

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

ΤΟΜΟΣ Ι

ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΦΥΛΟΥ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Επιστημονική επιμέλεια της ελληνικής μετάφρασης:
ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

ΑΘΗΝΑ 2008



Συγχρηματοδότηση: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικοί Πόροι

«Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο:

**Ταυτότητες Φύλου, Διαδικασίες Διαμόρφωσης και Τρόποι Έκφρασης
στο Σχολικό Περιβάλλον» (Τόμος Ι)**

Επιστημονική επιμέλεια της ελληνικής μετάφρασης:

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

Αθήνα, Νοέμβριος 2008

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

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

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	20
ΑΝΔΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ	
1.1 Reay, D. (2001). «Μοδάτα Κορίτσια», «Καλά Κορίτσια», «Κοριτσάκια» και «Αγοροκόριτσα»: έμφυλος λόγος, κουλτούρες κοριτσιών και γυναικείες ταυτότητες στο δημοτικό σχολείο. <i>Gender and Education</i> , 13: 2, 153-166.	21
1.2 Renold, E. (2001). Μαθαίνοντας το «Σκληρό» Τρόπο: αγόρια, ηγεμονικός ανδρισμός και η διαπραγμάτευση μαθητικών ταυτοτήτων στο δημοτικό σχολείο. <i>British Journal of Sociology of Education</i> , 22: 3, 369-385.	46
1.3 Swain, J. (2000). «Καλά τα λεφτά, καλή η δόξα, καλά τα κορίτσια»: ο ρόλος του ποδοσφαίρου στην αυλή του σχολείου για την κατασκευή του ανδρισμού των αγοριών σε ένα δημοτικό σχολείο. <i>British Journal of Sociology of Education</i> , 21: 1, 95-109.	74
1.4 Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Στάσεις των μαθητών, δημόσια εικόνα και το «χάσμα των φύλων». <i>British Educational Research Journal</i> , 26: 3, 393-407.	98
1.5 Martino, W. (1999). «Μάγκες», «Παρτόβιοι», «Φυτά» και «Αδερφές»: διερευνώντας τις δυναμικές και τις πολιτικές των νεανικών ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολείο. <i>British Journal of Sociology of Education</i> , 20: 2, 239-263.	124
1.6 Reed, L.R. (1999). Ταρακουνώντας τα αγόρια και διαταράσσοντας τους λόγους για τον ανδρισμό και το σχολείο: μια φεμινιστική διερεύνηση της σύγχρονης συζήτησης και παρέμβασης αναφορικά με τα αγόρια στο σχολείο. <i>Gender and Education</i> , 11: 1, 93-110.	167
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	199
ΒΙΑ ΚΑΙ ΑΝΔΡΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
2.1 Salmivalli, Ch. (2001). Εκστρατεία με πρωτοβουλία ομηλικών κατά της βίας στα σχολεία: οφέλη και επωφελούμενοι. <i>Educational Research</i> , 43: 3, 263-278.	200
2.2 Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2001). Νταηλίκια και Νταήδες σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα: οι στάσεις των μαθητών και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων. <i>Educational Review</i> , 53: 1, 19-26.	224
2.3 Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997). Ανδρισμός, Βία και Σχολείο: Προκαλώντας τις «δηλητηριώδεις παιδαγωγικές». <i>Gender and Education</i> , 9: 1, 117-133.	238

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

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

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

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

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

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

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

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

Η Πρόεδρος του Δ.Σ. του Κ.Ε.Θ.Ι.

Ελένη Αν. Ζενάκου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης φεμινιστικής εμπειρικής έρευνας και θεωρητικής μελέτης. Βασική παραδοχή και θέση της σχετικής φεμινιστικής έρευνας και μελέτης είναι ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελέγχονται από τις κυρίαρχες έμφυλες κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας, τις αντικατοπτρίζουν και τις αναπαράγουν. Μέσα από αυτό το «φαύλο» κύκλο ανακύκλωσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων –η καθεμιά βέβαια με τις δικές της ιδιότυπες, πρακτικές και διαδικασίες– συμβάλλουν στην εξυπηρέτηση και στη συντήρηση των υλικών και των συμβολικών συμφερόντων των κυρίαρχων εξουσιαστικών δομών. Στην περίπτωση του φύλου οι κοινωνικές δομές που αντικατοπτρίζονται, αναπαράγονται και εξυπηρετούνται μέσα και δια μέσου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι η πατριαρχία, δηλαδή τα υλικά και συμβολικά συμφέροντα των ανδρών ως κοινωνικής ομάδας και ο καπιταλιστικός τρόπος οργάνωσης της παραγωγής και της οικονομίας.

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

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

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

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

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

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

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

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

Άρθρα σχετικά με τις δύο πρώτες θεματικές εμπεριέχονται στον παρόντα τόμο και με τις δύο τελευταίες στον τόμο II. Αναλυτικότερα στο πρώτο μέρος του τόμου, η **D. Reay** στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης (case study) στην τρίτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο Λονδίνο, ασχολήθηκε με τις διάφορες εκφάνσεις της θηλυκότητας και τις κουλτούρες των εφτάχρονων κοριτσιών. Στόχος της ήταν να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους τα κορίτσια διαμορφώνουν τον εαυτό τους και διαμορφώνονται ως θηλυκές προσωπικότητες στο πλαίσιο των έμφυλων λόγων της συγκεκριμένης τάξης.

Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού (παρατηρήσεις στην τάξη, δραστηριότητες ζωγραφικής και συζητήσεις με τα παιδιά τόσο ατομικές και σε ομάδες εστίασης) οδήγησε την ερευνήτρια στις ακόλουθες διαπιστώσεις: α) οι διαδικασίες διαμόρφωσης της γυναικείας ταυτότητας, όπως άλλωστε και της ανδρικής, είναι εξαιρετικά σύνθετες και πολύπλοκες. Ωστόσο, η κυρίαρχη έμφυλη διχοτομία αρσενικό/θηλυκό, αγόρι/κορίτσι, μας εμποδίζει να διακρίνουμε το φάσμα των αποκλίσεων και διαφοροποιήσεων που υπάρχουν τόσο μέσα στην ίδια ομάδα φύλου όσο και μεταξύ των δύο ομάδων φύλου, β) στη συγκεκριμένη τάξη είχαν διαμορφωθεί τέσσερα είδη λόγων και αντίστοιχος αριθμός θέσεων υποκείμενων στις οποίες τα κορίτσια ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και την εθνικότητα τους είχαν τοποθετήσει και εξέφραζαν τον εαυτό τους ως θηλυκές προσωπικότητες. Έτσι, στην τάξη είχαν σχηματιστεί τέσσερις διακριτές ομάδες κοριτσιών: «τα καλά κορίτσια» και «τα κοριτσάκια» που εκδήλωναν τις παραδοσιακές εκδοχές της θηλυκότητας δηλαδή ήταν καλές μαθήτριες φρόνιμες και καλότροπες, οι «μοδάτες» και τα «αγοροκόριτσα» που υιοθετούσαν εναλλακτικές μορφές θηλυκότητας, γ) ο ηγεμονικός ανδρισμός, έτσι όπως εκδηλωνόταν από τα αγόρια εργατικής τάξης,

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

ενισχυόταν και ενθαρρυνόταν με διαφορετικούς τρόπους και από τις τέσσερις ομάδες κοριτσιών. Στις δύο πρώτες ομάδες αυτό γινόταν με την ανοχή και την υποχωρητικότητα τους στις κοροϊδίες και στην απαξίωση των αγοριών. Στην ομάδα των «μοδατών» αυτό γινόταν με το ενδιαφέρον τους για το φλερτ και το ετεροφυλοφιλικό σεξουαλικό παιχνίδι. Τέλος στην ομάδα «αγοροκόριτσο» με την πλήρη απόρριψη και απαξίωση της θηλυκότητας. Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές η D. Reay υποστηρίζει ότι, παρά τις υψηλότερες επιδόσεις που σημείωναν τα κορίτσια στο σχολείο, είναι πολύ πιθανό τα κορίτσια και τα αγόρια να διδάσκονταν έμμεσα πολλά από τα παλιά μαθήματα για τις ιεραρχικές έμφυλες σχέσεις οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στην προώθηση της ισότητας των φύλων.

Η **E. Renold**, στο πλαίσιο μιας εθνογραφικής έρευνας σε δύο δημοτικά σχολεία μιας ημι-αγροτικής πόλης, στην ανατολική Αγγλία, διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους τα αγόρια βίωναν τις διάφορες, αντιφατικές και ιεραρχικά οργανωμένες, εκφάνσεις του ανδρισμού. Ιδιαίτερα, ωστόσο, την ενδιέφερε να επισημάνει και να αναδείξει τις πρακτικές που αξιοποιούν για να διαχειριστούν τις εντάσεις ανάμεσα στην ηγεμονική ανδρική ταυτότητα και στην εκθηλωμένη, ως ένα μεγάλο βαθμό, ταυτότητα του συμμορφωμένου στο κανονιστικό σχολικό πλαίσιο, επιμελούς και σχολικά επιτυχημένου μαθητή. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι: α) ο μικρόκοσμος του σχολείου είναι ένα κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον που παράγει ποικίλες, αντιφατικές και ιεραρχικές μορφές ανδρισμού, η διατήρηση και η επιτέλεση των οποίων είναι ασταθής και εύθραυστη. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, η διαπραγμάτευση, η διατήρηση και επιβεβαίωσή τους είναι αναγκαία σε καθημερινή βάση τους. Έτσι, ενώ επιφανειακά, τα αγόρια μπορεί να επιδεικνύουν ένα μονοδιάστατο και συνεκτικό ανδρισμό, στο βάθος βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια να διαχειρίζονται τις ιεραρχίες τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και στον αύλειο χώρο του σχολείου, β) ο ηγεμονικός ανδρισμός ασκεί πιέσεις στα αγόρια που παρεκκλίνουν και διαφοροποιούνται από το πρότυπό του, αναγκάζοντάς τα με ποικίλες πρακτικές, πολύ ενωρίς στη σχολική τους διαδρομή να συνειδητοποιήσουν ότι η συμμόρφωση στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, η επιμέλεια για τα μαθήματα και η επιδίωξη υψηλών σχολικών επιδόσεων είναι «αρετές» συμβατές με τη γυναικεία ταυτότητα, γ) η επιβεβαίωση και διατήρηση της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας, εξαναγκάζουν την πλειονότητα των αγοριών στην υιοθέτηση και εκδήλωση μιας σειράς πρακτικών, στρατηγικών και τεχνικών στις αίθουσες διδασκαλίας για να καλύψουν τόσο την επιθυμία όσο και την προσπάθεια τους για καλές σχολικές επιδόσεις. Έτσι, π.χ. αγόρια με υψηλές σχολικές επιδόσεις και προερχόμενα από τη μεσαία αστική τάξη, προκειμένου να εξασφαλίσουν μια ακαδημαϊκή ταυτότητα η οποία δεν ταυτίζει τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό και επιτυχία με την ιδιότητα του «σπασίκλα» ή του

«φυτού», έκαναν διάφορες «πλάκες» μέσα στην τάξη. Ισχυρίζονταν π.χ. ότι η υψηλή τους βαθμολογία προέκυπτε χωρίς μεγάλη προσπάθεια, εκφράζονταν απαξιωτικά για τις επιδόσεις τους κ.λπ. Ακόμη, προκειμένου να διεκδικήσουν την ακαδημαϊκή τους υπεροχή έναντι των κοριτσιών, δηλαδή να φανούν πιο «ευφυείς», τα αγόρια αυτά απαξίωναν τις επιτυχίες των κοριτσιών ή κοροΐδευαν τις απόψεις και γενικά τη συνεισφορά τους στις σχετικές με το μάθημα συζητήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας, δ) η παρέκκλιση από το πρότυπο του ηγεμονικού ανδρισμού και η δημιουργία εναλλακτικών εκφάνσεων ανδρικής ταυτότητας, παρά τους κοινωνικούς, σωματικούς και συναισθηματικούς κινδύνους που συνεπάγεται, είναι εφικτή με τη συλλογικότητα και τη συγκρότηση δικτύων φιλίας, αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης. Η συγκρότηση τέτοιων δικτύων επιτρέπει στα αγόρια να διατηρούν την ταυτότητα του επιμελούς και του ακαδημαϊκά προσανατολισμένου μαθητή και την ετεροφυλοφιλική ανδρική τους ταυτότητα. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, και ιδιαίτερα με βάση τη διαπίστωση ότι η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών ανδρισμού οι οποίες συνδυάζουν την ταυτότητα του καλού μαθητή και του ετεροφυλόφιλου αγοριού είναι εφικτή μέσα από τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης, η E. Renold επικρίνει και θεωρεί ως αναποτελεσματικές τις παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των αγοριών στο σχολείο και καταθέτει τις δικές της προτάσεις.

Η **J. Swain**, ασχολείται με το συσχετισμό και τη σύνδεση του ποδοσφαίρου με τον ηγεμονικό ανδρισμό. Οι παρατηρήσεις παιγνιδιών ποδοσφαίρου σε ένα δημοτικό σχολείο της Βρετανίας και οι σχετικές συζητήσεις με αγόρια και κορίτσια τεκμηριώνουν εμπειρικά την άποψη ότι το ποδόσφαιρο αποτελεί σημαίνον του ηγεμονικού ετεροφυλόφιλου ανδρισμού και ταυτόχρονα πεδίο επιτέλεσης και επικύρωσής του. Έτσι, τα αγόρια «ποδοσφαιριστές» κυριαρχούσαν στον αύλειο χώρο του σχολείου, διεκδικούσαν και επιτηρούσαν την αποκλειστικότητα της συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο άθλημα, περιθωριοποιώντας τόσο άλλα αγόρια των οποίων την υποδεέστερη θέση λόγω των χαμηλών επιδόσεων τους στα μαθήματα ενίσχυαν και επικύρωναν όσο και τα κορίτσια παρόλο που μερικά είχαν δώσει σαφή δείγματα ικανότητας και επιδεξιότητας για το παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί ήταν αδιάφοροι έως απρόθυμοι να εφαρμόσουν την πολιτική του σχολείου για τις ίσες ευκαιρίες, με συνέπεια να συνεργούν και να συμβάλλουν έμμεσα στη κυριαρχία των ηγεμονικών αγοριών. Με δεδομένο ότι το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό χώρο όπου τα αγόρια μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να επαναδιαπραγματεύονται τις ανδρικές τους ταυτότητες, οι πρακτικές και ο τρόπος οργάνωσης του ποδοσφαίρου προσφέρονται για αξιοποίηση διάβρωσης της ηγεμονικής ανδρικής

ταυτότητας, η οποία λειτουργεί περιοριστικά για τα ίδια τα αγόρια που την εκδηλώνουν, για τα αγόρια άλλων μορφών ανδρισμού και για τα κορίτσια.

Οι **Warrington, Younger & Williams**, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας να διερευνήσουν τα αίτια που συμβάλλουν στις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών, σε σύγκριση με τα κορίτσια, στις εξετάσεις για το πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της Α/βαθμιας εκπαίδευσης (GCSE), διεξήγαγαν μια τριετή έρευνα σε οκτώ (8) σχολεία Α/βαθμιας εκπαίδευσης στην ανατολική Αγγλία. Τέσσερα (4) από τα σχολεία ήταν γενικής κατεύθυνσης και τέσσερα (4) ήταν πρότυπα. Στόχος της έρευνας ήταν να επισημάνει και να αναδείξει τους λόγους/αίτια που συμβάλλουν στις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τις τεχνικές παρατήρησης τάξης, συνέντευξη με εκπαιδευτικούς και συνεντεύξεις με μαθητές/-τριες σε ομάδες εστίασης (focus groups) και συνέλεξαν δεδομένα σχετικά με τις έμφυλες διαφοροποιήσεις και πρακτικές που χαρακτήριζαν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων, κατά τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις αίθουσες διδασκαλίας και τη στάση των μαθητών/-τριών προς στις εξετάσεις του GCSE. Τα ευρήματα της έρευνας για το πρώτο ζήτημα, δηλαδή, τις έμφυλες διαφοροποιήσεις και πρακτικές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων εμπεριέχονται στον τόμο II. Στον παρόντα τόμο I περιλαμβάνεται το άρθρο με τίτλο *Στάσεις των μαθητών, δημόσια εικόνα και το χάσμα των φύλων*, στο οποίο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τη διαφορετική στάση των αγοριών και των κοριτσιών στις εξετάσεις του GCSE, τους λόγους που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της στάσης και κατ' επέκταση στο «χάσμα των φύλων», δηλαδή στην υποεπίδοση των αγοριών στις εξετάσεις αυτές. Η επεξεργασία του σχετικού ερευνητικού οδήγησε την ερευνητική ομάδα στη γενική διαπίστωση ότι σημειωνόταν σημαντική διαφοροποίηση στη στάση, δηλαδή στη σοβαρότητα, την υπευθυνότητα και γενικά στην προσπάθεια που κατέβαλαν τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια για τις εξετάσεις του GCSE. Τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια, συνειδητοποιούσαν πρώιμα και έγκαιρα τη σημασία και την αξία επίτευξης κατά το δυνατόν υψηλότερης βαθμολογίας στις εξετάσεις του GCSE και εργαζόταν σκληρά, μεθοδικά και συστηματικά και αδιάλειπτα για το στόχο αυτό. Οι βασικότεροι λόγοι που όπως, διαπιστώθηκε από την έρευνα, συνέβαλαν στη διαφοροποίηση αυτή είναι με σειρά κατάταξης οι ακόλουθοι δύο: α) το ενδιαφέρον και η αφοσίωση στα μαθήματα είναι συμβατά με τη γυναικεία ταυτότητα, χαρακτήριζαν την πλειονότητα των κοριτσιών και κατ' επέκταση όχι μόνο δεν αποτελούσαν λόγο απόρριψης και εξοστρακισμού των κοριτσιών από την ομάδα των συμμαθητριών αλλά αντίθετα, αύξανε την αποδοχή και τη δημοτικότητά τους. Σημειώθηκε ωστόσο, μια μικρή διαφοροποίηση στο ζήτημα της αποδοχής και δημοτικότητάς τους από συμμαθήτριες

με χαμηλές σχολικές επιδόσεις σε μερικά σχολεία γενικής κατεύθυνσης. Το αντίθετο ακριβώς μοτίβο ίσχυε για τα αγόρια. Δηλαδή, η δημοτικότητα και η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων απαιτούσε και εξανάγκαζε τα αγόρια να συγκροτούν και να εκδηλώνουν μια δημόσια εικόνα βασικά χαρακτηριστικά της οποίας ήταν η υιοθέτηση μιας «μάγκικης» συμπεριφοράς. Έτσι π.χ. εκδήλωναν αδιαφορία ή/και απαξίωση της μελέτης των μαθημάτων και γενικότερα αμφισβήτηση ή/και απόρριψη της εξουσίας του σχολικού θεσμού και των εκπαιδευτικών. Παρόλο που στις ατομικές συνεντεύξεις ή στις ομάδες εστίασης πολλά από τα αγόρια υποστήριζαν ότι η στάση αυτή θα απέβαινε επιζήμια μακροπρόθεσμα, ωστόσο σε δημόσια περιβάλλοντα, όπως στις αίθουσες διδασκαλίας και γενικά στο χώρο του σχολείου δυσκολεύονταν να παρεκκλίνουν από την αποδεκτή νόρμα της ομάδας των συνομηλίκων, β) πολλά από τα αγόρια εκδήλωναν μια υπέρμετρη αυτοπεποίθηση και σιγουριά ότι θα τα καταφέρουν στις εξετάσεις χωρίς πολύ διάβασμα και, γενικά, ότι θα επιτύχουν τους μακροπρόθεσμους στόχους τους.

Οι συγγραφείς του άρθρου παραδέχονται και επισημαίνουν ότι σίγουρα υπάρχουν κι άλλοι λόγοι που συμβάλλουν στις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στις εξετάσεις για το GCSE. Αυτοί μπορεί να συνδέονται με την αγορά εργασίας στις μεταβιομηχανικές σύγχρονες οικονομίες, (απορρύθμιση, ευέλικτες μορφές εργασίας κ.τ.λ.) που ενδεχομένως έχουν αρνητικές προεκτάσεις στα κίνητρα των αγοριών για υψηλές επιδόσεις στο σχολείο γενικά και στις εξετάσεις του GCSE. Λόγοι, όπως αυτοί, είναι οπωσδήποτε έξω και πέρα από τις δυνατότητες παρέμβασης του σχολείου. Αυτό όμως που το σχολείο μπορεί και καλείται να αναλάβει είναι η προσπάθεια αμφισβήτησης της στερεοτυπικής ηγεμονικής δημόσιας εικόνας του σκληρού και επιθετικού άνδρα (macho) σε συνδυασμό με μια προσπάθεια υποστήριξης και ενθάρρυνσης εκείνων των αγοριών που επιθυμούν να αποστασιοποιηθούν από τη συγκεκριμένη εικόνα. Ακόμη, μια προσπάθεια μεταβίβασης και ανάπτυξης μιας εργασιακής δεοντολογίας μεταξύ των αγοριών με στόχο η σχολική εργασία και η αφιέρωση στα μαθήματα να καταστεί αποδεκτή στις κοινωνικές ομάδες των συνομηλίκων τους.

Ο **W. Martino**, παρουσιάζει μέρος των ευρημάτων έρευνας που διεξήγαγε στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής του διατριβής, σχετικά με τις πρακτικές (τεχνολογίες) διαμόρφωσης των ποικίλων εκφάνσεων ανδρικής ταυτότητας, στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου. Θεωρητικό πλαίσιο της εμπειρικής μελέτης του αποτέλεσαν βασικές παραδοχές και θέσεις του Φουκώ περί υποκειμενικότητας. Κατά τον Φουκώ η υποκειμενικότητα δηλαδή η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, το είδος της σχέσης που αναπτύσσει τόσο με τον εαυτό του όσο και με άλλα άτομα γύρω του, δεν έχει ουσιοκρατική υπόσταση και στήριξη. Είναι μια σχεσιακή

κοινωνική κατασκευή με ποικίλες πτυχές ακόμη και μέσα στο ίδιο το άτομο. Κάθε άτομο, δηλαδή, έχει πολλές υποκειμενικότητες η εκδήλωση των οποίων διαφοροποιείται ανάλογα με το περιβάλλον ή τις συνθήκες στις οποίες βρίσκεται το άτομο. Ένα άτομο π.χ. έχει διαφορετική σχέση με τον εαυτό του και τα άλλα άτομα γύρω του, όταν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πολιτικό υποκείμενο που συμμετέχει σε διαδικασία εκλογών από ό,τι όταν εκπληρώνει τις σεξουαλικές του επιθυμίες.

Στόχος της έρευνας που διεξήγαγε ο Martino ήταν να επισημάνει και να αναδείξει τις πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές και νόρμες που χρησιμοποιούσαν τα αγόρια σε ένα συγκεκριμένο σχολείο για να οριοθετούν αλλά και να επιτηρούν τις διάφορες διακριτές μορφές ανδρισμού. Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 25 αγόρια ηλικίας δεκαπέντε (15) έως δεκαέξι (16) χρόνων, σε ένα μικτό καθολικό σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Το σχολείο αυτό ήταν γνωστό ως «το σχολείο του ποδοσφαίρου». Επί μία πενταετία κέρδιζε το πρωτάθλημα, παρήγαγε εξαιρετικούς ποδοσφαιριστές και συχνά διοργάνωνε εκδηλώσεις προς τιμήν των επιτυχιών της ποδοσφαιρικής του ομάδας. Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού έδωσε τα ακόλουθα ενδιαφέροντα συμπεράσματα:

α) η συμμετοχή σε αθλήματα αλλά ιδιαίτερα στο ποδόσφαιρο, η ετεροφυλοφιλική σεξουαλικότητα και ομοφυλοφοβία αποτελούσαν τους καθοριστικούς παράγοντες για την τοποθέτηση των αγοριών σε μία από τις τέσσερις διακριτές και ιεραρχικές ομάδες: «μάγκες», «παρτόβιοι», «φυτά» και «αδερφές». Με δεδομένη τη θέση που κατείχε το ποδόσφαιρο στο σχολείο αυτό, η συμμετοχή και η ενασχόληση με το συγκεκριμένο άθλημα αποτελούσε το βασικό πεδίο ανδροποίησης των αγοριών και επικύρωσης της ανδρικής τους ταυτότητας. Έτσι, οι ποδοσφαιριστές είχαν αυτοπροσδιοριστεί ως «μάγκες» σκληροί και «παρτόβιοι». Ήταν η ηγεμονική ομάδα που εξέφραζε και παράλληλα επιτηρούσε την ανδροποίηση και τα όρια του αποδεκτού ηγεμονικού ανδρισμού, με βάση τα ακόλουθα κριτήρια, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σε αθλήματα, την αδιαφορία για τα σχολικά μαθήματα και τις υψηλές επιδόσεις και την πλήρη αποστασιοποίηση και την πλήρη απαξίωση στάσεων, ενδιαφερόντων ή συμπεριφορών που στερεοτυπικά εντάσσονται στη γυναικεία ταυτότητα. Ως «σπασίκλης» ή αλλιώς «μούχλες» ή «φυτά» είχαν στιγματιστεί τα επιμελή αγόρια που σύχναζαν στη βιβλιοθήκη και είχαν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Ως «αδερφές» είχαν στιγματιστεί αγόρια που συνήθως είχαν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα, εξέφραζαν τα συναισθήματα τους, έκαναν παρέα με κορίτσια ή μιλούσαν κάπως διαφορετικά. Τα αγόρια αυτά, λόγω της συνεχούς σωματικής και λεκτικής βίας που δεχόντουσαν, είχαν καταστεί ομοφυλοφοβικά.

β) υπήρχαν συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ της ηγεμονικής και των υποδεέστερων εκδοχών του ανδρισμού και έκδηλη άσκηση πτυχών εξουσίας. Αυτό είχε ως συνέπεια αρκετά από τα αγόρια να εξωθούνται να διαθέτουν ένα μέρος της καθημερινής τους σχολικής ζωής στην ανάπτυξη συγκεκριμένων τεχνικών υποκειμενοποίησης, προκειμένου είτε να διατηρήσουν τη θέση τους στην ηγεμονική ομάδα, είτε να γίνουν αποδεκτά ως μέλη, είτε να αποφύγουν τους στιγματισμούς, τις παρενοχλήσεις και τους τραμπουκισμούς που απευθύνονταν στα μέλη των υποδεέστερων ομάδων. Η αποφυγή και η απαξίωση χαρακτηριστικών και στάσεων που συνδέονται με τη θηλυκότητα και η ενασχόληση με τον αθλητισμό, ήταν από τις βασικές τεχνικές υποκειμενοποίησής τους.

γ) Ο «μάγκικος» ετεροφυλοφιλικός ανδρισμός έτεμνε κάθετα την κοινωνική διαστρωμάτωση. Έτσι, αγόρια με προέλευση από τη μεσαία αστική τάξη, με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα και γενικά με ακαδημαϊκό προσανατολισμό εξωθούνταν να εντάσσουν στην υποκειμενικότητα τους τεχνικές απαξίωσης και αντίδρασης προς την επίσημη σχολική γνώση και τους στόχους του σχολείου αντίστοιχα. Είχαν αναπτύξει δηλαδή, έναν «αντιδραστικό» ανδρισμό και μια αντισχολική κουλτούρα που εκφραζόταν με πρακτικές, όπως η απόκρυψη ότι ενδιαφέρονταν και διέθεταν χρόνο στη μελέτη τους, η αμφισβήτηση ή και η αυθάδεια προς το διδακτικό προσωπικό ή η δημιουργία προβλημάτων μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας.

δ) όσα από τα αγόρια είχαν κάποια ενημέρωση για τις διάφορες μορφές ανδρικής ταυτότητας και τις δυναμικές που τις διέπουν, όπως και για την ομοφυλοφοβία, κατάφεραν να διαχειριστούν αποτελεσματικά και να υπερβούν τις συναισθηματικές πιέσεις και εξαναγκασμούς που συνδέονται με την επιταγή ανταπόκρισης στις προδιαγραφές της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας και με την απειλή του στιγματισμού της ομοφυλοφιλίας.

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, ο W. Martino καταθέτει μια σειρά προτάσεων παρέμβασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, του σχολείου και των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής που μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές για τις σχέσεις μεταξύ των αγοριών ως ομάδας φύλου, για τη σχέση τους με το σχολείο, την προσφερόμενη γνώση και κατ' επέκταση τις επιδόσεις τους και τέλος για τις σχέσεις αγοριών και κοριτσιών και την προώθηση της ισότητας των φύλων γενικότερα.

Η **Lynn Raphael Reed**, παρουσιάζει και αναλύει κριτικά τις απόψεις και τις τοποθετήσεις πολιτικών προσώπων, δημοσιογράφων και παιδαγωγών, έτσι όπως αυτές δημοσιοποιούνται και διαχέονται κυρίως μέσω του ημερήσιου και περιοδικού τύπου, αναφορικά με την υποεπίδοση των αγοριών στο σχολείο. Υποστηρίζει ότι, ως ένα μεγάλο βαθμό, οι σχετικές συζητήσεις και ο «πανικός» που είχαν δημιουργήσει, είναι δυσανάλογα προς το συνολικό ζήτημα, δεδομένου ότι τα αγόρια εξακολουθούν

να διατηρούν το προβάδισμα σε ό,τι αφορά την πρόσβαση και τις επιδόσεις σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενες σχολές της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, παρά τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στο σχολείο, οι θέσεις εργασίας που συνδέονται με υλικά και συμβολικά οφέλη εξακολουθούν να ανδροκρατούνται. Επικρίνει ως επιστημονικά αστήριχτα και ατεκμηρίωτα τα διορθωτικά παρεμβατικά μέτρα που έχουν ληφθεί και αμφισβητεί την αποτελεσματικότητά τους. Στηριζόμενη τόσο σε προσωπικές της βιωμένες εμπειρίες όσο και σε αφηγήσεις γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την έμφυλη στάση προς τα μαθήματα και τους έμφυλους τρόπους συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας, προτείνει τη διαχείριση και την αντιμετώπιση τόσο του ζητήματος του ανδρισμού όσο και του σχολείου ως θεσμού με βάση τα ερευνητικά δεδομένα της φεμινιστικής μελέτης και έρευνας.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διαχείρισης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να:

- α) αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα ποικίλα ενδιαφέροντα και τις θέσεις υποκειμένου των διαφορετικών αγοριών παρά να αποδέχονται άκριτα την κυρίαρχη ηγεμονική ταυτότητα (όπως π.χ. τα αγόρια δεν κλαίνε), να έχουν σχετικές προσδοκίες και έμμεσα να την επιβάλλουν στα αγόρια,
- β) υιοθετήσουν παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συνεργατική διερευνητική κριτική μάθηση και τον αυτοέλεγχο σε συνδυασμό με πρακτικές εκδήλωσης και διαχείρισης των συναισθημάτων, δηλαδή μια «παιδαγωγική συναισθημάτων».

Με την υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να «ταρακουνήσουν» τα αγόρια και να διαταράξουν τους λόγους σχετικά τόσο με τον ανδρισμό όσο και με την εκπαίδευση, όπως χαρακτηριστικά η Reed τιτλοφορεί το άρθρο της, και να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας καλύτερης κοινωνίας. Στο δεύτερο μέρος του τόμου η **Chr. Salmivalli** παρουσιάζει το σχεδιασμό, τις διαδικασίες υλοποίησης και τα αποτελέσματα μιας παρεμβατικής εκστρατείας κατά των διαφόρων μορφών βίας έτσι, όπως εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου. Η εκστρατεία έγινε σ' ένα σχολείο Β/θμιας εκπαίδευσης στη νότια Φιλανδία και απευθυνόταν σε αγόρια και κορίτσια ηλικίας 13-15 χρόνων. Η υλοποίηση της παρέμβασης είχε ανατεθεί σε 8 συνομήλικα κορίτσια συμβούλους, τα οποία είχαν προηγουμένως εκπαιδευτεί ειδικά στην ανάληψη δράσης κατά της βίας. Στο πλαίσιο της εκστρατείας έγιναν διάφορα δρώμενα, δράσεις και δραστηριότητες, όπως π.χ. διαλέξεις ενημερωτικές για τη βία, θεατρικά δρώμενα σε επίπεδο σχολείου, συζητήσεις σε ομάδες τριών ατόμων σε επίπεδο τάξης, δημιουργία αφισών κ.λπ. Η εκστρατεία που είχε διάρκεια μιας εβδομάδας, δεν επέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γεγονός που κατά τη συγγραφέα του άρθρου οφείλεται αφενός στο

ότι η εκστρατεία είχε μικρή χρονική διάρκεια και κυρίως στο ότι οι σύμβουλοι που είχαν αναλάβει και διεκπεραίωσαν την παρέμβαση, ήταν κορίτσια.

Οι **Αν. Χουντουμάδη & Λ. Πατεράκη** διερεύνησαν τις διαφορές στις στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών τόσο απέναντι στις δράσεις βίαιων μορφών συμπεριφοράς -λεκτικής και σωματικής- όσο και απέναντι σ' αυτή καθαυτή τη βίαιη συμπεριφορά. Διερεύνησαν, ακόμη, το εάν οι μαθητές/-τριες αποδέκτες βίαιων μορφών συμπεριφοράς, ενημερώνουν στον ίδιο βαθμό τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς σχετικά με τα βίαια επεισόδια που βίωναν στο σχολείο. Η έρευνα έγινε στην ευρύτερη περιφέρεια της Αθήνας. Συμμετείχαν 1.312 παιδιά ηλικίας 8-12 χρόνων. Από αυτά το 51% ήταν κορίτσια και το 49% ήταν αγόρια. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με ερωτηματολόγιο.

Τα πιο βασικά ευρήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- α) οι έμφυλες διαφοροποιήσεις, αναφορικά με τις στάσεις και τα συναισθήματα, προς τις βίαιες μορφές συμπεριφοράς και στους δράστες τους, με τα αγόρια να δηλώνουν μια μεγαλύτερου βαθμού ανοχή ή/και επιδοκimasία,
- β) οι αποδέκτες βίαιων μορφών συμπεριφοράς ενημέρωναν γι' αυτές και ζητούσαν στήριξη, κυρίως από τους γονείς και όχι από το διδακτικό προσωπικό.

Αυτό, όπως αναφέρουν οι ερευνήτριες, είναι πιθανόν να οφειλόταν στο φόβο των παιδιών μήπως τους αποδοθεί ο χαρακτηρισμός του «θύματος» ή του «δειλού» ή «αδύναμου» και έτσι να συμβάλλουν άθελά τους στην επανάληψη των περιστατικών βίας εναντίον τους. Επίσης, είναι πιθανόν να είχαν δεδομένη την παρέμβαση των γονέων, κάτι που ενδεχομένως δεν αισθάνονταν για τα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Οι ερευνήτριες, προτείνουν τη δρομολόγηση μέτρων και δράσεων σχετικής ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών για τη βία στο σχολείο, και τις αρνητικές προεκτάσεις της τόσο για τους δράστες όσο και για τα θύματα.

Οι **J. Kenway & L. Fitzerarence**, στο άρθρο τους ασχολούνται με ένα φάσμα ζητημάτων σχετικά με τη βία και τις ανδρικές ταυτότητες. Έτσι, παρουσιάζουν, αναλύουν και ερμηνεύουν την έμμεση συμβολή της εκπαίδευσης στη συντήρηση εκδηλώσεων βίαιης συμπεριφοράς, συζητούν και αναδεικνύουν τα αδύναμα σημεία των ψυχολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων, όπως και της φεμινιστικής παιδαγωγικής, αναφορικά με την ερμηνεία εκδηλώσεων βίας και κατ' επέκταση την αναποτελεσματικότητα των τρόπων και των διαδικασιών που έχουν προτείνει για την άμβλυνση και σταδιακά την εξάλειψη της βίας. Με βάση όλα αυτά, καταθέτουν τη δική τους πρόταση για την υιοθέτηση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής που μπορεί να αποβεί αποτελεσματική στην αντιμετώπιση της βίας. Αναλυτικότερα,

οι συγγραφείς του άρθρου πρωταρχικά σκιαγραφούν, με τρόπο επιγραμματικό και κατανοητό, τις διάφορες μορφές/εκφάνσεις των ανδρικών ταυτοτήτων στηριζόμενες στην ευρύτητα γνωστή και βασική για τις ανδρικές ταυτότητες μελέτη του Connell. Με βάση τα δομικά και κύρια χαρακτηριστικά της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας, καθώς και την εύθραυστη, ρευστή και ανασφαλή διάστασή της, υποστηρίζουν ότι η βίαη κουλτούρα και οι πράξεις βίας, άσχετα από το χώρο ή τη σχέση στο πλαίσιο της οποίας εκδηλώνονται, αντλούν από το λόγο (δηλαδή το περιεχόμενο) του ηγεμονικού ανδρισμού. Καταγράφουν και αναλύουν, με αναφορές στον ηγεμονικό ανδρισμό, τους λόγους για τους οποίους εκδηλώνεται βία, λεκτική ή/και σωματική από άνδρες προς άνδρες, από άνδρες προς γυναίκες και από ενήλικες άνδρες προς παιδιά. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την ερμηνεία περιστατικών βίας από ενήλικες άνδρες προς παιδιά, οι συγγραφείς του άρθρου αποδέχονται και προτείνουν τις βασικές θέσεις που έχει αναπτύξει η A. Miller περί της «δηλητηριώδους παιδαγωγικής». Θέσεις που συνοψίζονται στο ότι τα άτομα που έχουν βιώσει εμπειρίες βίας κατά την παιδική τους ηλικία και δεν το έχουν επεξεργαστεί με τρόπο ώστε να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν ως μέρος του εαυτού τους τα αρνητικά συναισθήματα φόβου, θυμού, ματαίωσης κ.λπ. που συνδέονται με τις συγκεκριμένες εμπειρίες, έχουν πολλές πιθανότητες να αναπαραγάγουν βίαη συμπεριφορά ως ενήλικες προς τα παιδιά τους.

Αναφερόμενες στη σχέση εκπαίδευσης και βίας, υποστηρίζουν ότι στο βαθμό που η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου δομείται και διέπεται από αρχές που αντικατοπτρίζουν βασικά δομικά χαρακτηριστικά και αξίες της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας, τότε το σχολείο είναι συνένοχο στην αναπαραγωγή και στη συντήρηση της βίας. Έτσι π.χ. εάν τα σχολεία λειτουργούν με βάση την πειθαρχία και τον έλεγχο, εάν περιθωριοποιούν ή /και στιγματίζουν ορισμένες ήδη περιθωριοποιημένες ομάδες μαθητών, εάν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων είναι κατασταλτικής φύσης και δεν προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της υπεύθυνης αυτονομίας, εάν επικεντρώνονται και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της λογικής και όχι των συναισθημάτων και γενικά εάν προάγουν τις ανδρικές αξίες του ανταγωνισμού και της διεκδίκησης εξουσίας, τότε συμβάλλουν καθοριστικά στη συντήρηση και την αναπαραγωγή της βίας.

Όσο οι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις για την εξάλειψη της βίας, στο σχολείο και μέσω του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία, δε λαμβάνουν υπόψη όλα τα παραπάνω ζητήματα, θα έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα. Και, αντιστρόφως, ανεξάρτητα με όποια άλλα μέτρα εφαρμόζουν τα σχολεία ως προς την αντιμετώπιση της βίας, επιβάλλεται να δώσουν βαρύνουσα σημασία στα παραπάνω ζητήματα. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι προσπάθειες και οι

παρεμβάσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης της βίας επιβάλλουν μια διερευνητική προσέγγιση και μελέτη αυτής καθαυτής της σχολικής κουλτούρας. Η διερευνητική προσέγγιση και μελέτη της σχολικής κουλτούρας θα βοηθήσει τα σχολεία να δουν τον εαυτό τους ως ένα από τα πολλά ιδρύματα που εμπλέκονται και ενέχονται στην αναπαραγωγή και συντήρηση της βίας.

Ωστόσο, οι μέχρι τώρα προσπάθειες αντλούν και στηρίζονται είτε στην ψυχολογία είτε σε μελέτες και αναλύσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Οι πρώτες τείνουν να αντιμετωπίζουν τη βία με όρους εξατομίκευσης, παθολογίας ή/και παιδομορφισμού ή να τη συνδέουν με τις δυναμικές των ομάδων των συνομήλικων, της οικογένειας ή με τις επιδράσεις της τηλεόρασης. Οι δεύτερες που υποστηρίζουν ότι η βία είναι ενσωματωμένη στη σχολική κουλτούρα και στις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν μέσα στο ίδιο το σχολείο, συνέβαλαν σίγουρα σε μια μετατόπιση του όλου ζητήματος από την εστίαση στο ίδιο το άτομο στο θεσμό του σχολείου. Ωστόσο, πρότειναν και ενθάρρυναν «ολιστικές προσεγγίσεις» και συγκεκριμένα αλλαγές είτε σε επίπεδο διοίκησης είτε σε επίπεδο προγράμματος σπουδών ή και στα δύο.

Σύμφωνα με την άποψη των συγγραφέων του άρθρου, οι προσεγγίσεις αυτές αδυνατούν να εντοπίσουν τις μορφές λεκτικής ή σωματικής βίας που συνδέονται τόσο με την ιεραρχική κατάταξη των διαφόρων εκφάνσεων της ανδρικής ταυτότητας όσο και με τις έμφυλες ταυτότητες. Έτσι, οι προσεγγίσεις αυτές απέφεραν ελάχιστα αποτελέσματα ή μάλλον συνεισέφεραν στα ζητήματα που είχαν στοχοθετήσει να εξαλείψουν.

Με βάση δεδομένα που συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν στο πλαίσιο μιας έρευνας για την άμβλυνση του έμφυλου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και για την προώθηση της ισότητας των φύλων, καταθέτουν μια πρόταση προσέγγισης του ζητήματος της βίας, που κατά την εκτίμησή τους, είναι δυνατόν να συμβάλει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Η πρόταση αυτή συνδυάζει στοιχεία της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας και ανάλυσης για την εκπαίδευση όσο και της ψυχοθεραπείας μέσω των αφηγήσεων ιστοριών ζωής. Σε μια τέτοια προσέγγιση, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να τοποθετήσουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικών και οικονομικών δομών και σχέσεων εξουσίας και να εξετάσουν την επίδραση και τις προεκτάσεις που έχουν οι συγκεκριμένες ιεραρχικές και εξουσιαστικές δομές στη ζωή τους και στις σχέσεις τους. Αυτό γίνεται μέσα από ένα είδος εναλλακτικής ψυχοθεραπείας που απέχει από το εγωκεντρικό και ανιστόρητο παράδειγμα της ψυχοθεραπείας, που προτείνεται από την ψυχολογία και τη συμβουλευτική. Έτσι, μέσα από αφηγήσεις ιστοριών ζωής, τα παιδιά εντοπίζουν, οριοθετούν, περιγράφουν με λόγια και αναλαμβάνουν την ευθύνη των συναισθημάτων τους. Βασικό, δηλαδή και δομικό

χαρακτηριστικό και ταυτόχρονα στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η αναφερόμενη στη βιβλιογραφία «παιδαγωγική των συναισθημάτων» και η «συναισθηματική νοημοσύνη». Μέσα από την «παιδαγωγική των συναισθημάτων» και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι μαθητές και οι μαθήτριες υποστηρίζονται να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιούν εναλλακτικές πηγές δύναμης και κύρους, να συγκροτήσουν νέα υποστηρικτικά δίκτυα για εναλλακτικούς τρόπους του να είναι ένα άτομο άνδρας και γυναίκα. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται η αποδόμηση της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας που αποτελεί τον πυρήνα των πράξεων βίας και γενικά η διερεύνηση των ταυτοτήτων φύλου.

Η προσέγγιση αυτή δεν είναι εύκολη δεδομένου ότι απαιτεί και προϋποθέτει, όπως υποστηρίζουν οι Kenway και Fitzclarence, μια αλλαγή του γενικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και των προγραμμάτων σπουδών από τον υπερ-ορθολογισμό και τη λογική στα βαθιά συγκινησιακά συναισθήματα και στις ποιοτικές ανθρώπινες σχέσεις.

Τα άρθρα σχετικά με τις ανδρικές και τις γυναικείες ταυτότητες όπως βέβαια και εκείνα που αναφέρονται στις έμφυλες πρακτικές των εκπαιδευτικών στις αίθουσες διδασκαλίας, στην έμφυλη διάσταση των στάσεων, των επιδόσεων και των επιλογών στα μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης καθώς και στο ζήτημα της βίας έτσι όπως εκδηλώνεται στα σχολεία, είναι δυνατόν νομίζουμε, να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί στη χώρα μας σχετικά με τη θεματική του φύλου στο χώρο της εκπαίδευσης.

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

Ιδιαίτερα, όμως, χρήσιμη μπορεί να είναι για τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας στην περαιτέρω στην περαιτέρω ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους σχετικά με τους ποικίλους έμμεσους και άμεσους τρόπους και πρακτικές αναπαραγωγής των παραδοσιακών έμφυλων ταυτοτήτων και των αρνητικών προεκτάσεων τους για τις σχέσεις των αγοριών μεταξύ τους, για τη στάση τους προς τη μάθηση και το θεσμό του σχολείου γενικότερα και για τις σχέσεις αγοριών-κοριτσιών και την προώθηση της ισότητας των φύλων. Ας μην ξεχνούμε, άλλωστε, ότι η συλλογή αυτή έγινε για τις ανάγκες υλοποίησης του Έργου **«Ευαισθητοποίηση**

Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων», το οποίο απευθυνόταν κυρίως σε εκπαιδευτικούς και μέσω αυτών σε μαθητές και μαθήτριες. Για την επιτυχημένη υλοποίηση του Έργου 4.1.1.α. όπως και για τα διάφορα πακέτα ενημερωτικού/επιμορφωτικού υλικού που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου, ανάμεσα στα οποία είναι και η συλλογή αυτή άρθρων, θερμά συγχαρητήρια και ευχαριστίες οφείλουμε όλοι και όλες ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προς το ΥΠ.ΕΠ.Θ., τη Διαχειριστική Αρχή του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II και το Κ.Ε.Θ.Ι.

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

Ιωάννινα 2008

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΝΔΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

1.1 «ΜΟΔΑΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ», «ΚΑΛΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ», «ΚΟΡΙΤΣΑΚΙΑ» ΚΑΙ «ΑΓΟΡΟΚΟΡΙΤΣΑ»: ΕΜΦΥΛΟΣ ΛΟΓΟΣ, ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ²

Diane Reay³

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται αυξημένο πολιτικό και ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για την υποεπίδοση των αγοριών στο σχολείο. Χρησιμοποιώντας ερευνητικό υλικό από μια μελέτη περίπτωσης (case study) που πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη δημοτικού σχολείου στο Λονδίνο, το άρθρο αυτό αναδεικνύει ότι οι έμφυλες σχέσεις εξουσίας είναι πολύ πιο πολύπλοκες και αντιφατικές απ' ό,τι τις παρουσιάζει η νέα αντίληψη ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα από τα αγόρια. Τα κορίτσια σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης κατέλαβαν πολύ διαφορετικές θέσεις σε σχέση με τις παραδοσιακές «γυναικείες ταυτότητες». Ωστόσο, παρά τις πολύ διαφορετικές πρακτικές, όλα τα κορίτσια σε πολλές περιπτώσεις συμπεριφέρθηκαν με τρόπο που ενίσχυσε την ήδη υπάρχουσα εξουσία των αγοριών σε βάρος της δικής τους. Ενώ ο λόγος στις ομάδες των ομηλικών παρουσιάζει τα κορίτσια ως πολύ πιο σκληρά εργαζόμενα, πιο ώριμα και ως έχοντα περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες, ωστόσο τα αγόρια και πολλά από τα κορίτσια εξακολουθούν να συμφωνούν με την άποψη ότι είναι καλύτερο να είναι κανείς αγόρι. Το άρθρο καταλήγει ότι παρόλα αυτά, στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο, τα κορίτσια και τα αγόρια αποκόμισαν πολλά από την ήδη υπάρχουσα προβληματική αναφορικά με τη δομή των διαφυλικών σχέσεων, η οποία λειτουργεί σε βάρος της ισότητας των φύλων.

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να αναδείξει ότι οι σύγχρονες έμφυλες σχέσεις εξουσίας είναι πολύ πιο πολύπλοκες και αντιφατικές από ό,τι τις παρουσιάζει οποιοσδήποτε απλουστευτικός διμερής λόγος για τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Heath, 1999). Αν και οι περισσότεροι κυρίαρχοι λόγοι αναγνωρίζουν τα κορίτσια ως «την ιστορία της επιτυχίας στη δεκαετία του 1990» (Wilkinson, 1994), αυτή η μικρής κλίμακας μελέτη μιας ομάδας επτάχρονων κοριτσιών που παρακολουθούσαν μαθήματα σε ένα δημοτικό σχολείο στο κέντρο του Λονδίνου, αναδεικνύει ότι όταν εστιάζουμε την προσοχή μας στη διαμόρφωση ετεροφυλοφιλικών θηλυκοτήτων, είναι

² Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom, *Gender and Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 153-166.

³ Αλληλογραφία: Diane Reay, School of Education, Kings College, Λονδίνο, Ηνωμένο Βασίλειο. e-mail: diane.reay@kcl.ac.uk

ίσως ανώριμο να υποθέτουμε ότι πάντοτε «τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα σε σχέση με τα αγόρια». Ενώ τα κορίτσια μπορεί να τα καταφέρνουν καλύτερα από τα αγόρια στις εξετάσεις, το άρθρο αυτό αναδεικνύει ότι η μάθησή τους μέσα στην τάξη είναι ευρύτερη απ' ό,τι προβλέπει το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών σε όλα τα σχολεία και περιλαμβάνει ζητήματα που προωθούν ελάχιστα την ισότητα των φύλων. Αν και οι ανδρικές ταυτότητες είναι ένα θέμα που θίγεται σε αυτό το άρθρο, αυτό γίνεται μόνο στο βαθμό που σχετίζονται με κορίτσια. Αυτή η σκόπιμη μεροληψία αποτελεί μια προσπάθεια να επανεστιάσουμε την προσοχή μας στις γυναικείες ταυτότητες σε μια εποχή κατά την οποία οι ανδρικές ταυτότητες παρουσιάζονται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, αν και τα υποκείμενα αυτής της έρευνας είναι 14 κορίτσια, η θέση που εκφράζει το άρθρο αυτό είναι ότι οι θηλυκότητες μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο ως συναφή με τους ανδρισμούς φαινόμενα. Οι θηλυκότητες και οι αρρενωπότητες αλληλεξαρτώνται γεγονός που σημαίνει ότι καμία από τις δύο ταυτότητες δε μπορεί να γίνει κατανοητή μεμονωμένα. Έτσι, το άρθρο διερευνά τον τρόπο με τον οποίο αποδίδεται μια θέση σε μια συγκεκριμένη ομάδα κοριτσιών σε ηλικία φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, κυρίως σε σχέση με τους κυρίαρχους λόγους της θηλυκότητας, αλλά και σε σχέση με εκείνους που αφορούν την αρρενωπότητα. Γίνεται επίσης, προσπάθεια να αποτυπωθούν οι σχέσεις τους με τις παρεκκλίνουσες αλλά λιγότερο κυρίαρχες μορφές λόγου της θηλυκότητας, οι οποίες με ποικίλους τρόπους προβάλλουν τα κορίτσια ως ισχυρά. Τα ευρήματα μιας τέτοιας μελέτης μικρής κλίμακας είναι κατ' ανάγκη ενδεικτικά και επομένως δεν μπορούν να γενικευτούν για τα κορίτσια ως ομάδα. Ο σκοπός της είναι μάλλον να χρησιμοποιήσει τις αφηγήσεις των κοριτσιών και τις εμπειρίες τους στο χώρο του σχολείου και σε μικρότερο βαθμό εκείνες των αγοριών, για να αναδείξει ορισμένους τρόπους με τους οποίους η νέα αντίληψη, εκείνη δηλαδή που υποστηρίζει ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, δεν αποκαλύπτει όλη την αλήθεια αναφορικά με τις διαφυλικές σχέσεις στις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκε αυξημένη λαϊκή και ακαδημαϊκή εμμονή στο ζήτημα των μειωμένων επιδόσεων των αγοριών στα μαθήματά τους, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και στο εξωτερικό (Katz, 1999· Smithers, 1999). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Lyn Yates, ένα μεγάλο μέρος του λόγου αναφορικά με την υποεπίδοση των αγοριών, αποτυγχάνει είτε να ασχοληθεί επαρκώς με το θέμα της εξουσίας είτε να δει τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα, ως αλληλεξαρτώμενα φαινόμενα (Yates, 1997). Για παράδειγμα, μέσα στην τόσο έντονη εκδήλωση ενδιαφέροντος για τις ανδρικές ταυτότητες, πολύ λίγες συζητήσεις έχουν εστιαστεί

στις συνέπειες που έχουν οι ανάρμοστες συμπεριφορές των αγοριών για τα κορίτσια. Όπως υποστηρίζουν η Gaby Weiner και οι συνεργάτες της:

«Ο νέος εκπαιδευτικός λόγος έχει αποσιωπήσει τις αξιώσεις για αυξημένη κοινωνική δικαιοσύνη προς τα κορίτσια και τις γυναίκες, και παράλληλα χαρακτηρίζεται από αυξημένη αντίσταση σε πολιτικές και πρακτικές που εστιάζονται ειδικά σε αυτόν (τον λόγο)» (Weiner κ.ά., 1997, σελ. 15).

Η Jill Blackmore περιγράφει τις προσπάθειες που γίνονται από ορισμένους άνδρες ακαδημαϊκούς στην Αυστραλία να σχεδιάσουν προγράμματα για αγόρια, τα οποία αποσκοπούν να παρουσιάσουν τα αγόρια ως ανίσχυρα και μάλιστα ως θύματα της δικής τους ανδρικής ψυχολογίας ενόψει της προόδου και της επιτυχίας του φεμινισμού και των κοριτσιών (Blackmore, 1999). Η Jane Kenway γράφοντας γενικότερα για το «κίνημα των παλικάριών» στην Αυστραλία, αναφέρει ότι παρατηρείται ένα γενικό και έντονο ενδιαφέρον για το γεγονός ότι τα αγόρια και οι άνδρες δεν τυγχάνουν δίκαιης αντιμετώπισης (Kenway, 1995). Στη Βρετανία, υπήρξε έντονη ανησυχία για τα «αγόρια που δε σημειώνουν καλές επιδόσεις», γεγονός που απασχολεί εξίσου τους ακαδημαϊκούς είτε ασχολούνται με φεμινιστικά κινήματα είτε όχι. (Erstein κ.ά., 1998). Αυτό που παραλείπεται στο πλαίσιο αυτού του σύγχρονου προβληματισμού και της ανησυχίας, είναι η ανάδειξη της ιδιαιτερότητας του «αγοριού που αποτυγχάνει» καθώς και των τρόπων με τους οποίους άλλες ομάδες αγοριών εξακολουθούν να διατηρούν τα κοινωνικά τους προνόμια και την κοινωνική τους ισχύ (Arnot κ.ά., 1999· Lucey & Walkerdine, 1999). Σε αυτό το πλαίσιο της σύγχρονης ανησυχίας για τα αγόρια, το άρθρο αυτό επιχειρεί να αναπτύξει προβληματισμό σχετικά με τα ζητήματα ισότητας των φύλων και συγκεκριμένα να αμφισβητήσει την άποψη ότι στη Βρετανία της νέας χιλιετίας είναι τα αγόρια μάλλον παρά τα κορίτσια, που μειονεκτούν.

Η Έρευνα

Το άρθρο αυτό βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο μιας μελέτης, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 1997-98 με δείγμα παιδιά 3R (της τρίτης τάξης)⁴ σε ένα δημοτικό σχολείο στο κέντρο της πόλης. Η τάξη 3R είχε 26 μαθητές, 14 κορίτσια και 12 αγόρια. Υπήρχαν 5 παιδιά προερχόμενα από μεσοαστικές οικογένειες, τρία κορίτσια και δύο αγόρια. Όλα ήταν

⁴ ΣΤΜ: Year 3, του Βρετανικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Στο τρίτο έτος (τάξη) του δημοτικού φοιτούν παιδιά ηλικίας επτά περίπου χρόνων.

λευκά εκτός από την Amrit που ήταν Ινδή. Τα 21 παιδιά προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης και οι γονείς τους ανήκαν σε διάφορες εθνικότητες. Συγκεκριμένα, υπήρχε ένας Σομαλός και δύο αγόρια, οι γονείς των οποίων ανήκαν σε διαφορετική φυλή ο καθένας και τέσσερα παιδιά από τη Βεγγάλη, τρία αγόρια και ένα κορίτσι. Ο προσδιορισμός των κοινωνικών τάξεων στις οποίες ανήκαν τα παιδιά, έγινε βάσει των επαγγελματιών που ασκούσαν οι γονείς τους, αλλά επικυρώθηκε από πληροφορίες που μας έδωσε ο εκπαιδευτικός της τάξης. Δεκαπέντε από τα παιδιά δικαιούνταν δωρεάν σχολικά γεύματα. Το σχολείο περιστοιχίζεται από κρατικά συγκροτήματα εργατικών κατοικιών χτισμένα στις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Μάλιστα, 14 από τα παιδιά της τάξης 3R ζούσαν σε ένα από αυτά τα πέντε συγκροτήματα.

Αφιέρωνα μια μέρα την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του έτους παρατηρώντας τα υποκείμενα της έρευνας, τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και στον αύλειο χώρο του σχολείου και συγκέντρωνα περισσότερες από 200 σελίδες σημειώσεων για τη μελέτη των στοιχείων της επιτόπιας έρευνας. Επιπλέον, πήρα συνεντεύξεις από όλα τα παιδιά, τόσο ατομικές, όσο και σε ομάδες εστίασης. Πραγματοποίησα, επίσης, δραστηριότητες ομαδικής εργασίας, στις οποίες τα παιδιά έγραψαν και ζωγράρισαν διάφορα θέματα από τα παιχνίδια που έπαιζαν στην αυλή του σχολείου, μέχρι τους καλύτερούς τους φίλους. Όπως τονίζουν οι James κ.ά.:

«Μιλώντας με τα παιδιά για τις σημασίες που τα ίδια αποδίδουν στις ζωγραφιές τους ή ζητώντας τους να γράψουν μια ιστορία τους επιτρέπουμε να συμμετέχουν πιο παραγωγικά στα ερευνητικά ερωτήματά μας χρησιμοποιώντας τις ιδιαίτερες ικανότητές τους».(James κ.ά., 1998, σελ. 189).

Η άνιση σχέση ανάμεσα στην ερευνήτρια και στα υποκείμενα της έρευνας επαυξάνεται όταν η ερευνήτρια είναι ενήλικας και τα υποκείμενα είναι παιδιά. Προκειμένου να μετριάσω μερικές τουλάχιστον από τις διαφορές εξουσίας, οργάνωσα εργαστήρια για τα παιδιά, στα οποία δίδαξα απλές τεχνικές σχεδιασμού ερωτηματολογίων και πραγματοποίησης συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, τα παιδιά συνέταξαν τα δικά τους ερωτηματολόγια, για να μπορέσουν να πάρουν συνέντευξη το ένα από το άλλο. Οι συνεντεύξεις αυτές, μαζί με εκείνες που πραγματοποίησα εγώ, 84 στο σύνολο, ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Ο δάσκαλος της τάξης και εγώ συλλέξαμε στοιχεία από το κοινωνιόγραμμα της τάξης, τα οποία μας επέτρεψαν να χαρτογραφήσουμε τα «δίκτυα» φιλίας που συνέδεαν των παιδιών και τις σχέσεις σε ότι αφορά τη σχολική εργασία.

Οι έμφυλοι λόγοι

Πολλοί από τους συγγραφείς για εκπαιδευτικά θέματα έχουν επιχειρήσει να προσφέρουν πληθώρα εννοιολογικών εργαλείων προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και οι διαδικασίες (Ball, 1994· Maclure, 1994). Μια βασική αιτία διαφωνίας μεταξύ των ερευνητών/-τριών των εκπαιδευτικών θεμάτων ήταν οι στρουκτουραλιστικές και οι μετα-στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις. Αν και αυτές οι δύο εννοιολογικές προσεγγίσεις συχνά θεωρούνται αντιτιθέμενες, σε αυτό το άρθρο χρησιμοποιώ και συνδυάζω αυτά, που θεωρώ ως τα ισχυρά σημεία και των δύο προσεγγίσεων, προκειμένου να διασαφηνίσω τους τρόπους με τους οποίους τα κορίτσια διαμορφώνουν τον εαυτό τους και διαμορφώνονται ως θηλυκές προσωπικότητες (βλ. επίσης Walkerdine, 1991, 1997· Williams, 1997· Walkerdine κ.ά., 2000 για παρόμοιες προσεγγίσεις). Όπως ισχυρίζεται η Davies κ.ά. (1997), η εξουσία εντοπίζεται στα δομικά προνόμια των ατόμων και ασκείται ως ένα μεγάλο βαθμό μέσω της κατασκευής λόγων.

Πολλαπλοί λόγοι συμβάλλουν, όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές εκτιμούν τις συνθήκες της παιδικής ηλικίας, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά προσδιορίζουν τον εαυτό τους (James κ.ά., 1998). Οι φεμινίστριες της μετα-στρουκτουραλιστικής προσέγγισης έχουν διερευνήσει εκτενώς τους τρόπους με τους οποίους τα διαφορετικά είδη λόγου μπορούν να καθορίσουν τη θέση των κοριτσιών (Davies, 1993· Hey, 1997· Walkerdine, 1997). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά ανταγωνιστικά είδη έμφυλου λόγου, ορισμένα εκ των οποίων έχουν περισσότερη ισχύ και δυναμικότητα από άλλα για συγκεκριμένες ομάδες κοριτσιών (Francis, 1998). Τέτοιου είδους διαδικασίες λεκτικής αναγνώρισης, δηλαδή της αίσθησης ενός ατόμου ότι εντάσσεται καλύτερα στο πλαίσιο ενός είδους λόγου από ό,τι στο πλαίσιο κάποιου άλλου (Francis, 1999), επηρεάζονται από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι λόγοι περί φύλου γίνονται αποδεκτοί με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικές εθνικές ομάδες. Είναι επίσης σημαντικό να τονίσουμε το γεγονός ότι τα κορίτσια μπορούν να τοποθετούν τον εαυτό τους με διαφορετικό τρόπο στο πλαίσιο των λόγων του φύλου ανάλογα με το πλαίσιο της ομάδας των συμμαθητών τους στο οποίο βρίσκονται. Παραδείγματος χάριν, στην έρευνά μου γρήγορα έγινε προφανές ότι τα κορίτσια υιοθετούν διαφορετικές στάσεις ανάλογα με το αν βρίσκονται σε περιβάλλοντα μαθητών ενός μόνο φύλου ή περιβάλλοντα και των δύο φύλων. Όπως ισχυρίζεται η Gee και οι συνάδελφοί της:

«Υπάρχουν αναρίθμητα είδη λόγων στις σύγχρονες κοινωνίες: εκείνα των διαφόρων συμμοριών στους δρόμους, αυτά που αφορούν στα δημοτικά σχολεία και τις αίθουσες διδασκαλίας, στις διάφορες επιστήμες και τους κλάδους τους, στην αστυνομία, στους ορνιθολόγους, στις εθνικές ομάδες, στα φύλα, στα στελέχη, στις φεμινίστριες, στις κοινωνικές τάξεις και τις υποκατηγορίες τους, κ.ο.κ. Καθένα από τα προαναφερθέντα είδη λόγου συγκροτείται από ένα σύνολο σχετικών κοινωνικών πρακτικών και κοινωνικών ταυτοτήτων (ή θέσεων). Κάθε είδος λόγου συνδέεται με σύνθετες σχέσεις πολυπλοκότητας, έντασης και αντίθεσης με άλλα είδη λόγου.» (Geer κ.ά., σελ. 10).

Συνάντησα παρόμοιες «σύνθετες σχέσεις πολυπλοκότητας, έντασης και αντίθεσης» σε σχέση με το πλέγμα των λόγων του φύλου που επικαλούνται τα κορίτσια αυτά. Επιπλέον, κάθε τοπικό λεκτικό πλέγμα πλαισιώνεται από ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο, όπως επισημαίνει η Valerie Hey (1997), παρουσιάζεται απουσία ισχυρών δημόσιων λόγων για τα κορίτσια, που τις παγιδεύει ανάμεσα στο σχολείο που αρνείται τη διαφορά, και την αναγκαστική ετεροφυλοφιλία, η οποία στην ουσία παράγει αυτή τη διαφορά. Εάν αυτό δίνει την εντύπωση μιας ρευστής κατάστασης σε σχέση με τον τρόπο που τα σύγχρονα κορίτσια διαμορφώνουν τον εαυτό τους ως θηλυκές προσωπικότητες, υπάρχουν επίσης σημαντικές ενδείξεις λογικών αλληλουχιών στις οποίες, τουλάχιστον όσον αφορά τα κορίτσια αυτής της έρευνας, τα παραδοσιακά είδη λόγου εξακολουθούν να έχουν περισσότερη ισχύ απ' ό,τι τα μετασχηματιστικά ή τα νεωτεριστικά είδη.

Ανδρισμοί στην Αίθουσα Διδασκαλίας: ορίζοντας το πλαίσιο

Αν και βασικός σκοπός του άρθρου αυτού είναι η παρουσίαση του τρόπου, με τον οποίο οι λόγοι περί φύλου ορίζουν τη θέση των κοριτσιών στο σχολείο, προκειμένου να κατανοήσουμε τις θηλυκότητες στη συγκεκριμένη αίθουσα διδασκαλίας του δημοτικού, δεν είναι δυνατό να αγνοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται οι ανδρισμοί. Θα ήθελα να ξεκινήσω με δύο σύντομα αποσπάσματα της συνέντευξης που πήραν ο ένας από τον άλλον, ο Josh και ο David, δύο λευκά, εφτάχρονα αγόρια μεσοαστικής προέλευσης, αναφορικά με το τι τους αρέσει περισσότερο από το γεγονός ότι είναι αγόρια:

- J: David, τι σου αρέσει περισσότερο από το γεγονός ότι είσαι αγόρι;
- D: Ε, θα πρέπει να είναι το ότι είναι πολύ πιο εύκολο να κάνεις πράγματα απ' το να είσαι κορίτσι, αυτό νομίζω. Κάνεις πολύ καλύτερα πράγματα.
- J: Δηλαδή νομίζεις ότι θεωρείς το να είσαι αγόρι είναι πιο ενδιαφέρον από το να είσαι κορίτσι; Αυτό λες;
- D: Ναι, γιατί είναι βαρετό να είσαι κορίτσι.
- J: Εντάξει, τι σου αρέσει λιγότερο από το γεγονός ότι είσαι αγόρι;
- D: Ε, δεν ξέρω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι.
- J: Ε, δεν μπορείς να σκεφτείς, κάτι θα υπάρχει.
- D: Θα το σκεφτώ [μεγάλη παύση]. Λοιπόν, είναι πιο εύκολο να τραυματιστείς.
- D: Εντάξει, εσένα τι σου αρέσει περισσότερο από το γεγονός ότι είσαι αγόρι;
- J: Μάλλον θα έλεγα ότι είναι καλύτερο να είσαι αγόρι, επειδή τα αγόρια έχουν πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν και βρίσκω ότι είναι πιο συναρπαστικό για εκείνα.
- D: Ναι, καταλαβαίνω. Τι σου αρέσει λιγότερο από το γεγονός ότι είσαι αγόρι;
- J: Ε, μάλλον θα έλεγα το να μην είμαστε τόσο ελκυστικοί όσο τα κορίτσια, μάλλον θα έλεγα ότι εκείνα είναι πολύ πιο ελκυστικά από τα αγόρια.

Ο Josh και ο David ήταν τα μόνα αγόρια μεσοαστικής καταγωγής στην τρίτη τάξη, η οποία περιελάμβανε παιδιά από οικογένειες της εργατικής κυρίως τάξης. Οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι η πολιτισμικά «θεοποιημένη» μορφή του ανδρισμού, ποικίλει από σχολείο σε σχολείο και διαμορφώνεται από την τοπική κοινότητα (Skelton, 1997· Connolly, 1998). Αυτά τα δύο αγόρια προσαρμόζονταν με μια ομάδα συμμαθητών –τα μέλη της οποίας διέμεναν στο κέντρο της πόλης και προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από την εργατική τάξη- στην οποία ορισμένες φορές ήταν δύσκολο για εκείνα να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες τοπικές εκφράσεις ανδρισμού ιδιαίτερα στην περίπτωση του David, που αν μη τι άλλο, δεν του άρεσε το ποδόσφαιρο. Και τα δύο αγόρια προβληματίστηκαν από τη χαμηλή προτεραιότητα που έδιναν στην ακαδημαϊκή εργασία τα υπόλοιπα αγόρια της ομάδας. Παρ' όλα αυτά, για εκείνους ήταν ξεκάθαρο ότι εξακολουθούσε να είναι καλύτερο το να είναι αγόρια.

Και τα δύο αγόρια, παρά την κοινωνική θέση τους εξαιτίας της τάξης στην οποία ανήκαν, ήταν δημοφιλή στις ομάδες των συνομηλίκων τους. Ειδικά ο Josh κατείχε μια εντελώς αδιαμφισβήτητη θέση εξουσίας και κύρους στην ομάδα των συμμαθητών του (βλ. επίσης Reay, 1990). Το κοινωνιόγραμμα της τάξης τον καταδεικνύει ως τον πιο δημοφιλή μαθητή, όχι μόνο μεταξύ των αγοριών που προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης, αλλά και μεταξύ των κοριτσιών. Η θέση που κατείχε ο David είναι πολύ πιο δύσκολα κατανοητή. Η ιδιαίτερη παραλλαγή του μεσοαστικού ανδρισμού του έγινε πολύ λιγότερο αποδεκτή σε σχέση με εκείνη του Josh, από τους συμμαθητές του, που προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης. Ήταν επιμελής και απεχθανόταν τα παιχνίδια. Στην άσκηση όπου τα παιδιά ζωγράφισαν και περιέγραψαν την αγαπημένη τους ασχολία στην αυλή του σχολείου, ο David σχεδίασε μια μοναχική φιγούρα με μια φουσκάλα πάνω από το κεφάλι που περιείχε «σκέψεις». Πρόσθεσε και το ακόλουθο σχόλιο: «Συνήθως μου αρέσει να περπατάω μόνος μου και να σκέφτομαι». Ωστόσο, μέσα στην τάξη, κατά τον περισσότερο χρόνο, διατήρησε όλως παραδόξως μια θέση εξουσίας και κύρους, μέσω του συνδυασμού του ανδρισμού και της εξυπνάδας που τον διέκρινε. Όταν ζητήθηκε από τα κορίτσια να ονοματίσουν δύο αγόρια και δύο κορίτσια με τα οποία θα τους άρεσε περισσότερο να συνεργαστούν, ο David ήταν η δεύτερη δημοφιλέστερη επιλογή αγοριού μετά τον Josh. Ωστόσο, ήταν η δημοφιλέστερη επιλογή μεταξύ των άλλων αγοριών. Τα σύνθετα ζητήματα που συνδέονται με το γεγονός ότι τα αγόρια αυτά ήταν δημοφιλή ενώ οι ανδρικές τους ταυτότητες δεν ταίριαζαν με τον κυρίαρχο ανδρισμό στην ομάδα των συμμαθητών τους, δεν μπορούν να παρουσιαστούν στο σύντομο αυτό άρθρο. Εκείνο, όμως, που είναι αξιοσημείωτο, είναι η κατάταξη της θέσης που κατέλαβαν μέσα στην ομάδα των συμμαθητών τους κατά τη γνώμη των κοριτσιών, τις κύριες πρωταγωνίστριες αυτού του άρθρου.

Παρόλο που το επίκεντρο της προσοχής ήταν «οι άλλοι» στο πλαίσιο του ανδρισμού τα λευκά και έγχρωμα αγόρια που προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης (Willis, 1997· Sewell, 1997)- αυτό που είναι δύσκολο για τα κορίτσια να αμφισβητήσουν αποτελεσματικά είναι η σύνδεση της κανονικότητας με τον ανδρισμό των λευκών αγοριών που προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες. Η κακή συμπεριφορά των αγοριών με σχολική υποεπίδοση, προσέφερε στα κορίτσια μια απρόσμενη ευκαιρία, μέσω της οποίας ορισμένες εκδοχές της θηλυκότητας μπορούν να αξιολογηθούν θετικότερα σε σχέση με ορισμένες παθολογικοποιημένες εκφράσεις ανδρισμού, ιδιαίτερα μάλιστα στο στίβο της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια γνώριζαν τα είδη λόγου που όριζαν τα κορίτσια ως πιο ώριμα και επικεντρωμένα στην εκπαίδευση τους και αντλούσαν βασικά από αυτά τα

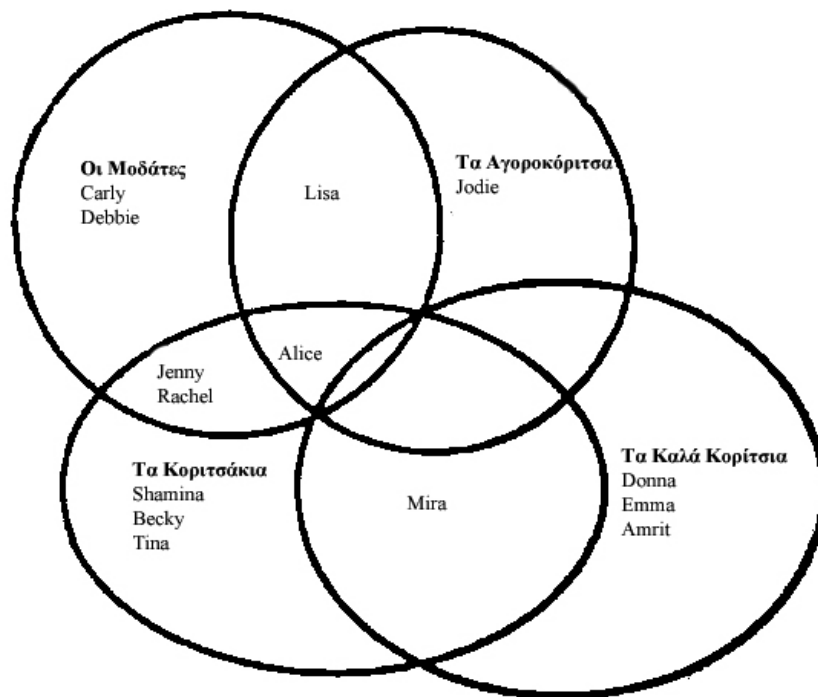
είδη λόγου για να εξηγήσουν τις διαφορές των δύο φύλων μέσα στην τάξη (βλ. επίσης Pattman και Phoenix, 1999). Αυτό που φαίνεται να μην έχει αλλάξει είναι η σιωπηρή αποδοχή της ανδρικής ταυτότητας των λευκών αγοριών μεσοαστικής τάξης ως ιδανικής, βάσει της οποίας όλοι οι «άλλοι» –τα κορίτσια, τα λευκά και έγχρωμα αγόρια που προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης– θα κριθούν. Τα δημοφιλή είδη λόγου πολιορκούν τόσο τον ανδρισμό όσο και τη μεσοαστική προέλευση, αναδεικνύοντας τη διάβρωση των ισχυρών βάσεων τόσο του αρσενικού φύλου όσο και της κοινωνικής τάξης (Bennett, 1996· Coward, 1999). Ενώ έχουν γίνει πολλά σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της ισονομίας των φύλων, η δημοτικότητα του Josh και του David, σε συνδυασμό με την ομόφωνη αναγνώρισή τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ως των πιο έξυπνων παιδιών της τάξης, δείχνει ότι τα δημοφιλή(λαϊκά, ευρέως αποδεκτά) είδη λόγου, μπορεί να συγκαλύπτουν το βαθμό στον οποίο τα πλεονεκτήματα των λευκών αγοριών μεσοαστικών οικογενειών εξακολουθούν να διατηρούνται τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και πέραν αυτού.

Ωστόσο, 10 από τα 12 αγόρια της τάξης 3R προέρχονταν από την εργατική τάξη. Η αντισταθμιστική κουλτούρα του επιθετικού «παλικαρισμού» των «αγοριών με υποεπίδοση» (Jackson, 1998) είχε ήδη αρχίσει να αναδύεται στη μικροκλίμακα αυτής της τάξης δημοτικού σχολείου. Τα αγόρια που προέρχονταν από την εργατική τάξη, λευκά ή έγχρωμα, ενδιαφέρονταν πολύ περισσότερο για το ποδόσφαιρο παρά για το ακαδημαϊκό τους πρόγραμμα (βλ. επίσης Skelton, 1999). Όταν δεν έπαιζαν ποδόσφαιρο στην αυλή, συχνά αντάλασσαν κρυφά κάρτες με εικόνες ποδοσφαιριστών στην τάξη. Εκτός από τα συνήθη κόλπα και ελιγμούς για μια θέση στην ομάδα των αγοριών συμμαθητών τους, οι οποίοι ενίοτε κατέληγαν σε σφοδρούς καυγάδες, επιδίδονταν και στον επαναλαμβανόμενο, απερίσκεπτο χαρακτηρισμό συγκεκριμένων κοριτσιών ως χαζών και ανόητων. Τα τρία αγόρια από τη Βεγγάλη, που βρίσκονταν στο χαμηλότερο επίπεδο της ιεραρχίας αυτής της συγκεκριμένης ομάδας των αγοριών συμμαθητών, αντιστάθμιζαν το γεγονός αυτό βασανίζοντας τα τρία κορίτσια που προέρχονταν από μεσοαστικές οικογένειες. Η στρατηγική τους θυμίζει τη συμπεριφορά των υποταγμένων νεαρών ατόμων που κατείχαν κατώτερη θέση στη μελέτη της Wright (1996), όπου, προκειμένου να κερδίσουν την επιδοκμασία και την αποδοχή των κυρίαρχων αγοριών συμμαθητών τους, προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να υιοθετήσουν έναν σεξιστικό λόγο, ο οποίος αντικειμενοποιούσε τα κορίτσια.

Είναι όντως καλύτερα τα κορίτσια;

Η τάξη 3R είχε τέσσερις διακριτές ομάδες κοριτσιών: τα «καλά κορίτσια», τα «κοριτσάκια», τα «μοδάτα κορίτσια» και τα «αγοροκόριτσα» (βλ. σχ. 1).

Οι δύο τελευταίες ομάδες είχαν αποφασίσει, τόσο για το χαρακτηρισμό της δικής τους ομάδας, όσο και για εκείνον των άλλων δύο ομάδων, «τα κοριτσάκια» και «τα καλά κορίτσια» - χαρακτηρισμοί, που θεωρήθηκαν υποτιμητικοί, τόσο από τα κορίτσια, όσο και από τα αγόρια. Τα «κοριτσάκια» και τα «καλά κορίτσια» αποτελούν την επιτομή του περιορισμένου και περιοριστικού λόγου της συμβατικής θηλυκότητας (Brown 1998). Στην τάξη αυτή τα «καλά κορίτσια» ήταν η Donna, η Emma και η Amrit, τα μόνα κορίτσια μεσοαστικής προέλευσης, καθώς και δύο ή τρία κορίτσια από οικογένειες της εργατικής τάξης που κατά διαστήματα συμμετείχαν στη συγκεκριμένη ομάδα. Τα «καλά κορίτσια», που θεωρούνταν από όλους, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού τους, ως επιμελή και καλότροπα, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των περιορισμών ενός έμφυλου και ταξικού λόγου που τους παρείχε όλα τα πλεονεκτήματα της καλλιέργειας, του γούστου και της εξυπνάδας, αλλά ταυτόχρονα ελάχιστη ελευθερία. Τα κυρίαρχα είδη λόγου που μιλούν διχοτομικά περί ώριμων κοριτσιών και ανώριμων αγοριών, καθώς και περί κοριτσιών με υψηλές επιδόσεις και αγοριών με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, σε ένα επιφανειακό επίπεδο εμφανίζονται ως απελευθερωτικά για τα κορίτσια. Ωστόσο, οι περιορισμοί ήταν εμφανείς στην αυτο-επιτήρηση και στην υπερβολική κριτική που ασκούσαν τα «καλά κορίτσια» αναφορικά, τόσο με τη συμπεριφορά τους όσο και με τη σχολική τους εργασία. Οι περιορισμοί αυτοί ήταν ορατοί σε πολύ μικρότερο βαθμό μεταξύ άλλων κοριτσιών στην τάξη. Θα αποδεικνυόταν ότι αυτή η ομάδα των επτάχρονων κοριτσιών, που προέρχονταν κυρίως από μεσοαστικές οικογένειες είχε ήδη ξεκινήσει να αναπτύσσει μια έντονη ανησυχία για ακαδημαϊκή επιτυχία – κάτι, που οι άλλοι ερευνητές έχουν παρατηρήσει σε μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες (Walkrdine κ.ά., 2000).



Σχ. 1. Ομάδες κοριτσιών στην τάξη 3R

Οι σύγχρονες μελέτες αναφορικά με τον τρόπο, με τον οποίο εκφράζονται οι ανδρικές και οι γυναικείες ταυτότητες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δίνουν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις του φύλου με την τάξη, τη φυλή και τη σεξουαλικότητα (Mac an Ghail, 1988· Hey, 1997· Connolly, 1998). Η σεξουαλική παρενόχληση στην τάξη 3R (δηλαδή ποικίλες συμπεριφορές αγοριών τις οποίες δεν είχαν προκαλέσει τα ίδια κορίτσια, όπως για παράδειγμα αγγίγματα και παρατσούκλια σεξουαλικού περιεχομένου) απευθυνόταν στα «κοριτσάκια» και γινόταν συνεχώς από αγόρια περιθωριοποιημένα από την κυρίαρχη ανδρική ηγεμονία είτε εξαιτίας της φυλής στην οποία ανήκαν είτε εξαιτίας της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονταν. Ωστόσο, ενώ η σεξουαλική παρενόχληση ήταν σπάνιο φαινόμενο, ο χαρακτηρισμός των «καλών κοριτσιών» ως «μολυσματική» παρουσία ήταν συχνό φαινόμενο. Στην αυλή του σχολείου τα τρία αγόρια από τη Βεγγάλη, τα οποία προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης, καταλάμβαναν κατώτερες θέσεις από εκείνες που είχαν τα λευκά αγόρια και από εκείνες που κατείχαν αγόρια που κατάγονταν από την Αφρική και την Καραϊβική: για παράδειγμα, συχνά δεν τους επιτρεπόταν να λαμβάνουν μέρος στα παιχνίδια ποδοσφαίρου με τη δικαιολογία ότι δεν ήταν αρκετά επιδέξια. Αυτά τα τρία αγόρια αντιμετώπιζαν τα «καλά κορίτσια» ως μολυσματικό, μεταδοτικό «άλλο». Συχνά σήκωναν σταυρωμένα τα δάχτυλά τους, όταν κάποιος από τα κορίτσια αυτά τους πλησίαζε. Ως άμεσο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των

αγοριών, τα «καλά κορίτσια» άρχισαν να κινούνται στο χώρο της αίθουσας διδασκαλίας με τρόπο διαφορετικό, χρησιμοποιώντας «παρακαμπτήριες οδούς» με στόχο να μείνουν με κάθε τρόπο μακριά από αυτά τα αγόρια. Η *Barrie Thorne* (1993) διαπίστωσε παρόμοιες έμφυλες πρακτικές, κατά τις οποίες τα κορίτσια θεωρούνταν «η μεγαλύτερη εστία μόλυνσης». Παρόμοια, όπως και τα κορίτσια στη μελέτη της *Thorne*, τα «καλά κορίτσια» δεν προκαλούσαν τα αγόρια, αντίθετα μάλιστα, ανέπτυξαν τεχνικές αποφυγής των αγοριών, οι οποίες περιόρισαν περαιτέρω τις δραστηριότητές τους.

Τα κορίτσια και τα αγόρια που προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης θεωρούσαν ότι η ιδιότητα του μέλους της ομάδας των «καλών κοριτσιών» ήταν κάτι υποτιμητικό. Συγκεκριμένα, η *Alice* ήταν πεπεισμένη ότι δε θα μπορούσε να θεωρήσει τα «καλά κορίτσια» φίλες της, γιατί ήταν «πολύ βαρετά», ενώ σε μια από της συζητήσεις της ομάδας εστίασης, η *Jodie*, η *Debbie* και η *Carly* συμφώνησαν και οι τρεις ότι «καμιά δε θέλει να είναι καλό κορίτσι». Οι απόψεις τους αντανακλούν τα αποτελέσματα μιας φεμινιστικής έρευνας, η οποία παρουσιάζει την ιδιότητα του να «είναι κανείς καλός» ως σχετική με τη εικόνα της θηλυκότητας των λευκών κοριτσιών που προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες (*Jones, 1993; Griffin, 1995; Kenway κ.ά., 1999*). Για την πλειονότητα των κοριτσιών της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, που προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης, το να είναι «καλά κορίτσια» σήμαινε έλλειψη της σκληρότητας και γενικά των στάσεων, προς τις οποίες τα ίδια απέβλεπαν.

Αυτό δε σημαίνει ότι δομούμε τα «καλά κορίτσια» ως παθητικά σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες στην τάξη. Συχνά συνεργάζονταν με τον *Josh* και τον *David* σε εργασίες που έκαναν μέσα στην τάξη και εξέφρασαν ρητά την άποψή τους αναφορικά με την αξία της προσέγγισής τους στις σχολικές εργασίες συγκριτικά με τις προσεγγίσεις των υπόλοιπων συμμαθητριών τους:

Emma: Τα άλλα κορίτσια συχνά χαζολογούν και συμπεριφέρονται σαν ανόητα, γι' αυτό η *Alice* και η *Lisa* δεν τελειώνουν ποτέ τις εργασίες τους.

Donna: Ναι, εμείς είμαστε πιο λογικές από εκείνες.

Emma: Και πιο έξυπνες.

Ωστόσο, η κυρίαρχη νοοτροπία της ομάδας των συνομήλικων ήταν εκείνη της εργατικής τάξης και, ενώ δεν είχε ιδιαίτερο αντίκτυπο στη δημοτικότητα του *Josh* και του *David*, είχε όμως επιπτώσεις στο κύρος και στην κοινωνική θέση των «καλών κοριτσιών» στο πλαίσιο της ομάδα των συνομηλίκων τους.

Οι συνέπειες «του περιορισμένου και περιοριστικού λόγου της συμβατικής θηλυκότητας» ήταν σοβαρές για τα «κοριτσάκια», μια ομάδα τριών κοριτσιών από

οικογένειες της εργατικής τάξης (τα δύο ήταν λευκά και το ένα από τη Βεγγάλη). Η Kenway κ.ά., (1999) γράφουν για τα «είδη της θηλυκότητας που χωρίς να το συνειδητοποιούν ενισχύουν τον ηγεμονικό ανδρισμό» (σ. 120). Βέβαια, τα «κοριτσάκια», με την ιδιαίτερα τονισμένη θηλυκότητά τους (Connell, 1987, σελ. 187), συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό σε εργασίες όπου συμμετείχαν και τα δύο φύλα, γεγονός το οποίο ακόμα και στην ηλικία των επτά ετών καταγράφεται ως παραδοσιακό δείγμα ετεροφυλοφιλικών σχέσεων. Ο Paul Connolly (1998) περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους ο σεξουαλικός προσανατολισμός και οι σχέσεις με το ίδιο και το άλλο φύλο φαίνεται να αποτελούν ουσιαστική πηγή σχηματισμού της ταυτότητας του ατόμου στα μικρά παιδιά. Αυτό ίσχυε και στην περίπτωση της ομάδας «τα κοριτσάκια». Τα κορίτσια αυτά κατέβαλλαν μεγάλη προσπάθεια για να διατηρήσουν τις συμβατικές ετεροφυλοφιλικές σχέσεις γράφοντας ερωτικά γράμματα, φλερτάροντας και συμμετέχοντας συχνά σε συζητήσεις με θέμα ποιος βγαίνει με ποια. Συμμετείχαν πολύ πιο ενεργά σε προσπάθειες διατήρησης τέτοιου είδους σχέσεων απ' ό,τι τα αγόρια.

Τόσο τα «κοριτσάκια», όσο και τα «καλά κορίτσια» έγιναν αντικείμενα «δυσφημιστικού λόγου» που κυκλοφορούσε μεταξύ των μελών της ευρύτερης ομάδας των συνομηλίκων τους (Blackmore, 1999, σελ. 136). Σε προσωπικές συνεντεύξεις, πολλά από τα αγόρια και αρκετά από το κορίτσια αιτιολόγησαν τη χαμηλή δημοτικότητα των «καλών κοριτσιών» λέγοντας ότι τα θεωρούν «βαρετά» και ότι «δεν έχει πλάκα να κάνουν παρέα μαζί τους», ενώ για τα «κοριτσάκια», τα αγόρια είπαν ότι τα θεωρούσαν «χαζά» και «ανόητα». Ενώ τα αγόρια χρησιμοποιούσαν ένα είδος λόγου των συνομηλίκων τους, που παρουσίαζε τα «κοριτσάκια» ως λιγότερο έξυπνα από τα αγόρια, τα «κοριτσάκια» κάθε άλλο παρά χαζά ή ανόητα ήταν. Αν και δεν ήταν τόσο έξυπνα όσο τα «καλά κορίτσια», ωστόσο συμμετείχαν στο μάθημα και γενικά είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια συμμαθητές τους που ανήκαν στην εργατική τάξη. Πιθανόν, ο λόγος της εργατικής τάξης για τη συμβατική θηλυκότητα, στο πλαίσιο του οποίου είχαν διαμορφωθεί και υπήρχαν, λειτούργησε με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους.

Ο λόγος της συμβατικής θηλυκότητας φάνηκε να επηρεάζει και τις δύο Ασιάτισσες μαθήτριες της τάξης: την Amrit, η οποία ήταν Ινδή μεσοαστικής προέλευσης, και την Shamina που καταγόταν από τη Βεγγάλη και η οικογένειά της ανήκε στην εργατική τάξη. Παρ' όλα αυτά, και τα δύο κορίτσια, παρά τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις από τις οποίες προέρχονταν, βίωναν τους ίδιους σχεδόν περιορισμούς σε σχέση με τις εκδοχές της θηλυκότητας, στις οποίες είχαν πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον. Όπως εξήγησε η Shamina, «οι μοδάτες και τα

αγοροκόριτσα είναι άτακτες. Εγώ είμαι καλό κορίτσι». Σε αντίθεση με τα άλλα κορίτσια στη συζήτηση της ομάδας εστίασης των κοριτσιών, τα οποία ισχυρίστηκαν ότι τους αρέσει να παίζουν ποδόσφαιρο, τόσο η Shamina όσο και η Amrit μας διαβεβαίωσαν ότι «το ποδόσφαιρο ήταν αγορίστικο παιχνίδι» και η Amrit είπε ότι «δεν αξίζει να χάνουμε το χρόνο μας για το ποδόσφαιρο. Είναι πάρα πολύ βαρετό. Εγώ και οι φίλες μου απλώς καθόμαστε στα παγκάκια και μιλάμε».

Η Heidi Mirza (1992) ισχυρίζεται ότι η πολιτισμική κατασκευή της θηλυκότητας μεταξύ κοριτσιών από την Αφρική και την Καραϊβική διαφέρει παντελώς από τις μορφές της θηλυκότητας που παρουσιάζουν οι λευκές συμμαθήτριές τους. Στην περίπτωση της Amrit και της Shamina, υπήρχαν περισσότερα κοινά σημεία με τις λευκές συμμαθήτριες παρά ουσιαστικές διαφορές. Ωστόσο, ούτε η Amrit ούτε η Shamina κατόρθωσαν να δημιουργήσουν χώρους έτσι ώστε να ξεφύγουν από την έμφυλη υποταγή και υποτίμηση από τα αγόρια, όπως έκαναν οι «μοδάτες» και τα «αγοροκόριτσα» (και οι δύο ομάδες αποτελούνταν από λευκά κορίτσια). Ο ρατσισμός και ο αντίκτυπός του στις υποκειμενικότητες θα μπορούσαν να αποτελέσουν ουσιαστικό ζήτημα προβληματισμού. Αν και είναι αδύνατον να προβούμε σε γενικεύσεις αναφορικά με τα δύο κορίτσια, η εθνικότητα, καθώς και η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, αποδεικνύονται παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, όταν εξετάζουμε τις δυνατότητες και τον τρόπο εκδήλωσης των διαφορετικών εκδοχών της θηλυκότητας.

Την ομάδα των «μοδάτων» αποτελούσαν ουσιαστικά δύο λευκά κορίτσια, από οικογένειες της εργατικής τάξης, η Carly και η Debbie. Η Jenny, η Rachel, η Alice και η Lisa ήταν λιγότερο σταθερά μέλη της ομάδας. Η Lisa και η Alice μερικές φορές ισχυρίζονταν ότι ήταν «αγοροκόριτσα», ενώ η Jenny και η Rachel, καθώς έπαιζαν ή περνούσαν το χρόνο τους με τα «κοριτσάκια» ειδικότερα όταν η Carly και η Debbie αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα με τους ενήλικες στο σχολείο ευθυγραμμίζονταν με την ομάδα «τα κοριτσάκια». Περιστασιακά, η Alice, όταν είχε μαλώσει με την Carly και την Debbie όσο και με την Jodie, το μόνο σταθερό αγοροκόριτσο μεταξύ των κοριτσιών, επίσης επαναχαρακτήριζε τον εαυτό της ως «κοριτσάκι».

Αν και υπήρχαν πολλές επικαλύψεις, τόσο μεταξύ των πρακτικών, όσο και των στρατηγικών συμμετοχής στις ομάδες «τα κοριτσάκια» και «οι μοδάτες», υπήρχαν όψεις της αλληλεπίδρασης των «μοδάτων» με τα αγόρια που φάνηκαν να υπερβαίνουν τα κυρίαρχα καθεστώτα του φύλου, ενώ η συμπεριφορά της ομάδας «τα κοριτσάκια» ακολουθούσε με ένα πολύ πιο παραδοσιακό πρότυπο. Παρ' όλα αυτά οι «μοδάτες», τον περισσότερο καιρό, ήταν ιδιαίτερα δραστήριες με σκοπό να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν τις παραδοσιακές παραλλαγές της

ετεροφυλοφιλίας. Το γεγονός ότι υποστήριζαν και «την εξουσία των κοριτσιών», δεν απέκλειε τη συναναστροφή με τα αγόρια καθώς και την ενθουσιώδη συμμετοχή τους στα ετεροφυλοφιλικά παιχνίδια κατά ζεύγη (το αγόρι μου-το κορίτσι μου). Υπήρχε πολύ φλερτάρισμα, έρωτες και απογοητεύσεις, αλλά και συζητήσεις για πληγωμένα αισθήματα εξαιτίας ερωτικών απογοητεύσεων. Ωστόσο, λειτουργούσαν πέραν των ορίων της παραδοσιακής συμπεριφοράς της ομάδας «τα κοριτσάκια», όταν επρόκειτο να αλληλεπιδράσουν με τα αγόρια. Και η Debbie και η Carly, τα πιο σταθερά μέλη της ομάδας των «μοδάτων», περιέγραψαν την ίδια δραστηριότητα – την αξιολογική κατάταξη των αγοριών – ως την αγαπημένη τους ασχολία στην αυλή του σχολείου. Όπως εξήγησε η Carly, «ακολουθείς τα αγόρια και τα βαθμολογείς με άριστα το δέκα για το πόσο ελκυστικά είναι».

Η υποστήριξη των «μοδάτων» προς την αποκαλούμενη κοριτσίστικη εξουσία, τους επέτρεπε, επίσης, να προσπαθούν να αποκτήσουν κοινωνική εξουσία – κάτι, που ποτέ δε σκέφτηκαν τα «κοριτσάκια» ή τα «καλά κορίτσια». Κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος φυσικών επιστημών, που περιλάμβανε πειράματα με διαφορετικά είδη τροφίμων, συμπεριλαμβανομένου και ενός κυπέλλου με μελάσα, η Carly και η Debbie, από κοινού πίεσαν το χέρι του David μέσα στο κύπελλο, γιατί, όπως ισχυρίστηκε η Carly, «πάντα κάνει φιγούρα, λέγοντας ότι ξέρει όλες τις απαντήσεις». Το περιστατικό αυτό, το οποίο έκανε τον David να βάλει τα κλάματα και αιφνιδίασε τα άλλα παιδιά, επιβεβαίωσε την άποψη του δασκάλου ότι αυτά τα δύο κορίτσια «ήταν κακή φάρα». Η θέση των «κοριτσιών με ήθος», την οποία η Carly και η Debbie εκτιμούσαν βαθύτατα, και η δική τους φιλοσοφία περί «ανταπόδοσης με το ίδιο νόμισμα», επανερμηνεύτηκαν από τους ενήλικες στο σχολείο ως ακατάλληλη και επιζήμια για τη μάθηση. Ο Paul Connolly (1998) τονίζει ότι η επιθετική ή διασπαστική συμπεριφορά των κοριτσιών τείνει να ερμηνεύεται πολύ πιο αρνητικά από ό,τι η αντίστοιχη συμπεριφορά των αγοριών, ενώ ο Robin Lakoff (1975) δήλωσε ότι, όταν τα μικρά κορίτσια «μιλούν σκληρά», όπως κάνουν τα αγόρια, συνήθως θα τα εξοστρακίσουν, θα τα μαλώσουν, ή θα τα κοροϊδέψουν. Όσον αφορά στις «μοδάτες», «το να κάνουν κάτι για τον εαυτό τους» με τρόπο που αντίκειται στις παραδοσιακές μορφές θηλυκότητας, έχει ως αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται κατά καιρούς από τους δασκάλους σε συζητήσεις στην αίθουσα του διδακτικού προσωπικού ως «πραγματικές σκύλες», «κακή φάρα» και «γελάδες». Η τάση που διαπίστωσε η Clarricoates το 1978, δηλαδή να θεωρείται, η κακή συμπεριφορά των κοριτσιών ως ελάττωμα του χαρακτήρα, ενώ η κακή συμπεριφορά των αγοριών ως ανάγκη για αυτοεπιβεβαίωση, ήταν το ίδιο εμφανής στις αντιλήψεις των δασκάλων είκοσι χρόνια αργότερα.

Η Debbie και η Carly ήταν διπλά προσβλητικά τοποθετημένες σε σχέση με το λόγο για τα «ώριμα κορίτσια». Με βάση τους λόγους των ενηλίκων στο σχολείο, θεωρούνταν ως «υπερβολικά ώριμες», με «υπερβολικά πολλές γνώσεις για το σεξ», αλλά σε αντίθεση με τα αγόρια και την πλειονότητα των κοριτσιών στην τάξη 3R, θεωρήθηκαν «μοχθηρές» και «μικρές συνωμότισσες», επειδή επέδειξαν συμπεριφορές που είναι τυπικές και εκδηλώνονται κυρίως από αγόρια. Υπήρχαν αρκετά περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης σε βάρος κοριτσιών από μια μικρή ομάδα αγοριών στο προαύλιο του σχολείου. Οι περισσότεροι ενήλικες δεν έδιναν σημασία στις συμπεριφορές αυτές, λέγοντας ότι «τα αγόρια χαζολογούν». Ωστόσο, οι απόπειρες της Debbie και της Carly να αντιστρέψουν τις συνήθεις διαδικασίες αντικειμενοποίησης του φύλου, στις οποίες συνήθως τα κορίτσια αποτελούν τα αντικείμενα του αρσενικού βλέμματος, ερμηνεύτηκαν από τους δασκάλους ως ενδείξεις «μιας νοσηρής ενασχόλησης με το σεξ». Η δύσκολη κατάσταση που βρέθηκαν, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του διλήμματος, που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια που «αναζητούν ενδυναμωτικές θέσεις σε καθεστώτα εναλλακτικά προσανατολισμένα στην άρνηση της κατωτερότητας ή στην εξύμνησή της» (Hey, 1997, σελ. 132). Σε αυτή την τάξη κορίτσια σαν την Carly και την Debbie ισορροπούσαν στο λεπτό νήμα που χώριζε την αποδεκτή από την απορριπτή συμπεριφορά της «εξουσίας των κοριτσιών». Η φανερή ετεροφυλοφιλία μόλις που βρισκόταν στο όριο της αποδεκτής πλευράς του νήματος, αλλά η αντεκδικητική συμπεριφορά προς τα αγόρια δεν ήταν.

Η Valerie Walkerdine (1997) περιγράφει το πώς τα παιχνιδιάρικα και διεκδικητικά κορίτσια καταλήγουν να ερμηνεύονται ως υπερβολικά ώριμα και πρόωρα ανεπτυγμένα. Κορίτσια όπως η Debbie και η Carly, όπως και τα κορίτσια στις δημοσιεύσεις της Walkerdine, καταλαμβάνουν έναν χώρο όπου τα κορίτσια έχουν προχωρήσει πέρα από το να είναι «καλά» ή απλώς «κοριτσάκια». Μάλλον, ως σεξουαλικές νεαρές γυναίκες, καταλαμβάνουν έναν χώρο, όπου μπορούν να γίνουν κακές. Όπως τονίζει η Walkerdine, ενώ αναμφισβήτητα είναι ένας χώρος, όπου μπορούν να γίνουν αντικείμενα εκμετάλλευσης, είναι ταυτόχρονα κι ένας χώρος, τόσο έκφρασης εξουσίας για τα μικρά κορίτσια, όσο και ένας χώρος που υπόκειται σε λόγους δυσφήμισης. Οι μορφές που παίρνει η δυσφήμιση είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες που βιώνουν τα «καλά κορίτσια» ή τα «κοριτσάκια», αλλά γίνονται εμφανείς στις κρίσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των δύο κοριτσιών.

«Είναι Καλύτερα να Είσαι Αγόρι» – Τα Αγοροκόριτσα

Η πιο ενδιαφέρουσα περίπτωση της μελέτης μου ήταν εκείνη των «αγοροκόριτσων». Στην έρευνα της Becky Francis τα «αγοροκόριτσα» περιγράφονται από ένα άλλο κορίτσι στην τάξη ως προδότες των προτύπων της κοριτσίστικης συμπεριφοράς:

«Αντί να απορρίπτει τη φιλοδοξία για την αρσενική ιδιότητα, επειδή είναι «λανθασμένη» ή «αφύσικη», η Zoe υποστηρίζει ότι «τα κορίτσια είναι αρκετά καλά», υπονοώντας ότι οι φιλενάδες της θέλουν να γίνουν αγόρια, επειδή θεωρούν τους άνδρες ανώτερους, και ότι υπερασπίζεται τα κορίτσια ενάντια σε αυτόν το σεξιστικό υπαινιγμό» (Francis, 1998, σελ. 36).

Όπως έχω αναφέρει και παραπάνω, στην τάξη 3R, ίσχυε η γενική παραδοχή μεταξύ των αγοριών ότι «το να είσαι αγόρι», αν δεν ήταν μια ανώτερη θέση υποκειμένου, ήταν σίγουρα επιθυμητή. Ενώ ιδίως οι «μοδάτες», αλλά και κατά διαστήματα τα «κοριτσάκια» και τα «καλά κορίτσια» υποστήριζαν την κοριτσίστικη ιδιότητα ενάντια σε τέτοιου είδους ισχυρισμούς, η στάση τους συχνά υπονομευόταν από αυτήν που υιοθετούσαν τα αγοροκόριτσα.

Η Jodie ήταν το μοναδικό κορίτσι στην τάξη που παρέμενε σταθερή στην πεποίθησή της ότι δεν ήταν κορίτσι, αλλά «αγοροκόριτσο», αν και ένα ή δύο από τα υπόλοιπα κορίτσια στην τάξη αποφάσιζαν κατά διαστήματα ότι αυτά ήταν επίσης «αγοροκόριτσα»:

Jodie: Τα κορίτσια είναι μπούρδες, όλα τα κορίτσια στην τάξη φέρονται χαζά και κοριτσίστικα.

Diane: Αυτό περιλαμβάνει και εμένα;

Jodie: Όχι, εγώ δεν είμαι κορίτσι, είμαι αγοροκόριτσο.

Από τη μια πλευρά η Jodie μπορούσε να θεωρηθεί ως μια αναπτυσσόμενη «ανδροπρεπής νεαρή γυναίκα που έχει αποδεχτεί τα αρσενικά χαρακτηριστικά της» (Wilkinson, 1999, σελ. 37). Ωστόσο, η άρνησή της προς όλα τα γυναικεία πράγματα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι υποδηλώνει έναν βαθμό ντροπής και φόβου για τη θηλυκότητα. Η Jodie κατόρθωσε μάλιστα να πείσει τον Wayne και τον Darren, δύο από τα αγόρια της τάξης, να επιβεβαιώσουν την αγορίστικη υπόστασή της. Και οι δύο, σε διαφορετικά διαστήματα, επιχείρησαν να μου πουν ότι η Jodie ήταν «πράγματι αγόρι». Είναι δύσκολο να γνωρίζουμε πώς να διατυπώσουμε μια θεωρία σχετικά με τέτοιου είδους αποκλίσεις από τις κανονιστικές στάσεις που αποδίδονται στα φύλα. Η θέση της Jodie συνδυάζει στοιχεία αντίστασης και αναγνώρισης. Είναι ξεκάθαρο ότι

αναγνώρισε και ανταποκρίθηκε στις κυρίαρχες ιεραρχίες των φύλων που αποδίδουν στην ιδιότητα του αρσενικού περισσότερη εξουσία και κύρος. Η Jodie φαίνεται να λειτουργεί στα όρια της περιοχής, όπου η θηλυκότητα συναντάει τον ανδρισμό. Είναι αυτό που η Barrie Thorne αποκαλεί «δραστήρια στο μεταίχμιο».

Ενώ η Thorne αναφέρει ότι ο όρος «αγοροκόριτσο» χρησιμοποιούνταν σπάνια μεταξύ των μαθητών της στην τετάρτη και πέμπτη τάξη, ωστόσο στην τάξη 3R χρησιμοποιούνταν ως τίτλος σεβασμού, τόσο από τα αγόρια, όσο και από τα κορίτσια. Η ιδιότητα του «αγοροκόριτσου» φαίνεται να εξασφαλίζει τη φιλία των αγοριών και το σεβασμό τους. Αρκετά από τα κορίτσια της τάξης που προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης, όπως η Alice, φάνηκαν να αλλάζουν εύκολα θέση, από «αγοροκόριτσα» σε «μοδάτες», όπως η Debbie και η Carly, σε «κοριτσάκια» και ξανά πάλι σε «αγοροκόριτσα». Τη μια εβδομάδα η Alice ερχόταν στο σχολείο με στρατιωτική ενδυμασία έχοντας τα μαλλιά της πιασμένα κοτσίδα, ενώ την επόμενη φορούσε στενά ελαστικά ρούχα, είχε βάψει επιμελώς τα νύχια της και είχε φροντίσει πολύ το χτένισμά της. Παρ' όλα αυτά, η Alice αποτελούσε ασυνήθιστη περίπτωση μεταξύ των κοριτσιών που άλλαζε αρκετές θέσεις υποκειμένου. Για τα περισσότερα κορίτσια, αν και είχαν επιλογές, οι επιλογές αυτές έμοιαζαν σαφώς οριοθετημένες και δεν τους προσέφεραν χώρο ελιγμών.

Οι κανονιστικές όψεις της αυτοπαραγωγής των ομάδων «τα κοριτσάκια» και «τα καλά κορίτσια» ως θηλυκών προσωπικοτήτων ήταν προφανείς, ενώ η συμμόρφωση των «αγοροκόριτσων» με τα κυρίαρχα καθεστώτα των φύλων ήταν πολύ πιο συγκεκαλυμμένη. Αν και είναι σημαντικό να κατανοήσουμε στη συμπεριφορά της Jodie τις εναλλασσόμενες ιδιότητες της ταύτισης και της απόρριψης των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη θηλυκότητα, ωστόσο οι ενδυναμωτικές όψεις της ιδιότητας του «αγοροκόριτσου», κάλυπταν τις έντονες αντιδράσεις που ενσωματώνονται στην υιοθέτηση μιας τέτοιας θέσης φύλου. Στην έννοια του «αγοροκόριτσου» ενυπάρχει η υποτίμηση των παραδοσιακών αντιλήψεων περί θηλυκότητας, δηλαδή η διαμαρτυρία ενάντια στους αντιληπτούς περιορισμούς του να είσαι θηλυκό. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στα σχόλια της Jodie:

Jodie: Δεν έχω φίλες που είναι κορίτσια, επειδή δεν τους αρέσει να κάνουν τα πράγματα που μου αρέσουν να κάνω. Μου αρέσει το ποδόσφαιρο και τέτοια πράγματα.

Diane: Στα κορίτσια δεν αρέσει το ποδόσφαιρο;

Jodie: Ναι, σε μερικά αρέσει, αλλά δεν παίζουν καλό ποδόσφαιρο.

Η εμμονή της Jodie για το ποδόσφαιρο ενδέχεται να είναι αυτό που συμβάλλει εν μέρει στις αντιθετικές θέσεις της με βάση το φύλο στο οποίο ανήκει. Όπως τονίζει η Christine Skelton (1999), οι ηγεμονικές ανδρικές ταυτότητες

συνδέονται στενά με το ποδόσφαιρο, και ως εκ τούτου, αν η Jodie θέλει να θεωρηθεί «αστέρι του ποδοσφαίρου», πρέπει να υιοθετήσει μια ανδρική μάλλον παρά μια θηλυκή θέση υποκειμένου.

Υπάρχει, όμως, και άλλη μια πιθανή ανάγνωση/ερμηνεία, σύμφωνα με την οποία η εμμονή της Jodie για το ποδόσφαιρο διευκολύνει μάλλον, παρά αιτιολογεί την απομάκρυνσή της από τη θηλυκότητα. Οι Michelle Fine και Pat Macpherson ορίζουν την ταύτιση των κοριτσιών με το ποδόσφαιρο, τόσο ως «απομάκρυνση από τη θηλυκότητα...», όσο και ως συσχέτιση του ανδρισμού με τη δικαιοσύνη, την τιμιότητα, την ακεραιότητα και τη δύναμη» (Fine και Macpherson, 1992, σελ. 197). Στη μελέτη τους, τα κορίτσια σε πλαίσιο φιλοφρονήσεων αλληλοαποκαλούνταν «αγόρια»: «Τα κορίτσια μπορεί να είναι καλά, κακά ή, ακόμα καλύτερα, να είναι αγόρια» (σ. 200). Αυτή είναι μια άποψη, την οποία η Jodie σίγουρα συμμεριζόταν. Η εξατομικευμένη αντίσταση της Jodie μπορεί να ιδωθεί παράλληλα με τις κοινές προσπάθειες της Carly και της Debbie να διασπάσουν τις κυρίαρχες ιεραρχήσεις των φύλων μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Παραδόξως όμως, η Jodie όχι λιγότερο απ' ό,τι τα «κοριτσάκια», φάνηκε να συμμετέχει σε μια διαδικασία συμβιβασμού με τα αγόρια. Τα μέσα του συμβιβασμού μπορεί να διαφέρουν, αλλά παραμένει η συμμόρφωση με τα υπάρχοντα καθεστώτα του φύλου. Η Madeline Arnot (1982) γράφει για τους τρόπους, με τους οποίους τα αγόρια διατηρούν την ιεραρχία της κοινωνικής ανωτερότητας του ανδρισμού, υποτιμώντας τον κόσμο των γυναικών. Στην τάξη 3R, και η Jodie συμμετείχε σε αυτές τις προσπάθειες διατήρησης. Αν και οι πρακτικές της δεν πήγαζαν από κατωτερότητα σε σχέση με τα αγόρια, ωστόσο εξακολουθεί να συναινεί με τις κυρίαρχες ιεραρχήσεις του φύλου. Οι πρακτικές που ακολούθησε, όπως και εκείνες που ακολούθησαν τα «κοριτσάκια» και τα «καλά κορίτσια», επιβεβαιώνουν την ανωτερότητα των αρσενικών.

Ο Connell παρατηρεί ότι είναι απολύτως λογικό να συζητούμε για αρρενωπές γυναίκες ή για ανδρισμό στις ζωές των γυναικών, όπως και σε εκείνες των ανδρών (Connell, 1995, σ. 163). Ωστόσο, τα επονομαζόμενα «αρρενωπά κορίτσια» δε φαίνεται να διαταράσσουν, αλλά μάλλον να υποστηρίζουν τις υπάρχουσες ιεραρχήσεις των φύλων. Σε διαφορετικά διαστήματα όλα τα κορίτσια συμπεριφέρονταν με τρόπους που ενίσχυαν την εξουσία των αγοριών σε βάρος της δικής τους. Ακόμα και η εκδήλωση του υποκατάστατου ανδρισμού της Jodie, λειτουργεί με τρόπο που εδραιώνει μάλλον, παρά μεταβάλλει την έμφυλη διχοτομία των φύλων. Κατά συνέπεια, οι ριζοσπαστικές όψεις υπέρβασης της θηλυκότητας, όπως εκείνες της Jodie, υπονομεύονται από την ανεπιφύλακτη συμμόρφωση με τις ιεραρχίες του φύλου. Η ιδιότητα του να είναι κανείς αγόρι, φαίνεται να συνεπάγεται περισσότερη κοινωνική εξουσία, αλλά υποχρεώνει την Jodie να στρατολογηθεί σε μια

διαδικασία, που η Sharon Thompson (1994) αναγνωρίζει ως «μαινόμενο μισογυνισμό». Στις σημειώσεις που κράτησα, υπάρχουν 16 παραδείγματα, όπου η Jodie ισχυρίζεται ότι «τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια». Η περίπτωση της Jodie αποτελεί ένα ακραίο παράδειγμα των τρόπων, με τους οποίους η κακή διαχείριση από την πλευρά των κοριτσιών της δυσφήμισης της θηλυκότητας και των γυναικείων σχέσεων από την κυρίαρχη νοοτροπία συμβάλλουν στο να τα αποξενώνουν από τα άλλα κορίτσια (Brown, 1998).

Συμπεράσματα

Ο τρόπος εκδήλωσης του φύλου δεν είναι μια ξεκάθαρη υπόθεση. Αντίθετα, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη. Η παγίδα των διχοτομιών του τύπου αρσενικό/θηλυκό, αγόρι/κορίτσι συχνά μας εμποδίζει να διακρίνουμε το εύρος των αποκλίσεων και των διαφοροποιήσεων που ενυπάρχουν σε ένα φύλο, καθώς και ανάμεσα στις κατηγορίες αρσενικό–θηλυκό. Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια στην τάξη 3R συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία έμφυλων ταυτοτήτων, διαμορφώνοντας το φύλο μέσα από ένα ευρύ φάσμα και μια πληθώρα κοινωνικών διαδικασιών (Kerfoot και Knight, 1994). Εντούτοις, σε αυτή τη «διαδικασία διαμόρφωσης φύλου», οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές δημιουργούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά μέσα και εργαλεία που είναι διαθέσιμα σε κάθε παιδί. Υπάρχει μια πολλαπλότητα γυναικείων και ανδρικών ταυτοτήτων και σε αυτή την τάξη του δημοτικού. Αυτό όμως δεν πρέπει να μας οδηγήσει στον ισχυρισμό ότι τα παιδιά αυτά έχουν αναρίθμητες επιλογές αναφορικά με το ποια παραλλαγή θηλυκότητας και ανδρισμού να επιλέξουν. Δεν έχουν τόσες επιλογές. Η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα και οι αναδυόμενες σεξουαλικότητες σαφώς διαδραματίζουν κάποιο ρόλο, αλλά ταυτόχρονα θέτουν περιορισμούς στις ανωτέρω επιλογές. Ο Pyke ισχυρίζεται ότι:

«Οι ιεραρχίες της κοινωνικής τάξης, της φυλής και της σεξουαλικότητας δημιουργούν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα. Σχηματίζουν τα δομικά και τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία το φύλο εκδηλώνεται στην καθημερινή ζωή, κατακερματίζοντας με τον τρόπο αυτό το φύλο σε πολλαπλές θηλυκότητες και ανδρισμούς» (Pyke, 1996, σελ. 531).

Ωστόσο, παρά τις πολλαπλές εκδοχές του ανδρισμού και της θηλυκότητας που παρατηρήθηκαν στην τάξη 3R, υπάρχουν ενδείξεις του ηγεμονικού ανδρισμού σε αυτή την τάξη στον ίδιο βαθμό, που αυτός εκδηλώνεται και έξω στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, είναι λογικό ότι τα κορίτσια επιχειρούν να

αντισταθούν στα παραδοσιακά είδη λόγου περί της υποταγμένης θηλυκότητας. Παρ' όλα αυτά, επιδιώκοντας να καταλάβουν ισχυρές θέσεις μέσω της σύνδεσης με τις κυρίαρχες εκδοχές του ανδρισμού και της επένδυσης σε αυτές, μάλλον ενισχύουν, παρά μεταβάλλουν την έμφυλη διχοτομία. Επομένως, η κυρίαρχη ιεραρχία των φύλων αποδιοργανώθηκε περιστασιακά μόνο από τις «μοδάτες» μέσω της εκδήλωσης της σεξουαλικότητάς τους και της αντικειμενοποίησης ορισμένων αγοριών και επίσης, παραδόξως, μέσω της κοινωνικής θέσης των αγοριών αυτών τα οποία ανήκαν στην εργατική τάξη. Σε αντίθεση με τα «καλά κορίτσια» – οι δραστηριότητες των οποίων περιορίζονται από την αρνητική τοποθέτηση τους εκ μέρους των αγοριών ως «μολυσματικά, μεταδοτικά άλλα» η τοποθέτηση των «μοδάτων», ως «σκληρά» σε σχέση με τα ευαίσθητα αγόρια μεσοαστικής προέλευσης, τους επιτρέπει να αναλάβουν μια «μολυσματική» αποστολή (Douglas, 1966) και να τη χρησιμοποιούν ως όπλο για να φοβίζουν τα αγόρια.

Ο αγώνας των κοριτσιών να καταστούν σημαντικές ως θηλυκά, αποτελεί έναν αγώνα, στον οποίο οι έμφυλες ιεραρχικές δομές των ομάδων των συνομηλίκων τους, όπως εκείνες της τάξης 3R, παρουσιάζουν τα αγόρια ως «καλύτερα» παρά τη σωρεία ενδείξεων για τη μη ικανοποιητική ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την άσχημη συμπεριφορά τους σε σύγκριση με τα κορίτσια. Ο λόγος των ομάδων των συνομηλίκων παρουσίασαν τα κορίτσια ως πιο εργατικά, πιο ώριμα και με περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες. Παρ' όλα αυτά, όλα τα αγόρια και ένας μεγάλος αριθμός κοριτσιών, αν δεν προσυπέγραφαν την άποψη ότι τα αγόρια ήταν καλύτερα από τα κορίτσια, συμφωνούσαν με την άποψη ότι είναι καλύτερο για ένα άτομο να είναι αγόρι. Είναι σαφές ότι επικρατεί σύγχυση στη «διαδικασία διαμόρφωσης φύλου» σε αυτήν την τάξη. Το να γίνεται λόγος για κυρίαρχη θηλυκότητα σημαίνει ότι δημιουργούμε μια αντίφαση στους όρους, διότι οι επικρατέστερες εκδοχές της θηλυκότητας είναι εκείνες που υποτάσσουν τα κορίτσια στα αγόρια. Αντίθετα, τα εναλλακτικά είδη λόγου και οι αποκλίνουσες εκφάνσεις της θηλυκότητας που παράγουν, όπως η συμπεριφορά «αγοροκόριτσου» της Jodie και η προσκόλληση της Debbie και της Carly στην «εξουσία των κοριτσιών», αυξάνουν την εξουσία τόσο της ομάδας των αγοριών όσο και της ομάδας των κοριτσιών, και δημιουργούν χώρους για τα κορίτσια ώστε να αποφεύγουν την υποταγή του φύλου τους στα αγόρια.

Σε επιφανειακό επίπεδο, οι σχέσεις των φύλων στην τάξη αυτή διαταράσσονται και αναδιοργανώνονται με μια σταθερή διαδικασία αναδιάταξης. Ουσιαστικά όμως, σε ένα λιγότερο εμφανές επίπεδο γνώσης και αντίληψης των εννοιών, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, φαίνεται πως λειτουργούν με πάγιες προδιαθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες το να είναι κανείς αγόρι εξακολουθεί να είναι η

προτιμότερη θέση του υποκειμένου. Παρά την εστίαση των σύγχρονων μελετών που αναφέρονται στην «εξουσία των κοριτσιών» (Arlidge, 1999) τόσο μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας όσο και εκτός, όπως διαπίστωσε η Jean Anyon (1983) πριν από είκοσι χρόνια, φαίνεται ότι οι παρεκκλίσεις και οι υπερβάσεις των κοριτσιών σχεδόν πάντα εμπεριέχονται, και σπάνια αμφισβητούν τις υφιστάμενες δομές. Τον περισσότερο καιρό, τα κορίτσια είναι «παγιδευμένα στις ίδιες τις αντιφάσεις που θα υπερέβαιναν». Η αντίσταση των κοριτσιών μπορεί να θολώνει επιφανειακά τα νερά στις σχέσεις των φύλων, αλλά τα στοιχεία που μας δίνει αυτή η τάξη δείχνουν ότι οι κυματισμοί μόνο περιστασιακά φτάνουν στο σκοτεινό βάθος της κυρίαρχης έμφυλης διάταξης της ομάδας φύλου. Τόσο στα τοπικά, όσο και στα κυρίαρχα είδη λόγου, που χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά, το να είναι αγόρια θεωρείται από όλα τα αγόρια, αλλά και από ορισμένα από τα κορίτσια, ως το καλύτερο δυνατό.

Τα παιδιά μπορούν και να δημιουργούν και να αμφισβητούν τις έμφυλες δομές και τις έννοιες. Ωστόσο, τον περισσότερο καιρό, για την πλειονότητα των κοριτσιών και των αγοριών της τάξης 3R το φύλο λειτουργεί είτε ως αντίσταση είτε ως ιεραρχία ή συνηθέστερα ως συνδυασμός και των δύο. Όπως ανέδειξε η Janet Holland και οι συνεργάτες της στη μελέτη τους αναφορικά με τους έφηβους, τα κορίτσια όπως και τα αγόρια σε αυτή την τάξη «προσπαθούσαν να καταστήσουν ισχυρό τον ανδρισμό» (Holland κ.ά., 1998, σελ. 30). Η σύγχρονη άποψη ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα από τα αγόρια καλύπτει την πολύπλοκη ακαταστασία των σχέσεων των φύλων, στο πλαίσιο των οποίων, παρά τις υψηλές επιτυχίες των κοριτσιών στον τομέα της εκπαίδευσης, σε αυτή την ομάδα συνομήλικων εξακολουθεί να επικρατεί η άποψη ότι είναι καλύτερο να είναι κανείς αγόρι.

Παρά την εστίαση σε περιορισμένα και εύκολα μετρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τη μάθηση στο πλαίσιο της κρατικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, η μάθηση στις αίθουσες διδασκαλίας είναι πολύ ευρύτερη από ό,τι υποδηλώνουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Ενώ τα αποτελέσματα των εξετάσεων δείχνουν ότι τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερες εκπαιδευτικές επιδόσεις από τα αγόρια, φαίνεται ότι σε αυτή την αίθουσα του δημοτικού τα κορίτσια και τα αγόρια εξακολουθούν να διδάσκονται πολλά από τα παλιά μαθήματα αναφορικά με τις έμφυλες σχέσεις γεγονός, που λειτουργεί σε βάρος της ισότητας των φύλων. Η Sue Heath (1999, σ. 293) υποστηρίζει ότι υπάρχει ανάγκη μελετών για το σχολείο που να αντιμετωπίζουν με τρόπο ευαίσθητο τα ζητήματα των ταυτοτήτων των φύλων και τις ανδρικές ταυτότητες, σε ένα πλαίσιο υπέρ του φεμινισμού. Είναι επιτακτική η ανάγκη η έρευνα να ασχοληθεί με το πώς δομούνται και εκδηλώνονται οι γυναικείες ταυτότητες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ANYON, J. (1983). Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role ideologies, in: S. WALKER & L. BARTON (Επιμ.) *Gender, Class and Education* (Lewes, Palmer Press).
- ARLIDGE, J. (1999). Girl power gives boys a crisis of confidence, *Sunday Times*, 14 Μαρτίου.
- ARNOT, M. (1982). Male hegemony, social class and women's education, *Journal of Education*, 16, 64-89.
- ARNOT, M., DAVID, M. & WEINER, O. (1999). *Closing the Gender Gap: post war education and social change* (Cambridge, Polity Press).
- BALL, S.J. (1994). *Educational Reform* (Buckingham, Open University Press).
- BENNETT, C. (1996). The boys with the wrong stuff, *Guardian*, 6 Νοεμβρίου.
- BLACKMORE, J. (1999). *Troubling Women: feminism, leadership and educational change* (Buckingham, Open University Press).
- BROWN, L.M. (1998). *Raising Their Voices: the politics of girls' anger* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- CLARRICOATES, K. (1978). Dinosaurs in the classrooms a re-examination of some aspects of the 'hidden' curriculum in primary schools, *Women's Studies International Forum*, 1, 353-364.
- CONNELL, R.W. (1987). *Gender and Power* (Sydney, Allen & Unwin).
- CONNELL, R.W. (1995). *Masculinities* (Cambridge, Polity Press).
- CONNOLLY, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children* (London, Routledge).
- COWARD, R. (1999). The feminist who fights for the boys, *Sunday Times*, 20 Ιουλίου.
- DAVIES, B. (1993). *Shards of Glass* (Sydney, Allen & Unwin).
- DAVIES, P., WILLIAMS, J. & WEBB, S. (1997). Access to higher education in the late twentieth century: policy, power and discourse, in: J. WILLIAMS (Επιμ.) *Negotiating Access to Higher Education* (Buckingham, Open University Press).
- DOUGLAS, M. (1966). *Purity and Danger: an analysis of concepts of pollution and taboo* (London, Routledge & Kegan Paul).
- EPSTEIN, D., ELWOOD, J., HEY, V. & MAW, J. (1998). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (Buckingham, Open University Press).
- FINE, M. & MACPHERSON, P. (1992). Over dinner: feminism and adolescent female bodies, in: M. FINE (Επιμ.) *Disruptive Voices: the possibilities of feminist research* (Ann Arbor, MI, University of Michigan Press).
- FRANCIS, B. (1998). *Power Plays: primary school children's construction of gender, power and adult work* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).
- FRANCIS, B. (1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research, *Gender and Education*, 11, 381-394.
- HEATH, S. (1999). Watching the backlash: the problematisation of young women's academic success in 1990's Britain, *Discourse*, 20, 249-266.

- HEY, V. (1997). *The Company She Keeps: an ethnography of girls' friendship* (Buckingham, Open University Press).
- HOLLAND, J., RAMAZANOGLU, C., SHARPE, S. & THOMSON, R. (1998). *The Male in the Head: young people, heterosexuality and power* (London, Tufnell Press).
- GEE, J.P., HULL, G. & LANKSHEAR, C. (1996). *The New Work Order* (London, Allen & Unwin).
- GRIFFIN, C. (1995). Absences that matter: constructions of sexuality in studies of young women friendship groups, in: the Celebrating Women's Friendship Conference, Alcuin College, University of York, 8 Απριλίου.
- JACKSON, D. (1998). Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations, in: D. EPSTEIN, J. ELWOOD, V. HEY & J. MAW (Επιμ.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (Buckingham, Open University Press).
- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. (1998). *Theorising Childhood* (Cambridge, Polity Press).
- JONES, A. (1993) Becoming a "girl": post-structuralist suggestions for educational research, *Gender and Education*, 5, 157-166.
- KATZ, A. (1999) Crisis of the 'low can-do' boys, *Sunday Times*, 21 Μαρτίου.
- KENWAY, J. (1995) Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction, *Discourse*, 16, 59-79.
- KENWAY, J. & WILLIS, S. with BLACKMORE, J. & RENNIE, L. (1999). *Answering Back: girls, boys and feminism in schools* (London, Routledge).
- KERFOOT, H. & KNIGHT, D. (1994). Into the realm of the fearful: identity and the gender problematic, in: H.L. RADTKE & H. J. STAM (Επιμ.) *Power/ Gender: social relations in theory and practice* (London, Sage).
- LAKOFF, R.T. (1975). *Language and Woman's Place* (New York, Harper & Row).
- LUCEY, H. & WALKERDINE, V. (1999). Boys' underachievement: social class and changing masculinities, in: T. COX (Επιμ.) *Combating Educational Disadvantage* (London, Falmer Press).
- MACAN GHAILL, M. (1988). *Young, Gifted and Black: student-teacher relations in the schooling of black youth* (Buckingham, Open University Press).
- MACLURE, M. (1994). Language and discourse: the embrace of uncertainty, *British Journal of Sociology of Education*, 15, 283-300.
- MIRZA, S.H. (1992). *Young, Female and Black* (London, Routledge).
- PATMAN, R. & PHOENIX, A. (1999). Constructing self by constructing the 'other': 11-14 year old boys' narratives of girls and women, εισήγηση που παρουσιάστηκε στο: the Gender and Education conference, University of Warwick, 29-31 Μαρτίου.
- PYKE, K.D. (1996). Class-based masculinities: the interdependence of gender, class and interpersonal power, *Gender & Society*, 10, 527-549.
- REAY, D. (1990). Working with boys, *Gender and Education*, 2, 269-282.
- SEWELL, T. (1997). *Black Masculinities and Schooling: how black boys survive modern schooling* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).

- SKELTON, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities, *British Journal of Sociology of Education*, 18, 349-369.
- SKELTON, C. (1999). 'A passion for football': dominant masculinities and primary schooling, εισήγηση που παρουσιάστηκε στο: the British Educational Research Association Conference, University of Sussex, 2-5 Σεπτεμβρίου.
- SMITHERS, R. (1999). Self-esteem the key for macho boys who scorn 'uncool' school, *Guardian*, 16 Μαρτίου.
- THOMPSON, S. (1994). What friends are for: on girls' misogyny and romantic fusion, in: J. IRVINE (Επιμ.) *Sexual Cultures and the Construction of Adolescent Identities* (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- THORNE, B. (1993). *Gender Play: girls and boys in school* (Buckingham, Open University Press).
- WALKERDINE, V. (1991). *Schoolgirl Fictions* (London, Verso).
- WALKERDINE, V. (1997). *Daddy's Girl: young girls and popular culture* (London, Macmillan).
- WALKERDINE, V., LUCEY, H. & MELODY, J. (2000). Class, attainment and sexuality in late twentieth-century Britain, in: G. ZMROCZEK & P. MAHONY (Επιμ.) *Women and Social Class: international feminist perspectives* (London: UCL Press).
- WEINER, G., ARNOT, M. & DAVID, M. (1997). Is the future female? Female success, male disadvantage and changing gender patterns in education, in: A. H. HALSEY, P. BROWN, H. LAUDER & A. STUART-WELLS (Επιμ.) *Education: culture, economy and society* (Oxford, Oxford University Press).
- WIGHT, D. (1996). Beyond the predatory male: the diversity of young Glaswegian men's discourses to describe heterosexual relationships, in: L. ADKINS & V. MERCHANT (Επιμ.) *Sexualising the Social: power and the organisation of sexuality* (London, Macmillan).
- WILKINSON, H. (1994). *No Turning Back: generations and the genderquake* (London, Demos).
- WILKINSON, H. (1999). The Thatcher legacy: power feminism and the birth of girl power, in: N. WALTERS (Επιμ.) *On the Move feminism for a new generation* (London, Virago).
- WILLIAMS, J. (Επιμ.) (1997). *Negotiating Access to Higher Education* (Buckingham, Open University Press).
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs* (Farnborough, Saxon House).
- YATES, L. (1997). Gender equity and the boys' debate: what sort of challenge is it? *British Journal of Sociology of Education*, 18, 337-348.

1.2 ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ «ΣΚΛΗΡΟ» ΤΡΟΠΟ: ΑΓΟΡΙΑ, ΗΓΕΜΟΝΙΚΟΣ ΑΝΔΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ⁵

Emma Renold⁶

Περίληψη

Οι τρόποι με τους οποίους τα νεαρά αγόρια, η ανδρική ταυτότητα και η ακαδημαϊκή επιτυχία διασταυρώνονται και επιδρούν στη στάση των αγοριών προς το σχολείο και στην εμπειρία τους από αυτό, έχουν αποτελέσει αντικείμενο περιορισμένης σχετικής έρευνας. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από μια εθνογραφική έρευνα αναφορικά με το φύλο των παιδιών και τις σεξουαλικές ταυτότητες κατά το τελευταίο έτος φοίτησης τους στο δημοτικό σχολείο (σε ηλικία 10/11 ετών), το άρθρο αυτό έχει σκοπό να διαφωτίσει πώς οι λόγοι για την κυρίαρχη ανδρική ταυτότητα λειτουργούν με στόχο τη διάπλαση και τη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων των αγοριών. Το πρώτο μέρος του άρθρου διερευνά τις διαδικασίες και τις στρατηγικές, με τις οποίες διαφορετικά αγόρια διαχειρίζονται τις εντάσεις ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή/και την «επιμέλεια», την οποία τείνουν να θεωρούν ολοένα και πιο πολύ ως γυναικεία υπόθεση, και την ανάγκη να προβάλλουν μια συνεκτική και σταθερή ηγεμονική ανδρική ταυτότητα. Στο δεύτερο μέρος του άρθρου εξετάζονται οι αυξημένες πιέσεις που ασκεί η κυρίαρχη ανδρική ταυτότητα σε αγόρια με υψηλές επιδόσεις, και ο βαθμός στον οποίο μερικά αγόρια κατάφεραν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν εναλλακτικές εκφράσεις ανδρισμού. Οι προεκτάσεις για τις τρέχουσες και μελλοντικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες, που επικεντρώνονται στις στάσεις και τις εμπειρίες των αγοριών σε ό,τι αφορά το σχολείο και τη σχολική εργασία, σκιαγραφούνται στο τελευταίο μέρος του άρθρου.

Εισαγωγή

Από την πρώιμη μελέτη του Paul Willis (1977) για τις κουλτούρες και τις υποκουλτούρες των αγοριών στην έκφραση του ανδρισμού με εκδηλώσεις είτε υπέρ του σχολείου είτε κατά του σχολείου, από τους κομφορμιστές (Earoles) και τους αντικομφορμιστές (Lads) αντίστοιχα, έχουν γίνει πολλές εθνογραφικές ερευνητικές μελέτες σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που διερευνούν το πώς ο

⁵ Δημοσίευση: Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 3, pp. 369-385

⁶ Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιου του Cardiff, Ουαλία Αλληλογραφία: Emma Renold, School of Social Sciences, Cardiff University, Glamorgan Building, King Edward VIII Avenue, Cardiff CF10 3WT, Wales.

ακαδημαϊκός προσανατολισμός και η επιτυχία παράγουν σύνολα πρακτικών, που λειτουργούν διασπαστικά κατά τις διεργασίες διαμόρφωσης της ανδρικής ταυτότητας. Τέτοιες μελέτες είναι, για παράδειγμα, Kessler et al. (1985) Sporting “Bloods” and academic “Cyrils”, Connoll (1989) “Cool boys”, “Swots” and “Wimps”, Mac an Ghail (1994) “Macho Lads” and “Academic Achievers”, και Gilbert & Gilbert (1998) “Nerds” and “Scruffs”. Τέτοιες μελέτες για τις κουλτούρες των αγοριών στο σχολείο έχουν αναδείξει επίσης τη θηλυκοποίηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των αγοριών, με πολλά αγόρια να ταυτίζονται τις υψηλές επιδόσεις και την επιτυχία με τη θηλυκότητα ή με κάτι που «ταιριάζει στα κορίτσια» (Wolpe, 1988, Mac an Ghail, 1994, Parry, 1996, Epstein, 1998, Paetcher, 1998). Η Wolpe (1988), για παράδειγμα, παρουσιάζει πώς το να είναι ένα αγόρι «έξυπνο» συχνά ερμηνεύεται ως το να μην προσυπογράφει φανερά τις κυρίαρχες μορφές του ανδρισμού. Αναπτύσσοντας αυτή την ιδέα, ο Mac an Ghail (1994) περιγράφει πώς οι «καλοί μαθητές» στην έρευνά του θεωρούνταν «θηλυπρεπείς» και κατά συνέπεια αποτελούσαν στόχο επιθετικής συμπεριφοράς, λόγω της θεωρούμενης «έλλειψης» ανδρισμού και της επένδυσης σε μη-ηγεμονικές εκδοχές του ανδρισμού. Η μελέτη της Walker (1988) αναδεικνύει επίσης τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα «αγόρια αθλητές» διαχειρίζονταν την ακαδημαϊκή πλευρά του σχολείου με το να διατηρούν μια έντονη προσήλωση σε μια καθαρά ανδροπρεπή ανταγωνιστική και μισογυνική κουλτούρα η οποία αναπτύσσεται γύρω από τον αθλητισμό, τη σκληρότητα και τις φιλενάδες.

Πίνακας 1. Ποσοστό αγοριών και κοριτσιών που πετυχαίνουν στα επίπεδα 2, 3, 4* και 5 σε δύο τάξεις του έκτου έτους κατά το βασικό στάδιο 2 στα αγγλικά

	<i>Δημοτικό σχολείο Hisrtwood (17 κορίτσια, 13 αγόρια)</i>				<i>Δημοτικό σχολείο Tipton (13 κορίτσια, 14 αγόρια)</i>			
	<i>Επίπεδο 2</i>	<i>Επίπεδο 3</i>	<i>Επίπεδο 4</i>	<i>Επίπεδο 5</i>	<i>Επίπεδο 2</i>	<i>Επίπεδο 3</i>	<i>Επίπεδο 4</i>	<i>Επίπεδο 5</i>
Αγόρια	0	15	69	15	7	36	50	7
Κορίτσια	0	0	82	24	7	40	50	7

* Το εθνικό ποσοστό για τους μαθητές στο βασικό στάδιο 2, επίπεδο 4 στα Αγγλικά ήταν 57% (πηγή: *The Standards Site @ www.standards.dfee.gov.uk/performance/html/KS2*)

Οι έρευνες για τη σχέση ανάμεσα στα αγόρια, τον ανδρισμό και την ακαδημαϊκή επιτυχία, επανήλθαν στο προσκήνιο στα μέσα της δεκαετίας του 1990 σαν μια ανταπόκριση στον κυβερνητικό ηθικό πανικό για την προφανή αποτυχία των αγοριών σε εθνικό επίπεδο στις εξετάσεις για το Πιστοποιητικό Ολοκλήρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education [GCSE]) (Arnot et al., 1996, OFSTED/Equal opportunities commission, 1996, QCA, 1998). Η

στροφή της προσοχής των ερευνητών στο συγκεκριμένο θέμα οφείλεται, επίσης, και σε μια έξαρση του ενδιαφέροντος των ΜΜΕ, τα οποία διατύπωναν πολλές και διάφορες ερμηνείες σχετικά με τα αίτια για το «χάσμα μεταξύ των φύλων». Σ' αυτές τις ερμηνείες περιλαμβάνονταν μεταξύ άλλων η κουλτούρα του «νέου νταή», η έλλειψη θετικών ανδρικών προτύπων, η φύση της αξιολόγησης στο σχολείο καθώς και ένας γενικός λόγος «κατηγορώ» με στόχο τα κορίτσια και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (βλέπε Bright, 1998, Carvel, 1998, Chaudary, 1998). Ως αποτέλεσμα, γράφτηκαν πολλά βιβλία και άρθρα με αντικείμενο το φύλο και τη σχολική επιτυχία (Head, 1999, Bleach, 1998, Epstein et al., 1998a, Younger et al., 1999, Francis, 2000a,b, Griffin, 2000, Whitelaw et al., 2000). Μολονότι η πλειονότητα βλέπει τα πράγματα πιο πολύπλοκα και εντοπίζει το πρόβλημα στο δήθεν «διευρυνόμενο» χάσμα μεταξύ των φύλων (Goard et al., 1999) και στους λόγους σχετικά με την παραγωγή και συντήρηση του «αγοριού με υποεπίδοση» (Epstein et al., 1998b, Raphael-Reed, 1999), ωστόσο τα περισσότερα από αυτά τα βιβλία ή άρθρα αναγνωρίζουν ότι η διαφοροποίηση των φύλων λειτουργεί κατά κύριο λόγο υπέρ των κοριτσιών, τα οποία έχουν πολύ υψηλότερο επίπεδο επιτυχίας (ιδίως στα αγγλικά) στο Δημοτικό σχολείο (Βασικό Στάδιο 2), στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (GCSE) και, πιο πρόσφατα, στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση (A' levels). Τα αποτελέσματα των εξετάσεων σχολικής ικανότητας (SAT: Scholastic Aptitude Test) στα δύο Δημοτικά σχολεία, τα οποία χρησιμοποιήσαμε γι' αυτό το άρθρο, δεν αποτέλεσαν την εξαίρεση. Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των 59 αγοριών και κοριτσιών στις δύο τάξεις του έτους 6, στις οποίες πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας, δείχνουν ότι τα κορίτσια είχαν ελαφρά καλύτερες επιδόσεις στα επίπεδα 4 και 5 στο βασικό στάδιο 2 στα αγγλικά, από ό,τι τα αγόρια (βλ. πίνακα Ι).

Παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια πέτυχαν υψηλότερα αποτελέσματα (στα αγγλικά) στο βασικό στάδιο 2, το μεγαλύτερο μέρος της πρόσφατης αρθρογραφίας των μέσων ενημέρωσης και της έρευνας ασχολείται κυρίως με τα αγόρια εφηβικής ηλικίας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πράγματι, έρευνες σχετικά με τους τρόπους που τα αγόρια διαχειρίζονται την ακαδημαϊκή επιτυχία και τις επιδόσεις τους στο δημοτικό σχολείο, δεν έχουν πραγματοποιηθεί σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό (βλ, όμως, Daniels et al., 1999). Δεν έχουν επίσης διερευνηθεί οι κουλτούρες ανδρισμού των νεαρών αγοριών καθώς και η ένταξη και η στάση τους προς το σχολείο γενικά (Epstein, 1998, Gilbert & Gilbert, 1998). Στις αξιοσημείωτες εξαιρέσεις ανήκει μια σειρά πρόσφατων εθνογραφικών μελετών, οι οποίες ερευνούν τις έμφυλες κουλτούρες των παιδιών στα δημοτικά σχολεία (Davies, 1993a, Thorne, 1993), την έρευνα της Connolly για τις έμφυλες και ρατσιστικές ταυτότητες των μικρών παιδιών (1996, 1997), την έρευνα της Skelton για τα αγόρια δημοτικού και την ηγεμονική

ανδρική ταυτότητα (1996, 1997) και την έρευνα της Francis αναφορικά με τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου και την εξουσία στα παιδιά του Δημοτικού σχολείου (1997a,b, 1998). Η παραγωγή παρόμοιων «ευρημάτων», ειδικά σε ό,τι αφορά τα μέσα, με τα οποία τα παιδιά δημοτικού σχολείου διαμορφώνουν, διαχειρίζονται και διαπραγματεύονται με ενεργητικό τρόπο τις έμφυλες ταυτότητές τους στο άρθρο αυτό, αναδεικνύει ως περισσότερο σύνθετη τη σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία, τη σχολική εργασία και τη διαμόρφωση των ανδρικών ταυτοτήτων των αγοριών, εξετάζοντας τις διαδικασίες, με τις οποίες τα αγόρια διαχειρίζονται διαφορετικά και διατηρούν την επιτυχία τους στο πλαίσιο του επίσημου «ακαδημαϊκού» σχολείου και τη θέση τους (ή όχι) σαν «ηγεμονικά» αγόρια στο πλαίσιο του ανεπίσημου «κοινωνικού» σχολείου.

Εστιάζουμε την προσοχή μας σε αυτό το σημείο, γιατί στόχος μας είναι να προσπαθήσουμε να καλύψουμε σε κάποιο βαθμό τα εμπειρικά και εννοιολογικά κενά που υπάρχουν στη βιβλιογραφία: πρώτον, με το να μεταφέρουμε το επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης για την υποεπίδοση των αγοριών από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο και στις επιπτώσεις που έχει η παραγωγή ιεραρχικών και ηγεμονικών ανδρικών ταυτοτήτων στην ακαδημαϊκή επιτυχία των αγοριών, δεύτερον, με το να εξετάζουμε και να θεωρητικοποιούμε τη διαδικασία, με την οποία τα σχετικά ελάχιστα αγόρια με υψηλές επιδόσεις διαμορφώνουν ενεργά και εκδηλώνουν «αποδεκτές» ανδρικές ταυτότητες, καθώς σημειώνουν «ακαδημαϊκή» επιτυχία και τρίτον, με το να διερευνήσουμε την έκταση και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες αγόρια με υψηλές επιδόσεις θα μπορούσαν να απορρίψουν και να αντισταθούν στις σύγχρονες μορφές του ηγεμονικού ανδρισμού.

Παρουσίαση των σχολείων και του δείγματος της έρευνας

Τα δεδομένα και η ανάλυση που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο προέρχονται από μια εθνογραφική έρευνα διάρκειας ενός έτους που ολοκληρώθηκε πρόσφατα στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής. Αντικείμενο της μελέτης ήταν η διερεύνηση της διαμόρφωσης του φύλου και της σεξουαλικής ταυτότητας των παιδιών που φοιτούσαν στην τελευταία χρονιά (έτος 6) του Δημοτικού Σχολείου (Renold, 1999). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 1995-1996 σε δύο Δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε μια μικρή ημι-αγροτική πόλη στην ανατολική Αγγλία. Το πρώτο σχολείο, το Δημοτικό σχολείο Tipton, το οποίο υπάγεται στον έλεγχο της Τοπικής Εκπαιδευτικής Αυτοδιοίκησης (LEA), είναι ένα μικτό σχολείο με ένα διαρκώς μειούμενο αριθμό μαθητών, που κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας ήταν 249 και στις εξετάσεις SAT είχαν επιδόσεις κάτω του εθνικού μέσου

όρου. Το δεύτερο σχολείο, το Δημοτικό σχολείο Hirstwood, το οποίο επίσης υπάγεται στον έλεγχο της Τοπικής Εκπαιδευτικής Αυτοδιοίκησης (LEA), είναι ένα μικτό σχολείο το οποίο έχει επεκταθεί και διπλασιαστεί περίπου σε μέγεθος τα τελευταία 9 χρόνια, και κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας είχε 392 μαθητές οι επιδόσεις των οποίων στις εξετάσεις SAT ήταν άνω του εθνικού μέσου όρου. Η ζώνη επιρροής του Tipton καλύπτει λευκές οικογένειες της εργατικής και της μεσαίας τάξης, ενώ το Hirstwood εξυπηρετεί κυρίως λευκές οικογένειες της μεσαίας τάξης. Στους πίνακες παρατίθεται η κατανομή του δείγματος κατά φύλο (πίνακας II), κοινωνική προέλευση/τάξη (πίνακας III) και αποτελέσματα στις εξετάσεις SAT (πίνακας I) των αγοριών και των κοριτσιών στις δύο τάξεις του έτους 6.

Πίνακας II. Αριθμός αγοριών και κοριτσιών σε δύο τάξεις του έτους 6

	<i>Tipton</i>	<i>Hirstwood</i>
Αγόρια	13	13
Κορίτσια	16	17
Σύνολο	29	30

Πίνακας III. Η κατανομή του συνολικού δείγματος κατά κοινωνική τάξη

	<i>Μεσαία</i>	<i>Ενδιάμεση</i>	<i>Εργατική</i>
Δημοτικό σχολείο			
Tipton	8	12	9
Hirstwood	12	13	5

Μέθοδοι και μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή ερευνών, οι οποίες εστιάζουν στις υποκειμενικές εμπειρίες των παιδιών και αναγνωρίζουν τα παιδιά ως ενεργά υποκείμενα που διαμορφώνουν και διαμεσολαβούν στους δικούς τους κοινωνικούς κόσμους, όλο και εξαπλώνεται μεταξύ των κοινωνιολόγων που διεξάγουν έρευνες σε παιδιά και νεαρά άτομα (βλ. σχετικά το πρόσφατα χρηματοδοτούμενο από το Συμβούλιο Οικονομικών και Κοινωνιολογικών Ερευνών [Economic and Social Research Council (ESRC)] πρόγραμμα: «Παιδιά ηλικίας 5-16: μεγαλώνοντας στον 21^ο αιώνα» [1]). Στην έρευνά μου για τις κοινωνικές κατασκευές του φύλου και της σεξουαλικής ταυτότητας των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου, υιοθέτησα μια παρόμοια μεθοδολογική προσέγγιση, ιδίως τη δέσμευση να διεξάγω την έρευνα από την «σκοπιά των παιδιών» (Alanen, 1994).

Εκτός από τη συνεχή συμμετοχική «παρατήρηση», μία από τις κύριες μεθόδους που χρησιμοποίησα για να «προσεγγίσω» τους κοινωνικούς κόσμους των παιδιών ήταν η χρήση μη δομημένων, διερευνητικών ομαδικών συνεντεύξεων. Έτσι, όχι μόνο ήταν δυνατό να διερευνήσω τον τρόπο, με τον οποίο οι αφηγήσεις των παιδιών διαμορφώνονται, εκφράζονται, αντικρούονται, επικοινωνούνται και μεταβάλλονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kitzinger, 1994, Denscombe, 1995), αλλά μπόρεσα με τις ομαδικές συνεντεύξεις (οι ομάδες οργανώθηκαν με βάση τους φιλικούς δεσμούς που είχαν αναπτύξει τα παιδιά) οι οποίες αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές, να διευκολύνω τη συμμετοχική έρευνα με μικρά παιδιά.

Η διεξαγωγή συνεντεύξεων με ομάδες φίλων βοήθησε στη δημιουργία μιας άνετης, μη-απειλητικής ατμόσφαιρας μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης. Δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να ελέγχουν το επίκεντρο της συνέντευξης και ενθαρρύνοντάς τα να θέσουν τα δικά τους ζητήματα και να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες, συνέβαλε στην αποσταθεροποίηση της επιρροής του ενήλικα, η οποία είναι ενσωματωμένη σε πολλά προγράμματα έρευνας που διεξάγονται με παιδιά και προήγαγε σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή και ενδυνάμωση των παιδιών κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Πράγματι, ο διερευνητικός χαρακτήρας των ομαδικών συνεντεύξεων συχνά μας οδηγούσε σε απρόσμενες κατευθύνσεις (βλ. Reynold 2001), συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων [2] και αποκαλύψεων πάνω σε περισσότερο ευαίσθητες περιοχές, όπως οι τραμπουκισμοί, η ομοφυλοφοβία, η σεξουαλική παρενόχληση, οι «γκόμενοι» και οι «γκόμενες», καθώς και σε συζητήσεις σχετικά με τη σχολική εργασία για το σχολείο, τις εξετάσεις SAT, το παιχνίδι, τις φίλιες, τη μουσική, τη μόδα και την εμφάνιση.

Από κάθε σχολείο επιλέχτηκε μια τάξη του 6^{ου} έτους και συνολικά στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 59 παιδιά. Κάθε παιδί συμμετείχε σε έξι ομαδικές συνεντεύξεις (τριών έως πέντε παιδιών) κατά τη διάρκεια της τελευταίας χρονιάς φοίτησής τους στο Δημοτικό σχολείο. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με μαγνητόφωνο και πραγματοποιήθηκαν σε διάφορους χώρους, από άδειες αίθουσες διδασκαλίας και σχολικές βιβλιοθήκες έως αποδυτήρια και διαδρόμους.

Έτσι, στα δεδομένα που παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο περιλαμβάνονται αποσπάσματα από σημειώσεις και αναλυτικά υπομνήματα, αλλά το άρθρο επικεντρώνεται σε παρατηρήσεις των ίδιων των παιδιών, στις εμπειρίες τους και στις «συλλογικές μνήμες» τους (Kitzinger, 1994). Επιπλέον, η μακροπρόθεσμη φύση της έρευνας προσέφερε τη δυνατότητα μιας πιο πολύπλοκης, δυναμικής και ρευστής εξιστόρησης αυτού, που η Davies (1993a) αποκαλεί «διαδικασίες της υποκειμενικοποίησης» - που, σε αυτή την περίπτωση, στρέφεται γύρω από τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου των παιδιών καθώς και της ταυτότητάς τους

ως μαθητών. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διαμόρφωσης των ταυτοτήτων αυτών παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω.

Το φύλο ως συσχετική, πολύπλευρη και εξελισσόμενη έννοια

Η απόρριψη και οι κριτικές που έχουν διατυπωθεί για τις θεωρίες κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου, έχουν τεκμηριωθεί επαρκώς μέσα και έξω από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η φεμινιστική θεωρία άσκησε δριμεία κριτική στη συγκεκριμένη θεωρία την οποία χαρακτήρισε ως ουσιοκρατική και ντετερμινιστική/αιτιοκρατική, και γενικά ως ανεπαρκή από εννοιολογική άποψη να συλλάβει την πολυπλοκότητα, την αντιφατικότητα και τη συνάφεια των ταυτοτήτων του φύλου (βλ. Connell, 1989, Carrigan et al., 1987, Arnot & Weiner, 1987, Connell, 1989). Ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός ερευνητών που ασχολούνται με τις σπουδές του φύλου αντιμετωπίζουν τώρα το άτομο ή το «υποκείμενο» όχι ως έναν παθητικό αποδέκτη, ο οποίος σταμπάρεται και κοινωνικοποιείται από την «κοινωνία», αλλά ως ένα υποκείμενο, το οποίο είναι διαποτισμένο με δράση και αυτογνωσία (Davies, 1993b). Αυτή η προσέγγιση του «φύλου» έχει μετατοπιστεί από τους «ρόλους», τους οποίους οι άνδρες και οι γυναίκες «μαθαίνουν», στην κατανόηση του τρόπου που σχηματίζονται οι ταυτότητες του φύλου ως συσχετικές, πολύπλευρες και ποικίλες. Έτσι, προέκυψαν οι πιο πρόσφατες έννοιες των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων που συχνά διαμορφώνονται σε αντίθεση ή μια προς την άλλη (π.χ. το να είναι κανείς άνδρας σημαίνει το να μην είναι γυναίκα και *αντιστρόφως*). Επιπλέον, αυτές είναι ταυτότητες, τις οποίες τα παιδιά ενεργά δομούν και διαπραγματεύονται μέσω ενός πολύπλοκου ιστού κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Οι πιο πρόσφατες θεωρίες -ιδίως εκείνες που ασπάζονται μετα-δομικά/μετα-στρουκτουραλιστικά παραδείγματα- εννοιολογούν το φύλο όχι ως κάτι, το οποίο κατέχουμε κατά μοναδικό τρόπο ή κάτι το οποίο «υπάρχει», αλλά ως κάτι που δημιουργείται συνεχώς μέσα από μια σειρά εκδηλώσεων και επαναλαμβανόμενων πράξεων, οι οποίες συγκροτούν την ψευδαίσθηση του «κατάλληλου», του «φυσιολογικού» ή του «σταθερού» φύλου (Butler, 1990). Δεν απορρίπτεται, παρόλα αυτά, η έννοια των «ιεραρχικών ανδρικών ταυτοτήτων» ή η (λεκτική) δύναμη του «ηγεμονικού ανδρισμού» [3], που νομιμοποιούν ορισμένους τρόπους του «να είναι κανείς άνδρας» μέσω της υποτίμησης και της παθολογικοποίησης των εναλλακτικών αρσενικών και θηλυκών θέσεων υποκειμένου [4]. Πράγματι, αυτό αποτελεί και το κύριο σημείο εστίασης της ανάλυσης που ακολουθεί. Στη μελέτη αυτή, η πολιτισμικά κυρίαρχη εκδοχή του ανδρισμού δημιουργήθηκε μέσα από λόγους και πρακτικές

πάλης (το να είναι κανείς «σκληρός») και ποδοσφαίρου (το να είναι κανείς «αθλητικός»). Οι Kenway & Fitzclarence (1997, σ. 122) αναφέρουν ότι:

«Οι ανδρικές σχέσεις κυριαρχίας/υποταγής συχνά εξελίσσονται μέσω της χρήσης θεμιτής (αθλήματα) και αθέμιτης (καβγάδες και ξύλο) σωματικής βίας».

Είναι ακριβώς αυτό το πρότυπο σχέσεων εξουσίας που τοποθετεί και επανατοποθετεί διαφορετικά τα αγόρια (και τα κορίτσια) και οι κοινωνικές και συναισθηματικές προεκτάσεις τέτοιων τοποθετήσεων που αποτελούν το σημείο αναφοράς του άρθρου αυτού. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώ την έννοια της «διαστρωμάτωσης» του Connell (1995, σ. 210), με βάση την οποία διερεύνησε τις αντιφάσεις που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια των φαινομενικά σταθερών, παγιωμένων και συνεκτικών εκφράσεων του ανδρισμού. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθώ να διερευνήσω με εμπειρικό τρόπο πώς τα αγόρια βιώνουν τα διάφορα και συχνά ιεραρχικά και αντιφατικά στρώματα ανδρισμού και, ιδίως, τις διαδικασίες, μέσα από τις οποίες διαφορετικά αγόρια βιώνουν, διαχειρίζονται και διαπραγματεύονται (και επιζητούν να επιλύσουν) τις εντάσεις ανάμεσα στη θεωρούμενη ως θηλυκή ακαδημαϊκή επιτυχία/επιμέλεια και τις πιέσεις του ηγεμονικού ανδρισμού. Επιπλέον, η θεωρητική παραδοχή ότι το φύλο είναι μια ιδιότητα του ατόμου που κατασκευάζεται, και συνακόλουθα ότι ο ανδρισμός είναι μια ιδιότητα εξελισσόμενη, πολύπλευρη, βαθμιαία μεταβαλλόμενη και αντιφατική, αυξάνει την κατανόησή μας αναφορικά με το βαθμό που οι ηγεμονικές εκφράσεις ανδρισμού είναι δυνατό να αμφισβητηθούν και να αντικατασταθούν.

Όταν το σχολείο δεν είναι «μάγκας»: η διαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής επιτυχίας

Όπως έχουν αναδείξει άλλες μελέτες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων στο σχολείο και του ανδρισμού, δεν είναι μόνον η ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και οι στάσεις και οι ενσωματωμένες προδιαθέσεις των αγοριών σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή μελέτη που πρέπει να συζητηθούν εκτενώς (Adler & Adler, 1998, Epstein, 1998, Gilbert & Gilbert, 1998). Σε αυτό συμπεριλαμβάνονται όχι μόνο τα αγόρια που χαρακτηρίζονται ως «καλοί μαθητές» (μέσα από τη γενική παρουσία/συμμετοχή τους στην τάξη ή από την καθημερινή αξιολόγηση), αλλά και τα αγόρια που θεωρούνται από άλλους (συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού) ως «μελετηρά».

Το να είναι κανείς «μελετηρός» μπορεί να περιλαμβάνει την ήσυχη, τακτική μελέτη, την ορατή «σκληρή δουλειά» πάνω σε μια εργασία, το διάβασμα, τη δημόσια υιοθέτηση μιας στάσης υπέρ του σχολείου και τη σοβαρή αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων. Με το να ασχολούνται ή να φαίνονται ότι ασχολούνται με οποιαδήποτε από αυτές τις δραστηριότητες, τα αγόρια αφήνουν τους εαυτούς τους δυνάμει εκτεθειμένους στη λεκτική βία και το χλευασμό και καθημερινά τοποθετούνται στην κατηγορία του «σπασίκλα», του «φυτού», του «ξενέρωτου» και της «μούχλας». Τα δύο τρίτα των αγοριών από την εργατική και τη μεσαία τάξη κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια να αποφύγουν τη συμπεριφορά του μελετηρού μαθητή, ιδίως τα αγόρια που θεωρούνταν καλοί μαθητές.

Όπως αποδεικνύουν τα επόμενα αποσπάσματα, μερικά αγόρια χρησιμοποιούσαν ως τεχνική το χιούμορ (συμπεριλαμβανομένων των πειραγμάτων και της κοροϊδίας των άλλων), ενώ κάποια άλλα υιοθετούσαν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από την πρόκληση φασαρίας και την «παραβίαση των κανόνων». Άλλα αγόρια υποβίβαζαν τις επιτυχίες τους. Κάθε στρατηγική αποτελούσε έναν τρόπο για να κρύψουν τις κομφορμιστικές τους συμπεριφορές σε σχέση με την εκπαίδευση και να αποφύγουν την τοποθέτησή τους στους μελετηρούς. Οι στρατηγικές αυτές επίσης, αποτέλεσαν τρόπους διαχωρισμού της ακαδημαϊκής επιτυχίας από το λόγο για τον κομφορμιστή και «σκληρά εργαζόμενο» που παρήγαγε την αντίληψη του υποταγμένου αρσενικού.

Τεμπελιά, χαζολόγημα και «πλάκα»

Η Alicia και εγώ πηγαίνουμε πίσω στην αίθουσα μετά από μια συνέντευξη. Μου λέει ότι πιστεύει ότι τα αγόρια χαζολογούν και τα κορίτσια φλυαρούν. Μου εξηγεί (πράγμα που επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις μου) ότι τα αγόρια και μερικά από τα κορίτσια αποφεύγουν τη δουλειά, αν μπορούν. Μου λέει ότι δεν μπορεί να δουλέψει με τον Jake και τους φίλους του, επειδή πάντα «χαζολογούν», ενώ δουλεύουν [MN: μέσα στους τελευταίους 8 μήνες παρατήρησα ότι πολλά από τα αγόρια στο Hirstwood συνεχώς «κάνουν πλάκα», όταν υποτίθεται ότι πρέπει να κάνουν μια «εργασία» και ότι φαίνεται να προσπαθούν σκληρά να μη δείξουν ότι «δουλεύουν»].

Γενικά, το χιούμορ συχνά έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης σαν μια «στρατηγική διαχείρισης» (Mealyea, 1989, Woods, 1990) και σαν ένα 'αντίδοτο' προς το σχολείο (Woods, 1976). Ο Woods (1976, σ. 185) περιγράφει τις χιουμοριστικές πρακτικές των μαθητών ιδίως από καταπιεσμένες ομάδες ως «φυσικά προϊόντα» και

ανταποκρίσεις στις «κατάστασης του θεσμού», όπως η «βαρυστημάρα», το «τελετουργικό», η «ρουτίνα», ο «κανονισμός» και η «καταπιεστική εξουσία». Κατά παρόμοιο τρόπο, η απεικόνιση από το Willis (1977) του χιούμορ σαν προϊόν εντάσεων μέσα στην τάξη και η θεωρία του Dubberly (1988) ότι το χιούμορ αποτελεί μια «αντίσταση» στις πιέσεις που ασκούνται από το μεσοαστικό έθος του σχολείου, επίσης υποστηρίζουν ότι οι καταπιεσμένες ομάδες (ιδίως οι ομάδες της εργατικής τάξης) είναι που επωφελούνται περισσότερο, αντιμετωπίζοντας και μετασχηματίζοντας τις σχολικές τους εμπειρίες μέσω της παρωδίας και της υπονόμησης. Αυτό που προάγουν όλες οι μεταγενέστερες μελέτες, είναι η ιδέα ότι το χιούμορ είναι ένα προϊόν, ένα αποτέλεσμα ή μια στρατηγική, μέσω της οποίας οι μαθητές διαχειρίζονται τη βαρυστημάρα ή τη δυσαρέσκεια για το σχολείο.

Παρόλα αυτά, η πλειονότητα των μαθητών που παραβίαζε τους «επίσημους κανόνες» της τάξης με το να «κοπροσκυλιάζει» και να «χαζολογά», περιλάμβανε αγόρια που προέρχονταν από τη μεσαία τάξη, θεωρούνταν «έξυπνα» και παρουσίαζαν ακαδημαϊκή ικανότητα άνω του μέσου όρου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των εξετάσεων SAT. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τον Pollard (1987, σ. 206), του οποίου οι «χωρατατζήδες» προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τη μεσαία τάξη και συνδύαζαν «την πλάκα» με μια ένθερμη, αν και συγκαλυμμένη, προθυμία για μάθηση. Συμπληρώνοντας τις απόψεις του Pollard, υποστηρίζω ότι η παρεμβολή του χιούμορ στη ζωή της τάξης από τους χωρατατζήδες ήταν ακόμη ένας τρόπος να εξασφαλίσουν μια ακαδημαϊκή ταυτότητα, η οποία δεν εξίσωνε την ακαδημαϊκή επιτυχία ή την επιμέλεια με την ιδιότητα του «σπασίκλα» ή του «φυτού». Το χιούμορ, ή το «να κάνει κανείς πλάκα», κατάφερνε να διαχωρίσει την ακαδημαϊκή προσπάθεια από την ακαδημαϊκή επιτυχία (Mac an Ghail, 1994). Σε συνδυασμό με το χαρακτηρισμό του εαυτού τους ως «χωρατατζή» με σκοπό να αποσπάσουν την προσοχή από την ενασχόλησή τους με την ακαδημαϊκή εργασία, η υιοθέτηση πρακτικών, όπως οι ψευδο-καβγάδες, το κούνημα της καρέκλας τους, ή το ανάποδο κάθισμα και το πέταγμα «σχολικού εξοπλισμού» (χάρακες, γομολάστιχες, χαρτιά) κατά τη διάρκεια της ώρας μελέτης, επίσης υπονόμειαν την εκθήλυνση της παθητικής μάθησης/μελέτης (Walkerdine, 1990). Η εισαγωγή «εξωτερικών» συμπεριφορών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Skelton, 1996), ώστε να παρουσιάζεται ένας πιο ενεργός και αρρενωπός εαυτός, αποτελούσε μια προσπάθεια των αγοριών αυτών να αποφύγουν να φαίνονται «επιμελείς» και συχνά με αυτό τον τρόπο κατάφερναν να αποφύγουν την κατάταξη σε μία από τις πολλές κατηγορίες για τους «σπασίκλες».

Μια άλλη στρατηγική με σκοπό τη συγκάλυψη της ταύτισης με την ακαδημαϊκή επιτυχία και σε μερικές περιπτώσεις με την έλλειψη αυτής, ήταν η χρήση σχημάτων

της υπερβολής ή/και έκφραση δυσαρέσκειας σε συνδυασμό με χιούμορ, όταν μιλούσαν για συγκεκριμένες επιτυχίες. Όταν τους ρωτούσαν, η πλειονότητα των αγοριών υπερεκτιμούσε τη βαθμολογία τους στις εξετάσεις SAT. Άλλοι δεν μπορούσαν να συζητήσουν στα σοβαρά τις επιδόσεις τους. Εκείνοι, που σπανίως έλεγαν υπερβολές στα σοβαρά, ήταν τα άτομα με ικανότητες άνω του μέσου όρου, ίσως διότι η υποτίμησή τους ως ασήμαντων υποδήλωνε την αναγκαία αδιαφορία που απαιτούνταν για την παραγωγή μη ακαδημαϊκού κομφορμισμού και την ύπαρξη «φυσικής» ευφυΐας. Αυτό ερχόταν σε αντίθεση με την πλειονότητα των κοριτσιών, τα οποία κατά κύριο λόγο ήταν ρεαλίστριες, αν όχι και λίγο επιφυλακτικές, όταν δήλωναν υψηλή βαθμολογία στις εξετάσεις SAT.

Ωστόσο, η χρήση του χιούμορ από τα αγόρια συμπεριλάμβανε, επίσης, την κοροϊδία των ακαδημαϊκών προσπαθειών και επιτυχιών των κοριτσιών, όπως δείχνουν τα τρία παρακάτω αποσπάσματα.

Tina: Να, μερικές φορές τα αγόρια γελούν με σένα, αν κάνεις λάθος σε μια ερώτηση

Garrie: Ναι

Tina: Και όταν κάναμε τις καταγραφές, αυτοί γελούσαν και μας αποθάρρυναν και άλλα τέτοια.

ER: Γίνεται αυτό μέσα στην αίθουσα;

Tina: Έγινε στις τρίλεπτες κουβέντες μας, αυτοί γελούσαν.

ER: Αλλά εσύ γελούσες με αυτούς, όταν αυτοί έκαναν τις δικές τους;

Tina: Όχι... αυτοί χαζογελούν με τις δικές μας ...

Όλοι εργάζονται σε ομάδες των τριών ή των τεσσάρων. Κάθε ομάδα σχεδιάζει και γράφει σχετικά με μια πρόσφατη επίσκεψη σε μια ιστορική πόλη της περιοχής. Ο Tom κοιτά στο θρανίο της Kimberly. Μετά σηκώνεται και περπατά προς το μέρος τους, περιεργάζεται τη δουλειά τους και λέει χλευαστικά: «Τι ναι αυτό»; - «Ακόμη και ο σκύλος μου θα τα κατάφερνε καλύτερα... και ο κώλος του σκύλου μου θα τα κατάφερνε καλύτερα» και μετά φεύγει.

Η Julia είναι απορροφημένη σε μια πολύ μεγάλη νουβέλα (400 σελίδες), την οποία της έδωσε να διαβάσει η Κα Fryer (η δασκάλα της τάξης). Δύο από τα αγόρια απέναντί της τής λένε ότι είναι «τρελή» να διαβάσει ένα τέτοιο βιβλίο και αρχίζουν να γελούν. Η Julia απαντά λέγοντας «Ε και; Μου αρέσει να διαβάζω» και συνεχίζει να διαβάσει.

Το ακαδημαϊκά προσανατολισμένο αγόρι, συχνά απαξιώνεται και υποτιμάται λόγω της εξίσωσής του με τη «θηλυκότητα». Παρά τις τοποθετήσεις που συνδέονται

με την ακαδημαϊκή επιτυχία, υπήρχε μια έντονη ανάγκη να διεκδικήσουν την ακαδημαϊκή τους υπεροχή έναντι των κοριτσιών - κάτι που, όπως δείχνουν τα παραπάνω αποσπάσματα, συχνά λάβαινε τη μορφή της παρουσίας των «επιτευγμάτων» τους ως «αποτυχιών», μειώνοντας τη σοβαρή αφοσίωση στη δουλειά τους στο σχολείο και κοροϊδεύοντας τη συνεισφορά τους στις συζητήσεις μέσα στην τάξη (βλ. επίσης Mahony, 1985, Francis, 2000b).

«Δεν είμαι σπασίκλας»: Ηγεμονικός ανδρισμός στην αίθουσα διδασκαλίας

Τα περισσότερα από τα αγόρια που επιδίδονταν στις συμπεριφορές και στο τελετουργικό που περιγράψαμε παραπάνω, το έκαναν αυτό, απ' ό,τι φαίνεται, σε μια προσπάθεια να αποφύγουν την τοποθέτησή τους στην κατώτερη θέση των «σπασίκλων» ή των «ξενέρωτων». Όπως και οι «χαμένοι» της Best (1983), οι «αδερφές» της Thorne (1993) και οι «απομονωμένοι» των Eder et al. (1995), το να είναι κανείς «ξενέρωτος» ή «σπασίκλας» ήταν ένας χαρακτηρισμός που αποδόθηκε σχεδόν στο ένα τρίτο των αγοριών στη μελέτη αυτή, τα οποία δεν κατάφεραν να καλλιεργήσουν, ή επέλεξαν να μην καλλιεργήσουν, την ανδρική τους ταυτότητα μέσω των λόγων και των πρακτικών του ηγεμονικού ανδρισμού. Όπως δείχνει το πρώτο απόσπασμα, σε αυτούς θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν τα «μελετηρά» αγόρια ή τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις. (βλ. επίσης Measor & Woods, 1984, Parker, 1996, Adler & Adler, 1993):

ER: Λοιπόν, έχεις αρκετή σιγουριά για τη δουλειά σου, πιστεύεις ότι τας καλά στο σχολείο;

Jay και Rick: Κατά κάποιο τρόπο.

ER: Οι άλλοι σε κοροϊδεύουν αν τας καλά; (ως απάντηση σε ένα σχόλιο που είχε γίνει νωρίτερα κατά τη συνέντευξη).

Jay: Ναι.

Rick: Λένε «είσαι σπασίκλας»

Jay: Ναι, μερικοί λένε «είσαι σπασίκλας».

ER: Ποιοι είναι αυτοί;

Jay: Να, οι τραμπούκοι... δεν μπορώ να πω ονόματα, επειδή, αν πω ονόματα, θα με δείρουν.

ER: Αυτό εξαρτάται από σένα, δεν χρειάζεται να μου πεις, αλλά σε διαβεβαιώνω ότι αυτή την κασέτα θα την ακούσω μόνο εγώ, οπότε δεν θα μάθει κανείς

Rick: Ο Adam (από μια άλλη τάξη), μας κλωτσάει και μας χτυπάει ...

Συμπεριλαμβάνονταν, επίσης, αγόρια, τα οποία απέρριπταν τον αθλητισμό και επέλεγαν να μην αναπτύξουν τις αθλητικές τους ικανότητες, ιδίως μέσα από το ποδόσφαιρο (βλ. επίσης Renold, 1997, Skelton, 1999, Swain, 2000):

Adrian: Αν ο Stuart και ο Damion είχαν, δεν είχαν σα να λέμε, δεν μπορώ να πω πως είναι χαζοί αλλά δεν είναι χαζοί σε θέματα εξυπνάδας, στα εγκεφαλικά, αλλά είναι χαζοί σε άλλα/

Craig: Όπως στο ποδόσφαιρο και τέτοια πράγματα.

ER: Αυτό τους κάνει να αισθάνονται απομονωμένοι; ... εννοώ στην αίθουσα είναι όλοι στο ίδιο θρανίο, αλλά στην αυλή του σχολείου, τι συμβαίνει στην αυλή;

Adrian: Να, ο Liam πάντα τον δέρνει.

Συμπεριλαμβάνει, ακόμη, αγόρια, τα οποία δε θεωρούνταν από τα άλλα αγόρια «ριψοκίνδυνα» ή «υπέρ του σχολείου»:

Colin: Και ο Damion, ποτέ, στη γυμναστική δεν πάει στο όργανο που έχουμε έξω, φοβάται να κάνει τούμπες ή κάτι στη σκάλα...

Adrian: Ναι, αυτοί δεν είναι περιπετειώδεις, δεν είναι περιπετειώδεις/ δεν είναι περιπετειώδεις

Colin: Είναι σαν να κάθονται σπίτι

Darren: Μαθηματικά, μαθηματικά, μαθηματικά, μαθηματικά/

Pete: Και φοβούνται να κάνουν αναρριχήσεις ή κάτι τέτοιο.

Darren: Ναι, απλά ανεβαίνουν στο σχοινί και λένε «α, εδώ είναι αρκετά ψηλά, φτάνει».

Άλλοι χαρακτηρισμοί που σημάδευαν τα αγόρια και τα περιθωριοποιούσαν ως διαφορετικά ήταν το «μωρά», το «αξιολύπητοι» και το «ηλίθιοι». (Το να προσάπτουν σε κάποιους μαθητές αυτούς τους χαρακτηρισμούς επέτρεπε στα άλλα αγόρια να τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του κυρίαρχου και του «φυσιολογικού»).

Στις διαφορές επίσης συμπεριλαμβανόταν ο τρόπος με τον οποίο μιλούσαν («μιλά σαν αδελφή»), ο τρόπος με τον οποίο ντύνονταν («αξιολύπητα παλιοπάπουτσα»), τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που έπαιζαν («παιχνίδια για μωρά»), η μουσική που τους άρεσε (προτιμούσαν την 'Whitney Houston' από τους 'Nirvana'), ακόμη και τα παιχνίδια με τα οποία προτιμούσαν να παίζουν (προτιμούσαν αυτοκινητάκια από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια). Κάθε αγόρι, αν και σε διαφορετικό βαθμό, τοποθετήθηκε στη θέση του υποδεέστερου «Άλλου» μέσα σε ένα πρότυπο ηγεμονικού ανδρισμού, ο οποίος εξισώνει το «άλλο» ή τις «μη φαλλοκρατικές» συνταυτίσεις με το «θηλυκό» («λένε ότι είμαι σαν κορίτσι»). Κατά τον ίδιο τρόπο λόγοι/πρακτικές όπως το κλάμα, η αδυναμία, η παθητικότητα και η ανωριμότητα εξισώνονται με τη θηλυκότητα.

Η επίδειξη μιας «ανώμαλης» ή αμφισβητούμενης «ανδρικής» ταυτότητας, επίσης, προκαλεί αμφιβολίες σχετικά με τον ετεροφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό των αγοριών, δημιουργώντας έτσι την πιθανότητα να αποδοθεί στις συμπεριφορές/πρακτικές τους μια «ομοφυλοφιλική διάσταση» (βλ. Butler, 1990).

Έτσι, στην περίπτωση των Damion και Simon, όταν αμφισβητήθηκε ο «ανδρισμός» τους, οι υψηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και η συμμόρφωσή τους με την «επίσημη» παιδαγωγική του σχολείου, όχι μόνο τους τοποθέτησε στη θέση των «ξενέρωτων» και των «σιγανοπαπαδιών», αλλά και οι «θηλυπρεπείς» συνδηλώσεις των χαρακτηρισμών αυτών σε αντιπαράθεση με τον ανδρισμό τους, είχε ως αποτέλεσμα την κατασκευή ως ομοφυλόφιλων αγοριών, «αδερφές»:

ER: Εσάς τους δύο, τα άλλα αγόρια σας αποκάλεσαν αδελφές ή όχι; (σε απάντηση σε προηγούμενο σχόλιο).

Murray: Όχι/όχι εμένα.

Damion: Ναι.

Stuart: Ναι, το έκαναν, με φωνάζουν αδελφή (ο Damion νεύει καταφατικά).

Η θέση του «σπασίκλα» και του «φυτού» ήταν έτσι διφορούμενη και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, για παράδειγμα, με σκοπό να υποτιμήσει τα μελετηρά αγόρια ή τα αγόρια που προτιμούν τους “Power Rangers” [5] από το ποδόσφαιρο. Αυτές οι θέσεις, όμως, όχι μόνο «εκθήλυναν» τις συμπεριφορές των αγοριών αλλά εμπειρείχαν και ομοφυλοφιλικές συνδηλώσεις (βλ. Epstein, 1998, Letts & Sears, 1999, Renold, 2000) και αποτελούσαν τη βάση για πολλές καθημερινές λεκτικές επιθέσεις και σωματική βία, που από πολλά αγόρια χαρακτηρίζεται «τραμπουκισμός».

Αν και σαφέστατα υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με το πώς οι ταυτότητες των αγοριών ως μαθητών (από την άποψη της ακαδημαϊκής επίδοσης) διαπλέκεται με τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί του ηγεμονικού ανδρισμού, αυτά τα αρχικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι ο συγκερασμός των μη ηγεμονικών μορφών ανδρισμού και των λόγων και των πρακτικών αναφορικά με τον «επιμελή μαθητή» καθιστούν την ακαδημαϊκή μελέτη πηγή προβλημάτων για όλα τα αγόρια και όχι μόνο για αυτά με χαμηλές επιδόσεις. Ακόμη, όπως αναφέρω λεπτομερέστερα παρακάτω, η πίεση που δέχονται τα αγόρια να συμμορφωθούν και να λειτουργήσουν με «ηγεμονικό» τρόπο, φαίνεται να αυξάνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ιδίως για τα μη ηγεμονικά αγόρια με υψηλές επιδόσεις.

Συμμαχία με τον εχθρό: από «αδερφή» σε «σταρ»

Τα δύο τρίτα των αγοριών περίπου εμπλέκονταν σε καθημερινές συμπεριφορές, που τα διαφοροποιούσαν από τις «Άλλες» υποδεέστερες ανδρικές θέσεις υποκειμένου σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν τη θέση τους, έστω και παροδικά, ως κυρίαρχα ηγεμονικά αγόρια. Υπήρξε, ωστόσο, ένας αυξημένος αριθμός επιμελών και με υψηλές επιδόσεις «υποδεέστερων» αγοριών και στα δύο σχολεία, καθώς πλησίαζε η ημερομηνία των εξετάσεων SAT, τα οποία υιοθέτησαν μια στρατηγική αποστασιοποίησης από τις δραστηριότητες των μη ηγεμονικών συμμαθητών τους και επένδυναν σε μεγάλο βαθμό σε πρακτικές κυρίαρχου ανδρισμού, όπως οι καβγάδες, η παραβίαση των κανόνων και το ποδόσφαιρο. Φαινόταν ότι τα αγόρια αυτά είχαν συνειδητοποιήσει, όπως υποστηρίζουν οι Adler & Adler (1998), ότι με το να υιοθετήσουν μια άλλη συμπεριφορά ενισχυτική του κύρους τους (όπως η ενασχόληση με τον αθλητισμό), χαρακτηρισμοί, όπως της «σιγανοπαπαδιάς» θα μπορούσαν να ακυρωθούν. Κατά συνέπεια, και πιθανόν εξαιτίας των συνεχών πειραγμάτων και τραμπουκισμών που δέχονταν, κατέβαλαν μια συνειδητή και εμφανή προσπάθεια να αλλάξουν τους τρόπους τους, και, όπως το έθεσε ένα αγόρι, να «συμμαχήσουν με τον εχθρό». Η ιστορία του Stuart (βλ. παρακάτω) σκιαγραφεί λεπτομερώς τις διαδικασίες μετασχηματισμού και επεξεργασίας της ταυτότητας μέσα από την προσπάθεια ενός αγοριού λευκού, μεσοαστικής προέλευσης, με υψηλές επιδόσεις (επίπεδα 5 και 6 στις εξετάσεις SAT) να εξομαλύνει τα αντιφατικά «στρώματα» μέσα στο πλαίσιο της ιεραρχίας των εκφράσεων ανδρικής ταυτότητας, η οποία τον είχε κατατάξει ως «αδερφή» και «ξενέρωτο», και να διαπραγματευτεί μια πιο αποδεκτή ανδρική ταυτότητα ως «σταρ» του ποδοσφαίρου.

Η ιστορία του Stuart

Κατά το πρώτο εξάμηνο, όπως περιγράφει το παρακάτω απόσπασμα, ο Stuart δεχόταν πειράγματα, κοροϊδίες και είχε εξοστρακιστεί από τις κυρίαρχες ομάδες των συμμαθητών του:

«Ο Timothy και ο Aaron πειράζουν τον Stuart για τις ζωγραφιές του με θέμα το ποδόσφαιρο και τα τραίνα. Του παίρνουν το τετράδιο και γελούν με τις ζωγραφιές του. Ο Pete πάει στην ομάδα και ζητά από τον Timothy και τον Aaron να σταυρώσουν τα δάκτυλά τους. Ο Stuart συμμετέχει αν και δεν του το ζήτησαν. Μετά, ο Pete το βλέπει και λέει στο Stuart, «όχι εσύ, όχι εσύ». Ο

Stuart ξεσταυρώνει τα δάκτυλά του και δείχνει αρκετά ενοχλημένος (Αίθουσα διδασκαλίας)».

Αν και δεν εξέφρασε ούτε επέδειξε κάποιο αληθινό ενδιαφέρον για το ποδόσφαιρο ή κάποιο άλλο άθλημα πριν από το έτος 6, το παρακάτω απόσπασμα υπογραμμίζει το εμφανές, αν και διστακτικό, ενδιαφέρον του Stuart να γίνει μέλος της κυρίαρχης κουλτούρας της σχολικής αυλής:

«Στο 6^ο έτος τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο με μια μπάλα του τένις (εκτός από τον Damion, τον William και τον Murray). Και πάλι, ο Stuart κυκλοφορεί στις άκρες της αυλής και μαζεύει την μπάλα, όταν αυτή ξεφεύγει από τα όρια του παιχνιδιού. Δεν τον ευχαριστούν, αλλά πλέον το θεωρούν αναμενόμενο να είναι αυτός που μαζεύει την μπάλα (Σχολική αυλή)».

Στο δεύτερο εξάμηνο, ο Stuart παίρνει μέρος σε μια από τις ποδοσφαιρικές ομάδες του σχολείου (ομάδα Β) και υπάρχει μια εμφανής διαφορά σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά του μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τώρα ολοκληρώνει στο μισό χρόνο τη σχολική εργασία που του βάζουν και αφιερώνει το υπόλοιπο μισό στην ανάγνωση περιοδικών για το ποδόσφαιρο, δημιουργώντας με τη φαντασία του ποδοσφαιρικά πρωταθλήματα. Οι δραστηριότητές του αυτές αποτελούν αντικείμενο μεγάλου θαυμασμού από τους συμμαθητές του.

«Αν και διατηρεί με συνέπεια τις υψηλές ακαδημαϊκές του επιδόσεις, ο Stuart κάνει μόνο το ελάχιστο σε ό,τι αφορά στην εργασία στην τάξη. Φαίνεται να τελειώνει την εργασία που του βάζουν όσο πιο γρήγορα μπορεί και μετά αφιερώνει τον υπόλοιπο χρόνο του μαθήματος διαβάζοντας περιοδικά για το ποδόσφαιρο που τα κρύβει μέσα στα βιβλία του. Πολλά από τα αγόρια ξέρουν ότι το κάνει αυτό και πιστεύουν ότι είναι «μαγκιά» (Αίθουσα διδασκαλίας) [MN]».

Από «παιδί που μαζεύει τη μπάλα» και «δοκάρι για το τέρμα» στο πρώτο εξάμηνο, μετατρέπεται σε ευυπόληπτο ποδοσφαιρικό «σταρ» και «τερματοφύλακα» προς το τέλος του μέσου εξαμήνου. Η αποδοχή και αφομοίωση του Stuart από την ηγεμονική κουλτούρα των ποδοσφαιριστών φαίνεται να συσχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι ο Stuart πλέον δεν είναι το θύμα τραμπουκισμών ή εξοστρακισμού από τους αρσενικούς συμμαθητές του:

«Ο Stuart τώρα συμμετέχει πλήρως στα ποδοσφαιρικά παιχνίδια του 6^{ου} έτους ως τερματοφύλακας. Βγαίνει και μπαίνει (από τη σχολική αυλή στην αίθουσα) μαζί τους και πλέον δεν εξοστρακίζεται και δε δέχεται τραμπουκισμούς από την πλειονότητα των «αθλητικών» αγοριών. Φαίνεται ότι έχει αναπτύξει μια αρκετά ηγεμονική θέση ως τερματοφύλακας (Σχολική αυλή) [MN]».

Αν και το κύρος του Stuart ως «σταρ» επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Gilbert & Gilbert, ότι δηλαδή αυτό που ξεχωρίζει τα «φυτά» από τα «υπέρ του σχολείου» αγόρια είναι τα σπορ, ήταν δύσκολο να αντιληφθούμε σε ποιο βαθμό ο Stuart συνειδητά και στρατηγικά ανέπτυξε ένα ενδιαφέρον και μία δεξιότητα στο ποδόσφαιρο προκειμένου να πετύχει μια πιο κυρίαρχη ανδρική ταυτότητα, να αναβαθμίσει την περιθωριακή θέση του με μοναδικό στόχο να αποφύγει τους τραμπουκισμούς και τα πειράγματα. Οι συμμαθητές του, όμως, είχαν σαφή επίγνωση της σχέσης μεταξύ του «να μπει κανείς στην παρέα», «να παίζει ποδόσφαιρο» και του να γίνει αποδεκτό, ηγεμονικό αρσενικό:

ER: Οπότε ποιος υποφέρει περισσότερο από αυτό στις τάξεις; (από τραμπουκισμούς).

Martin: Πάντα οι ξενέρωτοι, αλλά ο Stuart δεν είναι πλέον ένας ξενέρωτος;;;;;

Michael: Ο Stuart, όλοι συμπαθούν τον Stuart, εκτός από τον Liam, τον Damion /και

Colin: Ναι, ο Stuart έχει βελτιωθεί πολύ. Έτσι δεν είναι;

Martin: Την τελευταία χρονιά ο Stuart ήταν, δεν τον συμπαθούσαμε και πολύ!

Michael: Όχι, καθόλου.

ER: Πως ήταν στο 6^ο έτος; (όλοι μιλούν μαζί, μετά μιλά ο Colin)

Colin: Ήταν κάπως έτσι, νάτος ο σπαστικός, πάμε να τον δείρουμε και τέτοια.

...

ER: Πιστεύεις ότι ο Stuart πραγματικά άλλαξε;

Colin: Ναι, πολύ.

Martin: Είναι καταπληκτικός τερματοφύλακας.

ER: Είναι;

Colin: Παλιά ήταν χάλια, αλλά τώρα είναι πρώτης τάξης.

ER: Τον συμπαθείτε περισσότερο ως άτομο τώρα;

Colin: Ναι, βέβαια.

Darren: Ναι.

Darren: Και άλλαξε κάπως.

Colin: Ναι, δεν παίζει με τον Damion πια, επειδή δεν μας αρέσουν τα άτομα όπως ο Damion.

Colin: Ναι, έχει αλλάξει αλήθεια, ήρθε στο θρανίο μας και ταίριαξε.

Darren: Μερικές φορές έχει και πολύ πλάκα.

ER: Πιστεύεις, λοιπόν, Colin ότι έχει ταίριαξει λόγω του ποδοσφαίρου;

Colin: Ναι, ναι.

Darren: Ναι.

Παρόλα αυτά, αν και η πλειονότητα των αγοριών αποδέχτηκε εύκολα και ως ένα βαθμό δημιούργησε τη μετατροπή του Stuart από «αδερφή» σε «σταρ» (ενισχύοντας ταυτόχρονα και επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της ηγεμονική θέση) η «διαχείριση της ταυτότητάς» του απορρίφθηκε δημόσια από τα συνομήλικά του κορίτσια. Μέσα από ένα εβδομαδιαίο τελετουργικό αποκλεισμού που συνίστατο σε λεκτικούς χλευασμούς και καρφιά τόσο για την ταυτότητα του φύλου του («αδερφή», «σπασίκλας»), όσο και για την ταυτότητά του ως μαθητή («φυτό»), τα κορίτσια στην τάξη του συνέχισαν να εκθέτουν τα αντιφατικά «στρώματα» τα οποία ο Stuart προσπαθούσε τόσο σκληρά να αποποιηθεί[6]. Παρόλα αυτά, δεν επέλεξαν όλα τα αγόρια να παράγουν και να επενδύσουν σε πιο «αποδεκτές ηγεμονικές ανδρικές ταυτότητες», όπως καταδεικνύει η παρακάτω ενότητα.

Κρατάμε καλά: η διατήρηση των εναλλακτικών εκφάνσεων ανδρισμού

Στην αρχή της χρονιάς, τα μισά από τα μη ηγεμονικά αγόρια με υψηλές επιδόσεις αρνήθηκαν να «συμμαχήσουν με τον εχθρό» και κατάφεραν να διατηρήσουν εναλλακτικές μορφές ανδρικών ταυτοτήτων. Ωστόσο, η πλειονότητα αυτών των αγοριών ήταν από την τάξη του 6^{ου} έτους στο Δημοτικό Σχολείο του Hirstwood. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ο μεγαλύτερος αριθμός αγοριών με υψηλές επιδόσεις στο Δημοτικό Σχολείο του Hirstwood, σε σύγκριση με το σχετικά μικρό αριθμό αγοριών με υψηλές επιδόσεις στο Δημοτικό σχολείο του Tipton, κατά κάποιο τρόπο έδωσε τη δυνατότητα να δημιουργηθούν εναλλακτικές μορφές ανδρικών ταυτοτήτων μέσω κοινών χαρακτηριστικών (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση, κοινωνική τάξη, απόρριψη του «ηγεμονικού» ανδρισμού) και μέσω της αλληλεγγύης που αναπτύσσεται σε μια ομάδα συνομηλίκων.

Πράγματι, η ομάδα των αγοριών στο Δημοτικό Σχολείο του Hirstwood εφάρμοσε μια παρόμοια στρατηγική με αυτή των αγοριών από τη Νότιο Ασία της Connolly (1996) και διαμόρφωσε μια ομαδική ταυτότητα, που βασίστηκε σε παιχνίδια

ρόλων και παιχνίδια φαντασίας (πιθανόν σε μια προσπάθεια να αποφύγουν τις κυρίαρχες ποδοσφαιρικές πρακτικές). Η διατήρηση αυτής της ελευθερίας γινόταν όλο και πιο δύσκολη, καθώς το κυρίαρχο σύστημα ταξινόμησης στη βάση της συμμετοχής ή μη στο ποδόσφαιρο εδραιώθηκε ακόμα περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Ο κοινωνικός αποκλεισμός που βίωσαν, όπως και τα αγόρια της Connolly (1996, σελ. 199), όχι μόνο ενίσχυσε τον τρόπο, με τον οποίο οι άλλοι τους έβλεπαν ως διαφορετικούς και «ξένους», αλλά και με το να μην παίζουν ποδόσφαιρο τοποθετήθηκαν πλάι στα νήπια και τα κορίτσια και τους προσδόθηκαν ιδιότητες, όπως «ανωριμότητα», «θηλυπρέπεια» και «ομοφυλοφιλία».

Αν και η εμπειρία των αγοριών που μόλις περιγράψαμε, δείχνει ότι είναι δυνατό να δημιουργηθούν εναλλακτικές και αντίθετες εκφάνσεις ανδρισμού, έχει μεγάλη σημασία να τονίσουμε τους κοινωνικούς, σωματικούς και συναισθηματικούς κινδύνους και το ρίσκο που συνεπάγεται η διατήρηση της παραγωγής τους. Η γενική απάντηση ήταν να αγνοούν τους χλευασμούς, τα πειράγματα, τα καρφιά και την κοροϊδία και να αποφεύγουν να πηγαίνουν στους χώρους όπου σύχναζαν οι κυρίαρχοι συμμαθητές τους.

Η οπισθοχώρηση στην απομονωμένη και ιδιωτική περιοχή τους μέσα στους χώρους του σχολείου αποτελούσε μια κοινή στρατηγική. Οι τρεις φίλοι της Walker (1988) παρομοίως έβρισκαν ασφαλές λιμάνι στο δωμάτιο του ραδιοφώνου, και τα αγόρια με καταγωγή από τη Νότιο Ασία της Connolly (1996) έπαιζαν κοντά στους θάμνους και στις παρυφές της σχολικής αυλής. Ωστόσο, το να αγνοούν ή να απομονώνονται από τους τραμπούκους του σχολείου τους δεν ήταν πάντα εύκολο, όπως εξηγεί ένα αγόρι, όταν περιγράφει πως ακόμη και όταν απομακρύνεται: «σε ακολουθούν». Επιπλέον, αναφέρθηκαν περιστατικά, όπως η κλοπή εξοπλισμού ή οι γροθιές στη γωνία της βιβλιοθήκης – γεγονός, που υπογραμμίζει τον κίνδυνο και τη δυσκολία να αποφευχθούν οι αντιπαραθέσεις στην αίθουσα διδασκαλίας.

Αν και η συμμαχία των φίλων παρέιχε ένα ασφαλές και σίγουρο περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου συνήθιζαν να μοιράζονται και να διηγούνται εμπειρίες ή να προτείνουν στρατηγικές αντιποίνων και εκδίκησης, τέτοιες τακτικές συχνά αποδεικνύονταν μάταιες, καθώς οι τραμπουκισμοί συνεχίζονταν σε τέτοιο βαθμό, ώστε μερικά από τα αγόρια φοβούνταν τη σχολική αυλή και άλλα παραδέχονταν ότι επηρέαζε την εργασία τους στο σχολείο:

ER: Σε επηρεάζει πολύ;

Ολο: Μμμμμμμμμμμ.

Simon και Graham: Να, μερικές φορές.

Graham: Ναι, μερικές φορές δε θες να πας έξω να παίξεις.

...

Neil: Αλλά, ε, τα διαλείμματα για παιχνίδια τα βρίσκω αρκετά βαρετά
τώρα επειδή δε μπορούμε ποτέ να παίξουμε τα παιχνίδια, από
κάποια άποψη θα προτιμούσα πολύ περισσότερο/

Simon και Graham: Να κάτσουμε μέσα και να δουλέψουμε.

Neil: Ναι, δεν θα' θελα να κάνω, να, δε θα με πείραζε.

...

ER: Ναι... αυτό επηρεάζει τη δουλειά σου;

Simon: Ναι, μερικές φορές την επηρεάζει.

Graham: Ε, ναι.

Η συλλογικότητα, η οποία εδραιώνεται μέσω δικτύων φιλίας και κοινής αλληλεγγύης, φαίνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό στη διατήρηση μιας εναλλακτικής ανδρικής ταυτότητας (Connell, 1995). Ωστόσο, με πολλούς από τους φίλους τους να αλλάζουν στρατόπεδο, να συντάσσονται με τις κυρίαρχες ομάδες των συμμαθητών τους και να αφήνουν τα παιχνίδια φαντασίας χάριν του ποδοσφαίρου, η προσπάθεια για τη χάραξη εναλλακτικών μορφών ανδρισμού γινόταν όλο και πιο δύσκολη. Επιπλέον, πρόκειται για μια προσπάθεια, που συχνά δεν δηλώνεται, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σύγχρονου κλίματος που επικρατεί στην κυβέρνηση και στα μέσα ενημέρωσης, στόχος των οποίων είναι η «επίλυση» και η παρέμβαση στις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες που παράγουν αγόρια με «χαμηλές επιδόσεις».

Συζήτηση

Το άρθρο αυτό επικεντρώθηκε στους τρόπους, με τους οποίους οι κυρίαρχες και ηγεμονικές μορφές του ανδρισμού επιδρούν, διασταυρώνονται και διαμορφώνουν τη στάση των αγοριών απέναντι στο σχολείο, στη σχολική εργασία και στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Πολλά αγόρια μαθαίνουν το σκληρό τρόπο και πρῶιμα κατά τη σταδιοδρομία τους ως μαθητές ότι η επιμέλεια και γενικά η αφιέρωση στα σχολικά μαθήματα και η ακαδημαϊκή επιτυχία συγκρούονται με τις συμβατικές μορφές του ηγεμονικού ανδρισμού. Αν και είναι ευρύτατα αποδεκτό, ιδιαίτερα μάλιστα στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία δημιουργεί προβλήματα στα αγόρια κατά την προσπάθειά τους να είναι και να γίνουν «αγόρια», γνωρίζουμε ελάχιστα πράγματα για τις διαδικασίες, με τις οποίες τα αγόρια διαχειρίζονται και συνδυάζουν ενεργά τις ταυτότητες του φύλου τους με τις μαθητικές τους ταυτότητες. Πολύ λίγα, επίσης, γνωρίζουμε για τις δυνάμεις του ηγεμονικού ανδρισμού που ασκούνται πάνω σε αγόρια του Δημοτικού Σχολείου με υψηλές επιδόσεις και τον κοινωνικό χώρο για τη χάραξη εναλλακτικών μορφών ανδρικών

ταυτοτήτων από τους καλούς μαθητές. Το παρόν άρθρο κατάφερε ως ένα βαθμό να εξηγήσει μερικές από αυτές τις διαδικασίες, πρακτικές και εμπειρίες.

Πρώτον, διερεύνησα πώς το σχολείο, ως ένα «κοινωνικό» και «μαθησιακό» περιβάλλον, παρήγαγε αντιφατικές μορφές ανδρισμού, η εκτελεστική και η εύθραυστη φύση των οποίων καθιστά αναγκαία την επαναλαμβανόμενη σε καθημερινή βάση διαπραγμάτευσή τους. Ως αποτέλεσμα, η πλειονότητα των αγοριών υιοθετεί μια σειρά από στρατηγικές και τεχνικές με στόχο να αποφύγει τις θεωρούμενες ως «μη ανδροπρεπείς»/«θηλυπρεπείς» συμπεριφορές και πρακτικές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και να κρύψει την επιθυμία της για ακαδημαϊκή επιτυχία ή την επίτευξή της. Σε αυτές τις στρατηγικές και τεχνικές συμπεριλαμβάνονται: η εισαγωγή «εξωτερικών» συμπεριφορών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, η υποτίμηση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας, ο χλευασμός και ο τραμπουκισμός των επιμελών αγοριών ή των καλών μαθητών που δεν επενδύουν στον ηγεμονικό ανδρισμό και η υποτίμηση της εργασίας των κοριτσιών στο σχολείο, επαναπροσδιορίζοντας τις «επιτυχίες» τους ως «αποτυχίες».

Επιπλέον, το άρθρο θεωρητικοποιεί τις διαδικασίες της «απόκρυψης» και της «αποφυγής» αξιοποιώντας την έννοια της «στρωμάτωσης» του Connell, με στόχο να εξηγήσει πώς «επιφανειακά» τα αγόρια μπορεί να επιδεικνύουν έναν μονοδιάστατο, συνεκτικό και συνεπή «ανδρισμό», ενώ στο βάθος βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια να διαχειριστούν τις ιεραρχίες τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και στη σχολική αυλή.

Αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές σε ό,τι αφορά στις εντάσεις και τις αντιπαραθέσεις που συνεπάγεται η διαπραγμάτευση της επίτευξης υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων με τις εμφανείς αυξανόμενες πιέσεις του ηγεμονικού ανδρισμού. Η ιστορία της μετατροπής του Stuart μπορεί ως ένα βαθμό να αναδείξει τη συνεχή παρουσία και τις εκβιαστικές πιέσεις του ηγεμονικού ανδρισμού και να σκιαγραφήσει τη έξυπνη συναίσθηση ενός αγοριού σχετικά με το πώς τα ιεραρχικά στρώματα του ανδρισμού μπορούν να χειραγωγηθούν με σκοπό τη σφυρηλάτηση πιο «αποδεκτών» μορφών ανδρικής ταυτότητας. Χρησιμεύει, επίσης, για να παρουσιάσει πώς μερικά αγόρια, κατά έναν τρόπο ειρωνικό, επενδύουν σε αυτές ακριβώς τις μορφές ανδρισμού, οι οποίες τα περιθωριοποιούν και τα απαξιώνουν. Όμως, δεδομένων των κοινωνικών, συναισθηματικών και σωματικών συνεπειών που βιώνονται κατά τη διατήρηση περιθωριοποιημένων μορφών ανδρισμού, τέτοιες «μετατροπές» φαίνεται ότι προσφέρουν ένα πολύ απαραίτητο και σχεδόν αναγκαίο ενδιάμεσο διάστημα ανάπαυλας. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλέψουμε, όπως αναφέρεται στο τρίτο μέρος του άρθρου, το γεγονός ότι το ένα τρίτο των αγοριών με υψηλές επιδόσεις κατά την έναρξη της έρευνας επένδυαν σε εναλλακτικές μορφές

ανδρισμού και σχεδόν πάνω από το μισό αυτών συνέχισαν να απορρίπτουν τις πιέσεις του ηγεμονικού ανδρισμού μέχρι και το τέλος της έρευνας.

Πράγματι, όπως σημειώνει ο Connell (1996), όταν αναλύει μια σειρά «στρατηγικών του φύλου για τα σχολεία», μόνο εάν δώσουμε μεγάλη προσοχή στις «δυναμικές του ανδρισμού», ιδιαίτερα στα μέσα με τα οποία διαμορφώνονται οι εναλλακτικές μορφές ανδρισμού (υποστήριξη συμμαθητών/συλλογικότητα) και αντιστέκονται (έμφυλοι και σεξουαλικού περιεχομένου τραμπουκισμοί), μπορούμε να μεταβάλλουμε ή να αλλάξουμε τα υφιστάμενα πρότυπα στις σχέσεις μεταξύ των φύλων.

Προτάσεις

Είναι προφανές ότι υπάρχουν πολλά ακόμη που πρέπει να κατανοήσουμε και να διερευνήσουμε εμπειρικά σε ό,τι αφορά τις «έμφυλες» κουλτούρες των παιδιών και τις σχέσεις που παράγονται μέσα στην αρένα του Δημοτικού σχολείου και τον τρόπο, με τον οποίο αυτές διαπραγματεύονται την εκπαίδευση και τα διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ωστόσο, πολλά από αυτά που αναλύθηκαν έχουν άμεσες επιπτώσεις στις τρέχουσες πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις παρεμβάσεις σε σχέση με τις επιδόσεις και την εκπαίδευση των αγοριών [7].

Πρώτον, υποστήριξα παραπάνω ότι ο συγκερασμός μη ηγεμονικών μορφών ανδρισμού, θηλυκότητας και «επιμέλειας» όχι μόνο καθιστούν τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό πηγή προβλημάτων για όλα τα αγόρια, αλλά και ιδιαίτερα δύσκολο για αυτά (καλούς και κακούς μαθητές) που θα ήθελαν ή που επιλέγουν να επενδύσουν και να υιοθετήσουν εναλλακτικές μορφές ανδρισμού. Οι παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να προσφέρουν κίνητρα στα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις, όπως είναι π.χ. τα κέντρα μελέτης ποδοσφαίρου και τα «φιλικά προς τα αγόρια» κείμενα, είναι σίγουρο ότι θα αποτύχουν να αγγίξουν αυτή την ομάδα αγοριών. Δεύτερον, αυτού του είδους οι παρεμβάσεις χρησιμοποιούν τους ίδιους λόγους που τοποθετούν τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό μέσα σε ένα πλαίσιο «μη ανδροπρέπειας» και «θηλυπρέπειας». Και έτσι, το μόνο που μπορούν να πετύχουν είναι να διαιωνίζουν το λόγο που θέλει «τα πραγματικά αγόρια να μην εργάζονται» (Epstein, 1998). Τρίτον, οι επιπτώσεις της πρόσφατης μετατόπισης του επίκεντρου της προσοχής από τα κορίτσια με «χαμηλές επιδόσεις» στα αγόρια με «χαμηλές επιδόσεις» (Raphael-Reed, 1999) είναι ότι παραβλέπουν τις εμπειρίες αγοριών με «υψηλές επιδόσεις» και την επίδραση που έχουν οι πρακτικές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (οι οποίες περιγράφονται παραπάνω) στις εμπειρίες των κοριτσιών και

στη στάση προς το σχολείο και την επιτυχία (Francis, 2000b). Τέλος, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε και να επηρεάσουμε τις μελλοντικές εμπειρίες των παιδιών στην εκπαίδευση (τόσο κοινωνικά όσο και «ακαδημαϊκά»), πολλά από αυτά τα ζητήματα είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν από την αρχή της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών, ακριβώς τη στιγμή που οι λόγοι περί «επιτυχίας», «ανδρισμού» και «εκπαίδευσης» έχουν ήδη αρχίσει να διαμορφώνουν σταθερά τόσο την ταυτότητα φύλου των αγοριών και των κοριτσιών όσο και την ταυτότητά τους ως μαθητών/-τριών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Κλειδί παραπομπών:

(), πρωτογενείς πληροφορίες (συμπεριλαμβάνονται οι κινήσεις του σώματος, το συναίσθημα, το όνομα του ομιλητή, οι διακοπές, ο τόνος της φωνής), ... = παύση, / = κίνηση όταν αρχίζει διακοπή, "" = αυτούσια παράθεση λόγων, ??? = απαντήσεις δυσδιάκριτες, [...] = θα ακολουθήσει διαφορετικό απόσπασμα από την ίδια συνέντευξη ή απόσπασμα από διαφορετική συνέντευξη, [MN] = σημείωση μεθοδολογίας (παρόμοια με αναλυτικά υπομνήματα).

- [1] Λεπτομέρειες του ερευνητικού προγράμματος «Παιδιά ηλικίας 5-16: μεγαλώνοντας στον 21^ο αιώνα» υπάρχουν στην ιστοσελίδα του προγράμματος: www.hull.ac.uk/children5-16programme/
- [2] Δεν έγινε συστηματική συλλογή στοιχείων σε ό,τι αφορά στις εμπειρίες τους πέρα από τις πόρτες του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων των παιδιών με τις οικογένειές τους.
- [3] Σε ολόκληρο το άρθρο χρησιμοποιώ την έννοια του «ηγεμονικού ανδρισμού», την οποία προσάρμοσαν από τον Gramsci οι Carrigan et al. (1987), με σκοπό να ερευνήσω πώς, παρά την ύπαρξη ενός φάσματος ανδρισμών, συγκεκριμένες μορφές ανδρισμού «εξυμνούνται από τον πολιτισμό μας», όπου η υψηλή τους θέση εξαρτάται από την κυριαρχία των άλλων ανδρών και την υποταγή των γυναικών και του θηλυκού (Connell, 1987, 1990).
- [4] Το παρόν άρθρο ερευνά πώς τα αγόρια εντάσσονται στο φύλο τους, εξετάζοντας πώς τοποθετούνται και επανατοποθετούνται μέσω της λεκτικής έκφρασης (εξ ου και ο όρος «θέση υποκειμένου») και μέσω των διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Davies & Harre, 1991).
- [5] Το "Power Rangers" είναι ένα παιχνίδι φαντασίας (προσαρμογή από τα κινούμενα σχέδια) που συνήθως παίζουν τα νεαρότερα παιδιά (ηλικίας 4-8 ετών).
- [6] Για περαιτέρω ανάλυση σχετικά με την έμφυλη διάσταση στην παραγωγή «αποδεκτών» μορφών ανδρισμού, βλ. Renold (1999).
- [7] Στις πρόσφατες πρωτοβουλίες συμπεριλαμβάνονται τα κέντρα σπουδών ποδοσφαίρου, τα οποία ιδρύθηκαν στο πλαίσιο της κυβερνητικής καμπάνιας "Playing for Success" (DfEE, 2000) και οι πειθαρχικές στρατηγικές, οι οποίες προσαρμόστηκαν από το ποδόσφαιρο, όπου χρησιμοποιούνται «κόκκινες» και «κίτρινες κάρτες» στη διαχείριση της διαταρακτικής συμπεριφοράς μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Rodda, 1999).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ADLER, P.A. & Adler. P. (1998). *Peer Power: pre-adolescent peer culture and Identity* (New Brunswick, NJ, Rutgers University Press).
- ALANEX, L. (1994). Gender and generation: feminism and the child question, in: QVORTRUP et al. (Eds) *Childhood Matters: social theory, practice and Politics* (Aldershot, Avebury).
- ARNOT, M. & WEINER, G. (Eds) (1987). *Gender and the Politics of Schooling* (London, Hutchinson).
- ARNOT, M., DAVID, M. & WEINER, G. (1996). *Educational Reforms and Gender Equality in Schools* (Manchester Equal Opportunities Commission).
- BEST, R. (1983). *We've all got scars: what girls and boys learn in elementary school* (Bloomington, University Press).
- BLEACH, K. (Ed.) (1998). *Raising Boys' Achievements in Schools* (Stoke on Trent, Trentham Books).
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity* (London, Routledge).
- BRIGHT, M. (1998). The trouble with boys, *Observer*, 4 Ιανουαρίου, 13.
- CARRIGAN, T., CONNELL, B. & LEE, J. (1987). The 'sex-role' framework and the sociology of masculinity, in: M. Arnot & G. Weiner (Eds) *Gender and the Politics of Schooling* (London, Hutchinson).
- CARVEL, J. (1998). Help for boys lagging behind boys at school, *The Guardian*, 7 Ιανουαρίου, 19.
- CHAUDHARRY, V. (1998). Problems that arise when boys will be lads, *The Guardian*, 6 Ιανουαρίου.
- CONNELL, R.W. (1987). *Gender and Power: society, the person and sexual politics* (Cambridge, Polity Press).
- CONNELL, R.W. (1989). Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education, *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- CONNELL, R. W. (1990). An iron man: the body and some contradictions of hegemonic masculinity, in: M.A. Messner & D.F. Sabo (Eds) *Sport, Men and the Gender Order, critical feminist perspectives* (Champaign, IL, Human Kinetics).
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change* (Cambridge, Polity Press).
- CONNELL, R.W. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity and gender strategies for schools, *Teachers College Record*, 98(2), 296-335.
- CONNOLLY, P. (1996). *Racisms, gendered identities and young children*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή (University of Leicester).
- CONNOLLY, P. (1998). *Racisms, gendered identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school* (London, Routledge).
- DANIELS, H., HEY, V., LEONARD, D. & SMITH, M. (1999). *Learning and gender: a study of underachievement in junior school*. Economic and Social Research Council End of Award Report, R000237346 (Swindon, ESRC).

- DAVIES, B. (1993a). *Shards of Class: children reading and writing beyond gendered identities* (New Jersey, Hampton Press Inc.).
- DAVIES, B. (1993b). Beyond dualism and towards multiple subjectivities, in: L. K. Christian-Smith (Ed.) *Texts of Desire: essays on fiction, Femininity and schooling* (London, Fainter Press).
- DAVIES, B. & HARRE, R. (1991). Positioning: the discursive production of selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63.
- DENSCOMBE, M. (1995). Explorations in group interviews: an evaluation of a reflexive and partisan approach, *British Education Research Journal*, 21 (2), 131-148.
- DFEE (2000). Kids score well in literacy and numeracy thanks to playing for success study support centres, *DfEE Press Release*, 27 Ιανουαρίου.
- DUBBERLY, W.S. (1988). Humour as resistance, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1 (2), 109-123.
- EDER, D., Evans, C.C. & Parker, S. (1995). *School talk: gender and adolescent school culture* (New Brunswick, NJ, Rutgers University Press).
- EPSTEIN, D. (1998). Real hoys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies, in: D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds) *Failing Boys?: issues in gender and achievement* (Buckingham, Open University Press).
- EPSTEIN, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (Eds) (1998a). *Failing Boys?: issues in gender and achievement* (Buckingham, Open University Press).
- EPSTEIN, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (Eds) (1998b). 'Schoolboy frictions: feminism and 'failing boys'', in: Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (Eds) *Failing Boys?: issues in gender and achievement* (Buckingham, Open University Press).
- FRANCIS, B. (1997a). Discussing discrimination: children's construction of sexism between pupils in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 8 (4), 519-532.
- FRANCIS, B. (1998). *Power Plays: primary school children's constructions of gender, power and adult work* (London, Trentham Books).
- Francis, B. (2000a). The gendered subject: students' subject preferences and discussions of gender and subject ability. *Oxford Review of Education*. 26, 35-48.
- FRANCIS, B. (2000b). *Boys, Girls and Achievement: addressing the classroom issues* (London, Routledge).
- GILBERT, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School* (Sydney, Allen and Unwin).
- GORARD, S., Rees, G. & Salisbury, J. (1999). Reappraising the apparent underachievement of boys at school, *Gender and Education*, 11(4), 441-454.
- GRIFFIN, C. (2000). Discourses of crisis and loss: analysing the 'boys' underachievement debate. *Journal of Youth Studies*, 3(2), 117-129.
- HEAD, J. (1999). *Understanding the Boys: issues of behaviour and achievement* (London, Falmer Press).
- KENWAY, J. & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies, *Gender and Education*, 9(1), 117- 133.

- KESSLER, S., Ashenden, D., Connell, R.W. & Dowsett, G. (1983). Gender relations in secondary schooling, *Sociology of Education*, 38, 34-48.
- KITZINGER, J. (1994). Focus groups: method or madness? στο: M. Boulton (Ed.) *Methodological Advances in Social Research in HIV/AIDS* (London, Taylor and Francis).
- LETTS, W.J. & Sears, J.T. (1999). *Queering Elementary Education: advancing the dialogue about sexualities and schooling* (Lanham, MD, Rowman and Littlefield).
- MAC AN GHAILL, M. (1994). *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling* (Open University Press, Buckingham).
- MAHONY, P. (1985). *Schools for the Boys? Co-education reassessed* (London, Hutchinson).
- MEASOR, L & Woods, P. (1984). *Changing Schools: pupil perspectives on Transfer to a comprehensive* (Milton Keynes, Open University Press).
- MEALYEA, R. (1989). Humour as a coping strategy in the transition from tradesperson to teacher. *British Journal of Sociology of Education*, 10(3), 275-288.
- OFSTED/EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1996). *The Gender Divide: performance differences between boys and girls at school* (London, HMSO).
- PAETCHER, C. (1998). *Educating the Other: gentler, power and schooling* (London, Falmer Press).
- PARKER, A. (1996). The construction of masculinity within boys' physical education, *Gender and Education*, 8(2), 141-137.
- PARRY, O. (1996). In one ear and out the other: unmasking masculinities in the Caribbean classroom, *Sociological Research Online*, 1(2), www.socresonline.org.uk
- POLLARD, A. (1987). Goodies, jokers and gangs, στο: A. Pollard (Ed.) *Children and Their Primary Schools: a new perspective* (London, Falmer Press).
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1998). *Could do better ...* (London, QCA).
- RAPHAEL-REED, L. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school, *Gender and Education*, 11(1), 93-110.
- RENOLD, E. (1997). 'All they've got on their brains is football': sport, masculinity and the gendered practices of playground relations, *Sport, Education and Society*, 2(1), 5-23.
- RENOLD, E. (1999). *Presumed innocence: an ethnographic exploration into the construction of gender and sexual identities in the primary school* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή (Carding University of Wales).
- RENOLD, E. (2000). 'Coming out': gender. (hetero)sexuality and the primary school, *Gender and Education*, 12(3), 309-327.
- RENOLD, E. (2001). Tales of the unexpected': researching sexuality in the primary school, στο: L. Pugsley & T. Welland (Eds.) *Ethics and Qualitative Research* (Aldershot, Avebury).
- RODDA, M. (1999). If you don't stop messing about, *Teachers*, 2, 1-2.

- SKELTON, C (1996). Learning to be tough: the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 12(3), 185-197.
- SKELTON, C (1997). Primary boys and hegemonic masculinities, *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349-369.
- SKELTON, C. (1999). 'A passion for football': dominant masculinities and primary schooling. *Paper Presented at the British Educational Research Association Conference*, University of Sussex, Brighton, 2-3 Σεπτεμβρίου, 1-26.
- SWAIN, J. (2000). The money's good, the fame's good, the girl's are *good*. the role of playground football in the construction of young *boys'* masculinity in a junior school, *British Journal of Sociology of Education*, 2(1), 95-111.
- THORNE, B. (1993). *Gender Play: boys and girls in school*, (Buckingham, Open University Press).
- WALKER, J.C. (1988). *Louts and Legends: male youth culture in an inner city school* (Sydney, Allen and Unwin).
- WALKERDINE, V. (1990). *Schoolgirl Fictions* (London, Verso).
- WHITELAW, S., MILOSEVIC, L. & DANIELS, S. (2000). Gender, behaviour and achievement: a preliminary study of pupil perceptions and attitudes, *Gender and Education*, 12(1), 87-113.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs* (Farnborough, Saxon House).
- WOLPE, A.M. (1988). *Within School Walls; the role of discipline, sexuality and the curriculum* (London, Routledge).
- WOODS, P. (1976). Having a laugh: an antidote to schooling, in: M. Hammersley & P. Woods (Eds) *The Process of Schooling: A sociological reader* (London, Routledge and Kegan Paul).
- WOODS, P. (1990). *The Happiest Days?: How pupils cope with schools* (London, Falmer Press).
- YOUNGER, M., WARRINGTON, M. & WILLIAMS, J. (1999). The gender gap and classroom interaction: reality or rhetoric?. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.

1.3 «ΚΑΛΑ ΤΑ ΛΕΦΤΑ, ΚΑΛΗ Η ΔΟΞΑ, ΚΑΛΑ ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ»: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟΥ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΑΝΔΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΣΕ ΕΝΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ⁷

Jon Swain⁸

Περίληψη

Η μελέτη αυτή εξετάζει την επιρροή που ασκεί το παιχνίδι του ποδοσφαίρου στην κοινωνική κατασκευή των ηγεμονικών πρακτικών του ανδρισμού στο πλαίσιο μιας ομάδας εξάχρονων αγοριών σε αγγλικό Δημοτικό σχολείο - πεδίο, που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά. Το ποδόσφαιρο καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της σχολικής ζωής για πολλά παιδιά -η πλειονότητα των οποίων είναι αγόρια- και βρίθει συσχετίσεων διαμόρφωσης του ανδρισμού. Η μελέτη αυτή υποστηρίζει ότι το ποδόσφαιρο λειτουργεί σαν ένα πρότυπο για τα αγόρια, τα οποία χρησιμοποιούν το παιχνίδι σαν ένα μέσο κατασκευής, διαπραγμάτευσης και πρακτικής επιτέλεσης του ανδρισμού τους. Το ποδόσφαιρο εξετάζεται σαν ένα πολύ βασικό σημαίνον του επιτυχημένου ανδρισμού και οι πρακτικές του επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις ηγεμονικές ανδρικές ταυτότητες, οι οποίες εκδηλώνονται και προασπίζονται σε σχέση με άλλες ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες οι οποίες έτσι καθίστανται υποδεέστερες και περιθωριοποιημένες. Τα κορίτσια εξαιρούνται από τα παιχνίδια, όπως και ορισμένα από τα αγόρια που έχουν ενταχθεί στην υποδεέστερη ομάδα. Τα αγόρια αυτά εκηλούνονται λόγω της έλλειψης ικανότητας και επιδεξιότητας και υπόκεινται σε ομοφυλοφοβική κακοποίηση, καθώς η ηγεμονική ομάδα ενεργεί στο πλαίσιο της «πολιτισμικής επιταγής» της ετεροφυλοφιλίας. Τα παιχνίδια του σχολικού ποδοσφαίρου εξετάζονται σαν μια σειρά τελετουργικών και φαντασιωτικών επιτελέσεων και το σώμα, όπως προτείνει η μελέτη αυτή, διαδραματίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση των ανδρικών ταυτοτήτων με ανταγωνιστικές επιδείξεις ικανότητας και δύναμης. Εξετάζονται, επίσης, οι σχολικές πρακτικές και ο τρόπος οργάνωσης του ποδοσφαίρου, καθώς και οι διαμάχες εξουσίας και οι εντάσεις που προκαλούνται, όχι μόνο μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

⁷ Swain, J. (2000). 'The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good': the role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, No. 1, pp. 95-109

⁸ Ινστιτούτο Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Λονδίνου, Η.Β. *Αλληλογραφία*: Jon Swain, Cultures, Communications and Societies, Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, UK.

Εισαγωγή

Αν και αρκετοί συγγραφείς (βλ., π.χ. Whitson, 1990· Hayward & Mac an Ghail, 1996 Parker, 1996 Fitzclarence & Hickey, 1998· Martino, 1999) περιγράφουν το πώς δομούνται και αναδομούνται συγκεκριμένοι τύποι ανδρισμού μέσω του θεσμού του αθλητισμού, ο ρόλος που παίζει το ποδόσφαιρο στην κοινωνική κατασκευή του ανδρισμού στο σχολείο ερευνάται μόνο στο πλαίσιο ορισμένων σημαντικών εμπειρικών μελετών (Renold, 1997· βλ. επίσης Skelton, 1997· Connolly, 1998). Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στις μικρο-πολιτισμικές εμπειρίες της αυλής του σχολείου και ενδιαφέρεται κυρίως για τη φύση και τη δυναμική των διαπροσωπικών επαφών και σχέσεων μέσα στα πολιτισμικά δίκτυα των αγοριών της έκτης τάξης. Εστιάζει κυρίως στην αντίληψη της κυρίαρχης ομάδας των αγοριών που συμμετέχουν.

Η μελέτη αυτή υποστηρίζει ότι το ποδόσφαιρο βρίθει σημασιών και πρακτικών κατασκευής ανδρισμού, οι οποίες επιτελούν ένα δυναμικό ρόλο στην παραγωγή και αναπαραγωγή της ανδρικής ηγεμονίας. Συγκεκριμένα, εξετάζει τον τρόπο, με τον οποίο το ποδόσφαιρο χρησιμοποιείται ως μέσο σε *ένα* από τα περιβάλλοντα στα οποία κατασκευάζονται, διαπραγματεύονται και εκδηλώνονται οι ταυτότητες φύλου. Οι ταυτότητες θεωρούνται ότι αποτελούν ένα ανολοκλήρωτο, συνεχές έργο ζωής και δομούνται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διαρκούς διαμάχης (βλ., παραδείγματος χάριν, Hollway, 1984· Butler, 1990· Hall & du Gay, 1996· Hey, 1997).

Εννοιολογώντας τον ανδρισμό

Μια από τις βασικές παραδοχές της πρόσφατης φεμινιστικής μελέτης για τον ανδρισμό, είναι ότι ο ανδρισμός δομείται κοινωνικά και δεν αποτελεί βιολογικό δεδομένο. Μεγάλο μέρος των θεωρητικών αντιλήψεων για τον ανδρισμό επηρεάζονται από τον Connell (1987, 1995), ο οποίος δηλώνει ότι «διαφορετικές εκφράσεις του ανδρισμού συγκροτούνται σε σχέση με άλλες μορφές ανδρισμού και θηλυκότητας μέσω της δομής των διαφυλικών σχέσεων» (Connell, 1992, σ. 732) – σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο μεταβαλλόμενων δομικών περιορισμών. Μεταφέροντας την έννοια του Gramsci περί ηγεμονίας (την οποία χρησιμοποιούσε στο πλαίσιο των κοινωνικών τάξεων) στον τομέα των σχέσεων των φύλων, ο Connell προσφέρει μια πολύτιμη ενόραση για το πώς η εξουσία μπορεί να ενσωματωθεί σε μια ανάλυση του ανδρισμού. Υποστηρίζει ότι η εξουσία διαφοροποιείται, με διαφορετικές σημασίες και εκδοχές να αναλαμβάνουν ένα

ιδιαίτερα κυριαρχικό ρόλο σε ορισμένους χώρους, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το προαύλιο του σχολείου. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει μόνο μια ποικιλία ανταγωνιστικών και συχνά αντιφατικών εκφάνσεων του ανδρισμού στο προσκήνιο, αλλά επιπλέον μια ιεραρχική διάταξη, με μια ηγεμονική μορφή να κερδίζει το προβάδισμα πάνω και υπεράνω των άλλων, οι οποίες κατά συνέπεια περιθωριοποιούνται (εξωθούνται στα άκρα), ή απαξιώνονται (αποτελούν στόχο καταδίωξης και προσβολής). Ο Connell ορίζει τον ηγεμονικό ανδρισμό ως «πολιτισμικά αποθεωμένο/εξυψωμένο» ή «εξιδανικευμένο» (Connell, 1990, σ. 83), ενώ οι Kenway & Fitzclarence (1997, σσ. 119-120) τον αποκαλούν «το θεμελιώδες κριτήριο του τι σημαίνει να είναι κανείς «πραγματικός» άνδρας ή αγόρι». Αυτό, δε σημαίνει ότι αποτελεί απαραίτητα την πιο κοινή μορφή, ούτε ότι κυριαρχεί πάντα, ή ότι δεν αμφισβητείται ή ότι παραμένει σταθερή στη φύση της. Πράγματι, κατά πολλούς τρόπους είναι εύθραυστη και ασταθής και γι' αυτό υπάρχει συνεχής ανάγκη διατήρησης και υπεράσπισής της. Ωστόσο, είναι η πρωτοπόρα μορφή του εκδηλούμενου ανδρισμού, η οποία διεκδικεί την υψηλότερη θέση στην ιεραρχία, ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή και το πιο σημαντικό είναι ικανή να ρυθμίζει τη σκέψη και τη δράση από τη στιγμή που είναι σε θέση να ορίζει ποιο είναι το πρότυπο (το μέτρο). Αν και δεν εμπεριέχει απαραίτητα τη σωματική βία, συχνά με την απειλή της βίας συντηρείται.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο ανδρισμός αποτελεί μια συσχετική κατασκευή που κατέχει μια θέση στις σχέσεις των φύλων. Υπάρχουν πολλαπλές εκφράσεις ανδρισμού, υπάρχει μια ιεραρχία μορφών ανδρισμού και ο ανδρισμός συνιστά μια αβέβαιη, ισόβια, συνεχή πράξη. Το να είναι κανείς αγόρι έχει να κάνει με το πώς δομείται και δομεί την αυτο-εικόνα του μέσω των διαθέσιμων τρόπων και σημασιών του να είναι κανείς αγόρι σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο· ή, όπως υποστηρίζουν οι Gilbert & Gilbert (1998), πρόκειται για το θέμα χειρισμού μιας «σειράς από πλοκές» και μιας «ποικιλίας δράσεων» (Gilbert & Gilbert, 1998, σ. 51).

Υπόβαθρο και Μεθοδολογία εργασίας

Τα ευρήματα προκύπτουν από μια μικρή, προκαταρκτική μελέτη η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης, συγκριτικής εργασίας σχετικά με την κατασκευή των ανδρικών ταυτοτήτων των αγοριών στο Δημοτικό σχολείο, όπου κάποιες αρχικές αναλύσεις αναδεικνύουν ορισμένα ζητήματα. Η εργασία πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο, το οποίο θα αποκαλώ εφεξής Bridgehead Δημοτικό σχολείο (όλα τα ονόματα τοποθεσιών και ανθρώπων είναι αλλαγμένα), σε μια χρονική περίοδο οκτώ εβδομάδων ξεκινώντας από το Φεβρουάριο του 1998. Το Bridgehead είναι ένα

Δημοτικό σχολείο μεσαίου μεγέθους με οκτώ τάξεις, στα περίχωρα μιας μικρής πόλης της Νοτίου Αγγλίας. Εξυπηρετεί μια περιοχή με ιδιόκτητες κυρίως κατοικίες, ενώ οι κατοικίες της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι σημαντικά πολύ λίγες. Το 11% των μαθητών έχει κριθεί κατάλληλο για δωρεάν σχολικά γεύματα και λιγότερο από το 1% των μαθητών προέρχονται από οικογένειες, όπου τα αγγλικά δεν αποτελούν την πρώτη γλώσσα.

Οι περιγραφές και οι ερμηνείες προέρχονται από συνεντεύξεις και σημειώσεις, που προκύπτουν από 25 ημι-δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών των μικρότερων και των μεγαλύτερων τάξεων (οι ομάδες αποτελούνταν από δύο ή τρία παιδιά και σχηματίστηκαν βάσει των φιλικών δεσμών των παιδιών) καθώς και από μη συμμετοχική παρατήρηση των ανεπίσημων παιχνιδιών ποδοσφαίρου στην αυλή του σχολείου, με ιδιαίτερη επικέντρωση του ενδιαφέροντος σε μια τάξη με αγόρια του έκτου έτους (ηλικίας 10 και 11 ετών). Το δείγμα ήταν αρκετά μεγάλο για να αναγνωρισθεί ένας αριθμός διαφορετικών ανδρικών ταυτοτήτων και να προσεγγιστούν οι πολιτισμικές σημασίες και πρακτικές μιας ομάδας περίπου έξι αγοριών (που ήταν η κυρίαρχη ομάδα), τα οποία ασπάζονταν παρόμοιες αντιλήψεις σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα ήταν αρκετά πλούσια, ώστε να μου δώσουν τη δυνατότητα να μελετήσω και να ελέγξω τους διάφορους τρόπους, με τους οποίους τα αγόρια εκδήλωναν μια συγκεκριμένη εκδοχή ανδρισμού μέσω του ποδοσφαίρου.

Το να ερευνά κανείς τις αντιλήψεις των μικρών παιδιών είναι πολύ δύσκολο (βλ., παραδείγματος χάριν, Epstein, 1998 Mayall, 1999). Προτού πάρω συνεντεύξεις από τα αγόρια, πέρασα τις πρώτες 2-3 εβδομάδες να τα παρακολουθώ και να τα γνωρίζω (να τους μιλάω, να τρώω μαζί τους μεσημεριανό, να τα βοηθώ με τα μαθήματά τους, κτλ.) προσπαθώντας έτσι να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους. Όταν έφτασε η ώρα για τις συνεντεύξεις, προσπάθησα να τις κάνω να μοιάζουν όσο γίνεται περισσότερο με κοινωνικές συναντήσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν και στην καθημερινή ζωή, αλλά χρησιμοποίησα επίσης κατευθυντήριες ερωτήσεις προκειμένου να ελέγξω διάφορες αναδυόμενες θεωρίες, να αναζητήσω και να αποσαφηνίσω σημεία που προέκυπταν κατά τη συνέντευξη και να διασταυρώσω στοιχεία από άλλα αγόρια.

Διαπίστωσα ότι υπήρχε μια διαλογική διευθέτηση μεταξύ ορισμένων εκ των αρχικών μου θεωριών και των εμπειρικών δεδομένων που άρχισα να αποκαλύπτω. Θα πρέπει, βέβαια να σημειώσουμε ότι η οντολογική υπόσταση των δεδομένων αναπόφευκτα διαμεσολαβείται και διαμορφώνεται από τις απόψεις των υποκειμένων και της ερευνήτριας. Θα υπάρχουν έκδηλες σχέσεις εξουσίας, θα υπάρχουν κατευθυνόμενες εντυπώσεις και παρουσιάσεις του εαυτού τους, οι απαντήσεις θα

διαμορφώνονται σύμφωνα με την αντίληψή τους για τον άνθρωπο που κάνει τις ερωτήσεις, οι απαντήσεις τους θα διαμορφώνονται μέσα στο πλαίσιο της συνέντευξης και δε θα αποτελούν απλά παθητικούς αντικατοπτρισμούς του κόσμου εκτός του δωματίου. Οι παραδοχές αυτές μπορεί να ισχύουν ακόμη περισσότερο, όταν τα υποκείμενα της έρευνας είναι μικρά παιδιά. Παρόλα αυτά, θα μπορούσα να ισχυριστώ ότι τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη μελέτη αυτή, αναφέρονται σίγουρα σε έναν πραγματικό, υπαρκτό υλικό κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο, παρέχουν πρόσβαση στους τρόπους, με τους οποίους τα αγόρια βιώνουν τον κόσμο τους και τις σημασίες που προσδίδουν σε αυτόν: αναφέρονται στο πως είδαν τον κόσμο. Επιπλέον, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στο ότι τα ευρήματά μου δε βασίζονται εξ ολοκλήρου στις συνεντεύξεις, αλλά προκύπτουν επίσης από τις σημειώσεις μου κατά τη διάρκεια της έρευνας και τις παρατηρήσεις μου από τα παιχνίδια του ποδοσφαίρου κατά την περίοδο των οκτώ εβδομάδων.

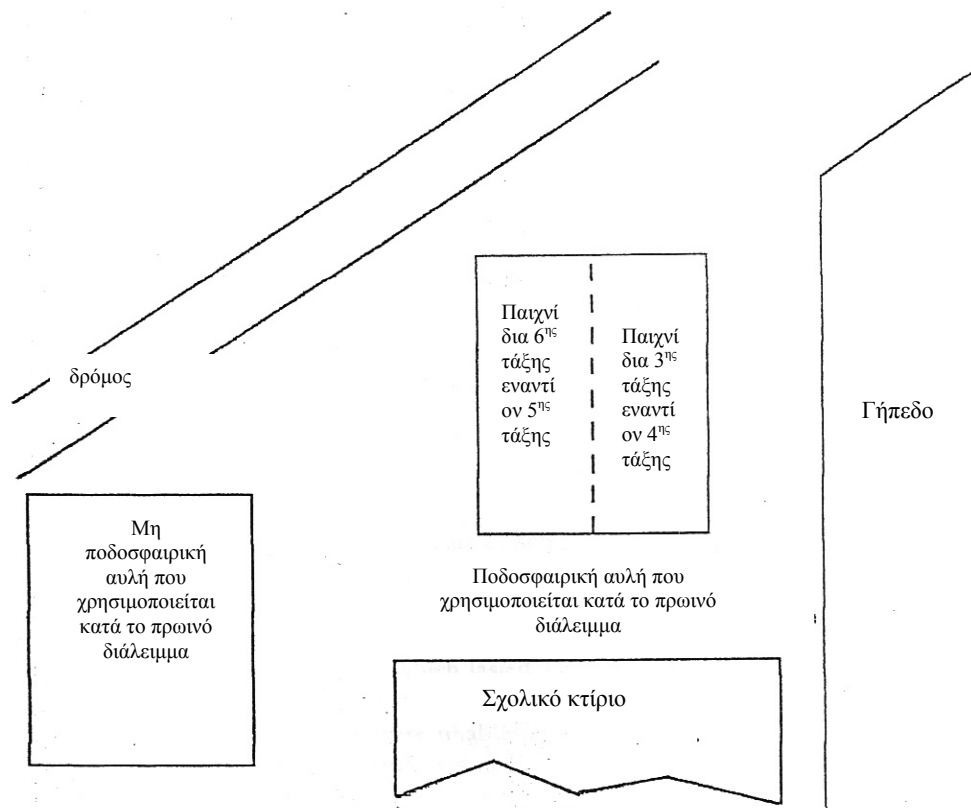
Σχολικές Πολιτικές και ο Τρόπος Οργάνωσης του Ποδοσφαίρου

Υπήρχε μια ομάδα σχολικού ποδοσφαίρου και δύο εβδομαδιαίες προπονήσεις ποδοσφαίρου (για τις μικρότερες και τις μεγαλύτερες τάξεις), υπό τη διεύθυνση του κ. Hawthorne, του μοναδικού άνδρα εκπαιδευτικού, εκτός του διευθυντή. Κάθε Τετάρτη, μαζί με τα περίπου 20 αγόρια συμμετείχαν τακτικά στην ομάδα των μεγαλύτερων τάξεων οκτώ κορίτσια και ένα κορίτσι, η Άννα, είχε παίξει μερικές φορές για τη σχολική ομάδα του Bridgehead.

Χώρος

Το προαύλιο και τα διαλείμματα αποτελούν επίσημα καθορισμένους χώρους και χρόνους μέσα στην ημέρα, τους οποίους οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν κατά τα διαστήματα που τους επιτρέπεται να επιλέξουν να περάσουν το χρόνο τους όπως επιθυμούν και να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους. Για πολλά από τα αγόρια, στα οποία μίλησα, τα διαλείμματα θεωρούνταν ως το αντίθετο της σχολικής εργασίας, αξιολογούνταν ιδιαίτερα θετικά και τα χαιρόταν η συντριπτική πλειονότητα.

Το Bridgehead είχε μεγάλους εξωτερικούς χώρους, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν με γρασίδι. Παρόλα αυτά, λόγω του υγρού καιρού και της πρωινής παγωνιάς, οι χώροι με το γρασίδι χρησιμοποιούνταν μόνο κατά τις αρχές του φθινοπώρου καθώς και κατά την καλοκαιρινή σχολική περίοδο. Το υπόλοιπο της χρονιάς οι μαθητές χρησιμοποιούσαν δύο αυλές, μία από τις οποίες είχε παραχωρηθεί ειδικά για το ποδόσφαιρο του πρωινού διαλείμματος (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1

Η σχολική αυλή για το ποδόσφαιρο ήταν χωρισμένη στη μέση, ώστε να πραγματοποιούνται δύο ξεχωριστά παιχνίδια κατά το πρωινό διάλειμμα (διάρκειας 15 λεπτών). Το σχολείο ήταν χωρισμένο σε μαθητές μικρότερων και μεγαλύτερων τάξεων, αλλά από το δεύτερο εξάμηνο (μετά το Φεβρουάριο), το προσωπικό αποφάσισε από κοινού να αλλάξουν τον τρόπο οργάνωσης, καθώς παρατήρησαν ότι υπήρχαν πολλές προστριβές μεταξύ των ομάδων διαφορετικών ηλικιών και μεγάλη επιθετικότητα, όταν οι δύο μεγαλύτερες τάξεις έπαιζαν μαζί. Αν και στους μαθητές της τρίτης και της τέταρτης τάξης επιτρεπόταν να παίζουν μαζί ποδόσφαιρο κάθε μέρα, οι μεγαλύτερες τάξεις είχαν χωριστεί περαιτέρω σε πέμπτη και έκτη τάξη, και ακόμα και τότε, ορισμένα μέλη του προσωπικού πίστευαν ότι τα παιχνίδια της έκτης τάξης προκαλούσαν ένα δυσανάλογο αριθμό προβλημάτων συμπεριφοράς.

Τα δύο παιχνίδια ποδοσφαίρου προσφέρονταν από το σχολείο και στην πράξη, τα δύο παιχνίδια οργανώνονταν από την τρίτη τάξη που έπαιζε εναντίον της τέταρτης τάξης και από τις δύο μεγαλύτερες τάξεις που έπαιζαν μεταξύ τους. Κατά συνέπεια, δεν υπήρχαν προβλήματα στην επιλογή πλευράς, καθώς ήταν προκαθορισμένες.

Πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι το προαύλιο του σχολείου είναι σε μεγάλο βαθμό χωρισμένο βάσει φύλου (βλ., παραδείγματος χάριν, Delamont, 1980· Ross & Ryan, 1990· Thorne, 1993) – γεγονός, που επιβεβαιώνεται στην περίπτωση του Bridgehead. Ο φυσικός χώρος κυριαρχείτο από αγόρια και η πρόσβαση των κοριτσιών ήταν περιορισμένη: αν και μερικά κορίτσια είχαν παρατηρηθεί να βρίσκονται στην αυλή, όπου παιζόταν το ποδόσφαιρο, σε γενικές γραμμές ήταν περιθωριοποιημένα και περιορισμένα στις γωνίες και σχημάτιζαν μικρές ομάδες, οι οποίες περπατούσαν, σχεδόν παρέλαυναν, πιασμένες από το χέρι, τριγύρω από την περίμετρο. Παρόλο που ένα ή δύο κορίτσια είχαν παρατηρηθεί να συμμετέχουν στο παιχνίδι των μικρότερων τάξεων, η πλευρά των μεγαλύτερων τάξεων ήταν αποκλειστικά ανδρική υπόθεση. Η μεγάλη πλειονότητα των κοριτσιών και των αγοριών που δεν έπαιζαν ποδόσφαιρο περνούσε το χρόνο της στην άλλη αυλή, όπου οι κύριες δραστηριότητες είναι οι συζητήσεις, το φαγητό, το κουτσό και άλλα παιχνίδια, όπως κρυφτό και τρέξιμο, από τα οποία το πιο δημοφιλές ήταν το “45 Home”.

Χρόνος

Το ποδόσφαιρο δεν επιτρεπόταν πριν από την έναρξη του σχολείου, επειδή πριν από μερικά χρόνια είχε σπάσει ένα τζάμι: αυτό σήμαινε ότι από το Νοέμβρη έως τον Απρίλη, επιτρεπόταν στην πέμπτη και έκτη τάξη να παίζουν ποδόσφαιρο μόνο για 15 λεπτά μέρα παρά μέρα, άρα στην ουσία έπαιζαν ποδόσφαιρο για 30 λεπτά την εβδομάδα. Το ποδόσφαιρο απαγορευόταν επίσης κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού φαγητού (που διαρκούσε 1 ώρα και 25 λεπτά) κατά τους χειμερινούς μήνες - μια πρακτική, που ξεκίνησε πριν από μερικά χρόνια, όταν κάποιοι από τους βοηθούς της μεσημεριανής βάρδιας είχαν αναφέρει στο διευθυντή ότι δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν τα «προβλήματα που προέκυπταν από τα παιχνίδια του ποδοσφαίρου». Η πρακτική αυτή είχε πλέον θεσμοθετηθεί και είχε γίνει μέρος της καθημερινής σχολικής ζωής. Τα αγόρια με τα οποία συζητήσα φαίνονταν να έχουν αποδεχτεί το γεγονός αναντίρρητα.

Σχέσεις εξουσίας και απορρέουσες εντάσεις

Οι Edley & Wetherell (1996) δηλώνουν ότι οποιαδήποτε αποδεκτή θεωρία για τον ανδρισμό θα πρέπει να έχει ως επίκεντρο την έννοια της εξουσίας. Η έννοια της εξουσίας έτσι όπως παρουσιάζεται στη μελέτη αυτή, έχει αντληθεί από το έργο του Foucault (1977), όπου η εξουσία, αντί να ασκείται άνωθεν δια της βίας, θεωρείται ως

αποκεντρωμένη, πολλαπλή, αόρατη και εσωτερικοποιημένη στο πλαίσιο των πρακτικών της καθημερινής ζωής, ακόμα και σε μικρο-σκοπικά επίπεδα (Layder, 1994).

Το σχολείο αποτελεί εξ ορισμού ένα κανονιστικό θεσμό. Η οργάνωσή του και οι πολιτικές που ακολουθεί όσον αφορά στο ποδόσφαιρο δημιούργησαν ένα είδος πειθαρχικής εξουσίας που στόχευε στον έλεγχο των αγοριών. Το σχολείο χρησιμοποίησε διάφορες τεχνικές εξουσίας, που περιελάμβαναν επιτήρηση (τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από άλλους μαθητές), ταξινόμηση (όπου οι ομάδες διαφοροποιούνταν η μια από την άλλη) και κανονικοποίηση (όπου γίνονταν κρίσεις στη βάση σύγκρισης με προκαθορισμένα πρότυπα). Παρόλα αυτά, τα ίδια τα δίκτυα των αγοριών είχαν εμποτιστεί και διαρθρωθεί μέσα από κατανομές εξουσίας και οι ηγεμονικές ομάδες είχαν την ικανότητα να ορίζουν τι συνιστούσε την πρότυπη μορφή του ανδρισμού, η οποία επιτηρούνταν από το δικό της αυτο-κανονισμό.

Υπήρχαν διάφορες υποβόσκουσες εντάσεις που αφορούσαν ζητήματα εξουσίας, οι οποίες αποτελούσαν άμεση απόρροια των πολιτικών του σχολείου και της οργάνωσης του ποδοσφαίρου. Οι εντάσεις δεν υπήρχαν μόνο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ένα παράδειγμα ανταγωνισμού μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού συνέβη μια μέρα κατά το πρωινό διάλειμμα και αφορούσε σε μια απόφαση για το ποιος είχε σειρά να παίξει στην αυλή, όπου έπαιζαν οι μεγαλύτερες τάξεις. Κανονικά, δε θα έπρεπε να υπάρχει κανένα ζήτημα διαμάχης, αλλά επειδή έβρεχε την προηγούμενη μέρα και τα αγόρια της έκτης τάξης είχαν χάσει το παιχνίδι τους, θεώρησαν (ή έδωσαν την εντύπωση ότι αυτό πίστευαν) ότι ήταν η δικιά τους σειρά να παίξουν την επόμενη μέρα. Άκουσα τυχαία τον κ. Hawthorne στην αίθουσα προσωπικού κατά την ώρα του μεσημεριανού να παραπονιέται ότι υπήρξε «ένα ακόμα συμβάν» με ορισμένα από τα αγόρια της έκτης τάξης στο πρωινό διάλειμμα και τον ρώτησα τι είχε συμβεί:

κ. Hawthorne: Όταν βγήκα έξω γινόταν καβγάς μεταξύ της πέμπτης και της έκτης τάξης. Τα αγόρια της έκτης πίστευαν ότι, επειδή είχαν χάσει τη σειρά τους την προηγούμενη μέρα, είχαν αυτομάτως το δικαίωμα να παίξουν μπάλα σήμερα. Τους είπα αμέσως «δώστε μου τη μπάλα, δεν τίθεται θέμα παιδιά, σήμερα παίζει η πέμπτη τάξη και τελείωσε το ζήτημα». Τότε ο Luke πήγε και στάθηκε στη μέση της περιοχής των πέναλτι και όταν τον ρώτησα τι νομίζει ότι κάνει μου απάντησε ότι «παρακολουθούσε το παιχνίδι». Του είπα λοιπόν «να στρίβει» και μετά ανακάλυψα ότι ο Sam Hutchinson μου είχε πει «άντε γαμήσου»

πίσω από την πλάτη μου. Το παραδέχτηκε και τον έχω βάλει τιμωρία τώρα να στέκεται έξω στο διάδρομο (Σημειώσεις, 12 Μαρτίου '98).

Υπήρχαν, επίσης, εντάσεις και κατά την προπόνηση ποδοσφαίρου υπό τον κ. Hawthorne, καθώς τα αγόρια από την τάξη της Κυρίας Truman γκρίνιαζαν επίμονα για έλλειψη οδηγιών και άμεσης εκμάθησης ορισμένων δεξιοτήτων, όπως κεφαλιές και σουτ. Αν και μου είπαν ότι δεν τους άρεσαν πάντα οι προπονήσεις, ωστόσο ένιωθαν ότι έπρεπε να τις παρακολουθούν επειδή, η επιλογή της ομάδας εξαρτιόταν από την παρουσία τους σε αυτές. Κάτι παρόμοιο συνέβαινε και με τα κορίτσια: αν και το σχολείο είχε ένα σύλλογο δικτυόσφαιρας, όπου δινόταν η ευκαιρία στα κορίτσια να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες στο δικό τους *πεδίο*, ωστόσο, οκτώ κορίτσια της έκτης τάξης παρακολουθούσαν την προπόνηση ποδοσφαίρου των μεγαλύτερων ομάδων. Η Lucy και η Sheree είπαν ότι ένιωθαν απομονωμένες, διότι δεν τους είχαν διδάξει καμία δεξιότητα και ότι αφού είχαν περιθωριοποιηθεί έπρεπε κάθε φορά να παίζουν ένα μικρό παιχνίδι μεταξύ τους. Υπήρχαν και περιστατικά προσβλητικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών/-μαθητριών που φανερώνουν μισογυνισμό: η Siobhan σταμάτησε να πηγαίνει στην προπόνηση λόγω της υπερβολικής και συνεχούς κακοποίησης που δεχόταν από τα αγόρια, τα οποία είχαν χλευάσει δημόσια τις δεξιότητές της στο ποδόσφαιρο. Ωστόσο, όλα τα αγόρια τα οποία ρώτησα, συμφώνησαν ότι η Άννα είχε κάθε δικαίωμα να έχει τη θέση της στην ομάδα και αναγνώρισαν τις δεξιότητές της ως «καλής αμυντικής παίκτριας».

Οι απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν διαφορετικές όσον αφορά το ποδόσφαιρο. Ορισμένοι το έβλεπαν ως μια θετική διέξοδο για τους μαθητές, έναν τρόπο αντιμετώπισης της επιθετικότητάς τους και ως ενθαρρυντικό στοιχείο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως σύμπραξη, συνεργασία, και διαπραγμάτευση. Άλλοι θεωρούσαν ότι το ποδόσφαιρο ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία μιας κουλτούρας «σκληρού και επιθετικού άντρα», μιας κουλτούρας σωματικής αγριότητας.

Η εμπορευματοποίηση και ο συμβολισμός του Ποδοσφαίρου

Κατά τη δεκαετία του «'90 υπήρξε μια εμφανής αλλαγή στην προβαλλόμενη εικόνα του ποδοσφαίρου: ερωτοτροπώντας με τις μεσαίες τάξεις (όπως έχουν αποδείξει με παραδείγματα συγγραφείς, όπως ο Nick Hornby), το ποδόσφαιρο έχει αποκτήσει τη γενική αποδοχή σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, η αξία του έχει υπερ-διογκωθεί από εμπορικές επιχειρήσεις, όπως η BskyB, από εταιρικές επιχειρήσεις και πολιτικούς επενδυτές και ιδίως από στελέχη στο χώρο της

διαφήμισης (Lindsey, 1998). Τα λεφτά που πληρώνονται για εισιτήρια διαρκείας, για πρόσβαση σε δορυφορική τηλεόραση, για ακριβές φανέλες της ομάδας – όλα, σημαίνουν ότι το ποδόσφαιρο δεν είναι πια για τους φτωχούς, αν και το παραλήρημα ενθουσιασμού που δημιουργήθηκε με το Παγκόσμιο Κύπελλο του 1998 αποτελεί απτή απόδειξη για το τεράστιο εύρος κοινωνικής έλξης που ασκεί.

Τα νέα παιδιά στο σχολείο είναι μεταξύ αυτών που έχουν γίνει στόχος του επιθετικού μάρκετινγκ συναφών αντικειμένων, όπως είναι οι ποδοσφαιρικές φανέλες, ορισμένες μάρκες αθλητικών παπουτσιών, καπέλα, μαντήλια, αυτοκόλλητα, κέρματα κ.ο.κ. Επιπλέον, μέσω της σχέσης του με την καταναλωτική κουλτούρα, το επαγγελματικό παιχνίδι του ποδοσφαίρου έχει ένα σημαντικό ρόλο στην προώθηση και διατήρηση ενός αριθμού συγκεκριμένων ηγεμονικών αναπαραστάσεων του ανδρισμού. Επηρεάζει πολλά αγόρια στο σχολείο, καθώς βρίθει πρακτικών και συσχετίσεων διαμόρφωσης ανδρισμού και προβάλλει την εικόνα του ιδανικού (ετεροφυλόφιλου) άνδρα, η οποία ενυπάρχει στο επαγγελματικό παιχνίδι του ποδοσφαίρου και μεταδίδεται μέσω της τηλεόρασης, του κινηματογράφου, του βίντεο, των βιβλίων και των περιοδικών, μαζί με όλους τους συνειρμούς περί αθλητισμού, μυών, δύναμης, εξουσίας και ατρόμητης επικυριαρχίας (Dyer, 1982· Mishkind *et al.*, 1986). Πολλά αγόρια χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως πρότυπο για τη διαμόρφωση, διαπραγμάτευση και έκφραση των δικών τους εκδοχών ανδρισμού.

Το ποδόσφαιρο στη ζωή ενός αγοριού: τα στοιχεία της φαντασίωσης και η χρήση του σώματος

Όπως και σε πολλά σχολεία, το ποδόσφαιρο συνιστούσε ένα μεγάλο μέρος της σχολικής ζωής στο Δημοτικό σχολείο Bridgehead και αποτελούσε βασικό σημαίνον του επιτυχημένου ανδρισμού: κυριαρχούσε στα πρωινά διαλείμματα και για πολλά αγόρια αποτελούσε ένα σύνθημα αντικείμενο των καθημερινών τους συζητήσεων. Με βάση τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά μου ανέφεραν ότι θέλουν να παίζουν ποδόσφαιρο, διαπιστώθηκαν κάποια βαθύτερα ζητήματα. Εκτός από το αίσθημα απόλυτης ικανοποίησης και χαράς που τους έδινε, αναφέρθηκαν και η συναδελφικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η καλή φυσική κατάσταση. Η αξία του ποδοσφαίρου όσον αφορά στους συσφικτικούς δεσμούς που δημιουργεί, θεωρούνταν βασικό συστατικό στοιχείο του ανδρισμού των αγοριών. Προσέδιδε μια σχεδόν φυλετική έλξη και αποτελούσε μια ευκαιρία για να «βρεθεί κανείς με τους φίλους του», να δημιουργήσει μια ταυτότητα συλλογικής ομάδας και μια κουλτούρα αντιλήψεων, αξιών και πεποιθήσεων, κανόνων και κωδικών διαγωγής και συμπεριφοράς: πολύ απλά, έδινε τη δυνατότητα στο άτομο «να ανήκει κάπου».

Παρείχε επίσης έναν ετοιμοπαράδοτο ανταγωνισμό: προτιμούνταν μια εξίσου ισορροπημένη αντίθεση και υπήρχε το κέρδος μεγαλύτερης ικανοποίησης από μια δύσκολα κερδισμένη νίκη, παρά από μια εύκολη νίκη. Ακόμα και στο προαύλιο γινόταν συχνά ανταλλαγή ή αναδιοργάνωση των παικτών σε μια προσπάθεια να γίνουν τα παιχνίδια πιο ισότιμα και πιο διασκεδαστικά. Υπήρχε επίσης και η αναγνώριση του ποδοσφαίρου ως πολύ καλού τρόπου για διατήρηση καλής φυσικής κατάστασης, αλλά και ως αθλήματος που μπορεί να οδηγήσει και σε έντονες συναισθηματικές συγκινήσεις, ωθώντας το σώμα στα όριά του:

Sam: Πρόκειται για ένα παιχνίδι γεμάτο πάθος

Luke: Είναι διασκεδαστικό

Patrick: και γεμάτο ενέργεια

Luke: Εξασκεί το μυαλό

Sam: Συγκεντρώνεσαι [διακοπή]

Patrick: Και όταν σταματάς, το κεφάλι σου χτυπάει δυνατά

JS: Οπότε τι είναι αυτό που το κάνει τόσο καλό;

Luke: Σε αφήνει χωρίς ανάσα, πραγματικά διασκεδάζεις.

Πράγματι, η επιτέλεση συνδυασμών δύναμης και δεξιότητας ήταν σε θέση να δημιουργήσει στιγμές μεγάλης ευτυχίας και ικανοποίησης. Επιπλέον, η αθλητική επιτυχία με την ομάδα του σχολείου απέφερε την δόξα που είχαν δει και αφομοιώσει τόσες πολλές φορές στο παρελθόν από την τηλεόραση, τους σχολικούς αγώνες και τις καθημερινές συζητήσεις.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα αγόρια εξασκούσαν στο πώς να γίνουν άνδρες. Μέχρι να φτάσουν στην ηλικία των 10 ή 11 ετών, πολλά από τα αγόρια θα έχουν περάσει χιλιάδες ώρες εξάσκησης προσπαθώντας να μοιάσουν και να μιμηθούν τους επαγγελματίες ήρωές τους. Υπήρχε η κοινωνική φαντασίωση ότι βυθίζεσαι στο παιχνίδι και ότι θα μπορούσες να ξεχάσεις τα μαθήματα και τις έγνοιες σου και θα μπορούσες να αφεθείς στην απόλαυση της προσποίησης ότι είσαι ο ίδιος ένας επαγγελματίας ήρωας του ποδοσφαίρου (Benjamin, 1993).

JS: Φαντάζεσαι ποτέ ότι είσαι ένας πραγματικός ποδοσφαιριστής όταν παίζεις σαν τον Ian Wright;

Pete: Ναι [διακοπή]

John: Ε, κανείς δε μπορεί να είναι σαν οποιονδήποτε από τους επαγγελματίες ποδοσφαιριστές [διακοπή]

JS: Ναι, αλλά φαντάζεσαι κατά κάποιον τρόπο ότι...

John: Ναι, σκέφτεσαι τον εαυτό σου σαν...

Pete: Όταν γίνεσαι δημοφιλής στον κόσμο είσαι σαν τον Dennis Bergkamp και όταν σουτάρεις είσαι σαν κάποιον άλλον [διακοπή]

John: Ναι, και σκέφτεσαι αυτόν τον άνθρωπο και μετά προσπαθείς να παίξεις σαν αυτόν και μετά παίξεις πολύ καλύτερα. Αυτό κάνω εγώ στους αγώνες.

Φαντάζονταν επίσης ότι έπαιζαν για επαγγελματικές ομάδες και οι καθημερινοί αγώνες οργανώνονταν σαν διαγωνισμοί μεταξύ ομάδων πρώτης κατηγορίας, όπως η Manchester Utd εναντίον της Liverpool, ή μεταξύ διεθνών ομάδων, όπως Αγγλία εναντίον Βραζιλίας και ούτω καθεξής. Τα μισά περίπου αγόρια, από τα οποία πήρα συνέντευξη, μίλησαν για τη φιλοδοξία τους να γίνουν επαγγελματίες ποδοσφαιριστές, όταν θα μεγάλωναν. Παραδείγματος χάριν, συζητώντας με δύο αγόρια της έκτης τάξης:

JS: Θα ήθελες να γίνεις ποδοσφαιριστής, όταν μεγαλώσεις;

Pete: Ναι...στα όνειρά μου [διακοπή].

John: Θα το ήθελα πάρα πολύ ... έχει καλά λεφτά, δόξα και κορίτσια [διακοπή].

JS: Στα όνειρά μου [γέλια].

John: Ναι, και τότε θα έβγαινα να [δεν ακούγεται] και όλα τα κορίτσια θα με έβλεπαν και θα έλεγαν, «Εϊ, Johnny Cousins, Johnny Cousins [διακοπή].

JS: Οπότε πρόκειται βασικά για κορίτσια, χρήματα και δόξα [διακοπή].

John: Όχι, όχι μόνο για χρήματα, είναι καλό και για διασκέδαση, όπως είπα, και μπορείς να γνωρίσεις καινούριο κόσμο, και γνωρίζεις περισσότερους αστέρες, επίσης, και παίζεις σε ταινίες.

Τα ζητήματα αυτά όσον αφορά στα μεγάλα κέρδη, τις πολλές φιλενάδες και τη δόξα, εμφανίζονται ξανά σε μια συνέντευξη με δύο αγόρια της τετάρτης τάξης:

JS: Οπότε θα ήθελες να γίνεις ποδοσφαιριστής, Michael, όταν μεγαλώσεις;

Michael: Εμ, ναι [διακοπή]

JS: Θα ήθελες; Ναι, κι εσύ Nicky;

Nicky: Πολύ [διακοπή].

JS: Θα ήθελες; Γιατί;

Nicky: Θα ήμουν πλούσιος [διακοπή]

JS: Ναι...

Nicky: Θα είχα πολλές φιλενάδες/κορίτσια [διακοπή].

JS: Ναι...

Nicky: Εμ, θα ήμουν διάσημος [διακοπή]

JS: Ναι...

Nicky: Και θα με έδειχνε η τηλεόραση!

Θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσον οι ελπίδες αυτές (με τις έννοιες τους περί ιδεατού ανδρισμού) αποτελούσαν μια φαντασίωση την οποία παραδέχονταν οι ίδιοι, σε ποιο βαθμό έλεγαν αυτά που ήθελε να ακούσει η ενήλικας, που έπαιρνε τη συνέντευξη και να ανακαλύψουμε, επίσης, αν τα αγόρια είχαν επίγνωση της απειροελάχιστα μικρής ελπίδας να γίνουν στην πραγματικότητα ποδοσφαιρικοί αστέρες. Θα τολμούσα να υποθέσω, ότι γνώριζαν πως οι ελπίδες τους, στην καλύτερη περίπτωση, ήταν ελάχιστες, αλλά αυτό που έχει σημασία εδώ είναι ότι εξακολουθούν να είναι προετοιμασμένοι να επενδύουν σε μια φαντασίωση και να πορεύονται με αυτή, σαν μέρος ενός ανέλπιστου ονείρου.

Οι συσχετίσεις του ποδοσφαίρου με σωματικά ανδρικά ιδεώδη θα μπορούσαν να παρατηρηθούν και στα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου, όπου τα αγόρια μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να κάνουν επίδειξη σωματικής δύναμης και ικανότητας μέσω εξασκημένων συνδυασμών αντοχής και δεξιότητας. Η μελέτη αυτή υποστηρίζει ότι το ίδιο το σώμα (και το πώς φτάνουμε να γνωρίζουμε το σώμα μας) παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου και η φυσική δραστηριότητα προφανώς συνδράμει σημαντικά σε αυτό. Οι ισχυρισμοί είναι αληθινά σπλαχνικοί, εσωτερικευμένοι κατά την άποψη του Connell (1983), ένα κομμάτι της πράξης εκμάθησης του να γίνει κανείς άνδρας περιλαμβάνει το να μάθει να προβάλει μια φυσική παρουσία σε συνδυασμό με μια λανθάνουσα εξουσία. Το ποδόσφαιρο περιλαμβάνει πληθώρα τέτοιων στοιχείων, όπως επιθετική πρόθεση, νικητές και ηττημένους, εδαφική κυριαρχία του κατεχόμενου χώρου καθώς και πίστη και δέσμευση στην ομάδα, που είναι πολύτιμες αξίες.

Όπως υποστηρίζουν οι Messner & Sabbo (1994, σ. 38): «Το να φέρεται κανείς ανδρικά στα αθλήματα κατά παράδοση σημαίνει να είναι ανταγωνιστικός, επιτυχημένος, κυρίαρχος, επιθετικός, στωικός, με στόχους και σωματικά δυνατός». Είναι, ωστόσο, σημαντικό να θυμίζουμε πάντα στον εαυτό μας ότι τα αποκαλούμενα αυτά πρότυπα πνευματικής και σωματικής δύναμης αποτελούν, βεβαίως, ιστορικές κατασκευές και παραδοχές, των οποίων η αρχική προέλευση ανάγεται στη Βικτωριανή εποχή (Parker, 1996). Σε οποιοδήποτε παιχνίδι, που περιλαμβάνει σωματική επαφή, η ικανότητα αντοχής στο σωματικό πόνο δοκιμάζεται συχνά και τα σύντομα σχόλια που ακολουθούν διαφωτίζουν τις ενυπάρχουσες δυσκολίες της πράξης:

Luke: Είναι σαν να σε δέρνει κάποιος, σα να σε χτυπούν δυνατά και πονάει αλλά δεν κλαις [διακοπή].

Sam: Απλά λες «Α, δεν πόνεσε».

Για πολλά από τα αγόρια το κλάμα εξισωνόταν με το να είναι κανείς «κλαψιάρης» ή «αδερφή» και, εάν έβαζαν τρικλοποδιά σε κανένα αγόρι ή έπεφτε

κανενός μια δυνατή μπαλιά στο πρόσωπο κάποιου κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών ποδοσφαίρου, συχνά θα προσπαθούσε να επιδείξει έναν αέρα πλήρους αδιαφορίας.

Η έκφραση του ανδρισμού: Παρατηρήσεις από παιχνίδια της έκτης τάξης.

Η τάξη της Κυρίας Truman εναντίον της τάξης του κ. Hawthorne

Τα παιχνίδια του ποδοσφαίρου στο γήπεδο του σχολείου (κυρίως μεταξύ των δύο μεγαλύτερων τάξεων) ήταν τοποθετημένα στην κορυφή της ιεραρχίας και παρείχαν μια ανοιχτή σκηνή για τα αγόρια προκειμένου να εκφράζουν την ανδρική τους ταυτότητα σε μια τακτική βάση. Τα παιχνίδια ήταν μια σειρά από προσχεδιασμένες επιδείξεις, απόλυτα ορατές, με την απαραίτητη τελετουργία και στυλιζάρισμα. Το σκορ έμοιαζε τελείως άνευ σημασίας και συχνά έπαιρνες διαφορετικές απαντήσεις ρωτώντας διαφορετικούς μαθητές. Σημασία είχε η εκτέλεση και όχι το αποτέλεσμα: η συμμετοχή.

Υπήρχε αφθονία μιμήσεων διάφορων ενηλίκων, που ποίκιλλαν από τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα, όπως π.χ. τα λόγια του ποδοσφαιρικού προπονητή «να είστε πρώτοι» ή «μη μπλοκάρετε», έως τους πανηγυρισμούς για τα γκολ και αντιγραφή της γλώσσας του σώματος των επαγγελματιών ηρώων των αγοριών. Παρόλα αυτά, έχει ενδιαφέρον το ότι υπήρχαν λίγα ευδιάκριτα αποδεικτικά στοιχεία όσον αφορά σε ευρύτατα διαδεδομένες βρισιές. Αυτό μπορεί να οφειλόταν στο ότι πολλά από τα αγόρια, όπως εξήγησαν ο Patrick και ο Sam, ήταν καλοί φίλοι και μέλη της σχολικής ποδοσφαιρικής ομάδας. Η κατάσταση ήταν πολύ διαφορετική, όταν είχε παίξει η έκτη με την πέμπτη τάξη, πριν από το ημίχρονο.

Το ποδόσφαιρο βοήθησε να καθοριστούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του επιδεικνυόμενου ηγεμονικού ανδρισμού. Αυτά μπορούσαν να παρατηρηθούν και να κατηγοριοποιηθούν με βάση τη συμμετοχή, την κυριαρχία και τον έλεγχο του χώρου, την επίδειξη δεξιοτήτων, τον έλεγχο των σχέσεων εξουσίας και τις διαδικασίες πειθούς που καθιστούσαν δυνατό τον ορισμό κανόνων αναφορικά με το ποιος είναι «μέσα» και ποιος «έξω» και ποιο ήταν το μέτρο/κανόνας. Η ηγεμονική ομάδα είχε τον έλεγχο και, όπως υποστηρίζουν οι Edley και Wetherell, «ήταν σε θέση να επιβάλλουν μια ερμηνεία όσον αφορά στο τι θα έπρεπε να είναι ο ανδρισμός» (1995, σ. 129).

Αν και υπήρχαν συνεχείς, επανειλημμένες συζητήσεις για το κατά πόσον επρόκειτο ή όχι για «άγγιγμα της μπάλας με το χέρι», «ελεύθερο σουτ» ή για το κατά πόσον η μπάλα είχε χτυπήσει το φανταστικό δοκάρι και ούτω καθεξής, αυτά αποφασίζονταν συλλογικά, από τα βασικά μέλη της τάξης της Κυρίας Truman και ορισμένα από τα πρώτα αγόρια της τάξης του κ. Hawthorne.

Υπήρχαν δύο δίκτυα, αρκετά διακριτά, στις ομάδες των αγοριών στην τάξη της Κυρίας Truman, και από τα 14 αγόρια μόνο στον Jake δεν άρεσε να παίζει καθόλου ποδόσφαιρο. Ωστόσο, υπήρχε μια ομάδα 6 αγοριών που ήταν εμφανώς κυρίαρχη, όχι μόνο όσον αφορά στην ακαδημαϊκή τους ικανότητα στην τάξη, αλλά και στην ποδοσφαιρική τους ικανότητα στο προαύλιο του σχολείου. Εξαίρεση αποτελούσε ο Patrick, ο οποίος, αν και ήταν αναπόσπαστο μέλος της ομάδας, δεν ήταν ιδιαίτερα καλός στο ποδόσφαιρο. Τα αγόρια αυτά μονοπωλούσαν τα παιχνίδια ποδοσφαίρου στο προαύλιο και στα περισσότερα παιχνίδια κυριαρχούσαν οι τέσσερις καλύτεροι ποδοσφαιριστές της τάξης της Κυρίας Truman: ο Luke, ο Sam, ο Pete και ο John. Ήταν οι πιο «φωνακλάδες», οι πιο δεξιότεχνες και οι πιο αποτελεσματικοί παίκτες, όσον αφορά την κατοχή της μπάλας και τη δημιουργία ευκαιριών για σκοράρισμα και θεωρούνταν, συνεπώς, οι πιο αρρενωποί και με πολύ υψηλό γόητρο.

Παρόλα αυτά, η φύση του ηγεμονικού ανδρισμού είναι αβέβαιη και χρειαζόταν συνεχή υπεράσπιση για να συντηρηθεί. Δεν απαιτούσε μόνο τον αποκλεισμό της συμμετοχής των κοριτσιών, αλλά και τον ενεργό εκτοπισμό και την υποταγή άλλων ομάδων αγοριών που προσπαθούσαν να την αμφισβητήσουν.

Ο αποκλεισμός των κοριτσιών και η εκθήλυνση των αγοριών

Έχω ήδη αναφερθεί στην αυστηρή διαφοροποίηση φύλου στο προαύλιο του σχολείου και σίγουρα υπήρχε και κάποια δυσαρέσκεια απέναντι στο ποδόσφαιρο των αγοριών από τα κορίτσια, κυρίως αυτά της έκτης τάξης, τα οποία είχαν αντίρρηση στη φυσική κυριαρχία των αγοριών στο χώρο της σχολικής αυλής κατά το πρωινό διάλειμμα. Τρία ή τέσσερα κορίτσια της έκτης τάξης, με τα οποία μίλησα, είπαν ότι θα ήθελαν να έπαιζαν ποδόσφαιρο στο διάλειμμα, αλλά ότι οι προσπάθειές τους να αμφισβητήσουν την κυριαρχία των αγοριών ήταν σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματικές. Αν και, θεωρητικά, θα μπορούσαν να είχαν συμμετάσχει, κάθε φορά συνειδητοποιούσαν ότι τα αγόρια δεν τους έδιναν ποτέ πάσα και ότι τα παιχνίδια ήταν πολύ σκληρά.

JS: Επιτρέπεται στα κορίτσια να πάρουν μέρος;

Luke/Sam: Ναι, αλλά [διακοπή].

Pau: Αλλά κάθονται στη μέση, απλά περιμένουν να τους έρθει η μπάλα και τη χτυπούν, να, δεν τρέχουν τριγύρω [διακοπή].

JS: Η Lucy θα ήθελε να παίξει, έτσι;

Sam: Μωρέ, είναι πολύ σκληρό, αλήθεια [διακοπή].

Luke: Όπως όταν κάποιος σε προσπερνάει, εμείς, εμ, τους κρατάμε πίσω πιάνοντάς τους από τις φανέλες τους, απλά για πλάκα. Κάποιοι το κάνουν στα κορίτσια και δεν τους αρέσει [διακοπή].

Sam: Οπότε, στην πραγματικότητα, δεν παίζουν.

Πράγματι, τα κορίτσια ήταν ενεργά αποκλεισμένα και φαινόταν ότι η ιδιοποίηση των πρακτικών που ισχύουν στο επαγγελματικό ποδόσφαιρο σήμαινε για τα αγόρια ότι υπήρχε άρνηση από την πλευρά τους για οποιαδήποτε μικτή συμμετοχή.

JS: [Προς τη Lucy και τη Siobhan] Δεν παίζατε εσείς σε αυτά τα παιχνίδια [στην αυλή], έτσι;

Lucy: Όχι, γιατί δεν μας άφηναν [διακοπή].

JS: Σωστά, πείτε μου για τότε, εννοώ θέλατε να παίξετε σε εκείνα τα παιχνίδια;

Lucy/Siobhan: Ναι [διακοπή].

Siobhan: Αλλά συνεχώς μας φώναζαν και μας έλεγαν, «Φύγετε».

Οι εκπαιδευτικοί δεν έδειχναν να θέλουν να κάνουν κάτι για αυτό, ή έστω να τείνουν προς αυτή την κατεύθυνση, και είχε γίνει αποδεκτό ως «φυσιολογικό» το γεγονός ότι τα κορίτσια δεν έπαιζαν ποδόσφαιρο στα διαλείμματα στα παιχνίδια της έκτης τάξης. Αν και δεν είχα καμιά ένδειξη, που να υποδηλώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί συναινούσαν ενεργά στις προσπάθειες περιθωριοποίησης των κοριτσιών, ωστόσο είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι εξαιτίας της απουσίας κάποιας παρέμβασης τους για υποστήριξη των κοριτσιών συνεργούσαν στο καθεστώς της κυριαρχίας των αγοριών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι υπήρχε κάποια κίνηση μεταξύ ομάδων των δύο φύλων κατά το μεσημεριανό, όταν ορισμένα από τα αγόρια της έκτης τάξης έπαιζαν με μια ομάδα τριών ή τεσσάρων κοριτσιών (στα οποία άρεσε το ποδόσφαιρο αλλά δεν τους επιτρεπόταν να συμμετάσχουν). Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη ώρα και ο χώρος δε συνιστούσαν κάποια απειλή, καθώς ήταν αποκομμένα από το ποδοσφαιρικό περιβάλλον, όπου τα κορίτσια θεωρούνταν από τα αγόρια ως παρείσακτα ή ως «άλλοι».

Στην υποδεέστερη ομάδα αγοριών, επίσης, επιτρέπονταν πάντα να παρακολουθεί τα παιχνίδια ποδοσφαίρου στην αυλή του σχολείου, καθώς θεωρούνταν, επίσης, ως «άλλοι» από την κυρίαρχη ομάδα. Αν και μερικές φορές τους επέτρεπαν να καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο στο γήπεδο, όμως ουσιαστικά δε συμμετείχαν στο παιχνίδι: ως επί το πλείστον τους αγνοούσαν, δεν κλωτσούσαν σχεδόν ποτέ τη μπάλα, τους χλεύαζαν και τους κορόιδευαν συχνά δημόσια για την έλλειψη δεξιοτήτων και εξαιρετικής ικανότητας. Ήταν σα να ικανοποιούνταν με τα

υπολείμματα του παιχνιδιού. Ορισμένες μέρες, τα αγόρια της υποδεέστερης ομάδας τριγύριζαν πίσω από το τέρμα και το μόνο που έκαναν ήταν να μαζεύουν τη μπάλα για τη βασική ομάδα, όταν πήγαινε πίσω από τη γραμμή του τέρματος. Ακόμα και τότε, δεν άκουγαν κανένα 'ευχαριστώ', όταν επέστρεφαν πίσω τη μπάλα. Δεδομένου του αποκλεισμού τους, δεν αποτελούσε έκπληξη το ότι ορισμένα από τα αγόρια της υποδεέστερης ομάδας προσπαθούσαν να δεισδύσουν στο παιχνίδι χρησιμοποιώντας τη μάλλον απεγνωσμένη τακτική του να μαζεύουν τη μπάλα.

Πράγματι, τα αγόρια αυτής της ομάδας οδηγούνταν με πολλούς τρόπους προς την εκθήλυνση και υπόκειντο σε διάφορα είδη ομοφυλοφιλικών σχολίων με τη μορφή βρισιάς, όπως «πουστράκι» και «αδερφή», και παρατηρήσεων, όπως «Γιατί δεν πας να παίξεις με τις Προσκοπίνες;».

Οι συσχετισμοί του ποδοσφαίρου με τον ανδρισμό σημαίνουν κατ' ανάγκη ότι πρέπει να θεωρηθεί ως «μη θηλυκό» ή «μη θηλυπρεπές παιχνίδι». Η Parker (1996) τονίζει ότι η ετεροφυλοφιλία εντός των ελίτ ποδοσφαιρικών κύκλων θεωρείται δεδομένη και οποιαδήποτε εναλλακτική μορφή ανδρικής αναπαράστασης εκλαμβάνεται ως αποκλίνουσα. Και αυτό ισχύει παρά το γεγονός ότι επαγγελματίες ποδοσφαιριστές δείχνουν συνήθως επιρρεπείς στα φιλιά, τις αγκαλιές και πέφτουν ο ένας πάνω στον άλλον κάθε φορά σχεδόν που μπαίνει κάποιο γκολ.

Πολλοί συγγραφείς (βλ. παραδείγματος χάριν, Epstein, 1997· Hey, 1997· Martino, 1999) σχολιάζουν την «πολιτισμική επιταγή της ετεροφυλοφιλίας» στα σχολεία (Hey, 1997, σ. 124) και οι Redman & Mac an Ghail (1997) υπογραμμίζουν το πώς τα αγόρια μπορούν συχνά να φαίνονται ότι κάνουν εξάσκηση για τον ετεροφυλόφιλο ανδρισμό της μετέπειτα ζωής τους. Έχω ήδη αναφερθεί στην ομοφυλοφοβική κακοποίηση που υφίσταται η υποδεέστερη ομάδα αγοριών στο Bridgehead, των οποίων η έλλειψη δεξιοτήτων τα κατέταξε στους θηλυπρεπείς ή στους «άλλους». Φαινόταν ότι για ορισμένα αγόρια η ομοφυλοφοβική γλώσσα και οι γενικές εκφράσεις ομοφυλοφοβίας χρησίμευαν προκειμένου να ενισχύσουν και να εδραιώσουν τη δική τους αρρενωπή κοινωνική θέση. Όπως υποστηρίζουν οι Nayak & Kehily (1997) και Redman & Mac an Ghail (1997), φαίνεται ότι ορισμένα αγόρια αισθάνονται την ανάγκη να επιδεικνύουν και να εκφράζουν την ετεροφυλοφιλία τους από φόβο μήπως κριθεί απούσα.

Υπάρχει και ο ρόλος που παίζει η ικανότητα (ή η έλλειψη αυτής). Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια είχαν τοποθετηθεί ως υποδεέστερα βάσει της αντιληφθείσας έλλειψης δεξιοτήτων. Όπως υποστηρίζει η Wright (1998), οι ομάδες μπορούν να θεωρούνται κατώτερες επειδή δε μπορούν να επιδείξουν γνώση του παιχνιδιού και της τεχνικής του γλώσσας.

Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο για την ηγεμονική ομάδα ήταν το να παίρνουν το παιχνίδι στα σοβαρά. Το κριτήριο αυτό είναι εμφανές στο επόμενο απόσπασμα μιας από τις συνεντεύξεις. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, η βία που χρησιμοποιείται για να στηρίξει και να ενισχύσει την ηγεμονική μορφή ανδρισμού.

JS: Για ποιο λόγο παίζουν ποδόσφαιρο στην αυλή μόνο ορισμένα αγόρια από την τάξη της Κυρίας Truman; Τι συμβαίνει με τον Frank ή τον Jake;

Patrick: Όταν ήμασταν στο γήπεδο την προηγούμενη φορά ο Frank συνέχεια έπαιρνε τη μπάλα και την κλωτσούσε μακριά [διακοπή]

JS: Εντάξει, και γιατί δεν παίζουν ξανά, επειδή δεν είναι τόσο καλοί;

Patrick: Όχι, απλά τεμπελιάζουν. [διακοπή]

Luke: Θέλουν απλά να κάνουν φασαρία, είναι ταραξίες. [διακοπή]

JS: Εντάξει όμως, γιατί δεν τους αφήνει η ομάδα να παίξουν τόσο καλά. [διακοπή]

Luke: Όχι, εγώ και ο Sam δεν τους αφήνουμε να παίξουν. [διακοπή]

Sam: Τους αφήνουμε μερικές φορές. [διακοπή]

JS: Γιατί, μήπως επειδή δεν είναι τόσο καλοί;

Sam/Luke/Patrick: Όχι, όχι. [διακοπή]

Sam: Γιατί...

Patrick: Όπως είπα πριν, ο Lee απλά κλώτσησε τη μπάλα μακριά. [διακοπή]

JS: Οπότε δεν παίρνουν το παιχνίδι στα σοβαρά, το διακόπτουν, εννοώ δεν είναι πολύ καλό εάν κάποιος σηκώνει συνέχεια τη μπάλα. Τι συμβαίνει λοιπόν όταν τους απαγορεύετε να παίξουν; Πηγαίνουν στο δάσκαλο;

Luke: Εγώ και ο Sam. [διακοπή]

Sam: το λέμε στο δάσκαλο. [διακοπή]

Luke: Ή απλά πάμε πάνω τους και τους σπρώχνουμε και μετά δεν ξαναέρχονται την επόμενη μέρα...

Αυτο-κατηγοριοποιήσεις

Τα σχολεία λειτουργούν σίγουρα ως μηχανισμοί παραγωγής του ανδρισμού (Mac an Ghail, 1994· Hayward & Mac an Ghail, 1996). Πράγματι, η Heward (1996) αναφέρεται στο σχολείο ως «εργοστάσιο ανδρισμού», αλλά οι ανδρισμοί δεν παράγονται στο σχολείο με κάποιον αιτιοκρατικό τρόπο και είναι δυνατό τα αγόρια να ειδωθούν ως ενεργοί, «γνώστες» και «ικανοί παίκτες» με «πρακτική ενσυνειδησία» (Giddens, 1984). Η έκφραση του ανδρισμού μέσω του ποδοσφαίρου ήταν απλά «ένας μόνο τρόπος του να κάνει κανείς το αγόρι» και μερικοί δεν είχαν εθιστεί να συμπεριφέρονται κατ' αυτόν τον τρόπο. Χρησιμοποιώντας τη διαθέσιμη «σειρά από

πλοκές» και «ποικιλία δράσεων» (Gilbert & Gilbert, 1998, σ. 51), τα αγόρια πίστευαν ότι το ποδόσφαιρο τους έδινε μια κάποια περίοπτη θέση και κάποιο γόητρο. Στα παιχνίδια της αυλής του σχολείου αυτό σήμαινε ερμηνεία και κατόπιν έμπρακτη επιτέλεση του ρόλου του ποδοσφαιριστή με όλες τις ανδροπρεπείς συσχετίσεις για το πώς θα έπρεπε να είναι κάποιος που παίζει ποδόσφαιρο, πώς να δείχνει και πώς να δρα.

Θα ήθελα να ονομάσω τα αγόρια αυτής της ομάδας «παλικαράδες», αλλά ήταν διαφορετικά από τα «παλικάρια» της κλασικής μελέτης του Willis (1977), *Learning to Labour*, διότι αυτά τα αγόρια είχαν επίσης πολλές ακαδημαϊκές επιτυχίες· χαιρόνταν το σχολείο και τα μαθήματα και για το μεγαλύτερο διάστημα εργάζονταν σκληρά στην τάξη, ακόμα και αν προσποιούνταν έναν αέρα αδιαφορίας. Αν και όλα τα αγόρια, με τα οποία μίλησα, θεωρούσαν το ποδόσφαιρο σημαντικό κομμάτι της γενικότερης ζωής τους -μόνο ένα αγόρι, ο Sam, είπε ότι ήταν το σημαντικότερο πράγμα στη ζωή του-. ωστόσο η πλειονότητα θεωρούσε ότι η σχολική εργασία είχε προτεραιότητα σε σχέση με το ποδόσφαιρο στο σχολείο. Υπήρχε γενική παραδοχή ότι το σχολείο ήταν σοβαρή υπόθεση και αφορούσε ουσιαστικά τη μάθηση, αν και συχνά για εργαλειακούς σκοπούς μάλλον. Μέσα στην ομάδα δεν υπήρχε ένας συγκεκριμένος αρχηγός, παρόλο που ο Sam και ο Luke θα μπορούσαν σίγουρα να περιγραφούν ως ηγετικές προσωπικότητες. Η ομάδα αποτελούνταν, επίσης, από έναν αριθμό ανόμοιων και εκλεκτικών προσωπικοτήτων, αλλά ερμήνευαν και κατέτασσαν τον εαυτό τους στους αθλητικούς (εκτός από τον Patrick), στους έξυπνους, στους επιτυχημένους στην τάξη, στους αναιδείς (μερικές φορές) προς τους καλούς με τα κορίτσια εκπαιδευτικούς, στους ικανούς να πουν καλά ανέκδοτα και γενικά σ' εκείνους με κάποιο στυλ και νταηλίκι.

JS: Ποια είναι ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν την ομάδα σας από τις υπόλοιπες;

Luke: Είμαστε καλύτεροι στο ποδόσφαιρο, είμαστε έξυπνοι, αλλά μας αρέσει επίσης και να τεμπελιάζουμε λίγο. (Σημειώσεις, 17 Μαρτίου «98)

Έδειχναν πάντως να έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και στα μάτια μου ήταν «οι παλικαράδες», μολονότι, πολύ διαφορετικοί «παλικαράδες» από τους εφήβους του Willis. Χρησιμοποιώντας τη δραματουργική μεταφορά από τα πρώτα έργα του Goffman (1959), ίσως μπορώ να αποκαλέσω τα αγόρια αυτά «παίκτες», και με την ποδοσφαιρική και με τη θεατρική σημασία, τη σκηνή των οποίων συνιστούσαν η τάξη και το προαύλιο του σχολείου.

Δεν αποτελεί έκπληξη το ότι, η άλλη, η υποδεέστερη ομάδα, ερμήνευε τα αγόρια αυτά από διαφορετικό πρίσμα: τους έβλεπαν ως «μάγκες», «επιδειξίες», «νταήδες», «σκληρούς» και ως «άτομα που δεν μας αφήνουν να παίξουμε

ποδόσφαιρο». Πράγματι, η άλλη ομάδα αγοριών στην τάξη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το αντίθετο σχεδόν των ποδοσφαιριστών: σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης τους, την Κυρία Truman, αλλά και σύμφωνα και με τις δικές μου παρατηρήσεις, δεν είχαν τόσο μεγάλες ακαδημαϊκές επιτυχίες, δεν τα πήγαιναν τόσο καλά στην τάξη, δεν αναμιγνύονταν με τα κορίτσια, δεν ήταν πολύ καλά στο ποδόσφαιρο ή τα παιχνίδια, δεν είχαν αυτοπεποίθηση και γενικά έδιναν την εντύπωση πιο ανώριμων παιδιών, τα οποία περνούσαν το χρόνο τους στο μεσημεριανό διάλειμμα παίζοντας παιχνίδια που αρμόζουν σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, όπως «κλέφτες και αστυνόμοι», κρυφτό, και παιχνίδια που περιελάμβαναν και ξύλο. Στα μάτια της κυρίαρχης ομάδας πολύ απλά δεν «έπιαναν μία».

Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή εξετάζεται μέσα από συγκεκριμένα, απτά παραδείγματα, πώς το παιχνίδι του ποδοσφαίρου επηρεάζει τη διαμόρφωση, τη διαπραγμάτευση και την έμπρακτη επιτέλεση του ηγεμονικού ανδρισμού σε μια ομάδα αγοριών των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Όπως διαπιστώθηκε, οι ηγεμονικές μορφές ανδρισμού κατασκευάζονται σε σχέση με άλλες εκφράσεις ανδρισμού και θηλυκότητας, που υποχρεωτικά αποκτούν υποδεέστερη σημασία και περιθωριοποιούνται. Αν και τα αγόρια της υποδεέστερης ομάδας είχαν ήδη στιγματιστεί σε άλλα πλαίσια της σχολικής ζωής, ωστόσο, το ποδόσφαιρο έδειχνε να επιβεβαιώνει και να δίνει έμφαση στην κατωτερότητά τους. Η κυρίαρχη, ηγεμονική ομάδα επιτελούσε διάφορες πτυχές του ανδρισμού της σε διαφορετικές στιγμές και σε διαφορετικούς χώρους κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, και το προαύλιο παρείχε μια πολύ εμφανή σκηνή για την επιτέλεση μιας σειράς στυλιζαρισμένων ανδρικών συνηθειών. Το ποδόσφαιρο συνιστούσε ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο του επιτυχημένου (ετεροφυλόφιλου) ανδρισμού και η εδραίωση κάποιου ως καλού ποδοσφαιριστή έφθανε μέχρι το σημείο να βοηθάει στην εδραίωσή του και ως «πραγματικού αγοριού». Το παιχνίδι αποτελεί την προσωποποίηση της αποκορύφωσης του ανδρισμού, και μεταδίδει τα ιδεώδη της καλής σωματικής υγείας, της δύναμης, του ανταγωνισμού, της εξουσίας και της κυριαρχίας. Τόσο μέσω του παιχνιδιού όσο και μέσω της μίμησης των ενήλικων ηρώων τους, τα αγόρια μάθαιναν να επιτελούν τις δεξιότητές τους σε μια δημόσια σκηνή και να εξασκούνται στο πώς θα γίνουν άνδρες. Αν και το ποδόσφαιρο από μόνο του δεν καθόριζε σε τι συνίσταται η κυρίαρχη εκδοχή του ανδρισμού, ωστόσο, αποτελούσε ένα αναπόσπαστο συστατικό της και σαν μέσο έκφρασης βοηθούσε στον καθορισμό ορισμένων εκ των χαρακτηριστικών της. Βέβαια, πολλές από τις πρακτικές αυτές θα είχαν λάβει χώρα

ακόμη και χωρίς το παιχνίδι του ποδοσφαίρου. Τα αθλήματα, γενικά, έχουν σημασία, αλλά στο Δημοτικό σχολείο Bridgehead το ποδόσφαιρο ήταν πρώτο στην ιεραρχία των αθλημάτων και παρείχε ένα σαφή τρόπο «δημιουργίας» αγοριών.

Το σχολείο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό χώρο, όπου τα αγόρια μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να επαναδιαπραγματεύονται τις ανδρικές τους ταυτότητες. Οι σχολικές πρακτικές και ο τρόπος οργάνωσης του ποδοσφαίρου μπορεί να κάνουν σημαντική διαφορά στον τρόπο που παρουσιάζεται το ποδόσφαιρο και χρησιμοποιείται ως σημείον του ανδρισμού. Αν και τα παιχνίδια της έκτης τάξης στο Bridgehead είχαν περιοριστεί να διεξάγονται μέρα παρά μέρα, ίσως να μπορούσαν να είχαν γίνει περισσότερα πράγματα για να ισοκατανεμηθεί η κυριαρχία των αγοριών. Μερικά κορίτσια ήθελαν επίσης να παίζουν ποδόσφαιρο κατά τα πρωινά διαλείμματα, αλλά οι προσπάθειές τους να αμφισβητήσουν την ηγεμονική κυριαρχία των αγοριών ήταν σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματικές και ανεπιτυχείς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έδειχναν απρόθυμοι να επιβάλουν την πολιτική του σχολείου για τις ίσες ευκαιρίες και, ως εκ τούτου, κατά κάποιο τρόπο (πιθανώς ασυναίσθητα), συνεργούσαν στην κυριαρχία των αγοριών. Η περίοδος έρευνας αφορούσε στους χειμερινούς μήνες. Θα πρέπει να εδώ να σημειώσουμε ότι η κατάσταση αλλάζει το καλοκαίρι, όταν χρησιμοποιείται (συνήθως) το σχολικό γήπεδο και αναιρούνται πολλοί από τους χωροταξικούς περιορισμούς.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο επόπτες μου, Andrew Brown και Debbie Epstein, για τις συμβουλές τους, καθώς και τους/τις δύο ανώνυμους/-ες διορθωτές/-τριες για τα σχόλιά τους σε ένα προσχέδιο της μελέτης αυτής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BENJAMIN, S. (1998). Fantasy football league: boys learning to «do boy» in a special (SEN) school classroom, in: G. WALFORD & A. MASSEY (Eds) *Children Learning in Context* (London, Jai Press, Inc.).
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity* (London, Routledge).
- CONNELL, R.W. (1983). *Which way is up? Essays on class, sex and culture* (Sydney, Allen & Unwin).
- CONNELL, R.W. (1987). *Gender and Power: society, the person and sexual politics* (Cambridge, Polity Press).
- CONNELL, R.W., (1990). An iron man: the body and some contradictions of hegemonic masculinity, in: M.A. MESSNER & D.F. SABO (Eds) *Sport, Men and the Gender Order: critical feminist perspectives* (Champaign, IL, Human Kinetics).
- CONNELL, R.W. (1992). A very straight gay: masculinity, homosexual experience, and the dynamics of gender, *American Sociological Review*, 57, 735-751.
- CONNELL, R.W. (1995). *Masculinities* (Cambridge, Polity Press).
- CONNOLLY, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school* (London, Routledge).
- DELAMONT, S. (1980). *Sex Roles and the School* (London, Methuen).
- DYER, R. (1982). Don't look now, *Screen*, 23 (3/4), 61-73.
- EDLEY, N. & WETHERELL, M. (1995). *Men in Perspective: practice, power and identity* (London, Prentice Hall).
- EDLEY, N. & WETHERELL, M. (1996). Masculinity, power and identity, στο: M. MAC AN GHAILL (Ed.) *Understanding Masculinities: social relations and cultural arenas* (Buckingham, Open University Press).
- EPSTEIN, D. (1997). Boys» own stories: masculinities and sexualities in schools, *Gender and Education*, 9, 195-115.
- EPSTEIN, D. (1998). «Are you a girl or are you a teacher?» The «least adult» role in research about gender and sexuality in a primary school, in: G. WALFORD (Ed.) *Doing Research about Education* (London, Falmer Press).
- FITZCLARENCE, L. & HICKEY, C. (1998). Learning to rationalize abusive behaviour through football, στο: L. FITZCLARENCE & C. HICKEY (Eds) *Where the Boys Are: masculinity, sport and education* (Geelong, Australia, Deakin Centre for Education & Change).
- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish: the birth of the prison* (trans. Alan Sheridan) (Harmondsworth, Penguin).
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society: outline of a theory of structuration* (Cambridge, Polity Press).
- GILBERT, R. & GILBERT, P. (1998). *Masculinity Goes to School* (London, Routledge).
- GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life* (Harmondsworth, Penguin).
- HALL, S. & DU GAY, P. (1996). *Questions of Cultural Identity* (London, Sage).

- HAYWOOD, C. & MAC AN GHAILL, M. (1996). Schooling masculinities, in: M. MAC AN GHAILL (Ed.) *Understanding Masculinities: social relations and cultural arenas* (Buckingham, Open University Press).
- HEWARD, C. (1996). Masculinities and families, στο: M. MAC AN GHAILL (Ed.) *Understanding Masculinities: social relations and cultural arenas* (Buckingham, Open University Press).
- HEY, V. (1997). *The Company She Keeps: an ethnography of girls» friendships* (Buckingham, Open University Press)
- HOLLWAY, W. (1984). Gender difference and the production of subjectivity, in: J. HENRIQUES, W. HOLLOWAY, C. URWIN, C. VENN & V. WALKERDINE (Eds) *Changing the Subject* (London, Methuen).
- KENWAY, J. & FITZCLARENCE, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies, *Gender and Education*, 9, 117-133.
- LAYDER, D. (1994). *Understanding Social Theory* (London, Sage).
- LINDSEY, E. (1998). Pity the great old game in a world of a new fan, fat cats and pseuds, *The Observer*, 7 June.
- MAC AN GHAILL, M. (1994). *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling* (Buckingham, Open University Press).
- MARTINO, W. (1999). «Cool boys», «party animals», «squids» and «poofers»: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school, *British Journal of Sociology of Education*, 20, 239-263.
- MAYALL, B. (1999). Children and childhood, στο: S. HOOD, B. MAYALL & S. OLIVER (Eds) *Critical issues in Social research: power and prejudice* (Buckingham, Open University Press).
- MESSNER, M.A. & SABO, D.F. (1994). *Sex, violence and Power in Sports: rethinking masculinity* (Freedom, CA, The Crossing Press).
- MISHKIND, M.E., RODIN, J., SIBERSTEIN, L.R. & STRIEGEL-MOORE, R.H. (1986). The embodiment of masculinity, *American Behavioural Scientist*, 29 (5), 545-562.
- NAYAR, A. & KEHILY, M.J. (1997). Masculinities and schooling, in: D.L. STEINBERG, D. EPSTEIN & R. JOHNSON (Eds) *Border Patrols: policing the boundaries of heterosexuality* (London, Cassell).
- PARKER, A. (1996). Sporting masculinities: gender relations and the body, in: M. MAC AN GHAILL (Ed.) *Understanding Masculinities: social relations and cultural arenas* (Buckingham, Open University Press).
- REDMAN, P. & MAC AN GHAILL, M. (1997). Educating Peter: the making of a history man, in: D.L. STEINBERG, D. EPSTEIN & R. JOHNSON (Eds) *Border Patrols: policing the boundaries of heterosexuality* (London, Cassell).
- RENOLD, E. (1997). «All they»ve got on their brains is football». Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations, *Sport, Education and Society*, 2, 5-23.
- ROSS, C & RYAN, A. (1990). Researching early schooling: poststructural practices and academic writing in an ethnography, *British Journal of Sociology of Education*, 17, 21-39.
- SKELTON, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities, *British Journal of Sociology of Education*, 18, 349-369.

- THORNE, B. (1993). *Gender Play: girls and boys in school* (New Brunswick, Rutgers University Press).
- WHITSON, D. (1990). Sport in the social construction of masculinity, in: M.A. MESSNER & D.F. SABO (Eds) *Sport, Men and the Gender Order: critical feminist perspectives* (Champaign, IL, Human Kinetics).
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs* (Farnborough, Saxon House).
- WRIGHT, J. (1998). Reconstructing gender in sport and physical education, in: L. FITZCLARENCE & C. HICKEY (Eds) *Where the Boys Are: masculinity, sport and education* (Geelong, Australia, Deakin Centre for Education & Change).

1.4 ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΚΑΙ ΤΟ «ΧΑΣΜΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ»⁹

M. Warrington, M. Younger & J. Williams¹⁰

Περίληψη

Το άρθρο αυτό βασίζεται σε μια έρευνα η οποία είχε τριετή διάρκεια και πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Ανατολικής Αγγλίας. Αξιοποιεί μια σειρά από ερευνητικά δεδομένα, τα οποία καταδεικνύουν τις διαφορετικές στάσεις των κοριτσιών και των αγοριών σε ό,τι αφορά τις προσπάθειες και τη μελέτη για το Πιστοποιητικό Ολοκλήρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education [GCSE]). Προτείνονται κάποια αίτια για την εξήγηση των διαφορών αυτών και αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην πίεση που ασκείται από τις ομάδες ομηλικών, τη δημόσια εικόνα και την ένταξη σε κοινωνικές ομάδες. Αν και τα συγκεκριμένα αίτια αφορούν και τα δύο φύλα, διαπιστώθηκε ότι είναι πιο αποδεκτό για τα κορίτσια να εργάζονται σκληρά και παρόλα αυτά να εμφανίζουν υψηλή δημοτικότητα, ενώ τα αγόρια δέχονται μεγαλύτερες πιέσεις να συμμορφωθούν με μια «μάγκικη» (cool) αρρενωπή δημόσια εικόνα και είναι πιο πιθανό να γίνουν αντικείμενο χλευασμού, επειδή εργάζονται σκληρά. Το άρθρο ολοκληρώνεται προτείνοντας ότι για να μειωθούν οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των φύλων σε ό,τι αφορά τις σχολικές επιδόσεις, ενδεχομένως θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στα αγόρια να προχωρήσουν πέρα από τη στερεότυπη δημόσια εικόνα του σκληρού αρσενικού.

Εισαγωγή

Κατά την τελευταία δεκαετία έχει γίνει προφανές ότι τα κορίτσια αποδίδουν καλύτερα από τα αγόρια στις εξετάσεις για το Πιστοποιητικό Ολοκλήρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education [GCSE]) των 16+ στην Αγγλία και στην Ουαλία (Office for Standards in Education and Equal Opportunities Commission, 1996: Warrington & Younger, 1999), τόσο από την άποψη του ποσοστού των μαθητών, που επιτυγχάνουν 5+ βαθμολογίες A-C στο GCSE, όσο και από την άποψη εκείνων, που επιτυγχάνουν πολύ υψηλές βαθμολογίες A/A*. Σε μαθήματα, όπως τα αγγλικά και οι σύγχρονες γλώσσες, τα κορίτσια κατά μέσον όρο έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Ακόμη και σε παραδοσιακά «ανδρικά» μαθήματα, όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες,

⁹ Δημοσίευση: Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and the Gender Gap, *British Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 3, pp. 393-407.

¹⁰ Homerton College, Πανεπιστήμιο του Cambridge Αλληλογραφία: Dr. Molly Warrington, Homerton College, Πανεπιστήμιο του Cambridge, Cambridge CB2 2PH, Ηνωμένο Βασίλειο.

τα κορίτσια έχουν κατακτήσει τις πρώτες θέσεις. Οι λόγοι πίσω από αυτή τη συνεχιζόμενη τάση είναι πολύπλοκοι και πολύπλευροι και περιλαμβάνουν το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και ευρύτερους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες. Επίκεντρο κάθε ανάλυσης, ωστόσο, θα πρέπει να αποτελέσουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι τρόποι, με τους οποίους διάφορες στάσεις είτε προάγουν, είτε παρεμποδίζουν την επιτυχία. Σκοπός αυτού του άρθρου, κατά συνέπεια, είναι να ερευνησει τις στάσεις των μαθητών στη μελέτη για το GCSE και να αναλύσει τους λόγους, για τους οποίους τα αγόρια και τα κορίτσια φαίνεται να προσεγγίζουν τη μελέτη τους με διαφορετικούς τρόπους, αποδίδοντας ιδιαίτερη προσοχή στο ζήτημα της δημόσιας εικόνας.

Μεθοδολογία

Το άρθρο αυτό βασίζεται σε μια έρευνα τριετούς διάρκειας, σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση του «χάσματος» ανάμεσα στα φύλα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία στο Cambridgeshire, στο Suffolk και στο Lincolnshire και χρησιμοποιεί κυρίως συνεντεύξεις τύπου ομάδων εστίασης (focus group) με ομάδες κοριτσιών και αγοριών σε τέσσερα γενικά (comprehensive) και τέσσερα πρότυπα (selective) σχολεία, παρακολουθήσεις μαθημάτων και συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς σε τέσσερα από τα σχολεία, όπου διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις τύπου ομάδων εστίασης (δύο πρότυπα και δύο γενικά). Μια πλήρης ανάλυση του πλαισίου έρευνας και της μεθοδολογίας τύπου ομάδων εστίασης υπάρχει στο Warrington & Younger (1999).

Συνολικά, παρακολουθήσαμε 41 μαθήματα και επισκεφτήκαμε κάθε σχολείο για χρονικό διάστημα 3-4 ημερών. Ζητήσαμε από τα σχολεία να ετοιμάσουν ένα κατάλληλο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο οποίο συμπεριλαμβάνονταν διάφορα μαθήματα, ομάδες μαθητών χωρισμένες κατά σχολική επίδοση, και άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιών. Το μέγεθος των τάξεων ήταν ποικίλο, όπως και η κατά φύλο σύνθεση της τάξης και οι κατά σχολικό έτος ομάδες. Αντί να είναι αντιπροσωπευτικά, τα μαθήματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα, μεγιστοποίησαν τις δυνητικές πηγές ποικιλίας αναφορικά με τον τύπο του σχολείου, τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς (φύλο, ηλικία, εμπειρία), των διαφορετικών μαθημάτων, των διαφορετικών μαθητών (φύλο, σχολική επίδοση) και τις διαφορές που παρουσίαζε ο κάθε μαθητής με την πάροδο του χρόνου. Η ερευνήτρια διενήργησε τόσο ποιοτικές, όσο και ποσοτικές παρατηρήσεις (Furlong & Edwards, 1989, Kelly, 1988, Taber, 1992, Boostrom, 1994) και προσπάθησε η παρουσία της

να είναι όσο το δυνατό πιο διακριτική, αν και ήταν αναπόφευκτο η παρουσία της να μην έχει κάποια επίδραση στη δυναμική της αίθουσας διδασκαλίας.

Σχεδιάστηκε ένα συστηματικό πρόγραμμα παρακολουθήσεων με σκοπό η ερευνήτρια να καταγράψει τη συχνότητα των προκαθορισμένων τύπων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών σε αίθουσες διδασκαλίας του 11 έτους. Καθώς το επίκεντρο της έρευνας ήταν εν μέρει η συλλογή στοιχείων πάνω στις σχετικές συχνότητες, χρησιμοποιήθηκε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης, ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλες οι περιπτώσεις της προκαθορισμένης στο πλαίσιο της έρευνας δημόσιας αλληλεπίδρασης θα καταγράφονταν (βλ. Wragg, 1994). Για τον ίδιο λόγο καθώς και για τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει έναντι άλλων συστημάτων χρησιμοποιήθηκε η καταγραφή των γεγονότων (Anderson & Burns, 1989, Wragg, 1994). Μετρήθηκαν οι εξής μεταβλητές: οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήματα που υποβάλλονταν στην τάξη, το εάν οι απαντήσεις δίνονταν δια βοής, οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός απηύθυνε μια ερώτηση σε ένα συγκεκριμένο μαθητή, οι περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός επαινούσε ή επιτιμούσε δημόσια ένα μαθητή, τα αιτήματα των μαθητών για βοήθεια και τα σχόλια που έκαναν οι μαθητές δημοσίως, είτε αυτά είχαν σχέση με το αντικείμενο του μαθήματος είτε όχι.

Αποτυπώθηκε επίσης η χωροταξική τοποθέτηση των μαθητών στην αίθουσα, καθώς, όπως υποστηρίζει η Shilling (1991, σελ. 27), ο χώρος μπορεί να «εμπλακεί στη διαμόρφωση άνισων σχέσεων των φύλων στα σχολεία». Παράλληλα με τη συστηματική ποσοτική καταγραφή, γινόταν, επίσης, μια πιο ποιοτική περιγραφική εθνογραφική καταγραφή των γεγονότων που συνέβαιναν στις αίθουσες διδασκαλίας, τα οποία και αποτελούσαν σημείο εστίασης της προσοχής μας, όπως, π.χ., το περιεχόμενο των ερωτήσεων που έκαναν οι μαθητές, η κίνηση εκπαιδευτικών-μαθητών, οι διδακτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γενικότερο πλαίσιο, που θα επέτρεπαν στην ερευνήτρια να κατανοήσει καλύτερα το μάθημα ή το γενικότερο κλίμα της τάξης. Στα 41 μαθήματα που παρακολουθήσαμε, καταγράψαμε περίπου 630 ερωτήσεις / αιτήματα για βοήθεια και από αυτές 41 έως 70 ερωτήσεις καταγράφηκαν σχεδόν αυτολεξεί.

Για να αποφύγουμε την πιθανότητα μεροληψίας κατά την ερμηνεία των συστηματικών παρατηρήσεων, αναλύθηκαν τα στοιχεία με βάση προς τα μέσα επίπεδα αλληλεπίδρασης ανά κορίτσι και ανά αγόρι, ώστε να ληφθεί υπόψη η αναλογία των αγοριών και των κοριτσιών που ήταν παρόντα σε κάθε μάθημα. Υπολογίσαμε το μέσο όρο, τόσο στο επίπεδο του μαθήματος, όσο και συνολικά στο επίπεδο του σχολείου.

Στάσεις προς τη σχολική εργασία και τη συμπεριφορά: τι είπαν οι μαθητές

Αν και η Blatchford (1996) διαπίστωσε ελάχιστες διαφορές μεταξύ των φύλων αναφορικά με τις στάσεις προς τη σχολική εργασία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της εργατικής τάξης σε ένα σχολείο του Λονδίνου, οι μαθητές στη μελέτη μας ανέφεραν πως τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν πράγματι διαφορετικές στάσεις. Στις συνεντεύξεις με μαθητές, αναδείχτηκε ότι και τα δύο φύλα σε όλα τα σχολεία θεωρούσαν ότι τα κορίτσια καταβάλλουν γενικά περισσότερες προσπάθειες στις σχολικές εργασίες τους. Μόνο μία ομάδα αγοριών πίστευε ότι τα κορίτσια δεν εργάζονται σκληρότερα. Στις υπόλοιπες, κυριαρχούσε η εντύπωση ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο εργατικά, ασχολούνται περισσότερο με τη σχολική τους εργασία, είναι καλύτερα οργανωμένα, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, είναι πιο ευσυνειδήτητα και αυτοπαρακινούμενα, δηλαδή βρίσκουν τα ίδια κίνητρα για τον εαυτό τους (βλ. επίσης Wikeley & Jamieson, 1996, Younger & Warrington, 1996).

Πιστεύω ότι τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με την εργασία τους. Αλλά πιστεύω ότι τα αγόρια κάνουν λίγη δουλειά και μετά κάνουν ένα διάλειμμα και διασκεδάζουν λίγο, έτσι, για να χαλαρώσουν λιγάκι και μετά συνεχίζουν τη δουλειά. (C2BM¹¹)

Τα κορίτσια έχουν την τάση να δουλεύουν σκληρά, όποια και να είναι η ικανότητά τους. Ξέρετε, ακόμη και τα κορίτσια που δεν πρόκειται να πάρουν άριστα, θα εργαστούν σκληρά να πάρουν ό,τι μπορούν, αλλά τα αγόρια, όταν πέσουν κάτω από ένα ορισμένο επίπεδο, δε φαίνεται να τους νοιάζει πλέον. (C3GH)

Από ό,τι φαίνεται, τα κορίτσια νοιάζονταν περισσότερο για την εργασία τους και την αντιμετώπιζαν πιο σοβαρά, ενώ πολλά κορίτσια είπαν ότι εργάζονται εξίσου σκληρά και πολύ, τόσο σε μαθήματα που δεν τους άρεσαν όσο και σε μαθήματα που τους άρεσαν (αν και άλλες παραδέχτηκαν ότι δεν προσπαθούσαν πολύ στις φυσικές επιστήμες, επειδή τις έβρισκαν πολύ δύσκολες). Οι εκπαιδευτικοί, από τους οποίους πήραμε συνέντευξη, επίσης πίστευαν ότι τα κορίτσια είναι γενικά καλύτερα οργανωμένα, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην κατ' οίκον μελέτη (βλ. Warrington & Younger, 1995) και έχουν πιο προηγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Τα αγόρια, από την άλλη, όπως υποστηρίχτηκε τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς είναι πιο ανοργάνωτα, εργάζονται λιγότερο σκληρά και η προσοχή τους αποσπάται εύκολα από το έργο τους. Κάθε φορά, τόσο στα γενικά

¹¹ Στα λόγια των μαθητών τα γενικά σχολεία (comprehensive) σημειώνονται με C1-4 και τα πρότυπα (selective) με S1-4. G = κορίτσι, B = αγόρι, H = υψηλής σχολικής επίδοσης, M = μέσης σχολικής επίδοσης, L = χαμηλής σχολικής επίδοσης. Οι αναφορές στην ικανότητα αφορούν μόνο στους μαθητές κάθε σχολείου και δεν υποδηλώνουν κατά οιονδήποτε τρόπο μια ακριβή γενικευμένη μέτρηση.

όσο και στα πρότυπα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί συνέκριναν τις διαφορετικές στάσεις των κοριτσιών και των αγοριών ως προς τη σχολική εργασία. Μια γυναίκα καθηγήτρια σε ένα πρότυπο σχολείο είπε, για παράδειγμα:

Τα περισσότερα κορίτσια είναι πολύ καλύτερα οργανωμένα. Έχουν τα βιβλία τους μαζί τους, οι περισσότερες έχουν και λίγη περηφάνια για τη δουλειά τους, την παρουσιάζουν όμορφα, στην ώρα της...αλλά θα υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερα αγόρια που δε θυμήθηκαν να φέρουν το βιβλίο τους, ή ξέχασαν το βιβλίο των ασκήσεών τους, ή άφησαν την εργασία τους στο σπίτι.

Επίσης, ένας άνδρας διευθυντής σε ένα γενικό σχολείο εξέφρασε την άποψη ότι:

Εάν τα αγόρια μπορούν να κάνουν το λιγότερο δυνατό, αυτό θα κάνουν, ενώ τα κορίτσια θα αφιερώσουν πολύ χρόνο για να γράψουν κάτι. Τα αγόρια τείνουν να ξεκινούν αμέσως χωρίς να το σκεφτούν και πολύ, ενώ τα κορίτσια σκέφτονται πώς θα είναι το τελικό προϊόν.

Μερικά αγόρια παραδέχτηκαν, ακόμη, ότι είναι πιο τεμπέλικα από τα κορίτσια και ότι είναι ικανοποιημένα με χαμηλούς βαθμούς. Ένα αγόρι ανέφερε το παράδειγμα ενός κοριτσιού, η οποία ήταν απογοητευμένη που πήρε μόνο 15 στη βαθμολογία, ενώ αυτός πίστευε ότι το 15 είναι μια καλή επίδοση. Ενώ τα κορίτσια συχνά έκαναν όλα όσα τους ζητούσαν να κάνουν, τα αγόρια ήταν πιο επιλεκτικά και συχνά έκαναν μόνο το ελάχιστο από ό,τι έπρεπε:

Πιστεύω ότι τα αγόρια έχουν την τάση να κάνουν την εργασία που πρέπει να κάνουν, και την οποία τους λένε να κάνουν και εάν έχουν την ευκαιρία να σταματήσουν, το κάνουν. Τα αγόρια, επίσης, τείνουν να αφήνουν τα πράγματα μέχρι την τελευταία στιγμή. Την προετοιμασία μας την κάνουμε στο λεωφορείο. (SIBH)

Συχνά αισθάνονταν ότι τα κορίτσια έδιναν υπερβολικά μεγάλη προσοχή στην παρουσίαση και σε περιττά στολίδια, υπονοώντας ότι όλος αυτός ο χρόνος που τα κορίτσια αφιερώνουν στην εργασία τους, δεν έχει απαραίτητα και καλά αποτελέσματα.

Πιστεύω ότι τα κορίτσια ξοδεύουν υπερβολικά πολύ χρόνο στην καλλιγραφία και την παρουσίαση και τέτοια και ότι τα αγόρια απλά το γράφουν πρόχειρα, αλλά έχουν όλες τις σωστές απαντήσεις και μετά απλά κάθονται σαχλαμαρίζοντας για το δεύτερο μισό του μαθήματος. (C4BH)

Όταν αντιμετώπιζαν δυσκολία σε κάποια μαθήματα, τα αγόρια ήταν πολύ πιθανό να τα απορρίψουν και να μην ασχοληθούν με αυτά. Αυτό ίσχυε ειδικά για τις σύγχρονες γλώσσες, οι οποίες συχνά περιγράφονταν ως πολύ δύσκολες.

Δεν τα πάω και πολύ καλά στα γαλλικά, οπότε δεν κάνω τη δουλειά στο σπίτι, γιατί δεν βρίσκω το λόγο. Δεν πρόκειται να πάρω καλό βαθμό, και αφιερώνω το χρόνο μου σε άλλα πράγματα. (C3BM)

Παρά την ευρύτητα αποδεκτή παραδοχή ότι ο ανταγωνισμός είναι πιο αποτελεσματικός ως κίνητρο για τα αγόρια από ό,τι για τα κορίτσια (Head, 1996, Boaler, 1997), τα αγόρια προτιμούν να αποσυρθούν από τον ανταγωνισμό, παρά να φανεί ότι χάνουν. Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν, συνεργαζόμενα με άλλα κορίτσια (Askew & Ross, 1988, Fennema, 1996). Αντίθετα, τα αγόρια δεν θεωρούνται ούτε ανταγωνιστικά, ούτε χαρακτηρίζονται από πνεύμα συνεργασίας με σκοπό τη μάθηση (Barker, 1997), θεωρούνται λιγότερο επιδεκτικά σε προτάσεις συνεργασίας με σκοπό να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν την ίδια τους τη μάθηση. Εκτός του ότι απορρίπτουν μαθήματα, τα οποία θεωρούν πολύ δύσκολα, μερικά αγόρια καταβάλλουν ελάχιστες προσπάθειες για μαθήματα που θεωρούν ασήμαντα. Ένα αγόρι, μαθητής σε πρότυπο σχολείο, που είχε υψηλές επιδόσεις, είπε, για παράδειγμα, ότι, όταν πλησιάζουν οι εξετάσεις, καταβάλλει πολύ μεγάλη προσπάθεια στα μαθήματα που θέλει να πάρει άριστα, αλλά δεν ασχολείται με τα αγγλικά, τα γαλλικά, τη βιολογία, ή τα θρησκευτικά. Στην ερώτηση εάν τα αγγλικά είναι ασήμαντα, απάντησε ότι είναι αρκετό να πάρεις μόνο τη βάση.

Όταν όμως τα αγόρια αποφασίζουν ότι η δουλειά είναι σημαντική, είναι έτοιμα να καταβάλουν την απαραίτητη προσπάθεια:

Τα αγόρια, μερικές φορές δεν ασχολούνται και δεν το κάνουν, αλλά εάν είναι κάτι που θεωρούν σημαντικό, τότε θα το κάνουν καλύτερα από τα κορίτσια. (S4BH)

Τα περισσότερα αγόρια πίστευαν ότι σε αυτή την κατηγορία ανήκει η διερευνητική μάθηση και ισχυρίστηκαν ότι εργάζονται σκληρά σε ερευνητικά projects μερικών μαθημάτων, με πολλά να εκφράζουν ενθουσιασμό για μερικά από αυτά. Ήταν σαφές ότι μερικά αγόρια εργάζονται σκληρά. Όπως ήταν αναμενόμενο, αυτά τα αγόρια ανήκαν στις ομάδες υψηλών επιδόσεων, παρόλο που και στην περίπτωση αυτή νοιάζονταν για τη δημόσια εικόνα τους. Δηλαδή, συχνά υποκρίνονταν ότι δεν εργάζονταν σκληρά, ή ότι δεν τους ενδιέφερε αν τα πήγαιναν καλά στις εξετάσεις.

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, οι διαφορετικές στάσεις προς τη σχολική εργασία αντικατοπτρίζονται στα διαφορετικά μοτίβα συμπεριφοράς. Έτσι όπως διαπιστώθηκε από τις Dart & Clarke (1988) και τις Salisbury & Jackson (1996), τα αγόρια κυριαρχούν στην αίθουσα διδασκαλίας χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών για να προσελκύουν την προσοχή. Η κακή συμπεριφορά συζητήθηκε πολύ περισσότερο στα γενικά, παρά στα πρότυπα σχολεία. Σε δύο από τα πρότυπα

σχολεία οι μαθητές είπαν ότι παρόλο που τα αγόρια μπορεί και να έκαναν περισσότερη φασαρία στις μικρότερες τάξεις, από το 11^ο έτος και εξής, δεν έκαναν πια φασαρία στην τάξη. Σε καθένα από τα γενικά σχολεία, όμως, και στα άλλα δύο πρότυπα σχολεία, τα κορίτσια ισχυρίστηκαν ότι τα αγόρια έκαναν περισσότερη φασαρία στην αίθουσα διδασκαλίας από τις ίδιες, ιδιαίτερα μάλιστα, τα αγόρια που δεν ανήκαν σε μια καθορισμένη ομάδα, ή είχαν χαμηλή επίδοση. Επίσης, σε τέσσερα σχολεία, τα αγόρια πίστευαν ότι η δική τους συμπεριφορά ήταν χειρότερη από τη συμπεριφορά των κοριτσιών. Σε πέντε σχολεία τα κορίτσια εξέφρασαν παράπονα για τις αρνητικές προεκτάσεις που έχουν οι αταξίες των αγοριών στη δική τους μάθηση και ότι τα αγόρια αδιαφορούσαν, όταν τους ζητούσαν να κάνουν ησυχία. Τα αγόρια, βέβαια, παρουσιάζονταν να ενοχλούνται λιγότερο από τη φασαρία, με μόνο μία ομάδα να αναφέρεται στις επιπτώσεις της και γενικά ανέφεραν ότι τα καταφέρνουν μια χαρά και σε θορυβώδες περιβάλλον.

Στις συζητήσεις με τους μαθητές αναφέρθηκε ότι στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει πειθαρχία μερικά κορίτσια είναι επίσης άτακτα, και ότι μαθητές και των δύο φύλων είναι πιθανό να προκαλούν φασαρία, εφόσον μπορούν να το κάνουν ατιμώρητα. Στις περιπτώσεις, ωστόσο, αυτές ο τύπος της συμπεριφοράς διαφέρει σε σχέση με το φύλο: Τα κορίτσια μιλούν περισσότερο με το/τη διπλανό/-ή τους, γελούν νευρικά, περνάνε σημειώματα, ή γράφουν γράμματα. Τα αγόρια, από την άλλη, είναι πιο πιθανό να φωνάζουν μέσα στην αίθουσα, να «κάνουν πλάκα», να λένε αστεία, να πετούν πράγματα, ή να ξεκινούν καβγάδες. Ένα αγόρι είπε ότι κάνουν «αυτά τα πράγματα, που νευριάζουν τον κόσμο».

Όταν τα αγόρια δεν είναι φρόνιμα, είναι περισσότερο... δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω. Τα κορίτσια μπορούν να είναι εριστικά ή να μιλάνε πολύ μέσα στην αίθουσα, αλλά συνήθως δεν αρχίζουν μεγάλους καβγάδες στη μέση του μαθήματος. (S2GM)

Οι μαθητές, επίσης, σχολίασαν τη διαφορετική φύση της συμπεριφοράς των αγοριών στην αυλή του σχολείου:

Όταν είσαι στην αυλή του σχολείου έχεις μια αίσθηση ότι είσαι αγόρι, επειδή είναι ο τρόπος που οι άλλοι αντιδρούν σε σένα. Τα κορίτσια περνάνε στην αυλή και τίποτε δε συμβαίνει. Πηγαίνουν από το Α στο Β. Τα αγόρια τη διασχίζουν τρέχοντας και στο δρόμο θα χτυπήσουν κάποιον. Γενικά είναι φωνακλάδες και τονίζουν την παρουσία τους και θέλουν να διαλαλήσουν ότι είναι στην αυλή. (C2BH)

Παρατηρήσεις σχετικά με τις διαφορές των φύλων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

Με δεδομένες αυτές τις απόψεις των μαθητών είναι αναμενόμενο ότι και ο χώρος στις περισσότερες από τις αίθουσες που παρατηρήσαμε ήταν σε μεγάλο βαθμό οριοθετημένος από τους ίδιους τους μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς να δίνουν στους μαθητές αυτούς την ελευθερία να επιλέξουν τη θέση τους, παρά να προσπαθούν οι ίδιοι να την ορίσουν. Έτσι, σε 37 από τα 43 μαθήματα που παρακολουθήσαμε, οι μαθητές κάθισαν σε ζεύγη ή ομάδες του ίδιου φύλου. Περιστασιακά, ζεύγη του ίδιου φύλου ήταν ανακατεμένα σε ολόκληρη την αίθουσα διδασκαλίας, οπότε ο διαχωρισμός δεν δημιουργήσε περιοχές, όπου κυριαρχούσε το ένα μόνο φύλο. Στις περισσότερες τάξεις, όμως, τα κορίτσια και τα αγόρια συγκεντρώνονταν σε ομάδες σε συγκεκριμένες περιοχές της αίθουσας και, παρά τις αντιλήψεις κάποιων μαθητών, τα κορίτσια δεν τοποθετούνταν πάντα «πεισματικά» στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, ή πιο κοντά στην έδρα του εκπαιδευτικού. Μερικές φορές, η διάταξη των θέσεων των μαθητών, χώριζε τις αίθουσες στα δύο, με τα κορίτσια να κάθονται στη μία πλευρά και τα αγόρια στην άλλη. Σε άλλα μαθήματα, τα αγόρια και τα κορίτσια κάθονταν σε ομάδες του ενός φύλου κατά τέτοιο τρόπο, ώστε φαίνονταν να κυριαρχούν σε ορισμένα σημεία της αίθουσας - για παράδειγμα, καταλαμβάνοντας την κεντρική της περιοχή. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περιοχές που φαίνονταν να προτιμούνται από τις ομάδες του ίδιου φύλου, ήταν η πίσω σειρά και η πίσω γωνία, διαγώνια αντίθετη προς την πόρτα μπροστά, αλλά, αντίθετα με την Lee (1996), εμείς διαπιστώσαμε ότι δεν ήταν μόνο τα αγόρια που μονοπωλούσαν αυτές τις συγκεκριμένες περιοχές. Επιπλέον, από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολεία, διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρξαν και πολλές προσπάθειες για τη διευθέτηση των θέσεων κατά οποιοδήποτε συστηματικό τρόπο.

Στις αλληλεπιδράσεις που είχαν σχέση με τη μάθηση, τα κορίτσια ήταν αυτά που έπαιρναν συχνά την πρωτοβουλία. Αντίθετα με τα ευρήματα της Webb (1984), ότι τα αγόρια και τα κορίτσια ζητούσαν βοήθεια από αγόρια, στη δική μας μελέτη υπήρξαν περισσότερες ποιοτικές ενδείξεις ότι τα κορίτσια συνεργάζονταν μεταξύ τους και βοηθούσαν άλλους μαθητές. Στο μάθημα των μαθηματικών, π.χ., τρία κορίτσια σε ένα μεικτό θρανίο των επτά μαθητών, εξηγούσαν την άσκηση και τις απαντήσεις στους άλλους. Σε ένα μάθημα χημείας, ένα κορίτσι πήγε σε ένα άλλο θρανίο για να εξηγήσει σε άλλα κορίτσια τι είναι τα μονομερή. Τα αγόρια συχνά ρωτούσαν τα κορίτσια για τις απαντήσεις, ή τις ρωτούσαν τι έπρεπε να κάνουν ή πώς να προσεγγίσουν διάφορες εργασίες. Εάν ένα αγόρι ήταν αβέβαιο για το τι να κάνει, ένα χαρακτηριστικό σχόλιο από το διπλανό του ήταν: «πήγαινε να ρωτήσεις την τάδε,

αυτή θα έχει την απάντηση». Στα στοιχεία των παρακολουθήσεων δεν καταγράφηκαν περιπτώσεις κοριτσιών που να έκαναν ερωτήσεις σε αγόρια σχετικά με τη σχολική εργασία. Τα κορίτσια επίσης, φαίνονταν να στρώνονται πιο εύκολα στη δουλειά που τους ανατιθόταν. Σε ένα μάθημα πρακτικής χημείας, για παράδειγμα, η ερευνήτρια σημείωσε ότι τα κορίτσια συγκέντρωσαν όλο τον απαιτούμενο εξοπλισμό και μετά ξεκίνησαν το πείραμα, ενώ οι ομάδες των αγοριών ξεκίνησαν πιο αργά και η ομάδα πρώτα άναψε το λύχνο τύπου Bunsen και μετά άρχισαν να συγκεντρώνουν τις χημικές ουσίες που χρειαζόνταν.

Τα ποιοτικά στοιχεία έδειξαν ότι εκεί που η διαχείριση της αίθουσας διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό ήταν αδύναμη, εκεί τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια, το εκμεταλλεύονταν. Σε ένα μάθημα βιολογίας, για παράδειγμα, τα παιδιά αγνοούσαν ή υπονόμειναν συνεχώς έναν νεαρό και άπειρο εκπαιδευτικό: κορίτσια και αγόρια σηκώνονταν από τις θέσεις τους, φώναζαν μέσα στην τάξη, ή του αντιμιλούσαν. Παρόμοια, σε ένα μάθημα τεχνολογίας τροφίμων, στο οποίο υπήρχαν διπλάσια κορίτσια από αγόρια, τα κορίτσια έκαναν όση φασαρία και τα αγόρια, προκαλούσαν την προσοχή, φώναζαν, σηκώνονταν από τις θέσεις τους και μάλωναν με τον εκπαιδευτικό. Όμως, στην πλειονότητα των μαθημάτων όπου ο εκπαιδευτικός είχε τον έλεγχο, τα αγόρια έκαναν περισσότερη φασαρία και κυριαρχούσαν στο περιβάλλον της αίθουσας (Howe, 1997). Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, έκαναν σχόλια φωναχτά, αλλά τα αγόρια φώναζαν συχνότερα (Sadker & Sadker, 1985, Salisbury & Jackson, 1996), και ήταν πολύ πιθανότερο να αντιμιλήσουν στον εκπαιδευτικό όταν τα επέπληττε. Οι ποιοτικές μας παρατηρήσεις ανέδειξαν ότι όταν τα παιδιά εργάζονταν ατομικά, τα αγόρια ήταν εκείνα που φώναζαν συχνότερα μέσα στην τάξη απαιτώντας την προσοχή του εκπαιδευτικού, ενώ τα κορίτσια έτειναν να σηκώνουν το χέρι τους και να περιμένουν τον εκπαιδευτικό να έρθει σε εκείνες. Όμως, σε τρία από τα τέσσερα σχολεία του δείγματος, κατά μέσο όρο, τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια αλληλεπιδρούσαν σπανιότερα με τον εκπαιδευτικό είτε για να ζητήσουν βοήθεια είτε για να κάνουν ερωτήσεις.

Οι διαφορές στη συμπεριφορά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, οι οποίες αναφέρθηκαν από τους μαθητές στις ομάδες εστίασης, ήταν προφανείς κατά τη διάρκεια μερικών από τις παρακολουθήσεις μαθημάτων. Τα αγόρια έτειναν να κάνουν περισσότερη φασαρία, να είναι πιο θορυβώδη και πιο ομιλητικά, να φωνάζουν μέσα στην τάξη, να γέρνουν προς τα πίσω τις καρέκλες τους, να αστειεύονται, να κάνουν έξυπνες ή άσχετες παρατηρήσεις ή θορύβους, και γενικά να παίζουν το ρόλο του γελωτοποιού της τάξης. Οι άσχετες προς το μάθημα δραστηριότητες των κοριτσιών μέσα στην αίθουσα συνήθως λάμβαναν διαφορετική μορφή, όπως η περιποίηση των μαλλιών ή των νυχιών τους. Σε πολλά μαθήματα, τα

κορίτσια σπαταλούσαν αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα συνομιλώντας σιγανά, και μάλιστα μερικά από αυτά δεν έκαναν καθόλου δουλειά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Αν και μερικές φορές συζητούσαν την εργασία τους, ωστόσο, τα κύρια θέματα συζήτησης ήταν τα ρούχα, τα μαλλιά, τα αγόρια τους, άλλα κορίτσια, οι γονείς και οι έξοδοι το Σαββατοκύριακο ή το βράδυ. Οι συζητήσεις μεταξύ αγοριών, όμως, έτσι όπως καταγράφηκαν, αφορούσαν συχνότερα θέματα σχετικά με τα σπορ, παρόλο που και τα αγόρια συζητούσαν επίσης για το σεξ, τη μουσική, τα μπαρ και τη βία.

Οι εκπαιδευτικοί προφανώς γνώριζαν τις διαφορές μεταξύ των φύλων, οι οποίες ήταν έκδηλες στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών σε πολλές τάξεις και σε μερικές περιπτώσεις οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ενίσχυσαν τη στερεοτυπική συμπεριφορά (Salisbury & Jackson, 1996). Μερικοί εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν κάποια αγόρια ως «καραγκιόζηδες», ή ότι είναι υπερβολικά αδιάφοροι. Συχνά, τέτοια σχόλια γίνονταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς χάριν αστεϊσμού: όταν κάποιο αγόρι απάντησε πρώτο σε μια ερώτηση που είχε τεθεί στην τάξη σηκώνοντας το χέρι του, ο εκπαιδευτικός του είπε αστεϊευόμενος να «κάνει ένα διάλειμμα», υπονοώντας ότι μια τέτοια συμμετοχή στη συζήτηση μέσα στην τάξη θα τον είχε εξαντλήσει. Παρόμοια, όταν μια ομάδα αγοριών χρειάστηκε να πάρει τις σχολικές τσάντες της από την άλλη άκρη της αίθουσας, όπου τις είχε αφήσει, το σχόλιο του εκπαιδευτικού υποδήλωνε μια σχεδόν υπερβολικά στωική αποδοχή αυτής της συμπεριφοράς ως φυσιολογικής. Υπήρξαν ενδείξεις, επίσης, ότι κάποιοι νέοι άνδρες εκπαιδευτικοί ενισχύουν την «ανδρική» κουλτούρα, συζητώντας ποδόσφαιρο με ομάδες αγοριών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Μερικοί εκπαιδευτικοί σχολίασαν το «άσκοπο κουτσομπολιό», ή την τάση των κοριτσιών να «κάνουν κουβεντούλα» μεταξύ τους. Αυτού του είδους οι χαρακτηρισμοί δεν αποδόθηκαν ποτέ σε αγόρια, τα οποία χαρακτηρίζονταν περισσότερο ως παλικαράκια, ή ακόμη και ως λεβεντόπαιδα.

Λιγότερη εργασία και περισσότερο παιχνίδι: γιατί;

Παρόλο που η Gordon (1996) συνιστά προσοχή σχετικά με τις γενικεύσεις για τα αγόρια και τα κορίτσια, ωστόσο, ταυτόχρονα υποστηρίζει ότι θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις πάρα πολλές διαδικασίες και πρακτικές στο σχολείο, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διαφορά μεταξύ των φύλων. Έτσι, ενώ, βέβαια, υπάρχουν πολλές εξαιρέσεις στις γενικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα που περιγράφονται στο άρθρο αυτό, όμως από όσα μας είπαν μαθητές και εκπαιδευτικοί και από όσα εμείς οι ίδιες παρατηρήσαμε, προκύπτουν αρκετές ενδείξεις ώστε να υποστηρίξουμε ότι σε

γενικές γραμμές τα κορίτσια και τα αγόρια συχνά διαφέρουν ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν τη σχολική τους εργασία.

Η Howe (1997) υπογραμμίζει το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη ερευνών που να τεκμηριώνουν ότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων στις αλληλεπιδράσεις μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας έχουν άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση. Ωστόσο, η εμφανής έλλειψη εργατικότητας στην τάξη και η μεγαλύτερη αδιαφορία ως προς τις σχολικές εργασίες από πολλά αγόρια, δε μπορούν παρά να συμβάλλουν στο μεγάλο χάσμα που παρατηρείται ανάμεσα στα φύλα στο GCSE. Μαθητές και εκπαιδευτικοί πρότειναν διάφορες αιτίες για να εξηγήσουν την έλλειψη προσπάθειας από την πλευρά αγοριών και αυτές αναλύονται παρακάτω.

Στις ομάδες εστίασης τα αγόρια συχνά δικαιολογούσαν τον εαυτό τους, υποστηρίζοντας είτε ότι τα κορίτσια αναπτύσσουν κίνητρα ευκολότερα, ή ότι εργάζονται σκληρά επειδή θέλουν να εντυπωσιάσουν τους εκπαιδευτικούς. Σε ό,τι αφορά τη δική τους συμπεριφορά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, τα αγόρια συχνά έριχναν το φταίξιμο σε άλλους, λέγοντας ότι παρασύρθηκαν από φίλους, ότι δεν ήθελαν να συμπεριφερθούν άσχημα, ή ότι σαχλαμάριζαν επειδή τα μαθήματα ήταν βαρετά. Μερικοί πίστευαν ότι η κακή συμπεριφορά ήταν κάτι το αναμενόμενο από αυτούς, και έτσι απλά ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες αυτές.

Τα αγόρια μερικές φορές αντιμετώπιζαν την εργασία σαν αναγκαίο κακό, σαν κάτι που γινόταν για το καλό του εκπαιδευτικού και όχι το δικό τους. Όπως υποστηρίζει οι Woods (1990), το κίνητρο προέρχεται από την αξιολόγηση της εργασίας από το ίδιο το σχολείο, και κυρίως, από τη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Τα αγόρια ήταν, επίσης, πιο πιθανό να ρίξουν το φταίξιμο στον εκπαιδευτικό για τη δική τους αποτυχία, αποδίδοντάς την σε εξωτερικούς παράγοντες (Head, 1996), ενώ μερικά εξέφρασαν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν τα κορίτσια και τους έδιναν περισσότερη βοήθεια (αν και αυτό δεν ήταν σαφές από τις παρακολουθήσεις μέσα στην τάξη). Εκείνα, τα οποία είχαν αποκτήσει κακή φήμη κατά τις προηγούμενες χρονιές, πίστευαν ότι ακόμη και εάν πράγματι εργάζονταν σκληρά, πάλι δε θα τους το αναγνώριζαν οι εκπαιδευτικοί. Αυτά τα αγόρια δεν ήταν σε θέση να δουν την αξία της αυτο-παρακίνησης και περίμεναν η ώθηση κίνητρο να προέλθει από τους εκπαιδευτικούς.

Μερικά κορίτσια πίστευαν ότι σε κάποια μαθήματα τα αγόρια εργάζονται λιγότερο σκληρά, διότι είναι από τη φύση τους καλά σε αυτά και έτσι δε χρειάζεται να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια. Κορίτσια σε δύο από τα πρότυπα σχολεία είπαν ότι αυτό ισχύει για τις φυσικές επιστήμες, ιδίως για τη φυσική και τη χημεία, τις οποίες πολλά κορίτσια είπαν ότι έβρισκαν δύσκολες:

Τα αγόρια είναι από τη φύση τους καλά στις φυσικές επιστήμες, ή τους αρέσει το μάθημα και δεν κάνουν επανάληψη. Μάλλον, κάνουν πέντε λεπτά πριν και παρόλα αυτά παίρνουν άριστα. Θέλω να πω, είναι στα αλήθεια το μάθημά τους. (S3GM)

Πιστεύω ότι τα αγόρια είναι πολύ πιο έξυπνα και τους αρέσουν τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες περισσότερο. Εμείς δε μπορούμε να τα καταφέρουμε τόσο καλά και είμαστε στην κατώτατη ομάδα. Υπάρχουν πολλά αγόρια στις δύο ανώτερες ομάδες. (S3GH)

Μερικά αγόρια είπαν, επίσης, ότι είναι καλύτερα από τα κορίτσια σε κάποια μαθήματα, ή ότι πράγματι είναι από τη φύση τους πιο έξυπνα και έτσι δε χρειάζεται να καταβάλλουν τόσο μεγάλη προσπάθεια, και τέλος ότι μπορούν να τελειώσουν την εργασία τους γρηγορότερα από τα κορίτσια:

Δεν λέω ότι κάθε αγόρι είναι έξυπνο, αλλά απλά λέω ότι βρίσκεις, ότι κυρίως τα αγόρια πιστεύω ότι είναι πιο έξυπνα. (C4BL)

Πιστεύω ότι θα δείτε ότι τα αληθινά έξυπνα άτομα είναι κυρίως αγόρια. Ξέρω πολύ λίγα εξαιρετικά έξυπνα κορίτσια, αλλά ξέρω αρκετά που είναι αγόρια. (C3BM)

Μερικοί εκπαιδευτικοί, από τους οποίους πήραμε συνέντευξη, σχολίασαν τις επιδόσεις των δύο φύλων στις φυσικές επιστήμες υιοθετώντας τις παραδοσιακές προσδοκίες. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί το σχόλιο που έγινε από μια γυναίκα καθηγήτρια φυσικών επιστημών σε ένα πρότυπο σχολείο, η οποία πιστεύει ότι:

Τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη φυσική, η οποία αποτελεί παραδοσιακά ένα αγορίστικο μάθημα, ακόμη και εάν δεν είναι πολύ καλά, ενώ τα κορίτσια είναι πιο διστακτικά, λίγο πιο επιφυλακτικά, ακόμη και εάν είναι πολύ καλές.

Αυτή η μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση των αγοριών, που σχεδόν αγγίζει τα όρια της αλαζονείας, για τις ικανότητές τους, το ότι, δηλαδή, πιστεύουν ότι θα τα πάνε καλά, άσχετα με το πόσο λίγο θα εργαστούν, συμφωνεί με τα ευρήματα των Bornholt et al. (1994), οι οποίοι τονίζουν την τάση των αγοριών να υπερεκτιμούν τον εαυτό. Τα περισσότερα από τα αγόρια που παραδέχτηκαν ότι σαχλαμαρίζουν, το θεωρούσαν άνευ σημασίας, υποστηρίζοντας, είτε ότι είναι σε θέση να τελειώσουν την εργασία τους ακόμη και εάν σαχλαμαρίζουν, είτε ότι μπορούν να εργάζονται γρηγορότερα από τα κορίτσια και μετά να σαχλαμαρίζουν:

Αυτό που συμβαίνει συχνά είναι ότι τα αγόρια τελειώνουν την εργασία τους πραγματικά γρήγορα και πολύ καλά, και τότε σκέφτονται: «τώρα θα σαχλαμαρίσουμε». (C4BH)

Περιστασιακά, κάποια αγόρια εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι εξετάσεις για το GCSE δεν είναι δύσκολες άλλωστε:

Οι εξετάσεις για το GCSE δεν είναι και τόσο δύσκολες. Αυτές που είναι πιο δύσκολες είναι για τα A levels και τα πτυχία. Αν θέλεις να πάρεις τα A levels πρέπει να εργαστείς σκληρότερα, αλλά ως ένα μεγάλο βαθμό τη σκαπουλάρεις στο GCSE. (S1BH)

Τα αγόρια στις ομάδες εστίασης συχνά εξέφραζαν την πεποίθηση ότι υπάρχει ακόμη πολύς χρόνος πριν από τις εξετάσεις, και μερικοί εκπαιδευτικοί έτειναν να πιστεύουν ότι τα αγόρια θα απέδιδαν καλά στο τέλος. Τα αγόρια επανειλημμένα παραδέχονταν ότι δεν εργάζονταν στις χαμηλότερες τάξεις του σχολείου. Είχαν την τάση να ξεκινούν καλά, εάν άλλαζαν σχολεία στην αρχή του έτους 7, αλλά για τα έτη 8, 9 και μερικές φορές 10, δεν πίστευαν ότι έπρεπε να εργαστούν για κάτι.

Όταν ήμουν στο πρώτο, δεύτερο και τρίτο έτος, δεν έκανα καθόλου δουλειά και η αιτία ήταν ότι δεν έβλεπα να υπάρχει ανάγκη, επειδή δεν είχα κάποιο στόχο. Αλλά τα κορίτσια, για κάποιο λόγο, πάντα δούλευαν. Υπάρχουν κορίτσια που παίρνουν σε όλα άριστα από το πρώτο έτος. Ξέρετε, όλο επαίνους μέχρι και το GCSE και δεν ήταν ανάγκη να το κάνουν. (S4BH)

Επίσης, μερικά κορίτσια (ιδίως εκείνα στις μέσες και κατώτερες ομάδες) παραδέχτηκαν ότι στις μικρότερες τάξεις του σχολείου είχαν κακή συμπεριφορά, αλλά η αναγκαιότητα για τη σχολική εργασία φαίνεται ότι τους εντυπώνεται αρκετά νωρίτερα, συνήθως στην αρχή του έτους 10. Τα αγόρια στα πρότυπα σχολεία συχνά φαίνονταν ότι μέχρι το 11^ο έτος είχαν στρώσει, αλλά στα γενικά, συχνά μόνο κατά τη διάρκεια του 11^{ου} έτους συνειδητοποιούσαν ότι έπρεπε να εργαστούν σκληρότερα. Πολλά αγόρια είπαν ότι έδιναν πολύ μεγαλύτερη προσοχή καθώς πλησίαζαν οι εξετάσεις και ότι η μάθηση είχε γίνει «ξαφνικά πιο επείγουσα» (Harris et al., 1995, σελ. 269).

Στο τέλος της περυσινής χρονιάς στη φυσική είχα τελειώσει μόνο περίπου το μισό βιβλίο ασκήσεων και τώρα κάνω πάρα πολλά. Πιστεύω ότι όλοι μόλις τώρα συνειδητοποίησαν ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό έτος που έχεις στο σχολείο. Δεν το συνειδητοποιείς μέχρι να φτάσεις σε αυτό το στάδιο. Έχουμε μόνο 8 εβδομάδες περίπου μέχρι τις τελικές εξετάσεις. (C1BM)

Ακόμη όμως και στο στάδιο αυτό, παραδέχτηκαν ότι κατέβαλαν λιγότερη προσπάθεια από τα κορίτσια και ότι είχαν λιγότερη διάθεση να δώσουν προτεραιότητα στη σχολική εργασία, όταν συνειδητοποίησαν το κόστος που αυτό είχε για την κοινωνική τους ζωή. Αν και οι περισσότερες συνεντεύξεις

πραγματοποιήθηκαν κατά το εαρινό εξάμηνο πριν από τις εξετάσεις για το GCSE, ωστόσο πολλές ομάδες αγοριών εξέφρασαν τη βεβαιότητα ότι υπήρχε ακόμη χρόνος να τελειώσουν έγκαιρα όλη τη δουλειά που χρειαζόταν για τις εξετάσεις. Μια ομάδα αγοριών, υψηλής ικανότητας, σε ένα γενικό σχολείο πίστευε ότι θα μπορούσε να αρχίσει τη δουλειά το Πάσχα με άνεση χρόνου (βλ. επίσης Kenway et al., 1998). Μόνο μία ομάδα αγοριών αναφέρθηκε στην πίεση του φόρτου εργασίας, σίγουρα όμως είχαν μια χαλαρή στάση και επίσης πίστευαν ότι το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα δεν υφίσταται:

Πιστεύω ότι σε σχέση με τις εξετάσεις δεν υπάρχει και καμιά διαφορά.
(S3BM)

Πιστεύω ότι τα αγόρια τα πάνε καλύτερα στις εξετάσεις και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να τα πάνε, αληθινά, πολύ καλύτερα από τα κορίτσια, που συνήθως παίρνουν τους ίδιους βαθμούς σε όλα τα μικρά διαγωνίσματα και μετά τους ίδιους στις εξετάσεις τους. Αλλά σε μερικά διαγωνίσματα τα αγόρια θα τα πάνε πολύ άσχημα και στις εξετάσεις θα τα πάνε πάρα πολύ καλά. (C4BH)

Τα κορίτσια, εν τω μεταξύ, ήταν πολύ πιο επικεντρωμένα στις εξετάσεις, πολλές εβδομάδες νωρίτερα:

Εμείς είμαστε τώρα σε πανικό. Αυτοί πανικοβάλλονται την προηγούμενη νύχτα. Έχουμε ήδη μήνες που πανικοβαλλόμαστε. Αυτοί κάθονται στο διάδρομο, τελείως χαλαρά, μετά πάνε να περάσουν την πόρτα για τις εξετάσεις, και τότε τους πιάνει πανικός, ενώ εμένα μέχρι τότε δε θα μου έχει μείνει τρίχα στο κεφάλι από το τράβηγμα! Θα έπρεπε να μεγαλώσω τα νύχια για να έχω να τα δαγκώνω! (C2CH)

Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια, είπαν ότι πολλά αγόρια δεν έβλεπαν τη σχολική εργασία τόσο πολύ ως προτεραιότητα. Τα αγόρια ενδιαφέρονται για τα σπορ, τους φίλους, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και προτιμούν να βγουν το βράδυ έξω με τα φιλαράκια τους, παρά να κάνουν τις εργασίες τους, ενώ τα κορίτσια συχνά βάζουν πρώτη προτεραιότητα τη σχολική εργασία. Τα κορίτσια, συχνά, θεωρούσαν ότι τα αγόρια δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη σημασία της σχολικής εργασίας και της απόκτησης προσόντων για ένα καλύτερο μέλλον και αυτό που φάνηκε να ισχύει είναι ότι λιγότερα αγόρια είχαν ξεκάθαρους στόχους για το μέλλον τους:

Θα έλεγα ότι τα κορίτσια είναι πιο συγκεντρωμένα. Εννοώ, τα περισσότερα κορίτσια της ηλικίας μας ξέρουν τι θέλουν να γίνουν όταν μεγαλώσουν. Θα έλεγα ότι η πλειοψηφία των αγοριών δεν έχει ιδέα τι θα

κάνει όταν μεγαλώσει και έτσι απλά αφήνει τα πράγματα να κυλήσουν.

(S4BH)

Μερικά αγόρια είχαν ήδη έτοιμες θέσεις εργασίας για μετά τις εξετάσεις του GCSE και, εφόσον δε χρειάζονταν προσόντα για αυτές τις θέσεις εργασίας, θεωρούσαν άσκοπο να καταβάλουν προσπάθεια. Μία ομάδα αγοριών, όμως, είχε αρχίσει να συνειδητοποιεί τη σημασία των καλών βαθμών και πίστευε ότι δεν ήταν πολύ αργά:

Διασκέδασα και τώρα ανησυχώ λιγάκι. Αν δεν πάρω τους βαθμούς στο GCSE, δε θα μπορέσω να πάρω τα A levels και να μπω στην ανώτερη εκπαίδευση και έτσι είμαι πραγματικά φοβισμένος. Αυτό που με ξύπνησε είναι που πήγα στη δουλειά με το θείο μου σε ένα εργοστάσιο, όπου το μόνο που έκανα ήταν να φτιάχνω ποδιές και να διπλώνω ποδιές. Σκέφτηκα λοιπόν ότι αν δεν πάρω τους βαθμούς που πρέπει, δεν υπάρχει περίπτωση να αντέξω να το κάνω αυτό για το υπόλοιπο της ζωής μου, μια δουλειά που είναι πραγματικά τόσο βαρετή και άχαρη. Αυτό με ξύπνησε πραγματικά. Σκέφτηκα ότι πρέπει πραγματικά να προσπαθήσω και να καταφέρω το καλύτερο. (C3BM)

Αν και οι Arnot et al. (1998) σημειώνουν ότι οι άνδρες επηρεάστηκαν δυσανάλογα από την ανεργία των νέων στο τέλος της δεκαετίας του 1980, μερικά κορίτσια στην έρευνά μας πιστεύουν ότι τα αγόρια δεν έχουν καταλάβει ότι οι καιροί έχουν αλλάξει και ότι δεν μπορούν πλέον να υποθέτουν ότι έχουν την καλύτερη πρόσβαση σε θέσεις εργασίας και αξιόλογες καριέρες. Όπως σχολιάζει η Yates (1997), τα αγόρια αυτά δεν αναγνωρίζουν την απειλή για την ομάδα τους, η οποία είχε πολύ μεγάλη κοινωνική εξουσία. Αυτή η στάση εφησυχασμού εκφράστηκε με σαφήνεια από ένα αγόρι που πίστευε ότι τα αγόρια εργάζονται λιγότερο, επειδή έχουν λιγότερα να αποδείξουν από τα κορίτσια, που περιορίζονται από τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων:

Αν θέλετε τη γνώμη μου για το λόγο που τα κορίτσια τα πάνε καλύτερα από τα αγόρια, είναι λόγω όλης αυτής της ανισότητας των φύλων που υπήρχε στο παρελθόν. Αυτό που συνέβη είναι ότι τα κορίτσια αισθάνονται ότι πρέπει κάτι να αποδείξουν. Έτσι, ίσως πιστεύουν ότι πρέπει να τα πάνε καλύτερα στο σχολείο. Παραδοσιακά, τα κορίτσια αναμένονταν να γίνονται σύζυγοι και να φροντίζουν τους άνδρες τους και να μεγαλώνουν τα παιδιά και τώρα ξαφνικά έχουν αυτή τη στάση που νομίζουν ότι είναι εξίσου καλές με τους άνδρες και θέλουν όλες τους να βγουν έξω και να το αποδείξουν. Θέλουν τώρα να αποκτήσουν καριέρες, να βγάλουν πολλά λεφτά. (S4BH)

Όμως, παρόλη αυτή την επαρκή πληροφόρησή τους σχετικά με τις φιλοδοξίες των γυναικών (Wilkinson, 1994), πολλά αγόρια φάνηκαν να μην αντιλαμβάνονται τη μεταβαλλόμενη διάρθρωση και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας στα τέλη της δεκαετίας του 1990 καθώς και την ανάγκη για εκπαιδευτικά προσόντα. Αντίθετα, τα κορίτσια φάνηκαν πιο επικεντρωμένα στις επιδιώξεις και τις φιλοδοξίες τους, πιο αποφασισμένα να πετύχουν τους στόχους τους, πιο οργανωμένα και αφοσιωμένα, επειδή, όπως υποστήριζαν, έπρεπε να είναι έτσι, ώστε να υλοποιήσουν τις φιλοδοξίες τους για σταδιοδρομία σε μια δύσκολη αγορά εργασίας (Kenway et al., 1998).

Ο ρόλος της δημόσιας εικόνας στις στάσεις προς τη σχολική εργασία και τη συμπεριφορά

Η παραπάνω ανάλυση εστίασε στους τρόπους, με τους οποίους τα αγόρια δικαιολογούν την έλλειψη προσπάθειας, με το ότι είναι σίγουρα για την επιτυχία τους και έτσι θεωρούν ότι δε χρειάζεται να καταβάλουν συνεχή προσπάθεια κατά τα έτη ή και τους μήνες πριν από τις εξετάσεις τους για το GCSE και τέλος ότι επικεντρώνουν λιγότερο από τις συμμαθήτριές τους την προσοχή τους στο μέλλον. Βαρύνουσα σημασία για τα αγόρια, όμως, φαίνεται να έχει και η πίεση που δέχονται από τους συμμαθητές τους και η σπουδαιότητα της δημόσιας εικόνας τους. Από τις συζητήσεις που είχαμε με μαθητές, έγινε σαφές ότι η δημόσια εικόνα και η ένταξη σε κοινωνικές ομάδες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή τους και στη στάση τους προς τη σχολική εργασία και το σχολείο γενικά. Η δημόσια εικόνα ήταν σημαντική, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια, και σχεδόν όλοι οι μαθητές με τους οποίους μιλήσαμε, ήθελαν να κατασκευάζουν μια εικόνα για τον εαυτό τους που θα εξασφάλιζε την αποδοχή τους ως μελών μιας κοινωνικής ομάδας. Πολλά από τα αγόρια, με τα οποία μιλήσαμε, θα συμφωνούσαν με τις απόψεις του Mark, ενός δεκατετράχρονου αγοριού από την Αυστραλία, από το οποίο πήρε συνέντευξη ο Peter West:

Τα αγόρια χρειάζονται μια σκληρή δημόσια εικόνα. Χρειάζονται να φαίνονται σκληρά στα μάτια των φίλων τους. Τα αγόρια δε μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα. Δε μπορούν να δείχνουν τα συναισθήματά τους. Πρέπει να νικούν. Πρέπει να είναι αυτοί, που γελάνε τελευταίοι (West, 1996, σελ. 14).

Ωστόσο, οι απαιτήσεις αυτών των κοινωνικών ομάδων ποικίλουν και έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη σχολική εργασία (Clark & Trafford, 1995, Cohen, 1996,

Barton, 1997). Οι κοινωνικές ομάδες εξηγούνται με σαφήνεια από μια ομάδα κοριτσιών σε ένα πρότυπο σχολείο:

Η τάξη μας χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες. Υπάρχουν δύο είδη αγοριών. Υπάρχουν τα αξιολύπητα αγόρια και τα αγόρια-‘μάγκες’ [«cool»] και μετά υπάρχουν τα αξιολύπητα κορίτσια και τα κορίτσια-‘μάγκες’[«cool»]. Τα αξιολύπητα κορίτσια είναι αυτά που κάθονται στη βιβλιοθήκη. Είναι σπασίκλης και δεν μπορούν να μιλήσουν για τίποτε άλλο παρά για διάβασμα και ποτέ δεν παραδίδουν τις εργασίες τους καθυστερημένα. (S2GL)

Τα κορίτσια στα άλλα σχολεία αναφέρθηκαν σε διαχωρισμούς μεταξύ των ‘δημοφιλών’ που τους άρεσε να ‘κάνουν πλάκες’ και των ‘ξενέρωτων’ που έκαναν όλες τις σχολικές τους εργασίες, ήταν αληθινά ήσυχτοι και τα πήγαιναν καλά με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, πολλά κορίτσια συμφωνούσαν στο ότι οι διαχωρισμοί ίσχυαν κυρίως εκτός σχολικού χώρου. Μέσα στο σχολείο δεν υπήρχαν εμπάθειες μεταξύ των ομάδων και όλα τα παιδιά ήταν αληθινά φίλοι. Επίσης, αν και μερικά κορίτσια ανέφεραν ότι η ομάδα, στην οποία ανήκαν ή φιλοδοξούσαν να ενταχθούν, είχε αρνητική επίδραση στις στάσεις τους για το διάβασμα, κυρίως στις μικρότερες τάξεις μέχρι το έτος 10, η πλειονότητα των κοριτσιών είχε σαφέστατα εστιάσει την προσοχή της στην επίτευξη καλής βαθμολογίας στις εξετάσεις για το GCSE. Έτσι, το ενδιαφέρον για τη δημόσια εικόνα, είτε μειώθηκε, είτε οι κανόνες της ομάδας έκαναν αποδεκτή τη σκληρή εργασία:

Απλά προχωράς. Δε σκέφτεσαι κανέναν άλλο. Προσπαθείς, γιατί ξέρεις ότι είναι σημαντικό ειδικά τώρα, επειδή είμαστε στο 10ο έτος. (C2GH)

Όλα τα άτομα στην ομάδα μας είναι αξιοπρεπή και θέλουν να τα πάνε καλά. Εννοώ ότι όλες μας έχουμε την ίδια ιδέα και οι περισσότερες από μας, αυτές, με τις οποίες κάνω παρέα, θέλουμε να πάμε στο πανεπιστήμιο. Όλες θέλουμε να πάρουμε υψηλούς βαθμούς και ακόμη και την ώρα του μεσημεριανού φαγητού πάμε όλες στη βιβλιοθήκη ή κάτι τέτοιο. (C2GH)

Αυτό δεν ίσχυε καθόλου για τα αγόρια:

Υπάρχει μεγαλύτερη πίεση στα αγόρια μέσα στις ομάδες τους. Προσπαθούν να αποδείξουν κάτι ο ένας στον άλλο όλη την ώρα. (S2GH)
Κοροϊδεύουν τα αγόρια που τα πάνε καλά. Τους φωνάζουν «φυτά». (S2GH)

Τα αγόρια μπορούν να κάνουν τις εργασίες, απλά δε θέλουν να το κάνουν επειδή πιστεύουν ότι είναι χαζό και αξιολύπητο να διαβάζεις, αν και μερικά από αυτά είναι αρκετά έξυπνα. (C2GL)

Πολλά αγόρια μίλησαν σχετικά με αυτή την πίεση από τους συμμαθητές τους και ότι το να ανήκεις στην ομάδα και να ανταποκρίνεσαι στις προσδοκίες της, ήταν πραγματικά σημαντικό. Αντίθετα με τα κορίτσια, των οποίων τα ενδιαφέροντα ήταν πολλά και ποικίλα, οι ομάδες των αγοριών ενδιαφέρονταν κυρίως για το ποδόσφαιρο και όσα από τα αγόρια έδειχναν λίγο ή και καθόλου ενδιαφέρον για το ποδόσφαιρο αποκλείονταν (West, 1996). Μερικά αγόρια, ιδιαίτερα αυτά που ανήκαν στις ομάδες υψηλών επιδόσεων και στα πρότυπα σχολεία, σίγουρα αποτελούσαν μέλη μιας ομάδας, όπου η σκληρή σχολική εργασία ήταν αποδεκτή και μερικοί είχαν μάθει να μη δίνουν σημασία σε πειράγματα από τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, για πολλά αγόρια, το να είναι 'ένα από τα λεβεντόπαιδα', τους «σκληρούς» και να προβάλλουν μια εικόνα του βαρύ και επιθετικού (macho) άνδρα, ήταν το πιο σημαντικό πράγμα (Mac an Ghail, 1994).

Οι άνδρες είναι αληθινά φωνακλάδες και μερικές φορές τους αρέσει η πλάκα. Έτσι είμαι και εγώ. (C1BM)

Τα κορίτσια αναφέρονταν ξανά και ξανά σε αυτό:

Τους αρέσει να έχουν αυτήν τη σκληρή και επιθετική ανδρική εικόνα και είναι έτσι όλη την ώρα. Στις ομάδες μπορούν να είναι πολύ φωνακλάδες, πιστεύουν ότι είναι καλύτεροι στα σπορ και τέτοια πράγματα, αν και μερικές φορές αυτό δεν ισχύει. (S2GH)

Λένε κάτι ή κάνουν κάτι και κοιτάνε γύρω τους να σιγουρευτούν ότι όλοι τους παρακολουθούν και βλέπουν τι κάνουν. (S4 GH)

Είναι κυρίως τα αγόρια που θέλουν να επιδεικνύονται για να αποδείξουν στα φιλαράκια τους πόσο μεγάλοι είναι, αλλά δε μοιάζουν μεγάλοι, απλά ανώριμοι. (C1GH)

Τα αγόρια έχουν αυτή την εικόνα του σκληρού και επιθετικού άνδρα. Έχουν την ανάγκη να εντυπωσιάζουν τους άλλους. (C2GH)

Αγόρια και κορίτσια συμφώνησαν ότι η γενικά πιο θορυβώδης συμπεριφορά των αγοριών στην αίθουσα, η τάση τους να αστειεύονται, να ορθώνουν το ανάστημά τους στον εκπαιδευτικό και να προσελκύουν την προσοχή, ήταν σημαντικά για τη δημόσια εικόνα, την οποία ήθελαν να προβάλλουν στους άλλους μαθητές (Salisbury & Jackson, 1996, West, 1996). Πολλά αγόρια μίλησαν σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η φήμη τους – και μια καλή φήμη, σε ό,τι τους αφορούσε, αποκτάται με το να ορθώνεις το ανάστημά σου, να είσαι δυναμικός και να γίνεσαι αντιληπτός από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές:

Υποθέτω ότι όλοι θέλουμε να έχουμε λίγη φήμη, ώστε να μη μας κακομεταχειρίζονται. Εάν έχεις φήμη δε σε πειράζουν και τόσο. Μερικά παιδιά εδώ τα πειράζουν οι τραμπούκοι, αλλά εμένα καθόλου. Ποτέ δε με πείραξαν. (C1BL)

Υπάρχει πάντα μια αίσθηση ότι κατά κάποιο τρόπο σε σέβονται περισσότερο γιατί είσαι πιο γνωστός όταν είσαι αγόρι, παρά αν είσαι κορίτσι. (C2BH)

Τα αγόρια αναφέρθηκαν στην ανάγκη να αποδείξουν ότι κανείς δε θα τους κακομεταχειριστεί και έτσι αντιδρούν σε αυτό που θεωρούν άδικη μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς, αντί να το δεχτούν. Σε ένα γενικό σχολείο, δύο ομάδες αγοριών είπαν ότι η φήμη τους μεγάλωνε με τους καβγάδες, το ποτό και τα ναρκωτικά. Εκείνα τα αγόρια που θεωρούνταν «περπατημένα», επειδή ενδίδουν στο ποτό και στα ναρκωτικά εκτός σχολείου, δέχονταν πειράγματα εάν εμφανίζονταν ως διαφορετικά άτομα στο σχολείο. Υπήρχε διάχυτη η αίσθηση σε όλα τα σχολεία, πρότυπα και γενικά, ότι αυτή η ενασχόληση με τη δημόσια εικόνα σήμαινε ότι τα αγόρια δεν «επιτρέπονταν» να αριστεύουν σε τίποτε άλλο εκτός από τον αθλητισμό. Τα αγόρια που όντως τα πήγαιναν καλά σε «μη-ανδρικούς» τομείς, όπως η μουσική, οι τέχνες και το θέατρο, κινδύνευαν να απορριφθούν από τους δημοφιλείς, να γελοιοποιηθούν και σε μερικές περιπτώσεις ακόμη και να τύχουν κακομεταχείρισης από τραμπούκους. Το στοργικό, ευαίσθητο αρσενικό, δεν ήταν μια αποδεκτή εικόνα (Salisbury & Jackson, 1996). Αντίθετα, τα κορίτσια είχαν τη δυνατότητα να έχουν δύο δημόσιες εικόνες: Έτσι, απ' τη στιγμή που μπορούσαν να είναι «μάγκισες» εκτός σχολείου, ήταν αποδεκτό να εργάζονται σκληρά στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, συζητούσαν συχνά το συγκεκριμένο πρόβλημα των αγοριών και τον τρόπο, με τον οποίο από την ηλικία των 14 ετών περίπου ήθελαν να φαίνονται 'μάγκες'. Τα αγόρια συχνά έδιναν την εντύπωση ότι εκτιμούσαν τη σχολική επιτυχία λιγότερο από τα κορίτσια:

Ένα από τα κύρια προβλήματα είναι που δε θέλουν να φαίνονται «σπασίγκλες». Πιστεύω ότι αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους, ξέρετε, που τα αγόρια δε θέλουν να φαίνονται πολύ πρόθυμα. Πιστεύω ότι αυτό αποτελεί μια από τις άδηλες ωστόσο βασικές αιτίες (Γυναίκα καθηγήτρια προτύπου σχολείου).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, με τους οποίους μιλήσαμε, πίστευαν ότι η πίεση από την ομάδα των συνομηλίκων και η ανησυχία σχετικά με τη δημόσια εικόνα αποτελούν έναν από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο της σχολικής

επιτυχίας των αγοριών. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι πολλά αγόρια κάνουν στην πραγματικότητα πολύ περισσότερα από ό,τι υποκρίνονται ότι κάνουν, αλλά τα αγόρια που θέλουν να τα πάνε καλά αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες πιέσεις από τους συμμαθητές τους από ό,τι τα κορίτσια που θέλουν να τα πάνε καλά. Ο βαθμός και η έκταση αυτής της πρόκλησης, δηλαδή της αλλαγής της αποδεκτής δημόσιας εικόνας ως προαπαιτούμενο για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των αγοριών στις εξετάσεις, είναι σαφές και εκφράζεται κατά συνοπτικό τρόπο από έναν άνδρα βοηθό γυμνασιάρχη σε ένα από τα γενικά σχολεία μας:

Δεν έχουν λάβει όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού το μήνυμα [περί ίσων ευκαιριών]. Εάν πεις ότι χρειαζόμαστε να έχουμε άνδρες, οι οποίοι θα αντιμετωπίζουν τη ζωή με το να είναι ευαίσθητοι, ευγενείς, ανοικτοί στις ανάγκες των άλλων στην κοινωνία, θα γίνεις περιγέλος. Οι γονείς θα πουν «δε θέλω το γιο μου να το δείρουν στο δρόμο, επειδή είναι αδελφή», γι' αυτό πιστεύω ότι πρέπει να δημιουργήσουμε στο πλαίσιο του ιδρύματός μας μια πολύ σαφή κουλτούρα σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις διαστάσεις έτσι, ώστε να παιδιά να την γνωρίζουν και να την ακολουθούν. Πρέπει, μάλιστα, να γίνει κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μη θεωρηθεί ως αστείο και να γίνει αποδεκτή από όλους, ιδίως από τους άνδρες του διδακτικού προσωπικού και αυτό είναι πολύ δύσκολο.

Συμπεράσματα

Αν και παραδεχόμαστε ότι έχουν γίνει κάποιες γενικεύσεις και ότι υπάρχουν πολλά αγόρια και κορίτσια, τα οποία δεν εναρμονίζονται με τα πρότυπα που εντοπίσαμε, πραγματικά πιστεύουμε ότι η μελέτη μας παρουσίασε αρκετά στοιχεία, ώστε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων σε ό,τι αφορά τη στάση προς τις σχολικές εργασίες. Ένας βοηθός διευθυντή σε ένα γενικό σχολείο συνόψισε τα πράγματα ως εξής:

Τα κορίτσια είναι πολύ καλύτερα στο να μαθαίνουν ανεξάρτητα, να παίρνουν αποφάσεις μόνες τους σχετικά με το τι κάνουν. Όπου υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς με τα αγόρια, αυτά σχετίζονται με την ανταπόκρισή τους σε προσδοκίες των άλλων, τη διάθεσή τους να επιτελέσουν ένα ρόλο, να εκτιμηθούν μέσα σε αυτή τη μικρή ομάδα αντικουλτούρας, να επιδειχθούν, να κορδωθούν.

Μέσα από συζητήσεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς και παρατηρήσεις πάνω σε μια σειρά μαθημάτων σε όλα τα διαφορετικά σχολεία, εντοπίσαμε ένα κοινό μοτίβο

για τα περισσότερα κορίτσια, τα οποία το αργότερο μέχρι το 10^ο έτος, συνειδητοποιούν την αξία της επίτευξης όσο το δυνατόν καλύτερης βαθμολογίας στις εξετάσεις για το GCSE και επικεντρώνουν την προσοχή τους σοβαρά σε αυτό το στόχο και πέρα από αυτόν.

Παρόλο που, τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια συνυπάρχουν σε κοινωνικό επίπεδο, είναι προφανές από το διαχωρισμό του χώρου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και από αυτά που μας είπαν οι ίδιοι οι μαθητές, ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας σε μεγάλο βαθμό ταυτίζονται έντονα με άλλα άτομα του ίδιου φύλου. Επειδή τα περισσότερα κορίτσια εστιάζουν την προσοχή τους στο διάβασμά τους μέχρι να φτάσουν στο 10^ο έτος, η σκληρή εργασία δεν επιφέρει στιγματισμό, με εξαίρεση, ίσως, τις ομάδες με χαμηλή επίδοση σε μερικά γενικά σχολεία. Τα κορίτσια που πράγματι δουλεύουν σκληρά δεν εξοστρακίζονται από τις ομάδες των συμμαθητριών τους. Η κατάσταση διαφέρει για την πλειονότητα των αγοριών που αναγκάζονται να συμμορφωθούν με μια αδιάφορη, επιθετικά ανδρική (macho) δημόσια εικόνα, ώστε να αποτελέσουν μέλη της κοινωνικής ομάδας των αγοριών. Η αποδοχή από την ομάδα συχνά περιλαμβάνει την υιοθέτηση μιας «μάγκικης» συμπεριφοράς, την αμφισβήτηση της εξουσίας, την προσέλκυση της προσοχής στο άτομό τους και τη δημιουργία της εντύπωσης ότι δε νοιάζονται για το διάβασμα. Όταν ήταν μόνα τους ή σε μικρές ομάδες, τα αγόρια διαπίστωναν ότι αυτού του είδους η συμπεριφορά μακροπρόθεσμα δεν ήταν προς όφελός τους. Μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όμως, συχνά δυσκολεύονταν να παρεκκλίνουν από την αποδεκτή νόρμα της ομάδας (Kenway et al., 1998). Παράλληλα, υπήρχαν οι ενδείξεις ότι τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια είναι πολύ λιγότερο πιθανό να προβλέψουν την αποτυχία ή τις επιπτώσεις της αποτυχίας. Ήταν πιο σίγουρα για τον εαυτό τους, πιστεύοντας είτε ότι θα τα πάνε καλά στις εξετάσεις παρά την έλλειψη προσπάθειας, είτε ότι μερικά τουλάχιστον μαθήματα ήταν άνευ σημασίας, ή ανάξια προσοχής. Σκέφτονταν το μέλλον λιγότερο, ή ήταν πιο σίγουρα ότι θα πετύχουν τους μακροπρόθεσμους στόχους τους.

Ένα σημαντικό ζήτημα για τα σχολεία αποτελεί η παροχή υποστήριξης σε εκείνα τα αγόρια, που θέλουν να αμφισβητήσουν τη στερεότυπη δημόσια εικόνα του επιθετικά αρρενωπού (macho) άνδρα, διότι απαιτεί μια εκ θεμελίων αμφισβήτηση των αντιλήψεων περί ανδρισμού, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες στις οικογένειες και στην κοινωνία μας ευρύτερα. Επίσης, απαιτεί από τα αγόρια και τους άνδρες να αξιολογήσουν εκ νέου τον τρόπο, με τον οποίο προσεγγίζουν την επιτυχία, τα συναισθήματα και τις σχέσεις, τα πρότυπα συμπεριφοράς, τις στάσεις και τη δημόσια εικόνα. Όπως υποστηρίζουν οι Jackson & Salisbury (1996), υπάρχει έντονη η ανάγκη για μια νέα προσέγγιση της δουλειάς που γίνεται στα σχολεία σχετικά με τη διάσταση

του φύλου, η οποία θα αποφεύγει να «κολλήσει στην παγίδα της κοινωνικοποίησης του ρόλου του φύλου» (σελ. 114), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δέχονται πολύ εύκολα την υπόθεση ότι τα αγόρια είναι αγόρια και οι καθημερινές σχολικές δραστηριότητες δέχονται ως φυσιολογική την αναστάτωση που προκαλούν τα αγόρια μέσα στην αίθουσα.

Η κατάρρευση της παραδοσιακής προσαρμοσμένης στον άνδρα αγοράς εργασίας με την αποβιομηχανοποίηση πολλών οικονομιών του δυτικού κόσμου στις τελευταίες δύο δεκαετίες σημαίνει, φυσικά, ότι υπάρχει η ευκαιρία να επανεξετάσουμε το ρόλο του άνδρα, να αναπλάσουμε τις ανδρικές στάσεις και αξίες, καθώς, αφενός οι μεταβιομηχανικές οικονομίες απαιτούν εργασιακές ευκαιρίες πιο ευέλικτες και μάλλον μερικής απασχόλησης και αφετέρου ο αριθμός των γυναικών στο εργατικό δυναμικό αυξάνεται. Αλλά αυτό απλά δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες για τα σχολεία, καθώς, ολοένα και περισσότερο μειώνονται τόσο οι ευκαιρίες για απασχόληση των ανδρών, όσο και τα κίνητρα για τα αγόρια να μελετούν περισσότερο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προκύπτει η πραγματικά μεγάλη ανάγκη να προσφερθεί υποστήριξη σε εκείνα τα αγόρια, που δεν επιθυμούν να υιοθετήσουν τη στερεότυπη ανδρική ταυτότητα, αλλά επιθυμούν να πλάσουν μια διαφορετική δημόσια εικόνα. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως υποστηρίζεται, έχει αποφασιστική σημασία:

η αίθουσα διδασκαλίας να είναι οργανωμένη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προσφέρει ασφάλεια, εμπιστοσύνη και επιβεβαίωση, προκειμένου τα αγόρια να αισθάνονται αρκετά βέβαια για τον εαυτό τους και να μπορούν να εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους με τα συμβατικά πρότυπα του να είσαι αγόρι (Jackson & Salisbury, 1996, σελ. 109).

Όπως υποστηρίζει η Kruse (1996), είναι ανάγκη να ενδυναμωθούν τα αγόρια να ασχοληθούν με την έμφυλη ταυτότητά τους, τις αντιλήψεις τους για τον ανδρισμό, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Προτείνει άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να εργαστούν με τα αγόρια, ώστε να «υποστηρίξουν και να προκαλέσουν τα αγόρια σε μια προσπάθεια να αλλάξουν τους παραδοσιακά δεδομένους από τον πολιτισμό μας ρόλους τους» (σελ. 80).

Αναμφίβολα, υπάρχουν πολλοί λόγοι, όπως τονίσαμε από την αρχή, για τις χαμηλότερες επιδόσεις των αγοριών συγκριτικά με των κοριτσιών στις εξετάσεις για το GCSE και οι διάφοροι παράγοντες προφανώς διαφέρουν ως προς τη σημασία τους σύμφωνα με τα κοινωνικά και χωροταξικά πλαίσια. Παρόλα αυτά, πιστεύουμε ότι ένας τρόπος να αντιμετωπιστεί το χάσμα ανάμεσα στα φύλα στις εξετάσεις για το GCSE είναι να αμφισβητηθεί η στερεότυπη ανδρική δημόσια εικόνα, να καλλιεργηθεί σοβαρά μια εργασιακή δεοντολογία μεταξύ των αγοριών, να καταστεί η σκληρή

σχολική εργασία αποδεκτή μεταξύ των κοινωνικών τους ομάδων και να επαινείται και να ενθαρρύνεται πιο ενεργά η καλή δουλειά και στα δύο φύλα (Place, 1997, Slater, 1996). Η υποστήριξη της συνεργασίας αντί του ανταγωνισμού, η ενθάρρυνση των μαθητών να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες για τη μάθησή τους και η παροχή βοήθειας στα αγόρια, ώστε να έχουν μια ρεαλιστική άποψη για τις επιτυχίες τους και τους μελλοντικούς τους στόχους, μπορεί επίσης να συνεισφέρουν στη μείωση του «χάσματος» των φύλων στο θέμα των επιδόσεων. Ίσως τότε τα μικρά βήματα βελτίωσης που έχουν κάνει τα αγόρια από τη θεσμοθέτηση του GCSE το 1988, να διερευνηθούν και να φθάσουν τα τεράστια βήματα προόδου που έχουν σημειώσει τα κορίτσια.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ANDERSON, L. & BURNS, R. (1989) *The Study of Teachers, Teaching and Instruction* (Oxford, Pergamon Press).
- ARNOT, M., GRAY, J., JAMES, M. & RUDDUCK, J. (1998) *Recent Research on Gender and Educational Performance* (London, Office for Standards in Education).
- ASKEW, S. & ROSS, C. (1988) *Boys Don't Cry: boys and sexism in education* (Milton Keynes, Open University Press).
- BARKER, B. (1997) Girls' world or anxious times: what's really happening at school in the gender war? *Educational Review*, 49, σελ. 221-228.
- BARTON, A. (1997) Boys' underachievement in GCSE modern foreign languages: reviewing the reasons. *Language Learning Journal*, 16, σελ. 11—16.
- BLATCHFORD, P. (1996) Pupils' views on school work and school from 7 to 16 years. *Research Papers in Education*. 11. σελ. 263-288.
- BOALER, J. (1997) Reclaiming school mathematics: the girls fight back. *Gender and Education*. 9. σελ. 285-305.
- BOOSTROM, R. (1994) Learning to pay attention. *Qualitative Studies in Education*. 7. σελ. 51-64.
- BORNBOLT, L., GOODNOW, J. & COONEY, G. (1994) Influences of gender stereotypes on adolescents' perceptions of their own achievement. *American Educational Research Journal*. 31. σελ. 675-692.
- CLARK, A. & TRAFFORD, J. (1995) Boys and modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*. 7. σελ. 315-325.
- COHEN, M. (1996) Is there a space for the achieving girl? στο: P. Murphy & C. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys* (London, Falmer Press).
- DART, B. & CLARKE, J. (1988) Sexism in schools: a new look, *Educational Review*, 40. σελ. 41-49.
- FENNEMA, E. (1996) Scholarship, gender and mathematics, στο: P. Murphy & C. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys* (London, Falmer Press).
- FURLONG, V. & EDWARDS, A. (1989) Language in classroom interaction: theory and data, στο: M. Hammersley (Ed.) *Controversies in Classroom Research* (Buckingham, Open University Press).
- GORDON, T. (1996) Citizenship, difference and marginality in schools: spatial and embodied aspects of gender construction, στο: P. Murphy & C. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys* (London, Falmer Press).
- HARRIS, S., WALLACE, G. & RUDDUCK, J. (1993) 'It's not just that I haven't learnt much. It's just that I don't really understand what I'm doing': metacognition and secondary school students. *Research Papers in Education: Policy and Practice*, 10, σελ. 254-271.

- HEAD, J. (1996) Gender identity and cognitive style, στο: P. Murphy & C. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys* (London, Falmer Press).
- HOWE, C. (1997) *Gender and classroom interaction, a research review* (Edinburgh, Scottish Council for Research in Education, Publication 138).
- JACKSON, D. & SALISBURY, J. (1996) Why should secondary schools take working with boys seriously? *Gender and Education*. 8, σελ. 103-115.
- KELLY, A. (1988) Gender differences in teacher-pupil interactions; a meta-analytic review, *Research in Education*, 39, σελ. 1-23.
- KENWAY, J. WILUS, S., BLACKMORE, J. & RENNIE, L. (1998) *Answering Back girls, boys and feminism in schools* (London and New York. Routledge).
- KRUSE, A-M. (1996) Single-sex settings, pedagogies for girls and boys in Danish schools, in: P. Murphy & C. Gipps (Eds) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys* (London, Falmer Press).
- LEE, A. (19%) *Gender, Literacy. Curriculum: re-writing school geography* (London, Taylor & Francis).
- MAC AN GHAILL, M. (1994) *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling* (Buckingham, Open University Press).
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION AND EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1996) *The Gender Divide: performance differences between boys and girls at school* (London, HMSO).
- PLACE, J. (1997) Boys will be boys, boys and under-achievement in modern foreign languages. *Language Learning Journal*. 16, σελ. 3—10.
- SADKER, M. & SADKER, D. (1985) Sexism in the schoolroom of the 80's. *Psychology Today*, σελ. 54-57.
- SALISBURY, J. & JACKSON, D. (1996) *Challenging Macho Values: practical ways of working with adolescent boys* (London. Falmer Press).
- SHILLING, C. (1991) Social space, gender inequalities and educational differentiation. *British Journal of Educational Psychology*. 53. σελ. 299-306.
- SLATER. A. (1996) The lost boys. *Managing Schools Today*, σελ. 24-26.
- TABER, K. (1992) Girls' interactions with teachers in mixed physics classes: results of classroom observation. *International Journal of Science Education*, 14, σελ. 163-180.
- WARRINGTON, M. & YOUNGER, M. (1995) I want it done now, before Neighbours and Home and Away start, στο: R. CHAPLAIN, J. RUDDUCK & G. WALLACE (Eds) *School Improvement: what can pupils tell us?* (London, David Fulton).
- WARRINGTON, M. & YOUNGER, M. (1999) Perspectives on the gender gap in English secondary schools, *Research Papers in Education*. 14. σελ. 51-77.
- WEBB, N. (1984) Sex differences in interaction and achievement in co-operative small groups. *Journal of Educational Psychology*. 76. σελ. 33—44.
- WEST, P. (1996) Boys, sport and schooling: an Australian perspective, paper presented at the *University of Cambridge Faculty of Education*, 7th November.
- WIKLEY, F. & JAMIESON, I. (1996) The gender puzzle: a pilot project, paper given at the *European Educational Research Association Conference*, Seville, September.

- WILKINSON, H. (1994) *No Turning Back: generations and the genderquake* (London, Demos).
- WOODS, P. (1990) *The Happiest Days? How Pupils Cope with School* (Basingstoke, Falmer Press).
- WRAGG, L. (1994) *An Introduction to Classroom Observation* (London, Routledge).
- YATES, L. (1997) Gentler equity and the boys debate: what sort of challenge is it? *British Journal of Sociology of Education*. 18. σελ. 337-347.
- YOUNGER, M. & WARRINGTON, M. (1996) Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*. 17. σελ. 299-313.

1.5 «ΜΑΓΚΕΣ», «ΠΑΡΤΟΒΙΟΙ», «ΦΥΤΑ» ΚΑΙ «ΑΔΕΡΦΕΣ»: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΝΕΑΝΙΚΩΝ ΑΝΔΡΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ¹²

Wayne Martino¹³

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό, χρησιμοποιείται ένα ερμηνευτικό πλαίσιο σύμφωνα με τη θεωρία του Foucault για την ανάλυση της παραγωγής της υποκειμενικότητας ως βάση για τη διερεύνηση των τρόπων, με τους οποίους τα αγόρια διαμορφώνουν την ανδρική τους ταυτότητα σε ένα συγκεκριμένο σχολείο. Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με μια ομάδα εφήβων αγοριών, ηλικίας 15-16 ετών, σε ένα μικτό καθολικό γυμνάσιο χρησιμοποιούνται για να αποκαλύψουν συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές και συμπεριφορές, οι οποίες αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερες μορφές ανδρισμού. Τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα αγόρια αυτά μαθαίνουν να σχετίζονται με τον εαυτό τους και με τους άλλους στο πλαίσιο των σχέσεων και των δυναμικών των ομάδων των συνομηλίκων σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο. Επισημαίνονται οι πιθανές προεκτάσεις αυτής της έρευνας για την εκπαίδευση στα σχολεία.

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό, επικεντρώνεται σε μια ομάδα αγοριών που φοιτά σε ένα μικτό Γυμνάσιο του Perth, στη Δυτική Αυστραλία. Οι συνεντεύξεις που έγιναν με τα αγόρια αυτά, αποτελούν μέρος της διδακτορικής μου διατριβής, της οποίας το θέμα ήταν η διαμόρφωση των ανδρικών ταυτοτήτων σε ένα συγκεκριμένο χώρο (βλέπε Skelton, 1996). Παρέχεται μια μικροαναλυτική εστίαση, με επίκεντρο το πώς ορισμένα αγόρια υποδύονται τις ανδρικές τους ταυτότητες μέσα σε ένα καθεστώς πρακτικών συμμόρφωσης, στο οποίο η σεξουαλικότητα λειτουργεί σαν ένας δείκτης υποκειμενικότητας (βλέπε Butler 1996, Nayak & Kehily, 1996, Epstein, 1997). Επομένως, διερευνώνται οι συγκεκριμένες νόρμες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά μιας ομάδας αγοριών, με τα οποία πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε ένα σχολείο, υπό το φως των ισχυρισμών του Foucault για την παραγωγή της υποκειμενικότητας (βλέπε Foucault, 1978, 1988a,b).

Το έργο του Foucault παρέχει ένα χρήσιμο αναλυτικό πλαίσιο για την ερμηνεία του τρόπου, με τον οποίο οι ετεροσεξουαλικές ανδρικές ταυτότητες επιτηρούνται

¹² Martino, W. (1999). 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2, pp. 239-263.

¹³ Australian Institute of Education, Murdoch University, South Street, Murdoch, W.A. 6150, Australia.

μέσα από μια προσπάθεια διατήρησης των ορίων κάθε κατηγορίας ανδρισμού (Davies, 1998), η οποία (προσπάθεια) πραγματοποιείται από ορισμένα αγόρια μέσα σε ένα ετεροκανονιστικό καθεστώς πρακτικών (βλέπε Willis, 1997, Kessler et al, 1985, Connell, 1987, 1989, 1994, 1995, Askew & Ross, 1988, Walker, 1988, Frank, 1990, 1993, Frank 2003, Haywood, 1993, Mac an Ghail, 1991, Butler, 1995, Davies, 1995, 1996, 1997, Jordan 1995a,b, Ward 1995, Nayak & Kehily, 1996, Redman 1996, Ersein 1997, Kehily & Nayak, 1997). Αυτό τεκμηριώνεται στο παρόν άρθρο μέσω του εντοπισμού ορισμένων τύπων ή κατηγοριών αγοριών όπως οι «μάγκες», τα «φυτά», οι «παρτόβιοι» και οι «αδερφές». Οι «μάγκες» συμμετείχαν ενεργά στο ποδόσφαιρο και είχαν ένα πολύ καλό προφίλ σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο. Επίσης, ήταν γνωστοί ως «παρτόβιοι», επειδή είχαν τη φήμη ότι καπνίζουν μαριχουάνα και ότι μεθούν στα πάρτι. Τα αγόρια αυτά προσδιόριζαν τον εαυτό τους σε αντίθεση με τα «φυτά», τα «αγόρια με υψηλές επιδόσεις» που επένδυναν στην πνευματική εργασία (Willis, 1977). Τα αγόρια εκείνα, τα οποία δεν επέλεγαν να παίζουν ποδόσφαιρο ή εκδήλωναν χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ιδιότητες που αποδίδονται συνήθως στους ομοφυλόφιλους, γίνονταν ορατοί στόχοι για τους «μάγκες» και χλευάζονταν. Έτσι, λοιπόν, η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό, συμβάλλει στη γνώση για τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η «ομοφυλοφοβία» στη διαμόρφωση συγκεκριμένων υβριστικών και προσβλητικών μορφών του ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού, επισημαίνοντας ταυτόχρονα την ανάγκη να διερευνηθούν οι ιδιαίτερες καταστασιακές δυναμικές που εμπλέκονται στην εκδήλωση συγκεκριμένων μορφών ανδρισμού από τα αγόρια και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αισθάνονται υποχρεωμένα να καταφεύγουν σε κάτι τέτοιο, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου, σε ένα αυστραλιανό περιβάλλον.

Η ανάλυση των ανδρικών ταυτοτήτων με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του Foucault

Αυτό που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στο έργο του Foucault (1982, 1985b, 1987, 1993) όσον αφορά στην ανάλυση των ανδρικών ταυτοτήτων, είναι ο τρόπος, με τον οποίο θεωρητικοποιεί την έννοια της υποκειμενικότητας από την άποψη της εισαγωγής του υποκειμένου σε ένα «συγκεκριμένο παιχνίδι αλήθειας». Ωστόσο, η άρνησή του να αναλύσει την υποκειμενικότητα χρησιμοποιώντας τις κατηγορίες της ιδεολογίας ή του ασυνείδητου –που προϋποθέτουν τη λειτουργία ενός κατασταλτικού μηχανισμού– απαιτεί εξέταση. Το γεγονός αυτό έχει επιπτώσεις στην ανάλυση των ανδρικών ταυτοτήτων, διότι μια τέτοιου είδους ερμηνευτική αναλυτική επιτρέπει σε κάποιον να εξετάσει τους διάφορους τρόπους, με τους οποίους τα αγόρια εφηβικής

ηλικίας εισάγονται σε ένα «παιχνίδι αλήθειας», στο οποίο μαθαίνουν τι σημαίνει να είναι κανείς «άνδρας». Μέσα σε ένα σύνθετο πεδίο κοινωνικών πρακτικών, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα αγόρια προτρέπονται να υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές «ανδρισμού» και στη συνέχεια να επιδεικνύουν τον εαυτό τους ως κάτοχο συγκεκριμένων κατηγοριών ανδρισμού σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Coleman, 1990). Επομένως, ερμηνευτικό στόχο αποτελούν οι συνθήκες που λειτουργούν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, οι οποίες επιτρέπουν στα αγόρια να εισέλθουν σε μια συγκεκριμένη σχέση κανονικοποίησης τόσο του εαυτού τους όσο και των άλλων. Υπό αυτήν την έννοια, απορρίπτεται μια προϋπάρχουσα θεωρία περί υποκειμένου, η οποία προϋποθέτει ότι υπάρχει μια γνώση για τον ανδρισμό που περιμένει να απελευθερωθεί από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς εξουσίας που λειτουργούν εντός του κοινωνικού πεδίου:

Αυτό που ήθελα να μάθω ήταν πώς το υποκείμενο συγκροτεί τον εαυτό του, στη μια ή στην άλλη καθορισμένη μορφή, ως ένα παράφρον υποκείμενο ή ως ένα τυπικά αναπτυσσόμενο υποκείμενο, μέσω μιας συγκεκριμένης σειράς πρακτικών που ήταν παιχνίδια αλήθειας, εφαρμογές εξουσίας, κτλ. Έπρεπε να απορρίψω μια συγκεκριμένη προϋπάρχουσα θεωρία περί υποκειμένου, προκειμένου να προβώ σε αυτή την ανάλυση των σχέσεων που μπορεί να υφίστανται μεταξύ της διαμόρφωσης του υποκειμένου ή των διαφορετικών μορφών του υποκειμένου και των παιχνιδιών αλήθειας, των πρακτικών εξουσίας και ούτω καθεξής.» (Foucault, 1987, σ.121: η έμφαση είναι δική μου).

Ο Foucault είναι προσεκτικός, όταν τοποθετεί αυτή την εστίαση στο «πώς, το υποκείμενο συγκροτεί τον εαυτό του» μέσα σε ένα πεδίο ή παιχνίδι αλήθειας/σχέσεων εξουσίας. Επομένως, οι διαφορετικές μορφές του υποκειμένου δε μπορούν να διαχωριστούν από ένα καθεστώς πρακτικών, μέσω των οποίων διοχετεύεται η εξουσία και καθιερώνονται συγκεκριμένες αλήθειες. Επιγραμματικά, η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας δε γίνεται αντιληπτή με όρους, οι οποίοι βασίζονται στην επεξηγηματική κατηγορία της ιδεολογίας. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι συγκεκριμένες πολιτισμικές τεχνικές επεξεργασίας και διαμόρφωσης του έμφυλου εαυτού, οι οποίες «διατίθενται» μέσω των υφιστάμενων καθεστώτων πρακτικής, αποτελούν το σημείο εστίασης της διερεύνησης. Με άλλα λόγια, στο άρθρο αυτό δίδεται έμφαση στις πολιτισμικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τα αγόρια για να υποδύονται συγκεκριμένες, τυποποιημένες μορφές ανδρισμού στον αυταρχικό χώρο του σχολείου.

Αυτό οδηγεί σε μια διερεύνηση αυτού που ο Foucault ορίζει (1978) ως «πολύμορφες τεχνικές εξουσίας» κατά την εξέταση της διαμόρφωσης των ανδρικών ταυτοτήτων στην εφηβική ηλικία. Με άλλα λόγια, σημείο εστίασης αποτελεί ο τρόπος, με τον οποίο οι ηθικοί κανόνες της εξουσίας διοχετεύονται μέσω των κανονιστικών καθεστώτων πρακτικής, για να διαποτίσουν τους ατομικούς τρόπους συμπεριφοράς. Ο Foucault τονίζει ότι αυτού του είδους οι μορφές εξουσίας οργανώνονται γύρω από ιδιαίτερους, ιστορικά συμπτωματικούς κανόνες για τη ρύθμιση τέτοιων σχέσεων με τον εαυτό μας και τους άλλους:

... το κύριο μέλημά μου θα είναι να εντοπίσω τις μορφές εξουσίας, τους διαύλους και τους λόγους που διαποτίζει προκειμένου να φθάσω τους πλέον επουσιώδεις και μεμονωμένους τρόπους συμπεριφοράς, τα μονοπάτια που της παρέχουν πρόσβαση στις σπάνια και σχεδόν καθόλου αντιληπτές μορφές της επιθυμίας, πώς διεισδύουν και ελέγχουν την καθημερινή απόλαυση, όλα αυτά τα συνεπαγόμενα αποτελέσματα που μπορεί να είναι εκείνα της άρνησης, του αποκλεισμού, της ακύρωσης αλλά επίσης της παρότρυνσης και της ενδυνάμωσης: επιγραμματικά, τις «πολύμορφες τεχνικές της εξουσίας».
(Foucault, 1978, σ.11)

Είναι η ενδυνάμωση και η παρότρυνση συγκεκριμένων μορφών επιθυμίας μέσα σε συγκεκριμένα καθεστώτα πρακτικής που διαμορφώνουν τον τρόπο που τα αγόρια εφηβικής ηλικίας σχετίζονται ως έμφυλα υποκείμενα όχι μόνο με τον εαυτό τους αλλά και μεταξύ τους. Ωστόσο, ο Foucault (1987) είναι προσεκτικός και αποφεύγει να υποβιβάσει τη διαμόρφωση του υποκειμένου σε μια γενική θεωρία περί εξουσίας ή κουλτούρας:

Δεν έχεις με τον εαυτό σου το ίδιο είδος σχέσεων, όταν συγκροτείς τον εαυτό σου ως πολιτικό υποκείμενο, το οποίο πηγαίνει και ψηφίζει ή εκφράζει την άποψή του σε μια συνάντηση και όταν προσπαθεί να εκπληρώσει τις επιθυμίες του σε μια σεξουαλική σχέση. Αναμφίβολα, υπάρχουν, κάποιες σχέσεις και κάποιες επικαλύψεις μεταξύ αυτών των υποκειμένων διαφορετικού είδους, αλλά δε βρισκόμαστε ενώπιον του ίδιου είδους υποκειμένου. Σε κάθε περίπτωση, υποδυόμαστε, δημιουργούμε ένα διαφορετικό είδος σχέσης με τον εαυτό μας. Και είναι ακριβώς αυτή η *ιστορική συγκρότηση αυτών των διαφορετικών μορφών υποκειμένου, οι οποίες σχετίζονται με τα παιχνίδια αλήθειας που με ενδιαφέρουν* (ibid, σ. 121, η έμφαση είναι δική μου).

Στο απόσπασμα αυτό ο Foucault υπογραμμίζει τις περιστάσεις υπό τις οποίες συμπεριφερόμαστε ως ιδιαίτερα είδη υποκειμένων. Με άλλα λόγια ο τρόπος, με τον

οποίο τα υποκείμενα συμπεριφέρονται και σχετίζονται με τον εαυτό τους είναι συνδεδεμένος τόσο με τους συγκεκριμένους καταστασιακούς περιορισμούς εντός των οποίων βρίσκονται όσο και με την ιστορική ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων τεχνολογιών του εαυτού μέσα στις οποίες διαμορφώνονται οι επιτακτικές ανάγκες να σχετιστεί με τον εαυτό του ως ένα συγκεκριμένο είδος προσώπου. Υπό αυτήν την έννοια, ο Foucault είναι προσεκτικός όταν υπογραμμίζει ότι, παρόλο που κάποιος μπορεί να αναλάβει ενεργό ρόλο κατά την εμπλοκή του σε πρακτικές αυτο-διαμόρφωσης, το άτομο δεν είναι ελεύθερο να επινοήσει μια μορφή υποκειμενικότητας από μόνο του/μόνη της:

Θα έλεγα ότι εάν επί του παρόντος ενδιαφέρομαι πράγματι για τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο συγκροτεί τον εαυτό του με έναν ενεργό τρόπο, μέσω των πρακτικών του εαυτού· όμως, αυτές οι πρακτικές δεν είναι κάτι το οποίο επινοεί το άτομο από μόνο του. Είναι πρότυπα, τα οποία βρίσκει σε αυτή την κουλτούρα και τα οποία του προτείνονται, του συνιστώνται και του επιβάλλονται από την κουλτούρα του, την κοινωνία και τον περίγυρό του (1987, s. 122).

Οι συζητήσεις αυτές που αφορούν στην παραγωγή της υποκειμενικότητας, αποτελούν μια προσπάθεια να θεμελιωθεί μια βάση στο άρθρο αυτό, ώστε να στραφεί η προσοχή στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια εμπλέκονται σε συγκεκριμένες πρακτικές αυτο-αποκρυπτογράφησης, ώστε να παρακολουθούν και να επιτηρούν τη σεξουαλικότητά τους. Με τον τρόπο αυτό, χαράσσονται τα όρια του προδιαγεγραμμένου επιθυμητού ανδρισμού. Έτσι, ο Foucault επισημαίνει τον ιστορικά συμπτωματικό ρόλο τέτοιων εξομολογητικών πρακτικών αυτο-αποκάλυψης και επίβλεψης. Αυτές οι τεχνικές ελέγχου και διαμόρφωσης του εαυτού μας όπως υποστηρίζει, λειτουργούν σε ένα καθεστώς αλήθειας, στο οποίο η σεξουαλικότητα λειτουργεί ως δείκτης υποκειμενικότητας στην κινητοποίηση μιας παραγωγικής και εξατομικευμένης μορφής εξουσίας.

Στα μαθήματά του στο Dartmouth, όπως και στα μεταγενέστερα έργα του, ο Foucault (1985a, 1986, 1993) παρουσιάζει μια τέτοια γενεαλογία του εαυτού, κατά την οποία κινείται ανάμεσα σε μια ιδιαίτερη «επιτήρηση του εαυτού» και μια ερμηνευτικής αρχής που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των εκχριστιανισμένων καθεστώτων πρακτικής.

Οι τρόποι με τους οποίους λειτουργούσε η σεξουαλικότητα σε ένα τέτοιου είδους καθεστώς, υποστηρίζει ο Foucault, εγκαινίασε ένα νέο ηθικό κώδικα συμπεριφοράς, ο οποίος μετέβαλε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σχετίζονταν

με τον εαυτό τους. Μέσω της ανάπτυξης των εξομολογητικών τεχνικών, τα άτομα προτρέπονταν να ανακαλύψουν την αλήθεια για τη σεξουαλικότητά τους, ως έναν δείκτη της υποκειμενικότητάς τους και κατόπιν να διατυπώσουν αυτή την αλήθεια σε άλλους. Επομένως, το σημείο εστίασης για τον Foucault τοποθετείται στις προεκτάσεις της αναγκαιότητας να διακηρύσσουμε ποιοι πραγματικά είμαστε. Αυτό, όπως τονίζει, αιχμαλωτίζεται σε ένα κανονιστικό καθεστώς, στο οποίο είναι επιτακτική ανάγκη να διακηρύσσουμε μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Το ερμηνευτικό αναλυτικό πλαίσιο που περιγράφηκε χρησιμοποιείται σε αυτό το άρθρο για να:

- i) αναδειχτούν οι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις διάφορες πτυχές του ανδρισμού σε μια συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα.
- ii) δοθεί έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι επιθυμίες των έφηβων αγοριών διοχετεύονται μέσω της ανάπτυξης «πολύμορφων τεχνικών εξουσίας».
- iii) αποδειχθεί ότι η ιεραρχία των ηγεμονικών και υποδεέστερων εκφάνσεων του ανδρισμού στη ζωή μιας ομάδας έφηβων αγοριών είναι συνδεδεμένη με ένα ετεροκανονιστικό σύστημα ή μια «οικονομία επιθυμιών», η οποία διαμορφώνεται μέσα σε ένα καθεστώς πρακτικών, στο οποίο η σεξουαλικότητα λειτουργεί ως δείκτης υποκειμενικότητας.
- iv) προβούμε στην επεξεργασία μιας πολιτικής πρακτικής για τη διερεύνηση των ανδρικών ταυτοτήτων στα σχολεία.

Η διεξαγωγή συνεντεύξεων με αγόρια εφηβικής ηλικίας

Τα αγόρια, με τα οποία πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στο πλαίσιο της μελέτης αυτής, φοιτούσαν σε ένα μικτό ιδιωτικό σχολείο στο Perth της Δυτικής Αυστραλίας και προέρχονταν κυρίως από οικογένειες λευκών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Το άρθρο αυτό στηρίζεται σε στοιχεία από μια σειρά συνεντεύξεων με αγόρια εφηβικής ηλικίας (15-17 ετών) που φοιτούσαν σε αυτό το σχολείο. Ο ερευνητής μίλησε σε τέσσερις τάξεις Αγγλικών του συγκεκριμένου σχολείου για την έρευνά του και κάλεσε τα αγόρια να συμμετάσχουν στο ερευνητικό του έργο. Τους εξήγησε ότι η μελέτη επιχειρούσε να καταγράψει τις σκέψεις και τις απόψεις τους για το σχολείο και τις σχέσεις τους με τους συνομήλικούς τους. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τα 25 αγόρια, τα οποία επέστρεψαν τα έντυπα συγκατάθεσης και η κάθε συνέντευξη διαρκούσε περίπου 40 λεπτά (βλέπε Martino, 1998a).

Δεδομένου ότι ο ερευνητής είχε εργαστεί στο σχολείο και είχε διδάξει αρκετούς (όχι όμως όλους) τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, αντιμετώπισε πολύ μικρή αντίσταση από τα αγόρια, τα οποία εξέφρασαν μια επιθυμία να συμμετάσχουν

στις συνεντεύξεις. Ωστόσο, το γεγονός ότι ο ερευνητής γνώριζε τα αγόρια-υποκείμενα της έρευνας, ίσως να έχει και ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις. Οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα και να εμπιστεύονται έναν ερευνητή που γνωρίζουν, δίνοντας πιο προσωπικές απαντήσεις, υπάρχει όμως και ο κίνδυνος να δώσουν και συγκεκριμένες απαντήσεις, επειδή γνωρίζουν τι προσδοκίες έχει ο ερευνητής και για ποιο πράγμα επιθυμεί να μιλήσουν. Επιπλέον, το γεγονός ότι έχει διδάξει ορισμένα από τα αγόρια μπορεί να συνεπάγεται ότι είχαν αποκτήσει ήδη ένα λεξιλόγιο και μια αντίληψη με την οποία τοποθετούνται σε συγκεκριμένα ζητήματα. Για παράδειγμα, τα ζητήματα φύλου είχαν συζητηθεί στην τάξη και είχαν γίνει συγκεκριμένες αναφορές στο πώς συγκεκριμένες προσδοκίες επηρεάζουν την ιδιαίτερη έμφυλη συμπεριφορά. Συνεπώς, τα αγόρια μπορεί να ήταν περισσότερο εξοικειωμένα με τη χρήση της γλώσσας, τον τόνο της φωνής, τον επιτονισμό του ερευνητή, ώστε να μπορούν να «διαβάσουν» τις πραγματικές σημασίες και τις προθέσεις που υπήρχαν στις ερωτήσεις που τους υποβάλλονταν. Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς αυτούς, φαίνεται ότι υπήρξαν ορισμένα οφέλη από το γεγονός ότι ο ερευνητής γνώριζε τους συνεντευξιζόμενους, καθώς αισθάνονταν άνετα και μπορούσαν να εκφράσουν ανοικτά τις σκέψεις και τις απόψεις τους, χωρίς το φόβο ότι θα αμφισβητούνταν ο ανδρισμός τους.

Παρ' όλα αυτά, αξίζει να τονισθεί ότι η επιλογή των δεδομένων των συνεντεύξεων πάντοτε διέπεται από συγκεκριμένες νόρμες. Σε αυτή την περίπτωση, η εστίαση «στους μάγκες» θεωρήθηκε σημαντική, λόγω των αναφορών που έκαναν αρκετοί από τους συνεντευξιζόμενους σε αυτή την ομάδα συνομηλίκων και στον αντίκτυπο που είχε στη ζωή τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Με αυτό, δεν αρνούμαστε ότι υπάρχουν πιθανές σχέσεις εξουσίας στην έρευνα. Όμως, ο κίνδυνος να επιλεγούν συγκεκριμένες συνεντεύξεις που λειτουργούν απλά σαν ένα μέσο ενίσχυσης της κοσμοθεωρίας του ερευνητή ελαχιστοποιήθηκε στη συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα, καθώς ο ερευνητής πρώτον τεκμηριώνει τις δικές του κατηγορίες κοινωνικής ανάπτυξης παρέχοντας δεδομένα παρατηρήσεων από το τοπικό πλαίσιο που διεξήχθη η έρευνα και δεύτερον διασφαλίζοντας ότι θα πραγματοποιούνταν συνεντεύξεις με αγόρια που ανήκαν σε όλες τις αναγνωρίσιμες ομάδες φιλίας.

Αυτό που είχε ενδιαφέρον ήταν ότι ακόμη και τα αγόρια εκείνα στα οποία δεν είχε διδάξει ο ερευνητής, έκαναν παρόμοια σχόλια αναφορικά με τις δυναμικές και τις πολιτικές μεταξύ των διαφόρων ομάδων φιλίας και επεσήμαναν τον ιδιαίτερο ρόλο που έπρεπε να διαδραματίσουν οι «μάγκες» στη διαφύλαξη των ετεροκανονιστικών ορίων του αποδεκτού ανδρισμού. Επομένως, οι «μάγκες» αποτέλεσαν το σημείο εστίασης του άρθρου αυτού, επειδή όλοι όσοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις στο πλαίσιο της έρευνας αναγνώρισαν ότι είχαν σημαντική επιρροή σε αυτό το

συγκεκριμένο σχολείο. Επιπλέον, αγόρια από διαφορετικές ομάδες φιλίας έκαναν αναφορές στους «ποδοσφαιριστές» του γηπέδου, οι οποίοι θεωρούνταν πολύ ισχυροί, τόσο από σωματικής άποψης, όσο και από την άποψη της θέσης του «μάγκα» που είχαν αποκτήσει (βλέπε τα στοιχεία της συνέντευξης με τον Scott, τον Brian και τον Paul). Πάνω από 30 αγόρια είχαν κατακτήσει την ιδιότητα του μέλους αυτής της ομάδας, γεγονός το οποίο συνέβαλε σημαντικά στη φυσική τους παρουσία και στην ορατότητά τους στο σχολείο.

Προκειμένου τα αγόρια να παρακινηθούν να μιλήσουν για τους φίλους τους και τις ομάδες φιλίας στο σχολείο, χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα ερωτήματα, που στόχο είχαν να εκμαιεύσουν απαντήσεις σχετικά με τις δυναμικές και τις πολιτικές της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκφάνσεων του ανδρισμού σε αυτόν το συγκεκριμένο χώρο:

- Πες μου για την ομάδα των φίλων σου στο σχολείο. Πώς είναι; Τι κάνετε μαζί; Για ποια πράγματα μιλάτε; Τι κάνετε την ώρα του φαγητού και του διαλείμματος;
- Μπορείς να μου μιλήσεις για άλλες ομάδες φιλίας στο σχολείο και πώς είναι, πώς τους βλέπεις; Πώς θα περιέγραφε τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται; Εάν μπορείς, δώσε μου συγκεκριμένα παραδείγματα.
- Υπάρχουν συγκεκριμένες ομάδες ή αγόρια που θεωρούνται πιο δημοφιλή από άλλα; Μπορείς να εξηγήσεις;

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιούνται προκειμένου να εξεταστούν ορισμένοι από τους τρόπους με τους οποίους τα αγόρια μαθαίνουν να εδραιώνουν τις ανδρικές τους ταυτότητες σε αυτόν το συγκεκριμένο χώρο, με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες παραμέτρους των κοινωνικών του πρακτικών, ρουτινών και ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Εφόσον, όπως υποστηρίζει η Skelton (1996), «όλα τα σχολεία δε λειτουργούν με τους ίδιους περιορισμούς», τέτοιου είδους μελέτες είναι χρήσιμες, ώστε να στραφεί η προσοχή σε συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές που αναπτύσσονται για τη διατήρηση συγκεκριμένων μορφών ανδρισμού στην καθημερινή ζωή των αγοριών (βλέπε Willis, 1997, Kessler et al, 1985, Walker, 1988, Connell, 1989, Frank, 1990, Mac an Ghail, 1994, Parker, 1996).

Σχετικά με το σχολείο

Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει η Skelton για τις διαφορές που σχετίζονται με συγκεκριμένους θεσμικούς χώρους, είναι σημαντικό να εστιάσουμε την προσοχή σε κάποια από τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου, στο οποίο διεξήχθη η

έρευνα. Ήταν γνωστό ως «το σχολείο του ποδοσφαίρου» και είχε φήμη στην ευρύτερη κοινότητα για την παραγωγή εξαιρετικών ποδοσφαιριστών. Το σχολείο είχε κερδίσει το επίσημο πρωτάθλημα του Αυστραλιανού Ποδοσφαίρου για 5 συνεχή έτη και συχνά πραγματοποιούνταν συγκεντρώσεις για την αναγνώριση της επιτυχίας της ποδοσφαιρικής ομάδας. Αρκετοί από τους μαθητές είχαν, πράγματι, εκφράσει την ενόχλησή τους για την έμφαση που δινόταν στο ποδόσφαιρο σε επίσημο επίπεδο. Αρκετά αγόρια από το συγκεκριμένο σχολείο έπαιζαν για μια από τις τοπικές ποδοσφαιρικές ομάδες και ήταν μέλη του Ομίλου Αυστραλιανού Ποδοσφαίρου. Στο σχολείο αυτό, είχε καθιερωθεί μια συγκεκριμένη ποδοσφαιρική κουλτούρα που υποστηριζόταν σθεναρά από τις σχολικές δομές και από αρκετούς γονείς. Αυτή η έμφαση στο ποδόσφαιρο πρέπει να ληφθεί υπόψη στα σχόλια πολλών αγοριών αναφορικά με το ρόλο του και τη θέση του στη ζωή τους στο συγκεκριμένο σχολείο.

Έκφραση των ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολείο

Με βάση την έρευνα αυτή, φαίνεται ότι αρκετά αγόρια μαθαίνουν να δομούν τον ανδρισμό τους ως το εντελώς αντίθετο προς τη θηλυκότητα (βλέπε Connell, 1994). Με άλλα λόγια, ορίζουν τον ανδρισμό τους μέσα σ' ένα σύνολο πολιτισμικών και κοινωνικών πρακτικών που εμπεριέχουν απόρριψη και υποτίμηση αυτών που θεωρούν γυναικείες στάσεις ή συμπεριφορές, οι οποίες συχνά εκλαμβάνονται ως δείκτες ομοφυλοφιλίας, επιτηρώντας έτσι τις κυρίαρχες μορφές ανδρισμού (βλέπε Ward, 1995, Buder, 1996, Laskey & Beavis, 1996). Αυτό αντικατοπτρίζεται και στην τάση αρκετών αγοριών να αποφεύγουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μια τάση που φαίνεται να βασίζεται στην αντίληψη ότι η εκδήλωση των συναισθημάτων είναι γυναικείο χαρακτηριστικό. Όπως ανέφερε ένα αγόρι σε μια συνέντευξη, το να μαθαίνει κανείς να είναι άνδρας σημαίνει «να αποφεύγει όσο το δυνατόν περισσότερο να είναι γυναίκα».

Όταν αυτός ο μαθητής, τον οποίο θα ονομάσουμε Jason (ηλικίας 16 ετών), ερωτήθηκε εάν πίστευε ότι ήταν εύκολο για τα αγόρια να εκφράσουν το ένα στο άλλο αυτό που πραγματικά σκέφτονται και αισθάνονται, ανέφερε ότι αυτό ήταν «πολύ πιο εύκολο για τα κορίτσια» και στη συνέχεια εξήγησε γιατί πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει έτσι.

74 Wayne: Γιατί συμβαίνει αυτό;

75 Jason: Επειδή ασχολούνται περισσότερο με αυτά τα πράγματα, εε, δεν, εε, όλα καταλήγουν στον ανδρισμό και τέτοια πράγματα. Ας πούμε, τα κορίτσια, μπορούν, κατά κάποιον τρόπο, πιστεύω, να μιλήσουν το ένα στο άλλο για προσωπικά πράγματα σε πιο

προσωπικό επίπεδο απ' ό,τι τα αγόρια. Τα αγόρια είναι του τύπου, μπορείς να τους μιλήσεις για προσωπικά πράγματα, αλλά όχι πραγματικά, όπως εσωτερικά συναισθήματα, τα οποία μπορεί πραγματικά να νιώθεις, θα πρέπει κατά κάποιον τρόπο να πηγαίνεις λίγο με το ρεύμα. Μπορείς για παράδειγμα να είσαι πραγματικά ο εαυτός σου, αλλά κατά κάποιον τρόπο, εε, θα πρέπει να ακολουθείς ένα είδος γραμμής. Ας πούμε δε μπορείς πραγματικά να μιλάς για τα ενδόμυχα συναισθήματά σου, ας πούμε, εάν είσαι πιο ήσυχος ή όχι και τόσο σκληρός και τέτοια όσο κάποιιοι από τους άλλους, μπορεί να σε πάρουν στο ψιλό γι' αυτό.

76 Wayne: Με ποιον τρόπο; Τι εννοείς «να σε πάρουν στο ψιλό»;

77 Jason: Όπως ας πούμε να σε πουν «κότα» και, ξέρεις, «αδερφή» και τέτοια.

Σε αυτή τη συνέντευξη, ο Jason επισημαίνει το ρόλο μιας συγκεκριμένης ετεροκανονιστικής μορφής ανδρισμού που επηρεάζει τον τρόπο, με τον οποίο τα αγόρια σχετίζονται μεταξύ τους σε ομάδες συνομηλίκων. Πράγματι, τονίζει τον τρόπο, με τον οποίο συγκεκριμένες συμπεριφορές ελέγχονται μέσα σε ένα καθεστώς πρακτικών, όπου η σεξουαλικότητα λειτουργεί ως μηχανισμός επιτήρησης του ανδρισμού των αγοριών μέσα στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων. Υποστηρίζει ότι τα αγόρια είναι προσεκτικά σχετικά με το να εκφράσουν τα «ενδόμυχα» συναισθήματά τους από φόβο ότι κινδυνεύουν να αμφισβητηθεί ο ανδρισμός ή η σεξουαλικότητά τους από τα άλλα αγόρια, τα οποία μπορεί να τα χαρακτηρίσουν «κότες» ή «αδερφές». Αυτές οι ταμπέλες χρησιμοποιούνται με υποτιμητικό τρόπο από πολλά αγόρια, τα οποία μαρκάρουν τους μαθητές εκείνους που αποκλίνουν από την επιτέλεση μιας αποδεκτής ετεροφυλοφιλικής ανδρικής ταυτότητας. Το να είναι κανείς ομοφυλόφιλος ή να συνδέεται με ο,τιδήποτε αποπνέει θηλυκότητα σημαίνει ότι αμφισβητείται ο ανδρισμός του. Πράγματι, ο χαρακτηρισμός «κότα» (wuss) αποτελεί ένα όρο με σεξουαλική χροιά, ο οποίος είναι παράγωγο του όρου «αδύναμο αιδοίο» (weak pussy) και αναφέρεται στα γυναικεία γεννητικά όργανα. Επομένως, μέσω της χρήσης αυτού του είδους των πολιτισμικών τεχνικών, χαράσσονται τα όρια μιας συγκεκριμένης μορφής ανδρισμού και εκείνα τα αγόρια που δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στα κριτήρια/στάνταρτ, εξοστρακίζονται. Ο Jason, στη συνέχεια της συνέντευξής του, πράγματι υποστηρίζει ότι «εάν δε συμμορφώνεσαι, σχεδόν εξοβελίζεσαι».

Αυτό που είναι σημαντικό να τονιστεί σε αυτό το σημείο είναι ότι το φύλο και η σεξουαλικότητα λειτουργούν μέσω ενός συνόλου λεκτικών πρακτικών που εμπριέχουν τη διαδικασία μάθησης του να είναι κάποιος ετεροφυλόφιλο αρσενικό

κάτι που βασίζεται στην αποφυγή του «γυναικείου» και της ομοφυλοφιλίας. Εκείνα τα αγόρια τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές σε αυτό που θεωρείται ότι είναι κατάλληλη *ανδρική* συμπεριφορά, χαρακτηρίζονται ως το «άλλο» και τοποθετούνται έξω από τα κανονιστικά πλαίσια αναφοράς για την απόδοση του επιθυμητού ανδρισμού, από ορισμένα αγόρια που έχουν ιδιαίτερο γόητρο, το οποίο απορρέει από τη σωματική τους δύναμη και την επιβεβαίωση της ετεροφυλοφιλίας τους (βλέπε Nayak & Kehily, 1996, Epstein, 1997). Με άλλα λόγια, τα αγόρια προτρέπονται να υιοθετούν συγκεκριμένες μορφές σχέσεων, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένες νόρμες που απαιτούν από αυτά να εισέλθουν σε μια ιδιαίτερη κανονιστική σχέση με τον εαυτό τους και τους συνομηλίκους τους.

Στα αγόρια αυτά είναι παγιωμένη μια ειδική αλήθεια για τον ανδρισμό σύμφωνα με την ανάπτυξη της σεξουαλικότητας ως μέσου επιτήρησης των ορίων του αποδεκτού ανδρισμού. Σύμφωνα με την έννοια που δίνει ο Foucault, η σεξουαλικότητα μετατρέπεται σε μηχανισμό, μέσω του οποίου μπορούν να προδιαγραφούν τα όρια ενός επιθυμητού ανδρισμού (βλέπε Redman, 1996, Epstein, 1997). Αυτό που αναδύεται εδώ, στην περιγραφή του Jason για τον τρόπο με τον οποίο έμαθε να σχετίζεται με τους συνομηλίκους του, είναι μια περίπτωση επίτασης και υποκίνησης συγκεκριμένων μορφών επιθυμίας που διέπονται από καθεστώτα καταναγκαστικής ετεροφυλοφιλίας.

Αυτή η πρακτική θηλυκοποίησης και σεξουαλικοποίησης εκείνων των αγοριών που δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του χαρακτηρισμού ως το «άλλο», αναφέρεται και από ένα άλλο αγόρι, τον Scott (ηλικίας 15 ετών), που επισημαίνει την ιεραρχία των μορφών ανδρισμού που υπάρχει σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο:

51 Wayne: Θέλω να σε ρωτήσω, τι κάνεις την ώρα του διαλείμματος και του φαγητού στο σχολείο.

52 Scott: Πραγματικά εξαρτάται, εννοώ εάν «συμβαίνει» κάτι, κάποιος στον οποίο θέλω συγκεκριμένα να μιλήσω, θα πάω και θα του μιλήσω, αλλά, εε, συνήθως την ώρα του φαγητού την περνάω με τον Joel, τον Aaron και υπάρχουν και μερικά άλλα παιδιά τα οποία κατά κάποιον τρόπο, ξέρεις, το είδος των παιδιών που απλά θέλουν να μπουν σε μια μικρή ομάδα. Τα άλλα αγόρια δεν τα δέχονται και έχουμε περίπου τρία τέτοια αγόρια, με τα οποία στην πραγματικότητα δεν έχουμε και πολλά κοινά. Όλοι οι άλλοι τα έδιωξαν κατά κάποιον τρόπο και εμείς δεν μπορούμε να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία, επειδή δεν μας πειράζει να είναι μαζί μας, δεν μας απειλούν ή κάτι τέτοιο. Δεν με ενοχλεί. Ποτέ δε θεώρησα τον εαυτό μου ένα από εκείνα τα παιδιά, παρόλο που ήμουν σαν αυτά

τα παιδιά που κατά κάποιον τρόπο τα έδιωχναν και δεν ήταν αυτά τα οποία συμπαθούσαν οι ομάδες. Όμως, πάντοτε λυπόμουν τα παιδιά που ήταν έτσι, ενώ δεν πιστεύω ότι λυπήθηκε ποτέ κανείς εμένα γι' αυτό το λόγο... Είμαι κάτι σαν παρείσακτος. Με παρενοχλούσαν όλες οι διαφορετικές ομάδες και κατέληγα με λίγους φίλους με τους οποίους κολλάς, επειδή πρέπει να έχεις τέτοιους φίλους και επειδή εάν δεν έχεις όλοι θα σε προσβάλουν. Πρέπει να έχεις κάπου να πας. Το ίδιο συμβαίνει και σε αυτό το σχολείο. Εάν κάθεται με κάποιον, κανείς δεν λέει τίποτε, αλλά εάν κάθεται και διαβάζεις ένα βιβλίο και σε δει κάποιος, αρχίζουν να σε κοροϊδεύουν και είναι πραγματικά περίεργο και θέλουν να σε παρενοχλούν και τέτοια.

Έτσι, ο Scott επαναλαμβάνει τον τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζονται από την κυρίαρχη ομάδα αγοριών τα αγόρια εκείνα που τοποθετούνται «εκτός». Τα αγόρια εκείνα που δεν ταιριάζουν με το κυρίαρχο ετεροφυλοφιλικό μοντέλο παρενοχλούνται. Σε αυτή την περίπτωση, ο Scott επισημαίνει τον τρόπο, με τον οποίο ένα αγόρι που επιλέγει να διαβάσει ένα βιβλίο στο σχολείο, μπορεί να αποτελέσει στόχο άλλων αγοριών. Αυτό το αγόρι τοποθετείται «εκτός» μέσω μιας σειράς κανονιστικών πρακτικών που λειτουργούν για την ενίσχυση μιας δυαδικής, αντιθετικής διαμόρφωσης των σχέσεων φύλου. Μέσα σ' ένα τέτοιο ετερο/σεξιστικό καθεστώς, ορισμένες πρακτικές ή συμπεριφορές, όπως το διάβασμα ή η έκφραση των συναισθημάτων, φαίνονται αντιφατικές με αυτό που αντιλαμβάνονται τα αγόρια ως κατάλληλη αγορίστικη συμπεριφορά (βλέπε Martino, 1994a,b, 1996). Η αποδοχή και η απόρριψη συγκεκριμένων αγοριών εμπεριέχεται μέσα σε ένα σύνολο πρακτικών αυτο-διαμόρφωσης για τον έλεγχο των επιθυμητών μορφών ανδρισμού. Τα αγόρια εκείνα που «περιφέρονται» από ομάδα σε ομάδα αναγνωρίζονται ως αγόρια που έχουν αποτύχει να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες νόρμες για την επιτέλεση μιας τυποποιημένης μορφής του «μάγκικου» ανδρισμού. Πρόκειται για έναν ανδρισμό που διαφοροποιείται μέσω μιας σειράς πρακτικών ή τεχνικών για τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς και ενός τρόπου σχέσεων (που οδηγεί σε τραμπουκισμό).

Ο Scott προχωρά στην επεξεργασία των δυναμικών που εμπλέκονται στον τρόπο, με τον οποίο τα αγόρια σχετίζονται μεταξύ τους, οι οποίες (δυναμικές) δομούνται γύρω από την επιτακτική ανάγκη να βάζουν στόχο εκείνα τα αγόρια που θεωρείται ότι βρίσκονται «εκτός»:

64 Scott: Προκειμένου να είναι κανείς στη δημοφιλή ομάδα, θα πρέπει να παρενοχλεί κάποιον άλλο και όλοι παρενοχλούν ο ένας τον άλλο.

Υπάρχουν αρκετές τέτοιες ομάδες σε αυτό το σχολείο... υπάρχει... αυτή η μεγάλη ομάδα, τα παιδιά του ποδοσφαίρου και του σέρφινγκ και είναι μια μεγάλη ομάδα. Δεν κάνω πραγματικά παρέα με την ομάδα τους από τις αρχές του περασμένου έτους, αλλά όταν έκανα, αυτό που ανακάλυψα ήταν ότι πάντοτε κάποιος δεχόταν όλο το δούλεμα για μια μέρα και έπειτα κάποιος άλλος την επόμενη μέρα... και, ξέρεις, έχουν δικά τους παιδιά, στα οποία κολλάνε και δεν είναι και πολύ δημοφιλή και εναλλάσσονται –μάλλον ήμουν ένα από αυτά τα παιδιά, πότε-πότε μου κολλούσαν.

Ο Scott συνεχίζει να αναφέρεται στην εξουσία που ασκεί αυτή η ομάδα αγοριών, η οποία περιλαμβάνει «πιθανότατα περισσότερα από τα μισά αγόρια της τρίτης τάξης»:

72 *Scott*. ... είναι αρκετά μεγάλη ομάδα. Νομίζω ότι αρκετοί κάνουν παρέα μαζί τους προσπαθώντας κατά κάποιον τρόπο να μη γίνουν αντιληπτοί από τους πιο τραμπούκους. Όμως, υπάρχουν και υποομάδες και όταν προσπαθούσα να ενταχθώ σε αυτές διασκεδάζαν προσπαθώντας να παρενοχλήσουν άλλα παιδιά και κατά κάποιον τρόπο, ναι, να τα αποκτηνώσουν και απλά να συνεχίσουν να τα παρενοχλούν.

73 *Wayne*: Όστε αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται μεταξύ τους;

74 *Scott*: Ναι. Αυτό που προσπαθώ να πω είναι ότι πιθανότατα ο λόγος για τον οποίο με πείραζαν, ήταν ότι δεν μπορούσα να το κάνω σε αυτό το επίπεδο, οπότε ίσως να μπορούσαν να αντιληφθούν αυτή την αδυναμία... Δεν ξέρω, ποτέ δεν ένιωσα ότι ταιριάζω με αυτές τις ομάδες. Δε νιώθω ότι θέλω να επιστρέψω εκεί ή ο,τιδήποτε τέτοιο. Είναι απλά μάταιο. Όμως, ταυτόχρονα, τους λυπάμαι λιγάκι. Δηλαδή, η σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους είναι πραγματικά λίγο χάλια... Δεν ξέρω, απλά τη βγάζουν παρενοχλώντας τους πάντες και έχοντας μόνο κάποιους ανθρώπους να στραφούν και να τους κολλάνε για να γελάνε με άλλους ανθρώπους και πραγματικά είναι όλα λίγο χάλια.

Αυτή η συνέντευξη με τον Scott δίνει έμφαση στο ρόλο μιας συγκεκριμένης μορφής ανδρισμού στη διαμόρφωση του τρόπου, με τον οποίο έχουν μάθει τα αγόρια να σχετίζονται μεταξύ τους. Τέτοιες μορφές σχέσεων βασίζονται σε ένα σύστημα λεκτικής κακοποίησης και υποτίμησης/προσβολής, με βάση το οποίο δημιουργείται μια ιεραρχία ανδρικών ταυτοτήτων (βλέπε επίσης Kessler et al, 1985, Connell, 1989,

Jordan 1995a,b). Φαίνεται ότι προβάλλεται μια δημόσια ηγεμονική μορφή ανδρισμού μέσα σ' ένα καθεστώς υβριστικών και προσβλητικών πρακτικών, στο πλαίσιο του οποίου (καθεστώτος) ορισμένα αγόρια, τα οποία τοποθετούνται «εκτός», γίνονται στόχος παρενοχλήσεων. Για παράδειγμα, στην ενότητα 74, ο Scott επισημαίνει ότι η δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων περιστρέφεται γύρω από τη δυνατότητα «να γελά» σε βάρος των αγοριών εκείνων που ορίζονται ως το «άλλο» και που σαφώς δεν είναι σε θέση ή αρνούνται να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους πρακτικές (βλέπε Kehily & Nayak, 1997, Martino, 1997a). Στην ενότητα 72, ο Scott υποστηρίζει, ακόμη, ότι ορισμένα αγόρια επιλέγουν να αποτελέσουν μέρος αυτής της ομάδας, προκειμένου να αποφύγουν την εναντίον τους επιθετικότητα! Με τον τρόπο αυτό, επαναλαμβάνει το κόστος που συνεπάγεται η μη συμμετοχή σε αυτή την ομάδα. Επιπλέον, τα αγόρια που ασκούν εξουσία, σύμφωνα με τον Scott, είναι εκείνα που ανήκουν στην ομάδα του *ποδοσφαίρου και του σέρφινγκ*. Πράγματι, πολλοί από τους μαθητές που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις ανέφεραν αυτή τη μεγάλη ομάδα αγοριών που καταλάμβαναν χώρο στο γήπεδο.

Αυτό επισημαίνεται και από τον Brian, μέλος μιας άλλης διακριτής ομάδας συνομηλίκων σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο, ο οποίος σχολιάζει με τη σειρά του τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των «ποδοσφαιριστών»:

120 *Wayne*: Μπορείς να μου πεις μερικά πράγματα για τη συμπεριφορά των άλλων ομάδων φιλίας στο σχολείο; Πώς τους βλέπεις;

121 *Brian*: Ποια ομάδα όμως;

122 *Wayne*: Οποιαδήποτε ομάδα προσέχεις συνήθως περισσότερο από τις άλλες.

123 *Brian*: Εννοείς σαν τον Miles και τον Ashley και όλα εκείνα τα αγόρια του γηπέδου και έτσι;

124 *Wayne*: Αυτή είναι η ομάδα που προσέχεις πραγματικά;

Brian: Ναι.

125 *Wayne*: Πώς τους βλέπεις σε σχέση με τη δική σου ομάδα;

126 *Brian*: Δεν ξέρω... εε... είναι κάπως πιο επαναστάτες... Είναι πιο, δεν ξέρω, πιο επιρρεπείς στη βία. Απολαμβάνουν περισσότερο τη βία, υποθέτω.

127 *Wayne*: Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό γι' αυτούς;

128 *Brian*: Δεν ξέρω, απλά ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται και τέτοια, όπως ας πούμε, ξέρεις, αυτά που κάνουν στην τάξη, κάνουν φασαρία, αντιμιλάνε, περιφέρονται άσκοπα και δημιουργούν προβλήματα στην τάξη.

Ο Brian διαφοροποιεί τα μέλη της ομάδας του από την ομάδα των «ποδοσφαιριστών» με βάση την τάση των τελευταίων προς τη βία. Επίσης, αναφέρεται στο «μάγικο» τυποποιημένο τρόπο συμπεριφοράς, τον οποίο τέτοια αγόρια εφαρμόζουν έναν τρόπο επιβεβαίωσης του ανδρισμού τους –κάνουν φασαρία και διακόπτουν το μάθημα (βλέπε Willis, 1997, Walker, 1998, Mac an Ghail, 1994, Dixon, 1997, Kehily & Nayak, 1997). Θα μπορούσε να γίνει η υπόθεση ότι πρόκειται για τα «αποτυχημένα» από ακαδημαϊκής άποψης παιδιά της εργατικής τάξης σε ένα βρετανικό περιβάλλον. Όμως, παρόλο που κάνουν φασαρία και διακόπτουν το μάθημα, αυτά τα λευκά αγόρια που ανήκουν στη μεσαία κοινωνική τάξη δεν είναι συνήθως ακαδημαϊκά αποτυχημένα. Αρκετά από αυτά είναι καλοί μαθητές, αλλά αυτό θα πρέπει να προβάλλεται ότι επιτυγχάνεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και χωρίς κανένα εμφανές σημάδι υπερβολικής πνευματικής εργασίας ή επιθυμίας για μελέτη.

Στην πορεία της συζήτησης σχετικά με τις ομάδες των συνομηλίκων στο σχολείο, ένα αγόρι αναφέρει τον Ryan, ο οποίος επιλέγει να κάνει παρέα μονάχα με μια μικρή ομάδα κοριτσιών:

201 Brian: Όπως, ας πούμε, υπάρχει η ομάδα του Ryan και του

Sharon, που είναι πολύ μικρότερες ομάδες.

202 Wayne: Λοιπόν, πώς τους βλέπεις;

203 Brian: Δεν ξέρω, δεν τους αρέσει η βία.

204 Wayne: Και στις άλλες ομάδες αρέσει;

205 Brian: Ναι.

206 Wayne: Τι εννοείς δεν τους αρέσει η βία;

207 Brian: Να, είναι περισσότερο από τους τύπους που βλέπουν σαπουνόπερες και τέτοια.

208 Wayne: Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;

209 Brian: Δεν ξέρω, απλά ο τρόπος που συμπεριφέρονται και τέτοια.

Συμπεριφέρονται σαν κορίτσια. Μιλάνε περισσότερο για κορισίστικα πράγματα, όπως οι σαπουνόπερες και τέτοια.

Εδώ, ο Brian διαφοροποιεί τον Ryan με βάση τη σχέση του με τα κορίτσια και, επομένως, αυτά για τα οποία μιλάει (βλέπε Connell, 1987, 1994, Segal, 1990, Jordan, 1995a,b). Βλέπει τον Ryan, με βάση τη συσχέτισή του με τα κορίτσια, ως ένα αγόρι που συμμετέχει σε συζητήσεις για σαπουνόπερες, οι οποίες απευθύνονται σε ένα διαφοροποιημένο κοινό από πλευράς φύλου. Επίσης, ο Brian διαφοροποιεί τις δικές του πρακτικές και τα δικά του ενδιαφέροντα από εκείνα των κοριτσιών και αυτό θεωρείται σημαντικό ως ένδειξη ανδρισμού. Ενώ οι «ποδοσφαιριστές» φαίνεται ότι προβάλλουν ένα «μάγικο» ανδρισμό διαφοροποιώντας τον εαυτό τους από τους

άλλους τύπους των αγοριών -όπως εκείνα που προτιμούν το χάντμπολ ή εκείνα που είναι ήσυχα και δηλώνουν ευθαρσώς ότι εργάζονται σκληρά, όπως ο Brian- φαίνεται ότι ο Brian επιχειρεί να προβάλλει το δικό του ανδρισμό έναντι αγοριών, όπως ο Ryan που σχετίζεται με κορίτσια (βλέπε Clark, 1993). Για άλλη μια φορά, αυτό που διαφαίνεται είναι ένα καθεστώς κανονιστικών πρακτικών, μέσω των οποίων τα αγόρια προτρέπονται να υιοθετήσουν συγκεκριμένες πρακτικές ανδρισμού και να προβάλουν τον εαυτό τους ως ένα ιδιαίτερο είδος αγοριού. Ενώ ο Brian διαφοροποιεί σαφώς τον εαυτό του από «τους ποδοσφαιριστές» σε ό,τι αφορά τη βίαιη και αντικοινωνική συμπεριφορά τους, ο ανδρισμός του εξακολουθεί να ρυθμίζεται από τον ίδιο σύμφωνα με συγκεκριμένες νόρμες, οι οποίες οργανώνονται γύρω από μια υποτίμηση οποιασδήποτε συσχέτισης με κορίτσια ή με το «θηλυκό». Έτσι, η συνέντευξη του Brian αντιπροσωπεύει άλλη μια ένδειξη του τρόπου, με τον οποίο η επιθυμία να είναι κανείς «κανονικό αγόρι» μέσα στο πλαίσιο μιας «υποδεέστερης» ομάδας συνομηλίκων, υποκινείται από ένα σύνολο κανονιστικών πρακτικών και σχέσεων, οι οποίες επικαλούνται έναν συγκεκριμένο ανδρισμό με βάση την υποτίμηση του θηλυκού άλλου. Επομένως, τεχνικές διαμόρφωσης ενός επιθυμητού ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού χρησιμοποιούνται και από «υποδεέστερα» αγόρια που παγιδεύονται σε ένα κανονιστικό καθεστώς διαμόρφωσης συγκεκριμένων μορφών έμφυλης υποκειμενικότητας, η οποία είναι συνδεδεμένη με μια ετεροκανονιστική οικονομία της επιθυμίας. Η συνέντευξη του Brian, λοιπόν, παρέχει μια ενδιαφέρουσα ενόραση (επίγνωση) του τρόπου, με τον οποίο τα άλλα αγόρια, τα οποία δεν αποτελούν μέρος της «ομάδας των ποδοσφαιριστών» εμπλέκονται επίσης στην ανάπτυξη συγκεκριμένων τεχνικών εξουσίας επιχειρώντας να επενδύσουν σε μια συγκεκριμένη μορφή ανδρισμού.

Ωστόσο, αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι «μάγκες», σε αντίθεση με τον Brian, ο οποίος δεν είναι «ποδοσφαιριστής», είναι σε θέση να παγιώσουν τη θέση τους στην κορυφή μιας ιεραρχίας κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών στο συγκεκριμένο σχολείο χάρη στην ενεργή συμμετοχή τους στο ποδόσφαιρο. Σύμφωνα με αρκετούς από τους συνεντευξαζόμενους, τα αγόρια αυτά απολάμβαναν ένα ιδιαίτερο γόητρο και ήταν δημοφιλή λόγω της συμμετοχής τους και της θέσης τους σε αθλητικές πρακτικές όπως το ποδόσφαιρο, το οποίο μετατράπηκε σε άλλη μια αρένα διαμόρφωσης ενός συγκεκριμένου «μάγκικου» ανδρισμού.

Αθλητικές μορφές ανδρισμού

Ο Paul, ένα άλλο αγόρι από διαφορετική ομάδα φιλίας σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο, επισημαίνει επίσης το ρόλο των αθλητικών πρακτικών, όπως του

ποδοσφαίρου. Τονίζει τη σημασία της επίδειξης ικανότητας και δεξιότητας για την ενασχόληση με αυτό το άθλημα, η οποία είναι συνδεδεμένη με την εγκαθίδρυση μιας μορφής εκτιμώμενου «μάγκικου» ανδρισμού, ενός ανδρισμού που πολλά αγόρια πασχίζουν να διαμορφώσουν για τον εαυτό τους.

97 *Wayne*: Τι συμβαίνει με τη δημοφιλή ομάδα; Γιατί τους λένε δημοφιλείς; Γιατί πιστεύεις ότι είναι δημοφιλείς;

98 *Paul*: Απλά επειδή απλά πάντοτε αυτό ήταν από την τρίτη τάξη. Πάντα πειράζουν τους πάντες. Ο Gary (είναι μέλος της ομάδας των παιδιών του ποδοσφαίρου και του σέρφινγκ), τον συμπαθώ κατά κάποιον τρόπο, δεν κάνω παρέα μαζί του ή τίποτα τέτοιο, αλλά δεν είναι κακός ούτε πειραχτήρι, οπότε είναι εντάξει να του μιλάς. Οι άλλοι είναι απλά πολύ καλοί για σένα. Πιστεύουν ότι είναι πολύ καλοί για σένα, αλλά βασικά είναι απλά ηλίθιοι. Δημοφιλείς επειδή παίζουν ποδόσφαιρο, γι' αυτό. Ποτέ δεν έγινα πραγματικά αποδεκτός εκεί, επειδή μέχρι πέρυσι δεν έπαιζα ποδόσφαιρο, και έτσι άρχισα να παίζω σε ομάδα με όλα τα αγόρια που ήμασταν μαζί στο δημοτικό, τα άτομα που μου αρέσουν πραγματικά. Γι' αυτό πιστεύω ότι έγιναν δημοφιλείς, επειδή όλοι συμπαθούσαν αυτούς που ήταν καλοί στο ποδόσφαιρο, ενώ εγώ δε μπορούσα να κλωσήσω τη μπάλα. Έτσι γίνονται δημοφιλείς... θυμάμαι στην αρχή της δευτέρας τάξης ήρθε ο David και ο Joel. Είχα γνωρίσει τον Joel δύο βδομάδες πριν ξεκινήσει το σχολείο και έτσι τον ήξερα κάπως, επειδή πήγαμε σε ένα πάρτι, επειδή γνωρίζονταν οι οικογένειές μας, οπότε του μιλούσα για ένα διάστημα. Τις πρώτες δύο μέρες της δευτέρας τάξης ήμουν ακόμα μαζί τους και μετά όλοι άρχισαν να παίζουν ποδόσφαιρο. Μιλούσα στον Joel και στον David και ο David έμοιαζε σαν να μην είχε παίξει ποτέ ποδόσφαιρο στη ζωή του και ο Joel ήταν πραγματικά, πραγματικά πολύ καλός. Έτσι, σε μια στιγμή ο Joel ήταν δημοφιλής και ο David δεν ήταν... άρα τα άτομα που ήταν καλά στο ποδόσφαιρο γίνονταν δημοφιλή. Δεν έχει λογική, αλλά αυτό συμβαίνει.

Αυτή η συνέντευξη με το Paul αποδεικνύει ότι ο υψηλός γοήτρου ανδρισμός απονέμεται σε εκείνα τα αγόρια που είναι επιδέξια στο ποδόσφαιρο και/ή κάνουν σέρφινγκ. Μέσω της ενασχόλησης με τέτοιες πρακτικές, ορισμένα αγόρια καθιερώνουν ένα συγκεκριμένο προφίλ ή «μάγκικη» εικόνα, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να κατακτήσουν μια συγκεκριμένη θέση και δημοτικότητα. Τόσο αυτή η συνέντευξη όσο και η συνέντευξη με τον Scott επισημαίνουν τις επιδράσεις μιας συγκεκριμένης μορφής «μάγκικου» ανδρισμού και τις προεκτάσεις της στη ζωή δύο

αγοριών που απλά δεν καταφέρνουν ή αρνούνται να διαμορφώσουν έναν τέτοιου είδους ανδρισμό και είναι μια τέτοια μορφή ανδρισμού, η οποία φαίνεται να βρίσκεται στη βάση της απόρριψης και της υποτίμησης από τα αγόρια άλλων πρακτικών και συμπεριφορών, οι οποίες θεωρούνται θηλυκές και συμπεριλαμβάνουν την επίδειξη ικανοτήτων ευαισθησίας και έκφρασης του συναισθήματος (βλέπε Martimo, 1995a). Επομένως, το ποδόσφαιρο αποτελεί για τα αγόρια μια περίπτωση/συνθήκη να εισέλθουν σε μια συγκεκριμένη κανονιστική σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους, η οποία εμπεριέχει τη σωματική επιτέλεση μιας μορφής τυποποιημένου ηγεμονικού ανδρισμού.

Ο Nathan, μέλος της «μάγκικης» ομάδας που δεν είχε δάσκαλο τον ερευνητή, όπως ο Scott, επισημαίνει επίσης τον τρόπο, με τον οποίο τα αγόρια που διαβάζουν ή που αποδίδουν στο σχολείο, συχνά στιγματίζονται και υποτιμούνται ως θηλυκά ή με άλλους απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς. Στη συνέντευξή του αναφέρει ότι «σε αρκετά αγόρια δεν αρέσει το διάβασμα» και προχωρά στην περιγραφή του αντίκτυπου ορισμένων στερεοτύπων:

31 Wayne: Γιατί πιστεύεις ότι δεν τους αρέσει το διάβασμα;

32 Nathan: Ίσως πιστεύουν ότι δεν είναι χαρακτηριστικό των ανδρών ή κάτι τέτοιο, το να διαβάζει κανείς βιβλία... Γιατί, ξέρεις, μεγαλώνοντας βλέπεις ότι πάντα τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερα βιβλία και είναι απλά ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνεις πραγματικά... είναι κάτι σα στερεότυπο, ξέρεις, τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο και δε βγαίνουν έξω και δεν αθλούνται και, στην πραγματικότητα τα κάνουν όλα αυτά, αλλά απλά αυτός είναι ο τρόπος που έχουν μεγαλώσει τα περισσότερα, και δουλεύουν πολύ, διαβάζουν πολύ, οπότε συνήθως εκείνα τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο και φθάνουν στις μεγαλύτερες τάξεις.

33 Wayne: Και τα αγόρια δεν φθάνουν;

34 Nathan: Και τα αγόρια φθάνουν, αλλά ξέρεις, σα να φοβούνται να...εε... ξέρω πολλούς φίλους που είναι πραγματικά έξυπνοι, αλλά δε θέλουν να προσπαθήσουν, επειδή πιστεύουν ότι θα τους κολλήσουν διάφορα παρατσούκλια και τέτοια, επειδή προσπαθούν σκληρά, κάνουν επιπλέον εργασίες και τέτοια... ξέρεις όπως «σπασικλάκια» και «φυτά» και τέτοια, αλλά τις περισσότερες φορές απλά το αγνοείς. Απλά λες ότι θα πας κάπου και εκείνοι όχι, και έτσι το βουλώνουν.

35 Wayne: Οπότε πιστεύεις ότι αυτό το στερεότυπο επηρεάζει τις συμπεριφορές; Αυτό προσπαθείς να πεις;

36 *Nathan*: Ναι, δημιουργούνται πολλά στερεότυπα. Ξέρεις τα αγόρια υποτίθεται ότι είναι μεγαλόσωμα, δυνατά, τα κορίτσια υποτίθεται ότι είναι πραγματικά έξυπνα, αδύναμα και τέτοια. Ορισμένες φορές πράγματι είναι έτσι, αλλά όχι πάντα.

37 *Wayne*: Πιστεύεις ότι η δημιουργία στερεοτύπων είναι ισχυρή στο σχολείο;

38 *Nathan*: Πιστεύω ότι είναι, γιατί ένα αγόρι που τα πηγαίνει καλά, του κολλάνε συνέχεια παρατσούκλια και τέτοια. Το κάνουν και τα κορίτσια, αλλά είναι αποδεκτό ότι είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια, οπότε, θέλω να πω, φυσικά και δε θέλουν να τους αποκαλούν «σπασικλάκια» και τέτοια, αλλά στην πραγματικότητα δεν τα πειράζει.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, μια συγκεκριμένη «μάγκικη» ανδρική ταυτότητα εμπριέχει την απόρριψη της σχολικής εργασίας και των υψηλών επιδόσεων. Σε αυτό το πολιτισμικό πλαίσιο, η πρακτική της διαμόρφωσης του ανδρισμού ως μιας μορφής αντίδρασης ενάντια στις αξίες και τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, προφανώς δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες δυναμικές της εργατικής τάξης (βλέπε Willis, 1977). Φαίνεται σαφέστατα εδώ, ότι μέσα σε ένα πλαίσιο ενός ευρύτερου φαινομένου επιτέλεσης μιας συγκεκριμένης μορφής ηγεμονικού ανδρισμού που οργανώνεται γύρω από το «να είναι κανείς μάγκας», η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα ορίζεται με όρους απόρριψης της συμπεριφοράς της σκληρής εργασίας, των υψηλών επιδόσεων και του υπάκουου μαθητή. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο Nathan αντιλαμβάνεται την έξυπνάδα ως χαρακτηριστικό πιο αποδεκτό για τα κορίτσια, επειδή αυτό αναδεικνύει την έμφυλη διάσταση του να «συμπεριφέρεται κανείς με μαγκιά» και ίσως αυτό να εξηγεί την απόρριψη του σχολείου από πολλά αγόρια. Εάν τα σχολεία συμμετέχουν στη διαδικασία παραγωγής και ρύθμισης συγκεκριμένων μορφών υποκειμενικότητας που θεωρούνται ότι είναι ανταγωνιστικές σε ό,τι αφορά στην εκδήλωση ενός συγκεκριμένου είδους «μάγκικου» ανδρισμού, αυτό μπορεί να εξηγεί την απόρριψη του σχολείου από αρκετά αγόρια, η οποία, στην συγκεκριμένη περίπτωση και μέσα στο τοπικό πολιτισμικό περιβάλλον ενός αυστραλιανού Γυμνασίου μεικτής εκπαίδευσης, φαίνεται να τέμνει κάθετα τα ταξικά όρια. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι αυτά τα αγόρια μεσαίας κοινωνικής τάξης, λόγω της προνομιακής κοινωνικής τους θέσης –χάρη στην κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων τους– έχουν πλεονεκτήματα που δεν έχουν τα αγόρια της εργατικής τάξης. Επομένως, υπάρχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο «αντιδραστικού» ανδρισμού της μεσαίας τάξης, το οποίο φαίνεται ότι για μερικά αγόρια οργανώνεται γύρω από τη «μάγκικη συμπεριφορά».

Αυτή η έμφυλη διάσταση της «μάγκικης συμπεριφοράς» επισημαίνεται περαιτέρω από τον Nathan, όταν αναφέρεται στη συνολική ιδέα της μελέτης ως μιας παθητικής πρακτικής και επομένως μιας απαξιωμένης και κατά συνέπεια θηλυπρεπούς δραστηριότητας. Για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι τα κορίτσια έχουν πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο, επειδή «είναι έξυπνα [και] σκέφτονται τι θα συμβεί, όταν τελειώσει το σχολείο, οπότε εκείνα θα έχουν καλύτερη ζωή, κι έτσι πράγματι δεν ανησυχούν τόσο πολύ γι' αυτό». Όμως, ο Nathan προσθέτει ότι ενώ τα αγόρια τείνουν να σκέφτονται τη μελέτη, τα περισσότερα:

δε θέλουν να καθίσουν σε ένα γραφείο και να κάνουν κάτι για τη ζωή τους και τέτοια. Προτιμούν να αθλούνται, να βλέπουν τηλεόραση και όχι να σκέφτονται για τη μόρφωσή τους και πόσο έξυπνα θέλουν να γίνουν, «επειδή δε σκέφτονται ότι όταν μεγαλώσουν, θα πρέπει να δουλέψουν. Απλά δε θέλουν να δουλέψουν, ξέρεις, κάθονται στο σπίτι και δε θέλουν να θαφτούν πίσω από ένα γραφείο ή από τις 6 ως τις 7 ή κάτι τέτοιο. Προτιμούν να είναι έξω και να κάνουν κάτι άλλο. Αρκετά κορίτσια έχουν την ίδια συμπεριφορά, αλλά απλά πιστεύω ότι στην πλειονότητά τους είναι εξυπνότερα ως προς αυτό που θέλουν να κάνουν στη μελλοντική τους καριέρα ή τη ζωή τους και τέτοια... Σκέφτονται τις συνέπειες στη ζωή, ξέρεις, ας πούμε αυτό που κάνουν τώρα θα έχει αντίκτυπο και θα οδηγήσει σε αυτό που θα κάνουν όταν μεγαλώσουν, οπότε, εάν τα πηγαίνουν καλά, τώρα θα τα πάνε καλά και στο πανεπιστήμιο, θα βρουν καλή δουλειά και μετά θα έχουν καλή ζωή, θα βγάζουν πολλά λεφτά, θα κάνουν οικογένεια και τέτοια. Υποθέτω ότι αρκετά αγόρια μάλλον δε βλέπουν τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο. Πιστεύουν ότι μπορούν απλά να τελειώσουν οριακά το σχολείο ή κάτι τέτοιο, να βρουν απλά μια δουλειά ως χτίστες ή κάτι που να μη χρειάζεται πολλή μόρφωση, αλλά για το οποίο θα πληρώνονται καλά, οπότε πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν κάνοντας μόνο αυτό.

Ο Nathan επισημαίνει μια συγκεκριμένη κουλτούρα ανδρισμού, στην οποία οι υψηλές επιδόσεις και το διάβασμα απορρίπτονται από τους «μάγκες» που θα προτιμούσαν να αθλούνται ή να βλέπουν τηλεόραση παρά «να κάθονται σε ένα γραφείο» και να μελετούν. Έτσι, μέσω αυτής της πρακτικής του στιγματισμού των αγοριών εκείνων που επιτυγχάνουν ή που είναι βιβλιοφάγοι με υποτιμητικούς τρόπους ως «το άλλο», οι ποδοσφαιριστές και οι «σερφίστες» καταφέρνουν να παγιώσουν μια συγκεκριμένη μορφή ηγεμονικού ανδρισμού. Αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον σε αυτή τη συνέντευξη, είναι το ότι ο Nathan εστιάζει σε μια διάσταση της αντι-σχολικής κουλτούρας, δια της οποίας μια ομάδα αγοριών της μεσαίας

κοινωνικής τάξης εφαρμόζει μια συγκεκριμένη μορφή αντιδραστικού ανδρισμού. Με άλλα λόγια, όπως επισημαίνει ο Nathan στην ενότητα 34, οι «μάγκες» «ενεργούν βλακωδώς», προκειμένου να παγιώσουν μια ηγεμονική μορφή ανδρισμού μέσω της οποίας μπορούν να επιδείξουν την αντίθεσή τους στις αξίες που ενσωματώνονται στους στόχους της επίσημης εκπαίδευσης. Αυτή η μορφή αντιδραστικού ανδρισμού επιβεβαιώνεται στιγματίζοντας με υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς ως «μούχλες», «σπασικλάκια» και «φυτά» τα αγόρια εκείνα που επιτυγχάνουν τέτοιους εκπαιδευτικούς στόχους. Αυτό που αναδύεται εδώ είναι ένα άλλο είδος πολιτισμικού πλαισίου, εντός του οποίου προβάλλονται συγκεκριμένοι κανόνες και τεχνικές υποκειμενικοποίησης για την επιτέλεση ενός «μάγκικου ανδρισμού». Τα κριτήρια συμμετοχής των αγοριών στη «μάγκικη» ομάδα αναμειγνύονται με πολιτισμικές πρακτικές οι οποίες, σε γενικές γραμμές, έχουν πολλά κοινά με τα κριτήρια που διαπίστωσε ο Willis σε διαφορετικό ταξικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Ο Willis (1977) τεκμηρίωσε, επίσης, τον τρόπο με τον οποίο αυτού του είδους ο αντιδραστικός ανδρισμός προβάλλεται από μια ομάδα «παλικαριών» της εργατικής τάξης σε ένα σχολείο εργατικής τάξης, ο οποίος εμπειρείχε την πρόκληση/αμφισβήτηση των αξιών και των στόχων της επίσημης εκπαίδευσης, καθώς και της υποστήριξης του θεσμού του σχολείου. Επιπλέον, τα αγόρια που συμμορφώνονταν με τους στόχους του σχολείου στιγματίζονταν από τα «παλικάρια» ως «φερέφωνα/καρφιά». Το γεγονός ότι ο Nathan φαίνεται να τεκμηριώνει μια παρόμοια δυναμική σε ένα σχολείο μεσαίας τάξης είναι ενδιαφέρον και μπορεί να σχετίζεται με συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές στο αυστραλιανό περιβάλλον. Επίσης, σχετίζεται με το γόητρο που αποδίδεται στο ποδόσφαιρο σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο. Ο ρόλος τέτοιων αθλητικών πρακτικών στην εκδήλωση μιας συγκεκριμένης μορφής ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία σε αυτόν τον τοπικό χώρο με τις μεταβαλλόμενες παραμέτρους των κοινωνικών πρακτικών, της ρουτίνας και των προτύπων των ανθρώπινων σχέσεων (Skelton, 1996). Αυτό εντάσσεται και σε ευρύτερες πρακτικές κουλτούρας «συντροφικότητας» και τρόπους σχέσεων, οι οποίοι ενσωματώνονται στην επιτέλεση μιας δημόσιας μορφής ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού, που δίνει έμφαση στην τραχύτητα και στο να είναι κανείς «συνηθισμένος τύπος» δίχως αξιώσεις. Επιγραμματικά, φαίνεται ότι τα διάφορα επίπεδα ενός αντιδραστικού ανδρισμού δεν περιορίζονται στις δυναμικές μιας συγκεκριμένης εργατικής τάξης. Ενώ σε αυτή τη μελέτη τα ευρύτερα πλαίσια της έμφυλης ανδρικής ταυτότητας φαίνεται ότι αναδύονται ως διαχρονικά και δια-πολιτισμικά, τα επιμέρους στοιχεία του φαινομένου αυτού φαίνεται ότι είναι ιστορικά και πολιτισμικά οριοθετημένα.

Στη συνέχεια της συνέντευξης, ο Nathan δίνει έμφαση στο ρόλο των αθλητικών πρακτικών και στη σύνδεσή τους με άλλες ιδιότητες για την παγίωση μιας επιθυμητής μορφής ηγεμονικού ανδρισμού:

88 Wayne: Οπότε τι θα οδηγούσε στην απόρριψη κάποιου;

89 Nathan: Μάλλον, ξέρεις, ας πούμε ότι υπήρχε ένα σχολείο σαν μια ομάδα παιδιών που ασχολούνταν πολύ με τον αθλητισμό και τέτοια ή έκαναν μαζί παρέα και έρχεται κάποιος από το εξωτερικό ή κάτι τέτοιο, σε νέο σχολείο και λοιπά και, ξέρεις, κάθεται την ώρα του φαγητού και διαβάζει μόνος του, δεν ασχολείται και πολύ με τον αθλητισμό, θα τον παρενοχλούν τα αγόρια που ασχολούνται με τον αθλητισμό και τέτοια. Στην αρχή θα θέλουν ίσως να έρθει, να έρθει και να παίξει, αλλά εκείνος προτιμά να διαβάζει ή να είναι μόνος του ή ο,τιδήποτε τέτοιο και μετά θα σκεφτούν «α, δεν τον χρειαζόμαστε, μπορεί να κάθεται εκεί και να διαβάζει συνέχεια το βιβλίο του» και απλά, οι άνθρωποι θα ... ξέρεις πώς μιλάνε οι άνθρωποι για τους άλλους και οι άνθρωποι επηρεάζονται από αυτό και έτσι αυτό το άτομο απλά απορρίπτεται.

Η αναφορά του Nathan στο άτομο από το εξωτερικό, το οποίο στιγματίζεται ως το «έτερο», ίσως να επισημαίνει μια μορφή ρατσισμού στη διατήρηση αυτού του στυλ της «μάγκικου» ανδρισμού (βλέπε επίσης Black, 1994). Επιπλέον, επισημαίνει την κοινωνική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων των συνομηλίκων στο σχολείο, με βάση τη συμμετοχή τους σε διαφορετικά είδη αθλημάτων:

91 Nathan: ... όλοι στην πραγματικότητα είναι φίλοι, αλλά κυρίως είναι φίλοι σε συγκεκριμένες ομάδες.

92 Wayne: Πες μου μερικά πράγματα ακόμη για αυτές τις ομάδες. Υπάρχει λοιπόν η δημοφιλής ομάδα...

93 Nathan: Ναι, έχουμε τη δημοφιλή ομάδα, έχουμε τις ομάδες που παίζουν ποδόσφαιρο, έχουμε τις ομάδες που παίζουν μπάσκετ, τις ομάδες, ξέρεις, που απλά περιφέρονται και παίζουν kingpin. Και υπάρχουν ομάδες που πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη και από την άλλη υπάρχουν απλά ομάδες που απλά κάθονται και μιλάνε σε διάφορα σημεία στο σχολείο και μετά κάνουν παρέα όλοι μαζί και κάνουν πράγματα το Σαββατοκύριακο. Δηλαδή, εξακολουθούν να είναι όλοι φίλοι αλλά είναι περισσότερο φιλικό με τις ομάδες με τις οποίες κάνουν παρέα.

94 Wayne: Πες μου για το kingpin. Τι είναι το kingpin;

95 *Nathan*. Είναι ένα παιχνίδι που παίζεται με μπαλάκι του τένις. Τριγυρνάνε με ομάδες όπως εκείνων που έχουν υψηλές επιδόσεις και τέτοια, συχνά κάνουν παρέα μαζί, επειδή συνήθως κάποιος που είναι πραγματικά έξυπνος πηγαίνει στις τάξεις με άλλους που είναι πραγματικά έξυπνοι και ξεκινάνε να κάνουν παρέα και μιλάνε για παρόμοια πράγματα, οπότε μπορούν να έχουν σχέση μεταξύ τους και να κάθονται και να μιλάνε και τέτοια. Και μετά άλλα άτομα μπαίνουν σε άλλες ομάδες –στην πραγματικότητα σημασία έχει απλά ποιοι είναι φίλοι σου. Ας πούμε, κάποια άτομα μπορεί απλά να τους θεωρούν ως την ομάδα των αποτυχημένων, εάν δεν έχουν πολύ καλές επιδόσεις ή εάν δε γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί για οποιοδήποτε λόγο, τότε τους θεωρούν την ομάδα των αποτυχημένων ή κάτι τέτοιο.

Ο *Nathan* επισημαίνει τη διαφοροποίηση μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων αγοριών. Ορισμένες πρακτικές, όπως το ποδόσφαιρο και το χάντμπολ, εμπλέκονται στην επιτέλεση συγκεκριμένων εκδοχών του ανδρισμού ή μάλλον διαμορφώνουν τη βάση σύμφωνα με την οποία δημιουργούνται συγκεκριμένες ιδιότητες του ανδρισμού. Για παράδειγμα, ο *Nathan* αναφέρει ότι οι «παίκτες του χάντμπολ» έχουν υψηλές επιδόσεις, αλλά είναι και διαφορετικοί στα δικά του μάτια, καθώς παίζουν «kingpin», το οποίο αποτελεί μια συγκεκριμένη στιγματισμένη πρακτική που αντιτίθεται στο σκληρότερο άθλημα του ποδοσφαίρου. Ωστόσο, αρκετά από τα αγόρια συμμετείχαν σε πρακτικές διαφοροποίησης, οι οποίες εφαρμόζονταν στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων συνομηλίκων, τόσο ως προς τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονταν τα αγόρια μεταξύ τους όσο και ως προς τον τρόπο με το οποίο σχετίζονταν με άλλες ομάδες φιλίας. Αυτό εφιστά την προσοχή στον τρόπο, με τον οποίο η συμμετοχή σε συγκεκριμένα είδη αθλημάτων, εμπλέκεται σε μια ευρύτερη ομάδα πολιτισμικών πρακτικών κουλτούρας για τη διαμόρφωση μιας ηγεμονικής μορφής ανδρισμού, στην οποία τίθενται λειτουργούν συγκεκριμένες νόρμες.

Διαπραγμάτευση των «μάγκικων» μορφών ανδρισμού

Αυτό που είναι ενδιαφέρον είναι ότι ο *Nathan*, ως μαθητής με υψηλές επιδόσεις, ήταν σε θέση να διαπραγματευτεί επιτυχώς μια θέση αποδοχής μέσα στην κυρίαρχη ομάδα, εφόσον αποτελεί διακεκριμένο ποδοσφαιριστή και του αρέσει το σέρφινγκ. Επιπλέον, έχει αναπτύξει και μια ιδιαίτερα εξεζητημένη ικανότητα ανάλυσης της δυναμικής των ομάδων των συνομηλίκων έφηβων αγοριών σε αυτό το σχολείο, γεγονός το οποίο του έδωσε τη δυνατότητα να ευθυγραμμίζεται με την κυρίαρχη ομάδα δίχως να απεμπολήσει την επιθυμία του να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο.

126 *Wayne*: Τότε, πώς ακριβώς ταιριάζεις σε αυτή την εικόνα; Να, επειδή βλέπω ότι είσαι αποδεκτός και αρκετά δημοφιλής και παρόλα αυτά έχεις σχετικά υψηλές επιδόσεις...

127 *Nathan*: Ναι, ταιριάζω στην πραγματική αθλητική ομάδα, επειδή ασχολούμαι πολύ με τον αθλητισμό και κάνω και σέρφινγκ οπότε, το σέρφινγκ είναι σαν να, εάν κάνεις σέρφινγκ, είσαι αρκετά μάγκας, οπότε αρκετοί το πιστεύουν αυτό και έτσι δοκιμάζουν και ξεκινάνε και αυτοί και έπειτα έχεις περισσότερους φίλους, επειδή και άλλοι προσπαθούν να κάνουν αυτό που κάνεις εσύ. Όμως, έχω και έναν άλλο φίλο που παίζει ποδόσφαιρο, κάνει σέρφινγκ και είναι πραγματικά έξυπνος –τα πάμε πραγματικά πολύ καλά– και κάνω παρέα και με άτομα που έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα, παρόλο που δεν τους ενδιαφέρει καθόλου η μόρφωση. Και πάλι μας συνδέει κάτι – κυρίως ο αθλητισμός– και έτσι κάνουμε όλοι μαζί παρέα. Μας συνδέει αυτό το πράγμα, είναι η βάση μας, αλλά κάνα δυο από αυτούς παίζουν γκολφ, κάνα δυο κάνουν σέρφινγκ, κάνα δυο είναι απλά... απλά ασχολούνται με τον αθλητισμό ... και μετά κάνα δυο από εμάς δείχνουμε πραγματική αφοσίωση στη μελέτη –βρίσκουμε χρόνο και για τα δύο και έτσι καταφέρνουμε να ανήκουμε στην αποδεκτή ομάδα από το πώς είμαστε και τι άθλημα παίζουμε, παρόλο που περνάμε περισσότερη ώρα από τους άλλους μελετώντας.

128 *Wayne*: Όμως ο αθλητισμός είναι το κλειδί, έτσι;

129 *Nathan*: Ναι, νομίζω ότι ο αθλητισμός είναι το κύριο πράγμα που φέρνει κοντά τα άτομα, γιατί όταν πηγαίνεις ας πούμε στο σπίτι κάποιου, δεν κάθεται απλά και μιλάς, θέλεις να πας έξω να κάνεις κάτι. Οπότε, μπορεί να μην καλείς κάποιον στο σπίτι σου, επειδή ξέρεις ότι δεν παίζει μπάσκετ, οπότε καλείς αυτούς που παίζουν μπάσκετ και έτσι κάνεις φίλους, οπότε δεν είσαι σε ομάδα με τους φίλους σου. Πιστεύω ότι ο αθλητισμός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι είναι φίλοι. Επειδή στην ομάδα μας έχουμε, ας πούμε, δέκα αγόρια και οι τρεις από εμάς είναι, ας πούμε, τουλάχιστον σε μια προχωρημένη τάξη και τέσσερις είναι σε ειδικές τάξεις, επειδή δαπανούν περισσότερο χρόνο στον αθλητισμό απ' ό,τι στη μόρφωσή τους, οπότε χάνουν από πλευράς μόρφωσης, αλλά είναι εξαιρετικοί αθλητές ή ποδοσφαιριστές και τέτοια.

Το επιχείρημα του Nathan αναφορικά με τη λειτουργία του αθλητισμού στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των αγοριών σε αυτό το συγκεκριμένο

σχολείο είναι σημαντικό. Στην ενότητα 129 αναφέρει ότι τα αγόρια «δεν κάθονται απλά και μιλάνε», όταν επισκέπτονται τους φίλους τους στο σπίτι, κάτι το οποίο είναι σημαντικό στην επισήμανση του ρόλου του αθλητισμού ως πρακτικής ανδροποίησης των αγοριών αυτών, ενώ το να είναι κανείς επικοινωνιακός και εκφραστικός συνδέεται με τη θηλυκότητα. Επίσης, η αντιπαραβολή του να κάθεται και να συζητά κανείς από τη μια και η ενασχόληση με τον αθλητισμό από την άλλη, εστιάζει την προσοχή στα δυαδικά πλαίσια αναφοράς που εμπλέκονται σε συγκεκριμένα καθεστώτα πρακτικής, στα οποία τα αγόρια εφηβικής ηλικίας μαθαίνουν να προβάλλουν την ανδρική τους ταυτότητα τους. Αυτού του είδους το κανονιστικό καθεστώς εμπεριέχει την ανάπτυξη δημόσιων και ιδιωτικών έμφυλων κατηγοριών του εαυτού, οι οποίες δομούνται με δυαδικούς όρους. Σε τέτοιου είδους πλέγματα είναι που αναδύεται μια ηγεμονική μορφή ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού σε αντιθετική σχέση προς τη θηλυκότητα και την ομοφυλοφιλία (βλέπε Martino, 1994a, Ward, 1995, Butler, 1996, Denborough, 1996, McLean, 1996).

Στη συνέχεια της συνέντευξης, ο Nathan σκιαγραφεί ποια πιστεύει ότι είναι ορισμένα από τα προβλήματα που βιώνουν τα αγόρια της ηλικίας του από το γεγονός ότι αισθάνονται αναγκασμένα να ανταποκριθούν σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο, στο οποίο ο αθλητισμός λειτουργεί ως δείκτης επιθυμητού ανδρισμού:

124 Wayne: Ποια θα έλεγες, λοιπόν, ότι είναι ορισμένα από τα προβλήματα που βιώνουν τα αγόρια της ηλικίας σου;

125 Nathan: Να, επειδή πρέπει να ανταποκριθούν σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο, πρέπει να προσπαθούν και ορισμένες φορές τα πράγματα που –όπως η μόρφωση και τέτοια– τα αναβάλλουν και μετά... [αισθάνονται] ότι θα πρέπει να είναι έξω και να αθλούνται αντί να μορφώνονται. Οπότε, μετά αναβάλλουν τη μόρφωση, παρόλο που πιστεύουν ότι είναι σημαντική για αυτούς. Οπότε, πηγαίνουν ένα βήμα πίσω στη ζωή, επειδή χάνουν από τη μόρφωση επειδή... αντί να είναι, ξέρεις, έξυπνοι και να έχουν χιλιάδες φίλους και τέτοια – προτιμούν να έχουν χιλιάδες φίλους και να μην ανησυχούν για τη μόρφωσή τους, επειδή πιστεύουν ότι μπορεί να χάσουν φίλους, επειδή μελετούν περισσότερη ώρα στη βιβλιοθήκη και τέτοια. Δεν θέλουν να στερεοτυποποιηθούν ότι δεν είναι σημαντικοί και ότι δεν έχουν χιλιάδες φίλους και τέτοια. Δεν πιστεύουν ότι είναι μαγκιά και ανδρισμός να κάνουν τις εργασίες για το σχολείο και να πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη, όταν έχουν εργασία, να πηγαίνουν κατά τη διάρκεια του φαγητού, εάν έχουν επιπλέον διάβασμα. Πιστεύουν ότι είναι πραγματικά φλώρικο αυτό. Όμως, από την άλλη, πρέπει να

αντεπεξέλθεις σε ένα πρότυπο και εάν δεν τα καταφέρεις, σε απορρίπτουν.

Επομένως, η «μαγκιά» αποτελεί προτεραιότητα για τα αγόρια αυτά και παγιώνεται στο πλαίσιο ενός συνόλου ιεραρχικών κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, στο οποίο υπάρχει συνεχής σύγκρουση μεταξύ των ηγεμονικών και των υποδεέστερων μορφών ανδρισμού (βλέπε Kessler et al, 1985, Connell, 1987). Μέσα σε αυτό το καθεστώς, το να κάνει κανείς τις σχολικές εργασίες ή το να πηγαίνει στη βιβλιοθήκη αποτελεί δείκτη μιας υποδεέστερης μορφής ανδρισμού. Επιπλέον, η απόρριψη τέτοιων πρακτικών που οδηγούν σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα είναι και ένα μέσο, με το οποίο οι «μάγκες» μπορούν να παγιωθούν ως επαναστάτες, επειδή απορρίπτουν τις αξίες του θεσμού. Είναι μέσα σ' αυτήν την αντίληψη, όπως τονίζει ο Nathan, που το να μαθαίνει κανείς να σχετίζεται με άλλα αγόρια μέσα στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων, συνεπάγεται την ανάπτυξη συγκεκριμένων τεχνικών του εαυτού, οι οποίες καθίστανται λειτουργικές μέσω ενός καθεστώτος πρακτικών, στις οποίες εμπεριέχονται συγκεκριμένες πτυχές της εξουσίας (Foucault, 1978). Επομένως, για τον Nathan, το να ανταποκρίνεται σε ένα συγκεκριμένο ιδανικό ή μια εκδοχή ανδρισμού είναι, ως ένα μεγάλο βαθμό, μέρος της καθημερινής του ζωής στο σχολείο. Ωστόσο, μέσω των τρόπων, με τους οποίους είναι ικανός να διαπραγματευτεί τη θέση του μέσα στην κυρίαρχη δημοφιλή ομάδα στο σχολείο, είναι δυνατό να επιτύχει μια συγκεκριμένη εκτιμούμενη θέση ως αρσενικό, παρά την ενεργή του συμμετοχή και επιτυχία στην ακαδημαϊκή πλευρά της σχολικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, είναι σε θέση να αποφύγει τη θέση του *άλλου*, η οποία αποδίδεται στα αγόρια εκείνα που αρνούνται ή δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ηγεμονικού ανδρισμού αυτής της μορφής.

Ο Adam, ένα άλλο μέλος της ομάδας «των ποδοσφαιριστών», αναφέρεται επίσης στην ανάγκη να διαπραγματευτεί τη θέση του στην κυρίαρχη ομάδα, προκειμένου να γίνει αποδεκτός. Περιγράφει την κατάσταση αυτή με βάση την εξισορρόπηση μεταξύ της ακαδημαϊκής και της κοινωνικής πτυχής της ζωής του, που είναι ενσωματωμένες στην εκδήλωση ενός επιθυμητού ανδρισμού, ο οποίος επενδύεται στον αθλητισμό και στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς:

108 Adam: Οπότε, δεν ξέρω, νομίζω ότι είμαι ένα είδος μείξης και των δύο, ξέρεις τι εννοώ, αλλά το πράγμα πηγαίνει μια χαρά όμως, πιστεύω, ας πούμε, ότι μπορώ κάπως να εξισορροπήσω, ξέρεις, αρκετά καλά την κοινωνική πλευρά του σχολείου και την εκπαιδευτική πλευρά, επειδή πιστεύω, ξέρεις, ότι υπάρχουν δύο πλευρές στο σχολείο, οι συναναστροφές και τα πάρτι, και τα πάρτι και όλα αυτά τα πράγματα, αλλά και η μόρφωση και, ξέρεις, είσαι, φαίνεται πάντα ότι

έχεις τις δύο ομάδες στο σχολείο, όπως ας πούμε, ξέρεις, τα άτομα που ανησυχούν για τη μόρφωση ή τα αγόρια που πιστεύουν ότι απλά οι συναναστροφές είναι το παν και πιστεύω ότι είμαι ένα είδος μείξης και των δύο... το πράγμα πηγαίνει μια χαρά, αλλά συχνά μπορεί να είναι και λίγο βάσανο, ξέρεις, να προσπαθείς να εξισορροπήσεις και τα δύο, εε, και την κοινωνική και την εκπαιδευτική πλευρά του σχολείου.

Επομένως, η ικανοποίηση των απαιτήσεων που συνδέονται με αυτό που φαίνεται να αποτελεί δύο διακριτούς τομείς της κοινωνικής ύπαρξης μπορεί να είναι «λίγο βάσανο», υπό την έννοια ότι δημιουργεί συγκεκριμένες πιέσεις στον Adam:

112 Adam: ... πιστεύω ότι πρέπει να αποφασίσεις, κατά κάποιον τρόπο, εάν θα είσαι ένας από εκείνους που είναι κοινωνικά άτομα και επομένως το σχολείο θα πάει λίγο πίσω ή, ξέρεις, εάν το σχολείο θα είναι το πρώτο πράγμα και εε η κοινωνική ζωή θα έρχεται κάπως δεύτερη. Οπότε, δεν ξέρω, υπάρχει εκεί μια πίεση να είσαι είτε το ένα είτε το άλλο και πιστεύω ότι αυτό που θα διαλέξεις, καθορίζει και σε ποια φιλική ομάδα θα είσαι... Οπότε, ξέρεις, και πάλι μπαίνει φυσικά το ζήτημα εκεί, εάν είσαι με τα «σπασικλάκια» ή όπως αλλιώς θέλεις να τους αποκαλέσεις ή εάν είσαι το άτομο που θα είναι κοινωνικό και, ξέρεις «γλεντζές», ας πούμε, ξέρεις, που βγαίνει όλη την ώρα και τέτοια, οπότε...

Επομένως, ο Adam είναι παγιδευμένος ανάμεσα σε δύο θέσεις –του σπασίκα και του «γλεντζέ»- γεγονός που απαιτεί μια εξισορροπητική συμπεριφορά, ώστε να διασφαλίσει ότι ο ανδρισμός του παραμένει άθικτος διατηρώντας μια «μάγκικη» συμπεριφορά:

115 Wayne: Νομίζεις ότι τα αγόρια δε θεωρούν ότι το να είναι κανείς έξυπνος και να έχει υψηλές επιδόσεις σημαίνει απαραίτητως ότι είναι «μάγκας»;

116 Adam: Α, όχι, καθόλου, καθόλου. Μπορεί, ας πούμε, μπορεί να είναι σε διάφορες κλίμακες όπως, εε, να έχεις, ξέρεις, υψηλές επιδόσεις εε για αρκετό χρονικό διάστημα, δεν είναι «μαγκιά». Νομίζω, πραγματικά, ότι εξαρτάται από το πώς συμπεριφέρεσαι και πώς τα καταφέρνεις, ξέρεις, επειδή εάν είσαι σαν εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις και τέτοια, τότε αυτό γίνεται, ας πούμε, η ζωή σου, το να έχεις υψηλές επιδόσεις είναι το πιο σημαντικό. Αυτή είναι η ζωή σου και δε μπορείς να το αγνοήσεις αυτό ή εάν είσαι το άτομο που το κάνει αυτό και ταυτόχρονα είναι και κάπως μετριόφρον γι' αυτό, αλλά επίσης, εε, ξέρεις δεν είναι «η αρχή και το τέλος». Ξέρεις, υπάρχει και

η κοινωνική πλευρά του σχολείου και όλα αυτά για τα οποία πρέπει να ανησυχείς... στην πραγματικότητα εξαρτάται από τον τρόπο που τα κάνεις όλα αυτά, εάν σε κάνουν, σε περίπτωση που έχεις υψηλές επιδόσεις, άτομο που είναι πραγματικά κολλημένο και χοντροκέφαλο και τέτοια ή εάν σε κάνουν άτομο που διαμορφώνεις το χαρακτήρα σου και την προσωπικότητά σου και σε κάνει να πηγαίνεις και να χαιρετάς τους ανθρώπους και να συναντάς ανθρώπους και τέτοια, οπότε με αυτή την έννοια μπορεί να λειτουργήσει και με τους δύο τρόπους.

Αυτό που είναι σημαντικό εδώ είναι η έμφαση που δίνει ο Adam στο να υποδύεται κανείς και να «αναλαμβάνει» μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία αναγνωρίζεται ως μια περίπτωση τυποποιημένου «μάγκικου» ανδρισμού, που θα πρέπει να ενορχηστρωθεί προσεκτικά, ώστε να μην κινδυνεύει κανείς να υποβαθμιστεί στην κατηγορία του «σπασίπλα».

Με βάση αυτά τα στοιχεία, φαίνεται ότι αυτά τα αγόρια επενδύουν πολλή ενέργεια στη διατήρηση της θέσης τους μέσα στην κυρίαρχη ομάδα. Αυτό είναι κατανοητό, εάν λάβουμε υπόψη τις επακόλουθες συνέπειες σε περίπτωση που αποτύχουν να ανταποκριθούν στις ετεροφυλοφιλικές νόρμες για την επιτέλεση μιας επιθυμητής μορφής ηγεμονικού ανδρισμού. Διαπραγματευόμενοι τη θέση τους μέσα στην κυρίαρχη ομάδα, τόσο ο Adam όσο και ο Nathan, κατορθώνουν να αποφύγουν τη βία της ομοφυλοφοβίας, καθώς και άλλες μορφές κακοποίησης, που στρέφονται προς τα αγόρια εκείνα που δεν αποτελούν μέρος αυτής της ομάδας και για τα οποία μιλά ο Scott. Αυτό που αναδεικνύεται από την έρευνα αυτή είναι ότι η διαπραγμάτευση των ανδρικών ταυτοτήτων αλληλεπικαλύπτεται σε ορισμένες πρακτικές αυτο-ελέγχου, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένες νόρμες προδιαγραφής των ορίων μιας δημόσια εκτιμώμενης μορφής ηγεμονικού ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού (Frank, 1987). Είναι μέσα σε τέτοια κανονιστικά καθεστώτα πρακτικών, που συγκεκριμένες μορφές επιθυμίας υποκινούνται και επιτείνονται, καθώς αγόρια, όπως ο Adam και ο Nathan, ασχολούνται με τη διαμόρφωση της ανδρικής τους ταυτότητας, ενδιαφερόμενοι για τη διατήρηση μιας μάγκικης συμπεριφοράς, η οποία είναι απαραίτητη στην παγίωση της θέσης τους ως *πραγματικών* αγοριών.

Η επιτήρηση του ανδρισμού

Ο Scott, σε ένα μέρος της συνέντευξής του, αναφέρει πώς οι «μάγκες» προβαίνουν σε ομοφυλοφοβικά σχόλια για τα άλλα αγόρια που βρίσκονται «εκτός» της ομάδας τους:

86 Scott: Περνάνε από δίπλα και παρενοχλούν όλες εκείνες τις άλλες ομάδες και κάνουν σχόλια για αυτές.

87 Wayne: Τι σχόλια; Όπως;

88 Scott: «Τον σιχαινόμαι, είναι πραγματικά ομοφυλόφιλος» ή «Θεέ, μου αυτά είναι πραγματικά αγόρια;». Θέλω να πω, πάντα με αυτά τα αγόρια το θέμα καταλήγει στους ομοφυλόφιλους. Είναι κάπως σαν μια μεγάλη προσβολή... είχαμε ένα αγόρι από την αρχή, από την πρώτη τάξη είχε σταμπαραστεί και όλοι αποφάσισαν, α, ξέρεις, είναι οπωσδήποτε, είναι αδερφή, τον σιχαινόμαστε. Μπορείς να το καταλάβεις από τον τρόπο που μιλάει, κάνει πολλή παρέα με περισσότερα κορίτσια απ' ό,τι αγόρια. Θέλω να πω, στην πραγματικότητα είναι επιλογή του, αλλά όλοι του κόλλησαν κάπως αυτή την ταμπέλα και αυτό που με εκπλήσσει είναι ότι όταν του μιλάς, είναι στην πραγματικότητα και ο ίδιος ομοφυλοφοβικός. Οπότε, είναι περίεργο ότι τον παρενοχλούν τόσο πολύ με αυτό και ότι είναι και ο ίδιος έτσι. Είναι παράξενο αυτό. Δεν το λέει έτσι, δε θα έλεγε τους άλλους ομοφυλόφιλους όλη την ώρα, αλλά, ναι, είναι οπωσδήποτε ομοφυλοφοβικός. Παράξενο, επειδή πίστευα ότι εάν σε παρενοχλούν με αυτό... όπως εγώ, που καθόλου δε θα το έπαιρνα υπόψη.

Ο Scott επισημαίνει τις κανονιστικές πρακτικές, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσεται η σεξουαλικότητα ως συγκεκριμένη κατηγορία καθορισμού του αποδεκτού ανδρισμού. Αναφέρεται σε ένα αγόρι, το οποίο είχε στιγματιστεί ως «αδερφή». Το κριτήριο για το στιγματισμό του με αυτόν τον τρόπο σχετίζεται (α) με τον τρόπο που μιλάει και (β) με το γεγονός ότι έχει την τάση να σχετίζεται με κορίτσια σε φιλικό επίπεδο. Επομένως, αυτό το αγόρι στιγματίζεται για δύο λόγους, οι οποίοι συνδέονται με το «θηλυκό» και την απόρριψη μιας ηγεμονικής μορφής ανδρισμού. Ο τρόπος που μιλά το αγόρι αυτό, προφανώς, θεωρείται ότι βρίσκεται εκτός του φάσματος αυτού που συνιστά αποδεκτό τρόπο ομιλίας για τους άνδρες και η προτίμησή του να έχει κορίτσια για φίλες επιβεβαιώνει, επίσης, ότι συμμετέχει σε μια μη-κανονιστική πρακτική. Είναι αναμενόμενο τα αγόρια να μιλούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να διαμορφώνουν την ανδρική τους ταυτότητα

συγχρωτιζόμενα με άλλα αγόρια. Εάν ένα αγόρι στο σχολείο επιλέξει να διαθέτει χρόνο έχοντας κορίτσια για φίλες, μπορεί να κινδυνεύει να τεθεί υπό αμφισβήτηση ο ανδρισμός του. Ίσως αυτό να σχετίζεται με τη σημασία που έχει για τα αγόρια και τα κορίτσια η συμμετοχή σε συγκεκριμένες έμφυλες πρακτικές και ενδιαφέροντα κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης αποδεκτών μορφών ανδρικής και γυναικείας ταυτότητας. Κάτι που επισημαίνεται, επίσης, από τον Scott είναι ο ρόλος που πρέπει να διαδραματίζουν ορισμένες τεχνικές του εαυτού στη διαμόρφωση διαφορετικών εκδοχών ανδρισμού, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένες νόρμες. Η σεξουαλικότητα για τους «μάγκες» συνδέεται με μια συγκεκριμένη επιτήρηση του εαυτού τους και των άλλων αγοριών ως ένα μέσο χάραξης των ορίων μιας επιθυμητής μορφής ηγεμονικού ανδρισμού.

Ερευνήτριες όπως, για παράδειγμα, η Hite (1981, 1994), έχουν αναδείξει το ρόλο των πατεράδων και άλλων αρσενικών στην καθοδήγηση των αγοριών, ώστε να μην γίνουν «αδερφές» και να μη συναναστρέφονται με κορίτσια καθώς μεγαλώνουν. Τέτοιες πρακτικές ή τρόποι σχέσεων γίνονται περισσότερο ορατοί μέσα στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού με τις καθημερινές του πρακτικές και καθεστώτα. Για παράδειγμα, οι πρακτικές των σχολείων και οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων σε αυτά οργανώνονται γύρω από τους δημόσιους χώρους της «αυλής» και της σχολικής αίθουσας, οι οποίοι είναι χώροι οικοδομημένοι για την ανάπτυξη επιτηδευμένων μηχανισμών επίβλεψης και ηθικής εποπτείας (βλέπε Hunter, 1988). Μέσα σε τέτοιους χώρους, οι μαθητές όχι μόνο παρακολουθούνται από το προσωπικό του σχολείου, αλλά μαθαίνουν να παρακολουθούν τον εαυτό τους σε ένα καθεστώς κανονιστικών πρακτικών που συνεπάγονται την ανάπτυξη της σεξουαλικότητας. Αυτό αντικατοπτρίζεται στο σχόλιο που κάνει ο Scott για το αγόρι που είναι στιγματισμένο ως ομοφυλόφιλος, ενώ στην πραγματικότητα το ίδιο το αγόρι είναι ομοφυλοφοβικό. Αυτό αποκαλύπτει το βαθμό, στον οποίο το συγκεκριμένο αγόρι έχει μάθει να παρακολουθεί και να σχετίζεται με τον εαυτό του μέσα σ' ένα κανονιστικό καθεστώς ετεροφιλικών πρακτικών. Επιπλέον, εστιάζει στον κύκλο κακοποίησης, ο οποίος συχνά εμπεριέχεται σε ένα καθεστώς πρακτικών βίας, καθώς το θύμα διαιωνίζει τις πρακτικές εκείνες των οποίων υπήρξε στόχος.

Επομένως, μέσω των συνεντεύξεων με αγόρια εφηβικής ηλικίας, οι οποίες συμπεριελήφθησαν στο άρθρο αυτό, είναι δυνατό να εστιάσουμε στο ρόλο μιας συγκεκριμένης μορφής ηγεμονικού ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού στη ζωή αυτών των αγοριών με βάση το πως έχουν μάθει να σχετίζονται μεταξύ τους. Η έμφαση και η θέση που αποδίδεται στο ποδόσφαιρο σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο βοηθά, επίσης, να παγιωθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν οι αθλητικές πρακτικές στην επιτέλεση ενός επιθυμητού ανδρισμού για αρκετά από τα αγόρια. Πράγματι, υπήρχε

αναμφίβολα μια κρυφή ιεράρχηση μορφών ανδρισμού σε αυτό το σχολείο, με τους «ποδοσφαιριστές» να ασκούν τη μεγαλύτερη εξουσία. Τα αγόρια εκείνα, που δε μπορούσαν να παίξουν ποδόσφαιρο ή δεν ενδιαφέρονταν γι' αυτό ή που απλά δεν «αντεπεξέρχονταν», υποβιβάζονταν σε κατώτερη θέση, γεγονός που είχε και ως αποτέλεσμα να παρενοχλούνται (βλέπε επίσης Lehne, 1976, Arnot, 1984, p.48, Dunning, 1986, Whitson, 1990, Messner & Sabo, 1990, Frank, 1993, Buder, 1996, Hinson, 1995, McLean, 1995b, Nickson, 1995, Ward, 1995, Boulden, 1996). Αυτό που αναδεικνύεται, επίσης, σε αυτή τη μελέτη ήταν ο ρόλος της ομοφυλοφοβίας στην κατασκευή και διατήρηση των κυρίαρχων εκδοχών του ανδρισμού. Φάνηκε ότι η ομοφυλοφοβία ήταν ένας μηχανισμός ή μια στρατηγική σε ένα συγκεκριμένο *σύστημα φύλου* (Connell, 1994) για την επιτήρηση και τη ρύθμιση του ανδρισμού αυτών των αγοριών (βλέπε Holland et al, 1993, Mac an Ghail, 1994, Nayak & Kehily, 1996, Epstein, 1997). Επιπλέον, αυτό που επισημάνθηκε μέσα στο ερμηνευτικό αναλυτικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο άρθρο αυτό, είναι τα είδη των τεχνικών υποκειμενικοποίησης για τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης μορφής ηγεμονικού ανδρισμού, ο οποίος διέπεται από σχετικά συγκεκριμένες νόρμες για τη διαμόρφωση μιας «μάγκικης» συμπεριφοράς. Επίσης, κατά την ανάλυση των δεδομένων, αποφεύχθηκε η απόπειρα χρήσης επεξηγηματικών κατηγοριών, οι οποίες καταλήγουν σε χρήση αντιλήψεων περί εξουσίας ως ενός καθαρά κατασταλτικού μηχανισμού. Τα στοιχεία των συνεντεύξεων με τα αγόρια εφηβικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκαν, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια περιγραφική ανάλυση των συγκεκριμένων κανόνων που φαίνεται ότι διέπουν τις κοινωνικές πρακτικές, μέσω των οποίων τα αγόρια *υποκινούνται* να υιοθετήσουν συγκεκριμένες πρακτικές του ανδρισμού.

Η τοποθέτηση των ανδρικών ταυτοτήτων και της ομοφυλοφοβίας στην ημερήσια διάταξη των σχολείων

Η έρευνα που τεκμηριώνεται στο άρθρο αυτό έχει προεκτάσεις στην αντιμετώπιση των ζητημάτων του ανδρισμού στα σχολεία. Εάν συγκεκριμένες νόρμες φαίνεται να διέπουν τις περιστάσεις, στις οποίες τα αγόρια στο συγκεκριμένο σχολείο καλούνται να επιτελούν μια συγκεκριμένη μορφή ανδρισμού, κάτι το οποίο έχει επιζήμια αποτελέσματα, φαίνεται ότι είναι ανάγκη να τεθεί ως στόχος να διδαχθούν τα αγόρια πώς να αναπτύξουν ικανότητες αμφισβήτησης τέτοιων πρακτικών αυτο-διαμόρφωσης. Σε μια προσπάθεια να σκιαγραφήσουν τη δυνατότητα εφαρμογής μιας τέτοιας πρακτικής, τα αγόρια, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ερωτήθηκαν απερίφραστα σχετικά με τον ανδρισμό και τι σήμαινε να είναι αρσενικά. Είναι

ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρκετά από αυτά επεσήμαναν ότι ποτέ δεν τα ενθάρρυνε κανείς πραγματικά να σκεφθούν τέτοιου είδους ζητήματα. Για παράδειγμα, ο Eric, ένας μαθητής της τελευταίας τάξης, ηλικίας 17 ετών, ο οποίος δεν είχε δάσκαλο τον ερευνητή, αναφέρθηκε εκτενώς στην ομοφυλοφοβία και στις συγκεκριμένες εκδοχές ανδρισμού, οι οποίες θεωρούνταν αποδεκτές στην κοινωνία:

Eric:... φαίνεται ότι η ομοφυλοφοβία στα αρσενικά είναι κάτι πραγματικό και αυτό δεν το καταλαβαίνω και πολύ καλά. Η μόνη εξήγηση που μπορώ να σκεφθώ είναι ότι είναι ανασφαλείς για τα ίδια τους τα συναισθήματα, οπότε αυτός είναι ο λόγος, για τον οποίο φοβούνται τους άλλους ανθρώπους, τους άλλους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτούς.

Wayne: Πώς πιστεύεις ότι θα μπορούσε να αλλάξει αυτό; Θα μπορούσε να αλλάξει;

Eric: Θα είναι δύσκολο, δε θα είναι εύκολο. Θα έπρεπε να ξεκινήσει από τα σχολεία, τους γονείς, την κοινωνία, την τηλεόραση, τις εφημερίδες... ο,τιδήποτε θεωρείται ως ο μοναδικός τύπος αρσενικού στερεοτύπου, αλλά αποτελεί μια συγκεκριμένη εκδοχή του ανδρισμού. Θα πρέπει να ενδιαφέρεσαι έστω και λίγο για τον αθλητισμό, θα πρέπει να σου αρέσουν τα κορίτσια και όλα αυτά και βομβαρδίζεσαι με αυτό από την πρώτη μέρα... και ποτέ δεν έχεις δει πραγματικά την άλλη εκδοχή του ανδρισμού, η οποία είναι απόλυτα φυσιολογική με την έννοια ότι αποτελεί απλά ένα διαφορετικό τρόπο, με τον οποίο τα αγόρια αισθάνονται για τους άλλους ανθρώπους, αλλά δεν την βλέπεις όσο μεγαλώνεις. Οπότε, όταν οι άνθρωποι βλέπουν ότι άλλοι άνθρωποι είναι διαφορετικοί από αυτό που τους έκαναν να πιστεύουν σε όλη τους τη ζωή, τότε προφανώς θα θέλουν να απορρίψουν αυτού του είδους τη συμπεριφορά ή αυτού του είδους το άτομο, επειδή είναι κάτι διαφορετικό και όλοι απεχθάνονται την αλλαγή, όλοι θέλουν να παραμένουν στα πράγματα που γνωρίζουν καλύτερα και ξαφνικά βλέπεις απλά αυτή την άλλη εκδοχή ανδρισμού και ποτέ, ξέρεις, στη διάρκεια της εκπαίδευσής σου δεν σου είχαν πει κάτι γι' αυτήν, ποτέ δεν ήξερες τίποτε για αυτού του είδους τα άτομα μέχρι να φθάσεις στο Γυμνάσιο και τότε οι άνθρωποι αρχίζουν πραγματικά να σου κολλάνε παρατσούκλια και ετικέτες.

Το επιχείρημα του Eric για το γεγονός ότι δεν του είχαν αναφέρει ποτέ *τις άλλες εκδοχές του ανδρισμού* είναι σημαντικό, επειδή αναδεικνύει ότι αυτό το συγκεκριμένο

ζήτημα δεν είχε αντιμετωπιστεί και συζητηθεί κατά τη φοίτησή του στο σχολείο. Όταν ερωτήθηκε για τη δική του χρήση της γλώσσας, ανέφερε ότι ο δάσκαλός του στα αγγλικά είχε αναφερθεί σε ζητήματα ανδρικής ταυτότητας αξιοποιώντας στην τάξη άρθρα και σύντομες ιστορίες από ένα βιβλίο που έχει συγγράψει ο ερευνητής (βλέπε Martino & Mellor, 1995). Αυτό αναδεικνύει τη δυνατότητα χρήσης κειμένων τόσο για να εισαχθούν οι μαθητές σε ένα συγκεκριμένο κριτικό λόγο για τις ανδρικές τους ταυτότητες, όσο και για να βοηθηθούν να αναπτύξουν ικανότητες αμφισβήτησης των καθεστώτων φύλου, στα οποία εμπεριέχεται η παραγωγή υποκειμενικότητας.

Ο Shaun, ένας ακόμη μαθητής, αναφέρει ένα παρόμοιο επιχείρημα, όταν υποστηρίζει ότι στα σχολεία «δεν υπάρχει η δυνατότητα για τα αγόρια να καθίσουν και να σκεφθούν τι κάνουν και γιατί το κάνουν και τέτοια πράγματα». Όταν ερωτήθηκε γιατί πιστεύει ότι συμβαίνει αυτό, απάντησε:

Δεν είμαι σίγουρος. Πιστεύω ένας λόγος είναι... είναι σχεδόν σαν, είναι σαν μια κακή διαχείριση αυτού που διδάσκουν στα σχολεία. Διδάσκουν άλγεβρα και μαθηματικά και τέτοια πράγματα, τα οποία δε θα χρησιμοποιήσουμε ποτέ μετέπειτα στη ζωή, αλλά δεν μας διδάσκουν πράγματα που είναι σημαντικά για εμάς και τα οποία θα πρέπει να γνωρίζουμε και να μαθαίνουμε. Θα πρέπει να τα ανακαλύψουμε μόνοι μας και εάν δεν το κάνουμε τότε είμαστε παγιδευμένοι. Αντί να μαθαίνουμε πώς να διαιρούμε αυτό και να κάνουμε εκείνο και τέτοια πράγματα, τα οποία δεν είναι χρήσιμα για εμάς στη ζωή, ίσως θα έπρεπε να αρχίσουν να μας διδάσκουν πράγματα, τα οποία έχουν σχέση με εμάς και τα οποία πρέπει να γνωρίζουμε, οπότε εάν, ας πούμε, συμβεί κάτι και αναμένεται να κάνουμε κάτι, να μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε καλύτερα αντί να καθόμαστε απλά εκεί και να κάνουμε αυτό που λένε αυτά τα αγόρια. Έχουν αναφερθεί πράγματα, όπως να μην υποκύπτουμε στην πίεση των συνομηλίκων και τέτοια, αλλά αυτό δεν είναι τόσο σημαντικό όσο τα πράγματα που έχουν να κάνουν με το πώς αισθάνεσαι που είσαι αρσενικό ή τι είναι ανδρισμός. Δεν είμαι σίγουρος, γιατί δεν έχουμε αυτή την ευκαιρία. Θα μπορούσε να είναι λάθος από τη δική μας πλευρά, αλλά νομίζω ότι κυρίως οι άνθρωποι που πρέπει να διδάσκουν πράγματα είναι ίσως εκείνοι που θα έπρεπε να γυρίσουν και να δουν τι μας διδάσκουν. Προς το παρόν μας διδάσκουν αρκετά κουραφέξαλα, τα οποία δε θα χρειαστεί ποτέ να γνωρίζουμε μετέπειτα στη ζωή, αλλά αυτό [ο ανδρισμός] είναι κάτι που είναι πολύ σημαντικό για πάρα πολλούς ανθρώπους.

Φαίνεται ότι ο Shaun υποστηρίζει μια προσέγγιση, η οποία βοηθά τα αγόρια να αναπτύξουν ικανότητες κριτικής σκέψης αναφορικά με τις προεκτάσεις του ανδρισμού στη ζωή τους. Πράγματι, και ο Shaun και ο Eric επαναλαμβάνουν την ανάγκη να αντιμετωπίζονται άμεσα και τα ζητήματα ανδρισμού στο σχολείο. Το πιο σημαντικό είναι ότι και τα δύο αγόρια φαίνεται να υπογραμμίζουν πως θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα να συζητούν τέτοια ζητήματα φύλου. Αυτό είναι σημαντικό, εάν λάβουμε υπόψη το καθεστώς κανονιστικών πρακτικών, εντός του οποίου εντάσσεται μια συγκεκριμένη μορφή ηγεμονικού ανδρισμού, όπως επισημάνθηκε από τα στοιχεία των συνεντεύξεων που αναλύθηκαν στο άρθρο αυτό. Τα σχόλια αυτά θα πρέπει επίσης να τοποθετηθούν μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο, στο οποίο ο ανδρισμός έχει καταστεί στόχος προβληματισμού στη διακυβέρνηση των πληθυσμών. Αυτή είναι συγκεκριμένα η περίπτωση της εκπαιδευτικής επίδοσης, της συμμετοχής σε εγκληματικές δραστηριότητες και των ζητημάτων υγείας, κ.τ.λ. (βλέπε Fletcher, 1993, Newburn & Stanko, 1991, Alloway & Gilbert, 1997, Huggins, 1997). Με αυτήν την έννοια, η έκκληση να καταστεί ο ανδρισμός αντικείμενο μελέτης και κριτικής αμφισβήτησης στα σχολεία αποτελεί αντίδραση σε ένα σύνθετο φάσμα κοινωνικο-πολιτισμικών και ιστορικών παραγόντων που έχουν οδηγήσει στην ανάδειξη του «ανδρισμού» ως ένα πρόβλημα που απαιτεί διόρθωση/προσαρμογή.

Περαιτέρω επιπτώσεις της έρευνας

Υπό το φως των ερευνητικών αυτών δεδομένων για τις μορφές ανδρικής ταυτότητας και δεδομένης της ανησυχίας για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς των αγοριών στα σχολεία φαίνεται ότι είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν χώρους για τη συζήτηση σχετικά με τις προεκτάσεις και τις συνέπειες των ηγεμονικών μορφών ανδρισμού στο σχολείο. Αυτό είναι ιδιαίτερα συναφές υπό το φως της έρευνας που παρουσιάστηκε στο άρθρο αυτό αναφορικά με τη διερεύνηση της εκδήλωσης ενός «μάγκικου ανδρισμού» από αγόρια της μεσαίας τάξης. Υπό αυτήν την έννοια, το σημείο εστίασης δεν είναι απλά η αύξηση της ευαισθητοποίησης, αλλά η ενεργή χρήση κειμένων, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες αμφισβήτησης των διαφόρων μορφών ανδρισμού. Ωστόσο, όπως έχει επισημάνει η Davies (1995), είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι τέτοιες πρακτικές δεν επαναλαμβάνονται απλώς σε ένα εναλλακτικό δυαδικό αντιθετικό έμφυλο πλαίσιο, στο οποίο οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών παραμένουν άθικτες. Η Davies σχολιάζει τους τρόπους, με τους οποίους οι εμφανώς μη ηγεμονικές μορφές ανδρισμού «εγγράφονται μέσα

και πάνω στις πιο ισχυρές ηγεμονικές μορφές ανδρικών ταυτοτήτων», καθώς οι νέοι λόγοι περί του ανδρισμού υποβάλλονται σε μια εκ νέου επεξεργασία προκειμένου να γίνουν οι παλιοί. Επί παραδείγματι, αρκετές απόπειρες να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όσον αφορά στα αγόρια βασίζονται σε αυτό που η Cox (1995) ορίζει ως το σύνδρομο ανταγωνιστικού θύματος. Οι επιπτώσεις τέτοιου είδους προσεγγίσεων, οι οποίες τοποθετούν τα ενδιαφέροντα των αγοριών ενάντια σε εκείνα των κοριτσιών, ενισχύουν τις αντιθετικές διαφορές μεταξύ των πρώτων και των τελευταίων (βλέπε Kenway, 1995, 1997, Yates, 1997). Επιπλέον, οι προσεγγίσεις αυτές δε βασίζονται σε επαρκή θεωρητικοποίηση της εξουσίας και της μειονεκτικής θέσης (Gilbert & Gilbert, 1995).

Υπό το φως της έρευνας που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό, υποστηρίζεται ότι είναι απαραίτητο να βρεθούν τρόποι διακοπής της σύνδεσης μεταξύ του στιγματισμού ως «αδερφής» και συγκεκριμένων πρακτικών και συμπεριφορών που θεωρούνται θηλυπρεπείς. Τέτοιες πρακτικές διαφοροποίησης καθίστανται αναπόσπαστο στοιχείο της παγίωσης μιας συγκεκριμένης μορφής ηγεμονικού ανδρισμού. Όμως, το ερώτημα πώς θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να σκεφθούν τη σχέση μεταξύ σεξουαλικότητας και ανδρικής ταυτότητας παραμένει αναπάντητο. Οι δραστηριότητες και τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο σχολικό βιβλίο «Έμφυλα Θύματα» (Martino & Mellor, 1995), το οποίο πραγματεύεται ζητήματα σχετικά με τον ανδρισμό, ήταν χρήσιμες από αυτή την άποψη. Μέσω της χρήσης των κειμένων που περιλαμβάνονται στο βιβλίο αυτό, μπορούν να προσφερθούν στους μαθητές κοινωνιολογικές και πολιτικές γνώσεις σχετικά με την κοινωνική κατασκευή των ανδρικών ταυτοτήτων, έτσι όπως προτείνεται παραπάνω, με μη απειλητικό τρόπο. Επιπλέον, μέσω των δραστηριοτήτων που περιστρέφονται γύρω από αυτά τα κείμενα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφθούν κριτικά πάνω στο ζήτημα του ανδρισμού. Έτσι, ζητείται από τους μαθητές να σκεφθούν την πολιτισμική διαμόρφωση ενός ηγεμονικού ανδρισμού, η οποία βασίζεται στην υποβάθμιση του θηλυπρεπούς «άλλου», μέσω της ανάγνωσης μιας ιστορίας σχετικά με ένα αγόρι, το οποίο παίζει με κούκλες και εξαιτίας αυτού του γεγονότος αποκαλείται «δειλή αδερφή» από τον πατέρα του (βλέπε Martino, 1995b). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφθούν τις επιπτώσεις μιας ηγεμονικής μορφής ανδρισμού και να κατανοήσουν τον ρόλο της ομοφυλοφοβίας στη επιτήρηση συγκεκριμένων σεξουαλικά κατάλληλων πρακτικών για αγόρια. Το κείμενο, επομένως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της ανάγνωσης ως μέσο εστίασης σε συγκεκριμένα ζητήματα σχετικά με τις επιπτώσεις/προεκτάσεις των ηγεμονικών μορφών ανδρισμού καθώς και ως μέσο διερεύνησης των τρόπων, με τους οποίους

αντιμετωπίζονται τα αγόρια που δεν πληρούν αυτά τα κριτήρια (βλέπε Martino, 1995b, 1977b).

Συμπέρασμα

Συνολικά, η έρευνα που αναφέρεται στο άρθρο αυτό αναδεικνύει το ρόλο που διαδραματίζουν ορισμένες νόρμες στην καθιέρωση συγκεκριμένων μορφών ανδρισμού σε μια ομάδα έφηβων αγοριών σε ένα συγκεκριμένο σχολείο μεσαίας κοινωνικής τάξης στην Αυστραλία. Οι πολυπλοκότητες και λεπτές αποχρώσεις που εμπριέχονται στον τρόπο, με τον οποίο τα αγόρια, το καθένα ξεχωριστά, διαπραγματεύονται και συγκροτούν την ανδρική τους ταυτότητα, σχετίζονται με ευρύτερες τεχνολογίες συμμόρφωσης και ελέγχου, στο πλαίσιο των οποίων η σεξουαλικότητα συχνά επιστρατεύεται με στόχο τη διαφύλαξη των ορίων του φύλου (βλέπε Epstein, 1997, Steinberg et al, 1997). Επιπλέον, η έρευνα που παρουσιάζεται παρέχει ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία για τα πρωτόκολλα μιας συγκεκριμένης μορφής «αντιδραστικού ανδρισμού», η οποία προβάλλεται ενάντια σε ένα καθεστώς θεσμοθετημένης πνευματικής εργασίας από τους «μάγκες» σε ένα σχολικό περιβάλλον μεσαίας κοινωνικής τάξης. Έτσι, μια αναλυτική εστίαση βασισμένη στις θέσεις του Foucault επέτρεψε να στραφεί η προσοχή σε ένα καθεστώς αυτοδιαμορφούμενων τεχνικών για την επιτέλεση μιας συγκεκριμένης μορφής «μάγκικου» ανδρισμού, η οποία τέμνει κάθετα την ταξική διαστρωμάτωση.

Υπό το φως των δεδομένων της έρευνας αυτής, φαίνεται ότι είναι σημαντικό εκείνοι που εργάζονται σε σχολεία να βοηθήσουν τα αγόρια να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες κατανόησης των επιπτώσεων που έχουν συγκεκριμένες αξίες του ανδρισμού στη ζωή τους. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να εμπλακούν σε μια κριτική πρακτική, η οποία εντάσσεται στη διαδικασία προσαρμογής ορισμένων κανόνων που διέπουν την επιτέλεση των ομοφυλοφοβικών και ετεροφυλοφιλικών εκδοχών του ανδρισμού στα σχολεία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όπως έχει υποστηριχθεί, μέσω της ανάπτυξης κειμένων εντός ενός καθεστώτος πρακτικών αυτο-προβληματισμού, οι οποίες οργανώνονται γύρω από την προσαρμογή ορισμένων συμπεριφορών και τρόπων σκέψης που έχουν καταστεί αναγνωρίσιμες περιπτώσεις επιτέλεσης συγκεκριμένων μορφών ανδρισμού (βλέπε Martino, 1998b). Αυτή η εργασία συμφωνεί και στηρίζει την έκκληση της McLean (1995a) να ενθαρρυνθούν τα αγόρια να σκεφθούν και να αναγνωρίσουν τις αδικίες στη δική τους ζωή ως βάση που θα τους δώσει τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να αποτιμήσουν την ικανότητα να συμπάσχουν με τις αδικίες που βιώνουν άλλοι άνθρωποι (βλέπε επίσης Martino, 1996, 1997b). Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να αναπτυχθεί μια κριτική

πρακτική που βοηθά τους μαθητές να αμφισβητήσουν τις ετεροφυλοφιλικές και ομοφυλοφοβικές εκδοχές του ανδρισμού. Μέσα σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο αυτο-προβληματισμού και προσαρμογής, ορισμένες πρακτικές και ορισμένοι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς συνδέονται με την επιτέλεση συγκεκριμένων προβληματικών μορφών ανδρισμού και αυτό καθίσταται σαφές στους μαθητές. Δηλαδή, οι δεσμοί που έχουν κατασκευαστεί μεταξύ των τρόπων συμπεριφοράς και της επιτέλεσης μορφών ανδρισμού που έχουν επιλεγεί προς ανάλυση και προσαρμογή, καθίστανται στόχος μιας κριτικής πρακτικής. Τέτοιες πρωτοβουλίες ισότητας φύλων, σχεδιασμένες με τρόπο, ώστε να ενθαρρύνουν τα αγόρια να ασχολούνται παραγωγικά με ζητήματα που σχετίζονται με τις πολιτικές του ανδρισμού, παρουσιάζονται ως συμπληρωματικές απόπειρες βελτίωσης και προώθησης των επιδόσεων και της κοινωνικής κατάστασης των κοριτσιών στα σχολεία.

Φαίνεται ότι η αντιμετώπιση συγκεκριμένων μορφών εξουσίας ως αντικειμένου κριτικής ανάλυσης αναφορικά με την εκδήλωση ηγεμονικών ετεροφυλοφιλικών μορφών ανδρισμού από τα αγόρια θα έχει οφέλη και για τα κορίτσια και για τα αγόρια. Ωστόσο, με βάση αυτό που ανέφεραν ορισμένα αγόρια στις συνεντεύξεις τους, φαίνεται ότι τέτοιες κριτικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν τον «ανδρισμό» και τις επιπτώσεις του, δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη στα σχολεία. Το καθήκον των εκπαιδευτικών και των διοικητικών των σχολείων είναι να ανακαλύψουν τρόπους ανακίνησης αυτών των ζητημάτων ανδρισμού με τους μαθητές. Έως ότου αντιμετωπισθούν συνολικά στα σχολεία ζητήματα που σχετίζονται με την ομοφυλοφοβία και τον ρόλο που διαδραματίζει στην παγίωση ηγεμονικών ετεροφυλοφιλικών μορφών ανδρισμού, τα υφιστάμενα καθεστώτα φύλου θα παραμένουν άθικτα.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Bronwyn Mellon και τους επιμελητές για τα σχόλιά τους επί των προηγούμενων προσχεδίων του παρόντος άρθρου.

Σημειώσεις

Το παρόν άρθρο παρουσιάστηκε στο πλαίσιο συμποσίου με τίτλο, Addressing Boys Education: Framing Debates, Implementing Strategies and Formulating Policies, στο Ετήσιο Συνέδριο της Αυστραλιανής Ένωσης Έρευνας και Εκπαίδευσης (AARE), που πραγματοποιήθηκε στο Brisbane, μεταξύ 30 Νοεμβρίου και 4 Δεκεμβρίου του 1997.

BIBΛIOΓPAΦIA

- ALLOWAY, N. & GILBERT, P. (1997). *Boys and Literacy* (Carlton, Curriculum Corporation).
- ARNOT, M. (1984). "How Shall We Educate Our Sons?" In R. Deem (Ed.) *Co-Education Reconsidered*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- ASKEW, S. & ROSS, C. (1988). *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education* (Milton Keynes, Open University Press).
- BACK, L. (1994). "The 'White Negro' Revisited: Race and Masculinities in South London". In Cornwall, A. & Lindisfarne, N. (Eds.) *Dislocating Masculinity: Comparative Ethnographies*. London and New York: Routledge.
- BOULDEN, K. (1996). "Keeping a Straight Face: Schools, Students and Homosexuality- Part 2." In Laskey, L. & Beavis, C. (Eds.) *Schooling and Sexualities: Teaching for a Positive Sexuality*, Geelong: Deakin University for Education and Change.
- BUTLER, J. (1996). "The Poof Paradox: Homogeneity and Silencing in Three Hobart High Schools". In Laskey, L. & Beavis, C. (Eds.) *Schooling and Sexualities: Teaching for a Positive Sexuality*, Geelong: Deakin University, Centre for Education and Change).
- CLARK (1993). *The Great Divide* (Melbourne, Curriculum Corporation).
- COLEMAN, W. (1990). "Doing Masculinity/Doing Theory." In J. Hearn & D. Morgan (Eds.) *Men, Masculinities and Social Theory*. London: Unwin Hyman.
- CONNELL, R. (1987). *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- CONNELL, R. (1989). "Cool Guys, Swots and Wimps: the Interplay of Masculinity and Education." *Oxford Review of Education*, Vol 15, No. 3.
- CONNELL, R. (1994). "Knowing About Masculinity, Teaching Boys and Men." Paper presented at the Pacific Sociological Association Conference, San Diego, April.
- COX, E. (1995). "Boys and Girls and the Costs of Gendered Behaviour." In Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference, February 22-24. Canberra: ACT Department of Education and Training.
- DAVIES (1993). *Shards of Glass* (Sidney, Allen & Unwin).
- DAVIES, B. (1995). "What About the Boys? The Parable of the Bear and the Rabbit." *Interpretations*, Vol. 28, No. 2, 1-17.
- DAVIES, B. (1996). *Power, Knowledge, Desire: Changing School Organisation and Management Practices*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- DAVIES, B. (1997). "Constructing and Deconstructing Masculinities Through Critical Literacy." *Gender and Education*, Vol. 9, No. 1, 9-39.
- DENBOROUGH, D. (1996). *Power and Partnership? Challenging the Sexual Construction of Schooling*, in: L. LASKEY & C. BEAVIS (Eds) *Schooling & Sexualities* (Geelong, Deakin University Press).
- DIXON, C. (1997). *Pete's Tool: Identity and Sex-play in the Design and Technology Classroom*. *Gender & Education*. 9(1), 89-104.

- DUNNING, E. (1986). "Sport as a Male Preserve: Notes on the Social Sources of Masculine Identity and its Transformation." *Theory, Culture & Society*, 3 (1), 75-90.
- EPSTEIN, D. (1997). "Boyz' Own Stories: Masculinities and Sexualities in Schools." *Gender and Education*, Vol. 9, No. 1, 105-115.
- FLETCHER, R. (1993). *Australian Men and Boys... A Future of Health? Graphs of health indicators for Australian males* (Newcastle, University of Newcastle).
- FOUCAULT, M. (1978). *The History of Sexuality: Volume 1*. Trans. R. Hurley. New York: Vintage.
- FOUCAULT, M. (1982). "The Subject and Power." Afterward in H. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Sussex: The Harvester Press.
- FOUCAULT, M. (1985a). In: R. HURLEY (Trans.) *The History of Sexuality: Volume 2*. (New York, Vintage).
- FOUCAULT, M. (1985b). Final interview, Michel Foucault, *Raritan*, 1, 1-13.
- FOUCAULT, M. (1986). In: R. HURLEY (Trans.) *The History of Sexuality: Volume 3*. (New York, Vintage).
- FOUCAULT, M. (1987). "The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom." *Philosophy and Social Criticism*, 12, 113-131.
- FOUCAULT, M. (1988a). "Technologies of the Self." In L. Martin, H. Gutman & P. Hutton (Eds.) *Technologies of the Self*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press.
- FOUCAULT, M. (1988b). "The Political Technologies of Individuals." In L. Martin, H. Gutman & P. Hutton (Eds.) *Technologies of the Self*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press.
- FOUCAULT, M. (1993). "About the Beginning of the Hermeneutics of the Self." *Political Theory*, Vol. 21, May, 198-227.
- FRANK, B. (1987). Hegemonic Heterosexual Masculinity, *Studies in Political Economy*, 24, 159-170.
- FRANK, B. (1990). *Everyday Masculinities*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.
- FRANK, B. (1993). "Straight/Strait Jackets for Masculinity: Educating for Real Men." *Atlantis*, vol. 18, Nos 1 & 2.
- GILBERT, P. & GILBERT, R. (1995). *What's Going On?: Girls' Experiences of Educational Disadvantage*. DEET: Canberra.
- HAYWOOD, C. (1993). "Using Sexuality: An Exploration into the Fixing of Sexuality to Make Male Identities in a Mixed Sexed Sixth Form", M.A. Sociology of Education Dissertation, University of Warwick.
- HINSON, S. (1995). "A Practice Focused Approach to Addressing Heterosexist Violence in Australian Schools". In Laskey, L. & Beavis, C. (Eds.) *Schooling and Sexualities: Teaching for a Positive Sexuality*, Geelong: Deakin University, Centre for Education and Change).
- HITE, S. (1981). *The Hite Report on Male Sexuality*. New York: Alfred A. Knopf.
- HITE, S. (1994). *The Hite Report on the Family*. London: Bloomsbury.

- HOLLAND, J., Ramazanoglu, C. & Sharpe, S. (1993). *Wimp or Gladiator: Contradictions in Acquiring Masculine Sexuality*. London: Tufnell Press.
- HUGGINS, A. (1997). *The Australian male illness, injury and death by socialization*. Unpublished paper, Men's Health Teaching and Research Unit: School of Public Health, Curtin University, Perth, Western Australia.
- HUNTER, I. (1988). *Culture and Government: The Emergence of Literary Education*. London: Macmillan Press.
- JORDAN, E. (1995a). "Fighting Boys and Fantasy Play: The Construction of Masculinity in the Early Years of School." *Gender and Education*, Vol. 7, No. 1, 69-86.
- JORDAN, E. (1995b). "Warrior Narratives in the Kindergarten Classroom: Renegotiating the Social Contract." *Gender and Society*, Vol. 9, No. 6, December, 727-743.
- KEHILY, M. & Nayak, A. (1997). "'Lads and Laughter': Humour and the Production of Heterosexual Hierarchies." *Gender and Education*, Vol. 9, No. 1, 69-87.
- KENWAY, J. (1995). "Masculinities in Schools: Under Siege, on the defensive and under reconstruction?", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 16, No. 1, 59-79.
- KENWAY, J. (1997). "Boys' Education, Masculinity and Gender Reform: Some Introductory Remarks". *Curriculum Perspectives*.
- KESSLER, S., Ashenden, D.J., Connell, R.W. & Dowsett, G.W. (1985). "Gender Relations in Secondary Schooling." *Sociology of Education*, Vol. 58: 34-48.
- LASKEY, L. & Beavis, C. (1996). *Schooling and Sexualities*. Geelong: Deakin University.
- LEHNE, G. (1976). "Homophobia Among Men." In S. Deborah & R. Brannon, *The Forty-Nine Percent Majority*. New York: Random House.
- MAC AN GHAILL, M. (1994). *The Making of Men*. Buckingham: Open University Press.
- MARTINO, W. (1994a). "Masculinity and Learning: Exploring Boys' Underachievement and Under-Representation in Subject English." *Interpretations*, Vol. 27. No. 2.
- MARTINO, W. (1994b). "The Gender Bind and Subject English: Exploring Questions of Masculinity in Developing Interventionist Strategies in the English Classroom." *English in Australia*, No. 107, March.
- MARTINO, W. (1995a). "Gendered Learning Practices: Exploring the Costs of Hegemonic Masculinity for Girls and Boys in Schools." Paper presented at the Gender Equity Task Force Conference, February 22-24.
- MARTINO, W. (1995b). "Deconstructing Masculinity in the English Classroom: A Site for Reconstituting Gendered Subjectivity." *Gender and Education*. Vol 7, No. 2.
- MARTINO, W. (1996). "Boys and Literacy: Addressing the Links Between Masculinity and Learning." Paper presented at the Gender Networking Conference for the Department of School Education, Sydney, 28-29 May. Forthcoming in Comber & Simpson (Eds.) *Negotiating Critical Literacies in Local Sites*. The Falmer Press.
- MARTINO, W. (1997a). "'A Bunch of Arseholes': Exploring the Politics of Masculinity for Adolescent Boys in Schools." *Social Alternatives*, Vol. 16, No. 3, 39-43.

- MARTINO, W. (1997b). "Dick Heads, Pooftas, Try Hards and Losers': Addressing Masculinities and Homophobia in the Literacy Classroom". Paper presented at the Gender & Literacy Forum, Primary English Teachers' Association (PETA), Sydney, 27 September.
- MARTINO, W. (1998a). "Interrogating Masculinities: Regimes of Practice". Doctoral thesis, School of Education, Murdoch University.
- MARTINO, W. (1998b). "Dickheads", "poofts", "try hards" and "losers": critical literacy for boys in the English classroom, *English in Aotearoa*, 35, 31-57.
- MARTINO, W. & MELLOR, B. (1995). *Gendered Fictions*. Cottesloe, WA: Chalkface Press.
- MCLEAN, C. (1995a). "What About 'What About the Boys'." *South Australian Education of Girls and Female Students' Association Inc. Journal*, Vol. 4, No. 3, 15-25.
- MCLEAN, C. (1995b). "Men, Masculinity and Heterosexuality". In Laskey, L. & Beavis, C. (Eds.) *Schooling and Sexualities: Teaching for a Positive Sexuality*, Geelong: Deakin University, Centre for Education and Change).
- MCLEAN, C. (1996). "Masculinity and Early Childhood". Paper presented at the Gender Equity Conference organised by the Catholic Education Office, South Australia, 21 August.
- MESSNER, M. & SABO, D. (1990). *Sport, Men and the Gender Order*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- NAYAK, A. & KEHILY, M. (1996). "Playing it Straight: Masculinities, Homophobias and Schooling." *Journal of Gender Studies*, Vol. 5. No. 2, 211-230.
- NEWBURN, T. & STANKO, E. (1994). *Just Boys Doing Business* (London & New York, Routledge).
- NICKSON, A. (1996). Keeping a Straight Face: Schools, Students and Homosexuality, Part1, in: L. LASKEY & C. BEAVIS (Eds) *Schooling & Sexualities: Teaching for a Positive Sexuality* (Geelong, Deakin University Press).
- PARKER, A. (1996). "The Construction of Masculinity Within Boys' Physical Education", *Gender and Education*, Vol. 8, No. 2, 114-157.
- REDMAN, P. (1996). "Curtis Loves Ranjit: Heterosexual Masculinities, Schooling and Pupils' Sexual Cultures", *Educational Review*, Vol. 48, No. 2, 175-182.
- SEGAL, L. (1990). *Slow Motion: Changing Masculinities: Changing Men* (London, Virago).
- SKELTON, C. (1996). "Learning To Be Tough: The Fostering of Maleness in One Primary School", *Gender and Education*, vol. 8, no. 2, 185-197.
- STEINBERG, D. L., EPSTEIN, D. & JOHNSON, R. (1997). *Border Patrols: Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London: Cassell.
- WALKER, J. C. (1988). *Louts and Legends*. Sydney: Allen & Unwin.
- WARD, N. (1995). 'Pooftah', 'Wanker', 'Girl': Homophobic Harassment and Violence in Schools. In *Girls & Boys: Challenging Perspective, Building Partnerships: Proceedings of the Third Conference of the Ministerial Advisory Committee on Gender Equity*, Brisbane: Ministerial Advisory Committee on Gender Equity).

WHITSON, D. (1990). "Sport in the Social Construction of Masculinity." In M. Messner & D. Sabo (Eds.) *Sport, Men and the Gender Order*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.

WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour* (Westmead, Saxon House).

YATES, L. (1997). "Gender Equity and the Boys Debate: What Sort of Challenge is it?", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, No. 3, 337-347.

1.6 ΤΑΡΑΚΟΥΝΩΝΤΑΣ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΣΣΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΔΡΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ¹⁴

Lynn Raphael Reed¹⁵

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό προσπαθώ (υιοθετώντας μια φεμινιστική σκοπιά) να αποδομήσω το λεκτικό πλέγμα σχετικά με το ζήτημα της «σχολικής υποεπίδοσης» των αγοριών και να ασκήσω κριτική στα στοιχεία που το συνθέτουν όπως, επίσης, και στις προεκτάσεις του. Προτείνω, ακόμη, μερικά στοιχεία μιας φεμινιστικής προσέγγισης αναφορικά με τον ανδρισμό και το σχολείο τα οποία περιλαμβάνουν ένα νέο ερευνητικό σχεδιασμό και παιδαγωγικές στρατηγικές που επικεντρώνονται στη σημασία των ασύνειδων, κοινωνικών και γνωστικών διαδικασιών σε συγκεκριμένες περιστάσεις και στη δυνατότητα προώθησης της κριτικής εγγραμματοσύνης, σε συνδυασμό με μια «παιδαγωγική των συναισθημάτων», σαν ένα τρόπο που οδηγεί στην πρόοδο.

Εισαγωγή

Μια ομάδα κοριτσιών και αγοριών, περίπου 12 ετών, κάθονται σε ένα σχολικό τραπέζι στο κέντρο ενός γηπέδου ποδοσφαίρου σε ένα άδειο στάδιο. Παρόντες (που στην ουσία είναι απόντες): ένα κοινό ενηλίκων, το βλέμμα των οποίων καθοδηγεί το παιδί, το μελλοντικό ενήλικα. Ένα κοινό ανδρών, που καθοδηγεί (διαπλάθει) το κορίτσι (το μελλοντικό «Άλλο») και το αγόρι (το μελλοντικό αρσενικό). Ο Τόνι Μπλερ στέκεται όρθιος, το παράστημά του προδίδει αυστηρότητα και μια ανόητη σιγουριά: «Τα σχολεία πρέπει να έχουν μηδενική ανοχή στην αποτυχία. Δε θα διστάσουμε να κλείσουμε τα σχολεία που δεν τα καταφέρνουν και να ανοίξουμε άλλα στη θέση τους». Η Σερί Μπλερ, πίσω του, κουνιέται άβολα (μήπως κόλλησαν τα τακούνια της στο χορτάρι;) (Δελτίο ειδήσεων BBC 1 πριν από τις γενικές εκλογές στη Βρετανία, Μάρτιος 1997).

¹⁴ Δημοσίευση: Raphael Reed, L. (1999). Troubling Boys and Disturbing Discourses on Masculinity and Schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school, *Gender and Education*, Vol. 11, No. 1, pp. 93-110

¹⁵ Πανεπιστήμιο West of England, Bristol, UK.

Όπου κι αν κοιτάξουμε, βλέπουμε μπροστά μας το φάντασμα των χαμένων αγοριών. Η αρχική μου άποψη είναι ότι ως γυναίκες παιδαγωγοί, λίγο πριν από τον εικοστό πρώτο αιώνα, πρέπει να συζητήσουμε πώς θα ερμηνεύουμε αυτή την κατασκευή. Να βρούμε το πεδίο που θα μας επιτρέψει να ερευνήσουμε το φαινόμενο του αλλοτριωμένου αρσενικού με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και να αντισταθούμε στις δημοσιές δηλώσεις που μας οδηγούν σε μια άκριτη και ανεπεξέργαστη παραδοχή της «αλήθειας». Ταυτόχρονα πρέπει, από μια φεμινιστική σκοπιά να εντοπίσουμε μορφές πρακτικής οι οποίες αναφέρονται στις ανδρικές ταυτότητες στην εκπαίδευση.

Η συζήτηση αυτή δεν είναι αποκλειστικά θεωρητική. Αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό που καθημερινά ασχολείται και αμφισβητεί τον πατριαρχικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μας θεσμών. Πρόκειται για ένα ζήτημα ιδεών και πράξεων, ένα ζήτημα *λόγου και πράξης*.

Χρησιμοποιώ την έννοια του *λόγου* για να αναφερθώ σε ένα ρυθμισμένο και ρυθμιστικό σύνολο ιδεών και γνώσεων, τα οποία ορίζουν τα είδη ερωτήσεων που μπορούμε να υποβάλουμε, τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, τις πιθανές οδούς για περαιτέρω ανάπτυξη και κατανόηση, με τους πιο ισχυρούς λόγους να γίνονται «καθεστώτα αλήθειας» (Foucault, 1972) και με τους ανταγωνιστικούς λόγους να οριοθετούν τομείς συγκρούσεων, αναταραχών και αλλαγών. Ο λόγος είναι κάτι περισσότερο από ένα ζήτημα ιδεών. Δημιουργείται και επηρεάζει τις πρακτικές, διαμεσολαβεί και σκιαγραφεί τις πράξεις: μιλάει για την ιστορία και για το πλαίσιο. Κάθε λόγος είναι:

το αποτέλεσμα μιας πρακτικής της παραγωγής που είναι ταυτόχρονα υλικό, λεκτικό και περίπλοκο, και εγγράφεται πάντα σε σχέση με άλλες πρακτικές παραγωγής του λόγου (Henriques *et al.*, 1984, σελ. 106).

Αναφερόμενη στο λόγο, επικαλούμαι επίσης μια ιδιαίτερη ερμηνεία της εξουσίας. Από αυτή τη σκοπιά, η εξουσία είναι τοποθετημένη μέσα στη γνώση και αναπαράγεται δια μέσου της γνώσης, εμπεριέχεται σε ένα πλέγμα σχέσεων και πρακτικών, το οποίο είναι ταυτόχρονα παραγωγικό και ανασταλτικό. Λειτουργεί με την επιβολή κανόνων, την επιτήρηση και την πειθαρχία, καθώς επίσης και με την επιθυμία, την ευχαρίστηση και τη συνενοχή:

Η εξουσία παράγει γνώση. Η εξουσία και η γνώση προϋποθέτουν η μια την άλλη. Δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς την αντίστοιχη δημιουργία ενός γνωστικού πεδίου, ούτε και γνώση που να μην προϋποθέτει και να αποτελεί, ταυτόχρονα, σχέσεις εξουσίας (Foucault, 1977, σελ. 93, όπως παρατίθεται στο Kenway, 1995a, σελ. 133).

Η εξουσία λειτουργεί μέσα από τις ανθρώπινες ενέργειες, γεγονός που μας οδηγεί προς τη σπουδαιότητα της *πράξης της ιδιαίτερα ενημερωμένης και αναστοχαστικής ενέργειας διαμορφώνοντας τις σημασίες και την εμπειρία* (Lather, 1986). Από φεμινιστική σκοπιά, μια τέτοια προσέγγιση προσανατολισμένη στην πράξη για τα ζητήματα του ανδρισμού και της σχολικής ζωής επιβάλλει να εξετάζουμε από μια κριτική προσέγγιση του φύλου και λαμβάνοντας υπόψη το λεκτικό πλέγμα που οριοθετεί το σύγχρονο σκηνικό, να αναστοχαστούμε σχετικά με τις προβληματικές που βιώνουμε στην πράξη και να διερευνήσουμε νέους προωθημένους τρόπους για την ενασχόλησή μας με τα αγόρια στα σχολεία.

Διαμόρφωση του θέματος: ενορχήστρωση της κρίσης

Το αντικείμενο της έρευνάς μας, «οι χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στο σχολείο», αποτελείται κατά κάποιο τρόπο από καθημερινές συζητήσεις απλών πολιτών αλλά και κύκλων ειδικών του χώρου, με συγκεκριμένες μορφές στοιχείων και ερμηνευτικών παραδειγμάτων, τα οποία σχετίζονται με σημαντικούς λόγους στην ψυχολογία και κοινωνιολογία. Δεν πρόκειται για επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά του εάν πραγματικά υπάρχει πρόβλημα χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αγοριών: «η πραγματικότητά του» είναι μία μέτρηση της παραγωγικότητάς του σε ό,τι αφορά την αναδιαμόρφωση του τοπίου των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών και υπάρχουν αρκετές ενδείξεις για τις σύγχρονες επιπτώσεις του (Equal Opportunities Commission [EOC] and Office for Standards in Education [OFSTED], 1996, Morris, 1996, Qualifications and Curriculum Authority [Q.C.A], 1993). Είναι μάλλον μία προσπάθεια να αποδομήσουμε τα στοιχεία της σπουδαιότητας σε μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία και, ως μέρος μιας συγκεκριμένης γενεαλογίας, αποδεχόμενοι ότι:

Η πραγματικότητα που παρουσιάζεται δεν καθορίζει τον τρόπο ή τα μέσα της παρουσίασής της. Αντίθετα, αυτή καθεαυτή η διαδικασία του τρόπου παρουσίασης είναι που διαμορφώνει την πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται (Henriques *et al.*, 1984, σελ. 99.)

Παρόλο που το άρθρο αυτό εστιάζει κυρίως στη Βρετανική πραγματικότητα, ανάλογες συζητήσεις και απόψεις παρατηρούνται και σε άλλα περιβάλλοντα. (Yates, 1997).

Παράμετροι περιγραφής του «αγοριού με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις».

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές επηρεάζονται όλο και περισσότερο από τον προσδιορισμό μετρήσιμων αποτελεσμάτων, όπου η επιταγή του «υψηλού

βαθμού» επιτηρεί τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και αυξάνει την παραγωγικότητά τους αλλά αδιαφορεί για την ποιότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο. Αυτή η επιταγή διέπει και την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, παρόλο που υπάρχουν ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων προσπαθούν ακόμη να μεσολαβήσουν μεταξύ των αρχών της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής και του κεντρικού ελέγχου του αναλυτικού προγράμματος (Pollard *et al.* 1994), είναι εμφανής μια αυξημένη πίεση για αλλαγή του τοπίου προς περισσότερο «αυταρχικές» πρακτικές που θέτουν στο επίκεντρο τα σχολικά μαθήματα (Alexander *et al.*, 1992, Boaler, 1997, Raphael Reed, 1998).

Είναι αξιοσημείωτο, λοιπόν, ότι η κύρια πηγή των περιγραφικών στοιχείων, που παρατίθενται αναφορικά με την κρίση των αγοριών στο σχολείο, είναι η βαθμολογία τους σε διαδικασίες αξιολόγησης κατά την περίοδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης -ιδιαίτερα στο μεταβατικό στάδιο των 16 ετών προς το Πιστοποιητικό Ολοκλήρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education [GCSE])- όπου οι επιδόσεις τους συζητούνται πάντοτε σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των κοριτσιών. Παρακάτω παραθέτουμε την αναφορά που παρουσιάστηκε στο πλαίσιο της Ετήσιας Έκθεσης του Γενικού Επιθεωρητή Σχολείων για το 1995, η οποία σηματοδοτεί την έναρξη μιας περιόδου έντονου ενδιαφέροντος για τις επιδόσεις των αγοριών:

Το χάσμα μεταξύ των επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών στις εξετάσεις για το GCSE παραμένει μεγάλο. Το 1985 περίπου το 27,4% των κοριτσιών και το 26,3% των αγοριών πήραν 5 ή περισσότερους βαθμούς που αντιστοιχούσαν στους βαθμούς A+ - C του GCSE. Πιο πρόσφατα, τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 38,4% και 30,8% το 1990 και 47,8% και 39,1 % το 1994, ενώ η πρόγνωση για το 1995 είναι 48,1% και 39% (OFSTED, 1996).

Οι σχετικά καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών αφορούν σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων και των μαθημάτων που παραδοσιακά θεωρούνται ως αγορίστικα, παρ' όλο που η διαφορά σε αυτούς τους τομείς δεν είναι τόσο έντονη και τα αγόρια εξακολουθούν να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια σε μερικά μαθήματα των φυσικών επιστημών (EOC και OFSTED, 1996), και στα μαθηματικά (Elwood, 1995).

Ειδικότερα, εκφράζονται έντονες ανησυχίες για τις επιδόσεις των αγοριών στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας (QCA, 1998), ιδιαίτερα όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου και την κατανόηση κειμένων (OFSTED, 1993). Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Επιτροπής Αποτελεσμάτων Εξετάσεων, υπάρχει απόκλιση 19,3 μονάδων μεταξύ των δύο φύλων στην εξέταση των Αγγλικών για το GCSE το 1996,

με ποσοστό 41,6% για τα αγόρια έναντι ποσοστού 60,6% για τα κορίτσια (Morris, 1996).

Αυτή η ανησυχία για τη συσχέτιση της επιτυχίας αγοριών και κοριτσιών δεν είναι καινούργια (Walden & Walkerdine, 1981). Ωστόσο, η σύνθεσή της στην παρούσα συγκυρία έχει ειδική σημασία, την οποία πρέπει να αναλύσουμε και να σχολιάσουμε.

Πρώτον, πρέπει να αμφισβητήσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των στοιχείων που δημοσιοποιούνται αναφορικά με τις επιδόσεις σε εθνικό επίπεδο. Επιλέγονται αποσπάσματα στατιστικών στοιχείων για τις γραπτές εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να διατυπωθεί μια συγκεκριμένη υπόθεση, π.χ., για τις επιδόσεις στο GCSE ανά μάθημα, με διαφορετικές τιμές ανά περίπτωση, ανά κοινό και ανά πηγή. Μια παράλληλη συζήτηση σχετικά με το βαθμό συμβατότητας των προτύπων ή, αλλιώς, σχετικά με τις διαφορετικές επιτροπές εξετάσεων, υπονομεύει το αίτημα για σπάντα εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο για το GCSE. Αυτό δηλώνουν και οι ανησυχίες που έχουν εκφραστεί σχετικά με την εφαρμογή των Ενιαίων Εργασιών Αξιολόγησης (Standard Assessment Tasks - SATs) για τα Βασικά Επίπεδα 1-3 (Key Stages 1-3) (ηλικίες 7-11), όπου πρόσφατα τέθηκε υπό αμφισβήτηση η ποιότητα της αξιολόγησης πληθώρας δεικτών στο μη επιδεχόμενο τροποποίησης σύστημα εξέτασης για το Βασικό Επίπεδο 3. Σε ένα πλαίσιο διαδικασιών αξιολόγησης που μεταβάλλεται διαρκώς, σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος για την εφαρμογή αυτής της αξιολόγησης, είναι δύσκολο να βασιστούμε στην παρουσίαση *τάσεων* – ή την παρουσίαση των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Οι χαμηλές επιδόσεις μαθητών που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, μπορούν σίγουρα να αποτελέσουν τομέα έρευνας, ωστόσο δεν αναδεικνύουν απαραίτητα αυτή καθαυτή την υποεπίδοση.

Δεύτερον, η έλλειψη βάσιμων στοιχείων που να εξετάζουν συνδυαστικά την επίδραση του φύλου, της κοινωνικής τάξης και της εθνικότητας στις επιδόσεις των μαθητών σε εθνικό επίπεδο, καθιστά αδύνατη την παρουσίαση περαιτέρω δεικτών κοινωνικής διαφοροποίησης. Οι Whilst Gillborn & Gipps (1996) παρέχουν χρήσιμα στοιχεία για το ότι το πρότυπο των κοριτσιών, που έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, μπορεί να ισχύει ομοίμορφα μόνο για τις λευκές μαθήτριες όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Εκφράζουν, μάλιστα, ανησυχία για τις επιδόσεις των αγοριών με καταγωγή από την Αφρική και την Καραϊβική, ενώ παραδέχονται ότι οι διαθέσιμες πηγές στοιχείων παρουσιάζουν αδυναμίες. Αυτή η τελευταία διαπίστωση καθιστά δυνατή την εξαγγελία ενός διαφορετικού προγράμματος από το Γενικό Επιθεωρητή Σχολείων:

“Η αποτυχία των αγοριών και *ειδικότερα, των λευκών αγοριών της εργατικής τάξης*, είναι ένα από τα πιο ανησυχητικά προβλήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό μας σύστημα” (Woodhead, στο *Times Educational Supplement*, 15 March 1996).

Είναι αξιοσημείωτη η απομάκρυνση της προσοχής από τα έγχρωμα αγόρια της εργατικής τάξης στο πλαίσιο των αντικρουόμενων ιδεολογιών αναφορικά με τις αντιλήψεις του «Νέου Εργατικού Κόμματος» για την εκπαίδευση, που σε μεγάλο βαθμό διαπνέεται από τις αντιλήψεις του κινήματος για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των σχολείων. Στο σημείο αυτό τα ζητήματα της εθνικότητας και της ισότητας εντάσσονται σε ένα απολιτικοποιημένο πρόγραμμα, το οποίο αρνείται τη σπουδαιότητα των πολιτισμικών διαφορών και των συγκρούσεων εξουσίας και όπου:

“Οι εθνικές διαφορές στις επιδόσεις εντάσσονται μέσα σε ένα καθολικό / γενικό λόγο για την αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών, στο πλαίσιο της οποίας το αναλυτικό πρόγραμμα δε φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα, ενώ το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη” (Hatcher, 1997, σελ. 123)

Επίσης, παρά τον προσδιορισμό της κοινωνικής τάξης ως περιγραφικού ζητήματος εδώ, η σημασία της κοινωνικής τάξης και της ανισότητας υποβαθμίζεται κατά παρόμοιο τρόπο μέσα από την αναγωγή του ζητήματος σε θέμα «αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου» και παραμέτρων προστιθέμενης αξίας. Αυτό φαίνεται από την πρόσφατη στροφή του ενδιαφέροντος στο μετρήσιμο «χάσμα των δύο φύλων» από τις κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές (local education authorities - LEAs). Συγκεκριμένα, η διαφορά των σχεδόν 15 ποσοστιαίων μονάδων μεταξύ των ποσοστών αγοριών και κοριτσιών που έλαβαν 5+ A+-C στο GCSE στο πλούσιο προάστιο του Richmond εξισώνεται με το παρόμοιο χάσμα των φύλων στο εξαθλιωμένο Hackney, παρά τη σημαντική διαφοροποίηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών. Το γεγονός αυτό οδήγησε τον Υπουργό Παιδείας, Stephen Byers, στη δήλωση ότι το φαινόμενο της μειωμένης επίδοσης των αγοριών στο σχολείο δεν οφείλεται κατ' ανάγκη στη φτώχεια (Bright, 1998). Πράγματι, η Yates (1997), κάνοντας μια κριτική επισκόπηση παράλληλων/παρόμοιων ανησυχιών αναφορικά με τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στην Αυστραλία, υποστηρίζει ότι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τους άξονες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι η ολοένα και μεγαλύτερη ανησυχία των μεσοαστών γονέων και των οικογενειών τους για ενδεχόμενη σχολική αποτυχία των αγοριών τους.

Τρίτον, η υπεραπλουστευμένη χρήση του GCSE αλλά και άλλων στοιχείων αξιολόγησης συγκαλύπτει σημαντικά ζητήματα αναφορικά με την κοινωνική διάσταση

των πρακτικών αξιολόγησης. Οι Gipps & Murphy (1994) μας υπενθυμίζουν ότι τα ζητήματα ισότητας σε ό,τι αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης είναι εξαιρετικά σύνθετα και ότι τα διαφορετικά αποτελέσματα είναι δυνατό να αναδεικνύουν σημαντικές διαφορές στις βιωμένες κοινωνικές και σχολικές εμπειρίες των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών προσανατολισμών/στάσεων προς τη μάθηση και των διαφορετικών παιδαγωγικών εμπειριών. Οποιαδήποτε υπόθεση ότι θα έπρεπε να επιδιώκουμε ή να προσδοκούμε ισότιμα/ίδια αποτελέσματα για διαφορετικές ομάδες ως μέρος/συνέπεια δράσεων για κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να αντιμετωπιστεί με περίσκεψη (Gipps, 1995).

Την ίδια στιγμή, η Elwood (1995) αμφισβητεί την κοινά αποδεκτή πεποίθηση ότι οι μορφές αξιολόγησης στο GCSE είναι μεροληπτικά ευνοϊκές προς τα κορίτσια, ιδιαίτερα μάλιστα η χρήση των βαθμών επίδοσης στην τάξη υποστηρίζοντας ότι στην πραγματικότητα οι βαθμοί επίδοσης στην τάξη συμβάλλουν στη βελτίωση των βαθμών των αγοριών μάλλον, παρά των κοριτσιών. Παράλληλα, ασχολείται με τα έμφυλα αποτελέσματα των στρατηγικών αποφάσεων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την προετοιμασία των μαθητών και τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις ανά επίπεδο. Οι παραδοσιακές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα φύλα καθώς και τα αποτελέσματα παρατηρούνται μετά τα 16 ,όταν, για παράδειγμα, η τάση των κοριτσιών να τα πάνε καλά στις εξετάσεις μαθηματικών του GCSE σημαίνει ότι περισσότερα κορίτσια απ' ό,τι αγόρια λαμβάνουν βαθμό C από το Μέσο επίπεδο. Όμως τα τμήματα μαθηματικών στα σχολεία ενθαρρύνουν μόνο τους μαθητές που είχαν βαθμό B ή C στο Ανώτερο επίπεδο να εξακολουθήσουν να ασχολούνται με τα μαθηματικά για τις εξετάσεις εισαγωγής στα βρετανικά πανεπιστήμια.

Αυτό μας οδηγεί σε ένα τέταρτο πεδίο προβληματισμού ότι, εστιάζοντας στις μετρήσιμες επιδόσεις των Βασικών Σταδίων 1-4, δε δίνουμε αρκετή προσοχή στην αντιστροφή της διαφοροποίησης των φύλων που είναι εμφανής σε ηλικίες μεγαλύτερες των 16, όπου ορισμένα μαθήματα που συνδέονται παραδοσιακά με ένα από τα δύο φύλα εξακολουθούν να προσελκύουν αρκετά μεγαλύτερο αριθμό αγοριών και οι επιδόσεις των αγοριών μπορεί να είναι πολύ καλύτερες από εκείνες των κοριτσιών, ακόμη και σε μαθήματα όπου τα κορίτσια σε γενικές γραμμές τα πηγαίνουν καλά (Elwood, 1995). Ειδικότερα, είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι τα διαφορετικά επίπεδα σχολικής επιτυχίας υπέρ των αγοριών φαίνονται πιο έντονα σε μαθητές που επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες στο GCSE. Το 1994, 32% των αγοριών και 22% των κοριτσιών πέτυχαν βαθμολογίες από 30 και πάνω A/AS, ενώ και τα δύο φύλα πέτυχαν βαθμολογίες από 60 και πάνω στο GCSE το 1992 (EOC και OFSTED, 1996). Αυτό μπορεί κάλλιστα να σχετίζεται με την κοινωνική τάξη. Παρ' όλες τις ανησυχίες των γονιών της μεσοαστικής τάξης, είναι δύσκολο να

συμπεράνουμε ότι τα αγόρια, που προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες με γονείς επαγγελματίες υψηλού κύρους αποτυγχάνουν στο σχολείο.

Ανάλογες τάσεις έχουν εντοπιστεί και στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο McCrum, για παράδειγμα, Επίτιμος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, αναφέρει ότι η ιστορία είναι το μάθημα με τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανά φύλο στην Οξφόρδη και το Καίμπριτζ, όπου το επαναστατικό στυλ των αγοριών φοιτητών εξακολουθεί να ευνοείται κατά την αξιολόγηση, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα αρκετά μεγαλύτερη συχνότητα υψηλών βαθμών για τα αγόρια φοιτητές στις τελικές εξετάσεις (Gardiner, 1995a). Κατά παρόμοιο τρόπο, παρόλο που διπλάσιος αριθμός κοριτσιών παίρνει βαθμό Α στην αγγλική γλώσσα στο GCSE, οι νέοι άνδρες έχουν τις διπλάσιες πιθανότητες από τις γυναίκες να λάβουν έπαινο στα αγγλικά (Times Educational Supplement editorial, 25 Αυγούστου 1995).

Πέμπτον, η σημερινή έμφαση στις επιδόσεις των αγοριών στα σχολεία μπορεί να υποδηλώνει ότι τα αγόρια μειονεκτούν όσον αφορά την ανέλιξή τους στην επαγγελματική ιεραρχία. Στην πραγματικότητα, το γεγονός της γυάλινης οροφής εξακολουθεί να ισχύει για τις γυναίκες και, κατά μέσο όρο στον επαγγελματικό τομέα, οι άνδρες αμείβονται πολύ καλύτερα από ό,τι οι γυναίκες, ενώ πολλές γυναίκες παγιδεύονται σε κακοπληρωμένες θέσεις και σε θέσεις μερικής απασχόλησης. (Hewitt, 1993, Wylie & Papworth, 1996).

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μια στενή εστίαση προσοχής στο ζήτημα των μετρήσιμων αποτελεσμάτων σχολικής επίδοσης, δεν αφήνει περιθώρια για μια επαρκή και συνολική ενασχόλησή μας με την περιπλοκότητα των ζητημάτων που σχετίζονται με τα φύλα στο χώρο της εκπαίδευσης και ότι ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» και τις κοινωνικές διαδικασίες του σχολείου πρέπει να παραμείνει ένα ζήτημα υψηλής προτεραιότητας. Όπως αναφέρει η Riddell (1992, σελ. 46):

Αν δε λάβουμε υπόψη αυτό το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το συμπέρασμα από τις επιδόσεις των κοριτσιών στις εξετάσεις, δείχνει ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα.

Παρά το σχολιασμό, την ανάλυση και την κριτική που γίνονται για τη φύση του ζητήματος των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αγοριών, βάσει συγκρίσεων των επιδόσεών τους, το πρόβλημα αυτό έχει ισχυρές υλικές επιπτώσεις. Υπάρχει μια ολοένα αυξανόμενη βιομηχανία παραγωγής διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη «βελτίωση των επιδόσεων των αγοριών». Τα σχέδια ανάπτυξης των σχολείων με στόχο την «άνοδο των επιδόσεων των αγοριών» γίνονται ολοένα και περισσότερα. Αυτές οι πρωτοβουλίες συντονίζονται και

οργανώνονται εν μέρει από το κίνημα βελτίωσης των σχολείων, παρόλο που ένα πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται γι' αυτό το κίνημα: τα στοιχεία που υποδηλώνουν βελτίωση του προφίλ των σχολείων βασίζονται κυρίως στις βελτιωμένες επιδόσεις των κοριτσιών. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλο το πολιτικό φάσμα της Βρετανίας επικεντρώνονται στη βελτίωση των κινήτρων και στην αύξηση της συμμετοχής των αγοριών στα σχολεία.

Αυτό αναδεικνύει ένα δεύτερο στοιχείο στη σύγχρονη περιγραφική τοποθέτηση των «προβληματικών αγοριών»: η ανησυχία δεν αφορά μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αγοριών αλλά και την κοινωνική τους συμπεριφορά και την κοινωνική τους αλλοτρίωση. Παρόλο που ορισμένα αγόρια μπορεί να σημειώνουν διαρκείς επιτυχίες, είναι περισσότερα τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, που εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς καμία εξειδίκευση, ενώ είναι μικρό το ποσοστό των αγοριών που συνεχίζουν να παρακολουθούν κανονικά προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης πάνω από την ηλικία των 16 χρόνων (Morris, 1996). Αυτή η στατιστική αναφορά συνδυάζεται με οριστική αποβολή των αγοριών από τα σχολεία λόγω αδικαιολόγητων απουσιών και εγκληματικότητας. Τα στοιχεία για την οριστική αποβολή των μαθητών θεωρούνται άκρως απόρρητα από τα σχολεία και τις κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές και, για το λόγο αυτό, δεν είναι εύκολο να σχηματίσουμε σαφή εικόνα. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών που αποβάλλονται οριστικά από τα σχολεία είναι αγόρια και ότι τα περισσότερα αποβάλλονται εξαιτίας «συναισθηματικών δυσκολιών και κακής διαγωγής» (Cohen et al., 1994, Gardiner, 1996). Σε ορισμένες κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που αποβάλλονται, είναι έγχρωμα αγόρια εργατικής τάξης, ιδίως αγόρια με καταγωγή από την Αφρική ή την Καραϊβική (Blair, 1995, Department for Education and Employment [DFEE], 1995), παρόλο που παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα μεμονωμένα περιστατικά που έλαβαν τη μεγαλύτερη δημοσιότητα τα τελευταία χρόνια, αφορούσαν λευκά αγόρια εργατικής τάξης.

Παράλληλα επισημαίνονται και αναγνωρίζονται σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό ορισμένα ψυχολογικά και σωματικά σύνδρομα που επηρεάζουν τα αγόρια και τη συμπεριφορά τους σε πολύ μεγαλύτερο επίπεδο απ' ό,τι τα κορίτσια (π.χ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα και το σύνδρομο Asperger). Η τάση αυτή, να χαρακτηρίζουμε «σύνδρομο» κάθε προκλητική και δύσκολη συμπεριφορά των αγοριών στο σχολείο, χρήζει άμεσης κοινωνιολογικής ανάλυσης. Οι συμπεριφορές αυτές σε συνδυασμό με τις δυσκολίες στην ανάγνωση ευθύνονται ως ένα μεγάλο βαθμό για την αυξημένη παρουσία των αγοριών στις ομάδες και τάξεις ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπου η αναλογία αγοριών κοριτσιών είναι

έξι προς ένα, δημιουργώντας έτσι έναν έντονα έμφυλο δυναμικό που χρήζει ειδικών πολιτικών και πρακτικών με υλικές και κοινωνικές συνέπειες. (Daniels et al., 1996, Riddell, 1996). Τα αγόρια λαμβάνουν σαφώς περισσότερη ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη και πόρους σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι τα κορίτσια με ανάλογες ανάγκες δεν εντοπίζονται με την ίδια ετοιμότητα. Για παράδειγμα, κάποια στοιχεία δηλώνουν ότι τα κορίτσια που απουσιάζουν από το σχολείο χαρακτηρίζονται συχνότερα «απούσες» λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και η απουσία τους περνάει απαρατήρητη, ενώ τα αγόρια χαρακτηρίζονται ως «αδικαιολόγητα απόντες» με συνέπεια να δίνονται και να τιμωρούνται με αυτή την αιτιολογία. Το γεγονός ότι δίνεται τόσο μεγάλη προσοχή στην προβληματική συμπεριφορά των αγοριών στο σχολείο και στη συχνότητα των αποβολών τους από αυτό, στην καλύτερη των περιπτώσεων ενδέχεται απλά να ενισχύσει αυτή την τάση.

Αυτή η κατασκευή του «προβλήματος» σχετικά με τα αγόρια στο σχολείο, απηχεί κάποιες πολυσυζητημένες ανησυχίες σχετικά με τα αγόρια και τους νεαρούς άνδρες στην κοινωνία γενικά. Η συντριπτική πλειονότητα των αδικαιολόγητα απόντων από το σχολείο μαθητών είναι αγόρια και μια πρόσφατη έρευνα του Υπουργείου Εσωτερικών για τη νεανική εγκληματικότητα έδειξε ότι το 78% των αγοριών μαθητών, που παραδέχτηκαν ότι απουσίαζαν αδικαιολόγητα από το σχολείο τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, είχε διαπράξει κάποιο αδίκημα (Morris, 1996). Η αναλογία ανδρών/γυναικών που διαπράττουν αδικήματα μεγαλώνει δραματικά με την πάροδο της ηλικίας, καθώς στην παιδική ηλικία είναι 1:1, στην εφηβική είναι 4:1, σε άτομα στις αρχές της τρίτης δεκαετίας της ζωής τους είναι 11:1. Ένας στους τρεις άνδρες στο Ηνωμένο Βασίλειο θα έχει καταδικαστεί για σοβαρό αδίκημα ως την ηλικία των 31 χρόνων (Stanko, 1995). Για άλλη μια φορά γυναίκες εγκληματολόγοι έχουν αναδείξει το πρόβλημα του «αρσενικού κανόνα» στον ορισμό της παραβατικότητας και τις έμφυλες ανισότητες αναφορικά με την επιβολή ποινών και το σωφρονισμό. Ωστόσο, η λαϊκή φαντασία φέρει τα αποτυπώματα πολύκροτων υποθέσεων, οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα στο νόμο και την τάξη, προκαλώντας έναν «ηθικό πανικό» (Hall, 1978) όσον αφορά τις πράξεις αγοριών και νέων ανδρών στην κοινωνία (οι φόνοι του James Bulger και του Phillip Lawrence, τα παιχνίδια θανάτου και οι αρπαγές από συμμορίες αγοριών των εργατικών κατοικιών μόλις 6 ετών, τα οποία «δεν μπορεί να αγγίξει καμία αρχή»). Η μελέτη στο Exeter σχετικά με την οπλοφορία στα σχολεία (Μονάδα Εκπαίδευσης και Υγείας στα Σχολεία, 1996) ενισχύει την αντίληψη, που υπάρχει για τα αρσενικά, ως επικίνδυνα και ανεξέλεγκτα άτομα.

Ένα επιπλέον, πολύ σημαντικό στοιχείο της λεκτικής τοποθέτησης των αγοριών και των νέων ανδρών αφορά το ότι εισάγει την αντίληψη ότι αυτοί δεν είναι

απλώς «κακοί», αλλά «λυπημένοι». Τα ποσοστά αυτοκτονίας στους νέους άνδρες φαίνεται να παρουσιάζουν αύξηση, καθώς, σύμφωνα με πρόσφατες στατιστικές, τα αγόρια 16-24 ετών παρουσιάζουν σχεδόν διπλάσιες πιθανότητες να αυτοκτονήσουν σε σχέση με την περασμένη εικοσαετία, ενώ τα ποσοστά αυτοκτονίας για τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας έχουν μειωθεί κατά 23% την ίδια περίοδο (Dival Smith, 1994, Gardiner, 1995b). Τα ποσοστά κατάθλιψης στα αγόρια αυξάνονται, ενώ η απροθυμία να συμβουλευτούν γιατρό για τη διανοητική και την σωματική τους υγεία συμβάλλουν στη διαμόρφωση μικρότερου προσδόκιμου ζωής για τους άνδρες (Aggleton, 1995). Ο καρκίνος των όρχεων, για παράδειγμα, είναι ο πιο συνηθισμένος καρκίνος που προσβάλλει τους άνδρες 20-34 ετών, με 85% πιθανότητες ίασης, αν εντοπιστεί έγκαιρα. Ωστόσο, η αντίσταση των αγοριών στην αυτοεξέταση εξακολουθεί να υφίσταται. (Dillner, 1995).

Αυτά, λοιπόν, είναι τα στοιχεία, με τα οποία περιγράφονται τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν αρκετά υψηλές επιδόσεις, που να τους εξασφαλίζουν σχολική επιτυχία και εκτοπίζονται από τα κορίτσια ακόμη και σε μαθήματα που κάποτε θεωρούνταν «ανδρικά». Επίσης, τα αγόρια αυτά είναι απομονωμένα, δυστυχισμένα και αποκλεισμένα, κοινωνικά περιθωριοποιημένα και μέλη μιας νεανικής κουλτούρας που έχει αποκοπεί από την κοινωνία. Είναι δηλαδή αυτό που η έκθεση της DEMOS με τίτλο "*Freedom's Children*" αποκαλούσε «μισοί άνθρωποι-μισοί λύκοι» (Wroe, 1995).

Συνηθισμένα ερμηνευτικά παραδείγματα της «υποεπίδοσης των αγοριών»

Προκειμένου να κατανοήσουμε το λεκτικό σύμπλεγμα που λειτουργεί εδώ, πρέπει να εξετάσουμε ευρύτερα τις πιο κοινές και πειστικές ερμηνείες που δίνονται στην απορία, γιατί να «υπάρχουν» αυτά τα προβλήματα με τα αγόρια. Τα συγκεκριμένα ερμηνευτικά παραδείγματα συνεπάγονται συγκεκριμένες μορφές παρέμβασης. Το πώς αντιλαμβάνεται κάποιος τη «φύση του προβλήματος», καθορίζει και τη μορφή «θεραπείας» που προτείνει. Επίσης, μπορούμε να δούμε τη διατύπωση των απόψεων για τα αγόρια με μια ευρύτερη προσέγγιση για τις έμφυλες σχέσεις στην κοινωνία. Ως φεμινίστριες, πρέπει να ανοίξουμε αυτή τη βαλίτσα των επιπτώσεων.

(a) Η κυρίαρχη ψυχολογική ερμηνεία και οι σχετικές παρεμβάσεις. Δημοφιλείς ερμηνείες της παρατηρούμενης σχολικής αποτυχίας των αγοριών συχνά περιλαμβάνουν την αντίληψη/άποψη ότι από τη φύση τους τα αγόρια και τα κορίτσια είναι διαφορετικά, και έχουν διαφορετικές στάσεις και προσανατολισμούς για το

εκπαιδευτικό περιβάλλον. Την καθαρή γνωσιακή ψυχολογία επικαλείται ο Geoff Hannan, εκπαιδευτικός σύμβουλος, ο οποίος χαρακτηρίζεται συνηθέστατα ως εμπειριστής, «ειδικός» για τη βελτίωση των επιδόσεων των αγοριών (BBC, 1994, CSCS Programme of Events, 1996/97). Ο Geoff Hannan υποστηρίζει ότι από τη γέννηση η ανάπτυξη των αγοριών είναι πιο αργή απ' ό,τι των κοριτσιών και ότι η ανάπτυξη των νοητικών τους λειτουργιών ακολουθεί διαφορετική πορεία. Ως την ενηλικίωση, οι εγκέφαλοί τους δομούνται και λειτουργούν διαφορετικά. Ειδικότερα, ο «ανδρικός εγκέφαλος» δυσκολεύεται να ασχοληθεί αναστοχαστικά με ζητήματα που επικεντρώνονται και αφορούν στα συναισθήματα. Αντίθετα προτιμά τη λογική σκέψη και τη δράση (Gardiner, 1995a; Hannan, 1996). Σε μια εισήγησή του στο πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ο Hannan υποστηρίζει τα επιχειρήματά του με αναφορές σε αμφίβολες και αστήρικτες ερευνητικές «ενδείξεις», καταφέρνει, όμως, να ενισχύει τις προκαταλήψεις του κοινού για τις διαφορές των φύλων. Το γεγονός ότι «οι γυναίκες θέλουν να συζητούν για τα προβλήματά τους, ενώ οι άνδρες θέλουν απλά να ξεφύγουν»(ομαδικό νόμο) (παρουσίαση στο Κέντρο Δασκάλων Redbridge, 24 Μαΐου 1996) εξηγείται από το ότι στις γυναίκες τα έντονα συναισθήματα ενεργοποιούν διαδικασίες στον ανώτερο εγκεφαλικό φλοιό, ενώ στους άνδρες ενεργοποιούν την πρωτόγονη αντίδραση «παλεύω ή φεύγω». Ο ισχυρισμός του, λοιπόν, είναι ότι οι κυρίαρχες πρακτικές στις αίθουσες διδασκαλίας ευνοούν την αναστοχαστική και πλούσια γλωσσικά προσέγγιση των κοριτσιών στη μάθηση και φέρνουν σε σοβαρά δυσμενή θέση τα αγόρια, τα οποία από τη φύση τους δεν είναι προικισμένα με τη δυνατότητα να κάνουν πράγματα που απαιτούν αναστοχασμό, οργανωμένη σκέψη και διαδοχικό σχεδιασμό της εργασίας. Αυτή την άποψη υιοθέτησε η αρμόδια Αρχή για το Σχολικό Πρόγραμμα, ο επικεφαλής της οποίας, Nicholas Tate, παρότρυνε τα σχολεία να χρησιμοποιήσουν περισσότερο δομημένες μεθόδους διδασκαλίας για να σταματήσουν την περαιτέρω αποτυχία των αγοριών στα σχολικά μαθήματα (Macleod, 1995).

Το παράδειγμα αυτό περιέχει πολύ σημαντικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να αναλύσουμε. Ως ένα βαθμό, απηχεί μια μερική αλλαγή από την κυρίαρχη ατομικιστική παιδαγωγική αντίληψη, η οποία βασίζεται στις απόψεις του Piaget αναφορικά με την εμφάνιση και την ενεργοποίηση των έμφυτων σταδίων ανάπτυξης, και έχει επηρεαστεί έντονα από το έργο του Howard Gardner σχετικά με την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner, 1993). Το σχετικό ενδιαφέρον στην «επιτάχυνση των στρατηγικών της μάθησης», το οποίο αντικατοπτρίζεται στους δημοφιλείς κύκλους μαθημάτων επιμόρφωσης (Smith, 1995, O'Connor, 1996), παρέχει μια αναδιατύπωση της παιδο-κεντρικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία, ο εκπαιδευτικός φέρει την ευθύνη να εντοπίσει και να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες

του κάθε μαθητή με τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας ή σε περίπτωση αποτυχίας να λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο, να είναι υπεύθυνος για την αποτυχία του μαθητή. (Walkerdine, 1984).

Αυτός ο τρόπος ενασχόλησης με τη διδακτική εμπειρία είναι θεμελιακά απολιτικός και αντικοινωνικός. Το φύλο ως κοινωνική πρακτική αντικαθίσταται από ιδιογραφικές περιγραφές των προσανατολισμών του μαθητή, με τις έμφυλες προτιμήσεις να είναι ενσωματωμένες στον εγκέφαλο. Ενισχύει, επίσης, το σχεσιακό επιχείρημα για τη δυσμενή κατάσταση των αγοριών, δηλαδή, ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες προκαλούν σε μεγάλο βαθμό την αποτυχία των αγοριών. Στο *Times Educational Supplement* σχετικά με τη σχολική αποτυχία των αγοριών με τίτλο: «η καταστροφική επίδραση των οιστρογόνων του σχολικού προγράμματος στον εγκέφαλο των αγοριών» (*Male brain rattled by curriculum oestrogen*), (15 Μαρτίου 1996) επικαλείται, ακόμη, και την καταγραφείσα ανησυχία ότι η μείωση της ανδρικής γονιμότητας είναι αποτέλεσμα της αύξησης οιστρογόνων στον κύκλο νερού, λόγω της απέκκρισης ορμονών στα ούρα των γυναικών που χρησιμοποιούν αντισυλληπτικά χάπια!

Σε συνδυασμό με το αίτημα να καταστεί το πρόγραμμα σπουδών ακόμη σχετικότερο με τα ενδιαφέροντα των αγοριών, αυτή η λεκτική διατύπωση μπορεί κάλλιστα να οδηγήσει σε περαιτέρω αρρενωποίηση των τρόπων διδασκαλίας και του περιβάλλοντος της τάξης, ιδίως στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις τάξεις του δημοτικού μπορεί, επίσης, να σημειωθεί επιστροφή στη διδασκαλία με περισσότερο διδακτικούς και δομημένους τρόπους (φωνητική προσέγγιση στη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης, επανάληψη των μαθηματικών κανόνων από όλη την τάξη κ.λπ.) με την επαναφορά ενός περιορισμένου «πρωτοβάθμιου» προγράμματος σπουδών, το οποίο θα περιλαμβάνει βασικές γνώσεις αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών και πληροφορικής, μέσω της εφαρμογής της Εθνικής Ώρας Γραφής και Ανάγνωσης, της Εθνικής Ώρας Αριθμητικής, καθώς και ένα περιορισμένο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος (DfEE, 1997). Θα μπορούσε κάποιος να θεωρήσει αυτή την πρακτική σαν ενίσχυση του ηγεμονικού ανδρισμού μέσω μιας παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία πριμοδοτεί τον ορθολογισμό και την «πρωταρχική σημασία αναζήτησης αιτίων» ως ατομικής δύναμης, έναντι της συναισθηματικής και διαισθητικής διασύνδεσης μέσω κοινωνικών και γλωσσολογικών πρακτικών (Walkerdine, 1988).

Βέβαια, είναι συζητήσιμο το εάν και κατά πόσο έχει ποτέ αποσταθεροποιηθεί πράγματι η κυριαρχία της ηγεμονικού ανδρισμού στην τάξη. Είναι αρκετά δύσκολο να βρούμε μία τάξη δευτεροβάθμιου σχολείου, που να παρέχει ένα περιβάλλον πλούσιο «σε ό,τι αφορά τη γλώσσα και τη στοχαστική διάθεση». Η κατανομή του διδακτικού

χρόνου ανά μάθημα στο πλαίσιο του Εθνικού Ενιαίου Σχολικού Προγράμματος από το 1988 και εξής, έχει ευνοήσει τα μαθήματα που βασίζονται στη λογική, ενώ στα περισσότερα σχολεία, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, οι μορφές πειθαρχίας που εφαρμόζονται είναι προσανατολισμένες κυρίως στα αγόρια. (Skelton, 1996). Ωστόσο, πιστεύω ότι είμαστε αυτόπτες μάρτυρες μιας λεκτικής αναδιατύπωσης της ανδρικής κυριαρχίας μέσα από ιστορικά συγκεκριμένες μορφές επιστημονικού και παιδαγωγικού ελέγχου.

(β) η κυρίαρχη κοινωνιολογική ερμηνεία και σχετικές παρεμβάσεις. Οι εξελίξεις στις ακαδημαϊκές προσεγγίσεις σχετικά με το πώς να κατανοούμε τις πολυπλοκότητες του φύλου και των ανδρικών ταυτοτήτων, μας καλούν να αναγνωρίσουμε τις διάφορες εκδοχές των ανδρικών ταυτοτήτων σαν αποτέλεσμα λεκτικών πρακτικών και κοινωνικών σχέσεων σε συγκεκριμένα πλαίσια (Mac an Ghail, 1994), με «σχέσεις συμμαχίας, κυριαρχίας και υποταγής» (Connell, 1995. σελ. 37) μεταξύ των ηγεμονικών και μη ηγεμονικών μορφών του ανδρισμού. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δεν έχει ιδιαίτερη απήχηση στην ευρύτερα αποδεκτή αντίληψη έτσι όπως αποτυπώνεται στη συζήτηση για το τι συμβαίνει με τα αγόρια, όπου το κυρίαρχο κοινωνιολογικό παράδειγμα, με βάση το οποίο ενημερώνονται σήμερα τα σχολικά προγράμματα, παραμένει πάνω απ' όλα μια απλοϊκή και κανονιστική θεωρία του κοινωνικού τους ρόλου.

Οι ερμηνείες, συνήθως, τείνουν να δίνουν έμφαση στη σημασία των υλικών και ιδεολογικών αλλαγών σε ό,τι αφορά τη θέση και στο ρόλο των ανδρών στην κοινωνία. Η ολοένα και μεγαλύτερη ανεργία των ανδρών και πιο συγκεκριμένα τα υψηλά ποσοστά ανεργίας στους μαύρους και τους νέους της εργατικής τάξης, χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν την αποστροφή των αγοριών για το σχολείο και την αντιδραστική συμπεριφορά των νέων ανδρών (Wilkinson, 1995, Morris, 1996), καθώς και την ολοένα και συχνότερη εμφάνιση ψυχολογικών διαταραχών, παρόλο που οι Rutter & Smith (1995) υποστηρίζουν ότι κάποιες από τις περισσότερο αποδεκτές ερμηνευτικές θεωρίες, που συνδέουν κοινωνιολογικούς παράγοντες με την ολοένα και συχνότερη εμφάνιση ψυχολογικών διαταραχών στους νέους, δε βασίζονται σε αξιόπιστα στοιχεία και ότι απαιτείται άμεσα η διεξαγωγή νέων ερευνών.

Συναφής με αυτή την προσέγγιση είναι και η θέση που θεμελιώνεται στη θεωρία για την κοινωνικοποίηση των ατόμων ως προς το ρόλο του φύλου, τη δημιουργία και τη διατήρηση της ταυτότητας φύλου. Με βάση τη θέση αυτή τα μέσα μαζικής επικοινωνίας εκφράζουν μια ανησυχία για την έλλειψη θετικών ανδρικών προτύπων για τα αγόρια. Αυτό υποστηρίζεται κυρίως όσον αφορά τα αγόρια με καταγωγή από την Αφρική ή την Καραϊβική, όπου εξακολουθούν να κυριαρχούν προβληματικά μοντέλα, όπως δείχνει μια ανεπεξέργαστη πρόταση κοινωνιολόγων η

οποία υποστηρίζει ότι η απουσία των μαύρων πατεράδων από το σπίτι πρέπει να αναπληρώνεται μέσω θετικών μαύρων μοντέλων ανδρικού ρόλου στην τάξη (Jeffreys & Bradley, 1995, Holland/Channel 4, 1995; Parry, 1995) και ότι τα αγόρια με καταγωγή από την Αφρική ή την Καραϊβική υποφέρουν από την καταπιεστική μητριαρχία στην οικογένεια. Σε γενικές γραμμές, στις περισσότερες αναφορές συμπεραίνεται ότι τα αγόρια θεωρούν ότι δεν κάνει καλό στην κοινωνική τους εικόνα να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο (Williams, 1995), καθώς στους μικρόκοσμούς των μαθητών δεν υπεισέρχονται ανδρικά πρότυπα με προσανατολισμό την επαγγελματική αποκατάσταση, ούτε όμως και οι προσδοκίες και τα στάνταρ των οικογενειών τους είναι τέτοια.

Μια τέτοια προσέγγιση του «προβλήματος» οδηγεί σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές λύσεις, οι οποίες είναι μάλλον προβληματικές. Η παρέμβαση που προτάθηκε από τον Stephen Holland και η οποία συνίστατο στην παρουσία μαύρων ανδρών συμβούλων έγινε αντικείμενο ευρείας κριτικής. Έτσι, οι Hutchinson & John υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση εκτρέπει την προσοχή από το θεσμοποιημένο ρατσισμό, και ότι υπονομεύει την ακεραιότητα των γυναικών εκπαιδευτικών. Ο Mizra (1993) υποστηρίζει ότι υπονομεύει τη συνολική κατασκευή «της υποεπίδοσης των μαύρων» και τις διαφυλικές σχέσεις στις οικογένειες των Αφρικανών από την Καραϊβική, και τέλος η Sewell (1997) ότι έχει μια τάση να υπεραπλουστεύει και να περιορίζει στα εντελώς απαραίτητα τις ταυτότητες και τις εμπειρίες των μαύρων αγοριών μαθητών στα σχολεία. Επιπλέον, μερικές αντιλήψεις περί ανδρισμού έχουν απερίσκεπτα ενσωματωθεί σε ορισμένα «θετικά» μοντέλα ρόλου. Ένα σχολείο στο Rochdale έχει θεσπίσει ένα σχήμα συμβούλων για τα αγόρια, το οποίο παρουσιάζει πώς είναι οι εργαζόμενοι άνθρωποι, έτσι ώστε να «δουν τα αγόρια τι ακριβώς σημαίνει να έχεις δουλειά και να είσαι οργανωμένος» (Haigh, 1995). Αυτό σημαίνει ότι τα παραλαμβάνει στις 6.45 το πρωί ένας άντρας που είναι διοικητικό στέλεχος για να παρευρεθούν στη συγκέντρωση των στελεχών μιας εταιρείας και να πάρουν μαζί τους πρωινό. Αυτό, όμως, αποτελεί μια πρακτική αμφιλεγόμενη, έντονα έμφυλη, μια πρακτική η οποία συντηρεί τις παραδοσιακά ηγεμονικές απόψεις για την ανδρική ταυτότητα. Η ιδέα της επιστροφής στην «αυτοπειθαρχία» μέσω αυταρχικών ανδρικών πρακτικών είναι επίσης εμφανής σε πρόσφατες προτάσεις για υποχρεωτική θητεία στις ένοπλες δυνάμεις των αγοριών, που εκδηλώνουν άσχημη συμπεριφορά και έλλειψη κινήτρων (Harding & Fairhall, 1997).

Το σκεπτικό αυτό για ρύθμιση και για επιτήρηση της συμπεριφοράς, αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία μια και συνδέεται με προτάσεις για περιορισμό της κυκλοφορίας των νεαρών ταραξιών, για συμβόλαια γονέων-σχολείου αναφορικά με

τη συμπεριφορά των μαθητών και για επιβολή προστίμων στους γονείς για τα παραπτώματα των παιδιών (γιων) τους (Υπουργείο Εσωτερικών, 1997). Αυτό οδήγησε σε μια επανατοποθέτηση των ευθυνών της οικογένειας και του κράτους. Σε μια εποχή, όπου η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας παραμένει ένα κρίσιμο ζήτημα για περισσότερους από έναν στους πέντε μαθητές και οι υπηρεσίες του κράτους πρόνοιας και υποστήριξης της οικογένειας και του παιδιού υφίστανται περικοπές εξαιτίας της περιορισμένης χρηματοδότησης των τοπικών αρχών, η ποινικοποίηση των οικογενειών της εργατικής τάξης, παραμένει μια εκδικητική και ανεπαρκής αντίδραση/απάντηση. Επίσης, οι σύγχρονες μεταρρυθμιστικές πολιτικές του κράτους πρόνοιας ενοχοποιούν τις γυναίκες τις οποίες κατηγορούν ως υπεύθυνες για την οικογενειακή φτώχεια με το να μην εργάζονται, αν είναι ανύπαντρες μητέρες και λαμβάνουν κρατικά επιδόματα, αλλά και με το να εργάζονται, επειδή έτσι υπονομεύουν τον παραδοσιακό ρόλο του άνδρα ως οικονομικού συντηρητή της οικογένειας καθώς και για το ότι αποσταθεροποιούν την εκπαίδευση των γιων τους (Raphael Reed, 1998). Στην πολυσυζητημένη μελέτη της Margaret O'Brien στο Πανεπιστήμιο North London για τη σχέση μεταξύ των προτύπων εργασίας που παρουσιάζουν οι γονείς και των επιδόσεων των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι από συνολικό το δείγμα μαθητών, ειδικά τα αγόρια έδειχναν να επηρεάζονται και από τους δύο γονείς που δούλευαν με πλήρες ωράριο (Harding, 1997).

Τέλος, ορισμένα αιτήματα για αύξηση του αριθμού των ανδρών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις επιπτώσεις από την αριθμητική κυριαρχία των γυναικών εκπαιδευτικών στην βαθμίδα αυτή και να παράσχουν θετικά μοντέλα συμπεριφοράς για τα μικρά παιδιά, απέτυχαν να απαντήσουν στα ερωτήματα σχετικά με τον τύπο ανδρικής ταυτότητας που θα αναπαρήγαγαν οι άνδρες δάσκαλοι, με τον κίνδυνο αποσταθεροποίησης του ηγεμονικού ανδρισμού, σαν εκπαιδευτικοί σε σχολεία πρωτοβάθμιας (Charlesworth, 1996) ή τις επιπτώσεις από τη γρήγορη ανέλιξή τους σε διευθυντικές θέσεις λίγο μετά την έναρξη της απασχόλησής τους στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Foster, 1995).

Ο τρόπος, με τον οποίο αντιμετωπίζεται το ζήτημα του ενδιαφέροντος και της ενασχόλησης των αγοριών με τα γλωσσικά μαθήματα αποκαλύπτει τον αλληλοσυσχετισμό των απόψεων αναφορικά με το ρόλο, την κουλτούρα και τη γνώση σε πολλές από τις σημερινές στρατηγικές που αφορούν στο σχολείο (QCA, 1998). Τα σχολεία ενθαρρύνονται να παρέχουν θετικά μοντέλα ανδρών που διαβάζουν, όπως π.χ. μια σειρά αφισών από τον Εθνικό Οργανισμό για τη φιλαναγνωσία, που παρουσιάζουν δημοφιλείς ποδοσφαιριστές να διαβάζουν βιβλία

(ευτυχώς, όχι και τον Πολ Γκασκόν: πρόσφατα όταν ζητήθηκε η άποψη μιας ομάδας αγοριών αναφορικά με το ότι ο Γκασκόν κλήθηκε να συμμετάσχει στην Εθνική Ποδοσφαίρου της Αγγλίας, ενώ πριν από λίγο καιρό είχε κακοποιήσει σωματικά τη σύζυγό του, ένα αγόρι απάντησε: «αυτό δείχνει ότι ξέρει να κλωτσάει, έτσι δεν είναι;»). Η αναφορά στο ποδόσφαιρο σαν μέσο για τη δημιουργία κινήτρων στα αγόρια απηχείται στην πρόσφατη συμφωνία της Εργατικής Κυβέρνησης με τέσσερις ομάδες της Πρώτης Εθνικής Κατηγορίας Ποδοσφαίρου για την ίδρυση κέντρων μελέτης, στα οποία θα πηγαίνουν οι μαθητές μετά το σχολείο και εκεί «κορυφαίοι ποδοσφαιριστές θα μπορούν να συνεργάζονται με τα αδιάφορα αγόρια, βάζοντας στοίχημα να τα κάνουν να γυρίσουν στα βιβλία τους» (Macleod, 1997a).

Αυτό συνοδεύεται από τις απόψεις και τις τοποθετήσεις Άγγλων εκπαιδευτικών και συμβούλων οι οποίες διαχέονται μέσω του τύπου για να επανακαθοριστεί η έννοια της «ανάγνωσης», να αναγνωριστεί ότι η κοινωνική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα αναφορικά με τις πρακτικές των γλωσσικών μαθημάτων, για πολλά αγόρια σημαίνει ότι εμφανίζονται να κατέχουν “διαφορετικές γλωσσικές γνώσεις”, οι οποίες δεν ευνοούνται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες αποτυγχάνουν να τις αναγνωρίσουν (Millard, 1997). Αυτές οι ανησυχίες συνδυάζονται με παλαιότερες παρατηρήσεις ότι οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί, συχνά, φαίνεται ότι αξιολογούν θετικά την τάση των κοριτσιών να παράγουν νοικοκυρεμένα γραπτά με περιεχόμενο που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, σε αντίθεση με την τάση των αγοριών να βιάζονται περισσότερο, αλλά να είναι περισσότερο ευφυή. Αυτό, βέβαια θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν μια προσπάθεια να επιβεβαιωθεί η άποψη ότι τα κορίτσια οφείλουν την επιτυχία τους αποκλειστικά σε σκληρή δουλειά και όχι σε ταλέντο, ενώ τα αγόρια επιτυγχάνουν επειδή διαθέτουν ικανότητες άμεσης/αυθόρμητης αντίδρασης και την ικανότητα αμφισβήτησης, «όπου ακόμη και στοιχεία αποτυχίας έχουν μια τέτοια διαχείριση ώστε να παρουσιάζονται ως στοιχεία εξυπνάδας (Walkerdine, 1988, σελ. 209). Η προώθηση της πληροφορικής στις σχολικές τάξεις προτείνεται, επίσης, ως μια στρατηγική για να παρακινηθούν τα αγόρια ξανά στη δουλειά (EOC και OFSTED, 1996) παρά τα δεδομένα ότι τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πλαίσια της πληροφορικής εξακολουθούν να μην ευνοούν τις γυναίκες και τα κορίτσια (Bell, 1995).

Απόψεις που λαμβάνουν πολύ λίγο υπόψη την πολιτισμική διάσταση, υποστηρίζουν την παρέμβαση που προτείνεται από τον οργανισμό για τον καθορισμό βασικών ικανοτήτων (Basic Skills Agency). Στο πλαίσιο της παρέμβασης αυτής πρόκειται να επενδυθούν 175.000 στερλίνες σε δομημένους τρόπους θεραπείας προβλημάτων σχετικά με τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες των αγοριών, ιδίως ηλικίας 11-14, μέσω «εντατικών ταχύρυθμων γλωσσικών μαθημάτων» σε

ολιγομελή τμήματα ή μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων ή μέσω ειδικών τάξεων οι οποίες θα ακολουθούν διαφορετικό πρόγραμμα διδασκαλίας από αυτό των κανονικών τάξεων των σχολείων (Macleod, 1997b). Η παρέμβαση αυτή για άλλη μια φορά στοχεύει στην κάλυψη ειδικών αναγκών των αγοριών, χωρίς να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι ανδρικές τους ταυτότητες

Παρά το ότι οι ιστορίες και οι θεωρητικές αναφορές των κυρίαρχων ερμηνευτικών παραδειγμάτων διαφέρουν ωστόσο η γενική επίπτωση είναι να μας προτρέπουν να εστιάσουμε στο «αγόρι με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις», το οποίο κατασκευάζεται σαν ένα υποκείμενο που χρειάζεται τη βοήθειά μας. Η «ύπαρξή» του ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό την ανησυχία των εκπαιδευτικών και των σχολείων για το φύλο, συμπεριλαμβανομένης και της κατανομής των πόρων. Η δημιουργία του «αγοριού με χαμηλές σχολικές επιδόσεις» αποδίδεται στην αποτυχία των εκπαιδευτικών (ιδιαίτερα γυναικών, οι οποίες κυριαρχούν στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στον τομέα της αγγλικής φιλολογίας και στην παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών) να καλύψουν τις ατομικές μαθησιακές του ανάγκες. Ο «ανδρισμός» του αυτός καθαυτός δεν αποτελεί πρόβλημα από μόνος του, αλλά αποκτά προβληματικό χαρακτήρα μέσω της αλλαγής της τάξης του κόσμου προς το φεμινισμό. Η κρίση γίνεται πάντοτε κατανοητή σε σχέση με τη γυναικεία ανεξαρτησία και επιτυχία. Ο τρόπος με τον οποίο δομείται το θέμα επηρεάζει τις ερωτήσεις που γίνονται και τις δράσεις που λαμβάνονται.

Συμπερασματικά, το κυρίαρχο λεκτικό σύμπλεγμα που εμφανίζεται σήμερα στη δημόσια συζήτηση για τα αγόρια και την εκπαίδευση έχει τις ακόλουθες επιπτώσεις:

- Ενισχύει τη σύνταξη της ατζέντας για την «κοινωνική δικαιοσύνη» σαν μέρος της προσανατολισμένης στην αγορά προοπτικής «επιτυχίας» του νέου κεντρικού χώρου (νέο-φιλελεύθερων Συντηρητικών και νέο-σοσιαλιστών δημοκρατικών Εργατικών), ο οποίος κλείνει τα μάτια στα πραγματικά ζητήματα κοινωνικής διαφοροποίησης και ανισότητας, ενισχύοντας μια νέα και απειλητική πολιτική σύγκλιση/συναίνεση σε θέματα παιδείας, όπου οι «ιδεολογίες» του «φεμινισμού» και του «σοσιαλισμού» κρίνονται ξεπερασμένες και αντιμετωπίζονται σαν εμπόδια.
- Ταυτόχρονα, παρέχει μια αναδιατύπωση των ατομικιστικών παιδοκεντρικών προσεγγίσεων της παιδαγωγικής, οι οποίες είναι αποκομμένες από κάθε κοινωνικό πλαίσιο και χρησιμοποιούνται για να ρίξουν την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς –και ιδίως *τις γυναίκες*– για την αποτυχία τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αγοριών.

- Αποτελεί μέσο για την επαναβεβαίωση συγκεκριμένων τύπων του ηγεμονικού ανδρισμού, βασισμένων στις κοινωνικές και παιδαγωγικές πρακτικές της «πειθαρχίας» και της δομής (μέσω κοινωνικών ρόλων και ταυτοτήτων, μαθησιακών προσανατολισμών, εστίασης στο πρόγραμμα σπουδών, τύπων γνώσης κ.λπ.) και νομιμοποιεί τη συνεχή διάθεση οικονομικών πόρων για την υποστήριξη αυτής της ημερήσιας διάταξης.
- Προάγοντας θεωρίες κοινωνικού ελλείμματος για τις οικογένειες με καταγωγή από την Αφρική ή την Καραϊβική και για τις λευκές οικογένειες της εργατικής τάξης, και μεταθέτοντας την ευθύνη και τη μορφή σε αυτούς τους τομείς της κοινωνίας για τη συμπεριφορά και τις σχολικές επιδόσεις των αγοριών και των νέων ανδρών τους, νομιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό την αύξηση της επιτήρησης και του ελέγχου αυτών των κοινωνικών ομάδων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μητέρες θεωρούνται υπεύθυνες, επειδή είτε επιβάλλονται στους γιους τους είτε τους αγνοούν ή επειδή υποβαθμίζουν το ρόλο των ανδρών κερδίζοντας περισσότερα χρήματα από εκείνους.

Μια φεμινιστική οπτική για τις ανδρικές ταυτότητες και την εκπαίδευση

Στο τελικό μέρος αυτού του άρθρου θέλω να επισημαίνω μερικά στοιχεία μιας φεμινιστικής προσέγγισης για τον ανδρισμό και την εκπαίδευση, να ενημερώσω για τις μεθόδους που χρησιμοποιούμε ως φεμινίστριες παιδαγωγοί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτό δεν είναι εύκολο, δεδομένου ότι το σχετικό ζήτημα φαίνεται να έχει ως ένα βαθμό παραμεληθεί από τη φεμινιστική θεωρία και έρευνα. (Kenway, 1995b). Δεν αποσκοπώ, εδώ, να προσφέρω μια φεμινιστική θεωρία για τον ανδρισμό, αλλά να συνεισφέρω κάποιες σκέψεις στο πλαίσιο της συζήτησης.

Ανδρισμός και εκπαίδευση. Έχω περάσει όλη μου τη ζωή υποκινούμενη από την ενέργεια που προδίδει αυτή η εξίσωση. Όταν ήμουν παιδί τον ύπνο μου στοίχειωνε διαρκώς ο ίδιος εφιάλτης. Ντυμένη με ένα κομψό φουστάνι από ποπλίνα, με μια υφασμάτινη κορδέλα στα μαλλιά, με πρόσφεραν για να κατευάσουν έναν τεράστιο παλλόμενο σκουρόχρωμο εγκέφαλο που βρισκόταν μέσα από το φράχτη του κήπου, εκεί που κανονικά βρισκόταν το σπίτι μου. Πίσω μου, ταπεινοί και πειθήνιοι, οι γονείς μου με έσπρωχναν να περάσω το φράχτη και να ανέβω το μονοπάτι – ένωθα τα δάχτυλά τους να τρυπούν την πλάτη μου. Δεν υπήρχε επιστροφή, δεν υπήρχε δυνατότητα άρνησης, ούτε παρηγοριά. Το στόμα μου στέγγωνε, τα γόνατά μου έτρεμαν και η καρδιά μου σταματούσε.

Έχω επαναφέρει πολλές φορές αυτό το όνειρο στη μνήμη μου, αποστασιοποιημένη τώρα πια από το φόβο που μου προκαλούσε τότε, προσπαθώντας να καταλάβω τα συναισθήματα που μου δημιουργούσε. Έχω ξοδέψει μεγάλο μέρος της παιδικής και νεανικής μου ηλικίας σκεπτόμενη το φόβο που μου προκαλούσε εκείνη η αιχμαλωσία, η έλξη που ασκούσε πάνω μου, στο σώμα, όχι στην ψυχή μου, κάτι που προκαλούσε αναστάτωση στο νου και που καταπίεζε τα συναισθήματά μου, κάτι που προστάτευε τους γονείς μου.

Κάποιες φορές το αποκάλεσα παιδική κακοποίηση. Όχι την κυριολεκτική σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού από το γονιό, αλλά την κακοποίηση της ψυχής από τη λογική –αυτό που η Alice Miller αποκαλεί απώλεια του «πραγματικού νοήματος της ζωής». Όταν γυρνούσα, ως συνήθως, να αντικρίσω και να ονομάσω το φάντασμά μου, το συναντούσα στο πρόσωπο του πατέρα και του πατέρα-μητέρας μου, οι οποίοι διακατέχονταν από πατριαρχικό φόβο για τις δικές τους αδυναμίες: «δούλευε σκληρά, να είσαι έξυπνη, να είσαι πειθαρχημένη, μπορείς να ελέγξεις το χάος, μπορείς να ελέγξεις τους φόβους σου».

Κατά κάποιο τρόπο, από πολύ μικρή ηλικία, πίστευα ότι με τις πράξεις μου μπορώ να ικανοποιήσω τον «πατέρα»: μπορώ να παρέμβω και να ολοκληρώσω τη δύναμη και τους φόβους του. Μπορώ να τον μιμηθώ και να τελειώσω όσα εκείνος δεν κατάφερε να ολοκληρώσει στο παρελθόν. Μπορώ να φτιάξω ό,τι εκείνος χάλασε και να γιατρέψω τις πληγές του.

Έχω αναφερθεί και αλλού στη δημιουργική σημασία του ασύνειδου στις πρακτικές που ακολουθούμε ως εκπαιδευτικοί και ως ερευνητές (Raphael Reed, 1996) και δε σκοπεύω να ασχοληθώ εδώ με αυτή το ζήτημα. Προτιμώ να καταθέσω ένα αυτοβιογραφικό απόσπασμα προκειμένου να αναδείξω την πολυπλοκότητα της εμπειρίας που βιώνουμε ως γυναίκες σε σχέση με τον ανδρισμό και σαν μέρος μιας απαίτησης, που επιβάλλει να διερευνήσουμε τις ανδρικές ταυτότητες, υπό το πρίσμα των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνουν τις ασύνειδες αλλά και τις συνειδητές εμπειρίες μας για τον κόσμο. Οι Luke & Gore (1992), παραθέτοντας τα λόγια της Irigaray (1985), μας υπενθυμίζουν την απελευθερωτική επίδραση της αποδόμησης της εξουσίας του λογοκεντρικού και φαλλοκεντρικού λόγου, του ορισμού του χώρου μας έξω από τις διαθλάσεις τους:

τα χρόνια κατά τα οποία κοιτάζαμε απευθείας έναν επίπεδο καθρέφτη, αντανakλούσαν μόνο τη μορφή και την εξουσία του πατέρα. Το γνωρίζουμε καλά. Γνωρίζουμε όμως, επίσης, τις άλλες πλευρές μας, χάρη στο ότι είμαστε στο σκοτάδι και έξω από το φάσμα αυτών των

διαθλάσεων: γνωρίζουμε τον εαυτό μας από τα κρυμμένα και σκοτεινά μέρη στα οποία έχουμε πρόσβαση μέσω του κοίλου, κατοπτρικού καθρέφτη (Luke & Gore, 1992, σ. 3)

Μάλιστα, πρέπει να αναγνωρίσουμε τις επιπτώσεις από τις διαφορετικές τοποθετήσεις μας μέσω του λόγου, ως άνδρες και γυναίκες, στον κόσμο της εκπαίδευσης, να κατανοήσουμε καλύτερα τα «θέλω» και τις «ανάγκες», τις «ορμές και τις επιθυμίες» που υποκινούν και προσδιορίζουν τις πράξεις μας.

Δεν προτείνω μια ουσιοκρατική εμπειρία την οποία θα μπορέσουμε να ονομάσουμε «ανδρισμό» και «θηλυκότητα». Φεμινιστικές μελέτες των τριών τελευταίων δεκαετιών αλλά και πρόσφατες σχετικά με τον ανδρισμό έχουν περιγράψει επαρκώς την πληθώρα των μορφών και των ειδών των εμπειριών που εμπειριούνται στο πλαίσιο των εκάστοτε διαφυλικών σχέσεων. Όλοι διαμορφωνόμαστε από αναρίθμητες επιρροές και διαρκώς αναπροσαρμόζουμε τις υποκειμενικότητές μας μέσω των πράξεων και των δεσμεύσεών μας έναντι των άλλων. Ωστόσο, υπάρχουν κοινές εμπειρίες και γενικά η κατανόηση των σημασιών, που συγκροτούν τον κόσμο δεν είναι ποτέ εντελώς προσωπική κατάκτηση. Αυτό που θίγω εδώ έχει αντήχηση με άλλες ερμηνείες σχετικά με την τοποθέτηση ενός ατόμου σαν αγόρι και σαν κορίτσι και τις προεκτάσεις του στο χώρο του μη συνειδητού:

Με το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, η επιτυχία των παιδιών της εργατικής τάξης και των κοριτσιών, εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της αποκήρυξης/απάρνησης και, ως εκ τούτου, από έναν διαρκή και έντονο πόνο.... θα μπορούσαμε να προβλέψουμε μια τρομακτική εμπειρία που να οφείλεται στην ταυτόχρονη επιθυμία αναγνώρισης και στο φόβο ολικής απώλειας και εκμηδένισης (Walkerdine 1935, σσ. 225-226).

Ο Peter Redman παρουσιάζει μια εύστοχη διερεύνηση των ασύνειδων διαδικασιών που λειτουργούν κατά τη διαδικασία ταύτισης με το φύλο στην εφηβεία με το «μυϊκό τρόπο σκέψης» σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, αναφερόμενος στην αναλυτική άποψη του Lacan και επικεντρώνοντας στη σπουδαιότητα της σεξουαλικότητας (Redman & Mac an Ghail, 1996). Αυτό που χρειαζόμαστε τώρα, κατά τη γνώμη μου, είναι περισσότερες φεμινιστικές ερμηνείες για τη διαμόρφωση των σεξουαλικών ταυτοτήτων μέσα και διαμέσου της εκπαίδευσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, οι οποίες (ερμηνείες) θα εστιάζονται ιδιαίτερα στη σχέση μεταξύ ενήλικα και παιδιού, στις διαδικασίες του διαχωρισμού αρσενικού/θηλυκού και στην πολυπλοκότητα των ασύνειδων διεργασιών που εμπειριούνται.

Αυτό, κατά τη γνώμη μου, θα μας βοηθούσε να κατανοήσουμε καλύτερα τη σεξουαλική διάσταση της εξουσίας που κυκλοφορεί στους χώρους του σχολείου, και θα επέτρεπε μια βαθύτερη κατανόηση της σημασίας που δίνουν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στις αλληλεπιδράσεις τους και στις ερμηνείες τους για τα αγόρια και τα κορίτσια. Μια καθηγήτρια, με την οποία συνεργάζομαι αυτό τον καιρό και διδάσκει φυσικές επιστήμες γενικής παιδείας σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιγράφει τα διάφορα συναισθήματα που της δημιουργεί η συνεργασία της με αγόρια και με κορίτσια:

Λοιπόν, από τον Γκάρυ ζητάω πάντα να κάνει κάτι που νομίζω ότι θα το κάνει. Δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Δεν έχω ούτε το χρόνο ούτε και τη δύναμη να αντιμετωπίσω συγκρούσεις. Αν του ζητήσω να κάνει το παραμικρό του λέω «Σε ευχαριστώ, Γκάρυ», όμως στην πραγματικότητα η έκφρασή μου περιέχει ειρωνεία. Ο σχολικός ψυχολόγος του, μου είπε ότι χτυπάει τη μαμά του. Όχι, δεν τον φοβάμαι. Φοβάμαι όμως την κατάσταση που εξελίσσεται και τον τρόπο με τον οποίο θα ξεσπάσει.

Τα κορίτσια είναι υπέροχα. Έχουν πάρα πολλή όρεξη. Δουλεύουν καλά, έρχονται και ελέγχουν τη δουλειά τους και μετά τη συνεχίζουν. Και τα βιβλία τους, νοικοκυρεμένα. Ακόμη και της Μισέλ. Είναι κοπανατζού, αλλά τα μάτια της λάμπουν από ζωντάνια.

Ο Κέβιν. Δεν τον πάω. Έχει πονηρό βλέμμα, δεν τον εμπιστεύομαι. Με κάνει και μου σηκώνεται η τρίχα.

Αναρωπιέμαι εάν οι ιστορίες (ζωής) βοηθούν ή αν απλά βοηθούν εμάς να τα συγχωρούμε. Ο Πωλ προέρχεται από διαλυμένη οικογένεια –μόλις τώρα άρχισε η πρόνοια να ασχολείται μαζί του. Καταλήγει συνέχεια κάτω από το θρανίο και πάνω που τον καταφέρνουμε, χτυπάει το κουδούνι και φεύγει για φαγητό και μας αφήνει να στέκουμε σαν βλάκες. Μήπως μας κοροϊδεύει;

Νομίζω ότι αυτή η αφήγηση περιέχει αρκετά σημαντικά στοιχεία: τη γυναικεία συνενοχή σχετικά με τη δύσκολη συμπεριφορά των αγοριών, τη φανταστική απειλή άσκησης βίας, την έλλειψη εμπιστοσύνης στα αγόρια, τη θετική επιθυμητή ταύτιση με τα κορίτσια και την αρνητική πρόβλεψη της εξέλιξης των αγοριών, τη συναίσθηση της κοροϊδίας, το αίσθημα αδυναμίας, την άμεση σχέση παιδαγωγού και μαθητή (McWilliam, 1996). Αυτή η εκπαιδευτικός γράφει αυτή τη στιγμή την αυτοβιογραφία της με σκοπό να ερευνήσει περαιτέρω τη συγκρότηση της ανδρικής και της γυναικείας ταυτότητας με βάση τις εμπειρίες που έχει, όπως υποκειμενικά τις βίωσε στις επαφές της με αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Χρησιμοποιώντας τις ιστορίες ζωής και μορφές αυτοβιογραφίας, θα μπορέσουμε να καταλάβουμε καλύτερα πώς ο λόγος για το φύλο και η «εργασία με αγόρια» για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα

επιδρούν τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας όσο και στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Τονίζοντας τη σημασία των εκπαιδευτικών, προτείνω να διερευνηθούν περαιτέρω οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, προκειμένου να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος οι τρόποι με τους οποίους οι διαδικασίες στη σχολική τάξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση και στη διατήρηση συγκεκριμένων μορφών ταυτοτήτων φύλου, με τις ανδρικές ταυτότητες σαν ένα σημαντικό μέρος αυτής της διαδικασίας. Ειδικότερα, ασχολούμαι τώρα με τους τρόπους που το φύλο και οι σεξουαλικότητες διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών διαμεσολαβούμενες μέσω ενός αριθμού έργων τέχνης (τεχνουργημάτων) και αναπαραστατικών τύπων και σε ένα φάσμα παιδαγωγικών περιβαλλόντων (Daniels, 1996, Raphael Reed, 1997). Παρά το γεγονός ότι η προσοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες διαμόρφωσε το πλαίσιο πολλών πρώιμων φεμινιστικών μελετών σχετικά με το φύλο και την εκπαίδευση, ειδικά από την πλευρά των κοριτσιών, φαίνεται πως το μεγαλύτερο μέρος των πρόσφατων εργασιών για τον ανδρισμό και την εκπαίδευση δεν έχουν συγκεκριμένο αποδέκτη. (Stanworth, 1981, Mahoney, 1985, Arnot & Weiner, 1987, Weiner & Arnot, 1987). Η σημαντική μελέτη της Mac an Ghail (1994) παρουσιάζει λεπτομερικά πολλές διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου που σχετίζονται με το φύλο, συμπεριλαμβανομένων καταγεγραμμένων απόψεων για τις σχέσεις μεταξύ αγοριών μαθητών και εκπαιδευτικών. Υπάρχει όμως σημαντική έλλειψη στενής παρατήρησης των έμφυλων διαδικασιών που συμβαίνουν στη σχολική τάξη, και αποτελούν μέρος μιας παιδαγωγικής ανταλλαγής. Κατά παρόμοιο τρόπο, παρόλο που η μελέτη της Caroline Dixon προσφέρει μια συναρπαστική εικόνα του τρόπου που τα αγόρια “κατασκευάζουν φύλο” στο εργαστήριο της πληροφορικής, παρατηρείται μια σημαντική απουσία του εκπαιδευτικού (Dixon, 1996, 1997).

Η σημασία των εκπαιδευτικών έχει εξαιρετικά μεγάλη σημασία για τη διερεύνηση των φεμινιστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα αγόρια. Αυτή η προσέγγιση πρέπει να επικεντρωθεί στην αποδόμηση του «πατέρα» στον κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο, χωρίς να αντιμετωπίζει τη δημιουργία εναλλακτικών κριτικών παιδαγωγικών πρακτικών με ρομαντική διάθεση. Σε ένα παλιότερο ερευνητικό έργο που είχα αναλάβει, στο οποίο συγκέντρωσα προσωπικές ιστορίες εκπαιδευτικών που είχαν αφοσιωθεί στην κοινωνική δικαιοσύνη και εργάζονταν με κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, αυτό που οι εκπαιδευτικοί επαναλάμβαναν στις αφηγήσεις τους ήταν οι δυσκολίες και οι εντάσεις που αντιμετώπιζαν όταν δούλευαν με αγόρια, ιδιαίτερα με αυτά που προέρχονταν από γονείς διαφορετικής εθνικότητας ή οικογένειες της

εργατικής τάξης (Raphael Reed, 1995). Πρότυπα δουλειάς με στόχο την απελευθέρωση των κοριτσιών δε μεταφέρονται εύκολα στο γενικότερο ζήτημα της έμφυλης διχοτομίας και τα διλήμματα που δημιουργούνται από τη δουλειά της ριζοσπαστικής ή φεμινιστικής προσέγγισης με μαθητές των οποίων οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο φαίνονται να κυριαρχούν και να δημιουργούν προβλήματα, αναδεικνύουν κάποιους σημαντικούς περιορισμούς στις υπάρχουσες προσεγγίσεις για τη δουλειά που γίνεται σχετικά με τα φύλα στα σχολεία και τις μη προβληματισμένες/απλοϊκές αντιλήψεις της κριτικής παιδαγωγικής. Ταυτόχρονα, επισημαίνει την ανάγκη να κινηθούμε πέρα από τις προδιαγραφές της αυστηρής δυϊκής κατηγοριοποίησης της εμπειρίας και να γεφυρώσουμε αυτή τη διχοτομία των φύλων, αντιδρώντας στο «καθώς πρέπει» των πραγμάτων.

Τα στοιχεία προόδου είναι εμφανή. Πρωταρχικά, πρέπει να ακούσουμε και να αναγνωρίσουμε τα πραγματικά και τα πολλαπλά ενδιαφέροντα και τις θέσεις υποκειμένου των διαφορετικών αγοριών μάλλον, παρά να εισάγουμε μια πολιτική ταυτότητα (πολιτικώς ορθή ή όχι) και να τους την επιβάλουμε (Askew & Ross, 1983). Το αγόρι με χαμηλές σχολικές επιδόσεις που πιέζεται μπροστά στα μάτια μας από τους κυρίαρχους λόγους για τον ανδρισμό και το σχολείο, δεν είναι άμεσα αναγνωρίσιμο ανάμεσα στα αγόρια που συναντούμε στις αίθουσες διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου του επώδυνα ήσυχου αγοριού, που δε μιλάει στον εκπαιδευτικό σχεδόν καθόλου και που δεν παρουσιάζεται ξαφνικά μπροστά μας σαν μέρος μιας αναγνωρίσιμης τυπολογίας του αρσενικού. Όπως υποστηρίζουν οι Salisbury & Jackson, τα ίδια τα αγόρια βλάπτονται σοβαρά από τις προσδοκίες και τις ετικέτες των ηγεμονικών μορφών ανδρισμού και δοθείσης ευκαιρίας, μοιράζονται με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ τους, σοβαρά ζητήματα σχετικά με τα φύλα σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν την εικόνα του εαυτού τους (Salisbury & Jackson, 1996). Εν μέρει, αυτό σημαίνει υποστηρικτικά πλαίσια όπου “ο ιδιωτικός εαυτός” μπορεί να ενοποιηθεί με το “δημόσιο εαυτό”(Walker, 1997).

Δεύτερον, είναι ανάγκη να στραφούμε προς παιδαγωγικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την κατασκευή διαλόγων κριτικής μάθησης και την εσωτερίκευση του αυτοελέγχου, σαν μια πρόκληση προς τις μορφές γνώσης, μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που έχουν έντονα ανδρικό χαρακτήρα. Σ’ αυτό περιλαμβάνεται η ανάγκη ως εκπαιδευτικοί να διεκδικήσουμε την εξουσία και να προβούμε στις κατάλληλες δυναμικές ενέργειες προς την κατεύθυνση εξασφάλισης παραμέτρων που οδηγούν στη δημιουργία χώρων ασφάλειας για τους άλλους (απελευθερωτική παιδαγωγική δεν σημαίνει κατ’ ανάγκη αντι-αυταρχική παιδαγωγική). Όσον αφορά τις γυναίκες ειδικότερα, πρέπει να μοιραστούμε παραδείγματα σχετικά με το πώς αυτό μπορεί να αποτελέσει μια διαδικασία ανάθεσης ευθύνης στα ίδια τα αγόρια (και τα

κορίτσια) για τις συνέπειες συγκεκριμένων πράξεων μάλλον, παρά να επωμιζόμαστε την ευθύνη για αυτά. Ορισμένες φορές, αυτό μπορεί να πυροδοτήσει διαφωνίες και πάθη, σαν μέρος του αγώνα να κάνουμε τη δύναμη του λόγου ορατή και αντιληπτή από αυτά. (Davies, 1997, p,13)

Υπάρχουν εντάσεις μεταξύ των ζητημάτων που συνδέονται με το φύλο και την εθνικότητα τα οποία συχνά φαίνονται δύσκολα να αντιμετωπιστούν. Μερικές φορές νιώθω την ανάγκη να αντισταθώ ή να προκαλέσω την αντιπαλότητα, όχι από θέση εξουσίας ως λευκή, αλλά από θέση φεμινιστικής προσβολής, ξέρεις τώρα. «Πώς τολμάς να μου φέρεσαι σα σκουπίδι. Μου λες ότι νιώθεις ότι σε αντιμετωπίζουν σα σκουπίδι, μην κάνεις τα ίδια σε μένα!». Έχω βρει τρόπους για να το εξωτερικεύω. Δε νομίζω ότι το κάνω και πολύ καλά, προσπαθώ όμως να το εντάξω σε ένα πρόγραμμα εξωστρέφειας. Αυτό σημαίνει να μιλάμε για την εξουσία και να αναδεικνύουμε πώς διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικούς τρόπους στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων, σε όλο τον κόσμο, γίνονται αντικείμενα εξουσίας –παίχτες- σε ένα παιχνίδι εξουσίας η οποία δομεί τις άνισες σχέσεις στον κόσμο, και ότι οι άνθρωποι κουβαλούν μέσα τους αυτή την κατάσταση κατά τρόπο τέτοιο που αναπαράγει την ανισότητα και τον πόνο. Στο σχολείο εκδηλώνουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς την κατάχρηση εξουσίας, το ίδιο όμως κάνω κι εγώ και νομίζω ότι πρέπει να το αντιληφθούν. Μιλούν άσχημα μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας υβριστικές εκφράσεις για τη μητέρα αυτού στον οποίο απευθύνονται ή πολλές φορές λένε κάτι για το σεξ, και τους δείχνω πώς με κάνει να νιώθω αυτό ως γυναίκα και ως μητέρα. Μεταφέρω τον έμφυλο εαυτό μου στην αρένα και νομίζω ότι έχει σημασία να το αντιληφθούν (μαγνητοφώνηση που καταγράφει η Raphael Reed, 1995, σσ. 83-84).

Ταυτόχρονα, χρειάζεται να μοιραστούμε παραδείγματα φεμινιστριών εκπαιδευτικών που δουλεύουν τον τομέα της αποδόμησης, έτσι ώστε, σε μαγικές στιγμές, να μπορούμε να αντικρίσουμε τον εαυτό μας μέσα στα μάτια των άλλων και να οραματιστούμε άλλους τρόπους ύπαρξης. Σε ένα κείμενο, μιας εκπαιδευτικού όπου περιγράφεται η εμπειρία της από το μάθημα θεάτρου με μια ομάδα αγοριών, αυτό το ενδεχόμενο γίνεται πραγματικότητα:

Το καλύτερο παράδειγμα που μπορώ να σας περιγράψω είναι η δουλειά μου με μια ομάδα αγοριών σε ένα θεατρικό σχετικά με την εγκυμοσύνη και τη διακοπή της. Σε αυτή την προσπάθεια έχει σημασία να προχωρήσεις βαθιά. Αργά το απόγευμα είχαν μπει μέσα στο ρόλο. Μια

«μητέρα» δε μπορεί να δεχτεί ότι το αγέννητο παιδί της μπορεί να γεννηθεί με εγκεφαλική παράλυση. Την συμπονά ο «άντρας» της, παρόλο που και ο ίδιος εξομολογείται ότι έχει απελπιστεί. Εκείνη, απευθυνόμενη στους «γιατρούς», οι οποίοι έχουν συστήσει διακοπή της εγκυμοσύνης, βγάζει έναν ένθερμο λόγο αναφορικά με το δικαίωμά της να γεννήσει το παιδί. Συγκινούμαστε όλοι.

Μια άλλη «μητέρα» δε θέλει το παιδί της. Είναι ήδη έξαλλη με έναν δεύτερο «σύζυγο», ο οποίος δεν αποδέχεται το μεγαλύτερο παιδί της από τον πρώτο γάμο της. Του επιτίθεται, καταλογίζοντάς του το ότι την πιέζει να κρατήσει το παιδί και τον κατηγορεί ότι «το μόνο που τον ενδιαφέρει είναι να επιβεβαιώνει τον ανδρισμό του».

Οι μαθητές θα μπορούσαν να έχουν εντρυφήσει ακόμη περισσότερο στο μάθημα, όμως ο χρόνος δεν επαρκεί ποτέ. Καθώς ολοκληρώνουμε το μάθημα και το αξιολογούμε, τα αγόρια σχολιάζουν τόσο τα εντός όσο και τα εκτός στοιχεία του ρόλου. Αυτό που προκύπτει είναι η απομόνωση που ένιωσαν πολλές από τις «γυναίκες» λόγω της έλλειψης κατανόησης των ανδρών γιατρών και της πίεσης από τις κοινωνικές λειτουργούς. Σε πολλούς από τους «άνδρες» δεν άρεσε το συναίσθημα αδυναμίας παρέμβασης που δοκίμαζαν, πολλοί ένιωσαν ανεπαρκείς να προσφέρουν υποστήριξη, ή πικραμένοι, που οι ίδιοι δεν ήταν στο επίκεντρο της προσοχής. Όλοι συμφώνησαν ότι δεν ήταν εύκολο να πάρουν μια απόφαση. Καθώς τους παρακολουθούσα να αποχωρούν κατάλαβα πώς είχαν συγκινηθεί, Αλλά παρακολούθησα επίσης: το σώμα τους να αλλάζει και από αγόρια σε ένα σχολείο του East End... να γίνονται άνδρες με τις φαρδιές τους πλάτες να γεμίζουν τους διαδρόμους (Raphael Reed, 1995, σ. 86).

Αυτό, κατά τη γνώμη μου, αποτελεί εξαιρετικό παράδειγμα εκείνου που η Bronwyn Davies αποκαλεί κριτική γνώση της γλώσσας μέσω κοινωνικών πράξεων:

Κριτική γνώση της γλώσσας είναι η ικανότητα να ζωντανέψει κανείς τη γλώσσα, να ζωντανέψει ο ίδιος μέσα από τη γλώσσα και *ταυτόχρονα* να περάσει μέσα από τη γλώσσα μια κριτική η οποία αναδεικνύει τη δύναμη της λογικής και των γραμμικών τρόπων σκέψης, των καθημερινών σχημάτων ομιλίας και των καθημερινών μεταφορών, και την αναγνώριση των περιορισμών και των ορίων τους. Η κριτική γνώση της γλώσσας καθιστά το άτομο ικανό να κατανοεί πώς ο πολιτισμός/πολιτισμοί και ο λόγος/οι λόγοι διαμορφώνουν το σώμα, την επιθυμία και τις μύχιες προσωπικές γνώσεις (Davies, 1997, σελ. 28).

Ταυτόχρονα, αυτό είναι κριτική σκέψη συνδυασμένη με την «παιδαγωγική των συναισθημάτων» (Kenway & Fitzclarence, 1997), όπου δημιουργείται μια εξαιρετική σχέση μεταξύ μιας ομάδας μαθητών και της εκπαιδευτικού τους, γεγονός που κατέστησε ευκολότερη τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών υπερβαίνοντας (γεφυρώνοντας) το διαχωρισμό των φύλων, γεγονός που είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό δεδομένης της κυριαρχίας της “δηλητηριώδους παιδαγωγικής” σε άλλους χώρους του σχολείου.

Ανάλογες ιστορίες μας εμπνέουν. Ας είμαστε σε ετοιμότητα. Με αυτό τον τρόπο μπορεί στην πραγματικότητα να ταρακουνήσουμε τα αγόρια και να διαταράξουμε τους λόγους σχετικά με τον ανδρισμό και την εκπαίδευση, κάνοντας όνειρα για το πώς μπορεί να γίνει ο κόσμος μας καλύτερος και δίνοντας ζωή στα όνειρά μας μέσα από δημιουργικές και κοινωνικές δράσεις.

BIBΛIOΓΡΑΦΙΑ

- AGGLETON, R. (1995). *Young Men Speaking Out* (London, Health Education Authority and London Institute of Education).
- ALEXANDER, R., ROSE, J & WOODHEAD, C. (1992). *Curriculum Organization and Classroom Practice in Primary Schools: a discussion paper* (London, Department of Education and Science).
- ARNOT, M. & WELNER, G. (Eds) (1987). *Gender and the Politics of Schooling* (London, Hutchinson).
- ASKEW, S. & ROSS, C. (1988). *Boys and sexism in education* (Milton Keynes, Open University Press).
- BBC (1994). *The future is female*, Panorama, 24 October BBCI.
- BELL, M. (1995). National Council for Educational Technology presentation to *national conference at INSTED Targeting underachievement: boys or girls?* London, November.
- BLAIR, M. (1995). Race, class and gender in school research, in: J HOLLAND, M BLAIR with S. SHELDON (Eds) *Debates and Issues in Feminist Research* (Clevedon, Multilingual Matters and Open University Press).
- BOALER, J. (1997). *Experiencing Mathematics: teaching styles, sex and setting* (Buckingham, Open University Press).
- BRIGHT, M. (1998). *Caught in gender gap*, The Observer, 4 January.
- CENTRE FOR THE STUDY OF COMPREHENSIVE SCHOOLS (1996) Program of Events.
- CHARLESWORTH, P. (1996). *The other side of silence: the experiences of four gay primary school teachers*, MEd dissertation, University of the England.
- COHEN, R. & HUGHES, M. with ASHWORTH, L. & BLAIR, M. (1994). *school's Out: the family perspective on school exclusion* (London, Family Service Unit and Barnardos).
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities* (Cambridge, Polity Press).
- DANIELS, H. (1996). A comparative study of the relation between different models of pedagogic practice and constructs of deviance. *Oxford Recite of Education*. 22, 63-77
- DANIELS, H., HEY, V., LEONARD, D. & SMITH, M. (1996). Underachievement and special educational needs: the gendering of special needs practices, paper presented at *Economic and Social Research Council seminar series on: Gender and schooling: are boys now underachieving?* INSTEAD, 17 May.
- DWIES, B. (1997). Constructing and de constructing masculinities through critical literacy. *Gender and Education*, 9, 10-30.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1995). *National Survey of Local Education Authorities 'Policies and Procedures for the Identification of and Provision for, Children who are Out of School by Reason of Exclusion or Otherwise* (London, HMSO).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1997). *Excellence in Schools* (London, HMSO).
- DILLNER, L. (1995). The life in your man, *The Guardian*, 10 October.

- DIXON, C. (1996). Having a laugh, having a tight: masculinity and the conflicting needs of the self in design and technology, *International Studies in Sociology of Education*, 6, 147-166.
- DIXON, C. (1997). Pete's tool: identity and sex-play in the design and technology classroom. *Gender and education* 9, 89-104.
- DUVAL SMITH, A. (1994). Giving up on life, *The Guardian*, 3 December.
- ELWOOD, J. (1995). Undermining gender stereotypes: examination and coursework performance in the UK at 16. *Assessment in Education*, 2, 283-303.
- EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION & OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1996). *The Gender Divide: performance between boys and girls at school* (London, HMSO).
- FOSTER, T. (1995). You don't have to be female on this course but it helps, *The Redland Papers*, 3, 35-43.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge* (London, Tavistock).
- GARDINER, J. (1995a). Females do better on reflection, *Times Educational Supplement*, 20 October.
- GARDINER, J. (1995b). Not asking for the moon, just a bedsit, *Times Educational Supplement*, 20 October.
- GARDINER, J. (1996). Exclusions rise relentlessly, *Times Educational Supplement*, November.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of Mind; the theory of multiple intelligences*, 2nd ed. (London, Fontana Press).
- GILLBORN, D. & GIPPS, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*, OFSTED Reviews of Research (London, HMSO).
- GIPPS, C. (1995). What do we mean by equity in the relation to assessment? *Assessment in Education*, 2, 271-281.
- GIPPS, C. & MURPHY, P. (1994). *A Fair Test? Assessment, Achievement and Equity* (Buckingham, Open University Press).
- HAIGH, G. (1995). Not for wimps, *Times Educational Supplement*, 6 October.
- HALL, S. (1978). Racism and reaction, in: *Five Views on Multiracial Britain* (London, Commission for Racial Equality).
- HANNAN, G. (1996). *Improving Boys' Performance*, INSET materials
- HARDING, L. (1997). Working mums blamed, *The Guardian*, 3 February.
- HARDING, L. & FAIRHALL, D. (1997). Labour repels lads' army, *The Guardian*, 24 January.
- HATCHER, R. (1997). Social justice in education after the Conservatives: the relevance of Barry Troyna's work, in: P. SIKES & F. RIZVI (Eds) *Researching Race and Social Justice in Education* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).
- HENRIQUES, J., HOLLOWAY, W., URWIN, C., VENN, C. & WALKERDINE, V. (1984). *Changing the Subject: psychology, social regulation and subjectivity* (London, and New York, Methuen).
- HEWITT, P. (1993). *About Time: the revolution in work and family life* (London, IPPR/Rivers Oram Press).
- HOLLAND, S. (1995). *Frontline*, Channel 4, 13 September.

- HOME OFFICE (1997). *No More Excuses: a new approach to tackling youth crime in England Wales* (London, HMSO).
- HUTCHINSON, M. & JOHN, G. (1995). Enter the role model, *Guardian Education*, 26 September.
- JEFFREYS, D. & BRADLEY, L. (1995). They' re poisoning our kids: the new rap backlash, *The Independent*, 31 July.
- KENWAY, J. (1995a). Feminist theories of the state: to be or not to be? M .BLAIR & HOLLAND with S. SHELDON (Eds) *Identity and Diversity: gender and the experience of education* (Clevedon, Multilingual Matters).
- KENWAY, J. (1995b). Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction, *Discourse*, 16, 59-79.
- KENWAY, J. & FITZCLARENCE, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging 'poisonous pedagogies: *Gender and Education*, 9, 117-133.
- LATHER, P. (1996). Research as praxis, *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.
- LUKE, C. & GORE, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy* (New York and London, Routledge).
- MAGAN GHAIL, M. (1994). *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling* (Buckingham, Open University Press).
- MACLEOD, D. (1995). Schools told to stop boys' slide, *The Guardian*, 20 October.
- MACLEOD, D. (1997a). Schoolboys get soccer boost, *The Guardian*, 24 March.
- MACLEOD, D. (1997b). Sums before soccer, *The Guardian*, 20 February.
- MAHONEY, P. (1985). *Schools for Boys? Co-education Reconsidered* (London, Hutchinson).
- MCWILLIAMS, E. (1996). Admitting impediments: or things to do with bodies in the classroom *Cambridge Journal of Education*, 26, 367-378
- MILLARD, E. (1997). *Differently Literate: boys, girls and the schooling of literacy* (London, Falmer Press).
- MIRZA, H. (1993). The social construction of black womanhood in British educational research: towards a new understanding in: M ARNOT & K. WEILER (Eds) *Feminism and Social Justice in Education* (London, Falmer Press).
- MORRIS, E. (1996). *Boys will be boys? Closing the gender gap* (Labour Party Consultation Document).
- O' CONNOR, M. (1996). Green light for faster progress, *Times Education Supplement*, 4 October.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1993). *Boys and English* (London, HMSO).
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1996). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools: Standards and Quality in Education* (London, HMSO).
- PARRY, O. (1995). What's sex got to do with it? *Guardian Education*, 5 September.
- POLLARD, A., BROADFOOT, P., CROLL, P., OSBORN, M. & ABBOTT, D. (1994). *Changing English Primary Schools?* (London, Cassell).
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1998). *Can Do Better, raising boy's achievements in English* (London, QCA).

- RAPHAEL REED, L. (1995). Reconceptualising equal opportunities in the 1990s: a study of radical teacher culture in transition, in: M GRIFFITHS & B. TROYNA (Eds) *Antiracism, Culture and Social Justice in Education* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).
- RAPHAEL REED, L. (1996). Re-searching; re-finding; re-making: exploring the unconscious as a pedagogic and research practice, paper presented to the *British Education Research Conference*, (Lancaster, September).
- RAPHAEL REED, L. (1997). Power, pedagogy and persuasion; schooling masculinities in the secondary school classroom, paper presented to the *British Education Research Conference*, York, September.
- RAPHAEL REED, L. (1998). 'Zero tolerance " gender performance and school failure, in: D. EPSTEIN, J ELWOOD, V HEY & J MA W (Eds) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (Buckingham, Open University Press).
- REDMAN, P. & MAC AN GHAILL, M. (1996). Schooling sexualities: heterosexual masculinities, schooling and the unconscious, *Discourse*, 17, 243-256.
- RIDDELL, S. (1992). Gender and education: progressive and conservative forces in the balance, in: S. BROWN & S. RIDDELL (Eds) *Class, Race and Gender in schools* (Edinburgh, Scottish Council for Research in Education).
- RIDDELL, S. (1996). Gender and special education needs, in: G. LLOYD (Ed) *Knitting Progress Unsatisfactory: gender and special issues in education* (Edinburgh, Moray House Institute of Education).
- RUTTER, M & SMITH, D. (1995). *Psychosocial Disorders in Young People: time trends and their causes* (London, Wiley & Sons).
- SALISBURY, J & JACKSON, D. (1996). *Challenging Macho Values: practical ways of working with adolescent boys* (London, Falmer Press).
- SCHOOLS HEALTH EDUCATION UNIT (1996). *Cash and Carry* (Exeter, Exeter University).
- SEWELL, T. (1997). *Black Masculinities and Schooling: how black boys survive modern schooling* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).
- SKELTON, C. (1996). Learning to be 'tough ': the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8, 185-197.
- SMITH, A. (1995). *Accelerated Learning in the Classroom* (Basingstoke, Network Educational Press).
- STANKO, B. (1995). Gender and Crime, *Criminal Justice Matters*, 19, 34.
- STANWORTH, M. (1981). *Gender and Schooling: a study of sexual division in the Classroom* (London, Hutchinson).
- WALDEN, R. & WALKERDINE, V (1981). *Girls and Mathematics: the early years*, Bedford Way Papers 8 b (London Institute of Education).
- WALKER, B. (1997). Young men behaving sadly, *Times Educational Supplement*, 7 March.
- WALKERDINE, V (1984). Developmental psychology and the child-centred Pedagogy: the insertion of Piaget into early education, in: J HENRIQUES, W HOLLOWAY, C. URWIN, C. VENN & V WALKERDINE *Changing the Subject: psychology social regulation and subjectivity* (London and New York Methuen).
- WALKERDINE, V (1985). On the regulation of speaking and silence: subjectivity, class and gender in contemporary schooling, in: C. STEEDMAY, C. URWIN &

- V WALKERDINE (Eds) *Language, Gender and Childhood* (London, Routledge & Kegan Paul).
- WALKERDINE, V (1988). *The Mastery of Reason: cognitive development and the production of rationality* (London, Routledge).
- WEINER, G. & ARNOT, M. (Eds) (1987). *Gender under Scrutiny* (London, Hutchinson.).
- WILKINSON, C. (1995). *The Dmp-out Society: young people on the margin* (London, National Youth Agency).
- WILLIAMS, E. (1995). Lapped by girls, *Time Educational Supplement*, 14 July.
- WROE, M. (1995). Bitter howl of the underwolf, *The Observer*, 1 October.
- WYLIE, L. & PAPWORTH, J. (1996). Are women still being squeezed? *The Guardian*, 26 October
- YATES, I. (1997). Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it? *British Journal of Sociology of Education*. 18, 337-347.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

**ΒΙΑ ΚΑΙ ΑΝΔΡΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ
ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

2.1 ΕΚΣΤΡΑΤΕΙΑ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΟΜΗΛΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΕΠΩΦΕΛΟΥΜΕΝΟΙ¹⁶

Christina Salmivalli¹⁷

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας παρεμβατικής εκστρατείας κατά της βίας στα σχολεία, που έγινε με πρωτοβουλία οκτώ συνομηλίκων συμβούλων σε ένα σχολείο γενικής κατεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη νότια Φινλανδία. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στην έβδομη και όγδοη τάξη. Ο συνολικός αριθμός των τάξεων που πήραν μέρος ήταν 12 και ο συνολικός αριθμός των παιδιών ήταν 196 (89 κορίτσια και 107 αγόρια). Το κύριο και βασικό μέρος της παρεμβατικής εκστρατείας ήταν μια σειρά από δρώμενα και δραστηριότητες που οργανώθηκαν σε επίπεδο σχολείου και σε κάθε τάξη ξεχωριστά για διάστημα μιας εβδομάδας. Σε όλες τις φάσεις της εκστρατείας οι συνομήλικοι σύμβουλοι τόνιζαν την υπευθυνότητα του κάθε ατόμου, καθώς και τη δυνατότητά του να επηρεάζει το εάν συμβαίνουν ή όχι επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο ή στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκστρατεία ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική μεταξύ των κοριτσιών. Αυτό φάνηκε καθαρά από τη μείωση των περιστατικών βίας που αναφέρονταν τόσο από το εκάστοτε θύμα όσο και από τους συμμαθητές καθώς και από την αύξηση στην εκδήλωση «στάσεων εξουσίας», δηλ. συμπεριφορών που αντανακλούν την προσωπική αντίληψη των μαθητών για τις δυνατότητες και τη διάθεσή τους να επηρεάσουν τα προβλήματα βίας στην τάξη τους. Από την άλλη πλευρά, στα αγόρια παρατηρήθηκε μικρή μείωση «καταγγελιών» περιστατικών βίας από το ίδιο το θύμα, τα οποία δεν επιβεβαιώνονται από τις αναφορές των συμμαθητών και δυστυχώς, σημειώθηκε αύξηση σε στάσεις υπέρ της βίας, όπως, π.χ., στην άποψη ότι «μερικές φορές η βία έχει πλάκα». Αναφορικά με την αποτίμηση της εκστρατείας, τα κορίτσια τη θεώρησαν, επίσης, περισσότερο ωφέλιμη και αποτελεσματική, απ' ό, τι τα αγόρια. Οι περισσότεροι μαθητές που ανέφεραν ότι

¹⁶ Δημοσίευση: Salmivalli, Ch. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?, *Educational Research* Vol. 43, No. 3, pp. 263-278

¹⁷ Ευχαριστίες: Η μελέτη έλαβε οικονομική υποστήριξη από τη Φινλανδική Εταιρεία Μελετών για τους Νέους και από το Ίδρυμα Mannerheim για την Ευημερία του Παιδιού (Mannerheim League for Child Welfare – MLCW). Ευχαριστώ την Miia Lappalainen, τον Mika Raekivi και τον Antti-Pekka Renfors, για τη βοήθειά τους κατά τη συγκέντρωση και την αξιολόγηση των στοιχείων και τις συμβούλους Riikka Ersta, Hannele Eskelin, Essi Forssell, Sofia Fred, Riitta Hirvonen, Mirjami Iho, Maria Seppanen και Pauliina Tarjo για τις σημαντικές υπηρεσίες που προσέφεραν στην πραγματοποίηση της πρωτοβουλίας με την υποστήριξη της τοπικής συντονίστριάς τους στο σχολείο, Raija Tikkanen. Ευχαριστώ, επίσης, τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου για τη συνεργασία τους. Εκφράζω επίσης την ευγνωμοσύνη μου προς την Janette Valentino για την επιμέλεια του αγγλικού κειμένου.

Διεύθυνση επικοινωνίας: Christina Salmivalli, Department of Psychology, University of Turku, FIN-20014 Turku, Finland. Tel: +358-2-3335426, Fax: +358-2-3335060; E-mail: tiina.salmivalli@utu.fi

αποτελούσαν θύματα βίαιης συμπεριφοράς, πριν από την εκστρατεία, εξέφρασαν ικανοποίηση για την εκστρατεία και τη βρήκαν ωφέλιμη.

Λέξεις κλειδιά: παρέμβαση με πρωτοβουλία συνομηλίκων, βία, παρέμβαση, θυματοποίηση, σχολείο, εφηβεία.

Εισαγωγή

Καθώς τα προβλήματα βίας στα σχολεία προσελκύουν την προσοχή τόσο του κοινού όσο και των επιστημόνων, η ανάγκη για ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων αντιμετώπισης του προβλήματος γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Όπως ορίζεται, η βία είναι κάτι που συμβαίνει *επανελημμένα και συστηματικά* (Olweus, 1978, 1991, Smith, 1991, Salmivalli *et al.*, 1996) και η θέση του θύματος όπως και του δράστη, τείνει να παραμένει σχετικά σταθερή, όταν δεν αναλαμβάνεται δράση κατά της βίας (Olweus, 1978, Salmivalli, Lappalainen και Lagerspetz, 1998). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της βίας είναι *η άνιση κατανομή εξουσίας*. Έτσι, ακόμη και οι επανελημμένοι καυγάδες μεταξύ δύο μαθητών με ίση σωματική ή δύναμη δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως βίαιη συμπεριφορά. Είναι γνωστό ότι η βία δεν έχει μόνο βραχυπρόθεσμες, αλλά και μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες, τόσο για τους επιτιθέμενους όσο και για τα θύματά τους (Olweus, 1991). Κατά συνέπεια, η εξεύρεση αποτελεσματικών τρόπων παρέμβασης αναδεικνύεται εξαιρετικά σημαντική.

Στη σχετική βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες μέθοδοι και προγράμματα για την αντιμετώπιση της βίας. Στην πλειονότητά τους, αυτές οι μέθοδοι και τα προγράμματα αποτελούν δράσεις που ανέλαβαν ενήλικες – δηλαδή το προσωπικό του σχολείου, μερικές φορές μάλιστα και οι γονείς (για επισκόπηση των μεθόδων παρέμβασης, βλ. Sharp and Smith, 1994, Smith and Sharp, 1994, Olweus, 1991). Βέβαια, οι ενήλικες έχουν την κύρια και βασική ευθύνη να κάνουν το σχολείο ένα ασφαλές μέρος για τους μαθητές. Σύμφωνα με υπάρχουσες ενδείξεις, όταν οι ενήλικες αναλαμβάνουν δράση κατά της βίας, είναι δυνατόν μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις να παρατηρηθεί σημαντική μείωση στους αριθμούς των επιτιθέμενων και των θυμάτων τους (Olweus, 1991, Whitney *et al.*, 1994). Ωστόσο, η επιτυχία δεν είναι αυτονόητη. Έχουν καταγραφεί και λιγότερο ενθαρρυντικές διαπιστώσεις (Munthe, 1989). Κάποιες φορές οι παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές σε κάποια σχολεία, ενώ σε άλλα σχολεία η κατάσταση δείχνει να επιδεινώνεται. Η συνολική προσπάθεια και τα μέσα που διατίθενται για την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο,

φαίνεται ότι αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των παρεμβάσεων (Whitney *et al.*, 1994, Olweus and Alsaker, 1992, σ. 125-6).

Εκτός από τις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα σχολεία, οι μελέτες υποστηρίζουν ότι ενδεχομένως υπάρχουν υπο-ομάδες μαθητών που ωφελούνται περισσότερο από τις παρεμβάσεις σε σχέση με άλλες. Στο πρόγραμμα Sheffield (Smith, 1997, Whitney *et al.*, 1994), για παράδειγμα, αρκετοί δείκτες ανέδειξαν καλύτερα αποτελέσματα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας απ' ό,τι στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, ο αριθμός των μαθητών που ανέφεραν ότι δέχονταν επιθέσεις βίας μειώθηκε αισθητά μετά την παρέμβαση μόνο στα Δημοτικά Σχολεία. Επίσης, ο αριθμός των μαθητών που ανέφεραν ότι *δεν είχαν επιτεθεί* σε άλλους αυξήθηκε περισσότερο στα Δημοτικά Σχολεία σε σχέση με τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη μελέτη αυτή οι διαφορές με βάση το φύλο δεν αναλύθηκαν (Whitney *et al.*, 1994), όμως ένα χρόνο αργότερα, οι Eslea και Smith (1998), αξιολογώντας τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του ίδιου προγράμματος, διαπίστωσαν μακροπρόθεσμη μείωση των βίαιων μορφών συμπεριφοράς μόνο μεταξύ των αγοριών, όχι όμως και μεταξύ των κοριτσιών. Στη μακροπρόθεσμη αξιολόγηση συμμετείχαν μόνο τα Δημοτικά Σχολεία. Οι συγγραφείς ερμήνευσαν τη μεγαλύτερη επιτυχία της παρέμβασης στα αγόρια με το ότι η όλη προσπάθεια και η δουλειά που έγινε στα σχολεία κατά της βίας ενδεχομένως είχε επηρεαστεί από ένα ανδρικό στερεότυπο βίαιης συμπεριφοράς. Πράγματι, μια από τις πλέον σημαντικές πτυχές της προσπάθειας κατά της βίας είναι η αντιμετώπιση της έμμεσης βίας, που είναι, όπως γνωρίζουμε, περισσότερο χαρακτηριστική στα κορίτσια (Ahmad and Smith, 1994, Rivers and Smith, 1994, Smith) 1997).

Οι Peterson και Rigby (1999) στην παρεμβατική μελέτη τους διαπίστωσαν, επίσης, ότι τα καλύτερα αποτελέσματα σημειώνονταν με τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές. Το πρόγραμμα κατά της βίας, το οποίο περιελάμβανε παρεμβάσεις τόσο ενηλίκων όσο και συμμαθητών, ήταν αποτελεσματικό για τους μαθητές της έβδομης τάξης (12 ετών), όχι όμως και για τους μαθητές της ένατης τάξης. Στους μαθητές της ένατης τάξης, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση της θυματοποίησης η οποία σε συνδυασμό με πολλά άλλα στοιχεία αναδεικνυαν ότι η κατάσταση χειροτέρευε. Για παράδειγμα, ύστερα από μια παρέμβαση δύο χρόνων, περισσότεροι μαθητές της ένατης τάξης σε σχέση με πριν, ανέφεραν ότι είχαν επιτεθεί σε άλλους, τόσο σε περιστατικά ένας προς έναν (μόνοι τους εναντίον κάποιου) όσο και ως μέλη ομάδων μαθητών. Ωστόσο, μεταξύ των μεγαλύτερων ηλικιακά ομάδων που συμμετείχαν στη μελέτη (τάξεις 10 και 11), παρατηρήθηκαν κάποια θετικά αποτελέσματα, τα οποία καταδεικνύονταν μέσα από μια αύξηση της υποστήριξης σε πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της βίας. Σημειώθηκαν, επίσης, διαφορές με βάση το φύλο όσον

αφορά στο πώς οι μαθητές αξιολόγησαν την επιτυχία των παρεμβάσεων: τα κορίτσια αξιολόγησαν περισσότερο θετικά (δηλ. επιτυχημένα) σε σχέση με τα αγόρια οκτώ από τα δέκα προγράμματα ή φάσεις της παρέμβασης.

Μια μελέτη του Tulloch (1998, σσ. 215-26) αναδεικνύει πώς τα διάφορα μέσα που χρησιμοποιούνται στις παρεμβάσεις κατά της βίας (στην προκειμένη περίπτωση, ένα βίντεο για τη βία) είχαν διαφορετικές προεκτάσεις σε δυο ομάδες μαθητών: σ' εκείνους που εξαρχής αποδοκίμαζαν τη βία και σ' εκείνους που την ανέχονταν ή την έβρισκαν διασκεδαστική. Το βίντεο αυτό, αντί να δημιουργήσει σε όλους τους μαθητές απορριπτικές στάσεις κατά της βίας, φαίνεται ότι ενίσχυσε τις προϋπάρχουσες τάσεις. Το ίδιο ενδέχεται να ισχύει τις προσπάθειες και τη δουλειά κατά της βίας γενικά: παρόλο που δημιουργεί συμπόνια για τα θύματα στους μαθητές που είναι εξαρχής κατά της βίας, οι εκστρατείες είναι δυνατό να προκαλέσουν αντίδραση και ακόμη πιο έντονη «macho» συμπεριφορά στα μέλη της ομάδα που είναι «υπέρ της βίας».

Η ομάδα στόχου ως σύνολο

Εάν οι βίαιοι μαθητές ή εκείνοι που μάλλον υποστηρίζουν τη βία, αποτελούν το δυσκολότερο στόχο των προσπαθειών για την αντιμετώπιση της βίας, ενδεχομένως το ενδιαφέρον κάθε παρεμβατικής προσπάθειας θα πρέπει να μετατοπιστεί από τους βίαιους προς τους άλλους μαθητές. Υπάρχουν κάποιοι λόγοι που μας κάνουν να υποθέτουμε ότι προσεγγίζοντας τους «απ' έξω», ή τη σιωπηλή πλειονότητα, μπορεί η βία να μειωθεί. Μάλιστα, αυτή η άποψη έχει υποστηριχθεί πρόσφατα από τη σχετική βιβλιογραφία (Cowie and Sharp, 1994, O'Connell, Pepler and Craig, 1999, Roland, 1989, Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, 1999, Sutton and Smith, 1999).

Παρόλο που οι μελέτες αναδεικνύουν ότι οι στάσεις των περισσότερων μαθητών είναι κατά της βίας ή τουλάχιστον είναι ουδέτερη (Whitney and Smith, 1993, Menesini *et al.*, 1997), σε πραγματικές συνθήκες εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς πολλοί μαθητές ενισχύουν τη βία είτε παθητικά είτε ενεργητικά (O'Connell *et al.*, 1999; Salmivalli *et al.*, 1996). Έχει, επίσης, διαπιστωθεί ότι η παρουσία συμμαθητών συνδέεται με τη διάρκεια των επεισοδίων βίας (O'Connell *et al.*, 1999).

Κατά την ανάλυση της συμπεριφοράς των παρισταμένων σε περιστατικά βίας, οι Salmivalli και συνεργάτες (1996) διαπίστωσαν ότι πολλοί μαθητές αναλαμβάνουν «συμμετοχικό ρόλο» στα περιστατικά βίας, ο οποίος συντηρεί τη βίαιη συμπεριφορά μάλλον, αντί να την αποθαρρύνει ή να την αποτρέπει. Παραδείγματος χάριν, ορισμένοι μαθητές ενεργούν ως *ενισχυτές* ή *υποστηρικτές* της βίαιης

συμπεριφοράς. Άλλοι, απομακρύνονται και προσποιούνται ότι δε βλέπουν τι συμβαίνει: ακόμη και αυτοί οι *εξωτερικοί παρατηρητές* επιτρέπουν τη συνέχεια της βίαιης συμπεριφοράς με το να την αποδέχονται σιωπηρά. Ευτυχώς, υπάρχουν και μαθητές που αναλαμβάνουν το ρόλο του *υπερασπιστή* σε περιστατικά βίας.

Από τα ευρήματα αυτά προκύπτει ότι στο πλαίσιο υλοποίησης παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της βίας, πρέπει κανείς να καταβάλλει προσπάθεια να επηρεάσει τα παιδιά, σε όλους τους ρόλους που αναλαμβάνουν σε περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς (Salmivalli *et al.*, 1996, Salmivalli, 1999, Sutton and Smith, 1999). Πρέπει, λοιπόν, να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τι κάνουν, ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες των πράξεών τους και πώς η αλλαγή της συμπεριφοράς τους μπορεί να συμβάλει στη μεταβολή του κλίματος στην τάξη. Για παράδειγμα, αν οι υποστηρικτές πάψουν να ενθαρρύνουν τους βίαιους ή επιθετικούς ή αν οι εξωτερικοί παρατηρητές δηλώσουν ξεκάθαρα ότι δεν αποδέχονται τη βίαιη συμπεριφορά στην τάξη τους, αυτό ενδεχομένως να μεταβάλει τον τρόπο συμπεριφοράς των βίαιων μαθητών – τουλάχιστον, θα βοηθούσε την κατάσταση του θύματος με την υποστήριξη που θα λάβαινε από το σύνολο.

Η Salmivalli (1999) πρότεινε ένα μοντέλο για την αλλαγή του συμμετοχικού ρόλου στη βία. Το πρώτο βήμα είναι η *ευαισθητοποίηση*: η ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το πρόβλημα της βίας, τη σοβαρότητά του και τους ομαδικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται. Δεύτερον, η *ενδοσκόπηση*: μέσα από την ενδοσκόπηση οι μαθητές συνειδητοποιούν το συμμετοχικό ρόλο που παίζουν στη διαδικασία εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, η *δέσμευση σε νέες συμπεριφορές* μπορεί να ενισχυθεί μέσα από συζητήσεις, ή ακόμη και με *πρόβες* των νέων τρόπων συμπεριφοράς σε περιστατικά βίας μέσα από παιχνίδι ρόλων. Συνοπτικά, τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται τους συμμετοχικούς τους ρόλους, να κατανοούν πώς αυτοί οι ρόλοι επηρεάζουν το κλίμα της τάξης και να τους αλλάζουν, αναλαμβάνοντας έτσι την ευθύνη για την εξάλειψη της βίας.

Οι ομήλικοι ως διαμεσολαβητές της αλλαγής

Υποστηρίχτηκε παραπάνω ότι όλη η τάξη πρέπει να συμμετέχει στην αντιμετώπιση της βίας. Η αξιοποίηση των συνομηλίκων σε παρεμβατικές προσπάθειες μπορεί ακόμη να πραγματοποιηθεί αναθέτοντας σε ορισμένους μαθητές ρόλους επίσημου βοηθού ή συμβούλου, οι οποίοι στη συνέχεια εκπαιδεύονται στην ανάληψη δράσης κατά της βίας. Οι βοηθοί ομήλικοι μπορεί να παρέχουν βοήθεια στα θύματα (βλ. περιγραφή στο: «Bully Line»: Sharp and Cowie,

1994, σ. 118-19), και γενικότερα να διεκπεραιώσουν προγράμματα ή εκστρατείες για την αντιμετώπιση της βίας. Έως τώρα, δεν έχουν αναπτυχθεί τέτοια προγράμματα σε μεγάλη κλίμακα, ούτε και έχουν αξιολογηθεί σε βάθος. Έχουν, όμως, αναφερθεί ενθαρρυντικά αποτελέσματα παρεμβάσεων με τη συμμετοχή ομηλικών σε άλλους τομείς, όπως στην αγωγή υγείας και στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Εκτός από τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να έχουν οι ομηλικοί σύμβουλοι για την “ομάδα-στόχου” τους ή για τα άτομα που βοηθούν, διαπιστώθηκε ότι ωφελούνται ποικιλότροπα και οι ίδιοι, όπως για παράδειγμα, να μάθουν σημαντικές διαπροσωπικές δεξιότητες (π.χ. Naylor and Cowie, 1999).

Οι παρεμβάσεις ομηλικών μπορούν να σημειώσουν ιδιαίτερη επιτυχία στους εφήβους, που δε δέχονται εύκολα την εξουσία των ενηλίκων να τους υποδεικνύουν πώς να συμπεριφέρονται. Παρόλο που οι ενήλικες δεν πρέπει να παραβλέπουν την τελική ευθύνη τους για τον περιορισμό της βίας ωστόσο, δίνοντας στους ίδιους τους μαθητές τη δυνατότητα να επηρεάζουν την κατάσταση αντί να τους αντιμετωπίζουν σαν παθητικούς στόχους της εκστρατείας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη. Στις εκστρατείες για την αντιμετώπιση της βίας ενδέχεται, επίσης, το μήνυμα που προέρχεται από τους ομηλικούς να είναι πιο αποτελεσματικό από εκείνο που προέρχεται από έναν ενήλικα. Η αντιμετώπιση των ενεργειών παρέμβασης μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την αρχική στάση των μαθητών όχι μόνο προς το μήνυμα, αλλά και προς το πρόσωπο που μεταδίδει το μήνυμα. Πράγματι, οι Peterson και Rigby (1999) διαπίστωσαν ότι οι ίδιοι οι μαθητές επικροτούσαν τις περισσότερες από τις δραστηριότητες κατά της βίας όταν την πρωτοβουλία και την ευθύνη είχαν αναλάβει ομηλικοί συμμαθητές τους.

Στη Φινλανδία υπάρχει ένα σύστημα συμβούλων-συνομηλικών που οργανωμένο από το Ίδρυμα Mannerheim για την Ευημερία του Παιδιού*. Την πρωτοβουλία για την εκστρατεία αντιμετώπισης της βίας που παρουσιάζεται στη μελέτη αυτή, ανέλαβαν οκτώ σύμβουλοι-συμμαθητές του MLCW από ένα σχολείο. Οι συνομηλικοί αυτοί κατείχαν κεντρική θέση στην εκστρατεία με δύο τρόπους: πρώτον, η εκστρατεία για την αντιμετώπιση της βίας οργανώθηκε και υλοποιήθηκε με ευθύνη των ομηλικών-συμβούλων και επιπλέον η εκστρατεία απευθυνόταν σε όλη την ομάδα των συμμαθητών και είχε στόχο να ενθαρρυνθούν όλοι οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τη βία στις αυθόρμητες καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις.

Τα αποτελέσματα της εκστρατείας αξιολογήθηκαν με πολλαπλούς τρόπους, όπως, π.χ., με κατονομασία των θυμάτων της βίας τόσο από τα ίδια τα θύματα όσο και από τους συμμαθητές τους, με ερωτήσεις αναφορικά με τις μορφές βίας στις

* Mannezhheim League for Child Welfare (MLCW).

οποίες παρίστανται ως παρατηρητές και με ερωτήσεις στάσεων. Επιπλέον, ζητήθηκε άμεσα από τους μαθητές να αξιολογήσουν την εκστρατεία παρέμβασης και τα αποτελέσματά της μετά την εφαρμογή της.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε ένα γενικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιας μικρής πόλης (17.000 κατοίκων) στη Φινλανδία. Όλοι οι έφηβοι της έβδομης, όγδοης και ένατης τάξης (δηλ. 13-15 ετών) που έχουν ως μητρική τους γλώσσα τη φινλανδική, πηγαίνουν σε αυτό το σχολείο (οι μαθητές των ίδιων τάξεων που έχουν ως μητρική τους γλώσσα τη σουηδική πηγαίνουν σε άλλο σχολείο). Στο σχολείο λειτουργούν συνολικά 18 τάξεις που προσφέρουν μαθήματα γενικής παιδείας. Η εκστρατεία για την αντιμετώπιση της βίας πραγματοποιήθηκε σε όλο το σχολείο, στη μελέτη όμως συμμετείχαν μόνο οι μαθητές της έβδομης και της όγδοης τάξης. Όπως αναφέραμε στην αρχή, συμμετείχαν 196 έφηβοι (89 κορίτσια και 107 αγόρια) από 12 τάξεις του σχολείου. Κατά μέσο όρο, οι τάξεις ήταν σχετικά ολιγομελείς: 16,3 μαθητές ανά τάξη (από 14 ως 18). Η συμμετοχή στη μελέτη ήταν προαιρετική, κανένας όμως από τους μαθητές που ήταν παρόντες κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων δεν αρνήθηκε να συμμετάσχει. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές άφησαν κενά ορισμένα μέρη του ερωτηματολογίου.

Εκστρατεία Παρέμβασης

Όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως, υπάρχει στη Φινλανδία ένα σύστημα συνομηλικών συμβούλων που οργανώθηκε από το Ίδρυμα Mannerheim για την Ευημερία του Παιδιού. Η θεσμοθέτηση συνομηλικών συμβούλων από το MLCW ξεκίνησε το 1972, και σήμερα συναντούμε συνομηλικούς συμβούλους στα περισσότερα γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέγονται από τους συμμαθητές τους και παρακολουθούν ειδικά σεμινάρια. Ο στόχος των συνομηλικών συμβούλων είναι γενικά «η προώθηση καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών, η ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης και η καλλιέργεια ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού κλίματος στα σχολεία» (από την ιστοσελίδα του MLCW).

Η πρωτοβουλία της εκστρατείας παρέμβασης προήλθε από οκτώ συμμαθητές συμβούλους, οι οποίοι ήρθαν σε επαφή με τη συγγραφέα στις αρχές του 1999 έχοντας την ιδέα να κάνουν κάτι για τη βία στο σχολείο τους. Ζητούσαν

συμβουλές για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εκστρατείας ενάντια στη βία. Αυτό έδωσε επίσης η δυνατότητα για μια ταυτόχρονη μελέτη των αποτελεσμάτων της εκστρατείας.

Το περιεχόμενο της εκστρατείας σχεδιάστηκε από τους συμμαθητές συμβούλους σε συνεργασία με τον τοπικό συντονιστή τους (έναν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου) και τη συγγραφέα. Στους συμμαθητές συμβούλους δόθηκε επίσης υλικό που είχε δημιουργήσει η συγγραφέας (Salmivalli, 1998), για τους σκοπούς ενασχόλησης με τα προβλήματα βίας μεταξύ των μαθητών. Το υλικό περιελάμβανε διαφάνειες και άλλο συμπληρωματικό υλικό.

Οι κύριες δραστηριότητες της εκστρατείας παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν μέσα σε μια εβδομάδα, τη «Χαμογελαστή Εβδομάδα». Για να δοθεί όμως συνέχεια στην πρωτοβουλία, ορισμένες δραστηριότητες διοργανώθηκαν και μετά την εβδομάδα αυτή. Σε γενικές γραμμές, η εκστρατεία περιελάμβανε τις εξής δραστηριότητες:

1. Συγκέντρωση και συζήτηση με όλο το σχολείο, κατά την οποία οι σύμβουλοι-συμμαθητές έδωσαν πληροφορίες σχετικά με την εκστρατεία και τους στόχους της, παράλληλα με μια διάλεξη για τη βία (στοιχεία για τη βία, μορφές βίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ομαδικοί μηχανισμοί, συμμετοχικοί ρόλοι κ.λπ.). Τα ζητήματα σχετικά με τη βία παρουσιάστηκαν, επίσης, με σύντομα θεατρικά δρώμενα, τα οποία έπαιξαν τα μέλη της θεατρικής ομάδας του σχολείου. Μία μπάντα έπαιζε ένα τραγούδι, το «Hurts in the deep of the heart», που αναφέρεται στα συναισθήματα των θυμάτων της βίας.
2. Συζητήσεις μεταξύ συμμαθητών σε κάθε τάξη, οι οποίες αποτελούσαν το κύριο μέρος της εκστρατείας. Σε τριμελείς ομάδες οι σύμβουλοι-συμμαθητές επισκέφτηκαν όλες τις τάξεις του σχολείου. Στη διάρκεια ενός μαθήματος, ανακεφαλαιώθηκαν τα κεντρικά σημεία της ενημερωτικής διάλεξης. Ακολούθησαν συζητήσεις σε μικρές ομάδες, επικεφαλής καθεμιάς εκ των οποίων ήταν ένας σύμβουλος-συμμαθητής. Για τις συζητήσεις σε μικρές ομάδες, οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδες, προκειμένου να αποφευχθεί η διατήρηση των ήδη σχηματισμένων συνήθων κλικών. Στο τέλος του μαθήματος, η κάθε ομάδα συζήτησε με τις υπόλοιπες τις σκέψεις και τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε κατά τη συζήτηση. Τα θέματα που συζήτησαν οι μικρές ομάδες αφορούσαν στη γενική ατμόσφαιρα στην τάξη, προβλήματα βίας και το τι μπορούσε να κάνει κάθε μαθητής για να συμβάλει στη μείωση της βίας.
3. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, το θέμα της βίας επανήλθε στις ειδήσεις του σχολείου και μεταδόθηκε σε όλες τις τάξεις.

4. Οι μαθητές της έβδομης τάξης στο μάθημα ζωγραφικής ζωγράρισαν αφίσες και τις είχαν αναρτήσει στους τοίχους του σχολείου, πριν ακόμη από την έναρξη της εβδομάδας εκστρατείας. Το περιεχόμενό τους αφορούσε θέματα όπως η φιλική αντιμετώπιση όλων, η αποφυγή και η απόρριψη της βίας κ.λπ.
5. Μετά τη «Χαμογελαστή Εβδομάδα», άρχισε ένας διαγωνισμός, στο πλαίσιο του οποίου ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν μια εικονογραφημένη ιστορία με ανοιχτό τέλος, η οποία παρουσίαζε ένα περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς και να προσπαθήσουν να βρουν μια λύση. Οι μαθητές συμμετείχαν στο διαγωνισμό με τις ίδιες μικρές ομάδες που είχαν σχηματίσει προηγουμένως για τις συζητήσεις. Οι ομάδες είχαν στη διάθεσή τους δύο εβδομάδες, για να ολοκληρώσουν και να υποβάλουν την εικονογραφημένη ιστορία στους συμμαθητές συμβούλους, οι οποίοι επέλεξαν τη νικήτρια ομάδα. Η ομάδα αυτή ανταμείφθηκε με εισιτήρια για τον κινηματογράφο και με δείπνο σε εστιατόριο φαστ-φουντ.

Σε όλα τα μέρη της εκστρατείας, οι σύμβουλοι-συμμαθητές τόνιζαν την ατομική ευθύνη του καθενός καθώς και τη δυνατότητά του να εμποδίσει επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο ή στην τάξη του. Για παράδειγμα, στη διάλεξη που σήμανε την έναρξη της εκστρατείας, περιλαμβάνονταν πληροφορίες σχετικά με τους ομαδικούς μηχανισμούς σε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς, παράλληλα με ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τους συμμετοχικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι μαθητές σε αυτή τη διαδικασία (Salmivalli *et al.*, 1996, Salmivalli, 1998).

Μετρήσεις και διαδικασίες

Οι προ της παρέμβασης πληροφορίες συγκεντρώθηκαν τρεις μέρες πριν από την έναρξή της (η πρωτοβουλία ξεκίνησε τη Δευτέρα και τα στοιχεία είχαν συγκεντρωθεί από την προηγούμενη Παρασκευή) και τα στοιχεία μετά την ολοκλήρωσή της συγκεντρώθηκαν πέντε εβδομάδες αργότερα. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν έντυπα ερωτηματολόγια, τα οποία οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν σε μια διδακτική ώρα. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τα ονόματά τους στο ερωτηματολόγιο, δόθηκε όμως ιδιαίτερη έμφαση στο απόρρητο των απαντήσεών τους. Τους είπαμε ότι κανένας στο σχολείο δε θα έβλεπε τις απαντήσεις τους και ότι οι πληροφορίες θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά από τους ερευνητές. Τέσσερα άτομα συγκέντρωναν τα δεδομένα και, τόσο τα πρώτα (πριν από την εκστρατεία), όσο και τα δεύτερα (μετά την εκστρατεία) συγκεντρώθηκαν την ίδια μέρα από όλες τις τάξεις.

Ερωτηματολόγιο

Ορισμός της βίας

Στο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές ο εξής ορισμός της βίας: *Όταν ένα παιδί εκτίθεται επανειλημμένα σε παρενόχληση και επιθέσεις από ένα ή περισσότερα άλλα παιδιά. Η παρενόχληση και οι επιθέσεις μπορούν για παράδειγμα να αφορούν σπρώξιμο ή χτύπημα του/της άλλου/ης, ή χρήση διάφορων υβριστικών επιθέτων. Επίσης, να τον/την κοροϊδεύουν, να μην τον/την δέχονται στην παρέα, να παίρνουν τα πράγματά του/της ή οποιαδήποτε άλλη συμπεριφορά που αποσκοπεί στο να πληγωθεί ο/η άλλος/η.* Επισημάνθηκε επίσης το εξής: *Δεν είναι βίαιη συμπεριφορά η φιλονικία δύο μαθητών με ίση σωματική δύναμή, ή ίση εξουσία, ή όταν κάποιος περιστασιακά μόνο είναι δέκτης πειραγμάτων. Αντίθετα, μιλάμε για βίαιη συμπεριφορά, όταν πληγώνονται τα αισθήματα ενός συγκεκριμένου παιδιού επανειλημμένα και εσκεμμένα.* Ο ορισμός τυπώθηκε πάνω στο ερωτηματολόγιο και εξηγήθηκε και προφορικά στους μαθητές από το πρόσωπο που διένειμε τα ερωτηματολόγια.

Κατονομασία των θυμάτων της βίας από τα ίδια τα θύματα και από τους συμμαθητές τους

Μετά τον ορισμό της βίαιης συμπεριφοράς, δόθηκαν στους μαθητές οι εξής ερωτήσεις: Ποιος αποτελεί στόχο βίαιης συμπεριφοράς στην τάξη σου; Γράψε το/τα όνομα/-τα των μαθητών αυτών εδώ. Αν θεωρείς ότι αποτελείς στόχο εσύ ο/η ίδιος/α, γράψε το όνομά σου εδώ.

Μορφές βίας που εντόπισαν οι μαθητές

Ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τεσσάρων βαθμίδων (0=καθόλου, 1=μερικές φορές, 2=αρκετά συχνά, 3=συνεχώς), το βαθμό στον οποίο είχαν εντοπίσει διάφορες μορφές βίας στην τάξη τους τις δύο τελευταίες εβδομάδες. Τα εννέα στοιχεία ή μορφές βίας, ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κλίμακες: σωματική βία, λεκτική βία, έμμεση βία και επιθέσεις στην ιδιοκτησία. Τα στοιχεία που περιείχε κάθε κλίμακα, σε συνδυασμό με την εσωτερική συνέπεια των αποτελεσμάτων (Cronbach's alpha), παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Επιπλέον, κατασκευάστηκε κλίμακα για την “ συνολικά ” παρατηρηθείσα βία (ο μέσος όρος όλων των μορφών βίας που είχε εντοπίσει κάθε μαθητής). Η αξιοπιστία (Cronbach's alpha) αυτής της κλίμακας ήταν 0,87. Η αξιοπιστία Cronbach αναφέρεται στο επίπεδο εσωτερικής συνέπειας σε κάθε κλίμακα. Βασίζεται στη μέση διασπορά μεταξύ των

στοιχείων μιας κλίμακας και κυμαίνεται από 0,00 ως 1,00. Η αξιοπιστία των κλιμάκων που καταμετρούν διάφορες μορφές βίας μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική.

Πίνακας 1. Μορφές βίας: τα στοιχεία εντός των κλιμάκων μέτρησης για τη σωματική, λεκτική και έμμεση βία, με εσωτερική συνέπεια για κάθε κλίμακα.

<i>Μορφές βίας</i>	<i>Στοιχεία</i>	<i>Cronbach's alpha</i>
Σωματική	Χτύπημα, σπρώξιμο, κλωτσιές	0,80
Λεκτική	Χρήση υβριστικών επιθέτων, γελοιοποίηση	0,81
Έμμεση	Αποκλεισμός από την ομάδα, κουτσομπολιό πίσω από την πλάτη του ατόμου	0,63
Επιθέσεις στην περιουσία	Αφαίρεση, καταστροφή ή κρύψιμο πραγμάτων που ανήκουν σε άλλον (μόνο ένα στοιχείο)	-

Στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη βία, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν ξανά σε κλίμακα τεσσάρων βαθμίδων (0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=συμφωνώ, 3=συμφωνώ απόλυτα), το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με έξι δηλώσεις σχετικά με τη βία. Τα δεδομένα για τη στάση διαχωρίστηκαν περαιτέρω σε τρεις υπο-κλίμακες, οι οποίες υποστηρίζονταν από μια ανάλυση των βασικών παραγόντων με περιστροφή varimax. Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος παρουσίαζε τις στάσεις υπέρ της βίας, συμπεριέλαβε τα στοιχεία «η επιθετικότητα μερικές φορές έχει πλάκα» και «είναι τα θύματα που φταίνε για τις επιθέσεις που δέχονται». Ο δεύτερος, ο οποίος παρουσίαζε συμπεριφορές κατά της βίας συμπεριέλαβε τα στοιχεία «η επιθετική συμπεριφορά είναι ανόητη» και «πρέπει να βοηθάμε τα θύματα της βίας». Ο τρίτος παράγοντας περιλάμβανε ό, τι μπορεί να ονομαστεί *στάσεις εξουσίας*, δηλ. στοιχεία αναφορικά με τη δυνατότητα (και τη διάθεση) που αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τα ίδια τα άτομα για να ασκήσουν επιρροή στα προβλήματα βίαιης συμπεριφοράς. «Μπορώ, ή δεν μπορώ να επηρεάσω επεισόδια βίας στην τάξη μου» και «Δεν είναι δική μου δουλειά να κάνω κάτι για τη βία» (το τελευταίο στοιχείο κωδικοποιήθηκε αντίστροφα).

Αξιολόγηση της πρωτοβουλίας από τους μαθητές

Μετά την παρέμβαση, συγκεντρώθηκαν δεδομένα σχετικά με το πώς εξέλαβαν οι μαθητές την εκστρατεία («Χαμογελαστή Εβδομάδα») και τις επιδράσεις της. Ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις ακόλουθες δηλώσεις βάσει τετραβάθμιας κλίμακας: (0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=συμφωνώ, 3=συμφωνώ απόλυτα): «Η εκστρατεία ήταν απαραίτητη», «Μετά την εκστρατεία

άρχισα να σκέφτομαι διαφορετικά», «Η εκστρατεία ήταν ωφέλιμη», «Η βία στην τάξη μου μειώθηκε μετά την πρωτοβουλία», «Η εκστρατεία ήταν άχρηστη», «Το κλίμα στην τάξη μου βελτιώθηκε μετά την εκστρατεία», «Η εκστρατεία μου προκάλεσε άγχος και με έκανε να νιώθω άβολα», «Η εκστρατεία με έβαλε σε σκέψεις», «Η κατάσταση και τα συναισθήματα των θυμάτων μόνο επιδεινώθηκαν μετά την εκστρατεία».

Τα στοιχεία που δηλώνουν αρνητική εκτίμηση της εκστρατείας κωδικοποιήθηκαν αντίστροφα: έτσι η υψηλή βαθμολογία έδειχνε πάντα ικανοποίηση για την εκστρατεία υπό την καθοδήγηση συμμαθητών. Συμψηφίζοντας τη βαθμολογία του κάθε μαθητή και διαιρώντας τη συνολική βαθμολογία με τον αριθμό των στοιχείων, προέκυψε ένας δείκτης που έδειχνε γενική ικανοποίηση με την εκστρατεία. Η αξιοπιστία (Cronbach's alpha) αυτής της βαθμολογίας ήταν 0,86.

Το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές απουσίαζαν κατά τη διαδικασία συλλογής των πρώτων δεδομένων και κάποιοι άλλοι απουσίαζαν κατά τη δεύτερη, ενδεχομένως να επηρέαζε ως ένα βαθμό το αποτέλεσμα στο σχετικά μικρό δείγμα μαθητών. Έτσι, κατά την ανάλυση της μεταβολής της κατάστασης πριν και μετά την εκστρατεία, χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι πληροφορίες που λάβαμε από τους μαθητές που ήταν παρόντες και στις δυο συγκεντρώσεις (N=144).

Αποτελέσματα

Αναφορά επιθετικότητας από τα ίδια τα θύματα

Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε μια σαφής μείωση των αναφορών βίας από τα ίδια τα θύματα. Πριν από την εκστρατεία, 13 μαθητές (9.% δείγματος) ανέφεραν ότι αποτελούσαν συστηματικά στόχο βίας. Μετά την εκστρατεία, ο αριθμός αυτός μειώθηκε σε 6 μαθητές (4,2%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια και για τους μαθητές της έβδομης και της όγδοης τάξης στον Πίνακα 2. Στον πίνακα παρατηρούμε ότι οι περισσότερες περιπτώσεις αναφοράς βίας από τα ίδια τα θύματα σημειώθηκαν αρχικά, στα κορίτσια της έβδομης τάξης. Ωστόσο, αυτή ακριβώς η ομάδα παρουσίασε τα θετικότερα αποτελέσματα.

Πίνακας 2: Αναφορά βίας από τα ίδια τα θύματα: η συχνότητα μαθητών που ανέφεραν ότι αποτελούν θύματα βίας πριν και μετά την παρέμβαση (N = 144)

	<i>Πριν</i>	<i>Μετά</i>
Κορίτσια 7 ^{ης}	7 (14,6%)	1 (2,1 %)
Αγόρια 7 ^{ης}	4 (8,5%)	2 (4,3%)
Κορίτσια 8 ^{ης}	1 (4,5%)	2 (9,1%)
Αγόρια 8 ^{ης}	1 (3,7%)	1 (3,7%)
Σύνολο	13 (9%)	6 (4,2%)

Αναφορά βίας από συμμαθητές

Η αναφορά βίας από συμμαθητές εξετάστηκε με δύο τρόπους: πρώτον, εξετάζοντας πόσους από τους συμμαθητές τους χαρακτήριζαν ως «θύματα» οι μαθητές και δεύτερον, εξετάζοντας πόσοι μαθητές χαρακτηρίζονταν ως θύματα από τουλάχιστον τρεις (ή δύο) συμμαθητές τους. Με τον πρώτο τρόπο διαπιστώθηκε το πόσους κατά μέσο όρο συμμαθητές του, που δέχονται επιθέσεις συστηματικά, μπορεί να αντιληφθεί ένας μαθητής. Ο δεύτερος τρόπος δίνει πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό μαθητών-θυμάτων βίαιης συμπεριφοράς, για τον οποίο υπάρχει συμφωνία μεταξύ των συμμαθητών για το ρόλο τους ως θυμάτων. Τα αποτελέσματα της πρώτης ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και της δεύτερης στον Πίνακα 4.

Πίνακας 3: Αναφορά βίας από συμμαθητές: Ο μέσος αριθμός μαθητών που οι συμμαθητές τους ανέφεραν ότι δέχονται επιθέσεις από άλλους, πριν και μετά την παρέμβαση, με στατιστική σημαντικότητα των διαφορών (T1-T2)

	<i>Πριν (T1)</i>	<i>Μετά (T2)</i>	<i>Σημασία διαφορών</i>
Κορίτσια 7 ^{ης}	0,76	0,44	t(53) = 2.39, p < 0.05
Αγόρια 7 ^{ης}	0,54	0,66	ns
Κορίτσια 8 ^{ης}	0,09	0,23	ns
Αγόρια 8 ^{ης}	0,30	0,48	ns
Σύνολο	0,46	0,48	ns

Πίνακας 4: Αναφορά βίας από συμμαθητές: Ο αριθμός μαθητών που χαρακτηρίστηκαν ως θύματα βίας, πριν και μετά από την παρέμβαση από τουλάχιστον 3 συμμαθητές τους (ο αριθμός μαθητών που χαρακτηρίστηκαν θύματα από τουλάχιστον δύο συμμαθητές σε παρένθεση)

	<i>Πριν</i>	<i>Μετά</i>
Κορίτσια 7 ^{ης}	6 (9)	3 (5)
Αγόρια 7 ^{ης}	3 (6)	5 (5)
Κορίτσια 8 ^{ης}	0 (1)	0 (1)
Αγόρια 8 ^{ης}	1 (1)	1(3)
Σύνολο	10 (17)	9 (14)

Τα αποτελέσματα και των δύο συγκρίσεων έδειξαν ότι στα κορίτσια της έβδομης τάξης σημειώθηκε μια σαφής βελτίωση. Οι μαθητές αυτής της ομάδας αντιλήφθηκαν ότι μετά την πρωτοβουλία πολύ λιγότεροι, κατά μέσο όρο, συμμαθητές τους δέχονταν συστηματικά επίθεση. Από την άλλη πλευρά, πολύ λιγότεροι μαθητές θεωρήθηκαν θύματα από τρεις τουλάχιστον συμμαθητές τους. Ωστόσο, αν ρίξουμε μια συγκεντρωτική ματιά σε όλες τις τάξεις θα αντιληφθούμε ότι δε σημειώθηκε μείωση στην αναφορά βίας από συμμαθητές.

Μορφές βίαιης συμπεριφοράς που παρατήρησαν οι μαθητές

Όσον αφορά στις διάφορες μορφές βίαιης συμπεριφοράς που παρατήρησαν οι μαθητές, η αρχική κατάσταση (πριν από την παρέμβαση) ήταν σύμφωνη με μια παλιότερη έρευνα. Η λεκτική βία ήταν η πιο συχνή μορφή βίας που ανέφεραν οι μαθητές, με δεύτερη την έμμεση βία, τρίτη τις επιθέσεις κατά της ιδιοκτησίας και τέλος τη σωματική βία. Τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια είχαν παρατηρήσει σημαντικά περισσότερο έμμεση βία ($t(159) = 2,17, p < 0,05$), ενώ αντίθετα τα αγόρια είχαν παρατηρήσει πολύ μεγαλύτερο ποσοστό επιθέσεων κατά της ιδιοκτησίας απ' ό,τι τα κορίτσια ($t(152) = 2,59, p < 0,01$). Τα αγόρια είχαν παρατηρήσει επίσης ελαφρώς περισσότερη σωματική και λεκτική βία απ' ό,τι τα κορίτσια, οι διαφορές όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Η κλίμακα για τη συνολικά παρατηρούμενη βία (σωματική, λεκτική, έμμεση βίας) και επιθέσεων κατά της περιουσίας συνολικά – έδωσε την εικόνα της αρχικής κατάστασης (πριν από την παρέμβαση), η οποία συμφωνεί με την εικόνα που παρουσίασαν οι μαθητές στις αναφορές τους για τη βία, είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών της αρχικής βίας ($F(3) = 2,76, P < 0,05$) μεταξύ των κοριτσιών της 7^{ης} τάξης, των αγοριών της 7^{ης} τάξης, των

κοριτσιών της 8^{ης} τάξης και των αγοριών της 8^{ης} τάξης. Τα κορίτσια της 7^{ης} είχαν παρατηρήσει τα περισσότερα επεισόδια βίας, τα κορίτσια της 8^{ης} είχαν παρατηρήσει τα λιγότερα, ενώ τα αγόρια και των δύο ηλικιακών ομάδων βρίσκονταν ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες. Αυτό συμφωνεί με τις συχνότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η μεταβολή στην παρατηρηθείσα βία που εξετάστηκε χρησιμοποιώντας δοκιμασίες t-test κατά ζεύγη. Στη συνολική μέση τιμή της βίας που παρατηρήθηκε δε σημειώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των καταστάσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Μάλιστα, σημειώθηκε μικρή αλλά μη σημαντική αύξηση στη βία που παρατηρήθηκε μετά την παρέμβαση (μέση τιμή στο χρόνο 1 0,88, στο χρόνο 2 0,97, $p=0,07$).

Προκειμένου να ερμηνεύσουμε αυτή την τάση, θεωρήσαμε σημαντικό να λάβουμε πιο προσεκτικά υπόψη τις παρατηρήσεις βίας που έκαναν τα «θύματα του χρόνου 1», δηλαδή εκείνοι που ανέφεραν ότι ήταν θύματα πριν από την παρέμβαση. Ο λόγος ήταν ότι, εάν δεν υπήρχε πραγματική μείωση (αλλά ούτε και αύξηση) σε περιστατικά βίας μετά την παρέμβαση, αυτό θα έπρεπε *επίσης* να αντικατοπτρίζεται στις καταγραφές των μαθητών, που ήταν οι ίδιοι θύματα και που είχαν προσωπικά βιώματα βίαιης συμπεριφοράς. Εάν, ωστόσο, τα θύματα κατά το χρόνο 1, παρατήρησαν μείωση της βίας που δέχονταν, ενώ οι μαθητές που δεν ήταν θύματα κατά τον ίδιο χρόνο (1), δεν παρατήρησαν μείωση της βίας που δέχονταν τα θύματα-συμμαθητές τους, αυτή η ασυνέπεια θα μπορούσε πιθανότατα να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της αύξησης της ευαισθητοποίησης αναφορικά με τη βία και την ετοιμότητα να αναγνωρίζεται από τους παρατηρητές, δηλαδή από εκείνους που δεν ήταν οι ίδιοι θύματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν αυτή την άποψη. Παρατηρήθηκε *μείωση* των παρατηρήσεων/επισημάνσεων περιστατικών βίας από εκείνους που ανέφεραν ότι οι ίδιοι αποτελούσαν θύματα βίαιης συμπεριφοράς πριν από την παρέμβαση. Ωστόσο, αν κοιτάξουμε ξεχωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια, διαπιστώνουμε ότι η μείωση ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στα κορίτσια (Πίνακας 5). Τα αγόρια που αρχικά ανέφεραν ότι δέχονταν επιθέσεις, είχαν παρατηρήσει ακριβώς τον ίδιο βαθμό βίας πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αγόρια που δεν ήταν θύματα σημείωσαν σημαντική αύξηση στην επισήμανση των επεισοδίων βίας που παρατηρούσαν. Αυτές οι τάσεις εμφανίστηκαν και κατά τη διερεύνηση κάθε μορφής βίας ξεχωριστά. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, ότι στο επίπεδο της σωματικής βίας, το οποίο αρχικά ήταν πολύ χαμηλό, δε σημειώθηκε μείωση σε κανένα φύλο και σε καμιά «ομάδα» (θύματα/ μη-θύματα στο χρόνο 1).

Πίνακας 5: Βία που παρατηρήθηκε (μέση τιμή για την παρατηρούμενη λεκτική, σωματική και έμμεση βία και επιθέσεις κατά της παρουσίας) σε θύματα και μη-θύματα στο χρόνο 1 πριν και μετά την παρέμβαση, με στατιστική σημαντικότητα των διαφορών (T1- T2)

Φύλο και κατάσταση θύματος στο Χρόνο 1 (T1)	Παρατηρούμενη επιθετικότητα		
	Πριν (T1)	Μετά (T2)	Σημαντικότητα στατιστικής διαφοράς
Κορίτσια			
Θύματα σε T1	1,63	0,86	t(7) = 2,41, p < 0,05
Μη-θύματα σε T1	0,80	0,85	ns
Αγόρια			
Θύματα σε T1	1,22	1,22	ns
Μη-θύματα σε T1	0,85	1,08	t(65) = 3,25, p < 0,01

Στάσεις απέναντι στη βία

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι μαθητές είχαν εξαρχής υγιείς στάσεις για τη βία. Για παράδειγμα, 98,2 τοις εκατό (98,8% κορίτσια, 97,6% αγόρια) απλώς συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με τη δήλωση ότι «πρέπει να βοηθάμε τα θύματα βίαιης συμπεριφοράς» και 84,4 τοις εκατό (92,3% κορίτσια, 76,8% αγόρια) απλώς συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με τη δήλωση ότι «η βίαιη συμπεριφορά είναι ανόητη». Ωστόσο, 16,5 τοις εκατό (14,8% κορίτσια, 18,1% αγόρια) ανέφεραν ότι η βίαιη συμπεριφορά μερικές φορές “έχει πλάκα” και 24,1 τοις εκατό (21,3% κορίτσια, 26,8% αγόρια) ανέφεραν ότι για τη βίαιη συμπεριφορά ευθύνονται τα θύματα. Το 70,1 τοις εκατό (82,7% κορίτσια, 57,8% αγόρια) των μαθητών πίστευαν ότι μπορούν να επηρεάσουν το αν σημειώνονται ή όχι επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς στην τάξη τους. Από την άλλη πλευρά, 42,6 τοις εκατό (38,8% κορίτσια, 46,3% αγόρια) ένιωθαν ότι δεν είναι δική τους δουλειά να κάνουν κάτι για τη βία.

Το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν γενικά αντίθετοι με τη βία, φαίνεται, επίσης, από τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα των τριών στάσεων (υπέρ, κατά της βίας και δυνατότητα επιρροής) που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6: οι τάσεις εναντίον της βίας υπερτερούν καθαρά των αντίστοιχων τάσεων υπέρ της βίας. Επίσης, είναι ευδιάκριτες οι διαφορές με βάση το φύλο. Τα κορίτσια είχαν εξαρχής περισσότερο αρνητική στάση για τη βία σε σύγκριση με τα αγόρια (t(162) = 4,65, p < 0,001). Τα κορίτσια εξέφρασαν, επίσης, μεγαλύτερη προθυμία και δυνατότητα να κάνουν κάτι για τη βία, καθώς παρουσίασαν μεγαλύτερες τιμές από τα αγόρια στη δυνατότητα επιρροής (t(162) = 2,34, p < 0,05).

Όσον αφορά στις τιμές υπέρ της βίας, οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Οι στάσεις υπέρ και κατά της βίας παρουσίασαν αρνητική και σημαντική συσχέτιση μόνο στα αγόρια ($r = -0,27$, $p < 0,05$), ενώ ακόμη και σε αυτή την ομάδα η συσχέτιση δεν ήταν πολύ έντονη. Αυτό δείχνει ότι η στάση πολλών μαθητών είναι διφορούμενη, καθώς έχουν τάσεις τόσο υπέρ όσο και κατά της επιθετικότητας.

Συγκρίνοντας τη στάση των μαθητών απέναντι στη βία πριν και μετά την παρέμβαση με έλεγχο t-test κατά ζεύγη, διαπιστώθηκε ιδιαίτερα σημαντική αύξηση στις τιμές που σημείωσαν οι μαθητές αναφορικά με τη δυνατότητα επιρροής τους σε περιστατικά βίας στην τάξη τους ($t(142) = 3,85$, $p < 0,001$). Εξετάζοντας ξεχωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια, παρατηρήθηκε ότι αυτή η μεταβολή ήταν σημαντική μόνο στα κορίτσια. Αντίθετα, στα αγόρια σημειώθηκε σημαντική αύξηση στην τάση υπέρ της βίας ($t(71) = 3,29$, $p < 0,01$).

Επίσης, η συσχέτιση των τάσεων αυτών με το επίπεδο σπουδών έδειξε σημαντική αύξηση στις τιμές της δυνατότητας επιρροής στα κορίτσια της 7^{ης} και της 8^{ης}, ενώ αντίθετα, στα αγόρια της 8^{ης} έδειξε σημαντική αύξηση στη στάση υπέρ της βίας.

Πίνακας 6: Στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα πριν και μετά την παρέμβαση: μέσες τιμές των μαθητών, τυπικές αποκλίσεις και σημαντικές διαφορές (T1-T2)

Στάσεις	Πριν (T1)	Μετά (T2)	Σημαντική διαφορά
Υπέρ της επιθετικότητας			
Κορίτσια	0,73 (0,71)	0,65 (0,59)	ns
Αγόρια	0,90 (0,70)	1,14 (0,77)	$t(71) = 3,30, > p < 0,01$
Κατά της επιθετικότητας			
Κορίτσια	2,71 (0,50)	2,65 (0,52)	ns
Αγόρια	2,27 (0,66)	2,24 (0,75)	ns
Δυνατότητα επηρεασμού			
Κορίτσια	1,79 (0,66)	2,06 (0,64)	$t(70) = 3,99, p < 0,001$
Αγόρια	1,51 (0,65)	1,66 (0,74)	ns

Αξιολόγηση της εκστρατείας από τους μαθητές

Συνολικά, τα κορίτσια αξιολόγησαν την εκστρατεία περισσότερο θετικά σε σχέση με τα αγόρια. Οι τιμές που έδωσαν σχετικά με το βαθμό γενικής ικανοποίησης τους από την εκστρατεία, ήταν πολύ υψηλότερες από εκείνες των αγοριών ($t(160) = 5,32$, $p < 0,001$). Η θετικότερη αξιολόγηση των κοριτσιών παρουσιάζεται επίσης στον Πίνακα 7, όπου καταγράφονται οι απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών της 7^{ης} και της 8^{ης} τάξης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εκστρατείας.

Πίνακας 7: Η αξιολόγηση της εκστρατείας από τους μαθητές: συχνότητα απαντήσεων «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα» σε ποσοστά

	<i>Κορίτσια 7^{ης}</i>	<i>Κορίτσια 8^{ης}</i>	<i>Αγόρια 7^{ης}</i>	<i>Αγόρια 8^{ης}</i>
Η εκστρατεία ήταν απαραίτητη	84,0	84,6	64,2	51,6
Άρχισα να σκέφτομαι διαφορετικά μετά την εκστρατεία	65,2	53,8	38,4	30,3
Η εκστρατεία ήταν ωφέλιμη	48,9	56,0	28,8	24,2
Η επιθετική συμπεριφορά στην τάξη μου μειώθηκε μετά την εκστρατεία	40,4	41,7	34,0	15,1
Η εκστρατεία ήταν ανώφελη	10,0	26,9	34,0	48,5
Το κλίμα στην τάξη μου έγινε καλύτερο μετά την εκστρατεία	70,0	53,9	45,8	24,2
Η εκστρατεία με γέμισε άγχος και με έφερε σε δύσκολη θέση	10,2	4,0	15,4	12,1
Η εκστρατεία με έβαλε σε σκέψεις	89,8	76,9	44,2	39,4
Η κατάσταση και τα αισθήματα των θυμάτων μόνο επιδεινώθηκαν μετά την εκστρατεία	10,5	4,3	22,0	6,2

Θεωρήθηκε, επίσης, σημαντικό να ελεγχθεί η γνώμη που είχαν για την εκστρατεία τα «θύματα στο χρόνο 1», δηλαδή, εκείνοι που δήλωναν ότι ήταν θύματα βίαιης συμπεριφοράς πριν από την εκστρατεία. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι απ' ό,τι ήταν οι υπόλοιποι μαθητές συνολικά. Λίγα ήταν τα θύματα που θεώρησαν ότι η εκστρατεία δεν ήταν απαραίτητη ή ότι δε βοήθησε την κατάστασή τους. Ένα από τα θύματα στο χρόνο 1 ανέφερε ότι η εκστρατεία επιδείνωσε την κατάσταση των θυμάτων.

Πίνακας 8: Η αξιολόγηση της πρωτοβουλίας από τα θύματα: συχνότητα απαντήσεων μεταξύ εκείνων που ανέφεραν ότι ήταν θύματα πριν από την παρέμβαση

	<i>Συμφωνώ/ Συμφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ/ Διαφωνώ απόλυτα</i>
Η εκστρατεία ήταν απαραίτητη	11(84,7%)	2 (16,3%)
Άρχισα να σκέφτομαι διαφορετικά μετά την εκστρατεία	7 (58,3%)	5 (42,7%)
Η εκστρατεία ήταν ωφέλιμη	9 (69,2%)	3 (31,8%)
Η επιθετική συμπεριφορά στην τάξη μου μειώθηκε μετά την εκστρατεία	8 (61,6%)	5 (39,4%)
Η εκστρατεία ήταν ανώφελη	2 (15,4%)	11 (85,6%)
Το κλίμα στην τάξη μου έγινε καλύτερο μετά την εκστρατεία	10 (76,9%)	3 (24,1 %)
Η εκστρατεία με γέμισε άγχος και με έφερε σε δύσκολη θέση	3 (23,1 %)	10 (77,9%)
Η εκστρατεία με έβαλε σε σκέψεις	11 (84,6%)	2 (16,4%)
Η κατάσταση και τα αισθήματα των θυμάτων μόνο επιδεινώθηκαν μετά την εκστρατεία	1 (7,7%)	12 (93,3%)

Συζήτηση

Η εκστρατεία μαθητών κατά της βίας διαπιστώθηκε ότι επέδρασε θετικά στα κορίτσια, όχι όμως και στα αγόρια. Παρόλο που σημειώθηκε μείωση των αναφορών σε επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς από τα αγόρια, οι άλλες μετρήσεις μάλλον διέψευσαν παρά επιβεβαίωσαν αυτή τη διαπίστωση. Στα αγόρια παρατηρήθηκαν, ακόμη, και κάποιες αρνητικές προεκτάσεις: σημειώθηκε αύξηση στη στάση τους υπέρ της βίας. Επιπλέον, η πλειονότητα των αγοριών δε θεώρησε ωφέλιμη την εκστρατεία.

Μια ερμηνεία των διαφορετικών κατά φύλο αποτελεσμάτων θα μπορούσε ίσως να είναι το γεγονός ότι οι σύμβουλοι-συμμαθητές που πραγματοποίησαν την εκστρατεία ήταν όλα κορίτσια. Ενδεχομένως είναι δύσκολο για τα αγόρια στην εφηβεία να εμπλακούν σε μια εκστρατεία, την πρωτοβουλία της οποίας είχαν κορίτσια, τα οποία μάλιστα είναι συνομηλικά τους ή έστω λίγο μεγαλύτερης ηλικίας από αυτά. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο έγινε η προσέγγιση του προβλήματος στο πλαίσιο της εκστρατείας (το κεντρικό μέρος της όλης εκστρατείας ήταν συζητήσεις σε μικρές ομάδες) μπορεί να μην είναι ο πολύ φυσικός τρόπος προκειμένου για τα αγόρια να ασχοληθούν με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μπορεί να θεώρησαν την εκστρατεία ως «κοριτσιίστικα πράγματα» - γεγονός, που είχε ως αποτέλεσμα την εκδήλωση μιας αντιδραστικής ή «πολύ ανδρικής» (macho) στάσης. Στο παρελθόν οι Peterson και Rigby (1999) είχαν καταλήξει σε ανάλογα συμπεράσματα. Σύμφωνα με μια μελέτη του Cowie (2000), τα αγόρια είπαν ότι προτιμούσαν υπηρεσίες υποστήριξης από συμμαθητές, και όχι από συμμαθήτριά τους. Στην ίδια μελέτη, οι μαθητές που παρείχαν υπηρεσίες υποστήριξης, δήλωσαν, επίσης, ότι τους πλησίαζαν και ζητούσαν τη βοήθειά τους περισσότερο συχνά μαθητές του ίδιου μ' αυτούς φύλου. Όπως συμπέρανε ο Cowie (2000, σελ. 95), «στα μικτά σχολεία πρέπει να συνεχίσουν να αναζητούν τρόπους για να εμπλακούν στα συστήματα υποστήριξης συνομηλίκων περισσότερο άνδρες εκπαιδευτικοί και περισσότερα αγόρια».

Είναι γνωστό και επιβεβαιώθηκε και από τη μελέτη αυτή, ότι η στάση των κοριτσιών προς τη βία είναι περισσότερο αρνητική συγκριτικά με εκείνη των αγοριών. Είναι πιθανό να είναι αυτός ένας λόγος για τον οποίο η εκστρατεία είχε τέτοια αποτελεσματικότητα στα κορίτσια: το μήνυμά της ήταν «εξαρχής αποδεκτό από τα κορίτσια» (βλ. επ. Tulloch, 1998). Τα αγόρια τουλάχιστον εκείνα που έχουν άμεση ανάμειξη στα επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς, προφανώς χρειάζονται κάτι άλλο πέρα από συζητήσεις προκειμένου να τη σταματήσουν (ίσως αυστηρότερους κανόνες και ποινές;). Από την άλλη, το να προσπαθούμε να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά των βίαιων μαθητών με το να μεταβάλλουμε το ρόλο των εξωτερικών παρατηρητών,

δηλαδή των μαθητών που παρευρίσκονται σε επεισόδια βίας χωρίς όμως να συμμετέχουν, ίσως να μην είναι ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος. Το πιο πιθανό είναι ότι οι μαθητές που εμπλέκονται πολύ ενεργά σε επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς δε θα επηρεαστούν άμεσα και θεαματικά από την αλλαγή της στάσης των συμμαθητών τους. Πιθανόν απαιτείται αρκετός χρόνος για να συνειδητοποιήσουν αυτή την αλλαγή στη συμπεριφορά των συμμαθητών τους και να επηρεαστούν. Κάτι τέτοιο θα άξιζε να διερευνηθεί και στο μέλλον.

Από την άλλη, πολύ λίγα ήταν τα αγόρια που αποτελούσαν θύματα βίας σε αυτό το σχολείο. Επομένως, η γενίκευση του ότι τέτοιου είδους εκστρατείες δεν είναι αποτελεσματικές για αγόρια μπορεί να είναι πολύ βιαστική: για την επιβεβαίωση αυτής της παρατήρησης απαιτούνται περισσότερα δεδομένα με περισσότερα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς. Επίσης, δε γνωρίζουμε την εικόνα που θα είχε διαμορφωθεί, εάν στην εκστρατεία συμμετείχαν και αγόρια-σύμβουλοι, οι οποίοι θα διηύθυναν τις συζητήσεις κ.λπ. Αυτό είναι αρκετά κατανοητό. Ωστόσο, και μόνο το γεγονός ότι οι σύμβουλοι *ήταν* κορίτσια στο σύνολό τους δείχνει ότι τα αγόρια δεν έχουν την ίδια προθυμία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες για την αντιμετώπιση της βίας (βλ. επίσης Cowie, 1998, 2000, Naylor and Cowie, 1999).

Από την άλλη, η αποτελεσματικότητα της εκστρατείας στα κορίτσια μπορεί να θεωρηθεί ως αρκετά αξιόπιστη διαπίστωση, δεδομένου ότι αναδεικνύεται με βάση αρκετούς δείκτες: μείωση στις αναφορές βίας από τα ίδια τα θύματα και για άλλους συμμαθητές τους, μείωση των παρατηρήσεων/επισημάνσεων επεισοδίων βίας από κορίτσια που αρχικά ανέφεραν ότι ήταν θύματα, σημαντική αύξηση της στάσης για τις δυνατότητες επηρεασμού στα κορίτσια και γενική ικανοποίηση με την εκστρατεία. Επιπλέον, δεν υπάρχει το ενδεχόμενο τα θύματα της βίαιης συμπεριφοράς απλά να *σταμάτησαν να αναφέρουν ότι* υφίστανται βίαιη συμπεριφορά, επειδή ήθελαν να αποφύγουν κι άλλες σχετικές εκστρατείες και προσοχή στο πρόβλημά τους. Η αξιολόγηση της εκστρατείας από τα ίδια τα θύματα δεν υποστηρίζει κάτι τέτοιο: οι περισσότεροι μαθητές τη βρήκαν ωφέλιμη, κυρίως όμως εκείνοι που κατά την πρώτη συγκέντρωση δεδομένων είχαν αναφέρει ότι οι ίδιοι ήταν θύματα. Βέβαια, τα θύματα στο «χρόνο 1» ήταν πολύ λίγα σε αριθμό (N=13, βλ. Πίνακα 2). Ωστόσο, έχει εξαιρετική σημασία να μάθουμε πώς τα ίδια τα θύματα βίωσαν την εκστρατεία και τα αποτελέσματά της. Το να γνωρίζουμε απλά ότι οι μαθητές γενικά θεώρησαν ωφέλιμη την εκστρατεία, δεν εγγυάται ότι εκείνοι που πράγματι χρειάζονταν βοήθεια την έλαβαν κιόλας.

Η μελέτη αυτή αναδεικνύει το ερώτημα του ποιος είναι ο πλέον έγκυρος τρόπος για να αποτιμηθεί η έκταση των προβλημάτων των βίαιων μαθητών και των θυμάτων βίας σε μια σχολική τάξη. Παρόλο που διάφορες μετρήσεις φαίνεται να

δίνουν λίγο-πολύ την ίδια εικόνα, αξίζει να επισημάνουμε ότι κάποιες μετρήσεις φαίνεται να αλλάζουν ευκολότερα από άλλες. Για παράδειγμα, οι αναφορές βίας από τα ίδια τα θύματα φαίνεται να μειώνεται «ευκολότερα» μέσα από παρεμβατικές δράσεις. Από την άλλη, η μέτρηση της «παρατηρούμενης βίας» μπορεί αυτόματα να δηλώνει ότι η βία συνεχίζεται ή ακόμη και αυξάνεται, τουλάχιστον μεταξύ εκείνων, που δεν είναι οι ίδιοι θύματα. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να προταθεί ως προς αυτό είναι η αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών εκείνων που δεν ήταν θύματα οι ίδιοι για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Ωστόσο, δε γνωρίζουμε μέχρι τώρα τι μας δείχνουν πραγματικά οι διάφορες μετρήσεις, και επομένως συνιστούμε τη χρήση πολλαπλών εκτιμήσεων στις μελέτες παρέμβασης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των σχετικών ευρημάτων.

Η μελέτη αυτή έχει πολλούς περιορισμούς. Πρώτα-πρώτα, η εκστρατεία ήταν πολύ σύντομη, καθώς οι κύριες δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν μέσα σε μια εβδομάδα. Σε πολλές παρεμβατικές μελέτες γίνεται δουλειά επί σειρά μηνών ή και ετών, πριν από την τελική αποτίμηση των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης (Eslea and Smith, 1998, Olweus, 1991, Pepler *et al.*, 1993, Smith, 1997). Από την άποψη αυτή, μπορεί να προκαλεί έκπληξη το ότι είχαμε τόσο ενθαρρυντικά αποτελέσματα από τα κορίτσια. Ωστόσο, δε γνωρίζουμε εάν σημειώθηκαν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Οι μετρήσεις μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκαν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα μετά τη λήξη της εκστρατείας και ενδέχεται τα θετικά αποτελέσματα των κοριτσιών σταδιακά να εξαφανιστούν μελλοντικά και η κατάσταση να επανέλθει στο σημείο από όπου ξεκίνησε.

Δεύτερον, δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου. Το ζήτημα της ομάδας ελέγχου είναι πάντοτε δύσκολο σε τέτοιου είδους μελέτες, λόγω των ηθικών προβλημάτων που ανακύπτουν καθώς ορισμένες τάξεις αφήνονται χωρίς παρέμβαση και λαμβάνονται υπόψη μόνο στις μετρήσεις. Είναι, επίσης, αλήθεια ότι δεν μπορούν να υπάρχουν “καθαρές” ομάδες ελέγχου, καθώς στα περισσότερα σχολεία πραγματοποιείται *κάποια* δράση για την αντιμετώπιση της βίας ούτως ή άλλως. Για παράδειγμα, στη μελέτη Sheffield (Whitney *et al.*, 1994), ορισμένα από τα σχολεία “της ομάδας ελέγχου” έκαναν πολύ περισσότερη δουλειά κατά της βίας από ό,τι τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Οπωσδήποτε, χωρίς ομάδα ελέγχου αμφισβητείται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Είναι πιθανό, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα να αντικατοπτρίζουν μια «φυσική» μείωση της βίας κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς: είναι γνωστό ότι τουλάχιστον οι προσωπικές αναφορές των θυμάτων μειώνονται καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν και πηγαίνουν από την έβδομη στην όγδοη τάξη (Olweus, 1991). Είναι, επίσης, γνωστό ότι η επανάληψη των μετρήσεων σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα επηρεάζει τις απαντήσεις των

μαθητών. Γι' αυτούς τους λόγους, θα ήταν σκόπιμη η ύπαρξη μιας ομάδας ελέγχου με μετρήσεις στους χρόνους 1 και 2, αλλά χωρίς παρεμβατική εκστρατεία.

Έχει ιδιαίτερη σημασία να σημειωθεί ότι δεν είναι όλες οι παρεμβάσεις αποτελεσματικές για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Κάθε φορά που πραγματοποιείται μια παρέμβαση σε ένα σχολείο ή σε μια τάξη, οι ενήλικες πρέπει να επιβεβαιώνουν στη συνέχεια αν τα θετικά αποτελέσματα, στα οποία αποσκοπούσε η παρέμβαση, σημειώθηκαν ή όχι πράγματι. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, αυτό δεν είναι σε καμία περίπτωση αυτονόητο και ορισμένα από τα θύματα μπορεί ακόμη και να νιώθουν ότι η κατάστασή τους επιδεινώθηκε. Ακόμη κι αν αποτελούν μειονότητα, πρέπει να αναληφθεί περαιτέρω δράση προκειμένου να βελτιωθεί η κατάστασή τους.

Σημείωση

1. Το MLCW είναι ένας οργανισμός με 530 τοπικά όργανα σε όλη τη χώρα. Περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά προγράμματα, στόχος των οποίων είναι να διασφαλίσουν το συμφέρον των παιδιών και των οικογενειών.

BIBΛIOΓPAΦIA

- AHMAD, Y. & SMITH, P. (1994). 'Bullying in schools and the issue of sex differences'. In: ARCHER, J. (Ed) *Male Violence*. London: Routledge, 70-83.
- COWIE, H. (1998). 'Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying', *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125.
- COWIE, H. (2000). 'Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying in English schools', *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- COWIE, H. & SHARP, S. (1994). 'Tackling bullying through the curriculum'. In: SMITH, P. & SHARP, S. (Eds) *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge, 84-107.
- ESLEA, M. & SMITH, P. (1998). 'The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools', *Educational Research*, 40, 203-218.
- MENESINI, E., ESLEA, M., SMITH, P., GENTA, M.L., GIANNETTI, E., FONZI, A. & COSTABILE A. (1997). 'Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school', *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- MUNTHE, E. (1989). 'Bullying in Scandinavia' In: ROLAND, E. and MUNTHE, E. (Eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton, 66-78.
- NAYLOR, P. and COWIE, H. (1999). 'The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils', *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- O'CONNELL, P., PEPLER, D- and CRAIG, W. (1999). 'Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention', *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- OLWEUS, D. (1978) *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping-boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- OLWEUS, D. (1991). 'Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program'. In: PEPLER, D. and RUBINJ K (Eds) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 411-448.
- OLWEUS, D. & ALSAKER, F. (1992). 'Assessing change in cohort-longitudinal study with hierarchical data' In: MAGNUSSON, D. and BERGMAN, L (Eds) *Problems and Methods in Longitudinal Research: Stability and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 107-132.
- PEPLER, D., CRAIG, W., ZIEGLER, S. & CHARACH, A. (1993). 'A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation.' In: TATTUM, D. (Ed) *Understanding and Managing Bullying*. London: Heinemann, 76-93.
- PETERSON, L. & RIGBY, K. (1999). 'Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers', *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.
- RIVERS, I. & SMITH, P. (1994). 'Types of bullying behaviour and their correlates', *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- ROLAND, E. (1989). 'A system oriented strategy against bullying'. In: ROLAND, E. & MUNTHE, E. (Eds) *Bullying. An International Perspective*. London: David Fulton, 143-151.
- SALMIVALLI, C. (1998). '*Koulukiusaaminen. Kalvosarjat peruskouduun ala- ja ylaasteelle seka oppilashuoltohenkilostolle [School bullying: Overhead*

transparencies and supplementary materials for the primary schools, for the secondary schools, and for the student welfare personnel]. Helsinki: Edita.

- SALMIVALLI, C. (1999). 'Participant role approach to school bullying: implications for interventions', *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJORKQVIST, K., OSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (1996). 'Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group', *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN, M. & LAGERSPETZ, K. (1998). 'Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up', *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- SHARP, S. & COWIE, H. (1994). 'Empowering pupils to take positive action against bullying'. In: PEPLER, D. and RUBIN, K. (Eds) *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, 108-131.
- SHARP, S. & SMITH, P. (1994). *Tackling and Bullying in your school. A Practical Handbook of Teachers*. London: Routledge.
- SMITH, P. (1991). 'The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups', *Psychologist*, 4, 243-248.
- SMITH, P. (1997). 'Bullying in schools: the UK experience and the Sheffield anti-bullying project', *Irish journal of Psychology*, 18, 191-201.
- SMITH, P. & SHARP, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- SUTTON, J. & SMITH, P. (1999). 'Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach', *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- TULLOCH, M. (1998). 'Australian schoolchildren's perceptions of television representations of bullying and victimization.' In: SLEE, P. and RIGBY, K. (Eds) *Children's Peer Relations*. London: Routledge, 215-226.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. (1993). 'A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools', *Educational Research*, 35, 3-25.
- WHITNEY, I., RIVERS, I., SMITH, P. & SHARP, S. (1994). 'The Sheffield project: methodology and findings.' In: SMITH, P. & SHARP, S. (Eds) *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge, 20-56.

2.2 ΝΤΑΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΝΤΑΗΔΕΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Η ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ¹⁸

Αναστασία Χουντουμάδη & Λένα Πατεράκη¹⁹

Περίληψη

Οι διαφορές στις στάσεις και τα αισθήματα τόσο απέναντι στους νταήδες όσο και απέναντι στο νταηλίκι (βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό), διερευνήθηκαν μεταξύ 1312 μαθητών ηλικίας από 8 έως 12, στην ευρύτερη περιφέρεια των Αθηνών, στην Ελλάδα. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σχετικά με το ζήτημα της βίαιης συμπεριφοράς. Εξετάστηκαν, επίσης, οι απόψεις των μαθητών για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό. Δεκαπέντε τοις εκατό (15%) των δραστών απάντησαν ότι δεν αισθάνονται «τίποτα το ιδιαίτερο», όταν παρίστανται σε περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού και λιγότεροι «δράστες» σε σύγκριση με τα θύματα ανέφεραν ότι «είναι πολύ δυσάρεστο». Περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια δήλωσαν ότι καταλαβαίνουν το λόγο για τον οποίο ορισμένοι μαθητές συμπεριφέρονται βίαια και ανέφεραν ότι τους συμπαθούν γιατί είναι «μάγκες». Σύμφωνα με τα έντυπα που συμπλήρωσαν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έχουν μιλήσει πολύ λιγότερο από τους γονείς στα θύματα και στους νταήδες/θύματα γι' αυτού του είδους τη συμπεριφορά. Επιπλέον, οι μισοί μαθητές περίπου δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τέτοιες συμπεριφορές. Το συμπέρασμα από την έρευνα αυτή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι σχολικές κοινότητες χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το φαινόμενο της βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού.

¹⁸ Δημοσίευση: Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness, *Educational Review*, Vol. 53, No. 1, pp. 19-26

¹⁹ Κολέγιο Deere, Αμερικανικό Κολέγιο της Ελλάδας, Αγία Παρασκευή, Ελλάδα. *Αλληλογραφία*: Α. Χουντουμάδη, τμήμα Ψυχολογίας, Κολέγιο Deere, Αμερικανικό Κολέγιο της Ελλάδας, Γραβιάς 6, 153 42 Αγία Παρασκευή, Ελλάδα.

Εισαγωγή

Η βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμός είναι μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να προκύψει σε οποιαδήποτε ανθρώπινη ομάδα. Η έρευνα για τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό ξεκίνησε και υπήρξε ιδιαίτερα εκτενής στη Σκανδιναβία. Ο Olweus (1993), πρωτοπόρος σε αυτόν τον τομέα της έρευνας, ορίζει τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό ή τον εξαναγκασμό ως περιπτώσεις «όπου ένας μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα, κατά τακτά χρονικά διαστήματα, σε αρνητικές πράξεις που προέρχονται από έναν, ή περισσότερους μαθητές» (σ. 9). Ο ορισμός αυτός υπογραμμίζει την άμεση σωματική διάσταση αυτής της συμπεριφοράς (χτύπημα, σπρώξιμο κ.τ.λ.), καθώς επίσης και την έμμεση λεκτική διάσταση (κοροϊδία, απειλή, «δούλεμα»). Επιπλέον, η βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμός, μπορεί, ορισμένες φορές, να πάρει τη μορφή πιο έμμεσης συμπεριφοράς, όπως κοινωνικός αποκλεισμός και διάδοση μιας φήμης. Ο Olweus, (1993), πρότεινε ότι, για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό (bullying), θα πρέπει να υπάρχει μια ανισότητα ως προς τη δύναμη, όπου, ο/η μαθητής/-τρια που είναι αποδέκτης αυτού του είδους της αρνητικής δράσης αδυνατεί παντελώς να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της, καθώς είναι αδύναμος/-η απέναντι στο δράστη.

Από μια σειρά σχετικών μελετών που πραγματοποιήθηκαν στη Νορβηγία και στη Σουηδία σε παιδιά ηλικίας 8–16, ο Olweus (1978, 1991, 1993, 1994) διαπίστωσε ότι περίπου το 9% των μαθητών του δείγματος ανέφερε ότι είχε υποστεί βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό, ενώ το 7% ισχυρίστηκε ότι είχε προβεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορά ανά «μεγαλύτερα ή μικρότερα χρονικά διαστήματα».

Από τη στιγμή που υπήρξαν επίσημες μελέτες του φαινομένου, οι ερευνητές σε πολλές άλλες χώρες - συμπεριλαμβανομένης της Αγγλίας, της Αυστραλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, της Ιταλίας, του Βελγίου, της Πορτογαλίας και της Ελλάδας - ανέφεραν επίσης ότι αυτό το φαινόμενο αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για τα σχολεία (Perry et al., 1988, Whithy & Smith, 1993, Slee, 1994, Menessini et al., 1997, Tomas de Almeida, 1999, Vettenboyrq, 1999, Πατεράκη & Χουντουμάδη, υπό έκδοση).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα του συγκεκριμένου φαινομένου στράφηκε περισσότερο στις στάσεις, τα συναισθήματα, τις φιλίες και τη δημοτικότητα των παιδιών που εμπλέκονται σε αυτού του είδους τις ενέργειες, είτε ως δράστες είτε ως θύματα, και τις μακροχρόνιες επιπτώσεις της βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού στα παιδιά (Randal, 1995, Ladd et al., 1997). Αποτελέσματα, τα οποία βασίστηκαν σε έρευνα με Ιταλούς μαθητές (Menessini et al., 1997), έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά συμπονούσαν τα θύματα. Τα κορίτσια, μάλιστα, εμφανίζονταν περισσότερο

ενοχλημένα από τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό σε σχέση με τα αγόρια. Περισσότεροι δράστες από ό,τι θύματα ανέφεραν πως ήταν πρόθυμοι να κατανοήσουν αυτούς, που συμπεριφέρονταν βίαια σε άλλους και έτειναν να συμμετέχουν σε πράξεις κακομεταχείρισης-εκφοβισμού παιδιών που δε συμπαθούσαν. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, ηλικίας 11–14, ένοιωθαν περισσότερη συμπάθεια για τα θύματα από ό,τι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά.

Οι Boulton και Underwood (1992) στη μελέτη τους, η οποία αφορούσε 296 μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου στο Yorkshire, βρήκαν ότι, το 20,1% του συνόλου των μαθητών ενοχλείται, όταν κάποια άτομα κακομεταχειρίζονται κάποια άλλα. Όταν ζητήθηκε από τους δράστες να περιγράψουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με την άσχημη συμπεριφορά τους απέναντι σε άλλα παιδιά, το 34% δήλωσε ότι αισθάνεται «χαρά και ικανοποίηση», το 34,8% «οργή και θυμό» ενώ το 26% «δυστυχία».

Η Borg (1998), ζήτησε από τους δράστες να περιγράψουν τα συναισθήματά τους μετά την πράξη τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πιο συνήθεις αντιδράσεις ήταν: «λύπη» (49,8%), «αδιαφορία» (40,6%) και «ικανοποίηση» (20,9%). Στην ίδια μελέτη, ζητήθηκε από τα θύματα να περιγράψουν τη δική τους αντίδραση όταν βίωσαν από ένα περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς. Η πιο συνήθης αντίδραση που αναφέρθηκε ήταν: «δεν έκανα τίποτα» (31%), «ζήτησα τη βοήθεια των γονέων μου» (29,6%) και «το είπα στον/στην καλύτερό/ή μου φίλο/η» (27,4%). Τα κορίτσια-θύματα ανέφεραν, με μεγαλύτερη συχνότητα από τα αγόρια, ότι μοιράστηκαν το γεγονός με μια φίλη και ότι ζήτησαν βοήθεια των γονέων.

Οι Perren και Alsaker (1998), ερευνώντας τις φίλες και τη δημοτικότητα των δραστήων και των θυμάτων σε περιβάλλον νηπιαγωγείου, βρήκαν ότι τα θύματα ήταν λιγότερο δημοφιλή και είχαν λιγότερους φίλους για παιγνίδι. Οι δράστες αντίθετα ήταν περισσότερο δημοφιλείς και είχαν περισσότερους φίλους. Πιο πρόσφατα, οι Boulton και Smith (1994) διαπίστωσαν ότι οι δράστες δημιουργούσαν αντιφατικά συναισθήματα ή απορρίπτονταν από τα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν πληροφορούνται πάντοτε τα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού. Οι Whitney και Smith (1993) ανέφεραν ότι περίπου τα μισά από τα θύματα δεν αναφέρουν τα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού στους ενήλικες, με τους εκπαιδευτικούς να έρχονται δεύτεροι, σε σχέση με τους γονείς.

Η μελέτη αυτή έχει στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών του Δημοτικού στην Αθήνα, τόσο για τους δράστες περιστατικών βίας όσο και για τα ίδια τα περιστατικά βίας. Δεύτερος στόχος της έρευνας είναι εξετάσει τη

γνώμη των μαθητών για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων όσον αφορά στο συγκεκριμένο φαινόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι μας ήταν: (α) να διερευνήσουμε τις στάσεις και τα συναισθήματα τόσο προς τους δράστες όσο και προς τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό, (β) να εξετάσουμε εάν οι συμπεριφορές αυτές, οι στάσεις και τα συναισθήματα επηρεάζονται από την ηλικία και το φύλο και (γ) να περιγράψουμε το επίπεδο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και των γονέων για το φαινόμενο της βίαιης συμπεριφοράς, έτσι όπως παρουσιάζεται από τους ίδιους τους μαθητές.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 1312 μαθητές συνολικά (51% κορίτσια, 49% αγόρια), οι οποίοι φοιτούσαν στη δευτέρα (7–8 ετών), τρίτη (8–9 ετών), τετάρτη (9–10) και πέμπτη τάξη Δημοτικού (10–11). Το δείγμα συγκροτήθηκε από οκτώ δημόσια σχολεία και ένα ιδιωτικό. Τα δημόσια σχολεία επιλέχθηκαν τυχαία από έναν κατάλογο δημοτικών σχολείων, από τέσσερις περιοχές της ευρύτερης περιοχής της πόλης των Αθηνών. Τα σχολεία αυτά αντιπροσώπευαν όλες τις κοινωνικο-οικονομικές περιοχές της πόλης. Το δείγμα αποτελούνταν από 14 τμήματα της δευτέρας τάξης και 16 τμήματα από κάθε μία από τις τάξεις τρίτη, τετάρτη και πέμπτη. Κάθε τμήμα είχε κατά μέσο όρο 20 μαθητές, ενώ ο συνολικός αριθμός των μαθητών σε κάθε σχολείο κυμαινόταν μεταξύ 150 και 400.

Πίνακας Ι. Συχνότητα μαθητών οι οποίοι έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις στο ερώτημα «τι αισθάνεστε όταν βλέπετε ένα μαθητή να πέφτει θύμα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού;»

Απαντήσεις	Θύμα (n=180)	Δράστης (n=78)	Δράστης/θύμα (n=60)	Υπόλοιπο (n=826)
Είναι πολύ δυσάρεστο	136(75.6)	41(52.6)	42(70.0)	624(75.5)
Είναι λίγο δυσάρεστο	33(18.3)	25(32.1)	13(21.7)	152(18.4)
Τίποτα το ιδιαίτερο	11(6.1)	12(15.4)	5(8.3)	50(6.1)

Σημείωση: Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αντιστοιχούν σε ποσοστά.

Υλικό και Διαδικασία

Χρησιμοποιήσαμε το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο για τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Olweus (1993), τροποποιήθηκε αργότερα από τον P.K. Smith (προσωπική επικοινωνία, 11 Απριλίου 1997) και το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα και τη γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 34 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν (α) στους τύπους και τη συχνότητα της βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού, (β) στις αντιδράσεις των μαθητών στα περιστατικά βίας, (γ) στη στάση απέναντι στη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό και τους δράστες και (δ) στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων όσον αφορά στη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα τρία τελευταία τμήματα του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στη σχολική αίθουσα από δύο εκπαιδευμένους βοηθούς ερευνητές, οι οποίοι διάβασαν δυνατά τις τυποποιημένες οδηγίες, τον ορισμό του φαινομένου και τις ερωτήσεις. Οι μαθητές απάντησαν στις ερωτήσεις ανώνυμα. Οι εκπαιδευτικοί δεν παρευρίσκονταν στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια της πενήντάλεπτης αυτής διαδικασίας.

Κριτήρια Ταυτοποίησης

Οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/ες ανέφεραν ότι απετέλεσαν στόχο βίαιης συμπεριφοράς «μία ή αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα», θεωρήθηκαν θύματα. Δράστες ήταν οι μαθητές/-τριες εκείνοι, οι οποίοι/ες παραδέχθηκαν ότι συμμετείχαν σε κάποια μορφή βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού «μία ή αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα». Οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/ες ανέφεραν ότι υπήρξαν τόσο στόχοι όσο και δράστες, θεωρήθηκαν δράστες/θύματα.

Αποτελέσματα

Στάσεις/Συναίσθημα απέναντι στη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό

Συλλέξαμε απαντήσεις για το συγκεκριμένο φαινόμενο, οι οποίες αποτύπωναν τις αντιδράσεις των μαθητών, όταν έβλεπαν άλλους να πέφτουν θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού. Τόσο τα θύματα, όσο και τα παιδιά, που δήλωσαν ότι δεν ανήκαν, ούτε στην κατηγορία του δράστη, ούτε σε αυτή του δράστη/θύματος, ανέφεραν, σε πολύ μικρό ποσοστό (6,1%), ότι δεν αισθάνονται «τίποτα το ιδιαίτερο», όταν βλέπουν ένα παιδί να πέφτει θύμα βίαιης συμπεριφοράς-

εκφοβισμού, σε αντίθεση με το 15,4% των δραστών, οι οποίοι ανέφεραν το ίδιο [χ^2 (σ.κ.1) = 5,76, $p = 0.02$] (βλέπε πίνακα I). Όπως ήταν αναμενόμενο, λιγότεροι δράστες (52,6%) από ό,τι θύματα (75,6%) ανέφεραν πως «αισθάνονται άσχημα» όταν βλέπουν ένα παιδί να πέφτει θύμα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού [χ^2 (σ.κ.1) = 13,35, $p = 0.000$].

Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές (68,8%) ανέφεραν ότι η επιθετική-βίαιη συμπεριφορά «τους ενοχλεί» - μια άποψη, η οποία εκφράζεται πολύ περισσότερο από τα θύματα σε σχέση με τους δράστες [χ^2 (σ.κ.1) = 8,52, $p = 0.003$]. Όπως ήταν αναμενόμενο, περισσότεροι δράστες (32,9) από ό,τι θύματα (12,0) παραδέχτηκαν ότι κατανοούν αυτού του είδους τη συμπεριφορά [χ^2 (σ.κ.1) = 15,45, $p = 0.000$]. Επιπλέον, περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια κατανοούσαν το λόγο, για τον οποίο ορισμένοι μαθητές φέρονται βίαια-εκφοβίζουν [17,5 έναντι 8,2%, χ^2 (σ.κ.1) = 15,28, $p = 0.000$].

Όσον αφορά στη στάση απέναντι στους ίδιους τους δράστες, αν και η πλειονότητα των μαθητών ανέφερε ότι δεν ήθελε να τους κάνει παρέα (60,1%), περίπου το ένα τέταρτο των θυμάτων και των μαθητών, οι οποίοι δεν χαρακτήρισαν τον εαυτό τους, ούτε ως θύμα, ούτε ως δράστη, ισχυρίστηκε ότι δεν το έχει σκεφτεί. Επιπρόσθετα, υπήρξε ένας σημαντικός αριθμός δραστών (23,4%) και δραστών/θυμάτων (23,6%), ο οποίος ανέφερε ότι «τους συμπαθούν γιατί είναι παλικαράδες/μάγκες 'cool'» (βλέπε Πίνακα II). Σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός αγοριών δήλωσαν ότι συμπαθούν αυτούς που φέρονται βίαια και εκφοβίζουν τους άλλους «γιατί είναι παλικαράδες/μάγκες 'cool'» [χ^2 (σ.κ.1) = 26,1, $p = 0.000$].

Ρωτήσαμε, τέλος, τους δράστες και τους δράστες/θύματα για τα συναισθήματά τους μετά την πράξη τους. Το 31% των δραστών απάντησε ότι «τους άξιζε», ενώ το 38,9% ότι «αισθάνθηκα λύπη». Οι δράστες/θύματα ανέφεραν με την ίδια συχνότητα (27,7%) ότι, όταν φέρονταν βίαια-εκφοβίζαν άλλους, ένιωθαν «λύπη», «άσχημα» και ότι τα θύματα «το άξιζαν».

Πίνακας II. Συχνότητα μαθητών οι οποίοι έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις στο ερώτημα «τι σκέφτεστε για αυτούς οι οποίοι φέρονται βίαια-εκφοβίζουν τους άλλους;»

Απαντήσεις	Θύμα (n=146)	Δράστης (n=64)	Δράστης/θύμα (n=55)	Υπόλοιπο (n=646)
Τους συμπαθώ γιατί είναι μάγκες	5 (3.4)	15 (23.4)	13 (23.6)	22 (3.4)
Τους φοβάμαι	22 (15.1)	10 (15.6)	6 (10.9)	31 (4.8)
Δεν τους κάνω παρέα	86 (58.9)	21 (32.8)	25 (45.5)	416 (64.4)
Δεν μου αρέσει αυτό που κάνουν				
Δεν το έχω σκεφτεί	33 (22.6)	18 (28.1)	11 (20.0)	177 (27.4)

Σημείωση: Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αντιστοιχούν σε ποσοστά

Η εξέταση των διαφορών με βάση το φύλο αναδεικνύει ορισμένες τάσεις, οι οποίες θα αναφερθούν περιγραφικά μόνο, καθώς οι αριθμοί ήταν μικροί και δεν υπολογίστηκαν στατιστικά. Τα αγόρια, είτε ως θύματα, είτε ως δράστες/θύματα ανέφεραν συχνότερα από τα κορίτσια ότι τα θύματα «το άξιζαν» (34,5% έναντι 14,28%). Ταυτόχρονα, εξέφραζαν πιο συχνά από τα κορίτσια την ανησυχία ότι «θα τους μάλωναν οι δάσκαλοι ή οι γονείς» (28,3% έναντι 9,52%). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις αντιδράσεις μεταξύ των μαθητών διαφορετικών τάξεων.

Πληροφόρηση των γονέων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό

Όπως μπορούμε να δούμε στο Διάγραμμα 1, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς φαίνονται να είναι περισσότερο ενήμεροι και να έχουν μιλήσει στα παιδιά τους για το φαινόμενο βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού στο σχολείο [χ^2 (σ.κ.1) = 24,6, p = 0.000]. Αυτό ισχύει, τόσο για τα θύματα - όπου το 36,2% των εκπαιδευτικών έναντι του 62% των γονέων είχαν μιλήσει στα παιδιά - όσο και για τους δράστες/θύματα - όπου το 45,5% των εκπαιδευτικών έναντι του 68,1% των γονέων είχαν μιλήσει στα παιδιά.

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μιλήσει λιγότερο από τους γονείς στους δράστες/θύματα για τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό προς άλλους (48,6% των εκπαιδευτικών έναντι του 65,9% των γονέων). Το ακριβώς αντίθετο παρατηρείται για τους δράστες, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναφέρεται ότι έχουν μιλήσει σχετικά με τη βίαιη συμπεριφορά-εκφοβισμό σε περισσότερες περιπτώσεις από ό,τι οι γονείς (36,7% των εκπαιδευτικών έναντι του 24% των γονέων). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δράστες ήταν η ομάδα των μαθητών, η οποία ανέφερε ότι, τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, ήταν λιγότερο πιθανό να τους μιλήσουν.

Απαντώντας σε μια άλλη ερώτηση, η οποία αναφερόταν στην πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για βίαιες μορφές συμπεριφοράς, το μισό περίπου των μαθητών (51,1%) ανέφερε ότι «δε γνωρίζουν πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές έχουν πέσει θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού».

Νεώτεροι και μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές δε διαφοροποιήθηκαν όσον αφορά στη συχνότητα, με την οποία δήλωσαν ότι, είτε οι γονείς είτε οι εκπαιδευτικοί τους μιλούσαν για εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς ή για τη θυματοποίηση. Όμως, το φύλο των μαθητών έπαιξε σημαντικό ρόλο αναφορικά με την πιθανότητα οι γονείς να έχουν μιλήσει στα παιδιά τους για το συγκεκριμένο φαινόμενο. Περισσότερα

κορίτσια παρά αγόρια (71,3% των κοριτσιών έναντι του 44,5% των αγοριών) είτε θύματα, είτε δράστες/θύματα αυτής της βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού, ανέφεραν ότι οι γονείς τους τούς είχαν μιλήσει για το θέμα αυτό [χ^2 (σ.κ.1) = 14,1, $p = 0.000$].

Τέλος, όταν τους ζητήθηκε να δηλώσουν σε ποιον ανέφεραν το περιστατικό, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το ένα τέταρτο των μαθητών, οι οποίοι υπήρξαν θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού, δήλωσαν ότι δεν ανέφεραν το γεγονός σε κανέναν (βλέπε Πίνακα IV). Η πιο συχνή επιλογή των θυμάτων (42,4%) είναι να απευθύνονται στους «γονείς», σε αντίθεση με τους δράστες/θύματα, οι οποίοι σε πολύ μικρότερο ποσοστό (19,6%) απευθύνονται στους γονείς τους. Περισσότερα κορίτσια (θύματα και δράστες/θύματα) από ό,τι αγόρια, ανέφεραν στους γονείς τους ότι υπήρξαν θύματα τέτοιου είδους συμπεριφοράς [46,7 έναντι 29,1%, χ^2 (σ.κ.1) = 6,92, $p = 0.008$].

Παρατηρήθηκε, επίσης, διαφορά με βάση την ηλικία με την έννοια ότι οι μαθητές από τις μικρότερες τάξεις ισχυρίστηκαν ότι αναφέρουν στους εκπαιδευτικούς τους περιστατικά κατά τα οποία πέφτουν θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων [14,5 έναντι 5,1% χ^2 (σ.κ.1) = 4,39, $p = 0.036$], οι οποίοι προτίμησαν να αναφέρουν το γεγονός στους γονείς τους (44,9% έναντι 32,1%).

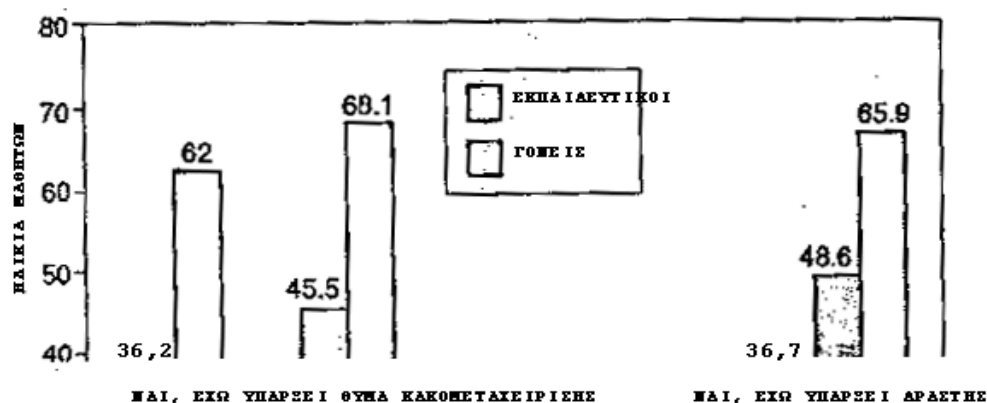
Πίνακας III. Συχνότητα μαθητών οι οποίοι έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις στο ερώτημα «τι αισθανθήκατε, όταν κακομεταχειριστήκατε – εκφοβίστατε άλλους;»

Απαντήσεις	Δράστης (<i>n</i> =54)	Δράστης/θύμα (<i>n</i> =47)	Σύνολο (<i>n</i> =101)
Ένωσα υπέροχα	5 (9.3)	10 (21.3)	15 (14.8)
Είχε πλάκα	13 (24.1)	8 (17)	21 (20.8)
Είχα την αίσθηση ότι του/της/τους άξιζε	17 (31.5)	13 (27.7)	30 (29.7)
Δεν αισθάνθηκα τίποτα	5 (9.3)	2 (4.25)	7 (6.9)
Ανησυχούσα μήπως με μαλώσουν οι δάσκαλοι ή οι γονείς	13 (24.1)	12 (25.5)	25 (24.7)
Φοβήθηκα ότι θα πάρουν εκδίκηση	7 (13.1)	8 (17)	15 (14.8)
Αισθάνθηκα άσχημα	14 (25.9)	13 (27.7)	27 (26.7)
Τον/την λυπήθηκα	21 (38.9)	13 (27.7)	34 (33.7)

Σημείωση: Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αντιστοιχούν σε ποσοστά

Συζήτηση - Ανάλυση

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα θύματα και οι δράστες διαφοροποιήθηκαν σε ό,τι αφορά τις στάσεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη βίαιη-επιθετική συμπεριφορά και τους βίαιους. Τα θύματα ανέφεραν ότι αυτού του είδους η συμπεριφορά ήταν πολύ δυσάρεστη, ότι τα ενοχλούσε, και ότι τα περισσότερα δεν ήθελαν να έχουν σχέσεις και να κάνουν παρέα με τους δράστες. Έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι, παρόλα αυτά, το ένα τέταρτο των μαθητών/τριών δήλωσε ότι δεν έχει σκεφτεί πώς βλέπει αυτούς που φέρονταν βίαια-εκφοβίζουν τους άλλους μαθητές. Το γεγονός ότι αυτό αναφέρθηκε με την ίδια συχνότητα από τους μαθητές, οι οποίοι δε χαρακτήρισαν τον εαυτό τους ούτε ως δράστη, ούτε ως θύμα βίαιων τρόπων συμπεριφοράς, μπορεί να σημαίνει ότι το φαινόμενο δεν έχει προσελκύσει την απαιτούμενη προσοχή των μαθητών.



Διάγραμμα 1. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «σας έχουν μιλήσει οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σας για το ενδεχόμενο να πέσετε θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού ή να είστε οι ίδιοι δράστες;»

Παρά το γεγονός ότι ένα υψηλό ποσοστό μαθητών έδωσε τις «κοινωνικά επιθυμητές» απαντήσεις, ότι δηλαδή αυτή η συμπεριφορά τους ενοχλούσε και ότι δεν ήθελαν να κάνουν παρέα με τους δράστες, οι δράστες, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, δεν είχαν την ίδια στάση σε αυτό το βαθμό. Μόλις οι μισοί από τους δράστες δήλωσαν ότι ήταν πολύ δυσάρεστο να βλέπουν κάποιους να πέφτουν θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού, ενώ το ένα τρίτο δήλωσε ότι καταλαβαίνει το λόγο, για τον οποίο τα παιδιά πέφτουν θύματα αυτής της συμπεριφοράς. Επιπλέον, λιγότεροι δράστες στο δείγμα μας, από ό,τι σε αυτό των Boulton και

Underwood (1992), δήλωσαν θετικά συναισθήματα, ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό δήλωσε ότι αισθάνεται άσχημα μετά από ένα επεισόδιο βίας-εκφοβισμού.

Όπως και σε προηγούμενες έρευνες (Menessini et al. 1997) τα συμπεράσματά μας δείχνουν ότι τα κορίτσια φαίνεται να αναστατώνονται περισσότερο από τα αγόρια με αυτή τη συμπεριφορά, ενώ λιγότερα κορίτσια καταλαβαίνουν γιατί κάποιοι μαθητές ασκούν βία σε άλλους, ή συμπαθούν αυτούς που συμπεριφέρονται βίαια/επιθετικά επειδή είναι παλικαράδες/μάγκες . Οι διαφορές που διαπιστώθηκαν με βάση το φύλο των μαθητών επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες συμπάσχουν περισσότερο από ό,τι οι άνδρες (Eisenberg & Lennon, 1983, Eisenberg et al.,1991). Μελέτες που έγιναν, τόσο σε παιδιά, όσο και σε ενήλικες, έδειξαν ότι οι γυναίκες τείνουν να συμπάσχουν περισσότερο με τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου.

Η ηλικία δεν προέκυψε ως παράγοντας διαφοροποίησης όσον αφορά στη στάση και τα συναισθήματα που εξετάστηκαν στη μελέτη αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την άποψη μαθητών, φαίνεται να μη γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό το εύρος του φαινομένου της βίας στα σχολεία τους. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μιλήσει πολύ λιγότερο από τους γονείς στα θύματα και στους δράστες/θύματα σχετικά με τα περιστατικά βίας. Με βάση τα παραπάνω δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών ανέφερε ότι «δε γνωρίζει το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μαθητές να έχουν πέσει θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού».

Πίνακας IV Συχνότητα μαθητών οι οποίοι έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις στο ερώτημα «σε ποιόν είπατε ότι πέσατε θύμα κακομεταχείρισης – εκφοβισμού στο σχολείο;»

Απαντήσεις	Θύματα (n=158)	Δράστης/θύμα (n=51)	Σύνολο (n=209)
Δεν το είπα σε κανένα αν και έπεσα θύμα	41 (25,9)	11 (21,6)	52 (24,9)
Δάσκαλό/-α μου	54 (34,2)	17 (33,3)	71 (34,0)
Άλλον/-η δάσκαλο/-α	20 (12,6)	5 (9,8)	25 (12,0)
Επιτηρητή/-τρια	22 (13,9)	8 (15,7)	30 (14,3)
Γυμναστή/τρια	9 (5,7)	7 (13,7)	16 (7,6)
Διευθυντή/-τρια	23 (14,6)	8 (15,7)	31 (14,8)
Γονείς	67 (42,4)	10 (19,6)	77 (36,8)
Αδελφούς/-ες	30 (19,0)	5 (9,8)	35 (16,7)
Φίλους	47 (29,7)	10 (19,6)	57 (27,3)
Άλλον	6 (3,8)	3 (5,9)	9 (4,3)

Σημείωση: Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αντιστοιχούν σε ποσοστά

Ταυτόχρονα, το διαφορετικό επίπεδο συνειδητοποίησης των γονέων και των εκπαιδευτικών, για βίαιους τρόπους συμπεριφοράς, θα πρέπει να συνεκτιμηθεί με τα ευρήματα που δείχνουν ότι τα περισσότερα θύματα τείνουν να αναφέρουν το συγκεκριμένο γεγονός στους γονείς τους. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα των Genta et al (1996), οι οποίοι επίσης διαπίστωσαν ότι οι μαθητές προτιμούσαν να αναφέρουν τα περιστατικά στους γονείς τους μάλλον, παρά στους εκπαιδευτικούς τους, στον ίδιο βαθμό με το δείγμα μας. Ο σημαντικός αριθμός των θυμάτων, τα οποία στην έρευνά μας δεν ανέφεραν το περιστατικό, είναι ανάλογος με τον αριθμό των θυμάτων στην έρευνα Borg (1998), τα οποία ανέφεραν ότι «δεν έκαναν τίποτα». Το γεγονός ότι σχετικά πολύ λίγοι από τους μαθητές-θύματα, ανέφεραν πως ζήτησαν βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό, σημαίνει ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν αισθάνονταν άνετα να μοιραστούν την εμπειρία τους. Είναι πιθανό να φοβούνται μήπως τους κολλήσει η ταμπέλα «θύμα», «δειλός» ή «αδύναμος» και διακινδυνεύουν κατ' αυτό τον τρόπο να συνεχίσουν να πέφτουν θύματα βίαιης συμπεριφοράς-εκφοβισμού ή/και ίσως να αισθάνονται ότι δε μπορεί να γίνει τίποτα. Αυτό το αίσθημα αδυναμίας μπορεί τέλος να επηρεάσει το βαθμό προσέλευσής τους στο σχολείο, τους ακαδημαϊκούς τους στόχους και τη συμμετοχή τους σε ομαδικές σχολικές δραστηριότητες, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με δείγμα μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού (Slee, 1994, Kochenderfer & Ladd, 1994).

Μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να φωτίσει τις περισσότερες από τις τάσεις που διαφαίνονται στην παρούσα μελέτη, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της σε μικρότερο δείγμα μαθητών, οι οποίοι θα μπορούσαν να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων και των συνεντεύξεων. Σε μικρότερο δείγμα, θα μπορούσαν να ερωτηθούν, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους θα μπορούσαν να προσθέσουν μια σημαντική διάσταση στα δεδομένα. Ερευνητικές συνεντεύξεις, οι οποίες έγιναν με τον/την εκπαιδευτικό κάθε τάξης, στο δείγμα μας, μας έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες για την έρευνά μας.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν πληροφορίες που να αφορούν στα χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε βίαιες μορφές συμπεριφοράς, καθώς επίσης στις βραχυπρόθεσμες αλλά και στις μακροπρόθεσμες συνέπειες αυτών των εμπειριών, έτσι, ώστε να μπορέσουν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης.

Τέλος, πιστεύουμε ότι μια από τις σημαντικές επιστημονικές προεκτάσεις της μελέτης αυτής είναι ότι θα πρέπει να δρομολογηθούν συστηματικές πρωτοβουλίες με

στόχο να αυξηθεί το μέχρι τώρα χαμηλό ποσοστό ευαισθητοποίησης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του κοινού σχετικά με το φαινόμενο της βίαιης συμπεριφοράς.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BORG, M.G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444.
- BOULTON, M.J. & SMITH, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perception, and peer acceptance, *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- BOULTON, M.J. & UNDLRWOOD, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- EISENBERG, N. & LUNNON, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin* 94, 100-131
- EISENBERG, N., FABES, K. A., SCHALLER, M., MILLER, P., CARLO, G., POULIN, C., SCHIA, C. & SHELL, K. (1991). Personality and socialization from correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 459-470.
- GENTA, M.L., MENESINI, E., FONZI, A., COSTABILE, A. & SMITH, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy, *European Journal of Psychology*, 11, 97-110.
- KOCHENDERFER, B.J. & LADD, G.W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- LADD, G.W., KOCHENDERFER, B. J. & COLEMAN, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68, 1182-1197.
- MENESSINI, E., ESLEA, M., SMITH, P., GENTA, M.L., GIANNETTI, E., FONZI, A. & COSTABJLE, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the Schools: bullies and whipping boys* (Washington DC, Hemisphere).
- OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program, in: D. Pepler & K. Rubin (Eds) *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (Hillsdale, NJ. Erlbaum).
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School what we know and what we can do?* (Oxford, Blackwell).
- OLWEUS, D. (1994). Annotation: Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- PATERAKI, L. & HOUNDOUMADI, A. (in press). Bullying among primary school children in Athens Greece, *Educational Psychology*.
- PERREN, S. & ALSAKER, F. (1998). Friendship and popularity status of children involved in bully/victim problems in kindergarten, poster/workshop presented at the *15th Biennial ISSBD Meeting*, Berne, July.
- PERRY D.G., KUSEL, S.J. & PERRY, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

- RANDAL, P. (1995). A factor study on the attitudes of children to bullying. *Educational Psychology in Practice*, 11, 22-26.
- SLEE, P.T., (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 97-107.
- TOMAS de ALMEIDA, A.M. (1999). Portugal, in: P.K. Smith, Y. Morita J.O. Junger-Tas., D. Olwbus, R. Catalano & P. Slee (Eds) *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective*, 174-186 (London, Roudedge).
- VETTENBURC, N. (1999). Belgium, in: P.K. Smith, Y. Morita, I.O. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds) *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective*, 187-204 (London, Routledge).
- WHITNEY, I. & SMITH, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

2.3 ΑΝΔΡΙΣΜΟΣ, ΒΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΡΟΚΑΛΩΝΤΑΣ ΤΙΣ «ΔΗΛΗΤΗΡΙΩΔΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ»²⁰

Jane Kenway & Lindsay Fitzclarence²¹

Περίληψη

Το άρθρο αυτό έχει τρεις βασικούς σκοπούς. Πρώτον, να αναδείξει τις σχέσεις μεταξύ της σωματικής και της «σεξουαλικής βίας» από άνδρα προς άνδρα, από άνδρα προς γυναίκα και από ενήλικα άνδρα προς παιδί και ζητημάτων όπως ο ανδρισμός, η περιθωριοποίηση, η σεξουαλικότητα, η οικειότητα και η ηλικία. Οι γνώσεις που θα προκύψουν από αυτή την ανάλυση θα χρησιμοποιηθούν σε μια προσπάθεια ερμηνείας των σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και βίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι απόψεις της Alice Miller αναφορικά με τις «δηλητηριώδεις παιδαγωγικές» θα εφαρμοστούν σε σχέση με το σχολείο. Δεύτερον, αποσκοπεί στο να εντοπίσει τους βασικούς προσανατολισμούς της κυρίαρχης τάσης, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των φεμινιστικών παιδαγωγικών κατά της βίας καθώς και να ασκήσει μια άμεση κριτική με βάση τόσο τις απόψεις που αναπτύσσονται στο πρώτο τμήμα του άρθρου όσο και με τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την ανταπόκριση που έχουν οι μεταρρυθμίσεις που λαμβάνουν υπόψη τη διάσταση του φύλου στα σχολεία. Τρίτον, το άρθρο αποσκοπεί στο να προσδιορίσει τους βασικούς άξονες μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής κατά της βίας. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθούν τόσο τα παραπάνω όσο και η αφηγηματική θεραπεία.

Εισαγωγή

Η βία αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας και κατά συνέπεια θα πρέπει να αποτελεί και ένα από τα μείζονα θέματα στις τρέχουσες δημόσιες συζητήσεις για την εκπαίδευση. Καθώς οι άνθρωποι ενημερώνονται όλο και περισσότερο σχετικά με την έκταση και τις συνέπειες της ενδοοικογενειακής βίας, της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης, της σεξουαλικής παρενόχλησης, της ομοφυλοφοβίας και του φυλετικού ρατσισμού, έχουν αρχίσει να κατανοούν τη βία σε όλες τις λεπτές αποχρώσεις της. Ο ορισμός της βίας έχει διευρυνθεί και γίνεται όλο και πιο κατανοητό ότι η βία συμβαίνει σε ένα συνεχές που περιλαμβάνει τη σωματική, τη σεξουαλική, τη λεκτική και τη συναισθηματική

²⁰ Δημοσίευση: Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, Violence and Schooling: challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender and Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 117-133.

²¹ Πανεπιστήμιο Deakin, Αυστραλία.

κατάχρηση εξουσίας στο επίπεδο του ατόμου, της ομάδας και των κοινωνικών δομών.

Η Kelly (1987) υποστηρίζει ότι η βία περιλαμβάνει «μια συνεχή σειρά στοιχείων ή συμβάντων, τα οποία διαπλέκονται και δε μπορούν να διακριθούν εύκολα» αλλά ότι, παρόλα αυτά, τα διαφορετικά συμβάντα «έχουν ένα βασικό κοινό χαρακτήρα» (1987, σελ. 48). Στο άρθρο αυτό εστιάζουμε την προσοχή μας ειδικά στη σωματική βία (σεξουαλική, άλλου τύπου επιθέσεις και ανθρωποκτονία). Ωστόσο, το υπόβαθρο στην κατανόησή μας είναι το «συνεχές» της Kelly. Σε αυτό το πλαίσιο της κατανόησης πολλοί κοινωνικοί θεσμοί και πολιτισμικοί φορείς έχουν εμπλακεί σε συζητήσεις σχετικά με τα αίτια της βίας, αλλά και την πρόληψή της. Ένας τέτοιος θεσμός είναι το σχολείο.

Υπάρχει εκτενής σχετική εμπειρική έρευνα, η οποία συγκλίνει στις ακόλουθες διαπιστώσεις: η βία είναι ευρύτατα διαδεδομένη στα σχολεία, η βία ασκείται πολύ συχνά από τους άνδρες και για το λόγο αυτό μπορεί να εννοηθεί ως μια βίαιη έκφραση ορισμένων τύπων ανδρισμού, τα σχολεία εμπλέκονται στην κατασκευή ανδρικών ταυτοτήτων και, κατά συνέπεια, μπορούν να εμπλακούν στην αποδόμηση των τύπων ανδρισμού που εμπλέκονται στην άσκηση βίας. Γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό ότι τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην πρόληψη της βίας. Όμως, οι σχέσεις ανάμεσα στα ζητήματα που αναφέρθηκαν και ο ακριβής ρόλος του σχολείου σχετικά με την πρόληψη της βίας, όπως και το πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα, δεν έχουν διευκρινιστεί. Αυτά είναι τα δύσκολα ζητήματα, με τα οποία θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

Βία και ανδρισμός, περιθωριοποίηση, σεξουαλικότητα, οικειότητα και ηλικία

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε κάποιες ενδείξεις με σκοπό να υποστηρίξουμε μερικούς από τους ισχυρισμούς που παραθέσαμε μέχρι εδώ, χρησιμοποιώντας την περίπτωση της Αυστραλίας. Η Αναφορά της Εθνικής Επιτροπής σε Θέματα Βίας (Report of the National Committee on Violence, Australian Institute of Criminology, 1990, σελ. 3) κατέληξε στα εξής γενικά συμπεράσματα.

- Οι ένοχοι βιαιοπραγίας στην Αυστραλία είναι σε συντριπτικό βαθμό άνδρες, πρωτίστως ηλικίας μεταξύ 18 και 30 ετών και προέρχονται κυρίως από τους χειρωνακτικά εργαζόμενους.
- Τα θύματα βιαιοπραγίας συνήθως εντάσσονται σε δύο γενικές κατηγορίες: άνδρες, οι οποίοι εμπλέκονται σε διαπληκτισμούς με άλλους άνδρες και

γυναίκες και παιδιά που υποφέρουν στα χέρια ανδρών, με τους οποίους συζούν.

- Οι άνδρες, ιδίως οι νέοι, που είναι άγαμοι και άνεργοι, διατρέχουν πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο να αποτελέσουν θύματα όλων των μορφών βίας από ό,τι οι γυναίκες, με εξαίρεση τις κατηγορίες της σεξουαλικής βίας και της ενδοοικογενειακής βίας.
- Η πλειονότητα των θυμάτων βίας, όπως και οι δράστες, προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Ο κίνδυνος ανθρωποκτονίας, ειδικότερα, είναι αντιστρόφως ανάλογος της επαγγελματικής κατάστασης.
- Οι Αβορίγινες της Αυστραλίας διατρέχουν πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο να αποτελέσουν θύματα βίας απ' ό,τι τα μέλη του γενικότερου πληθυσμού της Αυστραλίας, πιθανόν έως και δέκα φορές περισσότερο για την περίπτωση της ανθρωποκτονίας.
- Ένας σημαντικός αριθμός εγκληματικών ενεργειών ποτέ δεν υποπίπτουν στην αντίληψη της αστυνομίας. Την πρώτη θέση σε αυτά τα «σκοτεινά στοιχεία» έχει η πλειονότητα των περιπτώσεων σεξουαλικής βίας και ενδοοικογενειακής βίας (Ινστιτούτο Εγκληματολογίας της Αυστραλίας, [Australian Institute of Criminology], 1990, σ. 6).

Ο ανδρισμός, η περιθωριοποίηση, η σεξουαλικότητα, η εξοικείωση ή η οικειότητα και η ηλικία είναι κεντρικά στοιχεία σε αυτές τις γενικεύσεις και δείχνουν ότι μια ολιστική κατανόηση της βίας είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη επαρκών προσεγγίσεων στο ζήτημα της εκπαίδευσης κατά της βίας στα σχολεία (Fitzclarence, 1995a). Αυτό συνεπάγεται ότι μια ανάλυση των αιτίων και οι προτάσεις για λύσεις πρέπει να λαβαίνουν υπόψη τη διάσταση του φύλου και τη σεξουαλικότητα και άλλες ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που εμπεριέχονται στις δυναμικές της φυλής και της κοινωνικής τάξης και εκείνες μεταξύ ενήλικων και παιδιών/εφήβων.

Τι μας λένε οι αναλύσεις που έχουν ως επίκεντρο τα παραπάνω; Πρώτον, υποστηρίζουν ότι με δεδομένο ότι υφίστανται τέτοια έντονα, γενικά σχήματα βίας, η βία δε μπορεί απλά να εννοηθεί ως συναφής με την αποκλίνουσα συμπεριφορά ή την ελλειμματική προσωπικότητα του δράστη ή του θύματος ή με τις «δυσλειτουργίες» της συγκεκριμένης οικογένειας, κουλτούρας ή υποκουλτούρας που εμπλέκεται, παρόλο που αυτά μπορεί πράγματι να έχουν σχέση. Δεύτερον, αυτού του είδους οι αναλύσεις μας λένε ότι η βία δε μπορεί να εννοηθεί ως μια περιστασιακή κοινωνική παρεκτροπή. Τρίτον, μας λένε ότι απαιτείται μια ευρύτερη κοινωνικο-πολιτισμική και πιο λεπτομερής ψυχαναλυτική προσέγγιση. Μια προσέγγιση, η οποία ασχολείται με τις κυρίαρχες και υποδεέστερες κουλτούρες και

με τους τρόπους που αυτές αντιπροσωπεύονται στην πνευματική υπόσταση του ανθρώπου (ψυχή). Θα ξεκινήσουμε την προσπάθειά μας για μια τέτοια ανάλυση εστιάζοντας την προσοχή μας στην ανδρική ταυτότητα. Με δεδομένο ότι οι άνδρες είναι οι κύριοι δράστες βίαιων πράξεων, αυτή η επιλογή δεν είναι μια αυθαίρετη απόφαση.

Ανδρική ταυτότητα

Έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι η κοινωνική, πολιτισμική και ψυχική κατασκευή του ανδρισμού σχετίζεται με τη βία και ότι μερικοί τύποι ανδρισμού σχετίζονται πιο άμεσα με τη βίαιη συμπεριφορά απ' ό,τι άλλοι. Λιγότερο κατανοητό είναι το πώς συγκεκριμένοι τύποι ανδρισμού σχετίζονται με συγκεκριμένους τύπους βίας. Ποιο είδος ανδρισμού σχετίζεται περισσότερο με μορφές σωματικής βίας, όπως η σεξουαλική, άλλες βίαιες πράξεις και η ανθρωποκτονία και ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του; Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα πρέπει να τεθούν στο πλαίσιο της σύγχρονης (τρέχουσας) κατανόησής μας για τη διαμόρφωση του ανδρισμού αυτού καθαυτού, και τη σχέση του με τις πολιτικές του φύλου μεταξύ ανδρών και γυναικών και μεταξύ των ανδρών μόνο.

Οι πιο πειστικές αναλύσεις σχετικά με την κατασκευή των ανδρικών ταυτοτήτων -σε αυτό το σημείο δύσκολα ξεπερνάμε τον Connell (1995)- τονίζουν τα εξής. Πρώτον, υποστηρίζουν ότι οι ανδρικές ταυτότητες δεν είναι στατικές αλλά ιστορικά και γεωγραφικά προσδιορισμένες και εξελισσόμενες. Προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ατόμου τόσο με δυναμικές δραστηριότητες όσο και με αντιστάσεις, εντός και μεταξύ άμεσων καταστάσεων και ευρύτερων κοινωνικών δομών, καθεστώτων φύλου και, κατά κάποιο τρόπο, της ιεραρχίας των φύλων. Είναι αυτή ακριβώς η γνώση που επιτρέπει στον Connell να μιλήσει για τον ανδρισμό ως ένα *πρόγραμμα ζωής*, το οποίο περιλαμβάνει την κατασκευή και ανακατασκευή ταυτότητας και νοήματος. Επίσης, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την κοινωνική και ψυχική πολυπλοκότητα και την εύθραυστη διάσταση του ανδρισμού. Η κατανόηση μιας τέτοιας πολυπλοκότητας και ευθραυστότητας είναι απαραίτητη για την κατανόηση της ανδρικής βίας. Εστιάζει στο ευάλωτο σημείο όλων των εκφράσεων του ανδρισμού, στην κινητήρια δύναμη συναισθημάτων, όπως η σύγχυση, η αβεβαιότητα, ο φόβος, η ανικανότητα, η ντροπή και ο θυμός και στην έκφρασή τους με αυτό που οι Nayak & Kehily (χωρίς ημερομηνία) αποκαλούν επιτελέσεις ανδρισμού. Αυτές οι επιτελέσεις εκτοπίζουν τέτοια συναισθήματα (δηλαδή συναισθήματα φόβου, ντροπής, αβεβαιότητας κ.λπ.) και την ίδια στιγμή επιτρέπουν στον επιτελεστή να διεκδικήσει εξουσία, δύναμη και σθένος (Fitzclarence, 1992).

Ένα δεύτερο επιχείρημα, το οποίο προκύπτει από τις μέχρι σήμερα γνώσεις μας, είναι ότι αν και υπάρχουν πολλές εκφράσεις του ανδρισμού, αυτές μπορούν να συναθροιστούν στη βάση των γενικών κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών προτύπων εξουσίας και νοήματος και δομούνται σε σχέση η μία προς την άλλη. Ο Connell (1995, κεφ. 3) αποκαλεί αυτές τις ανδρικές ταυτότητες *ηγεμονική, υποδεέστερη, συναινετική και περιθωριακή*. Η έννοια της «ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας» χρησιμοποιείται πλέον ευρέως στις αναλύσεις περί ανδρισμού και αναφέρεται σε αυτές τις κυρίαρχες και κυριαρχικές μορφές ανδρισμού, οι οποίες αξιώνουν την υψηλότερη θέση και ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή και εξουσία. Ο ηγεμονικός ανδρισμός δομεί σχέσεις κυριαρχίας και υποτέλειας μεταξύ των φύλων αλλά και μέσα στο ίδιο φύλο και νομιμοποιεί την ευρύτερη δομή εξουσίας που είναι γνωστή ως πατριαρχία. Ο ηγεμονικός ανδρισμός θέτει τις αξιώσεις του και διεκδικεί την εξουσία του μέσα από πολλές πολιτισμικές και θεσμικές πρακτικές -κυρίως μέσω των παγκόσμιων μέσων επικοινωνίας και του κράτους - και μολονότι δεν περιλαμβάνει συνήθως σωματική βία, συχνά μέσα του ενυπάρχει η απειλή της άσκησης τέτοιας βίας.

Ο υποδεέστερος ανδρισμός βρίσκεται σε μια εκ διαμέτρου αντίθετη θέση σε σχέση με τον ηγεμονικό ανδρισμό και καταστέλλεται αλλά και καταπιέζεται από αυτόν. Πράγματι, όπως αναφέρει ο Connell (1995, σελ. 79), «εξοστρακίζεται από τον κύκλο» της ανδρικής νομιμότητας. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι ομοφυλόφιλοι. Επίσης, ανήκουν όλες οι μορφές ανδρισμού, οι οποίες αντλούν τα περισσότερα στοιχεία του πυρήνα της ταυτότητάς τους πέραν του πυρήνα της ηγεμονικής. Οποιαδήποτε επιρρέπεια / ομοιότητα με το «θηλυκό» είναι πολύ πιθανό να εντάξει το άτομο σε αυτή την κατηγορία και να το υποβάλει σε διάφορες μορφές βίαιων πράξεων. Ο ηγεμονικός ανδρισμός αποτελεί το μέτρο του τι σημαίνει να είναι κάποιος «πραγματικός» άνδρας ή αγόρι και πολλοί άνδρες εμπνέονται από το υλικό της πολιτισμικής του «συλλογής». Παρόλα αυτά, λίγοι είναι οι άνδρες που μπορούν να ανταποκριθούν στα αυστηρά του πρότυπα. Πολλοί μπορεί να προσπαθούν και πολλοί πάλι όχι, αλλά όπως και να' χει, σύμφωνα με τον Connell, επωφελούνται από το «πατριαρχικό μέρισμα, το πλεονέκτημα που οι άνδρες γενικά κερδίζουν από τη συνολική υποταγή των γυναικών... χωρίς τις εντάσεις και τους κινδύνους που συνεπάγεται το να βρίσκονται στις επάλξεις της πατριαρχίας» (1995, σ. 79). Με αυτή την έννοια, όπως αναφέρει, στην πολιτική των φύλων, είναι συνένοχοι με τις ηγεμονικές μορφές του ανδρισμού ακόμη και εάν αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις επιταγές του και δεν αντλούν ηθική έμπνευση από αυτόν.

Ο Connell (1995, σ. 80) σημειώνει ότι οι τρεις δυναμικές ανδρισμού που έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα υπάρχουν στο εσωτερικό της ιεραρχίας των φύλων. Η

αλληλοσυσχέτιση του φύλου με άλλες δομές, όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή, δημιουργεί περαιτέρω σχέσεις μεταξύ των «ανδρικών ταυτοτήτων». Για να εξηγήσει τις δυναμικές που λαμβάνουν χώρα εδώ, υποστηρίζει ότι υπάρχουν ανδρικές ταυτότητες που σχετίζονται με τις κυρίαρχες και τις υποδεέστερες ή με τις *περιθωριακές* φυλές και κοινωνικές τάξεις. Σημειώνει, περαιτέρω, ότι αυτές οι περιθωριοποιημένες ανδρικές ταυτότητες, οι οποίες σχετίζονται με υποδεέστερες κοινωνικές ομάδες, μπορεί να αντλούν από τις ηγεμονικές μορφές τόσο έμπνευση όσο και νομιμότητα, αλλά ασκούν δομική εξουσία μόνο στο βαθμό που τους *εξουσιοδοτεί* η κυρίαρχη κοινωνική τάξη/φυλή (π.χ. ο Magic Johnson στις ΗΠΑ). Έτσι, αν και οι περιθωριακές ανδρικές ταυτότητες μπορεί να μην είναι περιθωριακές μέσα στα δικά τους «χωράφια», είναι μάλλον απίθανο να ασκήσουν εξουσία πέραν αυτών χωρίς κάποιου είδους «άδεια» από τον ηγεμονικό ανδρισμό και πάντα μέσα στα όρια της ανοχής του. Συνοπτικά, αυτό που βλέπουμε εδώ είναι η παλινδρομική κίνηση των ανδρικών ταυτοτήτων σε αρμονία και αντίθεση(αντιπαλότητα).

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι ανδρικές ταυτότητες δεν είναι δυνατόν να γίνουν πλήρως κατανοητές χωρίς να ληφθεί υπόψη η σχέση τους προς τις γυναικείες ταυτότητες, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της πατριαρχίας. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να εντοπίσουμε τα είδη των γυναικείων ταυτοτήτων, τα οποία ασύνειδα προσυπογράφουν τον ηγεμονικό ανδρισμό. Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι αυτή η συγκεκριμένη εκδοχή της γυναικείας ταυτότητας περιλαμβάνει συμμόρφωση και υποταγή, υποτέλεια και αυτοθυσία και συνεχή εξυπηρέτηση των αναγκών και επιθυμιών των ανδρών. Αυτό δείχνει ότι η εκπαίδευση κατά της βίας δεν αποτελεί ένα ζήτημα που αφορά μόνο τα αγόρια.

Αυτή η έμφαση στην εύθραυστη και ρευστή φύση του ανδρισμού στο πλαίσιο των δυναμικών πολιτικών εξουσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών και μεταξύ ανδρών, αναδεικνύει ότι υπάρχει μια αβεβαιότητα αναφορικά με το τι συνιστά ανδρισμό για ένα δεδομένο άτομο, σε ένα δεδομένο χρόνο και χώρο, τόσο μεταξύ των ομάδων φύλου, όσο και μέσα στην ίδια ομάδα φύλου. Επίσης, υποδηλώνει ότι μερικές μορφές ανδρισμού μπορεί να «κινδυνεύουν» περισσότερο από άλλες. Τέτοιες διευθετήσεις γίνονται αντικείμενο προκλήσεων, τόσο σκόπιμα, όσο και ευκαιριακά, από μια σειρά κοινωνικών δυνάμεων. Τα κοινωνικά κινήματα που σχετίζονται με το φεμινισμό, τα κινήματα των ομοφυλοφίλων και τα κινήματα κατά του ρατσισμού ανήκουν σε αυτές τις δυνάμεις, όπως και άλλα ίσως μεγαλύτερα ιστορικά κινήματα που σχετίζονται με μείζονες οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, όπως η μετανεωτερικότητα. Αυτό, με τη σειρά του, σημαίνει ότι πολλές μορφές ανδρικής ταυτότητας βρίσκονται συνεχώς στην επίθεση και στην άμυνα και χρήζουν σταθερής συντήρησης, ανανέωσης, επιδιόρθωσης και προσαρμογής (Kenway, 1995). Παρόλα

αυτά, όταν ο ανδρισμός είναι ανασφαλής, είναι πιθανό να «ξεσπάσει», να ανακαλύψει εκ νέου τον εαυτό του και να προσπαθήσει, είτε να αναστυλώσει τα παλιά του είτε να δημιουργήσει νέα θεμέλια.

Μπορούμε τώρα να αναφερθούμε σε συγκεκριμένα σημεία σχετικά με τον ανδρισμό και τη βία. Μερικά πιθανά σημεία θα έχουν γίνει ήδη προφανή. Εάν αναλογιστούμε το διαρκές *πρόγραμμα* διατήρησης της ανδρικής εξουσίας και της ανδρικής ταυτότητας, τις ατομικές και ομαδικές επιτελέσεις, καταστολές, καταπιέσεις και ανταγωνισμούς που αυτό μπορεί να «απαιτεί», τότε μπορούμε να δούμε γιατί επιστρατεύεται η βία. Αυτό που, επίσης, γίνεται σαφές είναι η επένδυση που κάνει ο υποδεέστερος ανδρισμός στη βία, η οποία συμβάλλει στη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας ανδρών/γυναικών. Η κατανόηση των αιτιών είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του ρόλου του σχολείου και της εκπαίδευσης, τόσο στην παραγωγή, όσο και στην αμφισβήτηση της βίας. Ας εξετάσουμε τώρα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται περισσότερο με τη σωματική βία.

Γενικά, όπως είναι αναμενόμενο τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται περισσότερο με τον ηγεμονικό ανδρισμό είναι αυτά, τα οποία είναι πολύ πιθανό να είναι συναρθρωμένα με βίαιες πράξεις, αλλά όχι με τον προφανή τρόπο που υποδηλώνεται συνήθως στις απλουστευτικές συζητήσεις για τις «φαλλοκρατικές αξίες». Σε αυτό το στάδιο της ιστορίας του δυτικού κόσμου, ο ηγεμονικός ανδρισμός συνδέεται με τη σωματική δύναμη, την περιπετειώδη διάθεση, τη συναισθηματική ουδετερότητα, τη σιγουριά, τον έλεγχο, το δυναμισμό, την αυτοπεποίθηση, την ατομικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την αποτελεσματική δεξιοτεχνία, τη γνώση/συμμετοχή στα κοινά, την πειθαρχία, τη λογική, την αντικειμενικότητα και τον ορθολογισμό. Αποστασιοποιείται από τη σωματική αδυναμία, τις δεξιότητες της έκφρασης, την ιδιωτική γνώση, τη δημιουργικότητα, το συναίσθημα, την εξάρτηση, την υποκειμενικότητα, τη διαισθητική σκέψη, τη συνεργασία, την ετεροσυναίσθηση, τη στοργή και ορισμένες συνεργατικές συμπεριφορές. Με άλλα λόγια, αποστασιοποιείται από το θηλυκό και θεωρεί το θηλυκό λιγότερο αξιόλογο. Οι βίαιοι άνδρες αντλούν επιλεκτικά από αυτή τη γκάμα, υπερβάλλουν, διαστρέφουν και εξυμνούν αυτές τις αξίες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές και τις αναμειγνύουν δημιουργώντας ισχυρούς συνδυασμούς. Για παράδειγμα, αντί να αποστασιοποιήσουν τον εαυτό τους από το θηλυκό, μπορεί να το αποφεύγουν ή ακόμη και να το φοβούνται. Αντί να υποτιμούν το θηλυκό, μπορεί να το περιφρονούν και να το καταφρονούν. Αντί να θεωρούν τις γυναίκες και τα παιδιά ως κατώτερους τους, μπορεί να τους θεωρούν λιγότερο ανθρώπους και περισσότερο αντικείμενα και αποκτήματα, τα οποία θα χρησιμοποιούν και θα απορρίπτουν κατά βούληση. Για να δώσουμε μερικά ακόμη παραδείγματα, ο δυναμισμός θα μπορούσε να φθάσει στην

υπερβολή και να γίνει επιθετικότητα, η σωματική δύναμη να γίνει αγριότητα, η οποία θα σχετίζεται με τη χειροδικία έναντι των άλλων, η γενναιότητα να γίνει νταηλίκι και σκληρότητα, η περιπετειώδης διάθεση να γίνει ακραία έκθεση σε κινδύνους, η αυτοπειθαρχία να γίνει επιβολή πειθαρχίας στους άλλους, η αυτοπεποίθηση να γίνει απομόνωση, κατά προτίμηση από τους ανώτερους, η συναισθηματική ουδετερότητα να γίνει καταστολή των συναισθημάτων από τη μία και ακραίες εξάρσεις θυμού και ντροπής από την άλλη, η ανταγωνιστικότητα να γίνει εχθρότητα, η λογική να γίνει εκλογίκευση της βίας, η σεξουαλική δύναμη να γίνει έλεγχος και περιφρόνηση του γυναικείου σώματος, κ.ο.κ.

Οι βίαιες κουλτούρες, είτε βρίσκονται μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, στα αποδυτήρια, στο μπαρ, στο χώρο εργασίας ή στο δρόμο, αντλούν από το λόγο για τον ηγεμονικό ανδρισμό, τον διαστρέφουν και τον φθάνουν στην υπερβολή. Παρόλα αυτά, το συναισθηματικά ευάλωτο σημείο τους συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από την αβεβαιότητα της ταυτότητας, το άγχος και το φόβο, με δυσάρεστες συνέπειες. Οι συνέπειες περιλαμβάνουν αυτό που η Miller (1987a) ονομάζει έναν πολύπλοκο ψυχοδυναμικό μηχανισμό διαχωρισμού των άβολων συναισθημάτων και προβολής αυτών των συναισθημάτων σε ένα εξωτερικευμένο αντικείμενο ή ένα άλλο άτομο. Αυτού του είδους ο διαχωρισμός και η μετάθεση αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της βίας. Η Miller (1987b, 88-89) χρησιμοποιεί την ιδέα του *φαύλου κύκλου της περιφρόνησης* για να εξηγήσει πώς τα συναισθήματα που προκαλούν δυσφορία προβάλλονται πάνω σε άλλους. Περιγράφει τη διαδικασία ως εξής:

Η περιφρόνηση για εκείνους, οι οποίοι είναι πιο μικρόσωμοι και πιο αδύναμοι, αποτελεί έτσι την καλύτερη άμυνα εναντίον μιας αποκάλυψης της ανημποριάς του ιδίου και των συναισθημάτων που τη συνοδεύουν. Αποτελεί μια έκφραση αυτής της κατακερματισμένης αδυναμίας.

Ας εξετάσουμε τώρα μερικά ακόμη συγκεκριμένα παραδείγματα βίαιων πράξεων ανδρών εναντίον άλλων ανδρών, ανδρών εναντίον γυναικών και ενηλίκων ανδρών εναντίον παιδιών.

Βίαιες πράξεις ανδρών εναντίον ανδρών

Στη βιβλιογραφία σχετικά με τα αγόρια και το σχολείο υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων για την τάση των αγοριών μαθητών να συγκροτούν ομάδες και να ανταγωνίζονται μέσα από αυτές. Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι οι ομάδες αναπτύσσουν ένα χαρακτηριστικό ύφος είτε εναρμονισμένο είτε αντίθετο προς τα κριτήρια που αναφέρουμε παραπάνω. Οι ομάδες αγοριών προσφέρουν στα μέλη τους τη φιλία των συμμαθητών τους, ευχαρίστηση και περηφάνια, ανάπτυξη της

ταυτότητας, έντονες συγκινήσεις, πηγές κύρους και στόχους. Συχνά, όμως, τόσο το άτομο όσο και η ομάδα πληρώνουν το τίμημα.

Η ζωή μέσα και έξω από το σχολείο για πολλά αγόρια στην εφηβεία χαρακτηρίζεται από συνεχείς προσπάθειες αντιμετώπισης ζητημάτων ταυτότητας και σχέσεων κυριαρχίας (Weisfeld, 1994, σελ. 56). Οι επιτελέσεις κυριαρχίας και ανταγωνισμού σημειώνονται σε επίπεδο ατόμου και σε επίπεδο ομάδας, μπορεί να έχουν να κάνουν με ζητήματα σκληρότητας, αθλητικής ικανότητας, δύναμης, επιτυχίας με τα κορίτσια, σεξουαλικών επιτυχιών, ανάληψης κινδύνων, γενναιότητας και ικανότητας στους τσακωμούς. Σε αυτά μπορεί συχνά να συμπεριλαμβάνεται και η παρενόχληση κοριτσιών, εκπαιδευτικών και άλλων αγοριών, ιδίως εκείνων που χαρακτηρίζονται ως «αδερφές». Η σεξουαλική παρενόχληση και η ομοφυλοφοβία μπορούμε να θεωρήσουμε ότι προκύπτουν από τις πολιτικές των φύλων, τις ετερο/σεξιστικές πολιτικές (Erstein, υπό έκδοση) και το φόβο του θηλυκού που αναφέρθηκε παραπάνω. Αυτού του είδους οι επιτελέσεις έχουν ως στόχο τη φήμη, το να θεωρηθούν δυνατοί, μάγκες, ότι έχουν τα πάντα υπό έλεγχο και με αυτό τον τρόπο να διασώσουν το γόητρό τους αποφεύγοντας την ταπείνωση. Συχνά, οι επιδείξεις κυριαρχίας περιλαμβάνουν μια εσκεμμένη απόρριψη της σχολικής επιτυχίας και μια αντι-εξουσιαστική στάση.

Οι σχέσεις ανδρικής κυριαρχίας/υποταγής συχνά εκφράζονται μέσα από τη χρήση θεμιτής (αθλήματα) και αθέμιτης (καβγάδες, βίαια κακομεταχείριση) σωματικής βίας. Πάλι, αυτού του είδους η βία θεμελιώνεται σε πεποιθήσεις σχετικά με τη σημασία που έχουν οι επιθετικές και βίαιες πράξεις για την απόκτηση και διατήρηση κύρους, φήμης και πόρων μέσα στην ανδρική ομάδα, ώστε να συντηρηθεί η ιδέα της ανδρικής ταυτότητας και σαν ένα είδος «αυτο»-προστασίας. Οι μελέτες πάνω σε βίαια αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας στο σχολείο και σε εξωσχολικές συμμορίες, δείχνουν ότι ξοδεύουν πολύ χρόνο αναζητώντας σεβασμό και παλεύοντας για μια θέση εξουσίας, η οποία θα αναγνωρίζεται από την ομάδα. Παρόλα αυτά, η εξουσία εδώ είναι ασταθής και εκείνοι που επιτυγχάνουν μια τέτοια θέση πρέπει να εργαστούν σκληρά για να τη διατηρήσουν. Αυτό έχει ως συνέπεια αυτού του είδους οι ομάδες συχνά να χαρακτηρίζονται από έντονο ανταγωνισμό άνδρα προς άνδρα με στόχο την κυριαρχία. Η έκθεση σε κινδύνους και οι καυγάδες για ναρκωτικά, κυριαρχία, τιμή και κορίτσια, προσβολές και εθνικιστικές εντάσεις, μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε επιθέσεις και ανθρωποκτονίες, όταν η πρόσβαση σε αλκοόλ, ναρκωτικά και όπλα είναι εύκολη και συνηθισμένη (Goldstein, 1994).

Τα αγόρια και οι άνδρες από φυλετικές και ταξικές μειονότητες, οι οποίοι συμμερίζονται τις πεποιθήσεις σχετικά με τη βία που περιγράφουμε παραπάνω και

χρησιμοποιούν διάφορες μορφές βίας για να επιδείξουν την εξουσία και τη δύναμή τους, μπορεί να ανακαλύψουν ότι αυτά τους εξασφαλίζουν την ηγεσία της ομάδας, δημοτικότητα, περηφάνια, φιλία και έντονες συγκινήσεις, αλλά και άλλα μέσα, τα οποία μπορεί να μην είναι διαθέσιμα για αυτούς σε άλλα περιβάλλοντα, για παράδειγμα, εκτός της ομάδας ή της συμμορίας. Πράγματι, υποστηρίζεται ότι οι ομάδες αγοριών που περιθωριοποιούνται περισσότερο από την κοινωνία και από το σχολείο, είναι αυτές που είναι πιο επιρρεπείς στη βία, αυτές που συμμερίζονται τέτοιες αξίες και αυτές που, όλως παραδόξως, πέφτουν θύματα αυτών των αξιών. Τα αγόρια και οι άνδρες που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες αποτελούν τις «δυνάμεις κρούσης» του Connell, εκείνους δηλαδή που κάνουν τη βρώμικη δουλειά της πατριαρχίας.

Υποστηρίζεται ότι τα αγόρια που είναι φτωχά, που προέρχονται από κουλτούρες φυλετικών και εθνικών μειονοτήτων, τα οποία από εκπαιδευτική άποψη είναι σε μειονεκτική θέση, είναι άστεγα και άνεργα, η επικίνδυνη και βίαιη συμπεριφορά παρέχει σχεδόν το μόνο τρόπο να αποκτήσουν κύρος και πολιτισμικούς πόρους. Με άλλα λόγια, η σωματική βία μπορεί όντως να είναι πιο έκδηλη μεταξύ εκείνων που έχουν περισσότερα να κερδίσουν και λίγα να χάσουν (τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα), είναι πιο πιθανόν να συμβεί μεταξύ εκείνων που βρίσκονται στο περιθώριο είτε της εκπαίδευσης, είτε της εργασίας, είτε των σταθερών σχέσεων. Αυτού του είδους η συμπεριφορά παρέχει «μία ευκαιρία να ασκήσουν προσωπική εξουσία κάτω από συνθήκες ελάχιστης δομικής εξουσίας... έναν τρόπο επιρροής ως ύστατη λύση» (Archer, 1994, σ.317). Αυτό που βλέπουμε σε αυτά τα παραδείγματα είναι οι συνέπειες για τα άτομα που ανήκουν σε ομάδες με λιγότερη δομική εξουσία και κύρος και τους τρόπους με τους οποίους η έλλειψη εξουσίας και κύρους σε δομικό επίπεδο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την άσκηση βίας, τόσο σε επίπεδο ατόμου όσο και σε επίπεδο ομάδας. Επίσης, αυτό που βλέπουμε είναι οι συνέπειες της αποτυχίας της κοινωνίας και των θεσμών της να ενσωματώσει όλα τα μέλη της. Με αυτό δε θέλουμε να υποστηρίξουμε ότι οι άνδρες από άλλες κοινωνικές ομάδες δεν είναι βίαιοι, αλλά μάλλον να δώσουμε μία ερμηνεία για τα σχετικά υψηλά επίπεδα βίας μεταξύ μειονεκτικών ομάδων. Ωστόσο, ο ρόλος του προνομιούχου δε θα πρέπει να αγνοηθεί σε αυτό το πλαίσιο, όπως σημειώνει η Giroux (1996, σ. 66) με βάση την εμπειρία από τις ΗΠΑ:

Κάτω από την αναπτυσσόμενη κουλτούρα της βίας, τόσο της πραγματικής, όσο και της συγκεκριμένης, υπάρχει ένας βαθιά ριζωμένος ρατσισμός που έχει δημιουργήσει αυτό που εγώ θέλω να αποκαλώ λευκό ηθικό πανικό. Τα στοιχεία αυτού του πανικού είναι ριζωμένα, ως ένα βαθμό, στον αυξανόμενο φόβο μεταξύ ατόμων της

λευκής μεσαίας τάξης μπροστά στην πτώση της ποιότητας της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής, η οποία προέκυψε από μια αύξηση της φτώχειας, των ναρκωτικών, του μίσους, των όπλων, της ανεργίας, της κοινωνικής αποξένωσης και της έλλειψης ελπίδας.

Οι νέοι άνδρες είναι αυτοί που έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι βίαιοι ή να αποτελέσουν τα θύματα βίαιων πράξεων. Τι είναι αυτό στους νέους άνδρες, ειδικά, που τους κάνει επιρρεπείς στη βία; Έχουν προταθεί πολλές θεωρίες και εκείνες που έχουν ιδιαίτερη συνάφεια προς το ζήτημα, αφορούν στην ίδια τη φύση της εφηβείας. Η εφηβεία είναι μια εποχή, όπου ο νέος αγωνίζεται για την ανεξαρτησία, ερευνά και πειραματίζεται με την ταυτότητά του, αμφισβητεί την εξουσία και ενδιαφέρεται περισσότερο για τις σχέσεις που δημιουργεί έξω από το σπίτι, όπως σχέσεις με συνομηλίκους και σεξουαλικές σχέσεις. Οι ηγεμονικές αξίες του ανδρισμού σε μια υπερβολική τους εκδοχή είναι πιθανό να φαίνονται γοητευτικές στα αγόρια στην εφηβεία και να μεταμορφώνονται σε βίαιες πράξεις για πολλούς πιθανούς λόγους. Σε αυτούς τους λόγους συμπεριλαμβάνονται οι εξής: Πρώτον, ως συνέπεια της μετάβασής τους από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση και τη συνεπαγόμενη επίθεσή τους κατά της εξουσίας και της αναζήτησης αυτονομίας, τα αγόρια εφηβικής ηλικίας μπορεί να θεωρούν το ριψοκίνδυνο ως ελκυστικό. Δεύτερον, η άσκηση εξουσίας είναι πολύ πιθανόν να ξεσπάσει σε απροκάλυπτη βία, όταν η κοινωνική υπόσταση και ταυτότητα είναι αβέβαιες. Τρίτον, ο μεταξύ των ανδρών ανταγωνισμός είναι πιο έντονος, όταν το ενδιαφέρον για σεξουαλική δραστηριότητα είναι στο υψηλότερο σημείο του. Κατά την ύστερη εφηβεία μπορεί να γίνει ιδιαίτερα έντονος λόγω της εντατικοποίησης της σεξουαλικής δραστηριότητας και του σεξουαλικού ανταγωνισμού.

Βίαιες πράξεις ανδρών εναντίον γυναικών

Οι βίαιες πράξεις ανδρών εναντίον γυναικών συνήθως παίρνουν τη μορφή του βιασμού και της σεξουαλικής βίας, της ενδο-οικογενειακής βίας και της λεκτικής και σωματικής παρενόχλησης. Οι περισσότερες βίαιες πράξεις εναντίον γυναικών και κοριτσιών συμβαίνουν μέσα σε σχέσεις του ενός ή του άλλου είδους. Οι σχέσεις με οικείους και τα οικεία περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν σε βίαιες πράξεις απ' ό,τι οι σχέσεις με ξένους και οι δημόσιοι χώροι, παρόλο που είναι γνωστό ότι και εκεί σημειώνονται επεισόδια βίας. Ακόμη και έτσι, υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις που καταδεικνύουν ότι η λεκτική και η σωματική παρενόχληση, ο χλευασμός και το πείραγμα, που σχετίζεται με τη σεξουαλικότητα ή το φύλο, εναντίον κοριτσιών και

γυναικών αποτελούν πρακτικές πολύ διαδεδομένες στα σχολεία. Τα περισσότερα αγόρια είτε συμμετέχουν ενεργά σε αυτές είτε τις αποδέχονται.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία οι άνδρες, που είναι πιο πιθανό να καταφύγουν σε σωματική βία βαριάς μορφής εναντίον γυναικών, προσυπογράφουν και αποδέχονται τις παραδοσιακές και πατριαρχικές απόψεις σχετικά με τη δύναμη και την ανωτερότητα του άνδρα, τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και πιστεύουν ότι η βία αποτελεί έναν αποδεκτό τρόπο επίλυσης μιας διένεξης. Πιστεύουν ότι οι άνδρες είναι ανώτεροι από τις γυναίκες, ότι έχουν φυσικά δικαιώματα πάνω τους και γενικά ότι έχουν να λαμβάνουν τις φυσικές οφειλές τους από αυτές. Αυτές οι οφειλές περιλαμβάνουν τα εξής: το δικαίωμα του άνδρα να θεωρεί τη γυναίκα κτήμα του και νομίμως να την ελέγχει δια της βίας, την πεποίθηση ότι είναι αποδεκτό να χρησιμοποιεί σωματική βία, όταν δεν του αποδίδονται δικαιώματα και οφειλές και να επιλύει τις διαπροσωπικές διενέξεις με τη χρήση βίας. Όταν η θέση ή η εξουσία του άνδρα απειλείται με οποιονδήποτε τρόπο, η βία θεωρείται κατάλληλος τρόπος επαναφοράς του δικαίου και της ορθής τάξης, αυτής που κρατά τις γυναίκες σε θέση υποταγής. Από αυτή την άποψη, η αίσθηση του άνδρα σχετικά με την ανδρική του ταυτότητα εκδηλώνεται με την άσκηση εξουσίας πάνω στις γυναίκες δια της βίας.

Το σεξ και η σεξουαλικότητα αποτελούν ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτού του σεναρίου. Ο μισογυνισμός εύκολα μετατρέπεται σε σεξουαλική βία. Η υποτίμηση των γυναικών και των κοριτσιών νομιμοποιεί αυτή τη βία και επιτρέπει στα βίαια αρσενικά να ερμηνεύουν επιλεκτικά τη δική τους συμπεριφορά, για παράδειγμα, με μοτίβα του στυλ «απλά αστειεύομαι» και να αγνοούν τα συναισθήματα των άλλων. Η υπόληψη των βίαιων ανδρών μπορεί να βασίζεται στην απόκτηση σεξουαλικής πρόσβασης σε γυναίκες, αλλά η αυτο-εκτίμησή τους συχνά θεμελιώνεται στη σεξουαλική κυριαρχία και εκμετάλλευση γυναικών. Οι κυνικές στάσεις για το σεξ αποτελούν ένα σύνηθες χαρακτηριστικό στις συζητήσεις νεαρών ανδρών στα σχολεία, καθώς αντικατοπτρίζουν την αντίληψη ότι η σεξουαλική βία είναι ανδροπρεπής - έτσι φέρονται οι «πραγματικοί άνδρες» στις γυναίκες (Wood, 1984). Η συμμετοχή ενός νεαρού άνδρα σε μια ομάδα συνομηλίκων, η οποία υιοθετεί μια συμπεριφορά σεξουαλικής εκμετάλλευσης, είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα προδιαθέσει αυτό το νεαρό άνδρα στη βία εναντίον κοριτσιών και γυναικών. Υπάρχουν πολλές γενικά αποδεκτές κοινωνικές αντιλήψεις, οι οποίες αναπτύσσουν μια κοινωνική ανοχή του βιασμού και άλλων ειδών βίας εναντίον γυναικών και κοριτσιών. Αυτές ονομάζονται *μύθοι βιασμού* και προετοιμάζουν τον άνδρα για αυτές τις δραστηριότητες, το βιασμό ή την παρενόχληση, μέσω μιας πολιτισμικής συλλογής δικαιολογιών με σκοπό να συγχωρεθούν αυτά τα ατοπήματά του.

Στη βιβλιογραφία βρίσκουμε αναφορές που υποστηρίζουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς σε ό,τι αφορά την επιθετικότητα και τη βία. Αυτό σημαίνει ότι για τους άνδρες η βία αποτελεί μέσον επίτευξης απτών ή συμβολικών πλεονεκτημάτων/κερδών. Όπως αναφέρει η Anne Campbell (1993, σ. 11):

Οι άνδρες βλέπουν την επιθετικότητα ως ένα μέσον για την άσκηση ελέγχου πάνω σε άλλους ανθρώπους, όταν αισθάνονται την ανάγκη να ανακτήσουν εξουσία και αυτο-εκτίμηση. Οι γυναίκες βλέπουν την επιθετικότητα ως προσωρινή απώλεια του ελέγχου, η οποία προκαλείται από υπερβολική πίεση και η οποία έχει ως αποτέλεσμα ενοχές.

Για τις γυναίκες η βία αντιπροσωπεύει μάλλον ένα συναίσθημα και την ανικανότητα διαχείρισης, παρά την άσκηση εξουσίας. Αυτές οι βιβλιογραφικές πηγές υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς σε ό,τι αφορά την οικειότητα. Υποστηρίζουν ότι οι άνδρες που προσυπογράφουν και αποδέχονται τις παραδοσιακές εκδοχές του ανδρισμού βρίσκουν την οικειότητα τρομακτική, καθώς αντιπροσωπεύει θηλυκές αξίες, τις οποίες φοβούνται. Τους «κάνει» να αισθάνονται ευάλωτοι και θέτει σε κίνδυνο την αίσθηση ελέγχου τους. Για τις γυναίκες, η οικειότητα αποτελεί περισσότερο τη φυσική τάξη πραγμάτων και δυσκολεύονται να καταλάβουν και να αντιμετωπίσουν την αποστασιοποιημένη συμπεριφορά των ανδρών απέναντι σε αυτήν. Εάν τώρα, στην ανάλυση των ζητημάτων βίας στις σχέσεις ανδρών και γυναικών συμπεριλάβουμε και αυτές τις διαπιστώσεις, θα δούμε ότι υπάρχει μια διαμετρικά αντίθετη νοοτροπία και αντίληψη που παίρνει συχνά εκρηκτικές διαστάσεις. Επίσης, όπως υποστηρίζει η Jenkins (1990, σ. 37):

Οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες και τα παιδιά, έχουν μια υπερβολική αίσθηση δικαιοδοσίας και κύρους, μια αποφυγή της κοινωνικής και συναισθηματικής υπευθυνότητας και μια πίστη στους άλλους (ειδικά στις γυναίκες) για να αναλάβουν κοινωνικές και συναισθηματικές υπευθυνότητες.

Βίαιες πράξεις ενηλίκων ανδρών εναντίον παιδιών

Η σεξουαλική βία εναντίον παιδιών είναι πιο δύσκολο να εξηγηθεί από τις άλλες μορφές βίας που αναλύσαμε παραπάνω. Παρόλα αυτά, δεν είναι και πολύ δύσκολο να εξαγάγουμε συμπεράσματα κατά προσέγγιση με βάση αυτές τις αξίες, που σχετίζονται με τη βία εναντίον των γυναικών, ιδίως εκείνες που σχετίζονται με τη

δικαιοδοσία και τη συναισθηματική ανευθυνότητα. Οι περισσότερες περιπτώσεις αφορούν σε ενήλικες άνδρες ηλικίας μεταξύ 35 και 40 ετών. Όμως, όπως αναφέρει η Andrews (1994), δεν υπάρχει ένα διαπιστωμένο προφίλ. Ακόμη και έτσι, πολλοί έχουν διαστρεβλωμένη αντίληψη σχετικά με το αποδεκτό της συμπεριφοράς τους – κάτι, που συχνά έχει τραυματικές συνέπειες για τους διασωθέντες και οδηγεί σε σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα και παραπτώματα τις επόμενες γενιές. Αυτή η διαγενεακή διαδικασία έχει διερευνηθεί και εξηγηθεί πολύ καλά από την Alice Miller, μια πρώην ψυχαναλύτρια με 20ετή εμπειρία, η οποία σήμερα ασκεί δριμεία κριτική στις ψυχαναλυτικές θεωρίες και μεθόδους.

Η βασική θέση της Miller (1987a, 1987b, 1990) είναι ότι από γενιά σε γενιά οι πρακτικές της ανατροφής των παιδιών ευνοούν τις ανάγκες των ενηλίκων σε βάρος των αναγκών των παιδιών. Βασιζόμενη στην πολυετή πείρα της στον τομέα της ψυχανάλυσης, η Miller υποστηρίζει ότι αυτό συχνά περιλαμβάνει διάφορες μορφές κακοποίησης, μερικές εμφανείς και μερικές όχι. Όπως και να έχουν τα πράγματα, οι διαδικασίες που υπεισέρχονται σε αυτό, έχουν ως στόχο να σπάσουν τη θέληση του παιδιού, ώστε αυτό να μπορεί να ελέγχεται. Η Miller υποστηρίζει ότι, όταν τα παιδιά πέφτουν θύματα κακοποίησης με αυτό τον τρόπο, «εκπαιδεύονται» στην κακοποίηση, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν υποσυνείδητα πώς να «εκπαιδεύουν» και άλλους με τη σειρά τους. Η Miller ονομάζει αυτή τη διαδικασία *δηλητηριώδη παιδαγωγική*. Παρατηρεί ότι τα αποτελέσματα αυτής της κακοποίησης είναι με μαθηματική ακρίβεια βέβαιο ότι θα επαναληφθούν από τα θύματα αργότερα στη ζωή τους, εκτός εάν τους δοθεί η ευκαιρία να αναγνωρίσουν αυτό που τους συνέβη και να διαχειριστούν τα σχετικά συναισθήματα. Η απουσία μιας τέτοιας συνειδητής αναγνώρισης των ισχυρών συναισθημάτων που σχετίζονται με την κακοποίηση, συχνά έχει ως αποτέλεσμα, αναφέρει, την επαναλαμβανόμενη επιστροφή καταπιεσμένου άγχους και απογοήτευσης – συναισθημάτων, που μπορεί να οδηγήσουν σε βίαιες και καταστροφικές συμπεριφορές. Μια τέτοια συμπεριφορά συχνά εκλογικεύεται στο μυαλό του δράστη και έτσι «νομιμοποιείται». Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε περισσότερη καταπίεση και στην κυκλική επανάληψη της συμπεριφοράς. Για να μπορέσει ένα άτομο να βγει από το φαύλο κύκλο και να αποφύγει τη βίαιη συμπεριφορά και τη συμπεριφορά κακοποίησης πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει την κατάσταση, αλλά και να κατανοήσει και να αποδεχτεί το θυμό/ το φόβο / την απογοήτευση ως μέρος του εαυτού του/της.

«Η διαπαιδαγώγηση της βίαιης φαντασίας» [1]

Τι σημαίνουν όλα αυτά για τη σχολική εκπαίδευση; Εδώ θα παρουσιάσουμε τις σκληρές αλήθειες, όπως τις κατανοούμε εμείς βάσει της παραπάνω ανάλυσης. Εάν τα σχολεία προσυπογράφουν ανεπιφύλακτα και προάγουν τις κυρίαρχες μορφές του ανδρισμού, ιδιαίτερα στις πιο υπερβολικές εκδοχές του, τότε είναι συνένοχοι στην παραγωγή βίας. Εάν φοβούνται το «θηλυκό» και αποφεύγουν και αποθαρρύνουν τις συμπαθητικές, στοργικές συμπεριφορές και τη συναισθηματική υπευθυνότητα και αντίθετα ευνοούν την αυστηρή πειθαρχία και τον έλεγχο, τότε είναι συνένοχοι. Εάν προσπαθούν να λειτουργούν μόνο στο επίπεδο της λογικής και εάν εκλογικεύουν τη βία, τότε είναι συνένοχοι. Εάν είναι διαρθρωμένα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγουν την κουλτούρα της ανδρικής δικαιοδοσίας και αφήνουν να εννοηθεί ότι οι ανάγκες των ανδρών είναι πιο σημαντικές από αυτές των γυναικών, τότε είναι συνένοχοι. Εάν οι σχέσεις ενηλίκων/ παιδιών στο χώρο του σχολείου είναι κατασταλτικής φύσης και δεν προσφέρουν ειδικά στους έφηβους, ευκαιρίες να αναπτύξουν την ορθή κρίση και να ασκήσουν την αυτονομία τους κατά υπεύθυνο τρόπο, τότε είναι συνένοχοι. Εάν λειτουργούν κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να περιθωριοποιούν και να στιγματίζουν ορισμένες ομάδες μαθητών, τότε είναι συνένοχοι. Το παρακάτω σχόλιο λέει πολλά για το σχετικό ζήτημα:

Είναι πιο εύκολο για τους πολιτικούς, τους παιδαγωγούς και όσους προσφέρουν υπηρεσίες να χειριστούν το ρατσισμό, όταν αυτός ορίζεται με όρους ορατών επεισοδίων που συμβαίνουν πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτό που αφήνεται να εννοηθεί με αυτό είναι ότι ο μόνος που διαπράττει ρατσισμό είναι ο επιτιθέμενος ρατσιστής και εξαιρεί τα αυστραλιανά συστήματα, δομές και θεσμούς. Αφήνει στη θέση τους και δεν αγγίζει το μη ορατό ρατσισμό και τις ρατσιστικές δομές. Η κοινή λογική, οι καθημερινές πρακτικές δεν αμφισβητούνται ποτέ και γι' αυτό συνεχίζουμε να προσφέρουμε υπηρεσίες σε όλους τους Αυστραλούς χωρίς να σκεφτόμαστε πως μέσω αυτών των δομών αναπαράγουμε την ανισότητα (Ιθαγενείς της Αυστραλίας, 1995, σελ. 8).

Πιστεύουμε ότι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις, οι οποίες δε λαμβάνουν υπόψη όλα αυτά τα ζητήματα, θα έχουν περιορισμένα αποτελέσματα και αντιστρόφως ότι ανεξάρτητα με όποια άλλα μέτρα λαμβάνουν τα σχολεία για να αντιμετωπίσουν τη βία θα πρέπει να προσέξουν και αυτά τα ζητήματα (Fitzclarence et al. 1995). Ωστόσο, δεν είναι καθόλου ξεκάθαρο ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος προκειμένου τα σχολεία να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα. Δε γνωρίζουμε όσα είναι απαραίτητα σχετικά με την εκπαίδευση και τη βία, ούτε και πώς να καταστήσουμε τη

διάσταση του φύλου και συναφή ζητήματα ως κεντρικές συνιστώσες των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στο ζήτημα της βίας. Επιπλέον, η κύρια δυσκολία σε όλα αυτά είναι ότι το *φύλο, η ηλικία και η περιθωριοποίηση* αποτελούν καίρια δομικά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας και των εκπαιδευτικών συστημάτων και, επίσης, ότι η *συναισθηματική ουδετερότητα και ο υπερ-ορθολογισμός* αποτελούν βασικές και κύριες αξίες του θεσμού της εκπαίδευσης. Έτσι, οποιαδήποτε προσπάθεια αντιμετώπισης των ζητημάτων που αναφέρουμε, συνεπάγεται μια προσέγγιση στον πυρήνα της σχολικής κουλτούρας (Fitzclarence et al. 1995b).

Η ενασχόληση με τη σχολική κουλτούρα δεν αποτελεί μια δημοφιλή προσέγγιση στα προγράμματα κατά της βίας στα σχολεία. Οι περισσότερες προσεγγίσεις αντλούν τις πληροφορίες τους από την ψυχολογία. Αυτό σημαίνει ότι έχουν επικεντρωθεί στο προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο και στη μικροκλίμακα. Η κυρίαρχη τάση εδώ είναι να αποδοθούν στη βία, η οποία εκδηλώνεται μέσα στα σχολεία χαρακτηριστικά εξατομίκευσης, παθολογίας και παιδομορφισμού ή να αποδοθεί το φταίξιμο στις ομάδες συνομηλίκων, στην οικογένεια ή/και στα μέσα ενημέρωσης για τη βία τόσο στα σχολεία, όσο και πέρα από αυτά. Αυτού του είδους οι προσεγγίσεις δεν έχουν ενθαρρύνει τα σχολεία να δουν τους εαυτούς τους ως ένα από τα πολλά ιδρύματα, τα οποία ενέχονται για την παραγωγή βίαιης συμπεριφοράς. Πρόσφατα, όμως, το επίκεντρο της προσοχής μετατοπίστηκε, τουλάχιστον σε μερικές περιοχές.

Η μετατόπιση προέκυψε από αναλύσεις που αναπτύχθηκαν στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και στο φεμινισμό. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, το σχολείο δεν είναι το αθώο θύμα μεμονωμένων βίαιων περιστατικών, ούτε αποτελεί το ασφαλές λιμάνι για τα θύματα της βίας στον έξω κόσμο. Η βία είναι ενσωματωμένη στην κουλτούρα του και στις σχέσεις εξουσίας σε αυτό. Με πολλούς ορατούς και άδηλους τρόπους τα σχολεία διαμορφώνουν, επιτρέπουν και διαπλάθουν βίαιες στάσεις και συμπεριφορές, ενθαρρύνουν τους μαθητές να αποδεχτούν ότι ορισμένα επίπεδα και διαβαθμίσεις βίας είναι φυσιολογικά και φυσικά. Αυτό σημαίνει ότι η βία συχνά δεν αναγνωρίζεται και δεν αντιμετωπίζεται. Αυτό το σύνολο αντιλήψεων έχει ενθαρρύνει «ολιστικές» προσεγγίσεις του σχολείου με σκοπό την αντιμετώπιση της βίας, τόσο στο επίπεδο της διοίκησης, όσο και του προγράμματος σπουδών (βλ. Salisbury & Jackson, 1996).

Αυτή η γενική προσέγγιση προσφέρει την απαραίτητη διόρθωση σε όσους επικεντρώνονται στην ψυχολογία του ατόμου ή της ομάδας. Είναι σαφές ότι μια επαρκής κατανόηση των μορφών βίας στα σχολεία απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση. Ωστόσο, δε μας είναι σαφές ότι ακόμη και ο *συνδυασμός* κοινωνικο-πολιτισμικής και

ψυχολογικής προσέγγισης προσφέρει μια τέτοια προοπτική. Όπως υποστηρίζουμε σε όλο το άρθρο, ο σκοπός δεν είναι να τοποθετήσουμε τη μεγάλη εικόνα πλάι στη μικρή, αλλά να δούμε πως η κάθε μία προβάλλεται στην άλλη. Πιστεύουμε, επίσης, ότι η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση δε λαμβάνει επαρκώς υπόψη αυτά που εντοπίσαμε παραπάνω ως ακραίες συνιστώσες της βίας. Πράγματι, θα φτάναμε να πούμε ότι μερικές από αυτές τις προσεγγίσεις συνεισφέρουν στα ίδια τα προβλήματα που θέλουν να εξαλείψουν. Πώς είναι αυτό δυνατόν; Μερικά παραδείγματα από την έρευνα στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης για το φύλο και την εκπαίδευση στα σχολεία από έναν από εμάς θα χρησιμεύσουν στην παρουσίαση του επιχειρήματος. Περαιτέρω λεπτομέρειες της έρευνας παρέχονται από τις Kenway et al. (1997), οπότε αρκεί να πούμε ότι περιπτώσεις, στιγμιότυπα και ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν σε πολλά σχολεία, τα οποία είχαν επιλεγεί, διότι σε αυτά λάμβανε χώρα κάποιο είδος μεταρρύθμισης ως προς το φύλο. Τα σχολεία ανήκαν σε διάφορους τύπους, βρίσκονταν σε διάφορες τοποθεσίες και περιλάμβαναν μαθητές διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών στρωμάτων. Αυτή η επιλογή παραδείγματος είναι εύστοχη, καθώς η μεταρρύθμιση σε ό,τι αφορά τα φύλα θα πρέπει να αποτελεί κεντρική συνιστώσα των προγραμμάτων κατά της βίας.

Κατηγοριοποιήσαμε τις στρατηγικές για τη μεταρρύθμιση με βάση τον παράγοντα φύλο σε σχολεία της έρευνάς μας σε δύο γενικούς άξονες. Ο ένας έδειξε στοιχεία απολυταρχισμού και ο άλλος στοιχεία θεραπείας. Στην πρώτη περίπτωση υπήρχε η τάση να αγνοείται τελείως ο κόσμος των συναισθημάτων και να υιοθετούνται ακραίες ορθολογικές, ακόμη και απολυταρχικές πολιτικές και παιδαγωγικές. Προσφέρονταν λύσεις υπερ-εκλογίκευσης σε ζητήματα βαθιά συγκινησιακά. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτές υπονόμευαν τις προθέσεις τους και αποξένωναν πολλούς μαθητές και εκπαιδευτικούς. Εναλλακτικά, όταν πράγματι ασχολούνταν με τέτοια ζητήματα, συχνά αυτό που συνέβαινε ήταν ότι η προσέγγιση ήταν περισσότερο ψυχοθεραπευτική, παρά εκπαιδευτική. Το να εξασφαλίσουμε ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί περνούσαν καλά ή/και αισθάνονταν καλά για το φύλο τους ήταν πιο σημαντικό από το να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν την κριτική, να έχουν πολλές γνώσεις και να είναι επιδέξιοι συνήγοροι ενός καλύτερου κόσμου. Συνήθως οι αποδέκτες όλων αυτών πρέπει να ρισκάρουν κάποια πράγματα. Και στις δύο περιπτώσεις, η μεταρρύθμιση με βάση το φύλο στα σχολεία μας ήταν ένα μεθυστικό συναισθηματικό κοκτέιλ. Τα συναισθήματα που αναδύθηκαν περιλάμβαναν τη δυσφορία, την αβεβαιότητα, την ανεπάρκεια, την αμυντικότητα, το άγχος, το φθόνο, την ανασφάλεια, το στρες, το θυμό, τη δυσαρέσκεια, την απόρριψη, την περιφρόνηση, το φόβο, τη λύπη, την απώλεια, τον πόνο, την ενοχή, τη ντροπή, την προδοσία και την εγκατάλειψη. Περιλάμβαναν επίσης συναισθήματα

ευχαρίστησης, θάρρους, νοσταλγίας, ασφάλειας, δύναμης, άνεσης, διασκέδασης, απόλαυσης, συγγένειας, συγκίνησης, ευγνωμοσύνης ακόμη και κεφιού, αλλά για να είμαστε ειλικρινείς, λιγότερο συχνά. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα της μεταρρύθμισης σχετικά με το φύλο δε μπορούσαν να προβλεφθούν εύκολα (Kenway et al., 1996). Παρόλα αυτά, παίρνοντας ως βάση αυτή την έρευνα, μπορούμε να εστιάσουμε σε μερικά σημεία, τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση κατά της βίας.

Η έρευνα αυτή υποστηρίζει ότι οι προσεγγίσεις οι οποίες κάνουν κήρυγμα αντί να διδάσκουν και οι οποίες είναι αποδιαρθρωτικές μάλλον, παρά απο-δομητικές και αναδομητικές, δεν έχουν αποτελέσματα. Στους εφήβους δεν αρέσει να τους λένε τι να κάνουν και δεν τους αρέσει ακόμη περισσότερο να κριτικάρουν οι παλαιότερες γενιές αυτά που οι ίδιοι κάνουν και εκτιμούν. Οι σχέσεις με τους συνομήλικούς τους θεωρούνται γενικά πολύ πιο σημαντικές από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτό που συνάγεται εδώ είναι ότι είναι προτιμότερο ένα κοινωνικά κριτικό/αποδομητικό διαπραγματεύσιμο πρόγραμμα σπουδών. Ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα καθοδηγεί και θα ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις δικές τους αλήθειες σχετικά με τα φύλα, την περιθωριοποίηση, την ηλικία και τη βία, αλλά παράλληλα να αναπτύξουν τις δικές τους υπεύθυνες πρακτικές πρόληψης. Αυτό θα πρέπει να είναι ένα πρόγραμμα σπουδών με προσανατολισμό στη δράση. Θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως δρώντα υποκείμενα μάλλον παρά ως παθητικούς δέκτες της μεταρρύθμισης κατά της βίας. Εδώ βλέπουμε άλλο ένα συμπέρασμα σχετικά με την πειθαρχία. Όπως υποστηρίξαμε παραπάνω, οι κατασταλτικές πρακτικές υποβοηθούν στην αναπαραγωγή και προαγωγή της βίας και επίσης παρεμποδίζουν τα θύματα βίας που διασώθηκαν, να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες που έχει γι' αυτούς ως άτομα.

Εξίσου αντιπαραγωγικές προσεγγίσεις στα σχολεία της έρευνάς μας ήταν αυτές που δε μπορούσαν να αναγνωρίσουν ότι η εφηβεία είναι μια εποχή, κατά την οποία τα νεαρά άτομα διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους στο πλαίσιο της ατομικής και της πραγματικής οικονομικής και πολιτισμικής αβεβαιότητας και αστάθειας. Η αποσταθεροποίηση του φύλου μπορεί να αποτελέσει μια μεγάλη πηγή σύγχυσης, ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν επενδύσει πολλά σε συγκεκριμένους τύπους ανδρικής ή γυναικείας ταυτότητας. Αυτό έχει επιπτώσεις για εκείνα τα προγράμματα κατά της βίας, τα οποία προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητα του φύλου τους μέσω παιδαγωγικών, οι οποίες επικεντρώνονται στα συναισθήματα. Εύλογα, αυτό έχει ιδιαίτερες επιπτώσεις για εκείνα τα αγόρια, που φοβούνται «το θηλυκό» και που δε βλέπουν την αξία της επένδυσης στην επανεξέταση των συναισθημάτων. Τα αγόρια αυτά είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν κάτι τέτοιο ως επικίνδυνο στο πλαίσιο της ιεραρχικής δομής της

κουλτούρας των αγοριών στο σχολείο. Είναι σαφές ότι μια *παιδαγωγική των συναισθημάτων* θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο προσεκτικής σκέψης. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους τρόπους, με τους οποίους η γενική εικόνα παρουσιάζεται στους συναισθηματικούς κόσμους των μαθητών και θα πρέπει, επίσης, να τους βοηθά να αναπτύξουν τη «συναισθηματική νοημοσύνη» (Goleman, 1996), ώστε να κατανοήσουν τις επιπτώσεις που έχουν τα συναισθήματά τους στον τρόπο που συμπεριφέρονται. Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες προτάσεις για μια παιδαγωγική αυτού του είδους.

Ένα τελικό σημείο που θα πρέπει να θίξουμε σχετικά με την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση είναι ότι παρά την κοινωνιολογική της διορατικότητα, οι προσεγγίσεις αυτές γενικά αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους ένα σύνολο σχολικών πρακτικών που εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό στην παραγωγή βίας. Αναφερόμαστε στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης, και ειδικότερα στη λεκτική, συναισθηματική και μερικές φορές σωματική βία, που σχετίζεται με ορισμένες πρακτικές πειθαρχίας. Αυτού του είδους οι αντιλήψεις για τη βία είναι πιθανό να προκαλέσουν τη δυσφορία των εκπαιδευτικών και των υπεύθυνων για τη χάραξη πολιτικής. Αλλά ας ρίξουμε μια πιο προσεκτική ματιά για να ανακαλύψουμε την αιτία γι' αυτό.

Δηλητηριώδεις παιδαγωγικές

Το έργο της Alice Miller προσφέρει μια νέα οπτική στη σχέση μεταξύ του σχολείου και της βίας. Γενικά η Miller υποστηρίζει ότι η μαζική εκπαίδευση μέσα από την επιβολή του ελέγχου και της τάξης και μέσα από την πρόταξη του ορθολογισμού και του εργαλειακού χαρακτήρα της μάθησης σε βάρος της καλλιέργειας των παιδιών πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, παρέχει γόνιμο έδαφος για την προώθηση της κουλτούρας της βίας μέσω της «δηλητηριώδους παιδαγωγικής». Σχολιάζοντας η Sendak το έργο της Miller (1987a) γράφει:

[Η Miller] Κάνει μια πολύ πικρή διαπίστωση απευθυνόμενη στους πολλούς αυτό που έχουν αντιληφθεί μόνον οι λίγοι: τον υπερβολικό πόνο και την ψυχολογική δοκιμασία που έχουν επιβληθεί στα παιδιά υπό το πρόσχημα των συμβατικών πρακτικών ανατροφής τους.

Οι μελέτες της Miller θέτουν ερωτήματα σχετικά με την κυρίαρχη ιδέα ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών βασίζονται κυρίως στη φροντίδα. Η ιδέα της συντριβής της θέλησης του παιδιού δια της βίας ή δια πλαγίων τρόπων, ώστε αυτό να μπορεί να τεθεί υπό έλεγχο, δεν είναι άγνωστη στην εκπαίδευση, η οποία είναι διαρθρωμένη γύρω από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών.

Πράγματι, η οργάνωση του σχολείου εξαρτάται από τέτοιου είδους έλεγχο και σχεδόν πάντα οι ανάγκες της οργάνωσης και των εκπαιδευτικών έχουν προτεραιότητα έναντι εκείνων του παιδιού. Έτσι, τα σχολεία επαναλαμβάνουν τις «δηλητηριώδεις παιδαγωγικές», στις οποίες πολλά παιδιά έχουν εκτεθεί στο σπίτι.

Οι ιδέες της Miller θέτουν υπό αμφισβήτηση το βαθμό, στον οποίο είναι φρόνιμο τα σχολεία να ακολουθούν το δρόμο του τέλους του 20ού αιώνα, ένα δρόμο που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του ορθολογικού προγράμματος σπουδών, το οποίο προωθείται από τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που ασπάζονται την οικονομική λογική. Ας εξετάσουμε αυτό το ζήτημα πιο προσεκτικά.

Οι δομές και οι λόγοι της σύγχρονης εκπαίδευσης θεμελιώνονται στο ρασιοναλισμό/ορθολογισμό. Ενσωματωμένη στην οργάνωση της μάθησης είναι η ακατανίκητη πίστη στο πειθαρχημένο πρότυπο των ανθρώπινων σχέσεων. Αυτή εκτείνεται από τις κυρίαρχες ιδέες σχετικά με την ευφυΐα έως τις μεθόδους για τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η πίστη αντανάκλαται επίσης στις προσεγγίσεις της βίας. Ας πάρουμε δύο παραδείγματα. Μερικά σχολεία έχουν στηριχτεί σε παιδαγωγικές εξουσίες σε μια προσπάθεια να ελέγξουν τις «εξάρσεις βίας». Εφαρμόστηκαν αυστηροί κώδικες συμπεριφοράς, πηγή έμπνευσης των οποίων υπήρξαν τα καθεστώτα πειθαρχίας που χρησιμοποιούνται στη βιομηχανία και το στρατό. Άλλα σχολεία χρησιμοποίησαν μεθόδους συμβουλευτικής, σχεδιασμένες να επηρεάζουν την επίλυση συγκρούσεων μέσα από προσεγγίσεις που αξιοποιούν το διάλογο, «να κουβεντιάσουμε σχετικά με τα προβλήματα». Ενώ αυτές οι προσεγγίσεις είναι φαινομενικά διαφορετικές, ωστόσο και οι δύο έχουν ως υπόβαθρο την ίδια πίστη στον ορθολογισμό. Αλλά, όταν πρόκειται για ζητήματα βίας, αυτή η πίστη στον ανθρώπινο ορθολογισμό καθίσταται ασταθής (Fitzclarence, 1992).

Για τις Scheff & Retzinger (1991) κάθε επαρκής ερμηνεία των προτύπων βίας περιλαμβάνει τη θεώρηση των πολύπλοκων συναισθηματικών αντιδράσεων όπως η ντροπή, ο θυμός, η αποξένωση, η ταπείνωση, η καταστολή και η εκδίκηση. Εντούτοις, ένα τέτοιο λεξιλόγιο απέχει πολύ από τον ορθολογικό λόγο της εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα είναι ξένο προς αυτόν. Έτσι, η απουσία μιας επαρκούς παιδαγωγικής των συναισθημάτων έχει σοβαρές συνέπειες. Οι ιδέες της Miller αφήνουν να εννοηθεί ότι η αντικατάσταση των εκφραστικών και δημιουργικών πλευρών του προγράμματος σπουδών με χρηστικά/ γνωστικά καθεστώτα, μπορεί πράγματι να *μειώσει* την ικανότητα της παιδείας να σπάσει αυτό που η Miller (1987) περιγράφει ως «φαύλο κύκλο περιφρόνησης», ο οποίος χαρακτηρίζει τα δια-γενεακά πρότυπα βίας. Εάν αγνοήσουμε το συναισθηματικό κόσμο της εκπαίδευσης, των

μαθητών και των εκπαιδευτικών θα συνεισφέρουμε στις πρακτικές καταστολής, οι οποίες αναπαράγουν και νομιμοποιούν τη βία.

Έτσι, το έργο της Miller εγείρει αμφιβολίες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και με ένα πρόγραμμα σπουδών για την αντιμετώπιση της βίας, το οποίο απευθύνεται μόνο στον ορθολογισμό των ανθρώπων και το οποίο υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ελέγχουν ορθολογικά τις συμπεριφορές τους. Το έργο της αναδεικνύει ότι είναι πολύ πιθανόν αυτού του είδους οι μεταρρυθμίσεις σχετικά με ζητήματα βίας να αγγίζουν βαθιές ψυχικές ευαισθησίες και επενδύσεις ιδίως για ορισμένους μαθητές και εκπαιδευτικούς: θύματα, διασωθέντες, δράστες και συνένοχους οι οποίοι με διαφορετικούς τρόπους επωφελούνται από το πατριαρχικό μέρισμα. Εγείρει, λοιπόν, κάποιες αμφιβολίες σχετικά με αυτές τις μεταρρυθμίσεις, οι οποίες παραβλέπουν τον ισχυρό ρόλο του συναισθήματος στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζει ότι στις προσπάθειές μας να επιφέρουμε αλλαγές βασίζομαστε υπερβολικά στην καλή θέληση και στον ορθολογισμό εκπαιδευτικών και μαθητών. Επομένως, η πρόκληση που τίθεται εδώ, είναι να εργαστούμε με και μέσω των συναισθημάτων και να αναζητήσουμε άλλους τομείς έρευνας, οι οποίοι θα μας βοηθήσουν να τα καταφέρουμε. Αυτή η απαίτηση μας οδήγησε να στραφούμε στο χώρο της ψυχοθεραπείας για ιδέες. Πρέπει, ωστόσο, να τονίσουμε ότι δεν καταφύγαμε στο είδος της εγωκεντρικής, ανιστόρητης και εκτός κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων ψυχοθεραπείας, την οποία ο Connell (1995, σελ. 206-212) επικρίνει ως «ψυχοθεραπεία του ανδρισμού», σε αυτό που καυστικά περιγράφει ως «βιβλία σχετικά με τους άνδρες». Αντίθετα, στραφήκαμε στη θεραπεία αφήγησης με σκοπό να εξερευνήσουμε τις εφαρμογές της στην παιδαγωγική.

Θεραπεία αφήγησης και οι εφαρμογές της στην παιδαγωγική κατά της βίας

Σε μια προσπάθεια να υπερβούν τους περιορισμούς των κοινωνιολογικών και ψυχολογικών θεωριών, οι οποίες δεν είναι αρκετά ευαίσθητες στην αναστοχαστική και δυναμική φύση της ανθρωπότητας και της κοινωνικής ζωής, οι White & Epston (1990) στράφηκαν στην αφήγηση και ανέπτυξαν μια θεραπεία αφήγησης στο ιατρείο τους στο Dulwich Centre στην Νότια Αυστραλία. Χρησιμοποιούν τη μεταφορά της «ιστορίας» για να διερευνήσουν τη συνεχή διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας μέσω της κατασκευής σημασιών. Η παρακάτω δήλωσή τους εξηγεί αυτή την άποψη:

Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τη ζωή, οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με το έργο της διαχείρισης των εμπειριών τους από συμβάντα σε ακολουθίες μέσα στο χρόνο κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να

καταλήξουν σε ένα συνεκτικό απολογισμό για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Συγκεκριμένες εμπειρίες συμβάντων του παρελθόντος και του παρόντος και εκείνων που προβλέπεται να συμβούν στο μέλλον πρέπει να συνδεθούν σε μια γραμμική ακολουθία με σκοπό την ανάπτυξη αυτού του απολογισμού. Αυτός ο απολογισμός μπορεί να ονομαστεί μια ιστορία, ή μια προσωπική αφήγηση (White & Epston, 1990, σ. 10).

Σύμφωνα με τον White (1992, σ. 123), οι άνθρωποι ζουν και διαμορφώνουν τις ζωές τους μέσω ιστοριών. Αυτές οι ιστορίες, υποστηρίζει, «έχουν πραγματικά και όχι φανταστικά αποτελέσματα». «Παρέχουν τη δομή ζωής».

Η θεραπεία αφήγησης προσφέρει σε άτομα και ομάδες ένα μέσο για την ανακατασκευή των κυρίαρχων ιστοριών που ρυθμίζουν τη ζωή τους. Τους ενθαρρύνει να ψάξουν για εναλλακτικές ιστορίες, να ψάξουν για ερμηνείες που έρχονται σε αντίθεση ή αντιστέκονται, στις κυρίαρχες ατομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ιστορίες, μέσω των οποίων έχει διαμορφωθεί η ζωή τους και μέσω των οποίων οι ίδιοι έχουν διαμορφώσει τη ζωή τους. Αυτό περιλαμβάνει μια διαδικασία «εξωτερίκευσης» του προβλήματος με τα συνακόλουθα συναισθήματά του μέσω της χρήσης μιας ιστορίας και επίσης τον εντοπισμό κρίσιμων στιγμών που αφηγούνται μια διαφορετική ιστορία. Με αυτή τη διαδικασία καθίσταται δυνατή η αντίσταση στην κυρίαρχη αφήγηση. Ο White ονομάζει αυτές τις στιγμές «μοναδικά αποτελέσματα». Περιγράφει αυτές τις στιγμές, κατά τις οποίες μια πρόσκληση να ξαναειπωθεί μια κυρίαρχη ιστορία για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα δημιουργεί αντίσταση και εδραιώνεται μια νέα σημασία. Στην περίπτωση των δραστών βίαιων πράξεων, αυτή η διαδικασία τους ενθαρρύνει να αναλάβουν την ευθύνη για τις πράξεις τους και για τις συνέπειες προηγούμενων συμπεριφορών. Αυτό με τη σειρά του, γίνεται μια διαδικασία διαμόρφωσης μιας νέας και εναλλακτικής πλοκής μέσα από την οποία μπορούν να αναδομηθούν ταυτότητα και σχέσεις. Το παρακάτω παράδειγμα προέρχεται από μια συζήτηση μεταξύ ενός ψυχοθεραπευτή και ενός δράστη βίαιου εγκλήματος. Τονίζει την έναρξη μιας διαδικασίας επαναδιήγησης, η οποία είναι σχεδιασμένη ώστε να διευκολύνει νέα δράση.

Μπορείς να θυμηθείς κάποια φορά, όταν εσύ ο ίδιος ανέλαβες δράση, ώστε να σταματήσεις / να εμποδίσεις μια βίαιη πράξη; Μπορείς να θυμηθείς κάποια φορά όταν πήρες θέση εσύ ο ίδιος εναντίον της δικής σου βίας και δεν περίμενες τη σύντροφό σου να το κάνει; Πώς το έκανες; (Jenkins, 1990, σελ. 87)

Πιστεύουμε ότι η χρήση ιδεών που προέρχονται από τη θεραπεία αφήγησης προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα

βίας στα σχολεία. Πρώτον, όπως περιγράφουν με ζωντάνια οι Kehily & Nayak (χωρίς ημερομηνία), η αφήγηση αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης και των τρόπων με τους οποίους μαθητές και εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα σχετικά με τη θέση τους στα σχολεία. Δεύτερον, η απροσδιόριστη φύση της αφήγησης ιστοριών υποδηλώνει ότι οι συλλογικές και οι ατομικές ιστορίες και οι ταυτότητες είναι ρευστές και ως εκ τούτου μπορούν να ξαναγραφούν ή να ειπωθούν εκ νέου, αν και όχι εύκολα. Τόσο για τους δράστες, όσο και για τα θύματα βίαιων πράξεων, οι εναλλακτικές ιστορίες δείχνουν ότι υπάρχει πιθανότητα αλλαγής κατεύθυνσης. Για να κάνουμε τη σύνδεση με τη βία στην εκπαίδευση πιο συγκεκριμένη, δείτε την παρακάτω προσωπική αφήγηση του Adam από ένα από τα σχολεία της έρευνας στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω.

Μέχρι σήμερα με έχουν παρενοχλήσει σε έντεκα σχολεία. Σε κάθε σχολείο, που έχω πάει, ήμουν το ψοφίμι. Είμαι το μόνο παιδί που ξέρω να έχει ανάποδους αγκώνες! Και, λόγω της δουλειάς μου στο σχολείο, ασχολούμαι με τα ντουλάπια αποθήκευσης στα αποδυτήρια και όλα αυτά. Τουλάχιστον κάθε πρωί με παρενοχλούν σίγουρα. Απλά, τους έρχεται να μου ρίξουν πέτρες, να με σπρώξουν από δω κι κει, να με σκουντήξουν, να με ρίξουν στον τοίχο.

Η ιστορία του Adam είναι η ιστορία ενός θύματος με καλή αίσθηση του χιούμορ. Αλλά πώς θα φαινόταν, εάν ξανάγραφε την ιστορία και τον εαυτό του ως έναν γενναίο διασωθέντα και έδινε έμφαση τη δύναμη που πρέπει να αντλεί για να διατηρεί την αίσθηση του χιούμορ του; Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή σε κάτι. Δεν υποστηρίζουμε ότι οι απτές, υπαρκτές πρακτικές μπορούν απλά να εξαφανιστούν με τη σκέψη ή την κουβέντα. Η ιστορία του Adam κάνει σαφές ότι οι ιστορίες περί βίας αποτελούν τη σκληρή πραγματικότητα. Όμως, αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι μπορεί να δει τον εαυτό του διαφορετικά σε αυτό το πλαίσιο.

Ένα τρίτο πλεονέκτημα της προσέγγισης της αφήγησης είναι ότι καθιστά δυνατή την εξέταση της εμπειρίας ενός ατόμου μέσα σε ευρύτερα πλαίσια σημασίας. Το ενθαρρύνει να εξετάσει την επίδραση που έχουν στη ζωή του και στις σχέσεις του οι ευρύτερες πολιτισμικές και κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Για παράδειγμα, μια προσωπική ιστορία μπορεί να συνδεθεί με μια πιο γενική πολιτισμική ιστορία. Αυτό βοηθά στην ανάπτυξη μιας εκτίμησης των τρόπων, με τους οποίους ένα άτομο είναι τοποθετημένο μέσα στις κυρίαρχες ιστορίες μιας κουλτούρας ή μιας κοινωνίας. Ας δούμε μερικά ακόμη παραδείγματα αυτής της διαδικασίας. Η παρακάτω «ιστορία» του δεκαπεντάχρονου Colin περιέχει μερικά αναγνωρίσιμα κοινωνικο-πολιτισμικά θέματα.

Το να είσαι μεγαλόσωμος είναι υπέροχο. [γέλιο] Απλά περπατώ κάτω στο δρόμο και οι άνθρωποι φεύγουν από τη μέση, επειδή πιστεύουν ότι θα τους χτυπήσω. Μερικές φορές το κάνω, εάν με πλησιάσουν πάρα πολύ. Έτσι, με αφήνουν να περάσω πρώτος, εκτός εάν υπάρχει κάποιο κορίτσι, τότε την αφήνω να περάσει πρώτη. Αυτό είναι καλύτερο από το να είμαι ένα από αυτά τα παιδιά στο σχολείο, τα οποία είναι συνεχώς θύματα επιθετικής συμπεριφοράς. Τα άλλα παιδιά τα σώζω εγώ. Έτσι, όταν τα κακοποιούν, εγώ αρπάζω το άλλο παιδί και το χτυπώ στο τοίχο ή οπουδήποτε.

Η ιστορία που παρουσιάζεται στην προσωπική αφήγηση του Colin είναι πολύ διαδεδομένη. Το « να είσαι μεγαλόσωμος είναι καλύτερο» και το «πάρε τον έλεγχο δια της βίας και του τρόμου» αποτελούν πολιτισμικά θέματα, τα οποία ισχύουν και στον κόσμο της οικονομίας και στα συστήματα επιβολής του νόμου. Είναι πολύ πιθανόν ο Colin να έχει διαμορφώσει τη συμπεριφορά του με βάση ένα από τα σύγχρονα πρότυπα των ανεξάρτητων αστυνομικών, που απεικονίζονται στις ταινίες δράσης των Steven Segal και Sylvester Stalone. Το επόμενο παράδειγμα δείχνει πώς ένας εκπαιδευτικός μιας τάξης αγοριών αποτελούμενης από «σκληρά» αγόρια συνήψε συμμαχία με δύο μέλη αυτής της τάξης γύρω από το ζήτημα του υπερβολικού ηγεμονικού ανδρισμού. Σχολιάζοντας τη σχέση του με την τάξη, ο εκπαιδευτικός τονίζει ότι:

Όταν είμαι εκεί και είμαι χαλαρός, είμαι και εγώ ένας από τα παιδιά. Ξέρετε, εάν ήταν κάποιος άνδρας χωρίς εμπειρία ή ένας θηλυπρεπής άνδρας, ή ένας τύπος που δίνει υπερβολική σημασία σε ακαδημαϊκά ζητήματα, ή κάτι τέτοιο, αυτό μπορεί και να μην ήταν δυνατό. Θα μπορούσε να καταλήξει σε μια κατάσταση «αυτοί και εγώ».

Με τη σειρά του, ο Ben, ένας μαθητής, σχολιάζει: «μπορώ να βρίζω περισσότερο» (αναφερόμενος στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν κορίτσια στην τάξη) και ο Matthew, αναφερόμενος στο πώς τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά, εάν είχαν μια γυναίκα εκπαιδευτικό, μας είπε:

Αλλά, πες ότι περνούσε δίπλα μας μια ωραία γυναίκα, δε θα μπορούσαμε να πούμε «ε, για κοίτα αυτήν», γιατί θα μας κοιτούσε και θα έλεγε ότι «αυτό είναι σεξισμός» και όλα αυτά. Αλλά ο κύριος Kennedy, αυτός απλά θα γελούσε και θα έλεγε «δώσε μου και μένα μπάρμπα».

Και πάλι, βλέπουμε να παρουσιάζονται μερικά από τα χαρακτηριστικά της βίας, που αναφέραμε στο πρώτο μέρος του άρθρου. Τι έχει να προσφέρει η θεραπεία αφήγησης σε αυτές τις περιπτώσεις; Το λιγότερο που θα μπορούσε να πετύχει είναι να βοηθήσει τον Colin, τον κύριο Kennedy, το Ben και τον Matthew να

εντοπίσουν τις πλοκές δικαιοδοσίας, πάνω στις οποίες δομούν τη ζωή τους, και θα μπορούσε, επίσης, να τους ενθαρρύνει να αναζητήσουν άλλες, πιο υπεύθυνες από κοινωνικής και συναισθηματικής άποψης. Ας εξετάσουμε περαιτέρω τι συνεπάγεται η θεραπεία αφήγησης για τα εκπαιδευτικά προγράμματα κατά της βίας στα σχολεία.

Αν και η θεραπεία αφήγησης έχει προταθεί ως θεραπευτική πανάκεια από ψυχοθεραπευτές που εργάζονται κυρίως εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, η πιθανότητα της προσαρμογής της θεραπείας αφήγησης για εφαρμογή στα σχολεία αναγνωρίζεται πλέον, αλλά φυσικά όχι από τους υπερ-ορθολογιστές/υπερ-ρασιοναλιστές που κατευθύνουν τα σχολικά συστήματα. Σε αυτό το στάδιο, οι προτάσεις για την παιδαγωγική, οι οποίες εμείς πιστεύουμε ότι έχουν τις μεγαλύτερες δυνατότητες, είναι εκείνες, που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται από την Ομάδα Κατά της Σεξουαλικής Βίας (Men Against Sexual Assault Group (MENSA)) στο Sydney της Αυστραλίας. Η προσέγγισή τους βασίζεται επίσης στο σθένος /ισχύ, αλλά αποφεύγει τις αδυναμίες των απολυταρχικών και ψυχοθεραπευτικών προσεγγίσεων, που περιγράψαμε παραπάνω. Η προσέγγισή τους λειτουργεί, επίσης, έξω από τα ορθολογικά/ρασιοναλιστικά πλαίσια, τα οποία αναφέραμε παραπάνω, και σκοπός τους είναι να δουλέψουν με, και διαμέσου του άγχους κυρίως των νεαρών ανδρών. Χωρίς να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες, σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από το σεβασμό και την υποστήριξη μάλλον, παρά την απόδοση ευθυνών και τη ντροπή, αυτή η προσέγγιση MENSA εξετάζει μαζί με μαθητές τις εμπειρίες τους από πράξεις βίας και τους ενθαρρύνει να εντοπίσουν τις κυρίαρχες αφηγήσεις, οι οποίες έχουν διαμορφώσει αυτή τη βία (οι μύθοι περί βιασμών, για παράδειγμα) και να ξετυλίξουν το πολιτισμικό κουβάρι των δικαιολογιών που χρησιμοποιούνται για να τη «νομιμοποιήσουν». Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δε σταματά εδώ. Στη συνέχεια, βοηθά τους μαθητές να βρουν κάποιες θετικές αντι-αφηγήσεις, να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές πηγές δύναμης και κύρους και να δομήσουν νέα υποστηρικτικά δίκτυα για εναλλακτικούς τρόπους του να είναι κανείς άνδρας και γυναίκα. Παρακολουθήστε το παρακάτω παράδειγμα.

Η μελέτη του David Denborough (1996) πάνω στη θεραπεία αφήγησης έχει χρησιμοποιηθεί σε συνεδρίες με αγόρια, μαθητές γυμνασίου, σε ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που ανακύπτουν σε Γυμνάσια. Η διαδικασία, η οποία σχεδιάστηκε για την αντιμετώπιση ζητημάτων σεξουαλικής παρενόχλησης/βίας και κατ' επέκταση σχέσεων εξουσίας και ανταγωνιστικών ταυτοτήτων, παρουσιάζει μια προσέγγιση όπου συμμετέχει ολόκληρη η τάξη με σκοπό την αντιμετώπιση ζητημάτων, που προφανώς είναι ενσωματωμένα στις δυναμικές της κοινωνίας γενικότερα. Η διαδικασία περιλαμβάνει τη χαρτογράφηση

εμπειριών πράξεων βίας, την αναφορά των αποτελεσμάτων, την πρόκληση σαφούς διαπίστωσης της ανάγκης για αλλαγή και την αναφορά μιας αντι-πλοκής. Με περισσότερες συγκεκριμένες λεπτομέρειες, η προσέγγιση την οποία υποστηρίζει ο Denborough συνοψίζεται ως εξής:

- Αρχή-εξέταση των αντιλήψεων σχετικά με πρακτικές σεβασμού. Ένα παιγνίδι για το σεξ και τα ψέματα που αποσκοπεί στη δημιουργία καλού κλίματος.
- Χαρτογράφηση της έκτασης της βίας στη ζωή τους.
- Εκμαίευση μιας σαφούς πρόκλησης για να συζητήσουμε αυτές τις ιδέες.
- Επισήμανση της «έμφυλης» φύσης της βίας. Εντοπισμός μηνυμάτων και πεποιθήσεων σχετικά με τον κυρίαρχο ανδρισμό και διερεύνηση των αιτίων, που οι άνδρες είναι οι βίαιοι στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων. Εξέταση μερικών βασικών έμφυλων μηνυμάτων και πώς τα αγόρια ενθαρρύνονται και εξαναγκάζονται να τοποθετηθούν σε αυτά.
- Ονομασία αυτής της κυρίαρχης πλοκής σεναρίου π.χ. «να είναι κανείς σκληρός».
- Χαρτογράφηση των συνεπειών που έχει η κυρίαρχη πλοκή πάνω σε διάφορες κοινωνικές ομάδες.
- Πρόσκληση μιας διατύπωσης της ανάγκης για αλλαγή.
- Εύρεση εξαιρέσεων –διερεύνηση τι σημαίνει να υπάρχει κανείς με όρους ελπίδας και με την έννοια του τι λέει αυτό για τον καθένα.
- Ονομασία της αντι-πλοκής.
- Αναζήτηση μιας διατύπωσης ότι η κίνηση προς αυτή την αντι-πλοκή, μια πλοκή αντίστασης, θα ήταν καλό πράγμα (για άνδρες, γυναίκες, ετεροφυλόφιλους και ομοφυλόφιλους, νεαρά άτομα, παιδιά).
- Χτίσιμο πάνω στις εξαιρέσεις: δομούμε πάνω στο σθένος/ αντοχή, διερευνούμε πώς το έκαναν, δομούμε πάνω στις ιστορίες, σε περιπτώσεις από το παρελθόν, οι οποίες θα υποστήριζαν την προσπάθεια να σκεφτούν τον εαυτό τους με αυτό το νέο τρόπο, συγκροτούμε κοινότητες στήριξης, δηλαδή ποιοι τους στήριξαν, πώς θα μπορούσαν να βρουν μια άλλη στήριξη.
- Αναστοχασμός του σθένους/δύναμης: τι λένε για αυτούς, τι θα σκέφτονταν οι σημαντικοί τους άλλοι.
- Ενθάρρυνση της ανάληψης ευθύνης, άκουσμα των προτάσεων τους για το πώς θα μπορούσαν, κατά τις προσπάθειές τους να προχωρήσουν προς τα εμπρός και να «είναι ο εαυτός τους», να βρουν υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό, το σχολείο, τις οικογένειες και την τοπική κοινωνία.

Η προσέγγιση που περιγράφεται εδώ αποτελεί τμήμα μιας στρωματοποιημένης παιδαγωγικής. Περιλαμβάνει συζητήσεις πάνω σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα στο σχολείο και συμπεριλαμβάνει τους γονείς και τα μέλη της κοινωνίας. Ιδιαίτερη συνάφεια έχει η εστίαση της προσοχής στην ανάπτυξη διαλόγου πλήρους σεβασμού μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Είναι απαραίτητο να εργαστούμε με τα αγόρια μας *και* με τα κορίτσια μας μαζί. Μπορούν να μάθουν πολλά ο ένας από τον άλλο, και εμείς έχουμε πολλά να μάθουμε από όλους τους. Η δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων, στα οποία τα αγόρια και τα κορίτσια θα συνεργάζονται ενάντια σε αναχρονιστικές αντιλήψεις για τη δομή των διαφυλικών σχέσεων, είναι ίσως η πιο συναρπαστική προοπτική από όλες (Denborough, 1996, σ. 26).

Υποστηρίζουμε ότι ο στόχος της εκπαίδευσης κατά της βίας είναι ένα μέλλον που άνδρες και γυναίκες, άνδρες και άνδρες, ενήλικες και παιδιά, θα μπορούν να ζουν ο ένας δίπλα στον άλλο με ασφάλεια, σιγουριά, σταθερότητα, σεβασμό και αρμονία και σε σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, παράμετροι που συμβάλλουν σε μια αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής.

Σημείωση

[1] Ο τίτλος αυτός προέρχεται από τον Schostak (1986).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andrews, B. (1994). Family violence in a social context: factors relating to male abuse of children, in: J. Archer (Ed.) *Male Violence*, 195-210 (London, Routledge).
- Archer, J. (1994). Power and male violence, in: J. Archer (Ed.) *Male Violence*, 310-332 (London, Routledge).
- AUSTRALIAN INSTITUTE OF CRIMINOLOGY (1990). *Violence: directions for Australia: Report of the National Committee on Violence*, (Canberra, Australian Capital Territory).
- Campbell, A. (1994). *Out of Control* (London, Pandora).
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities* (Sydney, Allen & Unwin).
- Denborough, D. (1996). Step by step: developing respectful and effective ways of working with young men to reduce violence, in: C. McKean, M. Carey & C. White, *Men's Ways of Being*, 91-117 (Denver, CO, Westview Press).
- Epstein, D. (υπό έκδοση). Keeping them in their place: hetero/sexist harassment, gender and the enforcement of heterosexuality, in: J. Holland & L. Adkins (Eds) *Sex, Sensibility and the Gendered Body*, (London, Macmillan).
- Epstein, D. & White, M. (1992). *Experience, Contradiction, Narrative and Imagination; selected Papers of David Epstein and Michael White, 1989-1991* (Adelaide, Dulwich Centre Publications).
- Fitzclarence, L. (1992). *Shame: the emotional straw that breaks more than backs*, άρθρο που παρουσιάστηκε στο συνέδριο Australian Association for Research in Education Conference, Νοέμβριος, Deakin University, Geelong.
- Fitzclarence, L. (1995a). Beyond adrenalin, testosterone and repressed memories: the search for an holistic perspective on violence in schools, Australian Association for Research in Education Conference, Hobart, 26-30 Νοεμβρίου.
- Fitzclarence, L. (1995b). Education's shadow? Towards an understanding of violence in schools, *Australian Journal of Education*, 39, 22-40.
- Fitzclarence, L., Warren, C. & Laskey, L. (1995). Schools, sexuality and violence: a case for changing direction, in: L. Laskey & C. Beavis *Schooling and Sexuality: teaching for positive sexuality* (Geelong Deakin University Centre for Education and Change).
- Giroux, H. (1996). *Fugitive cultures: race, violence, and youth* (New York, Routledge).
- Goldstein, A.P. (1994). Delinquent gangs, in: J. Archer, (Ed.) *Male Violence*, 87-105 (London, Routledge).
- Goleman, D. (199G). *Emotional Intelligence: why it can matter more than I.Q.* (Bloomsbury Publishing, London, U.K.).
- Ιθαγενείς της Αυστραλίας που ασχολούνται με τον ρατσισμό στα σχολεία: μια συζήτηση με τον Lester Rigney [Indigenous Australians Addressing Racism in Education: a conversation with Lester Rigney] στο *Schooling & Education, Exploring new possibilities, Dulwich Center Newsletter*, 1995, 2 & 3, 5-15.
- Jenkins, A. (1990). *Invitations to Responsibility* (Adelaide, Dulwich Centre Publications).

- Kehily, M.J. & Nayak, A. (χ.η.). Narrative of Oppression: pupil cultures and story telling forms, αδημοσίευτο άρθρο, CEDAR, University of Warwick.
- Kelly, L. (1987). The continuum of sexual violence, in: J. Hanmer & M. Maynard (Eds) *Women, Violence and Social control*, 46-61 (London, Macmillan).
- Kenway, J. (1995). Masculinity—under siege, on the defensive, and under reconstruction, *Discourse*, 16, 59-81.
- Kenway, J., Blackmore, J. & Willis S. (1996). Beyond feminist authoritarianism and therapy in the curriculum? *Curriculum Perspectives*, 16, 1-12.
- Kenway, J., Willis, S., Blackmore, J. & Rennie, L. (1997). *Answering back, Remaking Girls and Boys in Schools* (Sydney, Allen & Unwin).
- Miller, A. (1987a). *For our Own Good: the roots of violence in child rearing* (London, Virago Press).
- Miller, A. (1987b). *The Drama of Being a Child* (London, Virago Press).
- Miller, A. (1990). *For our Own Good: hidden cruelty in child rearing and the roots of violence* (New York, The Noonday Press).
- Nayak, A. & Kehily, M.J. (άγνωστη ημερομηνία). Playing it straight: masculinities, homophobias and schooling, αδημοσίευτο άρθρο, CEDAR, University of Warwick.
- Salisbury, J. & Jackson, D. (1996). *Challenging Macho Values: practical ways of working with adolescent boys* (London, Falmer Press).
- Scheff, T. & Reitzinger, S. (1991). *Emotions and violence* (London, MA, Lexington Books).
- Schostak, J. (1986). *Schooling the Violent Imagination*, (London, Routledge & Kegan Paul).
- Weisfeld, G. (1994). Aggression and dominance in the social world of adolescent boys, in: J. Archer, J. (Ed.) *Male Violence*, 12-70 (London, Roudedge).
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends* (New York, London, W.W. Norton & Co.).
- White, M. (1992). Deconstruction and therapy, in: D. Epston & M. White *Experience, Contradiction Narrative and Imagination: selected papers of David Epston and Michael White, 1989-1991* (Adelaide, Dulwich Centre Publications).
- Wood, J. (1981). Groping towards sexism: boys' sex talk, in: A. McRobbie, & M. Nava (Eds) *Gender and Generation* (Basingstoke, Macmillan).