

### Γιατί θέλω να γίνω εκπαιδευτικός...

#### Why I want to become a teacher...

Ανθή Παπαδοπούλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια,  
anthi.pap@windowslive.com

Anthi Papadopoulou, Aristotle University of Thessaloniki, Postdoctoral researcher, anthi.pap@window-  
slive.com

**Abstract:** The present research is part of the field of Teacher Education. It aims at investigating the narrative of the path of three students, two females and a male who participated in the 3<sup>rd</sup> spiral of Teachers' Practicum of the School of Philosophy and Education of the Aristotle University of Thessaloniki, the key points that led them to this particular professional choice and the construction of their identities. Drawing from social constructionism I investigated the way in which students reconstruct their path, the points they highlight as pivotal for choosing this specific profession as well as the type of identities they construct as potential teachers. This is a study of three cases which is part of my post-doctoral research that constitutes an ethnographic case study of the 3<sup>rd</sup> spiral of Teachers' Practicum. I gathered the material using qualitative research techniques and analyzed it following Educational Discourse Analysis Model steps. The research highlighted the course of the narratives of the prospective teachers towards strongly choosing their profession as intertextual and dialogic, reflecting the wider social, cultural and school context. The students of the research resisted dominant Discourses and charted their course based on this resistance. The teacher identities they wish to construct are those of the partner, the supporter who places the child at the center of the teaching process.

**Keywords:** Teachers' Practicum, Teacher Education, Discourses, identities, postmodernity

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στον χώρο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και έχει ως σκοπό της να διερευνήσει στις αφηγήσεις της μαθητικής πορείας δύο φοιτητριών και ενός φοιτητή που συμμετείχαν στην 3<sup>η</sup> σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης τα κομβικά σημεία της που τις και τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή και στην κατασκευή των ταυτοτήτων τους. Αντλώντας από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό ερεύνησα τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτήτριες και ο φοιτητής αναδομούν την πορεία τους, τα σημεία που αναδεικνύουν ως κομβικά για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος και το είδος των ταυτοτήτων που κατασκευάζουν ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για μία μελέτη τριών περιπτώσεων που εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής μου έρευνας που συνιστά μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης της 3<sup>ης</sup> σπείρας της Πρακτικής Άσκησης. Το υλικό συνέλεξα με την αξιοποίηση ποιοτικών τεχνικών συλλογής υλικού και το ανέλυσα με το Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου. Η έρευνα ανέδειξε τις αφηγήσεις της πορείας των υποψήφιων εκπαιδευτικών προς την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος ως έντονα διακειμενικές

και διαλογικές αντικατοπτρίζοντας το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και σχολικό συγκείμενο. Οι φοιτήτριες και ο φοιτητής της έρευνας αντιστάθηκαν σε κυρίαρχους Λόγους και χάραξαν την πορεία τους με γνώμονα την αντίσταση αυτή. Οι ταυτότητες εκπαιδευτικού που επιθυμούν να κατασκευάσουν είναι αυτές της/του συντρόφου, της υποστηρίκτριας και του υποστηρικτή που θέτει το παιδί στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πρακτική Άσκηση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Λόγοι, ταυτότητες, μετανεωτερικότητα

## 1. Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση συνιστά ένα κομβικό σημείο στις σπουδές των υποψηφίων εκπαιδευτικών, καθώς στο πλαίσιο αυτής καλούνται για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών τους στη διδακτική διαδικασία. Καλούνται, εν ολίγοις, να μετασχηματίσουν τη θεωρία σε πράξη (Σοφός 2015). Η δυνατότητα που προσφέρει η Πρακτική Άσκηση στις υποψήφιες και στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δε γίνεται αυτόματα ούτε απότομα, αλλά σταδιακά, αφού πρώτα παρατηρούν τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών-μεντόρων και στη συνέχεια αναλαμβάνουν και οι ίδιες και οι ίδιοι ενεργό ρόλο στη διδασκαλία. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επαγγελματία εκπαιδευτικό και κατασκευάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Σημαντική παράμετρος σε αυτήν την κατασκευή είναι η πορεία ζωής των φοιτητριών και των φοιτητών, οι εμπειρίες τους, έως ότου εισέλθουν στο πανεπιστημιακό τμήμα, που (καθ)ορίζουν τις επιλογές τους. Δεδομένης της συμβολής αυτής η αφήγηση της μαθητικής τους πορείας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με την αφήγηση της πορείας τους και των εμπειριών τους που συντελούν στην κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας οι υποψήφιες και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αρθρώσουν τη φωνή τους. Η άρθρωση της φωνής των εκπαιδευτικών αποτελεί πάγιο αίτημα των τελευταίων χρόνων, δεδομένου ότι υπήρξε στο παρασκήνιο σε θεσμικό, ακαδημαϊκό και ερευνητικό πεδίο (Τσάφος 2021). Υπήρξε μία *φωνή στη σκιά* (Goodson 2019).

## 2. Το μακρο-επίπεδο της έρευνας

### 2.1. Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει διακριτό ερευνητικό κλάδο (Beijaard, Meijer & Verloop 2004), γεγονός που φανερώνει την αναγνώριση της βαρύτητας της ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα έχει αναδείξει πως η κατασκευή της ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού είναι μία μακρόχρονη και σύνθετη διαδικασία, πολυδιάστατη και συγκειμενικά ορισμένη που συντελεί στη

νοηματοδότηση και στην (επαν)ερμηνεία της εμπειρίας (Flores & Day 2006) και των πτυχών της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητάς της/του.

Στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού συνδράμει μία σειρά από συγκεκριμένους πόρους που συσχετίζονται και επενεργούν διαλεκτικά. Κάποιες από τις ετεροπροσδιοριστικές παραμέτρους που συντελούν στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των (υποψηφίων) εκπαιδευτικών είναι το οικογενειακό περιβάλλον, οι κοινότητες που συμμετέχουν, τα επαγγελματικά και πολιτικά δίκτυα, το κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο, αλλά και οι κυρίαρχοι Λόγοι (Discourses) της εκπαίδευσης και του σχολείου (Τσάφος 2021).

Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε άλλα επαγγέλματα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (εισ)έρχονται στα πανεπιστημιακά τμήματα έχοντας ήδη μία *προσωπική εκπαιδευτική θεωρία* σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία απορρέει από την εκπαιδευτική τους εμπειρία και πράξη ως μαθήτριες και μαθητές. Αυτή η «μαθητεία παρατήρησης», όπως την ονομάζει ο Lortie (1975), διαμορφώνει την *εκπαιδευτική μνήμη* των εκπαιδευτικών, η οποία λειτουργεί ως καθοριστική παράμετρος στην κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Καθώς σταδιακά και ασυνείδητα οι εμπειρίες και τα βιώματα εσωτερικεύονται και φυσικοποιούνται, η εκπαιδευτική μνήμη δύναται να ενεργοποιείται κατά τη διδασκαλία (Τσάφος 2021). Η δύναμη της προσωπικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής μνήμης είναι τόσο ισχυρή που ακόμα και όταν η πανεπιστημιακή εκπαίδευση προσανατολίζει σε άλλες κατευθύνσεις και προσφέρει νέες γνώσεις και εναλλακτικούς προς τους κυρίαρχους Λόγους, οι αντιστάσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι τέτοιες, που όπως δείχνει η έρευνα, δύσκολα σημειώνεται μετασχηματισμός της προσωπικής θεωρίας ακόμα και μετά από συστηματική προσπάθεια (Αυγητίδου 2014, Stenberg et al. 2014, Androusou & Tsafos 2017). Οι υποψήφιοι και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, εισέρχονται στο Πανεπιστήμιο με μία υπο-ταυτότητα ενεργή καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και ενδεχομένως και στη συνέχεια στην ενεργό επαγγελματική τους δράση.

Ως εκ τούτου, η εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως μαθητριών και μαθητών είναι ζωτικής σημασίας στην κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Bullough 1997). Υπάρχουν συγκεκριμένα κρίσιμα συμβάντα στη μαθητική ζωή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, στα οποία επιλέγουν να σταθούν κατά την αφήγησή τους, που είναι καθοριστικά στην κατασκευή της ταυτότητάς τους (Hamilton & Pinnegar 2015). Παράλληλα, εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι και η συνδρομή των εκπαιδευτικών τους που λειτουργούν για αυτές και για αυτούς ως «σημεία αναφοράς» για τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και τη θεώρηση του εαυτού τους ως εκπαιδευτικού (Flores & Day 2006). Καθώς οι υποψήφιοι και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναδομούν την εμπειρία τους, αναδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του ατομικού και του κοινωνικού που συντελεί στην κατασκευή της υποκειμενικότητάς τους και των ταυτοτήτων τους.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι οι υποψήφιοι και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την προσωπική τους θεωρία ως «φίλτρο» κατανόησης των επιστημονικών θεωριών (Richardson 2003) και σημαντικό μέρος της θεωρίας αυτής δομείται κατά τα μαθητικά τους χρόνια, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πως οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αναδομούν την εμπειρία τους ως μαθήτριες και

μαθητές αναδεικνύοντας αφενός, τους λόγους που τις/τους οδήγησαν σε αυτή την επαγγελματική επιλογή, και, αφετέρου, τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

## 2.2. Η 3η σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής

Η 3<sup>η</sup> σπείρα αποτελεί την τελευταία σπείρα του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που φέρει τον τίτλο «Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του κριτικο-αναστοχαστικού “φιλόλογου” εκπαιδευτικού σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες σπείρες που είναι υποχρεωτικές η 3<sup>η</sup> σπείρα είναι προαιρετική και σε αυτή καλούνται οι φοιτήτριες και οι φοιτητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησαν στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> σπείρα, αλλά και καθ’ όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Στο πλαίσιο της σπείρας αυτής η έννοια του μαθήματος έχει καταργηθεί. Στη θέση του διεξάγονται ανατροφοδοτικές και αναστοχαστικές συζητήσεις μίας κοινότητας μάθησης, που αποτελείται από τον υπεύθυνο της Πρακτικής Άσκησης, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές και εμένα ως ερευνήτρια-διευκολύντρια.

Η 3<sup>η</sup> σπείρα λειτουργεί με τον τρόπο αυτό ως 3<sup>ος</sup> χώρος (3<sup>rd</sup> space), ως ένας υβριδικός χώρος (Lewis 2012) με έντονη πολυφωνία και διακειμενικότητα –καθώς το περιεχόμενο των συναντήσεων καθορίζεται από τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των φοιτητριών και των φοιτητών και δεν είναι a priori καθορισμένο από κάποιο syllabus– και διάχυτο πλουραλισμό, όπου εξαλείφοντας την ιεραρχία οι Λόγοι του Πανεπιστημίου και του σχολείου συνομιλούν (Daza, Gudmundsdottir & Lund 2021) με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας των φοιτητριών και των φοιτητών ως εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου 2022).

Η 3<sup>η</sup> σπείρα, δεδομένου ότι διεξάγεται στο τέλος της ακαδημαϊκής φοίτησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αποτελεί τον πιο κατάλληλο «χώρο» για την αφήγηση της πορείας που τις/τους οδήγησε σε αυτήν την επαγγελματική επιλογή, καθώς τώρα διαθέτουν όλες εκείνες τις θεωρίες και τις γνώσεις που τις/τους επιτρέπουν να αναστοχαστούν, αναδομώντας την πορεία τους με όρους και Λόγους που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

## 3. Το μικρο-επίπεδο της έρευνας

### 3.1. Σκοπός και ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει στις αφηγήσεις της μαθητικής πορείας των φοιτητριών και των φοιτητών που συμμετείχαν στην 3<sup>η</sup> σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής τα κομβικά σημεία της που τις/τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή και στην κατασκευή των ταυτοτήτων τους.

Τα ερωτήματα στα οποία απαντά η έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αναδομούν την πορεία τους;
- 2) Ποια σημεία της μαθητικής τους ζωής αναδεικνύουν ως κομβικά για την επιλογή τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού;
- 3) Τι είδους ταυτότητες εκπαιδευτικών κατασκευάζουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ως υποψήφιας και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί;

### 3.2. Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη τριών περιπτώσεων και εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής μου έρευνας που συνιστά μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης της 3<sup>ης</sup> σπείρας της Πρακτικής Άσκησης που διεξήχθη το εαρινό εξάμηνο του 2020-2021 στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το υλικό της παρούσας έρευνας που συγκροτήθηκε με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων συλλογής υλικού, τις μαγνητοφωνημένες ανατροφοδοτικές συναντήσεις και τις συνεντεύξεις των φοιτητριών και των φοιτητών, ανέλυσά με το *Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου*, το οποίο συγκρότησα η ίδια.

Πρόκειται για ένα εκλεκτικιστικό υβριδικό σύνολο θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη συστηματική μελέτη του λόγου, της γλώσσας σε χρήση, του συγκεκριμένου και των σύνθετων οικολογιών που διαμορφώνουν το (εκπαιδευτικό) συγκεκριμένο (Warriner & Anderson 2017). Για τη συγκρότηση του εν λόγω μεθοδολογικού εργαλείου αντλώ από το θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, την οποία εμπλουτίζω με έννοιες και εργαλεία, όπως η έννοια της διαλογικότητας (dialogicality) (Bakhtin 1981) και της διακειμενικότητας (intertextuality) (Kristeva 1986), ενώ αντλώ παράλληλα και από την Κριτική Ανάλυση Λόγου και ειδικότερα από τα «παραδείγματα» του Fairclough και του Gee. Το Μοντέλο αυτό υβριδοποιώ με το μεθοδολογικό εργαλείο της Κοινωνικής Σημειωτικής, για να επιτύχω την ολιστική «ανάγνωση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του λόγου (βλ. διεξοδικότερα Παπαδοπούλου 2019).

### 3.3. Το προφίλ των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που αποτυπώνουν την πορεία της ζωής τους με άξονα την επαγγελματική τους επιλογή στην παρούσα έρευνα είναι τρεις<sup>1</sup>, ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός και δύο υποψήφιας εκπαιδευτικοί. Και οι τρεις είναι είκοσι δύο (22) ετών, τεταρτοετείς, στην ολοκλήρωση των σπουδών τους και έχουν λάβει την Παιδαγωγική ως κατεύθυνση.

Η πρώτη αφήγηση είναι αυτή του Θωμά<sup>2</sup>, ο οποίος κατάγεται από ένα μικρό χωριό μιας

<sup>1</sup> Παρότι οι συνεντεύξεις των φοιτητριών και των φοιτητών είναι αρκετά περισσότερες, στην παρούσα έρευνα μελετώ τρεις από αυτές λόγω οικονομίας χώρου. Κριτήριο επιλογής αυτών των τριών υπήρξε η ανάδειξη από πλευράς των συνεντευξιαζόμενων διαφορετικών συγκεκριμένων πόρων και Λόγων κυρίαρχων, και εντόνως διαλεκτικά συσχετιζόμενων, στο κοινωνικό και σχολικό συγκεκριμένο.

<sup>2</sup> Τα ονόματα του φοιτητή και των φοιτητριών είναι ψευδώνυμα, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.



επαρχιακής πόλης της Μακεδονίας. Η δεύτερη αφήγηση είναι της Βίκυς. Αν και η οικογένειά της κατοικεί σε ένα νησί του Βορείου Αιγαίου, η καταγωγή της είναι αλβανική. Η τρίτη αφήγηση είναι αυτή της Μελανίας με καταγωγή από επαρχιακή πόλη της Μακεδονίας.

#### 4. Αναλύσεις

##### Θωμάς

Ο Θωμάς εκκινεί την αναδόμηση της επαγγελματικής του ταυτότητας από τα παιδικά του χρόνια, όταν είχε ζητήσει από τους γονείς του να του αγοράσουν έναν μαυροπίνακα τον οποίο χρησιμοποιούσε, για να διδάξει στα αρκουδάκια του. Ο ίδιος αναγνωρίζει πως επρόκειτο για μία διαδικασία μίμησης των δασκάλων του, χωρίς να διακρίνεται από κάποιο ψήγμα επιθυμίας να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα στο Γυμνάσιο αρχίζει να αισθάνεται μία απέχθεια για το επάγγελμα του Φιλολόγου. Ο Θωμάς λέει χαρακτηριστικά: «[...] είχα έναν Φιλολόγο που με έκανε να σιχαθώ τα φιλολογικά μαθήματα. Θυμάμαι μας έκανε Αρχαία και Ιλιάδα. Δεν τα μπορούσα. Δεν είχε καθόλου μεταδοτικότητα αυτός ο άνθρωπος. Έλεγα “Πώς γίνεται ένας άνθρωπος να θέλει να είναι Φιλολόγος;” [...]» (9<sup>η</sup>/501-505)<sup>3</sup>, ενώ στη συνέντευξή του προσθέτει: «Και μάλιστα μίσησα κατά κάποιον τρόπο όχι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού<sup>4</sup> δεν μπορούσα να με σκεφτώ με τίποτα να είμαι Φιλολόγος. Δηλαδή, έβλεπα έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος ήταν εντελώς δασκαλοκεντρικός και εντελώς παραδοσιακός [...]» (συν./784-788)<sup>5</sup>.

Ο Θωμάς χρησιμοποιεί ένα ισχυρό ρήμα, *μισώ*<sup>6</sup> (= αισθάνομαι έντονη εχθρότητα για κάποιον σε τέτοιο σημείο, ώστε να επιθυμώ το κακό του<sup>7</sup>), για να αποτυπώσει τον αντίκτυπο που του επέφεραν οι πρακτικές του εν λόγω καθηγητή. Ο χαρακτηρισμός του καθηγητή με όρους, όπως «*δασκαλοκεντρικός*» και «*παραδοσιακός*» φανερώνουν την αναστοχαστική διαδικασία στην οποία εισέρχεται ο Θωμάς, καθώς οι όροι αυτοί ανήκουν στη σύγχρονη ακαδημαϊκή του πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα την οποία βίωνε στα μαθητικά του χρόνια.

Το ερώτημα που δημιουργείται, όμως, είναι πώς από την απέχθεια οδηγείται εν τέλει στην επιλογή του επαγγέλματος αυτού; Είναι ιδιαίτερης σημασίας το γεγονός ότι ο Θωμάς υποστηρίζει πως μίσησε το επάγγελμα του Φιλολόγου, αλλά όχι αυτό του εκπαιδευτικού. Το σχήμα αυτό άρσης και θέσης αν και στην αρχή φαντάζει παράταιρο, δεδομένου ότι ο Φιλολόγος είναι εκπαιδευτικός, στη συνέχεια διευκρινίζεται, καθώς ο Θωμάς δίνει μία άλλη διάσταση στον όρο «*εκπαιδευτικός*» από αυτόν που παραδοσιακά ταυτίζεται με τον άνθρωπο που διδάσκει.

Η καθηγήτρια με την οποία κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στην αγγλική γλώσσα είναι για τον

<sup>3</sup> Ο αριθμός πριν την κάθετο δηλώνει την ανατροφοδοτική συνάντηση και οι αριθμοί μετά την κάθετο τους στίχους της απομαγνητοφωνημένης ανατροφοδοτικής συνάντησης.

<sup>4</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει ότι η ομιλήτρια ή ο ομιλητής σταματά τον λόγο της/του είτε για να τον επαναδιατυπώσει είτε για να αλλάξει θέμα.

<sup>5</sup> Η συντομογραφία συν. δηλώνει τη συνέντευξη και οι αριθμοί μετά την κάθετο τους στίχους της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.

<sup>6</sup> Στο παρόν κείμενο παραθέτω επιλεκτικά και ενδεικτικά στοιχεία των αναλύσεων λόγω οικονομίας χώρου.

<sup>7</sup> Οι ορισμοί των λέξεων προέρχονται από το λεξικό της Πύλης για την ελληνική γλώσσα.

Θωμά η σημαντική «άλλη», εξαιτίας της οποίας αρχίζει να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον του στρέφεται προς την αγγλική φιλολογία, την οποία υποστηρίζουν και οι γονείς ως εξίσου σημαντικοί «άλλοι». Ο Θωμάς εγκαταλείπει τα μαθήματα θετικού προσανατολισμού και στρέφεται σε αυτά του θεωρητικού. Κομβικό σημείο στην επιλογή του Θωμά, όμως, να στραφεί προς τις κοινωνικές επιστήμες είναι η εσωτερική του πάλη για τη σεξουαλική του ταυτότητα και η εν τέλει συνειδητοποίηση και κυρίως η αποδοχή της.

Το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο είναι κάτι που δυσκολεύει τον Θωμά, όταν αρχίζει να αντιλαμβάνεται πως ο σεξουαλικός του προσανατολισμός είναι διαφορετικός από αυτόν που κυρίαρχα προβάλλεται. Λέει χαρακτηριστικά: «[...] όταν άρχισα στα πρώτα χρόνια της εφηβείας μου να αντιλαμβάνομαι σιγά σιγά τη διαφορετική μου σεξουαλική ταυτότητα και τον σεξουαλικό προσανατολισμό και ήταν πολύ δύσκολο για εμένα, γιατί ήμουν ένα άτομο το οποίο πίστευα πάρα πολύ στη θρησκεία, είχε μεγαλώσει σε ένα χωριό εκατό κατοίκων, σε μια πάρα πολύ κλειστή επαρχία, οι γονείς μου αγρότες... Καταλαβαίνετε το πλαίσιο. Οπότε ήταν κάτι που όχι απλώς δε μπορούσα να το επικοινωνήσω, αλλά δε μπορούσα καν να το δεχθώ εγώ και ήταν μία μόνιμη εσωτερική πάλη.» (συν./811-819).

Ο Θωμάς σύντομα αποδίδει όλους τους συγκεκριμένους παράγοντες που λειτουργούν περιοριστικά στη συνειδητοποίηση και στην έκφραση της σεξουαλικής του ταυτότητας κατά την εφηβεία του. Αρθρώνει τον λόγο του χρησιμοποιώντας κυρίως το α' ενικό πρόσωπο (*αντιλαμβάνομαι, ήμουν, πίστευα κ.λπ.*), καθώς και αντίστοιχες αντωνυμίες, αλλά αυτοχαρακτηρίζεται και ως άτομο (*ήμουν ένα άτομο*). Το ασύνδετο σχήμα αποτυπώνει το ασφυκτικό συγκείμενο εντός του οποίου καλείται να κινηθεί.

Το Λύκειο συνιστά ακόμα ένα κομβικό σημείο για τον Θωμά. Αποκτά ηλεκτρονικό υπολογιστή και διαδίκτυο και του ανοίγεται ένας άλλος κόσμος. Στον περιοριστικό Λόγο της επαρχίας αντικρούουν νέοι Λόγοι: «[...] άρχισα να ενημερώνομαι και να έχω πρόσβαση σε γνώση, σε *discourse* θα λέγαμε εμείς πλέον, πέρα αυτού του αυστηρού, του ομοφοβικού, του εθνοκεντρικού, του ρατσιστικού, το ό,τι, ό,τι ό,τι... Οπότε αυτό άρχιζε κάπως να με κάνει να αποφυσικοποιώ την ιδεολογία που είχα για την ταυτότητά μου και σιγά σιγά να το αποδέχομαι, χωρίς, όμως, ακόμη, να είμαι εντελώς εντάξει με αυτό.» (9<sup>η</sup>/837-842). Ο Θωμάς κάνει λόγο για την επανακατασκευή της ταυτότητάς του που στηρίζεται στην αποφυσικοποίηση ιδεολογιών, οι οποίες λειτουργούν διαλογικά για την κατασκευή μίας κλειστής κυρίαρχης ταυτότητας που επιδρά καταλυτικά στον ίδιο. Η αποδόμηση των εν λόγω ιδεολογιών αρχίζει να λειτουργεί απελευθερωτικά για τον Θωμά. Η «εσωτερικευμένη ομοφοβία», από την οποία παραδέχεται πως διακατέχεται, κλονίζεται και τη θέση της παίρνουν ερωτήματα, όπως «[...] γιατί ένα άτομο να περνάει αυτό που περνάει για κάτι τόσο απλό, για κάτι τόσο/όχι ανούσιο/εννοώ για κάτι που δε θα έπρεπε να είναι κατακριτέο και να φτάνει στο σημείο να έχει πολλά προβλήματα ψυχολογικά και οτιδήποτε [...]» (9<sup>η</sup>/849-851).

Είναι φανερό πως ο Θωμάς έχει απεκδυθεί του περιοριστικού Λόγου και αισθάνεται απελευθερωμένος. Η απελευθέρωση αυτή τον οδηγεί σε νέες επιλογές και προοπτικές. Η φωνή των γονιών του να δηλώσει στο μηχανογραφικό την αγγλική φιλολογία αρθρώνεται έντονα και υπακούει σε αυτή, αλλά ο ίδιος ελπίζει σε μία Σχολή Ψυχολογίας ή Παιδαγωγικής. Βασικό του

μέλημα: «*Μακάρι να μπορώ με κάποιον τρόπο να βοηθήσω έστω και ένα παιδί, να μην περάσει αυτό που πέρασα εγώ.*» (9<sup>η</sup>/852-853). Η ευχή του έντονη, βαθιά συναισθηματική και καθοριστική για την επαγγελματική του πορεία. Η ενσυναίσθηση είναι αυτή που τον οδηγεί σε μία αναθεώρηση του επαγγέλματος. Ωστόσο, η επιλογή της Παιδαγωγικής δεν είναι ακόμη ξεκάθαρη. Έως τώρα ο Θωμάς κατασκευάζει την επαγγελματική του ταυτότητα ως ορίζουσα αποκλειστικά από τη σεξουαλική του ταυτότητα και τη σύγκρουσή του με την παραδοσιακή έμφυλη ταυτότητα του άνδρα.

Ο Θωμάς αποδίδει την εισαγωγή του στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής στην καλή του τύχη («*[...] για καλή μου τύχη πέρασα στο Τμήμα μας [...]*», 9<sup>η</sup>/859) και επαναλαμβάνει τον λόγο επιλογής μίας κοινωνικής επιστήμης διευκρινίζοντας αυτήν τη φορά πως προσδιορίζει τον εαυτό του: «*[...] ήξερα πως θέλω να ασχοληθώ με κάτι τέτοιο/με μια κοινωνική επιστήμη, με κάτι που θα μου έδινε την ευκαιρία να αλλάξω κάποια πράγματα και να βοηθήσω κάποια άτομα, †<sup>8</sup>όχι ως σωτήρας‡<sup>9</sup>, αλλά ως μέρος<sup>10</sup> αυτής της κοινότητας.*», 9<sup>η</sup>/860-863). Στο απόσπασμα αυτό ο Θωμάς κατασκευάζει την ταυτότητά του ως εμπυχωτή, ως υποστηρικτή και ως συντρόφου στο πλαίσιο περισσότερο μίας ψυχολογικής διεργασίας παρά μίας παιδαγωγικής διαδικασίας, αφού απουσιάζει οποιαδήποτε σχετική αναφορά. Προλαμβάνει να διευκρινίσει την ταυτότητα που επιδιώκει υψώνοντας τον τόνο της φωνής του (†όχι ως σωτήρας‡= αυτός που σώζει κάποιον ή κάτι από θανάσιμο συνήθως κίνδυνο ή από καταστροφή), για να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι θέλει να είναι μέρος (= καθένα από τα δύο άτομα ή ομάδες που συμμετέχουν σε κάτι) μιας κοινότητας, κάτι που επίσης τονίζει στον λόγο του.

Αν και, όπως δηλώνει, δε γνώριζε τι ακριβώς είναι η Παιδαγωγική ως επιστήμη, η αίσθηση της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών στη Σχολή είναι κάτι που τον κάνει να αισθάνεται δικαιωμένος ως προς την επιλογή του: «*[...] θυμάμαι ακόμα [...] να μιλάμε για την οικογένεια και να μας παρουσιάζετε και τις ομόφυλες οικογένειες, που για εμένα αυτό ήταν αδιανόητο. Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι κάποιος εκπαιδευτικός ή κάποιος καθηγητής θα αναφερθεί σε αυτό, γιατί το είχα συνηθίσει να το θεωρούν οι άλλοι κάτι/ένα θέμα taboo, οπότε το γεγονός ότι το αποφυσικοποιήσαμε και ότι είπαμε ότι υπάρχει και αυτό και μπορούμε να μιλάμε και γι' αυτό και είναι εντάξει, εμένα με:<sup>11</sup>, με::, με::, με:: ενδυνάμωσε. Με ενδυνάμωσε και είπα “Ωραία! Εδώ νιώθω ασφαλής!”*, οπότε αυτή η ασφάλεια συνεχίστηκε και στη συνέχεια.», 9<sup>η</sup>/ 870-879).

Και πάλι ο Θωμάς προσεγγίζει την εισαγωγή του και τη φοίτηση στο Τμήμα βάσει της σεξουαλικής του ταυτότητας, αποδεικνύοντας την ανάγκη του να ενταχθεί κάπου, να νιώσει ασφάλεια και αποδοχή. Η συζήτηση σχετικά με τις ομόφυλες οικογένειες του προκαλεί εντύπωση. Για αυτόν, όπως φανερώνει το επίθετο που επιλέγει να χρησιμοποιήσει, *αδιανόητο* (= για κάτι

<sup>8</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει πως το μέρος του εκφωνήματος που έπεται του βέλους εκφέρεται με χαμηλότερη ένταση φωνής σε σύγκριση με το υπόλοιπο εκφώνημα.

<sup>9</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει πως το μέρος του εκφωνήματος που έπεται του βέλους εκφέρεται με πιο αυξημένη ένταση φωνής σε σύγκριση με το υπόλοιπο εκφώνημα.

<sup>10</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που αποτυπώνει την έμφαση με την οποία αρθρώθηκε αυτό το μέρος του λόγου από την ομιλήτρια ή τον ομιλητή.

<sup>11</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης με το οποίο δηλώνεται ότι το φώνημα προφέρεται ως μακρό. Ο αριθμός του σημείου στίξης αποτυπώνει το μήκος του.



τόσο παράλογο, τόσο τρομερό, τόσο αφύσικο, που είναι τελείως έξω από την κοινή λογική, που δύσκολα μπορεί κάποιος να το συλλάβει, να το κατανοήσει), είναι κάτι που δεν το περιμένει και του προκαλεί σοκ. Εδώ ο Θωμάς συνδέει την κοινωνία με την ακαδημαϊκή διδασκαλία υποστηρίζοντας πως ένα τέτοιο θέμα, το οποίο θεωρείται στην κοινωνία *taboo* (=ό,τι δεν επιτρέπεται να γίνεται αντικείμενο συζητήσεων, για ηθικοθρησκευτικούς λόγους, ό,τι θεωρείται απαγορευμένο), δε θα είχε θέση στο Πανεπιστήμιο.

Ωστόσο, η όλη συζήτηση στο συγκεκριμένο μάθημα τον *ενδυναμώνει* (= ενισχύω κάποιον ψυχικά, τον ενθαρρύνω). Ο Θωμάς χρησιμοποιεί το ρήμα στην ενεργητική φωνή και θέτει τον εαυτό του σε θέση αντικειμένου, παρόλο που θα μπορούσε να πει «ενδυναμώθηκα». Αυτό φανερώνει την αναζήτηση πόρων (*resources*) που τον οδηγούν σε αυτήν τη διαδικασία και την ανάγκη αποδοχής και ασφάλειας που αισθάνεται. Και αυτό αποδεικνύεται με την παραδοχή του «*Ωραία! Εδώ αισθάνομαι ασφαλής*».

Η παρακολούθηση μαθημάτων, όπως η Παιδαγωγική της Ειρήνης, στο πλαίσιο της οποίας συζητήθηκαν θέματα σχετικά με την ομοφοβία, αλλά και άλλα, καθώς και μαθήματα, όπως αυτά των διδακτικών μεθοδολογιών αφενός, τον ενδυνάμωσαν, και, αφετέρου, τον βοήθησαν να κατασκευάσει την ταυτότητα αρχικά του κριτικοστοχαστικού παιδαγωγού και εν συνεχεία του μετακριτικού και μετανεωτεριστικού παιδαγωγού. Ο ίδιος αισθάνεται όχι Φιλολόγος, αλλά παιδαγωγός (*[...] αυτό που με έκανε παιδαγωγό και όχι, ας πούμε, Φιλολόγο είναι ότι ήθελα να αλλάξω και να δημιουργήσω τις συνθήκες που δεν είχα εγώ σε συνδυασμό με ένα κλίμα ασφάλειας και ανοικτότητας*», 9<sup>η</sup>/893-895). Ο ορισμός της ταυτότητάς του αποτελεί το επιστέγασμα της αφήγησής του.

Συγκεφαλαιώνοντας, ο Θωμάς κατασκευάζει την επαγγελματική του ταυτότητα διαλεκτικά με τις άλλες εμπειρίες της ζωής του και κυρίως με τη σεξουαλική του αναζήτηση και ταυτότητα. Ο ίδιος έχει αναστοχαστεί το «ταξίδι» αυτό, καθώς αναδομεί τις εμπειρίες του και τοποθετείται ως υποκείμενο ενεργοποιώντας γνώσεις, ορολογία και Λόγους που ανέπτυξε κατά τη φοίτησή του στο Τμήμα. Είναι εμφανές πως ο Θωμάς παράλληλα με την ενδυνάμωσή του διανύει ένα φάσμα παιδαγωγικής ταυτότητας, βρίσκεται σε έναν διαρκή μετασχηματισμό.

## Βίκυ

Η αφήγηση της Βίκυς είναι σύντομη, αλλά εξαιρετικά περιεκτική. Πρόκειται για ένα παιδί που εισπράττει αρνητικές συμπεριφορές και απόρριψη εξαιτίας της αλβανικής καταγωγής της.

Η Βίκυ δηλώνει πως ήθελε από μικρό παιδί να γίνει δασκάλα: «*[...] ήθελα από πάρα πάρα πολύ μικρή να γίνω δασκάλα [...]*» (συν./516). Η διπλή επανάληψη του ποσοτικού επιρρήματος *πάρα* που προτάσσεται στο επίσης επίρρημα του ποσού *πολύ*, αποτυπώνει την ισχυρή της επιθυμία να ακολουθήσει το επάγγελμα της δασκάλας, που, όμως, η ίδια δε φαίνεται να το θεωρεί επάγγελμα. Η Βίκυ αποδίδει μία ιδιότητα στον εαυτό της, αυτήν της δασκάλας, αφού το ουσιαστικό *δασκάλα* λειτουργεί στον λόγο της ως κατηγορούμενο.

Παρότι η επιθυμία της είναι σαφής από τα παιδικά της χρόνια, δεν είναι στην ίδια απόλυτα ξεκάθαρο σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα θα ήθελε να δραστηριοποιηθεί: «*[...] από το νήπιο και όσο ανέβαινα τάξεις ήθελα να γίνω η αντίστοιχη. Ας πούμε, στο δημοτικό δασκάλα, στο*

γυμνάσιο καθηγήτρια. Τώρα στο Πανεπιστήμιο σκέφτομαι ότι ίσως να διδάξω και εκεί, αν τα καταφέρω.» (συν./517-519). Η μη σαφής επιλογή φανερώνει πως η ίδια επιθυμεί να βρίσκεται στον χώρο της εκπαίδευσης ανεξαρτήτου βαθμίδας. Αυτό το κάνει πιο σαφές παρακάτω: «Όλη μου τη ζωή ήθελα να είμαι στον χώρο της εκπαίδευσης.» (συν./519-520).

Για τη Βίκυ η δραστηριοποίησή της στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας, καθώς υποστηρίζει πως: «Δεν ήθελα να φύγω, γιατί σκεφτόμουν ότι θα τελειώσω το σχολείο και μαράζωνα [...]» (συν./520-521). Και μόνο η σκέψη της ολοκλήρωσης της μαθητικής της φοίτησης και η απομάκρυνση από τον χώρο του σχολείου, την κάνει να αισθάνεται «μαράζι» (=μακροχρόνια στεναχώρια που προέρχεται κυρίως από ανεκπλήρωτη επιθυμία). Η διδασκαλία, επομένως, λειτουργεί ως αντίδοτο στην ενδεχόμενη θλίψη της, αφού, όπως λέει: «[...] βρήκα έτσι μάλλον τον τρόπο να δεθώ με αυτόν τον χώρο, με το να διδάσκω» (συν./521-522). Η επιλογή του ρήματος «δένομαι» (=για τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δύο πρόσωπα ή για τη στενή σχέση που συνδέει ένα πρόσωπο με κάποιον ή κάτι) έναντι άλλων ρημάτων ή φράσεων που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει, όπως «εργάζομαι» ή «ακολουθώ το επάγγελμα», ενδύει συναισθηματικά το επιχείρημά της για την επιλογή της αυτή.

Συνεχίζοντας, ωστόσο, την αφήγησή της η Βίκυ αναδεικνύει έναν ισχυρό βιωματικό παράγοντα που την οδήγησε σε αυτήν την επιλογή. Μιλώντας για το τετράδιο που συνήθιζε τα έχει κατά τα μαθητικά της χρόνια καταγράφοντας τα θετικά και τα αρνητικά κάθε εκπαιδευτικού που είχε στο σχολείο, η Βίκυ μεταπηδά στον λόγο για τον οποίο επέλεξε αυτό το επάγγελμα: «[...] θεωρώ ότι ο λόγος για τον οποίο έγινα καθηγήτρια, εκπαιδευτικός ή παιδαγωγός, είναι επειδή... ε:: όταν ήμασταν μικρά... ε:: στο σχολείο περιμέναμε την καθηγήτρια να μας/υπό πολλά εισαγωγικά, να μας σώσει», συν./524-526). Η χρήση του ρήματος *θεωρώ* και η ειδική πρόταση που ακολουθεί δείχνει μία τάση μετριασμού του ισχυρισμού της. Αν, για παράδειγμα, απουσίαζε το ρήμα «θεωρώ» και η ειδική πρόταση, ως εκ τούτου, ήταν κύρια, το επιχείρημά της θα ήταν πιο ισχυρό. Ίσως η ίδια βρίσκεται ακόμη σε μία διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με τις επιλογές της. Αυτή η θεώρηση ενισχύεται από την αναφορά σε ιδιότητες (*καθηγήτρια, εκπαιδευτικός ή παιδαγωγός*) που πολλές φορές εναλλάσσονται στον λόγο, αλλά έχουν διαφορετικές σημασίες.

Το ρήμα *περιμέναμε* έχει την έννοια της προσδοκίας, της ελπίδας και το ρήμα *να σώσει* (=αντιμετωπίζω με επιτυχία τον θανάσιμο συνήθως κίνδυνο που απειλεί κάποιον, τον γλιτώνω από τον κίνδυνο) την έννοια της λύτρωσης. Η εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως σωτήρας και όχι ως βοηθός, όπως φανερώνει η αντωνυμίας *μας* σε θέση αντικειμένου. Στην ερώτησή μου: «Να σε σώσει από τι;» (συν./527) η Βίκυ μου απαντά: «[...] πολλές φορές βίωνα bullying από τα παιδιά λόγω της καταγωγής μου και έλεγα, ας πούμε, ότι αν ήμουν εγώ καθηγήτρια δε θα άφηνα κανένα παιδί να πειράζει τα άλλα. Και κάπως έτσι δέθηκε στο μυαλό μου [...]» (συν./528-532). Τα παιδιά που την εκφοβίζουν και η καθηγήτρια που τη «σώζει» από αυτά συνιστούν τους σημαντικούς «άλλους» ανθρώπους στην ιστορία της Βίκυς. Οι φωνές τους είναι καθοριστικές για αυτήν.

Ο ρατσισμός που βιώνει στα μαθητικά της χρόνια λειτουργεί για τη Βίκυ ως ισχυρός συγκειμενικός παράγοντας για την επιλογή του επαγγέλματος και στη συνέχεια ως συγκειμενικός

πόρος για την κατασκευή της επαγγελματικής της ταυτότητας. Η Βίκυ κατασκευάζει την εκπαιδευτικό ως *σωτήρα*, χωρίς, ωστόσο, να το λέει ξεκάθαρα. Αντίστοιχα, στο μυαλό της έχει να λειτουργήσει και η ίδια ως σωτήρας για άλλα παιδιά που ενδεχομένως να βιώσουν τον ίδιο κίνδυνο.

Η Βίκυ, λοιπόν, κατασκευάζει την επαγγελματική της ταυτότητα κυρίως συναισθηματικά. Η αδυναμία της να απεμπλακεί από το σχολείο και ο σχολικός εκφοβισμός που έχει βιώσει την οδηγούν σε αυτήν την επαγγελματική επιλογή. Κατασκευάζει το σχολείο ως έναν χώρο πάλης, με θύτες, θύματα και σωτήρες. Έναν χώρο στον οποίο η ίδια επιθυμεί να λειτουργήσει ως σωτήρας και ας μην το αρθρώνει ρητά. Η Βίκυ καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησής της δε ενεργοποίησε όρους ή Λόγους της Παιδαγωγικής ούτε φάνηκε να αναστοχάζεται σε σχέση με την ταυτότητά της. Για τη Βίκυ η κατασκευή της ταυτότητάς της συνδέεται αποκλειστικά με το παρελθόν της.

### Μελανία

Η επαγγελματική αναζήτηση της Μελανίας εκκινεί από το προσωπικό της όραμα, να αλλάξει τον κόσμο («[...] *εγώ ήξερα τι ήθελα να κάνω περίπου. Όχι το επάγγελμα [...] εγώ έλεγα ότι θέλω να αλλάξω τον κόσμο [...]*», συν./1411). Η Μελανία κατασκευάζει για τον εαυτό της την ταυτότητα της *οραματίστριας*, που αναζητά τον τρόπο με τον οποίο θα το καταφέρει («[...] *έχουν περάσει κάποια επαγγέλματα στο μυαλό μου [...]*», συν./1413), αλλά καταλήγει σε αυτό της εκπαιδευτικού ως το καταλληλότερο («*Τελικά αν θες να αλλάξεις τον κόσμο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ίσως να είναι το καταλληλότερο*», συν./1421-1422). Παρότι χρησιμοποιεί το διστακτικό επίρρημα *ίσως* και την υποτακτική του ρήματος «είμαι» (*να είναι*) αρθρώνοντας μία χαμηλή επιστημική τροπικότητα, η χρήση του επιθέτου «κατάλληλος/η/ο» σε υπερθετικό βαθμό (*καταλληλότερο*) μετριάζει κάπως την επιφυλακτικότητά της.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, δεν είναι ο αρχικός στόχος της Μελανίας. Στην αναζήτηση του επαγγέλματος που θα της επιτρέψει να πραγματοποιήσει το όραμά της είναι έκδηλες οι φωνές των σημαντικών «άλλων», της οικογένειας που είναι πλήρως υποστηρικτική σε οποιαδήποτε επιλογή της, και των καθηγητριών και των καθηγητών της που εξαιτίας των βαθμών της δεν περιορίζονται σε μία προτροπή για φοίτηση σε σχολές που παραδοσιακά θεωρούνται «ανώτερες» και κατάλληλες για μαθήτριες και μαθητές με υψηλές αποδόσεις, αλλά θεωρούν αδιανόητο να μην ακολουθήσει έναν τέτοιο επαγγελματικό προσανατολισμό («[...] *στο σχολείο επειδή ήμουν πάντα μια καλή μαθήτρια από την αρχή, γυμνάσιο, λύκειο και τα λοιπά, οι εκπαιδευτικοί μου με παρότρυναν σε κάποια συγκεκριμένα, ας πούμε, επαγγέλματα. Δηλαδή, “δεν μπορεί να είσαι άριστη μαθήτρια και να μην πας Νομική ή Ψυχολογία”.*», συν./525-258).

Η Μελανία προσπαθεί να «τοποθετηθεί» ανεξάρτητα από τις φωνές των καθηγητριών και των καθηγητών της, ωστόσο, όχι εντός του σχολείου. Δυσκολεύεται στον χώρο του σχολείου να αντισταθεί και αρθρώνει την αντίθεσή της στο σπίτι, στο οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως στη μητέρα της («[...] *έλεγα στη μαμά μου: “Δεν θέλω να πάω Νομική”. Αλλά στην καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών στο σχολείο δεν τολμούσα να το πω, γιατί ήταν “Όχι, αν δεν πας εσύ Νομική, ποιος θα πάει;”*», συν./529-532). Τα στερεότυπα που κυριαρχούν στον σχολικό Λόγο

για τον επαγγελματικό προσανατολισμό βάσει βαθμών και όχι προσωπικών επιθυμιών και αναγκών ασκούν πίεση στη Μελανία και λειτουργούν για αυτήν ως κομβικό σημείο στην κατασκευή της ταυτότητάς της ως *συντρόφου* εκπαιδευτικού, όπως προκύπτει από την αφήγησή της στην τελευταία ανατροφοδοτική συνάντηση: «[...] γιατί και συγκεκριμένα σήμερα που σας λέω που κάναμε τον προσανατολισμό, είδα πολλά παιδιά να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να αποδεχθούν ακριβώς αυτό που θέλουν να/αυτό με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν μάλλον στη ζωή τους, διότι τους πιέζει το περιβάλλον το οικογενειακό τους ή οι εκπαιδευτικοί τους που τους λένε “Εσύ είσαι καλός! Πρέπει να κάνεις αυτό. Εσύ είσαι άριστη! Πρέπει να ασχοληθείς με αυτό”. Δεν ξέρω, θέλω/εγώ θα ήθελα τουλάχιστον να δίνω τις διεξόδους στα παιδιά να κάνουν αυτό που θέλουν [...]» (9<sup>η</sup>/1431-1435).

Μολονότι η Μελανία επιλέγει την εκπαίδευση ως το πεδίο στο οποίο επιθυμεί να δραστηριοποιηθεί επαγγελματικά, η επιλογή της Σχολής που θα φοιτήσει είναι το επόμενο στάδιο αναζήτησης. Απορρίπτει Σχολές, όπως η Φιλολογία και το Ιστορικό-Αρχαιολογικό και επιλέγει το Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής («[...] γιατί είχα/ένιωθα ότι θα είχα μια περισσότερη ελευθερία να κάνω κάποια πράγματα, ενώ όλες οι άλλες σχολές είναι πιο στοχευμένες [...]», συν./548-550). Η επιλογή της φαίνεται πως γίνεται ενστικτωδώς και περισσότερο με το συναίσθημα παρά με τη λογική. Την ίδια στιγμή απορρίπτει τα Τμήματα Ειδικής Αγωγής, τα οποία χαρακτηρίζει «*must*» («[...] τότε ήταν η ειδική αγωγή το “*must*” [...]», συν./550-551). Στον κυρίαρχο Λόγο της Ειδικής Αγωγής στον χώρο της εκπαίδευσης την εποχή εκείνη η Μελανία αντιστέκεται, παρόλο που ένα από τα κριτήρια λειτουργίας της ως «*must*» είναι η επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς εντείνεται το ενδιαφέρον για την Ειδική Αγωγή και οι απόφοιτες και απόφοιτοι αυτών των Τμημάτων απορροφώνται πιο εύκολα συγκριτικά με αυτές και αυτούς που επιθυμούν να εργαστούν στη Γενική Εκπαίδευση. Η απόρριψη αυτή φανερώνει πως η Μελανία παραμένει σταθερή στο όραμά της και στις ανάγκες της.

Η παράμετρος που ενεργοποιεί η Μελανία στην επιλογή του επαγγέλματος είναι κυρίως η αγάπη για τα παιδιά. Αυτού του τύπου η αγάπη, όμως, προσιδιάζει περισσότερο στην αγάπη μίας μητέρας προς τα παιδιά της. Εδώ η Μελανία αντλεί από την ταυτότητα της μητέρας την οποία δεν πραγματώνει, καθώς δεν έχει δικά της παιδιά, αλλά τη «δανείζεται» από την έμφυλη υπόστασή της. Η Μελανία κατασκευάζει μία στενή σχέση σχεδόν ταυτόσημη της έμφυλης και της επαγγελματικής της ταυτότητας. Λέει χαρακτηριστικά: «[...] θα ήθελα να τα υιοθετήσω όλα τα παιδιά, να τα έχω υπό την επίβλεψή μου. Όχι ότι/τέλος πάντων να είμαι εκεί να τους λέω να κάνουν αυτό που θέλουν [...]» (9<sup>η</sup>/1439-1442). Ο όρος-κλειδί σε αυτήν τη διατύπωση είναι το ρήμα *υιοθετώ* (=αναγνωρίζω επίσημα και νομιμοποιώ ως δικό μου ένα ξένο παιδί με όλες τις συνακόλουθες υποχρεώσεις για την ανατροφή, τη διαπαιδαγώγηση και την αποκατάστασή του) με το οποίο ενεργοποιεί την ταυτότητα της μητέρας περισσότερο και δευτερευόντως της παιδαγωγού. Την ίδια επιθυμία εκφράζει αργότερα συναισθηματικά πιο επιβαρυσμένη και στη συνέντευξή της («[...] νιώθω τόσο πολύ ότι τα παιδιά είναι η αλλαγή του κόσμου/λοιπόν, θα αρχίσω να κλαίω τώρα. Περίμενε. Είμαι πολύ συναισθηματική. [...] θα ήθελα, αν θα μπορούσα, να είμαι πάνω από κάθε παιδί. Να μην πάθει ποτέ κάτι, να το/ό,τι χρειαστεί. Δεν ξέρω.», συν./575-579).

Συνοψίζοντας, η Μελανία είναι μία «καλή και επιμελής» μαθήτρια η οποία αντιστέκεται στην εκπαιδευτική πρακτική που συνδέει τις σχολικές επιδόσεις με την επιλογή συγκεκριμένων επαγγελματιών που καθορίζουν τη ζωή του ανθρώπου, αφού ως οραματίστρια επιθυμεί μέσω της εκπαίδευσης να συμβάλλει στην αλλαγή του κόσμου. Εναντιώνεται, λοιπόν, σε έναν κυρίαρχο λόγο του εκπαιδευτικού συστήματος και αρθρώνει έναν εναλλακτικό, αυτόν που υπαγορεύει το σχολείο να αποτελεί το κέντρο για την αλλαγή του κόσμου. Η Μελανία κατασκευάζει την επαγγελματική της ταυτότητα με έντονο συναισθηματισμό αποβλέποντας στην αποσχολειοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 5. Διαπιστώσεις

Οι υποψήφιος εκπαιδευτικός και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προχωρούν σε μία διακειμενική και διαλογική ανακατασκευή της πορείας τους αποτυπώνοντας σε αυτήν τον μετασχηματισμό τους. Οι αφηγήσεις τους είναι διακειμενικές, καθώς κατά την αναδόμησή τους αφενός, εμπλέκουν εμπειρίες και βιώματα από το παρελθόν και το παρόν, καθώς και προσδοκίες για το μέλλον, και, αφετέρου ενσωματώνουν το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενό τους: και είναι διαλογικές, δεδομένου ότι αρθρώνονται οι φωνές σημαντικών «άλλων» που συνετέλεσαν στη χάραξη της πορείας τους και στη συγκρότηση της εμπειρίας τους. Οι εν λόγω φωνές σαφώς προέρχονται από το οικογενειακό συγκείμενο (1<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> περίπτωση) και από το πολιτισμικό συγκείμενο (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> περίπτωση) και είναι αλληλένδετες, ενώ επιδρούν ως καθοριστικοί συγκευμενικοί πόροι στην αφηγηματική (ανα)κατασκευή της πορείας των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Οι υποψήφιος εκπαιδευτικός και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εμπλουτίζουν την αναστοχαστική αναδόμηση των εμπειριών τους και την αφήγηση της διαδρομής τους με γνώσεις, όρους και λόγους που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό είναι πιο έντονο στην περίπτωση του Θωμά, ο οποίος αναδομεί τις παρελθοντικές του εμπειρίες μέσα από την παροντική του οπτική και την εμπειρία του ως φοιτητή. Πρόκειται για μία αναστοχαστική πρακτική, που είναι λιγότερο εμφανής στις δύο υποψήφιος εκπαιδευτικούς, οι οποίες φαίνεται πως επαναρθρώνουν την εμπειρία τους ενεργοποιώντας κυρίως την ταυτότητά τους ως μαθήτριες.

Η εκπαιδευτική μνήμη είναι ισχυρή και στις τρεις περιπτώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συνειδητά ή ασυνείδητα έχει επέλθει μία εσωτερικήυση προσεγγίσεων και πρακτικών, κυρίαρχων κατά τα μαθητικά τους χρόνια, που επιθυμούν να ενεργοποιήσουν, τόσο στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης όσο και αργότερα ως επαγγελματίες, ή επιθυμούν να μην ενεργοποιήσουν, καθώς τις απορρίπτουν. Αυτές οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές, είτε λειτουργούν θετικά είτε αρνητικά, καταγράφονται στην αφήγησή τους και αναδεικνύονται σε κομβικά σημεία της επαγγελματικής τους πορείας.

Και στις τρεις περιπτώσεις τα κομβικά σημεία της αφήγησής τους είναι άμεσα συνδεδεμένα με το ευρύτερο πολιτισμικό συγκείμενο. Για τον Θωμά και τη Βίκυ είναι ο φόβος της περιθωριοποίησης και ο εκφοβισμός αντίστοιχα. Η σεξουαλική ταυτότητα του ενός και η εθνική ταυτότητα της άλλης που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες, και ως εκ τούτου πιο εύκολα κοινωνικά



αποδεκτές, λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του επαγγέλματος. Στην περίπτωση της Μελανίας είναι ο κυρίαρχος σχολικός Λόγος που συνδέει τις σχολικές επιδόσεις με την επιλογή του επαγγέλματος.

Η αντίσταση και η αντίδραση στους Λόγους αυτούς και η διάθεση να μη βιώσουν και άλλα παιδιά αντίστοιχα συναισθήματα και την πίεση αυτή οδηγεί τον Θωμά να προσεγγίζει το σχολείο ως χώρο απελευθέρωσης και χειραφέτησης, τη Βίκυ ως χώρο προστασίας και τη Μελανία ως χώρο προετοιμασίας για την επίτευξη των ονείρων. Στην προσέγγιση αυτή συμβάλλουν και οι φωνές εκπαιδευτικών που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες στην περίπτωση του Θωμά και της Βίκυς και λειτουργούν για αυτόν και για αυτήν λυτρωτικά και ενδυναμωτικά.

Αυτό που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής είναι το γεγονός ότι σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις δε γίνεται λόγος για τη γνωστική διάσταση του σχολείου και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως φορέων της γνώσης. Οι υποψήφιος εκπαιδευτικός και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός φαίνεται πως προσεγγίζουν τις/τους εκπαιδευτικούς των μαθητικών τους χρόνων κυρίως και πρωτίστως ως παιδαγωγούς αποσιωπώντας τη μετάδοση των γνώσεων ως διάσταση της ταυτότητάς τους. Οι ίδιες και ο ίδιος προσεγγίζουν το σχολείο περισσότερο συναισθηματικά και λιγότερο εγκεφαλικά.

Η προσωπική θεωρία ως βιωματική γνώση του τι σημαίνει ή τι δε σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός, οι εμπειρίες που βίωσαν, οι πρακτικές που ακολούθησαν και οι εκπαιδευτικοί από τις οποίες και τους οποίους διδάχθηκαν επενδεδυμένες με θετικό ή αρνητικό πρόσημο λειτουργούν ως το *πολιτισμικό αποθετήριο* (resources) (Kress 2012), από όπου αντλούν, για να κατασκευάσουν τις ταυτότητές τους ως εκπαιδευτικοί. Οι ταυτότητές τους βρίθουν μαθητικής μνήμης. Τις αρθρώνουν βάσει των εκπαιδευτικών τους εμπειριών ως μαθήτριες και μαθητής πρωτίστως και μόνο δευτερευόντως ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Ενισχυτικό αυτού είναι η ίδια αντίφαση που δημιουργούν στον λόγο τους και οι τρεις. Η τοποθέτηση των μαθητριών και των μαθητών στο κέντρο ως δρώντων υποκειμένων συνιστά τον παιδαγωγικό σκοπό των υποψηφίων εκπαιδευτικών της έρευνας. Βασικός τους σκοπός είναι η μαθήτρια και ο μαθητής να ενδυναμωθεί και να αντισταθεί σε κυρίαρχους σχολικούς ή κοινωνικούς Λόγους, να διαλεχθεί με νέους, εναλλακτικούς Λόγους και να αναδομήσει την κοινωνική της/του πραγματικότητα. Και οι τρεις ονειρεύονται τη συγκρότηση μίας δημοκρατικής κουλτούρας μέσα στην τάξη, όπου η/ο εκπαιδευτικός με χειραφετικές πρακτικές θα ενισχύσει τις μαθήτριες και τους μαθητές με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση της υποκειμενικότητάς τους.

Ωστόσο, καθώς αφηγούνται την πορεία τους σε κανένα σημείο δεν κατασκευάζουν ένα συλλογικό «εμείς», που να περικλείει τις ίδιες και τον ίδιο και τις εν δυνάμει μαθήτριες και τους εν δυνάμει μαθητές τους. Δεν τοποθετούν, δηλαδή, τις μαθήτριες και τους μαθητές διαλεκτικά σε θέση ενεργού υποκειμένου. Η ταυτότητα εκπαιδευτικού που κατασκευάζουν αντλεί αποκλειστικά από τις δικές τους ανάγκες, τις δικές τους επιθυμίες και τα δικά τους βιώματα. Η αντίφαση που δημιουργείται στον λόγο φανερώνει τη συναισθηματική τους ανάγκη να δραστηριοποιηθούν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Από τις αφηγήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναδεικνύεται πως μολονότι η Πρακτική Άσκηση είναι μία πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία (αυτό)διερεύνησης, (αυτό)παρατήρησης και (ανα)στοχαστικής και ερευνητικής πρακτικής (Τσάφος 2021), οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αποδομούν και αναδομούν τις ταυτότητές τους ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί ενεργοποιώντας πρωτίστως την εκπαιδευτική τους μνήμη που συνέβαλε τα μέγιστα στη συγκρότηση της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας.

### **Αντί επιλόγου**

Οι αφηγήσεις της πορείας των υποψηφίων εκπαιδευτικών της έρευνας προς την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος είναι έντονα διακειμενική και διαλογική αντικατοπτρίζοντας το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και σχολικό συγκείμενο. Η ανακατασκευή της πορείας τους συνιστά μία συνεχή διαλογική διαδικασία συγκεκριμένου και εαυτού. Οι ποικίλοι συγκεκριμενικοί παράγοντες λειτουργούν καταλυτικά με θετικό ή αρνητικό τρόπο στη χάραξη της πορείας τους.

Οι φοιτήτριες και ο φοιτητής της έρευνας αντιστάθηκαν σε κυρίαρχους Λόγους και χάραξαν την πορεία τους με γνώμονα την αντίσταση αυτή. Και είναι ακριβώς αυτή η αντίσταση που επιθυμούν να μεταλαμπαδεύσουν στις εν δυνάμει μαθήτριες και στους εν δυνάμει μαθητές τους. Η επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί αποσκοπεί στην πραγμάτωση της παιδαγωγικής ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού. Η μετάδοση της γνώσης ως διάσταση της ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού δε θίγεται σε κανένα σημείο.

Την ίδια στιγμή, όμως, για τις ίδιες και τον ίδιο η επιλογή του επαγγέλματος αυτού λειτουργεί ψυχαναλυτικά και λυτρωτικά· σαν να επιδιώκουν να «ξεφύγουν» από τις δικές τους τραυματικές μαθητικές εμπειρίες. Θεωρούν πως οι μαθήτριες και οι μαθητές τους θα έχουν τις ίδιες ανάγκες και πως αυτές και αυτός θα είναι οι εκπαιδευτικοί που οι ίδιες και ο ίδιος ήθελαν να συναντήσουν κατά τα μαθητικά τους χρόνια.

Οι φοιτήτριες και ο φοιτητής της παρούσας έρευνας φαίνεται πως επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας την αποσχολιοποίηση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι όπως αυτή πραγματώνεται. Ονειρεύονται, όπως γράφει ο Τσάφος (2021), ένα σχολείο όπου θα κυριαρχεί μία δημοκρατική κουλτούρα δίχως αποκλεισμούς και ιεραρχίες, που θα αποβλέπει στην ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας και θα νομιμοποιεί τον πλουραλισμό, τη διαλεκτική σύνθεση και τη διαλογικότητα. Όμως, το όραμα αυτό δε «συνάδει με τους σύγχρονους πολιτικούς όρους συγκρότησης του σχολείου ούτε με τον συγκεντρωτικό καθορισμό του» (Τσάφος 2021, σ. 335). Παρόλα αυτά οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της έρευνας συνεχίζουν να αντιστέκονται και να οραματίζονται. Άλλωστε για αυτό θέλησαν να γίνουν εκπαιδευτικοί...

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Αν. (2019). *Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδοπούλου, Αν. (2022). «Λόγοι» στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών και των φοιτητών: Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τ. 10, τ. 3, σσ. 308-329.
- Σοφός, Αλ. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και Βιογραφίες. Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες της ζωής τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσσες

- Androusou, A. & Tsafos, V. (2017). Aspects of the professional identity of pre-school teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22, (8), 1-17.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer Press.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G.B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 102 (1).
- Hammilton, M. L. & Pinnegar, S. (2015). *Knowing, Becoming, Doing As Teacher Educators: Identity, Intimate Scholarship, Inquiry*. Bingley: Emerald.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Kress, G. (2012). Thinking about the notion of 'cross-cultural' from a social semiotic perspective. *Language and Intercultural Communication*, 12:4, pp. 369-385.
- Lewis, El. (2012). Locating the third space in Initial Teacher Training. *Research in Teacher Education*. Vol. 2, No. 2, 31-36.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds). *Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 37, No. 2, pp. 204-219.
- Warriner, D & Anderson, K.T. (2017). Discourse Analysis in Educational Research. In K. King, Y.-J. Lai & S. May (Eds). *Research Methods in Language and Education* (3<sup>rd</sup> edition) (pp. 297-309). Vol. 10. Cham: Springer.

### Μεταφρασμένες

- Goodson, I. F. (2019). *Η Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος και της Εκπαίδευσης. Διερευνώντας τη Ζωή και το Έργο των Εκπαιδευτικών*. (Επιμ. και μτφρ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Φιλίππου Σ. και Κληρίδης, Λ.). Αθήνα: Gutenberg.