

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική
Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η κατασκευή της έννοιας του προβλήματος στο λόγο των ειδικών ψυχικής υγείας στο πλαίσιο
της εποπτείας. Μια προσέγγιση Λογοψυχολογίας

ΕΙΡΗΝΗ ΑΥΓΟΥΣΤΑΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2019

1η Επιβλέπουσα: Τσέλιου Ελευθερία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου
Θεσσαλίας

2ος Επιβλέπων: Αμπακούμκιν Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου
Θεσσαλίας

3ος Επιβλέπων: Μποζατζής Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Φ.Π.Ψ. Παν/μίου Ιωαννίνων

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Πριν την παρουσίαση της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της. Κατ' αρχάς ευχαριστώ το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη για τη χορήγηση της υποτροφίας που με βοήθησε να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Επιπλέον οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κυρία Ελευθερία Τσέλιου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την συνεχή υποστήριξη και άμεση ανταπόκρισή της, καθώς και για την υπομονή της και τη πίστη της σε μένα, χωρίς τα οποία η παρούσα έρευνα δε θα είχε ολοκληρωθεί. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Γεώργιο Αμπακούμκιν, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τον κύριο Νίκο Μποζατζή, Επίκουρο Καθηγητή στο Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για το γόνιμο διάλογο και τις καίριες υποδείξεις τους. Ακόμα δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τις συμμετέχουσες που τόσο πρόθυμα πήραν μέρος στην έρευνα. Επιπροσθέτως ευχαριστώ στην ομάδα Ανάλυσης Λόγου του Εργαστηρίου Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την βοήθεια και την υποστήριξη. Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την αγαπημένη μου φίλη Ασπασία Μάντζιου που με στήριξε σε όλη τη διαδικασία χωρίς να χάνει το χιούμορ της.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Εισαγωγή	9

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο και Σκοπός της Έρευνας

Εποπτεία	12
Ομαδική εποπτεία	14
Η στροφή στο Λόγο: Αρχές και Κυριότερα Ρεύματα	18
Η Λογοψυχολογία	22
Ο λόγος γύρω από το πρόβλημα	25
Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα	27

Κεφάλαιο 2: Μέθοδος

Δείγμα	30
Πλαίσιο	30
Συμμετέχοντες	31
Διαδικασία	31
Μέθοδος Ανάλυσης	32
Κριτήρια Ποιότητας	35

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση

Αναλυτική Διαδικασία	37
Ανάλυση	38
Ενότητα 1: «Εμείς και οι άλλοι»	38
Ειδικοί και μη ειδικοί	38
Πρόβλημα του συστήματος	49
Ενότητα 2: «Εμείς και η ομάδα»	55
Η ομάδα μας	55
Είναι δική μου δουλειά	65

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

Συμπεράσματα	73
Αναστοχασμός / Περιορισμοί της έρευνας	75
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	76
Βιβλιογραφία	77
Παράρτημα Α	91
Παράρτημα Β	92
Παράρτημα Γ	93

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει πώς κατασκευάζεται η έννοια του προβλήματος στο λόγο των ειδικών ψυχικής υγείας στο πλαίσιο της εποπτείας μεταξύ ίσων μέσα από το πρίσμα της Λογοψυχολογίας. Η εποπτεία αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στο πλαίσιο των κοινωνικών επαγγελμάτων και αποτελεί χώρο υποστήριξης, εκπαίδευσης, αλλά και παροχής βοήθειας για την επίλυση των επαγγελματικών προβλημάτων των εποπτευόμενων (Kadushin & Harkness, 2002). Η εποπτεία μπορεί να διακριθεί βάσει της οργάνωσής της σε ατομική και ομαδική. Η εποπτεία μεταξύ ίσων αποτελεί ένα είδος ομαδικής εποπτείας (Proctor & Inskipp, 2001). Στο πλαίσιο της εποπτείας μεταξύ ίσων αναπτύσσεται λόγος τόσο γύρω από τα επαγγελματικά προβλήματα που αναφέρουν τα μέλη της ομάδας όσο και γύρω από τη δομή και τη λειτουργία της ομάδας (Counselman & Weber, 2004). Τα τελευταία χρόνια ο λόγος γύρω από το πρόβλημα έχει γίνει αντικείμενο μελέτης κυρίως στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας (Buttny & Jensen, 1995. Patrika & Tseliou, 2016a, 2016b. Stancombe & White, 2005. Stratton, 2003) και της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της εποπτείας όμως δεν υπάρχει αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η παρούσα μελέτη σκοπό είχε να διερευνήσει ένα πλαίσιο εποπτείας μεταξύ ίσων από το οποίο απουσιάζει η ιεραρχία και η λειτουργία της γίνεται στη βάση της ισοτιμίας. Το υπό διερεύνηση πλαίσιο εποπτείας αφορά σε μια ομάδα αποτελούμενη από εννέα ειδικούς ψυχικής υγείας που απασχολούνται σε δύο προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η ομάδα κάνει μηνιαίες συναντήσεις με σκοπό την ανατροφοδότηση και την αλληλοϋποστήριξη των μελών της. Μετά από την ενημέρωση και συγκατάθεση όλων των μελών της ομάδας, ηχογραφήθηκαν τρεις συναντήσεις της. Στη συνέχεια, το ηχογραφημένο υλικό απομαγνητοφωνήθηκε κατά λέξη και αναλύθηκε με βάση τις αρχές της Λογοψυχολογίας (Potter & Wetherell, 1987) και του Μοντέλου Δράσης του Λόγου (DAM) (Edwards & Potter, 1992).

Από την ανάλυση αναδείχθηκαν δύο μοτίβα στο λόγο των συμμετεχόντων. Το πρώτο αφορά στην κατασκευή του προβλήματος ως εξωγενή παράγοντα και το δεύτερο στις κατασκευές που κάνουν οι συμμετέχουσες στο λόγο τους σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της ομάδας. Τα μοτίβα αυτά σχετίζονται με τα μέχρι τώρα ερευνητικά ευρήματα πάνω στα θέματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της εποπτείας μεταξύ ίσων. Τέλος, στο πλαίσιο του αναστοχασμού συζητείται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας και οι τρόποι με τους οποίους η ερευνήτρια επηρέασε και διαμόρφωσε το υπό μελέτη φαινόμενο κατά την ερευνητική διαδικασία.

Λέξεις – κλειδιά: Λογοψυχολογία, Ανάλυση Λόγου, Εποπτεία μεταξύ ίσων, Λόγος για το πρόβλημα

Abstract

The aim of this research was to study how mental health specialists talk about problems in the context of peer-group supervision. At the beginning of the 20th century in the social professions supervision was developed intending to support, educate and assist professionals to solve problems that came up in their practice (Kadushin & Harkness, 2002). Supervision models are distinguished in individual supervision and group supervision. In the context of group supervision there is also peer-group supervision in which there is no supervisor (Proctor & Inskipp, 2001). In peer-group supervision people talk about their issues in practice as well as the issues considering group structure and their collaboration (Counselman & Weber, 2004). Problem talk has been studied mainly in the context of psychotherapy (Buttny & Jensen, 1995; Patrika & Tseliou, 2016a, 2016b, Stancombe & White, 2005; Stratton, 2003) and education. However, problem talk has not been studied so far in the context of supervision. The purpose of this study was to examine a peer group in which people participate as equals, the hierarchy is absent and its function is based on equality. The group, that participated, consisted of nine mental health professionals working in two educational and training programs for teachers. The team members meet monthly and their purpose is to provide feedback and support each other. The group was informed and consented to participate in the research. Subsequently three meetings were recorded. The recorded material was then transcribed and analyzed using Discourse Analysis (Potter & Wetherell, 1987) and DAM (Edwards & Potter, 1992). The analysis highlighted two patterns in participants' speech. The first pattern concerns the construction of the problem as external from the group. The second pattern concerns the constructions made by the participants in their speech about the structure and function of the group. These patterns are related to literature reporting that in the context of peer- group

supervision this kind of issues comes up. Finally, in a context of reflection it is discussed how the researcher influenced and shaped the phenomenon under study during the research process.

Key words: Discursive Psychology, Discourse Analysis, Peer-Supervision, Problem talk

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει την κατασκευή της έννοιας του προβλήματος στο λόγο των ειδικών ψυχικής υγείας, όπως αυτός διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ομαδικής εποπτείας μεταξύ ίσων.

Η εποπτεία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής εξέλιξης, εκπαίδευσης και υποστήριξης στο χώρο της ψυχικής υγείας (Kadushin & Harkness, 2002). Εκτός από τα διάφορα θεωρητικά πλαίσια που μπορεί να υιοθετούνται στην εφαρμογή της εποπτείας, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της διαδικασίας της εποπτείας αποτελεί άλλο ένα μέσο για να διακρίνει κανείς τους τρόπους εφαρμογής της (Beinart, 2013). Έτσι μία διάκριση των ειδών εποπτείας βάσει της οργάνωσης είναι η ατομική και η ομαδική εποπτεία. Ένας από τους τρόπους δόμησης της ομάδας είναι η ομάδα μεταξύ ίσων, όπου τα μέλη της ομάδας λειτουργούν στη βάση της ισοτιμίας και δεν υπάρχει ο ρόλος του επόπτη και η δόμηση βάσει κάποιας ιεραρχίας (Proctor & Inskipp, 2001).

Στο πλαίσιο της εποπτείας, όπως και στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, οι άνθρωποι συνομιλούν κυρίως γύρω από προβλήματα και τρόπους επίλυσής τους. Βάσει του ρεύματος του κοινωνικού κονστρουξιονισμού και της Ανάλυσης Λόγου, που υιοθετεί τις επιστημολογικές του αρχές, ο λόγος είναι το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν την πραγματικότητα και τα ψυχολογικά φαινόμενα (Potter, 2012). Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες στο χώρο της ψυχοθεραπείας (Tseliou, 2013, 2018) και ειδικότερα έχει διερευνηθεί η κατασκευή της έννοιας του προβλήματος στην ψυχοθεραπευτική διεργασία (Buttny, 1996. Lofgren, Hewitt & das Nair, 2014. O'Reilly & Lester, 2015. Patrika & Tseliou, 2016a, 2016b. Stancombe & White, 2005. Wolpert, 2000). Παρ' όλα αυτά στο χώρο της εποπτείας τα ερευνητικά ενδιαφέροντα εστιάζουν περισσότερο στις οπτικές των εποπτών και

εποπτευόμενων και στις καλές πρακτικές για την αποτελεσματική εποπτεία (Wheeler & Cushway, 2013). Ακολουθώντας τη μεθοδολογική προσέγγιση που προσφέρει η Ανάλυση Λόγου, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη μελέτη της κατασκευής της έννοιας του προβλήματος στο χώρο της εποπτείας μεταξύ ίσων. Ειδικότερα, αξιοποιείται η προσέγγιση της Λογοψυχολογίας (Discursive Psychology, στο εξής ΛΨ) και τα εργαλεία που προσφέρει το Μοντέλο Δράσης του Λόγου (Discursive Action Model, στο εξής DAM), των Edwards και Potter (1992).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο γύρω από την εποπτεία, όπως αυτή εξελίχθηκε, αλλά και στα διάφορα μοντέλα εποπτείας, με μεγαλύτερη έμφαση στην ομαδική εποπτεία, η οποία αποτέλεσε και το πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα ρεύματα Ανάλυσης Λόγου, με μεγαλύτερη έμφαση στη ΛΨ, αλλά και στην κατασκευή της έννοιας του προβλήματος στο λόγο και στα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή του σκοπού της έρευνας και τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται το δείγμα, ο τρόπος συλλογής και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας και, τέλος, τα κριτήρια διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαδικασία ανάλυσης και τα ευρήματα της έρευνας. Η παρουσίαση των ευρημάτων είναι χωρισμένη σε ενότητες και στην κάθε ενότητα παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των ερευνητικών δεδομένων συνοδευόμενα από την ανάλυσή τους.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται συζήτηση

της έρευνας, συζητούνται κάποια συμπεράσματα σε σχέση με την ανάλυση. Επίσης γίνεται ένας αναστοχασμός πάνω στην παρούσα μελέτη και αξιολόγηση της προσφοράς της στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο και σκοπός της έρευνας

Η εποπτεία

Σύμφωνα με τους (Kadushin & Harkness, 2002) η εποπτεία σκοπεύει στο να προσφέρονται οι υπηρεσίες του εκάστοτε οργανισμού με τρόπο αποτελεσματικό. Αποτελεί το βασικό μέσο ελέγχου από την υπεύθυνη υπηρεσία. Με αυτή τη λογική ξεκίνησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η εποπτεία στο πλαίσιο των κοινωνικών επαγγελμάτων. Σκοπός ήταν να γίνεται επίβλεψη της δουλειάς των εποπτευόμενων και διαχείριση των τυχόν δυσκολιών και επρόκειτο για μια διαδικασία αδιαχώριστη από το εργασιακό πλαίσιο (Bogo & McKnight, 2006. Kadushin & Harkness, 2002). Στην πορεία η εποπτεία απέκτησε άλλο χαρακτήρα, έχοντας εκτός από διαχειριστικό και εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα (Scaife, 2009).

Κατά κύριο λόγο η εποπτεία έχει σκοπό, μέσα από την σύναψη μιας καλής σχέσης ανάμεσα στον επόπτη και τον εποπτευόμενο, να αποτελέσει το πλαίσιο στο οποίο μπορεί ο εποπτευόμενος να νιώσει ασφάλεια και αποδοχή, να λάβει την υποστήριξη που έχει ανάγκη ώστε να φέρει σε πέρας τις απαιτήσεις της δουλειάς του, αλλά και να εκπαιδευτεί ώστε να βελτιώσει τις ικανότητές του (Spence, Wilson, Kavanagh, Strong & Worrall, 2001. Wheeler & Cushway, 2013). Από την άλλη πλευρά ο επόπτης έχει ρόλο περισσότερο διαχειριστικό, θέλοντας να επιβλέψει τον τρόπο εργασίας του εποπτευόμενου, να διευθετήσει τυχόν πρακτικές δυσκολίες και να βεβαιωθεί ότι οι στόχοι που έχουν τεθεί κατακτώνται, έχοντας όμως και την ικανότητα να εξασφαλίσει ότι ο εποπτευόμενος νιώθει καλά μαζί του και επίσης ότι η εποπτεία τον βοηθά να εξελίξει τις ικανότητες και τις γνώσεις του. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο για την εποπτεία είναι ότι πρόκειται για ένα πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις και δεσμοί μεταξύ των συμμετεχόντων. Όταν αυτές οι σχέσεις είναι καλές και χαρακτηρίζονται από

ενσυναίσθηση, ζεστασιά και κατανόηση αποτελούν πλαίσιο υποστήριξης και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής τους ικανότητας. Επιπλέον, οι εποπτευόμενοι διαμορφώνουν θετική εικόνα για την επαγγελματική τους ταυτότητα, για τον εαυτό τους και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για αυτό που κάνουν (Kavanagh et al., 2003).

Ένας παράγοντας που έχει αναδειχθεί σημαντικός για μια καλή και αποτελεσματική εποπτεία είναι η διαπραγμάτευση και η δημιουργία ενός «συμβολαίου» μεταξύ των συμμετεχόντων (Bordin, 1979, 1983. Inskipp & Proctor, 1995). Μια καλή και αποτελεσματική εποπτεία αποτελεί μέσο επαγγελματικής εξέλιξης και υποστήριξης του επαγγελματία. Επιπλέον, μέσω της εποπτείας διασφαλίζεται η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες στους ανθρώπους που απευθύνονται στους ειδικούς ψυχικής υγείας αναζητώντας τη βοήθειά τους (Spence, et al., 2001). Το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί κυρίως γύρω από την εποπτεία στην κλινική ψυχοθεραπεία (βλ. Wheeler & Richards, 2007 για μία επισκόπηση) αν και η εποπτεία αφορά και πλαίσια όπως η σχολική ψυχολογία (Newman, Simon & Swerdlik, 2018) και τα επαγγέλματα υγείας (Driscoll, 2006). Η έρευνα συνήθως εστιάζει στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του επόπτη και του εποπτευόμενου (Borders, Rainey, Crutchfield & Martin, 1996. Falender et al., 2004), τα βιώματα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην εποπτεία (Osborn, 2004) αλλά και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα καλός επόπτης (Ladany, Lehrman-Waterman, Molinaro & Wolgast, 1999. Nelson & Friedlander, 2001). Οι Proctor και Inskipp (2001) μιλάνε για τους ποικίλους ρόλους που καλούνται να πάρουν τόσο οι επόπτες όσο και οι εποπτευόμενοι. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι υπάρχουν διάφορες μορφές εποπτείας και οι ρόλοι των ατόμων ποικίλουν ανάλογα με το είδος της εποπτείας αλλά και τις ανάγκες και τα ζητούμενα των συμμετεχόντων.

Η μορφή που έχει η εποπτεία εξαρτάται κυρίως από το θεωρητικό πλαίσιο που επιλέγεται

από τον επόπτη ή καθορίζεται από την κλινική εκπαίδευση και τη θεωρητική προσέγγιση των εποπτευόμενων. Αρχικά η εποπτεία αποτελούσε συνέχεια της κλινικής πράξης και ως εκ τούτου τα μοντέλα εποπτείας στηρίζονταν στο θεωρητικό πλαίσιο του ψυχοθεραπευτή (Beinart, 2013). Ως εκ τούτου η εποπτεία ήταν ψυχοδυναμική (Andersson, 2008), προσωποκεντρική (Patterson, 1983), γνωστική-συμπεριφορική (Liese & Beck, 1997) ή συστημική (Liddle, Becker & Diamond, 1997). Στη συνέχεια, καθώς η εποπτεία άρχισε να αποτελεί ένα ξεχωριστό χώρο με διαφορετικές ανάγκες, αναπτύχθηκαν και θεωρητικά πλαίσια τα οποία αφορούσαν κατ' εξοχήν στην εποπτεία και εστίαζαν στην πράξη της (Bernard & Goodyear, 1998). Τα μοντέλα αυτά μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, τα αναπτυξιακά (Hess, 1986. Stoltenberg, 2005) και τα κοινωνικά (Hawkins & Shohet, 2006. Holloway, 1995).

Πέρα από το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο αντλεί το κάθε πλαίσιο εποπτείας, ένας άλλος τρόπος κατηγοριοποίησης είναι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της εποπτείας. Ως εκ τούτου η εποπτεία μπορεί να χωριστεί σε ατομική και ομαδική. Την παρούσα έρευνα απασχόλησε η ομαδική εποπτεία και πιο συγκεκριμένα η εποπτεία μεταξύ ίσων (peer-supervision). Γι' αυτό το λόγο παρακάτω αναπτύσσονται οι βασικές αρχές και τρόποι λειτουργίας των ομάδων εποπτείας.

Ομαδική εποπτεία. Η πιο συνηθισμένη μορφή εποπτείας είναι η ατομική, παρ' όλα αυτά τα τελευταία χρόνια περισσότερο χώρο φαίνεται να κατέχει και η ομαδική εποπτεία (Hawkins & Shohet, 2006). Με βάση τα ευρήματα των Ray & Altekruze (2000), η συμμετοχή σε ομαδική εποπτεία φαίνεται να βοηθά τους εποπτευόμενους στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ότι εξαρτώνται από τον επόπτη τους για να προχωρήσουν. Επίσης, η ομαδική εποπτεία φαίνεται να είναι εξίσου αποτελεσματική με την εποπτεία που συνδυάζει ατομική και ομαδική. Όπως και στην ατομική, έτσι και στην ομαδική εποπτεία, ο τρόπος που

δουλεύουν οι συμμετέχοντες εξαρτάται από το θεωρητικό τους πλαίσιο. Ένας παράγοντας πολυπλοκότητας αφορά στη δομή της ομάδας και τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη (Riva & Cornish, 2008). Με το πέρασμα του χρόνου και την αλλαγή της δυναμικής στην ομάδα τα μέλη της ομάδας επωμίζονται διαφορετικούς ρόλους και συνδράμουν από διαφορετικές θέσεις στην ομάδα (Boëthius, Ögren, Sjøvold & Sundin, 2004).

Σύμφωνα με τους Proctor και Inskipp (2001) υπάρχουν τέσσερις τύποι ομαδικής εποπτείας και καθένας από αυτούς τους τύπους έχει διαφορετικές απαιτήσεις τόσο για την ομάδα των εποπτευόμενων όσο και για τον επόπτη. Ο πρώτος τύπος ομαδικής εποπτείας αναφέρεται ως «ομαδική εποπτεία με επικεφαλής», όπου ο επόπτης έχει όλη την ευθύνη της εποπτείας του καθενός ατομικά και η ομάδα δεν συμμετέχει τόσο, όσο παρακολουθεί. Ο δεύτερος τύπος είναι η «συμμετοχική εποπτεία» όπου ο επόπτης ζητά και παρακινεί τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της εποπτείας. Ο τρίτος τύπος εποπτείας αναφέρεται ως «συνεργατική εποπτεία» στην οποία ο ρόλος του επόπτη είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός και διαχειριστικός, ενώ τα θέματα και οι διαδικασίες συναποφασίζονται από την ομάδα, οι ευθύνες μοιράζονται και σκοπός του επόπτη είναι η διευκόλυνση της διαδικασίας. Τέλος, ο τέταρτος τύπος είναι η «εποπτεία μεταξύ ίσων» όπου στην ουσία στην ομάδα δεν υπάρχει κάποιο άτομο που να έχει τον ρόλο του επόπτη αλλά όλα τα άτομα στην ομάδα μοιράζονται τις ευθύνες και τις απαιτήσεις που έχει η ομάδα μεταξύ τους. Μια τακτική που συνήθως ακολουθούν αυτού του τύπου οι ομάδες είναι να αναλαμβάνει κάθε φορά ένα άλλο άτομο την ευθύνη του συντονισμού της ομάδας ώστε να υπάρχει μια συνέχεια και τάξη στην διαδικασία. Αυτός ο τύπος ομαδικής εποπτείας είναι ο πιο «ανοιχτός» και επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να διαμορφώσουν όπως θέλουν και νομίζουν τη δομή της ομάδας, τις διαδικασίες αλλά και τους ρόλους που ο καθένας αναλαμβάνει.

Οι ομάδες μεταξύ ίσων, μπορεί να δημιουργηθούν είτε λόγω αμοιβαίας συμφωνίας και ανάγκης μεταξύ κάποιων επαγγελματιών με κοινό θεωρητικό πλαίσιο, παρόμοιο υπόβαθρο και επαγγελματική εμπειρία ή ατομική ανάγκη κάποιου που παίρνει την πρωτοβουλία για τη δημιουργία μίας τέτοιας ομάδας (Hawkins & Shohet, 2006). Συνήθως όμως οι ομάδες αυτές αποτελούνται από ανθρώπους που ήδη γνωρίζονται και ίσως έχουν ήδη δουλέψει μαζί, ακόμα κι αν η κοινή τους εμπειρία δεν αφορά την εποπτεία καθ' αυτή (Proctor, 2008). Όπως και στην ατομική εποπτεία έτσι και στην ομαδική η δημιουργία ενός «συμβολαίου» που αφορά στη λειτουργία, τις αρχές, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μελών είναι απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία της ομάδας (Counselman & Weber, 2004. Hawkins & Shohet, 2006. Proctor, 2008). Βασικές αρχές της δόμησης των αρχών της ομάδας είναι να θέσουν οι συμμετέχοντες ξεκάθαρα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους από την ομάδα, να είναι σαφής ο χρόνος και ο τρόπος διάθεσής του στα μέλη της ομάδας, αλλά και η κοινή τοποθέτησή τους σε σχέση με την «καλή πρακτική» που ακολουθεί η ομάδα, ώστε να αποφευχθούν διαμάχες και διαπροσωπικές εντάσεις που μπορεί να φέρουν σε δύσκολη θέση κάποιο μέλος της ομάδας, μέχρι να αποτελέσουν λόγο διάλυσης της ομάδας (Hawkins & Shohet, 2006. Proctor, 2008).

Στις ομάδες που λειτουργούν με πιο ισότιμους και συνεργατικούς τρόπους, είναι πιθανό να προκύψουν προβλήματα και να είναι απαραίτητη η διαπραγμάτευση της λειτουργίας της ομάδας μεταξύ των μελών. Ο Kadushin (1992) αναφέρει τον φόβο μήπως κάποιος είναι επικριτικός με τους συνεποπτευόμενους του και τον ανταγωνισμό που μπορεί να προκύψει μεταξύ τους ως δύο σημαντικούς περιορισμούς στις ομάδες εποπτείας μεταξύ ίσων. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται λόγος που αφορά στη διαδικασία και στη δόμηση της ομάδας, το σκοπό της και τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Αυτού του είδους η συζήτηση συνήθως αποδίδεται στην απουσία επόπτη ή την ανάγκη να επιμεριστούν οι ευθύνες στα μέλη της ομάδας (Counselman &

Weber, 2004). Επιπλέον, η συζήτηση των μελών αυτών των ομάδων μπορεί να στραφεί και γύρω από θεωρητικά ζητήματα, στην περίπτωση που τα μέλη τους προέρχονται από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και έτσι έρχονται στην ομάδα διαφορετικές απόψεις και οπτικές (Borders, 1991). Η Houston (1985, όπως αναφέρεται στους Hawkins & Shohet, 2006) αναφέρει ότι κάποιες παγίδες στις οποίες μπορεί να πέσει μία ομάδα εποπτείας μεταξύ ίσων είναι ο ανταγωνισμός, η ενίσχυση της ανημπόριας, ο υπερβολικός έπαινος, η διαμάχη για τη θέση του επόπτη και η τοποθέτηση κάποιου στη θέση του ασθενή. Ο ανταγωνισμός αφορά στη πρακτική που συχνά υιοθετούν τα μέλη της ομάδας με σκοπό να παρουσιάσουν στους υπόλοιπους συναδέλφους τους τη δική τους δουλειά και πρακτική ως την καλύτερη. Η ενίσχυση της ανημπόριας αναφέρεται στη στρατηγική της ομάδας να ενισχύει την αδυναμία κάποιου μέλους της, κάνοντας για παράδειγμα αρνητική κριτική στο πλαίσιο εργασίας του, με αποτέλεσμα να νιώθει ότι είναι αδύναμος απέναντι στη δύσκολη συνθήκη. Από την άλλη τα μέλη της ομάδας μπορεί και να υπερθεματίζουν σχετικά με το πόσο ικανοί και αξιέπαινοι είναι με σκοπό να αποφύγουν τη διαχείριση κάποιας δυσκολίας που μπορεί να προκύπτει ή την απειλή να χαρακτηριστούν ανεπαρκείς ως επαγγελματίες. Οι ομάδες μεταξύ ίσων λειτουργούν χωρίς επικεφαλής, συχνά όμως προκύπτει το θέμα του ποιος αναλαμβάνει περισσότερο τη διαχείριση των διαδικαστικών ή παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες για τη λειτουργία της ομάδας, βάζοντας με αυτό τον τρόπο τα μέλη της ομάδας σε ανταγωνισμό για το ποιος είναι καλύτερος για τη θέση του επόπτη, ακόμα κι αν αυτή δεν υπάρχει. Τέλος, στις ομάδες εποπτείας μπορεί κάποιο από τα μέλη να τοποθετείται στη θέση αυτού που είναι αδύναμος και χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη από την ομάδα με αποτέλεσμα να αποτελεί τη βασική ενασχόληση, αλλά και το λόγο της ύπαρξης τυχόν διαπροσωπικών δυσκολιών. Ως εκ τούτου απαιτείται η δέσμευση των μελών της ομάδας για την επιτυχή συγκρότηση και διατήρησή της. Η διαχείριση

των συγκρούσεων και της αντίστασης μπορεί να είναι πιο δύσκολη όταν δεν υπάρχει ένας επικεφαλής να την διαχειριστεί και γι αυτό δεν επιτυγχάνεται πάντα σε μία ομάδα μεταξύ ίσων (Counselman & Weber, 2004)

Από την άλλη η απουσία ενός επόπτη σε ρόλο επικεφαλής, μειώνει τα ζητήματα εξουσίας και ελέγχου και φαίνεται πως αυτό αποτελεί τον τρόπο ανάπτυξης ενός μοντέλου αλληλοβοήθειας και μοιράσματος (Brashears, 1995). Οι ομάδες μεταξύ ίσων μπορούν να αποτελέσουν ένα φιλικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της θετικής αυτο-εικόνας, καθώς επίσης και πλαίσιο διαπραγμάτευσης του ανταγωνισμού και της επιθετικότητας (Grunebaum & Solomon, 1982).

Για τις ομάδες μεταξύ ίσων σημαντικό ρόλο παίζει ο κοινός τόπος ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να συν-κατασκευάσουν τους τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών και ότι το μοίρασμα των προσωπικών τους βιωμάτων τους εξελίσσει ως επαγγελματίες (Richard & Rodway, 1992). Αυτή η οπτική διαφοροποιείται από εκείνη της εποπτείας με επικεφαλής, όπου ο επόπτης θεωρείται αυθεντία και οι εποπτευόμενοι συνομιλούν μαζί του στη βάση της ανισότητας. Παρ' όλα αυτά μικρή ερευνητική ενασχόληση υπάρχει πάνω στις ομάδες μεταξύ ίσων. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει τις ομάδες αυτές μέσα από το φακό της Ανάλυσης Λόγου, η οποία υιοθετεί τις επιστημολογικές αρχές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (Willig, 2015).

Η Στροφή στο λόγο: Βασικές Αρχές και Κυριότερα Ρεύματα

Ο όρος «στροφή στο λόγο» αναφέρεται στη μετακίνηση του ενδιαφέροντος στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών στο λόγο των ανθρώπων και σχετίζεται με την ανάδυση του ρεύματος του κοινωνικού κονστρουξιονισμού στην ψυχολογία (Gergen, 1999. Burr, 2003). Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός έρχεται σε αντίθεση με τη θέση της ουσιοκρατίας που υποστηρίζει ότι οι

εμπειρίες και οι αντιλήψεις των ατόμων αποτελούν αντανάκλαση μίας σταθερής πραγματικότητας έξω από αυτά (Burr, 2003). Αντίθετα, με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό εισάγεται η ιδέα ότι η πραγματικότητα αποτελεί την συν-κατασκευή των ερμηνειών που δίνουν οι άνθρωποι στις περιβαλλοντικές συνθήκες, δια-μεσολαβημένη από την ιστορία, τον πολιτισμό και τη γλώσσα (Willig, 2015).

Η Ανάλυση Λόγου με επιρροές από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων, την εθνομεθοδολογία, την ανάλυση συνομιλίας, τη σημειολογία και το μεταδομισμό (Μποζατζής, 2011) στρέφει το ενδιαφέρον της κοινωνικής ψυχολογικής έρευνας προς το λόγο των ανθρώπων. Ο λόγος δεν αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο απεικόνισης της πραγματικότητας, αλλά ως ένα μέσο κατασκευής των κοινωνικών φαινομένων και ιδεών (Nikander, 2008. Willig, 2015). Οι Potter και Wetherell (1987) υποστήριξαν ότι η χρήση της γλώσσας δεν είναι αποτέλεσμα ψυχολογικής διεργασίας, αλλά κοινωνική δράση. Για τους ίδιους, ο λόγος συμπεριλαμβάνει τόσο την προφορική αλληλεπίδραση όσο και τα γραπτά κείμενα. Η γλώσσα αξιοποιείται από τα άτομα κατά την αλληλεπίδρασή τους, επηρεάζει και επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται έχοντας ταυτόχρονα κοινωνικές προεκτάσεις και επιπτώσεις (Potter & Wetherell, 1987). Σύμφωνα με τον Μποζατζή (2011), η «στροφή στο λόγο» στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας οδήγησε στην υιοθέτηση λογοαναλυτικών πρακτικών, η οποία όμως έγινε με αρκετές θεωρητικές αντιπαραθέσεις, που οδήγησαν στη δημιουργία δύο κυρίως προσεγγίσεων. Βασική διαφοροποίηση των δύο αυτών προσεγγίσεων είναι το θεωρητικό τους υπόβαθρο, καθώς η μία υιοθετεί κυρίως τις αρχές της εθνομεθοδολογίας και η άλλη του μεταδομισμού. Ως εκ τούτου διαφοροποιούνται και σε ό,τι αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται, θεωρητικά και αναλυτικά, ο λόγος. Η Augoustinos (2017) υποστηρίζει ότι οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στις ποικίλες προσεγγίσεις της Ανάλυσης Λόγου θα

μπορούσαν να ιδωθούν ως ένα συνεχές μεταξύ δύο άκρων, όπου στη μια πλευρά τοποθετείται η ΛΨ και στην άλλη η Κριτική Λογοψυχολογία.

Παρά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται μεταξύ των προσεγγίσεων στην Ανάλυση Λόγου, η Augoustinos (2017) σημειώνει ότι υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές που αποτελούν τον άξονά της και είναι κοινές για όλες τις προσεγγίσεις και είναι οι εξής: α) Ο λόγος είναι δομικό στοιχείο, αποτελεί δηλαδή μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και δεν είναι απλώς ένας τρόπος έκφρασης της πραγματικότητας. β) Ο λόγος είναι λειτουργικός, χρησιμοποιείται δηλαδή από τους συνομιλούντες ανάλογα με τον σκοπό που θέλει ο καθένας να επιτελέσει κατά τη διάδραση ανάλογα πάντα με το εκάστοτε πλαίσιο. γ) Η ύπαρξη πόρων και λογοπρακτικών. Στην Ανάλυση Λόγου δεν δίνεται έμφαση σε γνωστικές δομές, όπως για παράδειγμα είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις, αλλά στην αξιοποίηση στρατηγικών και πρακτικών (ερμηνευτικά ρεπερτόρια) στο λόγο, οι οποίες κατασκευάζονται βάσει του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Wetherell, 2001). Τα άτομα που συνομιλούν αντλούν από ένα συγκεκριμένο γλωσσικό αποθέμα. Τα γλωσσικά αποθέματα περιλαμβάνουν ερμηνευτικά ρεπερτόρια και μοτίβα που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν στο λόγο τους, όπως μεταφορές, επιχειρήματα και όρους, με σκοπό να κατασκευάσουν τα γεγονότα (Potter & Wetherell, 1987). δ) Τέλος, ο λόγος κατασκευάζει ταυτότητες. Στο πλαίσιο της Ανάλυσης Λόγου η συνομιλία αποτελεί μια διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τον εαυτό τους, κατασκευάζουν κάθε φορά τις διάφορες ταυτότητές τους, ανάλογα με το συνομιλιακό πλαίσιο. Η ταυτότητα εδώ δεν ορίζεται ως ένα σύνολο ενδοατομικών χαρακτηριστικών. Πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική και διποκειμενική διαδικασία (Davies & Harrè, 1990) που επιτυγχάνεται μέσω του λόγου και της θέσης που παίρνει κάθε φορά το άτομο κατά τη συνομιλία.

Προκειμένου να αναλύσουν τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τον

εαυτό τους και τους άλλους και κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές για τα κοινωνικά φαινόμενα, οι ερευνητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους ανάλογα με τη θεωρητική και αναλυτική τους προσέγγιση, έτσι, ώστε να εντοπίσουν κοινά μοτίβα κατανόησης (Coyle, 2007). Έτσι, οι Potter και Wetherell (1987) αναφέρονται στα «ερμηνευτικά ρεπερτόρια», ο Billig και οι συνεργάτες του (1988) στα «ιδεολογικά διλήμματα» ενώ ο Parker (1992) στους «Λόγους». Τα αποθέματα αυτά, όπως επισημαίνει ο Parker (1992) δεν περιγράφουν απλώς αλλά τοποθετούν σε κατηγορίες την κοινωνική πραγματικότητα αποκαλύπτοντας σχέσεις εξουσίας.

Η ΛΨ αποτελεί μία διακριτή προσέγγιση του ρεύματος της Ανάλυσης Λόγου, είναι επηρεασμένη από τις αρχές της Ανάλυσης Συνομιλίας, και εστιάζει στο μικρο-αναλυτικό επίπεδο της συνομιλίας (Μποζατζής, 2011) και στις καταγραφές καθημερινού φυσικού λόγου (Potter, 2012). Στη ΛΨ βασική αρχή του αναλυτή αποτελεί η ιδέα ότι οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν την αλληλεπίδρασή τους μέσω του λόγου και ότι ο αναλυτής δεν θα πρέπει να εισάγει δικές του κατηγοριοποιήσεις ή να βγάζει συμπεράσματα σχετικά με τα κίνητρα ή τις γνωστικές διεργασίες των συνομιλητών, αλλά να κινείται με επίκεντρο τον λόγο που αναπτύσσεται και τη δράση που παράγεται μέσω αυτού (Schegloff, 1997).

Η Ανάλυση Συνομιλίας, θεμελιώθηκε από τον Sacks (1992) με αντικείμενο μελέτης τις καθημερινές συνδιαλλαγές των ατόμων και ειδικότερα του τρόπου που οργανώνεται ο λόγος κατά τις συνδιαλλαγές αυτές. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στο πώς κατασκευάζονται συνομιλιακά οι κοινωνικές διαδικασίες. Ο τρόπος που ο κάθε συνομιλητής αποκρίνεται στον άλλο αντανακλά τον τρόπο που ερμηνεύει και αποκρίνεται στις προηγούμενες συμβολές των συνομιλητών του (Tseliou, 2013). Η οργάνωση αυτή του λόγου, δομείται με τέτοιο τρόπο που μπορούν να εντοπιστούν μοτίβα λόγου, τα οποία κατασκευάζουν συνομιλιακά οι συνδιαλεγόμενοι (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Οι συνομιλητές με αυτόν τον τρόπο συν-

κατασκευάζουν το νόημα, τα φαινόμενα, τα γεγονότα (Horvath & Muntigl, 2018).

Στον αντίποδα βρίσκεται η Κριτική Κοινωνική Λογοψυχολογία, προσέγγιση η οποία εμπνέεται από μια μεταδομιστική φουκωική οπτική για την εννοιολόγηση του λόγου και εκφράζεται κυρίως μέσα από το έργο των Burman και Parker (1993). Οι ίδιοι υποδεικνύουν την καταπιεστική διάσταση της γλώσσας και προτείνουν την προσέγγιση του λόγου μέσα από το πρίσμα της ιδεολογικής του λειτουργίας, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές κατασκευές και το ιστορικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται ο λόγος και η επιρροή που το πλαίσιο αυτό έχει στο λόγο (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011. Van Dijk, 1993). Η Κριτική Λογοκοινωνιοψυχολογία προτείνεται από τη Wetherell (1998) ως αποτέλεσμα της παρατήρησής της σχετικά με τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των ερευνητών στο χώρο της Ανάλυσης Λόγου. Η Κριτική Λογοκοινωνιοψυχολογία αποτελεί μία προσέγγιση η οποία έχει σκοπό να κάνει μια σύνθεση των αρχών της Ανάλυσης Συνομιλίας και του μεταδομισμού.

Η Ανάλυση Λόγου αποτελεί ένα ευρύ πεδίο με διαφορετικές προσεγγίσεις. Βασική αρχή, την οποία μοιράζονται όλες οι προσεγγίσεις, αποτελεί ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός, βάσει του οποίου τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελούν μία αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά κατασκευάζονται. Ειδικά για την Ανάλυση Λόγου το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την κατασκευή των κοινωνικών φαινομένων στο λόγο (Μποζατζής, 2011). Στη συνέχεια αναφέρονται αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά της ΛΨ, η οποία αποτελεί την προσέγγιση που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα. Η ΛΨ αποτελεί μια προσέγγιση για τη διερεύνηση της κατασκευής των κοινωνικών φαινομένων κατά την αλληλεπίδραση των ανθρώπων στο εκάστοτε πλαίσιο. Έτσι, η ΛΨ προσφέρει τα κατάλληλα θεωρητικά και αναλυτικά εργαλεία για τη διερεύνηση της κατασκευής της έννοιας του προβλήματος στο λόγο ειδικών ψυχικής υγείας.

Η Λογοψυχολογία

Το έργο των Potter και Wetherell (1987) αποτέλεσε τη βάση της ανάπτυξης της ΛΨ, ενώ η διαφοροποίησή της από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις Ανάλυσης Λόγου και οι βασικές αρχές της προτάθηκαν από τους Edwards και Potter (1992). Η ΛΨ έχει θεωρητική και ερευνητική υπόσταση, η οποία στηρίζεται στις αρχές της εθνομεθοδολογίας, της γλωσσικής φιλοσοφίας, της σημειωτικής και του μεταδομισμού και η βασική της εστίαση είναι στην αλληλεπίδραση των ατόμων.

Βασική θεωρητική επιρροή στην ανάπτυξη της αποτέλεσαν οι ιδέες των Wittgenstein (1953) και Austin (1962), οι οποίοι προσεγγίζουν τη γλώσσα ως ένα μέσο διαμόρφωσης της σκέψης, με το οποίο τα άτομα μπορούν να «κάνουν πράγματα», αποτελεί δηλαδή ένα μέσο δράσης (Augoustinos, 2017). Επιπλέον, βασική θέση στη ΛΨ είναι το ότι για να εξετάσει κανείς και να καταλάβει τι διαμείβεται κατά τη συνομιλία, θα πρέπει να εξετάσει το λόγο μέσα στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης και όχι ανεξάρτητα από αυτό (Wetherell, 2007. Wiggins & Potter, 2008). Κατά τη ΛΨ ο λόγος έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: είναι προσανατολισμένος στη δράση, είναι κατασκευασμένος και κατασκευαστικός και τέλος είναι τοποθετημένος μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Wiggins & Potter, 2008).

Κατ' αρχάς, σύμφωνα με τον Potter (2004), οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το λόγο για να κάνουν περιγραφές οι οποίες έχουν σκοπό να επιτελέσουν κάποια δράση. Με το λόγο είναι κανείς σε θέση να κατηγορήσει, να διαμαρτυρηθεί ή να επαινέσει και όλα αυτά αποτελούν κοινωνικές δράσεις (Wiggins & Potter, 2008). Ταυτόχρονα οι άνθρωποι έχουν σκοπό να κατασκευάσουν περιγραφές και δράσεις οι οποίες παρουσιάζονται ως έγκυρες και πραγματικές (Edwards, 1997).

Κατά δεύτερον, ο λόγος είναι κατασκευασμένος, αποτελείται δηλαδή από συγκεκριμένες γλωσσικές δομές, τις οποίες οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ώστε να δομήσουν την πραγματικότητα

(Wiggins & Potter, 2008). Ως εκ τούτου ο λόγος είναι κατασκευαστικός, αφού μέσω αυτού οι άνθρωποι κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές του κόσμου και της πραγματικότητας αξιοποιώντας τη γλώσσα μέσα στο αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, κάνοντας χρήση των διάφορων δομών της και ρητορικών σχημάτων της ώστε να προβούν σε αξιόπιστες περιγραφές και δηλώσεις (Edwards, 1997).

Τέλος, τρίτο χαρακτηριστικό του λόγου είναι ότι βρίσκεται μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τόσο τα κείμενα όσο και η ομιλία αποτελούν μέρος μιας διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης ή/και θεσμικής δραστηριότητας (Edwards & Potter, 2011). Έτσι ο λόγος κατανοείται μέσα από τις συνομιλιακές ακολουθίες, όπου κάθε αναφορά συνδέεται με ό,τι προηγείται και προκαλεί ό,τι ακολουθεί (Wooffitt, 2005). Κατά την αλληλεπίδραση οι περιγραφές και οι τοποθετήσεις ακολουθούν μία ρητορική λογική με σκοπό να αντικρούσουν πιθανές αντίθετες ή διαφορετικές περιγραφές που μπορεί να αποτελέσουν λόγο αμφισβήτησης ή διάψευσης (Potter, 2012).

Η ΛΨ άσκησε κριτική στη γνωστική ψυχολογία, καθώς εστιάζει στο λόγο, ο οποίος υποστηρίζει ότι αποτελεί το πεδίο δράσης και όχι μέσο αναπαράστασης (Edwards & Potter, 2011. Potter, 2012). Ως εκ τούτου τα ψυχολογικά φαινόμενα εμπεριέχονται στους καθημερινούς διαλόγους των ανθρώπων (Tseliou, 2013) κατά τη διάρκεια των οποίων οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το λόγο για να δράσουν, να κατανοήσουν και συν-κατασκευάσουν εκδοχές της πραγματικότητας (Wiggins & Potter, 2008).

Η εστίαση της ΛΨ είναι στη χρήση του λόγου που κάνουν οι άνθρωποι ώστε να κατασκευάσουν τα υπό συζήτηση φαινόμενα και δεν αντιμετωπίζει τη χρήση της γλώσσας ως απόρροια ψυχικών διεργασιών (Potter & Wetherell, 1987). Τα ψυχολογικά ζητήματα στο πεδίο της ΛΨ κατασκευάζονται από τους συνδιαλεγόμενους και τον προσανατολισμό του λόγου τους

μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Με αυτό τον τρόπο εξετάζονται μέσα από την οπτική του πώς οι συνδιαλεγόμενοι τα καθιστούν σχετικά μέσα στο λόγο τους (Edwards & Stokoe, 2004). Κατά συνέπεια, η γλώσσα αποτελεί μέσο συγκρότησης υποκειμενικών ψυχολογικών πραγματικοτήτων που κατασκευάζονται μέσα στο λόγο (Phillips & Jørgensen, 2009). Τα τελευταία χρόνια η ΛΨ, όπως και η Ανάλυση Συνομιλίας, αξιοποιούνται όλο και περισσότερο για την έρευνα στην ψυχοθεραπεία (βλ. Tseliou, 2018 για μια επισκόπηση).

Ο λόγος γύρω από το πρόβλημα

Κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας οι άνθρωποι που αλληλεπιδρούν είναι σε μία συνεχή αξιολόγηση όσων διαμείβονται μεταξύ τους. Σκοπός είναι τόσο να επικοινωνήσουν οι ίδιοι αποτελεσματικά κάτι, όσο και να ερμηνεύσουν αυτό που τους επικοινωνείται. Όταν αυτή η διαδικασία δεν επιτευχθεί για κάποιο λόγο τότε μπορεί να εμφανιστεί κάποιου είδους δυσκολία ή πρόβλημα (Buttny & Jensen, 1995). Η αναφορά σε κάποιου είδους πρόβλημα αποτελεί μια πρόσκληση για τους συνδιαλεγόμενους να ανταποκριθούν σε αυτό διαχειριζόμενοι το, είτε προτείνοντας κάποια λύση είτε επαναδιατυπώνοντάς το (Buttny, 1985). Συχνά οι άνθρωποι που αναζητούν βοήθεια από κάποιον ειδικό στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας έχουν έρθει αντιμέτωποι με τη διαχείριση ενός προβλήματος που πιθανά δυσκολεύει την αλληλεπίδρασή τους στις σχέσεις τους (Buttny & Jensen, 1995). Όπως αναφέρει η Madill (2015), «θεμελιώδης αρχή της ψυχοθεραπείας, της «θεραπείας του λόγου», είναι ότι πρόκειται για μία συζήτηση» (σελ. 502) και ως εκ τούτου πρόκειται για ένα πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται λόγος για το πρόβλημα.

Ο λόγος γύρω από το πρόβλημα, με την έννοια του ψυχολογικού συμπτώματος, έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια μελέτες στο χώρο της ψυχικής υγείας και της ψυχοθεραπείας (Buttny, 1996. Lofgren, Hewitt & das Nair, 2014. O'Reilly & Lester, 2015. Patrika & Tseliou,

2016a, 2016b. Stancombe & White, 2005. Wolpert, 2000), αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης, περισσότερο με την έννοια του προβλήματος συμπεριφοράς (Bibou-Nakou, 2000. Buttny & Rath, 2007). Οι παραπάνω μελέτες έχουν δείξει πώς το πρόβλημα στο λόγο συνήθως συνδέεται με την απόδοση ευθύνης και την προσπάθεια τοποθέτησης των συνδιαλεγόμενων σε σχέση με αυτό. Αυτό σημαίνει πώς στην αλληλεπίδραση μέσα στο λόγο οι άνθρωποι τοποθετούν κάποιον στη θέση αυτού που φέρει το πρόβλημα άρα και την ευθύνη γι' αυτό και για τις δυσκολίες που αυτό επιφέρει. Παραδείγματος χάριν στην συστημική οικογενειακή θεραπεία, μία οικογένεια περιγράφει το πρόβλημα που την έφερε στη θεραπεία τοποθετώντας το σε κάποιο από τα μέλη της, στο οποίο αποδίδονται ταυτόχρονα και οι ευθύνες για τις δυσκολίες που απορρέουν από αυτό (Buttny, 1990. Buttny, 1996. Patrika & Tseliou, 2016a, 2016b). Η Θεωρία Τοποθέτησης (Davies & Harré, 1990. Harré & Van Langenhove, 1999. Harré & Moghaddam, 2003. Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat, 2009) υποστηρίζει την ιδέα ότι τα άτομα κατά την αλληλεπίδρασή τους αξιοποιούν το λόγο κάνοντας περιγραφές και αφηγήσεις για να τοποθετήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους μέσα σε αυτές. Έτσι, σε συνέχεια του παραπάνω παραδείγματος, το παιδί της οικογένειας μπορεί να τοποθετείται στη θέση αυτού που φέρει το πρόβλημα και ταυτόχρονα οι γονείς στη θέση των «καλών γονιών» που προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στη δύσκολη κατάσταση (O'Reilly & Lester, 2015). Είναι σύνηθες στην οικογενειακή θεραπεία οι γονείς να τοποθετούν το παιδί στη θέση αυτού που έχει το πρόβλημα (O'Reilly, 2014). Ταυτόχρονα αρνούνται τη δική τους ευθύνη γι' αυτό κάνοντας μία αφήγηση που τους τοποθετεί στη θέση των καλών γονιών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού τους και λειτουργούν με γνώμονα το καλό του (O'Reilly & Lester, 2015).

Στο πλαίσιο της συστημικής ψυχοθεραπείας σκοπός είναι ο θεραπευτής να διαχειριστεί την απόδοση ευθυνών που κάνει η οικογένεια, προσπαθώντας να αποπροσωποποιήσει το

πρόβλημα. Στην ουσία η θέση του θεραπευτή διαφέρει επιστημολογικά από αυτή των θεραπευόμενων καθώς εκείνος εκλαμβάνει το πρόβλημα ως μία συν-κατασκευή της οικογένειας και της αλληλεπίδρασής της και με τη γραμμική λογική του αίτιου – αιτιατού (Diorinou & Tseliou, 2014). Έτσι στο θεραπευτικό πλαίσιο γίνεται μία συνδιαλλαγή ανάμεσα στο θεραπευτή και την οικογένεια που σκοπό έχει να συνδιαμορφώσει μία πραγματικότητα ανάμεσα σε δύο διαφορετικές αφηγήσεις, και άρα οπτικές, αυτή της μη προβληματοποίησης του θεραπευτή και της απόδοσης ευθυνών για το πρόβλημα της οικογένειας (Patrika & Tseliou, 2016a, 2016b).

Αντίστοιχες συνομιλακές διαδικασίες με αυτές που παρατηρούνται στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, εντοπίζονται και στο λόγο των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στα προβλήματα στην σχολική πράξη. Συνήθως η δυσκολία αποδίδεται στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, την οποία οι εκπαιδευτικοί ή/και οι γονείς είναι εκείνοι που καλούνται και προσπαθούν να το διαχειριστούν (Bibou-Nakou, 2000). Σε αντίθεση με την ψυχοθεραπεία στο σχολικό πλαίσιο δεν υπάρχει κάποιος που να αναλαμβάνει το ρόλο αυτού που προσπαθεί να ανατρέψει την απόδοση ευθυνών στα παιδιά. Μία στρατηγική που εντόπισαν οι Buttny και Rath (2007) ότι αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο μίας σχολικής συνάντησης με την οικογένεια ήταν η αναφορά σε ένα πιθανό πρόβλημα. Ο διευθυντής με σκοπό να διαχειριστεί τα λεπτά προσωπικά θέματα που μπορεί να ανέκυπταν κατά τη συνάντηση, αλλά και να προτρέψει την οικογένεια σε δράση προς την επίλυση, κατασκεύασε ένα πιθανό μελλοντικό πρόβλημα. Με αυτόν τον τρόπο προσκάλεσε την οικογένεια να συν-κατασκευάσει μαζί του τη λύση στο υποθετικό πρόβλημα κάνοντας ταυτόχρονα υποδείξεις και δίνοντας συμβουλές. Καθώς το σενάριο που παρουσίασε ο διευθυντής βασιζόταν στο ήδη υπάρχον πραγματικό πρόβλημα, σκοπός του ήταν να πάρει ο ίδιος μία θέση συμβούλου μέσα στη συνάντηση ενώ ταυτόχρονα διαχειριζόταν την απόδοση ευθυνών στους παρευρισκόμενους στην συνάντηση.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα

Στη βιβλιογραφία μέχρι τώρα η κατασκευή της έννοιας του προβλήματος έχει μελετηθεί κυρίως στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας και λιγότερο στο πλαίσιο του σχολείου. Ο λόγος γύρω από το πρόβλημα συχνά σχετίζεται με την απόδοση ευθυνών, με το ποιος είναι δηλαδή αυτός που έχει ή που δημιουργεί το πρόβλημα. Αυτό είναι ένα συχνό εύρημα των παραπάνω ερευνών (Buttny, 1996. Lofgren, Hewitt & das Nair, 2014. O' Reilly & Lester, 2015. Patrika & Tseliou, 2016a, 2016b. Stancombe & White, 2005. Wolpert, 2000). Η εποπτεία, η οποία αποτελεί ένα χώρο σχετικό με την ψυχοθεραπεία και ταυτόχρονα πρόκειται για ένα πλαίσιο όπου γίνεται λόγος γύρω από το πρόβλημα, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως γύρω από τη διαδικασία και την αποτελεσματικότητά της (Wheeler & Cushway, 2013). Για την ομαδική εποπτεία η βασική εστίαση αφορά στις δυσκολίες που μπορεί να δημιουργηθούν λόγω της διαφορετικής δυναμικής που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας αλλά και λόγω της απουσίας επόπτη στην περίπτωση ομαδικής εποπτείας μεταξύ ίσων.

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να μελετήσει τις διαδικασίες κατασκευής της έννοιας του προβλήματος από ειδικούς ψυχικής υγείας, συμμετέχοντες σε μία ομάδα εποπτείας μεταξύ ίσων, μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που προσφέρει η ΛΨ. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει πώς κατασκευάζεται στο λόγο των συμμετεχόντων η έννοια του προβλήματος που αφορά στην επαγγελματική τους πρακτική αλλά και στην δομή και λειτουργία της ομάδας και της μεταξύ τους σχέσης, αναδεικνύοντας τις λειτουργίες του λόγου σε ένα μικρο-επίπεδο με την αξιοποίηση της προσέγγισης της ΛΨ και του DAM.

Σκοπός λοιπόν είναι να αναδειχθούν οι λογοπρακτικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες σε ένα πλαίσιο που λειτουργεί στη βάση της ισοτιμίας για να κατασκευάσουν την έννοια του προβλήματος σε σχέση με την επαγγελματική τους πρακτική αλλά και τις

ενδοομαδικές τους σχέσεις, λαμβάνοντας υπόψη το βιβλιογραφικό κενό στη μελέτη του λόγου των συμμετεχόντων σε ομάδες εποπτείας. Ειδικότερα σκοπός είναι να διερευνηθεί η κατασκευή της έννοιας του προβλήματος σε ομάδες που λειτουργούν στη βάση της ισοτιμίας, όπου δεν βασίζονται σε κάποια μορφή ιεραρχίας και στις οποίες ομάδες η δυναμική μεταξύ των συμμετεχόντων είναι διαφορετική, καθώς η ευθύνη για τη διαχείριση των προβλημάτων είναι μοιρασμένη και οι συσχετίσεις και οι δυναμικές συνδιαμορφώνονται και αλλάζουν (Boëthius, Ögren, Sjøvold & Sundin, 2004). Η παρούσα μελέτη σκοπό έχει να μελετήσει τις κατασκευές που γίνονται στο λόγο των συμμετεχόντων σε σχέση τα προβλήματα που προκύπτουν σε ένα πλαίσιο χωρίς ιεραρχία, στο οποίο οι συμμετέχοντες συν-διαμορφώνουν τον τρόπο λειτουργίας.

Κεφάλαιο 2: Μέθοδος

Δείγμα

Δεδομένα της έρευνας αποτέλεσαν ο λόγος ειδικών ψυχικής υγείας και ειδικών παιδαγωγών, έτσι όπως εκφέρεται στο πλαίσιο της ομαδικής εποπτείας. Έγινε βολική δειγματοληψία καθώς η ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα επιλέχθηκε λόγω των χαρακτηριστικών της (Bryman, 2017). Πρόκειται για μία ομάδα εποπτείας μεταξύ ίσων, στην οποία η διαδικασία της εποπτείας γινόταν στο πλαίσιο της ισοτιμίας. Επιπλέον, η ομάδα βρέθηκε λόγω γνωριμίας της ερευνήτριας με το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι συμμετέχουσες. Η ομάδα αποτελούταν από επαγγελματίες που δούλευαν σε κοινά προγράμματα, στον ίδιο φορέα ενώ την ίδια στιγμή είχαν διαφορετικό μεταξύ τους επαγγελματικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα αποτελούν μετεγγραμμένες ηχογραφήσεις τριών συναντήσεων εποπτείας σχετικά με την εφαρμογή δύο προγραμμάτων εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών, ένα για τον αυτισμό και ένα για τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα προγράμματα αυτά έχουν δημιουργηθεί σε συνεργασία με φορείς από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Αγγλία και η Ιταλία, και έχουν προσαρμοστεί και εφαρμόζονται από τα μέλη της ομάδας. Το σύνολο του υλικού, μετεγγραμμένο με διπλό διάστημα, ανέρχεται στις 330 σελίδες, 7472 γραμμές και 65935 λέξεις.

Συμμετέχοντες

Η ομάδα εποπτείας αποτελείται από εννέα γυναίκες, ηλικίας μεταξύ 30 και 65 ετών, με εργασιακή εμπειρία από 5 έως 35 χρόνια, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα. Τρεις από αυτές είναι ειδικές παιδαγωγοί, με ειδίκευση στη ψυχολογία, και έξι ψυχολόγοι, εκ των οποίων η μία είναι η επιστημονικά υπεύθυνη των προγραμμάτων για την Ελλάδα και δεν συμμετέχει στην εφαρμογή τους. Στην ομάδα η επιστημονικά υπεύθυνη των προγραμμάτων,

εκπροσωπεί το πλαίσιο το οποίο οργανώνει και εφαρμόζει τα προγράμματα και κατά την εποπτεία έχει περισσότερο συντονιστικό ρόλο. Από τις υπόλοιπες, οι πέντε συμμετέχουν στην εφαρμογή και των δύο προγραμμάτων, οι δύο συμμετέχουν μόνο στην εφαρμογή του προγράμματος για τον αυτισμό και η μία μόνο στο πρόγραμμα για τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Επιπλέον παρούσα στις συναντήσεις είναι και η γραμματέας της υπεύθυνης της ομάδας, με σκοπό την τήρηση πρακτικών των συναντήσεων και τη διευθέτηση οργανωτικών θεμάτων εκ μέρους του πλαισίου.

Πλαίσιο

Η ομάδα λειτουργεί με τις αρχές της εποπτείας μεταξύ ίσων (peer supervision). Ως εκ τούτου τα μέλη της αλληλεπιδρούν στη βάση της ισότητας και δεν υπάρχει κάποιος που να αναλαμβάνει το ρόλο του επόπτη (Counselman & Weber, 2004). Οι συναντήσεις είναι μηνιαίες και έχουν διάρκεια από 90 έως 150 λεπτά. Οι τρεις συναντήσεις που ηχογραφήθηκαν πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα Μαΐου – Ιουλίου 2017. Οι δύο πρώτες συναντήσεις αφορούσαν στην εποπτεία και των δύο προγραμμάτων ενώ η τρίτη συνάντηση είχε σκοπό την εποπτεία μόνο του προγράμματος για τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Στην συνάντηση αυτή ήταν παρών ο επιστημονικά υπεύθυνος του προγράμματος από την Αγγλία μαζί με έναν συνεργάτη του από το αγγλικό πλαίσιο που εφαρμόζει το πρόγραμμα. Ο Άγγλος επιστημονικά υπεύθυνος ανέλαβε για τη συνάντηση αυτή το ρόλο του επόπτη με σκοπό την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε σχέση με την πρόοδο του προγράμματος στην Ελλάδα.

Διαδικασία

Για την ηχογράφιση των συναντήσεων της ομάδας αρχικά ζητήθηκε άδεια από την υπεύθυνη της ομάδας. Με τη σύμφωνη γνώμη της υπεύθυνης η ερευνήτρια συναντήθηκε μέσω Skype με την ολομέλεια της ομάδας η οποία ενημερώθηκε για την έρευνα. Δόθηκε στα μέλη της

ομάδας χρόνος να σκεφτούν και να συζητήσουν αν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στη συνέχεια τους εστάλη ηλεκτρονικά το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα Α), με το οποίο οι συμμετέχουσες ενημερώνονταν για την έρευνα και τους ζητούνταν η γραπτή άδειά τους για την ηχογράφηση των συναντήσεων. Η γραμματέας της επιστημονικά υπεύθυνης ενημέρωσε την ερευνήτρια με ηλεκτρονικό μήνυμα εκ μέρους της ομάδας ότι δέχονται να λάβουν μέρος στην έρευνα. Την ημέρα της πρώτης ηχογράφησης η ερευνήτρια έλαβε τα υπογεγραμμένα έντυπα ενήμερης συγκατάθεσης των μελών της ομάδας. Στην τρίτη συνάντηση της ομάδας παρών ήταν ο υπεύθυνος του προγράμματος από την Αγγλία μαζί με έναν συνεργάτη του, οι οποίοι ήταν ενήμεροι για την έρευνα. Πριν την έναρξη της εποπτείας συναντήθηκαν με την ερευνήτρια και υπέγραψαν το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης, που είχε μεταφραστεί στα Αγγλικά (βλ. Παράρτημα Β). Για την ηχογράφηση των εποπτειών η ερευνήτρια άφηνε στην αρχή των συναντήσεων το μαγνητόφωνο στο χώρο συνάντησης της ομάδας και αποχωρούσε. Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι να επηρεαστεί όσο το δυνατό λιγότερο η διαδικασία που ακολουθείται και η δυναμική της ομάδας. Ζητούμενο ήταν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν να είναι όσο πιο κοντά γίνεται σε φυσικά εκτυλισσόμενη συνομιλία, ανεπηρέαστη από την ερευνητική διαδικασία.

Μέθοδος Ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα ο λόγος των συμμετεχόντων εξετάστηκε, υιοθετώντας τις αρχές της ΛΨ, ως προς το περιεχόμενό του αλλά και τη δράση που επιτελεί. Στη ΛΨ ο λόγος προσεγγίζεται ως δράση και δίνεται έμφαση στην επιτελεστική του λειτουργία αλλά και στη σημασία του πλαισίου. Επιπλέον, σύμφωνα με τη ΛΨ, η κατασκευή των φαινομένων επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης (Edwards & Potter, 2001. Potter & Wiggins, 2008). Τα ψυχολογικά φαινόμενα δεν υπάρχουν έξω από το λόγο αλλά κατασκευάζονται στο πλαίσιο του

κατά τις καθημερινές συναλλαγές των ανθρώπων (Edwards & Potter, 1992). Βασική ιδέα είναι ότι κατά την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο του λόγου τα άτομα ερμηνεύουν συνεχώς τις αλληλεπιδραστικές συνεισφορές του άλλου έτσι ώστε να καταφέρουν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους (Tseliou, 2015, 2018. Wiggins, 2016).

Το ηχογραφημένο υλικό μεταγράφηκε αυτολεξεί ακολουθώντας τη σημειογραφία που προτείνεται από την Jefferson (1984, 2004) (βλ. Παράρτημα Γ, Πίνακας 1). Αυτός ο τρόπος μετεγγραφής των δεδομένων έχει σκοπό την αποτύπωση τόσο του περιεχομένου όσων λέγονται όσο και του τρόπου με τον οποίο λέγονται, του πώς εκφέρεται δηλαδή ο λόγος στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, αναδεικνύοντας έτσι τη δράση που επιτυγχάνεται μέσω της ομιλίας (Wiggins, 2016. Willig, 2015). Επιπλέον, μέσω της μετεγγραφής του λόγου δίνεται στους αναγνώστες πρόσβαση στα δεδομένα που αναλύονται με άμεσο τρόπο, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να παρατηρήσουν το υπό μελέτη φαινόμενο και προσδίδοντας εγκυρότητα στη μελέτη (Nikander, 2008).

Για τη μικρο-ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το DAM, των Edwards και Potter (1992). Το DAM εστιάζει στη δράση που επιτυγχάνεται μέσω του λόγου και γι' αυτό προσφέρεται για την προσέγγιση της λειτουργίας του λόγου όπως αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (Wetherell, Taylor & Yates, 2001. Wooffitt, 2005). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τη Θεωρία Αποδόσεων (Attributional Theory) οι Edwards και Potter (1992) προτείνουν το DAM ως μοντέλο για τη λογοψυχολογική μελέτη των αποδόσεων. Η Θεωρία Αποδόσεων βασίζεται στη δουλειά του Heider (1958) και αφορά στο πώς οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα γεγονότα και τις καταστάσεις τους αποδίδοντας αιτιώδεις εξηγήσεις. Το DAM αποτελεί ένα σύνολο αρχών, οι οποίες περιγράφουν τον τρόπο οργάνωσης του λόγου αλλά και τα βασικά του χαρακτηριστικά. Έμφαση δίνεται σε τρεις βασικούς άξονες, τη δράση, το γεγονός

και το συμφέρον και τη λογοδοσία.

Ο πρώτος άξονας του DAM αναφέρεται στη δράση, στον τρόπο δηλαδή που οι άνθρωποι με το λόγο τους επιτελούν πράξεις. Ως εκ τούτου ο λόγος δεν μελετάται ως προς τη σημασιολογική του δομή αλλά ως δράση που επιτελείται στο εκάστοτε πλαίσιο αλληλεπίδρασης και μπορεί να έχει τη μορφή κατηγορίας, πρόσκλησης, απόδοσης ευθύνης κτλ (Edwards & Potter, 2011).

Δεύτερο άξονα αποτελούν το γεγονός και το συμφέρον, κατά τον οποίο οι ομιλητές προσπαθούν να κατοχυρώσουν τις δικές τους εκδοχές για τα γεγονότα ή τις δράσεις ως αναμφισβήτητες ή να υπονομεύσουν τις αντίθετες εκδοχές. Κατά τη διαδικασία αυτή οι άνθρωποι προσπαθούν να διαχειριστούν ένα διακύβευμα (stake) και να εξασφαλίσουν ότι οι συνομιλητές τους δεν θα υπονομεύσουν τις εκδοχές τους με τον ισχυρισμό της ύπαρξης κάποιου συμφέροντος ή κινήτρου από πλευράς τους. Για τη διαχείριση του διλήμματος, διακυβεύματος ή συμφέροντος οι άνθρωποι κάνουν γεγονικές περιγραφές, αναφέρονται δηλαδή σε γεγονότα που παρουσιάζονται ως πραγματικά και υπαρκτά «εκεί έξω» ώστε να μην τους προσαφθεί πως οι ίδιοι έχουν κάποιο συμφέρον ή κίνητρο για την υποστήριξη της εκδοχής τους (Edwards & Potter, 1993. Edwards & Potter, 2011). Για την κατασκευή γεγονικών περιγραφών χρησιμοποιούνται κάποιες τεχνικές, που βασίζονται στη ρητορική. Κάποιες από αυτές είναι η επίκληση κατηγοριών – συμμετοχή δηλαδή του ομιλητή σε κάποια κατηγορία ανθρώπων, π.χ. γιατρός – (Edwards & Potter, 1993), οι ζωντανές περιγραφές, με μορφή αφήγησης και πολλές λεπτομέρειες (Potter & Wetherell, 1987) ή οι ακραίες διατυπώσεις (Pomerantz, 1986).

Τέλος, η αρχή της λογοδοσίας αναφέρεται στο πώς οι ομιλητές λογοδοτούν για τις εκδοχές τους σε σχέση με τα γεγονότα. Η λογοδοσία αυτή αφορά δύο επίπεδα, τόσο σε σχέση με τα γεγονότα που περιγράφονται όσο και σε σχέση με την ίδια την περιγραφή που κάνει ο

ομιλητής (Potter, Edwards & Wetherell, 1993).

Ο λόγος των συμμετεχουσών εξετάστηκε ως προς το ποια ήταν τα διακυβεύματα κατά την συνδιαλλαγή τους αλλά και τα ρητορικά χαρακτηριστικά του λόγου που οδηγούν σε γεγονικές περιγραφές, ώστε να κατασκευαστούν οι υπό συζήτηση έννοιες στο δεδομένο πλαίσιο.

Κριτήρια ποιότητας

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στις αρχές της ΛΨ και ως εκ τούτου υιοθετεί τις επιστημολογικές παραδοχές του κονστρουξιονισμού, όπου σκοπός είναι να ερευνηθούν οι διεργασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατασκευάζουν στο λόγο τους τα φαινόμενα. Επιστημολογικά δηλαδή υποστηρίζει και δέχεται πως υπάρχουν πολλαπλές ερμηνείες της πραγματικότητας και έχουν όλες την ίδια εγκυρότητα (Willig, 2015). Βάσει αυτού του επιστημολογικού πλαισίου και της ερμηνευτικής της φύσης της ΛΨ θα πρέπει να κριθεί και η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας. Όπως υποστηρίζουν οι Wiggins και Potter (2008, σ. 85) «η επικύρωση της έρευνας ΛΨ είναι ήδη ενσωματωμένη στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων». Οι ηχογραφήσεις των συναντήσεων έγιναν απουσία της ερευνήτριας, ώστε η αλληλεπίδραση των συμμετεχουσών να μην επηρεαστεί από την παρουσία της. Επιπλέον, έγινε πιστή μεταγραφή των δεδομένων και η ανάλυση έγινε με τρόπο που να δίνεται έμφαση στο λόγο. Ο λόγος εξετάστηκε μέσα από την οπτική του πώς οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν τα ψυχολογικά φαινόμενα και τα καθιστούν σχετικά μέσα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους (Edwards & Stokoe, 2004). Τέλος, κατά την παρουσίαση της ανάλυσης παρατίθενται μετεγγεγραμμένα αποσπάσματα, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να παρακολουθήσει την ερμηνευτική διαδικασία έχοντας σαφή εικόνα της. Με αυτό τον τρόπο δίνεται στον αναγνώστη η δυνατότητα να αξιολογήσει την ποιότητα της ανάλυσης αλλά και να προχωρήσει στις δικές του ερμηνείες (Potter, 2012. Wiggins & Potter, 2008). Για την ανάλυση αξιοποιήθηκαν οι αρχές της

ΛΨ καθώς επίσης και η αρχή της «απόδειξης της επόμενης γραμμής» (Sacks et al., 1974. Wooffit, 2005), κατά την οποία οι συμμετέχοντες συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση βάσει της κατανόησης και της ερμηνείας τους για τα λεγόμενα του συνομιλητή τους και αυτό γίνεται εμφανές από τον τρόπο που αποκρίνονται σε αυτά. Τέλος, στην ανάλυση έχουν συμπεριληφθεί οι παρεκκλίνουσες περιπτώσεις (deviant cases), οι οποίες αξιοποιούνται για την καλύτερη κατανόηση του προσανατολισμού του λόγου των συμμετεχόντων και στην ουσία αξιοποιούνται ως παραδείγματα που δεν ανήκουν στα μοτίβα που εντοπίζονται στο λόγο και λειτουργούν κανονιστικά (Potter, 2012).

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση

Αναλυτική διαδικασία

Κατά την αναλυτική διαδικασία αρχικά έγινε ανάγνωση του συνολικού υλικού των δεδομένων κατ' επανάληψη. Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα στα οποία γινόταν λόγος γύρω από το πρόβλημα, είτε αυτό αφορούσε την εφαρμογή των προγραμμάτων είτε τη σχέση των συμμετεχουσών στο πλαίσιο της ομάδας. Πρόκειται για 26 συνολικά αποσπάσματα, στα οποία έγινε γραμμή προς γραμμή μικρο-ανάλυση βάσει των αρχών του DAM. Η ανάλυση στηρίχτηκε στην ομαδοποίηση ενοτήτων, στις οποίες παρουσιάζονταν κοινά χαρακτηριστικά στο λόγο σε σχέση με την κατασκευή του προβλήματος. Βάσει της ομαδοποίησης αυτής αναγνωρίστηκαν 7 κύρια μοτίβα τα οποία ήταν: απόδοση του προβλήματος στους δασκάλους, απόδοση του προβλήματος στη νοοτροπία, η τοποθέτηση των συμμετεχουσών ως ειδικών, εμπειρία και αυθεντία, μετριασμός της ενδοομαδικής διαφωνίας, η καλή λειτουργία της ομάδας, οι ρόλοι στην ομάδα.

Τα παραπάνω μοτίβα στη συνέχεια συνδέθηκαν με δύο ευρύτερα μοτίβα, που περιγράφονται ως «Εμείς και οι άλλοι» και «Εμείς και ομάδα». Βάσει των κατασκευών των συμμετεχουσών στο λόγο σε ό,τι αφορούσε στο πρόβλημα και τις αποδόσεις του, το πρώτο ευρύτερο μοτίβο αφορά στην απόδοση ευθυνών για το πρόβλημα σε εξωγενείς για την ομάδα παράγοντες, ενώ το δεύτερο ευρύτερο μοτίβο αφορούσε στις κατασκευές και τις αποδόσεις για τα ενδο-ομαδικά προβλήματα. Στο πρώτο ευρύτερο μοτίβο συμπεριλαμβάνονται τα επιμέρους μοτίβα α) ειδικοί και μη ειδικοί, με τα υπο-μοτίβο «η τοποθέτηση των συμμετεχουσών ως ειδικών», και β) πρόβλημα του συστήματος, με υπο-μοτίβα «απόδοση του προβλήματος στους δασκάλους» και «απόδοση του προβλήματος στη νοοτροπία», ενώ στο δεύτερο ευρύτερο μοτίβο

συμπεριλαμβάνονται τα μοτίβα γ) η ομάδα μας, «μετριασμός της ενδοομαδικής διαφωνίας» και «η καλή λειτουργία της ομάδας» και δ) είναι δική μου δουλειά, με τα υπο-μοτίβα «εμπειρία και αυθεντία» και «οι ρόλοι στην ομάδα» .

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων καθώς και οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να παραπέμπει στην ταυτότητά τους έχουν αλλαχθεί με σκοπό τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων.

Ενότητα 1: «Εμείς και οι άλλοι»

Το μοτίβο «Εμείς και οι άλλοι» σχετίζεται με την κατασκευή του προβλήματος ως κάτι που προέρχεται έξω από την ομάδα, ενισχύοντας την συνοχή και την θετική εικόνα της ομάδας, η οποία δεν φέρει ευθύνη για το πρόβλημα. Τα προβλήματα που αναφέρονται αφορούν σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάζονται, το πλαίσιο, το οποίο εφαρμόζει τα προγράμματα, αλλά και η γενικότερη νοοτροπία και ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα στο ευρύτερο πλαίσιο.

Τα μέλη της ομάδας κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αυτή των ειδικών, που κατέχουν τη γνώση, απέναντι στους μη ειδικούς, στους οποίους ανήκουν όσοι δεν συμπεριλαμβάνονται στην ομάδα. Τα υπό συζήτηση προβλήματα κατασκευάζονται με τρόπο που να μην διακινδυνεύουν οι συμμετέχουσες να κατηγορηθούν ως ανεπαρκής ομάδα, αλλά και χωρίς να φανεί το πρόγραμμα ως αποτυχημένο.

Ειδικοί και μη ειδικοί. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν στο λόγο τους τα μέλη της ομάδας ως ειδικούς ενώ παράλληλα όσους δεν συμμετέχουν στην ομάδα ως μη ειδικούς. Η χρήση των συλλογικών δηλώσεων αποτελεί τρόπο κατασκευής μιας κοινής ταυτότητας για τα μέλη της ομάδας.

Επιπλέον για την κατασκευή της ταυτότητας του ειδικού τα μέλη της ομάδας αναφέρονται στην εμπειρία τους ως κάτι που τους διαχωρίζει από εκείνους που δεν γνωρίζουν.

Στο πρώτο απόσπασμα η Βίκυ, φέρνοντας ως παράδειγμα το σχολείο που έχει αναλάβει, αποδίδει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει στο δάσκαλο, κάνοντας μία αφήγηση για τον δάσκαλο που δυσκολεύεται να πάρει τη βοήθεια που η ίδια του προσφέρει.

Απόσπασμα 1 (Συνάντηση 2^η)

- 50 Βίκυ: Μπορεί (.) πονεμένος (.) ε: αυτός ο άνθρωπος έχει 26 παιδιά στην τάξη του έχει και τα
 51 δίκια του εκ των οποίων τα 10 παρουσιάζουν και θέματα συμπεριφοράς κάποια είναι
 52 διαγνωσμένα κάποια: δεν έχουν διαγνωστεί (.2) και τα πράγματα είναι λίγο μπλοκαρισμένα έχει
 53 μπει λοιπόν ο Διευθυντής μέσα σ' όλο αυτό έρχεται στις ομαδικές συναντήσεις και σπρώχνει
 54 πολύ προσπαθεί να τους πιέσει (.) ε:: την τελευταία φορά ας πούμε πίεζε την ε πρώτης της
 55 πρώτης δημοτικού τη δασκάλα να γίνει η βασική δασκάλα (.) και είπε αυτή κατεβασμένη έτσι
 56 αυτό εντάξει βάλτε εμένα
- 57 Μαρίνα: Μμ(η)μ
- 58 Βίκυ: και λέω κι εγώ έτσι με χιούμορ ότι ξέρετε εγώ αυτό δεν μπορώ να το δεχτώ έτσι θα το
 59 συζητήσω με την Ελένη προσωπικά τέλος πάντων θα το ξαναδούμε το θέμα κι έχω μεί(η)νει
 60 ε(η)κεί ((γελάει))
- 61 Μαίρη: Μμ
- 62 Βίκυ: κι όλο αυτό εκεί υπάρχει ένα πρόβλη- μια προβληματική κατάσταση εκεί την οποία κι εγώ
 63 δεν ξέρω πως να:: εγώ είπα στο Διευθυντή ας το αφήσουμε να δούμε μήπως του χρόνου από
 64 Σεπτέμβρη μπει κι άλλος δάσκαλος ο οποίος θα θέλει (.2) γιατί θα μείνουν δύο δάσκαλοι στην
 65 ουσία από Σεπτέμβρη δεν θα 'χω τους υπόλοιπους

- 50 Μαίρη: Μμ
- 51 Βίκυ: οι οποίοι στην ουσία με τους οποίους έχω δουλέψει πιο καλά χμ (.2) τι τι λέτε να κάνω σ'
- 52 αυτή τη περίπτωση;
- 53 Στέλλα: Αχ
- 54 Ζωή: Κι εγώ [το έχω (.) έχω αντίστοιχο:]
- 55 Βίκυ: [και μου λέει ο Διευθυντής ναι] και μου λέει ο Διευθυντής α καλά κυρία Βίκυ είπα
- 56 εγώ να σας λύσω το πρόβλημα κι εσείς δεν το δέχεστε τώρα (.) ε λέω έτσι δεν γίνονται ρε παιδί
- 57 μου δε δε δε γίνεται με πίεση λέω 'ντάξει θα το ξανακουβεντιάσουμε και θα δούμε αλλά ήθελα
- 58 πρώτα να το κουβεντιάσουμε εδώ για να:: ((γελάει αμήχανα)) έχεις κι εσύ αντίστοιχη:
- 59 Ζωή: Ε κι εγώ είμαι με πώς το λένε χλιαρή: διάθεση (0.2) χωρίς (0.2) ναι ε: ένα μέσα έξω μέσα
- 60 έξω μέσα έξω αισθάνομαι ότι είμαι παντού με μισό πόδι

Η Βίκυ εδώ επιχειρηματολογεί σε σχέση με τη δυσκολία που υπάρχει στο σχολείο της. Κάνει μία ζωνηρή περιγραφή του δασκάλου, των παιδιών και του διευθυντή (50-53), φέρνει ένα συγκεκριμένο παράδειγμα για το ρόλο του διευθυντή και μεταφέρει την απάντηση της δασκάλας αλλά και τη δική της σε ευθύ λόγο, «εντάξει βάλτε εμένα» (56) και «ξέρετε εγώ αυτό δεν μπορώ να το δεχτώ... προσωπικά» (58-59), ενισχύοντας τη γεγονικότητα αυτού που περιγράφει και ενισχύοντας την αξιοπιστία των λεγομένων της (Wooffitt, 1992). Στη συνέχεια χαρακτηρίζει την κατάσταση προβληματική (62) με τρόπο αόριστο και χωρίς να αναφέρει το φορέα δράσης, αποφεύγοντας έτσι να αποδώσει άμεσα την ευθύνη για το πρόβλημα (Pomerantz, 1978). Στη συνέχεια με τη χρήση του «δεν ξέρω» (63) ελαχιστοποιεί το διακύβευμα το οποίο σχετίζεται με το πρόβλημα και την ευθύνη που έχει γι αυτό (Edwards & Potter, 2005) και στη συνέχεια ρωτάει την ομάδα να της προτείνει λύσεις. Η Ζωή, χωρίς να απαντάει στο ερώτημα της Βίκυς, συναινεί στη δυσκολία της λέγοντας αόριστα «κι εγώ έχω αντίστοιχο» (70) ενώ ταυτόχρονα η Βίκυ

συνεχίζει την αφήγηση για το περιστατικό μεταφέροντας σε ευθύ λόγο τη συνδιαλλαγή της με τον διευθυντή (71-73). Τελειώνοντας η Βίκυ υποστηρίζει ότι θέλει να συζητήσει με την ομάδα τι να κάνει λέγοντας μάλιστα «να το κουβεντιάσουμε εδώ» (74) χρησιμοποιώντας το «εδώ» για να αναφερθεί στην ομάδα που θα λύσει την «προβληματική κατάσταση εκεί» (62) όπου το εκεί είναι το σχολείο που ταυτίζεται με το πρόβλημα. Η Βίκυ προσκαλεί τη Ζωή να μιλήσει για το δικό της αντίστοιχο πρόβλημα (74) και η Ζωή ανταποκρίνεται αόριστα (Potter & Edwards, 1990) με την γενική φράση «πώς το λένε χλιαρή: διάθεση» (75) και στη συνέχεια ενισχύει την αοριστία με το επαναλαμβανόμενο «μέσα έξω» (75-76) και κλείνει με την ιδιωματική φράση «με μισό πόδι» (76) συνοδευμένη από την ακραία διατύπωση «παντού» (76) (Edwards & Potter, 1993). Με την αφήγηση του προβληματικού «εκεί» και του «εδώ» που δίνει λύσεις, στην αφήγηση της Βίκυς κατασκευάζεται η ομάδα ως χώρος επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, τοποθετεί τον εαυτό της στη θέση του ειδικού που προσφέρει βοήθεια και της την αρνούνται, διαχειριζόμενη έτσι το διακύβευμα, που εδώ είναι να μην κατηγορηθεί η ίδια ως ανεπαρκής επαγγελματίας και ταυτόχρονα να μην κατηγορηθεί η ομάδα ως ανεπαρκής στην εφαρμογή και εποπτεία των προγραμμάτων.

Μία αντίστοιχη κατασκευή επιτυγχάνεται στο παρακάτω απόσπασμα, όπου το πρόβλημα τοποθετείται στο σχολείο και τους δασκάλους οι οποίοι αντιστέκονται στο πρόγραμμα και ως εκ τούτου δυσκολεύουν την εφαρμογή του. Ταυτόχρονα, η ίδια αναφέρεται στη διαχείριση που προσπαθεί να κάνει ως ειδικός.

Απόσπασμα 2 (Συνάντηση 2^η)

- 380 Μαρίνα: Δηλαδή ότι αυτή είναι η κατάσταση αυτά τα είναι τα υπέρ σας αυτά είναι που σας
381 βοηθούν και τα λοιπά όμως θα πρέπει ξεκάθαρα να ξεχωρίσουμε τους ρόλους ποιοι είμασ- τι

382 είναι η μέντορας αυτή που έχει το παιδί με αυτισμό στην τάξη (.) η ο- η οποία παιδιά δεν ξέρω
 383 αν θα το νιώθετε πολλές φορές στις συναλλαγές αντιστέκεται δη- πώς πας να του πεις α γεια και
 384 νιώθεις το σώμα του σφιχτό αντιστέκεται τελεία. Δε θέλει να της πεις τι θα κάνει, δε θέλει μόνο
 385 όταν έχει ανάγκη από βοήθεια κι έχει φτάσει ως εδώ αχ σε περιμένα να το mail να το αυτό και
 386 της έχω εξηγήσει ιδιαίτερος ότι ξέρεις η σχέση μας δεν είναι πυροσβεστική (.) ότι: είμαι εδώ για
 387 να: είναι μια σχέση που την επενδύουμε σε βάθος χρόνου σιγά σιγά μπαίνουμε στο θέμα οπότε
 388 κάθε συνάντησή μας και παιδιά μου αφιερώνει από τις δέκα που είναι το κενό της μέχρι τις
 389 έντεκα παρά τέταρτο και την ίδια στιγμή βγάζει φωτοτυπίες, κάνει [αυτά]

390 Βίκυ: [Ναι ναι]

391 Μαρίνα: Λοιπόν πάλι εγώ γίνομαι η αυστηρή, η αυστηρή ξέρεις τώρα μέσα σ' ένα πλαίσιο γιατί
 392 κι ο άλλος κι απ' την άλλη μπορεί να πουν ευχαριστούμε πολύ γεια σας

393 Μαριάννα: Μμ

394 Μαρίνα: Αλλά λέω ξέρεις θα ήταν πάρα πολύ καλό αυτό το μισάωρο να είναι αποκλειστικό, να
 395 είμαστε μαζί γιατί μετά τις άλλες ώρες μπαίνουν στην τάξη κι είν' απ' την άλλη το τμήμα
 396 ένταξης μία δασκάλα που φλέγεται (.2) έξυπνη ε με πράγματα τη σκέφτομαι μες στο βάθος του
 397 μυαλού μου μήπως δοθεί λίγο προς αυτήν η κατεύθυνση (.) ε ε: θέλει τα εκπαιδευτικά,
 398 ενθουσιάστηκε με κείνο ε ψήνεται που λέ(h)νε και τα παιδιά να μπει μετά στο level 3 για
 399 εκπαιδευτρια, δηλαδή μια κο[πέλα]

400 Βίκυ: [Είναι] μόνιμη; Είναι [μόνιμη;]

401 Μαρίνα: [Μόνιμη] μόνιμη. Μετά η δασκάλα της
 402 πρώτης δεν έχει διαγνωσμένο κι αυτή ε: πάμε έλα εφάρμοσα αυτό πήγε καλά το λέμε όμως
 403 δημόσια μες στο γραφείο (.) ε: ξέρεις (.) ότι πήγε αυτό, έγινε αυτό, έγινε εκείνο ο διευθυντής ο

- 404 παπάς με την αγιαστούρα ευλογάει κυρία Μαρίνα μου το Πλαίσιο, το Πλαίσιο κυρία Μαρίνα
 405 μου εδώ και του χρόνου, εδώ το σεμινάριο (.2)
- 406 Ζωή: Ωραία που είναι [()]
- 407 Μαρίνα: [Αυτή η] κοπέλα έξυπνη
- 408 Ζωή: Μμ μμ
- 409 Μαρίνα: έξυπνη εφαρμόζει ένα σύστημα Freinet πιστεύω μου λέει στην εσωτερική πειθαρχία,
 410 πιστεύω σ' αυτά υπέροχα πράγματα πιστεύεις καταπληκτικά αλλά εδώ με το παιδάκι μας τακ τακ
 411 τακ, ένα δύο τρία θα κάνουμ' αυτά (.) περνάνε, τα εφαρμόζει αχ τι ωραία πηγή, τι ωραία πηγή
 412 μετά το αφήνει
- 413 Βίκυ: Και τέλειωσε
- 414 Μαρίνα: Αμ δε, πρέπει να ξαναγυρίσουμε πάλι εδώ (.2) γανιάζω και σκεφτόμουν να κάνω μια
 415 συνάντηση προς το τέλος που θα τελειώσουμε με όλα αυτά που έχουμε τώρα και να μιλήσουμε
 416 να τα πούμε όλα και μετά (.2) να μου ξεκαθαρίσουν όλοι εκεί η ομάδα τι σκέφτονται και να
 417 βάλουμε μία νέα βάση ή μέσα σ' όλα ήταν αυτό, όχι κάθε βδομάδα του χρόνου να βάλουμε κι
 418 άλλο σχολείο μία στις δεκαπέντε; Μία κάτι και να βάλουμε κι ένα άλλο σχολείο το οποίο (.)
 419 μπορεί να μας βγει
- 420 Βίκυ: Πιο:
- 421 Μαρίνα: Αυτό. Δηλαδή ήθελα να πω ότι αυτό σκεφτόμουν να κάνω εγώ

Από την αρχή του αποσπάσματος ως το τέλος η Μαρίνα χτίζει μια γεγονική περιγραφή δίνοντας πολλές λεπτομέρειες για το σχολείο και τους δασκάλους (Edwards & Potter, 1993). Αρχικά χρησιμοποιεί συλλογικό έρεισμα («ποιοι είμασ-», 381), το οποίο στη συνέχεια αλλάζει σε γενικό με τη χρήση του β' ενικού προσώπου («πας να του πεις», 383). Αμέσως φέρνει το παράδειγμα της δασκάλας που αντιστέκεται, χρησιμοποιεί την ακραία διατύπωση («αντιστέκεται

τελεία», 384) μην αφήνοντας περιθώρια ανακατασκευής της τοποθέτησής της (Edwards, 2000) και βάζει τα λόγια της δασκάλας σε ευθύ λόγο («αχ σε περίμενα», 385) ενισχύοντας τη γεγονικότητα (Wooffit, 1992). Στη συνέχεια ενισχύει την επιχειρηματολογία της με την ιδιωματική έκφραση «η σχέση μας δεν είναι πυροσβεστική» (386), τοποθετώντας τον εαυτό της ταυτόχρονα στη θέση του ειδικού που πάει να εκπαιδεύσει τη δασκάλα κι όχι να διαχειριστεί τις κρίσεις (Edwards & Potter, 1993). Στις επόμενες σειρές (388-389) προσφέρει μία ζωηρή περιγραφή των συναντήσεων της με τη δασκάλα, ενισχύοντας τη γεγονικότητα. Διαχειρίζεται τη λογοδοσία απέναντι στην ομάδα όταν αναφέρει πως γίνεται αυστηρή («αυστηρή ξέρεις τώρα μέσα σ' ένα πλαίσιο», 391) διασφαλίζοντας ότι δεν θα κατηγορηθεί ότι γίνεται ανεπιθύμητη από το σχολείο («γιατί κι ο άλλος κι απ' την άλλη μπορεί να πουν ευχαριστούμε πολύ γεια σας», 391-392) (Hewitt & Stokes, 1975). Στη συνέχεια αναφέρεται σε μία άλλη δασκάλα η οποία κατασκευάζεται στο λόγο της ως πολύ αξιόλογη. Αρχικά με την ακραία διατύπωση «μια δασκάλα που φλέγεται» (396) και την ιδιωματική φράση «ψήνεται που λένε και τα παιδιά» (398) χτίζει γεγονικότητα σε σχέση με το επιχείρημά της υπέρ της δασκάλας και προλαβαίνοντας κάποια πιθανή αμφισβήτηση (Edwards & Potter, 1993). Τρίτη και τελευταία ως παράδειγμα έρχεται «η δασκάλα της πρώτης» (401-402) τα λόγια της οποίας μεταφέρονται σε ευθύ λόγο («πάμε έλα εφάρμοσα αυτό πήγε καλά», 402) με σκοπό ξανά να ενισχυθεί η γεγονικότητα (Wooffit, 1992), όπως και με την αναφορά παρακάτω στον διευθυντή, με μια ζωντανή περιγραφή με ιδιωματισμούς («ο διευθυντής ο παπάς με την αγιαστούρα ευλογάει», 403-404), ο οποίος παρουσιάζεται να είναι θερμός υποστηρικτής του προγράμματος (Edwards & Potter, 1993). Επιστρέφοντας στην τρίτη δασκάλα η Μαρίνα παρουσιάζει τη δική της δουλειά, η οποία είναι πρακτική και δεν έχει να κάνει με τη θεωρία που της παρουσιάζει η δασκάλα («υπέροχα πράγματα πιστεύεις καταπληκτικά αλλά εδώ με το παιδάκι μας τακ τακ τακ, ένα δύο τρία θα

κάνουμ' αυτά», 410-411) και ενισχύει τη θέση της με την μεταφορά της συζήτησης με τη δασκάλα σε ευθύ λόγο και τη χρήση λίστας τριών μερών για την πρακτική εφαρμογή όσων προτείνει, στρατηγικές που ενισχύουν τη γεγονικότητα στο λόγο της και δυσκολεύουν τη πιθανή ανασκευή από κάποιο από τους συνομιλητές της. Η αφήγησή της κλείνει με την προσωπική της τοποθέτηση («σκεφτόμουνα», 414), η οποία στηρίζεται στην προηγούμενη αφήγηση και έρχεται με τρόπο που επιχειρηματολογικά έχει καταστεί δύσκολο να αντικρουστεί από τους συνομιλητές της καθώς, όπως αναφέρει στο τέλος, πρόκειται για κάτι που είναι προσωπική της επιλογή και σκέψη («Δηλαδή ήθελα να πω ότι αυτό σκεφτόμουνα να κάνω εγώ», 421), μεριμνώντας να μην φανεί ότι ίσως ξέρει κάτι παραπάνω (Sneijder & Te Molder, 2005).

Η Μαρίνα στο απόσπασμα αυτό σκοπό έχει να προβεί σε μία αφήγηση που να τοποθετεί τη δυσκολία της εφαρμογής του προγράμματος στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα διαχειριζόμενη μία πιθανή κατηγορία, ότι εκείνη δεν είναι επαρκής για αυτή τη δουλειά. Το επιχείρημά της χτίζεται κυρίως στη βάση της ρητορικής: ο δάσκαλος αντιστέκεται και το πρόγραμμα δεν λειτουργεί. Ο δάσκαλος συνεργάζεται και το πρόγραμμα λειτουργεί. Άρα το πρόβλημα αφορά στο δάσκαλο.

Στη συνέχεια παρατίθεται ένα απόσπασμα, στο οποίο οι ειδικοί κατασκευάζονται στο λόγο ως κάποιοι που έχουν εμπειρία και αυτή η εμπειρία τους κάνει ανώτερους από τους μη ειδικούς. Αν και η συζήτηση γύρω από την εμπειρία ξεκινά ως ενδοομαδικό θέμα στη συνέχεια ο διαχωρισμός αφορά στα μέλη της ομάδας, τα οποία ανήκουν στο χώρο της ψυχικής υγείας και τους μη ειδικούς, που είναι όσοι δεν ασχολούνται με την ψυχική υγεία.

Απόσπασμα 3 (Συνάντηση 1^η)

2033 Έρικα: Θέλω να πω ότι έχετε το Support έχετε και [μια εμπειρία άλλη αλλά τουλάχιστον]

- 2034 Ζωή: [έχουμε μια εμπειρία ναι ισχύει]
- 2035 Έρικα: για μένα ή και τον οποιοδήποτε άλλο:: έργο, λόγο, ψυ που θα πάρουμε για να κάνει το
2036 level 3 δεν την έχουμε
- 2037 Μαίρη: Καταλαβαίνεις λοιπόν πώς πρέπει η παντοδυναμία η δική μου να πέσει για να σε
2038 συμπεριλάβω;
- 2039 Μαρίνα: Φυσικά έτσι
- 2040 Μαίρη: Καταλαβαίνεις; (.) Και όχι μόνον εσένα και όλο [ο- ο- όλη την ακτίνα μου]
- 2041 Μαρίνα: [Κι αυτό είναι πάρα πολύ] σημαντικό
2042 αυτή η παντοδυναμία η οποία δεν (.) υπάρχει δεν [παρατηρείται μόνο σε:]
- 2043 Στέλλα: [δεν είναι πραγματικότητα]
- 2044 Μαίρη: Δεν είναι πραγματικότητα ακριβώς
- 2045 Στέλλα: Πλασματι(h)κό
- 2046 Μαρίνα: αλλά τη βλέπεις και σε άτομα που δεν έχουνε κάποια σχέση με τέτοια ζητήματα
2047 ψυχικής υγείας
- 2048 Έρικα: Ναι
- 2049 Μαρίνα: είναι: πολύ συνηθισμένο φαινόμενο γύρω μας
- 2050 Ζωή: αυτό καλά ναι ((γελάει))
- 2051 Μαρίνα: Ναι ναι αυτή η παντοδυναμία [και ναι]

- 2052 Στέλλα: [ε ναι Έλλη]νες
- 2053 Μαρίνα: το Θεό: [πιο Θεό κι απ' το Θεό]
- 2054 Στέλλα: [είναι της κουλτούρας μας]
- 2055 Βίκυ: Ναι
- 2056 Στέλλα: Ελληνά[ρες]
- 2057 Μαρίνα: [η] αίσθηση της δύναμης που νομίζεις ότι έχεις στην πραγματικότητα- τέλος
- 2058 πάντων δε- άσε

Στο παραπάνω απόσπασμα τίθεται από την Έρικα το θέμα της ελλιπούς εμπειρίας στο κομμάτι του σχολείου τόσο για κείνη όσο και, όπως λέει με μια ακραία διατύπωση «οποιοδήποτε άλλο» (2035) που δεν ανήκει στην κατηγορία του εκπαιδευτικού ή δεν έχει την εμπειρία της ομάδας, βάζοντας το θέμα των άλλων, των ατόμων εκτός ομάδας (Edwards, 2000). Η Μαίρη απαντά με μία επίσης ακραία διατύπωση περί «παντοδυναμίας» (2037), όπου στη συνέχεια κάνει μια προσπάθεια διαχείρισης λογοδοσίας απέναντι στην Έρικα λέγοντάς της «όχι μόνο εσένα» (2040). Στη συνέχεια η Μαρίνα θέτει το θέμα της παντοδυναμίας σε ανθρώπους που δεν ανήκουν στην ψυχική υγεία, φέρνοντας πάλι το κομμάτι των άλλων, εκείνων που δεν ανήκουν στη δική τους κατηγορία και άρα δεν έχουν το δικαίωμα αυτό. Ενδιάμεσα η Μαίρη και η Στέλλα ξεκινούν να λένε πώς αυτή η παντοδυναμία δεν είναι κάτι που υπάρχει, «δεν είναι πραγματικότητα» (2043, 2044), «πλασματικό» (2045). Κι ενώ φαίνεται να συμφωνούν, καθώς η Μαίρη λέει «ακριβώς» (2044) και η Έρικα «ναι» (2048) τελικά συζητούν για δύο διαφορετικά πράγματα. Από τη μία πλευρά για το πώς αυτή η «παντοδυναμία» είναι πλασματική ενώ από την άλλη ότι η παντοδυναμία είναι δικαίωμα μόνο μιας κατηγορίας ανθρώπων. Τέλος, εκείνες που

επιχειρηματολογούν σε σχέση με την παντοδυναμία ως δικαίωμα μόνο κάποιων, γενικεύουν εν είδει μίας αντικειμενικής αλήθειας χρησιμοποιώντας τον όρο «φαινόμενο» (2049), καθώς και την κατηγορική υπαγωγή «Έλληνες» (2052) και «Ελληνάρες» (2056) γενικεύοντας έτσι ένα χαρακτηριστικό της «κουλτούρας» (2054) ώστε να λογοδοτήσουν σχετικά με την κάνουν τοποθέτησή τους περί παντοδυναμίας (Houseley & Fitzgerald, 2007).

Σε αυτό το απόσπασμα, οι συμμετέχουσες συζητώντας σχετικά με την εμπειρία που διαχωρίζει τους ειδικούς από τους μη ειδικούς, σκοπό έχουν να κατασκευάσουν την δική τους ταυτότητα ως ειδικών. Καθώς τη συζήτηση ξεκινά ένα μέλος της ομάδας, που προβληματίζεται για την έλλειψη εμπειρίας, η ομάδα διαχειρίζεται το ενδεχόμενο να κατηγορηθεί για απειρία και ως εκ τούτου ανεπάρκεια. Έτσι, οι ειδικοί ψυχικής υγείας, και ως εκ τούτου οι ίδιες, κατασκευάζονται ως άτομα με κύρος που διαφοροποιούνται από εκείνους, που υποστηρίζουν ότι είναι ειδικοί χωρίς να είναι, λόγω της γενικότερης νοοτροπίας που επικρατεί.

Στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του ειδικού και της εμπειρίας που έχει, στο παρακάτω απόσπασμα η Μαρίνα κατασκευάζει την ελληνική πραγματικότητα και την εμπειρία που έχουν τα μέλη της ομάδας από την πραγματικότητα αυτή ως επιχείρημα απέναντι στον Άγγλο επόπτη που προτείνει ένα τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ομάδα με τα σχολεία. Με αυτό τον τρόπο κατασκευάζεται η ταυτότητα του ειδικού λόγω εμπειρίας.

Απόσπασμα 4 (Συνάντηση 3^η)¹

947 Patrick: Σκεφτείτε τι θα μπορούσε να είναι μία: [καλή καλή]

¹ Οι συμβολές του Patrick στην συνομιλία εκφέρονται στα Αγγλικά και έχουν μεταφραστεί από την ερευνήτρια για την ευκολότερη παρακολούθηση της μικρο-ανάλυσης.

- 948 Μαρίνα: [Βρίσκει δουλειά]
- 949 Patrick: ομάδα στόχευσης [εμείς εμείς το κάνουμε αυτό το να αα]
- 950 Μαρίνα: [Βρίσκει δουλειά ο άνθρωπος] να κάνει να μας φέρει [εγχειρίδιο τώρα]
- 951 Patrick: [συγκεντρώσουμε εμ]
- 952 Βίκυ: Δεν είναι κι απαραίτητο να το χρησιμοποιούμε όμως
- 953 Μαρίνα: Που θα είναι Εγγλέζικα
- 954 Patrick: Έτσι ώστε να μπορούμε [να το σπάσουμε σε τρία διαφορετικά στάδια]
- 955 Ζωή: [°Εμείς του το ζητήσαμε όμως°]
- 956 Μαρίνα: °το ξέρω°
- 957 Patrick: ίσως τρία τμήματα
- 958 Μαρίνα: Απλώς έχουμε κι εμείς ένα άλλο κομμάτι εμπειρίας και γνώσης και πραγματικότητας
- 959 ελλη[νικής που προσπαθούμε]
- 960 Patrick: [Οδηγός τριών βημάτων] ή κάτι τέτοιο
- 961 Μαρίνα: να προσαρμόζουμε (.) αυτό θα είναι ντάξει το δικό τους αλλά ναι (.2)
- 962 Patrick: OK (.) θα είναι ένα είδος οδηγού τριών βημάτων τριών σταδίων ή ένας οδηγός
- 963 σχεδιασμού ή όπως το πούμε οπότε θα είναι πολύ () πολύ σύντομο
- 964 Ζωή: OK OK

Στο παραπάνω απόσπασμα η Μαρίνα φαίνεται να δυσκολεύεται από τα ζητούμενα του Patrick, ο οποίος προτείνει την δημιουργία ενός βιβλίου που σκοπό θα έχει την υποστήριξη του προγράμματος και της ομάδας. Η Μαρίνα δηλώνει τη δυσαρέσκειά της μιλώντας παράλληλα με εκείνον στην ομάδα στα ελληνικά («Βρίσκει δουλειά», 948) χαρακτηρίζοντάς τον «ο άνθρωπος» (950) μειώνοντας έτσι την όποια εξουσία ή παραπάνω γνώση μπορεί να έχει σε σχέση με εκείνη και την ομάδα. Η Βίκυ την καθησυχάζει κάνοντας μία τοποθέτηση γενική στην οποία το έρεισμα είναι συλλογικό («Δεν είναι κι απαραίτητο να το χρησιμοποιούμε όμως», 952) συμφωνώντας με τη Μαρίνα και δίνοντας της μία εναλλακτική. Η Ζωή τάσσεται υπέρ του Patrick και αντιτίθεται στη Μαρίνα και τη Βίκυ επισημαίνοντας ότι είναι κάτι που το έχουν ζητήσει οι ίδιες και υπονοώντας ότι δεν μπορούν τώρα να το αρνηθούν. Η Μαρίνα ενισχύει τη θέση της ότι αυτό δεν θα είναι κάτι βοηθητικό χρησιμοποιώντας το συλλογικό έρεισμα («έχουμε κι εμείς», 958) για να χτίσει γεγονόττητα και κοινή θέση μέσα στην ομάδα, η οποία έχει τρία χαρακτηριστικά που παραθέτει η Μαρίνα («εμπειρίας και γνώσης και πραγματικότητας ελληνικής», 958-959) και ταυτόχρονα ανήκει στην κατηγορία των Ελλήνων. Η κατηγορική αυτή υπαγωγή χρησιμοποιείται από τη Μαρίνα για να διαχειριστεί τη λογοδοσία απέναντι στην υπόλοιπη ομάδα και τη Ζωή, που της έχει πριν επισημάνει ότι αυτό που προτείνεται είναι κάτι που οι ίδιες ζήτησαν (Sacks, 1992), καθώς επίσης και για να ενισχύσει τη θέση της ότι τα μέλη της ελληνικής ομάδας έχουν δικαίωμα να ξέρουν περισσότερα από τους Άγγλους υπεύθυνους καθώς εκείνοι δεν κατανοούν την ελληνική πραγματικότητα (Housely & Fitzgerald, 2007).

Στο απόσπασμα αυτό, η ομάδα, μέσα από τη συζήτηση σχετικά με τη βοήθεια που τους προσφέρει ο υπεύθυνος από την Αγγλία, διαχειρίζεται την πιθανότητα να φανεί

ανεπαρκής να διαχειριστεί από μόνη της τις δυσκολίες της. Η Μαρίνα κατασκευάζει στο λόγο της την υπεροχή της ομάδας, η οποία έχει την εμπειρία και άρα τον τρόπο να διαχειριστεί τα προβλήματα πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι μπορεί κάποιος που έρχεται από αλλού.

Πρόβλημα του συστήματος. Στα παρακάτω αποσπάσματα παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν το πρόβλημα ως αποτέλεσμα του συστήματος, είτε αυτό αφορά στον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε στον τρόπο λειτουργίας του Πλαισίου που εφαρμόζει τα προγράμματα, είτε στη γενικότερη νοοτροπία.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί η Μαρίνα και η Ζωή χτίζουν το επιχείρημα για το πώς το πρόβλημα και οι δυσκολίες τους προέρχονται από μία πραγματικότητα που δεν έχει να κάνει με τις ίδιες. Στην συνάντηση κατά την οποία γίνεται αυτή η συζήτηση είναι παρών ο Patrick, ο υπεύθυνος του προγράμματος από την Αγγλία μαζί με τον συνεργάτη του τον John.

235 Απόσπασμα 5 (Συνάντηση 3^η)²

236 Μαρίνα: [Ει- είναι] είναι ναι ναι ε- έχεις δίκιο είναι νοοτροπία ότι ότι εδώ είναι το

237 μεγάλο δημόσιο κι εδώ είναι ο ιδιωτικός τομέας που παρεισφρέει μέσα στο δημόσιο και

238 τι είν' αυτό τώρα; Είμαστε καχύποπτοι απέναντι σ' αυτό

239 *ΜΦ³: Υπάρχει ας πούμε μια καχυποψία στο κομμάτι του δημόσιου τομέα απέναντι σε

240 ό,τι έρχεται από τον ιδιωτικό τομέα

² Οι συμβολές των συνομιλητών με αστερίσκο (*) έχουν μεταφραστεί από τα Αγγλικά

- 241 *Μαρίνα: Ναι
- 242 *ΜΦ: Γιατί παρεμβαίνουν σε τι στοχεύουν (.) ο ιδιωτικός τομέας
- 243 *Ζωή: Και στο τέλος της
- 244 *ΜΦ: Οπότε είναι νοοτροπία
- 245 *Ζωή: βοήθησε αλλά ήταν επιθετική με μένα ((γελάει))
- 246 Βίκυ: Δύσκολο [σχολείο]
- 247 *Ζωή: [Και ήμουν κι εγώ] επιθετική [με εκείνη επίσης]
- 248 Μαρίνα: [Ναι γιατί είναι] και το συνδικαλιστικό
- 249 κίνημα
- 250 Ζωή: Ναι ναι ναι
- 251 *ΜΦ: Και τα συνδικάτα είναι πολύ ισχυρά στον δημόσιο τομέα οπότε αυτό () το
- 252 κομμάτι
- 253 *Κορίνα: Οπότε νομίζω ότι το τι πήγε καλά έχει να κάνει με τους ανθρώπους
- 254 *John: Ναι

³ ΜΦ: Μεταφράστρια

Στο παραπάνω απόσπασμα η Μαρίνα και η Ζωή χτίζουν το επιχείρημα για το πώς το πρόβλημα και οι δυσκολίες τους προέρχονται από μία πραγματικότητα που δεν έχει να κάνει με τις ίδιες. Αρχικά η Μαρίνα αναφέρεται στη «νοοτροπία» (235) η οποία αφορά μία κοινώς αποδεκτή συμπεριφορά μιας κατηγορίας ανθρώπων και δεν είναι εύκολο να ανασκευαστεί από το συνομιλήτή της (Sacks, 1992) και συνεχίζει την τοποθέτησή της χωρίς να κάνει σαφές ποιος είναι ο φορέας δράσης (Pomerantz, 1978) που διαχωρίζει την πραγματικότητα στα δύο «το μεγάλο δημόσιο» (235-236) στο οποίο ανήκουν τα σχολεία και τον «ιδιωτικό τομέα» (236) στον οποίο ανήκει το Πλαίσιο και η ομάδα. Ολοκληρώνει τη συλλογιστική της βάζοντας σε ευθύ λόγο τα υποθετικά λόγια όσων ανήκουν στο δημόσιο τομέα («και τι είν' αυτό τώρα; Είμαστε καχύποπτοι απέναντι σ' αυτό», 236-237) χτίζοντας με αυτό τον τρόπο γεγονικότητα στα λεγόμενά της (Wooffitt, 1992) και ταυτόχρονα αποφεύγοντας τη λογοδοσία για την ακρίβεια όσων λέει λόγω της γενικότητας με την οποία παρουσιάζονται (Edwards, 1994). Η Ζωή προς ενίσχυση αυτής της τοποθέτησης φέρνει ως παράδειγμα την προσωπική της εμπειρία («βοήθησε αλλά ήταν επιθετική με μένα», 244) μιλώντας για το πώς μία δασκάλα προσέφερε βοήθεια και ήταν επιθετική και η συμπεριφορά της αυτή έκανε τη Ζωή να είναι κι εκείνη επιθετική («[Και ήμουν κι εγώ] επιθετική [με εκείνη επίσης]», 246), αποποιούμενη την ευθύνη αυτής της συμπεριφοράς της, αφού ήταν αποτέλεσμα της συμπεριφοράς της δασκάλας, αποτρέποντας έτσι τις αρνητικές ερμηνευτικές αποδόσεις (Hewitt & Stokes, 1975). Η Μαρίνα ολοκληρώνει την επιχειρηματολογία της συνεχίζοντας από πριν και αξιοποιώντας τα λεγόμενα της Ζωής, κάνοντας μία ερμηνευτική απόδοση της συμπεριφοράς της δασκάλας σε μία γενική κατηγορία («Ναι γιατί είναι και το συνδικαλιστικό κίνημα», 247) στην οποία αποδίδεται η ευθύνη για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ή για τη δική τους πιθανόν μη αποδεκτή συμπεριφορά (Pomerantz, 1978). Η Κορίνα εστιάζει στο τι πήγε καλά αλλάζοντας το έρεισμα που ως τώρα

ήταν εντελώς γενικό σε προσωπικό και αναφέροντας τους ανθρώπους, οι οποίοι αν και αναφέρονται γενικά έχουν κάτι πιο προσωπικό από το αόριστο και απρόσωπο κίνημα («νομίζω ότι το τι πήγε καλά έχει να κάνει με τους ανθρώπους», 250). Στο απόσπασμα αυτό η δυσκολία και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ομάδα αποδίδονται στην γενικότερη νοοτροπία του δημόσιου τομέα. Έτσι η αρνητική στάση των δασκάλων και η δυσκολία των μελών της ομάδας να εφαρμόσουν το πρόγραμμα αποδίδεται στους ανθρώπους που ανήκουν στο δημόσιο και την αρνητική τους προκατάληψη απέναντι σε εκείνες που εργάζονται για τον ιδιωτικό τομέα.

Στο πλαίσιο της τοποθέτησης του προβλήματος σε παράγοντες έξω από την ομάδα, στο παρακάτω απόσπασμα η ομάδα διαπραγματεύεται το κομμάτι «εμείς και οι άλλοι», όπου οι άλλοι στην περίπτωση αυτή είναι το Πλαίσιο, το οποίο εφαρμόζει τα προγράμματα, βάζει τους όρους για την εφαρμογή τους και τέλος είναι ο εργοδότης των μελών της ομάδας.

Απόσπασμα 6 (Συνάντηση 1^η)

- 1585 Μαρίνα: Είναι άλλο πράγμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται με άλλο εμψυχο
 1586 δυναμικό με άλλο τρόπο λειτουργίας κι άλλο η ψυ- η ομάδα ψυχικής υγείας που είμαστε εμείς.
 1587 Εγώ το Πλαίσιο το ξέρω όσο χρονών είναι η κόρη μου
 1588 Έρικα: Μμ
 1589 Μαρίνα: από τη από τότε που ξεκίνησε σε μία γωνιά του Νέου Ηρακλείου ξέρω δηλαδή όλα που
 1590 ξέρω και ξέρω κι αυτά που δεν ξέρω και καταλαβαίνω κι αυτά που δε βλέπω άρα λοιπόν εμείς
 1591 οπωσδήποτε αναγκαία προϋπόθεση [είναι να βρισκόμαστε]
 1592 Βίκυ: [Έχεις δίκιο σ' αυτό]

- 1593 Μαρίνα: να υπάρχουμε και να είμαστε μία γροθιά δηλαδή η ομάδα ουσιαστικά έτσι δε
- 1594 λειτουργεί;
- 1595 Στέλλα: Ναι σα- συμφωνούμε όλοι σ' αυτό
- 1596 Έρικα: Δε- κι αυτό πού
- 1597 Μαρίνα: Σ' αυτό
- 1598 Έρικα: Κι [αυτό που λείπει επίσης]
- 1599 Βίκυ: [Εμένα μου 'χει λείψει] πάρα πολύ αυτό το πρ[άγμα]
- 1600 Στέλλα: [Ναι]
- 1601 Κορίνα: [Ναι]
- 1602 Έρικα: Ναι σ' όλους [μαζί και να πει μαζί [με την] Μαριάννα
- 1603 Βίκυ: [Λες κι είμαστε: λες [κι είναι::]]
- 1604 Μαίρη: [σκέψου κι] εγώ που δεν έχω επαφή με το κομπιούτερ
- 1605 Έρικα: Μας είπε κι η Μαριάννα την τη πρόταση [εμείς δεν έχουμε κάτσει]
- 1606 Βίκυ: [Μόνοι είμαστε κι εμείς]
- 1607 Έρικα: να μάθουμε τι θέλουμε εμείς (.) εννοώ τι φαντασία έχει ο καθένας στο μυαλό του για του
- 1608 χρόνου του παραχρόνου θεωρώ ότι κι αυτό είναι σημαντικό δηλαδή ok το Πλαίσιο μας λέει (.)
- 1609 αυτό μπορώ να προσφέρω αυτό σας προτείνω
- 1610 Μαίρη: Ναι αλλά και τι μπορούμε κι εμείς

Η Μαρίνα ξεκινάει να χτίζει το επιχείρημά της συγκρίνοντας τις δύο βασικές ενασχολήσεις του Πλαισίου, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την ομάδα ψυχικής υγείας, δηλαδή την ομάδα τους. Στο λόγο της υπάρχει απουσία φορέα δράσης, «τα εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται» (1585) με άλλο τρόπο και είναι δοσμένα γενικά και απρόσωπα, σε αντιπαράθεση με την ομάδα ψυχικής υγείας που δίνεται μέσα από το συλλογικό έρεισμα «είμαστε εμείς» (1586) (Goffman, 1979). Συνεχίζοντας, η Μαρίνα αναφέρεται στην ιστορία του Πλαισίου, το οποίο το ξέρει από παλιά, χτίζοντας γεγονότικα στο λόγο της με τη χρήση των «το ξέρω όσο χρονών είναι η κόρη μου» (1587), «από τότε που ξεκίνησε» (1589) (Edwards & Potter, 1993). Με την επανάληψη του «ξέρω» (1589-1590) δίνεται εμφατικά το ότι εκείνη γνωρίζει περισσότερα, και καταλήγει σε μία πρόταση, η οποία είναι αποτέλεσμα όσων έχουν προηγηθεί στο λόγο της και δίνεται με μια ακραία διατύπωση, «οπωσδήποτε αναγκαία» (1591) με σκοπό να μην μπορεί κάποιος να την αντικρούσει (Pomerantz, 1986). Το επιχείρημά της ενισχύει η λίστα τριών μερών «να βρισκόμαστε, να υπάρχουμε, να είμαστε μια γροθιά» (1591, 1593) (Jefferson, 1990), η οποία κλείνει με τη χρήση της ιδιωματικής φράσης «να είμαστε μια γροθιά» (1593) που στηρίζει τη ρητορική της (Edwards & Potter, 1993) καθώς και το ότι ολοκληρώνει με τη χρήση της ρητορικής ερώτησης «η ομάδα ουσιαστικά έτσι δε λειτουργεί;» (1593-1594) (Edwards, 2000). Η Βίκυ έχει ήδη συμφωνήσει με τα λεγόμενα της Μαρίνας (1592) και στη συνέχεια η Στέλλα χρησιμοποιώντας το συλλογικό έρεισμα μαζί με την ακραία διατύπωση «συμφωνούμε όλοι» (1595) έρχεται να επιβεβαιώσει τα λεγόμενα της Μαρίνας (Edwards, 2000). Η Βίκυ μιλάει για τον εαυτό της με συναισθηματικούς όρους (1599), με την οποία τοποθέτηση η Στέλλα και η Κορίνα συμφωνούν, όπως και η Έρικα, κάνοντας και αλλαγή του ερείσματος με την ακραία διατύπωση «ναι σ' όλους» (1602). Στη συνέχεια, η Έρικα χρησιμοποιώντας το συλλογικό έρεισμα «εμείς δεν έχουμε κάτσει να μάθουμε τι θέλουμε εμείς»

(1605, 1607) προτείνει να βρουν ως ομάδα τι θα αντιπροτείνουν στο Πλαίσιο. Επιπλέον, η Μαριάννα – που δεν είναι παρούσα, φαίνεται στο λόγο της Έρικας αρχικά να συνυπολογίζεται ως μέλος της ομάδας, «μαζί με την Μαριάννα» (1602), ενώ αμέσως μετά αναφέρεται ως μέρος του Πλαισίου και όχι της ομάδας «μας είπε κι η Μαριάννα την πρόταση» (1605), κάνοντας φανερή τη θέση που έχει η Μαριάννα άλλοτε ως μέλος της ομάδας κι άλλοτε του Πλαισίου.

Το Πλαίσιο κατασκευάζεται ως ο εργοδότης που δεν κατανοεί τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, με αποτέλεσμα να την δυσκολεύει. Ταυτόχρονα η ομάδα κατασκευάζεται ως μία διακριτή κατηγορία σε σχέση με τις άλλες ασχολίες του Πλαισίου. Ο συλλογικός τρόπος λειτουργίας της ομάδας κατασκευάζεται ως ο μόνος τρόπος διαχείρισης της εξωτερικής δυσκολίας.

Ενότητα 2: Εμείς και η ομάδα

Το ευρύτερο μοτίβο «η ομάδα μας» περιλαμβάνει θέματα που αφορούν στις κατασκευές που κάνουν οι συμμετέχουσες σε σχέση με τα προβλήματα που αφορούν στη δομή και τη λειτουργία της ομάδας. Η διαπραγματεύσή τους σχετίζεται τόσο με το κατά πόσο η ομάδα είναι αποτελεσματική στην εφαρμογή των προγραμμάτων, όπως επίσης και αν ο τρόπος που λειτουργούν και δουλεύουν τα μέλη της στο πλαίσιο της εποπτείας είναι βοηθητική. Η δημιουργία έντασης κατά τη συνδιαλλαγή των συμμετεχουσών είναι κάτι που φαίνεται να μετριάζεται, με σκοπό να μην εξελιχθεί σε διαμάχη ή ευθεία διαφωνία.

Η ομάδα μας. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν παρουσιάζονται οι κατασκευές της ομάδας σε σχέση με τη συλλογική ταυτότητα των μελών της, τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα είναι ομάδα καθώς και τον τρόπο με τον οποίο παίρνονται οι αποφάσεις για την επίλυση των προβλημάτων.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί οι συμμετέχουσες στην ομάδα συζητάνε πώς να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα που πρέπει να διαχειριστούν, προσπαθώντας όμως να μην ενοχοποιηθούν οι ίδιες για το πρόβλημα ή να μην φανούν ανεπαρκείς. Η Μαρίνα προτείνει την πρόσκληση ενός επόπτη στην ομάδα, πρόταση με την οποία οι υπόλοιπες συμμετέχουσες δε φαίνεται να συμφωνούν.

Απόσπασμα 7 (Συνάντηση 1^η)

- 1502 Μαρίνα: Το ένα είναι αυτό (.) το δεύτερο είναι η επαφή που έχουμε με όλα τα θεσμικά όργανα
 1503 του σχολείου (.) διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, άλλος είναι άλφα άλλος είναι βήτα, το
 1504 τρίτο είναι η σχέση μεταξύ μας (.) η ομάδα μας, πόσο κλειστή είναι η ομάδα μας, πόσο έχει
 1505 διαρροές, πόσο παρεισφρέουν άλλα άτομα μες στην ομάδα τα οποία είναι εκτός ψυχικής υγείας
 1506 (.) πώς διαχειριζόμαστε αυτές τις σχέσεις γιατί ξαφνικά βρισκόμαστε εκτεθειμένοι και υπόλογοι
 1507 και σκεφτόμουν αν συμφωνείτε πώς το βλέπετε μάλλον όχι αν συμφωνείτε για (.) μήπως να
 1508 βρισκόμαστε οπωσδήποτε μία φορά το μήνα
- 1509 Έρικα: [Ναι]
- 1510 Κορίνα: [Ναι] ναι ναι ναι [ναι αυτό μπορεί να μπει]
- 1511 Μαρίνα: [και να έμπαινε και μία] ψυχοδυναμική εποπτεία
- 1512 Έρικα: Όπα
- 1513 ((γελάνε))
- 1514 Ζωή: Μη το κανουμ' αυτό φοβάμαι Χρι(h)στέ μου
- 1515 ((γελάει η Μαίρη))
- 1516 Ζωή: [θα μας θεραπεύσει κάποιος;]

- 1517 Μαρίνα: [είναι το ένα απ' αυτά που] (.) πριν συμπληρώσω αυτό που είπε η Μαίρη, είπε ότι ο
 1518 αυτισμός όσο πιο πολύ έρχεσαι σε επαφή μαζί του γιατί δεν ξεχνάμε και τον αυτισμό επίσης η
 1519 Μαριάννα είπε ότι συνεχίζουμε το Smith (.) σκεφτείτε τι περνάμε κάθε βδομάδα στα σχολεία (.)
 1520 δάσκαλοι που αντιστέκονται, σύνδεσμοι που αντιστέκονται εγώ στο Νέο Κόσμο δηλαδή μόνο
 1521 μαγικά δεν έχω κάνει στη σύνδεσμο [ε:: διευθυντές που απαιτούν]
- 1522 Βίκυ: [Εγώ δεν έχω σύνδεσμο στο Παγκράτι]
- 1523 Μαρίνα: πράγματα και τα λοιπά. Μήπως μία ψυχοδυναμική εποπτεία
- 1524 Βίκυ: [Είναι ψυχοδυναμική εποπτεία ή να ξανακουβεντιάσουμε ποια είναι τα αιτήματα τι
 1525 χρειαζόμαστε παρα]κάτω
- 1526 Στέλλα: [Εγώ δε θα: συνεργαζόμουνα με ψυχοδυναμικό θεραπευτή ε είμαι προκατειλημμένη
 1527 αρνητικά λυπάμαι]
- 1528 Κορίνα: Τι λες;
- 1529 Βίκυ: [Το να κρατάς σημειώσεις ας πούμε στο Παγκράτι (.) μου ζητάν παρουσιάσεις]
- 1530 Έρικα: [Νομίζω δεν πρέπει να 'ναι ψυχοδυναμική νομίζω μια εποπτεία ψυχολόγου]
- 1531 Στέλλα: Ναι εντάξει να τον εκτιμώ κι αυτόν
- 1532 Μαρίνα: Εγώ λέω μία ψυχοδυναμική εποπτεία που έχει να κάνει με μας
 1533 ((Ζωή γελάει))
- 1534 Στέλλα: Τι εννοούμε μ' αυτό;
- 1535 Έρικα: Κάνουμε κι ο καθένας μη νομί(h)ζει(h)ς
- 1536 Στέλλα: Να βρούμε έναν επόπτη;
- 1537 Μαρίνα: Ναι [ε εκτός από έξω από μας]
- 1538 Άννα: [μπορεί να το κάνει η Ερευνήτρια] αυτή ειν' η δουλειά της
- 1539 Ζωή: Εγώ είμ' αφυολόγητη [πάντως]

- 1540 Μαρίνα: [όχι όχι] δεν είναι
- 1541 Κορίνα: [ας κάνουμε]
- 1542 Ζωή: [δεν μ' έψηνε] κανένας ψυχολόγος ποτέ
- 1543 Στέλλα: Δεν ξέρω το οποίο η εποπτεία είναι μια προσωπική επιλογή δηλαδή εγώ θέλω επιλέγω
- 1544 τον επόπτη μου δεν μπορώ [να μου φέ]ρουν έναν επόπτη που
- 1545 Μαρίνα: [ομάδας]
- 1546 Βίκυ: Επόπτη ομάδας ψυχοδυναμικό;
- 1547 Μαρίνα: Ψυ[χοδυναμικό οπωσδήποτε]
- 1548 Έρικα: [Συγγνώμη ε χρειάζεται (.)] εγώ δεν είμαι κάθετη στο να 'ναι ψυχοδυναμικός εγώ
- 1549 νομίζω ότι πριν φτάσουμε σ' αυτό που καταλαβαίνω γιατί το λες ε: εμένα αυτό που μου λείπει
- 1550 είναι να κάνουμε τουλάχιστον μια συναντ- δηλαδή δε το () καλά μία συνάντηση το μήνα αλλά
- 1551 να κάνουμε τώρα συναντήσεις πριν μπει το [καλοκαίρι (.)] αρκετές να μην πρέπει κανένας να
- 1552 φύγει να μη βιάζεται κανείς, να 'χουμε μπροστά μας τρεις τέσσερις ώρες να φάμε να τα πούμε]
- 1553 Μαίρη: [Θυμάστε όταν κάναμε συχνές συναντήσεις; (.)]
- 1554 Ήτανε απόλυτα ελεξ- ελέγξιμο το θέμα εγώ τώρα έχω χάσει τα κομμάτια]

Στο παραπάνω απόσπασμα η ομάδα συζητάει γύρω από την πρόταση της Μαρίνας να ζητήσουν από κάποιον να αναλάβει την εποπτεία της ομάδας. Η Μαρίνα ξεκινάει την επιχειρηματολογία της απαριθμώντας τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την ομάδα και τη σχέση τους με τον πρώτο να μην αναφέρεται ρητά («το ένα είναι αυτό», 1502), το δεύτερο να αφορά σε «όλα τα θεσμικά όργανα του σχολείου» (1502-1503) παρουσιαζόμενο με μία ακραία διατύπωση (Edwards, 2000) και συστηματική αοριστία γύρω από το ποιο είναι το πρόβλημα («άλλος είναι άλφα άλλος είναι βήτα», 1503) και τον τρίτο να αφορά στη σχέση μεταξύ τους (Jefferson, 1990) και τη σχέση τους με τους τρίτους που μπαίνουν στην ομάδα. Οι τρίτοι είναι «άτομα... εκτός

ψυχικής υγείας» (1505) και δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τις ίδιες (Sacks, 1992), οπότε δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα και γνώσεις και είναι ο λόγος που δημιουργούνται προβλήματα. Η Μαρίνα σε αυτό το σημείο προτείνει να γίνονται συναντήσεις «οπωσδήποτε μία φορά το μήνα» (1508). Έως αυτή τη στιγμή και η Μαρίνα έχει χτίσει το επιχείρημά της με τρόπο τέτοιο που να μην μπορεί κάποιος εύκολα να ανασκευάσει ή να αντικρούσει, το οποίο αφορά στην ανάγκη της ομάδας να συναντιέται συχνότερα. Η Έρικα και η Κορίνα σπεύδουν να συμφωνήσουν (1509, 1510) και τότε η Μαρίνα προτείνει οι συναντήσεις να γίνονται σε ένα πλαίσιο «ψυχοδυναμικής εποπτείας» (1511). Τότε η Έρικα δείχνει ρητά την αντίρρησή της («όπα», 1512) ενώ η Ζωή το διαχειρίζεται με χιούμορ («Μη το κανουμ' αυτό φοβάμαι Χρι(h)στέ μου», 1514) και οι υπόλοιπες γελάνε. Η Ζωή εκεί δηλώνει χιουμοριστικά τη δυσκολία της ομάδας να δεχτεί ότι το πρόβλημα είναι δικό της και άρα κάποιος πρέπει να τις «θεραπεύσει» (1516). Η Μαρίνα απαντάει επιμένοντας στην αρχική της θέση και ενισχύοντάς την αναφερόμενη στον παραλληλισμό που νωρίτερα έκανε η Μαίρη με τον αυτισμό και προσκαλώντας την έμμεσα να την υποστηρίξει. Παρουσιάζοντας με μία λίστα τριών μερών (Jefferson, 1990) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο («δάσκαλοι που αντιστέκονται, σύνδεσμοι που αντιστέκονται... διευθυντές που απαιτούν», 1520-1521), προσθέτει με αυτό τον τρόπο και το κομμάτι του ότι η δυσκολία και το πρόβλημα είναι εξωγενείς παράγοντες για τους οποίους χρειάζονται βοήθεια. Παράλληλα διαχειρίζεται με αυτό τον τρόπο τη λογοδοσία απέναντι στην ομάδα, καθώς τα αναφερόμενα προβλήματα δεν είναι των μελών της, αλλά προέρχονται έξω από την ομάδα. Αξιοποιώντας αυτή την τοποθέτηση, η Βίκυ θέτει το ερώτημα αν αυτό που χρειάζονται είναι εποπτεία ή να επαναπροσδιορίσουν τις ανάγκες που έχουν για να συνεχίσουν. Δηλαδή αναρωτιέται αν πρόκειται για θέμα που πρέπει να λύσουν στο μεταξύ τους ή όλες μαζί σε σχέση με τους εξωτερικούς παράγοντες. Η Στέλλα διαφωνεί ευθέως με τη Μαρίνα (1526-1527) και

υποστηρίζει παρακάτω τη θέση της (1543-1544) υποστηρίζοντας ότι ο επόπτης είναι κάποιος που θέλει η ίδια να επιλέξει και να μην το κάνει η ομάδα γι' αυτήν. Ταυτόχρονα πέραν του διακυβεύματος του αν η ομάδα έχει κάποιο πρόβλημα τίθεται και το θέμα του αν η ομάδα αποτελείται από επαγγελματίες. Αυτό φαίνεται στην τοποθέτηση της Έρικας («Κάνουμε κι ο καθένας μη νομί(η)ζει(η)ς », 1535) η οποία χρησιμοποιώντας συλλογικό έρεισμα, αναφέρεται στην προσωπική εποπτεία που έχει η καθεμία τους και που αξιολογείται ως επαγγελματισμός σε σχέση με την ταυτότητά τους ως ειδικών (Goffman, 1979). Τέλος, ένα θέμα που πρέπει να διαχειριστεί εδώ η ομάδα είναι το κομμάτι της λειτουργίας τους καθώς στις γραμμές 1536 και 1537 τίθεται το θέμα του να βρεθεί κάποιος εκτός ομάδας για να τους κάνει εποπτεία, το οποίο υπονοεί ότι η λειτουργία τους ως ομάδα ισότιμων έχει κάποιο πρόβλημα. Και αυτό το κομμάτι διαχειρίζονται στο τέλος η Έρικα και η Μαίρη. Η Έρικα ξεκινώντας με το ατομικό έρεισμα ότι προτείνει κάτι που είναι προσωπική της άποψη («εγώ νομίζω ότι», 1548-1549) κάνει μια σεναριακή διατύπωση (1549-1552) ενισχύοντας τον ισχυρισμό της ότι αν βρίσκονται και έχουν χρόνο θα λύσουν τα προβλήματα μεταξύ τους και χωρίς εξωτερική βοήθεια (Edwards, 1994). Η Μαίρη στηρίζει αυτή τη θέση της Έρικας αναφερόμενη στο κοινό τους παρελθόν, όπου δεν υπήρχαν προβλήματα («Θυμάστε όταν κάναμε συχνές συναντήσεις;», 1553) και που με μια ακραία διατύπωση («απόλυτα ελέγξιμο», 1553) κατασκευάζει ένα επιχείρημα που δύσκολα μπορεί να ανασκευαστεί (Edwards, 2000).

Η πρόταση της αναζήτησης βοήθειας εγείρει δύο θέματα για την ομάδα. Κατ' αρχάς αν η ομάδα αναζητήσει επόπτη αυτό σημαίνει πως ο τρόπος με τον οποίο έχει επιλέξει να λειτουργεί δεν είναι επαρκής και άρα η ισότιμη δομή της ομάδας δεν είναι αποτελεσματική. Κατά δεύτερον, αν η ομάδα δεν είναι αποτελεσματική αυτό σημαίνει πως τα μέλη της μπορεί να κατηγορηθούν για ανεπάρκεια. Έτσι, η διαπραγμάτευση αυτή ολοκληρώνεται με την

τοποθέτηση ότι η ομάδα είναι αποτελεσματική, απλώς η μικρότερη συχνότητα συναντήσεων είναι αυτή που την έχει επηρεάσει.

Στο επόμενο απόσπασμα η Ζωή θέτει στην ομάδα το κομμάτι των καλών σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις συμμετέχουσες. Σκοπός της είναι να δικαιολογήσει το λόγο για τον οποίο ανέλαβε να κάνει περισσότερες εκπαιδεύσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες επιχειρηματολογώντας πώς αυτό αποτελεί πράξη που αποσκοπεί στο κοινό καλό της ομάδα.

Απόσπασμα 8 (Συνάντηση 1^η)

- 1881 Ζωή: Ν- νομίζω ότι αν υπάρχει κάτι που είναι σημαντικό στην ομάδα μας και να κρατηθεί αυτό
 1882 είναι ότι έχουμε πολύ καλές σχέσεις αυτό είναι πολύ αυτό είναι ε: εμ ε: με τ- τους δεσμούς που
 1883 υπάρχουνε ανάμεσα υ υ υπάρχει ένα υπάρχει ένα καλό κλίμα
- 1884 Στέλλα: Βέβαια [αυτό είν' ομ]όφωνα
- 1885 Βίκυ: [Συμφωνώ]
- 1886 Μαρίνα: [Ναι ναι] [απολύτως]
- 1887 Στέλλα: [δεν πιστώνεται] σε κάποιον ανά συ[νάντηση]
- 1888 Έρικα: [Αλλά φέτος] το 'χουμε χα- [εγώ
 1889 προσωπικά]
- 1890 Ζωή: [Εγώ
 1891 έχω την αί]σθηση
- 1892 Στέλλα: Λόγω συχνότητας

- 1893 Ζωή: ότι προστατεύουμε ο [ένας τον] άλλον
- 1894 Στέλλα: [επαφής]
- 1895 Ζωή: τουλάχιστον εγώ αυτό θέλω να έχω στο μυαλό μου και πολλές φορές αυτή η μ: (.) είπαμε
- 1896 ότι μπορεί κάποιιοι να κάναμε πιο πολλά σεμινάρια απ' ό,τι άλλους εμένα η πρόθεσή μου πάντα
- 1897 ήταν να προστατεύσω την: το τη δουλειά μας και ε ε να (.) να είμαι διαθέσιμη για να ε δουλεύει
- 1898 η ομάδα και να δουλεύει αυτό που θέλουμε να κάνουμε ε κ- και αυτό είναι: νομίζω ότι είναι
- 1899 θέμα [της ομάδας]
- 1900 Μαρίνα: [Ναι κι εγώ] συμφωνώ σ' αυτό που λες
- 1901 Ζωή: Ναι ναι

Στο παραπάνω απόσπασμα η Ζωή θέτει το θέμα της λειτουργίας της ομάδας και ξεκινάει αναφερόμενη στις «πολύ καλές σχέσεις» (1882) κάνοντας αλλαγή ερείσματος από το συλλογικό «έχουμε» (1882) στο γενικό «υπάρχουνε» (1883) και «υπάρχει» (1883) συμβάλλοντας στη γενικότητα του λόγου της, ο οποίος καθίσταται δύσκολο να αντικρουστεί από τις συνομιλήτριες της (Goffman, 1979). Η Στέλλα επιβεβαιώνει και συμφωνεί χρησιμοποιώντας συλλογικό έρεισμα με τη χρήση του «ομόφωνα» (1884) και ταυτόχρονα η Μαρίνα επίσης συμφωνεί με την ακραία διατύπωση «ναι ναι απολύτως» (1886) (Edwards, 2000), καθώς η Στέλλα συνεχίζει λέγοντας ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει λόγω της ομαδικότητας και δεν «πιστώνεται σε κάποιον» (1887), χρησιμοποιώντας παθητική φωνή για να διαχειριστεί τη λογοδοσία (Pomerantz, 1978). Η Έρικα ξεκινάει να αντιπαρατεθεί σ' αυτή την τοποθέτηση ξεκινώντας τη φράση της με το «αλλά φέτος το 'χουμε χα-» (1888) όπου και σταματάει πριν ολοκληρώσει το ρήμα και αλλάζοντας το έρεισμα από συλλογικό σε προσωπικό, «εγώ προσωπικά» (1888) ώστε

να μην κατηγορήσει την ομάδα (Goffman, 1979). Σε ταυτόχρονη ομιλία η Ζωή σπεύδει να λογοδοτήσει εκ μέρους της ομάδας με εμπειριστικούς όρους (Gilbert & Mulkey, 1984) λέγοντας «εγώ έχω την αίσθηση» (1890-1891) και χρησιμοποιώντας συλλογικό έρεισμα, με τη χρήση του «προστατεύουμε» (1893) θέλοντας να υπερασπιστεί την παραπάνω τοποθέτησή της για τις καλές σχέσεις της ομάδας. Η επιχειρηματολογία της καταλήγει στο ότι αν κάποιος κάνει περισσότερη δουλειά αυτό είναι αποτέλεσμα καλής πρόθεσης προς την ομάδα. Ξεκινάει με το συλλογικό έρεισμα ότι «κάποιοι κάναμε πιο πολλά σεμινάρια» (1896) και στη συνέχεια το αλλάζει σε προσωπικό, «εμένα η πρόθεσή μου» (1896) (Goffman, 1979), συνοδεύοντάς το από την ακραία διατύπωση «πάντα» (1896) που ενδυναμώνει τη γεγονικότητα του ισχυρισμού της (Pomerantz, 1986). Κλείνοντας υποστηρίζει αλλάζοντας ξανά το έρεισμα από προσωπικό «είμαι διαθέσιμη» (1897) σε συλλογικό «για να δουλεύει αυτό που θέλουμε» (1898) (Goffman, 1979) και στη συνέχεια το κάνει αόριστο «αυτό είναι θέμα της ομάδας» (1898-1899) προσπαθώντας να διαχειριστεί τη λογοδοσία, αλλά και την πιθανή κατηγορία ότι εκείνη πήρε μεγαλύτερο μερίδιο δουλειάς από τους άλλους (Pomerantz, 1978). Το

θέμα που τίθεται εδώ είναι καταμερισμός των εργασιών και του τρόπου διαχείρισης των υποχρεώσεων της ομάδας. Σκοπός είναι να μην κατηγορηθεί κάποιο μέλος της ομάδας ότι κινείται από προσωπικό όφελος. Έτσι το κομμάτι της διαχείρισης των υποχρεώσεων και η ανάληψη περισσότερων ευθυνών κατασκευάζεται ως κίνηση για το καλό της ομάδας αντικρούοντας την πιθανή ερμηνεία της ως κίνηση σε βάρος των άλλων μελών της ομάδας. Μία τέτοια απόδοση θα υπονόμει τον ισότιμο τρόπο λειτουργίας της ομάδας.

Στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης της αποτελεσματικότητας της ομάδας στο απόσπασμα που ακολουθεί η Μαίρη υποστηρίζει πως το πρόγραμμα που εφαρμόζει η ομάδα είναι αποτελεσματικό και επιτυχημένο. Η αφήγηση κατασκευάζεται με τρόπο που να δικαιολογείται η

ενασχόληση της ομάδας με το πρόβλημα των σχολείων, χωρίς όμως να κατηγορηθεί ότι δεν είναι αποτελεσματική και ως εκ τούτου δεν κάνει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα.

686 Απόσπασμα 9 (Συνάντηση 2^η)

687 Μαίρη: Ε: εγώ εγώ ήμουνα στην ανάποδη, οπότε τώρα αυτή αυτά τα δύο σχολεία που έχω
688 απλωμένα που (.) ε: δουλεύουν έτσι μ' όλες τις προδιαγραφές ε και που το πρώτο σχολείο δε
689 δούλεψε έτσι σε μένα σαν αρχικά ε είχε αυτή την απουσία αν τα συγκρίνω και τα και τις δύο
690 καταστάσεις εγώ θα έλεγα ότι είναι κερδισμένα όλα τα σχολεία

691 Βίκυ: Μμ

692 Μαίρη: απ' αυτό

693 Μαρίνα: Σίγουρα

694 Μαίρη: δεν υπάρχει αποτυχημένο πρό[γραμμα]

695 Μαρίνα: [Και τι-] κι αυτή η ζύμωση ε:

696 Μαίρη: Δεν υπάρχει αποτυχίμ- πήγε η Αγγέλα την κάλεσαν τώρα που ειν- ήτανε: η- ήτανε είχε
697 πάρει άδεια για τη λοχεία της και την για δυο μήνες την πήρε ένα σχολείο Μεταμόρφωση και τη
698 ρίζανε σ' ένα και λέει ε: χωρίς να ξέρει ο διευθυντής ότι η Αγγέλα ήταν εκπαιδευμένη από ένα
699 τέτοιο πρόγραμμα και λέει τώρα θα σου 'δυνα την έκτη είσαι μετά από γέννα αλλά είναι ένα
700 τμήμα που δεν περιγράφε- θα το πάρω, λέει η Αγγέλα, θέλω να το πάρω να το δω, η Αγγέλα λέει
701 ήταν ο παράδεισός μου ο παράδεισός μου τα κα- αυτά ήταν ανώριμα μου λέει κι όλο αυτό
702 έβγαλα το υλικό μου τους το άπλωσα το έκανα αυτό ρε παιδιά τώρα τι είναι; Δηλαδή αν δεν
703 ήρθανε δυο δάσκαλοι απ' τον Πέτρου δεν είναι κέρδος;

Στο παραπάνω απόσπασμα η Μαίρη αφηγείται τη δική της πλευρά υποστηρίζοντας ότι το πρόγραμμα είναι επιτυχημένο. Με μία αόριστη περιγραφή των σχολείων της αυτή τη στιγμή τα οποία «δουλεύουν έτσι μ' όλες τις προδιαγραφές» (687) ενώ «το πρώτο σχολείο δε δούλεψε» (687-688), καθώς και με την τοποθέτηση του ερείσματος στα σχολεία, αποποιείται της ευθύνης για το πώς πάνε τα πράγματα και καταλήγει στο ότι «είναι κερδισμένα όλα τα σχολεία» (689). Αυτή η ακραία και παράλληλα αόριστη διατύπωση έχει σκοπό να ενδυναμώσει τη γεγονικότητα αυτού που περιγράφεται (Edwards, 2000) καθώς επίσης και να καταστήσει δύσκολη την ανασκευή της τοποθέτησής της (Potter & Edwards, 1990). Αμέσως μετά έρχεται άλλη μία ακραία διατύπωση («δεν υπάρχει αποτυχημένο πρόγραμμα» 693, 695), η οποία επαναλαμβάνεται και για την ενίσχυση της γεγονικότητας ακολουθείται από τη ζωνρή περιγραφή σχετικά με μία συμμετέχουσα στο πρόγραμμα, η οποία μπαίνει σε πλάγιο λόγο (697-699), ως κάτι που της μετέφερε η δασκάλα, αυξάνοντας την ακρίβεια του ισχυρισμού που κάνει η Μαίρη ότι η δασκάλα κατάφερε να ανταπεξέλθει στη δυσκολία (Lamerichs & TeMolder, 2009). Προς ενίσχυση αυτής της τοποθέτησης χρησιμοποιείται η ακραία διατύπωση «ήταν ο παράδεισός μου ο παράδεισός μου» (700) ακολουθούμενη από μία αόριστη περιγραφή («ήταν ανώριμα μου λέει κι όλο αυτό έβγαλα το υλικό μου τους το άπλωσα το έκανα», 700-701) και κλείνοντας με τη ρητορική ερώτηση στο πλαίσιο παραπόνου «αυτό ρε παιδιά τώρα τι είναι;» (701) θέλοντας να υπογραμμίσει ότι το πρόγραμμα είναι επιτυχές ενώ οι αναφορές των συνομιλητών προηγουμένως για πρόβλημα είναι άτοπες (Koborogon, 2010).

Η αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων κατασκευάζεται εδώ μέσα από την αφήγηση του θετικού αντίκτυπου που έχει στους εκπαιδευτικούς. Η θετική αξιολόγηση του προγράμματος σημαίνει και θετική αξιολόγηση για την ομάδα που το εφαρμόζει.

Είναι δική μου δουλειά. Το μοτίβο αυτό αφορά στις κατασκευές που κάνουν οι

συμμετέχουσες κατά την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της ομάδας για τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και για τη λειτουργία της ομάδας σε σχέση με τη δομή της.

Στο παρακάτω απόσπασμα στο πλαίσιο της συζήτησης για το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται στις επιμορφώσεις του προγράμματος, η ομάδα διαπραγματεύεται ποιες αρμοδιότητες έχει η καθεμία στην ομάδα και κατ' επέκταση ποιος είναι ο ρόλος και οι ευθύνες των μελών της. Κατά βάση η διαφορά που προβάλλεται σ' αυτή τη συνδιαλλαγή είναι οι διαφορετικές επαγγελματικές ταυτότητες των μελών της ομάδας.

Απόσπασμα 10 (Συνάντηση 2^η)

- 3236 Ζωή: Κι εμένα πάντως μ' ενδιαφέρει και η γνώση της προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού
- 3237 δεν ξέρω καν πώς γίνεται το εκπαιδευτικό υλικό δηλαδή
- 3238 Έρικα: Αυτό ένα άλλο (.) αυτό είναι ένα άλλο δεν ξέρω [τι διδάσκεται στο σχολείο]
- 3239 Μαρίνα: [Δεν γίνεται όμως βρε κορίτσια μου να
- 3240 το καλύψετε αυτό το θέμα είναι μια [άλλη επιστήμη]
- 3241 Έρικα: [Να το καλύψου]με [δε γίνεται]
- 3242 Μαρίνα: [Δε γίνεται]
- 3243 Έρικα: [Δε γίνεται να το καλύψουμε]
- 3244 Χριστίνα: [Πώς μας πώς να μας α:]
- 3245 Έρικα: αλλά μια ενηματ- ενημέρωση (.) βασική
- 3246 Μαρίνα: Δε γίνεται όπως εγώ δε μπορώ να σε καλύψω εσένα

- 3247 Χριστίνα: Όσο [μας επιτρ-]
- 3248 Μαρίνα: [Συνειδητά] [και δε θα μπω στο πεδίο σου]
- 3249 Μαριάννα: [Κυρίες μου πρέπει να πάω αλλά] θα τα ξαναπούμε
- 3250 Έρικα: Σύμφωνα αλλά να κάνουμε μια συνάντηση που να μας εξηγήσετε
- 3251 Χριστίνα: Τα βασικά κάποια βασικά
- 3252 Μαρίνα: Κάνουμε μία σωστή και υπεύθυνη δουλειά δεν μπαίνουμε στα χωράφια ο ενός του
- 3253 άλλου
- 3254 Έρικα: Ισχύει [αλλά μία βασική]
- 3255 Μαρίνα: [ούτε θα σε βοηθή]σει αν σ' εκπαιδέω εγώ ένα απόγευμα (.) τι να σου πω;
- 3256 Έρικα: Όχι εκπαίδευση μία βασική ενημέρωση

Στο παραπάνω απόσπασμα η Ζωή και Έρικα δύο από τις ψυχολόγους της ομάδας δηλώνουν άγνοια σε σχέση με την παραγωγή και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού που παρουσιάζουν στις επιμορφώσεις. Η Μαρίνα από τη θέση του εκπαιδευτικού υποστηρίζει ότι πρόκειται για «μια άλλη επιστήμη» (3240), την οποία «δεν γίνεται» (3242, 3246) να καλύψει κάποιος που δεν ανήκει στην κατηγορία αυτή, που δεν είναι δηλαδή εκπαιδευτικός (Housely & Fitzgerald, 2007). Η Έρικα απαντά στη Μαρίνα αποποιούμενη την θέση το ότι θα ήθελε να καλύψει την παιδαγωγική επιστήμη «να το καλύψουμε δε γίνεται... αλλά» (3241-3245), θέλοντας να αποφύγει να κατηγορηθεί ότι προσπαθεί να πάρει τη θέση των εκπαιδευτικών (Hewitt & Stokes, 1975), συμφωνεί με τη θέση της Μαρίνας ότι αυτό δε γίνεται, και ταυτόχρονα αιτείται κάτι κάπως διαφορετικό («αλλά μια ενημέρωση», 3245). Η Μαρίνα συνεχίζει να χτίζει το

επιχείρημά της σε σχέση με το πως αυτό είναι κάτι που «δεν γίνεται» (3246) με τρόπο απρόσωπο και αόριστο δηλώνοντας ότι δεν είναι η ίδια που δεν θέλει ή δεν μπορεί να κάνει (Pomerantz, 1978). Στη συνέχεια, διαχωρίζει τη θέση της ως εκπαιδευτικού από εκείνη της ψυχολόγου που έχει το δικό της «πεδίο» (3248). Η Χριστίνα, επίσης ψυχολόγος, υποστηρίζει τη θέση της Έρικας για το εκπαιδευτικό κομμάτι, ζητώντας αόριστα να τους πουν «κάποια βασικά» (3251). Η Μαρίνα ενισχύει τη θέση της χρησιμοποιώντας την ιδιωματική φράση «δεν μπαίνουμε στα χωράφια ο ενός του άλλου» (3252) (Edwards & Potter, 1993), υποστηρίζοντας πως αυτή είναι μία στρατηγική που εξασφαλίζει την αξιοπιστία της δουλειάς τους («κάνουμε μία σωστή και υπεύθυνη δουλειά», 3252) και πώς, το να γνωρίζουν η μία το πεδίο της άλλης, θα υπέσκαπτε την αξιοπιστία τους. Η Έρικα επιμένει στη θέση της ότι δεν ζητάει να μάθει την παιδαγωγική επιστήμη με μία αποποίηση («Ισχύει αλλά μία βασική», 3254) την διακόπτει όμως η Μαρίνα λέγοντάς της ότι δεν θα είχε νόημα κάτι τέτοιο και κλείνει την επιχειρηματολογία της με τη διατύπωση μίας ρητορικής ερώτησης «τι να σου πω;» (3255), εκφράζοντας έτσι το παράπονό της που δεν καταλαβαίνουν γιατί αυτό που της ζητούν είναι προβληματικό και δεν γίνεται (Koboron, 2010). Τέλος, η Έρικα κλείνει επαναλαμβάνοντας τη θέση της ότι δεν θέλει να εκπαιδευτεί, θέλει απλά να ενημερωθεί προσπαθώντας να μετριάσει το διακύβευμα που αφορά στο ποιος έχει δικαίωμα να κάνει τι στην ομάδα και τις εκπαιδεύσεις και κατ' επέκταση πώς λειτουργεί η ομάδα και ποιες είναι οι ευθύνες των μελών της.

Στο απόσπασμα αυτό γίνεται διαπραγμάτευση του τρόπου διαχείρισης των καθηκόντων των μελών της ομάδας. Η μη ξεκάθαρη θέση και ρόλος μέσα στην ομάδα κατασκευάζεται ως κάτι προβληματικό που μπορεί να υποσκάπτει το κύρος της δουλειάς της ομάδας.

Στο παρακάτω απόσπασμα τα μέλη της ομάδας διαπραγματεύονται το θέμα των συναντήσεών τους, ενώ ταυτόχρονα κατασκευάζουν τη μεταξύ τους σχέση και το ποια είναι

εκείνη, της οποίας την πρόταση θα ακολουθήσουν. Όταν κατά τη διάρκεια της συνδιαλλαγής φαίνεται να δημιουργείται ένταση, το θέμα μετατοπίζεται στην γενικώς βοηθητική λειτουργία της ομάδας ώστε να μετριαστεί η ένταση.

Απόσπασμα 11 (Συνάντηση 2^η)

- 2466 Μαριάννα: [Εγώ νομίζω να] κάνουμε
 2467 αυτό που είπε ο Smith να ορίσουμε μια μέρα και κάποιες φορές κάποιος δε θα μπορεί κάποιες
 2468 άλλες φορές κά[ποιος άλλος]
- 2469 Βίκυ: [Ας πούμε φέ]τος κάναμε πολύ λίγες συναντήσεις κι εγώ ας
 2470 πούμε σε μία δε μπορούσα να 'ρθω και στην προηγούμενη ακύρωσα για να 'ρθω
- 2471 Μαριάννα: Α
- 2472 Βίκυ: όπως κι άλλοι φαντάζομαι (.) αυτό όμως ε: μου 'λειψε το να βρεθώ με την ομάδα [οπότε
 2473 αν ξέρω]
- 2474 Μαίρη: [Ε ναι
 2475 εννοείται]
- 2476 Βίκυ: εκ των προτέρων ότι η Παρασκευή είναι η πιθανή μέρα (.) [ή Τετάρτη ή Πέμπτη ε:]
- 2477 Κορίνα: [Κι ίσως μπορούμε κι αρχή]
 2478 της χρονιάς και τον Σεπτέμβρη να ορίσουμε όλες τις Παρασκευές μέχρι το τέλος δηλαδή τη του
 2479 του Ιουνίου μπορούμε επίσης να το κάνουμε αυτό και να προγραμματιζόμαστε ίσως και όλοι
 2480 [ότι θα ξέρουμε]
- 2481 Μαρίνα: [Ναι ναι ναι]

- 2482 Κορίνα: ότι εκείνη η Παρασκευή είναι να βρεθούμε
- 2483 Βίκυ: Ναι ωραία [τόρα αν τύχει και: είσαι άρρωστος ας πούμε]
- 2484 Ζωή: [Εγγλέζα έχεις γίνει φιλενάδα] ((γελάνε))
- 2485 Μαρίνα: Ναι ναι [συμφωνώ]
- 2486 Κορίνα: [Εγώ το φα-] χωρίς οργάνωση δεν γίνεται
- 2487 Μαρίνα: Είναι θεραπευτικό παιδιά αυτό να βρισκόμαστε είναι θεραπευτικό
- 2488 Βίκυ: Η ομάδα μας χρειάζεται- εγώ το χρειάζομαι
- 2489 Μαριάννα: Ναι ναι ναι
- 2490 Κορίνα: Και εγώ το χρειάζομαι και συναισθηματικά δηλαδή και πρακτικά

Αρχικά η Μαριάννα επικαλείται τον Smith («να κάνουμε αυτό που είπε ο Smith», 2466), ο οποίος είναι ο υπεύθυνος του προγράμματος από την Αγγλία, με σκοπό να αυξήσει την ακρίβεια του ισχυρισμού της (Lamerichs & TeMolder, 2009). Η Βίκυ απαντάει στην γενική πρόταση της Μαριάννας ότι προτιμά κάτι πιο συγκεκριμένο, χτίζοντας το επιχειρήμα της πάνω στο προσωπικό της παράδειγμα με αλλαγή του ερείσματος από συλλογικό σε προσωπικό («κάναμε πολύ λίγες συναντήσεις κι εγώ ας πούμε σε μία δε μπορούσα να 'ρθω», 2468-2469) προσκαλώντας στη συνέχεια και τις υπόλοιπες παρευρισκόμενες να επιβεβαιώσουν τη δυσκολία («όπως κι άλλοι φαντάζομαι», 2471) σε μια προσπάθεια να διαχειριστεί το κομμάτι της δυσκολίας συνάντησης κρατώντας την ισορροπία ότι δεν κατηγορεί την ομάδα και ταυτόχρονα δεν πρόκειται για αποκλειστικά δικό της πρόβλημα το ότι δεν μπορούσε να είναι στις συναντήσεις (Edwards, 1995). Η Κορίνα στη συνέχεια κάνει μία σαφή πρόταση (2476-2478) με

τρόπο υποθετικό ώστε να μη φανεί ότι εκείνη τους λέει τι να κάνουν («ίσως μπορούμε», 2476 «να προγραμματιζόμαστε ίσως και όλοι», 2478) διαχειριζόμενη τη λογοδοσία απέναντι στην ομάδα και τη Μαριάννα. Η διατύπωση της Κορίνας είναι σεναριακή και περιλαμβάνει δύο ακραίες αναφορές («όλες τις Παρασκευές», 2477, «να προγραμματιζόμαστε ίσως και όλοι», 2478) με σκοπό να χτίσει γεγονικότητα και αν μειώσει την πιθανότητα να αμφισβητηθεί η πρότασή της (Edwards, 1994). Στις επόμενες γραμμές φαίνεται ότι οι συνομιλήτριες της Κορίνας εξέλαβαν την πρότασή της ως ανελαστική και ότι η ίδια αναλαμβάνει ρόλο επικεφαλής καθώς η Βίκυ μετριάξει τα λεγόμενά της βάζοντας τον παράγοντα να μην μπορεί κάποιος να είναι στην συνάντηση («τώρα αν τύχει και: είσαι άρρωστος ας πούμε», 2482) κάνοντας την αόριστη χρήση του β' ενικού προσώπου και αποδίδοντας την περίπτωση απουσίας σε κάτι για το οποίο δεν φέρουν οι ίδιες ευθύνη (Pomerantz, 1978). Ταυτόχρονα η Ζωή αστειευόμενη λέει στην Κορίνα «Εγγλέζα έχεις γίνει φιλενάδα» (2483), το οποίο έχει διττή σημασία, από τη μία κάνει χρήση της κατηγορίας των Άγγλων που είναι συνεπείς και οργανωτικοί (Sacks, 1992), ενώ ταυτόχρονα αναφέρεται έμμεσα και στους Άγγλους που είναι οι υπεύθυνοι του προγράμματος, όπως ο Smith, που αναφέρεται στην αρχή, δείχνοντας έτσι ότι εξέλαβε την τοποθέτησή της σαν προσπάθεια να πάρει να ηνία της οργάνωσης της ομάδας. Η Κορίνα ξεκινάει να απαντήσει με ατομικό έρεισμα το οποίο όμως αλλάζει σε γενικό με μία ακραία διατύπωση («χωρίς οργάνωση δεν γίνεται», 2485) για να διαχειριστεί το διακύβευμα, που είναι το ποιος αποφασίζει τελικά στην ομάδα, και να εξασφαλίσει ότι δεν θα υπονομευτεί ξανά ο ισχυρισμός της από κάποιο μέλος της ομάδας (Pomerantz, 1986). Η Μαρίνα στην επόμενη γραμμή αλλάζει το έρεισμα σε γενικό («Είναι θεραπευτικό παιδιά αυτό να βρισκόμαστε είναι θεραπευτικό», 2486) μετατοπίζοντας το θέμα στο πόσο καλή και βοηθητική είναι η ομάδα ώστε να μην χρειαστεί να γίνει διαπραγμάτευση γύρω από τη λειτουργία της και να προλάβει τη πιθανότητα να κατηγορηθεί η ομάδα και άρα και

τα μέλη της ότι δεν είναι αποτελεσματική ή έχει πρόβλημα λειτουργίας (Goffman, 1979). Η Βίκυ, η Κορίνα και η Μαριάννα συμφωνούν (2487-2488), ανταποκρινόμενες θετικά στην προσπάθεια της Μαρίνας να διαχειριστεί το διακύβευμα, και το κάνουν με όρους εμπειριστικούς μειώνοντας την ευθύνη τους (Gilbert & Mulkey, 1984).

Η ομάδα εδώ διαπραγματεύεται το θέμα των συναντήσεων τους, οι οποίες είναι μειωμένες και αυτό αποτελεί πρόβλημα για τα μέλη της ομάδας και τη σχέση τους. Οι συναντήσεις κατασκευάζονται ως κάτι απαραίτητο για τη λειτουργία της ομάδας. Ταυτόχρονα ο τρόπος και η συχνότητα συναντήσεων αποτελεί ένα υπό διαπραγμάτευση ζήτημα, το οποίο γίνεται με τρόπο που να μην τοποθετηθεί κάποιο από τα μέλη στη θέση αυτού που παίρνει τις αποφάσεις μέσα στην ομάδα.

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις κατασκευές της έννοιας του προβλήματος των ειδικών ψυχικής υγείας που συμμετέχουν σε ομάδα εποπτείας μεταξύ ίσων. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν δύο βασικά μοτίβα στο λόγο των συμμετεχουσών στην έρευνα. Το πρώτο μοτίβο αφορούσε στην κατασκευή του προβλήματος ως κάτι έξωθεν της ομάδας, ενώ το δεύτερο μοτίβο αφορούσε στις κατασκευές γύρω από το πρόβλημα που σχετίζονταν με τις ενδοομαδικές σχέσεις και τη λειτουργία της ομάδας.

Σχετικά με την κατασκευή του προβλήματος ως κάτι έξω από την ομάδα, οι συμμετέχουσες κατά τη συνομιλία τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με την εφαρμογή των προγραμμάτων κατασκεύαζαν τα προβλήματα ως αποτέλεσμα των δυσκολιών των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζονται, π.χ. των δασκάλων, ή της γενικότερης νοοτροπίας που επικρατεί, π.χ. στο δημόσιο τομέα. Η ρητορική στρατηγική που αξιοποιήθηκε δομήθηκε με γεγονικές περιγραφές και ζωντανές αφηγήσεις (Potter, 2012). Σκοπός ήταν να κατασκευαστεί μία πραγματικότητα στην ομάδα στην οποία δεν ήταν υπεύθυνη για το υπό συζήτηση πρόβλημα αποδίδοντάς το σε εξωτερικούς παράγοντες. Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία, η απόδοση της ευθύνης σε εξωτερικούς παράγοντες και ο έπαινος των μελών της ομάδας για την αποτελεσματικότητά τους και τον επαγγελματισμό τους είναι στρατηγικές που οι ομάδες χωρίς επόπτη ακολουθούν με σκοπό να μειώσουν τη δυσφορία τους ή την αίσθησή τους ότι πιθανόν να μην τα καταφέρνουν (Counselman & Weber, 2004. Houston, 1985, όπως αναφέρεται στους Hawkins & Shohet, 2006).

Το δεύτερο ευρύτερο μοτίβο λόγου που αναδείχθηκε από την ανάλυση ήταν οι

κατασκευές των συμμετεχουσών γύρω από τα προβλήματα που σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία της ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο τέθηκαν ζητήματα όπως ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν, π.χ., η συχνότητα συναντήσεων και πώς να την συναποφασίσουν, το κατά πόσο ο ισότιμος τρόπος λειτουργίας της ομάδας είναι επαρκής για τις συμμετέχουσες καθώς επίσης και το ποιος είναι ο ρόλος της καθεμίας στο πλαίσιο της ομάδας. Αυτό το μοτίβο συνδέεται τόσο με το θεωρητικό πλαίσιο κατά το οποίο οι ομάδες που λειτουργούν ισότιμα αναπτύσσουν λόγο σχετικά με τη διαδικασία και τη δόμηση της ομάδας και τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Αυτού του είδους η συζήτηση συνήθως αποδίδεται στην απουσία επόπτη ή την ανάγκη να επιμεριστούν οι ευθύνες στα μέλη της ομάδας (Counselman & Weber, 2004). Ταυτόχρονα η συγκεκριμένη ομάδα αποτελούνταν από επαγγελματίες προερχόμενους από διαφορετικά επαγγελματικά πλαίσια – ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς – αλλά και διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και ως εκ τούτου αναπτύχθηκε λόγος πάνω σε θεωρητικά ζητήματα στα οποία αναδείχθηκαν οι διαφορετικές απόψεις και οπτικές (Borders, 1991). Οι συμμετέχουσες συμβάλλουν στη λειτουργία της ομάδας με τρόπο όμως που να μην κατηγορηθούν ότι προσπαθούν να αναλάβουν περισσότερες αρμοδιότητες ή ευθύνες από τις υπόλοιπες, διαχειριζόμενες το ζήτημα της ισοτιμίας ή ιεραρχίας στην ομάδα (Kadushin & Harkness, 2002).

Αναστοχασμός / Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τις επιστημολογικές θέσεις του κοινωνικού κονστρουξιονισμού με αποτέλεσμα να είναι σύμφωνη με την παραδοχή ότι η επεξεργασία των δεδομένων δεν έχει σκοπό να αντικατοπτρίσει μία και μοναδική πραγματικότητα. Η επεξεργασία των δεδομένων αφορά σε ερμηνευτικές αποδόσεις του ερευνητή, ο οποίος εμπλέκεται και

επηρεάζει την επιλογή, τη συλλογή και την ανάλυση συνδιαλεγόμενος με τα δεδομένα φέροντας την υποκειμενικότητά του (Finlay, 2002. Willig, 2015).

Περιορισμός της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ο περιορισμένος αριθμός των ηχογραφημένων συναντήσεων, οι οποίες μάλιστα αφορούσαν σε μία περίοδο ολοκλήρωσης της χρονιάς και κλεισίματος, δίνοντας έτσι πρόσβαση στη συνδιαλλαγή των συμμετεχουσών σε ένα χρονικό πλαίσιο διαπραγμάτευσης της αποτελεσματικότητας και αξιολόγησης των προγραμμάτων και της λειτουργίας της ομάδας. Επιπλέον, η ομάδα αν και επιλέχθηκε για τον τρόπο δόμησης και λειτουργίας της εν τέλει ήταν μία ομάδα χωρίς σαφές συμβόλαιο για τον τρόπο λειτουργίας της με αποτέλεσμα να μην είναι σε όλες τις συναντήσεις παρούσες όλες οι συμμετέχουσες, καθώς επίσης και να μην είναι σαφές πώς είναι μοιρασμένες οι ευθύνες στην ομάδα. Επιπλέον σε αυτό το πλαίσιο της ασάφειας στην τρίτη ηχογραφημένη συνάντηση παρών ήταν ο Άγγλος επιστημονικός υπεύθυνος, ο οποίος ανέλαβε εποπτικό και αξιολογικό ρόλο. Άλλος ένας περιορισμός ήταν η ανάδειξη μέσω της ανάλυσης περισσότερο διεργασιών που αφορούσαν στις ενδο-ομαδικές σχέσεις και λιγότερο στο λόγο για το πρόβλημα, με την έννοια του ψυχολογικού προβλήματος. Τέλος, η μετέπειτα γνωριμία και συνεργασία της ερευνήτριας με τις συμμετέχουσες δε θα μπορούσε να παραβλεφθεί ως παράγοντας που πιθανά επηρέασε τον τρόπο ανάγνωσης και ερμηνείας των δεδομένων.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μία στρατηγική που παρατηρήθηκε στα δεδομένα της παρούσας έρευνας αλλά δεν διερευνήθηκε σε βάθος είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ομάδες μεταξύ ίσων διαχειρίζονται την ένταση ή τη διαφωνία στο λόγο τους. Τέτοιου είδους στρατηγικές φαίνεται να παρουσιάζονται σε ομάδες μεταξύ ίσων, οι οποίες αποτελούν ιδανικό πλαίσιο για την διαχείριση του

ανταγωνισμού και της επιθετικότητας (Grunebaum & Solomon, 1982). Μια τέτοια διερεύνηση θα είχε ενδιαφέρον να γίνει μέσα από το πρίσμα της Ανάλυσης Λόγου και της Θεωρίας Τοποθέτησης, δίνοντας έμφαση στις λογοπρακτικές των μελών της ομάδας. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης να μελετηθούν οι διεργασίες κατασκευής της ταυτότητας της ομάδας σε επίπεδο ενδο-ομάδας και έξω-ομάδας, λαμβάνοντας επίσης υπόψη θεωρίες κοινωνικής αλλά και οργανωσιακής ψυχολογίας (Ashforth & Mael, 1989). Όπως επίσης στο πλαίσιο των ομάδων μεταξύ ίσων θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι κατασκευές που γίνονται στο λόγο σε σχέση με τους διάφορους ρόλους που καλούνται να αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας, αλλά και η διαχείριση των ενδο-ομαδικών σχέσεων απουσία της ιεραρχίας (Newman, Jones & Ritter, 2016).

Βιβλιογραφία

- Andersson, L. (2008). Psychodynamic supervision in a group setting: Benefits and limitations. *Psychotherapy in Australia*, 14(2), 36.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999>
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Augoustinos, M. (2017). Discourse Analysis. In B. Gough (Ed.), *The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology* (pp. 205-223). London: Springer.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-51018-1>
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Beinart, H. (2013). Models of supervision and the supervisory relationship. In I. Fleming & L. Steen (Eds.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (pp. 47-62). East Sussex: Routledge.
- Bibou-Nakou, I. (2000). Elementary school teachers' representations regarding school problem behaviour: "Problem children in talk". *Educational and Child Psychology*, 17(4), 91-106.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. Thousand Oaks, CA, US: SAGE Publications, Inc.

- Boëthius, S. B., Ögren, M. L., Sjøvold, E., & Sundin, E. C. (2004). Experiences of group culture and patterns of interaction in psychotherapy supervision groups. *The Clinical Supervisor*, 23(1), 101-120. https://doi.org/10.1300/J001v23n01_07
- Bogo, M., & McKnight, K. (2006). Clinical Supervision in Social Work. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 49–67. https://doi.org/10.1300/j001v24n01_04
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69(3), 248-252. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01497.x>
- Borders, L. D., Rainey, L. M., Crutchfield, L. B., & Martin, D. W. (1996). Impact of a counseling supervision course on doctoral students' cognitions. *Counselor Education and Supervision*, 35, 204–217. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1996.tb00224.x>
- Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
<https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Bordin, E. (1983). A working alliance model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 35-41. <https://doi.org/10.1177/0011000083111007>
- Brashears, F. (1995). Supervision as social work practice: A reconceptualization. *Social Work*, 40(5), 692-699. <https://doi.org/10.1093/sw/40.5.692>
- Burman, E. E., & Parker, I. E. (1993). *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. New York, NY: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2nd ed.). London: Routledge

- Buttny, R. (1985). Accounts as a reconstruction of an event's context. *Communications Monographs*, 52(1), 57-77. <https://doi.org/10.1080/03637758509376095>
- Buttny, R. (1990). Blame–account sequences in therapy: The negotiation of relational meanings. *Semiotica*, 78(3-4), 219-248. <https://doi.org/10.1515/semi.1990.78.3-4.219>
- Buttny, R. (1996). Clients' and therapist's joint construction of the clients' problems. *Research on Language and Social Interaction*, 29(2), 125-153.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327973rlsi2902_2
- Buttny, R., & Jensen, A. D. (1995). Telling problems in an initial family therapy session: The hierarchical organization of problem talk. In G. H. Morris & R. J. Chenail (Ed.), *The talk of the clinic: Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse* (pp. 19-47). New York, NY: Routledge.
- Buttny, R., & Rath, S. K. (2007). Discursive practices in talking problems during a school–family meeting. In S. Wiggins & A. Hepburn (Eds.), *Discursive Research in practice: New approaches to psychology and interaction* (pp. 247–262). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (A. Αϊδίνης, Επιμ., Π. Σακελλαρίου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Counselman, E. F., & Weber, R. L. (2004). Organizing and maintaining peer supervision groups. *International Journal of Group Psychotherapy*, 54(2), 125-143.

- Coyle, A. (2007). Discourse Analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing Qualitative Data in Psychology* (pp. 98-116). London: SAGE Publications, Ltd.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Diorinou, M., & Tseliou, E. (2014). Studying circular questioning 'in situ': Discourse analysis of a first systemic family therapy session. *Journal of Marital and Family Therapy*, 40(1), 106 - 121. <https://doi.org/10.1111/jmft.1200>
- Driscoll, J. (Ed.). (2006). *Practising clinical supervision: A reflective approach for healthcare professionals*. Philadelphia: Elsevier.
- Edwards, D. (1994). Script Formulations. An Analysis of Event Descriptions in Conversation. *Journal of language and social psychology*, 13(3), 211-247. <https://doi.org/10.1177/0261927X94133001>
- Edwards, D. (1995). Two to tango: Script formulations, dispositions, and rhetorical symmetry in relationship troubles talk. *Research on language and social interaction*, 28(4), 319-350. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2804_1
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: SAGE Publications, Inc.
- Edwards, D. (2000). Extreme case formulations: Softeners, investment, and doing nonliteral. *Research on Language and Social Interaction*, 33, 347-373. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3304_01

- Edwards, D. & Potter, J. (2001). Discursive psychology. In: A.W. McHoul & M. Rapley (Eds.) *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods* (pp. 12 – 24). London: Continuum.
- Edwards, D. & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. In L. Te Molder & J. Potter (Eds.), *Conversation and Cognition* (pp. 241-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D., & Potter, J. (2011). Λογοψυχολογία και ψυχικές καταστάσεις. Στο Ν. Μποζατζής & Θ. Δραγώνα (Eds.), *Κοινωνική Ψυχολογία. Η στροφή στο λόγο* (pp. 131-155). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: SAGE Publications, Inc.
- Edwards, D., & Potter, J. (1993). Language and causation: A discursive action model of description and attribution. *Psychological Review*, *100*(1), 23-41.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.1.23>
- Edwards, D., & Stokoe, E. H. (2004). Discursive psychology, focus group interviews and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology*, *22*(4), 499-508.
<https://doi.org/10.1348/0261510042378209>
- Falender, C.A., Cornish, J.A.E., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N.J., Leventhal, G., Shafranske, E., Sigmon, S.T., Stoltenberg, C., & Grus, C. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement, *Journal of clinical psychology*, *60*(7), 771-785. <https://doi.org/10.1002/jclp.20013>
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Swarthmore: Sage.

- Gilbert, G. N. & Mulkey, M. J. (1984). *Opening Pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse*. CUP Archive.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1-2), 1-30. <https://doi.org/10.1515/semi.1979.25.1-2.1>
- Goodyear, R. K., & Bernard, J. M. (1998). Clinical supervision: Lessons from the literature. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 6-22. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1998.tb00553.x>
- Grunebaum, H., & Solomon, L. (1982). Toward a peer theory of peer relationships: II. On the stages of social development and their relationship to group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 32(3), 283-307.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). (1998). *Positioning theory: Moral contexts of international action*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. In R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts* (pp. 1-11). Westport, CT: Praeger.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & psychology*, 19(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>

Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the Helping Professions*. Buckingham: Open University Press.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>

Hewitt, J. P. & Stokes, R. (1975). Disclaimers. *American Sociological Review*, 40(1), 1-11. <https://doi.org/10.2307/2094442>

Horvath, A. O., & Muntigl, P. (2018). The Alliance as a Discursive Achievement: A Conversation Analytical Perspective. In O. Smoliak & T. Strong (Eds.), *Therapy as discourse: Practice and research* (pp. 71-93). New York, NY: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93067-1_4

Housley, W. & Fitzgerald, R. (2007). Categorization, interaction, policy, and debate. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 187-206. <https://doi.org/10.1080/17405900701464840>

Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 9-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Jefferson, G. (1990). List construction as a task and interactional resource. In G. Psathas (Ed.), *Interactional Competence* (pp. 63–92). New York: University Press of America.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner *Conversation analysis: Studies from the first generation*, (pp. 13-23). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing.

- Kadushin, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kavanagh, D. J., Spence, S. H., Strong, J., Wilson, J., Sturk, H., & Crow, N. (2003). Supervision practices in allied mental health: Relationships of supervision characteristics to perceived impact and job satisfaction. *Mental Health Services Research*, 5(4), 187-195. <https://doi.org/10.1023/A:1026223517172>
- Korobov, N. (2010). A discursive psychological approach to positioning. *Qualitative research in Psychology*, 7(3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/14780880902822321>
- Ladany, N., & Muse-Burke, J. (2001). Understanding and conducting supervision research. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice* (pp. 304-329). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Lamerichs, J., & Te Molder, H. F. (2003). Computer-mediated communication: From a cognitive to a discursive model. *New media & society*, 5(4), 451-473. <https://doi.org/10.1177/146144480354001>
- Liddle, H. A., Becker, D., & Diamond, G. M. (1997). Family therapy supervision. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision* (pp. 400-418). New York, NY: Wiley.
- Lofgren, A., Hewitt, V., & das Nair, R. (2015). Doing fence sitting: A discursive analysis of clinical psychologists' constructions of mental health. *Qualitative health research*, 25(4), 470-485. <https://doi.org/10.1177/1049732314549479>

- Madill, A. (2015). Conversation Analysis and Psychotherapy Process Research. In: O. Gelo, A. Pritz & B. Rieken (Eds.), *Psychotherapy Research*, (pp. 501-515). Vienna: Springer.
- Μποζατζής, Ν. (2011). Η στροφή στο λόγο στην Κοινωνική Ψυχολογία: Τέσσερις Κομβικές Διαμάχες. Στο Ν. Μποζατζής & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο Λόγο* (σελ. 35-73). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μποζατζής, Ν., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.). (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία: η Στροφή στο Λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.384>
- Newman, D. S., Jones, J., & Ritter, C. (2016). Vertical peer supervision of consultation: A linguistic exploration of relational hierarchy. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 287-304.
<https://doi.org/10.1080/07325223.2016.1218811>
- Nikander, P. (2008). Constructionism and discourse analysis. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 413-428). New York, NY: Guilford.
- O'Reilly, M. (2014). Blame and accountability in family therapy: making sense of therapeutic spaces discursively. *Qualitative Psychology*, 1, 163–177.
<https://doi.org/10.1037/qup0000011>
- O'Reilly, M., & Lester, J. N. (2016). Building a case for good parenting in a family therapy systemic environment: Resisting blame and accounting for children's behaviour. *Journal of family therapy*, 38(4), 491-511. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12094>

- Osborn, C. J. (2004). Seven salutary suggestions for counselor stamina. *Journal of Counseling and Development*, 82, 319-328. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00317.x>
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. London: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781403914651>
- Patrika, P., & Tseliou, E. (2016a). Blame, responsibility and systemic neutrality: a discourse analysis methodology to the study of family therapy problem talk. *Journal of Family Therapy*, 38(4), 467-490. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12076>
- Patrika, P., & Tseliou, E. (2016b). The “Blame Game”: Discourse Analysis of Family Members’ and Therapist Negotiation of Problem Definition in Systemic Family Therapy. *The European Journal of Counseling Psychology*, 4(1), 101–122.
<https://doi.org/10.5964/ejcop.v4i1.80>
- Patterson, C. H. (1983). Supervision in counseling: II. Contemporary models of supervision: A client-centered approach to supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 21-25.
<http://dx.doi.org/10.1177/00110000831111005>
- Phillips, L., & Jørgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και μέθοδος* (Α. Κιουπκιολής, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση. (έτος δημοσίευσης πρωτότυπου 2002)
- Pomerantz, A. (1978). Attributions of responsibility: Blamings. *Sociology*, 12(1), 115-121.
<https://doi.org/10.1177/003803857801200107>
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, 9(2-3), 219-229. <https://doi.org/10.1007/BF00148128>

- Potter, J. (2003). Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse & Society, 14*(6), 783-794. <https://doi.org/10.1177/09579265030146005>
- Potter, J. (2012). Re-reading Discourse and Social Psychology: Transforming social psychology. *British Journal of Social Psychology, 51*, 436–455.
- Potter, J., & Edwards, D. (1990). Nigel Lawson's tent: Discourse analysis, attribution theory and the social psychology of fact. *European Journal of Social Psychology, 20*(5), 405-424. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420200504>
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative research in Psychology, 2*(4), 281-307. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02085.x>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Potter, J., Edwards, D., & Wetherell, M. (1993). A Model of Discourse in Action. *American Behavioral Scientist 36*(3), 383-401. <https://doi.org/10.1177/0002764293036003008>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Proctor, B. (2008). *Group supervision: A guide to creative practice*. Los Angeles: SAGE Publications, Ltd.
- Proctor, B., & Inskipp, F. (2001). Group Supervision. In J. Scaife (Ed.), *Supervision in Mental Health Professions. A practitioner's guide* (pp. 99-121). East Sussex: Brunner-Routledge.

Ray, D., & Altekruze, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision, 40*(1), 19-30.

<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01796.x>

Richard, R., & Rodway, M. R. (1992). The peer consultation group: A problem-solving perspective. *The Clinical Supervisor, 10*(1), 83-100.

https://doi.org/10.1300/J001v10n01_07

Riva, M. T., & Cornish, J.A. E. (2008). Group supervision practices at psychology predoctoral internship programs: 15 years later. *Training and Education in Professional Psychology, 2*(1), 18-25. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.1.18>

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation. Vols I & II*. G. Jefferson (Ed.). Oxford: Blackwell

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>

Scaife, J. (2009). *Supervision in Clinical practice*. East Sussex: Routledge.

Schegloff, E. A. (1997). Whose text? Whose context? *Discourse and Society, 8*, 165–187.

<https://doi.org/10.1177/0957926597008002002>

Sneijder, P. & Te Molder, H. F. (2005). Moral logic and logical morality: Attributions of responsibility and blame in online discourse on veganism. *Discourse & Society, 16*(5), 675-696.

Spence, S. H., Wilson, J., Kavanagh, D., Strong, J., & Worrall, L. (2001). Clinical supervision in four mental health professions: A review of the evidence. *Behaviour change, 18*(3), 135-

155. <https://doi.org/10.1177/0957926505054941>

- Stancombe, J., & White, S. (2005). Cause and responsibility: Towards an interactional understanding of blaming and “neutrality” in family therapy. *Journal of Family Therapy*, 27(4), 330-351. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2005.00326.x>
- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist*, 60, 857-864. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.8.85>
- Tseliou, E. (2013). A critical methodological review of discourse and conversation analysis studies of family therapy. *Family Process*, 52, 653-672. <https://doi.org/10.1111/famp.12043>
- Tseliou, E. (2015). Discourse analysis and educational research: Challenge and promise. In Th. Dragonas, K. Gergen, S. McNamee & E. Tseliou (Eds.), *Education as Social Construction: Contributions in theory, research and practice* (pp. 263-282). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Worldshare Books Publications.
- Tseliou, E. (2018). Conversation analysis, discourse analysis and psychotherapy research: Overview and methodological potential. In O. Smoliak & T. Strong (Eds.), *Therapy as discourse: Practice and research* (pp. 163-186). New York, NY: Palgrave McMillan.
- VanDijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society*, 4(2), 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & society*, 9(3), 387-412. <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>

- Wetherell, M. (2001). Debates in discourse research. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 380-399). London: SAGE Publications, Ltd.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (Eds.) (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Wheeler, S., & Cushway, D. (2013). Supervision and clinical psychology: History and development. In I. Fleming & L. Steen (Eds.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (pp. 11-22). East Sussex: Routledge.
- Wiggins, S. (2016). *Discursive psychology: Theory, method and applications*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Wiggins, S., & Potter, J. (2008). Discursive psychology. In C. Willig & R. W. Staiton (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 73-90). London: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607927>
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία: Εισαγωγή* (Ε. Τσέλιου, Επιμ., Ε. Αυγήτα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (έτος δημοσίευσης πρωτότυπου 2013)
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wolpert, M. (2000). Is anyone to blame? Whom families and their therapists blame for the presenting problem. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(1), 115-131. <https://doi.org/10.1177/1359104500005001012>
- Wooffitt, R. (1992). *Telling tales of the unexpected: The organization of factual discourse*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208765>

Παράρτημα Α

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ

Αγαπητές,

στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με υπεύθυνη την κ. Ε. Τσέλιου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε, πρόκειται να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που αποσκοπεί στη μελέτη του λόγου των ειδικών ψυχικής υγείας στο πλαίσιο της εποπτείας σε σχέση με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Θα ήθελα λοιπόν να ζητήσω τη συνεργασία σας στη διεξαγωγή της έρευνας, μέσω της ηχογράφησης των μηνιαίων εποπτειών σας στα πλαίσια των προγραμμάτων. Το υλικό θα μαγνητοφωνηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί και θα αναλυθεί από εμένα, **ενώ θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Όλες οι πληροφορίες θα είναι άκρως εμπιστευτικές και θα διαφυλαχθεί πλήρως η ανωνυμία σας.** Έχετε το δικαίωμα να αποσύρετε τη συμμετοχή σας οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Ειρήνη Αυγουστάκη

Η υπογεγραμμένη..... δέχομαι να συμμετάσχω στην προαναφερθείσα έρευνα.

Ημερομηνία:

Ονοματεπώνυμο:

Υπογραφή

Παράρτημα Β

University of Thessaly

Department of Early Childhood Education

Master in Education: Pedagogical Game and Material for Early Childhood

CONSENT FORM

Dear sir or madam,

We are asking you to take part in a study conducted for a master thesis and supervised by Eleftheria Tseliou, Assistant Professor in University of Thessaly. The aim of this research is the study of mental health expertise discourse in a supervision group related to educators' training. So we would like ask your permission to record your monthly supervisions. The researcher will transcribe and analyze the recordings, while the data will be used only for research purposes.

Any information that is obtained in connection with this study and can be identified with you will remain confidential and your anonymity will be conserved. You may terminate your involvement at any time if you choose. Thank you in advance for your cooperation.

Respectfully yours,

Eirini Avgoustaki

I have read everything written above and I agree to participate in this research.

Date:

Name:

Signature:

Παράρτημα Γ: Σημειογραφία Μεταγραφής

Πίνακας 1

Σημειογραφία Μεταγραφής

Ενέργεια	Σύμβολο
Συμβολή Ομιλητή	Βίκυ:
Χρονομετρημένη Παύση	(0.2)
Μικρή Παύση	(.)
Προσωδιακή Καθυστέρηση	λε:::ξη
Επικάλυψη	λέ[ξη [λέξη
Απότομη διακοπή	λέξ-
Γέλιο μέσα στη λέξη	λε(h)ξη
Ψιθυριστά	°λέξη°
Αβέβαιη απόδοση	(λέξη)
Ακατάληπτο	()
Σχόλιο	((χτυπάει το τηλέφωνο))

Σημείωση: Η σημειογραφία βασίστηκε στην Jefferson (1984, 2004)