

Kvalitatív adatelemzés módszere

Margaret Eisenhart
University of Colorado

Fordították:

Dombi Mária, Ikotity István, Juhászné Hartmann Magdolna, Mayer József, Pecze Mariann,
Zombay Tamás

Lektorálta: Homoki Andrea

Az adatelemzés illetve kutatási bizonyítékok feltárása, leírása abból a célból, hogy mások is használhassák az információkat, mindig is a társadalomtudományok és az oktatáskutatás kiemelt kutatási módszerei között szerepelt. A kísérleti illetve áttekintő társadalomtudományban a kutatók változókat hoznak létre a vizsgált jelenség reprezentálására, majd aggódnak afelől, hogy változóik megfelelően jelenítik-e meg a vizsgált folyamatot. Az etnográfikában és esettanulmányokban fellelhető információk, tapasztalatok, megjegyzések, interjúidézetek szolgálják a vizsgált emberek vagy események, jelenségek reprezentálását. Amennyiben a kutatási bizonyíték reprezentációi bizonyos értelemben nem megbízhatóak, a használatuk alapján született eredmények kétségesek.

Az adatok reprezentációját a lehető legmegbízhatóbban biztosító stratégiák azóta állnak a vita keresztüztüében, amióta kutatások folynak. Az elmúlt néhány évtized során, posztmodern tudósok, valamint néhány kutató, különösen kritikusan viseltetett a *kvalitatív* adatokat reprezentáló, konvencionális stratégiákkal és megbízhatóságuk igazolásával szemben, így még inkább növelve a reprezentáció kérdésességére fordított figyelmet. Némely körökben a kritika olyan éles, hogy már a „reprezentáció krízise” elnevezést is kiérdemli. Ez a fejezet a *kvalitatív* adatok reprezentációjának konvencionális módozatainak, valamint azok megbízhatóságának megalapozásának leírásával kezdődik, majd a legújabb kritikák és javaslatok kerülnek leírásra. A kritikák fogadtatása jónak mondható, azonban a javasolt megoldások még nem teljesen adekvátak.

A *kvalitatív* adatok nagy gyakorlati haszonnal bírnak a társadalomkutatásban, hiszen érdekes, meglepő bepillantást nyújtanak azzal kapcsolatban, hogyan is értelmezik az emberek saját életüket. Az ilyen jellegű kutatásokat nagyobb érdeklődés övezi, szélesebb az olvasótáborral rendelkeznek, valamint a legtöbb ember számára könnyebben felidézhetőek, elismételhetőek, mint a mennyiségi (*kvantitatív*) adatok. Ennek ellenére, az adatok akár *kvalitatív* akár *kvantitatív*ak, nem beszélnek önmagukról. Az egyik típus sem áttetsző vagy értéksemleges. Mindegyik típusú adat egy szerző interpretálását és reprezentálását kívánja meg, rendszerint a kutatóét, aki összegyűjtötte és analizálta őket. Ez nem egyszerű feladat.

A kutatók sorra kerülnek szembe azon döntésekkel, hogyan reprezentálják adataikat. Ez a folyamat a tanulmányírás kezdetétől a végéig tart. A kísérleti és áttekintő kutatásban mindig kérdéses marad, mennyire jól képviselik a választott mértékek a vizsgált emberi jelenséget. Etnográfikában, esettanulmányokban és interjúkban mindig figyelni kell arra, mennyire jól reprezentálják a választott leírások, fogalmak, idézetek és kivonatok az érintett eseményeket vagy embereket. A kutatóknak és olvasóiknak mindig meg kell elégedniük a tapasztaltak és látottak korlátozott reprezentációjával.

"Egyszerűen megfogalmazva mi [kutatók] minden pillanatban szövegeket alkotunk és interpretálunk, és hagyjuk, hogy szimbólumok vegyék át az elsődleges tapasztalat helyét, melyekhez nincs közvetlen hozzáférésünk.... ami rendelkezésünkre áll, az a beszéd és a szöveg, mely a valóságot részlegesen, válogatottan és tökéletlenül reprezentálja" (Riessman, 2002, 228 old.).

A reprezentációkat – akár metaforák, narrációk, számok vagy grafikus kimutatások formájában – úgy kell a kutatóknak megszerkeszteniük, hogy megfelelően, kifejezően prezentálják a kutatási tapasztalatokat és eredményeket. Általánosságban bármely kutatás érvényessége az őt megjelenítő reprezentáció megbízhatóságán múlik; így a bemutásmóddal kapcsolatos aggodalmak soha nem

múlnak el.

Ez nem lenne ennyire fontos abban az esetben ha a tét nem lenne nagy. Ahogy Signithia Fordham (1996) figyelmeztet: "... az írott reprezentációk jelentősége páratlan. Azok, akik a társadalom leghatékonyabb fegyverével – a tollal – fel vannak vértézve nagymértékben képesek formálni vagy átalakítani az emberek gondolkodásmódját" (341 old.). Ilyen mértékű bizonytalanság és ennyire magas tét mellett, hogyan dönti el egy kutató mit és hogyan reprezentáljon?

Az első szakaszban a *kvalitatív* adatok hagyományos megközelítését írom le. A második szakasz a reprezentációk megbízhatóságának megalapozásának stratégiáiról szól. Annak ellenére, hogy ezt a megközelítést az utóbbi időben számtalan kritika érte, a legtöbb közoktatási és más társadalomtudományi területen végzett kvalitatív kutatás továbbra is ezen vagy ezek változataira támaszkodik (Atkinson, Coffey, & Delamont, 2003).

A harmadik szakasz a hagyományos megközelítés legutóbbi kritikáit öleli fel, mely az úgy nevezett reprezentáció-krízishez vezetett. Ezek a kritikák még inkább felhívták a kutatók és olvasók figyelmét arra, mennyire problematikus a reprezentálás kérdésköre. Kiemelkedő tudósok és a kezdő kutatók is vitatják a különféle stratégiák érdemeit, hogy a kritikák által felvetett kihívásoknak megfeleljenek. Bár a kritika élő és erőteljes marad, még egyetlen megoldás sem hozott széles körű változást. Tömören áttekintem e vita állását, és indoklom, hogy az eddig felvetett megoldások miért elégtelenek a feladat megoldásához.

KEZDETI LÉPÉSEK: KVALITATÍV ADATOK REPREZENTÁLÁSÁNAK HAGYOMÁNYOS MEGKÖZELÍTÉSE

A reprezentálás témája, természetesen azon múlik, hogy a kutató mit szándékozik tenni az adatokkal. A hagyományos bölcsesség szerint a *kvalitatív* adatok reprezentációja négy fő funkciót szolgál. Frederick Erickson (1986) egyértelmű és hasznos áttekintését adta ezeknek a funkcióknak. Erickson szerint, "*kvalitatív* adatok reprezentálása képessé teszi (a) az olvasót, hogy tanulmányozott jelenségről másodkézből tapasztalatokat szerezzen; (b) a kutatót, hogy bemutassa kulcseredményeinek és analitikus koncepcióinak elemeit; valamint a kutatót, hogy feltárja az elért eredmények mellett és ellen szóló bizonyítékok teljes sorát; az olvasót, hogy értékelje a kutató távlatainak elméleti és személyes alapjait,) különös tekintettel a tanulmány során kialakult változásokra. Összességében vizsgálva ezek a jellemzők az olvasók számára biztosítják a kutató eredményeivel és következtetéseivel kapcsolatos véleményalkotáshoz szükséges információt. Egy adott reprezentáció egy vagy több célt is szolgálhat, de rendszerint számos reprezentáció szükséges az összes, olvasó számára szükséges információ feltárásához.

A KUTATÓI TAPASZTALATOK MEGJELENÍTÉSE

A *kvalitatív* adatok reprezentációjának legjelentősebb feladata, hogy az olvasó számára megjelenítse a kutató adott területen szerzett tapasztalatát. A *kvalitatív* kutatók rengeteget foglalkoznak élő beszámolók készítésével, hogy érzékeltessék milyen is lehet a helyszín részesének lenni, valamint ábrázolják a tanulmányban szereplők "megélt tapasztalásait". Innen nézve, a kutatók olyan leírásokat készítenek hogyan néz ki; milyen érzés; és talán hangzású, ízű vagy szagú a helyszín részesének lenni. Részletesen leírják mivel foglalkoznak az emberek, miről beszélnek, hogyan fogalmazzák meg gondolataikat és érzéseiket mindennapi életük tevékenységei során. Többnyire a kutatók ezeket a leírásokat úgy jelenítik meg, hogy helyszíni jegyzeteik és a felvett interjúk alapján a rögzített eseményekről összefoglalószerű beszámolót írnak.

Némely helyszín megjelenítése tényszerű beszámolóként olvasható. A következő példában, Annette Lareau (2003) a legutóbbi könyvében az *Unequal Childhoods*-ban szereplő gyerekek által

látogatott egyik iskolának a helyszínét festi le:

A *Lower Richmond School* a gyerekeket óvodától az ötödik évig szolgálja. Egy északkeleti város egyik szűk utcájában található iskola, ijesztően néz ki: három emeletes, melyet magas, sűrűn összeláncolt kerítés vesz körül. Az épület régi, külseje koszos, falai bézs színűek néhány ablakkal. Itt-ott festékfoltokat kentek szét a falon a rendszeresen megjelenő graffiti takarására. Az iskola oldalán és háta mögött aszfaltozott játszótér van, és egy aszfaltozott kisméretű kosárlabdapálya található; előtte fák vannak és némi fű, de iskolaidő alatt a gyerekek itt nem játszhatnak.. (p. 15)

Lareau leírása az iskoláról szó szerinti beszámoló arról, ami éppen látható lenne az arról készült fotóról is: az utca szűk, az épület három emeletes, a fala bézs, és így tovább.

Ennek ellenére, az ijesztő szó használatával, Lareau valami mást is bemutat. Ezzel a szóval, az iskoláról kialakult saját benyomásaira céloz az olvasó számára, ami a következő. Ez a történet nem csupán egy szűk utcában lévő általános iskoláról szól; hanem egy olyan helyről, mely félelmetesnek és fenyegetőnek tűnik a szerzőhöz hasonló, külső szemlélő számára. Az olvasó feltehetően egy adott típusú iskolára számít sajátos jellemzőkkel és problémákkal. A helyszínt nem csupán szó szerint, de szimbolikusan is megjeleníti.

Egy plasztikusabb példa származik Shirley Brice Heath (1983) klasszikus etnográfijából, *Ways With Words*. Ebben leírja *Roadville* lakosait, az egyik kisebb, általa tanulmányozott közösség tagjait.

Kétféle életszemlélet uralkodott a *roadville*-i családok körében, és minden családnak volt néhány tagja, mely mindkét nézetet osztotta. A "régivágásúak" ... emlékeznek a "kemény időkre", és úgy hiszik a gyerekek akkoriban "sok mindent megtanultak, amit az iskolában nem lehet." Büszkéek a malomban eltöltött évekre, és szeretettel emlegetik a malom életének elmúlt napjait... a második szemlélet ... a "fiatal fickókhoz" kötődik, általánosságban olyan családokat értve ezalatt, ahol még mindig van iskoláskorú gyermek. Ezek a családok ... úgy tűnik nem tekintik a malmot saját életük állandó részének, és teljességgel figyelmen kívül hagyják azt gyermekeik jövőjével kapcsolatban. A tanulásban elért sikereket hangsúlyozzák, melyeket gyermekeik elérhetnek, valamint azt a feltételezésüket, hogy a tanulás távolabb viszi majd őket a malomtól. (35-36 old.)

Ez a megjelenítés jóval több a *roadville*-i családokkal kapcsolatban, Heath által tapasztaltak szó szerinti leírásánál. Ezzel együtt ez egy beszámoló is egy olyan részletről, melyet tapasztalásai során látott, valamint annak megfogalmazása, hogy a *roadville*-i felnőttek, történelmüknek abban a pillanatában, hogyan érezték és gondolkodtak az iskoláztatással kapcsolatban. Néhány, a kutató által írt, és a helybéliek kifejezéseivel (idézetekkel) élnékiített mondaton keresztül közvetíti a vizsgálatot folytató benyomásait. Az etnográfiai helyszíni kutatómunkát jól ismerő olvasók tisztában vannak vele, hogy Heath-nek irdatlan mennyiségű adatot kellett tömöríteni és rendszerezni a beszámoló elkészítéséhez, valamint, hogy a megírás során számos saját élményt, sőt néhány *roadville*-i család véleményét is ki kellett hagynia, kiemelve az általa fontosnak tartottakat az elmesélni szándékozott történet érdekében. Ez a fajta "I" én beszámoló – a leíró összefoglalással, magyarázattal szinte minden etnográfiai beszámoló és kvalitatív esettanulmány vejeje.

Heath az írott beszámolót fotókkal egészítette ki, melyek megjelenítették az általa tanulmányozott embereket és a helyeket. Ezen kívül kiegészítette magnófelvételek részleteivel is, így az olvasók maguk is megtapasztalhatták a hangokat, szavakat és az informátorok retorikáját. Mások filmeket vagy videó felvételeket használnak az írott szövegek kíséretében, ugyanezzel a céllal (pl., Tobin, Wu, & Davidson, 1989). A kutató ismételt nagy mennyiségű adathalmazból válogat ki néhány példát, mely tömören bemutatja az általa tapasztaltakat, valamint amit véleménye szerint az olvasóknak tudniuk kell a vizsgált jelenséggel kapcsolatban.

Néhány *kvalitatív* kutató nagymértékben támaszkodik interjúrészletekre és párbeszédre adataik bemutatásánál. Ennek a stratégiának előnye, hogy közvetlenül bemutatja az informátor hangját az olvasóknak, ám, ahogy korábban említettük, válogatást, szerkesztést és az informátor szavainak értelmezését kívánja meg. Paul Willis (1981), jólismert könyvében, a *Learning to Labor-ben*, ezt a stratégiát alkalmazta egy csoport tudatának felidézésére, akik a "csávók," azaz fő informátorai. A következő csoport megbeszélésből származó részletben a fiúk úgy említik a rablást, mint „egy jó heccet”:

Bill: Itt minden reménytelen, semmit nem lehet csinálni. Figyu ha nincs pénzed, akkor mehetsz a kocsmába inni, de ha meg nincs lóvéd akkor vagy otthon maradsz vagy az utcán lógsz, egyik sem visz sehová. Így lógsz, aztán lenyúlsz valamit.

Joey: nem az, hogy olyan jó lenne, hanem egyszer csak úgy jön, aztán azt hiszed, hogy majd megúszod... azt hiszed nem kockáztatsz semmit. Csak megteszed. Ha jön lehetőség, ha nyitva a csarnok ajtaja, már benn is vagy, látod mit lehet elszórakozni és jössz kifelé, aztán nem kapnak el egyből, akkor kijössz aztán tényleg jól elvagy.

Bill: Mer' megmutattad a többieknek, hogy meg mered tenni, ez az egyik oka.

Joey: Mer' újraírod a törvényeket. A törvény egy olyan nagy, húzós erő, mi meg csak kis senkik vagyunk, mégis így megúsztuk. (p. 41)

Ez a dialógusmegközelítés a kvalitatív adatok bemutatásánál az utóbbi időben nagyobb teret kapott, mivel egyre szívesebben mutatják be a tanulmányban résztvevők hangját az interjúk és a fókuszcsoport felvételeivel (Atkinson id.m., 2003). Erről a fejezet későbbi részében még teszünk említést.

Bár a *kvalitatív* kutatók egy reprezentációs stílust részesíthetnek előnyben (szó szerinti, szimbolikus vagy dialogikus), a legtöbben e három valamely kombinációját alkalmazzák a helyszíni munka tapasztalatainak leírására. John Van Maanen (1988) úgy találta, hogy legalább három különböző módon lehet kombinálni ezeket a reprezentációs stílusokat a leírás, illetve ahogy ő nevezi a kutatói tapasztalat "meséi"-nek összeállításához. Az első forma, a realista elbeszélés, mely tényszerű bemutatása annak, milyenek a dolgok, mi történt a helyszínen; a realista elbeszélések egyes részeit már korábban illusztráltuk Lareau, Heath, és Willis idézeteivel. Ezekben az elbeszélésekben, a reprezentáció összeállításában a kutató szerepe, vagy hangjai nem nyilvánvalóak (az újságírói beszámolókhhoz hasonlóan). Realista elbeszélések rögzítik a történetek tényszerű eseményeit. A második típushoz tartoznak a beismerő elbeszélések, melyek egyértelműen a kutató/szerző nézőpontjából íródott reprezentációk; arra helyezik a hangsúlyt, mit tett, hogyan érzett a kutató a helyszíni munka előrehaladása során. A harmadik típus, a benyomásos elbeszélés, olyan reprezentáció, melynek célja kifejezetten az olvasóra gyakorolt drámai hatás elérése. Egyszerűsítik az eseményeket és kiragadnak beszédes pillanatokot annak érdekében, hogy elevenen jelenítsék meg azt, amire a kutató/szerző az adatokkal szeretne alátámasztani. Ezek valós eseményeket sűrítethetnek, kombinálhatnak, sőt még meg is változtathatnak az erőteljesebb hatás érdekében. Szeretném újra megemlíteni, hogy néhány kutató ezek közül az elbeszélő stílusok közül egyet részesít előnyben, ám a legtöbben ezek kombinációit alkalmazzák.¹

Elképzelések és eredmények megjelenítése

Ezen kívül a *kvalitatív* kutatóknak egyértelműen le kell írniuk a kutatási folyamatot, azt, hogy hogyan rendszerezték és értelmezték adataikat, az adott elképzelések, képanyagok vagy

¹ Lásd Van Maanen, 1988, tipológiájának kiegészítő részletei; valamint lásd Stake, 1995, 128-130 old., a karcolat/vignettes [elbeszélés] az esettanulmány beszámolóiban; lásd Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, adatok reprezentálásának különféle példái helyszíni jegyzetek és interjúk alapján.

elbeszélések használatával, valamint az eredmények igazolásával. Ez a másik fontos szerepe a *kvalitatív* adatok reprezentációjának.

Ezeknek a reprezentációknak folytatása számos lépést igényel. Először is, az adatokból, tapasztalatokból ismertetett példákat a kutató által használt elképzelés, feltételezés igazolásának megfelelően rendszerezik és írják le. A legjobb példák kevés következtetést igényelnek; az olvasónak egyértelműen és könnyedén látnia kell, mi által példázza a minta az elképzelést. Ezután az elképzeléseket és alkotóelemeiket magyarázó megjegyzéssel látják el. Erickson (1986) a következőképpen gondolkozott erről:

„A helyszíni munka hatékony beszámolójában, kulcselképzések nem maradhatnak dokumentálatlanok karcolatok/ *vignettes* [példák] nélkül, és egyes karcolatok nem állhatnak egymagukban bizonyítékként. Ehelyett, magyarázó kapcsokat kell kialakítani a karcolatok között, és azokon át ...” . (150 old.)

A magyarázó megjegyzés olyan, mint egy "ragasztó", melyet a kutató ken fel; saját okfejtése ez, mellyel igazolja, hogy van bizonyos kapcsolat a példák által bemutatott elképzelések között. A *kvalitatív* kutatás során az okfejtések támaszkodhatnak empirikus bizonyítékokra, logikára vagy más tanulmányokból származó összehasonlításokra. Az elképzelések közötti kapcsolat, és a kutató okfejtései együtt jelenítik meg a tanulmány eredményeit. Erickson (1986) a következőképpen írta le a folyamatot:

"a történet [vagy reprezentáció] részletein belül, körültekintően kiválasztva található egy szervezet elméletének egy állítása, valamint a leírt események jelentése" (150 old.).

Willis elképzelése alapján a korábban idézett beszélgetésben részt vevők által használt "szórakozni," kifejezés példaértékű. Willis a Bill és Joey közötti kommunikáció bemutatását arra használta, hogy bemutassa a "szórakozni" szó jelentését, amely ebben az értelemben magába foglalja a lopásnak és annak megúszásának, következménynélküliségének izgalmát. A szó másik jelentésére (pl. iskolai sörivés, tanárok és szervezők megtréfálása, iskolai szabályok megszegése anélkül, hogy elkapnának) máshol találunk példákat a könyvben. Ahogy Willis továbbhalad a fiúk történetével, a „szórakozni” szó jelentése összesűrűsödik. Egyértelművé válik, hogy az „elszórakozás” egy fiú egyéniségének kialakulásában milyen fontos szerepet játszik. A fiúk vágya elszórakozni – az intézményes normák és szabályok rovására jól érezni magukat, vagy, amit Willis az informális ideiglenes győzelmének nevez a formális felett. Szociokulturális mechanizmusként kifejeződik a fiúk szembenállása a hatalommal, melynek következménye leértékelődésük a munkaerő-piacon. Így Willis a fiúk története alapján egyidejűleg eseményeket fogalmazott meg, bemutatott elképzeléseket, eredményeket és felállított egy "szervezeti elméletet és a bemutatott események jelentését.”

A bizonyítékok sorának vizsgálata

A *kvalitatív* adatok reprezentációjának harmadik funkciója, hogy bemutassa a kutató számára elérhető és az elemzés során figyelembe vett bizonyítékok sorát. Ez azt jelenti, hogy kell lennie egy olyan módszernek, mellyel bemutathatók (a) az elérhető példák, (b) az eredményeket alátámasztó példák és (c) a negatív példák, melyek nem támasztják alá az eredményeket. Ezek a reprezentációk számos módon összeállíthatók: többek között beszédes példákat és ellenpéldákat felvonultató elbeszéléseként, kódolt kategóriák és az előforduló terminusok mellékleteként (bemutatva azokat amelyek igen, és azokat is amelyek nem támasztják alá az eredményeket),

valamint a bizonyítékok és eredmények közötti kapcsolatok ábráiként.² A bizonyítékok, adatsorok leírásakor a sajátos jelleggel bíró információk rögzítése is nagyon hasznos, hiszen ezek segítségével az olvasók jóval teljesebben tudják értékelni szövegbeli jelentőségüket.

Sajnálatos módon, ezek a reprezentációk ritkán kerülnek bele a kiadott *kvalitatív* kutatási tanulmányokba. Bár a támogató szponzorok számára benyújtott technikai és zárójelentések gyakran tartalmazzák ezeket az információkat, ezek a beszámolók gyakran terjengősek és unalmas olvasnivalók. Azonban, lehetséges ezeket a plusz információkat tömör, olvasható formában is közölni³. Véleményem szerint, a *kvalitatív* adatfeldolgozás eme funkciójának hangsúlyozása, a hagyományos *kvalitatív* kutatás hitelességét is növelné. Jó példák és figyelemreméltó történetek fémjelzik a *kvalitatív* reprezentációkat, ám a bizonyítékok sorának és ellenpéldáinknak tömör beszámolóí árnyalják az olvasott szöveget, ezáltal jobban szolgálják a kiemelt történetek és példák megértését.

A BEPILLANTÁS DOKUMENTÁLÁSA

A *kvalitatív* adatfeldolgozás negyedik funkciója, amikor a nem várt információ, jelenség vagy egy szokatlan helyzet megértését célozza. Ennek érdekében a kutató résztvevő megfigyelőként vagy interjú-készítőként van jelen a helyszínen. Amikor egy *kvalitatív* kutató egyre több és több időt tölt számára ismeretlenek társaságában, ismeretlen szituációkban, elkezdi értékelni tevékenységeik megkülönböztető logikáját, és az azok mögött meghúzódó jelentéstartalmakat. A kutató és az olvasó számára korábban különös és megmagyarázhatatlan tevékenységek, jelenségek értelmet nyernek, miközben a kutató ráhangolódik környezetére, mintegy beleilleszkedik a kutatási közegbe. Annak lehetősége, hogy valami váratlant fedezzenek fel és magyarázzanak meg a személyes bevonódás által, egy előre látható oldala a *kvalitatív* kutatási folyamatnak. Ebből az okból kifolyólag, fontos a *kvalitatív* kutatók számára, hogy leírják azt, amit Erickson (1986) a "vizsgálódás természetrajzának" (152 old.) nevez, vagy a fogalmi és kísérleti felfedezések állomásainak, mely mellett a kutatók elmennének a kutatás során. A vizsgálódás természetrajza nyújt az olvasó számára némi betekintést a kutató gondolati folyamataiba, a tanulmány előrehaladása, az újfajta megértés kialakulása során.⁴

A bizonyítékok sorának tanulmányozásával a vizsgálódás természetrajza hosszadalmas lehet, melyet a kiadott művekből mellőznek. Ezenkívül lehetnek túlságosan *szubjektívek*, amennyiben a figyelmet a kutatóra / szerzőre irányítják, a vizsgált csoport vagy helyzet helyett (Atkinson id.m. 2003). Ennek ellenére képet adnak a kutató elképzeléseiről, és olyan bepillantást tesznek lehetővé, mely más módon nem lenne könnyen elérhető. Beszédes epizódok, vagy különálló cikkek rövid beszámolóí (vagy mellékletek), melyek ezt az információt szolgáltatják, lehetővé teszik a vizsgálódás természetrajzának alkalmazását anélkül, hogy túlterhelnék a fő szöveget.⁵

Összefoglalva, a kutatók adott területen szerzett tapasztalatait megjelenítő realista reprezentációk alkotják a hagyományos *kvalitatív* kutatók által összeállított reprezentációk javát. Ezek az etnográfikák és más esettanulmányok munkaeszközei. Másfajta reprezentációkkal kiegészítve, mint például vallomásos és benyomásos elbeszélések, fényképek, adatokat megjelenítő táblázatok és mellékletek, a *kvalitatív* kutatók által használt elsődleges eszközök az adott területen lévő emberek és események realista reprezentációinak, tapasztalatainak bemutatására, és megszerzett ismereteik (eredményeik) ismertetésére a nagyközönség számára. A realista reprezentációk összeállításának folyamán, az elképzeléseket és az eredményeket illusztrálják, a bizonyítékok sora bemutatható, és a vizsgálódás természetrajza feltárható.

² Bizonyítékok sorának bemutatására szolgáló különféle technikák kiváló áttekintésére lásd Goetz & LeCompte, 1994, hatodik fejelet; Miles & Huberman, 1994; and Schensul, Schensul, & LeCompte, 1999.

³ lásd pl., Eisenhart & Finkel, 1998 adat bemutatása; továbbá Graue, 1993.

⁴ lásd Tillmann-Healy, 2001, a vizsgálódás természetrajzának használata a *kvalitatív* adatok reprezentálásának elbeszélő keretmunkájaként

⁵ lásd Lareau, 2003; Lareau & Shultz, 1996; Willis, 1981

A KVALITATÍV REPREZENTÁCIÓK MEGBÍZHATÓSÁGA

Bár a hagyományos *kvalitatív* kutatók szervezik, válogatják és leírják a reprezentációkhoz tartozó anyagokat, reprezentációiknak valós dolgokat kell megjeleníteniük a résztvevő szereplők számára. Ezzel kapcsolatban Joseph Schneider (2002) ezt írja:

"tömören és mindig kompromisszum készen, ahogy [egy reprezentációnak] illik, túl sokat áldozunk fel, amennyiben elfordulunk az igaz történet elbeszélésének céljától az általunk megmintázott világok és elemeik esetében" (475 old.).

Heath példájában, az iskolázattal kapcsolatos két nézőpont jelenik meg, mellyel *Roadville*-t reprezentálta. Megjelenítései megbízhatóan tükrözik a helyiek nézeteit, mivel *Heath* őket hallgatva, cselekedeteiket megfigyelve rögzítette információit, majd később csoportosította ezeket. *Willis*, fiúktól származó idézetei a fiúk által valójában elhangzottak pontos feljegyzésének számítanak. Amennyiben valamely okból a reprezentációk nem számítanak megbízhatónak, akkor kétségessé válik a kutatói munka eredményessége.

Következésképpen a hagyományos kvalitatív kutatók nagy erőfeszítések árán próbálják elbeszéléseik megbízhatóságát megalapozni. Bár a legtöbb kortárs kutató elismeri a reprezentációik szerkesztettségét, tovább keresik a bizonyos szempontból megbízható reprezentációt, „például a kutatás résztvevői szempontjából, némi fogalmi sémán vagy egy csoport jelentési szerkezetén belül” (*Erickson*, 1986, 119-120 old.; *Fay*, 1996, 73-76 old.). Erre számos hagyományos mód kínálkozik.

„Benne voltam” reprezentációk

Mivel az ilyen jellegű kvalitatív kutatás lényege a csoportról vagy helyzetről közvetlen részvétel során szerzett új ismeretek szerzése, a kutatás megbízhatósága azon a tényen múlik, hogy a kutató ténylegesen ott volt, és valójában közvetlenül is részt vett a mindennapi résztvevők tevékenységeiben, vagy sem. Amint *Clifford Geertz* (1988) egyszer megfogalmazta:

Az [etnográfusok] képességének, hogy meggyőzzenek vagyük komolyan mondanivalójukat, kevesebb köze van akár a tényleges betekintéshez vagy akár a fogalmi eleganciához, mint a képességhez, hogy meggyőzzenek arról, hogy amit állítanak, az egy másik életforma tényleges megtapasztalásának eredménye, azaz így vagy úgy, az igazi „benne voltam” élménye. És ez, meggyőzve bennünket arról, hogy ez a csoda ezen a mellékvágányon megtörténhetett, ahol az írás szerepe elkezdődik. (4-5 old.)

Az írás mutatja be a "benne voltam" helyszíneket azáltal, hogy behelyezi a kutatót a résztvevők tevékenységeinek színterébe. Ilyen írások például az idézetek a kutatóktól miközben a résztvevőkkel beszélgettek, vagy a helyszíni jegyzetek alapján felidézésre kerülnek az együttes cselekedeteik. További fejezetek vagy mellékletek tartalmazhatják a résztvevők kutatóval kapcsolatos megjegyzéseit, valamint a kutatással kapcsolatos reakcióikat is. *Lareau*, *Heath*, és *Willis* korábban idézett művei tartalmazznak példákat ilyen típusú reprezentációkról.

Leíró beszámolók arról, hogy miként változott a kutató hozzáállása, nézőpontja, személyisége a helyszíni munka során népszerűek a "benne voltam" reprezentációkban. Ezek a beszámolók egy vagy két formát ölthetnek: az egyik, amikor a kutató feltételezése szerint a csoport vagy esemény "ismeretlen" az olvasó számára, a másik amikor a csoport vagy esemény feltehetően ismert, ám közelebbről vizsgálva mégis ismeretlen. Az egzotikus helyzetekben (melyek feltehetően ismeretlenek az olvasó számára), a benne voltam elbeszélés rendszerint tartalmazza a kutató

kezdeti oda nem tartozás és zavarodottság érzését, melyet egy növekvő ismerőség-, és komfortérzet követ (Atkinson, 1996). Néhány ilyen beszámoló különösen mókás, az etnográfust csetlő-botló bolondként festi le, aki végül eléggé megvilágosodik (megváltozik), hogy értékelni tudja a vizsgált csoportot (Barley, 2000).

A láthatóan ismerős helyzetek esetében, melyek végül ismeretlennek bizonyulnak, a benne voltam elbeszélés rendszerint lefesti a kutató ismeretlen elemekkel kapcsolatos növekvő felismerését és megértését egy máskülönben ismerős környezetben, például, egy iskolában vagy osztályban. Ebben az esetben a kutató egy önelégült szerzőből a saját mindennapi világába mélyebb bepillantással rendelkező emberré változik (Erickson, 1986). Ezekben a beszámolókból ábrázolt átalakulás igazolja, hogy a kutató valójában és teljesen jelen volt – fizikailag, értelmileg és érzelmileg is – a tanulmányozott tevékenységek helyszínén.

Érvényesség

A jelenlét megalapozásán túl, a hagyományos *kvalitatív* kutatók szintén keményen dolgoznak annak érdekében, hogy bemutassák az általuk rögzített adatok, és az általuk kidolgozott magyarázatok pontosságát, érvényességét. Joseph Maxwell (2002) hasznos tipológiát állított össze az érvényesség öt típusáról, mely a *kvalitatív* kutatásra érvényes. Az ötből három kifejezetten a reprezentációk érvényességére vonatkozik: (1) leíró érvényesség, (2) magyarázó érvényesség és (3) értékelő érvényesség. A leíró érvényesség az egyik legalapvetőbb az öt közül, mely az adott beszámoló tényszerű pontosságát vizsgálja. Ez alatt Maxwell azt érti, hogy a beszámoló fizikailag, konkrétan vagy viselkedésileg pontos-e mind a résztvevők, mind a kutató szemszögéből? Például, egyetértenek-e a kutatók és a résztvevők abban, hogy az osztály csendesen várakozott, míg a tanár olvasott nekik? Mindkét csoport egyetért-e abban, hogy egy fiú radírral dobálózott a tanteremben? Mindketten egyetértenek-e abban, hogy a tanár a fotoszintézissel foglalkozott az órán? Mindketten egyetértenek-e abban, hogy az iskola utáni programban résztvevő lány azt mondta, hogy szereti a tudományt? A szociális tények pontos bemutatása a leíró érvényesség szintjén, képezi minden rákövetkező reprezentáció, és minden rákövetkező érvényességi forma alapját (Maxwell, 2002, 45-48 old.).

Maxwell (2002) egyértelműen megfogalmazza, hogy a leíró érvényesség nem független az elmélettől (vagy perspektívától, vagy nézőponttól). Szerinte inkább:

"...a leíró érvényesség független az egyet nem értéstől a kérdéses elmélettel kapcsolatban. Ez az állítás nem jelenti, hogy nem lehet egyet nem értés egy elbeszélés leíró érvényességével kapcsolatban, csupán annyit, hogy ez az egyet nem értés elméletben feloldható a megfelelő adatokkal" (46 old.).

A magyarázó érvényességnél azt vizsgálják, hogy mit jelentenek a vizsgált, kutató által leírt dolgok, jelenségek a tanulmányozott emberek számára. Amikor a *kvalitatív* kutatók jelentést rendelnek a tanulmányozott résztvevők szavaihoz és cselekedeteihez, a résztvevők mentális, fogalmi, ideológiai vagy érzelmi megértésének reprezentációját alkotják meg. Ezek a reprezentációk akkor érvényesek, ha a résztvevők egyetértenek, hogy értelmezésüket jól megragadta a kutató reprezentációja. Például, a résztvevők hite szerint a radírral dobálózó fiú szándékozott valakit megdobni vagy sem? A résztvevők szerint a lány, aki azt mondta, szereti a tudományt, valóban igazat mondott, vagy csak a tanárt szerette volna elkápráztatni?

A magyarázó érvényesség érdekében, a kutatónak az események jelentésére vonatkozó magyarázatát az értelmezésük alapján tanulmányozott embereknek el kell fogadnia. Ez nem jelenti, hogy minden résztvevőnek lelkesnek kell lennie a reprezentációval kapcsolatban vagy egyet kellene értenie, hogy ez az egyetlen lehetséges reprezentáció; azonban egyet kell érteniük abban, hogy ez az egyetlen elfogadható reprezentációja értelmezési folyamatuknak. Amennyiben a

résztevők nem értenek egyet a reprezentációval, a magyarázó érvényességet megalapozni szándékozó kutatóknak meg kell változtatniuk a reprezentációt, vagy egyértelművé kell tenni, miben térnek el résztvevőiktől. Nem meglepő módon a magyarázó érvényesség meghatározása rendszerint jóval vitathatóbb, mint a leíró érvényességé (Maxwell, 2002, 48-50 old., Erickson nyomán, 1989).

Az esetünkben különösen fontos, harmadik típusú érvényesség az értékelő érvényesség, azaz a résztvevő cselekedeteinek, hitének, pozitív és negatív, jó és rossz értékeinek reprezentálásának igazolása. Helyesen tette-e a fiú, hogy eldobta a radírt? Amennyiben a lány nem szereti a tudományt, állítása hazugság volt-e, vagy a konformitás kifejezése?

Maxwell (2002) feltételezése szerint az értékelő érvényesség nem központi kérdése a *kvalitatív* kutatásnak, mivel számos kutató nem tesz értékelő kijelentést (55 old.). Ezzel nem értek egyet. Legalább az oktatásban, a *kvalitatív* kutatók szinte mindig tesznek értékelő kijelentéseket, a tanulmányozott diákokkal, tanárokkal, szülőkkel, iskolákkal vagy a képzési rendszerrel kapcsolatban. Az értékelési tendencia jóval hangsúlyosabbá vált a *kvalitatív* kutatás kritikai és posztmodern megközelítése iránti növekvő érdeklődés során. Az elemző kutatói munkát végzők számára az intézményi célok csakúgy, mint a személyes célok meghatározzák a kutatás tárgyát. A cselekedeteik, melyek az elnyomó körülmények javítását célozzák a felismeréseiken keresztül jutnak érvényre (Carspecken, 1996; Fine & Weis, 1998) A posztmodern kutató számára a morális kérdések is megkerülhetetlenek:

[M]ivel amennyiben (a posztmodernisták szerint), az objektív tudás lehetetlen, így az új tények felfedezése és az általános tudományos ismeretek megalkotása hamis cél, az emberekkel, kultúrájukkal és társadalmukkal kapcsolatos történetek alkalmazásának egyetlen megmaradt módja morális, a jó felhívása a rossz ellen, az elnyomottak érdekeinek támogatása és az elnyomók aláásása. (Salzman, 2001, 121 old.)

Nagyobb figyelmet kell fordítani az érvényesség értékelésére. A reprezentációs krízis fejezetének negyedik szakaszában visszatérek erre a kérdésre.

Az érvényesség fentebb ismertetett formái az adatgyűjtés és értelmezés után formálódnak. A *kvantitatív* kutatás érvényességével szemben, ezek az érvényességtípusok nem biztosíthatók előre meghatározott, folyamatbeli vagy módszertani eszközökkel (Maxwell, 2002, 56 old.). Természetesen a reprezentáció érvényességének ellenőrzésére már a kutatás elején gondolni kell és folyamatosan ellenőrizni szükséges azt, ám maga az ellenőrzés ennél fogva az érvényesség is, csak akkor jelenhet meg, amikor a társadalmi tényeket rögzítettük, a magyarázatot megalkottuk, és az értékelést elvégeztük.

Maxwell és mások is leírnak más érvényességi formákat, mint például elméleti, külső, szerkezeti és katalitikus, melyeket szintén alkalmaznak *kvalitatív* kutatás során. Ennek a fejezetnek a körén túlmutat ezeknek a típusoknak a részletes tárgyalása.⁶

Összességében nézve a megszokás és hagyomány, hogy mit ábrázoljunk *kvalitatív* adatokkal, és hogyan alakítsuk ki reprezentációnk megbízhatóságát, a korábban vázoltak szerint vezette az etnográfusok és más *kvalitatív* kutatók munkáját hosszú éveken keresztül. Azonban az elmúlt néhány évtized során, fontos változások zajlottak le ezekkel a hagyományokkal kapcsolatban. Most ezekkel a változásokkal szeretnék foglalkozni.

⁶ Részletes információt könnyen találunk ezzel kapcsolatosan (lásd pl., Atkinson id.m., 2003; Denzin, 1989; Erickson, 1986; Fine & Weis, 1998; Goetz & LeCompte, 1984; Lather, 1986; Maxwell, 1996; Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994; Sanjek, 1990; Schensul id.m., 1999; Yin, 2003).

A REPRESENTÁCIÓ KRÍZISE

A leírás eddig a pontig, megegyezett az én kvalitatív kutatással kapcsolatos véleményemmel, és számos kutató, többek között jómagam által továbbra is követett gyakorlattal. Ez a megközelítés megváltozott, néhány vélemény szerint meggyengült a több mint két évtizedes kritika nyomán, melyet "a reprezentáció krízisének" neveztek el (Marcus & Fischer, 1986)⁷

⁷ A "reprezentáció krízise;" kifejezést Marcus és Fischer (1986) használta először az *Anthropology us Cultural Critique*;c. könyvében, bár gyakran adják meg 1986-ot a krízis kezdeti időpontjaként. Azonban a krízishez vezető kérdések egyértelműek voltak az antropológiai szociológiai és feminista tudományos munkákban már jóval 1986 előtt (Atkinson id.m. 2003. Eisenhart, 2001).

A krízis középpontjában két kérdés áll: milyen alapon jogosultak a *kvalitatív* kutatók mások képviselőjére, és milyen kritériumok szerint értékelhető reprezentációjuk? Ezek a kérdések állnak a *kvalitatív* adatok hagyományos reprezentálásának középpontjában, ezért használom a krízis szót ebben a szövegben.

Az ismerettel kapcsolatos állítások igazolásával kapcsolatos ismeretelméleti kérdések alkotják a reprezentációs krízis gyökerét. A kritikai kutatók, valamint a posztmodernisták, akik véleménye összeforrottan alakította ki ezt a krízist, vitatják, hogy az ismerettel kapcsolatos állításokat megfelelő módon lehetne igazolni, akár a pozitivista vagy a magyarázó ismeretelmélet reprezentációs hagyományai alapján.

A pozitivista ismeretelmélet alapján a tudományos ismeret állításait a fizikai vagy természetes jelenséggel kapcsolatos logikai állítások, és az empirikus mértékegységek közötti megfelelések igazolják (Bredo & Feinberg, 1982). Egy empirikus bizonyítékkal ismételt alátámasztott logikai állítás számít valóságnak. Ilyen jellegű valós állítások azon az alapon születnek, hogy létezik egy természetes és fizikai világ – egy valóság – az emberi szándéktól és tudatosságtól függetlenül. A pozitivista kutatás célja reprezentációk megalkotása, (változók, elképzelések, szerkezetek, minta, elmélet) melyek nagyrészt megközelítik a természetes és fizikai valóságot. Pozitivistá-irányultságú társadalomtudományi munkának – akár *kvantitatív*, *kvalitatív* vagy vegyes módszereken alapul – szándéka olyan reprezentációk megalkotása, melyek nagyrészt megközelítik a tanulmányozott társadalmi jelenséget. Mivel a reprezentáció és az általuk megjelenített társadalmi jelenség közötti megfelelés alapvető a pozitivista társadalomtudomány számára, a megbízhatóság annak igazolásán múlik, hogy a reprezentációk pontosan megragadják a külső társadalmi valóságot vagy sem. Innen ered a hagyományos (pozitivistá) megközelítése a *kvalitatív* kutatás leíró érvényességének.

A magyarázó ismeretelmélet szerint, a tudományos ismereti állítások a biztosra vett vonatkozási rendszer koherens magyarázatai által igazolhatók ("sűrű leírások"; Geertz, 1973) "melyen keresztül a társadalmi tetten érhető és megmagyarázható" (Atkinson id.m., 2003, 114 old). Atkinson id.m. folytatás:

Ezek a [vonatkozási rendszerek] nem állnak össze, hogy egyetlen egyszerű kulturális "üzenet" csoportot közvetítsenek, de létrehozhatnak egy többszörös szemantikus tárgykört, többszörös cselekvési arénákat, és többszörös fontossági forrásokat. Ez a feladata [a magyarázó kutatóknak] hogy értelmezze a cselekedeteket, melyek ezeken a többszörös formákon keresztül jönnek létre és értelmeződnek, (p. 114)

Posztmodern ismeretelmélet

A posztmodern ismeretelmélet nagyrészt annak kihívására született meg, ahogy a pozitivisták és interpretivisták a reprezentációt használják ismerettel kapcsolatos állítások megalkotására (Clough, 1992; Krieger, 1983; Richardson, 1990; Salzman, 2001). A posztmodern ismeretelmélet szerint, a reprezentációkat – akár *kvantitatív* akár *kvalitatív* adatokon nyugvó - "beállítja," azaz megmunkálja egy kutató/szerző vitathatatlanul korának és társadalmi helyzetének megfelelően "retorikai, politikai, intézményi és fegyelmi hagyományok által formálva" (Schwandt, 2001, 148 old. Vitatva, hogy némely adott háttérrel rendelkező szerző, adott közönséggel és tervezettel fejükben, kutatási reprezentációt állítanak össze, a posztmodernisták minden hitüket elvesztik a megfeleltetésben, mint a megbízhatóság megalapozásának eszközében. A posztmodern helyzetet összefoglalva, Schwandt ezt írja:

Bármely állítás, mely egy adott szöveges leírást mások életének érvényes reprezentációjának nevez (hűséges, pontos lenyomatnak) nem több mint erőfeszítés a szerző részéről, hogy meggyőzze az olvasót a szerző leírásának jogosultságáról. [a posztmodern etnográfiaiban,] az érvényességgel kapcsolatos hagyományos elképzeléseket olyanok helyettesítik, hogy hogyan legitimálja magát egy szöveg – hogyan alapozódik meg a szöveg

jogosultsága. A posztmodern etnográfus igyekszik decentralizálni saját hatalmát, hogy sokkal láthatóbban tükrözze vissza azokat a módokat, amelyeken keresztül a szöveg a valóság egy adott *leírását* megjeleníti, és szétszórja vagy részeseül a szöveges leírás hitelességéből a dialogikusabb és többszólamú szöveges formák megjelenítésével, (12 old.)

A posztmodern ismeretelmélet megváltoztatja a vita terminusait azzal kapcsolatban mit, és hogyan kell reprezentálni. Bár a hagyományos pozitívista – vagy magyarázó – beállítottságú kutatók vitatják, hogy a reprezentációknak a kutató, mint figyelmes szemlélő, közvetlen résztvevő, valamint egy okos de szisztematikus analitikus elkötelezettségére kellene koncentrálnia, a posztmodernisták szerint a reprezentáció összeállításához a szerzők által felhasznált eszközökre és forrásokra kellene összpontosítani. A posztmodernisták szerint, a szerzők azokra a szó szerinti meggyőzésre támaszkodva állítják össze reprezentációikat, melyeket hatalmuk és pozíciójuk lehetővé tesz számukra. Így már nem mások "valósága" vagy egy természetes realitás az, amit reprezentálnak, hanem szóbeli megállapodás a leírásról (írás), elbeszélésről (mesélés), a megértés kereséséről (formális bemutatása annak, hogy valaki bepillantásra tett szert), valamint „szentimentalizmus”-ról (érzések és dráma hozzáadása), melyet a szerző használ közönsége meggyőzésére. (pl., Atkinson, 1990; Clifford & Marcus, 1986; Clough, 1992). Feltéve, hogy minden szerző valamennyire másként "állítja be" és bizonyos tekintetben eltérő közönséget szólít meg, a posztmodernisták feltevése szerint a megbízhatóságot megalapozhatja a kutató/szerző napirendjének felfedése (dekonstrukciója), a reprezentáció összeállítása érdekében és elősegítésére. A dekonstrukció elérhető a kutató saját háttérének és napirendjének önreflexiók analízisével; valamint elérhető a saját vagy mások reprezentációjának elemzésének a meggyőzés jól ismert "retorikai, politikai, intézményes és fegyelmi hagyományainak" fényében (csakúgy mint az irodalmi kritikában).⁸

Másik módja a megbízhatóság megalapozásának a szerző nyílt hozzáállása a tanulmány során végigvitt morális megjegyzésekhez. Feltéve, hogy az erőteljes csoportok morálisan elkötelezettek saját kereteiken belül, ezért a kritikai kutatók és posztmodernisták vitatják, hogy a kutatók erkölcsi megjegyzései a kevésbé erőteljes csoportokat hozzásegítenék életük fejlődéséhez. A pozitívista vagy magyarázó kutatásban, egy adott oldalhoz vagy csoporthoz való morális elkötelezettség csupán a kutatás befejeztével kinyilvánítható; máskülönben hatással lesz a kutató valóság leképező, illetve egy adott szociális világ megértésének képességére (lásd szintén Atkinson id.m, 2003). Ennek ellenére az adatgyűjtést vitathatatlanul politikai és értékvezéreltnek tartó kritikai kutatók és a posztmodernisták úgy tartják, hogy a kutatóknak munkájukat elkötelezettségük vállalásával kellene kezdeniük (ahelyett, hogy úgy tennének mintha ezek nem léteznének vagy nem befolyásolnák adatgyűjtésüket). Egy egyenlőtlen hatalmi kapcsolatrendszerű világban, az ilyen elkötelezettség a lehető legkevésbé szerencsés. Így az adott társadalmi hibák kijavításának célja vezeti a kritikai és posztmodern kutatókat, oly módon, ami a pozitívista, vagy magyarázó kutatásban nem jelenik meg.

Egy harmadik módja a megbízhatóság megalapozásának a többszörös perspektívák alkalmazása a tanulmányozott kérdést érintően. Bár a pozitívista beállítottságú kutatók a reprezentációkat a tanulmányozott jelenség hűség alapján értékelik, a posztmodernisták az alaposságot az alapján értékelik, hány különböző hang szólalt meg összességében, a kérdés kapcsán. A reprezentációkat egy pontos irányultságú szerző szubjektív és részleges nézeteiként értékelve, a posztmodernisták szerint a kutatók által felállított reprezentációknak nincs több köze a pontossághoz, eredetiséghez vagy globalitáshoz, mint bárki másnak. Továbbá mivel az egyéni nézeteket befolyásolják életkörülményeik, a nézőpontok eltérhetnek származási háttér, osztály, nem és más tartós egyenlőtlenségek alapján (pl., valószínűsíthetően ki lesz a kutató és a vizsgált személy). A részrehajlás korlátai elérhetők, amennyiben a záró reprezentációkat több, különböző ember állítja össze (Harding, 1991).

⁸ További fejtegetés és példák találhatóak Behar (1993); és Smithies (1997), Tierney (2002), és Wolcott (2002).

Végül, bár mind a pozitivisták, mind a magyarázó kutatók a megbízhatóságot értékelik reprezentációjuk szempontjából elsődlegesnek a társadalmi jelenség megértésének szempontjából, a kritikai kutatók és posztmodernisták a megbízható reprezentációkat annak mentén értékelik, mekkora potenciális hatása van az olvasókra, valamint az elnyomott csoportok érdekében történő politikai lépésekre. Amennyiben nem lehet objektív ismereteket kialakítani, a posztmodernisták hite szerint, a kutató számára az marad, hogy pozitív társadalmi változásokat előmozdító reprezentációkat állítsanak össze.

A posztmodernistákkal kapcsolatos problémák

Egyetértek a posztmodern kritikával, mely szerint a reprezentációs autoritás legalább részlegesen a szerző/író készségein és forrásain múlik. Szintén egyetértek azzal, hogy a *kvalitatív* adatok reprezentációja emberek sokaságának hangjaként és perspektívájaként jelenik meg, valamint felismerem a reprezentációkban rejlő azon lehetőségeket, hogy megváltoztassák a gondolkodást és előidézzenek társadalmi lépéseket. Ezeknek a stratégiáknak hátránya, hogy nagymértékben támaszkodnak a kutató önismeretére, önreflexiójára, valamint mások véleményére, hangjára. A magyarázó kutatást már régóta éri kritika amiatt a bizalom miatt, melyet az olvasónak a kutatóval szemben ki kell alakítania, a történet "helyes" értelmezése érdekében. A magyarázó kutatók szerint ilyen bizalom elengedhetetlen amikor maga a kutató a gyűjtés, elemzés és adatleírás elsődleges „eszköze”, valamint, a bizalom szükségessége ebben az esetben olyan korlátozás, melyet érdemes elfogadnunk az első kézből származó értelmezés érdekében. Az interpretivista módszertanban, a bizalom szükségességét enyhítik az elképzelések megjelenítése során valamint az eredmények átláthatóvá tételében alkalmazott kevésbé befolyásoló empirikus bizonyítékok. Az interpretivisták a leíró és magyarázó érvényességet a kutató nézeteinek és elfogultságának ellenőrzéseként értelmezik.

A posztmodernisták még fokozottabban számítanak az olvasó bizalmára. A posztmodern tudományos munkában, a kutató képessége cselekedeteinek és mások cselekedeteinek decentralizálására és szétszedésére a központi kutatói tevékenység. A kutató használhatja mások hangját és fegyelmzési eszközeit a folyamat során, de ő az egyetlen személy, aki ezekhez közvetlen hozzáféréssel rendelkezik. Így az elszámoltathatóság egyetlen forrása maga a kutató. Ez az ismeretelmélet számára problémát jelent, mely azt állítja, hogy egy személy nézőpontja soha nem lehet megbízható. Problémát jelent a kutatás számára is, mivel a reprezentációk érdemeiről folytatott vitának a személyes minőségeken és elkötelezettségen túl nem lehet alapja. Atkinson id.m. (2003) szerint:

[Az] ismeretelmélet vagy módszertan megegyezése a ... személyes minőségekkel immunissá teszi a kutatást minden kritikával és kutatással szemben. Amennyiben a kutatás érvényessége a személyes identitás kérdésében rejlik, abban az esetben lehetetlenné válik kapcsolatba kerülni a kritikával és polémiával anélkül, hogy vissza ne térnénk az *ad hominem* vitához, (96 old.)

Másik probléma a posztmodernisták hajlandósága mások hangját eredeti, hamisítatlan reprezentációként fogadni, (ahol mások "beszélnek magukról") valamint az (az önreflexión túl) az egyetlen irányelvnek tekinteni a kutató előítéleteivel szemben. Ez a módszertani megközelítés figyelmen kívül hagyja a nyelv, különösen egy adott társadalmi interakció során használt nyelv, kultúra vezéreltségéről folytatott vita és kutatás hosszú történetét. A résztvevők hangja semmivel nem eredetibb, mint a kutatóké. Mindketten a tanult társadalmi, kulturális és politikai hagyományok által kondicionált saját perspektíváikról beszélnek.

Szintén aggodalomra ad okot, hogy az egyéni kutatókra, az önreflexió posztmodern módszertanára és a dekonstrukcióra fordított figyelem mellett a társadalomtudomány és közoktatás elsődleges kérdésének tartott társadalmi jelenség elveszik. Egyetértek Atkinson (2003) gondolatával, mely szerint a társadalomtudomány módszertana nem létezhet a társadalomtudománytól függetlenül. A társadalmi világ dokumentálása jelentős feladat, melyet folytatni kell.

Véleményem szerint a posztmodernista elképzelés a reprezentációs jogosultságról, valamint a reprezentációkról, mint a változás katalizátorairól megalapozott, ám az önreflexió és dekonstrukció módszertana nem felel meg teljes mértékben a jelen kérdések által felvetett kihívásoknak. Nem felel meg a mások hangjára hagyatkozás sem abban az esetben, amennyiben ezeket a hangokat az elsődleges viselkedés vagy gondolkodás bizonyítékainak tekintjük. A kritikai kutatók és posztmodernisták túl messzire mennek amikor felvetik (mint néhányan, lásd Clough, 1992) hogy a kutatóknak nem érdemes több adatot összegyűjteni és elemezni "másokról." Különösen az oktatási kutatók esetében, egy dolog a reprezentációkkal kapcsolatos megfontoltság és a reflexió, és egészen más a másokra vonatkozó adatgyűjtéstől és információ bemutatástól való teljes elszakadás. Irányvonalak készítői, iskolai személyzet, társadalmi csoportok, újságírók és politikusok, csak hogy néhányat megnevezek, nem fogják abba hagyni "mások" megtapasztalásának lehetőségét megszólaltatásaik során, vagy a "másokat" befolyásoló tervek készítését, miközben a kutatók az irodalomkritikával vannak elfoglalva. Remélem a társadalomtudósok meghagyják az irodalomkritikát másoknak, és helyette a szociális világ autentikus reprezentációjának új és jobb módozatait fogják tovább keresni.

KÖVETKEZTETÉS

Egészen mostanáig, a *kvalitatív* adatok reprezentálásának hagyományai meglehetősen állandóak maradtak. Eleinte a pozitívizmus ismeretelméletét követve, majd az interpretívizmust, a *kvalitatív* kutatók elsődleges célja a helyszíni munka tapasztalatainak reprezentálása során a hitelesség volt, a bizonyítékok magyarázata során az átláthatóság, az összegyűjtött adatok átfogó megjelenítése, valamint önismeret a torzításokkal kapcsolatosan. Munkájuk során megalapozták reprezentációik megbízhatóságát a "benne voltam" illusztrálásával, valamint komolyan vették a tanulmányozott emberek értelmezési rendszereit. A kutató/szerző oldaláról aktív szerkesztést és többmilliárd döntést igénylő megbízható reprezentációkat "valódinak" fogadták el, így kényszerítő erejű képeket ruháztak másokra, időnként elég ösztönzést adva ezzel új társadalmi lépéseknek és változásoknak.

Jóval korábbi kezdettel, ám csak az 1986 Marcus and Fischer *Anthropology as Cultural Critique* kiadásával egy időben érve meg, kihívások érték ezeket a "valódi" beszámolókat. Kinek a hangja, cselekedete és hite jelenik meg valójában ezekben a beszámolókból? Milyen jellegű döntések születnek a bennmaradó bizonyítékokkal kapcsolatosan, és ki hozza meg őket? Amennyiben ezek a beszámolók csupán részlegesen "valódiak", milyen alapokon lehet tartós képeket alkotni, vagy előremutató, jobbítás szándékával vezérelt tetteket kezdeményezni? Ezek a kritikai kutatók és posztmodernisták munkája által kiélezett, fogós kérdések a *kvalitatív* kutatókat arra sarkallták, hogy munkájuk reprezentálásának jobb módozatait keressék. Jelenleg az együttműködő reprezentáció formáival kísérleteznek. Ezen kívül kísérletek folynak a saját választásaikkal kapcsolatos pontosabb reflexiókkal, illetve azzal, hogyan lehetne ezt a szubjektív információt az írott beszámoló részévé tenni. Kísérletek folynak továbbá olyan műfaj megalkotására, melyek különböző hangokat rejtenek (mint a dialógusok) vagy nézőpontokat (mint a filmek). Véleményem szerint, ezek fontos fejlődési lépések, ám nem oldják meg a komoly kérdések által felvetett problémákat. Nem jutnak túl, a kutatóba vetett bizalom jelentette korlátokon. Nem veszik figyelembe mások hangjainak társadalmi beágyazottságát, illetve nem nevezik meg a *kvalitatív* adatok reprezentálásának átfogó, elsődleges célját – egy lehető leginkább áttekinthető, pontos és alapos leírását annak "mi történik" a sajátunkon túli társadalmi világokban.

IRODALOMJEGYZÉK

Atkinson, R (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*. London: Routledge

Atkinson, R (1996). *Sociological readings and re-readings*. Aldershot: Gower.

Atkinson, R, Coffey, A., & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research: Continuities and*

change. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. Barley, N. (2000). *The innocent anthropologist: Notes from a mud hut*. Long Grove, IL: Waveland. Behar, R. (1993). *Translated woman: Crossing the border with Esperanza's story*. Boston: Beacon. Bredo, E., & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia.

Temple University Press. Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*

New York: Routledge. Clifford, J., & Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnograph*

Berkeley: University of California Press. Clough, P. (1992). *The ends of ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.

Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill. Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic

shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *The handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 209-225). Washington, DC: American Educational Research Association. Eisenhart, M., & Finkel, E. (1998). *Women's science: Learning and succeeding from the margins*. Chicago:

Chicago University Press. Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of

Chicago Press. Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *The handbook of*

research on teaching (3rd ed., pp. 119-161). New York: Macmillan. Erickson, F. (1989, March). *The meaning of validity in qualitative research*. Paper presented at the annual

meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach*. Maiden, MA.

Blackwell. Fine, M., & Weis, L. (1998). *The unknown city: The lives of poor and working class young adults*. Boston

Beacon. Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at Capital High*. Chicago:

University of Chicago Press. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press. Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando.

FL: Academic. Graue, M. E. (1993). *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*. Albany: State

University of New York Press. Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women 's lives*. Ithaca, NY: Cornell

University Press. Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*.

Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Krieger, S. (1983). *The mirror dance: Identity in a women's community*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A., & Shultz, J. (Eds.). (1996). *Journeys through fieldwork*. Boulder, CO: Westview.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Lather, P., & Smithies, C. (1997). *Troubling the angels: Women living with HIV/AIDS*. Boulder, CO: Westview.
- Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Rev. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C. (2002). Narrative analysis. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 217-270). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salzman, P. (2001). *Understanding culture: An introduction to anthropological theory*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Sanjek, R. (Ed.). (1990). *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Schensul, S., Schensul, J., & LeCompte, M. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Schneider, J. (2002). Reflexive/diffractive ethnography. *Cultural Studies*, 2, 460-482.
- Schwandt, T. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tierney, W. (2002). Get real: Representing reality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 385-398.
- Tillmann-Healy, L. (2001). *Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. (Morningside Edition). New York: Columbia University Press.
- Wolcott, H. (2002). *Sneaky kid and its aftermath: Ethics and intimacy in fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Magyar nyelvű abstract és kulcsszavak

Eisenhart, Margaret

Kvalitatív adatok bemutatása
Representing Qualitative Data pp 567-582

Kézikönyv a kiegészítő módszertanokról a pedagógiai kutatásban (2006)
= *The Handbook of Complementary Methods in Education Research (2006)*⁹

Kulcsszavak: posztmodern nézőpont, reprezentativitási krízis, a kvalitatív adatok bemutatása, kutatói megérzések dokumentálása, a validitás különböző dimenziói

A társadalomtudományokban, ezen belül is a neveléstudomány területén a megbízható adatgyűjtés, feldolgozás és elemzés, bár hagyományosan kiemelt fontosságot élvezett, az utóbbi időkben kiemelt figyelmet kap. A kvalitatív elemzések tudományos megítélése, az első kézből szerzett tudományos értékű információk szakmai megítélése emelkedőben van. A bemutatott szócikk három részre tagolódik: a kvalitatív adatok fontossága, a bizalom kialakítása a kvalitatív elemzésekben, végezetül bemutatja a kvalitatív adatgyűjtés és elemzés hagyományos megközelítési módját, amely korábban elvezetett az ún. reprezentativitási krízishez.

Ahogy a *kvantitatív* adatok sem beszélnek önmagukért, a kvalitatív adatok esetében is szükség van az értelmezést elvégző kutatóra. Amíg a *kvantitatív* felmérések esetében folyton ott az aggodalom a kiválasztott kérdőívkitöltők, interjúalanyok... reprezentativitásában, addig ez a kérdés fel sem merül a kvalitatív munkáknál. A kvalitatív kutatók egyszerűen kijelentik, hogy mi, kutatók, minden mondatunkkal, döntésünkkel magunk is értékítéletet, nézőpontot alkotunk. Valójában minden kutatás érvényessége annak függvénye, hogy mennyire osztjuk a vizsgálat nézőpontját. Itt kell megjegyeznünk, hogy az ebben a fejezetben bemutatott megközelítést a pedagógiai kutatáson és a társadalomtudományon belül több kritikai illetve (Atkinson, Coffey és Delamont, 2003).

A KIINDULÓPONT: KONZERTVATÍV MEGKÖZELÍTÉSMÓD A KVALITATÍV ADATOK BEMUTATÁSÁRA

Erickson (1986) szerint a kvalitatív adatok négy fő funkcióval bírnak: a) az olvasó másodkézből tanulmányozhassa az adatokat; b) a kutatóknak fontos, hogy a főbb megállapításait alátámasszák; c) a kutatók feltárhatják a teljes igazságot, az érvelés mellett és ellene szóló tényeket; d) az olvasónak fontos, hogy elismerhesse a kutatók munkáját. Ezeket az elemeket összerakva az olvasó olyan információkhoz jut, amelyek segítenek abban, hogy értékelje a kutatók kiindulópontját és elért következtetéseit.

A kvalitatív kutatók komoly energiát fektettek a kvalitatív kutatások érvényességének kialakításába. A szerző itt néhány példát hoz ezekre, amelyben azt mutatja be, hogy még a kutatói szóhasználat is mennyit

⁹

http://books.google.com/books?id=pt2JBMMIQG0C&pg=PR8&lpg=PR8&dq=Representing+Qualitative+Data+Margaret+Eisenhart+&source=web&ots=EFZGx24Egl&sig=9NC3nE6y2kozTzkDMhG_pq4yjgc&hl=hu#PPR18,M1

számít, pl. egy- egy interjú visszaadásakor. *Annette Lareau (2003) Unequal Childhoods; Shirley Brice Heath's (1983) Ways With Words.*

A KONCEPCIÓ ÉS A FELTÁRT TÉNYEK BEMUTATÁSA

A kvalitatív kutatóknak mindig figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy kutatásaik adatforrását, az adatok elrendezését és értelmezésüket pontosan és visszakövethető módon mutassák be.

A BIZONYÍTÉKOK SKÁLÁJÁNAK BEMUTATÁSA

A kvalitatív kutató rendelkezésére álló adatforrások bemutatása elsőrendű értékű. Mindez az alábbiakat jelenti (1) a rendelkezésre álló adatok teljes skálájának bemutatása, (2) a megállapításokat alátámasztó adatok bemutatása és a (3) megállapításokat alá nem támasztó adatok bemutatása.

A KUTATÓI MEGÉRZÉSEK DOKUMENTÁLÁSA

A negyedik, de az egyik legfontosabb szempont, hogy a kutató által tapasztalt váratlan megállapításokat is dokumentálja. A képesség, hogy a kutató felismerjen valami váratlan, valami általa nem vélelmezett dolgot, igen fontos a kvalitatív kutatásban.

A KVALITATÍV KUTATÁSOK MEGBÍZHATÓSÁGA

JELEN LENNI (*HAVING BEEN THERE*)

Mivel a kvalitatív kutatások gyakorta hoznak a felszínre új tényeket, meglátásokat, nagyon fontos, hogy a kutató „jelen legyen”, kimerítő módon dokumentálja a kutatás menetét és az egyes adatfelvételeket.

Validitás (Validity)

Joseph Maxwell (2002) egy hasznos szempontrendszerrel készített a kvalitatív kutatások érvényességének megítélésére. Ezek az alábbiak: 1) leíró validitás, 2) interpretív, értelmező validitás, 3) értékelő validitás.

A REPRESENTATÍVITÁSI KRÍZIS

A kvalitatív kutatások és kutatók reprezentativitás krízise, amelybe a szerző is beleesett, két dologból tevődik össze: 1.) Milyen alapon tekinthetők a kvalitatív kutatások reprezentatívnak? 2.) és a reprezentativitásuk milyen alapon értékelhető, ítéltető meg? A kérdés kapcsolódik az általánosabb legitimációs krízis gondolatához: a kutatás reflektív volta problematikussá tette az érvényesség, megbízhatóság, általánosíthatóság és objektivitás kánonját. Ezáltal megkérdőjeleződött a tudományosság.

POSZTMODERN NÉZŐPONT

A posztmodernnek nevezett korban már nem küszködnek a legitimáció és reprezentativitás követelményeivel a kvalitatív módszertanon belül. Elfogadja (és igyekszik elfogadtatni) azt az álláspontot, hogy a kutatás interaktív folyamat a kutató és a vizsgált adat, dokumentum vagy egyén között.

POSZTMODERN PROBLÉMÁK

A posztmodern tudományelmélet alapján a reprezentativitás, akár kvalitatív, akár *kvantitatív* kutatásról van szó, alapvetően a kutató nézőpontján áll. A kutató társadalmi helyzete, a történelmi idő, amikor a kutatás készül, meghatározza a vizsgálatot. A posztmodern szerint tehát az adott kutatás értékelése nem függetleníthető a vizsgálótól, szociális, kulturális, politikai konvenciók meghatározzák nézőpontját.

KONKLÚZIÓK

A kvalitatív kutatások fontossága leginkább abban érhető tetten, hogy mélységében olyan információkkal lát el bennünket, amelyek a *kvantitatív* módszerekkel nem érhetünk el.

- Atkinson, R (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*. London: Routledge
- Atkinson, R (1996). *Sociological readings and re-readings*. Aldershot: Gower.
- Atkinson, R, Coffey, A., & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research: Continuities and change*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Barley, N. (2000). *The innocent anthropologist: Notes from a mud hut*. Long Grove, IL: Waveland.
- Behar, R. (1993). *Translated woman: Crossing the border with Esperanza's story*. Boston: Beacon.
- Bredo, E., & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Clifford, J., & Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Clough, P. (1992). *The ends of ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Eisenhart, M. (2001). *Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching*. In V. Richardson (Ed.), *The handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 209-225). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Eisenhart, M., & Finkel, E. (1998). *Women's science: Learning and succeeding from the margins*. Chicago: Chicago University Press.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Erickson, F. (1989, March). *The meaning of validity in qualitative research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach*. Maiden, MA: Blackwell.
- Fine, M., & Weis, L. (1998). *The unknown city: The lives of poor and working class young adults*. Boston: Beacon.
- Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at Capital High*. Chicago: University of Chicago Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic.
- Graue, M. E. (1993). *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*. Albany: State University of New York Press.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Krieger, S. (1983). *The mirror dance: Identity in a women's community*. Philadelphia: Temple University

Press. Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California

Press. Lareau, A., & Shultz, J. (Eds.). (1996). *Journeys through fieldwork*. Boulder, CO: Westview.

Lather, P. (1986). *Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place*. *Interchange*, 17(4), 63-84.

Lather, P., & Smithies, C. (1997). *Troubling the angels: Women living with HIV/AIDS*. Boulder, CO: Westview.

Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J. (2002). *Understanding and validity in qualitative research*. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (Rev. ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Newbury Park, CA: Sage.

Riessman, C. (2002). *Narrative analysis*. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 217-270). Thousand Oaks, CA: Sage.

Salzman, P. (2001). *Understanding culture: An introduction to anthropological theory*. Prospect Heights, IL: Waveland.

Sanjek, R. (Ed.). (1990). *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Schensul, S., Schensul, J., & LeCompte, M. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Schneider, J. (2002). *Reflexive/diffractive ethnography*. *Cultural Studies*, 2, 460-482.

Schwandt, T. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tierney, W. (2002). *Get real: Representing reality*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 385-398.

Tillmann-Healy, L. (2001). *Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs. (Morningside Edition)*. New York: Columbia University Press.

Wolcott, H. (2002). *Sneaky kid and its aftermath: Ethics and intimacy in fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.