



Institute of Education

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

Επαγγελματικές Ταυτότητες των Ανδρών Νηπιαγωγών:
Αρρενωπότητες και Στιγματισμός

ΜΑΡΙΝΟΣ ΧΟΥΝΤΑΛΑΣ
152016

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΜΑΙΡΗ ΛΕΟΝΤΣΙΝΗ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018

Περιεχόμενα	
Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	5
Κεφάλαιο πρώτο: Θεωρητική Πλαισίωση.....	5
1.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση	5
1.2. Οικιακός/δημόσιος χώρος, φύση/πολιτισμός	11
1.3. Κοινωνικό/βιολογικό φύλο και επιτελεσματικότητα	13
1.4. Αρρενωπότητες	16
1.5. Το Στίγμα	19
1.6 Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης	20
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	22
Κεφάλαιο δεύτερο: Η έρευνα	22
2.1. Ο σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	22
2.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	22
2.2.1. Η κοινωνιολογική έρευνα και η ποιοτική μέθοδος	22
2.2.2. Η επιλογή της ποιοτικής ημιδομημένης συνέντευξης	23
2.2.3. Η επιλογή των ερωτώμενων	24
2.2.4. Ο χρόνος και ο τόπος.....	25
2.3. Ο ρόλος του ερευνητή: insider or confessor.....	26
Κεφάλαιο τρίτο: Ανάλυση.....	28
3.1. Το επαγγελματικό κύρος ενός άνδρα που ασκεί μια «γυναικεία εργασία»	28
3.2. Τα κίνητρα και τα αντι-κίνητρα των ανδρών νηπιαγωγών	37
3.3. Η (δια)πραγμάτευση της αρρενωπότητας	45
3.4. Η διαχείριση μιας στιγματισμένης ταυτότητας	57
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
Βιβλία	73
Άρθρα	76

Ευχαριστίες

Ένα θερμό ευχαριστώ στην Αλεξάνδρα και την Ελένη για όλες τις στιγμές της κοινής πορείας μας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και την πραγματική βοήθεια και συμπαράσταση. Στη Θεανώ και τη Σεριφέ που αποτελέσαμε μια ομάδα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με την προτροπή της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μας. Στο Νίκο που πρωτοδιάβασε την εργασία και έκανε τα πρώτα σχόλια. Στη Κα Νέλλη Ασκούνη που σε μια δύσκολη στιγμή με ενθάρρυνε να συνεχίσω το μεταπτυχιακό.

Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Μαίρη Λεοντοίνη που προκάλεσε ένα ντόμινο ερωτημάτων και αναζητήσεων σε θέματα φύλων, πριν πολλά χρόνια στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσής μου και με επέλεξε ως φοιτητή της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Την ευχαριστώ ιδιαίτερα για όλες εκείνες τις ώρες της καθοδήγησης, για την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετώπισα και την άμεση ανταπόκρισή της με σχόλια και επισημάνσεις σε όλα τα στάδια της συγγραφής της εργασίας μέχρι την περάτωσή της.

Τέλος ευχαριστώ τους δέκα άνδρες νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να καταθέσουν τις εμπειρίες τους και να εκμυστηρευθούν προσωπικές στιγμές τους.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια απόπειρα να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των ανδρών νηπιαγωγών για την πρόσληψη της έμφυλης ταυτότητας στο νηπιαγωγείο. Η παρουσία τους σε αυτό ως εξαίρεση προκαλεί το στιγματισμό τους και αμφισβητεί τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα της αρρενωπότητας. Ταυτόχρονα ανασηματοδοτεί τις τρέχουσες απόψεις για το ρόλο των ανδρών στη φροντίδα και την αγωγή των μικρών παιδιών, προκαλώντας ρωγμές στις πατριαρχικές δομές της ελληνικής κοινωνίας. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε δέκα άνδρες νηπιαγωγούς της Αττικής και αναδεικνύει την προβληματική «φύση» και «εμμονή» των διπολικών έμφυλων επιτελέσεων, το στιγματισμό των ανδρών που δεν επιτελούν με διανοητό τρόπο την αρρενωπότητά τους, ενώ παράλληλα αποτυπώνει τις συνθήκες συμπερίληψης νέων εκφορών αρρενωπότητας που δημιουργούν το μοντέλο του πατέρα-νηπιαγωγού.

Abstract

In the present paper an attempt is being made to investigate the perceptions of male nursery teachers for the conceptualization of gendered identity in nursery school. Their presence in this as an exception causes their stigmatization and challenges the prevailing normative norms of masculinity. At the same time, the current views on the role of men in the care and education of young children are being highlighted, causing cracks in the patriarchal structures of Greek society. The present study was conducted in ten male nursery teachers in Attica and highlights the problematic "nature" and "obsession" with bipolar gendered performances, the stigmatization of men who do not mentally masculine their masculinity, and also reflects the conditions of inclusion of new masculinity styles which create the model of the father-nursery.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται ένα αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά και μια ανησυχία στη βιβλιογραφία σχετικά με την «εκθήλυνση» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρατηρείται ένα είδος ενθάρρυνσης στους άνδρες εκπαιδευτικούς για τη στελέχωση της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται ότι μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της «προβληματικής» φοίτησης των αγοριών που αναζητούν ένα μοντέλο ανδρικού ρόλου στο γυναικοκρατούμενο χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, υποστηρίζεται ότι μπορεί να προσφέρει ένα θετικό ανδρικό μοντέλο στα κορίτσια, προωθώντας μια νέα μορφή αρρενωπότητας περισσότερο συμπεριληπτική και «ανοιχτή» σε μη ηγεμονικές μορφές αρρενωπότητας.

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνάται η παρουσία των ανδρών νηπιαγωγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι πρακτικές και οι αντιλήψεις τους για τα φύλα, καθώς επίσης και οι αρρενωπότητες που επιτελούν στη σχολική τάξη. Η μελέτη βασίζεται σε μια ποιοτική έρευνα που διεξήχθη από το Μάιο έως τον Ιούλιο του 2017 σε 10 άνδρες νηπιαγωγούς της Αττικής. Το μεθοδολογικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης μας βοήθησε να προσεγγίσουμε και να αναλύσουμε τις αντιλήψεις και τις εκπαιδευτικές ταυτότητες τους.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αποτυπώνεται η θεωρητική πλαισίωση. Παρουσιάζονται τα εννοιολογικά εργαλεία και τα ευρήματα ερευνών στην αγγλική και αμερικανική βιβλιογραφία. Ακολουθεί η μεθοδολογική επιλογή της έρευνας, η αναλυτική παρουσίαση των συμμετεχόντων και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται τα κεφάλαια που αφορούν το κύρος του επαγγέλματος των ανδρών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, τα κίνητρα που προτρέπουν και τα αντι-κίνητρα που αποτρέπουν από τη συγκεκριμένη επιλογή, η πραγμάτευση των αρρενωποτήτων στον χώρο του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες στιγματισμού των ανδρών νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Κεφάλαιο πρώτο: Θεωρητική Πλαισίωση

1.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η προσχολική εκπαίδευση στη δυτική κουλτούρα συνεχίζει την παράδοση του έμφυλου καταμερισμού εργασίας, περιορίζοντας τη θέση των γυναικών στη κοινωνία, και κατασκευάζεται από δυο παραδόσεις της φροντίδας και της εκπαίδευσης (Peeters κ.α., 2015:306). Και στην Ελλάδα ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης συγκροτεί ένα κατεξοχήν γυναικείο επαγγελματικό πεδίο, όπου το ποσοστό συμμετοχής των ανδρών νηπιαγωγών είναι μικρότερο του 2%. Στις δυτικές κοινωνίες γενικότερα, όπου η προσχολική εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη, το ποσοστό των ανδρών νηπιαγωγών κυμαίνεται ανάμεσα στο 1%-4% (Erden κ.α., 2011:3199). Η προσχολική εκπαίδευση όπως και η νοσηλευτική, η βιβλιοθηκονομία και η κοινωνική εργασία, έχουν χαρακτηριστεί ως ημι-επαγγέλματα (Etzioni, 1969) και αποτελούν κατεξοχήν χώρους γυναικείας απασχόλησης. Μάλιστα σε αυτά τα επαγγέλματα υπάρχει δυσανάλογη αντιπροσώπευση των ανδρών στις υψηλότερες θέσεις και στη διοίκηση σε σχέση με την αριθμητικά περιορισμένη παρουσία τους (Grimm & Stern, 1974:702-703).

Η παρουσία των ανδρών νηπιαγωγών στην ελληνική πραγματικότητα τους τοποθετεί αριθμητικά σε ένα συμβολικό αριθμό και αποτελούν τις έμφυλες εξαίρεσεις (tokens). Σύμφωνα με τη θεωρία της εξαίρεσης (token theory) της Kanter (1977), σύμβολα ονομάζονται οι εργαζόμενοι που αντιπροσωπεύουν μικρότερο δυναμικό του 15% του συνόλου λόγω διαφοράς φύλου, φυλής ή εθν(ο)τικότητας, και συνεπώς αναμένεται να βιώσουν δυσκολίες στο εργασιακό περιβάλλον τους, όπως το συναίσθημα της διαρκούς έκθεσης και ελέγχου, απομόνωση και περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή (Datta & Bhardwaj, 2015:199-200). Η συνεχής έκθεση προκαλεί αφόρητη πίεση για επιτυχία, που τελικά εκφράζεται είτε με υπερ-απόδοση, είτε με χαμηλή απόδοση των υποκειμένων. Επίσης οι μειονοτικές ομάδες τείνουν, είτε να αφομοιωθούν από την κυρίαρχη ομάδα, είτε να ενσωματώσουν τους προσδοκώμενους στερεοτυπικούς ρόλους (Zimmer, 2011:66).

Η εργασία αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της ανδρικής ταυτότητας. Η επιλογή ενός ανδρικού επαγγέλματος εξυπηρετεί το ρόλο του

κουβαλητή (bread-winner), αφού συνήθως περιλαμβάνει υψηλότερες αμοιβές σε αντίθεση με την επιλογή ενός γυναικείου. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή των ανδρών σε επαγγέλματα με γυναικεία χαρακτηριστικά έχει ως άμεση συνέπεια την αμφισβήτηση της επαγγελματικής και συνακόλουθα της ανδρικής τους ταυτότητας. Το γεγονός αυτό, δηλωτικό της ομοφοβίας, συντελεί στην απομάκρυνση των ανδρών από σχετικές επιλογές (Hayes, 1986:90-91). Σε έρευνα του Hayes (1989) για τους άνδρες που επιλέγουν γυναικεία επαγγέλματα αποδεικνύεται ότι, οι άνδρες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματός τους, όπως την έλλειψη ανταγωνισμού, σε σύγκριση με άνδρες σε τυπικά ανδρικά επαγγέλματα (Hayes, 1989:210). Ανάλογη έρευνα του Chusmir (1990) καταλήγει ότι, οι άνδρες αυτοί νιώθουν άνετα με την αρρενωπότητά τους στα γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, αν και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη προκατάληψη και αμφισβητείται η ικανότητά τους να ανταγωνιστούν στον ανδροκρατούμενο επαγγελματικό στίβο (Chusmir, 1990:11-16).

Ο Jacob (1993) χρησιμοποιεί τη μεταφορά των «περιστρεφόμενων πορτών» (revolving doors) για να δείξει τη προσωρινότητα των ανδρών σε μη συνηθισμένα επαγγέλματα. Οι άνδρες που τα επιλέγουν βιώνουν μειωμένο επαγγελματικό κύρος, το οποίο οδηγεί στη σύντομη έξοδο και στην αναζήτηση νέας επαγγελματικής καριέρας. Τα περιορισμένα αριθμητικά «γυναικεία» επαγγέλματα στην αγορά εργασίας καθιστούν λιγότερη πιθανή την επιλογή τους από τους άνδρες. Όμως και για τα δυο φύλα υπάρχει ένα διαρκές σύστημα κοινωνικού ελέγχου, που πιέζει τα υποκείμενα να συμμορφωθούν σε συμπεριφορές και νόρμες κατάλληλες για το φύλο τους.

Αντίθετα, οι Williams και Villemez (1993) υποστηρίζουν ότι οι άνδρες «γλιστρούν» στα γυναικεία επαγγέλματα μέσω μιας καταπακτής (trapdoor), με σκοπό να λύσουν το πρόβλημα της ανεργίας. Ωστόσο, δε συνεπάγεται μελλοντική κινητικότητα προς ένα ανδροκρατούμενο επάγγελμα, αλλά λειτουργεί ως σκαλί που οδηγεί σε υψηλότερες διοικητικές θέσεις (Jacob, 1993:50-66). Υποστηρίζεται δε, πως η «καταπακτή» λύνει το πρόβλημα της ανεργίας και επιτρέπει την είσοδο σε ένα μη τυπικό του φύλου επάγγελμα από άνδρες που δεν επιτελούν συμβατικές μορφές αρρενωπότητας (Baginhole&Cross, 2006:39). Συνήθως οι άνδρες αυτοί βρίσκονται παγιδευμένοι σε έναν διττό δεσμό: από τη μια χαρακτηρίζονται ως

«περίεργοι» από τους άλλους άνδρες και ταυτόχρονα πιέζονται από τις γυναίκες συναδέλφους σε στερεοτυπικές επιτελέσεις του ανδρικού ρόλου, ενώ η ταυτότητα φύλου καλύπτει την επαγγελματική ταυτότητα (Kaaurinnen-Toropainen & Lammi, 1993:102).

Οι άνδρες στον εργασιακό τους χώρο βιώνουν μια σειρά από θετικές και αρνητικές αντιδράσεις: εσωτερικές, από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, και από τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, οι οποίες οριοθετούνται από τις κοινωνικές προσδοκίες της αρρενωπότητας. Παρότι άντρες και γυναίκες αντιμετωπίζουν μια εν δυνάμει κατάσταση διάκρισης, όταν εργάζονται σε επαγγέλματα μη τυπικά του φύλου τους, οι έρευνες δείχνουν ότι για τους άνδρες τα προνόμια του φύλου τους, τους παραχωρούν ξεχωριστά οφέλη και ταυτόχρονα εμπόδια (Williams, 1995:80).

Οι έρευνες του Williams στην Αμερική (Williams, 1993) και του Lupton στην Αγγλία (Lupton, 2000) για τους άνδρες σε γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, κατέληξαν ότι οι άνδρες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις απέναντι στην ανδρική τους ταυτότητα αναπτύσσουν μια σειρά από αντισταθμιστικές στρατηγικές: γίνονται υπερβολικά καριερίστες, δίνουν έμφαση στις «ανδρικές πτυχές» του επαγγέλματος και ελέγχουν τις εντυπώσεις των άλλων, τονίζοντας την ετεροσεξουαλικότητα τους (Shen-Miller & Smiller, 2015:269-271). Οι άνδρες προωθούνται σε διοικητικές θέσεις πιο γρήγορα από τις γυναίκες, οι οποίες στην προσπάθειά τους να ανέλθουν σε υψηλότερες θέσεις της ιεραρχίας, αντιμετωπίζουν τη γυάλινη οροφή (glass ceiling), δηλαδή αόρατα εμπόδια που εμποδίζουν την προαγωγή τους και αυτό οφείλεται σε έμφυλες διακρίσεις και στη σεξιστική συμπεριφορά των ανώτερων ιεραρχικά ανδρών. Οι άνδρες, αντίθετα, βιώνουν μια θετική εμπειρία κινητικότητας. Μια αόρατη γυάλινη σκάλα (glass escalator), τους ωθεί και πιέζει για ανοδικότητα σε ανώτερες θέσεις.

Η θετική διάκριση λόγω του φύλου λειτουργεί ίσως αντισταθμιστικά στις αρνητικές διακρίσεις και τα στερεότυπα, που δέχονται από την κοινή γνώμη, π.χ. οι νηπιαγωγοί έρχονται αντιμέτωποι με την υποψία της παιδεραστίας και της ομοφυλοφιλίας. Τα αρνητικά στερεότυπα υπονομεύουν την αυτοεκτίμηση και προκαλούν δεύτερες σκέψεις σχετικά με τα κίνητρα τους (Williams, 1992:256). Επίσης οι άνδρες διοχετεύονται σε «ειδικές» θέσεις που θεωρούνται ως πιο

«κατάλληλες», δίνοντας προτεραιότητα σε πιο «ανδρικές» πτυχές του επαγγέλματος τους (τεχνικές ή διοικητικές εργασίες), απολαμβάνουν μεγαλύτερα προνόμια, κύρος και αμοιβές (Lurpton, 2006:105-106).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η φροντίδα συνδέεται με τη θηλυκότητα, ενώ η πειθαρχία με την αρρενωπότητα. Ως συνέπεια των έμφυλων διαχωρισμών των λειτουργιών της φροντίδας και της πειθαρχίας σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών, τη διδασκαλία σε μικρά παιδιά αναλαμβάνουν οι γυναίκες, ενώ τις μεγαλύτερες τάξεις οι άνδρες. Αυτή η ιδέα έχει ένα ιστορικό παρελθόν που αναγνωρίζει στις γυναίκες την εγγενή ικανότητα να φροντίζουν τα παιδιά. Η βιομηχανική επανάσταση και η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, δημιούργησαν την ανάγκη κοινωνικών ιδρυμάτων για τα παιδιά των εργατριών και τη στελέχωση τους από γυναίκες ως δασκάλες (Hedlin & Aberg, 2012:150). Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών θεωρήθηκε συνεπώς ως μια αποδεκτή μορφή εργασίας, γιατί επέτρεψε στις γυναίκες να έχουν κοινωνική ζωή και εργασία εκτός σπιτιού.

Οι Cameron και Moss (1988) υποστηρίζουν ότι η εργασία φροντίδας είναι έμφυλη, όχι γιατί το δυναμικό είναι σχεδόν πάντα γυναίκες, αλλά γιατί έτσι την αντιλαμβανόμαστε (Cameron & Moss στο Baginhole & Cross, 2006:36), ενώ ο Broman (2006) περιγράφει ως βασικό πρόβλημα της προσχολικής εκπαίδευσης τη σύνδεσή της με τη μητρότητα και τις γυναικείες ιδιότητες (Broman, 2006 στο Hedlin and Aberg, 2012:150). Η σύνδεση αυτή εμποδίζει το να θεωρηθεί η προσχολική εκπαίδευση εργασία με συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα (Hedlin and Aberg, 2012:159). Οι άνδρες δεν επιλέγουν επαγγέλματα εκπαίδευσης μικρών παιδιών, διότι η στοργή και η φροντίδα των παιδιών αναγνωρίζονται ως γυναικεία χαρακτηριστικά, ενώ η λογική και η σκέψη ως ανδρικά (Martin & Luth, 2000:324).

Σε έρευνα του σε εννέα νηπιαγωγούς, ο King (2000) αναλύει ως αντιθετική τη σχέση των κατηγοριών του «άνδρα» και του «νηπιαγωγού». Αναδεικνύει πέντε βασικά θέματα που απασχολούν τους νηπιαγωγούς: α) την εμπλοκή της φροντίδας ταυτόχρονα με την εκπαίδευση και το κοινωνικό στερεότυπο των γυναικών ως αποκλειστικών φροντιστών των μικρών παιδιών β) την ετικέτα της γυναικείας εργασίας και την άρνησή της ή τον επαναπροσδιορισμό του έργου από τους άνδρες νηπιαγωγούς, γ) τους άνδρες δασκάλους ως εγγυητές της πειθαρχίας, δ) το ανδρικό

άγγιγμα και τη φυσική επαφή που ερμηνεύεται ως σεξουαλική πράξη στο νηπιαγωγείο, το οποίο ο Waller (1932) αποκαλεί «παρθενική εργασία», άρα η «εισβολή» των ανδρών σεξουαλικοποιείται, και ε) τον προβληματισμό σχετικά με τη σεξουαλική ταυτότητα των ανδρών νηπιαγωγών. Μάλιστα ο στιγματισμός των ανδρών νηπιαγωγών ως ομοφυλόφιλων χρησιμοποιείται εργαλειακά, ώστε να διατηρηθεί το χαμηλό κύρος του επαγγέλματος και η μικρή συμμετοχή των ανδρών (King, 2000:3-24).

Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξε η έρευνα του Cushman (2005) σε 17 δασκάλους, σύμφωνα με την οποία το χαμηλό κύρος του επαγγέλματος αποδίδεται στο φύλο και στην κοινωνική τάξη των εκπαιδευτικών, δηλ. στη στελέχωση από γυναίκες χαμηλών και μεσαίων στρωμάτων, στους χαμηλούς μισθούς, στο γυναικοκρατούμενο περιβάλλον, στη σωματική επαφή με τα παιδιά και στο φόβο της κατηγορίας για σεξουαλική παρενόχληση. Ως συνέπεια της μειονεκτικής θέσης των ανδρών δασκάλων είναι να υιοθετούν συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι αντλούν από στερεοτυπικές ιδέες για την αρρενωπότητα ικανοποιώντας μέσω μιας αυτό-εκπληρούμενης προφητείας τις προσδοκίες της ευρύτερης κοινότητας (Cushman, 2005:227-240).

Στην Ελλάδα οι έρευνες καταλήγουν πως ο κύριος λόγος που οι άνδρες δεν επιλέγουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι οι αμφιβολίες που δημιουργούνται σχετικά με τις προθέσεις τους και η πιθανή κατηγορία για σεξουαλική παρενόχληση, η χαμηλή αντιπροσώπευση του φύλου τους στο ήδη υπάρχον εργατικό δυναμικό και η απομόνωσή τους στο εργασιακό περιβάλλον, το χαμηλό κύρος και οι χαμηλοί μισθοί, το cliché της εργασίας ως γυναικείας, η ταυτότητα του ομοφυλόφιλου ή του "μη αληθινού άνδρα", η κοινωνική παραδοχή σύμφωνα με την οποία οι άνδρες στερούνται ικανοτήτων φροντίδας και υπομονής προς τα μικρά παιδιά, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με μικρά παιδιά και στιγματίζουν τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (Sakellariou & Rentzou, 2007; Sakellariou & Rentzou, 2010; Rentzou, 2011; Rentzou, 2012).

Όπως αναφέρει ο Millam (2002:43), παρότι θεωρείται φυσικό να δουλεύουν μεσήλικες γυναίκες με μικρά παιδιά, δεν ισχύει το ίδιο για τους άνδρες. Η ελληνική κοινωνία συνηθίζει να μην εμπιστεύεται τους άνδρες νηπιαγωγούς, μέχρι να

αποδειχτούν κατάλληλοι για αυτή την ασυνήθιστη επιλογή τους. Η ηλικία, η μόρφωση και το φύλο των γονέων επηρεάζει τις αντιλήψεις, καθώς η έρευνα της Rentzou (2011:144), έδειξε πως οι νεότεροι και περισσότερο μορφωμένοι γονείς και συνήθως οι μητέρες, έχουν λιγότερες προκαταλήψεις απέναντι στους άνδρες νηπιαγωγούς. Οι προκαταλήψεις απέναντι σε μειονοτικές ομάδες υποστηρίζεται ότι συνδέονται άμεσα με το επίπεδο εκπαίδευσης (Billig κ.α., 1988). Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος αντίστοιχα στην ελληνική κοινωνία είναι: η αγάπη να δουλεύεις με μικρά παιδιά (αλτρουιστικοί λόγοι), η επαγγελματική αποκατάσταση ή η τυχαία επιλογή (Sakellariou & Rentzou, 2007:41-50).

Η φροντίδα για τα μικρά παιδιά συνδέεται με τις γυναικείες επιτελέσεις και χαρακτηρίζει ως «γυναικείο» το περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης προβληματοποιώντας την ανδρική παρουσία. Ο Friis (2008) επισημαίνει ότι οι γυναίκες φέρουν συμπεριφορές και νόρμες από τον οικιακό χώρο τους στο εργασιακό περιβάλλον, μια «κουλτούρα νοικοκυράς», όπως την αποκαλεί (Farquhar & Koch, 2015:383). Η έρευνα των Vogt, Nentwich και Tennhoff (2015:341) καταλήγει ότι το φύλο είναι εγγεγραμμένο στην επιλογή και στη διαπραγμάτευση υλικών και χώρων στη προσχολική εκπαίδευση, που αντικατοπτρίζει εικόνες φροντίδας συνδεδεμένες με τη μητρότητα, ενώ δραστηριότητες που συνδέονται με την αρρενωπότητα συνήθως υπο-εκπροσωπούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Η έρευνα του Jones (2006) που έγινε ανάμεσα σε γυναίκες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες συνεργάστηκαν με άνδρες εκπαιδευτικούς κατέληξε στην ανάγκη παρουσίας ενός «σωστού τύπου άνδρα» εκπαιδευτικού, μιας υβριδικής ταυτότητας, η οποία εμπεριέχει στοιχεία παραδοσιακής αρρενωπότητας και ταυτόχρονα συνδυάζει τις «γυναικείες λειτουργίες» της φροντίδας και την ευαισθησία για τα μικρά παιδιά. Όσον αφορά τη σεξουαλικότητά του, είναι σαφώς ετεροφυλόφιλος, ένας δραστήριος άνδρας που βρίσκεται σε αρμονία με τα συναισθήματά του (Jones, 2006:73). Οι άνδρες με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιθανόν γονείς, συμπέρασμα που έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Moyles και Cavendish (2001) και της White (2011), οι οποίοι κατέληξαν πως οι εκπαιδευτικοί που είναι ήδη γονείς είναι πιο ικανοί στη διδασκαλία και ο ρόλος του γονέα και του εκπαιδευτικού είναι συμπληρωματικοί (Cruickshank, 2012:4).

1.2. Οικιακός/δημόσιος χώρος, φύση/πολιτισμός

Η Rosaldo στο έργο της «Woman, Culture and Society» (1994), υποστηρίζει ότι η έμφυλη ασυμμετρία, η κυριαρχία των ανδρών και η οικουμενική υποτέλεια των γυναικών οφείλονται στην έμφυλη κατανομή των ρόλων και στο διαχωρισμό της εξουσίας ανάμεσα στον ανδρικό-δημόσιο και στο γυναικείο-οικιακό χώρο. Οι οικονομικές και πολιτικές δραστηριότητες των γυναικών περιορίζονται από τις υποχρεώσεις της μητρότητας και της ανατροφής των παιδιών, ενώ οι άνδρες είναι ελεύθεροι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της δημόσιας σφαίρας.

Τα κορίτσια από πολύ μικρά μαθητεύουν στη μητρότητα κοντά στις μητέρες τους, ενώ τα αγόρια μαθαίνουν να είναι άνδρες. Οι ανδρικές δραστηριότητες όμως, αφορούν τον έξω-οικιακό χώρο (κυνήγι, πολιτική, καλλιέργεια της γης), που σπάνια γίνονται ορατές από τα μικρά παιδιά. Τα αγόρια συνεπώς πρέπει να αποδεσμευτούν από τον οικιακό χώρο, σπάζοντας το μητρικό δεσμό και εγκαθιδρύοντας τον ανδρισμό τους αντιθετικά από τα κορίτσια. Έτσι, τα κορίτσια μαθαίνουν εντός του σπιτιού τη «γυναικεία» ψυχολογία, χαρακτηριστικά και λειτουργίες, όπως της φροντίδας, της υπευθυνότητας και της γυναικείας καλοσύνης, ενώ τα αγόρια μαθαίνουν την ανδροπρέπεια ως ένα σύνολο από δικαιώματα και κανόνες.

Οι γυναίκες δυσκολεύονται να αποδεσμευτούν από τους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε αλληλεπίδραση εντός του οίκου. Πρέπει να φροντίζουν συνεχώς για την καθαριότητα και τη διατροφή των παιδιών και να ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες όσων τις περιβάλλουν. Επιπρόσθετα τους αποδίδονται κοινωνικοί ρόλοι και ορισμοί, είτε σε συνάρτηση με την ηλικία τους, είτε στη σχέση τους με τους άνδρες (αδελφή, σύζυγος, μητέρα). Οι άνδρες απολαμβάνουν αναγνώριση μέσω των επιτευγμάτων τους στο πεδίο του πολιτισμού, σε αντίθεση με τις γυναίκες, των οποίων οι διαφορές αναγνωρίζονται ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών, της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασίας τους (Rosaldo, 1974:17-35).

Η Sherry Ortner (1994) χρησιμοποιεί την αντίστιξη της φύσης με τον πολιτισμό για να ερμηνεύσει την ιεράρχηση των έμφυλων σχέσεων. Η οικουμενικότητα της γυναικείας υποτέλειας πηγάζει από την συμβολική ταύτιση των γυναικών με τη «φύση». Στον αντίποδα, οι άνδρες εξισώνονται με τον

πολιτισμό και με τα προϊόντα του, δηλαδή τα συστήματα σκέψης και τεχνολογίας, μέσω των οποίων η ανθρωπότητα προσπαθεί να ελέγξει τη φύση. Οι γυναίκες θεωρούνται περισσότερο «ριζωμένες» στη φύση και την υπερβαίνουν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι άνδρες. Η φυσική αναπαραγωγική λειτουργία αρχικά τις τοποθετεί πλησιέστερα στη φύση, επιτρέποντας στους άνδρες να καταπιαστούν με πολιτισμικά εγχειρήματα. Όπως αναφέρει και η Simone De Beauvoir (1949), «το θηλυκό είναι περισσότερο δέσμιο του βιολογικού είδους από το αρσενικό».

Ταυτόχρονα όμως, οι γυναίκες παράγουν, μεταδίδουν και χειρίζονται σύμβολα, νοητικές κατηγορίες και αξίες. Αναγνωρίζονται λοιπόν, ως μέλη του πολιτισμού, αλλά εμφανίζονται σε μια ενδιάμεση θέση. Επιπρόσθετα οι κοινωνικοί ρόλοι των γυναικών θεωρούνται ότι πλησιάζουν περισσότερο τη φύση. Οι γυναίκες εγκλωβίζονται στον οικιακό-ιδιωτικό χώρο λόγω της αναπαραγωγικής διαδικασίας και του θηλασμού που έπεται. Η σχέση της μητέρας-τροφού με το νεογέννητο παιδί αντιμετωπίζεται ως ένας «φυσικός δεσμός», αφού και σήμερα εναλλακτικοί τρόποι διατροφής θεωρούνται συχνά αφύσικοι, υποκατάστατοι και επικίνδυνοι. Ακόμα και όταν ολοκληρωθεί η αναγκαία περίοδος του θηλασμού, τα παιδιά χρειάζονται επιτήρηση και συνεχή φροντίδα. Δεν μπορούν να ενταχθούν στον πολιτισμό, πριν κοινωνικοποιηθούν πλήρως, δηλαδή πριν κατακτήσουν τα κοινωνικά καθήκοντα, τις ευθύνες και την ηθική. Οι μητέρες αναλαμβάνουν μέσω της κοινωνικοποίησης το μετασχηματισμό των νεογέννητων από απλούς οργανισμούς σε πολιτισμένα όντα. Ωστόσο, οι άνδρες διασφαλίζουν την πλήρη κοινωνικοποίηση τους. Αυτό αποτυπώνεται και στα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία παρατηρείται μια αντιστροφή στην αναλογία γυναικών-ανδρών εκπαιδευτικών, όσο προχωρούμε σε μεγαλύτερες τάξεις (Ortner, 1994:75-108).

Η πολιτισμικά προσδιορισμένη ενδιάμεση θέση των γυναικών ανάμεσα στη φύση και στον πολιτισμό εξηγεί την υποτίμηση της γυναικείας δράσης. Όσο οι γυναίκες θα αποτελούν τις κυριότερες εκπροσώπους της οικιακής μονάδας και τους σημαντικότερους πολιτισμικούς παράγοντες μετασχηματισμού της φύσης σε πολιτισμό, δηλαδή της ανατροφής και κοινωνικοποίησης των παιδιών, η θέση τους στην κοινωνική διαστρωμάτωση θα είναι αμφίσημη.

Οι θέσεις της Ortner και της Rosaldo αποδίδουν τη γυναικεία υποτέλεια στο βιολογικό πεπρωμένο της αναπαραγωγικής διαδικασίας και του θηλασμού, το

οποίο αποκλείει την γυναικεία δράση από το δημόσιο χώρο, περιορίζοντας τες σε συγκεκριμένες λειτουργίες εντός του οίκου ή της κοινότητας. Μολονότι αναγνωρίζεται το «καθήκον» για την πρώιμη κοινωνικοποίηση των παιδιών στις γυναίκες, την ευθύνη για την πλήρη κοινωνικοποίηση την έχουν οι άνδρες. Μάλιστα οι θέσεις της Rosaldo (1974), αν και εκκινούν από ανθρωπολογικές μελέτες, ταυτίζονται με τη θεωρία των έμφυλων ρόλων. Στις θέσεις της Ortner (1994) η ανατροφή και η φροντίδα των παιδιών θεωρείται μια έμφυλη διαδικασία, που επιφορτίζει το γυναικείο φύλο αποκλειστικά με τον αντίστοιχο ρόλο και αποτελεί απόρροια βιολογικών δεδομένων. Πρόκειται για κοινωνικά κατασκευασμένες επιτελεστικές διαδικασίες, οι οποίες απομακρύνουν τις γυναίκες από το δημόσιο χώρο, «φυσικοποιούν» το βιολογικό πεπρωμένο της αναπαραγωγής και της ανατροφής των μικρών παιδιών και κρατούν δέσμια τη γυναικεία δράση σε μια ενδιάμεση θέση, δίνοντας προβάδισμα στους άνδρες με τρόπο που αναπαράγει και συντηρεί την πατριαρχική δομή της κοινωνίας.

1.3. Κοινωνικό/βιολογικό φύλο και επιτελεστικότητα

Με το ξέσπασμα του δεύτερου φεμινιστικού κύματος το φύλο αναδείχθηκε σε σημαντικό άξονα ανάλυσης, έρευνας και ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων, ενώ τις τρεις τελευταίες δεκαετίες δημιουργήθηκε μια αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τη μελέτη των ανδρών και των ανδρισμών.

Η Ann Oakley στο σύγγραμμά της *Sex, Gender and Society* (1985) προτείνει έναν ορισμό για το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι, «ο όρος βιολογικό φύλο (sex) αφορά τις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στο αρσενικό και στο θηλυκό, τις ορατές διαφορές των γεννητικών οργάνων, δηλ. τη σχετική αναπαραγωγική λειτουργία· ο όρος κοινωνικό φύλο (gender), ωστόσο, είναι θέμα του πολιτισμού, αναφέρεται στην κοινωνική ταξινόμηση σε "ανδρικό" και "γυναικείο"» (Oakley, 1985:16). Η κυρίαρχη σημασία των βιολογικών φύλων στο καθορισμό των κοινωνικών ρόλων είναι να παρέχουν οικουμενικές και φανερές διαιρέσεις γύρω από τις οποίες οργανώνονται άλλες διακρίσεις.

Ωστόσο, την απόφαση για το ποιές δραστηριότητες αφορούν τους άνδρες ή τις γυναίκες, την καθορίζει η σημαντική συνιστώσα του πολιτισμού. Από την παιδική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή, οι άνδρες και οι γυναίκες πιέζονται από την κοινωνία να αναλάβουν συγκεκριμένους έμφυλους ρόλους. Η κοινωνική «πραγματικότητα» καθορίζει το φύλο, και συγκεκριμένα μέσα από ένα σύνολο διακριτών στοιχείων, όπως ο τρόπος ομιλίας, το ντύσιμο, η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις, η συγκεκριμένη επιλογή θεμάτων προς συζήτηση κ.α. Το κοινωνικό φύλο είναι ορατό κάθε στιγμή και όχι το βιολογικό (Oakley, 1985:158-161).

Το μοντέλο των έμφυλων ρόλων υποθέτει ότι η εκμάθηση του φύλου είναι ζήτημα απόκτησης χαρακτηριστικών, δηλαδή κανονικότητα του χαρακτήρα που θα παράγει κανονικότητα της συμπεριφοράς. Διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες ομηλικών και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, μέσα από ένα τεράστιο αριθμό αλληλεπιδράσεων, προωθούν τις νόρμες ή τις προσδοκίες από την συμπεριφορά του υποκειμένου. Η συμμόρφωση με τις νόρμες οδηγεί σε επιβραβεύσεις και επιδοκimasίες, ενώ η μη συμμόρφωση ή η απόκλιση σε αποδοκimasίες και τιμωρίες. Τα κοινωνικοποιημένα μέλη της κοινωνίας αποδοκimasίζουν τους/τις αποκλίνοντες/ουσες και μεταφέρουν τις νόρμες στην επόμενη γενιά. Όμως στις σύγχρονες κοινωνίες δεν υπάρχει ένας ενιαίος έμφυλος ρόλος για τα αγόρια και ένας άλλος για τα κορίτσια. Υπάρχουν πολλαπλές εκφράσεις αρρενωπότητας και θηλυκότητας, που διαμορφώνονται από άλλες ταξινομικές κατηγορίες, όπως τη φυλή, την τάξη και το έθνος.

Επιπρόσθετα το μοντέλο των έμφυλων ρόλων παρουσιάζει το υποκείμενο ως παθητικό δέκτη. Η πραγματικότητα όμως είναι εντελώς διαφορετική. Τα υποκείμενα, αγόρια και κορίτσια, δεν είναι αδρανή, αλλά ενεργητικά· μαθαίνουν τους έμφυλους διαχωρισμούς τους οποίους άλλοτε αποδέχονται και άλλοτε όχι, μάλιστα πολλές φορές φαίνεται ότι προβάλλουν αντίσταση σε ηγεμονικές ερμηνείες του φύλου (Connell, 2006:187-192).

Η μεταδομιστική θεωρία έχει αναγνωρίσει τις εσωτερικές τάσεις για αλλαγή, υποστηρίζοντας την εγγενή αστάθεια των έμφυλων κατηγοριών (Connell, 2006:177). Με το τρίτο φεμινιστικό κύμα και την επιρροή του μεταδομισμού οι θεωρίες του κοινωνικού φύλου αμφισβητήθηκαν. Η αμερικανίδα φιλόσοφος Judith Butler (2006) στο σύγγραμμά της *Αναταραχή Φύλου: ο Φεμινισμός και η Ανατροπή της*

Ταυτότητας επιχειρεί μια μεταμοντέρνα προσέγγιση του φύλου, διατυπώνοντας τη θέση ότι η θεωρούμενη συνοχή βιολογικού φύλου, κοινωνικού φύλου και σεξουαλικότητας δεν οφείλεται παρά μόνο στην επαναλαμβανόμενη επιτέλεση συγκεκριμένων πράξεων μέσα στο χρόνο, οι οποίες αποκτούν το νόημά τους σε ένα πλαίσιο ετεροκανονικότητας. Στην περίπτωση αυτή το φύλο δεν αποτελεί μια σταθερή ταυτότητα, ούτε έναν τόπο εμπρόθετης δράσης, αλλά μια ταυτότητα που συγκροτείται μέσα από την επανάληψη συγκεκριμένων χειρονομιών, κινήσεων του σώματος και τυποποιημένων παραστασιακών εκδηλώσεων που δίνουν την ψευδαίσθηση ενός μόνιμου έμφυλου εαυτού. Το φύλο δεν είναι «είναι», αλλά «πράττειν», ένα σύνολο επιτελεστικών πράξεων που το συνθέτουν, και παράγονται από την προσπάθεια του υποκειμένου να εκφράσει τη συγκεκριμένη έμφυλη ταυτότητα (Butler, 2006:382).

Η φαινομενική ουσία του κοινωνικού φύλου είναι ακριβώς μια κατασκευασμένη ταυτότητα, ένα παραστασιακό επίτευγμα, το οποίο το κοινωνικό ακροατήριο και οι ίδιοι οι συντελεστές καταλήγουν να το πιστεύουν και να το επιτελούν πιστά (Butler, 2006:382). Τα πρόσωπα δε γίνονται διανοητά παρά μόνο όταν γίνονται έμφυλα. Η ταυτότητα του φύλου γίνεται διανοητή, αναγνωρίσιμη και αποδεκτή όταν διατηρεί συνέχεια ανάμεσα στο βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο, τη σεξουαλικότητα και την επιθυμία, ώστε να υπηρετεί το ετεροκανονικό πρόταγμα.

Η παράσταση του φύλου απαιτεί μια επαναλαμβανόμενη επιτέλεση. Η επανάληψη αυτή είναι αναπαράσταση και αναβίωση ενός συνόλου νοημάτων, ήδη κοινωνικά κατεστημένων. Η φροντίδα και η ανατροφή των μικρών παιδιών αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη επιτελεστική πράξη, η οποία επιφορτίζει το γυναικείο φύλο. Η επιτέλεση αυτή πραγματοποιείται με στρατηγικό στόχο, ούτως ώστε να διατηρηθεί το φύλο στο διπολικό του πλαίσιο και να διατηρήσει την υποτέλεια των γυναικών. Το φύλο δεν είναι μια παράσταση που το υπάρχον υποκείμενο επιλέγει-ή όχι-να πραγματοποιήσει. Το υποκείμενο δεν επιτελεί το φύλο του όπως επιθυμεί ή επιλέγοντας ανάμεσα στις πολιτισμικές διαθέσιμες αναπαραστάσεις φύλου, αλλά αντίθετα εμπλέκεται σε μια επαναληπτική αλυσίδα του κοινωνικού νοήματος (Butler, 2008:25-26). Αν και υπάρχουν ατομικές αποχρώσεις και ιδιαίτεροι τρόποι να πραγματώνει κάποιος το φύλο, ωστόσο συγκεκριμένοι κανόνες και

απαγορεύσεις (αποδοκιμασίες, ταμπού), περιορίζουν την δράση των υποκειμένων (Butler, 2006:394).

Η κοινωνική αναγνωρισιμότητα και η βιωσιμότητα του υποκειμένου εξαρτάται από την επιτελεστική υλοποίηση του φύλου, π.χ. η αναγνώριση των γυναικών έρχεται μέσα από την επιτέλεση του μητρικού ρόλου, της «καλής» ανατροφής και φροντίδας των παιδιών. Αντιθέτως η επισφάλεια χαρακτηρίζει τις ζωές που δε πιστοποιούνται ως αναγνωρίσιμες, αναγνώσιμες, αξιομνημόνευτες. Όσοι και όσες δε ζουν τα φύλα τους κατά νοητούς τρόπους είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στον κίνδυνο παρενόχλησης και βίας (Butler, 2011:61). Το φύλο, ως στρατηγική επιβίωσης, υπονοεί μια κατάσταση καταναγκασμού, είναι μια επιτέλεση που συνεπάγεται εμφανώς πρόσθετες τιμωρίες, όταν δεν επιτελείται σύμφωνα με τα κανονιστικά πρότυπα (Butler, 2003:108).

Στη συγκεκριμένη εργασία το ανδρικό φύλο που επιτελεί τις λειτουργίες της φροντίδας και της αγωγής μικρών παιδιών έρχεται σε αντίθεση με τα έμφυλα κανονιστικά πρότυπα. Οι άνδρες νηπιαγωγοί βρίσκονται επαγγελματικά σε ένα γυναικοκρατούμενο χώρο, αμφισβητούν την αποκλειστικότητα των γυναικών ως φροντιστριών μικρών παιδιών και ταυτόχρονα αμφισβητούνται, επειδή προκαλούν ρωγμές και αποδοκιμασίες, επιτελώντας το φύλο τους με μη διανοητό τρόπο.

1.4. Αρρενωπότητες

Η R.W.Connell (2007) εισάγει την έννοια της ηγεμονικής αρρενωπότητας, σύμφωνα με την οποία η αρρενωπότητα γίνεται κατανοητή ως μια επίκτητη ιδιότητα μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια, που παράγεται, αναπαράγεται και δομείται, μέσω σχέσεων εξουσίας. Ως ιστορικές κατασκευές οι αρρενωπότητες μπορούν να αλλάξουν. Επειδή οι αρρενωπότητες αποτελούν μια σύνθεση κοινωνικών πρακτικών παρά μια εγγενή ταυτότητα, οι θεωρίες που στηρίζονται σε ουσιοκρατικές απόψεις για τους άνδρες απορρίπτονται (Connell, 2007:145). Όλες οι κοινωνίες διαθέτουν πολιτισμικές περιγραφές του φύλου, αλλά δεν αναλύουν όλες την έννοια της «αρρενωπότητας», η οποία είναι μια έννοια

σχεσιακή, δεν υπάρχει δηλαδή, παρά μόνο σε αντιδιαστολή με την έννοια της "θηλυκότητας" (Connell, 2005:67-68).

Οι άνδρες δε γεννιούνται με τον ανδρισμό ως τμήμα του γονιδιακού τους εξοπλισμού. Αντίθετα, τον συγκροτούν μέσω κοινωνικο-πολιτισμικών κωδίκων συμπεριφοράς τους οποίους μαθαίνουν και επιτελούν. Με την επίδραση του μεταμοντέρνου φεμινισμού αναγνωρίζεται η πολυμορφία των ανδρισμών ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τάξη, τη φυλή, τις σεξουαλικές προτιμήσεις, την εθνότητα, τη σωματική ικανότητα, την ηλικία, τη θρησκεία (Πολίτης, 2006:66-70). Η Connell (2005:85), μέσα από την επίδραση, που δέχονται τα υποκείμενα από τις παραγωγικές σχέσεις (τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας), τις σχέσεις εξουσίας (την πατριαρχία και τη γυναικεία υποτέλεια) καθώς και τις συναισθηματικές σχέσεις (σεξουαλική επιθυμία), καταλήγει στην τυπολογία τεσσάρων μορφών ανδρισμού: τις ηγεμονικές, τις συνένοχες, τις υποτελείς και τις περιθωριακές.

Η Connell στο έργο της *Masculinities* (2005) χρησιμοποιεί την έννοια της ηγεμονίας για να περιγράψει τους ανδρισμούς που κατέχουν εξουσία, συμβολική δύναμη και πολιτισμική υπεροχή. Η «ηγεμονική αρρενωπότητα» απαντά στις υψηλές βαθμίδες των επιχειρήσεων, του στρατού και της πολιτικής και εγγυάται την κυριαρχία των ανδρών και την υποτέλεια των γυναικών (Connell, 2005:77). Η ηγεμονική αρρενωπότητα ενσωματώνει ουσιαστικά τους ισχύοντες τρόπους να είναι κανείς άνδρας, απαιτεί από τους άνδρες να αυτό-προσδιοριστούν σύμφωνα με αυτή, και νομιμοποιεί ιδεολογικά την παγκόσμια υποτέλεια των γυναικών στους άνδρες (Connell, 2005:832).

Η ηγεμονία των ανδρών σε μια κοινωνία σχετίζεται με την πολιτισμική κυριαρχία. Σε αυτό το πλαίσιο απαντούν συγκεκριμένες έμφυλες σχέσεις κυριαρχίας και υποτέλειας στις ανδρικές ομάδες. Η πιο γνωστή εκφορά υποτέλειας ανδρισμών στον σύγχρονο δυτικό κόσμο είναι η κυριαρχία των ετεροκανονικών ανδρών και η υποτέλεια των ομοφυλοφίλων. Η υποτέλεια αποτελεί καθημερινή εμπειρία των ομοφυλόφιλων ανδρών μέσα από πρακτικές πολιτικών και πολιτισμικών αποκλεισμών, νομιμοποιημένης βίας, επιθέσεων στους δρόμους, οικονομικών διακρίσεων. Στην πατριαρχική ιδεολογία οποιαδήποτε πρακτική μπορεί να σχετιστεί με την θηλυκότητα ή την «όχι τόσο αρρενωπότητα», εκτοπίζεται από την ηγεμονική αρρενωπότητα οδηγώντας σε ομοφοβικές επιθέσεις.

Έτσι, η καταπίεση τοποθετεί τους ομοφυλοφιλικούς ανδρισμούς στο χαμηλότερο σημείο της ιεραρχίας των ανδρισμών (Connell, 2005:78).

Η πλειονότητα των ανδρών επωφελείται από την ηγεμονία, αφού κερδίζει από το πατριαρχικό μέρισμα και από την υποτέλεια των γυναικών. Οι συνένοχοι ανδρισμοί κατασκευάζονται μέσα από την αποδοχή του πατριαρχικού μερίσματος, χωρίς όμως να ταυτίζονται με τις ηγεμονικές εκφορές αρρενωπότητας της πατριαρχικής δομής της κοινωνίας. Τέτοιοι ανδρισμοί μπορεί να αποκομίζουν τα οφέλη της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας, ενώ παράλληλα σέβονται τις γυναίκες και τις μητέρες τους, δεν είναι ποτέ βίαιοι εναντίον τους και μοιράζονται τις οικιακές εργασίες (Connell, 2005:79).

Τέλος οι περιθωριακοί ανδρισμοί δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση του φύλου με άλλες αναλυτικές κατηγορίες, όπως η τάξη και η φυλή, δημιουργώντας διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στους ανδρισμούς, π.χ. ένας διάσημος έγχρωμος αθλητής του μπάσκετ, αν και φυλετικά δεν τοποθετείται σε ηγεμονικές μορφές αρρενωπότητας, ωστόσο, διαφοροποιείται από την κατηγορία των μαύρων ανδρών.

Η τυπολογία των αρρενωποτήτων δεν αποτελείται από σταθερές και αμετάβλητες μορφές αρρενωποτήτων, τις οποίες τα υποκείμενα αναπαράγουν πιστά. Ένας άνδρας για παράδειγμα μπορεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο να υιοθετεί την ηγεμονική αρρενωπότητα, ενώ αλλού ο ίδιος άνδρας στρατηγικά να παίρνει απόσταση από τις ηγεμονικές πρακτικές. Η αρρενωπότητα αντιπροσωπεύει όχι τόσο ένα συγκεκριμένο τύπο άνδρα, όσο τον τρόπο που οι άνδρες τοποθετούν τους εαυτούς τους στην κοινωνική δράση (Connell, 2006:841).

Μια διαφορετική τυπολογία αρρενωποτήτων προτείνει ο Anderson (2009) ως απόρροια της αυξημένης ομοφοβίας των δυτικών κοινωνιών. Η ομοφοβία χρησιμοποιείται ως καταστατική αρχή που ρυθμίζει και υποτάσσει τα άτομα. Ο Anderson (2009) χρησιμοποιεί την έννοια της ομο-υστερίας, δηλ. του διάχυτου φόβου ότι κάποιος είναι ομοφυλόφιλος. Η θεωρία της συμπεριληπτικής αρρενωπότητας (inclusive masculinity) υποστηρίζει ότι σε πολιτισμικά πλαίσια μειωμένης ομο-υστερίας υπάρχουν δυο κυρίαρχες μορφές αρρενωποτήτων: μια συντηρητική (ορθόδοξη) και μια συμπεριληπτική. Οι άνδρες επιτελούν την ορθόδοξη αρρενωπότητα παραμένουν στρατηγικά και συναισθηματικά

αποστασιοποιημένοι μεταξύ τους και χρησιμοποιούν ομοφοβικό λόγο με στόχο να υποτιμήσουν τους ομοφυλόφιλους.

Αντίθετα οι άνδρες που επιτελούν συμπεριληπτικούς τρόπους αρρενωπότητας επιδίδονται σε συναισθηματική και φυσική ομοκοινωνική εγγύτητα και δεν υποτιμούν την θηλυκότητα (Anderson, 2009:7-8). Η θεωρία του Anderson υποστηρίζει ότι, όσο η ομο-υστερία θα ελαττώνεται εξαιτίας των κοινωνικών πιέσεων, οι ηγεμονικές μορφές των συντηρητικών αρρενωποτήτων θα χάνουν την κυριαρχία τους και πιο "ήπιες" μορφές θα αναδύονται χωρίς τον κοινωνικό στιγματισμό που θα τις ελέγχει. Η μαζική κριτική των ηγεμονικών μορφών στο δημόσιο λόγο από τους ίδιους τους άνδρες και η αποκήρυξη τους δημιουργεί την ανάγκη σύζευξης των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στις αρρενωπότητες και στις θηλυκότητες (Anderson, 2009: 96) .

1.5. Το Στίγμα

Σύμφωνα με τη θεωρία της επιτελεστικότητας της Butler (2009) και των αρρενωποτήτων της Connell (2005) και του Anderson (2009) αντιλαμβανόμαστε ότι τα σώματα που επιτελούν «αρμονικά» τον έμφυλο εαυτό τους και βρίσκονται σε μια συνέχεια και συμφωνία μεταξύ βιολογικού φύλου-κοινωνικού φύλου και ετεροκανονικής σεξουαλικότητας αναγνωρίζονται ως «κανονικά» και η κοινωνική τους ταυτότητα δεν προκαλεί τον στιγματισμό ή την απαξίωση. Όταν όμως η πραγματική ταυτότητα (Goffman, 2001:64), που αποδίδουμε σε έναν άνδρα, έρχεται σε αντίθεση με τη δυνητική κοινωνική ταυτότητα και υποκρύπτει χαρακτηριστικά που διασαλεύουν το συνεχές που περιγράψαμε ή έρχονται σε αντίθεση με τις κυρίαρχες ηγεμονικές μορφές της αρρενωπότητας, τότε το άτομο στιγματίζεται και απαξιώνεται. Χαρακτηριστικά που αμφισβητούν το πρότυπο της ηγεμονικής αρρενωπότητας θεωρούνται στίγμα, αφού δε συμφωνούν με τα εκάστοτε κανονιστικά πρότυπα για τους ανδρισμούς . Όταν η διαφορετικότητα του ατόμου είναι ήδη γνωστή ή γίνεται φανερή, μιλάμε για ένα απαξιωμένο άτομο, ενώ όταν δε γίνεται αντιληπτή για ένα απαξιώσιμο (Goffman, 2001:64-66).

Το στίγμα μπορεί να εκκινεί με αφορμή μια σωματική δυσμορφία, ψεγάδι του χαρακτήρα ή να είναι ένα συλλογικό χαρακτηριστικό μιας κοινωνικής κατηγορίας. Η απόδοση του στίγματος γίνεται πηγή μεταφοράς και εικονοπλασίας χαρακτηρισμών που αποδίδονται χωρίς προηγούμενο αναστοχασμό. Το στιγματισμένο άτομο έχει τις ίδιες πεποιθήσεις σχετικά με την ταυτότητά του με τους «φυσιολογικούς», δηλ. με τα άτομα που δεν τους αποδίδεται κάποιο στίγμα στην κοινωνική τους ταυτότητα, και αναζητά την ανάλογη αποδοχή. Συχνά τα άτομα καταβάλουν προσωπική προσπάθεια για να διορθώσουν το στίγμα τους (Goffman, 2001:78). Σε κοινωνικές περιστάσεις που τα στιγματισμένα άτομα συνυπάρχουν με τα «φυσιολογικά» υποδαυλίζεται μια αγχώδης και ασταθής αλληλεπίδραση. Το στίγμα δεν είναι πάντα εγγενές, αλλά μπορεί να είναι επίκτητο και τα άτομα να στιγματιστούν σε προχωρημένη ηλικία (Goffman, 2001:101).

Στην παρούσα μελέτη οι άνδρες νηπιαγωγοί στιγματίζονται με την είσοδό τους σε έναν γυναικοκρατούμενο επαγγελματικό χώρο. Τα κανονιστικά πρότυπα της ταυτότητας απαιτούν γυναίκες για το ρόλο της νηπιαγωγού, ενώ αποδίδονται συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί στους άνδρες νηπιαγωγούς, συνήθως ως ομοφυλόφιλοι, παιδόφιλοι ή «μη αληθινοί» άνδρες.

1.6 Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης

Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη θεσμοθετημένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Από το 2006 έχει οριστεί ως υποχρεωτική η φοίτηση για τα νήπια ηλικίας 5 ετών στην Ελλάδα. Η προσχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ένα «έμφυλο σύστημα» (Connell, 2009), στο οποίο κυριαρχούν οι γυναίκες, ενώ η παρουσία των ανδρών είναι η εξαίρεση. Με τον όρο «έμφυλο σύστημα» η Connell (2009:72) περιγράφει μια σύνθεση από πρακτικές, οι οποίες βασίζονται σε έμφυλες διευθετήσεις των εργασιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μέσα στους θεσμούς. Το νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται ως γυναικείο πεδίο αναφορικά με τα υλικά που χρησιμοποιούνται, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις έμφυλες αντιδράσεις απέναντι στη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών (Peeters κ.α., 2015:307-308).

Το φύλο κατά την Connell (2006) εκφράζεται μέσα από τέσσερις διαστάσεις: την εξουσία, την παραγωγή, τα συναισθήματα και τα σύμβολα. Οι άνδρες νηπιαγωγοί αναφορικά με την εξουσία έχουν παραιτηθεί του ηγεμονικού πατριαρχικού μερίσματος, επιλέγοντας ένα «γυναικείο» επάγγελμα με χαμηλό κύρος και χαμηλές αποδοχές, το οποίο προσβάλει το στερεότυπο του άνδρα ως του κύριου φορέα του οικογενειακού εισοδήματος και της ανδρικής εργασίας ως της καλύτερα αμειβόμενης. Όσον αφορά την παραγωγή, έχουν παραιτηθεί των ανδρικών χειρωνακτικών εργασιών, έχοντας εισχωρήσει σε ένα γυναικείο χώρο με γυναικεία καθήκοντα. Συναισθηματικά οι άνδρες νηπιαγωγοί βρίσκονται συνεχώς σε μια αντίφαση μεταξύ επαγγελματικής και έμφυλης ταυτότητας, η οποία απαιτεί συναισθηματική εμπλοκή, ενώ ταυτόχρονα ελέγχει την ταυτότητα και την περιορίζει. Τέλος συμβολικά η παρουσία τους στο χώρο αυτό αποτελεί πλήγμα στις μορφές ηγεμονικής αρρενωπότητας (Hedlin & Aberg, 2012:151), των οποίων η απόρριψη καθιστά τους άνδρες νηπιαγωγούς «προδότες της αρρενωπότητας» (Sargent, 2005:252)

Η Acker (1990:146) εισάγει τη θεωρία των έμφυλων εργασιακών οργανισμών, όπου το φύλο καθορίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, τον έλεγχο και την εκμετάλλευση, τη δράση και τα συναισθήματα, το νόημα και την ταυτότητα των οργανισμών. Στο εκπαιδευτικό σύστημα τέσσερις επικαλυπτόμενες διαδικασίες εμπλέκονται στη δημιουργία και την διατήρηση του ως έμφυλου οργανισμού, ο οποίος αναπαράγει τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας. Οι διαδικασίες αυτές είναι: α) τα σύμβολα, οι εικόνες και οι μορφές της συνείδησης. Για την προσχολική εκπαίδευση οι κυρίαρχες εικόνες είναι της μητέρας-δασκάλας, του άνδρα ως πρότυπο ρόλου για τα αγόρια (role model) και του ομοφυλόφιλου-παιδόφιλου. β) Η διαφορετική δομική τοποθέτηση των ανδρών και των γυναικών: ορισμένοι πιστεύουν ότι η παρουσία των ανδρών στο σχολικό περιβάλλον συνεισφέρει στην ενίσχυση της πειθαρχίας και στην υποχώρηση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς, ιδιαίτερα των αγοριών.

Επίσης, στις χαμηλότερες βαθμίδες της ιεραρχίας βρίσκονται οι γυναίκες, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στη διοίκηση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπερτερούν αριθμητικά οι άνδρες (Κανταρτζή, 2006:9). Η διαδεδομένη αντίληψη στην εκπαίδευση είναι ότι οι γυναίκες διδάσκουν ενώ οι άνδρες διοικούν

(Hansot & Tyack, 1998:752). γ) Η εσωτερική διεργασία των ατόμων, η οποία συνειδητά κατασκευάζει την κατανόηση της δομής αυτών των οργανισμών. Οι άνδρες νηπιαγωγοί συγκροτούν ένα σύστημα από έμφυλες στρατηγικές για να αντεπεξέλθουν στην κοινωνική απαγόρευση, να έρθουν κοντά στα παιδιά, όπως οι γυναίκες συνάδελφοι τους. δ) Τέλος οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα των οργανισμών μπορεί να αποκαλύψουν μια εμμονή σε παραδοσιακές έμφυλες πεποιθήσεις και πρακτικές (π.χ. οι γυναίκες ζητούν από τους άνδρες να κάνουν τις βαριές εργασίες) (Sargent,2005:253-257).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Κεφάλαιο δεύτερο: Η έρευνα

2.1. Ο σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Ο ερευνητικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις των ανδρών νηπιαγωγών για την επαγγελματική τους ταυτότητα με άξονα το φύλο. Το βασικό ερώτημα είναι να αναζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι άνδρες νηπιαγωγοί «κάνουν φύλο» (West & Zimmerman,1987) μέσα από τις καθημερινές τους πρακτικές και συγκεκριμένα ποιες αρρενωπότητες επιτελούν σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από γυναίκες και τη γυναικεία κουλτούρα. Θα διερευνηθούν τα κίνητρα, τα οποία τους οδήγησαν στην συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή, οι σχέσεις τους με τις γυναίκες συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών/τριών τους, και τα παιδιά, η άποψή τους για το επάγγελμα και το κύρος του, η πραγμάτευση της έμφυλης ταυτότητας και οι τυπολογίες των αρρενωποτήτων που επιτελούνται.

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.2.1. Η κοινωνιολογική έρευνα και η ποιοτική μέθοδος

Στόχος της κοινωνιολογικής έρευνας είναι να συνδεθεί το παραγόμενο εμπειρικό υλικό με τις κοινωνικές θεωρίες μέσα από τη συστηματική μέθοδο

συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών στοιχείων. Η ερμηνευτική προσέγγιση υποστηρίζει τη ρευστότητα της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς αυτή κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στη συμπεριφορά τους και στη συμπεριφορά των άλλων και διαμορφώνεται από τη βούληση, τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις. Οι άνθρωποι ερμηνεύουν τις καθημερινές τους εμπειρίες μέσα από το πρίσμα των κοινών παραστάσεων που έχουν κληρονομήσει στη συγκεκριμένη κοινωνία (Κυριαζή, 2011:19-36). Ο εξωτερικός κόσμος αντικειμενοποιείται, καθώς προσλαμβάνεται και κατασκευάζεται με κοινά συστήματα τυποποίησης. Οι λεκτικές πρακτικές βρίσκονται στο επίκεντρο της ερμηνευτικής ανάλυσης. Μια τέτοια προσέγγιση θα ακολουθήσουμε και στη παρούσα εργασία.

Όταν το αναλυτικό υπόβαθρο είναι γενικό και ρευστό επιδιώκεται η εννοιολογική αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας μέσα από την έρευνα, οι ποιοτικές μέθοδοι συνήθως είναι πιο κατάλληλες. Οι έρευνες αυτές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της θεωρίας έχουν ευέλικτη δομή, η οποία επιτρέπει αλλαγές στα ερωτήματα τα οποία τίθενται, στο δείγμα που χρησιμοποιείται, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται τα δεδομένα (Κυριαζή, 2011:51-54).

2.2.2. Η επιλογή της ποιοτικής ημιδομημένης συνέντευξης

Ως τεχνική για να συνδεθούν τα εμπειρικά δεδομένα με θεωρίες επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το ανοιχτό, μη τυποποιημένο και ευέλικτο σχήμα της συνέντευξης είναι πιο κατάλληλο γι' αυτό το σκοπό σε σχέση με περιορισμένα και τυποποιημένα ερωτηματολόγια (Κυριαζή, 2011:255). Μέσω της ποιοτικής συνέντευξης θα αναζητήσουμε το τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα της έρευνας βιώνουν την επαγγελματική και την έμφυλη ταυτότητά τους, θα ερμηνεύσουμε τα σημαντικά γεγονότα της επαγγελματικής τους πορείας, θα αναζητήσουμε τις μεταξύ τους διαφορετικές οπτικές της επαγγελματικής ζωής, θα εστιάσουμε σε συγκεκριμένες εννοιολογικές κατηγορίες, θα αναζητήσουμε τις αμφισημίες στο λόγο τους.

2.2.3. Η επιλογή των ερωτώμενων

Οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας, αντιστοιχούν στο 5% του συνολικού αριθμού των ανδρών νηπιαγωγών (σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα δεδομένα της ΕΛ.ΣΤΑΤ. για το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015). Από τους 210 άνδρες νηπιαγωγούς πανελληνίως οι 41, δηλαδή το 19,5% δε διδάσκουν, αλλά βρίσκονται αποσπασμένοι σε άλλες θέσεις. Το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών ανέρχεται στο 5,3%.

Οι ερωτώμενοι της έρευνας είναι 10 νηπιαγωγοί εν ενεργεία, οι οποίοι διδάσκουν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής, εκτός από δυο, έναν που υπηρετεί οργανικά σε Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και έναν σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο της Αθήνας. Όλοι οι νηπιαγωγοί έχουν πολυετή υπηρεσία στα σχολεία, από 8 έως 27 χρόνια προϋπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων εκτός από έναν, που τέλειωσε τη διετούς φοίτησης Παιδαγωγική Ακαδημία. Οι τέσσερις είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, εκ των οποίων ένας έχει και δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο και διδακτορικό και άλλα δύο προπτυχιακά πτυχία και ένας παρακολουθεί την περίοδο των συνεντεύξεων μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επίσης ένας τέλειωσε το Παιδαγωγικό, αφού είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του στη Θεολογική σχολή.

Η επιλογή των ερωτώμενων έγινε τυχαία. Εκμεταλλευόμενος μια συγκυρία, σε μια ημερίδα της σχολικής μου συμβούλου, πλησίασα τους άνδρες νηπιαγωγούς και τους ενημέρωσα για τη διπλωματική μου εργασία, ρωτώντας τους παράλληλα αν θα επιθυμούσαν μου δώσουν συνέντευξη. Στην ημερίδα αυτή βρήκα 11 νηπιαγωγούς, αλλά πήρα συνέντευξη μόνο από τους 9. Για τους δυο, που δεν συνάντησα, η έλλειψη χρόνου κατά την περίοδο των καλοκαιρινών διακοπών και όχι η άρνησή τους να μου παραχωρήσουν συνέντευξη ήταν η αιτία μη συμπερίληψής τους. Ο 10ος βρέθηκε μέσω κοινωνικής μου γνωριμίας στην υπηρεσία που υπηρετεί (ΚΕΔΔΥ). Από τους 10 νηπιαγωγούς, οι 4 είναι παντρεμένοι και έχουν παιδιά, ένας μου γνωστοποίησε τη σχέση του με άνδρα και την ομοφυλοφιλική του ταυτότητα, ενώ ένας άλλος το έκανε με έμμεσο τρόπο. Οι υπόλοιποι δήλωσαν άμεσα ή έμμεσα ετεροφυλόφιλοι, ενώ ένας απέφυγε να απαντήσει. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών της έρευνας: ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επαγγέλματα γονιών, πρόσθετες σπουδές και η οικογενειακή τους κατάσταση.

Όνομα	Ηλικία	Προ- ϋπηρεσία.	Επάγγ. μητέρας	Επάγγ. πατέρα	Πρόσθ. Σπουδές	Οικ. κατάσταση
Κώστας	51	21	νηπιαγωγός	δάσκαλος	2 μεταπτυχιακά 1 διδακτορικό	Παντρεμένος
Γρηγόρης	42	16	νηπιαγωγός	εργολάβος	Μεταπτυχιακό σε εξέλιξη Μετεκπαίδευση Διδ. Αθηνών	Σε σχέση με άνδρα
Τάσος Π	39	11	Κοινωνική λειτουργός	Ελεύθ. επαγγελματίας	Μεταπτυχιακό	Παντρεμένος (μια κόρη)
Γιάννης	44	13	Οικιακά	δημοτικός υπάλλ./ αγρότης	-	Παντρεμένος (δυο παιδιά)
Γιώργος	43	13	Οικιακά	Αγρότης	Μεταπτυχιακό	Ελεύθερος
Τάσος Κ	48	17	Κομμώτρια	Οδηγός	Θεολογία	Ελεύθερος
Δημήτρης	46	12			-	Σε διάσταση (μια κόρη)
Στέφανος	39	12	Νοσηλευτική- Οικιακά	Ελεύθερος επαγγελματίας	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	Παντρεμένος (δύο παιδιά)
Φάνης	37	11	Οικιακά	Δημόσιος υπάλληλος	-	Ελεύθερος
Θανάσης	53	11	Δασκάλα	Αυτοκινητιστής	-	Ελεύθερος

2.2.4. Ο χρόνος και ο τόπος

Οι συνεντεύξεις, από την πιλοτική ως την τελευταία, ολοκληρώθηκαν σε διάστημα περίπου τριών μηνών (Απρίλιος - Ιούλιος 2017) και αφού είχε ολοκληρωθεί ο οδηγός συνέντευξης σε συνεργασία με την υπεύθυνη καθηγήτριά μου. Οι συναντήσεις έγιναν σχεδόν όλες σε καφετέριες, που επέλεξαν οι ίδιοι, εκτός

από μια που έγινε στο σπίτι του νηπιαγωγού. Στην αρχή της συνέντευξης τους πληροφορούσα για την τήρηση της ανωνυμίας και την εμπιστευτικότητα των στοιχείων. Όλοι ανεξαιρέτως ήθελαν να παρουσιαστούν χωρίς ψευδώνυμο στην έρευνα, το οποίο το εξέλαβα ως μια θετική ανταπόκριση και εμπιστοσύνη λόγω της κοινής μας επαγγελματικής ταυτότητας. Όπως αποδείχτηκε οι νηπιαγωγοί ήθελαν να ακουστεί η προσωπική τους φωνή και από «άφωνα» μοντέλα (Ardener, 1975) να αρθρώσουν το δικό τους λόγο.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν ύστερα από έγκριση των συμμετεχόντων με τη χρήση ψηφιακής συσκευής και είχαν διάρκεια από 45' έως 2 ώρες. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε η ανάλυση του περιεχομένου.

2.3. Ο ρόλος του ερευνητή: insider or confessor

Ο ρόλος μου στην έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ρόλος-insider, αφού φέρω και τις δυο ταυτότητες των υποκειμένων, έμφυλη και επαγγελματική, ως άνδρας νηπιαγωγός και αποτελώ μέλος της συγκεκριμένης μειονοτικής επαγγελματικής ομάδας (Dwyer&Buckle, 2009:58). Ο ρόλος του «εσωτερικού» ερευνητή ενέχει θετικές παραδοχές για την πορεία της έρευνας, όπως την κατανόηση της ομάδας, την ικανότητα για φυσική αλληλεπίδραση και την οικειότητα (Breen, 2007:163). Η θέση του εγγυάται το κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, ασφάλειας, άνεσης και ανοιχτότητας με την ομάδα. Οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι πιο διαθέσιμοι να επικοινωνήσουν την εμπειρία τους με έναν άνθρωπο που τους κατανοεί και αντιλαμβάνεται τη ξεχωριστή θέση τους (Dwyer & Buckle, 2009:58). Ωστόσο, η εξοικείωση με την ομάδα, τη γλώσσα της, την κουλτούρα της, μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη αντικειμενικότητας εκ μέρους του ερευνητή καθώς εμπλέκεται σε μια αναστοχαστική διαδικασία συνεχούς ταύτισης και σε μια προσπάθεια απο-ταύτισης (Dwyer & Buckle, 2009:56). Συχνά έρχεται αντιμέτωπος με μια συγκρουσιακή σχέση, έχοντας να αντιμετωπίσει τα προσωπικά του βιώματα και τις πεποιθήσεις του και τους ισχυρισμούς των συνομιλητών του (Dwyer & Buckle, 2009:58). Όμως δε χρειάζεται να είναι κάποιος μέλος της ομάδας για να την μελετήσει· το να γνωρίζουμε την βιωμένη εμπειρία απαιτεί κάτι

περισσότερο από την κατοχή της, απαιτεί την ικανότητα να την αναγνωρίζεις, να τη περιγράφεις και να την εξηγείς (Fay, 1996:20). Επίσης, το να ανήκουμε σε μια ομάδα δεν συνεπάγεται την απόλυτη ταύτιση με αυτή, αλλά οφείλουμε να εκτιμάμε τη ρευστότητα και την πολυεπίπεδη έκφραση της ανθρώπινης εμπειρίας (Dwyer & Buckle, 2009:60).

Κεφάλαιο τρίτο: Ανάλυση

3.1. Το επαγγελματικό κύρος ενός άνδρα που ασκεί μια «γυναικεία εργασία»

Τα πρότυπα που σχετίζονται με την έμφυλη κοινωνικοποίηση προτείνουν ως αποδεκτούς επαγγελματικούς προορισμούς όσους βασίζονται στο φύλο, αναπτύσσονται νωρίς μέσα στην οικογενειακή δομή και ενδυναμώνονται με την αλληλεπίδραση με τους ομηλικούς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Michel κ.α., 2015:309). Τα στερεότυπα του φύλου και οι κοινωνικές αξίες διαμορφώνουν τους ανδρικούς και γυναικείους ρόλους, όπως του «άνδρα κουβαλητή» και της «γυναίκας νοικοκυράς» και στη συνέχεια διαμορφώνουν τα επαγγέλματα ως «ανδρικά» και «γυναικεία». Η Gottfredson (1981) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν από πολύ νωρίς ποια επαγγέλματα είναι κατάλληλα για τις γυναίκες και ποια για τους άνδρες και ότι οι επιλογές τους βασίζονται στις έμφυλες επαγγελματικές αναπαραστάσεις. Αργότερα προστίθεται ως κριτήριο επιλογής το επαγγελματικό κύρος, οι δυνατότητες για την επίτευξη των επαγγελματικών στόχων, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες, καθώς και η προσφορά στην αγορά εργασίας. Από το έργο της Gottfredson (2002) γίνεται αντιληπτό ότι η κοινωνική αναπαράσταση του γυναικείου φύλου, που ασχολείται με τα μικρά παιδιά, έχει σχηματιστεί από πολύ νωρίς. Όπως και σε άλλα επαγγέλματα στα οποία υπερτερεί το γυναικείο ή το ανδρικό φύλο, οι έμφυλες αναπαραστάσεις ρυθμίζουν τις μελλοντικές επιλογές των υποκειμένων (Hardie, 2015:349-350, Dodson & Borders, 2006:284-285). Εκτός από την καταλληλότητα του επαγγέλματος σε σχέση με το φύλο τίθεται και το ζήτημα του κύρους και της αποδοχής από την κοινή γνώμη (Yuce κ.α., 2013:296).

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η μεγάλη αναλογία των γυναικών καθορίζει το γόητρο και το κύρος που απολαμβάνουν. Θεωρείται ακόμα πιθανό ότι εξαιτίας του χαμηλού κύρους να επιλέγεται λιγότερο από τους άνδρες και η μικρή αναλογία των ανδρών τελικά να υποβαθμίζει περισσότερο το επάγγελμα. Όταν οι γυναίκες κυριαρχούν σε ένα επάγγελμα, αυτό υποβαθμίζεται (Κανταρτζή, 2006:8). Όπως μας αναφέρει ο Κώστας:

Αυτό που μου κάνει τρομερή εντύπωση είναι ότι εξακολουθεί να υπάρχει το μοντέλο της νηπιαγωγού ως μαμάς, δηλαδή ότι η νηπιαγωγός είναι

η προέκταση ή η αντανάκλαση της μαμάς, του σπιτιού, στο σχολείο. Και πολλές νηπιαγωγοί νομίζω ότι πέφτουν στην παγίδα. Και άντρες πέφτουν στην παγίδα.

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι τόσο ριζωμένες στην επαγγελματική ταυτότητα των επαγγελματιών που ασχολούνται με τα μικρά παιδιά, ώστε ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν τον εαυτό τους ως προέκταση του γονεϊκού ρόλου. Η συναισθηματική εμπλοκή δημιουργεί μια επαγγελματική ταυτότητα δισυπόστατη και διφορούμενη και εμπλέκει τη φροντίδα με την εκπαίδευση. Συνεπώς το νηπιαγωγείο δεν αναγνωρίζεται ως μια σχολική βαθμίδα, αλλά ως ένα μεταίχμιο μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας με αποτέλεσμα να θεωρείται ως ιδανικό φύλο των νηπιαγωγών το γυναικείο. Ο Τάσος θα προσθέσει στο φύλο των εκπαιδευτικών και τις λειτουργίες που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα ως «γυναικείο».

Ένας άντρας άμα αποφασίσει να πάει σε κάποια παιδαγωγική σχολή, θα πάει ή στην δασκάλων ή στο φιλολόγων...η λάθος εντύπωση που έχει δοθεί είναι ότι θα μούνε σε ένα νηπιαγωγείο και το μοναδικό πράγμα που θα κάνουν θα είναι να αλλάζουνε πάνες και να ταΐζουν τα παιδιά.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, θεωρείται ένας χώρος ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, όπου προέχει η παροχή φροντίδας, στοργής και ασφάλειας, γεγονός που αποδυναμώνει τον εκπαιδευτικό του ρόλο. Το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος ενισχύεται από την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η αυτο-εξυπηρέτησή τους δεν έχουν ολοκληρωθεί πριν την έναρξη φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Η σύνδεση της επαγγελματικής ταυτότητας με λειτουργίες που δεν αποτελούν εκπαιδευτικό έργο μειώνει το κύρος του επαγγέλματος. Ταυτόχρονα επειδή οι λειτουργίες φροντίδας επιτελούνται συνήθως από γυναίκες, αποτελούν ταμπού για τους άνδρες. Η ιστορική διχοτομία της προσχολικής εκπαίδευσης ως επαγγελματικού χώρου μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας δημιουργεί αντιφάσεις. Η αντίληψη που τοποθετεί την οικογένεια, ως τον πλέον κατάλληλο, αξιόπιστο και επιθυμητό φορέα παροχής αγωγής, δημιουργεί την εντύπωση πως οι θεσμοί της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν

υποδεέστερη μορφή αγωγής και συμπληρωματική αρωγή προς την οικογένεια (Ζαμπέτα, 2004:59).

Τα τμήματα Προσχολικής Αγωγής δεν είναι ελκυστικά γιατί δε συνδέονται με την εκπαίδευση. Αντίθετα όσο ανεβαίνουμε σε βαθμίδα εκπαίδευσης το κύρος μεγαλώνει αναλογικά (Ortner, 1994). Η σύγχρονη λοιπόν αντίληψη περί επαγγελματισμού δημιουργεί δυο αξιολογικά συγκρίσιμες “κατηγορίες” επαγγελματικής ταυτότητας: από τη μία, την «ανώτερη», αυτή που προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας, η οποία τοποθετεί το σχολείο στο χώρο της αγοράς. Από την άλλη, βρίσκεται η «κατώτερη» επαγγελματική ταυτότητα, που αντιμετωπίζει τους νηπιαγωγούς ως επάγγελμα φροντίδας και κοινωνικής προσφοράς. Καθώς δε τα χαρακτηριστικά της ανταγωνιστικότητας και της αποδοτικότητας συνδέονται με την ανδρική κοινωνικο-οικονομική δράση και συμπεριφορά, η ανώτερη επαγγελματική ταυτότητα γίνεται συνώνυμη της ανδρικής και η κατώτερη ταυτίζεται με τη γυναικεία (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008). Ο Δημήτρης θα προχωρήσει σε ένα σαφέστατο διαχωρισμό του επαγγέλματος του νηπιαγωγού ως εκπαιδευτικού με αυτό των βρεφονηπιοκόμων ως επάγγελμα προνοιακού χαρακτήρα.

Δεν το αντιστοιχούν ότι είναι το πρώτο σκαλοπάτι εισαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι το επάγγελμα θεωρείται προέκταση της μητρικής χειρός με έναν τρόπο. Μία συντηρητική αντίληψη πραγματική σε άλλες εποχές, διότι έτσι κάπως ήτανε ο ρόλος του νηπιαγωγείου τότε που δεν υπήρχαν καν παιδικοί σταθμοί και αυτό αναπαράγεται.

(Δημήτρης, 46, 16/07/2017)

Γνώστης της ιστορικότητας του θεσμού αποδίδει αυτή την παρερμηνεία σε συντηρητικές ιδέες και σε μια πιθανή άγνοια της εξέλιξης και της αναβάθμισης του θεσμού του νηπιαγωγείου ως προσχολικής βαθμίδας. Ωστόσο, γίνεται μια προσπάθεια υποβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου των παιδικών σταθμών, που συμφωνεί με τα συμπεράσματα της έρευνας των Οικονομίδη-Ελευθεράκη (2013), στην οποία αναδεικνύεται η άποψη των νηπιαγωγών ότι στους παιδικούς σταθμούς παρέχεται αποκλειστικά αγωγή και φροντίδα και όχι εκπαίδευση.

Η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων (Α.Ε.Ι.) (Ν.1268/82) και η μετονομασία τους σε Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα διδασκαλεία

μετεκπαίδευσης (Π.Δ. 54/1973), η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο (Ν.3518,άρθρο73/ΦΕΚ 272, τ. Α', 21.12.2006) καθώς και η μισθολογική εξίσωση των εκπαιδευτικών, υπήρξαν κινήσεις καθοριστικής σημασίας για την αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως σχολιάζει ο Δημήτρης απουσιάζει η ανάλογη κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος από την ευρύτερη κοινωνία. Η αναγνώριση έρχεται, όταν οι γονείς των μαθητ(ρι)ών εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναγνωρίζουν τις αλλαγές στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών τους .

Υπάρχει μια μικρή μεν, ορατή δε, θετική ανταπόκριση σε ό,τι αφορά το νέο ρόλο του νηπιαγωγείου από γονείς...είχα μία ομάδα γονέων φανταστική. Ήταν οι γονείς που είχαν ακόμη προσδοκία για το παιδί τους. Άγγιζε κατά μία έννοια την μεσαία τάξη... Αλλά σε γενικές γραμμές ένα μεγάλο κομμάτι γονιών δεν έχουν προσδοκία για το παιδί τους παρά μόνο να μπορεί να περνάει τις τάξεις αύριο στο δημοτικό.

(Δημήτρης, 46, 16/07/2017)

Η αλλαγή των αντιλήψεων έρχεται με αργά βήματα, παρότι τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και ο ρόλος του νηπιαγωγείου έχουν αναβαθμιστεί. Κατά την άποψή του Δημήτρη η κοινωνική αναγνώριση του νηπιαγωγείου εξαρτάται από την κοινωνική τάξη των γονέων. Υπάρχουν οι γονείς της «μεσαίας τάξης», που αναγνωρίζουν την σημασία του νηπιαγωγείου ως εκπαιδευτική βαθμίδα, και γονείς χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι δυσκολεύονται να προσεγγίσουν το σχολικό θεσμό. Η στάση των γονέων και οι φιλοδοξίες απέναντι στην εκπαίδευση είναι αυστηρά προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές πιθανότητες επιτυχίας και κοινωνικής κινητικότητας (Bourdieu, 1985:381). Η αναγνώριση του κύρους του σχολικού θεσμού από τους γονείς εξαρτάται από τις προσδοκίες τους και διαμορφώνει και την τελική τους στάση και για το νηπιαγωγείο ως πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η Lareau (2002) χρησιμοποιεί την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu για να εξετάσει πώς η κοινωνική τάξη των γονέων επηρεάζει την διαδικασία συμμετοχής και συνεργασίας τους με το σχολείο. Η μόρφωση των γονέων ως στοιχείο κοινωνικής τάξης κατά τη Lareau δημιουργεί ένα ξεχωριστό γονεϊκό στυλ ανατροφής των παιδιών και μια διαφορετική πολιτισμική λογική.

Πρόκειται για τους γονείς των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, που αναγνωρίζουν το σχολείο και τη μόρφωση των παιδιών τους ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας, υποστηρίζουν το σχολικό θεσμό και επενδύουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Τη διαφορά αυτή μας αναλύει ο Γιάννης μέσα από την εμπειρία του, συσχετίζοντας τη θετική ανταπόκριση και την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο ανάλογα με το πολιτισμικό κεφάλαιο και τη μόρφωση τους.

Ανάλογα το μορφωτικό επίπεδο, αν είναι μορφωμένος άνθρωπος, δηλαδή αν έχει σπουδάσει κάτι, και προσφέρει μόρφωση η σπουδή που έχει κάνει, βλέπω ότι είναι θετική. Αν είναι ένας χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου μπορείς να ακούσεις, ααα ωραία εσείς δεν κάνετε δουλειά, τεμπελιάζετε, κάτι τέτοια περίεργα. Ή παίζεται ,τραγουδάκια με τα παιδιά, κλασσικές απαντήσεις .

(Γιάννης, 44, 11/06/2017)

Οι μορφωμένοι γονείς αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική διάσταση του νηπιαγωγείου, πληροφορούνται για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενημερώνονται και έρχονται σε επικοινωνία με το σχολείο. Αντίθετα οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου κρίνουν, αξιολογούν αρνητικά και υποτιμούν τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα στηριζόμενοι σε cliché (εύκολο επάγγελμα, παιχνίδι και όχι παροχή εκπαίδευσης) που αναπαράγονται στην καθημερινότητά τους.

Οι αλλαγές στον κοινωνικό ορισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν άφησαν ανεπηρέαστο το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, το οποίο ενώ παλιότερα αντιμετωπιζόνταν ως ο χώρος του ελεύθερου χρόνου και της αναμονής για το σχολείο, σήμερα έχει μεταβληθεί σε ένα σημαντικό παράγοντα της προετοιμασίας για το δημοτικό και της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού (Champoredon & Prevot, 1997:501). Οι αλλαγές αυτές φαίνεται να ακολουθούν βραδείς ρυθμούς στα ελληνικά δεδομένα, όπως αποτυπώνεται στο λόγο του Κώστα.

Και έχει και άλλο στερεότυπο εδώ του παιδιού του νηπίου, είναι κάτι το οποίο δε χρειάζεται και πολλά πράγματα να ξέρεις για να γίνεις νηπιαγωγός, αρκεί να ξέρεις να λες μερικά τραγούδια. Τα παιδιά δεν έχουν πολλές απαιτήσεις, τι να τους κάνεις να τους μάθεις κανένα τραγούδι, κανένα ποίημα....

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Κυριαρχεί ακόμα το στερεότυπο του νηπίου, ως υποκειμένου που χρήζει σωματικής και συναισθηματικής φροντίδας αρχικά, και δευτερευόντως εκπαίδευσης. Τα επαγγελματικά προσόντα που αναγνωρίζονται στους νηπιαγωγούς δεν ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα σπουδών και στην διεπιστημονική κατάρτισή τους, επειδή κοινωνικά το νηπιαγωγείο συνδέεται με την παροχή φροντίδας και με ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περισσότερο ψυχαγωγικό και περιορισμένο στο πεδίο των γνώσεων. Οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι περιορισμένες λόγω της υποθετικής ανωριμότητας του παιδιού αυτής της ηλικίας.

Επίσης, όπως μας αναφέρει ο Γιώργος η έλλειψη εξειδίκευσης σε έναν τομέα γνώσης εκ μέρους των νηπιαγωγών, όπως συμβαίνει στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η απουσία συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου δίνει την εντύπωση ενός «εύκολου» επαγγέλματος.

Πάλι εδώ μπαίνουν τα στερεότυπα, υπάρχει γενικά η λανθασμένη εντύπωση ότι όσο μεγαλύτερη είναι ηλικία των παιδιών με τα οποία ασχολούμαστε, τόσο πιο δάσκαλοι, πιο εκπαιδευτικοί είμαστε...όλοι χτίζουμε σε μια οικοδομή από κάτω προς τα πάνω και όποιο κομμάτι και να βάλει, οποιαδήποτε ειδικότητα είναι εξίσου σημαντικό .

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Στις ανώτατες βαθμίδες εκπαίδευσης οι καθηγητές προσδιορίζονται ως επαγγελματίες ανάλογα με τα μαθήματα που διδάσκουν (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013:110-111). Η αναγνώριση του επαγγελματικού προφίλ και του γοήτρου συνδέεται λοιπόν, με την ηλικία των παιδιών, στα οποία απευθύνεται η εκπαίδευση, και με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Υπάρχει μια ιεράρχηση των εκπαιδευτικών βαθμίδων και της παρεχόμενης σε αυτά γνώσης, που αναπαράγεται και εκφράζει την τάση της ελληνικής κοινωνίας να συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα αποκλειστικά με την επαγγελματική πορεία. Πρόκειται για μια παιδαγωγική εξαρτημένη από την αγορά, όπως αναφέρει ο Bernstein (1989) στο έργο του *Κοινωνική τάξη και παιδαγωγικές πρακτικές*, μια πρακτική που δίνει έμφαση στην υποτιθέμενη πρακτική σημασία των επαγγελματικών δεξιοτήτων, σε αντίθεση με την ανεξάρτητη παιδαγωγική, η οποία προσανατολίζεται και νομιμοποιείται από την υποτιθέμενη αυτονομία της γνώσης (Bernstein, 1991:112).

Ο Στέφανος αποδίδει την υποτίμηση του νηπιαγωγείου στην πολιτεία, η οποία υποβαθμίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του νηπιαγωγείου.

Αλλά και πάλι βλέπεις πολλές φορές, αν κάποιο παιδί δεν έχει πάει νηπιαγωγείο του δίνει το δικαίωμα ο διευθυντής να πάει στο δημοτικό. Δεν είδα κανέναν να του πει ότι δεν θα πας στο δημοτικό, επειδή δεν ήρθες στο νηπιαγωγείο, άρα και αυτό πάλι υποτιμάει την βαθμίδα αυτή. Θα μπορούσε κάποιος να πάει γυμνάσιο χωρίς το δημοτικό;

(Στέφανος, 39, 29/07/2017)

Ενώ στο παρελθόν δεν ήταν απαραίτητη η πιστοποίηση του συγκεκριμένου κύκλου σπουδών ως προϋπόθεση για την είσοδο στο δημοτικό και χαρακτήριζε το νηπιαγωγείο ως «προσχολική» εκπαίδευση (Ζαμπέτα, 2004:59), το ΦΕΚ για την υποχρεωτική φοίτηση του 2006, υποχρεώνει σε ενός έτους φοίτηση, χωρίς αυτό να εφαρμόζεται πάντα. Ο Στέφανος, ως νηπιαγωγός ειδικής αγωγής σε Κέντρο Διάγνωσης και Αξιολόγησης μαθητών νηπιαγωγείου, έχει εμπειρία από περιπτώσεις μη εφαρμογής του νόμου, κατά τις οποίες οι διευθυντές/ριες εκπαίδευσης αυθαίρετα έχουν επιτρέψει την εγγραφή παιδιών στο δημοτικό χωρίς πιστοποιητικό αποφοίτησης από το νηπιαγωγείο, υποτιμώντας τον παιδαγωγικό ρόλο του νηπιαγωγείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε θέσεις προϊσταμένων ΚΕΔΔΥ, σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής και προϊστάμενων εκπαιδευτικών θεμάτων, οι νηπιαγωγοί δεν επιτρέπεται να θέσουν υποψηφιότητα, ενώ το 2010 για πρώτη φορά δυο νηπιαγωγοί έγιναν διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αποτυπώνει μια εσωτερική ιεράρχηση στο πλαίσιο των θεσμών και την υποτίμηση των νηπιαγωγών (Στρατή, 2012:28).

Οι σχετικά χαμηλές οικονομικές αποδοχές στα επαγγέλματα, των οποίων το δυναμικό τους αποτελείται από γυναίκες κυρίως (Sumsion, 2000:88) αποθαρρύνουν τους άνδρες και είναι πιο πιθανό να τους δούμε σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης, όπου οι αμοιβές είναι συχνά υψηλότερες, το γόητρο πιο αυξημένο και ο στιγματισμός λιγότερο πιθανός. Οι ανδρικοί ρόλοι απαιτούν καλοπληρωμένες εργασίες, ώστε να μη πλήττεται το ανδρικό γόητρο και να μην αμφισβητείται το κύρος και η εξουσία των ανδρών μέσα στην οικογένεια (Hayes, 1986:90). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τη μισθολογική εξίσωση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αντιπροσώπευση των ανδρών παραμένει

μεγαλύτερη στο δημοτικό, στη συνέχεια στο γυμνάσιο και τέλος στο λύκειο (Ζιώγου- Καραστεργίου, 2008) αναδεικνύοντας τις βαθύτερες αιτίες της υποτίμησης του επαγγέλματος, οι οποίες σχετίζονται με την αυξημένη γυναικεία παρουσία στην προσχολική εκπαίδευση. Η οικονομική παράμετρος αποτυπώνεται στο λόγο του Γιάννη, του οποίου ο μόνιμος διορισμός στο δημόσιο αναβάθμισε την κοινωνική θέση του, χάρη στο γόητρο που προσφέρει η μόνιμη θέση στη δημόσια εκπαίδευση σε αντιδιαστολή με την αβεβαιότητα του ιδιωτικού τομέα.

Τότε αν με ρωτούσαν (οι γυναίκες), κοιτούσαν ότι παίρνω λίγα χρήματα στο ιδιωτικό ότι δεν πληρωνόμουν και τους ενδιέφερε να παίρνω λίγα περισσότερα χρήματα. Αυτό δεν τους άρεσε ότι το οικονομικό ήταν χάλια.

(Γιάννης, 43, 27/05/2017)

Το αίτημα για διαρκή επιμόρφωση εκφράζεται από το Γιάννη:

Δεν θα ήταν κακό και να εκπαιδευτούμε και λίγο παραπάνω και να υπάρχουν και λίγα περισσότερα σεμινάρια...δε φτάνει η εκπαίδευση μας. Έχουν εξελιχθεί τα πράγματα.

(Γιάννης, 43, 27/05/2017)

Ο επαγγελματισμός και η εξέλιξη συνδέονται με τη διαρκή ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση με τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες, καθώς δημιουργούνται αυξανόμενες ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο. Η κοινωνική αναγνώριση προϋποθέτει την αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία με σαφή και προσδιορισμένα ακαδημαϊκά κριτήρια, που ανανεώνονται, επικαιροποιούνται και ενισχύουν την επαγγελματική επάρκεια.

Τέλος, ανάμεσα σε μια γυναίκα και σε έναν άνδρα νηπιαγωγό, φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά κύρους, όπως μας καταθέτει από την εμπειρία του ο Τάσος:

Ναι, ναι, έχει διαφορά μεγάλη διαφορά (κύρους). Ένας δίκαιος άνδρας και σταθερός στις απόψεις του έχει μεγαλύτερο κύρος από μία γυναίκα νηπιαγωγό. Έχει τύχει η Δήμητρα να έχει πει κάτι σε κάποιο γονέα, αυτός ο γονέας δεν θέλησε να το ακούσει. Όταν του το είπα όμως εγώ, το έβαλε μέσα στο μυαλό του και το κατάλαβε.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Όπως υποστηρίζει η Ortner (1972), την εισαγωγή των παιδιών στην κατάσταση του πολιτισμού μπορούν να τη διασφαλίσουν μόνον οι άνδρες. Οι

γυναίκες μετασχηματίζουν τη φύση σε πολιτισμό σε ένα κατώτερο επίπεδο, ενώ για τις ίδιες λειτουργίες το ανώτερο επίπεδο αποτελεί πεδίο δράσης των ανδρών. Όπως υποστηρίζει ο Τάσος από την εμπειρία του με τη γυναίκα συνάδελφό του φαίνεται λοιπόν να αναγνωρίζεται μεγαλύτερο κύρος, να έχει διαφορετική βαρύτητα η άποψη ενός άνδρα. Αυτό προκύπτει και από δυο χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην «ανδρική ιδιοσυγκρασία» από τον Τάσο, τη δικαιοσύνη, άρα και την αμερόληπτη κρίση, και την σταθερότητα, άρα και τη βεβαιότητα ότι οι συμβουλές του δεν επιδέχονται αμφισβήτηση. Η διαφορά αυτή δημιουργείται και από την παρερμηνεία, ότι «οι γυναίκες διδάσκουν, ενώ οι άνδρες διοικούν», γεγονός που εκφράζει και ο Γιώργος .

Ίσως εκεί βοηθάει το στερεότυπο. Και στο σχολείο που δεν ήμουν προϊστάμενος, θεωρούσαν ότι εγώ είμαι προϊστάμενος. Εκεί παίζει ρόλο το στερεότυπο, ότι ο άντρας ηγείται.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Για τις γυναίκες το νηπιαγωγείο αποτέλεσε το πρώτο διανοητικό επάγγελμα και έδωσε τη δυνατότητα κοινωνικής παρουσίας και οικονομικής ανεξαρτησίας. Πρόκειται για μια επαγγελματική επιλογή, η οποία παρέχει μονιμότητα, σχετικά ικανοποιητικές οικονομικές αποδοχές και προσφέρεται για το συμβιβασμό οικογενειακού και επαγγελματικού ρόλου, λόγω του ευέλικτου και μικρού ωραρίου, των διακοπών και των κοινωνικών παροχών σε περίπτωση μητρότητας (Μαραγκουδάκη, 1997:258). Αν και με την ίδρυση των τμημάτων Προσχολικής Αγωγής το 1983, η προσχολική εκπαίδευση παύει να αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των γυναικών, δίνοντας δυνατότητα και στους άνδρες να εισαχθούν στα πανεπιστημιακά τμήματα (Χατζηστεφανίδου, 2011:932), ωστόσο, οι τελευταίοι υποτιμώνται και εγείρουν κοινωνική προσδοκία και απαίτηση για την επαγγελματική τους εξέλιξη σε θέσεις διοίκησης ή στελεχών εκπαίδευσης.

Στην έρευνά μου το χαμηλό επαγγελματικό κύρος των ανδρών νηπιαγωγών, όπως αποτυπώνεται στο λόγο τους, οφείλεται κυρίως: α) στην στερεοτυπική εικόνα της νηπιαγωγού ως μαμάς, αλλά και της υποβάθμισης της γυναικείας εργασίας, β) στην μειωμένη αναγνώριση της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης ως σημαντικής βαθμίδας και στην άγνοια της εκπαιδευτικής πράξης και των διδακτικών αντικειμένων, που σχετίζονται περισσότερο με το παιχνίδι και λιγότερο με την

εκπαίδευση, γ) στην αρνητική κριτική από τους συναδέλφους των επόμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων, δ) στην έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ε) στη στατικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και την απουσία μετεκπαίδευσης και δυνατότητας εξέλιξης, και στ) τέλος στις χαμηλές οικονομικές αποδοχές του διδασκαλικού επαγγέλματος εν γένει. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται και στις γυναίκες νηπιαγωγούς αναδεικνύοντας τη γενικότερη υποτίμηση της προσχολικής εκπαίδευσης ανεξαρτήτως φύλου.

Επίσης, υπάρχει μια τάση των ανδρών νηπιαγωγών να θεωρούν πως η παρουσία τους αναβαθμίζει το γόητρο του επαγγέλματος. Οι άνδρες νηπιαγωγοί εμφανίζονται ως καινοτόμοι και επικεντρώνονται στην εκπαίδευση και λιγότερο στη φροντίδα. Αποτέλεσμα είναι να θεωρούν ότι αναβαθμίζουν το επάγγελμα και ότι η παρουσία τους τονίζει την εκπαιδευτική διάστασή του.

3.2. Τα κίνητρα και τα αντι-κίνητρα των ανδρών νηπιαγωγών

Αν και η διδασκαλία θεωρείται μια εύκολη επιλογή για τους άνδρες (Connell, 1985; Κανταρτζή, 2006) και οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μειώνονται όσο ανεβαίνουμε στις επόμενες βαθμίδες, μια μειονότητα ανδρών επιλέγει επαγγελματικά την προσχολική εκπαίδευση (Francis & Skelton, 2010:12). Οι Williams και Villemez (1993) διαχωρίζουν τους άνδρες που διεισδύουν σε γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα σε όσους αναζητούν συνειδητά να εργαστούν σε αυτά (seekers) και σε όσους βρίσκονται τυχαία (finders) (Williams & Villemez, 1993:64), ενώ χρησιμοποιούν την έννοια της «καταπακτής», μια τυχαία και αναγκαστική διέξοδο από την ανεργία για να εξηγήσουν την είσοδο τους στη προσχολική εκπαίδευση. Ο Bradley (1993:17) αναφέρει ότι οι άνδρες διεισδύουν είτε εξαιτίας προσωπικής κλίσης, είτε εξαιτίας της έλλειψης άλλων επιλογών. Σύμφωνα με τους Betz και O'Connell (1992) οι άνδρες που κάνουν ασυνήθιστες επαγγελματικές επιλογές έχουν επηρεαστεί από ένα πρόσωπο του φύλου που κυριαρχεί στο επάγγελμα, ενώ σε άλλες έρευνες (Stroud κ.α., 2000; Bernard κ.α., 2004) αναδεικνύεται η θετική επίδραση των εκπαιδευτικών ως μεντόρων στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ενθάρρυνση της οικογένειας. Η Robinson (1977) υποστηρίζει ότι

σε αντιδιαστολή με τους συνηθισμένους παράγοντες, όπως η αμοιβή, το κύρος και η εξουσία, οι άνδρες νηπιαγωγοί επιλέγουν το επάγγελμα για την αγάπη τους για τα παιδιά και για το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα των Rentzou και Ziginatidou (2009) για τους έλληνες νηπιαγωγούς. Σε έρευνα του Joseph (2015:14) σε 709 δασκάλους τα κίνητρα τους για την επιλογή του επαγγέλματος ήταν η αγάπη για τη διδασκαλία, η αντίληψη ότι η παρουσία των ανδρών εκπαιδευτικών θα προσφέρει ένα θετικό πρότυπο στα αγόρια, το ευέλικτο ωράριο και οι διακοπές.

Σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD,2005) για την στελέχωση της εκπαίδευσης, τα κίνητρα χωρίζονται σε: α) εξωτερικά (σιγουριά του δημόσιου τομέα, αμοιβή, διακοπές, κοινωνική ασφάλιση, ευκολία), β) εσωτερικά (ενδιαφέροντα, προσωπική ικανοποίηση, επιθυμία και αγάπη για τη διδασκαλία) και γ) αλτρουιστικά (η προσφορά στον άνθρωπο, στη κοινωνία, στη χώρα).

Οι 10 νηπιαγωγοί της έρευνας μου ηλικίας από 37-53 εισήχθησαν στις σχολές τους με το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων (των δεσμών), αλλά μόνο ο Στέφανος είχε ως πρώτη και συνειδητή επιλογή το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και την είχε συνδέσει άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση, όπως αναφέρει.

Κάποια στιγμή, πριν φτάσω στην τρίτη λυκείου είχα μια επαφή με κάποιο μαθητή του δημοτικού και μου άρεσε η διδασκαλία και αποφάσισα να γίνω εκπαιδευτικός. Έγινα νηπιαγωγός τότε, διότι όταν έδωσα εγώ πανελλήνιες δεν υπήρχαν καθόλου θέσεις για να δουλέψουν οι δάσκαλοι και είχα σκεφτεί ότι θα μπορούσα ακόμα και ένα μικρό χώρο να το κάνω παιδικό σταθμό και να το ανοίξω αργότερα και να δουλεύω.

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Το κίνητρό του, η αγάπη του για τη διδασκαλία αρχικά, περιορίστηκε στη συνέχεια από τις ρεαλιστικές συνθήκες στην αγορά εργασίας, κάνοντας έναν προνοητικό συμβιβασμό (Gottfredson, 2002:93). Η διδασκαλία ιδιαίτερων μαθημάτων σε ένα μαθητή μικρότερης βαθμίδας αρχικά τον κατηύθυνε προς την εκπαίδευση (συναισθηματικό κίνητρο) και στη συνέχεια ο στρατηγικός σχεδιασμός για επαγγελματική αποκατάσταση (εξωτερικό - στρατηγικό κίνητρο) τον οδήγησαν στο παιδαγωγικό τμήμα.

Για τέσσερις νηπιαγωγούς η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος ήταν συνειδητή, αλλά προηγείτο η προτίμηση του Παιδαγωγικού Δασκάλων και ακολουθούσε το Τμήμα Νηπιαγωγών. Πιθανόν η επιλογή αυτή να συνδέεται με το μεγαλύτερο κύρος που κατέχει το επάγγελμα του δασκάλου στην κοινωνία και το μεγαλύτερο ποσοστό ανδρών στο δημοτικό σχολείο. Όπως μας αναφέρει ο Γρηγόρης:

Ήταν καθαρά επιλογή μου, μου άρεσε γενικά η πρωτοβάθμια, μου άρεσαν οι μικρές ηλικίες παιδιών. Ήταν καθαρά επιλογή μου.

(Γρηγόρης, 42, 08/05/2017)

Οι νηπιαγωγοί αυτοί περιγράφουν ως κύριο κίνητρο για την επιλογή τους την αγάπη τους για τα παιδιά μικρής ηλικίας (συναισθηματικό - αλτρουιστικό κίνητρο), νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του δημοτικού. Όπως μας αναφέρει ο Γιώργος:

Έγινα νηπιαγωγός, γιατί μου άρεσε να ασχοληθώ πάρα πολύ με παιδιά αυτής της ηλικίας. Δηλαδή από πολύ νωρίς είχα αποφασίσει ότι θα γίνω νηπιαγωγός ή δάσκαλος.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Η προτίμηση αυτή αιτιολογείται ίσως και από το ελεύθερο πρόγραμμα σπουδών στο νηπιαγωγείο, την έλλειψη συγκεκριμένης διδακτικής ύλης που πρέπει να καλυφθεί από τους εκπαιδευτικούς και το ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, όπως μας αναφέρει ο Θανάσης.

Φαίνονται πιο ζωντανά, πιο δημιουργικά, πιο... μετά το συνδύαζα με Δ', Ε' και Στ' δημοτικού, όπου τα παιδιά γίνονται λίγο μισομέγαλα, οι υποχρεώσεις τού να μάθεις κάτι, ξέρεις, με το Αναλυτικό Πρόγραμμα... Δε μ' ενδιαφέρει αυτό το πράγμα, ρε παιδί μου.

(Θανάσης, 53, 20/07/2017)

Ο περιορισμός του αναλυτικού προγράμματος των μεγαλύτερων βαθμίδων, η έλλειψη αυθορμητισμού και δημιουργικότητας των μεγαλύτερων παιδιών και η συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, που υποχρεώνει σε μια καθημερινή προετοιμασία, αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες για τον Θανάση στην επιλογή του επαγγέλματος του δασκάλου. Για τρεις νηπιαγωγούς της έρευνας η επιλογή της

σχολής ήταν τυχαία και συμπτωματική, αφού βρισκόταν πολύ χαμηλά στον πίνακα κατάταξης των προτιμήσεων τους. Ο Τάσος μας αναφέρει:

Από τύχη έγινα νηπιαγωγός, ήταν 36η επιλογή μου. Είχα αποφασίσει να ξαναδώσω εξετάσεις, αλλά μου άρεσε τόσο πολύ το αντικείμενο της σχολής και η ενασχόληση με τα παιδιά που έμεινα και την ολοκλήρωσα.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Για τους άνδρες υποψηφίους στις πανελλαδικές εξετάσεις η συμπλήρωση του μηχανογραφικού με όλες τις δυνατές επιλογές ήταν μια πάγια τακτική για την αναβολή από τη στρατιωτική θητεία. Πολλές φορές επέλεγαν σχολές που δεν τους ενδιέφεραν. Ωστόσο, η παρακολούθηση μαθημάτων οδήγησε σε αλλαγή της αρχικής αρνητικής εντύπωσης τους για το επάγγελμα και το πρόγραμμα σπουδών. Για το Φάνη μάλιστα η δυσπιστία απέναντι στο επάγγελμα τον ακολούθησε μέχρι και το διορισμό του.

Η αλήθεια είναι ότι το είχα αντιμετωπίσει με μεγάλη δυσπιστία. Μπαίνοντας όμως στο χώρο της εκπαίδευσης και στην τάξη, διαπίστωσα με τα χρόνια ότι αυτό είναι το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω.

(Φάνης, 37, 25/05/2017)

Μετά το διορισμό και την εμπειρία του αναθεώρησε την άποψή του, όμως αναδεικνύεται πως για πολλούς νηπιαγωγούς τελικά, το εκπαιδευτικό επάγγελμα δεν είναι αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής, αλλά μια επαγγελματική επιβολή, που προκύπτει από το ισχύον εισαγωγικό σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων. Στην άμεση επαγγελματική αποκατάσταση ο Τάσος θα προσθέσει ως κίνητρο και την «ευκολία» του επαγγέλματος και τις λίγες ώρες δουλειάς.

Νόμιζα ότι είναι ένα πολύ εύκολο επάγγελμα κι ότι δε θα κουραζόμουνα καθόλου. Πας, παίζεις με τα παιδιά κι ότι τέλος πάντων, περνάει η ώρα... Είναι πολύ λίγες οι ώρες και... Εντάξει.

(Τάσος Κ., 48, 23/06/2017)

Αν και εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο με μεγαλύτερο ωράριο από το δημόσιο και με καθημερινή εθελοντική-υπερωριακή εργασία, η αρχική επιλογή του οφείλεται στην επιρροή των εξωτερικών κινήτρων (ευκολία, ωράριο) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Για τρεις νηπιαγωγούς της έρευνας η επιλογή της εκπαίδευσης ίσως σχετίζεται με την παρουσία εκπαιδευτικών στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (δυο μητέρες νηπιαγωγοί, μια μητέρα δασκάλα και ένας πατέρας δάσκαλος) ενώ για άλλους δυο στο έμμεσο (θείοι/ες δάσκαλοι/ες, ξαδέλφια). Ο Θανάσης συνδέει την επιλογή αυτή με τη προσωπική εμπειρία της μητέρας του ως δασκάλας και των πλεονεκτημάτων των διακοπών και των λίγων εργασιακών ωρών.

Εμένα η μάνα μου είναι δασκάλα, οπότε ήξερα τα πράγματα του επαγγέλματος... Χριστούγεννα, Πάσχα... λίγες ώρες δουλειάς ουσιαστικά.

(Θανάσης, 53, 20/07/2017).

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντός τους, που διαδραματίζουν το ρόλο του μέντορα ή του προτύπου και η επαγγελματική επιλογή τους συνεχίζει την οικογενειακή επαγγελματική πορεία.

Μια άλλη παράμετρος στην επιλογή του επαγγέλματος είναι η ενασχόληση με παιδιά, πριν την τελική επιλογή σπουδών και η ενίσχυση από την οικογένεια. Μάλιστα οι έρευνες των Mulholland και Hansen (2003) και Stroud κ.α.(2000), έδειξαν ότι οι φοιτητές σε παιδαγωγικά τμήματα προέρχονταν από πολυμελές οικογένειες. Ο συνδυασμός των παραπάνω ανταποκρίνεται στη περίπτωση του Στέφανου:

Της άρεσαν πολύ τα παιδιά και όταν είχα πει ότι δε με ενδιαφέρει να γίνω γιατρός και εγώ, μου είπε αφού σου αρέσουν τα παιδάκια να γίνεις νηπιαγωγός».

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Ο Στέφανος είναι το προτελευταίο παιδί μιας εξαμελούς οικογένειας και η απόφασή του ενισχύθηκε από τη συγκατάθεση της μητέρας του. Αλλά και στην περίπτωση του Γιώργου, η φοίτηση της ανιψιάς του στο νηπιαγωγείο την περίοδο των πανελληνίων εξετάσεων και η παρουσία πολλών εκπαιδευτικών στην ευρύτερη οικογένεια φαίνεται να διαμόρφωσαν την τελική του επιλογή.

Μια αλτρουιστική αιτιολόγηση της επιλογής του επαγγέλματος, που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της εφηβικής του ηλικίας, μας δίνει ο Κώστας.

Μου άρεσε ως ιδέα από τους γονείς μου καταρχήν και νομίζω ότι ένα από αυτά τα πράγματα που με έκανε να πάω προς την κατεύθυνση της παιδαγωγικής είναι γιατί αισθανόμουν ότι γίνονταν πολλές αδικίες στην

εκπαίδευση και θεωρούσα ότι θα μπορούσα να μπω και να σταματήσουν να γίνονται αυτές.

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Σύμφωνα με τη θεωρία της Gottfredson (2002:100), οι έφηβοι κατευθύνονται από τις προσωπικές τους αξίες, τις ικανότητες τους και τις οικογενειακές ανάγκες. Με δυο γονείς εκπαιδευτικούς και την επιθυμία να προσφέρει στα παιδιά και να διορθώσει τις αδικίες που είχε βιώσει, ο Κώστας αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως προστάτη της παιδικής ηλικίας και ως αυτόν που θα φέρει δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μια ανάλογη αλτρουιστική οπτική μας παρουσιάζει ο Γιάννης, ο οποίος πιστεύει ότι στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του/της νηπιαγωγού είναι η διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών.

Θέλοντας και μη, τα διαπλάθεις, και αναγκαστικά παίρνουν από σένα, και να μη θέλεις να πάρουν, με το που θα έρθεις σε επαφή με τα παιδιά θα πάρουν. Όποτε προσπαθείς να βγάλεις ότι μπορείς καλύτερο για τα παιδιά.

(Γιάννης, 44, 27/05/2017)

Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως «tabula rasa», και ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού με μια στερεοτυπική και ρομαντική διάσταση. Δε μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών αποτελώντας πρότυπο ρόλου.

Τα κίνητρα των νηπιαγωγών της έρευνάς μου αποτυπώνουν τις συνειδητές και ασυνειδητές επιλογές των ανδρών νηπιαγωγών στο ελληνικό πλαίσιο. Οι παράγοντες τύχη και αγάπη-επιθυμία για το επάγγελμα αποτελούν τα δυο άκρα ενός άξονα που αναδεικνύει την παθητικότητα ή την εμπρόθετη δράση των υποκειμένων στο να διαμορφώσουν την επαγγελματική ταυτότητά τους. Η μονιμότητα και η ασφάλεια του δημόσιου τομέα φαίνεται να αποτελεί μια ασφαλιστική δικλείδα, που διαμορφώνει τις τελικές αποφάσεις των ανδρών νηπιαγωγών της έρευνας.

Όλοι οι νηπιαγωγοί της έρευνας εξέθεσαν ως παράγοντα που αποτρέπει περισσότερους άνδρες να ακολουθήσουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού, τη διαδεδομένη αντίληψη περί «θηλυκού» χαρακτήρα της προσχολική αγωγής. Όπως μας αναφέρει ο Γρηγόρης :

Η ελληνική κοινωνία δεν είναι έτοιμη να δεχτεί εύκολα το να ξεφύγεις από αυτό ότι είναι αυτό είναι ανδροκρατούμενο επάγγελμα και αυτό είναι γυναικοκρατούμενο επάγγελμα. Νομίζω ότι το στερεότυπο είναι το Α και το Ω.

(Γρηγόρης, 42, 08/05/2017)

Η προσχολική εκπαίδευση από την ίδρυση της με το νόμο ΒΤΜΘ'/1895 του 1896 μέχρι και το 1983 θα αποτελέσει πεδίο άσκησης του γυναικείου επαγγελματισμού. Στο προεδρικό διάταγμα ορίζεται ότι το επάγγελμα είναι «προνόμιο» γυναικείο και ασκείται «υπό διδασκαλισσών» (Ζαμπέτα, 2004:50-51). Η φοίτηση ανδρών επιτράπηκε πολύ πρόσφατα, σχεδόν με την κατάργηση των Σχολών Νηπιαγωγών και την ίδρυση Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών το 1983 (Π.Δ.320/1983). Όπως μας αφηγείται ο Γρηγόρης, στη συνείδηση της κοινωνίας το επάγγελμα παραμένει γυναικείο και υπάρχει δυσκολία να ξεφύγουμε από τα έμφυλα στερεότυπα.

Επιπρόσθετα, όπως διατυπώνει ο Κώστας, η σύνδεση του επαγγέλματος με τη φροντίδα των μικρών παιδιών και λιγότερο με την εκπαίδευση συνδέεται με το «φυσικό» μητρικό δεσμό (Ortner, 1994) και τη μητέρα ως αποκλειστική φροντίστρια τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, άρα το γυναικείο φύλο θεωρείται και το πιο κατάλληλο για να το εξασκεί.

Οι άνδρες (λέγεται) είναι στείροι και στερημένοι συναισθηματικά και δεν μπορούν να προσφέρουν στην ανατροφή, στην διαπαιδαγώγηση και στη σχέση με τα παιδιά ή στην εκπαίδευσή τους κ.τ.λ., και γι' αυτό οι άνδρες επιλέγουν να πάνε ίσως σε μεγαλύτερες τάξεις, γυμνάσιο, λύκειο ας πούμε κ.τ.λ. που θεωρείται πιο ανδροπρεπές.

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη συναισθηματικότητα των ανδρών, οι οποίες βασίζονται στα διπολικά σχήματα αρρενωπότητα-θηλυκότητα, λογική-συναίσθημα, επιθετικότητα-φροντίδα που διέπουν τη δυτική κοινωνία (Francis, 2000) αποτρέπουν τους άνδρες να εκφράσουν την αγάπη τους προς τα παιδιά. Συνήθως επιλέγουν χώρους στο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν απαιτούν συναισθηματική αλληλεπίδραση, όπως στο νηπιαγωγείο, και το εκπαιδευτικό έργο περιορίζεται στη διδασκαλία, όπως η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Η συναισθηματική εμπλοκή χαρακτηρίζει το

επάγγελμα ως «θηλυπρεπές» σε αντίθεση με την συναισθηματική αποστασιοποίηση των μεγαλύτερων τάξεων, που η κάλυψη της διδακτέας ύλης κατέχει το κεντρικό ρόλο.

Μια άλλη άποψη εκφέρει ο Γιώργος για τη δυσκολία του επαγγέλματος που αποτρέπει τους άνδρες, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, τα οποία απαιτούνται για να το εξασκήσει κάποιος.

Είναι ένα δύσκολο επάγγελμα, απαιτητικό επάγγελμα, τα παιδιά αυτής ηλικίας έχουν άλλες απαιτήσεις, δηλαδή υπομονή, φροντίδα, συνεχώς εγρήγορση. Νομίζω ότι τώρα εξίσου στα ζευγάρια τα σύγχρονα ότι ο άντρας και η γυναίκα και στις δουλειές του σπιτιού και στην ανατροφή των παιδιών συμμετέχουν ισότιμα.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Το χαρακτηρίζει δύσκολο και απαιτητικό επάγγελμα που οι άνδρες αποφεύγουν συνειδητά, όπως συνειδητά απέφυγαν και την εμπλοκή τους στη φροντίδα των παιδιών στο σπίτι σε περασμένες δεκαετίες. Η υπομονή, η φροντίδα και η εγρήγορση που χρειάζονται τα παιδιά θεωρούνται γυναικεία χαρακτηριστικά. Ωστόσο, συμβαίνουν αλλαγές, που αποδεικνύουν πως η φροντίδα δεν είναι αποκλειστικά «γυναικεία ιδιότητα». Οι αλλαγές ξεκινούν από τη δομή και τη λειτουργία των ρόλων μέσα στην οικογένεια και με αργούς ρυθμούς επεκτείνονται και αποδομούν το στερεότυπο του γυναικείου φύλου ως αυτό που αναλαμβάνει την αποκλειστική φροντίδα εντός του οίκου. Παράλληλα διευρύνεται η συμμετοχή των ανδρών στον οικιακό χώρο και απο-στιγματίζεται η ενασχόλησή τους με τις «γυναικείες εργασίες».

Τέλος, το στερεότυπο του άνδρα-παιδόφιλου σύμφωνα με τον Τάσο, είναι τόσο ισχυρό στην ελληνική πραγματικότητα που αποτρέπει από την επιλογή των επαγγελμάτων, τα οποία έχουν να κάνουν με μικρά παιδιά.

Ότι οι άντρες θα πρέπει να είναι με παιδιά μεγαλύτερα και όχι τόσο μικρά. Και το κοινωνικό στερεότυπο έχει πίσω του την παιδεραστία(;) Έχεις ακούσει ποτέ να έχει βιάσει κάποιος παιδί σε νηπιαγωγείο;

(Τάσος Κ., 48, 23/06/2017)

Η ισχυρή συσχέτιση των ανδρών με τη σεξουαλικότητα και του επαγγέλματος με το γυναικείο φύλο λειτουργούν αρνητικά για τα κίνητρα των

ανδρών. Στην εκπαίδευση οι άνδρες αναμένεται να ασχολούνται με μεγαλύτερα παιδιά. Η παρουσία τους στο νηπιαγωγείο δημιουργεί μια ανακολουθία στα έμφυλα στερεότυπα και προκαλεί υποψίες σχετικά με τα κίνητρά τους που βασίζονται σε διακρίσεις και συλλογικές αναπαραστάσεις του άνδρα νηπιαγωγού ως ομοφυλόφιλου/ή και παιδεραστή.

3.3. Η (δια)πραγμάτευση της αρρενωπότητας

Η αρρενωπότητα ως έμφυλη ταυτότητα αποτελεί έννοια που βρίσκεται σε καθημερινή (δια)πραγμάτευση και αμφισβήτηση. Μέσω της επιτέλεσης συγκεκριμένων σωματικών πρακτικών, δίνεται η εντύπωση σταθερότητας. Όμως τόσο οι αρρενωπότητες, όσο και οι θηλυκότητες αποτελούν υποκειμενικές θέσεις των ατόμων που διαμορφώνονται μέσα σε ένα καθεστώς λόγων και διαμεσολαβούνται από παράγοντες όπως η φυλή, η εθν(ικ)ότητα, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η ηλικία, το πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο και η σεξουαλικότητα (Skelton, 2003:196).

Η ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη φροντίδα, τα παιδιά και τις γυναίκες στη προσχολική εκπαίδευση έχει ως συνέπεια τη δυσκολία συνδυασμού της ταυτότητας των εκπαιδευτικών με την αρρενωπότητα από ό,τι με τη θηλυκότητα (Hedlin & Aberg, 2013:150). Η παρουσία των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση κατασκευάζεται από δυο λόγους: του ανεπιθύμητου Άλλου, που δίνει έμφαση στη «φυσική ικανότητα» των γυναικών για φροντίδα, και του επιθυμητού ως συνέπεια της «προβληματικής» κυριαρχίας των γυναικών (εκθήλυνση της εκπαίδευσης) και της θετικής συνεισφοράς των «ανδρικών» προτερημάτων (Tennhoff κ.α., 2015:42). Οι δυο αυτές παραδοχές στηρίζονται σε αντιλήψεις για τις έμφυλες διαφορές που αναγνωρίζουν τις αρρενωπότητες και τις θηλυκότητες ως ιδιότητες των ανδρικών και γυναικείων σωμάτων αντίστοιχα και προσλαμβάνονται ως αντιθετικές μεταξύ τους (Skelton, 2003:195).

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (απουσία φωνής, έλλειψη αυτονομίας και ελέγχου, χαμηλό κύρος και αμοιβές, θολά όρια μεταξύ σχολείου και σπιτιού, απομόνωση και περιορισμένες ευκαιρίες καριέρας) βρίσκονται σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά της ηγεμονικής αρρενωπότητας

(Montecinos & Nielsen, 2004:4). Οι άνδρες νηπιαγωγοί που προσπαθούν να είναι επιτυχημένοι βρίσκονται ανάμεσα στην επιτέλεση μιας υποτελούς αρρενωπότητας και σε δομικές απαιτήσεις να ακολουθήσουν μια συνένοχη αρρενωπότητα σε ευθυγράμμιση με το έμφυλο πατριαρχικό καθεστώς (Sargent, 2005:253). Υποστηρίζεται ότι οι άνδρες που διδάσκουν στις πρώτες τάξεις είναι λιγότερο πιθανό να ενδιαφέρονται για τις κυρίαρχες μορφές αρρενωπότητας (Cushman, 2010:215). Για να αποφύγουν το στιγματισμό τους εμπλέκονται σε επιτελεστικές πράξεις που επιβεβαιώνουν την ανδρική ταυτότητα τους ή σπρώχνουν τα όρια των έμφυλων ταυτοτήτων δημιουργώντας νέες μορφές αρρενωπότητας, περισσότερο συμπεριληπτικές και ανοιχτές σε νέες σημασιοδοτήσεις. Σε αυτή την προσπάθειά τους, βιώνουν μια συνεχή ετεροκανονική επιτήρηση, η οποία περιθωριοποιεί τις μη κυρίαρχες μορφές αρρενωπότητας και τους αναγκάζει να διαμορφώσουν μια φανερή ετεροσεξουαλική ταυτότητα (Haase, 2008:601).

Οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας συνδέουν το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος με τη συγκρότησή του ως ένα επάγγελμα γυναικείας φροντίδας παιδιών, ως προέκταση της μητρικής φροντίδας. Η αρρενωπότητά τους σε αυτό το πλαίσιο τίθεται υπό αμφισβήτηση και πρέπει να αναπληρώσουν το μειωμένο κύρος και το στίγμα της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, διαβεβαιώνοντας ότι επιτελούν ένα εκπαιδευτικό επάγγελμα με ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Οι 6 στους 10 νηπιαγωγούς της έρευνας υπεραναπληρώνουν την αμφισβητούμενη αρρενωπότητα μέσω επιπρόσθετων ακαδημαϊκών τίτλων και συνεχιζόμενων σπουδών. Η «υπερ-αναπλήρωση» κατά τον Freud ή «αντιστάθμιση» κατά τον Adler (Νέστορος, 1988:235) αποτελεί ένα μηχανισμό άμυνας, μια προσπάθεια του υποκειμένου να καλύψει μια σωματική ή ψυχική μειονεξία, πραγματική ή φανταστική, καταφεύγοντας σε άλλες δραστηριότητες. Γενικά αναφέρεται σε μια πράξη ή συμπεριφορά που αναπληρώνει μια ανεπάρκεια. Σχετίζεται με το συναίσθημα της μειονεκτικότητας που οδηγεί σε υπεραυξημένη δραστηριότητα σε άλλους τομείς, προκειμένου να υπάρξει μια αναπλήρωση και το άτομο να κερδίσει αναγνώριση (Παπαδόπουλος, 1994:70).

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην προσπάθεια των ανδρών νηπιαγωγών να υπερ-τονίσουν τις ακαδημαϊκές δυνατότητες τους και να καλύψουν το στίγμα της «γυναικείας», «εύκολης» και «αταίριαστης» εργασίας. Η υπεραναπλήρωση αυτή

στοχεύει αφενός να διαχωρίσει τους άνδρες και τα τυπικά τους προσόντα από τις γυναίκες συναδέλφους, οι οποίες συνήθως κατέχουν λιγότερα προσόντα ή τα αποκτούν σε μεγαλύτερη ηλικία λόγω του διπλού ρόλου μητέρας και εργαζόμενης (Κανταρτζή, 2006:5-16) και αφετέρου να υπερ-τονίσει την επαγγελματική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικών και όχι ως φροντιστών μικρών παιδιών. Ο Γιώργος κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, που εργάζεται παράλληλα με το νηπιαγωγείο σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, αναφέρει το νηπιαγωγείο ως χώρο εκπαίδευσης και όχι παροχής φροντίδας:

Όταν μιλάμε για εκπαίδευση και όταν θεωρούμε δεδομένο ότι ο νηπιαγωγός είναι επιστήμονας- εκπαιδευτικός δεν θα έπρεπε να υπάρχει η έννοια του γυναικείου επαγγέλματος. Αν όμως θεωρήσουμε το νηπιαγωγείο ως ένα χώρο προέκτασης της μαμάς ή ότι ο νηπιαγωγός είναι baby-sitter, εκεί όντως ναι θα μπορούσε να υπάρχει λογική του γυναικείου επαγγέλματος.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Με το διαχωρισμό εκπαιδευτικού έργου και φροντίδας διαιωνίζει τις ουσιοκρατικές αντιλήψεις του έμφυλου καταμερισμού εργασίας του πατριαρχικού συστήματος, τοποθετώντας τις γυναίκες σε μια θέση εξουσίας χαμηλότερη των ανδρών και το νηπιαγωγείο ανώτερο των παιδικών σταθμών λόγω της εκπαίδευσης που παρέχει (Haase, 2008:602). Όταν ο Γιώργος διαχωρίζει τον εαυτό του από τις «γυναίκες» ιδιότητες της εργασίας και τονίζει τον εκπαιδευτικό του ρόλο, αξιολογεί και ιεραρχεί την εργασία με βάση τα φύλα και υποτιμά τη φροντίδα και την οικιακή μη αμειβόμενη γυναικεία εργασία. Μάλιστα χρησιμοποιεί το ουσιαστικό «επιστήμονας» δίπλα στο νηπιαγωγός για να προσδώσει κύρος και γόητρο στην ιδιότητα και να συνδέσει τα τυπικά προσόντα του επαγγέλματος με την κατοχή επιστημονικών γνώσεων .

Η υπερ-αναπλήρωση αυτή επίσης, έχει ως στόχο την επαγγελματική εξέλιξη προς τις διοικητικές θέσεις, οι οποίες συνήθως αποτελούν πεδίο δράσης των ανδρών (Κανταρτζή, 2003:104). Παρακάτω στη συνομιλία μας δηλώνει ότι:

Δεν κρύβω ότι στην άκρη το μυαλό μου είναι κάποια στιγμή να ανελιχθώ στη θέση του σχολικού συμβούλου. Σίγουρα όμως δεν μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου στα 60 μέσα σε μια τάξη.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Οι διοικητικές θέσεις, στις οποίες η εκπροσώπηση των ανδρών είναι μεγαλύτερη, δημιουργούν προϋποθέσεις για καλύτερες αμοιβές, για ανταγωνισμό και για μεγαλύτερη εργασιακή αυτονομία, στοιχεία που χαρακτηρίζουν ηγεμονικές μορφές ανδρισμού. Μάλιστα, σε αυτό συνηγορεί και το θέμα της ηλικίας των ανδρών νηπιαγωγών, που προσθέτει άλλη μια αρνητική παράμετρο στην ήδη αμφισβητούμενη επαγγελματική τους επιλογή. Δεδομένης της μειονοτικής παρουσίας των ανδρών και της πρόσφατης εισαγωγής τους στο νηπιαγωγείο, η παρουσία ενός μεσήλικα άνδρα νηπιαγωγού είναι μια συνθήκη σπάνια. Ωστόσο, η εικόνα ενός ηλικιωμένου νηπιαγωγού κρύβει μέσα της μια βαθιά υποτίμηση και σεξισμό, από τη μια για τους άνδρες που δε καταφέρνουν να ανελιχθούν σε θέσεις ιεραρχίας και από την άλλη για τις γυναίκες, που δεν έχουν ανάλογες φιλοδοξίες. Η επαγγελματική εξέλιξη αυτή μπορεί να σημαίνει και αλλαγή της καριέρας σε μια άλλη υπηρεσία, που μπορεί να μην έχει σχέση με την εκπαίδευση και είναι ουδέτερη από έμφυλες νοηματοδοτήσεις και συμβολισμούς, δηλαδή χωρίς την επαφή με τα μικρά παιδιά. Όπως αναφέρει ο Τάσος:

Η γυναίκα μου δουλεύει στην υπηρεσία ασύλου. Θα ήθελα λοιπόν να δουλέψω εκεί, διαφορετικός κόσμος, διαφορετικές εμπειρίες, διαφορετικός τρόπος δουλειάς. Ναι, θα ήθελα να το δοκιμάσω και αυτό, δουλειά γραφείου. Να φύγει λίγο η επαφή με τα παιδιά.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Ο Τάσος Π., παντρεμένος με νηπιαγωγό που ασκεί άλλο επάγγελμα, προσβλέπει σε μια τέτοια μετακίνηση. Αν και η εργασία γραφείου δεν παραπέμπει σε μορφές ηγεμονικής αρρενωπότητας που απαιτούν σωματική εμπλοκή, ωστόσο, απο-στιγματίζει από τη γυναικεία εργασία με μικρά παιδιά, η οποία φαίνεται να «μολύνει» τον ηγεμονικό ανδρισμό. Από τις έρευνες των Willis (1977) και Collinson (1992) στην εργατική τάξη για τον ορισμό της «αληθινής δουλειάς» και τη σύνδεση της σωματικής εργασίας με τις ανδρικές ταυτότητες ο Lupton αναδεικνύει τη σωματική εργασία μακριά από το σπίτι ως έκφραση του ανδρισμού και την απουσία της ως αποτυχία των ανδρών (Lupton, 2006:116). Αν και η επιλογή του Τάσου δεν παραπέμπει σε σωματική εργασία, ωστόσο είναι μια εργασία που δε στιγματίζει και οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις με άνδρες είναι ίσως περισσότερες.

Οι άνδρες νηπιαγωγοί στην προσπάθεια να αναπληρώσουν το «έλλειμμα» αρρενωπότητας, προσπαθούν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους ως αρκετά αρρενωπό, αναλαμβάνοντας «ανδρικές» εργασίες στο χώρο του σχολείου (ενασχόληση με τα λογισμικά των ηλεκτρονικών υπολογιστών, εργασίες τεχνικών θεμάτων, που απαιτούν μυϊκή δύναμη). Μια παρόμοια εμπειρία μας αναφέρει ο Στέφανος:

Κάθε φορά που πήγαινα σε ένα νηπιαγωγείο, α ωραία ήρθες να μας αναλάβεις τα internet, τα e-mail, τα φαξ, τα πάντα τα έκανα εγώ.

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Κατά την Cushman (2005:235) οι ρόλοι αυτοί, που αντλούν από στερεοτυπικές αντιλήψεις της αρρενωπότητας λειτουργούν ως αυτό-εκπληρούμενη προφητεία. Οι άνδρες εισερχόμενοι σε ένα γυναικείο περιβάλλον αναμένεται να αναλάβουν πιο «ανδρικές εργασίες», αλλιώς η αρρενωπότητα τους αμφισβητείται, και τελικά οι ίδιοι τις εκτελούν για να αποδείξουν ότι είναι «επαρκώς άνδρες». Η παρουσία του Στέφανου στα νηπιαγωγεία συνδέεται με αναθέσεις «ανδρικών» εργασιών από τις γυναίκες συναδέλφους του. Ωστόσο, αυτή η προκατάληψη υποτιμά τις γυναίκες, που επιτελούν «ανδρικές» τεχνικές εργασίες ως λιγότερο θηλυκές. Επίσης οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας, όπως μας περιγράφει και ο Τάσος Π., αναλαμβάνουν διδακτικά αντικείμενα που θεωρούνται «ανδρικά»:

Δεν είσαι τόσο ευρηματικός ως προς τις κατασκευές, όσο είναι οι γυναίκες...έχεις το πλεονέκτημα ότι σε θεωρητικό επίπεδο μπορείς να μεταδώσεις περισσότερες γνώσεις στα παιδιά... να τους μάθεις πράγματα για την ιστορία, την γεωγραφία, στους υπολογιστές....

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Έτσι, δημιουργεί ένα επαγγελματικό εκπαιδευτικό προφίλ που συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες (Ashcraft & Sevier, 2006:142) και εμπλέκεται με τη διδασκαλία των νέων τεχνολογιών, μαθηματικών, ιστορίας, φυσικών επιστημών (Skelton, 2009:42), ενώ αποφεύγει τις λεγόμενες «arts and crafts» δραστηριότητες (κατασκευές), οι οποίες συνδέονται με ένα εκλεπτυσμένο γυναικείο στυλ και αισθητική, πράγμα που μπορεί να κατηγοριοποιήσει τους άνδρες σε υποτελείς μορφές αρρενωπότητας. Η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, που απαιτούν ακαδημαϊκές γνώσεις προσδίδει κύρος στο επάγγελμα και ιεραρχεί την

αρρενωπότητα ως ανώτερη από τη θηλυκότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από πρακτικό πνεύμα και έρχεται σε αντίθεση με την αφηρημένη γνώση-χαρακτηριστικό που αποδίδεται στους άνδρες (Francis & Skelton, 2010:11). Σε ορισμένες περιπτώσεις οι άνδρες νηπιαγωγοί εμπλέκονται σε υπερ-αρρενωπές τακτικές, όπως στην περίπτωση του Στέφανου:

Εγώ είδα μεγαλύτερη ασφάλεια νιώθανε... όταν αρρωσταίνουν τα παιδιά τους, όταν συμβαίνουν διάφορα περίεργα ας πούμε, σε κατάσταση σεισμών ας πούμε και τέτοια πράγματα. ..λέγανε "έχουμε τον κύριο Στέφανο, δεν πειράζει.

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Αυτό συμβαίνει για να αποζημιωθούν οι άνδρες νηπιαγωγοί από την αμφισβήτηση της αρρενωπότητάς τους και να εξισορροπήσουν την γυναικεία «φύση» του επαγγέλματος, μια τάση που τελικά προκαλεί μια ειρωνική αντίθεση στον ισχυρισμό ότι τα παιδιά χρειάζονται να δουν τους άνδρες σε ρόλους φροντίδας (Ashcraft & Sevier, 2006:133). Η παρουσία τους αναγνωρίζεται ως συμπληρωματική, αλλά αντιθετική των γυναικών. Ο Στέφανος προσλαμβάνεται από τους γονείς ως ένας σουπερ-ήρωας, ικανός να παρέχει ασφάλεια και σιγουριά, να επιλύει τις δύσκολες καταστάσεις και ενδέχεται να σώσει τα παιδιά από μια πιθανή φυσική καταστροφή. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνει τα cliché για τα χαρακτηριστικά των ανδρών (ψυχραιμία, λογική, μεθοδικότητα) και οξύνει τις διχοτομίες μεταξύ θηλυκότητας και αρρενωπότητας, ως εκφράσεις ενός γυναικείου και ανδρικού σώματος αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις των ανδρών νηπιαγωγών με τα παιδιά αντικατοπτρίζουν το πρότυπο της ηγεμονικής αρρενωπότητας του σπιτιού στο σχολείο, όπως αναφέρει ο Κώστας:

Όταν υπάρχουν προβλήματα με μερικά παιδιά στην τάξη, έχει συμβεί το να μπω εγώ στη τάξη εκείνη την ώρα να καθίσουν ήσυχα, ή η κοπέλα της άλλης τάξης μπορεί να έχει πρόβλημα με κάποιο παιδί ...φαίνεται ότι μερικές φορές, κάποια παιδιά, όχι όλα μπορεί να το πάρουν πιο σοβαρά, ότι εδώ υπάρχει ένα πρόβλημα για να έρθει αυτός. Είναι ο πατέρας.

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Μέσα από την αφήγηση του Κώστα αντιλαμβανόμαστε ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας αποτελούν ακούσια το φορέα της πειθαρχίας στο περιβάλλον του σχολείου και αναπαράγουν το μοντέλο ρόλου του «αυστηρού»

πατέρα που υπάρχει στο σπίτι. Παρεμβαίνουν τις δύσκολες περιπτώσεις παιδιών, επιβάλλουν τη πειθαρχία και προκαλούν το σεβασμό των παιδιών. Η συγκεκριμένη εικόνα για το ανδρικό φύλο βασισμένη σε στερεοτυπικές αντιλήψεις έχει διαμορφωθεί από την οικογένεια, όπως αφηγείται ο Δημήτρης. Τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο με εγγεγραμμένα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου ανδρών και γυναικών.

Είναι η κατηγορία των παιδιών που έχουν γονείς με προσδοκία και γρήγορα ενσωματώνονται στο ρολό εμείς μαθητές -παιδιά, εκείνος δάσκαλος και ενήλικας, και αγόρια που δυσκολεύονταν να σε δουν στο νηπιαγωγείο ως άνδρα δάσκαλο...είχαν έρθει με άλλο ανδρικό πρότυπο ...πιο αυστηρό που να προκαλεί κυρίως φόβο...Ανδρικό πρότυπο που έχει να κάνει κυρίως με επιδόσεις σε αθλήματα και γενικώς με ότι έχει να κάνει με την ανάπτυξη την σωματική, και την δύναμη ...

(Δημήτρης, 46, 16/07/2017)

Όπως μας διηγείται ο Δημήτρης, η παρουσία ενός άνδρα νηπιαγωγού με χαρακτηριστικά διαφορετικά από το ηγεμονικό πρότυπο ανδρισμού, ο οποίος θα αναμενόταν από τα παιδιά να είναι πιο αυταρχικός και δυναμικός και λιγότερο συναισθηματικός, προκαλεί έκπληξη, καθώς τα παιδιά αναμένουν την παρουσία ενός πρότυπου νηπιαγωγού, ικανού να εγγυάται τη διατήρηση της πειθαρχίας. Μάλιστα ο Δημήτρης κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε δυο κατηγορίες παιδιών που διαμορφώνουν δυο έμφυλες αναπαραστάσεις νηπιαγωγών, μια στερεοτυπική που αναγνωρίζει μια γυναίκα ως νηπιαγωγό και μια πιο ανοιχτή σε ανασημάνσεις που αποδέχεται ισότητα και έναν άνδρα στο ρόλο αυτό. Στη περίπτωση του Γιώργου, ο ρόλος του γίνεται πατρικός.

Μπορώ να πω ότι πιο εκδηλωτικά είναι μαζί μου τα κορίτσια και όχι τα αγόρια. Ίσως ενσαρκώνω το πρόσωπο του μπαμπά που τους λείπει γιατί δουλεύει, ή γιατί δε μένει σπίτι λόγω διαζυγίου.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Martino,2008; Cushman,2008) θεωρείται ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί θα αντικαταστήσουν το πατρικό πρότυπο λόγω των αυξημένων διαζυγίων ή των μονογονεϊκών οικογενειών και αναμένεται να αποτελέσουν πρότυπο ρόλου κυρίως για τα αγόρια. Η αντίληψη αυτή στηριζόμενη στη θεωρία

των έμφυλων ρόλων εμμένει στη διχοτομία των χαρακτηριστικών των φύλων και διαιωνίζει το παραδοσιακό σχήμα της ετεροκανονικής πυρηνικής οικογένειας ως «κανονικό».

Εκτός από το ρόλο του πατέρα, ο νηπιαγωγός αναλαμβάνει και χρέη προπονητή, όπως στη περίπτωση του Τάσου.

Είμαι ο μπαμπάς και τα παιδιά του ή πολλές φορές αισθάνομαι ότι είμαι ο Γιάννης Ιωαννίδης, παλιός προπονητής του μπάσκετ με τους παίκτες του. Θα φωνάξουμε θα μαλώσουμε, αλλά στο τέλος της μέρας θα τα βρούμε...Με φοβούνται, γιατί πολλά που έρχονται στο νηπιαγωγείο είναι τελείως απείθαρχα...σταδιακά ο φόβος γίνεται σεβασμός. Θα χαριστώ πιο εύκολα στα κορίτσια παρά στα αγόρια. Τα κορίτσια με αντιμετωπίζουν σαν τον μπαμπά τους, είναι αυτό το οιδιπόδειο σύμπλεγμα το λεγόμενο... για τα αγόρια είσαι ο coach, είσαι ο προπονητής και τα κορίτσια είσαι ο μπαμπάς.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Διαχωρίζει και προσαρμόζει το ρόλο του στις ανάγκες αγοριών-κοριτσιών και επιβάλλει την πειθαρχία σαν να πρόκειται για αθλητική ομάδα. Ο ρόλος του πατέρα μπορεί όμως να εναλλάσσεται διαφορετικά απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, ώστε να επιτελέσει συγκεκριμένες λειτουργίες, της πειθαρχίας για τα αγόρια και της συναισθηματικής εγγύτητας για τα κορίτσια. Έτσι, ο Τάσος παίρνει το ρόλο του προπονητή, θέτει κανόνες, φωνάζει, μαλώνει με τα αγόρια, προκαλώντας αρχικά το φόβο και στη συνέχεια το σεβασμό τους, ενώ με τα κορίτσια αναπτύσσει συναισθηματικούς δεσμούς, οι οποίοι εκδηλώνονται μέσω σωματικής επαφής (αγκαλιές, φιλιά), αναπαράγοντας τελικά στερεοτυπικούς ρόλους ανάμεσα στα δυο φύλα (τα κορίτσια πιο συναισθηματικά, τα αγόρια πιο απείθαρχα). Ενισχύει αυτή τη συμπεριφορά αντιμετωπίζοντας τελικά κορίτσια και αγόρια στην τάξη με διαφορετικό τρόπο, και κατά συνέπεια τα οδηγεί να αναπτύξουν διαφορετικές στάσεις απέναντί του ως αυτο-εκπληρούμενη προφητεία προκαλώντας τις στερεοτυπικές συμπεριφορές αγοριών-κοριτσιών.

Ο τομέας, όμως, που αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ανδρών νηπιαγωγών της έρευνας και τους διαχωρίζει από τις γυναίκες συναδέλφους είναι αυτός των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και των αθλημάτων στο προαύλιο. Όπως μας αφηγείται ο Στέφανος:

Όταν είχα πρωτομπεί στο σχολείο, έπαιζα πολύ σωματικά και κινητικά παιχνίδια, που οι άλλες νηπιαγωγοί δεν ασχολιόντουσαν με τα παιδιά τόσο πολύ, να παίξουν ποδόσφαιρο, να παίξουν κυνηγητό τέτοια πράγματα.

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Οι άνδρες νηπιαγωγοί χαρακτηρίζονται πιο «δραστήριοι» σε σχέση με τις συναδέλφους τους, αναλαμβάνουν συνήθως τα σπορ και τα ανταγωνιστικά κινητικά παιχνίδια και συγκεκριμένα το κατεξοχήν ανδρικό άθλημα του ποδοσφαίρου με τα αγόρια (Cruickshank, 2012:7). Τα έμφυλα στερεότυπα που παρουσιάζουν τους άνδρες ως δραστήριους, παραγωγικούς, ενεργητικούς, σε αντίθεση με τις γυναίκες που χαρακτηρίζονται ως παθητικές και νωχελικές, στηρίζονται στις αναπαραστάσεις της αναπαραγωγικής βιολογίας αντίστοιχα για το ωάριο και το σπερματοζώαριο (Martin, 2006: 313-334). Ο Στέφανος, όπως και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί της έρευνας επιδίδεται σε σωματικές επιτελέσεις στο διάλειμμα, οι οποίες τον διαχωρίζουν από την ομάδα των γυναικών συναδέλφων του, τονίζοντας τη διαφορά άνδρα-ενεργητικού γυναικάς-παθητικής, ενώ ταυτόχρονα οι επιτελέσεις αυτές τον τοποθετούν εγγύτερα στην ομάδα των παιδιών (Francis & Skelton, 2010:14).

Σε μια άλλη κατεύθυνση ο Γιάννης κατασκευάζει την αρρενωπότητα στην τάξη του, διαχωρίζοντας τα αγόρια από τα κορίτσια, και τις αρρενωπές επιτελέσεις από τις θηλυκές.

Έχουν γεμίσει μία γωνιά με Μπάρμπι, δεν θα στείλω τα αγόρια εκεί. Αλλά μπορεί να τύχει να παίξουν κουζινικά, να κάνουν πως μαγειρεύουν. Αλλά αν δω τα αγόρια πως κάνουν πως βάζουν τα νύχια τους θα τους πω «Παιδιά τι κάνετε εκεί;» Έχετε δει τον μπαμπά στο σπίτι να βάζει τα νύχια;» Θα τους το πω, δεν θα το αφήσω έτσι. Πρέπει να είναι ξεκάθαρα.

(Γιάννης, 44, 27/05/2017)

Στο μισογυνικό πλαίσιο η χρήση του ομοφοβικού λόγου λειτουργεί επικουρικά στην κατασκευή μιας κυρίαρχης αρρενωπότητας. Μπορεί οι άνδρες νηπιαγωγοί να επιτελούν μια συμπεριληπτική αρρενωπότητα, ωστόσο το καθεστώς της υποχρεωτικής ετεροκανονικότητας αστυνομεύει και συντηρεί τις έμφυλες συμβάσεις. Στο λόγο του Γιάννη διακρίνουμε τον ομοφοβικό λόγο, ο οποίος αρνείται στα αγόρια να παίξουν με τις κούκλες ή να κάνουν πως βάζουν τα νύχια τους, φέρνοντας ως παράδειγμα τις επιτελέσεις του μπαμπά τους στο σπίτι. Ωστόσο

είναι επιτρεπτικός στο να παίξουν με τα κουζινικά. Η ενασχόληση ενός άνδρα με τον οικιακό χώρο, η εμπλοκή του στο μέγλωμα των παιδιών και η συμμετοχή στην οικιακή φροντίδα είναι ανεκτή μέχρι το όριο του να μη διασαλευθεί η ετεροκανονική σεξουαλικότητα. Ο Γιάννης επιτηρεί τις αρρενωπότητες και τις θηλυκότητες, που επιτελούνται στην τάξη του και θέτει περιορισμούς στην εκφορά τους υπενθυμίζοντας τα κανονιστικά πρότυπα, όπως αυτά προκύπτουν στους στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους των γονέων και αναπαράγονται στο πλαίσιο της πυρηνικής ετεροκανονικής οικογένειας.

Οι άνδρες νηπιαγωγοί για να επιτελέσουν πράξεις σωματικής εγγύτητας (αγκάλιασμα, χείδεμα) με τα παιδιά ανάλογες των γυναικών συναδέλφων τους, χωρίς να κατηγορηθούν για σεξουαλική παρενόχληση, εκτελούν συγκεκριμένες αντισταθμιστικές δραστηριότητες και τελικά παίζουν έναν αντιθετικό ρόλο που τους αναγκάζει να «κάνουν φύλο» (West & Zimmerman, 1987), αναπαράγοντας την πατριαρχική τάξη (Sargent, 2005:256). Η γλώσσα του σώματος σε ορισμένες περιπτώσεις περιορίζεται σε απλά νεύματα, αγγίγματα, αγκαλιές, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο αλληλεπίδρασης (Brody, 2015:354). Στη περίπτωση του Κώστα, η σωματική επαφή αποτελεί στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασής του με τα παιδιά, όταν αυτά την επιζητούν.

Δεν το κάνω μόνος μου. Μόνο στην περίπτωση που έρχονται τα παιδιά και συμβαίνει συχνά αυτό και μ' αγκαλιάζουν δηλαδή όταν πηγαίνω το μεσημέρι έρχονται και με αγκαλιάζουν.

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Ο Κώστας δεν αρνείται τη σωματική επαφή, όταν αυτή γίνεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, αλλά ξεκινάει από τα παιδιά και όχι από εκείνον. Το αποτέλεσμα όμως της αποφυγής αυτής είναι το μήνυμα ότι οι άνδρες δάσκαλοι δεν πρέπει να έχουν σωματική επαφή με τα παιδιά, γιατί κάτι τέτοιο εκλαμβάνεται ως σκόπιμη σεξουαλική ενέργεια. Επίσης, τα παιδιά λαμβάνουν ένα διφορούμενο μήνυμα για το ποιος/α πρέπει να τα πλησιάζει, καθώς και για τις διαφορετικές συμπεριφορές και σωματικές αλληλεπιδράσεις που αναμένουν από τους άνδρες και από τις γυναίκες (Cushman, 2005:237), δίνοντας τελικά ένα «φυσικό» προβάδισμα στη γυναίκες, οι οποίες θεωρείται «φυσικό» να επιτελούν σωματικές σχέσεις εγγύτητας με τα παιδιά (Sargent, 2004:178-181). Ο Τάσος, όπως αναφέρει «σαν

άνδρας δίνει την πειθαρχία», μας διηγείται μια άλλη περίπτωση σωματικής αλληλεπίδρασης, που η φροντίδα εξατομικεύεται στην περίπτωση ενός παιδιού και αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να λειτουργήσει το παιδί μέσα στη τάξη:

Με φοβούνται, γιατί είναι τελείως απείθαρχα, όποτε λοιπόν αντιμετωπίζουν και ένα φόβο και σου λένε ωχ τι θα μας κάνει...στην αρχή δε με ήθελε καθόλου, με το που με έβλεπε έβαζε τα κλάματα. ..βρήκα τον τρόπο να μην με φοβάται...Τον σήκωνα ψηλά τον έπαιρνα αγκαλιά και του δίνω και ένα φιλί. Εάν δεν το κάνω μία μέρα αποσυντονίζεται τελείως με το που μπει μέσα στο νηπιαγωγείο...

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Το πρωινό αγκάλιασμα και το φιλί στο παιδί από το νηπιαγωγό-πατέρα απομακρύνει το άγχος και το βοηθά να λειτουργήσει την υπόλοιπη μέρα στην ομάδα. Η εικόνα του αυστηρού νηπιαγωγού που υπήρχε στην αρχή και ήταν ανασταλτικός παράγοντας για τη φοίτηση του παιδιού άλλαξε ύστερα από την αλλαγή της εκφοράς μιας ηγεμονικής αρρενωπότητας του Τάσου σε μια πιο συμπεριληπτική μορφή, η οποία αφήνει περιθώρια για συναισθηματική εγγύτητα. Έτσι, ενώ ο Τάσος προκαλεί το φόβο μέσω της πειθαρχίας, παρουσιάζει και την εικόνα του «Νέου Άνδρα» (Nordberg, 2004:5-6) που μπορεί να είναι συναισθηματικός χωρίς να χάνει το κύρος και την εξουσία του. Ο διαχωρισμός των ανδρών από τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών συνδέεται με τη διατήρηση της πατριαρχίας και της ανδρικής κυριαρχίας (Coulter & McNay, 1993:408). Ωστόσο, διαφαίνεται μία προοπτική για αλλαγή και δυνατότητα μετασχηματισμού της ηγεμονικής αρρενωπότητας σε πιο συμπεριληπτικά σχήματα, τα οποία εμπλέκουν τους άνδρες σε ρόλους φροντίδας.

Οι νηπιαγωγοί εμπλέκονται σε πιο θορυβώδη παιχνίδια, εναλλακτικούς τρόπους και μεθόδους συνεργατικής διδασκαλίας και βοηθούν να αντισταθμιστεί ο γυναικείος τρόπος, που χαρακτηρίζει το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Ashcraft & Sevier, 2006:132). Οι νηπιαγωγοί της έρευνας παρουσιάζονται ως νεωτεριστές, με συνεχείς αναζητήσεις επίκαιρων γνώσεων, που εκκινούν από το ενδιαφέρον των παιδιών, με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και με καλύτερη επιστημονική κατάρτιση σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους. Μάλιστα ενώ αναγνωρίζουν τη πιθανότητα και μια γυναίκα νηπιαγωγός να

ακολουθεί νέες μεθόδους, αποτελεί την εξαίρεση σε σχέση με τον κανόνα των ανδρών, όπως στη περίπτωση του Στέφανου.

Να ανεξαρτητοποιηθούν λιγάκι, να φύγουν από το γυναικείο μοντέλο, αγόρια κορίτσια,...να κάνουν και άλλα πράγματα με τους άνδρες ...κάποιες γνώσεις γενικές, που κάποιες φορές οι άντρες ασχολούμαστε περισσότερο με αυτό το κομμάτι. Είναι λίγο στη φύση μας να ασχολούμαστε λίγο περισσότερο π.χ. με πλανήτες, που έβλεπα πολλές φορές ενδιέφεραν τα παιδιά και δεν υπήρχε η γνώση. Έλεγε κάτι ένα παιδί γι' αυτό το θέμα και εντάξει θα το πούμε άλλη ώρα, επειδή δεν το γνώριζε... υπάρχουν και γυναίκες νηπιαγωγοί που μπορούν να το κάνουν αυτό. Αλλά για να πω την αλήθεια δεν είχα συναντήσει και πολλές.

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Όμως τοποθετώντας τον εαυτό του ως διαφορετικό και αξιολογικά ανώτερο των γυναικών συναδέλφων εμπλέκεται στην παραγωγή και χρήση ενός μισογυνικού λόγου, που διαιωνίζει τις έμφυλες ανισότητες και την ανδρική κυριαρχία. Στο λόγο του Στέφανου η προσκόλληση στο «γυναικείο μοντέλο διδασκαλίας», αποτελεί πρόβλημα, το οποίο καθηλώνει τα παιδιά και δεν δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ενώ η αποφυγή της νηπιαγωγού να ασχοληθεί με θέματα, που τα ενδιαφέρουν εκλαμβάνεται ως άγνοια υποτιμώντας τελικά τις γυναίκες συναδέλφους.

Οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τις γυναίκες και από το «γυναικείο τρόπο». Η αρρενωπότητα που εκφράζεται δεν είναι γραμμική και παγιωμένη, αλλά εξαρτάται από το βαθμό προσκόλλησης στους έμφυλους ρόλους. Οι νηπιαγωγοί κατασκευάζουν τον εαυτό τους ως αρρενωπό, αποκηρύσσοντας αρχικά την έννοια της φροντίδας, που χαρακτηρίζει τις γυναίκες συναδέλφους. Στη συνέχεια επιτελούν αντισταθμιστικές ενέργειες που τονίζουν τη διχοτομία ανδρών-γυναικών, χωρίς όμως να διαχωρίζονται από τις συναισθηματικές λειτουργίες, που απαιτούνται στις μικρές ηλικίες. Δημιουργείται έτσι ένα υβριδικό μοντέλο αρρενωπότητας (Jones, 2007:180), το οποίο αντλεί αφενός στοιχεία από ηγεμονικές μορφές αρρενωπότητας (πειθαρχία, δύναμη αυστηρότητα, επαγγελματισμό) και απο-στιγματίζει τους άνδρες από τη γυναικεία εργασία, χωρίς να αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης των κινήτρων τους και

αφετέρου συμπεριλαμβάνει στοιχεία από το μοντέλο του «Νέου Άνδρα», που μπορεί να είναι συναισθηματικός, αντλώντας στοιχεία από το νέο μοντέλο πατρότητας.

3.4. Η διαχείριση μιας στιγματισμένης ταυτότητας

Στη παρούσα εργασία το στίγμα αναλύεται με βάση τις επιπτώσεις που έχει στην κοινωνική, οικογενειακή και επαγγελματική ταυτότητα των υποκειμένων. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται οι επιπτώσεις εκτός του σχολικού πλαισίου, όπου η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι ορατή, μέχρι να δηλωθεί ευθέως και στο δεύτερο μέρος αναλύονται οι αντιδράσεις στον οικογενειακό περίγυρο και η διαχείριση του στίγματος από την οικογένεια. Τέλος μελετάται το στίγμα εντός του σχολικού πλαισίου, όπου η παρουσία ενός άνδρα νηπιαγωγού γίνεται πια ορατή (συνάδελφοι και γονείς).

Η τάξη του νηπιαγωγείου αποτελεί ένα «κλειστό σύστημα», όπου οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι διεργασίες που επιτελούνται εντός του βασίζονται σε συγκεκριμένες στερεοτυπικές προσδοκίες. Η κοινωνική προσδοκία για την εικόνα του/της εκπαιδευτικού παιδιών προσχολικής ηλικίας ταυτίζεται με μια νεαρή γυναίκα σε καλή φυσική κατάσταση, στοργική και φιλική, που αγαπάει και προσέχει τα παιδιά. Η συλλογική αναπαράσταση που έχουμε για την κοινωνική όψη ενός επαγγελματία της προσχολικής αγωγής είναι ταυτισμένη με το γυναικείο φύλο και τη νεότητα (Goffman, 2006:83).

Η παρουσία ενός άνδρα στο ρόλο του νηπιαγωγού προκαλεί αρχικά μια αρνητική αξιολόγηση λόγω της ανακολουθίας της συλλογικής αναπαράστασης, που προκαλεί την αμφισβήτηση και την αμηχανία των γονιών, και μερικές φορές και των παιδιών. Ο στιγματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας κατασκευάζεται κοινωνικά, ύστερα από τη διαμεσολάβηση κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Η εξωτερική εμφάνιση και η εκφορά του βιολογικού φύλου μεταφέρουν τις πρώτες πληροφορίες για τον ανακόλουθο ρόλο. Όπως μας πληροφορεί ο Στέφανος το στίγμα του άνδρα νηπιαγωγού και η ενσώματη ντροπή πηγάζει από τις κοινωνικές αντιδράσεις που αναπαράγονται διαρκώς.

Ντρέπονται να πουν ότι είναι νηπιαγωγοί οι άνδρες, έχω συναντήσει εγώ περιπτώσεις τέτοιες....δε λειτουργεί κάποιος έτσι απ' την αρχή. Αυτό γίνεται, γιατί ακούς "νηπιαγωγός άνδρας; χα! χα! χα!" πολλές φορές ή "πως και έτσι;".

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Το στίγμα δεν προϋπάρχει, αλλά δημιουργείται και παγιώνεται εξαιτίας ενός επαναλαμβανόμενου μοτίβου περιφρονητικών ή αμήχανων αντιδράσεων από τον κοινωνικό περίγυρο που υποτιμά την έμφυλη ταυτότητα του άνδρα στο ρόλο του ως νηπιαγωγός και τη θεωρεί ως ανακόλουθη με την επαγγελματική.

Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί μέρος της κοινωνικής ταυτότητας, και μάλιστα η εργασία αποτελεί ένα δομικό χαρακτηριστικό της (Goffman, 2001:64). Η γνωστοποίησή της επομένως δίνει πρόσθετες πληροφορίες, όπως το πολιτισμικό και το οικονομικό κεφάλαιο, τις σπουδές, το εισόδημα, καθώς και πολλές στερεοτυπικές κοινωνικές αναπαραστάσεις, που έχουν συνδεθεί με αυτήν. Η γνωστοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας ενός άνδρα νηπιαγωγού, όπως μας πληροφορεί ο Κώστας, προκαλεί αρχικά την έκπληξη:

Νηπιαγωγός;!" , "πρέπει να αγαπάς πολύ τα παιδιά" , " υπάρχουν πολλοί άντρες νηπιαγωγοί;" "Φαίνεται μία έκπληξη. Αυτό που μου έχουν πει μερικές φορές, δε σου φαίνεται. Οπότε η απάντηση είναι, τι να έχω φτερά. Πώς θα φαινόταν να είσαι πια νηπιαγωγός, να έχεις πούπουλα; δεν έχεις ακούσει αυτό πίσσα και πούπουλα;

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Η παρουσία ενός άνδρα νηπιαγωγού συνδέεται με την αγάπη του για τα παιδιά, αφού αποτελεί μια περίεργη επαγγελματική επιλογή. Μάλιστα ο Κώστας χρησιμοποιεί την έκφραση «πίσσα και πούπουλα», μια μέθοδο τιμωρίας και δημόσιου εξευτελισμού, για να σαρκάσει τις αντιδράσεις των άλλων και την «αδυνατότητα ορατότητας» του ενσωματωμένου στίγματος.

Αλλά και η επίσημη πολιτεία στιγματίζει το επάγγελμα ως γυναικείο με την εκπαιδευτική πολιτική της. Όπως μας πληροφορεί ο Τάσος :

Υπήρχε αυτή η προκατάληψη επειδή μέχρι το '84 ήταν σχολή για γυναίκες, πολλοί θεωρούσαν ότι όντως θα έπρεπε μόνο γυναίκες να πηγαίνουν σε εκείνη τη σχολή. Οι άντρες μπαίνανε κυρίως από τύχη και δε

έμεναν, παρά μόνο έδιναν ξανά ή μέσω κατατακτήριων προσπαθούσαν να μπουν σε κάποια άλλη σχολή.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Το στίγμα δημιουργείται από τη μη θεσμοθετημένη συμμετοχή των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση εξαρχής από την επίσημη πολιτεία, καθώς θεωρείτο γυναικείο επάγγελμα, στο οποίο οι άνδρες νηπιαγωγοί άρχισαν να εισάγονται μετά το 1984. Η αντιπροσώπευση των ανδρών στα πανεπιστημιακά τμήματα είναι επίσης περιορισμένη, αφού συνήθως οι άνδρες που εισάγονται, δίνουν πάλι πανελλήνιες με στόχο κάποιο άλλο τμήμα. Η επίσημη πολιτεία δεν προσέλκυε μέσω εκπαιδευτικών πολιτικών περισσότερους άνδρες, ακόμα και όταν επέτρεψε την εισαγωγή τους, διαιωνίζοντας τον έμφυλο καταμερισμό εργασίας στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στο παρελθόν οι σχολές νηπιαγωγών βρίσκονταν στη χαμηλότερη βαθμολογική κλίμακα των πανελληνίων εξετάσεων. Οι άνδρες συνήθως έδιναν πάλι εξετάσεις για να επιτύχουν σε σχολές υψηλότερου κύρους, γεγονός που αναδεικνύει το υψηλό συσχετισμό γοήτρου των ανδρικών επαγγελμαμάτων με τις ανώτερες βαθμολογικά σχολές για την ελληνική κοινωνία. Αλλά και με την άνοδο των βάσεων εισαγωγής τα επόμενα χρόνια στα παιδαγωγικά τμήματα δεν έγινε σημαντική αλλαγή στην αντιπροσώπευση των δυο φύλων. Για τις γυναίκες το διδασκαλικό επάγγελμα θεωρείται μια καλή επιλογή, ενώ για τους άνδρες μια μέτρια (Delamont, 1980:185).

Σε περιπτώσεις αμηχανίας με την γνωστοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας, η χρήση του χιούμορ και η ελαφρότητα εξυπηρετούν το «σπάσιμο του πάγου» στις κοινωνικές συναναστροφές (Goffman:2001,197), όπως στη περίπτωση του Δημήτρη.

Έχω βαρεθεί να είμαι αμήχανος...το αντιμετωπίζω με χιούμορ. Του δίνω το χέρι μου παρατεταμένα, κάνω ένα τρικάκι χιουμοριστικό, ορίστε πιάσε το χέρι μου, το χέρι ενός από τους ελάχιστους άνδρες νηπιαγωγούς. Δεν θα σου ξανασυμβεί πολλές φορές στη ζωή σου αυτό του λέω.

(Δημήτρης, 46,17/07/2017)

Ο Δημήτρης μας αναφέρει την πάγια τακτική του, όταν αυτοπαρουσιάζεται, γνωρίζοντας εκ των προτέρων την πιθανότητα πρόκλησης αμηχανίας στον συνομιλητή του. Η εγρήγορση, η ετοιμότητα και η ήδη προσχεδιασμένη αντίδραση

του Δημήτρη, αποκαλύπτουν τις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες που έχει ήδη κάνει. Κατανοεί το στίγμα του, το έχει εσωτερικεύσει και έχει βρεθεί σε πολλές περιπτώσεις αμηχανίας, οπότε αναπτύσσει μια λειτουργία άμυνας με τη χρήση του χιούμορ, που εξυπηρετεί τον απο-στιγματισμό του και τη διαχείριση της αμηχανίας. Η χειραψία, μια εκδήλωση κοινωνικής ευπρέπειας, εδώ παίζει και το ρόλο μιας ειρωνικής παράστασης. Προσφέρεται για να δείξει πως το στίγμα δεν κολλάει, δε μεταφέρεται. Ωστόσο το στίγμα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό, που αν και επίκτητο, το φέρουν τα υποκείμενα στην καθημερινότητά τους και αποτελεί στοιχείο της κοινωνικής τους ταυτότητας, όπως μας αναφέρει πάλι ο Δημήτρης.

Την στάση της κοινωνίας και τις αντιλήψεις τις έφερνα πάρα πολύ μέσα μου, τι είσαι εσύ τώρα ένας νηπιαγωγός, υποτιμούσα πάρα πολύ τον εαυτό μου επειδή ένιωθα ότι υποτιμάει η κοινωνία τη δουλειά του νηπιαγωγού.

(Δημήτρης, 46, 17/07/2017).

Η εσωτερίκευση του στίγματος και η διαχείρισή του είναι μια μακρά και επίπονη διαδικασία που προκαλεί εσωτερικές αντιφάσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στην επαγγελματική και έμφυλη ταυτότητα του Δημήτρη. Ο στιγματισμένος φαίνεται να φέρει το στίγμα και ταυτόχρονα να το αναπαράγει, επιβεβαιώνοντας τον Goffman (2006:211-212), πως τελικά όλοι φέρουμε ένα είδος στίγματος, αφού ελάχιστοι ικανοποιούν την ιδεατή εικόνα.

Η ισχυρή συσχέτιση της αρρενωπότητας και της σεξουαλικότητας έχει ως επίπτωση ότι η ενασχόληση με μικρά παιδιά ενέχει μια σκόπιμη σεξουαλική πρόθεση. Η αλληλεπίδραση του βιολογικού, του κοινωνικού φύλου και της σεξουαλικότητας δημιουργεί ένα σύνθετο σχηματισμό της ταυτότητας (Skelton, 2008:40). Σε ένα μισογυνικό και ετεροσεξιστικό κοινωνικό πλαίσιο οι ανδρικές ταυτότητες αστυνομεύονται και ελέγχονται, ώστε να ευθυγραμμιστούν με τις ηγεμονικές εκδοχές της αρρενωπότητας και να υποτιμήσουν τη δουλειά και τις συμπεριφορές των γυναικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται από λόγους που αξιοποιούν χαρακτηριστικά, που ορίζονται ως «αρρενωπά», όπως η ανταγωνιστικότητα, η αποτελεσματικότητα και η λογική σκέψη. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν εναρμονίζεται με τα πρότυπα εκφοράς της ηγεμονικής αρρενωπότητας, αντιμετωπίζεται ως ομοφυλόφιλος και μέσω ομοφοβικών λόγων ως εν δυνάμει διαφθορέας κυρίως των αγοριών (Mills κ.α., 2008:271-74). Η

κατηγορία της σεξουαλικής παρενόχλησης μοιάζει αναπόφευκτη και οι άνδρες νηπιαγωγοί βιώνουν το "σύνδρομο της ωρολογιακής βόμβας" αναμένοντας μια λανθασμένη ερμηνεία των πράξεών τους, που τους τοποθετεί σε δυσμενή θέση (Sumsion, 2000:95). Οι άνδρες νηπιαγωγοί λειτουργούν υπό τον έλεγχο του ετεροκανονιστικού πλαισίου, το οποίο είναι ριζωμένο σε ομοφοβικές ιδεολογίες (Sargent, 2004:252). Τα στερεότυπα του άνδρα εκπαιδευτικού ως παιδόφιλου, δεν έχουν βάση σε εμπειρικά δεδομένα, αλλά βασίζονται σε κοινωνικές αναπαραστάσεις της κοινωνίας, που δεν εμπιστεύεται τα παιδιά σε έναν άνδρα από φόβο μην τα κακοποιήσει. Η εμφάνιση (το ντύσιμο, οι κινήσεις), η επιτήρηση των ανδρών νηπιαγωγών από τις γυναίκες συναδέλφους, αφήνοντας τις πόρτες των τάξεων ανοιχτές και η χρήση διαπιστευτηρίων οικογενειακής κατάστασης, τα οποία ικανοποιούν την ετεροκανονιστική τάξη, ώστε να αποφευχθεί η υποψία του ομοφυλόφιλου, συνιστούν πράξεις που ελαχιστοποιούν την υποψία (Pruit, 2014: 510-532).

Η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, θεωρείται ως μια μη αποδεκτή καριέρα για τους άνδρες (Skelton, 2001). Μια πιθανή εκδοχή της απόρριψης είναι η σύνδεση του ηγεμονικού φύλου και της ετεροσεξουαλικότητας. Το ενδιαφέρον να δουλεύεις με μικρά παιδιά συνδέεται με την θηλυκότητα, κατ' επέκταση σε έναν άνδρα που εκδηλώνει ενδιαφέρον μπορεί να αποδοθεί ταυτότητα «μη αληθινού άνδρα» (Sargent, 2001). Το επάγγελμα του άνδρα νηπιαγωγού εμπεριέχει ζητήματα σεξουαλικής ταυτότητας, στιγματίζοντας τους άνδρες που ασχολούνται με αυτό, ως ομοφυλόφιλους, όπως αναδεικνύεται στην εμπειρία του Τάσου με τη γυναίκα του:

Ήταν και η ίδια νηπιαγωγός. Δεν της έκανε εντύπωση, γιατί είχε τύχει να έχουνε δυο -τρεις νηπιαγωγούς μέσα στη σχολή, απλά της φάνηκε περίεργο, ότι υπήρχε ένας στρέιτ άντρας νηπιαγωγός, γιατί όλοι άλλοι αδερφίζανε. Επειδή έφερναν κάπως, της φάνηκε παράξενο ότι υπήρχε ένας άνδρας που θα κάνει σχέση μαζί της κανονικός, ο οποίος είναι νηπιαγωγός.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Το στίγμα μεταφέρεται σε αυτή τη περίπτωση στη σεξουαλική ταυτότητα και όχι στην επαγγελματική. Η εμπειρία από τα φοιτητικά χρόνια της συζύγου του, δείχνει να υπάρχει οικειότητα με το ανδρικό φύλο στο ρόλο του νηπιαγωγού.

Ωστόσο, η αμηχανία και η απορία δημιουργούνται, όταν προκύπτει ανακολουθία στη σεξουαλική και στην επαγγελματική ταυτότητα του Τάσου. Η σεξουαλική του ταυτότητα ως ετεροφυλόφιλου και η εκφορά μιας ηγεμονικής, "κανονικής" αρρενωπότητας σε αντίθεση με την εκθηλυμένη και υποτελή αρρενωπότητα ενός ομοφυλόφιλου άνδρα νηπιαγωγού, ανατρέπει το στερεότυπο του ομοφυλόφιλου νηπιαγωγού που είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή η γυναίκα του. Στο λόγο του ο Τάσος στιγματίζει τους άνδρες νηπιαγωγούς μέσα από τη γενίκευση και την αντιμετώπιση των ανδρών νηπιαγωγών ως ομοφυλόφιλων. Ο ίδιος υπερ-τονίζει την ηγεμονική αρρενωπότητα του χρησιμοποιώντας ομοφοβικούς χαρακτηρισμούς («κανονικός») και εξαιρεί τον εαυτό του από την αυθαίρετη εξίσωση της επαγγελματικής με τη σεξουαλική ταυτότητα (νηπιαγωγός = ομοφυλόφιλος) .

Παράλληλα, η εμπιστοσύνη στις σχέσεις γονέων και ανδρών νηπιαγωγών διατρέχει το σύνολο του λόγου των νηπιαγωγών. Η δυσπιστία απέναντι στις δυνατότητες των ανδρών νηπιαγωγών να ανταποκριθούν στη φροντίδα των παιδιών και η καχυποψία απέναντι στα κίνητρά τους είναι συνηθισμένα φαινόμενα. Η αρχική απόρριψη των ανδρών νηπιαγωγών αλλάζει μόνο, όταν οι ίδιοι αποδείξουν την καταλληλότητά τους γι' αυτή την «ασυνήθιστη» επιλογή τους (Rentzou, 2011:144). Σε έρευνα της Rentzou και Ziginatidou (2009) σε έλληνες γονείς, διαπιστώνεται ότι η παρουσία των ανδρών νηπιαγωγών προκάλεσε αρχικά έκπληξη, φόβο και υποψίες. Ωστόσο, αυτή είναι μια αρχική αντίδραση που απορρέει από τις ισχυρές προκαταλήψεις και τα έμφυλα στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας. Όπως μας αναφέρει ο Γιώργος σχετικά με τις αρχικές αντιδράσεις:

Ίσως υπάρχει μία μικρή καχυποψία σε κάποιο καινούργιο σχολείο, που περιμένουν την δασκάλα του παιδιού και βλέπουνε εμένα και ρωτάνε η σύζυγός σας είναι η δασκάλα μας; Κλασικά στερεότυπα αυτά.

(Γιώργος, 44, 22/06/2017)

Οι αντιδράσεις αυτές συνηθίζονται όταν ο νηπιαγωγός δεν αποτελεί μόνιμο στέλεχος της εκπαιδευτικής μονάδας και δεν έχει αναγνωριστεί ακόμα η δουλειά του και η «ακινδυνότητα» του.

Το στίγμα δεν σχετίζεται μόνο με την έμφυλη διαφορά που εισάγουν οι άνδρες, αλλά και με το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος. Οι χαμηλές αμοιβές και το κοινωνικό γόητρο, το καθιστούν μια μη ελκυστική επιλογή για τους άνδρες. Ο

Στέφανος έχοντας βιώσει το στίγμα, όταν συστήνεται ως νηπιαγωγός από άγνωστες γυναίκες σε φιλικές αλληλεπιδράσεις στις διακοπές του, επιχειρεί να αποκρύψει τις απαξιωτικές γι' αυτόν πληροφορίες

Όταν γνώριζαν ότι είμαι νηπιαγωγός δεν είχαν ενδιαφέρον. Δηλαδή είχαμε κάνει κοινωνικό πείραμα κάποια στιγμή με τον αδερφό μου να λέω ότι είμαι εγώ γιατρός και αυτός νηπιαγωγός. Και είχαμε ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα, ήταν φοβερό αυτό... παντού στις παρέες αυτός κέρδισε τα βλέμματα. Λόγω επαγγέλματος, ήταν γιατρός...είναι σαφές για τις γυναίκες ειδικά αυτό...και ιδίως όταν ήμουν αδιόριστος. Μετά, όταν διορίστηκα, ήταν λίγο καλύτερα τα πράγματα, αλλά και πάλι είχαμε δυσκολία".

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Ο Στέφανος υποδύεται έναν ανακόλουθο ρόλο και κρατώντας μυστική την επαγγελματική του ταυτότητα, υιοθετεί την αντίστοιχη του αδελφού του, που είναι γιατρός και απολαμβάνει επιτυχία στις γυναίκες. Το στρατηγικό μυστικό τελικά αναδεικνύει το βαθμό του στίγματος και του κύρους του επαγγέλματος του νηπιαγωγού, αφού τα αποτελέσματα των κατακτήσεων αντιστρέφονται, όταν υιοθετούν διαφορετική επαγγελματική ιδιότητα (Goffman, 2006:195-196). Το στίγμα φαίνεται να ελαττώνεται με το μόνιμο διορισμό του Στέφανου στο δημόσιο, αλλά όχι να εξαφανίζεται. Η ασφάλεια που δημιουργεί η μόνιμη εργασία δεν είναι αρκετή ώστε να απο-στιγματίσει την αμφισβητούμενη επαγγελματική επιλογή. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες το άτομο επιλέγει να αποκρύψει περιστασιακά απαξιωτικές πληροφορίες για τον εαυτό του, για την κοινωνική του ταυτότητα, το *ξεγλίστρημα* κατά τον Goffman (2001: 147). Πρόκειται για μια περιστασιακή συνθήκη, που το στιγματισμένο άτομο δεν επιθυμεί να αποκαλύψει το στίγμα του κάνοντας μια συντονισμένη και οργανωμένη προσπάθεια να παρουσιαστεί ως «φυσιολογικός» και να πάρει τις ανάλογες ανταμοιβές. Μια τέτοια συνθήκη μας παρουσιάζεται από τον Δημήτρη στο στρατό.

Όταν πήγα στρατό, τους είπα ρε παιδί μου... φοβόμουν τις αντιδράσεις φαντάρων άλλων...αμέσως θα σε ταμπελώναν...Το ομοφυλόφιλος το λιγότερο, στάνταρ... γύρω απ' αυτό θα υπήρχε μία διαρκής υποτιμητική στάση στα όρια του καφρισμού.

(Δημήτρης, 46, 17/07/2017)

Ο Δημήτρης αποκρύπτει την επαγγελματική του ταυτότητα λόγω της επισφάλειας που θα προκαλούσε σε ένα ανδροκρατούμενο χώρο η γνωστοποίηση αυτή. Σε μια ομοκοινότητα, όπως αυτή του στρατού, η οποιαδήποτε απαξιώτική πληροφορία σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο σαρκασμού, περίγελου και αιτία κακοποίησης. Η επιλογή ενός «γυναικείου» επαγγέλματος συνδέεται κατά τον Δημήτρη με την πιθανότητα εκφοράς μιας ομοφυλοφιλικής σεξουαλικότητας. Ως απαξιωμένος πρέπει να βρίσκεται σε κατάσταση εγρήγορσης ανιχνεύοντας τις πιθανότητες απαξίωσης του (Goffman, 2001:165), καθώς και να αναπτύσσει αμυντικές και προστατευτικές πρακτικές που θα αποτρέψουν οποιαδήποτε κακοποίηση.

Στην έρευνα μου το στίγμα δεν αφορά μόνο τον απαξιωμένο, αλλά ασκεί επίδραση στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον, στη περίπτωση του Κώστα προκαλώντας αμφιθυμίες, συγκρούσεις και μελανές κηλίδες στη βιογραφία της οικογένειας, στην οποία ο πατέρας ήταν δάσκαλος και διευθυντής εκπαίδευσης, ενώ η μητέρα νηπιαγωγός.

Οι γονείς μου αντέδρασαν αρνητικότητα. Περισσότερο η μητέρα μου. Γιατί εγώ πέρασα νηπιαγωγός το '85. Τότε θεωρούνταν μεγάλη αλλαγή όλο αυτό το πράγμα... το έγραψαν και οι εφημερίδες ότι μπαίνουν άνδρες νηπιαγωγοί στα τμήματα... Ο πατέρας μου έχει αλλάξει. Έμαθε να το σέβεται πολύ περισσότερο, ειδικά όταν συμπλήρωσα με περισσότερες σπουδές και με έχει δει σε εφαρμογή προγραμμάτων. Η μητέρα μου εξακολουθεί να έχει θέμα. Συνέχεια με παίρνει τηλέφωνο και μου λέει, τα έμαθες θα κλείσουν νηπιαγωγεία, μήπως να κάνεις μετάταξη;

(Κώστας, 51, 13/04/2017)

Αν και η μητέρα του ήταν νηπιαγωγός, συνεχίζει να προβάλλει αντίσταση ακόμα και 19 χρόνια μετά, προτρέποντάς τον να κάνει μετάταξη σε δημοτικό σχολείο με πρόσχημα την κατάργηση τμημάτων νηπιαγωγείων και το κίνδυνο απώλειας της μόνιμης εργασίας του, ενώ, όπως μας πληροφορεί ο Κώστας, είναι επηρεασμένη καθαρά από τα έμφυλα στερεότυπα. Αντιθέτως ο πατέρας εξαιτίας της υπερ-αναπλήρωσης και της κάλυψης του στίγματος που έκανε ο Κώστας σε ακαδημαϊκό αναγνώρισε την επιλογή του γιού του, που δε προκύπτει από την ευκολία του επαγγέλματος, αλλά από την αγάπη του γι' αυτό. Η κατοχή των

μεταπτυχιακών τίτλων και του διδακτορικού αποτελούν *σύμβολα κύρους* και αποτρέπουν από την αρνητική αξιολόγηση του (Goffman, 2001:113-114). Η κατοχή αυτών των τίτλων αναβαθμίζει το κύρος του επαγγέλματος και δεν αφήνει περιθώρια απαξίωσης και αρνητικής κριτικής. Στην περίπτωση του Στέφανου αυτοί που αντέδρασαν ήταν τα δυο αδέρφια του, που ήταν γιατροί, γιατί κάτι τέτοιο θα αποτελούσε στίγμα στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

Α τι είναι αυτό μου είπαν, τι θα κάνεις τώρα, τον νηπιαγωγό; Ας σημειωθεί ότι είναι και οι δύο γιατροί. Παίζει ρόλο αυτό, το κύρος που λέγαμε. Πώς θα εμφανίζεται δίπλα στους γιατρούς ένας νηπιαγωγός.

(Στέφανος, 39, 03/07/2017)

Το στίγμα «μολύνει» την κοινωνική θέση της ευρύτερης οικογένειας, όταν γνωστοποιηθεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική επιλογή του ενός αδελφού. Μάλιστα η επιλογή του ρήματος «κάνεις» και όχι «είσαι» δηλώνει όχι μια αναγνωρισμένη επαγγελματική ταυτότητα, αλλά κάτι κατώτερο.

Αντίστοιχη επαγγελματική διάκριση και υποτίμηση μας αφηγείται ο Γρηγόρης και ο Γιώργος .

Επειδή είμαι από την επαρχία και τα στερεότυπα εκεί είναι λίγο πιο έντονα θα προτιμούσαν δάσκαλος από νηπιαγωγός, ή φιλόλογος από νηπιαγωγός, ή δικηγόρος.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Προερχόμενοι και οι δυο από επαρχιακές πόλεις, όπου τα στερεότυπα που αφορούν τον έμφυλο καταμερισμό εργασίας είναι πιο παραδοσιακά και συντηρητικά και η κοινωνική κριτική πιο έντονη, σε σχέση με τα αστικά περιβάλλοντα, οι οικογένειές τους αναγνωρίζουν το κοινωνικό κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος γενικά, αλλά όχι αυτό του άνδρα νηπιαγωγού.

Μάλιστα στην περίπτωση του Γρηγόρη η επιλογή του προκαλεί τη δυσθυμία του πατέρα, την άρνηση αποδοχής και την παραποίηση (με στόχο την απόκρυψη) της επαγγελματικής ταυτότητας στην ευρύτερη κοινωνία. Η υπεραναπλήρωση και των δυο με μεταπτυχιακούς τίτλους και ο επαγγελματισμός που επιδεικνύουν με συγγραφή βιβλίων, διδασκαλία σε ιδιωτικά ιδρύματα, μετεκπαιδεύσεις, λειτουργούν ως *σύμβολα αποχαρκτηρισμού* της στιγματισμένης ταυτότητας. Όπως μας αφηγείται ο Γρηγόρης:

Ο πατέρας δυσκολεύτηκε πολύ μέχρι που να το κάνει δικό του ότι ο γιος του θα ήταν άνδρας νηπιαγωγός και δε θα ήταν δάσκαλος. Για αρκετά χρόνια έλεγε ότι είμαι δάσκαλος και όχι νηπιαγωγός.

(Γρηγόρης, 43, 08/05/2017)

Όλοι οι νηπιαγωγοί της έρευνας αντιλαμβάνονται το στιγματισμό στις πρώτες μεικτές κοινωνικές επαφές με τους γονείς, όπως οι εγγραφές στο σχολείο, ο αγιασμός, οι συγκεντρώσεις γονέων στην αρχή του σχολικού έτους. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του Φάνη:

Ίσως έναν άνδρα νηπιαγωγό θέλει λίγο περισσότερο χρόνο να τον εμπιστευτούν...βλέπω στην αρχή της χρονιάς γονείς, οι οποίοι σε κοιτάζουν πάντα λίγο κουμπωμένοι, πάντα δύσπιστοι απέναντι στο πρόσωπο σου, σαν να λένε τι δουλειά έχει τώρα αυτός εδώ, σαν να σε θεωρούν παρία ας πούμε σε αυτό το χώρο.

(Φάνης, 37, 27/05/2017)

Οι άνδρες νηπιαγωγοί συχνά θεωρούνται πως βρίσκονται εκεί για να εκτελέσουν διοικητικές εργασίες ως προϊστάμενοι του σχολείου και δεν ασχολούνται με τα παιδιά. Η παρουσία ενός άνδρα εγείρει απορίες σχετικά με τα κίνητρά του. Η γλώσσα του σώματος και το διερευνητικό βλέμμα των γονέων φανερώνει την έλλειψη εμπιστοσύνης και τη δυσπιστία και κινεί τις υποψίες.

Στην περίπτωση του Δημήτρη το χιούμορ και η ελαφρότητα επιστρατεύονται για να μειώσουν την ένταση και την αμηχανία σε μια σπάνια συνθήκη, την παρουσία όχι ενός, αλλά δυο νηπιαγωγών σε ένα ολοήμερο τμήμα σε μια περιοχή της Κρήτης.

Τις πρώτες μέρες κάναμε παιχνίδια γνωριμίας με τα παιδιά, ζευγαράκια και χορεύανε ένα βαλσάκι...ρε Στέλιο του λέω μαζεύονται τώρα οι γονείς, δεν πιανόμαστε να χορέψουμε κι εμείς εδώ ένα βαλσάκι να δούμε πως θα το αντιμετωπίσουν εδώ οι ντόπιοι; Και πιανόμαστε εκεί πέρα και χορεύουμε βαλς κι εμείς. Έλιωσαν στο γέλιο οι κερατάδες οι Κρητικοί έπιασαν αμέσως ότι είναι μήνυμα σε εσάς, να τους προβοκάρουμε, και μας αγάπησαν. Το πιάσαν το χιούμορ.

(Δημήτρης, 46, 17/07/2017)

Ο Δημήτρης δραματοποιεί περιπαικτικά μια σκηνή δημόσιου «εξευτελισμού», με στόχο να απο-στιγματιστεί και να αποφορτίσει την αμηχανία των παρευρισκομένων γονιών και ασφαλώς για να δηλωθεί ρητά μια ετεροσεξουαλική ταυτότητα, που συνεπάγεται την ακινδυνότητα της συνθήκης. Ο χορός, ένα βάλς μεταξύ δυο ανδρών θα προκαλούσε σχόλια υποτίμησης και χαρακτηρισμού ως ομοφυλόφιλων, σε μια άλλη περίπτωση. Όμως ο Δημήτρης με το συνάδελφό του οργανώνουν μια μεθοδευμένη παράσταση που στοχεύει στην κάθαρση των γονέων από τα συναισθήματα άγχους και λειτουργεί και ως μια προληπτική, προστατευτική πρακτική (Goffman, 2006:283).

Ωστόσο η κατηγορία της σεξουαλικής παρενόχλησης σε δυο νηπιαγωγούς της έρευνας συγκροτήθηκε με ανυπόστατες κατηγορίες και στιγμάτισε για καιρό την επαγγελματική τους ταυτότητα. Στην πρώτη περίπτωση του Κώστα αφορμή υπήρξε το σκέπασμα ενός κοριτσιού από τον νηπιαγωγό την ώρα της χαλάρωσης με τον υπνόσακο.

Μέσα στην απειρία μου δεν συνειδητοποιούσα ότι ενδεχομένως κάποια κομμάτια της κοινωνίας να μην το δεχτούν πολύ καλά αυτό το άνδρας νηπιαγωγός και θεώρησα ότι μπορεί να συμπεριφέρομαι, όπως συμπεριφέρονται οι υπόλοιπες γυναίκες νηπιαγωγοί, οι οποίες δεν είχανε τέτοια ζητήματα, ας πούμε σεξουαλικής παρενόχλησης. Οπότε είχα οργανώσει τον ύπνο με έναν πολύ ζεστό τρόπο... Ήρθε δίπλα μου το κοριτσάκι της και την σκέπασα. Και από κει ξεκίνησε μια διαδικασία που πήρε πολύ καιρό με πάρα πολλούς κόπους και βάσανα. Ήρθε η μητέρα και με κατηγορήσε για σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού.

(Κωστας, 51, 13/04/2017)

Μια διαδικασία που προβλεπόταν από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δημιούργησε μια αλυσιδωτή αντίδραση κατηγοριών σεξουαλικής κακοποίησης από τη μητέρα. Η χειρονομία φροντίδας και στοργής γίνεται ένα στοιχείο ενοχής και προκαλεί εικασίες που ενυπάρχουν στο ασυνείδητο της κοινωνίας ως συλλογική αναπαράσταση. Μια ακούσια χειρονομία αξιολογείται ως επικίνδυνη, όταν πραγματοποιείται από έναν άνδρα, ενώ θα περνούσε απαρατήρητη, αν συνέβαινε από μια γυναίκα. Ο στιγματισμός του Κώστα ως παιδόφιλου προκαλεί την αμηχανία και την αμφισβήτηση της δημόσιας εικόνας

του, με συνέπεια την απόδοση χαρακτηρισμών που προκαλούν απαξίωση και την απώλεια της ψυχικής και σωματικής υγείας του. Η άγνοια του κινδύνου, η απειρία, η επαγγελματική συνέπεια και ο αυθορμητισμός τον απέτρεψαν να λειτουργήσει μεθοδευμένα και να χρησιμοποιήσει προστατευτικές πρακτικές, ώστε να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες.

Οι νηπιαγωγοί της έρευνας έχουν γνώση του κινδύνου της κατηγορίας για σεξουαλική παρενόχληση, σε περίπτωση που προέβαιναν σε χειρονομίες γονεϊκής αλληλεπίδρασης, όπως αγκάλιασμα, φιλή ή χάδι, και τον ανέφεραν ως ένα παράγοντα άγχους, που τους δημιουργεί αυτό που ονομάζει ο Martin, "έμφυλο αναστοχασμό" (Hedlin & Aberg, 2012:157), ενώ η Connell ονομάζει «σωματική αναστοχαστική πρακτική» (Connell, 2006:128-129). Τα ανθρώπινα σώματα είναι ταυτόχρονα φορείς κοινωνικής δράσης και αντικείμενα κοινωνικής πρακτικής. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι σε εγρήγορση και ετοιμότητα για τις τυχόν κατηγορίες που μπορεί να τους αποδώσουν.

Ο αναστοχασμός σε ζητήματα φύλου λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου και βοηθά στην ανάπτυξη στρατηγικών ικανών να ελαττώσουν τη πιθανότητα υποψίας και κατηγορίας εις βάρος τους. Οι στρατηγικές αυτές είναι σαφείς πρακτικές, αλλά και κάποιες φορές ασαφείς, αναδεικνύοντας την επίδραση των λόγων που δημιουργούν την υποψία. Όπως αναφέρει η Butler «δεν χρειάζεται να είναι ένας πράττων πίσω από μια πράξη» (Butler, 2009:52). Το θεμελιώδες πρόβλημα της προκατάληψης είναι ότι οι άνθρωποι προβαίνουν σε κρίσεις και πιστεύουν πράγματα, ή ενεργούν σαν να τα πιστεύουν παρόλη την απουσία αποδεικτικών στοιχείων (Billig κ.α., 1988). Ο Γιώργος έχοντας γνώση των πιθανοτήτων χρησιμοποιεί προστατευτικές πρακτικές, αποφεύγει τις διαχύσεις και την σωματική επαφή με τα παιδιά, ώστε να μην βρεθεί στη δυσάρεστη θέση να απολογείται για λάθος εντυπώσεις. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

Γενικά προσέχω, δεν είμαι τόσο διαχυτικός με τα παιδιά, φιλιά και αγκαλιές, ώστε να μη δοθεί αυτή η εντύπωση. Ευτυχώς δεν έχει προκύψει κάτι.

(Γιώργος, 43, 22/06/2017)

Το πιο επικίνδυνο θέμα, όπως προκύπτει από την αφήγηση του Τάσου αλλά και άλλων νηπιαγωγών, είναι το ζήτημα της «τουαλέτας».

Επειδή έχουν ακούσει πολλές περιπτώσεις με παιδόφιλους, με βιασμούς και τα λοιπά δυσκολεύονται λίγο να σε εμπιστευτούν. Γιατί νομίζουν ότι θα μπεις μέσα στην τουαλέτα, και θα παίρνεις μάτι το παιδί τους. Μετά όμως όταν καταλαβαίνουν ότι είσαι ένας άνθρωπος ο οποίος είσαι και ο ίδιος γονιός, σε εμπιστεύονται και με κλειστά μάτια.

(Τάσος Π., 39, 11/05/2017)

Η παρουσία ενός άνδρα νηπιαγωγού στον ιδιωτικό χώρο της τουαλέτας προκαλεί υποψίες και αναπαράγει συλλογικές εικόνες, που δεν προκύπτουν από εμπειρικά δεδομένα. Ωστόσο, η πατρότητα, ένα «*χαρακτηριστικό κύρους*», εκλαμβάνεται από τον Τάσο ως διαπιστευτήριο "υγιούς" σεξουαλικότητας και μάλιστα ετεροσεξουαλικότητας, αναπαράγοντας έτσι σε επίπεδο ρητορικής τα έμφυλα στερεότυπα. Η ιδιότητα του ίδιου ως γονέα, βοηθά στον απο-στιγματισμό του και στην ελαχιστοποίηση της υποψίας, διαιωνίζει, ωστόσο, τα στερεότυπα για τους άγαμους και άτεκνους άνδρες νηπιαγωγούς ως τους επικίνδυνους «Άλλους», που βρίσκονται στη θέση αυτή εξαιτίας άλλων κινήτρων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι άνδρες νηπιαγωγοί της παρούσας μελέτης αναγνωρίζουν ότι βρίσκονται σε ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα με χαμηλό κύρος σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η ταύτιση της φροντίδας και της αγωγής με την προσχολική αγωγή, καθώς και ο μεγάλος αριθμός γυναικών φαίνεται να είναι ο κύριος λόγος της υποβάθμισής του επαγγέλματος. Για το λόγο αυτό, επιλέγουν να αναδεικνύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να συνδέουν το νηπιαγωγείο με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποκλείοντας τον οποιοδήποτε συσχετισμό του με τους παιδικούς σταθμούς. Οι άνδρες νηπιαγωγοί υπερ-αναπληρώνουν την απουσία κύρους και γοήτρου μέσα από μια διαδικασία απόκτησης ανώτερων τίτλων σπουδών. Η κατοχή του πτυχίου των παιδαγωγικών τμημάτων είναι ο απαραίτητος τίτλος σπουδών για το διορισμό, όμως η δια βίου μάθηση και η κατοχή μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων επιτρέπουν την ανοδική κινητικότητα και την εξασφάλιση θέσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα τα προσόντα αυτά διασκεδάζουν οποιαδήποτε υποψία για τις ικανότητές τους και για την επιλογή του νηπιαγωγού ως «εύκολου επαγγέλματος».

Η παραμονή στη σχολική τάξη για όλη την επαγγελματική καριέρα αποτελεί ένα αρνητικό σενάριο για τους περισσότερους. Οι φιλοδοξίες τους για διοικητικές θέσεις ή για αλλαγή καριέρας εντός του δημόσιου τομέα αποτυπώνουν μια περισσότερο ή λιγότερο έκδηλη αμηχανία εκ μέρους τους για το γεγονός ότι βρίσκονται στο γυναικοκρατούμενο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην απομόνωση του φύλου και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των ανδρών νηπιαγωγών, τα κυριότερα προβλήματα στις σχέσεις τους πηγάζουν από το φθόνο και τον ανταγωνισμό. Ωστόσο η αντίληψη αυτή των ανδρών νηπιαγωγών αναδεικνύει τη βαθειά προκατάληψη για το επάγγελμα της προσχολικής εκπαίδευσης και την εμμονή τους σε έμφυλα στερεότυπα, ενώ υπολανθάνει εκ μέρους τους μια αίσθηση έμφυλης υπεροχής με την είσοδό τους σε ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα και μια υποτίμηση των γυναικών συναδέλφων.

Στο πεδίο των σχέσεων μεταξύ παιδιών - γονέων παρατηρείται μια χαρακτηριστική διαφοροποίηση· ενώ οι σχέσεις με τα παιδιά χαρακτηρίζονται από

αρμονία, αντίθετα για την οικοδόμηση ενός ανάλογου κλίματος εμπιστοσύνης με τους γονείς απαιτείται σοβαρή προσπάθεια, εξαιτίας του στίγματος της ομοφυλοφιλίας και της παιδεραστίας. Επιπρόσθετα, το εν λόγω στίγμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που συμβάλλει στην επιδίωξη για παραμονή των ανδρών νηπιαγωγών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και στη δημιουργία μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας, στην καλλιέργεια ενός «ονόματος» που δε θα αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος φόβος των νηπιαγωγών πηγάζει από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας και τις κοινωνικές της αναπαραστάσεις για τους άνδρες εκπαιδευτικούς ως πιθανούς διαφθορείς, όπως φανερώνουν οι δυο περιπτώσεις κατά τις οποίες οι νηπιαγωγοί καταγγέλλθηκαν για σεξουαλική κακοποίηση, αλλά και άλλες, οι οποίες αφορούσαν ζητήματα επαφής στο χώρο της τουαλέτας.

Το «σύνδρομο της ωρολογιακής βόμβας», καθορίζει και ελέγχει συνεχώς τις πράξεις των ανδρών νηπιαγωγών μέσα στο σχολείο και τους αναγκάζει να αυτο-ρυθμίζονται επιτελώντας εκδοχές συμπεριληπτικής και συνεργατικής ταυτόχρονα αρρενωπότητας που δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης. Έχοντας πρώτοι ανατρέψει τα έμφυλα επαγγελματικά στερεότυπα, προσχωρώντας σε ένα γυναικείο επάγγελμα, υιοθετούν μια «προστατευτική» ταυτότητα ανδρισμού μέσα σε αυτό. Από τη μια αποδέχονται την ταυτότητα του «Νέου Άνδρα» που δείχνει συναισθήματα και μετέχει στη φροντίδα των παιδιών χωρίς να τίθεται σε αμφισβήτηση η ετεροσεξουαλικότητά τους, και από την άλλη επιδίδονται σε επιτελεστικές πράξεις που υπερτονίζουν τη διαφορά τους από τις γυναίκες συναδέλφους. Αποδέχονται μια ταυτότητα πατέρα-νηπιαγωγού ως προστατευτική στρατηγική, εκμηδενίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις υποψίες της ομοφυλοφιλίας και της παιδοφιλίας.

Η αστυνόμευση των ανδρικών ταυτοτήτων συντηρεί το «ετεροσεξουαλικό πλέγμα», διαιωνίζοντας τελικά το διπολικό σχήμα των έμφυλων ταυτοτήτων και τιμωρώντας ή αγνοώντας οποιαδήποτε άλλη εκφορά αρρενωπότητας ή θηλυκότητας δε συμφωνεί με αυτό. Η διαδικασία αυτή συνιστά την ετεροκανονιστική βία, η οποία παράγει και αναπαράγει τελικά πράξεις εντός του σχολικού πλαισίου, εκούσιες και ακούσιες, που συντηρούν τον έμφυλο καταμερισμό εργασίας και τα έμφυλα στερεότυπα.

Ο στιγματισμός των ανδρών νηπιαγωγών μπορεί να μην διατυπώνεται ρητά από όλους, αλλά έχει ενσωματωθεί στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Η «έμφυλη εξαίρεση» αποτελεί αιτία απαξίωσης και οδηγεί τους νηπιαγωγούς σε μια αναστοχαστική διαδικασία και σε στρατηγικές συνεχούς αυτοελέγχου και επιτήρησης, με γνώμονα την αποφυγή πρόκλησης αμφιβολιών στους γονείς σχετικά με τις προθέσεις τους. Η καθημερινή τους πρακτική και οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά είναι διαφορετικές από αυτές που επιτελούν οι γυναίκες νηπιαγωγοί, ενώ η πειθαρχία αποτελεί το συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αρρενωπότητας, που εκφέρουν μέσα στην τάξη. Μέσω προβολής της ετεροκανονικής ταυτότητας τους επιχειρούν να καταστείλουν τις υπόνοιες των αμφισβητούμενων κινήτρων τους και χτίζουν ένα επαγγελματικό- έμφυλο προφίλ του εκπαιδευτικού-πατέρα εκμεταλλευόμενοι τη γενικευμένη αντίληψη για το νηπιαγωγείο σε χώρο συνέχειας της οικογένειας. Δημιουργείται τελικά μια δισυπόστατη επαγγελματική ταυτότητα που συνδυάζει τη φροντίδα, την αγωγή και την εκπαίδευση, ικανοποιώντας την κοινωνική απαίτηση για έναν άνδρα νηπιαγωγό, ετεροκανονικό, εγγυητή της πειθαρχίας, αλλά ταυτόχρονα προστατευτικό και συναισθηματικό, πρότυπο ρόλου για τα αγόρια, με αυξημένα επαγγελματικά προσόντα και φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με μια φράση της προϊσταμένης ενός νηπιαγωγού, που αποτυπώνει τις προκαταλήψεις απέναντι στους άνδρες νηπιαγωγούς και τον έκδηλο στιγματισμό τους και αναδεικνύει την προοπτική να διερευνηθούν μελλοντικά οι απόψεις των γυναικών συναδέλφων, αλλά και των γονέων των παιδιών:

«ξέρεις κάτι, Στέφανε, θέλω να σου πω κάτι, επειδή οι εποχές είναι πάρα πολύ πονηρές και περνάνε οι γονείς έξω από το προαύλιο και βλέπουνε, σε παρακαλώ μη βάζεις τα παιδιά να κάθονται πάνω στα γόνατα σου». Και όπως ανέφερε και ένας δάσκαλος, ο Keith, στην έρευνα του Sargent (2005:254), «τα γόνατα των γυναικών είναι ένα μέρος αγάπης, των ανδρών ένα μέρος επικίνδυνο».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία

- Anderson, E. (2009). *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*. Routledge: New York.
- Bernard, J., Hill, D., Falter, P., & Wilson, W. (2004). *Narrowing the gender gap: Attracting men to teaching*. Toronto: Ontario College of Teachers.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Billig, M. (1988). *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage.
- Bradley, H. (1993). Across the great divide: the entry of men into women's jobs. Στο C. L. Williams (Επιμ.) *Doing Women's Work: Men in Nontraditional Occupations*. London: Sage.
- Butler, J. (2003). Επιτελεστικές πράξεις και η κατασκευή του φύλου: Μια πραγματεία στη φαινομενολογία και τη φεμινιστικής θεωρία. Στο C. R. Mc Cann & K. Seung-Kyung (Επιμ.) *Feminist Theory Reader*. London: Routledge.
- Butler, J (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στο Αθανασίου, Α. (επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος.
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή Φύλου: Ο Φεμινισμός και η Ανατροπή της Ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Chamboredon, J.C. - Prevot, J. (1997). Αλλαγές στον κοινωνικό ορισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και οι νέες μορφές συμβολικής βίας. Στο Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.) *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. W. (2006). *Το κοινωνικό Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Connell, R.W. (2009). *Gender. Polity Short Introductions*. Cambridge: Polity Press.
- Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School*. London: Methuen.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
- Ζαμπέτα, Ε. (2004). *Αγωγή και Εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Θεμέλιο

- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίνεσθαι. Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου (Ε.Κ.Ι.Φ.)
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self creation. Στο D. Brown & Associates (Επιμ.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goffman, E. (2001). *Το Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Jacobs, J. (1993). Men in female-dominated fields: trends and turnovers. Στο : C. L. Williams (Επιμ.), *Doing Women's Work: Men in Nontraditional Occupations*. London: Sage
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Kauppinen-Toropainen, K. & Lammi, J. (1993). Men in Female Dominated Occupations: a cross-cultural comparison. Στο L. Williams (Επιμ.), *Doing Women's Work: men in non-traditional occupations*. London: Sage.
- King, J. (2000). "The problem(s) of men in early education". Στο N. Lesko(Επιμ.), *Masculinities at school*. London: Sage
- Κυριαζή, Ν. (2010). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Martin, E. (2006). Το ωάριο και το σπερματοζωάριο: Πώς η επιστήμη έπλασε ένα ειδύλλιο βασισμένο στους στερεοτυπικούς ανδρικούς και γυναικείους ρόλους. Στο Αθανασίου, Α (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος.
- Millam, R. (2002). *Anti-discriminatory practice: A guide for workers in childcare and education*. London: Continuum
- Μπάτλερ, Τ. (2008). *Σώματα με σημασία: Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο*. Αθήνα: Εκκρεμές

- Μπουρντιέ Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Φραγκουδάκη Α.(Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση
- Νέστορος, Ι. (1988). *Συνθετική Ψυχοθεραπεία. Με στοιχεία Ψυχοπαθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society*. England: New Society.
- Ortner, S. B. (1994). Είναι το θηλυκό για το αρσενικό ό,τι η φύση για τον πολιτισμό; Στο Μπακαλάκη Α.(Επιμ.). *Ανθρωπολογία, Γυναίκες και Φύλο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα : Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πολίτης,Φ. & Κογκιδου,Δ. (2006). Προλογικό σημείωμα. Στο *R. W. Connell, Το Κοινωνικό Φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Πολίτης, Φ. (2006). *Οι "Ανδρικές Ταυτότητες" στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Rosaldo, M. Z. (1974). *Woman,Culture and Society: A theoritical overview*. Στο L. L. Michelle Zimbalist Rosaldo(Επιμ.), *Woman,Culture and Society*. Stanford: University Press.
- Rosaldo, M. (1994). Χρήση και κατάχρηση της ανθρωπολογίας: Σκέψεις για το φεμινισμό και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Στο Μπακαλάκη Α.(Επιμ.), *Ανθρωπολογία, Γυναίκες και Φύλο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of elementary school teachers*. Harriman: Men's Studies Press.
- Skelton, Ch. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Bughingham: Open University Press.
- Williams, C. (1993). *Doing "Women's Work": Men in nontraditional occupations. Research on Men and Masculinities*. Sage: U.S.A
- Χατζηστεφανίδου, Σ.(2011). Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στο Ελληνικό Κράτος. Στο *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Williams, C. (1993). *Doing women's work: Men in non-traditional occupations*. London: Sage.

Williams, L. S. & Villemez, W. J. (1993). Seekers and finders: male entry and exit in female-dominated jobs. Στο C. L. Williams (Επιμ.), *Doing Women's Work: Men in Nontraditional Occupations*. London: Sage

Άρθρα

Acher, J. (1990). Hierarchies, jobs and bodies: A theory of gender organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158.

Ashcraft, C. & Sevier, B. (2006). Gender will find a way: Exploring how male elementary teachers make sense of their experiences and responsibilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, 130-145.

Betz, M. & O'Connell, L. (1992). The role of inside and same-sex influencers in the choice of nontraditional occupations. *Sociological Inquiry*, 62(1), 98-106.

Bagilhole, B. & Cross, S. (2006). It never struck me as Female: Investigating Men's Entry into Female-dominated Occupations. *Journal of Gender Studies*, 15(1), 35-38.

Breen, L. (2007). The Researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy. *Centre of Social Researches*, 19(1), 163-174.

Brody, D. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Research Journal*, 23, 351-361.

Chusmir, L. (1990). Men who make nontraditional career choices. *Journal of Counseling and Development*, 69, 11-16.

Connell, R.W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.

Coulter, R.P. & McNay, M. (1993). Exploring Men's Experiences as Elementary School Teachers. *Canadian Journal of Education*, 18(4), 398-413.

Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 227-240.

Cushman, P. (2008). So What Exactly Do You Want? What Principals Mean When They Say 'Male Role Model'. *Gender and Education*, 20 (2): 123-136.

Cruikshank, V. (2012). Why men choose to become primary teachers. *International Conference*, 1-10.

- Datta, S.& Bhardwaj, G. (2015). Tokenism at Workplace: Numbers and beyond. *International Journal of Current Engineering and Technology*,5(1), 199-205.
- Dodson, Th. and Borders, L. (2006). Men in traditional and non-traditional careers: Gender role attitudes, gender role conflict, and job satisfaction. *Career Development Quarterly*, 54(4), 283-296.
- Francis, B. & Skelton, C.(2010). Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex Education*,1(1),9-21.
- Dwyer, S. & Buckle, J. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research . *International Journal Of Qualitative Methods*, 8(1),54-63.
- Erden,S.,Ozgum,O.,Ciftci,A.M. (2011). I am a man, but I am a pre-school education teacher": Self-and social perception of a male pre-school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15,3199-3204.
- Haase, M. (2008). I don't do the mothering role that lots of female teachers do: male teachers, gender, power and social organization. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6),597-608.
- Hansot, E., & Tyack, D. (1988). Gender in American public schools: Thinking institutionally. *Signs*,13,741-760.
- Hardie, H.J. (2015). Women's work? Predictors of Young Men's Aspiration for Entering Traditionally Female-dominated Occupations. *Sex Roles*, 72, 349-362.
- Hayes, R. (1986). Men's decisions to enter or avoid nontraditional occupations. *The Career Development Quarterly*,35(2), 89-101.
- Hedlin, M. and Aberg, M. (2013). The call for more male preschool teachers: echoed and questioned by Swedish student teachers. *Early Child Development and Care*, 183(1), 149-162.
- Jones, D. (2006). The 'Right Kind of Man': The Ambiguities of Regendering the Key Stage One Environment. *Sex Education*,6 (1), 61–76.
- Jones, D. (2007). Millennium Man: Constructing Identities of Male Teachers in Early Years Contexts. , 59 (2),179–194.
- Joseph, S. (2015). Surviving a Feminized Profession: An Insight into Why Men Choose to Stay in Teaching. *Advances in Social Sciences Research Journal*,2(6),144-151.
- Grimm W.J., & Stern N.R. (1974). Sex Roles and Internal Labor Market Structures: The "Female" Semi-Professions. *Social Problems*, 21(5),690-705.

- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Α.(2006). Η συμμετοχή των δυο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11,5-19.
- Koch, B. & Farquahar, B. (2015). Breaking through the glass doors: men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. *European Early Childhood Research Journal*,23(3),380-391.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black and White Families. *American Sociological Review*, 67,747–76.
- Lupton, B. (2006). Explaining Men's Entry into Female-Concentrated Occupations: Issues of Masculinity and Social Class. *Gender, Work and Organization*, 13(2), 103-128.
- Martin, D. & Luth, F. (2000). Where are the men? The scarcity of males in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2000,321-330.
- Martino, W. J. (2008). Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity. Pedagogy and the Re-masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry*, 38 (2): 189–223.
- Michel, R. E., Hays, D. G., & Runyan, H. I. (2015). Faculty member attitudes and behaviors toward male counselors in training: A social cognitive career theory perspective. *Sex Roles*, 72,308-320.
- Mills, M., Haase, M., Charlton, E. (2008). Being the 'right' kind of male teacher: the disciplining of John. *Pedagogy, Culture and Society*,16(1),71-84.
- Montecinos, C. and Nielsen, L. (2004). Male elementary preservice teacher's gendering of teaching. *Multicultural Perspectives*, 6(2),3-9.
- Mulholland, J., & Hansen, P. (2003). Men who become primary school teacher: An early portrait". *Asia-Pacific Journal of Teachers in Education*, 31(3),213-224.
- Nordberg, M. (2005). The spearhead of gender equality. Male workers, gender equality, masculinity, femininity and heteronormativity. Goteborg: Bokforlaget Arkipelag.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005).Attracting, developing and retaining effective teachers—Final report: Teachers matter. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachersfinalreportteachersmatter.htm>.

- Οικονομίδης, Β. & Ελευθεράκης, Θ. (2013). Το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2/2013,105-124.
- Peeters, J., Rohrmann, T., Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: Why is there so little progress?. *European Early Childhood Education Research Journal, Routledge*,23, 302-314.
- Pruit, J. (2015). Preschool teachers and the discourse of the suspicion. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(4),510-534.
- Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. *Early Years*,31(2), 35–147.
- Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: Self and societal perceptions towards their chosen profession. *Early Years*, 29(3), 271–279.
- Robinson, B. (1977). *Sex-typed attitudes, sex-typed contingency behaviors, and personality traits of male caregivers*. Retrieved from the Internet on May 16, 2010 (ERIC Document Reproduction Service No. 140 948).
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Male early childhood educators: The element missing from preschool settings – A pilot study. *The International Journal of Learning*, 14(1),41–50.
- Sakellariou, K., & Rentzou, K. (2010). Greek female early childhood educators' perceptions towards their male co-workers. Paper presented at the International Conference Mapping the Gender Equality: Research and Practices. The National and International Perspective', University of Cyprus. Retrieved July 13, 2011,from<http://www.ucy.ac.cy/data/unesco/Articles%2010-2010%20conference/Sakellariou%20paper.pdf>
- Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: Men caught in the gender bind of Early Childhood education. *The Journal of Men's Studies*, 12(3),173–192.
- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52,251-259.
- Shen-Miller, D. & Smiler, A. (2015). Men in female vocations: a Rationale for Academic Study and Introduction to the Special Issue". *Sex Roles*, 72,269-276.
- Skelton, Ch. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55,195-209.

- Skelton, Ch. (2009). Failing to get men into primary teaching: A feminist critique. *Journal of education policy*, 21(1), 39-54.
- Στρατή, Μ. (2012). Επαναπροσδιορίζοντας τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας: Η ανάδειξη της σύγχρονης επαγγελματικής ταυτότητας των ελλήνων νηπιαγωγών. Διπλωματική Εργασία στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση & Ανθρώπινα Δικαιώματα».
- Stroud, J., Smith, L., Ealy, L., & Hurst, R. (2000). Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education. *Early Child Development and Care*, 163(1), 49-60.
- Sumsion, J. (2000). Rewards, risks and tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teachers education programme. *Asia-Pacific Journal of Teachers Education*, 28(1), 87-100.
- Tennhoff, W., Nentwich, J., Vogt, F. (2015). Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. *European Early Childhood Research Journal*, 23, 340-350.
- West, C., & Zimmerman, D. (1987). "Doing Gender". *Gender & Society*, 1, 125-151
- Williams, C. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions. *Social Problems*, 39, 253-267.
- Yuce, K., Sahin, E., Kocer, O., Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 95-306.
- Zimmer, L. (1988). Tokenism and Women in the Workplace: The Limits of Gender-Neutral Theory. *Social Problems*, 35(1), 64-77.

