

Az összehasonlító esetelemzés (Cross-case analysis)

Kathryn M. Borman, Christopher Clarke, Bridget Cotner és Reginald Lee
University of South Florida

Fordította: Nyilas Ildikó
Lektorálta: Szirmai Erika

AZ ÖSSZEHAISONLÍTÓ ESETELEMZÉS ELHELVEZÉSE

Az egyedi eset valamilyen lényeges jelenségnek egy példája (Merriam 1998). Az oktatáskutatásban az eset egy olyan tanulmány tárgyát képezi, amelyet számos módon meghatározhatunk. Lehet egy személy, egy program, egy csoport, mozgalom, szervezet, esemény, koncepció, vagy projekt (Merriam 1998). Az összehasonlító, több- vagy sokszoros helyszínű esetelemzés (*cross-case, cross-site, multiple-site case studies*) felcserélhető fogalmak, amelyek során a kutatók adatokat gyűjtenek és elemeznek, és a példákat azért választják ki, hogy lényeges kutatási kérdésekre kapjanak választ.

Míg az egyes eset egy jelenség részletes megértését nyújtja, a sokszoros esetek nagyobb lehetőséget biztosítanak arra, hogy általánosságokat fogalmazzanak meg a jelenség számos példáján keresztül. Lightfoot (1983) középiskolákról szóló tanulmányában hat olyan iskolát választott ki, amelyek jó iskolák voltak, sokféle diákkal, és jó eredményeket értek el. Tanulmányában először úgy mutatja be őket, mint hat külön esetet, majd összehasonlító elemzést nyújt róluk, amelyből általánosságokat fogalmaz meg a jó középiskola ismérveiről. Egy olyan értelmezés, amelyet több esetből nyert bizonyítékokra alapoznak, meggyőzőbb az olvasó számára, mint az egyes esetből nyert eredmények. Helyzetek vagy esetek összehasonlítása által a kutató egy sor általánosságot állíthat fel a megfigyelt jelenségek és példák alapján, ugyanakkor pedig pontosan meghatározhatja azokat a feltételeket, amelyek között ez a megfigyelés előfordul (Miles & Huberman 1994, 51. l.; lásd még Glaser & Strauss 1967, 55. l.; Yin 1984, 108. l.).

Az összehasonlító esettanulmány változata az *esetfelmérés (case survey)*. Merriam (1998) definíciója szerint ez egy másodlagos elemzési forma a tekintetben, hogy a felmért esettanulmányokat már elkészítették, és ezek elérhetőek a kutató számára. Az esetfelmérések tehát adatbázisként funkcionálnak, hogy új kérdésekre adjanak választ, vagy új értelmezéseket támasszanak alá. Egy esetfelmérés gyakran hasznos az irányelvek készítői számára is. Erre a módszerre nem térünk ki áttekintésünkben, hanem csak az összehasonlító esetelemzésben elterjedt és egymást gyakran átfedő megközelítéseket vesszük szemügyre.

AZ ÖSSZEHAISONLÍTÓ ELEMZÉS SORÁN HASZNÁLT MÓDSZEREK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Olyan módszerekre és eljárás módokra hagyatkozó tanulmányokat jellemzünk, amelyek négy kutatási hagyományból merítenek: **etnográfia, kvalitatív kutatás, értékelő kutatás, és a kevert módszer megközelítés**. A következőben röviden mindegyiket bemutatjuk. Célunk az, hogy ismertessük az eljárás módok fajtáit, amelyek az esetközi tanulmányok módszerei, megtervezésük elemei lehetnek, az oktatáskutatásban és a társadalomtudományokban. Ezek a

megközelítések inkább átfedik, mintsem kölcsönösen kizárják egymást. Például egy értékelő tanulmányt a kutató elvégezhet a kevert módszerek alapján. A Whiting kutatópáros, akik a gyermekkori szocializációról folytattak összehasonlító esettanulmányt, mindketten etnográfusok és kvalitatív kutatók voltak. Szükséges annak a megértése, hogy az e fejezetben ismertetett kategóriák erősen átjárhatóak, és ez reményeink szerint a következő négy kutatási terület ismertetése során is látható.

Etnográfia

A jelenkori kvalitatív társadalomtudomány-kutatás számos kutatási hagyományra támaszkodik, beleértve az etnográfiai kutatás hagyományait, amelyek kifejezetten hasznosak a résztvevők mindennapi életének a bemutatásában. Az etnográfiai megközelítés képessé teszi a kutatókat arra, hogy megértsék az egyes eset bonyolultságát (Knapp 1979, 126. l.). Az összehasonlító esetelemzést erősíti az élénk, részletes etnográfiai bizonyíték. Az etnográfus, - mint például Margaret Mead antropológus, e hagyomány ikonikus személyisége-, elégséges időt biztosít a kutatási projekt számára, hogy egy vagy két évig elmerüljön az adott kultúrában. Az etnográfia során a kutató felhasználja a kutatási eszközök teljes fegyvertárát: interjú, megfigyelés, archív anyagok gyűjteménye, és így tovább. A mai oktatási vagy alkalmazott kutatók, mivel idő és pénz tekintetében korlátozottak a lehetőségeik, sokkal valószínűbb, hogy rövidtávú tanulmányt végezzenek, de ugyanazokat a kutatási eszközöket alkalmazzák, mint amelyeket a hosszabb távú etnográfiai kutatásban.

George Spindler (1982), akire sokan az antropológia és oktatás területének első megszervezőjeként tekintenek, *Az iskola etnográfijának gyakorlása (Doing the Ethnography of Schooling)* címmel nagy jelentőségű könyvet szerkesztett. Az egyik fejezet Shirley Brice Heath írása, címe „*A kérdésfeltevés otthon és az iskolában: Összehasonlító tanulmány*” (*Questioning at Home or at School: A Comparative Study*), amely egy összehasonlító esettanulmány (és elemzés) két szomszédos, gazdaságilag nehéz helyzetű, vidékies közösségről Észak-Karolinában. Az egyik túlnyomórészt afrikai-amerikai, a másik pedig jórészt fehér lakosságú. Heath, Mead hagyományát követve, közel tíz évet töltött rezidensként és tanárként abban az iskolában, amely ezeket a közösségeket szolgálta. Elég jól megismerte a diákokat és szüleiket, akik rendszeresen meghívták otthonaikba, ahol megfigyelhetett olyan szokásokat, mint például az esti meseolvasás. Amikorra Heath befejezte munkáját, olyan jól megismerte a közösségeket és lakóikat, hogy tisztában volt életük bizalmas részleteivel. Más kutatók, akiknek a munkáját szintén kiadták a Spindler könyvben, kevésbé intenzív munkára vállalkoztak, és általában egyetlen iskolára vagy osztályra koncentráltak maximum egy évig.

Az etnográfianak, mint az összehasonlító esetelemzés egyik stratégiájának van néhány hátránya. Először is, figyelmen kívül hagyja az általánosítás és előrevetítés kérdéseit, mert „radikálisan részletező” (Firestone & Herriott, 1984). Ez azért van, mivel a hagyományos etnográfia az etnográfus érzékenységére támaszkodik, amely egyszerre jelenti ennek az erősségét és a lehetséges gyengeségét is. Ráadásul, az 1970-es években a kormány által támogatott összehasonlító esettanulmányok megjelenéséig, a legtöbb etnográfiai munka egyetlen helyszínrre összpontosított. Az etnográfust sokkal jobban foglalkoztatta az, hogy elegendő részletet gyűjtsön a résztvevők, a körülmények vagy a helyszín jellemzéséhez, mint az, hogy általánosítson az egyes esetből a sokszoros helyszínekre (Stake, 2000). Másodsor, ennek a megközelítésnek a hasznosságát megkérdőjelezték az irányelvek elemzői, akiket gyakran a sokszoros helyszín-összehasonlítások inkább érdekelnek, mint az egyes helyszín mélyebb vizsgálata.

Az 1970-es évekre azonban, az irányelvekhez kötődő kutatást államilag is támogatták, név szerint a National Institute of Education, az Egyesült Államok Oktatásügyi Minisztériumának akkori kutatási intézménye. Az etnográfiai stratégiákat érintő kvalitatív kutatásokról a Minisztérium szemléletmódváltása nagyrészt azért következett be, mert felismerték a nagy kiterjedésű felmérések hiányosságait, amelyek szinte alig nyújtottak betekintést abba, hogy miért és hogyan vallottak kudarcot az iskolák abban, hogy megfelelő tanulmányi lehetőségeket nyújtsanak a nők, kisebbségi diákok, és a gazdaságilag elnyomott közösségekből származók számára. Az etnográfiai kutatás értéke az, hogy képes „az ismerőst idegenné, majd újra ismerőssé tenni” azáltal, ahogy az etnográfus értelmezi a kutatásban résztvevők életvilágának elemeit, és képes teljes részletességgel és gazdag elemzéssel ábrázolni az olyan fontos folyamatokat, mint például váltás az iskolából a munka világába (Borman, 1991).

A *Tervezés és elemzés: illusztráló esetek (Design and Analysis: Illustrative Cases)* című fejezetben találhatóak olyan klasszikus és kortárs tanulmányok, amelyek összehasonlító etnográfiai módszereket használnak fel. Eleanor Burke Leacock (1969) klasszikus etnográfiai tanulmánya Shirley Brice Heath, (1983) valamint Tobin, Wu, és Davidson (1989) kortárs példái mellett olvashatóak. Noha ezek az etnográfiaiak nem képviselik az hozzáférhető összehasonlító etnográfiai tanulmányok teljes skáláját, a különböző etnográfiai technikák használatára szemléltető példákat nyújtanak. Leacock és Heath mindketten az osztálytermi faji megkülönböztetés megszüntetésének következményét vizsgálják. Leacock és kollégái különböző etnikai és társadalmi-gazdasági csoportokba tartozó városi iskolák osztályaira összpontosítanak, hogy megértsék, a gyerekek hogyan szocializálódnak, és hogyan kerülnek be az amerikai gazdasági szerkezet különböző szerepeibe. Heath tanulmánya két vidéki közösség nyelvi fejlődését és a nyelv elsajátításának folyamatait vizsgálja, amelyek befolyásolják a tanulást az olyan osztályokban, ahol már nincs faji megkülönböztetés. Heath együttműködött a helybeliekkel, és bevonta néprajzusként saját végzős diákjait is az adatgyűjtés tíz éve alatt. Tobin, Wu és Davidson iskola-előkészítőket tanulmányozott Japánban, Kínában, és az Egyesült Államokban, video-etnográfiaiát használva, hogy így dokumentálják a társadalmi és oktatási gyakorlatokat. Ez a három tanulmány együtt egy érdekes etnográfiai esettanulmány kutatást nyújt. Tobin szerint (személyes közlés, 2004 ápr. 10.) az etnográfia már a kezdetektől küszködött az aprólékosság és az esetközi általánosítások közötti feszültséggel, és Margaret Mead óta egy összehasonlító perspektíva hatja át. A komparativista indíttatás tetőpontját talán Murdock *Az emberi kapcsolatok területének dokumentumai (Human Relations Area Files)*, a Yale Egyetemen még mindig fellelhető művében érte el, amely kombinálta a fellelhető etnográfiaiakat az esetközi elemzések érdekében.

A kvalitatív kutatás

A kvalitatív kutatásban az összehasonlító esetelemzések általában két típus valamelyikébe sorolhatók. Az első típus az elméletből táplálkozik, (általában az oktatásban, szociológiában, antropológiában, vagy a három valamilyen kombinációjában) és olyan kutatási kérdést állít a középpontjába, amit nem feltétlenül azért alkalmaznak, hogy a követendő irányvonalat befolyásolja, mint ahogy egy értékelő kutatási projektet általában ezért terveznek. Robert Stake (2000) *belső esettanulmány (intrinsic case study)* néven utal az esettanulmány e fajtájára, amit általában azért végeznek, hogy jobban megértsenek egy bizonyos esetet. A második típus olyan tanulmányokat foglal magába, amelyek, Stake kifejezésével élve, természetükben *instrumentálisak*. Ez alatt azt kell érteni, hogy az esetet azért végzik el, hogy

„betekintést nyújtson egy témába, vagy általánosítást vonjanak le” (Stake, 2000. 437. l). Végül, Stake a *kollektív* esettanulmányt tárgyalja, ami az intrumentális esettanulmány több esetre vagy példára kiterjesztett változata. A gyűjteménybe kerülő egyéni esetekről nem mindig lehet előre tudni, hogy mutatnak-e majd valamilyen közös jellemvonást. Azért választják ki őket, mert úgy hiszik, megértésük során átfogóbb ismeretet kaphatnak, és talán jobb elméleteket fogalmazhatnak meg egy még nagyobb esetgyűjteményről (Stake, 2000. 437. l).

Denzin és Lincoln *A kvalitatív kutatás kézikönyve (Handbook of Qualitative Research)* című kötetébe olyan fejezeteket is belefoglalt, amelyek számos átfogó témát kutattak: a terület lokalizálása; főbb paradigmák és perspektívák; kérdezői stratégiák; tapasztalati anyagok gyűjtésének és elemzésének módszerei; az értelmezés, kiértékelés, és prezentáció művészete; és a kvalitatív kutatás jövője. A kézikönyv az első olyan főbb próbálkozás volt arra vonatkozóan, hogy magasabb szinten összefoglalja a kutatási tevékenységeket, amelyek beletartozhatnak a *kvalitatív* kifejezésbe, és több szempontból elindította azt a folyamatot, hogy legitimizálja a kutatást a társadalomtudományokban, beleértve az olyan oktatáskutatást, amely nem támaszkodott nagy mennyiségű létező adatra vagy kutatási tanulmányokra. Érdekes módon azonban az összehasonlító esetkutatási módszerek nem álltak a Denzin és Lincoln kötet középpontjában.

Értékelő kutatás

A értékelő munka végzése során sokszoros eseteket és összehasonlító elemző stratégiákat használva, a kutatók egy vagy több okból végezhetik kutatásaikat, melynek célja általában vagy ismeretszerzéshez, vagy elszámoltathatósághoz kapcsolódik. Amint Jennifer Greene (2000) magyarázza, társadalmi program értékelését célzó kvalitatív megközelítések „elkülöníthetetlenül összefonódnak a politikával és értékekkel” (983. o). Emiatt az értékelést végzőknek figyelembe kell venniük mind az alternatív filozófiákat, mind az alternatív módszereket, amint belépnek az értékelő kutatásukban megcélzott társadalmi és közösségi élet világába.

Az értékelő tanulmányokat megkülönböztetjük a kutatási tanulmányoktól, mert egy értékelő tanulmány célja az, hogy megítélje egy projekt, egy beavatkozás vagy egy irányelv értékét (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004). Az értékelő csoportok eltérnek a kutatócsoportoktól, mert a tennivalókat azon érdekelt személyek állítják össze, akiknek a kérdését az értékelés megválaszolni szándékszik. Az értékelés bizonyos kontextusokhoz kötődik; ezért a megállapítások általánosíthatósága szintén megkülönbözteti a kutatást az értékeléstől. Végül, az értékelő tanulmány minőségét az határozza meg, hogy mennyire pontosan jellemzi a csapat a projektet, és hogy megállapításaik nyújtanak-e hasznos információt, amelyet etikus módon, a program résztvevőit védve gyűjtöttek.

A minőség-értékelés harminc standardját az Oktatási Értékek Standardjai Egyesített Bizottsága (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) (1994) fejlesztette ki, amely számos szakmabeli szervezet együttműködése. Ezek a standardok négy területbe sorolhatók: *hasznosság, megvalósíthatóság, helyénvalóság, pontosság (utility, feasibility, propriety, accuracy)*. A standardok az értékelők számára irányelveket nyújtanak az értékelő tanulmányok megtervezésében. Például, a pontosság kategória standardjai olyan vitatott kérdésekre irányítják a figyelmet, amelyek biztosítják a megbízható információgyűjtést, és irányítják mind a kvalitatív, mind a kvantitatív adatelemzést, amelyeket egy értékelés során

gyűjtöttek. Habár a kvalitatív adatelemzéseknek van egy 'I' fókusz (intuitive = intuitív/belső szemléleti, inductive = induktív/rávezető, és iterative = ismétlődő), a Joint Committee standardok irányelveket adnak pontos eredmények létrehozásához, függetlenül attól, hogy a gyűjtött információ magában foglal-e résztvevői demográfiát és viselkedésbeli méréseket, vagy strukturált interjúkból és megfigyelésekből való szöveget.

Az értékelő kutatásban az esettanulmányok használata stratégiai jelentőségű abban, hogy az interjúkból és megfigyelésekből gyűjtött információt együtt lehet mérlegelni a felmérés eredményeivel, vagy a résztvevők vagy részt nem vevők statisztikai összehasonlításával a megfelelő értékek tekintetében. Az esettanulmány megközelítést használó értékelésben forrásadatokat lehet egyesíteni, a résztvevők, program személyzet és más fontos érdekelt személyek megfigyeléseit, kulcsszereplőkkel készített informális vagy strukturált interjúkat; és különböző érdekelt csoportok felméréseit felhasználva. Az értékelő csapatban lehet egy etnográfus, valamint egy felmérésminta szakértő. Azon érveléssel, hogy a követendő irányvonal létrehozása nem volt racionális folyamat, és hogy sok értékelő kutatás feleslegesen alkalmatlan az irányok meghatározására, Carol Weiss (1972) a kvalitatív adatgyűjtést magában foglaló értékeléskutatási tervezés korai és kitartó szószólója volt.

Az etnográfiai stratégiát használó értékeléskutatás egy korai gyűjteménye David Fetterman *Etnográfia az oktatás értéklésében (Ethnography in Educational Evaluation)* (1984) című műve. Fetterman és társai olyan problémákat azonosítottak, amelyek az effajta megközelítésben rejlenek. Firestone és Herriot a Fetterman kötetben „a leírhatóság és az általánosíthatóság optimalizálására” tervezett többhelyszínes kvalitatív tanulmányok meta-analízisét (szintézisét) mutatta be. A kutatók 25 államilag támogatott többhelyszínes értékelési projektet tekintettek át, a módszerek és eredmények leírásával együtt. A tipikus eljárás az ún. beágyazott tanulmány volt. Az ilyen tanulmányok a kérdéses kontextus és a helyszín jellemzőinek kiemelkedő dimenzióit egy sokkal nagyobb, kvantitatív adatgyűjtést és elemzési stratégiát alkalmazó minta részeként vizsgálják. Ugyanilyen tervezési elemek jellemeznék számos jelenlegi államilag támogatott tanulmányt is.

Modern programértékelő kutatást tipikusan nemzeti kormányügynökség finanszíroz, mint például a Nemzeti Természettudományi Alapítvány (National Science Foundation) vagy az Amerikai Oktatási Minisztérium (U.S. Department of Education), vagy helyi ügynökségek, mint például a United Way. Az értékelő kutatás hatásköre korlátozódhat egyetlen intézményre (egy iskola utáni program serdülőknek, amelyet egy helyi templom támogat) vagy kiterjedhet több szervezetre is (számos iskola több iskolakörzetben szerte az országban, amelyek ugyanazt az átfogó iskola reform modellt vették át). Tekintet nélkül a projekt hatáskörére az egyéni kutató vagy a kutatócsoport minden esetben ugyanazokat vagy hasonló lépéseket teszi, amelyek a következők:

- Az értékelő kérdések kidolgozása
- Kérdések párosítása megfelelő információ-gyűjtő technikákkal
- Adatgyűjtés
- Adatelemzés
- Információadás az érdeklődő hallgatóságnak (Sharp & Frechtling, 1997, 1. 1)

Az értékelő kutatás tervébe foglalt kutatási kérdéseket nem feltétlenül kell hogy a finanszírozó ügynökség nagymértékben határozza meg. A legtöbb értékelő kutatást olyan ügynökség támogatja, amely független, elfogulatlan beszámolót keres arról, hogy egy program hogyan halad. A feltárást irányító kérdések kidolgozása során fontos megérteni a

program főbb céljait, meghatározni a kutatás fontosabb érdekeltjeit és közönségét, és körülhatárolni a projekt hatáskörét a rendelkezésre álló forrásokkal összhangban.

Végül, a kutatási kérdések kiválasztását erősen befolyásolja az, hogy az értékelő tanulmány természetében formatív vagy összegző-e. A formatív értékelő kutatást gyakran „folyamatértékelés”-nek nevezik és legfőbb célja az, hogy alakítsa a szóban forgó programot, azért, hogy javítsa annak eredményeit. Ezzel ellentétben, az összegző értékelő munkát azért szervezik, hogy az bizonyítékot adjon arról, hogy a program hogyan felel meg a beavatkozás megtervezésekor összeállított céloknak, paramétereknek, és várt eredményeknek.

Mivel a kutatási kérdéseket az értékelést végző kutatók állítják össze azért, hogy az értékelés középpontjában álló konkrét problémát, vitatott témát, szervezetet, vagy programot vizsgálják, az információ- vagy adatgyűjtés stratégiái is valószínűleg eltérőek lesznek. Az értékelő kutatásban, a kutatási kérdések kidolgozási folyamatának számításba kell vennie az érdekeltek (beleértve magát a támogató ügynökséget is) szükségleteit és az őket foglalkoztató kérdéseket. Hasonlóképpen az adatgyűjtés módszere időhöz és helyhez kötött, és az ilyen korlátozások kihatással vannak azokra a módokra, ahogyan a kutatók a szükséges bizonyítékokat gyűjtik. Az összehasonlító esettanulmányokban gondosan kell kijelölni az eseteket, amelyek hatékonyan vizsgálják a kutatási kérdéseket.

Például a zÁtfogó Iskolareform Országos Longitudinális Értékelése (National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform) (Aladjem & Borman) során, a kutatók olyan iskolákat választottak, amelyek ugyanannak az átfogó iskolareform modellnek (CSR: Comprehensive School Reform = Átfogó iskolareform) a viszonylag jól egymás mellé állítható párjai voltak, a kötelező területi olvasás és matematika tesztek tanulói teljesítményei alapján az egyik magas szinten, a másik alacsony szinten teljesített. A változók között a diákok faji és etnikai hovatartozása is szerepelt. A kutatókat az érdekelte, hogy az egyes, méret és helyszín szerint különböző– középnyugati, északkeleti, stb.-iskolákban és iskolai körzetekben mennyire jól alkalmazták és tartották meg olyan CSR modelleket, mint a Success for All és a Con-Nect. Azáltal, hogy bizonyos iskolákat választottak és gondosan szabályozták a változókat (pl. az iskola mérete), amelyek a szóban forgó programok (ebben az esetben átfogó iskolareform modellek) hatását esetleg torzíthatták volna, a kutatók lecsökkentették annak az esélyét, hogy nem tiszta eredményekhez jutnak.

Az értékelő munka esetében az adatelemzésnek és a leletek bemutatásának keskeny határon kell egyensúlyoznia az aprólékosság és az általános között. Más szóval, az értékelő kutatónak egyszerre kell hatékony mesemondónak és megbízható tudósnak lennie. Lincoln és Guba (1985) úgy érvel, hogy az értékelő eredményeknek négy követelménynek kell eleget tenniük: *hitelesség* (credibility) – megegyező a tapasztalattal, *alkalmazhatóság* (applicability) – hasznos hasonló kontextusokban, *megbízhatóság* (dependability) – megvédhető és ésszerű főként a használt módszerek tekintetében, és *bizonyíthatóság* (confirmability) – a leleteknek logikusan kell visszakapcsolódniuk a jelenségekhez az analitikus módszereken keresztül. Ezek a kritériumok biztosítják azt, hogy az értékelő kutatás eredményei hasznosak legyenek a tanulmányt támogató ügynökség és a kutatás tárgyául szolgáló program számára.

A Design and Analysis: Illustrative Cases (Tervezés és elemzés: illusztráló esetek) fejezetben klasszikus és modern esetközi értékelő tanulmányok olvashatóak.

Kevert módszerek

A Nemzeti Természettudományi Alapítványhoz (National Science Foundation) hasonló támogató ügynökségek egyre nagyobb mértékben érvelnek olyan kritikus országos kutatási kérdések mellett, melyek kevert módszereket alkalmaznak.

Creswell (2003) szerint a kevert módszerű konstrukciók különböző típusú módszereket foglalhatnak magukba, beleértve az előre meghatározott és új keletű módszereket, zárt és nyitott végű kérdéseket, az adatszerzés többszörös formáit, és statisztikai és szövegelemzést.

Az összehasonlító esetelemzéseket, amelyek kevert módszerek konstrukciót és kutatási stratégiákat foglalnak magukba olyan kutatási csoportok végzik, amelyek tagjainak van elégséges tapasztalata a kvalitatív és kvantitatív módszerekben, hogy megítéljék egy megközelítés megbízhatóságát, amelyet a szóban forgó tanulmány kivitelezéséhez használnak majd. Például az Átfogó Iskolareform Országos Longitudinális Értékelése (National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform) projektben részt vevő kutatók között vannak magasan képzett statisztikusok, valamint etnográfiaiban jártas antropológusok. Speciális szakterületük mellett ezek a kutatók értik és elfogadják e szakterületüktől eltérő módszereket.

Kevert módszerű tanulmány tervezése és kivitelezése végrehajtása során a kutatóknak meg kell határozniuk a stratégiát vagy a célt a tanulmány számára, a tekintetben, hogy hogyan lehetne a legjobban megszervezni az adatgyűjtést a projektben. Creswell (2003) úgy érvel, hogy számos kérdés van, amit meg kell célozni: (a) Mi a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés végrehajtási sorrendje a tervezett tanulmányban? (b) Milyen fontosságot kap a kvalitatív és a kvantitatív adatgyűjtés és elemzés a kutatási kérdések elvégzésében? (c) Melyik stádiumban és hogyan lesznek a kvantitatív és kvalitatív adatok egységbe rendezve? (d) Használnak-e majd egy mindent átfogó elméleti szempontot (pl. nemek, faj/etnikai hovatartozás, életmód, osztály) a tanulmányban (Creswell 2003, 211. 1).

A válasz ezekre a kérdésekre a kutatók céljaitól függ. Creswell (1995) és Greene (1994) a módszerek kombinálásának öt okát emeli ki: háromszögelés, kiegészíthetőség, kezdeményezés, szekvenciális fejlődés és kiterjesztés. A háromszögelést az eredmények összegyűjtésének céljára használják; a kiegészíthetőség az adatokban felmerülő átfedésre vagy különbségekre utal. A szekvenciális fejlődés magában foglalja egy módszer használatát, hogy az egy másikat megerősítsen; a kezdeményezés az ellentmondást éppúgy leírja, mint az adatokban felmerülő újabb lehetőségeket; és a kiterjesztés azt a hozzáadott mélységet és szélességet illusztrálja, amelyet a kevert módszerek hoznak a tanulmányba. Például az Átfogó Iskolareform Országos Longitudinális Értékelése (National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform) tanulmánytervezet tartalmaz egy kvantitatív komponenst: 600 iskola 21 iskolakörzetben, valamint egy kvalitatív komponenst: ezeknek az iskoláknak azon részhalmozát, amelyet a kutatók azért tanulmányoznak, hogy megértsék azokat a tapasztalatokat, amelyek egy átfogó iskolareform modell átvételével/alkalmazásával járnak. Nem számít a kutatás célja, a kutatócsoport tagjainak szorosan együtt kell dolgozniuk, hogy definiálják a kérdéseket, a kérdésekhez adatgyűjtő stratégiákat rendeljenek, valamint megtervezzék és vezessék az elemzést. Elmondható, hogy a kevert módszerű konstrukciók jelentik a legnagyobb kihívást összetettségük miatt.

TÖRTÉNELMI HÁTTÉR AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ ESETELEMZÉSHEZ

Ellis és Bochner (2000) szerint a kvalitatív kutatás a 21. század fordulóján elérte azt, amire úgy utalnak, hogy a „poszt” korszak utáni – poszt posztstrukturalista, poszt posztmodernista, és poszt posztexperimetális. Nehéz megtudni, hogy pontosan mit jelent ez különösen a kutatás számára, amely az összehasonlító esetelemzés szerkezeti kereteit alkalmazza. Az azonban világos, hogy az ilyen megközelítést használó kutatásnak történelmileg általában alkalmazott fókusza volt. Mit értünk *alkalmazott* alatt? Ennek a kérdésnek a megválaszolásához tanulságos megfontolnunk az alkalmazott antropológia területét, amiből az összehasonlító esetelemzés ered.

A 19. századi kezdete óta a kortárs alkalmazott antropológia foglalkozott és aktívan kutatta az emberi problémák sokféle változatait. Mivel az antropológusok kutatáson, pártfogáson és eljárás módon keresztüli problémamegoldást hangoztatnak, amely egyaránt eklektikus és holisztikus, az alkalmazott antropológia készséggel fogadott el egy interdiszciplináris hozzáállást a kutató és értékelő munka megközelítésében (Ervin, 1999). Nyomatékosan szólította meg annak az ügyét, hogy olyan alkalmazásokat találjanak, amelyeket a szóban forgó embercsoport felvállal, semmint ráerőszakolják azokat. Az alkalmazott antropológia otthonosan mozog a különböző területeken felmerülő problémák megoldásának keresésében és megalkotásában, ilyen területek az oktatás, egészségügy, közösségi tanulmányok.

A szakma legnagyobb és legbefolyásosabb szervezetének, az Alkalmazott Antropológiai Társaságnak (Society for Applied Anthropology) a küldetése és stratégiája szerint

Az antropológusok bizonyos képességet mutatnak az emberi problémák megoldásának segítésében azáltal, hogy partnerséget építenek a kutatásban és a problémamegoldásban; elismerik minden érintett ember szempontjait; olyan kihívásokra és lehetőségekre koncentrálnak, amelyeket biológiai különbözőség, kulturális eltérés/sokszínűség, etnikai hovatartozás, nemek, szegénység és társadalmi osztály idéznek elő; megszólítják az erőforrásokban, jogokban és hatalomban lévő egyensúlytalanságokat. Az ilyen hozzájárulások interdiszciplináris közegben a leghatékonyabbak, ahol aktív és elkötelezett társadalomtudósok dolgoznak együtt partnerségben a közösség, a nemzeti és nemzetközi választókerületek aktív és elkötelezett képviselőivel. (www.sfaa.net)

Egyértelmű, hogy az Alkalmazott Antropológiai Társaság arra ösztönzi a tagjait, hogy együtt dolgozzon hasonló gondolkodású társadalomtudósokkal, és olyan egyénekkal, akiket az antropológus segíteni szeretne alkalmazott munkával több különféle közegben. A szociológusoknál, közgazdászoknál, és történészeknél nagyobb mértékben tud az alkalmazott antropológus azonosulni és részévé válni azoknak a közösségével, akiknek problémáik megoldásában segít. Az alkalmazott antropológusok kutatási módszerei és megközelítése ezt támogatják és erősítik.

Az oktatási antropológiának meghatározó jellemzője az antropológiai perspektíva belefoglalása és alkalmazása az oktatáskutatásban, például holizmus, kulturális viszonylagosság, és az összehasonlító perspektíva használata, valamint etnográfiai kutatási módszerek, beleértve a résztvevő megfigyelést az oktatási közegben (Jacob & Jordan, 1993). Az etnográfiai megközelítés, beleértve a résztvevő megfigyelést és interjút, azt követeli, hogy az alkalmazott antropológus bizalmas kapcsolatokat építsen ki a résztvevőkkel a kutatásban (Angrosino, 2002). A következő részben etnográfiai irodalmi példákat ismertetünk. Először egy hármas kérdéscsoportot érintünk, melyek a poszt-poszt korszakban fontossággal bírnak.

Jobbak-e a többszörös esetek az egyes esetnél?

Attól függ. Ami a legfontosabb annak meghatározásában, hogy az egyes eset ugyanolyan fontos-e, mint a többszörös esetek, az, hogy feltegyük a minket érdeklő kutatási kérdést (ami lehet egynél több kérdés). Például, amikor megpróbáljuk megérteni, hogy a kisgyerekek hogyan értik meg a csapatjátékok szabályait, a kutató meghatározhatja, hogy egyetlen iskolaudvar az ebédszünetben elég lehetőséget nyújt-e arra, hogy feltegye azt a kérdést, hogy a különböző korú gyerekek hogyan közelítik meg és veszik fel a játékot a csapatsportokban.

MENNYIRE FONTOS AZ ÉRVÉNYESSÉG, A HITELESSÉG ÉS AZ ÁLTALÁNOSÍTHATÓSÁG?

Az érvényesség, hitelesség, és általánosíthatóság a kvantitatív kutatási tradícióból kivetített fogalmak. Együtt alapelveként szolgálnak, amelyek meghatározzák, hogy mi teszi a kvantitatív kutatást hitelessé. Mind a hármat szigorú/precíz mintavételi módszerek alkalmazásával célozzák meg, általában az ún. arany standard – véletlenszerű kísérleti tervek irányítással - használatával és megfelelő statisztikai eljárásokkal és elemzésekkel. A kvalitatív kutatásban, noha a kutatókat foglalkoztatja a pontosság fenntartása, a hangsúly a megbízhatóságon van, amit gondos munka során érnek el a kutatási terv és módszer megszerkesztésében, a kutatást etikusan és becsületesen hajtják végre, az eredményeket gondosan elemzik, és ezekről beszámolnak, részletes jellemzéssel, amely az adatokból megfelelő következtetésekhez vezet. Patton (1990) szerint „A következtetések szerény spekulációk a lehetséges alkalmazásról, más hasonló, de nem azonos körülményekre vonatkozóan.” (489. o). A poszt-poszt-poszt korszakban sok kutató megkérdőjelezi a hagyományos gondolkodásmódokat ezekkel a fogalmakkal kapcsolatban, azokat a kvalitatív kutatásra alkalmazva, míg mások azt kritizálják, hogy hangsúlyt fektetnek a kvantitatív-kísérleti kutatási tanulmányokon alapuló általánosításokra.

A kvalitatív kutatásban az érvényesség a kutató kompetenciájára, jártasságára és precizitására hagyatkozik. Lincoln és Guba (1985) szintén azt javasolja, hogy a kvalitatív kutatásban a hitelesség és érvényesség alkalmazása helyett a megbízhatóságot és az adatelemzésből nyert eredmények egymástól függését és következetességét kellene figyelembe venni. Azaz ahelyett, hogy azt kívánnánk, hogy a kívülállók hasonló eredményeket kapjanak a szóban forgó tanulmány megismétlésével, a cél az legyen, hogy a kívülállók egyetértsenek abban, hogy a gyűjtött adat birtokában az eredményeknek legyen értelme – következtetések és megbízhatóak legyenek. Ez úgy érhető el, ha a kutatók meghatározzák pozíciójukat a tanulmányozott csoporttal szemben, háromszögelik az adatgyűjtési módszereket, és az adatgyűjtési és elemzési folyamatokról részleteket közölnek.

TERVEZÉS ÉS ELEMZÉS: SZEMLÉLTETŐ ESETEK

Az oktatáskutatás története során az e fejezetben tárgyalt módszertani megközelítéseket számos jelentős kutató tárta fel. Bár ebben a részben a lehető legtöbbet szeretnénk ezek közül bemutatni, ahol lehetséges, minden módszerre kiemelünk legalább egy klasszikus vagy áttörő tanulmányt, illetve kortárs példát. A példákat azért válogattuk, mert kimagasló munkát képviselnek, és olyan terveket tükröznek, amely új kutatók tetszését is elnyerheti; együtt feltárják az összehasonlító esetelemzés módszereinek változatosságát.

Etnográfiai tanulmányok

Eleanor Burke Leacock (1969) klasszikus tanulmánya, a *Tanítás és tanulás városi iskolákban (Teaching and Learning in City Schools)* azt vizsgálta, hogy mit tanítanak a gyerekeknek az osztályokban, amelyek a főbb szociális-gazdasági csoportokat képviselik egy városi központban (8.1). A cél a tanítási és tanulási folyamatoknak, a gyerekek osztályukban való szocializációjának és bizonyos értelemben az amerikai társadalomban betöltött szerepük jobb megértése volt (9. 1). Négy városi iskola és nyolc osztályterem volt az összehasonlító tanulmány helyszíne. Az osztályok afrikai-amerikai, fehér, közép és alacsonyabb jövedelmű csoportokat képviseltek. Az adatokat osztálytermi megfigyelésekkel és az igazgatóval, a tanárokkal és a gyerekekkel készített interjúkon keresztül gyűjtötték. A tanulmány azt találta, hogy a „tanárok akaratlanul is segítik fenntartani/állandósítani az egyenlőtlenségek rendszerét” oktatói gyakorlatukon keresztül és a gyerekek felé való elvárásaikon keresztül.(8. 1).

Shirley Brice Heath (1983) összehasonlító etnográfiai tanulmánya, *A szavak útjai (Ways With Words)*, egy jelenkori példát tár elénk. Végzős osztályaiba járó diákjaival dolgozott, hogy jellemezzen két közösség közötti kommunikációt az 1960-as iskolai faji megkülönböztetés megszüntetése közepette. Etnográfiát használva „a gyerek nyelvezetére és a tanárképző tanár próbálkozásaira összpontosított, hogy eldöntse, vajon a tudományos kérdések vezethetnek-e olyan válaszokhoz, amelyek alkalmasak arra, hogy megfeleljenek a gyerekek és az oktatók szükségletének” vidéki környezetben. Heath dokumentálta a gyerekek megélt nyelvi tapasztalatait mindkét közösségben, és arra törekedett, hogy segítsen a tanároknak megérteni a „diákjaik által az osztályokba hozott nyelvi és kulturális különbségeket” (265. 1). A legfontosabb kérdés, amelyet Heath és a közösség meg akart válaszolni ez volt: „Mik voltak az óvodai otthonok és a közösségi környezet hatásai azoknak a nyelvi szerkezeteknek és használatoknak a megtanulásában, amelyekre szükség volt az osztályterekben és a munkahelyi környezetben?” (4. 1). Végül Heath „elmondja annak a történetét, ahogyan két kulturálisan különböző közösségből (Piedmont Carolinas, USA) származó gyerekek elkezdtek használni a nyelvet, és ahogyan tanáraik megtanulták megérteni életformájukat és használni ezeket a módokat az osztályokban.” (11.1). „A körzet domináns csoportjaiban a nyelvi szocializáció változatainak kultúrák közötti összehasonlítását” végezték el.. Az adatokat 1969 és 1978 között gyűjtötték. „A könyv azt állapítja meg, hogy Roadville-ben és Tracktonban a különböző módok, ahogyan a gyerekek megtanulták a nyelvet használni, attól függték, hogyan strukturálták ezek a közösségek a családokat, hogyan határozta meg a közösség tagjainak a szerepeit, és leírták a gyerekkorról alkotott felfogásukat, amely irányította a gyermek szocializációját.” (11.1).

Tobin és társai (1989) tanulmánya, az *Óvoda három kultúrában (Preschool in Three Cultures)*, egy kultúrák közötti összehasonlítás Japán, Kína és az Egyesült Államok óvodáiról, az országok társadalmi és kulturális problémáinak kontextusában. Többjelentésű (*multivocal*) etnográfia használatán keresztül, a szerzők képesek voltak kideríteni a tanulmányban résztvevő óvodai dolgozók nézőpontjait, és folyamatos párbeszédet teremtettek, hogy megvitassák, dekonstruálják, és kritikával olvassák a szerző beszámolóját az óvodáikról (Tobin, Wu, & Davidson, 1989, 4-5.1). A kutatók videóra vették egy tipikus óvodai nap történéseit, ugyanakkor jelentős helyszíni feljegyzéseket is készítettek. A videofelvételt megmutatták az óvoda vezetőinek, a videón szereplő osztály tanítóinak, diákjainak, és a diákok szüleinek, és megkérték őket, kommentálják azt, valamint válaszoljanak a kutató kérdéseire a film bizonyos részleteivel kapcsolatban. Mivel a kutatókat a tipikusság érdekelte – bármelyik résztvevő országban egyetlen óvodájáról sem lehet feltételezni azt, hogy az

összes óvodát reprezentálja– a videofilmeket megmutatták az ország más városaiban is. A nézők között voltak szülők, tanítók, diákok és az egyetem kora gyermekkori oktatási programjának tantestülete (8.1). Kommentálniuk kellett, hogy a videofelvételek milyen módon voltak tipikusak vagy nem tipikusak más óvodákra nézve. Összesen körülbelül 300 szülő, diák, ügyvezető, gyermekfejlesztő specialista, és egyetemi hallgató vett ebben részt. Kaptak pontozó lapokat is, amelyeket ki kellett tölteniük a felvételek megtekintése után, hogy mennyiségileg meghatározható eredményt kapjanak. Az óvodai oktatás kontextusa és kulturális perspektívájának jobb megértése szempontjából 300 japán, 240 kínai és 210 amerikai töltötte ki a kérdőíveket, amely óvodáik céljával és funkciójával kapcsolatban tett fel kérdéseket. A kultúrák közötti etnográfia, pontozó lapok, és kérdőívek használatán keresztül Tobin (1989) képes volt dokumentálni az óvodák közötti különbségeket és hasonlóságokat, valamint elhelyezni az óvodákat az egyes országok kultúrájának kontextusában.

Kvalitatív kutatási tanulmányok

Elizabeth Eddy (1996) műve, a *Tanárrá válni (Becoming a Teacher)* az egyik úttörő munka ezen a szakterületen. A kutatás, amelyet 1963 és 1965 között végzett, a tanárrá válás folyamatának a tanulmánya – az átmenet a tanárképző főiskolai évek és az első munkahely között. Ennek a tanulmánynak az volt a célja, hogy jobban megértse az iskolákon belüli társadalmi kapcsolatokat, amelyek mélyen hatnak az új tanárookra és tanítási teljesítményükre. Mindezt figyelembe kell venni, ha a tanárképzés és toborzás mélyebb értelművé akar válni azok számára, akik lakótelepi/nyomornegyedi iskolákban tanítanak.

A minta 22 tanárból állt, akiknek az első hivatalos tanári állása egy belvárosi iskolában volt. Ebből 13 alsó tagozatos, 7 pedig felső tagozatos tanár volt. Hivatalos listából választották ki őket azok közül, akik júniusban szereztek diplomájukat, és akik a tanári pályát az északi városrész lakótelepi részén kezdték. A kiválasztott tanárok városi származásúak voltak, erős családi és iskolai szálak fűzték őket a városhoz. A részvétel önkéntes volt. A legtöbb iskolában, ahol ezek a tanárok tanítottak, szokatlanul nagyszámú Puerto Rico-i és fekete diák járt, akik legtöbbször „lassú” osztályokba voltak beosztva.

Az elsődleges adatforrás egy hetenkénti magnóra vett tanári beszámoló volt iskolai tapasztalataikról. A felvételeket egyénileg készítették. A beszámolókat a kutató által feltett kérdések irányították. A másodlagos adatforrás magában foglalt főiskolai tanári felvételeket, és tanárok által kitöltött felméréseket. Az adatok összehasonlító elemzésére alapozva, Eddy (1996) azt a következtetést vont le, hogy a tanterembe belépve (és főleg a városi környezetben) az új tanárok a bürokrácia hálójában találják magukat, amelyben „az iskola tanítási-tanulási funkcióját felváltja a bánásmód és felügyeleti gondoskodás” (126.1). Hivatalosan és burkoltan, a kezdő tanárok úgy szocializálódnak, hogy „bürokratákká” válnak azok által, akik előttük voltak az iskolákban. A tanulmány jó példát ad arról, hogy a megbízhatóságot hogyan lehet erősíteni az adatgyűjtési folyamat részletezésén keresztül.

A modern kvalitatív kutatás egyik példája, amely hasznosítja az összehasonlító esetelemzést, Miles és Middlebrook (2000) munkája, *A tudakozódás felhígulása (The Dilution of Inquiry)*, a természettudomány-oktatás egy technológiai újításának összehasonlító esetelemzése. A tanulmány egy technológiai újítást (*Mimi*) vizsgál a természettudomány oktatásában hat felső tagozatos iskolában az Egyesült Államokban. Ez a tanulmány egy jól strukturált megközelítést szemléltet a többszörös eset-kutatáshoz, amely kutatási kérdésekkel, sablon kódolással, közeli leírással és ismétlődő elemzéssel dolgozik. A tanulmány a

kutatásnak a lépcsőről lépésre való haladását mutatja be, a fogalomalkotástól az eredmények bemutatásáig, beleértve a mintavétel részleteit, eszközöket, elemző eljárásokat, és a résztvevők kikérdezését a tapasztalataikról.

A tanulmány azt célozta, hogy dokumentálja a felfedezés és informálódás folyamatait a természettudományi osztálytermekben. A *Mimi útja (The Voyage of the Mimi)* volt az egyik a résztvevő tanárok által a felfedezést és informálódást elősegítő nyolc újítás egyike. A *Mimi* egy olyan újítás, ami megpróbálta megismételni a dolgozó tudósok tevékenységét. A minta kiválasztásában a kutatók 11 felmérő látogatást tettek, mielőtt kiválasztottak hat helyszínt elhelyezkedésük, szociogazdasági státuszuk, és a diákok faji összetétele; annak variációi, ahogyan a programot használták; alsó vagy felsőtagozat; és a *Mimi* 3 évig tartó használata alapján.

Az informálódást irányító kutatási kérdések a kutatók érdeklődését tükrözték az újítás minden aspektusa iránt, a fogalmi fejlődésétől a használatbavételéig éppúgy, mint ahogy az újítást a diákok felfogták. Lényegében a tanulmány az újítás átalakulásait vizsgálta annak eredetétől, mint tantervfejlesztési projekttől kezdve, a résztvevő osztályokban való mindennapi végrehajtásáig. A kutatókat leginkább ezen átalakulások dokumentálása érdekelte.

Az adatgyűjtést a tanév alatt végezték, és a hat iskolát legalább háromszor látogatták meg, alkalmanként 1 vagy 3 napig. 2-6 megfigyelést végeztek a *Mimivel* kapcsolatos tevékenységekről, amely fél-, két óra hosszúságú időtartamú volt. Hangfelvétel is segítette az adatgyűjtést. A megfigyeléseken kívül 100 órás hivatalos interjút készítettek 17 tanárral, 66 diákkal, 11 igazgatóval és más támogató személyzettel. Dokumentált bizonyítékokat szintén gyűjtöttek: munkamintákat, riportokat/beszámolókat, fényképeket.

Amint az szokásos a legtöbb esettanulmány kutatásban, az elemzés itt ismétlődő volt, azaz „az először gyűjtött adat új irányba terelte az adatgyűjtés és elemzés következő hullámát” (Miles és Middlebrook, 2000, 285.o). Az időközi elemzéseket először az eredeti kutatási eljárás módok irányították (pl. az átmeneti kutatási kérdések lefordítása orientáló kódokká, többszörös helyszíni látogatások). Az azt követő látogatások megismételték a kutatási kérdéseket, eszközöket és kódokat. Az adatokat, miután HyperResearch!TM-et, egy minőségi elemző szoftverprogramot használva kódolták, alávették egy sablont használó elemzésnek, amelyet Miles és Huberman (1994) tervezett. Nevezetesen, névsor mátrixok, esemény felsorolások, idő- és szerepsorrend mátrixok hasonlóan felosztott adatokat ábrázoltak az egyik grafikonon. Az összehasonlítások lehetővé tették az esetek csoportosítását; variációk megállapítását; és onnan a potenciálisan szisztematikus minták azonosítását. Ennek az értékelő tanulmánynak a legfőbb felismerése az volt, hogy noha a *Mimi* rendelkezik azzal a lehetőséggel, hogy átalakítsa a természettudományok tanítását, a legtöbb tanár nem tette meg ezt a paradigmaváltást a hagyományos tanítási módból egy érdeklődőbb alapú megközelítésbe. Az újítás használata „egy progresszív 'felhígulást' szemléltetett egy tudakozódást célzó programból egy algoritmus sorozatba, ami sokkal kevésbé igényelt kognitív 'erőfeszítést' a tanulók részéről” (Miles & Middlebrook, 2000, 283.1).

Robin Alexander (2001) kultúrák közötti munkája, a *Kultúra és Pedagógia (Culture and Pedagogy)* az összehasonlító esetelemzés egy másik jelenkori példája. E könyv megnyerte az Amerikai Oktatáskutató Társaság 2002-es Kiemelkedő Könyv Díját. Alexander lett a díj első nem amerikai birtokosa, valamint viseli a Warwicki Egyetem (Nagy-Britannia) Profeszor Emeritusa címet. Az „Öt kultúrás tanulmány”, ahogyan Alexander nevezi, arra törekedett,

hogyan jellemezze, megvilágítsa, és megmagyarázza az alapoktatást öt országban a kultúráról, hatalomról, iskoláról, tanmenetről és pedagógiáról alkotott gondolatok tekintetében. Azt célozta, hogy leleplezze az oktatási rendszeren belüli kapcsolatokat az állam és az annak nevében végzett oktatási gyakorlat között, és hogy hozzájáruljon ahhoz, hogy megértsük a tanítás és tanulás természetét. A kutatás végső célja egy pedagógiaelmélet irányába vezet. E cél érdekében a tanítás megfigyelése volt a tanulmány leglátogatottabb és legrészletesebb része.

Ebben a határköként értékelhető tanulmányban Alexander (2001) felvállalja, amit sok tanulmány az összehasonlító oktatásban mellőzött – a tanítást és a tanulást. Noha a tanulmány nem az első a maga nemében a nemzetközi összehasonlító tanulmányok krónikájában, jelentős, mert a tanítási és tanulási folyamatokra összpontosít, mialatt az irányelveket és a társadalmi struktúrát is figyelembe veszi. A tanulmány egy jelenkori kvalitatív összehasonlító esetelemzés, kultúrák közötti kutatás és összehasonlító oktatás példája, amelyet oly módon kiviteleztek, ami nagyon ismerős lenne a korai összehasonlító kutatók számára, mint például Mead vagy a Whiting páros. A Whiting páros volt igazán az első, akik a figyelmet egyaránt fordították a szocializáció kultúrák közötti összehasonlítására, és a gyermek fejlődésére, valamint informális tanítási és tanulási folyamatokra.

Alexander kutatási kérdési keretek helyett kutatási célokat állított fel a tanulmány vezérfonalául, amelyek a következők:

- Az általános iskolai oktatás összehasonlító elemzése öt országban, amelyek alapvetően különböznek demográfiai, földrajzi, gazdasági és kulturális jellemvonásaikban, ugyanakkor megegyeznek a demokratikus értékek iránti hivatalos, alkotmányi elkötelezettségükben.
- A tanulmány figyelmének a középpontjában egyrészt az oktatási irányelvek és struktúrák állnak, másrészt pedig az iskolai és osztálytermi gyakorlatok.
- A gyakorlat elemzésének helyét két korcsoporton belül jelöli ki, a 6-7, és a 9-10 éves tanulók között, azért, hogy összehasonlítható problémákat vizsgáljon, és képet kapjon a tanítás és tanulás előrehaladásáról, az alsó tagozatos szakaszban.
- A célul kitűzött és megvalósított tanulás hatáskörének vizsgálata az alsó tagozatos szinten mindegyik országban, különösen a nyelvre és az írás-olvasás tanítására koncentrálva.

Az öt ország és a kiválasztott régiók a következők voltak: Anglia: három északi oktatási szerv; Franciaország: a nizzai és párizsi oktatási régiók; India: Delhi valamint Haryana és Uttar Pradesh államok; Oroszország: moszkvai és a kurszki oblast; az Egyesült Államok: három iskolakörzet Michigan államban. Összesen 30 iskola vett részt benne.

Az adatokat három szinten gyűjtötték: a rendszer, az iskola, és az osztályterem szintjén. A gyűjtött adatok nagy része 37 interjúból állt, valamint 30 iskolából származó adatokból: 61 interjú, 106 óramegfigyelés, 130 órás videofelvétel, és archív anyagok. Mindezeket fényképek és naplóbejegyzések egészítették ki. Korábban gyűjtött anyagok is rendelkezésre álltak, amelyek között volt egy 60 tanítási óra hanganyaga 30 iskolából, és adatok másik 40 iskolából. A tanítás vizsgálatára használt módszer eklektikus volt. Habár az órákat megfigyelési órarend szerint végezték, amely lehetővé tette a folyamatos, nyílt végű terepfeljegyzéseket, a megfigyeléseket paraméterekkel is korlátozták, beleértve az időt, a

tanári tevékenység és a tanulói tevékenység időtartamát. Minden egyes megfigyelés után összegzéseket készítettek előzetes kategóriák alapján. Az elemzés nagy részét szándékosan a megfigyelést követően végezték. A cél az volt, hogy „megragadják a tanítás különböző verzióit és megtartsák azokat teljes és gazdag formájukban azért, hogy alávethessék őket megfontolt elemzésnek a cselekvés helyszínétől távol, nem feledkezve meg arról, hogy egy nemzetközi tanulmányban a cselekmény több ezer kilométer távol van attól a helytől, ahol elemzik” (Alexander, 2001, 276. 1). Tehát az elemzés olyan adatokat foglalt magába, mint helyszíni megfigyelések, terepfeljegyzések, videók, tanóraátiratok, fényképek, a tanárok óratervei és a tanulók írásos munkáinak példái ((Alexander, 2001, 276. 1).

A *Culture and Pedagogy (Kultúra és pedagógia)* Alexander szerint „a tanítás kultúrák közötti elemzésének nehéz és vitatott problémáit” is bemutatja. Például, a kutatók elvetettek egy egész sorozat osztálytermi megfigyelést, azt gyanítva, hogy amit láttak, bemutató óra volt, amelyen jelen voltak kutatók, iskolaigazgatók, tolmácsok, videofilm készítő/fényképészek, egyetemi oktatók. Ezekben az esetekben az órák túlságosan zökkenőmentesek voltak menetükben, időbeosztásukban, a tanulók magaviselete pedig feddhetetlen. A csapat kisélejtezte ezeket az adatokat és turistaként visszamentek az adott országba, barátoknál szálltak meg, és közvetlenül, nem hivatalosan egyeztettek az iskolával, hogy friss adatot gyűjthessenek. Az új órák azonban szinte azonosak voltak azokkal, amelyeket egy évvel azelőtt figyeltek meg.

A későbbi elemzés során a kutatók újra egy előzetesen összeállított, hét fő témából álló szempontsört használtak az iskola szintjén gyűjtött adatelemzésben: demográfia, struktúra, irányelv és irányítás, célok, tanterv, értékelés/számonkérés, óralátogatás. Adatokat elemeztek a rendszer (1. szint) az iskola (2. szint) és az osztályterem (3. szint) szintjén is.

Mind az öt országban az általános iskolai oktatás ingyenes és kötelező, noha Indiában kevés tanuló iratkozik be, főleg a vidéki területeken, nyomornegyedekben, és kasztok és törzsek tagjai közül; az általános iskolai oktatás kijelölt általános iskolákban történik, egy országot kivéve – Oroszországot, ahol az „általános” kifejezés inkább egy szakaszt jelöl mintsem egy intézményt, amely rövidebb is, mint máshol. Egyéb adatok hasonló fajta variációkat mutattak, és egy mélyen gyökerezett intézményi szervezettség jelenlétét tükrözték.

Értékelő kutatási tanulmányok

Az Átfogó Iskolareform Országos Longitudinális Értékelése (National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform) kutatás egy aktuális példája az olyan longitudinális értékelő kutatásnak, amely kevert módszereket és többszintes összehasonlító esetelemzést használ. A kutatás a negyedik évében jár (az ötből) és az a célja, hogy megvizsgálja kilenc átfogó iskolareform modell megvalósítását és a tanulók teljesítményére való hatását. Több mint 600 iskola és 21 iskolakörzet vesz részt benne az Egyesült Államokban. 3.-tól 8. osztályokban tanító tanárokat vontak be a tanítási és tanulási eredmények megértéséhez, ahogyan azokat olyan átfogó iskolareform modellek befolyásolják, mint például az Accelerated School (Felgyorsított Iskola), Atlas, Co-Nect, Modern Red Schoolhouse (Modern Piros Iskolaház). A kutatás egy kétrészes tanulmány: egy mag-tanulmány és egy fókusz-tanulmány.

A mag-tanulmányban körülbelül 10,000 tanár vesz részt, és a kutatóknak az a céljuk, hogy meghatározzák az átfogó iskolareform modellek hatását a tanulók olvasási és matematikai teljesítményén az általános iskolákban; azonosítsák a CSR (Comprehensive School Reform = Átfogó iskolareform) modellnek azokat az alkotóelemeit, amelyek a leghatékonyabbak, valamint azonosítsák azokat a helyzeteket és népszerűségeket, amelyek számára a CSR modellek a leghatékonyabbak; megnevezzék azokat a környezeti támogató elemeket, amelyek hozzájárulnak a modell hatékonyságához. Ez a tanulmány magában foglal egy több mint hároméves időszakot felölelő longitudinális felmérést körzeti fenntartókról, igazgatókról, és tanárokról.

A fókusz-tanulmányban a mag-tanulmányban résztvevő iskolák közül válogattak ki néhányat. Ezt a tanulmányt jelenleg is végzik, hogy az kiegészítse azt a három adathullámot, amelyet országos felmérések számos formáját használva gyűjtöttek a mag-tanulmányban. A fókusz-tanulmányba célirányos mintavételt alkalmazva válogattak az iskolák közül, amelyek jól teljesítettek, összepárosítva őket a megfelelő „várhatóan jól teljesítő” iskolákkal. Öt iskolakörzetből összesen 32 iskolát választottak ki. Noha ugyanaz az általános cél itt is, mint a mag-tanulmányban, ez a tanulmány az osztálytermi tanítási és tanulási tevékenységek megfigyelésére kvalitatív módszereket alkalmazott; fókusz-csoportos megbeszéléseket tartott szülőkkel, tanárokkal és diákokkal; interjúkat készített tanárokkal, igazgatókkal, fenntartókkal. Ezek az adatforrásokon kívül dokumentumokat gyűjtöttek még az iskolák éves fejlődési tervéről és haladásáról, értékelési beszámolókról, valamint olyan dokumentumokat, amelyek az iskoláknak a CSR modellben való részvételével kapcsolatosak.

A tanár és diák fókuszcsoporthoz tartozó adatokat jelenleg is elemzik, úgy, hogy a résztvevők válaszait mátrixokba helyezik, hogy így elősegítsék az összehasonlító elemzést. Hasonló megközelítést használnak az igazgatói és tanári interjúk elemzésére. A fókusz-tanulmány adatelemzési szakaszában, a kutatók következetességi ellenőrzéseket készítenek (a) az eredményekről, amelyeket a különböző adatgyűjtési módszerek generáltak, (b) a különböző adatforrásokról, ugyanazon módszeren belül, éveken belül és keresztül. Itt például, a kutatók azt a kérdést célozzák meg, hogy a jól teljesítő modell iskolákban a tanárok válaszai következetesek-e. Végül megcélozzák a (c) következetességet az eredmények kódolásában és értelmezésében a kutatók között. Bár egy előzetes kódolási tervet is használnak az adatok kódolására ebben a tanulmányban, más témákat is hozzáadnak, amint azok a kódolás során felmerülnek. A NUD*IST™-ot, egy minőségi adatelemző szoftver csomagot használják, hogy segítse az elemzést, valamint a fókusz-tanulmány adatainak rendszerezését és kezelését.

Kevert módszerű kutatási tanulmányok

Borman és társai (2005) egy hároméves tanulmányra vállalkoztak négy, a Nemzeti Természettudományi Alapítvány (National Science Foundation) által támogatott Városi Rendszer Kezdeményezések (Urban Systemic Initiatives) helyszínen, hogy megvizsgálják, hogy az Urban Systemic Initiatives reformok a matematikában és a természettudományos tantárgyakban mennyire zárták be a hiányosan képzett diákok és a kiváltságosabb társaik tanulmányi eredménye közötti rést. Céljuk az volt, hogy meghatározzák a National Science Foundation reform hatását a diákok tanulmányi eredményén. Ehhez a National Science Foundation hat-meghajtós modelljét használták, ami négy folyamat-meghajtóból áll: (a) instrukció, (b) tanmenet, (c) irányelv, (d) érdekelt személyek. A megmaradt két meghajtó az eredmények: (e) megnövelt diák teljesítmény és (f) a teljesítményrés bezárása.

Mivel ezek a kutatók meg akarták érteni mind a reformok, mind pedig a körülmények (irányelv, iskola, osztályterem stb.) hatását a tanárokon és a diákok eredményein, kevert-módszerek megközelítést használtak, hogy megértsék, vajon az eredmények eltérnek-e a különböző körzetekben, iskolákban, iskolai közösségekben, osztályszinteken és osztálytermekben. Ezért ez a tanulmány használt felméréseket, interjúkat, fókusz-csoport megbeszéléseket, megfigyeléseket, és a tapasztalat mintavételi módszert (Csikszentmihályi & Larson, 1987), hogy megmérjék a tanári, diák, igazgatói, szülői, és körzeti szintű jelenségeket az idő függvényében. Ezek között voltak tanári beszámolók matematika és természettudomány tanításáról (felmérés), a tanárok tantermi tanítása (megfigyelés), az igazgatók beszámolója a reform támogatásáról (interjú), és a diákok részvétele az osztálytermi oktatásban (tapasztalati mintavételi módszer). A hároméves tanulmányunkba beleszólt adatforrások változatossága lehetővé tette számunkra, hogy többszörös indikátorokat fejlesszünk mind a hat meghajtó számára, valamint azt, hogy végül kivitelezzünk egy átfogó elemzést többszörös kiugró jellemvonásokról, amelyek támogatták vagy gátolták a tanulói sikert. Cserében ezek az indikátorok informálták a National Science Foundation (Nemzeti Természettudományi Alapítvány) meghajtó modellről alkotott felfogásunkat, beleértve egy hetedik, elméleti meghajtót, ami az iskolai kultúra.

A résztvevő iskolák száma a négy helyszínről összesen 46 volt. Az általános és középiskolák mintáját párosítottuk a reformvégrehajtás szintjével a négy városi környezeten belül. Azonban ez a stratégia nem bizonyult hasznosnak, mert a körzeti hivatalnokok hahatározták meg az egyes iskolának a reform-megvalósítási szintjét – ami problémát jelentett mindegyik helyszínen. E tisztviselők ugyanis nem voltak tisztában azzal, hogy a tanárok mennyi szakmai fejlődésre vállalkoztak, vagy azzal, hogy a közösségi források mennyire voltak jelen az iskolában, és így tovább. Azonban a kutatók meg tudták teremteni saját mérési módszereiket a reform megvalósításának mérésére, ami egy váratlan, de örömteli eredménye annak, ami a kevert-módszerek alkalmazásából gyakran fakad az adatok egymást kiegészítő és átfedő gazdagsága birtokában. Öt tanárt választottak ki mélyebb tanulmányozásra mindegyik minta-iskolában. A kutatók heteket töltöttek adatgyűjtéssel mindegyik helyszínen, a vizsgálat mindhárom évében.

A kutatók egy követő elemzéssorozatra vállalkoztak, amely kombinálta a minőségi mérési módszereket, mint például osztálytermi megfigyelések, az oktatás gyakorlatára vonatkozó felmérési eredményekkel tanároktól és diákoktól származó beszámolókból, és a diákteljesítmény standardizált méréseivel. Az eredmények azt mutatják, hogy a hat-meghajtós modell magyarázatot ad a standard alapú oktatás aspektusai, az irányelv-összehangolás, a szakmai fejlődésre fordítható anyagi források és a diákok matematikai teljesítménye közötti kapcsolat nagy százalékára.

A kutatók körzetek szerinti összehasonlító esetelemzése meghatározó fontosságú volt, mivel a körzetek eltértek egymástól a reformok megvalósításához való megközelítésükben. Például, a Miami-Dade iskolákban, a kutatók közvetlen hatást figyelhettek meg a diákok matematika teljesítményének javulásán, összefüggésben az igazgatók szakmai fejlődéséről és méltányosságról vallott nézetével, valamint a tanárok szakmai fejlesztésre szánt idejének mennyisége és a standard-alapú tevékenységet is magában foglaló szakmai fejlődés között. Az oktatási hatások a teljesítményre gyakorolt teljes kimenete pozitív volt, míg az érdekelt személyek/közösségek teljesítményre gyakorolt teljes hatása negatív volt. Egy összehasonlító modell egy hetedik meghajtót, az iskolai kultúrát fetételezve, magyarázatot adott a diákok teljesítményének javulásával kapcsolatos eltérések nagy százalékára.

BEFEJEZÉS

E fejezetben szándékunk az volt, hogy a kutatási módszerek tanulmányozójának segítsünk megérteni azt a sokféle módot, ahogyan az összehasonlító esetelemzést végezhetjük, amely olyan kutatáson alapul, ami négy kutatási hagyomány (etnográfia, kvalitatív kutatás, értékelő kutatás, és kevert módszerek) egyike (vagy valamilyen kombinációjuk) szerint merített adatokat használ. Bízunk abban, hogy az olvasó nem feledkezett meg arról, hogy a megközelítéseknek ez a skálája semmiképpen sem merítette ki a jelenleg burjánzó módszerek teljes készletét. Azzal zárjuk, hogy egy sor tanulmányi kérdést mutatunk be, amelyekről reméljük, a kollégákkal való hasznos megbeszélések alapjául fognak szolgálni.