

Παπαγεωργίου, Κ. (2016). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διδακτική πράξη. Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Ατυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 560-570). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διδακτική πράξη. Μία ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Κωνσταντίνα Παπαγεωργίου

Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ 16.01 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

konstantina_papageorgiou@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τις διαδικασίες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτή επιδρά στη διδακτική πράξη. Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και ειδικότερα η βιογραφική αφηγηματική έρευνα. Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μουσική σε γυμνάσια και δημοτικά σχολεία -δημόσια αλλά και ιδιωτικά- μιας πόλης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στις αφηγηματικές συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, όπου κλήθηκαν να παρουσιάσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους διαδρομή. Η έρευνα ανέδειξε τις πολλαπλές εκφάνσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών της μουσικής (μουσικοπαιδαγωγοί, παιδαγωγοί, διοργανωτές πολιτιστικών εκδηλώσεων, συντονιστές μουσικών συνόλων) και τις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που τις συνοδεύουν. Τέλος, επισημάνθηκε ο αγώνας των εκπαιδευτικών της μουσικής στο χώρο του σχολείου με στόχο την οριοθέτηση του ρόλου τους και την αναγνώριση της επαγγελματικής τους υπόστασης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικός, ρόλος εκπαιδευτικού μουσικής, διδακτική πρακτική

Papageorgiou, K. (2016). The formation of music teachers' professional identity and its influences in teaching. A qualitative study on primary and secondary education music teachers. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp.

The formation of music teachers' professional identity and its influences in teaching. A qualitative study on primary and secondary education music teachers

Konstantina Papageorgiou
Music teacher - Primary education
konstantina_papageorgiou@yahoo.com

Abstract

This paper describes the formation processes of professional identity of music teachers and how it affects the teaching practice. To proceed with this project we have chosen the qualitative method approach and in particular the biographical narrative research. Teachers who teach music in primary and secondary schools - both in the public and private sector - in a city of the county Aitoloakarnania were the main participants of this research. Furthermore, the collection of qualitative data was based on narrative interviews with the teachers, who were asked to describe their educational and professional career. This project highlights the multiple facets of music teacher's role (music educators, educators, organizers of cultural events and ensemble coordinators) and the different teaching practices used. Finally, it is pointed out the struggle of music teachers at school with the aim of defining their role and defining their professional status.

Keywords: professional identity, teacher, musician role, teaching practice

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών αποτελώντας ένα ξεχωριστό πεδίο έρευνας (Connolly & Clandinin, 1999· Bullough, 1997· Knowles, 1992). Η ερευνητική δραστηριότητα για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποβλέπει στη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και στην κατανόηση και ανάδειξη της εκπαίδευσης ως διακριτού επαγγελματικού χώρου (Beijaard et al., 2004· Hamman et al., 2010). Η προσέγγιση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του επαγγέλματός του, της επαγγελματικής του εξέλιξης, της πορείας και ανάπτυξης, των επαγγελματικών του αποφάσεων και εν γένει στο τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός και να λειτουργεί ενταγμένος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και χρονικές στιγμές (Hamman et al., 2010).

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ερευνητικής δραστηριότητας που αφορά στον εκπαιδευτικό και συχνά στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται κατά εναλλαγή (Day et al., 2006). Ο εαυτός αποτελεί την αντανακλώμενη εκτίμηση «σημαντικών άλλων» (γονείς, αδέρφια, φίλοι, δάσκαλοι), δηλαδή το άτομο δημιουργεί μία εικόνα για τον εαυτό του ανάλογα με τον τρόπο που οι άλλοι τον αντιλαμβάνονται (Cooley, 1902). Ο Mead (1934) χρησιμοποιεί την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού και περιγράφει λεπτομερώς πώς ο εαυτός αναπτύσσεται σε διάδραση με το περιβάλλον, όπου υπάρχει κοινωνική επικοινωνία. Η ταυτότητα είναι μία διαδικασία ορισμού του ατόμου σχετικά με τα κοινά χαρακτηριστικά με τους άλλους και δεν δηλώνει κάτι που έχουμε, αλλά κάτι που εξελίσσεται και αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Erikson, 1968).

Ο Jenkins (2007) αναφέρει ότι ο νους και ο εαυτός λειτουργούν/υφίστανται εντός και μεταξύ ατόμων. Η μεμονωμένη ατομικότητα του ανθρώπου αρχικά συνειδητοποιείται ως προς τους Άλλους: οι Άλλοι είναι το απαραίτητο φόντο ως προς το οποίο μαθαίνουμε τον εαυτό μας. Αυτή η διαδικασία διαρκεί όλη μας τη ζωή καθώς η ταυτότητά μας (και η σκέψη μας) ως ατόμων προσαρμόζεται και αλλάζει. Η παρουσίαση και η τελειοποίηση του αυτοκαθορισμού αντλείται από ένα φάσμα παρελκόμενων από τον κόσμο των ανθρώπων και συνήθως είναι άλλοι άνθρωποι: οικογένεια, παιδιά, φίλοι, συνάδελφοι κ.ά. (Jenkins, 2007).

Η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1971 από τον Bernstein. Ως ιδιαίτερο γνώρισμα των ταυτοτήτων αναφέρει την πίστη στο γνωστικό αντικείμενο, που κατακτάται με την ανοδική πορεία στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική ζωή και οδηγεί στην ανάδειξη της διαφορετικότητας από τον άλλον (Bernstein, 1971). Σε κάποιες έρευνες, η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με τον ρόλο των εκπαιδευτικών ή την εικόνα του εαυτού (Knowles, 1992· Nias, 1989). Αυτές οι έννοιες ή οι εικόνες του εαυτού καθορίζουν τον τρόπο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, τον τρόπο που αναπτύσσονται ως δάσκαλοι και τις απόψεις τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (Beijaard et al., 2004). Οι Beijaard et al. (2004) επισημαίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

- Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία συνεχόμενη διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών (Kerby, 1991), μία έννοια που συμφωνεί με την ιδέα ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν σταματά, αλλά είναι μία διαδικασία δια βίου μάθησης (Day, 1999). Αυτό συνεπάγεται ότι είναι δυναμική και όχι σταθερή και αμετάβλητη.
- Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας περιλαμβάνει το άτομο και το περιβάλλον και δεν είναι εντελώς μοναδική.
- Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελείται από υποταυτότητες, οι οποίες αλληλοσυγκρούονται ή ευθυγραμμίζονται αρμονικά (Mishler, 1999).
- Η δράση είναι ένα σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί μετέχουν ενεργά στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης (Coldron & Smith, 1999). Η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι κάτι που οι δάσκαλοι έχουν, αλλά κάτι που χρησιμοποιούν προκειμένου να βγάλουν κάποιο συμπέρασμα για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί.

Η διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά πολύ νωρίς, από την πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με το σχολείο, στην ηλικία περίπου των 5 ετών. Η άτυπη δωδεκάχρονη «μαθητεία» στο επάγγελμα εκθέτει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο κυρίαρχο παράδειγμα εκπαιδευτικού και θεμελιώνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γκολφινόπουλου, 2009). «Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όπως έχουν διδαχθεί οι ίδιοι και όχι όπως διδάχθηκαν να διδάξουν» (Schratz, 2008: 88). Επίσης, οι «μέντορες», οι παλαιότεροι δηλαδή εκπαιδευτικοί του σχολείου παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των νεοδιοριζόμενων. Καθώς οι τελευταίοι προχωρούν σε αναπτυξιακά στάδια, οι αντιδράσεις και οι προσεγγίσεις των παλαιότερων αλλάζουν ώστε να προσαρμόζονται στα στάδια αυτά. Παράλληλα, ο πρώτος χρόνος δουλειάς και η ένταση αυτής της εμπειρίας θεωρείται ότι έχει ισχυρή επίδραση στην εξέλιξη της πρακτικής και της ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού (Smith, 2007).

Στην μουσική εκπαίδευση, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με πολλαπλές υποταυτότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις μουσικές προτιμήσεις, τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την εναλλαγή των ρόλων του μουσικού και του παιδαγωγού (Hargreaves et al., 2007). Η διαπραγμάτευση και η συνδιαλλαγή αυτών των ταυτοτήτων-εαυτών μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην μουσική τάξη (Hallam, 2006). Συνεπώς, η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ταυτότητα και την πρακτική στην τάξη συνοψίζεται στο εξής: «παρέχει στους εκπαιδευτικούς έναν σκελετό για να δομήσουν τις ιδέες τους για το «πώς θα είναι», «πώς να ενεργήσουν» και «πώς να κατανοήσουν» το έργο και τη θέση τους στην κοινωνία.

Είναι πιθανό, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού να διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Ballantyne et al., 2012). Δηλαδή, η ταυτότητα που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός είναι πιθανόν να έχει μεγάλη επίδραση στον τρόπο που οι δεξιότητές τους μεταφράζονται σε πράξη: «η ανάπτυξη μιας προσωπικής παιδαγωγικής προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις δεξιότητες του ατόμου» (Dollof, 1999: 193 στους Ballantyne et al., 2012). Σύμφωνα με την Ballantyne (2005) η μουσική αυτοαποτελεσματικότητα (το πώς ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις δικές του μουσικές ικανότητες) επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Δηλαδή, όσο καλύτερα αισθάνονται ως εκτελεστές είναι πιθανότερο να θεωρούν το εαυτό τους σαν «μουσικό». Όταν αντιλαμβάνονται ότι χάνουν τις μουσικές τους ικανότητες, είναι πιθανό να θεωρούν τον εαυτό τους δάσκαλο μουσικής.

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στον εκτελεστή και τις μουσικές ταυτότητες. Οι συμμετέχοντες στην μελέτη των Haston και Russell's (2012) ανέφεραν σημαντικούς παραλληλισμούς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μουσικούς τους ρόλους, και ήταν ικανοί να βασιστούν στο έναν για να διαφωτίσουν τον άλλον. Παρόμοια, η έρευνα του Garnett (2014) εισηγείται ότι υπάρχει μία στενή σύνδεση ανάμεσα στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού και στην ταυτότητα του μουσικού. Το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός είναι μέρος του τι σημαίνει να είναι κάποιος μουσικός και αντιθέτως, το να είναι κάποιος μουσικός συμπεριλαμβάνει τη μετάδοση της μουσικότητας στους άλλους (Garnett, 2014).

Τέλος, η έρευνα των Austin et al. (2012) σε δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς μουσικής υπέδειξε μία πολυδιάστατη επαγγελματική ταυτότητα με έξι επαγγελματικούς ρόλους: παιδαγωγός, αρχηγός συνόλου, δημιουργικός επιχειρηματίας, εμπνευστής και ταυτόχρονα μία εσωτερική και μία εξωτερική μουσική ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους ως μουσικό, διαφέρει από το πώς τους βλέπουν οι άλλοι. Η απόκλιση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική μουσική ταυτότητα μπορεί να οφείλεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι άλλοι τους θεωρούν ανενεργούς μουσικούς (Russell, 2012).

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσουμε πώς διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και πώς αυτή επιδρά στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, αναλύοντας τον λόγο των μουσικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μελετήσουμε πώς κατανοούν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί και πώς βάσει αυτής της επαγγελματικής τους αυτοκατανόησης λειτουργούν στην τάξη κατά την καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική.

Ο σκοπός της έρευνάς μας συγκεκριμενοποιείται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα, που αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές της μελέτης μας:

1. Πώς διαμορφώνεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός μουσικής;
2. Πώς κατανοεί και υλοποιεί τον εκπαιδευτικό του ρόλο στην καθημερινή ζωή της τάξης;
3. Πώς επιδρά η επαγγελματική του αυτοκατανόηση στους τρόπους που οργανώνει και διδάσκει το μάθημα της μουσικής; Ποιες είναι οι βασικές δράσεις του ως μουσικοπαιδαγωγός;

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να μελετηθούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής εκπονήθηκε ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο (Robson, 2000). Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, όπου ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων, θέτει και διερευνά το ζήτημα

σε βάθος (Creswell, 2011). Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι αλλαγές που επέρχονται στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού με το πέρασμα του χρόνου και οι οποίες αποτυπώνονται στην επαγγελματική του αυτοκατανόηση, επιλέχθηκε η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση. Ως βιογραφική προσέγγιση κατανοούμε εκείνη την ειδική ερευνητική κατεύθυνση στο χώρο της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, η οποία χρησιμοποιεί ως υψηλής πυκνότητας κοινωνιολογικό υλικό τις βιογραφικές αφηγήσεις (Τσιώλης, 2006). Οι προκύπτουσες αφηγήσεις ζωής λογίζονται ως προνομιακός «τόπος» για τη διερεύνηση της ανθρώπινης βιωμένης εμπειρίας, της διαλεκτικής σχέσης του ατομικού με το κοινωνικό, της συγκρότησης της ταυτότητας (Τσιώλης, 2014).

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί μουσικής του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, επιλέγοντας πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις βάσει γνωστών τους χαρακτηριστικών, που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας μας (Τσιώλης, 2014). Το δείγμα επελέγη από πληθυσμό ατόμων με δύο βασικά κριτήρια: 1) τη βαθμίδα εκπαίδευσης - Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια- και 2) την κατηγορία εκπαίδευσης -δημόσια και ιδιωτική- όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής: 2 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 1 εκπαιδευτικός της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στις αφηγηματικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αφηγήθηκαν προσωπικές εμπειρίες από την καθημερινή διδασκαλία της μουσικής στην τάξη. «Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος ανοικτής (μη δομημένης) συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του συνολικά, ή μια περίοδό της, ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία είχε ο ίδιος ανάμειξη» (Τσιώλης, 2014: 248). Κατά τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη ο ερωτώμενος ενεργοποίησε ως κύριο τρόπο παρουσίασης την αφήγηση. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αφηγήθηκαν την ιστορία της επαγγελματικής τους διαδρομής από τη στιγμή που ξεκίνησαν να ασχολούνται με τη μουσική. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο 2015 και στην αρχή της συνέντευξης δόθηκε ένα έναυσμα στον ερωτώμενο για να αρχίσει η αφήγηση. Η εναρκτήρια προτροπή ήταν σύμφωνη με τα ερευνητικά ερωτήματα για να εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας, εγείροντας όμως απροσχεδίαστες αφηγήσεις σχετικά με συμβάντα και βιώματα του αφηγητή (Τσιώλης, 2006). Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή του ερευνητή με κατευθυντήριες βοηθητικές ερωτήσεις.

Ευρήματα

Ο αγώνας των εκπαιδευτικών μουσικής για την επαγγελματική τους ταυτότητα

Το στοιχείο του «προσδοκώμενου» του ταξινομικού προτύπου που απέδειξε η έρευνα των Rosenthal & Jacobsen (1968) ώθησε τον Jenkins (2007) στη διάκριση μεταξύ «ονομαστικού» και «πραγματικού». Το ονομαστικό σε αυτό το πλαίσιο είναι η ταξινόμηση με την οποία ταυτίζεται το άτομο (Jenkins, 2007). Η πραγματική ταυτότητα είναι η εμπειρική (βιοματική) και η πρακτική σημασία που έχει για το φορέα της στην πάροδο του χρόνου μια ονομαστική ταυτότητα (Jenkins, 2007). Μέσα από τις βιογραφικές αφηγήσεις των εκπαιδευτικών της μουσικής αναδύθηκε ο

αγώνας τους για την κατοχύρωση και κυρίως την αναγνώριση του ρόλου τους. Η θέσπιση του ρόλου τους, δηλαδή η δημιουργία μιας ονομαστικής ταυτότητας πρέπει να αποκτήσει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στο δυναμικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή πρέπει να γίνει πραγματική καθώς και αντικείμενο ιδιοποίησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα, οι μουσικοί, στον αγώνα για την αναγνώριση του ρόλου τους, έχουν ως εφόδια τις σπουδές τους (ΠΕ, ΤΕ, εμπειροτέχνες). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από ωδεία και από Πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών γεγονός που επιβεβαιώνει τους δύο τρόπους προετοιμασίας για τη διδασκαλία της μουσικής. Προκειμένου να δώσουν περιεχόμενο στο ρόλο τους καταφεύγουν στους «μέντορες» (παλαιότεροι συνάδελφοι που διδάσκουν στα σχολεία) και στην άτυπη 12χρονη «μαθητεία». Σε αυτή τη διαδικασία όμως, συχνά ξεπροβάλλουν δυσκολίες, που λειτουργούν ανασταλτικά. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τον πρώτο χρόνο δουλειάς, στο γεγονός ότι στις αρχές της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας ήταν αδρανής ο ρόλος του Συμβούλου Μουσικής και δεν υπήρχαν παλαιότεροι συνάδελφοι μουσικής που να λειτουργήσουν ως «μέντορες», αλλά και στην περιοριστική αντίληψη περί μουσικής παιδείας των δασκάλων - οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν ότι μουσική αγωγή είναι μόνο το τραγούδι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανακαλώντας στη μνήμη τους εμπειρίες από όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές επισήμαναν ότι παλαιότερα δεν υπήρχε το μάθημα της μουσικής αλλά και στην περίπτωση που υπήρχε το μάθημα της μουσικής περιοριζόταν στο να μάθουν οι μαθητές τις νότες, να τραγουδήσουν σολφέζ και να αποστηθίσουν τις σημαντικές παραγράφους από το βιβλίο της μουσικής. Έτσι, η «άτυπη μαθητεία» αποτέλεσε κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική εμπλουτίζοντας την με βιωματικές δραστηριότητες.

Εξαιτίας αυτού του αγώνα της επαγγελματικής αναγνώρισης βλέπουν τον εαυτό τους ως «σκαπανείς», διεκδικώντας το ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής στο δυναμικό περιβάλλον του σχολείου, όπου ο ρόλος αυτός δεν είναι αυτονόητος και κατοχυρωμένος. Επαφίεται δηλαδή στους ίδιους να δώσουν περιεχόμενο στο ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής αλλά και να επινοήσουν στρατηγικές για το πώς θα τον επιτελέσουν.

Στην αρχή τα πράγματα ήταν λίγο δύσκολα γιατί δεν ήξερα και τι ακριβώς να κάνω δηλαδή μέχρι να βρω τον τρόπο μου, να βρω ας πούμε τι να κάνω, τι να διδάξω, δεν είχε κάποιος να με συμβουλευτεί, να μου πει, η συμβουλή τα πρώτα χρόνια ήταν ανύπαρκτη, σιγά, σιγά, βρήκα το δρόμο μου και σήμερα έχω φτάσει σε ένα σημείο που μπορώ να πω ότι είμαι πολύ ευχαριστημένη από αυτό που κάνω (Σ5).

Η ονομαστική ταυτότητα δεν συμφωνεί με την πραγματική ταυτότητα

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση της ταυτότητας σε ονομαστική και πραγματική, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει περίπτωση που το πραγματικό και το ονομαστικό δεν συμφωνούν. Για παράδειγμα, ονομαστικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο ρόλος τους ως μουσικοπαιδαγωγοί είναι η διδασκαλία των μουσικών εννοιών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Από την άλλη μεριά, σε κάποιες περιπτώσεις ο

διευθυντής του σχολείου και οι συνάδελφοι θεωρούν ότι κύριο έργο του μουσικού είναι να διδάσκει τραγούδια στους μαθητές. Τα άτομα αυτά είναι ονομαστικά μουσικοπαιδαγωγοί, αλλά πραγματικά αντιμετωπίζονται συνεχώς διαφορετικά. Οι εκπαιδευτικοί στις αφηγήσεις τους αναφέρουν τα εξής:

Οι δάσκαλοι οι περισσότεροι θεωρούνε ότι η μουσική είναι τραγούδι. Έχουν έρθει κατά καιρούς πάρα πολλοί και μου λένε κάν' τους τραγούδι...υπήρχε καθοδήγηση κυρίως από Διευθυντές, το τι να κάνω, το τι να κάνω και όταν εξηγούσα ότι δεν είναι μόνο τραγούδι η μουσική είναι κι άλλα πράγματα, -δεν πειράζει βρε παιδί μου καν' τους εκεί πέρα ένα τραγούδι να περνάει και η ώρα τους (Σ2).

.... Ο αγώνας μας λοιπόν να επικρατήσουμε και να πείσουμε ότι δεν είμαστε ελέφαντες ξεκινάει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους.... Όταν φτάνει η ώρα των γιορτών, διαλέγουν εκείνοι τραγούδια. Μα δε μπορούν τα τραγούδια αυτά να τα πουν παιδιά, γιατί ο Ν. έχει μεγάλη έκταση φωνής και δεν μπορούν αυτά να φτάσουν από το χαμηλό λα, στο ψηλό ντο. Όχι, όχι, αυτό θα πούμε γιατί είναι χαρούμενο. Για να μην τσακωθείς κάνεις Ν. στην Τετάρτη Δημοτικού. Βλέπουν ότι δεν το λένε. Θες την υπογραφή σου να τη βάλεις σε κάποια καλή ποιότητα στη δουλειά σου. Αναγκάζεσαι να υποβιβάσεις την ποιότητα, προκειμένου να μην τα χαλάσεις με τον συνάδελφο. Πόσες φορές θα γίνει αυτό όμως (Σ3);

Η ονομαστική ταυτότητα δεν συμφωνεί με την πραγματική για τρεις λόγους. Πρώτον, γιατί στην καθημερινή πράξη η ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με πολλαπλές υποταυτότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την εναλλαγή των ρόλων τους. Οι κύριοι ρόλοι που προέκυψαν από τις βιογραφικές αφηγήσεις είναι ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού, ο ρόλος του παιδαγωγού, ο ρόλος του διοργανωτή πολιτιστικών εκδηλώσεων και τέλος, ο ρόλος του μαέστρου - συντονιστή μουσικών συνόλων. Ο δεύτερος λόγος που η ονομαστική και η πραγματική ταυτότητα δεν συμφωνούν είναι γιατί ο μουσικός έχει να διαχειριστεί τη διττή ταυτότητα του παιδαγωγού και σολίστα. Ο μουσικός που διδάσκει σε σχολείο εγκαταλείπει την σολιστική καριέρα. Οι μουσικοί στο σχολείο αναλαμβάνουν το ρόλο του μουσικοπαιδαγωγού, του διοργανωτή εκδηλώσεων και του μαέστρου και όχι το ρόλο του σολίστα που δίνει συναυλίες. Η σύγχυση των ρόλων στο πλαίσιο του σχολείου δεν είναι ανεκτή και αποδεικνύεται δυσλειτουργική.

Στο παρακάτω απόσπασμα της δεύτερης συνέντευξης τονίζεται ότι η αποπλαισιοποίηση του ρόλου του σολίστα τον ευτελίζει και τον γελοιοποιεί:

...σου ζητάνε ξέρω 'γω σε ώρες βαθμολογίας ή σε ώρες εκδηλώσεων, «α! κάτσε στο πιάνο και παίξε πέντε έξι κομμάτια» να ευχαριστήσω όλους αυτούς που προσέρχονται στο χώρο. Μα εμένα η δουλειά μου δεν είναι να είμαι σολίστ εδώ. Μου το είχανε πει κι αυτό Διευθυντές, δεν είμαι σολίστ εδώ πέρα, γιατί αυτό πρέπει να το προετοιμάσω, θέλει κάποιες ώρες προετοιμασίας, έτσι να καθίσω να παίζω, ή και σε κάποια συνάντηση που είχαμε μεταξύ μας, μεταξύ μας οι συνάδελφοι, γύρισαν και μου είπαν, «α! παίξε αυτό το τραγούδι τώρα στο πιάνο»

δηλαδή σε αντιμετωπίζουμε ξέρω 'γω λες και είσαι ο κλόουν που έρχεται και μπορείς να προσαρμοστείς ανά πάσα στιγμή σε οτιδήποτε... (Σ2).

Ο τρίτος λόγος που το ονομαστικό και το πραγματικό δεν συμφωνούν είναι γιατί οι «Σημαντικοί Άλλοι» ορίζουν με διαφορετικό τρόπο το ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής απ' ό,τι ο ίδιος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απαξίωση που βιώνουν κάποιες φορές από τη Διεύθυνση του σχολείου, στο πνεύμα ανταγωνισμού που αναπτύσσεται και στη συνεχή προσπάθεια προβολής και καταξίωσης του σχολείου στην κοινωνία, στο τρόπο που οι συναδέλφοι παρεμβαίνουν στη διδασκαλία της μουσικής, στην επικριτική στάση των γονιών και τέλος στο γεγονός ότι η διοργάνωση εκδηλώσεων γίνεται πολλές φορές καταχρηστικά με στόχο την προβολή του σχολείου, χωρίς παιδαγωγικό αντίκρισμα. Πολλές φορές, επιφορτίζονται με το ρόλο του διοργανωτή εκδηλώσεων προβάλλοντας το σχολείο και το έργο του στην τοπική κοινωνία, χωρίς να τους παρέχονται τα απαραίτητα μέσα ούτε να αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους σε αυτό. Αυτό το σημείο αποτελεί σημείο τριβής στη σχέση των εκπαιδευτικών μουσικής με τη διεύθυνση του σχολείου και τους άλλους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, τόνισαν ότι υπάρχουν σχολεία στα οποία υπάρχει αποδοχή του μαθήματος από τους διευθυντές, αγαστή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και γονείς που υποστηρίζουν το έργο των μουσικών. Οι θετικές σχέσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν επαγγελματική επιτυχία, αυξημένη αυτοπεποίθηση και να αποκτήσουν θετική εικόνα για την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Επαγγελματική ταυτότητα και διδακτική πρακτική

Μελετώντας τις βιογραφικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μουσικής διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτοεικόνα και τη διδακτική πρακτική. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός οργανώνει το μάθημα του στην τάξη ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στο σχολείο. Οι υποταυτότητες των μουσικών συνδέονται με τη διδακτική πρακτική στην τάξη. Αυτές οι διαφορετικές εκδοχές της ταυτότητας αλλά και οι πολλαπλοί ρόλοι επιβάλλουν προσαρμογή και στη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός όταν είναι μουσικοπαιδαγωγός διδάσκει τις μουσικές έννοιες με βιωματικές δραστηριότητες και όταν αναλαμβάνει τον ρόλο του διοργανωτή εκδηλώσεων, οργανώνει ανάλογα και το μάθημά του, διδάσκοντας περισσότερα τραγούδια και αφιερώνοντας περισσότερο τις διδακτικές ώρες σε πρόβες των μουσικών συνόλων. Έτσι, οι μουσικοί έχοντας αυτές τις υποταυτότητες καλούνται να επινοήσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας. Είναι βέβαια προφανές ότι οι στρατηγικές αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με το πώς αντιλαμβάνονται τους ρόλους τους και βιώνουν την ταυτότητά τους.

Επίλογος

Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία ρευστή και διαρκώς υπό διαπραγμάτευση κατασκευή μέσα στο δυναμικό πεδίο του σχολείου. Αυτό υποστηρίζει και η σύγχρονη βιβλιογραφία. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα πεδίο διεκδίκησης, ένας αγώνας για το ποιο νόημα θα λάβει και ποιου εκδοχή θα επικρατήσει. Η εργασία ανέδειξε τον αγώνα αναγνώρισης των εκπαιδευτικών μουσικής σε σχέση με την επαγγελματική τους θέση. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα φανούν χρήσιμα και θα αποτελέσουν

ένα εργαλείο επαγγελματικού αναστοχασμού τόσο για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα όσο και για εμένα την ίδια. Θα λειτουργήσουν, δε, ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του επαγγέλματός μας. Επίσης, θα συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική έρευνα με αξιοποιήσιμα δεδομένα για την επαγγελματική κατάσταση των μουσικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και θα συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτόνομων εκπαιδευτικών με υψηλές επαγγελματικές ικανότητες.

Βιβλιογραφία

- Austin, J. R., Isbell, D. S., & Russell, J. A. (2012). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music, 40*(1), 66-83.
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. In M. Cooper (Ed.), *Teacher education: Local and global: Australian teacher education association conference proceedings* (pp. 39-44). Gold Coast, Australia: Australian Teacher Education Association.
- Ballantyne, J., Kerchner, J., & Arostegui, J. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education, 1-16*.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*(6), 711-726.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London: Althouse Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple "I's" of teacher identity. In M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601-616.
- Dollof, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research, 1*(2), 191-207.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Garnett, J. (2014). Musician and teacher: Employability and identity. *Music Education Research, 16*(2), 127-143.

- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of the new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hargreaves, D., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N.A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682.
- Haston, W., & Russell, J. A. (2012). Turning into teachers: The influences of authentic context learning experiences on the occupational identity development of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 59, 369-392.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teachers' professional development* (pp. 155-171). London: Falmer Press.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Russell, J. (2012). The occupational identity of in-Service secondary music educators: Formative interpersonal interactions and activities. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 145-165.
- Schratz, M. (2008). Ηγεσία και μάθηση: Ένα αταίριαστο ζευγάρι; Το αίτημα για μια ηγεσία για τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης & J. Macbeath (Επιμ.), *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση* (σσ. 69-103). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Λιβάνη.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 337-397.
- Γκολφινόπουλου, Γ. (2009). *Ανίχνευση αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική τους ταυτότητα* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Ανάκτηση από: [http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/0/68E9885D2C45FCC5C22576B1004D936C/\\$file/GOLFINOPOULOU%20GEORGIA.pdf](http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/0/68E9885D2C45FCC5C22576B1004D936C/$file/GOLFINOPOULOU%20GEORGIA.pdf)
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.