

## **Az etnográfia**

(Ethnography)

Kathryn M. Anderson-Lewitt  
University of Michigan-Dearborn

Fordította: Kiss Adél  
Lektorálta: Ábrahám Katalin

*Az etnográfia az emberek mindennapi életének vizsgálatára alkalmazott megközelítés, amely különös figyelmet fordít az adott kultúrára, azon folyamatokra, amelyek révén az emberek (néha vitázva vagy egyetértve) jelentést alkotnak. Ez a fejezet azt vizsgálja, hogy az etnográfiai kutatást mikor használjuk, illetve mit szolgál. Központi kérdése, hogy hol és miként ragadhatjuk meg a jelentésalkotást, kutatási filozófiája pedig a résztvevő megfigyelés, az etnográfiai interjúzás és más egyéb eszközök mentén ragadható meg, mint például a videóelemzés vagy a tárgyak tanulmányozása. A belső megfigyelőkről mint etnográfusokról és a kultúrák közti illetve történelmi összehasonlítások hasznáról tartalmaz észrevételeket annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk az érzékelést akadályozó olyan tényezőkre, amelyekkel mindannyian találkozunk az oktatási rendszerrel való belsőviszonyunk miatt. Az etnográfia módszerei hipotézisek tesztelésére ugyan nem megfelelőek, a maguk komplexitásában mégis alapvető eszközöknek számítanak az emberi viselkedés megismerésében, továbbá az emberi problémákra való valódi, végleges megoldások keresésében.*

Az etnográfia megközelítés az emberek tanulmányozására, amelyet az antropológiában fejlesztettek ki, de mind a szociológiában, mind az oktatáskutatásban illetve más területeken is használják. A mindennapi körülmények között levő emberek kutatását jelenti, különös tekintettel a kultúrára, vagyis hogy a vizsgálat alanyai miként tulajdonítanak jelentést például saját életüknek. Az etnográfia inkább kutatási filozófia, mint sajátos módszer, tulajdonképpen a résztvevő megfigyelés illetve a strukturálatlan interjú módszerein alapul. Jelen fejezet, amely az etnográfiai kutatás tervezéséről és elemzéséről szól, az etnográfiai módszerek használatának egyfajta megalapozását adja, hogy láthassuk, ezen módszerek mennyiben jelentik egy vegyes eszköztár részeit, illetve mennyiben kifejezetten az etnográfiai kutatás specifikumai. A fejezetet a kézikönyv más fejezeteivel összefüggésben érdemes olvasni, amelyek kapcsolódó témákkal foglalkoznak, mint például az Esettanulmányok készítése (Case Studies), Diskurzuselemzés (Discourse Analysis), Felderítő adatelemzés (Exploratory Data Analysis), Terepmódszerek (Field Methods), Interjúzás (Interviewing), Esetek közti általánosítás (Cross-Case Generalizability) és Etnográfiai/kvalitatív terepnaplók (Ethnographic/Qualitative Fieldnotes).

Néhány szerző az *etnográfia* illetve *kvalitatív kutatás* kifejezéseket egymással felcserélhetőnek véli. Amennyiben a kvalitatív kutatás alapvetően olyan vizsgálatokat jelent, ahol a dolgok, jelenségek részletes, nem számszerű leírására törekszünk, abban az esetben az etnográfiai terepmunka is egyfajta kvalitatív kutatás. A kvalitatív kutatás ugyanakkor magában foglalja a történelmet, az életrajzot, az élettörténetet, a nem résztvevő megfigyeléseket (Webb, Campbell, Schwartz, Sechrest, 1966), a fókuszcsoportot és sok más társadalomtudományi kutatási módszert, nem beszélve a természettudományok természetrajzáról. Néhány tudós az etnográfiát nem tekinti másnak, mint egy tetszetős szónak a terepmunkára. Ugyanakkor vannak olyan kultúranropológusok, különösen az Egyesült Államokban, akik szerint az etnográfia a kulturális viselkedés leírása és értelmezése (Wolcott, 1987, l. 43.; Bernard, 2002). Erre utal az etnográfia kifejezés jelentése is, ahol

az *ethnos* az embert vagy kultúrát jelenti, a *grapheia* pedig az írást, és erre a jelentésre gondolt David Bloome (2003) is, amikor az etnográfia mint „az antropológiai elméleten alapuló” területre utalt (l. 53.). A „kultúra” és a „kulturális” kifejezések komplex fogalmak, amelyek alapos kifejtést igényelnek ebben a fejezetben.

## AZ OKTATÁSETNOGRÁFIA TÖRTÉNETE

Az első szélesebb értelemben vett oktatásetnográfia a kultúra és személyiség területén végzett tanulmányok voltak, például Margaret Mead *Coming of Age in Samoa* (Felnőtté válás Szamoában) (1928) és *Growing Up in New Guinea* (Felnőni Új-Guineában) (1930) című művei. (Lásd még Daniel Yon, 2003.) A pszichológiai orientáltságú antropológusok annak megértésére törekedtek, hogy a gyerekek hogyan sajátítják el a kultúrát olyan formális tényezők keretében, mint például az iskolák. Nemsokára Mead és más antropológusok is, mint George és Louise Spindler (2000), Jules Henry (1963), a társadalmak formális oktatásának etnográfiai módszerekkel való tanulmányozására tettek kísérletet. Az 1960-as és 1970-es években a kutatók egy újabb generációja – többnyire pedagógusok – a problémás városi valamint vidéki iskolák helyzetének magyarázata céljából gyűjtöttek információkat. Etnográfiai módszerekkel megtalálták a problémák komplex és kontextusfüggő természetének azonosítására szolgáló eszközöket, amelyek – az akkori idők aktuális paradigmáival ellentétben – a felelősséget nem a gyerekekre vagy annak családjára helyezték (például McDermott, 1977). 1969-ben a kutatók ezen két generációja megalapította a Council on Anthropology and Education-t (Antropológiai és Oktatási Tanács), ezáltal az egyesült államokbeli antropológián belül helyet teremtettek saját maguk, valamint a kvalitatív szociológusok és az oktatás nyelvészei számára.

Mindeközben Nagy-Britanniában az oktatásetnográfia az oktatásszociológiából nőtte ki magát, mintegy válaszként college of education (egyetemek részeként működő, de független, neveléstudományra és nevelésfejlesztésre specializálódott egység – a szerk.) expanziójára. Az osztálytermi etnográfia és a tantervek tanulmányozását a Chicagói Iskola szimbolikus interakcionizmusa, a brit hagyományok társadalomantropológiája illetve az egyesült államokbeli oktatásantropológia inspirálta (Delamont, 1986; Hargreaves – Woods, 1984). A másik irányvonal Nagy-Britanniában a neomarxista kutatási szemlélet volt, melynek jelentős képviselője Paul Willis, aki *Learning to Labor (A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra)* (1977) című tanulmányában a diákokra, mint autonóm szereplőkre helyezi a hangsúlyt, kitarva – néha eredménytelenül is – a társadalmi osztályok újratermelésének elméleténél. Az oktatásetnográfia más országokban is fejlődött, beleértve Izraelt és Japánt is. Franciaországban az oktatásetnográfia tanulmányozása az oktatásszociológiából és az egyesült államokbeli oktatásantropológiával való kapcsolatból fejlődött ki, a kialakuló francia antropológiától viszont eltérő maradt. Mexikóban Elsie Rockwell és Antonia Candella kutatók vezetése alatt az oktatásetnográfusok egyrészt az oktatás történetével, másrésztől osztálytermi diskurzuselemzéssel foglalkoztak.

## ELMÉLETI ALAPOK

Az etnográfia a mindennapi élet elemzésével a kultúrára összpontosít, így fel kell tennünk a kérdést, hogy „Mi a kultúra?”. Hasonlóképpen a személyiséghez, a társadalmi struktúrákhoz, valamint a társadalom- és viselkedéstudományok egyéb szakkifejezéseihez, a kultúra egy elvont fogalom

(Borofsky, 1994), amelyet az etnográfusok az emberek beszédéből, viselkedéséből és eszközeiből vezetnek le (Wolcott, 1987). A kultúra kifejezés valós tapasztalatokra utal, amit a kulturális sokkot megélt személy megerősíthet, viszont semmi olyan dologra nem mutat rá a világban, amit az emberek azonnal, elemzés nélkül is felismerhetnek.

Nem meglepő tehát, hogy az antropológusok azóta is sokat vitáznak a kultúra fogalom jelentését illetően, mióta a kifejezés mint szakkifejezés megjelent. Egy szempontból azonban egyetértünk, a kultúra kifejezést a tanulással összefüggésben használjuk, ellentétben a biológiailag öröklött emberi viselkedéssel. A kultúrát nem határozza meg ugyanis az ember génje vagy vére. Azonfelül általában úgy határozzuk meg a kultúrát, mint a tanulás olyan folyamatát, amelyet közösségek tagjaiként szerzünk meg, nem pedig önállóan, közösségeinktől függetlenül. Mivel az ember társas lény, tulajdonképpen nehéz beazonosítani olyan viselkedéseket vagy gondolatokat, amelyeket teljesen egyedül, közösségeinktől származó hatás (mint például egy jótanács, egy követendő modell, egy írott szöveg vagy egy televíziós illusztráció) nélkül sajátítanak el.

### **A kultúra mint jelentésalkotás**

Az emberek egy kultúrán belül másoktól és mások által tanulják meg a „tapasztalatok értelmezését és a viselkedés létrehozását” (Spradley, 1980, l. 6.). Azaz megtanulunk olyan módon viselkedni, ami lehetővé teszi túlélésünket a természeti világban, és hozzájárul társadalmi berendezkedésünk megszervezéséhez, megtanulunk továbbá jelentést tulajdonítani a világnak és a benne szerzett tapasztalatainknak. A mások és magunk által létrehozott kulturális jelentések világában élünk, olyan világokban, amelyek keddeket, szellemeket, keresztszülőket, iskolákat és sok olyan kategóriát tartalmaznak, amelyek nem léteznek a nem emberi világban. Mi több, sem mi, sem a társadalmunk más tagjai egyszerűen nem úgy tanuljuk meg, hogy hogyan magyarázzuk és hozzuk létre a világot, mint ahogy az elődeink tették. Nem vagyunk ugyanis hagyományok által irányított kulturális „robotok”. Sokkal inkább – ahogy Brian Street (1993) is megjegyezte – „a kultúra a jelentésalkotás és definíciók meghatározásának aktív folyamata” (l. 25). Ebből kifolyólag több antropológus is a kultúráról mint cselekvésről vagy folyamatról beszél, és nem mint egy adott dologról (vö. Wax, 1993).

A kultúra mint jelentésalkotási folyamat egyrészt az explicit jelentésalkotást jelenti, olyan tények és hitek kijelentését mint például „a föld kerek”, „nehéz megtanulni olvasni” vagy „a cipő talpa koszos”. Másrészt a tacit jelentésalkotásra is utal: feltehetőleg az iskoláztatás a világon mindenki számára jó dolog, vagy hogy az ötéves gyerekek túl fiatalok ahhoz, hogy folyékonyan írjanak. A jelentésalkotás ezen utóbbi formáját úgy is értelmezik, mint ami „közismert”, vagy „amit mindenki tud”, mint „természetesen” vagy „nyilvánvalóan” igazat. Emellett a jelentésalkotás értékeket, attitűdöket és érzelmeket is tartalmaz, mint például az az érzés a gyomrunkban, amikor nyers máj evésére gondolunk, vagy az az érzés, amikor azt látjuk, hogy egy hét éves gyereket ostromznak az iskolában.

A kultúra mint a jelentést hordozó viselkedés létrehozása, tartalmazza azt az ismeretet, miként kell viselkednünk, például azok az ismeretek, hogy miként köszöntsük reggel kollégáinkat, hogyan díszítsunk fel egy osztálytermet vagy hogy miként neveljük gyerekeinket. Továbbá magába foglal egyfajta „motivációs erőt” is (D’Andrade-Strauss, 1992), amely a kényszernek az a vágya vagy érzése, hogy aszerint a jelentés cselekedjünk, amely jelentésbe be van építve, ahogyan mi gondolkodunk a világról. Például ha látjuk, hogy egy cipő talpa koszos, kényszerünk támad azt mondani, hogy „Vedd le a cipődet!”.

Mivel az emberek általában mint közösségek tagjai tanulnak meg jelentést alkotni, az antropológusok gyakran nevezik a kultúrát megosztottnak. Azonban a kérdés továbbra is fennáll, „kivel osztoznak rajta?”. Ellentétben a közkezdvelt felfogással – és néhány klasszikus antropológiai művel mint Ruth Benedict *Patterns of Culture (A kultúra mintái)* (1959) című munkája – nincs okunk azt hinni, hogy egy csoporton vagy közösségen belül egyetlen kultúra létezik. Az egyszerűség kedvéért LeCompte és Schensul (1999) azt írták, hogy „Minden etnográfus azzal kezd és fejezi be munkáját, hogy a mintákra és jellemző vonásokra fókuszál, összegyűjti ezeket, és kialakítja a személy kultúráját” (l. 21). Habár amint Renato Rosaldo (1993) is kimutatta, az egy személy kultúrájára való (egyesszámú) hivatkozás megnehezíti a kultúrák közti és kultúrákon belüli különbségek tanulmányozását” (l. 28). Még évtizedekkel ezelőtt az új-guinea-i közösségekben tanulmányozta Gregory Bateson (1958), hogy a férfiak és nők eltérő értékekkel és világnézettel rendelkeznek, de mennyire inkább így van ez azokban a társadalmakban, ahol egy nagy nemzet egymás mellett élő tagjai különböző foglalkozásúak, eltérő vallási felekezetekhez tartoznak, változó keretekkel rendelkeznek vagy különböző nyelvjáráásokat beszélnek. Mindezekből következően az etnográfusok nem várják el, hogy az ugyanabban a környezetben élők, ugyanannak a csoportnak a tagjai adott jelentést illetően mindig egyetértsenek.

Ráadásul „multikulturálisak vagyunk” (Goodenough, 1976). Minden egyén kialakítja a saját kulturális jelentésalkotási gyakorlatát, és így ma több etnográfiai munka is az identitásra fókuszál. Ilyen például Aurolyn Luykx's (1999) figyelemre méltó vizsgálata a bolíviai tanárképző főiskola diákjainak körében. A vizsgálat alanyait a kutató arról kérdezte, hogy tekintettel saját indián identitásukra, miként vettek részt a vidéki indián kultúrában, miután elsajátították az oktatói kultúrát, azaz szakemberekké váltak. Jan Nesper (1994) azon különböző gyakorlóközösségeket vizsgálta, amelyekben egy állami egyetem fizikát és menedzsmentet tanuló diákjait vonták be. Bár a diákok ezen két csoportja több kultúra (és identitás) szerint is megosztott volt, mint például amerikaiak vagy egyetemi hallgatók, ugyanakkor az általuk tanult szakok mentén is kialakultak különböző identitások és különböző kulturális tudások.

### **Anyagi, gazdasági és politikai kontextus**

Mivel az emberek élőlények, a kultúra kérdésével foglalkozó tudósok nem mellőzhetik az emberi élet anyagi kontextusát. Nemcsak magával a jelentésalkotással kell foglalkoznunk, hanem figyelembe kell vennünk az adott tárgyi feltételeket is, amelyekben az emberek élnek, például egy osztályterem felszereltsége, egy cukrászda zajos háttéré stb. Figyelnünk kell az emberi élet anyagi és gazdasági alapjaira, hogy hogyan szereznek élelmet, vizet, öltözetet, és miként elégítenek ki más emberi szükségletet, és még általánosabban véve, hogyan a szerveződik a gazdaság. Javier Tapia (1998) bizonyította például, hogy Philadelphiában az általa tanulmányozott nehéz sorú puerto rico-i családokban többnyire a szegénység okozta helyzettel, semmint a kulturális értékekkel vagy motivációkkal magyarázható több iskolai probléma is.

A fentiekhez hasonlóan a kultúrát a hatalomtól függetlenül sem lehet vizsgálni. A kulturális színterek tulajdonképpen a „szereplők által fenntartott helyzetek definíciói” (Spradley-McCurdy, 1972, l. 24); habár ahogy Karabel és Halsey (1977) is figyelmeztetett, „az, hogy végül kinek a definíciója győzedelmeskedik, kifejezetten a hatalom kérdése” (l. 58; lásd még Rosaldo, 1993). Az etnográfusok tehát nem mellőzhetik a hatalom és egyenlőtlenség kérdéseit, amikor a jelentésalkotás jelenségét tanulmányozzák. Ezt támasztották alá a *Handicapping the handicapped (Fogyatékosok hátrányos helyzetbe hozása)* című munkájukban Mehan, Hertweck és Meihls (1986), akik

kimutatták, hogy egy ún. diagnosztizáló konferencia alatt a pszichológus beszéde, illetve a területi perspektíva következtében az anyákat és az osztályfőnököket miként árasztotta el aggodalom a hallgatók sorsának meghatározásával kapcsolatban.

(Nagy Britanniában az antropológia alapvetően inkább a társadalmi szervezetekre fókuszált, mint a kultúrára, így eleve szívesebben foglalkozott a hatalom és státus kérdésével, mint a jelentésalkotás folyamatával. Mindamellett a társadalmi szervezetek leírásakor értelemszerűen szükséges az anyagi világra és a hatalomra figyelmet fordítani így a társadalmi szervezetek leírásakor is szükséges a jelentésalkotás figyelembevétele. A státus és a hatalom olyan kulturálisan megalkotott kategóriáktól függenek, mint a „tanár”, „iskolafelügyelő”, „teljesítmény” és a „felsőoktatási intézményre előkészítő kurzus”.)

## MIRE JÓ AZ ETNOGRÁFIA?

Fontos megértenünk, hogy melyek azok a kérdések, amelyeket az etnográfia feltehet, és melyek azok, amelyeket nem. Az etnográfia elsőként azért hasznos, mert feltárja, hogy az egyes szereplők milyen jelentéseket tulajdonítanak az egyes helyzeteknek: Nem oldhatunk meg egy problémát, vagy nem értékelhetünk egy kipróbált megoldást, ha nem értjük, hogy mi az igazi probléma, vagy hogy egyes szereplők miként definiálják azt. Ahogy Erickson és Guttiérez (2002) megjegyezte: „Logikai és gyakorlati szempontból egy elsődleges kérdés a „Működött-e?” kérdés helyett, hogy „Mi volt az, aminek működnie kellett volna?” (l. 21). Másodsorban az etnográfia hasznos a helybeli helyzetek maguk komplexitásában való alapos értelmezésének fejlesztésére. Az etnográfia alkalmat ad, hogy feltérképezhessünk cselekvéseket a maguk tágabb kontextusában, és így leírhatjuk az emberi viselkedés valódi komplexitását. Harmadsorban pedig, mivel az etnográfia időt igényel, lehetővé teszi számunkra az egyes folyamatok észrevételét és megértését úgy, ahogyan azok történnek. Röviden az etnográfia lehetőség azon kérdés megválaszolására, hogy „Mi történik itt?”. Egy jó módszer, amikor nem vagyunk biztosak abban, hogy mi is a probléma, megkérdezzük ugyanis, hogy „Hogyan történt?” és „Mit is jelent ez?”.

Másrésről, bár az etnográfia jó módszer hipotézisek alkotására, nem megfelelő azok tesztelésére, mivel túlságosan a komplex helyzetekre fókuszál, nem teszi lehetővé egyetlen változó elkülönített vizsgálatát. Egyes etnográfusok tulajdonképpen azt is megkérdőjelezzik, hogy egyáltalán gondolkodhatunk-e az emberi viselkedés vonatkozásában változók viszonyában. Bár az etnográfia jó eszköz az általánosításra, azonban önmagában, kultúrák közti összehasonlítás nélkül nem megfelelő módszer, hogy az emberi viselkedésről egyetemes általánosításokat tárjunk fel. Nem alkalmas eszköz például a „siker” világos mérésére, viszont megfelelő eszköz egy reform értékelésére, annak valós (várt és nem várt) következményeinek feltárására.

## ETNOGRÁFIA - KINEK?

Mint minden kutató, az oktatásetnográfusok is szembesülnek etikai dilemmákkal, amelyek azzal a kérdéssel kezdődnek, hogy milyen problémákat éri meg vizsgálni. Egyik megközelítése ennek a problémának, hogy mire is fókuszáljon az etnográfiai nézőpont. Egyrésről az etnográfia kiválóan alkalmas a „gyöngék” történeteinek megismerésére, mivel az etnográfia megköveteli, hogy a kutató megértse, hogy a belső megfigyelők miként tulajdonítanak jelentést egy helyzetnek, az etnográfusok felhívhatják a figyelmet a hatalommal kevésbé rendelkező szereplőkre, és nyilvánosan is ki tudják

fejezni azok véleményeit. Daniel Yon (2003) mutatott rá a reformprogram történetének régi hagyományára az oktatásetnográfiaiban, az etnográfusok ugyanis gyakran törekedtek arra, hogy leírják, a diákok milyenek látják a tantermeket, vagy hogy milyenek az oktatási rendszerek a jogfosztott családok szemében.

Másrészt a „gyöngé” társadalmi szereplők tanulmányozása eredményezheti azt is, hogy ők az „erősebb” társadalmi szereplők számára láthatóvá válnak, így könnyebben ellenőrizhetők lesznek, vagy akaratlanul együttműködnek a nem látható hatalom működésének fenntartásában. Ahogyan Laura Nader (1969) rámutatott, az etnográfusoknak a társadalom felsőbb rétegeiben (társadalmi elit – a szerk.) is kellene kutatni (például a hatalom működésének tanulmányozása). Néhány oktatásetnográfus emiatt a diákokról a tanárok vizsgálatára irányította kutatását, vagy tanárok helyett inkább vezetőket és felügyelőket vizsgált, esetleg közép- és felsőosztálybeli szülőket kutatott a szegény vagy alacsonyabb rendű családok helyett.

Az American Anthropological Association (Amerikai Antropológiai Szövetség) (A.A.A.) a kutatói etikai kódex fejlesztése révén két alapvető elvet emelt ki az etnográfusok részére. Elsőként azt, hogy az embereknek joguk van tudni, ha őket tanulmányozzák, és joguk van eldönteni, hogy ebben részt vesznek-e. „Nyíltság és közlés szükséges a kutatási szándékokat, eljárásmodokat, eredményeket és a publikációt illetően, ugyanis amennyiben lehetséges, ezeket ismertetni kell azokkal, akiket tanulmányozunk” (A.A.A., 1998, III.A.4). Néhány társadalomtudós ellenkezik ezzel a nézettel, mondván, hogy az emberek megváltoztatják viselkedésüket, ha tudják, hogy kutatják őket, és ez valóban meg is történhet. Az etnográfia azonban nem azonos a kémkedéssel. A hazugságok illetve a nem valós eredmények a maguk módján kiderülnek, azon etnográfus kutatók pedig, akik ezen a területen működnek, remélhetőleg megtanulják megkülönböztetni az idealizált viselkedést a valóstól.

A második elv szerint „az antropológus kutatóknak elsődleges felelősségük van az általuk vizsgált emberekért” (A.A.A., 1998, III A.1.). Ez minimum azt jelenti, hogy a kutatónak nem szabad kárt, sérelmet okozni. Ezt a követelményt nehezebb betartani mint gondolnánk, mert a kutatói munka bármikor hozhat nem szándékolt következményeket. Ezért az etnográfusoknak elővigyázatossági intézkedéseket is kell tenni, például álneveket használni a terepnaplókban, arra az esetre, ha ezek illetéktelen olvasó kezébe kerülnének. A felelősség általában azt is magába foglalja, hogy az etnográfusok viszonyossággal tartoznak a vizsgált embereknek, így megfelelő módon kompenzálniuk kell őket a kutatásban való részvételükért. A felelősség elve azonban ennél sokkal tágabb, többértelmű.

Ahogy már említettük, az etnográfia lehetővé teszi a kutatónak, hogy szóljon a vizsgált közösségért, különösen a „gyengébb” társadalmi szereplőkért. A kérdés csupán az, hogy a kutatók felelősek-e, hogy beszéljenek az érdekükben. Előfordul, hogy az etnográfusok etikai szempontból kényszerítve érzik magukat – különösen a kutatási eredmények tudatában –, hogy kiálljanak az általuk vizsgált alanyokért, még akkor is, ha ezáltal veszélyeztetik jövőbeli kutatásaikat, vagy kollégáik megkérdőjelezzik objektivitásukat. Donna Deyhle (Brayboy-Dyhle, 2000) például jelentette a közösségekben és iskolákban megjelenő, navajók elleni faji diszkrimináció jelenségét, ezért a körzeti oktatási központ megpróbálta elbocsátani a helyi egyetemi állásából.

Ugyanakkor az etnográfusoknak fel kellett ismerniük a vizsgálat alanyaiért vállalt felelősség veszélyét is, a kutatott közösségekben ugyanis egymással szembenálló nézetek is lehetnek. Például Lisa Rosen (2003) a kaliforniai „matematikai vita” mindkét oldalát vizsgálta. Mivel az etnográfusok nemcsak a „Felelős vagyok-e azért, hogy felszólaljak a vizsgálatom alanyaiért?” kérdést teszik fel, hanem a „Van-e jogom beszélni ezeknek az embereknek az érdekében?” kérdést is, előfordul, hogy az a megoldás, ha kiállunk ezekért az emberekért, ahogy Deyhle is tette. Máskor pedig az lehet

hatékony, ha segítjük őket eljutni azon nyilvános fórumokhoz, ahol ők saját magukért felszólalhatnak. Egy másik probléma jelenik meg az emberek részvételének megjutalmazásában, amikor az etnográfus a társadalom felsőbb rétegeiben kutat. Kérdés ugyanis, hogy amikor például a Világbank vagy a United States Agency for International Development (Egyesült Államok Nemzetközi Fejlesztési Irodája) tisztviselői felé fordulunk, mekkora a felelősségünk ezekkel a hatalommal bíró szereplőkkel szemben, akikkel bizalmi kapcsolatban állunk, és akik a kevesebb hatalommal rendelkező tanárokkal, szülőkkel, diákokkal szemben állnak, és azok életét befolyásolják?

## A KUTATÁS MEGTERVEZÉSE

Az etnográfiai vizsgálódás tervezése rendszerint azzal a kérdéssel kezdődik, hogy „Mi történik itt?”. Amint látjuk, ez egy nagyon tág téma. Sokkal specifikusabb illetve eredetibb kérdéseket generálhatunk a konkrét megoldandó probléma vagy egy elméleti vonatkozás mentén. Az etnográfusok az emberek mindennapi életének tanulmányozása révén gyakran találkoznak nem várt helyzetekkel, és készek kell legyenek a kutatási kérdés megfelelő újra-meghatározására vagy kiterjesztésére. Erre példa Kanuri Okano (1997) munkája, aki az iskolából a munkába való átmenetet tanulmányozta Japánban, melynek folyamán kiderült, hogy mintájából hat diák egy koreai kisebbség harmad-generációs utóda. Kihasznlta a lehetőséget hogy tanulmányozza, az iskolai személyzet miként azonosult vagy állt ellen a munkáltatók diszkrimináló alkalmazási gyakorlatainak. Amikor Amanda Datnow (1997) egy középiskola alapításának erőfeszítéseit vizsgálta, olyan munkákat talált, amelyek az iskola oktatóinak hierarchiáján belül a nemek kérdésével foglalkoztak, így ezt tette a kutatása fő irányvonalává.

Az etnográfiai kutatásnak ugyanakkor gyümölcsöző célja és módszere az is, ha egy előre meghatározott kérdésre összpontosít, és nem a kultúra teljes körű leírását tökéletesíti. Például Na'ilah Saud Nasir (2000) az etnográfiai módszereket az alábbi központi kérdés megválaszolására használta: a középiskolás kosárlabdázók milyen típusú matematikai ismereteket akarnak és szükséges elsajátítaniuk, és ezt hogyan teszik. Az edzéseken végzett megfigyelései azonban megsemmisültek, ezért interjúiban olyan más kérdésekre fókuszált, mint például hogyan értik ezek a játékosok az átlagokat és a százalékos arányokat.

### A „terep”

Gyakran nehéz behatárolni a konkrét kutatási terepet, nehéz megállapítani, hogy hol találhatóak annak határai. Néhány kiváló etnográfus fizikailag konkrétan lehatárolható területre, egy településre, falura, szigetre vagy iskolára fókuszál, mivel azonban a kultúrák nem rendelkeznek pontosan beazonosítható határokkal, így a kutató egy általa behatárolt vizsgálati területen belül több kultúrával is találkozhat. Kezdő etnográfusok gyakran esnek hibába, gondolván, hogy nekik egy megnevezett csoportot (általában egy adott etnikumot) kell vizsgálni, mint például a „japánok” vagy egy helyi „fekete közösség”, azonban a jelentésalkotás tanulmányozásához nincs szükség arra, hogy egy megnevezett, konkrét csoportot keressünk. Ugyanakkor - miként azt már említettük - nincs értelme egy egyetlen kultúrával rendelkező csoportot keresni, már amennyiben egy csoportot is egyáltalán be tudunk határolni.

Spradley (1980) szerint az etnográfia egy komplex társadalomban (tulajdonképpen minden társadalom komplex) egy társadalmi helyzettel kezdődik: „a viselkedés módját (cselekedetek) az emberek (szereplők) hajtják végre egy adott helyzetben (helyen)” (l. 86). Az etnográfus tehát fókuszálhat a különböző helyeken különböző társadalmi szereplők által végrehajtott azonos típusú cselekvésekre is, például megvizsgálhatja valaki, hogy hogyan néz ki egy olvasás óra egy körzet iskoláinak különböző osztályaiban. Ugyanakkor fókuszálhat arra is, hogy egy vagy több szereplő különböző tevékenységek révén miként mozog az egyes helyek között. Erre tett kísérletet Alan Peshkin (1972), amikor megfigyelt egy kanuri diáklányt, hogyan tölti el egy napját Nigériában. Továbbá az etnográfus kutathat egy adott helyet is, például egy iskolai épületet vagy egy közösségi központot, aszerint ahogyan a szereplők különböző cselekvéseket végrehajtva mozognak benne. Hasonlóképpen javasolta George Marcus (1998) az etnográfusok részére egy ember életének illetve életrajzának kutatását is. Azt is tanácsolja, hogy bizonyos esetekben ne csak a cselekvést kövessük, hanem a konfliktust, vagy egy feltárandó esemény tartalmát, történetét is, továbbá, hogy dolgokat és metaforákat is tegyünk elemzés tárgyává. A tanulmány szerzője egy példát hoz: kollégájával „a megfelelő olvasásoktatás” elméletét kutatták, aszerint hogy azt miként határozták meg a különböző, kölcsönösen összekapcsolt hierarchiák egyes szereplői, az oktatók, a tanárképzők, az Oktatási Minisztérium hivatalnokai, valamint nemzetközi támogatók (Anderson-Levitt - Alimasi, 2001). Az ilyen jellegű stratégiák lehetővé teszik bizonyos határok átlépését, továbbá konfliktusok, valamint a kultúra megosztottságának felismerését és leírását.

### **Szemléletmódunk: a résztvevő megfigyelés**

A résztvevő megfigyelést illetően az etnográfia kettős megközelítést alkalmaz. Mivel a kultúra az értelmezésről szól, az etnográfiaiában szükséges a belső megfigyelő szemlélet megismerése is, így a kutató is bizonyos fokig kénytelen a tanulmányozott helyzetben részt venni. Mivel azonban a belső megfigyelő nem tudja összekötni a kultúra tacit szintjeit, az etnográfusnak meg kell figyelni egy külső megfigyelő nézőpontjából is, hogy „láthatóvá tegye a láthatatlant”.

#### *A belső résztvevő megfigyelő nézőpont*

Ahhoz, hogy megragadjuk, hogy a belső megfigyelők miként értik meg saját világukat, össze kell kapcsolódnunk velük, emberi lényekkel. Az etnográfus ugyan nem segíthet, de részt vehet bizonyos fokig az egyes cselekményekben. A kultúra vizsgálata ugyanis részben a cselekvés révén való tanulás kérdése, annak elsajátítása, hogy hasonlóképpen köszöntsük az embereket, a többiekhez hasonló módon együnk és igyunk, folytassunk társalgásokat, illetve másokhoz hasonló módon viselkedjünk, észrevegyük amit a helyiek észlelnek stb.

A külső megfigyelő etnográfus egy helyzetbe bizonyos „belépési megállapodás” révén kerül be, ahol keresi a résztvevőkkel való kapcsolatlétesítés lehetőségét. Természetesen azt reméli, hogy az emberek hagyják, hogy tanúja legyen annak, ami a valóságban történik, és nem a hamis gyakorlatokkal találkozók. Az ilyen kapcsolatok kialakítása sok időt vehet igénybe. Erre példa Julia Hall (2000) kutatása, akit a fehér munkásosztály tagjai ismertek már korábbi kutatásai révén, mégis csak közel két év után voltak hajlandók beszélni vele, és megengedni neki, hogy körükben és a szomszédos ifjúsági központban megfigyeléseket végezzen. Cousins (1999) a pontosabb megfigyelés érdekében saját családjával két évre beköltözött az adott közösségbe, amikor egy newarki középiskolában a faj, a társadalmi osztály és a nem kérdéseit tanulmányozta.



Hosszabb idő eltöltése az adott terepen lehetővé teszi teljes folyamatok szemlélését, beleértve az egyes részeseményeket is, amelyek egyes okokat és hatásokat ha nem is igazolnak, de valószínűleg előrejeleznek. Továbbá a hosszas jelenlét tevékenységek egész ciklusainak megfigyelésére ad lehetőséget, ami akár heteket, hónapokat, szemesztereket, éveket vagy annál tágabb időperiódust is jelenthet. Hosszú távú kutatások, valamint az év illetve élet folyamán tett ismétlődő látogatások lehetővé teszik a kulturális változások és a gyerekek felnőtté, szülővé válásának nyomon követését. Vannak olyan vizsgálatok – ide tartozik Margaret Mead (1928, 1930) néhány klasszikus munkája –, amelyeket kevesebb mint egy év leforgása alatt kiviteleztek a kutatók, ami azt is jelzi, hogy az etnográfiai módszereket használó kutatások akár hetek alatt is elvégezhetőek. A több helyszínen végzett összehasonlító kutatás rövidebb tartózkodást követelhet meg egy egyedi helyszínen. Azonban a kutatónak tisztában kell lenni azzal, hogy egy rövid időintervallum alatt mi végezhető el, és mi nem.

A terepmunka alatt az etnográfus legfontosabb tevékenysége a hallgatás illetve a meghallgatás. Az etnográfiai kutatómunka kiinduló alaphelyzete az a filozófia, miszerint amennyiben a helyi szereplők jelentésalkotási gyakorlatát akarjuk megérteni, nem kezdhetjük kutatásunkat egy előre meghatározott kérdéssel. A kezdetben strukturált kérdéssor ugyanis nem a vizsgálat alanyainak jelentésalkotásáról szól, hanem a kutató gondolkodásmódjáról. Ezért amikor a tanulmány szerzője Franciaországba ment az oktatók „olvasási készségről” kialakított elképzeléseinek tanulmányozása céljából, elsőként hallgatással kezdte munkáját. Ugyan nem szerzett sok információt a kutatása tárgyáról (még hosszabb idő alatt sem), de a hallgatás és a folyamatos strukturálatlan interjúk segítségével (például „Hogyan csinálja Mária?”, „Hogyan tudnád elmondani?” stb.) megállapította, hogy melyek azok a kérdések, amelyek foglalkoztatták az oktatókat (Anderson-Lewitt, 2002).

Miután meghallgattuk, hogy a helyiek hogyan használják a nyelvet, és azon kérdéseket, amelyeket a kutatás folyamán ők maguk vetettek fel, a részvétel következő legfontosabb lépése a kérdezés. A kérdezés annyira fontos, hogy az etnográfiai interjú általában a résztvevő megfigyeléssel egyenlő fontosságú módszerként jelenik meg.

Előfordul, hogy az etnográfus belső megfigyelőként kezdi a kutatást, mint a helyi kultúra teljes tagja. Ez a helyzet az adott közösség jelentésalkotásának egy sokkal mélyebb értelmezési lehetőségét adja az etnográfus számára, ugyanakkor plusz kihívásokat is jelent. Bryan Brayboy (1999) kutatása jó példa erre, aki a hozzá hasonló, amerikai születésű, elit főiskolák diákjainak sikerstratégiáit választotta kutatási témájának. Néhány írásában tárgyalja a belső megfigyelő és – a saját kutatói szerepe folytán – a külső megfigyelő lét gyakorlati és etikai dilemmáit. Sofia Villenas (2001) etnográfus hasonlóképpen komplex szerepeket játszott mint külső és belső megfigyelő két különböző csoportban: egyrészt mint középosztálybeli egészségügyi és oktatási szolgáltatásokat fejlesztő szakember, másrészt mint latin bevándorló, alulfizetett édesanya.

Előfordul, hogy a terepmunka a belső megfigyelő kutató mindennapi életének vizsgálatából áll, önvizsgálatból, amelyet interjúk és más adatgyűjtés révén kiegészíthet. Ouyang (2002) például saját angol nyelvtanári tapasztalataira alapozott, amikor egy kínai oktatási intézményben az ott kiképzett oktatók tapasztalatait vizsgálta. Mint belső megfigyelő sajátos, részrehajló nézőpontja volt a nyelvoktatás haladó módszereiről, amit nyilvánvalóvá tett, ugyanakkor rákényszerült arra, hogy ezen módszerek alkalmazására vonatkozóan kritikusabb szemléletet alakítson ki.

#### *A külső résztvevő megfigyelő nézőpont*

A külső megfigyelőket első látásra megtévesztheti a vizsgált alanyok viselkedése, de előnyük, hogy észrevehetnek olyan tényezőket, amelyet a belső megfigyelők nem vesznek észre. A saját belső

megfigyelő tudásukkal való implicit vagy explicit összehasonlítás láthatóvá teszi a kulturális jelentésalkotás gyakorlatát számukra is. Például Margaret Finders (1997) művelődéstanári és feminista nézőpontja sokkal tudatosabbá tette őt azzal kapcsolatban, amit a tizenéves lányok (akikkel utcán valamint partikon találkozott) a tini magazinokkal kapcsolatosan megemlítettek, illetve amit nem. A lányokkal ellentétben például felismerte a különbséget a magazinokban a reklámok és cikkek között. Benjamin Hill (1996) amerikai kutatóként azon jelenséget tudatosíthatta, miszerint a család kérdéssel kapcsolatosan jelentős közömbösség, viszonylagosság jellemző Japánban. Ez az eredmény adta a szempontokat tudományos versenyek elemzéséhez Japánban, és indirekt módon az Egyesült Államokban.

Azonban az iskolát tanulmányozó oktatásetnográfusok bizonyos mértékig még külföldön is belső megfigyelőknek tekinthetők, mivel a formális oktatás ma már mindehol jelen van, sokkal egységesebb világszerte, mint azt gondolnánk (Anderson-Lewitt, 2003). A legnagyobb kihívás a belső megfigyelő kutatónak, hogy a megszokottat furcsaként állítsa be acélból, hogy láthatóvá tegye, mely kétszeresen is nehéz, amikor a saját társadalmában tanulmányozza az iskolát. Szükségessé teszi ugyanis saját magunk mint megfigyelőnek a távolságtartását, gyakran különböző eszközök használata által.

Az első és legfontosabb módszer az etnográfiai terepmunkában a megfigyelések rögzítése elsősorban írásban, ha lehetséges, azonnal, vagy legalább közvetlenül az esemény után. Az etnográfusoknak gyakorolni kell különbséget tenni egyrészt az akkurátus és részletes leírású terepnaplók, másrészt saját értelmezéseik, megjegyzéseik között. Néhány terepmunkához írt útmutató – mint Carolyn Frank (1999) *Ethnographic Eyes (Etnográfus tekintet)* című munkája – tanácsokat ad, hogyan ismerjük fel és különítsük el a túlértelmezést a leírástól. A terepnaplók rendszeres újraolvasása és kódolása - akár terepmunka közben is, mint az elemzés első lépése – segíthet az etnográfusnak felismerni és elkülöníteni elfogultságait a megfigyeléseitől.

Először is, sok etnográfus minden tényezőről megpróbál jegyzeteket készíteni, ezáltal arra kényszerítve magukat, hogy lássák és feljegyezzék azt a tágabb kontextust, amelyben a vizsgált helyzet megvalósul. Végül is azonban a kutatói kérdés – akár előre meghatározott, akár később felmerült – fókuszáltabb megfigyeléseket és strukturáltabb jegyzeteket fog a vizsgálat során megkövetelni. Például egy adott tanulmány kontextusában értelmet nyerhet felleltározni egy gyerek otthonában levő összes könyvet, vagy végigkövetni egy adott gyerek iskolai tevékenységeit. Spradley (1980) *Participant Observation (Résztevő megfigyelő)* és Bernard (2002) *Research Methods in Anthropology (Kutatásmódszertan az antropológiában)* című munkái útmutatóként szolgálnak a strukturált és szisztematikus megfigyelésekhez. Mindazonáltal a terepnaplók írása művészet és tudomány is. Sanjek (1990) *Fieldnotes (Terepnaplók)* című könyve a hanyag és hiányos terepnaplók kiigazításában hasznos segítség, hiszen ezt a hibát több tapasztalt etnográfus is elkövetheti.

Fényképek készítése és tanulmányozása abban segíthet, hogy észrevegyenek olyan tényezőket, amit a terepen nem jegyeztek fel. Rajzok és vázlatok készítése - mint például egy osztályterem alaprajza vagy egy iskolai udvar vázlata - még többet is segíthet. Az összeírás kikényszeríti, hogy a megfigyelés szisztematikus legyen. Kérdőíves vizsgálat lefolytatása – általában a kutatás utolsó fázisában, a fontos kérdések alapos átgondolását követően – arra kényszeríti az etnográfust, hogy rögzítse a népesség változásait, összetettségét. A társadalmi interakciók eseményeinek felvétele és részletes elemzése különösen hatékony mód arra, hogy eltávolítson valakit egy jól ismert helyzettől.

## **A kultúra lokalizálása különböző kutatási eszközök révén**

A külső és belső nézőpont paradigma egy kritikus kerete az etnográfiai terepmunka és elemzés megközelítésének. Egy másik hasznos kerete abból a kérdésből ered, hogy „Hol van kultúra?” vagyis „Hol alkotnak jelentést az emberek?”. Az etnográfiai terepmunka során beazonosíthatjuk, hogy a jelentésalkotás történhet az egyes szereplők fejében, a társadalmi interakciókban vagy tárgyokban (A kultúraelméleti megközelítés szerint a jelentésalkotás történhet egyénileg és közösségben, lásd: Struss-Quinn, 1999; történhet eszközökben vagy tárgyokban, valamint közös interakciókban és egyéni gondolkodásban, lásd: Cole 1996, Wertsch 1998).

### *A kultúra lokalizálása a fejben*

Amikor arról beszélünk, hogy a kulturális jelentésalkotás a fejben történik, felismerjük, hogy az emberek néha önállóan értelmeznek helyzeteket és önállóan generálnak viselkedéseket. Például amikor egy iskolaigazgató találkozik egy szülővel, gondolhat rá mint jövőbeli barátira vagy potenciális ellenségként is kategorizálhatja. Hasonlóképpen az a pedagógus is kulturális jelentésalkotást végez, aki egy évre előre önállóan megtervezi az órákat. A kutató természetesen csak akkor következtethet az egyéni jelentésalkotásra, amikor az nyilvánosan történik, akár társas interakciók formájában, akár tárgyak formájában, mint például egy megírt óraterv. Az interjúkészítés a legmegfelelőbb módszer arra, hogy nyilvánossá és hozzáférhetővé tegyünk olyan dolgokat, amelyeket az emberek gondolnak, ezért van az interjúkészítésnek központi helye az etnográfiában.

Az etnográfiai interjúk típusa a beszélgetésszerű interakcióktól a fókuszált strukturált interjúkig terjed. James Spradley (1979) *The Ethnographic Interview (Az etnográfiai interjú)* című munkája még mindig jó útmutató arra, hogy miként legyünk módszeresek és alaposak interjúinkban anélkül, hogy saját kategóriáinkra alapoznánk. Bernard (2002) gyakorlati módszereket körvonalaz, mint például a mélyreható vizsgálat fajtái. További eszközök, melyeket az etnográfusok a személyes jelentések felderítésére használnak: egyes kártya típusok, tesztek, mélyreható (szonda) vizsgálatok, valamint emberek megkérése arra, hogy vázolják fel saját kognitív térképüket vagy vizuális modelljüket. Az etnográfusok figyelik és szisztematikusan gyűjtik a történeteket, a metafórákat, közmondásokat és különböző terminológiákat. Előfordul, hogy kérdőív segítségével is gyűjtenek információt, amennyiben a vizsgálat alanyai műveltek és amennyiben a kutató biztos benne, hogy a megfelelő kérdést teszi fel. A vizsgálatban résztvevők gondolatait és érzéseit élettörténetek gyűjtésével és néha helyi viszonyokhoz adaptált pszichológiai tesztek alkalmazásával vizsgálják.

### *A kultúra lokalizálása a társas interakciókban*

Amikor arról beszélünk, hogy a kultúra a társas interakciókban történik, szerveződik, elismerjük, hogy a kulturális jelentésalkotás többsége az emberek között történik: a párbeszédben és a ki nem mondott interakciókban egyaránt. Ezért az etnográfusok gyakran rögzítik és elemzik a szemtől szembe történő interakciókat. Valójában Norma González (1999) javasolta „az emberek közti interakciókra fókuszálást (gyakran egyenlőtlen viszonyok közt is)” (l. 433-454). Gyakori a társas interakciókban, hogy látjuk kiterjesztett hatalmat, és a vezető szerep tevékenységének végrehajtását, mint abban a tanulmányban, ahol a korábban tanulási zavarokkal küzdő diákok megbélyegzését vizsgálták (Mehan et al., 1986). A társas interakciók az egyik féltől a másik felé közvetített szövegek létrehozásának és értelmezésének gyakorlatát is magukban hordozzák, továbbá a kontroll eszközei is lehetnek – erre példa a körzeti iskolából a családokhoz hazaküldött tanulói lap, leírás.

Előfordul, hogy a szemtől szembe történő kapcsolatok gyakran megváltoznak, és a kutatói terepnaplók nem tudják ezeket a változásokat megfelelőképpen rögzíteni. Így az etnográfusok

gyakran támaszkodnak az egyes interakciók hangszalagos, illetve videós felvételére és elemzésére. A rögzítés azonban messze nem egy tökéletes csodaszer, így ezen technika nem tud sok olyan dolgot rögzíteni, amit a terepnapló igen: például a beszélő identitását a hangszalagos felvétel készítésekor vagy fényképező gépen kívüli eseményeket. Ezek az eszközök ugyanakkor nehézkesek és kényelmetlenek lehetnek, vagy épp akkor romlanak el, amikor a leginkább szükség van rájuk. Mindazonáltal ezek a feltételek lehetővé teszik néha annak dokumentálását is, amit a terepnapló nem: a hanglejtés változását, a testtartás változásait, a kijavított mondatokat, amelyekkel az emberek alátámasztják vagy kétségbe vonják a mindennapi élet valóságait.

### *A kultúra lokalizálása a tárgyakban*

Végül az írott szövegekre való hivatkozás által kutathatjuk a kulturális jelentésalkotás nyomait a tárgyakban, azaz az emberek által alkotott dolgokban. A tárgyak mind a tárgyi dolgokat, mint például egy iskolaépület, mind a társadalmi intézményeket magukba foglalják, mint például a jelen amerikai oktatási rendszer (Cole, 1996). Még ha nem is vagyunk szemtanúi annak, hogy a tanár kitölti egy tanuló kartonját (jelentési lapját), és a család elolvassa azt otthon, akkor is megtudhatunk valamit a jelentésalkotásról, ha magunk is ránézünk egy ilyen kartonra, lapra. A diákokról és az iskolákról való gondolkodás módja ugyanis bizonyos kategóriákká és osztályozási jelekké kristályosodott ki. Ehhez hasonlóan a tanár és a diákok nem választhatnak, hogy az osztályterem bútorzatát a tervezettől eltérő módon használják-e, a bútorok kivitelezése - padlóhoz csavarozott padosorok, nagy kör alakú táblák, összetett táblafelületek vagy egyéni tanulóállomások - az oktatás bizonyos értelmes szokásaivá kristályosodik ki.

Michael Cole (1996) és James Wertsch (1998) a kulturális tárgyak és eszközök értelmezésének kiterjesztését javasolták, és reflexióik ösztönözhetik az etnográfusokat, hogy sokkal közelebbről nézzenek meg olyan egyszerű tárgyakat mint egy kalapács, egy jegyzet vagy egy szó. A társadalmi szereplők alkotta legfontosabb tárgyak és eszközök csoportjába helyezik mindketten a nyelvet. Valójában a nyelv minden szinten a jelentésalkotás egy kritikus pontjának számít, még akkor is, ha nem minden értelmet és jelentést fejez ki a nyelv. Mind az interjú, mind más vizsgálatok, melyek arra irányulnak, mi van az emberek fejében, a nyelvtől függenek, a legtöbb társadalmi interakció magában foglalja a beszédet, és a terminológiák, metaforák, közmondások és szabályokat azok a tárgyak, amelyek kikristályosítják és intézményesítik a kulturális jelentést. Nem meglepő tehát, hogy Norma González (1999) erőteljesen hangsúlyozta a nyelvekre való fókuszálást, és Stanton Wortham és Betsy Rymes (2003) pedig felszólaltak az oktatásantropológia nyelvi hangsúly mellett.

## AZ ELEMZÉS

A folyamatos elemzés és a tanulmányozás újraszervezésének esetleges kérdése már a terepmunka első napjától jelen van. Az etnográfusok a terepnaplók írása során papírra vetik elemző jegyzeteiket: rejtélyek, ellenőrző kérdések, előzetes hipotézisek. Rendszeresen újraolvassák jegyzeteiket, hogy megkeressék az ismétlődő kifejezéseket, kijelentéseket és viselkedéseket, valamint olyan példákat, amelyek a felmerülő hipotéziseiknek ellentmondanak.

Az elemzés tulajdonképpen arról szól, hogy értelmet tulajdonítunk – megértjük a helyzetet - mind a külső megfigyelő, mind a belső megfigyelő szempontjából. Az elemzésben a vizsgálati alanyok perspektíváinak és viselkedéseinek logikáját és racionalitását keressük. Értelmet próbálunk

tulajdonítani a viselkedésüknek, amit ha szélesebb kontextusban nézünk, a távolság és összehasonlítás által láthatóvá válik.

Valójában az összehasonlítás és a szembeállítás az elemzés kulcstechnikái, ahogy Glaser és Strauss (1967) is rámutatott (lásd még: A. Strauss-Corbin 1998). Javasolja a szerző továbbá katalógus vezetését a kutatásról, és annak feljegyzését, hogy milyen típusú információkat (interjú, résztvevő megfigyelés, tárgyak, felvételek) gyűjtöttünk, kikről, milyen események vagy tevékenységek során és milyen típusú helyeken. Ezen leltározás különböző dimenziói mentén a későbbiekben összehasonlítást készíthetünk. Vizsgálhatjuk, hogy megtaláljuk-e ugyanannak a témának vagy viselkedésmintának a bizonyítékát, például amikor ugyanaz a szereplő jelenik meg az interjúban és a megfigyelésben is. Ez a típusú összehasonlítás jó módszer arra, hogy megtaláljuk a kulturális ideált szemben a kulturális valósággal, továbbá arra is rákényszerít, hogy összevesse a kutató a belső és külső megfigyelő nézőpontját. Kérdés ugyanakkor, hogy megtaláljuk-e az ugyanazon téma vagy viselkedésminta bizonyítékát az azonos helyzetben lévő különböző szereplők esetében is? Ez a típusú összehasonlítás segít felismerni az egyes szereplők közti változatokat vagy konfliktusokat. Kérdés, hogy találunk-e bizonyítékot a különböző tevékenységekben részt vevők vagy a különböző helyeken levők esetében a különböző viselkedésmintákra. Az ilyen mintákban annak bizonyítékát kereshetjük, hogy hogyan függnek össze ezek a tartalmak.

Szándékosan keressük az ellentmondásos eseteket. Ahol nem találunk egyező mintát vagy témát, ott vagy a hipotézisünk – ami egy általános kulturális minta – rossz, vagy épp az adott minta vonatkozásában egy újdonsággal találoztunk. Előfordulhat, hogy olyan pillanatokat azonosítunk, amikor a szereplők vitatkoznak egymással adott jelentést illetően, vagy ahol ugyanaz a szereplő ingadozik különböző jelentéstartalmak között. Keresni kell elemzésünkben a hiányos részeket is – ami még nem derült ki, de kiderülhetett volna, ami még nem történt meg, de megtörténhet.

Etnográfiaírt írnivaló. A teljes kép bemutatása egy nagy mennyiségű kontextusra vonatkozó információ bemutatását követeli meg. Az, hogy hűek maradjunk a helyi környezethez, helyzethez, megköveteli a konkrét részleteket és szó szerinti idézeteket. Az etnográfiai munkák általában a legjobban használhatók, mint a teljes körű monográfiák. A tudományos folyóiratokban közölt cikk gyakran a legjobb mód, hogy kapcsolatot tartsunk a kollégákkal. Az újságcikknek, ellentétben az etnográfiai monográfiával, csak egy pontra kell koncentrálni, ezért a cikkhosszúságú etnográfiai jelentések szerzői gyakran azon találják magukat, hogy saját egyéb cikkeikre, disszertációikra vagy következő könyveikre hivatkoznak, azért, hogy elismerjék a tágabb összefüggést.

Az etnográfusok néha azt gondolják, hogy más formátumokkal jobban sikerül közvetíteni egy tekintetet, egy hangot, egy helyzet érzelmi hangulatát. Az etnográfiai filmnek jelentős hagyománya van az antropológiában, habár az oktatásetnográfiaiban csak viszonylagosan használt eszköz. A fotómunkák, mint Robin Alexander (2001) *Culture and Pedagogy (Kultúra és pedagógia)* című munkájának a végén található sorozat is, azt kommunikálják, amit szavakkal nem lehet. Néhány etnográfus úgy véli, hogy a regényes írástílus, de még a költészet is a legjobban kommunikálja a jelentésalkotás jelenségét, ami az etnográfia magja. Marjorie Wolf (1992) *A Thrice Told Tale (Elcsépelet történet)* című könyve például lehetővé teszi számunkra, hogy megítéljük a különböző típusú igazságokat, amelyeket nyers terepnaplók, egy cikk hosszúságú etnográfiai elemzés és egy rövid fiktív történet közvetít, melyek mind ugyanazt az eseményt írják le a kutató tajvani terepmunkájából.

## AZ ETNOGRÁFIÁN TÚL

Bár az etnográfira az utóbbi évtizedekben több figyelmet fordítottak, az antropológusok rendelkeznek egy régebbi kutatási hagyománnyal, amely az etnográfira épít, és azt kiegészíti. Ez a kultúrák közti összehasonlítás. A témában való otthonosságuknak miatt az etnográfusok szeretik saját országuk iskoláit kutatni, nagyon nehéz viszont ebben a helyzetben a külső szemlélő nézőpontjából közelíteni; ezért nagyon fontosak a nemzetközi összehasonlítások, hogy felnyissák a szemünket a jelentésalkotás teljes körére, ami az iskoláinkban és az iskolák körül zajlanak. (Tobin, 1999).

A nyugati típusú iskola világméretű expanziója azonban azt jelenti, hogy még a nemzetek közti összehasonlítás sem teszi láthatóvá az iskolakultúra néhány láthatatlan részét. Csak a történelmi elemzés – az időbeli összehasonlítás – vonhatja kétségbe azt, amit ma természetesnek veszünk. Például, bár manapság a tanárok megbecsülik a tanulók figyelmét, ez a tényező nem volt kérdés a nagycsoportos tanítás kialakulásáig. Továbbá a pedagógusok a világ több részén most arra törekednek, hogy a diákok részvételét megbecsüljék, holott ez nem is volt indokolt cél a középszintű oktatás tömegessé válásáig (Anderson-Lewitt, 2002).

## ÖSSZEGZÉS

Az etnográfia az emberek mindennapi életének tanulmányozására irányuló megközelítés. A kultúrára fókuszál, arra, ahogyan az emberek saját tapasztalataik révén egyes jelentéseket megalkotnak, másokat vitatnak, anélkül hogy a jelentésalkotás anyagi, gazdasági és politikai összefüggéseit figyelmen kívül hagyná. Az etnográfia nézőpontja kettős: fontos érteni résztvevők szemléletét, hogy megértsük cselekedeteik logikáját, de szükséges a külső megfigyelő távolabbi nézőpontjának érvényesítése is, ez ugyanis láthatóvá teszi mindazt, amit a résztvevő magától értetődőnek vesz. Az etnográfiai kutatás időigényes és kimenetele nagy mértékben kiszámíthatatlan, továbbá alkalmatlan olyan egyszerű feladatok megoldására mint például egy hipotézis ellenőrzése. Ugyanakkor ideális kutatási stratégia a valódi emberi viselkedésnek a maga komplexitásában való megértésére, így fontos alapja, háttere minden olyan kutatásnak, amely az emberi problémák valós és tartós megoldási lehetőségeit keresi.

[...]

## HIVATKOZÁSOK

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Malden, MA: Blackwell.
- American Anthropological Association. (1998). *Code of Ethics of the AAA*. Retrieved January 4, 2004, from <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethcode.htm>
- Anderson-Levitt, K. M. (2002). *Teaching cultures: Knowledge for teaching first grade in France and the United States*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling? In K. M. Anderson-Lewitt (Ed.), *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (pp. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.

- Anderson-Levitt, K. M. – N.-I. Alimasi. (2001). Are pedagogical ideals embraced or imposed? The case of reading instruction in the Republic of Guinea. In M. Sutton – B. Levinson (Eds.). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy* (pp. 25-58). Norwood, NJ: Ablex.
- Bateson, G. (1958). *Naven, a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Benedict, R. (1959). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Walnut Creek, CA: Altamira.
- Bloome, D. (2000). Anthropology and research on teaching the English language arts. In J. Flood et al. (Eds.). *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed., pp. 53-66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Borofsky, R. (1994). On the knowledge and knowing of cultural activities. In R. Borofsky (Ed.), *Assessing cultural anthropology* (pp. 331-348), New York: McGraw-Hill.
- Brayboy, B. (1999). The Indian and the researcher: Tales from the field. *Qualitative Studies in Education*, 13, 415-426.
- Brayboy, B. – Deyhle, D. (2000). Insider – Outsider: Researchers in American Indian communities. *Theory Into Practice*, 39, 163-169.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cousins, L. (1999). „Playing between classes”: America’s troubles with class, race, and gender in a Black high school and community. *Anthropology and Education Quarterly*, 30(3), 294-316.
- D’Andrade, R. – Strauss, C. (1992). *Human motives and cultural models*. New York: Cambridge University Press.
- Datnow, A. (1997). Using gender to preserve tracking’s status hierarchy: The defensive strategy of entrenched teachers. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(2), 204-228.
- Delamont, S. (1986). Two „new” sociologies of education: A comment on Heap’s „Discourse in the production of classroom knowledge”. *Curriculum Inquiry*, 16, 325-327.
- Erickson, F. – Gutiérrez, K. (2002). Culture, rigor, and science in education research. *Educational Researcher*, 31(8), 21-24.
- Finders, M. J. (1997). *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. New York: Teachers College Press.
- Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes: A teacher’s guide to classroom observation*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glaser, B. – Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gonzalez, N. (1999). What will we do when culture does not exist anymore? *Anthropology and Education Quarterly*, 30(4), 431-435.
- Goodenough, W. H. (1976). Multiculturalism as the normal human experience. *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 4-7.
- Hall, J. (2000). Canal Town boys: Poor White males and domestic violence. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(4), 471-485.
- Hargreaves, A. – Woods, P. (1984). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching*. Mifflin Keynes, England: Open University Press.
- Henry, J. (1963). *Culture against man*. New York: Random House.

- Hill, B. (1996). Breaking the rules in Japanese schools: Kosoku ihan, academic competition, and moral education. *Anthropology and Education Quarterly*, 27(1), 80-110.
- Karabel, J. – Halsey, A. H. (1977). Educational research: A review and an interpretation. In J. Karabel – A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 1-85). New York: Oxford University Press.
- LeCompte, M. D. – Schensul, J. J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research (Ethnographer's toolkit; Vol. 1)*. Walnut Creek, CA: Altamira.
- Luykx, A. (1999). *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.
- Marcus, G. E. (1998). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. In G. E. Marcus (Ed.), *Ethnography thought thick and thin* (pp. 79-104). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- McDermott, R. P. (1997). Achieving school failure, 1972-1997. In G. D. Spindler (Ed.), *Education and cultural process* (3rd ed., pp. 110-135). Prospect Heights, IL: Waveland.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study in primitive youth for Western civilization*. New York: New American Library.
- Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea: A comparative study of primitive education*. New York: New American Library.
- Mehan, H. – Hertweck, A. – Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped: Decision making in students' educational careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nader, L. (1969). Up the anthropologist – Perspectives gained from studying up. In D. Hymes (Ed.), *Reinventing anthropology* (pp. 285-311). New York: Pantheon.
- Nasir, N. S. (2000). „Points ain't everything”: Emergent goals and average and percent understanding in the play of basketball among African American students. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(3), 283-305.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Washington, DC: Falmer.
- Okano, K. (1997). Third-generation Koreans' entry into the workforce in Japan. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(4), 524-549.
- Ouyang, H. H. (2000). One way ticket: A story of an innovative teacher in Mainland China. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(4), 397-425.
- Peshkin, A. (1972). *Kanuri schoolchildren: education and social mobilization in Nigeria*. New York: Holt, Rinehart – Winston.
- Rosaldo, R. (1993). *Culture and truth: The remaking of social analysis, with a new introduction*. Boston: Beacon.
- Rosen, L. (2003). The politics of identity and the marketization of U.S. schools: How local meanings mediate global struggles. In K. M. Anderson-Levitt (Ed.), *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (pp. 161-182). New York: Palgrave Macmillan.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes: The making of anthropology*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Spindler, G. D. – Spindler, L. (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950-2000*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart – Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart – Winston.
- Spradley, J. P. – McCurdy, D. W. (1972). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Prospect Heights, IL: Waveland.



- Strauss, A. – Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, C. – Quinn, N. (1998). *A cognitive theory of cultural meaning making*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). Culture in a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In D. L. T. Graddol – M. Bryam (Eds.), *Language and culture* (pp. 23-43). Clevedon, England: BAAL and Multilingual Matters.
- Tapia, J. (1998). The schooling of Puerto Ricans: Philadelphia's most impoverished community. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(3), 297-323.
- Tobin, J. J. (1999). Method and meaning in comparative classroom ethnography. In R. Alexander – P. Broadfoot – D. Philips (Eds.), *Learning from comparing. Vol. 1., Contexts, classrooms and outcomes* (pp. 113-134). Wallingford, Oxford, England: Symposium Books.
- Villenas, S. (2001). Latina mothers and small-town racisms: Creating narratives of dignity and moral education in North Carolina. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(1), 3-28.
- Wax, M. (1993). How culture misdirects multiculturalism. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(3), 99-115.
- Webb, E. J. – Campbell, D. T. – Schwartz, R. D. – Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social science*. Chicago: Rand McNally.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning the labor*. New York: Columbia University Press.
- Wolcott, H. F. (1987). On ethnographic intent. In G. D. Spindler – L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography at home and abroad* (pp. 37-57). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolf, M. A. (1992). *A thrice told tale: Feminism, postmodernism and ethnographic responsibility*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wortham, S. – Rymes, B. (Eds.). (2003). *Linguistic anthropology of education*. Westport, CT: Praeger.
- Yon, D. A. (2003). Highlights and overview of the history of the educational ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32, 411-429.