωτήματα που θα πρέπει λογικά να μας απασχολήσουν είναι ερωτήματα που θα στρέφονται γύρω από τους λόγους/αίτια για τους οποίους ορισμένες ομάδες έχουν σταθερά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με άλλες. Γιατί τα αγόρια ως ομάδα δεν αποδίδουν τόσο καλά, όσο τα κορίτσια, σε σχολικές εργασίες που σχετίζονται με τα φιλολογικά μαθήματα; Γιατί τα αγόρια που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα εμφανίζουν τη χαμηλότερη επίδοση από κάθε άλλη ομάδα; Πώς και γιατί τα αγόρια που ανήκουν στα υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επίδοσης από τις αδελφές τους, αλλά υψηλότερα επίπεδα από τα κορίτσια που ανήκουν σε οικογένειες με λιγότερους διαθέσιμους κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους; Με ποιους τρόπους τα φιλολογικά μαθήματα επιβραβεύουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις επιθυμίες ορισμένων ομάδων, ενώ αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη άλλες;

Έτσι, η προσέγγιση, την οποία υιοθετεί η μελέτη αυτή, δεν εστιάζει στο τι πάει στραβά με μεμονωμένα παιδιά, ώστε να αποφύγει να πέσει στην παγίδα της αυτόματης απόδοσης ευθυνών στα ίδια τα παιδιά και στις οικογένειές τους. Αντίθετα, εξετάζει πώς τα αγόρια ειδικά τοποθετούνται στο πλαίσιο των κοινωνικών, των κειμενικών και των παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν κατανοητή και προβλέψιμη τη μειωμένη τους επίδοση σε σχολικές εργασίες που σχετίζονται με τα φιλολογικά. Η μελέτη μας υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να βιώσει ένα αγόρι τον ανδρισμό του, όπως και ότι υπάρχουν πολλές εκφάνσεις του. Οι λόγοι περί σεξουαλικότητας, κοινωνικής τάξης και εθνικότητας επηρεάζουν τις βιωμένες εμπειρίες του να είναι ένα άτομο «αρσενικός». Η μελέτη υποστηρίζει, επίσης, ότι οι κυρίαρχοι και ηγεμονικοί λόγοι για τον ανδρισμό, μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου και ειδικότερα με τους τρόπους, με τους οποίους τα αγόρια καλούνται να ορίσουν τον εαυτό τους ως εγγράμματα/μορφωμένα υποκείμενα σε σχολικές τάξεις διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων. Η μελέτη, λοιπόν, υποστηρίζει ότι υπάρχει μια ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικής και παιδαγωγικής παραγωγής μαθητών ως εγγραμμάτων υποκειμένων, των θεσμικών προσπαθειών για έλεγχο των μαθητών στο σχολείο και των τρόπων, με τους οποίους τα αγόρια ορίζουν τον εαυτό τους ως αρσενικά υποκείμενα.

Το εγγράμματο υποκείμενο, οι μαθητές και ο ηγεμονικός ανδρισμός

Οι ανησυχίες σχετικά με την επίδοση των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα αναφέρονται συνήθως στις ικανότητές τους σ' αυτά, όπως τα συγκεκριμένα μαθήματα αξιολογούνται στα σχολεία, παρά το γεγονός ότι οι ικανότητες αυτές

αντιπροσωπεύουν μόνον ένα πεδίο εκδήλωσης εγγραμματοσύνης. Πολλά αγόρια διαθέτουν δεξιότητες εγγραμματοσύνης, οι οποίες δεν αναγνωρίζονται στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά είναι δυναμικά πολύ πιο ισχυρές και χρήσιμες στις τεχνολογίες της επικοινωνίας του μέλλοντος. Η περιήγηση στο διαδίκτυο, η ανάγνωση σε οθόνες video και η ενασχόληση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, απαιτούν ένα επίπεδο εγγραμματοσύνης, το οποίο απουσιάζει από τις σχολικές μετρήσεις και αξιολογήσεις. Είναι, μάλιστα, σημαντικό ότι αυτά τα πεδία εγγραμματοσύνης και οι σχετικές ικανότητες, δεν έρχονται σε αντίθεση με την επιθυμία των αγοριών και των νεαρών ανδρών να καταλάβουν θέσεις ως «αρσενικά» υποκείμενα, ακόμη και κατά την προσχολική ηλικία (Alloway, 1995). Αντίθετα, αυτού του είδους τα πεδία και οι πρακτικές διατηρούν άμεσα και ενισχύουν τους κυρίαρχους λόγους του ηγεμονικού ανδρισμού (Alloway & Gilbert, υπό έκδοση).

Κατά συνέπεια, ένα σημαντικό σημείο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ότι τα αγόρια μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση στα φιλολογικά μαθήματα του σχολείου, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι έχουν κατ' ανάγκη και μειωμένη επίδοση σε άλλες μορφές πρακτικής εγγραμματοσύνης, οι οποίες μάλιστα, είναι πιο πολύτιμες και περισσότερο «επιθυμητές» στις σύγχρονες κοινωνίες. Τα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο φαίνεται ότι αποτελούν το πεδίο και τον τομέα πρακτικής εφαρμογής, που είναι πολύ σημαντικά για μια διερεύνηση της σχολικής επίδοσης και της επιτυχίας των αγοριών.

Η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στις πρώτες τάξεις του σχολείου περιστρέφεται γενικά γύρω από την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής με σαφώς προσδιορισμένους τρόπους, με τη χρήση εγκεκριμένων κειμένων και καθιερωμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Καθώς τα παιδιά προχωρούν στις τάξεις, κινούνται μέσω συστημάτων κειμένων και πρακτικών: αναγνωστικά και δραστηριότητες, δεξιότητες ορθογραφίας και γραφής, διαγωνίσματα περιληπτικής απόδοσης κειμένου, ασκήσεις λεξιλογίου, έκθεση, προφορική και δραματική ερμηνεία, συνεχή σιωπηρή ανάγνωση, αισθητική ανταπόκριση σε λογοτεχνικά κείμενα. Το κοινό μεταξύ αυτών των πρακτικών πρώιμης μαθητείας είναι ότι απαιτούν από τους/τις μαθητές/-τριες να επιδείξουν την προθυμία να ελέγχονται τόσο σωματικά, όσο και συναισθηματικά, με συγκεκριμένους τρόπους: να κάθονται ακίνητοι/-ες, να είναι ήσυχοι/-ες, να εργάζονται με εργαλεία κατά προσδιορισμένο και θεσμοθετημένο τρόπο, να ανταποκρίνονται με τον κατάλληλο τρόπο (Luke, 1992). Ενώ η παρακολούθηση όλων των σχολικών μαθημάτων απαιτεί σε κάποιο βαθμό σωματικό και συναισθηματικό έλεγχο, αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων.

Εκ πρώτης όψεως μπορεί να φανεί ότι αυτές οι πρακτικές δε σχετίζονται με το φύλο. Ωστόσο, σε όσα ακολουθούν, θα υποστηρίξουμε ότι το φύλο μπορεί να εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτή την τάξη πραγμάτων. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στα σχολεία προσδιορίζεται πλέον ως μια γυναικεία πρακτική, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας εικόνας για την εγγραμματοσύνη και για το «εγγράμματο υποκείμενο του σχολείου» που δεν είναι συμβατή με την αρρενωπότητα και κατ' επέκταση είναι ανεπιθύμητη για πολλά νεαρά αγόρια. Στη μελέτη αυτή υποστηρίξουμε ότι τα φιλολογικά μαθήματα, όπως έχουν διαμορφωθεί στο σχολείο, καθίστανται ένας τομέας γνώσης και ένα σύνολο τεχνολογιών που έρχονται σε αντίθεση με τις διάφορες κυρίαρχες κοινωνικές κατασκευές του ανδρισμού (Gilbert & Gilbert, 1996). Οι πρακτικές, οι οποίες υιοθετούνται στις τάξεις διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, αποτελούν συχνά πρακτικές που τα αγόρια μπορεί να βιώνουν ως ασύμβατες προς τους τρόπους, με τους οποίους αυτά αντιλαμβάνονται την κοινωνικά προσδιορισμένη ανδρική ταυτότητα.

Για παράδειγμα, πολλές από τις πλέον οικείες σχολικές πρακτικές διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων απαιτούν οι μαθητές/-τριες να προβαίνουν με επιτυχία σε διαδικασίες αποκάλυψης του εαυτού, ενδοσκόπησης, ενσυναισθητικής ανταπόκρισης και προσωποποιημένης και δημιουργικής έκφρασης (Hunter, 1988· Gilbert, 1989a, 198b· Patterson, 1995). Το πραγματικά εγγράμματο υποκείμενο, για παράδειγμα, είναι σε θέση να ξεγυμνώνει την ψυχή του: να συμμετέχει σε φιλολογικές πρακτικές, οι οποίες περιγράφουν αισθήματα και συναισθήματα και τοποθετούν το συγγραφέα/αναγνώστη ως ένα ευαίσθητο και φιλόκαλο υποκείμενο που αντλεί ευχαρίστηση από τον έντυπο λόγο και το λογοτεχνικό βίωμα. Ακόμη και κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων επικεντρώνεται συχνά στην προσωποποιημένη έκφραση και ανταπόκριση σε κείμενα εγκεκριμένα από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Κατά συνέπεια, το εγγράμματο υποκείμενο κατευθύνεται έμμεσα σε μια επιβεβλημένη ηθική αυτορρύθμιση, διότι τα κείμενα της παιδικής κουλτούρας, τα οποία διατίθενται στο εμπόριο και η υποχρεωτική εκπαίδευση, σιωπηρά προωθούν τα κυρίαρχα πρότυπα της ηθικής, καθώς και της ευαισθησίας και της καλαισθησίας. Αυτό συχνά έρχεται σε σαφή αντίθεση με τα ηθικά πρότυπα, τα οποία διαμορφώνονται κατά κάποιο τρόπο από τις διάφορες πρακτικές των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (βλ. Alloway & Gilbert, προς εκτύπωση). Οι λόγοι για την ηθική αυτορρύθμιση που παρέχονται μέσω της παιδικής λογοτεχνίας και των σχολικών αναγνωστικών καθώς και οι πρακτικές στην αίθουσα διδασκαλίας, οι οποίες υποστηρίζουν αυτούς τους λόγους, συχνά έρχονται σε σαφή αντίθεση με τις

ιδεολογίες και πρακτικές που συγκροτούν την κουλτούρα των αγοριών. Είναι πολύ πιο συμβατά με τις κοινωνικές κατασκευές της θηλυκότητας παρά της αρρενωπότητας και είναι πιο συμβατά και ταιριάζουν με ένα μάλλον θηλυκό, παρά με ένα αρσενικό υποκείμενο.

Καθώς τα αγόρια καλούνται να καθιερώσουν τον εαυτό τους ως εγγράμματα υποκείμενα, παράλληλα καλούνται να δουν τον εαυτό τους μέσα στο πλαίσιο των θεσμικών περιορισμών του σχολείου (Mac an Ghail, 1994). Ενώ στο πλαίσιο διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων τα αγόρια ενθαρρύνονται να εκφράζουν τον ενδότερο εαυτό τους, να εκτιμούν τους κανόνες της λογοτεχνίας και να μαθαίνουν τα πρότυπα ηθικής της ευρύτερης κοινωνίας, το γενικό πλαίσιο του σχολείου τα υποτάσσει σε μια σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, η οποία είναι ιεραρχικά δομημένη. Αν και τα αγόρια μπορεί να έχουν προνομιακή θέση σε σχέση με τα κορίτσια στο χώρο του σχολείου γενικά, ωστόσο, από το αγόρι-μαθητή απαιτείται να αποδεχτεί μια θέση κατώτερη αυτής του/της εκπαιδευτικού, να βιώσει την αδυναμία μπροστά στους κανόνες των ενηλίκων, να ελέγχεται τόσο από το κανονιστικό πλαίσιο του ιδρύματος όσο και από την κρατική εξουσία.

Εκτός του σχολικού χώρου, όμως, τα αγόρια ενθαρρύνονται να βλέπουν τον εαυτό τους πολύ διαφορετικά. Ενώ, δηλαδή, τα αγόρια αναμένεται να ορίζουν και να κατανοούν τον εαυτό τους μέσα από ενιαία σύνολα πρακτικών που θεωρούνται κατάλληλα και αρμόζοντα στους άνδρες, αντίθετα στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων υιοθετούνται πρακτικές που θεωρούνται συμβατές με τη θηλυκότητα. Η υποκειμενικότητά των αγοριών θα πρέπει να εκδηλώνεται ως διαφορετική και αντίθετη από αυτή που συνδυάζεται με το θηλυκό. Ο ηγεμονικός ανδρισμός δεν πραγματώνεται με όρους αποκάλυψης του εαυτού, ενδοσκόπησης, προσωποποιημένης και δημιουργικής έκφρασης, αλλά περισσότερο με όρους μιας αντικειμενοποιημένης έκφρασης έξω και πέρα από τον εαυτό. Η εστίαση στην ψυχή, στην ανάλυση του εαυτού και των άλλων, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στους ηθικούς κανόνες, δεν γίνονται αποδεκτά στα πλαίσια των ηγεμονικών προτύπων του ανδρισμού. Ο εξωστρεφής, ηγεμονικός ανδρισμός προτιμά να επικεντρώνεται σε πράγματα εκτός εαυτού, παρά στον ίδιο τον εαυτό.

Ενώ απαιτείται από τα αγόρια να συμμορφώνονται σε ένα πρότυπο ελεγχόμενου μαθητή, έτσι όπως ορίζεται από το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, η ηγεμονική κοινωνική κατασκευή του ανδρισμού προωθεί μια ανδρική υποκειμενικότητα λιγότερο ελεγχόμενη, λιγότερο συμμορφωμένη και λιγότερο υποχωρητική από ό,τι επιτρέπουν οι σχολικές πρακτικές. Αντίθετα με τη κατασκευή του αγοριού ως μαθητή, ο ηγεμονικός ανδρισμός τελικά αρνείται να υπόκειται σε ρύθμιση ή έλεγχο. Η υπαγωγή στα ηγεμονικά πρότυπα του ανδρισμού υπαγορεύει

μια ταυτότητα, η οποία είναι περισσότερο αυτοδιαμορφούμενη, ασυντόνιστη και ανεξάρτητη από ό,τι μπορεί να εκφραστεί στο κανονιστικό πλαίσιο των σχολικών κανόνων.

Η κατασκευή του εγγράμματος υποκειμένου, του μαθητή και της ανδρικής ταυτότητας, δημιουργούν ένα πεδίο αλληλεπιδράσεων, όπου οι έντονες αντιπαράθεσεις είναι αναπόφευκτες. Μερικές ομάδες αγοριών μπορεί να εκλάβουν την πίεση για εγγραμματοσύνη ως ιδιαίτερα απειλητική για τον ανδρισμό τους. Ζητήματα κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, φυλής και σεξουαλικότητας μπορεί να είναι βαρύνουσας σημασίας στην οριοθέτηση του πώς τα αγόρια διαχειρίζονται και επιλύουν την ένταση που δημιουργείται στην προσπάθεια να διατηρήσουν την ανδρική τους ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα να ανταποκριθούν στις θεσμικές απαιτήσεις να υποδυθούν έναν εαυτό ως εγγράμματο/καλλιεργημένο και ως μαθητή (Mac an Ghail, 1994). Μερικά αγόρια μπορεί να απορρίψουν την απαίτηση να συμμετάσχουν στις «εκθηλυμένες πρακτικές» διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, καθώς βιώνουν πολύ έντονα τη σύγκρουση με τον ανδρισμό τους. Σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις των αγοριών στο μάθημα των Αγγλικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο Wayne Martino (1995) ισχυρίζεται ότι:

«Το τι σημαίνει να είναι κανείς άνδρας και το πώς να συμπεριφέρεται ως άνδρας, παράγονται μέσα σε ειδικούς θεσμικούς μηχανισμούς και περιλαμβάνουν την άρνηση της έκφρασης συναισθημάτων και την αποφυγή της οικειότητας και αυτό φαίνεται ότι αποτελεί το βασικό αίτιο για την απόρριψη των Αγγλικών από τα αγόρια ως ένα μάθημα που ταιριάζει στα κορίτσια» (σελ. 354)

Οι συνεντεύξεις του Martino (1995) με αγόρια σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δείχνουν πώς η «ομοφυλοφοβία» μπορεί να παίζει ρόλο στη ρύθμιση της συμμετοχής των αγοριών στο μάθημα των Αγγλικών. Ένας από τους συνεντευξιζόμενους εξήγησε την έλλειψη ενδιαφέροντός του στο μάθημα ως εξής:

“Το μάθημα των Αγγλικών είναι πιο κατάλληλο για τα κορίτσια, διότι εμείς τα αγόρια δε σκεφτόμαστε έτσι... αυτό το μάθημα είναι η μεγαλύτερη μπουρδα που έκανα ποτέ. Για το λόγο αυτό δεν μου αρέσει και πολύ αυτό το μάθημα. Ελπίζω να μην σε προσβάλλει αυτό, αλλά τα περισσότερα αγόρια στα οποία αρέσει το μάθημα των Αγγλικών είναι αδελφές” (Martino, 1995, σελ. 354).

Ωστόσο, η αντίσταση των αγοριών προς τα φιλολογικά μαθήματα, έτσι όπως διδάσκονται στο σχολείο, δεν αρχίζει ξαφνικά στις αίθουσες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία της αποστασιοποίησης είναι δυνατό να αναγνωριστεί από τα πρώτα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. Orlandi, 1996) και συνεχίζει μέχρι τις μεσαίες τάξεις του δημοτικού. Τα αγόρια γράφουν λιγότερο, διαβάζουν λιγότερο και ασχολούνται με τομείς του αντικειμένου της γραφής και ανάγνωσης που συνήθως δεν επιβραβεύονται από το σχολείο (Roynton, 1985· Gilbert, 1994).

Το θέμα των διαφορών μεταξύ των ομάδων των αγοριών σε ό,τι αφορά την ανταπόκρισή τους στα φιλολογικά μαθήματα πρέπει, ωστόσο, να τύχει προσεκτικής παρακολούθησης. Οι πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ κοινωνικής τάξης, εθνικότητας και ανδρικής ταυτότητας, για παράδειγμα, μπορεί να σημαίνουν ότι οι ομάδες των αγοριών που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι πιθανότερο να ενθαρρυνθούν να αποδεχτούν κάποιες μορφές σχολικών κανόνων, διότι προσδοκούν μια καριέρα και ανταμοιβές επαγγελματικής φύσεως μετά το σχολείο. Τα λιγότερο προνομιούχα αγόρια πιθανότατα χρησιμοποιούν το σχολικό πλαίσιο για να εδραιώσουν τον εαυτό τους ως ανδρικά υποκείμενα και όχι ως ελεγχόμενοι μαθητές, προσδοκώντας ότι αυτή η θέση είναι και η μοναδική, η οποία είναι, και επιθυμητή, αλλά και εφικτή. Η προθυμία να καταλάβουν θέσεις ως «εγγράμματα» υποκείμενα, εξαρτάται, κατά συνέπεια, από μια σειρά παραμέτρων που σχετίζονται με την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, τη σεξουαλικότητα και τις εκδοχές του ανδρισμού, τις οποίες τα αγόρια βρίσκουν επιθυμητές.

Ένα σχέδιο για την προώθηση αλλαγών

Ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει ως σκοπό να ασχοληθεί και να λάβει υπόψη αυτό το δυνάμει συγκρουσιακό κράμα των φιλολογικών μαθημάτων στο σχολείο, του ανδρισμού και της θεσμικής εκπαίδευσης, μπορεί να αντλήσει πολλά στοιχεία από το σημαντικό έργο που έχει συντελεστεί σχετικά με το φύλο και τα φιλολογικά μαθήματα κάτω από την ομπρέλα της εκπαίδευσης των κοριτσιών. Το έργο αυτό είναι σημαντικό για τη δουλειά με τα αγόρια, όχι μόνο διότι υποδεικνύει πώς οι κοινωνικές κατασκευές του φύλου των φιλολογικών μαθημάτων συνδέονται και συσχετίζονται στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά, επίσης, διότι μας υπενθυμίζει ζητήματα που πρέπει να θυμούμαστε σε σχέση με τα κορίτσια και τα φιλολογικά μαθήματα

Ενώ, για παράδειγμα, ομάδες κοριτσιών μπορεί να έχουν καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα, πολλές σχολικές πρακτικές της διδασκαλίας τους δεν έχουν αποφέρει σημαντικά οφέλη για τα κορίτσια (δείτε Gilbert, 1989a). Η συμβατότητα του «εγγράμματος» εαυτού με τον «θηλυκό» εαυτό δεν έχει ευνοήσει τα κορίτσια, με την

έννοια ότι τα έχει εισαγάγει σε μια σειρά άλλων τρόπων, με τους οποίους θα μπορούσαν να καταλάβουν κοινωνικές θέσεις ως κορίτσια και ως γυναίκες (Walkerdine, 1990). Επιπλέον, όπως υποστηρίζουμε και παραπάνω, δεν προσδίδεται μεγάλη κοινωνική αξία στην ικανότητα στα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο. Οι καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα δεν έχουν κατ' ανάγκη ως αποτέλεσμα την πρόσβαση σε υψηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας ή σε επαγγέλματα καριέρας που στηρίζονται στη γλώσσα. Ακόμη και σήμερα, οι γυναίκες γίνονται κυρίως γραμματείς και δακτυλογράφοι για άνδρες διευθυντές και εργοδότες. Επιπλέον, γυναίκες κυρίως είναι που επεξεργάζονται τα κείμενα, ενώ οι άνδρες εκπονούν τα προγράμματα λογισμικού.

Αλλά οι εκπαιδευτικοί, που θα ασχοληθούν με αυτά τα ζητήματα, θα πρέπει να προσέξουν να μην πέσουν στην παγίδα του «συνδρόμου των ανταγωνιστικών θυμάτων» (Cox, 1995), σύμφωνα με το οποίο τα ενδιαφέροντα των κοριτσιών και τα ενδιαφέροντα των αγοριών βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Μια βασική αρχή στο σχεδιασμό δουλειάς με τα αγόρια και τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων επιβάλλεται να είναι η επιδοκιμασία και η στήριξη των ενδιαφερόντων τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεών τους στα φιλολογικά μαθήματα. Οι επιτυχίες των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα δε θα πρέπει να προάγονται σε βάρος των επιτυχιών των κοριτσιών. Οι προσπάθειες να παρέχουμε οφέλη στα αγόρια δε θα πρέπει να στερούν από τα κορίτσια τα δικά τους οφέλη. Αντί να αναπτύσσουμε προγράμματα, τα οποία «είναι καλά για κορίτσια» ή «καλά για αγόρια», πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας σε μια κριτική των πρακτικών διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στο σχολείο και των παραδοχών πάνω στις οποίες θεμελιώνονται και να διευρύνουμε τον τρόπο σκέψης μας σε σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα και τις πρακτικές τους. Χρειαζόμαστε μια κριτική του «εγγράμματος εαυτού» υπό το πρίσμα του πώς μια τέτοια κατασκευή επηρεάζει τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια. Επίσης, πρέπει να κατανοήσουμε την κοινωνική, κειμενική κατασκευή της θηλυκότητας και του ανδρισμού και το πώς οι λεκτικές πρακτικές στο σχολικό πλαίσιο ενισχύουν αυτού του είδους τις κοινωνικές κατασκευές. Παράλληλα, πρέπει να έχουμε πρόσβαση σε μια σειρά δεξιοτήτων και τεχνολογιών, οι οποίες θα μας βοηθήσουν σε αυτή την κριτική και κατανόηση.

Οι τεχνολογίες που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο των λόγων για την 'κριτική εγγραμματοσύνη' (βλ. Gee, 1990, Lankshear & McLaren, 1993) μπορεί να αποδειχτούν αποτελεσματικές στο υπό συζήτηση θέμα. Αν και αυτοί οι λόγοι δεν είναι ηγεμονικοί ή μονολιθικοί, και παρόλο που είναι σε θέση να περιβάλλουν ένα ευρύ φάσμα θέσεων και απόψεων, έχουν κοινά στοιχεία. Γενικά, οι λόγοι για την 'κριτική εγγραμματοσύνη' αναγνωρίζουν την κρίσιμη σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικής

πρακτικής και υποστηρίζουν μια κριτική εξέταση του τρόπου, με τον οποίο οι λεκτικές πρακτικές είναι σε θέση να μεταμορφώνουν την κοινωνική πρακτική. Καθιστούν δυνατή την υιοθέτηση μιας περισσότερο κριτικής θέσης για την τα φιλολογικά μαθήματα και τις κειμενικές πρακτικές τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου σαν μια στρατηγική που θα ενδυναμώσει τα αγόρια να διαβάζουν, τόσο τις ίδιες τους τις πρακτικές, όσο και τις πρακτικές, οι οποίες τα εγγράφουν και τα διαμορφώνουν ως ανδρικά, εγγράμματα και ιδρυματοποιημένα υποκείμενα (Davies, 1997).

Η θέση μας είναι ότι μια τέτοια προσέγγιση καθιστά δυνατό, τόσο για τους/τις μαθητές/-τριες, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς, να δουν πώς οι ίδιοι/-ες έχουν κειμενικά εγγραφεί και κατασκευαστεί με διάφορους τρόπους, μέσω της πρόσβασης που είχαν σε διάφορους λόγους και κοινωνικές εμπειρίες. Οι λόγοι και οι κοινωνικές εμπειρίες για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα είναι βαρύνουσας σημασίας στο σημείο αυτό, όπως και οι λόγοι και οι κοινωνικές εμπειρίες για τη σεξουαλικότητα, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη και τα προνόμια – οικονομικά και συμβολικά. Αντίθετα με τη θηλυκότητα, ο ανδρισμός, επειδή ακριβώς αποτελεί κυρίαρχο και ισχυρό λόγο, δεν έχει αποτελέσει στόχο ελέγχου και αναδιαμόρφωσης στις αίθουσες διδασκαλίας.

Υποστηρίζουμε επίσης, ότι ενώ υπάρχουν πολλές μορφές γλωσσικών μαθημάτων, τα σχολεία εξακολουθούν να διεκπεραιώνουν τη διδασκαλία της γλώσσας με έντυπες εκδοχές. Είναι σημαντικό αυτή η βάση να διευρυνθεί: κείμενα από ένα πολύ μεγαλύτερο φάσμα πολιτιστικών εμπειριών μπορούν να εισαχθούν στην τάξη και να αξιοποιηθούν σαν έγκυρα κείμενα για τη διερεύνηση και ανάπτυξη προβληματισμού. Παράλληλα, τέτοια κείμενα και η αξιοποίησή τους για ανάπτυξη προβληματισμού πρέπει να συνδυαστούν με ένα ευρύτερο φάσμα κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών. Ειδικότερα οι πρακτικές που συνδέονται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής συζήτησης και προβληματισμού.

Αλλαγές όπως αυτές, θα απαιτήσουν επίσης αλλαγές στις θεσμικές δομές και πρακτικές. Απαραίτητη προϋπόθεση για να ενισχυθεί η κριτική αποδόμηση του «εαυτού», καθώς και η κριτική διερεύνηση και ο προβληματισμός στις αίθουσες διδασκαλίας είναι να εδραιωθούν τέτοιες σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών και ένα τέτοιο πλαίσιο διδασκαλίας, που να υποστηρίζουν τη μαθητοκεντρική μάθηση. Αυτό, όμως, είναι δυνατό να αποτελέσει ιδιαίτερο πρόβλημα, εάν άλλες πλευρές του ανδρισμού και του σχολικού περιβάλλοντος δεν αναγνωριστούν και δε γίνουν κατανοητές.

Οπωσδήποτε, η κριτική εγγραμματοσύνη δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πανάκεια για τη σχολική υποεπίδοση των αγοριών στα φιλολογικά μαθήματα. Ωστόσο, εάν συνεκτιμηθεί με μια άλλη αντίληψη της κοινωνικής κατασκευής του ανδρισμού, των

φιλολογικών μαθημάτων και του σχολείου, είναι δυνατό να προσφέρει στρατηγικές, οι οποίες, όχι μόνο θα φανούν αποτελεσματικές στην ανάπτυξη μιας παρέμβασης για την εκπαίδευση των αγοριών, αλλά παράλληλα θα είναι και συμβατές με το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν γίνει για τα κορίτσια κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια.

Τα μαθήματα που αντλούμε από την εμπειρία της Αυστραλίας είναι ότι η σχέση ανάμεσα στα αγόρια και το ζήτημα των φιλολογικών μαθημάτων είναι σαφώς πιο περίπλοκη από ό,τι φαίνεται με μια πρώτη ματιά, ότι οι κοινωνικές κατασκευές του ανδρισμού και οι πρακτικές φιλολογικών μαθημάτων χρειάζεται να διερευνηθούν και να ερμηνευτούν πολύ προσεκτικά και ότι ο στόχος να βοηθήσουμε τα αγόρια και τους νέους άνδρες να γίνουν κριτικά εγγράμματα μέλη των οικογενειών και των κοινοτήτων τους, είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για να το αγνοήσουμε.

Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη αποτελεί εξέλιξη της εργασίας μας με μια ομάδα έρευνας από την Αυστραλία σε ένα πρόγραμμα, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την κυβέρνηση της κοινοπολιτείας το 1995: «Ζητήματα ισοτιμίας και η εκπαίδευση μαθητών που βιώνουν εκπαιδευτικά μειονεκτήματα: στρατηγικές παρέμβασης στην εγγραμματοσύνη για αγόρια (DEETYA)». Είμαστε υπόχρεες στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, Bronwyn Davies, Rob Gilbert και David King, για τη γενναιοδωρία, με την οποία μοιράστηκαν ιδέες και συμβουλές. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την Sandra McEwan για τις επαγγελματικές της συμβουλές και την εμπειρία της κατά την εκπόνηση αυτής της μελέτης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ALLOWAY, N. (1995). *Foundation stones: the construction of gender in early childhood* (Melbourne, Curriculum Corporation).
- ALLOWAY, N. & GILBERT, P. (υπό έκδοση). Video game culture: playing with masculinity, violence and pleasure, στο: S. Howard (Ed.) *Wired-up: young people and the electronic media* (London, Taylor & Francis).
- COX, E. (1995). Men must change the system, not play the victim, *The Australian*, 9 Φεβρουαρίου, σελ. 13.
- DAVIES, B. (1997) Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy, *Gender and Education*, 9, 49-58.
- DAVY, V. (1995). Reaching for consensus on gender equity: the NSW experience, Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference, 22-24 Φεβρουαρίου (Canberra, ACT Department of Education).
- GEE, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies* (London, Falmer Press).
- GILBERT, P. (1989a). Personally {and passively} yours: girls, literacy and education, *Oxford Review of Education*, 15, 257-265.
- GILBERT, P. (1989b). *Writing, Schooling and Deconstruction: from voice to text in the classroom* (London, Routledge).
- GILBERT, P. (1994). *Divided by a Common Language? Gender and the English Curriculum* (Melbourne, Curriculum Corporation).
- GILBERT, R. & GILBERT, P. (1996). Technologies of schooling and the education of boys, στο: N. ALLOWAY, B. DAVIES, P. GILBERT, R. GILBERT & D. KING *Boys and Literacy: meeting the challenge*, Βιβλίο 3, 1-14 (Townsville, James Cook University/DEETYA).
- HUNTER, I. (1988). *Culture and Government: the emergence of literary education* (London, Macmillan).
- LANKSHEAR, C. & McLAREN, P. (Eds) (1993). *Critical Literacy* (Albany, State University of New York Press).
- LUKE, A. (1992). The body literate: discourse and inscription in early literacy instruction, *Linguistics and Education*, 4, 107-129.
- MAC AN GHAILL, M. (1994). *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling* (Buckingham, Open University Press).
- MARTINO, W. (1995). Gendered learning practices: exploring the costs of hegemonic masculinity for girls and boys in school, *Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference*, 22-24 Φεβρουαρίου (Canberra, ACT Department of Education).
- O'DOHERTY, S. (1994). *Inquiry into Boys' Education* (Sydney, New South Wales Government).
- ORLAND, L. (1996). *Children, gender, rurality and written texts*, αδημοσίευτη τιμητική διατριβή, James Cook University of North Queensland, Townsville.
- PATTERSON, A. (1995). Supervising freedom: the English Profiles English curriculum; and English pedagogy, *Australian Journal of Language and Literacy*, 18, 105-115.

- POYNTON, C. (1985). *Language and Gender: making a difference* (Geelong, Deakin University Press).
- SENIOR SECONDARY ASSESSMENT BOARD OF SOUTH AUSTRALIA (SSABSa) AND AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND CERTIFICATION AUTHORITIES (ACACA) (1993). *Gender Equity in Senior Secondary Schools Assessment (ESSSA Project)* (Report to Department of Employment, Education and Training).
- WALKERDINE, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. (London, Verso).
- WHITE, J. (1986). The writing on the wall: beginning or end of a girl's career? *Women's Studies International Forum*, 9, 561-574.
- WHITEHOUSE, H. (1994). *Boys and Year 12 English Examinations. Research Report* (Adelaide, Senior Secondary Assessment Board of South Australia [SSABSA]).
- YUNUPINGU, M. (1994). *National Review of Education for Aboriginal and Torres Islander People: a discussion paper* (Canberra, AGPS).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΜΦΥΛΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 ΜΙΑ ΤΑΧΥΔΑΚΤΥΛΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΜΙΑ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ, ΜΕΤΑ-ΔΟΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΕ ΤΑΞΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ¹⁶

Judith Baxter¹⁷

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα υπάρχουν σχετικά λίγα μοντέλα ορθής εφαρμογής της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου. Στόχος του άρθρου αυτού είναι μέσα από την αξιοποίηση δεδομένων έρευνας σχετικά με την ομιλία αγοριών και κοριτσιών σε ένα μικτό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να δείξει ότι η χρήση της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης μπορεί συχνά να είναι μια έξυπνη ταχυδακτυλουργική πράξη. Από τη μια, το άρθρο αποσκοπεί να δείξει την πολυπλοκότητα του τρόπου με τον οποίο τα κορίτσια τοποθετούνται στην τάξη ποικιλότητα μέσα από ανταγωνιστικούς λόγους άλλοτε ως δυναμικά, κι άλλοτε ως αδύναμα υποκείμενα. Από την άλλη, αποσκοπεί να αποκαλύψει το πώς και το γιατί τα κορίτσια είναι δυνατό να φιμώνονται σε ορισμένα πλαίσια αίθουσας διδασκαλίας. Τέτοια πολυπλοκότητα, όμως, στην ανάλυση δεν υπονομεύει τη χρήση του φεμινιστικού μετα-δομισμού σαν ένα πολιτικά αξιόπιστο/έγκυρο θεωρητικό πλαίσιο. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι μπορεί να παράγει μια βαθιά κατανόηση αναφορικά με τον έμφυλο λόγο κάτι που μπορεί πιθανό να μεταβάλλει την εκπαιδευτική πρακτική.

Εισαγωγή

«Το ενδιαφέρον για την άνιση κατανομή εξουσίας σημαίνει ότι, ενώ κατά το παρελθόν, οι φεμινιστικές αναλύσεις για τις συνθήκες στις αίθουσες διδασκαλίας έτειναν συνολικά να τοποθετούν τα κορίτσια σαν άτομα που βίωναν τη σχολική εμπειρία με τρόπο καταπιεστικό και αρνητικό, σήμερα οι μελέτες θα μπορούσαν να εστιάσουν στους τρόπους με τους οποίους τα κορίτσια τοποθετούνται ποικιλότητα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. (Jones, 1993, pp. 190-191)»

¹⁶ Δημοσίευση: Baxter, J. (2002). A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom, *Gender and Education*, Vol. 14, No. 1, pp. 5-19.

¹⁷ Επικοινωνία: Judith Baxter, University of Reading, RALIC, Bulmershe Court, Earley, Reading, RG6 1HY, UK.

«Μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί, αν μια θεωρία που αποδομεί άλλες θεωρίες, χωρίς να φαίνεται, όμως, ότι έχει να αντιπροτείνει κάτι για αντικατάστασή τους μπορεί να έχει σχέση με θέσεις για τη χειραφέτηση (Francis, 1999, p. 387)».

Η φεμινιστική μετα-δομική ανάλυση του λόγου είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα απλά αποτελεσματικό εργαλείο για να αποδομούμε τις πολιτιστικές διαδικασίες που ευθύνονται για τη νομιμοποίηση των καταπιεστικών δομών. Παρέχει έναν τρόπο κατανόησης του κόσμου μέσω μιας πλούσιας πολλαπλότητας φωνών και προοπτικών, ο οποίος (τρόπος) μπορεί να οδηγήσει σε μια μεγαλύτερη αναγνώριση και σύνδεση μεταξύ ανθρώπων με ανταγωνιστικές απόψεις και τελικά, να υποκινήσει κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Το άρθρο θα υποστηρίξει ότι η μετα-δομική ανάλυση του λόγου μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη φεμινιστική και εκπαιδευτική έρευνα. Θα αμφισβητήσει την άποψη (Francis, 1999) ότι οι προϋποθέσεις χειραφέτησης του φεμινισμού και τα στοιχεία αποδόμησης του μετα-δομισμού θα πρέπει αναγκαστικά να εκλαμβάνονται από τους ερευνητές ως διχοτομικά και πολωμένα, έτσι ώστε ο φεμινιστικός μετα-δομισμός να αποτιμάται σαν μια οξύμωρη ή ασύμβατη άποψη/θεωρία. Με βάση μια εθνογραφική μελέτη για την ομιλία των παιδιών σε μια τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το άρθρο θα εξετάσει το ζήτημα αυτό από δύο σκοπίες. Από *φεμινιστική άποψη*, η χρήση της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου, μπορεί να δια φωτίσει την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα των εξουσιαστικών σχέσεων στις σχολικές τάξεις. Το άρθρο μπορεί να αποκαλύψει ταυτόχρονα, το παράδοξο του πώς και γιατί από τη μια πλευρά τα κορίτσια συχνά περιθωριοποιούνται ή φιμώνονται σε ορισμένα περιβάλλοντα μέσα στην αίθουσα, αλλά από την άλλη, του γιατί και του πώς τα κορίτσια τοποθετούνται μέσω των ανταγωνιστικών λόγων της αίθουσας, οι οποίοι τα καθιστούν «τη μια στιγμή ισχυρά και την άλλη αδύναμα» (Walkerdine, 1990, σελ. 4). Με άλλα λόγια, η φεμινιστική μετα-δομική ανάλυση του λόγου μπορεί να αναγνωρίζει/αποδέχεται τον όρο «κορίτσι» σαν μια αναγκαία κατηγορία στο πλαίσιο της φεμινιστικής κριτικής των σχέσεων εξουσίας, αλλά ταυτόχρονα να αναδεικνύει την προβληματική διάσταση της έννοιας αυτής, αποδομώντας το πολλαπλό, αλλά παρόλα αυτά περιορισμένο, φάσμα των θέσεων που διατίθενται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Το άρθρο προσπαθεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι φεμινίστριες οπαδοί της μετα-δομικής θεωρίας, μπορούν να έχουν «και την πίτα ολόκληρη και το σκύλο χορτάτο» (Jones, 1997, Davies, 1997) – έπαρση, που χαρακτηρίζει το μοντερνισμό μάλλον, παρά το μετα-δομισμό.

Από *εκπαιδευτική άποψη*, η χρήση της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου μπορεί ενδεχομένως να παράσχει στους εκπαιδευτικούς και στους

παιδαγωγούς, μια πολυσύνθετη κατανόηση των αιτίων για τα οποία ορισμένοι μαθητές επιτυγχάνουν μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα αίθουσας διδασκαλίας, ενώ άλλοι είναι λιγότερο επιτυχημένοι. Η κυρίαρχη εκπαιδευτική άποψη, συμπεριλαμβανομένης εκείνης που χαρακτηρίζει έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Αγγλία και την Ουαλία (Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης 2000α) ή την εξεταστέα ύλη για την εξέταση Key Stage 4 (λ.χ., EDEXCEL, 1998), εκλαμβάνει ως δεδομένο ένα πολιτισμικά ουδέτερο, συσσωρευτικό μοντέλο του τρόπου που οι μαθητές μαθαίνουν. Η χρήση δεικτών για την περιγραφή της προόδου των μαθητών σε κάθε μάθημα, κατασκευάζει με στενούς ακαδημαϊκούς ή διανοητικούς όρους την ικανότητα και την επιτυχία. Με άλλα λόγια, κατηγορίες τέτοιες όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη και το φύλο, μολονότι φιγουράρουν (αναφέρονται) στη ρητορική της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποφυγή διακρίσεων (π.χ. στο Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης 2000b, Υπηρεσία Εκπαίδευσης Δασκάλων 2000) ωστόσο δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών ανά μάθημα. Η αξία της φεμινιστικής μεταδομικής ανάλυσης του λόγου έγκειται στο ότι προσφέρει στους παιδαγωγούς μια πιο ευέλικτη και σύνθετη κατανόηση των τρόπων, με τους οποίους οι μαθητές κατασκευάζονται ως «ικανοί» ή ως «αποτελεσματικοί» σε διαφορετικά περιβάλλοντα σχολικών τάξεων. Μέσα από την έρευνά μου για την ομιλία στην τάξη, θα αναδείξω ότι ο βαθμός, στον οποίο ορισμένοι μαθητές τοποθετούνται σταθερά μέσα από ένα φάσμα λόγων ως *ισχυροί*, έχει αποφασιστική σημασία για την αξιολόγησή τους ως «ικανών» ή «αποτελεσματικών» από τους εκπαιδευτικούς τους.

Οι μετα-δομικές αναλύσεις πρέπει να χρησιμοποιηθούν ευρέως από τις φεμινίστριες ερευνήτριες παιδαγωγούς, παρά τις έντονες αντιδράσεις της Jones (1997 σσ. 190-191). Με εξαίρεση ορισμένες σημαντικές μελέτες, π.χ. Walkerdine, 1990, 1998, Davies & Banks, 1992, Simpson, 1997, Francis, 1998), φαίνεται ότι υπάρχουν λίγα μόνο μοντέλα ορθής πρακτικής για να καθοδηγήσουν τους ερευνητές. Αυτή η προφανής έλλειψη, αναμφισβήτητα δυσχεραίνει την υποστήριξη της λογικής του συνδυασμού του φεμινισμού με το μετα-δομισμό και κατά συνέπεια κάποια επιφυλακτικότητα για την αξία της ως εργαλείου έρευνας που θεμελιώνεται σε ένα «πολιτικά σίγουρο» θεωρητικό πλαίσιο. Σε αυτό προστίθεται ο περιορισμένος αριθμός φεμινιστικών μετα-δομικών μελετών, ιδιαίτερα μάλιστα σχετικά με το πώς τα αγόρια και τα κορίτσια διαπραγματεύονται το λόγο στη σχολική τάξη. Στη σχετική βιβλιογραφία για τη γλώσσα και το φύλο η ομιλία των κοριτσιών έχει τυπικά κατασκευαστεί με έναν από τους ακόλουθους τρεις τρόπους: ως *ανεπαρκής* και γενικά πιο αδύναμη από εκείνη των αγοριών (λ.χ. Lakoff, 1975), ως *διαφορετική* υφολογικά από την ομιλία των αγοριών και υποτιμημένη από τα αγόρια (λ.χ. Holmes,

1992, Coates 1993, 1995), ή ως *φιμωμένη* από την περισσότερο *κυρίαρχη* ομιλία των ανδρών σε έναν ανδροκρατούμενο κόσμο (λ.χ. Spender, 1980, Swann, 1992). Παρόλο που οι θεωρητικοί που αναφέρθηκαν έχουν προσφέρει ένα σύνθετο και πρωτοποριακό έργο στην έρευνα σχετικά με τη γλώσσα και το φύλο, αυτό που ενώνει αυτές τις φαινομενικά αντικρουόμενες προσεγγίσεις είναι η ουσιοκρατική αρχή ότι, σε ποικίλους βαθμούς, οι κατηγορίες του φύλου είναι εγγενείς, παγκόσμιες και καθολικές (Crawford, 1995). Αυτή η τάση στην έρευνα, να αντιμετωπίζεται ο λόγος που αρθρώνουν οι άνδρες και οι γυναίκες ως εκδηλώσεις μιας μάλλον παγιωμένης ανδρικής και γυναικείας ταυτότητας, αντίστοιχα έχει τουλάχιστον δύο συνέπειες. Πρώτον, αποκλείει την άποψη ότι οι ταυτότητές μας είναι πολυδιάστατα κατασκευασμένες, σύμφωνα με ένα φάσμα σημαντικών πολιτισμικών κατηγοριών, πέραν του φύλου, όπως είναι η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η εθνική προέλευση, η κοινωνική θέση και η επιδοκμασία των ομηλικών. Δεύτερον, η τελεσίδικη/πάγια κατάταξη των ανθρώπων ως αρσενικών και θηλυκών, επιβεβαιώνει το αναπόφευκτο της έμφυλης διχοτομίας και αποκλείει κάθε πιθανότητα για αντίσταση ή αλλαγή (Francis, 1999).

Στο άρθρο αυτό, προτίθεμαι να αναπτύξω την επιχειρηματολογία μου σχετικά με την αξία της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου εν μέρει μέσω μιας θεωρητικής συζήτησης, αλλά κυρίως μέσα από ένα πρακτικό παράδειγμα. Θα παρουσιάσω, λοιπόν, ένα εκτενές δείγμα από μια έρευνά μου σχετικά με την ομιλία αγοριών και κοριτσιών σε δημόσιο περιβάλλον - μια νέα αναγκαιότητα αξιολόγησης της ικανότητας "Ομιλία και Ακουστική" για το Πιστοποιητικό Ολοκλήρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education [GCSE]) για την αγγλική γλώσσα στη Βρετανία. Αυτή η έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης για μια μικτή τάξη του 10^{ου} έτους στην οποία έκαναν διάφορες δραστηριότητες για τις προφορικές εξετάσεις του GCSE. Το έναυσμα για τη μελέτη δημιουργήθηκε αρχικά από ένα ενδιαφέρον στη βιβλιογραφία σχετικά με την *ομιλία σε δημόσια περιβάλλοντα* (e.g. Bousted, 1989, Holmes, 1992, Coates, 1995, Tannen, 1995, Shaw, 2000). Όλες σχεδόν οι σχετικές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι τα κορίτσια / οι γυναίκες ως ομιλήτριες σε δημόσια περιβάλλοντα, αξιολογούνται λιγότερο, έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα συγκριτικά με τα αγόρια / τους άνδρες. Η κοινή αυτή διαπίστωση δε με βρίσκει σύμφωνη, δεδομένου ότι τα κορίτσια, σύμφωνα με τα κυρίαρχα αποδεκτά στερεότυπα, συχνά θεωρούνται ότι έχουν το χάρισμα του λόγου, ενώ τα αγόρια, θεωρούνται άτομα που περιορίζονται σε μονολεκτικές απαντήσεις και που γενικά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αποκτήσουν προφορικές δεξιότητες. Έτσι, έχοντας στο νου μου αυτή τη σαφώς αποσπασματική εικόνα, αναρωτήθηκα αν τα κορίτσια θα αντιμετώπιζαν

περισσότερες ή λιγότερες δυσκολίες σε σχέση με τα αγόρια για να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις αξιολόγησης για το GCSE. Το αρχικό ερευνητικό μου σχέδιο ήταν, λοιπόν, να ανακαλύψω τι συνιστά «αποτελεσματική» ομιλία σε δημόσιο περιβάλλον για τους στόχους αξιολόγησης του GCSE, καθώς και να ερευνήσω εάν τέτοιες κατασκευές ήταν εφαρμόσιμες εξίσου στα αγόρια και στα κορίτσια. Όπως θα αναφέρω στη συνέχεια, η χρήση της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου για να αναλύσω τα δεδομένα έγινε για να αποδείξω ένα ζήτημα τυχαίο μάλλον, παρά σχεδιασμένο. Οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων στην τάξη για μια χρονική περίοδο μου έδειξαν τελικά ότι ο «αποτελεσματικός προφορικός λόγος» σίγουρα δεν κατασκευαζόταν με βάση μια 'συνταγή' για εύκολα αξιολογήσιμες προφορικές ή κοινωνικές δεξιότητες. Μάλλον, ο βαθμός, στον οποίο ορισμένοι μαθητές ήταν τοποθετημένοι ως *ισχυροί* σε ένα φάσμα λόγων στην τάξη, ήταν αυτό που καθόριζε πόσο «αποτελεσματικοί» θεωρούνταν ως ομιλητές.

Η φεμινιστική προσέγγιση

Ένα μεγάλο θέμα συζήτησης (π.χ. Balbus, 1987, Jones, 1993, 1997, Davies 1997, Wetherall, 1998, Francis, 1999) είναι το εάν η μετα-δομική έρευνα μπορεί πραγματικά να συνδυαστεί με τη φεμινιστική εκπαιδευτική έρευνα. Το απελευθερωτικό πρόγραμμα του φεμινισμού, το οποίο ιστορικά έχει τις ρίζες του στην παράδοση περί χειραφέτησης, φαίνεται να έχει αγεφύρωτες διαφορές με την αντίσταση του μετα-δομισμού προς τον τελεσίδικο καθορισμό της σημασίας σαν μια «μεγάλη αφήγηση» - ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο η σημασία αυτή μπορεί να είναι πολιτικά ή θεωρητικά δικαιολογημένη/εύλογη. Κατά συνέπεια, η μετα-δομική έρευνα έχει περιγραφεί ποικιλότροπα σαν «απάτη», σαν μηδενιστική, σαν κυνική, ότι εξυπηρετεί μια χαλαρή φιλοσοφία ότι «όλα ταιριάζουν», και τέλος ότι και η ίδια αποτελεί μια «μεγάλη αφήγηση» (π.χ. Balbus, 1987, Francis, 1999). Ωστόσο, υποστηρίζω ότι αυτή η άποψη είναι αναμφίβολα μια κοντόφθαλμη, αρνητική άποψη για το μετα-δομισμό, η οποία δεν καταφέρνει να εκτιμήσει τις δυναμικά μετασχηματιστικές δυνατότητές του, για τους ακόλουθους λόγους.

Πρώτον, είναι αυτονόητο ότι ο μετα-δομισμός *δεν είναι* μια μονοφωνική φιλοσοφία ή ένα μοναδικό θεωρητικό πλαίσιο. Αντίθετα, η ιστορία του μετα-δομισμού σαν μορφή κειμενικής έρευνας (και το ευρύτερο πολιτισμικό κίνημα του μεταμοντερνισμού, του οποίου αποτελεί μέρος) δημιούργησε ανταγωνιστικές φιλοσοφίες και ερμηνείες δικές του. Ωστόσο, έχει καταβληθεί αρκετά μεγάλη προσπάθεια, τόσο σε προηγούμενα τεύχη αυτού του περιοδικού (π.χ. Jones 1997, Davies 1997, Francis 1999), όσο και σε ευρύτερες φεμινιστικές συζητήσεις εκτός του

τομέα της εκπαίδευσης (π.χ. Soper 1993, Johnson 1993, Weedon 1997, McNay 2000, Μοί 2000) για να προσδιοριστεί επακριβώς τι αποτελεί «ενέργεια/δράση» ή «υποκειμενικότητα» σε ό,τι αφορά το λόγο (discourse). Ενώ η συζήτηση σχετικά με τους συγκεκριμένους όρους έχει εξαιρετική σημασία για το φεμινισμό, ωστόσο, στις προσπάθειες αυτές ελλοχεύει ο κίνδυνος να προσδιοριστεί ή να παγιωθεί το τι ακριβώς συνιστά ενέργεια/δράση ή «υποκειμενικότητα», κάτι που θα θεωρούσα ότι αντιτίθεται στο πνεύμα του Derrida. Ειρωνικά, φαίνεται ότι οι συγγραφείς αυτοί προσπαθούν να επινοήσουν μια νέα μορφή ουσιοκρατίας – τις «ορθές» ή «καθαρές» εκδοχές του μετα-δομικού φεμινισμού.

Δεύτερον, ο μετα-δομισμός δεν υποστηρίζει τη φιλοσοφία του «όλα ταιριάζουν». Αντίθετα, συνδέεται με ένα χαλαρό σύνολο κοινών αρχών, που τον καθιστούν, αυτοδίκαια, έναν διακριτό και ταυτόχρονα ευέλικτο θεωρητικό λόγο. Ο μετα-δομισμός ενδιαφέρεται για τη διασύνδεση, την αναγνώριση, την ευελιξία, την ποικιλία, την πολυμορφία, τη δράση και τη λειτουργικότητα. Παρόλο που αυτές οι αρχές δε θα έπρεπε να αποτελούν μια «μεγάλη αφήγηση», σύμφωνα με τις παραδοχές του ίδιου του μετα-δομισμού, η μετα-δομική έρευνα ποτέ δεν υποστήριξε ότι στερείται αξιών – δηλαδή, είναι απαραίτητο να τηρεί, αλλά και να είναι ευέλικτη σε ό,τι αφορά τις αξίες του. Βάσει αυτού, η μετα-δομική έρευνα μπορεί να υποστηρίξει κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες έχουν πράγματι πολύ μεγάλη σημασία για τη διάβρωση των «μεγάλων αφηγήσεων». Είναι της μόδας οι φεμινίστριες να παραθέτουν το Φουκώ, σαν ένα γκουρού ενός καθορισμένου/αποσαφηνισμένου μετα-δομισμού, αγνοώντας ωστόσο τις διάφορες αντιφάσεις και αντιθέσεις που χαρακτηρίζουν την ίδια τη δουλειά του. Τα κείμενά του διαποτίζονται από τις ουσιοκρατικές έννοιες της «αλήθειας», της «πραγματικότητας» και της «ελευθερίας» και, μάλιστα, δεν αμφισβητεί τη σπουδαιότητα των προγραμμάτων για κοινωνικούς μετασχηματισμούς, όπως του φεμινισμού, εφόσον αυτοί δεν ισχυρίζονται ότι είναι παγκόσμιοι ή ριζοσπαστικοί με την εξής έννοια (Foucault, 1984, p, 46):

“Προτιμώ τις πολύ συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις που αποδείχθηκε ότι ήταν εφικτές τα τελευταία είκοσι χρόνια σε ορισμένους τομείς που αφορούν στον τρόπο της ζωής και της σκέψης μας: τις σχέσεις με την εξουσία, τις σχέσεις μεταξύ των δυο φύλων, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την ψυχική ή τη σωματική ασθένεια. Προτιμώ ακόμη εκείνους τους μικρής εμβέλειας μετασχηματισμούς, που έγιναν σε σχέση με την ιστορική ανάλυση και την πρακτική στάση, αντί για τα προγράμματα για έναν δήθεν καινούργιο άνθρωπο [sic] που αναμασούσαν τα χειρότερα πολιτικά συστήματα σε όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα.”

Η μετα-δομική έρευνα, βάσει της εργασίας του Bakhtin (1981) και του Derrida (1987) μπορεί πράγματι να υποστηρίξει έναν «πολιτικά σίγουρο» (Jones, 1993) φεμινισμό. Τέτοιες έρευνες ασχολούνται με την ελεύθερη διακίνηση πολλαπλών λόγων σε δεδομένα κοινωνικά περιβάλλοντα, κάτι, που σημαίνει ότι η φωνή των μειονοτικών ή των καταπιεσμένων κοινωνικά ομάδων *πρέπει* να ακούγεται, παράλληλα με τη φωνή των κυρίαρχων ομάδων. Οι κυρίαρχοι λόγοι αποσκοπούν μονοσήμαντα στο να αποσιωπούν, να καταστέλλουν, να εκτοπίζουν και να ανατρέπουν την παρεμβολή των εναλλακτικών ή αντίθετων απόψεων. Ένας κυρίαρχος λόγος εξυπηρετεί στο να παρεμποδίσει και να προαποκλείσει τις πιθανότητες παρεμβολής πολλαπλών φωνών, απόψεων και αφηγήσεων οι οποίες εκπροσωπούν τα συμφέροντα και τις αξίες διαφορετικών ομάδων. Δεν πρόκειται απλά για τη συνήθη ιδιόλεκτο (ακατάληπτη γλώσσα) του μετα-δομισμού - πίσω της κρύβεται ένα πραγματικό νόημα. Η μετα-δομική “εμμονή” - και σκόπιμα χρησιμοποιώ εδώ αυτή τη λέξη – είναι να δημιουργήσει περιθώρια που θα επιτρέπουν να ακουστεί καθαρά η φωνή των περιθωριοποιημένων ομάδων, όπως είναι οι γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή οι ομοφυλόφιλοι. Με άλλα λόγια, η μετα-δομική έρευνα δεν αφορά απλά μια κριτική με στόχο την αποδόμηση. Πρέπει επίσης να περιέχει μια απελευθερωτική παρόρμηση με στόχο να απελευθερωθεί η φωνή των περιθωριοποιημένων ή μειονοτικών ομιλητών, ώστε να επιτευχθεί ο πλούτος και η ποικιλία του κειμενικού παιχνιδιού που προκύπτει μόνο μέσα από την έκφραση διαφορετικών και αντικρουόμενων απόψεων. Στο σημείο αυτό, η φεμινιστική μετα-δομική ανάλυση του λόγου καλείται να παίξει το ρόλο της στον εντοπισμό και στην ανάλυση του έμφυλου λόγου, όπου εναλλακτικές ή αντίθετες απόψεις μπορεί να αγωνίζονται να ακουστούν, όπως θα καταδείξω αργότερα στην ανάλυση της τάξης.

Τρίτον, δεν είναι εποικοδομητικό να ασκούμε κριτική στο φεμινιστικό μετα-δομισμό αποκλειστικά από τη μοντερνιστική σκοπιά των κυρίαρχων τάσεων του φεμινισμού. Η φεμινιστική μετα-δομική προσέγγιση έχει πράγματι αναπτύξει ένα νέο κλάδο φεμινιστικής έρευνας, η οποία, όπως έχει εύστοχα σχολιάσει η Jones (1993, 1997), διαφωνεί με την άποψη ότι οι γυναίκες/τα κορίτσια είναι δυνατόν να θεωρούνται σαν μια παγκόσμια κατηγορία «θυμάτων». Είναι, όμως, περίεργο το ότι, επειδή ο μετα-δομικός φεμινισμός αναγνωρίζει και παίρνει υπόψη την ανομοιομορφία και την αμφισημία των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, καθώς και επειδή παρουσιάζει τις γυναίκες/τα κορίτσια πολλαπλά τοποθετημένα, άλλοτε ως ισχυρά και άλλοτε ως αδύναμα άτομα μέσα και δια μέσου ενός φάσματος διαφορετικών λόγων, αυτή η πολυπλοκότητα να θεωρείται ότι υπονομεύει μάλλον, παρά ότι ενδυναμώνει το επιχείρημα του φεμινισμού. Ίσως αυτό συμβαίνει διότι η τοποθέτηση των γυναικών/των κοριτσιών ως εν δυνάμει ισχυρών μάλλον παρά

αδύναμων σε συγκεκριμένες συνθήκες χρόνου και χώρου, υπονομεύει το μοντερνιστικό φεμινισμό, επειδή φαίνεται να συνιστά απώλεια ενός κοινού επιχειρήματος και ενός κοινού στόχου. Σύμφωνα με τη μοντερνιστική άποψη, όσο ο φεμινισμός διχοτομεί το επιχείρημα και παρουσιάζει την παγκόσμια γυναίκα γενικά σαν ένα «θύμα» της πατριαρχικής καταπίεσης, η δύναμη του φεμινισμού, σαν μια φωνή διαμαρτυρίας, αποκτά εξαιρετική πολιτική συνοχή, επειδή υπάρχει ένας «εχθρός». Όμως, όπως και η ίδια η Francis (1999) υπογραμμίζει ο μοντερνιστικός φεμινισμός δεν επαρκεί πλέον για να περιγράψει τις σύνθετες εμπειρίες πολυάριθμων γυναικών/κοριτσιών που επιτυγχάνουν, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στο επάγγελμα (παρόλο που, πρέπει να παραδεχτούμε, ότι υπάρχουν και πολλές άλλες που είναι λιγότερο επιτυχημένες). Η φιλοσοφία της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου δεν ασπάζεται την εμμονή του μοντερνιστικού φεμινισμού να εκθέτει/ παρουσιάζει μια παγκόσμια έμφυλη διάσταση της κοινωνίας ή τις δομικές ανισότητες που απορρέουν από αυτήν. Αντίθετα, παρέχει στις φεμινίστριες ερευνήτριες τα εργαλεία να «βλέπουν καθαρά» τις αμφισημίες και τη σύγχυση σε *συγκεκριμένα* λεκτικά πλαίσια, όπου οι γυναίκες/τα κορίτσια είναι τοποθετημένα ταυτόχρονα ως ισχυρά και ως αδύναμα άτομα. Για παράδειγμα, σε ό,τι αφορά τη μελέτη μου, φάνηκε ότι υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα πολύ ισχυρών θέσεων υποκειμένου που διατίθενται στα κορίτσια ως ομιλητριών στις συζητήσεις της τάξης, αλλά ταυτόχρονα και ένας κυρίαρχος λόγος έμφυλης διαφοροποίησης που λειτουργεί σταθερά προκειμένου να υπονομεύσει τις δυνατότητες αυτής της ισχύος. Η φεμινιστική μετα-δομική ανάλυση του λόγου μπορεί να αναδείξει και να σχολιάσει τις αντιθέσεις και τις εντάσεις που βιώνουν τα κορίτσια ως «υποκείμενα ομιλήτριες» μέσα στην τάξη. Μπορεί επίσης να πανηγυρίσει τους τρόπους με τους οποίους τα κορίτσια αναλαμβάνουν (ή ενθαρρύνονται να αναλάβουν) θέσεις υποκειμένου/ ομιλήτριας, οι οποίες τους επιτρέπουν να αμφισβητήσουν ή να αντισταθούν σε πιο αδύναμους τρόπους ύπαρξης. Με άλλα λόγια, η φεμινιστική μετα-δομική ανάλυση του λόγου μπορεί να παράσχει την «κατάλληλη πλατφόρμα» (Bousted, 1989) για να ακουστεί ο λόγος τους.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση

Από την αρχή των παρατηρήσεών μου σχετικά με την ομιλία (τον προφορικό λόγο) των αγοριών και των κοριτσιών στην αίθουσα, κατανόησα ότι οι ορισμοί του «αποτελεσματικού» ομιλητή σε δημόσια περιβάλλοντα έχουν ελάχιστη σχέση με την κοινότοπη εκπαιδευτική άποψη για το εάν ένας μαθητής μπορεί να αποκτήσει και να χρησιμοποιήσει τις απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτεί το εθνικό

εκπαιδευτικό σύστημα. Η Swann (1992, σσ. 79-80) άσκησε κριτική σε παλαιότερες μορφές των κριτηρίων επίδοσης για τα «Προφορικά και την Ακουστική» του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (1989) για την κατασκευή των «επικοινωνιακών δεξιοτήτων» σαν ένα «αθροιστικό μοντέλο ικανότητας»:

“Υποδηλώνει ότι οι ομιλητές μπορούν απλά να προσθέσουν νέες δεξιότητες ή τρόπους ομιλίας σε εκείνους που ήδη έχουν. Υποδηλώνει, επίσης, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα χρησιμοποιήσουν τους ίδιους τρόπους ομιλίας για να επιτύχουν τα ίδια αποτελέσματα... Μια προσέγγιση των «επικοινωνιακών δεξιοτήτων» δηλώνει ότι η γλώσσα μπορεί, κατά κάποιο τρόπο, να αντιμετωπιστεί ξεχωριστά, σαν ένα διακριτό πακέτο δεξιοτήτων, που έχουν στη διάθεσή τους οι ομιλητές. Παραβλέπει το γεγονός ότι, επεκτείνοντας τον τρόπο, με τον οποίο μιλούν, οι εκπαιδευτικοί προκαλούν /αμφισβητούν επίσης τους τρόπους με τους οποίους τα αγόρια και τα κορίτσια παραδοσιακά σχετίζονται ”

Λαμβάνοντας υπόψη το σχόλιο της Swann, η σημασία της αλληλεπίδρασης τεσσάρων συγκεκριμένων σχολικών λόγων σχετικά με την ομιλία των μαθητών ήταν που με οδήγησε στο να υιοθετήσω τη φεμινιστική μετα-δομική ανάλυση του λόγου ως θεωρητικό πλαίσιο και ως ερευνητικό εργαλείο. Η Francis (1998) έχει πει ότι «οι συγγραφείς συχνά δεν καταφέρνουν να εξηγήσουν πώς έχουν κατατάξει σε κατηγορίες τους διάφορους λόγους». Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη επισκόπηση, λεπτομερέστερη όμως ερμηνεία κάθε λόγου δίνεται στο Baxter (2000a.) Σε αυτήν εδώ την περίπτωση, θεωρώ ότι ο λόγος είναι διαφορετικά σύνολα γλωσσικών/κειμενικών μοτίβων, τα οποία δομούν τις θέσεις υποκειμένου των μαθητών, όπως επανειλημμένα παρατηρήθηκε στην ομιλία τους και στη μη λεκτική συμπεριφορά τους. Διαπίστωση ότι, σαν επακόλουθο της διακειμενικότητας αυτών των τεσσάρων λόγων, ορισμένοι μαθητές ήταν περισσότερο πιθανό να θεωρηθούν από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους ως «αποτελεσματικοί» ομιλητές ενώ άλλοι, τόσο αγόρια όσο και κορίτσια, ήταν πιο πιθανό να απορριφθούν ως «αναποτελεσματικοί».

Ο πρώτος από αυτούς τους λόγους της αίθουσας αφορούσε την *αποδοχή*, η οποία κατασκευαζόταν με διαφορετικό τρόπο από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Για τους μαθητές, η *αποδοχή από τους συμμαθητές τους* δηλώνει τους τρόπους με τους οποίους οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους οργανώνονται και εκφράζονται με όρους όπως η δημοτικότητα, η αυτοπεποίθηση, η ωραία εμφάνιση, η ερωτική φήμη, η φιλία, η επιδεξιότητα στον αθλητισμό κ.λπ. (Francis 1998). Η αποδοχή από τους συμμαθητές είναι επίσης συνυφασμένη με το λόγο της *αποδοχής των εκπαιδευτικών*, δηλαδή, με το βαθμό στον οποίο ένας εκπαιδευτικός

φαίνεται να επιδοκιμάζει ή να ευνοεί ένα μαθητή ως ομιλητή έναντι κάποιου άλλου. Αυτό, βέβαια, δεν αποδεικνύεται πάντοτε μια πηγή ενδυνάμωσης για τον αποδέκτη. Η συμπεριφορά των μαθητών της 10^{ης} τάξης απέναντι σε εντυπώσεις, όπως ο έπαινος του εκπαιδευτικού, η κριτική ή η εύνοια, ήταν αναγκαστικά διφορούμενη και αντιφατική, όπως θα αποδείξω στη συνέχεια. Ο δεύτερος λόγος που διαπίστωσα, ήταν ένας πολύπλοκος και πολυδιάστατος κατασκευασμένος λόγος, σχετικά με τη *διαφοροποίηση των φύλων* (Davies & Banks 1992, Francis 1998, Walkerdine 1998), ο οποίος όχι μόνο φαινόταν να τροφοδοτεί έναν κοινής λογικής τρόπο σκέψης και καθημερινής συνομιλίας, αλλά και να έχει εμποτίσει βαθιά τη δομή των λεκτικών πρακτικών μέσα στη σχολική τάξη. Ο τρίτος λόγος που σημείωσα σε αυτή την τάξη αφορούσε στο *μοντέλο συνεργατικής ομιλίας*, δηλαδή στο σύνολο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών ότι ο αξιολογήσιμος λόγος θα έπρεπε να είναι συνεργατικός, διευκολυντικός και υποστηρικτικός. Εδώ και πολύ καιρό, αυτή η προσδοκία ήταν κυρίαρχη στο πλαίσιο του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Αγγλική γλώσσα, ότι, δηλαδή, οι μαθητές θα διδάσκονταν να μιλούν και να ακούν με αυτό το συνεργατικό τρόπο (Barnes *et al.* 1965, Wilkinson *et al.* 1990, Swann & Graddol, 1995, Baxter 1999, 2000b). Τέλος, ένας κυρίαρχος σχολικός λόγος που αφορούσε στη *δίκαιη κατανομή* κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μέσα στην τάξη (Jones 1988) θεωρήθηκε ότι διέπει την πρακτική της σειράς ανάληψης του λόγου σε συνηθισμένα περιβάλλοντα επικοινωνίας, όπως είναι οι συζητήσεις στις οποίες συμμετέχει όλη η σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, υπάρχουν ορισμένοι άγραφοι κανόνες που διέπουν το πώς διεξάγεται μια συζήτηση στην τάξη και σύμφωνα με αυτούς τους κανόνες ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμφανίζεται δίκαιος κατά την κατανομή του λόγου. Γενικά, κύριο θέμα της παρούσας μελέτης ήταν η αδιάκοπη αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των τεσσάρων λόγων και ο βαθμός στον οποίο εναλλάσσονταν στο να τοποθετούν τα κορίτσια και τα αγόρια σαν «αποτελεσματικούς» ή «αναποτελεσματικούς» ομιλητές σε διαφορετικά δημόσια πλαίσια.

Η μελέτη στην τάξη

Τα ευρήματα της έρευνας προέρχονται από μια εθνογραφική μελέτη περίπτωσης σε ένα μόνο τμήμα της 10^{ης} τάξης, με μαθητές 15-16 ετών, σε ένα μικτό σχολείο γενικής εκπαίδευσης, όπου παρακολούθησα τις προφορικές επιδόσεις των μαθητών για ένα διάστημα τριών (3) μηνών. Το τμήμα είχε 24 μαθητές, με ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών (23 λευκοί μαθητές και ένας κινεζικής προέλευσης, προερχόμενοι από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών στρωμάτων). Το τμήμα θα

παρακολουθούσε το μάθημα των Αγγλικών σε μέσο προς ανώτερο επίπεδο (δηλαδή, οι μαθητές προβλέπονταν ότι θα είχαν βαθμούς από A ως D). Παρόλο που το δείγμα της έρευνας είναι εμφανώς περιορισμένο, όμως η φύση της εθνογραφικής μελέτης (π.χ. Hammersley & Atkinson, 1995) αντισταθμίζει τα πλεονεκτήματα που θα είχε μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, διότι εδώ γίνεται μια ανάλυση σε βάθος. Το πλεονέκτημα της μελέτης μιας μόνο περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει να αναδυθεί μια λεπτομερειακή εικόνα μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, με στόχο την καταγραφή της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και της πολυμορφίας των λεκτικών πρακτικών στην αίθουσα διδασκαλίας για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, καθώς και να παρουσιάζει την εικόνα αυτή μέσα από τις πολλαπλές και ενδεχομένως ανταγωνιστικές ερμηνείες των συμμετεχόντων. Από την άλλη πλευρά, το μειονέκτημα της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου είναι ότι απαιτεί πολύ χώρο: για να παρουσιαστεί μια πολυδιάστατη, ενδιαφέρουσα, και σε βάθος ανάλυση του λόγου, ένα άρθρο της έκτασης που έχει το δικό μας, μπορεί να συμπεριλάβει μόνο ένα μικρό δείγμα του προφορικού λόγου των μαθητών.

Τα στοιχεία αντλήθηκαν από την παρακολούθηση και τη βιντεοσκόπηση μιας σειράς μαθημάτων κατά το πρώτο σχολικό τρίμηνο, οι οποίες αφορούσαν στην αξιολόγηση των προφορικών για το GCSE. Θα αναδείξω την ανάλυση που έκανα για μια συγκεκριμένη προφορική δραστηριότητα, την «κατάσταση επιβίωσης στην έρημο» (Lafferty & Pond, 1989), η οποία αφορούσε στην προσομοίωση συντριβής αεροσκάφους στην έρημο. Η επιλογή μου αυτή θεμελιώνεται στους εξής δύο λόγους. Πρώτον, οι διδάσκοντες της αγγλικής γλώσσας είχαν διαμορφώσει τη δραστηριότητα ειδικά για να δώσουν εστιασμένες ευκαιρίες στους μαθητές να μιλήσουν και να ακούσουν σε δημόσιο περιβάλλον. (Στο πλαίσιο της αίθουσας, «δημόσιο περιβάλλον» θεωρήθηκε κάθε προφορική δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν ομάδες τουλάχιστον οκτώ μαθητών. Για τους σκοπούς του άρθρου αυτού, το υπό έρευνα δημόσιο περιβάλλον είναι μια συζήτηση στην οποία συμμετείχε ολόκληρη η τάξη και κάθε μαθητής έπρεπε αρχικά να κάνει μια παρουσίαση, την οποία ακολουθούσε μια κατευθυνόμενη από την εκπαιδευτικό αλλά ωστόσο ελεύθερη συζήτηση με τη συμμετοχή και των 24 μαθητών). Δεύτερον, η δραστηριότητα παρείχε πολλές ερμηνείες και απόψεις για την προφορική έκφραση: από την πλευρά της εκπαιδευτικού της τάξης, των ίδιων των μαθητών, αλλά και άλλων αξιολογητών. Τόσο η εκπαιδευτικός της τάξης, όσο και οι μαθητές σε μικρές ομάδες έδωσαν ξεχωριστά συνέντευξη για τις εντυπώσεις που τους δημιούργησε η δραστηριότητα και βιντεοσκοπήθηκε μια συνάντηση διασταύρωσης απόψεων των εννέα αξιολογητών, στην οποία συζητήθηκαν οι επιδόσεις όλων των μαθητών.

Η εφαρμογή της φεμινιστικής μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου που ακολουθεί έγινε σε δύο επίπεδα. Πρώτον, προσπάθησα να κάνω μια δηλωτική/ περιγραφική (denotative) μικροανάλυση των δύο αποσπασμάτων της συζήτησης στην τάξη, πραγματοποιώντας στενή και ενδελεχή αναφορά τόσο στα λεκτικά, όσο και στα μη λεκτικά στοιχεία των αλληλεπιδράσεων των ομιλητών που συμμετείχαν. Σε μια τέτοια προσέγγιση πρέπει φυσικά να λαμβάνεται υπόψη ότι όσο αντικειμενική κι αν προσπαθεί να είναι μια περιγραφή, δεν παύει να αποτελεί μια μορφή ερμηνείας, που εμπεριέχει τουλάχιστον μια επιλογή εστίασης (focus), την έμφαση σε ορισμένες πλευρές οι οποίες αποτελούν αντικείμενο προσοχής και την περιθωριοποίηση άλλων πλευρών. Στο δεύτερο επίπεδο, προσπάθησα να κάνω μια πιο συνδηλωτική (connotative) ανάλυση των δεδομένων, η οποία συνυφαίνει/ συνθέτει τις «συμπληρωματικές ερμηνείες» των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλαδή, τα στοιχεία που παρείχαν οι μαθητές, η εκπαιδευτικός της τάξης και οι αξιολογητές, προκειμένου να παρουσιάσω τις πολλαπλές, αντιφατικές και πολυφωνικές απόψεις της περίπτωσης (Bakhtin, 1981; Linstead, 1993).

Λόγω περιορισμένου χώρου, θα επικεντρωθώ σε τέσσερις από τους 24 μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη (δύο αγόρια και δύο κορίτσια), τα οποία θα αποκαλώ Άννα, Ρεβέκκα, Τζο και Ντάμιον, παρόλο που θα υπάρχουν αναφορές και σε άλλα μέλη της τάξης (λ.χ. Έλεν, Τζίνα, Κάθι, Κέιτ). Η Άννα, η Ρεβέκκα, ο Τζο και ο Ντάμιον επιλέχτηκαν επειδή, η εκπαιδευτικός της τάξης για διάφορους λόγους, θεωρούσε ότι ήταν «ικανοί» ομιλητές (παρόλο που η μελέτη στο σύνολό της ασχολείται με τον προφορικό λόγο μαθητών με διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες). Επειδή βασικός στόχος της μελέτης μου ήταν να ερευνήσω το βαθμό στον οποίο τα *κορίτσια* στο πλαίσιο μιας μικτής τάξης μπορεί να βιώνουν δυσκολίες ως ομιλήτριες σε δημόσιο επικοινωνιακό περιβάλλον, επέλεξα να δείξω την προφορική αλληλεπίδραση της Άννας και της Ρεβέκκας. Θα μπορούσαν αυτά τα κορίτσια τα «περισσότερο ικανά ως ομιλήτριες» να υπερασπιστούν τις θέσεις τους απέναντι στα αγόρια «περισσότερο ικανούς ομιλητές»;

Άννα και Ρεβέκκα

Πρώτο απόσπασμα

Αυτό το απόσπασμα, στο οποίο συμμετέχουν και η Άννα και η Ρεβέκκα, είναι από ένα αρχικό σημείο της ελεύθερης συζήτησης, όταν η εκπαιδευτικός παρακίνησε τους μαθητές να σκεφτούν στρατηγικά για το εάν, ως επιζώντες από τη συντριβή αεροσκάφους στην έρημο, θα πήγαιναν με τα πόδια ως τον κοντινότερο οικισμό ή θα

έμεναν στον τόπο της συντριβής. Στο σημείο αυτό η συζήτηση περιστρεφόταν γύρω από το εάν οι επιζώντες θα χρειάζονταν πυξίδα.

24 *Η εκπαιδευτικός:* Άννα;

25 *Άννα:* Αν δεν πας στην, εε, κατοικημένη περιοχή [sic], δε θα καταφέρεις να

26 επιβιώσεις μόνο με το νερό και, ξέρω 'γω, με το παλτό (*Ο Τζο διακόπτει από*

27 *το «ξέρω 'γω»*).

28 *Τζο:* Μπορείς να πας εκεί, έτσι δεν είναι;

29 *Ρεβέκκα:* Ναι.

30 *Άννα:* Όχι χωρίς πυξίδα, γιατί είσαι νοτιοδυτικά.

31 *Τζο:* Ναι, αν όμως σκοπεύεις να ταξιδέψεις την ημέρα... (*αρκετά*

32 *από τα αγόρια προσπαθούν να προσθέσουν κάτι για να υποστηρίξουν το Τζο: τα αγόρια μιλάνε δυνατά*

33 *χωρίς να τους δίνει το λόγο η εκπαιδευτικός. Ορισμένα κορίτσια έχουν*

34 *σηκώσει το χέρι τους*).

35 *Η Εκπαιδευτικός:* Ρεβέκκα

36 *Ρεβέκκα:* Δεν έχει όμως κανένα νόημα να προσπαθήσεις να μείνεις στο ίδιο μέρος. Πρέπει να προσπαθήσεις και

37 να επιβιώσεις. Δε μπορείς να μείνεις με σταυρωμένα τα χέρια (*γενική φασαρία όση ώρα η Ρεβέκκα*

38 *μιλάει. Κάποια διακοπή από ένα αγόρι. Ο Ντάμιον προσπαθεί να ανακατευτεί στη συζήτηση*).

39 *Η Εκπαιδευτικός:* Σηκώστε τα χέρια, παιδιά, σηκώστε τα χέρια.

40 *Ρεβέκκα:* Μέχρι να έρθει κάποιος, αν έρθει, πρέπει τουλάχιστον να προσπαθήσεις. Και χωρίς

41 *πυξίδα, δε θα ξέρεις πού πηγαίνεις.*

42 *Ντάμιον:* Ναι, αλλά... ναι, αλλά... (*διακόπτει τη Ρεβέκκα από το «πρέπει»*)

43 *Η Εκπαιδευτικός:* Ντάμιον

44 *Ντάμιον:* Νομίζω ότι, συγγνώμη, για μισό λεπτό... (*γενικό γέλιο από την τάξη*

45 *καθώς κάνει γκριμάτσες και προσποιείται ότι πέφτει από την καρέκλα του*).

Δηλωτική / Περιγραφική ανάλυση

Σε όλο αυτό το απόσπασμα υπάρχουν ενδείξεις που δηλώνουν ότι τόσο η Άννα όσο και αργότερα η Ρεβέκκα πασχίζουν να ολοκληρώσουν μια πρόταση ή να αναπτύξουν μια άποψη με τεκμηριωμένο τρόπο, επειδή βιώνουν μια σειρά διακοπών και διασπάσεων προσοχής από άλλους ομιλητές, αρκετοί από τους οποίους, σημειωτέον, είναι αγόρια. Η Άννα είναι πιθανό στη μέση της προσπάθειας να αναπτύξει την άποψή της αναφορικά με τη μετάβαση σε κατοικημένη περιοχή (γρ. 26), όταν διακόπτεται από το Τζο (γρ. 28). Ο Τζο έχοντας ακούσει μόνο την κεντρική ιδέα από την άποψή της την αμφισβητεί αμέσως. Η Ρεβέκκα σε αυτό το σημείο δηλώνει ότι είναι «με το μέρος της Άννας», απαντώντας η ίδια στην ερώτηση του Τζο αντί για την Άννα, η οποία στη συνέχεια καταφέρνει να αναπτύξει το δεύτερο μισό της αρχικής άποψής της. Ωστόσο, τη στιγμή που αρχίζει να αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της, δεν καταφέρνει να το κάνει, επειδή ο Τζο την αμφισβητεί (γρ. 31-34), υποστηριζόμενος από τα αποδοκιμαστικά σχόλια πολλών άλλων αγοριών, και κυρίως από τον Ντάμιον. Σε όλη τη διάρκεια αυτού του επεισοδίου, η Ρεβέκκα έχει σηκωμένο το χέρι της και η καθηγήτρια εμφανώς υποστηρίζει τη συμμόρφωσή της στους κανόνες της τάξης, αναφέροντας το όνομά της για να μιλήσει. Στις επόμενες δύο φορές που ομιλεί(γρ. 36-37), η Ρεβέκκα προσπαθεί να δηλώσει την άποψή της και να την επαναλάβει μάλλον παρά να αναπτύξει μια επιχειρηματολογία με την παρουσίαση νέων στοιχείων και απόψεων. Είναι σε αυτό ακριβώς το σημείο που βιώνει περαιτέρω διακοπές από αρκετά αγόρια καθώς και κοροϊδία από τον Ντάμιον. Έχοντας επανειλημμένα διακόψει τη Ρεβέκκα (γρ. 38, 42) η εκπαιδευτικός του δίνει τελικά το λόγο (γρ. 42). Αντί να συνεισφέρει στη συζήτηση, φαίνεται να κομπιάζει, να μην έχει τι να πει και να «χάνει τον ειρμό του» (γρ. 44). Αυτή η συμπεριφορά ερμηνεύεται από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης σαν μια υπονομευτική караγκιοζίστικη πράξη και κατά συνέπεια αρχίζουν να γελάνε. Στη βιντεοσκόπηση ο Ντάμιον εμφανίζεται να χαμογελά και να κάνει διάφορες γκριμάτσες (γρ. 45), εμφανώς ευχαριστημένος από αυτή την αντίδραση. Στο τέλος προσποιείται ότι πέφτει από την καρέκλα του.

Δεύτερο απόσπασμα

145 Η Εκπαιδευτικός: Ρεβέκκα;

146 Ρεβέκκα (έχει σηκώσει το χέρι της εδώ και πολλή ώρα) Συμφωνώ με το Τζο

147 ότι θα πρέπει να περπατάς τη νύχτα έτσι ώστε να δροσίζεσαι, αλλά πρέπει να κοιμηθείς,

148 αλλιώς μάλλον θα, εε, εξαντληθείς, νομίζω όμως ότι είναι

- 149 επικίνδυνο να κοιμηθείς την ημέρα επειδή κάνει πολλή ζέστη και δεν ξέρεις
- 150 τι να κάνεις. (Η Εκπαιδευτικός συμφωνεί, δίνει μικρές επιδοκιμαστικές απαντήσεις). Νομίζω ότι αν
- 151 περιμένεις σε ένα μέρος θα αρχίσεις να σκέφτεσαι «ω, θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποια
- 152 πράγματα τώρα αμέσως, τουλάχιστον θα μπορούσαμε να προσπαθήσουμε να φτάσουμε εκεί που θέλουμε».
- 153 Η Εκπαιδευτικός: Χμ. Άννα;
- 154 Άννα: Νομίζω ότι η ιδέα του Τζο να περπατά τη νύχτα και να ξεκουράζεται κατά τη διάρκεια
- 155 της μέρας είναι καλή, όμως πόσο πολλοί άνθρωποι μπορούν πράγματι να διαβάζουν τα άστρα;
- 156 (Ξεσπούν όλοι σε γέλια. Ο Τζο κοροϊδεύει. «Υπάρχει και ο Πολικός
- 157 Αστέρας...εκείνος που λάμπει...εκείνος που λάμπει ».) Ναι, αλλά ποιος ξέρει ποιος
- 158 είναι ο Πολικός Αστέρας; Το ζήτημα είναι να φτάσεις εκεί που θέλεις... (Η Άννα
- 159 εμμένει στην άποψή της παρά τις κοροϊδίες και τα ειρωνικά γέλια από τον
- 160 Τζο και το Ντάμιον). Εγώ απλώς τα γεγονότα αναφέρω...
- 161 Η Εκπαιδευτικός: Σ' ευχαριστώ πολύ. Έγκυρη άποψη.

Στο απόσπασμα αυτό, πρώτα η Ρεβέκκα και μετά η Άννα δείχνουν ότι μιλούν εκτενέστερα στο δημόσιο επικοινωνιακό περιβάλλον, όχι όμως χωρίς να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να ακουστεί ο λόγος τους. Η βιντεοσκόπηση δείχνει ότι η Ρεβέκκα είχε σηκωμένο το χέρι της σχεδόν όλη την ώρα από τότε που μίλησε για τελευταία φορά στη γραμμή 41. Παρόλο που είχε τηρήσει ευλαβικά τους κανόνες της τάξης και περίμενε να της δώσει το λόγο η καθηγήτρια, αυτό δεν απέδωσε σίγουρα «τα αναμενόμενα». Όταν, όμως, παίρνει επιτέλους το λόγο, κάνει μια από τις πιο μακροσκελείς ομιλίες από κάθε άλλο μαθητή σε όλη τη συζήτηση. Η εκπαιδευτικός της δίνει και την «άδεια να μιλήσει» και επιδοκιμάζει όσα λέει καθώς μιλάει, με νεύματα και με πολύ σύντομες ανταποκρίσεις (γρ. 150). Πιθανόν εξαιτίας της άμεσης και φανεράς υποστήριξης/επιδοκιμασίας της εκπαιδευτικού, η Ρεβέκκα κατορθώνει να ολοκληρώσει το λόγο της χωρίς διακοπές. Συνεχίζει να υποστηρίζει την άποψή της χρησιμοποιώντας ορισμένες ρητορικές στρατηγικές: στρατηγική συμφωνία με μια πλευρά της αντίθετης άποψης (γρ. 146), σύγκριση αυτής με το δικό

της επιχείρημα (γρ. 146-148), ανάπτυξη ενός φανταστικού σεναρίου (γρ. 149-152) και εσωτερικός μονόλογος (γρ. 151-152). Παρόλο που θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η επιχειρηματολογία της Ρεβέκκας δεν είναι απόλυτα λογική, ωστόσο δείχνει ότι είναι ικανή να υποστηρίξει μια άποψη. Η Άννα, από την άλλη πλευρά, δε φαίνεται να τα πάει και τόσο καλά. Ξανά ο λόγος της δίνεται από την εκπαιδευτικό, δε συνοδεύεται, όμως, από ανάλογη λεκτική ή μη λεκτική υποστήριξη. Επιπλέον, η Άννα έχει να αντιμετωπίσει την αποδοκimasία, την κοροϊδία και τα ειρωνικά γέλια του Ντάμιον και του Τζο, με τον τελευταίο να προσπαθεί να την διακόψει και να της πάρει το λόγο (γρ. 156-157). Παρόλα αυτά, εκείνη αντιστέκεται στις διακοπές του (γρ. 157 και 160), αμφισβητεί και αντιμετωπίζει με επιτυχία τα επιχειρήματά τους (γρ. 155 και 158), αποσπώντας έτσι ένα επιδοκimasτικό γέλιο από την υπόλοιπη τάξη και καταφέρνοντας να ολοκληρώσει το λόγο της.

Συνδηλωτική ανάλυση

Στα προηγούμενα αποσπάσματα, η Άννα και η Ρεβέκκα δηλώνουν τις θέσεις τους ως βασικοί «παίκτες» στη συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη, αλλά υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι οι πρακτικές που ενδεχομένως συγκροτούν έναν «αποτελεσματικό» ομιλητή στο συγκεκριμένο περιβάλλον, διαμεσολαβούνται μέσω αντιθετικών λόγων (επιδοκimasία εκπαιδευτικού και συμμαθητών, συνεργατική ομιλία, διαφοροποίηση των φύλων και δίκαιη κατανομή).

Το ποιος παίρνει το λόγο και το πόση ώρα μιλάει στο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας τάξης στο μάθημα αγγλικών, εξαρτάται από μια περίπλοκη αλληλεπίδραση των θέσεων υποκειμένου που διέπονται σε μεγάλο βαθμό από αυτούς τους ανταγωνιστικούς λόγους. Πρώτα-πρώτα, σε ό,τι αφορά τους λόγους της δίκαιης κατανομής και της επιδοκimasίας της εκπαιδευτικού, φαίνεται από τις ενδείξεις που παραθέσαμε παραπάνω, ότι δεν αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Και τα δύο αποσπάσματα, που επέλεξα να παρουσιάσω, προβάλλουν σε πρώτο πλάνο στιγμές που η Ρεβέκκα και η Άννα έχουν το λόγο. Παρόλα αυτά δεν καταφέρνουν να δώσουν μια αντιπροσωπευτική εικόνα του συνολικού ρόλου της Ρεβέκκας και της Άννας στη συζήτηση, καθώς υπάρχουν μεγάλες χρονικές περιόδους κατά τις οποίες καμία από τις δύο δεν παίρνει καθόλου το λόγο. Στη βιντεοσκόπηση παρατηρούμε ότι τόσο το να «σηκώνει ένας μαθητής το χέρι του» όσο και το να «περιμένει να του δώσει η εκπαιδευτικός το λόγο» είναι κανόνες που δεν παρατηρούνται με συνέπεια. Για παράδειγμα, η Ρεβέκκα κατονομάζεται και παίρνει το λόγο από την εκπαιδευτικό και στα δύο προηγούμενα αποσπάσματα περισσότερες φορές από τους περισσότερους συμμαθητές της. Ωστόσο, σηκώνει το χέρι της για πολλή ώρα καθ' όλη τη διάρκεια της όλης

συζήτησης και μάλιστα κατά περιόδους είναι η *μόνη* στην τάξη που σηκώνει το χέρι της. Παρόλα αυτά όμως η εκπαιδευτικός επιλέγει άλλους μαθητές να μιλήσουν και όχι εκείνη. Στις συνεντεύξεις των μαθητών φαίνεται καθαρά ότι η Ρεβέκκα θεωρεί ότι έχει αδικηθεί και έχει αναδομήσει αυτή την άποψη με βάση τις θέσεις της ως υποκειμένου στο πλαίσιο των αντιθετικών λόγων των συνομηλίκων και της *στήριξης/επιδοκίμασίας της εκπαιδευτικού*. Όταν της ζητήθηκε να πει τη γνώμη της σχετικά με την όλη συζήτηση στην τάξη, η Ρεβέκκα απάντησε με αρκετή σιγουριά:

Ρεβέκκα: Ευνοιοκρατία. Η δεσποινίς δε διάλεξε εμένα ούτε μια φορά.

Είχα σηκωμένο το χέρι μου επί περίπου πέντε λεπτά πριν από την Άννα. Εκείνη μόλις σήκωσε το χέρι της και η καθηγήτρια της είπε «Ναι, Άννα». Θυμάμαι ότι εκείνη την ώρα θύμωσα πραγματικά.

J.B.: Ποιους διαλέγει και ποιους δε διαλέγει;

Ρεβέκκα: Τους επιμελείς μαθητές. Σαν τους πραγματικά καλούς ανθρώπους που είναι πολύ καλοί στη δουλειά τους. Η καθηγήτρια σκέφτεται: «Αυτό θα βιντεοσκοπηθεί σήμερα, καλά θα είναι να μιλήσει αυτή». Αλλά, δεν έδωσε το λόγο καθόλου σ' εμένα.

J.B.: Ποια παιδιά παίρνουν συνήθως το λόγο;

Έλεν, Τζίνα, Ρεβέκκα: Η Άννα και ο Τζο.

Απ' ό,τι φαίνεται, η Ρεβέκκα αισθάνεται ότι η ίδια δεν ταιριάζει με το μοντέλο που έχει η καθηγήτρια για «τον καλό μαθητή» ενώ κατά την άποψή της η Άννα ευνοείται με άμεση πρόσβαση στη συζήτηση επειδή *πράγματι* ταιριάζει με το μοντέλο αυτό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η Ρεβέκκα κατασκευάζει τη θέση της σαν μια θέση για την οποία είναι αναγκασμένη να ανταγωνιστεί την Άννα σε ό,τι αφορά την προσοχή της καθηγήτριας. Έτσι, η «νικήτρια» ενδυναμώνεται με το να θεωρείται ως η «ευνοημένη» της καθηγήτριας, όμως από την άλλη πλευρά, η *αποδοχή των συμμαθητών* διασφαλίζει ότι αυτή η νικηφόρος θέση υπονομεύεται μέσω του αποδυναμωτικού απαξιωτικού χαρακτηρισμού ως «φυτού» -δηλαδή, τα δημοφιλή ή αρεστά άτομα μεταξύ των συμμαθητών τους στο περιβάλλον της τάξης είναι απίθανο να είναι οι επιμελείς μαθητές. Η Ρεβέκκα, λοιπόν, φαίνεται ότι θεωρεί τον εαυτό της σχετικά αδύναμο, συγκριτικά με την Άννα, με βάση το λόγο της αποδοχής της καθηγήτριας, αλλά όμως σχετικά δυνατό με βάση την αποδοχή των συμμαθητών της. Μάλιστα, η ισχυρή θέση της ως δημοφιλούς μαθήτριας φαίνεται, επίσης, από τη συγκεκριμένη συνέντευξη. Οι σιωπηλές συμμαθήτριές της, που ήταν μαζί της κατά τη συνέντευξη, Τζίνα και Έλεν, φαίνονταν αρκετά προετοιμασμένες να της επιτρέψουν να κυριαρχήσει στη συζήτηση – πράγμα, το οποίο δηλώνουν οι τρόποι με τους

οποίους επαναλάμβαναν, υποστήριζαν ή στηρίζονταν στις απόψεις της καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Ο βαθμός στον οποίο η Ρεβέκκα και η Άννα ήταν ικανές να κερδίσουν σειρά στη συζήτηση μέσα στην τάξη, και έχοντας κερδίσει σειρά να μιλήσουν επί μακρόν χωρίς να διακόπτονται μπορεί επίσης να «διαβαστεί» με βάση τις θέσεις τους ως υποκειμένων στο πλαίσιο του ανταγωνιστικού λόγου για τη *διαφοροποίηση των φύλων*. Σύμφωνα με τη μετα-δομική προσέγγιση, μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις των γυναικών είναι δυνατό να περιορίζονται από τους κυρίαρχους ορισμούς της θηλυκότητας, οι οποίοι διαμορφώνουν τις θέσεις υποκειμένων που διατίθενται σε κορίτσια σαν τη Ρεβέκκα και την Άννα. Η ανάλυσή μου των δύο προηγούμενων αποσπασμάτων παρουσιάζει στοιχεία για το πώς αυτοί οι ορισμοί μπορούν να περιορίζουν την προφορική παράσταση της Άννας και της Ρεβέκκας σε δημόσιο περιβάλλον, με διάφορους αλληλένδετους τρόπους. Πρώτον, απ' ό,τι φαίνεται στα αποσπάσματα, τόσο με την ομιλία τους όσο και με τη συμπεριφορά τους, τα κορίτσια δείχνουν να συμμορφώνονται περισσότερο από ό,τι τα αγόρια με τους κανόνες της τάξης. Για παράδειγμα, ενώ η Άννα και η Ρεβέκκα περιμένουν με σηκωμένα τα χέρια τους να τους δώσει το λόγο η καθηγήτρια, ρισκάροντας έτσι να μην εξασφαλίσουν μια σειρά, αρκετά αγόρια, ιδιαίτερα ο Τζο και ο Ντάμιον, δε δίστασαν να παραβούν τον κανόνα και να «πεταχτούν», να διακόψουν και να παραβιάσουν αποτελεσματικά τη σειρά των κοριτσιών. Σε μία τουλάχιστον περίπτωση κατάφεραν να πάρουν το λόγο από τα κορίτσια (πρώτο απόσπασμα, γρ. 42). Οι θεωρητικοί της κυριαρχίας (λ.χ. Spender, 1982, Swann & Graddol, 1988) θα μπορούσαν να το εξηγήσουν υποστηρίζοντας ότι τα αγόρια έχουν μάθει πολλές στρατηγικές για την παράβαση των κανόνων, προκειμένου να κερδίζουν τον έλεγχο στο δημόσιο περιβάλλον της τάξης. Από την άλλη, μια μετα-δομική προσέγγιση (λ.χ. Walkerdine, 1998) θα υποστήριζε ότι σε αυτό το πλαίσιο τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα πιο ισχυρών θέσεων υποκειμένου. Αυτό γίνεται σαφές από τις συνεντεύξεις των μαθητών, όπου και η Ρεβέκκα και η Τζίνα δείχνουν να κατανοούν πολύ καλά το πώς δυναμικά αποδυναμωτικές κατασκευές, όπως η συμμόρφωση στους κανόνες και η καλή συμπεριφορά, θεωρούνται περισσότερο συμβατές με την ταυτότητα των κοριτσιών εφηβικής ηλικίας, ενώ κατασκευές όπως η μη συμμόρφωση και η κακή συμπεριφορά θεωρούνται περισσότερο συμβατές με την ταυτότητα των αγοριών εφηβικής ηλικίας.

Ρεβέκκα: Πιθανόν στη μεγάλη ομάδα να ήμουν περισσότερο άτολμη/αμήχανη μήπως θεωρηθώ ηλίθια. Ήθελα να πω πολλά, αλλά δε μπορούσα γιατί δεν επιλέχτηκα.

JB: Δηλαδή ήθελες να μιλήσεις...

Ρεβέκκα: Ναι, ήθελα πραγματικά. Ήθελα πολύ να πω την άποψή μου.

Σε ένα σημείο ήθελα να πεταχτώ να τα πω δυνατά αλλά μετά σκέφτηκα «όχι, καλύτερα να συμπεριφερθώ σωστά».

JB: Επηρεάστηκες σε αυτό από την κάμερα;

Ρεβέκκα: Όχι, δε νομίζω ότι θα πεταγόμουν σε καμιά περίπτωση. Κάτι τέτοιο θα ήταν αγενές και η καθηγήτρια θα μου έκανε παρατήρηση.

JB: Πετάχτηκε κανένας;

Ρεβέκκα: Ναι. Ο Τζο και ο Ντάμιον, γιατί ήθελαν να γνωρίζουν όλοι τι αυτοί σκέφτηκαν.

Τζίνα: Νομίζω ότι τα κορίτσια σήκωναν το χέρι τους περισσότερο. Δεν ήθελαν να πάρουν τη σειρά κάποιου άλλου, ενώ τα αγόρια δε νοιάζονταν. Είναι πολύ πιο ανταγωνιστικά. Πολλά κορίτσια είχαν πάρει πραγματικά αμυντική στάση απέναντί τους.

Δεύτερον, τα κορίτσια συχνά κατασκευάζονται ως το φύλο που παρέχει περισσότερη υποστήριξη. Αυτό γίνεται σαφές από τον τρόπο με τον οποίο τα κορίτσια έτειναν να προσφέρουν στα αγόρια πολύ περισσότερη υποστήριξη από ό,τι δέχονταν ως αντάλλαγμα, επιβεβαιώνοντας έτσι ευρήματα παλιότερων ερευνών τόσο από θεωρητικούς της κυριαρχίας (λ.χ. Fishman, 1980), όσο και από θεωρητικούς της διαφοράς (λ.χ. Jenkins & Cheshire, 1990). Στο δεύτερο απόσπασμα είδαμε πώς και η Άννα και η Ρεβέκκα επιλέγουν και αναπτύσσουν ένα επιχείρημα που εισήγαγε ένα από τα αγόρια:

146 *Ρεβέκκα:* Συμφωνώ με το Τζο ότι...

154 *Άννα:* Νομίζω ότι η ιδέα του Τζο να περπατά τη νύχτα και να ξεκουράζεται τη μέρα είναι μια

155 καλή ιδέα ...

Αντίθετα, σε κανένα σημείο ολόκληρης της συζήτησης, κανένα αγόρι δεν υποστήριξε μια ιδέα που εισήγαγε ή ανέπτυξε κάποιο από τα κορίτσια που κατονομάστηκαν. Το χαρακτηριστικό αυτό ήταν τόσο έντονο, ώστε μια από τις μαθήτριες το σχολίασε αυθόρμητα σε μια από τις συνεντεύξεις.

Κέιτ: Τα κορίτσια είναι πολύ πιο ήσυχα. Τα αγόρια λένε κάτι και τα κορίτσια απλά το υποστηρίζουν.

Κάθυ: Τα αγόρια λένε αυτό που σκέφτονται. Είναι σαν τον άντρα-αφέντη του σπιτιού και τη γυναικούλα του, που πρέπει να λέει σε όλα «ναι».

Κέιτ: Τα κορίτσια κάνουν σα να ντρέπονται επειδή πράγματι διαφωνούν με τα αγόρια.

Θεωρητικοί όπως η Fishman (1980) θα μπορούσαν να διαβάσουν στο παραπάνω απόσπασμα μια αναγνώριση/κατανόηση από αυτές τις μαθήτριες του τρόπου με τον οποίο η λεκτική υποταγή των γυναικών συμβάλλει στην αναπαραγωγή των άνισων σχέσεων εξουσίας ανδρών-γυναικών σε μια μικρο-κοινωνιολογική κλίμακα. Από την άλλη, μια μετα-δομική ανάλυση θα εστίαζε εδώ στην *αντιφατική* τοποθέτηση των κοριτσιών ομιλητριών: από τη μια πλευρά, τα κορίτσια φαίνεται ότι είναι δυναμικά τοποθετημένα με βάση το λόγο της συνεργατικής ομιλίας, επειδή αυτός ο λόγος αξιολογεί θετικά την υποστηρικτική ομιλία και τις ικανότητες καλής ακρόασης. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το λόγο για τη διαφοροποίηση των φύλων, τα κορίτσια στερεοτυπικά *αναμένεται* να είναι καλές ακροάτριες (λ.χ. Jenkins & Cheshire, 1990, Swann & Graddol, 1995) – κάτι που κατά συνέπεια μπορεί να *ελαχιστοποιεί* τη θετική αξιολόγηση της συνεισφοράς τους.

Τρίτον, σύμφωνα με τον κοινότυπο/συνήθη λόγο περί διαφοροποίησης των φύλων, τα αγόρια πολύ συχνά κατασκευάζονται σαν το πιο σπιρτόζικο και ζωντανό φύλο, ενώ τα κορίτσια δομούνται σαν ένα καλό ακροατήριο. Στην τάξη, αυτές οι κοινωνικές κατασκευές μπορούν να λειτουργούν για να νομιμοποιούν τη χρήση του χιούμορ από τα αγόρια σαν ένα τέχνασμα για την άσκηση εξουσίας σε δημόσιο περιβάλλον. Και στα δύο αποσπάσματα, τα αγόρια όχι μόνο παρουσιάζονται να χρησιμοποιούν ορισμένα τεχνάσματα για να παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης και να παίρνουν το λόγο (π.χ. με κοροϊδία, αποδοκιμασία, χλευασμό των κοριτσιών), αλλά στην περίπτωση του Ντάμιον, το τελευταίο του «μέρος αντίστασης» –ότι δήθεν πέφτει από την καρέκλα– του δίνει τη δυνατότητα να κάνει τους άλλους να γελάσουν, να υπονομεύσει τη συζήτηση και ταυτόχρονα να υποσκάψει τις μάλλον σοβαρότερες επισημάνσεις της Άννας και της Ρεβέκκας. Κάνοντας το βλάκα, ο Ντάμιον καταφέρνει να «κλέψει τα φώτα της δημοσιότητας», διασφαλίζοντας ότι η προσοχή του κοινού στρέφεται πάνω του όταν θέλει να μιλήσει. Η καθηγήτρια φαίνεται ότι ανέχεται τη συμπεριφορά του. Ενώ καταφέρνει να μη χάσει η Ρεβέκκα τη σειρά της (γρ. 35 -39), δεν καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια για να προστατέψει τη σειρά της Άννας. Μάλιστα, αυτή η έλλειψη προστασίας, η οποία ακολουθείται από τη νομιμοποίηση από την καθηγήτρια της αποδιοργανωτικής παρέμβασης του Ντάμιον με το να του δίνει το λόγο, ενισχύει την άποψη της θεωρίας της κυριαρχίας (λ.χ. Spender, 1980, Swann & Graddol, 1988), ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζονται να συμμαχούν στην τοποθέτηση των αγοριών σε περισσότερο ισχυρή θέση σε πολλά περιβάλλοντα προφορικού λόγου τέτοια όπως μια γενική συζήτηση στην τάξη.

Εναλλακτικά, μια μετα-δομική προσέγγιση θα υποστήριζε ότι ο λόγος για τη διαφοροποίηση των φύλων στο πλαίσιο του θεσμού του σχολείου και της τάξης

συμβάλλει στο να υπονομεύει τη δυνατότητα των κοριτσιών να επιτύχουν ισχυρές θέσεις υποκειμένου μέσω των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων. Έτσι η *συμμόρφωση* των κοριτσιών στους κανόνες του λόγου της τάξης (π.χ., να σηκώνουν το χέρι τους, να μην πετάγονται, να ακούν προσεκτικά, να αποτελούν καλό ακροατήριο), εξυπηρετεί τα συμφέροντα των αγοριών επειδή έτσι τα αγόρια έχουν περισσότερο χώρο έκφρασης, ο οποίος τους επιτρέπει να προσπαθούν να επηρεάζουν τους συμμαθητές τους και πιθανόν να αποσπούν επιδοκίμασία από τους εκπαιδευτικούς. Σε ένα τέτοιο λεκτικό πλαίσιο, οι ανταγωνιστικοί λόγοι της συνεργατικής ομιλίας και διαφοροποίησης των φύλων, οι οποίοι, όπως ήδη έχει αναφερθεί, δίνουν πολύ μεγάλη προτεραιότητα στην προσεκτική ακρόαση και στο σεβασμό των κανόνων εναλλαγής του λόγου, ειδικά για τα κορίτσια, συμβάλλουν ώστε τα κορίτσια συστηματικά να τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τη μετα-δομική ανάλυση, τέτοιοι λόγοι δε μπορούν να δομούν τις πρακτικές των υποκειμένων χωρίς να παράγουν αντισταθμιστικές πράξεις αντίστασης ή συμπληρωματικές αμφισβητήσεις. Σε αυτή την περίπτωση, η ικανότητα της Άννας να αντέχει τις διακοπές των αγοριών, να αναπτύσσει τα επιχειρήματά της και να ολοκληρώνει το λόγο της (γρ. 154-160) μπορεί πράγματι να ενισχύει την ικανότητά της ως δημόσιας ομιλήτριας στον ευρύτερο εξωσχολικό χώρο, όπου οι διακοπές, η αποδοκίμασία ή οι παράλληλες συζητήσεις, αποτελούν πολύ συνηθισμένες ρουτίνες. Αυτό ήταν ένα σημείο που αναγνωρίστηκε έμμεσα από τους αξιολογητές αγγλικής γλώσσας που αξιολόγησαν την επίδοση της Άννας:

Αξιολογητής J. Νομίζω ότι η Άννα υποστήριξε την άποψή της και προσπάθησε να την αναπτύξει, ενώ η συνεισφορά των αγοριών φάνηκε να είναι: «Αυτό είναι, κάντο ό,τι θέλεις, εγώ το είπα» και στην περίπτωση του Τζο «επειδή εγώ φώναξα πιο δυνατά απ' όλους».

Αξιολογητής P. Μου έκανε εντύπωση η σκέψη της Άννας, επειδή από πέρυσι δεν την είχα ξαναδεί να μιλάει με τέτοια ευχέρεια. Ήταν πολύ καλή στο δράμα και στο παίξιμο ρόλου και έτσι είχε πολλή αυτοπεποίθηση, αλλά πρώτη φορά την είδα να έχει τόσο μεγάλη ευφράδεια.

Καταληκτικά, θα προσθέσω τη δική μου φωνή στη φωνή των άλλων που αναφέρονται εδώ. Η άποψή μου είναι ότι κορίτσια σαν την Άννα και ειδικά σαν τη Ρεβέκκα, δεν είναι καθόλου ανίσχυρες ως ομιλήτριες στο «δημόσιο» περιβάλλον αυτής της τάξης. Αλλά ενώ δε θα έπρεπε να κατασκευαστούν ως «θύματα», τα κορίτσια παρόλα αυτά υπόκεινται σε ένα ισχυρό δίκτυο θεσμικών παγιωμένων λόγων

που κατασκευάζουν τα αγόρια περισσότερο έτοιμους/ αδίσταχτους ως ομιλητές και τα κορίτσια περισσότερο έτοιμα ως ένα ευγενικό και υποστηρικτικό ακροατήριο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγοί χρειάζεται να παρέμβουν και να αναλάβουν κάποια μορφή μετασχηματιστικής δράσης. Τα κορίτσια πρέπει να μάθουν να αντιστέκονται σε ορισμένους κυρίαρχους λόγους της τάξης, ώστε να μπορούν, για παράδειγμα, να λειτουργούν στο πλαίσιο περίπλοκων και ανταγωνιστικών συζητήσεων ή να «υπερβαίνουν τα εμπόδια» που θέτουν οι άνδρες στο δρόμο τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες πιέσεις άρθρωσης λόγου σε μικτό, δημόσιο περιβάλλον.

Ένα ταχυδακτυλουργικό κόλπο;

Μια μετα-δομική μελέτη (λ.χ. Weedon, 1997), δεν ενδιαφέρεται να παράγει ένα μοναδικό, τελεσίδικο μήνυμα ούτε να μεταφέρει τη δάδα ενός ευγενούς σκοπού. Αντίθετα, η επίμονη αναζήτηση της μετα-δομικής έρευνας, η οποία είναι και θεμελιώδης, είναι να προωθήσει στο αναγνωστικό κοινό μια αναγνώριση της εκάστοτε περίπτωσης και μια κατανόηση των διασυνδέσεών της. Να προωθήσει την αντίληψη για την ευελιξία της και την απουσία περιορισμών και να θεμελιώσει μια εκτίμηση των διαφορετικών και των πλούσιων ανταγωνιστικών απόψεών της. Προκειμένου να επιτύχει αυτόν το στόχο, μια μετα-δομική ανάλυση πρέπει να προσπαθεί να ενσωματώνει την αντίληψη του Derrida (1976, σσ. 27-73), περί «συμπληρωματικότητας» σύμφωνα με την οποία καμιά άποψη δε φιμώνεται, δεν αντικαθίσταται ή δεν προτιμάται έναντι κάποιας άλλης, αλλά μάλλον κάθε φωνή συμπληρώνει, βελτιώνει και ταυτόχρονα υποσκάπτει τις άλλες. Ο φεμινιστικός μετα-δομισμός σε αυτό το σημείο έχει να διαδραματίσει ένα καθοριστικό ρόλο, επειδή εστιάζει σε μια συγκεκριμένη μορφή καταπίεσης η οποία εμποδίζει να ακούγεται το ελεύθερο παιγνίδι των φωνών, δηλαδή σε εκείνους τους έμφυλους λόγους που συστηματικά παράγουν την περιθωριοποίηση και την καταπίεση των γυναικείων φωνών και εμπειριών.

Όπως προτείνει η Jones (1993), η προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι πιο περίπλοκες ιδέες του μετα-δομισμού μπορεί πράγματι να οδηγήσει σε μια «παραλυτική αμφιθυμία τις φεμινίστριες ακτιβίστριες», όχι όμως επειδή τέτοιες ιδέες προκαλούν απογοήτευση. Μάλλον, πρόκειται για τη δυσκολία να διατηρήσουμε τη ρητορική του Derrida (1976) αναδεικνύοντας τις δυνατότητες τέτοιων ιδεών μέσα από την ερευνητική πρακτική. Αυτό συχνά φαίνεται να μοιάζει με μια ανεπαρκή ταχυδακτυλουργική πράξη όπου περισσότερα μπαλάκια πέφτουν κάτω παρά διατηρούνται στο παιγνίδι. Όσο επινοητικός/προσεκτικός και αν είναι ο ερευνητής,

είναι δύσκολο να απαρνηθεί τις ακαδημαϊκές συμβάσεις και να κινηθεί πέρα από τη «μοναδική επίσημη ερμηνεία» (Bakhtin, 1981), η οποία, παρ' όλες τις καλές προθέσεις, τελικά κυριαρχεί και στο άρθρο αυτό. Είναι εξίσου δύσκολο για τέτοιες έρευνες να ενστερνιστούν την αρχή της αναστοχαστικής «εσωτερικής πειθούς» (Bakhtin, 1981) ή της «συμπληρωματικότητας» (Derrida, 1976) των ερμηνειών των συμμετεχόντων στην έρευνα, η οποία θα τους ενδυνάμωνε να έχουν φωνή. Μήπως η φεμινιστική μετα-δομική ανάλυση αποτυγχάνει στην πράξη μάλλον, παρά στη θεωρία; Την απάντηση μπορεί να τη μάθουμε μόνο όταν και αν περισσότερες φεμινίστριες ερευνήτριες χρησιμοποιήσουν τα εννοιολογικά εργαλεία της μετα-δομικής ανάλυσης του λόγου αλλά είναι ταυτόχρονα προετοιμασμένες να απορρίψουν μερικά.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bakillin, M. (1981). *The Dialog imagination: four essays* (TX, University of Texas Press).
- Balbus, I. (1987). Disciplining women: Michel Foucault and the power of feminist discourse, in: S. Benilabib & D Cornell (Eds) *Feminism as critique* (London, Polity Press).
- Barnes, D., Britton, J. & Rosen, H. (1965). *Language, the learner and the school* (Harmondsworth, Penguin).
- Baxier, J. (1999). Teaching girls to speak out: the female voice in public contexts. *Language and education*, 13, 81-93.
- Baxier, J. (2000a). Teaching girls to speak out: an investigation of the extent to which gender is a pertinent discourse for describing and assessing girls' and boys' speech in public contexts, unpublished PhD Thesis, University of Reading.
- Baxier, J. (2000b). Going public: teaching students to speak out in public contexts, *English in Education*, 34(2), 26-34.
- Bousied, M. (1989). Who talks? *English in Education*, 23 (3), 41-51.
- Coales, J. (1993). *Women, men and language*, 2nd ed. (London, Longman).
- Coales, J. (1995). Language, gender and career, in: S. Mills (Ed) *Language and gender* (London, Longman).
- Crawford, M. (1995). *Talking difference: on gender and language* (London, Sage).
- Davies, B. & Banks, C. (1992). The gender trap: a feminist post-structuralist analysis of primary school children's talk about gender, *Curriculum Studies*, 24, 1-25.
- Davies, B. (1997). The Subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones, *Gender and Education*, 9, 271-283.
- Derrida, J. (1987). *A Derrida Reader: between the blinds* (Brighton, Harvester Wheatsheaf).
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000a). *The National Curriculum for England and Wales* (London, DfEE).
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000b). *Removing Barriers: raising achievement levels for minority ethnic students. Key points for schools* (London, DfEE).
- EDEXCEL (1998) *GCSE Syllabus 1999: English* (London, EDEXCEL Foundation).
- Fishman, P. (1980). Interactional Shitwork. *Heresies*, 2, 99-101.
- Foucault, M. (1984). What is enlightenment?, in: P. Rabinow (Ed.) *The Foucault Reader* (London, Penguin).
- Francis, B. (1998). *Power plays: children's construction of gender, power and adult work* (Stroke-on-Trent, Trentham Books).
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography* (London, Routledge).
- Holmes, J. (1992). Women's talk in public contexts, *Discourse and Society*, 3, 131-150.
- Jenkins, N. & Cheshire, J. (1990). Gender issues in the GCSE oral examination, Part 1, *Language and Education*, 4, 261-292.

- Johnson, B. (1995). *In the wake of deconstruction* (Oxford, Blackwell).
- Jones, A. (1993). Becoming a 'girl': post-structuralist suggestions for educational research. *Gender in Education*, 5, 157-166.
- Jones, A. (1997). Teaching post-structuralist theory in education: student resistances, *Gender in Education*, 5, 261-269.
- Jones, P. (1988). *Lip-service: the story of talk in schools* (Milton Keynes, Open University Press).
- Laffery J.G. & Pond, A. (1989). *The Desert Survival Situation*, 4th ed. (Fleet, Human Synergistics-Verax).
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's place* (New York, Harper & Rower).
- Linstead, S. (1993). From post-modern anthropology to deconstructive ethnography, *Human Relations*, 45, 97-120.
- McNay, L. (2000). *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory* (Malden, MA, Polity Press).
- Moi, T. (2000). *What is a woman?* (Oxford, Oxford University Press).
- Shaw, S. (2000). Language, gender and floor apportionment in political debates, *Discourse and Society*, 11/3, 401-418.
- Simpson, A. (1997). It's a game! The construction of gender subjectivity, in: R. Wodak (Ed.) *Gender and Discourse* (London, Sage).
- Soper, K. (1993). Postmodernism, subjectivity and the question of value, in: J. Squires (Ed.) *Principal Positions: postmodernism and the rediscovery of value* (London, Routledge).
- Spender, D. (1980). *Man-made language* (London, Pandora Press).
- Spender, D. (1982). *Learning to lose* (London, The Women's Press).
- Swann, J. & Graddol, D. (1988). Gender inequalities in classroom talk, *English in Education*, 22, 48-65.
- Swann, J. & Graddol, D. (1995). Feminising classroom talk? in: S. Mills (Ed.) *language and Gender* (London, Longman).
- Swann, J. (1992). *Girls, Boys and Language* (Oxford, Blackwell).
- Tannen, D. (1995). *Talking from 9 to 5: women and men at work: language, sex and power* (London, Longman).
- Teacher Training Agency (2000). *Raising the attainment of minority students* (London, Teacher Training Agency).
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl Fictions* (London, Verso).
- Walkerdine, V. (1998). *Counting Girls Out: girls and mathematics* (London, Falmer Press).
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and post-structuralist theory*, 2nd ed. (Oxford, Blackwell).
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue, *Discourse and Society*, 9, 387-412.
- Wilkinson, A., Davies, A & Berrill, D. (1990). *Spoken English Illustrated* (Milton Keynes, Open University Press).

2.2 ΠΑΤ*: ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΣΕ ΜΙΑ ΜΙΚΤΗ ΣΚΑΚΙΣΤΙΚΗ ΛΕΣΧΗ¹⁸

Ingrid Galitis¹⁹

Περίληψη

Το άρθρο αυτό στηρίζεται σε έρευνα στο πλαίσιο της οποίας διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους τα αγόρια μπόρεσαν να επιβληθούν και τελικά να διεκδικήσουν σαν αποκλειστικά δική τους μία μικτή σκακιστική λέσχη, η οποία είχε ιδρυθεί σε ένα δημόσιο Δημοτικό Σχολείο της Αυστραλίας, που βρισκόταν σε ένα προάστιο λευκών της ανώτερης μεσαίας τάξης, στα ανατολικά της Μελβούρνης. Χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιώντας και άτυπες ατομικές και ομαδικές ημι-δομημένες συζητήσεις, σε συνδυασμό με τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση της σκακιστικής λέσχης «εν δράσει». Τα δεκαοκτώ κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας μεταξύ 7 και 12 ετών. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με βάση τη φεμινιστική προσέγγιση, η οποία διαχρονικά ενδιαφέρεται για τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο, σε μια εποχή όπου η πληροφόρηση σε θέματα του φύλου φαίνεται να έχει λάβει μεγάλη έκταση, συνεχίζει να μεταδίδει και να ενισχύει τις ανισότητες ανάμεσα στα φύλα, παρόλο που αυτό γίνεται με περισσότερο διακριτικούς και έμμεσους τρόπους απ' ό,τι στο παρελθόν.

**(ΣΤμ) σκακιστικός όρος που σημαίνει ισοπαλία.*

¹⁸ Δημοσίευση: Galitis, I. (2002). Stalemate: girls and a mixed-gender chess club. *Gender and education*, Vol. 14, No. 1, pp.71-83

¹⁹ Πανεπιστήμιο Deakin, Αυστραλία.

Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η προσπάθειά μου να δημιουργήσω μία σκακιστική λέσχη σε ένα μικτό δημοτικό σχολείο. Καταθέτω μια εικόνα της όλης διαδικασίας και εξηγώ πώς προσπάθησα να αποκαταστήσω κάθε ανισομέρεια που προέκυψε με βάση το φύλο και συνδεόταν με την πρωτοβουλία μου. Τα ίδια τα κορίτσια, με τις προσωπικές τους ιστορίες και εξηγήσεις, καθοδήγησαν και τη δική μου κατανόηση. Σε όλη την ανάλυσή μου αναπτύσσω τη διαρκώς εξελισσόμενη συνειδητοποίησή μου για το σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα των διακρίσεων με βάση το φύλο που συνδέεται με την ίδρυση μιας μικτής σκακιστικής λέσχης, την κυριαρχία και τελικά την κατάληψη της λέσχης από τα αγόρια και στη συνέχεια την ίδρυση λέσχων με μέλη του ίδιου φύλου. Γράφω από την σκοπιά μιας εν ενεργεία εκπαιδευτικού, αν και η εργασία μου κατέληξε να ενσωματώσει θεωρητικές απόψεις που βασίστηκαν σε μια επισκόπηση της τυπικής μελέτης και έρευνας.

Η πρώτη κίνηση

Στα μέσα του 1995 αισθάνθηκα ότι οι μαθητές είχαν ανάγκη από μία οργανωμένη δραστηριότητα σαν μια εναλλακτική επιλογή στα υπαίθρια παιχνίδια «κανόνων», ή στην τυχαία κοινωνική επαφή κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος. Η αίσθησή μου αυτή αναδύθηκε κυρίως από την παρατήρηση των περιθωριοποιημένων μαθητών, όταν είχα την ευθύνη της επιτήρησης του αύλειου χώρου. Αισθάνθηκα ότι κάποιοι μαθητές θα έβρισκαν απολαυστική μία δραστηριότητα εσωτερικού χώρου, αν και διαφορετική από τη συνήθη ενασχόληση με τα διάφορα μαθήματα. Γνώριζα πολύ καλά ότι το σκάκι είναι μία δραστηριότητα που διαχρονικά ασκεί μία έλξη σε όσους αρέσει να σκέφτονται και να αναπτύσσουν στρατηγικές και για το λόγο αυτό επιλέχτηκε παρόλο που και άλλες δραστηριότητες εσωτερικού χώρου, όπως για παράδειγμα το *Scrabble* ή ο φιλοτελισμός, θα μπορούσαν να είχαν επιλεγεί επίσης. Έχοντας η ίδια μία στοιχειώδη γνώση του παιχνιδιού, εξασφάλισα στους μαθητές τις υπηρεσίες ενός εκπαιδευτή με διεθνή διάκριση στο σκάκι. Ο εκπαιδευτής συμφώνησε να επισκέπτεται τακτικά το σχολείο. Η αρχική ανταπόκριση στην πρόσκληση όλων των ενδιαφερόμενων μαθητών να συμμετάσχουν στη λέσχη ήταν περισσότερο από ικανοποιητική. Συμμετείχαν περισσότεροι από 60 μαθητές, ηλικίας από 6 έως 12 χρόνων, με περίπου ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών. Η περιέργεια ίσως να αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο για όσους/όσες δήλωσαν συμμετοχή, γιατί στην εβδομάδα που ακολούθησε ο αριθμός τους μειώθηκε στους 40 περίπου. Το ένα τρίτο του συνολικού αριθμού ήταν κορίτσια.

Στην προσπάθειά μου να διευκολύνω το έργο του εκπαιδευτή, δεν εκδήλωσα την εκδήλωσή της ανισομέρειας με βάση το φύλο, η οποία με την πάροδο του χρόνου αυξήθηκε. Οι περίεργοι και οι αβέβαιοι είχαν ήδη εγκαταλείψει τη δραστηριότητα, ενώ οι μαθητές που ήταν αφοσιωμένοι και διέθεταν ισχυρά κίνητρα συνέχιζαν να αφιερώνουν ένα μεσημεριανό διάλειμμα την εβδομάδα για να πάρουν γενικές πληροφορίες για το σκάκι αλλά και για να μάθουν πώς παίζεται. Μέχρι το τέλος του χρόνου, σε ένα σύνολο 26 μαθητών, τα κορίτσια που παρέμειναν ήταν μόνο 3. Κάτι είχε προκύψει σε αυτή τη μικτή εθελοντική και με διαφορετικής ηλικίας παιδιά τάξη, που είχε «εξαλείψει» το αρχικό ενδιαφέρον των κοριτσιών.

Το 1996, οι καλύτεροι παίκτες σχημάτισαν μία ομάδα, η οποία ήρθε πρώτη στον εναρκτήριο διαγωνισμό Δημοτικών Σχολείων στο σκάκι. Την επόμενη χρονιά, ήρθαν δεύτεροι με διαφορά ενός πόντου. Και τις δύο χρονιές, οι μαθητές που εκπροσωπούσαν το σχολείο ήταν αγόρια. Η λέσχη γνώριζε τεράστια επιτυχία, όπως αποδείκνυε και η απόκτηση τίτλων και βραβείων. Οι μαθητές που εμπλέκονταν, ήταν αφοσιωμένοι, ενθουσιασμένοι και ανυπόμονοι για την εβδομαδιαία τους συμμετοχή στη λέσχη, αλλά ουσιαστικά, ήταν μία δραστηριότητα που κυριαρχούσαν τα αγόρια. Μόνο τέσσερα μικρά κορίτσια συντηρούσαν μια πολύ μικρή γυναικεία εκπροσώπηση στη λέσχη. Αμφιταλαντευόμουν ανάμεσα στην παθητική αποδοχή της παραδοσιακής αντίληψης ότι το σκάκι αποτελεί ένα ανδρικό οχυρό και στην επιθυμία μου να αποκαταστήσω τη μείωση της συμμετοχής των κοριτσιών. Ωστόσο, ισχυρότερη ήταν η επιθυμία μου να διαπιστώσω εάν η μείωση της συμμετοχής των κοριτσιών στη λέσχη ήταν μία άλλη περίπτωση της «μη φιλικότητας προς τα κορίτσια» (Humberstone, 1990, p.199), η οποία εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τη μικτή εκπαίδευση, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβάλλουν όσοι προωθούν την ισότητα των φύλων στα σχολεία της Αυστραλίας (Υπουργικό Συμβούλιο για την Απασχόληση, την Εκπαίδευση, την Επιμόρφωση και τα θέματα Νεότητας [MCEETYA], 1997).

Η ετοιμασία της Σκακιέρας

Αρχικά, επέλεξα να αντιμετωπίσω το δίλημμά με την καταμέτρηση όλων των κοριτσιών που φοιτούσαν στο σχολείο το 1997, προκειμένου να εκτιμήσω τη βιωσιμότητα μιας σκακιστικής λέσχης κοριτσιών, η οποία να λειτουργεί παράλληλα με αυτήν που φαινόταν να γίνεται σκακιστική λέσχη αγοριών. Η επιλεγείσα λύση δεν ήταν προϊόν έρευνας με την τυπική έννοια του όρου, αλλά μάλλον προέκυψε από προσωπικές μου σκέψεις ως επαγγελματία, που ενδιαφερόμουν για την κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Είχα, ωστόσο, παρατηρήσει και

διατυπώσει ένα πρόβλημα (Hayman, 1968) και δημιούργησα μία ξεχωριστή ομάδα, η οποία δοκιμάστηκε με επιτυχία. Με ενδιέφερε όμως τόσο πολύ η εξέλιξη και το αποτέλεσμα της μικτής σκακιστικής λέσχης, ώστε αισθάνθηκα ότι ήταν απαραίτητο να προχωρήσω σε περαιτέρω έρευνα.

Το 1998, ζήτησα άδεια να μιλήσω στα κορίτσια που είχαν γραφτεί στο σχολείο και είχαν συμμετάσχει στη σκακιστική λέσχη από τη στιγμή της ίδρυσής της. Προσεγγίστηκαν 29 κορίτσια και απάντησαν θετικά τα 18. Από αυτά, τα 11 είχαν παρακολουθήσει τις δραστηριότητες της μικτής σκακιστικής λέσχης, και τα 7 μετείχαν, όταν σχηματίστηκε η λέσχη κοριτσιών. Μόνο τρία από τα κορίτσια είχαν συμμετάσχει και στις δύο λέσχες. Η ηλικία των κοριτσιών ήταν ανάμεσα στα 7 και 12 χρόνια. Οκτώ (8) από τα 18 κορίτσια ήταν 9 χρόνων.

Αν και είχα συγκεκριμένο σκοπό για τις συνομιλίες (που ήταν επίσης γνωστός στα κορίτσια), επεδίωξα να γίνει η συζήτηση μεταξύ μας όσο το δυνατόν πιο φυσιολογική. Ορισμένες φορές αυτό αποδείχθηκε πραγματική πρόκληση, καθώς κάποια κορίτσια υποχωρούσαν μπροστά στη δικιά μου εξουσία και τη θέση μου ως εκπαιδευτικού. Ίσως φοβούνταν κάποια επίπτωση που θα μπορούσε να είχε το να μιλήσουν για τη δική τους «αλήθεια», ή ίσως δε μπορούσαν να θυμηθούν με ακρίβεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους λόγω του ότι είχε παρέλθει κάποιο χρονικό διάστημα. Υπήρχαν και άλλα κορίτσια που απόλαυσαν τη ευκαιρία μιας τέτοιας στενής συζήτησης η οποία τους επέτρεπε να αναλογιστούν και να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Αισθάνθηκα προνομιούχος να βρίσκομαι με τα κορίτσια με έναν τρόπο διαφορετικό από την συνήθη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού που τους επέτρεπε να μοιραστούν με μένα μύχιες σκέψεις, αισθήματα και απόψεις τους.

Δεν είχα καμία πρόθεση να προβώ σε γενικεύσεις, καθώς συγκέντρωνα το υλικό μου. Πράγματι, καθώς μετέγραφα τις συνομιλίες, έγινε άμεσα εμφανές ότι δε μπορούσε να προταθεί ένας μοναδικός λόγος για τη μείωση της συμμετοχής των κοριτσιών στη μικτή σκακιστική λέσχη. Οι μετεγγραφές των συνομιλιών δεν αποκάλυπταν μόνο ότι οι συνομιλίες ήταν διαφορετικές μεταξύ τους και εξελίσσονταν σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις αναμνήσεις κάθε κοριτσιού, αλλά επίσης κατέγραφαν και την ποικιλία των αλληλεπιδράσεων που προέκυπταν ανάμεσα στα κορίτσια κι εμένα. Αισθάνθηκα ότι η εργασία μου είχε μία φεμινιστική προσέγγιση, επειδή συνδύαζε την κοινή μας εμπειρία ως γυναικών – τόσο των κοριτσιών που έπαιζαν σκάκι, όσο και της δικής μου ως γυναίκας εμπυχώτριας. Οι ερμηνείες για τα παρατηρούμενα φαινόμενα αναζητήθηκαν μέσω της διερεύνησης των πηγών της κοινωνικής εξουσίας, το οποίο η Harding, 1987, θεωρεί μάλλον σαν ένα

μεθοδολογικό *γνώρισμα* της φεμινιστικής έρευνας παρά σαν μία *μέθοδο*, με γενική εφαρμογή για τη δόμηση της ερευνητικής θεωρίας σε θέματα γυναικών και φύλου.

Μια θηλυκή εκδοχή της ιστορίας του σκακιού;

Για να ικανοποιήσω την περιέργειά μου επεδίωξα να ανακαλύψω περισσότερα σχετικά με την εμπλοκή των γυναικών στο σκάκι από μία ιστορική άποψη. Αποδείχτηκε μία πραγματική πρόκληση. Στη σημαντική συλλογή *Σκακιστικό Δωμάτιο* της Κρατικής Βιβλιοθήκης της Victoria (Buchanan, 1998) διατίθεται ένα μεγάλο φάσμα δημοσιεύσεων, όπου περιγράφεται η ιστορία σκακιστικών λεσχών, πρωταθλημάτων, κανόνων, σημαντικών παιχνιδιών και κινήσεων και παρέχονται βιογραφίες διακεκριμένων παικτών. Μόνο μια μελέτη (Graham, 1998) επιχείρησε να αποδώσει τη θέση των γυναικών στο σκάκι τόσο στο ιστορικό όσο και στο σύγχρονο πλαίσιο. Ορισμένες μελέτες, ωστόσο, (Gizycki, 1971, Golompek, 1976) αναγνωρίζουν τη συνεισφορά και ικανότητα των γυναικών στο παιχνίδι συμπεριλαμβάνοντας ιστορίες, ανέκδοτα, εικόνες και πίνακες, που αναδεικνύουν ότι το σκάκι ήταν ασχολία για όσους και όσες προέρχονταν από αριστοκρατικά και προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Στις μελέτες αυτές περιλαμβάνονται παραδοσιακές ιστορίες, όπου οι γυναίκες αναφέρονται ως ικανότατες παίκτριες, αλλά οι ηττημένοι άνδρες υποτιμούν την επιδεξιότητα, την ικανότητα και την επιτυχία των αντιπάλων τους, αποδίδοντας την ήττα τους στην εξασθένηση της καρδιάς και του μυαλού τους εξαιτίας της γοητείας που ασκούσαν επάνω τους οι γυναικείες χάρες.

Ερευνητές (Reis, 1991, Kerr, 1996, Valian, 1998) έχουν επισημάνει ότι τα αγόρια αποδίδουν την επιτυχία τους στην ικανότητα ενώ την αποτυχία τη δικαιολογούν ως αποτέλεσμα εξωτερικών δυνάμεων πέρα από τον προσωπικό τους έλεγχο. Φαίνεται ότι πρόκειται για ένα αρχαίο φαινόμενο που παρατηρείται όχι μόνο μεταξύ αγοριών, αλλά μια βολική και αρεστή τακτική ακόμη και στους ενήλικες άνδρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παράπονα ενός πενήντάχρονου άνδρα, βετεράνου στο σκάκι, ο οποίος παραπονέθηκε ότι η ήττα του στους σκακιστικούς αγώνες της Νότιας Αυστραλίας, οφειλόταν στα θέλητρα της εικοσιδυάχρονης αντιπάλου του. Το υποτιθέμενο προκλητικό μπλουζάκι της τον αποσπούσε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το φτηνό υπονοούμενο στον τίτλο που επιλέχτηκε από τον (άνδρα) συντάκτη άρθρου εφημερίδας: «Το γαλλικού τύπου άνοιγμα έκανε θαύματα για τη βασίλισσα των πιονιών» (Este, 1998, σελ.13), ενισχύει αυτή την αντίληψη, καθώς χρησιμοποιεί ένα σεξουαλικού τύπου λογοπαίγνιο, υποτιμώντας την τεχνική ικανότητα μιας νεαρής γυναίκας που της επέτρεψε να κερδίσει ένα μεγαλύτερό της άνδρα παίκτη.

Το σκάκι ξεκίνησε σαν ένα παιγνίδι πολέμου (Golombek, 1976) και διατηρεί ακόμα στρατιωτικού τύπου αναφορές στη γλώσσα που χρησιμοποιείται για την περιγραφή του παιγνιδιού, με λέξεις όπως παίρνω, αιχμαλωτίζω, σκοτώνω, χάνω και επιτίθεμαι. Όπως έχει υποστηρίξει η Wilson το 1992, οι άνδρες εκτοπίζουν τις γυναίκες σε πολλές εκφάνσεις της ζωής στους οργανισμούς, χρησιμοποιώντας στρατιωτικές μεταφορές που ενισχύουν την εξουσία και την κυριαρχία τους, τοποθετώντας τις γυναίκες σε ένα άδικο γλωσσολογικό μειονέκτημα. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μία καταφανώς μεροληπτική ως προς το φύλο «γλωσσική κοινότητα» (Hongy, 1997, σελ.2) και διατηρείται με τη χρήση αυτών των μεταφορών. Η Wilson είδε το ζήτημα αυτό ως μια γλωσσολογική παράκαμψη, που επιτρέπει την περιγραφή ενός νοήματος χωρίς τον προσδιορισμό των λεπτομερειών.

Ο Graham (1987) αναφέρει ότι ο χαρακτήρας του παιγνιδιού άλλαξε κατά το δέκατο ένατο αιώνα, όταν το παιγνίδι μετακινήθηκε από το σαλόνι του σπιτιού στο περιβάλλον των ανδρικών λεσχών και των καφενείων του Λονδίνου και του Παρισιού. Ο νεοεμφανισθείς επαγγελματίας άνδρας είχε την ευκαιρία να αποκτήσει μεγαλύτερη ειδικότητα από έναν οικιακό παίκτη – γεγονός, που κατά τον Graham, συντέλεσε στη μείωση της ενασχόλησης των γυναικών με το σκάκι και κατά συνέπεια στη μείωση των ικανοτήτων τους στο παιγνίδι. Η κοινωνία εκείνη την περίοδο δεν επέτρεπε στις γυναίκες να έχουν αυτόνομη καριέρα ή να συχνάζουν στις λέσχες των ανδρών. Έτσι, γυναίκες που είχαν εμπειρία στο σκάκι στερούνταν ένα ρόλο συμμετοχής ως επαγγελματίες, καθώς τις απέκλειαν από τη διδασκαλία και τις προκλήσεις που επέκτειναν και βελτίωναν τη σκακιστική γνώση.

Άλλοι άνδρες ιστορικοί αλλά και έμπειροι παίκτες είναι λιγότερο γενναιόδωροι από τον Graham όσον αφορά στους λόγους της μείωσης της γυναικείας συμμετοχής στο σκάκι και υποστηρίζουν ορισμένες ενδιαφέρουσες προσωπικές προκαταλήψεις περί φύλου. Ο Golombek (1976) εκφράζει την άποψη ότι το σκάκι είναι μόνο για άνδρες, καθώς αυτοί είναι περισσότερο ευφάνταστοι, ενώ μετά βίας παραδέχεται ότι οι γυναίκες *μπορεί* να είναι καλύτερες παίκτριες από τους άνδρες. Ο Graham (1987) καταγράφει απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανές στο σκάκι, λόγω του ότι δείχνουν πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον «ανδρισμό» του αντιπάλου τους παρά για το ίδιο το παιγνίδι, ενώ σύμφωνα με άλλες απόψεις οι γυναίκες μπορεί να κάνουν τα πάντα –τα πάντα, εκτός από το να σκεφτούν λογικά και να χρησιμοποιήσουν τη διαίσθησή τους!

Σκάκι και Εκπαίδευση

Το σκάκι έχει προβληθεί σαν ένα παιχνίδι που προσφέρει πολλά οφέλη, αφού συνδυάζει αυτοπειθαρχία και ανεξαρτησία, ανάπτυξη συγκέντρωσης, υπομονή, λογική και δημιουργική σκέψη, καθώς και ανάπτυξη αναλυτικών ικανοτήτων (Field, 1983, στους Rifner και Feldhusen 1998, Gluzman, 1995). Το παιχνίδι είναι συστηματικό και προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση για μία ατελείωτη ποικιλία καταστάσεων επίλυσης προβλημάτων, αναπτύσσοντας έτσι επιτυχημένα σύντομα και αποτελεσματικά μοντέλα σκέψης. Αυτή η διαδικασία θεωρείται από ορισμένους ερευνητές ως ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν εφαρμόζεται στη διδασκαλία των μαθηματικών (Marjoram, 1982, στους Rifner και Feldhusen, 1998, Perkins 1985, Long 1991).

Σύμφωνα με τον Hall (1983), οι αρχάριοι παίκτες σκακιού αποκτούν μία επίγνωση των συνεπειών των ενεργειών τους, κάτι που ευνοεί τις ικανότητες προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων. Η ανταγωνιστικότητα που δημιουργείται, όταν παίζουμε σκάκι μπορεί, κατά την Ferguson (1997), να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς σαν μία κινητήρια δύναμη για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης και (για τους νικητές) την υψηλή αίσθηση ενός προσωπικού επιτεύγματος. Ο Vail (1995) υποστηρίζει ότι οι «δύσκολοι» μαθητές ή οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές μπορεί να βοηθηθούν μέσω της ανάπτυξης της συγκέντρωσης που απαιτείται, όταν παίζουν σκάκι.

Το σκάκι χρησιμοποιείται για να ενδυναμώσει τις ικανότητες των χαρισματικών παιδιών ενθαρρύνοντας τη δημιουργική, κριτική και πρωτότυπη σκέψη (Gluzman, 1995). Ορισμένοι συγγραφείς (Marjoram, 1987, Ferguson 1997, Rifner και Feldhusen, 1998) πιστεύουν ότι τα οφέλη που αποκομίζουμε από τη σκακιστική σκέψη, μπορεί να μεταφερθούν σε άλλους τομείς μελέτης. Από τα οφέλη που προτείνουν οι συγγραφείς αυτοί, φαίνεται ότι το σκάκι θα μπορούσε να αποτελέσει πανάκεια για όλα τα εκπαιδευτικά δεινά που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αξιολόγησης που υλοποίησαν οι Rifner και Feldhusen (1998) ήταν αγόρια, καθώς δεν υπήρχαν καθόλου κορίτσια που ήθελαν να συμμετάσχουν εθελοντικά σε ένα σκακιστικό πρόγραμμα.

Σκάκι και οικογένεια

Καθώς τα δύο τρίτα των κοριτσιών στο σχολείο μου γνώριζαν το παιχνίδι πριν να συμμετάσχουν στην σκακιστική λέσχη, υπέθεσα ότι οι οικογένειές τους απέδιδαν κάποια αξία στην εξοικείωση των παιδιών με το παιχνίδι. Αυτή η πληροφορία είναι ενδιαφέρουσα σε ό, τι αφορά τη συμμετοχή των κοριτσιών στο σκάκι, καθώς επιβεβαιώνει, εάν κάποιος «σημαντικοί άλλοι» στην οικογενειακή ζωή των κοριτσιών αποτελούσαν πρότυπα ή ενθάρρυναν τη συμμετοχή τους σε αυτό, που θεωρείται σαν μια κατ' εξοχήν ανδρική δραστηριότητα, ή εάν κάποια άλλη επιρροή, όπως για παράδειγμα η ομάδα των συνομηλίκων είχε μεγαλύτερη επίδραση στην εμπλοκή τους. Οι Measor και Sikes (1992) υποστηρίζουν ότι η πρωτογενής φάση κοινωνικοποίησης είναι αυτό που καθορίζει μάλλον τις διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο όσον αφορά στις ικανότητες και τα φυσικά ταλέντα παρά η βιολογική κληροδότηση. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι όλα τα κορίτσια με εξαίρεση δύο από αυτά που ήξεραν σκάκι, απέδωσαν τη γνώση αυτή σε άνδρες μέλη της οικογένειάς τους. Ένα άλλο κορίτσι έπαιζε με τη μητέρα της, αφού έμαθε τους κανόνες στη σκακιστική λέσχη.

-Η μαμά και ο μπαμπάς με βοήθησαν να παίζω σκάκι (Sally, 8 ετών).

-Ο μπαμπάς ξεκίνησε να μου μαθαίνει σκάκι, όταν ήμουν τεσσάρων και απλά μου άρεσε (Anne, 10 ετών).

-Μου έμαθε (ο μπαμπάς μου) να παίζω σκάκι (Miranda, 9 ετών).

-Ε, ο παππούς μου με μαθαίνει (Renee, 11 ετών).

Η παρατήρησή μου ότι μόνο άνδρες μέλη της οικογένειας διδάσκουν τις κόρες και τις εγγονές τους να παίζουν σκάκι, μπορεί να σημαίνει ότι τα μέλη αυτά έμμεσα αλλά αποτελεσματικά κατευθύνουν τα κορίτσια να θεωρούν ότι το σκάκι είναι ανδρική υπόθεση. Εάν τα κορίτσια έχουν διαπαιδαγωγηθεί κοινωνικά να ευχαριστούν τους άλλους (Estés 1993, Clark και Millard 1998, Kearns 2000), στη συγκεκριμένη περίπτωση τον άνδρα γονέα εκπαιδευτή τους, τότε δεν είναι μόνο η κοινωνική αλληλεπίδραση που ενισχύει τη σύνδεση των ανδρών με το σκάκι, αλλά επιπλέον και οι ικανότητες που απαιτούνται για το παιχνίδι προωθούνται μεν ως σημαντικές αλλά παράλληλα κατέχονται αποκλειστικά και μόνο από άνδρες μέλη της οικογένειας.

-Ο μπαμπάς και ο Ben είναι οι μόνοι που παίζουν σκάκι στην οικογένειά μου (Anne, 10 ετών)

Ένα τέτοιο σενάριο μπορεί να έχει οδηγήσει τα κορίτσια να δημιουργήσουν τη δική τους αναπαράσταση, (Gold και Maclean, 1981) σχετικά με την ωφέλεια του παιχνιδιού. Η αντίφαση που προκύπτει από την τοποθέτηση μιας ικανότητας, η

οποία αξιολογείται θετικά από τους άνδρες μέλη της οικογένειας, στη σφαίρα της θηλυκής εμπειρίας των κοριτσιών, αντιπαρατίθεται με την υποτιθέμενη έλλειψη σκακιστικών ικανοτήτων των μητέρων και άλλων συγγενικών προσώπων θηλυκού γένους. Η Francis (1998), στις έρευνές της αναφορικά με την κατασκευή του φύλου σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου μέσω της σχέσης που είχαν τα παιδιά με τα επαγγέλματα των ενηλίκων, διαπίστωσε την εύπλαστη φύση της κατασκευής του φύλου. Παρατήρησε ότι ορισμένες δραστηριότητες και φιλίες ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια υπερβαίνουν τα όρια των φύλων και όλες οι κατασκευές διαφοροποίησης γίνονταν τις περισσότερες φορές αποδεκτές μάλλον, παρά αποτελούσαν αιτία ανταγωνισμού ή αμφισβήτησης. Αυτή η παρατήρηση μπορεί επίσης να εξηγεί γιατί τα κορίτσια αγκάλιασαν το παιγνίδι με το σκάκι, παρά το ότι η στήριξη που είχαν από τα θηλυκά μέλη της οικογένειάς τους ήταν μάλλον ελλιπής. Η Waring (1998 όπως παρατίθεται στο French, 1992), ισχυρίζεται ότι η απόκτηση παιδιών μειώνει το χρόνο που διαθέτουν οι γυναίκες σε δραστηριότητες αναψυχής, ενώ αντίθετα, προσφέρει περισσότερο ελεύθερο χρόνο στους άνδρες. Όπως δήλωσε η Julia, 9 ετών, «[παιζάμε] μερικές φορές, όταν η μαμά είχε χρόνο».

Βασίλισσες και Βασιλιάδες: διαφυλικές και ανθρώπινες σχέσεις

Η εκπαιδευτική έρευνα σε διάφορους τομείς (λ.χ. Clark και Millard, 1998, Mc-Inerney και Mc-Inerney, 1998), συνεχίζει να διερευνά τη σημασία της αυτοαντίληψης και πώς η αυτοαντίληψη επηρεάζει την αυτοεκτίμηση, την αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων, την απόδοση και τη δεξιοτεχνία, τη σχέση με τους ομηλικούς και τη συμμετοχή σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Σε μία προσπάθεια να διαπιστώσω πώς ή τι αισθάνονταν τα κορίτσια ευρισκόμενα σε μία μικτή σκακιστική λέσχη και πώς τα αγόρια μπορεί να είχαν ή όχι επηρεάσει τη βαθμιαία μείωση του αριθμού των κοριτσιών, επεδίωξα να κατανοήσω την επίδραση των συνομηλικών, τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, στο πλαίσιο των τυπικών και άτυπων σχολικών καταστάσεων από την οπτική γωνία των κοριτσιών.

Η συμμετοχή στη σκακιστική λέσχη του σχολείου είναι προαιρετική. Το ουσιαστικό κίνητρο της συμμετοχής των κοριτσιών φάνηκε να καθορίζεται από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκαν, και από τις επιρροές που μπορεί να είχαν αυτές οι ομάδες αναφορικά με την αξία και τη σκοπιμότητα της συμμετοχής στην εθελοντική ομάδα. Αυτή η επιρροή ήταν το μοναδικό κίνητρο για τη Megan όταν έμεινε μόνη της στο προαύλιο.

Κάποιες φίλες μου πήγαιναν... και μετά δεν υπήρχαν τόσες πολλές για να παίζουμε στα διαλείμματα, και αποφάσισα να πάω κι εγώ να παίξω εκεί (Megan, 9 ετών).

Αν και πολλά κορίτσια έδειξαν ενδιαφέρον στο να μάθουν το παιγνίδι, λίγα ήρθαν μόνα τους.

-Ήθελα να μάθω πώς να παίζω σκάκι και οι φίλες μου ήθελαν επίσης (Gilda, 9 ετών).

-Θα έρθω άμα πας κι εσύ. Ναι, η μαμά είπε να γίνω μέλος. Μου είπε στο πρώτο τρίμηνο [απόσπασμα από συζήτηση που ακούσαμε, κατά τη διάρκεια ενός παιγνιδιού στο σκάκι που είχε επιλεγεί σαν μια δραστηριότητα ελεύθερης επιλογής] (Denise, 8 ετών).

-Οι περισσότερες φίλες μου συμμετείχαν, κι εγώ ήθελα να είμαι μαζί τους (Peta, 11 ετών).

Η ετεροκαθοριζόμενη συμπεριφορά εμποδίζει πολλές γυναίκες να διαφοροποιήσουν τα συναισθήματα και την προσωπική τους ταυτότητα από εκείνα των άλλων (Kerr, 1985). Είναι γεγονός ότι οι φιλικές ομάδες των κοριτσιών ασκούν σημαντική επίδραση στον καθορισμό της αποδοχής, ή, διαφορετικά, της συμμετοχής, σε όλες τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

Οι Measor και Sikes (1992) αναφέρουν ότι οι ομάδες μεταδίδουν κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά, το φύλο, τους ρόλους του κάθε φύλου και τη στάση σε όλα τα θέματα που αφορούν το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και των κρίσεων για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές του σχολείου. Πρόκειται για μια συμπεριφορά αυτο-προσδιορισμού η οποία, σύμφωνα με την Uritis (1998), χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια για να ρυθμίσει το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα των συνομηλίκων σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι Measor και Sikes (1992), αναφέρουν επίσης, ότι οι ομάδες των κοριτσιών παρέχουν μεγαλύτερη συναισθηματική στήριξη από αυτές των αγοριών – γεγονός, που αποτελεί σημαντικό βοηθητικό παράγοντα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του σχολείου.

-Θέλω να ξαναπροσπαθήσω, γιατί η Kristy, μμ, ε με βοηθάει να μάθω και με βοηθάει να μαθαίνω μαζί της. (Sally, 9 ετών).

Αν και φαίνεται ότι το να ανήκουν σε μία φιλική ομάδα αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη συμμετοχή στη σκακιστική λέσχη, υπήρξαν κι άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν από τα κορίτσια και που κυμαίνονταν από την απλή ευχαρίστηση για το παιγνίδι, την επιθυμία για την ανάπτυξη ικανοτήτων, την προτροπή από ένα μέλος της οικογένειας, έως την απλή περιέργεια.

-Μου αρέσει να παίζω σκάκι (Kristy, 8 ετών).

-Ο παππούς μου, μού είπε να μάθω περισσότερα για το σκάκι (Renne, 11 ετών).

-Πολλοί παίζανε (γέλιο) και ήθελα να δω εάν θα μου αρέσει (Cathy, 9 ετών).

-Είναι ενδιαφέρον, το πως μετακινούνται τα πιόνια, ο τρόπος με τον οποίο κάνεις όλα αυτά τα διαφορετικά ματ, και όλα αυτά (Leah, 9 ετών).

Εάν οι φίλοι επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή, επηρέασαν επίσης και την απόφαση αποχώρησης από τη λέσχη. Σχεδόν μισά από τα κορίτσια με τα οποία συνομίλησα, εγκατέλειψαν τη μικτή σκακιστική λέσχη εξαιτίας της ομάδας συνομηλίκων τους.

-Ε, οι φίλες μου έφευγαν σιγά-σιγά, και δεν είχε μείνει πλέον καμιά (Megan, 9 ετών).

Υπήρξαν, όμως, ενδείξεις και για άλλους λόγους αποχώρησης των κοριτσιών. Αυτοί συμπεριλαμβάνουν την αντίληψη για εχθρικότητα από την πλευρά των αγοριών, δυσαρέσκεια για την επιθετική τους συμπεριφορά και απόρριψη της προσέγγισης των αγοριών «κερδίζω με κάθε μέσο»

Ε, με ειρωνεύονται, και τι; ...πολύ απογοητευτικό το ότι μερικά αγόρια παίζουν σκακιού είναι πολύ κακοί. (Leah, 8 ετών).

Η Bolton (1987) ισχυρίζεται ότι οι μη-λεκτικές προσβολές, όπως οι αναστεναγμοί, οι γκριμάτσες και η κοροϊδία μπορεί να έχουν μεγαλύτερη επίδραση απ' ό,τι οι λέξεις. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με λεκτικές προσβολές, μπορεί να έχει μία καταστροφική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και στην αυτο-αξιολόγηση τους στο πλαίσιο των κοινωνικών ομάδων στις οποίες εντάσσονται (McGrath και Francey, 1991). Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αυτοεκτίμηση και την ασφάλεια είναι εξαιρετικά δύσκολη, όταν υπάρχει το στοιχείο του ανταγωνισμού, με εξαίρεση ίσως το νικητή. Η γενικότερη αίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο ανταγωνιστικά και πιο συνεργάσιμα από τα περισσότερα αγόρια, αν και οι Quicke & Winter (1995) θεωρούν ότι τέτοιες γενικεύσεις δε μπορούν να θεωρούνται ως δεδομένο. Για τα αγόρια, μπορεί να προστεθεί το αίσθημα της ντροπής, εάν ηττηθούν από ένα κορίτσι. Εάν τα αγόρια «αισθάνονταν» ότι η σκακιστική λέσχη ήταν «δικός τους τομέας» και το να κερδίζουν ήταν «δικαίωμά τους», μπορεί να χρησιμοποιούσαν κάθε πιθανή τακτική διακριτικά, ξεκάθαρα, λεκτικά, ή μη λεκτικά, παράνομες σκακιστικές κινήσεις προκειμένου να περάσουν το μήνυμα αυτό στα κορίτσια. Για παράδειγμα, όταν ένα κορίτσι ήρθε αντιμέτωπο με ένα μεγαλύτερο της αγόρι, που διαχειριζόταν το παιχνίδι

προσπαθώντας να κερδίσει με κάθε μέσο, το κορίτσι αυτό αισθάνθηκε αβοήθητο και φοβισμένο:

Έλεγε ξανά και ξανά, 'όχι, όχι, δε μπορείς να το κάνεις αυτό. Πρέπει να κάνεις κίνηση εδώ, και μ' έκανες να χάσω' Πιστεύω ότι αυτό συνέβη μόνο και μόνο επειδή ήμουν κορίτσι (Meagan, 9).

Αυτό επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις της Kerr (1985) ότι τα αγόρια αποδίδουν την αποτυχία σε κακοτυχία (στην περίπτωση αυτή η “κακή τύχη” ήταν ότι έπαιζε ένα κορίτσι, κι έτσι “δε μετράει” και όχι στην έλλειψη ικανότητας. Ήταν πολύ βολικό να κατηγορηθεί ένα κορίτσι για την ήττα, παρόλο που η Meagan συζήτησε για την αμφισβητούμενη κίνηση και ο εκπαιδευτής ενέκρινε την κίνησή της, όταν η ίδια πήρε την πρωτοβουλία να τον συμβουλευτεί. Ωστόσο, ακόμη και με την δικαίωσή της, ο αντίπαλός της επέμεινε σθεναρά στην άποψή του. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Thorne (1993) η οποία διαπίστωσε ότι τα αγόρια τείνουν να παραβαίνουν δημόσια τους κανόνες συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια και να δείχνουν επιθετικότητα προς τα κορίτσια, ή προς τα πιο αδύναμα αγόρια. Η Francis (1998) υποστηρίζει ότι τέτοιες εκδηλώσεις αποτελούν μορφές σφετερισμού και διεκδίκησης της εξουσίας, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της κατασκευής της ανδρικής ταυτότητας από τα αγόρια με αντίτιμο την κατασκευασμένη αδυναμία των κοριτσιών.

-Όταν δε μπορούν να παίξουν και να κερδίσουν δίκαια, μερικές φορές απλά παραβιάζουν τους κανόνες λιγάκι. Όχι ότι θα τους αλλάξουν δραστικά, και ε.. ε.. λένε ας πούμε, θα κάνω αυτό (...)
και θα με πιστέψει αυτή (Felicity, 9 ετών).

Μερικά κορίτσια (με δυσφορία) παρατήρησαν ότι η συμπεριφορά των αγοριών ήταν αντίθετη από τη δική τους. Τέτοιες δυϊκές κατασκευές, όπως για παράδειγμα το να πούμε απλουστευτικά ότι τα κορίτσια συμπεριφέρονται καλά και τα αγόρια κάνουν αταξίες, έχουν αποδοθεί με τον όρο της Francis (1998, σελ 40), ως θέσεις «έλλογης ανιδιοτέλειας» (γυναίκες) και «ανόητου εγωισμού» (άνδρες)

-Τα αγόρια σκέφτονται διαφορετικά από τα κορίτσια (Renee, 11 ετών).

-Τα αγόρια είναι άγρια, είναι, πως να το πούμε, απλά δρουν, δεν το σκέφτονται (Julia, 11 ετών).

-Τα αγόρια φωνάζουν περισσότερο (Anne, 10 ετών).

Μια από τις μαθήτριες, η Peta, ισχυρίστηκε ότι η συνεχής αρνητική κριτική από τα αγόρια ενσταλάζει αμφιβολίες στα κορίτσια όσον αφορά στις ικανότητές τους - κάτι που, κατά τη γνώμη της, πρέπει να αγνοηθεί. Η Burgess (1990) προτείνει ότι τέτοιου είδους σχόλια από την πλευρά των αγοριών υπονομεύουν την αυτοπεποίθηση των κοριτσιών και αναδεικνύει την ύπαρξη ενός μειονεκτήματος της συνεκπαίδευσης για τα κορίτσια.

-Τα αγόρια συνήθως μας μειώνουν λέγοντας πράγματα για το παίξιμό μας... αυτό μας υπονομεύει και εμείς δεν παίζουμε τόσο καλά όσο μπορούμε... ε και, εάν σκεφτούμε ότι δεν έχουμε πιθανότητα να κερδίσουμε, τότε παίζουμε χάλια, οπότε είναι καλύτερο να τους αγνοούμε και να συνεχίζουμε να παίζουμε για τη χαρά του ίδιου του παιγνιδιού (Peta, 11 ετών).

Το ζήτημα της ανταγωνιστικότητας που εκδηλώνουν τα αγόρια σε αντίθεση με το πνεύμα συνεργασίας που εκδηλώνουν τα κορίτσια, σαν μία βασική χαρακτηριστική κατασκευή της διαφοροποίησης των φύλων, αν και σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά (Blum, 1999), έγινε αντιληπτό από το διεισδυτικό μυαλό μιας εννιάχρονης. Η Megan αντιλήφθηκε ότι τα κορίτσια και τα αγόρια διαφέρουν στον τρόπο, με τον οποίο προσεγγίζουν το παιγνίδι, και ότι η έντονη αποφασιστικότητα και επιθυμία των αγοριών να νικήσουν, τα οδηγεί να αρνούνται την οποιαδήποτε αναφορά σε μία τυχόν καλύτερη κατανόηση των κανόνων από τα κορίτσια. Κατά την άποψη της, τα αγόρια εμμένουν σε μία γνώμη και δεν υποχωρούν, ακόμα και όταν τους εξηγούν ότι παίζουν με λανθασμένο τρόπο ή ότι δεν έχουν κατανοήσει σωστά κάποιον κανόνα. Αυτό, κατά τη Megan, είναι ένα χαρακτηριστικό των αγοριών, ενώ τα κορίτσια είναι πιο γενναϊόδωρα σε παρόμοιες περιπτώσεις.

Μερικές φορές, διαφέρουν ελάχιστα, αλλά ορισμένες φορές υπάρχουν μεγάλες διαφορές... Έπαιζα με ένα άλλο κορίτσι και μου είπε, αα, ναι, άρα μπορείς να κάνεις αυτήν την κίνηση, συγγνώμη για πριν. Αλλά κανένα από τα αγόρια, όταν κάνουν λάθος (για έναν κανόνα) δε ζητούν συγγνώμη (Megan, 9 ετών).

Η Megan από προσωπική της εμπειρία γνωρίζει ότι αυτές οι διαφορές στην προσέγγιση, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε μία σύγκρουση, συνήθως επιλύονται με συμβιβαστικές κινήσεις από τα κορίτσια, ενώ αντίθετα τα αγόρια επιμένουν για κυριαρχία/υπεροχή. Η Thorne (1993) αναφέρει ότι αυτού του είδους η συναισθηματική στήριξη δηλαδή οι συμβιβαστικές κινήσεις είναι πολύ συχνότερες ανάμεσα στα κορίτσια απ' ό, τι ανάμεσα στα αγόρια, παρόλο που μπορεί να κρύβουν ένταση και ενδεχόμενη σύγκρουση.

Μαζί ή χωριστά;

Η έρευνά μου, αν και είχε περιορισμένο στόχο υποστηρίζει πολλά από τα ευρήματα παλαιότερων αλλά και πιο πρόσφατων παρατηρήσεων, σχετικά με τις δυναμικές αλληλεπίδρασης στην αίθουσα διδασκαλίας, το επιθυμητό ή μη της

αμιγούς ως προς το φύλο εκπαίδευσης και με τις αναλύσεις των αναπαραστάσεων των γυναικών στο διδακτικό υλικό (λ.γ. Kerr, 1985, Clark και Millard, 1998, Hatchell, 1998, Paechter 1998).

Οι Meason και Sikes (1992) υποστηρίζουν ότι εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να λειτουργεί στα σχολεία ένα κρυφό πρόγραμμα το οποίο μεταβιβάζει έμμεσα έναν κοινωνικό κώδικα για την συμπεριφορά που αρμόζει στα κορίτσια δηλαδή, ότι τα κορίτσια πρέπει να είναι ήσυχα, σεμνά και προσεκτικά, μάλλον παρά θορυβώδη/φασαριόζικα, ή υπερβολικά ανεξάρτητα. Πολλοί εκπαιδευτικοί δείχνουν έντονη αποδοκιμασία προς τα κορίτσια που εκδηλώνουν τέτοια τυπικά αγορίστικα χαρακτηριστικά, και τα θεωρούν ως ταραχοποιά στοιχεία ή «μικρομέγαλα» (Clarks, 1992, Parker, 1976, στους Meason και Sikes, 1992), ενώ, ευνοούν τα κορίτσια εκείνα, που παρουσιάζουν παθητική συμπεριφορά. Κορίτσια με ενθουσιασμό, εύστροφα και γενικά κορίτσια πέραν της μετριότητας, μπορεί να προσαρμοστούν στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να συγκρατούν τα ξεσπάσματά τους, όταν αγωνίζονται να επιδείξουν τις ικανότητές τους. Έτσι, μαθαίνουν να «βγάζουν αγκάθια» (Kerr, 1985, σελ. 71), όπως γίνεται εμφανές σε μία από τις πολλές στιχομυθίες ανάμεσα στη Leah (8 ετών), μία εξαιρετικά ικανή και πολύ ανταγωνιστική παίκτρια, και τον (άνδρα) εκπαιδευτή της.

Leah: [ενθουσιασμένη για τις γνώσεις της, φωνάζοντας και κάνοντας ένα άλμα από την καρέκλα της στον πίνακα της επίδειξης του παιχνιδιού για να μετακινήσει πιόνια] Είχα έμπνευση!

Εκπαιδευτής: Πολύ καλά! Τώρα κάθισε κάτω!

Leah: [αγνοεί τον εκπαιδευτή, συνεχίζει να παίζει και να μετακινεί πιόνια]

Εκπαιδευτής: Leah! Θα καθίσεις κάτω ή θα σου βάλω ποινή...

Όταν συνειδητοποίησα ότι η σκακιστική λέσχη ήταν στην πραγματικότητα «υπόθεση των αγοριών», αναρωτήθηκα εάν τα κορίτσια που την εγκατέλειψαν ήσυχα, ήταν αυτά που δε μπόρεσαν να συνηθίσουν την κατάσταση, όπως φαίνεται να έχει καταφέρει η Leah. Σε μικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον τα αγόρια εξακολουθούν να κυριαρχούν στους υπολογιστές, στον παιδότοπο, στα όργανα άθλησης και στο χρόνο του δασκάλου τους (λ.γ. Meason και Sikes, 1992, Milligan και Thomson 1992, Thorne, 1993, Uritis 1998). Θυμήθηκα ότι τα αγόρια κυριαρχούσαν στην αίθουσα της σκακιστικής λέσχης και μονοπωλούσαν το χρόνο και την προσοχή του εκπαιδευτή τους, ενώ τα κορίτσια ασχολούνταν με τις ασκήσεις που τους είχαν δοθεί.

Δε μπλέκομαι στα πόδια τους (των αγοριών), για να μη με ενοχλούν (Anne, 10 ετών).

Με τη δημιουργία απλά και μόνο της λέσχης είχα σιωπηρά διαιωνίσει μέσα στο ίδιο το σχολικό σύστημα τις διαδικασίες οι οποίες αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα αγόρια από τα κορίτσια και αναπαράγουν τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων.

Χωριστά

Το 1997, σε μια προσπάθεια να διορθωθεί η κατάσταση, δημιουργήθηκε από έναν εκπαιδευτή απελευθερωμένο από το μονοπώλιο των αγοριών, μία ομάδα κοριτσιών από διαφορετικές ηλικίες, με την ελπίδα ότι μια τέτοια εσκεμμένη παρέμβαση θα μπορούσε να παράσχει στα κορίτσια μία ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες στο σκάκι.

-Νομίζω ότι αυτό [η σκακιστική λέσχη κοριτσιών] κάνει τα κορίτσια να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Felicity, 9 ετών)

-...είναι ένα ωραίο περιβάλλον... δεν πιεζόμαστε συνέχεια. Είμαστε εκεί, επειδή μας αρέσει (Rachel, 9 ετών).

-Νομίζω ότι όλοι είναι το ίδιο καλά, που έχουμε μόνο τα κορίτσια, και ε... δε γίνεται κριτική όπως από τα αγόρια, άρα αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να μαθαίνουμε (Peta, 11 ετών).

Από την ίδρυσή της, το 1997, η σκακιστική λέσχη κοριτσιών έγινε μία επιτυχημένη ομάδα, αλλά εξαιτίας της διαρκώς αυξανόμενης δημοτικότητας της λέσχης των αγοριών, δημιουργήθηκε η ανάγκη να μοιραστεί η ομάδα των κοριτσιών για ένα διάστημα τον εκπαιδευτή της με την ομάδα των αγοριών, μέχρι να μπορέσει να εξασφαλιστεί η άφιξη ενός δεύτερου εκπαιδευτή για να διδάσκει στα μικρά αγόρια (ηλικίας 5 με 7 ετών). Κάποια από τα κορίτσια εκδήλωσαν τη δυσαρέσκειά τους με το ενδεχόμενο να χάσουν την αποκλειστική προσοχή του εκπαιδευτή τους και αναγκάστηκαν να αναζητούν την υποστήριξη των συνομηλίκων τους σαν μια εναλλακτική πρακτική.

Λένε ότι θα προσέχει περισσότερο τα αγόρια (...) τα αγόρια που δεν παίζουν πολύ καλά και τα κορίτσια δε θα τα προσέχει τόσο... Δεν με πειράζει, γιατί μπορεί να τον ρωτάς για απορίες, αλλά μπορεί να ρωτήσω και τον Gemma ή κάποιον άλλον (Renee, 11).

Ενώ τα κορίτσια μοιράζονταν τη φροντίδα του εκπαιδευτικού με άλλα 8 μικρά αγόρια (ηλικίας 6 ετών), παρατήρησα ότι μετά βίας μιλούσαν μεταξύ τους, πολύ δε περισσότερο στα αγόρια. Δεν πρόκειται για μία καινούργια παρατήρηση καθώς και άλλοι έχουν παρατηρήσει ότι σε μικτές ομάδες, οι γυναίκες τόσο οι νεαρής ηλικίας όσο και οι ενήλικες, δε μιλούν τόσο, όσο οι άνδρες. Η ηλικία φάνηκε να έχει μικρή

επίδραση σε αυτή τη σιωπή που τηρείται οικειοθελώς, μια και τα αγόρια ήταν νεότερα από τα περισσότερα κορίτσια της ομάδας, αλλά ωστόσο παρατήρησα ότι η παρουσία τους και μόνο φαίνονταν να θέτει ένα εμπόδιο στη λεκτική επικοινωνία των κοριτσιών.

Αν και τα κορίτσια ήταν σιωπηλά όταν συμμετείχαν σε μικτές ομάδες, ήταν πολύ ομιλητικά, όταν έπαιζαν σκάκι μεταξύ τους. Το στρατιωτικό στυλ της ορολογίας δεν τις εμπόδιζε να αρθρώνουν λόγο παρόμοιο με αυτόν των αγοριών. Η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν δε ήταν αυτή των σεμνών αθλών κοριτσιών αλλά πράγματι αντικατόπτριζε στοιχεία επιθετικότητας, η οποία παραδοσιακά αποθαρρύνεται στις γυναίκες τόσο στη λεκτική ή σε οποιαδήποτε εκδοχή της (Nicholson, 1975, French, 1992, Estés, 1993). Η Francis (1998, σελ.124) υποστηρίζει στη μελέτη της ότι «τα κορίτσια είναι εξίσου έτοιμα (όσο και τα αγόρια) να εξερευνήσουν θέματα βίας». Όταν ασχολούνταν με το σκάκι, τα κορίτσια ασυναίσθητα χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα της σύγκρουσης, καθώς έπαιζαν ένα παιχνίδι που ουσιαστικά σχετίζεται με την εξουσία.

Peta: Ξέρεις πώς να παίζεις σκάκι για «χαμένους»;

Leah: Είναι σκέτη αυτοκτονία!

Εκπαιδευτής: Πρέπει να ξεφορτωθούμε τον πύργο.

Peta: Να το καταρρίψουμε!

Εκπαιδευτής: Κρυμμένος εδώ πέρα είναι ο πανούργος αξιωματικός...

Peta: Θα βομβαρδίσω τον ιππέα!

Πολλοί (Kirk, 1987, Measor και Sikes, 1992, Goss, 1997a 1997b, Hamer 1997) έχουν υποστηρίξει ότι η κυριαρχία των αγοριών στην αίθουσα διδασκαλίας έχει αρνητική επίπτωση για την επιτυχία των κοριτσιών στο σχολείο. Ο τρόπος, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνουν την προσοχή τους στα αγόρια, είτε για την «καλή» είτε για την «κακή» τους συμπεριφορά (Scaife, 1998), λειτουργεί αρνητικά για την αυτοεκτίμηση των κοριτσιών μέσω της διαφορετικής αντιμετώπισης που δέχονται συγκριτικά. Τα αγόρια αισθάνονται ασφαλή στην κυριαρχία που ασκούν, αφήνοντας τα κορίτσια σε μειονεκτική θέση, λόγω του περιορισμένου χρόνου, ενδιαφέροντος και προνομίων που τους παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς (Υπουργείο Παιδείας, 1990 Measor και Sikes, 1992, Milligan και Thomson, 1992, Thorne, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως μη ευαισθητοποιημένοι για την προσέγγισή τους, έχει παρατηρηθεί ότι αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τα αγόρια και τα κορίτσια στην αίθουσα διδασκαλίας. Επιτρέπουν στα αγόρια να μιλούν περισσότερο, προκαλούν και κάνουν ερωτήσεις στα αγόρια περισσότερο απ' ό,τι στα κορίτσια και παρέχουν περισσότερα θετικά λεκτικά και μη λεκτικά σήματα, τέτοια όπως οπτική επαφή και νεύματα στα αγόρια (Lafrance, 1991, Holden, 1993). Δεν είναι λοιπόν, να

μας εκπλήσσει το ό,τι τα κορίτσια δεν έχουν την τάση να συμμετέχουν σε μία συζήτηση στην αίθουσα διδασκαλίας, εάν διακόπτονται από τους εκπαιδευτικούς τους και δεν καταφέρνουν να αποσπάσουν θετικά μη λεκτικά μηνύματα.

Οι Measor και Sikes (1992), επισημαίνουν τη σημασία της λεκτικής αλληλεπίδρασης για τη μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζουν ότι, εάν τα κορίτσια σιωπούν, τότε η μάθηση μπορεί να παρεμποδιστεί με αποτέλεσμα την υποεπίδοση. Η γενικευμένη αντίληψη είναι ότι οι γυναίκες μιλούν περισσότερο από τους άνδρες, ωστόσο ερευνητές (λ.χ. Lafrance, 1991, Thorne, 1993) παρατήρησαν ότι, σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο, τα αγόρια μαθητές τείνουν να μιλούν περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια μαθήτριες. Είναι πιθανόν, ο λεκτικός αποκλεισμός σε συνδυασμό με την έλλειψη προσοχής από τον εκπαιδευτή, ήταν παράγοντες που συντέλεσαν στην αποχώρηση των κοριτσιών από την μικτή σκακιστική λέσχη. Όπως προτείνει η Holden (1993), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για τις επιπτώσεις των μικτών ομάδων και την ανισοκατανομή εξουσίας προς όφελος των αγοριών.

Τα αγόρια τα φωνάζουν συνέχεια στον πίνακα (Anne, 10 ετών).

Τέλος παιγνιδιού

Είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε εδώ ότι το άρθρο αυτό βασίζεται σε μια μικρής κλίμακας μελέτη περίπτωσης και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν ήταν το προϊόν συζήτησης με τα 18 κορίτσια που συμμετείχαν. Ωστόσο, καθώς επεδίωκα να προσδιορίσω τα αίτια της αποχώρησης των κοριτσιών από τη λέσχη, διαπίστωσα ότι αυτό που συνέβη, συμφωνούσε με άλλες έρευνες που μελετούσαν την πολυπλοκότητα του φύλου και της εκπαίδευσης (λ.χ., Davies, 1989, Measor και Sikes, 1992, Milligan και Thomson, 1992, Thorne, 1993, Clark και Millard, 1998, Gilbert και Gilbert, 1998).

Παρόλο που επίσημες κυβερνητικές εκδόσεις (π.χ., MCEETYA, 1997, Υπουργείο Παιδείας, 1990) μπορεί, - εάν, βέβαια, διαβάζονται - να έχουν πληροφορήσει τους εκπαιδευτικούς και γενικά την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο οι «πραγματικότητες» που βίωναν τα κορίτσια στο σχολείο δε συμφωνούν με τις προθέσεις των επίσημων κυβερνητικών εξαγγελιών – ένα φαινόμενο, που παρατήρησε η Kenway κ.ά. (1997) σε ποικίλα άλλα περιβάλλοντα. Είναι ένα γεγονός που πρέπει να μας προβληματίσει, καθώς υπάρχουν συνάδελφοι που ισχυρίζονται ότι είναι ενήμεροι της σημασίας που έχει η παροχή ίσων ευκαιριών, αλλά διαφοροποιούνται και αποκλίνουν σε ό, τι αφορά την ερμηνεία και την εφαρμογή των

αρχών αυτών στην πράξη, ιδιαίτερα μάλιστα όταν καλούνται να λειτουργήσουν στο πλαίσιο μικτής εκπαίδευσης με πολλά παιδιά μέσα στην τάξη.

Ήταν πιο εύκολο να μάθουμε, γιατί, εε.. ήταν μικρή η τάξη και ο εκπαιδευτής μπορούσε να έρθει και να μας βοηθήσει (Sally, 9 ετών).

Τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνά μου επικαλέστηκαν διάφορους λόγους για την αποχώρησή τους από τη μικτή σκακιστική λέσχη, οι οποίοι, σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης αρκούν ως απλές εξηγήσεις. Τέτοιοι λόγοι ήταν: οι κανόνες και τα φύλλα εργασίας ήταν δύσκολα ή δεν τους άρεσαν, το παιχνίδι ήταν βαρετό, ή δεν τους έμενε αρκετός χρόνος για το μεσημεριανό γεύμα. Ωστόσο, το γεγονός ότι πολλά κορίτσια επηρεάστηκαν από τις φιλικές ομάδες στις οποίες ανήκαν ή το ότι υπήρχαν κορίτσια που «αισθάνθηκαν» ότι ήταν σε μειονεκτική θέση, υποδηλώνουν, ότι υπήρχαν πιο πολύπλοκοι λόγοι πέρα από όσα είχαν ήδη εκφραστεί ανοιχτά. Πράγματι, η Rachel και η Gilda δε σκέφτηκαν καν να συμμετάσχουν στη μικτή σκακιστική λέσχη, επειδή υπήρχαν και αγόρια, αλλά συμμετείχαν πρόθυμα στη σκακιστική λέσχη μόνο για κορίτσια. Αυτές, αλλά και άλλες, είδαν τη δεύτερη αυτή λέσχη σαν ένα καταφύγιο που πρόσφερε ασφάλεια από τη λεκτική και μη λεκτική υποτίμηση και τις παρενοχλήσεις και, το κυριότερο, τους επέτρεπε να επιδοθούν στο να μάθουν να παίζουν σκάκι.

Η αξία ή μη, της συμμετοχής στη μικτή σκακιστική λέσχη στο σχολείο επηρεάζεται αλλά και αντανακλάται στις αξίες που κυριαρχούν στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Περαιτέρω επιπτώσεις αναδύονται, όταν συνδέουμε το ζήτημα με τις δυναμικές και τις καθοριστικές πλευρές του «κρυφού προγράμματος» της κοινωνικοποίησης στα σχολεία – οι οποίες υπάρχουν από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει τη φοίτησή του. Τα κορίτσια συνεχίζουν να βιώνουν και να ανέχονται παρενόχληση (π.χ. πειράγματα, κοροϊδία, τρικλοποδιές, σκουντήματα) σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό. Πολλά από αυτά, όπως η Leah, η Anne, ή η Peta, αντιμετωπίζουν αυτό το βασανιστήριο αποφεύγοντάς το παθητικά, ή αποχωρώντας από την πηγή του προβλήματος – στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποχωρώντας από την μικτή σκακιστική λέσχη.

Δεν ακούω τι λένε. Κλείνω τους διακόπτες και απλά παίζω (Peta, 11 ετών)

Συζητώντας μόνο με τα κορίτσια, η θέση των αγοριών δεν καθορίστηκε. Πολλά αγόρια μπορεί να εντοπίσουν κοινά σημεία με κάποιες από τις εμπειρίες που διηγήθηκαν τα κορίτσια, γιατί δεν είναι όλα τα αγόρια υπεύθυνα για τις παρενοχλήσεις των κοριτσιών, ή των αγοριών, και είναι γεγονός ότι πολλά από αυτά αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες με τα κορίτσια. Όλοι οι μαθητές χρειάζεται να

μάθουν την αξία της συνεργασίας και της ανοχής και είναι πολύ σημαντικό να διδάσκονται αυτές καθώς και άλλες κοινωνικές δεξιότητες.

Αυτή η μελέτη, κατά την άποψή μου, αναδεικνύει τη σημασία που έχει το να αναλογιζόμαστε αυτό που πράγματι συμβαίνει στο πλαίσιο της προσωπικής μας διδακτικής πρακτικής και στο πλαίσιο του σχολείου γενικότερα. Είναι αναγκαίο για μας να επεκτείνουμε τις γνώσεις μας για τις προεκτάσεις της κοινωνικοποίησης του φύλου καθώς και για το ρόλο μας σε αυτή τη διαδικασία ως εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της μικτής εκπαίδευσης συνεχίζουμε να παγιώνουμε και να συντηρούμε τα στερεότυπα και τις έμφυλες ταυτότητες, με αποτέλεσμα πολλά κορίτσια να συνεχίζουν να βιώνουν τις διδακτικές αυτές πρακτικές, οι οποίες μπορεί να στέκονται εμπόδιο στην πρόοδό τους, στα ενδιαφέροντά τους και τελικά, στην εκπαιδευτική τους ανάπτυξη.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα κορίτσια που μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους μαζί μου. Ευχαριστώ επίσης τις Annette και Noel Gough από το Πανεπιστήμιο του Deakin, τις Jean-Jacques Pantebre και τους δύο ανώνυμους κριτές για τα σχόλιά τους.

Σημειώσεις αποκωδικοποίησης

[] σχόλιο ή παρατήρησή μου

(...) ασαφής ομιλία

σκέψη έμφαση ή τονισμός

; ερωτηματικό ή άνω τελεία

... υλικό που έχει παραληφθεί

Σημείωση

Αν και δεν εξακολουθώ να είμαι εκπαιδευτικός στο σχολείο, το σκάκι εξακολουθεί να αξιολογείται θετικά, διατηρείται σαν μία εξωσχολική δραστηριότητα και η λέσχη μόνο για κορίτσια, συνεχίζει να λειτουργεί αυτόνομα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BLUM, D. (1999). The X and Y files, *Good Weekend, The Age Magazine*, 6 November, 52-54.
- BOTON, R. (1987). *People Skills: how to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts* (East Roseville, NSW, Simon & Schuster).
- BURGESS, Q. (1990). Coeducation: the disadvantages for schoolgirls, *Gender and Education*, 2, 91-96.
- BUCHANAN, R. (1998). The chess room *The Age: Saturday Extra*, 21 February, 6.
- CLARK, A. & MILLARD, E. (1998). *Gender in the Secondary Curriculum: balancing the books* (London, Routledge).
- CLARK, M. (1992). Slags, drags and lemons: unpacking the language and practice of child-centered education and the construction of gender, *State Equal Opportunity Newsletter*, 11, 37-42.
- DAVIES, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales* (Sydney, Allen & Unwin).
- ESTE, J. (Ed.) (1998). French opening did trick for pawn queen, *The Australian*, 1, 13.
- ESTES, C.P. (1993). *Women Who Run with the Wolves: contacting the power of the wild woman* (London, Random House).
- FERGUSON, R. (1997). Chess in education: research summary, *Victorian Junior Chess News*, 2(2), 2-4.
- FRANCIS, B. (1998). *Power Plays: primary school children's constructions of gender, power and adult work* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).
- FRENCH, M. (1992). *The War Against Women* (London, Hamish Hamilton).
- GILBERT, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School*, (St Leonards, NSW, Allen & Unwin).
- GIZYCKI, J. (1972). *A History of Chess* (London, The Abbey Library).
- GLUZMAN, M. (1995). *Chess and Skills Enrichment* (Elwood, Victoria, Chess Ideas).
- GOLOMBER, H. (1976). *A History of Chess* (London, Routledge & Kegan Paul).
- GOSS, S. (1997a). Learning process that's come a long way, *The Age*, 9 September, 15.
- GOSS, S. (1997b). Independent girls schools: a culture of collaboration, *The Age*, 9 September, 15.
- GRAHAM, J. (1987). *Women in Chess: players of the modern age* (Jefferson, NC, McFarland).
- HALL, R.L. (1983). Why chess in schools? Educational Resources Information Center (ERIC) ED237368.
- HAMER, M. (1997). A world of better results and self-esteem, *The Age*, 9 September, 16.
- HARDING, S. (1987). Introduction: is there a feminist method?, in S. HARDING (Ed.) *Feminism and Methodology : social science issues* (Bloomington, in Indiana University Press).

- HATCHELL, H. (1986). Girls entry into higher secondary sciences, *Gender and Education*, 10, 375, 386.
- HAYMAN, H. (1986). *Research in Education* (Columbus OH, Charles E. Merrill).
- HOLDEN, C. (1983). Giving girls a chance: patterns of talk in co-operative group work, *Gender and Education*, 5, 179-190.
- HONEY, J. (1997). *Language is Power: the story of Standard English and its enemies* (London, Faber & Faber).
- HUMBERSTONE, B. (1990). Gender, change and adventure Education, *Gender and Education*, 2, 199-216.
- KEARNS, L. (2000). Breaking down the gender stereotypes, *The Education Age* 8, 3.
- KENWAY, J., WILLIS, S., BLACKMORE, J. & RENNIE, L. (1997). *Answering Back: girls, boys and feminism in schools* (St Leonards, NSW, Allen & Unwin).
- KERR, B.A. (1985). *Smart Girls, Gifted Women* (Melbourne, Hawker Brownlow Education).
- KERR, B.A. (1996). *Smart Girls Two: a new psychology of girls, women and giftedness* (Melbourne, Hawker Brownlow Education).
- KIRK, S. (1987). What about girls' only groups? In: PARTICIPATION AND EQUITY PROGRAM (PEP) *Recreating Maths and Science for Girls* (Melbourne, Ministry of Education).
- LAFRANCE, M. (1991). School for scandal: different educational experience for females and males, *Gender and Education*, 3, 3-14.
- LONF, E. (1991). Secrets of the grandmasters, *Australian Mathematics Teacher*, 47(2), 24-27.
- MARJORAM, D.T.E. (1987). Chess and gifted children, *Gifted Education international*, 5, 48-51.
- MCGRATH, H & FRANCEY, S. (1991). *Friendly Kids, Friendly Classrooms: teaching social skills and confidence in the classroom* (Melbourne, Longman Chesire).
- McINERNEY, D. & McINERNEY, V. (1998). *Educational psychology : constructing knowledge* (Sydney, Prentice Hall).
- MEASOR, L. & SIKES, P.J. (1992). *Gender and Schools* (London, Cassell).
- MILLIGAN, S & THOMSON, K. (1992). *Listening to Girls* (Carlton, Victoria, Australian Education Council).
- MINISTERIAL COUNCIL FOR EMPLOYMENT, EDUCATION, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS (MCEETYA) (1997). *Gender Equity: a framework for Australian schools* (Canberra, Publications and Public Communication for Department of Education and Training and Children's youth and Family Bureau).
- NICHOLSON, J. (1975). *What Society Does to Girls* (Carlton, Pitman).
- PAECHTER, C. (1998). *Educating the Other: gender, power and schooling* (London, Falmer Press).
- PERKINS, D. (1985). General cognitive skills: why not?, in R. GOLD & R. MACLEAN (Eds) (1987) *Cognitive Processes in Instruction : reader* (Geelong, Victoria, Deakin University).

- QUICKE, J. & WINTER, C. (1995). "Best friends": a case-study of girls reactions to an intervention designed to foster collaborative group work, *Gender and Education*, 7, 259-282.
- REIS, S.M. (1991). We can't change what we don't recognize: understanding the special needs of gifted females, in: J.L. ELLIS & J.M. WILLINSKY (Eds) *Girls, Women, and Giftedness* (Melbourne, Hawker Brownlow Education).
- RIENER, P.J. & FELDHUSEN J.F. (1998). Checkmate: capturing gifted students' logical thinking using chess, *Our Gifted Children*, 4(5), 10-13.
- SCAIFE, J. (1998). Science education for all? Towards more equitable science education, in : A. CLARKE & E. MILLARD (Eds) *Gender in the Secondary Curriculum: balancing the books* (London, Routledge).
- THORNE, B. (1993). *Gender Play: girls and boys in school* (Buckingham, Open University Press).
- UPITIS, R. (1998). From hackers to Luddites, game players to game creators: profiles of adolescent using technology, *Journal of Curriculum Studies*, 30, 298-318.
- VAIL, K. (1995). Check this, mate: chess moves kids, *American School Board journal*, 182(9), 38-40.
- VALLAN, V. (1998). *Why So Slow? The Advancement of Women* (Cambridge, MA Massachusetts Institute of Technology).
- WILSON, F. (1992). Language, technology, gender and power, *Human Relations*, 45, 883-904.

2.3 ΚΑΚΑ ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΑΛΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ; ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ²⁰

Debra Myhill²¹

Περίληψη

Στο άρθρο περιγράφονται τα αποτελέσματα μιας μελέτης αναφορικά με τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής διερευνήθηκαν τα μοντέλα αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια. Τα στοιχεία δείχνουν πως οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, ανεξαρτήτως φύλου, είναι οι μαθητές με τις μικρότερες πιθανότητες θετικής συμμετοχής στο μάθημα, ενώ αντιθέτως εμφανίζουν τις περισσότερες πιθανότητες να επιδίδονται σε δραστηριότητες που δεν αφορούν στο μάθημα. Η απροθυμία των αγοριών με χαμηλές επιδόσεις να συμμετάσχουν στην τάξη εμφανίζεται κατά το πρώτο έτος, ενώ ένα κορίτσι με χαμηλές επιδόσεις αρχίζει να συμπεριφέρεται κατά τον ίδιο τρόπο από το τέταρτο έτος. Σε μικρότερο βαθμό, τα πιο μεγάλα αγόρια με υψηλές επιδόσεις αρχίζουν να παρουσιάζουν παρεμφερή μοντέλα αλληλεπίδρασης με αυτά των μαθητών που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις. Αντίθετα, τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις εξακολουθούν σταθερά να συμμετέχουν και παραμένουν αφοσιωμένα στο μάθημα. Το άρθρο εξετάζει το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη ωφελεί τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και αμφισβητεί τη σύγχρονη τάση η οποία δομεί την υποεπίδοση με όρους φύλου.

²⁰ Δημοσίευση: Myhill, D. (2002). Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching, *British Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 3, pp. 339-352

²¹ Πανεπιστήμιο του Exeter. *Επικοινωνία*: Debra Myhill, Exeter University School of Education, Heavitree Road, Exeter, EX 2LU, UK: E-mail: d.a.myhill@ex.ac.uk

Η σύγχρονη εθνική ανησυχία στην Αγγλία σχετικά με την υποεπίδοση των αγοριών, η οποία ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα των εξετάσεων του έτους 2000 - που έδειξαν ότι για πρώτη φορά τα κορίτσια ξεπέρασαν τα αγόρια στις εξετάσεις πρώτου επιπέδου (A level), αυξάνοντας έτσι το συγκριτικό πλεονέκτημά τους για το βρετανικό Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (GCSE)- έχει οξυνθεί. Παρά το γεγονός ότι το ζήτημα πρέπει να τοποθετηθεί, τόσο στο ιστορικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής μέριμνας, το οποίο συστηματικά δεν ευνοούσε τα κορίτσια (Miller 1997, Epstein *et al* 1998, Delamont 1999), όσο και στη σύγχρονη εποχή, στην οποία η κοινωνία και τα ΜΜΕ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο προβάδισμα των κοριτσιών (Myhill 1999), ωστόσο το στατιστικό χάσμα στις επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παραμένει λόγος ανησυχίας. Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι ανισότητες στις επιδόσεις, οι οποίες αποδίδονται στο φύλο, έχουν αποτελέσει έναυσμα για σημαντικές εθνικές εκθέσεις και ερευνητικά προγράμματα - για παράδειγμα, Turner *et al.*, 1995, Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών (EOC) / Εθνική Στρατηγική βασικής Εκπαίδευσης (OFSTED) 1996, Arnot *et al.*, 1996. Αυτή η ανησυχία για τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών υπήρξε έντονη για κάποιο διάστημα σε διεθνές επίπεδο, για παράδειγμα στις Η.Π.Α. (Weis, 1990), στην Αυστραλία (Martino, 1999, Collins *et al.*, 2000) στη Τζαμάικα (Miller, 1991, Evans, 1999), κ.α. Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τα ευρήματα ενός ερευνητικού προγράμματος για τις χαμηλές επιδόσεις, που υλοποιήθηκε σε μια 'σχολική πυραμίδα' όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Βασικός και κύριος στόχος στο άρθρο αυτό είναι η φύση των αλληλεπιδράσεων και των ανταποκρίσεων στην αίθουσα διδασκαλίας και στο πώς μπορεί να σχετίζονται με την υποεπίδοση.

Τα τελευταία χρόνια, το ζήτημα των χαμηλών επιδόσεων έχει δημιουργήσει τη δική του παράδοση ή μυθολογία, ενώ οι εντυπώσεις, οι αναφορές και οι προσωπικές απόψεις έχουν καταστεί «αλήθειες» εξαιτίας της επανάληψης και της παλιλλογίας. Στα παραπάνω περιλαμβάνονται αξιώματα, όπως ότι οι εργασίες στην τάξη ευνοούν τα κορίτσια, στα αγόρια δεν αρέσουν τα μυθιστορήματα, στα κορίτσια αρέσουν οι δημιουργικές δραστηριότητες, ενώ στα αγόρια αρέσουν οι πρακτικές δραστηριότητες κ.λπ. Αυτές οι «αλήθειες» σπάνια ερευνήθηκαν σοβαρά, ή επαναλήφθηκαν με επιτυχία. Πραγματικά, τα στοιχεία της στατιστικής έρευνας δείχνουν σαφώς ότι για παράδειγμα στα Αγγλικά, στα οποία το χάσμα των επιδόσεων μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών είναι σημαντικό, η μετατόπιση της αξιολόγησης από το 100% στις τελικές εξετάσεις στο 60% στην εξέταση τριμήνου είχε ως επακόλουθο την *αύξηση* του ποσοστού επιτυχίας των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Μία άλλη έρευνα έθεσε υπό αμφισβήτηση αυτές τις «αλήθειες»: οι Hall and Coles (1997) διαπίστωσαν ότι τα αγόρια που έλαβαν μέρος στην έρευνά τους για τις αναγνωστικές συνήθειες, ήταν

ενθουσιώδεις αναγνώστες μυθιστορημάτων, κυρίως μυθιστορημάτων τρόμου και επιστημονικής φαντασίας, ενώ η Myhill (1999) διαπίστωσε ότι στα αγόρια άρεσε να γράφουν ιστορίες πολύ περισσότερο από ό,τι πίστευαν οι εκπαιδευτικοί τους. Επιπλέον, ακόμα αυτή καθεαυτή η ύπαρξη του φαινομένου των χαμηλών επιδόσεων των αγοριών αμφισβητείται όχι μόνο από την άποψη ότι συνιστά ένα «φαιδρό λόγο» (Delamont 1999) και ότι υποδηλώνει μια αντιφεμινιστική οπτική, αλλά ακόμη και από στατιστική πλευρά. Οι Gorard *et al.*, (1999) και Gorard (2000) υποστηρίζουν ότι η ανησυχία για τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών βασίζεται στη στατιστική παρερμηνεία – αυτό, που ο Gorard αποκαλεί «πολιτικό σφάλμα» - και ότι η σύγχρονη συζήτηση για το ζήτημα αγνοεί τις διαρκώς αυξανόμενες επιτυχίες των αγοριών στις κρατικές εξετάσεις.

Ωστόσο, η άποψη ότι τα αγόρια και τα κορίτσια αντιδρούν και αλληλεπιδρούν διαφορετικά μέσα στην τάξη, είναι ένα θέμα, το οποίο έχει ερευνηθεί σε βάθος επί μακρά σειρά ετών. Οι φεμινίστριες γλωσσολόγοι (Lakoff 1975, Spender 1980, Cameron 1997, Mills 1997) επεσήμαναν τις διαφορές των φύλων στη χρήση της γλώσσας, καταδεικνύοντας τον τρόπο, με τον οποίο το λεξιλόγιο και οι ιδιωτισμοί της αγγλικής γλώσσας έχουν δομηθεί με έμφυλους τρόπους. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων τείνουν να δέχονται τις απόψεις των ανδρών και να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις ή τις προκλήσεις σε καταστάσεις συνομιλίας. Οι μελέτες τους αποτέλεσαν το έναυσμα για την έρευνα της ομιλίας μέσα στην τάξη και έκτοτε πολλές μελέτες έχουν επισημάνει ότι τα αγόρια κυριαρχούν στη συζήτηση μέσα στην τάξη καθώς και στο χρόνο των εκπαιδευτικών. Οι Swann και Graddol (1988) διαπίστωσαν ότι στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια μιλούσαν περισσότερο, έπαιρναν το λόγο συχνότερα και είχαν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό. Υποστηρίζουν επίσης ότι τα κορίτσια έδιναν την εντύπωση να έχουν μάθει να προσδοκούν σε ένα μικρότερο ποσοστό συμμετοχής στην τάξη σε σχέση με τα αγόρια. Η Sargeant (1993) πειραματίστηκε με ομάδες ατόμων ενός μόνο φύλου για να ερευνήσει πώς αυτό το γεγονός επηρέαζε την προφορική συμμετοχή των κοριτσιών και διαπίστωσε ότι τα κορίτσια υιοθετούσαν ανδρικά χαρακτηριστικά, όπως ανταγωνιστικότητα, παρεμβολές και κυριαρχία, με σκοπό να επιτύχουν ό,τι θεωρούσαν ότι σήμαινε επιτυχία για την επιχειρηματολογία τους. Αλλού, η Davies (1998) ισχυρίζεται ότι αυτά τα ανδρικά χαρακτηριστικά της κυριαρχίας και της παρεμβολής *«αποτελούν την εμβρυϊκή μορφή της δυναμικής ομιλίας που χρησιμοποιείται κυρίως από τους ισχυρούς άνδρες ηγέτες στην πολιτική, στις επιχειρήσεις και στα υψηλού γοήτρου επαγγέλματα»*. Υποστηρίζει ότι η κυριαρχία των αγοριών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, τους

παρέχει τα εφόδια για τη μελλοντική τους αυτοπεποίθηση στη δημόσια αρένα. Αυτή η ανησυχία εκφράζεται και από τη Bousted (1989), η οποία διαπίστωσε ότι στη δική της τάξη τα αγόρια ήταν εκείνα που είχαν «*αυτοπεποίθηση και ευφράδεια*» και κυριαρχούσαν μέσω της παρεμβολής και της μεγάλης τους επιθυμίας να συμμετάσχουν. Βλέπει ότι τα κορίτσια δρουν ως ακροάτριες και προτείνει ότι τα μοντέλα αλληλεπίδρασης στην τάξη αναπαράγουν και συντηρούν «τη διχοτομία του δημόσιου/ιδιωτικού στις ζωές ανδρών και γυναικών».

Μια διεξοδική και σφαιρική μελέτη της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, που πραγματοποιήθηκε από την Howe (1997), ασχολήθηκε, όχι μόνο με την ομιλία, αλλά και με τους μη λεκτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Διαπίστωσε ότι τα αγόρια συμμετέχουν περισσότερο, τόσο σωματικά, όσο και λεκτικά, κατά την αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη και ότι αυτά τα μοντέλα είναι εμφανή ήδη από την προσχολική ηλικία. Παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια ζητούν βοήθεια από τους άλλους πιο συχνά από ό,τι τα αγόρια, τα αγόρια είναι εκείνα που αξιολογούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς, τόσο αρνητικά όσο και θετικά. Επισημαίνει, ακόμη, ότι έχει γίνει ελάχιστη έρευνα αναφορικά με τη σχέση της αλληλεπίδρασης στην τάξη και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Η μελέτη των Cheshire και Jenkins (1990) υποστηρίζει ότι η ευαισθησία των κοριτσιών και το γεγονός ότι λαμβάνουν υπόψη τους άλλους στις καταστάσεις αλληλεπίδρασης, αποτελεί μειονέκτημα για αυτά στις προφορικές εξετάσεις που διεξάγονται από εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου στα Αγγλικά στο πλαίσιο του GCSE. Γενικά, μπορεί να υποστηριχτεί ότι αν τα αγόρια κυριαρχούν στο πλαίσιο των μοντέλων αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, τότε τα αποτελέσματα των εξετάσεών τους καταδεικνύουν ότι από ακαδημαϊκής πλευράς, τουλάχιστον, το γεγονός αυτό δεν τα πριμοδοτεί.

Μια δυσκολία της έρευνας αυτής αποτελεί το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε κατά κύριο λόγο με στόχο να αναδείξει τις επιδόσεις των κοριτσιών και το βαθμό παροχής ίσων ευκαιριών στα κορίτσια. Το ρήμα «κυριαρχώ» χρησιμοποιείται κατά κόρον στη σχετική βιβλιογραφία με συνδηλώσεις όπως ανδρισμός, πατριαρχία, επιθετικότητα και εξουσία. Η «αλήθεια» ότι τα αγόρια κυριαρχούν στις καταστάσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, μπορεί να αναδιατυπωθεί με ένα πλήθος πολύ διαφορετικών σημασιών:

- Τα αγόρια είναι πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν στις συζητήσεις μέσα στην τάξη.
- Τα αγόρια χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη μέσα στην τάξη από ό,τι τα κορίτσια.

- Τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη ευφράδεια από τα κορίτσια.
- Τα κορίτσια εργάζονται πιο ανεξάρτητα από ό,τι τα αγόρια.
- Τα κορίτσια μπορούν να σκέφτονται έξυπνα χωρίς να χρειάζονται δημόσια αναγνώριση.
- Τα κορίτσια εμφανίζουν απροθυμία να μοιραστούν τις ιδέες τους στη δημόσια αρένα.

Όλοι ανεξαιρέτως οι παραπάνω ισχυρισμοί θα μπορούσαν να ξεκινούν με τη λέξη «ορισμένα». Ωστόσο στην έρευνα τα αγόρια και τα κορίτσια αντιμετωπίζονται σαν δύο διακριτές και ομοιογενείς ομάδες. Ακόμα και σε μια τάξη θορυβώδη η οποία είναι γεμάτη με αγόρια που έχουν ευφράδεια λόγου, θα υπάρχουν οπωσδήποτε και αγόρια που είναι πιο διστακτικά, με λιγότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στις καταστάσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Πράγματι, ο Hammersley (1990) άσκησε κριτική σε ορισμένες παλαιότερες έρευνες επειδή ήταν μάλλον υπεραπλουστευτικές ως προς τις ερμηνείες τους. Έτσι, αμφισβήτησε τη σημασία της ίσης προσοχής στην τάξη και το εάν ο αριθμός των αλληλεπιδράσεων είναι τόσο σημαντικός όσο το είδος(τύπος) των αλληλεπιδράσεων. Τα ερωτήματα που έθεσε είναι πολύ σημαντικά για την παρούσα μελέτη. Οι λεκτικές, καθώς και οι μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις έχουν μεγάλη σημασία για τη μαθησιακή διαδικασία και υπάρχει ο κίνδυνος οι καταστάσεις αλληλεπίδρασης στην τάξη να εξετάζονται με μια οπτική που η Millard αποκαλεί (1997) «*δυσαιδικές αντιπαραθέσεις*», κατά τις οποίες το σύνολο του ενδιαφέροντος επικεντρώνεται στις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η Εθνική Στρατηγική βασικής εκπαίδευσης στη Βρετανία βασίζεται στην αντίληψη ότι η διδασκαλία, η οποία αναπτύσσει τη μάθηση μέσω καταστάσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και δασκάλου, ιδιαίτερα μάλιστα κατά τις διδακτικές ώρες με ολόκληρη την τάξη, είναι σημαντική. Η μάθηση μέσω της ομιλίας/συζήτησης, θεμελιώνεται στο έργο των κοινωνιο-γλωσσολόγων της δεκαετίας του 1970 (π.χ. Barnes 1969) και στην Έκθεση Bullock (1975) και, πιο πρόσφατα, στις μελέτες των Wells (1986), Edwards και Mercer (1987). Υπάρχει, επομένως, ανάγκη για μια διερεύνηση της αλληλεπίδρασης στην τάξη κατά τέτοιο τρόπο, που να επιτρέπει την πιο εκλεπτυσμένη ανάλυση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της αλληλεπίδρασης, της συμμετοχής και της επίδοσης.

Η έντονη ανησυχία που δημιουργήθηκε από τις εθνικές εκθέσεις για τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών καθώς και από τις σχολικές στατιστικές, που επιβεβαιώνουν αυτές τις χαμηλές επιδόσεις στα σχολεία, οδήγησε μια 'σχολική πυραμίδα' (ένα Λύκειο με τα αντίστοιχα Γυμνάσια και Δημοτικά) να αναθέσει σε μια ομάδα ερευνητών του Πανεπιστημίου του Exeter να σχεδιάσει και να διεκπεραιώσει

μια ερευνητική μελέτη για το θέμα αυτό στα σχολεία της. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας που τα σχολεία επιθυμούσαν να μελετήσουν ήταν το γιατί τα αγόρια έχουν χαμηλές επιδόσεις. Με αφετηρία αυτό το ζήτημα, η έρευνα προσπάθησε να εξετάσει τα εξής:

- α) *Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα βαθύτερα αίτια της υποεπίδοσης, τις επιδόσεις των αγοριών και κοριτσιών στη διδακτέα ύλη (κυρίως στα μαθήματα γλώσσας), τους τρόπους μάθησης που προτιμούν τα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς και τη στάση προς τη μάθηση.*
- β) *Τις αντιλήψεις των παιδιών για τη διδακτέα ύλη και κυρίως την ύλη που σχετίζεται με τη διδασκαλία των μαθημάτων γλώσσας, τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που προτιμούν και τις αντιλήψεις τους για τις διαφορές στις επιδόσεις ή στη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών.*
- γ) *Τα μοντέλα αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης στην τάξη, με επίκεντρο τη συμμετοχή, την αδιαφορία για το μάθημα, καθώς και τη συχνότητα και τη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών.*

Υιοθετήθηκε ένα ερμηνευτικό παράδειγμα, το οποίο επέτρεπε τη συλλογή, τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών σχετικών δεδομένων και το οποίο παρείχε τη δυνατότητα στους ενδιαφερομένους, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά, να εκφράσουν την άποψή τους. Το ερευνητικό σχέδιο περιελάμβανε συνεντεύξεις με συγκεκριμένα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς και παρατήρηση των παιδιών αυτών μέσα στην τάξη. Ο τριγωνισμός της έρευνας επιτεύχθηκε με την υποβολή παρεμφερών ερωτημάτων στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά και με την παρατήρηση στην τάξη με στόχο τη συλλογή στατιστικών και ποιοτικών δεδομένων για τα ίδια ζητήματα. Για την παρατήρηση των επεισοδίων αλληλεπίδρασης στην τάξη χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο σχέδιο παρατήρησης, στο οποίο καταγράφονταν τα μοτίβα αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης των παιδιών που είχαν επιλεγεί, τόσο κατά τη διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, όσο και όταν έκαναν ατομικές ή ομαδικές εργασίες. Το πρόγραμμα βασίστηκε στο έργο των Myers (1992), Croll (1986) και Edwards και Westgate (1994). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της περιόδου παρατήρησης, καταγράφονταν ποιοτικές παρατηρήσεις.

Η σχολική πυραμίδα στην οποία έγινε η έρευνα περιελάμβανε δώδεκα Δημοτικά, τρία Γυμνάσια και ένα Λύκειο. Συμτείχαν σχολεία που βρίσκονταν και σε αστικές και σε αγροτικές περιοχές, αλλά και κάποια δημοτικά από πολύ μικρές αγροτικές περιοχές. Παρά το γεγονός ότι η περιοχή κατοικείται κατεξοχήν από λευκούς μεσοαστούς, τα σχολεία παρουσίαζαν μεγάλες διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά το μαθητικό πληθυσμό που προσήλκυαν. Έτσι, ορισμένα σχολεία ήταν κυρίως μεσοαστικά, ενώ κάποια άλλα προσήλκυαν μαθητές από χαμηλότερα

κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Συνολικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 36 τάξεις: έξι τάξεις για καθένα από τα έτη 1^ο, 4^ο, 5^ο, 8^ο, 9^ο και 10^ο. Το 4^ο και το 5^ο, καθώς και το 8^ο και το 9^ο έτος, επιλέχθηκαν, επειδή αντιπροσώπευαν τις δύο περιόδους μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, αντίστοιχα. Το 10^ο έτος επιλέχτηκε δεδομένου ότι κατά την περίοδο της συλλογής των στοιχείων για τη μελέτη δεν υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης στο 11^ο έτος, λόγω της προετοιμασίας για τις εξετάσεις του GCSE. Σε κάθε τάξη επιλέχθηκαν τέσσερα παιδιά που αποτέλεσαν επίκεντρο παρατήρησης και πήραν μέρος στις συνεντεύξεις. Αυτά τα τέσσερα παιδιά ήταν ένα αγόρι και ένα κορίτσι με υψηλές επιδόσεις και ένα αγόρι και ένα κορίτσι με χαμηλές επιδόσεις. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό κάθε τάξης, καθώς και άλλες συνεντεύξεις με προσωπικό, που σχετιζόταν με την τάξη όπως για παράδειγμα, με το συντονιστή του μαθήματος της Γλώσσας, ή τον υπεύθυνο για το εκάστοτε έτος.

Το μέρος της μελέτης που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό βασίζεται στην παρατήρηση της τάξης, σκοπός της οποίας ήταν να διερευνήσει τα μοτίβα συμμετοχής και αλληλεπίδρασης στην τάξη. Προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε αυτές τις παρατηρήσεις με το βαθμό, στον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης, καθώς και με το βαθμό συμμόρφωσης στους κανονισμούς και τις συνήθειες της τάξης. Κάθε συνεδρία παρατήρησης διαρκούσε δεκαπέντε λεπτά. Στα δομημένα προγράμματα παρατήρησης καταγραφόταν η συχνότητα, με την οποία τα τέσσερα παιδιά που είχαν επιλεγεί συμμετείχαν σε μια ποικιλία καταστάσεων αλληλεπίδρασης, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο. Έγινε ένας διαχωρισμός ανάμεσα σε επεισόδια διδασκαλίας, στα οποία εμπλεκόταν ολόκληρη η τάξη και τα οποία χαρακτηρίζονταν από μια σειρά αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών και από την άλλη σε επεισόδια διδασκαλίας, κατά τα οποία τα παιδιά ασχολούνταν με μία εργασία ή μία δραστηριότητα, είτε ατομικά είτε ανά ζεύγη ή κατά ομάδες. Οι κατηγορίες (βλέπε πίνακα I) βασίστηκαν αρχικά σε παρόμοια προγράμματα που είχε σχεδιάσει η Myers (1992) αλλά προσαρμόστηκαν, αφού δοκιμάστηκαν στην τάξη, για να καλύψουν τις καταστάσεις αλληλεπίδρασης με μεγαλύτερη ακρίβεια. Για παράδειγμα, προστέθηκε η κατηγορία «συμμετέχει σε συλλογική απόκριση», δεδομένου ότι, τόσο το μάθημα της Γλώσσας, όσο και εκείνο της Αριθμητικής, χρησιμοποιούσαν συχνά τη μέθοδο πρόσκλησης των παιδιών να απαντήσουν συλλογικά.

Πίνακας 1: Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν για τις παρατηρήσεις στην τάξη

<i>Συμμετοχή ολόκληρης της τάξης</i>	<i>Ατομική, ανά ζεύγη ή ομαδική δουλειά</i>
Θέτει ερώτημα	Μη ανταπόκριση σε συνεργασία
Απαντά σε ερώτηση έπειτα από πρόσκληση	Ζητά βοήθεια
Θορυβώδης παρέμβαση – σχετική με το μάθημα	Θέτει ερώτημα
Θορυβώδης παρέμβαση – μη σχετική με το μάθημα	Αμφισβητεί μια άποψη
Συμμετέχει σε ομαδική απάντηση	Μιλάει στον εαυτό του
Μιλάει με το διπλανό	Παρακολουθεί κάποιον άλλο
Σηκώνει το χέρι	Μιλάει στο διπλανό
Δεν προσέχει	Δεν προσέχει
	Δουλεύει ανεξάρτητα

Για να αποφευχθούν οι δυαδικές αντιπαραθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι παρατηρήσεις (και στην πραγματικότητα ολόκληρη η έρευνα) δεν επικεντρώθηκαν μόνο στα αγόρια και στα κορίτσια αλλά και τους μαθητές με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις. Η προσέγγιση αυτή αποδείχτηκε ιδιαίτερα γόνιμη στο να αναδειχθεί ότι κάποια μοτίβα αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης, σχετίζονται λιγότερο με το φύλο και περισσότερο με τις επιδόσεις.

Τα αποτελέσματα

Τα ευρήματα που παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο βασίζονται στα στατιστικά δεδομένα που συλλέχτηκαν αναφορικά με τα επεισόδια διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη σε Δημοτικά, Γυμνάσια και σε ένα Λύκειο. Τα δεδομένα βασίζονται σε παρατηρήσεις 144 παιδιών σε σύνολο 106 διδακτικών ωρών. Η στατιστική σημαντικότητα των στοιχείων ελέγχθηκε με τη χρήση Μονομεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς τις δύο μεταβλητές: το φύλο και τις επιδόσεις. Όλοι οι αριθμοί που παρατίθενται είναι στατιστικά σημαντικοί, ή προσεγγίζουν τη στατιστική σημαντικότητα, ενώ σε κάθε πίνακα παρέχονται συγκεκριμένες πληροφορίες για το βαθμό και τη φύση αυτής της σημαντικότητας σε στατιστικό επίπεδο.

Κατά τη διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, οι τρεις κατηγορίες «συμμετέχει σε συλλογική απόκριση», «σηκώνει το χέρι» και «απαντά σε ερώτηση κατόπιν πρόσκλησης» αποτελούν γενικά θετικές αλληλεπιδράσεις, που καταδεικνύουν ότι τα παιδιά στην καλύτερη περίπτωση, μετέχουν στη διαδικασία μάθησης και στη χειρότερη περίπτωση γνωρίζουν τους κανόνες και τα πρωτόκολλα αυτού του είδους της μαθησιακής εμπειρίας. Σε ό,τι αφορά το συνολικό δείγμα από όλες τις σχολικές

βαθμίδες το πρώτο σαφές εύρημα που προέκυψε, ήταν ότι στο Λύκειο υπήρχε περιορισμένη εφαρμογή της διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη και, όταν υπήρχε τέτοιου είδους διδασκαλία, τα επίπεδα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών ήταν πολύ περιορισμένα. Η συχνότητα με την οποία τα παιδιά σήκωναν το χέρι ή καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, είναι εξαιρετικά χαμηλή για να εξαχθούν συμπεράσματα με βάση το φύλο και τις επιδόσεις, αλλά παρόλα αυτά τα γενικά μοτίβα αντικατοπτρίζουν εκείνα για τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια. Οι σημειώσεις από την τάξη δείχνουν ότι σε πολλά από τα επεισόδια διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη, κυριαρχούν οι ομιλίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατέβαλαν μικρή σχετικά προσπάθεια για να παροτρύνουν τα παιδιά σε συζήτηση και άμεση αλληλεπίδραση. Πρέπει να σημειωθεί φυσικά ότι τα παιδιά μπορούν να είναι ενεργοί ακροατές (όπως συμβαίνει όταν ακούν μια ιστορία). Ωστόσο, τα στοιχεία για τις λιγότερο θετικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια διδασκαλιών σε όλη την τάξη, τα οποία περιγράφονται παρακάτω, δείχνουν ότι η ενεργός ακρόαση δεν επιτυγχάνεται πάντα. Στον Πίνακα II παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων των παιδιών στα δημοτικά και τα γυμνάσια

Πίνακας II: Διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη: μέση συχνότητα ενεργητικής συμμετοχής για κάθε συνεδρία παρατήρησης.

	ΕΤΟΣ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΑΓΟΡΙΑ	
		Με υψηλές επιδόσεις	Με χαμηλές επιδόσεις	Με υψηλές επιδόσεις	Με χαμηλές επιδόσεις
Συμμετέχει σε συλλογική απάντηση	1	4.30	4.22	4.35	2.75
	4	2.11	1.84	2.58	1.79
	5	0.33	0.43	1.00	0.33
	8	0.50	0.33	0.36	0.29
Σηκώνει το χέρι	1	6.70	5.33	6.80	5.10
	4	5.79	5.16	6.00	3.68
	5	4.83	2.52	4.19	3.29
	8	3.29	2.67	0.36	1.43
Απαντάει έπειτα από πρόσκληση	1	2.20	2.50	2.60	3.20
	4	1.74	1.63	1.44	1.53
	5	2.00	0.70	1.76	1.57
	8	1.79	1.40	0.36	1.36

Σημείωση: Τα δεδομένα είναι στατιστικά σημαντικά για τις επιδόσεις σε ομάδα του ίδιου έτους, με τα δημοτικά να έχουν στατιστική σημαντικότητα της τάξης του $0.01 <p> 0.05$ για απαντήσεις με «σήκωμα χεριού» και τα Γυμνάσια να έχουν στατιστική σημαντικότητα για τη σχέση επιδόσεων και φύλου $0.01 <p> 0.05$.

Από την άποψη της προθυμίας για συμμετοχή σε συλλογική απάντηση, είναι σαφές ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι εκείνοι που έχουν τις μικρότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν. Αυτό είναι σαφές στα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις

ήδη από το 1^ο έτος, στο οποίο η χρήση της συλλογικής απάντησης αποτελεί πολύ συνηθισμένο χαρακτηριστικό των διαδικασιών της διδασκαλίας. Στο 4^ο έτος τα κορίτσια με χαμηλές επιδόσεις δείχνουν και αυτά απροθυμία να συμμετάσχουν και αρχίζοντας από αυτή την περίοδο στη συνέχεια τα αγόρια και τα κορίτσια με χαμηλές επιδόσεις εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά.

Η διαφορά στη συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών με υψηλές επιδόσεις στο Δημοτικό, είναι μικρή, αλλά στο Γυμνάσιο η συμπεριφορά των αγοριών με υψηλές επιδόσεις αλλάζει και, ενώ στο 5^ο έτος ήταν εκείνα που συμμετείχαν πιο πολύ στο μάθημα, στη συνέχεια δείχνουν περίπου την ίδια απροθυμία να συμμετάσχουν με τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων. Αν υπολογιστούν οι μέσοι όροι των αποτελεσμάτων για τα αγόρια και τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις κατά το 1^ο, το 4^ο και το 5^ο έτος, φαίνεται ότι τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις έχουν περισσότερες πιθανότητες να απαντήσουν συλλογικά από ό,τι τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις (2,64 φορές ανά μάθημα έναντι 2,23). Ενώ όμως τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις διατηρούν την προθυμία τους να συμμετέχουν σε συλλογικές απαντήσεις και στο 8^ο έτος, τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις δεν εμφανίζουν πλέον αυτήν την προθυμία.

Παρόμοια μοτίβα είναι εμφανή και κατά την παρατήρηση της προθυμίας των παιδιών να σηκώσουν το χέρι τους. Οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις έχουν πάντα τις λιγότερες πιθανότητες να σηκώσουν το χέρι τους για να δώσουν μια εκούσια απάντηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με υψηλές επιδόσεις. Στα Δημοτικά τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις εμφανίζουν μεγαλύτερη απροθυμία να συμμετάσχουν εθελοντικά από ό,τι τα κορίτσια με χαμηλές επιδόσεις, αλλά στα Γυμνάσια η συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών με χαμηλές επιδόσεις είναι παρόμοια. Μια διαφορά, που αξίζει να σημειωθεί, είναι ότι τόσο στα Γυμνάσια, όσο και στα Δημοτικά τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζουν μειωμένη προθυμία κατά το τελευταίο έτος κάθε σχολικής βαθμίδας (δηλαδή στο 4^ο και στο 8^ο έτος). Το γεγονός αυτό αποτελεί πιθανότατα την αντανάκλαση μιας κουλτούρας της απροθυμίας για συμμετοχή ή μιας μειωμένης διάθεσης να ικανοποιήσει τον εκπαιδευτικό- η οποία μπορεί να αναπτύσσεται καθώς τα αγόρια μπαίνουν στη μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα στο σχολείο τους. Τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις στο 8^ο έτος παρουσιάζουν την πλέον αξιοσημείωτη μεταβολή στη συμπεριφορά αλληλεπίδρασης: ενώ στο Δημοτικό είναι εκείνα που έχουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες να δώσουν εθελοντικά κάποια απάντηση και στο 5^ο έτος έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες να δώσουν, όμως στο 8^ο έτος εμφανίζονται ως οι πλέον απρόθυμοι μαθητές να συμμετάσχουν εθελοντικά.

Οι παρατηρήσεις, κάθε φορά που τα παιδιά καλούνταν να δώσουν κάποια απάντηση, μετατοπίζουν το επίκεντρο της προσοχής στις στρατηγικές που εφαρμόζει

ο εκπαιδευτικός και αυτού του είδους τα δεδομένα χρήζουν ιδιαίτερα προσεκτικής ερμηνείας. Ο σχετικά υψηλός αριθμός προσκλήσεων στα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις –κατά το πρώτο έτος ενδέχεται να συνδέεται με το γεγονός ότι ο στόχος της μελέτης αυτής μας ήταν γνωστός ή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τη συμμετοχή των αγοριών με χαμηλές επιδόσεις που δε σηκώνουν το χέρι τους. Εάν ισχύει κάτι τέτοιο, τότε οι εκπαιδευτικοί του 8^{ου} έτους δεν υιοθετούν την ίδια στρατηγική με τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις, ενώ τα κορίτσια με χαμηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο καθίστανται άορατα. Αντίθετα, με εξαίρεση το 1^ο έτος, τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις καλούνται να δώσουν απαντήσεις περισσότερο από κάθε άλλη ομάδα μαθητών – γεγονός, που αντικατοπτρίζει τη μεγαλύτερη προθυμία τους να απαντήσουν εθελοντικά σε κάποια ερώτηση. Η ερευνητική ομάδα προτίθεται και σχεδιάζει να διερευνήσει περαιτέρω το θέμα αυτό προκειμένου να εξετάσει το βαθμό στον οποίο η πρόσκληση για απάντηση έπεται του «σηκώματος του χεριού» ή αποτελεί στρατηγική στήριξης της συμμετοχής των μαθητών που δε σηκώνουν χέρι.

Μια άλλη κατηγορία, την οποία επιδιώξαμε να καταγράψουμε μέσω των παρατηρήσεων, ήταν εκείνη των παιδιών που έθεταν ερωτήματα – η οποία αποτελεί μια άλλη πολύ θετική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της μαθησιακής εμπειρίας. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο αριθμός των ερωτήσεων που υποβλήθηκαν από μαθητές κατά τη διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη ήταν πολύ μικρός και για το λόγο αυτό δεν προσφέρεται για καμία αξιολογη σύγκριση με βάση το φύλο ή τις επιδόσεις. (στο 8^ο έτος υποβλήθηκαν μόνο τρία ερωτήματα στο σύνολο των διδακτικών ωρών που παρατηρήσαμε στο πλαίσιο της έρευνας). Αυτό επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς του Dillon (1988) ότι τα παιδιά θέτουν παρά πολύ λίγα ερωτήματα, επειδή ο κύκλος του λόγου της τάξης αντιστρατεύεται κάτι τέτοιο: τα παιδιά που έχουν κάποια ερώτηση στο μυαλό τους «*δυσκολεύονται να εντάξουν την ερώτηση στον τρέχοντα κύκλο*». Ένα ακόμα εύρημα, που σχετίζεται με τις ερωτήσεις των παιδιών, είναι ότι, σύμφωνα με τις σημειώσεις στην τάξη, όλα τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν διαδικαστικά μάλλον (π.χ. «Μπορώ να πάω στην τουαλέτα;», «Να γράψω με στυλό;») παρά ερωτήματα που συνδέονταν άμεσα με το υπό μελέτη θέμα ή το μάθημα.

Συνεπώς, σε ό,τι αφορά την προθυμία των παιδιών να συμμετέχουν σε θετικές μορφές αλληλεπίδρασης στην τάξη, τα αποτελέσματα αυτά δεν τεκμηριώνουν την άποψη ότι τα αγόρια κυριαρχούν στις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Αυτό που, εμφανίζουν είναι οι σαφέστατες διαφορές μεταξύ των μαθητών με υψηλές επιδόσεις και εκείνων με χαμηλές επιδόσεις και δείχνουν ότι πιθανόν να υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ επιδόσεων και επιπέδου θετικής αλληλεπίδρασης. Αυτό το αποτέλεσμα υποστηρίζεται και από την έρευνα των Younger και Warrington (1996), η οποία

αναδεικνύει ότι «*το επίπεδο, η ποιότητα και ο τόνος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στην τάξη, υπήρξε σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης που επηρέαζε την επίδοση τόσο των αγοριών, όσο και των κοριτσιών*». Στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις και τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις είναι τα πλέον σταθερά στο μοντέλο της ανταπόκρισής τους: τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις είναι σταθερά πρόθυμα να συμμετέχουν, ενώ τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις είναι σταθερά απρόθυμα να συμμετέχουν. Τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις είναι τα λιγότερο σταθερά, δεδομένου ότι εξελίσσονται από μία θέση υψηλής συμμετοχής και εμπλοκής στο μάθημα, κατά το 1^ο, το 4^ο και το 5^ο έτος, στους πλέον απρόθυμους να δώσουν απαντήσεις στο 8^ο έτος. Αυτό μπορεί να είναι μια πολύ σαφής ένδειξη μιας αναδυόμενης ανδρικής κουλτούρας κατά την περίοδο της εφηβείας, κατά την οποία δε θεωρείται «μαγκιά» να φαίνεται κάποιος ότι εργάζεται σκληρά ή με ενθουσιασμό: τότε «*η ενεργός συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης γίνεται αντιληπτή ως απειλή για την κοινωνική ταυτότητα του αγοριού*» και «*η επίδειξη εναντιωματικής στάσης μπορεί να επιβεβαιώσει ή και να ενισχύσει την ταυτότητά του*» (Evans 1999). Σίγουρα, τα αγόρια εμφανίζονται ιδιαίτερα απρόθυμα να συμμορφωθούν με τους αναμενόμενους κανόνες αυτού του είδους της μαθησιακής αλληλεπίδρασης. Αξίζει να ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για μαθητές με υψηλές επιδόσεις: παρά το ότι παρουσιάζονται να μη συμμετέχουν στην τάξη ωστόσο, ανήκουν στους ακαδημαϊκά επιτυχημένους. Ο βαθμός, στον οποίο τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις συγκαλύπτουν τις προσπάθειές τους για να συμβαδίζουν έτσι με τα πρότυπα των συνομηλίκων τους και ο βαθμός, στον οποίο τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις παραπλανούνται από τη φαινομενική μη συμμετοχή των συμμαθητών τους με υψηλές επιδόσεις, αποτελούν καίρια ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Τα αγόρια μπορεί να μην είναι όλα εξίσου ικανά στο να επιτύχουν μία προσωπική ισορροπία μεταξύ της αυτοσυγκέντρωσης και της συμμετοχής, ιδιαίτερα όταν το κυρίαρχο εφηβικό έθος και τώρα/κουλτούρα φαίνεται να είναι ενάντια στην πολύ προφανή και επίπονη επιμέλεια.

Μια άλλη κατηγορία αλληλεπιδράσεων που καταγράφηκε κατά τη διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, ήταν εκείνες που μπορούν να θεωρηθούν ως αρκετά αρνητικές και σίγουρα μη συμβατές με τις προσδοκίες της τάξης. Αυτές ήταν: θορυβώδεις παρεμβάσεις σχετικά με το μάθημα, θορυβώδεις παρεμβάσεις ανεξάρτητες του μαθήματος, κουβέντα με το διπλανό μαθητή και αδιαφορία για το μάθημα. Οι δύο κατηγορίες των θορυβωδών παρεμβάσεων διαφέρουν ως προς την ποιότητα: οι θορυβώδεις παρεμβάσεις σχετικά με το μάθημα αναδεικνύουν κάποια συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμη και αν δεν ακολουθούν τις διαδικασίες

της τάξης, ενώ οι ανεξάρτητες του μαθήματος θορυβώδεις παρεμβάσεις αποτελούν συχνά θέμα πειθαρχίας. Στη διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη η κουβέντα με το διπλανό μαθητή αποτελεί «παραβίαση» των διαδικασιών της τάξης, βάσει των οποίων τα παιδιά οφείλουν να συμμετέχουν στις απαντήσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό. Στην ατομική ή ομαδική εργασία η συζήτηση με το διπλανό μαθητή μπορεί να πάρει μάλλον μια διαφορετική διάσταση. Οι εκτός μαθήματος αλληλεπιδράσεις ήταν ως επί το πλείστον μη λεκτικές, συνήθως σωματικές ενέργειες, όπως το παίξιμο με τα μαλλιά του κοριτσιού που κάθεται μπροστά, το σκούνημα κάποιου άλλου ή το τρίξιμο των παπουτσιών.

Πίνακας III: Διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη: μέση συχνότητα για κάθε συνεδρία παρατήρησης

	ΕΤΟΣ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΑΓΟΡΙΑ	
		Με υψηλές επιδόσεις	Με χαμηλές επιδόσεις	Με υψηλές επιδόσεις	Με χαμηλές επιδόσεις
Θορυβώδεις παρεμβάσεις: άσχετες με το μάθημα	1	0	0.14	0.13	0.38
	4	0	0	0	0.32
	5	0.11	0	0	0
	8	0	0.27	0.07	0.07
	9	0	0.09	0	1.0
	10	0	0.5	0.09	0.36
Θορυβώδεις παρεμβάσεις: σχετικές με το μάθημα	1	0.15	0.72	1.35	1.95
	4	0.21	0.21	0.53	1.63
	5	0.11	0.22	0.90	0.38
	8	0.14	0.40	0.07	0.79
	9	0	0	0.27	1.71
	10	0.29	0.80	0.64	1.18
Μιλάει στο διπλανό	1	0.25	0.47	0.35	0.80
	4	0.47	1.58	0.47	1.89
	5	0.33	0.70	0.67	0.43
	8	0.50	2.27	0.93	1.50
	9	0.19	1.55	0.73	1.64
	10	0.79	2.10	0.45	2.27

Σημείωση: Τα δεδομένα που αφορούν στο αντικείμενο είναι στατιστικά σημαντικά της τάξης του $0.001 <p> 0.01$ για το φύλο και το επίπεδο επιδόσεων στο σύνολο του δείγματος. Στα Δημοτικά $0.001 <p> 0.01$ για το φύλο.

Τα δεδομένα που δεν αφορούν στο μάθημα έχουν στατιστική σημαντικότητα της τάξης του $0.01 <p> 0.05$ για το φύλο στο σύνολο του δείγματος. Στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια ποσοστό $0.001 <p> 0.01$ για τις επιδόσεις.

Τα δεδομένα που αφορούν στη συζήτηση με το διπλανό έχουν στατιστική σημαντικότητα της τάξης του $p < 0.001$ για το επίπεδο των επιδόσεων στο σύνολο του δείγματος και για το Λύκειο.

Τα αποτελέσματα για αυτές τις κατηγορίες αποκαλύπτουν κάποια πολύ διαφορετικά μοτίβα από εκείνα που περιγράφηκαν παραπάνω και περιλαμβάνουν κάποιες σημαντικές διαφορές των φύλων, αλλά και κάποια κοινά στοιχεία (βλ. Πίνακα III). Τα δεδομένα δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, οι θορυβώδεις παρεμβάσεις είναι χαρακτηριστικό των αγοριών. Και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες τα αγόρια κάνουν συχνότερα θορυβώδεις παρεμβάσεις σε σαφώς μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια και πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις είναι πολύ πιο πιθανό να κάνουν θορυβώδεις παρεμβάσεις από ό,τι οι συμμαθητές τους με υψηλές επιδόσεις. Πράγματι, οι θορυβώδεις παρεμβάσεις που δε σχετίζονται με το μάθημα είναι το πεδίο, στο οποίο επικρατούν οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και ιδιαίτερα τα αγόρια. Παρόλα αυτά, στο 8^ο έτος τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις μειώνουν τις θορυβώδεις παρεμβάσεις τους, ενώ τα κορίτσια με χαμηλές επιδόσεις κάνουν περισσότερες θορυβώδεις παρεμβάσεις: το μοντέλο των θορυβωδών παρεμβάσεων μετατοπίζεται από την κυριαρχία των αγοριών στην κυριαρχία των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις.

Η παρατήρηση των παιδιών που μιλούσαν στους διπλανούς τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε ολόκληρη την τάξη, δείχνει ότι αυτό είναι κατά κύριο λόγο χαρακτηριστικό του μοτίβου αλληλεπίδρασης των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις. Σε κάθε τάξη οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι πάντα εκείνοι, οι οποίοι εμπλέκονται σε αλληλεπιδράσεις με τους διπλανούς συμμαθητές τους. Τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, αποτελούν την πλέον σταθερή ομάδα στα τέσσερα έτη, στα οποία έγιναν οι παρατηρήσεις. Επομένως, τα μέλη της ομάδας αυτής έχουν τις μικρότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε συζήτηση με τον/την διπλανό/-ή.

Αποδείχτηκε ότι η καταγραφή της συχνότητας των αλληλοεπιδράσεων μη σχετικών με το μάθημα ήταν αναξιόπιστη δεδομένου ότι η καταμέτρησή τους δε μπορούσε να περιλάβει τη διαφορά μεταξύ ενός παιδιού που τρίζει για λίγο τα παπούτσια του και ενός παιδιού που τρίζει τα παπούτσια του για δεκαπέντε ολόκληρα λεπτά. Έτσι, ακολουθήθηκε η εξής πρακτική: κάθε παιδί βαθμολογούνταν με ένα βαθμό από το 1 έως το 4 για κάθε διάστημα παρατήρησης: το 1 αντιπροσωπεύει ένα παιδί που είναι σπάνια απρόσεχτο, το 2 ένα παιδί που είναι περιστασιακά απρόσεχτο, το 3 ένα παιδί που είναι συχνά απρόσεχτο και το 4 ένα παιδί που είναι μονίμως απρόσεχτο. Κατά συνέπεια, στον πίνακα IV, όσο μεγαλύτερο είναι το άθροισμα, τόσο πιο συχνά απρόσεχτη ήταν η συγκεκριμένη ομάδα.

Πίνακας IV: Διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη – βαθμολογία όταν το παιδί είναι απρόσεκτο

		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΑΓΟΡΙΑ	
	ΕΤΟΣ	Με υψηλές επιδόσεις	Με χαμηλές επιδόσεις	Με υψηλές επιδόσεις	Με χαμηλές επιδόσεις
Δεν προσέχει	1	1.0	1.28	1.0	1.33
	4	1.19	2.0	1.24	2.1
	5	1.15	1.23	1.38	1.36
	8	1.0	2.08	1.58	1.83
	9	1.0	1.55	1.14	1.93
	10	1.14	2.0	1.09	2.0

Σημείωση: Τα δεδομένα είναι στατιστικά σημαντικά της τάξης του $p < 0.001$ για το επίπεδο των επιδόσεων στο σύνολο του δείγματος, στα δημοτικά και στο λύκειο. Έχουν στατιστική σημαντικότητα της τάξης του $0.01 < p > 0.05$ στα Γυμνάσια.

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι πολύ πιο πιθανό να είναι απρόσεχτοι και να εμπλέκονται σε αλληλεπιδράσεις άσχετες με το μάθημα από ό,τι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις και οι άσχετες με το μάθημα συμπεριφορές να αυξάνονται προς το τέλος κάθε σχολικής βαθμίδας (4^ο και 8^ο έτος). Στα Δημοτικά, οι μη σχετικές με το μάθημα αλληλεπιδράσεις είναι εντελώς ανεξάρτητες από το φύλο. Ωστόσο, η τάση των αγοριών με υψηλές επιδόσεις να προσχωρήσουν στο μοντέλο εκείνων με χαμηλές επιδόσεις, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, και να εμπλακούν σε συμπεριφορές, που δε σχετίζονται με το μάθημα, είναι κάτι που πρέπει να σημειωθεί. Αντίθετα, τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις, όπως φάνηκε από όλες τις παρατηρήσεις, παραμένουν συνεπή και στη συγκεκριμένη περίπτωση σταθερά πιο προσεκτικά στο μάθημα από ό,τι οι συμμαθητές τους.

Αυτά τα ευρήματα για τα μοτίβα αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης κατά τη διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, τονίζουν μια άποψη διαφορετική από αυτή που θέλει τα αγόρια να κυριαρχούν στην τάξη. Ενώ φαίνεται να είναι αλήθεια ότι τα αγόρια κυριαρχούν στις θορυβώδεις παρεμβάσεις, οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις κυριαρχούν στις θετικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις και οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις κυριαρχούν στις πιο αρνητικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη. Πολλές από τις τελευταίες παρουσιάζονται σαν συμπεριφορικά προβλήματα, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής βαθμίδας. Μέσα σε αυτό το γενικό μοντέλο, τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις μεταβάλλουν το δικό τους μοτίβο αλληλεπίδρασης όσο περνάνε τα χρόνια και τείνουν να γίνουν σαν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις παραμένουν σταθερά εμπλεκόμενα σε θετικές αλληλεπιδράσεις και προσέχουν ανελλιπώς στο μάθημα. Για τα παιδιά στο Γυμνάσιο, ο τρόπος διδασκαλίας που παρέχει περιορισμένες δυνατότητες για θετικές αλληλεπιδράσεις είναι παράλληλος με την τάση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις να εμπλέκονται σε λιγότερο βαθμό σε θετικές αλληλεπιδράσεις. Για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις

η ομιλία του εκπαιδευτικού δε συνοδεύεται από ενεργή ακρόαση. Τα τεστ για τη στατιστική σημαντικότητα καταδεικνύουν μεγαλύτερη στατιστική σημαντικότητα αναφορικά με τις επιδόσεις, παρά με το φύλο.

Συζήτηση

Σε αντίθεση με τους ισχυρισμούς των Swann και Graddol (1988) ότι τα κορίτσια έχουν μάθει να προσδοκούν χαμηλότερο επίπεδο συμμετοχής στις καταστάσεις αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της τάξης, τα ευρήματα της μελέτης αυτής τονίζουν τους διαφορετικούς βαθμούς συμμετοχής, οι οποίοι συνδέονται μόνο εν μέρει με το φύλο. Όσοι έχουν χαμηλές επιδόσεις, είτε είναι αγόρια, είτε είναι κορίτσια, είναι εκείνοι που συμμετέχουν με τη λιγότερη προθυμία. Η μελέτη αυτή δείχνει ότι τα αγόρια είναι εκείνα που τις περισσότερες φορές κάνουν θορυβώδεις παρεμβάσεις – γεγονός, το οποίο ίσως έχει συμβάλει στην αντίληψη ότι τα αγόρια κυριαρχούν στις καταστάσεις αλληλεπίδρασης. Οι θορυβώδεις παρεμβάσεις είναι από τη φύση τους ηχηρές και εμφανείς και οι εκπαιδευτικοί (και οι ερευνητές) ενδέχεται να επισημαίνουν περισσότερο αυτές παρά τις λιγότερο εμφανείς σχετικά με τη μειωμένη συμμετοχή. Ωστόσο, η μικρή συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο σύνολο της τάξης, είναι αυτή η οποία πιθανόν να έχει πιο άμεση επίδραση στις επιδόσεις.

Από αυτή τη μελέτη προκύπτουν τέσσερα ζητήματα: το πρώτο, και ίσως το πιο σημαντικό, είναι ανεξάρτητο από το φύλο ενώ τα υπόλοιπα τρία σχετίζονται με το φύλο. Αυτά είναι:

1. Η μικρή συμμετοχή και η μειωμένη αλληλεπίδραση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη.
2. Η πρώιμη εμφάνιση των αγοριών με χαμηλές επιδόσεις ως μαθητών με περιορισμένη συμμετοχή στις θετικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη.
3. Οι αλλαγές στα αλληλεπιδραστικά μοτίβα που είναι εμφανείς στα μεγαλύτερα αγόρια με υψηλές επιδόσεις, και
4. Το σταθερό μοτίβο αλληλεπίδρασης των κοριτσιών με υψηλές επιδόσεις.

Η μικρή συμμετοχή και η μειωμένη αλληλεπίδραση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη

Οι Εθνικές Στρατηγικές τόσο για τα μαθήματα Γλώσσας όσο για τα μαθηματικά δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συνεχή αλληλεπιδραστική διδασκαλία στο σύνολο της τάξης, η οποία αποσκοπεί στην εμπλοκή όλων των παιδιών στη διαδικασία μάθησης. Στο επίκεντρο τέτοιων επεισοδίων διδασκαλίας σε ολόκληρη την

τάξη υπάρχουν οι δύο δυνατότητες, της ομιλίας και της ακρόασης. Τόσο για το παιδί, όσο και για τον εκπαιδευτικό η ομιλία είναι το «*μέσο της μάθησης*» (Edwards και Mercer, 1987), και ιδιαίτερα για το παιδί, η ομιλία αποτελεί «*ένα από τα υλικά με τα οποία δομεί τον τρόπο σκέψης του*» (Edwards και Mercer, 1987). Από τη σκοπιά της σύγχρονης κοινωνιο-δομικής θεωρίας της μάθησης, η αξία των επεισοδίων διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ως έμπειρος, καθοδηγεί τους μαθητές και τους στηρίζει σε ένα νέο τρόπο αντίληψης, στηριζόμενος και έχοντας ως αφετηρία τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Ένα επιπλέον όφελος της επιτυχημένης διαχείρισης της διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη, μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διακρίνουν τι έχουν και τι δεν έχουν καταλάβει οι διδασκόμενοι, δεδομένου ότι η ομιλία «*βοηθά τους διδασκόμενους να αποδείξουν στους ίδιους και στους άλλους τι γνωρίζουν, τι κατανοούν ή τι μπορούν να κάνουν*» (Edwards και Westgate, 1994).

Είναι προφανές ότι η αλληλεπιδραστική μάθηση μέσω της διδασκαλίας σε όλη τη τάξη, δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στις επιδεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η έκθεση Bullock (1975) για εκπαιδευτικούς που «*διευθύνουν σαν μαέστροι τις συζητήσεις*» και οι Edwards και Westgate (1994) παρατηρούν ότι «*σε οργανωμένες τάξεις ο εκπαιδευτικός παίρνει το λόγο κατά βούληση, δίνει το λόγο σε άλλους, ορίζει τα θέματα της συζήτησης, διακόπτει και δίνει αλλού το λόγο, όταν κρίνει ότι κάποιος ξεφεύγει από το θέμα και σχολιάζει όσα λέγονται και εννοούνται, και έτσι λειτουργεί σαν να είναι ο συνδετικός κρίκος μέσα και μεταξύ των διαφόρων ενοτήτων του μαθήματος*». Αυτό το επίπεδο ενορχήστρωσης και ελέγχου έχει δεχθεί κριτική. Ο Barnes (1969) υποστήριζε ότι «*η γλώσσα αποτελεί ένα όργανο διδασκαλίας*» και όχι όργανο μάθησης: με άλλα λόγια, αποτελεί εργαλείο για το δάσκαλο προκειμένου να διευκολύνει το ρόλο του και όχι ένα εργαλείο που παράγει και δημιουργεί τη μάθηση. Η διεξοδική μελέτη του Wells (1986) αναφορικά με τις εμπειρίες των παιδιών από την ομιλία στο σπίτι και το σχολείο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν πολύ ελάχιστα αλληλεπιδράσεις για να ενσωματώσουν τα νοήματα των παιδιών στο δικό τους λόγο, είτε κάνοντας μία επεξεργασία των νοημάτων, είτε ζητώντας από τα παιδιά να επεκτείνουν τη σκέψη τους. Εάν η μάθηση και η επακόλουθη επιτυχία πρέπει να κατασκευαστεί μέσω των αλληλεπιδραστικών εμπειριών σε ολόκληρη την τάξη, τότε η συμμετοχή του συνόλου της τάξης αποτελεί απαραίτητη και ουσιαστική προϋπόθεση.

Η αποτίμηση που έκανε το 1999 η Εθνική Στρατηγική για τα μαθήματα της Γλώσσας (OFSTED 1999) δέχεται έμμεσα την επιτυχία της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη, καθώς παρατηρεί ότι οι «*ερωτήσεις απαντήθηκαν με ευχέρεια και όταν τους ζητήθηκε, οι περισσότεροι μαθητές ήταν πρόθυμοι να*

εκθέσουν τις ιδέες τους». Ωστόσο, αυτή η μελέτη συμπεραίνει ότι αυτά τα παιδιά που θεωρούνται εκ των προτέρων χαμηλών επιδόσεων, είναι εκείνα που έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν. Οι σημειώσεις από την παρατήρηση των παιδιών στην τάξη, σε Δημοτικά και Γυμνάσια, έδειξαν ότι πολύ συχνά οι διαδικασίες ερωτήσεων και απαντήσεων, που με μια πρώτη ματιά φαίνονταν ζωντανές και επιτυχημένες, ήταν ουσιαστικά αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και μιας μικρής ομάδας μαθητών. Στο Λύκειο οι σημειώσεις από την παρατήρηση στην τάξη έδειξαν ότι στη διάρκεια του μαθήματος κυριαρχεί ο λόγος του εκπαιδευτικού. Για να βελτιωθούν οι επιδόσεις των παιδιών με υποεπίδοση ίσως να είναι απαραίτητη μία κριτική και ισορροπημένη ανάλυση της συμμετοχής σε διδασκαλίες κατά τις οποίες εμπλέκεται ολόκληρη η τάξη.

Η πολύ πρώιμη ανάδυση του αγοριού με χαμηλές επιδόσεις με κριτήριο την περιορισμένη συμμετοχή του στις θετικές αλληλεπιδράσεις στη τάξη

Τα αποτελέσματα της Εθνικής Εξέτασης για τη Βασική Εκπαίδευση έδειξαν ότι τα αγόρια έχουν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα κορίτσια από το Βασικό Στάδιο 1²² και εξής και την αξιολόγηση της Εθνικής Στρατηγικής για τα μαθήματα της Γλώσσας (OFSTED 1999) επισημαίνει ότι «*οι χαμηλές επιδόσεις των αγοριών δεν περιορίζονται στο Βασικό Στάδιο 2. Στο τέλος του βασικού σταδίου 1, υπάρχουν επίσης σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα σε ό,τι αφορά στις επιδόσεις, ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο*». Αυτή η μελέτη επισημαίνει ένα παράλληλο χαρακτηριστικό των αγοριών με χαμηλές επιδόσεις, το οποίο πιθανόν να σχετίζεται άμεσα με τις επιδόσεις τους. Εξαρχής τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζονται λιγότερο πρόθυμα να συμμετέχουν σε θετικής φύσεως αλληλεπιδράσεις στο σύνολο της τάξης και είναι πιθανότερο να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις που δε σχετίζονται με το μάθημα.

Οι αλλαγές στα αλληλεπιδραστικά μοτίβα εμφανείς στα μεγαλύτερα αγόρια με υψηλές επιδόσεις

Από τις τέσσερις κατηγορίες παιδιών που παρατηρήθηκαν, τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις παρουσιάζουν τις περισσότερες αλλαγές στα μοτίβα αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Από ιδιαίτερα

²² ΣτΜ. Το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οργανωμένο σε τέσσερα βασικά στάδια που φτάνουν μέχρι το επίπεδο της προετοιμασίας για τις εξετάσεις για εισαγωγή σε ακαδημαϊκά ιδρύματα. Το πρώτο στάδιο καλύπτει παιδιά ηλικίας 5-7 ετών, το 2^ο παιδιά 7-11 ετών, το 3^ο τις ηλικίες 11-14 ετών και το 4^ο οδηγεί στις εξετάσεις για ακαδημαϊκή εισαγωγή (GCSE) και απευθύνεται στις ηλικίες 14-16 ετών.

πρόθυμα και ενεργά σε θετικές αλληλεπιδράσεις κατά τα έτη 1, 4 και 5, τα αγόρια στο 8^ο έτος εμφανίζονται να απέχουν ή να αποχωρούν από τις αλληλεπιδράσεις του συνόλου της τάξης. Ανάμεσα στα έτη 5 και 8 τα αγόρια μπορεί να μπαίνουν στην εφηβεία και την νεανική φάση ανάπτυξης και στο 8^ο έτος να βρίσκονται ήδη σε περιβάλλον εφηβικής κουλτούρας και εφηβικών πρακτικών. Αυτή η αλλαγή στα αγόρια με υψηλές επιδόσεις πιθανό να είναι αποτέλεσμα των κατασκευών του ανδρισμού και της πίεσης της ομάδας των συνομηλίκων να διατηρούν την ενδεδειγμένη ανδρική ταυτότητα με το να αποφεύγουν να δείχνουν υπερβολική προθυμία και ενθουσιασμό –«φυτά» ή «σπασίκλης» όπως λένε τα παιδιά τις συνεντεύξεις τους. Με άλλα λόγια, υπάρχει μια *«ασυγχρονία μεταξύ της κοινωνικής ταυτότητας και της συμμετοχής σε δραστηριότητες που απαιτούνται για τη μάθηση»* (Evans 1999).

Η έκθεση του Εθνικού Ιδρύματος για την Εκπαιδευτική Έρευνα/Υπηρεσία Ανταλλαγής Πληροφοριών για τη Διαχείριση της Εκπαίδευσης (NFER/EMIE) (Arnold, 1996) σχετικά με τα μοτίβα επιδόσεων των αγοριών σημειώνει ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα αγόρια που δεν επιθυμούσαν να δείχνουν ζόρικοι(macho) και επιθετικοί άνδρες *«έπρεπε να καλλιεργήσουν μια εικόνα μαγκιάς, αποστασιοποίησης και αδιαφορίας»*. Άσχετα από το εάν ένα αγόρι προτιμούσε την εικόνα του ζόρικού άνδρα, ή του μάγκα, καμία από τις εικόνες δε συμπεριλάμβανε την *«αφοσίωση στην τάξη»*. Αυτά τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις δεν είναι όπως οι «ζόρικοι μάγκες» στη μελέτη της Mac an Ghail (1994), που αμφισβητούν την εξουσία του σχολείου και επενδύουν στη σωματική δύναμη μέσω *«καυγάδων, σεξ και ποδοσφαίρου»*. Ούτε μοιάζουν στους «ακαδημαϊκά επιτυχημένους» της μελέτης της Mac an Ghail, οι οποίοι έμαθαν να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τις κατηγορίες της θηλυπρέπειας, ακόμα και να τις υπερβαίνουν παίζοντας αυτό το ρόλο. Συχνά ,όμως ,συμπεριφέρονται παρόμοια με μαθητές χαμηλών επιδόσεων. Στην προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν την εικόνα του μάγκα, ίσως αυτά τα παιδιά με ακαδημαϊκή επιτυχία να βρήκαν την αποφυγή συμμετοχής στις αλληλεπιδράσεις της τάξης, όταν υποτίθεται ότι αισθάνονται άνετα με το υπό μελέτη αντικείμενο, ως στρατηγική διατήρησης της ανδρικής αυτο-εικόνας τους. Με άλλα λόγια στο πλαίσιο, μιας στρατηγικής επιβίωσης, αυτά τα ευφυή αγόρια μπορεί μάλλον να επιλέγουν πολύ συνειδητά να απέχουν και να αρνούνται να συμβιβαστούν με τους κανόνες του σχολικού παιχνιδιού. Σ' αυτόν τον τομέα θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω έρευνα που θα εστίαζε στα κίνητρα και την οπτική γωνία των αγοριών με υψηλές επιδόσεις κατά τη μετάβασή τους από την παιδική ηλικία στην εφηβεία.

Το σταθερό αλληλεπιδραστικό μοτίβο για το κορίτσι με υψηλές επιδόσεις

Τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις – σε άμεση αντίθεση με τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις, όπως αυτά περιγράφηκαν – από το 1^ο μέχρι το 10^ο έτος είναι σταθερά πρόθυμα να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και να παραμένουν επικεντρωμένα και αφοσιωμένα στο μάθημα. Αυτή η ομάδα κοριτσιών φαίνεται συγκαταβατική, συναινετική και πρόθυμη να ευχαριστήσει. Πράγματι, οι Younger *et al.* (1999) δηλώνουν ότι *«ένας συνεχώς μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρούν ολοένα και συχνότερα ότι οι 'ιδανικοί μαθητές' είναι κορίτσια»*. Αντιλαμβάνονται τους κανόνες της τάξης και συμμορφώνονται σε αυτούς, είναι φιλόπινα και πρόθυμα να εργάζονται ομαδικά, είναι πρόθυμα να δίνουν απαντήσεις και να διατηρούν την προσοχή τους – και ανταμείβονται για αυτό με την παροχή πολλών ευκαιριών να απαντούν σε ερωτήσεις. Όπως είναι ευνόητο, τα κορίτσια αυτά θεωρούνται ως τα ιδανικά παιδιά και πράγματι, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους περιέγραψαν συχνά με αυτόν τον τρόπο τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις.

Ωστόσο, αυτό το μοτίβο αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς δημιουργεί δύο σημαντικά ερωτήματα. Πρώτον, μήπως η συμπεριφορά των κοριτσιών με υψηλές επιδόσεις τα οδηγεί τελικά σε μειονεκτική θέση; Η Miller (1996) υποστηρίζει ότι αυτά τα χαρακτηριστικά των κοριτσιών συχνά χρησιμοποιούνται για να υποβαθμίσουν τις επιδόσεις τους: *«οι επιτυχίες των κοριτσιών θεωρούνται αποτέλεσμα σκληρής δουλειάς αντίθετα με την 'ευφυΐα' που υποτίθεται ότι διαθέτουν τα αγόρια»*. Οπωσδήποτε, τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις δεν απειλούνται να κατηγορηθούν ότι εργάζονται σκληρά και η απουσία εμφανούς προσπάθειας, σε συνδυασμό με την ακαδημαϊκή επιτυχία, μπορεί να σηματοδοτεί μεγαλύτερη 'ευφυΐα' σε σύγκριση με τα κορίτσια που φαίνεται ότι εργάζονται σκληρά για να πετύχουν τα ίδια αποτελέσματα. Ένα επιπλέον μειονέκτημα, το οποίο επίσης αντιμετωπίζουν τα συναινετικά και υποχωρητικά κορίτσια, είναι ακριβώς ότι τα χαρακτηριστικά αυτά που αποτελούν πλεονέκτημα στο σχολείο όσον αφορά στην επιτυχία στις εξετάσεις, μπορεί να αποτελούν μειονέκτημα στο χώρο εργασίας τους. Ελάχιστα διευθυντικά στελέχη εταιριών, πολιτικοί, δικηγόροι κ.ά. θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως συγκαταβατικοί και υποχωρητικοί, σε αντίθεση με τους/τις βοηθούς τους, οι οποίοι/ες θα μπορούσαν κάλλιστα να διαθέτουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά!

Δεύτερον, μήπως τιμωρούνται τα αγόρια για τη μη συμμόρφωση και τη μη συναίνεση τους στους κανονισμούς του σχολείου και μήπως αυτό συμβάλλει με κάποιο τρόπο σε δυσαρέσκεια και χαμηλές επιδόσεις; Η Miller αναγνωρίζοντας την απροθυμία των αγοριών να συμμετέχουν στο σχολικό παιχνίδι, θέτει το ερώτημα *«γιατί θα πρέπει τα κορίτσια, μιλώντας πάντα συγκριτικά, να είναι τουλάχιστον*

πρόθυμα να αποδέχονται την εκδοχή του εκπαιδευτικού για τα πράγματα»; Τα κορίτσια με υψηλές επιδόσεις και οι εκπαιδευτικοί τους εμφανίζονται να κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος: αυτοί που δε πειθαρχούν στο να συμμετέχουν, όταν τους ζητείται, ή δεν είναι πρόθυμοι να δώσουν απαντήσεις, αποξενώνονται από το κλίμα της τάξης, που δεν αντιλαμβάνεται και δεν αναγνωρίζει τις ανάγκες τους ή τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης τους.

Συμπέρασμα

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στο άρθρο αυτό δείχνουν μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις χαμηλές επιδόσεις και των επιπέδων αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη. Επίσης, τονίζουν την αξία της συσχέτισης του φύλου και των χαμηλών επιδόσεων με τρόπο που να λαμβάνονται υπόψη κι άλλες παράμετροι εκτός από το φύλο. Είναι σημαντικό να αποφύγουμε *«την παραδοχή ότι όλα τα αγόρια έχουν παρόμοιες ανάγκες και όλα τα κορίτσια έχουν επίσης παρόμοιες ανάγκες»*, καθώς μια τέτοια υπόθεση θα μπορούσε να *«συγκαλύψει βαθύτερα ζητήματα που έχουν σχέση με διαφορές φύλου»* (Scaife, 1998). Οι μαθητές με υποεπίδοση, αγόρια ή κορίτσια, δεν συμμετέχουν πλήρως στις ευκαιρίες μάθησης που τους προσφέρονται. Εάν *«Η πράξη της μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως πολιτική πράξη, τότε και ο μαθητής και η μαθήτρια πρέπει να δώσει το στίγμα του/της στη διαδικασία της μάθησης»* (Evans, 1999) προκύπτει ότι πρέπει να επανεξετάσουμε τον τρόπο, με τον οποίο η διδασκαλία και οι πρακτικές της τάξης μπορούν να τροποποιηθούν, προκειμένου να ενθαρρύνουν ένα κλίμα κοινά αποδεκτής μάθησης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AMOLD, R. (1996). *Raising Levels of Achievement in Boys*. (Slough, National Foundation for Educational Research /Education Management Information Exchange).
- ARNOT, M. DAVID, M. & Weiner, G. (1996). *Educational Reform and Gender Equality in Schools* (London, HMSO).
- BARNES, D. (1969). *Language, the Learner and the School* (Harmondsworth, Penguin).
- BOUSTED, M. (1989). Who Talks?, *English in Education*, 23, 1, 41-51.
- BULLOCK REPORT (1975). *A Language for Life* (London: HMSO).
- CAMERON, D. (1997). *The Feminist Critique of Language* (London, Routledge).
- CHESHIRE, J. & JENKINS, N. (1991). Gender Issues in the GCSE Oral Examination: Part 2 *Language and Education* 5, 1, 19-40.
- COLLINS, C. KENWAY, J. & McLEOD, J. (2000). *Factors influencing the Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School*, (Geelong, Deakin University).
- CROLL, P. (1986). *Systematic Classroom Observation* (London, Falmer Press).
- DAVIES, J. (1998). Girls' and Boys' Talk in the Classroom, in: A. Clark and E. Millard (Eds) *Gender in the Secondary Curriculum* (London, Routledge).
- DILLON, J. T. (1988). *Questioning and Teaching* (Beckenham, Croom Helm).
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1987). *Common Knowledge* (London, Methuen).
- EDWARDS, A. D. & WESTGATE, D.P.G. (1994). *Investigating Classroom Talk* 2nd ed. (London, Falmer Press).
- EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION/OFFICE For Standards in Education (1996). *The Gender Divide* (London, HMSO).
- EVANS, H. (1999). *Gender and Achievement in Secondary Education in Jamaica* (Kingston, Planning Institute of Jamaica).
- GORARD, S. (2000). One of Us cannot be Wrong: the paradox of achievement gaps, *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, 391-403.
- GORARD, S. REES, G. & SALISBURY, J. (1999). Reappraising the apparent underachievement of boys at school, *Gender and Education*, 11, 441-454.
- HALL, C & COLES, M. (1997). Gendered readings: helping boys develop as critical readers, *Gender and Education*, 8, 311-321.
- HAMMERSLEY, M. (1990). An Evaluation of Two Studies of Gender Imbalance in Primary Classrooms, *British Educational Research Journal*, 16, 125-143.
- HOWE, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction* (Edinburgh, Scottish Council for Research in Education).
- LAKOFF, R. (1975). *Language and Woman's Place* (New York, Harper and Row).
- MAC AN GHAILL, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling* (Buckingham, Open University Press).

- MARTINO, W. (1999). 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school, *British Journal of the Sociology of Education*, 20, 239-264.
- MILLARD, E. (1997). *Differently Literate* (London, Falmer).
- MILLER, E. (1991). *Men At Risk* (Kingston, Jamaica Publishing House).
- MILLER, J. (1996). *School for Women* (London, Virago).
- MILLS, S. (1997). Discourse competence: how to theorise strong women speakers, in: K. Oliver and C. Hendricks (Eds) *Language and Liberation: Feminism, Philosophy and Language* (New York, State University of New York Press).
- MYERS, K. (1992). *Genderwatch After the Education Reform Act*. (Cambridge, Cambridge University Press).
- MYHILL, D. (1999). Boy Zones and Girl Power, *Curriculum*, 20, 2 86-99.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (OFSTED) (1999). *The National Literacy Strategy; an evaluation of the first year of the NLS* (London, OFSTED).
- SARGEANT, J. (1993). Gender and Power: the Meta-Ethics of Teaching Argument in Schools, *Curriculum*, 4, 6-13.
- SCAIFE, J. (1998). Science Education for All? in Clark, A and Millard, E eds 1998 *Gender in the Secondary Curriculum* (London, Routledge).
- SPENDER, D. (1980). *Man-Made Language* (London, Routledge).
- SWANN, J. & GRADDOL, D. (1988). Gender Inequalities in Classroom Talk, *English in Education*, 22, 48-65.
- TURNER, E. RIDDELL, S. & BROWN S. (1995). *Gender Equality in Scottish Schools* (Glasgow, Equal Opportunities Commission).
- WEIS, L. (1990). *Working Class without Work* (New York, Routledge).
- WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn* (London, Hodder & Stoughton).
- YOUNGER, M & WARRINGTON, M. (1996). Differential Achievement of Girls and Boys at GCSE: some observations from the perspectives of one school, *British Journal of the Sociology of Education*, 17, 299-314.
- YOUNGER, M., WARRINGTON, M., WILLIAMS J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric?, *British Journal of Sociology of Education*, 20, 325-344.

2.4 ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ²³

Μαρία Τσουρούφλη²⁴

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής εθνογραφικής μελέτης σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η μελέτη διερεύνησε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή σε μία μικτή ως προς τις επιδόσεις της ομάδα παιδιών της εργατικής τάξης σε ένα σχολείο στην Ελλάδα. Επίσης, διερεύνησε τη σύνδεση/σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας και των αντιλήψεών τους για το φύλο καθώς και των προσωπικών τους εμπειριών ζωής, σε περιορισμένη, ωστόσο, έκταση. Αν και το δείγμα ήταν μικρό και υπήρχαν πολλές παραλλαγές, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι, οι εκπαιδευτικοί γενικά συμπεριφέρονταν διαφορετικά στα αγόρια και διαφορετικά στα κορίτσια. Η παντελής απουσία ή το χαμηλό επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα οργάνωσης και κατηγοριοποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς επίσης και οι σιωπηρές δεδομένες παραδοχές των εκπαιδευτικών για το φύλο, αποτελούν ένα σύνολο παραγόντων που επηρέασαν τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούσαν με τα κορίτσια και τα αγόρια στην αίθουσα διδασκαλίας. Άλλα ζητήματα, όπως η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ίσων ευκαιριών, το χαμηλό κύρος του σχολείου, καθώς και το γεγονός ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν ασπάζόταν και δεν υποστήριζε την προώθηση της ισότητας των φύλων σε αυτό, είναι επίσης παράγοντες που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών εκπαιδευομένων μαθητών/-τριών.

²³ Δημοσίευση: Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Greece, *Gender and Education*, Vol. 14, No. 2, pp. 135-147.

²⁴ Πανεπιστήμιο Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο.

Εισαγωγή

Από το 1975, η ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία βίωσαν σημαντικές, τόσο θεσμικές όσο και δομικές, αλλαγές σχετικά με την ισότητα των φύλων (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1996). Το 1975, αν και στην εξουσία βρισκόταν συντηρητική κυβέρνηση, το Ελληνικό Κοινοβούλιο καθιέρωσε την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών ως ένα συνταγματικό δικαίωμα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1992). Αυτή η αλλαγή ήταν περισσότερο το αποτέλεσμα της προετοιμασίας της Ελλάδας για την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1981), παρά ένα αποκλειστικό επίτευγμα του φεμινισμού ή ένα πάγιο αίτημα της ελληνικής κοινωνίας. Μετά το 1981, όταν το Σοσιαλιστικό Κόμμα ήρθε στην εξουσία, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω αλλαγές. Η Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διακρίσεων ενάντια στις Γυναίκες, υπογράφηκε από την Κυβέρνηση και ιδρύθηκαν το Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας και η Γενική Γραμματεία Ισότητας. Παράλληλα, άρχισε η υλοποίηση προγραμμάτων δράσης για τη μείωση της γυναικείας ανεργίας και η πραγματοποίηση σεμιναρίων και συνεδρίων γύρω από θέματα ισότητας. Κατά την περίοδο 1985-93, επίσης, σημειώθηκε αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στα περισσότερα επαγγέλματα, αλλά όχι σε υψηλές διευθυντικές θέσεις ή σε θέσεις υψηλόβαθμων διοικητικών στελεχών.

Σε ό,τι αφορά την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, η απουσία κάποιου συγκεκριμένου σχεδίου, το οποίο να θεμελιώνεται σε σημαντικά ευρήματα της σύγχρονης έρευνας, ήταν περισσότερο από εμφανής τη συγκεκριμένη περίοδο. Μερικές από τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά τη δεκαετία του '80 ήταν η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης, η κατάργηση των διακρίσεων με βάση το φύλο σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, και η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων. Επιπρόσθετα, τα τελευταία είκοσι χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μαζική αύξηση της συμμετοχής των γυναικών αλλά ταυτόχρονα ανισότητα σε ό,τι αφορά την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη, 1986, Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1996) – γεγονός, που αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας για τους άνδρες και τις γυναίκες (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 1989, Grodum, 1995).

Πολλοί θεωρούν τις θεσμικές μεταρρυθμίσεις και τις αλλαγές στη συμμετοχή των γυναικών ως απτή απόδειξη ισότητας ανάμεσα στα φύλα και πιστεύουν ότι οι έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευση δεν αποτελούν πλέον ζήτημα και ότι τα κορίτσια και οι νεαρές κοπέλες έχουν ίσες ευκαιρίες με τα αγόρια και τους άνδρες, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία. Κατά την προσωπική μου εκτίμηση, αλλά καθώς

και άλλων συγγραφέων (Spender, 1995, 1989, Weiner, 1994), οι γυναίκες έχουν ακόμα πολλά να κατακτήσουν. Οι ρυθμίσεις που αφορούν στην ισότητα των φύλων μπορεί να έχουν διασφαλίσει στις γυναίκες πρόσβαση, αλλά δεν κατέστησαν αυτόματα τις γυναίκες ισότιμες πολίτες. Μετά από αιώνες κυριαρχίας του άνδρα στην ελληνική κουλτούρα, όπου αυτός καθόριζε τις νόρμες, δόθηκε στις γυναίκες η δυνατότητα να συμμετέχουν ως ίσες σε ένα άνισο πατριαρχικό θεσμό (την εκπαίδευση), προκειμένου να μάθουν γνώση σχεδιασμένη από άνδρες για άνδρες και να συναγωνιστούν σε ένα σύστημα αξιών για άνδρες, το οποίο εξακολουθεί να διατηρεί εντελώς παραδοσιακές απόψεις για το ρόλο των γυναικών και των ανδρών στην ιδιωτική και στη δημόσια ζωή (Spender, 1981, Ηλίου, 1995). Το μήνυμα ήταν ότι οι ευκαιρίες για όλες τις γυναίκες –λευκές, έγχρωμες, ετεροφυλόφιλες, ομοφυλόφιλες, μεσαίας ή εργατικής τάξης- είναι εκεί και παρόλο που η δομή, οι πόροι και η ιδεολογία της κοινωνίας δεν έχουν αλλάξει πολύ, εξαρτάται από τις ικανότητες της γυναίκας να κατακτήσει τη θέση που της αξίζει.

Εξαιτίας αυτής τη φιλελεύθερης φιλοσοφίας και επίσης λόγω περιορισμένων κονδυλίων για επιχορηγούμενη έρευνα στην εκπαίδευση, τα θέματα της ισότητας στην εκπαίδευση παραγκωνίστηκαν για μεγάλο διάστημα στην Ελλάδα. Από τη δεκαετία του '80, και ενώ στη Βρετανία ζητήματα, όπως η αλληλεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, και οι στάσεις των μαθητών, εξετάστηκαν συστηματικά ανάμεσα σε πολλά άλλα ζητήματα σχετικά με τα φύλα (Delamont & Hamilton, 1976, 1989, 1983, Clarricoates, 1987, Skelton, 1989, 1996), ωστόσο στην Ελλάδα το θέμα των διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα μόλις πρόσφατα άρχισε να προσελκύει την προσοχή, και η ύπαρξη ερευνητών και δικτύων που ασχολούνται με τα θέματα της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι περιορισμένη (Κογκίδου, 1995).

Επηρεασμένη, τόσο σε μεθοδολογικό, όσο και σε θεωρητικό επίπεδο από την αγγλόφωνη κυρίως βιβλιογραφία σε θέματα φύλου, (Sutherland, 1981, Kessler *et al*, 1985, Acker, 1988, 1994, Stanley & Wise, 1990, Skelton, 1996), και με δεδομένη την έλλειψη αντίστοιχων ελληνικών ερευνών, αποφάσισα να πραγματοποιήσω μία εθνογραφική μελέτη σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προκειμένου να διερευνήσω το θέμα της ισότητας μεταξύ των φύλων, μελετώντας τη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή στην αίθουσα διδασκαλίας και τις ιδέες των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου.

Μέθοδος έρευνας

Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό αστικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο φοιτούσαν 165 μαθητές, 78 κορίτσια και 87 αγόρια. Η επιλογή του σχολείου, στο οποίο έγινε η έρευνα συνδέεται κυρίως με τη γνωριμία μου με τη διευθύντρια του σχολείου. Ήταν καλή μου φίλη και υπήρξε η καθηγήτρια που προτιμούσα, όταν και εγώ ήμουν μαθήτρια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με σύστησε σε κάποιους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν, αλλά η άδειά της να πραγματοποιήσω την έρευνά μου στο σχολείο και η βοήθειά της, δε μπορούσαν να εγγυηθούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνά μου.

Το σχολείο βρίσκεται σε μία περιοχή της οποίας οι κάτοικοι ανήκουν στην εργατική τάξη, αλλά οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στη μελέτη δε ζούσαν σε αυτή την περιοχή. Πέντε εκπαιδευτικοί, τέσσερις γυναίκες και ένας άνδρας συμμετείχαν στο ερευνητικό μου πρόγραμμα. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: ελληνικά, φυσική, θρησκευτικά, αγγλικά και μαθηματικά (ο άνδρας εκπαιδευτικός). Για τη μελέτη επιλέχτηκε τελικά μία ομάδα μαθητών από τη δεύτερη τάξη του σχολείου, στην οποία δίδασκαν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Πραγματοποίησα ένα σύνολο από 46 ώρες παρατήρησης. Η επιλεγμένη ομάδα μαθητών αποτελούνταν από 22 μαθητές, 11 κορίτσια και 11 αγόρια. Οι περισσότεροι από τους μαθητές της ομάδας ήταν 14 χρόνων. Οι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια του σχολείου κατέθεσαν προφορικές ιστορίες, και έδωσαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ στην ομάδα των μαθητών δόθηκαν ερωτηματολόγια. Επιπρόσθετα, συγκεντρώθηκαν δεδομένα που αφορούσαν στις εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου, στα σχολικά εγχειρίδια και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων. Με το συνδυασμό δεδομένων από διαφορετικές πηγές, προσπάθησα να διαπιστώσω εάν σημειώνεται διαφορετική αντιμετώπιση των αγοριών και των κοριτσιών στην ελληνική αίθουσα διδασκαλίας και εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην προώθηση της ισότητας στο σχολείο (παρατηρήσεις στην τάξη, ερωτηματολόγια και έγγραφα). Επίσης, με ενδιέφερε να διερευνήσω τις πιθανές εξηγήσεις για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας όχι μόνο τις ιδέες τους για τα φύλα, (ημιδομημένες συνεντεύξεις), αλλά και τις προσωπικές τους εμπειρίες ζωής (προφορικές ιστορίες) και τις κατασκευές του φύλου στο συγκεκριμένο σχολείο.

Εκπαιδευτικοί και Φύλο

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η καθηγήτρια της φυσικής και η καθηγήτρια των θρησκευτικών δε φάνηκε να έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις ικανότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών ή να έχουν συνειδητοποιήσει ότι το φύλο μπορεί να επηρεάζει τη διδασκαλία τους. Τα δεδομένα, επίσης, δείχνουν ότι οι τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς (των ελληνικών, των αγγλικών και των μαθηματικών), καθώς και η διευθύντρια, απέδωσαν διαφορετικά χαρακτηριστικά στα κορίτσια και τα αγόρια μαθητές, καθώς και στις γυναίκες και τους άνδρες αντίστοιχα.

Τα κορίτσια πάντα ήταν περισσότερο έξυπνα και καλύτερες μαθήτριες από τα αγόρια στις τάξεις μου. Δούλευαν με πιο οργανωμένο τρόπο από ό,τι τα αγόρια και προσπαθούσαν περισσότερο. Επίσης, είχαν πιο ενδιαφέρουσες προσωπικότητες. Τα αγόρια ήταν πιο μαλακά. Τα κορίτσια ήταν πιο ανυπάκουα και πιο αγενή, συνήθως αντιμιλούν (Διευθύντρια)

Οι γυναίκες είναι πιο δυναμικές από τους άνδρες, εμείς έχουμε πλήρη συνείδηση για αυτό που κάνουμε, είμαστε πιο σκληρές, πιο ευθείς, ειλικρινείς και έξυπνες και γι' αυτό είμαστε πιο ιδιαίτερες/ξεχωριστές (Διευθύντρια).

Ωστόσο, ήταν μόνο η φιλόλογος που φάνηκε να αντιλαμβάνεται το φύλο ως μία κοινωνική κατασκευή, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Για παράδειγμα, ανέφερε:

Τα αγόρια κάνουν περισσότερη φασαρία από τα κορίτσια. Αυτό σχετίζεται με τον τρόπο που μεγαλώνουν. Τα αγόρια μεγαλώνουν έχοντας τη δυνατότητα να κάνουν ό,τι θέλουν μέσα στην οικογένεια, ενώ τα κορίτσια μαθαίνουν να προσπαθούν. Τα κορίτσια φοβούνται και προσπαθούν να δουλεύουν μέσα στα πλαίσια ενός συστήματος. Τα αγόρια μαθαίνουν να είναι επαναστάτες.

Η καθηγήτρια των αγγλικών, ο μαθηματικός και η διευθύντρια, αναγνώρισαν την επίδραση που έχουν οι κοινωνικοί παράγοντες, όπως π.χ., οι ιδέες των γονιών και η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών, στην επίδοσή τους, στα επιτεύγματα και την ταυτότητά τους. Αλλά, ωστόσο, οι τρεις αυτοί ερωτώμενοι εξέφρασαν επίσης την πεποίθηση ότι οι διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών μαθητών είναι κυρίως εγγενείς, ή σχετίζονται με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Για παράδειγμα, είπαν :

Όταν ένα αγόρι έχει ένα δυνατό και έξυπνο μυαλό, τότε πρόκειται για άτομο πραγματικά ευφυές. Έχω συναντήσει κορίτσια που είναι έξυπνα, αλλά δεν είναι το ίδιο. Τα κορίτσια προσπαθούν περισσότερο, μελετούν

σκληρά και προσπαθούν να βελτιωθούν. Τα αίτια για αυτές τις διαφορές είναι τα γονίδια και η ανατροφή που έχουν πάρει από το σπίτι (η Καθηγήτρια αγγλικών).

Τα κορίτσια από τη φύση τους είναι πιο ήσυχα και ευγενικά από τα αγόρια (ο Μαθηματικός).

Πιστεύω ότι οι άνδρες είναι πιο αγνοί. Η εμπειρία μου με έχει διδάξει ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο καιροσκόποι, προστατεύουν τα συμφέροντά τους, και μισούν περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες. Οι γυναίκες είναι ανταγωνιστικές ακόμα και μεταξύ τους. Οι άνδρες είναι πιο ειλικρινείς (Διευθύντρια).

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται από την Altani (1992) στην έρευνα που πραγματοποίησε σε 17 δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Αν και κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά της αναφέρθηκαν στην κοινωνικοποίηση ως ένα βασικό αίτιο για τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξήγησε τις έμφυλες διαφορές με όρους βιολογίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην έρευνά της δεν έβλεπαν το φύλο ως σημαντικό παράγοντα στην κοινωνικοποίηση και στην εκπαίδευση των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα, η φιλόλογος και η φυσικός, επικεντρώθηκαν σε θέματα, τα οποία, κατά την άποψή τους, μπορεί να είναι επιζήμια για τα κορίτσια, όπως, η απουσία ενός φιλικού προς τα κορίτσια αναλυτικού προγράμματος και τα σεξιστικά σχόλια, που άθελά τους κάνουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί.

Αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι στα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα των Ελληνικών, η γυναικεία παρουσία δεν είναι πολύ συνήθης (η Φιλόλογος).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θα εκφράσουν κατά πάσα πιθανότητα τις στερεοτυπικές τους απόψεις στην αίθουσα διδασκαλίας. Όχι απαραίτητα εσκεμμένα. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να πει ένα σεξιστικό ανέκδοτο (η Φυσικός)

Ωστόσο, γενικά οι ερωτώμενοι φάνηκε να βλέπουν την εκπαίδευση ως έναν τομέα γενικά ουδέτερο όσον αφορά τον παράγοντα φύλο.

Δεν πιστεύω ότι υπάρχει κανενός είδους διάκριση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το μόνο πράγμα που μπορώ να βεβαιώσω είναι ότι ορισμένες φορές μπορεί να υπάρχει διάκριση σε προσωπικό επίπεδο. Ξέρετε, αυτό σχετίζεται με τις προτιμήσεις του καθενός κάποιες φορές (η Θεολόγος)

Σε ό,τι αφορά την ανισότητα των φύλων, οι ερωτώμενοι τόνισαν τις παραδοσιακές ιδέες γύρω από τις γυναίκες και τους άνδρες στην ελληνική κοινωνία

και τους τομείς, όπου παρατηρούνται πολύ ορατές έμφυλες διακρίσεις, όπως η απασχόληση σε πολλούς εργασιακούς τομείς.

Η ισότητα μεταξύ των φύλων δεν έχει επιτευχθεί, όχι μόνο στο χώρο εργασίας, αλλά ακόμη και στον τρόπο που σκέφτεται ο κόσμος (Διευθύντρια).

Αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα σαν ένα χώρο που προωθεί την ισότητα, όπου το φύλο δεν αποτελεί θέμα, έχουν αναφερθεί και από πολλές άλλες έρευνες στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις όπως αυτές μπορεί να αντανακλούν στερεοτυπικές ιδέες σχετικά με τα φύλα, ή μία περιορισμένη ευαισθητοποίηση σε θέματα φύλου, ή ίσως απροθυμία να αναγνωρισθεί ο σεξισμός, όταν οι άνθρωποι δεν έχουν τη δύναμη ή την απαραίτητη υποστήριξη, ώστε να τον καταπολεμήσουν (Skelton, 1985, Whyte, 1986, Maguire, 1993).

Εκπαιδευτικοί και Ισότητα στο Σχολείο

Η άποψη που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι, δηλαδή ότι η εκπαίδευση αποτελεί χώρο ισότητας των φύλων, περισσότερο από ό,τι άλλοι επαγγελματικοί χώροι, μπορεί στην πραγματικότητα να σχετίζεται με το γεγονός ότι επικεντρώθηκαν κυρίως σε άμεσες και όχι σε έμμεσες διακρίσεις σε ήπιες μορφές σεξισμού και διακρίσεων. Είναι πιθανόν όλοι οι ερωτώμενοι να θεωρούν ότι η εκπαίδευση παρέχει ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον για τις γυναίκες, στο οποίο μπορούν να έρχονται σε επαφή με πολλές άλλες γυναίκες και στο οποίο δεν αντιμετωπίζουν ακραίες καταστάσεις. Τα σοβαρά προβλήματα μπορούν να προκύψουν σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα, όπως η εργασία στις ένοπλες δυνάμεις (το 1994 υπήρχαν μόνον 6 γυναίκες στη Σχολή Ευελπίδων· πηγή: Υπουργείο Αμύνης, 1994, σύμφωνα με την Πανελλήνια Έκθεση της Γενικής Γραμματείας Ισότητας, 1996). Επιπλέον, στη δημόσια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί έχουν μία σταθερή και ασφαλή δουλειά και μέχρι πρόσφατα το μοναδικό κριτήριο για το διορισμό στα δημόσια σχολεία ήταν ένα πτυχίο από τη Σχολή Παιδαγωγικής (Πιγιάκη, 1999). Πιθανόν, οι δύο αυτοί παράγοντες να συνέβαλαν στην αντίληψη που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί, ότι, δηλαδή, τα σχολεία αποτελούν καλύτερο χώρο εργασίας σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα, όπου υπάρχουν υψηλότερες απαιτήσεις και δεν παρέχεται σταθερότητα και ασφάλεια, όπως στο δημόσιο τομέα.

Ωστόσο, αν και οι διακρίσεις με βάση το φύλο στην εκπαίδευση δεν αποτελούν ζήτημα για την πλειονότητα των ερωτώμενων, η έρευνα αυτή ανέδειξε πολλά στοιχεία έμμεσου σεξισμού. Πρώτον, η ανάλυση των παρατηρήσεων έδειξε ότι

όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στα κορίτσια και τα αγόρια στην τάξη, όπως θα αναπτύξω πιο κάτω. Στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές δείχνουν ότι οι μαθήτριες είχαν στερεοτυπικά γυναικείες προτιμήσεις για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες και οι μαθητές είχαν στερεοτυπικά ανδρικές προτιμήσεις για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κορίτσια ενδιαφέρονταν για επαγγέλματα, τα οποία στην ελληνική κοινωνία θεωρούνται ως κατάλληλα για τις γυναίκες, όπως, λόγου χάρη, η διδασκαλία και η νοσηλευτική: «Θα ήθελα να προσέχω παιδιά, γιατί αγαπώ τα παιδιά», «Θα ήθελα να γίνω νηπιαγωγός, γιατί μου αρέσουν τα παιδιά», «Θα ήθελα να γίνω φιλόλογος».

Παρόλο που υπάρχουν κορίτσια, τα οποία επιλέγουν επαγγέλματα που παραδοσιακά θεωρούνται ως ανδρικά στην ελληνική κοινωνία (γιατρός ή χειρουργός), οι λόγοι της επιλογής τους συνδέονται με τις ευρύτερες κοινωνικές προσδοκίες και παραδοχές για τις γυναίκες, όπως η προσφορά υπηρεσιών και η μέριμνα για τη φροντίδα των άλλων: «Θα ήθελα να γίνω καρδιοχειρουργός. Θέλω να βοηθήσω τους ανθρώπους», «Θα ήθελα να γίνω γιατρός γιατί μου αρέσει να φροντίζω τους αρρώστους».

Από την άλλη πλευρά, η πλειονότητα των αγοριών της ομάδας εκδήλωσε την προτίμησή της για επαγγέλματα, τα οποία απαιτούν τεχνικές δεξιότητες και κατά συνέπεια θεωρούνται ως ανδρικά, όπως αυτό του μηχανικού αυτοκινήτου, ή του ηλεκτρολόγου. Ωστόσο, οι επιλογές των αγοριών ήταν επίσης επηρεασμένες είτε από κάποιον άνδρα μέλος της οικογένειάς τους, είτε από την επιθυμία τους να αποκτήσουν πολλά χρήματα. Ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια της ομάδας παρατηρήθηκαν μικρές διαφορές ως προς τις δραστηριότητες που είχαν στον ελεύθερο χρόνο τους και τις υποχρεώσεις που είχαν στο σπίτι. Τα κορίτσια συμμετείχαν περισσότερο σε δραστηριότητες που θεωρούνται γυναικείες, όπως το να ακούν μουσική, να διαβάζουν βιβλία και να μιλούν στο τηλέφωνο με φίλους. Τα αγόρια, επίσης, ασχολούνταν περισσότερο με δραστηριότητες που θεωρούνται ως ανδρικές, όπως το ποδόσφαιρο, η καλαθοσφαίριση ή τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια συμμετείχαν σε δουλειές του νοικοκυριού. Ωστόσο, το σχολείο δεν είχε ασχοληθεί με κάποια από τις παραπάνω διαφορές που παρατηρούνταν μεταξύ των δύο φύλων.

Κανείς από τους ερωτώμενους δε φαίνεται να είχε αντιληφθεί ότι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί και μαθήτριες συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς και τους μαθητές εμπλέκονταν σε εσωσχολικές δραστηριότητες εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος. Ακόμα και όταν αναμειγνύονταν άνδρες, πραγματοποιούσαν εργασίες που παραδοσιακά θεωρούνται ως ανδρικές δουλειές,

όπως η προπόνηση στο ποδόσφαιρο ή οι τεχνικές εργασίες του τύπου χειρισμός του οπτικοακουστικού εξοπλισμού κατά τη διάρκεια σχολικών εορταστικών εκδηλώσεων. Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, επίσης, δεν είχαν αντιληφθεί και κάποια άλλα γενικότερου ενδιαφέροντος ζητήματα όπως, για παράδειγμα, η μειωμένη συμμετοχή των γυναικών σε υψηλόβαθμες θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και οι παραδοσιακές επιλογές κατεύθυνσης σπουδών των κοριτσιών και των αγοριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στα πανεπιστήμια. Ίσως όμως κάποιος δε μπορεί να απαιτεί ή να περιμένει από τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν ενεργά τέτοιου είδους πληροφορίες από μόνοι τους.

Αν και οι διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών στο σπίτι και στο σχολείο δεν ερευνήθηκαν διεξοδικά, δεδομένου ότι δεν αποτελούσαν στόχο της παρούσας έρευνας, ωστόσο σε κάποιο βαθμό αντανakλούσαν την εικόνα μιας παραδοσιακής κοινωνίας, στην οποία οι παραδοσιακοί ανδρικοί και γυναικείοι ρόλοι ήταν πολύ εμφανείς. Επιπλέον, οι πληροφορίες που αφορούσαν στους μαθητές και στη ζωή στο σχολείο, έρχονται σε αντίθεση με την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό ζήτημα στο σχολείο. Το φύλο ήταν ένας σημαντικός παράγοντας κατηγοριοποίησης και οργάνωσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές, αν και κανείς δεν το εξέφρασε φανερά. Φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι δε λαμβάνουν υπόψη τους στην πραγματικότητα το ρόλο του φύλου. Επίσης, φαίνεται ότι, κάποιες πλευρές του ζητήματος, όπως η κακή συμπεριφορά των αγοριών, είχαν γίνει τόσο φυσικές και είχαν ενσωματωθεί τόσο στη ρουτίνα της καθημερινής ζωής, ώστε καταβαλλόταν μικρή προσπάθεια για να αμφισβητηθούν (Jackson & Salisbury, 1996). Σε κάθε περίπτωση, η ανάλυση των δεδομένων δεν παρέχει επαρκείς ενδείξεις, ώστε να υποθέσουμε ότι κάποιοι από τους ερωτώμενους, με εξαίρεση τη φιλόλογο, είχαν εμπλακεί κατά οποιοδήποτε τρόπο στην προώθηση της ισότητας των φύλων, είτε στο σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα αυτή είτε σε προηγούμενα σχολεία που υπηρετήσε.

Πίνακας I. Η διαφορά στο βαθμό ως προς τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ζητούν πράγματα από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.

Εκπαιδευτικός	Αριθμός Ερωτήσεων ή Εργασιών σε:		Ερωτήσεις ή εργασίες	Σύνολο			Αριθμός Ερωτήσεων ή Εργασιών ανά:		
	Κορίτσια	Αγόρια		Κορίτσια	Αγόρια	Μαθητές	Κορίτσια	Αγόρια	Μαθητές
Ελληνικά	13	27	70	11	11	22	3,9	2,4	3,2
Φυσική	39	61	100	11	11	22	3,5	5,5	4,5
Μαθηματικά	22	50	72	11	11	22	2	4,5	3,3
Αγγλικά	40	72	112	4	7	11	10	10,3	10,2
Θρησκευτικά	8	30	38	11	11	22	0,7	2,7	1,7
Εκπαίδευση									

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας – ερμηνείες και προεκτάσεις

Η ανάλυση των παρατηρήσεων (βλ. Πίνακα I) δείχνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν διαφορετικά στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Το σύνολο των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση τη φιλόλογο, απηύθυναν το λόγο περισσότερες φορές στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Δηλαδή, απηύθυναν περισσότερες ερωτήσεις και ανέθεταν περισσότερες εργασίες στα αγόρια. Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζονταν με την κατ' οίκον εργασία των μαθητών ή να σχετίζονταν με θέματα, αντιλήψεις ή προβλήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι εργασίες που δίνονται στην τάξη μπορεί να ήταν, για παράδειγμα, η ανάγνωση ενός αφηγηματικού κειμένου στο μάθημα των ελληνικών ή αποσπασμάτων από την Αγία Γραφή στο μάθημα των θρησκευτικών, η γραφική απεικόνιση ενός τριγώνου ή πολυγώνου στα μαθηματικά και η μετάφραση μιας φράσης από τα αγγλικά στα ελληνικά. Στο σύνολό τους, δεν υπήρχε καμία διαφορά στις ερωτήσεις ή τις εργασίες που οι εκπαιδευτικοί έδιναν στους μαθητές τους.

Η φιλόλογος απηύθυνε περισσότερες ερωτήσεις και έδωσε περισσότερες εργασίες στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Συνολικά, πραγματοποίησε 43 ερωτήσεις ή αναθέσεις εργασιών στα κορίτσια και 27 ερωτήσεις και αναθέσεις στα αγόρια. Ο βαθμός στον οποίο απευθύνονταν ερωτήσεις ή δίνονταν εργασίες στα αγόρια και στα κορίτσια ήταν πολύ διαφορετικός για όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά οι διαφορές ήταν ιδιαίτερα έντονες στην περίπτωση της θεολόγου. Η θεολόγος απηύθυνε ερωτήσεις και ανέθετε εργασίες σε κορίτσια συνολικά 8 φορές και σε αγόρια συνολικά 30 φορές. Στην περίπτωση της καθηγήτριας των αγγλικών, η έντονη διαφορά στην ποσότητα των ερωτήσεων και των εργασιών που ανέθετε στα αγόρια σχετίζεται σε

μεγάλο βαθμό με τη διαφορά στην αναλογία των φύλων στην τάξη της. Η τάξη της αποτελούνταν από 4 κορίτσια και 7 αγόρια, ενώ στα μαθήματα με όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς, η ομάδα αποτελούνταν από 11 κορίτσια και 11 αγόρια.

Διαφορές παρατηρήθηκαν και στον τρόπο, με τον οποίο οι πέντε εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν το μικρό όνομα των μαθητών προκειμένου να απευθύνουν ερωτήσεις ή να αναθέσουν εργασίες σε αυτούς. Η φιλόλογος συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς απευθυνόταν περισσότερο στους μαθητές με το μικρό τους όνομα προκειμένου να αναθέσει εργασίες ή να κάνει ερωτήσεις. Με βάση όσα είπε η φιλόλογος για την προηγούμενη εμπειρία της ως καθηγήτριας, μπορεί να λειτούργησε έτσι εξαιτίας της πεποίθησής της ότι οι σχέσεις με τους μαθητές δεν πρέπει να είναι ιδιαίτερα τυπικές ή απόμακρες. Με την εξαίρεση της φιλόλογου και της καθηγήτριας των αγγλικών, όλοι οι άλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα μικρά ονόματα των μαθητών συχνότερα, όταν επρόκειτο να αναθέσουν εργασίες ή να κάνουν ερώτηση σε αγόρια μαθητές και λιγότερο συχνά, όταν ήθελαν να αναθέσουν εργασίες ή να απευθύνουν ερώτηση σε κορίτσια μαθήτριες. Όπως αποτυπώθηκε στις παρατηρήσεις, ο υψηλότερος αριθμός προσφωνήσεων των κοριτσιών με το μικρό τους όνομα, προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να κάνουν κάποια εργασία, σημειώθηκε από τη φιλόλογο. Απευθύνθηκε στα κορίτσια με τα μικρά τους ονόματα συνολικά 36 φορές και στα αγόρια 26 φορές προκειμένου αυτά να αναλάβουν κάποια εργασία ή να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση.

Υπήρχαν και μαθητές, των οποίων οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποίησαν ποτέ τα μικρά τους ονόματα για να τους απευθύνουν το λόγο, όταν χρειάστηκε να απαντήσουν σε κάποιο ερώτημα, ή να αναλάβουν μία εργασία. Η ανάλυση αυτών των παρατηρήσεων έδειξε ότι σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τα αγγλικά (όπου τα κορίτσια της ομάδας ήταν μόνο τέσσερα) και τα ελληνικά, τα κορίτσια μάλλον ήταν αυτά στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν απευθύνονταν χρησιμοποιώντας το μικρό τους όνομα παρά τα αγόρια. Ο υψηλότερος αριθμός των κοριτσιών, τα οποία δεν αποκάλεσαν με το μικρό τους όνομα, προκειμένου να απαντήσουν μία ερώτηση ή να αναλάβουν μία εργασία, παρατηρήθηκε στο μάθημα των θρησκευτικών. Η θεολόγος απευθύνθηκε στα κορίτσια με τα μικρά τους ονόματα συνολικά 3 φορές και στα αγόρια 11 φορές. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι τα αγόρια πολλές φορές φωνάζουν τις απαντήσεις χωρίς να έχουν την άδεια των εκπαιδευτικών να πάρουν το λόγο και επίσης με την απροθυμία της καθηγήτριας να ενθαρρύνει τα κορίτσια ή τα αγόρια που δε συμμετείχαν στις συζητήσεις. Η θεολόγος θεώρησε την απόδοση της ομάδας γενικά χαμηλή και δήλωσε χωρίς καμία επιφύλαξη ότι προτιμά να δουλεύει με τους λίγους μαθητές που φαίνεται να ενδιαφέρονται για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει. Απευθυνόμενοι στα αγόρια με τα μικρά τους ονόματα συχνότερα από

ό,τι στα κορίτσια, οι εκπαιδευτικοί, με μοναδική εξαίρεση τη φιλόλογο, έδειχναν περισσότερη προσοχή στα αγόρια και μεγαλύτερη οικειότητα και φιλικότητα προς αυτά συγκριτικά με τα κορίτσια (Stanworth, 1981).

Μία ακόμη σημαντική διαφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τα κορίτσια και τα αγόρια, είναι ο αριθμός των επιπλήξεων που τους απηύθυναν. Οι μαθητές δέχονταν επιπλήξεις για δύο λόγους: τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και τις επιδόσεις τους. Και οι πέντε εκπαιδευτικοί επέπλητταν τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια για κακή συμπεριφορά, όμως ο μαθηματικός και η καθηγήτρια των αγγλικών επέπληξαν τα αγόρια πολύ περισσότερο από όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς. Ο μαθηματικός επέπληξε τα αγόρια 50 φορές και τα κορίτσια 19 για πράγματα όπως το να μιλούν μέσα στο μάθημα, να μην προσέχουν, να ονειροπολούν, να γελούν ή να δείχνουν αγένεια. Επίσης, από το σύνολο των εκπαιδευτικών ο μαθηματικός ήταν αυτός που έκανε τις περισσότερες παρατηρήσεις στα κορίτσια. Ο μαθηματικός και η καθηγήτρια των αγγλικών πίστευαν ότι η ομάδα ήταν ανήσυχη, σε αντίθεση με τη φιλόλογο, τη φυσικό και τη θεολόγο, οι οποίες ανέφεραν ότι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα με την ομάδα (από συνεντεύξεις, Μάιος 1998).

Όπως διαπιστώσατε από τις παρατηρήσεις σας, δεν έχω κάποιο πρόβλημα απειθαρχίας στην τάξη... Εντάξει, υπάρχει ο Δημήτρης που κάνει αστεία μερικές φορές, αλλά αυτό είναι καλό, περνάμε καλά. Και υπάρχει και ο Λευτέρης με το χαζό του χαμόγελο, αλλά δεν είναι κάτι σοβαρό (η φυσικός).

Δεν έχω κάποιο πρόβλημα με κάποια τάξη του δεύτερου έτους. Στην ομάδα που παρατηρήσατε, υπάρχουν κάποιοι μαθητές που κουβεντιάζουν. Ο Μιχάλης, για παράδειγμα, είναι υπερκινητικός, αλλά εάν τον επιπλήξω, σταματά (η θεολόγος).

Η καθηγήτρια των αγγλικών επέπληξε τα αγόρια 69 φορές και τα κορίτσια 7 φορές για κακή συμπεριφορά. Το γεγονός ότι υπάρχουν μόνο 7 αγόρια στην τάξη της κάνει το πρόβλημα, που είχε η συγκεκριμένη καθηγήτρια με τα αγόρια μαθητές της, να φαίνεται πιο έντονο. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων δείχνουν ότι η καθηγήτρια των αγγλικών δεν είχε τη δυνατότητα να χειριστεί την κακή συμπεριφορά των αγοριών, ή και να προστατεύσει τα κορίτσια της τάξης από τέτοιου είδους συμπεριφορά. Ωστόσο, αν και έκανε επιπλήξεις στα αγόρια περισσότερο από ό,τι στα κορίτσια, ήταν κατά κάποιο τρόπο, περισσότερο επιεικής και βοηθητική προς τα αγόρια, επειδή η πολύ ανάρμοστη συμπεριφορά τους άξιζε ακόμη περισσότερες επιπλήξεις. Από την άλλη πλευρά, σε μερικές περιπτώσεις η καθηγήτρια των αγγλικών έμοιαζε να είναι πιο ευνοϊκή προς τα κορίτσια, καθώς πίστευε ότι, επειδή τα

κορίτσια είναι πιο ήσυχα, θα έπρεπε κατά κάποιον τρόπο να ανταμειφθούν για την υπακοή τους.

Η Μαργαρίτα και η Κατερίνα δε συμμετέχουν στα μαθήματα. Είναι όμως τόσο ήσυχα κορίτσια που τα λυπάμαι. Τι μπορώ να κάνω; Θα τα βοηθήσω και θα τους βάλω καλύτερους βαθμούς για να μπορούν να συνεχίσουν και του χρόνου (καθηγήτρια αγγλικών). [Στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι μαθητές που δεν έχουν καλούς βαθμούς χρειάζεται να επαναλάβουν τη χρονιά].

Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί με εξαίρεση τη θεολόγο, επέπλητταν τα αγόρια περισσότερες φορές από ό,τι τα κορίτσια, είτε για τις απαντήσεις τους, είτε για το ότι δεν έκαναν δουλειά στην τάξη. Συνολικά, οι διαφορές στις επιπλήξεις που έχουν να κάνουν με το εκπαιδευτικό έργο, δεν είναι τόσο έντονες, όσο είναι οι παρατηρήσεις που αφορούν στη συμπεριφορά. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάνουν περισσότερες παρατηρήσεις στα αγόρια παρά στα κορίτσια για την επίδοσή τους. Η επιεικής στάση και η υποστήριξη της παραπάνω καθηγήτριας για τα κορίτσια μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της αντίληψής της ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και είναι πιο ομιλητικά σε σχέση με τα κορίτσια. Η φυσικός επέπληττε περισσότερο τα αγόρια παρά τα κορίτσια για τις απαντήσεις που έδιναν. Ωστόσο, όταν οι μαθητές δεν είχαν καλή επίδοση, η ίδια ήταν πιο επιεικής με τους μαθητές από ό,τι με τις μαθήτριάς της. Κατά τη διάρκεια των 10 μαθημάτων φυσικής που παρακολούθησα, η φυσικός δεν επέπληξε τα κορίτσια δύο φορές, που δε μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν και να συμβάλουν στο μάθημα, ενώ απέφυγε να επιπλήξει τα αγόρια για τους ίδιους λόγους 16 φορές. Συνολικά, φάνηκε να είναι φιλικότερη και πιο κοντά στα αγόρια. Σε ένα από τα μαθήματα που παρατήρησα, η φυσικός, χαμογελώντας σκούνησε απαλά ένα αγόρι που, ενώ έπρεπε να κρατά σημειώσεις, κουβέντιαζε μέσα στο μάθημα και αργότερα, πάλι χαμογελώντας, μάλωσε ένα αγόρι που ονειροπολούσε. Παρόμοια περιστατικά παρατηρήθηκαν και με άλλα αγόρια στα 10 μαθήματα, τα οποία παρακολούθησα αλλά δε συνέβησαν ποτέ με μαθήτριάς από την ομάδα.

Κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν επαινούσε τους μαθητές του σε μεγάλο βαθμό. Η φυσικός επαινούσε τους μαθητές της περισσότερο από όσο έκαναν οι άλλοι εκπαιδευτικοί, ενώ η θεολόγος χρησιμοποιούσε τον έπαινο λιγότερο απ' όλους. Οι έπαινοι που έκαναν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους ήταν λιγότεροι σε αριθμό από τις παρατηρήσεις που τους απηύθυναν, με εξαίρεση τη φυσικό, η οποία επαινούσε τα κορίτσια, αλλά όχι και τα αγόρια, περισσότερο από όσο τα επέπληττε. Ωστόσο, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στον αριθμό των επαίνων που λάμβαναν τα αγόρια και τα κορίτσια από τους εκπαιδευτικούς τους, με εξαίρεση το μαθηματικό,

ο όποιος επαινούσε τα αγόρια περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια. Επαίνεσε τα αγόρια για τη συμβολή τους, 13 συνολικά φορές και τα κορίτσια μόνον 7. Φαίνεται ότι η πρακτική των επαίνων σχετίζεται με την αντίληψη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την οποία τα αγόρια σε γενικές γραμμές δεν είναι τόσο υπεύθυνα όσο τα κορίτσια με τη δουλειά τους, γι' αυτό ήταν απαραίτητο να κινητοποιεί τα αγόρια επαινώντας τη δουλειά που έκαναν.

Στο μάθημα μου, συνήθως τα κορίτσια έχουν λίγο καλύτερη επίδοση από τα αγόρια. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι είναι περισσότερο έξυπνα, ότι έχουν διαφορετικό εγκέφαλο. Έχω συναντήσει κορίτσια τα οποία ήταν πολύ έξυπνα και αγόρια που ήταν, επίσης, πολύ έξυπνα. Τα αγόρια συνήθως παραμελούν τη δουλειά τους, ενώ τα κορίτσια προσπαθούν περισσότερο. Αυτός είναι ο λόγος που τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις (ο μαθηματικός).

Καμία συγκεκριμένη και σαφής απάντηση δε μπορεί να δοθεί στο πώς οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους. Ωστόσο, υπήρξαν κάποιες ενδείξεις για τέτοιου είδους συσχετίσεις. Παραδείγματος χάρη, η φιλόλογος έμοιαζε να είναι περισσότερο ευαίσθητη σε θέματα ισότητας φύλων από άλλους εκπαιδευτικούς και οι ενέργειες της στην τάξη φαίνονταν να είναι σχεδιασμένες για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των κοριτσιών σε μία τάξη, η οποία κυριαρχείται σε μεγάλο βαθμό από αγόρια. Αν και η φυσικός πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν κάτι για τις διαφορές που σημειώνονται ανάμεσα στα δύο φύλα, όμως δεν υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν ότι γνώριζε πώς λειτουργούν οι διαφορές ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή και τι συνέπειες μπορεί να έχουν. Παρόλα αυτά, προσπάθησε να βελτιώσει την επίδοση των αγοριών, ενθαρρύνοντάς τα να συμμετέχουν, ίσως επειδή, όπως δείχνουν τα στοιχεία των παρατηρήσεων, τα κορίτσια έκαναν την κατ' οίκον εργασία συνηθέστερα από ό,τι τα αγόρια, οπότε η καθηγήτρια είχε την αίσθηση ότι τα αγόρια έμεναν πίσω. Η θεολόγος δεν ενδιαφερόταν να μεταβάλει τη συμμετοχή ή τα έμφυλα μοτίβα που λειτουργούσαν στην τάξη της. Επίσης, η καθηγήτρια των αγγλικών και ο μαθηματικός είχαν κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις για θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά των κοριτσιών και των αγοριών και μπορεί αυτές οι αντιλήψεις να σχετίζονται με την προσοχή που οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί αφιέρωναν στα αγόρια.

Πίνακας II. Η συχνότητα με την οποία ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει το λόγο προς τους/τις μαθητές/-τριες και η συμμετοχή των μαθητών/-τριών.

Εκπαιδευτικοί	Αριθμός ερωτήσεων ή εργασιών που ανατίθενται σε:		Συμμετοχή των μαθητών	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
Θρησκευτικά	8	30	84	169
Φυσική	39	61	157	128
Ελληνικά	43	27	135	153
Αγγλικά	40	72	87	170
Μαθηματικά	22	50	61	78

Φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση (κυρίως στα αγγλικά, αλλά, επίσης, στα μαθηματικά και στο μάθημα των θρησκευτικών) ανάμεσα στη συχνότητα των ερωτήσεων που οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν στους μαθητές μέσα στην τάξη και στο βαθμό, με τον οποίο οι τελευταίοι συμμετέχουν. Είναι δύσκολο να εξηγηθεί, μπορεί όμως να σημαίνει ότι η διαφορετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είχε διαφορετικές επιπτώσεις για τα κορίτσια και τα αγόρια. Παρατηρήσαμε ότι, συνολικά, οι εκπαιδευτικοί απηύθυναν το λόγο περισσότερο στα αγόρια και λιγότερο στα κορίτσια. Τα δεδομένα, όμως, δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, τα αγόρια κυριαρχούσαν στα μαθήματα συμμετέχοντας περισσότερο σχεδόν σε όλα τα μαθήματα ή προκαλούσαν την προσοχή του εκπαιδευτικού με την κακή τους συμπεριφορά (βλ. Πίνακα II).

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι στη μελέτη αυτή η συμμετοχή αναφέρεται στη συμβολή που έκαναν τα αγόρια και τα κορίτσια σε κάθε μάθημα. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για λεκτική συνεισφορά, αλλά υπήρχαν και περιπτώσεις μη-λεκτικής συνεισφοράς, όπως το να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει ένα πείραμα. Οι μαθητές συνέβαλαν απαντώντας σε ερωτήσεις ή θέτοντας ερωτήματα για πράγματα που δεν ήταν σαφή γι αυτούς, πραγματοποιώντας εργασίες, ή ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς για την πορεία των εργασιών τους. Για παράδειγμα «Κύριε τελείωσα την άσκηση». Μερικές φορές η συμβολή τους δεν είχε να κάνει με τα ελληνικά, τη φυσική, τα αγγλικά, τα θρησκευτικά, ή τα μαθηματικά:

Μία μαθήτρια απευθυνόμενη προς την καθηγήτρια των αγγλικών : Κυρία, αυτός με ενοχλεί [Ένας μαθητής]

Καθηγήτρια των αγγλικών : Δείξε υπομονή, όπως κάνω και εγώ.

Καθηγήτρια των αγγλικών : Έχεις κάποιο πρόβλημα με την υπομονή μου; [Απευθύνεται σε ένα άλλο αγόρι που γελά με την καθηγήτρια].

Η ίδια μαθήτρια, απευθυνόμενη προς την καθηγήτρια των αγγλικών. Κυρία, σας παρακαλώ, πείτε τους κάτι! [Κάποιοι μαθητές] Κάνουν

χειρονομίες! [Η καθηγήτρια των αγγλικών δε λέει τίποτα, απλά κοιτά αυτά τα αγόρια με πολύ αυστηρό τρόπο].

Στα μαθήματα των θρησκευτικών, τα αγόρια είχαν συνολικά 169 συμμετοχές και τα κορίτσια συνολικά 84. Αυτή η σημαντική διαφορά μπορεί να αποδοθεί στον εξαιρετικά μικρό αριθμό των ερωτήσεων που έθεσε η θεολόγος στα κορίτσια και επίσης στο γεγονός ότι στα περισσότερα μαθήματα δε δίνονταν κατ' οίκον εργασίες. Κάτι τέτοιο ίσως να έδινε στα κορίτσια τη δυνατότητα να συμμετάσχουν περισσότερο, αφού αυτά φαίνεται να ολοκληρώνουν την εργασία για το σπίτι συχνότερα από τα αγόρια.

Μόνο στο μάθημα της φυσικής η συμμετοχή των κοριτσιών ήταν υψηλότερη από αυτή των αγοριών. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο μάθημα υπήρχε μεγάλος όγκος εργασίας για το σπίτι, η οποία ελεγχόταν και συχνά τα αγόρια δεν είχαν συμμετοχές, επειδή δεν είχαν κάνει την κατ' οίκον εργασία τους.

Στα μαθήματα των ελληνικών, αν και η καθηγήτρια έκανε περισσότερες ερωτήσεις στα κορίτσια, τα αγόρια, και όχι τα κορίτσια, συμμετείχαν περισσότερο. Στοιχεία από τις παρατηρήσεις δείχνουν ότι η υψηλότερη συμμετοχή των αγοριών μπορεί να σχετίζεται με την υψηλότερη συμμετοχή τους στη συζήτηση και την ανάλυση του κειμένου.

Στην περίπτωση της καθηγήτριας των αγγλικών, μολονότι η αναλογία των φύλων στην ομάδα επηρέασε το αποτέλεσμα, το γεγονός ότι τα αγόρια συνέβαλαν συχνά στο μάθημα προκειμένου να ενοχλήσουν την καθηγήτρια, την οποία φαίνεται να αντιπαθούσαν, έκανε μεγάλη τη διαφορά στη συμμετοχή των κοριτσιών και των αγοριών. Ακολουθεί ένα παράδειγμα.

Η καθηγήτρια των αγγλικών θέτει ένα ερώτημα που σχετίζεται με την ιστορία, την οποία διάβασαν οι μαθητές στο προηγούμενο μάθημα: Τι έγινε στον David Coppernickle?

Μαθητής: Πέθανε.

Καθηγήτρια των αγγλικών: Άσε τις σαχλαμάρες. Αυτό είπες και την προηγούμενη φορά. Σοβαρέψου.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων δείχνει ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Είτε οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, είτε, πιθανόν, ενδιαφέρονται για άλλα πράγματα, όπως η ποιότητα του μαθήματος, ή η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Ούτε τα κορίτσια, ούτε τα αγόρια διάλεξαν τη φιλόλογο, η οποία προσπάθησε να δώσει περισσότερες ευκαιρίες στα κορίτσια, ως την αγαπημένη τους καθηγήτρια. Επιπλέον, οι μαθητές δεν είχαν προσέξει κάποια

μορφή έμφυλης διάκρισης και δε φάνηκε να θεωρούν ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί φέρονται με το ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές και δεν πιστεύω ότι προτιμούν κάποια παιδιά και όχι κάποια άλλα (Μαθητής).

Οι εκπαιδευτικοί μας δεν κάνουν διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικού φύλου. Μας αγαπούν όλους και αντιμετωπίζουν τα δύο φύλα με τον ίδιο τρόπο (μαθήτρια).

Οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν κάποια προσοχή στο φύλο του μαθητή, αλλά στο κατά πόσον αυτός είναι καλός ή κακός μαθητής. Φέρονται στους καλούς μαθητές καλύτερα, ενώ δε δείχνουν πολύ ενδιαφέρον για τους κακούς μαθητές (μαθητής).

Σε μία έρευνα πάνω στις απόψεις των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς τους (Cullingford, 1993), προέκυψαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αντιλαμβάνονται το φύλο σαν έναν βασικό παράγοντα, όμως τονίζουν το γεγονός ότι μερικές φορές ο τρόπος αντιμετώπισης των αγοριών είναι διαφορετικός από εκείνο των κοριτσιών για τις ίδιες πράξεις από τον τρόπο συμπεριφοράς στα κορίτσια – γεγονός, το οποίο σε κάποιο βαθμό δικαιολόγησαν, με βάση τις διαφορές στη συμπεριφορά των κοριτσιών και των αγοριών.

Συμπεράσματα της έρευνας και ομοιότητες με άλλες έρευνες

Τα κύρια σημεία που προκύπτουν από την έρευνά μου είναι: Πρώτον, οι διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια, δεύτερον, ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι προσδοκίες εκφράζονται στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα στη διαφορετική αντιμετώπιση των κοριτσιών και των αγοριών στην αίθουσα διδασκαλίας και τρίτον η συσχέτιση ανάμεσα στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η παντελής απουσία ή το χαμηλό επίπεδο ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών ότι το φύλο αποτελεί έναν παράγοντα οργάνωσης και κατηγοριοποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών και γενικά της σχολικής ζωής, σε συνδυασμό με τις συνήθως σιωπηρές παραδοχές για το φύλο, πιθανότατα επηρέασαν τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν στα κορίτσια και τα αγόρια στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι Sikes (1993) και Altani (1992) επίσης βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τους μαθητές τους, ενώ και άλλοι συγγραφείς, όπως οι Lafrance (1991) και Robinson

(1992), υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αντιλήψεις τους μέσω των πρακτικών τους.

Είτε σκόπιμα, είτε μη σκόπιμα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με διαφορετικό τρόπο τα κορίτσια από τα αγόρια. Συνολικά, τα αγόρια προσήλκυαν την προσοχή των εκπαιδευτικών και κυριαρχούσαν στις αίθουσες διδασκαλίας περισσότερο, απαντώντας περισσότερες ερωτήσεις και ολοκληρώνοντας περισσότερες εργασίες από τα κορίτσια, με τους εκπαιδευτικούς να προσφωνούν τα αγόρια με το μικρό τους όνομα συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια, και τέλος με το να γίνονται αποδέκτες αρνητικών σχολίων, είτε για τη συμπεριφορά τους, είτε για τη δουλειά τους. Πολλές είναι οι μελέτες που συγκλίνουν στην ίδια διαπίστωση, ότι, δηλαδή, τα αγόρια δέχονται περισσότερη προσοχή μέσα στην τάξη (Kelly, 1986, Morgan & Dunn, 1990, Younger *et al.*, 1999). Στη μελέτη που πραγματοποίησα, αν και η κακή συμπεριφορά υπήρξε σημαντικός παράγοντας στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, ωστόσο, δεν ήταν ο μόνος λόγος κυριαρχίας των αγοριών στην τάξη. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί, με εξαίρεση τη φιλόλογο, έδιναν περισσότερη προσοχή στα αγόρια, ζητώντας τους να απαντήσουν σε περισσότερες ερωτήσεις και να αναλάβουν περισσότερες εργασίες, ή σε κάποιες περιπτώσεις έδειχναν μεγαλύτερη ανεκτικότητα σε αυτά, ενώ άλλες φορές ήταν περισσότερο φιλικοί ή επιεικείς με τα αγόρια. Οι Grima και Smith (1993) βρήκαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί απηύθυναν περισσότερες ερωτήσεις στα αγόρια, επέλεγαν περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια να απαντήσουν ερωτήσεις και ζητούσαν περισσότερο από τα αγόρια να εκτελέσουν κάποια εργασία. Μολονότι τα αποτελέσματα πολλών μελετών έδειξαν διαφορές ως προς την ποσότητα των επιπλήξεων και των επαίνων που λάμβαναν τα κορίτσια και τα αγόρια (Altani, 1992, Merrett Wheldall, 1992), ωστόσο, συνολικά στη μελέτη μου προκύπτουν σημαντικές διαφορές μόνο ως προς τον αριθμό των επιπλήξεων που λάμβαναν τα κορίτσια και τα αγόρια για τη συμπεριφορά ή την επίδοσή τους. Γενικά οι εκπαιδευτικοί επαινούσαν λιγότερο από όσο επέπλητταν και υπήρχε μικρή διαφορά στο βαθμό, που τα κορίτσια και τα αγόρια επαινούνταν.

Η προσοχή των εκπαιδευτικών στα αγόρια είχε τις περισσότερες φορές ως αποτέλεσμα τα αγόρια να συμμετέχουν περισσότερο στην τάξη, με σοβαρές συνέπειες για τα κορίτσια. Η Altani (1992) παρατήρησε ότι τα αγόρια όχι μόνο ήταν πιο δραστήρια και πιο ανταγωνιστικά από τα κορίτσια και στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου που παρατήρησε, αλλά, επίσης, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δημοτικού θεώρησαν τη συμμετοχή μέσα στην τάξη ως τον πιο σημαντικό παράγοντα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Ενθαρρύνοντας τα αγόρια να συμμετέχουν, ή μη κάνοντας τίποτα για να ελέγξουν την κυριαρχία των αγοριών στην αίθουσα, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο στερούν από τα

κορίτσια τις ευκαιρίες να βελτιώσουν την επίδοσή τους, αλλά επίσης τους στερούν τις ευκαιρίες να μιλήσουν, να εκφράσουν τις ιδέες τους, να βελτιώσουν ίσως τη λεκτική τους ικανότητα και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, όταν παρουσιάζουν και υπερασπίζονται τις ιδέες τους μπροστά σε κοινό. Όλα αυτά τα δεδομένα είναι σημαντικά για τη μελλοντική καριέρα των κοριτσιών (Luke, 1994), και παρόλο που η επίδοση των γυναικών έχει βελτιωθεί σε πολλούς τομείς στην Ελλάδα, όπως και στην Αγγλία (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1996, Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών, 1996, 1998), είναι σημαντικό να θυμούμαστε ότι η καλή επίδοση σε διαφορετικά μαθήματα, ή η αύξηση των προσόντων των γυναικών, δεν είναι συνώνυμα με την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Υπάρχει ακόμα πολλή δουλειά σχετικά με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών, τις παραδοσιακές ιδέες των αγοριών και των κοριτσιών γύρω από τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό, τον έμφυλο χαρακτήρα και τις εξουσιαστικές σχέσεις στο σχολείο, καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν όλα αυτά στην κοινωνική θέση των γυναικών και των ανδρών (Lingard & Douglas, 1999).

Η συμβολή της μελέτης και οι προεκτάσεις της σε πρακτικό επίπεδο

Αυτή η έρευνα επικεντρώθηκε στις προσδοκίες και παραδοχές των εκπαιδευτικών για τα φύλα και στις καθημερινές πρακτικές τους σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα - μία περιοχή, που χρειάζεται μεγαλύτερη διερεύνηση (Altani, 1992). Η μελέτη μου υπογράμμισε τη σημασία του φύλου στην ελληνική εκπαίδευση, επικεντρώνοντας στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που παρατηρούνται στο σχολείο. Προβάλλει, λοιπόν, μία κατακερματισμένη εικόνα, όσον αφορά στο χρόνο και το χώρο, αλλά ωστόσο, εικόνα σημαντική ως απεικόνιση ενός μικρόκοσμου, ο οποίος απέχει πολύ από το να προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη σε ό,τι αφορά τον παράγοντα φύλο.

Η έρευνά μου έρχεται να αμφισβητήσει το δημοφιλή μύθο της ισότητας στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς επίσης και την δημοφιλή αντίληψη ότι οι θεσμικές προϋποθέσεις εκφράζουν ή εγγυώνται την ισότητα των φύλων στην κοινωνία. Σε μία κοινωνία, όπου οι γυναίκες σε υψηλόβαθμες θέσεις αποτελούν μειονότητα αν και έχουν πολλά προσόντα, όπου ο γάμος και η οικογένεια εξακολουθούν να θεωρούνται πιο σημαντικά για τις γυναίκες από την καριέρα, και όπου τα μηνύματα για την αποδεκτή θηλυκότητα και τον αποδεκτό ανδρισμό διαποτίζουν κάθε δομή, καθώς και την ύπαρξη κάθε ατόμου, τη σκέψη και τη συμπεριφορά του, η ισότητα απέχει πολύ από το να είναι ένα δεδομένο ή ένα επίτευγμα.

Η μεταρρύθμιση μπορεί να γίνει πραγματικότητα μόνον όταν, μεταξύ πολλών άλλων, οι εκπαιδευτικοί και η διδασκαλία αλλάξουν. Έτσι, είναι απαραίτητο να μάθουμε περισσότερα για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις ζωές τους (Godson, 1992). Πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και σε όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση είτε στο πλαίσιο μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης, να αναστοχάζονται τη ζωή και τις πρακτικές τους, καθώς και τη δυνατότητα να μετατρέπουν την ταυτότητα και τις ενέργειες τους κατά τρόπο δημιουργικό. Εάν ο στόχος είναι σχολεία που προωθούν την ισότητα, όπου ούτε τα κορίτσια, ούτε τα αγόρια υπόκεινται σε διακρίσεις και δεν αποκλείονται με κανένα τρόπο, τότε είναι απαραίτητο να συνειδητοποιήσουμε ότι απομένει πολλή δουλειά να γίνει.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στη Διευθύντρια του σχολείου, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές που έλαβαν μέρος στη μελέτη μου, καθώς επίσης και στο Εθνικό Ίδρυμα Υποτροφιών, το οποίο χρηματοδότησε τις σπουδές μου. Είμαι, επίσης, ευγνώμων στον επιβλέποντά μου, Καθηγητή Peter Figueroa, για τα χρήσιμα σχόλιά του στο άρθρο αυτό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACKER, S. (1988). Teachers, gender and resistance, *British Journal of Sociology of Education*, 3, 307-322.
- ACKER, S. (1994). Gender issues in schooling, in: N. ENTWISTLE (Ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices* (London Routledge).
- ALTANI, C. (1992). Gender construction in classroom interaction: primary schools in Greece, PhD thesis, University of Lancaster.
- ARISTODIMOU-IAKOVIDOU, N. (1989). The system of values and its effect on the choice of profession: the Greek case, *Education and Profession*, 2, 155-163.
- CLARRICOATES, K. (1987). Dinosaurs in the classroom: the hidden curriculum in primary schools, in M. ARNOT & G. WEINER (Eds) *Gender and the Politics of Schooling* (London, Open University Press).
- CULLINGFORD, C. (1993). Children's views on gender issues in school, *British Educational Research Journal*, 5, 555-563.
- DELAMONT, S. & HAMILTON, D. (1976). Classroom research: a critique and a new approach, in: M. STUBS & S. DELAMONT (Eds) *Explorations in Classroom Observation* (London, Wiley).
- DELAMONT, S. (1980). *Sex roles and the School* (London, Routledge).
- DELAMONT, S. (1983). The conservative school? Sex roles at home, at work and at school, in: S. WALKER & L. BARTON (Eds) *Gender, Class and Education* (Lewes, Falmer Press).
- DELIYANNI-KOUMITZI, K. (1992) "Father is out shopping because mother is out at work..." Greek primary school textbooks as an example of educational policy for gender equality, *Gender and Education*, 1, 67-79.
- ELIOU, M. (1995). The outcome of women in education, *O Agonas tis Gynaikas*, 25, σελ. 8.
- EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1996). *The Gender Divide: performance differences between boys and girls at school* (Manchester, Equal Opportunities Commission).
- EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1998). *Research Findings, Gender and Differential Achievement in Education and Training: a research review* (Manchester, Equal Opportunities Commission).
- GENERAL SECRETARIAT OF EQUALITY (1996). *National Report of Greece* (Athens, National Printing House).
- GRIMA, G & SMITH, AB. (1993). The participation of boys and girls in home economics, *Gender and Education* 3, 251-268.
- GRODUM, M. (1995). Performance of womanhood, contesting gender ideas in modern Greece, in: B. BERGGREEN & N. MARINATOS (Eds) *Greece and Gender* (Bergen, The Norwegian Institute of Athens).
- GOODSON, I.F (1992). Studying teachers' lives: an emergent field of enquiry, in: I.F. GOODSON (Ed.) *Studying Teacher' Lives* (London, Routledge).
- JACKSON, D & SALISBURY, J. (1996). Why should secondary schools take working with boys seriously? *Gender and Education*, 1, 103-113.

- KELLY, A. (1986). Gender differences in teacher-student interaction: a meta-analytical review, paper presented at the *British Educational Research Conference*, Bristol.
- KESSLER, S., ASHENDEN, D.J., CONNELL, R.W. & DOWSETT, G.W. (1985). Gender relations in secondary schooling, *Sociology of Education*, 1, 34-38.
- KOGIDOY, D. (1995). In what sectors is intervention needed? *Proceedings of the European Conference on Education and Equal Opportunities*, Athens, 7-9 April 1994, 262-270.
- LAGRANCE, M (1991). School for scandal: different educational experiences for females and males, *Gender and Education*, 1, 91-113.
- LINGARD, B. & DOUGLAS, P. (1999). *Men engaging Feminism: pro-feminism, backlashes and schooling* (Buckingham, Open University Press).
- LUKE. G. (1994). Women in the academy: the politics of speech and silence, *British Journal of Sociology of Education* 2, 211-229.
- MAGUIRE, M. (1993). Women who teach teachers, *Gender and Education*, 3, 269-281.
- MERETT, F. & WHELDALL, P. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls, *Educational Review*, 1, 73-79.
- MORGAN, V. & DUNN, S. (1990). Management strategies and gender differences in nursery and infant classrooms, *Research in Education*, 44, 81-92.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (1986). *Girls and Women in Education* (Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development).
- PIGIAKI, K. (1999). The crippled pedagogue: discourses in education and the Greek case, *Educational Review*, 1, 55-65.
- ROBINSONS, K. (1992). Classroom discipline, power, resistance and gender: a look at teacher perspectives, *Gender and Education* 3, 271-287.
- SIKES, p. (1993). Gender and teacher education, in: I. SIRAJ-BLATCHFORD (Ed.) *Race, Gender and the Education of Teachers* (Buckingham, Open University Press).
- SKELTON, C. (1985). Gender issues in a PGCE primary teacher training programme, MA dissertation, University of York.
- SKELTON, C. (1989). *Whatever Happens to Little Women?* (Philadelphia, Open University Press).
- SKELTON, C. (1996). Learning to be "tough": the fostering of maleness on one primary school, *Gender and education* 2, 185-197.
- SPENDER, D. (1981). Education: the patriarchal paradigm and the response to feminism, in: D. SPENDER (Ed.) *Men's Studies Modified: the impact of feminism on the academic disciplines* (Oxford, Pergamon Press).
- SPENDER, D. (1985). *Man made language* (London, Pandora Press).
- SPENDER, D. (1989). *Invisible Women and the Schooling Scandal* (London, The Women's Press).
- STANLEY, L. & WISE, S. (1990). Method, methodology and epistemology in feminist research process, in: L. STANLEY (Ed.) *Feminist Praxis Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology* (London, Routledge).

- STANWORTH, M. (1981). *Gender and Schooling: a study of sexual divisions in the classroom* (London, Open University Press).
- SUTHERLAND, M.B. (1981). *Sex Bias in Education* (London, Routledge).
- WEINER, G. (1994). *Feminisms in Education* (Buckingham, Open University Press).
- WHYTE, J. (1986). *Girls into science and Technology: the story of a project* (London, Routledge & Keagan Paul).
- YOUNGER, M., WARRINGTON, M & WILLIAMS, J. (1999). The gender gap and classroom interaction: reality or rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 3, 325-341.

2.5 ΤΟ ΧΑΣΜΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΡΗΤΟΡΙΚΗ;²⁵

Michael Younger, Molly Warrington & Jacquetta Williams²⁶

Περίληψη

Η μελέτη αυτή εξετάζει το χάσμα των φύλων στο επίπεδο GCSE²⁷ σε οκτώ πολύ διαφορετικά αγγλικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συζητά την πραγματικότητα και τη ρητορική των αλληλεπιδράσεων στην τάξη, εστιάζοντας στις απόψεις του διδακτικού προσωπικού, στις απόψεις των εντεκάχρονων μαθητών και στις παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην τάξη. Σε προηγούμενη μελέτη [British Journal of Sociology of Education, 17 (3)], οι συγγραφείς εξέτασαν το βαθμό στον οποίο υπήρχε λιγότερο θετική στήριξη από πλευράς του εκπαιδευτικού, όσον αφορά στη μάθηση των αγοριών από ό,τι στη μάθηση των κοριτσιών και το ζήτημα αυτό επανεξετάζεται σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Η έρευνα στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο, υποστηρίζει ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο στα κορίτσια και στα αγόρια, κυρίως όσον αφορά στη μάθησή τους, αλλά οι συνεντεύξεις με μαθητές σε ομάδες εστίασης και η παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη, αναδεικνύουν ότι αυτό σπάνια επιτυγχάνεται: στα περισσότερα σχολεία, τα αγόρια φαίνονται να κυριαρχούν σε ορισμένες μορφές αλληλεπίδρασης στην τάξη, ενώ τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο στις αλληλεπιδράσεις μαθητή-εκπαιδευτικού που υποστηρίζουν τη μάθηση. Εάν η υποεπίδοση μερικών αγοριών μπορεί να αντιμετωπιστεί με επιτυχία, αυτά τα πρότυπα αλληλεπίδρασης πρέπει να αμφισβητηθούν, προκειμένου να ενδυναμωθούν τα αγόρια, να αρχίσουν να αναπτύσσουν αυτές τις στρατηγικές μάθησης, τις οποίες χρησιμοποιούν αποτελεσματικά πολλά κορίτσια για να διευκολύνουν τη μάθησή τους.

²⁵ Δημοσίευση: Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric?, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 3, pp. 325-341

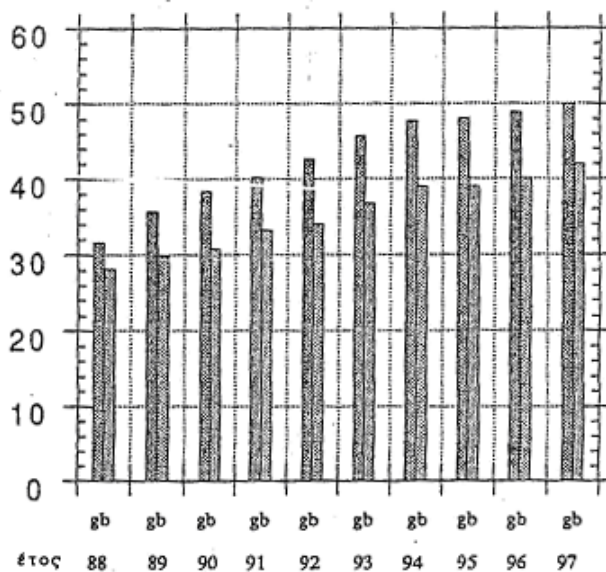
²⁶ Πανεπιστήμιο του Cambridge, Σχολή Παιδαγωγικής, Κολέγιο Homerton, H.B. *Αλληλογραφία*: Michael Younger, Διευθυντής Μεταπτυχιακών Σπουδών, Homerton College, Cambridge CB2 2PH, UK.

²⁷ ΣτΜ: GCSE: General Certificate of Secondary Education – Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η όλο και μεγαλύτερη επίγνωση του φαινομένου των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αγοριών στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπήρξε μια από τις πιο επίμονες πτυχές της εκπαιδευτικής συζήτησης κατά τη δεκαετία του 1990. Η ανάλυση που βασίζεται στην επίδοση αγοριών και κοριτσιών στις εξετάσεις για το δίπλωμα GCSE στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Β. Ιρλανδία, έχει δείξει ότι τα κορίτσια έχουν επιτύχει καλύτερους βαθμούς από τα αγόρια και οι δύο ομάδες βρίσκονται στο βαθμολογικό επίπεδο αναφοράς των πέντε A* - C και στους βαθμούς υψηλότερου επιπέδου (Σχήμα 1), στα περισσότερα σχολεία γενικής κατεύθυνσης και σε πολλά πρότυπα σχολεία (Arnot *et al.*, 1996). Συγκριτική ανάλυση της επίδοσης στις εξετάσεις των 16+ στη Σκωτία (Turner *et al.*, 1995: Riddell, 1998) έχει αποκαλύψει ένα παρόμοιο μοτίβο. Έχουν διατυπωθεί διάφορες ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό όπως: το χάσμα των φύλων είναι ποικιλότροπα κατασκευασμένο ως αποτέλεσμα της περιφρόνησης που δείχνουν τα αγόρια προς στην εξουσία, την ακαδημαϊκή εργασία και την τυπική επίδοση (Harris *et al.*, 1993·Rudduck *et al.*, 1995), ως συνδεδεμένο με τις διαφορές των στάσεων των μαθητών προς την εργασία, τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους (Younger & Warrington, 1996·Warrington & Younger, 1996) και τέλος ως άμεση συνέπεια της αυξημένης ωριμότητας των κοριτσιών και των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης που ακολουθούν (Gipps, 1996). Άλλες έρευνες έχουν εστιάσει στις έννοιες του ανδρισμού, οι οποίες είναι συχνά σε άμεση σύγκρουση με το έθος του σχολείου (Connell, 1989·Mac an Ghaill, 1994), με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των μεταβαλλόμενων αγορών εργασίας, την αποβιομηχανοποίηση και την ανεργία των ανδρών (Shores, 1998) και τέλος με την εμφανή επιτυχία των προγραμμάτων ίσων ευκαιριών στα σχολεία, που στόχευαν:

«να ενθαρρύνουν μια σχολική κουλτούρα, στην οποία τα κορίτσια θα μπορούσαν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις φιλοδοξίες και τις επιδόσεις τους. Ένα σημάδι της επιτυχίας των προγραμμάτων αυτών είναι ίσως το ότι οι μαθητές κατά τη δεκαετία του 1990 δείχνουν πιο ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι απέναντι στις μεταβαλλόμενες πολιτισμικές φιλοδοξίες...» (Weiner *et al.*, 1997, σ. 626).



Σχήμα 1. Ποσοστό των 11χρονων μαθητών που επιτυγχάνουν πέντε ή περισσότερα A(*) C (βαθμοί) στο GCSE 1988-97 (Αγγλία και Ουαλία). Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Εργασίας, Ετήσια Αποτελέσματα Εξετάσεων – Στατιστικές ανακοινώσεις. G, κορίτσια· b, αγόρια.

Εστιάζοντας στο ζήτημα αυτό, είναι σημαντικό να επισημανθούν ορισμένοι κίνδυνοι:

Ένας από τους κινδύνους είναι να ενισχυθεί μια εσφαλμένη δημόσια αντίληψη, ότι τα δεδομένα αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός νέου κοινωνικού «προβλήματος»: της υποεπίδοσης των αγοριών. Από αυτή την άποψη, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ένα τέτοιου είδους αναδυόμενο χάσμα των φύλων αποκρύπτει τα βελτιωμένα -σε μεγάλο βαθμό- επίπεδα της επίδοσης των αγοριών, καθώς και των κοριτσιών (David, 1996). Το φαινόμενο αυτό αποτελεί πράγματι έναν από τους σχετικούς συντελεστές βελτίωσης και για τα δύο φύλα. Ένας δεύτερος κίνδυνος είναι να θεωρηθεί ότι οι ενδείξεις ανώτερης επίδοσης των κοριτσιών συνιστούν, επίσης, πρόβλημα μάλλον, αντί να θεωρούνται ως λόγος για πανηγυρισμούς και συγχαρητήρια (Warrington & Younger, 1999).

Η έρευνα που αναφέρεται στη μελέτη αυτή, αναπτύσσει ένα είδος διορατικότητας που απορρέει από μια προηγούμενη και μικρότερης κλίμακας έρευνα (Younger & Warrington, 1996), η οποία αμφισβήτησε τη μεγάλη βαθμού συναίνεση η οποία διαπιστώνεται από το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας σχετικά με το φύλο και την επίδοση, η οποία υποστηρίζει ότι τα κορίτσια είναι αυτά που συνήθως περιθωριοποιούνται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών - μαθητών και ότι συχνά η συνεισφορά των κοριτσιών παραβλέπεται ή υποτιμάται (βλ. π.χ., Stanworth, 1981 Arnot & Weiner, 1987 Acker, 1989-Burton, 1996-Lee, 1996). Η

μελέτη αυτή υποστηρίζει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, καθώς και οι περισσότεροι από τους μαθητές, είναι δυνατόν τώρα να αντιλαμβάνονται την κατάσταση κάπως διαφορετικά. Ενώ είναι σαφές ότι με βάση τις ποσοτικές μετρήσεις, τα αγόρια κυριαρχούν στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, παρόλα αυτά τα δεδομένα μας υποστηρίζουν ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ορίζει τον «ιδεατό τους μαθητή» κυρίως ως γένους θηλυκού. Επιπλέον, ίσως στη διαδικασία αυτή του επαναπροσδιορισμού, ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία εκδηλώνουν πάντα τα κορίτσια αλλά όμως είναι τα χαρακτηριστικά που μερικές φορές κάπως υποτιμώνται, όπως είναι π.χ. η επιμέλεια και η αφοσίωση, επαναξιολογούνται επειδή συχνά συνδέονται με μια σειρά διακριτών νεότερων και πιο θετικών χαρακτηριστικών –παραδείγματος χάριν ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, μαθαίνουν μόνα τους, έχουν μεγαλύτερη ευφράδεια και τείνουν περισσότερο προς το να παίρνουν πρωτοβουλίες όσον αφορά στην προώθηση της μάθησης τους.

Τέτοια ευρήματα δε μπορούν παρά να οδηγήσουν στην υπόθεση ότι ως ένα βαθμό οι αλλαγές αυτές μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της μεγάλης προβολής του χάσματος των φύλων σαν ένα δημόσιο ζήτημα, το οποίο έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις εξ αιτίας της εκτεταμένης κάλυψής του από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης σε αρκετές χώρες στην Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία. Στην Αγγλία έχει αυξηθεί μέσω της ετήσιας δημοσίευσης μιας κάπως απλοϊκής στατιστικής που καταγράφει τα συνολικά επίπεδα επίδοσης των δεκαεξάχρονων κοριτσιών και αγοριών στις εθνικές εξετάσεις. Εάν η υπόθεση αυτή είναι σωστή, τέτοιου είδους ανταπόκριση μπορεί αυτή καθαυτή να αποτελέσει η ίδια την αιτία αλλαγής της κατάστασης και μπορεί να τροφοδοτήσει με περίπλοκους τρόπους τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Τα δεδομένα που έχουμε συγκεντρώσει δείχνουν καθαρά ότι κορίτσια και αγόρια μπορεί να εκλογικεύουν την κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους, με τα αγόρια να δίνουν πιο «αμυντικές» αιτιολογίες για τη συμπεριφορά τους και να εκθέτουν μια πιο κριτική αντίληψη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς αυτά ως αγόρια. Παρόμοια, μερικοί εκπαιδευτικοί μπορεί όλο και περισσότερο να τείνουν να θεωρούν ως δεδομένη την «κανονικότητα» ή ακόμα και το αναπόφευκτο της αυξανόμενης διαφοροποίησης των φύλων, προς όφελος των κοριτσιών. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η συμπεριφορά τους προς στα αγόρια μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Στη μελέτη αυτή, εστιάζοντας στο χάσμα των φύλων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία κατά τη δεκαετία του 1990, παραδεχόμαστε ότι παρουσιάζουμε μια αποσπασματική εικόνα, αναγνωρίζουμε ότι υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες, όπως η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, οι οποίοι είναι εξίσου, εάν όχι περισσότερο

σημαντικοί για τον καθορισμό των διαφορετικών επιπέδων επίδοσης στα σχολεία (Epstein *et al.*, 1998) και αναγνωρίζουμε, επίσης, ότι το σχετικό με την επίδοση σενάριο, το οποίο σχολιάζουμε, είναι περίπλοκο και πολύπλευρο (Kenway *et al.*, 1997·Murphy & Elwood, 1988·Power *et al.*, 1998). Επικεντρωνόμαστε στο χάσμα των φύλων, παρόλα αυτά, διότι η αποτυχία ορισμένων αγοριών να επιτύχουν στο μάξιμουμ των δυνατοτήτων τους, *έχει* αποτελέσει τεράστιο ζήτημα στα σχολεία, και ως τέτοιο έχει αποσπάσει το ενδιαφέρον όλων όσων είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων και για τη διδασκαλία. Είναι λοιπόν σε αυτό το πλαίσιο, που εξετάζουμε την πραγματικότητα και τη ρητορική των αλληλεπιδράσεων στην τάξη σε οκτώ σχολεία, τέσσερα πρότυπα και τέσσερα γενικά, που επιλέχθηκαν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιπροσωπεύουν διαφορετικά μεγέθη σχολείων (350-1500 μαθητές) και διαφορετικές τοποθεσίες (αστικές, αγροτικές, προαστιακές), αλλά το καθένα με παρόμοιο έθος και στυλ διδασκαλίας. Επικεντρωνόμαστε στις απόψεις των εντεκάχρονων μαθητών (που προέκυψαν μέσα από 48 συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης στις οποίες συμμετέχουν περίπου 200 μαθητές σε μικρές ομάδες συνήθως των 4, όπου η ομαδοποίηση γινόταν βάσει του ενός μόνο φύλου και της ικανότητας των μαθητών), τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού (που προέκυψαν μέσω συνεντεύξεων, με εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιλέχθηκαν, έτσι ώστε να καλύπτουν ένα φάσμα εμπειρίας όσον αφορά στην ιεραρχία της θέσης που κατέχουν στα σχολεία, τα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και την ειδικότητά τους), και στις παρατηρήσεις μας σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στην τάξη²⁸. Ειδικότερα, μας ενδιέφερε να επανεξετάσουμε σε εντελώς διαφορετικούς τύπους σχολείων,

«σε ποιο βαθμό ο τόνος, το επίπεδο και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού - μαθητή στην τάξη αποτελούσε σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζοντας την επίδοση των κοριτσιών και των αγοριών στο δίπλωμα GCSE». (Younger & Warrington, 1996, σ. 309).

Αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο τα αγόρια και τα κορίτσια;

Τόσο στα πρότυπα σχολεία όσο και στα γενικής κατεύθυνσης που επισκεφθήκαμε, το προσωπικό υποστήριζε ότι υπήρχαν *ατομικές* διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά παρόλα αυτά παραδέχτηκαν ότι «θα μπορούσαν» να γίνουν γενικεύσεις και ότι ορισμένες διαφορές, που βασίζονταν στο φύλο είχαν

²⁸ Για μια πληρέστερη συζήτηση επί της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, βλ. Warrington & Younger (1999).

μεγάλη εγκυρότητα. Τα κορίτσια θεωρούνταν ως καλύτερα οργανωμένα, επικοινωνιακά, ευφράδη, σίγουρα για τον εαυτό τους, επιμελή και ανεξάρτητα σε ό,τι αφορά τη μάθηση (Barber, 1996). Η εικόνα που παρουσίαζαν τα κορίτσια, η ποιότητα της εργασίας τους και η αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους γύρω τους, δημιουργούσαν αναπόφευκτα κάποιες προσδοκίες στο διδακτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι πολλά κορίτσια αυτενεργούσαν σε ό,τι αφορά τη μάθηση, διέθεταν περισσότερο χρόνο στην κατ' οίκον σχολική εργασία, υιοθετούσαν μια πιο αυστηρή και προσεκτικά σχεδιασμένη προσέγγιση στις γραπτές εργασίες τους στα διάφορα μαθήματα καθώς και στην επιμελημένη μορφοποίησή τους και ήταν ικανά να αντιλαμβάνονται και να συμμορφώνονται στις απαιτήσεις του σχολείου (Head, 1996). Αντίθετα, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς υποστήριζαν ότι πολλά αγόρια παρουσίαζαν μια διαμετρικά αντίθετη εικόνα, ήταν πιο άτακτα και ανοργάνωτα, χωρίς ιδιαίτερα κίνητρα και ήταν πιο απρόθυμα στο να δίνουν προτεραιότητα στη σχολική εργασία. Τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια περιγράφονταν με διάφορους τρόπους ως φωνακλάδες, πιο ζωηρά και ατίθασα, πιο ανώριμα και πιο απρόσεκτα συγκριτικά με τα κορίτσια. Υπήρχε μια διάχυτη αίσθηση ότι τα αγόρια ενδιαφέρονταν κυρίως για την εικόνα τους στην ομάδα των ομηλίκων τους, και ότι αντιμετώπιζαν βαρύτερα και αμφισβητούσαν τόσο την αξία της εκπαίδευσης που τους προσφερόταν, όσο και το έθος του σχολείου:

Τα εντεκάχρονα αγόρια έχουν άλλα ενδιαφέροντα, που είναι πιο σημαντικά από το σχολείο· είναι πάντα πιο χαλαρά... είναι ευχάριστοι χαρακτήρες, αλλά είναι πιο δύσκολο να τα παρακινήσεις, είναι απογοητευτικό, με θυμώνουν ορισμένες φορές, αλλά δεν είναι κακόβουλα. (S3f)²⁹

Σε γενικές γραμμές, το προσωπικό υποστήριζε ότι το κλίμα στην τάξη, ο τόνος των αλληλεπιδράσεων, η ατμόσφαιρα της διδασκαλίας και της μάθησης, ήταν πιο πιθανό να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα αγόρια, παρά από τα κορίτσια. Μόνο στις σύγχρονες Γλώσσες σε ένα πρότυπο σχολείο παρουσιαζόταν διαφορετική εικόνα, όμως και στην περίπτωση αυτή η εικόνα τροποποιείται σε σχέση με το διδασκόμενο μάθημα:

Τα κορίτσια πράγματι κυριαρχούν στην ατμόσφαιρα και στις συζητήσεις, έχουν περισσότερη ευχέρεια στο λόγο και η παρουσία τους είναι πιο δυναμική. Τα αγόρια κρύβουν την εικόνα τους κατά κάποιον τρόπο· είναι απρόθυμα να εκφραστούν... όταν παρατήρησα ένα μάθημα

²⁹ Για τα αποσπάσματα του προσωπικού, τα σχολεία αναφέρονται ως C1 έως 4 για τα γενικά (comprehensive) ή S1 έως 4 για τα πρότυπα (selective) το f ή το m δηλώνουν το φύλο του μέλους του προσωπικού (γυναίκα ή άνδρας, αντίστοιχα).

Μαθηματικών πρόσφατα, με κατέπληξε η ανταπόκριση και η προθυμία των αγοριών να μιλήσουν ελεύθερα για τα Μαθηματικά. Παρόλα αυτά, στα μαθήματα Γλώσσας, στα οποία σκοπός είναι οι μαθητές να μιλούν, τα αγόρια δεν ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό. (S2m)

Δεδομένων των παραπάνω αντιλήψεων του προσωπικού για τη συμπεριφορά των μαθητών, την εικόνα, την ωριμότητα και το έθος της εργασίας, ίσως να είναι αναμενόμενο ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τα κορίτσια και τα αγόρια, ότι ανταποκρίνονται διαφορετικά στα ερωτήματα που τους υποβάλλουν και στην υποστήριξη που τους παρέχουν, και ότι χρησιμοποιούν τους επαίνους και την ενθάρρυνση σε διαφορετικό βαθμό. Σε όλα τα σχολεία, οι συνεντεύξεις που πήραμε αποκάλυψαν ότι αυτή είναι πράγματι η περίπτωση μιας ομάδας του διδακτικού προσωπικού. Μια μειοψηφία, ωστόσο υποστήριζε ότι αντιμετώπιζε ισότιμα τα κορίτσια και τα αγόρια στην τάξη και μια άλλη μεγαλύτερη ομάδα εξέφρασε την άποψη ότι είχαν ως στόχο να παρέχουν ένα περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης, όπου δεν υπήρχαν διακρίσεις μεταξύ κοριτσιών και αγοριών, αλλά δεν ήταν τόσο βέβαιοι ότι επιτύγχαναν τους στόχους αυτούς.

Προκαλεί κάποια έκπληξη το γεγονός ότι παρά τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών, κάποιοι εκπαιδευτικοί τόσο στα πρότυπα, όσο και στα σχολεία γενικής κατεύθυνσης, επαναλάμβαναν την πεποίθησή τους ότι αντιμετώπιζαν τα κορίτσια και τα αγόρια με τον ίδιο τρόπο στην τάξη. Ορισμένα μέλη του προσωπικού ήταν κατηγορηματικά στο ότι αντιμετώπιζαν τους μαθητές αμερόληπτα:

Η Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών ανακίνησε το ζήτημα· δε με επηρεάζει διότι είμαι απόλυτα ενήμερη για το ζήτημα αυτό, καθώς και για όλα τα ζητήματα ίσων ευκαιριών, αλλά νομίζω ότι ορισμένοι πιστεύουν ότι μπορεί να είναι ένοχοι για το ένα ή για το άλλο (S3f)

«Α, δεν υπάρχει καμία διαφορά στον τρόπο που διδάσκω τα κορίτσια ή τα αγόρια... Εννοώ ότι απλά χαίρομαι να διδάσκω και εάν τυχόν προκύψουν προβλήματα, υποθέτω ότι είμαι αρκετά έμπειρος και ικανός σε λογικά πλαίσια και μπορώ να αντιμετωπίσω τα περισσότερα από αυτά. Διαφορετική αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών, όχι, δε μπορώ να πω ότι το έχω σκεφτεί ποτέ» (C2m)

Η άποψη αυτή επαναλήφθηκε από αρκετά μέλη του διδακτικού προσωπικού που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, συνήθως από άνδρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία και κατείχαν θέσεις διευθυντών τμημάτων. Κατά την άποψή τους, το προσωπικό χαιρόταν να διδάσκει τόσο τα αγόρια όσο και τα

κορίτσια, δεν εφάρμοζε διαφορετική στάση απέναντι στα κορίτσια ή τα αγόρια στην τάξη και υιοθετούσε παρόμοιες προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας. Ισχυρίζονταν επίσης ότι το προσωπικό αντιμετώπιζε τους μαθητές ως άτομα, όχι ως αγόρια ή κορίτσια· τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν την ίδια αντιμετώπιση όσον αφορά στην πειθαρχία και εάν επιβαλλόταν σε περισσότερα αγόρια κράτηση μετά το σχολείο για τιμωρία ή άλλου είδους τιμωρίες από ό,τι στα κορίτσια, αυτό δεν ήταν παράλογο δεδομένης της πιο απείθαρχης συμπεριφοράς των αγοριών και της ανεπάρκειάς τους σε ό,τι αφορά στη σχολική εργασία:

«Συμπεριφέρομαι το ίδιο στα αγόρια και στα κορίτσια από πλευράς πειθαρχίας...υπάρχουν πάντα περισσότερα αγόρια που τιμωρούνται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είμαι πιο σκληρός απέναντί τους...Τιμωρώ τους ανθρώπους ανάλογα με την περίπτωση, είτε πρόκειται για αγόρι είτε για κορίτσι» (C2m)

Αυτή ήταν άποψη μιας μειονότητας του προσωπικού που πήρε μέρος στις συνεντεύξεις, αλλά υποστηριζόταν επίσης από ένα σημαντικό αριθμό μελών που κατείχαν θέσεις ευθύνης. Η συντριπτική πλειονότητα, όμως, αναγνώριζε ανοικτά ότι τα αγόρια και τα κορίτσια αντιμετωπίζονταν διαφορετικά στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξέφρασαν την απογοήτευσή τους όσον αφορά στη διδασκαλία αγοριών, τα οποία δεν έφερναν τον απαραίτητο εξοπλισμό στα μαθήματά τους, ξεχνούσαν τα βιβλία τους, καθυστερούσαν περισσότερο να τακτοποιηθούν για να αρχίσει μάθημα, δεν οργάνωναν τη μελέτη των μαθημάτων τους:

Τα κορίτσια, γενικά, έχουν την τάση να τα φροντίζουν όλα μόνα τους. Προσπαθώ να μη συνδέομαι διαφορετικά με τα κορίτσια ή τα αγόρια, αλλά μάλλον επαινώ περισσότερο τα κορίτσια, επειδή κάνουν αυτά τα οποία γνωρίζω ότι θα έπρεπε να κάνουν τα αγόρια και τείνω να είμαι λίγο απότομος και απίθυμος με τα αγόρια (S2m)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί παραδέχτηκαν ότι το επίπεδο των θορύβων που δημιουργούν τα αγόρια, οι άσχετες με το μάθημα δραστηριότητες τους η γενικότερη κακή συμπεριφορά τους και το εμφανές περιορισμένο χρονικό διάστημα που μπορούν να είναι συγκεντρωμένα, αναπόφευκτα προσέλκυαν περισσότερο την προσοχή. Τα αγόρια θεωρούνταν ως πιο αποδιοργανωμένα, πιο αδιάφορα και γενικά επίσης ότι έχουν ανάγκη μεγαλύτερης παρότρυνσης και περισσότερης στήριξης στη μάθησή τους:

«Αντιδρώ πολύ διαφορετικά... πολύ συχνά όταν προγραμματίζω τον τρόπο εργασίας, πηγαίνω πρώτα στα πιο θορυβώδη και ζωντανά αγόρια, τα βάζω να δουλέψουν έτσι, πάντα αναθέτω εργασία πρώτα σ' αυτούς, προκειμένου να τα κάνω να συμμετάσχουν. Κατόπιν πηγαίνω στα

κορίτσια, τα οποία είναι ήσυχα και υπάκουα, και ακόμα και αν δεν έχουν καταλάβει ορισμένα πράγματα, ξέρω ότι θα τα καταφέρουν (C3f)

Τα ερωτήματα που υπέβαλαν τα αγόρια στους εκπαιδευτικούς, ήταν συνεχή, παρόλο που αφορούσαν περισσότερο σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης παρά στη διδασκαλία και στη μάθηση αυτή καθεαυτή. Επίσης, συχνά το προσωπικό αναγνώριζε ότι τα αιτήματα των αγοριών μείωναν τις ευκαιρίες για μάθηση των κοριτσιών, με το να διακόπτουν το κλίμα διδασκαλίας που είχε προσπαθήσει να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός ή με το να επιζητούν συνειδητά την προσοχή του. Οπωσδήποτε, υπήρχαν διαφορετικές απόψεις για το συγκεκριμένο ζήτημα και ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συμπεριφορά των αγοριών οδηγούσε σε διαφορετικού είδους αντίδραση:

Μοιάζει να αποτελεί κανόνα εδώ το γεγονός ότι στα αγόρια δίνεται λιγότερη ελευθερία κινήσεων από ό,τι στα κορίτσια. Κυρίως από τους άνδρες εκπαιδευτικούς... υποσυνείδητα θα πρόσφερα περισσότερα πράγματα στα κορίτσια, όσον αφορά στο χρόνο που θα δαπανούσα σε αυτά για να τους εξηγήσω κάτι, σε σύγκριση με ένα αγόρι, το οποίο ως γνωστό είναι μάλλον απρόσεκτο και θα του αφιέρωνα κάπως λιγότερο χρόνο (S2m)

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι με βάση τις συνεντεύξεις που πήραμε, υπήρξαν ενδείξεις ότι ένας αριθμός ανδρών εκπαιδευτικών αισθάνονταν πολύ λιγότερη άνεση, όταν αντιμετώπιζαν σαφή αμφισβήτηση της εξουσίας τους από τα κορίτσια:

Θεωρώ ότι είναι πολύ πιο δύσκολο να το αντιμετωπίσω αυτό (την αμφισβήτηση του τρόπου που διαχειρίζομαι την τάξη) εάν προέρχεται από ένα κορίτσι, παρά από ένα αγόρι και δεν ξέρω γιατί... Αισθάνομαι ότι νιώθω μεγαλύτερη άνεση να το αντιμετωπίσω εάν προέρχεται από αγόρι. Γνωρίζω ότι τα κορίτσια τη γλιτώνουν πιο εύκολα... Μπορεί να φταίω, δεν ξέρω. Εννοώ ότι θα ήθελα να πιστεύω ότι προσπαθώ και αντιμετωπίζω την κατάσταση το ίδιο όσον αφορά και στις δύο πλευρές, αλλά το βρίσκω πράγματι δύσκολο (S2m)

Μια τρίτη ομάδα του διδακτικού προσωπικού που παρατηρήθηκε ότι υπήρχε σε όλα τα σχολεία του δείγματος της έρευνας, ήταν εκείνοι οι οποίοι «ήλπιζαν ότι δεν το έκαναν, αλλά υποπτεύονταν ότι πράγματι συμπεριφέρονταν διαφορετικά στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια μέσα στην τάξη». Το προσωπικό αυτό εξέφρασε την υποστήριξή του στην ισότητα ευκαιριών, ήταν συχνά ενήμεροι για τις πρωτοβουλίες και τις στρατηγικές της Πολιτικής των Ίσων Ευκαιριών που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και έμειναν σταθεροί στη

θέση τους ότι ήταν σημαντικό να συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια μέσα στην τάξη. Γνώριζαν, όμως, την πολυπλοκότητα της δυναμικής της τάξης και τις πολλές και πολύπλευρες αλληλεπιδράσεις που συνέβαιναν σε κάθε μάθημα. Έτσι, κατανοούσαν ως ένα βαθμό πόσο δύσκολο ήταν να ενσωματώσουν τις πεποιθήσεις τους στη διδασκαλία τους και ήταν σε εγρήγορση, για τις πιθανότητες να αντιδράσουν διαφορετικά προς τα κορίτσια και τα αγόρια μέσα στην τάξη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το δίλημμα που αντιμετώπιζε το διδακτικό προσωπικό σχετιζόταν με μια πτυχή της παιδαγωγικής που ακολουθούσαν, όπως, π.χ., το να επαινούν:

«Προσπαθώ να μην αντιδρώ διαφορετικά...Δε νομίζω ότι το καταφέρνω. Αν και...(παύση) ίσως να έλεγε κανείς ότι επαινώ περισσότερο τα αγόρια. Να υποθέσω ότι αυτό θα αποτελούσε κριτική; Ίσως κάποιος από τα κορίτσια θα έλεγαν ότι επαινώ περισσότερο τα αγόρια» (C2f)

ή να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων:

«Σίγουρα προσπαθώ να μην το κάνω(να αντιδρώ διαφορετικά στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια), αλλά προφανώς εάν υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι σου κάνουν ερωτήσεις ζητώντας την αποσαφήνιση κάποιων πραγμάτων, σχεδόν αυτόματα καταλήγεις να διαθέτεις περισσότερο χρόνο σε αυτούς... Έτσι, προσπαθώ να εμπλέκω τους πάντες όσο γίνεται περισσότερο, αλλά πιστεύω, ότι σίγουρα συμμετέχουν περισσότερα κορίτσια και λιγότερα παλικαράκια» (S3m)

Παρόλα αυτά, σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η προσπάθεια να κάνουν το μάθημά τους με ευαισθησία ως προς τον παράγοντα φύλο αποτελούσε θεμελιακό χαρακτηριστικό που χαρακτήριζε το μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς τους μέσα στην τάξη. Οι πολλές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές θεωρούνταν έχουν τεράστια αξία, ότι ήταν υποκειμενικές και ανοικτές σε παρερμηνείες:

«Είναι πολύ δύσκολο να είναι κανείς αντικειμενικός. Δεν ξέρεις ποτέ πώς ακριβώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές αυτό που κάνεις. Μπορεί να νιώθεις ότι τα πας πολύ καλά όσον αφορά στη δίκαιη αντιμετώπιση αλλά βέβαια είναι πιθανόν αυτό να μην ισχύει καθόλου. Προσπαθώ πολύ σκληρά να το καταφέρνω, αλλά είναι πολύ δύσκολο γιατί όλοι πηγαίνουμε στα μαθήματα με τις προσωπικές μας αποσκευές (S3m)

Η πραγματική πολυπλοκότητα του ζητήματος έγινε σωστά αντιληπτή από έναν πολύ έμπειρο εκπαιδευτικό, που είχε την ευθύνη ενός μεγάλου τμήματος σε ένα από τα γενικά σχολεία:

[Αναστενάζει]...Είμαι σίγουρος ότι, όταν διδάσκω ανταποκρίνομαι διαφορετικά στα αγόρια και στα κορίτσια ... εάν το καταλαβαίνω είναι ένα καλό ερώτημα... πόσο καλά το καταλαβαίνω; Δεν είμαι σίγουρος... Θα ήθελα να πιστεύω ότι δεν αντιδρώ διαφορετικά, αλλά είμαι σίγουρος ότι το κάνω, απλά και μόνο λόγω της φύσης μου... (C3m)

Οι τρεις αυτές κατηγορίες απαντήσεων του προσωπικού δεν έδειξαν να συνδέονται με ένα συγκεκριμένο τύπο σχολείου, ή με το φύλο, την ηλικία ή την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, που μας έδινε συνέντευξη, αν και υπήρχαν κάποιες ενδείξεις ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εντάσσονταν στην πρώτη κατηγορία, ήταν έμπειροι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συχνά είχαν την ευθύνη διεύθυνσης κάποιου τμήματος· αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι η πλειονότητα των ανδρών διευθυντών τμημάτων στην έρευνά μας ανήκαν σε αυτή την πρώτη κατηγορία.

Είναι τα αγόρια αποδέκτες περισσότερο αρνητικής προσοχής;

Οι περισσότερες συνεντεύξεις των μαθητών³⁰ έδειξαν ότι ελάχιστα κορίτσια ή αγόρια ένιωθαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με τον ίδιο τρόπο τα δύο φύλα, αν και οι ερμηνείες που έδωσαν για την παρατηρούμενη ανισότητα στη αντιμετώπιση, διαφοροποιήθηκαν μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Σχεδόν σε κάθε ομάδα, τα αγόρια ένιωθαν ότι δέχονταν πιο αρνητική προσοχή από τους εκπαιδευτικούς. Ένιωθαν ότι τα κορίτσια ήταν πιο πιθανό να τη γλιτώσουν, εάν συμπεριφέρονταν άσχημα, ή εάν δεν έκαναν τα μαθήματά τους ή ότι οι τιμωρίες που δίνονταν στα κορίτσια ήταν πιο ήπιες· κάποιες ομάδες πίστευαν, επίσης, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο σκληρές απέναντι στα αγόρια. Συχνά τα αγόρια έλεγαν ότι, όταν τα κορίτσια μιλούσαν στην τάξη, είτε θα το παρέβλεπαν είτε θα τους έλεγαν να σταματήσουν, ενώ ήταν πιο πιθανό να βάλουν τις φωνές στα αγόρια, να τους αλλάξουν θέση ή να τους βγάλουν έξω από την τάξη, επειδή μιλούσαν. Μια ομάδα ανέφερε ότι εάν ένα κορίτσι διαφωνούσε με την εκπαιδευτικό, η εκπαιδευτικός μπορεί να την άκουγε, εάν, όμως, ένα αγόρι διαφωνούσε θα έβγαινε εκτός τάξης. Υπήρχαν πολλά παραδείγματα που απεικονίζουν αυτές τις απόψεις των μαθητών:

«Έστω ότι κάποιο αγόρι λέει κάτι, το οποίο ξεπερνάει λίγο τα όρια, ο καθηγητής μάς μαλώνει και μας στέλνει έξω από την τάξη, αλλά τα κορίτσια έχουν περισσότερες ευκαιρίες από εμάς (C2BH)

³⁰ Όσον αφορά στα αποσπάσματα των μαθητών, τα σχολεία αναφέρονται ως C1 έως 4 για τα γενικά (comprehensive) ή S1 έως 4 για τα πρότυπα (selective) · **G** για κορίτσι, **B** για αγόρι, **H** για υψηλή ικανότητα, **M** για μέση ικανότητα και **L** για χαμηλή ικανότητα. Οι παραπομπές στην ικανότητα αφορούν αξιολογήσεις που έχουν γίνει από το κάθε σχολείο στο οποίο φοιτούν και με κανέναν τρόπο δεν αφορούν δικές μας ακριβείς μετρήσεις.

«Οι εκπαιδευτικοί νομίζω ότι είναι πολύ πιο σκληροί με τα αγόρια, πιο αυστηροί. Είναι σαν ένα αγόρι να κάνει κάτι λάθος, θα τιμωρηθεί, αλλά στο κορίτσι θα του πει απλά «μην το ξανακάνεις». Αυτό συμβαίνει γιατί δεν είναι στο χαρακτήρα του κοριτσιού να κάνει λάθη (S3BL)

«Μας παρακολουθεί πάντα και μας ελέγχει. Μπορεί να καθόμαστε και να βλέπουμε κορίτσια, τα οποία φλυαρούν και αναμφίβολα δεν ασχολούνται με την εργασία τους, και στην ουσία εμείς κάνουμε όλη τη δουλειά, αλλά εάν αυτή η εκπαιδευτικός μας ακούσει να μιλάμε, θα μας μαλώσει πάντοτε – πράγμα, το οποίο είναι, θα έλεγα, εκνευριστικό». (S4BL)

Τα αγόρια ένιωθαν ότι τα κορίτσια ήταν πιο «ύπουλα» και έδειχναν ότι δήθεν εργάζονται, ενώ δεν το έκαναν και γενικά – η κακή τους συμπεριφορά ήταν λιγότερο εμφανής. Αναφέρθηκε συχνά ότι τα κορίτσια μπορούσαν να κάθονται και να μιλάνε σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ τα αγόρια μόλις μιλούσαν, τους έλεγαν αμέσως να σωπάσουν, παρόλο που, όπως έλεγαν τα ίδια μπορούσαν να μιλάνε και να εργάζονται ταυτόχρονα.

Είναι σαν ο εκπαιδευτικός να μην το βλέπει τόσο πολύ, και στην πραγματικότητα δεν το επισημαίνουν στα κορίτσια (C2BH)

Τα αγόρια θεωρούσαν ότι τα κορίτσια μπορούσαν να καλοπιάνουν τους εκπαιδευτικούς και να τους παρακαλέσουν, ώστε να καταφέρουν το δικό τους· αυτό ίσχυε κυρίως σε ορισμένους άνδρες εκπαιδευτικούς. Αναφέρθηκε μερικές φορές, ότι οι εκπαιδευτικοί υπαναχωρούσαν, επειδή κορίτσια ταραζόνταν πάρα πολύ, όταν τους επιβαλλόταν τιμωρία.

«Πιστεύω ότι στα κορίτσια μερικές φορές τα καταφέρνουν καλύτερα από ό,τι τα αγόρια, λόγω της στάσης τους προς στους εκπαιδευτικούς. Είναι καλύτερα στο να καλοπιάνουν τους εκπαιδευτικούς από ό,τι είναι τα αγόρια» (C3BH)

Τα αγόρια ένιωθαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούσαν πιο ζωηρά και άτακτα και έτσι τα παρακολουθούσαν με μεγαλύτερη προσοχή, περίμεναν πότε θα ξεπεράσουν τα όρια, ιδιαίτερα μάλιστα εάν είχαν κακή φήμη. Εάν συνέβαινε κάτι, το οποίο δεν έβλεπε ο εκπαιδευτικός, αυτός/αυτή θα εστίαζε στο πιο άτακτο αγόρι της τάξης. Τα αγόρια σε ένα πρότυπο σχολείο ένιωθαν ότι ήταν αναμενόμενο να είναι κακά, απλά επειδή ήταν αγόρια: ορισμένα αγόρια ήταν σίγουρα ζωηρά και άτακτα, αλλά ήταν η μειονότητα και όμως όλα τα αγόρια αντιμετωπίζονταν ως ταραξίες.

«Βλέπουν ένα δεκαπεντάχρονο αγόρι και για κάποιο λόγο αποτελεί απειλή, ξέρετε. Σημαίνει φασαρία. Αυτό συνέβαινε από τότε που ήμουν δεκατριών ετών. Πηγαίνεις σε μια παιδική χαρά και κάθεσαι σε μια κούνια, και ακούς γυναίκες να λένε «Τι κάνεις εδώ;» και διάφορα άλλα τέτοια.

Γιατί να μη μπορώ να είμαι εκεί; Είτε είσαι πολύ μικρός, είτε πολύ μεγάλος, εάν είσαι μάγκας, και αυτό δεν είναι δίκαιο... Το ίδιο ισχύει και στο σχολείο (S4BH)

Κατά την επισήμανση των διαφοροποιήσεων στο συγκεκριμένο ζήτημα, τα αγόρια σε πολύ μικρό βαθμό δικαιολογούσαν τις διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Τα αγόρια ένιωθαν ότι αδικούνταν, ότι γίνονταν διακρίσεις σε βάρος τους και ότι τους συμπεριφέρονταν με άδικο τρόπο. Τα κορίτσια, επίσης, ήταν σαφή στο ότι υπήρχε γενικά διαφορετική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη, αν και συχνά πίστευαν ότι αυτό ήταν δικαιολογημένο. Σχεδόν οι μισές από τις ομάδες των κοριτσιών συμφωνούσαν ότι, όσον αφορά στην πειθαρχία στην τάξη τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να έχουν προβλήματα. Ενώ τα κορίτσια αναγνώριζαν ότι τα αγόρια γινόταν πιο συχνά αποδέκτες επιπλήξεων, έλεγαν ότι αυτό συνέβαινε διότι αυτά ήταν πιο ζωηρά και άτακτα. Μόνο μία ομάδα πίστευε ότι η κακή φήμη που είχαν τα αγόρια δεν τους άξιζε και θεωρούσε ότι τα αγόρια έτειναν να έχουν προβλήματα με ορισμένους εκπαιδευτικούς, ακόμα και όταν συμπεριφέρονταν καλά. Συμφωνούσαν, επίσης, ως ένα βαθμό, ότι μερικές φορές οι τιμωρίες ήταν πιο αυστηρές για τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια ήταν πιο πρόθυμα να ζητήσουν συγγνώμη και να αναλάβουν την ευθύνη για την απρεπή συμπεριφορά τους ή να κατευνάσουν τον καθηγητή. Τα αγόρια σπάνια ζητούσαν συγγνώμη και έτσι αναπτύσσονταν μερικές φορές κακές σχέσεις μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών · αυτή ήταν και η αιτία, για την οποία ήταν πιθανότερο να τιμωρούνται:

«Τα κορίτσια ζητούν αληθινά συγγνώμη, και δεν πρόκειται να το ξανακάνουν, αλλά τα αγόρια απλά το ξανακάνουν, ξανά και ξανά» (S1GH)

Εάν τα παιδιά και των δύο φύλων έχουν προβλήματα στην τάξη, τα κορίτσια είναι πιθανότερο να τη γλιτώσουν με ένα χαμόγελο και με το να μείνουν ήσυχια, ενώ τα αγόρια δε θα μπου καν στον κόπο να κάνουν κάτι τέτοιο, και μετά θα μπου τιμωρία. Δεν έχει να κάνει με το αν ο εκπαιδευτικός είναι σεξιστής, είναι απλά το ότι το κορίτσι θα δείξει ότι πραγματικά λυπάται» (S3GH)

Την άποψη αυτή, βέβαια, ασπάζονταν και μέλη του προσωπικού, τα οποία σχολίαζαν συχνά τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των κοριτσιών και την ικανότητά τους να διαπραγματεύονται την έξοδό τους από δυσκολίες.

Τα κορίτσια τη γλιτώνουν σε πολύ περισσότερες περιπτώσεις από ό,τι τα αγόρια, γιατί είναι πολύ καλύτερα από πλευράς επικοινωνίας...δίνουν κάποια εξήγηση ή λόγο, ζητούν συγγνώμη, προτείνουν κάποια λύση...και βεβαίως, το μέλος του διδακτικού προσωπικού την αποδέχεται. Γιατί

μερικά από τα αγόρια δεν ασπάζονται τον ίδιο ευφυή τρόπο να γλιτώνουν από δύσκολες καταστάσεις, δε μπορώ να το καταλάβω! (S3m)

Συμφωνώντας με τα αγόρια, τα κορίτσια σε δύο από τα πρότυπα σχολεία ήταν αρκετά σαφή στο ότι τα κορίτσια θα χρησιμοποιούσαν θηλυκά τερτίπια στους άνδρες εκπαιδευτικούς:

«Νομίζω ότι ορισμένα κορίτσια μπορούν να χαμογελούν ωραία και νομίζουν ότι το βούτυρο δε θα λιώσει στο στόμα τους. Μερικά κορίτσια είναι πολύ καλά στο να το κάνουν αυτό. Τα αγόρια προσπαθούν να κολακεύσουν κάποιες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αλλά δεν έχουν πάντα την ίδια επιτυχία» (S2GH)

«Νομίζω ότι μερικές φορές ευνοούμεστε λιγάκι από τους άνδρες, γιατί εάν ταραχτούμε δεν ξέρουν τι να κάνουν. Δεν ξέρουν τι πρέπει να μας πουν» (S3GM)

Υπήρχε διάχυτη συμφωνία τόσο μεταξύ των κοριτσιών όσο και μεταξύ των αγοριών, ότι τα κορίτσια ήταν πιο επιδέξια και ήταν λιγότερο πιθανό να έρθουν σε ανοικτή σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς· τα αγόρια θεωρούνταν ότι έτειναν περισσότερο να προκαλούν τη σύγκρουση, εν μέρει ως μία επιβεβαίωση των αντιλήψεών τους για τον ανδρισμό τους.

Γίνονται τα κορίτσια αποδέκτες πιο θετικής προσοχής;

Υπήρχαν, επίσης, διαφορετικές απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν τη μάθηση των κοριτσιών και των αγοριών. Το ζήτημα αυτό ήταν απόλυτα ξεκάθαρο για ορισμένους εκπαιδευτικούς: η άποψή τους ήταν ότι τα κορίτσια ζητούσαν συχνότερα βοήθεια, ζητούσαν αποσαφήνιση ορισμένων πτυχών του θέματος που δεν είχαν καταλάβει, επιζητούσαν επιβεβαίωση, όταν αντιμετώπιζαν ένα ζήτημα με τον σωστό τρόπο και ανταποκρίνονταν με μεγαλύτερη ετοιμότητα στις συμβουλές που τους δίνονταν. Τα κορίτσια φαίνονταν ότι ήταν πιο συγκροτημένα κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους εκπαιδευτικούς:

«Δεν θα έλεγα ότι τα κορίτσια κάνουν περισσότερες ερωτήσεις, αλλά κάνουν πιο λογικές ερωτήσεις από τα αγόρια... οι περισσότερες από τις ερωτήσεις των αγοριών σχετίζονται και αφορούν την πειθαρχία, καθώς πρόκειται για ερωτήσεις που αποσκοπούν στο χάσιμο χρόνου ή για να επαναληφθεί, κάτι το οποίο έχει ήδη ειπωθεί... μιλούν όσο και τα κορίτσια, αλλά δεν είναι παραγωγικά» (S2f)

Σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα, τα κορίτσια φαίνονταν ότι παίρνουν πρωτοβουλία πιο γρήγορα, είναι πιο πρόθυμες και επικοινωνητικές στη δική τους μάθηση, είναι πιθανότερο να δείξουν ενδιαφέρον για το μάθημα ή να τους κεντρίσει την προσοχή. Ωστόσο, αυτό δε σήμαινε ότι τα κορίτσια πάντα κέρδιζαν περισσότερη θετική στήριξη μέσα στην τάξη από τα αγόρια. Πράγματι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνέπεια αυτού ήταν ότι στα αγόρια δινόταν περισσότερη βοήθεια για τη μάθησή τους από ό,τι στα κορίτσια:

«Σίγουρα δε βοηθώ περισσότερο τα κορίτσια. Αν μη τι άλλο, μάλλον εστιάζω περισσότερο στα αγόρια, γιατί αυτά τείνουν να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια... τα αγόρια είναι αυτά που τους λείπει η κατεύθυνση. Τα κορίτσια έχουν την τάση να με σταματούν, όταν υπάρχει πραγματικό πρόβλημα, ενώ τα αγόρια τείνουν να θέλουν να τα βοηθώ καθ' όλη τη διάρκεια» (*S2m*)

Πάλι, αυτό καθεαυτό το γεγονός της εστίασης της προσοχής στα αγόρια μπορεί στην πραγματικότητα να λειτουργεί αρνητικά για τα κορίτσια που θέλουν να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους. Στις συνεντεύξεις μας με το προσωπικό υπήρχαν έντονες ενδείξεις ότι η επικέντρωση σε ζητήματα διαχείρισης και σε αντιληφθείσες ανάγκες ορισμένων ομάδων αγοριών, μπορεί να καταστήσει λιγότερο ορατές τις ανάγκες ορισμένων κοριτσιών μέσα στην τάξη.

Σε άλλες περιπτώσεις, το προσωπικό διαπίστωσε ότι μερικά αγόρια είναι πρόθυμα και ικανά να συμμετέχουν στη συζήτηση στην τάξη και στις προφορικές εργασίες και συνεισφέρουν σημαντικά, με στοχασμό και ευφράδεια, παρόλο που οι γραπτές εργασίες τους είναι (στερεοτυπικά) απογοητευτικές:

«Για να είμαι ειλικρινής, πιστεύω ότι τα αγόρια συνεισφέρουν περισσότερο... στην ηλικία των 10 ετών ορισμένα αγόρια έχουν πραγματικά άριστες γνώσεις: απαντούν σε ερωτήσεις συνεχώς...έχουν ευφράδεια και μπορούν να σε βοηθήσουν με τις γνώσεις που έχουν...αλλά οι εργασίες τους ίσως δεν είναι τόσο καλές, όσο θα περίμενες να είναι, γιατί οι βασικές τους δεξιότητες δεν είναι τόσο καλές, όσο των κοριτσιών... αφήνονται λίγο και δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν ιδέες ή δεν ασχολούνται τόσο να αναπτύξουν κάποια σημεία με λεπτομέρεια καθώς φθίνει το ενδιαφέρον, τα αγόρια είναι πολύ καλοί ομιλητές, αλλά οι γραπτές τους δεξιότητες δεν είναι ανεπτυγμένες» (*C2m*)

Όσον αφορά στις απόψεις για τη συμμετοχή των μαθητών σε ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, υπήρχαν λίγες ενδείξεις για το ότι τα αγόρια δέχονταν λιγότερη προσοχή. Κοινές απαντήσεις σε όλα στα σχολεία επιβεβαίωναν ότι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι συμπεριφέρονταν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στα κορίτσια

και τα αγόρια όσον αφορά στα είδη και τον αριθμό των ερωτήσεων που έκαναν, στον τρόπο που αντιμετώπιζαν τις απαντήσεις που έδιναν οι μαθητές και στον τρόπο που χειρίζονταν τις αλληλουχίες ερωταποκρίσεων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους:

«Δε νομίζω ότι κάνω περισσότερες ερωτήσεις στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, διότι όπως ξέρω λέγεται πάντα ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν περισσότερο χρόνο με τα αγόρια. Δεν πιστεύω ότι το κάνω αυτό. Ορισμένες φορές κάνω ερωτήσεις περισσότερο στα κορίτσια, τα οποία δεν έχουν σηκώσει το χέρι τους» (S2f)

«Σχετικά με τις ερωτήσεις...που αφορούν στα μαθήματα, θα έλεγα ότι υπάρχει ως ένα βαθμό ισότητα στις ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι θα μπορούσα να περνάω δυσανάλογα το χρόνο μου προσπαθώντας να κρατώ τα αγόρια επί τω έργω» (C3m)

Μερικοί εκπαιδευτικοί ήταν υποψιασμένοι για το συγκεκριμένο ζήτημα και παραδέχτηκαν ότι η πραγματικότητα μπορεί να είναι διαφορετική:

«Δεν έχω συνειδητοποιήσει ότι συμπεριφέρομαι διαφορετικά στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Έτσι, εάν κάποιος με παρατηρούσε, δεν ξέρω κατά πόσον θα έβγαине το συμπέρασμα ότι το κάνω. Δεν το γνωρίζω, αλλά είναι πολύ πιθανό (S2m)

«Είναι δύσκολο να είμαι αντικειμενικός στο συγκεκριμένο ζήτημα...αλλά έχω την εντύπωση ότι υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση των αγοριών και των κοριτσιών που σηκώνουν τα χέρια, όταν κάνω ερωτήσεις» (S3m)

Αξίζει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι οι εκπαιδευτικοί τόνιζαν στις συνεντεύξεις τους ότι είναι αμερόληπτοι ή ότι έχουν ανοιχτό μυαλό στο συγκεκριμένο ζήτημα· κανείς από τους εκπαιδευτικούς που έδωσαν συνέντευξη δεν παραδέχτηκε ότι απηύθυνε περισσότερες ερωτήσεις προς τα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια, και κανείς δε δήλωσε ούτε υπαινίχτηκε ότι είχε σκεφτεί τέτοιου είδους στρατηγική.

Σε ό,τι αφορά τη βοήθεια των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σημειώθηκε αρκετά έντονη αντίθεση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι μισές ομάδες των αγοριών που έδωσαν συνέντευξη πίστευαν ότι τα κορίτσια δέχονταν περισσότερη βοήθεια στις εργασίες τους. Είπαν ότι παρόλο που αρκετοί μαθητές μπορεί να είχαν σηκώσει το χέρι τους, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να πάνε στα κορίτσια, αφήνοντας τα αγόρια να λύσουν τα προβλήματά τους μόνα τους.

«Είχα σηκώσει το χέρι μου όταν δεν υπήρχε κανείς άλλος στην τάξη με σηκωμένο το χέρι του. Τότε ο εκπαιδευτικός με πλησιάζει και ένα κορίτσι σηκώνει το χέρι του και πηγαίνει προς εκείνη» (C2BH)

«Εάν τα κορίτσια χρειάζονται βοήθεια θα την έχουν. Τα αγόρια πρέπει να βρουν μόνα τους τη λύση από το εγχειρίδιο» (S2BM)

Μερικά αγόρια πίστευαν ότι αυτό συνέβαινε επειδή τα κορίτσια δημιουργούσαν περισσότερη φασαρία, ζητούσαν περισσότερες φορές βοήθεια, έκαναν περισσότερες ερωτήσεις ή έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα μαθήματα και οι εκπαιδευτικοί τα βοηθούσαν περισσότερο για τους παραπάνω λόγους. Η εντύπωση που είχε δημιουργηθεί σε αρκετές ομάδες, ήταν ότι τα κορίτσια ήταν λιγότερο ικανά να ανταπεξέλθουν και χρειάζονταν περισσότερες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς, ενώ τα αγόρια ήταν σε θέση να τα καταφέρουν δίχως βοήθεια. Παρόλα αυτά, μια ομάδα αγοριών με χαμηλές επιδόσεις ανέφερε ότι χρειάζονταν βοήθεια και ότι θα έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα μαθήματα αν οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πρόθυμοι να τους αφιερώσουν χρόνο. Άλλοι πίστευαν ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν περισσότερη βοήθεια στα κορίτσια, διότι περίμεναν από αυτά να δουλέψουν σκληρά και να τα πάνε καλά. Μερικά αγόρια αγανακτούσαν με τον τρόπο, με τον οποίο κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειχναν να αποδέχονται ότι τα κορίτσια θα τα πήγαιναν πάντα καλύτερα από τα αγόρια και επαινούσαν περισσότερο τα κορίτσια:

Στερεοτυπικά θεωρούν όλα τα αγόρια σαν να είναι σκουπίδια, και ότι όλα τα κορίτσια θα τα πάνε καλά (C2BM)

Τα κορίτσια στα πρότυπα σχολεία δε δέχονταν ότι αυτά λάμβαναν περισσότερο βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της μάθησής τους, αλλά στα σχολεία γενικής κατεύθυνσης σημειώθηκε γενική αποδοχή μεταξύ των κοριτσιών ότι δέχονταν περισσότερη βοήθεια από ό,τι τα αγόρια. Έβλεπαν το σχετικό ζήτημα, όχι ως εύνοια των εκπαιδευτικών προς τα κορίτσια, αλλά ως εστίαση της προσοχής τους στους μαθητές εκείνους, οι οποίοι αντιμετώπιζαν τα μαθήματά τους με σοβαρότητα ή σε αυτούς που περίμεναν ότι θα τα πάνε καλά, και αυτοί οι μαθητές ήταν συνήθως κορίτσια. Σε ένα σχολείο, τα κορίτσια είχαν την εντύπωση ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί παραιτούνταν από τα αγόρια, επειδή δεν κατάφερναν να αντιμετωπίσουν τα μαθήματά τους με σοβαρότητα. Αναφέρθηκαν, επίσης, κάποια ζητήματα που αφορούσαν στην εικόνα των αγοριών: τα κορίτσια δήλωναν ότι τα περισσότερα αγόρια δεν παραδέχονταν ότι χρειάζονταν βοήθεια μήπως και τα κοροϊδέψουν τα άλλα αγόρια, έτσι, αν δεν λάμβαναν με αυτά βοήθεια, ήταν δικό τους το λάθος.

«Υπάρχουν δύο αγόρια στην τάξη των Γερμανικών, και εάν δεν καταλαβαίνουν, προτιμούν να κάνουν φασαρία από το να ρωτήσουν, γιατί ντρέπονται. Ή απλά αντιγράφουν τα μαθήματα από τους άλλους» (S3GM)

Παρατηρήσεις στην τάξη

Πραγματοποιήθηκαν δομημένες/συστηματικές παρατηρήσεις των μαθημάτων στο Έτος 11 στα τέσσερα από τα οκτώ γενικά και πρότυπα σχολεία, σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και σε διάφορα επίπεδα ικανότητας. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαίωσαν πολλές από τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών και φανέρωσαν κάποια συνέπεια στα μοτίβα αλληλεπιδράσεων συμπεριφοράς και ερωτήσεων. Οι παρατηρήσεις αυτές είχαν τη μορφή τόσο της ποσοτικής συστηματικής παρατήρησης, όσο και της ποιοτικής εθνογραφικής καταγραφής και είχαν ως επίκεντρο τις αλληλεπιδράσεις μέσα στις τάξεις: τα είδη των ερωτήσεων που έκαναν αγόρια και κορίτσια, εκείνες που υποβάλλονταν από τους εκπαιδευτικούς, το βαθμό στον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια ζήτησαν βοήθεια, τη φύση και την κατανομή των επιπλήξεων των μαθητών, και τέλος τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εργάζονταν και περνούσαν το χρόνο τους.

Η ανάλυση της κατά φύλο κατανομής του συνόλου των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, όταν υπολογίσθηκε αθροιστικά σε όλα τα σχολεία, επιβεβαίωσε την κοινή προσδοκία (βλ., παραδείγματος χάριν, Byrne, 1993·Burton, 1996·Jackson & Salisbury, 1996), δηλαδή, ότι τα αγόρια εμπλέκονταν σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς τους από ό,τι τα κορίτσια (βλ. Πίνακα Ι). Αυτό ήταν ιδιαίτερα εμφανές σε δύο σχολεία, ένα πρότυπο (S2) και ένα γενικής κατεύθυνσης (C2), όπου τα αγόρια συμμετείχαν σε αλληλεπιδράσεις σε ποσοστό άνω του 60%-τα αγόρια κυριαρχούσαν στην τάξη, τόσο λεκτικά, όσο και χωροταξικά, και οι εκπαιδευτικοί –γυναίκες και άνδρες– συχνά επιδίδονταν σε φιλικά, αγορίστικα πειράγματα με τα αγόρια που ίσως αποσκοπούσαν στην δημιουργία σχέσεων. Στο δεύτερο γενικό σχολείο (C3), όμως, τα κορίτσια και τα αγόρια συμμετείχαν εξίσου στις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς και στο δεύτερο πρότυπο σχολείο (S3) τα κορίτσια κυριαρχούσαν στις αλληλεπιδράσεις (σε ποσοστό 58% έναντι 41%) και το γενικό επίπεδο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-αγοριού ήταν σημαντικά μικρότερο από ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο σχολείο (1.68 ο μέσος όρος των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού – αγοριού ανά μάθημα σε σύγκριση με το μέσο όρο των 2.94 αλληλεπιδράσεων), επιβεβαιώνοντας την εντύπωση μέλους του διδακτικού προσωπικού με πολλά χρόνια υπηρεσίας ότι το σχολείο «κυβερνάται από τα κορίτσια και ότι τα κορίτσια δίνουν το ρυθμό».Η διαφοροποίηση αυτή σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδραση στα διάφορα σχολεία δεν έμοιαζε να συνδέεται με το έθος, το αντικείμενο ή το φύλο του εκπαιδευτικού, αν και οι μορφές διδασκαλίας και τα ζητήματα διαχείρισης της τάξης ήταν εμφανώς πολύ σημαντικοί παράγοντες στα ατομικά μαθήματα. Είναι, ίσως, σημαντικό, για τη συζήτηση περί επίδοσης ότι στα

περισσότερα μαθήματα, σε όλα τα σχολεία, η χρήση του επαίνου από τους εκπαιδευτικούς ήταν πολύ περιορισμένη. Μόνο στα μαθήματα Αγγλικών σε δύο σχολεία ο δημόσιος και εξατομικευμένος έπαινος και ενθάρρυνση, αποτελούσαν σταθερή πτυχή της διδασκαλίας και ένα πολύ εμφανές συστατικό στοιχείο των στρατηγικών παρότρυνσης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις, η υψηλής ποιότητας εργασία και η σταθερή προσπάθεια προφανώς αποτελούσαν συστατικά στοιχεία των τυπικών προσδοκιών των εκπαιδευτικών και δεν αναγνωρίζονταν ή δεν επαινούνταν τακτικά.

Σε ένα ειδικότερα επίπεδο αναλύθηκαν, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως προς την κατανομή των επιπλήξεων από τους εκπαιδευτικούς, το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί απηύθυναν ερωτήσεις στα αγόρια ή τα κορίτσια ατομικά, την κατανομή των μαθητών σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου του εκπαιδευτικού που απευθύνονταν σε όλη την τάξη, και τα μοτίβα των ερωτήσεων και των αιτημάτων των μαθητών για βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς. Το επίπεδο ατομικών επιπλήξεων από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές επιβεβαίωσαν ευρήματα που έχουν προκύψει από πολλές άλλες έρευνες για τη δυναμική της τάξης (βλ. π.χ. Lee, 1996). Σε όλα τα σχολεία τα αγόρια δέχονταν περισσότερες επιπλήξεις από τα κορίτσια (Πίνακας Ι). Συγκεκριμένα, το 90% των επιπλήξεων στα πρότυπα και το 70% στα γενικά σχολεία απευθύνονταν στα αγόρια. Παρόλο που ο συνολικός μέσος αριθμός των επιπλήξεων ήταν σημαντικά μικρότερος στα πρότυπα σχολεία από ό,τι στα γενικά, ωστόσο, τα αγόρια εξακολουθούσαν να είναι αυτά, τα οποία θεωρούνταν ότι δημιουργούσαν σχεδόν όλες τις αναστατώσεις σε ένα οργανωμένο και σωστό περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης. Οι επιπλήξεις ήταν συχνά ήπιες και γίνονταν με χιούμορ ή διακριτική ειρωνεία, αλλά συχνά μετέδιδαν τις έμφυλες προσδοκίες σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις:

«Μην ανησυχείτε αγόρια, με το πάσο σας, και θα σας περιμένουμε όλοι... αλήθεια, απελπίζομαι με εσάς, με αυτή τη συμπεριφορά και την αποδιοργάνωσή σας...» (S3f)

Παράλληλα, σε ορισμένα πλαίσια οι επιπλήξεις αυτές προς τα αγόρια συνδυάζονταν με ένα επιθετικό, αυταρχικό στυλ από πλευράς των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, καταπατώντας τον προσωπικό χώρο του μαθητή και μεταφέροντας μια έμμεση απειλή. Ποιοτικά στοιχεία που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις μέσα στην τάξη και τις συνεντεύξεις της ομάδας-εστίασης, δείχνουν, επίσης, ότι μπορεί να υπάρχει σχετικά λιγότερη ανοχή για τα παραπτώματα των αγοριών στα πρότυπα σχολεία από ό,τι στα γενικά. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό, αλλά πέρα από τους σκοπούς της μελέτης αυτής, να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι επιπλήξεις εστιάζονταν σε ένα μικρό αριθμό απείθαρχων αγοριών, τα οποία μπορεί

να έχουν επηρεάσει υπερβολικά το επίπεδο των καταγραμμένων σχετικών αλληλεπιδράσεων οι υποκειμενικές μας εντυπώσεις μας οδηγούν στο ότι αυτό ίσχυε πράγματι σε αρκετά μαθήματα, κατά τα οποία συγκεκριμένα αγόρια επανειλημμένα δέχονταν επιπλήξεις για διάφορα ατοπήματα.

Όσον αφορά στην κατά φύλο κατανομή των δημοσίων ερωτήσεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί απηύθυναν το μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων προς τα αγόρια από ό,τι προς τα κορίτσια, με το 62% των ερωτήσεων να απευθύνονται στα αγόρια. Υπήρχαν ενδιαφέρουσες παραλλαγές, παρόλα αυτά· στο πρότυπο σχολείο S2, υπήρχαν πολύ περισσότερες ερωτήσεις μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς προς τα αγόρια, ενώ γενικά στο σχολείο S3 οι ερωτήσεις στην τάξη έδειχναν να εστιάζονται εξίσου στα αγόρια και στα κορίτσια, αλλά όμως σημειώθηκε ένας σημαντικά μικρότερος αριθμός ερωτήσεων και αλληλεπιδράσεων γενικά. Αντίθετα, και στα δύο γενικά σχολεία, εμφανίζονταν παρόμοια μοτίβα, με το 58% των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών να απευθύνονται στα αγόρια, αλλά ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν γενικά ερωτήσεις στην τάξη ποίκιλλαν σημαντικά με τις σχετικές ερωτήσεις να είναι κατά μέσον όρο πέντε φορές περισσότερες στο σχολείο C2 από ό,τι στο σχολείο C3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Παρακολούθηση των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών - μαθητών											
Περιεχόμενα	Αγόρια					Μέσος όρος	Κορίτσια				Μέσος όρος
	Σχολείο				Σχολείο		Σχολείο				
	S2	S3	C2	C3			S2	S3	C2	C3	
Συνολική μέση αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού	3,24	1,68	4,73	2,6	2,94	2,01	2,39	3,04	2,6	2,49	
Συνολική διάδραση μαθητή-εκπαιδευτικού(%)	62,00	41,00	61,00	50,00	54,00	38,00	59,00	39,00	50,00	46,00	
Μέσος όρος επιπλήξεων μαθητών	0,18	0,09	0,77	0,18	0,28	0,02	0,01	0,28	0,10	0,08	
Επιπλήξεις των μαθητών (%)	90,00	90,00	73,00	64,00	76,00	10,00	10,00	27,00	36,00	24,00	
Μέσος όρος ευθέων ερωτήσεων των μαθητών(εκπαιδευτικού προς μαθητή)	1,12	0,30	0,80	0,18	0,55	0,46	0,30	0,57	0,13	0,35	
Ευθείες ερωτήσεις εκπαιδευτικού προς μαθητή (%)	71,00	50,00	58,00	58,00	62,00	29,00	50,00	42,00	42,00	38,00	
Μέσος όρος απαντήσεων μαθητών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	1,31	0,37	1,22	1,00	0,95	0,76	0,73	0,80	0,80	0,76	
Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	73,00	34,00	60,00	56,00	56,00	27,00	66,00	40,00	44,00	44,00	

Οι τιμές με έντονη γραφή δείχνουν τις παραλλαγές από το σύνηθες μοτίβο.

Η ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου του εκπαιδευτικού προς το σύνολο της τάξης, έδειξε ότι υπήρχε ένα παρόμοιο συνολικό μοτίβο (Πίνακας Ι), όπου το 56% των απαντήσεων δίνονταν από αγόρια (βλ. επίσης Clark & Trafford, 1995). Συνολικά, το μοτίβο αυτό ήταν παρόμοιο με εκείνο που παρουσιάστηκε και στα δύο γενικά σχολεία (58% απαντήσεις αγοριών, 42% απαντήσεις κοριτσιών), αν και οι μέσες τιμές για τα πρότυπα σχολεία (53% απαντήσεις αγοριών, 47% απαντήσεις κοριτσιών) απέκρυπταν περισσότερο από όσα φανέρωναν, αφού τα κορίτσια κυριαρχούσαν σε αυτή την πτυχή των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη στο σχολείο S3, δίνοντας δύο φορές περισσότερες απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου από ό,τι τα αγόρια (Πίνακας Ι). Μόνο σε ένα μάθημα Μαθηματικών και στο Σχέδιο/ Γραφικά τα αγόρια έδωσαν περισσότερες απαντήσεις στις ερωτήσεις, ενώ τα κορίτσια είχαν εμφανώς ηγετικό ρόλο σε έξι άλλα μαθήματα που παρατηρήσαμε σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα.

Στις τάξεις αυτές του Έτους 11, το μοτίβο της διαφοροποίησης των φύλων ήταν πολύ κοντά προς τις στερεοτυπικές αντιλήψεις (Fennem, 1996· Gordon, 1996) σε τρία από τα τέσσερα σχολεία. Ήταν τα αγόρια που κυριαρχούσαν στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, που δέχονταν πολύ συχνότερα επιπλήξεις, που δέχονταν περισσότερες ερωτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, και αυτά που απαντούσαν σε ερωτήσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υπέβαλλαν γενικά σε όλη την τάξη. Παρόλα αυτά, όπως ειπώθηκε ήδη αναφέρθηκε, υπήρχε ένα σχολείο (S3) όπου το μοτίβο αλληλεπιδράσεων με βάση το φύλο ήταν σημαντικά διαφορετικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν να απευθύνουν άμεσες ερωτήσεις εξίσου στα αγόρια και στα κορίτσια, τα κορίτσια απαντούσαν στις δύο από τις τρεις ερωτήσεις που υποβάλλονταν στο σύνολο της τάξης και είχαν τον πρώτο ρόλο στις τρεις από τις πέντε αλληλεπιδράσεις στην τάξη κάθε φορά. Ίσως μια μακρά παράδοση υποστήριξης των ίσων ευκαιριών σε αυτό το σχετικά μικρό (600 μαθητών) αγροτικό πρότυπο σχολείο, να έχει συμβάλει στη δημιουργία ενός κλίματος, όπου τα κορίτσια ένιωθαν ασφάλεια, μιλούσαν πιο ανοιχτά στα μαθήματα, και κατείχαν πιο ενεργά μέρος του φυσικού χώρου και του περιβάλλοντος διδασκαλίας-μάθησης της τάξης (Kruse, 1996). Εξίσου σημαντικό, ίσως, είναι το γεγονός ότι στα περισσότερα χρόνια ύπαρξης του σχολείου, οι διαδικασίες επιλογής για εγγραφή είχαν ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να αποτελούν το 60% του αριθμού των μαθητών. Όποιος και αν είναι ο λόγος, τα κορίτσια πράγματι επηρέαζαν την παιδαγωγική πιο ενεργά στο σχολείο αυτό και, όπως έχει παρατηρήσει ο Gordon (1996) για κάποιο άλλο σχολείο.

«Βλέπουμε ομάδες, στις οποίες τα κορίτσια κινούνται, μιλούν και καταλαμβάνουν χώρο... η συνεργασία τους έχει διαμορφώσει την τάξη σε ένα ασφαλές για αυτά χώρο» (Gordon, 1996, σ. 42).

Μόνον όταν πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των ερωτήσεων των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς και των αιτημάτων τους για βοήθεια, τα μοτίβα των δύο φύλων άλλαξαν (Πίνακας II). Τα κορίτσια στο σημείο αυτό ανέλαβαν πιο ενεργό ρόλο στη δυναμική της τάξης, έκαναν περισσότερες ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτικό τόσο στα πλαίσια εργασιών στις οποίες εμπλεκόταν όλη η τάξη (70% των ερωτήσεων/ αιτημάτων για βοήθεια, σε σύγκριση με το 30% των αγοριών), όσο και στα πλαίσια ατομικών εργασιών (58% των ερωτήσεων/ αιτημάτων για βοήθεια σε σύγκριση με το 42% των αγοριών). Υπήρξε μια αξιοσημείωτη ομοιότητα στα τρία από τα τέσσερα σχολεία στο σημείο αυτό, κυρίως όσον αφορά στις ερωτήσεις που υπέβαλλαν οι μαθητές και στα αιτήματα για βοήθεια κατά την ατομική εργασία. Ανεξάρτητα από το αντικείμενο, τα κορίτσια αλληλεπιδρούσαν πιο διερευνητικά με το αντικείμενο που διδάσκονταν, συμμετείχαν περισσότερο στη διαδικασία των ερωτήσεων και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και διανοητική περιέργεια. Μόνο στο σχολείο C2 το μοτίβο παρουσίαζε κάποια απόκλιση από τον κανόνα, όπου λίγο περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια ζητούσαν διευκρινίσεις ή βοήθεια κατά την ατομική τους εργασία. Όμως, ακόμη και στην περίπτωση αυτή, τα κορίτσια κυριαρχούσαν κατά τις ελεύθερες συζητήσεις στην τάξη. Παρόλα αυτά, σε ό,τι αφορά στην υποστήριξη της μάθησης, από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για τα είδη των ερωτήσεων που υποβάλλονταν δημόσια από τους μαθητές σε όλα τα σχολεία, προκύπτει ότι πολλές από τις ερωτήσεις, τόσο των αγοριών, όσο και των κοριτσιών, ήταν διαδικαστικές και λειτουργικές μάλλον (Τι πρέπει να κάνουμε; Τι θα κάνουμε μετά; Μπορώ να...; Μπορείτε να το επαναλάβετε αυτό σας παρακαλώ;) παρά ερωτήσεις ακαδημαϊκές, εστιασμένες στην κατανόηση της γνώσης, του περιεχομένου και των εννοιών του διδασκόμενου μαθήματος. Επίσης, όταν υποβάλλονταν ερωτήσεις ακαδημαϊκού περιεχομένου, το πρόσωπο που ρωτούσε ήταν σχεδόν σταθερά πάγια κορίτσι.

Πίνακας II. Η κατά φύλο κατανομή των ερωτήσεων /αιτημάτων για βοήθεια (τιμές σε ποσοστά)

	Αγόρια					Κορίτσια				
	σχολείο				Μέσος όρος	σχολείο				Μέσος όρος
Ερωτήσεις μαθητών στα μαθήματα/αιτήματα για βοήθεια:	S2	S3	C2	C3		S2	S3	C2	C3	
Κατά τα ελεύθερα μαθήματα	43	19	35	25	30	57	81	65	75	70
Κατά την ατομική εργασία	37	44	51	35	42	63	56	49	65	58

Οι τιμές με έντονη γραφή δείχνουν τις παραλλαγές από το σύνθημα μοτίβο.

Συμπερασματικά σχόλια

Η πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων στην τάξη δεν είναι εύκολο να αναλυθεί και οι διαφορετικοί συμμετέχοντες έχουν πολύ διαφορετικές αντιλήψεις για τις αλληλεπιδράσεις αυτές. Τα στοιχεία που έχουμε μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς εκπαιδευτικού-μαθητή, αναδεικνύουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια αντιμετωπίζονται εντελώς διαφορετικά σε πολλές αίθουσες διδασκαλίας. Τα γενικά επίπεδα αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, ο βαθμός των επιπλήξεων, η συμμετοχή των μαθητών σε άμεσες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και οι απαντήσεις των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου του εκπαιδευτικού – όλα, δείχνουν την «κυριαρχία» των αγοριών. Η αντίληψη μερικών εκπαιδευτικών ότι η αντιμετώπιση των κοριτσιών και των αγοριών μέσα στην τάξη διαφέρει ελάχιστα, απλά δεν επιβεβαιώνεται από τα αποδεικτικά στοιχεία που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις της μελέτης αυτής και υπάρχουν περισσότερα στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη που εκφράζεται γενικά από τους μαθητές, ότι, δηλαδή, τα αγόρια δέχονται περισσότερο αρνητική προσοχή από ότι τα κορίτσια. Το εάν τα αγόρια αξίζουν τέτοια αρνητική προσοχή, δεν είναι πάντα σαφές, αν και υπάρχουν κάποια στοιχεία που δείχνουν ότι το επίπεδο ανοχής των εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερο απέναντι στην απρεπή συμπεριφορά των αγοριών από ό,τι των κοριτσιών (Lodge & Pickering, 1996) και ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και σε αρνητική αντίδραση των αγοριών απέναντι στη μάθηση. Κατ' ουσία, η μεγαλύτερη αμφισβήτηση των αγοριών όσον αφορά στη διαχείριση της τάξης, αναπόφευκτα οδηγεί σε μεγαλύτερη σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς, σε σύγκρουση ανάμεσα στην εξουσία των εκπαιδευτικών και την αυξανόμενη συναίσθηση των αγοριών για την ανδρική τους ταυτότητα. Μια εύλογη αντίδραση από πλευράς του εκπαιδευτικού είναι να εστιάζει περισσότερο την

προσοχή του και να απευθύνει πιο άμεσες ερωτήσεις στα αγόρια, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας να διατηρήσει τη συμμετοχή των αγοριών στο μάθημα και τον έλεγχο της τάξης.

Ένα μεγάλο μέρος της προσπάθειας αυτής, ωστόσο, επικεντρώνεται στη διαχείριση της τάξης μάλλον παρά στη μάθηση και υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις για τα περισσότερα από τα μαθήματα που παρατηρήσαμε, σύμφωνα με τις οποίες τα αγόρια δέχονται περισσότερη στήριξη από ό,τι τα κορίτσια κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Πράγματι, αναφορικά με την αξιοποίηση των ευκαιριών για υποβολή ερωτήσεων και για αιτήματα διευκρινίσεων σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με εργασίες, είναι τα κορίτσια μάλλον, παρά τα αγόρια που κυριαρχούν και που επωφελούνται τα μέγιστα από τη στήριξη του εκπαιδευτικού. Υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις που επαληθεύουν τους ισχυρισμούς κάποιων εκπαιδευτικών, ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τα κορίτσια έχει ως αποτέλεσμα να επικεντρώνεται η προσοχή του διδακτικού προσωπικού περισσότερο στις ανάγκες των αγοριών ως μια μορφή αντιστάθμισης, αφήνοντας τα κορίτσια λιγότερο ορατά. Μάλλον τα στοιχεία που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις, επικυρώνουν τις γενικές απόψεις των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με ετοιμότητα στην πιο συγκροτημένη και διερευνητική προσέγγιση των κοριτσιών στη μάθηση.

Έτσι λοιπόν, η εικόνα που έχουμε από πολλές αίθουσες διδασκαλίας είναι μια εικόνα όπου ορισμένα αγόρια και ορισμένα κορίτσια αναλαμβάνουν διακριτούς και διαφορετικούς ρόλους που αφορούν στη συμπεριφορά, στη διερεύνηση και στη μάθηση. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι ρόλοι αυτοί ενισχύονται από τις ενέργειες και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Εάν είναι να αντιμετωπιστεί επιτυχώς η χαμηλή επίδοση μερικών αγοριών σε ορισμένα αντικείμενα, θα πρέπει οι ρόλοι αυτοί να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης. Οι αντιλήψεις περί ανδρισμού ταυτίζουν την επιτυχία με την επίδοση μέσω της ανεξάρτητης εργασίας και του ανταγωνισμού. Επομένως, όπως έχουμε αναφέρει, τα αγόρια είναι λιγότερο πιθανό να ζητούν βοήθεια, στήριξη, ή να δουλεύουν συνεργατικά με άλλους. Ωστόσο, όπως έχει αποδείξει ο Girps (1996), αυτές είναι κυρίως οι στρατηγικές μάθησης, τις οποίες χρησιμοποιούν αποτελεσματικά πολλά κορίτσια για να εξασφαλίσουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν «συνδέοντας τη γνώση με το πλαίσιο, προκειμένου να είναι σε θέση να την εφαρμόσουν ευρύτερα πεδία, συμμετέχοντας σε διάλογο με άλλους μαθητές και με τον εκπαιδευτικό για να υποβάλουν ερωτήματα και να επιβεβαιώσουν την κατανόηση» (Girps, 1996, σ. 268).

Πιθανότατα η μεγαλύτερη πρόκληση στην προσπάθεια βελτίωσης των επιπέδων επίδοσης των αγοριών είναι η υποστήριξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο να επινοούν τρόπους για

πιο αποτελεσματική συνεργασία με τα αγόρια, να ενθαρρύνουν την εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που ευνοούν τη διεξαγωγή περισσότερων συζητήσεων και δημιουργία συνεργασίας στην τάξη και που στηρίζουν τη συνεργατική και τη αλληλεπιδραστική μάθηση. Αποτελεί ειρωνεία το γεγονός ότι ο κυρίαρχος λόγος για την εκπαίδευση των αρχών της δεκαετίας του 1990, με την έμφαση που έδινε στις συμμαχίες και στον ανταγωνισμό, φαίνεται ότι έχει περιορίσει την ανάπτυξη και την εφαρμογή των στρατηγικών αυτών!

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας στον κ. John Beck για τα χρήσιμα και εποικοδομητικά σχόλιά του στα προσχέδια της μελέτης αυτής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACKER, S. (Ed.) (1989) *Teachers, Gender and Careers* (Basingstoke, Falmer).
- ARNOT, M. & WEINER, G. (Eds) (1987) *Gender and the Politics of Schooling* (London, Hutchinson).
- ARNOT, M., DAVID, M. & WEINER, G. (1996) *Educational Reforms and Gender Equality in Schools* (Manchester, Equal Opportunities Commission).
- BARBER, M. (1996) *The Learning Game: arguments for an education revolution* (London, Victor Gollancz).
- BURTON, L. (1996) A socially just pedagogy for the teaching of mathematics, στο: P. F. MURPHY & C. V. GIPPS (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, σσ. 136-145 (London, Falmer Press).
- BYRNE, E. (1993) *Women and Science: the Snark Syndrome* (London, Falmer Press).
- CLARK, A. & TRAFFORD, J. (1995) Boys and modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages, *Gender and Education*, 7, σσ. 315-325.
- CONNELL, R. W. (1989) Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education, *Oxford Review of Education*, 15, σσ. 291-303.
- DAVID, M. (1996) *Targeting Underachievement: boys or girls* (London, Centre for Education and Research on Gender).
- EPSTEIN, D., ELWOOD, J., HEY, V. & MAW, J. (1998) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (Buckingham, Open University Press).
- FENNEMA, E. (1996) Scholarship, gender and mathematics, στο: P. F. MURPHY & C. V. GIPPS (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, σσ. 73- 80 (London, Falmer Press).
- GIPPS, C. (1996) Review and conclusions: a pedagogy or a range of pedagogic strategies?, στο: P. F. MURPHY & C. V. GIPPS (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, σσ. 260- 271 (London, Falmer Press).
- GORDON, T. (1996) Citizenship, difference and marginality in schools: spatial and embodied aspects of gender construction, στο: P. F. MURPHY & C. V. GIPPS (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, σσ. 34 - 45 (London, Falmer Press).
- HARRIS, S., NIXON J. & RUDDUCK, J. (1993) Schoolwork, homework and gender, *Gender and Education*, 5, σσ. 3-14.
- HEAD, J. (1996) Gender identity and cognitive style, στο: P. F. Murphy & C. V. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, σσ. 59-69 (London, Falmer Press).
- JACKSON, D. & SALISBURY, J. (1996) Why should secondary schools take working with boys seriously?, *Gender and Education*, 8, σσ. 103-115.
- KENWAY, J., BLACKMORE, J., WILLIS, S. & RENNIE, L. (1997) *Answering Back: boys and girls in school* (London, Routledge).
- KRUSE, A. –M. (1996) Singles-sex settings: pedagogies for girls and boys in Danish schools, στο: P. F. Murphy & C. V. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom:*

- towards effective pedagogy for girls and boys, σσ. 173-191 (London, Falmer Press).
- LEE, A. (1996) *Gender, Literacy, Curriculum: rewriting school geography* (London, Taylor & Francis).
- LODGE, G. & PICKERING, J. (1996) Boys under-achievement: challenging some assumptions about boys. Paper presented to the *British Educational Research Association Conference*, Lancaster, September.
- MAC AN GHAIL (1994) *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling* (Buckingham, Open University Press).
- MURPHY, P. & ELWOOD, J. (1998) Gendered learning outside and inside school: influences on achievement, στο: D. EPSTEIN *et al.* (Eds) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*, σσ. 162-181, (Buckingham, Open University Press).
- POWER, S, WHITTY, G. & EDWARDS, T. (1998) Schoolboys and schoolwork: gender identification and academic achievement, στο: D. EPSTEIN, J. MAW, J. ELWOOD & V. HEY (Eds) *International Journal of Inclusive Education: Special Issues on Boys' 'Under-achievement'*, 2, σσ. 135-153.
- RIDDELL, S. (1998) Boys and under-achievement: the Scottish dimension, στο: D. EPSTEIN, J. MAW, J. ELWOOD & V. HEY (Eds) *International Journal of Inclusive Education: Special Issues on Boys' 'Under-achievement'*, 2, σσ. 169-186.
- RUDDICK, J., CHAPLAN, R. & WALLACE, G. (1995) *School Improvement: what can students tell us?* (London, David Fulton).
- SHORES, D. (1998) 'How to turn the new lads into new men', *The Guardian* 13 January, σ. 2.
- STANWORTH, M. (1981) *Gender and Schooling: a study of sexual inequalities in the classroom* (London, Hutchinson).
- TURNER, E., RIDDELL, S. & BROWN, S. (1995) *Gender Equity in Scottish Schools: the impact of recent educational reforms* (Manchester, Equal Opportunities Commission).
- WARRINGTON, M. & YOUNGER, M. (1996) Goals, expectations and motivation: gender differences in achievement at GCSE, *Curriculum*, 17, σσ. 80-93.
- WARRINGTON, M. & YOUNGER, M. (1999) Perspectives on the gender gap in English secondary schools, *Research Papers in Education*, 14, σσ. 51-77.
- WEINER, G., ARNOT, M. & DAVID, M. (1997) Is the future female? Female success, male disadvantage and changing gender patterns in education, στο: A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN & A. STUART WELLS (Eds) *Education: culture, economy and society*, σσ. 620-630 (Oxford, Oxford University Press).
- YOUNGER, M. & WARRINGTON, M. (1996) Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school, *British Journal of Sociology of Education*, 17, σσ. 299-314.