

Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες

Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές
και Μελέτες Περίπτωσης

Επιμέλεια: Γιάννης Ζαϊμάκης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ
ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ:

Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης

Γιάννης Ζαϊμάκης

(επιμέλεια)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ

ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ:

Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας

Εκτύπωση: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης

Πρώτη έκδοση:1/4/2018

ISBN: 978-960-9430-16-6

Διορθώσεις: Ρόζα Κοβάνη

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Άννα Αρκουλάκη

©

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας



Το παρόν έργο διατίθεται με άδεια Creative Commons

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές
(CC BY-NC-SA 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.el>

Γιώργος Τσιώλης

Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Εισαγωγή¹

Με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης (π.χ. μετεγγραμμένα κείμενα συνέντευξης), επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής επιστημολογικής παράδοσης, υπάρχουν πολλές, διαφορετικές προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας, οι οποίες διαφέρουν ως προς τις επιστημολογικές τους παραδοχές, τον τρόπο διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Διαφορετικές μέθοδοι ανάλυσης που έχουν προταθεί είναι, για παράδειγμα, η θεματική ανάλυση, η ανάλυση σύμφωνα με τις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η αφηγηματική ανάλυση,² η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η ανάλυση λόγου κ.λπ. (για μια επισκόπηση, βλ. Willig 2015). Παρά τις επιμέρους διαφορές, οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων, που ακολουθεί τις αρχές της *θεματικής ανάλυσης*.

Το παρόν κείμενο αποσκοπεί στο να δώσει μια ευσύνοπτη και εύληπτη εικόνα του τρόπου επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων, με βάση τη λογική της *θεματικής ανάλυσης* και, κατ' επέκταση, να βοηθήσει φοιτητές/τριες καθώς και νέους ερευνητές να προβούν στη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που έχουν παραγάγει μέσω συνεντεύξεων. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι τόσο η εκμάθηση της διαδικασίας ανάλυσης όσο και η σταδιακή πρόσκτηση των σχετικών δεξιοτήτων έρχονται μέσα από τη συστηματική εξάσκηση. Προτρέπουμε, συνεπώς, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να επιχειρήσουν τη θεματική ανάλυση του υλικού τους, απαλλαγμένοι/ες από το άγχος του λάθους, αφού μόνον έτσι θα μάθουν να αξιοποιούν με τον βέλτιστο τρόπο τη συγκεκριμένη μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

1 Το κείμενο αυτό είχε γραφτεί αρχικά με τη μορφή εκπαιδευτικού υλικού για τους/ις φοιτητές/τριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Επιστήμες της αγωγής» και στη θεματική ενότητα ΕΚΠ51 «Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη». Κατά τη συγγραφή της ανανεωμένης του εκδοχής έλαβα σοβαρά υπόψη τις κριτικές επισημάνσεις των συναδέλφων Βασιλείας Χατζηνικήτα και Ελευθερίας Τσέλιου, καθώς επίσης και τις γλωσσικές βελτιώσεις τις οποίες μου πρότεινε η φιλόλογος Νεκταρία Κωστάκη. Και στις τρεις συναδέλφους χρωστώ θερμές ευχαριστίες.

2 Για μια αναλυτική παρουσίαση της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory) καθώς της αφηγηματικής ανάλυσης, βλ. Τσιώλης 2014· Willig 2015· Creswell 2016.

Η θεματική ανάλυση: μια προσπάθεια ορισμού

Η θεματική ανάλυση³ συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun και Clarke 2012: 57). Με αυτό τον τρόπο, ο/η ερευνητής/τρια αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες. Ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του. Εστιάζει, ωστόσο, σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετά και, ειδικότερα, σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun και Clarke 2012: 57). Συνεπώς, τα *ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός* κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

Η θεματική ανάλυση δεν αποτελεί μια «τεχνικού τύπου» διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής, ως άλλος αρχαιολόγος, αποκαλύπτει θέματα ή κατηγορίες που ενυπάρχουν θαμμένα, κάπου μέσα στα δεδομένα και αναμένουν να ανακαλυφθούν (Braun και Clarke 2012: 63). Η διαδικασία της ανάλυσης προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος, αναπτύσσοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει (βλ. και Τσιώλης 2016: 487).

Σε αντίθεση με άλλες μεθόδους ανάλυσης, που δεσμεύονται σε συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις –όπως η ανάλυση λόγου στη θεωρία του λόγου, η ανάλυση συνομιλίας στην εθνομεθοδολογία, η αφηγηματική ανάλυση στη θεωρία της αφήγησης–, η θεματική ανάλυση λογίζεται ως μια *ενέλικτη* μέθοδος ανάλυσης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους από ερευνητές που εκκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες (Braun και Clarke 2012).

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης σε πέντε βήματα

Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε, με απτό τρόπο και με τη χρήση παραδειγμάτων, τα διαδοχικά στάδια που μπορεί να ακολουθήσει ένας ερευνητής για να αναλύσει τα δεδομένα του, υιοθετώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Στο παρόν κείμενο θα αναφερθούμε σε δεδομένα που έχουν παραχθεί μέσω της τεχνικής της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η παρουσίαση της θεματικής ανάλυσης αντλεί τα βασικά της στοιχεία από την εκδοχή που έχουν προτείνει οι Braun και Clarke (Braun και Clarke 2006 και 2012). Δεν περιορίζεται, ωστόσο, ούτε αναπαράγει ακριβώς την πρόταση αυτή. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε μια παραλλαγμένη εκδοχή που, κατά την κρίση μας, είναι πιο λειτουργική και ευκολότερα εφαρμόσιμη από αρχάριους κυρίως ερευνητές. Οι βασικές διαφορές της δικής μας πρότασης από το μοντέλο που προτείνουν οι Braun και Clarke έγκεινται στα εξής: (α) τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν κατευθυντήριο ρόλο κατά την αναζήτηση των αποσπασμάτων που θα επιλέξει να επεξεργαστεί ο ερευνητής και άρα αποτελούν σημαντικό φίλτρο για

³ Για τη θεματική ανάλυση, βλ. Braun και Clarke 2006· Braun και Clarke 2012· Clarke, Braun και Hayfield 2015· Tsarfi και Pournikós 2015: 114-117· Willig 2015: 151-177.

τη μείωση της πολυπλοκότητας των δεδομένων τα οποία συνέλεξε,⁴ (β) θεωρητικές κατηγορίες, σχήματα ή ιδέες καθώς και πορίσματα, που έχει αντλήσει ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της βιβλιογραφικής επισκόπησης, αξιοποιούνται ως πλαίσια θεωρητικής ευαισθητοποίησης κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων.⁵ Επιλέξαμε, επίσης, να περιλάβουμε ως πρώτο βήμα της ανάλυσης τη διαδικασία της μετεγγραφής, αφού, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές της ποιοτικής έρευνας (Fairclough 1992: 229· Willig 2015: 98-100), ο τρόπος απόδοσης της ηχογραφημένης (ή βιντεοσκοπημένης) διαδικασίας της συνέντευξης σε γραπτό κείμενο συνιστά ήδη μια ερμηνεία του προφορικού λόγου.⁶

Βήμα πρώτο: Μετεγγραφή της συνέντευξης

Η συνέντευξη αποτελεί μια οργανωμένη συνομιλία μεταξύ ενός συνεντευκτή/ερευνητή και ενός πληροφορητή, που λαμβάνει χώρα κατά την προσπάθεια του πρώτου να παραγάγει δεδομένα για να απαντήσει στα ερωτήματα της έρευνάς του. Η συνομιλία αυτή καταγράφεται (ηχογραφείται ή/και βιντεοσκοπείται). Μετά το πέρας της διαδικασίας της συνέντευξης, ο ερευνητής οφείλει να μεταφέρει σε γραπτό κείμενο την ηχητικά καταγεγραμμένη συνομιλία του συνεντευκτή με τον πληροφορητή. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «μετεγγραφή» (transcription). Μετεγγραφή, συνεπώς, καλείται η μετατροπή σε γραπτό κείμενο των ηχογραφημένων ή βιντεοσκοπημένων λεκτικών διαδράσεων, σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης 2014: 269).

Υπάρχουν πολλά συστήματα σημειογραφίας που μπορεί να αξιοποιήσει ο ερευνητής για να αποδώσει τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο, αποτυπώνοντας και όσες παραγλωσσικές εκδηλώσεις κρίνει απαραίτητο (π.χ. μεγάλες ή μικρές παύσεις, επιτονισμούς, επαναλήψεις λέξεων κ.λπ.). Τα συστήματα σημειογραφίας διαφοροποιούνται ως προς το εύρος των λεπτομερειών που απεικονίζουν. Η επιλογή ενός από τα συστήματα αυτά ή ακόμη και η δημιουργία ενός νέου εξαρτάται από το είδος της ανάλυσης που υιοθετείται από τον κάθε ερευνητή καθώς και τη στοχοθεσία

4 Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως ο ερευνητής χάνει τη δυνατότητά του να αναμορφώσει τα ερωτήματά του ή να προσθέσει νέα, εφόσον το υλικό του (και πιο συγκεκριμένα η ανάδυση σε αυτό νέων απροσδόκτων πτυχών του φαινομένου που μελετά) τον ωθήσει σε κάτι τέτοιο. Για την ανοικτή και ευέλικτη μορφή της ερευνητικής διαδικασίας στην ποιοτική έρευνα που περιλαμβάνει μέχρι και το μετασχηματισμό των (αρχικών) ερευνητικών ερωτημάτων, βλ. Τσιώλης 2014: 53 και 68· Willig 2015: 88-90.

5 Οι έννοιες και τα σχήματα θεωρητικής ευαισθητοποίησης οξύνουν τη ματιά του ερευνητή τόσο κατά την παραγωγή όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων. Μέσω αυτών ο ερευνητής αποκτά τη δυνατότητα να θέτει σε τάξη τις εμπειρικές παρατηρήσεις του, να αναγνωρίζει όσα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον, να αναπτύσσει αφηρημένες κατηγορίες και να εγκαθιστά σχέσεις μεταξύ τους. Οι έννοιες και τα σχήματα θεωρητικής ευαισθητοποίησης δεν θα πρέπει, βεβαίως, να λειτουργούν περιοριστικά, αποκλείοντας δυνατότες θεώρησης του εξεταζόμενου φαινομένου, αλλά να διευρύνουν τον ορίζοντα του ερευνητή και να του παρέχουν τη δυνατότητα να υπερβεί την επιφάνεια των κοινωνικών φαινομένων ώστε να τα διερευνήσει στην πολλαπλότητά τους. Βλ. Τσιώλης 2014: 52-53.

6 Όπως αναφέρουν οι Braun και Clarke (2013: 162): «Η μετεγγραφή είναι το παράγωγο μιας διάδρασης μεταξύ της εγγραφής και εκείνου που κάνει τη μετεγγραφή, ο οποίος ακούει την εγγραφή και επιλέγει τι θα διατηρήσει και πώς θα αναπαράσσει αυτό που ακούει».

της έρευνας (Τσιώλης 2014: 269-271· Willig 2015: 98-100). Για τη *θεματική ανάλυση*, που δίνει έμφαση κυρίως στο περιεχόμενο των λεχθέντων, αρκεί ένα πολύ απλό σύστημα σημειογραφίας, το οποίο θα πρέπει να αποτυπώνει πιστά τον προφορικό λόγο και μόνο κάποιες πολύ χαρακτηριστικές παραγλωσσικές εκδηλώσεις (π.χ. γέλιο, έντονος τονισμός, μεγάλες παύσεις).

Στο στάδιο αυτό της μετεγγραφής είναι σημαντικό να σημειώσουμε τα εξής:

A. Αποδίδουμε με ακρίβεια τα λόγια του πληροφορητή και του συνεντευκτή χωρίς να διορθώνουμε λάθη, παραδρομές, διακοπές, επαναλήψεις.

B. Δεν περιοριζόμαστε στην απόδοση των λόγων του πληροφορητή αλλά και αυτών του συνεντευκτή. (Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε σε ποια ακριβώς ερώτηση ή αντίδραση του συνεντευκτή απάντησε ο πληροφορητής.)

Γ. Καταγράφουμε στο παράρτημα της εργασίας μας (σε πίνακα) το σύστημα σημειογραφίας που αξιοποιήσαμε κατά τη μετεγγραφή, ακόμη κι αν αυτό είναι υποτυπώδες.

Παράδειγμα:

Πίνακας 1: Σύμβολα μετεγγραφής	
(...)	Σημαντική παύση
[γέλιο]	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή
_____	Υπογράμμισο: δηλώνει έμφαση μέσω της ανύψωσης του τόνου και της έντασης της φωνής

Βήμα δεύτερο: Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα

Διαβάζουμε προσεκτικά το υλικό μας (τα μετεγγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων), εξοικειωνόμαστε με αυτό και εντοπίζουμε εκείνα τα αποσπάσματα που μας παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα (ή/και υποερώτημα).⁷ Με τη διαδικασία της αντιγραφής και επικόλλησης (copy&paste), τα συγκεντρώνουμε σε ένα χωριστό αρχείο ή σελίδα ανά ερώτημα και υποερώτημα.⁸

Παράδειγμα:

7 Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι το υλικό έχει παραχθεί βάσει ενός οδηγού («πρωτοκόλλου») συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα (και υποερωτήματα), στα οποία θέλει να απαντήσει ο ερευνητής με την έρευνά του. Κατά συνέπεια, αναμένουμε στο υλικό μας να βρούμε στοιχεία που θα μας παράσχουν, κατόπιν της ενδεδειγμένης αναλυτικής τους επεξεργασίας, τη δυνατότητα να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Είναι σημαντικό να διακρίνουμε τα *ερευνητικά ερωτήματα*, που αποτελούν εκείνα τα ερωτήματα στα οποία ο ερευνητής θέλει να απαντήσει με την έρευνά του, από τις *ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης*, που είναι οι ερωτήσεις που θέτει ο ερευνητής στους πληροφορητές του. Τα δύο αυτά σύνολα (*ερευνητικά ερωτήματα* και *ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης*) σχετίζονται μεταξύ τους, αφού το δεύτερο συνάγεται από το πρώτο, αλλά δεν ταυτίζονται.

8 Η διαδικασία αυτή γίνεται, βέβαια, πολύ ευκολότερα με την αξιοποίηση κάποιου από τα λογισμικά προγράμματα υποβοηθούμενης από ηλεκτρονικό υπολογιστή ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Σχετικά με αυτά τα προγράμματα, βλ. Bazeley και Jackson 2013· Κασσέρη 2014· Κόμης και Εργαζάκη 2010.

Ο ερευνητής διενεργεί μια έρευνα με σκοπό να μελετήσει το φαινόμενο της ανατροφοδότησης επί των γραπτών εργασιών που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες από τον/την καθηγητή/τρια-σύμβουλό τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κ-Σ). Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματά που έχει θέσει είναι το εξής: *Ποιες λειτουργίες των γραπτών σχολίων ανατροφοδότησης αναγνωρίζουν οι φοιτητές/τριες με βάση τις εμπειρίες τους;*

Ο ερευνητής θα επιχειρήσει μια θεματική ανάλυση του συλλεχθέντος εμπειρικού υλικού με σκοπό να ανιχνεύσει, στο λόγο των φοιτητών/τριών, θέματα (δηλαδή επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος) σχετικά με τις λειτουργίες των σχολίων ανατροφοδότησης και να τα οργανώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντήσει στο ερευνητικό του ερώτημα.

Ο ερευνητής διαβάζει προσεκτικά τα μετεγγραμμένα (απομαγνητοφωνημένα) κείμενα των συνεντεύξεών του και εντοπίζει ως σχετικά με το παραπάνω ερώτημα τα εξής αποσπάσματα⁹ (από τέσσερις διαφορετικές συνεντεύξεις, 10 την 1η, τη 3η, την 6η και την 8η):

E: Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στα γραπτά σχόλια και στην ανατροφοδότηση. Ποιες είναι οι εμπειρίες σας από τα γραπτά σχόλια των γραπτών εργασιών σε σχέση με τις μαθησιακές σας ανάγκες;

Σ1: Αυτό (...) Δε θα ξεχάσω ότι πάντα περίμενα με αγωνία το email του καθηγητή με την ανατροφοδότηση και θα είμαι ειλικρινής, κάποιες φορές ήταν απογοητευτικό όταν το email περιοριζόταν σε τρεις σειρές οι οποίες πιθανότατα να απευθύνονταν σε όλους τους φοιτητές και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα, και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία και να με ενισχύσουν σε αυτό, να μου δείξουν ότι κάνω κάποια πράγματα πολύ σωστά κι αυτό στο ψυχολογικό κομμάτι βοηθούσε πάρα πολύ, αλλά και εντόπιζαν τις αδυναμίες μου όχι με τρόπο γενικό, αλλά συγκεκριμένο, ώστε να μπορώ κι εγώ στο μέλλον να τις βελτιώσω. Και γι' αυτό λοιπόν όταν λάμβανα τέτοιες επιστολές αναλυτικές αυτό μου έδινε πολύ μεγάλη ικανοποίηση αισθανόμουν ότι μάθαινα, ότι γινόμουν καλύτερη καθημερινά. (Συν. 1)

E: Μάλιστα. Πολύ κατανοητό. Ναι. Ωραία. Εμμ... από αυτά που μέχρι στιγμής έχουμε συζητήσει, καταλαβαίνω ότι μελετάτε τα σχόλια που αφορούν τις εργασίες σας και υποθέτω ότι προχωράτε και στις απαραίτητες διορθώσεις (...)

⁹ Στο εμπειρικό υλικό υπάρχουν προφανώς και άλλα σχετικά αποσπάσματα. Όμως, στο ανά χείρας κείμενο περιοριζόμαστε σε αυτά για λόγους οικονομίας.

¹⁰ Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια κ. Πολυξένη Τσίτσα, τον Μάιο του 2015, στο πλαίσιο γραπτής εργασίας, που εκπόνησε στη θεματική ενότητα «Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη» (ΕΚΠ151) του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην εκπαίδευση» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε-ΑΠ).

Σ3: Ο τρόπος τώρα που το πετυχαίνουν αυτό... Σου λένε τα δυνατά σημεία, σου λένε τα αδύναμα σημεία σου, οπότε εκεί σε βοηθούνε λίγο να καταλάβεις πού έχεις ελλείψεις, πού δεν έχεις, πού είσαι εντάξει. Εμμ (...) ανάλογα τώρα με την ποιότητα των σχολίων, αν είναι πιο εξατομικευμένα, αν είναι πιο γενικά, πιο τυποποιημένα, σε (...) βοηθούν ίσως στην ουσία να ξανακοιτάξεις τα σημεία που έχεις κάνει λάθος, να προσπαθήσεις να δεις πώς θα έπρεπε να τα 'χεις κάνει για να είναι σωστά. Αυτός είναι ο κύριος, κύριος τρόπος που μ' έχουνε βοηθήσει. (Συν. 3)

Ε: Απ' ό,τι κατάλαβα από όσα έχετε αναφέρει μελετάτε τα σχόλια που αφορούν τις εργασίες σας και προχωράτε στις απαραίτητες διορθώσεις ή κάνω λάθος;

Σ6: Ε, ναι, μέσα από τα σχόλια βελτιωνόμαστε. Αυτός είναι και (...) είναι ένας στόχος. Εγώ ναι βελτιώνομαι σε κάθε... από εργασία σε εργασία, με στόχο πάντα τις εξετάσεις. Γιατί και οι εργασίες συμβάλλουν πολύ, εε, στην προετοιμασία για τις εξετάσεις. Είναι ένας τρόπος αυτοδιόρθωσης.

[...]

Ε: Μάλιστα. Ωραία. Εμμ κατά τη γνώμη σας ποια χαρακτηριστικά των γραπτών σχολίων επί των εργασιών ενισχύουν τη μαθησιακή σας αυτονομία;

Σ6: Να μου εντοπίσει... ο εντοπισμός των λαθών, αλλά όχι μόνο αυτό. Να μου δώσει κατευθύνσεις, όχι ακριβώς να μου πει τη σωστή απάντηση, αλλά να μου, εεε, να μου δώσει κάποιες κατευθύνσεις προς τα πού να ψάξω, προς τα πού έπρεπε να κινηθώ. Και ίσως και κάποιες περισσότερες πηγές για να διαμορφώσω μόνη μου τη σωστή απάντηση. (Συν. 6)

Ε: Μμμ. Πολύ ωραία. Δε μου λέτε, θεωρείτε ότι τα σχόλια αυτά, τα γραπτά σχόλια των εργασιών, σας βοηθούν και στη μαθησιακή σας πορεία γενικότερα;

ΕΣ8: Εεε, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικά τα σχόλια της ανατροφοδότησης γιατί μου εντοπίζουν ποια είναι τα λάθη μου και ταυτόχρονα ψάχνω μόνη μου να βρω ποιες είναι οι σωστές λύσεις και να ανατρέξω και πάλι στο υλικό, γιατί χρειάζεται κάθε φορά να ανατρέχεις και στο υλικό και να το εμπλουτίζεις αυτό το υλικό, και έτσι αυξάνω τις γνώσεις μου οπωσδήποτε. (Συν. 8)

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε τα εξής:

1. Σε μια ημιδομημένη συνέντευξη, τα σχετικά με κάποιο ερευνητικό ερώτημα αποσπάσματα βρίσκονται κατά κανόνα στα σημεία εκείνα που ο ερευνητής/συνεντευκτής έθεσε τις σχετικές ερωτήσεις. Αυτό όμως δεν αποκλείει το ενδεχόμενο να εντοπιστούν σχετικά αποσπάσματα και σε άλλα σημεία της συνέντευξης. Είναι, συνεπώς, σημαντικό να διαβάσουμε προσεκτικά το σύνολο του υλικού και να προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε όλες τις πληροφορίες που αντιστοιχούν σε κάθε μας ερώτημα ή/και υποερώτημα.

2. Η παραπάνω διαδικασία απομειώνει την πολυπλοκότητα του υλικού που έχει να διαχειριστεί ο ερευνητής, για να απαντήσει σε κάθε του ερώτημα/υποερώτημα: Αντί, δηλαδή, να πρέπει να επεξεργαστεί το σύνολο του υλικού που έχει συγκεντρώσει

(π.χ. 80-100 σελίδες απομαγνητοφωνημένου κειμένου), μπορεί να εστιάσει την αναλυτική του ματιά στα επιλεγμένα (ανά ερώτημα/υποερώτημα) αποσπάσματα που μπορεί να μην υπερβαίνουν συνολικά τις 2-4 σελίδες. Η συγκέντρωση ομοειδών, ως προς το περιεχόμενο, αποσπασμάτων παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να τα αντιπαραβάλει και να αναγνωρίσει, με τον τρόπο αυτόν, εντός τους κοινά νοηματικά μοτίβα ή διαφοροποιήσεις.

Βήμα τρίτο: Κωδικοποίηση

Στη συνέχεια, ο ερευνητής οφείλει να ερμηνεύσει τα δεδομένα του, να κατανοήσει δηλαδή το νόημά τους και να το αποδώσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Η διαδικασία αυτή καλείται *κωδικοποίηση* και οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων, ονομάζονται *κωδικοί* (Braun και Clarke 2012: 57· Willig 2015: 161-162· Τσιώλης 2014: 107· Ίσαρη και Πουρκός 2015: 115). Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2012: 61), οι κωδικοί αποδίδουν και ονοματίζουν ένα χαρακτηριστικό (μια μονάδα νοήματος) που αναγνωρίζει ο ερευνητής σε κάποιο τμήμα των δεδομένων του (π.χ. σε ένα απόσπασμα του μετεγγραμμένου κειμένου μιας συνέντευξης) και φαίνεται να είναι σημαντικό για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων. Ο ερευνητής μαρκάρει το συγκεκριμένο απόσπασμα και το αντιστοιχίζει με τον συγκεκριμένο εννοιολογικό προσδιορισμό (κωδικό). Η διαδικασία της κωδικοποίησης οφείλει να είναι *συστηματική* και οι κωδικοί *περιεκτικοί*.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στη θεματική ανάλυση, όπως παρουσιάζεται στο ανά χειράς κείμενο, σημαντικό ρόλο παίζουν ιδέες, κατηγορίες και σχήματα που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και είναι σχετικές με το ζήτημα που εξετάζεται. Ο ερευνητής, όμως, δεν περιορίζεται στην απλή αντιστοίχιση κάποιων από τις κατηγορίες αυτές με τμήματα των δεδομένων του (όπως γίνεται κατά κόρον σε εκδοχές της ανάλυσης περιεχομένου). Οι κατηγορίες αυτές λειτουργούν ευρετικά-οξύνουν, δηλαδή, τη ματιά του ερευνητή, τον βοηθούν να στοχαστεί θεωρητικά, να αποκωδικοποιήσει το νόημα των εμπειρικών δεδομένων και να αναγνωρίσει, εντός αυτών, ενδιαφέρουσες πτυχές του φαινομένου που εξετάζει. Δεν θα πρέπει, συνεπώς, να περιορίζουν τη δημιουργική διάσταση της διαδικασίας της ανάλυσης και, ειδικότερα, τη δυνατότητα του ερευνητή να αναγνωρίσει στα δεδομένα του πτυχές και όψεις του φαινομένου που μελετά, οι οποίες δεν έχουν αναδειχθεί (ή δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς) στη σχετική βιβλιογραφία.

Στο ίδιο απόσπασμα μπορεί να αποδοθούν περισσότεροι κωδικοί, αφού μπορεί να περιέχει περισσότερες από μία μονάδες νοήματος (βλ. και Willig 2015: 161). Επίσης, ο ίδιος κωδικός μπορεί να αποδοθεί σε περισσότερα αποσπάσματα, όταν αναγνωρίζεται σε αυτά το ίδιο περιεχόμενο νοήματος.

Καθώς η διαδικασία της κωδικοποίησης προχωρά, κωδικοί που έχουν ήδη διατυπωθεί μπορεί να επαναχρησιμοποιηθούν. Μπορεί, επίσης, να τροποποιηθούν στη βάση νέων δεδομένων έτσι ώστε να συμπεριλάβουν και άλλες εκδοχές ομοειδούς

νοήματος ή/και να αποσαφηνίσουν το εύρος τους έναντι άλλων παραχθέντων κωδικών.

Οι κωδικοί μπορεί να είναι *περιγραφικού τύπου*, να συνοψίζουν δηλαδή και να περιγράφουν το έκδηλο περιεχόμενο μιας ενότητας των δεδομένων. Μπορεί, όμως, να προκύπτουν από την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που διαβάζει ο ερευνητής στα δεδομένα του (κωδικοί *ερμηνευτικού τύπου*) (Braun και Clarke 2012, 61· πρβλ. Willig 2015: 157). Όπως επισημάναμε παραπάνω, σε αυτήν τη φάση της αναλυτικής διαδικασίας (κωδικοποίηση), ο ερευνητής αξιοποιεί σχετικές ιδέες ή ευρήματα πρότερων ερευνών, που έχει αναδείξει η βιβλιογραφική του επισκόπηση, ως σχήματα που ευαισθητοποιούν την ερευνητική του ματιά και τον βοηθούν να αναγνωρίσει μοτίβα νοήματος στα δεδομένα του. Συνεπώς, κάποιοι από τους κωδικούς που παράγει ο ερευνητής προέρχονται από τα ίδια τα λόγια των πληροφορητών ή αντανακλούν τις ιδέες τους, ενώ άλλοι κωδικοί αντλούν από το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετεί ο ερευνητής (Braun και Clarke 2012: 61).

Ας ξαναγυρίσουμε στο παράδειγμά μας: Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. ενδεικτικά, Gibbs και Simpson 2004· Hattie και Timperley 2007· Σιούλς και Γαρδικιώτης 2013) ανέδειξε ως *λειτουργίες της ανατροφοδότησης* που λαμβάνει ο φοιτητής από τον καθηγητή-σύμβουλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις παρακάτω:

Η ανατροφοδότηση...

- (α) ενισχύει τα κίνητρα του φοιτητή για μάθηση,
- (β) διευκολύνει τη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσης,
- (γ) ενθαρρύνει το φοιτητή,
- (δ) ενισχύει τις διαδικασίες ενεργητικής και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης,
- (ε) επισημαίνει στους φοιτητές σε ποια σημεία του διδακτικού υλικού πρέπει να εστιάσουν,
- (στ) βοηθά τους φοιτητές να παρακολουθούν τη μαθησιακή τους εξέλιξη και να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης,
- (ζ) βοηθά τους φοιτητές να αισθανθούν ότι εκπλήρωσαν ένα στόχο,
- (η) παρέχει το έναυσμα για την ουσιαστική επικοινωνία φοιτητή και καθηγητή-συμβούλου,
- (θ) αιτιολογεί το βαθμό που έλαβε η εργασία.

Ο ερευνητής μπορεί να ξεκινήσει την κωδικοποίηση, έχοντας φτιάξει μια λίστα με κατηγορίες που άντλησε από τη σχετική βιβλιογραφία. Στο παραπάνω παράδειγμα, θα μπορούσαμε (κατ' αντιστοιχία προς τα πορίσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης) να προσδιορίσουμε, σε σχέση με τις «Λειτουργίες που επιτελεί η ανατροφοδότηση», τις εξής κατηγορίες:

- (α) *Κινητοποίηση για μάθηση*
- (β) *Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσης*

(γ) Ενθάρρυνση

(δ) Ενίσχυση διαδικασιών ενεργητικής και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

(ε) Συνδρομή στη μελέτη του διδακτικού αντικειμένου

(στ) Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης

(ζ) Ενίσχυση της αίσθησης εκπλήρωσης στόχων

(η) Ενίσχυση της ουσιαστικής επικοινωνίας φοιτητή και καθηγητή-συμβούλου

(θ) Αιτιολόγηση του βαθμού

Εφαρμόζουμε την ως άνω περιγραφόμενη διαδικασία στο πρώτο απόσπασμα από εκείνα που παραθέσαμε παραπάνω. Ο ερευνητής αποκόπτει το εξής τμήμα του κειμένου:

«κάποιες φορές ήταν απογοητευτικό όταν το email περιοριζόταν σε τρεις σειρές οι οποίες πιθανότατα να απευθύνονταν σε όλους τους φοιτητές και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα» (**Συν. 1**)

Στο απόσπασμα αυτό, ο πληροφορητής αντιπαραβάλλει μια απορριπτέα και απογοητευτική για εκείνον πρακτική του καθηγητή-συμβούλου (τον συνοπτικό και όχι εξατομικευμένο σχολιασμό της εργασίας του φοιτητή) με μια καλή και επιθυμητή για τον ίδιο πρακτική («[οι καθηγητές] έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα»). Η έμφαση που δηλώνεται με την επανάληψη της αντωνυμίας «δική μου» - «δικά μου» καθώς και ο επιρρηματικός προσδιορισμός «σοβαρά» αποτελούν στο παραπάνω απόσπασμα τα ερμηνευτικά κλειδιά. Στα λεγόμενα του πληροφορητή ο ερευνητής αναγνωρίζει μια λειτουργία των σχολίων ανατροφοδότησης που ο πληροφορητής του την αξιολογεί ως σημαντική: Δείχνουν στο φοιτητή πως ο καθηγητής-σύμβουλος έχει ασχοληθεί σοβαρά με τη δική του εργασία και προσπάθησε να ανταποκριθεί στις δικές του διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτό τον τρόπο, η σχέση καθηγητή-συμβούλου και φοιτητή προσλαμβάνει (παρά τη γεωγραφική απόσταση) έναν προσωπικό χαρακτήρα, που χαροποιεί το φοιτητή και τον ενθαρρύνει. Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα που εξετάζουμε, μπορούμε να πούμε πως στα συγκεκριμένα λεγόμενα του πληροφορητή ο ερευνητής διαβάζει μια σημαντική πτυχή της λειτουργίας που επιτελεί η γραπτή ανατροφοδότηση του καθηγητή-συμβούλου: Δείχνει ότι ασχολείται εξατομικευμένα με τον κάθε φοιτητή και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές του ανάγκες. Συνεπώς, ο ερευνητής συμπυκνώνει το νόημα των λεγομένων του πληροφορητή, διαμορφώνοντας τον κωδικό: «Ένδειξη εξατομικευμένης προσέγγισης και ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του φοιτητή».

Παρατήρηση: Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο παραπάνω κωδικός είναι

ερμηνευτικού τύπου, αφού δεν αποδίδει το ρητό περιεχόμενο των λεγομένων του πληροφορητή, αλλά αντανακλά την ερμηνεία του ερευνητή για όσα έχει πει ο συμμετέχων στην έρευνα. Επίσης, ο κωδικός αυτός δεν ταυτίζεται με κάποια από τις κατηγορίες που αντλήσαμε από τη βιβλιογραφία. Μπορούμε, ωστόσο, να θεωρήσουμε ότι η συγκεκριμένη λειτουργία της ανατροφοδότησης, που αποδίδει ο παραπάνω κωδικός, συνδέεται (ως «ιδιότητα»¹¹ της) με μια ευρύτερη λειτουργία της ανατροφοδότησης, εκείνη της ενθάρρυνσης του φοιτητή. (Για τη μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα/κατηγορίες, βλ. παρακάτω, βήμα τέταρτο.)

Το παραπάνω απόσπασμα θα μπορούσε να κωδικοποιηθεί μέσω ενός διαφορετικού πρίσματος (ερευνητικού ερωτήματος) και να του αποδοθεί ένας άλλος εννοιολογικός προσδιορισμός (κωδικός): «Προσαρμογή στις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες του φοιτητή». Ένας τέτοιος κωδικός ανταποκρίνεται στο ερευνητικό ερώτημα: «Τι συνιστά αποτελεσματική ανατροφοδότηση σύμφωνα με τις προσδοκίες των φοιτητών;». Ως εκ τούτου, δεν πρέπει να μας απασχολήσει σε αυτό το σημείο της αναλυτικής διαδικασίας, όπου εστιάζουμε την προσοχή μας στην απάντηση ενός άλλου ερωτήματος («Ποιες λειτουργίες των γραπτών σχολίων ανατροφοδότησης αναγνωρίζουν οι φοιτητές/τριες με βάση τις εμπειρίες τους»). Γίνεται, συνεπώς, σαφές: (α) ότι τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός («φίλτρο») κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης, (β) στο ίδιο απόσπασμα μπορεί να αποδοθούν περισσότεροι του ενός κωδικοί.

Ας δούμε ένα ακόμη παράδειγμα. Ο ερευνητής αποκόπτει το παρακάτω τμήμα του κειμένου:

«και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα, και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία και να με ενισχύσουν σε αυτό, να μου δείξουν ότι κάνω κάποια πράγματα πολύ σωστά κι αυτό στο ψυχολογικό κομμάτι βοήθησε πάρα πολύ». (Συν. 1)

Ο ερευνητής αναγνωρίζει ως λειτουργία της ανατροφοδότησης, που αναδεικνύει το παραπάνω απόσπασμα, την ψυχολογική υποστήριξη και την ενθάρρυνση του φοιτητή. Κωδικοποιεί δε το συγκεκριμένο απόσπασμα, αποδίδοντάς του τον κωδικό «Ενθάρρυνση του φοιτητή», αξιοποιώντας από τη λίστα των κατηγοριών θεωρητικής ευαισθητοποίησης την ομώνυμη κατηγορία.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής αποκόπτει το παρακάτω τμήμα του κειμένου:

«αλλά και εντόπιζαν τις αδυναμίες μου όχι με τρόπο γενικό, αλλά συγκεκριμένο, ώστε να μπορώ κι εγώ στο μέλλον να τις βελτιώσω». (Συν. 1)

Ο ερευνητής αναγνωρίζει στα λεγόμενα του συμμετέχοντος, σε αυτό το απόσπασμα,

11 «Ιδιότητες» είναι τα χαρακτηριστικά μιας κατηγορίας που την αποσαφηνίζουν και της δίνουν περιεχόμενο (Τσιώλης 2014: 106).

μια λειτουργία της επιστολής ανατροφοδότησης που θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ως εξής: «Βελτίωση μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών με εστιασμένο τρόπο». Ένας τέτοιος κωδικός έχει χαρακτήρα περισσότερο *περιγραφικό*, αφού το περιεχόμενό του συνοψίζει το ρητό περιεχόμενο των λεχθέντων. Σε σχέση δε με τη λίστα των κατηγοριών που διαμορφώσαμε με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τον εν λόγω κωδικό ως «ιδιότητα» της κατηγορίας «Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσης», αφού την αποσαφηνίζει, την εξειδικεύει και της δίνει συγκεκριμένο περιεχόμενο.

Όμως, το παραπάνω απόσπασμα αναδεικνύει και μια άλλη διάσταση: Η μελλοντική βελτίωση, στην οποία μπορεί να συμβάλει ο εντοπισμός των λαθών από την πλευρά του καθηγητή-συμβούλου, έχει το χαρακτήρα της αυτοβελτίωσης («ώστε να μπορώ κι εγώ στο μέλλον να τις βελτιώσω»). Η δε ανατροφοδότηση που δέχεται ο φοιτητής από τον καθηγητή-σύμβουλο τον κινητοποιεί προς την κατεύθυνση αυτήν. Κατά συνέπεια, στο παραπάνω απόσπασμα μπορεί να αποδοθεί και ο κωδικός: «Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση».

Παρατήρηση: Μια προσεκτική εξέταση του παραπάνω αποσπάσματος θα αναδείκνυε προφανώς ένα ακόμη σημαντικό σημείο: Ο πληροφορητής δίνει έμφαση στον τύπο των γραπτών σχολίων («συγκεκριμένα και όχι γενικά») που θεωρεί πιο πρόσφορο για την επίτευξη μιας τέτοιας λειτουργίας. Η διάσταση αυτή, όμως, δεν κωδικοποιείται εδώ, καθώς υπερβαίνει την εμβέλεια του εξεταζόμενου ερωτήματος («Λειτουργίες ανατροφοδότησης»), διότι ανήκει σε άλλο ερώτημα («Τύποι ή μορφές των γραπτών σχολίων μιας αποτελεσματικής ανατροφοδότησης»), το οποίο, εφόσον έχει τεθεί στην εν λόγω έρευνα, θα απασχολήσει τον ερευνητή σε άλλη ενότητα της αναλυτικής διαδικασίας.

Δουλεύοντας με παρόμοιο τρόπο, ο ερευνητής επεξεργάζεται τα αποσπάσματα, τα τεμαχίζει και αποδίδει σε κάθε τμήμα τον σχετικό κωδικό, όπως δείχνει ο Πίνακας 2.

Πίνακας 2: Διαδικασία κωδικοποίησης	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Ε: Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στα γραπτά σχόλια και στην ανατροφοδότηση. Ποιες είναι οι εμπειρίες σας από τα γραπτά σχόλια των γραπτών εργασιών σε σχέση με τις μαθησιακές σας ανάγκες;	

<p>Σ1: Αυτό (...) Δεν θα ξεχάσω ότι πάντα περίμενα με αγωνία το email του καθηγητή με την ανατροφοδότηση και θα είμαι ειλικρινής, κάποιες φορές ήταν απογοητευτικό όταν το email περιοριζόταν σε τρεις σειρές οι οποίες πιθανότατα να απευθύνονταν σε όλους τους φοιτητές και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα, και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία και να με ενισχύσουν σε αυτό, να μου δείξουν ότι κάνω κάποια πράγματα πολύ σωστά κι αυτό στο ψυχολογικό κομμάτι βοηθούσε πάρα πολύ, αλλά και εντόπιζαν τις αδυναμίες μου όχι με τρόπο γενικό, αλλά συγκεκριμένο, ώστε να μπορώ κι εγώ στο μέλλον να τις βελτιώσω. Και γι' αυτό λοιπόν όταν λάμβανα τέτοιες επιστολές αναλυτικές αυτό μου έδινε πολύ μεγάλη ικανοποίηση, αισθανόμουν ότι μάθαινα, ότι γινόμουν καλύτερη καθημερινά. (Συν. 1)</p>	<p>Ένδειξη εξατομικευμένης προσέγγισης και ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του φοιτητή.</p> <p>Ενθάρρυνση του φοιτητή.</p> <p>Βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών με εστιασμένο τρόπο. Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση.</p> <p>Καλλιέργεια της αίσθησης προσωπικής ανάπτυξης και της αυτοβελτίωσης.</p>
<p>Ε: Μάλιστα. Πολύ κατανοητό. Ναι. Ωραία. Εμμ, από αυτά που μέχρι στιγμής έχουμε συζητήσει, καταλαβαίνω ότι μελετάτε τα σχόλια που αφορούν τις εργασίες σας και υποθέτω ότι προχωράτε και στις απαραίτητες διορθώσεις (...)</p>	
<p>Σ3: Ο τρόπος τώρα που το πετυχαίνουν αυτό (...) Σου λένε τα δυνατά σημεία, σου λένε τα αδύναμα σημεία σου, οπότε εκεί σε βοηθούνε λίγο να καταλάβεις πού έχεις ελλείψεις, πού δεν έχεις, πού είσαι εντάξει. Εμμ (...) ανάλογα τώρα με την ποιότητα των σχολίων, αν είναι πιο εξατομικευμένα, αν είναι πιο γενικά, πιο τυποποιημένα, σε (...) βοηθούν ίσως στην ουσία να ξανακοιτάξεις τα σημεία που έχεις κάνει λάθος, να προσπαθήσεις να δεις πώς θα έπρεπε να τα 'χεις κάνει για να είναι σωστά. Αυτός είναι ο κύριος, κύριος τρόπος που μ' έχουνε βοηθήσει. (Συν. 3)</p>	<p>Βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών.</p> <p>Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση.</p>

<p>E: Απ' ό,τι κατάλαβα από όσα έχετε αναφέρει, μελετάτε τα σχόλια που αφορούν τις εργασίες σας και προχωράτε στις απαραίτητες διορθώσεις ή κάνω λάθος;</p>	
<p>Σ6: E, ναι, μέσα από τα σχόλια βελτιωνόμαστε. Αυτός είναι και (...) είναι ένας στόχος. Εγώ ναι βελτιώνομαι σε κάθε... από εργασία σε εργασία, με στόχο πάντα τις εξετάσεις. Γιατί και οι εργασίες συμβάλλουν πολύ, εε, στην προετοιμασία για τις εξετάσεις. Είναι ένας τρόπος αυτοδιόρθωσης.</p>	<p>Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης.</p> <p>Ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης.</p>
<p>E: Μάλιστα. Ωραία. Εμμ, κατά τη γνώμη σας ποια χαρακτηριστικά των γραπτών σχολίων επί των εργασιών ενισχύουν τη μαθησιακή σας αυτονομία;</p>	
<p>Σ6: Να μου εντοπίσει... ο εντοπισμός των λαθών, αλλά όχι μόνο αυτό. Να μου δώσει κατευθύνσεις, όχι ακριβώς να μου πει τη σωστή απάντηση, αλλά να μου, εεε, να μου δώσει κάποιες κατευθύνσεις προς τα πού να ψάξω, προς τα πού έπρεπε να κινηθώ. Και ίσως και κάποιες περισσότερες πηγές για να διαμορφώσω μόνη μου τη σωστή απάντηση. (Συν. 6)</p>	<p>Εντοπισμός αδυναμιών- λαθών.</p> <p>Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη.</p> <p>Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση.</p>
<p>E: Μμμ. Πολύ ωραία. Δε μου λέτε, θεωρείτε ότι τα σχόλια αυτά, τα γραπτά σχόλια των εργασιών, σας βοηθούν και στη μαθησιακή σας πορεία γενικότερα;</p>	
<p>Σ8: Εεε, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικά τα σχόλια της ανατροφοδότησης γιατί μου εντοπίζουν ποια είναι τα λάθη μου και ταυτόχρονα ψάχνω μόνη μου να βρω ποιες είναι οι σωστές λύσεις και να ανατρέξω και πάλι στο υλικό, γιατί χρειάζεται κάθε φορά να ανατρέχεις και στο υλικό και να το εμπλουτίζεις αυτό το υλικό, και έτσι αυξάνω τις γνώσεις μου οπωσδήποτε. (Συν. 8)</p>	<p>Βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών.</p> <p>Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση.</p> <p>Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη.</p>

Βήμα τέταρτο: Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα

Σε αυτό το στάδιο επιχειρείται η μετάβαση από το επίπεδο των κωδικών σε εκείνο των θεμάτων. Τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και

γενικές από τους κωδικούς.¹² Προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση των κωδικών και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος. Τα θέματα αποτελούν αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες και μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζουμε. Στην τέταρτη αυτή φάση ορίζονται τα θέματα και προσδιορίζεται το περιεχόμενο τους, με την ανάδειξη των ιδιοτήτων τους και τη σύνδεση των ιδιοτήτων μεταξύ τους. Επιχειρείται, επίσης, η διαμόρφωση ενός *θεματικού χάρτη* (βλ. επίσης Ίσαρη και Πουρκός 2015: 116), ο οποίος θα καταδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων καθώς και μεταξύ των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους.

Η διαδικασία μετάβασης από τους κωδικούς στα θέματα ξεκινά με τη συγκέντρωση όλων των αποσπασμάτων που έχουν κωδικοποιηθεί κάτω από κάθε κωδικό.

Στον πίνακα 3, έχουν συγκεντρωθεί όλοι οι κωδικοί που προέκυψαν από τη διαδικασία της κωδικοποίησης, καθώς και τα αποσπάσματα που έχουν ταξινομηθεί κάτω από τον καθέναν από αυτούς. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής μπορεί ευκολότερα να παραβάλλει, κατά τη διαδικασία της δημιουργίας των θεμάτων, τόσο τα αποσπάσματα όσο και τους κωδικούς μεταξύ τους.

12 Οι Braun και Clarke (2012: 61), θέλοντας να δείξουν τη σχέση μεταξύ κωδικών και θεμάτων, προβαίνουν στην εξής μεταφορά: Αν το αποτέλεσμα της ανάλυσής μας είναι ένα οίκημα με τοίχους και σκεπή, τότε τα θέματα είναι οι τοίχοι και η σκεπή ενώ οι κωδικοί είναι τα τούβλα και τα κεραμίδια.

Πίνακας 3: Κωδικοί και τα σχετικά αποσπάσματα			
Ένδειξη εξατομικευμένης προσέγγισης και ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες ανάγκες των φοιτητών	Ενθάρρυνση των φοιτητών	Βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών / λαθών	Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης
<p>Κάποιες φορές ήταν απογοητευτικό όταν το email περιοριζόταν σε τρεις σειρές οι οποίες πιθανότατα να απευθύνονταν σε όλους τους φοιτητές και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία και να με ενισχύσουν σε αυτό, να μου δείξουν ότι κάνω κάποια πράγματα πολύ σωστά κι αυτό στο ψυχολογικό κομμάτι βοηθούσε πάρα πολύ. (Συν. 1)</p>	<p>...και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία και να με ενισχύσουν σε αυτό, να μου δείξουν ότι κάνω κάποια πράγματα πολύ σωστά κι αυτό στο ψυχολογικό κομμάτι βοηθούσε πάρα πολύ. (Συν. 1)</p>	<p>...αλλά και εντόπιζαν τις αδυναμίες μου όχι με τρόπο γενικό, αλλά συγκεκριμένο, ώστε να μπορώ κι εγώ στο μέλλον να τις βελτιώσω. (Συν. 1)</p> <p>Ο τρόπος τώρα που το πετυχαίνουν αυτό... Σου λένε τα δυνατά σημεία, σου λένε τα αδύναμα σημεία σου, οπότε εκεί σε βοηθούνε λίγο να καταλάβεις πού έχεις ελλείψεις, πού δεν έχεις, πού είσαι εντάξει. (Συν. 3)</p> <p>Να μου εντοπίσει... ο εντοπισμός των λαθών, αλλά όχι μόνο αυτό (Συν. 6)</p> <p>Εεε, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικά τα σχόλια της ανατροφοδότησης γιατί μου εντοπίζουν ποια είναι τα λάθη μου. (Συν. 8)</p>	<p>Ε, ναι, μέσα από τα σχόλια βελτιωνόμαστε. Αυτός είναι και (...) είναι ένας στόχος. Εγώ ναι βελτιώνομαι σε κάθε... από εργασία σε εργασία, με στόχο πάντα τις εξετάσεις. Γιατί και οι εργασίες συμβάλλουν πολύ, εε, στην προετοιμασία για τις εξετάσεις. (Συν. 6)</p> <p>Να μου δώσει κατευθύνσεις, όχι ακριβώς να μου πει τη σωστή απάντηση, αλλά να μου, εεε, να μου δώσει κάποιες κατευθύνσεις προς τα πού να ψάξω, προς τα πού έπρεπε να κινηθώ. (Συν. 6)</p> <p>...και να ανατρέξω και πάλι στο υλικό, γιατί χρειάζεται κάθε φορά να ανατρέχεις και στο υλικό και να το εμπλουτίζεις αυτό το υλικό. (Συν. 8)</p>

Καλλιέργεια της αίσθησης προσωπικής ανάπτυξης και της αυτοβελτίωσης	Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση	Ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης
<p>Και γι' αυτό λοιπόν όταν λάμβανα τέτοιες επιστολές αναλυτικές αυτό μου έδινε πολύ μεγάλη ικανοποίηση αισθανόμουν ότι μάθαινα, ότι γινόμουν καλύτερη καθημερινά. (Συν. 1)</p>	<p>...αλλά και εντόπιζαν τις αδυναμίες μου όχι με τρόπο γενικό, αλλά συγκεκριμένο, ώστε να μπορώ κι εγώ στο μέλλον να τις βελτιώσω. (Συν. 1)</p> <p>Εμμ (...) ανάλογα τώρα με την ποιότητα των σχολίων, αν είναι πιο εξατομικευμένα, αν είναι πιο γενικά, πιο τυποποιημένα, σε (...) βοηθούν ίσως στην ουσία να ξανακοιτάξεις τα σημεία που έχεις κάνει λάθος, να προσπαθήσεις να δεις πώς θα έπρεπε να τα 'χεις κάνει για να είναι σωστά. (Συν. 3)</p> <p>Να μου δώσει κατευθύνσεις, όχι ακριβώς να μου πει τη σωστή απάντηση, αλλά να μου, εεε, να μου δώσει κάποιες κατευθύνσεις προς τα πού να ψάξω, προς τα πού έπρεπε να κινηθώ. Και ίσως και κάποιες περισσότερες πηγές για να διαμορφώσω μόνη μου τη σωστή απάντηση. (Συν. 6)</p> <p>Εεε, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικά τα σχόλια της ανατροφοδότησης γιατί μου εντοπίζουν ποια είναι τα λάθη μου και ταυτόχρονα ψάχνω μόνη μου να βρω ποιες είναι οι σωστές. (Συν. 8)</p>	<p>Ε, ναι, μέσα από τα σχόλια βελτιωνόμαστε. Αυτός είναι και (...) είναι ένας στόχος. Εγώ ναι βελτιώνομαι σε κάθε... από εργασία σε εργασία, με στόχο πάντα τις εξετάσεις. Γιατί και οι εργασίες συμβάλλουν πολύ, εε, στην προετοιμασία για τις εξετάσεις. Είναι ένας τρόπος αυτοδιόρθωσης. (Συν. 6)</p>

Ήδη κατά την οργάνωση των κωδικών στον πίνακα 3, κάποιοι από αυτούς, που αποδίδουν το ίδιο νόημα ή πολύ κοντινά νοήματα, μπορούν να συγχωνευτούν. Για παράδειγμα, ενώ αρχικώς είχαμε δημιουργήσει τους κωδικούς «Βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών με εστιασμένο τρόπο» και «Εντοπισμός αδυναμιών-λαθών»

(βλ. Πίνακα 2), οι κωδικοί αυτοί μπορούν να συγχωνευτούν σε έναν ενιαίο κωδικό: «Βελτίωση μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών / λαθών».

Για τη μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τα εξής:

Τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς και μπορούν να σταθούν αυτόνομα ως μια εκδοχή ή πτυχή απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζουμε. Λαμβάνουν, δε, μια *θεωρητικά* πιο επεξεργασμένη μορφή.

Τα θέματα προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση των κωδικών.

Κάποιοι από τους κωδικούς (με ενδεχόμενες τροποποιήσεις) μπορούν να μετακινηθούν στην κατηγορία των θεμάτων ή να λειτουργήσουν ως *ιδιότητες ή υποκατηγορίες* των θεμάτων που τα προσδιορίζουν και τα εξειδικεύουν.

Η λεπτομερής εξέταση των αποσπασμάτων που έχουν ταξινομηθεί κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης και η αντιπαραβολή τους μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο ενός θέματος.

Για την οργάνωση των κωδικών, την ανάδειξη των θεμάτων και των ενδεχόμενων μεταξύ τους σχέσεων, σημαντικό ρόλο παίζουν οι έννοιες και τα σχήματα θεωρητικής ευαισθητοποίησης, που έχει αντλήσει ο ερευνητής από τη σχετική βιβλιογραφία.

Τόσο κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (κωδικοποίηση και δημιουργία θεμάτων), όσο και κατά την παρουσίαση των δεδομένων και των ευρημάτων, χρήσιμη είναι η *αξιοποίηση απεικονιστικών μορφών*, όπως διαγράμματα, σχήματα και πίνακες για την οπτικοποίηση των ευρημάτων.

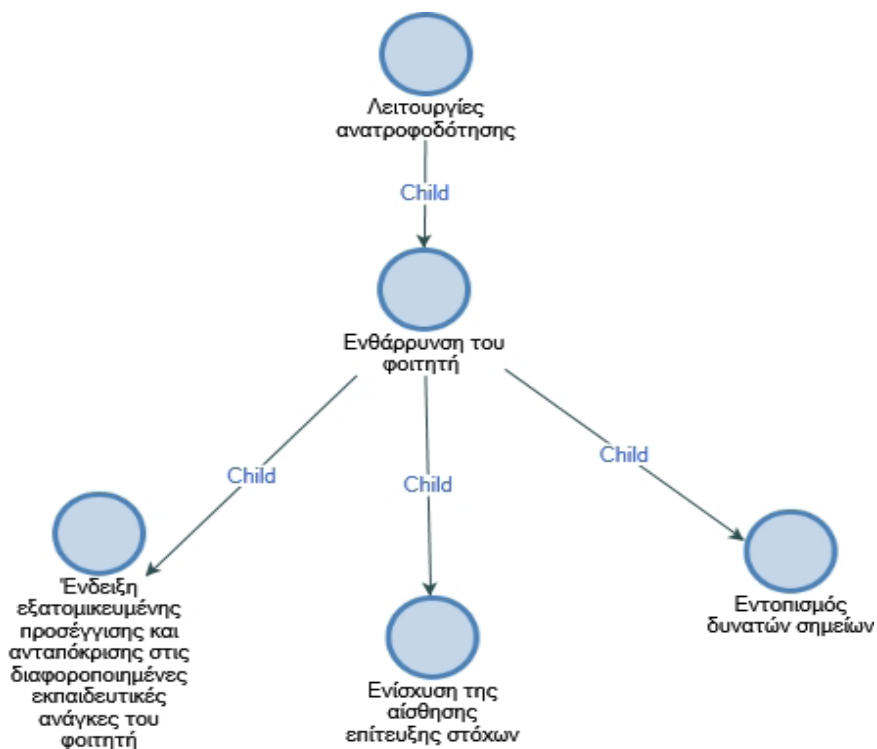
Παράδειγμα 1ο:

Από την επεξεργασία του εμπειρικού υλικού που συλλέξαμε, προκύπτει ότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν ως μια λειτουργία της ανατροφοδότησης, που λαμβάνουν από τον καθηγητή-σύμβουλο, την *ενθάρρυνσή* τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Κατά συνέπεια, ο κωδικός «Ενθάρρυνση» μπορεί να αποτελέσει ένα θέμα, μια εκδοχή απάντησης στο ερευνητικό μας ερώτημα: «Ποιες λειτουργίες των γραπτών σχολίων ανατροφοδότησης αναγνωρίζουν οι φοιτητές/τριες με βάση τις εμπειρίες τους;». Το εύρημα αυτό συμπίπτει και επιβεβαιώνει ανάλογα ευρήματα που έχουν καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία και έχουν ανακύψει κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ωστόσο, μια λεπτομερέστερη ανάλυση (μικροανάλυση) του σχετικού αποσπάσματος («και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία και να με ενισχύσουν σε αυτό, να μου δείξουν ότι κάνω κάποια πράγματα πολύ σωστά κι αυτό στο ψυχολογικό κομμάτι βοηθούσε πάρα πολύ») αναδεικνύει τους ειδικούς τρόπους με τους οποίους επιτελείται η συγκεκριμένη λειτουργία: (α) μέσω της ένδειξης αναγνώρισης και ανταπόκρισης

στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του φοιτητή («οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα»), (β) μέσω του εντοπισμού δυνατών του σημείων («και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία»), (γ) μέσω της ενίσχυσης της αίσθησης επίτευξης στόχων («να μου δείξουν ότι κάνουν κάποια πράγματα πολύ σωστά»).

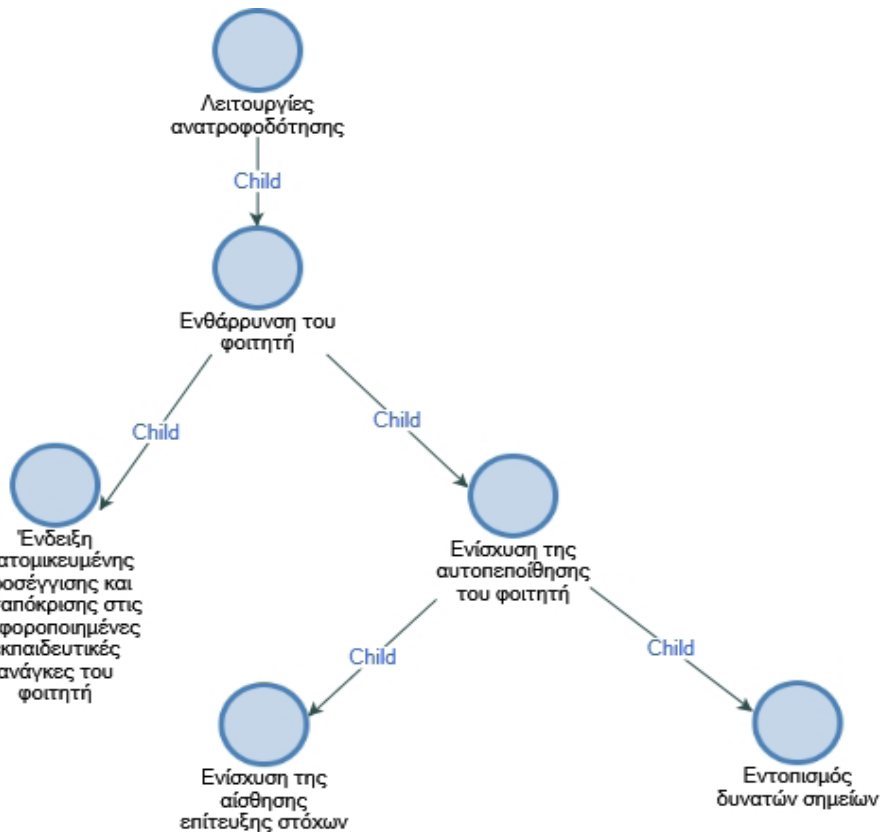
Όπως εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κανείς, η ιδιότητα (α) του θέματος αποτελεί κωδικό που είχε προκύψει από την αρχική κωδικοποίηση, ενώ οι ιδιότητες (β) και (γ) προέκυψαν από τη λεπτομερή επανεξέταση του σχετικού αποσπάσματος. Αυτό σημαίνει ότι τα βήματα τρία και τέσσερα, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, δεν διαχωρίζονται μεταξύ τους με στεγανό τρόπο. Αντιθέτως, η διαδικασία της κωδικοποίησης ή της επανακωδικοποίησης μπορεί να συνεχίζεται και κατά την τέταρτη φάση.

Η απεικόνιση¹³ του ως άνω θέματος με τις ιδιότητές του έχει ως εξής:



13 Για τις απεικονίσεις και τα σχήματα που ακολουθούν αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες που παρέχονται από το λογισμικό προγράμματος NVivo 11.

Ωστόσο, οι δύο κωδικοί: «(ενθάρρυνση) μέσω του εντοπισμού δυνατών σημείων» και «(ενθάρρυνση) μέσω της ενίσχυσης της αίσθησης επίτευξης στόχων» αναγνωρίζουμε πως έχουν έναν κοινό νοηματικό πυρήνα: ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του φοιτητή και τον ενθαρρύνουν με αυτόν τον τρόπο. Κατά συνέπεια, μπορούμε να εισαγάγουμε μια ενδιάμεση κατηγορία («Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του φοιτητή») που αποτελεί, αφενός, ιδιότητα του θέματος «Ενθάρρυνση του φοιτητή» και, αφετέρου, κατηγορία-ομπρέλα για τους δύο κωδικούς [(«ενθάρρυνση) μέσω του εντοπισμού δυνατών σημείων» και «(ενθάρρυνση) μέσω της ενίσχυσης της αίσθησης επίτευξης στόχων»]. Κατά συνέπεια, το ως άνω σχήμα μετεξελίσσεται ως εξής:



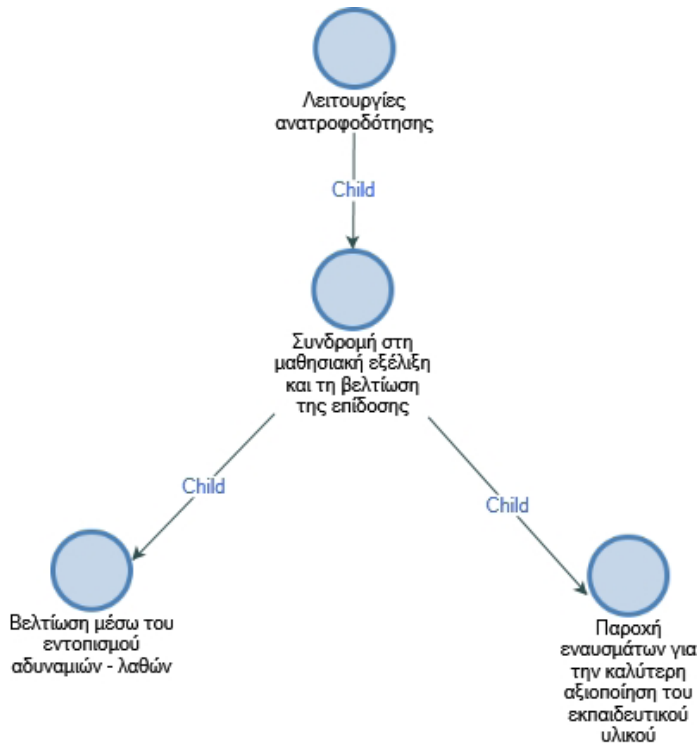
Παρατήρηση: Φαίνεται από την παραπάνω βελτίωση της αναλυτικής μας εκδοχής ότι η διαδικασία της ανάλυσης (κωδικοποίηση και δημιουργία θεμάτων) είναι μια δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία ο ερευνητής δουλεύει σταδιακά, επανεξετάζοντας όχι μόνο τους κωδικούς αλλά και τα αποσπάσματα που έχουν υπαχθεί σε αυτούς. Ο ερευνητής ενεργοποιεί λογικούς συλλογισμούς και αντλεί ιδέες από την πρότερη διαθέσιμη γνώση (βιβλιογραφική επισκόπηση).

Παράδειγμα 2ο:

Εξετάζοντας τον πίνακα 3, και συγκεκριμένα τους κωδικούς που προέκυψαν κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης, παρατηρούμε ότι οι κωδικοί «Βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών / λαθών» και «Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης» έχουν μια νοηματική συνάφεια στο βαθμό που αναφέρονται στη συνδρομή της ανατροφοδότησης στις διαδικασίες της μαθησιακής εξέλιξης του φοιτητή· ειδικότερα δε στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και την ανταπόκριση στα ζητούμενα των γραπτών εργασιών. Αν, ωστόσο, δούμε πιο προσεκτικά τους δύο κωδικούς, θα διαπιστώσουμε ότι διαφέρουν ως προς το επίπεδο αφάιρησης: ο κωδικός «Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης» είναι πιο γενικός και μπορεί να αποτελέσει *θέμα*, στο βαθμό που αποτελεί μια εκδοχή απάντησης στο ερευνητικό μας ερώτημα («Ποιες λειτουργίες των γραπτών σχολίων ανατροφοδότησης αναγνωρίζουν οι φοιτητές/τριες με βάση τις εμπειρίες τους;»). Αντίθετα, ο κωδικός «Βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών/λαθών» μπορεί να αποτελέσει μια *ιδιότητα* του ως άνω θέματος, αφού συγκεκριμενοποιεί έναν τρόπο με τον οποίο επιτελείται η παραπάνω λειτουργία (εντοπισμός από τον καθηγητή-σύμβουλο και γνωστοποίηση, μέσω των γραπτών σχολίων της ανατροφοδότησης, των αδυναμιών και των λαθών στα οποία υπέπεσε ο φοιτητής κατά την εκπόνηση της γραπτής του εργασίας). Η αναγνώριση της εν λόγω ιδιότητας του θέματος μας οδηγεί να εξετάσουμε πιο προσεκτικά, και κάτω από αυτό το πρίσμα, τα αποσπάσματα που έχουν αντιστοιχηθεί στον κωδικό «Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης». Στο τρίτο από αυτά (συν. 8), αναγνωρίζουμε στα λεγόμενα του πληροφορητή έναν άλλο τρόπο με τον οποίον η ανατροφοδότηση του Κ-Σ συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία: *μέσω της παροχής ενανσμάτων για την καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού*.

Κατά συνέπεια, στις λειτουργίες των γραπτών σχολίων της ανατροφοδότησης προστέθηκε η «Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης», η οποία λαμβάνει χώρα μέσω (α) *του εντοπισμού αδυναμιών/λαθών* και (β) *μέσω της παροχής ενανσμάτων για την καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού*.

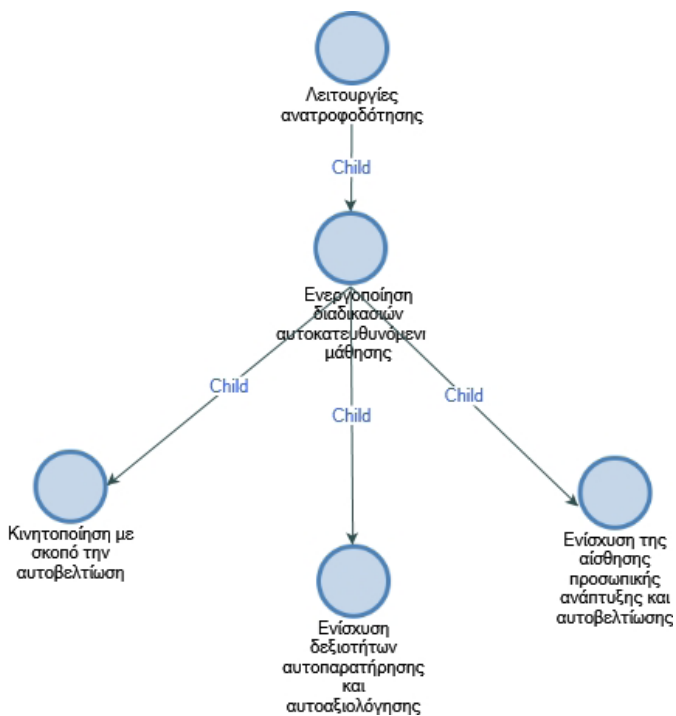
Η απεικόνιση του ως άνω θέματος με τις ιδιότητές του έχει ως εξής:



Παράδειγμα 3ο:

Κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης προέκυψαν τρεις κωδικοί («Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση», «Καλλιέργεια της αίσθησης προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης», «Ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης»), οι οποίοι παραπέμπουν σε διαδικασίες «αυτοκατευθυνόμενης μάθησης». Ως «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» ορίζεται «μια διαδικασία στην οποία τα άτομα αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, με ή χωρίς τη βοήθεια άλλων, να διαγιγνώσκουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να διατυπώνουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να προσδιορίζουν τις ανθρώπινες και υλικές πηγές μάθησής τους, να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και να αξιολογούν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα» (Knowles 1975: 18 – όπως αναφέρεται στο Γιαννακόπουλου και Χασάπης 2013). [Παρατήρηση: Ο ερευνητής μπορεί να αναγνωρίσει τη συγκεκριμένη σύνδεση διότι είναι *θεωρητικά εναισθητοποιημένος*, έχοντας μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία.] Ο ερευνητής μπορεί, συνεπώς, να αναγνωρίσει στα λεγόμενα των φοιτητών ως μια βασική λειτουργία («θέμα») της ανατροφοδότησης την *ενεργοποίηση διαδικασιών αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*, οι οποίες εξειδικεύονται («ιδιότητες») ως εξής: (α) «Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση», (β) «Ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης» και (γ) «Καλλιέργεια της αίσθησης προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης».

Το εν λόγω θέμα, με τις ιδιότητές του, μπορεί να απεικονισθεί σχηματικά με τον παρακάτω τρόπο:



Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να περιγράψουμε ως θέματα, που αντιστοιχούν στις λειτουργίες που επιτελούν τα σχόλια επί των γραπτών εργασιών, με τα οποία ανατροφοδοτεί ο καθηγητής-σύμβουλος τους φοιτητές –όπως προκύπτουν από την ανάλυση των λεγομένων των τελευταίων– τα εξής:

Λειτουργίες σχολίων ανατροφοδότησης σύμφωνα με την οπτική των φοιτητών:

A. Ενθάρρυνση του φοιτητή

Ενίσχυση της αίσθησης του φοιτητή ότι ο Κ-Σ σέβεται τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές του ανάγκες και ανταποκρίνεται σε αυτές.

Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του φοιτητή.

Ενίσχυση της αίσθησης του φοιτητή ότι πέτυχε (τους) στόχους του.

Ενθάρρυνση μέσω του εντοπισμού των «δυνατών» σημείων.

B. Συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη του φοιτητή και τη βελτίωση της επίδοσής του

Βελτίωση μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών/λαθών.

Παροχή εναυσμάτων για τη βέλτιστη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Γ. Ενεργοποίηση διαδικασιών αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση.

Ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης.

Ενίσχυση της αίσθησης προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης.

Σχηματικά, η παραπάνω σύνθεση των ευρημάτων μπορεί να απεικονιστεί ως εξής στον θεματικό χάρτη που ακολουθεί:

Ας εξετάσουμε τώρα τι προσφέρουν τα ευρήματά μας (θέματα και ιδιότητες), σε σχέση με τις κατηγορίες που αντλήσαμε από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση (πρότερη γνώση):

(α) Τα ευρήματά μας δύνανται να *επιβεβαιώνουν* στοιχεία της πρότερης γνώσης. Για παράδειγμα, η δική μας ανάλυση πιστοποιεί τη σημασία της ανατροφοδότησης στην *ενθάρρυνση* του φοιτητή. Αποσαφηνίζει, ωστόσο, με έναν ιδιαίτερο τρόπο την «ποιότητα» (περιεχόμενο) αυτής της κατηγορίας: π.χ. η κατηγορία «*Ενθάρρυνση του φοιτητή*» εμπλουτίζεται με την ανάδειξη ιδιοτήτων που τη συγκεκριμενοποιούν. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο φοιτητής τον ενθαρρύνει και τον ενισχύει με το να: (α) *καταδεικνύει ότι ο Κ-Σ ασχολείται εξατομικευμένα με κάθε φοιτητή, αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές του ανάγκες και ανταποκρίνεται σε αυτές,* (β) *ενισχύει την αυτοπεποίθηση του φοιτητή.* Η δε τελευταία κατηγορία εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο με τον προσδιορισμό δύο ειδικότερων ιδιοτήτων, που δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους η ανατροφοδότηση του καθηγητή-συμβούλου ενισχύει την αυτοπεποίθηση του φοιτητή: παρέχοντάς του την αίσθηση ότι πέτυχε τους στόχους του και δίνοντας έμφαση στα δυνατά του σημεία.

(β) Η ανάλυσή μας, όμως, ανέδειξε και στοιχεία τα οποία δεν είχαν συμπεριληφθεί στη λίστα των κατηγοριών που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Π.χ. η ανάλυση του εμπειρικού υλικού μάς οδήγησε να δημιουργήσουμε μια νέα κατηγορία («*Ενδειξη εξατομικευμένης προσέγγισης και ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του φοιτητή*»), η οποία λειτουργεί ως ιδιότητα του θέματος «*Ενθάρρυνση του φοιτητή*» και φωτίζει αυτήν τη λειτουργία της ανατροφοδότησης από μια νέα και ενδιαφέρουσα σκοπιά.

Οι τρόποι με τους οποίους τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συνομιλούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία θα πρέπει να παρουσιαστούν και να συζητηθούν σε ειδικό κεφάλαιο της τελικής ερευνητικής έκθεσης, το οποίο θα έχει τίτλο «*Συζήτηση*» και θα έπεται εκείνου της «*Έκθεσης των ευρημάτων*».

Παρατήρηση: Επιχειρήθηκε, παραπάνω, να καταδειχθεί ότι η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (κωδικοποίηση, μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, ορισμός των θεμάτων και προσδιορισμός του περιεχομένου τους, με την ανάδειξη ιδιοτήτων, τη σύνδεση των θεμάτων ή των ιδιοτήτων μεταξύ τους) δεν αποτελεί μια τεχνικού τύπου ταξινομητική διαδικασία. Είναι μια δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία ο ερευνητής αναπτύσσει μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, αναγνωρίζει εντός αυτών μοτίβα νοήματος, τα εννοιολογεί και τα οργανώνει (βλ. και Τσιώλης 2016: 486 κ.ε.). Η διαδικασία αυτή διαμεσολαβείται από τις θεωρητικές προκατανοήσεις του ερευνητή καθώς και την πρότερη γνώση που έχει κατακτήσει κατά τη διαδικασία της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στόχος της ανάλυσής του δεν είναι πρωτίστως να επιβεβαιώσει ήδη γνωστά πορίσματα της βιβλιογραφίας, αλλά να καταδείξει νέες πτυχές του φαινομένου που μελετά, είτε παράγοντας νέες εννοιολογήσεις είτε παρέχοντας ιδιαίτερο περιεχόμενο σε ήδη γνωστές κατηγορίες

και κάνοντας νέες εννοιολογικές συνδέσεις. Θα πρέπει, ακόμη, να επισημανθεί ότι οι διαδικασίες που ακολουθούνται κατά τη θεματική ανάλυση δεν κινούνται προς μία φορά: ο ερευνητής συχνά επιστρέφει σε προηγούμενα βήματα/στάδια, αναθεωρεί αποφάσεις του και δοκιμάζει νέες ιδέες.

Βήμα πέμπτο: Έκθεση των ευρημάτων

Ενώ κατά τη διαδικασία της ανάλυσης/κωδικοποίησης η κίνηση ήταν από τα δεδομένα προς τους κωδικούς-θέματα, στη διαδικασία της παρουσίασης των ευρημάτων εκτίθενται πρώτα τα θέματα/ιδιότητες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενό του βάσει των ιδιαίτερων πτυχών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Αναδεικνύονται, επίσης, ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν το κάθε θέμα. Στο στάδιο αυτό παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να φανεί με πειστικό τρόπο πώς αναδεικνύονται τα θέματα ή οι ιδιότητές τους. Κατά την έκθεση των ευρημάτων, θα πρέπει να καταδειχθεί και ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα θέματα μεταξύ τους· να παρουσιαστεί και να συζητηθεί, δηλαδή, ο θεματικός χάρτης που προέκυψε από την ανάλυση. Χρήσιμο σε μια τέτοια παρουσίαση είναι ένα διάγραμμα (όπως αυτό που παρατίθεται παραπάνω), το οποίο απεικονίζει τόσο τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων όσο και τις συνδέσεις των θεμάτων με τις ιδιότητές τους.

Παράδειγμα (απόσπασμα από το κείμενο της εργασίας μας στο οποίο εκτίθενται τα ευρήματά μας):

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως μία από τις κεντρικές λειτουργίες που επιτελούν τα σχόλια ανατροφοδότησης επί των γραπτών εργασιών τους που λαμβάνουν οι φοιτητές από τους καθηγητές-συμβούλους αποτελεί η ενθάρρυνση του φοιτητή. Η ενθάρρυνση επιτυγχάνεται αφενός με την ενίσχυση της αίσθησης του φοιτητή ότι ο καθηγητής-σύμβουλος ασχολήθηκε συστηματικά με τη δική του εργασία, αναγνώρισε τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές του ανάγκες και επιχειρήσε να ανταποκριθεί σε αυτές. Πραγματοποιείται, αφετέρου, με ενέργειες που αυξάνουν την αυτοπεποίθηση του φοιτητή, όπως (α) η ενίσχυση της αίσθησης του φοιτητή ότι πέτυχε το στόχο του και (β) ο εντοπισμός και η επισήμανση «δυνατών» του σημείων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

«Αυτό (...) Δε θα ξεχάσω ότι πάντα περίμενα με αγωνία το email του καθηγητή με την ανατροφοδότηση και, θα είμαι ειλικρινής, κάποιες φορές ήταν απογοητευτικό όταν το email περιοριζόταν σε τρεις σειρές οι οποίες πιθανότατα να απευθύνονταν σε όλους τους φοιτητές και πόση μεγάλη χαρά μου έδιναν καθηγητές οι οποίοι έδειχναν ότι είχαν ασχοληθεί σοβαρά με τη δική μου εργασία, με τα δικά μου ζητήματα, και που ήξεραν να εντοπίσουν και τα θετικά μου σημεία και να με ενισχύσουν σε αυτό, να μου δείξουν ότι κάνω κάποια πράγματα πολύ σωστά κι αυτό στο ψυχολογικό κομμάτι βοηθούσε πάρα πολύ, αλλά και εντόπιζαν τις αδυναμίες μου όχι με τρόπο γενικό, αλλά συγκεκριμένο, ώστε να μπορώ κι εγώ στο μέλλον να τις βελτιώσω. Και γι' αυτό λοιπόν όταν λάμβανα τέτοιες επιστολές αναλυτικές αυτό μου έδινε πολύ μεγάλη ικανοποίηση, αισθανόμουν ότι μάθαινα, ότι γινόμουν καλύτερη καθημερινά». (Συν. 1)

Πέραν της ενθάρρυνσης, άλλες σημαντικές λειτουργίες που φαίνεται να επιτελούν τα σχόλια ανατροφοδότησης του καθηγητή-συμβούλου επί των γραπτών εργασιών και εντοπίστηκαν στο υλικό μας είναι [...]

Επίλογος

Σκοπός του παρόντος κειμένου ήταν να παρουσιάσει με εύληπτο τρόπο τη θεματική ανάλυση ως μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν οι διαφορετικές φάσεις εξέλιξης της αναλυτικής διαδικασίας σύμφωνα με τη λογική της θεματικής ανάλυσης. Κατέστη, επίσης, σαφές ότι πρόκειται για μια ευέλικτη αλλά συστηματική διαδικασία, η οποία δεν εξελίσσεται με γραμμικό και μηχανικό τρόπο. Προϋποθέτει δημιουργικότητα, ευρηματικότητα και φαντασία καθώς και θεωρητική προεργασία για την όξυνση της αναλυτικής και ερμηνευτικής ματιάς.

Βιβλιογραφία

- Bazeley P. και K. Jackson, 2013, *Qualitative Data Analysis with NVivo*, Λονδίνο: Sage.
- Braun V. και V. Clarke, 2006, "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology* 3(1): 77-101.
- Braun V. και V. Clarke, 2012, "Thematic analysis" στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Ουάσιγκτον: American Psychological Association, 51-77.
- Braun V. και V. Clarke, 2013, *Successful Qualitative Research. A practical guide for beginners*, Λονδίνο: Sage.
- Γιαννακοπούλου Ε. και Δ. Χασάπης, 2013, «Ετοιμότητα αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης ενήλικων σπουδαστών μεταπτυχιακών πανεπιστημιακών σπουδών από απόσταση», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. Δ', Αθήνα, 128-135.
- Clarke V., V. Braun, N. Hayfield, 2015, "Thematic analysis", στο: J. Smith (επιμ.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 3η έκδοση, Λονδίνο: Sage, 222-248.
- Creswell J., 2016, *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, 2η έκδ., Αθήνα: Ίωv.
- Fairclough N., 1992, *Discourse and Social Change*, Κέιμπριτζ: Cambridge Polity Press.
- Gibbs G. και C. Simpson, 2004, "Conditions under which assessment supports students' learning", *Learning and Teaching in Higher Education* 1: 3-31.
- Hattie J. και H. Timperley, 2007, "The power of feedback", *Review of Educational Research* 77(1): 81-112.
- Ίσαρη Φ. και Μ. Πουρκός, 2015, *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ελεύθερα προσβάσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>).
- Κασσέρν Ζ., 2014, «Η συμβολή των λογισμικών προγραμμάτων στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Το πρόγραμμα NVIVO 10», επίμετρο στο: Γ. Τσιώλης, *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική, 425-486.
- Κόμης Β. και Μ. Εργαζάκη, 2010, «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με χρήση λογισμικού», στο: Μ. Ζεμπύλας, Α. Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Π. Κενδέου (επιμ.), *Προχωρημένες μέθοδοι έρευνας*, Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 561-628.
- Σιούλης Η. και Α. Γαρδικιώτης, 2013, «Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. Ζ', 2Α, Αθήνα, 212-236.
- Τσιώλης Γ., 2014, *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης Γ., 2016, «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες,

διαδικασίες», στο: Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, Αθήνα: Πεδίο, 473-498.

Willig C., 2015, *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Εισαγωγή, μτφρ. Ε. Αυγήτα, επιμ. Ε. Τσέλιου, Αθήνα: Gutenberg.