



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
« Εκπαίδευση Ενηλίκων »

Διπλωματική Εργασία

« Έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές
συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα των ενηλίκων
γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του
Εσπερινού Γενικού Λυκείου Δράμας »

ΔΟΜΝΙΚΗ ΜΑΛΤΕΖΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΥΛΑΟΥΖΙΔΗΣ

Δράμα, Σεπτέμβριος 2019

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

« Έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές
συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα των ενήλικων
γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του
Εσπερινού Γενικού Λυκείου Δράμας »

Δομνίκη Μαλτέζου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
Γεώργιος Κουλαουζίδης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Ευαγγελία Κουτίδου

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στη μνήμη του πατέρα μου

Είθισται με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας και φτάνοντας στο τέλος της διαδρομής, να προσάπτονται ευχαριστίες σε όλους αυτούς τους σημαντικούς άλλους που συνειδητά ή μη συνέβαλαν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ήταν ένα νεανικό ανεκπλήρωτο όνειρο που έμελε να πραγματοποιηθεί *«εδώ στον δρόμου τα μισά»*, σύμφωνα με τον Ελύτη. Η διαδρομή ήταν πιο δύσκολη από ό, τι είχα φανταστεί, απαιτήσε θυσίες, μεγάλη προσπάθεια, συνοδεύτηκε με απώλειες πολύ αγαπημένων προσώπων αλλά εντέλει ολοκληρώθηκε.

Αρχικά, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή σύμβουλό μου στο ΕΑΠ και στη συνέχεια Α΄ Επιβλέποντα της παρούσης διπλωματικής εργασίας, Διδάκτορα κ. Γεώργιο Κουλαουζίδη, καθώς άσκησε καταλυτική επιρροή στον καθορισμό των ερευνητικών μου επιλογών, με ενέπνευσε με το ερευνητικό και συγγραφικό του έργο και στη συνέχεια με μύησε διακριτικά στη διενέργεια και την επίτευξη της βιογραφικής έρευνας, ενώ με τις καθοριστικές και εύστοχες παρατηρήσεις του και την ηθική υποστήριξη ,συνέβαλε καθοριστικά στην επίτευξη αυτού του εγχειρήματος. Παράλληλα, θα ευχαριστήσω θερμά τη Β΄ Επιβλέπουσα, Διδάκτορα κ.Ευαγγελία Κουτίδου, για τις πολύτιμες και χρήσιμες υποδείξεις της στο τελικό στάδιο διεκπεραίωσης της εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλες τις σημαντικές, υπέροχες φίλες μου γιατί με άκουσαν, με συμβούλεψαν, με ανέχτηκαν, κυρίως στη φίλη μου και συνάδελφο Ελένη Πετρίδου για την πολύτιμη αρωγή και την ευθυκρισία της, στην οικογένειά μου και κυρίως στην αδερφή μου την Ειρήνη για την αμέριστη συμπαράσταση, τα τρία αυτά χρόνια.

Κυρίως όμως οφείλω να ευχαριστήσω τις πρωταγωνίστριες αυτής της ιστορίας που δεν είναι άλλες από τις μαθήτρίες μου στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο Δράμας. Δεν είναι μόνο αυτές που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά όλες αυτές που διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική μου διαδρομή και επηρέασαν τον ερευνητικό μου προβληματισμό. Χωρίς τις δικές τους *ιστορίες* δεν θα μπορούσε να υπάρξει η δική μου *ιστορία*, χωρίς τη *φωνή* τους δε θα υπήρχε και η δική μου *φωνή*.

Ευγνώμων για ό, τι μοιραστήκαμε

Δομνίκη Μαλτέζου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να συνεισφέρει στον προβληματισμό για το πώς το φύλο ως «κατασκευή» κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη μπορεί να επηρεάσει τη συγκρότηση του *πλαισίου αναφοράς*, την ταυτότητα, τις επιλογές, την πορεία ζωής των ατόμων. Η έρευνα εστιάζεται σε έναν χώρο ερευνητικά αγνοημένο, σε αυτόν της εσπερινής εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε σε διάρκεια έξι μηνών, με τη συμμετοχή δέκα ενήλικων γυναικών-μαθητριών του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Δράμας και δύο ανδρών-μαθητών, η συμμετοχή των οποίων διαμόρφωσε τον προβληματισμό της διατύπωσης προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Επιλέχθηκε η αφηγηματική – βιογραφική ερευνητική μεθοδολογία, για να διερευνηθούν σε βάθος οι παραδοχές, οι αντιλήψεις, οι στάσεις των συμμετεχουσών, μέσω βιογραφικών συνεντεύξεων. Η βιογραφική εμπειρία των πληροφορητριών μέσα από την παράθεση αφηγηματικών συγκροτήσεων, έδωσε την δυνατότητα να διαφανούν οι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διαιώνιση έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρόλων. Οι ιστορίες ζωής των γυναικών φανέρωσαν ότι ο *σεξισμός* - η έμφυλη άνιση διαφοροποίηση - όπως εκδηλώνεται σε σχέσεις ασυμμετρίας στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, στερεί από τις γυναίκες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προοπτικές εξέλιξης. Το *πλαίσιο αναφοράς*, η ταυτότητα των γυναικών, συγκροτείται και περιορίζεται στο ρόλο της συζύγου-μητέρας.

Η βίωση *αποπροσανατολιστικών διλημμάτων* είτε ως κομβικών σημαντικών γεγονότων είτε ως βίωση παρατεταμένων καταστάσεων ανισότητας, υποτακτικότητας, αδικίας ή και έμφυλης βίας, καλλιεργεί την ανάγκη αυτοπροσδιορισμού και επαναπλαισίωσης της ταυτότητας και εκφράζεται με την απόφασή τους σε ώριμη ηλικία να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Η φοίτηση στο εσπερινό ΓΕ.Λ φαίνεται να επιτυγχάνει τους στόχους της ενήλικης μάθησης με μετασχηματίζουσα προοπτική παρέχοντας πιο ουσιαστικές νοηματοδοτήσεις αυτόβουλης σκέψης και συνακόλουθης δράσης.

Η έρευνα αν και στερείται τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, παρέχει δυνατότητα εμβάθυνσης, ερμηνείας και αυτοστοχασμού για τον ρόλο των

έμφυλων στερεοτύπων, δίνοντας φωνή σε άτομα που δεν έχουν συμπεριληφθεί ή που υπο-
αντιπροσωπεύονται σε έρευνες.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικό φύλο, έμφυλα στερεότυπα, εσπερινή εκπαίδευση, πλαίσιο
αναφοράς, αποπροσανατολιστικό δίλημμα

Abstract

This current study aims at contributing to the investigation of how gender, as a socially and culturally defined construction, may affect the constitution of *the frame of reference*, identity, choices, and life-course of individuals. It was implemented in six months with the participation of ten adult women and two men all of which attend the Night School of Drama. The contribution of two male participants has dictated the suggestions for future research included in the last part of this thesis.

The narrative-biographical research methodology was chosen in order to investigate more profoundly the assumptions, opinions, and attitudes of the participants through biographical interviews. The life experiences of the informants, given in the form of narrative structures, helped recognize the social factors that contribute to the reproduction and perpetuation of gender stereotypes in the shaping of social roles and opinions. The women's life stories have shown that sexism, discrimination based on gender, expressed in asymmetric relationships inside families, schools and the wider social space, deprives women having equal opportunities in education and personal evolution. *The Frame of Reference*, the female identity is constituted and bounded by the roles of wife and mother.

Experienced *Disorienting Dilemmas* either as defining events or as prolonged situations of inequality, subjection, injustice or even gender violence, creates the need for self-determination and re-contextualization of their identity, which usually expressed through the decision to redefine their educational goals even in a mature age. The participants, attending night high school, seem to accomplish the goals of adult education in a transformative perspective, giving them more meaningful ways of unprompted thinking and leading them to consequent action.

Even this study is deprived of the possibility to generalize or to group the conclusions, it provides the opportunity to deepen understanding and interpretation and reflect on the role of gender's stereotypes by giving a voice to individuals never included or underrepresented in research so far conducted.

Keywords: gender, gender stereotypes, evening education, frame of the reference, disorienting dilemma

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRAC.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - Θεωρητικό Μέρος	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Εσπερινή Εκπαίδευση.....	4
1.1 Ο ρόλος της Εσπερινής Εκπαίδευσης.....	4
1.2 Ιστορική ανασκόπηση του θεσμού της Εσπερινής Εκπαίδευσης.....	5
1.3 Τα Εσπερινά ΓΕ.Λ	9
1.4 Εσπερινή Εκπαίδευση και φύλο.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Έμφυλες ταυτότητες	12
2.1 Έμφυλα στερεότυπα.....	13
2.2 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο	13
2.3 Κοινωνικοποίηση και έμφυλα στερεότυπα.....	15
2.3.1 Η επίδραση της οικογένειας.....	16
2.3.2 Ο ρόλος του σχολείου	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Η Θεωρία του J.Mezirow.....	21
3.1 Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση	21
3.2 Το πλαίσιο αναφοράς.....	23
3.3 Αποπροσανατολιστικό δίλημμα.....	25
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - Εμπειρικό Μέρος.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Η έρευνα.....	27
4.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	27
4.1.1 Γυναικεία ταυτότητα.....	27
4.1.2 Έμφυλα εμπόδια στην εκπαίδευση γυναικών.....	29
4.1.3 Φύλο και εκπαίδευση ενηλίκων.....	31
4.2 Στόχος - Ερευνητικά Ερωτήματα.....	33
4.3 Αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Η Μεθοδολογία	36
5.1 Ποιοτική Μεθοδολογία.....	36
5.2 Αφηγηματική - Βιογραφική Μέθοδος	37

5.3 Βιογραφική Συνέντευξη	38
5.3.1 Διαδικασία - Πληροφορήτριες.....	40
5.3.2 Φάσεις διενέργειας της συνέντευξης	44
5.4 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων.....	45
5.4.1 Ηθικές - δεοντολογικές αρχές.....	46
5.4.2 Κριτήρια εμπιστευσιμότητας - μετασχηματιστικής εγκυρότητας.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : Πραγματολογικό υλικό.	51
6.1 Βιογραφίες	51
6.2 Η εμπειρία των συνεντεύξεων.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : Συζήτηση των ευρημάτων - Συμπεράσματα - Προτάσεις	75
7.1 Εισαγωγή.....	71
7.2 Ευρήματα.....	75
7.2.1 Οι πρώτες αναμνήσεις.....	77
7.2.2 Πλαίσιο αναφοράς: η οικογένεια, το σχολείο, ο κοινωνικός χώρος.....	77
7.2.3 Έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτική εξέλιξη.....	83
7.2.4 Έμφυλα στερεότυπα και προσωπική εξέλιξη.....	85
7.2.5 Αποπροσανατολιστικές εμπειρίες.....	88
7.2.6 Η φοίτηση στο εσπερινό - μια μετασχηματίζουσα διεργασία.....	91
7.2.7 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	96
7.3 Συμπεράσματα.....	97
7.3.1 Εισαγωγή.....	97
7.3.2 Κοινωνικοποίηση και συγκρότηση της «γυναικείας» ταυτότητας.....	98
7.3.3 Έμφυλα εμπόδια στην εκπαίδευση των γυναικών.....	100
7.3.4 Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εσπερινή Εκπαίδευση.....	101
7.3.5 Ο ρόλος του Εσπερινού Λυκείου.....	103
7.3.6 Καταληκτικές επισημάνσεις.....	104
7.4 Προτάσεις.....	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	109
Ελληνόγλωσση.....	109
Ξενόγλωσση.....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - Κείμενο απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.....	119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι κοινωνικοί και πολιτικοί αγώνες με στόχο την επίτευξη της ισότητας και την άρση των σχέσεων ασυμμετρίας ανάμεσα στα φύλα αποτελούν στην ουσία αγώνες προάσπισης και κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και διεύρυνσης της δημοκρατίας. Αναμφίβολα, στις μέρες μας έχουν επιτευχθεί θεσμικές αλλαγές στο οικογενειακό δίκαιο, στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών και εργασιακών ευκαιριών που έχουν βελτιώσει τη θέση κυρίως των γυναικών στις κοινωνίες του δυτικού κόσμου. Όμως, παρά τις διακηρύξεις των διεθνών οργανισμών, τις συνταγματικές ρυθμίσεις και νομικές διατάξεις, εμφανείς ή αφανείς διαστάσεις έμφυλης ανισότητας συνεχίζουν να υφίστανται σε όλα τα επίπεδα της ιδιωτικής και κοινωνικής ζωής. Οι στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις συνεχίζουν να δικαιολογούν και να υπαγορεύουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμών αναπαράγοντας παγιωμένους έμφυλους ρόλους, άρα, και παγιωμένες σχέσεις ιεραρχίας ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία (Μαραγκουδάκη, 2000). Η ταυτότητα του φύλου είναι μία κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή, αναπαράγει ηγεμονικές παραδοχές σχέσεων ασυμμετρίας ανάμεσα στα φύλα, πολυποίκιλες διακρίσεις, προκαταλήψεις, το σεξισμό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2000). Ο μετασχηματισμός δυσλειτουργικών-στερεοτυπικών αντιλήψεων, η αλλαγή οπτικής, μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ουσιαστική νοηματοδότηση της πραγματικότητας, να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τα άτομα και να αποτελέσει την προϋπόθεση του ποιοτικού μετασχηματισμού των κοινωνιών (Κόκκος, 2011).

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει πώς το φύλο ως «κατασκευή» κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη, μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές, την εκπαιδευτική πορεία και την γενικότερη εξέλιξη των ατόμων και δη των γυναικών. Η έρευνα εστιάζεται στο χώρο της εσπερινής εκπαίδευσης, ένα ιδιαίτερο και σημαντικό εκπαιδευτικό θεσμό που απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε ενήλικες αλλά ερευνητικά έχει αγνοηθεί (Γαλίτης, 2011). Συγκεκριμένα, η μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τα βιώματα, τις εμπειρίες, την ταυτότητα, μίας ιδιαίτερης κατηγορίας εκπαιδευόμενων, των ενήλικων γυναικών που αποφασίζουν να επιστρέψουν στη σχολική φοίτηση, μετά από πολύχρονη απουσία και να ολοκληρώσουν το Λύκειο. Πώς καλλιεργούνται οι έμφυλες στερεοτυπικές παραδοχές κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης και πώς επηρεάζουν τη ζωή και την εξέλιξη αυτών των γυναικών; Ποιο

είναι αυτό το βίωμα που λειτουργεί *αποπροσανατολιστικά* έτσι ώστε να θέλουν να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση; Η φοίτησή τους στο σχολείο μπορεί να εγείρει δυνατότητες μετασχηματίζουσας προοπτικής δυσλειτουργικών, έμφυλων, κανονιστικών παραδοχών και να οδηγήσει σε μια πιο ουσιαστική νοηματοδότηση της ζωής αυτών των γυναικών; Αυτοί είναι οι κύριοι προβληματισμοί της ερευνητικής στόχευσης.

Έχοντας δεκαπενταετή θητεία στο Εσπερινό ΓΕ. Λ Δράμας ως φιλόλογος, έμαθα να μπορώ να πλησιάζω τις γυναίκες αυτές, τις μαθήτριάς μου, να ακούω τις ιστορίες τους, τα παράπονα και τις δυσκολίες τους, να αντιλαμβάνομαι τα εμπόδια, την ανασφάλεια, τις ανησυχίες τους αλλά και τη μεγάλη επιθυμία τους «να κάνουν κάτι γι' αυτές», να τελειώσουν το σχολείο, να αλλάξουν την αυτοεικόνα τους και πιθανόν τη ζωή τους. Ο στενός συναισθηματικός δεσμός που κατά κύριο λόγο αναπτύσσεται παράλληλα με την εκπαιδευτική σχέση, η πολυπλοκότητα των σχέσεων, αποτέλεσε τη βάση του ερευνητικού μου εγχειρήματος και προβληματισμού ενώ καθόρισε την επιλογή της βιογραφικής αφήγησης ως της καταλληλότερης μεθόδου διερεύνησης του εξεταζόμενου θέματος.

Στο πρώτο μέρος της Διπλωματικής Εργασίας αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο που στοιχειοθετεί την έρευνα. Αρχικά, σε μια προσπάθεια να φωτισθεί ο χώρος μέσα στον οποίο δραστηριοποιούνται τα άτομα, γίνεται αναφορά στο ρόλο της εσπερινής εκπαίδευσης. Κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μία εκτενής παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης του θεσμού έτσι ώστε να διαφανεί ο ρόλος που κλήθηκε και καλείται να διαδραματίσει στις μέρες μας, στοχεύοντας κυρίως στην ενίσχυση της εκπαίδευσης ενηλίκων ατόμων μέσα από την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Στη συνέχεια, επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των εμφυλών στερεοτύπων και του σεξισμού μέσα από τη σαφή διαφοροποίηση για το τι συνιστά το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο. Παρουσιάζεται ο ρόλος της κοινωνικοποίησης, μέσω της οικογένειας και του σχολείου, στην καλλιέργεια και αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρόλων.

Οι έμφυλες παραδοχές, *το πλαίσιο αναφοράς* και τα βιώματα των συμμετεχουσών στην έρευνα, που μπορούν να χαρακτηριστούν ως *αποπροσανατολιστικά* και ικανά για να εγείρουν μετασχηματίζουσα προοπτική στη σκέψη και στη δράση τους, θα εξετασθούν υπό το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης του J. Mezirow .

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό-εμπειρικό τμήμα της εργασίας. Ξεκινά με την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Αν και στις ποιοτικές έρευνες δεν είναι αναγκαίο η βιβλιογραφική ανασκόπηση να προηγείται της ερευνητικής στόχευσης εντούτοις, η αναφορά στις προηγηθείσες έρευνες ενισχύει την ερευνητική αναγκαιότητα.

Εν συνεχεία, διαμορφώνεται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, προβάλλεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζεται η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου, συγκεκριμένα της βιογραφική αφήγησης ως καταλληλότερης μεθόδου για να εξυπηρετηθεί ο ερευνητικός στόχος και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και η βιογραφική συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Περιγράφονται οι φάσεις της βιογραφικής συνέντευξης καθώς και τα θέματα ερευνητικής δεοντολογίας που εγείρει η διαδικασία.

Το πραγματολογικό υλικό της έρευνας προκύπτει από τις βιογραφικές συνεντεύξεις που μου παραχώρησαν επτά ενήλικες γυναίκες που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από το Εσπερινό ΓΕ.Λ Δράμας τα τελευταία χρόνια. Ακολουθεί η παράθεση της εμπειρίας των συνεντεύξεων και η μεθοδολογία της ολιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Η συζήτηση για την ερμηνεία των ευρημάτων στηρίζεται στους άξονες που θέτουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων όπως ανακύπτουν από τους περιορισμούς και τους προβληματισμούς που θέτει το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

Μέρος Πρώτο - Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στις ενότητες του κεφαλαίου που ακολουθεί, επιχειρείται να παρουσιαστεί ο θεσμικός ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κρίθηκε αναγκαίο να προβούμε σε παράθεση στοιχείων που αφορούν την ιστορική εξέλιξη του θεσμού έτσι ώστε να διαφανεί η αναγκαιότητα, το πλαίσιο δράσης και η λειτουργικότητα της εσπερινής εκπαίδευσης, από το παρελθόν μέχρι σήμερα. Γίνεται ειδικότερη αναφορά στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια, που αν και η λειτουργία τους καθορίζεται πλήρως από τη στοχοθεσία που διέπει τα ημερησία σχολεία, καλούνται να προσφέρουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε ανθρώπους, κατά κύριο λόγο ενήλικες, που στο παρελθόν τις στερήθηκαν. Το εσπερινό σχολείο καλείται να συμβάλει στην άρση της εκπαιδευτικής ανισότητας και των έμφυλων εκπαιδευτικών διακρίσεων.

1.1 Ο ρόλος της Εσπερινής Εκπαίδευσης

Η εσπερινή εκπαίδευση ανήκει οργανικά στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής (Εσπερινό Γυμνάσιο) και μετά-υποχρεωτικής (Εσπερινό ΓΕ.Λ και Εσπερινό ΕΠΑ. Λ) εκπαίδευσης του τυπικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο εσπερινό σχολείο έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν ενήλικες και ανήλικοι εργαζόμενοι μαθητές. Συνακόλουθα, το εσπερινό σχολείο καλείται να προσφέρει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διέξοδο σε νέους και νέες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, να συνδυάσουν την επαγγελματική απασχόληση με τη φοίτηση ενώ, παράλληλα, στο εσπερινό σχολείο μπορούν να φοιτήσουν ενήλικες εργαζόμενοι ή άνεργοι, μητέρες με ανήλικα παιδιά, παλιννοστούντες, μετανάστες (Λαμπροπούλου, 2011). Έτσι, δυνητικά, η εσπερινή εκπαίδευση μπορεί να έχει επανορθωτικό ρόλο για ατομική ολοκλήρωση, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη ατόμων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο στο παρελθόν, δίνοντας την ευκαιρία ολοκλήρωσης της φοίτησης ή και της εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια Τεχνολογική και Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (Βακάλης & Βακάλη, 2009).

Το σχολείο, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), ως επίσημος θεσμοθετημένος φορέας εκπαίδευσης καλείται να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, στην κοινωνική ενσωμάτωση και την ομαλή ένταξη τους στο οικονομικό, εργασιακό, πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, αίροντας τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Η εσπερινή εκπαίδευση, δύναται να βοηθήσει ανθρώπους που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση και να την αξιοποιήσουν για επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη (Γαλίτης, 2011). Άλλωστε, σε μια εποχή σφοδρής οικονομικής κρίσης και αυξημένων απαιτήσεων για υψηλά επαγγελματικά προσόντα, όσοι δεν έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατρέχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν ανεργία ή χαμηλότερες απολαβές στον εργασιακό τους χώρο ή και αργή μισθολογική και επαγγελματική εξέλιξη (ΥΠΕΠΘ & Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007).

Ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν στη σύσταση και λειτουργία των εσπερινών σχολείων; Η αναφορά στην ιστορικότητα του θεσμού θα δώσει απαντήσεις για το ρόλο που κλήθηκε να αναλάβει η εσπερινή εκπαίδευση από τα πρώτα χρόνια καθιέρωσης της μέχρι σήμερα.

1.2 Ιστορική ανασκόπηση του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης

Η εσπερινή εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός θεσμός κλήθηκε να συμβάλει πρωτίστως στην άρση του αναλφαριθμητισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ανθρώπους που δεν είχαν τη δυνατότητα ή που στερήθηκαν την ευκαιρία φοίτησης και ολοκλήρωσης σπουδών ημερήσιας εκπαίδευσης (Γαλίτης, 2011). Οι πρώτες προσπάθειες σύστασης και διοργάνωσης Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα εντοπίζονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Το 1872 ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός» ιδρύει τα πρώτα νυχτερινά δημοτικά σχολεία για τα ορφανά, άπορα και εργαζόμενα παιδιά της Αθήνας με στόχο τη διανοητική και ηθική ανάπτυξη των απόρων παιδιών, που αντιμετώπιζαν προβλήματα επιβίωσης, καθώς η κρατική αναλγησία και η ελλιπής μέριμνα καθιστούσε αδύνατη την ένταξη αυτών των παιδιών στην ημερήσια εκπαιδευτική διαδικασία (Βοβολίνης, 1951).

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 εισάγεται ουσιαστικά η εσπερινή εκπαίδευση στη δομή του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Η Ελληνική πολιτεία με το νόμο 4397/1929 προχωρά στην ίδρυση και λειτουργία νυχτερινών κρατικών σχολών με

στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των Ελλήνων για τα άτομα που λόγω υπέρβασης του ορίου ηλικίας δεν μπορούσαν να φοιτήσουν στο Δημοτικό σχολείο αλλά και για τη γλωσσική καλλιέργεια και την κοινωνική ενσωμάτωση των ξενόφωνων που είχαν εγκατασταθεί στη ελληνική επικράτεια (Μπουζάκης, 2006). Τα γεγονότα της παραγμένης ιστορικά περιόδου 1914-1928, δηλαδή οι βαλκανικοί πόλεμοι, ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος, ο εθνικός διχασμός, η μικρασιατικής καταστροφή και η έλευση των προσφύγων, ενέτειναν και όξυναν το πρόβλημα του αναλφαβητισμού οδηγώντας σε υστέρηση την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ήμισυ του πληθυσμού και κατά κύριο λόγο οι γυναίκες και ο αγροτικός πληθυσμός ήταν οργανικά αναλφάβητοι. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις του 1929 ήταν μία πρώτη προσπάθεια κρατικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, όμως η υποχρηματοδότηση των 90 νυχτερινών σχολών που ιδρύθηκαν οδήγησε τη λειτουργία τους σε αποτυχία (Βεργίδης, 1990).

Την περίοδο του Μεταξικού καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου, με τον Αναγκαστικό Νόμο 250/1936, επεκτείνεται η εσπερινή εκπαίδευση με τη θεσμοθέτηση της εσπερινής μέσης εκπαίδευσης, παρέχοντας τη δυνατότητα ίδρυσης ιδιωτικών εσπερινών γυμνασίων με σκοπό τη συνέχιση των σπουδών όλων αυτών που εργάζονταν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Έτσι, με πρωτοβουλία του «Φοιτητικού Εκπαιδευτικού Συλλόγου» το 1936, της «Φιλικής Εταιρίας Νέων» το 1937, ιδρύονται δύο εσπερινά Γυμνάσια και εν συνεχεία το 1938, η «Χριστιανική Αδελφότητα Νέων», προβαίνει στην ίδρυση και στελέχωση εσπερινού Γυμνασίου στη Νέα Κοκκινιά και στη Θεσσαλονίκη (Μπουζάκης, 2006). Η ένταξη και η επέκταση της εσπερινής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του δικτατορικού καθεστώτος του Μεταξά, φαινομενικά εκφράζει την πολιτική βούληση για την άρση του αναλφαβητισμού και την εκπαιδευτική στήριξη της εργαζόμενης νεολαίας, στην ουσία όμως εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικευμένης προσπάθειας στοχευμένης στράτευσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην πλήρη ιδεολογική και πολιτική χειραγώγηση της νεολαίας στις αρχές του δικτατορικού καθεστώτος και της αποτροπής του κομμουνιστικού κινδύνου (Ρίζου, 2004).

Κατά η διάρκεια της δεκαετίας 1940-1950 ο θεσμός των εσπερινών σχολείων διατηρείται αλλά και ενισχύεται για να καλύψει τις μορφωτικές ανάγκες των εργαζόμενων νέων. Το απολυτήριο πλέον αποτελεί αναγκαιότητα για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Κοινωφελή σωματεία και φυσικά πρόσωπα αναλαμβάνουν τη στήριξη της

εσπερινής εκπαίδευσης καθώς το κράτος αδυνατεί να παρέμβει οργανωτικά, προλειαινώντας όμως το έδαφος για την αναγκαιότητα ο θεσμός να λάβει δημόσιο χαρακτήρα και τα εσπερινά σχολεία να ενταχθούν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαχρίστος, 1958).

Τις επόμενες δεκαετίες και μέχρι την περίοδο της μεταπολίτευσης το 1974, η εσπερινή εκπαίδευση οργανώνεται και σταδιακά εντάσσεται στη δημόσια εκπαίδευση για να καλύψει τις μορφωτικές ανάγκες των εργαζόμενων ατόμων. Με μια σειρά νομοθετημάτων εκφράζεται η πολιτική βούληση να αποκτήσει η εσπερινή εκπαίδευση δημόσιο χαρακτήρα, να διοργανωθεί συστηματικά ο θεσμός και να αποφευχθεί ο κίνδυνος νοθείας και εκφυλισμού του με την προσέλκυση μη εργαζόμενων μαθητών. Ενδεικτικά με τον καθοριστικό νόμο 3971/1959 ιδρύονται για πρώτη φορά 10 αυτοτελή δημόσια εσπερινά Γυμνάσια και με Βασιλικό Διάταγμα το 1961 για πρώτη φορά ρυθμίζεται και συστηματοποιείται ο τρόπος λειτουργίας τους (ΦΕΚ 149, 1961). Στα επόμενα χρόνια καθορίζεται η αντιστοιχία των τάξεων του ημερησίου με το επταετές εσπερινό Γυμνάσιο στο οποίο έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές άνω των 14 χρόνων έτσι ώστε να διασφαλιστεί ο χαρακτήρας του εσπερινού σχολείου ως σχολείο αποκλειστικά για εργαζομένους.

Στα χρόνια που ακολουθούν, από τη δεκαετία του 1980 έως και σήμερα, οι ρυθμίσεις που διέπουν τη λειτουργία, τη στοχοθεσία και τα προγράμματα σπουδών των εσπερινών σχολείων, συνάδουν και ακολουθούν αυτές που καθορίζουν τη λειτουργία της ημερήσιας εκπαίδευσης. Η διάκριση των Γυμνασίων και των Λυκείων σε ημερήσια και εσπερινά τριετούς και τετραετούς φοίτησης αντίστοιχα, γίνεται για πρώτη φορά με το Νόμο 309/1976. Ακολουθεί η ανάλογη διάκριση για τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση με το Νόμο 576/1977. Κατά την τριετία 1982-1985 παύεται οριστικά η λειτουργία των ιδιωτικών και δημοσίων νυχτερινών σχολείων, ενώ με το Νόμο 1566/1985 θεσπίζεται η υποχρεωτική φοίτηση στο δημοτικό και το γυμνάσιο για τους μαθητές που δεν έχουν υπερβεί το 16^ο έτος της ηλικίας τους και στα εσπερινά σχολεία παρέχεται η δυνατότητα εγγραφής σε εργαζόμενους μαθητές άνω των δεκατεσσάρων ετών. Ακολουθεί η ίδρυση του Ενιαίου Λυκείου (Νόμος 2525/1997) με την παράλληλη θεσμοθέτηση του εσπερινού Ενιαίου Λυκείου τετραετούς φοίτησης και με το Νόμο 2640/1998 ορίζεται η παροχή τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στα ημερήσια και εσπερινά Τεχνικά-Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε). Με το Ν.3475/2006 ιδρύονται τα Γενικά Λύκεια,

ημερήσια και εσπερινά, αντικαθιστώντας τα Ενιαία Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) στη θέση των ημερήσιων και εσπερινών Τ.Ε.Ε.

Στον Πίνακα Ι παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία της δημόσιας εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1954-2014.

Πίνακας: Ι

Τα Δημόσια Εσπερινά Σχολείων στη Χώρα μας από το 1954-2014.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ	ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΛΥΚΕΙΑ	ΕΣΠΕΡΙΝΗ Β/ΘΜΙΑ ΤΕΧΝΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
1954-1955	19	-	-
1964-1965	33	34	103
1976-1977	31	31	195
1985-1986	36	29	59
1993-1994	50	35	38
2000-2001	76	54	44
2005-2006	81	69	49
2008-2009	85	74	59
2010-2011	85	72	63
2013-2014	74	67	63

Πηγή: Ι) Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.), Στατιστικά Θέματα. ΙΙ) ΥΠΕΠΘ, ΔΙΠΕΕ, Τμήμα Επιχειρησιακής Έρευνας & Στατιστικής.

Τέλος, πλέον, η φοίτηση στο Εσπερινό Γυμνάσιο είναι τριετής και σύμφωνα με το ΦΕΚ 3674/28-08-2018, η φοίτηση και στα Εσπερινά Λύκεια είναι πλέον τριετής, αίροντας την τετραετή φοίτηση που όριζε ο νόμος 1566/1985. Η μείωση των χρόνων φοίτησης μπορεί να αποτελεί κίνητρο και να παρέχει αδιαμφισβήτητη διευκόλυνση για τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση της φοίτησης στους εργαζόμενους και ενήλικες μαθητές,

ωστόσο και στο καινούριο νομοθετικό πλαίσιο συνεχίζει να υπάρχει πλήρης ταύτιση του αναλυτικού προγράμματος των εσπερινών σχολείων με αυτό που διέπει τη λειτουργία της ημερήσιας εκπαίδευσης χωρίς να υπάρχει μέριμνα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων μαθητών.

1.3 Τα Εσπερινά ΓΕ.Λ

Τα Εσπερινά Γενικά Λύκεια σήμερα εντάσσονται στη Δευτεροβάθμια μη-Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οι σκοποί και οι εκπαιδευτικοί στόχοι ταυτίζονται με αυτούς της ημερήσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Νόμο 4186/2013, σκοπός της Γενικής μη-Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης συνοπτικά είναι: η ολόπλευρη γνωστική, συναισθηματική, ηθική ανάπτυξη των μαθητών, η καλλιέργεια της εθνικής αυτοσυνειδησίας, της κριτικής σκέψης, της ενεργούς πολιτειότητας, η εμφύσηση των αρχών του ανθρωπισμού και της δημοκρατίας και η απόκτηση δεξιοτήτων που θα καθιστούν τους μαθητές ικανούς να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Όπως προαναφέρθηκε, η φοίτηση στα Εσπερινά Λύκεια είναι πλέον τριετής και οι πρώτοι απόφοιτοι τριετούς φοίτησης θα είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές που θα πάρουν απολυτήριο εσπερινού λυκείου το σχολικό έτος 2019-2020. Ο απολυτήριος τίτλος σπουδών είναι ισότιμος με αυτών των ημερήσιων Γενικών Λυκείων, ενώ παρέχεται η δυνατότητα εισαγωγής στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συμμετέχοντας σε πανελλαδικές εξετάσεις με ποσόστωση, μόνο σε όσους έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της τριετούς φοίτησης στο εσπερινό λύκειο .

Η εσπερινή εκπαίδευση, αν και εντάσσεται οργανικά στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελεί ως θεσμός βασική δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Την τελευταία δεκαετία, όπως υποστηρίζει στην έρευνά του ο Γαλίτης (2011), η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στα εσπερινά λύκεια είναι κατά κύριο λόγο ενήλικες. Ωστόσο, η στοχοθεσία, οι σκοποί και οι διδακτικές προσεγγίσεις όπως ορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα και καθώς ακολουθούν πλήρως τις οδηγίες που διέπουν την ημερήσια εκπαίδευση, δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες που διέπουν την ενήλικη μάθηση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα εσπερινά σχολεία δεν έχουν επιμορφωθεί επίσημα μέσω του υπουργείου

για τις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων με αποτέλεσμα το έργο τους να δυσχεραίνει και να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων μαθητών τους. Επομένως, όπως διαπιστώνει και η Ρίζου (2004), η μέριμνα της ελληνικής πολιτείας για τη δευτεροβάθμια εσπερινή εκπαίδευση είναι ελλιπής και αποτελεί αναγκαιότητα ο εκσυγχρονισμός του θεσμού έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενήλικων μαθητών. Στο πνεύμα του νομοθέτη, η εσπερινή εκπαίδευση ακολουθεί ως ουραγός την ημερήσια.

1.4 Εσπερινή εκπαίδευση και φύλο

Το εσπερινό σχολείο καλείται να άρει τις εκπαιδευτικές ανισότητες εις βάρος των γυναικών προσφέροντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες που στερήθηκαν κυρίως λόγω έμφυλων ρόλων και υποχρεώσεων. Έως τη δεκαετία του '60 οι γυναίκες εγκατέλειπαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις αλλά και για να εισέλθουν στη βιοπάλη (Ρίζου, 2004). Εντούτοις, και στις μέρες μας οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν την κύρια ευθύνη της οικογενειακής λειτουργίας και αναζητούν μέσω της εκπαίδευσης την προσωπική εξέλιξη και καταξίωση (Μπουζάκης, 2006).

Στον Πίνακα II που ακολουθεί, καταγράφεται ο μαθητικός πληθυσμός που φοίτησε στα δημόσια εσπερινά σχολεία την περίοδο 2002-2014 ανά φύλο.

Πίνακας: II

**Ο μαθητικός πληθυσμός των Δημόσιων Εσπερινών Σχολείων ανά φύλο
(2002-2014).**

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ	ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΛΥΚΕΙΑ	ΕΣΠΕΡΙΝΗ Β/ΘΜΙΑ ΕΠΑΛ & ΕΠΑΣ
2002-2003	10622: Α. 8016 / Γ. 2606	7665: Α. 5031 / Γ. 2634	14046: Α.10313 / Γ. 3733
2005-2006	9172 Α. 6670 / Γ.2502	7515: Α. 4565 / Γ. 2950	15000: Α. 11044 / Γ. 3956
2007-2008	7321 Α. 5542 / Γ. 1779	6894: Α. 4116/ Γ. 2778	12280: Α. 8989 / Γ. 3291
2008-2009	7325: Α. 5586 / Γ. 1739	6999: Α. 4158 / Γ. 2841	12447: Α. 9264 / Γ. 3183
2013-2014	4985: Α. 3756 / Γ. 1229	5536: Α. 3441 / Γ. 2095	14410: Α. 9989 / Γ. 4421

Πηγή: . II) Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.), Στατιστικά Θέματα.

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι το ποσοστό των ανδρών που φοιτούν στα εσπερινά σχολεία κυμαίνεται από διπλάσιο έως τριπλάσιο σε σχέση με αυτό των γυναικών, γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη πιθανών εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ωστόσο, το Εσπερινό ΓΕ.Λ αποτελεί εκπαιδευτική διέξοδο για πολλές γυναίκες που αποφασίζουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση αναζητώντας μία δεύτερη ευκαιρία προσωπικής είτε επαγγελματικής εξέλιξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Έμφυλες ταυτότητες

*« Δεν γεννιέσαι γυναίκα. Γίνεσαι γυναίκα. Η βιολογία και το φύλο δεν αποτελούν
πεπρωμένο ».*

Σιμόν Ντε Μποβουάρ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση των έμφυλων στερεοτύπων και του σεξισμού μέσα από τη σαφή διαφοροποίηση για το τι συνιστά το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο. Παρουσιάζεται ο ρόλος της επίδρασης των φορέων κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα της οικογένειας και του σχολείου, στην καλλιέργεια και αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρόλων που συντελούν στη διαμόρφωση της «γυναικείας» ταυτότητας.

2.1 Έμφυλα στερεότυπα

Στις περισσότερες κοινωνίες μέσω των φορέων κοινωνικοποίησης αλλά και των μηχανισμών κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαμορφώνονται συμπεριφορικές νόρμες, πρότυπα επιλογών και προσδοκώμενων αντιδράσεων που καθορίζουν τους φυλετικούς ρόλους της γυναίκας και του άνδρα. Οι κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη δημιουργία έμφυλων ταυτοτήτων και αναμενόμενων ρόλων, για το τι θεωρείται, δηλαδή, «γυναικείο» και τι « ανδρικό» διαμορφώνονται από τους ίδιους τους ανθρώπους – μέλη των κοινωνιών, λαμβάνουν τη συμπαγή μορφή ιδεολογιών και επιβάλλουν αξιολογικές ιεραρχίες, σχέσεις ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα (Basch-Kahre, 1999). Συνακόλουθα, ο σεξισμός αποτελεί μία ιδιόρρυθμη μορφή κοινωνικού ρατσισμού ,ένα πλέγμα στάσεων και προκαταλήψεων που δικαιολογούν λανθασμένες και αυθαίρετες διακρίσεις ανισότητας με βάση το φύλο (Bennet & Le Compte, 1990). Τα στερεότυπα των φύλων αποτελούν μια εύκολη και απλουστευμένη μορφή κατηγοριοποίησης των ατόμων και αποτελούν αιτία για τη διαμόρφωση προκαταλήψεων και κοινωνικής μεροληψίας εναντίον των γυναικών. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άντρες σχετίζονται με την επιθετικότητα, το δυναμισμό, την εξυπνάδα, την ικανότητα ανεύρεσης λύσεων κ.α., ενώ η θηλυκότητα εμπεριέχει χαρακτηριστικά όπως ευαισθησία, πονηριά, τρυφερότητα, υποχωρητικότητα κ.α. (Μαραγκουδάκη, 2000). Τα έμφυλα στερεότυπα χωρίζουν τους

ανθρώπους σε δύο ομάδες, επιβάλλουν αυστηρά διαφορετικά πλαίσια κοινωνικής έκφρασης και ένταξης, ενώ οποιαδήποτε απομάκρυνση από το στερεότυπο του ενός φύλου μπορεί να θεωρηθεί μετακίνηση προς το στερεότυπο του άλλου φύλου και η άρση της *κανονικότητας* του φύλου, να συνιστά κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά (Lips, 1998).

Ο σεξισμός, η έμφυλη ανισότητα, εκφράστηκε διαχρονικά και συνεχίζει να υφίσταται στις περισσότερες κοινωνίες μέχρι σήμερα έχοντας ιδεολογική ή πολλές φορές και θεσμική νομιμοποίηση. Οι βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα χρησιμοποιήθηκαν για να αιτιολογήσουν και να ερμηνεύουν την ανισότητα ως γενετικά προκαθορισμένη, ως φύσει δεδομένη, και συνεπώς να εγγαράξουν και να υποδείξουν την κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων ανάλογα με το φύλο. Εφ' όσον, όμως, η ανισότητα ανάγεται στην ανθρώπινη φύση, θα πρέπει να θεωρείται ντετερμινιστικά αποδεκτή και συνακόλουθα οποιοσδήποτε αγώνας για κοινωνική αλλαγή θα πρέπει να θεωρείται μάταιος (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Η έμφυλη κοινωνική διαφοροποίηση δημιουργεί δίπολα στερεοτυπικών ρόλων, οδηγεί στη διαμόρφωση σχέσεων ιεραρχίας, υποδεικνύοντας εξουσιαστικές σχέσεις ανωτερότητας στο ανδρικό φύλο, δικαιολογώντας, συνακόλουθα εις βάρος του έτερου φύλου, αποκλεισμούς και περιορισμούς, επιτρέποντας διακρίσεις, την επιβολή ελέγχου και την αποδοχή της έμφυλης βίας (Αγκασένσκι, 2000). Η ιδεολογική κατασκευή της «φυσικής» ανωτερότητας του ανδρικού φύλου στα πλαίσια της πατριαρχικής κοινωνίας επιβάλλει την πρωτοκαθεδρία των ανδρών στα κέντρα λήψης των αποφάσεων, στη διαμόρφωση των δομών της οικονομικής ζωής, της κοινωνικής ηθικής που διαμορφώνει τους έμφυλους ρόλους. Ο κρυφός ή ο απροκάλυπτος σεξισμός δικαιολογείται, αποσιωπάται και θυματοποιεί όχι μόνο της γυναίκες αλλά και τα άτομα που η επιλογή φυλετικής και σεξουαλικής έκφρασης *παρεκκλίνει* από τα στερεότυπα ταυτότητας του φύλου και χαρακτηρίζεται «διαφορετική» (Γαλανού, 2014).

2.2 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Τι συνιστά όμως την ταυτότητα του φύλου; Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν οι αποκαλούμενες ηγεμονικές ή κυρίαρχες ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, βάση των οποίων διαμορφώνονται οι παρατάσεις και οι αντιλήψεις για τις εκφάνσεις της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Το άτομο όταν συνειδητοποιήσει ότι ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο, αυτοπροσδιορίζεται, αποκτά ένα αίσθημα αυτοαντίληψης, την

ταυτότητα του φύλου του. (Νασιάκου, 1979). Η ταυτότητα αυτή διαμορφώνεται από βιολογικούς και κοινωνικούς όρους.

Το βιολογικό φύλο (sex) είναι γενετικά καθορισμένο, αφορά τα ανατομικά χαρακτηριστικά και τις φυσιολογικές, αναπαραγωγικές λειτουργίες του άνδρα και της γυναίκας (Doyle, 1985). Οι βιολογικές διαφορές των φύλων αποτέλεσαν τη βάση για ερμηνείες που αποδίδουν « φυσική » ανωτερότητα στους άνδρες ως απόρροια των βιολογικών τους δεδομένων. Σε συνάρτηση με τις προαναφερθείσες γενετικές διαφορές διαμορφώθηκαν δίπολα συμπεριφορικών προσδιορισμών που αποδίδουν στους άντρες και τις γυναίκες αντίστοιχα δύναμη-αδυναμία, λογική-ευαισθησία, κυριαρχία-υποταγή, ως βιολογικά καθορισμένες και συνεπώς αιτιολογημένες συμπεριφορές (Κάτη, 2002). Ωστόσο, η βιολογική επεξήγηση ως βάση ερμηνείας και αποδοχής έμφυλων συμπεριφορών και ρόλων θεωρείται πλέον επιστημονικά ανεπαρκής και παρωχημένη. Όπως επισημαίνει η Turner (1998), οι βιολογικοί παράγοντες ακόμα κι αν ιδωθούν ως προδιαθέσεις για την εκδήλωση μίας συμπεριφοράς δεν αποτελούν αναγκαία και επαρκή συνθήκη για την ερμηνεία της ποικιλότητας των δομούμενων έμφυλων ρόλων. Η έμφυλη διαφορά είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη, απορρέει από την παραγωγική κοινωνικοοικονομική οργάνωση, νομιμοποιεί εξουσιαστικές σχέσεις και αρνείται την αποδοχή της ισότιμης φυλετικής αλλά και διαεμφυλικής διαφορετικότητας (Δελιγιάννη & Ζιώγου, 1993)

Η Oaclely (1972) εισάγει στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία τον όρο *gender* (*κοινωνικό φύλο*), για να καταστήσει την έμφυλη ασυμμετρία κοινωνικό φαινόμενο που οδηγεί σε φυλετικές ανισότητες, σε αντιδιαστολή με τον όρο *sex* (*βιολογικό φύλο*) που καθορίζει τις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι κοινωνικές θεωρίες δόμησης και ερμηνείας των έμφυλων ταυτοτήτων αναπτύχθηκαν μετά το 1970 και επηρεάστηκαν από τις μεταμοντέρνες φεμινιστικές ιδεολογίες. Σύμφωνα με αυτές, η μαχητική που εστιάζεται στην ιδεολογία της διαφοράς είναι αναποτελεσματική, βοηθά μόνο στη διαιώνιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα φύλα, αναπαράγει την ανισότητα και περιορίζει τις δυνατότητες για δικαιοσύνη και κοινωνική αλλαγή (Αγκασένσκι, 2000).

Η εισαγωγή της έννοιας του *κοινωνικού φύλου* ήρθε για να άρει το μύθο περί βιολογικού καθορισμού της έμφυλης διαφοροποίησης και να καταδείξει ότι η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται κυρίως από κοινωνικούς όρους και είναι προϊόν κοινωνικής

κατασκευής. Το κοινωνικό φύλο αφορά τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις προσδοκώμενες συμπεριφορές, τις υποχρεώσεις που σχετίζονται με τον ανδρικό και γυναικείο ρόλο μέσα στην κοινωνία και δεν αποτελεί επ' ουδενί απότοκο του βιολογικού φύλου, αν και οι βιολογικές διαφορές νοηματοδοτούνται πολιτισμικά και κοινωνικά, αναπαράγοντας έμφυλα στερεότυπα (Νόβα, 2005). Σύμφωνα με τον Laquer (2003), η ομοιότητα και η διαφορά των δύο φύλων δεν είναι μια πραγματικότητα βιολογικά εγγραγμένη στα σώματα αλλά είναι πολιτισμικά κατασκευασμένη και ενδεδυμένη σε κοινωνικούς ρόλους, ενώ για τη Scott (1999), το φύλο αποτελεί κοινωνική κατηγορία που επιβάλλεται σε έμφυλο σώμα. Τα πρότυπα όλων των φύλων αποτελούν μία περιγραφική αξία, ένα κίνητρο συμπεριφορικών προσδοκιών που αντανakλούν τα στερεότυπα βάση των οποίων κατηγοριοποιούνται τα μέλη κάθε φύλου (Shaffer, 2008).

Εν κατακλείδι, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία να αντιτάξουμε έναν βιολογικό προς έναν κοινωνικό ορισμό τη διάκριση αρσενικού/θηλυκού αλλά να κατανοήσουμε εκείνους τους μηχανισμούς που συντηρούν την έμφυλη διαφοροποίηση και αναπαράγουν τον σεξισμό προβάλλοντας την κοινωνική διαίρεση ως φυσικό ντετερμινισμό. Μέσω των διεργασιών που συντελούνται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης η διαφοροποίηση εσωτερικεύεται όχι ισότιμα και παρατακτικά ως «διαφορετικός» και «διαφορετική» αλλά υποτακτικά ως «ανεξάρτητος» και «εξαρτημένη» (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 1992). Οι δίπολες φυλετικές κατηγοριοποιήσεις του αρσενικού και του θηλυκού συνεπάγονται σχέσεις αξιολογικής ιεραρχίας, θέτουν σε κοινωνική δυσμένεια τις γυναίκες, στερώντας εκπαιδευτικές δυνατότητες και ευκαιρίες προσωπικής και κοινωνικής ανέλιξης (Δασκαλάκης, 2009).

Η κατασκευή του κοινωνικού φύλου συνάδει με την καλλιέργεια και αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων που συντελούνται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, στο πλαίσιο των επιδράσεων που δέχεται το άτομο κυρίως από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Οι διεργασίες αυτές αναλύονται στις επόμενες ενότητες.

2.3 Κοινωνικοποίηση και έμφυλα στερεότυπα

Μέσω των επιδράσεων και των διεργασιών που συντελούνται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, ο βιολογικός προσδιορισμός κάθε ατόμου αποκτά κοινωνική

ταυτότητα. Η έμφυλη κοινωνικοποίηση κατά την οποία τα άτομα μαθαίνουν να αυτοπροσδιορίζονται ως άντρες ή γυναίκες, σχηματοποιούν την ταυτότητα του φύλου τους ανταποκρινόμενοι σε προσδοκώμενες συμπεριφορές και αναλαμβάνοντας ρόλους που η κοινωνία ορίζει ως αποδεκτούς και κατάλληλους ανάλογα με το φύλο τους (Μαραγκουδάκη, 2000). Έτσι, μέσω πολλαπλών και σύνθετων διεργασιών που αναπτύσσονται από τις πρώτες στιγμές της ζωής των ατόμων, τα αγόρια και τα κορίτσια συνειδητοποιούν την έμφυλη διάκριση και κατηγοριοποίηση, οικειοποιούνται αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές, ενθαρρύνονται ή και οδηγούνται να προβούν σε επιλογές που θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία ανάλογα με το φύλο τους (Καταρτζή, 2003). Στη διάρκεια της κοινωνικοποίησης διαμορφώνονται και κατασκευάζονται έμφυλοι ρόλοι και ταυτότητες με τη συνακόλουθη αποδοχή παραδοχών σχέσεων διαφοράς και ιεραρχίας και συνεπώς, η καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, διαμορφώνονται με βάση το φύλο και την κοινωνική προέλευση των ατόμων (Σαββίδου, 1996). Κάθε έμφυλη συμπεριφορά προκύπτει από την εσωτερίκευση κανονιστικών επιβολών και κοινωνικών προσδοκιών, είναι μία κοινωνική κατασκευή που συνδέεται άρρηκτα με το εκάστοτε πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο (Evans, 2004).

2.3.1 Η επίδραση της οικογένειας

Η διαδικασία της έμφυλης κοινωνικοποίησης των ατόμων αρχίζει μέσα στην οικογένεια. Η επίδραση της αγωγής του ατόμου στα πλαίσια της οικογένειας είναι ισχυρή και καταλυτική καθώς μεγαλώνοντας μαθαίνει να διαφοροποιείται ψυχολογικά ως άνδρας ή γυναίκα και να αποκτά φυλετική ταυτότητα που να συνάδει πάντα με τους κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους (Browns, 1990). Η δομή και η οργάνωση της ίδιας της οικογένειας, οι ρόλοι που επιμερίζονται και αναλαμβάνουν οι γονείς, υποδεικνύουν πρότυπα συμπεριφοράς (Καταρτζή, 2003). Αν οι ίδιοι γονείς διακατέχονται από έμφυλα στερεότυπα, είναι οι ίδιοι που μεταβιβάζουν, συνειδητά ή μη, νόρμες συμπεριφοράς υποδεικνύοντας επιλογές, δραστηριότητες, τρόπους έκφρασης και δραστηριοποίησης που αρμόζουν και είναι κατάλληλοι ανάλογα με το φύλο (Μαραγκουδάκη, 2000). Ενδεικτικά, ο ρόλος της γυναίκας ως μητέρας έχει οδηγήσει στις περισσότερες κοινωνίες να αναμένεται να επιδεικνύουν οι γυναίκες ευαισθησία πρόληψης στις ανάγκες των άλλων, καρτερικότητα, στοργή, υποχωρητικότητα. Αντίστοιχα, τα αγόρια προετοιμάζονται να

αναλάβουν ένα ανεξάρτητο, ανταγωνιστικό, πρωταγωνιστικό ρόλο για να ανταποκριθούν στο στερεότυπο του συζύγου-πατέρα ως κύριου υπεύθυνου της οικονομικής ασφάλειας και ρυθμιστή της οικογενειακής ζωής (Williams & Best, 1990). Τα παιδιά από πολύ νωρίς, εμπλέκονται σε παιχνίδια μίμησης ρόλων που ενέχουν ποικίλους συμβολισμούς και διαμορφώνουν στερεοτυπικές συμπεριφορές (Γκόβαρης, Νιώνη & Σταμάτης, 2003).

Οι γονείς διαφοροποιούν την ποιότητα και τη συχνότητα συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ανάλογα με το φύλο. Έτσι, τείνουν να μιλούν με διαφορετικό τρόπο και ως προς το περιεχόμενο και ως προς το είδος των λεκτικών τους επιλογών, εκδηλώνουν συναισθηματικές αντιδράσεις, αγκαλιάζουν, τιμωρούν, παίζουν διαφορετικά, ανάλογα αν απευθύνονται σε κορίτσι ή αγόρι (Freize et al., 1978). Οι γονείς φαίνεται ότι ενισχύουν και επιδοκιμάζουν τις συμπεριφορές που θεωρούνται στερεοτυπικά αποδεκτές. Η παθητικότητα μπορεί να εκληφθεί ως θηλυπρέπεια για τα αγόρια και αποδοκιμάζεται άμεσα ή έμμεσα ενώ η διεκδικητική συμπεριφορά μπορεί να είναι τιμωρήσιμη ως μη αρμόζουσα για τα κορίτσια (Green et al., 1982). Οι πατέρες επιβραβεύουν την « ανδρική » συμπεριφορά και τονίζουν τις διαφορές ανάμεσα στις γυναικείες και ανδρικές συμπεριφορές (Sprinthall & Collinsn, 1984).

Ακόμα, η επιλογή των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων, των χρωμάτων για το ρουχισμό και τη διακόσμηση του χώρου που δραστηριοποιούνται τα παιδιά είναι διαφοροποιημένη ανάλογα με το φύλο και λειτουργεί ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» των προσδοκώμενων συμπεριφορών, εγχαράσσοντας φυλετική ασυμμετρία (Chafetz, 1974). Τις περισσότερες φορές τα κορίτσια επιλέγεται να ντύνονται περισσότερο χαριτωμένα αλλά άβολα σε σχέση με τα αγόρια, το ντύσιμο στερεί ελευθερία κινήσεων, επομένως μεταφέρεται έμμεσα το μήνυμα ότι ως κορίτσια δεν μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα σε όλες τις δραστηριότητες (Κανταρτζή, 2003). Οι εμπειρίες διαφοροποίησης με βάση το φύλο μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, οδηγούν τα παιδιά σε μια πρόωγη συνειδητοποίηση ότι οι συμπεριφορές και οι δραστηριότητες που είναι κατάλληλες είναι και διαφορετικές, παρόλο που δεν έχουν ακόμα την ικανότητα να μπορούν να κατανοήσουν που βασίζεται η διαφοροποίηση αυτή (Μαραγκουδάκη, 2000).

Συνοψίζοντας, οι έρευνες καταδεικνύουν το ρόλο της οικογένειας στην κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου. Οι γονικές αξίες και στάσεις επιβάλλονται μέσω υποδείξεων, φιλοδοξιών, απαγορεύσεων, ρόλων και προτύπων, μορφών επικοινωνίας και

ανατροφής των παιδιών, που επηρεάζουν τη δόμηση της ταυτότητας, τις επιλογές, τα όνειρα και άρα το μέλλον των νέων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & συν., 2002).

2.3.2 Ο ρόλος του σχολείου

Οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις παγιώνονται μέσα από διεργασίες μίμησης ρόλων στην οικογένεια μέχρι το σχολείο (Ιωαννίδου-Johnson, 1998). Θεσμικά και δεοντολογικά το σχολείο οφείλει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης σε όλο τα άτομα ανεξαρτήτου φύλου, φυλής, κοινωνικής τάξης. Ωστόσο μέσα από ένα πλήθος μεταβλητών που σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, τα σχολικά εγχειρίδια, την αλληλεπίδραση των παιδιών και τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται, η σχολική πραγματικότητα αναπαράγει τα έμφυλα στερεότυπα (Καταρτζή, 1996· Μαραγκουδάκη, 2000). Το σχολείο αποτελεί επίσημο κοινωνικοποιητικό θεσμό όπου οι ρόλοι των φύλων δομούνται, αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο και τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα γίνονται όλο πιο αυστηρά. Τόσο μέσα από το φανερό αλλά και μέσω των επιδράσεων που ασκεί το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα διαιωνίζεται η ασυμμετρία των φύλων και αναπαράγεται η ανδρική ηγεμονία (Δεληγιάννη, 1994). Σύμφωνα με τους Frazier και Sadker (1975) το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο κι έτσι όχι μόνο στις τάξεις αλλά και στους διαδρόμους, στην αυλή του σχολείου, στο γυμναστήριο, στις συνελεύσεις, οι μαθητές εσωτερικεύουν νόρμες συμπεριφοράς που θεωρούνται κατάλληλες για κάθε φύλο.

Εκτός από την κοινωνικοποίηση και την μετάδοση γνώσεων στο σχολείο καλλιεργείται και η ταυτότητα του φύλου των νέων γενιών (Arnot, 2006). Όπως προκύπτει από πορίσματα ερευνών, ακόμα και στις μέρες μας το σχολείο συνεχίζει να αναπαράγει και να συμβάλει στη διατήρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί ανδρισμού και θηλυκότητας εγείροντας προβληματισμούς για την υπόθαλψη εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Arnot, 1986· Abbott & Wallace, 1990· Delamont, 1990). Στην Ελλάδα η έρευνες υπό τη σκοπιά του φύλου είναι λιγοστές. Όπως επισημαίνει η Οικονομίδου (2004) η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει εγκλωβισμένη σε μία ιδεολογία και σε μία σειρά πρακτικών και αντιλήψεων που αναπαράγει τις έμφυλες στερεότυπες ταυτότητες παραδοσιακά ιεραρχημένες. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τις αρχές παροχής των ίσων ευκαιριών,

τάσσονται ενάντια των διακρίσεων και αποδέχονται τις πολιτικές προώθησης της ισότητας, όμως πολύ συχνά οι συμπεριφορικές τους επιλογές και οι διδακτικές τους πρακτικές δεν στρέφονται προς αυτή την κατεύθυνση. Τα σχολεία είναι οι χώροι όπου αναπαράγονται ιδεολογίες και αξιολογικοί κώδικες και οι εκπαιδευτικοί μέσω της διδακτικής πρακτικής και της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης γίνονται οι φορείς μετάδοσης μηνυμάτων που σχετίζονται με τον κοινωνικό ρόλο των φύλων (Bernstein, 1991). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, τη λεκτική έκφραση, τη συχνότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάλογα με το φύλο των μαθητών, έχουν διαφορετικές προσδοκίες προτιμήσεις, απαιτήσεις (Μαυρογιώργος, 1983· Μπέλλας, 1995).

Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου και την απεικόνιση της γυναικείας μορφής στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, προκύπτει ότι η γυναίκα παρουσιάζεται σύμφωνα με την πατριαρχική αξιολογική θεώρηση για το φύλο, υποθάλπεται ο κοινωνικός φυλετισμός, ενώ η γυναίκα παρουσιάζεται ως πολίτης δεύτερης κατηγορίας, με περιορισμένο κοινωνικό ρόλο (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993· Φραγκουδάκη, 1979· Φρειδερίκου, 1995). Το αμιγώς ομόφυλο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με την ενθάρρυνση και εποπτεία των εκπαιδευτικών στα παιδιά του δημοτικού σχολείου κυρίως, είναι δηλωτικό του γεγονότος ότι τα παιδιά εσωτερικεύουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και μέσα από την ομοιότητα προσπαθούν να προσδιορίσουν τη φυλετική τους ταυτότητα (Maccoby & Jacklin, 1987).

Αν και οι εκπαιδευτικοί είναι από τους βασικούς συντελεστές αναπαραγωγής των στερεότυπων ρόλων και εν δυνάμει των έμφυλων διακρίσεων, εντούτοις μπορούν να συνδράμουν καταλυτικά στην άρση αυτής της πραγματικότητας (Σιάνου- Κυργίου, 1992). Ο χώρος της εκπαίδευσης διέπεται από μία διαλεκτική αντίφαση. Οι διαφοροποιημένες με βάση το φύλο συμπεριφορές και προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η στοιχειοθέτηση του αναλυτικού προγράμματος, το περιεχόμενο και η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων, η διευθέτηση του χώρου, του παιχνιδιού αλλά και η παρατήρηση της κατανομής του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ειδικότητες ανάλογα με το φύλο, στη μειωμένη αντιπροσώπευση των γυναικών στην ιεραρχία και στη συμμετοχή τους στο συνδικαλιστικό κίνημα, καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις έμφυλες ασύμμετρες σχέσεις. Εντούτοις, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το βασικό μοχλό μετασχηματισμού παγιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων, προώθησης της

ισότητας και προσδοκώμενων κοινωνικών αλλαγών (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993, σελ. 15).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί μία επαρκή θεωρητική προσέγγιση προς επίρρωση των στόχων αυτών. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις του εισηγητή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, J. Mezirow.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η Θεωρία του J. Mezirow

3.1 Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Ο Αμερικανός στοχαστής και καθηγητής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στο Columbia University Jack Mezirow (1923-2014), υπήρξε ο εισηγητής και θεμελιωτής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, μίας από τις επικρατέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις της ερμηνείας της ενήλικης μάθησης και της καθιέρωσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως διακριτού επιστημονικού πεδίου. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον εκκινεί στα μέσα της δεκαετίας του 1970 με αφορμή την επιστροφή της συζύγου του, ως ενήλικη, στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Εκπονεί μία πολύχρονη και εθνικής εμβέλειας έρευνα για τις γυναίκες που αποφασίζουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή, η μεγαλύτερη ποιοτική έρευνα για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Taylor, 2000, όπ. αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2008), οδήγησε στη διατύπωση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως παρουσιάστηκε το 1991 στο βιβλίο του «Transformative dimensions of adult learning», (εκδ. Jossey - Bass). Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως διατυπώθηκε και εμπλουτίστηκε στη συνέχεια από τον ίδιο και τους συνεργάτες του, προσφέρει δυνατότητα κατανόησης του διαφοροποιημένου τρόπου που χαρακτηρίζει την ενήλικη μάθηση αλλά και ερμηνείας των λόγων που οδηγούν τους ενήλικες να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές διεργασίες. Αν και η θεωρητική προσέγγιση του Mezirow έχει δεχτεί κριτική, εντούτοις γίνεται ευρέως αποδεκτή όλο και περισσότερο από την κοινότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουλαουζίδης, 2015).

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης επιδιώκει να ερμηνεύσει πώς δομείται η ενήλικη μάθηση μέσω της διεργασίας μετασχηματισμού των δεδομένων πλαισίων αναφοράς, έτσι ώστε να γίνουν ανοιχτά σε νέες αντιλήψεις περισσότερο επαρκείς και αληθινές, να παράξουν νέες νοηματοδοτήσεις της εμπειρίας, με στόχο να απαλλάξουν τα άτομα από καταναγκασμούς, να τα απελευθερώσουν από νοητικά σχήματα και μορφές σκέψης που ενυπάρχουν αλλά δεν είναι πλέον αξιόπιστες, παρέχοντας την προοπτική αυτόβουλης σκέψης και δράσης (Mezirow, 2007).

Η θεωρία του Mezirow ξεκινά με την παραδοχή ότι ο άνθρωπος κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποκτά, εμπειρίες, αντιλήψεις και παραδοχές οι οποίες δομούν το αντιληπτικό σύστημα και την προσωπικότητα του (Κόκκος, 2008). Η μάθηση πριν την ενηλικίωση λειτουργεί ως μια διαμορφωτική διαδικασία αφομοίωσης υφιστάμενων κοινωνικοπολιτικών δεδομένων. Οι άνθρωποι σταδιακά και κυρίως βιωματικά, από την παιδική ηλικία, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα κριτικής διεργασίας εσωτερικεύουν παραδοχές, νοηματικά σύνολα ή θεωρήσεις νοήματος (meaning perspectives), που συνιστούν ένα ισχυρό πλέγμα προσωπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών (Λιντζέρης, 2008). Πολύ συχνά υιοθετούν λανθασμένες αξιολογικές κρίσεις και πεποιθήσεις που καθιστούν την πραγματικότητα τους δυσλειτουργική. Όταν η εμπειρία δεν συνάδει με την πραγματικότητα δημιουργείται η ανάγκη αναθεώρησης, μετασχηματισμού της κοσμοαντίληψης, ανάγκη για μάθηση με απελευθερωτική και χειραφετική δυναμική, που χαρακτηρίζει την ενηλικιότητα (Κουλαουζίδης, 2008). Η μάθηση επιτυγχάνεται με την επεξεργασία των πλαισίων αναφοράς, με την αναθεώρηση τους, με το σταδιακό μετασχηματισμό απόψεων που θα οδηγήσουν εν δυνάμει στο μετασχηματισμό των νοητικών συνηθειών και στην ανεύρεση συνακόλουθων τρόπων δράσης. Η διαδικασία προϋποθέτει αντικειμενική επαναπλαισίωση, δηλαδή κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών των άλλων και υποκειμενική επαναπλαισίωση, δηλαδή τη στοχαστική διερεύνηση των προσωπικών μας παραδοχών μέσω του ελέγχου της εγκυρότητας κάθε επιχειρήματος και την αποφυγή άκριτων γενικεύσεων (Mezirow, 2007).

Πυλώνας της ενήλικης μάθησης υπό το πρίσμα μιας μετασχηματίζουσας αυτοσυνειδησίας και δράσης των ατόμων, αποτελεί η ενεργητική εμπλοκή τους σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού επί του συνόλου των παραδοχών και των νοηματοδοτήσεων της εμπειρίας τους, με σκοπό να αξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις νοητικές του συνήθειες, τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν, όταν καθίστανται δυσλειτουργικοί να εξυπηρετήσουν τις ζωτικές τους ανάγκες (Κόκκος, 2011). Οι νοητικές συνήθειες και οι απόψεις μετασχηματίζονται όταν ως ενήλικοι προβούμε στην κριτική αξιολόγηση όλων εκείνων των ιδεολογικών στρεβλώσεων που προκύπτουν μέσω της διαδικασίας της ενδοπροβολής, δηλαδή της άκριτης αποδοχής των αξιών του πλαισίου που μας περιβάλλει. Η μάθηση στοχεύει στην αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων και υποθέσεων, στο μετασχηματισμό των προγενέστερων τρόπων νοηματοδότησης, στην εξερεύνηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης

και δράσης που θα λειτουργήσουν απελευθερωτικά για το άτομο (Mezirow, 1990). Η εμπειρία των ατόμων και η αναζήτηση ερμηνείας και νοηματοδότησης της βιωμένης εμπειρίας αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης ενώ ο ορθολογικός διάλογος, η επικοινωνία με βάση την παράθεση επιχειρημάτων και την αποφυγή γενικεύσεων, αποτελεί το μέσο για να οδηγηθούν στην επίγνωση, δηλαδή στην αναθεώρηση ή και στην πιθανή ανακατασκευή των στρεβλωμένων πρότερων υποθέσεων (Mezirow, 1977, όπ. αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2013).

Η αναθεώρηση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων προϋποθέτει κριτικό στοχασμό επί του πλαισίου αναφοράς των ατόμων, δηλαδή τη διερεύνηση της εγκυρότητας των παραδοχών που συνιστούν τις νοητικές συνήθειες και τις απορρέουσες εξ αυτών απόψεις, σε μια προσπάθεια να αναζητηθεί πώς προήλθαν και ποιες οι συνέπειες τους στη νοηματοδότηση της πραγματικότητας (Mezirow, 1991).

3.2 Το πλαίσιο αναφοράς

Πώς αντιλαμβάνεται την εννοιολογική σύσταση του πλαισίου αναφοράς ο Mezirow; Για τον στοχαστή, το *πλαίσιο αναφοράς* (Frame of reference) ή αλλιώς νοηματική οπτική (meaning perspective) είναι οι δέσμες κωδικοποιημένης νοηματοδότησης της εμπειρίας, δηλαδή ένα σύνολο από κατηγοριοποιήσεις των αντιλήψεων, των συναισθηματικών αντιδράσεων, των επιλογών. Είναι η δομή των παραδοχών, οι προσδοκίες και οι προδιαθέσεις βάσει των οποίων ερμηνεύεται και αξιοποιείται η εμπειρία των ατόμων καθώς δίνει συνοχή στις εμπειρίες και αυτοματοποιεί τις αντιδράσεις τους (Λιντζέρης, 2008). Καθορίζει την αυτοαντίληψη και την αξιολογική-ιδεολογική ταυτότητα του ατόμου, μέσα από γνωστικές, συναισθηματικές βουλευτικές κωδικοποιήσεις, γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα ανθεκτικό, ισχυρά προστατευμένο και η κάθε προσπάθεια αλλαγής επιφέρει συναισθηματική φόρτιση. Το πλαίσιο αναφοράς ως γενικευμένο ερμηνευτικό σύνολο της πραγματικότητας συναποτελείται από νοητικές συνήθειες και απόψεις (Mezirow, 2007).

Νοητικές συνήθειες (habits of mind) είναι οι γενικευμένοι προσανατολισμοί και οι προδιαθέσεις πάνω στους οποίους δομούνται και ερμηνεύονται οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα, οι επιλογές και οι πράξεις (Λιντζέρης, 2010). Ο Mezirow δίνει ενδεικτικά

ως είδη νοητικών συνηθειών τις κοινωνιογλωσσικές, ηθικές, επιστημολογικές, ψυχολογικές, φιλοσοφικές, αισθητικές κατηγοριοποιήσεις νοηματοδότησης της εμπειρίας. Συγκεκριμένα: κανόνες και ιδεολογίες, ηθικές νόρμες, τρόποι μάθησης, θρησκευτικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις, ψυχολογικές προδιαθέσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις, αισθητικές αποτιμήσεις και αξιολογήσεις αποτελούν διαστάσεις των νοητικών συνηθειών, οι οποίες λειτουργούν ως φίλτρα για να αντιληφθούμε τόσο τον εαυτό μας όσο και τον κόσμο που μας περιβάλλει (Mezirow, 2007).

Οι απόψεις (points of view) απορρέουν από τις νοητικές συνήθειες καθώς μία νοητική συνήθεια εκφράζεται ως άποψη. Αποτελούν την προσωπική οπτική της ερμηνείας της πραγματικότητας όπως διαμορφώνεται μέσα από ομάδες αντιλήψεων, προσωπικών εμπειριών, συναισθηματικών επιδράσεων, αναμνήσεων και επιλογών (Λιντζέρης, 2010). Ανάλογα με τις επιρροές που έχει εσωτερικεύσει το άτομο, οι απόψεις μπορούν να απηχούν ένα συντηρητικό ή περισσότερο προοδευτικό προσανατολισμό και καθορίζουν την αντίληψη της αυτό-εικόνας και τις προσωπικές ερμηνείες που ενστερνιζόμαστε για τους άλλους και για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που μας περιβάλλει (Mezirow, 2007).

Ερμηνεύοντας τη θεωρητική προσέγγιση του Mezirow μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αποδοχή έμφυλων στερεοτύπων αποτελεί μία κοινωνικού χαρακτήρα νοητική συνήθεια που αποκτά ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, αφού σύμφωνα με την προηγούμενη θεωρία το φύλο αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Ο σεξισμός είναι μία δυσλειτουργική νοητική συνήθεια αποδοχής ηγεμονικών παραδοχών άνισης ιεραρχίας ανάμεσα στα δύο φύλα, αφού η κοινωνία προτάσσει τις ανδρικές έμφυλες νόρμες ως κυρίαρχες. Λειτουργεί κανονιστικά περιορίζοντας τις επιλογές των ατόμων ανάλογα με το φύλο, επιβάλλει τη αναγκαστική διπολικότητα ως κοινωνικά σεξουαλική αποδεκτή συμπεριφορά, οδηγεί σε διακρίσεις και αποκλεισμό όλων όσοι δεν συμμορφώνονται στα «ανδρικά ή γυναικεία» πρότυπα και δικαιολογεί συχνά την έμφυλη βία. (Δεληγιάννη -Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2000). Η ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων απηχεί τη νοητική συνήθεια των ανθρώπων να προσδιορίζουν την ταυτότητα, τις δυνατότητες, τους ρόλους, την εμφάνιση, τις αποδεκτές συμπεριφορές με βάση τις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες για τον προσδιορισμό του φύλου, τον/την εγκλωβίζει σε προβληματικές - δυσλειτουργικές παραδοχές, που δυσχεραίνουν τη λειτουργική αντιμετώπιση της πραγματικότητας.

Ο Mezirow αναγνωρίζει ότι υπάρχουν ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και διεργασία και γι' αυτό η μάθηση *«πρέπει να γίνει κατανοητή στα πλαίσια των πολιτιστικών προσανατολισμών που είναι ενσωματωμένοι στα πλαίσια αναφοράς μας»* (Mezirow, 2000: 24). Έναυσμα της διαδικασίας μετασχηματισμού δυσλειτουργικών – στερεοτυπικών παραδοχών αποτελεί συνήθως η βίωση εμπειριών, που χαρακτηρίζονται ως *αποπροσανατολιστικά διλήμματα*.

3.3 Αποπροσανατολιστικό δίλημμα

Όταν ο/η ενήλικος διαπιστώσει ότι υπάρχει σύγκρουση της πραγματικότητας με τις αντιλήψεις και τις νοηματοδοτήσεις της εμπειρίας του, τότε δημιουργείται κίνητρο για μάθηση. Ο αναστοχασμός και η κριτική διερεύνηση των αντιλήψεων μέσω του πλαισίου δομημένης εμπειρίας παρέχει τη δυνατότητα να διανύσει στάδια μετασχηματισμού. Συνήθως, η διεργασία αυτή ξεκινά όταν ο/η ενήλικος έρχεται αντιμέτωπος με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Mezirow, 1981).

Αποπροσανατολιστικό δίλημμα αποτελεί η βίωση ενός αισθήματος δυσαρμονίας όταν η προγενέστερη ιδεολογική ερμηνεία καθίσταται δυσλειτουργική για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας και αντίκειται στις ζωτικές ανάγκες του ατόμου. Ένα σημαντικό γεγονός, μια καταλυτική εμπειρία ή μια καθοριστική συγκυρία, μια απώλεια ή μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του ατόμου μπορεί να κλονίσει τα σταθερά σχήματα νοηματοδότησης της εμπειρίας και να οδηγήσει στην ανάγκη κριτικής αντιμετώπισης και αναθεώρησης των πεποιθήσεων του (Mezirow, 1990).

Ωστόσο, ο Taylor (2008) προεκτείνοντας τη συλλογιστική του Mezirow, υποστηρίζει ότι πέρα από κάποια σημαντικά γεγονότα που μπορούν να εκκινήσουν τη μετασχηματίζουσα διεργασία, δυνητικά η διαδικασία μπορεί να είναι πιο σύνθετη. Παρατεταμένες, βιωμένες καταστάσεις μπορεί να επιφέρουν εσωτερική προσωπική κρίση, να δημιουργήσουν το αίσθημα της ανεπάρκειας και της έλλειψης ή και να καλλιεργήσουν την ανάγκη για αυτοστοχασμό επί των παραδοχών και των προκαταλήψεων που έχει αποδεχτεί το άτομο (Taylor, 2008, όπ.αναφ. στο Κόκκος, 2011). Για τον Cofman (1989, όπ.αναφ. στο Mezirow, 2007), η βίωση «εντατικών» αισθημάτων μπορεί να κλονίσει τις υπάρχουσες παραδοχές και να οδηγήσει στην αναζήτηση νέας διευρυμένης οπτικής. Επιπρόσθετα, τα αποπροσανατολιστικά βιώματα εμπεριέχουν μία διλημματική ηθική

διάσταση, ένα διακύβευμα εκλογής ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να είναι σωστό ή μη καθώς οι νοηματικές δομές και οι παραδοχές είναι περιχαρακωμένες και συναισθηματικά προστατευμένες (Κουλαουζίδης, 2013).

Επομένως, η βίωση καταστάσεων ή κάποιας πρωτόγονης εμπειρίας που ενέχει το χαρακτήρα αποπροσανατολιστικού βιώματος μπορεί να οδηγήσει το άτομο είτε συνειδητά ή λιγότερο συνειδητά στην αναπλαισίωση, στην υιοθέτηση διεγερμένης οπτικής σε επίπεδο ηθικής, ψυχολογίας, συμπεριφοράς είτε να παραμείνει προσκολλημένο στις προϋπάρχουσες, παγιωμένες στάσεις (Κουλαουζίδης, 2013). Μπορεί να αποτελέσει έναυσμα του κριτικού στοχασμού και την απαρχή εποχιακού ή βαθμιαία αυξητικού μετασχηματισμού των νοητικών συνηθειών (Mezirow, 2007).

Μέρος Δεύτερο - Εμπειρικό Μέρος

Κεφάλαιο 4^ο: Η έρευνα

Η ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους που προηγήθηκε αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Εν συνεχεία, ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών από τον διεθνή αλλά και τον ελληνικό χώρο που λειτουργεί επικουρικά στη διαμόρφωση του στόχου και των ερευνητικών προβληματισμών του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος ενώ επεξηγεί την αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας.

4.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Επειδή η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποιοτική, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έγινε με σκοπό να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που θα κατευθύνουν τη διατύπωση και ερμηνεία των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά για να γίνει περισσότερο κατανοητό το πλαίσιο διερεύνησης του κεντρικού εξεταζόμενου θέματος, αφού οι ερμηνείες θα προκύψουν από τις ιστορίες των συμμετεχόντων (Creswell, 2016). Όπως προαναφέρθηκε το κοινωνικό φύλο διαμορφώνει τη συμπεριφορά και δημιουργεί προσδοκίες. Οι παγιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις αναπτύσσονται κυρίως στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου. Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης επιχειρείται να διαφανούν :

- ✓ τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν τη «γυναικεία» ταυτότητα
- ✓ τα έμφυλα στερεότυπα ως εμπόδια στη μαθησιακή πορεία των ενήλικων γυναικών
- ✓ η θέση του φύλου στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

4.1.1 Γυναικεία ταυτότητα

Η γυναίκα σε μια προσπάθεια να ανταποκριθεί σε πολλαπλούς ρόλους διαμόρφωσε σταδιακά τη δική της ηθική νόρμα, βίωσε τα δικά της ηθικά διλήμματα, καθόρισε τις επιλογές τις και απομονώθηκε (Κορνάρου & Ρουμελιώτη, 2008). Στην έρευνα των Δελιγιάννη, Ζιώγου και Φρόση (2002), διαπιστώνεται ότι παρά το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες επιζητούν την ισότητα των δύο φύλων η έμφυλη ασυμμετρία

και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις συνεχίζουν να υφίστανται. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, ο άντρας συνεχίζει να θεωρείται ο υπεύθυνος για την εξασφάλιση των προσόδων ενώ η γυναίκα δεσμεύεται ηθικά και κοινωνικά να αναλάβει κατά κύριο λόγο όλες τις άλλες υποχρεώσεις ακόμα κι όταν εργάζεται, ενώ όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί, διχάζεται. Ο διχασμός αυτός προκαλείται, όπως συμπληρώνει με τη δική της έρευνα η Κατάκη (1985), καθώς υπάρχει σύγκρουση για εκπλήρωση παραδοσιακών στερεοτυπικών συμπεριφορών και ρόλων και των προσωπικών της αναγκών για ανεξαρτησία και ανέλιξη. Η πιο σημαντική διάσταση της ταυτότητας του φύλου της γυναίκας συνδέεται με τη μητρότητα καθώς έτσι η γυναίκα εκπληρώνει το φυσικό της προορισμό έχοντας την ηθική υποχρέωση και την κύρια ευθύνη για τη φροντίδα των παιδιών, ακόμα και μετά την ενηλικίωσή τους (Κατσίκη, 2011).

Το ερευνητικό πρόγραμμα 'Αριάδνη' με τίτλο Ανδρικές Ταυτότητες στην εφηβεία, που διεξήχθη σε οκτώ κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης, έδωσε ενδιαφέροντα στοιχεία και για την κατασκευή της γυναικείας ταυτότητας με δεδομένο ότι οι ταυτότητες των φύλων δομούνται παράλληλα (Δεληγιάννη & Σακκά, 1998). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι τα υπάρχει διάσταση που φτάνει και ως τη σύγκρουση απόψεων αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο των φύλων στην ενήλικη ζωή. Αν και τα κορίτσια φαίνεται να επιθυμούν να απεγκλωβιστούν από τους στερεοτυπικούς ρόλους και παρουσιάζουν διευρυμένη φυλετική ταυτότητα εντούτοις και τα δύο φύλα ασπάζονται παραδοσιακές έμφυλες αξίες, καθώς μόνο τα κορίτσια φαίνεται να κοινωνικοποιούνται με έμφαση στην κουλτούρα του αλτρουισμού, της προσφοράς, της οικογενειακής ζωής.

Σε πανελλαδικής εμβέλειας ποσοτική έρευνα υπό την αιγίδα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης διερευνήθηκαν οι παράγοντες που συντελούν στη δόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων στη διάρκεια της εφηβείας και πως αυτές οι ταυτότητες επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις επιλογές των νέων (Δεληγιάννη, Σακκά κ.συν., 2000). Η έρευνα κατέδειξε τη δόμηση δύο κοινωνικών ταυτοτήτων με απολύτως διακριτά χαρακτηριστικά για τα δύο φύλα, που σημαίνει ότι οι ηγεμονικές παραδοχές που σχετίζονται με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το τι συνεπάγεται η γυναικεία και η ανδρική ταυτότητα συνεχίζουν να υφίστανται στην ελληνική κοινωνία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τη γυναικεία έμφυλη στερεοτυπική εικόνα συνθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- η φροντίδα, οι καλές επιδόσεις, η ανεκτικότητα, η πειθαρχημένη συμπεριφορά, η υπακοή σε αντίθεση με τα αγόρια που αυτοπροσδιορίζονται με ανεξαρτησία, σωματική ρώμη, ενεργητικότητα-επιθετικότητα, ελευθερία
- συνδέεται με την ιδιωτική-οικογενειακή ζωή και τις θεωρητικές επιστήμες σε αντίθεση με τους άντρες που συνδέονται με τη δημόσια δραστηριοποίηση και τις θετικές επιστήμες
- αν και επιδιώκει την διεύρυνση της ταυτότητας και υιοθετεί ανανεωτικές ιδέες για τις σχέσεις και το ρόλο των δύο φύλων στα πλαίσια της οικογένειας, ωστόσο εμμένουν οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο της μητέρας-νοικοκυράς, τον φυλετικό καταμερισμό των υποχρεώσεων στην οικογένεια και το ρόλο του άνδρα ως κουβαλητή
- η έννοια της επιτυχίας γίνεται αντιληπτή ως προσωπική ολοκλήρωση ενώ για τους άνδρες, ως επαγγελματική και οικονομική εξασφάλιση (Δεληγιάννη, Σακκα & συν., 2000).

Από την ανασκόπηση των ερευνών που προηγήθηκαν, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η «γυναικεία ταυτότητα» δομείται με χαρακτηριστικά που αναπαράγουν την έμφυλη ασυμμετρία και τις ηγεμονικές παραδοχές που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και τους παραδοσιακούς ρόλους που αναμένονται για τα δύο φύλα.

4.1.2 Έμφυλα εμπόδια στην εκπαίδευση γυναικών

Η γυναίκα ως εκπαιδευόμενη ανήκει σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, τμήμα του οποίου είναι η οικογένεια. Η δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, η στάση των μελών της, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, να ευνοήσει τις συνθήκες μάθησης αλλά και να προκαλέσει εμπόδια αναστέλλοντας τη μαθησιακή της πορεία (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με έρευνα της McGivney (2004) οι άνδρες δεν επιθυμούν και προσπαθούν να αποτρέψουν σε πολλές περιπτώσεις τη συμμετοχή των συζύγων τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο την αυτοβελτίωση τους, προβάλλοντας οικονομικά ακόμα και ηθικά εμπόδια. Η επιθυμία για συμμετοχή εκλαμβάνεται ως φιλοδοξία, διαταράσσει τις ισορροπίες και μπορεί να επιφέρει προβλήματα ή και ρήξη στις σχέσεις των συζύγων. Τις περισσότερες φορές οι γυναίκες ανταποκρινόμενες στα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους, επιλέγουν την υποχωρητικότητα και εγκαταλείπουν. Η φιλοδοξία και η προσπάθεια για ανέλιξη ταιριάζει στους άνδρες.

Συνεπώς, σύμφωνα με τους Fagnani και Letablier (2003) οι γυναίκες μπορούν να εκπληρώσουν τις ανάγκες για συμμετοχή σε μαθησιακές διεργασίες κυρίως όταν υπάρχει αποδοχή και υποστήριξη από το σύζυγο. Η γυναίκα αποφασίζει να επιστρέψει και να συνεχίσει τις σπουδές που έχει ανακόψει ή να συμμετάσχει σε προγράμματα ενήλικης μάθησης κυρίως όταν δεν υπάρχει σύγκρουση με το ρόλο της ως συζύγου και μητέρας.

Ακόμα και σήμερα, που οι δομές της οικογένειας τείνουν να αλλάξουν, οι γυναίκες συνεχίζουν να προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον εαυτό τους με βάση την οικογενειακή ευθύνη και όντας παγιδευμένες στα στερεότυπα του κοινωνικού τους φύλου βιώνουν με ιδιαίτερο ενοχικό τρόπο τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους για επίτευξη εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών στόχων (Κορωναίου, 2009). Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες ενοχοποιείται συχνά από τους άνδρες, ενώ η επιθυμία για ανέλιξη καταγγέλλεται ως βασική αιτία για την ενδοοικογενειακή κρίση, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται ή και να αναστέλλεται η συμμετοχή των γυναικών στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συγκεκριμένα στην ποιοτική έρευνα της Κορωναίου (2009) που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των ανοιχτών συνεντεύξεων συμμετείχαν 35 έγγαμες γυναίκες 35-55 ετών από την ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας με θέμα τα προβλήματα που ανακύπτουν με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των γυναικών, καταγράφηκε ότι: ο ρόλος της συζύγου-μητέρας λειτουργεί δεσμευτικά στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου αφού φέρουν την κύρια ευθύνη για τη φροντίδα του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών καθώς η συνεισφορά των ανδρών είναι άνισα κατανεμημένη και περιορισμένη, αυτοπροσδιορίζονται ως υπάρξεις της προσφοράς, του καθήκοντος και της θυσίας εκπληρώνοντας το στερεότυπο της γυναικείας ταυτότητας και θεωρούν πρόκληση και προσωπική επανάσταση την αυτόβουλη διάθεση του ελεύθερου χρόνου για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διεργασίες ή προγράμματα αυτομόρφωσης.

Στην έρευνα της Luttrell (1997) σε ένα δείγμα 200 γυναικών καταγράφεται ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (80%), κύριο κίνητρο συμμετοχής των γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να καταστούν πιο χρήσιμες και ικανές προς την οικογένεια και τα παιδιά τους και όχι τόσο για λόγους προσωπικής φιλοδοξίας (Luttrell 1997, όπ. αναφ. στην Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Οι γυναίκες-μητέρες, σύμφωνα με την έρευνα του Puech (2008), αποφεύγουν να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές διεργασίες ή διακόπτουν τις σπουδές τους γιατί θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο της «σωστής μητέρας»,

αισθάνονται ενοχές καθώς στερούν χρόνο που θα αφιέρωναν στα παιδιά τους για προσωπική τους ικανοποίηση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Carney-Crompton και Tan (όπ.αναφ. στο Fairchild, 2003), οι οποίοι εξάγουν το συμπέρασμα ότι συνδέεται άμεσα η ηλικία των παιδιών με τον αν μια γυναίκα θα παρακολουθήσει και θα ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ενώ σύμφωνα με τους Johnstone και Rivera (1965) η γυναίκα αισθάνεται ενοχές όταν πρόκειται να διαθέσει μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού για δικές της σπουδές, ειδικά όταν υπάρχουν παιδιά, αφού οφείλει να λειτουργεί πρωτίστως ως μητέρα.

Έτσι, όπως διαπιστώνει σε έρευνα της η Συμεωνίδου (1998), οι γυναίκες βιώνουν έμμεσο κοινωνικό αποκλεισμό αφού πολλές φορές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις σπουδές ή την εργασία τους μετά το γάμο ή μόλις τεκνοποιήσουν από αδυναμία να ανταπεξέλθουν σε πολλαπλούς ρόλους, καθώς η επαγγελματική αστοχία είναι κατανοητή , η παραμέληση των οικογενειακών υποχρεώσεων όμως είναι κατακριτέα. Πολλές φορές αγωνίζονται να ανταπεξέλθουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης καθώς είναι επιφορτισμένες με τη φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού και παράλληλα έχουν να αντιμετωπίσουν όχι μόνο την έλλειψη στήριξης αλλά και τον αρνητισμό του συντρόφου ή ακόμα και τη βία (Gouthro,2005).

Εντούτοις, σύμφωνα με τη Flannery (2000) οι γυναίκες συνεχώς αναδομούν την κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα του ρόλου τους, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί μαθησιακά στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ταυτότητα τους ως εκπαιδευόμενες επηρεάζεται από τις κοινωνικές και προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να εμπλέξουν σε μετασχηματίζουσες διεργασίες ενήλικης μάθησης τις γυναίκες που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αμφισβητούν τις δυνατότητες τους για μάθηση, αντιπαραβάλλοντας την ταυτότητά τους εντός του σχολείου με την ταυτότητα και το ρόλο τους εκτός σχολείου (Flannery & Hayes, 2001:60).

4.1.3 Φύλο και εκπαίδευση ενηλίκων

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κατασκευή και αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτυπικών ταυτοτήτων αποτέλεσε ήδη από τη δεκαετία του '80 το κέντρο της ερευνητικής προβληματικής για τη φεμινιστική παιδαγωγική (Δεληγιάννη & Ζιώγου,

1993). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τη φυλετική ανισότητα, κατευθύνει τις γυναίκες σε επιλογές ανάλογες για να ανταποκριθούν πρωτίστως στο ρόλο της συζύγου-μητέρας, αποδίδοντας σε αυτές παθητικότητα, αδιαφορία, μειωμένες ικανότητες και επιδόσεις. Στις δεκαετίες που ακολούθησαν οι έρευνες καταγράφουν για τη γυναίκα ακαδημαϊκές επιτυχίες με συνακόλουθη κοινωνική ανέλιξη. Η γυναίκα διευρύνει την ταυτότητα της και αναδομεί το ρόλο της. Ο δίπολος καταμερισμός των χαρακτηριστικών και των ρόλων των φύλων ως αποτέλεσμα μόνο της επιβολής της ηγεμονικής πατριαρχικής ιδεολογίας, αμφισβητείται. Η κοινωνική κατασκευή του κοινωνικού φύλου διερευνάται ως μια σύνθετη διαδικασία που διαμορφώνεται συλλογικά μέσα από ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές επιδράσεις του πλαισίου αναφοράς των ατόμων (Δελγιάννη- Κουϊμτζή, 2008).

Ωστόσο στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων η βιβλιογραφία που αναφέρεται στις έμφυλες διακρίσεις είναι πολύ περιορισμένη. Απουσιάζει φεμινιστική θεωρία που να συνδέεται με την ενήλικη μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων και κατά συνέπεια έχει επικρατήσει η ανδροκεντρική προσέγγιση τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στα προγράμματα σπουδών (Chapman, 2003:24). Παράλληλα, αν και είναι ουσιαστική η συμβολή των γυναικών στην ανάπτυξη του θεωρητικού προβληματισμού και της βιβλιογραφίας σε επίπεδο μελέτης-επιμέλειας-συγγραφής, η παρουσία τους δεν είναι εμφανής (Immel & Bersch, 2014). Σύμφωνα με την Thompson (1983), οι γυναίκες περιθωριοποιούνται στις επιστημονικές αντιλήψεις που επικρατούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς, οι καθολικευμένες απόψεις που διαρθρώνονται και κατασκευάζονται, βασίζονται στις εμπειρίες και τις παραδοχές της ανδρικής ηγεμονικής ιδεολογίας και επιβάλλονται ως καθολικά ισχύουσες και αληθινές (Thomson, 1983).

Κοινή θέση εκφράζει και η English (2008), η οποία υποστηρίζει ότι ο παράγοντας φύλο παραγκωνίζεται στις έρευνες και τη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έρευνα μεροληπτεί και περιθωριοποιεί τις γυναίκες καθώς διεξάγεται ως επί ο πλείστον από άνδρες ερευνητές, τα πορίσματα ερμηνεύονται με την οπτική της ανδρικής εμπειρίας, αποσιωπώντας τη γυναικεία φωνή και παραβλέποντας τη γυναικεία εμπειρία. Επομένως, τα έμφυλα στερεότυπα διαιωνίζονται μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές. Για την ίδια, αποτελεί αναγκαιότητα η συμπερίληψη του φύλου στον ερευνητικό προβληματισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων αν στοχεύει στο μετασχηματισμό των συνειδήσεων, στην προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας.

Είναι οξύμωρο, όπως επισημαίνει, να επικρατεί ο ανδροκεντρικός λόγος στη θεωρία, στη διοίκηση, στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ στην εκπαιδευτική πρακτική να επιζητούνται κάποια χαρακτηριστικά όπως η ενσυναίσθηση που θεωρούνται «γυναικεία» (English, 2008, σ.112).

Η Thomson (1983) διακρίνει σεξισμό στην πολιτική και οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς η ανδρική ιδεολογία καθορίζει τι μπορεί να είναι χρήσιμη γνώση για τις γυναίκες, που συνήθως περιορίζεται σε προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου και απόκτησης οικιακών δεξιοτήτων. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη, οφείλει και μπορεί να είναι μία ριζοσπαστική δύναμη αλλαγής που θα δώσει φωνή σε όλες /όλους όσοι στερήθηκαν την εκπαίδευση στο παρελθόν και να οδηγήσει σε αγώνα κοινωνικού μετασχηματισμού ενάντια στη φυλετική ανισότητα, τις διακρίσεις και στην εκμετάλλευση λόγω φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης (Thomson, 1983, όπ.αναφ. στο Leisester, 2007, σ.400).

Η ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συνέβαλε στη διαμόρφωση της ερευνητικής στόχευσης και των ερευνητικών προβληματισμών και ερωτημάτων, που παρατίθενται στην ενότητα που ακολουθεί.

4.2 Στόχος - Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης αποδοχής έμφυλων στερεοτύπων με τις εκπαιδευτικές επιλογές και την προσωπική εξέλιξη των γυναικών. Συγκεκριμένα, μέσα από τις αφηγήσεις των γυναικών θέλησα να ερευνήσω πώς οι ίδιες ερμηνεύουν το πλαίσιο αναφοράς, τις παραδοχές τους, που στοιχειοθετούν τη «γυναικεία» ταυτότητα και αντανακλούν τη νοητική συνήθεια αποδοχής έμφυλων ρόλων, αν οι στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις επηρέασαν την εκπαιδευτική τους εξέλιξη, ποιο γεγονός λειτούργησε ως αποπροσανατολιστικό βίωμα που βοήθησε τις γυναίκες αυτές να επιστρέψουν στη σχολική φοίτηση και τέλος, αν η φοίτησή τους στο εσπερινό σηματοδοτεί την αρχή μιας μετασχηματιστικής πορείας έμφυλων-στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρόλων για τις ίδιες.

Συνακόλουθα διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι συνθήκες που μπορεί να οδήγησαν στην καλλιέργεια και αποδοχή έμφυλων, στερεοτυπικών παραδοχών και ποιες είναι οι παραδοχές αυτών των γυναικών;
- Πώς τα έμφυλα στερεότυπα επηρέασαν τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους επιλογές και διαμόρφωσαν τις προοπτικές εξέλιξής τους;
- Ποια βιώματα μπορούν να χαρακτηρισθούν ως αποπροσανατολιστικά και ικανά για να επαναφέρουν τις γυναίκες αυτές πίσω στο εσπερινό σχολείο;
- Μπορεί η φοίτηση να καταστεί για τις ίδιες ικανή συνθήκη ώστε να μετασχηματίσουν έμφυλες παραδοχές και ρόλους;

4.3 Αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), μία καινούρια έρευνα είναι αναγκαία καθώς έρχεται να καλύψει ίσως το κενό παραμέτρων που δεν έχουν συμπεριληφθεί σε προηγούμενες έρευνες, καθώς μπορεί να παρέχει πληροφορίες για ανθρώπους που δεν έχουν μελετηθεί προηγουμένως, επεκτείνοντας την κατανόηση για το μελετώμενο θέμα. Ο ιδιαίτερος πληθυσμός των εσπερινών σχολείων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με την αναγκαιότητα και το παραγόμενο έργο της εσπερινής εκπαίδευσης καθώς όσες έρευνες αναφέρονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραλείπουν τα εσπερινά σχολεία (Ρίζου, 2004). Η έρευνα φιλοδοξεί να ακουστεί η φωνή των γυναικών που έχουν αγνοηθεί ερευνητικά ή έχουν σωπάσει μέσα από την καταγραφή της προσωπικής τους εμπειρίας (Glense, 2018). Η χρήση της αφηγηματικής βιογραφίας με ενήλικες πληροφορήτριες συμβάλλει στην πρωτοτυπία της έρευνας αφού οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τα έμφυλα στερεότυπα είναι ποσοτικές και εστιάζονται κυρίως σε εφήβους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Επιπρόσθετα η έρευνα έρχεται να φωτίσει τον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας όπου διαμορφώνονται και αναπαράγονται οι σχέσεις έμφυλης ασυμμετρίας καθώς όπως επισημαίνει η Μαραγκουδάκη (2005, σ.34) στην Ελλάδα δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για τον καταμερισμό ρόλων και εξουσίας στα πλαίσια της οικογένειας.

Μία έρευνα που εστιάζει στις έμφυλες ασυμμετρίες μπορεί να συμβάλει στο μετασχηματισμό παγιωμένων αντιλήψεων μέσα από την κατανόηση των δυνάμεων που προκαλούν και ενισχύουν τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας λόγω της κοινωνικής

ταυτότητας του φύλου. Η ερευνητική προσπάθεια ενέχει το χαρακτήρα κοινωνικού ακτιβισμού εφ' όσον μπορεί να αξιοποιηθεί διορθωτικά ,στοχεύοντας στην κοινωνική δικαιοσύνη, σε πρακτικές και πολιτικές ισότητας προς όφελος αυτών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Bloom & Sawin, 2009). Όπως υποστηρίζει η Glense (2018), η έρευνα σε βοηθά να ανακαλύψεις τις οπτικές των άλλων ανθρώπων, να αναδείξεις τη διαφορετικότητα μέσα από την πολλαπλότητα, να κατανοήσεις τις παραδοχές και προσπαθώντας να κατανοήσεις ένα πλαίσιο διαφορετικό από το δικό σου μπορείς να αναστοχαστείς και να ερμηνεύσεις καλύτερα τον ίδιο σου τον εαυτό, το δικό σου πλαίσιο αναφοράς. Η εμπλοκή στην ερευνητική διαδικασία προϋποθέτει αλληλεπίδραση, εμπιστοσύνη, δημιουργία σχέσεων με ουσιαστικό νόημα και το μοίρασμα προσωπικής εμπειρίας μπορεί να συντελέσει στην απαρχή μιας διαδικασίας μετασχηματισμού των έμφυλων στερεοτυπών εμπλέκοντας τα υποκείμενα σε διαδικασία κριτικού στοχασμού επί των παραδοχών τους. Παράλληλα, οι ερμηνείες που θα προκύψουν μπορεί να επηρεάσουν κι άλλους -πιθανόν συναδέλφους- να κατανοήσουν και να αναθεωρήσουν στάσεις και συμπεριφορές, εκπαιδευτικές πρακτικές και να ενισχύσουν την χειραφετητική προοπτική τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους .

Τέλος, η έρευνα μπορεί να αποβεί χρήσιμη για τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Creswell, 2016), συμβάλλοντας στη συζήτηση και τον προβληματισμό για την ενίσχυση και προώθηση της ισότητας, τη γενικότερη αντιμετώπιση των κοινωνικών, φυλετικών, σεξουαλικών και πολιτισμικών στερεοτύπων. Παράλληλα, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης ως φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εσπερινού σχολείου.

Κεφάλαιο 5^ο: Η Μεθοδολογία

5.1 Ποιοτική Μεθοδολογία

Hu9 επιλογή ποιοτικής έρευνας είναι συνυφασμένη με μία πλουραλιστική και αναστοχαστική προοπτική προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης, είναι ένα προϊόν που εμπνέεται από τις ζωές αυτών που παρατηρείς, είναι ο δρόμος που σε οδηγεί να μεταφράσεις τη ζωή (Glense, 2018, σ.13).

Η ποιοτική προσέγγιση κρίνεται ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος καθώς προσπαθεί να διεισδύσει στα «άυλα» χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή στα στερεότυπα, στις αποκτηθείσες νοητικές συνήθειες και προκαταλήψεις, στα συναισθήματα, στις επιρροές που καθορίζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων. Οι ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις δίνουν φωνή στα υποκείμενα και παρέχουν ερμηνείες πέρα από αριθμούς και στατιστικές αναλύσεις των θετικιστικών, ποσοτικών προσεγγίσεων (Κουλαουζίδης & Παληός, 2018, όπ.αν.στην Glense, 2018). Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει στην εμπειρία των υποκειμένων, να κατανοήσει τις επιρροές που έχουν δεχτεί και συνάμα τον τρόπο που οι ίδιοι δίνουν νόημα στη βιωμένη προσωπική εμπειρία, άρα μπορεί να εμβαθύνει, να ερμηνεύσει (Παπαγεωργίου, 1998, σ.9-10). Αυτό συμβαίνει καθώς ο ποιοτικός ερευνητής εκλαμβάνει τη σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας ως δυναμικής και πολυδιάστατης διαδικασίας και μελετά την πολλαπλότητα των κοινωνικών φαινομένων μέσα από την οπτική και ερμηνεία των εμπλεκόμενων και δρώντων υποκειμένων, υιοθετώντας ευέλικτους ερευνητικούς σχεδιασμούς και διαδικασίες αναστοχασμού σε όλα τα στάδια της έρευνας (Τσιώλης, 2014).

Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα βοηθά να ακουστούν οι «φωνές» των υποκειμένων, να φωτιστούν οι ιστορίες τους, να κατανοηθούν σε βάθος οι συμπεριφορές τους. Η άμεση επαφή με τα πρόσωπα της έρευνας και η αλληλεπίδραση, μας βοηθά να αποκτήσουμε μια πιο σύνθετη και ουσιώδη κατανόηση του διερευνώμενου θέματος, κυρίως όταν οι γνώσεις μας πάνω σ' αυτό είναι περιορισμένες και ο πληθυσμός που συμμετέχει έχει αγνοηθεί ή δεν έχει συμπεριληφθεί επαρκώς στις έρευνες. Παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης των πλαισίων, κοινωνικών-πολιτισμικών, που καθόρισαν και

συνεχίζουν να επιδρούν στις ζωές των υποκειμένων. Τα ποσοτικά δεδομένα και οι στατιστικές αναλύσεις δεν επαρκούν ίσως για διερευνηθούν με ευαισθησία θέματα που αφορούν κοινωνικές ασυμμετρίες όπως αυτές του φύλου, των ατομικών διαφορών, της διαφορετικής θέασης του κόσμου, γιατί ο στατιστικός μέσος όρος παραγκωνίζει πιθανόν τη μοναδικότητα και το ανεπανάληπτο της κάθε ύπαρξης (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Στόχος των ποιοτικών ερευνητών δεν είναι να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά προβαίνοντας σε γενικευμένα συμπεράσματα και σε καθολικά ισχύουσες αιτιολογήσεις αλλά να προσφέρουν στους αναγνώστες των ερευνών επαρκείς και ενδεδειγμένες ερμηνείες ικανές να επηρεάσουν τη νοηματοδότηση της προσωπικής τους εμπειρίας ,αναπτύσσοντας παράλληλα ικανότητα ενσυναίσθησης για τη ζωή των άλλων (Glense, 2018).

5.2 Αφηγηματική-Βιογραφική Μέθοδος

Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας αποτελεί για τον ερευνητή τη γενεσιουργό συνθήκη πλαισίωσης και εκπόνησης της ερευνητικής διεργασίας, επηρεάζεται από τους θεωρητικούς του προσανατολισμούς και αντανακλά τον προσωπικό τρόπο θέσης και ερμηνείας του κοινωνικού γίνεσθαι. Επειδή το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη διεύθυνση της υποκειμενικής εμπειρίας και στην κατανόηση των νοημάτων που τα ίδια τα υποκείμενα δίνουν για τα δικά τους πλαίσια αναφοράς και όχι απαραίτητα στις ερμηνείες που βασίζονται στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, επιλέγεται η βιογραφική-αφηγηματική μέθοδος ως η καταλληλότερη ποιοτική προσέγγιση για τους σκοπούς της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015) .

Η βιογραφική έρευνα τυγχάνει διεπιστημονικού και διεθνούς ενδιαφέροντος καθώς βρίσκει πρόσφορο πεδίο εφαρμογής στην πλειονότητα των κοινωνικών επιστημών και πλέον, και των επιστημών αγωγής (Τσιώλης, 2014). Εστιάζεται στο λόγο των πληροφορητών, στις ιστορίες που αφηγούνται οι ίδιοι για τη ζωή τους, στη νοηματοδότηση της προσωπικής τους εμπειρίας κι έτσι μπορούν να διαφανούν τα διλήμματα αλλά και η μοναδικότητα της βιωμένης εμπειρίας των υποκειμένων (Glense, 2018). Παράλληλα, η βιογραφική προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα ερμηνείας της διαλεκτικής σχέσης ατόμου-κοινωνίας καθώς επικεντρώνεται στους τρόπους και τους μηχανισμούς μέσω των οποίων το άτομο νοηματοδοτεί τη συμπεριφορά και τη δράση του αποκτώντας στάσεις, ιδεολογικές νόρμες, αντιλήψεις μέσα από την συγκρότηση

βιογραφικών ταυτοτήτων και ιστοριών ζωής (Τσιώλης, 2014). Έτσι, η βιογραφική αφήγηση βοηθά τον ερευνητή να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες για τις καθοριστικές εμπειρίες που αποτέλεσαν σταθμούς για την εξέλιξη της ζωής των υποκειμένων και καθόρισαν τη δράση τους, να κατανοήσει τα γνωστικά σχήματα που χρησιμοποιούν για να ορίσουν το κοινωνικά «ορθό» και να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους ενώ μέσω της βιογραφικής αφήγησης καταδεικνύεται η σύνδεση της ατομικής εμπειρίας με το γενικότερο σύστημα της κουλτούρας και των επιρροών που αυτή ασκεί στην οπτική των ατόμων, στην ερμηνεία του παρελθόντος αλλά και στη μελλοντική δράση τους (Τσιώλης, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι η βιογραφική μέθοδος αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα από τις ιστορικούς ,ερευνήτριες με φεμινιστικό προσανατολισμό ήδη από τη δεκαετία του '70 θέλοντας να αναδείξουν τις «σιωπηρές ιστορίες» των γυναικών αντλώντας υλικό από προσωπικές αφηγήσεις και πέρα από συμβατικές ερευνητικές θετικιστικές προσεγγίσεις (Αβδελά & Ψαρρά, 1997).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014, σ.210), οι ερευνητές στη βιογραφική έρευνα καλούνται:

- ✓ να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αξιοποιούν τα πλαίσια νοηματοδότησης για να προβούν σε ερμηνείες ή μεθερμηνείες της βιογραφικής τους εμπειρίας, μέσα από αφηγηματικές σχηματοποιήσεις
- ✓ να μελετήσουν πώς οι άνθρωποι εντάσσουν τις καθοριστικές και ίσως απρόσμενες εμπειρίες στη βιογραφία τους, παράγοντας αφηγήσεις με συνεκτικότητα
- ✓ να αναδείξουν τις εκφραστικές στρατηγικές που ακολουθούν τα υποκείμενα στην προσπάθεια τους να προσδιορισθούν, να εντάξουν τον εαυτό τους στον κοινωνικό χώρο, στο πλαίσιο σχέσεων εξουσίας και κοινωνικής ασυμμετρίας.

5.3 Η Βιογραφική Συνέντευξη

Το ερευνητικό «εργαλείο» μέσω του οποίου παρήχθησαν οι βιογραφίες των συμμετεχουσών στην έρευνα είναι η βιογραφική, αφηγηματική συνέντευξη. Η επιλογή της ποιοτικής συνέντευξης ως μέσω συλλογής δεδομένων ικανών να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα συνιστά μία οντολογική προσπάθεια προσέγγισης και ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από τις εμπειρίες, τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων. Προϋποθέτει μία

ουσιαστική σχέση διάδρασης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων, έτσι ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να αποκαλύψουν όλα όσα επιλέγουν οι ίδιοι να αφηγηθούν στα πλαίσια μίας αφηγηματικής και σε βάθος συνέντευξη (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Το αφηγηματικό κείμενο που προκύπτει από τη βιογραφία έχει ιδιάζουσα σημασία καθώς παρέχει τη δυνατότητα να διεισδύσει σε περιοχές της υποκειμενικής πραγματικότητας και να παράσχει ερμηνείες της υποκειμενικής εμπειρίας που άλλα ερευνητικά εργαλεία αδυνατούν να προσεγγίσουν (Πανταζής, 2004, σ.70). Οι εμπειρίες, οι νοητικές συνήθειες και οι απόψεις όπως εκφράζονται μέσα από τις αντιλήψεις, τις ερμηνείες και τις αποσαφηνίσεις των ατόμων, μπορούν να αναδυθούν μόνο μέσω των συνεντεύξεων (Glense, 2018).

Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη προτάθηκε και αναπτύχθηκε από τον Fritz Schütze (1983, 1984) και συνιστά μία ευρέως αποδεκτή μέθοδο παραγωγής και ερμηνείας αυτοβιογραφικών κειμένων:

«Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος ανοικτής συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του ή μια περίοδό της ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία ο ίδιος είχε προσωπική ανάμειξη» (Τσιώλης, 2006, σ.170). Κατά τον Schütze (όπ.αναφ. στο Τσιώλης, 2006) κατά την έκθεση των βιογραφικών εμπειριών μέσω γνωστικών σχημάτων ενεργοποιούνται:

- ✓ ο φορέας της βιογραφίας, οι σημαντικοί «άλλοι» καθώς και οι αλληλεπιδραστικές μεταξύ τους σχέσεις
- ✓ οι καταστάσεις ,τα κοινωνικά πλαίσια εξέλιξης των προσωπικών διαδρομών
- ✓ οι θεωρίες, αξιολογήσεις, ερμηνείες
- ✓ η αλληλουχία των γεγονότων και των εμπειριών
- ✓ η ολιστική μορφή της ιστορίας ζωής

Επομένως, η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα «γλωσσικό γεγονός» και ο συμμετέχων, ενεργοποιώντας την αφήγηση, καλείται να καταστεί νοερά φορέας της βίωσης και της δράσης γεγονότων, να αυτοθεματοποιήσει τη βιωμένη εμπειρία, να ανασυγκροτήσει τη ζωή του συνήθως φιλτραρισμένη και ιδωμένη μέσα από τη σκοπιά του παρόντος (Τσιώλης, 2014).

Σε αντιπαράβολή με τις δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις που απαιτούν έναν περισσότερο προσχεδιασμένο ερευνητικό τακτισμό βασισμένο στο σχήμα των ερωτο-αποκρίσεων, η βιογραφική συνέντευξη στηρίζεται στην αρχή της ανοικτότητας, που σημαίνει ότι αφού προσδιορισθεί το θεματικό εύρος της αφήγηση από τον ερευνητή, δίνεται ο χρόνος στον συμμετέχοντα να εκφράσει απρόσκοπτα τις απόψεις του, χωρίς καθοδηγητικές ερωτήσεις και ερευνητικές παρεμβολές. Η διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με τη θεματική ευρύτητα μπορεί να είναι από δέκα λεπτά έως μία ή και μερικές ώρες. Η διαδικασία της συνέντευξης αποτελεί μία σύνθετη επικοινωνιακή διεργασία μεταξύ του ερευνητή και του πληροφορητή, εμπεριέχει έντονη συναισθηματική φόρτιση, διυποκειμενική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή, γι' αυτό και η επιτυχής διεξαγωγή της προϋποθέτει καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, οικειότητας, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης (Τσιώλης, 2006).

5.3.1 Διαδικασία – Πληροφορήτριες

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μπορεί να χαρακτηριστεί, σύμφωνα με την Glense (2018) ως *κατ' οίκον έρευνα* καθώς έλαβε χώρα στο Εσπερινό ΓΕ.Λ Δράμας όπου υπηρετώ ως φιλόλογος τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συνθηκών και των χαρακτηριστικών που φέρουν οι μαθητές του εσπερινού ως ενήλικες, πολύ συχνά αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί οικειότητας και φιλίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Έχοντας πλήρη επίγνωση των κινδύνων που απορρέουν για την ερευνητική διεργασία από το ενδεχόμενο εμπλοκής του επαγγελματικού ρόλου και της ιδιαίτερης συναισθηματικής σύνδεσης και σχέσης εντούτοις, η γνώση του χώρου και των ανθρώπων αποτέλεσε βασικό κριτήριο ερευνητικής στόχευσης. Η επίτευξη της αντικειμενικότητας μέσω της ουδετερότητας του ερευνητή στο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών δεν είναι απόλυτα εφικτή αλλά ίσως και ούτε και επιθυμητή (Glense, 2018). Η συλλογή και ανάλυση του πραγματολογικού υλικού των συνεντεύξεων διήρκησε έξι μήνες.

Αρχικά, θεωρήθηκε αναγκαίο να διενεργηθεί πιλοτική έρευνα με μία εκ των πληροφορητριών, η αφήγηση της οποίας δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η πιλοτική έρευνα με βοήθησε αναστοχαστικά να αναδιατυπώσω και να συγκεκριμενοποιήσω την ερευνητική στόχευση και τα ερευνητικά μου ερωτήματα, να

διαπιστώσω ότι το θέμα ενδιαφέρει πράγματι τις συμμετέχουσες και εντέλει να προετοιμαστώ για την διενέργεια της ιδιαίτερα απαιτητικής διαδικασίας των βιογραφικών συνεντεύξεων. Η πραγματοποίηση της πιλοτικής έρευνας συμβάλλει στην επίρρωση της εμπιστευσιμότητας των ερευνητικών διαδικασιών (Creswell, 2016).

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθήτριες που φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις του Λυκείου και τρεις απόφοιτες, στο σύνολο τους δέκα ενήλικες γυναίκες. Η ποσοτική αντιπροσωπευτικότητα με τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού πληροφορητών δεν αποτελεί ζητούμενο στην βιογραφική προσέγγιση. Ό, τι μπορεί να χάνεται από το μέγεθος του δείγματος το κερδίζει ο ερευνητής με την ποιοτικότερη εμπλοκή του στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας του αφηγηματικού υλικού (Θανοπούλου & Πετρονότη, 1987). Η επιλογή των πληροφορητριών έγινε με βάση την αρχή της *οικειότητας* αφού η αρμονική σχέση που μοιραζόμαστε αποτέλεσε προϋπόθεση για την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης έτσι ώστε να μπορέσουν να αφηγηθούν τις ιστορίες τους (Κουλαουζίδης, 2009· Wieder, 2004, όπ. αναφ. στην Glense, 2018).

Λόγω των περιορισμένων χρονικών ορίων που θέτει η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεντεύξεις. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε έχει ως εξής: λήψη συνέντευξης → μεταγραφή → επόμενη συνέντευξη. Η διενέργεια των συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε και αξιοποιήθηκαν ως πραγματολογικό υλικό οι εφτά εξ αυτών όταν επήλθε ο *πληροφοριακός-θεωρητικός κορεσμός*, όταν δηλαδή οι πληροφορίες που έδιναν οι αφηγήτριες επανέρχονταν με κανονικότητα και δεν είχαν να αντιτάξουν ή να συμπληρώσουν κάτι καινούριο στον αρχικό θεωρητικό προβληματισμό (Θανοπούλου & Πετρονότη, 1987· Κουλαουζίδης, 2009).

Αν και δεν προβλέπονταν στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, στην έρευνα θέλησαν με δική τους πρωτοβουλία να συμμετάσχουν δύο άνδρες μαθητές. Το αφηγηματικό υλικό αυτών των συνεντεύξεων αν και δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση του πραγματολογικού υλικού καθώς θα ξεπερνούσε τους στόχους και τους περιορισμούς του διερευνώμενου θέματος, λειτούργησε επικουρικά και διαμόρφωσε τον προβληματισμό της διατύπωσης των προτάσεων για διεύρυνση της έρευνας. Επιβεβαιώθηκε με αυτόν τον τρόπο ότι η πλαστικότητα και η ευελιξία που διακρίνει τη βιογραφική προσέγγιση είναι πλεονέκτημα γιατί μπορεί να οδηγήσει σε πληρέστερες ερμηνείες και νέους προβληματισμούς.

Τα ατομικά στοιχεία των πληροφορητριών παρατίθενται στον Πίνακα III.Η ταυτότητα της κάθε πληροφορήτριας (Π) παρουσιάζεται κωδικοποιημένη και με ψευδώνυμο.

Πίνακας III: Ατομικά στοιχεία των πληροφορητριών

Κωδικός Πληροφορήτριας Ψευδώνυμο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Τάξη Φοίτησης
Π1 Μαριάνθη Μ	58	Σε χηρεία	Απόφοιτος
Π2 Χρύσα Χ	38	Ανύπαντρη	Δ
Π3 Αγγελική Α	47	Παντρεμένη	Γ
Π4 Νεφέλη Ν	44	Διαζευγμένη	Β
Π5 Λίνα Λ	43	Παντρεμένη	Απόφοιτος
Π6 Εύα Ε	47	Παντρεμένη	Α
Π7 Βασιλική Β	40	Παντρεμένη	Απόφοιτος

Η επιλογή του χώρου πραγματοποίησης της κάθε συνέντευξης έγινε με κριτήριο το μέρος που η κάθε συμμετέχουσα θα αισθανόταν άνετα, έτσι ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική ιδιωτική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, απρόσκοπτα, χωρίς διακοπές εξωγενών παραγόντων και παρεμβολές τρίτων προσώπων. Υπήρξε πρόβλεψη, στη συνάντηση με την κάθε πληροφορήτρια, να μην υπάρχει πίεση χρόνου αλλά ανοιχτός χρονικός ορίζοντας, σεβόμενη τις υποχρεώσεις και τη διάθεσή τους. Οι ίδιες καθόρισαν τον τόπο, την ημέρα και την ώρα συνάντησης. Στον Πίνακα IV. παρατίθενται οι συγκεκριμένες πληροφορίες:

Πίνακας IV: Διάρκεια, τόπος και χώρος υλοποίησης των βιογραφικών συνεντεύξεων

Κωδικός πληροφορήτριας	Χρονική διάρκεια συνέντευξης	Τόπος	Χώρος
Π1	45:13	Δράμα	Οικία πληροφορήτριας
Π2	30:25	Δράμα	Οικία ερευνήτριας
Π3	43:50	Δράμα	Οικία πληροφορήτριας
Π4	40:28	Δράμα	Οικία πληροφορήτριας
Π5	1:10:13	Θεσσαλονίκη	Φοιτητική εστία
Π6	1:32:45	Δράμα	Οικία ερευνήτριας
Π7	35:30	Δράμα	Καφέ στη λίμνη Αγίας Βαρβάρας

Λόγω της πυκνότητας του αφηγηματικού υλικού ζητήθηκε και διασφαλίστηκε η άδεια βιντεοσκόπησης της κάθε συνέντευξης. Πριν την έναρξη δόθηκε σε κάθε πληροφορήτρια επαρκής χρόνος προσοικειώσης με τη διαδικασία. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων όπως παρατίθεται στον Πίνακα IV αποτελεί τον καθαρά αφηγηματικό χρόνο των συνεντεύξεων, εκ του οποίου εξήχθη το πραγματολογικό υλικό της έρευνας.

5.3.2 Φάσεις διενέργειας της συνέντευξης

Στην έρευνα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας ακολουθήθηκε το πρότυπο διενέργειας της βιογραφικής συνέντευξης σε τρεις φάσεις, όπως προτάθηκε από τον Τσιώλη (2002, 2006). Περιγράφεται η διαδικασία μέσα από το προσωπικό μου βίωμα:

Πρώτη φάση-Η κύρια αφήγηση. Με προτροπή δική μου ως ερευνήτρια, δίνεται το έναυσμα και η αφηγήτρια αφήνεται ελεύθερη να εκθέσει όσο το δυνατόν απροσχεδίαστα τα γεγονότα και τα βιώματα που θεωρεί σημαντικά στο πλαίσιο του διερευνώμενου θεματικού πεδίου, να ακολουθήσει και να οργανώσει τη διαδρομή της αφήγησης της αυτόνομα, ελεύθερα και απρόσκοπτα. Σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης υιοθετώ στάση ενεργητικής ακρόασης, δεν παρεμβαίνω, δεν συναινώ, δεν κατευθύνω αλλά καταδεικνύω αμείωτο ενδιαφέρον και προσήλωση στην ακρόαση. Κρατώ σημειώσεις, όταν κρίνεται αναγκαίο για να δοθούν διευκρινίσεις όταν διαπιστώνονται κενά και ελλείψεις. Βασιζόμενη ως ερευνήτρια στον τρόπο διενέργειας της βιογραφικής συνέντευξης του Κουλαουζίδη (2009), προτρέπω την κάθε πληροφορήτρια να ξεκινήσει την αφήγησή της με τον ίδιο τρόπο και ως ακολούθως:

«Θα ήθελα να μου αφηγηθείς την προσωπική σου ιστορία, την πορεία της ζωής σου μέχρι σήμερα. Με ενδιαφέρει να ακούσω για την οικογένεια, τα σχολικά σου χρόνια, τις επιλογές σου, για την απόφαση σου να γυρίσεις στα θρανία, για τα όνειρά σου. Δεν είναι ανάγκη να βιαστείς, μπορείς να ξεκινήσεις από όποια χρονική περίοδο επιθυμείς. Εγώ δεν θα σε διακόψω με ερωτήσεις, θα μου επιτρέψεις να κρατάω σημειώσεις για να σε ρωτήσω στη συνέχεια αν κάτι χρειαστεί».

Η φάση των επερωτήσεων. Επιδιώκω να συνεχιστεί η αφήγηση σε σημεία που έμειναν ημιτελή ή είναι κομβικά, αποφεύγοντας να αναζητήσω αιτιολογήσεις και κρίσεις. Το ζητούμενο παραμένει να παραχθεί αφηγηματικό υλικό από την ίδια την πληροφορήτρια. Ενδεικτικά τέθηκαν τα ερωτήματα :

- «Αναφέρθηκες προηγουμένως στην απόφασή σου να παντρευτείς όταν οι γονείς σου αποφάσισαν να μην συνεχίσεις το σχολείο. Τί έγινε μετά; »
- «Πώς ήταν η ζωή σου στην Ελλάδα όταν επιστρέψατε από τη Γερμανία ;»
- «Όταν χώρισες από τον πρώτο σου σύζυγο, πώς συνεχίστηκε η ζωή σου;»

- «Ποια ήταν η κατάσταση στο σπίτι όταν ανακοίνωσες την απόφασή σου να γράφεις στο σχολείο;»
- «Πώς φαντάζεσαι τη ζωή σου τώρα που επιτέλους θα τελειώσεις το Λύκειο;»

Η φάση του απολογισμού. Η αφηγήτρια αφήνεται να προβεί σε τοποθετήσεις, αξιολογήσεις, απολογισμό και να αποτιμήσει τη συμμετοχή της στη διαδικασία της συνέντευξης. Έτσι, η διεργασία ολοκληρώνεται αναστοχαστικά για την ίδια ενώ παράλληλα διασφαλίζω τη συναίνεση για δυνατότητα νέας συνάντησης αν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας προκύψει η ανάγκη για νέα ερωτήματα. Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης ως ερευνήτρια οφείλω και συντάσσω μία έκθεση για τις συνθήκες και την αποτίμηση της διαδικασίας (Τσιώλης, 2014).

5.4 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Το πραγματολογικό υλικό της έρευνας αποτέλεσε η μετεγγραφή του βιντεοσκοπημένου υλικού των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της αφηγηματικής ανάλυσης που αποτελεί κατ' ουσία, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Labov, την κατανόηση μιας δομημένης χρονολογικά αφήγησης (όπ.αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2009) και διαφέρει μεθοδολογικά από άλλες πρακτικές ανάλυσης με στοχευμένη κατηγοριοποίηση του κοινού νοήματος σε μια προσπάθεια ερμηνείας της διυποκειμενικής εμπειρίας. Αποτέλεσε επιλογή η αποφυγή της δομικής παρουσίας του αφηγηματικού υλικού, με βάση θεματικές ενότητες ή μεταβλητές, έτσι ώστε να μπορούν να αναδυθούν απρόσκοπτα πτυχές και θέματα μη αναμενόμενα (Κυριαζίδου, 1998, σ.85). Συγκεκριμένα υιοθετήθηκε το μοντέλο που οι Lieblich, Mashiach, και Zilber (1998) περιγράφουν ως ολιστική ανάλυση του περιεχομένου της αφήγησης (όπ.αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2009), της συνολικής δηλαδή ανάλυσης της βιογραφικής αυτοπαρουσίασης, βασιζόμενης σε χρονολογικές και νοηματικές συνδέσεις, σε εμπειρίες και συγκυρίες που η κάθε πληροφορήτρια συνέδεσε για να αποδώσει νόημα στη βιωμένη εμπειρία. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2006, σ.190), οι χρονικοί ορίζοντες στην αφήγηση εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν: το παρόν ερμηνεύεται με βάση το παρελθόν του αφηγητή αλλά και το παρελθόν αξιολογείται και νοηματοδοτείται ιδωμένο από το παρόν του αφηγητή.

Η κάθε αφήγηση αναλύθηκε ως ολότητα, δηλαδή ως ενιαίο σύνολο μιας αφηγηματικής συγκρότησης του παρελθόντος, μέσα από την οπτική του παρόντος. Η ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων στηρίχτηκε στην αφηγηματική πλοκή που ακολούθησαν στο σύνολό οι εφτά πληροφορήτριες εκκινώντας από τα παιδικά τους χρόνια και φτάνοντας στο σήμερα, σε μια χρονική ακολουθία και σε μια προσπάθεια νοηματοδότησης και ερμηνείας γεγονότων, στάσεων, συναισθημάτων, επιλογών, που καθόρισαν την εξέλιξη τους. Κρίθηκε απόλυτα αναγκαίο να διατηρηθεί η οπτική γωνία, οι κατανοήσεις, οι αξιολογήσεις που η κάθε αφηγήτρια προσέδωσε στην έκθεση της προσωπικής της εμπειρίας για να αποφευχθεί η απολυτοποίηση των συμπερασμάτων και η παραγωγή αυθαίρετων και ασύνδετων ερμηνειών σε σχέση με τα ιδιαίτερα μηνύματα που κυφορεί η ίδια η αφήγηση. Τα διάφορα τμήματα του αφηγηματικού υλικού χωρίστηκαν ως αφηγηματικοί «σταθμοί» και τιτλοφορήθηκαν προσδίδοντας συνοχή και αλληλουχία στην παράθεση της κάθε προσωπικής ιστορίας.

Εν τέλει, η πολύπλοκη υποκειμενική ιδιοσυστασία τίθεται στο επίκεντρο της ανάλυσης που διέπει τη βιογραφική προσέγγιση και η ζωή του κάθε ατόμου αναλύεται ως ένα ενιαίο σύνολο υποκειμενικών, πολιτικών, κοινωνικών, συναισθηματικών παραγόντων. Η ολιστική ανάλυση των αφηγήσεων ζωής μπορεί να οδηγήσει στο να αναδειχθούν και να ερμηνευθούν επιρροές και κοινωνικές σχέσεις που υπολανθάνουν στις αφηγήσεις των πληροφορητριών, επηρεάζουν το προσωπικό βίωμα και σχετίζονται με τις ευρύτερες ιδεολογικές, κοινωνικές κατασκευές και λειτουργίες (Θανοπούλου & Πετρονότη, 1987).

5.4 Θέματα Ερευνητικής Δεοντολογίας

5.4.1 Ηθικές-δεοντολογικές αρχές

Οι άνθρωποι μεταξύ μας μοιραζόμαστε ιστορίες, εκμυστηρευόμαστε σημαντικές εμπειρίες, συνομιλούμε. Όμως η βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη διαφέρει από μια απλή συζήτηση, αποτελεί διυποκειμενική διάδραση, επιφέρει συναισθηματική εμπλοκή, αλληλεπίδραση και επομένως ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα ηθικών προβληματισμών και συνακόλουθων δεσμεύσεων. Κρίθηκε αναγκαίο να τηρηθούν οι ηθικές, δεοντολογικές αρχές που διέπουν τη διενέργεια ερευνών στις οποίες συμμετέχουν

άνθρωποι, όπως έχουν συμπεριληφθεί στην έκθεση Belmont report (όπ.αναφ. στην Glense, 2018).

Σύμφωνα με την αρχή της *αξιοπρέπειας και του σεβασμού* της προσωπικότητας, οι συμμετέχουσες στην έρευνα προσήλθαν αυτόβουλα και οικειοθελώς, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον και προθυμία, αφού προηγήθηκε ενημέρωση και τις δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες για το θέμα και τους σκοπούς της έρευνας. Υπήρξε ρητή διαβεβαίωση ότι οποιαδήποτε στιγμή θα μπορούσαν να αναθεωρήσουν τη συμμετοχή τους και να διακόψουν τη συνέντευξη. Σκόπιμα απέφυγα να προβώ στην επίσημη και τυπική διαδικασία επίδοσης και υπογραφής εντύπων συναίνεσης για την παραχώρηση συνέντευξης, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος να εκλάβουν τη διαδικασία ως κάτι υπερβολικά επίσημο ή νομικά δεσμευτικό, γεγονός που θα μπορούσε να προκαλέσει σύγχυση και άγχος στις συμμετέχουσες. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει η Glense (2018, σ.250) η οικειοθελής και αυτόβουλη σύμπραξη και συνεργασία καταδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ηθική αποδοχή της συναίνεσης, από τις υπογραφές που θα συνόδευαν ένα τυπικό έγγραφο συναίνεσης.

Η δεοντολογική αρχή της *ενεργεσίας* ορίζει την ηθική υποχρέωση του ερευνητή για προστασία της ιδιωτικότητας και την αποφυγή έκθεσης του συμμετέχοντα σε συναισθηματική βλάβη. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με την κάθε συμμετέχουσα ξεχωριστά, δόθηκε διαβεβαίωση της πλήρους προστασίας των προσωπικών δεδομένων, χρήση των πληροφοριών μόνο για της ανάγκες της έρευνας και υπόσχεση πιστότητας απόδοσης των λεγομένων κατά τη διαδικασία της μεταγραφής και ερμηνείας. Συνακόλουθα, η κάθε πληροφορήτρια καταγράφηκε με ψευδώνυμο, έτσι ώστε να μην αποκαλύπτεται η ταυτότητα της και μετά την ολοκλήρωση της μεταγραφής της προφορικής συνέντευξης της επιδόθηκε το κείμενο για να υποβάλει προσωπικές παρατηρήσεις και να πιστοποιήσει την ακριβή και αντικειμενική μεταφορά των λεγομένων της. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υιοθέτησα τη στάση της ενεργητικής ακρόασης, αποδοχής και κατανόησης αποφεύγοντας κρίσεις, επικρίσεις, ερμηνείες που θα προκαλούσαν πιθανή συναισθηματική δυσχέρεια και θα έθιγαν την ιδιωτικότητα των πληροφορητριών μου.

Τέλος, σύμφωνα με την αρχή της *δικαιοσύνης* η έρευνα φιλοδοξεί να δώσει φωνή σε ανθρώπους που έχουν αγνοηθεί ή έχουν σιωπήσει και εμπεριέχει την ηθική δέσμευση της αμοιβαιότητας στο ερευνητικό πλαίσιο. Η ίδια η διαδικασία της βιογραφικής

συνέντευξης παρέχει δυνατότητες αμοιβαιότητας καθώς οι άνθρωποι ανοίγουν τις ψυχές τους, μοιράζονται τις προσωπικές τους ιστορίες και ο ερευνητής εξαρτάται από αυτά που έχουν να προσφέρουν. Η έκφραση ευγνωμοσύνης, η αναγνώριση της σπουδαιότητας της συμμετοχής και της συνεργασίας τους με τη διάθεση του πολύτιμου χρόνου και των πληροφοριών που μοιράστηκαν, η τήρηση της εμπιστευτικότητας αποτελεί ηθικό, δεοντολογικό καθήκον. Θεώρησα αναγκαίο η διαδικασία να καταστεί αμοιβαία χρήσιμη και για τις πληροφορήτριες, να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να νιώσουν ότι συμβάλουν σε κάτι σημαντικό, ότι κερδίζουν επειδή συμμετέχουν, παράλληλα τιμώντας τις φωνές τους .

Η τήρηση των αρχών δεοντολογίας είναι το ζητούμενο σε κάθε έρευνα, όμως αν η έρευνα είναι ηθική εξαρτάται εντέλει από τη δυναμική και την ποιότητα της διωποκειμενικής αλληλεπίδρασης, την εμπιστοσύνη, το σεβασμό, τη συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία σε όλη τη διάρκεια, μέχρι και την ολοκλήρωσή της. Επομένως, το ζητούμενο είναι η ηθική των σχέσεων .

5.4.2 Κριτήρια εμπιστευσιμότητας-μετασχηματιστικής εγκυρότητας

Ο ερευνητικός προβληματισμός και η επιλογή της ποιοτικής βιογραφικής έρευνας επηρεάστηκε από τη γενικότερη μετανεωτερική φιλοσοφία που διέπει την επιστημονική έρευνα και αναζητά ερμηνείες διεισδύοντας στις πραγματικότητες της εμπειρίας των ατόμων, πέρα από θετικιστικούς προσανατολισμούς και στατιστικές γενικεύσεις. Σύμφωνα με τη μετανεωτερική αντίληψη, η προσέγγιση της καθολικής αλήθειας είναι αδύνατη καθώς αποτελεί ένα πολλαπλό συγκείμενο που επηρεάζεται από τα δρώντα υποκείμενα και το ιστορικό, κοινωνικό πλαίσιο δραστηριοποίησης τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η αλήθεια που επιζητείται μέσω των ποιοτικών ερευνών θα πρέπει να εκλαμβάνεται στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού παραδείγματος και να διαφοροποιείται από το παραδοσιακό θετικιστικό μοντέλο ερμηνείας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Συνακόλουθα, η αξιολόγηση της έρευνας με τα παραδοσιακά κριτήρια της αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας δεν θα μπορούσε να είναι επιτεύξιμη. Σύμφωνα με τον Πανταζή (2004, σ.87), στη βιογραφική ερευνητική προσέγγιση, το νόημα που αποδίδεται στα κριτήρια της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης είναι διαφορετικό

από αυτό που επιδιώκουν τα κλασικά μοντέλα των μεταβλητών. Το ζητούμενο είναι η επίτευξη μίας αντιπροσωπευτικότητας ποιοτικού χαρακτήρα.

Έτσι, εναλλακτικά, οι ποιοτικοί ερευνητές προτείνουν στρατηγικές ελέγχου της *εμπιστευσιμότητας* της έρευνας. Αξιοποιώντας την παρότρυνση των Lincoln και Guba (1985, όπ.αναφ. στην Glense, 2018), η διάθεση επαρκούς χρόνου στην έρευνα, η οικειοθελής και αβίαστη συμμετοχή των πληροφορητών, η διάδραση και η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, συμβάλλουν στη συλλογή δεδομένων που μπορούν να θεωρηθούν εμπιστεύσιμα. Τα κριτήρια αυτά αξιοποιήθηκαν επαρκώς στη συγκεκριμένη έρευνα.

Σύμφωνα με τους ίδιους, βασικό αξιολογικό κριτήριο της έρευνας αποτελεί η *πιστότητα* (*credibility*), δηλαδή η αντιστοιχία ανάμεσα στον τρόπο που αφηγείται και ερμηνεύει τα βιώματα και τα κοινωνικά σχήματα ο πληροφορητής με αυτόν που ερευνητής παρουσιάζει για να ερμηνεύσει τις απόψεις του. Προς επίρρωση της *πιστότητας* ακολουθήθηκαν μία σειρά από στρατηγικές:

- ✓ Το περιεχόμενο της συνέντευξης αλλά και τμήματα της ερμηνείας δόθηκε σε κάθε πληροφορήτρια για να διαπιστωθεί η πιστή απόδοση των λεγομένων. Ζητήθηκαν διευκρινήσεις όπου κρίθηκε αναγκαίο για να αποφευχθεί ο κίνδυνος παρερμηνειών και εξαπάτησης, η αποφυγή της οποίας αποτελεί δεοντολογικό ερευνητικό καθήκον. Άλλωστε, η βιογραφική συνέντευξη αποτελεί συνεργατική διεργασία, προϋποθέτει και απαιτεί την ενεργό εμπλοκή των υποκειμένων καθώς είναι οι μόνοι υπεύθυνοι να κρίνουν την αξιοπιστία απόδοσης του πραγματολογικού υλικού που προκύπτει από τις αφηγηματικές εξιστορήσεις τους (Κουλαουζίδης, 2009).
- ✓ Αναζήτησα και συμπεριέλαβα στην έρευνα *αρνητικές περιπτώσεις*, περιπτώσεις ατόμων δηλαδή που φαίνεται ότι δεν πληρούν τις ερευνητικές υποθέσεις με στόχο να ελεγχτεί η πιστότητα της θεωρητικής πλαισίωσης της έρευνας αλλά και των αποτελεσμάτων (όπως η περίπτωση της Χρύσας και της Βασιλικής).
- ✓ Εν συνεχεία, έκρινα αναγκαία την ανατροφοδότηση της έρευνας από κριτικούς αναγνώστες.

Σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μοιράστηκα τους ερευνητικούς προβληματισμούς με τρεις συναδέλφους των οποίων η γνώμη λειτούργησε υποστηρικτικά καθώς ο ένας έχει ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, η δεύτερη έχει πολυετή εμπειρία διδασκαλίας στο Εσπερινό ΓΕ.Λ

και ολοκληρώνει τη διδακτορική της διατριβή σε κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών και μία τρίτη, η οποία δραστηριοποιείται σε θέματα ισότητας. Διαφορετικά τμήματα της διπλωματικής εργασίας δόθηκαν στους τρεις προαναφερόμενους συναδέλφους και τους ζητήθηκε να εκφράσουν την άποψη και τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την αξία της έρευνας, τις μεθοδολογικές επιλογές, τη μεταγραφή και ερμηνεία των βιογραφιών .Οι παρατηρήσεις τους λειτούργησαν αναστοχαστικά για τους ερευνητικούς χειρισμούς. Κατά κύριο λόγο εξέφρασαν θετικά σχόλια για την επιλογή του θεματολογικού πλαισίου αλλά κυρίως για την ερευνητική προσέγγιση και την απόδοση των αφηγηματικών συγκροτήσεων. Ίσως έχει αξία να παρατεθεί το σχόλιο συναδέλφου:

«Βγαίνουν τόσα πολλά θέματα από τις συνεντεύξεις και είναι τόσο συγκινητικό. Με βάζεις σε σκέψεις σχετικά με τις δικές μου νοητικές συνήθειες και τα δικά μου αποπροσανατολιστικά διλήμματα».

Άλλωστε, η αξία μίας ερευνητικής αφηγηματικής προσπάθειας έγκειται στη δυνατότητα να αποτελέσει έναυσμα προβληματισμού, να θέσει καινούρια ερωτήματα τόσο για την ίδια την ερευνητική προσέγγιση αλλά και για τις νοηματοδοτήσεις που αυτή παράγει (Riessman, 1993, όπ.αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2009).

Εντέλει, υιοθετώντας την άποψη των μεταμοντέρνων-κριτικών ερευνητών, ίσως έχει μεγαλύτερη σημασία να εστιάσουμε όχι στην εμμονική επίτευξη της εμπιστευσιμότητας αλλά στο κατά πόσο η έρευνα μας διαθέτει μετασχηματιστική εγκυρότητα. Αυτό σημαίνει ότι το κύριο μέλημα για τον ερευνητή είναι, διεισδύοντας και εμβαθύνοντας στις υποκειμενικότητες των ατόμων, να διερευνήσει κατά πόσο μπορεί να συμβάλει στο μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων και παραδοχών, να προωθήσει τον κριτικό στοχασμό του ίδιου, των συμμετεχόντων αλλά και των αναγνωστών, να προσφέρει πολιτισμική κριτική και να συμβάλει με τον τρόπο του στην προώθηση πολιτικών ισότητας (Glense, 2018). Αυτό αποτέλεσε ερευνητική πρόκληση και συνάμα ηθική δέσμευση για τη γράφουσα.

Κεφάλαιο 6^ο Πραγματολογικό υλικό

**Μη φοβηθείς και μη σκιαχτείς,
άλμα ψηλό, μα να σταθείς.
Τη μοίρα πίσω να κρατάς,
πάντα μπροστά να προσπερνάς.
Η σκέψη αγκίστρι, το πετάς
θα πιάσεις το όνειρο που κυνηγάς.
Στο σώμα έχεις δύναμη,
στο νου σωστή η σκέψη,
υπομονή, επιμονή,
για να παλέψεις τη ζωή.
Αγάπη, ένα χαμόγελο και αισιοδοξία,
θα δεις πως όλα γύρω σου έχουνε αξία
«Μπορείς γιατί είσαι εσύ»
(Κα. Σουζάνα, μαθήτρια Α.Λυκείου, 73 ετών)**

6.1 Βιογραφίες

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεταγραφή των συνεντεύξεων των εφτά πληροφορητριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Καταβλήθηκε προσπάθεια η απόδοση των αφηγηματικών συγκροτήσεων να γίνει με πλήρη σεβασμό στην προσωπικότητα και στα λεγόμενα των γυναικών έτσι ώστε να μη χαθεί η αυθεντικότητα της αφηγηματικής κατάθεσης. Η κάθε πληροφορήτρια παρουσιάζεται με κωδικό και ψευδώνυμο που συγκαταλέγονται στον Πίνακα ΙΙΙ (σελ.42).

Π.1. Η Μαριάνθη (Μ):

« κάθε άνθρωπος έρχεται στη ζωή για ένα σκοπό, εγώ ήρθα για να μεγαλώνω παιδιά, μάλλον.. ».

Η πρώτη πληροφορήτρια η Μαριάνθη, είναι 58 χρονών, μητέρα δύο παιδιών και γιαγιά δύο εγγονών. Η φοίτηση και η ολοκλήρωση του σχολείου αποτελούσε όνειρο ζωής για την ίδια, το οποίο ακούσια στερήθηκε ως έφηβος .Υπήρξε μαθήτρια του εσπερινού ΓΕΛ Δράμας και ολοκλήρωσε την πλήρη τετραετή φοίτηση το 2016, ενώ με εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις κατάφερε να εισαχθεί στο τμήμα Ιστορίας –Αρχαιολογίας του Α.Π.Θ. Διάγει επιμελώς κι επιτυχώς το 3^ο έτος των προπτυχιακών σπουδών της. Η συνέντευξη με τη Μ. πραγματοποιήθηκε μετά από δική της επιθυμία στο δικό της χώρο, ανάμεσα σε οικογενειακές φωτογραφίες, αναμνηστικά, σκόρπια βιβλία και πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Τα κορίτσια δεν είναι για παρά πέρα.....

Η αφήγηση της Μ. ξεκινά από τα παιδικά της χρόνια. Γεννήθηκε σ' ένα χωριό της Καβάλας ,το πέμπτο και τελευταίο παιδί πολύτεκνης οικογένειας .Στα έντεκα της χρόνια οι γονείς της αποφάσισαν ότι έπρεπε να μεταναστεύσουν στη Γερμανία. Συνακόλουθα διαμορφώνονται οι ρόλοι και οι μορφωτικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες της Μ. περιορίζονται. Ολοκληρώνει το ελληνικό δημοτικό, όμως παρά τη μεγάλη επιθυμία της για μάθηση και συνέχιση των σπουδών στο Γυμνάσιο, αυτό της απαγορεύεται. Θα έπρεπε να αναλάβει το νοικοκυριό του σπιτιού και την ανατροφή των νεογέννητων ανιψιών της :

« Για να συνεχίσω το γυμνάσιο θα έπρεπε οι γονείς μου να με στείλουν σε συγγενείς, πίσω στην Ελλάδα, καθώς δεν υπήρχαν ακόμη ελληνικά γυμνάσια στη Γερμανία-συνηθίζονταν τότε- ή να συνεχίσω υποχρεωτικά στο γερμανικό σχολείο. Της μάνας μου η γνώμη δεν μετρούσε ,οι άντρες αποφάσιζαν. Κορίτσι ήμουν, τι τα χρειαζόμουν τα γράμματα; Τα δύο μου αδέρφια ήδη είχαν παιδιά, οπότε ο πατέρας μου και οι δύο αδερφοί μου αποφάσισαν, ότι το δικό μου καθήκον ήταν να προσέχω τα ανίψια μου. Ήμουν μόλις δώδεκα ετών. Ήθελα πολύ να συνεχίσω, μου άρεσε η γνώση. Έκριναν ότι τα κορίτσια δεν είναι για παρά πέρα. Έκανα τις επαναστάσεις μου, μέχρι και απεργία πείνας μήπως και τους αλλάξω γνώμη αλλά δυστυχώς ...»

Επιστροφή στην Ελλάδα αλλά όχι και επιστροφή στο σχολείο

Η οικογένεια της Μ. εγκαταλείπει τη Γερμανία λόγω προβλημάτων υγείας της μητέρας μετά από τριετή παραμονή. Η Μαριάνθη επιστρέφει στην Ελλάδα έχοντας υπό την

προστασία τα ανίψια της, που τώρα έχουν γίνει τέσσερα. Είναι μόλις δεκατεσσάρων, ελπίζει ότι οι γονείς θα συναινέσουν και θα της επιτραπεί να επιστρέψει στο σχολείο αλλά μάταια. Χαρακτηριστικά περιγράφει με εμφαντικό τρόπο τα συναισθήματά της :

« κάθε καλοκαίρι ερχόταν οι συνομήλικοί μου στο χωριό και κάθε Σεπτέμβριο έφευγαν για να πάνε στην Καβάλα, πίσω στο σχολείο τους. Τη μέρα που τα παιδιά έφευγαν, το χωριό άδειαζε κι εγώ στενοχωριόμουν, δεν μιλούμουν, έκλαιγα όλη μέρα. Αισθανόμουν πολύ μειονεκτικά, πάντα με βάρυνε ότι το σχολείο δεν ήταν για μένα. Βέβαια ήξερα να μεγαλώνω παιδιά κι αυτό το έκανα σωστά, να κάνω δουλειές και αγροτικές εργασίες. Ήμουν καλό και υπάκουο κορίτσι » .

Η Μ. ως σύζυγος και μητέρα

Η Μ. στα δεκαοχτώ της παντρεύεται χωρίς να έχει πλήρη επίγνωση της επιλογής της:

« Ούτε που ξέρω πώς παντρεύτηκα, τον είδα, με είδε, μας πάντρεψαν. Έτσι γινόταν εκείνα τα χρόνια. Έγινε πολύ γρήγορα, δεν νομίζω ότι είχα άλλη επιλογή ».

Δημιουργεί τη δική της οικογένεια, έρχονται δύο παιδιά, ενώ παράλληλα αρχίζει να εργάζεται σε βιοτεχνίες. Αντιλαμβάνεται τους ρόλους στην οικογένεια πατριαρχικά δομημένους. Συγκεκριμένα αφηγείται:

« Ο σύζυγος, ως άντρας, ήξερε να κάνει μόνο μία δουλειά, τη δουλειά του. Εγώ έπρεπε να δίνω τις μάχες μου ως εργαζόμενη, μητέρα, σύζυγος. Φυσικά δεν είχα χρόνο να παρακολουθήσω κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δούλευα σε πολύ σκληρή δουλειά, έπρεπε να διαβάσω τα παιδιά, όσο μπορούσα, να φροντίζω για όλες τις υποχρεώσεις, να διαχειριστώ τα οικονομικά. Ο σύζυγος ήξερε ότι ήθελα και μπορούσα να κάνω κάτι παραπάνω. Προσπαθούσα να το συζητήσω, το απέφευγε και σιωπούσε. Γνώριζε ότι το σχολείο ήταν πολυτέλεια για μένα, θα ανέτρεπε τις ισορροπίες. Είχε τελειώσει ο ίδιος μια τεχνική σχολή και δεν παρέλειπε να τονίζει ότι είχε το πάνω χέρι, ήταν κατά κάποιο τρόπο ανώτερος. Δεν ήθελα να δημιουργούνται εντάσεις και προστριβές, πάνω από όλα τα παιδιά και η οικογένειά μου. Η γυναίκα πρέπει να κρατά τις ισορροπίες ».

« Έχω να σας ανακοινώσω κάτι, `γράφτηκα στο σχολείο»

Τα παιδιά της Μ. μεγαλώνουν και φτιάχνουν τη δική τους οικογένεια ενώ σχεδόν αιφνίδια έρχεται η απώλεια του συζύγου της, στα 57 του. Η περίοδος του πένθους αλλά

και οι συζητήσεις με τις φίλες λειτουργούν αυτοστοχαστικά. Αποφασίζει να επιστρέψει στην εκπαίδευση. Ολοκληρώνει το ΣΔΕ και στη συνέχεια αποφασίζει να συνεχίσει στο εσπερινό ΓΕ. Λ, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «*πάντα ήθελα να μάθω αρχαία* ». Όπως αφηγείται, αιφνιδιαστικά ανακοινώνει την απόφαση στα παιδιά της:

« Έχω να σας ανακοινώσω ότι θα πραγματοποιήσω ένα όνειρο που είχα από παιδί. Ο γιος μου με χιούμορ με διέκοψε και είπε ότι το όνειρο μου είναι να αγοράζω γάλατα και να αλλάζω πάμπερς! Αναρωτήθηκε αν θα πάω σε μοναστήρι! Τους κοίταξα στα μάτια και κατάλαβαν, ήξεραν ότι η μάμα και γιαγιά πλέον, θα πάει σχολείο » .

Η ίδια ερμηνεύει την απόφασή της ως αναγκαιότητα προσφοράς στον ίδιο της τον εαυτό της αλλά και προς την οικογένειά της.

« Ο καιρός της προσφοράς προς του άλλους είχε παρέλθει, όφειλα να κάνω κάτι και για μένα. Ένιωθα ενοχές γιατί στερούσα χρόνο φροντίδας στα εγγόνια μου και βοήθειας στα παιδιά μου. Όμως τώρα ήταν πιο εύκολο, είχα την στήριξη των παιδιών, με καμάρωναν κι ένιωθα τη χαρά τους. Μάθαινα τόσα πράγματα και μπορούσα να βοηθάω τα εγγόνια μου στα μαθήματά τους ».

Η απόφασή της συνοδεύεται με αντιδράσεις από το οικείο περιβάλλον :

«... άκουσα διάφορα σχόλια-τι τα θέλεις τα γράμματα γυναίκα σε τέτοια ηλικία, μήπως ψάχνεις για γαμπρό, μήπως θέλεις να γίνεις καθηγήτρια –δεχόμουν την ειρωνεία αλλά όσοι με γνώριζαν πραγματικά με επικροτούσαν και με στήριζαν».

Η φοίτηση στο εσπερινό ΓΕΛ

«Αισθάνομαι ότι το σχολείο αυτό με ολοκλήρωσε ως άνθρωπο, νιώθω αυτόβουλη».

Η Μ. θεωρεί ότι η φοίτησης της στο σχολείο άσκησε θετική, καταλυτική επίδραση στην προσωπική της εξέλιξη. Έμαθε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις οικογενειακές υποχρεώσεις και παράλληλα να αυτοβελτιώνεται. Γίνεται μία πολύ επιμελής μαθήτρια, συμμετέχει σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, αριστεύει. Με εμφαντικό τρόπο τονίζει την πολύτιμη αρωγή των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι την ενισχύουν, την στηρίζουν, την πιστεύουν. Εντέλει, η Μ. ολοκληρώνει το λύκειο και εισάγεται επιτυχώς στο πανεπιστήμιο. Η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Πήρα πολλά από το σχολείο, έπαψα να νιώθω μειονεκτικά. Βοηθούσα την οικογένειά μου αλλά άρχισα να κάνω όνειρα. Οι καθηγητές μου με πίστεψαν, πίστεψα κι εγώ στον εαυτό μου. Η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύτηκα, πολλές φορές σκέφτηκα να τα παρατήσω αλλά οι καθηγητές μου ήταν δίπλα μου, έφτασα μέχρι τις πανελλαδικές και τα κατάφερα».

Η Μ. σήμερα

«Αισθάνομαι απελευθερωμένη, τότε ήμουν εγκλωβισμένη σε όλους αυτούς τους ρόλους, έπρεπε συνεχώς να προσφέρω, δεν υπήρχε χώρος για μένα. Τώρα έχω βρει, είναι εγωιστικό;

Η Μ. σήμερα έχει θέσει ως προτεραιότητα την ολοκλήρωση των σπουδών της. Πιστεύει ότι έχει καταφέρει να βρει νέες ισορροπίες και αισθάνεται ικανοποιημένη με την καινούρια της ταυτότητα:

«Είμαι μάμα, γιαγιά και φοιτήτρια, υπάρχει αρμονία. Έχω τις σπουδές μου, θέλω να είμαι συνεπής και καλή σ' αυτό που κάνω. Φροντίζω να αφιερώνω στα παιδιά και τα εγγόνια μου ποιοτικό χρόνο όχι όλο μου τον χρόνο. Σήμερα είμαι εγώ και η σχολή μου. Θα ήταν πολύ δύσκολο να κάνω αυτές τις επιλογές αν δεν είχε αλλάξει η οικογενειακή μου κατάσταση, θα το επιδίωκα, ίσως όμως να μην μπορούσα να συνεχίσω. Όταν πάρω το πτυχίο μου, θέλω να διαβάσω πολύ και να ταξιδέψω πολύ. Ταξίδια δεν έκανα ποτέ μου » και ολοκληρώνει:

«πότε ο άνθρωπος νιώθει ευτυχισμένος; όταν κάνει αυτό που θέλει, όταν αποδεσμεύεται, τότε ολοκληρώνεται».

Π.2. Η Χρύσα (Χ):

« Είμαι ανύπαντρη μητέρα, γιατί πρέπει να σοκάρονται οι άλλοι όταν τον ακούν αυτό;»

Η Χ. είναι η δεύτερη πληροφορήτρια μου. Είναι μία νεαρή γυναίκα 38 ετών και βρίσκεται στην τελευταία τάξη του εσπερινού σχολείου. Έχει μονογονεϊκή οικογένεια και την πλήρη ευθύνη του οχτάχρονου γιου της. Βρίσκεται σε περίοδο προετοιμασίας δραστηριοποίησης ως ελεύθερη επαγγελματίας ενώ παράλληλα προετοιμάζεται για τις εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις. Η συνέντευξη με τη Χ. πραγματοποιήθηκε στο χώρο μου, Σάββατο, ημέρα επίσκεψης του παιδιού στους παππούδες.

Η Χ. πέρασε τα παιδικά της χρόνια ως παιδί μεταναστών στη Γερμανία. Εκεί παραμένει με τους δύο γονείς της μέχρι τα 13 της χρόνια, όταν αποφασίζεται η επάνοδος στην Ελλάδα. Οι συνθήκες είναι πολύ δύσκολες παρόλα αυτά, θεωρεί ότι την βοηθούν να ανεξαρτητοποιηθεί. Όπως αφηγείται χαρακτηριστικά:

« ...θυμάμαι ότι το σπίτι που μέναμε έμπαζε από παντού. Θέρμανση δεν υπήρχε, μία σόμπα είχαμε. Μπάνιο μέχρι τα εφτά έκανα στη σκάφη και οι γονείς μου στο εργοστάσιο. Δούλευαν πολύ, οπότε άρχισα να πηγαίνω μόνη μου σχολείο, μόνη μου ντυνόμουν, μόνη μου έβαζα να φάω. Δεν παραπονιέμαι, δεν μου έλειψε τίποτα, νομίζω ότι όλα αυτά μου έκαναν καλό».

Η επιστροφή και η προσαρμογή στην Ελλάδα ήταν πολύ δύσκολη για τη Χ. Βρίσκεται σε ένα διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, αντιμετωπίζει δυσκολίες προσαρμογής:

«...όλα ήταν διαφορετικά, άλλη νοοτροπία, άλλες αντιλήψεις. Δεν μιλούσα καλά ελληνικά, ήμουν ζόρικο παιδί, τρελαμένο. Δεν θέλησα να σπουδάσω, ήθελα να γίνω δεκαοχτώ και να δουλέψω γιατί μόνο έτσι θα μπορούσα να είμαι ανεξάρτητη. Έτσι γινόταν στη Γερμανία ενώ στην Ελλάδα έπρεπε να παντρευτείς για να αποκτήσεις δική σου ζωή».

«Γιατί αυτή η πριγκίπισσα πρέπει να σώζεται πάντα από τον πρίγκιπα;»

Η Χ. αφηγείται χαρακτηριστικά ότι είχε πάντα αυτήν την απορία όταν η μητέρα της διάβαζε παιδικά παραμύθια. Περιγράφει τη μητέρα της λέγοντας :

« Η μάνα μου είναι η κλασική ελληνίδα μάνα, γυναίκα της προσφοράς, χωρίς δική της ζωή, αφοσιωμένη στις υποχρεώσεις. Δεν έβγαине σχεδόν ποτέ, θαρρείς και δεν είχε δικές της επιθυμίες. Μέχρι και σήμερα έτσι είναι ».

Κατανοεί ότι για τις παλιότερες γενιές ο φυσικός προορισμός για τη γυναίκα ήταν ο γάμος. Η ίδια πάντα ήθελε να είναι ελεύθερη και ανεξάρτητη. Δεν έπαιξε πολύ με κούκλες, δεν σχεδίασε το νυφικό και δεν ονειρεύτηκε το γάμο της, όπως έκαναν οι φίλες της. Αναγνωρίζει ότι έζησε σε υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον αλλά θεωρεί ότι ο πατέρας της επηρέασε καταλυτικά τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και των επιλογών της :

« Μου άρεζε περισσότερο ο πατέρας μου, γιατί ήταν ελεύθερος και ανεξάρτητος άνθρωπος. Με θεωρούσαν αγοροκόριτσο, κολλούσα πιο πολύ με τα αγόρια. Στα δεκαεφτά μου πήγα μόνη διακοπές με το φίλο μου, ευτυχώς μου έδινε ελευθερίες ».

Η μητρότητα

Η Χ. αφηγείται ότι επιθυμούσε πάντα να γίνει μητέρα και όχι απαραίτητα σύζυγος. Στα 29 της, έχοντας την πλήρη στήριξη των γονιών της και όχι του συντρόφου της, αποφασίζει να φέρει στον κόσμο το παιδί που κυοφορεί. Εδώ κι οχτώ χρόνια έχει την πλήρη ευθύνη της ανατροφής ενός παιδιού με ιδιαιτερότητες και ανάλογες απαιτήσεις. Πολλές φορές εισπράττει αρνητισμό και οίκτο από το κοινωνικό περιβάλλον καθώς χαρακτηρίζεται ως ανύπαντρη μητέρα. Η ίδια με χιούμορ δηλώνει:

« μου αρέσει να βλέπω πως σοκάρονται όταν ακούν ότι δεν είμαι παντρεμένη, ούτε χωρισμένη αλλά ανύπαντρη μητέρα. Η ελληνική κοινωνία δεν το αντέχει μάλλον ακόμη ».

Ο γάμος για τη Χ. δεν αποτελεί επιδίωξη και προτεραιότητα αλλά η μητρότητα θεωρεί ότι την ολοκληρώνει:

« μου λείπει η συντροφικότητα αλλά όχι ο "τίτλος" της παντρεμένης που σε κάνει να νιώθεις κανονική και αποδεκτή. Ο γιος μου είναι η απόλυτη προτεραιότητά για μένα. Έχω νιώσει την ανάγκη παλιότερα για το παιδί να μπω στη διαδικασία του γάμου αλλά δεν το έκανα. Θα ήθελα μία ουσιαστική σχέση, να μοιράζεσαι τις ευθύνες και τις χαρές. Η κοινωνία αλλάζει και θα πρέπει να καταλάβει και ο γιος μου ότι έχουμε μια δική μας μορφή οικογένειας. Φαίνεται να το έχει αποδεχτεί. Βέβαια, θέλει πολλή δουλειά γιατί κακά τα ψέματα όλες οι ευθύνες είναι πάνω μου, ο πατέρας λειτουργεί ως επισκέπτης».

Η Χ. στο εσπερινό ΓΕΛ

Η Χ. στα 37 της χρόνια και ενώ ο γιος της είναι ήδη 7 χρονών αποφασίζει να επιστρέψει στα θρανία. Οι αλλαγές στην αγορά εργασίας, η ανεργία αλλά και η επιθυμία της να κάνει κάτι για την ίδια την ωθούν στη φοίτηση. Εξαίρει τον υποστηρικτικό ρόλο των καθηγητών και θεωρεί ότι το σχολείο τη βοήθησε να γίνει καλύτερος άνθρωπος και μητέρα:

« Όταν κάνεις οικογένεια αφοσιώνεσαι, είχα εγκλωβιστεί, ο γιος μου μονοπωλούσε όλο το χρόνο μου, δεν γινόταν διαφορετικά. Στην αρχή είχα ενοχές απέναντι στο παιδί αλλά νομίζω ότι του κάνει καλό, βλέπει τη μαμά να συνεχίζει. Φυσικά κάνει καλό και σε μένα. Νιώθω ωραία, έμαθα πολλά πράγματα, είμαι πιο δυνατή για μένα και το παιδί μου ».

Η Χ. παράλληλα με το σχολείο επιχειρεί ένα νέο επαγγελματικό ξεκίνημα ενώ προετοιμάζεται συγχρόνως για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Αυτό που επιδιώκει είναι η αυτοεξουσιοδότηση :

« Θα δώσω για να δω τι μπορώ να καταφέρω ακόμα .Θα δω πως θα πάει και το μαγαζί. Αν όλα πάνε καλά, έχει καλώς ,διαφορετικά θα πάρω το παιδάκι μου και θα κάνουμε καινούρια όνειρα στη Γερμανία. Πάντως δεν θα περιμένω κανένα πρίγκιπα να με σώσει!».

Π.3.Η Αγγελική (Α):

« Όταν παντρεύτηκα στα 16, χάθηκε το αγοροκόριτσο»

Η Α. βρίσκεται σήμερα στον 3^ο χρόνο φοίτησης στο εσπερινό λύκειο. Είναι 47 χρονών, σύζυγος και μητέρα τριών παιδιών, ενώ πρόσφατα απέκτησε και το πρώτο της εγγόνι. Η καθημερινότητά της είναι πολύ δύσκολη καθώς μοιράζεται ανάμεσα σε εργασία, οικογενειακές υποχρεώσεις και σχολείο. Η Α. ξυπνά στις 5.30 το πρωί καθώς εργάζεται ως εργάτρια καθαριότητας σε απορριμματοφόρο και το βράδυ προσέρχεται στο σχολείο, πάντα με χαμόγελο. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο δικό της χώρο.

Η Α. περιγράφει τα παιδικά της χρόνια με νοσταλγία και συγκίνηση. Κατάγεται από πολύτεκνη, αγροτική οικογένεια. Μεγάλωσε σε υποστηρικτικό περιβάλλον, με κατανόηση και ελευθερία :

«.....βοηθούσαμε όλοι στα χωράφια αλλά δεν μας στέρησαν τίποτα, δεν είχαμε απαγορεύσεις, δεν μας ξεχώριζαν, κορίτσια-αγόρια ,είχαν κατανόηση και περισσότερο ο πατέρας μου, ζούσαμε ελεύθερα. Μετακομίσαμε από το χωριό στη Δράμα για να μπορώ να πάω γυμνάσιο και επειδή ήμουν πολύ καλή στο στίβο. Ο πατέρας μου με συντρέφει σε όλους τους αγώνες, σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, ήταν πάντα δίπλα μου».

Περιγράφει τον εαυτό της ως «αγοροκόριτσο» :

« Ήμουν πολύ γρήγορη για κορίτσι, νικούσα τα αγόρια στα παιχνίδια και δεν τους άρεσε. Έπαιζα με μπίλιες, ποδόσφαιρο, μπάσκετ. Θυμάμαι ότι ο διπλανός μου ήταν αγόρι κι αυτό δημιούργησε θέμα στους καθηγητές, ήθελαν να μας χωρίσουν.Εμείς βρήκαμε τον τρόπο να καθόμαστε μαζί, με βοηθούσε στα μαθηματικά, δεν τα κατάφερνα –σαν κορίτσι κι εγώ-είχα μείνει και μια χρονιά ».

Τα σχολικά χρόνια της Αγγελικής διακόπτονται απότομα όταν στα 16 αντιμετωπίζει μια απρόσμενη εγκυμοσύνη. Η λύση που προκρίθηκε από τη μεγάλη αδερφή και τη μητέρα της ήταν όχι η διακοπή της κύησης αλλά ο γάμος και η διακοπή του σχολείου που σηματοδοτούσε το τέλος της παιδικότητας:

« σταμάτησα το σχολείο, δεν γινόταν διαφορετικά, παντρεύτηκα κι έγινα μάνα στα 16 μου. Εκεί έσβησε και το αγοροκόριτσο. Υπήρχε ο έρωτας αλλά μου κόστισε που έχασα τους συμμαθητές μου, δεν πήγα πενθήμερη ».

«Αχ αυτός ο έρμος ο φόβος.....»

Η Αγγελική παρά το νεαρό της ηλικίας της αφοσιώνεται στην ανατροφή των τριών παιδιών της. Παράλληλα όλα αυτά τα χρόνια δουλεύει κυρίως σε βιοτεχνίες και στο χώρο της καθαριότητας γιατί θεωρεί ότι με αυτό τον τρόπο προσφέρει στην οικογένειά της. Επικεντρώνεται στο ρόλο της μητέρας:

«....μου απαγορεύτηκαν πολλά, απομακρύνθηκα από τους φίλους μου. Επέλεγα να είμαι πάντα μαζί με τα παιδιά, διαφορετικά είχα ενοχές, ένιωθα ότι τα παραμελώ. Ο σύζυγος τα πήγαινε καμιά βόλτα, μέχρι εκεί και φυσικά όφειλα να δουλεύω, αυτό με έκανε να νιώθω σημαντική».

Αξίζει να σημειωθεί ότι αναφέρεται ελάχιστα στη σχέση της με το σύζυγο, θέλει να το αποφύγει. Υπολανθάνει η έμφυλη βία. Βλέπει τον εαυτό της αναστοχαστικά μέσα στο γάμο και αφηγείται:

« Ήμουν ένα άβουλο πλάσμα, δεν αντιδρούσα, με καθοδηγούσε ο σύζυγος, έπαιρνε όλες τις αποφάσεις, δεν μου άφηνε περιθώρια .Ό, τι και να μου έλεγε το πίστευα ,δεν τολμούσα να το αμφισβητήσω. Υπήρχε ο φόβος, αυτός ο έρμος ο φόβος που με συγκρατούσε. Φοβόμουν να εκφράσω τα θέλω μου γιατί δεν μπορούσα να αντιμετωπίσω τις συνέπειες, τις άσχημες αντιδράσεις. Πήρα δίπλωμα αυτοκινήτου για τις ανάγκες της δουλειάς, με την πρώτη, μετά από καυγά ,δεν με θεωρούσε ικανή να οδηγήσω. Δεν είχα στήριξη, δεν προσπάθησε κάνεις να με ζυπνήσει ».

«Επιστροφή στο σχολείο: αναλαμπή της στιγμής ή εσωτερική επανάσταση;»

Κεντρικό σημείο αναφοράς που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης της πληροφορήτριας μου, είναι η νοηματοδότηση που παρέχει στην Α. η επιστροφή στη σχολική φοίτηση. Η ίδια, προσπαθώντας, να ερμηνεύσει τι την ώθησε να αποφασίσει να γυρίσει στα σχολικά θρανία αφηγείται :

« Ξυπνάει κάτι μέσα σου κάποια στιγμή κι αναρωτιέσαι ποιος είναι ο ρόλος σ' αυτή τη ζωή ως άνθρωπος και γυναίκα. Ήμουν ήδη 45, τα παιδιά είχαν πλέον τη δική τους ζωή, όφειλα να κάνω κάτι αποκλειστικά για μένα. Με επηρέασε και το γεγονός ότι στο απορριμματοφόρο δουλεύω αποκλειστικά με άντρες, που μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν. Ένιωθα στάσιμη, πολλές φορές ένιωθα μειονεκτικά κι αναρωτιόμουν αν μπορούσα να πετύχω κάτι καλύτερο, να βελτιώσω τη ζωή μου. Δεν ξέρω αν ήταν αναλαμπή της στιγμής ή εσωτερική επανάσταση αλλά είχα μάθει να προσφέρω μόνο στους άλλους, είχε φτάσει η στιγμή να προσφέρω και στον εαυτό μου ».

Ανακοινώνει αιφνίδια στην οικογένειά της την απόφασή της, τα παιδιά κατανοούν αλλά ο σύζυγος μέχρι και σήμερα είναι αρνητικός και δεν λείπουν οι εντάσεις. Η ίδια προσπαθεί να ερμηνεύσει τη στάση του :

« σίγουρα ανατράπηκαν οι ισορροπίες, νιώθει ότι δεν έχει τον πλήρη έλεγχο. Τον ενοχλεί που δεν είναι το κέντρο του κόσμου μου, ότι θέλω να έχω ενδιαφέροντα, ότι έχω γνωρίσει σημαντικούς ανθρώπους έξω από τον δικό του κύκλο. Προσπάθησα να τον εντάξω, να τον παρακινήσω να με ακολουθήσει αλλά δεν τα κατάφερα. Η οικογένεια είναι το παν για εμένα, προσπαθώ να είναι όλα στην εντέλεια για να μην μπορούν να με κατηγορήσουν ότι τους παραμελώ λόγω του σχολείου. Είμαι πάντα δίπλα στα παιδιά μου, κρατώ τις απουσίες μου για βρίσκομαι δίπλα στην κόρη μου και το εγγόνι μου, όποτε με χρειάζονται. Βλέπει ότι προχωρώ, δεν μπορεί να καταλάβει τι σημαίνει το σχολείο για μένα και γι' αυτό αντιδρά».

«Μόνο λόγοι υγείας θα με αναγκάσουν να σταματήσω το σχολείο, κανείς άλλος. Δεν ξέρω αν νιώθω ανεξάρτητη, σίγουρα όμως νιώθω αυτόβουλη.»

Η Α. αγάπησε το σχολείο και θεωρεί ότι άλλαξε ο τρόπος που σκέφτεται και ενεργεί. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«... το σχολείο είναι κάτι αποκλειστικά δικό μου, νιώθω ελεύθερη, μαθαίνω πράγματα, σκέφτομαι διαφορετικά. Νιώθω χαρά και ικανοποίηση, είμαι ενθουσιασμένη, μπορώ να καταφέρω πολλά πράγματα. Με βοήθησαν πολύ οι καθηγητές μου να αγαπήσω το σχολείο. Έχω κάνει υπέροχες φιλίες με γυναίκες που ακολουθήσαμε παράλληλες διαδρομές και αγωνιζόμαστε ακόμα. Τώρα πλέον δεν φοβάμαι, στηρίζω τις αποφάσεις μου και αντιμετωπίζω τις συνέπειες, όποιες κι αν είναι αυτές. Δεν ρωτάω, απλώς ανακοινώνω κι

*έμαθα να βάζω όρια για το καλό το δικό μου και όλων μέσα στην οικογένεια. Πιστεύω στον
εαυτό μου, δεν δέχομαι πια να με καθοδηγούν ».*

Η Α. ολοκληρώνει κάνοντας σχέδια για το μέλλον :

*« Ήρθα για το απολυτήριο, ίσως καταφέρω να αλλάξω δουλειά και του χρόνου θα
δοκιμάσω τις δυνάμεις στις πανελλαδικές. Ποτέ δεν είναι αργά ».*

Π.4.Η Νεφέλη (Ν):

**« κρατούσα τη σχολική τσάντα της φίλης μου για να φαίνομαι κι εγώ μαθήτρια αλλά
δυστυχώς δεν ήμουν».**

Η Νεφέλη βρίσκεται στο 2ο χρόνο φοίτησης στο εσπερινό λύκειο. Όταν στα μέσα της περσινής χρονιάς, λόγω μαθητικής διαρροής έμεινε μόνη μαθήτρια στην τάξη της, αποφάσισε να μην εγκαταλείψει και να συνεχίσει. Είναι 44 χρονών, μητέρα μιας κόρης. Προσήλθε στο σχολείο μετά από ένα επώδυνο δεύτερο διαζύγιο. Αυτοσυντηρείται ασχολούμενη με το χώρο της αισθητικής. Η συνέντευξη με τη Ν. πραγματοποιήθηκε με δική της επιθυμία στο χώρο της.

Η Ν. πέρασε τα παιδικά της χρόνια σ' ένα χωριό της Δράμας. Κατάγεται από αγροτική οικογένεια. Περιγράφει ανάμεσα παιδικά χρόνια με πολύ παιχνίδι αλλά και συμμετοχή στις αγροτικές εργασίες των γονιών. Τονίζει τη μεγάλη αγάπη που τρέφει για τους γονείς και τον αδελφό της, ωστόσο θεωρεί ότι ως παιδί βίωσε την αδικία, καθώς της στερήθηκε το δικαίωμα να συνεχίσει το σχολείο, γεγονός που –όπως πιστεύει η ίδια- επηρέασε καταλυτικά τη ζωή της. Η Ν. αφηγείται:

*« Τελείωσα το Γυμνάσιο στο χωριό και ήμουν πολύ καλή μαθήτρια. Για να συνεχίσω στο
Λύκειο έπρεπε να πηγαίνω όπως όλα τα παιδιά στη Δράμα. Τότε η μάνα μου είπε το μεγάλο
όχι. Έκρινε ότι δεν ήταν αναγκαίο για μένα, ίσως δεν πίστευε στις δυνατότητές μου, για τον
αδερφό μου ήταν απαραίτητο, για μένα όχι. Πέρασα ένα καλοκαίρι κλαίγοντας στα
χωράφια προσπαθώντας να τη μεταπείσω, να με αφήσει έστω να συνεχίσω δοκιμαστικά
μέχρι τα Χριστούγεννα αλλά δυστυχώς ήταν ανένδοτη».*

Προσπαθώντας να ερμηνεύσει τη στάση των γονιών της αναφέρει :

« Η μητέρα μου ήταν μια πολύ κουρασμένη γυναίκα, δούλευε σκληρά στα χωράφια και μετά έπρεπε να φροντίζει κι εμάς .Ίσως να μην μπορούσε να σκεφτεί σωστά, έζησε δύσκολα. Ο πατέρας μου ήταν απλός άνθρωπος, ήξερε μόνο χωράφι και καφενείο, δεν ανακατευόταν σε άλλες υποθέσεις. Πιστεύω ότι, αν ο πατέρας μου αποφάσιζε να με αφήσει, θα πήγαινα αλλά μάλλον δεν ήθελε να ακούει τη γκρίνια της. Ίσως να ήταν οικονομικό το θέμα γιατί ήδη ο αδερφός μου πήγαινε στο Λύκειο χωρίς να έχει πολλές αξιώσεις».

Έτσι η Ν. βρίσκει διέξοδο δουλεύοντας στη βιοτεχνία του χωριού της και αυτό σηματοδοτεί το τέλος των χρόνων αθωότητας. Με συγκίνηση αναφέρει :

« Την ώρα που στη βιοτεχνία είχαμε διάλειμμα εγώ έπαιρνα το λεωφορείο και πήγαινα στο σχολείο στη Δράμα, τόσο καημό το είχα. Συναντούσα τις συμμαθήτριες μου στο προαύλιο, τις ζητούσα να μου δίνουν να κρατώ τη σχολική τσάντα για να φαίνομαι κι εγώ μαθήτρια και μετά επέστρεφα πίσω στη δουλειά, μέχρι που το έμαθε η μητέρα μου κι έτσι μπήκε ένα τέλος στην παιδικότητα και η ζωή μου στράβωσε. Νομίζω ότι με αδίκησε, πληγώθηκα »

Η Ν. αποφασίζει να επιστρέψει στο σχολείο όταν στα 43 της η οικογενειακή ζωή της ανατρέπεται και οδηγείται για δεύτερη φορά σε ένα επώδυνο διαζύγιο. Η ίδια εξηγεί:

« Η ζωή έχει ανατροπές. Ο χωρισμός έφερε άμεσα το θέμα της επιβίωσης, έπρεπε να κάνω μια καινούρια αρχή. Πάντα ήθελα να πατάω γερά στα πόδια μου, το είχα απωθημένο, έπρεπε να τελειώσω το σχολείο. Γιατί τώρα; Ο πρώτος σύζυγος μου το αρνήθηκε, στο δεύτερο γάμο μου επαναπαύτηκα. ».

Ο πρώτος γάμος

Η Ν. περιγράφει στην αφήγησή της έναν προβληματικό γάμο σε μικρή ηλικία, υπολανθάνει η ενδοοικογενειακή βία :

« Στα 19 έρχεται ο γάμος. Ήταν εφηβικός έρωτας, ήμασταν και οι δύο πολύ νέοι. Πολύ σύντομα έρχεται το παιδί και μαζί έρχονται τα προβλήματα. Δεν άφηνε χρήματα ούτε για γάλα, έβγαине, ξενυχτούσε, είχε θέμα με το αλκοόλ, έβριζε. Ήθελε την πλήρη αποκλειστικότητα, να μην συναναστρέφομαι με άλλους, να είμαι έξω από τον κόσμο, να μην εξελίσσομαι. Φυσικά, ούτε λόγος για σχολείο, προείχαν οι ανάγκες του παιδιού μου. Δεν είχαμε χρήματα αλλά δεν ήθελε και να δουλεύω. Επιδίωξα και με πολύ κόπο βρήκα εποχιακή εργασία, άρχισα να πατάω στα πόδια μου. Με αποθάρρυνε, δεν με θεωρούσε ικανή κι εγώ τον πίστευα, άλλωστε δεν είχα τελειώσει και το σχολείο. Κλονίστηκε η υγεία

μου, ένιωθα εγκλωβισμένη. Έμεινα μαζί του γιατί δεν ήθελα το παιδί μου να είναι παιδί
χωρισμένων γονιών. Ο γάμος έληξε μετά από εννιά χρόνια».

**«Ο γιατρός μου έγινε εργοδότης μου και στη συνέχεια ο μεγάλος μου έρωτας και
σύζυγός μου»**

Η Ν. για τον δεύτερό της γάμο αφηγείται :

«...επαναπαύτηκα όταν παντρεύτηκα, ένιωσα επιτέλους ασφαλής. Δεν ήταν αρνητικός, με
παρότρυνε να μαθαίνω. Εγώ δεν το επιδίωξα, ήμουν ικανοποιημένη. Χώρισα στα 43 μου,
θα μπορούσα να συμβιβαστώ, θεωρώ το γάμο ιερό, όσο ιερή είναι και η συντροφικότητα η
οποία δυστυχώς απουσίαζε. Πρέπει να έχεις κότσια για να τα παρατήσεις όλα και να θέλεις
να κάνεις μια νέα αρχή ».

Οι σκέψεις της Ν. για το σχολείο

Η Ν. θεωρεί ότι το σχολείο με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών συνετέλεσε στην
προσωπική της ενδυνάμωση. Πραγματοποιεί το όνειρο της να πάρει το απολυτήριό, που
περιγράφεται ως απωθημένο, κάνει σχέδια για το μέλλον:

« Έχει αλλάξει η εικόνα που έχω για τον εαυτό μου. Μου φαίνεται απίστευτο ότι σε λίγο
καιρό θα πάρω απολυτήριο. Βέβαια είναι κουραστικό και δύσκολο αλλά νιώθω ότι
ξαναπερνάω την εφηβεία μου, έχω γλυκύτατους καθηγητές, μαθαίνω πράγματα, μου αρέσει
πολύ. Όταν θα τελειώσει, θα φοιτήσω στα ΙΕΚ με απώτερο σκοπό να γίνω εκπαιδύτρια
ενηλίκων στον τομέα της αισθητικής. Νομίζω ότι μπορώ να τα καταφέρω».

Η Ν. θέλησε να ολοκληρώσει την αφήγησή της γελώντας με την αντιδράσεις της μητέρας
της για τη φοίτησή της στο Λύκειο που συνεχίζουν να είναι αποθαρρυντικές:

« Αχ! Πώς είναι δυνατόν να έχεις εσύ τόσο καλούς βαθμούς; Φαίνεται σε συμπαθεί ο
διευθυντής! Τι τα θέλεις παιδάκι μου τα γράμματα, γυναίκα σ' αυτήν την ηλικία;».

Π5.Η Λίνα (Λ):

«Πότε ο άνθρωπος σταματά να μαθαίνει; Ποτέ »

Η Λίνα ολοκλήρωσε την πλήρη τετραετή φοίτηση στο εσπερινό ΓΕΛ στα 42 της χρόνια, την προηγούμενη σχολική χρονιά. Είναι σύζυγος και μητέρα τεσσάρων παιδιών. Με εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις κατάφερε να εισαχθεί στη σχολή της πρώτης προτίμησής της στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Η ζωή της Λ. μοιράζεται ανάμεσα στις οικογενειακές υποχρεώσεις και τις πανεπιστημιακές σπουδές ενώ παράλληλα συνεχίζει να καθαρίζει σπίτια και σκάλες για να συνεισφέρει στα οικονομικά της οικογένειας. Η συνέντευξη με τη Λ. πραγματοποιήθηκε με δική της επιθυμία στο δωμάτιο της φοιτητικής εστίας που της έχει παραχωρηθεί για να διαμένει όταν οι ώρες συγκοινωνίας δεν της επιτρέπουν να επιστρέψει στη Δράμα.

Ο νόμος της σιωπής....

Η Λ. ξεκινώντας την αφήγησή της περιγράφει δύσκολα παιδικά χρόνια καθώς βιώνει τη ενδοοικογενειακή βία και ένα δύσκολο διαζύγιο των γονιών της γεγονός που επηρεάζει τη ζωή και την εξέλιξη της. Η ίδια αφηγείται:

« Ήμουν ιδιαίτερα έξυπνο παιδί, όπως έλεγαν οι δάσκαλοί μου, η μάνα μου δεν με στήριζε, έτσι είχε μάθει από την οικογένειά της. Ο πατέρας μου ήταν περήφανος για μένα, άλλωστε ήταν ο μορφωμένος της οικογένειας, είχε τελειώσει μια τεχνική σχολή. Πίστευε ότι του μοιάζω αλλά ήταν απών. Έφερνε τα χρήματα στο σπίτι κι αυτό ήταν αρκετό. Έμαθα να 'σκεπάζω' ό, τι γινόταν μέσα στο σπίτι, ήταν ντροπή. Ο πατέρας μου ήταν αλκοολικός, υπήρχε βία, πολλές φορές ήρθε η αστυνομία αλλά η μητέρα επέβαλε τη σιωπή. Δεν έπρεπε να μιλάμε σε κανέναν γι' αυτό. Υποκρινόμουν στις συμμαθήτριάς μου, έμαθα να κρύβω τα συναισθήματά μου, δραπετεύα και χανόμουν στις ταινίες και φυσικά δεν ήμουν πλέον καλή μαθήτριά. Ήταν ένα νοσηρό περιβάλλον και δεν είχα κανέναν να με στηρίζει ».

Το διαζύγιο των γονιών της έρχεται όταν η Λ. βρίσκεται στα 16 της. Με απόφαση της μητέρας της, αυτή και τα δύο της αδέρφια αναχωρούν για τη Γερμανία. Η Λ. θεωρεί ότι μπορεί να κάνει μια νέα αρχή και εγγράφεται στο γερμανικό σχολείο. Παρά τη μεγάλη της επιθυμία και τη δίψα για μάθηση, η μητέρα της φοβούμενη μην τυχόν *παρεκκλίνει* ηθικά ως κορίτσι, αποφασίζει οριστικά και αμετάκλητα να μην της επιτρέψει τη φοίτηση. Η Λ. σιωπά, δεν διαμαρτύρεται. Η δουλειά στα 17 της παρέχει αίσθημα ανεξαρτησίας και ελευθερίας. Στηρίζει οικονομικά τους δύο αδερφούς της να τελειώσουν το σχολείο.

Εκείνη εναποθέτει το όνειρο της σχολικής φοίτησης κάπου στο μέλλον, ζει με το απωθημένο. Εργάζεται, ύστερα έρχεται ο γάμος στα 20, ακολουθούν τα τέσσερα παιδιά και η επιστροφή στην Ελλάδα .

Η Λ. , η οικογένεια και το σχολείο

Η Λ. αποφασίζει ξαφνικά στα 38 της και όταν το τέταρτο παιδί της είναι μόλις οκτώ μηνών να εγγραφεί στο σχολείο, συγκρούεται με το μητρικό της ρόλο, νιώθει ενοχές:

«Την πρώτη μέρα έκλαψα φεύγοντας από το σπίτι. Τρεις φορές γύρισα το τετράγωνο του σχολείου μέχρι να αποφασίσω να μπω. Αναρωτιόμουν τι σόι μάνα είμαι εγώ που αφήνω τα παιδιά μου για να πάω σχολείο. Το ίδιο έλεγε και ξαναέλεγε η μάνα μου, ήθελε για άλλη μια φορά να με σταματήσει. Όμως εγώ το είχα αποφασίσει, είχε έρθει η στιγμή .Δεν ήθελα ένα απολυτήριο για να βρω δουλειά, ήθελα να μάθω, να μπορώ να συζητώ, να σκέφτομαι ,να μην σιωπώ άλλο, να μην αισθάνομαι μειονεκτικά ».

Και συνεχίζει για τις αντιδράσεις που δέχεται από τα παιδιά της και τον τρόπο που μετέρχεται για να βρει καινούριες ισορροπίες :

« Ξαφνικά τα παιδιά μου έβλεπαν ότι η μαμά τους έλειπε από το σπίτι. Στην αρχή δεν μπορούσαν να το καταλάβουν, το έκρυβαν από τους συμμαθητές τους, αφού ήταν τα μοναδικά παιδιά με μαμά στο λύκειο. Πολύ συχνά έφευγα στα διαλείμματα για να τρέξω σπίτι να θηλάσω και να ξαναγυρίσω πριν χτυπήσει το κουδούνι. Φυσικά είχα ενοχές αλλά όταν γυρνούσα το βράδυ στο σπίτι, παρ' όλη την κούραση, με ένα τεράστιο χαμόγελο ένιωθα και ένιωθαν ότι έκανα το σωστό. Τους έκανα συμμετοχους, στις χαρές και τις αγωνίες μου. Έτσι κράτησα τις ισορροπίες. Έφερνα θετική ενέργεια στο σπίτι επειδή εγώ είχα αλλάξει.»

Διαφαίνεται η υποστηρικτική στάση του συζύγου :

«Ηξερε πάντα ότι ήταν το μεγάλο μου απωθημένο να τελειώσω το σχολείο. Ξαφνιάστηκε με την απόφασή μου, δεν με θεωρούσε ικανή να συνεχίσω γιατί ήξερε ότι ήμουν αφοσιωμένη στα παιδιά. Στη συνέχεια με στήριζε, κρατούσε τα παιδιά τις ώρες που έλειπα. Έβλεπε την προσπάθειά μου και χαιρόταν. Συζητούσαμε πιο ουσιαστικά ,βοηθούσα τα παιδιά στα μαθήματα, μιλούσα πιο όμορφα και με θαύμαζε. Αν δεν είχε θετική στάση ,δεν νομίζω ότι θα τα είχα καταφέρει » .

Ο ρόλος του σχολείου: κριτική σκέψη

Η Λ. γίνεται μία πολύ επιμελής μαθήτρια ,αριστεύει, συμμετέχει και πρωτοστατεί σε όλες τις δράσεις, εκλέγεται πρόεδρος του δεκαπενταμελούς, κάνει φίλους ,συμμετέχει στις εκδρομές, φροντίζει τους συμμαθητές της, μαθαίνει, χαίρεται.

Είναι αξιοσημείωτη η ερμηνεία που δίνει η ίδια αποτιμώντας την επίδραση του σχολείου στην προσωπική της ανάπτυξη:

« έμαθα να κάνω την προσωπική μου κριτική, να βλέπω τα πράγματα από διάφορες οπτικές, να κρίνω τις απόψεις που θεωρούσα δεδομένες. Αναθεώρησα πολλά. Πλέον επεξεργάζομαι, είμαι ανοιχτή, δεν έχω παρωπίδες, ακούω και συζητώ .Ξέρω ότι δεν υπάρχει μία αλήθεια, προσπαθώ να το καταλάβουν και οι άλλοι αυτό. Με βοήθησαν πολύ οι συζητήσεις και οι διαφωνίες μας στο μάθημα της έκθεσης. Νομίζω λέγεται κριτική σκέψη. Έμαθα να μιλώ, βγήκα από τη σιωπή ».

Το πανεπιστήμιο

Η Λ. αφηγείται ότι οι στόχοι και οι φιλοδοξίες της σταματούσαν στην απόκτηση του απολυτηρίου. Ωστόσο παρά τις δυσκολίες και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται η φροντίδα μιας πολυμελούς οικογένειας σήμερα είναι φοιτήτρια στο τμήμα Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επικεντρώνεται στην επίδραση που ασκεί αυτός ο νέος ρόλος στην οικογένειά της :

« Ο Γιώργος, αντίθετα με μένα, διατυμπανίζει σε όλο τον κόσμο ότι η γυναίκα του είναι φοιτήτρια. Όταν πέρασα, κέρασε τους πάντες ,νιώθει περήφανος, νομίζει ότι τα κάνω όλα σωστά και δεν είναι πολύ καλό αυτό! Βλέπω ότι τα παιδιά μου θέτουν στόχους ,κάνουν όνειρα για σπουδές και χαίρομαι. Η μικρή μου, είναι τώρα στο νηπιαγωγείο, καμαρώνει λέγοντας στη δασκάλα της ότι και η δική της μαμά θα γίνει δασκάλα για να βοηθάει τα παιδιά που την χρειάζονται .Θέλει και η ίδια να γίνει δασκάλα για παιδιά με δυσκολίες .Η μόνη που δεν κατανοεί και δεν με στηρίζει είναι η μάνα μου, άλλωστε δεν το έκανε ποτέ » .

Η Λ. συνοψίζει την αφήγηση της σχεδιάζοντας το μέλλον :

« Αποφάσισα να γυρίσω στο σχολείο γιατί δεν ήθελα να μεμψιμοιρώ, να ντρέπομαι να μιλήσω ,να νιώθω μειονεκτικά. Όταν το τελείωσα συνειδητοποίησα ότι δεν ήταν αρκετό.

Είναι πολύ δύσκολο αλλά πλέον υπάρχουν ισορροπίες. Δεν θέλω απαραίτητα να βρω δουλειά μέσα από αυτό ,θέλω να συνεχίσω να μαθαίνω, να προχωρήσω. Άλλωστε τότε ο άνθρωπος σταματά να μαθαίνει; Ποτέ. Είναι εγωιστικό; »

Π6.Η Εύα (Ε) :

« Παρακαλούσα το Θεό να μου στείλει τον σωστό άνθρωπο για να μπορέσω να ξεφύγω από την οικογένειά μου, να φτιάξω τη δική μου ζωή και να φύγω μακριά »

Η Ε. είναι 48 χρονών, μαθήτρια της α΄ λυκείου. Είναι σύζυγος και μητέρα δύο ενηλίκων παιδιών. Εργάζεται περιστασιακά στον τομέα της καθαριότητας. Η συνέντευξη με την Ε. στο χώρο μου.

Η Ε. είναι το πρώτο παιδί τρίτεκνης –αγροτικής-οικογένειας από τη Βοιωτία. Στα δύο της χρόνια δίνεται σε αστική οικογένεια της Αθήνας για υιοθεσία .Με εύλογη συγκίνηση προσπαθεί να εξηγήσει την απόφαση των γονιών της :

«Ακόμα και τώρα αναρωτιέμαι πώς μπόρεσαν και το έκαναν. Ήμουν το πρώτο τους παιδί, ίσως επειδή ήμουν κορίτσι. Έτσι γνώρισα δύο μαμάδες και δύο μπαμπάδες. Η θετή μου μάνα δεν με πολύ ήθελε, δεν ήξερε να με προσέχει ».

Οι θετοί γονείς υπαναχωρούν και επιστρέφουν την Ε. στους γονείς της σε ηλικία πέντε χρόνων, ενώ συνεχίζουν να περνούν χρόνο μαζί της τα καλοκαίρια μέχρι την εφηβεία της. Έκτοτε οι σχέσεις διακόπτονται. Μεγαλώνει σε ένα απόλυτα συντηριτικό και περιοριστικό περιβάλλον, χωρίς στήριξη και κίνητρα για εκπαίδευση. Από πολύ νωρίς αναλαμβάνει ρόλους και ευθύνες μέσα στο σπίτι :

« Οι γονείς μου δούλευαν πολύ στα χωράφια. Εγώ, ως πιο μεγάλη, από τα δέκα έπρεπε να μάθω να μαγειρεύω, να ζυμώνω, να φροντίζω το σπίτι. Η μάνα μου επέμενε, έτσι θα γινόμουν καλή νοικοκυρά ,έτσι είχε μάθει και εκείνη. Υπήρχαν βιοτεχνίες στην περιοχή, ήθελε να με κάνει μοδίστρα. Στα δεκατέσσερά μου έρχεται ο δεύτερος αδερφός μου, με φώναζε μαμά μέχρι τα τρία του, αφού εγώ κυρίως τον φρόντιζα. Προτιμούσα να μένω στο σπίτι. Δεν είχα πολλές παρέες, δεν με άφηναν. Ήμουν, χαμογελαστή και πρόσχαρη, φοβόταν μην με εξαπατήσουν. Δεν ήθελα κι εγώ να ακουστεί το όνομά μου στο χωριό, όπως είχε

συμβεί με άλλες κοπέλες. Για τα αγόρια ήταν διαφορετικά, αυτοί δεν διέτρεχαν κανένα κίνδυνο ».

Εκπαιδευτικά τραύματα

Τα σχολικά χρόνια για την Ε. συνοδεύονται από αρνητικές εμπειρίες και βιώνει τη σχολική αποτυχία :

« Στο δημοτικό έπεφτε ξύλο με τη βέργα γιατί σαν κορίτσι, δεν τα κατάφερνα στα μαθηματικά ,μου δημιουργήθηκε φόβος να μη μιλάω. Αργότερα στο γυμνάσιο οι καθηγητές με μείωναν, μου έλεγαν ότι δεν είμαι για τα γράμματα, να πάω για κομμώτρια. Έφτασα με πολλές δυσκολίες μέχρι την πρώτη λυκείου. Έμεινα και δεν ήθελα να επαναλάβω την τάξη γιατί θα με κοροΐδευαν. Ζήτησα να αλλάξω σχολείο, να πάω στο πολυκλαδικό που ήταν στην πόλη αλλά φυσικά οι γονείς μου αρνήθηκαν γιατί το σχολείο ήταν δίπλα σε στρατόπεδο, φοβόταν για την ηθική μου, μην μπλέξω με κάποιον και παραστρατήσω. Έτσι τελικά πήγα για κομμώτρια ».

Ο γάμος... σωτηρία;

Η Ε. ανοίγει το δικό της κομμωτήριο αλλά συνεχίζει να επωμίζεται τις οικογενειακές ευθύνες, να βοηθάει τους γονείς και να ετοιμάζει την προίκα της. Ο γάμος αποτέλεσε για την Ε. προσδοκία και διέξοδο:

«Παρακαλούσα το Θεό να μου στείλει τον σωστό άνθρωπο για να μπορέσω να ξεφύγω από την οικογένειά μου, να φτιάξω τη δική μου ζωή και να φύγω μακριά.».

Γνωρίζει τον άντρα της τυχαία, καθώς υπηρετεί ως φαντάρος στον τόπο της και μετά από μια πολύ σύντομη σχέση, παντρεύεται στα 20 και εγκαθίστανται στη Δράμα. Περιγράφει τον σύζυγο ως ένα πολύ καλό άνθρωπο, εργατικό και προστατευτικό : «ξέρει να φέρεται στο αδύνατο φύλο, να είναι ο κύριος του σπιτιού » παράλληλα όμως διαφαίνεται μέσω της αφήγησης μία άνιση συζυγική σχέση την οποία αποδέχεται και παράλληλα εκφράζει τις ο δικές τις παραδοχές :

« από τον πρώτο καιρό ήθελε να ελέγχει τα πάντα. Δεν ήθελε να δουλεύω, ζήλευε, δεν ήθελε να είμαι αυτόνομη. Πολύ γρήγορα ήρθαν τα παιδιά κι αφοσιώθηκα φυσικά σε αυτά. Ευτυχώς που η μάνα μου επέμενε και είχα μάθει από μικρή να φροντίζω τα πάντα, είχε δικίο, ήμουν έτοιμη. Ο άντρας μου δεν συζητούσε, αποφάσιζε. Η γνώμη μου ποτέ δεν ακούστηκε, μόνο ήξερα να παραπονιέμαι .Πήγα να μάθω ραπτική, με άφησε γιατί ενέκρινε την παρέα μου, διάλεγε τις φίλες μου. Υποχωρούσα συνέχεια κι αυτό επιβάρυνε την υγεία

μου. Δεν γίνεται όμως διαφορετικά, αν θέλεις να κρατήσεις την οικογένεια ενωμένη πρέπει να μάθεις να υποχωρείς ».

Το σχολείο

Όταν τα παιδιά της Ε. ενηλικιώνονται και καθώς συμβαίνουν διάφορες αλλαγές στη ζωή της αποφασίζει να επιστρέψει στο σχολείο. Παίρνει μόνη της πληροφορίες, κάνει την εγγραφή της και ανακοινώνει αιφνίδια την απόφασή της στην οικογένειά της. Ε:

«Αιφνιδιαστικά και απότομα και χωρίς να ρωτηθώ μετακομίσαμε από την πόλη σε μονοκατοικία σε χωριό της Δράμας. Ο σύζυγος αποφάσιζε, ήταν καλό για τη δουλειά του. Αυτό μου κόστισε πολύ, απομονώθηκα .Τα παιδιά μεγάλωσαν. Αρχισα να ασχολούμαι με τη μαγειρική, με εκμεταλλεύτηκε ο εργοδότης μου μάλλον γιατί δεν είχα πτυχίο. Αν έπρεπε να κάνω κάτι στη ζωή μου έπρεπε να πάρω απολυτήριο. Ο καιρός είχε έρθει .Φοβόμουν την άρνηση του άντρα μου, τα παιδιά πάντα με παρότρυναν να το επιχειρήσω. Έτσι το Σεπτέμβριο έκανα την εγγραφή μου και μετά τους το ανακοίνωσα. Το δέχτηκαν όλοι ».

Η Ε. με τη φοίτηση της στο εσπερινό φαίνεται να επαναπροσδιορίζει τη σχέση της με την εκπαίδευση και προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά της:

«Είχα πολύ αρνητικές εμπειρίες από τα μαθητικά μου χρόνια, φοβόμουν ότι πάλι δεν θα τα καταφέρω. Τώρα όμως οι συνθήκες είναι καλύτερες, οι καθηγητές με καταλαβαίνουν και προσπαθώ όσο μπορώ. Μέσα σε λίγους μήνες νιώθω ότι έχω αλλάξει, ανοίγει το μυαλό. Όταν τελειώσω θα ήθελα να συνεχίσω στο ΙΕΚ και να ασχοληθώ επαγγελματικά με τη μαγειρική, θα δούμε ».

Καταλήγει διαπιστώνοντας: *« ο άντρας μου με αντιμετωπίζει διαφορετικά, άρχισε να με υπολογίζει, νομίζω ότι χαίρεται για μένα. Αν είχα μια δουλειά, ένα πτυχίο ίσως τα πράγματα να ήταν καλύτερα» .*

Π.7.Η Βασιλική (Β)

Η έβδομη πληροφορήτρια μου γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Γερμανία. Επέστρεψε στη σχολική φοίτηση στα 39 της και αποφοίτησε την προηγούμενη σχολική χρονιά. Έχοντας απολυτήριο τίτλο του γερμανικού σχολείου η φοίτηση της στο εσπερινό λύκειο διήρκησε δύο χρόνια. Παρά την αρχική της στόχευση η Β. δεν συμμετείχε στις πανελλαδικές εξετάσεις. Είναι σύζυγος και μητέρα δύο παιδιών και εργάζεται ως

νοσηλεύτρια στο νοσοκομείο της πόλης. Η συνάντηση και η συνέντευξη με την Β. πραγματοποιήθηκε την ημέρα του ρεπό της ,στο χώρο που η ίδια επέλεξε, σ' ένα ήσυχο καφέ της πόλης.

Η Β. ξεκινά την αφήγησή της από τα παιδικά της χρόνια, ωστόσο οι πληροφορίες που μοιράζεται είναι λιγοστές. Γεννήθηκε και παρέμεινε στη Γερμανία ως τα είκοσι της. Είναι το τελευταίο παιδί πολύτεκνης οικογένειας. Στα επτά της χρόνια χάνει τον πατέρα της. Η αφήγησή της επικεντρώνεται κυρίως στο πρόσωπο της μητέρας:

«Οι γονείς μου ήταν πολλά χρόνια στη Γερμανία, εμείς εκεί γεννηθήκαμε. Εγώ ήμουν η τελευταία από τα αδέρφια μου και η πιο χαϊδεμένη. Στα επτά μου χάσαμε τον πατέρα μας, δεν έχω πολλές αναμνήσεις, δυστυχώς δεν μπορώ να τον θυμηθώ. Η μητέρα μου έγινε το στήριγμά μου, ήταν η κολώνα μας, μάνα και πατέρας μαζί. Δεν ήταν εύκολο, μια απλή γυναίκα ήταν, όμως μας κοίταζε, μας μεγάλωσε χωρίς καμιά βοήθεια, δεν είχαμε κανέναν άλλο κοντά μας. Πάτησε γερά στα πόδια της, αγωνίστηκε και δεν μας έλειψε τίποτα. Πάντα με στήριζε και στο σχολείο και μετά με τα παιδιά. Με παρότρυνε και με ενθάρρυνε, με άφηνε να κάνω τις επιλογές μου και ήταν πάντα δίπλα μου».

Η Β. μόνη με τη μητέρα της, καθώς τα μεγαλύτερα αδέρφια της ακολουθούν τις προσωπικές τους διαδρομές, αποφασίζουν στα είκοσι της να επιστρέψουν και να εγκατασταθούν μόνιμα στην Ελλάδα, στη Δράμα. Περιγράφει τη διαδρομή της ως ένα αγώνα προσωπικής και επαγγελματικής αποκατάστασης :

« Όταν ήρθα στην Ελλάδα όλα ήταν διαφορετικά για μένα, άλλη νοοτροπία άλλα δεδομένα. Γράφτηκα στον ΟΑΕΔ για να μάθω κομμωτική, τι άλλο θα μπορούσα να κάνω χωρίς ελληνικό απολυτήριο και σπουδές; Ήθελα πάντα να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, να δουλεύω να μην επιβαρύνω και να μην ζητάω από κανέναν. Στη συνέχεια ήρθε η γνωριμία με τον άντρα μου ,ο γάμος και πολύ σύντομα τα παιδιά. Δεν ησύχαζα όμως, ήθελα κάτι καλύτερο. Γράφτηκα σε μία σχολή νοσηλευτικής ,την τελείωσα με πολύ καλό βαθμό και σιγά σιγά άρχισα να δουλεύω εποχιακά ώσπου διορίστηκα. Είναι πολύ δύσκολη δουλειά, όμως μου αρέσει να προσφέρω, νιώθω ότι βοηθάω .Δεν μπορούσα να φανταστώ τον εαυτό μου μόνο στο σπίτι, να παντρευτώ και να τα περιμένω όλα από το σύζυγο, όπως έκαναν πολλές φίλες μου, εγώ ήθελα πάντα να δουλεύω και για μένα και για την οικογένειά μου ».

Ευτυχώς ήμουν τυχερή, έχω καλό σύζυγο...

Η Β. στην οικογένειά της περιγράφει σχέσεις σεβασμού και *συμμετρίας* στην κατανομή των ρόλων και των ευθυνών. Συγκεκριμένα αναφέρει για τη σχέση με το σύζυγο της και την τακτική που ακολουθεί στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών της:

«Στην αρχή όταν τόλμησα να ασχοληθώ με τη νοσηλευτική ήταν επιφυλακτικός με τις επιλογές μου, δεν πίστευε ότι θα μπορούσα να τα καταφέρω, στη συνέχεια το αναγνώρισε. Είμαι πολύ τυχερή γιατί έχω έναν πολύ καλό άνθρωπο δίπλα μου, που με στηρίζει και με βοηθάει. Οι δουλειές του σπιτιού είναι υπόθεση και των δύο, βλέπει πόσο κουράζομαι με τις βάρδιες στο νοσοκομείο, όμως έτσι ήταν από την αρχή. Μπορεί και θέλει να βοηθά, έτσι μάθαμε και τα παιδιά. Ποτέ δεν τα διαχωρίσαμε ως κορίτσι και αγόρι. Έμαθα στο γιο μου, που είναι και μεγαλύτερος, να φροντίζει τον εαυτό του, να ξέρει να μαγειρεύει, να σιδερώνει, να φροντίζει το χώρο του. Τώρα που είναι φοιτητής με ευγνωμονεί, νιώθει αυτόνομος. Το ίδιο κάνω και με την κόρη μου ».

Συνεχίζοντας αναφέρει για τη συμβολή του συζύγου στην ανατροφή των παιδιών:

«Με βοηθάει με τα παιδιά, είναι παρών. Φυσικά υπάρχουν διαφορές αλλά με στηρίζει. Εγώ είμαι η αυστηρή, μαλώνω πολλές φορές μαζί τους. Εκείνος δεν επεμβαίνει, συζητά μαζί τους μετά. Αυτός είναι ο τρόπος του, ήρεμη δύναμη».

Η εμπειρία του εσπερινού σχολείου

Η Β. στα 39 αποφασίζει να φοιτήσει στο εσπερινό λύκειο. Περιγράφει τη αυτή τη διαδρομή ως μία εποικοδομητική αλλά και δύσκολη εμπειρία. Μοιράζεται ανάμεσα σε οικογενειακές υποχρεώσεις, μία δύσκολη εργασία και την επιμελή φοίτηση. Η φοίτηση διαταράσσει τις οικογενειακές ισορροπίες και γι' αυτό αν και η ίδια είχε τις ικανότητες και την επιθυμία να συμμετέχει στις πανελλαδικές εξετάσεις, υπαναχωρεί καθώς ο γιος της είναι την ίδια χρονιά υποψήφιος. Η ίδια εξηγεί τους λόγους που την οδήγησαν στην ολοκλήρωση της φοίτησης αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε:

« Το είχα πάντα απωθημένο, ήξερα ότι κάποια στιγμή θα το έκανα και ο σύζυγος μου το ήξερε γι' αυτό και με στήριζε και με βοήθησε. Ο γιος μου ήταν αρνητικός γιατί στην ουσία πηγαίναμε στην ίδια τάξη. Δεν μπορούσε να το δεχτεί, αντιδρούσε. Ξαφνικά ο χρόνος μου

περιορίστηκε και δεν μπορούσα να σταθώ στα παιδιά μου όσο ίσως χρειαζόταν .Τα φόρτωνα ίσως και με το δικό μου άγχος γιατί ήθελα να είμαι καλή και να διαβάζω. Ίσως τους φαινόταν εγωιστικό εκ μέρους μου σε αυτή την ηλικία να θέλω να συνεχίσω. Γι' αυτό και δεν συμμετείχα σε άλλες εκδηλώσεις του σχολείου πέρα των μαθημάτων, κοιτούσα να γυρίσω γρήγορα σπίτι για να τα προλάβω όλα. Δεν διατήρησα φιλίες από το σχολείο γιατί δεν φαινόταν να καταλαβαίνουν οι άλλες τις δυσκολίες που είχα με τις βάρδιες και τα παιδιά, βέβαια ο καθένας έχει τα δικά του. Αγχώθηκα πολύ, είχα ψυχοσωματικές αντιδράσεις αλλά εντέλει τα κατάφερα και το τελείωσα ».

Η αποτίμηση

Η Β. αναγνωρίζει τη θετική επίδραση που άσκησε το σχολείο κυρίως στη γνωστική εξέλιξή της. Ωστόσο η εγκατάλειψη των προσωπικών της φιλοδοξιών κρίνεται αναγκαία για την αποκατάσταση σχέσεων ισορροπίας στην οικογένεια:

«Το σχολείο μου πρόσφερε πολλά, έμαθα ιστορία και αρχαία να μιλώ και να εκφράζομαι χωρίς να νιώθω μειονεκτικά. Το κατάλαβαν και στη δουλειά, τους πετούσα διάφορα καινούρια και με κοιτούσαν περίεργα, καταλάβαιναν ότι άλλαξα. Όμως το πιο σημαντικό είναι ότι έμαθα να σκέφτομαι, να έχω κριτική και να μπορώ να στηρίζω την άποψη μου. Τώρα απολαμβάνω τη λογοτεχνία, διαβάζω και χαίρομαι. Ίσως το μετάνιωσα λίγο που δεν έδωσα πανελλαδικές γιατί αν τελείωνα μια σχολή θα μπορούσα να γλιτώσω από τα νυχτέρια και να πάω σε διοικητική θέση. Όμως ο γιος μου ήταν ταυτόχρονα υποψήφιος και επιζητούσε όλη την προσοχή μου. Δεν ήθελα οι δικές μου φιλοδοξίες να επηρεάσουν το παιδί γιατί έβλεπα ότι ενοχλούνταν. Πάντως όταν έβγαιναν τα θέματα των πανελλαδικών τα κοιτούσα με αγωνία και έβλεπα ότι μπορούσα να τα απαντήσω. Ύστερα έκλεινα τον υπολογιστή και περίμενα να επιστρέψει το παιδί να μου πει πως έγραψε. Εγώ είχα κάνει τον κύκλο μου, έπρεπε με κάθε τρόπο να βοηθήσω το παιδί μου. Σήμερα έχουν επανέλθει οι ισορροπίες στην οικογένεια. Ο γιος μου πλέον φοιτητής κι εγώ έχω όλο το χρόνο πια για να σταθώ στον αγώνα της μικρής μου κόρης, που λίγο την είχα παραμελήσει. Νομίζω ότι έκανα το σωστό».

Ολοκληρώνει με τους στόχους της για το μέλλον:

« Είμαι ανήσυχο πνεύμα, νομίζω ότι κάτι θα βρω για να συνεχίσω, θέλω να μάθω ,να εξελιχθώ, όμως δεν θέλω ξανά να διαταράξω τις ισορροπίες στην οικογένειά μου, ίσως όταν τελειώσει και η μικρή, θα δείξει ».

6.2 Η εμπειρία των συνεντεύξεων

Η αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό ερευνητικό εγχείρημα, παράλληλα μία ευαίσθητη διυποκειμενική διεργασία, μια ιδιάζουσα επικοινωνιακή συνθήκη, που προϋποθέτει μοίρασμα, οικειότητα, σεβασμό, ουσιαστική αλληλεπίδραση και ενσυναίσθηση. Για τη γράφουσα αποτέλεσε ερευνητική πρόκληση και εντέλει μια πολύτιμη εμπειρία.

Ο αρχικός μου προβληματισμός για την επιτυχή έκβαση της ερευνητικής μου προσπάθειας, ήταν αν και κατά πόσο θα ήταν πρόθυμες οι μαθήτριες μου να γίνουν μέρος της δικής μου έρευνας. Όταν ζητάς από τους ανθρώπους να σου παραχωρήσουν συνέντευξη διστάζουν και είναι επιφυλακτικοί καθώς μπορεί να νιώθουν αδύναμοι ή και ανεπαρκείς γνωστικά ή και λεκτικά να ανταποκριθούν σε ερευνητικά ερωτήματα. Πόσο μάλλον όταν το ζητούμενο είναι να μπορέσουν να αφηγηθούν απρόσκοπτα και με ειλικρίνεια την ίδια τους τη ζωή. Όταν άρχισα να διερευνώ το ενδιαφέρον συμμετοχής με εξέπληξε, με συγκίνησε και μου δημιούργησε κίνητρο για να συνεχίσω η μεγάλη προθυμία και η επιθυμία να συμμετέχουν, να γίνουν μέρος της έρευνας ,να με βοηθήσουν. Έτσι, αν δεν υπήρχαν οι χρονικοί περιορισμοί εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, η έρευνα που περιορίστηκε σε εφτά συμμετέχουσες θα μπορούσε να γίνει έρευνα όλου του σχολείου. Με την ίδια προθυμία ανταποκρίθηκαν και οι τρεις απόφοιτες με τις οποίες ήδη μας συνδέει στενός συναισθηματικός δεσμός.

Οι πληροφορήτριες και μαθήτριες του εσπερινού Λυκείου, μου άνοιξαν το σπίτι και την καρδιά τους. Η αρχική αμηχανία που προκαλούσε η βιντεοσκόπηση πολύ γρήγορα ξεπερνιόταν και αφήνονταν οι ίδιες στη ροή αναβίωσης της προσωπικής τους ιστορίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο σύνολό τους όλες οι πληροφορήτριες μετά την ολοκλήρωση των αφηγήσεών τους θέλησαν να συνεχίσουν και να παραθέσουν επιπρόσθετες πληροφορίες και ερμηνείες. Κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων αναρωτιόμουν πώς είναι δυνατόν να προβαίνουν σε τόσο προσωπικές αποκαλύψεις, να ανακαλούν και να μοιράζονται συναισθηματικά επιφορτισμένες εμπειρίες και βιώματα, να μιλούν χωρίς

αναστολές στον *μη οικείο αλλά σημαντικό άλλο* (Τσιώλης, 2014). Η απάντηση ήρθε από τις ίδιες καθώς στο σύνολό τους εξέφρασαν αισθήματα εμπιστοσύνης, και μεγάλη ικανοποίηση για τη συμμετοχή τους.

Ενδεικτικά η Μ. δήλωσε: « Σε εμπιστεύομαι, αν δεν ήσουν εσύ δεν ξέρω αν θα το έκανα, νιώθω ότι κάτι καλό θα προκύψει ».

Η Χ.: « Μου δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτώ και να μιλήσω για θέματα που έκρυβα μέσα μου χρόνια και μου έκανε καλό ».

Η Ε. :«Ωραία ήταν, ξέρω ότι θα τα γράψεις όπως πρέπει ».

Παράλληλα, εξέφρασαν την επιθυμία να μην χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα, να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, κάτι που για λόγους ερευνητικής δεοντολογίας δεν έγινε δεκτό. Τις άφησα όμως να διαλέξουν οι ίδιες τα ψευδώνυμα που ήθελαν να χρησιμοποιήσω για να αποδώσω την ταυτότητά τους.

Διάχυτη ήταν η συγκίνηση τόσο κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων όσο και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των μεταγραφεισών αφηγήσεων από τις ίδιες. Κατά τη διάρκεια της μεταγραφής των συνεντεύξεων η φωνή την κάθε πληροφορήτριας ακουγόταν στα αυτιά μου μέχρι να περάσω στην ανάλυση της επόμενης συνέντευξης και τα βιώματά τους ανέγειραν προβληματισμός για τη νοηματοδότηση των δικών μου βιωμάτων.

Αποτιμώντας συνολικά τη διαδικασία και σε μια προσπάθεια ερμηνείας των σχολίων που οι ίδιες παρέθεσαν, η συμμετοχή στην έρευνα έδωσε την ευκαιρία να συνάψουν μία αναστοχαστική σχέση με τον εαυτό τους, να επεξεργαστούν κριτικά τη διαδρομή του βίου τους, αναπλαισιώνοντας και προσπαθώντας να επανερμηνεύσουν γεγονότα, συναισθήματα, επιλογές του παρελθόντος μέσα από την οπτική του παρόντος ενώ παράλληλα ένιωθαν ότι συμμετέχουν σε κάτι σημαντικό. Κι εγώ, ως ακροάτρια, έγινα συμμετοχος - συμπαραγωγός της αφηγηματικής πράξης και οι πληροφορήτριες μου συνερευνήτριες, σε μια σχέση διάδρασης, αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, κατανόησης, αποδοχής, εμπιστοσύνης.

Κεφάλαιο 7^ο: Συζήτηση των ευρημάτων

7.1 Εισαγωγή

Δημιουργούμε τις δικές μας ιστορίες, αλλά μόνο ως συν-γραφείς

(Welch,1994, σελ.41)

Στην ποιοτική βιογραφική έρευνα ο ερευνητής στοχεύει στο να ερμηνεύσει, να μεταφράσει τη ζωή των υποκειμένων, να προβεί σε αναλύσεις, να δώσει απαντήσεις, να παράξει κείμενο συμπερασμάτων, βασιζόμενος στο αφηγηματικό υλικό της έρευνας, τα εμπειρικά δεδομένα και τις θεωρητικές του προκατανοήσεις. Η αφήγηση, είτε ως εξιστόρηση είτε ως μεταγραφή και ανάλυση, είναι μια συν-δημιουργία των εμπλεκομένων στην ερευνητική αλληλεπίδραση, των πληροφορητών και του ερευνητή. Αποτελεί πάντα μια ερμηνευτική προσπάθεια, μία «μετάφραση» των στοιχείων που αναδύονται μέσα από τη νοηματοδότηση που τα ίδια τα υποκείμενα προσδίδουν στην εμπειρία τους, αρκεί ο ερευνητής να μπορεί να την αποδώσει με ηθική και επάρκεια.

Μέσα από τη διήθηση στην βιωμένη εμπειρία και την ανάλυση των βιογραφιών ζωής των πληροφορητριών της έρευνας, διαμορφώθηκε το πλαίσιο ερμηνείας για να δοθούν απαντήσεις στον αρχικό ερευνητικό μας προβληματισμό και τα παρεπόμενα αυτού ερευνητικά ερωτήματα. Σύμφωνα με τον Bertaux: «μια σειρά από ιστορίες ζωής υποστηρίζουν η μια το περιεχόμενο της άλλης, και όλες μαζί συνιστούν ένα αποδεκτό και ικανοποιητικό σώμα δεδομένων» (1981,σ.187-188, όπ. αναφ. στο Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987).

Οι φωνές των γυναικών-πληροφορητριών προσέφεραν ένα πλούσιο υλικό, ικανό να παράσχει ερμηνείες και συμπεράσματα για το πώς οι έμφυλες στερεοτυπικές νοητικές συνήθειες επηρέασαν τις εκπαιδευτικές επιλογές και την προσωπική εξέλιξη αυτών των γυναικών. Μέσα από τις αφηγήσεις τους αναδύθηκαν στοιχεία για τους παράγοντες που διαμόρφωσαν το πλαίσιο αναφοράς, τις έμφυλες παραδοχές, τη διαμόρφωση της «γυναικείας» ταυτότητας, τους έμφυλους ρόλους και τις συνακόλουθες επιλογές ζωής. Αν και οι διαδρομές αυτών των γυναικών είναι διαφορετικές, βιώνουν κάτι κοινό, ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα που τους κάνει σε μεγάλη ηλικία να επιστρέψουν στη σχολική φοίτηση. Μέσα από τις αφηγήσεις τους, διαφαίνεται ότι η φοίτηση τους στο εσπερινό τις βοηθά να μετασχηματίσουν έμφυλες-στερεοτυπικές αντιλήψεις και ρόλους

και να προβούν σε περισσότερο λειτουργικότερες νοηματοδοτήσεις της πραγματικότητάς τους.

Στους παράγοντες αυτούς, που στην ουσία αποτελούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, θα στηριχθεί η συζήτηση και η ανάλυση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την έρευνά μας. Τα συμπεράσματα είναι απότοκοι της προσωπικής «μετάφρασης» της κάθε αφήγησης και μιας στοχαστικής διεργασίας αξιοποίησης και ερμηνείας του εμπειρικού υλικού στο πλαίσιο των θεωρητικών προσεγγίσεων που επιχειρήθηκαν στα πρώτα κεφάλαια.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα πληροφορητριών, με συγκεκριμένη ηλικία και κοινωνική προέλευση, ιδωμένα από την συγκεκριμένη ερευνητική οπτική. Οποιαδήποτε αξίωση γενίκευσης θα οδηγούσε στην απολυτικοποίηση και θα στερούνταν επιστημονικής και δεοντολογικής επάρκειας. Ωστόσο, η κάθε αφήγηση παρέχει τη δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις, μπορεί να εγείρει πλήθος άλλων προβληματισμών και ερμηνειών ενισχύοντας έτσι την πλουραλιστική θεώρηση του διερευνώμενου θέματος. Η αρχή της «ανοικτότητας» που διέπει τη βιογραφική μεθοδολογία παρέχει τη δυνατότητα αναγνώρισης ότι η υποκειμενική αλήθεια ενέχει πολυάριθμες ερμηνείες και όψεις. Στην ουσία δημιουργήσαμε ένα κείμενο που επιτρέπει στους αναγνώστες να κατανοήσουν πως η ερευνήτρια ερμήνευσε το αφηγηματικό υλικό υπό το πρίσμα των δικών της προσωπικών προβληματισμών ευελπιστώντας ότι μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για αμφισβητήσεις, νέες κατανοήσεις, διάλογο. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Κουλαουζίδης (2009), η «ανάγνωση» των βιογραφιών και η εξαγωγή συμπερασμάτων από τον κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη γίνεται στη βάση των δικών του πλαισίων αναφοράς και των δικών του επιστημονικών παραδοχών.

Βασιζόμενοι στα προαναφερόμενα, ξεκινάμε τη συζήτηση που θα μας οδηγήσει στην ερμηνεία και στη διατύπωση των συμπερασμάτων και προτάσεων που ανακύπτουν από την έρευνα.

7.2 Ευρήματα

7.2.1 Οι πρώτες αναμνήσεις

Η σειρά με την οποία επιλέγει ο κάθε αφηγητής να εκθέσει τη βίωση της προσωπικής του εμπειρίας έχει βαρύνουσα σημασία. Δεν είναι μόνο μια επιλογή χρονολογικής διάρθρωσης της βιωμένης εμπειρίας αλλά αποτελεί δείγμα της νοηματοδότησης που παρέχει το άτομο για την ίδια τη ζωή του (Κουλαουζίδης, 2009). Στο σύνολό τους οι πληροφορήτριες προτίμησαν να ξεκινήσουν την αφήγηση από την παιδική τους ηλικία. Εκθέτουν τις πρώτες, αναμνήσεις από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδικών χρόνων, μέχρι την περίοδο της πρώιμης εφηβείας. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου εξελίσσεται η ιστορία των παιδικών και εφηβικών τους χρόνων είναι αυτά των αγροτικών περιοχών, των μικρών επαρχιακών πόλεων, των μικρών κλειστών κοινωνιών που με σχεδόν αυτιστικό τρόπο αναπαράγουν το συντηρητισμό και τις αξίες τους (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1987). Το κέντρο αναφοράς τους είναι η ευρύτερη περιοχή της Δράμας, που είτε μεγαλώνουν σε αυτήν είτε επιστρέφουν ως παιδιά μεταναστών από τη Γερμανία. Η Εύα ακολουθεί μια παράλληλη διαδρομή βίου μεγαλώνοντας σε μια μικρή επαρχιακή πόλη της Βοιωτίας.

Αυτές οι πρώτες αναμνήσεις είναι προσωπικές ανακατασκευές, φαίνεται ότι έχουν ιδιαίτερη αξία, είναι συναισθηματικά σημαντικές και παρέχουν ερμηνείες για τη δόμηση της ταυτότητας του ατόμου (Adler, 1931, όπ. αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2009). Μέσα από τις αφηγήσεις των πρώτων αναμνήσεων αναδύονται οι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες που συνετέλεσαν στην καλλιέργεια ή και αποδοχή έμφυλων παραδοχών αφού, σύμφωνα με τον Mezirow (2007), ο άνθρωπος κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποκτά, εμπειρίες, αντιλήψεις και παραδοχές οι οποίες δομούν το αντιληπτικό σύστημα και την προσωπικότητά του.

7.2.2 Πλαίσιο αναφοράς: η οικογένεια, το σχολείο, ο κοινωνικός χώρος

Η μητέρα

Περιγράφεται η πατριαρχία ως μοντέλο δόμησης της οικογένειας με διακριτούς, παραδοσιακούς ρόλους έμφυλης ασυμμετρίας. Στο σύνολο των αφηγήσεων η μητέρα συμμετέχει στις αγροτικές δουλειές, εργάζεται σκληρά ως εργάτρια στο εξωτερικό, παράλληλα όμως έχει την πλήρη ευθύνη για τις οικογενειακές υποχρεώσεις, τις δουλειές

του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών. Αν και εργάζεται για να συμβάλει στα οικονομικά της οικογένειας, φαίνεται να ταυτίζεται με το ιδιωτικό χώρο, την προσφορά αλλά και την υποτακτικότητα. Παραθέτουμε ενδεικτικά αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των πληροφορητριών.

Η Νεφέλη : *« Η μητέρα μου ήταν μια πολύ κουρασμένη γυναίκα, δούλευε σκληρά στα χωράφια και μετά έπρεπε να φροντίζει κι εμάς. Ίσως να μην μπορούσε να σκεφτεί σωστά, έζησε δύσκολα ».*

Η Χρύσα: *« Η μάνα μου είναι η κλασική ελληνίδα μάνα, γυναίκα της προσφοράς, χωρίς δική της ζωή, αφοσιωμένη στις υποχρεώσεις. Δεν έβγαινε σχεδόν ποτέ, θαρρείς και δεν είχε δικές της επιθυμίες. Μέχρι και σήμερα έτσι είναι ».*

Η Μαριάνθη: *«Της μάνας μου η γνώμη δεν μετρούσε, οι άντρες αποφάσιζαν, δεν έφερνε αντιρρήσεις, δεν είχε γνώμη ».*

Χρήζει προσοχής ότι στην αφήγηση της Λίνας φανερώνεται η εκδήλωση της έμφυλης ενδοοικογενειακής βίας η οποία γίνεται αποδεκτή με τον άγραφο νόμο της σιωπής. Η γυναίκα γίνεται συνένοχος σ' ένα καθεστώς υποταγής:

« Έμαθα να 'σκεπάζω' ό, τι γινόταν μέσα στο σπίτι, ήταν ντροπή. Ο πατέρας μου ήταν αλκοολικός, υπήρχε βία ,πολλές φορές ήρθε η αστυνομία αλλά η μητέρα επέβαλε τη σιωπή. Δεν έπρεπε να μιλάμε σε κανέναν γι' αυτό. Υποκρινόμουν στις συμμαθήτριές μου, έμαθα να κρύβω τα συναισθήματά μου».

Στην περίπτωση της Βασιλικής η μητέρα αναλαμβάνει διττό ρόλο καθώς σε μικρή ηλικία βιώνει την απώλεια του πατέρα της. Περιγράφει τη μητέρα της ως αγωνίστρια και θεωρεί ότι ο ρόλος της αυτός επηρέασε καθοριστικά τη δική της εξέλιξη :

« Στα εφτά μου χάσαμε τον πατέρα μας, δεν έχω πολλές αναμνήσεις, δυστυχώς δεν μπορώ να τον θυμηθώ. Η μητέρα μου έγινε το στήριγμά μου, ήταν η κολώνα μας, μάνα και πατέρας μαζί. Δεν ήταν εύκολο, μια απλή γυναίκα ήταν, όμως μας κοίταζε, μας μεγάλωσε χωρίς καμιά βοήθεια, δεν είχαμε κανέναν άλλο κοντά μας. Πάτησε γερά στα πόδια της, αγωνίστηκε και δεν μας έλειψε τίποτα. Πάντα με στήριζε και στο σχολείο και μετά με τα παιδιά. Με παρότρυνε και με ενθάρρυνε, με άφηνε να κάνω τις επιλογές μου και ήταν πάντα δίπλα μου. Ίσως γι' αυτό ήθελα να είμαι ανεξάρτητη ».

Ο πατέρας

Ο πατέρας ως μορφή περιγράφεται αδρά στις αφηγήσεις των πληροφορητριών. Η εξουσία του πατέρα μπορεί να μην γίνεται αισθητή στην καθημερινή ζωή εντούτοις είναι αδιαμφισβήτητο ο ρυθμιστής της οικογενειακής ζωής, η κυρίαρχη δύναμη του σπιτιού.

Διατηρεί το ρόλο του αρχηγού της οικογένειας, του κουβαλητή, δεν εμπλέκεται ενεργά στην ανατροφή των παιδιών.

Η Νεφέλη: « Ο πατέρας μου ήταν απλός άνθρωπος, ήξερε μόνο χωράφι και καφενείο, δεν ανακατευόταν σε άλλες υποθέσεις ».

Η Λίνα: « Ο πατέρας μου ήταν περήφανος για μένα, άλλωστε ήταν ο μορφωμένος της οικογένειας, είχε τελειώσει μια τεχνική σχολή. Πίστευε ότι του μοιάζω αλλά ήταν απών. Έφερνε τα χρήματα στο σπίτι κι αυτό ήταν αρκετό, τίποτα περισσότερο».

Η Εύα: « Ο πατέρας δούλευε ασταμάτητα, το πρωί στη βιοτεχνία, το βράδυ στα χωράφια. Δεν μας έβλεπε και πολύ. Έφτασα δεκατεσσάρων και με ρώτησε πόσο χρονών είμαι. Δεν είχε συνειδητοποιήσει τότε μεγάλωσα, ήταν σαν να μην με ήξερε ».

Ο πατέρας ταυτίζεται με τον εξωτερικό χώρο, την ανεξαρτησία και αυτό το γονικό πρότυπο φαίνεται να επηρεάζει τη Χρύσα και την Αγγελική καθώς αυτοπροσδιορίζονται ως αγοροκόριτσα, ζουν την παιδικότητα και την εφηβεία με μεγαλύτερη ελευθερία, δεν υφίστανται έμφυλους περιορισμούς .

Η Χρύσα :« Μου άρεζε περισσότερο ο πατέρας μου, γιατί ήταν ελεύθερος και ανεξάρτητος άνθρωπος. Η μάνα ήταν απλή γυναίκα, δεν έφερνε αντιρρήσεις, γλυκός και υπάκουος άνθρωπος. Με θεωρούσαν αγοροκόριτσο, κολλούσα πιο πολύ με τα αγόρια. Στα δεκαεφτά μου πήγα μόνη διακοπές με το φίλο, ευτυχώς μου έδινε ελευθερίες ».

Η Αγγελική περιγράφει μία τρυφερή σχέση με τον πατέρα της:

«Βοηθούσαμε όλοι στα χωράφια αλλά δεν μας στέρησαν τίποτα, δεν είχαμε απαγορεύσεις, δεν μας ξεχώριζαν, είχαν κατανόηση και περισσότερο ο πατέρας μου, ζούσαμε ελεύθερα. Μετακομίσαμε από το χωριό στη Δράμα για να μπορώ να πάω γυμνάσιο και επειδή ήμουν πολύ καλή στο στίβο. Ο πατέρας μου με συντρόφευε σε όλους τους αγώνες, σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, ήταν πάντα δίπλα μου ».

Σύμφωνα και με την έρευνα του Lewis(1994: 234), η παροχή συναισθηματικής στήριξης εκλαμβάνεται και προβάλλεται ως «σύμφυτο» και γι' αυτό δεδομένο γυναικείο καθήκον και χαρακτηριστικό ενώ όταν παρέχεται από τους άνδρες υπερεκτιμάται .

Η εμπειρία της οικογενειακής ζωής αποκαλύπτει την ασυμμετρία στους γονικούς ρόλους και συνάδει με τις θεωρητικές προκατανοήσεις που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ο άνδρας αναλαμβάνοντας το ρόλο του οικονομικού συντηρητή, απαλλάσσεται από την κύρια ευθύνη του νοικοκυριού και της ανατροφής των παιδιών, αποκτά μεγαλύτερο κύρος, εξουσία και προνόμια στα πλαίσια της οικογένειας (Καλτσούνη, 2000). Η διαφοροποίηση των ρόλων εσωτερικεύεται όχι ισότιμα και παρατακτικά αλλά υποτακτικά ως *ανεξάρτητος* και *εξαρτημένη* (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 1992).

Κοινωνικός χώρος

Κοινός παρανομαστής όλων των αφηγήσεων είναι η αναφορά σε δύσκολα παιδικά χρόνια. Όπως επισημαίνουν οι Δεληγιάννη και Ζιώγου (1993), η έμφυλη διαφορά είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη, απορρέει από την παραγωγική, κοινωνικοοικονομική οργάνωση του κοινωνικού χώρου μέσα στον οποίο αναπτύσσονται τα άτομα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων αντιμετωπίζουν οικονομική δυσχέρεια εκτός αυτών που λόγω μετανάστευσης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Χρύσας και της Βασιλικής, αναφέρουν παιδική ηλικία με δυσκολίες αλλά χωρίς μεγάλες στερήσεις (Lampard, 1995).

Αναγκάζονται πολύ γρήγορα να επωμισθούν ευθύνες και ρόλους που ανακόπτουν απότομα και βίαια την παιδικότητα τους. Κυρίως οι γυναίκες που προέρχονται από αγροτικά περιβάλλοντα υποχρεώνονται από πολύ μικρή να συμμετέχουν στις αγροτικές εργασίες, στις δουλειές του σπιτιού στην ανατροφή των αδερφών ή και στην περίπτωση της Μαριάνθης των ανιψιών της.

Ανατρέχοντας στην αφήγησή της αναφέρει:

« Τα δύο μου αδέρφια ήδη είχαν παιδιά , οπότε ο πατέρας μου και οι δύο αδερφοί μου αποφάσισαν, ότι το δικό μου καθήκον ήταν να μείνω σπίτι και να προσέχω τα ανίψια μου. Ήμουν μόλις δώδεκα ετών. Ήξερα να μεγαλώνω παιδιά κι αυτό το έκανα σωστά, να κάνω δουλειές και αγροτικές εργασίες. Ήμουν καλό και υπάκουο κορίτσι » .

Η Εύα σε μια παράλληλη διαδρομή αναφέρει την ανάληψη πολλαπλών ρόλων σε μικρή ηλικία:

« Οι γονείς μου δούλευαν πολύ στα χωράφια. Εγώ, ως πιο μεγάλη, από τα δέκα έπρεπε να μάθω να μαγειρεύω ,να ζυμώνω, να φροντίζω το σπίτι. Η μάνα μου επέμενε, έτσι θα γινόμουν καλή νοικοκυρά ,έτσι είχε μάθει και εκείνη. Υπήρχαν βιοτεχνίες στην περιοχή, ήθελε να με κάνει modίστρα. Στα δεκατέσσερά μου έρχεται ο δεύτερος αδερφός μου, με φώναζε μαμά μέχρι τα τρία του, αφού εγώ κυρίως τον φρόντιζα» .

Η ζωή του νοικοκυριού, η ανάληψη μητρικών φροντίδων, στερεί την παιδική αμεριμνησία και προετοιμάζει τη συναίσθηση του ρόλου ως γυναίκα (Μαραγκουδάκη, 2000). Κάθε έμφυλη συμπεριφορά προκύπτει από την εσωτερίκευση κανονιστικών επιβολών και κοινωνικών προσδοκιών, είναι μία κοινωνική κατασκευή που συνδέεται άρρηκτα με το εκάστοτε πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο των δρώντων υποκειμένων (Evans, 2004). Συνακόλουθα από τις αφηγήσεις συγκεκριμένων διαστάσεων του βίου τους προκύπτει ότι από πολύ μικρή ηλικία υφίστανται έμφυλους περιορισμούς στον ιδιωτικό χώρο. Η αμεριμνησία και ο αυθορμητισμός συνιστά έλλειψη καθωσπρεπισμού και επιβάλλει αυτοέλεγχο (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993).

Η Εύα: *« Δεν είχα πολλές παρέες, δεν με άφηναν. Ήμουν, χαμογελαστή και πρόσχαρη, φοβόταν μην με εξαπατήσουν. Δεν ήθελα κι εγώ να ακουστεί το όνομά μου στο χωριό, όπως είχε συμβεί με άλλες κοπέλες. Για τα αγόρια ήταν διαφορετικά, αυτοί δεν διέτρεχαν κανένα κίνδυνο. Προτιμούσα να μένω στο σπίτι ».*

Οι μηχανισμοί χειραγώγησης, ο κοινωνικός έλεγχος και η κοινωνικοποίηση στα στερεότυπα του φύλου συμβάλουν στην καλλιέργεια αισθήματος μειονεξίας όχι μόνο απέναντι στο άλλο φύλο αλλά και προς το δικό τους και συνακόλουθα αποδέχονται την κατωτερότητα τους.(Δεληγιάννη, Σακκά κ.συν., 2000· Παπαγεωργίου, 2004).

Το σχολείο

Οι αναφορές των αφηγητριών στα σχολικά χρόνια είναι περιορισμένες. Ωστόσο, οι έμφυλες διακρίσεις στο σχολείο είναι εμφανείς. Το σχολείο συντελεί στη συγκρότηση της ταυτότητας φίλου υποδεικνύοντας ρόλους και αποδεκτές έμφυλες συμπεριφορές (Καλτσούνη,2000) .Έχοντας τη δυνατότητα οργάνωσης της τάξης επιβάλλουν πολλές φορές διαφοροποιημένη χωροταξική οργάνωση ανάλογα με το φύλο (Καταρτζη, 2003).

Η Αγγελική: *« Θυμάμαι ότι ο διπλανός μου ήταν αγόρι κι αυτό δημιούργησε θέμα στους καθηγητές, ήθελαν να μας χωρίσουν. Εμείς βρήκαμε τον τρόπο να καθόμαστε μαζί, με*

βοηθούσε στα μαθηματικά, δεν τα κατάφερνα –σαν κορίτσι κι εγώ–είχα μείνει και μια χρονιά ».

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, τη λεκτική έκφραση, τη συχνότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάλογα με το φύλο των μαθητών, έχουν διαφορετικές προσδοκίες για επιδόσεις, τις προτιμήσεις, τις απαιτήσεις, διαχωρίζουν τα μαθήματα σε ανδρικά και γυναικεία και υποδεικνύουν ανάλογες επαγγελματικές επιλογές (Μαυρογιώργος, 1983· Μπέλλας, 1995· Σαββίδου, 1996).

Η Εύα: *« Στο δημοτικό έπεφτε ζύλο με τη βέργα γιατί σαν κορίτσι ,δεν τα κατάφερνα στα μαθηματικά ,μου δημιουργήθηκε φόβος να μη μιλάω. Αργότερα στο γυμνάσιο οι καθηγητές με μείωναν ,μου έλεγαν ότι δεν είμαι για τα γράμματα, να πάω για κομμώτρια. Έφτασα με πολλές δυσκολίες μέχρι την πρώτη λυκείου. Έμεινα και δεν ήθελα να επαναλάβω την τάξη γιατί θα με κοροΐδευαν. Γι' αυτό ακόμα και τώρα φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω».*

Στα λόγια της Εύας διαφαίνεται χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω αρνητικών εκπαιδευτικών εμπειριών που τη συνοδεύει μέχρι σήμερα. Σύμφωνα και με την έρευνα των Ρουμελιώτου και Παπάνη (2011) η επιβολή της αυθεντία του εκπαιδευτικού με την εκδήλωση σωματικής ή λεκτικής βίας, η αδιαφορία, η σχολική απόρριψη στα νεανικά χρόνια φαίνεται να συσχετίζονται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων γυναικών.

Ωστόσο, η Χρύσα και η Βασιλική διαφοροποιούνται. Μεγαλώνοντας στη Γερμανία φαίνεται να δέχονται διαφορετικές κοινωνικοπολιτιστικές επιρροές τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο σχολείο, γεγονός που τις κάνει να αυτοπροσδιορίζονται με ελευθερία και ανεξαρτησία.

Συμπερασματικά, μέσα από τις αφηγήσεις συγκεκριμένων διαστάσεων του βίου τους αναδεικνύονται οι μηχανισμοί καταπίεσης (Τσιώλης, 2010, σ. 71). Οι γυναίκες αυτές από πολύ μικρή ηλικία, μεγαλώνοντας οι περισσότερες σε αγροτικές, κλειστές κοινωνίες, ενδύονται έμφυλους ρόλους, ελέγχονται αυστηρά από τους γονείς και υφίστανται περιορισμούς στον ιδιωτικό, οικογενειακό χώρο. Η θεμελιακή θεώρηση του εαυτού τους, όπως προκύπτει από την παράθεση των πρώτων σημαντικών αναμνήσεων, συντάσσεται μέσα από την ιστορία της οικογένειας, είναι μία ιστορία «εν σχέσει». Καθώς το κάθε άτομο εκθέτει την εμπειρία του, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους σημαντικούς σταθμούς της ζωής του, στην ουσία περιγράφει την πορεία κοινωνικοποίησής του, την κατασκευή

της κοινωνικής έμφυλης ταυτότητάς του. Η ατομική εμπειρία μεταφέρει κοινωνικό μήνυμα, συνδέεται άμεσα με πρωταρχικές κοινωνικές ενσωματώσεις (Τσιώλης, 2010)

Το πλαίσιο αναφοράς διαμορφώνεται στο πλαίσιο των ενδοοικογενειακών σχέσεων που επιβάλλει παραδοσιακούς έμφυλους προσδιορισμούς. Οι γονικές αξίες και στάσεις επιβάλλονται μέσω υποδείξεων, απαγορεύσεων, ρόλων και προτύπων, μορφών επικοινωνίας και ανατροφής (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & συν., 2002). Η έμφυλη ασυμμετρία σχέσεων και ρόλων εκλαμβάνεται ως φυσική και συνακόλουθα επηρεάζει τη δόμηση της ταυτότητας, τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις αυτών των γυναικών, και καθορίζει όχι μόνο την εκπαιδευτική εξέλιξη τους, αλλά και τις επιλογές ζωής, τις στρατηγικές υλοποίησης των στόχων. Τα θέματα αυτά θα αναλυθούν στις επόμενες ενότητες.

7.2.3 Έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτική εξέλιξη

Οι αφηγήσεις των πληροφορητριών φαίνεται να επιβεβαιώνουν τον αρχικό ερευνητικό μας προβληματισμό για τη σύνδεση των έμφυλων στερεοτύπων με την εκπαιδευτική και προσωπική εξέλιξη αυτών των γυναικών. Καμία από τις οικογένειες των πληροφορητριών δεν φάνηκε να διαθέτει αυτό που οι Bourdieu και Passeron (1990) περιέγραψαν ως *μορφωτικό κεφάλαιο*, μεταβίβαση δηλαδή αξιών, στάσεων και θετικών επιρροών προς τις εκπαιδευτικές αξίες και τα μορφωτικά αγαθά. Εντούτοις, αν και στα αγόρια των οικογενειών παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες, συνεχίζουν το σχολείο, η σχολικής φοίτηση δεν κρίνεται αναγκαία για τα κορίτσια της οικογένειας . Η διακοπή της σχολικής φοίτησης επιβάλλεται παρά τη θέληση τους και ενάντια στις δυνατότητές τους. Έτσι βιώνουν πρώιμα χωρίς να μπορούν να κατανοήσουν την έμφυλη ανισότητα και αδικία που τους στερεί μορφωτικά αγαθά και παρεπόμενες επιλογές ζωής.

Ενδεικτικά η Μαριάνθη αφηγείται:

« Ήμουν μόλις δώδεκα ετών. Ήθελα πολύ να συνεχίσω, μου άρεσε η γνώση. Της μάνας μου η γνώμη δεν μετρούσε, οι άντρες αποφάσιζαν. Κορίτσι ήμουν, τι τα χρειάζονται τα γράμματα;»

Τον ίδιο αποκλεισμό υφίσταται και η Νεφέλη:

« Τελείωσα το Γυμνάσιο στο χωριό και ήμουν πολύ καλή μαθήτρια. Για να συνεχίσω στο Λύκειο έπρεπε να πηγαίνω όπως όλα τα παιδιά στη Δράμα. Τότε η μάνα μου είπε το μεγάλο

όχι. Έκρινε ότι δεν ήταν αναγκαίο για μένα, ίσως δεν πίστευε στις δυνατότητές μου, για τον αδερφό μου ήταν απαραίτητο, για μένα όχι».

Αλλά και στην περίπτωση της Λίνας η απαγόρευση της φοίτησης ενέχει έμφυλους προσδιορισμούς. Παρά τη μεγάλη της επιθυμία και τη δίψα για μάθηση, η μητέρα της φοβούμενη μην τυχόν παρεκκλίνει ηθικά ως κορίτσι, όταν αρχίζει να έχει κοινωνική ζωή, αποφασίζει οριστικά και αμετάκλητα να μην της επιτρέψει τη φοίτηση στο λύκειο. Αναγκάζεται να δουλεύει για να στηρίξει οικονομικά τους δύο αδερφούς της να τελειώσουν το σχολείο.

Στις αφηγήσεις που προηγήθηκαν η διακοπή του σχολείου μοιάζει με σημαντική απώλεια, επιφέρει μεγάλο συναισθηματικό κόστος, συνοδεύεται με συναισθήματα μειονεξίας, συνάδει με τη χαμένη παιδικότητα, αλλάζει τη ζωή, καθορίζει τις επιλογές τους.

Η Μαριάνθη περιγράφοντας τα συναισθήματά της αφηγείται:

«Τη μέρα που τα παιδιά έφευγαν, το χωριό άδειαζε κι εγώ στενοχωριόμουν, δεν μιλιόμουν, έκλαιγα όλη μέρα. Αισθανόμουν πολύ μειονεκτικά, πάντα με βάρυνε ότι το σχολείο δεν ήταν για μένα ...Έκανα τις επαναστάσεις μου, μέχρι και απεργία πείνας μήπως και τους αλλάξω γνώμη αλλά δυστυχώς ...».

Αντίστοιχα η Νεφέλη:

«Πέρασα ένα καλοκαίρι κλαίγοντας στα χωράφια προσπαθώντας να τη μεταπείσω, να με αφήσει έστω να συνεχίσω δοκιμαστικά μέχρι τα Χριστούγεννα αλλά δυστυχώς ήταν ανένδοτητην ώρα που στη βιοτεχνία είχαμε διάλειμμα εγώ έπαιρνα το λεωφορείο και πήγαινα στο σχολείο στη Δράμα, τόσο καημό το είχα. Συναντούσα τις συμμαθήτριες μου στο προαύλιο και μετά επέστρεφα πίσω στη δουλειά, μέχρι που το έμαθε η μητέρα μου κι έτσι μπήκε ένα τέλος στην παιδικότητα και η ζωή μου στράβωσε. Νομίζω ότι με αδίκησε, πληγώθηκα ».

Τα σχολικά χρόνια της Αγγελικής διακόπτονται απότομα όταν στα 16 αντιμετωπίζει μια απρόσμενη εγκυμοσύνη. Η λύση που προκρίθηκε από τη μεγάλη αδερφή και τη μητέρα της ήταν όχι η διακοπή της κύησης αλλά ο γάμος και η διακοπή του σχολείου:

« Σταμάτησα το σχολείο, δεν γινόταν διαφορετικά, παντρεύτηκα κι έγινα μάνα στα 16 μου. Εκεί έσβησε και το αγοροκόριτσο. Μου κόστισε που έχασα τους συμμαθητές μου, δεν πήγα πενήνήμερη ».

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι γυναίκες αυτές, στερήθηκαν εκπαιδευτικές ευκαιρίες μόνο και μόνο επειδή ήταν γυναίκες. Οι ισχυρές επιρροές των πόρων οικογένειας και του κοινωνικού κεφαλαίου που σχετίζονται με τις στερεοτυπικές παραδοσιακές αντιλήψεις για τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τις επιλογές που αρμόζουν στα δύο φύλα, επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και ελλείπει εκπαιδευτικών ευκαιριών, προδιαγράφουν μία υποδεέστερη κοινωνική θέση για τα κορίτσια (Μαραγκουδάκη, 2005). Δεν πρέπει να αγνοήσουμε όμως τη σύνδεση των χαρακτηριστικών του οικογενειακού περιβάλλοντος με την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών. Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες η σχολική διαρροή και η εγκατάλειψη του σχολείου σχετίζεται με το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι γονείς, με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, αφορά μαθητές, κατά κύριο λόγο μαθήτριες που κυρίως προέρχονται, από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, από αγροτικές περιοχές, από πολυμελείς ή διαλυμένες οικογένειες (Φραγκουδάκη, 1985· Βεργίδης, 1995· Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997· Βουιδάσκης, 1999).Τα χαρακτηριστικά αυτά συνθέτουν το οικογενειακό περιβάλλον του συνόλου των πληροφορητριών. Επομένως, όπως προκύπτει και από την έρευνα μας, η εκπαιδευτική ανισότητα έχει κοινωνικό και φυλετικό πρόσημο.

7.2.4 Έμφυλα στερεότυπα και προσωπική εξέλιξη

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλες οι αφηγήτριες ταυτίζουν την προσωπική εξέλιξη στη διαδρομή του βίου τους με το γάμο. Ο γάμος έρχεται για όλες σε μικρή ηλικία και φαντάζει ως διέξοδος και η μόνη φυσική επιλογή τους.

Χαρακτηριστικά η Εύα αναφέρει :

« παρακαλούσα το Θεό να μου στείλει τον σωστό άνθρωπο για να μπορέσω να ξεφύγω από την οικογένειά μου, να φτιάξω τη δική μου ζωή και να φύγω μακριά ».

Η Μαριάνθη:

« Ούτε που ξέρω πώς παντρεύτηκα, τον είδα, με είδε, μας πάντρεψαν. Έτσι γινόταν εκείνα τα χρόνια. Έγινε πολύ γρήγορα ,δεν νομίζω ότι είχα άλλη επιλογή ».

Για όλες ο γάμος και μάλιστα σε πολύ μικρή ηλικία ερμηνεύεται ως «κοινωνική μοίρα», την οποία ακούσια ή εκούσια αποδέχονται. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της Χρύσας, η οποία επέλεξε να μην παντρευτεί αλλά να δημιουργήσει μονογονεϊκή οικογένεια :

« Σταμάτησα το σχολείο, δεν θέλησα να σπουδάσω, ήθελα να γίνω δεκαοχτώ και να δουλέψω γιατί μόνο έτσι θα μπορούσα να είμαι ανεξάρτητη. Έτσι γινόταν στη Γερμανία ενώ στην Ελλάδα έπρεπε να παντρευτείς για να αποκτήσεις δική σου ζωή ... Μου αρέσει να βλέπω πως σοκάρονται όταν ακούν ότι δεν είμαι παντρεμένη, ούτε χωρισμένη αλλά ανύπαντρη μητέρα. Η ελληνική κοινωνία δεν το αντέχει μάλλον ακόμη».

Όπως επισημαίνει ο Flaquer (2002) η απόφαση για σύσταση μονογονεϊκής οικογένειας αποτελεί κοινωνικό παράδοξο για την ελληνική κοινωνία και είναι γένους θηλυκού.

Μέσα από τις αφηγήσεις τους προκύπτει ότι οικοδομούν την προσωπική τους ταυτότητα κυρίως γύρω από το ρόλο της συζύγου και μητέρας. Γαλουχημένες σε πλαίσια έμφυλης ασυμμετρίας ενδύονται στερεοτυπικούς ρόλους και στο γάμο τους. Από υπάκουες και καλές κόρες γίνονται υπάκουες σύζυγοι και αφοσιωμένες μητέρες, αναπαράγοντας σχεδόν με αυτιστικό τρόπο τα τις οικογενειακές νόρμες. Οι γυναίκες αυτές αυτοπροσδιορίζονται ως υπάρξεις της προσφοράς καθώς διαθέτουν τον εαυτό τους εξ ολοκλήρου στην κάλυψη των υλικών και συναισθηματικών αναγκών της οικογένειας και κυρίως των παιδιών. Οι έμφυλοι στερεοτυπικοί συζυγικοί ρόλοι είναι παραδοσιακά κατανεμημένοι καθώς, η οικιακότητα, η ανατροφή των παιδιών είναι αποκλειστικά δική τους ευθύνη. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της Βασιλικής η οποία περιγράφει σχέσεις ισοτιμίας στην ανάληψη ρόλων και υποχρεώσεων. Άλλωστε σύμφωνα με έρευνα της Μουρίκη (2006), στην ελληνική κοινωνία συνεχίζουν να υφίστανται οι παραδοσιακές αντιλήψεις για την κατανομή των οικογενειακών καθηκόντων, ως απότοκος της πατριαρχίας και οι γυναίκες είναι αυτές που επιβαρύνονται ακόμα κι όταν οι σύζυγοι φαίνονται να ενστερνίζονται περισσότερο προοδευτικές απόψεις για ισότιμη κατανομή των υποχρεώσεων. Η Chodorow (1999) τονίζει την αναγκαιότητα ισότιμης συμμετοχής ανδρών και γυναικών στην ανατροφή των παιδιών ως μέσω άρσης κοινωνικών έμφυλων διακρίσεων.

Οι γυναίκες αυτές φαίνεται να εγκλωβίζονται στο συζυγικό και μητρικό ρόλο. Η οικογένεια αποτελεί απόλυτη προτεραιότητα και συνακόλουθα οι υποχρεώσεις διαμορφώνουν τον τρόπο δράσης και τα σχέδια ζωής τους (Τσιώλης, 2010, σ.87). Αποδέχονται το «ανδροκρατικό» μοντέλο δόμησης της οικογένειας, την πατριαρχία, επιδεικνύοντας ανοχή, υποχωρητικότητα και υποταγή ως τον πιο ενδεδειγμένο *γυναικείο* τρόπο διαχείρισης των οικογενειακών σχέσεων. Ανατρέχοντας στις αφηγήσεις, η Μαριάνθη αναφέρει :

«Είχε τελειώσει ο ίδιος μια τεχνική σχολή και δεν παρέλειπε να τονίζει ότι είχε το πάνω χέρι, ήταν κατά κάποιο τρόπο ανώτερος. Δεν ήθελα να δημιουργούνται εντάσεις και προστριβές, πάνω από όλα τα παιδιά και η οικογένειά μου. Η γυναίκα πρέπει να κρατά τις ισορροπίες» .

Η αφήγηση πτυχών και διαστάσεων του βίου τους φέρνει στην επιφάνεια μηχανισμούς καταπίεσης και επιτρέπει, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2010), να διαβάσουμε τους κανόνες που διέπουν τις ρουτίνες ζωής των δρώντων υποκειμένων. Ο σύζυγος έχοντας το ρόλο του αρχηγού-κουβαλητή, είναι αυτός που παίρνει τις αποφάσεις, επιβάλλει απαγορεύσεις, ασκεί έλεγχο, καθορίζει τις επιλογές.

Η Εύα:

« Ο άντρας μου δεν συζητούσε, αποφάσιζε. Η γνώμη μου ποτέ δεν ακούστηκε, μόνο ήξερα να παραπονιέμαι. Πήγα να μάθω ραπτική, με άφησε γιατί ενέκρινε την παρέα μου, διάλεγε τις φίλες μου. Υποχωρούσα συνέχεια κι αυτό επιβάρυνε την υγεία μου. Δεν γίνεται όμως διαφορετικά, αν θέλεις να κρατήσεις την οικογένεια ενωμένη πρέπει να μάθεις να υποχωρείς ».

Η δόμηση ιεραρχικών εξουσιαστικών σχέσεων ενισχύει και δικαιολογεί την εκδήλωση ενδοοικογενειακής βίας. Η ταπείνωση, ο εκφοβισμός, ο υποβιβασμός θυματοποιεί τις γυναίκες περισσότερο από την εκδήλωση απροκάλυπτης σωματικής βίας (Αρτινοπούλου, 2006).

Η Αγγελική:

«Ήμουν ένα άβουλο πλάσμα, δεν αντιδρούσα, με καθοδηγούσε ο σύζυγος, έπαιρνε όλες τις αποφάσεις, δεν μου άφηνε περιθώρια .Ό, τι και να μου έλεγε το πίστευα ,δεν τολμούσα να το αμφισβητήσω. Υπήρχε ο φόβος, αυτός ο έρμος ο φόβος που με συγκρατούσε. Φοβόμουν να εκφράσω τα θέλω μου γιατί δεν μπορούσα να αντιμετωπίσω τις συνέπειες, τις άσχημες αντιδράσεις. Πήρα δίπλωμα αυτοκινήτου για τις ανάγκες της δουλειάς, με την πρώτη, μετά από καυγά ,δεν με θεωρούσε ικανή να οδηγήσω».

Η Νεφέλη:

«Δεν άφηνε χρήματα ούτε για γάλα, έβγαινε, ξενυχτούσε, είχε θέμα με το αλκοόλ, έβριζε. Ήθελε την πλήρη αποκλειστικότητα, να μην συναναστρέφομαι με άλλους, να είμαι έξω από τον κόσμο, να μην εξελίσσομαι. Κλονίστηκε η υγεία μου, ένιωθα εγκλωβισμένη. Έμεινα μαζί του γιατί δεν ήθελα το παιδί μου να είναι παιδί χωρισμένων γονιών ».

Συμπερασματικά το πλαίσιο αναφοράς και οι νοητικές συνήθειες αυτών των γυναικών διαμορφώνεται εντέλει με τη βίωση και αποδοχή σχέσεων ιεραρχίας και του μητρικού ρόλου. Η ατομική τους υπόσταση απορροφάται από το «οικογενειακό σύνολο» (Ιγγλέση, 1990, σ.190). Η μητρότητα ως κοινωνικός ρόλος που απορρέει από το βιολογικό φύλο οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των γυναικών ως τροφούς και συζύγους και στην ταύτισή τους με τον κλειστό-ιδιωτικό χώρο (Μπακαλάκη, 1994). Οποιαδήποτε προσπάθεια για εκπαίδευση και συνέχιση του σχολείου εγκαταλείπεται ή μετατίθεται κάπου στο μέλλον. Οι γυναίκες αυτές έχοντας στερηθεί τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα σε μικρή ηλικία δεν διαθέτουν επαρκές μορφωτικό κεφάλαιο ικανό για να τους προσφέρει δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Συνακόλουθα ,οι επαγγελματικές τους επιλογές δεν στοχεύουν στην προσωπική τους χειραφέτηση αλλά στην εξασφάλιση οικογενειακών πόρων και περιορίζονται σε επαγγέλματα όπως αυτό της εργάτριας, της μοδίστρας, της κομμώτριας ή της καθαρίστριας (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007). Μέσα από τις αφηγήσεις των γυναικών προκύπτει ότι όπως υποστηρίζει και η Μαραγκουδάκη (2005), η θέση της γυναίκας στο χώρο εργασίας καθορίζεται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των έμφυλων ρόλων στην οικογένεια, την ιδεολογία της ασυμμετρίας και της κατωτερότητας ως προς τις ικανότητες, τους περιορισμούς στη σφαίρα του ιδιωτικού. Ο γάμος, και δη σε μικρή ηλικία, η ανάληψη πολλαπλών ρόλων, η έλλειψη στήριξης, η επιβολή εξουσιαστικών σχέσεων, αναστέλλει ή και ακυρώνει τις δυνατότητες εκπαιδευτικής και επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών διαιωνίζοντας την κοινωνική έμφυλη ανισότητα. (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2002· Δαράκη, 2007)

7.2.5 Αποπροσανατολιστικές εμπειρίες

Ο γάμος για τις γυναίκες του εσπερινού Λυκείου θεωρήθηκε ως φυσικός προορισμός. Υπηρέτησαν πιστά το ρόλο της συζύγου και της μητέρας που καθόρισε την ταυτότητά τους ,τις νοητικές τους συνήθειες ,τον τρόπο δράσης τους. Ωστόσο σε μια πιο ώριμη ηλικία επιζήτησαν να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση, να εγγραφούν και να τελειώσουν το σχολείο, προοπτική που τους είχε στερηθεί στα εφηβικά τους χρόνια και εγκαταλείφτηκε αναγκαστικά στη διάρκεια του έγγαμου βίου. Τι είναι αυτό που τις κάνει να επιζητήσουν την επιστροφή στα θρανία και να προσπαθήσουν να

επιτύχουν αυτό που στο παρελθόν φάνταζε αδύνατο, να συνδυάσουν δηλαδή τις οικογενειακές υποχρεώσεις με την δική τους εκπαιδευτική εξέλιξη. Στην ουσία αναζητούμε εκείνες τις αποπροσανατολιστικές εμπειρίες, τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα που πυροδοτούν την ανάγκη υποκειμενικής επαναπλαισίωσης παγιωμένων παραδοχών και έμφυλων ρόλων, σε μια προσπάθεια βελτίωση της αυτοεικόνας και ουσιαστικότερης νοηματοδότησης της πραγματικότητας. Όπως προαναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας σύμφωνα με τον Mezirow (2007) οι ενήλικες επιζητούν τη μάθηση όταν η βιωμένη εμπειρία έρχεται σε δυσαρμονία, αδυνατεί να προσφέρει επαρκείς νοηματοδοτήσεις και να εξυπηρετήσει τις ζωτικές ανάγκες τον ατόμων.

Τα αποπροσανατολιστικά βιώματα είναι κομβικά σημεία στις βιογραφικές διαδρομές των ατόμων (Κουλαουζίδης, 2009). Ένα σημαντικό γεγονός, μια καταλυτική εμπειρία ή μια καθοριστική συγκυρία, μια απώλεια ή μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του ατόμου, ένα διαζύγιο μπορεί να κλονίσει τα σταθερά σχήματα νοηματοδότησης και να οδηγήσει στην ανάγκη κριτικής αντιμετώπισης και αναθεώρησης των πεποιθήσεων και στάσεων (Mezirow, 1990). Η βίωση καταλυτικών αποπροσανατολιστικών βιωμάτων σύμφωνα με την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση είναι έκδηλη στις αφηγήσεις των γυναικών.

Η Μαριάνθη αποφασίζει να επιστρέψει στην εκπαίδευση μετά τον αιφνίδιο θάνατο του συζύγου της. Τα παιδιά της έχουν μεγαλώσει, έχει γίνει πλέον γιαγιά. Η ίδια ερμηνεύει την απόφαση της ως ανάγκη αυτοπροσδιορισμού:

« Ο καιρός της προσφοράς προς του άλλους είχε παρέλθει, όφειλα να κάνω κάτι και για μένα».

Η Αγγελική βιώνει αποπροσανατολιστικές εμπειρίες όταν αρχίζει να δουλεύει σε ένα ανδροκρατούμενο χώρο και συνειδητοποιεί την έμφυλη ανισότητα την οποία είχε βιώσει έντονα στο οικογενειακό της περιβάλλον:

«Ήμουν ήδη 45, τα παιδιά είχαν πλέον τη δική τους ζωή, όφειλα να κάνω κάτι αποκλειστικά για μένα. Με επηρέασε και το γεγονός ότι στο απορριμματοφόρο δουλεύω αποκλειστικά με άντρες, που μπορούν να κάνουν ό, τι θέλουν ».

Η Νεφέλη συσχετίζει την απόφαση της να ολοκληρώσει το σχολείο μετά το δεύτερο επώδυνο διαζύγιο :

« Η ζωή έχει ανατροπές. Ο χωρισμός έφερε άμεσα το θέμα της επιβίωσης, έπρεπε να κάνω μια καινούρια αρχή. Πάντα ήθελα να πατάω γερά στα πόδια μου, το είχα απωθημένο,

έπρεπε να τελειώσω το σχολείο. Γιατί τώρα; Ο πρώτος σύζυγος μου το αρνήθηκε, στο δεύτερο γάμο μου επαναπαύτηκα ένιωσα επιτέλους ασφαλής.... Πρέπει να έχεις κότσια για να τα παρατήσεις όλα και να θέλεις να κάνεις μια νέα αρχή».

Η Εύα βιώνει μια μεγάλη αλλαγή στη ζωή της όταν χωρίς να ρωτηθεί ο σύζυγος της αποφασίζει να αφήσουν την πόλη και να μετακομίσουν σ' ένα μικρό χωριό απομονώνεται, παράλληλα νιώθει ότι πέφτει θύμα εκμετάλλευσης λόγω έλλειψης γνώσεων κι έτσι αποφασίζει να γυρίσει στο σχολείο:

« Αιφνιδιαστικά και απότομα μετακομίσαμε από την πόλη σε μονοκατοικία σε χωριό της Δράμας, αυτό μου κόστισε πολύ, απομονώθηκα. Τα παιδιά μεγάλωσαν. Άρχισα να ασχολούμαι με τη μαγειρική, με εκμεταλλεύτηκε ο εργοδότης μου μάλλον γιατί δεν είχα πτυχίο. Αν έπρεπε να κάνω κάτι στη ζωή μου έπρεπε να πάρω απολυτήριο ».

Πέρα όμως από τις σημαντικές προσωπικές εμπειρίες, τα αποπροσανατολιστικά βιώματα μπορεί να είναι μια περισσότερο σύνθετη διεργασία. Παρατεταμένες, βιωμένες καταστάσεις μπορεί να επιφέρουν εσωτερική προσωπική κρίση, να δημιουργήσουν το αίσθημα της ανεπάρκειας και της έλλειψης ή και να καλλιεργήσουν την ανάγκη για αυτοστοχασμό επί των παραδοχών και των προκαταλήψεων που έχει αποδεχτεί το άτομο (Taylor, 2008, όπ.αναφ. στο Κόκκος, 2011).

Στο σύνολό τους οι πληροφορήτριες ερμηνεύουν την απόφασή τους για επιστροφή στο σχολείο ως προσωπική επανάσταση, ως αδήριτη εσωτερική ανάγκη να κάνουν κάτι για τις ίδιες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η επιστροφή και ολοκλήρωση του σχολείου περιγράφεται ως απωθημένο, εκφράζουν συναισθήματα μειονεξίας και αδικίας, ένα ψυχικό κενό που τους συνόδευε σε όλη τους τη ζωή. Για τον Cofman (1989, όπ. αναφ. στο Mezirrow, 2007) η βίωση «εντατικών» αισθημάτων μπορεί να εγείρει διαδικασίες κριτικού στοχασμού, να κλονίσει τις υπάρχουσες παραδοχές και να οδηγήσει στην αναζήτηση νέας διευρυμένης οπτικής, άρα και μετασχηματισμού.

Ενδεικτικά η Αγγελική αναφέρει:

«Ξυπνάει κάτι μέσα σου κάποια στιγμή κι αναρωτιέσαι ποιος είναι ο ρόλος σ' αυτή τη ζωή ως άνθρωπος και γυναίκα. Ένιωθα στάσιμη, πολλές φορές ένιωθα μειονεκτικά κι αναρωτιόμουν αν μπορούσα να πετύχω κάτι καλύτερο, να βελτιώσω τη ζωή μου. Δεν ξέρω αν ήταν αναλαμπή της στιγμής ή εσωτερική επανάσταση αλλά είχα μάθει να προσφέρω μόνο στους άλλους, είχε φτάσει η στιγμή να προσφέρω και στον εαυτό μου ».

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες ανακοινώνουν την απόφαση στην οικογένειά τους χωρίς να τη συζητούν, αιφνιδιαστικά. Χαρακτηριστικά η Μαριάνθη αφηγούμενη αναφέρει:

« Έχω να σας ανακοινώσω ότι θα πραγματοποιήσω ένα όνειρο που είχα από παιδί. Ο γιος μου με χιούμορ με διέκοψε και είπε ότι το όνειρο μου είναι να αγοράζω γάλατα και να αλλάζω πάμπερς! Τους κοίταξα στα μάτια και κατάλαβαν, ήξεραν ότι η μάμα και γιαγιά πλέον ,θα πάει σχολείο ».

Επιπρόσθετα, τα αποπροσανατολιστικά βιώματα εμπεριέχουν μία διλημματική ηθική διάσταση, ένα διακύβευμα εκλογής ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να είναι σωστό ή μη καθώς οι νοηματικές δομές και οι παραδοχές περιχαρακωμένες και συναισθηματικά προστατευμένες (Κουλαουζίδης, 2013). Οι αφηγήτριες αντιμετωπίζουν έντονη, συναισθηματική, απειλητική εμπειρία που επιφέρει η ανάγκη διαζευκτικής επιλογής ανάμεσα στην ηθική της φροντίδας και της προσφοράς προς την οικογένεια και τις προσωπικές τους ζωτικές ανάγκες. Οι διλημματικές αυτές εμπειρίες μπορεί να οδηγήσουν σε κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών και στην ανάγκη μετασχηματισμού (Mezirow, 2007).

Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα από την αφήγηση της Λίνας:

« Την πρώτη μέρα έκλαψα φεύγοντας από το σπίτι. Τρεις φορές γύρισα το τετράγωνο του σχολείου μέχρι να αποφασίσω να μπω. Αναρωτιόμουν τι σόι μάνα είμαι εγώ που αφήνω τα παιδιά μου για να πάω σχολείο. Το ίδιο έλεγε και ξαναέλεγε η μάνα μου, ήθελε για άλλη μια φορά να με σταματήσει. Όμως εγώ το είχα αποφασίσει, είχε έρθει η στιγμή. Δεν ήθελα ένα απολυτήριο για να βρω δουλειά, ήθελα να μάθω, να μπορώ να συζητώ, να σκέφτομαι, να μην σιωπώ άλλο, να μην αισθάνομαι μειονεκτικά ».

Είναι φανερό λοιπόν ότι αναζητούν να αναπλαισιώσουν την ταυτότητά τους, να οδηγηθούν σε νέους δρόμους αυτόβουλης σκέψης και δράσης αφού νιώθουν ότι οι στερεοτυπικοί ρόλοι έφυλων παραδοχών που κλήθηκαν να ενδυθούν δεν τις ικανοποιούν, δεν μπορούν να προσφέρουν επαρκείς ερμηνείες νοηματοδότησης της δικής τους πραγματικότητας. Η απόφασή τους σε μεγάλη ηλικία να συνεχίσουν την εκπαίδευση, καταδεικνύει τη διάθεσή τους να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά και τους ρόλους τους με νέους όρους.

7.2.6 Η φοίτηση στο εσπερινό-μια μετασχηματίζουσα διεργασία

Φτάνοντας στον τελευταίο προβληματισμό της έρευνας μας διαπιστώνουμε ότι για τις γυναίκες – αφηγήτριες η φοίτηση τους στο εσπερινό Λύκειο αποτέλεσε εφιαλτήριο για να προβούν σε μια σειρά βαθμιαίων αυξητικών στοχαστικών διεργασιών που οδήγησαν στο να διέλθουν διάφορα στάδια μετασχηματισμού των δικών τους παραδοχών για το ρόλο της γυναίκας. Στο σύνολό τους εξαιρούν το ρόλο του σχολείου για τη συμβολή στην απόκτηση γνώσεων και την αποκατάσταση της εκπαιδευτικής αδικίας που είχαν υποστεί λόγω έμφυλων περιορισμών. Ωστόσο, συνειδητοποιούν ότι, πρωτίστως, η φοίτηση συνέβαλε στο να ενεργούν ως αυτόβουλα σκεπτόμενα και δρώντα υποκείμενα. Οι πιο σημαντικοί μετασχηματισμοί κατά τον Mezirow (2007, σ.60) εμπεριέχουν την κριτική των ανεξέταστων παραδοχών του παρελθόντος που αφορούν τον ίδιο μας τον εαυτό. Η καλλιέργεια της αυτοδύναμης σκέψης είναι το ζητούμενο της ενήλικης μάθησης υπό το πρίσμα των αρχών της μετασχηματίζουσας θεωρητικής προσέγγισης.

Η Αγγελική θεωρεί ότι το σχολείο τη βοήθησε να αλλάξει τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

« Το σχολείο είναι κάτι αποκλειστικά δικό μου, νιώθω ελεύθερη, μαθαίνω πράγματα, σκέφτομαι διαφορετικά. Τώρα πλέον δεν φοβάμαι, στηρίζω τις αποφάσεις μου και αντιμετωπίζω τις συνέπειες, όποιες κι αν είναι αυτές. Πιστεύω στον εαυτό μου, δεν δέχομαι πια να με καθοδηγούν. Δεν ξέρω αν νιώθω ανεξάρτητη, σίγουρα όμως νιώθω αυτόβουλη».

Η Μαριάνθη τονίζει συνακόλουθα :

«Αισθάνομαι ότι το σχολείο αυτό με ολοκλήρωσε ως άνθρωπο, έπαψα να νιώθω μειονεκτικά νιώθω αυτόβουλη... αισθάνομαι απελευθερωμένη, τότε ήμουν εγκλωβισμένη σε όλους αυτούς τους ρόλους, έπρεπε συνεχώς να προσφέρω, δεν υπήρχε χώρος για μένα. Τώρα έχω βρει».

Είναι αξιοσημείωτη η ερμηνεία που δίνει η Λίνα αποτιμώντας την επίδραση του σχολείου στην προσωπική της ανάπτυξη καθώς μιλά για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από τη συμμετοχή σε κριτικό διάλογο ως βασική προϋπόθεση μετασχηματισμού παραδοχών και υποκειμενικής επαναπλαισίωσης:

« Έμαθα να κάνω την προσωπική μου κριτική, να βλέπω τα πράγματα από διάφορες οπτικές, να κρίνω τις απόψεις που θεωρούσα δεδομένες. Αναθεώρησα πολλά. Πλέον επεξεργάζομαι, είμαι ανοιχτή, δεν έχω παρωπίδες, ακούω και συζητώ. Ξέρω ότι δεν

υπάρχει μία αλήθεια, προσπαθώ να το καταλάβουν και οι άλλοι αυτό. Με βοήθησαν πολύ οι συζητήσεις και οι διαφωνίες μας στο μάθημα της έκθεσης. Νομίζω λέγεται κριτική σκέψη. Έμαθα να μιλώ, βγήκα από τη σιωπή ».

Ωστόσο, οι παραδοχές που αφορούν το συζυγικό και μητρικό ρόλο όπως περιγράφηκαν παραπάνω είναι ισχυρά προστατευμένες και η υποκειμενική επαναπλαισίωση, η διεκδίκηση διεύρυνσης της ταυτότητας εμπεριέχει μια δύσκολη και απαιτητική πάλη καθώς οι παλιές απόψεις αμφισβητούνται και επιδιώκεται η απελευθέρωση από παραδοχές που υφίστανται αλλά δεν είναι πλέον αξιόπιστες. Δεν είναι τυχαίο ότι στο σύνολό τους οι αφηγήτριες αναφέρουν ότι η απόφαση για την επιστροφή στο σχολείο συνοδεύεται με έντονες ενοχές για παραμέληση των έμφυλων υποχρεώσεων τους που απορρέουν από το ρόλο τους ως συζύγου-μητέρας. Αποτελέσματα πολλών ερευνών συνηγορούν στο ότι οι ενοχές αποτελούν ένα από τα βασικά εμπόδια συμμετοχής των γυναικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Johnstone & Rivera, 1965· Συμεωνίδου, 1998· Carney-Crompton & Tan, 2003· Puech, 2008· Κορωναίου, 2009). Δέχονται αμφισβήτηση από το σύζυγο, από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ακόμα και από τα παιδιά τους, έρχονται αντιμέτωπες με τις προκαταλήψεις του περιβάλλοντος:

Η Μαριάνθη:

« Άκουσα διάφορα σχόλια-τι τα θέλεις τα γράμματα γυναίκα σε τέτοια ηλικία, μήπως ψάχνεις για γαμπρό, μήπως θέλεις να γίνεις καθηγήτρια –δεχόμουν την ειρωνεία αλλά όσοι με γνώριζαν πραγματικά με επικροτούσαν και με στήριζαν» .

Φαίνεται όμως ότι προβαίνουν σταδιακά σε μια διαδικασία αυτοεξέτασης των συναισθημάτων ενοχής, φόβου, μειονεξίας καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία τις προσφέρει επιλογές για νέους ρόλους και σχέσεις που οι ίδιες δημιουργούν, γεγονός που λειτουργεί απελευθερωτικά .

Οι γυναίκες αυτές καταβάλλουν πολύ μεγάλη προσπάθεια για να συνδυάσουν τις οικογενειακές υποχρεώσεις ενώ παράλληλα επιδιώκουν να είναι απόλυτα συνεπείς στη σχολική φοίτηση και να σημειώσουν υψηλές επιδόσεις. Παράλληλα, όμως, συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες του σχολείου και συνάπτουν ισχυρούς δεσμούς φιλίας με ανθρώπους που διάγουν παράλληλες διαδρομές και μοιράζονται τη διεργασία μετασχηματισμού. Όπως υποστηρίζει ο Brookfield (2007:177) οι φίλοι λειτουργούν ως «κριτικοί καθρέπτες» γιατί πέρα από το ότι παρέχουν συναισθηματική στήριξη βοηθούν να αναδειχθούν οι δικές μας παραδοχές παρέχοντας πληροφορίες για τις

δικές τους διαδρομές κριτικής αυτοεξέτασης. Κατά τον Frosh (1998, όπ.αναφ. στο Mezirow, 2007) η σχέση και η διαπροσωπική αλληλεπίδραση με αυτούς που έχουν υπερβεί την καταπίεση, οδηγεί στη ισχυροποίηση της υποκειμενικότητας.

Από τις αφηγήσεις των γυναικών διαπιστώνεται ότι η φοίτηση τους στο εσπερινό προσφέρει ή προσέφερε για τις απόφοιτες ένα διαφορετικό τρόπο κατανόησης του κόσμου και θέασης του εαυτού που συνιστά κατά το Mezirow (2007) μια μορφή νοητικής δράσης και μετασχηματισμού απόψεων και νοητικών συνηθειών. Η φοίτηση ερμηνεύεται ως προσωπική κατάκτηση που βελτιώνει την αυτοεικόνα και αναδομεί τις οικογενειακές σχέσεις.

Η Χρύσα συσχετίζοντας τη φοίτηση με το ρόλο της ως μητέρα αναφέρει:

« Όταν κάνεις οικογένεια αφοσιώνεσαι, είχα εγκλωβιστεί, ο γιος μου μονοπωλούσε όλο το χρόνο μου, δεν γινόταν διαφορετικά. Στην αρχή είχα ενοχές απέναντι στο παιδί αλλά νομίζω ότι του κάνει καλό, βλέπει τη μαμά να συνεχίζει. Φυσικά κάνει καλό και σε μένα ..είμαι πιο δυνατή για μένα και το παιδί μου ».

Η Αγγελική έχοντας βιώσει σχέσης υποταγής και άνισης έμφυλης ιεραρχίας μιλά για αλλαγή των ισορροπιών:

« Σίγουρα ανατράπηκαν οι ισορροπίες, νιώθει ότι δεν έχει τον πλήρη έλεγχο. Τον ενοχλεί που δεν είναι το κέντρο του κόσμου μου, ότι θέλω να έχω ενδιαφέροντα, ότι έχω γνωρίσει σημαντικούς ανθρώπους έξω από τον δικό του κύκλο. Προσπάθησα να τον εντάξω, να τον παρακινήσω να με ακολουθήσει αλλά δεν τα κατάφερα. Βλέπει ότι προχωρώ, δεν μπορεί να καταλάβει τι σημαίνει το σχολείο για μένα και γι' αυτό αντιδρά... Μόνο λόγοι υγείας θα με αναγκάσουν να σταματήσω το σχολείο, κανείς άλλος ».

Η Εύα η οποία βρίσκεται στον πρώτο χρόνο φοίτησης προβαίνει στην δική της αποτίμηση:

«Μέσα σε λίγους μήνες νιώθω ότι έχω αλλάξει, ανοίγει το μυαλό...ο άντρας μου με αντιμετωπίζει διαφορετικά, άρχισε να με υπολογίζει, νομίζω ότι χαίρεται για μένα. Αν είχα μια δουλειά, ένα πτυχίο ίσως τα πράγματα να ήταν καλύτερα »

Χρήζει ιδιαίτερης προσοχής ότι στο σύνολό τους οι αφηγήτριες, αποτιμώντας τη συμβολή της συμμετοχής τους στη σχολική φοίτηση, αναθεωρούν τις κοινωνικά δεδομένες παραδοχές που σχετίζονται με το ρόλο της σωστής συζύγου-μητέρας και μιλούν για αυτοεξουσιοδότηση, αυτόνομη θέληση, αυτοδιάθεση, ελεύθερη βούληση. Η οικογένεια συνεχίζει να είναι το υπαρκτικό επίκεντρο ωστόσο φαίνεται να επανεξετάζουν

τη ζωή τους, να διεκδικούν σχέσεις σεβασμού και ισοτιμίας και κυρίως προκύπτει ότι οικοδομούν ικανότητα αυτοπεποίθησης για να δράσουν και να αναλάβουν νέους ρόλους. Σύμφωνα με τον Novak (όπ. αναφ. στο Mezirow, 2007) ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων βεβαιώνεται με την πραγμάτωση της νέας προοπτικής που φέρνει η αλλαγή στη ζωή μας. Η βίωση της ελευθερίας δεν περιορίζεται στη διάθεση για αλλαγή, προϋποθέτει δύναμη και ενσυνείδητη απόφαση του υποκειμένου να δράσει και να πετύχει τους σκοπούς με βάση τις νέες νοηματοδοτήσεις (Mezirow, 2007) .

Συνακόλουθα, οι αφηγήτριες με την ολοκλήρωση της φοίτησης τους, επιθυμούν να επιδιώξουν καινούριες επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προοπτικές. Η Μαριάνθη και η Λίνα κάνοντας την υπέρβαση, επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους σε πανεπιστημιακές σχολές και είναι πλέον φοιτήτριες. Αξίζει να ανατρέξουμε στο αφηγηματικό υλικό για να δούμε πως αντιλαμβάνονται τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους και την ανάληψη νέων ρόλων.

Η Μαριάνθη:

«Είμαι μαμά, γιαγιά και φοιτήτρια, υπάρχει αρμονία. Έχω τις σπουδές μου, θέλω να είμαι συνεπής και καλή σ' αυτό που κάνω. Φροντίζω να αφιερώνω στα παιδιά και τα εγγόνια μου ποιοτικό χρόνο όχι όλο μου τον χρόνο. Σήμερα είμαι εγώ και η σχολή μου. Όταν πάρω το πτυχίο μου ,θέλω να διαβάσω πολύ και να ταξιδέψω πολύ. Ταξίδια δεν έκανα ποτέ μου ...πότε ο άνθρωπος νιώθει ευτυχισμένος; όταν κάνει αυτό που θέλει, όταν αποδεσμεύεται, τότε ολοκληρώνεται».

Η Λίνα:

« Αποφάσισα να γυρίσω στο σχολείο γιατί δεν ήθελα να μεμψιμοιρώ, να ντρέπομαι να μιλήσω ,να νιώθω μειονεκτικά. Όταν το τελείωσα συνειδητοποίησα ότι δεν ήταν αρκετό. Είναι πολύ δύσκολο αλλά πλέον υπάρχουν ισορροπίες. Δεν θέλω απαραίτητα να βρω δουλειά μέσα από αυτό ,θέλω να συνεχίσω να μαθαίνω, να προχωρήσω. Άλλωστε πότε ο άνθρωπος σταματά να μαθαίνει; Ποτέ. Είναι εγωιστικό;».

Επικεντρώνεται στην επίδραση που ασκεί αυτός ο νέος ρόλος στην οικογένειά της:

« Ο Γιώργος, αντίθετα με μένα, διατυμπανίζει σε όλο τον κόσμο ότι η γυναίκα του είναι φοιτήτρια. Όταν πέρασα, κέρασε τους πάντες ,νιώθει περήφανος, νομίζει ότι τα κάνω όλα σωστά και δεν είναι πολύ καλό αυτό! Βλέπω ότι τα παιδιά μου θέτουν στόχους ,κάνουν όνειρα για σπουδές και χαίρομαι. Η μικρή μου, είναι τώρα στο νηπιαγωγείο, καμαρώνει λέγοντας στη δασκάλα της ότι και η δική της μαμά θα γίνει δασκάλα για να βοηθάει τα

παιδιά που την χρειάζονται. Θέλει και η ίδια να γίνει δασκάλα για παιδιά με δυσκολίες. Η μόνη που δεν κατανοεί και δεν με στηρίζει είναι η μάνα μου, άλλωστε δεν το έκανε ποτέ » .

Ο Mezirow αναγνωρίζει τη δύναμη των υποστηρικτικών σχέσεων και του περιβάλλοντος στο να δομηθεί η αυτοπεποίθηση και να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των νέων επιλογών αφού βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τις σχέσεις ισχύος και τα πρότυπα ρόλων. Ο Frosh (1998, σ.72) υποστηρίζει ότι η αναθεώρηση του εαυτού μας, οι ψυχικοί μετασχηματισμοί αντανακλώνται στη θέαση και στις αντιδράσεις των δικών μας ανθρώπων.

Ωστόσο στην περίπτωση της Βασιλικής ο ρόλος της «σωστής» μητέρας δεν συνάδει με την επιδίωξη και την επίτευξη των προσωπικών της αναγκών και φιλοδοξιών. Η σύγκρουση μεταξύ των δικών της εκπαιδευτικών αναγκών και του γιου της διαταράσσει τις οικογενειακές ισορροπίες. Όπως διαφαίνεται και από την έρευνα του Stalker (2001) οι ενοχές που επιφέρει η αναθεώρηση των δομημένων οικογενειακών ρόλων είναι βασική αιτία εγκατάλειψης των προσωπικών φιλοδοξιών των γυναικών. Ο μετασχηματισμός απόψεων δεν μπορεί να συνοδεύεται με την αναμενόμενη ανάληψη δράσης για όλα τα υποκείμενα (Mezzirow, 2007).

Η Βασιλική:

«Ίσως το μετάνιωσα που δεν έδωσα πανελλαδικές γιατί αν τελείωνα μια σχολή θα μπορούσα να γλιτώσω από τα νυχτέρια και να πάω σε διοικητική θέση. Όμως ο γιος μου ήταν ταυτόχρονα υποψήφιος και επιζητούσε όλη την προσοχή μου. Δεν ήθελα οι δικές μου φιλοδοξίες να επηρεάσουν το παιδί γιατί έβλεπα ότι ενοχλούνταν ...Εγώ είχα κάνει τον κύκλο μου, έπρεπε με κάθε τρόπο να βοηθήσω το παιδί μου. Σήμερα έχουν επανέλθει οι ισορροπίες στην οικογένεια. Νομίζω ότι έκανα το σωστό... θέλω να μάθω ,να εξελιχτώ, όμως δεν θέλω ξανά να διαταράξω τις ισορροπίες στην οικογένειά μου».

7.2.7 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της συζήτησης των αποτελεσμάτων που ανέκυψαν από την έρευνά μας, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι όλες οι αφηγήτριες νιώθουν την ανάγκη να αναφερθούν στους καθηγητές τους, με τους οποίους αισθάνονται αλληλέγγυοι. Εξαίρουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη συμβολή τους στην προσωπική ενδυνάμωση, στην απόκτηση γνωστικών αλλά κυρίως κοινωνικών

δεξιοτήτων. Μιλούν για προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διακρίνεται από κατανόηση, ενίσχυση της συνειδητοποίησης των δυνατοτήτων τους, καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού μέσα από διαλογικές, συμμετοχικές διεργασίες, εξουδετέρωση των σχέσεων εξουσίας που είχαν βιώσει στα πρώιμα σχολικά χρόνια. Σύμφωνα και με την έρευνα των Σιπητάνου και Πλατσίδου (2010), οι σχέσεις αμοιβαιότητας, αποδοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων ενισχύουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αναλογιζόμενοι ότι η εσπερινή εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και να προσφέρει ευκαιρίες σε άτομα που το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους έχει στερήσει, ο εκπαιδευτικός με το έργο του καλείται να αναλάβει, κατά τον Mezirow (2007), ρόλο πολιτισμικού ακτιβιστή συμβάλλοντας στη χειραφέτηση αυτοδύναμα σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών.

7.3 Συμπεράσματα

7.3.1 Εισαγωγή

Η κριτική συμπερίληψη των ευρημάτων οδηγεί στη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων του ερευνητικού εγχειρήματος. Η πραγματοποίηση της έρευνας έδωσε τη δυνατότητα στις γυναίκες –μαθήτριες του Εσπερινού Λυκείου να αφηγηθούν την ιστορία τους, να ακουστούν οι φωνές τους και παράλληλα να κατανοήσουμε τις επιρροές που έχουν δεχτεί και τον τρόπο που οι ίδιες νοηματοδοτούν τη βιωμένη προσωπική τους εμπειρία. Η κάθε αφήγηση διατηρεί την αξία της μοναδικότητας που ενέχει η ιστορία ζωής του κάθε υποκειμένου. Μέσω της ολιστικής προσέγγισης των αφηγήσεων μπορεί κανείς να διαπιστώσει την ομοιογενή εμπειρία μέσα από τη πολυπλοκότητα και το διαφορετικό τρόπο θέασης των πλαισίων αναφοράς, τον διαφορετικό τρόπο βίωσης και διαχείρισης της ζωής τους. Υπάρχουν επιφυλάξεις για το ότι όλες οι πτυχές του βίου δεν μπόρεσαν να αναδυθούν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Τα οικεία και γνώριμα είναι δυσσερμήνευτα διατηρούν -ευτυχώς- την προοπτική αυτοστοχασμού. Οι ερμηνείες που επιχειρήθηκαν βασίστηκαν στη διυποκειμενική αλληλεπίδραση μέσα από την οπτική και ερμηνεία των εμπλεκόμενων και δρώντων υποκειμένων στην έρευνα.

Συγκρίνοντας τις παράλληλες διαδρομές βίου αυτών των γυναικών μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα που σε καμιά περίπτωση δεν παρέχουν τη δυνατότητα και την αξίωση γενίκευσης, ωστόσο προσφέρουν δυνατότητες πολλαπλής ανάγνωσης και

ερμηνείας για το πώς κατασκευάζεται η κοινωνική ταυτότητα του φύλου, αφομοιώνονται οι παραδοχές και διαμορφώνονται οι επιλογές ζωής, που καθορίζουν την προσωπική εξέλιξη των γυναικών. Οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προσδοκώμενοι ρόλοι αναπαράγονται και διαμορφώνονται μέσα από τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς κυρίως στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου. Το κοινωνικό φύλο, η γυναικεία ταυτότητα δομείται και συγκροτείται σε ένα πλαίσιο αναφοράς που επιβάλλει την έμφυλη ασυμμετρία. Ωστόσο, τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ιδιαίτερα αισιόδοξα, καθώς οι ενήλικες αυτές γυναίκες, βιώνοντας διλήμματα που μπορούν να χαρακτηρισθούν *αποπροσανατολιστικά* και εγείρουν κατά τον Mezirow (2007) αναγκαιότητα μετασχηματισμού δυσλειτουργικών αντιλήψεων και ρόλων, επιστρέφουν στο σχολείο. Η εσπερινή εκπαίδευση αν και εντάσσεται λειτουργικά και οργανωσιακά στο πλαίσιο της τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται να καλύπτει τις ανάγκες της ενήλικης μάθησης με μετασχηματίζουσα και χειραφετητική προοπτική.

Στις επόμενες ενότητες παρατίθενται οι συμπερασματικοί συλλογισμοί με βάση το θεωρητικό προβληματισμό, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ερμηνεία των ερευνητικών προβληματισμών που ανέκυψαν από την έρευνα.

7.3.2 Κοινωνικοποίηση και συγκρότηση της «γυναικείας» ταυτότητας

Η ανάγνωση της έρευνας παρέχει τη δυνατότητα να κατανοηθεί ο τρόπος συγκρότησης της «γυναικείας ταυτότητας», της εμφυλοποίησης μέσα από τη βιογραφική της διάσταση. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για έναν καθαρά έμφυλο προσδιορισμό καθόρισαν τον τρόπο κοινωνικοποίησης αυτών των γυναικών τόσο στην οικογένεια όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Οποσδήποτε υπάρχουν ατομικές διαφορές ανάμεσα στις αφηγήτριες αναφορικά με την πρόληψη των κοινωνικοποιητικών επιρροών, ωστόσο διαφαίνεται ότι ο πυρήνας των παραδοχών τους έχει κοινές συνισταμένες. Μέσα από την ανάλυση των κοινών βιωμάτων προκύπτει η γνώση για την ύπαρξη ηγεμονικών σχέσεων έμφυλης ασυμμετρίας. Συγκεκριμένα, η άνισα διαφοροποιημένη ως προς το φύλο κοινωνικοποίηση διαμορφώνεται μέσω διαδικασιών διαφοροποιημένων έμφυλων κανονιστικών προδιαγραφών, επιβολών, προσδοκιών και επιλογών. Οι ενδοοικογενειακές

τους σχέσεις διακρίνονται από τον παραδοσιακό καταμερισμό γονικών προτύπων και έμφυλων ρόλων, τους οποίους προσλαμβάνουν και οικειοποιούνται.

Η εμπειρία της έμφυλης διαφοροποίησης στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος εγχράσσει την αποδοχή της έμφυλης ασυμμετρίας και των προσδοκώμενων αποδεκτών συμπεριφορών. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών σε συνδυασμό με την πατριαρχική δόμηση της οικογένειας στερεί από τις γυναίκες αυτές την παιδικότητα, αφού από πολύ μικρή ηλικία επωμίζονται ρόλους και ευθύνες έμφυλης *κανονικότητας*, δέχονται περιορισμούς και αποκλεισμούς και το κυριότερο στερούνται τη δυνατότητα να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τη μέση εκπαίδευση και συνακόλουθα στερούνται τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών και εξέλιξης. Καταδεικνύεται επίσης ότι η «γυναικεία εμπειρία» συγκροτείται ως διαζευκτικά αντιθετική προς την επικρατούσα ηγεμονική ανδρική ιεραρχία και οι όροι καταπίεσης διαμορφώνονται με βάση την ηλικία και την κοινωνική προέλευση των ατόμων (Αθανασίου, 2006, σ.33).

Επιπρόσθετα, αν και οι εμπειρίες της σχολικής ζωής για της συμμετέχουσες είναι περιορισμένες, από την έρευνα προκύπτει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από διαφοροποιημένες με βάση το φύλο συμπεριφορές και προσδοκίες των εκπαιδευτικών συντελεί στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών ρόλων και έμφυλων διακρίσεων. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τα ερευνητικά συμπεράσματα προηγηθεισών ερευνών, (Arnot, 1986· Δεληγιάννη, 1994· Μπέλλας, 1995· Καταρτζή, 1996· Μαραγκουδάκη, 2000· Οικονομίδου, 2004), γεγονός που εγείρει προβληματισμούς για τις αντιλήψεις που διέπουν τη σχολική κουλτούρα.

Όπως προκύπτει από τη έρευνα μας, οι επιλογές ζωής των γυναικών ενέχουν έμφυλους προσδιορισμούς. Ο γάμος και μάλιστα σε μικρή ηλικία φαντάζει ως φυσικό κοινωνικό πεπρωμένο για τις γυναίκες. Η δημιουργία μονογονεϊκής οικογένειας εκλαμβάνεται ως κοινωνικό ανακόλουθο. Η δόμηση της ταυτότητας και των παραδοχών εγγράφεται στη συλλογιστική του ρόλου συζύγου-μητέρας σύμφωνα με τις στερεοτυπικές παραδοσιακές αντιλήψεις. Συνακόλουθα περιορίζονται στο χώρο του ιδιωτικού που στερεοτυπικά χαρακτηρίζει τις γυναίκες (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2000). Καταδεικνύουν ανοχή, υποτακτικότητα, υποχωρητικότητα που φτάνει σε ορισμένες περιπτώσεις στην αποδοχή της έμφυλης βίας. Η μητρότητα, ως κοινωνική προέκταση του φύλου, αποτελεί το επίκεντρο του αυτοπροσδιορισμού τους. Εγκαταλείπουν τις

προσωπικές φιλοδοξίες για εκπαίδευση και επαγγελματικά λειτουργούν επικουρικά απασχολούμενες κυρίως ως εργάτριες, καθαρίστριες, κομμώτριες αφού δεν διαθέτουν το αναγκαίο μορφωτικό κεφάλαιο που θα τις προσέφερε περισσότερες επαγγελματικές επιλογές. Η στέρηση εκπαιδευτικών ευκαιριών, όπως υποστηρίζει και ο Δασκαλάκης (2009), θέτει σε κοινωνική δυσμένεια της γυναίκες στερώντας από αυτές δυνατότητες προσωπικής και επαγγελματικής ανέλιξης.

Από τις αφηγήσεις των πληροφορητριών προκύπτει ο προβληματισμός ότι η ελληνική κοινωνία παραμένει σεξιστικά δομημένη σε σχέση με τις οικογενειακές αξίες, τη μητρότητα, τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την ανατροφή των παιδιών. Συνακόλουθα, η έρευνα συνάδει με τις φεμινιστικές ερευνητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι το φύλο είναι μια ιδιαίτερα ισχυρή κοινωνική «κατασκευή» και η αποδοχή της έμφυλης «κανονικότητας» είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βιογραφική συγκρότηση της εμπειρίας και των τρόπων πρόληψης και διαχείρισης των όρων που η κοινωνική πραγματικότητα επιβάλλει (Τσιώλης, 2010). Όπως επισημαίνει και η Μαραγκουδάκη (2005), παρά τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που έχουν συντελεσθεί τις τελευταίες δεκαετίες και τις θεσμικές αλλαγές προώθησης της ισότητας, στην ελληνική κοινωνία η πατριαρχική δομή της οικογένειας συνεχίζει να επιβάλλει τις ηγεμονικές, παραδοσιακές νόρμες της κοινωνικής ταυτότητας για το ρόλο των φύλων και να αναπαράγει την έμφυλη ασυμμετρία.

7.3.3 Έμφυλα εμπόδια στην εκπαίδευση των γυναικών

Όπως προκύπτει από την έρευνα μας, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σε συνδυασμό με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και την έλλειψη μορφωτικού κεφαλαίου των γονιών στέρησαν από τις γυναίκες αυτές μορφωτικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί προτεραιότητα για τα κορίτσια και η ανάληψη πρώιμων έμφυλων ρόλων και υποχρεώσεων αποκλείει τις γυναίκες αυτές από τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα. Διακρίνεται, όπως επισημαίνεται και από άλλες έρευνες, ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα ερμηνείας της σχολικής διαρροής (Βεργίδης, 1995· Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997· Βουϊδάσκis, 1999).

Στα πλαίσια του γάμου, η επιβολή εξουσιαστικών σχέσεων και η ανάληψη πολλαπλών ρόλων ακυρώνει οποιαδήποτε προσπάθεια για εκπαίδευση. Τα πορίσματα της

έρευνας συνάδουν με τις ερευνητικές διαπιστώσεις προηγθεισών ερευνών που καταδεικνύουν ότι η επιθυμία για εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως προσωπική φιλοδοξία που δεν ταιριάζει στις γυναίκες, διαταράσσει τις οικογενειακές ισορροπίες, μπορεί να επιφέρει ρήξη των δομημένων σχέσεων καθώς οι άντρες λειτουργούν αποτρεπτικά και οι γυναίκες οφείλουν να υποχωρούν. Η προσπάθεια για προσωπική ανέλιξη και η πραγμάτωση φιλοδοξιών επικροτείται για τους άντρες ενώ αντίθετα αμφισβητείται για τις γυναίκες (Fagnani & Letablier, 2003· McGivney, 2004). Επομένως, η ηθική της φροντίδας και της προσφοράς προς την οικογένεια και η ανάγκη να μην διαρραγούν οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, θέτουν στο περιθώριο τις προσωπικές τους ζωτικές ανάγκες για εκπαίδευση.

Η επιστροφή στο σχολείο συνοδεύεται με έντονες ενοχές για παραμέληση των έμφυλων υποχρεώσεων που απορρέουν από το ρόλο τους ως συζύγου-μητέρας. Δέχονται αμφισβήτηση από το σύζυγο, από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ακόμα και από τα παιδιά τους. Έρχονται αντιμέτωπες με τις προκαταλήψεις του περιβάλλοντος, αμφισβητούνται τα κίνητρα και η αναγκαιότητα επιστροφής στην εκπαίδευση καθώς είναι γυναίκες και δη σε ώριμη ηλικία. Καταβάλλουν ένα πραγματικά δύσκολο αγώνα καθώς είναι επιφορτισμένες με τη συνολική ευθύνη της οικιακότητας, της φροντίδας των παιδιών και του σπιτιού, διχάζονται ανάμεσα σε οικογενειακές, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές υποχρεώσεις. Όπως επισημαίνεται και στην έρευνα του Gouthro (2005), η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος, κυρίως στα αρχικά στάδια της φοίτησης, δυσχεραίνει και παρεμποδίζει την προσωπική προσπάθεια για εκπαίδευση. Για να συνεχίσουν πρέπει κυρίως να ξεπεράσουν τις ενοχές και όλους τους καταναγκασμούς με τους οποίους έχουν διαπαιδαγωγηθεί. Στην ουσία το βασικότερο εμπόδιο που έχουν να υπερβούν είναι η υποκειμενική αναπλαισίωση της ταυτότητάς τους, δηλαδή η άρση ή η αναδόμηση της στερεοτυπικής κατασκευής του κοινωνικού τους φύλου και των απορρεόντων εξ αυτού προσδοκιών και ρόλων.

Πάραυτα, η έρευνά μας καταλήγει σε ιδιαίτερα αισιόδοξα συμπεράσματα και συνάδει με τον ερευνητικό συλλογισμό της Flannery (2000) καθώς προκύπτει ότι οι γυναίκες επιτυγχάνουν και αναδομούν την κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα του ρόλου τους, εμπλεκόμενες σε εκπαιδευτικές διεργασίες ενήλικης μάθησης. Η φοίτησή τους στο εσπερινό σχολείο αποτελεί γι' αυτές μία *μετασχηματίζουσα* προοπτική .

7.3.4 Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εσπερινή Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η ενήλικη μάθηση στοχεύει μέσω της διεργασίας μετασχηματισμού των δεδομένων πλαισίων αναφοράς, να γίνουν ανοιχτά σε νέες αντιλήψεις, περισσότερο επαρκείς και αληθινές, έτσι ώστε να παράξουν νέες νοηματοδοτήσεις της εμπειρίας. Το ζητούμενο είναι να απαλλαγούν τα άτομα από καταναγκασμούς και να αμφισβητήσουν παγιωμένες δυσλειτουργικές αντιλήψεις και προγενέστερους τρόπους νοηματοδότησης της εμπειρίας, εξερευνώντας εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης, που θα λειτουργήσουν απελευθερωτικά για το άτομο, παρέχοντας την προοπτική αυτόβουλης σκέψης και δράσης (Mezirow, 1990, 2007). Πώς συνδέεται όμως η θεωρητική προσέγγιση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης με τη φοίτηση των πληροφορητριών στο εσπερινό Λύκειο;

Το πλαίσιο αναφοράς των γυναικών, όπως διαμορφώθηκε στη διάρκεια της κοινωνικοποίησης και του γάμου, στοιχειοθέτησε την αντίληψη της ταυτότητας τους περιοριστικά ως συζύγων-μητέρων. Ωστόσο, οι γυναίκες αυτές σε μια πιο ώριμη ηλικία και χωρίς να έχουν ολοκληρώσει στην πλειοψηφία τους τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, αποφασίζουν να άρουν τα ηθελημένα ή επιβεβλημένα πρέπει που απορρέουν από τους στερεοτυπικά έμφυλους ανειλημμένους ρόλους και αντιλήψεις, να κάνουν την προσωπική τους «επανάσταση», να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση και να φοιτήσουν στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Mezirow (1981), όταν ο/η ενήλικος διαπιστώσει ότι υπάρχει σύγκρουση της πραγματικότητας με τις αντιλήψεις και τις νοηματοδοτήσεις της εμπειρίας του τότε δημιουργείται κίνητρο για μάθηση.

Η απόφαση αυτών των γυναικών να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές διεργασίες αποτελεί στην ουσία μια προσπάθεια να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους. Τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα είτε ως κομβικά περιστατικά ζωής (χηρεία, διαζύγιο, απρόσμενη αλλαγή τόπου κατοικίας), είτε ως παρατεταμένες βιωμένες καταστάσεις έμφυλης καταπίεσης και ανισότητας ενέχουν τη δυναμική μετασχηματισμού απόψεων και νοητικών συνηθειών, γίνονται έναυσμα κριτικού αυτοστοχασμού επί της ορθότητας των δικών τους έμφυλων παραδοχών και συνοδεύονται με την απόφασή τους να γυρίσουν στο σχολείο. Προκύπτει λοιπόν η κατανόηση ότι οι γυναίκες αυτές προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν με ενεργό τρόπο τη ζωή και την πραγματικότητά τους, εντός των

ορίων που το κοινωνικό πλαίσιο υπαγορεύει, προβάλλοντας μορφές προσωπικής επανάστασης και αντίστασης (Τσιώλης, 2010).

Η φοίτηση στο εσπερινό λύκειο φαίνεται να επιτυγχάνει τους στόχους της ενήλικης μάθησης με μετασχηματίζουσα προοπτική. Μέσα από τις αφηγήσεις τους συμπεραίνουμε ότι καταφέρνουν να προβούν σε διάφορα στάδια μετασχηματισμού της οπτικής προβαίνοντας σε κριτική αξιολόγηση των παραδοχών τους, καταφέρνουν να διερευνήσουν επιλογές για νέους ρόλους, να δοκιμάσουν καινούριες προοπτικές δράσης. Οδηγούνται σε πιο ουσιώδεις νοηματοδοτήσεις της πραγματικότητάς τους, κυρίως όμως επιτυγχάνουν να δομήσουν την ικανότητα αυτοπεποίθησης, να σκέφτονται αυτόβουλα και να δρουν αυτόνομα.

Οι γυναίκες αυτές, ως εκπαιδευόμενες ενήλικες γυναίκες, σταδιακά ανακτούν τον έλεγχο της ζωής τους και δρουν ή εκφράζουν την επιθυμία να δράσουν όχι σύμφωνα με τις έμφυλες παραδοχές που άκριτα έχουν αφομοιώσει αλλά σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, με νέες ερμηνείες που βασίζονται στις δικές τους αξίες και στα δικά τους συναισθήματα. Η φοίτηση και η ολοκλήρωση του σχολείου εκλαμβάνεται ως αναφαίρετο δικαίωμα και προσωπική κατάκτηση. Ως μαθήτριες-εκπαιδευόμενες δοκιμάζουν νέους ρόλους που τις παρέχουν δυνατότητες αναπλαισίωσης. Συνακόλουθα, αναδομούν τους οικογενειακούς ρόλους σε βάση μεγαλύτερης ισοτιμίας, αισθάνονται αυτοπεποίθηση όχι τόσο για την επίτευξη των γνωστικών στόχων όσο κυρίως για την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και στοχασμού. Η θέαση του κόσμου μέσα από την καλλιέργεια της αυτοδύναμης σκέψης αποκτά μια περισσότερο αισιόδοξη προοπτική και η εκπαίδευση ενηλίκων ένα σημαίνοντα χειραφετητικό ρόλο.

7.3.5 Ο ρόλος του Εσπερινού Λυκείου

Η έρευνα καταδεικνύει επίσης τη σπουδαιότητα του εσπερινού σχολείου-λυκείου-ως σημαντικού εκπαιδευτικού θεσμού που συμβάλλει στην αποκατάσταση εκπαιδευτικών αδικιών και στην ενδυνάμωση των ατόμων. Το σχολείο αποκαθιστά για τις γυναίκες αυτές την εκπαιδευτική ανισότητα και τον αποκλεισμό που υπέστησαν όταν αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτηση στα χρόνια της πρώιμης νεότητας τους λόγω έμφυλων περιορισμών που υπέστησαν από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Το αναλυτικό πρόγραμμα πλήρως εναρμονισμένο με αυτό των ημερησίων σχολείων και

χωρίς να λαμβάνει μέριμνα για τις ιδιαιτερότητες που διέπουν την ενήλικη μάθηση, δημιουργεί αναμφίβολα πολλές δυσκολίες. Ωστόσο, το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ενισχύει την προοπτική μετασχηματισμού της οπτικής των γυναικών. Από τις αφηγήσεις προκύπτει ότι οι πληροφορήτριες αναπτύσσουν στενούς συναισθηματικούς δεσμούς και διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ αυτών και των καθηγητών τους. Οι υποστηρικτικές αυτές σχέσεις στα πλαίσια του εκπαιδευτικού χώρου ενισχύουν την ικανότητά τους να προβούν σε νέες νοηματοδοτήσεις της εμπειρίας τους αλλά και να δράσουν σύμφωνα με αυτές (Dirkx, 2006, όπ. αναφ. στο Taylor, 2006: 93).

Στο σύνολό τους οι αφηγήτριες τονίζουν και εξαίρουν το ρόλο των καθηγητών ως εμπνευστών. Η αποδοχή, η κατανόηση, η διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης από τον καθηγητή συμβάλει καταλυτικά στην προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης (Berger, 2004, όπ. αναφ. στο Taylor, 2007: 187). Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και οι γυναίκες αυτές επανέρχονται στην εκπαίδευση με στόχο να άρουν τα αισθήματα μειονεξίας, να αποσοβήσουν το νεανικό «απωθημένο» και να αποκτήσουν απολυτήριο τίτλο, ωστόσο αυτό που έχει τη μεγαλύτερη αξία είναι ότι σταδιακά θέτουν καινούριους στόχους, ονειρεύονται και αισθάνονται ικανές να τους πραγματοποιήσουν. Η εισαγωγή σε πανεπιστημιακές σχολές για δύο από αυτές είναι μια πρώτη κατάκτηση και η αισιόδοξη προοπτική, η αυτοπεποίθηση, τα σχέδια που κάνουν οι υπόλοιπες, αποτελούν υπόσχεση για μελλοντική δράση. Δεν θα ήταν λοιπόν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι, όπως προκύπτει από την έρευνα, ο εσπερινό σχολείο έχει τη δύναμη να αλλάζει την οπτική αλλά και τις ζωές των ανθρώπων.

7.3.6 Καταληκτικές επισημάνσεις

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση των συμπερασμάτων που ανέκυψαν από τη συνολική θεώρηση του ερευνητικού εγχειρήματος οφείλουμε να τονίσουμε ότι βασικό ζητούμενο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας αποτέλεσε εξ αρχής η συμπερίληψη του φύλου στον ερευνητικό προβληματισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η γυναικεία εμπειρία υπολανθάνει ή αποσιωπάται στις έρευνες και στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα έμφυλα στερεότυπα αναπαράγονται και οι παραδοχές της ανδρικής ηγεμονικής ιδεολογίας επιβάλλονται ως καθολικά ισχύουσες (Thomson, 1983· English, 2008· Immel & Bersch, 2014). Η έρευνα

έδωσε τη δυνατότητα να αναδειχθεί η γυναικεία εμπειρία, να φανεί η δική τους οπτική και να ερμηνευθεί από την ερευνήτρια.

Εν τέλει, έχει ιδιαίτερη σημασία ότι η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα παρείχε τη δυνατότητα να συγκροτήσουν αφηγηματικά τη βιογραφία τους και να επαναοικειοποιηθούν την προσωπική τους ιστορία. Προέβησαν σε κρίσεις, αποτιμήσεις, αυτοστοχασμό, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τις ίδιες αλλά και για την ερευνήτρια. Πίσω όμως από τις ατομικές ιστορίες συναρθρώνονται και αντικατοπτρίζονται κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που επιτακτικά επιζητούν λύσεις. Ο μετασχηματισμός των συνειδήσεων μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας. Η βιογραφική έρευνα μπορεί να συνδράμει προς αυτήν την κατεύθυνση.

7.4 Προτάσεις

Η αξία ενός ερευνητικού εγχειρήματος που αφορά τα έμφυλα στερεότυπα αποκτά ενδιαφέρον αν παρέχει τη δυνατότητα κριτικού στοχασμού για την αποδόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων και κρίνεται ίσως από το αν μπορεί να εγείρει προβληματισμούς και στόχους για μια νέα έρευνα. Αντί προτάσεων θα ήθελα να παραθέσω μικρά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις δύο μαθητών που αυτόβουλα θέλησαν να μου μιλήσουν και να μου αφηγηθούν τη ζωή τους.

Ο Κοσμάς είναι ένας νέος άνδρας 28 χρονών τελειόφοιτος του εσπερινού λυκείου. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ης οικογένειας του είναι παρόμοιο με αυτό των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναφερόμενος στις σχέσεις και στους ρόλους στα πλαίσια της οικογένειας αφηγείται:

« Η μητέρα μου είχε να φροντίσει τέσσερις άνδρες, εμένα, που ήμουν ο μεγαλύτερος, τους δύο μου αδερφούς και τον πατέρα μου. Ήθελε πολύ ένα κορίτσι να το ντύνει, να το στολίζει να λένε τα δικά τους θαρρείς και με μας δεν μπορούσε να έρθει πιο κοντά. Κλασική σύζυγος και μητέρα και για μας ισοδυναμούσε με την καθαρίστρια μας, με την μαγείρισσα μας, όλα περνούσαν από τα χέρια της, παρόλο που δούλευε. Το θεωρούσαμε δεδομένο, ότι έτσι ήταν από τη φύση, μας φαινόταν αδιανόητο να βοηθήσει ο πατέρας μου ή κάποιος από εμάς. Εκείνος ήταν αμέτοχος. Άργησα πολύ να καταλάβω πόσο λάθος είναι αυτή η στάση, δεν μας έκανε καλό. Πιστεύω ότι όταν θα κάνω οικογένεια θα φροντίσω να υπάρχουν άλλες ισορροπίες».

Ο Κοσμάς σταμάτησε το σχολείο γιατί κρίθηκε προτιμότερο να αναλάβει την οικογενειακή επιχείρηση, ως μεγαλύτερος γιος της οικογένειας, γεγονός που του στέρησε επιλογές και δυνατότητες:

«Ακολούθησα την τέχνη του πατέρα μου γιατί έτσι συνηθίζεται, μια τέχνη που δεν μπορώ να πω ότι την αγαπώ. Στα δεκαπέντε με στείλανε μόνο μου στη Θεσσαλονίκη για να μάθω και από τα δεκάξι μου δούλευα σκληρά. Η ανεξαρτησία ήταν δελεαστική, όμως ανέλαβα ευθύνες που δεν μου αναλογούσαν. Ακόμα αναρωτιέμαι πως άφησαν ένα παιδί να πάει να ζήσει μόνο του. Τι θα πει ήμουν αγόρι; Ήταν κακή επιλογή, στερήθηκα την εφηβεία μου. Εκ των υστέρων διαπιστώνω ότι ήθελα να κάνω άλλα πράγματα ή να μου έδιναν τουλάχιστον τη δυνατότητα να έχω κι άλλες επιλογές ».

Ο Κοσμάς σήμερα τελειώνει το σχολείο και προετοιμάζεται για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Ονειρεύεται την εισαγωγή του στη Νομική:

« Γύρισα στο σχολείο μετά από μια πολύ δύσκολη συγκυρία... Νομίζω ότι ήταν η καλύτερη επιλογή μου. Αποφάσισα να αλλάξω τη ζωή μου, να κάνω κάτι μόνο για μένα. Τουλάχιστον θα προσπαθήσω, αυτό είναι το μόνο βέβαιο ».

Ο Φίλιππος είναι ένας νεαρός άνδρας είκοσι τριών χρόνων, μαθητής του λυκείου. Όταν πληροφορήθηκε το θέμα της έρευνας έδειξε μεγάλη επιθυμία και επιμονή να συμμετάσχει και να του μιλήσει. Από την εκτενή αφήγηση του με αναφορές σε δύσκολα παιδικά χρόνια, σ' ένα ασταθές και έντονα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, μία διαδρομή ζωής με έντονη δραματικότητα, επέλεξα να παραθέσω το τμήμα της αφήγησης που ο Φίλιππος θέλησε να αυτοπαρουσιαστεί και να του συστηθεί εκ νέου:

«Είμαι ο Φίλιππος, είμαι ένας άντρας αλλά έχω διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Θεωρώ ότι έτσι γεννήθηκα. Ο πατέρας μου προσπάθησε να με "αλλάξει", με απείλησε, με απέρριψε. Η μητέρα μου με κατάλαβε, με δέχτηκε, με αγάπησε με τον καιρό πιο πολύ. Το κρύβω, δεν δείχνω την ταυτότητά μου, το μοιράζομαι μόνο με ανθρώπους καλούς, που εμπιστεύομαι. Αλλάζω συχνά πόλεις, δεν θέλω να με δείχνουν με το δάχτυλο, έχω δεχτεί βία και με έχουν διώξει από δουλειές. Κάνω εικονικές σχέσεις με φίλες μου για να μην προκαλώ υποψίες. Δεν αντέχω τις ταμπέλες, δεν πηγαίνω κόντρα σε κανέναν. Ακόμα και στην εκκλησία λένε να μας φτύνουν, μας θεωρούν εκτρώματα. Υπάρχουν πολλά παιδιά σαν και

*μένα. Πρέπει να αλλάξει ο κόσμος, εμείς πρέπει να τον κάνουμε καλύτερο, χωρίς ταμπέλες.
Γιατί να μην μπορώ να ζήσω με ελευθερία; Τι διαφορετικό έχω εγώ από σένα;»*

Οι συνεντεύξεις των δύο ανδρών δεν συμπεριλήφθησαν στο πραγματολογικό υλικό καθώς ξεπερνούσαν τον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, της εστίασης δηλαδή του ερευνητικού εγχειρήματος στην οπτική των γυναικών. Η πραγματοποίηση της έρευνας όμως, ανέδειξε και τους περιορισμούς της. Σε μια έρευνα που πραγματεύεται το ρόλο των έμφυλων στερεοτύπων, θα αποτελούσε ερευνητική μεροληψία να αποσοβηθούν οι φωνές των ανδρών, για αυτό και κρίθηκε αναγκαία η συμπερίληψη των δύο συνεντεύξεων. Ίσως, εντέλει, η αξία ενός ερευνητικού εγχειρήματος εναπόκειται στη δυνατότητα να δημιουργήσει νέους προβληματισμούς και να θέσει ερωτήματα για μια νέα έρευνα.

Μια πρώτη ανάγνωση των δύο αυτών συνεντεύξεων καταδεικνύει ότι τα έμφυλα στερεότυπα μπορεί να λειτουργήσουν εξ ίσου κανονιστικά και για τα δύο φύλα. Θα είχε ενδιαφέρον, λοιπόν, μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια να συμπεριλάβει το ρόλο της έμφυλης κοινωνικοποίησης στην προσωπική εξέλιξη των ανδρών και το ρόλο της επιβολής της ετεροφυλίας ως αναγκαστικής κανονιστικής δυνατότητας των ατόμων, ώστε να μπορούν να προκύψουν συγκρίσεις και επαρκέστερες ερμηνείες. Οι έρευνες που εστιάζουν στα στερεότυπα και τις υφιστάμενες διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα ενέχουν χαρακτήρα κοινωνικού ακτιβισμού. Μπορούν να συμβάλουν στην επαναπλαισίωση της ταυτότητας των ατόμων έτσι ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν υπεύθυνα και ελεύθερα κοινωνικούς ρόλους και να ενεργούν βασιζόμενοι σε αρχές ισοτιμίας, σεβασμού και ανεκτικότητας. Όπως υποστηρίζει ο Τσιώλης (2010), οι βιογραφικά συγκροτημένες έμφυλες ταυτότητες είναι σχήματα που φανερώνουν τον τρόπο που το κάθε υποκείμενο ερμηνεύει την κοινωνική του ταυτότητα και την δική του πραγματικότητα, ωστόσο διαθέτουν πλαστικότητα και μπορούν να συνταιριάξουν νέες οπτικές.

Διατηρούμε λοιπόν την αισιόδοξη προοπτική ότι με το πέρασμα των χρόνων η αποδόμηση των έμφυλων στερεοτυπικών κοινωνικών ταυτοτήτων θα συμβάλει στον ποιοτικό μετασχηματισμό των κοινωνιών. Όμως, οι μηχανισμοί της κοινωνικής αλλαγής δεν μπορούν να γίνουν κατανοητοί χωρίς τη μελέτη των κατεστημένων κοινωνικών και ιδεολογικών πιέσεων, όπως διαφαίνονται μέσα από αφηγηματικές ιστορίες ζωής γυναικών και ανδρών.

Τέλος, αν το εσπερινό σχολείο, όπως προκύπτει από την έρευνα και σύμφωνα με την προσωπική εκπαιδευτική μου εμπειρία φαίνεται να μπορεί να αλλάζει τις ζωές των ανθρώπων, είναι αναγκαίο να αλλάξει και να μετασχηματισθεί η φιλοσοφία που διέπει τους σκοπούς και τους στόχους της εσπερινής εκπαίδευσης, με ριζική αναμόρφωση του πλαισίου λειτουργίας των εσπερινών σχολείων έτσι ώστε να εναρμονίζονται με τις αρχές που διέπουν την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι μαθητές των εσπερινών σχολείων είναι στη μεγάλη τους πλειοψηφία ενήλικες ή βαίνουν προς την ενηλικιότητα. Έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Οι μεμονωμένες προσπάθειες των εκπαιδευτικών να μετασχηματίσουν την εκπαιδευτική διεργασία, όσο φιλότιμες κι αν είναι, πάντα θα προσκρούουν σε προσκόμματα που θέτει το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, αποτελεί αναγκαιότητα η συντονισμένη και συνολική επιμορφωτική παρέμβαση για το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού που στελεχώνει τα εσπερινά σχολεία, έτσι ώστε να καθίστανται ικανοί να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των ενηλίκων μαθητών τους.

Ο αγώνας και η αγωνία για καλύτερη εκπαίδευση είναι αγώνας για περισσότερη δημοκρατία. Όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει και εμπνέεται από ένα είδος, κατά τον Freire (2009), « εξοπλισμένης, μαχητικής » αγάπης για το έργο του, μπορεί να αντισταθεί και να αγωνισθεί για την άρση των διακρίσεων και της κοινωνικής αδικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβδελά, Ε., & Ψαρρά, Α. (Επιμ.) (1997). *Σιωπηρές ιστορίες: γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αγκασένσκι, Σ. (2000). *Πολιτική των Φύλων*, Αθήνα: Πόλις.
- Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». «Εισαγωγή» στο Α. Αθανασίου (Επιμ.). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος
- Arnot, M. (1986). State educational policy and girls' educational experience. Στο: Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου: εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αρτινοπούλου, Β. (2006). *Ενδοοικογενειακή Κακοποίηση Γυναικών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Βακάλης, Γ., & Βακάλη, Ι. (2009). Ο δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Συνέδριο: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών». Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 15-18 Οκτωβρίου 2009.
- Basch-Kahre, E. (1999). *Γυναικεία και ανδρικά πρότυπα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (1990). Αναλφαβητισμός-αλφαβητισμός ενηλίκων. *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, τόμος 1ος*, σελ. 372. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Βοβολίνη, Κ. (1951). *Το χρονικόν του Παρνασσού (1865-1950)*. Αθήνα: Φιλολογικός

Σύλλογος Παρνασσός

- Βουιδάσκης, Β. (1999). Η μαθητική διαρροή ως μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Στο:
Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός
Αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς
Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο:
J. Mezirow & Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφ.Γ.
Κουλαουζίδης) (σελ.157-177). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλανού, Μ. (2014). Ταυτότητα και έκφραση φύλου, ορολογία, διακρίσεις,
στερεότυπα και μύθοι. *Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών*. Ανακτήθηκε την 25
Νοεμβρίου 2018 από: [http://rainbowschool.gr/wp-
content/uploads/2016/11/%CE%A4%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-
%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%A6%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85-
%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BD%CE%B1-%CE%93%CE%B1%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D.pdf](http://rainbowschool.gr/wp-content/uploads/2016/11/%CE%A4%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%A6%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85-%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BD%CE%B1-%CE%93%CE%B1%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D.pdf)
- Γαλίτης, Π. (2011). *Στο κυνήγι του χρόνου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γιαννίτσας, Ν. (2008). *Διαφυλικές Σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώνη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα
στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη
σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδικός Λόγος, 1*. Ανακτήθηκε από
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govarisf>.
- Creswell, J. (2016). *Έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση
ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων.(έτος έκδοσης
πρωτοτύπου: 2002).
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη*: Επίκεντρο.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (1998). *Πρόγραμμα 'Αριάδνη': Ανδρικές
ταυτότητες στην εφηβεία*. Εθνική Έκθεση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ.,
Στογιαννίδου, Α., & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής*.
Τελική Έκθεση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Ζιώγου, Σ. (2000). *Ισότητα των δύο φύλων - Ο
ρόλος των εκπαιδευτικών - Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου, Σ., & Φρόση, Λ. (2002). *Φύλο και Εκπαιδευτική
Πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των
φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., & Σακκά, Δ. (2002). « Για να μπορώ να ανταποκρίνομαι
καλύτερα στις απαιτήσεις της οικογένειας: Προσδοκίες εφήβων για τις σχέσεις
των φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο». Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.),
Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και το σχολικό πλαίσιο. Θεσσαλονίκη:
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2007). *Εφηβικές Ταυτότητες Φύλου:
Διερευνώντας τον Παράγοντα Φύλο στο Σχολικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2008). *Η σύγχρονη έρευνα για την νεανική ηλικία και το
φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις
ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg
- Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Flaquer, L. (2002). «Υπάρχει ιδιαίτερο πρότυπο οικογενειακής πολιτικής στη Νότια
Ευρώπη; ». Στο: Λ.Μαράτου, & Α.Αλιπράντη (Επιμ.), *Οικογένειες και κράτος
πρόνοιας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (2009). *"Δέκα επιστολές προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν"*. Αθήνα:
Επίκεντρο.
- Θανοπούλου, Μ. & Πετρονώτη, Μ. (1987). Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη
πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Επιθεώρηση
Κοινωνικών Ερευνών*, 64.
- Ίσαρη ,Φ. & Πουρκός , Μ.(2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην
Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Εκπαιδευτικά Συγγράμματα και
Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από www.kallipos.gr
- Ιωαννίδου-Johnson, Α.(1998). *Προκατάληψη, ποιος εγώ; Η δυναμική σχέση ανάμεσα*

- στην προκατάληψη και την ψυχολογική ωρίμανση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλτσούνη, Χ. (2000). *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατή, Δ. (2002). *Νοημοσύνη και Φύλο. Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές Ιδέες για τις Γνωστικές Ικανότητες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατάκη, Χ. (1984). *Οι Τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κατσίκη, Γ. (2011). Βιωματική Εκπαίδευση Δημοσιογράφων σε Θέματα Φύλου και Ισότητας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τεύχος 23* , σελ. 19-26.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις. Τόμος Α΄*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., και συν.(2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κορνάρου, Ε., & Ρουμελιώτη, Α. (2008). *Γυναίκα και Υγεία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κορωνάιου, Α. (2009). Ο ελεύθερος χρόνος των γυναικών: Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ.Βεργίδης, & Α.Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 46/2008* , σελ. 21-32.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2009). *Διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την αντίληψη των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη λειτουργία τους: η περίπτωση των συμβούλων-καθηγητών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. (Διδακτορική Διατριβή). Σχολή Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος των αποπροσανατολιστικών εμπειριών στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την λειτουργία τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 23*, σελ.3-9.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας

μάθησης. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, τόμος 1, σελ. 56-77. Διαθέσιμο στον ιστοτόπο <http://ereunastinekpaideusi.gr/?lang=el>.

Κουλαουζίδης, Γ.(2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμος 35, σελ. 4-15.

Λαμπροπούλου, Ε. (2011). *Ιδιαιτερότητες και ανάγκες των εσπερινών σχολείων*.

Διάλογος για το 9^ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ. Ανακτήθηκε από http://dialogos-9osynedrio-olme.blogspot.gr/2011/04/blog-post_07.html.

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Laquer, Th. (2003). *Κατασκευάζοντας το Φύλο*. Αθήνα: Πολύτροπο.

Leister, M. (2007). Οι γυναίκες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-δεύτερης τάξης ή δεύτερης κατηγορίας; Στο: P. Jarvis. (2007). *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, Α.Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαράτου–Αλιπράντη, Λ. (2000). Οι ρόλοι των δύο φύλων στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία: Καταμερισμός ή Συνέργεια; Στο: *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα* (σελ. 482 - 498). Αθήνα: Ίδρυμα Καραγιώργα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, σ.71-81.

Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπέλλας, Θ. (1995). Ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προκαταλήψεις και πραγματικότητες. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η.

Μπεζεβέγκης, & Σ. Μπουζάκης. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821- 1998)*.

Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Μουρίκη, Α. (2006). Έμφυλες διαστάσεις της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Γ. Σακέλλης (επιμ.). *Φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Μπουρνούδη, Ε. , & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο: Β. Δεληγιάννη., & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Νασιάκου, Μ. (1979). «Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 36-37, σελ.357-364.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2005). *Κοινωνικοποίηση, η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg .
- Οικονομίδου, Α. (2004). Τελικά τα αγόρια κλαίνε; Έμφυλες ταυτότητες στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες: μια μικρή προσέγγιση. *Κείμενα, τεύχ.1* , σελ.1-10. Ανακτήθηκε από <http://keimena.ece.uth.gr>
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο: Η βιογραφική προσέγγιση στη ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Παπαταξιάρχης, Ε., & Παραδέλλης, Θ. (1992) (Επιμ.). *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαχρίστος, Κ. (1958). *Ο θεσμός και η λειτουργία των νυκτερινών γυμνασίων*. Αθήνα:.. εκ του τυπογραφείου της Αποστολικής Διακονίας.
- Πετμεζίδου- Τσουλουβή, Μ.(1987). *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*. Αθήνα : Εξάντας.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010) (Επιμ.). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* Αθήνα: Τόπος
- Puech, I. (2008). Η μη κατανομή της οικιακής εργασίας. Στο: Μ. Maruani, *Γυναίκες, Φύλο, Κοινωνίες: Τι γνωρίζουμε σήμερα* (σελ. 231 - 240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρίζου, Χ. (2004). *Εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και*

αποσαφήνιση του ρόλου του Εσπερινού Γυμνασίου στη σύγχρονη πραγματικότητα.

(Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης/Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα

Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ρέθυμνο

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρουμελιώτου, Μ. & Παπάνης, Ε. (2011). «Η αυτοεκτίμηση, οι αρχές διδασκαλίας και τα
δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ως παράγοντες ενίσχυσης της
μαθησιακής επίδοσης ενηλίκων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου στο Σχολείο Δεύτερης
Ευκαιρίας Μυτιλήνης». Στο: Ε. Παπάνης, *Η Αυτοεκτίμηση: Θεωρία και Αξιολόγηση*
(σελ. 247-276). Αθήνα: Σιδέρης.

Σαββίδου, Τ. (1996). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη
διαφοροποίηση των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, σελ.35-46.

Σιάνου-Κυργίου, Ε. (1992). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και
ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 66, σελ.31-39.

Σιπητάνου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2010). Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων
στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τις θετικές στάσεις, τις ικανότητες και τις
δυσκολίες τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.21, σελ.3-11.

Shaffer, D.R. (2008). *Εξελικτική Ψυχολογία παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα:
Έλλην.

Συμεωνίδου, Χ. (1998). *Μορφές έμμεσου κοινωνικού αποκλεισμού: απασχόληση και
ανεργία των γυναικών στην Ελλάδα. Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός
Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Turner, P. J. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ* (μτφρ.
Ε. Γαλανάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .

Τσιώλης, Γ. (2002). *Αποβιομηχάνιση και βιογραφικοί μετασχηματισμοί. Ιστορίες ζωής βιο-
μηχανικών εργατών του Λαυρίου*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
Τμήμα Κοινωνιολογίας .

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις – Η βιογραφική
προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2010). *Η βιογραφική προσέγγιση στην έρευνα του φύλου*. Στο: Γ.

Παπαγεωργίου (επιμ.). *Η Έρευνα του Φύλου στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*.

Αθήνα: Κριτική.

ΥΠΕΠΘ, & Ευρωπαϊκή Ένωση. (2007). *Καταγραφή ορισμών και μεθόδων
αποτύπωσης της Σχολικής Διαρροής*. Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής
διαρροής. Ανακτήθηκε από:

<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/44/5/44.pdf>.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι*. Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abbot, P., & Wallace, C. (1990). *An Introduction to Sociology: Feminist
Perspectives*. London: Routledge.

Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Boston: Little Brown

Beechey, & E. Whitelegg (επιμ.). *Women in Britain Today*. Milton Keynes: Open
University Press.

Bennett, P.K., & LeCompte, D.M. (1990). *The Way Schools Work: A Sociological
Analysis of Education*. New York and London: Longman

Bertaux, D. (1981). «Life Stories in the BakersTrade», Bertaux D. (εκδ.). *Biography
and Society*. Sage Publications.

Bloom, L.R., & Sawin, P.E. (2009). Ethical responsibility in feminist research:
challenging ourselves to do activist research with women in poverty. *International
Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (3), σ.333-351.

Browns, M. (1990). *Theoretic approaches. The development of women studies*. The
Netherlands: STEO-Gravehage.

Chafetz, S. (1974). *Masculine/Feminine or human?* Illinois: F.R. Peacock

Chapman, V.L. (2003). Conker(quer) time again: how to win at boy's games. *The
Canadian Journal for the study of adult Education*, 17 (2), 20-38.

Chodorow, N. (1999). Commentaries. *Journal Of The American Psychoanalytic
Association*, 47(2), 365-370.

- Delamont, S. (1990). *Sex Roles and the School*. London: Routledge.
- Doyle, A.J. (1985) *Sex and Gender: The Human Experience*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- English, L.M.(2008). Revisiting voice, subjectivity and circles: Feminist pedagogy in the 21th century. *Journal of Adult Theological Education*, 5(2), 112-125.
- Fagnani, J. , & Letablier, M. (2003). S' occuper des enfants au quotidien: mais que font donc les pères? *Droit social*, σελ.251 - 259.
- Fairchild, E. (2004). Multiple roles of adult learners- new directions for student services. *Wiley Periodicals*, 11-16.
- Flannery, D.D., Hayes , E.(2001) .Challenging adult learning: a feminist perspective. Στο Sheared ,V. Sissel , P.A.(eds), *Making space :Merging theory and practice in adult education*.Connecticut: Bergin & Garvey.
- Frazier, N. ,& Sadker, M. (1975). *Sexism in school and society*. New York: Harpre and Row.
- Freize, H. et al. (1978). *Women and sex roles. A social psychological perspective*. New York: W. Norton.
- Gouthro, P. (2005). A critical feminist analysis of the homeplace as learning site: expanding the discourse of lifelong learning to consider adult women learners. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 24, NO 1,σελ.5-19.Taylor &Francis Group.
- Green, R. et al. (1982). Ninety-nine tomboys and none-tomboys, Demographic similarities and behavioral differences. *Archieves of Sexual Behavior*, II, 2, σελ.27-266.
- Immel, S., & Bersch, G.(2014). Unsung Heroines: Early Women Contributors to Adult Education. *Adult Education Research Conference*. Ανακτήθηκε από:
<https://newprairiepress.org/aerc/2014/papers/35/>
- Johnstone, J., & Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning: A study of the*. New York: Aldine.
- Lampard, R. (1995). Parents' Occupations and their Children's Occupational Attainment: A Contribution to the Debate on the Class Assignment of Families. *Sociology*, 29(4), σελ.715-728.
- Lewis, S. (1994). Role Tensions and Dual-Career Couples. In M. Davidson & R. Burke (eds). *Women in Management. Current Research Issues*, σελ.230-241. London:

Paul Chapman Publishing.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Establishing Dependability and Confirmability in Naturalistic Inquiry Through an Audit*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lips, M.H. (1998). *Sex and Gender: An Introduction*, Mountain View. CA: Mayfield Publishing Company.
- Maccoby, E. E. ,& Jacklin, C. N. (1987). ``Gender segregation in childhood``. Στο: E. H. Reese, (επιμ.), *Advances in childhood development and behavior*, τόμ. 20, σελ.239-287. New York: Academic Press
- McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education. *Open Learning*, Vol 19, No 1 , 33-46.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), σελ.3-24.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education*, vol. 9, σελ.100-110.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society (Towards a New Society)*. Ashgate: Publishing Limited.
- Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scott, J.W., (1999). *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press.
- Sprinthall, A.N., & Collinsn, W.A. (1984). *Adolescent psychology*. USA: Addison-Welsey Publ. Co.
- Stalker, J. (2001). Misogyny, women, and obstacles to tertiary education: A vile Situation. *Adult Education Quarterly*, vol. 51, no. 4, σελ.288-305.
- Taylor, E. (2000). Analysing research on transformative learning theory. In J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (σελ.285-328). San Francisco: Jossey- Bass.
- Williams, J.E., & Best, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multination study*.

Beverly Hills, CA: Sage.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Κείμενο της από-βιντεοσκοπημένης συνέντευξης της Μαριάνθης, αποφοίτου του Εσπερινού ΓΕ.Λ Δράμας ».

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου αφηγηθείς την προσωπική σου ιστορία, την πορεία της ζωής σου μέχρι σήμερα. Με ενδιαφέρει να ακούσω για την οικογένεια, τα σχολικά σου χρόνια, τις επιλογές σου, για την απόφαση σου να γυρίσεις στα θρανία, για τα όνειρά σου .Δεν είναι ανάγκη να βιαστείς, μπορείς να ξεκινήσεις από όποια χρονική περίοδο επιθυμείς. Εγώ δεν θα σε διακόψω με ερωτήσεις, θα μου επιτρέψεις να κρατάω σημειώσεις για να σε ρωτήσω στη συνέχεια αν κάτι χρειαστεί.

Μαριάνθη: Θα ξεκινήσω από την παιδική μου ηλικία. Προέρχομαι από πολύτεκνη οικογένεια. Ήμασταν πέντε αδέρφια, εγώ η πιο μικρή. Με τον μεγάλο μου αδερφό έχω δεκατρία χρόνια διαφορά. Μεγάλωσα σ' ένα χωριό της Καβάλας. Δύσκολα χρόνια, αγροτική οικογένεια., καταλαβαίνεις. Στα έντεκα μου χρόνια μεταναστεύσαμε με τους γονείς μου στη Γερμανία. Εκεί τελείωσα το δημοτικό. Είχαμε φύγει όταν ήμουν στην 5^η τάξη και τελείωσα το ελληνικό δημοτικό στη Γερμανία. Τότε δεν υπήρχαν ελληνικά γυμνάσια και λύκεια στη Γερμανία, μιλάμε για τη δεκαετία του '70. Εγώ ήθελα πολύ να συνεχίσω στο γυμνάσιο αλλά θα έπρεπε οι γονείς μου να με στείλουν πίσω στην Ελλάδα, σε συγγενείς ή στους παππούδες. Συνηθιζόταν τότε αλλά οι γονείς μου δεν δεχόταν κάτι τέτοιο. Είχαν την αντίληψη ότι το κορίτσι δεν είναι για παραπέρα. Έκανα τις επαναστάσεις μου, μέχρι και απεργία πείνας έκανα για τρεις μέρες αλλά τίποτα δεν κατάφερα, δυστυχώς. Ήθελα πολύ να συνεχίσω, μου άρεζε η γνώση.

Οι δύο μεγαλύτεροι αδερφοί μου ήταν ήδη παντρεμένοι και δούλευαν, οπότε το δικό μου καθήκον ήταν να προσέχω τα ανίψια, με χρειαζόταν. Το λέω τώρα κι ας γελάω- δεν ξέρω αν ισχύει-κάθε άνθρωπος έρχεται στη ζωή για ένα σκοπό. Εγώ ήρθα για να μεγαλώνω παιδιά, μάλλον. Αποφάσισαν ότι θα βοηθάω σ' αυτό. Παρόλο που οι γερμανικοί νόμοι είναι πολύ αυστηροί και έπρεπε υποχρεωτικά να συνεχίσω στο γερμανικό σχολείο, αυτοί –ο πατέρας μου και οι αδερφοί μου –αποφάσισαν ότι δεν θα με

αφήσουν να συνεχίσω. Της μάνας μου η γνώμη δεν μετρούσε. Οι άντρες αποφάσιζαν. Κορίτσι ήμουν, τι τα χρειάζομαι τα γράμματα; Αφού λοιπόν την πρώτη μέρα δεν πήγα σχολείο, τη δεύτερη στείλανε το φύλακα στο σπίτι να ζητήσει εξηγήσεις από τους γονείς μου γιατί δεν παρουσιάστηκα στο σχολείο. Εγώ το καταχάρηκα κι έτσι «σώθηκα». Άρχισα να πηγαίνω στο γερμανικό σχολείο και μετά πρόσεχα τα ανίψια μου, τότε ήταν δύο κι εγώ ήμουν μόλις δώδεκα χρονών.

Ερευνήτρια: Πόσο καιρό μένατε στη Γερμανία;

Μαριάνθη: Δύο χρόνια .Η μάνα μου αρρώστησε, δεν μπορούσαμε να μείνουμε άλλο. Αναγκαστικά το '73 γυρίσαμε πίσω στο χωριό με συνοδεία των ανιψιών, που τώρα είχαν γίνει τέσσερα παιδιά. Οι αδερφοί έμειναν πίσω στη Γερμανία για δουλειά. Εγώ πρόσεχα τα παιδιά, έκανα τις δουλειές του σπιτιού και φυσικά βοηθούσα στα χωράφια. Ήμουν δεκατεσσάρων, ερχόταν οι συνομήλικοί μου ,τα παιδιά στο χωριό για καλοκαίρι. Αισθανόμουν πολύ μειονεκτικά απέναντι στα άλλα παιδιά επειδή δεν πήγαινα σχολείο. Ήταν ένα κόμπλεξ που το κουβαλούσα πάντα. Όταν το Σεπτέμβριο έφευγαν για να πάνε γυμνάσιο στην Καβάλα, το χωριό άδειαζε κι εγώ εκείνη τη μέρα δεν μιλούμουν, στενοχωριόμουν κι έκλαιγα .Το ήθελα κι εγώ. Ήθελα να πάω σχολείο αλλά δεν γινόταν για μένα. Βέβαια, ήξερα να μεγαλώνω παιδιά κι αυτό το έκανα σωστά, να κάνω δουλειές και αγροτικές εργασίες. Ήμουν καλό και υπάκουο κορίτσι.

Τέλος πάντων, στα δεκαοχτώ παντρεύτηκα. Ούτε που ξέρω πώς παντρεύτηκα, ήρθε στο χωριό τον είδα, με είδε, μας πάντρεψαν. Έτσι γινόταν εκείνα τα χρόνια. Έγινε πολύ γρήγορα, δεν νομίζω ότι είχα άλλη επιλογή. Έκανα τη δική μου οικογένεια, ήρθαν τα παιδιά και φυσικά οι σκέψεις για το σχολείο εξανεμίστηκαν. Άρχισα να δουλεύω για καλύτερη διαβίωση σε βιοτεχνίες. Μετακομίσαμε στη Δράμα. Διάβαζα βέβαια πάντα και βοηθούσα τα παιδιά, όσο μπορούσα στο δημοτικό. Ο άντρας μου δεν ανακατευόταν. Όμως είχε τελειώσει μια τεχνική σχολή και πάντα φρόντιζε να το 'χτυπάει': «είμαι ανώτερος από σένα, έχω τελειώσει και μια τεχνική σχολή». Ούτε λόγος για σχολείο. Έμπαινε το θέμα μην τυχόν είμαι εγώ σε ανώτερη θέση από αυτόν.

Ερευνήτρια: Πώς ήταν η ζωή σου στο γάμο;

Μαριάνθη: Ο σύζυγος, ως άντρας, ήξερε να κάνει μόνο μία δουλειά ,τη δουλειά του. Εγώ έπρεπε να δίνω τις μάχες μου ως εργαζόμενη, μητέρα ,σύζυγος. Δούλευα σε

πολύ σκληρή δουλειά και σε υπεύθυνη θέση στη βιοτεχνία. Ξυπνούσα από τις πέντε κι έπρεπε να φροντίζω το σπίτι ,τα παιδιά, να φροντίζω για όλες τις υποχρεώσεις. Όμως στο δρόμο για τη βιοτεχνία περνούσα έξω από το σχολείο, ήξερα ότι κάποια στιγμή θα το κάνω. Ο σύζυγος ήξερε ότι ήθελα και μπορούσα να κάνω κάτι παραπάνω. Προσπαθούσα να το συζητήσω, το απέφευγε και σιωπούσε. Γνώριζε ότι το σχολείο ήταν πολυτέλεια για μένα ,θα ανέτρεπε τις ισορροπίες. Φυσικά δεν είχα χρόνο να παρακολουθήσω κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.. Δεν ήθελα να δημιουργούνται εντάσεις και προστριβές. Πάνω από όλα τα παιδιά και η οικογένειά μου .Η γυναίκα πρέπει να κρατά τις ισορροπίες. Έτσι είναι στα ελληνικά σπίτια, ακόμα και τώρα το βλέπω.

Τα χρόνια πέρασαν, τα παιδιά παντρεύτηκαν. Ο άντρας μου αρρώστησε, σταμάτησα τη δουλειά για να είμαι δίπλα του. Έφυγε στα 57 του μετά από ενάμιση χρόνο στα νοσοκομεία, 29 Ιουλίου. Ήρθε το πένθος. Με στήριζαν οι φίλες μου, συζητούσαμε πολύ. Ο καιρός της προσφοράς προς του άλλους είχε παρέλθει, όφειλα να κάνω κάτι και για μένα. Με βοήθησαν οι συζητήσεις, το δούλεψα στο μυαλό μου και αποφάσισα να γραφτώ στα ΣΔΕ, το είδα κάτι σαν γυμνάσιο. Η οικογένεια για μένα είναι το παν, ήρθαν και τα εγγόνια αλλά για μένα το κομμάτι του σχολείου ήταν πάντα ένα απωθημένο ,ένα κενό. Πήγα το Σεπτέμβριο και γράφτηκα. Το ωραίο είναι ότι τους μάζεψα στο τραπέζι την Κυριακή και τους το ανακοίνωσα. Τους είπα: «Έχω να σας ανακοινώσω ότι θα πραγματοποιήσω ένα όνειρο που είχα από παιδί». Ο γιος μου με χιούμορ με διέκοψε και είπε ότι «το όνειρο μου είναι να αγοράζω γάλατα και να αλλάζω πάμπερς! Ή μήπως θα πας σε μοναστήρι;». Τους κοίταξα στα μάτια και κατάλαβαν, ήξεραν ότι η μάμα και γιαγιά πλέον ,θα πάει σχολείο Ως μάνα πάντα τα ωθούσα και τα πίεζα να προχωρήσουν. Τα δικά μου τα όνειρα δεν τα πραγματοποίησαν, δεν εκμεταλλεύτηκαν τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν. Είχαν τις δυνατότητες και δεν το έκαναν. Η κόρη μου τώρα προσπαθεί, ίσως βλέπει κι εμένα.

Αλλιώς το φανταζόμουν το ΣΔΕ. Δεν ήξερα ότι υπάρχει εσπερινό γυμνάσιο, ήθελα ένα πιο παραδοσιακό γυμνάσιο, ωστόσο μου άρεσε πολύ. Όλοι οι συμμαθητές μου συνέχισαν στο ΕΠΑΛ, εγώ ήρθα μόνη μου στο λύκειό μας για να μάθω αρχαία! Στην ουσία το σχολείο για μένα άρχισε όταν ήρθα στο εσπερινό.

Ερευνήτρια: Πώς δέχτηκε το περιβάλλον σου την απόφασή σου να συνεχίσεις στο Λύκειο;.

Μαριάνθη: άκουσα διάφορα σχόλια-τι τα θέλεις τα γράμματα γυναίκα σε τέτοια ηλικία, μήπως ψάχνεις για γαμπρό ,μήπως θέλεις να γίνεις καθηγήτρια –δεχόμουν την ειρωνεία αλλά όσοι με γνώριζαν πραγματικά με επικροτούσαν και με στήριζαν. Τα παιδιά μου στάθηκαν δίπλα μου, με μεγάλη χαρά και βλέπω ότι είναι υπερήφανα, το χαίρονται. Νομίζω και να μην ήθελαν, πάλι θα το έκανα. Είναι καλύτερα όταν έχεις στήριξη ,δεν θέλεις τα πικραίνεις. Όμως μεγάλο θέμα οι ενοχές. Έπρεπε συγχρόνως να προσέχω τα εγγόνια μου. Το εσπερινό βόλεψε με τα ωράρια. Σκεφτόμουν πάλι εμπόδια, πάλι παιδιά πρέπει να κοιτάζω, πόσα παιδιά πια; .Φυσικά τα λατρεύω αλλά οφείλω κάτι και σε μένα.

Πήρα πάρα πολλά από το σχολείο. Νομίζω ότι με ολοκλήρωσε ως άνθρωπο. Αυτό που έλεγα ότι αισθανόμουν μειονεκτικά, πέρασε. Έμαθα να σκέφτομαι. Οι συζητήσεις μας, οι γιορτές μας ,η λέσχη ανάγνωσης που φτιάξαμε, οι εκδρομές μας, τι να πρωτοθυμηθώ. Δεν τολμούσα φυσικά να σκεφτώ για παρά πάνω σπουδές. Τα όνειρα μου και οι δυνατότητες μου σταματούσαν μέχρι το απολυτήριο. Θεωρούσα ότι με αυτά που μάθαινα θα βοηθούσα τα εγγόνια μου και μέχρι εκεί. Όμως οι καθηγητές μου με πίστεψαν και πίστεψα κι εγώ στον εαυτό μου. Με παρότρυναν να συνεχίσω για πανεπιστήμιο, «κάντο» μου λέγανε «κι ας το μετανιώσεις ».Δυσκολεύτηκα πολύ, μη ξεχνάς την ηλικία μου. Τεράστια ύλη, δύσκολο πρόγραμμα, αφού λίγο πριν τις Πανελλαδικές ήμουν έτοιμη να τα παρατήσω αλλά τα κατάφερα.

Ερευνήτρια:Πώς είσαι σήμερα;

Μαριάνθη: Είμαι μάμα, γιαγιά και φοιτήτρια, υπάρχει αρμονία. Έχω τις σπουδές μου, θέλω να είμαι συνεπής και καλή σ' αυτό που κάνω. Κάπου-κάπου επανέρχονται οι τύψεις και οι ενοχές γιατί συχνά βλέπω ότι με χρειάζονται τα εγγόνια μου, κυρίως για να τα βοηθήσω στα μαθήματα αλλά έδωσα προτεραιότητα σε μένα και προσπαθώ να τα συμβιβάσω. «Πάλι γιαγιά θα πας στη Θεσσαλονίκη», ρωτάνε αλλά τι να κάνω; Σήμερα είμαι εγώ και η σχολή μου και αφήνω ένα μικρό αλλά ουσιαστικό κομμάτι για τα παιδιά. Αισθάνομαι απελευθερωμένη, επιτέλους. Τότε ήμουν εγκλωβισμένη σε όλους αυτούς τους ρόλους. Ποια ήταν η Μαριάνθη; Σύζυγος και μητέρα που μόνο ήξερε να μεγαλώνει παιδιά. Πώς αλλιώς; Από μικρό παιδί έπρεπε να προσφέρω στους άλλους και για μένα δεν υπήρχε χώρος. Τώρα το κάνω, είναι εγωιστικό; Θα ήταν ίσως δύσκολο να κάνω αυτές τις

επιλογές αν δεν είχε αλλάξει η οικογενειακή μου κατάσταση. Θα το επιδίωκα αλλά θα ήθελα να μην υπάρχουν προστριβές και ίσως να μην μπορούσα να συνεχίσω.

Όταν τελειώσω τη σχολή, ονειρεύομαι να κάνω ταξίδια. Ταξίδια δεν έκανα ποτέ. Δεν υπήρχε ούτε χρόνος, ούτε χρήματα. Αν το πιστεύεις το πρώτο μου ταξίδι ήταν όταν πήγαμε με το εσπερινό στην Αθήνα και τώρα σχεδιάζουμε να πάμε με τη σχολή Ιταλία. Με θέλουν κι εμένα κι ας είμαι η πιο μεγάλη. Έχω καινούριες παρέες και χαίρομαι. Θέλω να ταξιδέψω πολύ και να διαβάσω πολύ. Αναρωτιέμαι πότε ο άνθρωπος νιώθει ευτυχισμένος; όταν τελικά κάνει αυτό που θέλει, όταν αποδεσμεύεται ,τότε ολοκληρώνεται. Έτσι νιώθω, στο ξαναλέω, ελπίζω να μην είναι εγωιστικό.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.