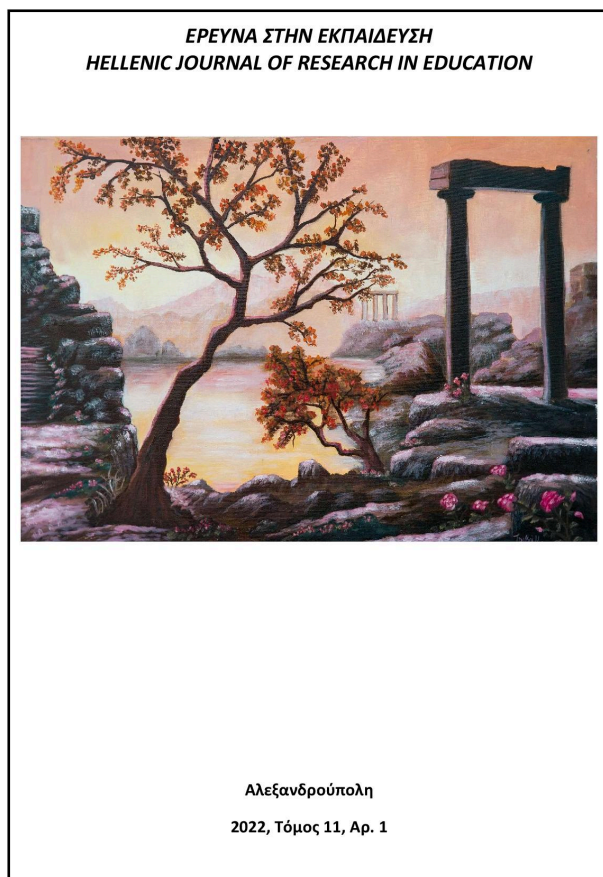


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα

Μιχάλης Χριστοδούλου

doi: [10.12681/hjre.30483](https://doi.org/10.12681/hjre.30483)

Copyright © 2022, Μιχάλης Χριστοδούλου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χριστοδούλου Μ. (2022). Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 144–166. <https://doi.org/10.12681/hjre.30483>

Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα

Μιχάλης Χριστοδούλου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται να απαντηθεί στο ερώτημα «τί είναι το θέμα» όταν κάνουμε Θεματική Ανάλυση (ΘΑ). Το επιχειρήμα έχει οργανωθεί σε τρία μέρη: Αρχικά αναλύεται κριτικά η αναστοχαστική ΘΑ την οποία προτείνουν οι Virginia Braun και η Victoria Clarke, θεωρία από την οποία αντλούν οι περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες. Στη συνέχεια αναπτύσσεται το κριτικό σχόλιο ότι για τους τους Braun – Clarke τα κριτήρια της συγκρότησης των θεμάτων επαφίενται στην αναστοχαστική ικανότητα του/της ερευνητή/τριας με αποτέλεσμα να χάνεται από την μεθοδολογική οπτική το πλαίσιο της δικαιολόγησης. Επίσης, κατά την αναλυτική διαδικασία υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ αναλυτικού επιπέδου και βαθμού αφαίρεσης. Στο άρθρο υποστηρίζεται μια εναλλακτική εκδοχή της ΘΑ, η οποία αφενός ξεπερνά τα παραπάνω προβλήματα και, αφετέρου, αντλεί από πιο ρεαλιστικές επιστημολογίες (Κριτικό Ρεαλισμό και Ανάλυση Κοινωνικών Δικτύων). Τέλος, στο άρθρο παρουσιάζεται μια παραγωγικού (deductive) τύπου ΘΑ, καθώς στο πλαίσιο της, ο βαθμός αφαίρεσης των θεμάτων εξαρτάται από το βιβλίο κωδίκων (codebook) που υιοθετείται.

Abstract

In this article we try to answer the question “what is the theme” when one carries out thematic analysis (TA). Our answer is structured in three parts: First, we critically present Virginia Braun and Victoria Clarke’s approach to TA from which most of educational research draws upon. We develop the argument that much of the criteria for constructing the themes, in the Braun-Clarke version, are left to researchers’ intuition which leads to the fact that the context of justification is lost from the methodological insight and that a discrepancy exists between the level of analysis and the level of abstraction. Second, we put forward our own version of TA which remedies the above drawbacks and which is inspired from realist epistemologies (critical realism and social network analysis). Finally, we present a deductive version of thematic analysis, called Template Analysis, which is more flexible and of which the level of abstraction depends on how the codebook has been structured.

© 2022, Μιχάλης Χριστοδούλου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: θέμα, Template analysis, κωδικοποίηση, βιβλίο κωδίκων, βαθμός αφαίρεσης
Key words- theme, Template analysis, coding, codebook, level of abstraction

1. Εισαγωγή

Η έλλειψη πολυπλοκότητας και η ευκολία στον τρόπο εφαρμογής της είναι οι κυριότεροι από τους λόγους για τους οποίους η θεματική ανάλυση (ΘΑ) συνιστά την πλέον χρησιμοποιούμενη μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Πολύ γενικά μιλώντας, η ΘΑ είναι ένας τρόπος να εξεταστεί το τί λέγεται (όχι το πώς λέγεται) σε κείμενα απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (Flick, 2017, σελ. 468). Με αυτή την έννοια η ΘΑ εφαρμόζεται όταν στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων μιας κοινωνικής ομάδας για μια πρακτική (π.χ. με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται πολυπολιτισμικές τάξεις ή τάξεις όπου συνυπάρχουν ΑΜΕΑ και μαθητές από τον γενικό πληθυσμό), ένα θεσμό (π.χ. ποιες οι αντιλήψεις τους για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), μια έννοια (π.χ. πώς αντιλαμβάνονται την καινοτομία) ή αλλιώς, όταν στόχος είναι η αποτύπωση των συλλογικών πεποιθήσεων μιας κοινωνικής ομάδας για ένα κοινωνικό αντικείμενο ή μια κοινωνική οντότητα. Ως εκ τούτου, πράγματι, η ΘΑ είναι ιδανική, όταν ο ερευνητικός σκοπός εμπίπτει στην παραπάνω λογική (στην εκπαιδευτική έρευνα η «διερεύνηση αντιλήψεων» ως ερευνητικό ερώτημα έχει κυρίαρχο ρόλο) και τα αποτελέσματα μπορεί να ιδιαίτερα γόνιμα. Μέχρι την δημοσίευση του άρθρου των Braun and Clarke (2006) η ΘΑ διεξαγόταν με έναν μη συστηματοποιημένο και διαισθητικό τρόπο τόσο ως προς την λογική της κωδικοποίησης όσο και ως προς την τελική αποτύπωση των θεμάτων (Howitt, 2010, σελ. 164). Επιπλέον, η Φαινομενολογική προσέγγιση είχε και έχει την πρωτοκαθεδρία ως προς το επιστημολογικό υπόβαθρο της ΘΑ και ως προς «τι είναι τελικά το θέμα». Ο Max van Manen, (1990), αντλώντας από την Φαινομενολογική παράδοση υποστηρίζει ότι το θέμα μπορεί να είναι μια «γνωστικής φύσης λειτουργία, δια της οποίας οι άνθρωποι βάζουν σε τάξη την εμπειρία τους» (Manen, 1990, σελ. 88), «η διαδικασία μιας εμπνευσμένης ανακάλυψης» (Manen, 1990, σελ. 89), είναι το «μέσο για να συλλάβει κανείς την ουσία ενός φαινομένου, μια ουσία η οποία πάντως ποτέ δεν θα μπορέσει να περιγραφεί από το θέμα σε όλες του τις λεπτομέρειες» (Manen, 1990, σελ. 90). Στο ίδιο φαινομενολογικό πρίσμα, ο εντοπισμός των θεμάτων γίνεται είτε προσεγγίζοντας ολιστικά το απομαγνητοφωνημένο κείμενο είτε επιλέγοντας εκείνες τις φράσεις που μας φαίνονται ουσιώδεις σε σχέση με την βιωμένη εμπειρία που εξετάζεται είτε ερευνώντας ενδελεχώς κάθε πρόταση ώστε να απαντηθεί το ερώτημα «τι μου αποκαλύπτει αυτή η πρόταση για το φαινόμενο που εξετάζεται» (Manen, 1990, σσ. 91-93). Οι βασικές αδυναμίες αυτής της προσέγγισης της ΘΑ είναι ότι τα θέματα αντιμετωπίζονται μέσα από μια Φαινομενολογική οπτική, η οποία εξετάζει βιωμένες εμπειρίες ιδωμένες από την οπτική της αποβλεπτικότητας, με αποτέλεσμα να μένουν εκτός ερευνητικής αναζήτησης οι πεποιθήσεις ή οι σχέσεις. Με άλλα λόγια, τα ερευνητικά ερωτήματα σε μια τέτοια προσέγγιση θα εστιάζουν για παράδειγμα στο πώς είναι το βίωμα να μεγαλώνει κανείς παιδιά και ταυτόχρονα να εργάζεται, όχι στο τι πιστεύουν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Προφανώς και είναι ορθή η διάκριση του βιώματος από την πεποίθηση, όμως σήμερα η ανάλυση των βιωμάτων γίνεται με πολύ μεγαλύτερη επιτυχία από την αφηγηματική ανάλυση και όχι τόσο από την ΘΑ, η οποία όπως είπαμε δίνει καλύτερα αποτελέσματα στην ανάλυση πεποιθήσεων και στάσεων. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ΘΑ δεν συνιστά μια αυτόνομη μεθοδολογική παράδοση, όπως είναι για παράδειγμα η Κριτική Ανάλυση Λόγου ή η Grounded Theory, αλλά μια τεχνική ανάλυσης δεδομένων (King, 2012, σελ. 427) η οποία μπορεί να πλαισιωθεί από ποικίλες επιστημονικές παραδόσεις, πέραν της κονστρουκτιβιστικής, από την οποία αντλεί το σκεπτικό των Braun – Clarke. Τουναντίον, η προσέγγιση της ΘΑ που θα παρουσιάσουμε αντλεί κυρίως από ρεαλιστικές επιστημολογίες, όπως είναι η ανάλυση κοινωνικών δικτύων και ο Κριτικός Ρεαλισμός (Miles, B. M, Huberman, A. M, & Saldaña, J. (2014) · Saldaña, 2016). Ειδικότερα, το επιχείρημα που θα αναπτύξουμε, αν και βασίζεται στο σχήμα του Saldaña (2016, σελ. 14) στο οποίο πριμοδοτείται η τριμερής οργάνωση των αναλυτικών σταδίων, εν τούτοις διαφέρει ως προς τον τρόπο εφαρμογής του καθώς στο παρόν άρθρο εξελίσσουμε το εν λόγω σκεπτικό ως προς την τεκμηρίωση της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο σε σχέση με τα επίπεδα αφαίρεσης στα οποία αντιστοιχούν.

Στόχος του άρθρου είναι, πρώτον, η ανάδειξη των αδυναμιών που έχει σε επιστημολογικό και αναλυτικό επίπεδο η ΘΑ των Braun-Clarke, δεύτερον, να προσφέρει μια εναλλακτική προσέγγιση για την

κωδικοποίηση και ανάδειξη των θεμάτων και, τρίτον, να παρουσιαστεί ο τρόπος εφαρμογής της βασισμένης σε «βιβλίο κωδίκων» (codebook) ΘΑ (γνωστή και ως Template Analysis), η οποία συνδυάζει τον παραγωγικό και τον επαγωγικό συλλογισμό.

1. Οι αντιφάσεις και τα όρια της κατά Braun-Clarke ΘΑ

Μέχρι το 2006 και την δημοσίευση του άρθρου των Braun-Clarke, η ΘΑ αντιμετωπιζόταν ως περιγραφική και επαγωγική μέθοδος ανάλυσης. Η περιγραφική μέθοδος ανάλυσης σημαίνει ότι στόχος της ανάλυσης είναι η περιγραφή, όχι η αιτιακή ανάλυση ή αιτιακή εξήγηση ενός φαινομένου. Η επαγωγική μέθοδος ανάλυσης σημαίνει ότι τα θέματα αναδύονται από τα ίδια τα δεδομένα και όχι από προκαθορισμένες θεωρίες (Miles & Huberman, 1994, σσ. 90-91). Ενώ ως προς την περιγραφική ανάλυση δεν φαίνεται να υπάρχει διαφωνία στην σχετική συζήτηση, φαίνεται να απασχολεί περισσότερο τους ερευνητές το τι σημαίνει επαγωγική ανάλυση. Οι Braun-Clarke δεν διαφώνησαν με κανένα από τα δυο και προσπάθησαν να συστηματοποιήσουν την επαγωγική διάσταση της ΘΑ. Βέβαια, όπως θα δούμε στην συνέχεια, αν και η επαγωγική μέθοδος είναι κυρίαρχη στον τρόπο προσέγγισης της ΘΑ, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί και άλλες μεθοδολογίες της ΘΑ, οι οποίες ξεδιπλώνονται με πιο παραγωγικό (deductive) τρόπο. Σε κάθε περίπτωση οι Braun-Clarke αναπτύσσουν την πρόταση τους για το «τί είναι το θέμα» ασπαζόμενοι την Φαινομενολογική – Ερμηνευτική επιστημολογία, κυρίως στην κονστρουκτιβιστική της εκδοχή (Braun & Clarke, 2006, σελ.78). Όπως αναφέρουν, το θέμα αντανakλά μοτίβα κοινού νοήματος, τα οποία οργανώνονται γύρω από μια κεντρική έννοια ή ιδέα και με αυτή την έννοια τα θέματα αποτυπώνουν την ουσία του νοήματος: ενοποιούν τα δεδομένα τα οποία αρχικά μπορεί να είναι διασκορπισμένα και τα νοήματα που υπάρχουν σε ποικίλα πλαίσια (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019, σελ.848). Σε μια πρόσφατη δουλειά τους επιχειρήσαν να διαφοροποιήσουν την προσέγγισή τους για το «τι είναι το θέμα» από εκείνες τις προσεγγίσεις, οι οποίες προσεγγίζουν το θέμα ως συνόψεις ενός πολιτισμικού τομέα, όπου το θέμα απλά συνοψίζει το τι λένε οι μετέχοντες για ένα ζήτημα (Braun & Clarke, 2020). Αυτή η προσέγγιση, σύμφωνα με τους Braun-Clarke, παραμένει στο επιφανειακό επίπεδο του νοήματος εστιάζοντας σε περιεχόμενα και καταλήγει να καθιστά την ΘΑ μια απλή διαδικασία μείωσης του όγκου των δεδομένων, «όπου σκοπός της ανάλυσης είναι να συνοψίσει την ποικιλία των απαντήσεων για ένα ζήτημα» (Braun & Clarke, 2013, σελ. 175). Αντίθετα, τα θέματα για τους Braun-Clarke αφορούν και το μη παρατηρήσιμο επίπεδο εκείνων των όψεων των εννοιών που είναι κάτω από την επιφάνεια των λέξεων (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019, σελ. 850). Αν και δεν εμβαθύνουν στο τι σημαίνει ότι οι έννοιες έχουν «βαθύτερα επίπεδα», φαίνεται ότι η προσπάθεια αποστασιοποίησής τους από τις συνόψεις πολιτισμικού τομέα αντανakλά την δέσμευσή τους σε μια Φαινομενολογική προοπτική, όπου η έμφαση είναι στην αποβλεπτικότητα της συνείδησης και όχι σε όσα η συνείδηση σκοπεύει, δηλ σε περιεχόμενα του «έξω κόσμου» για τα οποία οι άνθρωποι εκφράζουν απόψεις. Μόνο η αποβλεπτικότητα έχει «βαθύτερα στρώματα», όχι τα νοηματικά περιεχόμενα για διάφορα ζητήματα και με αυτή την έννοια εξηγείται και η απόπειρα πριμοδότησης της επαγωγής. Παρόλο που αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν και άλλες παραλλαγές της ΘΑ, όπως αυτή του Boyatzis (1998) ή άλλες στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω, όπου η ανάλυση ξεκινά από κάποιο «βιβλίο κωδίκων» (codebook), οι Braun-Clarke εκτιμούν ότι μόνο η δική τους προσέγγιση είναι η αυστηρώς ποιοτική μέθοδος ανάλυσης, ακριβώς διότι η οντολογική τους δέσμευση είναι στην ιδέα ότι τα νοήματα αποτελούν την μοναδική οντότητα από την οποία αποτελείται ο κόσμος, είναι πολλαπλά, μέσα σε πλαίσια και ότι η υποκειμενικότητα του ερευνητή είναι το ίδιο έγκυρη με αυτή των υποκειμένων που μελετά. Για τον λόγο αυτό και ονομάζουν την προσέγγισή τους αναστοχαστική ΘΑ, ακριβώς για να αναδείξουν ότι η υποκειμενικότητα του/της ερευνητή/τριας είναι και αυτή μια πηγή νοήματος, τίποτα άλλο (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019, σσ 852-8).

Για τους Braun-Clarke τα θέματα συνοψίζουν νοηματικά μοτίβα τα οποία εκδηλώνονται με σημασιολογικούς και λανθάνοντες (εννοιολογικούς) τρόπους. Από τη στιγμή που το θέμα αποτυπώνει μια μοτιβοποιημένη απάντηση ή νόημα που βρίσκεται στα δεδομένα, έπεται ότι το θέμα καταλαμβάνει χώρο σε αυτά, υπό την έννοια ότι θα υπάρχουν πολλές εκδηλώσεις τους στα αποσπάσματα (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019, σελ. 849· Braun & Clarke, 2006, σελ.82). Παρόλα αυτά επιμένουν

ρητά ότι δεν είναι η συχνότητα ως μετρήσιμη ποσότητα το κριτήριο για τον εντοπισμό του θέματος (Braun & Clarke, 2013, σελ.219). Όμως, αν έτσι έχουν τα πράγματα, πώς μπορεί να συμφιλιωθεί η αντίληψη του θέματος, ως κάτι το οποίο είναι χωρικά κυρίαρχο (prevalence) και την ίδια στιγμή να απαξιώνεται ρητά η μετρησιμότητα ως κριτήριο; Θέση που υποστηρίζεται σε αυτό το άρθρο είναι ότι αυτή η ένταση οφείλεται στην κοινωνικο-οντολογική τους προκατάληψη έναντι οτιδήποτε μετρήσιμου, το οποίο συνιστά την κατεξοχήν έκφραση του θετικισμού (κόκκινο πανί για όσους δεσμεύονται σε μια κονστρουκτιβιστική επιστημολογία). Η απάντησή τους σε αυτή την ένταση είναι ότι οι ερευνητές/τριες «διατηρούν κάποια ευελιξία, οι αυστηροί κανόνες δεν έχουν εφαρμογή». Όμως αυτή η λύση παραμένει σε διαισθητικό επίπεδο, δεν συνιστά απάντηση που μπορεί να τεκμηριωθεί στο επίπεδο του πλαισίου της δικαιολόγησης. Επιπλέον, υπάρχει και μια άλλη αντίφαση στην προσέγγιση των Braun-Clarke. Αν και υποστηρίζουν την επαγωγή, προωθούν μια διάκριση μεταξύ σημασιολογικών κωδίκων, οι οποίοι αποτυπώνουν σχεδόν *in vivo* τα λόγια των υποκειμένων και λανθανουσών κωδίκων, οι οποίοι είναι πιο θεωρητικοί και ενοποιούν αυτό που σε περιγραφικό επίπεδο είναι παρατηρήσιμο. Γράφουν πάνω στο ζήτημα αυτό χαρακτηριστικά:

Οι λανθάνοντες κώδικες εστιάζουν σε ένα βαθύτερο, άρρητο και πιο εννοιολογικό επίπεδο νοήματος, πιο αφηρημένο από το ρητό περιεχόμενο των δεδομένων. Τα όρια μεταξύ αυτών των δυο τύπων κωδίκων δεν είναι πάντα διακριτά στην πράξη. Αυτά τα όρια εκφράζουν, όχι ένα δίπολο, αλλά τα όρια ενός συνεχούς από τρόπους προσέγγισης των δεδομένων. Η αρχική κωδικοποίηση για όλες σχεδόν τις εκδοχές της ΘΑ είναι σημασιολογικές και συχνά είναι δύσκολο να πάει κανείς πέρα από αυτό το επίπεδο και να αρχίσει να βλέπει νοήματα πέραν του προφανούς. Καθώς οι ερευνητές γίνονται πιο έμπειροι ή καθώς η ανάλυση αναπτύσσεται, τα νοήματα του λανθάνοντος επιπέδου είναι πιο «ορατά» - αλλά το εάν συμπεριλαμβάνονται τα λανθάνοντα νοήματα εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry,, 2019, σελ. 855)

Η ένσταση που μπορεί να προβάλλει κανείς σε αυτή την προσέγγιση είναι ότι αυτό το «βαθύτερο» επίπεδο για το οποίο μιλούν μόνο ως μεταφορικό σχήμα λόγου μπορεί να εννοηθεί, όχι ως οντολογική συνθήκη πάνω στην οποία δομούνται μεθοδολογικές αποφάσεις. Αυτό υποδηλώνεται από το ότι αντιμετωπίζουν τα δυο είδη κωδίκων με όρους ενός συνεχούς, από το παρατηρήσιμο (όπου είναι οι σημασιολογικοί κώδικες) στο μη παρατηρήσιμο (που είναι οι λανθάνοντες κώδικες). Όμως πώς μπορεί μια έννοια να συλλάβει κάτι που δεν υπάρχει (το μη παρατηρήσιμο των λανθανουσών κωδίκων); Πάλι εδώ οι Braun-Clarke δεν παίρνουν θέση, όχι επειδή δεν μπορούν ή επειδή δεν αντιλαμβάνονται το αδιέξοδο. Για να αποφύγουν την αντίφαση μεταξύ τού να δεσμεύεσαι σε μια οντολογία όπου νους και κόσμος είναι ένα και το αυτό λόγω της γλώσσας, με αποτέλεσμα αυτό το οποίο υπάρχει να εξαντλείται σε όσα η γλώσσα περιγράφει και από την άλλη μεριά να αξιώνεις ένα είδος γνώσης που βασίζεται στην εννοιολογική αποτύπωση συνδέσεων, που βρίσκονται στο βαθύτερο επίπεδο του μη παρατηρήσιμου. Το πρόβλημα, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι οι Braun-Clarke δεν αντιλαμβάνονται ότι το εν λόγω ζήτημα διαπλέκεται στενά με τον τρόπο σχηματισμού των εννοιών στην κοινωνική έρευνα, μια διαπλοκή για την οποία δεν προσφέρουν κάποια συστηματική προσέγγιση. Μόνο έχοντας μια ξεκάθαρη θέση πάνω σε αυτό το σύνθετο ζήτημα μπορεί κανείς, έπειτα, να προσδιορίσει το πέρασμα από το περιγραφικό στο επεξηγηματικό επίπεδο, αφού προφανώς οι σημασιολογικοί κώδικες περιγράφουν και οι θεωρητικοί εξηγούν. Ας περάσουμε τώρα σε αυτό για το οποίο η προσέγγιση των Braun-Clarke απολαμβάνει την μεγαλύτερη αποδοχή, την ανάλυση των δεδομένων η οποία περιλαμβάνει τα εξής 6 στάδια.

Στο στάδιο 1 οι ερευνητές/τριες θα πρέπει να εξοικειωθούν με τα δεδομένα τους, δηλ να τα «διαβάσουν και να τα ξαναδιαβάσουν», κρατώντας σημειώσεις πριν αρχίσουν την κωδικοποίηση, ώστε να αποκτήσουν μια καθολική και σε βάθος εικόνα για τα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006, σελ.87).

Στο στάδιο 2 αρχίζει σταδιακά η δημιουργία αρχικών κωδίκων όπου τώρα οι ερευνητές/τριες αρχίζουν να συνοψίζουν τα νοήματα αποσπασμάτων, αποδίδοντάς τους κάποιου είδους «ταμπέλα», σημασιολογική ή εννοιολογική. Όπως οι ίδιες λένε, οι κώδικες εντοπίζουν μια ιδιότητα των δεδομένων, που αφορά το σημασιολογικό ή το εννοιολογικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, για τους Braun-Clarke οι αρχικοί κώδικες δεν διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο αφαίρεσης στο οποίο θα διατυπωθούν. Αυτό, κατά τη γνώμη μου, είναι προβληματικό, όχι μόνο διότι για έναν άπειρο ερευνητή αυτό μπορεί να οδηγήσει στην παραποίηση των δεδομένων εφαρμόζοντας θεωρητικές έννοιες άσχετες με το ίδιο το νόημα που περιέχεται στο απόσπασμα, αλλά και διότι δεν είναι ξεκάθαρο πότε θα πρέπει να εφαρμοστούν οι σημασιολογικοί και πότε οι εννοιολογικοί (λανθάνοντες) κώδικες στο αρχικό αυτό στάδιο. Αυτό το οποίο, όμως, ρητά λένε είναι ότι στο στάδιο αυτό δεν διατυπώνονται θέματα. Αυτό είναι το στάδιο στο οποίο οι άπειροι ερευνητές έχουν την μεγαλύτερη επιτυχία, καθώς, ακολουθώντας την πληθώρα των άρθρων στα οποία αντιστοιχούνται αποσπάσματα σε κώδικες χρησιμοποιώντας NX2 πίνακες (όπου N ο αριθμός των κωδίκων) (Braun & Clarke, 2006, σσ.88-89).

Στο στάδιο 3, σύμφωνα πάντα με τους Braun-Clarke, ξεκινά η αναζήτηση θεμάτων, όπου οι ερευνητές/τριες αρχίζουν να ομαδοποιούν τους κώδικες σε εν δυνάμει θέματα. Εδώ οι Braun-Clarke συστήνουν την χρήση οπτικών αναπαραστάσεων, ώστε να εντοπιστούν ομαδοποιημένοι κώδικες, δίχως όμως να έχουν να προτείνουν κάτι συστηματικό, όπως για παράδειγμα βρίσκουμε στο βιβλίο των Miles & Huberman (1994), το οποίο, αν και γράφτηκε πριν από σχεδόν 35 χρόνια, παραμένει ακόμα και σήμερα ένα από τα καλύτερα στο είδος του. Η γενική συμβουλή που δίνουν οι Braun-Clarke, πάντως, είναι η αποτύπωση των θεμάτων σε θεματικούς χάρτες που φανερώνουν σχέσεις μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, ακριβώς επειδή δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση για την δόμηση του θεματικού χάρτη, αυτό στο οποίο συχνά καταλήγει κανείς είναι απεικονίσεις, που μάλλον μπερδεύουν, παρά διασαφηνίζουν σχέσεις μεταξύ θεμάτων. Η πιο συχνή απεικόνιση που συναντά κανείς είναι η αποτύπωση ιεραρχικών κωδικοποιήσεων, κάτι σαν τα γνωστά δένδρογράμματα, με αποτέλεσμα αυτό να θεωρείται το μοναδικό είδος θεματικού χάρτη στο οποίο καταλήγει η ΘΑ. Αξίζει να σημειώσουμε, ότι αυτό που συνιστά το θέμα για τους Braun-Clarke δεν είναι το επίπεδο αφαίρεσης, αλλά ότι το «θέμα αποτυπώνει κάτι σημαντικό σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και εκφράζεται ως νοηματικό μοτίβο» (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019, σελ. 854). Αυτή η προσέγγιση, όμως, ταυτίζει το θέμα με το παρατηρήσιμο επίπεδο και με αυτή την έννοια υπάρχει αντίφαση μεταξύ των «λανθανόντων» κωδίκων και του θέματος. Πώς γίνεται το θέμα να εντοπίζεται σε ένα ύστερο επίπεδο ανάλυσης και να είναι κάτι το παρατηρήσιμο, ως κάτι το επαναλήψιμο, αλλά η κωδικοποίηση των δεδομένων που περιέχει λανθάνοντες κώδικες, οι οποίοι είναι πιο θεωρητικοί και στόχο έχουν να αποτυπώνουν το μη παρατηρήσιμο, να αφορούν το προηγούμενο στάδιο ανάλυσης; Για να διαχειριστούν την αντίφαση αυτή οι Braun-Clarke λένε ότι οι κώδικες αποτυπώνουν την κεντρική ιδέα ενός αποσπάσματος, ενώ τα θέματα έχουν μια κεντρική οργανωτική έννοια, η οποία καλύπτει ποικίλες ιδέες τέτοιων αποσπασμάτων (Braun & Clarke, 2006, σσ.89-91). Στο σημείο αυτό, πάντως, οι συγγραφείς εκδηλώνουν την κονστрукτιβιστική τους προτίμηση, λέγοντας ότι τα θέματα δεν είναι κάτι που «ανακαλύπτει» ο/η ερευνητής/τρια, αλλά κάτι που κατασκευάζει καθώς αναλύει τα δεδομένα. Έχει ενδιαφέρον ότι υπογραμμίζουν την αποστασιοποίησή τους από αυτό που κάνει ο αρχαιολόγος, ο οποίος ανακαλύπτει πράγματα κρυμμένα που υπάρχουν, ενώ ο/η κοινωνικός/ή ερευνητής/τρια, λειτουργώντας σαν τον γλύπτη, κατασκευάζει δημιουργικά τα θέματά του/της (Braun & Clarke, 2013, σελ.225). Προφανώς, εδώ οι Braun-Clarke συγχέουν ή για να το πω όπως οι κριτικοί ρεαλιστές, πραγματοποιούν ένα είδος επιστημολογικής πλάνης, καθώς ταυτίζουν το μέσο πρόσβασης στον κόσμο με τις ιδιότητες του κόσμου. Δεν θα εμβαθύνω, όμως, σε επιστημολογικά ζητήματα καθώς δεν είναι αυτός ο στόχος του άρθρου.

Στο στάδιο 4 πραγματοποιείται η επαν-επεξεργασία των θεμάτων που έχουν διατυπωθεί στο προηγούμενο στάδιο. Εδώ κάποια θέματα από το προηγούμενο στάδιο μπορεί να «σπάσουν» σε πιο πολλά κομμάτια, να δομηθούν θέματα και υπο-θέματα ή κάποια θέματα να συγχωνευθούν. Αυτή η διαδικασία εκλέπτυνσης των θεμάτων γίνεται σε δυο επίπεδα. Αρχικά, οι ερευνητές ξαναδιατρέχουν τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα κάθε θέματος και αναζητούν εάν αναδεικνύεται κάποιο μοτίβο. Αν αυτό προκύψει, τότε έχουμε αίσιο τέλος στην δόμηση των θεμάτων, όμως εάν δεν προκύψει τότε οι

ερευνητές/τριες θα πρέπει να εξετάσουν εάν το θέμα είναι προβληματικό ή εάν τα αποσπάσματα δεν ταιριάζουν στο εν λόγω θέμα. Τότε, το θέμα θα πρέπει να ξανα-δουλευτεί ή να δημιουργηθεί κάποιο εκ νέου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι ερευνητές/τριες κάνουν την ίδια διαδικασία για όλο το σώμα των δεδομένων και εξετάζουν, εάν ο θεματικός χάρτης καλύπτει όλο το φάσμα των αποσπασμάτων. Σκοπός αυτής διαδικασίας είναι η εσωτερική εγκυρότητα στην επεξεργασία των θεμάτων (Braun & Clarke, 2006, σσ.91-92).

Στο στάδιο 5 οι ερευνητές δίνουν όνομα στα θέματα, υπό την έννοια ότι επιχειρούν να συλλάβουν την «ουσία» του θέματος και την όψη των δεδομένων που το κάθε θέμα αποτυπώνει. Εδώ αξίζει να επισημάνουμε ότι οι Braun-Clarke, παρόλο που αποτρέπουν τους/τις ερευνητές/τριες από το να παραφράζουν απλώς τα νοήματα των υποκειμένων για να ορίσουν τα θέματα, αυτό δεν το κάνουν για να αναδείξουν το είδος της αφαίρεσης στο οποίο τα θέματα αντιστοιχούν. Αντ' αυτού, προτείνουν οι ερευνητές/τριες να αναπτύσσουν μια ενδεδειγμένη ανάλυση του κάθε θέματος, έτσι όπως αποτυπώνονται στον θεματικό χάρτη (Braun & Clarke, 2006, σσ.92-3).

Στο στάδιο 6 οι ερευνητές/τριες γράφουν την τελική ανάλυση που προέκυψε από την ΘΑ, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο τα θέματα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιώντας αποσπάσματα προς επίρρωση του κάθε θέματος και της σχέσης τους (Braun and Clarke, 2006, σελ 94).

Πριν προχωρήσω στην παρουσίαση μιας εναλλακτικής εκδοχής της ΘΑ, θα συνοψίσω τα βασικά σημεία μιας ελληνικής μεθοδολογικής επεξεργασίας της ΘΑ που πραγματοποίησε ο Τσιώλης (2018) σε ένα άρθρο το οποίο αποτελεί και τον μοναδικό οδηγό για όσους κάνουν εκπαιδευτική έρευνα. Ο Τσιώλης στο κείμενο του εξ αρχής επισημαίνει ότι η δική του εκδοχή δεν αντιγράφει πιστά την κατά Braun-Clarke ΘΑ αλλά διαφοροποιείται: α) ως προς το ότι τα ερευνητικά ερωτήματα συνιστούν το φίλτρο της επεξεργασίας των αποσπασμάτων και των θεμάτων και β) ως προς το ότι εισάγει και χρησιμοποιεί έννοιες από την βιβλιογραφία στην δόμηση των θεμάτων (Τσιώλης, 2018, σελ 97).

Ως προς την πρώτη θέση του Τσιώλη, θα πρέπει να τονίσουμε ότι και οι Braun-Clarke επισημαίνουν ότι τα ερευνητικά ερωτήματα είναι το τελικό κριτήριο επεξεργασίας των θεμάτων (Braun and Clarke, 2013, σελ 23; Braun and Clarke, 2006, σελ 97), ενώ ως προς τη δεύτερη θέση οι Braun-Clarke ισχυρίζονται ότι αυτό που θα κρίνει την εισαγωγή ή όχι της παραγωγικής (deductive) κωδικοποίησης είναι η αναστοχαστική ικανότητα του ερευνητή, δεν αποκλείεται, όμως, ως ενδεχόμενο (2006, σελ 99). Ο Τσιώλης, εύστοχα, επισημαίνει την ανάγκη επαφής του/της ερευνητή/τριας με την βιβλιογραφία, όχι για να επιβάλλει έννοιες στα δεδομένα, αλλά κυρίως για να ευαισθητοποιηθεί απέναντι σε αυτά. Οι ευαισθητοποιούσες έννοιες αντιστοιχούν σε αυτό που οι Braun-Clarke ονομάζουν λανθάνοντες κωδικοί, όμως, και στην εργασία του Τσιώλη δεν φαίνεται να διακρίνεται η χρήση τους στα στάδια της ανάλυσης, παρά θεωρείται ότι και τα δυο είδη κωδίκων μπορούν να εφαρμοστούν στο ίδιο στάδιο ανάλυσης. Έτσι, όμως, συγχέονται τα διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης στο ίδιο αναλυτικό στάδιο (στο τρίτο). Η εργασία του Τσιώλη δείχνει με πολύ εύστοχο τρόπο πώς μπορούν να εφαρμοστούν στην ανάλυση των δεδομένων έννοιες που έχουν αντληθεί από την βιβλιογραφική επισκόπηση του υπό μελέτη φαινομένου. Στο σημείο αυτό η αναλυτική πρόταση του Τσιώλη απέχει παρασάγγας από αυτή των Braun-Clarke διότι στους δεύτερους η εστίαση είναι καθαρά στην επαγωγική διάσταση της δόμησης των θεμάτων, ενώ στην περίπτωση του πρώτου υιοθετείται μια άλλη εκδοχή της ΘΑ, που ονομάζεται template analysis στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Παρόλα αυτά, και με δεδομένη την διάκριση περιγραφικών/θεωρητικών κωδίκων, ο Τσιώλης (2018, σσ 107-110) στο τρίτο στάδιο καταλήγει σε έναν ενδεικτικό πίνακα 7Χ2 όπου στη μια στήλη βρίσκονται τα αποσπάσματα και στην άλλη οι κώδικες. Ο Τσιώλης φαίνεται να αποστασιοποιείται στο τέταρτο στάδιο της ανάλυσης από την κατά Braun-Clarke προσέγγιση, όταν αναγνωρίζει ρητά ότι τα θέματα έχουν ένα διακριτό επίπεδο αφαίρεσης («αποτελούν αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες», Τσιώλης, 2018, σελ 110). Για την επεξεργασία των θεμάτων, ο Τσιώλης συγκεντρώνει τους κώδικες με τα αποσπάσματά τους σε έναν

πίνακα, ο οποίος επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να εκλεπτύνει τους κώδικες αντιπαραβάλλοντάς τους μεταξύ τους (εδώ μπορεί κάποιοι κώδικες να συγχωνευθούν με άλλους κώδικες). Μέσα από αυτή την αντιπαραβολή προκύπτουν τα θέματα, τα οποία «είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς, μπορούν να σταθούν αυτόνομα ως μια εκδοχή ή πτυχή απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζουμε και λαμβάνουν, δε, μια θεωρητικά πιο επεξεργασμένη μορφή» (Τσιώλης, 2018, σελ 112). Αν και ακούγεται εύλογο, όταν επιχειρεί να δείξει στην πράξη πώς θα γίνει αυτό, ο Τσιώλης φαίνεται να υιοθετεί την λογική του δένδρογράμματος, όπου με την βοήθεια του Νβίνο η κατασκευή του θέματος προκύπτει μέσα από την σύγκριση αποσπασμάτων, προκειμένου να εξεταστεί το ενδεχόμενο συγχώνευσής τους ή μετατροπής κάποιου κώδικα σε ιδιότητα ενός θέματος. Στο σημείο αυτό βρίσκεται η καρδιά του ζητήματος. Πώς γίνεται στην αρχική κωδικοποίηση δυο κώδικες να είναι του ίδιου επιπέδου (δηλαδή σημασιολογικοί κώδικες που εκφράζουν ιδιότητες) και μετά ο ένας να γίνεται εννοιολογικός (δηλαδή να αλλάζει επίπεδο αφαίρεσης) και άλλος να παραμένει στο ίδιο επίπεδο; Θα πει κανείς ότι αυτό είναι προφανές, αφού ο ένας εξειδικεύει τον άλλο, όμως έτσι το επίπεδο αφαίρεσης είναι κάτι που χειρίζεται ο/η ερευνητής/τρια κατά το δοκούν, όχι κάτι που εξαρτάται από το εύρος των αντικειμένων, τα οποία η αφαίρεση καλύπτει και τα οποία με κάποια έννοια είναι «εκεί έξω». Αν έτσι έχουν τα πράγματα, τότε το πλαίσιο της δικαιολόγησης γίνεται μια *ad hoc* διαδικασία, υπό την έννοια ότι ο/η ερευνητής/τρια δικαιολογεί πάντα εκ των υστέρων και κατά περίπτωση το γιατί μετέτρεψε έναν κώδικα σε θέμα. Επιπλέον, με το σκεπτικό αυτό καταλήγει κανείς να θεωρεί ότι δυο πράγματα συνδέονται μόνο όταν το ένα αποτελεί μέρος του άλλου. Όμως, άλλοι ερευνητές έχουν αναφέρει πολλούς τρόπους με τους οποίους δυο πράγματα μπορεί να συνδέονται. Αναφέρω ενδεικτικά τον Spradley (1979) ο οποίος υποστηρίζει ότι α) το Ψ μπορεί να είναι αποτέλεσμα του Χ, β) το Χ είναι είδος του Ψ, γ) το Χ είναι ο λόγος για να κάνει κανείς το Ψ, δ) το Χ είναι το μέσο για την επίτευξη του Ψ, ε) το Χ ακολουθεί το Ψ, στ) το Χ είναι μια λειτουργία του Ψ, ζ) το Χ είναι μέρος του Ψ και η) το Χ είναι χαρακτηριστική ιδιότητα του Ψ. Όταν υπάρχουν, συνεπώς, ποικίλοι τρόποι με τους οποίους δυο πράγματα συνδέονται, θα πρέπει να ειπωθεί ρητά το είδος της σύνδεσης προκειμένου να αποφύγουμε να ταυτίζουμε την συνδεσιμότητα εν γένει μόνο με την σχέση μέρος/όλο. Τέλος, η εργασία του Τσιώλη, στο βαθμό που βασίζεται στην χρήση του Νβίνο για την δόμηση του δένδρογράμματος, δεν φαίνεται να επεξεργάζεται το ενδεχόμενο τα θέματα να σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο απ' ότι το απλό ταξινομητικό σχήμα του δένδρογράμματος. Με άλλα λόγια, φαίνεται ως εάν το δένδρογραμμα να προτείνεται σαν το μοναδικό είδος θεματικού χάρτη, του οποίου η λειτουργία είναι η αποτύπωση των συνδέσεων των θεμάτων, με αποτέλεσμα να χάνεται από τον ορίζοντα η ποικιλία των τρόπων δια των οποίων δυο πράγματα συνδέονται.

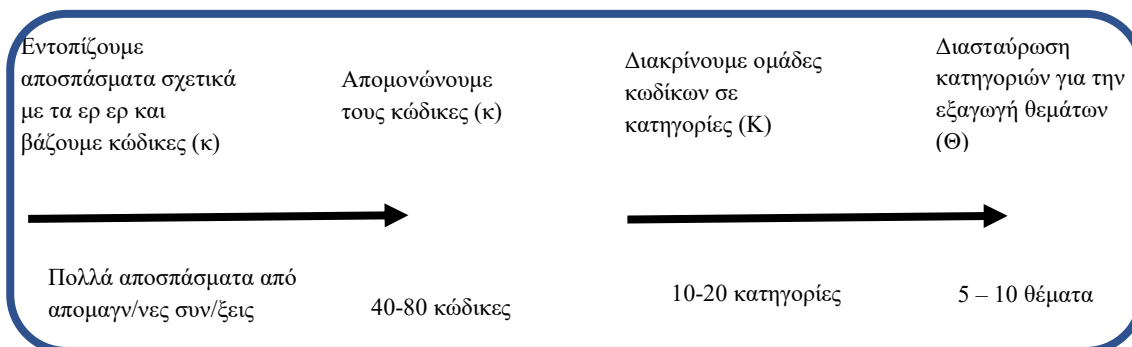
Ας συνοψίσουμε τα σημεία της κριτικής. Αναφορικά με την κατά Braun-Clarke ΘΑ, δεν δικαιολογείται μεθοδολογικά γιατί το τρίτο από το τέταρτο στάδιο θα πρέπει να είναι διαφορετικές αναλυτικές διαδικασίες. Ή για να το θέσω αλλιώς, για ποιο λόγο δεν θα μπορούσαν τα δυο αυτά στάδια να είναι ένα από τη στιγμή που στόχος είναι η δόμηση των θεμάτων; Βέβαια, το πρόβλημα αυτό είναι απόρροια του ότι η κατά Braun-Clarke ΘΑ βασίζεται σε μια απότομη και δίχως επεξεργασία μετάβαση από τους κώδικες στα θέματα. Με δεδομένο ότι οι Braun-Clarke δεν επεξεργάζονται την διαδικασία μετάβασης από το παρατηρήσιμο στάδιο της κωδικοποίησης στο μη παρατηρήσιμο (όπως είδαμε ότι συμβαίνει στο 2 στάδιο) στάδιο της κατασκευής θεμάτων, αφήνουν στην αναστοχαστική ικανότητα των ερευνητών/τριών μια σειρά από ζητήματα, όπως το επίπεδο αφαίρεσης των θεμάτων, τι σημαίνει ότι στην διαδικασία σχηματισμού του θεματικού χάρτη «το ένα θέμα συνδέεται με το άλλο» ή πότε σταματά η παραγωγή των θεμάτων (για αυτό άλλωστε ονομάζουν και την δική τους εκδοχή της ΘΑ αναστοχαστική). Όμως, το πιο κρίσιμο ζήτημα που τίθεται από την ανάλυση των Braun-Clarke είναι ότι δεν είναι σαφές και βοηθητικό για τους άπειρους ερευνητές, ότι «το θέμα καλύπτει ποικίλες όψεις των ιδιοτήτων των δεδομένων», ώστε να δομηθούν τα θέματα με τρόπο που να μην υπάρχει αλληλοεπικάλυψη. Και σε αυτό το σημείο ο τρόπος εντοπισμού των θεμάτων, εκτός του ότι συγγέεται το παρατηρήσιμο επίπεδο του μοτίβου με το μη παρατηρήσιμο της σύνδεσης διαφορετικών

αποσπασμάτων, παραμένει διαισθητικός και εξαρτάται από την αναστοχαστική ικανότητα του/της ερευνητή/τριας. Στην εργασία του Τσιώλη, αν και αναγνωρίζεται η διαφορά των επιπέδων αφαίρεσης μεταξύ κωδίκων και θεμάτων, εν τούτοις δεν είναι ξεκάθαρο σε τι διαφέρουν οι θεωρητικοί κώδικες που εφαρμόζονται στο τρίτο στάδιο από τα θέματα, όπως αυτά προκύπτουν στο τέταρτο στάδιο. Το δενδρογράμμα, ως βοήθημα για την μετάβαση από τους κώδικες στα θέματα, ενέχει τον κίνδυνο, όχι μόνο να ταυτίζεται ο θεματικός χάρτης με αυτό αλλά χάνεται από τον ορίζοντα της ανάλυσης και η θεωρητική σύνδεση των θεμάτων μεταξύ τους. Τέλος, παρά τις διαφορές τους και οι δυο προσεγγίσεις φαίνεται να υιοθετούν την διάκριση κώδικες/θέματα με αποτέλεσμα η μετάβαση από το ένα στο άλλο είτε να αφήνεται στην αναστοχαστική ικανότητα του/της ερευνητή/τριας (Braun-Clarke) είτε να ακυρώνεται, ως ενδεχόμενο, λόγω της πριμοδότησης της ταξινομητικής λειτουργίας του δενδρογράμματος στον σχηματισμό εννοιών (Τσιώλης).

1. Μια εναλλακτική εκδοχή της ΘΑ

Το πρώτο σημείο που διαφοροποιεί την δική μας πρόταση για την συγκρότηση των θεμάτων από την εκδοχή των Braun-Clarke είναι η διάκριση μεταξύ «κωδίκων» (κ), Κατηγοριών (Κ) και θεμάτων (Θ). Με τον τρόπο αυτό έχουμε τρία διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης, τα οποία αντιστοιχούν σε τρία διαφορετικά αναλυτικά στάδια και πετυχαίνουμε έναν από τους βασικούς στόχους της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, που είναι η μείωση του όγκου τους (data reduction), δίχως βέβαια να χάνεται η ποικιλία η οποία τα χαρακτηρίζει (παρακάτω θα φανεί η διαφορά μεταξύ κ-Κ-Θ). Το ακόλουθο γράφημα δείχνει με έναν συνοπτικό τρόπο την πρώτη αυτή σκέψη περί μείωσης του όγκου των δεδομένων.

Η διαδικασία της κωδικοποίησης στην θεματική ανάλυση



Η διαδικασία της κωδικοποίησης στην εκδοχή της ΘΑ που προτείνεται σε αυτό το άρθρο έχει στόχο α) τον μετασχηματισμό των δεδομένων σε επεξηγηματικό σχήμα, β) την επεξεργασία εννοιών και των συνδέσεων μεταξύ τους και γ) την παραγωγή θεωρητικών προτάσεων. Η επίτευξη αυτής της τριπλής στοχοθεσίας προϋποθέτει την κατηγοριοποίηση των κωδίκων και την σύνδεση των κατηγοριών μεταξύ τους. Πρόκειται για δυο διακριτές αναλυτικές διαδικασίες αλλά το ίδιο αναγκαίες: η κωδικοποίηση, μεταφορικά μιλώντας, είναι τα «τούβλα» της έρευνας, ενώ η σύνδεση των κατηγοριών είναι κάτι σαν τη «λάσπη» που χρησιμοποιεί ο χτίστης για να «δέσουν» μεταξύ τους. Προκειμένου να αποφύγουμε να εκληφθεί η προσέγγισή μας θεωρητική, θα χρησιμοποιήσουμε αποσπάσματα από οκτώ ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι οποίες συνελέγησαν με στόχο την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις κρίσιμες βιογραφικές στιγμές της ζωής τους. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν α) η διερεύνηση των συμβάντων/καταστάσεων τα οποία αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς «κρίσιμες βιογραφικές στιγμές» της ζωής τους και β) η διερεύνηση του κατά πόσο οι κρίσιμες βιογραφικές στιγμές των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την ταυτότητά τους στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Εννοείται ότι το πρώτο στάδιο της ανάλυσης στο οποίο αντιστοιχούμε αποσπάσματα σε κώδικες (κ) γίνεται με καθαρά επαγωγικό τρόπο, δηλαδή σαν να μην υπάρχει πρότερη θεωρία ή θεωρητικές υποθέσεις, οι οποίες να καθοδηγούν την εστίασή μας, παρά μόνο τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για το παράδειγμα που θα παρουσιάσουμε, μερικές από τις ερωτήσεις που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς ήταν: «υπάρχει κάποιο γεγονός που να έχει συμβεί και που να σας έχει επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά», «υπάρχει κάποιο γεγονός μετά το οποίο αισθανθήκατε ότι αλλάξατε με οποιονδήποτε τρόπο» «μπορείτε να μου περιγράψετε μία εμπειρία η οποία σας έκανε να αισθανθείτε υπερήφανη/ος» και «υπάρχει κάποια δραστηριότητα ή κάτι το οποίο αν σας το στερήσουν θα αισθανθείτε ματαιωμένη/ος;». Σε γενικές γραμμές η διαδικασία της ανάλυσης που αποτυπώσαμε στο προηγούμενο γράφημα περιέχει τα εξής 5 στάδια:

1. Εντοπίζουμε αποσπάσματα τα οποία έχουν κοινό νοηματικό πυρήνα και τους αποδίδουμε κώδικες/ταμπέλες (κ)
2. Προσπαθούμε να ομαδοποιήσουμε τους κώδικες (κ) σε ευρύτερα νοηματικά σύνολα που ονομάζουμε κατηγορίες (Κ)
3. Συγκρίνουμε τις κατηγορίες μεταξύ τους, ώστε να εντοπιστούν συνδέσεις
4. Συγκρότηση και ονοματοδοσία θεμάτων
5. Κατασκευή θεματικού χάρτη

Στάδιο 1. Εντοπίζουμε αποσπάσματα τα οποία έχουν κοινό νοηματικό πυρήνα και τους αποδίδουμε κώδικες/ταμπέλες (κ)

Ας δούμε με ποιο τρόπο αυτή η προσέγγιση της ΘΑ μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη. Ξεκινάμε «διαβάζοντας και ξαναδιαβάζοντας» το υλικό των απομαγνητοφωνήσεων, όπως λένε οι Braun-Clarke και επιχειρούμε, έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά μας ερωτήματα, να αποδώσουμε κώδικες (κ) σε αποσπάσματα. Σύμφωνα με τον Saldana, ο κώδικας είναι «μια σύντομη λέξη ή φράση, η οποία αποδίδει και συνοψίζει το ουσιώδες ή το κεντρικό νόημα ενός αποσπάσματος συνέντευξης, που έχει απομαγνητοφωνηθεί» (Saldana, 2011, σελ 95). Ειδικότερα, ως τρόπο κωδικοποίησης επιλέξαμε τη λογική της κωδικοποίησης με βάση τα λόγια των υποκειμένων (in vivo). Στο παρακάτω στιγμιότυπο οθόνης παρουσιάζουμε ενδεικτικά μερικά αποσπάσματα και τους κώδικές τους.

Υπάρχει κάποιο γεγονός που να έχει συμβεί που να σας έχει στιγματίσει είτε θετικά είτε αρνητικά;

ΕΞΕΞ, κάποιο γεγονός, είτε δυσάρεστο είτε ευχάριστο, συγκλονιστικό, που να με έχει επηρεάσει πάρα πολύ, όχι, δεν υπάρχει. Απλά θα σου πω κάτι. Όσο μεγάλωνα, επειδή, ξέρεις, η εφηβεία είναι και λίγο περίεργη ηλικία κι επειδή, σου είπα, όταν γνώρισα την λογοτεχνία, άρχισα να διαβάζω και δικά μου πράγματα και να ψάχνομαι, όσο διάβαζα, ειδικά ποίηση, καταλάβαινα ότι η ποίηση κρύβει πολλά πράγματα. Οι μελαγχολικοί, αν θες να το πούμε έτσι, ποιητές, όπως ο Καρυωτάκης μου φαινόταν απίστευτοι και με επηρέασαν πάρα πολύ και στην μετέπειτα ζωή μου. Δηλαδή, σε αυτά που γράφω, σε αυτά που διαβάζω, στον τρόπο που συμπεριφέρομαι. Ενώ είμαι ένας πολύ χαμογελαστός άνθρωπος και πολύ αισιόδοξος, κατά βάθος, έχω μια μελαγχολία, που, αν δεν είχα την ποίηση ή το διάβασμα, δεν ξέρω αν αυτή η μελαγχολία θα ξεπούσε κάπου. Για μένα, αυτό ήταν κάτι που με επηρέασε πολύ και στον τρόπο ζωής και σε αυτό που είμαι τώρα, στον άνθρωπο που είμαι τώρα. Μέσα από την ποίηση γνώρισα ότι οι άνθρωποι αυτοί, ο Καρυωτάκης, ο Βάρναλης, η Δημουλά, είχαν μια μελαγχολία, μια ωραία μελαγχολία, όχι απαραίτητα αυτό που λέμε μαυρίλα. Και με τραβούσε και με τραβάνε αυτή η μελαγχολία. Αλλά σε επίπεδο ελεγχόμενο. Κι αν θες να το συνδυάσουμε και με την εκπαιδευτική μου πορεία, ως εκπαιδευτικός μου αρέσει να βάζω στα παιδάκια μου, ακόμα κι αν είναι μικρά, γιατί κυρίως με μικρές τάξεις έχω δουλέψει, ερωτήσεις λίγο πιο μελαγχολικές, που μπορεί να μην τις καταλαβαίνουν, αλλά εγώ τις βάζω ή μου αρέσει πολύ να τους μιλάω για ποίηση, που και αυτό μπορεί να μην το καταλαβαίνουν. Αλλά εγώ κάνω την προσπάθεια μου.

The diagram illustrates the process of identifying and coding text excerpts. On the left, a block of text contains several excerpts highlighted in different colors (blue, yellow, pink, green). On the right, six orange boxes represent codes (κ1) to (κ6), each connected to a specific excerpt from the text by a line. The codes are: κ1 (Ephesbian search), κ2 (Poetry hides many things), κ3 (I am = Optimism vs melancholy appearance vs depth), κ4 («I have melancholy» «Euphoria»), and κ5 (Melancholic questions in class). κ6 (Promotion of students through poetry) is also listed but does not have a direct line to an excerpt in this view.

Την διαδικασία αυτή την εφαρμόσαμε σε όλες τις συνεντεύξεις κωδικοποιώντας in vivo και με ολιστικό τρόπο τα σχετικά αποσπάσματα. Η παρακάτω απεικόνιση είναι ενδεικτική της διαδικασίας αυτής.

1^η συνέντευξη

Εφηβική αναζήτηση κ1

«η ποίηση κρύβει πολλά πράγματα» κ2

Είμαι=Αισιοδοξία/μελαγχολία
επιφάνεια/βάθος κ3

«Έχω μελαγχολία» «Ξέσπασμα» κ4

Μελαγχολικές ερωτήσεις στην τάξη κ5

Επιρροή μαθητών μέσω ποίηση κ6

2^η συνέντευξη

«Σχέση με παιδιά με διαμόρφωσαν» κ8

Θάνατος οικείου κ9

Επίδραση σε μαθητή κ10

Έλλειψη δημοκρατίας κ11

Στην πρώτη συνέντευξη παρατηρούμε ότι ο/η εκπαιδευτικός έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι τον στιγματίσαν οι εφηβικές τους αναζητήσεις, οι οποίες βρήκαν σε μεγάλο βαθμό καταφύγιο στην ποίηση η οποία με τη σειρά της αποτέλεσε και διδακτική επιλογή. Όπως βλέπουμε, η κωδικοποίηση σε αυτό το πρώτο στάδιο είναι σχεδόν in vivo, δηλαδή με τα λόγια των υποκειμένων. Στην δεύτερη συνέντευξη η έμφαση βρίσκεται στην σχέση με τα παιδιά, σε προσωπικά βιώματα και στον τρόπο λήψης απόφασης (λέγοντας για παράδειγμα ότι βιώνει αποξένωση όταν υπάρχει έλλειψη δημοκρατίας στο κλίμα του σχολείου). Με παρόμοιο τρόπο κωδικοποιήσαμε και τις υπόλοιπες συνεντεύξεις. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε τους κώδικες από άλλες έξι συνεντεύξεις για λόγους παρουσίασης του επιχειρήματος.

3^η συνέντευξηΕμπειρία απόρριψης από
πρακτική άσκηση με γονέα –
σημασία πρόληψης κ12

Επιτυχία σε ΜΔΕ κ13

Επαφή με παιδιά με άλλαξε κ14

Επιμόρφωση σε ΠΒ κ15

4^η συνέντευξηΕργασία, έμεινε μόνη της στα φοιτητικά χρόνια, πρώτο
παιδί κ16

Ανάληψη ευθυνών απέναντι σε παιδιά και γάμο κ17

Κοιτάζει κοινωνική ζωή μαθητών κ18

Προκαθορισμένη πορεία που δεν αλλάζει κ19

6^η συνέντευξη

Οι μαθητές θέλουν να μου μοιάσουν κ22

Τα παιδιά με διδάσκουν-Περιορίζω τα νεύρα μου κ23

Είμαι πρότυπο κ24

Αυτοδιόρθωση κ25

5^η συνέντευξη

Κατάφερα να επιδράσω σε παιδιά κ20

Να τα βοηθήσω κ21

7^η συνέντευξη

Προσφορά σε ευάλωτες ομάδες κ26

Σημαντική η επιμόρφωση κ27

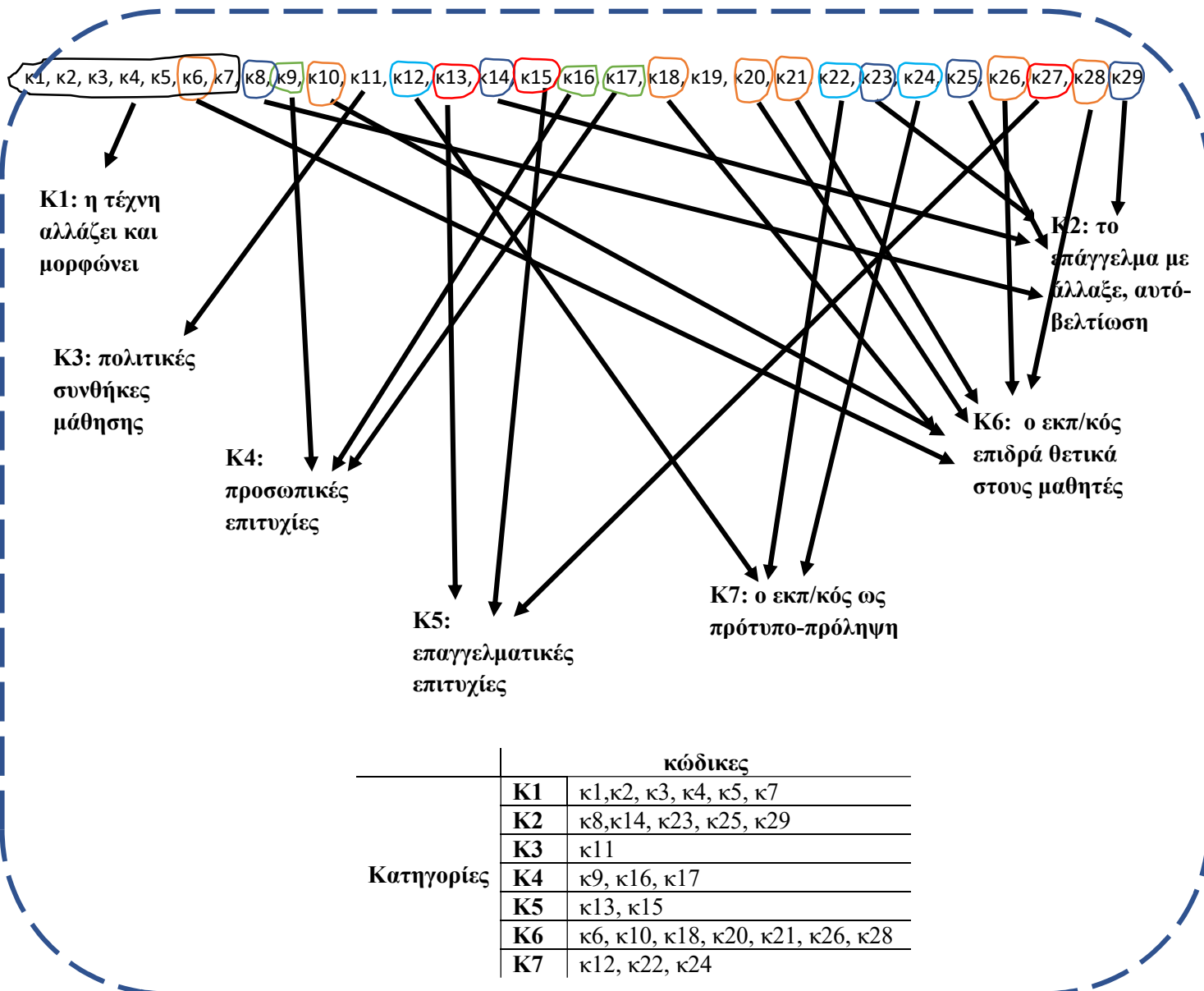
8^η συνέντευξη

Βοηθά τις επιδόσεις μαθητών κ28

Βιώμα epiphany η ενασχόληση με παιδί Asp «έμαθα
τι θα πει δάσκαλος» κ29

Στάδιο 2. Προσπαθούμε να ομαδοποιήσουμε τους κώδικες (κ) σε ευρύτερα νοηματικά σύνολα που ονομάζουμε κατηγορίες (K)

Αφού έχουμε ολοκληρώσει την κωδικοποίηση του πρώτου σταδίου κατά το οποίο αποδίδουμε κώδικες (κ) στα αποσπάσματα, στο επόμενο στάδιο συγκεντρώνουμε όλους τους κώδικες, ώστε να επεξεργαστούμε σύνολα (δηλαδή Κατηγορίες (K)), στα οποία θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν. Το κρίσιμο σε αυτό το στάδιο είναι ότι οι (K) έχουν έναν υψηλότερο βαθμό αφάιρεσης από τους (κ) καθώς ο/η ερευνητής/τρια επιχειρεί να περιγράψει με κάπως πιο αφηρημένους όρους τον εννοιολογικό πυρήνα των (K). Από το στάδιο αυτό και μετά είναι σημαντικό, αν αυτό είναι εφικτό, να αποφεύγονται οι αλληλοεπικαλύψεις στις (K), προκειμένου να αποτυπώνεται η ποικιλία των ευρημάτων. Με το παρακάτω σχήμα επιχειρούμε να απεικονίσουμε το τι ακριβώς κάνουμε στο δεύτερο στάδιο.



Η παραπάνω απεικόνιση αποτυπώνει την ταξινόμηση των κωδικών (κ) σε κατηγορίες (K) με δυο διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, τους κώδικες με ίδιο χρώμα τους εντάσσουμε στην ίδια κατηγορία και με τον πίνακα αποτυπώνουμε την αντιστοίχιση των κωδικών ανά κατηγορία, ώστε να είναι πιο εύληπτη για περαιτέρω χρήση. Όπως δείχνει και η απεικόνιση, από το πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης αντήλασμε 7 κατηγορίες σε κάθε μια από τις οποίες εγγράφονται συγκεκριμένοι κώδικες. Το

μεθοδολογικό κέρδος αυτής της διαδικασίας βρίσκεται στο ότι ο/η ερευνητής/τρια αναζητά τα κοινά που έχουν οι κώδικες για να συγκροτήσει τις κατηγορίες συνδυάζοντας το παρατηρήσιμο με το μη παρατηρήσιμο. Το παρατηρήσιμο είναι προφανές αφού επιλέγει κώδικες που έχουν κάτι κοινό και το μη παρατηρήσιμο αναφέρεται στο ότι «αναγκάζεται» για πρώτη φορά να δώσει στα σύνολα (δηλαδή στις κατηγορίες (K)) κάποιου είδους εννοιολόγηση ή έναν τίτλο, ο οποίος θα κινείται σε ένα πιο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης απ ό,τι οι κώδικες. Εν προκειμένω, και σε σχέση με τις συνεντεύξεις που χρησιμοποιούμε εδώ, αναδείχθηκαν δυο παράδοξα. Πρώτον, ο κ19 («προκαθορισμένη η πορεία των μαθητών που δεν αλλάζει») δεν φαίνεται να εντάσσεται σε κάποιο σύνολο και δεύτερον, παρατηρούμε ότι η K3 αποτελείται μόνο από τον κ11. Όπως δείχνει το σχήμα, επιλέξαμε τον κ19 να τον αφήσουμε εκτός της ένταξης σε κατηγορίες (K) διότι αποτελεί ένας είδος διάψευσης της K5 η οποία αφορά το ότι ο εκπαιδευτικός «επιδρά θετικά στους μαθητές, είναι ένας είδος πρόληψης και πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες». Αυτό δεν σημαίνει ότι αδιαφορούμε για αυτόν τον κώδικα, αλλά ότι στην πορεία της ανάλυσης θα τον αναφέρουμε, όταν στο τελικό στάδιο της επεξεργασίας αρχίσουμε να εξηγούμε το φαινόμενο ενδιαφέροντος χρησιμοποιώντας τα θέματα που θα συγκροτηθούν. Από την άλλη μεριά, θα αναρωτηθεί κανείς «μα γιατί δεν έγινε το ίδιο και με τον κ11, ο οποίος από μόνος του συγκροτεί την K3;» Η επιλογή μας έγκειται στο ότι ο κώδικας αυτός, αν και δεν εμπίπτει σε κάποιο μοτίβο, εκφράζει μια σημαντική διάσταση στις απαντήσεις ενός υποκειμένου, η οποία σχετίζεται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Με αυτή την έννοια, είναι ένας κώδικας διαφορετικός σε σχέση με τους άλλους και με αυτό τον τρόπο αποτυπώνουμε την ποικιλία των απαντήσεων. Με άλλα λόγια, στο στάδιο αυτό, ο/η ερευνητής/τρια καλείται να αποτυπώσει την ποικιλία των απαντήσεων, έτσι όπως κατανέμονται στους κώδικες δίχως να εστιάζει μόνο σε νοηματικά μοτίβα, αλλά και σε εξαιρέσεις και παράλληλα να τεκμηριώνει τις αποφάσεις του/της, όταν συγκροτεί τις κατηγορίες (Bryman 2017). Επιπλέον, στόχος είναι να συγκρίνουμε τις κατηγορίες (K) με τους κώδικες (κ) από όλες τις συνεντεύξεις, ώστε να εξειδικεύσουμε τις κατηγορίες (K) για να είναι αμοιβαία αποκλεισμένες.

Στάδιο 3. Συγκρίνουμε τις κατηγορίες μεταξύ τους ώστε να εντοπιστούν συνδέσεις

Σε αυτό το αναλυτικό στάδιο επιχειρούμε ένα ακόμα βήμα στην διαδικασία της αφαίρεσης βασιζόμενοι σε συγκεκριμένες οπτικές αναπαραστάσεις τις οποίες έχουμε αντλήσει κυρίως από την ανάλυση δικτύων. Στη σχετική βιβλιογραφία της ανάλυσης δικτύων οι πίνακες μονής και διπλής εισόδου (one-mode and two-mode network matrices) χρησιμοποιούνται προκειμένου να αποτυπωθούν σχεσιακές ιδιότητες ανά ζεύγη, δηλαδή ιδιότητες, οι οποίες δεν αντιστοιχούν σε άτομα αλλά σε δίκτυα και σχέσεις (Hennig, Brandes, Pfeffer & Mergel, 2012, σσ.151-159). Με έναν παρόμοιο τρόπο χρησιμοποιήσαμε έναν πίνακα μονής εισόδου προκειμένου να εξετάσουμε σχέσεις μεταξύ κατηγοριών (K) ανά ζεύγη, μέσα από τις οποίες (σχέσεις) να εξάγουμε τα θέματα. Στον πίνακα μονής εισόδου οι «σχέσεις μεταξύ κατηγοριών» αναφέρονται στις διασταυρώσεις μεταξύ κατηγοριών, τις οποίες ο/η ερευνητής εντοπίζει. Για τους σκοπούς της ΘΑ, όταν αναφερόμαστε στην «διασταύρωση» των κατηγοριών ανά ζεύγη εννοούμε τρία πράγματα

- ότι η μια κατηγορία εξειδικεύει την άλλη κατηγορία
- ότι η μια κατηγορία είναι μέρος της άλλης
- ότι η μια κατηγορία λειτουργεί ως συνθήκη για να υπάρξει η άλλη

Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει την διασταύρωση των κατηγοριών οι οποίες αναδείχθηκαν από το προηγούμενο αναλυτικό στάδιο.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
K1	1	1	0	0	0	1	0
K2	1	1	0	0	0	1	1
K3	0	0	1	0	0	1	1
K4	0	0	0	1	1	0	0
K5	0	0	0	1	1	0	0
K6	1	1	1	0	0	1	1
K7	0	1	1	0	0	1	1

Δυο κρίσιμες παρατηρήσεις οφείλουν να γίνουν σε σχέση με αυτά που κομίζει ο πίνακας. Πρώτον, οι πίνακες μόνης κατεύθυνσης είναι συμμετρικοί υπό την έννοια ότι οι συνδέσεις οι οποίες αναδεικνύονται πάνω από τα πορτοκαλί κελιά είναι ίδιες με τις συνδέσεις οι οποίες καταγράφονται κάτω από αυτά. Δεύτερον, ενώ συνήθως αυτού του είδους οι πίνακες αποτυπώνουν συνδέσεις ανά ζεύγη με τρόπο ώστε να αποφεύγονται οι αλληλοεπικαλυψεις, κάτι τέτοιο στην ΘΑ είναι σχεδόν αδύνατο να αποφευχθεί, καθώς μια κατηγορία μπορεί να συνδέεται όχι μόνο με μια αλλά και με κάποια άλλη κατηγορία. Ας δούμε λίγο πιο συστηματικά τον πίνακα. Ο αριθμός «1» δηλώνει την παρουσία σύνδεσης και το «0» την απουσία της. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι η K1 συνδέεται με τις K2 και K6 υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τους/τις μαθητές/τριες μέσω της τέχνης και παράλληλα μέσω του επαγγέλματός του βελτιώνεται και ο ίδιος. Ομοίως, οι K4 και K5 αλληλοσυνδέονται καθώς τα προσωπικά σημεία καμπής και οι επαγγελματικές επιτυχίες συνιστούν εμπειρίες, το βίωμα των οποίων έχει μείνει ανεξίτηλο στους εκπαιδευτικούς. Το μεθοδολογικό διακύβευμα σε αυτό το στάδιο είναι πιο κρίσιμο σε σχέση με τα προηγούμενα στάδια, αφού εδώ είναι πιο έντονη η συμβολή του/της ερευνητή/τριας στον εντοπισμό των κατηγοριών. Παρόλα αυτά, στην προσέγγιση που προτείνουμε οι συνδέσεις δεν αντιμετωπίζονται ως κατασκευές του/της ερευνητή, οι οποίες προέρχονται από κάποια μυστηριώδη διαισθητική ικανότητα, αλλά ως ανασκευάσιμες υποθέσεις, των οποίων η βασιμότητα ελέγχεται από τις ιδιότητες του «έξω κόσμου» αλλά και από την ρητή διατύπωση των μεθοδολογικών κριτηρίων που έχουν τεθεί. Ως προς το πρώτο, εννοούμε ότι οι ιδιότητες του «έξω κόσμου» είναι αυτές που θα βάλουν όρια σε εν δυνάμει αυθαίρετες συνδέσεις του/της ερευνητή/τριας, ενώ, ως προς το δεύτερο, εννοούμε ότι έχουμε ρητά διατυπώσει τρεις τρόπους με τους οποίους συνδέονται οι κατηγορίες. Επιπλέον, ο πίνακας συνιστά ένα ακόμα μεθοδολογικό κριτήριο ελέγχου του είδους και της βασιμότητας των συνδέσεων τις οποίες εντόπισε ο/η ερευνητής/τρια. Με άλλα λόγια, η χρησιμότητα του εν λόγω πίνακα έγκειται στην επικύρωση της εσωτερικής εγκυρότητας των διασταυρώσεων, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την αναφορά του αφενός στον έξω κόσμο και αφετέρου στους/στις ομότεχνους/χνες ερευνητές/τριες των οποίων ο έλεγχος και η κριτική μπορεί είτε να επιβεβαιώσει είτε να εμπλουτίσει τις συνδέσεις του/της ερευνητή/τριας. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές/τριες οφείλουν να τεκμηριώσουν με μεγάλη λεπτομέρεια τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι κατηγορίες, επανεξεργαζόμενοι/νες εκ νέου τόσο τις κατηγορίες ως ολότητες, όσο και τους κώδικες που τις συγκροτούν.

Αν υποθέσουμε ότι συμφωνούμε ως προς τις συνδέσεις και ότι έχουμε καταλήξει ως προς την εν λόγω αναλυτική διαδικασία, το επόμενο ζήτημα αφορά στην διαχείριση της πληροφορίας που κομίζει ο πίνακας. Εδώ βρίσκεται η «καρδιά» του ζητήματος της ΘΑ διότι συνηθίζεται οι ερευνητές/τριες να εντοπίζουν συστάδες (clusters) κατηγοριών, οι οποίες συνθέτουν τα θέματα. Για παράδειγμα, από τον παραπάνω πίνακα θα μπορούσαμε να ανασύρουμε τη συστάδα {K1, K2, K6}, την συστάδα {K2, K6, K7}, την συστάδα {K3, K6, K7}, την συστάδα {K4, K5} και την συστάδα {K6, K7} και να δώσουμε ονόματα σε καθεμιά από τις συστάδες, οι οποίες θα αποτελούν τα θέματα. Όμως, το πρόβλημα με αυτή την προσέγγιση είναι ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αλληλεπικάλυψη μεταξύ των συστάδων καθώς, για παράδειγμα, η K6 υπάρχει σχεδόν σε όλες τις συστάδες. Αν υιοθετήσουμε αυτή την οπτική, θα καταλήξουμε τα θέματα να αντιμετωπίζονται σαν να έχουν κάποια «ουσία» η οποία επιχειρείται να

αποτυπωθεί μέσα από ορισμούς. Με άλλα λόγια, έτσι πριμοδοτείται μια ονοματοδοτική (definitional) προσέγγιση για τον σχηματισμό των εννοιών. Η ένσταση που έχει αναπτυχθεί έναντι αυτής της προσέγγισης είναι διάχυτη στην σχετική βιβλιογραφία και συνοψίζεται στην ιδέα ότι επαναφέρει την Πλατωνική θέση ότι οι ορισμοί των λέξεων αποτυπώνουν την ουσία των ιδιοτήτων των πραγμάτων. Όμως, πέραν του ότι στις κοινωνικές επιστήμες υιοθετείται η προσέγγιση του Wittgenstein για τον σχηματισμό των εννοιών, γνωστή ως προσέγγιση «οικογένειας ομοιοτήτων» (family resemblances), με την ΘΑ δεν επιχειρούμε να εντοπίσουμε κάποια «ουσία», αλλά συνδέσεις μεταξύ κατηγοριών. Για τον σκοπό αυτό έχουμε επιλέξει έναν διαφορετικό τρόπο εξαγωγής των θεμάτων, ο οποίος βασίζεται στην ιδέα ότι θα πρέπει να αποτυπωθούν όλες οι συνδέσεις. Συγκεκριμένα, οι συνδέσεις του πίνακα αποτυπώνονται ως εξής:

K1 : K2 – K6 (η K1 συνδέεται με τις K2 και K6)

K2 : K1 – K6 – K7 (η K2 συνδέεται με τις K1, K6 και K7)

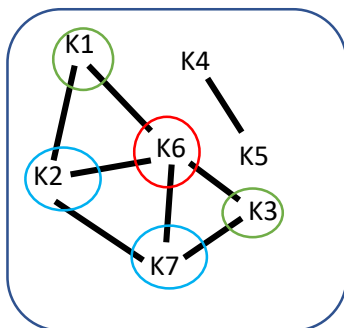
K3 : K6 – K7 (η K3 συνδέεται με τις K6 και K7)

K4 : K5 (η K4 συνδέεται με την K5)

K6 : K1 – K2 – K3 – K7 (η K6 συνδέεται με τις K1, K2, K3 και K7)

K7: K2 – K3 – K6 (η K7 συνδέεται με τις K2, K3 και K6)

Προκειμένου να βάλουμε μια τάξη σε αυτή την ποικιλία των παραπάνω συνδέσεων, οι οποίες συνοψίζουν το εύρος και τη συνάφεια των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις κρίσιμες βιογραφικές τους στιγμές, μπορούμε να τις οπτικοποιήσουμε με το εξής σχήμα.

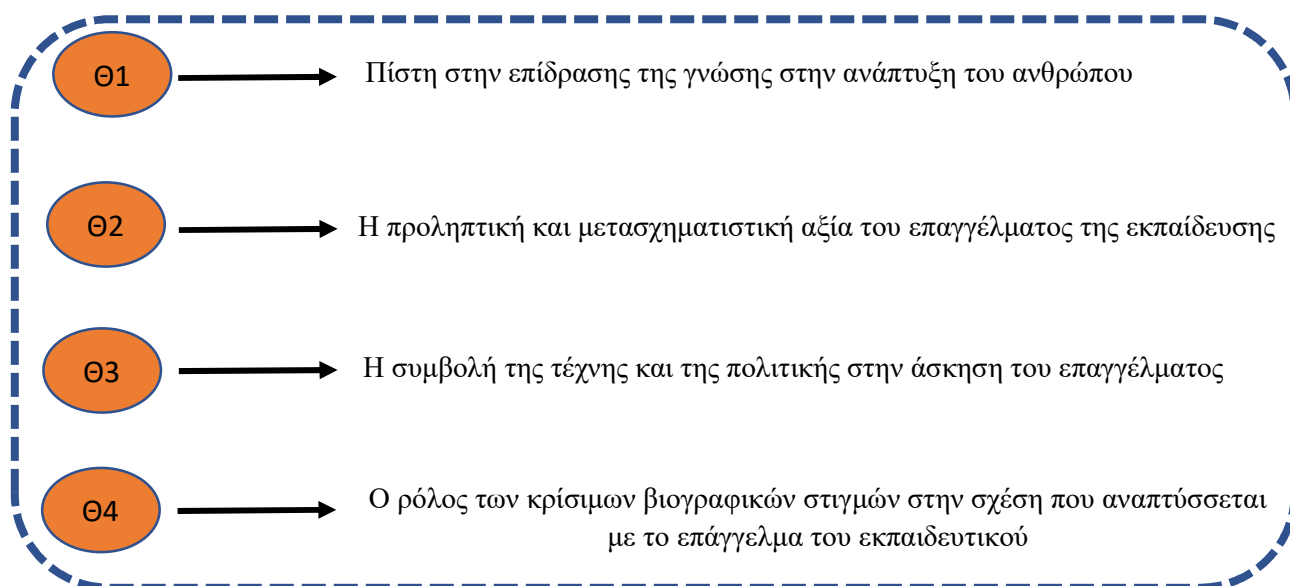


Στο σχήμα αυτό παρατηρούμε δυο πράγματα. Πρώτον, ότι οι K4 και K5, αν και συνδέονται μεταξύ τους, δεν συνδέονται με τις άλλες κατηγορίες. Δεύτερον, η K6 είναι η κατηγορία με τις τέσσερις απολήξεις (κόκκινος κύκλος), οι K7 και K2 είναι οι κατηγορίες με τρεις απολήξεις (θαλασσί κύκλος) και οι K1 και K3 είναι οι κατηγορίες με δυο απολήξεις (πράσινος κύκλος). Με άλλα λόγια, αυτό το σχήμα αναδεικνύει την διακύμανση των συνδέσεων και το «βάρος» που έχει κάθε μια εξ αυτών. Με τον τρόπο αυτό έχουμε σαφή και τεκμηριωμένη εικόνα για τις συνδέσεις των κατηγοριών και μπορούμε να μεταβούμε με πιο ασφαλή τρόπο στην εξαγωγή των θεμάτων.

Στάδιο 4. Συγκρότηση θεμάτων

Από την μέχρι τώρα ανάλυση έχει φανεί ότι η προσέγγιση που προτείνουμε βασίζεται στο ότι τα θέματα αποτυπώνουν με εννοιολογικό τρόπο τις συνδέσεις μεταξύ κατηγοριών έτσι όπως αυτές προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο. Με άλλα λόγια και για να το συνοψίσουμε, τα θέματα δεν ταυτίζονται με τις συστάδες οι οποίες φανερώνονται διαισθητικά αλλά μάλλον αποτυπώνουν εννοιολογικά τις συνδέσεις έτσι όπως αυτές τεκμηριώνονται στον παραπάνω πίνακα. Στο στάδιο αυτό, οι ερευνητές/τριες θα πρέπει να συνοψίσουν με έναν αφαιρετικό τρόπο τις συνδέσεις που έχουν αποκρυσταλλωθεί στο προηγούμενο

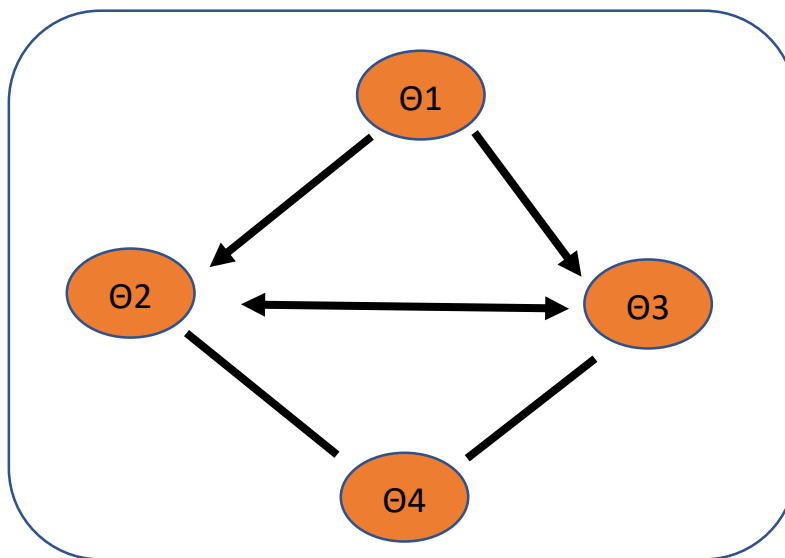
σχήμα. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι η Κ6 συνδέεται σχεδόν με όλες τις κατηγορίες πλην των Κ4 και Κ5, θα μπορούσε να αποτυπωθεί στο θέμα 1 «Πίστη στην επίδραση της γνώσης στην ανάπτυξη του ανθρώπου». Αυτό το θέμα, με άλλα λόγια, αποτυπώνει τις συνδέσεις μεταξύ των θετικών επιδράσεων που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές (Κ6) και τού ότι α) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην αυτό-βελτίωση του εκπαιδευτικού ως ανθρώπου και στον μετασχηματισμό του (Κ2), β) ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές και πηγή πρόληψης (Κ7), γ) ότι η τέχνη μπορεί να μορφώσει και να μετασχηματίσει τον άνθρωπο (Κ1) και ότι οι διαδικασίες μάθησης επηρεάζονται από το πολιτικές συνθήκες (Κ3). Παράλληλα, οι τρεις απολήξεις/συνδέσεις που έχουν η αυτό-βελτιωτική (Κ2) και προληπτική (Κ7) δυνατότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος θα μπορούσε να αποτυπωθεί στο θέμα 2 «Η μετασχηματιστική αξία του επαγγέλματος της εκπαίδευσης». Ομοίως μπορούμε να αποτυπώσουμε και τα άλλα δυο είδη συνδέσεων (τις απολήξεις της Κ3 και την αλληλο-σύνδεση Κ4 με Κ5) στο παρακάτω συνοπτικό σχήμα με όλα τα θέματα.



Στάδιο 5. Η κατασκευή του θεματικού χάρτη

Θυμίζουμε ότι η ΘΑ επιλέγεται για τρεις κυρίως λόγους: πρώτον, όταν θέλουμε να περιγράψουμε, δεύτερον, όταν ο ερευνητικός σκοπός αφορά την διερεύνηση αντιλήψεων και πρακτικών για κάτι και, τρίτον, όταν η περιγραφή αφορά εντός-της-περίπτωσης ανάλυση (within case). Το ότι η ΘΑ γίνεται για περιγραφικούς σκοπούς δεν σημαίνει ότι είναι κατώτερης ποιότητας ανάλυση δεδομένων. Η περιγραφή είναι το αναγκαίο και πρότερο στάδιο της εξήγησης υπό την έννοια ότι πριν αναζητήσουμε το «γιατί», θα πρέπει να έχουμε μια ενδελεχή εικόνα για το «τι» είναι αυτό που συμβαίνει και το «πώς» συμβαίνει. Είναι δύσκολο να θέλει κανείς να εξηγήσει κάτι αν πρώτα δεν έχει μια ιδέα για το τι είναι αυτό το κάτι. Τις περισσότερες φορές, πάντως, είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς την περιγραφή από την εξήγηση. Αν προσγειωνόταν ένας εξωγήινος σε μια αίθουσα διδασκαλίας, πρώτα θα ρώταγε «τι είναι αυτό που συμβαίνει εδώ» (θα του λέγαμε ότι λαμβάνει χώρα κάτι που το ονομάζουμε μάθηση), μετά θα αναρωτιόταν «με ποιο τρόπο συμβαίνει αυτό» (θα του περιγράφαμε ότι χρειαζόμαστε μέσα παραγωγής όπως αίθουσες, βιβλία, νέες τεχνολογίες, Αναλυτικά Προγράμματα κτλ) και στο τέλος αν μας ρωτούσε «γιατί συμβαίνει αυτό», θα του παραθέταμε τους λόγους δράσης των υποκειμένων (για λόγους εύρεσης εργασίας, διότι κάποιος αγαπών την μόρφωση, για λόγους ψυχοθεραπείας ή αν θέλαμε να δώσουμε μια σχεσιακή εξήγηση μπορεί να αναφερόμασταν στους θεσμικούς όρους (ανα)παραγωγής νέας γνώσης και γνωστικών αντικειμένων). Ως εκ τούτου, η ΘΑ έχει τον πρώτο λόγο σε αυτό που ονομάζεται «διερεύνηση» (exploring) τού «τι» και του «πώς».

Επιστρέφοντας στο παράδειγμά μας, για την κατασκευή του θεματικού χάρτη, αυτό που θα πρέπει να αποτυπωθεί μέσω αυτού είναι ο διαχωρισμός των θεμάτων, τα οποία είναι πιο κομβικά/κεντρικά από εκείνα που είναι πιο περιφερειακά (θυμίζω ότι αυτό το έχουμε διασαφηνίσει από το προηγούμενο στάδιο). Για τον σκοπό αυτό κάνουμε χρήση τριών συμβόλων τα οποία και δείχνουν την κατεύθυνση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των θεμάτων. Το βέλος μονής κατεύθυνσης δείχνει ότι το ένα θέμα συμβάλλει στην δημιουργία του άλλου, π.χ. το θέμα Α οδηγεί/συμβάλλει/επιδρά στο θέμα Β, το βέλος διπλής κατεύθυνσης δείχνει την αμοιβαία επίδραση μεταξύ των θεμάτων και η γραμμή δηλώνει απλή σχέση δίχως κατεύθυνση. Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει τον θεματικό χάρτη, ο οποίος αφορά στο παράδειγμά μας.



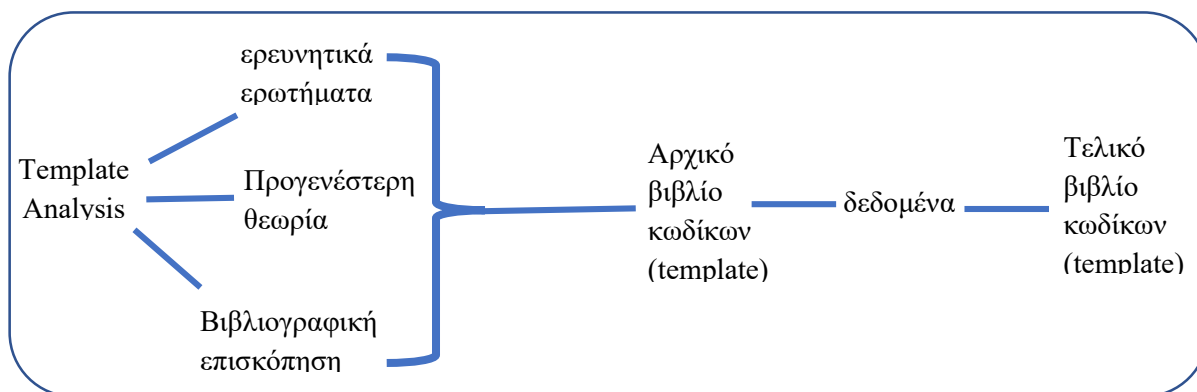
Στο σχήμα αυτό, πέραν της αποτύπωσης των θεμάτων, απαντάμε με έναν συνοπτικό τρόπο στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Εν προκειμένω, παρατηρούμε ότι το Θ1 συμβάλλει στην διαμόρφωση των Θ2 και Θ3 (η πίστη στην επίδραση της γνώσης κάνει τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και ότι το ίδιο το επάγγελμα τους διαμορφώνει, ως επάγγελμα το οποίο βασίζεται στη γνώση), τα Θ2 και Θ3 αλληλοεπηρεάζονται (το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μετασχηματίζει και αλληλεπιδρά με τις συνθήκες ελευθερίας που θα πρέπει να επικρατούν), ενώ το Θ4 έχει μια δίχως κατεύθυνση σχέση με τα άλλα θέματα. Σε κάθε περίπτωση, ο θεματικός χάρτης στο παράδειγμα που παρουσιάσαμε αντανάκλα το σύνολο των συνεντεύξεων που αναλύθηκαν (8). Προφανώς, σε μεγαλύτερο αριθμό συνεντεύξεων, όλα θα είναι περισσότερα (οι κώδικες, οι κατηγορίες και τα θέματα) και άρα ο θεματικός χάρτης, πιθανώς, θα έχει μια πιο σύνθετη μορφή. Από το θεματικό χάρτη που κατασκευάσαμε μπορούμε να αντλήσουμε δυο βασικά συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Πρώτον, ότι, ενώ το ερευνητικό ερώτημα δεν ρωτούσε «εσείς ως εκπαιδευτικός, πως αντιλαμβάνεστε τις πιο σημαντικές στιγμές της ζωής σας», εν τούτοις βλέπουμε ότι σε μεγάλο βαθμό τα συμβάντα που αναφέρονται αφορούν τον επαγγελματικό βίο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Από εδώ θα μπορούσε να προκύψει η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ένα επάγγελμα του οποίου τα μέλη ταυτίζονται με τον ρόλο τους, ή αλλιώς, ότι υπάρχει έντονη ταύτιση μεταξύ της προσωπικής και της κοινωνικής τους ταυτότητας. Δεύτερον, η ταύτιση αυτή διέπεται από έναν έντονο βολонταρισμό, δηλαδή από την πίστη ότι η γνώση έχει τη διαμορφωτική δύναμη. Αυτές οι δυο υποθέσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για μια μελλοντική ποσοτική έρευνα ή για μια συμπληρωματική ποιοτική συγκριτική έρευνα με έναν άλλο κλάδο.

Συνοψίζοντας, στην εκδοχή της ΘΑ που προτείνουμε διατηρούμε δυο κομβικές αναλυτικές διαδικασίες που παρατηρούμε στην κατά Braun-Clarke και στην κατά Τσιώλη εκδοχή της. Πρώτον, τον κομβικό

ρόλο των ερευνητικών ερωτημάτων στην διαδικασία της κωδικοποίησης καθώς στο τέλος της ανάλυσης τα θέματα θα πρέπει να απαντούν σε αυτά. Δεύτερον, την σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή/τριας και δεδομένων, υπό την έννοια ότι τις συνδέσεις και τα θέματα τα εντοπίζει ο/η ερευνητής/τρια, δεν αντανακλούν κάποια ουσία που έχουν τα φαινόμενα. Όμως, δεν προσυπογράφουμε την μεταφορά του «γλύπτη» που προτείνουν οι Braun-Clarke, καθώς η πραγματικότητα πάντα θα είναι εκεί να μας θυμίζει τα όρια που έχουν οι επιλογές μας και να μας αναγκάζει να τις ανασκευάσουμε. Εδώ αρχίζουν και οι διαφορές μας με αυτές τις δυο προσεγγίσεις. Ενώ στην κατά Braun-Clarke και κατά Τσιώλη εκδοχή της ΘΑ η διάκριση που επικρατεί είναι μεταξύ κωδίκων και θεμάτων, στην προσέγγιση που προτείνουμε προωθούμε την διάκριση κωδίκων(κ), Κατηγοριών (Κ) και Θεμάτων (Θ). Όπως είπαμε, το κέρδος από αυτή την διάκριση είναι η διαφοροποίηση μεταξύ των αναλυτικών σταδίων και η αντιστοίχισή τους με τα διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης. Επιπλέον, και βασικότερο, με τον τρόπο αυτό έχουμε μια ξεκάθαρη απάντηση στο «τι είναι τελικά τα θέματα»: αποτυπώνουν τις συνδέσεις των κατηγοριών επισημαίνοντας με εννοιολογικά συνεκτικό τρόπο, γιατί κάποιες συνδέσεις είναι πιο κυρίαρχες (salient) από κάποιες άλλες.

1. Template Analysis. Μια παραγωγική (deductive) εκδοχή της ΘΑ

Η Template Analysis (TA) συνιστά παραλλαγή της ΘΑ υπό τις εξής δυο έννοιες: πρώτον, ενώ στην ΘΑ οι συνδέσεις μεταξύ των κατηγοριών και των θεμάτων μπορεί να ποικίλλουν, στην TA η τελική απεικόνιση που θα προκύψει θα είναι ιεραρχική, δηλαδή σαν ένα δένδρογραμμα όπου θα αποτυπώνονται με ταξινομητικό τρόπο οι σχέσεις μέρους/όλου μεταξύ των κατηγοριών. Να σημειώσουμε εδώ ότι λέγοντας «ιεραρχική» δεν εννοούμε τον τρόπο επεξεργασίας που ακολουθείται στην ιεραρχική ανάλυση συστάδων (hierarchical clustering), αν και σε ένα δεύτερο επίπεδο/στάδιο θα μπορούσε κανείς να πειραματιστεί με ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Δεύτερον, ενώ στην ΘΑ που παρουσιάσαμε η διαδικασία συμπερασμού είναι επαγωγική, στην TA η αντίστοιχη διαδικασία είναι παραγωγική, δίχως όμως να ακυρώνεται εντελώς η ευελιξία της αλληλεπίδρασης με τα δεδομένα. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές/τριες μπορούν να ξεκινήσουν την διαδικασία της ανάλυσης συγκροτώντας ένα βιβλίο κωδίκων (template) στο οποίο αποτυπώνονται οι άξονες οργάνωσης του υλικού. Μια σχηματική απεικόνιση αυτής της λογικής παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα



Όπως βλέπουμε, το σκεπτικό της TA είναι η ότι ο/η ερευνητής/τρια δεν «βουτάει» στα δεδομένα δίχως θεωρητικούς ή άλλους εξοπλισμούς αλλά ότι, αντίθετα, αυτοί οι εξοπλισμοί μπορεί να είναι κάποιοι αρχικοί ταξινομητικοί άξονες (το αρχικό βιβλίο κωδίκων), οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως βάση ταξινόμησης του υλικού, σε μια πρώτη φάση, και οι οποίοι μπορεί να προέρχονται είτε από τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα είτε από κάποια συγκεκριμένη θεωρία, είτε γενικότερα από την βιβλιογραφική επισκόπηση (Kate, Anthony & Nie, 2019· Brooks, King & Wearden, 2014). Μετά από κάποιες αρχικές αναλύσεις συνεντεύξεων, οι ερευνητές ανασκευάζουν το αρχικό βιβλίο κωδίκων προκειμένου να ταξινομηθούν τα ευρήματα από την προκύπτουσα ανάλυση. Επίσης, μια άλλη διαφορά με την επαγωγική ΘΑ που παρουσιάσαμε είναι ότι στην TA δεν υπάρχει μία-προς-μία αντιστοίχιση του σταδίου ανάλυσης με το επίπεδο αφαίρεσης, υπό την έννοια ότι οι ερευνητές μπορούν να συνοψίσουν

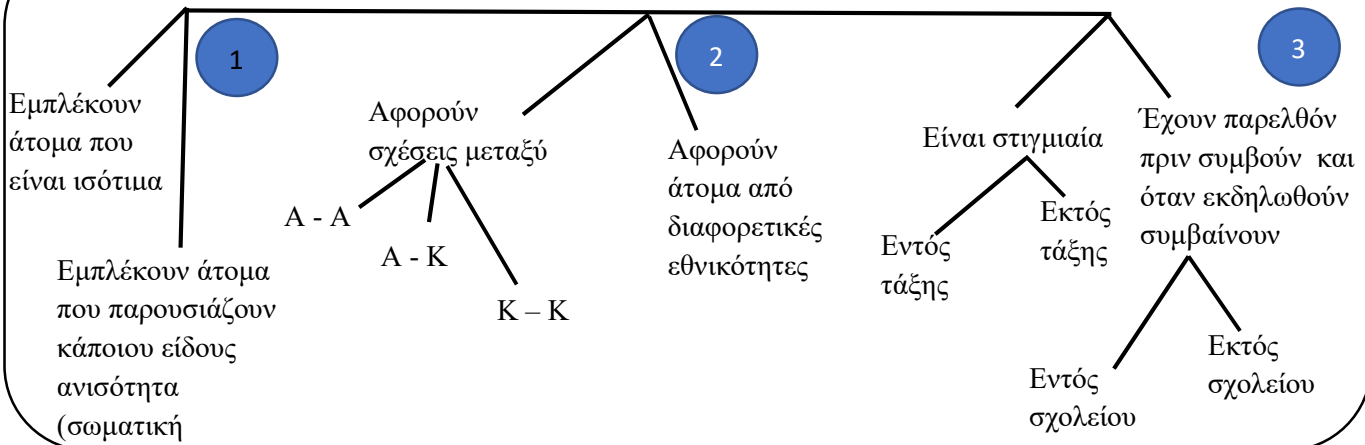
με περιγραφικό τρόπο τα δεδομένα τους δίχως να δημιουργήσουν υψηλότερου επιπέδου εννοιολογικές αφαιρέσεις στις οποίες θα αντιστοιχούν τα θέματα. Με άλλα λόγια, εδώ τα θέματα μπορεί να είναι περιγραφικού επιπέδου αναλύσεις, οι οποίες όμως θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (King, 2012, σελ 429). Όπως και στην παρουσίαση της επαγωγικής ΘΑ, έτσι και εδώ θεωρήσαμε προτιμότερο να δείξουμε βήμα – βήμα πως μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη η ΤΑ παρά να σκιαγραφήσουμε με έναν θεωρητικό τρόπο την τεχνική. Το υλικό που θα αναλύσουμε συνίσταται σε 150 σελίδες απομαγνητοφώνησης δέκα ημι-δομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς τεχνικών λυκείων από τους οποίους ζητήσαμε να μας μιλήσουν για περιστατικά σχολικής βίας και πως τα διαχειρίστηκαν. Σε μια πρώτη φάση, διαβάσαμε εντατικά το υλικό και κωδικοποιήσαμε *in vivo* ή συνοψίσαμε με «ταμπέλες» αποσπάσματα των κειμένων.

Στην πρώτη αυτή φάση στόχος ήταν η επεξεργασία ενός βιβλίου κωδίκων το οποίο θα αποτελέσει τη βάση ταξινόμησης του υλικού. Από τις τρεις πρώτες συνεντεύξεις προέκυψαν τρεις άξονες «δομή περιστατικών βίας», «διαχείριση περιστατικών βίας» και «βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικού – προτάσεις». Να σημειώσουμε εδώ ότι αυτοί οι άξονες, στο βαθμό που συνοψίζουν με περιγραφικό τρόπο ένα μοτίβο στα δεδομένα, θα μπορούσαν να είναι και θέματα, τα οποία στη συνέχεια θα εξειδικευτούν (Brooks, MacCluskey, Turley & King, 2015, σελ 206). Ας δούμε πώς μπορεί να γίνει αυτό μέσα από τον παρακάτω πίνακα, στον οποίο διασταυρώνονται οι τρεις αυτοί κώδικες/άξονες με κάθε μια από τις συνεντεύξεις. Στα επιμέρους κελιά βλέπουμε την κωδικοποίηση ανά συνέντευξη και κώδικα/άξονα. Με άλλα λόγια, στην πρώτη φάση της κωδικοποίησης κωδικοποιήσαμε μερικές πρώτες συνεντεύξεις, αναπτύξαμε ένα βιβλίο κωδίκων και στη συνέχεια ολοκληρώσαμε την κωδικοποίηση όλων των συνεντεύξεων στη βάση αυτού του βιβλίου.

	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ10
δομή περιστατικών	προϊστορία, Επαναλαμβανόμενη όγληση, Λεκτική σωματική βία	Στημμάσιος τσακωμός μεταξύ κοριτσιών αλλά με αντιπαράθεσεις μεταξύ τους, Λεκτική σωματική βία Τίδιο προφίλ	Στημμάσιος τσακωμός μεταξύ αγοριών σε εκδρομή, όχιως προϊστορία σωματική βία, ανάπια	λεκτική βία, προσβολή με βίαση πολιτισμικά χαρ/κά, προϊστορία και εκτός σχολείου μέσω fb,	σωματική βία στο διάλειμμα, μεταξύ αγοριών		One off σωματική βία με πολιτικά χαρακ/κά, προηγούμενα από εξωσχολικές διαφορές	αδερφές με νοητική στέρηση, λεκτικός γλειουσιμός, είχε διάρκεια	σωματική βία (παρενόχληση), είχε διάρκεια	Λεκτικές επιθέσεις όχιως απειθονση κάπου
Διαχείριση	«Ας τα βρούμε μόνοι τους», Αλλαγή τάξεων στους εμπλεκόμενους, Παρεξηγήθηκαν γονείς μεταξύ τους, Λύθηκε μεταξύ Δ, γονέων και εκπ/κού	Γραφείο Δ Την πήρε στην τάξη Μετά την επίσκεψη στο Δ δεν ξέρει τι έγινε	έγιναν συστάσεις, εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών και μαθητών	Γραφείο Δ, αποβολή 2 μέρες, συνεννόηση με γονέα θύματος	γραφείο Δ, όχι σύλλογος, όχι τιμωρία, διαίσηση		απομονωμένες κατά μόνος παραμβάσεις, διάλογος στην τάξη, όχι σύλλογος, όχι τιμωρία	ο σύλλογος το ήξερε αλλά λόγω άγνοιας δεν έκανε τιπ, συνασθηματική διαχείριση	σύλλογος και αλλαγή σχολ περιβάλλ	είχε συνεδριάζει σύλλογος, συνεχείς αποβολές και 5μερη
ετοιμότητα εκπ/κού	Αυτοκατηγορία, Αδύναμη να ανταποκριθεί, διαίσηση, ανετοιμότητα	Αδύναμη να ανταποκριθεί, ανετοιμότητα	να μιλάς στη γλώσσα τους, όχι «νταπηλίκια καθηγητών», ανασφάλεια, διαίσηση	αντιμετώπιση με ψηφιακές δεξιότητες	ανήμπορη, προσοπικό διάβασμα, σχέση καλή με μαθητές, χρήση μαθημάτων για ευαισθητοποίηση		διαχείριση σε στάδια, εξατομικευμένη προσέγγιση από καθηγητή από γνώση και εμπειρία	ενσυναίσθηση	αξιακό σύστημα	ανησυχία, ανασφάλεια Ενδιαφέρον για μέλλον παιδιών

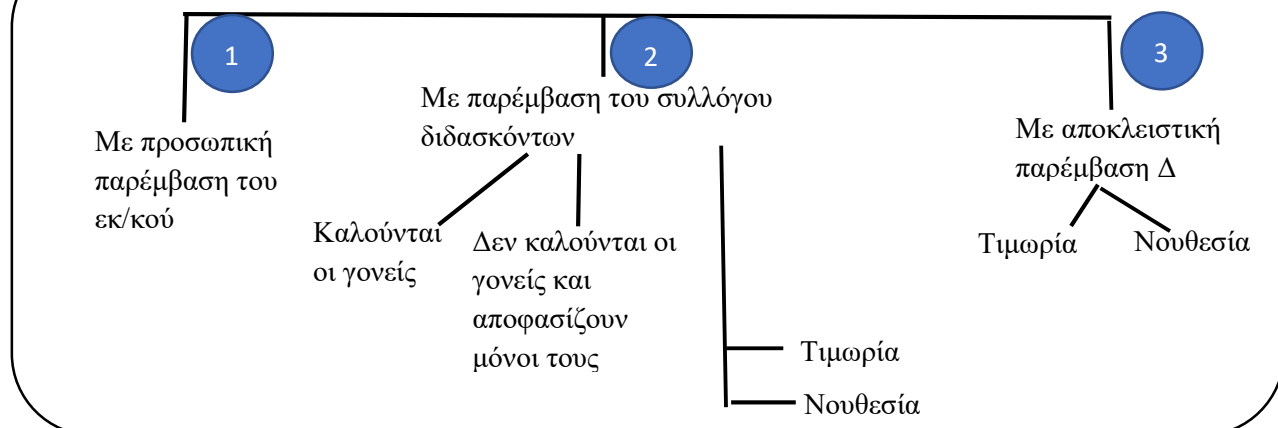
Το επόμενο βήμα μετά την διαμόρφωση του παραπάνω πίνακα είναι η δόμηση ενός θεματικού δενδρογράμματος ανά άξονα του βιβλίου κωδικών. Συγκεκριμένα για τον άξονα/κώδικα «δομή περιστατικών σχολικής βίας» διαβάσαμε προσεκτικά την αντίστοιχη γραμμή του πίνακα, που περιλαμβάνει όλους τους κώδικες από όλες τις συνεντεύξεις και καταλήξαμε στην παρακάτω θεματική ταξινόμηση.

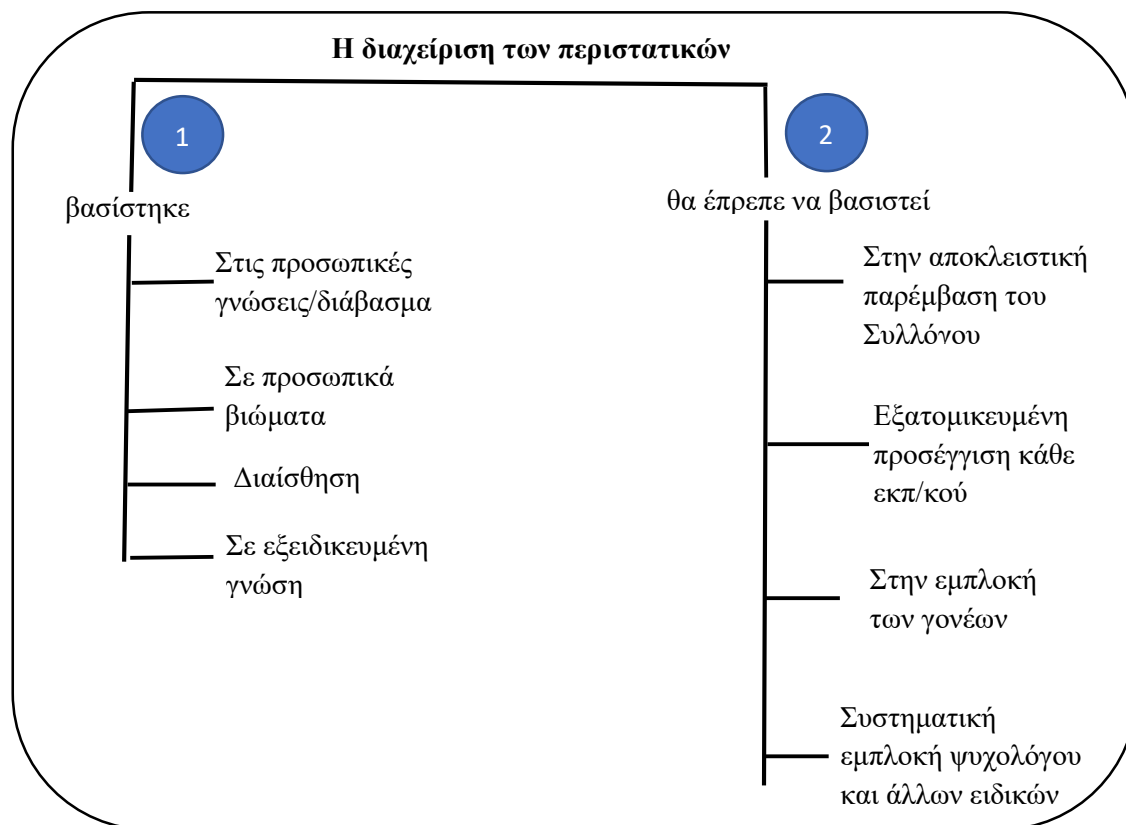
Τα περιστατικά βίας στο σχολείο



Στο παραπάνω σχήμα παρατηρούμε ότι οι ταξινομήσεις 1 και 2 έχουν ως κοινό το ζήτημα της φύσης της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπλεκομένων και των έμφυλων/εθνο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Ως εκ τούτου, οι ταξινομήσεις 1 και 2 θα μπορούσαν να συγκροτήσουν το θέμα «έμφυλες, άνισες και εθνοπολιτισμικές μορφές της σχολικής βίας» και η ταξινόμηση 3 θα μπορούσε να αποτελέσει το θέμα «η χρονική διάσταση της σχολικής βίας». Με έναν παρόμοιο τρόπο μπορούμε να δομήσουμε αντίστοιχα ταξινομητικά δενδρογράμματα για τους κώδικες/άξονες «διαχείριση περιστατικών βίας» και «βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικού – προτάσεις». Όπως και πριν, έτσι και τώρα, διαβάζουμε εντατικά τα κελιά της γραμμής που αντιστοιχούν σε κάθε κώδικα/άξονα και επιχειρούμε να ξεχωρίσουμε σε κατηγορίες τους επιμέρους in vivo κώδικες κάθε κελιού. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας παρουσιάζονται στα παρακάτω σχήματα.

Η αντιμετώπιση των περιστατικών γίνεται





Στο δεύτερο σχήμα οι ταξινομήσεις 2 και 3 θα μπορούσαν να συγκροτήσουν το θέμα «οργανωσιακή διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας» και η ταξινόμηση 1 να παραμείνει ως θέμα «εξατομικευμένη παρέμβαση εκπαιδευτικού». Ομοίως, στο σχήμα 3 οι ταξινομήσεις 1 και 2 θα μπορούσαν να συνιστούν το θέμα «ομοιότητες/διαφορές τού τι συμβαίνει και τι θα έπρεπε να συμβαίνει», από την σκοπιά πάντα των εκπαιδευτικών.

Για να συνοψίσουμε την αναλυτική διαδικασία της ΤΑ, παρατηρούμε την ευελιξία στην δόμηση των θεμάτων, καθώς η παραπάνω διαχείριση των ταξινομήσεων είναι μια δική μας απόπειρα να συγκροτήσουμε θεματικές κατηγορίες οι οποίες να περιλαμβάνουν τις ταξινομήσεις που έχουμε αποτυπώσει σε κάθε σχήμα. Με άλλα λόγια, τα θέματα εδώ έχουν έναν πιο συμπεριληπτικό χαρακτήρα από τις ιεραρχικές ταξινομήσεις, του οποίου ο βαθμός θεωρητικής αφαίρεσης εξαρτάται από το πως έχει δομηθεί το βιβλίο κωδικών, δηλαδή ανάλογα με το εάν έχει δομηθεί α) στη βάση κάποιων περιοχών ενδιαφέροντος οι οποίες συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (αυτό που κάναμε εμείς στο παράδειγμα), β) στη βάση προυπαρχόντων εννοιολογικών κατηγοριών αντλημένες από κάποια συγκεκριμένη θεωρία (Xu and Zammit, 2020) ή γ) στη βάση ζητημάτων που προκύπτουν από την βιβλιογραφική επισκόπηση (King, 2008). Στη πρώτη περίπτωση, όπως είδαμε τα θέματα είναι συνόψεις και συνθέσεις των ιεραρχικών ταξινομήσεων, στην δεύτερη περίπτωση τα θέματα αναπτύσσουν διαστάσεις των προυπαρχόντων εννοιών και στην τρίτη αναδεικνύουν νέες όψεις του φαινομένου τις οποίες η βιβλιογραφία δεν καλύπτει.

1. Συζήτηση

Στο άρθρο αυτό επιχειρήσαμε να απαντήσουμε σε ένα μεθοδολογικά ακανθώδες ζήτημα το οποίο αφορά στο τί είναι τελικά το θέμα όταν λέει κανείς ότι κάνει ΘΑ. Σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζεται ότι η παρούσα ανάλυση αντικαθιστά άλλες εκδοχές της ΘΑ αλλά ότι αποτελεί μια μεθοδολογική πρόταση η οποία είναι ενταγμένη σε μια «εργαλειοθήκη» από την οποία οι ερευνητές/τριες επιλέγουν εκείνη που ταιριάζει στις επιστημολογικές τους προτιμήσεις, στη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων

και στις ιδιαιτερότητες του συλλεχθέντος υλικού. Υποστηρίξαμε ότι η απάντηση σε αυτό το ζήτημα εξαρτάται από τις (ρητές ή άρρητες) επιστημολογικές παραδοχές που υιοθετεί κανείς για το πως προσεγγίζει τα επίπεδα αφαίρεσης. Προς επίρρωσιν τούτου, αναδείξαμε τις αντιφάσεις και τα όρια της κυρίαρχης στην βιβλιογραφία εφαρμογής της ΘΑ που έχει αναπτυχθεί από τους Braun – Clarke και παρουσιάσαμε μια εναλλακτική πρόταση εφαρμογής της ΘΑ στην οποία ο βαθμός αφαίρεσης υποστηρίζεται από τις διαδικασίες ανάλυσης που εφαρμόζονται και το οποίο διαφέρει καθώς επεξεργαζόμαστε τα δεδομένα. Κρίσιμης σημασίας για την μεθοδολογικής μας πρόταση είναι η διάκριση κωδίκων (κ), Κατηγοριών (Κ) και Θεμάτων (Θ) διότι μέσω των (Κ) αφενός η ποικιλία των δεδομένων οργανώνεται σε σύνολα (κάτι που σημαίνει ότι το δεύτερο στάδιο ανάλυσης είναι «ριζωμένο» στο υλικό) και αφετέρου εντοπίζονται οι συνδέσεις μεταξύ τους από τις οποίες προκύπτουν τα θέματα. Έτσι πετυχαίνουμε και τον στόχο της ανάπτυξης εννοιολογικών προτάσεων και ταυτόχρονα ελέγχεται η συμπερασματολογία των ερευνητών/τριών. Επιπλέον, παρουσιάσαμε μια παραγωγικού (deductive) τύπου θεματική ανάλυση, την Template Analysis, η οποία είναι πιο ευέλικτη, καθώς δεν δεσμεύεται σε κάποια επιστημολογία (όπως αυτή που προωθούν οι Braun-Clarke) και ο βαθμός αφαίρεσης των θεμάτων εξαρτάται από το βιβλίο κωδίκων που έχει επιλέξει ο/η ερευνητής/τρια. Τέλος, να επισημάνουμε ότι τόσο στην κατά Braun-Clarke εκδοχή της ΘΑ όσο και στην ΤΑ, οι συνεντεύξεις «σπάνε» σε κομμάτια ώστε να αναδειχθούν τα θέματα, με αποτέλεσμα να χάνεται από την αναλυτική διαδικασία η ολότητα των πλαισίων της κάθε συνέντευξης. Σε κάθε περίπτωση η μεθοδολογική μας πρόταση έχει στόχο να επαναδιατυπώσει με συστηματικό τρόπο κρίσιμα μεθοδολογικά ζητήματα της ΘΑ και να ανοίξει έναν διάλογο για την διαχείρισή τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, επ. επ. Α. Αιδίνης, μτφ. Π Σακελλαρίου, Αθήνα: Gutenberg
- Brooks, J., MacCluskey, S., Turley, E. and King, N. (2015). The Utility of Template Analysis in Qualitative Psychology Research, *Qualitative Research in Psychology*, 12:202–222,
- Brooks, J., King, N. and Wearden, A. (2014). ‘Couples’ experiences of interacting with outside others in chronic fatigue syndrome: a qualitative study’, *Chronic Illness*, 10(2) 5–17.
- Braun, V and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77-101
- Braun, V and Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. Sage
- Braun, V and Clarke, V. (2020): One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238
- Braun, V. Clarke, V, Hayfield, N, and Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. (pp. 843-860). Springer Singapore.
- Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Προπομπός.
- Hennig, M. Brandes, U. Pfeffer, J and Mergel, I. (2012), *Studying social networks. A guide to empirical research*. Campus.

- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. 3rd ed. Pearson.
- King, N. (2008). What Will Hatch? A Constructivist. Autobiographical Account of Writing Poetry, *Journal of Constructivist Psychology*, 21(4) 274-287, DOI: 10.1080/10720530802255202
- King, N. (2012). Doing template analysis, In G. Symmon and C. Cassell (eds). *Qualitative organizational research. Core methods and current challenges*, (pp. 426-452), Sage
- Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press
- Miles, B. M. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2nd ed. Sage
- Miles, B. M, Huberman, A. M, Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Arizona State University
- Roberts, K., Dowell, A. and Nie, J-B. (2019). Attempting rigour and replicability in thematic analysis of qualitative research data; a case study of codebook development, *Medical Research Methodology*, 19(66) 1-9
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, London: Sage,
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston
- Xu, W. and Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research, *International Journal of Qualitative Methods*, 19: 1–9, DOI: 10.1177/1609406920918810

Ελληνική

- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. στο Γ. Ζαϊμάκης (επ). Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες, Θεωρητικές, μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης (σ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.