

DISCOURSES IN COMPETITION ON THE TEACHER'S ROLE IN HIGH SCHOOL

DISCURSURI COMPETITIVE DESPRE ROLUL PROFESORULUI, ÎNTR-UN LICEU
TEORETIC

Octavia Mihaela BORȘ

Journal of Pedagogy, 2018 (1), 135 – 157

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/135>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<http://www.ise.ro/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/the-writer-guide-2/>

DISCURSURI COMPETITIVE DESPRE ROLUL PROFESORULUI, ÎNTR-UN LICEU TEORETIC

Octavia Mihaela Bor *

Institutul de Științe ale Educației
București / România
octavia.bors@ise.ro

Rezumat

Acest articol descrie discursurile competitive despre rolul profesorului la clasă, identificate într-un colegiu teoretic din mediul urban mic, pe baza analizei a 11 interviuri semi-structurate cu profesori de liceu. Interpretarea modului în care profesorii invoc rolul profesorului în poveștile lor identitare, a dezvăluit următoarele discursuri competitive: profesorul trebuie să transmită cunoștințe *versus* profesorul trebuie să înlesnească în alegerea; profesorul trebuie să noteze „obiectiv” *versus* profesorul trebuie să noteze „flexibil”. Argumentul principal al articolului este că în liceul studiat, domină ideea că profesorul trebuie să transmită cunoștințe și să noteze „flexibil”. A nota „flexibil” înseamnă a răspunde la teptările părinților, directorului și colegilor de „a da note mari” anumitor elevi și/sau tuturor elevilor. Această teptare din partea profesorilor este favorizată de politica universităților de a include media generală din anii de liceu, în criteriile de admitere la programele de licență, dar și de politica liceului de a da posibilitatea părinților să aleagă profesorii copiilor lor pe baza unei cereri și dacă există consens între părinți.

Cuvinte-cheie: analiză de discurs, colegiu teoretic, evaluare a elevilor, politici de admitere, program.

Abstract

The article describes the competitive discourses on the role of teachers, identified in a high school, in Romania, based on an analysis of 11 individual interviews

* Cercetător științific drd., Institutul de Științe ale Educației, București, România.

with teachers. The references to the role of teachers, in the teachers' identifying stories, revealed the following competitive discourses: a teacher should transmit knowledge versus a teacher should enhance the students' understanding; a teacher should grade 'objectively' versus a teacher should grade 'flexible'. Moreover, the analysis shows that, in the studied high school, the dominant discourse assigns to teachers, the role to transmit knowledge and to grade 'flexible'. To grade 'flexible' means to accommodate the parents', principals' and colleagues' expectations to give good grades to some students or all students, in general. This discourse is privileged in the studied field by the fact that while most universities in Romania used to admit students based on the average grade of high school years, informally, the high school gives students and parents the possibility to choose their teachers only based on formal asking and class consensus.

Keywords: curriculum, discourse analysis, grading students, theoretical high school, university admission.

1. Introducere

Cercetarea î i propune s r spund la întrebarea *care sunt discursurile competitive, într-un liceu teoretic studiat, privind rolul profesorului?*, conceptul de discurs fiind folosit în în elegerea lui Foucault. În acest sens, s-a investigat ce idei posibile despre rolul profesorului formuleaz 11 profesori, în pove tile lor identitare, pe care le a az în opozi ie i care sunt ideile în raport cu care se auto-evalueaz . Analiza datelor colectate calitativ (interviuri individuale) au dezv luit dou teme centrale în pove tile identitare ale profesorilor: utilizarea programei i evaluarea elevilor. Modul în care profesorii se prezint în raport cu aceste teme au permis identificarea discursurilor competitive din liceu i problematizarea lor în termeni de dominan . Mai departe, pe baza explica iilor primite de la profesori, au fost identificate practicile i politicile institu ionale care favorizeaz aceste discursuri.

În continuare, pentru prezentarea analizei i a rezultatelor, sunt redade pove tile identitare a dou cazuri ilustrative (Mihai i Diana) i o descriere a cum se pozi ioneaz profesorii pe cele dou teme centrale: folosirea programei i evaluarea elevilor. Cercetarea realizat este exploratorie, nu ofer rezultate ce pot fi generalizate la nivel na ional, dar invit cititorii la reflec ie i derularea unor investiga ii care s testeze i/sau s completeze concluziile.

Liceul studiat are statut de „colegiu național”, profil teoretic, aproximativ 1.500 de elevi, 80 de cadre didactice și patru specializări: filologie, matematică - informatică, biologie-chimie și științe sociale. Liceul este situat într-un oraș de 20.000 de locuitori, unde există alte două licee, ambele cu profil tehnologic. În 2015, unitatea școlară a avut cele mai mari medii de admitere din localitate (8,20 la profilul filologic, 8,90 la profilul matematic -informatic, 9,10 la profilul biologie-chimie), rata de absolvire de 95% și rata de promovabilitate la examenul de bacalaureat de 96% (peste media națională de 71%). Toate cadrele didactice sunt calificate, iar dintre acestea 93% sunt titulare, majoritatea are gradul didactic I și 10 profesori au titlul de doctor. Unitatea școlară are un director principal și doi directori adjuncți.

1.1. Cadru de analiză: povești identitare, discursuri competitive

Discursurile competitive despre rolul profesorilor din liceul studiat au fost formulate pe baza analizei poveștilor identitare ale profesorilor, mai ales a modului în care acestea se poziționează în relație cu evaluarea elevilor și folosirea programei. Conceptul de identitate este larg folosit, acesta se întâlnește în discipline precum psihologie, sociologie sau antropologie. Fiecare disciplină și coliturile aferente de gândire le corespund diferite definiții ale conceptului. Sinteza realizată de Beauchamp și Thomas (2009) cu privire la temele și modul în care identitatea profesorilor este studiată în literatura științifică actuală, dezvăluie existența unor suprapuneri între diferite perspective, dar și întrebări despre identitate, la care cercetarea trebuie să răspundă. În prezentul studiu, se recunoaște existența diferitelor perspective de cercetare a identității și a efortului de a crea legături între acestea, dar conceptul este folosit într-un sens restrâns, în alegerea dată de Sfard și Prusak (2005).

În prezenta analiză, cuvântul *identitate* este folosit cu sensul de „povești despre oameni” (Sfard, & Prusak, 2005, p. 14), cu alte cuvinte, identitatea este o expunere, o înfățișare de afirmare prin care o persoană se prezintă, incluzând ceea ce are sens pentru ea însăși, despre ea însăși, într-un anumit context. În prezenta cercetare, *identitate* și *poveste identitară* sunt folosiți interanabil.

Sfard și Prusak propun această definiție ca o alternativă la în alegerea identității ca „un anumit tip de persoană” (2005, p. 16) și un răspuns la preocuparea anumitor cercetători de a depăși viziunea esențialistă asupra identității. Folosind conceptul în în alegerea lui Sfard și Prusak (2005), misiunea rămasă cercetătorului nu este să identifice adevărul despre felul de a fi al unei persoane sau să evalueze în ce măsură identitatea respondenților se apropie de repere normative (de exemplu, competențele profesionale ale profesorului din România), ci să descrie povestea pe care o persoană o spune despre sine, într-un anumit timp și spațiu.

În termeni operaționali, Sfard și Prusak susțin că identitatea reprezintă „o colecție de povești despre oameni” (p. 16) dacă aceste „narațiuni¹ sunt concrete, fidele și semnificative” (Sfard și Prusak, 2005, p. 16). Conform autorilor, o poveste este concretă dacă povestitorul descrie *cine este de obicei, în mod repetat, niciodată* mai degrabă decât *ce face*; este fidelă dacă, întrebând, povestitorul ar confirma că povestea este o reprezentare corectă a realității și o poveste este semnificativă, dacă povestitorul ar fi bulversat de schimbarea acesteia.

Sfard și Prusak (2005) susțin că în fiecare poveste identitară există persoana identificată (A), autorul poveștii (B) și C (destinatarul poveștii) și poate fi reprezentat prin ${}_B A_C$; bineînțeles, aceste roluri se pot suprapune. Conform acestei reprezentări, poveștile spuse în cadrul interviurilor prezentei cercetări sunt de tipul ${}_A A_C$, profesorul povestește despre sine, deci este atât persoana identificată, cât și autorul poveștii, iar cercetătorul este destinatarul. Continuând în această logică, pentru că articolul nu reproduce complet interviurile cu profesorii, ci prezintă interpretări și selecții, acestea trebuie privite ca „povești despre povești” (Sfard & Prusak, 2005, p. 20), de tipul:

Cercetător [Profesor Profesor Cercetător] Cititor*

În prezenta cercetare, răspunsurile profesorilor la situația de interviu vor fi tratate ca povești identitare; acestea nu ne indică ce fel de profesori sunt în liceu sau cum se comportă ei la clasă, ci cum aleg să se prezinte. Imaginile pe care profesorii le-au creat în fața cercetătorului vor fi analizate pentru a identifica discursurile competitive despre rolul profesorului din liceul studiat.

Ideea de discurs apare și la Sfard și Prusak (2005, p. 15) care definesc

identitatea ca practic discursiv , altfel spus, o poveste identitară nu există decât prin prima semnificație pe care povestitorul o dă limbajului său. Sfarđ și Prusak (2005), asemeni altor lingviști sau socio-lingviști (Cohen, 2008; Alsop, 2008) folosesc conceptul de discurs pentru a descrie modul în care indivizii folosesc limbajul, având asumția că sensul cuvintelor este construit și trebuie interpretat în context.

În prezenta analiză, conceptul de discurs este folosit în alegerea lui Foucault, o perspectivă care nu îl exclude pe cea a autorilor Sfarđ și Prusak (2005), dar care adaugă o dimensiune socială: discursul (limbajul) nu mai este privit doar în relație cu individul, ci și cu realitatea pe care o descrie (în cazul acestei cercetări: rolul profesorului). Astfel, prin *discurs*, se va înlege limbajul asociat unui obiect – ce este spus, cine spune, unde și când este spus despre obiect (Foucault, 1998). Ball (2013, în Mills, 2005) subliniază că, în alegerea lui Foucault, discursul este limbaj, dar nu trebuie „echivalat” cu limbajul.

În rândul lingviștilor, limbajul este pus în relație cu individul, iar în perspectiva lui Foucault, limbajul este pus în relație cu un obiect, într-un anumit timp și spațiu. Alsop (2008), comparând conceptul *discurs* în alegerea lui Foucault și a socio-lingvistului Gee, susține că Gee folosește conceptul pentru a descrie limbajul folosit de individ, pentru a da sens identității, acțiunilor și obiectelor, iar pentru Foucault, discursul descrie ideile care s-au împănținut într-un anumit timp și spațiu, ceea ce este acceptat sau privilegiat din tot ceea ce poate fi spus despre o anumită realitate.

Conform lui Foucault (1998), într-un câmp social, ideile se află într-o permanentă competiție. Discursurile competitive sunt ideile contradictorii despre o anumită realitate, care co-există într-un câmp, la un moment dat. Ideile (limbajul) care, la un moment dat, devin selective, se impun ca definitorii pentru o anumită realitate, reprezintă discursul dominant (Spratt, 2017). Acesta într-o relație cu discursuri contradictorii, are o genealogie, se formează și dispare în anumite contexte sociale, politice, economice (Foucault, 1998; Gibbs, 2015).

Care este locul individului în această competiție pentru idei (limbaj)? Ideile și limbajului aferent despre realitate, îi corespund reprezentări specifice despre

ceea ce pot fi oamenii. Astfel, un discurs dominant generează ceea ce Foucault (1998) numește poziții sau în termeni de limbaj, categorii în raport cu care indivizii sunt evaluați și se auto-evaluează. Prin categoriile pe care le generează, discursurile dominante includ și exclud, pot fi eliberatoare sau opresive în raport cu individul (Foucault, 1998). Foucault (Gibbs, 2015) susține că discursurile trebuie privite în relație cu raporturile de putere; limbajul folosit pentru a descrie realitatea reprezintă sursa și miza puterii; astfel, limbajul (ideile) în uz reprezintă o oglindire a raporturilor de putere, deși unde este concentrată puterea și poate fi investigat în acest sens. Foucault (1998) și Ball (2013) arată că, mai ales practicile instituționale (care reglementează viaa socială), inclusiv în educație, prin discursurile pe care le încumbă, favorizează anumite poziții (categorii, idei despre oameni dominante sau nu).

În poveștile lor identitare, vorbind despre sine, profesorii formulează idei despre ce înseamnă să fii profesor, pe unele dintre ele le așază în contradicție. Opozițiile cu care operează profesorii în poveștile identitare, vor fi valorificate pentru identificarea discursurilor competitive din liceul studiat. Discursurile identificate vor fi problematizate în termeni de discurs dominant în funcție de ideile despre rolul profesorilor în raport cu care profesorii se auto-evaluează și formulează aprecieri de conformitate sau non-conformitate, în poveștile lor identitare.

2. Metodologie

Datele incluse în analiză au fost colectate în mai-iunie 2016, în cadrul proiectului de dizertație al autoarei. Cercetarea a inclus profesori care predau sau au predat la liceul ales pentru realizarea studiului de caz. Într-o primă etapă a cercetării, s-a urmărit colectarea unor date relevante pentru a descrie discursul profesorilor care se auto-identifică ca moderni în predare. Însă, pe parcursul colectării datelor, respondenții au adus în discuție, în mod repetat, noi teme (ex.: utilizarea programei, evaluarea elevilor), ceea ce a determinat extinderea aspectelor cercetate și creșterea ariei de investigație. Acest lucru a permis valorificarea datelor pentru a identifica discursurile competitive despre rolul profesorului, în liceul studiat.

Datele au fost colectate folosind interviuri semi-structurate, ce au inclus întrebări de deschidere prestabilite și întrebări formulate pe parcursul interviurii profesorilor, urmând clarificarea răspunsurilor primite. Întrebările de deschidere (prestabilite) au fost formulate larg (de exemplu, Ce înseamnă pentru dvs. să fiți profesor?), astfel încât să permită respondentului să abordeze sub-temele din unghiul pe care îl consideră semnificativ. Grila semi-structurată de interviu, elaborată în faza de proiectare a cercetării, a inclus următoarele sub-teme: traseul profesional al respondentului (studii, momente semnificative, alegerea carierei didactice, venirea și/sau plecarea din liceul studiat), rolul de profesor (semnificație, status, drepturi, îndatoriri, cod de conduită), preferințele de predare, schimbările resimțite în câmpul educațional, opiniile colegilor despre schimbările raportate. Odată cu extinderea interesului de cercetare, în interviuri au fost incluse două noi sub-teme: utilizarea programei și evaluarea elevilor. Ordinea abordării sub-temelor a urmat firul narativ al respondentului.

În culegerea datelor s-a optat pentru o strategie de eșantionare continuă. În funcție de accesibilitate și nevoile de înțelegere în profunzime a temelor, au fost incluse și noi respondenți (Creswell, 2007; Stănculescu, 2015). Studiul a inclus 11 cazuri, investigația a fost oprită în momentul în care s-a ajuns la saturație empirică.

În faza de proiectare a cercetării, în urma interviurilor pilot, s-a făcut o selecție inițială a subiecților pe baza accesibilității, întinzându-se includerea a 6-8 cazuri ilustrative pentru scopul cercetării (cazuri intense): profesori hetero-identificați ca având o abordare pedagogică *modernă* și alții ca având una *tradițională*. De asemenea, în selecția cazurilor s-a urmărit obținerea unui maximum de variație în raport cu următoarele criterii: disciplina predată (discipline socio-umane, respectiv reale; discipline de examen sau nu), statutul didactic al profesorului (titular, respectiv suplinitor), nivel de calificare (debutant, gradul II, gradul I) și dacă ocupă sau nu funcții administrative. S-a urmărit obținerea acestui maximum de variație pentru a controla dacă se asociază cu diferențe în discursul profesorilor. Datele nu au arătat pattern-uri în acest sens. Odată cu extinderea interesului de cercetare, au fost introduse noi cazuri: profesori despre care respondenții anteriori au spus că au o perspectivă diferită despre rolul profesorului, utilizarea programei și/sau evaluarea elevilor.

Datele incluse în analiză provin din **11 interviuri semi-structurate**²:

- Ioana – profesoară de limba engleză, disciplină socio-umană, de examen, titular, gradul I, 13 ani vechime, studii superioare (masterat), funcții administrative;
- Dana – profesoară de istorie, educație civică și limba franceză, discipline socio-umane, de examen, suplinitor, debutant, studii superioare (masterat), funcții administrative, predă la o coală din mediul rural, nu este cunoscută vechimea;
- Diana – profesoară de limba engleză, disciplină socio-umană, de examen, titular, debutant, studii superioare (masterat), funcții administrative, a predat 1 an în unitatea colară studiată, 4 ani vechime;
- Irina – profesoară de religie, disciplină socio-umană, nu este de examen, titular, gradul I, studii superioare (masterat), funcție de consilier educativ, nu este cunoscută vechimea;
- Maria – profesoară de psihologie, disciplină socio-umană, de examen, titular, gradul I, studii superioare (masterat nefinalizat), rolul de consilier colară, nu este cunoscută vechimea;
- Sorana – profesoară de economie și filosofie, disciplină socio-umană, nu este de examen, titular, gradul I, 30 de ani vechime, studii superioare (masterat), membru al comisiei de dirigenți, membru în consiliul administrativ;
- Anca – profesoară de limba și literatura română, disciplină socio-umană, de examen, titular, gradul I, studii superioare (masterat), a fost director adjunct, nu este cunoscută vechimea;
- Mihai – profesor de fizică, disciplină reală, de examen, titular, gradul I, 18 ani vechime, studii superioare (masterat), funcție administrativă;
- Corina – profesoară de istorie, disciplină socio-umană, de examen, titular, gradul I, studii superioare (doctorat), metodist, nu este cunoscută vechimea;
- Elena – profesoară de informatică, disciplină reală, de examen, titular, gradul I, studii superioare (masterat), funcție administrativă, nu este cunoscută vechimea;
- Ilinca – profesoară de limba și literatura română, disciplină socio-umană, de examen, titular, gradul I, studii superioare (masterat), fost director adjunct, nu este cunoscută vechimea.

3. Povești identitare

În poveștile lor identitare, profesorii au alternat între a se descrie pe sine, a se alege în opoziție cu alii profesori, a se delimita de anumite practici din liceu, a-și exprima acordul sau dezacordul pe diferite teme și a descrie idealuri de conduită pentru un cadru didactic. Fiecare poveste identitară a profesorilor este o combinație unică de reprezentări și semnificații, însă conține idei despre rolul profesorului, puse în opoziție; aceste idei indică discursurile competitive din câmp. Logic, reprezentările alezate în opoziție nu se exclud reciproc, dar, în poveștile lor, profesorii le dau semnificații opuse, ceea ce permite interpretarea lor în termeni de discurs.

Mihai (profesor de fizică), Irina (profesoară de religie), Maria (profesoară de psihologie) și Ioana (profesoară de engleză), Sorana (profesoară de economie și filosofie), Dana (profesoară de istorie și educație civică) și Ilinca (profesoară de limbă și literatura română) se prezintă ca *profesorul* care se adaptează în funcție de evoluția elevilor, ei fac tot ceea ce fac pentru ca elevii să înalege. Diana (profesoară de istorie), Anca (profesoară de limbă și literatura română), Elena (profesoară de informatică) și Corina (profesoară de istorie) se identifică mai degrabă cu *profesorul* care transmite cunoștințele elevilor, ele fac tot ceea ce fac pentru a „termina programa”. Aceste diferențe de discurs devin vizibile mai ales când profesorii aduc în discuție programa, această observație va fi tratată extins în una dintre următoarele secțiuni ale articolului.

Mihai (profesor de fizică) și Ioana (profesoară de engleză) se prezintă ca profesori „obiectivi” în evaluare. Diana (profesoară de istorie) și Corina (profesoară de istorie) povestesc că s-au adaptat și în prezent dau „note mari”. Sorana (profesoară de economie și filosofie), Irina (profesoară de religie), Maria (profesoară de psihologie), Anca (profesoară de limbă și literatura română) și Ilinca (profesoară de limbă și literatura română) nu se poziționează explicit pe această temă, dar povestesc despre „a da note mari” sau „mai mari” ca despre un fapt, o realitate acceptată. Una dintre următoarele secțiuni ale articolului tratează, în detaliu, cum se prezintă profesorii în raport cu această temă.

În continuare sunt redată poveștile identitare ale Dianei și ale lui Mihai. Naraunurile reconstituite aici nu descriu cine sunt Diana și Mihai sau felul în

care se comportă la clasă, și modul în care cei doi se imaginează pe sine, în rolul de profesor.

3.1. Mihai, profesor de fizică

„Rolul profesorului este de a forma oameni, nu tîu, de a forma oameni, p rerea mea. [...] Stilul de predare, m rog... tîu care sunt, s spunem a a, punctele dificile în predarea unei lec ii, am fost i eu elev, i insist pe acele lucruri cu explica ii pîn cînd simt eu c elevul în elege. [...] Nu, elevul este i el un om, trebuie respectat, trebuie în eles, dar notarea trebuie s fie obiectiv , adic elevului trebuie s îi ar i acolo unde este. Dac el este de 7, trebuie s îi dai 7, dac el este de 5, trebuie pus 5, în a a fel încât elevul s tie unde se afl i ce mai are de pus s ajung acolo unde sper m noi c vrea s ajung .”

Mihai predă fizică din 1998. A venit în liceu în 2001-2002, *„pe vremea domnului Lazăr [pseudonim]”*. Acum are gradul I și este membru în consiliul de administrație. De-a lungul timpului, a refuzat să devină metodist și menționează acest aspect delimitându-se de mersul lucrurilor în sistem: *„Dac m mai pune i metodist, nu o s mai ieie mul i gradul.”*. Mihai se prezintă ca *„obiectiv în evaluare”*.

Întrebat cum a luat decizia de a deveni profesor, Mihai povestește mult despre profesorii săi din gimnaziu, liceu și universitate. În gimnaziu, Mihai a *„îndrăgit”* matematica; ajuns la liceu, și-a pierdut entuziasmul pentru matematică *„din cauza, m rog, profesorului”*, dar și-a descoperit pe *„domnul profesor Georgescu [pseudonim]”* care și-a *„însuflat dragostea față de obiectul său, fizică”*.

Pentru Mihai, a fi profesor înseamnă să îți cunoști foarte bine disciplina, să explici, să te adaptezi în funcție de cât au în eles elevii, să respecti elevul și părinții, să fii în dialog cu ei și dirigintele, să fii ferm în anumite situații, să fii obiectiv în notare și chiar dac *„nu toți sunt de fizică”*, să găsești timp pentru fiecare elev.

Mihai se prezintă în opoziție față de profesorii care folosesc notele pentru a „bui” elevii: „nu îmi place să «semnalez», să spunem a, nu, deci, discutăm cu elevul, învârm elevul cum să lucreze, cum să procedeze, cum să se descurce, ce trebuie să fac când iese la tablă”. Legat de aceeași temă, Mihai povestește despre o schimbare, față de începuturile carierei sale, acum evaluează elevul de mai multe ori înainte de a-l nota și pentru aceleași cunoștințe predate, oferă o notă mai mare cu un punct. Mihai atribuie această schimbare unei evoluții profesionale naturale. Mihai respinge ideea că deciziile lui privind notarea sunt influențate de părinți: „Presupunerea părinților nu o simt absolut deloc și nu am simțit-o niciodată [...] Nu mi s-a întâmplat niciodată, dar dacă a fi pus în situația, eu, tu, o clasă nu mă acceptă, pentru că, tu, eu, se poate întâmpla a ceva, nu tu din cauza, că nu îți place...nu place de figura ta, nicio problemă, mă dau deoparte.”.

Satisfacția lui Mihai sunt dovezile că elevii aplică ceea ce au învățat: „Să vezi că, mă rog, o parte dintre elevii cu care lucrezi prind viața la obiectul fizic, se descurcă, aplică rezolvări de probleme, rezultatele la olimpiadele de fizic care, mă rog, văd că, în ultima vreme, [...] seamănă din ce în ce mai mult cu SF-urile.”.

3.2. Diana, profesoară de engleză

„[Când erai mic cum percepeai profesia de profesor?] O percepeam ca o împărțire de cunoștințe și acum am ce împărții, dar nu am cui [...] Da, mi-au dinamitat tot sistemul de valori, pe care îl aveam și cu care am crescut. Adică, eu am crescut cu o gândire din aia, pur [...] coala, o vedeam ca pe ceva sacru. [...] Să ai ocazia să citești cât mai mult, să te documentezi, să, wow, o vedeam aia ca pe ceva mare... și când am ajuns și am venit la catedră și am văzut că oamenii, de fapt, nici măcar nu se apropie de ce îmi imaginam eu, nici măcar nu se apropie de ceea ce în elegeam eu. Coala, o înlegeam, tii, ca pe coala lui Socrate, a a tii, unde se adunau în jurul unui profesor și înlegeau lumea în general, [...]. Deci impactul a fost mare și totul s-a distrus, a rămas doar aia, o amintire...”

Diana pred limba engleză din 2010, la liceul studiat a fost profesoară timp de 1 an de zile, iar acum lucrează într-o școală gimnazială. În propria-i poveste, tot ce și-a dorit, încă din copilărie, a fost să devină profesoară; jocul ei preferat era: „Nu-mi amintesc decât că eram mică și a ezam jucările pe fotoliu și le explicam și lipeam aș fi pe dulap și explicam ce era acolo...doar atât îmi amintesc...”.

Despre școală, Diana povestește că despre o perioadă specială în viața ei, atunci se simțea ea însăși și pentru mult timp, până când a devenit mamă, apropierea de școală (cunoașterea, lectura) pare să o fi reprezentat cel mai bine. Despre prezent, Diana vorbește cu mult dezamăgire; în povestea ei apar „schimbările”, mai exact, un context în care școlarii și profesorii sunt priviți diferit față de imaginea cu care ea se identifică. În diferite momente ale interviului, Diana exprimă resemnare, revoltă sau nemulțumire de sine în raport cu situația în care se află.

A fost bursier în Danemarca, și perioada respectivă are o semnificație specială pentru Diana. Acolo, ea s-a simțit „confortabil” deoarece elevii și părinții valorizau școlarii și profesorii: „Oamenii erau conștienți de ce sunt în școală”.

Acum, în școală, Diana se simte „străină”. Cu activitatea de predare, prezentul în România, Diana asociază lipsa respectului pentru profesor, un servilism al profesorilor față de părinți și dezinteresul față de lectură. În povestea Dianei, coexistă mai multe semnificații asociate profesorului. Când povestește despre sine, încă din copilărie, Diana se identifică cu imaginea unui maestru alături de discipolii săi, a fi profesor înseamnă împărtășiți cât mai mult cunoștințele unor elevi „conștienți” de importanța educației. Cu această imagine, Diana îi asociază pe profesorii săi, de la universitate: „Într-o înțelegere înțeleg că cam atât, nu prea interacționau foarte mult cu noi, tii cum e la facultate, acolo e volumul mare de cunoștințe, n-are nimeni timp să te gândească pe tine să vadă dacă ai înțeles sau nu, ai înțeles bine, nu la revedere, simplu”. Despre ei, Diana vorbește cu respect, dar după un moment scurt de reflecție, pare să-și dea seama că a învățat să fie profesor, mai degrabă de la profesorii din Danemarca și din practică. Când povestește despre ce a învățat și cum lucrează cu elevii, a fi profesor înseamnă „să nu vorbești singur”, ci „să construiești” cu elevii tăi, să le permiți să greșească,

s ți sprijini, s ți încurajezi s se exprime în limba englez . Când vorbe te despre ceea ce se simte constrâns s fac , Diana aduce în discu ie „*preten iile p rin ilor*” i faptul c rolul profesorului e redus la a nota în favoarea elevului: „*Se a teapt de la noi probabil, cei care vin din familii unde mai vor ceva educa ie, se a teapt s faci carte mult , s -i înve i, s le dai de lucru i cei care au probleme, s ți la i în pace, eventual s le dai 10 pe nimic, eu oricum dau 9 i 10, eu oricum nu dau note mai mici*”.

În concluziile interviului, profesoara Diana se descrie ca adaptându-se, împotriva aspira iilor ei, la nivelul sc zut al elevilor: „*Da, p i, niciodat nu o s mai predau, probabil, la nivelul, la care a vrea s predau. Nu am cui, nu am cui i, în mod automat, scad nivelul... în momentul în care nu se în elege, de fapt, ce s în eleag dac ei nu tiu ce înseamn prezent în române te*”.

3.3. Discu ie

Mihai i Diana descriu practici asem n toare la clas ; într-o or obi nuit , fiecare explic i/sau descoper reguli împreun cu elevii, apoi ghideaz elevii în aplicarea regulilor proasp t înv ate. Îns , în r spunsurile sale, Mihai se prezint preocupat s explice i s se fac în eles, iar Diana se prezint preocupat s împ rt easc cuno tin e elevilor, obligatoriu, cele prev zute de program . Pe Mihai îl sup r profesorii care nu se asigur c elevul a în eles cele explicate, înainte de a-l evalua; pe Diana o sup r elevii care nu se dovedesc interesa i (nu ascult) de ceea ce ea poate s împ rt easc . Pe tema evalu rii elevilor, Mihai se prezint ca un profesor care d note mai mari pentru c a înv at s ofere elevului ocazii repetate s - i demonstreze cuno tin ele, dar care e „*obiectiv în evaluare*” i nu este intimidat de presiunea p rin ilor pe aceast tem . În povestea Dianei apare o contradic ie, ea se prezint ca un profesor care d numai note de 9 i 10, dar care se simte opresat de aceast practic acceptat în coal . Diana este revoltat de „*preten iile p rin ilor*” privind evaluarea elevilor.

Mihai se prezint , mai degrab , ca profesorul care trebuie s înlesneasc în elegerea elevilor i s noteze „*obiectiv*”, iar Diana se prezint mai degrab

ca profesorul care trebuie să transmită cunoștințele prevăzute de program și noteze „flexibil”. Poveștile lor identitare dezvoltă idei posibile, auzite în opoziție, despre rolul profesorului: profesorul care transmite cunoștințe *versus* profesorul care înlesnește în alegerea; profesorul „obiectiv” *versus* profesorul „flexibil”.

4. Programa în poveștile identitare ale profesorilor

Una dintre temele aduse de majoritatea profesorilor intervievați în discuție, fără a fi întrebări de cercetător, a fost programa. În principal, profesorii au vorbit despre o incompatibilitate între program și metodele moderne. Însă, modul în care profesorii intervievați justifică dacă și cum folosesc programa, oferă noi indicii despre opozițiile cu care aceștia operează. Trebuie menționat că sensul dat de profesori programei diferă de definiția pedagogică. Aceștia povestesc despre program ca despre un document care indică temele pe care trebuie să le „predea” elevilor și ordinea în care trebuie să facă asta.

Mihai (profesor de fizică) și Ioana (profesoară de engleză) se prezintă ca profesori care nu au nevoie de program, din experiența anterioară, ei cunosc nivelul general la care trebuie să ajungă elevii și îi organizează activitatea didactică astfel încât să ajungă acolo, centrându-se pe nevoile elevilor. „Nu folosesc programa...cred că am zis bine, da, programa, deci tu ce am de predat, tu capitolele pe care trebuie să le predau, merg după cum merge clasa și încerc, în același timp, să termin tot ceea ce am de predat într-un an școlar. Așa sunt eu, cred că așa ar trebui mers” (Mihai).

„Nu respect programa, respect nevoile celor din clasă [...] poate eu sunt puțin inconștient, nu mi-a plăcut niciodată de treburile astea, eu am făcut ceea ce am crezut eu că-i bine. Îți vorbesc despre o limbă străină, nu-i vorba de matematică, practic obiectivul final este să poată să vorbească și să scrie, cum ajungi la chestia asta, cu programa aia sau fără programa aia...” (Ioana).

Maria (profesor de psihologie) folosește programa ca recomandare, se lasă ghidat, dar nu se simte obligat să se abată de la ritmul impus de progresul în alegerea elevilor: „pentru mine cel mai important este ca ei să înleagă

ceea ce am făcut. Mi s-a întâmplat să nu termin programa, de exemplu, acum nu am terminat programa, dar cred că cel puțin în o parte au înțeles-o. Nu mă interesează să trec la o lecție următoare dacă ei nu au înțeles-o pe cea anterioară ...” (Maria).

Pe Diana, programa „obligatorie”, așa cum îi spune profesorii ei de la universitate, volumul mare de cunoștințe îi împiedică să se preocupe de evoluția în alegerea studenților („*n-are nimeni timp să te gândească pe tine să vadă dacă ai înțeles sau nu*”). Diana este preocupată de înțelegerea elevilor, justifică faptul că nu ea îi obligă pe elevi să învețe gramatică, ci programa aduce pe toată lumea în această situație. Ilinca (profesoară de limbă și literatură română) povestește, și ea, despre stresul de „*a predă*” întreg conținutul programei. „*Aaa, nu neapărat, [gramatică] o predau pentru că trebuie să o predau, dar nu mă deranjează dacă ei greșesc, dacă nu în minte nu știu ce regulă, nu-i forțez, nu-i oblig, nu, dar bineînțeles, trebuie predate și astea, programa mă obligă [...]. Nu pot predă Present Perfect sau orice alt subiect de gramatică și se învață decât în stilul clasic, adică le dai regula, facem exerciții, ori, ei nu înțeleg nici chestia asta*” (Diana).

Modul în care respondenții se prezintă în relație cu programa îi împarte în două tabere, o parte dintre ei o aduc în discuție pentru a sublinia că cel mai important este să se adaptezi la nevoile elevilor, indiferent de program, alții o folosesc pentru a-și justifica preocuparea pentru transmiterea cunoștințelor și compromisul necesar în raport cu nevoile elevilor. Povestind despre program, profesorii formulează și reîntăresc idei despre rolul profesorului: ca profesor, fie prioritizăm transmiterea cunoștințelor (programa), fie înțelegerea în alegerea. Aceste distincții cu care operează profesorii indică discursurile competitive din câmp.

5. Evaluarea elevilor în poveștile identitare ale profesorilor

Primii profesori intervievați au adus în discuție, fără a fi întrebați, notarea elevilor. Observând că tema reapare și profesorii se poziționează ferm, am decis investigarea ei în fiecare din interviurile următoare și introducerea unor cazuri contrastante. Ilinca (profesoară de limbă și literatură română),

Anca (profesoar de limba și literatura română) și Sorana (profesoar de socio-umane) nu vorbesc despre sine în relație cu notarea elevilor, dar vorbesc despre un mers acceptat al lucrurilor, de a se da note mari: „*Da, se dau note foarte mari, acum, încerc să echilibrez pentru că nu mai este presiunea examenelor la facultate cu media anilor de liceu sau cu media la bac*” (Anca).

Fraierii s-au întrebat direct, Ioana (profesoar de engleză) aduce în discuție notarea elevilor pentru a se prezenta ca profesorul neadaptat din cancelarie, care nu a cedat presiunii și de-așadar note mari. De asemenea, Ioana pare să observe un paradox, colegii și ea au împreună această schimbare împotriva voinței lor: „*Fraierii cancelariei sunt cei care îți fac treaba, se duc la ore, pun note pe bune. [...] Adică suntem câțiva, care încercăm să mai înmănușăm niște chestii, dar ei înșiși ne cam pierdem. Adică sunt încercăm să punem note pe bune. Astea sunt apreciate, dar nu sunt apreciate, cum s-a spus, și de către profesori, și de către elevi. Adică încercăm să dau seama, încercăm să suntem unii care au coloană vertebrală, tii, încercăm să facem ce se face odată și ce faceau unii care chiar făceau coală, dar aprecierea asta e tacită cumva, adică nimeni nu te apreciază pe față pentru chestii de genul asta, dar cumva, te învidiază pentru că ei nu sunt în stare să facă chestiile astea*” (Ioana).

Asemeni Dianei, Corina (profesoar de istorie) nu se identifică cu acest nou rol, dar se prezintă ca profesorul care s-a adaptat noilor condiții, de teamă că și ea poate pierde locul de muncă: „*nu mai sunt martir, tafet, de când s-a născut T., m-am conformat, ce spune eful, fac! Vine dirigintele și îți arată: <uite numai note de 10, cum să ia 7 la disciplina X?, am și eu nevoie de eful de promoție!>. Trebuie să dau note bune? Le dau! Vreau să dorm liniștit. În 2001 eram strict. E o competiție, vin suplinitorii, se conformează, dau note bune, relaționează mai bine, elevii cer să li se schimbe profesorul, și pierzi pâinea*” (Corina).

Ilinca nu se poziționează pe această temă, dar povestește cum s-a produs schimbarea: decizia universităților de a admite noi studenți în funcție de media generală de absolvire a liceului, i-a adus pe primii în situația de a căuta soluții să crească ansele copiilor lor la studii superioare (fără taxă).

„[i mai sunt alte schimb ri pe care le-a i resim it?] *Evaluarea elevilor. Notele au urcat, pentru c p rin ii au pus presiune pe profesori. Mediile de liceu conduc la admiterea la facultate, ceea ce înainte de 2000, nu era. Atunci s-a ajuns la lucruri destul de grave. P rin ii au dorit, la clase, profesori care pun note mari, au evitat s aib în încadrare profesori severi i stric i la note, pentru c le trebuia media, din liceu sau de la bac. [...] i atunci p rin ii, au decis s nu îl dea la profesorii ce pun note doar sub 7, i au optat pentru profesori ce pun note de la 7 în sus*” (Ilinca).

Sorana, de asemenea, nu se pozi ioneaz explicit pe această tem , dar descrie limpede scenariul la care trebuie s se a tepte un profesor care nu se conformeaz noilor norme. În acest scenariu, unui profesor care nu r spunde a tept rilor de notare ale elevilor i p rin ilor, i se poate cere s nu mai predea la clasa respectiv i se poate ajunge la demiterea lui: „[Dac un profesor se r zvr te te, nu noteaz cu 2 puncte în plus, ce se întâmpl cu el?] *Se poate r zvr ti, se întâmpl urm torul lucru, tot a a discret, se lucreaz i aparent nevinovat, clasa respectiv , din diferite motive, nu-l mai dore te. i în momentul în care nu te doresc 3 sau 4 sau 5 clase, întrebi i te întrebi la 50 de ani unde...ce faci? P rin ii fac scris la director, directorii nu vor nici unul scandal în institu ia lor, nimeni nu vrea, la modul general. Niciun director nu vrea s aib probleme. i-atunci, zice: <Dom'le, da, las-o i dumneata, las-o i dumneata, s-au mai schimbat timpurile, s-au mai f cut, s-au mai dres, dac te prinde undeva, afl un context, ai i tu un copil>*” (Sorana).

Indiferent dac se identific sau nu cu profesorul care d note mari, responden ii vorbesc despre nevoia de a fi „flexibil” în notare, un fenomen ap rut în ultimii ani. A fi „flexibil” în notarea elevilor se opera ionalizeaz diferit pentru responden i: pentru Diana înseamn s noteze elevii numai cu 9 i 10, pentru Sorana i Anca s dea note mai mari cu 2 puncte, pentru Corina s se adapteze la cerin ele dirigintelui sau elevilor. Referin ele profesorilor la evaluarea elevilor dezv lue dou noi reprezent ri: profesorul „obiectiv” versus profesorul „flexibil”.

6. Discursuri competitive în câmpul studiat

Poveștile identitate reconstituite ale lui Mihai și ale Dianei, referințele profesorilor la program și evaluarea elevilor dezvăluie ideile posibile despre rolul profesorilor: profesorul care trebuie să transmită cunoștințe *versus* profesorul care trebuie să înlesnească în alegerea; profesorul care trebuie să noteze „obiectiv” *versus* profesorul care trebuie să noteze „flexibil”. Privite din perspectiva foucaultiană, aceste idei posibile și auzite în opoziție, oglindesc discursurile competitive din câmp (liceul studiat). În continuare, discursurile competitive sunt descrise folosind selecții din limbajul respondenților și problematizate în termeni de dominanță.

Profesorul transmite cunoștințe: Un profesor, în primul rând, trebuie să „sămpurtă” cunoștințe. Profesorul trebuie să termine programa, să „învețe” pe elevi, să le dea „mult” de lucru. „Materia” trebuie predată, elevii trebuie să se „pregătească”; celor care „nu învață”, profesorul poate să le dea ceva „mai ușor” de lucru, dar cu atenție, astfel încât să nu-i „tragă pe ceilalți în jos” și „să nu rămână în urmă cu materia”. Profesorul care nu respectă aceste norme nescrise, „stă degeaba”, „se joacă”, „sacrifică elevii buni” și este o influență negativă pentru elevi.

Profesorul înlesnește în alegerea: Un profesor, în primul rând, trebuie să „se coboare” la nivelul elevilor. Profesorul trebuie să capteze „atenția” elevului, să „explice” atent probleme „dificile” ale unei lecții, să se abată de la program dacă elevilor le lipsesc cunoștințele „de bază” și să progreseze cu materia în „ritmul” elevilor. Cu elevii care „nu învață”, profesorul trebuie să încerce diferite „soluții” de predare și evaluare, dacă nu funcționează, „să anunțe” părinții/sau dirigintele. Profesorii care nu respectă aceste norme nescrise, sunt „rigizi”, în „monolog”, „vorbesc singuri... ei pun întrebarea, ei dau răspunsul” și îi „pierd” pe elevi.

Cu excepția lui Mihai, profesorii care sunt preocupați mai degrabă să explice pe înțelesul elevilor, auto-evaluează ceea ce fac ca abatere de la ceea ce „trebuie”. Dana, spre exemplu povestește: „Mai este o parte enormă și vitală, interacțiunea cu copilul în sine, în sensul că dacă te duci la o clasă și vezi că elevii tăi au probleme în a citi un text și silabisesc pe carte, cum orice strategie didactică, fantastică de a predă nu îți te,

s n tate, a fost; hai s citim, hai s scriem frumos, hai s povestim. Altfel, vorbe ti singur i dup aia te superi c de ce nu r spunde pruncul! P i nu r spunde pentru c vorbe ti SF-uri. Culmea este c cei care ar trebui s te sus in în demersul sta vin i te întreab , de ce nu exist corela ie între program i activitatea dumneavoastr didactic ?” (Dana, profesoar de istorie). Aceast non-conformitate pe care o resimte Dana, faptul c î i descrie alegerile i comportamentul ca o abatere de la ceea ce este corect institu ional, dezv luie c în liceul studiat, un discurs dominant este c un profesor, în primul rând, trebuie s transmit cuno tin ele prev zute în program .

Profesorul „obiectiv”: Un profesor trebuie s noteze „obiectiv”. Acest lucru înseamn c trebuie s aprecieze elevii folosind orice note de la 2 la 10, diferen ele dintre note trebuie s reflecte diferen ele dintre cuno tin ele elevilor. Un profesor care noteaz „obiectiv” nu face excep ii când un elev foarte bun nu se preg te te sau un elev slab îi dep e te a tept rile. Profesorii care nu respect aceste norme nescrise sunt „*de ga c*”, „*conformi ti*”, „*f r coloan vertebral*” pentru c „*pun note mai pe degeaba*”. Cuvântul „obiectiv” este folosit cu ghilimele pentru c în interviuri, cuvântul este folosit cu un sens foarte specific, cel descris mai sus. Profesorii nu au f cut referin e cu privire la metodele i condi iile propriu-zise de evaluare a elevilor care, în pedagogie, sunt asociate cu obiectivitatea în evaluare.

Profesorul „flexibil”: Un profesor trebuie s noteze „flexibil”. Acest lucru înseamn c deciziile de notare ale elevilor trebuie s satisfac cerin ele elevilor, p rin ilor, dirigin ilor i directorului, dup cum urmeaz : în general, notele nu pot fi mici pentru c influen eaz nota de intrare la universitate a elevilor; dac profesorul pred o disciplin care nu este de examen, trebuie s dea note mari (peste 8 sau 9); dac profesorul pred o disciplin socio-uman la profilul real, a tept rile sale trebuie s fie mai sc zute; dac elevul este ef de promo ie, are note foarte mari, sau, în alte situa ii privilegiate, profesorul trebuie s treac cu vederea momentele în care este „*nepreg tit*”. Profesorii care nu respect aceste norme nescrise, sunt „*stric i*”, „*strân i la note*”, „*fraierii liceului*”, „*martiri*”, lipsi i de colegialitate pentru c „*nu las loc de negociere*”.

„*Flexibilitatea*” în notarea elevilor apare constant ca referin în auto-

evaluările profesorilor. O parte dintre profesorii intervievați nu se poziționează pe această temă, dar vorbesc despre notarea „flexibil” ca despre o stare de fapt a lucrurilor, alții (Diana, Corina) resping acest mod de a defini rolul profesorului, chiar își exprimă revolta, dar se auto-evaluează și oferă dovezi despre cât de „flexibili” au devenit. Mihai (profesor de fizică) și Ioana (profesoară de engleză) se prezintă ca „obiectivi”, dar Ioana, povestind despre modul în care ea și Mihai notează elevii, folosește apelativul „fraierii liceului”. Astfel, modul în care profesorii povestesc și se auto-evaluează în raport cu „flexibilitatea” în notare, dezvoltă un alt discurs dominant în liceul studiat este că profesorul trebuie să fie „flexibil” în notare.

7. Concluzii

Analiza ne arată că poveștile identitare ale profesorilor sunt unice, la fel și modul în care povestesc despre ei în relație cu evaluarea elevilor sau folosirea programei. În același timp, aceste povești dezvoltă următoarele discursuri posibile despre rolul profesorului: profesorul care transmite cunoștințe *versus* profesorul care înlesnește în alegerea; profesorul „obiectiv” *versus* profesorul „flexibil”. Pe de altă parte, în poveștile lor identitare, profesorii formulează aprecieri la adresa lor sau a colegilor. Ideile în raport cu care profesorii se auto-evaluează și se plasează în poziții centrale sau marginale, sunt interpretate ca discursuri dominante despre rolul profesorului. Analiza auto-evaluărilor profesorilor dezvoltă, în liceul și în perioada studiată (mai-iunie 2016), conform discursului dominant, profesorul trebuie să transmită cunoștințe și să noteze „flexibil” elevii. Această concluzie nu trebuie interpretată în termeni de opinie a majorității, discursul dominant nu reflectă opinia majorității, ci reprezintă acele idei despre rolul profesorului, favorizate de politicile și practici instituționale care oglindesc relații de putere din liceu, la momentul cercetării.

Din perspectiva relațiilor de putere, profesorii se află într-o poziție paradoxală. Discursul centrării pe transmiterea cunoștințelor îi conferă profesorului o poziție privilegiată: el este cel care decide ce, când și cum predă, iar elevul trebuie să se adapteze, dacă își dorește recunoașterea. Discursul flexibilității în notare vulnerabilizează profesorul, de data aceasta, prin el, directorul și alii colegi pot cere mici „favoruri”, iar profesorul trebuie să se adapteze,

dac î i dore te recunoa tere sau s nu- i piard locul de munc .

Conform profesorilor intervieva i, discursul flexibilit ii în notarea elevilor este favorizat în liceu, de un ansamblu de practici i politici. Liceul ofer p rin ilor posibilitatea s aleag profesorii elevilor lor. Formal, conform acestei politici, dac to i p rin ii i elevii unei clase semneaz o peti ie de schimbare a profesorului, acesta este schimbat. Informal, au existat cazuri când conducerea liceului a oferit posibilitatea dirigin ilor sau p rin ilor influen i din liceu (de exemplu, sponsori) s aleag profesorii elevilor lor. O alt politic ce favorizeaz indirect flexibilitatea în notarea elevilor, apar ine universit ilor. Cei mai mul i profesori atribuie schimb rile în notarea elevilor deciziei universit ilor de a include media general de absolvire a liceului în criteriile de admitere la programele de licen .

Aceste politici i practici nu influen eaz , în mod direct, notarea elevilor, îns creeaz motiva ie i ferestre de oportunitate pentru diver i actori (p rin i, dirigin i) s constrâng deciziile profesorilor. Astfel, profesorii se afl în situa ia de a se adapta i a evalua elevii „*flexibil*” sau nu, ceea ce le confer o pozi ie de nonconformitate (a a cum poveste te Ioana, vezi mai sus) i îi supune riscului s li se cear s nu mai predea la anumite clase, situa ie care e perceput ca un prim pas în drumul spre a- i pierde locul de munc (a a cum descrie Sorana, mai sus, i men ioneaz al i 3 responden i). Astfel, un profesor nu este constrâns direct s noteze „*flexibil*”, ci de situa ia în care se reg se te (imagineaz).

În alt ordine de idei, datele colectate nu au permis identificarea practicilor i politicilor institu ionale care privilegiaz ideea c profesorul trebuie s transmit cuno tin e. În concluzie, în liceul studiat se poate vedea cum politica liceului de a permite elevilor i p rin ilor s - i schimbe profesorii, numai pe baz de consens, în contextul politicilor universit ilor de a include media general de absolvire a liceului în criteriile de admitere la programele de licen , favorizeaz discursul c profesorul trebuie s noteze flexibil. Întorcându-ne la întrebarea de cercetare, investiga ia arat c , în liceul studiat, exist urm toarele discursuri competitive despre rolul profesorului: profesorul trebuie s transmit cuno tin e *versus* profesorul trebuie s înlesneasc în elegerea; profesorul trebuie s noteze „*obiectiv*” *versus* profesorul trebuie s noteze „*flexibil*”.

Concluziile acestei cercetări nu trebuie generalizate în contexte diferite semnificativ de liceul studiat. Spre exemplu, într-o coală profesională, cu elevi care nu intenționează să urmeze studii superioare, flexibilitatea în notare s-ar putea să nu fie definitorie pentru a teptările de la profesori.

Note

¹ Autoarea folosește interschimbabil termenii *poveste* și *narațiune*.

² Participanții la studiu sunt prezentați sub pseudonime.

Referințe

- Alsup, J. (2008). *A Teaching Life: How and Why This Project Came to Be. Teacher Identity Discourses*. Taylor & Francis e-Library.
- Ball, S.J. (2013). *Foucault Power and Education*. New York: Routledge.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.
- Best, J.W., & Kahn, J.V. (2006). *Research in education*. Boston: Pearson.
- Cohen, J. L. (2008). 'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(2), 79-93. <https://doi.org/10.1080/13540600801965861>.
- Coma, M. (n.d.). *Designul și practica cercetării sociale*. Manuscris nepublicat.
- Creswell (2007). Ch 07 Data Collection Introducing and Focusing the Study. *Qualitative Inquiry and Research Design*. Londra: Sage, 117-145.
- Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods – a user-friendly guide to mastering research*. United Kingdom: How to books.
- Foucault, M. (1998). *Ordinea discursului*. București: Eurosong&Book.
- Gibbs, G.R. (2015). Discourse analysis Part 2 Foucauldian and critical approaches [prezentare video]: https://www.youtube.com/watch?v=E_ffCsQx2Cg.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2015). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>.
- Spratt, J. (2017). Wellbeing, equity and education. *Inclusive Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50066-9>.

- Stanculescu, E. (2005). Metode calitative. Suport de curs nepublicat accesat la http://elisabetastanculescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Observatia-cantitativa-si-calitativa_Esantionarea-calitativa_.pdf.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la: <http://revped.ise.ro/category/2018-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.