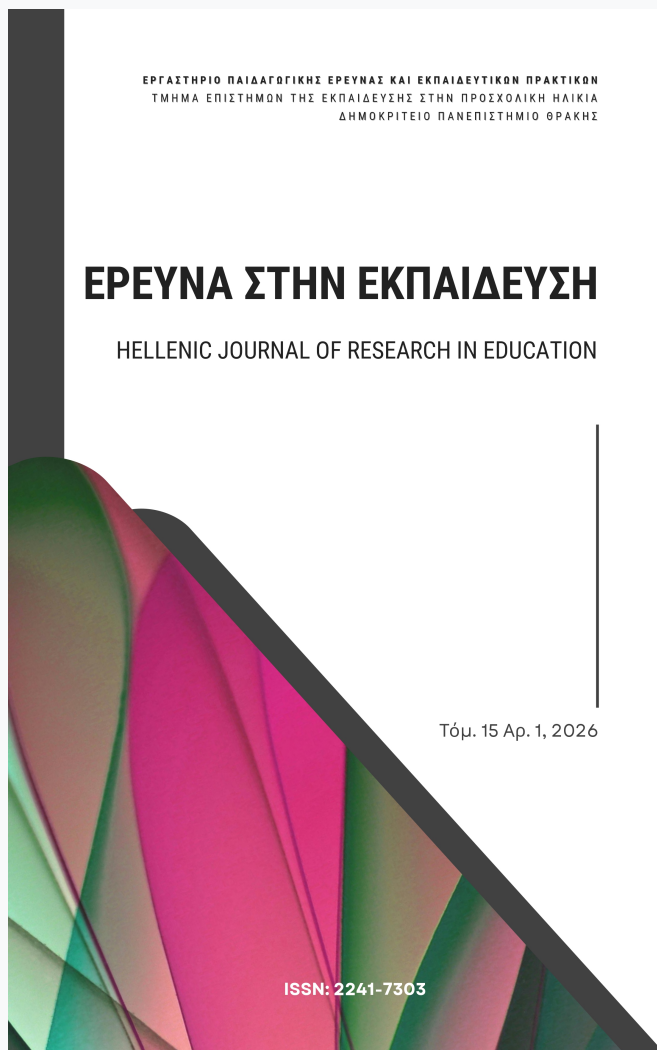


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2026)

Τόμος 15, Αριθμός 1, 2026



Εκπαιδευτικοί μιλούν για την αίσθηση της επαγγελματικής τους αυτονομίας σε αντίξοους καιρούς

Μαρία Μαμούρα

doi: [10.12681/hjre.43286](https://doi.org/10.12681/hjre.43286)

Copyright © 2026, Μαρία Μαμούρα



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαμούρα Μ. (2026). Εκπαιδευτικοί μιλούν για την αίσθηση της επαγγελματικής τους αυτονομίας σε αντίξοους καιρούς. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 15(1), 12–30. <https://doi.org/10.12681/hjre.43286>

Εκπαιδευτικοί μιλούν για την αίσθηση της επαγγελματικής τους αυτονομίας σε αντίξοους καιρούς.

Μαρία Μαμούρα ^α

Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της αντίληψης που έχουν 23 έμπειροι εκπαιδευτικοί-φιλόλογοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματικό τους εαυτό στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο σε σύγκριση με τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός τους· για το πώς, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται τους νέους λόγους για την εκπαίδευση και για το πώς επηρεάζουν το έργο και την αντίληψη της αυτονομίας τους.

Μιλώντας για νέους λόγους για την εκπαίδευση, αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική ατζέντα του 21ου αιώνα, η οποία συναρθρώνεται στην εύρεση των πιο αποδοτικών τρόπων κατάκτησης προαποφασισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, που ελέγχονται ως προς τα μετρήσιμα αποτελέσματά τους, και στην εδραίωση της λογοδοσίας. Παράλληλα, νέες έννοιες όπως νέα γνώση-δια βίου μάθηση, κοινωνία των δεξιοτήτων, δημιουργική και κριτική σκέψη, ικανότητες συνεργασίας, γραμματισμοί κυριαρχούν στα προτάγματα του ΟΟΣΑ και επαναλαμβάνονται σε όλους τους τόνους από μια στρατηγικά ασαφή και συχνά ευφημιστική πολιτική ρητορική που υποκαθιστά την παιδαγωγική γλώσσα.

Παρά τη σημαντική βιβλιογραφία που τεκμηριώνει τις επιπτώσεις των πολιτικών λογοδοσίας, λίγα είναι γνωστά για το πώς οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και ενεργούν μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σε σχέση με τις παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και ταυτότητες.

Τα δεδομένα της παρούσας, ερμηνευτικά προσανατολισμένης, ποιοτικής έρευνας συλλέχθηκαν από ημι-δομημένες συνεντεύξεις βάθους, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών και μορφοποιήθηκαν στη συνέχεια σε κατηγορίες με τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης των περιεχομένων.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τρία προφίλ εκπαιδευτικών, που χαρακτηρίζονται από: α) ρητή αντίθεση και αντίσταση στη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη, β) προβληματοποίηση και συμβιβασμό με αυτήν, και γ) προσαρμογή και ικανοποίηση από τη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη.

Το πιο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα δείχνουν τουλάχιστον να αναγνωρίζουν ότι έχει εγκαθιδρυθεί, και όχι μόνον στη χώρα μας, ένα σύστημα, το οποίο ανακατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σε άλλες απόλυτες 'αλήθειες' για το τι είναι σωστό και λάθος, και τους καθιστά υπεύθυνους για την απόδοση των μαθητών αλλά και τη δική τους. Δυσφορούν, εξαιτίας της αίσθησης ενός διαρκούς, αφανούς ή φανερού, ελέγχου. Βιώνουν τις επίζημες επιπτώσεις που έχουν στην αυτονομία και στο εκπαιδευτικό τους έργο οι μεταρρυθμίσεις υπό τον κυρίαρχο λόγο του νεοφιλελευθερισμού. Κάποιοι αντιστέκονται, αναζητώντας εναλλακτικές για τη δουλειά τους στην τάξη και προσπαθώντας να επικοινωνήσουν την ανάγκη για επανεξέταση της αποστολής τους· κάποιοι συμβιβάζονται υπό το κράτος διλημμάτων και συγκρούσεων· ελάχιστοι δείχνουν ικανοποιημένοι.

Προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της έρευνας συζητούνται επίσης.

Abstract

This study aims to investigate 23 experienced secondary school teachers' perceptions of their professional selves in the contemporary educational context compared to the early years of their career; that is, how these teachers perceive the new discourses on education and how they affect their work and their perception of autonomy.

When we talk about new discourses on education, we refer to the educational agenda of the 21st century, which is articulated in finding the most efficient ways of acquiring predetermined knowledge and skills, which are assessed in terms of their measurable results, and in establishing accountability. At the same time, new concepts such as new knowledge-lifelong learning, skills, creative and critical thinking, collaboration skills, and literacies dominate the OECD's agenda and are repeated in all tones by a strategically vague and often euphemistic political rhetoric that replaces pedagogical language.

Despite the significant literature documenting the impact of accountability policies, little is known about how teachers think and act within this framework in relation to their pedagogical commitments and identities.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μαρία Μαμούρα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, Αθήνα, TK 15784, mmamoura@eds.uoa.gr

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

The data for this interpretative, qualitative research were collected from semi-structured in-depth interviews, which were coded into an inductive system of categories and subcategories and then formatted into categories using the method of constant comparison of content.

The analysis of the data revealed three teachers' profiles, characterized by: a) explicit opposition and resistance to the current educational situation, b) problematization and compromise with it, and c) adaptation and satisfaction with the current educational situation.

The most important conclusion is that most participants seem to at least recognize that a system has been established, not only in our country, that redirects educators to other absolute 'truths' about what is right and wrong, and makes them responsible for the performance of students as well as their own. They are dissatisfied because of the feeling of constant, hidden or overt, control. They experience the detrimental effects that reforms under the dominant discourse of neoliberalism have on their autonomy and their educational work. Some resist, seeking alternatives for their work in the classroom and trying to communicate the need to reinvent their mission; some compromise under the weight of dilemmas and conflicts; few seem satisfied.

Recommendations arising from the research findings are also discussed.

© 2026, Μαρία Μαμούρα

Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματισμός εκπαιδευτικών, αυτονομία, λογοδοσία, εκπαιδευτικό έργο, συνεντεύξεις.

Key words: teachers' professionalization, autonomy, accountability, educational work, interviews.

1. Πλαίσιο-Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ατζέντα του 21ου αιώνα είναι προφανές ότι έχει αλλάξει: εστιάζει πιο επίμονα από ποτέ στην εύρεση των πιο αποδοτικών τρόπων κατάκτησης προαποφασισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν οριστεί από το Πρόγραμμα Σπουδών¹, σε τυποποιημένες αξιολογήσεις και μετρήσιμα αποτελέσματα. Παράλληλα, έννοιες όπως νέα γνώση-δια βίου μάθηση, κοινωνία των δεξιοτήτων, δημιουργική και κριτική σκέψη, ικανότητες συνεργασίας, γραμματισμοί κυριαρχούν στα προτάγματα του ΟΟΣΑ (OECD, 2018, 2019) και επαναλαμβάνονται σε όλους τους τόνους από μια στρατηγικά ασαφή και συχνά ευφημιστική πολιτική ρητορική που υποκαθιστά την παιδαγωγική γλώσσα (Castner & Kraus, 2023). Οι μαθητές προετοιμάζονται να γίνουν ψηφιακά εγγράμματοι και δημιουργικοί, εν ονόματι της νέας μαθητοκεντρικής στροφής και της εκδημοκρατισμένης μάθησης, παράλληλα, ωστόσο, με τον τυποποιημένο έλεγχο των επιδόσεών τους με κριτήριο «μετρήσιμους» μαθησιακούς στόχους που ενισχύουν τη σύγκριση και τον ανταγωνισμό· παράλληλα, επομένως, με το υπόρρητο πρόταγμα της εξυπηρέτησης των απαιτήσεων της «αγοράς» (Apple, 2014).

Ριζωμένες σε νεοφιλελεύθερα πολιτικά πλαίσια, αυτές οι τάσεις παραγκωνίζουν κάθε αυθεντική συζήτηση για το ποια γνώση είναι αυτή (Apple, 1982), τι εξυπηρετεί στο ευρύτερο ιστορικό περιβάλλον της 4ης βιομηχανικής επανάστασης, καθώς και για την ανάγκη αντιμετώπισης του Προγράμματος Σπουδών ως ενός πεδίου με τεχνικές, ηθικές, αισθητικές και πολιτικές διαστάσεις.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ και πάλι (OECD, 2023· OECD, ό.π.) η επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων εξαρτάται από τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, την ενδυνάμωση της αυτονομίας τους και την αντιμετώπισή τους ως κεντρικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Δεδομένου, όμως, ότι οι υποκείμενοι Λόγοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης που αυτοί οι Λόγοι εγγράφουν, επιδέχονται πολλών αναγνώσεων, συχνά αντικρουόμενων (Φρυδάκη & Μαμούρα, 2024), πώς μπορεί να αναγνωσθεί η αυτονομία του εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο πολιτικό συγκείμενο;

Σύμφωνα με την προσέγγιση των Evans και Fischer (1992, 1171): «η αυτονομία αφορά την ελευθερία που έχει ένας εργαζόμενος να προγραμματίζει την εργασία του και να καθορίζει τις διαδικασίες για την εκτέλεσή της». Σύμφωνα με άλλες προσεγγίσεις, η αυτονομία του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την επιρροή, την ευελιξία και το εύρος της δυνατότητάς του να συμμετέχει σε αποφάσεις όσον αφορά τη διδασκαλία, την αξιολόγηση, τη σχολική διοίκηση. Ήδη, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, έρευνες έδειξαν ότι αυτού του είδους η αυτονομία των εκπαιδευτικών μειώνεται σταθερά εξαιτίας

¹ Από εδώ και στο εξής ΠΣ

των σχολικών μεταρρυθμίσεων και ποικίλων άλλων αλλαγών (Lundström, 2015). Αλλά η σύγχρονη εκδοχή της αυτονομίας δεν συγκλίνει ούτε με νεότερες εννοιολογήσεις της, κατά τις οποίες αυτή βρίσκεται στην τομή ανάμεσα στην ατομικιστική ανεξαρτησία και την υπεύθυνη συνεργασία, ώστε να επωφελούνται διάφοροι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση (Vangrieken et al., 2017). Το αίτημα οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνονται ως «υψηλά εξατομικευμένα, υπεύθυνα υποκείμενα» (Davies and Bansel, 2007, 248) φαίνεται να υποτάσσεται στο να πρέπει να αποδείξουν την αξία τους κυρίως μέσω των τυποποιημένων βαθμολογιών και αξιολογήσεων των μαθητών τους αλλά και των δικών τους.

Έτσι, η έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών τείνει να παραχωρεί τη θέση της στη λογοδοσία (Evans, 2008), και μάλιστα μια λογοδοσία διαχειριστική, που επικεντρώνεται στην εξωτερική αξιολόγηση της μάθησης και άλλων επιθυμητών μετρήσιμων αποτελεσμάτων (Biesta, 2015· Perryman et al., 2025· Verger and Parcerisa, 2018 in Cochran-Smith, 2021)².

Και ενώ εκπαιδευτικοί και τα σχολεία καλούνται να λογοδοτούν για όλα, τα προτάγματα της αυτοδιαμόρφωσης και της ατομικής πρωτοβουλίας έχουν αποκτήσει σχεδόν υποχρεωτικό χαρακτήρα: πλέον, τα υποκείμενα δεν είναι απλώς ελεύθερα να επιλέξουν, απεναντίας υποχρεούνται να είναι ελεύθερα (Rose, 1996 in Kascak, Pupala & Petrova, 2011). Ο δρόμος για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποκειμένων (μαθητών και εκπαιδευτικών) φαίνεται να είναι η ‘ορθολογική’ μετατροπή τους σε αυτορρυθμιζόμενους «επιχειρηματίες του εαυτού τους» (the entrepreneurial self) (Foucault, 1980· Singh and Harreveld, 2014), που θα βασίζονται στις δικές του επιλογές και δράσεις, με σκοπό τη διαρκή ατομική βελτίωση και πρόοδο (Πασιάς και Φωτεινός, 2022). Η ιδέα ότι τα πάντα πρέπει να λειτουργούν ως επιχείρηση διαπερνά όλα τα πεδία της ανθρώπινης ζωής, και η εκπαίδευση δεν φαίνεται να αποτελεί εξαίρεση (Johnson & Salle, 2004· Tarnoff, 2016)³.

Με φουκωικούς όρους, ο θεσμός της εκπαίδευσης μπορεί να συνεισφέρει στη διατήρηση, αν όχι την ενίσχυση του κυρίαρχου «καθεστώτος αλήθειας» (Foucault, 1980), με την έννοια ότι «(ανα)παράγει συγκεκριμένους λόγους, πρακτικές και υποκειμενικότητες που υποστηρίζουν τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και, κατ’ επέκταση, την ηγεμονική τάξη πραγμάτων» (Πεχτελίδης, 2020, 14). Σε αυτή τη νέα εκδοχή του επαγγελματισμού, οι έλεγχοι «από τα κάτω» έχουν αντικατασταθεί σε μεγάλο βαθμό από ελέγχους «από πάνω», με αποτέλεσμα να αναδύονται νέοι όροι, όπως οργανωτικός επαγγελματισμός (organizational professionalism) και τεχνικά προσανατολισμένος επαγγελματοκεντρισμός (vocationalism) και διδακτικός πρακτικισμός, που αντικαθιστούν σταδιακά τον επαγγελματικό επαγγελματισμό (occupational professionalism) (Evetts, 2009). Ανάλογη είναι και η διάκριση της Sachs (2001) μεταξύ του μανατζερίστικου/διοικητικού και του δημοκρατικού επαγγελματισμού:

Ο διοικητικός επαγγελματισμός υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπων και καταστάσεων μπορεί να λύσει οποιοδήποτε πρόβλημα, και ότι οι πρακτικές που είναι κατάλληλες για την κερδοφορία των επιχειρήσεων μπορούν να εφαρμοστούν στον δημόσιο τομέα –και στον χώρο της εκπαίδευσης· η έννοια της αυτονομίας των τελευταίων συρρικνώνεται από την ίδια τη διαχειριστική λογική, που ορίζει έναν διεκπεραιωτικό ρόλο για εκείνους (Φρυδάκη, 2015, 2017) και που απαιτεί διεύρυνση εξειδικευμένων γνώσεων, ενσωμάτωση ειδικών δεξιοτήτων και γραμματισμών, με σκοπό την ανταπόκριση σε προδιαμορφωμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

Ο δημοκρατικός επαγγελματισμός από την άλλη «θεμελιώνεται σε σαφώς δημοκρατικές και χειραφετικές παραδοχές, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η συλλογική ευημερία, το κοινό καλό, η αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των ατόμων και των μειονοτήτων» (Sachs, 2001· Φρυδάκη, 2017, 30). Ο πυρήνας του είναι η έμφαση στη συνεργατική δράση μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων εκπαιδευτικών φορέων. Στις θεμελιώσεις αυτές έχουν στηριχθεί προτάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως π.χ. οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις στις κοινότητες μάθησης και πρακτικής, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταλλάσσουν προβληματισμούς, να συνειδητοποιούν τις επιστημολογικές τους παραδοχές και τη σχέση αυτών με τη διδακτική πράξη και να μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους για τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και την ευημερία και πρόοδο των

² Οι νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες έχουν διαποτίσει ανάλογες συζητήσεις για τη λογοδοσία στα σχολεία, τα ΠΣ και τη διδασκαλία στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη και αλλού (Buchanan, 2015· Clarke, 2013· Fisher-Ari, Kavanagh, & Martin, 2017).

³ Είναι χαρακτηριστική η προσέγγιση του David Harvey (2005, 2) για τον νεοφιλελευθερισμό: τον ορίζει ως μια θεωρία πολιτικών και οικονομικών πρακτικών που εξαρτά την ανθρώπινη ευημερία από την απελευθέρωση της ατομικής επιχειρηματικής ελευθερίας και των δεξιοτήτων εντός ενός θεσμικού πλαισίου που χαρακτηρίζεται από ισχυρά δικαιώματα ιδιωτικής ιδιοκτησίας, ελεύθερες αγορές και ελεύθερο εμπόριο. Ο ρόλος του κράτους είναι να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα θεσμικό πλαίσιο κατάλληλο για τέτοιες πρακτικές [...].εάν δεν υπάρχουν αγορές (σε τομείς όπως η γη, το νερό, η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη, η κοινωνική ασφάλιση, η περιβαλλοντική ρύπανση), τότε αυτές πρέπει να δημιουργηθούν, με κρατική δράση εάν είναι απαραίτητο.

μαθητών τους (Cochrane-Smith & Lytle, 1998· Φρυδάκη, 2015· Μαμούρα, 2023). Σαν προγραμματικός λόγος, ο δημοκρατικός επαγγελματισμός έχει σήμερα υποχωρήσει.

Αλλά τι συμβαίνει στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να δράσουν μέσα σε ένα τέτοιο αντιφατικό πλαίσιο, με αμφίσημα μηνύματα, κουβαλώντας παράλληλα τους πολύπλοκους επαγγελματικούς εαυτούς τους; Είναι γεγονός ότι, παρά την εκτενή διάχυση του νεοφιλελεύθερου λόγου στην εκπαίδευση αλλά και τον αντίλογο σ' αυτόν, λίγα είναι γνωστά για το πώς οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και ενεργούν μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Παρά τη σημαντική βιβλιογραφία που τεκμηριώνει τις επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών λογοδοσίας (Hardy, 2018), έχει δοθεί λιγότερη προσοχή στο αν οι εκπαιδευτικοί φυσικοποιούν αυτές τις πολιτικές, τις αμφισβητούν ή τις διαπραγματεύονται σε σχέση με τις παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και ταυτότητες (Nolan, 2018).

Προσπαθώντας λοιπόν να αποκτήσω μια πληρέστερη εικόνα για το αποτύπωμα που αφήνουν τα προηγούμενα στην προσωπική θεωρία και την υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών, μελετώ πώς 23 έμπειροι εκπαιδευτικοί-φιλόλογοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με 18 έως 40 χρόνια υπηρεσίας, αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό στο σύγχρονο συγκείμενο, και αν και με ποιον τρόπο συνομιλούν με το ή/και αντιστέκονται στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε σύγκριση με τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός τους. Διερευνώ, με άλλα λόγια, πώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται τους νέους Λόγους για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία και πώς οι Λόγοι αυτοί συνομιλούν με την προσωπική τους θεωρία.

Με αυτή την ερμηνευτικά προσανατολισμένη ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, βασισμένη στις προσωπικές ερμηνείες και την οπτική των εκπαιδευτικών, προσδοκώ να δώσω φωνή στους ίδιους αλλά και να τους βοηθήσω να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον τρόπο που ερμηνεύουν την πραγματικότητα γύρω τους και στο πεδίο της εργασίας τους.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα είναι ποιοτική, βασισμένη στο ερμηνευτικό παράδειγμα. Οι θεωρητικές έννοιες που χρησιμοποίησα ήταν εξαρχής ανοικτές, υπό κατασκευή, και λειτουργήσαν ως ευαισθητοποιούσες έννοιες (Blumer, 1969, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2016), δηλαδή η θεωρητική τους διασάφηση γινόταν σταδιακά, κατά τη διάρκεια της έρευνας (λ.χ. αυτονομία και ελευθερία του εκπαιδευτικού).

Συνέλεξα τα ερευνητικά δεδομένα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις βάθους που πήρα από είκοσι τρεις (23) έμπειρους εκπαιδευτικούς-φιλόλογους (15 γυναίκες και 8 άνδρες) που διδάσκουν ανθρωπιστικά αντικείμενα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής.

Το δείγμα της έρευνας είναι σκόπιμο (purposful sampling)· επιλέχθηκαν περιπτώσεις πρόσφορες για να παρέχουν πλούσιες πληροφορίες για τα κεντρικά ζητήματα που απασχολούν την έρευνα (Patton, 2015). Συγκεκριμένα: οι συμμετέχοντες/-ουσες α) υπηρετούν τουλάχιστον 18 χρόνια σε Λύκεια της Αττικής, β) συνεργάζονται πάνω από δεκαετία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως μέντορες προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, γ) οι 19 κατέχουν μεταπτυχιακό και οι 6 διδακτορικό τίτλο σπουδών, οι 6 υπηρετούν σε πρότυπα σχολεία, και οι 6 συνεργάστηκαν κατά καιρούς στην εκπόνηση ΠΣ.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν σε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών/μοτίβων (patterns) και μορφοποιήθηκαν στη συνέχεια περαιτέρω σε κατηγορίες/θέματα (themes) με τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης των περιεχομένων (constant comparison method) (Grove, 1988· Lincoln & Guba, 1985). Στη φάση αυτή, ό,τι εντοπιζόταν σε κάθε συνέντευξη, συγκρινόταν με τα αντίστοιχά του στις υπόλοιπες. Μετά από αμφίδρομες και διαλεκτικές κινήσεις μεταξύ δικών μου ερμηνειών και δεδομένων που παρουσίαζαν ομοιότητες (Τσιώλης, 2014), τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα ομαδοποιήθηκαν σε γενικότερα θέματα. Τα μοτίβα συνίστανται σε επαναλαμβανόμενες ομοιότητες, τάσεις ή κανονικότητες που εντοπίζονται στα δεδομένα. Τα μοτίβα οργανώθηκαν περαιτέρω σε ευρύτερα θέματα, τα οποία φάνηκε να αποδίδουν νόημα στα δεδομένα και να απαντούν στον σκοπό της έρευνας. Από τη διερεύνηση των θεμάτων, όπως αυτά συγκλίνουν ή και διαφοροποιούνται, αναπτύχθηκαν τρία (3) προφίλ συμμετεχόντων. Τα προφίλ περιγράφουν χαρακτηριστικά ή ομάδες

βάσει συνδυασμού των θεμάτων που εντοπίστηκαν, και ορίζουν τύπους συμμετεχόντων, ως ιδεώδεις αναλυτικές κατασκευές, που αποτυπώνουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό στο σύγχρονο συγκείμενο, σε σύγκριση με τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός τους.

Προκειμένου να εξασφαλισθεί μεγαλύτερη εγκυρότητα στην έρευνα, μία ανεξάρτητη ερευνήτρια εξέτασε τα δεδομένα, τις διαδικασίες ανάλυσης και τις ερμηνείες μου (Creswell & Poth, 2018). Η ερευνήτρια αυτή κωδικοποίησε ανεξάρτητα μερικά ερευνητικά δεδομένα και επαλήθευσε τα βήματα που ακολούθησα για να καταλήξω στη δημιουργία των προφίλ, όπως αυτά οικοδομήθηκαν από τη διερεύνηση των θεμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού: μου έδωσε ανατροφοδότηση, θέτοντας διερευνητικές ερωτήσεις, ώστε να μπορέσω να μειώσω τυχόν μεροληψίες μου, να παρουσιάσω τα ευρήματα αμερόληπτα και να οδηγηθώ σε μετριοπαθή συμπεράσματα (Creswell & Miller, 2000). Η συνεργασία μας ήταν καρποφόρα. Μετά από αυτή την ανατροφοδότηση ένα προφίλ τροποποιήθηκε ως προς τον τίτλο του, για να εκπροσωπήσει αρτιότερα τα θέματα και τα μοτίβα που προέκυψαν από την ανάλυση. Το σώμα των δεδομένων που αναλύθηκαν κάλυψε 140 σελίδες.

3. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση προέκυψαν τρία προφίλ τα οποία αναδεικνύουν το πώς οι συμμετέχοντες/-ουσες αντιλαμβάνονται το «καθεστώς αλήθειας» της σύγχρονης εκπαιδευτικής συνθήκης και την επαγγελματική τους αυτονομία μέσα σ' αυτήν, και το πώς την αντιμετωπίζουν έμπρακτα στη σχολική τους καθημερινότητα. Σε ένα υποκείμενο επίπεδο φωτίζεται το κατά πόσο οι ήδη διαμορφωμένες παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και ταυτότητες είναι αυτές που επικαθορίζουν τη στάση τους ή, αντίθετα, οι κυρίαρχες πολιτικές είναι εκείνες που οικοδομούν τις παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και ταυτότητες.

Τα προφίλ αυτά που συγκροτήθηκαν με άξονα τη στάση τους απέναντι στη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη είναι: α) ρητή αντίθεση και αντίσταση, β) προβληματοποίηση αλλά και συμβιβασμός, και γ) προσαρμογή και ικανοποίηση.

3.1. Ρητή αντίθεση και αντίσταση⁴ στη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη

Το πρώτο από τα τρία προφίλ που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων εκπροσωπεί 10 από τους 23 εκπαιδευτικούς. Σημαιολογικοί πυρήνες του είναι η ρητή αντίθεση και η αντίσταση στα νεοφιλελεύθερα προτάγματα. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δεν φυσικοποιούν το «καθεστώς αλήθειας» της σύγχρονης εκπαιδευτικής συνθήκης: αντίθετα, το αντιλαμβάνονται ως περιορισμό της επαγγελματικής τους αυτονομίας με «υψηλό ατομικό, υπαρξιακό και ψυχολογικό κόστος». Προσπαθούν να παραμείνουν συνεπείς στις δημοκρατικές παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και ταυτότητες, ειδικά σε σχέση με τους μαθητές τους, και να υπερασπιστούν την αυτοδιάθεσή τους με μικρές πράξεις αντίστασης.

Ένα παράδειγμα για το πώς αντιλαμβάνονται τις δεσμεύσεις και τις ταυτότητές τους:

«Θα ήθελα να με βλέπουν σαν κάτι που θα μπορούσε να φωτίσει τον δρόμο τους ή να τους δώσει εργαλεία και ερεθίσματα να ζήσουν μια ζωή ενδεχομένως διαφορετική από αυτή που είχαν ζήσει, σαν τρόπο σκέψης· διότι αυτό καθορίζει την ποιότητα ζωής ενός ανθρώπου, το πώς σκέφτεται, τοποθετείται, αντιλαμβάνεται τους άλλους και τα πάντα γύρω του [...]. Έβλεπα στα μάτια τους ότι το έβλεπαν, το προσλάμβαναν ως μια δυνατότητα και για τους ίδιους. Πολλές φορές επιβεβαιώθηκα εκ του αποτελέσματος. Βλέπω μετά από 14 χρόνια πώς μαθητές μου ξέφυγαν από ένα περιβάλλον κοινωνικά και ιδεολογικά περιοριστικό, και ακολούθησαν δρόμους τελείως απρόσμενους. Είναι μέλη σε συλλογικότητες, αλληλέγγυοι, ενεργοί πολίτες, κάποιοι είναι ακτιβιστές· έχουν μια τελείως ανοιχτή προσέγγιση σε ζητήματα πολιτικά, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σεξουαλικής ταυτότητας. Αυτό δεν οφείλεται μόνον σε μένα· ίσως στην αρχή αυτής της εξέλιξης να ήμουν ένας πρώτος φακός» (Φ7)

⁴ Ο Foucault (1980) υποστήριζε πως αντίσταση είναι η προστασία της αυτοδιάθεσης των υποκειμένων και των αληθειών τους: στην έρευνά μου χρησιμοποίησα την έννοια της αντίστασης με αυτό το περιεχόμενο.

3.1.1. Ο περιορισμός της αυτονομίας και οι επιπτώσεις του

Ο περιορισμός της αυτονομίας, που προσλαμβάνεται και ως μια συνολική απαξίωση του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου, γίνεται ορατός στο «μανατζάρισμα» της σχολικής ζωής και στη «λογοδοσία». Εντοπίστηκαν κατ' εξακολούθηση οι λέξεις διαχείριση, λογοδοτούμε, ιεραρχία, τράπεζα θεμάτων. Για προβλήματα που δεν επιλύθηκαν, «ο διευθυντής συχνά θεωρεί υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς, καθώς οφείλει να δίνει προτεραιότητα στα μέτρα λογοδοσίας και επιτήρησης» (Φ15). «πολλά πράγματα αντιμετωπίζονται πια ιεραρχικά» (Φ17). «η αξιολόγηση γίνεται τυπολατρικά. Ο ρόλος της πλειοψηφίας των αξιολογητών, αντί να είναι παιδαγωγικός και συμβουλευτικός, είναι στενά αξιολογικός» (Φ8).

Ο περιορισμός της αυτονομίας αποτυπώνεται σε όλες τις όψεις της «νεοφιλελεύθερης λογοδοσίας», όπως την ονομάζει η Φ20, σε 7 σημεία του λόγου της: «κριτήρια αξιολόγησης, τεστ, τυποποιημένα ΠΣ, διοικητική επιτήρηση, άνδρος τρόπος αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών».

Μια συνολική αποτίμηση του «καθεστώτος αλήθειας» της σύγχρονης εκπαιδευτικής συνθήκης αποτυπώνεται με ακρίβεια παρακάτω:

«Τα τελευταία χρόνια έχει εγκαθιδρυθεί, και όχι μόνον στη χώρα μας, ένα σύστημα, το οποίο ανακατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σε άλλες απόλυτες 'αλήθειες' για το τι είναι σωστό και λάθος, και τους καθιστά υπεύθυνους για την απόδοση των μαθητών αλλά και τη δική τους. Τι ειρωνεία, μέσα σε έναν κόσμο που χρειάζεται να βρει έναν βηματισμό! Εάν με όρους μετρήσιμους δεν αποδείξουμε ότι είμαστε αποδοτικοί, κινδυνεύουμε να κατηγορηθούμε ως ανεύθυνοι. Μα εμείς συνεχίζουμε, με το βλέμμα στους μαθητές...» (Φ17)

«Στόχοι, αποτελέσματα, αν είναι δυνατόν μετρήσιμα, ανάρτηση στο ΙΕΠ κ.λπ. Ένα πλαίσιο που σε βάζει όχι σε μία κοινότητα αλλά σε ένα εργοστάσιο, ας πούμε. Από συνεργάτη σε κάνει υπάλληλο. Αυτό όλο καταλύει δημοκρατικά χαρακτηριστικά της δημόσιας εκπαίδευσης» (Φ6).

«Έχουμε γνώσεις και αγάπη για τους μαθητές μας, είμαστε υπεύθυνοι επαγγελματίες. Μας απαξιώνουν οικονομικά, ηθικά, κοινωνικά, πολιτικά, παλαιότερα όλα ήταν μια ανοιχτή υπόσχεση, όσα κάναμε είχαν σημασία» (Φ2)

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσουν οι περισσότεροι και την υποχρεωτικότητα των δράσεων:

«Πολλές δράσεις γίνονται για να γίνονται, για να αναρτηθούν, άλλες γίνονται από εκπαιδευτικούς χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών, για το τελικό παραγόμενο προϊόν, δεν αξιολογείται τίποτα ποιοτικά [...] Και δεν γίνονται άλλες δράσεις, που θα υπήρχε πραγματική ανάγκη να γίνουν [...]» (Φ8).

Τονίζεται, επίσης, κατ' επανάληψη ότι η νέα συνθήκη αντιτίθεται στη θεωρητική επιστημονική γνώση που κάποιοι διδάχθηκαν στα χρόνια των σπουδών τους ή σε παλαιότερες επιμορφώσεις:

«Στο πανεπιστήμιο είχαμε εκπαιδευτεί, θεωρητικά και πρακτικά, να στεκόμαστε κριτικά απέναντι σε ένα ΠΣ, να επιλέγουμε εμείς τον τρόπο που θα διδάζουμε την επιλεγμένη από την ηγεσία του υπουργείου γνώση. Τώρα, οι εξωτερικές επιταγές εξανεμίζουν ολοένα τη δυνατότητα αυτή» (Φ20).

Η άποψη αυτή διατυπώνεται και από άλλους 7 εκπαιδευτικούς. Ένας συμμετέχων αναρωτιέται ποιο είναι το διακύβευμα, τονίζοντας την απόσταση ανάμεσα στην «απόδοση» κάποιων μαθητών σε τυποποιημένα κριτήρια αξιολόγησης και στη δυνατότητα των ίδιων μαθητών να εκφράζονται ελεύθερα, παράγοντας προσωπική σκέψη:

«Η προσωπική σκέψη δεν θα έπρεπε να είναι το διακύβευμα; Εάν δεν παρακινούσα τους μαθητές μου να βγουν έξω από το κουτί, δεν θα είχα καταλάβει ότι πολλοί έχουν καταπληκτικές δυνατότητες ανεξάρτητης συνδυαστικής σκέψης. Και μάλιστα το χάρηκαν τόσο και οι ίδιοι, μου το είπαν! [...]» (Φ13).

«Πώς ένα κριτήριο αξιολόγησης της τράπεζας θεμάτων μπορεί να αποτυπώσει την πραγματική εικόνα των μαθητών μας, οι οποίοι μετατρέπονται σε ρομπότ; Μήπως τελικά δεν μας ενδιαφέρει ποιοι είναι; Αυτό πρέπει να αλλάξει, η διαχείριση πρέπει να δώσει πίσω τη θέση στο όραμα» (Φ2).

Την πεποίθησή του σε ένα ουσιαστικότερο διακύβευμα καταθέτει και ο Φ8: «το νόημα είναι απαραίτητο να χτίζεται μαζί με τους μαθητές στην τάξη».

«αυτή τη στιγμή τα σχολεία είναι οι πιο αυθεντικοί χώροι πνευματικότητας. Αν γίνεται κάτι που έχει κάποια αξία, γίνεται εκεί μέσα. Αντιστέκομαι ακόμη, γιατί μπορεί να μην μπεις στον ωκεανό, αλλά μπορείς να ακούσεις τον ήχο του κι αυτό δεν είναι λίγο, έτσι;, λέει ένα ποίημα που διάβασα πρόσφατα» (Φ6).

Όσο για τις επιπτώσεις του «καθεστώτος αλήθειας» σε εκπαιδευτικούς με αρκετά έως πολύ διαμορφωμένες παιδαγωγικές δεσμεύσεις και ταυτότητες, αυτές περιλαμβάνουν «απώλεια πολύτιμου χρόνου», «συνεχή εκνευρισμό και στρες», «επαγγελματική εξουθένωση» και κορυφώνονται με την αναφορά σε ένα «υψηλό ατομικό, υπαρξιακό και ψυχολογικό κόστος» (Φ8) που υποσκάπτει ακόμη και τη συνεκτικότητα της ταυτότητάς μας.

Η ποσοτικοποίηση που διαχέεται παντού, «στον τρόπο αξιολόγησης και σε όλη τη γραφειοκρατία, με τους στόχους, τα μετρήσιμα αποτελέσματα, τις κλίμακες είναι χρόνος και ζωτική ενέργεια, η οποία δεν είναι απεριόριστη, κόβεται από τα σημαντικά» (Φ7).

Οι επιπτώσεις των τεχνογραφειοκρατικών αυτών επιλογών τονίζεται ότι επεκτείνονται και στους μαθητές: θεωρούν τους καθηγητές τους «εκτελεστικά όργανα», διαμορφώνουν μια αντίληψη ότι «όλα πρέπει να έχουν ένα αποτέλεσμα ποσοτικοποιημένο και χρησιμοθηρικό...», απογοητεύονται «από ό,τι είναι το σχολείο τα τελευταία χρόνια [...] και οι διέξοδοι που τους προσφέρονται μέσα από ιδιωτικούς δρόμους στην ανώτατη εκπαίδευση [...] αποδομούν στη συνείδησή τους την αξία και τη λειτουργία της εκπαίδευσης» (Φ7).

Παρόμοιες επιπτώσεις αναδεικνύει και μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας (Anderson & Cohen, 2015· Ball & Olmedo, 2023· Hales, 2015· Stevenson & Wood, 2014).

3.1.2. Ο προσανατολισμός προς την αντίσταση

Απέναντι στον περιορισμό της αυτονομίας τους κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται, αξιοποιώντας τις «ρωγμές» στον κυρίαρχο λόγο της υποχρεωτικότητας. Δεδομένου ότι ως αντίσταση ορίσαμε τη φουκωική «προστασία της αυτοδιάθεσης» και όχι ηχηρές πράξεις ανυπακοής, ως αντίσταση καταγράψαμε και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών που υπερβαίνουν την επιχειρησιακή λογική της υποχρεωτικής δράσης:

«Όταν παλιά ήμουν διορισμένος στην επαρχία, ανεβάσαμε μία θεατρική παράσταση στο Λύκειο, με έναν συνάδελφο που ήταν και πιανίστας. Την ερχόμενη χρονιά δημιουργήθηκε θεατρική ομάδα στην πόλη! 'Εσείς μας δείξατε τι μπορούμε να κάνουμε', μας είπαν. Δεν καταγράφονται τέτοια πράγματα, υπερβαίνουν την επιχειρησιακή λογική της υποχρεωτικής δράσης, αυτός όμως είναι ο ρόλος του σχολείου, ο ρόλος μας, γι' αυτό εγώ συνεχίζω να παλεύω» (Φ7).

Άλλες όψεις της αντίστασης συμπυκνώνονται στην εγρήγορση των συμμετεχόντων ως προς το να βρίσκουν νόημα και εναλλακτικές για τη δουλειά τους στην τάξη και γενικότερα, και να επανεφευρίσκουν την αποστολή τους μέσα σε ένα πλαίσιο «δυστοπικό» και «κυνικό», όπου τα «περισσότερα πράγματα γίνονται προσχηματικά». Η ανάγκη αυτή συνδέεται και με τον φόβο ανάδυσης «ενός νέου συντηρητικού εκπαιδευτικού υποκειμένου που θα δρα ατομικά γιατί δεν θα έχει μάθει να λειτουργεί διαφορετικά», άρα και με την ευθύνη να «βοηθήσουμε τους νέους εκπαιδευτικούς να αντισταθούν» (Φ7). Εκπαιδευτικός με 40 χρόνια υπηρεσίας, εκπονητής ΑΠΣ, αναφέρει:

«Στη δική μου γενιά υπάρχει μία διαμορφωμένη, εγγενής θα έλεγα, αντίσταση στην εξουσία· με την έννοια αυτού που γεννά νέα πράγματα. Σε νεότερες γενιές πιθανόν να υπάρχει εγγενώς το δεδομένο ότι υπάρχει ο μάνατζερ, η εξουσία κ.λπ. Αν η αξιολόγηση έρθει από κάτω, από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί

να γλιτώσουμε τα χειρότερα [...]. Αυτό δεν πίστευα ότι θα μου συνέβαινε ποτέ, να νιώθω τον φόβο των νέων συναδέλφων, να νιώθω παράλληλα και μια ευθύνη στον λόγο και τη στάση μου, για να δείξω ότι η ελευθερία και η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι κάτι που πρέπει να υπερασπιστούμε, όπως και οι υγιείς κοινότητες εκπαιδευτικών. Και νιώθω ότι πρέπει να παραγάγω εγώ αυτόν τον λόγο. Το κάνω, δεν γίνεται διαφορετικά» (Φ6)

Και άλλοι συμμετέχοντες συνδέουν την ανάγκη για αντίσταση με την ανησυχία τους για το μέλλον της εκπαίδευσης και την ευθύνη που αναλαμβάνουν απέναντι στους νεότερους συναδέλφους, τους οποίους βλέπουν να διαμορφώνονται σε «νέους τύπους ατομικών υποκειμένων», «που βαδίζουν ίσως όχι και τόσο συνειδητοποιημένα, σε ένα περιβάλλον χαμηλών προσδοκιών», που δεν θα μπορούν να διεκδικήσουν την αυτονομία τους «όταν θα έχει διαλυθεί αυτή η κουλτούρα του δημοκρατικού σχολείου και θα μπουν άνθρωποι άπειροι, ξεκινώντας από μια βάση ατομικής δουλειάς και μετρήσιμων αποτελεσμάτων [...] Ήδη νομίζουν ότι έτσι είναι το σχολείο, έτσι έχουν εκπαιδευτεί, τι να πω, είναι αποκαρδιωτικό όλο αυτό» (Φ8).

Ο κίνδυνος μιας γενικευμένης φυσικοποίησης στο μέλλον, που ήδη υφέρπει, τονίζεται και στο παρακάτω απόσπασμα:

«Δεν ξέρω πόσο ακόμα θα υπάρχει ο αντίλογος, [...] οι δικοί μου καθηγητές λειτουργούσαν με αλληλεγγύη, και έλεγα τι ωραίο περιβάλλον για να δουλεύει ένας άνθρωπος [...] Το βλέπω να χάνεται. Το νέο πλαίσιο λογοδοσίας σε όλα τα επίπεδα, δεν κάνει εντύπωση στους νέους συναδέλφους. Και οι μαθητές το βλέπουν [...]. Η λογική του “κάντο μόνος σου και θέλω αποτελέσματα” θα γίνει κανόνας και οι νέοι συνάδελφοι θα το θεωρούν φυσικό (Φ8). Πού θα δουν, λοιπόν, ότι υπάρχει και κάποιος αντίπαλος λόγος, αν όχι από εμάς;» (Φ7).

Οι κοινότητες των εκπαιδευτικών -ως πραγματικότητα ή ως προοπτική- εξαιρούνται σταθερά ως τόποι στους οποίους διαμορφώνονται εναλλακτικοί λόγοι και πρακτικές που θα γίνουν μοχλοί για την επανεφεύρεση της αποστολής, αλλά και για την προστασία τους από τον αυταρχισμό της διοίκησης:

«Η κοινότητα, αυτό είναι ένα έλλειμμα της εκπαιδευτικής μας κουλτούρας» (Φ2), «ένας άνθρωπος δεν μπορεί να έχει άποψη για όλα, χρειάζεται την κοινότητα, που ίσως απαλύνει αυτό το έλλειμμα» (Φ3), «δεν φτιάχνουν οι επιμορφώσεις κοινότητες [...] θα ήθελα μια κοινότητα, για να παίρνονται αποφάσεις... η αυτονομία δεν είναι προσωπική, είναι κοινοτική, προσπαθώ να το δείξω στους νεότερους. Εγώ ευτυχώς το έχω χτίσει με τρεις συναδέλφους» (Φ6).

«Δεχτήκαμε 4 συνάδελφοι μια αναφορά για παρατυπίες. Εμείς απαντήσαμε, αλλά τι κάνει η υπόλοιπη κοινότητα απέναντί μας; Ο φόβος είναι κυρίαρχος, και έτσι εδραιωμένος, δεν βοηθάει σε καμία αντίσταση. Εάν σήμερα δεν σε ενδιαφέρει, θα σε ενδιαφέρει ίσως αργότερα, και τότε τι θα κάνεις; Τώρα είναι της μόδας μια βιομηχανία αναφορών. Ποιος σου λέει ότι θα είσαι πάντα ένας υπάκουος υπάλληλος και ότι δεν θα εμπλακείς ποτέ σε μια ιστορία; Πού θα είναι τότε η κοινότητα γύρω σου;» (Φ6)

Ως όψη της αντίστασης φαίνεται και η κριτική ανάγνωση των νέων ΠΣ. Πέντε εκπαιδευτικοί διερωτώνται για τις συνεχείς αλλαγές των ΠΣ και για τους σκοπούς που αυτά τελικά υπηρετούν.

Συμμετέχοντες που συνεργάστηκαν στην εκπόνηση ΠΣ συγκεκριμένου μαθήματος αναφέρονται στην υποταγή του στις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων και στον έλεγχο της σκέψης των μαθητών, πράγμα που θυσιάζει ακόμη και την ίδια την επιστημονικότητά του:

«Εμείς προσπαθήσαμε με την προοδευτική ανάπτυξη τριών πυλώνων (πρωτοβάθμια κατανόηση, ερμηνεία, κριτική ανάγνωση) να απομακρυνθούμε αρκετά από τη θεωρία: δεν τα καταφέραμε: ήρθαν οι πανελλαδικές και τα τυποποίησαν σε ένα κέλυφος, έκαναν απίστευτη ζημιά στο πρόγραμμα, αρκετοί όμως το απολαύσαμε, γιατί ήταν πιο ελεύθερο, πιο ανοιχτό, βρήκα πολύ ωραία κείμενα να κάνω στα παιδιά, αφορμές για συζητήσεις, δεν εγκλωβίστηκα σε θεματικές παρωχημένες. Δυστυχώς, το νέο πρόγραμμα έχασε την ταυτότητά του, γιατί έγινε πολυσυλλεκτικό» (Φ3)

«Το νέο ΠΣ έχει τόσες θεωρητικές αναφορές που η κατεύθυνση του είναι δυσδιάκριτη. Έτσι, οι οδηγίες διδασκαλίας γίνονται το πραγματικό ΠΣ. Και αυτές είναι τόσο πιεστικές που μας ακυρώνουν ως ενεργά εκπαιδευτικά υποκείμενα» (Φ20).

Όλοι οι συμμετέχοντες αμφιβάλλουν για τη χρησιμότητα των τόσο γρήγορων αλλαγών των ΠΣ, κάτι που συνδέουν με την διαχρονικά πολιτική διάσταση τέτοιων αλλαγών:

«[...] εξάλλου, οι επιλογές των ΠΣ δεν είναι και πολιτικές; Εδώ πρόκειται για οπισθοχώρηση. Η ειρωνεία είναι ότι ο κριτικός γραμματισμός που τώρα υποχώρησε, δεν παίρνει κάποια θέση, παρέχει και τις δύο διαφορετικές θέσεις: δεν θα έκανα ένα κείμενο από μία 'πολιτική' πλευρά. Θα έδινα δύο οπτικές, όπως έκανα πάντα. Και μετά θα συζητούσα με τους μαθητές ελεύθερα για τις δύο. Και το κάθε παιδί, αν καλλιεργήσει τη σκέψη του, θα καταλάβει ποια οπτική ταιριάζει καλύτερα με την κοινωνική δικαιοσύνη, με την ισότητα κ.λπ. [...]» (Φ17)

«οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους, να έχουν αξίες και αρχές, να είναι δίκαιοι κ.λπ.. Αυτό σημαίνει ενεργός πολίτης. Το σχολείο προετοιμάζει για την κοινωνία, πρέπει να ξέρει ο μαθητής και τις άλλες οπτικές, να έχει προβληματιστεί γι' αυτές. Το θέλουν όμως όλοι αυτό; Καλλιεργείται η αμάθεια, η τυποποίηση. Εγώ ακόμη αντιστέκομαι» (Φ3)

«Κάποια προηγούμενα ΠΣ ήταν μια χαρά, μας έδιναν ελευθερίες. Πάνω που αρχίσαμε να τα καταλαβαίνουμε πιο βαθιά, θα αλλάζουν. Αυτή η αλλαγή δεν βοηθά κανέναν, αποβαίνει σε βάθος των μαθητών μας, τελικά...» (Φ15).

Αλλά ακόμη και ο χρόνος που διατίθεται στον εκπαιδευτικό για να διδάξει ένα κείμενο ή μια ενότητα θεωρήθηκε κρίσιμη παράμετρος για την αυτονομία του και για την ποιότητα της διδασκαλίας. Ένα ΠΣ υπερφορτωμένο με παραδοχές και στόχους δεν του αφήνει την επιλογή της, τόσο χρήσιμης για τη μαθησιακή διαδικασία, βραδύτητας.

«Στο πρόγραμμα που είχαμε κάνει μετά από έρευνα δύο χρόνων στην τάξη, απελευθερωθήκαμε, φτιάξαμε οι φιλόλογοι δεξαμενή δικών μας κειμένων, ήταν κίνητρο για μας να ψάχνουμε, να διαβάζουμε, άλλωστε είμαστε αναγνώστες ... η διδασκαλία έγινε μια 'αργή' διαδικασία, δεν βιαζόμασταν, δεν θέλαμε να τα κάνουμε όλα, δεν θέλαμε να προλάβουμε κάτι, η αργή διαδικασία βοηθά τους μαθητές απίστευτα [...] Το νέο πρόγραμμα δεν έχει μία βασική παραδοχή αλλά πολλές. Σαν να περιλαμβάνει τα πάντα: το στοχοθετικό, της δημιουργικής γραφής, το διαλογικό, το κοινωνιολογικό. Ένα τέτοιο πρόγραμμα χωρίς σαφή προσδιορισμό επιστημολογικό και φιλοσοφία, δεν με καλύπτει. Δεν μπορώ να τα κάνω όλα, έτσι δεν πας σε βάθος σε τίποτα» (Φ6)

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί του πρώτου προφίλ αμφισβητούν πολλά σημεία της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής ατζέντας και διαπραγματεύονται την εφαρμογή της σε σχέση με τις παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και ταυτότητες (Nolan, ό.π.). Δεν φαίνεται να αποδέχονται το «καθεστώς αλήθειας» της, όπως οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται· εντοπίζουν σε αυτό προβλήματα και αντιφάσεις. Με εργαλείο την προσωπική τους θεωρία για τον ρόλο και την αποστολή τους, που συναρθρώνεται στο όραμα του δημοκρατικού σχολείου, του δημοκρατικού επαγγελματισμού και του ενεργού πολίτη, αναλαμβάνουν την ευθύνη να δείξουν σε μαθητές και νεότερους συναδέλφους ότι το όραμα αυτό είναι κάτι που πρέπει να υπερασπιστούν.

3.2. Προβληματοποίηση αλλά και συμβιβασμός με τη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη

Πρόκειται για προφίλ ισοδύναμο σε αντιπροσωπευτικότητα με το πρώτο (10 από τους 23 συμμετέχοντες). Και αυτοί αντιλαμβάνονται το «καθεστώς αλήθειας» της σύγχρονης εκπαιδευτικής συνθήκης ως περιορισμό -συνάσφικτικό- της ελευθερίας και της αυτονομίας, της δικής τους και των μαθητών. Εδώ όμως οι πιέσεις και ο τελικός συμβιβασμός εξισορροπούνται μόνο με μια [ψευδ]αίσθηση αυτονομίας μέσα στις τάξεις, μέσα από την «οικοδόμηση μιας καλής σχέσης με τους μαθητές» και από την «προσπάθεια να εξελίξουν τη σκέψη τους»:

«[...] η ικανοποίηση υπάρχει, είμαι εδώ για τους μαθητές μου. Τους αγαπώ, θέλω να τους προσφέρω όσα μπορώ... αλλά... πώς φεύγεις από τη δουλειά σου; Η σχέση με τα παιδιά είναι ό,τι πιο πολύτιμο... πριν 35 χρόνια άρχισε. Αν άρχιζα τώρα, θα έκανα ακριβώς τα ίδια πράγματα. Αλλά υπάρχει έλεγχος παντού και αξιολόγηση σε θέματα χωρίς νόημα, για τους από πάνω προηγούνται τα μετρήσιμα αποτελέσματα από το αισθάνονται καλά οι μαθητές μας...» (Φ11)

3.2.1. Προβληματοποίηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής συνθήκης

Οι συμμετέχοντες αυτοί αναγνωρίζουν, επίσης, τη συρρίκνωση της αυτονομίας τους, που τείνει να παραχωρεί τη θέση της σε μια διαχειριστική λογοδοσία (Evans, 2008· Verger and Parcerisa, 2018 στο Cochran-Smith, 2021). Τη διακρίνουν σε όλες τις όψεις της δουλειάς τους: στην απαίτηση για τυποποιημένο έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών, με κριτήριο μετρήσιμους μαθησιακούς στόχους, αλλά και την αντίστοιχη αξιολόγηση του σχολείου και τη δική τους· στις μειωμένες επιλογές τους για προσωπική ερμηνεία των ΠΣ και των διδακτικών μεθόδων, που συνεπιφέρει τη σταδιακή μετατροπή τους σε διαχειριστές πληροφορίας (Ball, 2003)· η «αναγκαστική συμμόρφωση στην τράπεζα θεμάτων [...], που είναι ιδιαίτερα αγχωτική» (Φ12)· στην «υπερβολική αύξηση της γραφειοκρατίας, π.χ. για να οργανώσεις έναν όμιλο ρητορικής, μετά πρέπει να συμπληρώσεις ένα κάρο χαρτιά» (Φ4), στον αυτοπεριορισμό τους «λόγω της τεράστιας ύλης, (αναγκαστική «έμφαση στα βασικά, με πολλές σημαντικές λεπτομέρειες όμως να βρίσκονται στο περιθώριο, ενώ εκεί υπάρχει η ουσία...» (Φ12).

Αποκαλυπτικά, κάποια αποσπάσματα του λόγου τους:

«έχω αλλάξει πολλά σχολεία στο παρελθόν, βρέθηκα σε πολύ δημοκρατικούς συλλόγους, που δρούσαν ελεύθερα και παρήγαγαν πολύ πιο ποιοτικό έργο...» (Φ18).

«Οδηγίες όλο και πιο κατευθυνόμενες. Α.χ., στη ΝΕ Γλώσσα, η θεωρία παραμένει η ίδια, αλλά γίνονται όλα πιο τεχνικά, μιλάμε για την εργαλειοποίηση της γλώσσας ως μαθήματος [...] αφού η τράπεζα θεμάτων απομακρύνει από τη δυνατότητα εμβάθυνσης στην ερμηνεία» (Φ12).

Άλλες όψεις της εκπαιδευτικής συνθήκης που ορίζονται ως προβληματικές είναι η εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στην εκπαίδευση («επενδυτές αγοράζουν σχολεία», «σχολεία εξαγοράζονται από funds»· «ακόμη και οι περιβόητες δράσεις που συχνά «γίνονται με κριτήριο με το τι θέλουν να προωθήσουν κάθε φορά [...] με βάση κάποιους δείκτες, στους οποίους πρέπει να δουλέψεις, π.χ. προγράμματα ανταλλαγής ή καλές πρακτικές».

Αναφέρει και η Φ4 σχετικά με αυτό:

«αν εγώ θέλω να κάνω κάτι άλλο στο σχολείο, π.χ. ένα πρόγραμμα για τη διαρροή μαθητικού πληθυσμού, δεν με αφήνει να το κάνω! Ακόμη και όταν κάνουμε κάποια δράση-ενημέρωση για τους γονείς είναι παρόντες οι εισηγητές και 2-3 γονείς, θλιβερό».

Και συνεχίζει:

«Δηλαδή, άσε με να το κάνω, έχω διαβάσει και βιβλιογραφία γι' αυτό, και αν δε πετύχει ας πω 'εγώ προσπάθησα να ανοίξω το σχολείο, να φέρω τους γονείς και δεν τα κατάφερα, βοηθήστε με να δούμε τι φταίει: μήπως επειδή οι γονείς δουλεύουν υπερβολικά πολλές ώρες, μήπως έχουν απαξιώσει το σχολείο κ.λπ.».

Είναι αξιοσημείωτες οι 25 φορές που καταγράφηκαν στον λόγο των εκπαιδευτικών αυτών οι όροι έλεγχος και λογοδοσία. Κάποιες φορές η λογοδοσία παίρνει την όψη «ενός συστήματος απειλητικού και εκφοβιστικού»: «Δεν ξέρω κατά πόσο μπορώ να αντέξω πίεση έσωθεν και έσωθεν, π.χ. από γονείς, συμβούλους κ.λπ.», αναφέρει ο Φ5. Η λογοδοσία φαίνεται να ξυπνά φόβους και να οδηγεί σε κάποιον τύπο αυτοπεριορισμού:

«Δέχθηκα καταγγελία από μαθήτρια για κάτι που δίδαξα, βλέπω συντηρητικοποίηση, π.χ. κάποιοι σύμβουλοι με ακραίες συμπεριφορές και θέματα επιβολής εξουσίας είναι δείγματα των καιρών.

Αισθάνομαι πια ότι αυτοπεριορίζομαι, αυτολογοκρίνομαι... αντέχω ακόμη, γιατί ακόμη έχω μέσα μου τα 15 χρόνια που προηγήθηκαν και είχαμε μια κοινή πεποίθηση ότι κάνουμε κάτι με νόημα, αλλά ως τότε;» (Φ5).

Άλλοι δύο συμμετέχοντες που συνθέτουν αυτό το προφίλ μιλούν για τον ίδιο κίνδυνο:

«[...]που είναι η λογοκρισία στα κείμενα που δίνεις: αν τα κείμενα έχουν πολιτικές αναφορές, σεξουαλικά υπονοούμενα, έμφυλα στερεότυπα, και μπορεί εγώ με κάθε καλή διάθεση και εργαλείο τον κριτικό γραμματισμό να κάνω δύο πιο ακραία κείμενα, και να βρεθώ υπόλογος ότι αυτά που κάνω δεν είναι στον σωστό προσανατολισμό. Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση έχει πάρει μια πολύ άσχημη κατεύθυνση, του συγκεντρωτισμού, της ελεγκτικότητας, του περιορισμού, της (αυτό)λογοκρισίας. Δηλαδή να μπω στην τάξη και να μην είμαι εγώ [...] αλλά να κάνω αυτά που πρέπει» (Φ13).

Με μεγάλη συχνότητα και επίταση εκφράζεται και ο φόβος ότι δεν θα τα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις αντιφατικές ή αυθαίρετες απαιτήσεις του νέου συστήματος:

«Μας μιλούν για την έρευνα δράση συνεχώς. Μαζί με την τράπεζα θεμάτων πρέπει να κάνουμε και έρευνα δράση, δεν ταιριάζουν αυτά τα πράγματα. Πρέπει όμως να κάνουμε και να την δηλώσουμε, πρέπει να συνεργαζόμαστε σε αυτό το πλαίσιο. Φοβάμαι ότι αυτά δεν θα τα καταφέρουμε» (Φ18).

«Είναι ξεκάθαρη η γραμμή κάποιων συμβούλων: δεν κάνετε Erasmus και προγράμματα; Δεν θα αξιολογηθεί καλά το σχολείο. Και εμείς φοβόμαστε και συμμορφωνόμαστε» (Φ4).

3.2.2. Συμβιβασμός με τη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη

Η κουλτούρα του ελέγχου και της λογοδοσίας, το πλαίσιο «που αλλάζει άρδην και ταχύτατα από το '19 και μετά», φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς τις συνεπαγωγές τους από το πρώτο προφίλ: να προκαλούν φόβους, που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς αυτούς στον αναγκαστικό τους αυτοπεριορισμό. Ο φόβος είναι ούτως ή άλλως ένας μοχλός προς τον συμβιβασμό.

Αρχικά, η νέα εκπαιδευτική συνθήκη αφήνει διαφορετικό αποτύπωμα στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Η προβληματοποίηση ή και η αμφισβήτηση της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής ατζέντας -που σπάνια την αποκαλούν έτσι- δεν μεταφράζεται, στην περίπτωση αυτή, σε αντίσταση, αλλά σε μια πιο ήπια και συγκρατημένη προσπάθεια εξισορρόπησης της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας με τις νέες απαιτήσεις: προσπάθεια η οποία συντελείται κυρίως στη διδακτική διαδικασία, αλλά στο τέλος οδηγείται στον συμβιβασμό:

«Πρέπει να μάθω στους μαθητές μου όσα πρέπει για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξετάσεων και στα θέματα της τράπεζας θεμάτων. Σε αυτή την πραγματικότητα ζούμε εξάλλου, δεν έχω πολλά περιθώρια. Αλλά επίσης θέλω να γίνουν αναγνώστες, γιατί η ανάγνωση είναι απαραίτητη διαδικασία για τη ζωή τους, ανοίγει ο κόσμος τους μέσω της ανάγνωσης. Αλλά στο τέλος συμβιβάζομαι, γιατί νιώθω ότι δεν υπάρχει ισορροπία μεταξύ της πραγματικότητας και του ιδανικού, όπως τουλάχιστον εγώ το αντιλαμβάνομαι» (Φ14).

«Κάνω και γω ό,τι πρέπει, χωρίς ενέργεια όμως» (Φ12).

Ο συμβιβασμός με την επιδίωξη μετρήσιμων εκπαιδευτικών στόχων ενισχύεται και από

«το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο του Λυκείου, το πολύ ασφυχτικό, [που] μου περιορίζει τον βαθμό ελευθερίας, όπως και η πολύ μεγάλη ύλη, η πάρα πολλή πληροφορία, που δεν μας χρειάζεται, που είναι περιττή, που δεν μπορούν τα παιδιά να τη διαχειριστούν, ούτε να την αντέξουν» (Φ4).

Όλοι οι συμμετέχοντες που συνθέτουν το προφίλ αυτό αναφέρονται επίσης στον τρόπο με τον οποίο ο φόβος οδηγεί σε ανταγωνισμούς: *«ο τρόπος που όλα επιβάλλονται από πάνω φωτίζει τις ανασφάλειες του καθενός μας, χωρίς ακριβώς να προωθεί τη συνεργατικότητα [...] αυτό το ανταγωνιστικό*

περιβάλλον αντανακλά και στα παιδιά, και στη βαθμοθηρία, παντού. Αυτά συμβαίνουν, όταν το μεράκι μετατρέπεται σε υποχρέωση» (Φ14),

«Οι μαθητές μας παρακολουθούν στα κοινωνικά δίκτυα τη σύγκριση των σχολείων μιας περιοχής, βάσει της επιτυχίας τους στις πανελλήνιες! Δημιουργούνται αθόρυβα σχολεία δύο ταχυτήτων, νιώθω μια απειλή να πλησιάζει... Πιάνομαι μόνον από τη σχέση με τους μαθητές μου και όσα προσπαθώ να χτίσω μαζί τους» (Φ12)

Διατηρούν ζωντανό και έντονο τον προβληματισμό «για το πώς θα κρατήσουμε τη σκέψη των ανθρώπων» (Φ23), προσπαθούν να τροφοδοτήσουν τη σκέψη των μαθητών τους, άλλοτε στο περιθώριο των προδιαγεγραμμένων υποχρεώσεών τους και άλλοτε με μικρές υπερβάσεις, αλλά «αυτή η κατάσταση που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια, η προσπάθεια να ελεγχθεί η σκέψη από πάνω τους δεσμεύει». Παρά τη συνειδητοποίηση ότι αξίζει να επιμείνουν για τους μαθητές, δεν μπορούν να είναι ελεύθεροι: «θέλω να είμαι ελεύθερη, προσπαθώ να είμαι, αλλά τελικά φοβάμαι να είμαι...» (Φ12).

Στην αφήγησή της, η Φ1 αναπαριστά την επαγγελματική της ιστορία με μια μεταφορά που αποκαλύπτει την αίσθησή της για τον παρελθοντικό και τον παροντικό επαγγελματικό εαυτό της, καθώς και τα όρια μέσα στα οποία κρίνει ότι μπορεί να κινηθεί τώρα:

«Παλιά ήμουν σε μια ελεύθερη ανοιχτή θάλασσα και αγνάντευα ελεύθερα, τώρα είμαι σε ένα μονοπάτι στο βουνό, και το ανεβαίνω βέβαια, κοιτάζοντας να είμαι όμως στον σωστό δρόμο, προσπαθώ να βλέπω γύρω μου αλλά πρέπει να προσέχω και τις παγίδες».

Μια άλλη όψη αυτού του προφίλ: για να εξισορροπήσουν την προσωπική τους θεωρία με το δεσμευτικό πλαίσιο, εκπαιδευτικοί στρέφονται στην «ευέλικτη» κίνηση μέσα στο σύστημα, όπως επιλογή μαθημάτων με πιο «ανοιχτά» ΑΠΣ ή μαθημάτων τα οποία δεν εξετάζονται στις πανελλήνιες εξετάσεις: επιλογές που προσφέρουν μια βαλβίδα εκτόνωσης στην, γενικά, συμπιεσμένη τους αυτονομία: μια διαφυγή, ένα ξεγλίστρημα:

«Τα τελευταία χρόνια νιώθω ότι προσπαθώ να ξεγλιστρώ σαν το χέλι, πραγματικά! [...] ζητώ και παίρνω Λογοτεχνία Γ' Λυκείου και Αντιγόνη Β' Λυκείου. Η λογοτεχνία, όχι μόνο με την εξέταση σε αδιάδακτο κείμενο [...], αλλά και με το όλο πνεύμα του ΠΣ, με την διαλογικότητα, την ελευθερία που δίνει στον εκπαιδευτικό, σπουδαίο πράγμα αυτό! Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν ασχολούμαστε με τη λογοτεχνικότητα του κειμένου, με τον τρόπο όμως που αυτή αναδεικνύει το νόημα και το πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές με το κείμενο, μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό» (Φ10).

«Παίρνω σταθερά Αντιγόνη, γιατί δεν εξετάζεται σε πανελλήνιες εξετάσεις. Με ενδιαφέρει η έννοια της τραγικότητας, κάνουμε τόσα πράγματα με τα παιδιά, είναι ενθουσιασμένα. Προσπαθώ να νιώσω κάπως ελεύθερος, αλλού δεν είμαι...» (Φ5).

Η απώλεια της αυτονομίας, η επίγνωση ότι «ο εκπαιδευτικός έχει μετατραπεί σε εφαρμοστή του συστήματος» και ο φόβος φαίνεται να έχουν και μια ακόμη συνέπεια στην αίσθηση για τον επαγγελματικό τους εαυτό: την παραίτηση από την επιδίωξη προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, λόγω των νέων γραφειοκρατικών και διδακτικών απαιτήσεων:

«Ο προβολέας σταμάτησε να είναι στραμμένος στην επαγγελματική μας ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός εργαλειοποιείται ακόμη και μέσα από την πλειοψηφία των επιμορφώσεων, οι οποίες έχουν κυρίως τεχνικό χαρακτήρα» (Φ12).

«Θα ήθελα να έχω περισσότερο χρόνο, τα τελευταία χρόνια έχει μείνει πίσω η προσωπική επαγγελματική μου ανάπτυξη. Έχω σταματήσει να ψάχνομαι, να διαβάζω λίγο παραπάνω για το αντικείμενο, να πηγαίνω σε κανένα συνέδριο με δική μου έρευνα, να δημιουργώ κάτι, παλιά τα έκανα όλα αυτά. Νομίζω την τελευταία τετραετία-πενταετία δεν έχω χρόνο να το κάνω, δεν είναι θέμα διάθεσης, είναι θέμα χρόνου και πολλών άλλων παραγόντων, δεν θα ήθελα να επεκταθώ...» (Φ10).

«Αυτό που με οδήγησε στην εκπαίδευση, ήταν η αναζήτηση του ωραίου και της προσωπικής πνευματικής ωρίμανσης, και ταυτόχρονα επαγγελματικής. Τα τελευταία 4-5 χρόνια αυτή η πορεία αναζήτησης του ονείρου χάνεται...» (Φ5).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που συνθέτουν το δεύτερο προφίλ αναφέρονται συστηματικά στην ύπαρξη μιας διαχειριστικής λογοδοσίας που απειλεί την αυτονομία, την ποιότητα του έργου τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προβληματοποιούν την κοινωνία των δεξιοτήτων, την εργαλειοποίηση του εκπαιδευτικού και τον οργανωτικό επαγγελματισμό (Evetts, 2009). Τη θέση, όμως, της διαπραγμάτευσης ή της εκπεφρασμένης πρόθεσης να υπερασπιστούν την αυτοδιάθεσή τους, που χαρακτήριζε το πρώτο προφίλ, έχουν πάρει ο φόβος, ο αυτοπεριορισμός και η συμμόρφωση στις εξωτερικές πιέσεις. Η υπόθεση ότι οι παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και τα οράματα (Nolan, ό.π.) δεν υπήρξαν αρκετά ισχυρά, για να θεμελιώσουν την δυναμική τους υπεράσπιση, είναι πιθανή, καθώς δεν γίνονται συχνές αναφορές σ' αυτά. Μολονότι περιγράφουν με ακρίβεια τις συνθήκες λογοδοσίας και επιτήρησης υπό τις οποίες εργάζονται, οι προβληματισμοί τους περιέχουν λιγότερες κοινωνικοπολιτικές ανησυχίες και εστιάζουν περισσότερο στην προσωπική τους δυσφορία για την κατάσταση. Αντλούν δύναμη για να συνεχίζουν από την ανάγκη να προσφέρουν στους μαθητές τους.

3.3. Προσαρμογή και ικανοποίηση από τη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη

Το τρίτο και τελευταίο προφίλ εκπροσωπεί 3 από τους 23 εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς προσαρμοσμένοι στη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη, αλλά δηλώνουν απόλυτα ικανοποιημένοι, έως και ενθουσιασμένοι, θεωρώντας ότι το νέο πλαίσιο τροφοδοτεί τη θέληση για πρόοδο και ευημερία των μαθητών αλλά και τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

«Ποτέ και κανείς δεν με έχει εμποδίσει, δεν δημιουργώ θέματα, ούτε με τη διοίκηση έρχομαι σε ρήξη. Στο σχολείο αυτό με ώθησαν να πάω μπροστά, ενώ δεν με ξέρανε. Βλέπανε ότι είχα διάθεση, και μου ανοίγαν δρόμους πχ που μπήκα στην τράπεζα θεμάτων, με έκανε να νιώσω αυτοπεποίθηση. Κάνω πολλά πράγματα από μόνη μου, π.χ. σεναρία, δράσεις κλπ. Και είμαι ευγνώμων πραγματικά» (Φ9).

Η συμμετέχουσα αυτή επικεντρώνεται στην αίσθηση της επαγγελματικής της εξέλιξης ως ατομικής επιτυχίας (με ώθησαν να πάω μπροστά/ να νιώσω αυτοπεποίθηση), χωρίς να προβληματιστεί ζητήματα αυτονομίας ή να διερωτάται για τους σκοπούς και τις συνέπειες της σύγχρονης εκπαιδευτικής συνθήκης.

Ένα άλλο μοτίβο που αποτυπώνει την ικανοποίησή τους είναι η σύνδεση της ελευθερίας με τη δυνατότητα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών:

«Τη μεγαλύτερη ελευθερία μου τη δίνει η τεχνολογία, νιώθω ότι είμαι πιο δημιουργική. Κυρίως Αρχαία Ελληνικά Α Λυκείου απέκτησα μεγάλη εξοικείωση και επέστρεψα το υλικό στα παιδιά, που το έπαιρναν στην ηλεκτρονική τάξη. Τώρα με τους διαδραστικούς έχω τρελαθεί» (Φ9).

Στο προφίλ αυτό, σε αντίθεση με τα προηγούμενα, η τράπεζα θεμάτων θεωρείται

«διαίτερα βοηθητική, γιατί αναγκάζει όλους τους εκπαιδευτικούς να προχωρούν παράλληλα στην ύλη και να μην έχουν άλλοθι για θέματα και κεφάλαια που δεν πρόλαβαν να κάνουν» (Φ16).

Εκπαιδευτικός που υπήρξε συντάκτρια στην τράπεζα θεμάτων, τονίζει *«τα ωραία πράγματα που δημιούργησα, τις ωραίες εκφωνήσεις μου, τη διατύπωσή μου ώστε να ταιριάζει πάνω στη λογική του μαθήματος, τις απαντήσεις μου, που τις έψαξα πολύ» (Φ9)*. Όταν, όμως, ο λόγος έρχεται στο ερώτημα εάν έτσι μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές, η απάντησή της περιέχει μια αντίφαση ως προς τις προηγούμενες δηλώσεις:

«νομίζω πάλι δεν μαθαίνουν, γιατί η ύλη είναι τεράστια, αλλά και πάλι είμαστε καλύτερα από το παρελθόν. Όσοι αντιδρούν απλώς δυσκολεύουν την κατάσταση» (Φ9).

Αντιφάσεις διακρίνονται και σε άλλες τοποθετήσεις. Λ.χ., μολονότι οι συμμετέχοντες σ' αυτό το προφίλ, επισημαίνουν την «υπερβολική γραφειοκρατία», την «πολλή διδακτέα ύλη», την «απαξίωση του σχολείου από το φροντιστήριο και τους γονείς» ή το γεγονός ότι «η αξιολόγηση τους βάζει σε μεγάλο κόπο» (Φ22) δεν αναγνωρίζουν τα προηγούμενα ως περιορισμούς στη δουλειά τους ούτε διαμαρτύρονται:

«Νομίζω ότι ο τύπος μας σώζει: λ.χ. η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας υπάρχει για να υπάρχει, μας βάζει σε μεγάλο κόπο. Αλλά δεν είμαι ενάντια στην αξιολόγηση, δεν αισθάνθηκα ότι κάποιος μας κρίνει, ο καθένας ανακάλυψε πράγματα που δεν ήξερε για τον εαυτό του. Δεν ξέρω γιατί κάποιοι αντιδρούν» (Φ22).

Προσαρμογή και ικανοποίηση διακρίνονται και στις δηλώσεις τους σε σχέση με τους βαθμούς ελευθερίας που πιστεύουν ότι έχουν σήμερα, σε σχέση με το παρελθόν. Πιστεύουν, λ.χ., ότι:

«[οι βαθμοί ελευθερίας] εξαρτώνται από το μάθημα, π.χ. στη γλώσσα και τη λογοτεχνία οι επιλογές είναι περισσότερες», «Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών κινούμαι στο πλαίσιο που προβλέπεται, χωρίς να ασκώ κριτική σε αυτό, δηλαδή μπορεί κάτι να μη μου αρέσει... Αλλά από τη στιγμή που προβλέπεται και ορίζεται από το υπουργείο δεν είμαι από αυτούς που κάνουν την επανάστασή τους» (Φ9).

Αλλά και όταν οι βαθμοί ελευθερίας περιορίζονται, με πιο αυστηρές οδηγίες διδασκαλίας, λ.χ., κι αυτό θεωρείται επωφελές, καθώς βελτιώνει τη διδακτική τους τεχνογνωσία και, επομένως, τους κάνει πιο αποτελεσματικούς:

«Παλαιότερα δεν είχαμε κάποιες γενικές οδηγίες και αρχές και λειτουργούσαμε ο καθένας όπως ήξερε, έμαθε και ήθελε. Οι οδηγίες όταν υπήρχαν ήταν πιο χαλαρές. Σήμερα, είμαστε πολύ πιο συγκεκριμένοι στη διατύπωση σκοπών και στόχων ... τι πρέπει να κάνουμε στις τάξεις, ποια είναι τα κριτήρια που βάζουμε για να μάθουμε αν κάναμε καλή δουλειά και αν έμαθαν και τι έμαθαν οι μαθητές μας... έχει γίνει πιο σαφής όλη η διαδικασία και αυτό με χαροποιεί ιδιαίτερα. Τώρα ξέρω επιτέλους πώς να κάνω μάθημα!» (Φ16)

Φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις αναλυτικές οδηγίες διδασκαλίας ως μοχλό για την αποτελεσματικότητά της. Ο λόγος της δεν φαίνεται να χαρακτηρίζεται από κάποια διερώτηση σε σχέση με τον σκοπό ύπαρξης και την αναγκαιότητα αυτών των οδηγιών, ενώ παράλληλα η σχέση μεταξύ συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, διδακτικής αποτελεσματικότητας και μάθησης των μαθητών προβάλλεται ως αιτιακή. Όλα φαίνονται να είναι καλύτερα τώρα από ό,τι στο παρελθόν.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που εντάχθηκαν σε αυτό το προφίλ χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό για τη δουλειά τους και από μια προσπάθεια να επανασυστήσουν την αξία του σχολείου που έχει απαξιωθεί από το φροντιστήριο. Κυρίως όμως λειτουργούν ατομικά και είναι ευδιάκριτα προσανατολισμένοι προς την φυσικοποίηση και υπεράσπιση του «καθεστώτος αλήθειας» της σύγχρονης εκπαιδευτικής συνθήκης. Νέες τεχνολογίες, τράπεζα θεμάτων, ακόμη και αυστηρές οδηγίες διδασκαλίας θεωρούνται ευκαιρίες για πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο. Δεν προβληματίζονται τίποτα, ακόμη και όταν αυτό που θεωρούν πρόοδο συγκρούεται με τις διαπιστώσεις τους ότι οι μαθητές «πάλι δεν μαθαίνουν». Δεν εμφανίζονται διερωτήσεις για το πλαίσιο, τη μεγάλη εικόνα, και τους ευρύτερους σκοπούς που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση, όπως αυτοί καταγράφονται στα ευρωπαϊκά και προσαρμόζονται στα ελληνικά κανονιστικά κείμενα.

4. Συμπέρασμα-Συζήτηση

Στην ερευνητική αυτή εργασία, επιχείρησα να διερευνήσω αν και με ποιον τρόπο 23 έμπειροι εκπαιδευτικοί συνομιλούν με τη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη, σε σύγκριση με τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός τους. Συγκεκριμένα, με ενδιαφέρει το αν αποδέχονται ή προβληματίζονται

τους νέους Λόγους για την εκπαίδευση και το αποτύπωμά τους στην επαγγελματική τους αυτονομία, και το πώς τους διαπραγματεύονται έμπρακτα στη σχολική τους καθημερινότητα.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τρία προφίλ εκπαιδευτικών, που χαρακτηρίζονται από: α) ρητή αντίθεση και αντίσταση στη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη, β) προβληματοποίηση και συμβιβασμό με αυτήν, και γ) προσαρμογή και ικανοποίηση από τη σύγχρονη εκπαιδευτική συνθήκη.

Τα δύο πρώτα προφίλ δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες είναι έντονα δυσαρεστημένοι από όλες τις όψεις της νεοφιλελεύθερης διαχειριστικής λογοδοσίας, που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση επιθυμητών μετρήσιμων αποτελεσμάτων, εύρημα που εμφανίζεται και σε διεθνείς έρευνες (Verges and Parcerisa, 2018 in Cochran-Smith, 2021). Πιστεύουν ότι η ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους δεν προάγεται με τα τυποποιημένα ΠΣ ούτε αντικατοπτρίζεται στον άυδρο τρόπο αξιολόγησης. Αποκαλύπτουν επίσης την απογοήτευσή τους για το γεγονός ότι δίνεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα συνεχώς μεταβαλλόμενα ΠΣ από ό,τι στη δική τους επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη, και ότι ο χρόνος για συνεργασία δεν έχει πλέον προτεραιότητα. Τα προηγούμενα μαζί με τη διοικητική επιτήρηση ως προς τη συμμόρφωσή τους με τις εκ των άνω επιβαλλόμενες αποφάσεις πλήττουν την επαγγελματική τους αυτονομία, καθώς αφήνουν ελάχιστο χώρο για συστηματική και συλλογική κατανόηση και βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής.

Η διαφοροποίηση στα δύο πρώτα προφίλ, που εκπροσωπούνται από ισάριθμους εκπαιδευτικούς (10 και 10) βρίσκεται στον τρόπο που αντιδρούν σ' αυτό που αντιλαμβάνονται ως αποεπαγγελματοποίηση. Οι 10 εκπαιδευτικοί του πρώτου προφίλ αντιστέκονται με πρωτοβουλίες που υπερβαίνουν την επιχειρησιακή λογική της υποχρεωτικής δράσης: κάποιοι χτίζουν κοινότητες με λίγους συναδέλφους τους, ή/και νιώθουν μια ευθύνη απέναντι στους νέους συναδέλφους να υπερασπιστούν με τον λόγο και τη στάση τους την ελευθερία και την αυτονομία τους. Το όραμα του δημοκρατικού σχολείου, του δημοκρατικού επαγγελματισμού και του ενεργού πολίτη φαίνεται να φωτίζει την ανάγκη τους για αλλαγή παραδείγματος και να οδηγεί κάποιους προς την ανάπτυξη μιας ακτιβιστικής επαγγελματικής ταυτότητας.

Οι άλλοι 10 εκπαιδευτικοί που συνθέτουν το δεύτερο προφίλ αμφισβητούν τα ίδια πράγματα με εκείνους του πρώτου. Στην πράξη, όμως, χωρίς να πείθονται από τους κυρίαρχους Λόγους, υποτάσσονται στις άνωθεν οδηγίες και τις εξωτερικές πιέσεις, μέσα από πειστικά διλήμματα, φόβους και την αίσθηση μιας απειλής που πλησιάζει. Αυτή η αίσθηση μπορεί δυνάμει να επηρεάσει την ίδια την ταυτότητά τους: να τους απομονώσει από τη συνεργασία, το μοίρασμα και τη συναδελφικότητα, που αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους του δημοκρατικού λόγου και του δημοκρατικού επαγγελματισμού. Και αυτό το γνωρίζουν.

Τέλος, στο τρίτο προφίλ εντάσσονται 3 εκπαιδευτικοί οι οποίοι, μολονότι αναγνωρίζουν την υπερβολική γραφειοκρατία και τη μη χρησιμότητα κάποιων επιβεβλημένων δράσεων, δείχνουν όχι μόνο προσαρμοσμένοι αλλά και ικανοποιημένοι με το νέο «καθεστώς αλήθειας». Δεν διακρίνουν σ' αυτό παρά μόνο ευκαιρίες για την επιτυχία των μαθητών και τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη, εννοώντας την ως ατομική επιτυχία. Αναγνωρίζουν ότι τα νέα προτάγματα δεν κατακτώνται χωρίς δουλειά και κόπο, χωρίς, όμως, να προβληματίζονται καθόλου τους σκοπούς που οι ευρύτερες επιλογές για την εκπαίδευση εξυπηρετούν. Ενδεχομένως, οι ήδη διαμορφωμένες παιδαγωγικές τους δεσμεύσεις και ταυτότητες καλύπτονται από τις κυρίαρχες πολιτικές, χωρίς να αποκλείεται να συμβαίνει και το αντίστροφο.

Η έρευνα αυτή θέτει ξανά το ερώτημα «ποια είναι η θέση μου ως εκπαιδευτικού σήμερα;». Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα δείχνουν τουλάχιστον να αναγνωρίζουν ότι έχει εγκαθιδρυθεί, και όχι μόνον στη χώρα μας, ένα σύστημα, το οποίο ανακατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σε άλλες απόλυτες 'αλήθειες' για το τι είναι σωστό και λάθος, και τους καθιστά υπεύθυνους για την απόδοση των μαθητών αλλά και τη δική τους. Δυσφορούν, εξαιτίας της αίσθησης ενός διαρκούς, αφανούς ή φανερού, ελέγχου. Βιώνουν τις επίσημες επιπτώσεις που έχουν στην αυτονομία και στο εκπαιδευτικό τους έργο οι μεταρρυθμίσεις υπό τον κυρίαρχο Λόγο του νεοφιλελευθερισμού. Κάποιοι αντιστέκονται, αναζητώντας εναλλακτικές για τη δουλειά τους στην τάξη και προσπαθώντας να επικοινωνήσουν την ανάγκη για επανεφεύρεση της αποστολής τους: κάποιοι συμβιβάζονται υπό το κράτος διλημμάτων και συγκρούσεων· ελάχιστοι δείχνουν ικανοποιημένοι. Με όρους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα λέγαμε ότι, με βάση τον λόγο της πλειοψηφίας, η λογοδοσία, ιδίως τα 5-6 τελευταία χρόνια, συντελεί στην επιδείνωση της αποεπαγγελματοποίησής τους (Milner, 2014· Sachs, 2001).

Υποστηρίζεται ότι στόχος της καλοσχεδιασμένης προσπάθειας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να κάνει τους ανθρώπους όσο το δυνατόν πιο υπάκουους, ενώ ταυτόχρονα να τους κάνει να αισθάνονται ότι με κάποιο τρόπο κινούνται προς υψηλότερες μορφές συμμετοχής (Cathey, 2009· Chomsky & Barsamian, 1994). Αυτή ίσως και να είναι μια σύγχρονη πρόκληση στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: να ξαναγίνουν οι εκπαιδευτικοί φορείς των μεταρρυθμίσεων και όχι αντικείμενα των μεταρρυθμίσεων, όπως τους τοποθετούν οι σύγχρονες εξελίξεις στα ΠΣ και στις πολιτικές και πρακτικές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (βλ. και Cochran-Smith, 2018)· να επανέλθει, δηλαδή, στη συζήτηση η έννοια της αυτονομίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν έρχεται με αποφάσεις που λαμβάνονται σε χώρους μακριά από τη συλλογική δράση των ίδιων των εκπαιδευτικών και τους επιφυλάσσουν τον ρόλο των ευέλικτων τεχνικών, των οποίων η δράση περιορίζεται στην τήρηση οδηγιών. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς των μεταρρυθμίσεων είναι αυτοί που αλλάζουν μέσα από συλλογική δράση τις συνθήκες οι οποίες περιορίζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Kemmis, 2001) αλλά και την πρόοδο των μαθητών τους, η οποία σήμερα ταυτίζεται μόνο με τις επιδόσεις τους⁵. Η ιδέα λ.χ. για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, των δημοκρατικών διαλογικών πρακτικών, του αναστοχασμού μέσα σε κοινότητες, των προκλήσεων που αντιμετωπίζονται μέσα από διάλογο με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Avgitidou, 2019· Cochran-Smith, 2021· Glazer & Peurach, 2015 in Hardy, 2018· House & Howe, 1999· Mamoura, 2024) θα ήταν ίσως μια καλή αρχή⁶. Ο δρόμος φαίνεται μακρύς αλλά τα ερωτήματα, που διατυπώνονται ολοένα και συχνότερα, καθώς και τα ευρήματα ερευνών όπως η παρούσα, φαίνεται να διαγράφουν μια ανάγκη, άρα και μια προοπτική, αλλαγής.

Βιβλιογραφία

- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1-29.
- Apple, M. (1982). *Knowledge and power*. New York, Routledge.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Avgitidou, S. (2019): Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals, *Educational Action Research*, 28(2), 175-191 DOI: 10.1080/09650792.2019.1654900.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2023). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. In Bronwen M.A. Jones and Stephen J. Ball (Eds.) *Neoliberalism and education*. London, Routledge, 131-142, <https://doi.org/10.4324/9781003253617>.
- Biesta, G. (2015). Good education and the teacher: Reclaiming educational professionalism. In Jelmer Evers, René Kneyber (Eds.) *Flip the system. Changing Education from the Ground Up* (pp. 79-90). London, Routledge.

⁵ Σύμφωνα με πρόσφατα ευρήματα από το νορβηγικό πλαίσιο, μπορεί οι επιδόσεις των μαθητών γενικά να αυξάνονται, ωστόσο οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες αυξάνονται επίσης (Ramberg, 2014). Επιπλέον, η έννοια της ισότητας (equity) επαναπροσδιορίζεται ως ισοδυναμία (equivalence) σε πρόσφατα έγγραφα πολιτικής (Aasen et al. 2013 στο Ramberg, ό.π.), με αποτέλεσμα η σχολική εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως ένα ατομικό, ιδιωτικό αγαθό, σε βάρος της ισότητας και του μοιράσματος ενός κοινού πολιτισμού.

⁶ Η ιδιαίτερα θετική επίδραση των αυθεντικών διαλογικών ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών-μεντόρων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αποκαλύφθηκε σε πρόσφατη έρευνα (Mamoura, 2024). Οι διάλογοι μεταξύ των έμπειρων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης φοιτητών, φάνηκε σταδιακά να μετατρέπονται σε συζητήσεις που στόχευαν στην ενίσχυση της ανάπτυξης των μαθητών· μέσα από συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να ξετάσουν από κοινού κριτικά το κοινωνικό και πολιτικό τοπίο, το οποίο διαμορφώνει την εκπαίδευση, αν και αναγνώρισαν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Mamoura, ό.π.).

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Castner, D., & Kraus, A. (2023). Discussing the Emperor's New Clothes—the Metaphysics of Neoliberal Policy and Educational Conversation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99(2), 229-245.
- Cathey, P. E. (2009). Understanding propaganda: Noam Chomsky and the institutional analysis of power (Doctoral dissertation, Rhodes University).
- Chomsky, N., & Barsamian, D. (1994). *Secrets, lies and democracy*. Tucson, Arizona: Odonian Press.
- Clarke, M. (2013). Terror/enjoyment: Performativity, resistance, and the teacher's psyche. *London Review of Education*, 11(3), 229-238. DOI: <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840983>
- Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8-24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181>
- Cochran-Smith, M., Stringer Keefe, E., & Carney, M. C. (2018). Teacher educators as reformers: Competing agendas. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 572-590. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523391>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell W. J. & Miller L. D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130, DOI: 10.1207/s15430421tip3903_2.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Evans, B. K., & Fischer, D. G. (1992). A hierarchical model of participatory decision-making, job autonomy, and perceived control. *Human Relations*, 45(11), 1169-1189. <https://doi.org/10.1177/001872679204501103>
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266. <https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Fisher-Ari, T., Kavanagh, K. M., & Martin, A. (2017). Sisyphean neoliberal reforms: The intractable mythology of student growth and achievement master narratives within the test and TFA era. *Journal of Education Policy*, 32(3), 255-280. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1247466>
- Foucault, M. (1980). *Truth and power*. In C. Gordon (Επιμ.) *Power/Knowledge* (translated by Gordon C. et al.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). Two lectures. In C. Gordon (Επιμ.) *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (pp. 78-108). Chicago: University of Chicago Press.
- Grove, R. W. (1988). An analysis of the constant comparative method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(3), 273-279. DOI: 10.1080/0951839900030105a
- Hales, A. (2015). A multitude of wedges: Neoliberalism and micro-political resistance in British Columbia's public schools 2001-2014. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 25, 53-63. <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i25.186133>
- Hardy, I. (2018). Governing teacher learning: Understanding teachers' compliance with and critique of standardization. *Journal of education policy*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1325517>

- Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9(1), 47-65. DOI: 10.1080/0268093940090104.
- Harvey, D. (2005). A brief history of neoliberalism. Oxford, UK: Oxford University Press.
- House, E., & Howe, K. R. (1999). Values in evaluation and social research. Sage Publications.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-.pdf
- Johnson, D. C., & Salle, L. M. (2004). *Responding to the attack on public education and teacher unions*. Commonweal Institute.
- Kascak, O., Pupala, B., & Petrova, Z. (2011). Humanism and autonomy in the neoliberal reform of teacher training. *Education, Knowledge and Economy*, 5(1-2), 71-88. <http://dx.doi.org/10.1080/17496896.2011.574508>
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory AR in the footsteps of Jurgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of action research* (91-102). London: SAGE.
- Lincoln, Y., & Cuba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 73-85. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144>
- Mamoura, M. (2024). Secondary mentor-teachers' perceptions of their professional development: Experiences leading to transformation of fundamental perceptions of teacher's role in the context of Greek educational system. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 31(2), 1-20. DOI10.18848/2328-6318/CGP/v31i02/1-20
- Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Κριτική.
- Milner, H. R. (2014). Scripted and narrowed curriculum reform in urban schools. *Urban Education*, 49(7), 743-749. DOI: 10.1177/0042085914549685
- Nolan, K. (2018). The lived experience of market-based school reform: An ethnographic portrait of teachers' policy enactments in an urban school. *Educational Policy*, 32(6), 797-822. <https://doi.org/10.1177/0895904816673742>
- OECD. (2019). OECD future of education and skills 2030: Learning compass. A series of concept note. OECD Publishing.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.
- OECD. (2023). Education at a glance: Policy indicators. Retrieved June 3, 2024, from <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Πασιάς, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2022). Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και πολιτικές της γνώσης: Σύγχρονοι τόποι και λόγοι. *Comparative & International Educational Review*, 28, 75-107.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Pechtelidis, Y. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *The Greek Review of Social Research*, 9-38.
- Perryman, J., Bradbury, A., Calvert, G., & Kilian, K. (2025). A tipping point in teacher retention and accountability: The case of inspection. *British Journal of Educational Studies*, 73(2), 181-200. <https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2439791>

- Ramberg, M. R. (2014). Teacher change in an era of neo-liberal policies: A neo-institutional analysis of teachers' perceptions of their professional change. *European Educational Research Journal*, 13(3), 360-379. <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.3.360>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. DOI: 10.1080/02680930116819
- Singh, M., & Harreveld, B. (2014). Tests of government accountability. In Michael Singh & Bobby Harreveld (Eds.) *Deschooling Learning: Young Adults and the New Spirit of Capitalism* (151-171). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137310361_8
- Stevenson, H., & Wood, P. (2014). Markets, managerialism and teachers' work: The invisible hand of high stakes testing in England. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 42-61.
- Tarnoff, B. (2016). Neoliberalism turned our world into a business. And there are two big winners. Retrieved from <https://www.theguardian.com/us-news/2016/dec/13/donald-trump-silicon-valley-leaders-neoliberalism-administration>
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. & Μαμούρα, Μ. (2024). Παιδαγωγικά προτάγματα του 21ου αιώνα και οι αποτυπώσεις τους στην αναδυόμενη εκπαιδευτική θεωρία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών (675-685). Στο Αλεξάνδρα Γαλάνη, Φίλιππος Ευαγγέλου, Μαρία Λιακοπούλου, Ειρήνη Νικολάου (Επιμ.) *Επιστήμες της Αγωγής: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. ISBN: 978-618-82063-4-2.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2017). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Κυρίαρχοι λόγοι και λύσεις με νόημα. Στο Αικ. Κασιμάτη & Θεοδώρα Παπαγεωργίου (Επιμ.) *Επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του τεχνολόγου εκπαιδευτικού* (29-33), Πρακτικά του 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου Συλλόγου ΕΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>