

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2020)



**Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός  
θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων:  
νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά  
βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην  
εκπαίδευση**

*Δομνίκη Μαλτέζου, Γεώργιος Αρχιμήδη  
Κουλαουζίδης*

doi: [10.12681/hjre.23224](https://doi.org/10.12681/hjre.23224)

Copyright © 2020, ΔΟΜΝΙΚΗ ΜΑΛΤΕΖΟΥ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΡΧΙΜΗΔΗ  
ΚΟΥΛΑΟΥΖΙΔΗΣ



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαλτέζου Δ., & Κουλαουζίδης Γ. Α. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 92-111. <https://doi.org/10.12681/hjre.23224>

## Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση

Δομνίκη Μαλτέζου<sup>α</sup>, Γιώργος Α. Κουλαουζίδης<sup>β</sup>

<sup>α</sup> Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας (Εσπερινό ΓΕ.Λ.),

<sup>β</sup> Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να συνεισφέρει στον προβληματισμό για το πώς το φύλο, ως κοινωνική «κατασκευή» πολιτισμικά προσδιορισμένη, μπορεί να επηρεάσει τη συγκρότηση του πλαισίου αναφοράς, την ταυτότητα, τις επιλογές και την εξελικτική πορεία των γυναικών. Η έρευνα εστιάζεται σε έναν χώρο, ο οποίος είναι σχετικά αγνοημένος ερευνητικά, σε αυτόν της εσπερινής εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συγγραφής ερευνητικής διπλωματικής εργασίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο και είχε διάρκεια έξι μηνών, με τη συμμετοχή δέκα ενήλικων γυναικών-μαθητριών του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Δράμας. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η αφηγηματική – βιογραφική ερευνητική μεθοδολογία, με σκοπό να διερευνηθούν σε βάθος οι παραδοχές, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των πληροφορητριών, μέσω βιογραφικών συνεντεύξεων. Η βιογραφική εμπειρία των γυναικών της έρευνας, μέσα από την παράθεση αφηγηματικών συγκροτήσεων, έδωσε την δυνατότητα να διαφανούν οι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διαίωνιση έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρόλων. Οι ιστορίες ζωής των γυναικών φανέρωσαν ότι ο σεξισμός, η έμφυλη άνιση διαφοροποίηση, όπως εκδηλώνεται σε σχέσεις ασυμμετρίας στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, στερεί από τις γυναίκες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προοπτικές εξέλιξης. Το πλαίσιο αναφοράς, η ταυτότητα των γυναικών, συγκροτείται και περιορίζεται στο ρόλο της συζύγου-μητέρας. Η βίωση αποπροσανατολιστικών διλημμάτων, είτε ως κομβικών σημαντικών γεγονότων - είτε ως βίωση παρατεταμένων καταστάσεων ανισότητας, υποτακτικότητας, αδικίας ή και έμφυλης βίας, καλλιεργεί την ανάγκη αυτοπροσδιορισμού και επαναπλαισίωσης της ταυτότητας και εκφράζεται με την απόφασή τους-σε ώριμη ηλικία -να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Η φοίτηση στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο φαίνεται να επιτυγχάνει τον στόχο του μετασχηματισμού των νοηματικών θεωρήσεων, παρέχοντας στις ίδιες περισσότερο ουσιώδεις νοηματοδοτήσεις αυτόβουλης σκέψης και την αναγκαιότητα συνακόλουθης δράσης. Οι έμφυλες παραδοχές, το πλαίσιο αναφοράς και τα βιώματα των συμμετεχουσών στην έρευνα, τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ως αποπροσανατολιστικά και ικανά για να εγείρουν νέες θεωρήσεις στη σκέψη και στη δράση τους, εξετάστηκαν υπό το πλαίσιο της θεωρίας μετασχηματισμού του Mezirow. Η έρευνα, αν και λόγω των χαρακτηριστικών της στερείται τη δυνατότητα γενίκευσης συμπερασμάτων, παρέχει, εντούτοις, δυνατότητα ανάδειξης, εμβάθυνσης, ερμηνείας και αυτοστοχασμού για τον ρόλο των έμφυλων στερεοτύπων, μέσα από τη φωνή ατόμων τα οποία δεν έχουν συμπεριληφθεί ή που υπο-αντιπροσωπεύονται σε έρευνες.

### Abstract

This article aims to offer a partial answer to the question of how gender as a social "construct" may influence the formation of the frame of reference, identity, choices, and the developmental course of women. The research focuses on a relatively neglected educational area, that of evening adult education. It took place over a period of six months with the participation of ten adult women students of the Evening General Lyceum of Drama. The research was implemented within the framework of a post-graduate course (thesis). For the needs of the research,

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Δρ. Γεώργιος Α. Κουλαουζίδης, Αγ. Δημητρίου 19<sup>Α</sup>, 57500 Πλαγιάρι, [koulaouz@otenet.gr](mailto:koulaouz@otenet.gr)

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

*the narrative-biographical research methodology was selected, in order to investigate in depth, the assumptions, perceptions and attitudes of the participants, through biographical interviews. The biographical experience of the women in the research, through the citation of narrative compositions, enabled the emergence of the socializing factors that contribute to the reproduction and perpetuation of gender stereotypes and roles. Women's life stories have shown that sexism - gender inequality - as manifested in asymmetrical relationships within the family, school, and the wider society, deprives women of educational opportunities and prospects for development. The frame of reference, the identity of women, is formed and limited around the roles of wife and mother. Experiencing disorienting dilemmas either as key crucial events or as experiences of prolonged situations of inequality, subjugation, injustice or gender-based violence, cultivates the need for self-identification and re-framing of identity and is expressed in their mature decision to return to school during adulthood. Studying in the evening general lyceum seems to achieve the goal of transforming meaning perspectives, providing more substantial meanings of intentional thinking and the need for consistent action. Gender assumptions, the frame of reference, and the experiences of research participants, which can be described as disorienting and capable of raising a transformative view of their thinking and action, were examined under the theoretical framework of Mezirow's theory of transformation. Although our research due to its constrained design lacks the ability to generalize conclusions, it nevertheless provides an opportunity to highlight, deepen, interpret and reflect on the role of gender stereotypes, giving voice to people who have not been included or who are under-represented in research.*

© 2020, Δ., Μαλτέζου, Γ., Κουλαουζίδης  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** Έμφυλα στερεότυπα, εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρία μετασχηματισμού, βιογραφική μέθοδος

**Key words:** Gender stereotypes, evening adult education, transformation theory, biographical method

## **Εισαγωγή : θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

### ***Κοινωνικό φύλο, στερεότυπα: επισκόπηση βιβλιογραφίας***

Στις περισσότερες κοινωνίες, μέσω των φορέων, των διαδικασιών κοινωνικοποίησης αλλά και των μηχανισμών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαμορφώνονται συμπεριφορικές νόρμες, πρότυπα επιλογών και προσδοκώμενων αντιδράσεων, που καθορίζουν τους φυλετικούς ρόλους της γυναίκας και του άνδρα. Οι κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη δημιουργία έμφυλων ταυτοτήτων και αναμενόμενων ρόλων, για το τι θεωρείται «γυναικείο» και τι «ανδρικό», διαμορφώνονται από τα ίδια τα μέλη των κοινωνιών, λαμβάνουν τη συμπαγή μορφή ιδεολογιών και επιβάλλουν αξιολογικές ιεραρχίες και σχέσεις ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα στερεότυπα των φύλων αποτελούν μια εύκολη και απλουστευμένη μορφή κατηγοριοποίησης των ατόμων και αποτελούν αιτία για τη διαμόρφωση προκαταλήψεων και κοινωνικής μεροληψίας, κυρίως εις βάρος των γυναικών (Webb Farley, Rauhaus, & Eskridge, 2020). Τα έμφυλα στερεότυπα διαχωρίζουν τους ανθρώπους, επιβάλλουν διαφορετικά πλαίσια κοινωνικής έκφρασης και ένταξης. Οποιαδήποτε απομάκρυνση από το στερεότυπο του ενός φύλου, μπορεί να θεωρηθεί μετακίνηση προς το στερεότυπο του άλλου φύλου ενώ η άρση της *κανονικότητας* του φύλου, συνιστά κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά (Lips, 1998).

Ο σεξισμός - η έμφυλη ανισότητα - εκφράστηκε διαχρονικά και συνεχίζει να υφίσταται στις περισσότερες κοινωνίες μέχρι σήμερα, έχοντας ιδεολογική ή πολλές φορές και θεσμική νομιμοποίηση. Οι βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα χρησιμοποιήθηκαν για να αιτιολογήσουν και να ερμηνεύουν την ανισότητα ως γενετικά προκαθορισμένη και συνεπώς, να εγχαράξουν και να υποδείξουν την κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων ανάλογα με το φύλο. Εφ' όσον, όμως, η ανισότητα ανάγεται στην ανθρώπινη φύση, θα πρέπει να θεωρείται ντετερμινιστικά αποδεκτή και συνακόλουθα, οποιοσδήποτε αγώνας για κοινωνική αλλαγή, θα πρέπει να θεωρείται μάταιος (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Η έμφυλη κοινωνική διαφοροποίηση δημιουργεί δίπολα στερεοτυπικών ρόλων, οδηγεί στη διαμόρφωση σχέσεων ιεραρχίας, υποδεικνύοντας εξουσιαστικές σχέσεις ανωτερότητας στο ανδρικό φύλο, δικαιολογώντας, συνακόλουθα, εις βάρος του έτερου φύλου αποκλεισμούς και περιορισμούς, επιτρέποντας διακρίσεις, την επιβολή ελέγχου και την αποδοχή της έμφυλης βίας

(Αγκασένσκι, 2000). Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν οι αποκαλούμενες ηγεμονικές ή κυρίαρχες ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι παραστάσεις και οι αντιλήψεις για τις εκφάνσεις της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Το άτομο, όταν συνειδητοποιήσει ότι ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο, αυτοπροσδιορίζεται, αποκτά ένα αίσθημα αυτοαντίληψης, την ταυτότητα του φύλου του (Νασιάκου, 1979). Η ταυτότητα αυτή διαμορφώνεται από βιολογικούς και κοινωνικούς όρους.

Το βιολογικό φύλο είναι γενετικά καθορισμένο, αφορά τα ανατομικά χαρακτηριστικά και τις φυσιολογικές, αναπαραγωγικές λειτουργίες του άνδρα και της γυναίκας (Doyle, 1985). Οι βιολογικές διαφορές των φύλων αποτέλεσαν τη βάση για ερμηνείες που αποδίδουν « φυσική » ανωτερότητα στους άνδρες ως απόρροια των βιολογικών τους δεδομένων. Σε συνάρτηση με τις προαναφερθείσες γενετικές διαφορές, διαμορφώθηκαν δίπολα συμπεριφορικών προσδιορισμών, τα οποία αποδίδουν στους άντρες και τις γυναίκες αντίστοιχα: δύναμη-αδυναμία, λογική-ευαισθησία, κυριαρχία-υποταγή, ως βιολογικά καθορισμένες και συνεπώς αιτιολογημένες συμπεριφορές. Ωστόσο, η βιολογική επεξήγηση, ως βάση ερμηνείας και αποδοχής έμφυλων συμπεριφορών και ρόλων, θεωρείται πλέον επιστημονικά ανεπαρκής και παρωχημένη. Όπως επισημαίνει η Turner (1998), οι βιολογικοί παράγοντες, ακόμα κι αν ιδωθούν ως προδιαθέσεις για την εκδήλωση μίας συμπεριφοράς, δεν αποτελούν αναγκαία και επαρκή συνθήκη για την ερμηνεία της ποικιλότητας των δομούμενων έμφυλων ρόλων. Η έμφυλη διαφορά είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη, απορρέει από την παραγωγική κοινωνικοοικονομική οργάνωση, νομιμοποιεί εξουσιαστικές σχέσεις και αρνείται την αποδοχή της ισότιμης διαφορετικότητας (van Anders, et al, 2017).

Η Oakley (1972) εισάγει στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία τον όρο *gender* (κοινωνικό φύλο), για να καταστήσει την έμφυλη ασυμμετρία κοινωνικό φαινόμενο, που οδηγεί σε φυλετικές ανισότητες, σε αντιδιαστολή με τον όρο *sex* (βιολογικό φύλο), που καθορίζει τις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Η εισαγωγή της έννοιας του *κοινωνικού φύλου* ήρθε για να άρει το μύθο περί βιολογικού καθορισμού της έμφυλης διαφοροποίησης και να καταδειξεί ότι η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται κυρίως από κοινωνικούς όρους και είναι προϊόν κοινωνικής κατασκευής. Το κοινωνικό φύλο αφορά τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις προσδοκώμενες συμπεριφορές, τις υποχρεώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον ανδρικό και γυναικείο ρόλο μέσα στην κοινωνία και δεν αποτελεί επ' ουδενί απότοκο του βιολογικού φύλου. Οι βιολογικές διαφορές νοηματοδοτούνται πολιτισμικά και κοινωνικά, αναπαράγοντας έμφυλα στερεότυπα. Τα πρότυπα όλων των φύλων αποτελούν μία περιγραφική αξία, ένα κίνητρο συμπεριφορικών προσδοκιών, που αντανακλούν τα στερεότυπα βάσει των οποίων κατηγοριοποιούνται τα μέλη κάθε φύλου (Shaffer, 2008).

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

Αναμφίβολα, στις μέρες μας έχουν επιτευχθεί θεσμικές αλλαγές στο οικογενειακό δίκαιο, στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών και εργασιακών ευκαιριών, οι οποίες έχουν βελτιώσει τη θέση κυρίως των γυναικών στις κοινωνίες του δυτικού κόσμου. Πάρα ταύτα, εμφανείς ή αφανείς διαστάσεις έμφυλης ανισότητας συνεχίζουν να υφίστανται σε όλα τα επίπεδα της ιδιωτικής και κοινωνικής ζωής. Οι στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις συνεχίζουν να δικαιολογούν και να υπαγορεύουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμών αναπαράγοντας παγιωμένους έμφυλους ρόλους, άρα, και παγιωμένες σχέσεις ιεραρχίας, ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία (Μαραγκουδάκη, 2000). Στην έρευνα των Δεληγιάννη, Ζιώγου και Φρόση (2002) διαπιστώνεται ότι, παρά το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες επιζητούν την ισότητα των δύο φύλων, η έμφυλη ασυμμετρία και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις συνεχίζουν να υφίστανται. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, ο άντρας συνεχίζει να θεωρείται ο υπεύθυνος για την εξασφάλιση των προσόδων, ενώ η γυναίκα δεσμεύεται ηθικά και κοινωνικά να αναλάβει κατά κύριο λόγο όλες τις άλλες υποχρεώσεις (π.χ. της φροντίδας των παιδιών) ακόμα κι όταν εργάζεται, ενώ, όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί, διχάζεται. Η γυναίκα, ως

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

Σύμφωνα με έρευνα της McGivney (2004), οι άνδρες συνήθως δεν επιθυμούν και προσπαθούν να αποτρέψουν σε πολλές περιπτώσεις τη συμμετοχή των συζύγων τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία στοχεύουν στην αυτοβελτίωση τους, προβάλλοντας οικονομικά ακόμα και ηθικά εμπόδια. Η επιθυμία για συμμετοχή εκλαμβάνεται ως φιλοδοξία, διαταράσσει τις ισορροπίες και μπορεί να επιφέρει προβλήματα ή και ρήξη στις σχέσεις των συζύγων. Τις περισσότερες φορές οι γυναίκες, ανταποκρινόμενες στα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους, επιλέγουν την υποχωρητικότητα και εγκαταλείπουν. Σύμφωνα με τους Fagnani και Letablier (2003), οι γυναίκες μπορούν να εκπληρώσουν τις ανάγκες για συμμετοχή σε μαθησιακές διεργασίες κυρίως όταν υπάρχει αποδοχή και υποστήριξη από το σύζυγο. Ακόμα και σήμερα, που οι δομές της οικογένειας τείνουν να αλλάξουν, οι γυναίκες συνεχίζουν να αυτοπροσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό με βάση την οικογενειακή ευθύνη και όντας παγιδευμένες στα στερεότυπα του κοινωνικού τους φύλου, βιώνουν με ιδιαίτερα ενοχικό τρόπο τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους για επίτευξη εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών στόχων. Συγκεκριμένα, σε ποιοτική έρευνα της Κορωναίου (2009) η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των ανοιχτών συνεντεύξεων και στην οποία συμμετείχαν 35 έγγαμες γυναίκες 35-55 ετών από την ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας με θέμα τα προβλήματα που ανακύπτουν με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των γυναικών, καταγράφηκε ότι: (α) ο ρόλος της συζύγου-μητέρας λειτουργεί δεσμευτικά στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, αφού φέρουν την κύρια ευθύνη για τη φροντίδα του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών καθώς η συνεισφορά των ανδρών είναι άνισα κατανομημένη και περιορισμένη, (β) αυτοπροσδιορίζονται ως υπάρξεις της προσφοράς, του καθήκοντος και της θυσίας εκπληρώνοντας το στερεότυπο της γυναικείας ταυτότητας και (γ) θεωρούν πρόκληση και προσωπική επανάσταση την αυτόβουλη διάθεση του ελεύθερου χρόνου για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διεργασίες.

Οι γυναίκες-μητέρες, σύμφωνα με την έρευνα του Puech (2008), αποφεύγουν να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές διεργασίες ή διακόπτουν τις σπουδές τους, γιατί θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο της «σωστής μητέρας», αισθάνονται ενοχές καθώς, διαθέτοντας χρόνο για προσωπική τους ικανοποίηση, στερούν χρόνο τον οποίο θα μπορούσαν να αφιερώσουν στα παιδιά τους και, σύμφωνα με τους Johnstone και Rivera (1965), η γυναίκα αισθάνεται ενοχές, όταν πρόκειται να διαθέσει μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού για δικές της σπουδές, ειδικά όταν υπάρχουν παιδιά, αφού οφείλει να λειτουργεί πρωτίστως ως μητέρα. Έτσι, όπως διαπιστώνει σε έρευνα της η Συμεωνίδου (1998), οι γυναίκες βιώνουν έμμεσο κοινωνικό αποκλεισμό, αφού πολλές φορές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις σπουδές ή την εργασία τους μετά το γάμο ή μόλις τεκνοποιήσουν από αδυναμία να ανταπεξέλθουν σε πολλαπλούς ρόλους, καθώς η επαγγελματική αστοχία είναι κοινωνικά κατανοητή και αποδεκτή, η παραμέληση των οικογενειακών υποχρεώσεων, όμως, είναι κατακριτέα.

Στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η βιβλιογραφία η οποία αναφέρεται στις έμφυλες διακρίσεις είναι πολύ περιορισμένη. Απουσιάζει μια ισχυρή φεμινιστική θεωρία που να συνδέεται με την ενήλικη μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων και, κατά συνέπεια, έχει επικρατήσει μία αρκετά ανδροκεντρική προσέγγιση, τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στα προγράμματα σπουδών (Charman, 2003). Παράλληλα, αν και είναι ουσιαστική η συμβολή των γυναικών στην ανάπτυξη του θεωρητικού προβληματισμού και της βιβλιογραφίας, σε επίπεδο μελέτης-επιμέλειας-συγγραφής, η παρουσία τους δεν είναι αρκετά εμφανής (Imel & Bersch, 2014). Η Thomson (1983) διακρίνει σεξισμό στην πολιτική και οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η ανδρική ιδεολογία καθορίζει ποια μπορεί να θεωρηθεί χρήσιμη γνώση για τις γυναίκες, η οποία συνήθως περιορίζεται σε προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου και απόκτησης οικιακών δεξιοτήτων. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη, οφείλει και μπορεί να είναι μία ριζοσπαστική δύναμη αλλαγής που θα δώσει φωνή σε όλες /όλους όσοι στερήθηκαν την εκπαίδευση στο παρελθόν και να οδηγήσει σε αγώνα κοινωνικού μετασχηματισμού ενάντια στη φυλετική ανισότητα, τις διακρίσεις και την εκμετάλλευση λόγω φυλής, φύλου ή κοινωνικής τάξης. Η English (2008) υποστηρίζει ότι ο παράγοντας φύλο παραγκωνίζεται στις έρευνες και στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έρευνα μεροληπτεί και περιθωριοποιεί τις γυναίκες καθώς διεξάγεται κυρίως από άνδρες ερευνητές, τα

πορίσματα ερμηνεύονται με την οπτική της ανδρικής εμπειρίας, αποσιωπώντας τη γυναικεία φωνή και παραβλέποντας τη γυναικεία εμπειρία. Επομένως, τα έμφυλα στερεότυπα διαιωνίζονται μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές. Για την ίδια, αποτελεί αναγκαιότητα η συμπερίληψη του φύλου στον ερευνητικό προβληματισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων, αν στοχεύει στο μετασχηματισμό των συνειδήσεων, στην προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας. Όπως διαπιστώνουν και οι Maksimovic, et.al (2016), στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων κυριαρχεί ο ανδροκεντρικός λόγος στις θεωρητικές αλλά και στις ερευνητικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αποτελεί παράδοξο για τους ίδιους το γεγονός ότι, ενώ προτάσσεται στην έρευνα η ανδροκεντρική επιστημολογία, στην πράξη θεωρούνται αναγκαία κάποια «γυναικεία» χαρακτηριστικά, όπως αυτά της φροντίδας και της ενσυναίσθησης.

Οι γυναίκες συνεχώς αναδομούν την κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα του ρόλου τους, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί μαθησιακά στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ταυτότητα τους ως εκπαιδευόμενων επηρεάζεται από τις κοινωνικές και προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Flannery & Hayes, 2001). Οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να εμπλέξουν σε μετασχηματιστικές διεργασίες ενήλικης μάθησης τις γυναίκες που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντιπαραβάλλοντας την ταυτότητά τους εντός του σχολείου με την ταυτότητα και το ρόλο τους εκτός σχολείου. Η Schoeman (2015) θεωρεί ότι η άρση των σχέσεων εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, των στερεοτυπικών έμφυλων αντιλήψεων και των συνακόλουθων πρακτικών, η αποδοχή της πλήρους ισότητας και του απόλυτου σεβασμού, μπορούν να προσδώσουν μετασχηματιστική προοπτική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο μετασχηματισμός δυσλειτουργικών-στερεοτυπικών αντιλήψεων, η αλλαγή νοηματικών θεωρήσεων, μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ουσιαστική νοηματοδότηση της πραγματικότητας, να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τα άτομα και να αποτελέσει την προϋπόθεση του ποιοτικού μετασχηματισμού των κοινωνιών.

### ***Θεωρία Μετασχηματισμού***

Ο καθηγητής της εκπαίδευσης ενηλίκων, Jack Mezirow, υπήρξε ο θεμελιωτής της Θεωρίας Μετασχηματισμού, μίας από τις επικρατέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της ενήλικης μάθησης. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον εκκινεί στα μέσα της δεκαετίας του 1970 με αφορμή την επιστροφή της συζύγου του στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Εκπονεί μία πολύχρονη και εθνικής εμβέλειας έρευνα για τις γυναίκες, οι οποίες αποφασίζουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή - η μεγαλύτερη ποιοτική έρευνα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση- οδήγησε στη διατύπωση της Θεωρίας Μετασχηματισμού (Κουλαουζίδης, 2008). Η θεωρία αυτή επιδιώκει να ερμηνεύσει πώς δομείται η ενήλικη μάθηση μέσω της διεργασίας μετασχηματισμού των δεδομένων πλαισίων αναφοράς, έτσι ώστε να γίνουν ανοιχτά σε νέες αντιλήψεις, περισσότερο επαρκείς και αληθινές, να δημιουργήσουν νέες νοηματοδοτήσεις της εμπειρίας, με στόχο την απελευθέρωση από νοητικά σχήματα και μορφές σκέψης που ενυπάρχουν αλλά δεν είναι πλέον αξιόπιστες, παρέχοντας την προοπτική αυτόβουλης σκέψης και δράσης (Mezirow, 1991, 2007, Κουλαουζίδης, 2009).

Οι άνθρωποι σταδιακά και κυρίως βιωματικά από την παιδική ηλικία, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα κριτικής διεργασίας, εσωτερικεύουν παραδοχές και δημιουργούν νοηματικές θεωρήσεις, οι οποίες συνιστούν ένα ισχυρό πλέγμα προσωπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών (Λιντζέρης, 2007). Συχνά υιοθετούν λανθασμένες αξιολογικές κρίσεις και πεποιθήσεις οι οποίες καθιστούν την πραγματικότητα τους δυσλειτουργική. Όταν η εμπειρία δεν συνάδει με την πραγματικότητα, δημιουργείται η ανάγκη αναθεώρησης, ανάγκη για μάθηση με απελευθερωτική και χειραφετητική δυναμική, που χαρακτηρίζει την ενηλικιότητα (Κουλαουζίδης, 2008). Η μάθηση επιτυγχάνεται με την επεξεργασία των πλαισίων αναφοράς, με την αναθεώρηση τους, με τον σταδιακό μετασχηματισμό απόψεων που θα οδηγήσουν, εν δυνάμει, στο μετασχηματισμό των νοητικών συνθησιών και στην ανεύρεση συνακόλουθων τρόπων δράσης. Η διαδικασία προϋποθέτει κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών των άλλων καθώς και στοχαστική διερεύνηση των προσωπικών μας παραδοχών, μέσω του ελέγχου της εγκυρότητας κάθε επιχειρήματος και την αποφυγή άκριτων γενικεύσεων (Mezirow, 2007). Πώς αντιλαμβάνεται την εννοιολογική σύσταση του πλαισίου αναφοράς ο Mezirow; Για τον στοχαστή, το πλαίσιο αναφοράς είναι ένα σύνολο από κατηγοριοποιήσεις των αντιλήψεων, των συναισθηματικών αντιδράσεων, των επιλογών. Είναι η δομή των παραδοχών, οι προσδοκίες και οι προδιαθέσεις βάσει των οποίων ερμηνεύεται και αξιοποιείται η εμπειρία των ατόμων, καθώς δίνει συνοχή στις εμπειρίες και αυτοματοποιεί τις αντιδράσεις τους (Λιντζέρης, 2010). Καθορίζει την αυτοαντίληψη και την

αξιολογική-ιδεολογική ταυτότητα του ατόμου μέσα από γνωστικές, συναισθηματικές βουλευτικές κωδικοποιήσεις, γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα ανθεκτικό, ισχυρά προστατευμένο ενώ η κάθε προσπάθεια αλλαγής, επιφέρει συναισθηματική φόρτιση (Mezirow, 2007). Οι νοητικές συνήθειες είναι στοιχεία του πλαισίου και αποτελούν τις προδιαθέσεις πάνω στις οποίες δομούνται και ερμηνεύονται οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα, οι επιλογές και οι πράξεις. Ανάλογα με τις επιρροές που έχει εσωτερικεύσει το άτομο, οι νοητικές συνήθειες παράγουν απόψεις, οι οποίες μπορούν να απηχούν ένα συντηρητικό ή περισσότερο προοδευτικό προσανατολισμό. Καθορίζουν την αντίληψη της αυτό-εικόνας και τις προσωπικές ερμηνείες. Τις οποίες ενστερνιζόμαστε για τους άλλους αλλά και για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που μας περιβάλλει.

Ερμηνεύοντας τη θεωρητική προσέγγιση του Mezirow, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αποδοχή έμφυλων στερεοτύπων αποτελεί μία κοινωνικού χαρακτήρα νοητική συνήθεια την οποία αποκτά ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, αφού η ταυτότητα του φύλου αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Ο σεξισμός είναι μία δυσλειτουργική νοητική συνήθεια αποδοχής ηγεμονικών παραδοχών άνισης ιεραρχίας ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς η κοινωνία προτάσσει τις ανδρικές έμφυλες νόρμες ως κυρίαρχες. Η ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων απηχεί τη νοητική συνήθεια των ανθρώπων να προσδιορίζουν την ταυτότητα, τις δυνατότητες, τους ρόλους, την εμφάνιση, τις αποδεκτές συμπεριφορές με βάση τις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες για τον προσδιορισμό του φύλου και έτσι εγκλωβίζει τα άτομα σε προβληματικές - δυσλειτουργικές παραδοχές, οι οποίες δυσχεραίνουν τη λειτουργική αντιμετώπιση της πραγματικότητας.

Ο Mezirow αναγνωρίζει ότι υπάρχουν ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και διεργασία και γι' αυτό η μάθηση «πρέπει να γίνει κατανοητή στα πλαίσια των πολιτιστικών προσανατολισμών, που είναι ενσωματωμένοι στα πλαίσια αναφοράς μας» (Mezirow, 2000: 24). Έναυσμα της διαδικασίας μετασχηματισμού δυσλειτουργικών – στερεοτυπικών παραδοχών αποτελεί συνήθως η βίωση εμπειριών, που χαρακτηρίζονται ως αποπροσανατολιστικά δίλημματα. Ως Αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να χαρακτηριστεί η βίωση ενός αισθήματος δυσαρμονίας, όταν η προγενέστερη ιδεολογική ερμηνεία καθίσταται δυσλειτουργική για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας και αντίκειται στις ζωτικές ανάγκες του ατόμου. Ένα σημαντικό γεγονός, μια καταλυτική εμπειρία ή μια καθοριστική συγκυρία, μια απώλεια ή μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του ατόμου μπορεί να κλονίσει τα σταθερά σχήματα νοηματοδότησης της εμπειρίας και να οδηγήσει στην ανάγκη κριτικής αντιμετώπισης και αναθεώρησης των πεποιθήσεων του (Mezirow, 1990).

Ωστόσο, ο Taylor (2000) προεκτείνοντας τη συλλογιστική του Mezirow, υποστηρίζει ότι πέρα από κάποια σημαντικά γεγονότα τα οποία μπορεί να εκκινήσουν τη μετασχηματίζουσα διεργασία, δυναμικά η διαδικασία μπορεί να είναι πιο σύνθετη. Παρατεταμένες, βιωμένες καταστάσεις μπορεί να επιφέρουν εσωτερική προσωπική κρίση, να δημιουργήσουν το αίσθημα της ανεπάρκειας και της έλλειψης και να καλλιεργήσουν την ανάγκη για κριτικό αναστοχασμό επί των παραδοχών του ατόμου. Η βίωση καταστάσεων ή κάποιας πρωτόγνωρης εμπειρίας, η οποία ενέχει το χαρακτήρα αποπροσανατολιστικού βιώματος, μπορεί να οδηγήσει το άτομο είτε συνειδητά ή λιγότερο συνειδητά στην αναπλαισίωση, στην υιοθέτηση διευρυμένης οπτικής σε επίπεδο ηθικής, ψυχολογίας, συμπεριφοράς, είτε, όμως, και στο να παραμείνει προσκολλημένο στις προϋπάρχουσες, παγιωμένες στάσεις (Κουλαουζίδης, 2013).

### **Μεθοδολογικές επιλογές**

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), μία έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναγκαία, όταν έχει την πρόθεση να καλύψει το κενό παραμέτρων, οι οποίες δεν έχουν συμπεριληφθεί σε προηγούμενες έρευνες, καθώς μπορεί να παρέχει πληροφορίες για ανθρώπους που δεν έχουν μελετηθεί προηγουμένως, επεκτείνοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανόηση για το μελετώμενο θέμα. Κατά την άποψή μας ο ιδιαίτερος πληθυσμός των εσπερινών σχολείων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Φαίνεται ότι υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με την αναγκαιότητα και το παραγόμενο έργο της εσπερινής εκπαίδευσης καθώς, όσες έρευνες αναφέρονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παραλείπουν τα εσπερινά σχολεία (Ρίζου, 2004). Η εσπερινή εκπαίδευση, αποτελεί έναν ιδιαίτερο και σημαντικό εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος αν απευθύνεται και σε ενήλικες, έχει αγνοηθεί ως ερευνητικό αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Γαλίτης, 2011).

Το εσπερινό σχολείο καλείται να προσφέρει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διέξοδο σε νέους και νέες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, να συνδυάσουν την επαγγελματική απασχόληση με τη φοίτηση ενώ, παράλληλα, μπορούν να φοιτήσουν ενήλικες εργαζόμενοι ή άνεργοι, μητέρες με ανήλικα παιδιά, παλιννοστούντες, μετανάστες (Λαμπροπούλου, 2011). Έτσι, δυνητικά, η εσπερινή εκπαίδευση μπορεί να έχει επανορθωτικό ρόλο για ατομική ολοκλήρωση, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη ατόμων, τα οποία αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο στο παρελθόν, δίνοντας την ευκαιρία ολοκλήρωσης της φοίτησης ή και της εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια Τεχνολογική και Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (Βακάλης & Βακάλη, 2009). Αποτελεί εκπαιδευτική διέξοδο για πολλές γυναίκες, οι οποίες, αν και εξακολουθούν να έχουν την κύρια ευθύνη της οικογενειακής λειτουργίας, αποφασίζουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση αναζητώντας μία δεύτερη ευκαιρία προσωπικής είτε επαγγελματικής εξέλιξης. (Μπουζάκης, 2006). Το ερευνητικό μας εγχείρημα λοιπόν, σχεδιάστηκε με την προσδοκία να ακουστεί η φωνή των γυναικών, που συνήθως αγνοούνται ερευνητικά ή έχουν σωπάσει, μέσα από την καταγραφή της προσωπικής τους εμπειρίας (Glesne, 2018). Επιπρόσθετα, η έρευνα έρχεται να φωτίσει τον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας, όπου διαμορφώνονται και αναπαράγονται οι σχέσεις έμφυλης ασυμμετρίας καθώς, όπως επισημαίνει η Μαραγκουδάκη (2005, σ.34) στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για τον καταμερισμό ρόλων και εξουσίας στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι προσωπικές, βιωματικές εμπειρίες των γυναικών, στο πλαίσιο της οικογένειας, μπορεί να αποτελέσουν βάση για έρευνα, ανάλυση, θεωρητικό προβληματισμό, ακτιβισμό και να οδηγήσουν σε πιο αισιόδοξα και θετικά αποτελέσματα, όπως η αυξημένη ενσυναίσθηση και η αποδοχή, ο αυξημένος σεβασμός, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και σε μια πιο διευρυμένη πρόληψη της αλήθειας (Schoeman, 2015).

Μία έρευνα, η οποία εστιάζει στις έμφυλες ασυμμετρίες, μπορεί να συμβάλει στο μετασχηματισμό παγιωμένων αντιλήψεων, μέσα από την κατανόηση των δυνάμεων που προκαλούν και ενισχύουν τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας λόγω της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου. Όπως υποστηρίζει η Glesne (2018), η ποιοτική έρευνα σε βοηθά να ανακαλύψεις τις οπτικές των άλλων ανθρώπων, να αναδείξεις τη διαφορετικότητα μέσα από την πολλαπλότητα, να κατανοήσεις τις παραδοχές και προσπαθώντας να κατανοήσεις ένα πλαίσιο διαφορετικό από το δικό σου, μπορείς να αναστοχαστείς και να ερμηνεύσεις καλύτερα τον ίδιο σου τον εαυτό, το δικό σου πλαίσιο αναφοράς. Η εμπλοκή στην ποιοτική ερευνητική διαδικασία προϋποθέτει αλληλεπίδραση, εμπιστοσύνη, δημιουργία σχέσεων με ουσιαστικό νόημα και το μοίρασμα προσωπικής εμπειρίας. Δυνητικά μπορεί να συντελέσει στην απαρχή μιας διαδικασίας μετασχηματισμού των έμφυλων στερεοτύπων, εμπλέκοντας τα υποκείμενα σε διαδικασία κριτικού στοχασμού επί των παραδοχών τους.

Συνακόλουθα, η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας αποτελεί τη γενεσιουργό συνθήκη πλαισίωσης και εκπόνησης της ερευνητικής διεργασίας, επηρεάζεται από τους ατομικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς και αντανάκλα τον προσωπικό τρόπο θέσης και ερμηνείας του κοινωνικού γίνεσθαι. Επειδή το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη διεύθυνση της υποκειμενικής εμπειρίας και στην κατανόηση των νοημάτων που τα ίδια τα υποκείμενα δίνουν για τα δικά τους πλαίσια αναφοράς και όχι απαραίτητα στις ερμηνείες που βασίζονται στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, επιλέξαμε τη βιογραφική-αφηγηματική μέθοδο, ως την καταλληλότερη ποιοτική προσέγγιση, για τους σκοπούς της έρευνας. Η βιογραφική έρευνα τυγχάνει διεπιστημονικού και διεθνούς ενδιαφέροντος καθώς βρίσκει πρόσφορο πεδίο εφαρμογής στην πλειονότητα των κοινωνικών επιστημών και πλέον, και των επιστημών αγωγής (Τσιώλης, 2014). Εστιάζεται στον λόγο των πληροφορητών, στις ιστορίες που αφηγούνται οι ίδιοι για τη ζωή τους, στη νοηματοδότηση της προσωπικής τους εμπειρίας κι έτσι μπορούν να διαφανούν τα διλήμματα αλλά και η μοναδικότητα της βιωμένης εμπειρίας των υποκειμένων (Glesne, 2018). Παράλληλα, η βιογραφική προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα ερμηνείας της διαλεκτικής σχέσης ατόμου-κοινωνίας, καθώς επικεντρώνεται στους τρόπους και τους μηχανισμούς, μέσω των οποίων το άτομο νοηματοδοτεί τη συμπεριφορά και τη δράση του, αποκτώντας στάσεις, ιδεολογικές νόρμες, αντιλήψεις και αυτό νοηματοδοτείται μέσα από την συγκρότηση βιογραφικών ταυτοτήτων και ιστοριών ζωής (Τσιώλης, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι η βιογραφική μέθοδος αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα από τις ιστορικούς ερευνήτριες με φεμινιστικό προσανατολισμό, ήδη από τη δεκαετία του '70, αφού είχαν σκοπό να αναδείξουν τις «σιωπηρές ιστορίες» των γυναικών, αντλώντας υλικό από προσωπικές αφηγήσεις, καινοτομώντας μεθοδολογικά, πέρα από τις συμβατικές ερευνητικές-θετικιστικές προσεγγίσεις (βλ. Αβδελά & Ψαρρά, 1997).

Η έρευνα διεξήχθη στο Εσπερινό ΓΕ.Λ Δράμας, όπου η πρώτη εκ των συγγραφέων υπηρετεί ως φιλόλογος τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Μπορεί να χαρακτηριστεί, σύμφωνα με την Glense

(2018), ως *κατ' οίκον* έρευνα, καθώς η γνώση του χώρου και των ανθρώπων αποτέλεσε βασικό κριτήριο ερευνητικής στόχευσης. Η επιλογή των πληροφορητριών έγινε με βάση την αρχή της *οικειότητας*, αφού η αρμονική σχέση που μοιραζόμαστε αποτέλεσε προϋπόθεση για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, έτσι ώστε να μπορέσουν να αφηγηθούν τις ιστορίες τους. Η επίτευξη της αντικειμενικότητας, μέσω της ουδετερότητας του ερευνητή στο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών, δεν είναι απόλυτα εφικτή αλλά ίσως ούτε και επιθυμητή (Κουλαουζίδης, 2009). Η στρατηγική διαμόρφωσης της ομάδας των πληροφορητριών ακολούθησε έναν συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Cohen, Manion & Morris, 2008, Bryman, 2016) με την έννοια ότι η αρχή της οικειότητας καθοδήγησε την πρώτη επιλογή ενώ στη συνέχεια οι υπόλοιπες επιλογές προέκυψαν και με τη συμβολή των συμμετεχουσών στην έρευνα γυναικών. Η ένταξη νέων πληροφορητριών στο δείγμα σταμάτησε για λόγους που συνδέονται με το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας αλλά και για λόγους πληροφοριακού κορεσμού. Στην έρευνα τελικά συμμετείχαν ενήλικες μαθήτριες, οι οποίες φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις του Λυκείου και τρεις απόφοιτες, στο σύνολο τους δέκα ενήλικες γυναίκες. Το εύρος της ηλικίας των πληροφορητριών είναι από 38–58 ετών. Στην πλειοψηφία τους ανήκουν σε περιβάλλοντα δυσχερούς κοινωνικοοικονομικής θέσης και ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση είναι έγγαμες με παιδιά, μία σε χηρεία και μία ανύπανδρη μητέρα. Η ποσοτική αντιπροσωπευτικότητα με τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού πληροφορητριών δεν αποτελεί ζητούμενο στη βιογραφική προσέγγιση. Ό,τι μπορεί να χάνεται από το μέγεθος του δείγματος το κερδίζει ο ερευνητής με την ποιοτικότερη εμπλοκή του στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας του αφηγηματικού υλικού (Θανοπούλου & Πετρονάη, 1987). Οι ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις δίνουν φωνή στα υποκείμενα και παρέχουν ερμηνείες πέρα από αριθμούς και στατιστικές αναλύσεις των θετικιστικών, ποσοτικών προσεγγίσεων (Κουλαουζίδης & Παληός, 2018).

Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης αποδοχής έμφυλων στερεοτύπων με τις εκπαιδευτικές επιλογές και την προσωπική εξέλιξη των γυναικών. Συνακόλουθα διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

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

Το ερευνητικό «εργαλείο», μέσω του οποίου παρήχθησαν οι βιογραφίες των συμμετεχουσών στην έρευνα, είναι η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, η οποία συνιστά μία ευρέως αποδεκτή μέθοδο παραγωγής και ερμηνείας αυτοβιογραφικών κειμένων: «Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος *ανοικτής* συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του ή μια περίοδό της ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία ο ίδιος είχε προσωπική ανάμειξη» (Τσιώλης, 2006, σ.170). Το αφηγηματικό κείμενο που προκύπτει από τη βιογραφία έχει *ιδιάζουσα* σημασία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα να διεισδύσει σε περιοχές της υποκειμενικής πραγματικότητας και να παράσχει ερμηνείες της υποκειμενικής εμπειρίας, που άλλα ερευνητικά εργαλεία αδυνατούν να προσεγγίσουν (Πανταζής, 2004). Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα γλωσσικό γεγονός και ο συμμετέχων, ενεργοποιώντας την αφήγηση, καλείται να καταστεί νοερά φορέας της βίωσης και της δράσης γεγονότων, να αυτοθεματοποιήσει τη βιωμένη εμπειρία, να ανασυγκροτήσει τη ζωή του, συνήθως, φιλτραρισμένη και ιδωμένη μέσα από τη σκοπιά του παρόντος (Τσιώλης, 2014).

Η συλλογή και ανάλυση του πραγματολογικού υλικού των συνεντεύξεων διήρκεσε έξι μήνες. Σε κάθε πληροφορήτρια αποδόθηκε ένα ψευδώνυμο, το οποίο και χρησιμοποιείται παρακάτω στην παρουσίαση κάποιων τμημάτων των αφηγήσεων. Η διαδικασία, η οποία ακολούθηθηκε, ήταν η εξής:

λήψη συνέντευξη – μεταγραφή – αξιολόγηση - επόμενη συνέντευξη. Η διαδικασία της συνέντευξης αποτελεί μία σύνθετη επικοινωνιακή διεργασία μεταξύ του ερευνητή και του πληροφορητή, εμπεριέχει έντονη συναισθηματική φόρτιση, διυποκειμενική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή, γι' αυτό και η επιτυχής διεξαγωγή της προϋποθέτει καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, οικειότητας, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης (Τσιώλης, 2006). Η επιλογή του χώρου πραγματοποίησης της κάθε συνέντευξης έγινε με κριτήριο το μέρος στο οποίο η κάθε συμμετέχουσα θα αισθανόταν άνετα, έτσι ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική ιδιωτική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, απρόσκοπτα, χωρίς διακοπές εξωγενών παραγόντων και παρεμβολές τρίτων προσώπων. Υπήρξε πρόβλεψη, στη συνάντηση με την κάθε πληροφορήτρια, να μην υπάρχει πίεση χρόνου αλλά ανοιχτός χρονικός ορίζοντας, σεβόμενοι, πρωτίστως, τις υποχρεώσεις και τη διάθεσή τους. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ενδεικτικά ήταν από 30:25 έως 1:32:45. Δεν έγιναν επαναληπτικές συνεντεύξεις αλλά είναι χαρακτηριστικό ότι στο σύνολό τους όλες οι πληροφορήτριες, μετά την ολοκλήρωση των αφηγήσεών τους, θέλησαν να συνεχίσουν και να παραθέσουν επιπρόσθετες πληροφορίες και ερμηνείες. Η διενέργεια των συνεντεύξεων, ολοκληρώθηκε και αξιοποιήθηκαν ως πραγματολογικό υλικό, όταν επήλθε ο *πληροφοριακός-θεωρητικός κορεσμός*, όταν, δηλαδή, οι πληροφορίες, που έδιναν οι αφηγήτριες, επανέρχονταν με κανονικότητα και δεν είχαν να αντιτάξουν ή να συμπληρώσουν κάτι καινούριο στον αρχικό θεωρητικό προβληματισμό (Θανοπούλου & Πετρονάτη, 1987· Κουλαουζίδης, 2009).

Τέλος, ως προς τη μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων, υιοθετήθηκε το μοντέλο το οποίο οι Lieblich, Mashiach, και Zilber (1998) περιγράφουν ως ολιστική ανάλυση του περιεχομένου της αφήγησης, της συνολικής, δηλαδή, ανάλυσης της βιογραφικής αφήγησης, βασισμένης σε χρονολογικές και νοηματικές συνδέσεις, σε εμπειρίες και συγκυρίες, τις οποίες η κάθε πληροφορήτρια συνέδεσε, για να αποδώσει νόημα στη βιωμένη εμπειρία. Η κάθε αφήγηση αναλύθηκε ως ολότητα, δηλαδή, ως ενιαίο σύνολο μιας αφηγηματικής συγκρότησης του παρελθόντος, ιδωμένης μέσα από την οπτική του παρόντος. Η ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων στηρίχθηκε στην αφηγηματική πλοκή, την οποία ακολούθησαν στο σύνολό οι πληροφορήτριες, εκκινώντας από τα παιδικά τους χρόνια και φτάνοντας στο σήμερα, ακολουθώντας μία χρονική ακολουθία, σε μια προσπάθεια νοηματοδότησης και ερμηνείας γεγονότων, στάσεων, συναισθημάτων, επιλογών, καθοριστικών για την εξέλιξη τους. Κρίθηκε απόλυτα αναγκαίο να διατηρηθεί η οπτική γωνία, οι κατανοήσεις, οι αξιολογήσεις, τις οποίες η κάθε αφηγήτρια προσέδωσε στην έκθεση της προσωπικής της εμπειρίας, για να αποφευχθεί η απολυτοποίηση των συμπερασμάτων και η παραγωγή αυθαίρετων και ασύνδετων ερμηνειών, σε σχέση με τα ιδιαίτερα μηνύματα, τα οποία κυοφορεί η ίδια η αφήγηση. Τα διάφορα τμήματα του αφηγηματικού υλικού χωρίστηκαν ως αφηγηματικοί «σταθμοί» και τιτλοφορήθηκαν, προσδίδοντας συνοχή και αλληλουχία στην παράθεση της κάθε προσωπικής ιστορίας.

## Ευρήματα - συζήτηση

### *Κοινωνικοποίηση και συγκρότηση της «γυναικείας» ταυτότητας*

Η εμπειρία της έμφυλης διαφοροποίησης στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος εγχαράσσει την αποδοχή της έμφυλης ασυμμετρίας και των προσδοκώμενων αποδεκτών συμπεριφορών. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών, σε συνδυασμό με την πατριαρχική δόμηση της οικογένειας στερεί από τις γυναίκες αυτές την παιδικότητα, αφού από πολύ μικρή ηλικία επωμίζονται ρόλους και ευθύνες έμφυλης *κανονικότητας*, δέχονται περιορισμούς και αποκλεισμούς και το κυριότερο στερούνται τη δυνατότητα να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τη μέση εκπαίδευση και, συνακόλουθα, στερούνται τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών και προοπτικών εξέλιξης. Καταδεικνύεται, επίσης, ότι η «γυναικεία εμπειρία» συγκροτείται ως διαζευκτικά αντιθετική προς την επικρατούσα ηγεμονική ανδρική ιεραρχία και οι όροι καταπίεσης διαμορφώνονται με βάση την ηλικία και την κοινωνική προέλευση των ατόμων (Αθανασίου, 2006, σ.33). Η διαφοροποίηση των ρόλων εσωτερικεύεται όχι ισότιμα και παρατακτικά αλλά υποτακτικά ως *ανεξάρτητος* και *εξαρτημένη* (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 1992).

Η διακοπή της σχολικής φοίτησης επιβάλλεται παρά τη θέλησή τους και ενάντια στις δυνατότητές τους. Οι γυναίκες αυτές, στερήθηκαν εκπαιδευτικές ευκαιρίες μόνο και μόνο επειδή ήταν γυναίκες. Έτσι βιώνουν πρώιμα χωρίς να μπορούν να κατανοήσουν την έμφυλη ανισότητα και αδικία, γεγονός που στερεί από αυτές μορφωτικά αγαθά και παρεπόμενες επιλογές ζωής. Ενδεικτικά, η Μαριάνθη αφηγείται:

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

Τον ίδιο αποκλεισμό υφίσταται και η Νεφέλη:

*«Τελείωσα το Γυμνάσιο στο χωριό και ήμουν πολύ καλή μαθήτρια. Για να συνεχίσω στο Λύκειο έπρεπε να πηγαίνω, όπως όλα τα παιδιά στη Δράμα. Τότε η μάνα μου είπε το μεγάλο όχι. Έκρινε ότι δεν ήταν αναγκαίο για μένα, ίσως δεν πίστευε στις δυνατότητές μου, για τον αδερφό μου ήταν απαραίτητο, για μένα όχι».*

Η διακοπή του σχολείου μοιάζει με σημαντική απώλεια, επιφέρει μεγάλο συναισθηματικό κόστος, συνοδεύεται με συναισθήματα μειονεξίας, συνάδει με τη χαμένη παιδικότητα, αλλάζει τη ζωή, καθορίζει τις επιλογές τους. Η Μαριάνθη περιγράφοντας τα συναισθήματά της αφηγείται:

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

Αντίστοιχα η Νεφέλη αφηγείται:

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

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

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

Όπως προκύπτει από τη έρευνα μας, οι επιλογές ζωής των γυναικών ενέχουν έμφυλους προσδιορισμούς. Ο γάμος, και μάλιστα σε μικρή ηλικία, φαντάζει ως φυσικό κοινωνικό πεπρωμένο για τις γυναίκες. Χαρακτηριστικά η Εύα αναφέρει :

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

Από την πλευρά της, η Μαριάνθη αναφέρει :

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

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

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

Όπως επισημαίνει ο Flaquer (2002), η απόφαση για σύσταση μονογονεϊκής οικογένειας αποτελεί κοινωνικό παράδοξο για την ελληνική κοινωνία και είναι γένους θηλυκού. Οι γυναίκες αυτές φαίνεται να εγκλωβίζονται στο συζυγικό και μητρικό ρόλο. Αποδέχονται το «ανδροκρατικό» μοντέλο δόμησης της οικογένειας, την πατριαρχία, επιδεικνύοντας ανοχή, υποχωρητικότητα και υποταγή, ως τον πιο ενδεδειγμένο γυναικείο τρόπο διαχείρισης των οικογενειακών σχέσεων. Ανατρέχοντας στις αφηγήσεις, η Μαριάνθη αναφέρει :

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

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

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

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

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

Και η Νεφέλη:

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

Η ανάγνωση της έρευνας παρέχει τη δυνατότητα να κατανοηθεί ο τρόπος συγκρότησης της «γυναικείας ταυτότητας», της εμφυλοποίησης μέσα από τη βιογραφική της διάσταση. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις, για έναν καθαρά έμφυλο προσδιορισμό, καθόρισαν τον τρόπο κοινωνικοποίησης αυτών των γυναικών, τόσο στην οικογένεια όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Μέσα από τις αφηγήσεις συγκεκριμένων διαστάσεων του βίου τους αναδεικνύονται οι μηχανισμοί καταπίεσης (Τσιώλης, 2010). Οι γυναίκες αυτές από πολύ μικρή ηλικία, μεγαλώνοντας οι περισσότερες σε αγροτικές, κλειστές κοινωνίες, ενδύονται έμφυλους ρόλους, ελέγχονται αυστηρά από τους γονείς και υφίστανται περιορισμούς στον ιδιωτικό, οικογενειακό χώρο. Οι γονικές αξίες και στάσεις επιβάλλονται μέσω υποδείξεων, απαγορεύσεων, ρόλων και προτύπων, μορφών επικοινωνίας και ανατροφής (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & συν., 2002). Η θεμελιακή θεώρηση του εαυτού τους, όπως προκύπτει από την παράθεση των πρώτων σημαντικών αναμνήσεων, συντάσσεται μέσα από την ιστορία της οικογένειας, είναι μία ιστορία «εν σχέσει». Οπωσδήποτε, υπάρχουν ατομικές διαφορές ανάμεσα στις αφηγήτριες αναφορικά με την πρόσληψη των κοινωνικοποιητικών επιρροών, ωστόσο, διαφαίνεται ότι ο πυρήνας των παραδοχών τους έχει κοινές συνισταμένες. Μέσα από την ανάλυση των κοινών βιωμάτων προκύπτει η γνώση για την ύπαρξη ηγεμονικών σχέσεων έμφυλης ασυμμετρίας. Συγκεκριμένα, η άνισα διαφοροποιημένη ως προς το φύλο κοινωνικοποίηση διαμορφώνεται μέσω διαδικασιών διαφοροποιημένων έμφυλων κανονιστικών προδιαγραφών, επιβολών, προσδοκιών και επιλογών. Οι ενδοοικογενειακές τους σχέσεις διακρίνονται από τον παραδοσιακό καταμερισμό γονικών προτύπων και έμφυλων ρόλων, τους οποίους προσλαμβάνουν και οικειοποιούνται. Η έμφυλη ασυμμετρία σχέσεων και ρόλων εκλαμβάνεται ως φυσική και συνακόλουθα επηρεάζει τη δόμηση της ταυτότητας, τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις αυτών των γυναικών. Το πλαίσιο αναφοράς διαμορφώνεται στο πλαίσιο των ενδοοικογενειακών σχέσεων, το οποίο επιβάλλει παραδοσιακούς έμφυλους προσδιορισμούς και, εν συνεχεία, ο γάμος συντείνει στη βίωση και αποδοχή σχέσεων ιεραρχίας και του μητρικού ρόλου. Η μητρότητα, ως κοινωνικός ρόλος που απορρέει από το βιολογικό φύλο, οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των γυναικών ως τροφούς και συζύγους και στην ταύτισή τους με τον κλειστό-ιδιωτικό χώρο. Η δόμηση της ταυτότητας και των παραδοχών εγγράφεται στη συλλογιστική του ρόλου συζύγου-μητέρας, σύμφωνα με τις στερεοτυπικές παραδοσιακές αντιλήψεις. Συνακόλουθα, περιορίζονται στο χώρο του ιδιωτικού, ο οποίος στερεοτυπικά χαρακτηρίζει τις γυναίκες (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2000). Εγκαταλείπουν τις προσωπικές φιλοδοξίες για εκπαίδευση και επαγγελματικά λειτουργούν επικουρικά απασχολούμενες κυρίως ως εργάτριες, καθαρίστριες, κομμώτριες, αφού δεν διαθέτουν το αναγκαίο μορφωτικό κεφάλαιο, που δυνητικά θα τις προσέφερε περισσότερες επαγγελματικές επιλογές. Η ηθική της φροντίδας και της προσφοράς προς την οικογένεια και η ανάγκη να μην διαρραγούν οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, θέτουν στο περιθώριο τις προσωπικές τους, ζωτικές ανάγκες για εκπαίδευση.

### ***Αποπροσανατολιστικές εμπειρίες***

Ο γάμος για τις γυναίκες του εσπερινού λυκείου θεωρήθηκε ως φυσικός προορισμός. Υπήρθησαν πιστά το ρόλο της συζύγου και της μητέρας, ο οποίος καθόρισε την ταυτότητά τους, τις νοητικές τους συνήθειες, τον τρόπο δράσης τους. Ωστόσο, σε μια πιο ώριμη ηλικία, επιζήτησαν να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση, να εγγραφούν και να ολοκληρώσουν το σχολείο, προοπτική που τις είχε στερηθεί στα εφηβικά τους χρόνια και εγκαταλείφθηκε αναγκαστικά στη διάρκεια του έγγαμου βίου. Τι είναι αυτό που τις κάνει να επιζητήσουν την επιστροφή στα θρανία και να προσπαθήσουν να επιτύχουν αυτό, που στο παρελθόν φάνταζε αδύνατο, να συνδυάσουν, δηλαδή, τις οικογενειακές υποχρεώσεις με την δική τους εκπαιδευτική εξέλιξη; Τα αποπροσανατολιστικά βιώματα είναι κομβικά σημεία στις βιογραφικές διαδρομές των ατόμων (Κουλαουζίδης, 2009). Η βίωση καταλυτικών αποπροσανατολιστικών βιωμάτων, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση, είναι έκδηλη στις αφηγήσεις των γυναικών. Η Μαριάνθη αποφασίζει να επιστρέψει στην εκπαίδευση μετά τον αιφνίδιο θάνατο του συζύγου της. Τα παιδιά της έχουν μεγαλώσει, έχει γίνει πλέον γιαγιά. Η ίδια ερμηνεύει την απόφαση της ως ανάγκη αυτοπροσδιορισμού:

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

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

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

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

*«Η ζωή έχει ανατροπές. Ο χωρισμός έφερε άμεσα το θέμα της επιβίωσης, έπρεπε να κάνω μια καινούρια αρχή. Πάντα ήθελα να πατάω γερά στα πόδια μου, το είχα απωθημένο, έπρεπε να τελειώσω το σχολείο. Γιατί τώρα; Ο πρώτος σύζυγος μου το αρνήθηκε, στο δεύτερο γάμο μου επαναπαύτηκα, ένιωσα επιτέλους ασφαλής... Πρέπει να έχεις κότσια για να τα παρατήσεις όλα και να θέλεις να κάνεις μια νέα αρχή».*

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

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

Πέρα, όμως, από τις σημαντικές προσωπικές εμπειρίες, τα αποπροσανατολιστικά βιώματα μπορεί να είναι μια περισσότερο σύνθετη διεργασία. Παρατεταμένες, βιωμένες καταστάσεις μπορεί να επιφέρουν εσωτερική προσωπική κρίση, να δημιουργήσουν το αίσθημα της ανεπάρκειας και της έλλειψης ή και να καλλιεργήσουν την ανάγκη για στοχασμό επί των παραδοχών και των προκαταλήψεων, που έχει αποδεχτεί το άτομο. Στο σύνολό τους οι πληροφορητήριες ερμηνεύουν την απόφασή τους για επιστροφή στο σχολείο ως προσωπική επανάσταση, ως αδήριτη εσωτερική ανάγκη να κάνουν κάτι για τις ίδιες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η επιστροφή και ολοκλήρωση του σχολείου περιγράφεται ως απωθημένο, εκφράζουν συναισθήματα μειονεξίας και αδικίας, ένα ψυχικό κενό που τις συνόδευε σε όλη τους τη ζωή. Για τον Cofman (1989, όπ. αναφ. στο Mezirou, 2007), η βίωση «εντατικών» αισθημάτων μπορεί να εγείρει διαδικασίες κριτικού στοχασμού, να κλονίσει τις υπάρχουσες παραδοχές και να οδηγήσει στην αναζήτηση νέας διευρυμένης οπτικής, άρα και μετασχηματισμού. Ενδεικτικά η Αγγελική αναφέρει:

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

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

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

Τα αποπροσανατολιστικά βιώματα εμπεριέχουν μία διλημματική ηθική διάσταση, ένα διακύβευμα εκλογής ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να είναι σωστό ή μη, καθώς οι νοηματικές δομές και

οι παραδοχές είναι περιχαρακωμένες και συναισθηματικά, ισχυρά προστατευμένες (Κουλαουζίδης, 2013). Οι αφηγήτριες αντιμετωπίζουν έντονη συναισθηματική απειλητική εμπειρία, που επιφέρει η ανάγκη διαζευκτικής επιλογής ανάμεσα στην ηθική της φροντίδας και της προσφοράς προς την οικογένεια και στις προσωπικές τους ζωτικές ανάγκες. Οι διλημματικές αυτές εμπειρίες μπορεί να οδηγήσουν σε κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών και στην ανάγκη μετασχηματισμού (Mezirow, 2007). Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα από την αφήγηση της Λίνας:

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

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

### **Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εσπερινή Εκπαίδευση**

Η φοίτηση στο εσπερινό λύκειο φαίνεται να επιτυγχάνει τους στόχους της ενήλικης μάθησης, με μετασχηματίζουσα προοπτική. Μέσα από τις αφηγήσεις τους συμπεραίνουμε ότι καταφέρνουν να προβούν σε διάφορα στάδια μετασχηματισμού της οπτικής, προβαίνοντας σε κριτική αξιολόγηση των παραδοχών τους, καταφέρνουν να διερευνήσουν επιλογές για νέους ρόλους, να δοκιμάσουν καινούριες προοπτικές δράσης. Οδηγούνται σε περισσότερο ουσιαστικές νοηματοδοτήσεις της πραγματικότητάς τους κυρίως, όμως, επιτυγχάνουν να δομήσουν την ικανότητα αυτοπεποίθησης, να σκέφτονται αυτόβουλα και να δρουν αυτόνομα. Η Αγγελική θεωρεί ότι το σχολείο τη βοήθησε να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και ενεργεί. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

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

Η Μαριάνθη τονίζει συνακόλουθα :

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

Οι γυναίκες αυτές, ως εκπαιδευόμενες ενήλικες γυναίκες, σταδιακά ανακτούν τον έλεγχο της ζωής τους και δρουν ή εκφράζουν την επιθυμία να δράσουν όχι σύμφωνα με τις έμφυλες παραδοχές, που άκριτα έχουν απομοιώσει, αλλά σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, με νέες ερμηνείες, οι οποίες βασίζονται στις δικές τους αξίες και στα δικά τους συναισθήματα. Είναι αξιοσημείωτη η ερμηνεία την οποία δίνει η Λίνα, αποτιμώντας την επίδραση του σχολείου στην προσωπική της ανάπτυξη καθώς μιλά για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, μέσα από τη συμμετοχή σε κριτικό διάλογο, ως βασική προϋπόθεση μετασχηματισμού παραδοχών και υποκειμενικής επαναπλαισίωσης:

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

Η φοίτηση και η ολοκλήρωση του σχολείου εκλαμβάνεται ως αναφαίρετο δικαίωμα και προσωπική κατάκτηση. Συνακόλουθα, αναδομούν τους οικογενειακούς ρόλους σε βάση μεγαλύτερης ισοτιμίας, αισθάνονται αυτοπεποίθηση, όχι τόσο για την επίτευξη των γνωστικών στόχων όσο, κυρίως, για την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και στοχασμού. Η Αγγελική, έχοντας βιώσει σχέσης υποταγής και άνισης έμφυλης ιεραρχίας, μιλά για αλλαγή των ισορροπιών:

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

Η Μαριάνθη και η Λίνα κάνοντας την υπέρβαση, επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους σε πανεπιστημιακές σχολές και είναι πλέον φοιτήτριες. Αξίζει να ανατρέξουμε στο αφηγηματικό υλικό, για να δούμε πώς αντιλαμβάνονται τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους και την ανάληψη νέων ρόλων. Η Μαριάνθη μας λέει:

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

Η Λίνα:

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

Η θέαση του κόσμου μέσα από την καλλιέργεια της αυτοδύναμης σκέψης αποκτά μια περισσότερο αισιόδοξη προοπτική και η εκπαίδευση ενηλίκων ένα σημαίνοντα χειραφετητικό ρόλο.

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

αλληλεπίδραση μέσα από την οπτική και ερμηνεία των εμπλεκόμενων και δρώντων υποκειμένων στην έρευνα.

Συγκρίνοντας τις παράλληλες διαδρομές βίου αυτών των γυναικών, μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα, τα οποία σε καμιά περίπτωση δεν παρέχουν τη δυνατότητα και την αξίωση γενίκευσης, ωστόσο, προσφέρουν δυνατότητες πολλαπλής ανάγνωσης και ερμηνείας για το πώς κατασκευάζεται η κοινωνική ταυτότητα του φύλου, πώς αφομοιώνονται οι παραδοχές και διαμορφώνονται οι επιλογές ζωής, οι οποίες καθορίζουν την προσωπική εξέλιξη των γυναικών. Οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προσδοκώμενοι ρόλοι αναπαράγονται και διαμορφώνονται μέσα από τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς, κυρίως στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Το κοινωνικό φύλο, η γυναικεία ταυτότητα, δομείται και συγκροτείται σε ένα πλαίσιο αναφοράς που επιβάλλει την έμφυλη ασυμμετρία. Ωστόσο, τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ιδιαίτερα αισιόδοξα, καθώς οι ενήλικες αυτές γυναίκες, βιώνοντας διλήμματα που μπορούν να χαρακτηρισθούν *αποπροσανατολιστικά* και εγείρουν, κατά τον Mezirow (2007), αναγκαιότητα μετασχηματισμού δυσλειτουργικών αντιλήψεων και ρόλων, επιστρέφουν στο σχολείο. Η φοίτηση στο εσπερινό σχολείο, φαίνεται να καλύπτει τις ανάγκες της ενήλικης μάθησης με μετασχηματίζουσα και χειραφετητική προοπτική.

## Καταληκτικές επισημάνσεις

Η έρευνα, εκτός των άλλων, ανέδειξε το ρόλο του εσπερινού σχολείου ως εκπαιδευτικού θεσμού, που συμβάλλει στην αποκατάσταση εκπαιδευτικών αδικιών και στην ενδυνάμωση των ατόμων. Το σχολείο αποκαθιστά για τις γυναίκες αυτές την εκπαιδευτική ανισότητα και τον αποκλεισμό που υπέστησαν, όταν αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτηση στα χρόνια της πρώιμης νεότητας τους, λόγω έμφυλων περιορισμών, προερχόμενων από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Το αναλυτικό πρόγραμμα πλήρως εναρμονισμένο με αυτό των ημερησίων σχολείων και χωρίς να λαμβάνει μέριμνα για τις ιδιαιτερότητες που διέπουν την ενήλικη μάθηση, δημιουργεί αναμφίβολα πολλές δυσκολίες. Ωστόσο, το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ενισχύει την προοπτική μετασχηματισμού της οπτικής των γυναικών. Από τις αφηγήσεις προκύπτει ότι οι πληροφορήτριες αναπτύσσουν στενούς συναισθηματικούς δεσμούς και διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο μεταξύ των ιδίων όσο και μεταξύ αυτών και των καθηγητών τους. Οι υποστηρικτικές αυτές σχέσεις, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού χώρου, ενισχύουν την ικανότητά τους να προβούν σε νέες νοηματοδοτήσεις της εμπειρίας τους αλλά και να δράσουν σύμφωνα με αυτές.

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

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση των συμπερασμάτων, που ανέκυψαν από τη συνολική θεώρηση του ερευνητικού εγχειρήματος, οφείλουμε να τονίσουμε ότι βασικό ζητούμενο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας αποτέλεσε εξ αρχής η συμπερίληψη του φύλου στον ερευνητικό προβληματισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η γυναικεία εμπειρία υπολανθάνει ή αποσιωπάται στις έρευνες και στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα έμφυλα στερεότυπα αναπαράγονται και οι παραδοχές της ανδρικής ηγεμονικής ιδεολογίας επιβάλλονται ως καθολικά ισχύουσες (Thomson, 1983· English, 2008· Imel & Bersch, 2014). Η έρευνα έδωσε τη δυνατότητα να αναδειχθεί η γυναικεία εμπειρία, να φανεί η δική τους οπτική και να ερμηνευθεί από την ερευνήτρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα πληροφορητριών, με συγκεκριμένη ηλικία και κοινωνική προέλευση, ιδωμένα από την συγκεκριμένη

ερευνητική οπτική. Οποιαδήποτε αξίωση γενίκευσης θα στερούνταν επιστημονικής και δεοντολογικής επάρκειας. Ωστόσο, η κάθε αφήγηση παρέχει τη δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις, μπορεί να εγείρει πλήθος άλλων προβληματισμών και ερμηνειών, ενισχύοντας έτσι την πλουραλιστική θεώρηση του διερευνώμενου θέματος

Εν τέλει, έχει ιδιαίτερη σημασία ότι η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα παρείχε τη δυνατότητα να συγκροτήσουν αφηγηματικά τη βιογραφία τους και να επαναοικειωθούν την προσωπική τους ιστορία. Προέβησαν σε κρίσεις, αποτιμήσεις, αναστοχασμό. Πίσω όμως από τις ατομικές ιστορίες συναρθρώνονται και αντικατοπτρίζονται κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, που επιτακτικά επιζητούν λύσεις. Οι έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στα στερεότυπα και τις υφιστάμενες διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα, ενέχουν χαρακτήρα κοινωνικού ακτιβισμού. Μπορούν να συμβάλουν στην αναπλαισίωση της ταυτότητας των ατόμων, έτσι ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν υπεύθυνα και ελεύθερα κοινωνικούς ρόλους και να ενεργούν, βασιζόμενοι σε αρχές ισότητας, σεβασμού και ανεκτικότητας. Όπως υποστηρίζει ο Τσιώλης (2010), οι βιογραφικά συγκροτημένες έμφυλες ταυτότητες είναι σχήματα, που φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο το κάθε υποκείμενο ερμηνεύει την ταυτότητά του, διαθέτουν πλαστικότητα και μπορούν να συνταιριάζουν νέες οπτικές. Διατηρούμε, λοιπόν, την αισιόδοξη προοπτική ότι με το πέρασμα των χρόνων, η αποδόμηση των έμφυλων στερεοτυπικών κοινωνικών ταυτοτήτων θα συμβάλει στον ποιοτικό μετασχηματισμό των κοινωνιών. Θεωρούμε ότι οι μηχανισμοί της κοινωνικής αλλαγής δεν μπορούν να γίνουν κατανοητοί χωρίς τη μελέτη των κατεστημένων κοινωνικών και ιδεολογικών πιέσεων, όπως διαφαίνονται μέσα από αφηγηματικές ιστορίες ζωής γυναικών και ανδρών.

## Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε., & Ψαρρά, Α. (Επιμ.) (1997). *Σιωπηρές ιστορίες: γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αγκασένσκι, Σ. (2000). *Πολιτική των Φύλων*, Αθήνα: Πόλις.
- Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». «Εισαγωγή» στο Α. Αθανασίου (Επιμ.). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος.
- Αρτινοπούλου, Β. (2006). *Ενδοοικογενειακή Κακοποίηση Γυναικών*. Αθήνα: Νομική.
- Γαλίτης, Π. (2011). *Στο κυνήγι του χρόνου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Βακάλης, Γ., & Βακάλη, Ι. (2009). Ο δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Συνέδριο: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών». Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 15-18 Οκτωβρίου 2009.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Chapman, V.L. (2003). Conker (quer) time again: how to win at boy's games. *The Canadian Journal for the study of adult Education*, 17 (2), 20-38.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2016). *Έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου, Σ., & Φρόση, Α. (2002). *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Ζιώγου, Σ. (2000). *Ισότητα των δύο φύλων - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών - Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

- Doyle, A.J. (1985) *Sex and Gender: The Human Experience*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- English, L.M. (2008). Revisiting voice, subjectivity and circles: Feminist pedagogy in the 21th century. *Journal of Adult Theological Education*, 5(2), 112-125.
- Θανοπούλου, Μ. & Πετρονώτη, Μ. (1987). Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64.
- Fagnani, J., & Letablier, M. (2003). S' occuper des enfants au quotidien: mais que font donc les pères? *Droit social*, 251 - 259.
- Flannery, D.D., & Hayes, E. (2001). Challenging adult learning: a feminist perspective. Στο V. Sheared, & P.A. Sissel (Eds), *Making space: Merging theory and practice in adult education*. (pp. 29-41). Connecticut: Bergin & Garvey
- Flaquer, L. (2002). «Υπάρχει ιδιαίτερο πρότυπο οικογενειακής πολιτικής στη Νότια Ευρώπη;». Στο: Λ. Μαράτου - Αλιπράντη (επιμ.), *Οικογένειες και κράτος πρόνοιας στην Ευρώπη*. (σελ. 47-84). Αθήνα: Gutenberg.
- Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα : Οδηγός για νέους επιστήμονες* (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) . Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Imel, S., & Bersch, G. (2014). *Unsung Heroines: Early Women Contributors to Adult Education*. *Adult Education Research Conference*. Ανακτήθηκε από: <https://newprairiepress.org/aerc/2014/papers/35/>
- Johnstone, J., & Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning: A study of the*. New York: Aldine.
- Κορωναίου, Α. (2009). Ο ελεύθερος χρόνος των γυναικών: Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. (σελ. 349 – 366). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2009). *Διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την αντίληψη των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη λειτουργία τους: η περίπτωση των συμβούλων-καθηγητών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. (Διδακτορική Διατριβή). Σχολή Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 56-77. Διαθέσιμο στον ιστοτόπο <http://ereunastinekraideusi.gr/?lang=el>.
- Κουλαουζίδης, Γ. & Παληός, Ζ. (2018). Σημείωμα στην ελληνική έκδοση. Στο C. Glesne, *Η ποιοτική Έρευνα: Οδηγός για Νέους Επιστήμονες* (σελ.7-11), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπροπούλου, Ε. (2011). Ιδιαιτερότητες και ανάγκες των εσπερινών σχολείων. *Διάλογος για το 9ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ*. Ανακτήθηκε από [http://dialogos-9osynedrio-olme.blogspot.gr/2011/04/blog-post\\_07.html](http://dialogos-9osynedrio-olme.blogspot.gr/2011/04/blog-post_07.html).
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 94-124). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). London Sage.
- Lips, M.H. (1998). *Sex and Gender: An Introduction*, Mountain View. CA: Mayfield

- Maksimovic, M., Ostrouch-Kaminska, J., Popovic, A., Bulajic, A.(eds). (2016). *Contemporary Issues and Perspectives on Gender Research in Adult Education*. Belgrade: University of Belgrade,
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education. *Open Learning, Vol 19, No 1* , 33-46.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νασιάκου, Μ. (1979). «Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 36-37, 357-364.
- Μπουζάκης, Σ.(2006).*Η Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Guteneberg.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2005). *Κοινωνικοποίηση, η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg .
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society (Towards a New Society)*. Ashgate: Publishing Limited.
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο: Η βιογραφική προσέγγιση στη ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαταξιάρχης, Ε.,& Παραδέλλης, Θ. (1992) (Επιμ.). *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Puech, I. (2008). Η μη κατανομή της οικιακής εργασίας. Στο: Μ. Maruani, *Γυναίκες, Φύλο, Κοινωνίες: Τι γνωρίζουμε σήμερα* (σελ. 231 - 240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρίζου, Χ. (2004). *Εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και αποσαφήνιση του ρόλου του Εσπερινού Γυμνασίου στη σύγχρονη πραγματικότητα*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schoeman, S. (2015). Feminist pedagogy as a new initiative in the education of South African teachers. *Koers - Bulletin For Christian Scholarship*, 80(4). <https://doi.org/10.19108/koers.80.4.2215>
- Shaffer, D.R. (2008). *Εξελικτική Ψυχολογία παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.
- Συμεωνίδου, Χ. (1998). *Μορφές έμμεσου κοινωνικού αποκλεισμού: απασχόληση και ανεργία των γυναικών στην Ελλάδα. Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα.
- Taylor, E. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (σελ. 285-328). San Francisco: Jossey- Bass.
- Thompson, J. (1983). *Learning liberation: Women's response to men's education*. London: Croom Helm
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις – Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2010). Η βιογραφική προσέγγιση στην έρευνα του φύλου. Στο: Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Η Έρευνα του Φύλου στην Ελλάδα* (σελ. 69-94). Αθήνα: Gutenberg
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Turner, P. J. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ* (μτφρ. Ε. Γαλανάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .

van Anders, S. M., Schudson, Z. C., Abed, E. C., Beischel, W. J., Dibble, E. R., Gunther, O. D., Val J. Kutchko, Val.J. & Silver, E. R. (2017). Biological Sex, Gender, and Public Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 4(2), 194–201. <https://doi.org/10.1177/2372732217720700>

Webb Farley, K., Rauhaus, B., & Eskridge, R. (2020). Gender Representation, Professional Experiences, and Socialization: The Case of City Managers. *Public Personnel Management*, <https://doi.org/10.1177/0091026020903073>