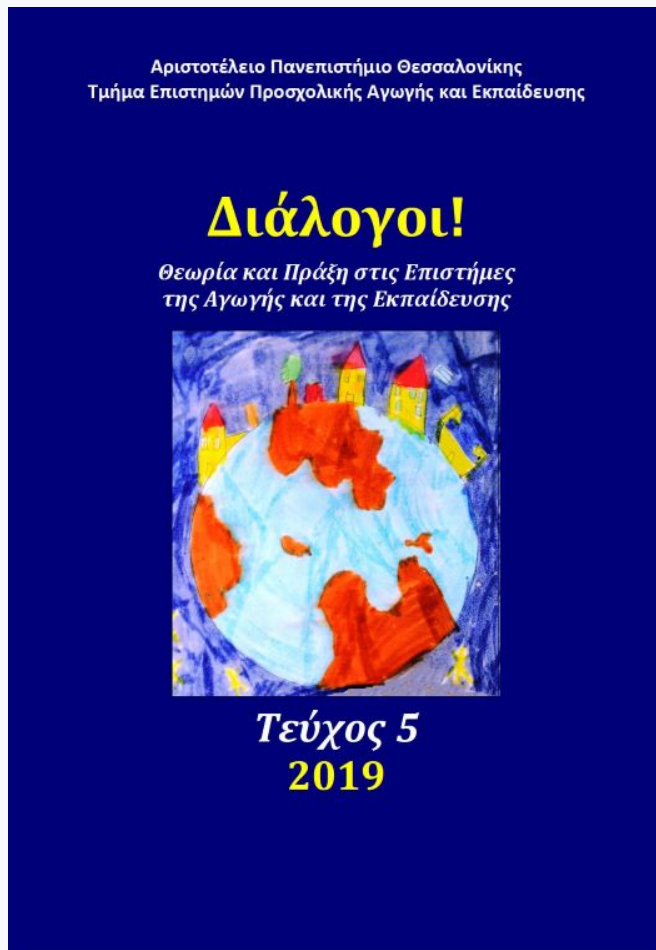


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 5 (2019)



Άντρες και μελλοντικοί νηπιαγωγοί: Διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τον ρόλο τους

Ευστρατία Σοφού, Λήδα Στεργίου

doi: [10.12681/dial.20804](https://doi.org/10.12681/dial.20804)

Copyright © 2019, Ευστρατία Σοφού & Λύδα Στεργίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σοφού Ε., & Στεργίου Λ. (2019). Άντρες και μελλοντικοί νηπιαγωγοί: Διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τον ρόλο τους. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 5–35.
<https://doi.org/10.12681/dial.20804>

Άντρες και μελλοντικοί νηπιαγωγοί: Διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τον ρόλο τους

Ευστρατία Σοφού

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λήδα Στεργίου

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αναλύει τις απόψεις αντρών και μελλοντικών νηπιαγωγών αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα σε σχέση με το φύλο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν επιλέγοντας να φοιτήσουν σε έναν χώρο στον οποίο υπερτερεί το γυναικείο φύλο. Η μελέτη βασίζεται σε μια ποιοτική έρευνα που διεξήχθη μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε πέντε φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών. Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει πως ο κυρίαρχος λόγος αναφορικά με τις έμφυλες διαφορές είναι τόσο ισχυρός που, παρά τις ατομικές εμπειρίες σπουδών και εκπαιδευτικής πρακτικής των αντρών της έρευνας, η αμφισβήτησή του και η σύγκρουση με αυτόν συνιστά δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται προφανής η αναγκαιότητα ουσιαστικής ενασχόλησης με το ζήτημα της έμφυλης διάστασης στην προσχολική εκπαίδευση, τόσο στο επίπεδο των σπουδών, όσο και στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο. Για την καλύτερη κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων της υποεκπροσώπησης αντρών στην προσχολική εκπαίδευση και για τις δυνατότητες αντιμετώπισής της απαιτείται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τους περιορισμούς που βιώνουν οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: φύλο, φοιτητές, προσχολική εκπαίδευση, άντρες, ρόλος, αντιλήψεις

Abstract

The paper presents and analyzes the views of men and future preschool educators on their gender identity and the challenges they face by choosing to study in a context where female gender prevails. The study is based on a qualitative survey conducted through semi-structured interviews with five men who study preschool teaching. The analysis of the data shows that the traditional gender discourse is so strong that it is difficult to challenge or disrupt stereotypical constructions of gender despite their involvement in early childhood teacher education programme. In this context, the article highlights the need for providing opportunities in pre-service and in-service programmes to explore gender issues. In order to better understand the multiple dimensions of under-representation of men in pre-preschool education and the possibilities for dealing with it, further research is needed on the perceptions, experiences and limitations experienced by men who study preschool teaching.

Keywords: male student teachers, preschool education, role, perceptions.

Εισαγωγή

Ιστορικά η προσχολική αγωγή συνδέεται με τη φροντίδα των μικρών παιδιών και κατά συνέπεια συγκροτεί ένα κατεξοχήν «γυναικείο» επάγγελμα (Murray, 1986). Η κυρίαρχη αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι πιο κατάλληλες σε σχέση με τους άντρες να αναλάβουν τη φροντίδα και την εκπαίδευση των μικρών παιδιών είχε ως αποτέλεσμα η προσχολική εκπαίδευση να αποτελεί μέχρι και σήμερα έναν κατεξοχήν χώρο γυναικείας απασχόλησης και να δικαιολογεί την περιορισμένη συμμετοχή των αντρών (Hedlin & Åberg, 2013· Peeters, 2007). Ως συνέπεια της σύνδεσης της φροντίδας και της ανατροφής των παιδιών με τη μητρότητα, όσο μικρότερες είναι οι ηλικίες των παιδιών, τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των γυναικών που απασχολούνται ως εκπαιδευτικοί (Moss, 2003). Σε διεθνές επίπεδο, το ποσοστό των αντρών που εργάζονται ως νηπιαγωγοί είναι λιγότερο από 3%, ποσοστό που αυξάνεται στο 10% σε χώρες όπως η Νορβηγία, στην οποία εφαρμόστηκαν σαφείς στρατηγικές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής για την αύξηση της συμμετοχής τους (Brody, 2015· Wernersson, 2015). Στην Ελλάδα, η παρουσία του ανδρικού φύλου στο προσωπικό των νηπιαγωγείων δεν ξεπερνά το 1,25% ενώ αυξάνεται όσο ανεβαίνουν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες (ΕΛΣΤΑΤ, 2017· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008).

Σύμφωνα με τη Sumsion (2000a), η αργή μετακίνηση των αντρών σε επαγγέλματα που παραδοσιακά θεωρούνται «γυναικεία» αποδίδεται σε δύο κυρίως λόγους: στις χαμηλές οικονομικές απολαβές και το χαμηλό κοινωνικό τους status καθώς και στις κοινωνικές πιέσεις που υφίστανται οι άντρες που επιλέγουν ένα κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα. Αναφορικά με την προσχολική εκπαίδευση, η βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει ότι οι λόγοι για τους οποίους οι άντρες δεν επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι οι χαμηλοί μισθοί και το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού, το στερεότυπο της παιδικής φροντίδας ως γυναικείας απασχόλησης, ο χαρακτηρισμός των αντρών νηπιαγωγών ως ομοφυλόφιλων ή ως «μη «αληθινών» αντρών, η κοινωνική αναπαράσταση ότι οι άντρες είναι λιγότερο ικανοί σε σχέση με τις γυναίκες να φροντίζουν και να εκπαιδεύουν τα μικρά παιδιά, η μη υποστήριξη από σημαντικούς άλλους (γονείς, φίλους), αλλά και παράγοντες που έχουν σχέση με την ηλικία (Cunningham & Watson, 2002· Farquhar, 1997· Owen, 2003· Rentzou & Ziganitidou, 2009· Sakellariou & Rentzou, 2007). Ως προς το τελευταίο σημείο υποστηρίζεται, ότι παρόλο που θεωρείται φυσιολογικό να εργάζονται οι μεσήλικες γυναίκες στην προσχολική εκπαίδευση, δεν ισχύει το ίδιο για τους άντρες (Milliam, 2002, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2013, σ. 272).

Ο προβληματισμός σχετικά με τις πιθανές συνέπειες αυτής της ασυμμετρίας τροφοδότησε τις τελευταίες δεκαετίες διεθνείς συζητήσεις και οδήγησε σε πρωτοβουλίες για την προσέλκυση περισσότερων αντρών στην προσχολική εκπαίδευση. Εξαιτίας των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, αντιλήψεων και παραδοχών που τροφοδοτούν τα επιχειρήματα που στηρίζουν τις απόπειρες αυτές, διαπιστώνεται διάσταση απόψεων ως προς τους λόγους για τους οποίους είναι αναγκαία η αύξηση της συμμετοχής των αντρών στην προσχολική εκπαίδευση (Cameron, Moss & Owen, 2001· MacNaughton & Newman, 2001· Sumsion, 2005· Wernersson, 2015). Παράλληλα, εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης το κατά πόσο είναι αναγκαία η

μεγαλύτερη εκπροσώπηση των αντρών εκπαιδευτικών στις προσχολικές μονάδες (Brownhill, Warin & Wernersson, 2015· MacNaughton & Newman, 2001).

Ο διάλογος για την προσέλκυση περισσότερων αντρών στην προσχολική εκπαίδευση στηρίζεται σε τρία βασικά επιχειρήματα τα οποία αναφέρονται στα πιθανά οφέλη που μπορεί να αποφέρει μια τέτοιου είδους προοπτική στην κοινωνία ως σύνολο, στους/τις εκπαιδευτικούς και στα παιδιά (Sumsion, 2005· Wernersson, 2015). Πρώτο βασικό επιχειρήμα είναι ότι η αύξηση του αριθμού των αντρών στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Όπως επεξηγούν οι Cameron και Moss (1998), η απουσία ή η παρουσία αντρών στις προσχολικές μονάδες μπορεί να ενισχύσει ή αντίθετα να αμφισβητήσει την κυρίαρχη ιδεολογία για τους ρόλους και τις σχέσεις των δύο φύλων στην ευρύτερη κοινωνία. Η κριτική στο επιχειρήμα αυτό θεμελιώνεται στον ισχυρισμό ότι η συμμετοχή των αντρών στην προσχολική εκπαίδευση δεν μπορεί από μόνη της να συμβάλλει στη διαφοροποίηση των κυρίαρχων στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα δύο φύλα εάν παράλληλα δεν υπάρξουν διαρθρωτικές αλλαγές σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο με στόχο τον μετασχηματισμό των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων. Επίσης, στο πλαίσιο της κριτικής που αναπτύσσεται υποστηρίζεται ότι η ισότητα των δύο φύλων δεν είναι ένα ζήτημα που αφορά τον αριθμό των αντρών και των γυναικών που εισέρχονται σε ένα επάγγελμα, αλλά τις αντιλήψεις που συνδέονται με τον κοινωνικό τους ρόλο (Hedlin & Åberg, 2013).

Ένα δεύτερο επιχειρήμα αφορά τα πιθανά οφέλη που μπορεί να αποφέρει η μεγαλύτερη παρουσία των αντρών στις προσχολικές μονάδες στο κοινωνικό status του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Sumsion, 2005· Wernersson, 2015). Το επιχειρήμα αντικρούουν όσοι υποστηρίζουν ότι όταν οι άντρες εισέρχονται σε επαγγέλματα στα οποία κυριαρχεί το γυναικείο φύλο, συνήθως διατηρούν τα προνόμια που κατέχουν παραδοσιακά στο εργασιακό περιβάλλον και εξελίσσονται γρήγορα σε καλύτερα αμειβόμενες διοικητικές θέσεις σε σχέση με τις γυναίκες, με αποτέλεσμα οι εργασιακές σχέσεις να επιδεινώνονται ή να αναπαράγουν τις παραδοσιακά άνισες σχέσεις εξουσίας των δύο φύλων. Όπως παρατηρεί η Cameron (2006), οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η αναβάθμιση του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού δεν συνδέεται απαραίτητα με την αύξηση του αριθμού των αντρών και ότι οι δύο αυτές διαδικασίες μπορούν να λάβουν χώρα ανεξάρτητα η μία από την άλλη.

Το τρίτο βασικό επιχειρήμα αναφέρεται στα πιθανά οφέλη που μπορεί να έχει η αυξημένη παρουσία των αντρών στην προσχολική εκπαίδευση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Sumsion, 2005· Wernersson, 2015). Όπως υποστηρίζεται, οι άντρες νηπιαγωγοί μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικό πρότυπο ανδρικού ρόλου, αντισταθμίζοντας την απουσία του πατέρα από το σπίτι (π.χ. στην περίπτωση των μονογονεϊκών οικογενειών ή όταν ο πατέρας εργάζεται και απουσιάζει πολλές ώρες). Συναφής είναι η θέση ότι οι άντρες νηπιαγωγοί θα ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των αγοριών που αναζητούν ένα ανδρικό πρότυπο στις γυναικοκρατούμενες προσχολικές τάξεις. Οι απόψεις αυτές, σύμφωνα με την κριτική που εκφράζεται, στηρίζονται σε απλουστευτικές προσεγγίσεις αναφορικά με την κατασκευή του φύλου και ενισχύουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τα δύο φύλα και τις αποδιδόμενες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Carrington, Tymms, & Merrell, 2008· Warin, 2014).

Στον αντίποδα των προηγούμενων επιχειρημάτων κινούνται μια σειρά αναλύσεις που υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη εκπροσώπηση των αντρών στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στον έμφυλο μετασχηματισμό (Brownhill, Warin, & Wernersson, 2015· Murray, 1996). Η αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων θεωρείται ότι θα βοηθήσει στη διαφοροποίηση των κοινωνικών παραδοχών που θέλουν τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών μικρής ηλικίας προνόμιο των γυναικών (Goodman, 1987), στην παροχή εναλλακτικών, μη παραδοσιακών μορφών ανδρισμού (Elliott, 2007· Ottaviano & Persico, 2019) και στη διεύρυνση των επιλογών των παιδιών, αλλά και στη συνεργασία αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών για την αμφισβήτηση των στερεοτυπικών ως προς το φύλο αντιλήψεων (Kenway, 1995). Τα πιθανά αυτά αποτελέσματα και οφέλη, υποστηρίζουν οι MacNaughton και Newman (2001), προϋποθέτουν ότι οι άντρες που εισέρχονται στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού μπορούν να αποδομήσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα δύο φύλα και να αναπτύξουν κριτική στάση στις στερεότυπες έμφυλες εκδοχές (Hedlin & Åberg, 2013), ώστε τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν σε αξίες, στάσεις και προσανατολισμούς που δεν αναπαράγουν την υπάρχουσα ανισότητα και ασυμμετρία μεταξύ των δύο φύλων (Κογκίδου, 2016).

Η παρουσίαση των επιχειρημάτων που αναφέρθηκαν αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και συνθετότητα του ζητήματος των αντρών στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο το ερευνητικό ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ολοένα αυξανόμενο και ένας αξιοσημείωτος αριθμός ερευνών καταγράφει τα διλήμματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι άντρες που επιλέγουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού (Cooney & Bitter, 2001· Peeters, 2007· Rentzou, 2011· Rentzou, 2013· Rentzou & Ziganitidou, 2014· Sakellariou & Rentzou, 2010· Stroud, Smith, Ealy, & Hurst, 2000· Sumsion, 2005). Εντούτοις, η έρευνα σχετικά με το πώς οι άντρες που φοιτούν σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης διαπραγματεύονται τη «διαφορετικότητα» τους (Sumsion, 2000a) είναι σχετικά περιορισμένη (Erden, Ozgun, & Ciftci, 2011· Hedlin & Åberg, 2013· Heikkilä & Hellman, 2017· Jones, 2007· Sakellariou & Rentzou, 2007· Stroud, Smith, & Hurst, 2000· Sumsion, 2000a).

Στη χώρα μας, παρά τη διεθνή συζήτηση σχετικά με την έλλειψη των αντρών εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση και τις πολιτικές που λαμβάνονται σε άλλες χώρες για την προσέλκυσή τους, το ζήτημα αυτό δεν φαίνεται να χαρακτηρίζεται ως πρόβλημα και ως εκ τούτου δεν καταγράφονται πρωτοβουλίες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής προς την άρση αυτής της έμφυλης ασυμμετρίας (Rentzou & Ziganitidou, 2009). Η περιορισμένη αντιπροσώπευση των ανδρών στο επάγγελμα του νηπιαγωγού θεωρείται ότι είναι «φυσιολογική» και ότι δεν δημιουργεί προβλήματα στην παροχή αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών, στην εξασφάλιση ίσων εργασιακών ευκαιριών για το προσωπικό και στη διασφάλιση μη – στερεοτυπικών μαθησιακών περιβαλλόντων για τα παιδιά (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2010). Η ευρέως διαδεδομένη άποψη σε άλλες χώρες ότι η συμμετοχή αντρών εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποδομήσει τα έμφυλα στερεότυπα και να προωθήσει την έμφυλη διαφορετικότητα σπάνια αποτελεί ζήτημα προς συζήτηση. Η επισκόπηση της ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει την έλλειψη ικανών ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη συμμετοχή των αντρών εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, αν και καταγράφεται ένα ολοένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον (Rentzou & Ziganitidou, 2009· Rentzou, 2011·

Rentzou, 2013· Sakellariou & Rentzou, 2007· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2010· Tsigra, 2010· Χουντάλας, 2018). Στις εμπειρικές αυτές έρευνες, αναδεικνύονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας για τον ρόλο των φύλων και καταδεικνύεται πως παρά το γεγονός ότι οι άντρες σήμερα συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στην αγωγή των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται να γίνεται δύσκολα αποδεκτό ότι μπορούν να απασχολούνται και ως εργατικό δυναμικό στο πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2010). Το χαμηλό ποσοστό των αντρών που εργάζονται στο πεδίο αυτό στη χώρα μας και κατ' επέκταση η μειοψηφική θέση στην οποία βρίσκονται, όπως και ο χαμηλός μισθός και το χαμηλό κύρος του επαγγέλματος θεωρούνται ως οι κυριότεροι λόγοι, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών αυτών, για τα οποία οι άντρες δεν επιλέγουν να εργαστούν σε προσχολικές τάξεις ή επιλέγουν να μην παραμείνουν σε αυτές και να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας.

Αναγνωρίζοντας από τη μια τη σπουδαιότητα του θέματος και από την άλλη την περιορισμένη έρευνα για το ζήτημα των αντρών και μελλοντικών νηπιαγωγών στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, η παρούσα εργασία έχει στόχο να μελετήσει πώς οι άντρες φοιτητές ενός παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών στη χώρα μας διαμορφώνουν την αντρική και επαγγελματική τους ταυτότητα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από γυναίκες και πώς διαπραγματεύονται τη «διαφορετικότητά» τους. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι άντρες που αποφασίζουν να γίνουν νηπιαγωγοί, διαπραγματεύονται την αντρική τους ταυτότητα και αντιμετωπίζουν τις προσκλήσεις όσον αφορά τις σπουδές και το επαγγελματικό τους μέλλον μπορεί να συνεισφέρει στην ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης καθώς και στην κατανόηση των λόγων για τους οποίους εξακολουθεί μέχρι σήμερα να είναι περιορισμένος ο αριθμός των αντρών που φοιτούν σε παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Θεωρητική αφετηρία της συγκεκριμένης εργασίας συνιστά η παραδοχή ότι ο ανδρισμός και η θηλυκότητα δεν αποτελούν δεδομένες ταυτότητες, αλλά μεταβάλλονται και τροποποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο και τον χρόνο και σύμφωνα με τον τρόπο που τα υποκείμενα οικειοποιούνται τα έμφυλα χαρακτηριστικά ή με τον τρόπο που αυτά είναι ενσωματωμένα σε ένα θεσμοθετημένο σύστημα (Cameron, 2006). Σε αντίθεση με το βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο είναι μια κοινωνική-πολιτισμική και ιστορικο-πολιτική διαδικασία ταυτότητας η οποία δεν επιδρά με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα υποκείμενα, δεν αποτελεί μια δεδομένη αυστηρά οριοθετημένη ταυτότητα που αποδίδεται στο υποκείμενο και με αυτήν την έννοια μπορεί να ανασυντίθεται, να αμφισβητείται και να αναδομείται (Κογκίδου, 2012).

Σύμφωνα με την Connell (2005), ο ηγεμονικός ανδρισμός γίνεται κατανοητός ως μια επίκτητη ιδιότητα μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια, η οποία παράγεται, αναπαράγεται και δομείται μέσω σχέσεων εξουσίας και περιλαμβάνει τους ισχύοντες τρόπους να είναι κανείς άντρας. Εξαιτίας της ενεργού δράσης των ίδιων των υποκειμένων κατά την έμφυλη ταυτοτική διαδικασία, αλλά και άλλων κοινωνικών χαρακτηριστικών (π.χ. η φυλή, το θρήσκευμα, η εθνότητα, η κοινωνική τάξη και άλλα), που αλληλοδιαπλέκονται με το φύλο και καθορίζουν την ταυτότητά μας, ο ανδρισμός και η θηλυκότητα περιλαμβάνουν μια ποικιλία μορφών και εκφράσεων. Η αντίληψη μιας διττής δομής που περιλαμβάνει μία μορφή ανδρισμού και μία μορφή θηλυκότητας

θεωρείται απαρχαιωμένη στο πλαίσιο μιας μεταδομιστικής προσέγγισης του φύλου, στο πλαίσιο της οποίας αναγνωρίζεται η ποικιλομορφία του ανδρισμού ή της θηλυκότητας, και ως εκ τούτου είναι πιο σωστό να αποδίδονται στον πληθυντικό (Heikkilä & Hellman, 2017· Κογκίδου, 2012).

Η έννοια των πολλαπλών ταυτοτήτων αναδεικνύει καλύτερα την κοινωνικοπολιτισμική κατασκευή και έκφραση του ανδρισμού και της θηλυκότητας, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει και τις διαφορές στο εσωτερικό κάθε φύλου: δεν είναι όλοι οι άντρες ίδιοι ούτε όλες οι γυναίκες. Δεν μπορούμε, επομένως, να μιλάμε για τον αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα σαν κάτι που όλοι οι άντρες και όλες οι γυναίκες σε όλες τις κοινωνίες, στο παρόν και στο παρελθόν, μοιράζονταν και μοιράζονται από κοινού (Κογκίδου, 2012). Στην αποδοχή της πολλαπλότητας και πολυμορφίας του ανδρισμού και της θηλυκότητας εντοπίζεται και η ελευθερία των υποκειμένων να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε πολλαπλές υποκειμενικότητες.

Τα υποκείμενα λειτουργούν σε μία ποικιλία πλαισίων (οικογένεια, εργασία κ.λπ.) και επομένως διαμορφώνουν διαφορετικές ταυτότητες (Φρυδάκη, 2015). Οι ταυτότητες δεν αναπτύσσονται (μόνο) μέσα από την άκριτη απορρόφηση των κυρίαρχων λόγων, αλλά γίνονται και αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Τα υποκείμενα είναι φορείς πολλαπλών ταυτίσεων και ταυτοτήτων, ορισμένες από τις οποίες μπορεί να συγκρούονται δημιουργώντας ένα πεδίο αντιφάσεων και αδιεξόδων για το άτομο.

Οι άντρες νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν το δύσκολο έργο της διαπραγμάτευσης του αυτοπροσδιορισμού τους και της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όπως προσδοκίων και απαιτήσεων ενός εργασιακού περιβάλλοντος το οποίο θεωρείται κατεξοχήν «γυναικείο». Οι παραδοσιακές αντιλήψεις θέλουν τις προσχολικές δομές ως επέκταση του σπιτιού και τους επαγγελματίες να διαθέτουν μια “φυσική” τάση για φροντίδα σύμφωνα με το πρότυπο της μητέρας. Για να επιδείξει αυτά τα χαρακτηριστικά ο άντρας νηπιαγωγός θα πρέπει να αποδομήσει τα κοινωνικά στερεότυπα που χαρακτηρίζουν τον «αληθινό» άντρα. Αντιμετωπίζει, επομένως, την πρόκληση να ισορροπήσει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον ανδρισμό με αυτά που συνδέονται με την φροντίδα των μικρών παιδιών (Sumsion, 2000b). Η πρόκληση είναι, όπως υποστηρίζουν οι Heikkilä και Hellman (2017), «να θεωρείται διαφορετικός αλλά να θέλει να κάνει όσα κάνουν και οι άλλοι» (σ. 1217), να του επιτρέπεται να είναι διαφορετικός, ενώ παράλληλα να αναζητά τρόπους να οργανώνει τη δουλειά του ώστε να είναι ίδια με των άλλων γυναικών συναδέλφων του.

Στο πλαίσιο της συλλογιστικής που προηγήθηκε, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών για την επαγγελματική τους ταυτότητα με άξονα το φύλο; β) Πώς διαπραγματεύονται τις ανδρικές τους ταυτότητες σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από γυναίκες; γ) Σε ποιο βαθμό αποδέχονται, αμφισβητούν ή αναδομούν τα έμφυλα στερεότυπα και δ) Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με την προσέλκυση περισσότερων αντρών στην προσχολική εκπαίδευση;

Το πλαίσιο της έρευνας: Επιλογή δείγματος και μεθοδολογία

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τον συνδυασμό δύο ερευνητικών τεχνικών: τη σκόπιμη δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες επιλέγονται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να διαθέτουν, σε

συνδυασμό με την ομοιογενή δειγματοληψία υπό την έννοια της έρευνας μιας συγκεκριμένης υποκατηγορίας με κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Φρυδάκη, 2015). Καθώς ο στόχος της έρευνας ήταν να διαθέτουν οι συμμετέχοντες θεωρητική και πρακτική εμπειρία, το δείγμα επιλέχθηκε ανάμεσα σε εκείνους τους φοιτητές που διανύουν το τέταρτο έτος των σπουδών τους και έχουν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση. Αυτός είναι και ο λόγος που δικαιολογεί τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς σε ένα σύνολο 235 φοιτητών και φοιτητριών του τέταρτου έτους που ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική πρακτική τους άσκηση κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2017-18, μόνο πέντε (5) ήταν άντρες. Το δείγμα, αν και μικρό, είναι χαρακτηριστικό των ερευνών που αφορούν το πεδίο της συγκρότησης των υποκειμενικότητων των αντρών εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση, δεδομένου ότι είναι συχνά δύσκολο να εντοπιστούν και να λάβουν μέρος περισσότεροι συμμετέχοντες, εν μέρει επειδή στον προσχολικό τομέα αποτελούν μειοψηφία (Warin, 2015).

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας είναι ποιοτική. Ως κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2018, μετά την ολοκλήρωση της συμμετοχής των φοιτητών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 35 έως 90 λεπτά και ολοκληρώνονταν σε μία συνάντηση. Οι συνεντεύξεις θεωρούνται ιδιαίτερα ενδεδειγμένο μέσο συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα, ειδικά όταν πρόκειται για τη διερεύνηση του νοήματος που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στα κοινωνικά φαινόμενα και στις ατομικές τους εμπειρίες (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Φρυδάκη, 2015). Επιπρόσθετα, η χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού μέσου διευκόλυνε τον στοχασμό των φοιτητών σχετικά με τις απόψεις τους, καθώς τους προσέφερε ευκαιρίες να ανασυγκροτήσουν τις βιωμένες τους εμπειρίες και να αποσαφηνίσουν τα νοήματα που αποδίδουν σε αυτές (Φρυδάκη, 2015).

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης διαμορφώθηκε στη βάση της τήρησης τεχνικών διεξαγωγής της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων: ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τόπο γέννησης και διαμονής, προηγούμενες σπουδές, εργασία, οικογενειακή κατάσταση, ενώ οι άξονες της συνέντευξης αναφέρονταν στους λόγους που επέλεξαν να σπουδάσουν νηπιαγωγοί, στη στάση της οικογένειάς τους, των φίλων τους και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους απέναντι στην επιλογή τους, στις εμπειρίες από τις σπουδές τους, στις απόψεις τους για το επάγγελμα, στον ρόλο τους ως άντρα νηπιαγωγού, στις σχέσεις τους με τις γυναίκες συναδέλφους, στο πώς αντιμετωπίστηκε το φύλο τους από τα παιδιά, τις νηπιαγωγούς και τους γονείς κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και τέλος, στις απόψεις τους σχετικά με την αύξηση του αριθμού των αντρών νηπιαγωγών καθώς και στα σχέδιά τους για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν ώστε να αναλυθούν ως γραπτό κείμενο (Φρυδάκη, 2015). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Bryman, 2017· Τσιώλης, 2018). Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος τα οποία συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Τα περιεχόμενα των μεταγραφών διαβάστηκαν αρκετές φορές και διασπάστηκαν σε διακριτά μέρη. Στη συνέχεια, τα διακριτά μέρη μελετήθηκαν

με στόχο την αναζήτηση «θεμάτων». Για την αναζήτηση των θεμάτων ακολουθήσαμε τις κατευθύνσεις των Ryan και Bregard (2003) εντοπίζοντας «επαναλήψεις» (π.χ. ζητήματα που επαναλαμβάνονται στον λόγο των φοιτητών), «ομοιότητες» και «διαφορές» (π.χ. σύγκριση των απαντήσεων των φοιτητών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα). Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνεται η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Θέματα
Επιλογή σπουδών	Συνειδητή	Αγάπη για το επάγγελμα, επιρροή από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, θετικές αλληλεπιδράσεις με παιδιά
	Τυχαία	Εξεταστικό σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ
Η στάση των άλλων για την επιλογή των σπουδών και η διαχείρισή της	Η στάση της οικογένειας	Θετική στάση οικογένειας, θετική στάση μητέρας, επιφυλακτικότητα πατέρα
	Η στάση των φίλων	Αρνητική στάση
	Η στάση του ευρύτερου περιβάλλοντος	Επιφυλακτικότητα, αμηχανία
	Η διαχείριση των στάσεων των άλλων	Παθητική στάση, δυναμική αντιμετώπιση
Οι αλληλεπιδράσεις με συμφοιτήτριες και διδακτικό προσωπικό κατά τη διάρκεια των σπουδών	Θετική στάση των άλλων	Ορατότητα, εύνοια, αποδοχή
	Αρνητική στάση των άλλων	Ορατότητα, αμηχανία, αποστασιοποίηση
	Διαχείριση των στάσεων των άλλων	Επένδυση στις σπουδές, ομόφυλες συναναστροφές, έμφαση στην αρρενωπότητα
Ο ρόλος του άντρα νηπιαγωγού	Πρότυπα ρόλων	Εκπαιδευτικός, γονέας (μητέρα, πατέρα), πολυδιάστατος ρόλος
	Σύγκριση με γυναίκες νηπιαγωγούς: Κοινά χαρακτηριστικά	Ιδιότητα εκπαιδευτικού
	Σύγκριση με γυναίκες νηπιαγωγούς: Διαφορές	Κύρος, αυστηρότητα, δυναμισμός, λιγότερη υπομονή, ικανότητες στα Μαθηματικά, συγκρατημένη σωματική επαφή
Οι αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά	Στάση των παιδιών	Ενθουσιασμός, αμηχανία, έκπληξη
	Διαχείριση των έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών	Αποδοχή στερεοτύπων, αμφισβήτηση στερεοτύπων
Οι αλληλεπιδράσεις με τις νηπιαγωγούς και τους γονείς των παιδιών	Θετική στάση	
	Αρνητική στάση	Αμηχανία, στερεοτυποποίηση, αμηχανία, διάκριση
Προσέλκυση περισσότερων αντρών στην προσχολική εκπαίδευση	Πλεονεκτήματα	Υποκατάστατο πατέρα, εκπροσώπηση αντρικού φύλου, διαχείριση κρίσεων, υποστήριξη γυναικών νηπιαγωγών, αμφισβήτηση στερεοτύπων
	Μειονεκτήματα	Αδιοριστία, χαμηλές αμοιβές, χαμηλό κοινωνικό status του

		επαγγέλματος, κοινωνικά στερεότυπα
Προθέσεις σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον	Εργασία ως νηπιαγωγός	Διορισμός στον δημόσιο τομέα, διεύθυνση νηπιαγωγείου, ιδιωτική εκπαίδευση, εξωτερικό
	Επιλογή άλλου κλάδου ή άλλου επαγγέλματος	Ειδικός παιδαγωγός, δάσκαλος, δημοσιογράφος

Πίνακας 1

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας δομείται σε ενότητες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων των φοιτητών. Στην παρουσίαση και όπου κρίνεται απαραίτητο χρησιμοποιούνται αποσπάσματα από τον λόγο των φοιτητών προκειμένου να αναδειχθούν τα νοήματα που αποδίδουν στις εμπειρίες τους ως αντρών και μελλοντικών νηπιαγωγών. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

Η επιλογή των σπουδών

Σπουδές από «σπόντα»

Οι τέσσερις από τους πέντε φοιτητές επέλεξαν τις σπουδές τους «από σπόντα», όπως λέει χαρακτηριστικά ένας από αυτούς και όπως πιστεύει ότι συνέβη με «τα περισσότερα αγόρια που καταλήγουν σε αυτό το τμήμα». Για τους τρεις από τους συμμετέχοντες η πρώτη τους επιλογή ήταν να ακολουθήσουν σπουδές δημοσιογραφίας ή ιστορίας και η δεύτερη να φοιτήσουν σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο οι χαμηλές επιδόσεις τους στις πανελλαδικές εξετάσεις σε συνάρτηση με άλλους λόγους (π.χ. να παραμείνουν στον τόπο τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή να μην συμμετέχουν για δεύτερη φορά στις πανελλαδικές εξετάσεις στοχεύοντας σε καλύτερες επιδόσεις) τους οδήγησαν στην επιλογή ενός πανεπιστημιακού τμήματος που δεν αποτελούσε την πρώτη τους επιλογή. Η είσοδός τους, επομένως, σε ένα παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης δεν ήταν αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής αλλά μιας απόφασης που προέκυψε τυχαία και συμπτωματικά από το ισχύον εισαγωγικό σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων. Όπως αναφέρουν δύο από τους φοιτητές:

Οι βάσεις ...το επέλεξαν, όχι εγώ. (Λευτέρης).

Κοιτάζτε, εγώ, για να είμαι ειλικρινής, ας πούμε, δεν ήταν μέσα στις επιλογές τις πρώτες, το να γίνω νηπιαγωγός [...] αλλά... εντάξει... μετά είχα σκεφτεί και τις άλλες λύσεις που υπήρχαν, ε, και προτίμησα να ασχοληθώ με αυτό, γιατί γενικά μου άρεσαν τα παιδαγωγικά -βέβαια κυρίως το δημοτικής εκπαίδευσης με ενδιαφέρει- αλλά δεν έπιανα, ας πούμε τα μόρια. (Άρης).

Ο Παναγιώτης, ένας φοιτητής 23 χρονών, μεγαλύτερος σε ηλικία από τους υπολοίπους, επέλεξε να σπουδάσει νηπιαγωγός, αφού είχε παρακολουθήσει για ένα έτος οικονομικά, θεωρώντας ότι θα ήταν «πιο εύκολο» να αποκτήσει ένα πτυχίο ΑΕΙ

ώστε να εξασφαλίσει τα απαραίτητα προσόντα για να γίνει πυροσβέστης. Η επιλογή, επομένως, του συγκεκριμένου φοιτητή για σπουδές μη συμβατές με το φύλο του φαίνεται να λειτουργεί ως μέσο για τη μελλοντική κινητικότητα του προς ένα άλλο ανδροκρατούμενο επάγγελμα.

Σπουδές «πρώτης επιλογής»

Μόνο ένας από τους πέντε φοιτητές δηλώνει ότι οι σπουδές του σε ένα παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης ήταν συνειδητά η πρώτη του επιλογή. Οι θετικές αλληλεπιδράσεις που είχε με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια προηγούμενης εργασίας του σε αθλητικούς χώρους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που, όπως σημειώνει, συνάντησε κατά τη διάρκεια της σχολικής του πορείας και αποτέλεσαν «πρότυπα» και «πηγές έμπνευσης» ήταν καθοριστικοί παράγοντες για να σπουδάσει νηπιαγωγός:

Καταρχάς υπήρχε μια ιδιαίτερη σχέση με τα παιδιά που ήταν κάπως ανεξήγητη [...] κάτι που μου έβγαине [...]. Κάθε φορά που θα συναντιόμουν με παιδιά αποχτιόταν αμέσως μια οικειότητα ...δεν ξέρω...είναι αυτό που λέμε ότι ένοιωθα άνετα ...ότι τα κέρδιζα [...] και μου άρεσε και ο εαυτός μου σε αυτή τη διαδικασία, το να απασχολεί και να είναι με παιδιά και λέω «αυτό θέλω να κάνω» [...] Είδα ότι μου ταιριάζει καλύτερα το νηπιαγωγών ότι με βάση τον χαρακτήρα, την προσωπικότητα ένοιωθα ότι μπορώ να νοιώσω, να αποδώσω καλύτερα στο νηπιαγωγών. Έπιανα και το δημοτική, απλά έβαλα το νηπιαγωγών πρώτη επιλογή. ..(Κωνσταντίνος).

Το κίνητρο για την επιλογή των συγκεκριμένων σπουδών, αναφέρει ο Κωνσταντίνος σε άλλο σημείο της συνέντευξης, ήταν η επιθυμία του να διδάξει σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η προτίμησή του για το ευέλικτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Όπως επισημαίνουν κι άλλες έρευνες, η αγάπη και η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με παιδιά προσχολικής ή σχολικής ηλικίας καθώς και η επιρροή ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως πρότυπο ρόλου ή ως μέντορα επιδρούν καταλυτικά στην επιλογή των αντρών να ακολουθήσουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού (Erden et al., 2011· Peeters, 2007· Pirard, Schoenmaeckers, & Camus, 2015· Rentzou & Zigantidou, 2009· Stroud et al., 2000).

Σπουδές νηπιαγωγού και οι άλλοι

Αν και η ερευνητική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι πολλές φορές το οικογενειακό περιβάλλον είναι αρνητικό στην επιλογή των αντρών να ακολουθήσουν σπουδές που οδηγούν στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού (Erden et al., 2011· Heikkilä & Hellman, 2017· Pirard et al., 2015· Rentzou & Zigantidou, 2009) στην έρευνά μας όλοι οι συμμετέχοντες φοιτητές είχαν τη σχετική υποστήριξη της οικογένειάς τους, η οποία σεβάστηκε την απόφασή τους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι γυναίκες (του περιβάλλοντος) είναι συνήθως πιο ενθαρρυντικές ως προς τέτοιες αποφάσεις (Heikkilä & Hellman, 2017), όπως διαφαίνεται στην περίπτωση του Αντώνη:

Χάρηκαν όλοι...για να πω την αλήθεια [...]Εντάξει...νομίζω ότι ο μπαμπάς μου είναι και λίγο πιο σκληρός σε αυτά, δηλαδή δεν θα το δείξει τόσο, ακόμη και να χαρεί πάρα πολύ, θα είναι λίγο πιο συγκρατημένος ... Αυτή που έχει ενθουσιαστεί πάρα πολύ είναι η μητέρα μου [...]. Με έχει βάλει ήδη σε τάξη να κάνω μάθημα... με έχει ήδη διορίσει [γέλια]...θέλει να μου χτίσει νηπιαγωγείο...(Αντώνης)

Ωστόσο, στην περίπτωση του Κωνσταντίνου, του οποίου οι γονείς ζουν σε χωριό και όπως δηλώνει «δεν ξέρουν τι γίνεται στον χώρο της εκπαίδευσης», ενώ στην αρχή ήταν περήφανοι και ικανοποιημένοι γιατί θεωρούσαν ότι το παιδί τους θα σπούδαζε δάσκαλος, όταν συνειδητοποιήσαν ότι θα σπούδαζε νηπιαγωγός «κάπως τους ξένισε», «δεν ήταν αυτό που περίμεναν», γιατί αυτό, όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνος, «εισέπρατταν κι από τον κόσμο»:

Η οικογένεια μου δεν είχε συνειδητοποιήσει τι κάνω ...δεν ξέρουν τι γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης... Δάσκαλος, δάσκαλος, άκουγαν το παιδαγωγικό και έλεγαν το παιδί μας, δάσκαλος και το δάσκαλος δεν τους ξένιζε... Είναι κάτι πολύ καλό, ειδικά στο χωριό που ζούμε εμείς... Πώς το λένε; Ο γιατρός, ο δήμαρχος, ο παπάς κι ο δάσκαλος... Κάπως έτσι έχει επικρατήσει και υπήρχε ένα αίσθημα περηφάνιας και ευχαρίστησης [...], αλλά με τον καιρό, όσο περνούσαν οι μήνες και συνειδητοποιούσαν ότι δεν είναι το παιδί τους δάσκαλος και το παιδί τους είναι νηπιαγωγός και ότι έχει μικρότερες ηλικίες παιδιών και ότι δουλεύει διαφορετικά και λοιπά και λοιπά ... κάπως τους ξένισε... Δεν ήταν ακριβώς αυτό που περίμεναν, γιατί εισέπρατταν κι από τον κόσμο: «Τι, νηπιαγωγός; Το παιδί σου νηπιαγωγός;», το άκουγαν και έλεγαν μήπως είναι και κάτι κακό ... (Κωνσταντίνος).

Το «κακό» ήταν, όπως εξηγεί ο Κωνσταντίνος, ότι το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού προορίζεται για γυναίκες, συνδέεται με τη φύλαξη, το babysitting και τις μικρές ηλικίες στις οποίες «δεν έχει θέση ο άντρας», σε αντίθεση με το επάγγελμα του δασκάλου που απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και δικαιολογεί τη θέση των αντρών. Η διδασκαλία σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, όπως αναδεικνύουν κι άλλες έρευνες (Heikkilä & Hellman, 2017), θεωρείται κοινωνικά πιο αποδεκτή για τους άντρες. Από τα όσα αναφέρει ο συγκεκριμένος φοιτητής φαίνεται πώς η επιλογή ενός μη παραδοσιακού επαγγέλματος ως προς το φύλο δεν επηρεάζει αρνητικά μόνο τον ίδιο αλλά και την οικογένειά του, ειδικά όταν πρόκειται για ένα επαρχιακό περιβάλλον, όπου η κοινωνική κριτική είναι πιο έντονη.

Ωστόσο, οι επιφυλάξεις της οικογένειας και του ευρύτερου περιβάλλοντος μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να ενισχύσουν, αντί να αποδυναμώσουν, την επιλογή των αντρών να ακολουθήσουν μη συμβατές σπουδές με το φύλο τους καθώς αναγκάζονται να την αιτιολογήσουν (Pirard et al., 2015), όπως συνέβη στην περίπτωση του Κωνσταντίνου:

Εντάξει ήταν λίγο δύσκολο να το διαχειριστείς αφού βλέπεις ότι όλο το περιβάλλον σου δεν αποδεχόταν μια επιλογή σου, αλλά ήταν τόσο δυνατή επιλογή που δεν υπήρχε λόγος να νοιώσω άσχημα για το τι λένε οι γύρω μου και προσπάθησα, ας πούμε, με τεκμήρια να τους εξηγήσω γιατί αυτή η επιλογή, ότι δεν έχει κάτι κακό, αλλά ούτε η ψυχολογία μου χάλασε και συνέχισα δυναμικά και όλα καλά... (Κωνσταντίνος).

Με βάση τις εμπειρίες που καταθέτουν οι συμμετέχοντες φοιτητές, πιο επιφυλακτικοί από όλους στην επιλογή τους να ακολουθήσουν σπουδές στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να ήταν οι φίλοι:

Η πρώτη τους κουβέντα ήταν ότι χαραμίζεσαι ... (Αντώνης)

νομίζω ότι ακόμη και οι φίλοι μου, αυτό το πράγμα «γιατί δεν έπιανες το δημοτικής και πήγες στο νηπιαγωγών;» και εγώ τους έλεγα: «Ναι, το έπιανα, αλλά έβαλα πρώτη επιλογή το νηπιαγωγών». «Πρώτη επιλογή το νηπιαγωγών; Εντάξει, τι να σου πούμε ...άντε να το δεχθούμε επειδή είσαι εσύ, αφού το θες ok...». Αυτό το κόμπιασμα... (Κωνσταντίνος).

...με πείραζαν, ότι θα πας σε μια σχολή που είναι κυρίως γυναίκες και πώς θα ταιριάζεις εσύ εκεί κ.λπ. Αλλά μετά, αφού άκουσαν και τη δική μου άποψη, το δέχτηκαν...(Αρης).

Οι αρχικές αρνητικές αντιδράσεις των φίλων απέναντι στην προοπτική σπουδών που οδηγούν σε ένα γυναικείο επάγγελμα είναι ένα εύρημα που συνάδει με αυτά άλλων διεθνών ερευνών (Erden et al., 2013· Heikkilä & Hellman, 2017· Pirard et al., 2015). Μια πιθανή ερμηνεία τους μπορεί να αποτελεί η άγνοια που χαρακτηρίζει την ευρύτερη κοινωνία για το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού αλλά κυρίως οι στερεοτυπικές κοινωνικές αναπαραστάσεις που το συνοδεύουν.

Ο φοιτητής νηπιαγωγός

Η εμφανής παρουσία

Η παρουσία των αντρών νηπιαγωγών είναι ιδιαίτερα εμφανής καθώς αποτελούν μια μειοψηφική ομάδα και είναι δύσκολο να περάσουν απαρατήρητοι (Cameron, 2006). Ανάλογες συνθήκες επικρατούν και στην περίπτωση των φοιτητών που σπουδάζουν για να γίνουν νηπιαγωγοί. Η συνθήκη αυτή μπορεί να είναι εξαιρετικά «άβολη», όπως ήταν σχεδόν για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Ήταν «πολύ άβολο», «είχα χάσει τη γη κάτω από τα πόδια μου», «είχα πελαγώσει», «με είχε πάρει πολύ από κάτω», ήταν «μια εμπειρία πραγματικά που δεν την περνάς καθημερινά», «ήταν λίγο δύσκολα», «ήταν περίεργα», «σαν να είσαι κάποιος μετανάστης μέσα σε ομογενείς», ήταν μερικές από τις εκφράσεις που χρησιμοποιούν όλοι οι φοιτητές του δείγματός μας για να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένοιωθαν όταν έμπαιναν στο αμφιθέατρο που «έχει 300 γυναίκες ...κι είσαι μόνος σου».

Η αίσθηση αυτή μερικές φορές ήταν πιο έντονη, επισημαίνουν δύο φοιτητές στην έρευνα, όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό και συνήθως οι καθηγητές, σχολίαζαν την παρουσία τους ή εξέφραζαν την έκπληξή τους, με αποτέλεσμα να γίνονται στόχος. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Κωνσταντίνος, «μιλούσε ο καθηγητής για σένα και γυρνούσε όλο το τμήμα για να σε δει» με αποτέλεσμα «να κομπλάρω εκείνη τη στιγμή και να νοιώθω άσχημα». Ωστόσο το να είσαι «στόχος» μπορεί να έχει και ορισμένα οφέλη, όπως για παράδειγμα να κερδίζεις την εύνοια των καθηγητών στην περίπτωση του Κωνσταντίνου ή να προσελκύεις την προσοχή των συμφοιτητριών στην περίπτωση του Παναγιώτη:

...άντρας νηπιαγωγός ...να τον βοηθήσουμε ... έρχεται και στα μαθήματα..., έλεγαν οι άντρες καθηγητές, γιατί κατάφερε σαν άντρας να είναι εδώ πέρα και να είναι φοιτητής σε αυτό το τμήμα και αξίζει μια βοήθεια ...δεν ξέρω γιατί το έβλεπαν έτσι (Κωνσταντίνος).

...έπαιρνα το αστικό και με φώναζαν 'Παναγιώτη, Παναγιώτη, Παναγιώτη'... εγώ δεν ήξερα κανέναν, καμιά κοπέλα, δεν μπορούσα να θυμηθώ... ονόματα ή ξέρω γω διάφορα...(Παναγιώτης).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα προνόμια του φύλου θέτουν για τους άντρες που επιλέγουν γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα εμπόδια, αλλά ταυτόχρονα παρέχουν και οφέλη (Cameron, 2006· Heikkilä & Hellman, 2017) και με αυτή την έννοια φαίνεται να λειτουργούν αντισταθμιστικά στις αρνητικές διακρίσεις και τα στερεότυπα που δέχονται από την κοινή γνώμη για την επιλογή τους να σπουδάσουν νηπιαγωγοί.

Αντιμέτωποι με τις συμφοιτήτριες

Οι περισσότεροι από τους φοιτητές αναφέρουν ότι κατά την έναρξη των σπουδών τους ένοιωσαν την επιφυλακτική και απόμακρη στάση των συμφοιτητριών τους, ακόμα και την περιθωριοποίησή τους. Όπως αφηγείται ο Κωνσταντίνος:

...κρατούσαν μια στάση λίγο απόμακρη [...]. Ας πούμε, προσπαθούσα εγώ κάπως να δικτυωθώ, να μιλήσω, να μην είμαι κλεισμένος στο καβούκι μου... ένοιωθα κι εγώ την ανάγκη μιας που είσαι... ξέρω εγώ, μειοψηφία κάτι πρέπει να κάνεις κι εσύ να δείξεις ότι είσαι κι εσύ δεκτικός, ότι δεν είσαι μόνος σου και κλεισμένος στον εαυτό σου [...] κι ας πούμε, έβλεπα ότι κάποιες απέφευγαν να μιλήσουν, απέφευγαν να κάτσουν δίπλα μου, απέφευγαν να με βοηθήσουν σε κάτι, να μου πουν μια πληροφορία κάτι... δεν ξέρω γιατί... ίσως γιατί πίστευαν ότι θα στιγματιστούν επειδή όλες οι υπόλοιπες θα συζητούν γι' αυτές... ότι πήγε και έκατσε με το αγόρι ή οτιδήποτε άλλο, δεν ξέρω... και ήταν λίγο δύσκολο... (Κωνσταντίνος).

Στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την κατάσταση, οι περισσότεροι προσέγγισαν άντρες φοιτητές από άλλα πανεπιστημιακά τμήματα, είτε, όπως ο Κωνσταντίνος, αποφάσισαν ότι έπρεπε να κάνουν κάτι «ηρωικό» για να γίνουν αποδεκτοί:

... το ηρωικό είναι ότι εδώ σαν φοιτητής είχα μια καλή πορεία και το εκτιμούσαν και έλεγαν άντρας φοιτητής και νηπιαγωγός... να είναι τόσο καλός και αξιόλογος και να κάνει τόσο καλές εργασίες και λοιπά και λοιπά και το έβγαλαν σιγά σιγά από πάνω τους αυτό... ότι είναι ένας άντρας που ήρθε να μας... που είναι απειλή... δηλαδή έκανα πολλά για να τους φύγει και σε θέμα κοινωνικοποίησης, τρόπων, συμπεριφορών, ευγένειας και λοιπά και λοιπά αλλά και σε θέματα πορείας εδώ μέσα... (Κωνσταντίνος).

Όπως αναφέρεται στην ερευνητική βιβλιογραφία, η αρχική απόρριψη των αντρών νηπιαγωγών αλλάζει εφόσον οι ίδιοι αποδείξουν πώς είναι ικανοί ανταποκριθούν στη μη στερεοτυπική επιλογή τους (Rentzou, 2010). Στην περίπτωση του Κωνσταντίνου, το έντονο ενδιαφέρον του για τις σπουδές, οι καλές του επιδόσεις, σε συνδυασμό με τις επικοινωνιακές του ικανότητες φαίνεται να ήταν τα βασικά στοιχεία που του εξασφάλισαν την αποδοχή των συναδέλφων του. Διαφορετική, ωστόσο, ήταν η εμπειρία και η στάση του Παναγιώτη απέναντι στις συμφοιτήτριες του, ο οποίος φαίνεται να αντιμετώπισε τις προκλήσεις αναδεικνύοντας τα «αρρενωπά» χαρακτηριστικά του. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

...παίζουν ρόλο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης πάρα πολύ-δηλαδή facebook, instagram και τέτοια... γιατί εγώ κάνω ας πούμε, έχω πολλά χόμπι γενικά, τα οποία απευθύνονται, πώς να το πω... απευθύνονται σε άντρες και καλά... ας πούμε κάνω motocross, κάνω eduro, κάνω αλεξίπτωτο πλαγιάς, ψαροντούφεκο, ...που σίγουρα δεν τα κάνουνε κι από άλλες σχολές που θεωρούνται ξέρω γω... είναι δύσκολα. Ας πούμε κι αυτά τα ανεβάζω... φωτογραφίες διάφορες και η συμπεριφορά είναι... από το θηλυκό γένος είναι... καταλαβαίνετε τι θέλω να πω, έτσι; (Παναγιώτης).

Η προβολή των αρρενωπών χαρακτηριστικών είναι, σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία (Lupton, 2006), μία από τις στρατηγικές που φαίνεται να χρησιμοποιούν οι άντρες σε γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις επιφυλάξεις του περιβάλλοντος σχετικά με την αντρική ταυτότητά τους.

Ο ρόλος του άντρα νηπιαγωγού

Εκπαιδευτικός, γονέας και όχι μόνο

Στο ερώτημα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως άντρα νηπιαγωγού, οι περισσότεροι φοιτητές αυτοπροσδιορίζονται ως εκπαιδευτικοί και ως γονείς, ενώ ένας από αυτούς εστιάζει στην πολύπλευρη διάστασή του. Η συνειδητοποίηση, η αξιολόγηση και η θεματοποίηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικών είναι εμφανείς σε διαφορετικά σημεία του λόγου τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο φοιτητές:

Ας πούμε πιστευα ότι... ο νηπιαγωγός παίζει... ότι είναι μόνο... έχει το ρόλο της νταντάς να το πω έτσι, babysitting με τα παιδιά κι όλα αυτά και... εγώ δεν ήμουν καλός σε αυτό. Είναι και το φύλο μου έτσι, το αντρικό, που πιστεύω δεν θα τα κατάφερνα σ' αυτό. Είχα αυτή την εικόνα στο μυαλό μου, αλλά προφανώς δεν είναι έτσι, είμαστε κι εμείς εκπαιδευτικοί. Δηλαδή δεν έχουμε μόνο το ρόλο της νταντάς. (Λευτέρης).

Είσαι εκπαιδευτικός, δεν είσαι ό, τι και ό, τι ... (Παναγιώτης).

Από τα δύο προηγούμενα σχόλια αντιλαμβανόμαστε ότι επιχειρώντας να διαχειριστούν το αρνητικό στερεότυπο που συνοδεύει παραδοσιακά το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού και τη σύνδεσή του με μια περιοριστική έννοια της φροντίδας μικρών παιδιών, εστιάζουν στον εκπαιδευτικό ρόλο που επιτελούν. Διαχωρίζουν το επάγγελμά τους από μια «γυναικεία δουλειά», όπως είναι το babysitting, και επιλέγουν την ιδιότητα του εκπαιδευτικού για να προσδιορίσουν τον ρόλο τους.

Μια διαφορετική άποψη έχουν δύο άλλοι φοιτητές, που θεωρούν ότι ο ρόλος του άντρα νηπιαγωγού μοιάζει με τον ρόλο του γονέα, χωρίς αυτό να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο:

...αυτό που είδα εγώ στην πρακτική [...] είναι εάν είναι κοπέλα, μια δεύτερη μητέρα κι αν [...] είναι αγόρι, ένας δεύτερος πατέρας... (Αντώνης).

Για τον Λευτέρη, ο ρόλος του άντρα νηπιαγωγού υποκαθιστά τον ρόλο του πατέρα: «...επειδή συνήθως, ακόμα και στο σπίτι όταν γυρίσουν τα παιδιά, μπορεί και να μη συναντήσουν τον πατέρα, να' ναι στη δουλειά...», αλλά και της μητέρας: «...γιατί τα μικρά παιδιά δεν θέλουν να αποκοπούν από τον δεσμό της μάνας». Το επιχείρημα σχετικά με την απουσία του πατέρα είναι σύνηθες στην ερευνητική βιβλιογραφία και συχνά εκφράζεται η άποψη ότι ο άντρας νηπιαγωγός μπορεί να αποτελέσει θετικό πρότυπο αντρικού ρόλου. Η αντίληψη αυτή, σύμφωνα με την Sumsion (2000a) στηρίζεται στη θεωρία των έμφυλων ρόλων εμμένοντας στη διχοτομία των χαρακτηριστικών των δύο φύλων και δικαιωνίζοντας το παραδοσιακό σχήμα της οικογένειας.

Τέλος, ένας άλλος φοιτητής φαίνεται να μη διαχωρίζει τον ρόλο του άντρα από αυτόν της γυναίκα νηπιαγωγού, αλλά να εστιάζει στην πολύπλευρη διάσταση του, η οποία και καθιστά το έργο είτε του άντρα είτε της γυναίκας νηπιαγωγού απαιτητικό:

πρέπει να είσαι τα πάντα μέσα σε μια τάξη...πρέπει να είσαι ψυχαγωγός, να είσαι γιατρός, πρέπει να είσαι δάσκαλος, πρέπει να είσαι [...] η παρέα του, ο φίλος του...τα πάντα...και να μείνουν και κάποια πράγματα που θα τους διδάξεις, για μένα... ο νηπιαγωγός είναι τα πάντα. (Αντώνης)

Ο ρόλος τους σε σχέση με τις γυναίκες νηπιαγωγούς

Όλοι οι φοιτητές του δείγματός μας, σε διάφορα σημεία του λόγου τους, δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών αναφορικά με τον ρόλο τους ως νηπιαγωγών και ότι ο άντρας νηπιαγωγός δεν έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που να τον διαφοροποιούν από τη γυναίκα νηπιαγωγό, καθώς και οι δύο είναι εκπαιδευτικοί, «δάσκαλοι» και «συνάδελφοι»:

...είμαστε στο ίδιο τσουβάλι με μια κοπέλα...δεν νομίζω ότι υπάρχει διαφορά... δάσκαλος ο ένας, δασκάλα κι η άλλη...συνάδελφοι... κι οι δύο μπορούν να διδάξουν. (Λευτέρης)

Ο δάσκαλος δεν νομίζω ότι είναι κοπέλα ή άντρας. (Άρης)

...δεν αισθάνομαι ότι υπάρχει κάτι φοβερά διαχωριστικό που να μπορεί να διαφοροποιήσει τον τρόπο που διδάσκει, που επικοινωνεί με τα παιδιά ένας άντρας και μια γυναίκα εκπαιδευτικός ... (Κωνσταντίνος)

Ωστόσο, όταν καλούνται να ανατρέξουν στην πρακτική τους άσκηση και να εντοπίσουν διαφορές με τις συμφοιτήτριές τους στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά και στις διδακτικές τους πρακτικές, οι 4 στους 5 αναφέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι μεν και οι δε. Οι άντρες νηπιαγωγοί, υποστηρίζουν, μπορούν να επιβάλλουν πιο αποτελεσματικά την πειθαρχία στη σχολική τάξη σε σύγκριση με τις γυναίκες νηπιαγωγούς. Οι φοιτητές περιγράφουν τους εαυτούς τους πιο αυστηρούς και πιο «κοφτούς» με τα παιδιά σε αντίθεση με τις γυναίκες που τα «αφήνουν πιο λάσκα». Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

... ίσως, ίσως ήμουν λίγο, λιγάκι πιο αυστηρός. Γιατί κάποια φορά όταν ήμασταν στην παρεούλα και διαβάζαμε ένα παραμύθι κι ένα παιδί ...εντάξει, [...] έλεγε κάποια άσχημα λόγια, πώς να το πω... βρισιές [...] ας πούμε το παιδί αυτό το πήγα στη γωνιά της [...] σκέψης [...] που είχαμε στο νηπιαγωγείο... να σκεφτεί λίγο την συμπεριφορά του. (Άρης)

Εγώ δεν έκανα κάτι το ιδιαίτερο, δηλαδή να φώναζα ή κάτι τέτοιο... Σίγουρα... είχα ανεβάσει τον τόνο της φωνής μου, ας πούμε, για κάποια ζημιά ή... κάτι που δεν ήταν σωστό, ανέβασα τον τόνο της φωνής μου και... αυτό[το παιδί] κόμπλαρε και άκουγε μόνο εμένα [...] γιατί μπορεί και να την κοίταγα λίγο πιο... έτσι νευρικά. Αυτό το πράγμα, δεν έκανα κάτι ιδιαίτερο. (Παναγιώτης)

...είδα ας πούμε ότι είχα περισσότερο δυναμισμό από τη ... συμφοιτήτρια μου σε κάποια πράγματα... πώς να το πω...δηλαδή, ότι κάποια στιγμή της είπα να φωνάξουμε και μου είπε δεν μπορώ να φωνάξω ... «ναι», της λέω «αλλά γίνεται χαμός τώρα, πρέπει κάπως ...να ...να θορυβηθούν»...(Αντώνης).

Γενικότερα οι άντρες νηπιαγωγοί είναι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες πιο δυναμικοί και ανθεκτικοί, έχουν περισσότερο κύρος μέσα στην τάξη, προκαλούν τον σεβασμό στα παιδιά, αλλά και «τα πάνε καλύτερα στα μαθηματικά» σε σχέση με τις γυναίκες :

γενικά ας πούμε, εμένα με έλεγαν «κύριε» συνέχεια, την κοπέλα την έλεγαν Μαρία, δηλαδή, στο 80% την έλεγαν Μαρία, εμένα πάντα κύριε, ποτέ ας πούμε έτσι. Υπήρχε μία... άλλη αντιμετώπιση, ας πούμε, πιο σοβαρή... από τα παιδιά...(Παναγιώτης).

...το πρώτο πράγμα που έχει ένας άντρας είναι ο δυναμισμός, δηλαδή το κύρος... όχι να τον βλέπουν σαν ηγέτη μέσα στην τάξη. Νομίζω δυο τρεις φορές εάν φωνάξει ή

πει κάτι, όπως το πει, τα παιδιά νομίζω ότι θα ακούσουν. Η γυναίκα είναι πιο ευαίσθητη ... μπορεί να την πάρουν και τα κλάματα εάν πιεστεί πολύ... (Αντώνης)

ίσως ...εγώ είδα ότι τα πήγα λίγο καλύτερα σε κάποια ...σαν μαθηματικά που κάναμε ...ας πούμε να δείξουμε κάτι ...ίσως εκεί εγώ είχα λίγο καλύτερη επικοινωνία. (Άρης)

Αντίθετα, οι γυναίκες περιγράφονται ως πιο επικοινωνιακές με τα παιδιά, θεωρείται ότι έχουν περισσότερη υπομονή, είναι πιο ευαίσθητες και έχουν πιο αναπτυγμένο ένστικτο σε σχέση με τους άντρες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Αντώνης:

...είναι πιο εύκολη η επικοινωνία με την κοπέλα [...] επίσης οι κοπέλες έχουν νομίζω περισσότερη υπομονή από έναν άντρα και γι' αυτό είναι η επικοινωνία καλύτερη ...] δηλαδή εγώ ...υπήρξαν στιγμές που φώναξα μέσα στην τάξη...αυτό βέβαια είδα ότι δεν βοήθησε καθόλου ...γιατί εξαγριώθηκαν τα παιδιά κι άλλο ...κι έβλεπα ας πούμε ότι με τη συμφοιτήριά μου υπήρχε μια πολύ μεγάλη διαφορά γιατί είχε φοβερή υπομονή ...έτσι είναι οι κοπέλες...έχουν την υπομονή, έχουν αυτό το ένστικτο, έχουν αυτή την επικοινωνία που είναι καλύτερη. Και σε αυτόν τον τομέα νομίζω υπάρχει διαφορά....σε όλα τα άλλα στο πώς θα διδάξεις, τι θα πεις, τι... δεν νομίζω ότι υπάρχει διαφορά... (Αντώνης).

Οι αντιλήψεις αυτές συνάδουν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στον ελληνικό χώρο (Tsigra, 2010,) στις οποίες καταδεικνύεται ότι η παρουσία των αντρών στην τάξη θεωρείται ότι συμβάλλει στην επιβολή της πειθαρχίας και στη μείωση της συχνότητας προβλημάτων συμπεριφοράς. Από τις αφηγήσεις των φοιτητών αντιλαμβανόμαστε ότι παρά τη μη στερεοτυπική επιλογή τους ως προς τις σπουδές τους, αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις όσον αφορά την αντρική τους ταυτότητα ενισχύοντας τις διχοτομίες μεταξύ αρρενωπότητας και θηλυκότητας: οι άντρες επιβάλλουν πειθαρχία, προκαλούν τον σεβασμό, είναι καλύτεροι στα Μαθηματικά, είναι αυστηροί και δυναμικοί, ενώ οι γυναίκες είναι επικοινωνιακές, υπομονετικές και έχουν ένστικτο.

Τέλος, μία άλλη βασική διαφορά που επισημαίνεται από έναν φοιτητή είναι ότι οι γυναίκες μπορούν σχεδόν «εκ φύσεως» να έχουν σωματική επαφή με τα παιδιά, σε αντίθεση με τους άντρες που δεν συμπεριφέρονται ανάλογα. Όπως αναφέρει ο Λευτέρης η συμφοιτήριά του χάιδευε τα παιδιά, ενώ εκείνος άγγιζε διακριτικά την πλάτη τους:

τα χάιδευε [τα παιδιά] περισσότερο ως κορίτσι [η συμφοιτήριά του]. Εγώ απλώς μιλούσα μαζί τους ...τους έπιανα την πλάτη. (Λευτέρης).

Ο συγκεκριμένος φοιτητής θίγει ένα από τα ζητήματα που αναδεικνύει η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Brody, 2015· Sumsion, 2000a) και αφορά το ζήτημα της σωματικής επαφής των αντρών νηπιαγωγών με τα παιδιά και το άγχος που νοιώθουν απέναντι στις επιφυλάξεις και την καχυποψία της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις προθέσεις και τα κίνητρά τους.

Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά

Η στάση των παιδιών απέναντι στους νηπιαγωγούς

Πώς περιγράφουν οι φοιτητές τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δραστηριοποίησής τους στα νηπιαγωγεία στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης; Οι περισσότεροι σημειώνουν ότι για τα παιδιά η παρουσία τους στην τάξη τους

ήταν ένα γεγονός που τους προκάλεσε έκπληξη, περιέργεια και απορία. Όπως λέει χαρακτηριστικά ένας από τους συμμετέχοντες: «Πιστεύω ότι για τα παιδιά ήταν ένα σοκ», «τους ήταν πολύ ξένο» και «με φώναζαν κυρία για αρκετό καιρό». Σύμφωνα με τον Άρη, τα κορίτσια ήταν ακόμα πιο επιφυλακτικά από τα αγόρια:

Τα κορίτσια, επειδή η δική μας η τάξη ήτανε αν θυμάμαι καλά 4 κορίτσια και 12 αγόρια, ε, ήτανε λίγο πιο μαζεμένα, πιο επιφυλακτικά... να βλέπουν κάποιο αγόρι να μπαίνει μέσα, κάτι που δεν το είχαν ξαναδεί [...]. Ε... τα αγόρια με είδαν πιο θετικά ας πούμε, να έχουν άτομο του ίδιου φύλου μέσα στην τάξη [...] (Άρης)

Κατά την εκτίμηση δύο άλλων φοιτητών, τα παιδιά διαφοροποιούσαν τη στάση τους ανάλογα με το αν απευθύνονταν στους ίδιους ή στις συμφοιτήτριές τους. Όπως αφηγείται ο Παναγιώτης, τα παιδιά τού εκδήλωναν την αγάπη τους αλλά ταυτόχρονα και τον σεβασμό τους αποκαλώντας τον «κύριο» σε αντίθεση με τη συμφοιτήτριά του που την προσφωνούσαν με το όνομά της:

κάθε μέρα που θα πήγαινα έτρεχαν όλα πάνω μου [...] ο κύριος! Ενώ, όταν έμπαινε η κοπέλα μέσα... πήγαινε λίγο πιο νωρίς, κι όταν έμπαινε η κοπέλα μέσα «Μαρία, Μαρία, Μαρία!», αυτό το πράγμα... (Παναγιώτης).

Αντιλαμβανόμαστε από το προηγούμενο σχόλιο ότι, όπως και σε άλλες περιπτώσεις, στον λόγο ορισμένων φοιτητών αναπαράγονται τα έμφυλα στερεότυπα που παρουσιάζουν τους άντρες να προκαλούν τον σεβασμό των παιδιών και τις γυναίκες πιο κατάλληλες για τον ρόλο της νηπιαγωγού.

Διαφορετική ήταν η εμπειρία του Αντώνη ο οποίος αναφέρει ότι τα παιδιά «έπαιρναν πιο σοβαρά» τη συμφοιτήτριά του, γιατί, όπως πιστεύει, έχουν συνηθίσει να έχουν γυναίκες νηπιαγωγούς και όχι άντρες, ενώ αντίθετα με εκείνον «έκαναν πλάκα»:

...ίσως να ασχολούνταν περισσότερο με τη συμφοιτήτριά μου...γιατί έχουν συνηθίσει κοπέλες...ίσως να μου' κάνουν πλάκα καμιά φορά, να με φώναζαν σαν κοπέλα παρά σαν άντρα ... για πλάκα ή ...στα πιο σοβαρά θα πάρουμε την κοπέλα παρά εσένα γιατί έχουμε συνηθίσει με κοπέλες...».(Αντώνης)

Σε κάθε περίπτωση, όλοι σχεδόν οι φοιτητές αναφέρουν ότι οι αλληλεπιδράσεις τους ήταν θετικές με τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Λευτέρη, η αντρική του παρουσία άρεσε στα παιδιά και εισέπραξε την αγάπη τους, ενώ ο Κωνσταντίνος δείχνει ικανοποιημένος που κατάφερε να αντικρούσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για την ικανότητα των αντρών να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως νηπιαγωγών οικοδομώντας σχέσεις εγγύτητας με τα παιδιά. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

ας πούμε θυμάμαι ένα αγοράκι πέρυσι είχε τρελαθεί μαζί μου, δεν έδινε καμιά σημασία στη νηπιαγωγό, καμιά σημασία στη συμφοιτήτριά μου ...ήταν συνέχεια επάνω μου, με έπαιρνε αγκαλιά ...μου έλεγε κύριε, σας αγαπώ πολύπερνάω πολύ καλά μαζί σου...πήγα κι είπα στη μαμά μου ότι έχω έναν κύριο και είναι πολύ καλά και είπα και στη μαμά να έρθεις σπίτι μας, και λες τι γίνεται τώρα....(Κωνσταντίνος)

Η διαχείριση του φύλου των παιδιών

Σύμφωνα με τους MacNaughton και Newton (2001), η παρουσία των αντρών στις προσχολικές τάξεις δεν είναι αρκετή από μόνη της για να αλλάξει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα που έχουν τα παιδιά όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο. Όπως επισημαίνεται, αν και σημαντική για τα παιδιά η παρουσία τους, είναι απαραίτητο οι συγκεκριμένοι άντρες να μπορούν να αποδομούν τα έμφυλα στερεότυπα των παιδιών

στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής που στοχεύει στην ισότητα των δύο φύλων. Για τον σκοπό αυτό οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τη διαχείριση του φύλου των παιδιών κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στα νηπιαγωγεία. Σχεδόν όλοι οι φοιτητές ανέφεραν ότι στις τάξεις που επισκέφτηκαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης τα αγόρια έπαιζαν παραδοσιακά και φυσικά με «τα τουβλάκια» και τα «αυτοκίνητα» ενώ τα κορίτσια με «τις κούκλες» και τα «κουζινικά» ή πήγαιναν στη θεατρική γωνιά. Όπως αφηγούνται οι δύο φοιτητές:

...αγόρια, κορίτσια όλα μαζί, δεν έβλεπες δηλαδή κάτι διαφορετικό ... εντάξει σίγουρα κάποια στιγμή τα κορίτσια πήγαιναν προς τη γωνιά που είχαν τις κούκλες τους και τα αγόρια προς τη γωνιά που είχαν τα τουβλάκια τους, να χτίσουνε, να παίξουν με τα αυτοκίνητα και τα λοιπά ... (Αντώνης)

Ε, όχι, αγόρι στα κουζινικά δεν είχε σχεδόν καθόλου, ούτε και στη θεατρική γωνιά, ας πούμε. Τα αγόρια ήταν συγκεντρωμένα κυρίως στις κατασκευές, εκεί, στα τουβλάκια, αυτοκίνητα κι έκαναν διάφορα, δεν πήγαιναν τόσο πολύ στη θεατρική γωνιά... (Παναγιώτης)

Οι περισσότεροι φοιτητές φαίνεται να συμμορφώνονται με την κυρίαρχη πρακτική που ακολουθούσε το νηπιαγωγείο στο οποίο δραστηριοποιήθηκαν. Όπως σημειώνει ο Λευτέρης:

Εμείς προσπαθούσαμε [...] να είναι κορίτσια-αγόρια μαζί. Αλλά, δεν τους χαλάγαμε και το χατίρι[...]. Όταν [...] ήθελαν αυτά, ας πούμε, [...] αγόρια-αγόρια, τους το αφήναμε να είναι αγόρια-αγόρια και κορίτσια-κορίτσια... (Λευτέρης)

Μόνο ένας από τους φοιτητές φαίνεται να προβληματίζεται ως προς τις πρακτικές που ακολουθούνται μέσα στις προσχολικές τάξεις σχετικά με το φύλο των παιδιών και να τις αμφισβητεί. Όπως σημειώνει: «ο διαχωρισμός ήταν πολύ κυρίαρχος μέσα στην τάξη, δηλαδή, ό,τι και να κάναμε ... αγόρια από εδώ και κορίτσια από εκεί... Μετά, στη σειρά, πρώτα τα αγόρια, μετά τα κορίτσια». Προσπαθώντας να ερμηνεύσει αυτού του είδους τις πρακτικές, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «περνάει από τη νηπιαγωγό στα παιδιά ή από τον ενήλικο στα παιδιά, δηλαδή, δεν είναι κάτι που το αντιλαμβάνονται [τα παιδιά] και το κατακτούν μόνα τους...». Όταν ρωτήθηκε πώς αντιμετώπισε ο ίδιος τα αγόρια και τα κορίτσια κατά τη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης, δήλωσε ότι προσπάθησε να διαφοροποιήσει τη στάση του και την πρακτική του σε σχέση με το παρελθόν:

....όταν βάζω τις δύο πρακτικές μου δίπλα δίπλα συνειδητοποιώ πόσα λάθη έκανα, δηλαδή όταν έβλεπα τη νηπιαγωγό να κάνει τον διαχωρισμό, γιατί και η περσινή [νηπιαγωγός] τον έκανε... Ακολουθούσα κι εγώ αυτόν γιατί έβλεπα ότι ήταν ένας ασφαλής τρόπος να διαχειριστείς την τάξη και βολικός... γιατί μας βολεύει [...] να μην κάνουμε κάτι διαφορετικό και να μην ξεκολλήσεις το αγόρι από το αγόρι και το κορίτσι από το κορίτσι γιατί θα υπάρξει ένταση ή γκρίνια και λοιπάείναι πολύ βολικός τρόπος και ασφαλής και τον ακολουθούσα κι εγώ πέρυσι. Ενώ φέτος το εντόπισα αυτό μέσα μου και είπα: «Μην το κάνεις». Δηλαδή, κάθε φορά που πήγαινα να κάνω διαχωρισμό και μου έβγαινε να πω «πάμε αγόρια, κορίτσια» στο «πάμε» ...πάγωνα, σταματούσα... Εκείνη τη στιγμή [...] σκεφτόμουν ότι έπρεπε να κάνω κάτι διαφορετικό (Κωνσταντίνος)

Ο Κωνσταντίνος αποδίδει τη διαφοροποίηση της στάσης του στην παρακολούθηση των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο που του επέτρεψαν να

αμφισβητήσει τη "βολική" αναπαραγωγή των καθιερωμένων παιδαγωγικών πρακτικών ως προς τη διάσταση του φύλου αναπτύσσοντας μία περισσότερο αναστοχαστική στάση:

τα μαθήματα εδώ μέσα κι αυτά που λέμε [...] και ότι [...] είναι πολύ καλή ευκαιρία να σπάσεις και τα στερεότυπα των παιδιών, γιατί τα ερεθίσματα που παίρνουμε είναι αυτά που τους δίνεις [...]. Δεν ξέρω μου βγήκε πολύ έτσι, γιατί λέω να μην τους περάσει και να μην περάσει και σε μένα, να μην πάω σε αυτό το βολικό, γιατί είναι πραγματικά βολικό για τους εκπαιδευτικούς... χωρίς να καταλαβαίνουν τι συνεπάγεται και τι συνέπειες μπορεί να έχει... (Κωνσταντίνος)

Η αλληλεπίδραση με τις νηπιαγωγούς και τους γονείς

Αν και οι άντρες νηπιαγωγοί με βάση προηγούμενες έρευνες (Cameron, 2006· Farquhar, 1997· Rentzou, 2011· Rentzou & Zigantidou, 2009· Sumsion, 2000a) είναι γενικά επιθυμητοί από συνάδελφους τους και γονείς των παιδιών, η αρχική στάση τους είναι επιφυλακτική. Οι αρχικές αντιδράσεις τους συνοδεύονται από έκπληξη, αμηχανία, καχυποψία, δυσπιστία και αμφιβολίες για τις προθέσεις και τις ικανότητες να ανταποκριθούν στον ρόλο τους και διαφοροποιούνται στην περίπτωση που οι άντρες νηπιαγωγοί αποδείξουν, την κατάλληλότητά τους (Rentzou, 2011· Rentzou & Zigantidou, 2009). Στην έρευνά μας τρεις από τους φοιτητές δήλωσαν ότι η παρουσία τους δεν προκάλεσε κάποιες ιδιαίτερες αντιδράσεις από την πλευρά των νηπιαγωγών και των γονέων των παιδιών και ότι η στάση τόσο των πρώτων όσο και των δεύτερων απέναντί τους δεν ήταν διαφορετική από αυτήν που επέδειξαν απέναντι στις συμφοιτήτριές τους. Ωστόσο, δύο από αυτούς επισημαίνουν ότι η συμπεριφορά των νηπιαγωγών, αλλά και ορισμένων γονέων ενίσχυσε την αίσθηση της «διαφορετικότητάς» τους. Όπως αφηγείται ο Κωνσταντίνος, η νηπιαγωγός είχε μια επιφυλακτική στάση απέναντί του σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της παραμονής του στο νηπιαγωγείο:

Ρώτησε ...ας πούμε τα παιδιά ... «Γιωργάκη, πώς περνάς με τον κύριο;» ...τόνιζε τον κύριο Κωνσταντίνο, γιατί περίμενε να βγει κάτι διαφορετικό από τα παιδιά, ας πούμε, με το πώς περνάνε με την κυρία κι ότι περνάνε διαφορετικά με τον κύριο ...και το έκανε από προσωπική της ανησυχία ...δεν το έκανε για πλάκα ή για να ευχαριστήσει εμένα... (Κωνσταντίνος)

Ανάλογη ήταν, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο, και η στάση των υπόλοιπων συναδέλφων της στο νηπιαγωγείο που φιλοξενήθηκε:

Πώς να το πω... με θεωρούσαν όχι ξένο σώμα ...μια έκπληξη, ότι είμαι κάτι το εξεζητημένο, κάτι το διαφορετικό, δεν είναι αυτό που έχουμε συνηθίσει και μου έκαναν διάφορες ερωτήσεις και με έκαναν να νοιώθω πράγματι διαφορετικός ή κάπως περίεργος ή ότι δεν ταιριάζω ...δηλαδή ένοιωσα κάποιες στιγμές ότι δεν καταλαβαίνουν ... ότι δεν με αποδέχονται τόσο πολύ. (Κωνσταντίνος).

Ο Άρης περιγράφει πώς η νηπιαγωγός τον «περιθωριοποίησε» αφού τον κατηγορήσε ότι «δεν ασχολείται με τα παιδιά» αντιμετωπίζοντάς τον πολύ διαφορετικά σε σχέση με τις συμφοιτήτριές του:

Θεωρώ ότι επειδή είμαι άντρας είπε αυτά που είπε. Ε, γιατί ας πούμε η συγκεκριμένη νηπιαγωγός ήταν και προϊστάμενη και επέβλεπε και τ' άλλα τα κορίτσια που ήταν από τ' άλλα τμήματα και δεν έλεγε τίποτα. Δηλαδή και κάποιο κακό να' καναν, δε θα έλεγε ότι...[...] Υπήρχε ναι, διαφορετική αντιμετώπιση...πιστεύω ότι ναι... Μετά από αυτό[...]ανέθετε περισσότερες εργασίες στη συμφοιτήτριά μου και εμένα λίγο με παραγκώνισε.... (Άρης)

Επιφυλακτική και διαφορετική σε σχέση με τις συμφοιτήτριες του χαρακτηρίζει ο Κωνσταντίνος και τη στάση των γονέων και ιδιαίτερα των μητέρων σε σχέση με τους άντρες νηπιαγωγούς. Όπως αναφέρει, οι μητέρες ήταν «πολύ μαγκωμένες» σε αντίθεση με τις συμφοιτήτριες του με τις οποίες έδειχναν περισσότερη οικειότητα:

...ας πούμε οι μητέρες ήταν πολύ μαγκωμένες, ενώ με τη νηπιαγωγό ή με την άλλη κοπέλα ή με τις άλλες κοπέλες τις πρωινές που παρατηρούσα πώς μιλάγανε... Και δεν είναι ότι το κέρδισαν οι κοπέλες, είναι ότι έβγαινε από τους γονείς[.] Ήταν ξεκάθαρο ότι μόλις έβλεπαν άντρα νηπιαγωγό και ειδικά οι μητέρες, κυρίωςήταν λίγο αποστασιοποιημένες, ενώ αν είναι γυναίκα νηπιαγωγός είναι πιο χαλαρές, πιο οικείες[.] Δεν ξέρω γιατί ... (Κωνσταντίνος).

Μέσα από τα σχόλια των δύο φοιτητών αντιλαμβανόμαστε ότι η παρουσία ενός άντρα νηπιαγωγού μπορεί να προκαλεί αμηχανία τόσο στις νηπιαγωγούς όσο και στους γονείς των παιδιών. Οι αρνητικές αυτές αντιδράσεις ενισχύονται όταν πρόκειται για φοιτητές που, εξαιτίας της σύντομης παραμονής τους στα νηπιαγωγεία, δεν έχουν τη δυνατότητα αλλά και την εμπειρία να αποδείξουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ανατρέποντας τα στερεότυπα που συνοδεύουν την παρουσία τους στην προσχολική εκπαίδευση.

Ένα άλλο στοιχείο που αποτυπώνεται στον λόγο των φοιτητών και συνάδει με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Cameron, 2006· Jones, 2007· Χουντάλας, 2018) είναι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που αναπαράγουν οι γυναίκες νηπιαγωγοί για τον ρόλο του άντρα νηπιαγωγού, αλλά και του ανδρικού φύλου γενικότερα, ως φορέα πειθαρχίας στη σχολική τάξη. Όπως αφηγείται ο Κωνσταντίνος, η νηπιαγωγός του «προσέδωσε τον ρόλο του αυστηρού μπαμπά», αυτού που θα επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη, ιδιότητα που, σύμφωνα με τον ίδιο, δεν τον βοήθησε στις αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά:

As πούμε η νηπιαγωγός έλεγε σε κάποια φάση «κάντε παιδιά λίγο ησυχία κι είναι και ο κύριος Κωνσταντίνος στην τάξη να τον ακούσουμε». Δηλαδή, είναι αυτό το κλασικό που κάνουν πολλές μητέρες που λένε, σε παρακαλώ «Γιωργάκη, μην το κάνεις αυτό θα φωνάξει ο μπαμπάς, θα νευριάσει» ...δηλαδή, έχουμε το αντρικό πρότυπο που είναι αυτός που θα επιβάλλει την πειθαρχία και το γυναικείο πρότυπο που θα αποκτήσουν μια σχέση μαζί του που θα περάσουν πιο τρυφερά πιο γλυκά και έρχεται ένας μπαμπούλας άντρας και επιβάλλει την τάξη... (Κωνσταντίνος).

Δεν με βοήθησε καθόλου που η νηπιαγωγός μου προσέδωσε τον ρόλο ...δεν ξέρω πώς να το πω...του εκπαιδευτικού δηλαδή που θα επιβάλλει την τάξη ότι είμαστε εδώ εμείς περνάμε καλά κι έχουμε κι έναν, ο οποίος, όταν λίγο ξεφύγουμε, θα μας μαζέψει...Η αλήθεια είναι ότι δεν είμαι καθόλου έτσι, με αποδιοργάνωνε, με έκανε να μην είμαι ο εαυτός μου και να μην μπορώ να λειτουργήσω όπως θέλω... (Κωνσταντίνος)

Περισσότεροι άντρες στα νηπιαγωγεία: Οφέλη, εμπόδια και αμφιθυμία

Όλοι σχεδόν οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν πως θα ήταν καλό να αυξηθεί ο αριθμός των αντρών που σπουδάζουν ή εργάζονται ως νηπιαγωγοί. «Γιατί όχι;», «δεν είναι κακό...», «...μακάρι σε 20 χρόνια από τώρα να υπάρχει ένα ποσοστό [αντρών], ξέρω γω, του 20%, λέω εγώ, εντάξει, είναι λίγο υψηλό βέβαια [γέλιο]. Γιατί τώρα κάπου διάβασα σε μια έρευνα ότι μόνο το 2%, ίσως και πιο λίγο...» είναι μερικές από τις απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές όταν τέθηκε αυτό το ζήτημα. Μόνο ένας από

αυτούς φαίνεται να έχει κάποιες επιφυλάξεις σε μια τέτοια προοπτική: «ναι... σίγουρα ναι, αλλά αυτό χωράει πολλή συζήτηση...».

Η παρουσία αντρών στα νηπιαγωγεία σημαίνει για τους περισσότερους φοιτητές οφέλη για τα παιδιά, για το εκπαιδευτικό δυναμικό, αλλά και γενικότερα για την κοινωνία. Η προοπτική αυτή αποφέρει οφέλη για τα παιδιά, σύμφωνα με τον Άρη, επειδή οι άντρες νηπιαγωγοί μπορούν να υποκαταστήσουν τον ρόλο του πατέρα, ο οποίος είναι πολλές φορές απών γιατί εργάζεται. Περισσότεροι άντρες νηπιαγωγοί σημαίνει, επίσης, για ορισμένους φοιτητές ότι, επειδή οι άντρες και οι γυναίκες διαφέρουν, είναι καλό για τα παιδιά να υπάρχει «ποικιλία», «να υπάρχει κι άντρας κι όχι μόνο η γυναίκα, γιατί έχουν να δώσουν διαφορετικά πράγματα» (Αντώνης), «γιατί θα αλλάξει και το συνηθισμένο... και γιατί θα γίνεται και καλύτερο μάθημα... άλλες εμπειρίες έχει ένας άντρας, άλλες εμπειρίες έχει μια κοπέλα [...] όπως πιστεύω ότι θα είχε πολύ ενδιαφέρον να γίνεται συνδιδασκαλία ενός άντρα και μιας γυναίκας μέσα σε μια τάξη...» (Άρης). Από τα προηγούμενα σχόλια αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος του άντρα νηπιαγωγού θεωρείται συμπληρωματικός, αλλά διαφορετικός από αυτόν των γυναικών.

Η παρουσία των αντρών νηπιαγωγών είναι απαραίτητη και για το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και γενικότερα για τη διαχείριση της τάξης. Οι άντρες, σύμφωνα με τις απόψεις δύο φοιτητών, είναι πιο δυναμικοί από τις γυναίκες και μπορούν ευκολότερα να επιβάλλουν την τάξη σε ένα νηπιαγωγείο ή «να διαχειριστούν μια κατάσταση πίεσης» εφόσον μια γυναίκα νηπιαγωγός «μπορεί να πελαγώσει» ή ακόμη και «να τρομάξει και να λιποθυμήσει» σε περίπτωση που κάποιο παιδί χτυπήσει και χρειάζεται πρώτες βοήθειες.

Σε αντίθεση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που υιοθετούν οι προηγούμενοι φοιτητές για τον ρόλο του άντρα νηπιαγωγού, ο Κωνσταντίνος πιστεύει ότι η παρουσία τους μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποδομήσουν το έμφυλο στερεότυπο σύμφωνα με το οποίο η διαπαιδαγώγησή τους είναι αποκλειστική ευθύνη της γυναίκας:

τα βοηθάει να δομήσουν κάποια πράγματα... δηλαδή, αυτό είναι ένα στερεότυπο από μόνο του όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση, τη γαλούχηση και τη φροντίδα των παιδιών ... να ευθύνεται αποκλειστικά η μητέρα ή η γυναίκαφέρνω μια γυναίκα να κρατήσει το παιδί, γενικότερα γυναίκααυτό Παίρνοντας έναν άντρα που μπορούμε να κάνουμε δραστηριότητες μαζί, να μιλάμε να γελάμε και ότι δεν είναι μόνο η γυναίκα, νομίζω, ότι αυτό μπορεί να τα βοηθήσει (Κωνσταντίνος).

Ο ίδιος φοιτητής, μολονότι, συμφωνεί ότι θα έπρεπε να απασχολούνται περισσότεροι άντρες στα νηπιαγωγεία, επισημαίνει παράλληλα τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι άντρες νηπιαγωγοί εκφράζοντας τον προβληματισμό και τις αμφιβολίες του ως προς την επίλυσή τους. Όπως λέει χαρακτηριστικά, ο άντρας νηπιαγωγός καλείται να εργαστεί σε ένα «στερεοτυπικό και κλειστό περιβάλλον που απευθύνεται καθαρά σε γυναίκες», και το «σύστημα δεν τους το επιτρέπει... το περιβάλλον τους αποτρέπει από αυτόν τον τομέα». Επειδή, όπως λέει ο ίδιος φοιτητής, «έχει περάσει τόσο στην κουλτούρα μας» ότι το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού απευθύνεται σε γυναίκες «θα χρειαστεί πολύς χρόνος για να μπουν περισσότεροι άντρες σε αυτόν τον τομέα». Ο άντρας νηπιαγωγός «πρέπει να κάνει κάτι ηρωικό και μεγάλο» για να γίνει αποδεκτός, «θα πρέπει να πείσει τους γονείς, να καταβάλλει έξτρα προσπάθεια για να κερδίσει τα παιδιά».

Είναι «γυναικεία δουλειά», είναι «παρεξηγημένο επάγγελμα», τον «άντρα νηπιαγωγό τον παίρνουν με άλλο μάτι...» είναι μερικές από τις τοποθετήσεις κι άλλων συμμετεχόντων (Άρης, Λευτέρης, Παναγιώτης) που εκφράζουν τις έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις για το επάγγελμα του άντρα νηπιαγωγού και συνιστούν, σύμφωνα με τους φοιτητές, μία από τις βασικές αιτίες υποεκπροσώπησης των αντρών στον συγκεκριμένο κλάδο.

Για ορισμένους, ωστόσο, όπως για τον Παναγιώτη, ένα σημαντικό πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι άντρες που επιθυμούν να εργαστούν ως νηπιαγωγοί και μία από τις αιτίες που θα απέτρεπε και τους ίδιους να ασχοληθούν μελλοντικά με το επάγγελμα, είναι η αδιοριστία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των νηπιαγωγών: «για παλιότερα, δεν ξέρω, απλά τώρα είναι και θέμα επαγγελματικής αποκατάστασης [...]ξέρουν όλοι ότι δεν θα βρούνε δουλειά». Σε συνάρτηση με την αδιοριστία, επισημαίνονται οι χαμηλές αμοιβές και το κοινωνικό status του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού που, σύμφωνα με έναν από τους φοιτητές, θεωρείται κατώτερο από αυτό των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Εξαιτίας αυτών των δυσκολιών ορισμένοι από τους φοιτητές του δείγματος εκφράζουν τον προβληματισμό τους σχετικά με το πώς θα μπορούσε να αυξηθεί ο αριθμός των αντρών στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού ή αν θα προέτρεπαν έναν άντρα να το ακολουθήσει. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Κωνσταντίνος θα πρέπει:

«να αλλάξει όλη η κουλτούρα μας στο πώς έχουμε δομήσει τη σχέση παιδιού και άντρα ενήλικα και γυναίκας ενήλικα ...Ας πούμε ότι έχουμε κάνει την πολύ ισχυρή σύνδεση ότι το γυναικείο πρότυπο είναι πιο ασφαλές και πιο καλό και πιο ορθό για την ανάπτυξη του παιδιού και ο άντρας έρχεται συμπληρωματικά δεύτερος. Πρέπει πρώτα να αποδομηθεί αυτό που είναι πολύ γενικό και είναι παντού και μετά να πάμε στο κομμάτι της εκπαίδευσης... δηλαδή θέλει πολλή δουλειά ...τώρα αυτό δεν ξέρω πώς θα το πετύχουμε κι αν θα το πετύχουμε».

Ωστόσο, σε ατομικό επίπεδο θεωρεί ότι με τη δουλειά του είναι σε θέση να αποδείξει ότι και οι άντρες μπορούν να ασκήσουν το ίδιο ικανοποιητικά το επάγγελμα του νηπιαγωγού: «ατομικά εγώ αυτό που μπορώ να κάνω, αν μπω και αρχίσω να δουλεύω σε αυτό που έχω σπουδάσει, να προσπαθήσω να κάνω όσο καλύτερα μπορώ τη δουλειά μου [...] για να δείξω ότι και ένας άντρας μπορεί να τα πάει καλά σε αυτόν τον χώρο κι όχι μόνο μια γυναίκα».

Ανάλογη βεβαιότητα εκφράζουν και οι φοιτητές που θεωρούν, δίνοντας έμφαση στον εκπαιδευτικό ρόλο του/της νηπιαγωγού, ότι όσοι επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν και νηπιαγωγοί: «νομίζω ότι μπορεί και κάποιος άντρας πολύ εύκολα να ασχοληθεί... γιατί είναι δάσκαλος»(Λευτέρης), «αφού γίνονται δάσκαλοι, δηλαδή ασχολούνται με το δημοτικό, θα μπορούσαν να γίνουν και νηπιαγωγοί»(Άρης). Άλλοι προβάλλουν το επιχείρημα ότι δεν είναι το μοναδικό μη παραδοσιακό ως προς το φύλο επάγγελμα στο οποίο απασχολούνται άντρες ή αναφέρονται σε παραδείγματα αντρών που εργάζονται σε νηπιαγωγεία και λειτουργούν προτροπικά: «από ένα παράδειγμα κοντινού μου έτσι συγγενικού προσώπου, που έχουν άντρα νηπιαγωγό, ε, τ'χει δει έτσι πολύ θετικά όλο αυτό, δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα με το φύλο...»(Παναγιώτης).

Τέλος, όπως επισημαίνει ο Άρης, ένας άντρας το σημαντικότερο είναι «να το θέλει και να μην επηρεάζεται από τον περίγυρό του, από τις παρέες και τους φίλους που μπορεί, κατά κάποιο τρόπο να του κάνουν πλάκα».

Θα ακολουθήσουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού στο μέλλον;

Η αμφιθυμία των συμμετεχόντων φοιτητών σχετικά με το επάγγελμα του νηπιαγωγού και οι δυσκολίες που επισημαίνουν αντανακλώνονται και στις απαντήσεις που δίνουν σχετικά με την πρόθεσή τους να εργαστούν στο μέλλον ως νηπιαγωγοί. Όλοι αρχικά δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να εργαστούν ως νηπιαγωγοί εάν είχαν τη δυνατότητα να διοριστούν. Η αδιουσιότητα των εκπαιδευτικών προβάλλεται από τους περισσότερους φοιτητές ως ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας για την αναζήτηση εργασίας στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, γεγονός που, πέρα από την όποια έμφυλη διάσταση, σχετίζεται άμεσα με την ευρύτερη οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα και τις περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης. Έτσι, η προοπτική της ανεργίας σε συνάρτηση με τη δυσπιστία απέναντι στο επάγγελμα τους αναγκάζει να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Ο Άρης, αν και θεωρεί ότι η πρακτική άσκηση τού επέτρεψε να αποδείξει στον εαυτό του ότι μπορεί να εργαστεί με παιδιά προσχολικής ηλικίας, δηλώνει ότι σκέφτεται να παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην ειδική αγωγή. Παρομοίως, ο Λευτέρης, που φαίνεται να εξακολουθεί να βιώνει αρνητικά την επιλογή των σπουδών του, σχεδιάζει να ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή ή να δώσει κατατακτήριες εξετάσεις για να σπουδάσει δάσκαλος γιατί, όπως δηλώνει, θα προτιμούσε να εργαστεί σε δημοτικό σχολείο, δηλαδή σε μία εκπαιδευτική βαθμίδα όπου το κύρος της επαγγελματικής ταυτότητας είναι εξασφαλισμένο, τουλάχιστον σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση όπου φαίνεται να αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ατομικής υπεράσπισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Άλλοι δύο φοιτητές δηλώνουν ότι προτιμούν να εργαστούν σε διαφορετικούς κλάδους ή να συνδυάσουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού με μια άλλη εργασία, ενώ στην περίπτωση που τους δινόταν η ευκαιρία να εργαστούν σε νηπιαγωγείο, θα προτιμούσαν τη διεύθυνση του σχολείου, δηλαδή την απεμπλοκή τους από το προφίλ του νηπιαγωγού και την ένταξή τους στον υψηλότερου κύρους χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ένας μόνο φοιτητής, ο μοναδικός που συνειδητά επέλεξε τις συγκεκριμένες σπουδές, δηλώνει με σαφήνεια την πρόθεσή του να εργαστεί σε νηπιαγωγείο. Ωστόσο έρχεται αντιμέτωπος με τα διλήμματά του:

καταρχάς να ξεκινήσω με το ότι δεν θα ήθελα να είμαι σε ένα δημόσιο ελληνικό νηπιαγωγείο από τη μία αλλά από την άλλη είναι ένα στοίχημα και μια πρόκληση που πρέπει να κερδίσουμε [...] Ας πούμε είναι η εύκολη αντίδραση [...], «έλα μωρέ εμείς θα αλλάξουμε την εκπαίδευση;» [...] «εμείς θα τα αλλάξουμε τα πράγματα;», κοίτα πόσο λάθος δουλεύει το σύστημα που αυτό όσο περισσότερο το ακούω τόσο περισσότερο με ενεργοποιεί και μου λέει πήγαινε εκεί πέρα και προσπάθησε να κάνεις ό,τι καλύτερο μπορείς. Αλλά δεν ξέρω, είναι αυτό που λέμε ...μόνος σου δεν μπορείς να αλλάξεις τον κόσμο και λοιπά... είναι τόσο σκληρά και αυστηρά δομημένο όλο αυτό που δεν θα με αφήσει να κάνω τίποτα θα απογοητευτώ οικτρά και μπορεί να πάρω ισχυρή κατηφόρα και να πάω τελείως διαφορετικά από αυτό που θα είχα ονειρευτεί ... (Κωνσταντίνος).

Οι παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και

γονέων είναι μερικά από τα προβλήματα που εντόπισε ο συγκεκριμένος φοιτητής κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων και τα οποία - μεταξύ άλλων - συνέβαλαν στην απομάγευση του δημόσιου νηπιαγωγείου στη χώρα μας. Ίσως όμως πιο καταλυτικό ρόλο να έπαιξε το «κλίμα που εισέπραξε» στα νηπιαγωγεία, το οποίο, όπως λέει σε άλλο σημείο της συνέντευξής του «είναι κάπως στερεοτυπικό και πιο κλειστό και απευθύνεται καθαρά σε γυναίκες» και «νομίζω πώς δεν ταιριάζω». Η επιθυμία του, όπως δηλώνει, είναι να εργαστεί στο εξωτερικό, είτε σε δημόσιο είτε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στόχος του άρθρου ήταν να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που μελετά πώς οι φοιτητές ενός παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών στη χώρα μας διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα αναφορικά με το φύλο τους και πώς διαπραγματεύονται την αντρική τους ταυτότητα σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν οι γυναίκες. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν να σπουδάσουν νηπιαγωγοί, οι απόψεις των άλλων για τη συγκεκριμένη τους επιλογή, οι αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (συμφοιτήτριες, διδακτικό προσωπικό, νηπιαγωγούς, παιδιά, γονείς), οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του άντρα νηπιαγωγού και οι προθέσεις τους σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον.

Μολονότι το μικρό δείγμα της έρευνας δεν εγείρει αξιώσεις γενίκευσης και δεν μπορεί να αποτυπώσει μια συνολική εικόνα για τους άντρες φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας μας, ο λόγος των φοιτητών μάς παρέχει ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένοι άντρες αυτοπροσδιορίζονται ως μελλοντικοί νηπιαγωγοί και διαπραγματεύονται την ταυτότητα του φύλου τους, στοιχεία που μπορούν να ανατροφοδοτήσουν την ελληνική και διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την παρουσία αντρών νηπιαγωγών στις προσχολικές τάξεις.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι η επιλογή των φοιτητών να σπουδάσουν σε ένα παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης δεν ήταν για τους περισσότερους πρώτη και συνειδητή επιλογή. Μόνο ένας από τους φοιτητές επέλεξε συνειδητά, θέτοντας ως πρώτη του επιλογή, να σπουδάσει νηπιαγωγός και το κίνητρο για την απόφασή του ήταν η αγάπη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και για το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Οι υπόλοιποι προτιμούσαν να ακολουθήσουν άλλους κλάδους ή επέλεξαν τις σπουδές νηπιαγωγού ως μέσο για τη μελλοντική τους κινητικότητα προς έναν άλλον κλάδο. Οι επιλογές αυτές των φοιτητών φαίνεται να συνδέονται με το μεγαλύτερο κύρος που κατέχουν στην ελληνική κοινωνία συγκεκριμένα επαγγέλματα (π.χ. δάσκαλος, δημοσιογράφος) σε σχέση με αυτό του/της νηπιαγωγού ή/και με το μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών που τα ακολουθούν. Για τους τρεις από αυτούς, η επιλογή των σπουδών νηπιαγωγού ήταν τυχαία και συμπτωματική και αποτέλεσμα των χαμηλών τους επιδόσεων στις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ.

Η επιλογή των φοιτητών του δείγματος στις περισσότερες περιπτώσεις δεν φαίνεται να ενεργοποιεί αρνητικές στάσεις εκ μέρους της οικογένειας, εύρημα το οποίο δεν συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η οικογένεια μπορεί να είναι αρνητική απέναντι σε τέτοιου είδους σπουδές (Erden et al., 2011· Pirard et al., 2015· Rentzou & Zigantidou, 2009· Χουντάλας, 2018). Καθοριστικός, εντούτοις,

φαίνεται να είναι για ορισμένους φοιτητές ο ρόλος του ευρύτερου περιβάλλοντος και των φίλων με την υπονομευτική τους στάση σε μια επιλογή που οδηγεί σε ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα, το οποίο συνδέεται με την εκπαίδευση μικρών παιδιών. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του ενός από τους φοιτητές, η μη συμβατική επιλογή του προκαλεί αντιδράσεις στο επαρχιακό περιβάλλον όπου διαμένει η οικογένειά του επηρεάζοντας τη στάση της. Μέσα από τις αφηγήσεις των φοιτητών διαφαίνεται ότι τόσο το περιβάλλον όσο και οι φίλοι θεωρούν πιο κατάλληλη επιλογή για έναν άντρα το επάγγελμα του δασκάλου εφόσον η αντιπροσώπευση του αντρικού φύλου σε αυτό είναι μεγαλύτερη σε σχέση με το επάγγελμα του νηπιαγωγού αλλά και η ηλικία των παιδιών μεγαλύτερη. Ως εκ τούτου, το χαμηλότερο κύρος του επαγγέλματος του νηπιαγωγού φαίνεται να συνδέεται με την παραδοσιακή αντίληψη ότι η εκπαίδευση έχει μεγαλύτερη σημασία και σοβαρότητα όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού, αλλά και με τη σχεδόν αποκλειστική μονοπώλησή του από το γυναικείο φύλο.

Για τους περισσότερους φοιτητές η «διαφορετικότητα» που βιώνουν ως άντρες-μειονότητα σε έναν χώρο που κυριαρχείται από γυναίκες συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, κυρίως κατά την έναρξη των σπουδών τους. Η παρουσία τους προκαλεί έκπληξη, αμηχανία και αμφισβήτηση σε συμφοιτήτριες, ακόμα και στο διδακτικό προσωπικό του τμήματος, αντιδράσεις που απορρέουν από τις έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας που θέλουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού να συνδέεται αποκλειστικά με τις γυναίκες, αντιλήψεις που επιβεβαιώνονται κι από άλλες έρευνες (Rentzou & Zigantidou, 2009· Χουντάλας, 2018). Ως εκ τούτου, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι άντρες που επιλέγουν να γίνουν νηπιαγωγοί σχετίζονται με τις αντιφάσεις που προκύπτουν μεταξύ της αντρικής και της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Brody, 2015· Heikkilä & Hellman, 2017). Οι αντιφάσεις αυτές προκαλούν τους συγκεκριμένους άντρες να αναζητήσουν στρατηγικές διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς τους σε ένα πλαίσιο στο οποίο οι άντρες μειοψηφούν έναντι των γυναικών (Heikkilä & Hellman, 2017). Οι στρατηγικές που αξιοποίησαν οι φοιτητές του δείγματός μας φαίνεται να είναι η αναζήτηση ομόφυλων συναναστροφών, η επένδυση στις σπουδές και η έμφαση στην «αρρενωπότητα». Η αίσθηση της «διαφορετικότητάς» τους μοιάζει να επιβεβαιώνεται και να ενισχύεται από τους σημαντικούς "άλλους", εν προκειμένω παιδιά, νηπιαγωγούς και γονείς. Τα σχόλια των φοιτητών επιβεβαιώνουν τα πορίσματα άλλων ερευνών (Rentzou & Zigantidou, 2009· Χουντάλας, 2018) που καταδεικνύουν ότι τα παιδιά, οι νηπιαγωγοί και οι γονείς των παιδιών, όπως και η ευρύτερη ελληνική κοινωνία, υιοθετούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για την επαγγελματική ταυτότητα όσων ασχολούνται με μικρά παιδιά και ως εκ τούτου η παρουσία αντρών νηπιαγωγών προκαλεί έκπληξη, δυσπιστία και αμηχανία.

Αναγνωρίζοντας, οι φοιτητές του δείγματος, ότι οδηγούνται σε ένα «γυναικείο» επαγγελματικό πεδίο το οποίο έχει χαμηλότερο κύρος σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, οι περισσότεροι προβάλλουν τον ρόλο τους ως «εκπαιδευτικού» για να τον διαχωρίσουν από το κοινωνικό στερεότυπο που θέλει τον επαγγελματία της προσχολικής εκπαίδευσης να ταυτίζεται με τη φροντίδα και τη «φύλαξη» των μικρών παιδιών και κατ'επέκταση με το γυναικείο φύλο. Η προβολή του εκπαιδευτικού ρόλου του/της νηπιαγωγού είναι ένα εύρημα που συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών στον ελληνικό χώρο (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013) σύμφωνα με τα οποία οι νηπιαγωγοί, ανεξαρτήτως φύλου, δίνουν έμφαση στην εκπαιδευτική λειτουργία του νηπιαγωγείου προκειμένου να προσδώσουν περισσότερο κύρος στο επάγγελμά τους και να το διαχωρίσουν από αυτό των επαγγελματιών που εργάζονται στους βρεφονηπιακούς και

παιδικούς σταθμούς. Η ιδιότητα του εκπαιδευτικού, επομένως, στην περίπτωση των αντρών εκπαιδευτικών αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία καθώς η φροντίδα και η αγωγή συνδέονται με το γυναικείο φύλο και επομένως η αρρενωπότητά τους τίθεται υπό αμφισβήτηση σε αυτό το πλαίσιο και θα πρέπει να αναπληρωθεί διαβεβαιώνοντας ότι επιτελούν ένα εκπαιδευτικό επάγγελμα (Χουντάλας, 2018). Όπως αφηγείται χαρακτηριστικά ένας φοιτητής από τους συμμετέχοντες: *«πίστευα ότι ο νηπιαγωγός παίζει μόνο... ότι είναι μόνο... έχει το ρόλο της νταντάς να το πω έτσι, babysitting με τα παιδιά κι όλα αυτά και... εγώ δεν ήμουν καλός σε αυτό. Είναι και το φύλο μου έτσι, το αντρικό, που πιστεύω δεν θα τα κατάφερνα σ' αυτό».*

Διερευνώντας τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις διαφορές του ρόλου τους σε σχέση με τις γυναίκες νηπιαγωγούς, οι περισσότεροι φοιτητές μοιάζει να απέχουν από την αποδόμηση παραδοσιακών σχημάτων έμφυλης κατηγοριοποίησης και να αναπαραγάγουν τις στερεοτυπικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων που διαμορφώνονται από τους κυρίαρχους έμφυλους λόγους του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν. Οι περισσότεροι φοιτητές φαίνεται να μην έχουν αποδομήσει τα παραδοσιακά στερεότυπα σχετικά με το φύλο και να προσδίδουν «φυσικά» χαρακτηριστικά στις γυναίκες και στους άντρες. Αν και αρχικά τείνουν να υποβαθμίσουν την επιρροή του φύλου στο επαγγελματικό προφίλ του άντρα νηπιαγωγού, δηλώνοντας την κοινή ιδιότητα με τις γυναίκες συναδέλφους τους, όταν αναφέρονται στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά και τις πρακτικές που υιοθετούν στη σχολική τάξη, είναι εμφανής στον λόγο των περισσότερων η υιοθέτηση στερεοτυπικών αναπαραστάσεων για τα χαρακτηριστικά των γυναικών και των αντρών. Οι αντιφάσεις στον λόγο τους αποκαλύπτουν την ισχυρή επιρροή του κυρίαρχου έμφυλου λόγου που ενισχύει την έμφυλη διχοτόμηση και τον ηγεμονικό αντρισμό: οι άντρες προκαλούν τον σεβασμό, είναι δυναμικοί, έχουν ικανότητες στα Μαθηματικά, μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα μια κρίση, μπορούν να επιβάλλουν πειθαρχία στην τάξη, ενώ οι γυναίκες έχουν περισσότερη υπομονή και επικοινωνούν καλύτερα με τα παιδιά. Η αδυναμία των φοιτητών του δείγματος να αμφισβητήσουν τα κυρίαρχα έμφυλα στερεότυπα είναι εμφανής και στις αφηγήσεις τους σχετικά με τη διαχείριση του φύλου των παιδιών μέσα στην τάξη. Οι περισσότεροι μοιάζουν να συμμορφώνονται με τις κυρίαρχες πρακτικές, όσον αφορά τη διάσταση του φύλου, που ακολουθούνται στα νηπιαγωγεία όπου δραστηριοποιήθηκαν, να τις θεωρούν «αυτονόητες» και να μην συνειδητοποιούν τη σημασία τους στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων μορφών αρρενωπότητας και θηλυκότητας.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για τον ρόλο των δύο φύλων είναι εμφανείς και στις απαντήσεις τους σχετικά με την προσέλευση περισσότερων αντρών στην προσχολική εκπαίδευση. Ο λόγος τους εστιάζει κυρίως στις διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών και στην αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συμπληρωματικού ρόλου με αυτόν της γυναίκας νηπιαγωγού που μπορεί να ωφελήσει τόσο τα παιδιά και τις γυναίκες νηπιαγωγούς όσο και την κοινωνία εν γένει. Από την άλλη πλευρά, εκφράζονται οι αμφιβολίες τους σχετικά με την έμφυλη ταυτότητα των αντρών που επιλέγουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Το επάγγελμα του νηπιαγωγού θεωρείται ακατάλληλο για τους άντρες, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν ορισμένοι φοιτητές, εξαιτίας της σύνδεσής του με το γυναικείο φύλο. Για τους περισσότερους, η παραμονή στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να αποτελεί πιθανό σενάριο, σε συνάρτηση με την αδιοριστία των νηπιαγωγών και το πρόβλημα ανεργίας που δημιουργεί, αλλά και το χαμηλό επαγγελματικό κύρος του επαγγέλματος του

νηπιαγωγού σε σχέση, για παράδειγμα, με αυτό του δασκάλου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι δηλώσεις τους ότι στην προοπτική επαγγελματικής απασχόλησής τους στην προσχολική εκπαίδευση, θα επιδίωκαν να εξασφαλίσουν μια θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Όπως παρατηρεί ο Brody (2015) η προσέλευση είναι το πρώτο στάδιο της αύξησης της συμμετοχής των αντρών στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά το πιο κρίσιμο είναι η παραμονή τους στον χώρο. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Brody, 2015· Χουντάλας, 2018) οι άντρες νηπιαγωγοί συχνά παραμένουν προσωρινά στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια αναζητούν μια νέα επαγγελματική καριέρα ή επιδιώκουν την ανοδική κινητικότητα και την εξασφάλιση θέσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι οι άντρες φοιτητές μπορούν να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες και στερεοτυπικές έμφυλες κατασκευές, όπως στην περίπτωση ενός από αυτούς, ο οποίος προβάλλει εξαρχής και υπερασπίζεται την αγάπη του για τα παιδιά ως το βασικό κίνητρο επιλογής των σπουδών νηπιαγωγού και την επιθυμία του να εργαστεί ως νηπιαγωγός. Η αμφισβήτηση των κυρίαρχων έμφυλων στερεοτύπων από τον συγκεκριμένο φοιτητή είναι εμφανής επίσης, όταν για παράδειγμα, υποβαθμίζει τον ρόλο του φύλου στις αλληλεπιδράσεις ενός/μιας εκπαιδευτικού με τα παιδιά, δίνοντας έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες του/της κάθε εκπαιδευτικού και στη συναισθηματική του εμπλοκή με τα παιδιά, αλλά και όταν αναστοχάζεται και καταβάλλει προσπάθειες να διαφοροποιήσει τις πρακτικές του σχετικά με τη διαχείριση του φύλου των παιδιών μέσα στην τάξη. Κατ' αυτήν την έννοια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο τρόπος που διαμορφώνει την αρρενωπότητα του ο συγκεκριμένος φοιτητής είναι «ένα είδος υβριδικού ηγεμονικού αντρισμού», μια άλλη μορφή αρρενωπότητας η οποία περιλαμβάνει, για παράδειγμα, τη συνειδητοποίηση της διάστασης του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συναισθηματική εμπλοκή με τα παιδιά (Heikkilä & Hellman, 2017, σ. 1217).

Διερευνώντας τις έμφυλες υποκειμενικότητες των φοιτητών, τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι μελλοντικοί άντρες νηπιαγωγοί αναπαραγάγουν τις παραδοσιακές έμφυλες κατασκευές, ενώ παράλληλα τις αμφισβητούν. Ο βαθμός που οι φοιτητές τις αναπαραγάγουν ή τις αμφισβητούν σχετίζεται με τους κυρίαρχους έμφυλους λόγους, αλλά και με τους διαφορετικούς τρόπους που αυτοί επηρεάζουν τον κάθε φοιτητή ως άτομο, αναδεικνύοντας την ποικιλομορφία με την οποία επιτελείται ο ανδρισμός και η θηλυκότητα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει επίσης πως ο κυρίαρχος λόγος αναφορικά με τις έμφυλες διαφορές είναι τόσο ισχυρός που, η αμφισβήτησή του και η σύγκρουση με αυτόν συνιστά δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα. Η αποδοχή της πολλαπλότητας και της πολυμορφίας του ανδρισμού και της θηλυκότητας φαίνεται να ευνοείται τόσο από την αυθεντική επιθυμία ενασχόλησης με τα παιδιά, όσο και από τη θεωρητική ενημερότητα που μπορεί να παρέχουν οι σπουδές.

Δεδομένης της υποκειμενικής οικειοποίησης των παραδοσιακών έμφυλων χαρακτηριστικών, αλλά και της εκτεταμένης θεσμοθέτησής τους, ο κριτικός αναστοχασμός των αναπαραγόμενων αντιλήψεων, αλλά και της εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί προϋπόθεση μεταβολής των στερεοτύπων αντιλήψεων σε σχέση με την ταυτότητα του φύλου. Για να μπορούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άντρες, να υποδείξουν στα παιδιά τρόπους να είναι γυναίκες και άντρες, οι οποίοι να αποδομούν τις κυρίαρχες έμφυλες νόρμες και δομές παρέχοντας μια διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική προσχολική εκπαίδευση, θα πρέπει οι ίδιοι/ες ως εκπαιδευτικοί να

επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση της διάστασης του φύλου. Η διασφάλιση μη στερεοτυπικών περιβαλλόντων για τα παιδιά στην προοπτική ενός πιο δημοκρατικού σχολείου όπου αίρονται οι διακρίσεις λόγω φύλου δεν μπορεί, ως εκ τούτου, να περιοριστεί αποκλειστικά στην προσέλκυση περισσότερων αντρών στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά προϋποθέτει τη δυνατότητα αυτών των αντρών να αναστοχάζονται σχετικά με τις έμφυλες υποκειμενικότητές τους, οι οποίες επηρεάζουν τις πρακτικές τους στην τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται προφανής η αναγκαιότητα ουσιαστικής ενασχόλησης με το ζήτημα της έμφυλης διάστασης στην προσχολική εκπαίδευση και των έμφυλων ανισοτήτων, τόσο στο επίπεδο των σπουδών, επιμόρφωσης και διαβίου εκπαίδευσης (Κανταράκη, Παγκάκη, & Σταματελοπούλου, 2008) όσο και στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο. Για την καλύτερη κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων της υποεκπροσώπησης αντρών στην προσχολική εκπαίδευση και για τις δυνατότητες αντιμετώπισής της απαιτείται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τους περιορισμούς που βιώνουν οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Brody, D. L. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 351-361.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδίνης, επιμ.· Π. Σακελλαρίου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Brownhill, S., Warin, J., & Wernersson, I. (Eds.) (2015). *Men, masculinities and teaching in early childhood education: International perspectives on gender and care*. London and New York, NY: Routledge.
- Cameron, C., & Moss, P. (1998) An introduction. In C. Owen, C. Cameron, & P. Moss (Eds.), *Men as workers in services for young children: issues of a mixed gender workforce* (pp. 11-28). Bedford Way Papers. London: Institute of Education, University of London.
- Cameron, C. (2006). Men in the nursery revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68-79.
- Cameron, C., Owen, C., & Moss, P. (2001). *Entry, retention and loss: A study of childcare students and workers*. London: Department for Education and Skills.
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gendergap' – do men bring out the best in boys and women bring out the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 1-13.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Cooney, M. H., & Bittner, M. T. (2001). Men in early childhood education: Their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 77-82.
- Cunningham, B., & Watson, L. W. (2002). Recruiting male teachers. *Young Children*, 57(6), 10-15.
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1211-1218.

- ΕΛΣΤΑΤ. (2017). Νηπιαγωγεία (Εναρξη-Λήξη)/2017. *Διδακτικό Προσωπικό των Νηπιαγωγείων Κατά Φύλο, Έτος Γέννησης, Περιφέρεια και Νομό- Λήξη*. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/2017>
- Erden, S., Ozgun, O., & Ciftci, M. A. (2011). "I am a man, but i am a pre-school education teacher": Self-and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3199-3204.
- Elliott, K. (2015). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240-259.
- Farquhar, S. E. (1997). Of puppy dog tails, sugar and spice: Gender inequality and discrimination in early childhood education. *Delta*, 49(2), 405-416.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα - Αριθμοί και δεδομένα ερευνών. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και Φύλο* (σσ. 184-198). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Goodman, J. (1987) Masculinity, feminism, and the male elementary school teacher: a case study of preservice teachers' perspectives, *Journal of Curriculum Theorizing*, 7, 30-59.
- Hedlin, M., & Åberg, 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.
- Heikkilä, M., & Hellman, A. (2017). Male preschool teacher students negotiating masculinities: A qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1208-1220.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Jones, D. (2007). Millennium man: Constructing identities of male teachers in early years contexts. *Educational Review*, 59(2), 179-194.
- Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα.
- Κογκίδου, Δ. (2012). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender>
- Kenway, J. (1995) Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16, 59-79.
- 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.
- MacNaughton, G., & Newman, B. (2001). Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice. In *The anti-bias approach in early childhood* (pp. 145-157).
- Moss, P. (2003). Who is the worker in services for young children? *Children in Europe*, 5, 2-5.
- Murray, S. B. (1996). "WE ALL LOVE CHARLES" Men in child care and the social construction of gender. *Gender & Society*, 10(4), 368-385.

- Οικονομίδης, Β., & Ελευθεράκης, Θ. (2013). Το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού. *Επιστήμες της Αγωγής, 1-2*, 105-124.
- Owen, Ch. (2003). *Men's work. Changing the gender mix of the childcare and early years workforce. Facing the Future: policy papers*, 6. Retrieved from https://www.koordinationsmaennerinkitas.de/uploads/media/Owen-Charlie-Men_s-Work_01.pdf
- Ottaviano, C., & Persico, G. (2019). Educational care: Male teachers in early childhood education. *Italian Journal of Sociology of Education, 11*(1), 141-161. doi:10.14658/pupj-ijse-2019-1-7
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *New Zealand Research in Early Childhood Education, 10*, 15.
- Pirard, F., Schoenmaeckers, P., & Camus, P. (2015). Men in childcare services: From enrolment in training programs to job retention. *European Early Childhood Education Research Journal, 23*(3), 362-369.
- Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. *Early Years, 31*(2), 135-147. doi:10.1080/09575146.2010.530247
- Rentzou, K. (2013). Male senior high school students' attitudes and perceptions towards early childhood education and care. *International Journal of Adolescence and Youth, 18*(1), 45-62. doi:10.1080/02673843.2012.655442
- Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: Self and societal perceptions towards their chosen profession. *Early Years, 29*(3), 271-279.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods, 15*(1), 85-109.
- Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2010). Οι άνδρες ως επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Πεποιθήσεις γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας απέναντί τους. Στο Α. Πανταζής, Θ. Μπάκας, Μ. Σακελλαρίου, & Ε. Καινούριου (Επιμ.), 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής. Τόμος Β'. 2-4 Οκτωβρίου, Ιωάννινα (σσ. 369-381). Ανακτήθηκε από <http://users.uowm.gr/kdinas/wp-content/uploads/2016>
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Male early childhood educators: The element missing from preschool settings - A pilot study. *International Journal of Learning, 14*(1), 41-49.
- Stroud, J. C., Smith, L. L., Ealy, L. T., & Hurst, R. (2000). Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education. *Early Child Development and Care, 163*, 49-60.
- Sumsion, J. (2000a). Rewards, risks and tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28*(1), 87-100.
- Sumsion, J. (2000b). Negotiating otherness: A male early childhood educator's gender positioning. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 129-140.
- Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: Issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 109-123.
- Tsigras, M. (2010). Male teachers and children's gender construction in preschool education. In *Presentation on the XXVI OMEP world conference* (Vol. 11, No. 13.8, p. 2010).
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/329363823>

- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χουντάλας, Μ. (2018). *Επαγγελματικές ταυτότητες των ανδρών νηπιαγωγών: Αρρενωπότητες και στιγματισμός* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Warin, J. (2014). The status of care: linking gender and 'educare', *Journal of Gender Studies*, 23(1), 93-106. doi:10.1080/09589236.2012.754346