

Kvalitatív adatok bemutatása
(Representing Qualitative Data)
Margaret Eisenhart University of Colorado

Fordította: Dombi Mária, Ikotity István, Juhászné Hartmann Magdolna, Mayer József, Pecze
Mariann, Zombay Tamás
Lektorálta: Pásztor Rita

Adatok bemutatása vagy kutatási bizonyítékok leírása mások általi értékelés és használat céljából, mindig is a társadalomtudományok és a közoktatás kiemelt kutatási szempontjai közt 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 folyamatot. Az etnográfiaiban és esettanulmányokban, a kutatók első kézből származó tapasztalatok leírásaira támaszkodhatnak, ily szó szerinti fogalmakra, széljegyzet kivonatokra, valamint interjú idézetekre a vizsgált emberek vagy események reprezentálására; emellett aggódnak azért is, mennyire jól ragadja meg reprezentációjuk a vizsgált jelenséget. Amennyiben a kutatási bizonyíték reprezentációi bizonyos értelemben nem megbízhatóak, a használatuk alapján született eredmények kétségesek.

Az adatok reprezentációját lehető legmegbízhatóbban biztosító stratégiák azóta állnak a vita keresztüztében 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 kérdésségére 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. Ezt követi a legutóbbi kritikák és javasolt megoldásaik leírása. Véleményem szerint a kritikák némelyikének jó a fogadtatása, azonban a javasolt megoldások még nem teljesen megfelelőek.

A kvalitatív adatok jelentősek. Erőteljes képeket hívnak elő és figyelemreméltó eseményeket ragadnak meg. Jó történeteket alkotnak; ismereti állításokat fogalmazznak meg. Meglepő bepillantást nyújtanak azzal kapcsolatban, hogyan is értelmezik az emberek saját életüket. Nagyobb érdeklődés övezi, szélesebb az olvasótábora, valamint a legtöbb ember számára könnyebben visszaidézhető és elismételhető, mint a kvantitatív adatok. Ennek ellenére, az adatok akár kvalitatív akár kvantitatív, nem állnak ki önmagukért. Egyik típus sem áttetsző vagy érték semleges. 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, a folyamat a tanulmány kezdetétől a végéig tart. A kísérleti és áttekintő kutatásban mindig kérdéses marad, mennyire jól képviselik a választott mértékek a vizsgált emberi jelenséget. Etnográfiaiban, 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 olvasóknak 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 képviseljék a kutatási

tapasztalatokat és eredményeket. Általánosságban bármely kutatás érvényessége a megjelenítő reprezentáció megbízhatóságán múlik; bár a reprezentáció iránti aggodás soha nem múlik el. Ez nem lenne annyira fontos abban az esetben ha a tét nem lenne nagy. Ahogy Signithia Fordham (1996) figyelmeztet: "... az írott reprezentációk jelentősége páratlan. Akik a társadalom leghatékonyabb fegyverét – a tollat – használhatják képesek a gondolkodást maradandóan meghatározni vagy akár átalakítani" (341) akár jó akár rossz irányban a tanulmányozott csoportok, intézmények és egyének irányában. Ilyen mértékű bizonytalanság és ennyire magas tét mellett, hogyan dönti el egy kutató, hogy mit és hogyan reprezentáljon? Az első részben a kvalitatív adatok hagyományos megközelítését írom le. A második rész a hagyományos stratégiákra koncentrál melyek által a reprezentációk megbízhatóságát alapozzuk meg. 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 alapszik (Atkinson, Coffey, & Delamont, 2003). A harmadik rész 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 kérdésének köre. Kiemelkedő tudósok és a kezdő kutatók is vitatják a különféle stratégiák érdemeit, hogy a kritikák által felvetett kihívásoknak megfeleljenek. Bár a kritika nagyfokú 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 kulcsfontosságú eredményeinek és analitikus koncepcióinak elemeit; (c) a kutatót, hogy feltárja az elért eredmények mellett és ellen szóló bizonyítékok teljes sorát; (d) 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 TAPASZTALÁS MEGJELENÍTÉSE

A kvalitatív adatok reprezentációjának legjelentősebb feladata, hogy az olvasó számára megjelenítse a kutató adott területen szerzett tapasztalatát. A kvalitatív kutatók rengeteget foglalkoznak élethű beszámoló készítésével, hogy érzékeltessék milyen is lehet a helyszín részesének lenni, valamint ábrázolják a tanulmányban szereplők "megélt tapasztalásait". Innen nézve, a kutatók olyan leírásokat készítenek, hogy hogyan néz ki; milyen érzés; milyen ízű, 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 összefoglaló-szerű beszámolót

írnak. Adott eseményeket válogatnak az összefoglalóhoz, majd tömörítik, és sorba rendezik őket az elbeszéléseikhez.

Némely megjelenítés szó szerinti, tényszerű beszámolóként olvasható. Gyakran a helyszín felvázolásához használják. A következő példában, Annette Lareau (2003) a legutóbbi könyvében az *Unequal Childhoods*-ban szereplő gyerekek által látogatott egyik iskolának a helyszínét festi le:

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

Legnagyobbrészt Lareau leírása Richmond School-ról szó szerinti beszámoló arról, ami éppen látható lenne az iskola fotójáról is: a szűk utca, a három emeletes épület, a bézs fala, 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 valószínű jellemzőkkel és problémákkal. A helyszínt nem csupán szó szerint de szimbolikusan is megjeleníti.

Egy plasztikusabb példa következik Shirley Brice Heath (1983) klasszikus etnográfijából, *Ways With Words*. Ebben leírja Roadville lakosait, az egyik kisebb, általa tanulmányozott közösség tagjait. Ebben a példában, Heath leírja a Roadville-ben eltöltött idő alatt szerzett tapasztalatait és nem egy színhelyet teremt:

Kétféle életszemlélet uralkodott a roadville-i családok körében, és minden családnak volt néhány tagja, mely mindegyik 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 ez alatt, ahol még mindig van iskoláskorú gyermek. Ezek a családok ... úgy tűnik nem tekintik a malmot saját életük állandó részének és teljességgel figyelmen kívül hagyják 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)

Ez a megjelenítés jóval több a roadville-i családokkal kapcsolatban mint a Heath által tapasztaltak szó szerinti leírása. 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 éreztek és gondolkodtak az iskoláztatással kapcsolatosan. Néhány a kutató által írt, és a helybéliek kifejezéseivel (idézetekkel) élnékiített mondaton keresztül közvetíti 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 én beszámoló – a leíró összefoglalás magyarázattal, melyet úgy állított össze a kutató, hogy felfedje tapasztalásait, a kutató által az olvasó számára fontos adatokat kiválogatva – szinte minden

etnográfiai beszámoló és kvalitatív esettanulmány vejeje.

Heath az írott beszámolót fotókkal egészítette ki, melyek megjelenítették az általa tanulmányozott embereket és helyeket. Valamint magnófelvételek részleteivel is, így az olvasók maguk is megtapasztalhatták a hangokat, szavakat és az informátorok retorikáját. Mások filmeket vagy videó felvételeket használnak az írott szövegekhez, ugyanezzel a céllal (pl., Tobin, Wu, & Davidson, 1989). A kutató ismételen 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 interjú részletekre 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 "szórakozást":

Bill: Itt minden reménytelen, semmit nem lehet csinálni. Figyu ha nincs pénzed, akkor mehatsz a kocsmába inni, de ha meg nincs lóvéd akkor vagy otthon maradsz vagy az utcán lógsz, azt 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 dialógus megközelítés a kvalitatív adatok bemutatásánál az utóbbi időben nagyobb teret kapott, mivel egyre szívesebben mutatják be a tanulmányban résztvevők hangját az interjúk és a fókusz csoport felvételeivel (Atkinson id.m., 2003). Erről szeretnék még bővebben beszélni a fejezet későbbi részében.

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 az olvasók részére. 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" összeállításához. Az első forma, a realista elbeszélés egyenes, 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 hangja nem nyilvánvalóak (az újságírói beszámolókhöz hasonlóan). Realista elbeszélések rögzítik a történetek tényszerű eseményeit. A második forma, a beismerő elbeszélések, egyértelműen a kutató/szerző nézőpontjából íródott reprezentációk; arra helyezik a hangsúlyt, mit tett, hogyan érzett a kutató a helyszíni munka előrehaladása során. A harmadik forma, a benyomásos elbeszélés, olyan reprezentáció, melynek célja kifejezetten az olvasóra gyakorolt drámai hatás elérése. Egyszerűsítik az eseményeket és izolálnak beszédes pillanatokat annak érdekében, hogy elevenen jelenítsék meg azt, amit a kutató/szerző az adatokkal szeretne elérni. "Tényleges" 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. (Lásd Van Maanen, 1988, tipológiájának kiegészítő részletei;

valamint lásd Stake, 1995, 128-130, a karcolat/vignettes [elbeszélés] az esettanulmány beszámolóiban; lásd Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, adatok reprezentálásának különféle példái helyszíni jegyzetek és interjúk alapján.)

Elképzelések és eredmények megjelenítése

Ezen kívül a kvalitatív kutatóknak egyértelműen meg kell mutatniuk, hogyan rendszerezték és értelmezték adataikat, az adott elképzelések, képanyagok vagy elbeszélések használatával, valamint az eredmények igazolásával. Ez a másik fontos szerepe a kvalitatív adatok reprezentációjának.

Ezeknek a reprezentációknak a felépítése számos lépést igényel. Először is, az adatokból vett példákat (akár helyszíni jegyzetkből, interjúkból, kód csoportokból stb.) a kutató által használt elképzelés (kategória vagy séma) 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. Erről Erickson (1986) a következőt mondta:

A helyszíni munka hatékony beszámolójában, kulcsfontosságú [fogalmak] 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 "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, okfejtéseikkel együtt, alkotja 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 "szórakozni," példa értékű. Willis a Bill és Joey között (korábban idézett) beszélgetést arra használta, hogy bemutassa a "szórakozni" jelentését – a lopás és annak megűszásának izgalmát. A szórakozás másik jelentésére (pl., iskolai sörivás, tanárok és szervezők megtréfálása, iskolai szabályok megszegése anélkül, hogy elkapnának) máshol találunk példákat a könyvben. Ahogy Willis továbbhalad a fiúk történetével, a szórakozni jelentése összesűrűsödik, melyekkel, az elszórakozás fontossága egy fiú egyéniségének kialakulásában egyértelművé válik. A fiúk vágya elszórakozni – az intézményes normák és szabályok rovasára jól érezni magukat, vagy, amit Willis az informális ideiglenes győzelmének nevez a formális felett – így egyfajta szociókulturális mechanizmusnak felel meg, mely kifejezi a fiúk szembenállását a hatalommal és rákövetkező leértékelődésüknek 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 olyan módnak, mellyel bemutatatható (a) az elérhető példák sora, (b) az eredményeket alátámasztó példák és (c) a negatív példák sora (amennyiben van), 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. (Bizonyítékok sorának bemutatására szolgáló különféle technikák kiváló áttekintésére lásd Goetz & LeCompte, 1994, 6 fej.; Miles & Huberman, 1994; and Schensul, Schensul, & LeCompte, 1999). A bizonyítékok sorára fordított figyelem nem jelenti azt, hogy az egyedüli vagy szokatlan események nem érdemelnek figyelmet, sokkal inkább a jellegzetességek keretében kiemelten érdemes ezeket leírni, így 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 záró jelentések gyakran tartalmazzák ezt az információt, ezek a beszámolók gyakran terjengősek és unalmas olvasnivalók. Azonban, lehetséges ezt az információt tömör, olvasható formában is közölni (lásd pl., Eisenhart & Finkel, 1998 adat bemutatása; továbbá Graue, 1993). Véleményem szerint, a kvalitatív adatfeldolgozás eme funkciójára szánt nagyobb mértékű figyelem, a hagyományos kvalitatív kutatás hitelességét is növelné. Jó példák és figyelemreméltó történetek fémjelzik a kvalitatív reprezentációkat, ám a bizonyítékok sorának és ellenpéldáiknak tömör beszámolói felgyorsíthatják ezeket a reprezentációkat azáltal, hogy tágitják az olvasott szöveg, valamint kiemelt történetek és példák megértésének körét.

A BEPILLANTÁS DOKUMENTÁLÁSA

A kvalitatív adatfeldolgozás negyedik és utolsó szerepe, a nem várt információ, folyamat vagy egy szokatlan helyzet megértése érdekében a kutató közvetlen részvételével végzett – mint résztvevő, megfigyelő vagy interjú-készítő, - elszánt munkájának eredményének felfedése. Ahogy egy kvalitatív kutató egyre több és több időt tölt számára ismeretlenek társaságában (vagy ismeretlen tevékenységet végzőkkel), elkezdi értékelni tevékenységeik megkülönböztető logikáját és jelentési rendszerüket. Korábban különös és megmagyarázhatatlan tevékenységek értelmet nyernek, miközben a kutató ráhangolódik a többiek beállítódására. Annak lehetősége, hogy valami váratlant fedezzenek fel és magyarázzanak meg a személyes belevonódás 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 (lásd Tillmann-Healy, 2001, a vizsgálódás természetrajzának használata a kvalitatív adatok reprezentálásának elbeszélő keretmunkájaként).

A bizonyítékok sorának tanulmányozásánál a vizsgálódás természetrajza hosszadalmas lehet, melyet a kiadott művekből mellőznek. Ezen kívül túlságosan elnézők lehetnek, 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 beszámolói (vagy mellékletek), melyek ezt az információt szolgáltatják, lehetővé teszik a vizsgálódás természetrajzának alkalmazását anélkül, hogy túlterhelnék a fő szöveget (pl., lásd Lareau, 2003; Lareau & Shultz, 1996; Willis, 1981).

Összefoglalva, a kutatók adott területen szerzett tapasztalatait megjelenítő realista reprezentációk alkotják a hagyományos kvalitatív kutatók által összeállított reprezentációk javát. Ezek az etnográfiai 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 reprezentációi, tapasztalatai 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.

A KVALITATÍV REPRESENTÁCIÓK 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 iskoláztatással kapcsolatos két nézőpont, mellyel Roadville-t reprezentálta, megbízható megjelenítései a helyiek nézeteinek, mivel Heath őket hallgatva, cselekedeteiket megfigyelve rögzítette, majd később csoportosította ezeket az információkat. Willis fiúktól származó idézetei a fiúk által valójában elhangzottaknak pontos feljegyzésének számítanak. Amennyiben valamely okból a reprezentációk nem számítanak megbízhatónak, akkor kétség vetül a kutató eredményeire. 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

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

Az [etnográfusok] képességének, hogy meggyőzzenek vegyük 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 és helyezi a kutatót a résztvevők tevékenységeinek helyszínére. Idézetek a kutatóktól miközben a résztvevőkkel beszélgettek, vagy a helyszíni jegyzetek alapján felidézett cselekedeteik, a résztvevőkével együtt. Fejezetek vagy mellékletek tartalmazhatják a résztvevők kutatóval kapcsolatos megjegyzéseit, valamint a kutatással kapcsolatos reakcióikat. Lareau, Heath, és Willis korábban idézett művei tartalmaznak példákat ilyen típusú reprezentációkról.

Leíró beszámolók a kutató változásairól 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 ismerős és komfort érzet követ (Atkinson, 1996). Néhány ilyen beszámoló különösen mókás, az etnográfust csetlő botló bolondként festi le, aki végül eléggé megvilágosodik (megváltozik) hogy értékelje 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 beszámolóknak ábrázolt átalakulás igazolja, hogy a kutató valójában és teljesen jelen volt – fizikailag, kognitívan és érzelmileg – 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 pontosak (érvényesek) bizonyos szempontból. Joseph Maxwell (2002) hasznos tipológiát állított össze öt típusú érvényességről, mely a kvalitatív kutatásra érvényes.¹ az ötből három kifejezetten a reprezentációk érvényességére vonatkozik: (a) leíró érvényesség, (b) magyarázó érvényesség és (c) értékelő érvényesség. A leíró érvényesség az egyik legalapvetőbb az öt közül, mely az adott beszámoló (akár az adattesten belül reprezentált vagy a rákövetkező beszámolóknak) tényszerű pontosságát vizsgálja. Ez alatt Maxwell azt érti: 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 *egyét 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 érvényesség abban az értelemben tekinti a reprezentáció pontosságát, melyet a dolgok a tanulmányozott emberek számára jelentenek. Amikor a kvalitatív kutatók jelentést rendelnek a tanulmányozott résztvevők szavaihoz és cselekedeteihez, a résztvevők mentális,

¹ Maxwell érvényesség értelmezése egy realista ismeretelméleten alapul, mellyel egyetértek. Ezzel kapcsolatosan több információ áll az olvasók rendelkezésére cikkemben.

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 résztvevők 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 vagy 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. A kritikai kutatók számára az intézményi valamint egyéni célokba burkolt értékekkel kapcsolatos kérdések fémjelzik tanulmányaikat és cselekedeteiket a nyomasztó körülmények javítása érdekében eredményeik alapján (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.)

A helyzet alapján nagyobb figyelmet kell fordítani az érvényesség és a kvalitatív kutatásban játszott további lehetséges szerepének 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 érvényesség típusok nem biztosíthatók előre meghatározott, folyamatbeli vagy módszertani eszközökkel (Maxwell, 2002, 56 old.). Természetesen lépéseket lehet, sőt előre meg kell tenni a reprezentáció érvényességének ellenőrzési valószínűségének növelése érdekében, 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, melyet szintén alkalmaznak kvalitatív kutatás során. Ennek a fejezetnek a körén túlmutat ennek részletes tárgyalása. 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).

Összességében nézve, a hagyomány, hogy mit ábrázoljunk kvalitatív adatokkal, és hogyan alakítsuk ki reprezentációink 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. A következőkben ezekkel a változásokkal szeretnék foglalkozni.

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).² A krízis középpontjában két kérdés áll: milyen alapon jogosultak a kvalitatív kutatók mások képviselőjére, és milyen kritériumok szerint értékelhető reprezentációjuk? Ezek a kérdések a kvalitatív adatok reprezentálásának hagyományos módjának közepébe találnak, ezért használok 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 pozitívista akár a magyarázó ismeretelmélet reprezentációs hagyományai alapján.

A pozitívista ismeretelmélet alapján, a tudományos ismeret állításait a fizikai vagy természetes jelenséggel kapcsolatos logikai állítások és az empirikus mértékegységek közötti megfelelések igazolják (Bredo & Feinberg, 1982). Valósnak számít egy empirikus bizonyítékkal ismételt alátámasztott logikai állítás. Ilyen jellegű valós állítások azon az alapon születnek, hogy létezik egy természetes és fizikai világ – egy valóság – az emberi szándéktól és tudatosságtól függetlenül. A pozitívista kutatás célja reprezentációk megalkotása (változók, elképzelések, szerkezetek, minta, elmélet) melyek nagyrészt megközelítik a természetes és a fizikai valóságot. A pozitívista – irányultságú társadalomtudomány – 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 pozitívista társadalomtudomány számára, a megbízhatóság annak igazolásán múlik, hogy a reprezentációk pontosan megragadják a külső társadalmi valóságot. Innen ered a hagyományos (pozitívista) megközelítése a kvalitatív kutatás leíró érvényességének.

A magyarázó ismeretelmélet szerint, a tudományos ismereti állítások a biztosra vett

² 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).

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:

I

Ezek a [vonatkozási rendszerek] nem állnak össze, hogy egyetlen egyszerű kulturális "üzenet" csoportot közvetítsenek, de létrehoznak 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)

Mivel a magyarázó ismereti állítások a kutató "más emberek szerkezeteinek szerkezetei arról hogy ők és honfitársaik mit szándékoznak tenni" (Geertz, 1973, p. 9), a megbízhatóság a kutató másokkal kapcsolatos bevonódásának bizonyítékain, és a kutató magyarázatának általuk történő elfogadásán alapul. Innen ered a hagyományos magyarázó nézőpont "benne voltam" jelentősége és a magyarázó érvényesség megalapozása.

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 részesül a szöveges leírás hitelességéből a dialógikusabb és többszólamú szöveges formák megjelenítésével, (12 old.)

A posztmodern ismeretelmélet megváltoztatja a vita terminusait azzal kapcsolatosan mit, és hogyan kell reprezentálni. Bár a hagyományos pozitivisták – vagy magyarázó – beállítottágú kutatók vitatják, hogy a reprezentációknak a kutató, mint figyelmes szemlélő, közvetlen résztvevő, valamint egy okos de szisztematikus analitikus elkötelezettségére kellene fókuszálnia, 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 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 önreflexióos 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). További fejtegetés és példák találhatók Behar (1993); Lather és Smithies (1997), Tierney (2002), és Wolcott (2002).

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 pozitivista vagy magyarázó kutatásban, egy adott oldalhoz vagy csoporthoz való morális elkötelezettség csupán a kutatás befejeztével nyilvánítható ki; 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 érték vezéreltnek 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 kapcsolat rendszerű 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 pozitivista, vagy magyarázó kutatásban nem jelenik meg.

Egy harmadik módja a megbízhatóság megalapozásának a többszörös perspektívák alkalmazása a tanulmányozott kérdést érintően. Bár a pozitivista beállítottságú kutatók a reprezentációkat a tanulmányozott jelenség hűsége alapján értékelik, a posztmodernisták az érvényességet 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 teljességhez, mint bárki másnak. Továbbá mivel az egyéni nézeteket befolyásolhatják az életkörülményeik, a nézőpontok eltérhetnek faj, osztály, nem és más tartós egyenlőtlenességek alapján (pl., valószínűsíthetően ki lesz a kutató és a vizsgált személy). A részrehajlás elkerülhető, amennyiben a záró reprezentációkat több, különböző ember állítja össze (Harding, 1991).

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.

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 fejleszthető emberek sokaságának hangja és perspektívája által, valamint elismerem a reprezentációk azon potenciálját, hogy megváltoztassa a gondolkodást és előidézzon társadalmi lépéseket. Ezeknek a stratégiáknak az a hátránya, hogy nagymértékben támaszkodnak a kutató önismeretére, önreflexiójára, valamint mások hangjára. A magyarázó

kutatást már régóta éri kritika, azért 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 adat leírás 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 ellenőrzésének tekintik.

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 fegyverkezési eszközeit a folyamat során, de ő az egyetlen személy, aki ezekhez közvetlen hozzáféréssel rendelkezik. Így az elszámoltathatóság egyetlen forrása maga a kutató. Amikor a kutató morális elkötelezettségét is figyelembe vesszük a reprezentáció egy dimenziójaként, az olvasótól a kutató eredeti morális elkötelezettsége (vagy elfogultsága), az ezen elfogultság alapján létrejött eredmények, valamint a társadalmi lépések iránti morális hatóerő iránti bizalmat kérnek. Ez az ismeretelmélet számára problémát jelent, mivel 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 elkötelezettségeken 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 perspektíváikból 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. Egyetérttek Atkinson id.m.-ben foglaltakkal (2003), 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 a 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. Politikacsinálók, iskolai személyzetek, társadalmi csoportok, újságírók és politikusok, hogy néhányat megnevezek, nem fogják abbahagyni "mások" megtapasztalásának lehetőségét megszólalásaik 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 állandók voltak. 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 társadalmi lépéseknek és változásoknak.

Jóval korábban már körvonalazódott, de csak az 1986 Marcus and Fischer *Anthropology as Cultural Critique* kiadással egy időben érlelődve meg, kihívások érték ezeket a "valódi" beszámolókat. Kinek a hangja, cselekedete és hite jelenik meg valójában ezekben a beszámolókbán? 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 javító 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 beszámolók 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 felépítését, illetve nem nevezik meg 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 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.

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)³

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

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

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 elsődrendű 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 problematikusá 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.