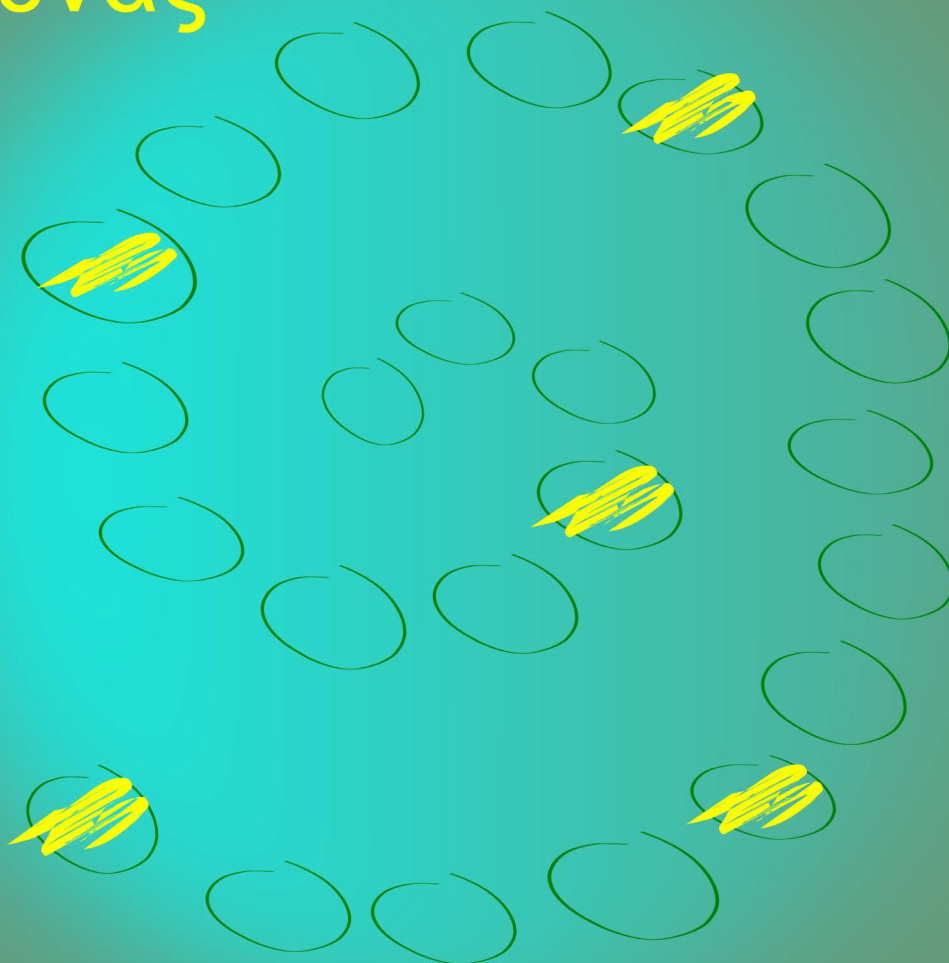


Φιλία Ίσαρη

Μάριος Πουρκός

Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας



Εφαρμογές στην Ψυχολογία
και στην Εκπαίδευση



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kallipos.gr

HEALLINK
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ανάπτυξη στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΦΙΛΙΑ ΙΣΑΡΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τομέας Ψυχολογίας,

Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

ΜΑΡΙΟΣ ΠΟΥΡΚΟΣ

Καθηγητής, Τμήμα ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας

Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kallipos.gr

Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση

Συγγραφή

Κύριος συγγραφέας: Φιλία Ίσαρη

Συν-συγγραφέας: Μάριος Πουρκός

Κριτικός αναγνώστης

Θεανώ Καλλινικάκη

Συντελεστές έκδοσης

Γλωσσική Επιμέλεια: Νερίνα Κιοσέογλου

Γραφιστική Επιμέλεια: Αναστάσιος Μιχαλόπουλος

ISBN: 978-960-603-455-8

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0. Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

www.kallipos.gr

Στις φοιτήτριες και στους φοιτητές μας

Contents

Contents	4
Πρόλογος	8
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα	11
1. Τι είναι η ποιοτική έρευνα	11
2. Η έννοια του «παραδείγματος», της μεθόδου και της μεθοδολογίας	14
2.1. Η έννοια του «παραδείγματος»	14
2.2. Η έννοια της μεθόδου και της μεθοδολογίας	15
3. Τύποι ποιοτικών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας	18
4. Θεμελιώδη επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας	20
4.1 Βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού/ερμηνευτικού «παραδείγματος»	20
4.2. Μύθοι του φυσιοκρατικού «παραδείγματος» υπό το πρίσμα του ανθρωπιστικού «παραδείγματος»	22
5. Βασικές διαφορές μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας	27
6. Μύθοι για τις σχέσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας	33
7. Γιατί χρησιμοποιούμε την ποιοτική μεθοδολογία	37
8. Βασικοί όροι και έννοιες του πρώτου κεφαλαίου	41
9. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του πρώτου κεφαλαίου	42
10. Σημειώσεις πρώτου κεφαλαίου	43
Κεφάλαιο 2: Ιστορική Αναδρομή της Ποιοτικής Έρευνας	46
1. Γενική ιστορική αναδρομή της ποιοτικής έρευνας	46
2. Η ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία: Σύντομη ιστορική αναδρομή	48
3. Η ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση: Σύντομη ιστορική αναδρομή	56
4. «Μεικτές» ή συνδυαστικές μέθοδοι έρευνας	63
5.Επίλογος	64
6.Βασικοί όροι και έννοιες του δεύτερου κεφαλαίου	64
7. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του δεύτερου κεφαλαίου	64
8.Σημειώσεις δεύτερου κεφαλαίου	65
Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός Ποιοτικής Έρευνας	69
1. Σχεδιάζοντας μια ποιοτική έρευνα	69
1.1 Συστατικά στοιχεία του ερευνητικού σχεδιασμού	69

2. Θεωρητικό πλαίσιο	73
3. Ερευνητικό ερώτημα	73
4. Ο ρόλος των ερευνητών και των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα	75
5. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα	75
5.1 Εισαγωγικά	75
5.2 Δειγματοληπτικές στρατηγικές στην ποιοτική έρευνα και η επιλογή τους	76
5.3 Μέγεθος δείγματος	80
5.4 Πρακτικές συμβουλές	80
6. Πηγές και μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού	81
7. Ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα	83
7.1 Εισαγωγή	83
7.2 Βασικές αρχές δεοντολογίας στην έρευνα	83
<i>Επίλογος</i>	88
8. Βασικοί όροι και έννοιες του κεφαλαίου	89
9. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του τρίτου κεφαλαίου	89
10. Παραπομπές στο διαδίκτυο και βιβλιογραφία για περαιτέρω μελέτη	89
Κεφάλαιο 4: Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων	91
1. Ποιοτική συνέντευξη (συνέντευξη σε βάθος)	91
1.1 Εισαγωγικά	91
1.2 Τύποι συνεντεύξεων	92
1.3 Σχεδιασμός και διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων	93
Γενικές συμβουλές για τους συνεντευκτές	94
1.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης	94
2. Η βιογραφική συνέντευξη	95
3. Ομάδες εστίασης (Focus groups)	99
3.1 Εισαγωγικά	99
3.2 Σχεδιασμός ομάδων εστίασης	99
3.2.1 Η σύνθεση της ομάδας	100
3.2.2 Ο ρόλος του διαμεσολαβητή (moderator/διευκολυντής/συντονιστής)	101
3.2.3 Σχεδιασμός των ερωτήσεων	101
3.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ομάδων εστίασης	102
4. Διαδικασία μετατροπής των ποιοτικών συνεντεύξεων σε μορφή κειμένου	103
5. Η παρατήρηση-συμμετοχική παρατήρηση	104
5.1 Εισαγωγικά	104

5.2 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της συμμετοχικής παρατήρησης	104
5.2.1 Ο ρόλος του ερευνητή στην επιτόπια έρευνα	105
5.2.2 Πρόσβαση, σχέσεις στο πεδίο	106
5.2.3 Πώς παράγονται και πώς καταγράφονται τα δεδομένα	108
5.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης	110
6. Βασικοί όροι και έννοιες του τέταρτου κεφαλαίου	111
7. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του τέταρτου κεφαλαίου	111
Κεφάλαιο 5: Οργάνωση, Ανάλυση και Αξιολόγηση Ποιοτικών Δεδομένων	112
1. Διαχείριση -οργάνωση-ταξινόμηση	112
2. Θεματική Ανάλυση	114
3. Η συγγραφή μιας επιστημονικής έκθεσης	117
4. Τεχνολογία και προγράμματα λογισμικού στην ποιοτική έρευνα	118
5. Ζητήματα αξιολόγησης στην ποιοτική έρευνα (αξιοπιστία, εγκυρότητα, γενίκευση)	122
5.1 Αναστοχαστικότητα του ερευνητή	124
6.Βασικοί όροι και έννοιες του πέμπτου κεφαλαίου	125
7. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του πέμπτου κεφαλαίου	125
Κεφάλαιο 6 : Διαδραστικές Ασκήσεις για την Ποιοτική Έρευνα	126
1. Διαδραστικές ασκήσεις στο πλαίσιο της ποιοτικής ψυχολογικής έρευνας	126
1.1 Ερευνητικό ημερολόγιο	126
1.2 Ερευνητική εργασία	126
1.3 Θεματική περιοχή –τίτλος	126
1.4 Ερευνητικό ερώτημα	127
1.5 Αναστοχαστική τοποθέτηση	127
1.6 Δειγματοληψία	128
1.7 Ηθική και δεοντολογία	128
1.8 Οδηγός συνέντευξης	128
1.9 Συλλογή/παραγωγή δεδομένων	129
1.10 Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων	129
1.11 Κωδικοποίηση δεδομένων	130
1.12 Θεματικός χάρτης	131
2. Διαδραστικές ασκήσεις στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση	132
Βιβλιογραφικές αναφορές	133
Παράρτημα 1	153

Παράδειγμα έκθεσης και ανάλυσης των δεδομένων -Συγγραφή των ευρημάτων	153
Παράρτημα 2	159
Παράδειγμα Ποιοτικής Έρευνας	159
Theoretical framework	161
Methodology	163
The Population studied	163
Data Collection	163
Data Analysis	164
Research Findings	164
Ευρετήριο ξενόγλωσσων όρων	175

Πρόλογος

Αν και κάποιες μέθοδοι μπορεί να έχουν
τη λάμψη των μεγάλων δειγμάτων,
άλλες μπορεί να είναι ελκυστικές
λόγω της ευαισθησίας τους στον υπαινιγμό
ή την ικανότητά τους να διερευνούν εις βάθος

(Gergen, 1989)

Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιοτική έρευνα. Στην Ελλάδα οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν προσελκύσει την προσοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας στο χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης καθώς και στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Διδάσκονται αυτοτελώς σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και αξιοποιούνται όλο και περισσότερο σε πτυχιακές και διπλωματικές εργασίες, διδακτορικές διατριβές και ειδικά έρευνητικά προγράμματα. Θεωρούμε ότι το ποιοτικό ρεύμα είναι συνυφασμένο με έναν πλουραλιστικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό στη επιστημονική γνώση και μπορεί να εμπλουτίσει με νέους τρόπους σκέψης και διαφορετικές πρακτικές την ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα νομίζουμε ότι είναι χρήσιμη στα εξής:

Πρώτον, προσφέρει μια μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Δεύτερον, βοηθά να διερευνήσουμε ζητήματα που η γνώση που διαθέτουμε είναι πενιχρή ή αμφισβητούμενη. Μας βοηθά, με άλλα λόγια, να αναπτύξουμε θεωρίες για τα υπό διερεύνηση φαινόμενα, κυρίως όταν γι' αυτά δεν διαθέτουμε επαρκή γνώση και αφορά συγκεκριμένους πληθυσμούς ή ομάδες ή η γνώση που έχουμε δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται κατάλληλα στην πολυπλοκότητα του υπό διερεύνηση θέματος.

Τρίτον, βοηθά να αναπτύξουμε μια πιο σύνθετη, λεπτομερή περιγραφή και κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος. Τις λεπτομέρειες αυτές τις αποκτούμε με την άμεση επαφή με τα πρόσωπα της έρευνας καταγράφοντας τις ιστορίες τους, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους, εντοπίζοντας τις πρακτικές τους στα πλαίσια που ζουν και εργάζονται.

Τέταρτον, βοηθά να ακούσουμε τις ιστορίες και τις «φωνές» των υποκειμένων και να κατανοήσουμε σε βάθος τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους ελαχιστοποιώντας συγχρόνως, με την κατάλληλη συνεργασία μαζί τους σε όλα τα στάδια της έρευνας, τις σχέσεις εξουσίας που συνήθως υπάρχουν σε τέτοια ζητήματα.

Πέμπτον, βοηθά να έχουμε μια καλύτερη κατανόηση των πλαισίων (πραγματιστικών, χωρο-χρονικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.ά.), όπου τα υποκείμενα ζουν και εργάζονται.

Έκτον, είναι απαραίτητη, όταν οι ποσοτικές μετρήσεις και οι στατιστικές αναλύσεις δεν ταιριάζουν με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, για παράδειγμα, είναι δύσκολο να τις κατανοήσουμε με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων και οι μετρήσεις αυτές μπορεί να μην είναι ευαίσθητες σε τέτοια ζητήματα, όπως αυτά που αφορούν τις διαφορές των δύο φύλων*, τη φυλή, τις ατομικές διαφορές κ.ά. Εξισώνοντας όλα τα άτομα σε ένα στατιστικό μέσο όρο παραγνωρίζουμε συγχρόνως το μοναδικό και το ανεπανάληπτο της ύπαρξής τους.

* Σημ. Η γενικευμένη χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους στο παρόν σύγγραμμα έχει χαρακτήρα συμπεριληπτικό και για τα δύο φύλα.

Το παρόν σύγγραμμα αποτελεί ένα εισαγωγικό διδακτικό εγχειρίδιο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μαθημάτων αλλά και για ευρύτερους επιστημονικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Αρθρώνεται ειδικότερα σε έξι κεφάλαια και δύο Παραρτήματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική οριοθέτηση του πεδίου της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στο πεδίο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Εξετάζονται ορισμένα θεμελιώδη επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως είναι οι βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού/ερμηνευτικού «παραδείγματος». Επιχειρείται, επίσης, η ανάδειξη της ιδιαιτερότητας και χρησιμότητας της ποιοτικής έρευνας, ο προσδιορισμός των διαφορών της από την ποσοτική έρευνα, καθώς και οι μύθοι που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση και αναφορά στις «μεικτές» ή συνδυαστικές μεθόδους έρευνας.

Το τρίτο κεφάλαιο προσανατολίζεται στον ερευνητικό σχεδιασμό και περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με την ερευνητική περιοχή, τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της διερεύνησης. Εξετάζονται ακόμη ζητήματα δειγματοληψίας και δεοντολογίας που αφορούν στην ποιοτική έρευνα.

Το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με τις βασικότερες μεθόδους συλλογής/παραγωγής ποιοτικών δεδομένων. Ειδικότερα, αναφέρεται στην ποιοτική συνέντευξη σε βάθος, στην βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, στις ομάδες εστίασης και στην παρατήρηση/εθνογραφία.

Το πέμπτο κεφάλαιο πραγματεύεται τις διαδικασίες οργάνωσης, ταξινόμησης και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Επικεντρώνεται κυρίως στη θεματική ανάλυση και εξετάζει τη χρήση λογισμικών προγραμμάτων για την επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων. Παρουσιάζει, επίσης συνοπτικά τα βασικά στοιχεία που περιλαμβάνει η συγγραφή μιας επιστημονικής ποιοτικής έρευνας ενώ θίγει ζητήματα αξιολόγησης (αξιοπιστία, εγκυρότητα, γενίκευση) καθώς και το ρόλο της αναστοχαστικότητας του ερευνητή.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει διαδραστικές ασκήσεις οι οποίες αποσκοπούν να οδηγήσουν στη διεξαγωγή μιας ολοκληρωμένης, ποιοτικής ψυχολογικής μίνι-έρευνας και διαδραστικές ασκήσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ποιοτικής έρευνας.

Το πρώτο Παράρτημα περιλαμβάνει ένα παράδειγμα συγγραφής ποιοτικών ευρημάτων και το δεύτερο Παράρτημα αφορά ένα παράδειγμα δημοσιευμένης ποιοτικής έρευνας.

Το εγχειρίδιο ολοκληρώνεται με ένα ευρετήριο ξενόγλωσσων όρων.

Ευχαριστίες

Οφείλουμε, πρώτα πρώτα, ευγνωμοσύνη στις φοιτήτριες και τους φοιτητές που έχουν συμμετάσχει στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μας μαθήματα, καθώς και στους υποψήφιους διδάκτορες των οποίων το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός για την ποιοτική έρευνα αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και ουσιαστικό κίνητρο για τη συγγραφή αυτού του διδακτικού εγχειριδίου.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ειλικρινώς την Καθηγήτρια του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης κα Θεανώ Καλλινικάκη, κριτική αναγνώστρια του παρόντος, για τις πολύτιμες επισημάνσεις και υποδείξεις της, κυρίως δε για τα προσεκτικά και λεπτομερή της σχόλια.

Πολλές ευχαριστίες, επίσης, απευθύνουμε στην κα Νερίνα Κιοσέογλου για την φιλολογική επιμέλεια και στον φίλο κ. Αναστάσιο Μιχαλόπουλο για την γραφιστική του δημιουργία.

Τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μας εκφράζουμε στους επιστημονικούς συνεργάτες του Εργαστηρίου Ποιοτικής Έρευνας στην Ψυχολογία και στην Ψυχική Υγεία του Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος ΦΠΨ του ΕΚΠΑ (www.qual.ppp.uoa.gr), τον Δρα κ. Γεώργιο Κεσίσογλου και την μεταπτυχιακή φοιτήτρια κα Ελένη Θεοδωροπούλου για την πολύτιμη συμβολή τους στην υλοποίηση του παρόντος συγγράμματος.

Αισθανόμαστε, με την ευκαιρία, την ανάγκη να ευχαριστήσουμε ακόμη τις συναδέλφους, Ευγενία Γεωργάκα και Ευρυνόμη Αυδή από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, την Ελευθερία Τσέλιου από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, καθώς και τους συναδέλφους Μανόλη Δαφέρμο και Αγγελική Πολύζου από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, για τις γόνιμες συζητήσεις και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στο πλαίσιο συνδιοργανώσεων και συμποσίων, με σκοπό την προαγωγή της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσπάθειας, άλλωστε, εντάσσεται και το παρόν εγχειρίδιο, που αποτελεί όντως προϊόν διαλογικής διεργασίας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους τους συνεργάτες της Δράσης «Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα» (www.kallipos.gr), για την άψογη συνεργασία και την ευκαιρία που μας έδωσαν να συμβάλουμε στην ελληνόφωνη Βιβλιογραφία της ποιοτικής έρευνας με ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό, διαδραστικό βιβλίο.

ΦΙΛΙΑ Θ. ΙΣΑΡΗ

ΜΑΡΙΟΣ Α. ΠΟΥΡΚΟΣ

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα (1)

Σύνοψη

Σε αυτό το εισαγωγικό κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική οριοθέτηση του πεδίου της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στο πεδίο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με τη φύση των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, εξετάζοντας τον χαρακτήρα των δεδομένων που η καθεμία από τις εν λόγω προσεγγίσεις παράγει, δημιουργεί ή κατασκευάζει. Πιο αναλυτικά, (1) επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση της ποιοτικής έρευνας· (2) εξετάζονται θεωρητικά ζητήματα που αφορούν τη μέθοδο και τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας· (3) πραγματοποιείται συνοπτική παρουσίαση των τύπων της ποιοτικής έρευνας με βάση τις ποικίλες απόπειρες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησής τους· (4) εξετάζονται ορισμένα θεμελιώδη επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως είναι οι βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού/ερμηνευτικού «παραδείγματος» και οι μύθοι του φυσιοκρατικού «παραδείγματος» υπό το πρίσμα του ανθρωπιστικού «παραδείγματος»· (5) επιχειρείται, επίσης, η ανάδειξη της ιδιαιτερότητας και χρησιμότητας της ποιοτικής έρευνας, ο προσδιορισμός των διαφορών της από την ποσοτική έρευνα, καθώς και οι μύθοι που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

1. Τι είναι η ποιοτική έρευνα

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον σχετικά με την ποιοτική έρευνα και έχουν πραγματοποιηθεί πολλαπλές και ποικίλες εφαρμογές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας σε ολόκληρο το πλέγμα των κοινωνικών επιστημών. Όμως, μια προσεκτικότερη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας φανερώνει την ασάφεια και τη σύγχυση σχετικά με το τι σημαίνει ποιοτική έρευνα (βλ. σημείωση 2) και την ύπαρξη αντικρουόμενων προσεγγίσεων σχετικά με τον χαρακτήρα της και τα γνωρίσματά της. Μάλιστα, σε μερικά σημαντικά βιβλία που εισάγουν στην ποιοτική έρευνα δεν παρουσιάζεται κάποιος συγκεκριμένος ορισμός της. Έτσι, διαφαίνεται η πολυπλοκότητα του ζητήματος (π.χ. Morse & Richards, 2002· Richards & Morse, 2007· Weis & Fine, 2000). Επίσης, οι εκπρόσωποι διαφορετικών θεωρητικών κατευθύνσεων υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμούς της ποιοτικής έρευνας. Είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς την εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας που προτείνεται από τους Denzin & Lincoln (1994, 2000a, 2005). Η εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας απεικονίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για τη φύση της ποιοτικής έρευνας στη βάση ενός ευρύτερου φάσματος προσεγγίσεων (κοινωνικός κονστрукτιβισμός, ερμηνευτικές προσεγγίσεις, εστίαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, κ.ά.). Ένας από τους τρόπους οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας είναι ο ακόλουθος:

Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαίσιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές

1 Το κεφάλαιο αυτό συνιστά μια σύνθεση για τις ανάγκες του παρόντος ψηφιακού διδακτικού βιβλίου-βοηθήματος στη βάση αποσπασμάτων των πιο κάτω βιβλίων : Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* Αθήνα: Τόπος και Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* Αθήνα: Τόπος.
*βλ Σημειώση 1, σημειώσεις πρώτου κεφαλαίου στο παρόν σύγγραμμα.

μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

Μια ευρέως διαδεδομένη στρατηγική οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στην ενδελεχή σύγκριση με την ποσοτική έρευνα και την ανάδειξη των διαφορών τους (βλ. Πουρκός, 2010β). Έτσι, ο Creswell (2007) αναλύει εννέα βασικές διαφορές μεταξύ της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, ενώ ο Lund (2005) διακρίνει δεκατρείς βασικές διαφορές. Ο Hayes (1997) διακρίνει πολλαπλές σημασίες της έννοιας της «ποιοτικής έρευνας». Σε αντιστοιχία με μια πρώτη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται *χωρίς τη χρησιμοποίηση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών*. Παρόμοια προσέγγιση υιοθετούν οι Strauss και Corbin (1990). Όμως, ποσοτικές συγκρίσεις πιθανόν υπάρχουν ακόμα και στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας. Επίσης, σε μια ποσοτική έρευνα μπορούν να ενσωματωθούν ερωτήσεις ανοικτού τύπου και συλλογή «ποιοτικών» δεδομένων. Επιπλέον, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο ορισμός της ποιοτικής έρευνας απλώς και μόνο ως απουσία αριθμών και μαθηματικών υπολογισμών σημαίνει ότι η ποιοτική έρευνα απλώς ετεροκαθορίζεται αρνητικά, αποφαιτικά σε σχέση με την ποσοτική έρευνα.

Σε αντιστοιχία με μια δεύτερη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι *η έρευνα που πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες*. Ο Parker (1995) ισχυρίζεται ότι οι ποσοτικές προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση ερευνών σε ελεγχόμενες, πειραματικές εργαστηριακές συνθήκες, ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο». Όμως, είναι δυνατή η πραγματοποίηση εργαστηριακής έρευνας που εδράζεται στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Hayes, 1997). Επίσης, δεν αποκλείεται η δυνατότητα πραγματοποίησης έρευνας σε πραγματικές, μη εργαστηριακές συνθήκες, όπου χρησιμοποιούνται ποσοτικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με μια τρίτη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που *δίνει έμφαση και εστιάζεται στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων*. Οι ποιοτικοί ερευνητές, σύμφωνα με την Willing (2001), ενδιαφέρονται για το νόημα, για τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα. Όμως, υπάρχουν ποιοτικές προσεγγίσεις που εστιάζονται στην περιγραφή της συμπεριφοράς (Hayes, 1997). Επίσης, υπάρχουν ποσοτικές έρευνες που δεν εστιάζονται τόσο στη συμπεριφορά, όσο σε κάποιες εσωτερικές δομές (Lund, 2005).

Σύμφωνα με μια τέταρτη προσέγγιση, χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας είναι η *απόρριψη της φυσικής επιστήμης ως μοντέλου έρευνας* (Hayes, 1997). Σε αντιδιαστολή προς το θετικιστικό μοντέλο επιστήμης που εδράζεται στις φυσικές επιστήμες, οι υποστηρικτές της ποιοτικής έρευνας εστιάζονται στη μελέτη του *κοινωνικο-ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου*. Οι υποστηρικτές της ποιοτικής έρευνας επιχειρούν να διερευνήσουν τον κοινωνικό κόσμο υπό το πρίσμα της εμπειρίας των υποκειμένων, των συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι νατουραλιστική, συγκεκριμένη (contextual), πλαίσιοθετημένη (situated), ερμηνευτική (Henwood & Pidgeon, 1994).

Η ποιοτική έρευνα θεωρείται -ημική (emic) και ιδιογραφική, σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα, η οποία θεωρείται -ητική (etic) και νομοθετική (Morrow, 1997). Η ποιοτική έρευνα θεωρείται -ημική (emic), δηλαδή επικεντρώνεται στην ανάλυση ενός πολιτισμού στη βάση κάποιων εσωτερικών κριτηρίων, τονίζοντας τη μοναδικότητά του, ενώ η ποσοτική έρευνα θεωρείται -ητική (etic) στη συγκριτική μελέτη πολλών πολιτισμών στη βάση κάποιων καθολικών, οικουμενικών κριτηρίων. Η -ημική προσέγγιση εδράζεται στην υιοθέτηση μιας *εσωτερικής προσέγγισης της συμπεριφοράς στο πλαίσιο ενός συστήματος*. Η -ητική προσέγγιση εκφράζει τη μελέτη της συμπεριφοράς ενός συστήματος, όπως παρουσιάζεται σε έναν παρατηρητή που βρίσκεται εκτός συστήματος και χρησιμοποιεί κριτήρια *εξωτερικά* σε σχέση με αυτό (Αντωνίου, 2001· Berry, 1969· Jahoda, 1995).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονη κριτική της διχοτομικής παρουσίας της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και του μεθοδολογικού δυϊσμού, που αυτή αναπαράγει (Lund, 2005). Επίσης, έχει διαμορφωθεί μια «τρίτη κατεύθυνση» (σε σχέση με την ποιοτική και ποσοτική έρευνα), οι εκπρόσωποι της οποίας υποστηρίζουν την ανάγκη εφαρμογής «μεικτών» μεθόδων κοινωνικής έρευνας (Tashakkori & Teddie, 2003· βλ. επίσης, Πουρκός, 2013α, 2013β, 2013γ). Στο πλαίσιο της ίδιας κατεύθυνσης τίθεται, επίσης, το ζήτημα του «τριγωνισμού» της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Flick, 2006).

Κατά την άποψή μας, η διάκριση διαφορετικών επιπέδων ανάλυσης του χαρακτήρα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να συμβάλει στη σαφέστερη οριοθέτηση του προβλήματος της μεταξύ τους σχέσης. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην *επιστημολογία* της έρευνας (θετικισμός, φαινομενολογία, κ.λπ.), ενώ το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στις *επιμέρους μεθόδους και τεχνικές* έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση, χρήση ερωτηματολογίων, κ.λπ.). Συνήθως διαπιστώνεται η συμμετρία και αναλογία μεταξύ της επιστημολογίας και μεθοδολογίας αφενός και των επιμέρους ερευνητικών τεχνικών που υιοθετούνται στην ερευνητική διαδικασία αφετέρου. Η Willig (2001) παρατηρεί ότι δεν είναι όλες οι μέθοδοι έρευνας συμβατές με όλες τις μεθοδολογίες. Για παράδειγμα, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός δεν είναι συμβατός με τις μεθόδους που σχεδιάζονται για τη μέτρηση παραμέτρων σε κάποιους πληθυσμούς. Υπό αυτό το πρίσμα, οι επιμέρους μέθοδοι δεν έχουν «ουδέτερο» χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχουν ως επιμέρους στιγμές τους κάποιες ευρύτερες επιστημολογικές παραδοχές.

Βέβαια, ορισμένοι ερευνητές παρατηρούν ότι δεν υπάρχει πλήρης συμμετρία και αντιστοιχία μεταξύ της επιστημολογίας και των επιμέρους ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών. Δεν μπορεί να γίνει άμεση προεκβολή των επιστημολογικών προϋποθέσεων του ερευνητή στις επιμέρους ερευνητικές τεχνικές τις οποίες αυτός χρησιμοποιεί. Επίσης, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η χρησιμοποίηση στατιστικών μεθόδων δεν αποτελεί συνώνυμο του θετικισμού, αλλά εξαρτάται από το μεθοδολογικό και επιστημολογικό πλαίσιο στο οποίο αυτές εντάσσονται. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Lund (2005), η ποσοτική έρευνα και η ποιοτική έρευνα μπορεί να γίνουν στη βάση του κριτικού ρεαλισμού.

Κατά την άποψή μας, για τη σαφή οριοθέτηση της έννοιας της ποιοτικής έρευνας είναι αναγκαία η διασαφήνιση διαφορετικών επιπέδων της μεθόδου της επιστημονικής έρευνας. Η έννοια της μεθόδου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αναφέρεται στην *επιστημολογία* της έρευνας, στις προϋποθέσεις σχετικά με τα θεμέλια και τις δυνατότητες της γνώσης. Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στη *μεθοδολογία* της έρευνας, στη θεωρητική ανάλυση και οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος και των τρόπων διερεύνησής του. Ο τρίτος τρόπος αναφέρεται στις *επιμέρους μεθόδους* που υιοθετούνται, δηλαδή στις ερευνητικές στρατηγικές και τεχνικές. Η εν λόγω προσέγγιση υιοθετήθηκε από τους Henwood και Pidgeon (1994) για την ανάλυση των βασικών κατευθύνσεων της ποιοτικής ψυχολογίας.

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές αναλυτικές διαστάσεις της ποιοτικής έρευνας. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στη *φιλοσοφική, επιστημολογική* θεμελίωση της ποιοτικής έρευνας. Ο Schwandt (2000) θεωρεί ότι η ερμηνευτική, η φιλοσοφική ερμηνευτική και ο κονστρουξιονισμός είναι βασικές επιστημολογικές κατευθύνσεις της ποιοτικής έρευνας. Η ερμηνευτική έχει τις καταβολές της στην παράδοση *Verstehen* στις κοινωνικές επιστήμες (Dilthey, Rickert, Windleband, Simmel, Weber). Η φιλοσοφική ερμηνευτική έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Gadamer και του Taylor. Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός εδράζεται στο έργο του Gergen (1997). Οι εκπρόσωποι των διαφορετικών κατευθύνσεων της ερμηνευτικής επιχειρούν να ανιχνεύσουν *το νόημα* των ανθρώπινων πράξεων. Οι εκπρόσωποι του κονστρουξιονισμού απορρίπτουν τις θεωρίες της αναπαράστασης και αναδεικνύουν το πολιτικό, κοινωνικό, ιστορικό συγκείμενο της γνώσης.

Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στη *μεθοδολογία της έρευνας*, στη συγκεκριμένη και αναπτυσσόμενη *θεωρία για τη στρατηγική και τακτική της έρευνας* στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος που εμπεριέχει συγκεκριμένες παραδοχές σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και την ενδελεχή διερεύνησή του (Yanchar, Gant & Clay, 2005). Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνουμε ότι σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα που εδράζεται στο *υποθετικό-απαγωγικό* μοντέλο, στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται η αναλυτική *επαγωγή* και ανάλυση των δεδομένων (Lund, 2005). Βέβαια, υπάρχει μεγάλη ποικιλία θεωριών, που διαμορφώνουν το ευρύτερο μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής των επιμέρους μεθόδων και τεχνικών της ποιοτικής έρευνας, εκ των οποίων επικρατέστερες είναι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interactionism) και η εθνομεθοδολογία (βλ. [σημείωση 3](#)). Οι εκπρόσωποι της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης (R. Park, C. Cooley, G.H. Mead) επιχειρούν να

ανασυγκροτήσουν την οπτική γωνία των υποκειμένων και τις προοπτικές θεώρησης του κόσμου, τις οποίες αυτά υιοθετούν. Ο Garfinkel (1967) και οι άλλοι εκπρόσωποι της εθνομεθοδολογίας επιχειρούν να μελετήσουν τους τρόπους που τα άτομα χρησιμοποιούν τις καθημερινές τους πρακτικές για να παράγουν την πραγματικότητα.

Η τρίτη διάσταση παραπέμπει στις επιμέρους μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα. Μπορούμε να απαριθμήσουμε τις παρακάτω: παρατήρηση (συμμετοχική και μη συμμετοχική), ομάδες εστίασης, βιογραφική μελέτη, έρευνα-δράση, θεμελιωμένη θεωρία, ανάλυση συνομιλίας, ανάλυση λόγου, κ.ά.

Σε αυτή τη διάσταση μπορούν, επίσης, να διακριθούν επιμέρους στιγμές που αφορούν τον *χαρακτήρα*, τους *τρόπους* (μορφές, τεχνικές, κ.λπ.) *συλλογής των δεδομένων* και τα μέσα και τις τεχνικές επεξεργασίας τους. Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί λεκτικά και παραστατικά δεδομένα (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, φωτογραφίες, ταινίες, βίντεο, κ.λπ.), σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα, η οποία εδράζεται κυρίως στην αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων (Lund, 2005). Οι σημαντικότερες τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ποικίλοι τρόποι ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Ορισμένοι ερευνητές εδράζονται στη διαισθητική ανίχνευση των συσσωρευμένων δεδομένων, κάποιοι άλλοι στη συστηματική και τυποποιημένη κωδικοποίηση και ανάλυσή τους στη βάση συγκεκριμένων τεχνικών (βλ. Strauss & Corbin, 1990). Πολλοί ερευνητές καταφεύγουν στη χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών προγραμμάτων επεξεργασίας των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας (ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα AQUAD, ATLAS.ti, HyperQual, HyperRESEARCH, Kwalitan, NUDIST, QUALPRO, MAXqda, The Ethnograph) (Flick, 2006· Ιωσηφίδης, 2003, 2006) (βλ. επίσης κεφάλαιο 5 στο παρόν σύγγραμμα).

2. Η έννοια του «παραδείγματος», της μεθόδου και της μεθοδολογίας

2.1. Η έννοια του «παραδείγματος»

Η έννοια «παράδειγμα» (βλ. σημείωση 4) (Πουρκός, 2010α, 2010δ) αναπτύχθηκε με ιδιαίτερο τρόπο από τον Kuhn και λίγο πολύ αναφέρεται στο εννοιολογικό πλαίσιο που μοιράζεται μια κοινότητα επιστημόνων και το οποίο τους παρέχει ένα βολικό μοντέλο για την εξέταση προβλημάτων και ανεύρεση λύσεων. Σύμφωνα με τον Kuhn (1981) ο όρος «παράδειγμα» αναφέρεται σε μια ερευνητική κουλτούρα με ένα σύνολο πεποιθήσεων, αξιών και παραδοχών που μια κοινότητα επιστημόνων έχει από κοινού όσον αφορά τη φύση και τη διεξαγωγή της έρευνας. Συνοψίζοντας, ο Kuhn με την έννοια του «παραδείγματος» εννοεί τη θεωρητική αυτή προοπτική που: (1) είναι αποδεκτή από την κοινότητα των επιστημόνων ενός επιστημονικού πεδίου (βλ. σημείωση 5), (2) θεμελιώνεται στις προηγούμενες γνώσεις που αφορούν στο επιστημονικό αυτό πεδίο, και (3) κατευθύνει την έρευνα μέσω: (α) των επιλογών για το τι αξίζει να διερευνηθεί, (β) της διατύπωσης των υποθέσεων για την εξήγηση του φαινομένου που παρατηρείται, και (γ) του προσδιορισμού των πιο κατάλληλων ερευνητικών τεχνικών.

Σύμφωνα με τον Chalmers, ένα επιστημονικό «παράδειγμα» «συνίσταται από τις γενικές θεωρητικές παραδοχές και νόμους, καθώς και τις τεχνικές της εφαρμογής τους που υιοθετούν τα μέλη μιας συγκεκριμένης επιστημονικής κοινότητας» (1982: 91). Πιο αναλυτικά, ένα «παράδειγμα» αποτελείται από τα πιο κάτω πέντε στοιχεία:

- τις θεωρητικές παραδοχές και τους έκδηλα διατυπωμένους νόμους,
- τους συνήθεις τρόπους εφαρμογής των θεμελιωδών νόμων σε μια ποικιλία καταστάσεων,
- τα εργαλεία και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διατύπωση των συγκεκριμένων νόμων για την πραγματικότητα,
- τις γενικές μεταφυσικές αρχές που καθοδηγούν το έργο των επιστημόνων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου «παραδείγματος», και

- τις γενικές μεθοδολογικές οδηγίες σχετικά με το πώς θα πρέπει να γίνεται το ερευνητικό έργο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου «παραδείγματος».

Συνοψίζοντας, το «παραδείγμα» είναι ένα σύστημα πεποιθήσεων, μια κοσμοαντίληψη ή θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί ή κατευθύνει την έρευνα και την πρακτική σ' ένα επιστημονικό πεδίο. Χωρίς «παραδείγμα» η επιστήμη στερείται προσανατολισμού και κριτηρίων επιλογής: στην περίπτωση αυτή όλα τα προβλήματα, όλες οι μέθοδοι και όλες οι ερευνητικές τεχνικές έχουν την ίδια ισχύ. Αντίθετα, το «παραδείγμα» παρέχει έναν οδηγό, μια πυξίδα για τον ερευνητή. Όπως αναφέρει ο Kuhn:

Τα Παραδείγματα δεν προσφέρουν μόνο χάρτες στους επιστήμονες αλλά επίσης και τις ουσιαστικές οδηγίες για την τεχνική της κατασκευής των χαρτών. Εκπαιδευόμενος σε ένα Παράδειγμα, ο επιστήμονας μαθαίνει ταυτόχρονα τη θεωρία, τις μεθόδους και τα κριτήρια, συνήθως ως ένα αδιαχώριστο σύνολο. Επομένως, όταν τα Παραδείγματα αλλάζουν, συμβαίνουν συνήθως σημαντικές μεταβολές στα κριτήρια που καθορίζουν την εγκυρότητα τόσο των προβλημάτων όσο και των προτεινόμενων λύσεων (1981: 186).

2.2. Η έννοια της μεθόδου και της μεθοδολογίας

Στη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει σύγχυση όσον αφορά τη χρήση των όρων «μέθοδος» και «μεθοδολογία». Πολλές φορές οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, εκφράζοντας όμως διαφορετικό περιεχόμενο. Τις περισσότερες φορές, και αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα στην Ελλάδα, με τον όρο «μέθοδος έρευνας» οι ερευνητές εννοούν την τεχνική και τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή, τη στατιστική επεξεργασία και τη γενίκευση των ποσοτικών δεδομένων (Kuhn, 1981). Άλλες φορές, με τη λέξη «μεθοδολογία» μερικοί εννοούν τα διάφορα στάδια ή τις φάσεις της έρευνας. Και στις δύο περιπτώσεις, η ταύτιση της έννοιας της μεθόδου με τις τεχνικές και της μεθοδολογίας με τα στάδια της έρευνας είναι, σύμφωνα με τους Adorno και Horkheimer (1987), απόρροια μιας εργαλειακής λογικής που τείνει να αναγάγει τη σύνθετη σκέψη σε απλό εργαλείο μέτρησης και διαχείρισης ποσοτικών δεδομένων. Η μέθοδος και η μεθοδολογία, όμως, συνιστούν ευρύτερες θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με συγκεκριμένες επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές, οι οποίες περικλείουν και προσδιορίζουν τις επιμέρους ερευνητικές τεχνικές και στάδια.

Ο Crotty (1998: 3), εξετάζοντας το ζήτημα της μεθόδου και της μεθοδολογίας από μια ευρύτερη προοπτική τοποθετεί αυτές ανάμεσα σε άλλες δύο βασικές έννοιες που συνδέονται με την ερευνητική διαδικασία ως ακολούθως:

- Μέθοδοι: οι τεχνικές ή οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με κάποιο ερευνητικό ερώτημα ή υπόθεση.
- Μεθοδολογία: η στρατηγική, το σχέδιο δράσης, η διαδικασία, ή ο σχεδιασμός που βρίσκεται πίσω από την επιλογή και τη χρήση των συγκεκριμένων μεθόδων και συνδέοντας την επιλογή και τη χρήση των μεθόδων με τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Θεωρητική προοπτική: η φιλοσοφική στάση που πληροφορεί τη μεθοδολογία και, συνεπώς, παρέχει ένα πλαίσιο για τη διαδικασία και τη θεμελίωση της λογικής και των κριτηρίων της.
- Επιστημολογία: η θεωρία της γνώσης που ενσωματώνεται στη θεωρητική προοπτική και ως εκ τούτου στη μεθοδολογία.

Ο όρος «μέθοδος» (μετά+οδός) παράγεται από το «μετέρχομαι» και σημαίνει τον τρόπο αναζήτησης και απόκτησης γνώσης (Δελής, 2002). Η μέθοδος είναι ο συστηματικός τρόπος έρευνας, η προγραμματισμένη πορεία

για την κατάκτηση της αλήθειας, η κατευθυνόμενη διαδικασία επίλυσης ενός θεωρητικού ή πρακτικού προβλήματος στη βάση συγκεκριμένων κανόνων. Η μέθοδος συνιστά έναν ευρύτερο γνωσιολογικό και οντολογικό προβληματισμό σχετικά με την προσέγγιση της πραγματικότητας, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε τη σκέψη και τη δράση μας προκειμένου να διερευνήσουμε, να μελετήσουμε και να αποκαλύψουμε τις αφανείς πτυχές ή πλευρές των φαινομένων, εντοπίζοντας τις βαθύτερες τους αιτίες ή συστοιχίες των αιτίων τους και τους μηχανισμούς τους – όπως χαρακτηριστικά έλεγε ο Ηράκλειτος: «Φύσις [...] κρύπτεσθαι φιλεί» (Ηράκλειτος, Θεμιστίος, λόγος 5, σ. 69, στο Diels & Kranz, 2007, απόσπ. 123). Στην προοπτική αυτή, επομένως, κάθε μέθοδος που χρησιμοποιούμε στην έρευνα (είτε αυτή είναι ποσοτικού είτε ποιοτικού τύπου) λειτουργεί στο πλαίσιο συγκεκριμένων ευρύτερων οντολογικών και επιστημολογικών παραδοχών (Πουρκός, 2010α, 2010δ). Με άλλα λόγια, η μέθοδος δεν αποτελεί μια ουδέτερη τεχνική αποδεσμευμένη από την ιδεολογία.

Η Chris Weedon (1987), προκειμένου να αναδείξει τη σύνδεση των θεωρητικών προσεγγίσεων της γνώσης (επιστημολογικές παραδοχές) με διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προτίμησε να χρησιμοποιεί τον όρο «τρόπος εργασίας» (way of working) αντί του όρου «μέθοδος». Επίσης, άσκησε κριτική στην έννοια της μεθόδου ως μιας προκαθορισμένης τεχνικής που μπορεί να εφαρμοστεί με μηχανιστικό τρόπο για τη διερεύνηση κάθε ερευνητικού ερωτήματος, όπως συμβαίνει στις θετικιστικού τύπου έρευνες.

Σε μια επιστημονική έρευνα, σύμφωνα με τον Κουρλιούρο (1989: 10), η μέθοδος προσέγγισης ενός φαινομένου θέτει μια σειρά από σημαντικά ερωτήματα σχετικά με:

- Τι πρέπει να γίνει γνωστό, σε ποιες πλευρές δηλαδή του φαινομένου πρέπει να επικεντρωθεί η γνωστική προσπάθεια;
- Γιατί πρέπει να γίνει γνωστό, ποια θα είναι δηλαδή η κοινωνική χρησιμότητα της παραγόμενης γνώσης;
- Πώς πρέπει να γίνει γνωστό, δηλαδή μέσα από ποιο θεωρητικό πλαίσιο θα πρέπει να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ή οι υποθέσεις;
- Ποια είναι τα πλέον κατάλληλα μέσα –τεχνικές και εργαλεία– για την υλοποίηση της γνωστικής διαδικασίας;

Η μέθοδος, κατά συνέπεια, συνιστά μια γενεσιουργό συνθήκη, καθότι δημιουργεί τις αρχικές προϋποθέσεις για τη συλλογή και οργάνωση των δεδομένων του υπό διερεύνηση φαινομένου. Στη διαδικασία αυτή υπάρχει μια ποικιλία θεωρητικών προσανατολισμών, μεθόδων και προσεγγίσεων των υπό διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων. Η επιλογή κάποιας μεθόδου και η απόρριψη κάποιων άλλων μεθόδων ωθεί σε έναν συγκεκριμένο τρόπο θέασης του κόσμου, στην υιοθέτηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, στη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων τεχνικών και εργαλείων ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων και, κατ' επέκταση, στην εξαγωγή συμπερασμάτων με συγκεκριμένο προσανατολισμό.

Ας δούμε τώρα πιο συγκεκριμένα τι είναι η μεθοδολογία. Με τον όρο της μεθοδολογίας, που λειτουργεί σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο από τον όρο της μεθόδου, εννοούμε τις θεωρητικές παραδοχές και αξίες που υποφώσκουν σε μια συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση. Είναι επίσης η θεωρητική θεμελίωση της χρήσης των μεθόδων και των ειδών της γνώσης που μπορούν αυτές να παράγουν. Μια μεθοδολογία συνδέεται πάντα με συγκεκριμένα επιστημολογικά «παραδείγματα», αν και μπορεί να προσαρμοστεί για να λειτουργήσει και σε άλλα. Η εθνογραφία, για παράδειγμα, ήταν αρχικά μια ερμηνευτική μεθοδολογία, αλλά από τότε που προσαρμόστηκε και χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο του κριτικού/ριζοσπαστικού «παραδείγματος» μετασχηματίστηκε σε «κριτική εθνογραφία». Επιπλέον, υπάρχουν μεθοδολογίες που συνδέονται πιο συχνά με συγκεκριμένες επιστήμες. Αν και η εθνογραφία είναι, για παράδειγμα, μια μεθοδολογία που αναπτύχθηκε και χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της κοινωνικής ανθρωπολογίας, στις άλλες επιστήμες, όπως στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, τις επιστήμες υγείας κ.ά. χρησιμοποιήθηκε αργότερα προσαρμοσμένη στα πλαίσια συγκεκριμένων πρακτικών. Με παρόμοιο τρόπο έγινε και με άλλες μεθοδολογίες όπως είναι αυτή της φαινομενολογίας και της θεμελιωμένης θεωρίας, που αρχικά αναπτύχθηκαν σε άλλα επιστημονικά πεδία. Συνοψίζοντας, η μεθοδολογία είναι ένα εργαλείο σκέψης που καθοδηγεί το πώς ένας ερευνητής θα μπορούσε να πλαισιώσει τα ερευνητικά του ερωτήματα και για το τι επιλογές θα κάνει σχετικά με τις τεχνικές ή μεθόδους έρευνας συλλογής δεδομένων και αργότερα ανάλυσης και ερμηνείας τους. Σύμφωνα με τον Burton (2002: 4), όταν κανείς εξετάζει και συζητά περί μεθοδολογίας θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα πιο κάτω πρακτικά ερωτήματα:

- Γιατί ο ερευνητής επέλεξε να μελετήσει και να εστιάσει την προσοχή του στο συγκεκριμένο φαινόμενο;
- Γιατί η μελέτη του φαινομένου αυτού σχεδιάστηκε από τον ερευνητή με αυτόν τον τρόπο;
- Γιατί οι εναλλακτικές λύσεις απορρίφθηκαν;
- Ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που ο ερευνητής έθεσε; και
- Πώς ο ερευνητής εξασφάλισε να υπάρχει αξιοπιστία και εγκυρότητα στην συλλογή και ανάλυση των δεδομένων του;

Αξίζει να σημειώσουμε επίσης ότι:

Δεν υπάρχει η σωστή μεθοδολογία ή ακόμη το σωστό σύνολο μεθοδολογιών. Η επιλογή της μεθοδολογίας (μαζί με την υποφώσκουσα θεωρητική προοπτική και τις σχετιζόμενες μ' αυτήν μεθόδους έρευνας) καθορίζεται από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων που ο ερευνητής επιθυμεί να θέσει. Η επιλογή της μεθοδολογίας που θα κάνει περιορίζει το είδος των ερωτημάτων που μπορεί κάποιος να θέσει και αντίστροφα, ορισμένου είδους ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν καλύτερα από συγκεκριμένες μεθοδολογίες. Αυτό αμέσως σημαίνει ότι αν μια ερευνητική κοινότητα περιορίζεται στη χρήση συγκεκριμένων μόνο μεθοδολογιών είναι πιθανό ότι και τα ερευνητικά δεδομένα που θα παράγει θα είναι επίσης περιορισμένα (Case & Light, 2011: 189).

Οι Case και Light (2011), βασισμένοι στη διαλεκτική προσέγγιση της Cousin (2009), τονίζουν επίσης ότι η σχέση μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και της μεθοδολογίας δεν είναι συνήθως μονής κατεύθυνσης αλλά διπλής κατεύθυνσης. Θα μπορούσε κάποιος να ξεκινήσει με κάποιες ιδέες για το τι θα ήθελε να ερευνήσει, να εντοπίσει τη μεθοδολογία που είναι για την περίπτωση η πιο κατάλληλη και μετά να επιστρέψει πίσω στα ερευνητικά ερωτήματα για να τα εκλεπτύνει. Στη διαδικασία αυτή θα πρέπει οπωσδήποτε να εμπλακεί και η ανάλογη ενημέρωση και μελέτη από τη σχετική βιβλιογραφία που αφορά τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά ευρήματα. Η κυκλική αυτή διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές χρειάζεται μέχρι που ο ερευνητής νιώσει ικανοποιημένος με το αποτέλεσμα. Όπως υποστηρίζει και η Cousin (2009), καλό θα ήταν αν οι ερευνητές απομακρύνονταν από τον παραδοσιακό γραμμικό τρόπο σκέψης σχετικά με την ερευνητική διαδικασία όπου ο ερευνητής κάνει πρώτα αναδίφηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα που τον ενδιαφέρει, στη συνέχεια διατυπώνει τα ερευνητικά του ερωτήματα, μετά επιλέγει το δείγμα του και συλλέγει τα δεδομένα, στη συνέχεια τα αναλύει και στο τέλος τα ερμηνεύει εξάγοντας τα συμπεράσματά του γράφοντας τη σχετική εργασία. Όπως η ίδια γράφει:

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητών αναγνωρίζει ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες θα πρέπει να συνδέονται δυναμικά και συνεχώς να ζωντανεύουν από την εμπλοκή με ένα ευρύ διάβασμα (2009: 190).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι μεθοδολογικές μας επιλογές δεν είναι ανεξάρτητες από τις επιλογές που συνδέονται με τις θεωρητικές προοπτικές και την επιστημολογία που θα υιοθετήσουμε. Η μεθοδολογία, δηλαδή, συνδέει τα ζητήματα του θεωρητικού και αφαιρετικού επιπέδου της επιστημολογίας με το μηχανικό επίπεδο των τεχνικών ή μεθόδων έρευνας. Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι όπως υπάρχουν αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ της μεθοδολογίας και της επιστημολογίας και οντολογίας υπάρχουν και αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ της μεθοδολογίας και των μεθόδων στη βάση των οποίων συνδέονται τα αποτελέσματα μιας μελέτης με όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας: από τη διαμόρφωση του ερευνητικού σχεδιασμού και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων μέχρι την συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Αντίθετα με τον αφαιρετικό όρο της μεθοδολογίας με τον όρο της μεθόδου εννοούμε κάτι πολύ πιο συγκεκριμένο και πρακτικό: είναι τα εργαλεία με τα οποία δρούμε για να κάνουμε τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων. Μία μέθοδος, για παράδειγμα, που συνήθως χρησιμοποιείται στην εθνογραφία είναι η «συμμετοχική παρατήρηση», όπου ο ερευνητής συλλέγει πληροφορίες αφιερώνοντας αρκετό χρόνο στα καθημερινά δρώμενα μιας κοινότητας ανθρώπων προκειμένου να παρατηρήσει τα φαινόμενα που τον ενδιαφέρουν.

Αντίθετα, ο ερευνητής που επιλέγει να υιοθετήσει τη φαινομενολογική μεθοδολογία το πιο πιθανό είναι ότι θα κάνει χρήση συνεντεύξεων σε βάθος σε ένα μικρό δείγμα ατόμων για να διερευνήσει τα νοήματα τα οποία συνδέονται με το φαινόμενο που τον ενδιαφέρει. Ως εργαλεία, οι μέθοδοι είναι σχεδόν πάντα α-παραδειγματικές και κατά συνέπεια οποιαδήποτε συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υπηρετήσει οποιοδήποτε «παράδειγμα». Στην πράξη, ωστόσο, ορισμένες μέθοδοι είναι στενά συνδεδεμένες με συγκεκριμένες μεθοδολογίες στο πλαίσιο ορισμένων «παραδειγμάτων». Για παράδειγμα, η συνέντευξη με ανοικτές ερωτήσεις συνδέεται στενά με πολλές από τις μεθοδολογίες του ερμηνευτικού «παραδείγματος» (ερμηνευτικού τύπου έρευνα) και η μέθοδος του ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις με εκείνες του θετικιστικού/μεταθετικιστικού «παραδείγματος» (εξηγητικού τύπου έρευνα).

3. Τύποι ποιοτικών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες απόπειρες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης της ποιοτικής έρευνας. Μια από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις είναι αυτή της Renata Tesch (1990), η οποία διέκρινε 28 προσεγγίσεις τις οποίες κατέταξε με βάση την κύρια εστίαση του ενδιαφέροντος στους ακόλουθους τέσσερις βασικούς τύπους:

- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στα χαρακτηριστικά της γλώσσας:** ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου, εθνογραφία της επικοινωνίας, εθνοεπιστήμη, δομική εθνογραφία, η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης και εθνομεθοδολογία.
- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην ανακάλυψη κανονικοτήτων:** εθνογραφική ανάλυση περιεχομένου, δομική ανάλυση συμβάντων, οικολογική ψυχολογία, θεμελιωμένη θεωρία, φαινομενογραφία, ποιοτική αξιολόγηση, έρευνα-δράση, χειραφετητική/κριτική έρευνα, εκπαιδευτική εθνογραφία και νατουραλιστική έρευνα.
- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου ή της δράσης:** φαινομενολογική έρευνα, υπαρξιακή-φαινομενολογική ψυχολογία, εμπειρική φαινομενολογία, διαλογική φαινομενολογία, βιωματική φαινομενολογία, ανάλυση περίπτωσης, ιστορίες ζωής και ερμηνευτική έρευνα.
- **Προσεγγίσεις που το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στον αναστοχασμό:** εκπαιδευτική εμπειρογνωμοσύνη/ειδημοσύνη, αναστοχαστική φαινομενολογία και ευρετική έρευνα.

Ο H. F. Wolcott (1992) ταξινόμησε τις ποιοτικές προσεγγίσεις έρευνας σε ένα δεντρόγραμμα, δείχνοντας με τα κλαδιά του τις στρατηγικές συλλογής δεδομένων. Οι W. L. Miller και B. F. Crabtree (1992) διέκριναν 18 τύπους ανάλογα με την εστίαση του ενδιαφέροντος των ερευνητών για την ανθρώπινη ζωή (όπως για παράδειγμα στο άτομο, στον κοινωνικό κόσμο ή στην κουλτούρα). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ο E. Jacob (1987) κατηγοριοποίησε την ποιοτική έρευνα σε «παραδόσεις» όπως είναι η οικολογική ψυχολογία (βλ. Gibson, 2002· Gibson & Pick, 2005· Πουρκός, 2002, 2005), η ολιστική ανθρωπολογία, η γνωστική ανθρωπολογία, η εθνογραφία της επικοινωνίας και η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Οι P. L. Munhall και C. J. Oiler (1986) στο πεδίο της νοσηλευτικής διέκριναν τέσσερις βασικές ποιοτικές προσεγγίσεις: τη φαινομενολογία, τη θεμελιωμένη θεωρία, την εθνογραφία και την ιστορική έρευνα.

Ο D. F. Lancy (1993) στο πεδίο της εκπαίδευσης διέκρινε επτά ποιοτικές προσεγγίσεις: τις ανθρωπολογικές προσεγγίσεις, τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, τις βιολογικές προσεγγίσεις, τις μελέτες περίπτωσης, τις προσωπικές προσεγγίσεις (personal accounts), τις γνωστικές σπουδές και τις ιστορικές έρευνες. Οι A. Strauss και J. Corbin (1990) στο πεδίο της κοινωνιολογίας και της νοσηλευτικής διέκριναν πέντε προσεγγίσεις: τη θεμελιωμένη θεωρία, την εθνογραφία, την φαινομενολογία, τις ιστορίες ζωής και την ανάλυση συνομιλίας. Ο J. M. Morse (1994) στο πεδίο της νοσηλευτικής διέκρινε τέσσερις προσεγγίσεις: τη φαινομενολογία, την εθνογραφία, την εθνοεπιστήμη και τη θεμελιωμένη θεωρία. Ο C. Moustakas (1994) στο πεδίο της ψυχολογίας διέκρινε έξι προσεγγίσεις: την εθνογραφία, τη θεμελιωμένη θεωρία, την ερμηνευτική, την εμπειρική φαινομενολογική έρευνα, την ευρετική

έρευνα (heuristic research) και την υπερβατική φαινομενολογία (transcendental phenomenology). Οι M. B. Miles και A. M. Huberman (1994) στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών διέκριναν τρεις βασικές προσεγγίσεις της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων: τον ερμηνευτισμό (interpretivism), την κοινωνική ανθρωπολογία και τη συνεργατική κοινωνική έρευνα. Ο U. Flick (2006) στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών διέκρινε δύο κατηγορίες ποιοτικών μεθόδων: τις μεθόδους επεξεργασίας λεκτικών δεδομένων και τις μεθόδους επεξεργασίας οπτικών δεδομένων.

Οι B. D. Slife και R. N. Williams (1995) στο πεδίο της ψυχολογίας διέκριναν τρεις κατηγορίες ποιοτικών μεθόδων έρευνας: την εθνογραφία, τη φαινομενολογία και τη μελέτη των τεχνουργημάτων (studies of artifacts). Η J. Mason (2003) στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών διέκρινε τέσσερις τρόπους (μεθόδους) παραγωγής ποιοτικών δεδομένων: τη συνέντευξη, την παρατήρηση, το γραπτό ερευνητικό υλικό και το οπτικό ερευνητικό υλικό. Οι P. M. Camic, J. E. Rhodes και L. Yardley (2003) στο πεδίο της ψυχολογίας παρουσίασαν δέκα ποιοτικές μεθόδους έρευνας: την ανάλυση λόγου, την αφηγηματική ανάλυση, τις μεθόδους του βίντεο, τη θεμελιωμένη θεωρία, τη μέθοδο του οδηγού ακρόασης (listening guide method), τη συμμετοχική έρευνα-δράση, τη μέθοδο της προσωπογραφίας, την εθνογραφική μέθοδο, την περιγραφική φαινομενολογική μέθοδο και τη μέθοδο της ψυχαναλυτικής συνέντευξης. Ο J. A. Smith (2003) στο πεδίο της ψυχολογίας παρουσίασε οκτώ προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας: τη φαινομενολογία, την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, τη θεμελιωμένη θεωρία, την αφηγηματική ψυχολογία, την ανάλυση συνομιλίας, την ανάλυση λόγου, τις ομάδες εστίασης (focus groups) και τη συνεργατική έρευνα (cooperative inquiry).

Οι N. K. Denzin και Y. S. Lincoln στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών ταξινομήσαν τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας με δύο τρόπους: (α) στο πρώιμο τους έργο (1994) διέκριναν εννέα προσεγγίσεις –τη μελέτη περίπτωσης, την εθνογραφία, τη φαινομενολογία, την εθνομεθοδολογία, τις ερμηνευτικές πρακτικές, τη θεμελιωμένη θεωρία, τη βιογραφική προσέγγιση, την ιστορική προσέγγιση και την κλινική έρευνα–, (β) στο ύστερό τους έργο (2005) διέκριναν οκτώ προσεγγίσεις –την επιτελεστική, κριτική και δημόσια εθνογραφία, τις ερμηνευτικές πρακτικές, τη μελέτη περιπτώσεων, τη θεμελιωμένη θεωρία, την ιστορία ζωής, την αφηγηματική προσέγγιση, τη συμμετοχική έρευνα-δράση και την κλινική έρευνα. Ο J. W. Creswell (2007) στο πεδίο της επιστήμης της υγείας και των κοινωνικών και συμπεριφορικών επιστημών διέκρινε πέντε ποιοτικές προσεγγίσεις: την αφηγηματική έρευνα, τη φαινομενολογία, τη θεμελιωμένη θεωρία, την εθνογραφία και τη μελέτη περίπτωσης.

Όπως βλέπουμε από τις ενδεικτικά αναφερόμενες ταξινομήσεις ή τυπολογίες, υπάρχει ποικιλία μορφών ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, μερικές από τις οποίες παρουσιάζονται με διάφορες ονομασίες ενώ καλύπτουν το ίδιο περίπου περιεχόμενο. Ενώ όλες οι ποιοτικές προσεγγίσεις μοιράζονται κάποιες κοινές παραδοχές (επιστημολογικές, αξιολογικές, ρητορικές και μεθοδολογικές παραδοχές), δεν παύουν να έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας (όσον αφορά τον τρόπο συλλογής, καταγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων). Στο βιβλίο *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* ο J. W. Creswell (2007) παρουσιάζει και συγκρίνει μεταξύ τους πέντε τύπους ποιοτικών μεθόδων έρευνας που εξετάζονται από την πλευρά των θεωρητικών τους παραδοχών, τον τρόπο που οργανώνεται ο ερευνητικός τους σχεδιασμός, τους στόχους της έρευνας και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και τη συλλογή, ανάλυση, παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων, αλλά και τις διαδικασίες αξιολόγησής τους (αξιοπιστία και εγκυρότητα).

4. Θεμελιώδη επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας

4.1 Βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού/ερμηνευτικού «παραδείγματος»

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ποικιλία ποιοτικών προσεγγίσεων στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Η αντιπαράθεση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας συνδέεται με τις παραδοχές (οντολογικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές, αξιολογικές και ρητορικές), στις οποίες οι εν λόγω τύποι έρευνας εδράζονται. Οι ποικίλες ποιοτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της ψυχολογίας και των παιδαγωγικών επιστημών (π.χ. ερμηνευτικές, φαινομενολογικές, εθνογραφικές, διαλογικές, αφηγηματικές, οικο-συστημικές, κονστρουκτιβιστικές, κοινωνικο-πολιτισμικές κ.ά.) υιοθετούν ένα σύνολο κοινών τέτοιων παραδοχών, που γενικά θα μπορούσε κανείς να τις εντάξει στο ανθρωπιστικό «παράδειγμα». Ποιες είναι οι κοινές αυτές παραδοχές;

Κατ' αρχάς, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι αν υπάρχει κάτι κοινό που συνδέει τις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ανθρώπινη εμπειρία, τον πλούτο, την ποικιλία και την πολυπλοκότητά της. Μερικοί από τους ερευνητές αυτούς (π.χ. οι φαινομενολόγοι) αναφέρονται στον «βίόκοσμο» των συμμετεχόντων σε μια έρευνα και επιχειρούν μέσω της χρήσης διάφορων ποιοτικών μεθόδων (π.χ. συνεντεύξεις, παρατήρηση, χρήση μεταφορικού έργου, εθνογραφική ανάλυση κ.ά.) να περιγράψουν και να κατανοήσουν τη ζωή τους στο πλαίσιο αυτής της ιδιαίτερης βιωματικής τους πραγματικότητας (βλ. Πουρκός, 2010γ). Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στον ευρύ χαρακτήρα των κοινωνικών ερμηνειών των συμβάντων που είναι διαθέσιμες στα υποκείμενα, υποστηρίζοντας ότι οι ερμηνείες αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία γιατί δίνουν μορφή και περιεχόμενο στην ατομική εμπειρία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε εν συντομία στον Πίνακα 1 τις βασικές παραδοχές του ανθρωπιστικού «παραδείγματος» σε σύγκριση με αυτές του φυσιοκρατικού «παραδείγματος» (για μια αναλυτικότερη συζήτηση για το ζήτημα αυτό βλ. Marecek, 2003· Πουρκός, 2010α, 2010β).

Βασικά ερωτήματα	Φυσιοκρατικό «παράδειγμα»	Ανθρωπιστικό «παράδειγμα»
1. Ποια είναι η φύση της πραγματικότητας;	Η πραγματικότητα είναι αντικειμενική (οι ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους για το τι παρατηρούν).	Η πραγματικότητα είναι υποκειμενική/διϋποκειμενική, προσωπική και κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη.
2. Ποια είναι η σχέση του ερευνητή με τα «γεγονότα»;	Τα γεγονότα είναι ανεξάρτητα από τον ερευνητή.	Τα γεγονότα και ο ερευνητής είναι αλληλοεξαρτώμενα.
3. Ποια είναι η σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας;	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι ανεξάρτητα από τον ερευνητή.	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι αλληλοεξαρτώμενα με τον ερευνητή.
4. Τι ρόλο παίζει το πλαίσιο στη διαδικασία της έρευνας;	Ο ερευνητής θα πρέπει να αποσπάσει από το πλαίσιο την ουσία του φαινομένου.	Ο ερευνητής θα πρέπει να μελετήσει το φαινόμενο ως άρρηκτα συνδεδεμένο με το πλαίσιο, που σημαίνει ότι το νόημα είναι πλαισιοθετημένο.
5. Τι ρόλο παίζουν οι αξίες στη διαδικασία της	Η έρευνα είναι ή θα έπρεπε να είναι ανεξάρτητη από αξίες.	Η έρευνα δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από αξίες και για

έρευνας;		αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να συνειδητοποιήσει σε ποιές αξίες βασίζεται.
6. Ποια θέση έχει ο ερευνητής σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας;	Ο ερευνητής είναι σε ανώτερη θέση από τα υποκείμενα της έρευνας ως γνώστης και παρατηρητής.	Ο ερευνητής και τα υποκείμενα της έρευνας ως συμμετέχοντες στο ίδιο πλαίσιο επηρεάζονται από αυτό και έτσι κανένας δεν έχει κάποια προνομιακή θέση.
7. Πώς αποκτάται η γνώση;	Η γνώση αποκτάται με τη χρήση αναλυτικών, αναγωγιστικών προσεγγίσεων, όπου αναζητούνται καθολικοί αιτιοκρατικοί νόμοι σε ένα μικροεπίπεδο.	Η γνώση αποκτάται με τη χρήση ολιστικών προσεγγίσεων, όπου αναζητούνται πρότυπα σχέσεων με πλαισιοθετημένο νόημα.
8. Ποια είναι τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης;	Τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης σχετίζονται με την πρόβλεψη και τον έλεγχο των φαινομένων με την ανακάλυψη σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος.	Τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης σχετίζονται με την κατανόηση των προτύπων της ανθρώπινης δραστηριότητας με την ανακάλυψη διάφορων μορφών αιτιότητας.
9. Ποια είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται;	Χρησιμοποιείται η απαγωγική μέθοδος (από πάνω προς τα κάτω): Ο ερευνητής με βάση τη θεωρία παράγει τις ερευνητικές του υποθέσεις τις οποίες επιβεβαιώνει ή διαψεύδει.	Χρησιμοποιείται η επαγωγική μέθοδος (από κάτω προς τα πάνω): Ο ερευνητής δημιουργεί καινούργιες υποθέσεις από τα δεδομένα που συλλέγει στο ερευνητικό πεδίο και στη βάση αυτών θεμελιώνει τη θεωρία του.
10. Πώς γίνεται αντιληπτή η ανθρώπινη συμπεριφορά;	Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ότι ελέγχεται από φυσικούς νόμους και για αυτό είναι προβλέψιμη.	Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ρευστή, δυναμική, πλαισιοθετημένη, κοινωνικο-ιστορική, πολιτισμική και προσωπική.
11. Ποιοι είναι οι συνήθειες ερευνητικοί στόχοι;	Οι συνήθειες ερευνητικοί στόχοι είναι η περιγραφή, η εξήγηση και η πρόβλεψη.	Οι συνήθειες ερευνητικοί στόχοι είναι η περιγραφή, η ανίχνευση ή διερεύνηση και η ανακάλυψη.
12. Ποια είναι η κύρια εστίαση της έρευνας;	Η κύρια εστίαση της έρευνας είναι η στενή προοπτική, ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων με μικρό αριθμό μεταβλητών.	Η κύρια εστίαση της έρευνας είναι η πλατιά και βαθιά προοπτική, όπου το υπό μελέτη φαινόμενο εξετάζεται σε εύρος και βάθος, προκειμένου να πάρουμε όσο περισσότερες πληροφορίες μπορούμε.
13. Ποια είναι η φύση της παρατήρησης;	Ο ερευνητής προσπαθεί να μελετήσει τη συμπεριφορά κάτω από αυστηρά ελεγχόμενες συνθήκες.	Ο ερευνητής μελετά τη συμπεριφορά στο φυσικό πλαίσιο όπου αυτή συμβαίνει.
14. Ποια είναι η μορφή των δεδομένων που συλλέγονται;	Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποσοτικά βασισμένα στην ακριβή μέτρηση κάνοντας χρήση δομημένων και σταθμισμένων εργαλείων συλλογής δεδομένων (π.χ. ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, κλίμακες κατάταξης, καταγραφή αντιδράσεων σε ένα πειραματικό εργαστήριο). Τα	Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποιοτικά (π.χ. συνεντεύξεις σε βάθος, συμμετοχική παρατήρηση, σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις με ανοικτές ερωτήσεις κ.ά.). Τα χαρακτηριστικά του ερευνητή (π.χ. φύλο, τάξη, εμπειρίες

	χαρακτηριστικά του ερευνητή θεωρείται ότι δεν επηρεάζουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.	κ.ά.) θεωρείται ότι επηρεάζουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.
15. Ποια είναι η φύση των δεδομένων;	Η φύση των δεδομένων σχετίζεται με την έννοια των μεταβλητών.	Η φύση των δεδομένων σχετίζεται με τις λέξεις, τις εικόνες, τις κατηγορίες.
16. Ποια είναι η φύση της ανάλυσης των δεδομένων;	Η φύση της ανάλυσης είναι στατιστική και φορμαλιστική.	Η φύση της ανάλυσης είναι διερευνητική με την αναζήτηση προτύπων, μοτίβων, θεμάτων και ολιστικών χαρακτηριστικών.
17. Τι είδους αποτελέσματα παράγονται;	Τα αποτελέσματα έχουν νομοθετικό χαρακτήρα, σχετίζονται με τη διατύπωση γενικεύσεων.	Τα αποτελέσματα έχουν συγκεκριμένο, ιδιογραφικό χαρακτήρα, σχετίζονται με την παρουσίαση των επιμέρους προοπτικών των υποκειμένων (emic).
18. Τι μορφή έχει η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων;	Η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται συνήθως με τη χρήση στατιστικών παρουσιάσεων (π.χ. χρήση συντελεστών συνάφειας, συγκρίσεις μέσων όρων, αναφορά στα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων κ.ά.).	Η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έχει συνήθως αφηγηματικό χαρακτήρα με τη χρήση πλαισιοθετημένων περιγραφών των επιμέρους περιπτώσεων και την άμεση αναφορά στα ίδια τα λόγια των υποκειμένων της έρευνας.

Πίνακας 1. Βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού «παραδείγματος».

4.2. Μύθοι του φυσιοκρατικού «παραδείγματος» υπό το πρίσμα του ανθρωπιστικού «παραδείγματος»

Κάθε έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες (είτε αυτή είναι ποσοτικού είτε ποιοτικού τύπου), όπως έχουμε αναφερθεί εκτενώς αλλού (βλ. Πουρκός, 2010α, 2010β), συνδέεται άρρηκτα με συγκεκριμένες παραδοχές που αφορούν τη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας (οντολογία), τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να γνωρίσουμε την πραγματικότητα αυτήν (γνωσιολογία ή επιστημολογία) ή τον τρόπο (ή μέθοδο) με τον οποίο μπορούμε να την ερευνήσουμε (μεθοδολογία), καθώς και τις αξίες (κυρίως ηθικές αλλά και αισθητικές), που συνδέονται με τις ερευνητικές και γενικότερα γνωστικές μας διαδικασίες στην προσέγγιση της πραγματικότητας αυτής, αλλά και τη γλώσσα και τις μεταφορές που χρησιμοποιούμε για την περιγραφή της. Με λίγα λόγια, η μεθοδολογία και οι ερευνητικές διαδικασίες που ακολουθούμε στην προσέγγιση της πραγματικότητας δεν μπορούν ποτέ να είναι ανεξάρτητες από την οντολογία, την επιστημολογία και την αξιολογία (την ηθική). Αυτό σημαίνει ότι η επιλογή μιας ερευνητικής προσέγγισης ή μεθοδολογίας (ποσοτική ή ποιοτική) εμπεριέχει πάντοτε κάποιες βαθύτερες παραδοχές για τη φύση της επιστημονικής γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Όπως γράφει ο Ψυχοπαίδης:

Όλες οι σύγχρονες επιστημολογικές κατευθύνσεις δέχονται ότι η επιστημονική παρατήρηση και αποτύπωση του πραγματικού συγκροτείται μέσω της θεωρίας και επηρεάζεται από αυτήν (1996: 545).

Φυσικά, η άποψη αυτή αντιτίθεται στις κυρίαρχες παραδοχές των παραδοσιακών προσεγγίσεων των κοινωνικών επιστημών, οι οποίες στηρίζονται στον θετικισμό και στις μεθόδους των φυσικών επιστημών (φυσιοκρατικό «παραδείγμα»). Στις προσεγγίσεις αυτές θεωρείται ότι η επιστημονική μέθοδος είναι καθολικά

εφαρμόσιμη και ανεξάρτητη από τη θεωρία. Όσον αφορά, επίσης, τη φύση της πραγματικότητας θεωρείται ότι: (α) Υπάρχει μια ενιαία και σταθερή πραγματικότητα (υλικός κόσμος), που είναι ανεξάρτητη από τον παρατηρητή και τα υποκείμενα της έρευνας, (β) Ο κόσμος αυτός μπορεί να γίνει γνωστός μέσω της κατάλληλης εμπειρικής έρευνας και της ορθολογικής ανάλυσης των δεδομένων, (γ) Η γνώση που μπορεί να αποκτηθεί είναι ανεξάρτητη από τον παρατηρητή και (δ) Βασικό μέσο για την απόκτηση της τυπικής και ουδέτερης αυτής γνώσης είναι η «αντικειμενική» μέτρηση (ποσοτικοποίηση) των φαινομένων (operationalization), που θα πρέπει να βασιστεί στη χρήση της λογικής ανάλυσης, της στατιστικής (περιγραφικής και επαγωγικής) και γενικότερα των μαθηματικών μοντέλων και της λογικο-μαθηματικής τυποποίησης.

Όσον αφορά το τελευταίο αυτό σημείο, η ποσοτικοποίηση και λογικο-μαθηματική τυποποίηση θεωρείται ότι έχει τη δύναμη να «συλλαμβάνουν» την ουσία των φαινομένων, γιατί, σε τελευταία ανάλυση, η ίδια η φύση της πραγματικότητας θεωρείται ότι είναι από τη βάση της λογικο-μαθηματική. Η θέση αυτή, βέβαια, θεωρείται προβληματική από τους υποστηρικτές των ποιοτικών προσεγγίσεων, καθότι με έναν αυθαίρετο, a priori τρόπο τείνει να επιβάλλει στην ερευνητική διαδικασία και στα υπό μελέτη φαινόμενα έναν συγκεκριμένο τύπο νοήματος, αδυνατώντας να τα προσεγγίσει στην πολυπλοκότητα και δυναμικότητά τους, λόγω των στενών παραδοχών που υιοθετούν όσον αφορά τις διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης ή επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων και τις σχέσεις μεταξύ τους (π.χ. η παραδοχή για την ενιαία, μονοδιάστατη και γραμμική τους φύση). Έτσι, μεταξύ άλλων, τείνει, επίσης, να αποκρύπτεται η αυθαίρετη, η αξιολογικά και ιδεολογικά διαποτισμένη φύση της διαδικασίας της μέτρησης ή ποσοτικοποίησης των κοινωνικών φαινομένων.

Η διαμάχη μεταξύ των ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων δεν ανάγεται σε τελευταία ανάλυση στο ζήτημα της χρήσης αριθμητικών-στατιστικών ή ποιοτικών δεδομένων. Η διαμάχη σχετίζεται με ένα σύνολο πιο ουσιαστικών ζητημάτων τα οποία αφορούν το επιστημολογικό-θεωρητικό «παράδειγμα» που υιοθετούμε. Αυτό εύκολα διαπιστώνεται, επίσης, από τις κριτικές και τα επιχειρήματα που προβάλλονται από τους υποστηρικτές των ποιοτικών προσεγγίσεων (ανθρωπιστικό «παράδειγμα») ενάντια στη στενή προοπτική του θετικιστικού «παράδειγματος» (φυσιοκρατικό «παράδειγμα»). Οι κριτικές αυτές θίγουν διάφορα ζητήματα στη βάση ποικίλων ευρύτερων προοπτικών, όπως είναι η προοπτική της πλαισιοθετημένης γνώσης, η ερμηνευτική προοπτική, η διαλογική προοπτική, η αφηγηματική προοπτική, η οικο-συστημική προοπτική, η προοπτική του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και κονστρουξιονισμού, η φεμινιστική προοπτική κ.ά. (βλ. ενδεικτικά Denzin & Lincoln, 1994, 2005a· Kidder, 1981· Lincoln & Guba, 1985· Maturana & Varela, 1984, 1992· Smith, Harré & Langenhove, 1995· VanMaanem, 1979· VanMaanem, Dabbs & Faulkner, 1982). Μερικές από τις θέσεις, που είναι κοινές σε αυτές τις εναλλακτικές προοπτικές (ανθρωπιστικό «παράδειγμα»), είναι οι ακόλουθες:

- **Ο μύθος του αντικειμενικού παρατηρητή.**

Στο πλαίσιο του θετικιστικού «παράδειγματος» ο ερευνητής θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως αντικειμενικός παρατηρητής της πραγματικότητας, ως ο συγκεκριμένος τύπος ανθρώπου που είναι «λογικός», «αμερόληπτος», «ουδέτερος» και «ηθικός» και, αποστασιοποιημένος από τα φαινόμενα που μελετά, είναι ικανός να αποφύγει να επηρεάσει την έρευνα και τις διαδικασίες συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων. Ως επιστήμονας μάλιστα που μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά, θεωρείται ότι έχει την προνομιακή επιστημολογική θέση να λειτουργεί διαφορετικά (ανώτερα, καλύτερα) από ό,τι ο καθημερινός απλός άνθρωπος που επηρεάζεται από τις προκαταλήψεις, τις προσδοκίες, τα στερεότυπα, τις τάσεις απόδοσης χαρακτηριστικών, τις αντιληπτικές διαστρεβλώσεις, τη λήθη, τις τάσεις συμμόρφωσης και γενικότερα από κάθε «ανορθολογική» συμπεριφορά.

Οι περιγραφές, όμως, που κάνει ένας ερευνητής για τα φαινόμενα του (κοινωνικού) κόσμου δεν είναι ποτέ απλές αναφορές (ανα-παραστάσεις) απρόσωπων «γεγονότων» και ούτε μπορούν να κρατήσουν την «ουδετερότητα», την αποστασιοποίηση και την «ιδεολογία της αναπαράστασης» που επιδιώκουν οι θετικιστές (βλ. Faulconer & Williams, 1985· Woolgar, 2003). Αντίθετα, είναι συζευγμένες με τους διάφορους τύπους πλαισίου (κοινωνικο-ιστορικού, πολιτισμικού, διαπροσωπικού, ερευνητικού, κ.ά.) σε σημείο μάλιστα που ακόμη και τα στατικά σχετικά χαρακτηριστικά ενός ερευνητή (π.χ. το φύλο ή η κοινωνική του θέση) έχει αποδειχθεί ότι μπορούν συστηματικά να επηρεάσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα σε μια έρευνα (βλ. π.χ. Unger, 1981). Τα

γεγονότα δεν «μιλούν» ποτέ από μόνα τους ανεξάρτητα από τα υποκείμενα. Γενικότερα, δεν υπάρχει μεθοδολογία ανεξάρτητη από την οντολογία, την επιστημολογία, την αξιολογία και τη ρητορική.

- **Ο μύθος της αξιακά ουδέτερης και ανιδιοτελούς γνώσης.**

Η γνώση δεν είναι ποτέ αξιακά ουδέτερη, ανιδιοτελής ή «αθώα» (Flax, 1992), καθότι είναι πάντοτε εξαρτώμενη από την προοπτική του γνωρίζοντος υποκειμένου (προοπτικισμός) (Harding, 1991· Pels, 1997). Κάθε παρατήρηση του κόσμου μας είναι διαποτισμένη από τις προϋπάρχουσες παραδοχές μας και, σε σημαντικό βαθμό, καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξουμε να τον εξετάσουμε. Με άλλα λόγια, η διαφωτιστική φιλοδοξία να κατακτήσουμε «ένα είδος απόλυτης οπτικής γωνίας» (Bourdieu, 2001: 38), μια «θέα από το πουθενά» (Nagel, 1986), απαλλαγμένη από κοινωνικές προϋποθέσεις, έμφυλες ανισότητες, ταξικές συσχετίσεις ή χωρο-χρονικούς προσδιορισμούς είναι μύθος. Η γνώση θεωρείται ότι κατασκευάζεται κοινωνικά, που σημαίνει ότι οι αναπαραστάσεις μας για τον κόσμο συνδέονται με ηθικά, πολιτικά και πολιτισμικά ενδιαφέροντα. Όπως χαρακτηριστικά γράφουν οι Maturana και Varela: «Οτιδήποτε λέγεται, λέγεται από κάποιον. Κάθε σκέψη γεννά έναν κόσμο και σαν τέτοια είναι μια ανθρώπινη δράση που πραγματοποιείται από συγκεκριμένο άτομο σε συγκεκριμένο τόπο» (1992: 56).

- **Ο μύθος της πληρότητας της γνώσης.**

Ως άμεση συνέπεια της προηγούμενης θέσης η παρατήρηση και η περιγραφή του κόσμου μας είναι αναπόφευκτα επιλεκτικές. Η αντίληψη και η κατανόηση του κοινωνικού κόσμου είναι ιστορικά, οικολογικά και κοινωνικο-πολιτισμικά πλαισιοθετημένη. Μερικοί, μάλιστα, αναγνωρίζουν τον πεπερασμένο χαρακτήρα της ανθρώπινης γνώσης (βλ. π.χ. Maturana, 1988· Maturana & Varela, 1984, 1992) και την αναπόδραστη «πολλαπλότητα των δυνατών θεωρητικών πλαισίων, μεθόδων και αξιολογικών συμπερασμάτων που περιβάλλει κάθε ερευνητικό πρόταγμα» (Outhwaite, 1999: 10). Αυτό για το οποίο υπάρχει σημαντική διαφωνία είναι ο βαθμός στον οποίο η κατανόησή μας μπορεί να προσεγγίσει την «αντικειμενική» γνώση, ή την «αλήθεια» για τον κοινωνικό κόσμο. Ανάμεσα στη θέση του «απλοϊκού (αφελούς) ρεαλισμού» (naïve realism) και του ακραίου σχετικισμού (extreme relativism), βρίσκουμε θέσεις όπως αυτή του κριτικού ή σχεσιακού ρεαλισμού, όπως επίσης και τις διάφορες εκδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Parker, 1998). Οι θέσεις αυτές θεωρήθηκαν αναγκαίες από τη στιγμή που τέθηκαν «σοβαρά προβλήματα αδυναμίας μεταβάσεων από τη μία θεωρία στην άλλη (έλλειψη κοινής μετα-θεωρίας δεδομένου ότι κάθε θεωρία απορροφά τη μετα-θεωρία "της"), αλλά και προβλήματα συγκρότησης ενιαίου αντικειμένου καθώς αυτό διασπάται στις επιμέρους θεωρητικοποιήσεις» (Ψυχοπαίδης, 1996: 545).

- **Ο μύθος της αναγωγιστικής και γραμμικής αιτιότητας.**

Σε μεγάλο βαθμό, η κυρίαρχη αντίληψη για την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες στηρίζεται σε μια πολύ στενή αντίληψη της έννοιας της αιτιότητας. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το περιεχόμενο της έννοιας της αιτιότητας είναι κάτι σύνθετο, καθότι διακρίνει τέσσερις τύπους αιτιότητας: την ύλη ή υλική αιτιότητα (material cause), τη μορφή ή την τυπική αιτιότητα (formal cause), την ενέργεια ή την ποιητική αιτιότητα (efficient cause) και τέλος, το σκοπό ή την τελική αιτιότητα (final cause) (White, 1990) (βλ. σημείωση 5). Ο κλασικός θετικισμός έχει εστιαστεί όμως σχεδόν εντελώς στην ποιητική αιτιότητα. Επιπλέον, η μορφή της ποιητικής αιτιότητας που η θετικιστική έρευνα τείνει να τονίζει είναι μια από τη βάση της αφαιρετικής, αναγωγιστικής, κατευθυντικής, γραμμικής και μηχανιστικής μορφή αιτιότητας. Ο τύπος αυτός αιτιώδους σχέσης περιλαμβάνει πολύ λίγες μεταβλητές σε μικροεπίπεδο, με το Α να προκαλεί το Β, που με τη σειρά του προκαλεί το Γ κ.λπ. σε μια μηχανιστική αλυσιδωτή σειρά αντιδράσεων.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές των εναλλακτικών προσεγγίσεων όχι μόνο χρειαζόμαστε μια πολυπαραγοντική, αμφίδρομη και συστημική αντίληψη της ποιητικής αιτιότητας, αλλά

χρειαζόμαστε επίσης να λάβουμε υπόψη και τις άλλες μορφές αιτιότητας που διάκρινε ο Αριστοτέλης. Υποστηρίζουν ότι οι αιτιώδεις σχέσεις στα ανθρώπινα συστήματα λειτουργούν σε πολλαπλά (μικρο- και μακρο-) επίπεδα, ασκώντας σύνθετες αμφίδρομες επιδράσεις. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι προσπάθειες να διατυπωθούν νόμοι στο πλαίσιο κλειστών συστημάτων, όπως είναι τα πειραματικά εργαστήρια οδηγούν αναγκαστικά στη διατύπωση νόμων που υπεραπλουστεύουν την πραγματικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Manicas & Secord, 1983) (βλ. σημείωση 6). Μια ολιστική ή συστημική αντίληψη των αιτιωδών σχέσεων θα διευρύνει την κατανόησή μας για την ανθρώπινη συμπεριφορά, επειδή οι αιτιώδεις διαδικασίες είναι επίσης συχνά αμφίδρομες (το Α επηρεάζει το Β και το Β επηρεάζει επίσης το Α). Επιπλέον, τα ανθρώπινα συστήματα, σε ατομικά και συλλογικά επίπεδα, παρουσιάζουν πρότυπα συμπεριφοράς και ανάπτυξης που μπορούν να κατανοηθούν με πιο σαφή τρόπο με όρους της ιδέας της «τυπικής» αιτίας. Υπάρχουν, επίσης, κάποιες καταστάσεις όπου εφαρμόζονται οι ιδέες του Αριστοτέλη για την υλική αιτιότητα (βλ. Arrow, McGrath & Berdahl, 2000· Brand, 1979· Lincoln & Guba, 1985).

- **Ο μύθος της παθητικότητας των υποκειμένων της έρευνας.**

Όσον αφορά τις άλλες μορφές αιτιότητας, οι κριτικοί του θετικισμού υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από προθετικότητα (αποβλεπτικότητα), που αναπόφευκτα αλλάζει τον χαρακτήρα των αιτιωδών σχέσεων. Οι άνθρωποι, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε διάφορα συλλογικά επίπεδα (ομάδες, οργανώσεις, κοινότητες), θέτουν στόχους –πολύ συχνά για μεγάλο χρονικό διάστημα, συχνά κάνοντας χρήση εκλεπτυσμένων και σύνθετων στρατηγικών– που λογαριάζονται ως ένα είδος «τελικής» αιτιότητας ή τελεολογίας. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους ερευνητές των ποιοτικών προσεγγίσεων να υποστηρίζουν ότι η επιθυμητή από τους θετικιστές «αποστασιοποίηση» (αντικειμενικότητα) του ερευνητή από το πλαίσιο και την υποκειμενική, βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων της έρευνας είναι ένα μειονέκτημα. Γι' αυτό, ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής τους διαδικασίας, προκειμένου να έχουν πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων που μελετούν, θεωρούν και τις σκέψεις, προβληματισμούς, στοχασμούς και αναστοχασμούς των υποκειμένων.

- **Ο μύθος των απλαισιωτών φαινομένων.**

Όταν ο ερευνητής λειτουργεί στο πνεύμα της ποσοτικά προσανατολισμένης έρευνας, με βάση τη λογική του εργαστηριακού πειράματος και τη χρήση των εργαλείων της ποσοτικής ανάλυσης, τότε αναγκαστικά έρχεται αντιμέτωπος και με μια σειρά επιρόσθετων περιορισμών όσον αφορά το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώνει και των ζητημάτων που πραγματικά μπορεί να διερευνήσει. Η μεγάλη προτίμηση των ερευνητών (και ιδιαίτερα των ψυχολόγων) να εστιάζουν στην ποιητική αιτιότητα και να μελετούν την ανθρώπινη συμπεριφορά αποσπώντας την από το φυσικό της πλαίσιο με την αντικατάστασή της (προσομοίωση) με έναν ελάχιστο αριθμό ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών καθιστά, αν όχι αδύνατη, σίγουρα πολύ δύσκολη τη μελέτη των φαινομένων στο δυναμικό τους οικολογικό, κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Τα σύνθετα χαρακτηριστικά του πλαισίου, εκτός από αυτά που διακρίθηκαν με τη μορφή ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, σαν να μην υπάρχουν ή θεωρούνται ότι λειτουργούν ως παρασιτικές μεταβλητές που το καλύτερο θα ήταν να απαλλαγούμε από αυτές ή να τις ελέγξουμε μέσω του πειραματικού και στατιστικού ελέγχου. Οι πρακτικές αυτές είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στο ποσοτικό «παράδειγμα», που θεωρούνται δεδομένες (σαν να λειτουργούν ως αδιαμφισβήτητα αξιώματα), και όταν κάποιος θέσει βαθύτερους προβληματισμούς για το ζήτημα αυτό, συνήθως αντιμετωπίζει την άρνηση και την απόρριψη.

- Γι' αυτό ακριβώς οι περισσότεροι εναλλακτικοί ερευνητές στρέφονται στις ποιοτικές προσεγγίσεις, γιατί έτσι θεωρούν ότι καταφέρνουν να αναδείξουν τον συνολικό χαρακτήρα του πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα το φαινόμενο που τους ενδιαφέρει. Με αυτόν τον τρόπο οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ή να διακρίνουν τις σύνθετες πλούσιες επιρροές του πλαισίου του διερεύνηση φαινομένου, που είναι σημαντικές όχι μόνο για τον προσδιορισμό της ποιητικής

αιτιότητας, αλλά επίσης και για τον προσδιορισμό και άλλων σημαντικών τύπων αιτιότητας (π.χ. τυπικής, τελικής και υλικής). Οι περισσότερες ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συνήθως εφαρμόζονται (π.χ. βιογραφικές αφηγήσεις, ομάδες εστίασης, ανάλυση περιπτώσεων κ.ά.) τείνουν να λαμβάνουν υπόψη τις επιρροές του πλαισίου. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν τη συμπληρωματική χρήση τέτοιων προσεγγίσεων, γιατί θεωρούν ότι καμία μεθοδολογική προσέγγιση από μόνη της δεν μπορεί να καλύψει την πολυπλοκότητα του φαινομένου, τις σύνθετες σχέσεις του με το πλαίσιο του πραγματικού κόσμου (Jaeger & Rosnow, 1988· McGuire, 1973). Η δέσμευση χρήσης πολυτροπικών δεδομένων δίνει επίσης την ευκαιρία στον ερευνητή να σκεφτεί ή να διακρίνει τις σύνθετες αμοιβαίες σχέσεις που συνιστούν ένα φαινόμενο στις διάφορες διαστάσεις ή επίπεδά του, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο να το εξετάσει στατικά και μονοδιάστατα. Μειώνεται, επίσης, ο κίνδυνος απλοποίησης όσον αφορά τη θεωρητική του εννοιολόγηση και κατανόηση.

- **Ο μύθος των άχρονων και στατικών φαινομένων.**

Ένας πολύ ιδιαίτερος τύπος πλαισίου που διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά είναι το χρονικό πλαίσιο, που στις θετικιστικά προσανατολισμένες έρευνες των κοινωνικών επιστημών τείνει να αγνοείται ή να μην μπορεί να ληφθεί υπόψη. Στη λογική των θετικιστικά προσανατολισμένων ερευνών, εκτός του ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά χάνει την «κανονική» οικολογική, κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική της πλαισιοθέτηση (που σημαίνει ότι το νόημά της στο τεχνητό πλαίσιο του εργαστηρίου αναγκαστικά αλλάζει) (βλ. για παράδειγμα, McGuire, 1989· Πουρκός, 2003), πολύ δύσκολα μπορεί να θέσει κανείς ερωτήματα που αφορούν τις διαδικασίες ανάπτυξης αυτής της συμπεριφοράς μέσα στον χρόνο. Οι θετικιστικά προσανατολισμένοι ερευνητές, και κυρίως στο πεδίο της Ψυχολογίας, τείνουν να αγνοούν παντελώς το χρονικό αυτό πλαίσιο με διάφορους τρόπους (Kelly & McGrath, 1988). Κατ' αρχήν, σε αντιστοιχία με τη λογική του θετικισμού: (α) το αποτέλεσμα δεν θα πρέπει να προηγείται της αιτίας, (β) όλες οι (αιτιώδεις) διαδικασίες χρειάζονται χρόνο για να ξεδιπλωθούν ή να αναπτυχθούν (αν και, βέβαια, διάφορες διαδικασίες μπορεί να χρειάζονται διαφορετικούς χρόνους) και (γ) δεν μπορεί να υπάρξει δράση σε χρονική απόσταση (δηλαδή, η αιτιώδης διαδικασία πρέπει χρονικά να συνδέεται με την εμφάνιση του αποτελέσματος, είτε άμεσα είτε με τη διαμεσολάβηση επιμέρους υποδιαδικασιών ή υποαποτελεσμάτων). Αν και συνήθως το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται στη σωστή υλοποίηση της πρώτης παραδοχής, η δεύτερη και τρίτη αγνοούνται σε μεγάλο βαθμό.

Στην πραγματικότητα, αν και στις κοινωνικές επιστήμες γίνεται αναφορά στα λειτουργικά πρότυπα των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος (αν και αυτό γίνεται σε κάποιον βαθμό και με ανακριβή τρόπο) οι οποίες αναπτύσσονται στον χρόνο, απουσιάζει ένα συγκεκριμένο, επαρκές θεωρητικό πλαίσιο που να εννοιοποιεί τις χρονικές αυτές σχέσεις. Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με τη μέτρηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος (ποιητικά αίτια) έχουν γίνει σε σχετικά μικρές περιόδους χρόνου. Υπάρχουν, βέβαια, κυρίως στην αναπτυξιακή ψυχολογία, ορισμένες σχετικά εκλεπτυσμένες προσεγγίσεις για τη μελέτη των δεδομένων που σχετίζονται με μετρήσεις μέσα στον χρόνο: π.χ. δεδομένα χρονικών σειρών (time-series data), ανάλυση αναπτυξιακών καμπύλων (growth-curve analysis) (βλ. McGrath & Altermatt, 2000 για μια συζήτηση κάποιων από αυτών σε σχέση με τη μελέτη των ανθρώπινων ομάδων). Δυστυχώς, η χρήση τέτοιων μεθόδων και η συλλογή ανάλογων δεδομένων μέσα στον χρόνο είναι ακόμη σπάνια σε πολλά πεδία των κοινωνικών επιστημών. Το θετικιστικό «παράδειγμα» αγνοεί, επίσης, τα χρονικά ζητήματα σε μια έρευνα και με άλλους τρόπους. Όταν οι μεταβλητές μετριοούνται περισσότερες από μία φορά, είναι κοινή πρακτική να ελαχιστοποιείται η απόκλιση (variation) μέσα στον χρόνο προσθέτοντας και υπολογίζοντας τον μέσο όρο όσον αφορά τις διαδοχικές μετρήσεις της μεταβλητής. Η πρόσθεση και ο υπολογισμός του μέσου όρου γίνεται για να είναι πιο αξιόπιστη (δηλαδή πιο αμετάβλητη στον χρόνο) η μέτρηση. Λειτουργώντας έτσι είναι σαν να προϋποθέτεις ότι το υπό διερεύνηση φαινόμενο είναι πράγματι σταθερό στον χρόνο και ότι όλες οι αποκλίσεις σε μια δεδομένη μέτρηση στον χρόνο θεωρούνται απλώς λάθος. Οι κριτικοί του θετικισμού υποστηρίζουν ότι πολλές, αν όχι όλες οι πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και, κατά συνέπεια, όλες οι «μεταβλητές» μας, αλλάζουν στον χρόνο.

5. Βασικές διαφορές μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

Ο πιο εύκολος τρόπος να αναδείξει κανείς την ιδιαιτερότητα της ποιοτικής μεθόδου είναι η σύγκρισή της με την ποσοτική μέθοδο. Θεωρείται γενικά, με βάση την προοπτική του W. Dilthey, ότι προορισμός της ποσοτικής μεθόδου, την οποία χρησιμοποιούν κυρίως οι φυσικές επιστήμες, είναι η εξήγηση των φαινομένων, ενώ προορισμός της ποιοτικής μεθόδου, στην οποία βασίζονται οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, είναι η κατανόηση των φαινομένων. Όσο η εξήγηση, που, μιλώντας γενικά, βασίζεται στην ανακάλυψη των αντικειμενικών, ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός φαινομένου προϋποθέτει τη διατύπωση γενικών νόμων σχετικά με το φαινόμενο που μελετάται, τόσο η κατανόηση, που, γενικά πάλι μιλώντας, συνιστά την περιγραφή του, την ερμηνεία του ρόλου του, της θέσης ή λειτουργίας του στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ολότητας, είναι μορφή εξατομικευμένης έρευνας. Η ποσοτική μέθοδος ανήκει επομένως στο μοντέλο του τύπου «αίτιο-αποτέλεσμα», ενώ η ποιοτική μέθοδος συνδέεται με το «παράδειγμα» «ολότητα-μέρος». Η ποσοτική μέθοδος ονομάζεται συχνά ως εξηγητική ή εμπειρική ή νομοθετική (ονομάζεται έτσι γιατί αφορά την ανακάλυψη και θέσπιση γενικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο) μέθοδος, ενώ η ποιοτική μέθοδος προσδιορίζεται ως περιγραφική, κατανοούσα, ιδιογραφική (ονομάζεται έτσι γιατί αναφέρεται στην περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση καταστάσεων και διαδικασιών που αφορούν το άτομο) ή ερμηνευτική.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται μια γενική σύγκριση των ποσοτικών μεθόδων με τις ποιοτικές.

Ποσοτικές μέθοδοι	Ποιοτικές μέθοδοι
1. Το κύριο ενδιαφέρον των ποσοτικών μεθόδων εστιάζεται στο γενικό και καθολικό των κοινωνικών φαινομένων.	1. Το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιόκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους.
2. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η εξήγηση των ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός συμβάντος με βάση το «παράδειγμα»: αίτιο-αιτιατό, αίτιο-αποτέλεσμα.	2. Στόχος των ποιοτικών μεθόδων είναι η κατανόηση ενός συμβάντος στο πλαίσιο της ολότητας της κοινωνικής ζωής με βάση το «παράδειγμα» ολότητα-μέρος.
3. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η διατύπωση καθολικών νόμων. Οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούνται εδώ ότι είναι από τη βάση τους νομοθετικές.	3. Στόχος των ποιοτικών μεθόδων είναι η διατύπωση επιμέρους νόμων. Οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούνται εδώ ότι είναι από τη βάση τους ιδιογραφικές.
4. Το κυρίαρχο εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η ποσοτική ανάλυση και μέτρηση.	4. Το κυρίαρχο εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι η πλαισιοθετημένη κατανόηση και σύνθεση.
5. Το κυρίαρχο μοντέλο είναι το εξηγητικό υποθετικο-απαγωγικό μοντέλο.	5. Το κυρίαρχο μοντέλο είναι το ερμηνευτικό post factum μοντέλο.
6. Βασικό εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η γλώσσα των μαθηματικών (π.χ. συντελεστές συνάφειας).	6. Βασικό εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία (ερμηνευτική).
7. Οι προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές είναι οι πειραματικές.	7. Οι προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές είναι οι επικοινωνιακές, αφηγηματικές και διαλογικές.

Πίνακας 2. Γενική σύγκριση των ποσοτικών με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

Υιοθετώντας την οριοθέτηση της ποιοτικής μεθόδου με βάση τα κριτήρια που παρουσιάσαμε πιο πάνω (εξήγηση vs κατανόηση, νομοθετική επιστήμη vs ιδιογραφική επιστήμη) ως μια μέθοδος που είναι προσανατολισμένη στην περιγραφή και ερμηνεία της ιδιαίτερης κατάστασης ενός συμβάντος, μπορούμε να διακρίνουμε διάφορες παραλλαγές της ποιοτικής μεθόδου. Η γενικότερη διάκριση των ποιοτικών μεθόδων βασίζεται στο κριτήριο σημείου αναφοράς για την ερμηνεία των δεδομένων. Μπορεί αυτό να είναι εξωτερικό,

αντικειμενικοποιημένο σημείο αναφοράς ή εσωτερικό σημείο αναφοράς, υποκειμενικοποιημένο. Η ποιοτική μέθοδος που υιοθετεί το εξωτερικό σημείο αναφοράς προϋποθέτει μια κατανοούσα ανακατασκευή του φαινομένου –της δομής, της ανάπτυξης, της λειτουργίας και της γένεσής του– από την προοπτική του ερευνητή, στη γλώσσα του. Μπορεί να είναι η γλώσσα της υιοθετημένης κοινωνικής ή/και ψυχολογικής θεωρίας ή η γλώσσα των καθιερωμένων ερευνητικών μεθόδων, που παρέχουν τις έννοιες και το κλειδί για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Ο στόχος μιας τέτοιας έρευνας είναι η αναγνώριση των τυπικών και ιδιαίτερων ιδιοτήτων του φαινομένου (του ατόμου, του κοινωνικού προβλήματος, της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, της ανάπτυξης μιας διαδικασίας ή περίπτωσης κ.λπ.). Οι ιδιαίτερες ιδιότητες είναι οι ανεπανάληπτες ιδιότητες, που περιγράφουν ή συνιστούν το συγκεκριμένο φαινόμενο ανάμεσα στα υπόλοιπα. Οι τυπικές ιδιότητες, από την άλλη, είναι οι ιδιότητες που επαναλαμβάνονται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης εξατομικευμένης ολότητας και μέσω αυτών η ολότητα παρουσιάζει σταθερότητα.

Η αναγνώριση των ιδιαίτερων και τυπικών ιδιοτήτων αποτελεί τη βάση για την κατανόηση της ουσίας του φαινομένου, του ρόλου ή της λειτουργίας του, με άλλα λόγια του αντικειμενικού του νοήματος. Μερικές φορές στόχος της έρευνας παραμένει μόνο η περιγραφή του φαινομένου σε γλώσσα κατανοητή για την κοινότητα του ερευνητή. Έτσι γίνεται, για παράδειγμα, στην κλασική κλινική διάγνωση στο επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας, όπου το ερευνητικό πρόβλημα βασίζεται στη συστηματική ανακατασκευή της δομής της διαταραχής ή της πορείας της. Ο «συστημικός εκλεκτικισμός», όπως ονομάζει ο G. Allport την έρευνα που χρησιμοποιεί διάφορες ερευνητικές τεχνικές οι οποίες συνδέονται με διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, βοηθώντας στην ανακάλυψη των κοινών στοιχείων στα ερευνητικά δεδομένα, επιτρέπει να δοθεί απάντηση στο διαγνωστικό ερώτημα του τύπου: «Τι είναι αυτό;» – δηλαδή «Σε τι συνίσταται το συγκεκριμένο φαινόμενο;», «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;». Με άλλα λόγια, η έγκυρη περιγραφή του φαινομένου επιτρέπει την κατηγοριοποίησή του. Η ανάλυση περίπτωσης είναι ένα κλασικό παράδειγμα αυτού του τύπου ερευνητικής δραστηριότητας. Συχνά, βέβαια, η περιγραφή αποτελεί μόλις το πρώτο στάδιο διαγνωστικής δραστηριότητας, που βοηθά στην ανακάλυψη του παράγοντα ο οποίος δικαιολογεί την ύπαρξη της συγκεκριμένης κατάστασης πραγμάτων, βοηθά στην κατανόηση της γένεσής του και κατά συνέπεια της αιτίας του. Πρόκειται στην ουσία για μια μορφή εξήγησης του φαινομένου. Συνιστά όμως μια ιδιαίτερη εξήγηση, μια αναγωγιστική εξήγηση.

Η εξήγηση αυτή σχετίζεται όχι τόσο με τους γενικούς νόμους του αιτίου-αποτελέσματος ή των πιθανοτήτων, όπως συμβαίνει στις νομοθετικές έρευνες, όσο με την ανάδειξη του συγκεκριμένου ατομικού παράγοντα (του συμβάντος, της κατάστασης), που είναι «υπεύθυνο» για τη δεδομένη κατάσταση πραγμάτων. Πρόκειται για μια εξήγηση, που κλειδί της είναι η κατανοούσα, η πειστική περιγραφή. Η εξήγηση αυτή βασίζεται στις πληροφορίες που αποκτώνται άμεσα από το υποκείμενο της έρευνας κατά τη διαδικασία της συνομιλίας ή συζήτησης ή από τα ερευνητικά δεδομένα των τεχνικών παρατήρησης που τυγχάνει να χρησιμοποιούνται. Στην περίπτωση αυτή, το υποκείμενο της έρευνας παρέχει δεδομένα για τον εαυτό του, και εμείς, ερμηνεύοντας τα δεδομένα αυτά χωρίς τη δική του πλέον παρουσία, με βάση τη θεωρητική γνώση και την ερευνητική μας εμπειρία προσδιορίζουμε τα ειδοποιά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη φαινομένου (την υποθετική μας, για παράδειγμα, διάγνωση για την προσωπικότητά του). Το υποκείμενο της έρευνας συνεχίζει να παραμένει κατά κάποιον τρόπο αντικείμενο της έρευνάς μας με την έννοια ότι ο ρόλος του περιορίζεται μόνο σε μια μορφή «παθητικής συμμετοχής». Κλασικό παράδειγμα αυτής της μορφής ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία, που μπορεί να θεωρηθεί ως περιγραφική-εξηγητική (περιγραφική-αναγωγιστική), είναι η ψυχανάλυση, όπου ο ερευνητής διεισδύει όσο πιο βαθιά μπορεί στις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας του υποκειμένου με στόχο να ανακαλύψει αυτές που επέδρασαν στην τωρινή εικόνα της προσωπικότητάς του. Η προοπτική του εξωτερικού παρατηρητή διατηρείται εδώ πλήρως, αλλά η έρευνα έχει ατομικό χαρακτήρα. Πρόκειται, επίσης, για μια ποιοτική έρευνα με την έννοια ότι κλειδί για την εξήγηση (κατανόηση) μιας δεδομένης κατάστασης των πραγμάτων παραμένει η περιγραφή και η ερμηνεία με όρους που πηγάζουν από τη θεωρία και τις ερευνητικές τεχνικές. Μπορεί να θεωρηθεί ότι ο ερευνητής, περιγράφοντας το φαινόμενο, αναγνωρίζει τη συγκεκριμένη του αιτία καθώς και τη λειτουργία του στο πλαίσιο ολόκληρης της ψυχολογικής ζωής του ατόμου, δίνοντας κατά κάποιον τρόπο αντικειμενικό νόημα. Πρόκειται βέβαια για νόημα που έχει καθοριστεί από τον παρατηρητή και είναι σύμφωνο με τους κανόνες της γλώσσας ή του εννοιολογικού μοντέλου της θεωρίας του. Μια τέτοια προσέγγιση ο Ricoeur (1970/1965) την ονομάζει *ερμηνευτική της υποψίας* (βλ. επίσης Τζούμα, 2006).

Η δεύτερη παραλλαγή της ποιοτικής μεθόδου είναι αυτή που βασίζεται στο εσωτερικό σημείο αναφοράς. Ο όρος «εσωτερικό σημείο αναφοράς» σημαίνει ότι ο ερευνητής, περιγράφοντας και ερμηνεύοντας το φαινόμενο

βασίζεται κυρίως στη γλώσσα του ίδιου του υποκειμένου της έρευνας, στις δικές του έννοιες και μεταφορές, λαμβάνει υπόψη τον δικό του τρόπο ερμηνείας του κόσμου, θέλοντας να διεισδύσει στα δικά του προσωπικά νοήματα. Αντικείμενο έρευνας είναι εδώ στην ουσία η υποκειμενική ερμηνεία της πραγματικότητας, ο υποκειμενικός τρόπος κατανόησης του κόσμου. Σε αυτόν τον τύπο έρευνας έχουμε να κάνουμε με την κατανόηση (από την πλευρά του ερευνητή) της κατανόησης (του ερευνομένου προσώπου). Τα λόγια του ερευνούμενου ατόμου θεωρούνται όχι μόνο ως πηγή πληροφοριών (όπως στην κλασική συνέντευξη), αλλά ως κύρια τεχνική έρευνας (αφηγηματική ή διαλογική τεχνική), καθώς και ως υλικό που υφίσταται πολύπλευρης ανάλυσης, τόσο σημασιο-ψυχολογικής (ανάλυση αυτών που λέει το ερευνούμενο άτομο) όσο και δομικής (ανάλυση του τρόπου που το άτομο μιλά ή εκφράζεται).

Το υποκείμενο συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική αυτή διαδικασία, καθώς από αυτό σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται η ροή, η κατεύθυνση και τα όρια της συζήτησης και αυτό καθορίζει το τελικό περιεχόμενο της ερμηνείας του ερευνητικού υλικού. Ο υποκειμενικός χαρακτήρας αυτού του τύπου ποιοτικής έρευνας απαιτεί από το ερευνούμενο άτομο εμπλοκή, συμμετοχή, αυτοστοχασμό, κρίση και διάθεση για συζήτηση όσον αφορά τις προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες. Δεν υπάρχουν εδώ έτοιμες απαντήσεις. Το ερευνούμενο άτομο μοιράζεται όχι τόσο πληροφορίες όσο μιλά ελεύθερα για κάποιο θέμα, κατασκευάζοντας στην πορεία την κατάλληλη, από τη δική του προοπτική, απάντηση. Οι ερωτήσεις του ερευνητή οφείλουν να εμπνέουν την σκέψη και τον στοχασμό του ερευνούμενου ατόμου, να στηρίζουν την αναζήτησή του και την ίδια στιγμή να συμβάλλουν στη διεύρυνση και εμπάθυνση του πεδίου της αυτοσυνειδησίας του. Γι' αυτό, η εν λόγω μέθοδος έρευνας ονομάζεται και διαλογική, μια μέθοδος που μπορεί όμως να πάρει διάφορες ιδιαίτερες μορφές: ερμηνευτικός διάλογος, αφηγηματική μέθοδος (βλ. Πουρκός, 2011β), αυτοβιογραφική μέθοδος, υπαρξιακο-φαινομενολογική ανάλυση. Η διαλογική ποιοτική μέθοδος –λόγω των απαιτήσεων που έχει προς το ερευνούμενο πρόσωπο καθώς και του ρόλου που παίζει– είναι μια μέθοδος υποκειμενικοποίησης. Ερευνητικός στόχος της διαλογικής μεθόδου είναι το κοινό –για τον ερευνητή και το ερευνούμενο άτομο– άγγιγμα των υποκειμενικών νοημάτων, η ανάδυσή τους, ο προσδιορισμός της επίδρασής τους στη ζωή του ατόμου (ανακατασκευή των σχέσεων νοήματος).

Η αναφερόμενη πιο πάνω διάκριση των ποιοτικών μεθόδων είναι μια διάκριση καθαρά θεωρητική προκειμένου να φανεί καλύτερα ποια είναι η κύρια ιδέα που βρίσκεται στη βάση των ποιοτικών μεθόδων, να δούμε τις δυνατότητες και τα όριά τους καθώς και τις στενές σχέσεις τους με την ερμηνευτική παράδοση. Στην πράξη τα όρια μεταξύ των διάφορων ποιοτικών μεθόδων έρευνας δεν είναι καθαρά και συχνά παρουσιάζονται αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ τους.

Στις περιγραφικο-εξηγητικές και κατανοητικές προσεγγίσεις το αίτιο που αναζητείται σε μια κατάσταση μπορεί να είναι, και συχνά είναι, ένα ασυνείδητο νόημα, που στη διαδικασία της συνειδητοποίησης λόγω του διαλόγου και του κοινού με το ερευνούμενο πρόσωπο υποβάθρου βιωμάτων και συστημάτων προσδοκιών και ερμηνειών, γίνεται υποκειμενικοποιημένο νόημα (που δεν είναι πάντα αποδεκτό από το υποκείμενο, αλλά λόγω της συνειδητοποίησης γίνεται πιο δεκτικό στην αλλαγή). Ως τέτοιο, το νόημα αυτό συνεχίζει να επιδρά, αλλά με διαφορετικό τρόπο, στη ζωή του ατόμου. Μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτό που πρότινος ήταν δύναμη, ασυνείδητο κίνητρο, και κατά συνέπεια αίτιο, αποκτά τη μορφή της αξίας, της πρόθεσης, του λόγου. Αν και όλες οι μορφές ποιοτικών μεθόδων σχετίζονται –λόγω της γενικής αρχής της κατανόησης καθώς και του ιδιογραφικού τους χαρακτήρα– με την ερμηνευτική, πιο καθαρά και πληρέστερα όμως φαίνεται αυτό στην προσέγγιση της ποιοτικής μεθόδου που ονομάζεται διαλογική ή κατανοούσα μέθοδος. Το ζήτημα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων στις ποιοτικές έρευνες αφορά κυρίως τη μέθοδο αυτή, τη διαλογική ή κατανοούσα δηλαδή μέθοδο, που γενικά μπορούμε να την ονομάζουμε ερμηνευτική μέθοδο.

Στον Πίνακα 3 πιο κάτω γίνεται μια πιο αναλυτική σύγκριση των ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων όσον αφορά την εφαρμογή τους στη διαδικασία της κοινωνικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα τέσσερα βασικά στάδια μιας εμπειρικής έρευνας: από τον ερευνητικό σχεδιασμό και τη συλλογή των δεδομένων μέχρι την ανάλυσή τους και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Από τη σύγκριση των δύο ερευνητικών αυτών προσεγγίσεων (ποσοτική ή ποιοτική) διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος σκέψης και πρακτικής κάθε προσέγγισης επηρεάζει όλες τις ερευνητικές φάσεις.

Βασικά στάδια της έρευνας	Ποσοτική έρευνα	Ποιοτική έρευνα
1. Ερευνητικός σχεδιασμός 1.1. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας;	Η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας είναι αυστηρά δομημένη. Οι φάσεις της έρευνας έχουν μια γραμμική, λογική αλληλουχία. Η θεωρία (από την οποία πηγάζουν και οι ερευνητικές υποθέσεις) προηγείται της έρευνας (απαγωγή).	Η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας είναι ανοικτή, αλληλεπιδραστική. Δεν υπάρχει μεταξύ τους διακριτός διαχωρισμός. Οι ερευνητικές υποθέσεις κατασκευάζονται καθώς προχωρά η έρευνα και η θεωρία αναδύεται από τα ερευνητικά δεδομένα.
1.2. Τι ρόλο παίζει η βιβλιογραφία;	Η βιβλιογραφία παίζει συνήθως θεμελιώδη ρόλο στον προσδιορισμό της θεωρίας και των ερευνητικών υποθέσεων.	Η βιβλιογραφία έχει συνήθως βοηθητικό, επικουρικό ρόλο. Ο ερευνητής συχνά σκόπιμα αποφεύγει να ασχοληθεί από την αρχή με τη βιβλιογραφία και τις θεωρίες του θέματος για να είναι πιο ανοικτός στην κατανόηση της προοπτικής των υποκειμένων της έρευνας.
1.3. Ποια είναι η φύση των εννοιών;	Οι έννοιες, που είναι συστατικά στοιχεία της θεωρίας, χρειάζονται οπωσδήποτε λειτουργικό προσδιορισμό (operationalization), δηλαδή τον μετασχηματισμό τους σε εμπειρικά παρατηρήσιμες μεταβλητές πριν ακόμη ξεκινήσει η έρευνα.	Οι έννοιες είναι προσανατολιστικές, ανοικτές, υπό κατασκευή. Λειτουργούν ως ευαισθητοποιούσες έννοιες (Blumer, 1969): καθοδηγητικές έννοιες που η εμπειρική και θεωρητική τους διάσπαση και συγκεκριμενοποίηση γίνεται κατά τη διάρκεια της έρευνας.
1.4. Ποια σχέση έχει ο ερευνητής με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον;	Η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον είναι χειριστική, παρεμβατική. Ο ερευνητής χειρίζεται και ελέγχει τις μεταβλητές του περιβάλλοντος που επιδιώκει να μετρήσει και γι' αυτό οδηγείται συνήθως στην κατασκευή τεχνητών καταστάσεων (π.χ. χωρισμός των υποκειμένων σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου στη βάση αφαιρετικών, μη φυσικών κριτηρίων) κάνοντας χρήση της πειραματικής μεθόδου.	Η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον είναι νατουραλιστική (το αντικείμενο μελετάται στο φυσικό του πλαίσιο), που σημαίνει ότι ο ερευνητής αποφεύγει κάθε μορφή χειρισμού, ερεθισμού, παρεμβολής ή διατάραξής του (π.χ. συμμετοχική παρατήρηση).
1.5. Πώς ο ερευνητής αντιμετωπίζει την υποκειμενική ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των υποκειμένων της έρευνας;	Ο ερευνητής αδιαφορεί για το γεγονός ότι υπάρχει από την πλευρά των υποκειμένων υποκειμενική ανταπόκριση και αναστοχασμός. Τείνει να προσεγγίζει τα υποκείμενα της έρευνας σαν να ήταν αντικείμενα, όπως κάνουν οι ερευνητές των φυσικών επιστημών.	Ο ερευνητής θεωρεί δεδομένη την υποκειμενική ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των υποκειμένων και προσπαθεί να τα λάβει υπόψη ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας.
1.6. Τι είδους ψυχολογική-πολιτισμική αλληλεπίδραση υπάρχει μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας;	Η ψυχολογική-πολιτισμική σχέση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας είναι ουδέτερη, αδιάφορη, αποστασιοποιημένη, καθαρά επαγγελματική. Ο ερευνητής θα πρέπει να μελετήσει την πραγματικότητα ανεξάρτητα από τις δικές του προοπτικές, εμπειρίες, αξίες και πολιτισμό.	Η ψυχολογική-πολιτισμική σχέση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας είναι διαπροσωπική, ενσυναισθηματική. Ο ερευνητής εμπλέκεται στην υποκειμενική πραγματικότητα των υποκειμένων με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής τους, την κατανόηση της κοινωνικής-πολιτισμικής πραγματικότητας μέσα από τα δικά τους μάτια.
1.7. Τι είδους φυσική, σωματική αλληλεπίδραση υπάρχει μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας;	Η φυσική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας δεν θεωρείται απαραίτητη. Ο ερευνητής δεν χρειάζεται να γνωρίζει τα υποκείμενα και να έχει επαφή μαζί τους (στη συμπλήρωση, για παράδειγμα, ενός ερωτηματολογίου ή στη	Η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας βασίζεται στην εγγύτητα, στη στενή επαφή (π.χ. συμμετοχική παρατήρηση), η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών τους.

	διεξαγωγή ενός εργαστηριακού πειράματος).	
1.8. Τι ρόλο παίζουν τα υποκείμενα της έρευνας;	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι παθητικά και αντιμετωπίζονται σαν να είναι αντικείμενα. Ο ερευνητής επιδιώκει να μειώσει στο ελάχιστο την αλληλεπίδρασή του με αυτά παραμένοντας μόνο στον ρόλο του παρατηρητή και καταγραφέα της συμπεριφοράς τους.	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι ενεργητικά και η άμεση, δημιουργική τους συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας θεωρείται δεδομένη.
2. Συλλογή/Παραγωγή των δεδομένων		
2.1. Πώς είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός όσον αφορά τον χώρο, τον χρόνο και τη διαδικασία της έρευνας;	Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι εκ των προτέρων πλήρως οργανωμένος, αυστηρά δομημένος και κλειστός.	Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι μη δομημένος, ανοικτός και κατασκευάζεται κατά τη διάρκεια της έρευνας προσαρμοζόμενος συνεχώς στα νέα, απροσδόκητα δεδομένα.
2.2. Τι ρόλο παίζει η αντιπροσωπευτικότητα;	Προκειμένου να είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα γενικεύσιμα ο ερευνητής μεριμνά εκ των προτέρων ώστε το δείγμα της έρευνάς του να είναι στατιστικά αντιπροσωπευτικό.	Στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές δεν ενδιαφέρονται για τη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η προσοχή τους εστιάζεται στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής μικρού δείγματος υποκειμένων και στη μελέτη περιπτώσεων.
2.3. Ποια είναι η φύση των εργαλείων καταγραφής;	Τα εργαλεία της έρευνας είναι τυποποιημένα ή κανονικοποιημένα για όλα τα υποκείμενα (π.χ. τα ερωτηματολόγια) ή τείνουν να γίνουν ομοιόμορφα (π.χ. γίνεται χρήση καθορισμένων εκ των προτέρων κωδικοποιημένων οδηγιών στην περίπτωση των ανοικτών ερωτήσεων ή των πληροφοριών που συλλέγονται από διάφορες πηγές).	Τα εργαλεία της έρευνας ποικίλλουν ανάλογα με τα υποκείμενα. Η ετερογένεια των πληροφοριών, η εξατομικευμένη τους εκδήλωση είναι συστατικό στοιχείο αυτού του τύπου έρευνας.
2.4. Ποια είναι η φύση των ερευνητικών δεδομένων;	Τα δεδομένα της έρευνας είναι ή προσδοκούνται να είναι αξιόπιστα, ακριβή, αυστηρά και μονοφωνικά, με λίγα λόγια «σκληρά». Θα πρέπει, με άλλα λόγια, να είναι αντικειμενικά (δεν θα πρέπει να εξαρτώνται από τις υποκειμενικές ερμηνείες των ερευνητών – με την έννοια ότι δύο ερευνητές που εφαρμόζουν τις ίδιες τεχνικές θα πρέπει να έχουν τα ίδια αποτελέσματα–, ούτε από την εκφραστική υποκειμενικότητα των υποκειμένων της έρευνας – με την έννοια ότι δύο άτομα με τις ίδιες καταστάσεις θα πρέπει να δίνουν παρόμοια αποτελέσματα) και τυποποιημένα (standardized), με την έννοια ότι τα δεδομένα που καταγράφηκαν από διάφορα υποκείμενα (ακόμη και από διαφορετικούς ερευνητές) πρέπει να μπορούν να συγκριθούν.	Η ουσία της έρευνας δεν συνίσταται εδώ στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση (standardization) των δεδομένων. Το σημαντικότερο είναι ο πλούτος και το βάθος τους, οι επιμέρους προοπτικές των υποκειμένων, η ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά τους. Τα δεδομένα εδώ βασίζονται σε «πυκνές περιγραφές» και για αυτό θεωρούνται, σε αντίθεση με τα «σκληρά» δεδομένα των ποσοτικών προσεγγίσεων ως «μαλακά».
3. Ανάλυση των δεδομένων		
3.1. Ποιο είναι το αντικείμενο της ανάλυσης;	Το αντικείμενο της ανάλυσης είναι πρόσωπο και φυσιοκρατικό και αφορά την ανάλυση των μεταβλητών (τον μέσο όρο των μεταβλητών, τα ποσοστά τους και τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους (π.χ. συντελεστές συνάφειας).	Το αντικείμενο της ανάλυσης είναι το άτομο συνολικά, η ανάλυση της σύνθετης συμπεριφοράς και των προοπτικών του και όχι ένας μικρός αριθμός μεταβλητών και γι' αυτό δεν μπορεί να είναι πρόσωπη. Θεωρείται ότι τα ανθρώπινα όντα δεν μπορούν να διασπαστούν σε ένα σύνολο διακριτών και ξεχωριστών μεταβλητών και γι' αυτό η ανάλυση της συμπεριφοράς τους θα πρέπει, αν θέλουμε να είναι έγκυρη, να έχει ολιστικό χαρακτήρα. Οι σύνθετες αλληλοεξαρτήσεις ή συζεύξεις ανάμεσα στα διάφορα μέρη ή πτυχές και διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς

		δεν μπορούν να αναχθούν στις σχέσεις μεταξύ μερικών μεταβλητών και η σύγκριση των υποκειμένων μέσα από τη χρήση της λογικής των μεταβλητών διαστρεβλώνει τη φύση των κοινωνικών φαινομένων και των ίδιων των υποκειμένων ως δρώντων προσώπων.
3.2. Ποιος είναι ο στόχος της ανάλυσης;	Ο στόχος της ανάλυσης είναι η μελέτη των σχέσεων συνάφειας μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Με άλλα λόγια, ο στόχος είναι να εξηγήσει τη διακύμανση (variance) των εξαρτημένων μεταβλητών με βάση τις μεταβολές που παρατηρούνται στις ανεξάρτητες μεταβλητές. Δηλαδή τον προσδιορισμό των αιτίων των μεταβολών που υφίστανται οι εξαρτημένες μεταβλητές υπό την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών: οι παράγοντες που «εξηγούν» γιατί κάποια υποκείμενα συμπεριφέρονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και κάποια άλλα όχι (για παράδειγμα, αν όλα τα υποκείμενα της έρευνας με παραβατική συμπεριφορά διαπιστώνεται ότι έχουν βίαιους πατέρες, ενώ όλα τα υποκείμενα που δεν παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά έχουν μη βίαιους πατέρες, τότε βρήκαμε μια «στατιστική εξήγηση» για τη διακύμανση της μεταβλητής «παραβατικότητα»: τότε λέμε ότι βρήκαμε την «αιτία» της μεταβλητής «παραβατικότητας»).	Ο στόχος της ανάλυσης είναι η κατανόηση των υποκειμένων, των επιμέρους τους προοπτικών μαζί με το πλαίσιο που αυτές λειτουργούν. Στην ανάλυση των προοπτικών αυτών το πολύ που μπορεί να κάνει ένας ερευνητής είναι να τις ταξινομήσει και να διακρίνει σε αυτές ιδεώδεις τύπους λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια ή διαστάσεις.
3.3. Ποια είναι η σχέση της ανάλυσης με τα μαθηματικά και τη στατιστική;	Η γλώσσα των μαθηματικών και της στατιστικής, μαζί με τη χρήση των νέων υπολογιστικών τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας, θεωρούνται εδώ τα κατεξοχήν εργαλεία της επιστήμης. Γι' αυτό, η επιστημονική προσέγγιση συνίσταται στον λειτουργικό προσδιορισμό (operationalization) των εννοιών με όρους που μπορούν να οδηγήσουν σε μετρήσιμα δεδομένα τα οποία με τη χρήση των μαθηματικών και της στατιστικής (υπολογιστικών προγραμμάτων) μπορούν να γενικευτούν στον γενικό πληθυσμό και να αναπαρασταθούν σε πίνακες, γραφικές παραστάσεις κ.ά.	Τα μαθηματικά και οι στατιστικές τεχνικές δεν θεωρούνται εδώ αναγκαίες. Αντίθετα, θεωρούνται επιζήμιες λόγω του αναγωγιστικού, φορμαλιστικού και αφαιρετικού τους χαρακτήρα. Η χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας περιορίζεται κυρίως στην οργάνωση των εμπειρικών δεδομένων.
4. Παραγωγή των αποτελεσμάτων		
4.1. Πώς παρουσιάζονται τα δεδομένα;	Τα δεδομένα παρουσιάζονται σε πίνακες (οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών), σε γραφικές παραστάσεις, ιστογράμματα κ.λπ.	Τα δεδομένα που προκύπτουν από συνεντεύξεις, αφηγήσεις και παρατηρήσεις των υποκειμένων (αφηγηματική προοπτική) παρουσιάζονται με διάφορους περιγραφικούς τρόπους.
4.2. Τι είδους γενικεύσεις υπάρχουν;	Αντικείμενο της έρευνας δεν είναι απλώς να περιγράψει κανείς ποσοτικά τις διαφορές πτυχές μιας πραγματικότητας, αλλά η συστηματοποίησή της, προκειμένου να φθάσει σε εννοιολογήσεις και συνθέσεις ανώτερου επιπέδου (σε αριθμητικούς δείκτες όπως οι συντελεστές συνάφειας, σε δίκτυα σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος ανάμεσα στις μεταβλητές), σε ποσοτικές γενικεύσεις και νόμους (να φθάσει σε αυτό που λέγεται εξήγηση). Οι γενικεύσεις εδώ σχετίζονται με	Αντικείμενο της έρευνας δεν είναι απλώς να περιγράψει κανείς ποιοτικά τις διαφορές πτυχές μιας πραγματικότητας, αλλά η συστηματοποίησή της προκειμένου να φθάσει σε εννοιολογήσεις και συνθέσεις ανώτερου επιπέδου (π.χ. σε ιδεώδεις τύπους), σε ποιοτικές γενικεύσεις (να φθάσει σε αυτό που κάποιοι ονομάζουν ερμηνεία) (βλ. Hammersley & Atkinson, 1983· Lofland, 1971· Spradley, 1980). Οι γενικεύσεις εδώ σχετίζονται με την ανεύρεση σχέσεων

	συντελεστές συνάφειας (σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές) και με αιτιοκρατικά μοντέλα και νόμους (επικρατεί η λογική του αιτίου-αποτελέσματος). Μόνο με αυτόν τον τρόπο η έρευνα μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία, που είναι μια μορφή συνθετικής ορθολογικής αφαίρεσης της πραγματικότητας.	ανάμεσα στις διάφορες περιπτώσεις, με την ταξινόμησή τους, τη δημιουργία τυπολογιών και ιδεωδών τύπων. Επικρατεί η λογική της ανάλυσης περιεχομένου, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης. Μόνο με αυτόν τον τρόπο η έρευνα μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία, που είναι μια μορφή συνθετικής ορθολογικής αφαίρεσης της πραγματικότητας.
4.3. Ποιος είναι ο στόχος των αποτελεσμάτων;	Ο στόχος των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η γενίκευση, η ανεύρεση νόμων.	Ο στόχος των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η εμβάθυνση σε μικρό αριθμό περιπτώσεων αποκαλύπτοντας την ιδιαιτερότητα και εστίαση στο ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο.

Πίνακας 3. Αναλυτική σύγκριση μεταξύ της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες σε σχέση με τα βασικά στάδια της έρευνας.

6. Μύθοι για τις σχέσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας

Στη συνέχεια, διευρύνοντας τους προβληματισμούς της Jeanne Marecek (2003: 49-67) όσον αφορά τους μύθους για τις σχέσεις μεταξύ των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων έρευνας, εξετάζουμε τις ακόλουθες θέσεις:

1. Η ποιοτική μεθοδολογία και η ποσοτική μεθοδολογία είναι δύο διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις.

Σε σχέση με τα προαναφερόμενα ερωτήματα μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι στις ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, στο θετικιστικό και στο ερμηνευτικό «παράδειγμα», εκφράζονται δύο διαφορετικές μεταξύ τους προοπτικές. Η θέση αυτή κατανοείται με διάφορους τρόπους. Μερικοί κατανοούν τις δύο προσεγγίσεις ως δύο επιστημολογικά ασύμβατες μεταξύ τους προοπτικές, καθώς βασίζονται σε θεμελιωδώς διαφορετικές, αντίθετες φιλοσοφικές παραδοχές. Οι υποστηρικτές της μιας ή της άλλης προσέγγισης υποστηρίζουν ότι το δίκιο είναι με το μέρος τους και ότι η άλλη πλευρά είναι εντελώς λάθος: σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ποσοτικής προσέγγισης, οι ερευνητές που ακολουθούν ποιοτικές προσεγγίσεις δεν έχουν καμία σχέση με την επιστήμη. Οι υποστηρικτές των ποιοτικών προσεγγίσεων, από την άλλη, θεωρούν ότι οι κοινωνικοί επιστήμονες που ακολουθούν το φυσιοκρατικό «παράδειγμα» των θετικών ή φυσικών επιστημών δεν έχουν τον σωστό τρόπο για να συλλάβουν την ουσία της κοινωνικής πραγματικότητας.

Άλλοι πάλι κατανοούν τις δύο προσεγγίσεις ως δύο συμπληρωματικές μεταξύ τους προοπτικές. Η συμπληρωματικότητα αυτή κατανοείται με δύο τρόπους. Σε αντιστοιχία με τον πρώτο τρόπο, οι ποιοτικές προσεγγίσεις θεωρούνται ότι έχουν απλώς επικουρικό ρόλο σε σχέση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις. Σε αντιστοιχία με τον δεύτερο τρόπο, οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι είναι απλώς δύο διαφορετικές τεχνικές εκφράσεις που εξυπηρετούν τους ίδιους ερευνητικούς σκοπούς και ουσιαστικά της ίδιας οπτικής του κοινωνικού κόσμου. Σύμφωνα με τον Bryman, για παράδειγμα, «η διάκριση μεταξύ της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας είναι στην ουσία ένα τεχνικό ζήτημα, καθώς η επιλογή μεταξύ τους έχει να κάνει με την καταλληλότητά τους για την απάντηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων [...] (που δεν διαφέρουν από άλλες τεχνικές επιλογές), όπως όταν ταιριάζει να κάνεις χρήση ενός ταχυδρομικού ερωτηματολογίου ή να κατασκευάσεις ένα στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα» (Bryman, 1988: 109). Παρόμοια οι King, Keohane και Verba (1994) υποστηρίζουν ότι «η ίδια υποφώσκουσα λογική παρέχει το πλαίσιο για την κάθε ερευνητική προσέγγιση [...], οι διαφορές μεταξύ των ποσοτικών και ποιοτικών παραδόσεων είναι μόνο στιλιστικές και μεθοδολογικά και ουσιαστικά δεν είναι σημαντικές» (Bryman & Burgess, 1994: 3-4). Όπως

βλέπουμε επομένως, η πρόταση πολλών ερευνητών να γίνεται συνδυασμός των ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων σε μια έρευνα είναι ένα σύνθετο και δύσκολο ζήτημα. Υποστηρίζουμε ότι οι δύο αυτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας δεν διαφέρουν απλώς στους όρους της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς είναι μια άμεση και λογική συνέπεια της έκφρασης δύο διαφορετικών φιλοσοφικών προοπτικών.

Οι εν λόγω μεθοδολογικές προσεγγίσεις απορρέουν από δύο διαφορετικές αντιλήψεις για τη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας (οντολογικές παραδοχές), για τον τρόπο γνώσης αυτής της πραγματικότητας (επιστημολογικές παραδοχές), για τη σχέση του ερευνητή με τις αξίες (αξιολογικές παραδοχές), για τη γλώσσα που χρησιμοποιεί (ρητορικές παραδοχές) και τέλος για τον τρόπο μελέτης της πραγματικότητας (μεθοδολογικές παραδοχές), για την ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθεί όσον αφορά τον ερευνητικό σχεδιασμό, τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και την παραγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Υποστηρίζουμε ότι πράγματι μεταξύ των δύο προσεγγίσεων υπάρχει ένας διαφορετικός τρόπος κατανόησης της «γνώσης» και της «αλήθειας» και γι' αυτό ο τύπος της γνώσης που παράγεται από τις ποιοτικές μεθόδους (π.χ. από τις βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις) διαφέρει ριζικά από τον τύπο της γνώσης που παράγεται από τις ποσοτικές μεθόδους (π.χ. από τα ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, τις κλίμακες κ.ά.).

Οι ποιοτικές προσεγγίσεις διαφέρουν από τις ποσοτικές με διάφορους θεμελιώδεις τρόπους και διαστάσεις: (α) οι ποιοτικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στους υποκειμενικούς παράγοντες, στην υποκειμενικότητα και την επενέργεια (agency) των συμμετεχόντων σε μια έρευνα (π.χ. λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το τι λένε ή κάνουν τα υποκείμενα, τους αφήνουν χρόνο και χώρο να εκφραστούν προσπαθώντας να είναι ανοιχτοί για να κατανοήσουν τις φωνές τους και τη βαθύτερή τους προοπτική), ενώ οι ποσοτικές στους μέσους όρους των απαντήσεων και στις πηγάζουσες από αυτούς αφαιρέσεις, (β) οι ποιοτικές προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία των απαντήσεων, αντιδράσεων και δραστηριοτήτων των υποκειμένων και όχι τις τυπικές, στατιστικές τους τάσεις, (γ) διαφέρουν ε πίσης όσον αφορά τον τρόπο που κατανοούνται οι έννοιες της αξιοπιστίας (reliability), της εγκυρότητας (validity) και της γενίκευσης (generalization) των αποτελεσμάτων μιας έρευνας. Το ζήτημα επομένως, σύμφωνα με τη Marecek (2003: 54), όταν εξετάζει κανείς τη διαμάχη μεταξύ των ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων δεν είναι «Ποια από τις δύο είναι η πιο αληθινή και έγκυρη;» αλλά πολύ πιο σύνθετο: «Τι είδους αλήθειες παράγει η μια και τι η άλλη;» Όπως γράφει και ο P. Corbetta «[...] δύο διαφορετικές οπτικές προοπτικές της ίδιας πραγματικότητας μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη γνώση αυτής της πραγματικότητας, όπως μια πόλη μπορεί να απεικονιστεί τόσο από μια πανοραμική φωτογραφία όσο και από μια φωτογραφία ενός από τους πιο χαρακτηριστικούς της δρόμους» (Corbetta, 2003: 50-51).

2. Το έργο των ποιοτικών προσεγγίσεων δεν είναι επικουρικό σε σχέση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις.

Πολλοί ερευνητές των ποσοτικών προσεγγίσεων, στην προσπάθειά τους να δώσουν νόημα και χώρο ύπαρξης στις ποιοτικές προσεγγίσεις, υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας μπορούν να παίξουν επικουρικό ρόλο στη διαδικασία των ποσοτικών ερευνών. Ο επικουρικός αυτός ρόλος γίνεται αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο από τους διάφορους ερευνητές. Μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις εξασφαλίζουν μια «κατώτερη», υποδεέστερη μορφή γνώσης σε σχέση με αυτή των ποσοτικών προσεγγίσεων και εξετάζουν την ποιοτική έρευνα ως μια προ-επιστημονική διερευνητική φάση που είναι χρήσιμη μόνο για την παραγωγή υποθέσεων εργασίας, ως πηγή έμπνευσης (Ely, Anzul, Friedman, Garner & Steinmetz, 1991). Οι ποιοτικές προσεγγίσεις μπορούν να βοηθήσουν το ερευνητικό έργο στη δημιουργία ή επινόηση υποθέσεων και τίποτε άλλο, καθώς το κύριο έργο της επιστήμης έπεται αργότερα με τη διαδικασία επιβεβαίωσης ή διάψευσης αυτών των υποθέσεων. Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Blalock: «Γενικά, οι τεχνικές της συμμετοχικής παρατήρησης είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την παροχή αρχικών ιδεών και εμπνεύσεων, που μπορούν να οδηγήσουν σε πιο προσεκτικές διατυπώσεις του προβλήματος και σε σαφείς υποθέσεις. Είναι όμως εύαλπτες στην κριτική καθώς τα δεδομένα είναι ιδιосυγκρασιακά και δύσκολα επαναλαμβάνονται. Κατά συνέπεια, πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες προτιμούν να θεωρούν τη συμμετοχική παρατήρηση κάτι χρήσιμο σε κάποιο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, παρά μια προσέγγιση που παράγει ένα ολοκληρωμένο μέρος της έρευνας» (Blalock, 1970: 45-46).

Άλλοι βλέπουν το ποιοτικό έργο ως ένα καθαρά διακοσμητικό μέσο για την πιο παραστατική, ρητορική παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Ένα ποιοτικό υλικό (π.χ. παραθέματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων ή του ζωντανού τους λόγου από μια εθνογραφική έρευνα) μπορεί να δώσει ζωή στους «άψυχους» αριθμούς της στατιστικής. Και στις δύο περιπτώσεις πίσω από την αντίληψη αυτή υποφύσκει η παραδοχή ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις έχουν μικρή επιστημονική αξία, ότι δεν μπορούν να σταθούν από μόνες τους και ότι μόνο οι ποσοτικές προσεγγίσεις προσφέρουν πραγματικό επιστημονικό έργο. Πρόκειται όμως, όπως έχουμε ήδη περιγράψει, για έναν μύθο, καθότι οι αριθμοί και τα αριθμητικά δεδομένα δεν παράγονται στο κενό, ούτε με μαγικό τρόπο, αλλά έχουν τη βάση τους σε συγκεκριμένες ποιότητες του βιώματος των υποκειμένων που –στην καλύτερη περίπτωση, αν η ερώτηση σ’ ένα ερωτηματολόγιο είναι «σωστά» διατυπωμένη και δεν μεροληπτεί προς την κατεύθυνση των επιθυμιών του ερευνητή– προβάλλονται στα υπό μελέτη φαινόμενα.

3. Καμία έρευνα, είτε ποιοτικού είτε ποσοτικού τύπου, δεν είναι καθαρά επαγωγική ή απαγωγική.

Μερικοί ερευνητές τείνουν να θεωρούν την ποιοτική έρευνα ως από τη βάση της επαγωγική και την ποσοτική ως αντίθετα υποθετικο-απαγωγική. Η διχοτομική αυτή αντίληψη, αν και έχει κάποια δόση αλήθειας, δεν είναι ακριβής. Όσον αφορά τις ποιοτικές προσεγγίσεις, έχουν σίγουρα ως αφετηρία τους τα παρατηρησιακά δεδομένα και στη βάση αυτών κατασκευάζουν τις κατηγορίες και έννοιες προχωρώντας σταδιακά προς τη δημιουργία της θεωρίας. Όμως, τίθεται το ερώτημα: οι ποιοτικοί ερευνητές παρατηρούν, καταγράφουν και στη συνέχεια κατασκευάζουν θεωρητικά μοντέλα αβίαστα και χωρίς προηγούμενες θεωρητικές αντιλήψεις και έννοιες; Η απάντηση είναι όχι, γιατί ένας ερευνητής χωρίς ιδέες δεν θα γνώριζε τι ψάχνει και τι θα θεωρούσε ως ερευνητικά δεδομένα για την καταγραφή και στη συνέχεια ανάλυση και ερμηνεία τους. Μόνο οι ερευνητές που εργάζονται στο θετικιστικό «παράδειγμα» θεωρούν ότι υπάρχουν «καθαρά» γεγονότα που μπορούν να τα περιγράψουν με κάποιον «αποστειρωμένο», κρυστάλλινο τρόπο. Όπως όμως γνωρίζουμε, κανένα πείραμα, κανένα ερευνητικό ερώτημα και πολύ περισσότερο καμία ερμηνεία των δεδομένων δεν μπορεί να είναι «αντικειμενική» με τη θετικιστική έννοια του όρου. Καμία περιγραφή δεν μπορεί να είναι «καθαρή», γιατί πρώτον είναι αποτέλεσμα επιλογής, που σημαίνει ότι γίνεται πάντα από κάποια προοπτική (η θέα από το πουθενά ή η θέα από τη ματιά του θεού είναι ένας μύθος) και δεύτερον, γιατί σχετίζεται με τα αξιολογικά συστήματα και τις προαντιλήψεις του ερευνητή, τα σχήματα της σκέψης του, που σημαίνει ότι είναι ιδεολογικά φορτισμένη (βλ. Becker, 1998). Τα προβλήματα που ενδιαφέρουν έναν ερευνητή, τα ερωτήματα που θέτει, το είδος των δεδομένων που συλλέγει και οι αναλύσεις που κάνει είναι όλες πλαισιοθετημένες διαδικασίες (χωρο-χρονικά, βιογραφικά, κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά κ.ά.).

Όσον αφορά τις ποσοτικές προσεγγίσεις, που θεωρούνται ότι λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες του υποθετικο-απαγωγικού μοντέλου, τα πράγματα δεν είναι ποτέ τόσο εξιδανικευμένα. Πολλές φορές ο τρόπος που παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ποσοτικών ερευνών και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατασκευάζονται στο πνεύμα ενός επιβαλλόμενου εκ των προτέρων κανονιστικού προτύπου. Για να δημοσιεύσει κανείς ένα ερευνητικό άρθρο σε ένα, για παράδειγμα, αμερικανικό επιστημονικό ψυχολογικό περιοδικό είναι αναγκασμένος να ακολουθήσει τις οδηγίες της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (American Psychological Association -APA). Έτσι, μετά από μια σύντομη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας, παρουσιάζονται σε μια τακτική ακολουθία οι ερευνητικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για τη συλλογή και οργάνωση των δεδομένων μέχρι τη στατιστική τους επεξεργασία και ερμηνεία. Συχνά όμως, πίσω από την καλή εικόνα ή αφήγηση της έρευνας που παρουσιάζεται ή καλύτερα κατασκευάζεται υπάρχουν αρκετές προσπάθειες ομαλοποίησης ή κανονικοποίησης και αυτό συμβαίνει από το αρχικό στάδιο της συλλογής των δεδομένων (π.χ. χάνονται δεδομένα ή τα προβληματικά δεδομένα δεν λογαριάζονται) μέχρι τη στατιστική τους επεξεργασία, όπου ο ερευνητής πειραματίζεται για να ανακαλύψει (ή να επινοήσει) την κατάλληλη στατιστική τεχνική ή κριτήριο για να παραγάγει το επιθυμητό αποτέλεσμα με το καλύτερο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Μερικές φορές, μάλιστα, αναδιατυπώνει τις υποθέσεις του για να ταιριάζουν με τα δεδομένα της έρευνάς του (Katzko, 2002). Κατά συνέπεια, η θέση ότι οι ποσοτικές προσεγγίσεις είναι υποθετικο-απαγωγικές είναι ένας μύθος.

4. Η διάκριση της ποιοτικής από την ποσοτική έρευνα με βάση την αντίληψη ότι η πρώτη είναι εξηγητική ενώ η δεύτερη ερμηνευτική δεν είναι ποτέ τόσο διχοτομική και ξεκάθαρη.

Μια βασική διαφορά που υποστηρίζεται ότι υπάρχει μεταξύ της ποσοτικής έρευνας και της ποιοτικής είναι ότι η πρώτη μορφή έρευνας προσφέρει «εξηγήσεις» της πραγματικότητας (ερευνά τους αιτιώδεις μηχανισμούς που οδηγούν στις διαφορές της συμπεριφοράς ανάμεσα στα υποκείμενα, κατευθύνεται από τη λογική του μηχανισμού αίτιο-αποτέλεσμα όπου διακρίνεται και τυποποιείται ένα «αιτιώδες μοντέλο» με βάση το οποίο οι ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές συνδέονται με ένα ακριβές δίκτυο αιτιωδών σχέσεων), ενώ η δεύτερη μορφή έρευνας παρέχει «ερμηνείες». Η ποσοτική έρευνα αναζητά να ανακαλύψει (ή επινοήσει) αιτιώδη μοντέλα που συνδέουν τις μεταβλητές μεταξύ τους (στη λογική της ποιοτικής αιτιότητας), ενώ η ποιοτική έρευνα αναζητά να ανιχνεύσει τυπολογίες που αναφέρονται σε υποκείμενα (στη λογική της ταξινόμησης). Με άλλα λόγια, η ποσοτική έρευνα απαντά στο ερώτημα *γιατί* (γιατί ο Α έχει διαφορετική άποψη από τον Β, ποιο είναι το αίτιο που ο Α συμπεριφέρεται διαφορετικά από τον Β), ενώ η ποιοτική έρευνα στο ερώτημα *πώς* (περιγράφει τις διαφορές των απόψεων μεταξύ του Α και Β ερμηνεύοντάς τις στο φως των γενικών χαρακτηριστικών των ιδεωδών τύπων). Ο Denzin, θερμός υποστηρικτής των ποιοτικών, ερμηνευτικών προσεγγίσεων, αναφέρει: «Στην έρευνά μου σχετικά με τους “Ανώνυμους Αλκοολικούς”, δεν ρωτάω γιατί τα άτομα έγιναν αλκοολικοί· ρωτάω, αντίθετα, πώς έφθασαν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως αλκοολικούς. Ο τρόπος αυτός να ρωτάς οδηγεί στην εστίαση στην κοινωνική διαδικασία και όχι στην προκατάληψη με τις προγενέστερες αιτιώδεις μεταβλητές [...]. Η προτίμησή μου εστιάζεται πάντα στο πώς ένα συμβάν ή διαδικασία παράγεται και δημιουργείται και όχι στο να ρωτάς μόνο γιατί αυτό συμβαίνει ή το τι το προκάλεσε» (Denzin, 1989a: 26· βλ. επίσης Denzin, 1989b). Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η διάκριση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων στη βάση της αντίθεσης μεταξύ εξήγησης και ερμηνείας, του ερωτήματος γιατί και του ερωτήματος πώς, της ποιοτικής αιτιότητας και της ταξινόμησης, της ανάλυσης με βάση τις μεταβλητές και της ανάλυσης με βάση τις προοπτικές των υποκειμένων δεν είναι ποτέ τόσο ξεκάθαρη και διχοτομική. Για παράδειγμα, και στην ποσοτική έρευνα γίνεται χρήση των τυπολογιών. Επίσης, σε πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις υφέρπει η ιδέα του αιτιώδους μηχανισμού: Ο Weber (1983), για παράδειγμα, αποδέχεται την ύπαρξη των «νόμων» στις κοινωνικές επιστήμες, αν και τους θεωρεί μονάχα ως εργαλεία για την κατανόηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων και όχι ως το αντικείμενο της κοινωνικής έρευνας (βλ. Kaplan, 1964: 115).

5. Η διάκριση της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας με βάση την αντίληψη ότι η πρώτη μορφή έρευνας είναι νατουραλιστική, ενώ η δεύτερη μορφή έρευνα παρεμβατική δεν είναι ποτέ τόσο διχοτομική και ξεκάθαρη.

Ένα από τα βασικά προβλήματα που είναι αναγκασμένος να αντιμετωπίσει ένας κοινωνικός επιστήμονας είναι αυτό της «υποκειμενικής ανταπόκρισης» και του αναστοχασμού των υποκειμένων. Το γεγονός ότι απλώς παρατηρείς τη συμπεριφορά των υποκειμένων μπορεί αυτό από μόνο του να προκαλέσει αλλαγές σε αυτή την συμπεριφορά. Όταν ένα άτομο γνωρίζει ότι είναι αντικείμενο παρατήρησης, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συμπεριφερθεί με μη φυσικό τρόπο. Για έναν θετικιστικά προσανατολισμένο ερευνητή το θέμα αυτό δεν συνιστά πρόβλημα, γιατί απλώς ερευνά τη συμπεριφορά του σαν να ήταν ένα φυσικό αντικείμενο, όπως αυτά που μελετά η Φυσική και το μόνο που κάνει είναι να διακρίνει ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές, να ελέγχει και να χειρίζεται πειραματικές καταστάσεις. Από την άλλη, στις ποιοτικές προσεγγίσεις ο ερευνητής θεωρεί το ζήτημα αυτό πολύ σημαντικό και γι' αυτό επιδιώκει να παρατηρεί και να μελετά τη συμπεριφορά των υποκειμένων στα φυσικά πλαίσια (νατουραλιστικά) όπου αυτά ζουν και εργάζονται, αποφεύγοντας οποιαδήποτε παρέμβαση και χειρισμό του περιβάλλοντός τους. Όμως, αυτό άραγε σημαίνει ότι οι ποσοτικοί ερευνητές διακρίνονται από τους ποιοτικούς, γιατί οι πρώτοι χειρίζονται, ελέγχουν και σκόπιμα επηρεάζουν το περιβάλλον, τις συνθήκες της συμπεριφοράς των υποκειμένων ενώ οι δεύτεροι όχι; Η κατάσταση δεν είναι τόσο ακραία διχοτομική. Η συμμετοχική, για παράδειγμα, παρατήρηση μόνο σπάνια είναι «καθαρά» νατουραλιστική, γιατί ακόμη και η απλή παρουσία ενός εξωτερικού παρατηρητή, πιθανώς επηρεάζει τη συμπεριφορά των υποκειμένων (εκτός από ιδιαίτερες περιπτώσεις, όπως η παρατήρηση των μικρών παιδιών πίσω από έναν μονόδρομο καθρέφτη). Όλα τα εργαλεία της ποιοτικής ανάλυσης –εκτός ίσως από την παρατήρηση (π.χ. οι σε βάθος συνεντεύξεις, οι ιστορίες ζωής κ.ά.)– περιλαμβάνουν αναγκαστικά έναν βαθμό παρεμβολής στην πραγματικότητα που ερευνάται, ακόμη και από το γεγονός ότι προτρέπει τα υποκείμενα να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν. Από την άλλη πλευρά, η ποσοτική έρευνα δεν είναι πάντα τόσο χειριστική, όπως είναι στην περίπτωση του πειράματος σε τεχνητές συνθήκες (εργαστήριο), και διάφοροι βαθμοί παρέμβασης και επηρεασμού μπορούν

να διακριθούν. Για παράδειγμα, σε ένα ερωτηματολόγιο όπου χρησιμοποιούνται ανοικτές ερωτήσεις ο ερευνητής υπολογίζει το φυσικό πλαίσιο περισσότερο από αυτόν που χρησιμοποιεί μόνο κλειστές ερωτήσεις. Επιπλέον, υπάρχουν ποσοτικές προσεγγίσεις που δεν εμπλέκονται άμεσα με τα υποκείμενα, αλλά βασίζονται στην επεξεργασία διάφορων στατιστικών πηγών.

6. Καμία έρευνα, είτε ποιοτικού είτε ποσοτικού τύπου, δεν είναι «προοδευτική» από την ίδια τη φύση της.

Μερικοί ερευνητές (κυρίως αυτοί των φεμινιστικών προσεγγίσεων) υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές έρευνες είναι από τη βάση τους πιο προοδευτικές, δημοκρατικές, επενεργειακές (agentic), κοινωνικές και απελευθερωτικές/ χειραφετητικές από ό,τι οι ποσοτικές έρευνες (π.χ. Stanley & Wise, 1983). Η αλήθεια είναι ότι στις ποιοτικές προσεγγίσεις ο ερευνητής έχει μια πιο άμεση σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας, τα γνωρίζει εκ του σύνεγγυς, αλλά μήπως αυτό σημαίνει ότι η έρευνά του είναι πιο προοδευτική, δημοκρατική ή απελευθερωτική; Σύμφωνα με την Bernice Lott (1981), αυτό που καθιστά μια έρευνα προοδευτική ή όχι δεν είναι η ίδια η μεθοδολογική στρατηγική που ακολουθείται, αλλά οι στόχοι που τίθενται από τον ίδιο τον ερευνητή, το αντικείμενο που επιδιώκει να ερευνήσει και ο ευρύτερος προσανατολισμός του. Σύμφωνα με τη Marecek: «[...] αυτό που διακρίνει την έρευνα ως προοδευτική ή όχι είναι η πολιτική και οι αξίες που προσδίδονται στις ερμηνείες των αποτελεσμάτων από την πλευρά του ερευνητή. Όλοι οι ερευνητές, είτε αυτοί είναι των ποσοτικών προσεγγίσεων είτε των ποιοτικών, δεν είναι απρόσβλητοι από αυτές τις αξίες. Ούτε οι ερευνητικές διαδικασίες προσφέρουν κάποια προστασία από τις προκατειλημμένες ερμηνείες. Εν συντομία, κάθε ερευνητική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για προοδευτικούς ή για αντιδραστικούς σκοπούς» (Marecek, 2003: 55).

7. Το κρίσιμο σημείο που κάνει τις ποιοτικές προσεγγίσεις να διαφέρουν από τις ποσοτικές δεν είναι η χρήση ή όχι των αριθμών και της στατιστικής, αλλά η ιδιαίτερη επιστημολογική τους στάση.

Σύμφωνα με τη Marecek (2003), υπάρχουν τουλάχιστον τρεις τρόποι που οι ποιοτικοί ερευνητές δεν εμπλέκονται με «αριθμούς» και υπολογισμούς. Πρώτον, στόχος των ποιοτικών ερευνητών δεν είναι να κάνουν μετρήσεις ενός φαινομένου και να ποσοτικοποιήσουν τις διάφορες πτυχές του εντάσσοντάς τις σε αφαιρετικές διαστάσεις. Συνεπώς, δεύτερον, στις ποιοτικές προσεγγίσεις συνήθως δεν γίνεται χρήση της επαγωγικής στατιστικής και της θεωρίας πιθανοτήτων για την επιβεβαίωση ή διάψευση μιας ερευνητικής υπόθεσης. Και τρίτον, ένας ποιοτικός ερευνητής δεν αναζητά τις παραμετρικές διαστάσεις ενός φαινομένου και τον τρόπο κατανομής του στον γενικότερο πληθυσμό. Μήπως αυτό σημαίνει ότι το κρίσιμο σημείο που κάνει τις ποιοτικές προσεγγίσεις να διαφέρουν από τις ποσοτικές είναι ότι στις τελευταίες γίνεται χρήση των αριθμών και της στατιστικής ενώ στις πρώτες όχι; Η απάντηση βέβαια είναι αρνητική, γιατί η ουσία των ποιοτικών προσεγγίσεων βρίσκεται στην επιστημολογική τους στάση, στον τρόπο που προσεγγίζουν τα φαινόμενα, στα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρούν να απαντήσουν και στους στόχους που θέτουν και στο είδος της γνώσης που παράγουν: το ενδιαφέρον εστιάζεται στις υποκειμενικές διαστάσεις των φαινομένων, στις εμπειρίες και στα βιώματα των υποκειμένων, στις εμπρόθετες και επενεργειακές ιδιότητες της δράσης τους και στο πώς όλα αυτά είναι πλαισιοθετημένα (πραγματιστικά, χωρο-χρονικά, διαπροσωπικά, κοινωνικο-πολιτισμικά, ιστορικά κ.ά.). Από την άλλη, ο ποιοτικός χαρακτήρας των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν αυτά να ποσοτικοποιηθούν και να υποστούν διάφορες στατιστικές αναλύσεις.

7. Γιατί χρησιμοποιούμε την ποιοτική μεθοδολογία

Για ποιους λόγους ένας κοινωνικός επιστήμονας (ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, ερευνητής των επιστημών αγωγής κ.ά.) προσφεύγει σε μια ποιοτική έρευνα; Όπως διαπιστώνουμε από τον Πίνακα 1, υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους ένας ερευνητής αποφασίζει να προσφύγει στην ποιοτική έρευνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένους από αυτούς:

1. Ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποσπασματική, αφαιρετική και στατική του μελέτη. Η ανάγκη αυτή προκύπτει, επίσης, όταν ο ερευνητής αδυνατεί να αναγνωρίσει ή να διακρίνει συγκεκριμένες μεταβλητές για τη μελέτη του φαινομένου ή όταν δεν υπάρχει διαθέσιμη θεωρία για την εξήγηση ή την κατανόησή του.
2. Ο ερευνητής επιδιώκει να εκπονήσει μια σε βάθος, λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποστασιοποιημένη, στατιστική, αφαιρετική προσέγγισή του.
3. Ο ερευνητής επιδιώκει να διαμορφώσει μια γνήσια, αυθεντική, δυναμική, πλαισιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποπλαισιοωμένη μελέτη του μέσω κάποιων εργαστηριακών πειραμάτων.
4. Ο ερευνητής επιδιώκει να υιοθετήσει ένα αφηγηματικό ύφος, να περιγράψει με πιο εκφραστικούς όρους (κάνοντας χρήση εκτός του κυριολεκτικού λόγου και των ρητορικών, μεταφορικών του δυνατοτήτων του λόγου) την εμπειρία των υποκειμένων για ένα φαινόμενο και όχι να παραμείνει στην απρόσωπη, αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής και των φορμαλιστικών μοντέλων.
5. Ο ερευνητής διαθέτει αρκετό χρόνο και μέσα για τη συλλογή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της έρευνας, προκειμένου να προσεγγίσει καλύτερα την πολύπλοκη, δυναμική και ολιστική φύση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει.

Στη συνέχεια, επιχειρούμε να παρουσιάσουμε πιο συγκεκριμένα ορισμένα χαρακτηριστικά και αξίες της ποιοτικής έρευνας και τους λόγους που αυτή προτιμάται (βλ. Camic, Rhodes & Yardley, 2003: 8-13· Creswell, 2007: 36-39· Hatch, 2002· LeCompte & Schensul, 1999· Marshall & Rossman, 2006· McGrath & Johnson, 2003).

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση καινούργιων ζητημάτων και στην κατασκευή θεωρίας επαγωγικά, από τα κάτω.

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά. Γι' αυτό είναι πιο κατάλληλη η ποιοτική έρευνα όταν το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιδιώκουμε να μελετήσουμε δεν έχει διερευνηθεί (ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς). Στη λογική των ποσοτικών μεθόδων έρευνας οι σχετικές μεταβλητές που χρησιμοποιούνται είναι εννοιολογικά προκαθορισμένες, ενώ τα αποτελέσματα προβλέψιμα a priori από το πλαίσιο της θεωρίας που γίνεται χρήση. Αντιθέτως, στις περισσότερες ποιοτικές μεθόδους έρευνας (π.χ. η θεμελιωμένη θεωρία, η εθνογραφική προσέγγιση, η έρευνα πεδίου, η φαινομενολογική προσέγγιση κ.ά.) μπορεί κάποιος να προσεγγίσει ένα θέμα χωρίς να έχει γι' αυτό προκαθορισμένες αντιλήψεις σχετικά με τις σημαντικές μεταβλητές ή για το πώς θα σχετίζονται, οδηγώντας σταδιακά στην κατασκευή μιας θεωρίας για την εξήγηση και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Στη φαινομενολογική προσέγγιση, για παράδειγμα, ο ερευνητής μπορεί να ανακαλύψει τα βαθύτερα νοήματα των υποκειμένων αναλύοντας και εντοπίζοντας τα ουσιαστικά στοιχεία ή τις δομές της σκέψης και των βιωμάτων τους από τις περιγραφές των συνεντεύξεών τους. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι οι ερευνητές των ποιοτικών μεθόδων θεωρούν τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας ως «αντικειμενικά», επειδή έχουν συνείδηση του γεγονότος ότι σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, από τη συλλογή και καταγραφή μέχρι την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, παίζουν έναν σημαντικό, διαμεσολαβητικό, κατασκευαστικό ρόλο. Ένας ποιοτικός ερευνητής οικοδομεί τις έννοιες, τις κατηγορίες και τα θεωρητικά του μοντέλα από τα «κάτω», οργανώνοντας τα δεδομένα του σε όλο και πιο αφαιρετικές πληροφοριακές μονάδες. Στην επαγωγική αυτή διαδικασία ο ερευνητής πηγαίνει πίσω και εμπρός μεταξύ των κατηγοριών και των δεδομένων του μέχρι να δημιουργήσει ένα ικανοποιητικό, λειτουργικό σύνολο θεμάτων και ενοτήτων. Στη διαδικασία αυτή μπορεί επίσης να συνεργαστεί με τα υποκείμενα της έρευνας ώστε τα θέματα και οι αφαιρετικές κατηγορίες που αναδύονται από την ανάλυση να ταιριάζουν περισσότερο με τα βιώματα και τις πρακτικές τους.

Η ερευνητική διαδικασία στις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι αναδυόμενη και δυναμική.

Αυτό σημαίνει ότι ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός δεν είναι τελεσίδικος, αλλά απλώς ένα προσχέδιο που μπορεί στην πορεία της έρευνας να αλλάξει ή να τροποποιηθεί. Οι αλλαγές αυτές μπορούν να συμβούν σε κάθε στιγμή ή φάση της ερευνητικής διαδικασίας είτε στη φάση εισαγωγής του ερευνητή στο ερευνητικό πεδίο για τη συλλογή των δεδομένων ή σε μεταγενέστερα στάδια, όταν ο ερευνητής κάνει τις πρώτες του αναλύσεις. Ο ερευνητής μπορεί, για παράδειγμα, να τροποποιήσει τα ερευνητικά του ερωτήματα, τους τρόπους που συλλέγει τα δεδομένα του, ακόμη και τα υποκείμενα και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνάς του. Το σημαντικότερο ζήτημα σε μια ποιοτική έρευνα είναι να αποκτήσει κανείς όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί για το ζήτημα που τον ενδιαφέρει και αυτό μπορεί να το επιτύχει μένοντας ευέλικτος και ανοικτός στις νέες ιδέες και αντιλήψεις και προσεγγίζοντας με ευαισθησία το όλο θέμα επιδιώκοντας να μαθαίνει από τα υποκείμενα της έρευνας και από οποιαδήποτε άλλη πηγή πληροφοριών.

Η ανάλυση στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας είναι πλαίσιοθετημένη και γίνεται προσπάθεια για την αύξηση της οικολογικής της εγκυρότητας.

Οι ερευνητές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας έχουν επίγνωση σχετικά με τον ρόλο και την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στα υπό μελέτη φαινόμενα. Γι' αυτό η προσοχή τους εστιάζεται στα φυσικά πλαίσια εμφάνισης των φαινομένων (π.χ. η καθημερινή ομιλία ή συμπεριφορά των ανθρώπων και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν είναι διαφορετικές σε διαφορετικά πλαίσια· διαφορετική, για παράδειγμα, στην καθημερινή τους ζωή στο σπίτι και διαφορετική όταν μιλούν στον ερευνητή ή όταν τα παιδιά παίζουν και ο ερευνητής τα παρακολουθεί με μια βιντεοκάμερα). Έτσι, στην ποιοτική έρευνα, οι ερευνητές, προκειμένου να έχουν εξασφαλισμένη την οικολογική εγκυρότητα της έρευνας, τείνουν να συλλέγουν τα δεδομένα τους στα πραγματικά, καθημερινά πλαίσια της ζωής των υποκειμένων, στο πεδίο ή στον τόπο όπου αυτά βιώνουν το υπό διερεύνηση ζήτημα ή πρόβλημα. Αποφεύγουν τα εργαστηριακά πειράματα όπου η κατάσταση είναι στημένη, τεχνητή και κατασκευασμένη. Αποφεύγουν, επίσης, να αποστέλλουν στα υποκείμενα τα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ερωτηματολόγια) για να τα συμπληρώσουν. Τις πληροφορίες προτιμούν να τις παίρνουν απ' ευθείας από τα υποκείμενα στις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, μιλώντας μαζί τους και παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους στο φυσικό πλαίσιο όπου αυτά ζουν και εργάζονται. Μερικοί ερευνητές, μάλιστα, για να έχουν βαθύτερη κατανόηση της επίδρασης του χωρο-χρονικού, διαπροσωπικού, κοινωνικο-πολιτισμικού ή ιστορικού πλαισίου στο φαινόμενο που τους ενδιαφέρει, βρίσκουν πολύ βοηθητική τη συμμετοχή τους σε αυτό, πολλές φορές μάλιστα για μεγάλα χρονικά διαστήματα (συμμετοχική παρατήρηση).

Στις προσεγγίσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ολιστική καταγραφή και ανάλυση σύνθετων, δυναμικών και μοναδικών φαινομένων.

Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας η προσοχή εστιάζεται στη σύλληψη/κατανόηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του υπό μελέτη φαινομένου. Οι ποιότητες αυτές θεωρούνται ότι είναι πλαίσιοθετημένες, ολιστικές και αναδυόμενες, που σημαίνει, βασισμένοι στις παραδοχές της συστημικής προσέγγισης, ότι είναι πάντα κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών τους. Έτσι και στις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις η έρευνα επιχειρείται να είναι όσο αυτό είναι δυνατό πλαίσιοθετημένη και ολιστική, που σημαίνει ότι η κάθε επιμέρους ανάλυση ή μικροανάλυση ενός μέρους του φαινομένου γίνεται πάντα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ολότητας. Μια συμπεριφορά (για παράδειγμα, οι δραστηριότητες των παιδιών που παίζουν τον γιατρό και τις νοσοκόμες) έχει νόημα μόνο σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο όπου αυτή λαμβάνει χώρα. Αναλύω και μελετώ ολιστικά το νόημα μιας συμπεριφοράς σημαίνει την πλαίσιοθετώ κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες πτυχές/διαστάσεις της και τις σχέσεις της με το στενότερο και ευρύτερο πλαίσιο. Μια ποιοτική έρευνα βασίζεται, συνήθως, σε ένα μικρό δείγμα περιπτώσεων (ακόμη και σε μία μόνο περίπτωση), για τις οποίες όμως συλλέγονται λεπτομερή και μερικές φορές πολυτροπικά δεδομένα (λεκτικά, οπτικά κ.ά.), έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η ανάλυση πολλαπλών πτυχών ή διαστάσεων του υπό μελέτη φαινομένου. Ένας ποιοτικός ερευνητής είναι ελεύθερος από τους περιορισμούς των στατιστικών απαιτήσεων και κριτηρίων έχοντας τη δυνατότητα να «αυτοσχεδιάσει» στην προσπάθειά του να προσεγγίσει βαθύτερα τα ζητήματα που τον απασχολούν, να ανιχνεύσει με προσοχή την πολυπλοκότητα του θέματος, να μελετήσει ιδιαίτερα τις εξαιρέσεις και τα σύνθετα πρότυπα συμπεριφορών αναπτύσσοντας με βάση το υλικό τις δικές του αναλυτικές κατηγορίες.

Ένα άλλο πλεονέκτημα των ποιοτικών ερευνητών είναι ότι επιτρέπουν στα πρωτογενή τους δεδομένα, είτε αυτά είναι ακατέργαστο υλικό από βιντεογραφήσεις είτε αφηγηματικές συνεντεύξεις ή καταγραφή καθημερινών συνομιλιών, και να τα αναλύσουν και ερμηνεύσουν από διάφορες πλευρές με διάφορους τρόπους. Αντικείμενο έρευνας των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι, επίσης, εμπειρικό υλικό που στις ποσοτικές έρευνες δεν λαμβάνεται υπόψη ή θεωρείται ως πηγή λάθους: π.χ. οι ασυνέπειες και αντιφάσεις στον λόγο ή στη συμπεριφορά του άλλου, οι παύσεις και οι σιωπές του, οι αποκλίσεις από την τυπική ή «φυσιολογική» συμπεριφορά κ.ά. Για παράδειγμα, στην ψυχαναλυτική ανάλυση (Kvale, 1996), ή στην ανάλυση λόγου (Potter, 2003) οι αντιφάσεις, οι παύσεις και οι σιωπές στην ομιλία κάποιου θεωρούνται αξιολογικά δεδομένα που συνήθως ερμηνεύονται ως περιοχές εσωτερικής έντασης, δυσκολίας ή σύγκρουσης. Η μελέτη των αποκλίσεων, επίσης, προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για τις πολιτισμικές νόρμες και τους λόγους που αυτές συμβαίνουν στο συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι ότι μπορούν να μελετήσουν το φαινόμενο στη δυναμική του πολυπλοκότητα, δηλαδή μέσα στον χρόνο (χρησιμοποιώντας για παράδειγμα, τη συμμετοχική παρατήρηση, την εθνογραφική προσέγγιση, τη βιογραφική-αφηγηματική μέθοδο ή κάποια μορφή ψυχαναλυτικής προσέγγισης). Ένας ποιοτικός ερευνητής μπορεί να αναπτύξει επομένως, μια σύνθετη εικόνα για το υπό διερεύνηση φαινόμενο: παρουσίαση των πολλαπλών του πτυχών ή προοπτικών, εντοπισμός των σύνθετων παραγόντων που το διαμορφώνουν σε ένα πλαίσιο. Ο ποιοτικός ερευνητής έχει το πλεονέκτημα ότι δεν περιορίζεται από τις στενές αντιλήψεις των θετικιστικών, ποσοτικών ερευνητών για τις μονοδιάστατες αιτιοκρατικές στατικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, αλλά αντίθετα, εστιάζει την προσοχή του στις σύνθετες μορφές αλληλεπιδράσεων σε μια κατάσταση.

Ένας από τους βασικούς στόχους των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων και υποκειμενικών νοημάτων.

Μια από τις βασικές δυνατότητες των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι ότι με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (φαινομενολογικά ή φαινομενογραφικά, εθνογραφικά, βιογραφικά, διαλογικά-αφηγηματικά κ.ά.) μας επιτρέπουν, σε κάποιον βαθμό, να έχουμε πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία ή προοπτική των άλλων, στα υποκειμενικά τους νοήματα. Σε όλη την ποιοτική ερευνητική διαδικασία το κύριο ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη σύλληψη και κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν για το υπό διερεύνηση ζήτημα, και όχι τόσο στα νοήματα που πηγάζουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Η ποιοτική έρευνα είναι στη βάση της μια ερμηνευτική διαδικασία.

Έτσι, ο ερευνητής από την αρχή μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας ερμηνεύει ό,τι βλέπει, ακούει και κατανοεί. Οι ερμηνείες αυτές δεν μπορούν βέβαια να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από τις εμπειρίες των ερευνητών, τη βιογραφική τους ιστορία, το πλαίσιο όπου βρίσκονται, τις προαντιλήψεις και το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Η ερμηνευτική αυτή διαδικασία συνεχίζει και μετά το πέρας της έρευνας, μετά τη συγγραφή και τη δημοσίευσή της, καθότι οι αναγνώστες κάνουν τις δικές τους ερμηνείες προσφέροντας ενδεχομένως καινούργιες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις ερμηνείες των ερευνητών, των αναγνωστών της έρευνας καθώς και των ίδιων των ερευνητικών υποκειμένων, μπορούμε να έχουμε μια καλύτερη ιδέα για την πολυπλοκότητα του ζητήματος και τις πολλαπλές αντιλήψεις που υπάρχουν γι' αυτό.

Η εργασία ενός ερευνητή ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων μοιάζει με την εργασία του καλλιτέχνη.

Ο Dewey (1934) υποστήριζε ότι η επιστήμη μπορεί να θεωρηθεί προέκταση της τέχνης, καθότι συνιστά μια τεχνολογία χρήσης της συσσωρευμένης κουλτούρας των γενεών για τη δημιουργία και την κατανόηση μιας εδώ και τώρα αντιληπτικο-κινητικής εμπειρίας. Πολλοί ερευνητές των ποιοτικών προσεγγίσεων υποστηρίζουν ότι η ποιοτική έρευνα μοιάζει με τη δεξιοτεχνία και την εργασία του καλλιτέχνη. Κατ' αρχήν,

οι ερευνητές των ποιοτικών προσεγγίσεων, όπως και οι καλλιτέχνες είναι ενεργοί και ευρηματικοί στη διαδικασία συλλογής, καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων τους. Τείνουν να συλλέγουν οι ίδιοι από μόνοι τους τα δεδομένα εξετάζοντας τα υπάρχοντα τεκμήρια και τεχνουργήματα, παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των υποκειμένων, παίρνοντας συνεντεύξεις από αυτά κ.ά. και γενικά αποφεύγουν να κάνουν χρήση των εργαλείων (π.χ. ερωτηματολογίων) που έχουν κατασκευαστεί από άλλους ερευνητές, διεκδικώντας κατά κάποιον τρόπο τη δική τους ματιά και πρωτοτυπία. Δεύτερον, η ποιοτική έρευνα είναι «τέχνη» και χρειάζεται αρκετή μαεστρία για να διεξαχθεί σωστά σε όλα της στάδια. Πέρα από το γεγονός ότι αρκετοί ερευνητές των ποιοτικών προσεγγίσεων χρησιμοποιούν τα εκφραστικά μέσα της τέχνης (ιχνογραφήματα, βίντεο, φωτογραφίες, ποίηση, τραγούδια κ.ά.) για να κατανοήσουν την υποκειμενική προοπτική των άλλων, η ίδια η διαδικασία της ποιοτικής έρευνας μοιάζει με αυτήν του καλλιτέχνη. Η εργασία ενός καλλιτέχνη δεν είναι μια τυχαία και ουδέτερη δημιουργική δραστηριότητα, αλλά μια εμπρόθετη δραστηριότητα που οργανώνει αισθητικά το υλικό του για να μεταφέρει ή να δημιουργήσει στον άλλον μια αισθητική εμπειρία. Έτσι και το έργο ενός ερευνητή ποιοτικών προσεγγίσεων περιλαμβάνει αισθητικές δεξιότητες σε όλα τα στάδια διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας: από το στάδιο της συλλογής και καταγραφής των δεδομένων –χρησιμοποιώντας μαγνητόφωνα, τοποθετώντας κάμερες, δίνοντας στα υποκείμενα διάφορα υλικά για να δημιουργήσουν κάτι ή να εκφραστούν κ.λπ.– μέχρι την οργάνωση, ανάλυση, ταξινόμηση και ερμηνεία τους, έτσι ώστε να αναδειχθούν τα κύρια θέματα και το πλαίσιο του βιώματός τους, επιτυγχάνοντας μια ισορροπία και συνοχή σε αυτό, δίνοντας μια φωνή στη μοναδική προοπτική των συγγραφέων/δημιουργών του.

Οι προσεγγίσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι στη βάση τους σχεσιακές.

Βασική παραδοχή των ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι ότι οι ανθρώπινες συμπεριφορές, τα νοήματα και τα αποτελέσματά τους συν-δημιουργούνται σε πλαίσια σύνθετων αλληλεπιδράσεων. Κατά συνέπεια, στις προσεγγίσεις αυτές η προσοχή εστιάζεται στη μελέτη των διαδικασιών αυτών συν-δημιουργίας ή συν-κατασκευής της πραγματικότητας και στο πώς αυτές επηρεάζονται από το στενότερο και ευρύτερο πλαίσιο.

Μια από τις θεμελιώδεις διαστάσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι ο αναστοχασμός.

Για πολλούς ερευνητές των ποιοτικών μεθόδων, η επίγνωση του χωρο-χρονικού, διαπροσωπικού, πραγματιστικού και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου επεκτείνεται και στη διάσταση του αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός αυτός σχετίζεται κυρίως με τον ρόλο που έχει/διαδραματίζει ο ερευνητής στη διαδικασία της έρευνας σε όλα της τα στάδια: από τις σχέσεις που έχει με το θέμα της έρευνάς του, τις επιλογές και αποφάσεις που λαμβάνει κάθε στιγμή μέχρι τις σχέσεις που αναπτύσσει με τα υποκείμενα, τη γλώσσα που χρησιμοποιεί, τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις εκάστοτε δυσκολίες σχετικά με την καταγραφή, ταξινόμηση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων του και γενικότερα τις επιδράσεις που τυγχάνει να έχει στην όλη ερευνητική διαδικασία (βλ. επίσης κεφάλαιο 5 του παρόντος συγγράμματος).

8. Βασικοί όροι και έννοιες του πρώτου κεφαλαίου

Ποιοτική έρευνα (ορισμοί), Ανθρωπιστικό/ερμηνευτικό «παράδειγμα», Ποσοτική έρευνα, Φυσιοκρατικό «παράδειγμα», Βασικές διαφορές μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, Μύθοι για τις σχέσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, Μύθοι του φυσιοκρατικού «παραδείγματος», «Παράδειγμα», Επαγωγική και Απαγωγική έρευνα, Εξηγητική, νομοθετική μέθοδος, Περιγραφική, ιδιογραφική μέθοδος, Μέθοδος έρευνας, Μεθοδολογία έρευνας, Τύποι ποιοτικών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας, Πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας.

9. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του πρώτου κεφαλαίου

- Τι είναι η ποιοτική έρευνα;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας ποιοτικής έρευνας;
- Γιατί είναι σημαντική η ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες;
- Ποια είναι τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας;
- Να προσδιορίσετε τις έννοιες της ποσοτικής έρευνας και της ποιοτικής έρευνας.
- Να διατυπώσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές των βασικών χαρακτηριστικών των δύο αυτών ερευνητικών προσεγγίσεων.
- Ποιες είναι οι κυριότερες διαφορές ανάμεσα στην ποιοτική και την ποσοτική έρευνα όσον αφορά:
(α) τις οντολογικές παραδοχές, (β) τις επιστημολογικές παραδοχές και (γ) τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και τα δεδομένα;
- Ποιες είναι οι κυριότερες διαφορές μεταξύ της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες σε σχέση με τα βασικά στάδια της έρευνας;
- Θεωρείτε ότι η αποφυγή των αριθμών και των στατιστικών είναι η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας; Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας.
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση καινούργιων ζητημάτων και στην κατασκευή θεωρίας επαγωγικά, από τα κάτω».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «η ερευνητική διαδικασία στις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι αναδυόμενη και δυναμική».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «η ανάλυση στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας είναι πλαισιοθετημένη και γίνεται προσπάθεια για την αύξηση της οικολογικής της εγκυρότητας».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «στις προσεγγίσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ολιστική καταγραφή και ανάλυση σύνθετων, δυναμικών και μοναδικών φαινομένων».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «ένας από τους βασικούς στόχους των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων και υποκειμενικών νοημάτων».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «η ποιοτική έρευνα είναι στη βάση της μια ερμηνευτική διαδικασία».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «η εργασία ενός ερευνητή ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων μοιάζει με την εργασία του καλλιτέχνη».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «οι προσεγγίσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι στη βάση τους σχεσιακές».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «μία από τις θεμελιώδεις διαστάσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι ο αναστοχασμός».
- Τι είναι το «παράδειγμα» και ποια είναι τα βασικά του συστατικά στοιχεία;
- Γιατί είναι τόσο σημαντικό το επιστημολογικό «παράδειγμα» στην ποιοτική μεθοδολογία έρευνας στο πλαίσιο της ψυχολογίας και των παιδαγωγικών επιστημών;
- Τι είναι η μέθοδος έρευνας και ποια είναι η διαφορά της από την έννοια της μεθοδολογίας της έρευνας;
- Ποιοι είναι οι βασικοί τύποι ποιοτικών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας;
- Ποιες είναι οι βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού/ερμηνευτικού «παραδείγματος»;
- Ποιοι είναι οι μύθοι του φυσιοκρατικού «παραδείγματος» υπό το πρίσμα του ανθρωπιστικού «παραδείγματος»;
- Ποιοι είναι οι μύθοι για τις σχέσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας;
- Κατά πόσο το έργο των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι ή δεν είναι επικουρικό σε σχέση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις; Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας.
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «η διάκριση της ποιοτικής από την ποσοτική έρευνα με βάση την αντίληψη ότι η πρώτη είναι εξηγητική ενώ η δεύτερη ερμηνευτική δεν είναι ποτέ τόσο διχοτομική και ξεκάθαρη».

- Τι άποψη έχετε για τη διαπίστωση ότι «η διάκριση της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας με βάση την αντίληψη ότι η πρώτη μορφή έρευνας είναι νατουραλιστική, ενώ η δεύτερη μορφή έρευνα παρεμβατική δεν είναι ποτέ τόσο διχοτομική και ξεκάθαρη»; Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας.
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «καμία έρευνα είτε ποιοτικού είτε ποσοτικού τύπου δεν είναι «προοδευτική» από την ίδια τη φύση της».
- Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας σε σχέση με τη διαπίστωση ότι «το κρίσιμο σημείο που κάνει τις ποιοτικές προσεγγίσεις να διαφέρουν από τις ποσοτικές δεν είναι η χρήση ή όχι των αριθμών και της στατιστικής, αλλά η ιδιαίτερη επιστημολογική τους στάση».
- Παρουσιάστε τα βασικά σημεία κριτικής του φυσιοκρατικού-θετικιστικού «παραδείγματος», τι είδους εναλλακτικά επιστημολογικά-μεθοδολογικά «παραδείγματα» έχουν αναπτυχθεί και τις βασικές θέσεις, παραδοχές του ανθρωπιστικού «παραδείγματος».
- Σε ποιον βαθμό μπορεί μια έρευνα (είτε ποσοτικού είτε ποιοτικού είτε μεικτού τύπου) να είναι ιδεολογικά ουδέτερη; Αναπτύξτε και τεκμηριώστε την απάντησή σας.

1. Σημειώσεις πρώτου κεφαλαίου

1. Το κεφάλαιο αυτό συνιστά μια σύνθεση για τις ανάγκες του παρόντος ψηφιακού διδακτικού βιβλίου-βοηθήματος στη βάση αποσπασμάτων των πιο κάτω άρθρων:

- Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
 - Πουρκός, Μ. (2010). Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά «Παραδείγματα» στη Θεωρία και Έρευνα της Σύγχρονης Ψυχολογίας: Βασικές Παραδοχές και η Κριτική τους. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 79-180). Αθήνα: Τόπος.
 - Πουρκός, Μ. (2010). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 179-222). Αθήνα: Τόπος.
 - Πουρκός, Μ. (2013). Δυνατότητες και Όρια των Στρατηγικών Διεύρυνσης του Ερευνητικού Σχεδιασμού (Μείζης των Μεθοδολογιών) στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διεύρυνσης του Ερευνητικού Σχεδιασμού* (σσ. 133-182). Αθήνα: Ίων.
 - Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή – Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 21-56). Αθήνα: Τόπος.
 - Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή – Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 19-73). Αθήνα: Τόπος.
2. Η ποιοτική έρευνα αφορά την περιγραφή των συστατικών ιδιοτήτων μιας οντότητας (φαινομένου), σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα που εδράζεται στον καθορισμό του ποσοτικού μεγέθους αυτής της οντότητας ή του βαθμού συνάφειας μεταξύ προκαθορισμένων, διακριτών του πτυχών ή διαστάσεων (μεταβλητών). Ο στόχος των περισσότερων ποιοτικών ερευνητών είναι να προσφέρουν πλούσιες ή «πυκνές», σύμφωνα με τον Geertz (2003), περιγραφές του υπό διερεύνηση φαινομένου.

3. Ο Flick (2006) υποστηρίζει ότι το τρίτο σημαντικό θεωρητικό ρεύμα που διαμορφώνει το μεθοδολογικό πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας είναι η ψυχανάλυση.
4. Η δημοτικότητα της έννοιας του «παραδείγματος» στις κοινωνικές επιστήμες ως ένας τρόπος να συνοψίζει κανείς τις πεποιθήσεις των ερευνητών όσον αφορά τους τρόπους προσέγγισης της ερευνητικής διαδικασίας και γενικότερα της παραγωγής της γνώσης οφείλεται στο κλασικό βιβλίο του Thomas Kuhn *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων* (1981, 1996/1962). Μια δυσκολία, όμως, που συνήθως συναντά κανείς στη βιβλιογραφία είναι η πολυσημία του όρου, γεγονός που οφείλεται μεταξύ άλλων και στους διαφορετικούς τρόπους που ο ίδιος ο Kuhn χρησιμοποίησε τον όρο στο βιβλίο του. Από τις αναλύσεις του, για παράδειγμα, ο Masterman (1970) βρήκε πάνω από 20 τρόπους χρήσης του όρου στο βιβλίο του Kuhn. Ο Kuhn προσπάθησε να απαντήσει σε αυτή την ασάφεια και πολυσημία του όρου εξετάζοντας το θέμα διεξοδικά σε ένα «Υστερόγραφο» που πρόσθεσε στις μεταγενέστερες εκδόσεις του έργου του (βλ. Kuhn, 1970 και επίσης 1974). Αν και ο ίδιος ο Kuhn έτεινε να αποφεύγει τη χρήση του όρου «παραδείγμα» στο ύστερό του έργο (π.χ., 2000) δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σήμερα είναι μια θεμελιώδης έννοια στις κοινωνικές επιστήμες. Ο Morgan (2007: 50-54), θέλοντας να βάλει μια τάξη στο ζήτημα για τους δικούς του πραγματιστικούς λόγους σε συνδυασμό με τις MM/ME, διέκρινε τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες της έννοιας του «παραδείγματος» θεωρώντας την τέταρτη εκδοχή την πιο κατάλληλη και που ο Kuhn (1970) προτιμούσε ιδιαίτερα. Και στις τέσσερις αυτές εκδοχές το «παραδείγμα» είναι ένα μοιρασμένο σύστημα πεποιθήσεων που επηρεάζει το είδος της γνώσης που οι ερευνητές αναζητούν και επίσης το πώς αυτοί ερμηνεύουν τα δεδομένα που συλλέγουν. Αυτό που διαφοροποιεί τις τέσσερις εκδοχές είναι το επίπεδο γενικότητας αυτού του συστήματος πεποιθήσεων. Οι τέσσερις αυτές εκδοχές ή ερμηνείες του «παραδείγματος» που περιγράφονται από τις πιο γενικές στις πιο ειδικές είναι οι ακόλουθες:
- Τα «παραδείγματα» ως κοσμοθεωρίες. Πρόκειται για όλους τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης, σκέψης και βίωσης του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων και των πεποιθήσεων που αφορούν τα ήθη και τις ηθικές και αισθητικές αξίες.
 - Τα «παραδείγματα» ως μεταφυσικές.. Πρόκειται για την παραδοσιακή έννοια των «παραδειγμάτων» ως ένα σύνολο διακριτών οντολογικών, επιστημολογικών και μεθοδολογικών παραδοχών. Πρόκειται για τις πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της πραγματικότητας, της γνώσης και των αξιών.
 - Τα «παραδείγματα» ως ιδεώδη μοντέλα. Πρόκειται για τα «καλύτερα» ή τα «τυπικά» υποδείγματα λύσεων που δείχνουν για το πώς, για παράδειγμα, θα μπορούσε να διεξαχθεί η έρευνα σε ένα επιστημονικό πεδίο.
 - Τα «παραδείγματα» ως μοιρασμένες πεποιθήσεις σε ένα επιστημονικό πεδίο. Πρόκειται για τις «μοιρασμένες πεποιθήσεις σε μια κοινότητα ερευνητών» (Morgan, 2007: 53), για «τα μοιρασμένα συστήματα πεποιθήσεων που επηρεάζουν τα είδη της γνώσης που οι ερευνητές αναζητούν και στο πώς ερμηνεύουν τα δεδομένα που συλλέγουν» (Morgan, 2007: 50). Πρόκειται δηλαδή, για το «τι τα μέλη μιας επιστημονικής κοινότητας μοιράζονται» (Kuhn, 1970: 176) σχετικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό, τις διαδικασίες διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων, τις διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, τις μεθόδους έρευνας, τις τεχνικές μέτρησης, κτλ.

Αξίζει να αναφερθεί εδώ το πρόσφατο έργο του Denscombe (2008), το οποίο συμπληρώνει τις αναλύσεις του Morgan (2007) που αναφερθήκαμε πιο πάνω, εξετάζοντας ιδιαίτερα τη φύση της επιστημονικής κοινότητας και το πώς αυτή εργάζεται κάνοντας χρήση τέτοιων ιδεών όπως η μοιρασμένη ταυτότητα, τα κοινά ερευνητικά προβλήματα, τα κοινωνικά δίκτυα, η διαμόρφωση της γνώσης και οι άτυπες ομάδες. Οι ιδέες αυτές του Denscombe είναι πολύ χρήσιμες για να κατανοήσει κανείς το πώς το επιστημολογικό «παραδείγμα» και ο θεωρητικός προσανατολισμός επηρεάζουν τις αποφάσεις των επιστημόνων στα διάφορα στάδια της ερευνητικής τους εργασίας και επίσης για το πώς θα μπορούσαμε να επωφεληθούμε από το διεπιστημονικό διάλογο και τις διαλογικές διαδικασίες μάθησης για τη μείξη των διαφορετικών προσεγγίσεων και τη συγκρότηση πιο ολιστικών προοπτικών για τη γνώση σπάζοντας τον κατακεραματισμό και τις επιμέρους επιστημονικές οριοθετήσεις.

5. Στην περίπτωση ενός αγάλματος, για παράδειγμα, σε αντιστοιχία με τους τέσσερις τύπους αιτιότητας του Αριστοτέλη έχουμε: πρώτα την ύλη (την υλική αιτιότητα), το ακατέργαστο υλικό (το μάρμαρο, το μέταλλο κ.ά.) από το οποίο κατασκευάστηκε, τη μορφή (την τυπική αιτιότητα) που έλαβε για να γίνει το συγκεκριμένο άγαλμα, την ενέργεια (την ποιητική αιτιότητα) που κατέβαλε ο καλλιτέχνης, ώστε το ακατέργαστο υλικό να προσλάβει τη μορφή του αγάλματος και, τέλος, τον σκοπό (την τελική αιτιότητα), την πρόθεση του καλλιτέχνη να κατασκευάσει το συγκεκριμένο άγαλμα.

Η πιο σημαντική μορφή αιτιότητας, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, είναι η τελική αιτιότητα γιατί από αυτήν εξαρτάται το τελικό αποτέλεσμα του έργου ενός καλλιτέχνη, από την πρόθεσή του για το τι επιδιώκει τελικά να δημιουργήσει.

6. Οι ποσοτικές μέθοδοι, που κυριαρχούν στο θετικιστικό «παράδειγμα», εδράζονται σχεδόν καθολικά σε αυτή τη στενή ερμηνεία της ποιητικής αιτιότητας. Στην ψυχολογική έρευνα ευρύτατα διαδεδομένο είναι το πείραμα, όπου απομονώνεται μικρός αριθμός μεταβλητών (ανεξάρτητων και εξαρτημένων) σε ένα κλειστό σύστημα (το εργαστήριο) με στόχο τη διερεύνηση των επιδράσεών τους. Για την ανάλυση και ερμηνεία των πειραματικών δεδομένων, βασιζόμαστε σχεδόν αποκλειστικά στη λογική του ελέγχου σημαντικότητας της μηδενικής υπόθεσης και στην επαγωγική στατιστική. Μπορούμε να ελέγξουμε τις υποθέσεις μας με την επαγωγική στατιστική αν: (α) οι υποθέσεις είναι διατυπωμένες με τη μορφή των κατευθυνόμενων σχέσεων μεταξύ των αξιόπιστων, έγκυρων μετρήσεων ολιγάριθμων μονοδιάστατων μεταβλητών, (β) ο πειραματιστής χειρίζεται την αιτιώδη μεταβλητή και (γ) όλες οι άλλες μεταβλητές διατηρούνται (1) σταθερές, (2) ελέγχονται στατιστικά ή (3) αν κατανέμονται εξίσου στις διάφορες συνθήκες με τυχαίο (συμπτωματικό) τρόπο. Το βασικό πρόβλημα του πειραματικού «παραδείγματος», που συχνά συζητείται στις εναλλακτικές προσεγγίσεις, είναι το ζήτημα της οικολογικής του εγκυρότητας, το γεγονός ότι το τι «γνωρίζουμε» το γνωρίζουμε μόνο στο πλαίσιο αυτών των παραδοχών και εργαλείων και ότι η γνώση είναι έγκυρη μόνο στον βαθμό που ασπαζόμαστε τις συγκεκριμένες παραδοχές.

Κεφάλαιο 2: Ιστορική Αναδρομή της Ποιοτικής Έρευνας (2)

Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η ιστορική οριοθέτηση του πεδίου της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στο πεδίο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά (1) παρουσιάζονται οι σημαντικότερες ιστορικές στιγμές στην εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας· (2) γίνεται σύντομη ιστορική αναδρομή της ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της ψυχολογίας και (3) ιστορική αναδρομή της ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Τέλος γίνεται σύντομη αναφορά στις «μεικτές» ή συνδυαστικές μεθόδους έρευνας.

1. Γενική ιστορική αναδρομή της ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα έχει τις καταβολές της στο έργο ανθρωπολόγων και κοινωνιολόγων που επιχειρήσαν να κατανοήσουν τους πολιτισμούς των «άλλων», των ανθρώπων που οι πολιτισμοί τους διέφεραν από τον ευρωπαϊκό και, στη συνέχεια, από τον βορειοαμερικανικό πολιτισμό (Morrow, 2007). Η πρώτη ευρωπαϊκή εθνογραφία κατά τον 15ο και 16ο αιώνα αναπτύχθηκε ως ανταπόκριση στην έρευνα των «πρωτόγονων ανθρώπων» στον «Νέο Κόσμο» (Vidich & Lyman, 2000).

Στις αρχές του 20ού αιώνα η ανθρωπολογική έρευνα και η κοινωνιολογική εθνογραφική έρευνα αναπτύχθηκαν σε ένα νέο επίπεδο και εμφανίστηκε μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων και θεωριών. Οι Denzin και Lincoln (2000b), αναφερόμενοι κυρίως στη συζήτηση στις ΗΠΑ, διακρίνουν επτά ιστορικές στιγμές στην εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας. Η πρώτη, *παραδοσιακή* περίοδος της ποιοτικής έρευνας ξεκινά στις αρχές του 20ού αιώνα και φτάνει μέχρι τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο. Αυτή την περίοδο εμφανίστηκαν οι εθνογραφικές έρευνες των Malinowski (1976), Radcliffe-Brown, Margaret Mead (1954) και άλλων μεγάλων εθνογράφων, καθώς και η γνωστή Σχολή του Σικάγου στο πεδίο της κοινωνιολογίας.

Σταθμός για την ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας ήταν το βιβλίο των Thomas και Znaniecki *Ο Πολωνός χωρικός στην Ευρώπη και στην Αμερική* (1918), στο οποίο αντικείμενο μελέτης ήταν οι τρόποι που οι αγροτικοί πληθυσμοί βίωναν τη μετανάστευση από την Ευρώπη στις μεγαλουπόλεις των ΗΠΑ. Οι κοινωνιολόγοι της Σχολής του Σικάγου και ιδιαίτερα ο Park συνέβαλαν στη χρησιμοποίηση της επιτόπιας εμπειρικής έρευνας και στην εξέταση της εμπειρίας και των καθημερινών πρακτικών (Τσιώλης, 2006). Έτσι, αντικείμενο της ποιοτικής έρευνας δεν ήταν πλέον μόνο οι «εξωτικοί» ιθαγενείς κάποιων απομακρυσμένων φυλών, αλλά και οι ευρύτεροι πληθυσμοί στον πυρήνα των δυτικών μεγαλουπόλεων. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω περιόδου, σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2000b), ήταν η εστίαση της ποιοτικής έρευνας στη μελέτη του «άλλου» στη βάση μιας «αντικειμενικής» περιγραφής και ερμηνείας.

Η δεύτερη, *νεωτερικιστική* περίοδος ξεκινά μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο και διαρκεί μέχρι τη δεκαετία του 1970. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της εν λόγω περιόδου είναι η τάση *τυποποίησης* των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, προκειμένου να αναδειχθούν ότι έχουν εξίσου αυστηρό χαρακτήρα, όπως και οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας. Αυτή η τάση εκφράζεται στα έργα των Glaser και Strauss (1967), Strauss και Corbin (1990), Strauss (1987) κ.ά. και συνεχίζει να είναι ζωντανή μέχρι τις μέρες μας.

Η τρίτη περίοδος (1970-1986) είναι η περίοδος των *«ανάμικτων ειδών»* (blurred genres). Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της περιόδου είναι η εμφάνιση πληθώρας παραδειγμάτων, μεθόδων, στρατηγικών, τις οποίες οι

2 Το κεφάλαιο αυτό συνιστά μια σύνθεση για τις ανάγκες του παρόντος ψηφιακού διδακτικού βιβλίου-βοηθήματος στη βάση αποσπασμάτων των πιο κάτω βιβλίων : Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* Αθήνα: Τόπος και Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* Αθήνα: Τόπος. *βλ. Σημείωση 1, πρώτου κεφαλαίου στο παρόν σύγγραμμα.

ερευνητές επιλέγουν. Αναφέρουμε ενδεικτικά τη συμβολική αλληλεπίδραση, την εθνομεθοδολογία, τη νατουραλιστική έρευνα, τη φαινομενολογία, τη σημειωτική, τον φεμινισμό, κ.ά. (βλ. Guba, 1990· Jacob, 1987). Σημαντικός σταθμός της εν λόγω περιόδου είναι το βιβλίο του Geertz (2003) *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, στο οποίο προτείνεται η μετάβαση από τη θετικιστική προσέγγιση σε μια πλουραλιστική, ερμηνευτική προοπτική στις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Η τέταρτη περίοδος εντοπίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έως το 1990 και χαρακτηρίζεται από την «κρίση της αναπαράστασης», ένα ζήτημα που εγείρεται στις συζητήσεις σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη (Winograd & Flores, 1986) και την εθνογραφία (Clifford & Marcus, 1986). Αυτή την περίοδο η ποιοτική έρευνα εστιάζεται σε θέματα φυλής, φύλου, πολιτισμού, κ.λπ. και τίθεται το ζήτημα σχετικά με το είδος της πραγματικότητας που ο ερευνητής απεικονίζει. Κατά την περίοδο αυτή, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύεται σε μια συνεχή διαδικασία κατασκευής της πραγματικότητας. Αυτή την περίοδο αναδεικνύονται οι κριτικές και φεμινιστικές επιστημολογίες, οι οποίες θέτουν υπό αμφισβήτηση την αρχή του αντικειμενισμού στην κοινωνική έρευνα.

Η πέμπτη περίοδος εντοπίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Αυτή είναι η περίοδος «της τριπλής κρίσης της αναπαράστασης, της νομιμοποίησης και της πράξης» (Denzin & Lincoln, 2000b: 17). Η κρίση της αναπαράστασης εκφράζεται στην αναγνώριση ότι οι ποιοτικοί ερευνητές δεν μπορούν με άμεσο τρόπο να συλλάβουν την εμπειρία της ζωής, αλλά θεωρείται ότι το πόνημά τους αποτελεί κοινωνικό κείμενο που έχει γραφτεί από τον ερευνητή. Η κρίση νομιμοποίησης εκφράζεται στη διαπίστωση του προβληματικού χαρακτήρα των κριτηρίων αξιολόγησης που αναφέρονται στην εγκυρότητα, στη γενίκευση, στην αξιοπιστία, κ.λπ. Η κρίση της πράξης αναφέρεται στην επίδραση της θεωρίας στις κοινωνικές πρακτικές και στην αναζήτηση τρόπων ενοποίησης της θεωρίας και της πράξης.

Κατά την εν λόγω περίοδο εμφανίζεται η τάση αντικατάστασης των θεωριών από αφηγήσεις. Η μετανεωτερική ανακήρυξη του τέλους των «μεγάλων αφηγήσεων» (Lyotard, 1993) συνδυάζεται με τη στροφή στις «μικρές», τοπικές αφηγήσεις, που αφορούν συγκεκριμένες καταστάσεις και προβλήματα.

Η έκτη περίοδος είναι η περίοδος της «μη πειραματικής» έρευνας (1995-2000), όπου αντικείμενο εθνογραφικής διερεύνησης γίνονται νέες μορφές λόγου (ποιητικές, αυτοβιογραφικές, οπτικές, συνομιλητικές, κ.λπ.). Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2000b), χαρακτηριστικό στοιχείο της έβδομης στιγμής είναι η συνέχιση των τάσεων που είχαν εμφανιστεί στις προηγούμενες στιγμές της ποιοτικής έρευνας. Καταρχήν εξακολουθεί να υφίσταται η κριτική του θετικισμού, του μεταθετικισμού και του μεταμοντερνισμού. Οι Denzin και Lincoln (1998) αναφέρονται στις κρίσεις αναπαράστασης, νομιμοποίησης και φωνητικότητας. Η κρίση αναπαράστασης αναφέρεται στην αμφισβήτηση της δυνατότητας αυθεντικής κατανόησης του «άλλου». Η κρίση νομιμοποίησης παραπέμπει στην αμφισβήτηση των κριτηρίων επιστημολογικής εγκυρότητας της επιστημονικής έρευνας. Η κρίση της φωνητικότητας εκφράζεται στη συνύπαρξη ποικιλίας παλιών και νέων «φωνών» αναφορικά με το φύλο, την εθνικότητα, την τάξη, κ.λπ. (φεμινιστικές, κριτικές, εθνικές προσεγγίσεις, κ.λπ.).

Οι Denzin και Lincoln (1998) θεωρούν ότι σε μια εποχή γρήγορης ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας επανέρχεται, αναβιώνει το ζήτημα της θρησκείας και της πνευματικότητας. Έτσι, ένα από τα σημαντικότερα φαινόμενα της «Νέας Εποχής» (New Age) είναι η αναβίωση του ενδιαφέροντος για θρησκευτικές, ανορθολογικές αντιλήψεις, η εξάπλωση του θρησκευτικού φονταμενταλισμού, η ανάδυση του ενδιαφέροντος για εναλλακτικές μορφές σωματικής και ψυχικής θεραπείας, κ.λπ. (Fontana, 2003). Εν κατακλείδι, οι Denzin και Lincoln (1998) διαπιστώνουν ότι οι διαμεσολαβητικές τεχνολογίες (βίντεο, υπολογιστές, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διαδίκτυο, εικονική πραγματικότητα, κ.λπ.) δημιουργούν νέα πεδία για την ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας. Κατά τη νέα περίοδο εμφανίζονται καινούργια θέματα, όπως η έννοια του εαυτού και της ταυτότητας, η επικοινωνία στον κυβερνοχώρο, κ.λπ.

Στον γερμανόφωνο χώρο ο Habermas (1990) ήταν ο πρώτος διανοητής που αναγνώρισε την ύπαρξη μιας διαφορετικής παράδοσης της έρευνας, η οποία αναπτύχθηκε στην αμερικανική κοινωνιολογία και συνδέεται με τους E. Goffman (1961, 1989), H. Garfinkel (1967, 1986), A. V. Cicourel (1964, 1981). Η μετάφραση κειμένων της εν λόγω παράδοσης στη γερμανική γλώσσα συνέβαλε στην έναρξη της συζήτησης σχετικά με τις προοπτικές της ποιοτικής έρευνας. Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 αναπτύχθηκε στη Γερμανία μια ενδιαφέρουσα

συζήτηση σχετικά με την αφηγηματική και βιογραφική έρευνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η «αφηγηματική ανάλυση», την οποία πρότεινε ο Schütze (Riemann & Schütze, 1987) και η «αντικειμενική ερμηνευτική» του U. Oevermann (Oevermann et al., 1987).

Η πρώτη προσέγγιση εστιάζεται στη μελέτη της εμπειρίας διαφορετικών περιόδων της ιστορίας του βίου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις περιόδους προσωπικής ανασυγκρότησης εξαιτίας των έντονων κοινωνικών μεταβολών. Η δεύτερη στρατηγική θέτει ως στόχο την αποκρυπτογράφηση της «κρυφής» γραμματικής των κειμενικών αποτυπώσεων της κοινωνικής πραγματικότητας (Γσιώλης, 2006). Οι εν λόγω μεθοδολογικές προσεγγίσεις συνέβαλαν στην πραγματοποίηση νέου κύκλου ερευνών, επιδρώντας καταλυτικά στην ανάπτυξη και καθιέρωση των ποιοτικών μεθόδων έρευνας (για μια επισκόπηση βλ. Bertaux, 1981· Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000· Kohli, 1981) και προκάλεσαν συζητήσεις σχετικά με τη διαφάνεια, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη γενικευσιμότητα της ποιοτικής έρευνας.

2. Η ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία: Σύντομη ιστορική αναδρομή

Μέχρι πρόσφατα, η ποιοτική έρευνα κατείχε περιθωριοποιημένη θέση στο πεδίο της ψυχολογίας. Όμως, τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξημένο ενδιαφέρον για την ποιοτική έρευνα. Η Βρετανική Ένωση Ψυχολόγων αναγνωρίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας θα πρέπει να διδάσκονται στο πανεπιστήμιο (Willig & Stainton-Rogers, 2008). Εργασίες στη βάση της ποιοτικής έρευνας ή ακόμα και ειδικά αφιερώματα για τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας δημοσιεύονται σε γνωστά περιοδικά (*British Journal of Social Psychology*, *Journal of Health Psychology*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *Journal of Counseling Psychology*, *Hellenic Journal of Psychology*). Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχουν εκδοθεί αξιόλογες μονογραφίες και συλλογικοί τόμοι για την ποιοτική έρευνα (Camic, Rhodes & Yardley, 2003· Smith, 2003· Willig, 2001· Willig & Stainton-Rogers, 2008). Η σταδιακή αναγνώριση της ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της ψυχολογίας εγείρει πλήθος επιστημολογικών, μεθοδολογικών, θεωρητικών ζητημάτων.

Η ποσοτική έρευνα ήταν συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση της πειραματικής ψυχολογίας κατά το δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα. Ιδιαίτερη σημασία είχε το έργο των Helmholtz, Weber, Fechner και Wundt στη Γερμανία, του Galton στη Μεγάλη Βρετανία και του Binet στη Γαλλία. Η εισαγωγή ποσοτικών και πειραματικών μεθόδων έρευνας στο πεδίο της ψυχολογίας ανέτρεψε την αντίληψη του Kant (1975), ο οποίος θεωρούσε ότι η ψυχολογία δεν μπορεί ποτέ να γίνει πειραματική επιστήμη διότι δεν μπορεί να εφαρμόσει τα μαθηματικά για τη διερεύνηση των εσωτερικών αισθήσεων. Επίσης, υποστήριζε ότι ένα υποκείμενο *δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο πειραματισμού*. Ο Kant (1974) θεωρούσε ότι η ανθρωπολογική (εθνογραφική) μέθοδος εμπειρικής έρευνας είναι ιδιαίτερα γόνιμη στο πεδίο της ψυχολογίας (Δαφέρμος, 2010· Nerlich, 2004).

Η δημιουργία του πρώτου ψυχολογικού εργαστηρίου από τον Wundt σηματοδότησε τη μετατροπή της ψυχολογίας σε πειραματική επιστήμη. Σύμφωνα με τον Wundt, η «φυσιολογική ψυχολογία» διερευνά τις στοιχειώδεις ψυχικές διαδικασίες χρησιμοποιώντας πειραματικές μεθόδους. Ο σκοπός της πειραματικής ψυχολογικής έρευνας στο εργαστήριο του Wundt ήταν η περιγραφή της δομής και των επιμέρους στοιχείων της συνειδητής εμπειρίας των υποκειμένων, τα οποία έπρεπε να πραγματοποιήσουν λεπτομερειακές λεκτικές αναφορές σχετικά με τους τρόπους που αντιλαμβάνονταν τα ελεγχόμενα ερεθίσματα τα οποία δέχονταν. Έτσι, η πειραματική έρευνα μέσω της ενδοσκόπησης στο ψυχολογικό εργαστήριο του Wundt δεν είχε μόνο ποσοτικό χαρακτήρα, αλλά είχε ως συστατικό στοιχείο τη χρησιμοποίηση ποιοτικών δεδομένων (βλ. σημείωση 7) (Todd, Nerlich & McKeown, 2004).

Όμως, ο Wundt υποστήριζε ότι εκτός από τη «φυσιολογική ψυχολογία» μπορούμε να διακρίνουμε την «ψυχολογία των λαών» (*Völkerpsychologie*), η οποία διερευνά τους μύθους, τα έθιμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία. Τα εν λόγω φαινόμενα, σύμφωνα με τον Wundt, εδράζονται στις ανώτερες ψυχικές διαδικασίες (μάθηση, γλώσσα, νόηση, κ.λπ.), οι οποίες είναι δύσκολο να ελεγχθούν σε εργαστηριακές συνθήκες, και θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν άλλες μέθοδοι διερεύνησής τους – ιστορική μέθοδος, συγκριτική ανάλυση, επαγωγική παρατήρηση, κ.λπ. (Goodwin, 2005).

Σε αντιδιαστολή με τον Wundt, ο Ebbinghaus υποστήριξε τη δημιουργία μιας ριζοσπαστικής εμπειρικής πειραματικής ψυχολογίας, στηριζόμενος αφενός στη θετικιστική επιστημολογία και αφετέρου στο πειραματικό έργο του Fechner. Ο Ebbinghaus επιχείρησε την πειραματική έρευνα της μνήμης και της λήθης χρησιμοποιώντας ως πειραματικό υλικό καταλόγους από συλλαβές με τρία γράμματα, που δεν είχαν νόημα (bok, taz, lef, var, mix, κ.λπ.) και δεν δημιουργούσαν συνειρμικές συνδέσεις στα συγκεκριμένα υποκείμενα (Δαφέρμος, 2010· Saugstad, 2008). Τις ανεπάρκειες της πειραματικής μεθοδολογίας του Ebbinghaus εντόπισε ο Bartlett (1967), ο οποίος ανέδειξε τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων και των ατομικών εμπειριών στη συγκρότηση της μνήμης. Οι κοινωνικές στάσεις, οι κοινωνικοί κανόνες, τα συμφέροντα, όπως επίσης οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου ασκούν επίδραση στη διαδικασία της απομνημόνευσης και ανάσυρσης. Σε αντιδιαστολή με τον Ebbinghaus, ο Bartlett (1967) ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1930 πρότεινε τη μακρόχρονη διερεύνηση της μνήμης με τη χρησιμοποίηση υλικού που έχει νόημα για τα συγκεκριμένα υποκείμενα. Οι πρωτοπόρες αντιλήψεις του Bartlett παρέμειναν περιθωριακές και ελλιπώς κατανοημένες στο πλαίσιο της βορειοαμερικανικής ψυχολογίας και η σημασία τους διαφάνηκε όταν αναδείχθηκε στο προσκήνιο η πολιτισμική ψυχολογία.

Όμως, ήδη στα τέλη του 19ου αιώνα εμφανίστηκε η πρώτη κριτική προσέγγιση της πειραματικής ψυχολογίας του Ebbinghaus. Ο Dilthey (1977) θεωρούσε ότι τα ψυχολογικά φαινόμενα δεν μπορούν να εξηγηθούν μέσω πειραματικών μεθόδων που οδηγούν στην ανάδειξη μιας αλυσίδας αιτιωδών σχέσεων, αλλά θα πρέπει να κατανοηθούν στην ολότητά τους. Ο Dilthey (1977) πρότεινε την υιοθέτηση μιας ερμηνευτικής προσέγγισης για την κατανόηση και την περιγραφή της εμπειρίας ζωής των υποκειμένων (Πουρκός, 2010ε). Έτσι, η σύγχρονη ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία έχει τις καταβολές της στην «περιγραφική ψυχολογία» του Dilthey.

Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία άσκησαν οι αντιλήψεις του Brentano (1973), ο οποίος επιχείρησε να μελετήσει τα ενεργήματα της συνείδησης (θέασης, ακρόασης, κρίσης) απορρίπτοντας τη στατική ανάλυση των επιμέρους δομικών στοιχείων της. Βασικά γνωρίσματα της συνείδησης, σύμφωνα με τον Brentano (1973), είναι η ενεργητικότητα, η προθετικότητα (intentionalitat) και η ενότητά της. Ο Brentano θεωρούσε ότι η ψυχολογία δεν είναι πειραματική, αλλά περιγραφική επιστήμη. Οι ιδέες του Brentano προέδρασαν για την εμφάνιση της φαινομενολογίας του Husserl. Η προσέγγιση του Brentano σχετικά με το αντικείμενο και τη μέθοδο επιστημονικής έρευνας της ψυχολογίας άσκησε, επίσης, σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της μορφολογικής ψυχολογίας και της φαινομενολογικής ψυχολογίας (Δαφέρμος, 2010).

Όμως, στις αρχές του 20ού αιώνα στις ΗΠΑ ο Watson (1913) άσκησε κριτική στην ενδοσκοπική μέθοδο έρευνας της συνείδησης και πρότεινε την υιοθέτηση μιας αντικειμενικής μεθόδου μελέτης της συμπεριφοράς. Επικράτησε η άποψη ότι η συνείδηση δεν μπορεί να μετατραπεί σε αντικείμενο αντικειμενικής, επιστημονικής ανάλυσης. Στις ΗΠΑ ο συμπεριφορισμός μετατράπηκε σε κυρίαρχο ρεύμα στο πεδίο της ακαδημαϊκής ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τον Ashworth (2003), η επικράτηση του συμπεριφορισμού οδήγησε στην παραμέληση της εξέτασης των παρακάτω σημαντικών ζητημάτων:

- Της προοπτικής του «*πρώτου προσώπου*», του τρόπου που τα υποκείμενα εκλαμβάνουν μια κατάσταση, διότι τα ψυχολογικά συμβάντα παρουσιάζονται στο «*τρίτο πρόσωπο*».
- Του τρόπου που οι συμμετέχοντες της έρευνας *αντιλαμβάνονται* την πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, εκτός του ερευνητικού ενδιαφέροντος παραμένει το ζήτημα της *αποβλεπτικότητας* ή *προθετικότητας* της συνείδησης.
- Της *ιδιογραφικής* μελέτης των ανθρώπων στη μοναδικότητά τους.
- Του *νόηματος* που προσδίδουν οι άνθρωποι στις πράξεις τους, διότι οι συμπεριφοριστές περιορίστηκαν στη μελέτη των παρατηρήσιμων αιτιών της συμπεριφοράς.
- Του *κοινωνικού* χαρακτήρα του ανθρώπου και των ψυχικών διαδικασιών.

Με άλλα λόγια, ο συμπεριφορισμός υποβάθμισε όλα αυτά τα ζητήματα που έχουν κομβική σημασία για την ποιοτική έρευνα (Ashworth, 2003).

Στις αρχές του 20ού αιώνα η ποσοτική έρευνα κυριάρχησε στο πεδίο της ψυχολογίας. Ο Danziger (1990) περιέγραψε τη διαδικασία επικράτησης της ποσοτικής έρευνας στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. Εκείνη την εποχή κυριάρχησε η αντίληψη ότι η ψυχολογία αποτελεί φυσική επιστήμη, ενώ υποτιμήθηκε ο

κοινωνικός χαρακτήρας των ψυχικών φαινομένων. Μια από τις συνέπειες της κυριαρχίας του συμπεριφορισμού είναι ότι η οποιαδήποτε αναφορά στη συνείδηση, στην υποκειμενικότητα, κ.ά. θεωρήθηκε ως επιστροφή στην ενδοσκοπική ψυχολογία, που απορρίφθηκε ως μη επιστημονική. Μια από τις εκφάνσεις της κυριαρχίας του θετικισμού στην ψυχολογία είναι ότι η ψυχολογική έρευνα ταυτίστηκε με την πειραματική έρευνα και τη χρησιμοποίηση ποσοτικών δεδομένων (Willig & Stainton-Rogers, 2008). Από την ψυχολογική έρευνα των συγκεκριμένων υποκειμένων πραγματοποιήθηκε η μετάβαση στην έρευνα ευρύτερων συνόλων ατόμων μέσω της χρησιμοποίησης εξεζητημένων στατιστικών τεχνικών (Danzinger, 1990). Με αυτόν τον τρόπο μετασχηματίστηκε η σχέση ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας, όπως και ο ίδιος ο χαρακτήρας της ψυχολογικής έρευνας, που στηρίχθηκε πλέον αποκλειστικά στη θετικιστική επιστημολογία και μεθοδολογία.

Ο Ratner (1997) διακρίνει τρία βασικά χαρακτηριστικά της θετικιστικής μεθοδολογίας. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι ο *κατακερματισμός* και ο *μεθοδολογικός ατομικισμός*, που εκφράζεται στην εξέταση των ψυχικών φαινομένων ως ενός συνόλου ανεξάρτητων, διακριτών, αποσπασμένων «μεταβλητών». Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η *τάση ποσοτικοποίησης* των ψυχολογικών φαινομένων, χωρίς επαρκή οριοθέτηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους. Το τρίτο χαρακτηριστικό της θετικιστικής μεθοδολογίας είναι η *υιοθέτηση του λειτουργισμού*, που εκφράζεται στην οριοθέτηση των ψυχικών φαινομένων μέσω των λειτουργικών ενεργειών μέτρησής τους.

Παρά την κυριαρχία της ποσοτικής έρευνας στο πεδίο της ψυχολογίας συνέχισαν να υπάρχουν ισχυρά ρεύματα που υιοθετούσαν τη μια ή την άλλη μορφή ποιοτικής έρευνας. Έτσι, στο πλαίσιο της ψυχανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η *συνέντευξη*, που δεν αποτελεί απλώς και μόνο μορφή θεραπείας, αλλά ταυτόχρονα στρατηγική παραγωγής ψυχολογικής γνώσης. Ο Freud θεωρούσε ότι η ψυχαναλυτική συνέντευξη δεν αποτελεί μόνο πραγμάτευση των νευρωτικών διαταραχών, αλλά επίσης «μια διαδικασία για την έρευνα των ψυχικών διαδικασιών, οι οποίες είναι σχεδόν απροσπέλαστες με κάθε άλλο τρόπο» (Freud, 1964: 235). Η ψυχαναλυτική συνέντευξη αποτέλεσε σημαντική πηγή της ψυχολογικής γνώσης. Πέραν τούτου, η ψυχαναλυτική συνέντευξη αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τη διαμόρφωση της ερευνητικής συνέντευξης, που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ψυχολογίας.

Η κλινική μέθοδος υιοθετήθηκε και χρησιμοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους από τους εκπροσώπους διαφορετικών ρευμάτων της ψυχολογίας. Έτσι, ο Piaget χρησιμοποιούσε την κλινική μέθοδο στο πλαίσιο της γενετικής επιστημολογίας για την έρευνα της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι Vygotsky και Luria, θεμελιωτές της πολιτισμικής-ιστορικής ψυχολογίας, χρησιμοποιούσαν επίσης με ιδιότυπο τρόπο την κλινική μέθοδο έρευνας (Δαφέρμος, 2002· Luria, 1995).

Σημαντικός σταθμός στην ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας ήταν η διαμόρφωση της φαινομενολογίας και η εφαρμογή της στο πεδίο της ψυχολογικής έρευνας (Πουρκός, 2010γ). Σύμφωνα με τον Husserl, το βασικό λάθος της σύγχρονης ψυχολογίας συνίσταται στο ότι δεν ανέπτυξε τη φαινομενολογική μέθοδο, η οποία εδράζεται στην εμμενή θέαση της ροής των συνειδησιακών φαινομένων. «Παρατηρώντας στην εμμενή θέαση (*immanentes Schauen*), τη ροή των φαινομένων, φθάνουμε από φαινόμενο σε φαινόμενο (το καθένα μια ενότητα μέσα στη ροή και συνάμα σε κατάσταση ροής και το ίδιο) και σε τίποτε άλλο εκτός από φαινόμενα» (Husserl, 1988: 69). Σε αντιστοιχία με τη φαινομενολογική προσέγγιση, αντικείμενο έρευνας θα πρέπει να γίνει η ζωντανή, ανθρώπινη εμπειρία, η οποία δεν μπορεί να κατανοηθεί στη βάση κάποιων «παραμέτρων» ή φυσικών νόμων.

Μια από τις ενδιαφέρουσες απόπειρες περαιτέρω ανάπτυξης της φαινομενολογικής μεθόδου στο μεταίχμιο φιλοσοφίας και ψυχολογίας επιχειρήθηκε από τον Merleau-Ponty (1962) στο βιβλίο του *Φαινομενολογία της Αντίληψης*. Ιδιότυπη εφαρμογή της φαινομενολογικής μεθόδου πραγματοποιήθηκε από τον Heidegger, τον Sartre και τους άλλους εκπροσώπους του υπαρξισμού. Οι υπαρξιστές επιχειρήσαν να διερευνήσουν κομβικά ζητήματα σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη, όπως είναι η ελευθερία και οι περιορισμοί της, το νόημα και η έλλειψη νοήματος, η αυθεντικότητα, η υπαρξιακή αγωνία, η επιλογή, κ.ά. (Spinelli, 2009). Στο πλαίσιο της υπαρξιακής ψυχοθεραπείας συγκεντρώθηκε ένα εξαιρετικά πλούσιο ερευνητικό υλικό και τέθηκαν σημαντικά ζητήματα μεθοδολογικά, θεωρητικά, επιστημολογικά, ηθικά. Αναφέρουμε ενδεικτικά το έργο των Ludwig Binswanger, Viktor Frankl, Rollo May, Irvin Yalom, κ.ά. (βλ. Πουρκός, 2010γ).

Η φαινομενολογική ψυχολογική έρευνα αποσκοπεί, σύμφωνα με τους Giorgi και Giorgi (2003), να αποσαφηνίσει τις καταστάσεις τις οποίες βιώνει το άτομο στην καθημερινή του ζωή. Οι εκπρόσωποι της εν λόγω προσέγγισης επιχειρούν να διερευνήσουν ένα φαινόμενο όχι σε κάποιο τεχνητό περιβάλλον στη βάση κάποιων παραμέτρων, αλλά στο συγκεκριμένο στο οποίο αυτό το φαινόμενο εμφανίστηκε στον πραγματικό κόσμο. Έτσι, το ζητούμενο στη φαινομενολογική έρευνα είναι η ανίχνευση του τρόπου που τα υποκείμενα βιώνουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο το οποίο πραγματοποιείται στη ζωή τους (Giorgi & Giorgi, 2003).

Ο Rogers και άλλοι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής ψυχολογίας υιοθέτησαν τη φαινομενολογική μέθοδο έρευνας. Σύμφωνα με τον Rogers (1951), το άτομο καταλαβαίνει τον γύρω κόσμο με έναν μοναδικό τρόπο. Η ψυχολογική έρευνα μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας των ανθρώπων, του τρόπου με τον οποίο καταλαβαίνουν τον εαυτό τους και τον γύρω κόσμο. Η «πελατοκεντρική θεωρία» (client-centered theory) του Rogers εδράζεται στη φαινομενολογική μέθοδο ανάδειξης της ατομικής εμπειρίας του υποκειμένου, των αντιλήψεών του για τον εαυτό του και των σχέσεών του με τους άλλους ανθρώπους (βλ. σημείωση 8).

Ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που έθεσαν το ζήτημα του μοναδικού, ανεπανάληπτου χαρακτήρα της προσωπικότητας ήταν ο Allport (1897-1967). Ο Allport (1955) διαπίστωσε ότι σε πολλούς κλάδους της ψυχολογίας απαιτούνται γνώσεις για τον μέσο, γενικευμένο τύπο ανθρώπου, χωρίς να υπάρχει ενδιαφέρον για την ατομικότητα. Σε αντιδιαστολή με την εν λόγω προσέγγιση, ο Allport (1955) διαπίστωσε το γίνεσθαι μιας νέας προσέγγισης, που ενδιαφέρεται για τη μοναδικότητα των συγκεκριμένων ατόμων. Έτσι, ο Allport συνέβαλε στη νομιμοποίηση της ιδιογραφικής προσέγγισης στο πεδίο της ψυχολογικής έρευνας, που εστιάζεται στην ανάλυση της αλληλεπίδρασης συντελεστών, οι οποίοι είναι μοναδικοί και ιδιαίτεροι για το συγκεκριμένο άτομο. Ο Allport ήταν ένας από τους πρώτους που χρησιμοποίησε προσωπικά στοιχεία και προσωπικές αναφορές για την κατανόηση του ατόμου και, υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να θεωρηθεί πρόδρομος της σύγχρονης ποιοτικής έρευνας (Ashworth, 2003). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 ο Allport ήταν επιστημονικός υπεύθυνος ενός προγράμματος που εξέταζε ιστορίες ζωής προσφύγων από τη ναζιστική Γερμανία. Στην έρευνά του ο Allport (1942) χρησιμοποίησε προσωπικά τεκμήρια για να διερευνήσει την ατομική ζωή και την καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στη θεωρία του Kelly (1991a/1955· 1991b/1955) για τις προσωπικές νοητικές κατασκευές. Ο άνθρωπος διαμορφώνει νοητικές κατασκευές για να οργανώσει τα φαινόμενα, προκειμένου να προβλέψει το μέλλον παρατηρώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Σύμφωνα με τον Kelly (1955), δεν υφίσταται κάποια απόλυτη αλήθεια, αλλά υπάρχουν εναλλακτικές κατασκευές μεταξύ των οποίων οι άνθρωποι επιλέγουν. Σε αντιδιαστολή προς τις κυρίαρχες αντιλήψεις, που προσέδιναν μεγάλη σημασία στις μετρήσεις, ο Kelly πρότεινε την κατανόηση των ανθρώπων μέσω της διερεύνησης των νοητικών κατασκευών, τις οποίες αυτοί χρησιμοποιούν. Αυτές οι κατασκευές παρουσιάζονται ως ζεύγη αντιθέτων (πόλος ομοιότητας – πόλος αντίθεσης) και μπορούν να διερευνηθούν μέσω της δοκιμασίας *Ρεπερτορίου Ρόλων Νοητικών Κατασκευών*. Η εν λόγω δοκιμασία αποτελεί απόπειρα κατανόησης της προσωπικότητας μέσω της διερεύνησης των προσωπικών νοητικών τρόπων ερμηνείας του εαυτού και του κόσμου.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ενισχύθηκε η «κρίση» της ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Parker (1994), το «παλαιό παράδειγμα» της ψυχολογικής έρευνας, που στηρίζεται στη θετικιστική προσέγγιση της επιστήμης βρέθηκε σε κατάσταση «κρίσης». Εκείνη την περίοδο ενισχύθηκε η απογοήτευση από την παραδοσιακή ψυχολογία, που χαρακτηρίζεται από την ηγεμονία της ποσοτικής έρευνας, και η ποιοτική έρευνα παρουσιάστηκε ως μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική προσέγγιση. Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στην προοπτική αλλαγής επιστημολογικού «παραδείγματος» στην ψυχολογία. Σύμφωνα με τους Smith, Harré και Langenhove (1995), το «παλιό», «νευτώνειο» επιστημολογικό παράδειγμα στην ψυχολογία στηρίζεται στη μέτρηση, στον υπολογισμό και στον έλεγχο, ενώ το «νέο», μεταθετικιστικό επιστημολογικό «πάρδειγμα» εστιάζεται στην κατανόηση, στην περιγραφή και στην ερμηνεία των προσωπικών νοημάτων στον κοινωνικό κόσμο. Ο Harré (1995) αναφέρεται στη «δεύτερη γνωσιακή επανάσταση», που συνδέεται με τη στροφή στη μελέτη των «λόγων» οι οποίοι αναπτύσσονται στη διαντίδραση των συγκεκριμένων ατόμων. Αυτή η «δεύτερη γνωσιακή επανάσταση» συνδέεται με την έλευση της «ψυχολογίας του λόγου» («discursive psychology»), που διαμορφώθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 υπό την επίδραση των ιδεών του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, της σημειολογίας και της εθνομεθοδολογίας (Harré, 1995). Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ποιοτική έρευνα στην ανθρωπολογία και στην κοινωνιολογία άσκησε σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της ψυχολογίας. Γενικότερα,

μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πολλές ιδέες και προσεγγίσεις του «νέου παραδείγματος» δεν ήταν καθόλου καινούργιες, αλλά είχαν μια μακρά ιστορία.

Ο Bruner (1997) ήταν ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που άσκησαν κριτική στον γνωστικισμό. Σε αντιδιαστολή με τις ευρέως διαδεδομένες προσεγγίσεις του νου ως υπολογιστικού συστήματος, ο Bruner υποστήριξε ότι το νόημα και οι πολιτισμικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης που οδηγούν στη δημιουργία νοημάτων αποτελούν κομβική κατεύθυνση για την κατανόηση της ανθρώπινης ψυχολογίας. Ο Bruner (1997) υποστήριξε ότι ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία νοήματος μέσω της σύνδεσης μιας σειράς γεγονότων μέσα στον χρόνο. Ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της «λαϊκής ψυχολογίας» (folk psychology), που κατά την άποψή του θα πρέπει να γίνει αντικείμενο της ψυχολογικής έρευνας.

Στο πεδίο της ψυχολογίας εμφανίστηκε μεγάλη ποικιλία μεθόδων έρευνας που είχαν περιθωριοποιηθεί από τους εκπροσώπους της κυρίαρχης θετικιστικής κατεύθυνσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά την ιδιογραφική έρευνα και τη μελέτη επιμέρους περιπτώσεων (Smith, Harré & Langenhove, 1995), τη φαινομενολογική ψυχολογική έρευνα (Giorgi & Giorgi, 2003), την ανάλυση λόγου (Parker, 1992· Potter & Wetherell, 1987, 1995), την ανάλυση συνομιλίας (Drew, 2003), την αφηγηματική ανάλυση (Bruner, 2004· Murray, 1995), τις ομάδες εστίασης (Wilkinson, 2003b), τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (Rennie, 2006), τη συνεργατική διερεύνηση (Reason, 2003), την ψυχαναλυτική ερευνητική συνέντευξη (Kvale, 2003), την εθνογραφική έρευνα (Miller, Hengst & Wang, 2003), τη συμμετοχική έρευνα-δράση (Fine, Torre, Boudin etc, 2003) κ.ά. Σύμφωνα με την Mertens (1998), μπορούν να διακριθούν επτά βασικές στρατηγικές έρευνας στο πεδίο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης: η εθνογραφική έρευνα, η μελέτη περίπτωσης, η φαινομενολογική έρευνα, η συμμετοχική διερεύνηση, η κλινική έρευνα και οι ομάδες εστίασης.

Μεγάλη διάδοση αποκτά η φεμινιστική ψυχολογική έρευνα, που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία επιμέρους ειδών και κατευθύνσεων. Οι φεμινίστριες ψυχολόγοι δεν περιορίστηκαν στην κριτική των μορφών ψυχολογικής έρευνας οι οποίες δεν υπολογίζουν τις εμπειρίες των γυναικών, αλλά έθεσαν γενικότερα ζητήματα επιστημολογίας και κοινωνικής θεωρίας – οι σχέσεις εξουσίας στην έρευνα, το ζήτημα της υποκειμενικότητας του ερευνητή, ο αναστοχαστικός χαρακτήρας της έρευνας, κ.ά. (Burman, 1994). Έντονη κριτική ασκήθηκε στην «ουδέτερη» επιστημολογία, που εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στις φορμαλιστικές επιστημονικές πρακτικές και υποβαθμίζει τις κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές διαστάσεις της παραγωγής και της χρησιμοποίησης της γνώσης (Haraway, 1997· Harding, 1986· βλ. Chronaki, 2008 για μια εισαγωγή στο θέμα).

Οι φεμινίστριες ψυχολόγοι επιχειρούν, μέσω της αξιοποίησης ποικίλων μεθόδων (ανάλυση λόγου, ανάλυση συνομιλίας, μελέτη ιστοριών ζωής, ομάδες εστίασης, έρευνα-δράση, κ.λπ.), να αναδείξουν τις φωνές και τις εμπειρίες των γυναικών που προέρχονται από τις καταπιεσμένες, περιθωριοποιημένες ομάδες, από άλλες εθνικότητες και όχι μόνο των λευκών Βορειοαμερικανών γυναικών (Marshall, Woollet & Dosanjh, 1998· Wilkinson, 2003a). Ένας από τους λόγους της υιοθέτησης των ποιοτικών μεθόδων στη φεμινιστική έρευνα ήταν για να δώσουν «φωνή» στον λόγο των συμμετεχόντων να εκφράσουν τους δικούς τους τρόπους κατανόησης των εμπειριών τους (Willig & Stainton-Rogers, 2008).

Οι εκπρόσωποι της ποιοτικής έρευνας ασκούν κριτική στη «μεθοδολατρεία» της κυρίαρχης θετικιστικής ψυχολογίας, οι εκπρόσωποι της οποίας παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως μοναδικούς αρχιτέκτονες νόμιμης γνώσης για τη συμπεριφορά (Willig & Stainton-Rogers, 2008). Οι εκπρόσωποι της ποιοτικής έρευνας δεν περιορίστηκαν στην εισαγωγή επιμέρους ερευνητικών τεχνικών και μεθόδων, αλλά έθεσαν ευρύτερα κομβικά, επιστημολογικά, μεθοδολογικά, ηθικά, πολιτικά ζητήματα τα οποία είχαν αποσιωπηθεί από τη θετικιστική ψυχολογία.

Η ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία στηρίχθηκε κυρίως σε δύο βασικές θεωρητικές κατευθύνσεις. Η πρώτη σημαντική θεωρητική κατεύθυνση που επέδρασε στη διαμόρφωση του επιστημολογικού υπόβαθρου της ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία είναι η *ερμηνευτική* (βλ. Πουρκός, 2010γ). Η ερμηνευτική έχει τις καταβολές της στη θεωρία του Friedrich Schleiermacher, στη διάκριση φυσικών και κοινωνικών επιστημών του Wilhelm Dilthey και στη φιλοσοφική θεωρία του Hans-Georg Gadamer. Οι εκπρόσωποι της ερμηνευτικής θέτουν το ζήτημα της *υποκειμενικότητας* και δίνουν έμφαση στη διερεύνηση του *νοήματος* των ανθρώπινων πράξεων (Baronov, 2004).

Η δεύτερη σημαντική θεωρητική κατεύθυνση που επέδρασε στη διαμόρφωση του επιστημολογικού υπόβαθρου της ποιοτικής έρευνας είναι ο *κονστρουκτιβισμός* και ιδιαίτερα μια ιδιότυπη εκδοχή του, ο *κοινωνικός κονστρουξιονισμός* (Gergen, 1999). Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός (*σημείωση 9*) αποτελεί μια από τις πολλές μορφές κονστρουκτιβισμού (*σημείωση 10*) (Neimeyer & Raskin, 2001· Raskin, 2002), που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο κυρίως της ψυχολογίας (βλ. Botella, 1995· Chiari & Nuzzo, 1996a, 1996b· Lyddon, 1995· Mahoney, 1988, 1991, 1995· Rosen, 1996· Sexton, 1997). Οι υποστηρικτές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού αναδεικνύουν τις πολύπλοκες διαδικασίες συνδιαμόρφωσης νοημάτων στις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της γλώσσας. Ο ερευνητής στοχεύει στη μελέτη της ποικιλομορφίας των νοημάτων, τα οποία εμφανίζονται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα άτομα (για μια σύνοψη των θέσεων του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού βλ. Crotty, 1998· Gergen, 1985· Lincoln & Guba, 2000· Neuman, 2000· Schwandt, 2001).

Βασικές παραδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού είναι οι ακόλουθες (βλ. Burr, 1995· Gergen, 1985, 1991, 1994· Sampson, 1989):

- Οι κοινωνικοί κονστρουξιονιστές θεωρούν ότι δεν υπάρχει αληθινή περιγραφή της φύσης, της ουσίας των πραγμάτων, αλλά οι έννοιες που υιοθετούμε για να γνωρίσουμε τον κόσμο είναι ιστορικά και πολιτισμικά καθορισμένες στις αμοιβαίες ανταλλαγές μεταξύ των ανθρώπων (Gergen, 1999). Όλα αυτά στα οποία αναφερόμαστε και αντιλαμβανόμαστε ως «πραγματικότητα» βρίσκονται σε μια συνεχή και αβέβαιη διαδικασία κατασκευής και ανα-κατασκευής. Η γνώση θεωρείται τοπική, ρευστή και προσωρινή.
- Τα ψυχολογικά φαινόμενα δεν είναι φυσικές, σταθερές και αναλλοίωτες οντότητες, αλλά κοινωνικές κατασκευές. Το κάθε άτομο έχει πολλαπλούς, ρευστούς εαυτούς που διαμορφώνονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών διαντιδράσεων και γλωσσικών και πολιτισμικών πρακτικών.
- Η γλώσσα ως συμβολικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης της εμπειρίας και του κόσμου.
- Η επιστημονική έρευνα είναι μια ετερογενής κοινωνική πρακτική, η οποία διεξάγεται από ερευνητές που συμμετέχουν ενεργητικά στον κόσμο (τον οποίο ταυτόχρονα περιγράφουν και κατασκευάζουν). Ο ερευνητής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή της γνώσης, την οποία δεν αντιλαμβάνεται ως αντικειμενική και ουδέτερη, αλλά ως μια κοινωνική και πολιτική (σχεσιακή) δραστηριότητα που συντελείται πάντοτε εντός ενός συγκεκριμένου ιστορικού, πολιτισμικού πλαισίου. Η γνώση είναι ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαισιοθετημένη.
- Η γνώση δεν στηρίζεται στην εμπειρική εγκυρότητα, αλλά συντηρείται μέσα από πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες και γλωσσικές πρακτικές ή «λόγους» (discourses).
- Οι περιγραφές και οι εξηγήσεις των κοινωνικών διαδικασιών δεν είναι ουδέτερες ή απρόσωπες. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι οι ερμηνείες τους πηγάζουν από σύνθετες διατομικές, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Οι Gergen και Gergen (2000) θεωρούν ότι *οι περισσότερες ποιοτικές μεθοδολογίες είναι εμποτισμένες με ατομιστικές έννοιες και ιδεολογίες*. Αυτές οι μεθοδολογίες εστιάζουν στις ατομικές εμπειρίες, ταυτότητες, ιστορίες ζωής και υιοθετούν την πρωτοκαθεδρία του ατομικού νου. Σε αντιδιαστολή προς τον μεθοδολογικό και ιδεολογικό ατομικισμό, οι Gergen και Gergen (2000) προτείνουν την ανάπτυξη εναλλακτικών ποιοτικών μεθόδων που θα έχουν σχεσιακό προσανατολισμό: συμμετοχική διερεύνηση, διαλογικές, πολυφωνικές προσεγγίσεις, κ.λπ. Η εν λόγω προτίμηση των Gergen και Gergen υπαγορεύεται από την υιοθέτηση των μετανεωτερικών αντιλήψεων περί «θανάτου του υποκειμένου».

Στη μετανεωτερική ψυχολογία η ερευνητική διαδικασία δεν εξετάζεται πλέον ως χαρτογράφηση κάποιας αντικειμενικής κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά θεωρείται ότι εμπλέκεται στη συν-διαμόρφωση των υπό διερεύνηση αντικειμένων και σε αλληλεπίδραση με τα εν λόγω αντικείμενα (Kvale, 1992). Στο σημείο αυτό εκφράζεται η επίδραση των φουκωικών αντιλήψεων περί discourse ως ενός συστήματος δηλώσεων, μεταφορών, νοημάτων, που *κατασκευάζουν* ένα αντικείμενο στη διαμόρφωση της μετανεωτερικής ψυχολογίας (Burr, 1995· Parker, 1992). Γενικότερα, ο μεταδομισμός, οι μετανεωτερικές ιδέες περί «αποδόμησης» και κυρίως οι αντιλήψεις του Michel Foucault άσκησαν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση πολλών κατευθύνσεων της ποιοτικής έρευνας

στο πεδίο της ψυχολογίας. Ένα από τα συμπεράσματα των εκπροσώπων της εν λόγω κατεύθυνσης εκφράζεται στην έμφαση στην ερευνητική διαδικασία, παρά στα αντικείμενα τα οποία επιχειρούμε να γνωρίσουμε (Parker, 2005). Μια από τις συνέπειες της εν λόγω προσέγγισης είναι η σχετικοποίηση της επιστημονικής γνώσης, η απόρριψη οποιασδήποτε αντικειμενικότητας της κοινωνικής έρευνας και η αναγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας σε αυθαίρετες γλωσσικές ή άλλες συμβολικές κατασκευές. Πολλοί ερευνητές ασκούν κριτική στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό υποστηρίζοντας ότι ακολουθεί τα σχετικιστικά ρεύματα, που βασικό τους σύνθημα είναι ότι «όλα επιτρέπονται» (βλ. Gillett, 1998· Held, 1995· Matthews, 1998· Parker, 1999). Οι εν λόγω ερευνητές υποστηρίζουν ότι χωρίς την αποδοχή μιας ενιαίας, σταθερής πραγματικότητας, οι άνθρωποι αισθάνονται χαμένοι και μετέωροι.

Σύμφωνα με τον Brinkmann (2006), οι σύγχρονες καταναλωτικές κοινωνίες λειτουργούν σε αντιστοιχία με τη λογική της κοινωνικής κατασκευής, και για πολλούς ανθρώπους ο κονστρουξιονισμός έχει μετατραπεί σε φιλοσοφία της ζωής τους. Η εστίαση στη μορφοποίηση ταυτοτήτων και στην αισθητικοποίηση της ζωής είναι μερικά σημεία σύγκλισης του καταναλωτισμού και του κονστρουξιονισμού (Brinkmann, 2006). Οι κοινωνικοί κονστρουξιονιστές περιγράφουν με οξυδέρκεια και γλαφυρότητα τάσεις που βρίσκονται στην επιφάνεια της κοινωνικής ζωής κατά τη συγκεκριμένη κοινωνικο-ιστορική συγκυρία, αλλά δεν καταφέρνουν να εξηγήσουν τη βαθύτερη προέλευσή τους (Δαφέριμος, 2008, 2011).

Βέβαια, στη σύγχρονη ψυχολογία έχουν διαμορφωθεί ορισμένες νέες κατευθύνσεις ποιοτικής έρευνας, που διαφοροποιούνται όχι μόνο από τη θετικιστική ψυχολογία, αλλά και από τον σχετικισμό του κοινωνικού κονστρουξιονισμού και των άλλων μετανεωτερικών προσεγγίσεων. Ο Parker (2003) προτείνει τη θεμελίωση μιας ψυχολογίας του λόγου στη βάση του *κριτικού ρεαλισμού*. Σε αντιδιαστολή με τον επιστημολογικό σχετικισμό, οι εκπρόσωποι του κριτικού ρεαλισμού αναγνωρίζουν την ύπαρξη μιας πραγματικότητας ανεξάρτητης από την αντίληψη των επιμέρους ατόμων. Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπρόσωποι του κριτικού ρεαλισμού αναδεικνύουν τις ανεπάρκειες της θετικιστικής επιστημολογίας και αναγνωρίζουν τον σύνθετο, πολύπλοκο χαρακτήρα των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία δεν μπορούν να διερευνηθούν μέσω μιας μηχανιστικής προεκβολής της μεθοδολογίας των φυσικών επιστημών. κυρίως της φυλής, του φύλου, της τάξης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στο κριτικό «παράδειγμα» της ψυχολογίας. Το κριτικό «παράδειγμα» αποτελεί μια εναλλακτική ανταγωνιστική προς το εμπειρικό-θετικιστικό, το ορθολογιστικό-φορμαλιστικό και το ερμηνευτικό-κονστρουκτιβιστικό «παράδειγμα» κοσμοθεωρία (βλ. Πουρκός, 2010δ), λόγω κυρίως των αδυναμιών των «παραδειγμάτων» αυτών: (α) να προκαλέσουν τις δυνάμεις που στην ψυχολογία βοηθούν στη διατήρηση και αναπαραγωγή των άδικων πολιτικών, οικονομικών και άλλων κοινωνικών δομών και (β) να λάβουν υπόψη τα περιθωριοποιημένα άτομα ή ομάδες από την πλευρά, της θρησκείας κ.ά. που αυτές ανήκουν λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη τις αντιφάσεις του κοινωνικού συστήματος και τις άδικες, εκμεταλλευτικές και καταπιεστικές του δομές εξουσίας (Fay, 1987· Guthrie, 2004· Hillman & Venture, 1993· Keen, 1991· Parker, 1989, 1999, 2005, 2007· Parker & Burman, 2008· Parker & Spears, 1996· Scarborough & Furumoto, 1989· Simons, 2004).

Οι υποστηρικτές του εμπειρικού-θετικιστικού «παραδείγματος» επιβάλλουν δομικούς κανόνες και θεωρίες που δεν ταιριάζουν με τη βιωματική πραγματικότητα των περιθωριοποιημένων ατόμων ή ομάδων, ενώ οι υποστηρικτές του ερμηνευτικού-κονστρουκτιβιστικού «παραδείγματος» δεν εμβαθύνουν τόσο πολύ όσον αφορά την παρότρυνση, ενδυνάμωση και υποστήριξη τους σχετικά με την ανάπτυξη της κοινωνικής δράσης και της κριτικής τους συνείδησης. Βασική επιδίωξη των εκπροσώπων του κριτικού «παραδείγματος» είναι η διαμόρφωση τέτοιων ερευνητικών σχεδιασμών που να σχετίζονται με συγκεκριμένα προγράμματα δράσης, τα οποία να μπορούν να μεταβάλουν την ποιότητα ζωής των υποκειμένων ή ακόμη και των ίδιων των ερευνητών μέσα από τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών και θεσμών που ζουν και εργάζονται. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές του «παραδείγματος» αυτού θέτουν ως στόχο της έρευνας τα κοινωνικά προβλήματα που οι περιθωριοποιημένες αυτές ομάδες αντιμετωπίζουν (καταπίεση, κυριαρχία, καταστολή, ανισότητα, αποσιώπηση ζωτικών για αυτές ζητημάτων, αποξένωση, κ.ά.). Στην προσπάθειά τους να ερευνήσουν και να κατανοήσουν τα ζητήματα αυτά οι ερευνητές παρέχουν, επίσης, στα υποκείμενα τη δυνατότητα να εκφράσουν τα προβλήματα και τη δική τους ιδιαίτερη βιωματική πραγματικότητα, να αναδείξουν τη δική τους ιστορία και φωνή, αναπτύσσοντας συγχρόνως την κριτική τους σκέψη και συνείδηση με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Η κριτική θεωρία και έρευνα, που τα τελευταία χρόνια –λόγω ποικιλίας (συχνά ασύμβατων και αλληλοσυγκρουόμενων μεταξύ τους) επιδράσεων, όπως είναι η θεωρία του Michel Foucault, οι μεταδομιστικές και αποδομιστικές προσεγγίσεις (Lyotard, Derrida, κ.ά.), καθώς και οι φεμινιστικές προσεγγίσεις και η λεγόμενη queer θεωρία– τείνει να διαμορφωθεί σε μια αυτόνομη θεωρητική και μεθοδολογική κατεύθυνση. Η κριτική θεωρία έχει τις καταβολές της στη Σχολή της Φρανκφούρτης στη Γερμανία (στο έργο των Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, κ.ά.), που βασίζεται στη γερμανική παράδοση της φιλοσοφικής και πολιτικής σκέψης η οποία εμπνέεται από το φιλοσοφικό έργο των Karl Marx, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Hegel and Max Weber (Kincheloe & McLaren, 2000· Dafermos & Marvakis, 2006) (βλ. σημείωση 11).

Σύμφωνα με τον Guba (1990), η ονομασία *κριτική θεωρία* είναι από πολλές πλευρές ακατάλληλη για να συμπεριλάβει όλες τις εναλλακτικές προσεγγίσεις που εμπίπτουν σ' αυτό το «παράδειγμα». Προτείνει τον όρο «ιδεολογικά προσανατολισμένη έρευνα», που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις νεομαρξιστικές προσεγγίσεις, τις φεμινιστικές προσεγγίσεις, την προσέγγιση του Freire, τη συμμετοχική έρευνα και άλλες παρόμοιες παραδόσεις, που με τον έναν ή άλλο τρόπο σχετίζονται με την κριτική θεωρία. Παρόμοια, ο Gibson υποστηρίζει ότι:

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε από την αρχή ότι δεν υπάρχει μια ενιαία συνθετική κριτική θεωρία. Αυτό που μάλλον υπάρχει είναι ένα συνονθύλευμα κριτικών θεωριών. Πίσω από τον όρο της κριτικής θεωρίας αποκρύπτονται πολλές εκδοχές και διαμάχες ανάμεσα στους διάφορους υποστηρικτές της [...]. Πέρα όμως από αυτή την ετερογένεια, υπάρχουν κοινά μοιραζόμενες παραδοχές (1986: 3).

Ο Gibson υποστηρίζει ότι θεμελιώδης στόχος της κριτικής θεωρίας είναι η *χειραφέτηση*, η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και ικανότητας των ανθρώπων να αντιλαμβάνονται την παρουσία των καταπιεστικών δομών της κοινωνίας και να μπορούν να ασκούν κριτική, επιδιώκοντας πιο δημοκρατικούς θεσμούς και πιο ανθρώπινους τρόπους ζωής. Σύμφωνα με τον Popkewitz (1984), η προσοχή του κριτικού ερευνητή «εστιάζεται στη διαμόρφωση της συνείδησης, της κουλτούρας και της καθημερινής ζωής και στο πως αυτές οι αλλαγές διατηρούν την πηγαίότητα, γνησιότητα και αυθεντικότητα των υπάρχουσών πολιτικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων. Η γλώσσα και η πρόθεση μιας τέτοιας θεωρίας είναι πολιτική – για τη θεώρηση στιγμών κυριαρχίας, ιδεολογίας, ηγεμονίας και χειραφέτησης στην κοινωνική ζωή και την κοινωνική αλλαγή» (1984: 16-17, βλ. επίσης Popkewitz, 1990). Σε σχέση με αυτό ο Harvey υποστηρίζει:

Η κριτική κοινωνική έρευνα βασίζεται στην κριτική-διαλεκτική προοπτική που επιχειρεί να πάει πίσω από την επιφάνεια των ιστορικά συγκεκριμένων, καταπιεστικών κοινωνικών δομών [...]. Στην καρδιά της κριτικής κοινωνικής έρευνας είναι η ιδέα ότι η γνώση είναι δομημένη από τις υπάρχουσες δομές των κοινωνικών σχέσεων. Ο στόχος της κριτικής μεθοδολογίας είναι να παρέχει γνώση που εμπλέκει τις επικρατούσες κοινωνικές δομές. Οι κοινωνικές αυτές δομές γίνονται αντιληπτές από τους κριτικούς ερευνητές, με τον ένα ή άλλο τρόπο, ως καταπιεστικές δομές [...]. Μια ολιστική (totalistic) προσέγγιση αρνείται τη σπουδαιότητα του να κοιτάζεις σε ένα στοιχείο μιας σύνθετης κοινωνικής διαδικασίας σε απομόνωση και υποστηρίζει ότι τα στοιχεία θα πρέπει να ειδωθούν με όρους των σχέσεων μεταξύ τους και στο πως σχετίζονται με την κοινωνική δομή ως ολότητα. Έτσι, η κριτική κοινωνική έρευνα ενδιαφέρεται με το ευρύτερο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο όπου τα φαινόμενα σχετίζονται μεταξύ τους. Ενδιαφέρεται με την αποκάλυψη των υποφωσκουσών κοινωνικών σχέσεων και στο να δείξει το πως οι δομικές και ιδεολογικές μορφές φέρονται σε αυτές. Η κριτική κοινωνική έρευνα, κατά συνέπεια, ενδιαφέρεται με ουσιαστικά ζητήματα και θέλει να αναδείξει το τι πραγματικά συμβαίνει στο κοινωνιακό επίπεδο. Όχι μόνο θέλει να αναδείξει το τι συμβαίνει,

αλλά επίσης ενδιαφέρεται να κάνει κάτι σε σχέση με αυτό. Η κριτική κοινωνική έρευνα περιλαμβάνει έναν φανερό (ανοιχτό) πολιτικό αγώνα ενάντια στις καταπιεστικές κοινωνικές δομές (1990: 1-20).

Οι κριτικοί ψυχολόγοι, έχοντας ως βάση τις προαναφερόμενες βασικές θέσεις της κριτικής θεωρίας και έρευνας επιχειρούν από την πλευρά τους να αναδείξουν τις κοινωνικο-ιστορικές και ιδεολογικές-πολιτικές διαστάσεις των ψυχολογικών προσεγγίσεων και μεθόδων και το πώς αυτές συνδέονται με τα συμφέροντα των εξουσιαστικών και οικονομικών δομών και θεσμών, δικαιολογώντας, συντηρώντας και αναπαράγοντας τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, αδικίες, καταπίεσεις κ.ά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η *ποιοτική πολιτισμική μεθοδολογία*, που επεξεργάζεται ο Ratner (1997, 2008) στη βάση της πολιτισμικής-ιστορικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της δραστηριότητας. Ο Ratner (1997) αναδεικνύει τις ανεπάρκειες των κυρίαρχων τάσεων στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας:

- Οι παρούσες γενιές των ερευνητών στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις *τεχνικές διαδικασίες* και στην περιγραφή των συγκεκριμένων δεδομένων σε βάρος της εξέτασης της επιστημολογικής και οντολογικής θεμελίωσης της έρευνάς τους.
- Οι ερευνητές στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας παραδοσιακά εστιάζουν την προσοχή τους στην *προσωπική εμπειρία* και απορρίπτουν ή υποτιμούν τον πολιτισμικό χαρακτήρα της συγκρότησης των ψυχικών φαινομένων. Σύμφωνα με τον Ratner, η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να αναπροσανατολιστεί στη μελέτη του πολιτισμού και της κοινωνίας.
- Οι ερευνητές που υιοθετούν ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία στην αντιπαράθεσή τους με τη θετικιστική προσέγγιση της επιστήμης οδηγούνται στην απόρριψη της αντικειμενικότητας, της αιτιότητας, της εγκυρότητας, κ.ά. και στην υιοθέτηση μιας *υποκειμενιστικής*, μπερσιονιστικής προσέγγισης της έρευνας και των ψυχολογικών φαινομένων.

Σε αντιστοιχία με την πολιτισμική ποιοτική μεθοδολογία, οι άνθρωποι εξετάζονται για μακρά χρονική περίοδο και σε ποικίλες καταστάσεις. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των ερευνητών και των υποκειμένων, τα οποία αισθάνονται άνετα να εκφράζουν τις ψυχικές διαδικασίες τους (Ratner, 2008).

Η ποιοτική πολιτισμική μεθοδολογία εδράζεται στην αναγνώριση του σύνθετου χαρακτήρα των ψυχολογικών φαινομένων, που δεν αποτελούν απλό άθροισμα επιμέρους στοιχείων, παραγόντων, παραμέτρων. Σε αντιδιαστολή με την ψυχολογική έρευνα που εδράζεται στη διάκριση σε επιμέρους στοιχεία, ο Vygotsky (1993) υποστήριξε την προώθηση της ψυχολογικής έρευνας, που αναδεικνύει ευρύτερες ενότητες και δεν αποτελούν μηχανικό άθροισμα των συστατικών στοιχείων τους. Τα ψυχολογικά φαινόμενα εξετάζονται υπό το πρίσμα της αμοιβαίας σύνδεσής τους και της ένταξής τους στο πλέγμα ευρύτερων πολιτισμικών δραστηριοτήτων. Έτσι, η έρευνα στο μικροεπίπεδο θα είναι ανεπαρκής αν δεν συνδέεται με μια ευρύτερη διερεύνηση του μακροπολιτισμικού επιπέδου συγκρότησης των ψυχικών διαδικασιών (Ratner, 2008). Τα ψυχολογικά φαινόμενα δεν διαμορφώνονται μόνο υπό την επίδραση των συμβολικών συστημάτων (π.χ. γλώσσα), αλλά ενός ευρύτερου πλαισίου κοινωνικών θεσμών, πολιτισμικών τεχνημάτων, κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, κ.ά. Ιδιαίτερη έμφαση προσδίδεται στην ανάδειξη της ιστορικής πολυμορφίας και μεταβλητότητας των ψυχολογικών φαινομένων (Ratner, 1997). Η υιοθέτηση της ιστορικής προσέγγισης των ψυχικών διαδικασιών αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της πολιτισμικής ιστορικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της δραστηριότητας (Δαφέρμος, 2002· Leontyev, 2009· Πουρκός, 2011α· Vygotsky & Luria, 1993).

3. Η ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση: Σύνομη ιστορική αναδρομή

Οι ποιοτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα εμφανίστηκαν σε αντιπαράθεση με τις θετικιστικές και μεταθετικιστές προσεγγίσεις, που κυριαρχούσαν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής τη μεταπολεμική περίοδο (Crossley & Vulliamy, 1977) (βλ. [σημείωση 12](#)). Τη δεκαετία του 1960 εμφανίστηκε και τις

επόμενες δεκαετίες κλιμακώθηκε η κριτική του θετικισμού, που ήταν και παραμένει το κυρίαρχο επιστημολογικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα σημεία της κριτικής:

- Η μεταφορά των μεθόδων των φυσικών επιστημών για τη μελέτη των κοινωνικών (στη συγκεκριμένη περίπτωση, των εκπαιδευτικών) φαινομένων έχει αναγωγιστικό χαρακτήρα και οδηγεί σε απλουστεύσεις (Cohen & Manion, 1994).
- Η οπτική γωνία του «ουδέτερου», αμερόληπτου ερευνητή, που υιοθετείται στην παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Η τυποποίηση και η αποστασιοποίηση από το ερευνητικό αντικείμενο δεν εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα, διότι οι αντιλήψεις του ερευνητή διαπερνούν ποικιλοτρόπως την ερευνητική διαδικασία (Robson, 2007).
- Η άκρατη ποσοτικοποίηση δεν βοηθά στην κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών (εκπαιδευτικών) φαινομένων, ούτε συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι βιώνουν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Robson, 2007).
- Τα ευρήματα της θετικιστικής έρευνας είναι κοινότοπα, τετριμμένα και έχουν μικρή σημασία για τους ανθρώπους για τους οποίους προορίζονται (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά.) (Cohen & Manion, 1994).

Βέβαια, η κριτική του θετικισμού πραγματοποιήθηκε από τις πιο διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τη φαινομενολογία, τον κονστρουκτιβισμό, τη θεωρία της «αποδόμησης» (Baronov, 2004).

Η ποιοτική έρευνα παρουσιάστηκε ως ένας νέος τύπος έρευνας, που έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Freebody, 2003):

- Παρέχει μια πιο *ολιστική* θεώρηση της πραγματικότητας σε αντιδιαστολή με την ατομιστική προσέγγιση της πραγματικότητας σε επιμέρους στοιχεία, παραμέτρους, κ.λπ.
- Εκδηλώνει μεγάλη ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή στον χαρακτήρα της έρευνας.
- Εκδηλώνει την προτίμησή της στις «φυσικές» πηγές συλλογής ερευνητικών δεδομένων (σε μη εργαστηριακές συνθήκες).
- Εκδηλώνει ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, την εσωτερική ζωή τους και όχι μόνο τις εξωτερικές εκδηλώσεις τους.
- Έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό (αναλυτ. βλ. Freebody, 2003).

Η στροφή στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα διαφάνηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Σημαντικό σταθμό στην προώθηση της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας αποτελούσε το βιβλίο του D. Hargreaves (1967) *Οι κοινωνικές σχέσεις σ' ένα δευτεροβάθμιο σχολείο*. Ο D. Hargreaves επιχείρησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επέλεγαν τους φίλους τους και τις υποκουλτούρες, που διαμορφώνονταν σε μια σχολική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας ο Hargreaves (1967) χρησιμοποίησε ποικιλία μεθόδων (συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές, μελέτη των αρχείων των σχολείων, κ.ά.). Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα του Lacey (1970), ο οποίος επιχείρησε να μελετήσει την περίπτωση ενός συγκεκριμένου σχολείου. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω μορφής ποιοτικής έρευνας ήταν η έμφαση στη μελέτη των *ενδοσχολικών* διαδικασιών.

Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της εν λόγω μορφής εκπαιδευτικής έρευνας διαδραμάτισε η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης που έχει τις καταβολές της στις έρευνες της Σχολής του Σικάγου κατά τις δεκαετίες του 1920 και του 1930. Οι θεωρητικές ιδέες του G. H. Mead (1934) και η συγκεκριμενοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξή τους από τον Blumer (1969) και τον Goffman (1971) συνέβαλαν στη διαμόρφωση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Οι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης επιχείρησαν να διερευνήσουν τα νοήματα που προσδίδουν οι άνθρωποι στις πράξεις τους στην καθημερινή τους ζωή. Αυτά τα νοήματα διαμεσολαβούνται με

τη χρήση συμβόλων, που εμφανίζονται στη διαντίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Κατά την περίοδο 1970-1980 πραγματοποιήθηκε πληθώρα εθνογραφικών ερευνών σε σχολεία στη βάση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προσέδωσαν οι ερευνητές στη μελέτη των τρόπων συγκρότησης ταυτότητας των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναλυτικά βλ. Woods, 1992). Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση αυτού του ερμηνευτικού, μικροκοινωνιολογικού μοντέλου κοινωνικής έρευνας άσκησε, επίσης, η φαινομενολογία και η εθνομεθοδολογία. Οι εθνομεθοδολόγοι εστίαστηκαν στην έρευνα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές για να συγκροτήσουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Ιδιαίτερη έμφαση προσδίδεται στην ανάλυση του λόγου και των λεκτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα δρώντα υποκείμενα (εκπαιδευτικοί, μαθητές) για να κατανοήσουν τα όσα συμβαίνουν στη σχολική τάξη και να συμμετάσχουν σε αυτά (Blackledge & Hunt, 1995).

Οι εκπρόσωποι των μικροκοινωνιολογικών προσεγγίσεων επιχείρησαν να ανακαλύψουν τι συμβαίνει στο «μαύρο κουτί» του σχολείου που δεν μπορούσαν να εξιχνιάσουν οι μεγάλης κλίμακας κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Οι απόπειρες φαινομενολογικής περιγραφής της καθημερινότητας της σχολικής ζωής –παρά το γεγονός ότι συνέβαλαν στη συσσώρευση ενός εξαιρετικά ενδιαφέροντος υλικού για τις καθημερινές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στο χώρο του σχολείου– δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από μια υποκειμενιστική ερμηνεία των εκπαιδευτικών πρακτικών και να εξηγήσουν το υλικό υπόβαθρο και τις βαθύτερες κοινωνικές αιτίες που προκαλούν τη διαμόρφωσή τους (Δαφέρμος, 2003).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ξεκίνησε το κίνημα της «Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης». Οι εκπρόσωποι του εν λόγω κινήματος έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, του είδους της γνώσης που μεταδίδει το σχολείο, της διαδικασίας της μάθησης, της σχέσης εκπαιδευτικής και καθημερινής γνώσης (Blackledge & Hunt, 1995· Young, 1971). Τα νέα ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της «Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» δεν μπορούσαν να διερευνηθούν στη βάση των ποσοτικών μορφών έρευνας και απαιτούσαν την ανάπτυξη άλλου τύπου ερευνητικών εργαλείων.

Ο Wollcott (1992) παρατηρεί ότι για την πραγματοποίηση μιας έρευνας είναι απαραίτητη η ύπαρξη κάποιας ιδέας. Δίχως θεωρία είναι αδύνατος ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η πραγματοποίηση μιας έρευνας. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις ή παραδόσεις στη βάση των οποίων αναπτύχθηκε η ποιοτική έρευνα. Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε ορισμένες από αυτές: θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, δομολειτουργισμός, εθνομεθοδολογία, κριτική θεωρία, φεμινιστική θεωρία, κ.ά. (Atkinson, Delamont & Hammersley, 1988· Wollcott, 1992).

Όμως, για την πραγματοποίηση μιας έρευνας απαιτείται όχι μόνο σαφώς οριοθετημένο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά επίσης συγκεκριμένες μέθοδοι και τεχνικές. Σύμφωνα με τον Wollcott (1992), μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές ομάδες *τεχνικών* της ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα. Η πρώτη ομάδα εδράζεται στην *παρατήρηση* (μη συμμετοχική παρατήρηση, συμμετοχική παρατήρηση, εθνογραφικές έρευνες, κ.ά.), η δεύτερη ομάδα εδράζεται στη *λήψη συνεντεύξεων* (ερευνητική δημοσιογραφία, βιογραφικές προσεγγίσεις, προφορική ιστορία, κ.ά.) και η τρίτη ομάδα στις έρευνες *αρχείου* (ανάλυση περιεχομένου, ιστορική έρευνα, λογοτεχνική κριτική, κ.ά.). Ορισμένες μορφές ποιοτικής έρευνας συνδυάζουν περισσότερες από μία ερευνητικές τεχνικές· για παράδειγμα, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης αξιοποιούνται και οι τρεις προαναφερόμενες τεχνικές.

Ορισμένοι συγγραφείς απορρίπτουν τη μετωπική αντιπαράθεση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και προτιμούν να πραγματοποιούν μια *γενικότερη τυπολογία των μεθόδων της εκπαιδευτικής έρευνας*, που, στον έναν ή στον άλλο βαθμό, συνδυάζουν την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Έτσι, οι Verma και Mallick (2004) διακρίνουν τρεις βασικές προσεγγίσεις της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας: η *ιστορική* μέθοδος, η *περιγραφική* μέθοδος έρευνας και η *πειραματική* μέθοδος έρευνας.

Η *ιστορική μέθοδος έρευνας* εδράζεται στην αναδρομική εξέταση κάποιων εκπαιδευτικών φαινομένων, που συμβάλλει στην κατανόηση της σημερινής τους κατάστασης και των προοπτικών περαιτέρω ανάπτυξής τους (Verma & Mallick, 2004). Η ιστορική μέθοδος έρευνας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθόδους για τη μελέτη των παιδαγωγικών ιδεών, των εκπαιδευτικών συστημάτων και θεσμών, της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, των αναλυτικών προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαιδευτικής πράξης κ.ά. (Borg & Gall 1983· Silver,

1985· Χουρδάκης, 1997). Τα τελευταία χρόνια παρουσιάστηκε στροφή στη μελέτη της μικρο-ιστορίας («ιστορία από τα κάτω»), στην έρευνα των ιστοριών ζωής, των «περιπλανήσεων», των βιωμάτων των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χουρδάκης, 2008). Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν πολλοί τύποι ιστορικής και αφηγηματικής έρευνας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη θεματική ιστορική έρευνα, την αφηγηματική μελέτη της ζωής (Πουρκός, 2011β), την προφορική ιστορία, την αυτοβιογραφική ιστορία, τη βιογραφική ιστορία, κ.ά. (αναλυτικά βλ. Mertens, 1998).

Μία από τις νέες ερευνητικές κατευθύνσεις είναι η έρευνα των ιστοριών ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών, η μελέτη του τρόπου που αυτοί μιλούν για τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους εντός και εκτός του σχολείου, τη στάση ζωής τους (Hitchcock & Hughes, 1994). Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπρόσωποι αυτής της νέας και εξαιρετικά ενδιαφέρουσας ερευνητικής κατεύθυνσης είναι η ανάδειξη των διαμεσολαβητικών κρίκων μεταξύ της μικρο-ιστορίας και της μακρο-ιστορίας, της σύνδεσης των ατομικών εμπειριών των κοινωνικών υποκειμένων με το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό και οικολογικό πλαίσιο στο οποίο τα εν λόγω υποκείμενα ζουν και αναπτύσσονται.

Η *περιγραφική μέθοδος* έρευνας ασχολείται με την απεικόνιση φαινομένων του παρόντος, όπως παρουσιάζονται στην τρέχουσα συγκυρία. Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004), η περιγραφική μέθοδος εμπεριέχει τις παρακάτω κατηγορίες: επισκοπήσεις πεδίου, μελέτη περιπτώσεων, εξελικτικές μελέτες, συγκριτικές μελέτες, εθνογραφικές μελέτες, μελέτες αξιολόγησης, έρευνα-δράση.

Οι *επισκοπήσεις* περιλαμβάνουν τη συλλογή και την επεξεργασία μεγάλου αριθμού περιπτώσεων για μια συγκεκριμένη περίοδο, προκειμένου να επισημανθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα υπό διερεύνηση φαινόμενα, οι επικρατούσες τάσεις, κ.ά. Στο πλαίσιο των επισκοπήσεων μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες τεχνικές συλλογής πληροφοριών (δομημένες, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, τεστ επίδοσης, κλίμακες στάσεων) (Cohen & Manion, 1994· Mertens, 1998).

Η *μελέτη περίπτωσης* περιλαμβάνει την εντατική, λεπτομερή και σε βάθος μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (ομάδα παιδιών, τάξη, σχολείο), κ.λπ. Στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι παρατήρησης (συμμετοχικής και μη συμμετοχικής παρατήρησης), μελέτη ημερολογίων, εγγράφων, επιστολών, σχετικών εγγράφων, βίντεο, κ.ά. Έτσι, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ευρύτατο φάσμα μεθόδων και τεχνικών έρευνας (McKernan, 1996).

Οι *εξελικτικές έρευνες* ασχολούνται με την ανάπτυξη των παιδιών σε χρονικό διάστημα μηνών ή ετών. Οι *διαχρονικές μελέτες* μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών και της διαμόρφωσης συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς. Ο εν λόγω τύπος έρευνας έχει τις καταβολές του στις έρευνες του Piaget για την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών (Inhelder & Piaget, 1958) και του Kohlberg (1981, 1984· Πουρκός, 1990) και της Gilligan (1982· Πουρκός, 2008) σχετικά με την ηθική τους ανάπτυξη.

Ο Vygotsky άσκησε κριτική στον νατουραλιστικό εξελικτικισμό και ανέδειξε ότι η μάθηση δεν είναι απλή ουρά της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά προπομπός της. Κατά συνέπεια, το ζητούμενο της εκπαιδευτικής και της ψυχολογικής έρευνας δεν είναι η απλή φωτογραφική απεικόνιση επιμέρους πτυχών της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά η οργάνωση παιδαγωγικών, μαθησιακών δραστηριοτήτων που ανοίγουν τον δρόμο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του (Δαφέρμος, 2002· Πουρκός, 2011α· Vygotsky, 1997b). Το μαθησιακό (διδασκτικό) πείραμα του Luria στην Κεντρική Ασία αποτελεί έκφραση αυτής της εν λόγω προσέγγισης, όπου η έρευνα είναι οργανικά συνδεδεμένη με τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης (Luria, 1995· βλ. επίσης Χρονάκη, 2010).

Οι *συγκριτικές έρευνες* χρησιμοποιούνται για την ανάλυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πρακτικών, αποτελεσμάτων. Κατά κανόνα, στο πλαίσιο της συγκριτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται ποσοτικοί μέθοδοι έρευνας στη βάση μιας λειτουργιστικής θετικιστικής επιστημολογίας. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να συμβάλει στον υπολογισμό και στην κατανόηση του κοινωνικού συγκείμενου (εθνικού και τοπικού), του τρόπου πρόσληψης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από τους ίδιους τους ανθρώπους των συγκεκριμένων χωρών (Grossley & Vulliamy, 1997). Μία από τις μεγαλύτερες επιστημολογικές και μεθοδολογικές προκλήσεις της ποιοτικής έρευνας

αφορά τη δυνατότητα ανάπτυξης συγκριτικών προσεγγίσεων, που θα αναδεικνύουν τη διαλεκτική σύνδεση μικρο- και μακρο-κοινωνικού επιπέδου και τους διαμεσολαβητικούς κρίκους διεθνικού, εθνικού και τοπικού.

Οι μελέτες αξιολόγησης αποτελούν μορφή έρευνας που αποσκοπεί στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας κάποιων προγραμμάτων και διαδικασιών. Συνήθως, διακρίνουν δύο βασικούς τύπους αξιολόγησης. Η *διαμορφωτική* αξιολόγηση (formative) αφορά την αποτίμηση προγραμμάτων που βρίσκονται σε εξέλιξη, ενώ η *αθροιστική* (summative) αξιολόγηση αναφέρεται στη συνολική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων τα οποία έχουν ολοκληρωθεί (Robson, 2007). Συνήθως, στις μελέτες αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι επεξεργασίας των δεδομένων. Όμως, διαφάνηκε ότι η αξιολόγηση στη βάση αποκλειστικά και μόνο ποσοτικών ερευνητικών τεχνικών δεν καταφέρνει να αποτιμήσει την επιτυχία ή την αποτυχία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Γι' αυτόν τον λόγο, εμφανίστηκε στροφή στην εφαρμογή εθνογραφικών μεθόδων έρευνας των αντιλήψεων, των πρακτικών, των μορφών αλληλεπίδρασης των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αποτίμηση των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων (Goetz & LeCompte, 1984). Σύμφωνα με τον Patton (1990), η ποιοτική αξιολόγηση έχει ιδιαίτερη σημασία ως συστατική πλευρά της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπου επιχειρείται να διερευνηθεί μια δυναμική και ρευστή διαδικασία και έχει ιδιαίτερη σημασία η μελέτη της ποικιλίας των εμπειριών των διαφορετικών συμμετεχόντων.

Η *εθνογραφική έρευνα* είναι ένας εμπειρικός τύπος έρευνας, που χρησιμοποιεί ιδιαίτερα την παρατήρηση για τη μελέτη της ζωής των ανθρώπων, των δραστηριοτήτων και των εμπειριών τους (Denzin, 1997· Willis & Trondman, 2000). Η εκπαιδευτική εθνογραφία διαμορφώθηκε υπό την επίδραση των ερευνών της Margaret Mead (1928, 1931) για την ανάπτυξη των παιδιών, των εφήβων και των νέων στην Πολυνησία. Στη δεκαετία του 1960-1970 πραγματοποιήθηκαν ενδιαφέρουσες εθνογραφικές έρευνες σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες. Έτσι, διαφάνηκε ότι οι εθνογραφικές μέθοδοι έρευνας είναι χρήσιμες για τη μελέτη όχι μόνο των «παραδοσιακών», προβιομηχανικών κοινωνιών, αλλά και των σύγχρονων, δυτικών, αστικών κοινωνιών. Οι εθνογράφοι της εκπαίδευσης επιχειρούν να διερευνήσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τις σχέσεις και τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί), τα κοινωνικο-πολιτισμικά συγκείμενα αυτής της αλληλεπίδρασης, τις εμπειρίες ζωής των εν λόγω υποκειμένων (Goetz & LeCompte, 1984).

Δύο από τις ενδιαφέρουσες ερευνητικές κατευθύνσεις που εμφανίστηκαν είναι η εθνογραφία της επικοινωνίας και η κοινωνιογλωσσολογία. Οι εκπρόσωποι των εν λόγω κατευθύνσεων επιχειρούν να διερευνήσουν τη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, όπως επίσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Hitchcock & Hughes, 1994). Υπάρχει πληθώρα προσεγγίσεων οι οποίες εστιάζονται στη μελέτη της γλωσσικής επικοινωνίας εντός και εκτός του σχολείου. Αναφέρουμε ενδεικτικά την ανάλυση συνομιλίας (Sacks, 1995), την ανάλυση λόγου (Harré, 1995· Potter & Wetherell, 1995), την κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, 1999, 2003), κ.ά. Στο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσολογίας (Sociolinguistics) επιχειρήθηκε η κατανόηση της σχέσης της γλωσσικής επικοινωνίας με την κοινωνική διάρθρωση (Labov, 1972· Trudgill, 2000).

Η *έρευνα-δράση* είναι η αναστοχαστική έρευνα η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βελτιώνουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους και να επιτυγχάνουν αναδιάταξη των δυνάμεών τους αξιοποιώντας δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία. Η επινόηση του όρου έρευνα-δράση (action research) αποδίδεται, συνήθως, στον Kurt Levin, ο οποίος υιοθέτησε την ιδέα ότι η κοινωνική διαδικασία μπορεί να διερευνηθεί μέσω της εισαγωγής αλλαγών και στην επιστημονική παρατήρηση των αποτελεσμάτων αυτών των αλλαγών. Ο McKernan (1996) διακρίνει τρεις βασικούς τύπους έρευνας-δράσης. Η *επιστημονική-τεχνική προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων* (πχ. το μοντέλο του Kurt Levin), όπου η ομαδική λήψη αποφάσεων παρουσιάζεται ως αποτελεσματικό μέσο κοινωνικής αλλαγής. Η *πρακτική, προσχεδιασμένη* έρευνα-δράση αποσκοπεί στην κατανόηση και στην πρακτική επίλυση άμεσων προβλημάτων. Η *κριτική, χειραφετητική* έρευνα-δράση απορρίπτει τη θετικιστική, εργαλειώδη εξέταση της γνώσης στην επίλυση προβλημάτων και ενθαρρύνει την οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων, που αποσκοπούν στην υπέρβαση των καταναγκασμών και στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης. Έξαρση του ενδιαφέροντος για την έρευνα-δράση παρατηρήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 υπό την επίδραση της έντονης κριτικής στη θετικιστική έρευνα και της διάδοσης των ποιοτικών μεθόδων έρευνας (βλ. σημείωση 13) (Kemmis, 1999· Κατσαρού, 2010).

Αρχικά, η *πειραματική μέθοδος έρευνας* εμφανίστηκε στις φυσικές επιστήμες, όμως, στη συνέχεια, διαφάνηκε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί, επίσης, για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Στις αρχές του 20ού αιώνα άρχισε η εφαρμογή των τεστ στη σφαίρα της εκπαίδευσης και απέκτησε μεγάλη εξάπλωση το κίνημα της πειραματικής παιδαγωγικής. Ο Thorndike (1924) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που επιχείρησαν να εφαρμόσουν την πειραματική μέθοδο στο πεδίο της εκπαίδευσης. Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου εξιδανικεύτηκε η ποσοτική έρευνα και η πειραματική μέθοδος θεωρήθηκε ως η ανώτερη μορφή έρευνας (Deraere, 2004).

Χαρακτηριστικό στοιχείο της πειραματικής έρευνας είναι ότι για τη μελέτη ενός προβλήματος ο ερευνητής ελέγχει την επίδραση μίας μεταβλητής (ή περισσότερων μεταβλητών), διατηρώντας ταυτόχρονα σταθερές τις υπόλοιπες μεταβλητές. Κατά τη διάρκεια του πειράματος ο ερευνητής ελέγχει συστηματικά και κατευθύνει την ανεξάρτητη μεταβλητή και ταυτόχρονα επιχειρεί να μελετήσει τα αποτελέσματα αυτών των μετασχηματισμών (εξαρτημένη μεταβλητή). Κατά καιρούς έχουν εκφραστεί αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με τις δυνατότητες και τα όρια της πειραματικής έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 1994· Verma & Mallick, 2004).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις του Ρώσου ψυχολόγου Lazurskii (1874-1917) περί «φυσικού πειράματος». Σε μια εποχή όπου στο πεδίο της εκπαίδευσης κυριαρχούσε το χαρακτηριστικό για τη βορειοαμερικανική ψυχολογία θετικιστικό μοντέλο πειραματικής έρευνας, ο Lazurskii (1997) είχε διατυπώσει την άποψη ότι ο ερευνητής θα πρέπει να παρατηρεί προσεκτικά τις δραστηριότητες του παιδιού στο καθημερινό περιβάλλον στο οποίο ζει, μαθαίνει και αναπτύσσεται, και όχι σε τεχνητές, εργαστηριακές συνθήκες.

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται αυξημένο ενδιαφέρον για το «σχεδιαστικό πείραμα» (design experiment), που ως έναν βαθμό, ξεφεύγει από την παραδοσιακή έρευνα και ενσωματώνει στοιχεία ποιοτικής έρευνας (Barab & Squire, 2004). Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή πειραματική μέθοδο, στο σχεδιαστικό πείραμα υπολογίζεται συνολικότερα το σύνθετο και πολύπλοκο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο δεν ανάγεται σε μία ή περισσότερες μεταβλητές. Επίσης, το σχεδιαστικό πείραμα εδράζεται στη στενή συνεργασία και αλληλεπίδραση του ερευνητή και του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζεται απλώς και μόνο ως μεταβλητή ή αντικείμενο της έρευνας, αλλά ως συν-δημιουργός της ερευνητικής διαδικασίας (βλ. Καρασαββίδης, 2010· Χρονάκη, 2010).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στο ότι, εστιάζοντας την προσοχή στη ζωή των υποκειμένων, παρέχει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες προοπτικές τους και να ακουστούν οι ιστορίες και οι φωνές τους, που πολλές φορές είναι καταπιεσμένες από τις δομές εξουσίας. Οι Tierney και Rhoads (1993: 330) θέτουν τα παρακάτω κομβικά ερωτήματα:

- Σε ποιον βαθμό η διαδικασία της έρευνας προσεγγίζει τους συμμετέχοντες ως ελεύθερα και ισότιμα δρώντα υποκείμενα;
- Ποιον αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα και πώς θα μπορούσαν να διατυπωθούν έτσι ώστε να συνδέονται με τις ανάγκες των υποκειμένων της έρευνας;
- Σε ποιον βαθμό η έρευνα βελτιώνει τις ζωές των υποκειμένων της έρευνας;
- Σε ποιον βαθμό ο σχεδιασμός της έρευνας επιτρέπει στα υποκείμενα να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με τα ερευνητικά αποτελέσματα;
- Σε ποιο βαθμό η όλη ερευνητική διαδικασία συμβάλει στην αλλαγή των καταπιεστικών σχέσεων εξουσίας της κοινωνίας;
- Σε ποιον βαθμό η έρευνα και τα ερευνητικά αποτελέσματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αναστοχαστικότητας του αναγνώστη;

Στην τοποθέτηση των προαναφερόμενων κομβικών ερωτημάτων σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η κριτική έρευνα.

Η *κριτική έρευνα* έχει τις καταβολές της όχι μόνο στο έργο των Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, αλλά επίσης, στη γερμανική κλασική φιλοσοφία (Immanuel Kant, Georg Wilhelm Hegel) και στον Karl Marx. Η φουκωική θεωρία, η μεταδομιστική και αποδομιστική θεωρία (Lyotard, Derrida, κ.ά.), οι φεμινιστικές προσεγγίσεις, κ.ά. ασκούν σημαντική επίδραση σε ορισμένες κατευθύνσεις της κριτικής έρευνας (Adorno &

Horkheimer, 1987· Dafermos & Marvakis, 2006· Hepburn, 1999· Θεριανός, 2010· Kincheloe & McLaren, 2000· Marx, 1969). Έτσι, ένα ευρύτερο πλέγμα θεωριών, που συχνά έχουν ασύμβατες και αλληλοσυγκρουόμενες προσεγγίσεις, επέδρασαν στη διαμόρφωση της κριτικής έρευνας.

Οι εκπρόσωποι της κριτικής έρευνας ασκούν κριτική στην «ουδέτερη» ακαδημαϊκή έρευνα και αναδεικνύουν τις κοινωνικές διαστάσεις και την ιστορικότητα της κοινωνικής γνώσης και της κοινωνικής έρευνας. Οι εκπρόσωποι της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας έδωσαν έμφαση στη μελέτη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και έθεσαν το ζήτημα της εξουσίας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 οι εκπρόσωποι της κριτικής κοινωνικής έρευνας έδωσαν έμφαση στην ανάλυση των οικονομικών δομών που οδηγούν στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bowles & Gintis, 1976), ενώ αργότερα διαμορφώθηκαν οι θεωρίες της αντίστασης, που έδωσαν μια πιο δυναμική εικόνα των συγκρούσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης (Apple, 1993).

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στην κριτική θεωρία του Paul Willis με το κλασικό του βιβλίο *Learning to Labour* (1977). Η εν λόγω εθνογραφική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών του Birmingham και αφορούσε τη μετάβαση των εφήβων από το σχολείο στη σφαίρα της εργασίας. Σε αντιδιαστολή με άλλες εθνογραφικές έρευνες, ο Paul Willis δεν παραμένει σε μια εμπειρική περιγραφή του πεδίου, αλλά επιχειρεί να αναδείξει τις σύνθετες μορφές *κοινωνικής διαμεσολάβησης* των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των στάσεων τους απέναντι στο σχολείο. Στην έρευνα του Willis οι μαθητές δεν παρουσιάζονται ως παθητικά αντικείμενα, που συμμορφώνονται στους κυρίαρχους κανόνες, αλλά ως ενεργά δρώντα υποκείμενα που ασκούν αντίσταση (Morrow & Brown, 1994). Το έργο του Paul Willis (1977) *Learning to Labour* ενέπνευσε την εμφάνιση ενός ευρύτατου φάσματος κριτικών ερευνών και επέδρασε στη διαμόρφωση της κριτικής εθνογραφίας της εκπαίδευσης.

Στο βιβλίο του Carspecken (1996) *Κριτική Εθνογραφία στην Εκπαίδευση* επιχειρείται η θεμελίωση μιας κριτικής επιστημολογίας της εθνογραφικής έρευνας. Ο Carspecken (1996) άσκησε κριτική στη φαινομενολογία, στον μεταδομισμό και στον μεταμοντερνισμό. Στηριγμένος στη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas έδωσε έμφαση στην επεξεργασία της έννοιας της «διύποκειμενικότητας». Σε αντιδιαστολή με άλλες εθνογραφικές προσεγγίσεις, που παραμένουν στο μικροεπίπεδο, ο Carspecken (1996) αναγνώρισε τη σημασία του μακροκοινωνικού επιπέδου ανάλυσης και των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών εντός των οποίων διαμορφώνεται η ανθρώπινη δράση. Η θεωρία των πέντε σταδίων του Carspecken αποτελεί συγκροτημένη και συστηματική προσπάθεια δημιουργίας ερευνητικού προγράμματος της κριτικής κοινωνικής έρευνας (Carspecken & Apple, 1992).

Στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση των υποκειμένων της έρευνας και στην κριτική συνειδητοποίησή τους. Η έννοια της *κριτικής συνειδητοποίησης* (conscientization), που επεξεργάστηκε ο Paulo Freire (1970, 2005), κατέχει σημαντική θέση στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας και της Κριτικής Παιδαγωγικής (βλ. Γρόλλιος, 2005). Στην κριτική έρευνα επιχειρείται να αναδειχθεί η φωνή των καταπιεσμένων ομάδων, των γυναικών, κ.ά. Η χειραφετητική έρευνα παρουσιάζεται από τους Danieli και Woodhams (2005) ως διαδικασία παραγωγής γνώσης, η οποία μπορεί να είναι επωφελής για τους καταπιεσμένους. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω μορφής έρευνας είναι ο τονισμός της κοινωνικο-πολιτικής διάστασης της παραγωγής γνώσης και της κριτικής συνειδητοποίησης των μελών μιας κοινότητας (Martinez, 2005). Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή θεωρία που περιορίζεται μόνο στην εξήγηση της κοινωνίας, οι εκπρόσωποι της εν λόγω κατεύθυνσης θέτουν το ζήτημα της χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής. Κατά συνέπεια, η έρευνα θα πρέπει να συνδέεται με τη δράση και την κοινωνική παρέμβαση (Carr & Kemmis, 1986).

Βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα (βλ. Fay, 1987· Heron & Reason, 1997· Kemmis & Wilkinson, 1998):

- Η έρευνα συνδέεται με τον σχεδιασμό προγραμμάτων συμμετοχικής δράσης, τα οποία στην εφαρμογή τους παρουσιάζουν σπειροειδή και διαλεκτικό χαρακτήρα και αποσκοπούν στην κριτική συνειδητοποίηση των υποκειμένων και την αλλαγή των κοινωνικών πρακτικών.
- Η έρευνα έχει χειραφετητικό, απελευθερωτικό χαρακτήρα και είναι προσανατολισμένη στην υποστήριξη των υποκειμένων να απελευθερωθούν από καταπιεστικές κοινωνικές δομές. Συχνά, οι

έρευνες αυτού του τύπου ξεκινούν με κάποιο πρόβλημα που βιώνουν τα υποκείμενα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

- Η κριτική έρευνα είναι συνεργατική μορφή έρευνας. Κατά την ερευνητική διαδικασία ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να συμβάλουν στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συλλογή, στην ανάλυση και στην παρουσίαση των δεδομένων. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν και να αναδειχθούν οι «φωνές» των συμμετεχόντων (Madison, 2005). Όπως έχουμε αναφέρει, πρόκειται για μια μορφή έρευνας-δράσης που αποσκοπεί στην αλλαγή της κατάστασης των υποκειμένων και στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι πρακτικές αυτές συναντούνται, επίσης, στις εθνογραφικές προσεγγίσεις (Denzin & Lincoln, 2005b) και σε ορισμένες μορφές αφηγηματικής έρευνας (Angrosino, 1994). Ένας κριτικός ερευνητής, για παράδειγμα, μπορεί να διεξάγει μια εθνογραφική έρευνα σχετικά με τους τρόπους σκέψης και δράσης των υποκειμένων. Επίσης, μπορεί να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν τις συνθήκες της ύπαρξής τους, να δημιουργήσουν δίκτυα, να γίνουν ακτιβιστές και να δημιουργήσουν ομάδες προσανατολισμένες στη δράση, κ.ά. (Madison, 2005· Thomas, 1993).

4. «Μεικτές» ή συνδυαστικές μέθοδοι έρευνας

Τα τελευταία χρόνια ενισχύθηκε η τάση χρησιμοποίησης «μεικτών» ή συνδυαστικών μεθόδων έρευνας και αποστασιοποίησης από τη διαμάχη ποσοτικού και ποιοτικού (Creswell, 2003· Creswell & Plano Clark, 2007· βλ. επίσης Πουρκός, 2013α, 2013β, 2013γ). Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας αναδύθηκαν κατά τα μέσα προς το τέλος του 1990 (Tashakkori & Teddlie, 2003· Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας λειτουργούν συμπληρωματικά, προσφέροντας στους ερευνητές μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας αποσκοπούν στον συνδυασμό στο πλαίσιο της έρευνας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Brannen, 2005· Creswell, 2002, 2003· Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Mingers & Brocklesby, 1997· Niglas, 2004· Onwuegbuzie & Leech, 2005· Sale, Lohfeld & Brazil, 2002· Tashakkori & Teddlie, 1998) (βλ. σημείωση 14).

Στην συνέχεια, αναφέρουμε ορισμένα πλεονεκτήματα των μεικτών μεθόδων έρευνας:

- Ο ερευνητής, με τη χρήση μεικτών μεθόδων έρευνας, μπορεί να δώσει απαντήσεις σ' ένα ευρύτερο φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων.
- Ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας επιπλέον ερευνητικές μεθόδους, μπορεί να αντισταθμίσει τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου ξεχωριστά (αρχή της συμπληρωματικότητας).
- Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας παρέχουν πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων (αρχή του τριγωνισμού).
- Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την προαγωγή της γενικευσιμότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων.
- Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να προσφέρει πληρέστερη και σφαιρικότερη γνώση.

Ένα από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιείται για την τεκμηρίωση των μεικτών μεθόδων έρευνας είναι ότι επιμέρους μέθοδοι έρευνας δεν συνδέονται υποχρεωτικά με την επιστημολογία, ούτε η γνώση συνδέεται με τον τρόπο και τις μεθόδους απόκτησής της. Η Lincoln (2010) παρατηρεί ότι οι υποστηρικτές των «μεικτών» μεθόδων δεν παρουσιάζουν τις οντολογικές, επιστημολογικές, αξιολογικές αρχές, στις οποίες στηρίζουν την έρευνά τους. Κατά την άποψή μας, η απόσπαση των επιμέρους ερευνητικών μεθόδων από τις επιστημολογικές, οντολογικές, ηθικές, κοινωνικο-πολιτισμικές παραδοχές τις οποίες εμπεριέχουν (ή συνδέονται με την εφαρμογή τους) οδηγεί στην τεχνοποίησή τους και στην εργαλειακή, χρησιμοθηρική, μη αναστοχαστική αντιμετώπιση της κοινωνικής έρευνας.

Συχνά, αυτή η απόπειρα «υπέρβασης» της ρήξης ποιοτικού/ποσοτικού γίνεται υπό το πρίσμα μιας πραγματιστικής προσέγγισης: «χρησιμοποιήστε οποιαδήποτε φιλοσοφική ή μεθοδολογική προσέγγιση δουλεύει καλύτερα για ένα προκείμενο ερευνητικό πρόβλημα» (Robson, 2007). Σε αντιστοιχία με τον πραγματισμό, που έχει τις καταβολές του στο έργο των Charles S. Peirce, William James, John Dewey, αλήθεια είναι αυτό που δουλεύει (Robson, 2007). Η προαναφερόμενη πραγματιστική προσέγγιση συμπλέει με τον μεθοδολογικό αναρχισμό του Paul Feyerabend (1983), που εκφράστηκε στην αντίληψη “anything goes”. Όμως, ο επιστημολογικός σχετικισμός και η πλήρης απόρριψη του ζητήματος της αλήθειας οδηγεί στην αποδόμηση της επιστημονικής γνώσης. Ενστάσεις εγείρει, επίσης, η στρατηγική της εκλεκτικιστικής συρραφής προσεγγίσεων που συχνά έχουν ριζικά αντίθετες επιστημολογικές, φιλοσοφικές αφετηρίες. Ο μεθοδολογικός εκλεκτικισμός δεν οδηγεί στην υπέρβαση της μεθοδολογικής κρίσης, στην οποία βρίσκονται οι κοινωνικές επιστήμες, αλλά αποτελεί απόπειρα συγκάλυψής της (βλ. Vygotsky, 1997a· Πουρκός, 2013γ).

5.Επίλογος

Σε πολλές χώρες τα ζητήματα της ποιοτικής έρευνας προβληματίζουν την επιστημονική κοινότητα, ενώ στην Ελλάδα ο προβληματισμός αυτός παραμένει ακόμα σε χαμηλό επίπεδο, κυρίως σε ορισμένες επιστήμες, όπως η ψυχολογία και οι επιστήμες αγωγής (βλ. σημείωση 15). Αυτό οφείλεται κυρίως στην κυριαρχία της θετικιστικής αντίληψης σε αντιστοιχία με την οποία επιστημονικό θεωρείται μόνο ότι είναι μετρήσιμο. (βλ. σημείωση 16). Οι ποιοτικές προσεγγίσεις, ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο που εφαρμόζονται (στην κοινωνική ανθρωπολογία, στην κοινωνιολογία, στην ψυχολογία, στις επιστήμες της αγωγής κ.ά.), έχουν ως βασικό στόχο την αυθεντική και ολιστική περιγραφή και κατανόηση ενός ακέρατου, ενιαίου κοινωνικού ή πολιτισμικού φαινομένου ή συμβάντος. Για την επίτευξη του στόχου αυτού γίνεται χρήση μιας ποικιλίας θεωρητικών και ερευνητικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών συλλογής δεδομένων (π.χ. σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις, βιντεογραφήσεις, φωτογραφικό υλικό, φιλμ και άλλα είδη ανθρώπινων τεκμηρίων και τεχνουργημάτων), που στις ποιοτικές προοπτικές τείνουν να είναι «πολυτροπικά αφηγηματικές» και βασισμένες στην τέχνη (βλ. σημείωση 17) βασίζονται δηλαδή σε παρατηρήσεις (λεκτικές, οπτικές, απτικές, γευστικές, οσφρητικές, κιναισθητικές) που σχετίζονται με το πλούσιο φάσμα των εκφραστικών και ενσώματων δυνατοτήτων του ανθρώπινου βιώματος (βλ. σημείωση 18). Το ζήτημα βέβαια του ποιο είναι το ουσιαστικό αντικείμενο της ποιοτικής έρευνας ή τι συνιστά μια αυθεντική και ολιστική περιγραφή και κατανόηση ενός ακέρατου, ενιαίου κοινωνικού ή πολιτισμικού συμβάντος είναι ένα πεδίο ανοικτό και ζωντανό πάνω στο οποίο οι ερευνητές προβληματίζονται, αναπτύσσουν διάλογο και προτείνουν λύσεις και στην προοπτική των μεικτών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας

6.Βασικοί όροι και έννοιες του δευτέρου κεφαλαίου

Ιστορική αναδρομή, Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία, Κλινική μέθοδος, Ψυχολογία του λόγου, Φεμινιστική ψυχολογική έρευνα, Κριτικός ρεαλισμός, Φαινομενολογία, Ερμηνευτική, Κονστρουκτιβισμός, Κοινωνικός κονστρουξιονισμός, Εθνογραφική έρευνα, Έρευνα-δράση, Αναστοχαστική έρευνα, Κριτική έρευνα, Κριτική Ψυχολογία, Κριτική εθνογραφία στην εκπαίδευση, Ιστορικοί μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση, Χειραφετική έρευνα, Πλαισιοθετημένη έρευνα, Πολιτισμική ποιοτική μεθοδολογία, Μελέτη περίπτωσης, Μελέτες αξιολογησης, Μεικτές ή συνδυαστικές μέθοδοι έρευνας.

7. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του δεύτερου κεφαλαίου

- Ποιοι είναι οι βασικοί γενικοί ιστορικοί σταθμοί (περίοδοι) της ποιοτικής έρευνας;
- Ποιες θεωρητικές ιδέες ήταν ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ποιοτική έρευνα στο τέλος του 20^{ου} αιώνα;
- Ποιοι είναι οι βασικοί ιστορικοί σταθμοι και επιρροές για την ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία;

- Ποιοι είναι οι βασικοί ιστορικοί σταθμοί και επιρροές για την ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι βασικές παραδοχές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού;
- Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής έρευνας;
- Ποιες είναι οι βασικές θέσεις του κριτικού «παραδείγματος» στην ψυχολογία και την εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι ανεπάρκειες των κυρίαρχων τάσεων στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με την ποιοτική πολιτισμική μεθοδολογία που υποστηρίζει ο Ratner;
- Ποια είναι τα βασικά πλεονεκτήματα των μεικτών μεθόδων έρευνας;

8. Σημειώσεις δεύτερου κεφαλαίου

7. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι ακόμα και ο Binet (1898), ο δημιουργός των τεστ νοημοσύνης, θεωρούσε ότι δεν μπορούν όλα να μετρηθούν και ιδιαίτερα οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες. Γενικότερα, οι Γάλλοι ψυχολόγοι θεωρούσαν ότι η πειραματική ποσοτική ψυχολογία στη Γερμανία, που δίνει έμφαση στη μέτρηση του χρόνου αντίδρασης, αποτελεί μια «δογματική θέση». Αυτή η «δογματική θέση» κυριαρχεί στη σύγχρονη ψυχολογία (Todd, Nerlich & McKeown, 2004).
8. Ταυτόχρονα, ορισμένοι ερευνητές αναδεικνύουν τις σημαντικές διαφορές της ανθρωπιστικής ψυχολογίας και φαινομενολογικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με την εκτίμηση του Yalom, η ανθρωπιστική ψυχολογία είναι η «φανταχτερή Αμερικανίδα εξαδέλφη» της υπαρξιακής ψυχολογίας (παραπομπή στο Spinelli, 2009: 224). Σύμφωνα με τον Spinelli (2009: 225), «οι περισσότερες ανθρωπιστικές τεχνικές προωθούν –έστω και ακούσια– τον ανταγωνισμό, την αυτοεξύψωση και την περιφρόνηση για τις συσχετιστικές προέλευσης εμπειρίες».
9. Πολλοί ερευνητές που προτιμούν να χρησιμοποιούν τον όρο «κοινωνικός κονστρουξιονισμός» (social constructionism) αντί του όρου «κοινωνικός κονστρουκτιβισμός» (social constructionism) για να τονίσουν τη διαφοροποίησή τους από τις προσεγγίσεις του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού. Ο Gergen, για παράδειγμα, ασκώντας κριτική στον ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό υποστηρίζει ότι είναι πολύ ατομικιστικός, καθώς καταδικάζει τα υποκείμενα να είναι εγκλωβισμένα στη δική τους, ατομικιστική εμπειρία (Gergen, 1995). Αντίθετα, οι κοινωνικοί κονστρουξιονιστές τονίζουν την «πρωτοκαθεδρία των σχεσιακών, συνομιλιακών, κοινωνικών πρακτικών ως πηγή της ατομικής ψυχικής ζωής» (Stam, 1998: 199).
10. Βασικός στόχος όλων των ειδών κονστρουκτιβισμού είναι η έρευνα και η προώθηση της θεωρίας για το πώς οι άνθρωποι κατασκευάζουν διάφορα συστήματα νοήματος προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο, τις εμπειρίες και τον εαυτό τους. Μερικές από τις βασικές κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία είναι: (α) η προσέγγιση των προσωπικών νοητικών κατασκευών του Kelly (1970, 1991a/1955, 1991b/1955), (β) η προσέγγιση του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού των Von Glaserfeld (1995) και Maturana (1988· Maturana & Varela, 1984, 1992· Varela, 1984) και (γ) η προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Kenneth Gergen (1985, 1994). Παρά τις προσπάθειες ορισμένων μελετητών (Neimeyer, 2001· Neimeyer & Mahoney, 1995· Neimeyer & Raskin, 2000, 2001) στη θεωρία και έρευνα, μέχρι στιγμής ο κονστρουκτιβιστικός τρόπος σκέψης δεν έχει αναπτυχθεί ως ένα θεωρητικά και μεθοδολογικά ενιαίο, συνεπές και συνεκτικό ερευνητικό πρόγραμμα.
11. Για περισσότερες λεπτομερείς θεωρήσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης βλ. Gibson (1986), Giroux (1983a, 1983b) και Roderick (1986).
12. Βέβαια, θα πρέπει να υπολογίσουμε την παρατήρηση των Denzin και Lincoln (2005) ότι ιστορικά έχουν διαμορφωθεί ορισμένες κατευθύνσεις της ποιοτικής έρευνας στο πλαίσιο του θετικιστικού «παραδείγματος». Για παράδειγμα, υπήρχαν ερευνητές που επιχείρησαν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα ερευνών στη βάση της συμμετοχικής παρατήρησης με όρους της στατιστικής.

13. Ο Reason (1994) διακρίνει τις παρακάτω βασικές προσεγγίσεις της συμμετοχικής διερεύνησης: (α) *συν-εργατική διερεύνηση* (co-operative inquiry): μια ομάδα ειδικών συνεργάζεται για την από κοινού διερεύνηση ενός θέματος. Τα μέλη της ομάδας των ερευνητών συμφωνούν για το θέμα της έρευνας, προωθούν μια υπόθεση εργασίας την οποία, στη συνέχεια, ελέγχουν σε πρακτικό ή πειραματικό επίπεδο εξάγοντας τα απαραίτητα συμπεράσματα, (β) *συμμετοχική έρευνα-δράση* (participatory action research): η εν λόγω μορφή αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσης και δράσης χρήσιμης για μια ομάδα, κοινότητα ανθρώπων, (γ) *επιστήμη-δράση* (action science) και *διερεύνηση-δράση* (action inquiry): εξακρίβωση της πρακτικής εφαρμοσιμότητας μιας θεωρίας, έμφαση στη συλλογή πρωτογενών δεδομένων για τη διερεύνησή της (Reason, 1994).
14. Για ζητήματα που αφορούν τις μεικτές μεθόδους βλ. επίσης το συλλογικό βιβλίο του Μάριου Α. Πουρκού που κυκλοφόρησε πρόσφατα (2013) από τις εκδόσεις Ίων με τίτλο *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διεύρυνσης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Βασικός άξονας προβληματισμού του βιβλίου είναι οι δυνατότητες δημιουργικού συνδυασμού, μείξης ή σύνθεσης μιας ποικιλίας μεθοδολογιών έρευνας (ποιοτικών και ποσοτικών αλλά και ποιοτικών μεταξύ τους) και κατά συνέπεια διεύρυνσης και εμπλουτισμού του ερευνητικού σχεδιασμού. Στο βιβλίο εξετάζονται η έννοια, οι βασικές παραδοχές, θέσεις και προσεγγίσεις, καθώς και οι δυνατότητες και τα όρια της μεθοδολογικής-ερευνητικής αυτής προοπτικής μείξης. Στο βιβλίο επιχειρείται επίσης, στο πλαίσιο μείξης συγκεκριμένων μεθοδολογιών και μεθόδων, να αναδειχτούν οι σκοποί ή οι λογικές συνδυασμού ή μείξης τους, διατυπώνοντας τους λόγους που αυτή χρειάζεται. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο εξετάζονται: (1) οι επιστημολογικές διαστάσεις και τα «παραδείγματα» μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα, (2) οι σχέσεις ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας και οι εφαρμογές μεικτών μεθόδων έρευνας στην κοινωνική έρευνα, (3) τα βασικά μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν τη μεικτή ερευνητική μεθοδολογία/μέθοδο, τις αξίες, την υποκειμενικότητα του ερευνητή και την ερευνητική εμπειρία, (4) οι δυνατότητες και τα όρια της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, (5) η μείξη των μεθοδολογιών/μεθόδων στο πλαίσιο της ανάλυσης κειμένων, και (6) οι εφαρμογές μεικτών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας στο πλαίσιο της ψυχολογίας και της πολιτισμικής κοινωνιολογίας.
15. Υπό αυτό το πρίσμα έχει ιδιαίτερη σημασία το ειδικό αφιέρωμα “Qualitative Research in Psychology” του περιοδικού *Hellenic Journal of Psychology*, που επιμελήθηκαν οι Georgaka και Avdi (2008).

Για την ποιοτική ψυχολογική έρευνα στα ελληνικά βλέπε επίσης :

- το βιβλίο των Potter & Wetherell με τίτλο «*Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*» που δημοσιεύτηκε (2007) στα ελληνικά με επιμέλεια Ν. Μποζατζή, εκδόσεις Μεταίχμιο
- το βιβλίο του Σταλίκου, Α. (2005) με τίτλο «*Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- το βιβλίο της C. Willig με τίτλο «*Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία: Εισαγωγή*» που είναι υπό δημοσίευση στα ελληνικά με επιμέλεια της Ε. Τσέλιου, εκδόσεις Gutenberg.
- ο συλλογικός τόμος με τίτλο «*Ποιοτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική Ψυχολογία*» που είναι υπό δημοσίευση με επιμέλεια των Φ. Ίσαρη & Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου.
- Το υπό ίδρυση «*Εργαστήριο Ποιοτικής Έρευνας στην Ψυχολογία και την Ψυχική Υγεία*» στον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος ΦΠΨ, ΕΚΠΑ, το οποίο αποσκοπεί στην προαγωγή της ποιοτικής μεθοδολογίας στο χώρο της ψυχολογίας καθώς και σε συναφείς επιστημονικούς τομείς και εφαρμοσμένα πεδία όπως είναι η συμβουλευτική, η θεραπεία, η εκπαίδευση, η υγεία και η εργασία (www.qual.ppp.uoa.gr).

Τα βιβλία των Πουρκός, Μ. και Δαφέρμος Μ. (2010) α. *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος και β. *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος καλύπτουν ένα σημαντικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία και μπορούν να συμβάλουν στον υπό εξέλιξη διάλογο σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό, τις προσεγγίσεις και τα γενικότερα θεωρητικά, επιστημολογικά και ηθικά ζητήματα των ποιοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών και μεθόδων στο πλαίσιο της κοινωνικής, ψυχολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Στα βιβλία αυτά καλύπτονται σημαντικά κενά στην πραγμάτευση κομβικών θεωρητικών, οντολογικών, επιστημολογικών, αξιολογικών, ηθικών, πολιτικών και μεθοδολογικών ζητημάτων της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στη σύγχρονη ψυχολογία και την εκπαίδευση, που αφορούν: (1) τις θεωρητικές προσεγγίσεις στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και τον ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στον ερευνητικό σχεδιασμό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας (θετικιστική, δομιστική,

ερμηνευτική, οικοσυστημική, πολιτισμική-ιστορική, κονστρουκτιβιστική, διαλογική, κριτικο-ρεαλιστική, κ.ά.), (2) τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας και τις εν γένει διαδικασίες ανάπτυξης και εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης, (3) τη μεθοδολογική προβληματική της ποιοτικής έρευνας και τις απόπειρες άρσης του διπόλου των ποιοτικών και ποσοτικών μονομερειών με την ανάπτυξη κριτικών διαλεκτικών μεθοδολογιών ποιοτικής έρευνας και τις απόπειρες άρσης του διπόλου των ποιοτικών και ποσοτικών μονομερειών με την ανάπτυξη κριτικών διαλεκτικών μεθοδολογιών, (4) θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της εθνογραφικής διερεύνησης της παιδικής ηλικίας και (5) την εξέταση των βασικών παραδοχών, των ιστορικών καταβολών, του ερευνητικού βεληνεκούς και των δυνατοτήτων και των ορίων ορισμένων ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως η βιογραφική-αφηγηματική μέθοδος, η φαινομενολογική μέθοδος, η συμμετοχική παρατήρηση, οι Ιστορίες Ζωής, η έρευνα-δράση, το «διδασκτικό» και σχεδιαστικό πείραμα, η ανάλυση συνομιλίας, η φαινομενολογική και κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, καθώς και ζητήματα που αφορούν τις μεικτές μεθόδους έρευνας.

Σημαντική συμβολή επίσης για την ελληνική βιβλιογραφία αποτελούν τα παρακάτω βιβλία τα οποία προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών:

- το βιβλίο του Ιωσηφίδη, Θ. (2008) με τίτλο «*Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*». Αθήνα: Κριτική.
 - το συλλογικό βιβλίο της Καλλινικάκη, Θ. (2010) με τίτλο «*Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*». Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
 - το βιβλίο της Mason J. με τίτλο «*Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*» που δημοσιεύτηκε (2003) στα ελληνικά με επιμέλεια Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - το βιβλίο του Λάζου, Γ. (1998) με τίτλο «*Το πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και πράξη*». Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
 - Το βιβλίο της Λυδάκη, Α. (2001) με τίτλο «*Ποιοτικές μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*». Αθήνα: Καστανιώτης.
 - το βιβλίο του Σαββάκη, Μ. (2013) με τίτλο «*Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική Έρευνα: Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές*». Αθήνα: Κριτική.
 - το βιβλίο του Robson, C. με τίτλο «*Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*» που δημοσιεύτηκε (2007) στα ελληνικά με επιμέλεια Κ. Μιχαηλίου. Αθήνα: Gutenberg.
 - το βιβλίο του Τσιώλη, Γ. (2006). Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
 - το βιβλίο του Τσιώλη, Γ. (2014) με τίτλο «*Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*». Αθήνα: Κριτική.
16. Ο James McKeen Cattell υποστήριζε ότι «η ιστορία της επιστήμης είναι η ιστορία της μέτρησης» (Cattell, 1893: 316). Ο Boring ισχυριζόταν ότι με δυσκολία μπορούμε να αναγνωρίσουμε κάποιον ως επιστήμονα, εάν η μέτρηση δεν είναι ένα από τα εργαλεία του (Boring, 1950: 286).
17. Μια συνεισφορά στο ζήτημα αυτό είναι και το συλλογικό βιβλίο του Μάριου Α. Πουρκού των εκδόσεων Νησίδες με τίτλο *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (2015). Στο βιβλίο αυτό σκιαγραφείται το πεδίο των βασισμένων στην τέχνη ποιοτικών μεθόδων έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να συμβάλουν στη διεύρυνση της γνώσης μας. Εξετάζονται ζητήματα, που αφορούν το ιστορικό πλαίσιο των βασισμένων στην τέχνη μεθόδων έρευνας, τα βασικά τους «παραδείγματα», προσεγγίσεις, παραδοχές, έννοιες, πεδία εφαρμογής, χρησιμότητα, βιωσιμότητα και προοπτικές, καθώς και ζητήματα που αφορούν την αξιολόγησή τους (εγκυρότητα και αξιοπιστία). Επιχειρείται ακόμη να αναδειχθούν τρόποι διασύνδεσης της τέχνης με την εκπαίδευση και τις διαδικασίες μάθησης και γνώσης. Παρουσιάζονται επίσης οι βασικές μεθοδολογικές τάσεις της σύγχρονης έρευνας στο πεδίο αυτό όπως είναι η επιτόπια έρευνα σε σχέση με την ανθρωπολογία και την τέχνη, οι οπτικές μεθοδολογίες/μέθοδοι έρευνας (η ερμηνευτική προσέγγιση πινάκων ζωγραφικής, η πολιτισμική βιογραφική προσέγγιση των ακτιβιστικών stencil, η ερμηνευτική προσέγγιση των graffiti στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η κοινωνική σημειωτική σε σχέση με την οπτική επικοινωνία και την ανάλυση οπτικού σχεδιασμού, η ερμηνευτική προσέγγιση παιδικών και εφηβικών ιχνογραφημάτων, το photovoice και η εφαρμογή του στο ζήτημα των κρυφών σεξουαλικών ταυτοτήτων, η προσέγγιση της προσωποποιημένης και οπτικοποιημένης αναπαράστασης εννοιών στην περίπτωση της σεξουαλικότητας και σεξουαλικής αγωγής των εφήβων, το κοινωνικό ντοκιμαντέρ και η αφήγηση-ποίηση ως μέθοδοι έρευνας βιωμάτων εγκλεισμού, καθώς και η αυτοβιογραφία (διήγηση προσωπικών ιστοριών), οι αυτοβιογραφικές μαντινάδες, η μουσική και το παιχνίδι με την κούκλα ως μεθοδολογικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας. Πρόκειται για δημιουργικές, συμμετοχικές μεθόδους έρευνας, οι οποίες είναι ιδιαίτερα

χρήσιμες για άτομα που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες, καθώς τείνουν να λειτουργούν διευκολυντικά και ενδυναμωτικά για την αυθεντική έκφραση της καταπιεσμένης και αποσιωπημένης από τις κυρίαρχες εξουσιαστικές δομές φωνής τους, τη χειραφέτηση, την κριτική συνειδητοποίηση, τις ελπίδες τους για το μέλλον και επίσης για την αλλαγή της κοινωνικής τους κατάστασης.

18. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αναφερόμενη πιο πάνω προβληματική της ενσώματης γνώσης αποτελεί συνέχεια ενός συλλογικού βιβλίου με τίτλο *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος – Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (2008, επιμέλεια Μάριου Α. Πουρκού, εκδόσεις Gutenberg). Σκοπός του διεπιστημονικού αυτού συλλογικού βιβλίου είναι η παρουσίαση της σύγχρονης προβληματικής (θέσεις, κριτικές διαμάχες, διλήμματα, παρανοήσεις, καταχρήσεις) και των πρόσφατων ερευνητικών πορισμάτων σχετικά: (1) με τη φύση του σώματος, (2) τις κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις του σώματος, (3) το ρόλο που το σώμα παίζει στις γνωστικές (γνωσιακές), μαθησιακές, αναπτυξιακές, επικοινωνιακές, διαπροσωπικές, κοινωνικο-ηθικές και ψυχοθεραπευτικές διαδικασίες, (4) τις σωματικές βάσεις της καλλιτεχνικής/αισθητικής δημιουργίας και επικοινωνίας και (5) το ρόλο που παίζει το σώμα στη θρησκεία και στην κατασκευή νέων μορφών υποκειμενικότητας. Η προβληματική αυτή συμπληρώνεται και από δύο άλλα συλλογικά βιβλία που είναι υπό δημοσίευση με επιμέλεια του Μάριου Α. Πουρκού με τίτλο *Σώμα, Βίωμα, Γνώση και Ποιοτικές Μεθοδολογίες Έρευνας: Επιστημολογικά-μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές*, το πρώτο, και *Το Σώμα ως Τόπος Βιωμάτων και Δημιουργίας Κοινωνικών Νοημάτων*, το δεύτερο.

Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός Ποιοτικής Έρευνας

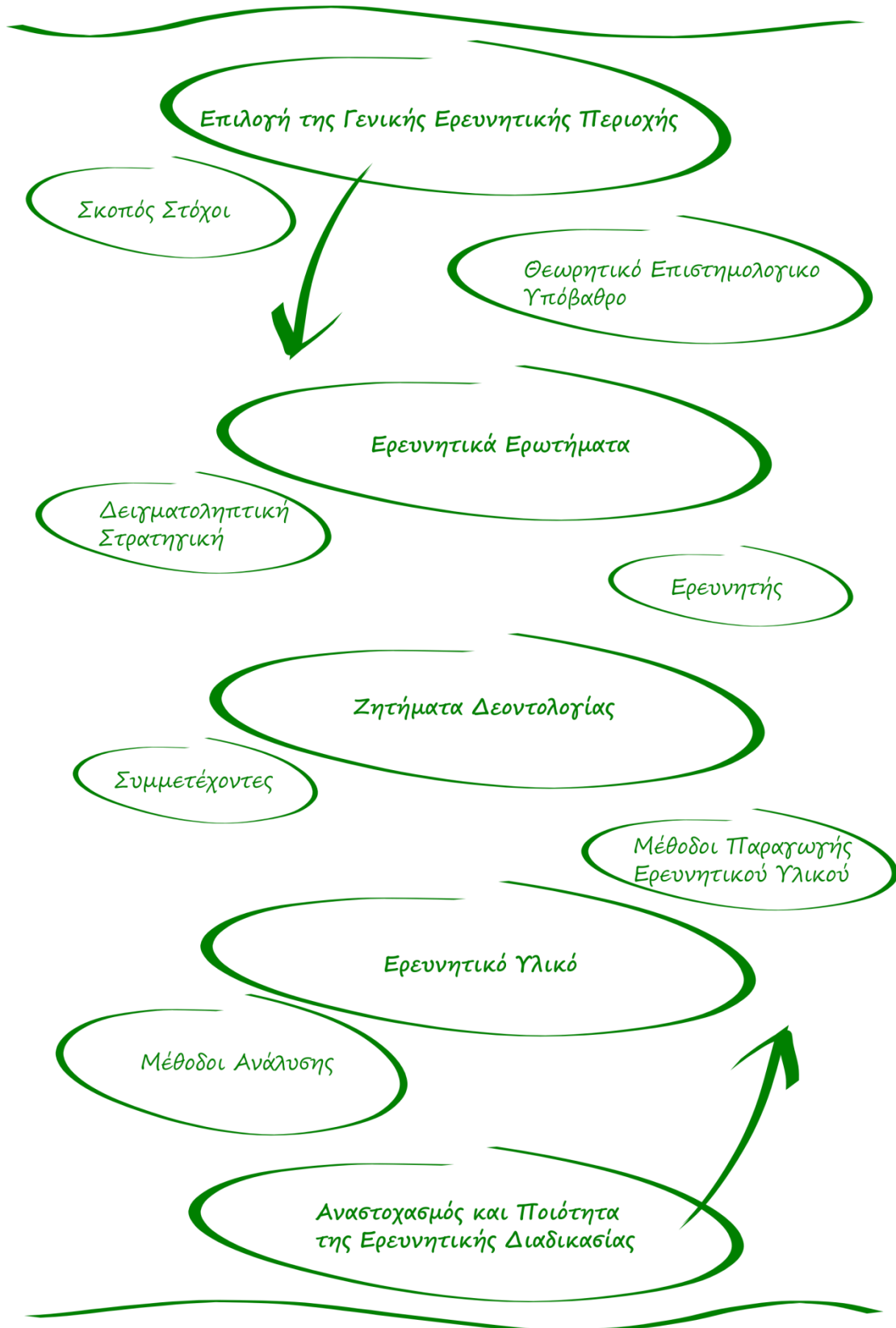
Σύνοψη

Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει ένα πλαίσιο για τον σχεδιασμό μιας ποιοτικής μελέτης το οποίο συνδέει το ερευνητικό θέμα, τον σκοπό, το θεωρητικό υπόβαθρο, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις δειγματοληπτικές στρατηγικές, τις μεθόδους παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, τα ζητήματα της αναστοχαστικότητας και της δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα. Πιο αναλυτικά, στο κεφάλαιο: (1) παρουσιάζονται τα συστατικά στοιχεία του ερευνητικού σχεδιασμού, (2) τονίζεται η σημασία της σύνδεσης του αντικειμένου της έρευνας ή του ερευνητικού πεδίου με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές των ερευνητών, (3) επισημαίνεται η κεντρική θέση των ερευνητικών ερωτημάτων και η σύνδεσή τους αφενός με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές θέσεις των ερευνητών και αφετέρου με τις μεθόδους παραγωγής δεδομένων, (4) εξετάζονται θέματα δειγματοληψίας, (5) αναδεικνύονται ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα.

1. Σχεδιάζοντας μια ποιοτική έρευνα

1.1 Συστατικά στοιχεία του ερευνητικού σχεδιασμού

Ο σχεδιασμός αποτελεί ένα σημαντικό και κρίσιμο σημείο κάθε διερεύνησης. Δεν υπάρχει μόνο μία συνταγή για τον σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας, και το ερευνητικό σχέδιο καθοδηγείται κυρίως από τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές καθώς και τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, για τον ερευνητικό σχεδιασμό χρειάζεται να ληφθούν υπόψη: (1) το ερευνητικό πεδίο ή αντικείμενο της έρευνας, (2) ο σκοπός (ή στόχοι) της διερεύνησης, (3) το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο, (4) τα ερευνητικά ερωτήματα, (5) οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού, (6) η στρατηγική της δειγματοληψίας, (7) η ανάλυση του ερευνητικού υλικού, (8) η αναστοχαστικότητα των ερευνητή και (9) αρχές και ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία.



Η ερευνητική διαδικασία είναι μια πορεία που ξεκινά από τον εντοπισμό μιας γενικής ερευνητικής περιοχής που ενδιαφέρει τον ερευνητή και περιλαμβάνει μια σειρά από ερωτήματα που χρειάζεται να τεθούν για τον σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού και πραγματοποιήσιμου ερευνητικού σχεδιασμού. Τα ακόλουθα ερωτήματα μπορούν να βοηθήσουν τον ερευνητή σε αυτή την πορεία και αναζήτηση:

A. Για την επιλογή μιας γενικής θεματικής περιοχής ή πεδίου έρευνας:

Γράφημα 2



Ποιο θέμα ή ποιο ευρύ ανεξάρτητο πεδίο αφορά η έρευνα;

B. Πιο συγκεκριμένα, για τον ορισμό του σκοπού της έρευνας:

Γράφημα 3



Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνάς μου;

Για ποιον λόγο την κάνω;

Γιατί διεξάγεται;

Επιχειρώ να περιγράψω ή να κατανοήσω κάτι;

Προσδοκώ να αλλάξω κάτι εξαιτίας της μελέτης;

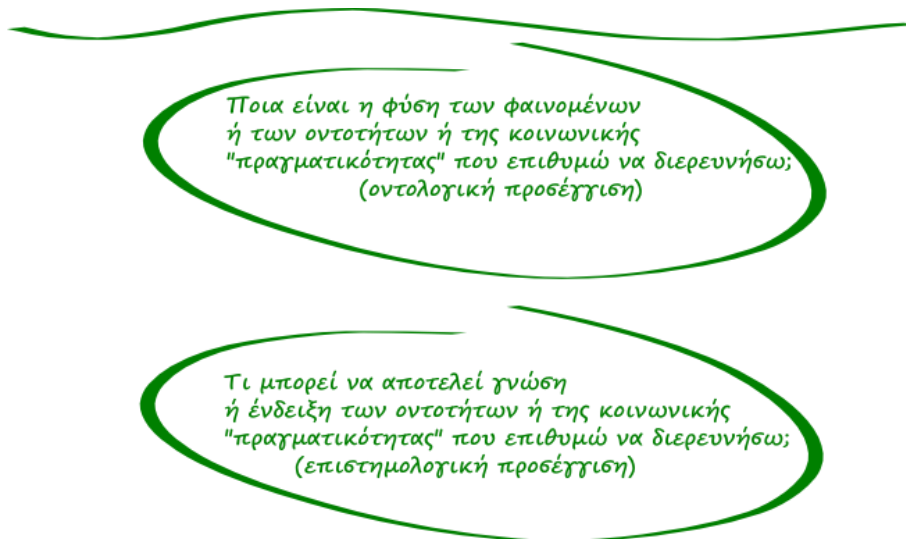
(Προσαρμογή από Mason 2009: 39 και Robson, 2007: 95)

Συνήθως υπάρχουν περισσότερα από ένα επιχειρήματα για τη διεξαγωγή οποιασδήποτε έρευνας. Συνηθισμένοι λόγοι περιλαμβάνουν την κάλυψη των κενών της γνώσης, την κατανόηση ή την περιγραφή ενός φαινομένου/μιας κατάστασης/εμπειρίας, την αμφισβήτηση ή τον εμπλουτισμό της θεωρητικής γνώσης, την αξιολόγηση κάποιου πράγματος ή την έναρξη μιας αλλαγής. Άλλες πηγές ερευνητικής έμπνευσης αφορούν τις προσωπικές εμπειρίες και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των ερευνητών, ζητήματα στα οποία στρέφει τον ενδιαφέρον της η κοινωνία και συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Robson, 2007). Ενδεικτικά πεδία διερεύνησης στην ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία ή στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

Τρόποι συγκρότησης ταυτοτήτων και κατανόησης του εαυτού.
Διαπροσωπικές σχέσεις, πρότυπα κοινωνικών σχέσεων.
Διαδικασίες επικοινωνίας.
Κίνητρα και συναισθήματα.
Ατομικές αφηγήσεις και ιστορίες ζωής.
Συναισθήματα, αξίες, συμπεριφορές, ηθικός προσανατολισμός.
Προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές.

Μια εμπειρική έρευνα σχεδιάζεται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης θεώρησης του κοινωνικού κόσμου και της «πραγματικότητας» (οντολογία) και του τρόπου παραγωγής γνώσης των πραγμάτων (επιστημολογία). Ο ερευνητής λοιπόν χρειάζεται να σκεφτεί και να προσδιορίσει τις οντολογικές παραδοχές (συγκεκριμένη θεώρηση για τη φύση και την ουσία των πραγμάτων στον κοινωνικό κόσμο) και τις επιστημολογικές θεωρήσεις (συγκεκριμένη θεώρηση για το τι μπορεί να αποτελεί γνώση των πραγμάτων) της έρευνάς του.

Γράφημα 4



Οι παραδοχές αυτές επηρεάζουν τη συνολική ερευνητική διαδικασία (π.χ. τον τύπο του ερευνητικού ερωτήματος, τη μέθοδο συλλογής και την ανάλυση δεδομένων) και αποτελούν μέρος του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Παραδείγματα οντολογικών και επιστημολογικών παραδοχών στην ποιοτική έρευνα αφορούν λ.χ., στα ρεύματα του κριτικού ρεαλισμού, του κονστρουκτιβισμού ή του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (βλ. κεφάλαιο 1 στο παρόν σύγγραμμα).

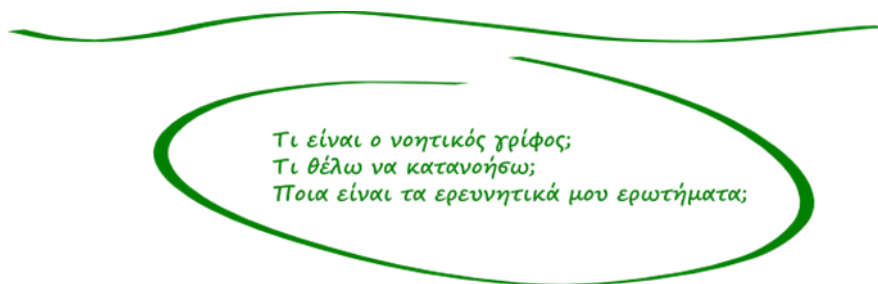
2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας περιλαμβάνει κυρίως δύο διαστάσεις: Η πρώτη αφορά τις θεωρητικές θέσεις που καθοδηγούν ή προσφέρουν πληροφορίες για το αντικείμενο της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα, συνήθως, το θεωρητικό υπόβαθρο ή οι θεωρίες λαμβάνονται υπόψη με την ευρύτερη έννοια και δεν αποτυπώνονται με τη μορφή σαφώς διατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων» όπως στην ποσοτική έρευνα. Με άλλα λόγια, οι θεωρητικές θέσεις δεν τίθενται *a priori* αλλά προκύπτουν κυρίως από τα ερευνητικά δεδομένα στην ποιοτική διερεύνηση. Παρ' όλα αυτά, οι θεωρίες μπορούν να αποτελέσουν είτε το έναυσμα για μια ποιοτική έρευνα είτε να γίνουν αντικείμενο σύγκρισης με τις θεωρητικοποιήσεις που προκύπτουν από τη διερεύνηση. Η δεύτερη διάσταση του θεωρητικού πλαισίου αφορά τις οντολογικές και επιστημολογικές θεωρήσεις, τις οποίες παρουσιάσαμε παραπάνω.

3. Ερευνητικό ερώτημα

Τα ερευνητικά ερωτήματα εξειδικεύουν τη γενική θεματική περιοχή της ποιοτικής έρευνας, και η διατύπωσή τους αποτελεί ένα απαιτητικό εγχείρημα το οποίο μπορεί να αποδειχθεί ένα δύσκολο έργο για τους νέους ερευνητές. Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτήσεων οδηγεί στον περιορισμό του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα ή, όπως αναφέρει η Mason (2009), σ' έναν «νοητικό γρίφο» προς μελέτη.

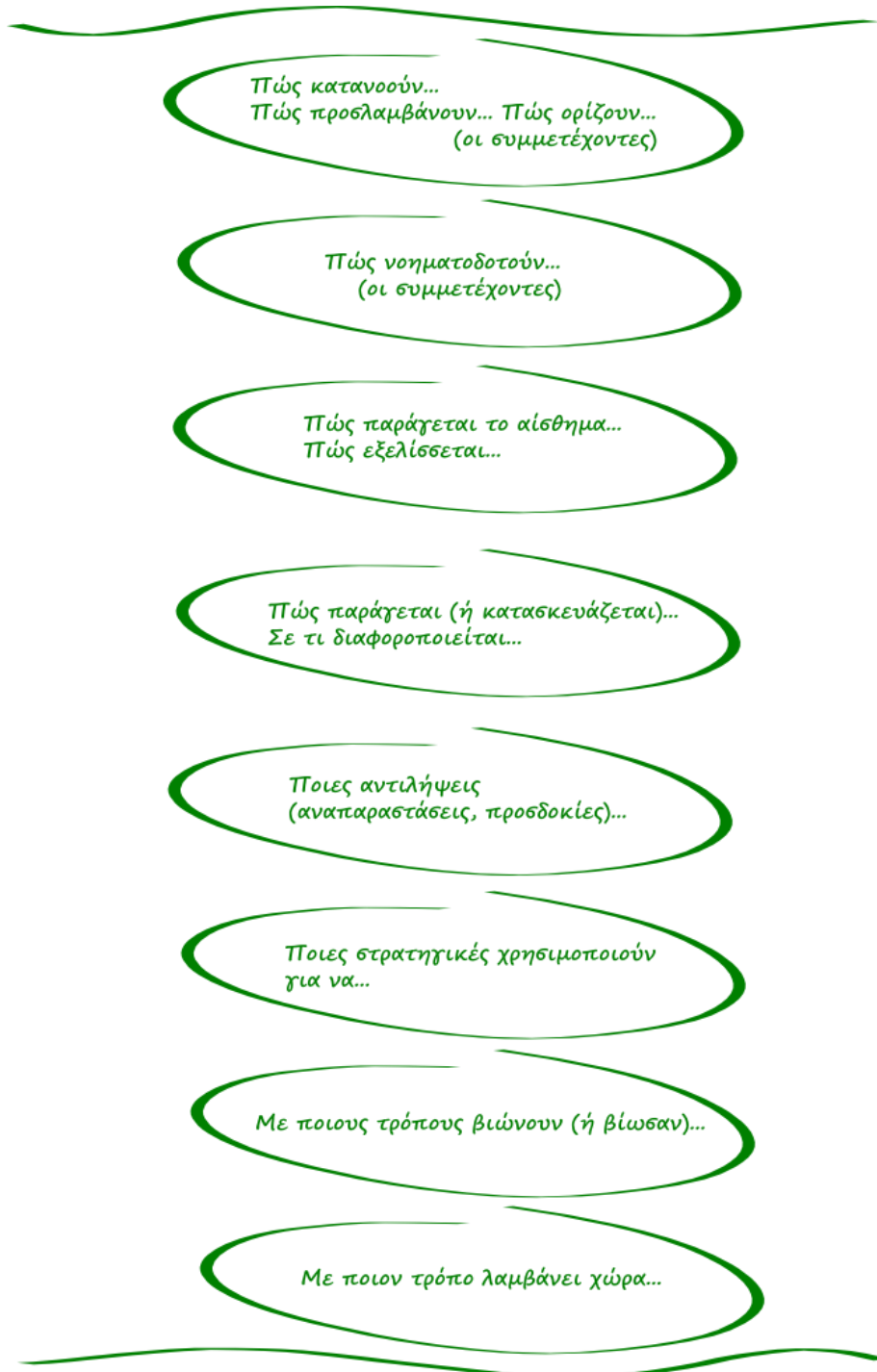
Γράφημα 5



Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα είναι ευρύτερα από τις υποθέσεις στην ποσοτική έρευνα. Χρειάζεται να είναι ανοιχτά και να προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση, και όχι συγκεκριμένες απαντήσεις. Αποσκοπούν σε λεπτομερείς περιγραφές ή και εξηγήσεις και επιτρέπουν τη σύλληψη απρόσμενων πτυχών του υπο διερεύνηση φαινομένου. Είναι ευέλικτα και, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, τροποποιούνται ή επαναδιατυπώνονται από τους ερευνητές εφόσον χρειαστεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικά παραδείγματα εισαγωγών που μπορούν να βοηθήσουν τους αρχάριους στη διατύπωση των ερευνητικών τους ερωτημάτων:

Γράφημα 6



(Προσαρμογή από Τσιώλης, 2014: 70)

4. Ο ρόλος των ερευνητών και των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα

Ο ρόλος των ερευνητών είναι ιδιαίτερα κεντρικός στην ποιοτική έρευνα, διότι προϋποθέτει αμεσότητα και προσωπική εμπλοκή στην ερευνητική διαδικασία. Ο ερευνητής που υιοθετεί ποιοτικές μεθόδους έρευνας δεν γίνεται αντιληπτός σαν αμερόληπτος και αντικειμενικός παρατηρητής αλλά ως φορέας των δικών του βιωμάτων, απόψεων, προσδοκιών και μεροληψιών. Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας έχουμε διδαχτεί ότι η υποκειμενικότητα του ερευνητή χρειάζεται να παρακολουθείται και να εξαλείφεται. Στην ποιοτική προσέγγιση, η υποκειμενικότητα θεωρείται δεδομένη και δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο. Αντίθετα, ο επιστήμονας σ' ένα πλαίσιο *αναστοχασμού* εξετάζει τη δική του υποκειμενικότητα, καθώς και εκείνη των συμμετεχόντων στην έρευνα, και λαμβάνει υπόψη του τρόπους με τους οποίους οι προσωπικές θέσεις, επενδύσεις, αξίες, εμπειρίες και προσδοκίες και των δύο πλευρών επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας (Morawski, 1994) (για τον *αναστοχασμό* βλ. επίσης, κεφάλαιο 1, ενότητα 7, σημείο 9 του παρόντος συγγράμματος).

Στην ποιοτική έρευνα και ιδιαίτερα στις ποιοτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν ένα «εσωτερικό σημείο αναφοράς» –όπου ο ερευνητής, περιγράφοντας ή ερμηνεύοντας το φαινόμενο, βασίζεται κυρίως στη γλώσσα του ίδιου του υποκειμένου της έρευνας– οι συμμετέχοντες γίνονται αντιληπτοί ως ερευνητικοί συνεργάτες και όχι σαν «αντικείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές «αντλούνται» ερευνητικά δεδομένα. Με το ίδιο σκεπτικό, δεν αποτελούν «υποκείμενα» της έρευνας τα οποία χειραγωγούνται από τον ερευνητή. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της φωνής των συμμετεχόντων και τη συνεργασία για την αναζήτηση της γνώσης και της δικαιοσύνης (Kidder & Fine, 1987). Για κάποιους ερευνητές, ιδιαίτερη σημασία έχει η ενδυνάμωση των υποκειμένων της έρευνας, η κριτική συνειδητοποίησή τους και η αλλαγή κοινωνικών πρακτικών (π.χ. κριτική έρευνα). Για άλλους, στόχος είναι η διείσδυση στα προσωπικά νοήματα των συμμετεχόντων, η κατανόηση και η στηριξη του δικού τους τρόπου νοηματοδότησης ή ερμηνείας του κόσμου. Η προοπτική εδώ είναι διυποκειμενική, διαλογική και αφορά, κυρίως, μορφές έρευνας όπως είναι η αφηγηματική μέθοδος (βλ. Issari & Karayianni, 2013, παράρτημα 2· Πουρκός, 2011β· Riessman, 2008), βιογραφική/αυτοβιογραφική (Τσιώλης, 2006), ερμηνευτική-φαινομενολογική (Smith, Flowers & Larkin, 2009), υπαρξιακό-φαινομενολογική ανάλυση κ.ά. Η άμεση και ενεργητική συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα αξιοποιείται και στις νέες μορφές εθνογραφίας που αναπτύσσονται (ο ρόλος του ερευνητή και των ερευνούμενων υποκειμένων δεν είναι στατικός, αλλά έχει αλλάξει διαχρονικά από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα, ακολουθώντας τις διαφορετικές περιόδους ανάπτυξης της ποιοτικής μεθοδολογίας (βλ. Denzin & Lincoln, 2008· βλ. επίσης, κεφάλαιο 1, ενότητα 4.2 του παρόντος συγγράμματος σχετικά με το μύθο του αντικειμενικού παρατηρητή, και τον μύθο της παθητικότητας των υποκειμένων της έρευνας).

5. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα

5.1 Εισαγωγικά

Η δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό για να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Με άλλα λόγια η δειγματοληψία αφορά στην στρατηγική για την επιλογή του δείγματος της έρευνας το οποίο χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους, αφού συνήθως δεν είναι εφικτό να συλλεγούν δεδομένα από όλα τα άτομα σε έναν πληθυσμό. Ο όρος «πληθυσμός» εδώ αναφέρεται στο σύνολο των περιπτώσεων που μπορεί να ενδιαφέρουν τους ερευνητές, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ομάδες, οργανισμούς, χώρες, ή ακόμη και για καταστάσεις, γεγονότα, χρονικές περιόδους ή κοινωνικό-πολιτισμικές διαδικασίες, κ.ά. (Marshall, 1996· Robson, 2007). Γενικά, η

διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Οι στρατηγικές που αξιοποιούνται για την επιλογή των δειγμάτων ποικίλλουν ανάλογα με την ερευνητικό παράδειγμα των μελετητών. Η δειγματοληψία έχει συνδεθεί με όρους όπως η δυνατότητα γενίκευσης, η αντιπροσωπευτικότητα ή τα δείγματα των πιθανοτήτων, οι οποίοι και αφορούν περισσότερο το μεταθετικιστικό παράδειγμα και την ποσοτική μεθοδολογία. Συχνά, μάλιστα, τα ποιοτικά δείγματα κρίνονται σύμφωνα με τα κριτήρια της ποσοτικής δειγματοληψίας, ενώ στην πραγματικότητα οι αρχές και οι στόχοι της ποιοτικής μεθοδολογίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πολύ διαφορετικοί (βλ. κεφάλαιο, 1 στο παρόν σύγγραμμα).

Στην ποσοτική προσέγγιση η δειγματοληψία αποσκοπεί στη συγκρότηση ενός δείγματος το οποίο θα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι ποσοτικοί ερευνητές επιλέγουν συνήθως δείγματα πιθανοτήτων στα οποία είναι γνωστή η πιθανότητα κάθε μέλους του πληθυσμού να επιλεγεί. Η πιο συχνά εφαρμοσμένη στρατηγική είναι αυτή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, στην οποία κάθε μέλος έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα. Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει ότι ο ερευνητής διαθέτει πλήρη κατάλογο με όλα τα μέλη του πληθυσμού. Άλλες στρατηγικές περιλαμβάνουν τη συστηματική δειγματοληψία, τη στρωματοποιημένη ή κατά συστάδες κ.ά. (Berg, 2001· Robson, 2007).

Από την άλλη, οι ερευνητές που ακολουθούν το ερμηνευτικό παράδειγμα υιοθετούν στη δειγματοληψία μια θεωρητική προσέγγιση ή προσέγγιση σκοπιμότητας (Mertens, 1998). Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, εδώ στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντολίσει αυτό που ο Patton (2002:230) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling) επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο ερευνητής μπορεί να βασιστεί στη γνώση που διαθέτει για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996).

5.2 Δειγματοληπτικές στρατηγικές στην ποιοτική έρευνα και η επιλογή τους

Ο Patton (2002) αναγνωρίζει τις ακόλουθες στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ποιοτική έρευνα και που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας.

Πίνακας 4 : Στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας

Ακραίες ή αποκλίνουσες περιπτώσεις (extreme or deviant case sampling)	Στη στρατηγική αυτή επιλέγονται περιπτώσεις οι οποίες με κάποιον τρόπο είναι είτε ασυνήθιστες είτε ξεχωριστές, όπως περιπτώσεις αξιοσημείωτης επιτυχίας ή αποτυχίας. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα αξιολόγησης, η μελέτη προγραμμάτων που αποδίδουν ελάχιστα ή αντιθέτως παρουσιάζουν εντυπωσιακή απόδοση θα ήταν πολύ χρήσιμη για την κατανόηση των συνθηκών εκείνων που ευνοούν ή όχι τη λειτουργικότητά τους και θα μπορούσε να οδηγήσει στη βελτίωση όλων των προγραμμάτων (ενός σχολείου, ενός οργανισμού κ.λπ.). Στην περίπτωση, μάλιστα, όπου ο ερευνητής διαθέτει περιορισμένους πόρους και χρόνο, η εστίαση σε λίγες μόνο περιπτώσεις, από τις οποίες μπορεί να συγκεντρώσει τη μέγιστη πληροφόρηση, ως στρατηγική δειγματοληψίας μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη.
Δειγματοληψία έντασης (intensity sampling)	Η στρατηγική αυτή ακολουθεί την ίδια λογική με την προηγούμενη, με τη διαφορά ότι οι περιπτώσεις που επιλέγονται (π.χ. χώροι ή άτομα) εκδηλώνουν τα χαρακτηριστικά που

	ενδιαφέρουν τον ερευνητή με έντονο τρόπο αλλά όχι ακραίο, όπως στην αποκλίνουσα δειγματοληψία, καθώς τέτοιες ακραίες περιπτώσεις μπορεί να διαστρεβλώσουν το υπό μελέτη φαινόμενο. Η συγκεκριμένη δειγματοληψία συχνά εφαρμόζεται στην ευρετική έρευνα, η οποία εστιάζει στις έντονες προσωπικές εμπειρίες του ερευνητή, ή και των συνερευνητών του π.χ. εμπειρίες μοναξιάς ή ζήλειας. Εδώ ο ερευνητής θα χρειαστεί να κάνει κάποια διερευνητική διεργασία προκειμένου να εντοπίσει ένα δείγμα το οποίο εκδηλώνει με έντονο τρόπο το φαινόμενο που τον ενδιαφέρει.
Δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας-ανομοιογένειας (maximum variation heterogeneity sampling)	Η συγκεκριμένη στρατηγική επιδιώκει να συλλάβει και να περιγράψει σημαντικά κοινά θέματα-μοτίβα σε μικρά ανομοιογενή δείγματα (π. χ. ανομοιογένεια/ποικιλία όσον αφορά τους συμμετέχοντες). Επιλέγονται περιπτώσεις που εκφράζουν ένα μεγάλο εύρος αποκλίσεων ή ανομοιογένειας για τη μελέτη ενός φαινομένου. Ένα μικρό ανομοιογενές δείγμα επιτρέπει α. τη λεπτομερή περιγραφή κάθε περίπτωσης και την καταγραφή της μοναδικότητάς της β. αναδεικνύει κοινά θέματα-μοτίβα τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία δεδομένου ότι αναδύονται παρ' όλη την ανομοιογένεια του δείγματος.
Ομοιογενή δείγματα (homogeneous samples)	Σε αντίθεση με την προηγούμενη στρατηγική, εδώ επιλέγονται περιπτώσεις που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά για τη μελέτη και κατανόηση μιας συγκεκριμένης υπομάδας σε βάθος. Π. χ. σ' ένα πρόγραμμα για γονείς, ο ερευνητής μπορεί να θέλει να μελετήσει σε βάθος-στο πλαίσιο μιας ποιοτικής αξιολόγησης- τις εμπειρίες μιας συγκεκριμένης υποομάδας γονέων (π.χ. γονείς με παιδιά στο δημοτικό σχολείο). Εφαρμογή αυτής της στρατηγικής απαντάται συχνά στις ομάδες εστίασης (βλ. κεφάλαιο 3).
Δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης (typical case sampling)	Στόχος αυτής της δειγματοληψίας είναι η επιλογή περιπτώσεων που θεωρούνται ότι είναι «τυπικές», δηλαδή που τοποθετούνται στον μέσο όρο ως προς τα χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Αρχικά προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά που έχει ένας «μέσος», τυπικός άνθρωπος ή κατάσταση που ενδιαφέρει τον ερευνητή και στη συνέχεια το δείγμα επιλέγεται από αυτές τις «τυπικές» περιπτώσεις. Με τον τρόπο αυτό, οι πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής δεν μπορούν να απορριφθούν στη βάση του επιχειρήματος ότι αφορούν ειδικές ή αποκλίνουσες περιπτώσεις.
Δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης (critical case sampling)	Οι περιπτώσεις επιλέγονται εδώ βάσει της λογικής ότι «εάν συμβεί εκεί, θα συμβεί οπουδήποτε» ή «εάν δεν συμβεί εκεί, δεν θα συμβεί πουθενά». Η στρατηγική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν οι πόροι που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής είναι περιορισμένοι, οπότε και επιλέγει τις περιπτώσεις που θα του επιφέρουν τη μέγιστη πληροφόρηση, με την προϋπόθεση ότι θα έχει πρωτίστως προσδιορίσει τις διαστάσεις εκείνες που καθιστούν μία περίπτωση «κρίσιμη». Για παράδειγμα, ένα δείγμα για την αξιολόγηση ενός καινοτόμου προγράμματος στον χώρο της πληροφορικής σε ένα σχολείο θα μπορούσε να περιλαμβάνει μαθητές με πολλές γνώσεις στον τομέα της πληροφορικής, θεωρώντας ότι «εάν αυτοί δεν μπορούν να το κατανοήσουν», τότε δεν θα μπορούν και οι υπόλοιποι μαθητές που έχουν λιγότερες γνώσεις στον τομέα αυτό. Στη δειγματοληψία αυτή επιτρέπονται κάποιες λογικές γενικεύσεις, καθώς όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτό που ισχύει για την «κρίσιμη» περίπτωση είναι πιθανό ότι θα ισχύει και για όλες τις άλλες.
Δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball or chain sampling)	Εδώ ο ερευνητής αρχικά επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρει, τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση ώστε να τον οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού. Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται συνήθως όταν υπάρχει δυσκολία να εντοπιστούν τα μέλη ενός συγκεκριμένου πληθυσμού (π. χ. άστεγοι, μετανάστες, άτομα που έχουν υποστεί βία ή κακοποίηση κ. ά) ή όταν ο ερευνητής δεν γνωρίζει ποιος έχει τις πληροφορίες που είναι σημαντικές για τη μελέτη του. Ο όρος «χιονοστιβάδα» αναφέρεται στη διαδικασία της συσσώρευσης, καθώς κάθε άτομο συστήνει άλλα άτομα κ. ο. κ. Στο δείγμα που τελικά θα σχηματιστεί, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και άτομα με χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά των αρχικών πληροφορητών, έτσι ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου (Ιωσήφιδης, 2008).

Δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling)	Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική επιλέγει τις περιπτώσεις που θα αποτελέσουν το δείγμα του σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, το οποίο καθορίζεται ανάλογα με τους στόχους της έρευνάς του. Για παράδειγμα, σε ένα κέντρο ψυχικής υγείας, ένας ερευνητής μπορεί να ενδιαφέρεται να μελετήσει άτομα τα οποία εγκαταλείπουν πρόωρα τη συμβουλευτική/ θεραπεία. Μια τέτοια έρευνα ενδεχομένως θα μπορούσε να αποκαλύψει και ζητήματα που χρήζουν βελτίωσης μέσα σε ένα κέντρο ή οργανισμό.
Δειγματοληψία περιπτώσεων που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν (confirming and disconfirming cases)	Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται έπειτα από τα αρχικά στάδια της έρευνας, οπότε και έχουν συλλεχθεί δεδομένα και συγκεκριμένα θέματα-μοτίβα έχουν αρχίσει να αναδύονται. Σε αυτή τη φάση, ο ερευνητής μπορεί να θελήσει να εμβαθύνει και να εμπλουτίσει την ανάλυσή του, ψάχνοντας για περιπτώσεις που θα επιβεβαιώσουν και θα ενισχύσουν τα αρχικά του ευρήματα ή τη θεωρία που διαμορφώνεται, ή που δεν θα είναι επιβεβαιωτικές και θα τον οδηγήσουν στην τροποποίησή τους.
Ευκαιριακή ή αναδυόμενη δειγματοληψία (opportunistic or emergent sampling)	Η δειγματοληψία αυτή στηρίζεται σε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθοδολογίας, το οποίο αφορά την ευελιξία του ερευνητικού σχεδιασμού. Στην περίπτωση αυτή, ο ερευνητής μπορεί να προσθέσει μέλη στο δείγμα του ή να το τροποποιήσει εάν προκύψουν ευκαιρίες ή κατά τη διάρκεια της συλλογής/παραγωγής των δεδομένων (π. χ στο πλαίσιο μιας επιτόπιας έρευνας).
Θεωρητική δειγματοληψία ή δειγματοληψία λειτουργικού πλαισίου (theory-based or operational construct sampling)	Βλέπε αναλυτικά παρακάτω
Σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία (purposeful random sampling)	Η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιλεγούν τα άτομα που θα περιληφθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος.. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη για ζητήματα βίας και επιθετικότητας σε ένα σχολείο, ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει τυχαία τους μαθητές που θα του δώσουν συνέντευξη χωρίς να βασιστεί στις προτάσεις του διευθυντή ο οποίος ενδέχεται να είχε επιλέξει σκοπίμως μια ομάδα μαθητών που έδιναν μια καλή εικόνα για το σχολείο όσον αφορά σε περιστατικά βίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο στόχος εδώ όπως ήδη αναφέρθηκε είναι η αξιοπιστία και όχι η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση.
Δειγματοληψία πολιτικά σημαντικών περιπτώσεων (sampling politically important cases)	Πρόκειται για παραλλαγή της δειγματοληψίας κρίσιμης περίπτωσης. Εδώ η «κρίσιμότητα» έγκειται στο πολιτικό περιεχόμενο των περιπτώσεων που μπορεί να είναι σημαντικό ή να προσελκύει ενδιαφέρον και με αυτά τα χαρακτηριστικά επιλέγονται (ή μπορεί και να αποφεύγονται πολιτικά-ευαίσθητες περιπτώσεις). Απώτερος στόχος είναι η εστίαση σε περιπτώσεις, οι οποίες λόγω ακριβώς της σημαντικότητάς τους προσελκύουν το ενδιαφέρον και ενδεχομένως οδηγούν και σε καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.
Δειγματοληψία ευκολίας (Convenience sampling)	Επιλέγονται περιπτώσεις επειδή είναι άμεσα διαθέσιμες. Είναι η λιγότερο επιθυμητή στρατηγική δειγματοληψίας. Π. χ. στο πλαίσιο μιας ποιοτικής αξιολόγησης, οι αξιολογητές επιλέγουν για λόγους ευκολίας περιπτώσεις στις οποίες έχουν εύκολη πρόσβαση.
Συνδυασμός στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας (Combination of mixed purposeful sampling)	Τριγωνισμός, ευελιξία, ανταποκρίνεται σε διάφορα ενδιαφέροντα και ερευνητικές ανάγκες

Οι προαναφερθείσες στρατηγικές δειγματοληψίας, παρότι μπορεί να εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, αποσκοπούν όλες στον εντοπισμό περιπτώσεων οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να αποφέρουν τη μέγιστη δυνατή πληροφόρηση σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας και προσφέρονται για ενδελεχή και εις βάθος μελέτη. Επίσης, μπορούν να συνδυαστούν μέσα σε μια έρευνα, ενισχύοντας έτσι την όλη διαδικασία. Για παράδειγμα, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί προκειμένου στη συνέχεια ο ερευνητής να προσδιορίσει αποκλίνουσες ή ακραίες περιπτώσεις, κ.α.

Θεωρητική δειγματοληψία: Τέλος, μια άλλη στρατηγική που ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι αυτή της θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling). Πρόκειται για μια δειγματοληπτική διαδικασία η οποία οποία εξυπηρετεί τη λογική της ανακάλυψης και την παραγωγή νέων ιδεών (Dey, 1999 όπως αναφέρεται στο Τσιώλης, 2014:129). Διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory), που είναι μια προσέγγιση διεξαγωγής έρευνας αλλά και ανάλυσης δεδομένων η οποία αναπτύχθηκε από τους κοινωνιολόγους Barney Glaser και Anselm Strauss και αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας σχετικά με το εκάστοτε ερευνώμενο αντικείμενο (Patton, 2002· Robson, 2007). Στα αρχικά στάδια της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι πιο ευέλικτος, ανοιχτός και καθοδηγούμενος από τα ερευνητικά ερωτήματα, αποσκοπώντας στον εντοπισμό του φαινομένου και των διαστάσεών του. Στη συνέχεια τα δεδομένα συλλέγονται παράλληλα με την ανάλυση, καθώς η *θεωρητική δειγματοληψία* στοχεύει στο να αναζητήσει περιπτώσεις (ανθρώπους, καταστάσεις, πεδία γεγονότα) που θα επιτρέψουν στον ερευνητή είτε να αποσαφηνίσει και να ενισχύσει τις διαμορφούμενες θεωρητικές κατηγορίες είτε να τις διαφοροποιήσει αναδεικνύοντας νέες όψεις του υπο διερεύνηση φαινομένου (Coynpe, 1997· Τσιώλης, 2014· Willig, 2008). Η θεωρητική δειγματοληψία εξελίσσεται, λοιπόν παράλληλα με την ανάλυση δεδομένων και τα κριτήρια επιλογής του δείγματος καθώς και ο αριθμός των περιπτώσεων που αξιοποιούνται δεν είναι προσδιορισμένα από την αρχή αλλά διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν δεν προκύπτουν πλέον νέες κατηγορίες ή στοιχεία που θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν τις ήδη υπάρχουσες, προσθέτοντας νέες ιδιότητες ή διαστάσεις. Με άλλα λόγια, όταν η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων δεν προσφέρει πλέον κάτι καινούργιο στη διαμόρφωση της θεωρίας, η έρευνα έχει φτάσει στο σημείο που ονομάζεται θεωρητικός κορεσμός (theoretical saturation). Θα πρέπει να τονιστεί βέβαια ότι η έννοια αυτή είναι σχετική, καθώς τροποποιήσεις και νέες προοπτικές είναι πάντα πιθανό να βρεθούν, ιδιαίτερα όταν αντικείμενο της έρευνας είναι άνθρωποι, κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Ουσιαστικά η διαδικασία τερματίζεται από τον ερευνητή, σύμφωνα με την κρίση του αλλά και λόγω πρακτικών ζητημάτων, όπως το κόστος και ο χρόνος (Τσιώλης, 2014· Willig, 2008).

Επίλογος

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν πολλές και ποικίλες στρατηγικές δειγματοληψίας παρόλο που είναι λιγότερο σαφείς και εδραιωμένες από τις πρακτικές που αφορούν τη στατιστική δειγματοληψία και την ποσοτική έρευνα. Η γνώση και η εμπειρία καθώς και η ευκολία ή η δυσκολία εφαρμογής κάποιων στρατηγικών μπορεί να επηρεάσουν την επιλογή των ερευνητών, δεν θα πρέπει όμως να αποτελούν τα βασικά κριτήρια. Η επιλογή του ερευνητή χρειάζεται να λάβει υπόψη τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας καθώς και τη μέθοδο ανάλυσης που θα ακολουθηθεί και το είδος των ερμηνειών και των εξηγήσεων που θα επιχειρηθούν (Marshall, 1996· Mason, 2009). Πρωταρχική μέριμνα κάθε ερευνητή χρειάζεται να είναι η απόκτηση της όσο το δυνατόν καλύτερης ποιοτικά πληροφορίας ή εμπέδυνσης στο πλαίσιο της έρευνάς. Επιπρόσθετα, λαμβάνονται υπόψη πρακτικοί παράγοντες και περιορισμοί, όπως οι διαθέσιμοι πόροι και ο απαιτούμενος χρόνος. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι επίσης και οι δεοντολογικές συνιστώσες της δειγματοληψίας, όπως για παράδειγμα σε περιπτώσεις που θίγονται ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, ή η έρευνα αφορά τη μελέτη ευαίσθητων θεμάτων και ευάλωτων πληθυσμών. Τέλος, ο ερευνητικός σχεδιασμός θα πρέπει να παραμένει ευέλικτος και στη φάση της δειγματοληψίας, που σημαίνει ότι οι όποιες επιλογές μπορεί να αναθεωρηθούν υπό το πρίσμα των παραγόμενων ευρημάτων (Coynpe, 1997· Mason, 2009).

5.3 Μέγεθος δείγματος

Ένα άλλο ερώτημα που καλείται να απαντήσει ο ερευνητής που διεξάγει ποιοτική έρευνα αφορά το μέγεθος του δείγματός του και πόσες μονάδες θα πρέπει να συμπεριλάβει σε αυτό. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008· Patton, 2002). Το δείγμα, ωστόσο, δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο. Αντιθέτως, αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, εάν ο στόχος του ερευνητή είναι η ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών και η σε βάθος κατανόηση των εμπειριών (Μαντζούκας, 2007). Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι τα μεγάλα δείγματα απαγορεύονται στην ποιοτική έρευνα. Εντούτοις, το μικρό μέγεθος των δειγμάτων υπαγορεύεται και από πρακτικούς λόγους, καθώς το κόστος και κυρίως ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολο προς διαχείριση ένα πολύ μεγάλο δείγμα (Mason, 2009).

Σύμφωνα με τη Marshall (1996: 523) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση». Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το μέγεθος του δείγματος είναι: το εύρος της μελέτης (όσο πιο ευρύ το περιεχόμενο της μελέτης, τόσο περισσότερος χρόνος και δείγμα απαιτείται), η φύση του θέματος, η ποιότητα των δεδομένων, το σχέδιο της μελέτης (για παράδειγμα, οι επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις παράγουν περισσότερα δεδομένα) και η ερευνητική μέθοδος (για παράδειγμα, οι εις βάθος συνεντεύξεις αποφέρουν πλούσια δεδομένα από λιγότερο άτομα) (Morse, όπως αναφέρει ο Robson, 2007).

Ο Patton (2002: 244) υποστηρίζει ότι το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από «το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη». Επιπρόσθετα, κάνει διάκριση ανάμεσα στο εύρος και το βάθος, αναφέροντας ότι μια εις βάθος μελέτη λίγων υποκειμένων θα μπορούσε να αποφέρει πλούσιες πληροφορίες ακόμη και από λίγα άτομα, ενώ μια πιο ευρεία μελέτη περισσότερων υποκειμένων θα μπορούσε να εφαρμοστεί εάν ο στόχος είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου και ο εντοπισμός αποκλίσεων και διαφοροποιήσεων.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα στάδια της ποιοτικής έρευνας, έτσι και εδώ ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος, καθώς ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος δεν καθορίζεται αποκλειστικά πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά εξελίσσεται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα ευρήματα της έρευνας (Marshall, 1996).

Η τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος λαμβάνεται όταν πλέον η ενσωμάτωση νέων μελών-μονάδων στο δείγμα δεν προσφέρει κάτι καινούργιο στην ανάλυση των δεδομένων και στην παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Η όλη διαδικασία φτάνει τότε σε αυτό που ονομάζεται σημείο κορεσμού (saturation), όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στην περίπτωση της θεωρητικής δειγματοληψίας. Ο ερευνητής μπορεί να καταλάβει ότι έχει φτάσει σε αυτό το σημείο όταν «το νέο υλικό συμπίπτει και είναι αντίστοιχο με εκείνο που έχει ήδη παραχθεί... επαναλαμβάνονται πληροφορίες και επανέρχονται έννοιες που έχουν ήδη αναφερθεί, ή έχουν περιγραφεί λεπτομερώς» (Καλλινικάκη, 2010).

5.4 Πρακτικές συμβουλές

- Μια χρήσιμη πρακτική για όλους τους ερευνητές και ιδιαίτερα για όσους δεν διαθέτουν μεγάλη πείρα στο αντικείμενο είναι η συστηματική και πλήρης καταγραφή όλων των ενεργειών, αποφάσεων και στοιχείων που διαθέτουν σχετικά με το δείγμα τους και τον τρόπο επιλογής του. Η τακτική αυτή θα τους επιτρέψει να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στην όλη διαδικασία και θα τους διευκολύνει στις όποιες αλλαγές και τροποποιήσεις ενδεχομένως χρειαστούν, λόγω του ευέλικτου ερευνητικού σχεδιασμού που χαρακτηρίζει την ποιοτική έρευνα (Mason, 2009).
- Η παραπάνω πρακτική θα βοηθήσει τον ερευνητή και κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας του, στο πλαίσιο της οποίας, χρειάζεται να περιγράψει λεπτομερώς το δείγμα του, καθώς και να

αιτιολογήσει τους λόγους για τους οποίους επέλεξε το εν λόγω δείγμα και τη συγκεκριμένη στρατηγική δειγματοληψίας (Burnard, 2004). Η διαδικασία αυτή είναι υποχρεωτική σε κάθε ερευνητική προσέγγιση, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ποιοτική έρευνα, όπου ο ερευνητής βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική του κρίση αναφορικά με τη δυνατότητα του δείγματος να προσφέρει επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το διερευνόμενο φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007).

- Ο ερευνητής, έμπειρος ή μη, έχει πολλά να αποκομίσει και μέσα από συζητήσεις και εποικοδομητικές συμβουλές και κριτικές συναδέλφων, καθηγητών, επαγγελματιών και άλλων ειδικών του χώρου. Μάλιστα, αυτή η διαδικασία έχει ένα επιπρόσθετο όφελος, καθώς η προσπάθεια να εξηγήσει σε τρίτους τις ενέργειές του θα τον βοηθήσει να αποσαφηνίσει και να κατανοήσει καλύτερα και ο ίδιος τα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει (Patton, 2002).

6. Πηγές και μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού

Μετά την επιλογή του θεωρητικού και επιστημολογικού πλαισίου, τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και τον καθορισμό του δείγματος, το επόμενο βήμα στην ποιοτική έρευνα είναι η επιλογή και παρουσίαση της κατάλληλης μεθόδου ή μεθόδων για τη συλλογή ή παραγωγή δεδομένων. Η Mason (2009) κάνει διάκριση μεταξύ πηγών δεδομένων από τη μια και μεθόδων για την παραγωγή δεδομένων από την άλλη. Βασικές πηγές δεδομένων στον χώρο της ψυχολογίας ή της εκπαίδευσης αποτελούν οι άνθρωποι και όλα όσα έχουν σχέση με τους ανθρώπους όπως: οι εμπειρίες, οι ιστορίες, οι αφηγήσεις οι αναμνήσεις, τα συνασθήματα, οι σχέσεις, οι ηθικές αρχές, οι δραστηριότητες, οι συμπεριφορές, οι πρακτικές, οι αντιλήψεις οι διαδράσεις, οι σχέσεις και τα δημιουργήματα των ανθρώπων.

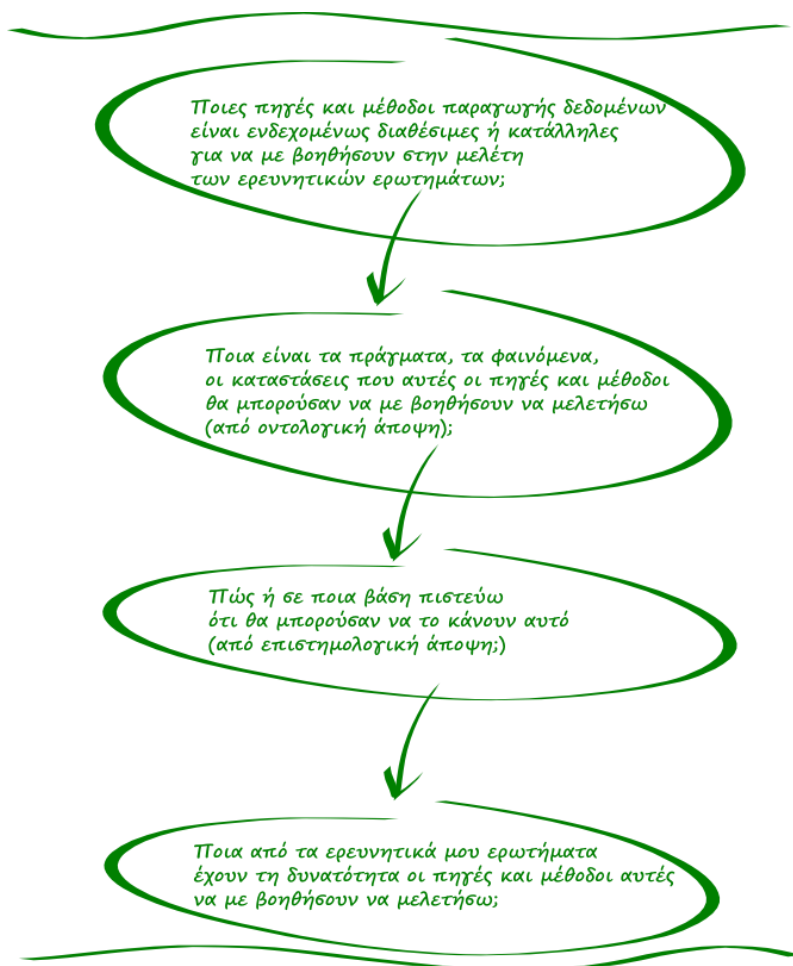
Άλλες πηγές που έχουν ουσιαστικά σχέση με τον άνθρωπο, μπορούν όμως να εκτιμηθούν και ως αυτόνομες πηγές δεδομένων, περιλαμβάνουν: τον λόγο, τη γλώσσα, τα κείμενα, την τέχνη, φωτογραφίες, τους χάρτες, τα προϊόντα των μέσων ενημέρωσης, ομάδες, οργανισμούς, νόμους, γεγονότα κ.ά.

Φυσικά, η διάκριση μεταξύ των πηγών δεδομένων και των μεθόδων δεν σημαίνει ότι τα δεδομένα υπάρχουν «κάπου εκεί έξω» έτοιμα προς συλλογή και ανεξάρτητα από τους ερευνητές. Η Mason (2009: 85-86) προτείνει χαρακτηριστικά:

Πιστεύω ότι είναι πιο ακριβές να μιλάμε για διαδικασία παραγωγής παρά συλλογής δεδομένων, ακριβώς επειδή οι περισσότερες ποιοτικές προσεγγίσεις της έρευνας θα απέρριπταν την ιδέα ότι ο ερευνητής μπορεί να είναι ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου. Αντίθετα, αυτές οι προσεγγίσεις θέλουν τους ερευνητές «να χτίζουν» με ενεργό τρόπο γνώση για αυτόν τον κόσμο, ακολουθώντας συγκεκριμένες μεθόδους που πηγάζουν από την επιστημολογική τους θέση... Για αυτόν τον λόγο στην ποιοτική έρευνα ο όρος μέθοδος τείνει να υποδεικνύει κάτι περισσότερο από μια τεχνική ή διαδικασία απόκτησης δεδομένων. Ο εν λόγω όρος υποδεικνύει επίσης και μια διαδικασία, διανοητικού, αναλυτικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα.

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε μερικά βασικά ερωτήματα που μπορούν να βοηθήσουν τον ερευνητή:

Γράφημα 7



Προσαρμογή από Mason (2009:53)

Διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και διαφορετικοί τρόποι αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας οδηγούν στην επιλογή διαφορετικών μεθόδων. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνοχή μεταξύ μεθόδου και είδους ερευνητικών ερωτημάτων.

Γενικότερα, η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες δεν είναι τυποποιημένες, δομημένες και απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή». Αντίθετα, είναι ευέλικτες και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται. Οι πλέον συνηθισμένοι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων στην ποιοτική διερεύνηση είναι οι εξής:

- Μη δομημένη συνέντευξη (ανοιχτού τύπου/εις βάθος)
- Ημιδομημένη συνέντευξη (ανοιχτού τύπου)
- Ομάδες εστίασης (focus groups)
- Παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση

Οι παραπάνω μέθοδοι θα παρουσιαστούν στο τέταρτο κεφάλαιο του παρόντος συγγράμματος.

7. Ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα

7.1 Εισαγωγή

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας, που χρειάζεται να απασχολεί κάθε ερευνητή, είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα. Ο όρος αυτός στις κοινωνικές επιστήμες εμπεριέχει ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004:334) και εστιάζονται συνήθως στο πώς θα πρέπει οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Τραϊάνου, 2014). Συνήθη ζητήματα που λαμβάνονται υπόψη εδώ αφορούν την ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από πληροφόρηση, την προστασία τους από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη (σωματική ή και ψυχική), τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, τη δημοσίευση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς και άλλα θέματα που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια αυτής της ενότητας.

Στη σύγχρονη κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα, η δεοντολογία έχει αναδειχθεί ως ζήτημα υψίστης σημασίας, και δίνεται μεγάλη προσοχή και μέριμνα στην τήρηση των αρχών που απορρέουν από αυτήν. Η απαρχή των κανονισμών της σύγχρονης δεοντολογίας απαντάται στον λεγόμενο «Κώδικα της Νυρεμβέργης» (1947), ο οποίος περιείχε αρχές που αφορούσαν την ιατρική έρευνα. Κίνητρο για τη δημιουργία αυτού του κώδικα ήταν τα έντονα αμφιλεγόμενα και αποτροπιαστικά ιατρικά πειράματα που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Στη συνέχεια, στοιχεία αυτού του κώδικα υιοθετήθηκαν και από άλλους επιστημονικούς κλάδους (Howitt, 2010· Τραϊάνου, 2014). Το 1953, ο Αμερικανικός Ψυχολογικός Σύλλογος ανέπτυξε το δικό του σύνολο αρχών και κανόνων, που άσκησε ευρεία επίδραση σε τομείς και πέραν της ψυχολογίας (Blodgett, Boyer & Turk, 2005, όπως αναφέρει ο Howitt, 2010). Σημαντικό βήμα προς τη βελτίωση των αρχών δεοντολογίας και των διαδικασιών τήρησής τους ήταν και η δημιουργία των Επιτροπών Δεοντολογίας μέσα σε ερευνητικά ιδρύματα και οργανισμούς. Η λειτουργία αυτών των επιτροπών είναι προδρομική, με την έννοια ότι αποφασίζουν για το αν μια έρευνα είναι ορθή δεοντολογικά πριν από τη διεξαγωγή της. Για τον λόγο αυτόν, ο υποψήφιος ερευνητής καλείται συνήθως να καταθέσει έναν εμπειριστατωμένο σχεδιασμό της έρευνάς του, καθώς και τρόπους αντιμετώπισης των δεοντολογικών ζητημάτων που εμπλέκονται ή ενδεχομένως θα προκύψουν στην ερευνητική διαδικασία (Τραϊάνου, 2014).

Γενικά, η τήρηση της δεοντολογίας είναι μια αρκετά πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία που αφορά πολλούς επιμέρους τομείς και όπου ο ερευνητής καλείται να συνυπολογίσει και να διαχειριστεί πολλούς παράγοντες όπως είναι: οι δικές του προσωπικές αρχές, οι αρχές δεοντολογίας του επιστημονικού κλάδου στον οποίο ανήκει, οι απαιτήσεις των επιτροπών δεοντολογίας του οργανισμού στον οποίο εργάζεται αλλά και του ιδρύματος στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα, τα κριτήρια δεοντολογίας που θέτουν τα επιστημονικά περιοδικά για τη δημοσίευση της έρευνας, καθώς και τις όποιες νομικές κυρώσεις (Howitt, 2010).

7.2 Βασικές αρχές δεοντολογίας στην έρευνα

Οι βασικές αρχές που διέπουν τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική έρευνα είναι ουσιαστικά οι ίδιες. Εντούτοις, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της ποιοτικής έρευνας κάποιες διαστάσεις των αρχών δεοντολογίας διαφοροποιούνται ή αποκτούν άλλο νόημα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης (Howitt, 2010· Willig, 2008).

Πιο συγκεκριμένα,επισημαίνονται ορισμένα χαρακτηριστικά και πρακτικές της ποιοτικής έρευνας που αποτελούν ιδιαίτερη πρόκληση όσον αφορά σε ζητήματα δεοντολογίας:

- Οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα στην ολότητά τους και τα ψυχικά φαινόμενα δεν εξετάζονται ως διακριτές, αποσπασμένες μεταβλητές. Επίσης, τα άτομα δεν γίνονται αντιληπτά σαν «αντικείμενα» ή «υποκείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές συλλέγουμε χρήσιμα δεδομένα (Howitt, 2010).
- Η επαφή και σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες είναι άμεση και συνήθως ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στην κοινωνική ζωή των υποκειμένων. Για παράδειγμα στην επιτόπια έρευνα μπορεί να εμπλακεί για μακρύ χρονικό διάστημα στη ζωή των ατόμων που μελετά και να βρεθεί αντιμέτωπος με δεδομένα και καταστάσεις που δεν είναι προετοιμασμένος και ούτε του επιτρέπεται να διαχειριστεί. Παρομοίως, στο πλαίσιο μια συνέντευξης σε βάθος η σχέση με τον ερευνητή μπορεί να εκληφθεί ως φιλική ή ακόμη και θεραπευτική (Willig, 2008).
- Η φύση της ερευνητικής διαδικασίας είναι ανοιχτή και διερευνητική, στοχεύοντας συνήθως στην ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας και στην προσωπική νοηματοδότησή της. Επομένως, το είδος των δεδομένων που παράγονται είναι πλούσιο, λεπτομερές και πολύ προσωπικό, καθιστώντας πιο δύσκολη την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Mason, 2009).
- Στην ποιοτική έρευνα, το πλαίσιο στο οποίο διαβιούν και λειτουργούν οι συμμετέχοντες διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, τόσο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας γεγονός που θέτει την όλη διαδικασία ανοιχτή σε πολλά ενδεχόμενα και απρόοπτα, όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων, στοιχείο που επίσης μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ανωνυμία των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα (Τραϊανου, 2014).
- Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος και ανοιχτός σε αλλαγές και τροποποιήσεις, υπό το πρίσμα των αναδυόμενων ευρημάτων. Υπό αυτή την έννοια, και ο σχεδιασμός για ζητήματα που άπτονται της δεοντολογίας δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί εκ των προτέρων. Αντιθέτως, ο ερευνητής οφείλει να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση νέων ηθικών διλημάτων και προκλήσεων κατά την ερευνητική διαδικασία (Τραϊανου, 2014).

Στο σημείο αυτό παρατίθενται οι βασικές αρχές δεοντολογίας που αφορούν την ερευνητική διαδικασία και ειδικότερα, επισημαίνεται η διαφοροποιημένη λειτουργία ορισμένων αρχών στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας.

7.2.1 Πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα (informed consent)

Πρόκειται για μία από τις σημαντικότερες δεοντολογικές αρχές και αναφέρεται στην υποχρέωση του ερευνητή να διαθέσει «το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 278). Ουσιαστικά, η αρχή αυτή βασίζεται στην αναγνώριση του βασικού δικαιώματος του ατόμου να αποφασίζει ελεύθερα και αυτόνομα για την ίδια του τη ζωή (Τραϊανου, 2014). Η συμμετοχή επομένως των ατόμων στην έρευνα πρέπει να είναι ελεύθερη και εθελοντική και όχι να προκύπτει από καταναγκασμό και εξαπάτηση.

Το περιεχόμενο της πληροφόρησης εξαρτάται από τη φύση και τον σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και τους μελλοντικούς τρόπους αξιοποίησης των ευρημάτων. Ο ερευνητής καλείται να ενημερώσει τους υποψήφιους συμμετέχοντες, προφορικός και γραπτώς, σχετικά με το ποιος είναι ο λόγος που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν, ποια είναι τα πιθανά οφέλη αλλά και κίνδυνοι από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ενώ οφείλει να τονίσει το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτούς, χωρίς να υπάρχει κάποιο κόστος. Η ενημέρωση θα πρέπει να γίνεται σε γλώσσα απλή και κατανοητή από τον συμμετέχοντα, ενώ η χρήση εξειδικευμένης επαγγελματικής ορολογίας θα πρέπει να αποφεύγεται και ο ερευνητής θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι τα άτομα έχουν κατανοήσει πλήρως τα όσα ειπώθηκαν και να αποσαφηνίσει τυχόν παρανοήσεις (Καλλινικάκη, 2010).

Τα παρεχόμενα κίνητρα υπό μορφή αμοιβής θα πρέπει επίσης να αποφεύγονται, καθώς ενδέχεται να υπονομεύσουν την ελεύθερη και συνειδητή συμμετοχή του ατόμου στην έρευνα. Σε αντίθετη περίπτωση, οι όποιες ανταμοιβές θα πρέπει να καθορίζονται εκ των προτέρων (Howitt, 2010). Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην περίπτωση όπου για την συμμετοχή κάποιων ατόμων στην έρευνα είναι απαραίτητη η συγκατάθεση τρίτων προσώπων, συνήθως υπευθύνων ή εχόντων κάποια εξουσία ή θέση σε μία ομάδα, οι οποίοι και αποκαλούνται «θυροφύλακες» (gatekeepers). Κάτι τέτοιο μπορεί να χρειαστεί όταν η έρευνα διεξάγεται σε κάποια εταιρεία, ίδρυμα, οργανισμό ή σε άτομα που προέρχονται από ευάλωτους πληθυσμούς, σε παιδιά ή άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (όπου δεν έχουν όλα τα μέλη ισότιμη δυνατότητα επιλογής). Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής οφείλει να εξακριβώσει εάν και κατά πόσον οι πραγματικοί συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει το αντικείμενο και τη διαδικασία της έρευνας και επιθυμούν πραγματικά να συμμετάσχουν σε αυτήν (Frost, 2011· Traianou, 2014).

Υπάρχουν, βέβαια, και περιπτώσεις στις οποίες η παροχή πληροφόρησης και συγκατάθεσης πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας δεν είναι απαραίτητη, όπως για παράδειγμα όταν χορηγούνται ανώνυμα ερωτηματολόγια, όταν μελετώνται δεδομένα από δημοσίως διαθέσιμα αρχεία ή όταν πραγματοποιούνται παρατηρήσεις σε δημόσιους χώρους. Διατυπώνονται, βέβαια, και αντίθετες απόψεις για την αναγκαιότητα ή μη της συγκατάθεσης στις παραπάνω περιπτώσεις, καθώς και στο τι συνιστά δημόσιο δεδομένο ή δημόσιο χώρο. Η διασφάλιση πάντως της ανωνυμίας και η προστασία της ταυτότητας αλλά και ακεραιότητας του συμμετέχοντα θα πρέπει να αποτελεί ύψιστη μέριμνα σε κάθε περίπτωση (Howitt, 2010· Traianou, 2014).

Στην ποιοτική έρευνα η αρχή της πληροφορημένης συγκατάθεσης περιπλέκεται λόγω του ευέλικτου και ανοιχτού ερευνητικού σχεδιασμού, ο οποίος εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, δεν είναι πάντα εύκολο για τον ερευνητή να πληροφορήσει επαρκώς και λεπτομερώς τους υποψήφιους συμμετέχοντες για το περιεχόμενο της έρευνας, καθώς ούτε και ο ίδιος το γνωρίζει πλήρως εκ των προτέρων (Hopf, 2004). Επομένως, στην ποιοτική έρευνα, η παροχή πληροφόρησης εκ μέρους τους ερευνητή και η χορήγηση συγκατάθεσης εκ μέρους του συμμετέχοντα μπορεί να εκληφθεί καλύτερα ως «αμοιβαία διαπραγματεύσιμη διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας» (Τσιώλης, 2014: 258).

Στην περίπτωση όπου εφαρμόζεται μια μεικτή, πλουραλιστική μεθοδολογία, με τη συμβολή όχι ενός, αλλά πολλών ερευνητών, η συναίνεση για πρόσβαση και ανάλυση των δεδομένων θα πρέπει να δίνεται σε όλους τους ερευνητές που θα εμπλακούν σε αυτές τις διαδικασίες (Nolas, 2011).

Όσον αφορά την απόκρυψη πληροφοριών και τη χρήση της εξαπάτησης για την προώθηση των σκοπών της έρευνας (όταν κρίνεται απαραίτητο), παρότι συνήθως δεν επιτρέπεται σε κανένα είδος έρευνας, στην ποιοτική προσέγγιση η χρήση της περιορίζεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι μία από τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των σκοπών της είναι η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες. Ως εκ τούτου, η απόκρυψη των αληθινών προθέσεων του ερευνητή θα μπορούσε να υπονομεύσει σημαντικά τη σχέση αυτή (Howitt, 2010).

7.2.2 Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στην έρευνα

Σύμφωνα με αυτή την αρχή ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλύπτονται πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους. Για τον λόγο αυτόν χρεάζεται να λάβει κάθε μέτρο, όπως η χρήση ψευδωνύμων ή η αφαίρεση στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση (π.χ. τόπος διαμονής, πλαίσιο εργασίας) ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ατόμων και η προστασία της ταυτότητάς τους. Επιπρόσθετα, τα προσωπικά στοιχεία τους θα πρέπει να παραμένουν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και έπειτα από αυτήν, κατά την ανάλυση των ευρημάτων, τη δημοσίευσή τους και γενικότερα την αξιοποίησή τους (Traianou, 2014).

Αλλά και τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί υπάγονται στη δεοντολογία και τη νομοθεσία περί προστασίας προσωπικών δεδομένων, για αυτό και θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση αλλά και στην ασφαλή αποθήκευσή τους (σε ηλεκτρονική μορφή ή χειρόγραφη). Επίσης, το ποιος θα έχει πρόσβαση σε αυτά κατά

τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά το πέρας αυτής (αξιοποίηση ή δευτερογενής ανάλυση), χρειάζεται να καθορίζεται εκ των προτέρων και να αποτελεί μέρος της ενημέρωσης και της συμφωνίας με τον συμμετέχοντα (Howitt, 2010). Επίσης, ο συμμετέχων διατηρεί το δικαίωμα να λάβει γνώση των αποτελεσμάτων ή και να ζητήσει κάποιο αντίτυπο της σχετικής δημοσίευσης (Howitt, 2010).

Σχετικά με την εμπιστευτικότητα, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι τρόποι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του ερευνητή. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, ο ερευνητής οφείλει να τηρεί έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης που θα επιτρέψει στον συμμετέχοντα να εκφραστεί ελεύθερα και αυθεντικά. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν διασφαλίζει μόνο την προστασία της ταυτότητας των ατόμων, αλλά επηρεάζει και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Εντούτοις, η πλήρης διασφάλιση της *ανωνυμίας* των συμμετεχόντων δεν είναι πάντα εφικτή στην ποιοτική έρευνα. Και αυτό συμβαίνει γιατί τα δεδομένα που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα πλούσια, προσωπικά και λεπτομερή, καθιστώντας τα έτσι πιο δύσκολο να τροποποιηθούν ώστε να μην μπορεί να αναγνωριστεί ο κάτοχός τους. Αυτό είναι πολύ έντονο για παράδειγμα, στην αφηγηματική έρευνα, όπου το άτομο καλείται να δώσει και να μοιραστεί με τον ερευνητή πληροφορίες για τη ζωή του πολύ ιδιαίτερες και προσωπικές (Hopf, 2004· Τσιώλης, 2014).

Αλλά και πληροφορίες για το *πλαίσιο* δεν είναι πάντα δυνατόν και σκόπιμο να παραληφθούν, καθώς διαδραματίζουν πολλές φορές σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος των ευρημάτων (Hopf, 2004· Howitt, 2010). Όπως έχει ήδη ειπωθεί στην ποιοτική έρευνα το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η έρευνα και μέσα στο οποίο ζει και αποκτά εμπειρίες το άτομο αποτελεί καθοριστική συνισταμένη, όπως για παράδειγμα, στην εθνογραφική έρευνα ή σε μια μελέτη περίπτωσης.

Ζητήματα ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας τίθενται και στην περίπτωση όπου διεξάγεται μια ποιοτική έρευνα με ομάδες εστίασης. Σε αυτή την περίπτωση, δεν είναι εύκολο να διασφαλιστεί ότι τα όσα ειπώθηκαν θα παραμείνουν εμπιστευτικά μέσα στην ομάδα ή ότι τα μέλη της δεν γνωρίζονται από πριν, γεγονός που μπορεί να περιπλέξει τη σχέση τους, την προστασία των προσωπικών δεδομένων αλλά και την ποιότητα των παραγόμενων ευρημάτων. Ο ερευνητής οφείλει πάντως να διευκρινίσει όλες αυτές τις παραμέτρους και τα ενδεχόμενα στους συμμετέχοντες πριν από την έναρξη της έρευνας (Howitt, 2010).

7. 2.3 Προστασία από ενδεχόμενη βλάβη στην έρευνα

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας θα πρέπει να λαμβάνονται όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να προστατεύονται οι συμμετέχοντες από οποιοδήποτε πιθανό κίνδυνο ή ενδεχόμενη βλάβη. Οι κίνδυνοι αυτοί μπορεί να είναι φυσικοί-σωματικοί, όπως ένα ατύχημα, ψυχολογικοί, όπως η πρόκληση έντονου συναισθηματικού στρες, ενδεχόμενη αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση του ατόμου ή των διαπροσωπικών και κοινωνικών του σχέσεων, προβλήματα με την εργασία και τους εργοδότες του κ.ά. (Γραϊανού, 2014). Οι κίνδυνοι αυτοί χρειάζεται να συνυπολογίζονται και να αντιμετωπίζονται ήδη από τον σχεδιασμό της έρευνας, όμως ο ερευνητής οφείλει να βρίσκεται σε εγρήγορση για τη διαχείριση κάθε απρόοπτου καθ' όλη την ερευνητική διαδικασία. Το μέγεθος των κινδύνων στους οποίους μπορεί να εκτεθεί ένα άτομο σε μία έρευνα, υποστηρίζεται ότι «δεν θα πρέπει να είναι μεγαλύτερο από εκείνο που αντιμετωπίζει... σε ομοειδείς πτυχές της καθημερινής του ζωής» και εάν εμφανιστεί απροσδόκητα κάτι που θεωρείται επιβλαβές, οι ερευνητές οφείλουν να διακόψουν την έρευνα (Τσιώλης, 2014: 258).

Στην ποιοτική έρευνα, οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορεί κάποιες φορές να είναι πολύ προσωπικές ή και έντονα συναισθηματικά φορτισμένες, και η αποκάλυψή τους από τον συμμετέχοντα ενδέχεται να του προκαλέσει έντονη αναστάτωση, ενόχληση, θυμό, ενοχή ή θλίψη. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονο στην αφηγηματική έρευνα αλλά και στην εις βάθος συνέντευξη, όπου ο συμμετέχων καλείται να μιλήσει για διάφορες πλευρές της ζωής του και μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος με απρόβλεπτα συναισθήματα (Τσιώλης, 2014). Ο ερευνητής θα πρέπει να έχει προετοιμάσει τον συμμετέχοντα για την ενδεχόμενη ανάδυση τέτοιων συναισθημάτων, στον βαθμό βέβαια που κάτι τέτοιο μπορεί να προβλεφθεί.

Επίσης, στην ποιοτική διερεύνηση, αποτελεί ευθύνη του ερευνητή να οριοθετήσει τη σχέση με τους συμμετέχοντες ώστε να μη μετατραπεί σε φιλική ή ακόμη και θεραπευτική (Willig, 2008). Σε περίπτωση που κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τα άτομα εκδηλώσουν σοβαρές ανησυχίες ή προβλήματα, ο ερευνητής οφείλει να τερματίσει την έρευνα και να βοηθήσει τον συμμετέχοντα να λάβει την κατάλληλη υποστήριξη από τους αρμόδιους ειδικούς. Με την ολοκλήρωση της έρευνας, η σχέση που έχει δημιουργηθεί τερματίζεται και ο ερευνητής χρειάζεται να φροντίσει ώστε η διακοπή αυτή να γίνει με ομαλό και όχι απότομο τρόπο (Καλλινικάκη, 2010). Και πάλι, τα όρια αυτής της σχέσης θα πρέπει να έχουν προσδιοριστεί όσο το δυνατόν καλύτερα από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας.

Συναισθηματική αναστάτωση μπορεί να προκληθεί, επίσης, στα άτομα που συμμετείχαν σε μια έρευνα, αν θεωρήσουν ότι η ερμηνεία που δόθηκε στα λεγόμενά τους δεν συμφωνεί με τη δική τους οπτική των πραγμάτων (Willig, 2008). Και εδώ, ο ερευνητής χρειάζεται συνήθως να ενημερώσει τους συμμετέχοντες σχετικά με τα ευρήματα πριν από τη δημοσίευσή τους. Μάλιστα, η ενημέρωση έπεται από την έρευνα (debriefing) μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο στη μείωση της συναισθηματικής βλάβης των εμπλεκόμενων, αλλά επιπρόσθετα, μέσα από μια διαδικασία από κοινού επεξεργασίας (ερευνητή και συμμετέχοντα), μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό και στη διόρθωση παρερμηνειών και παρανοήσεων, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο και την ποιότητα των δεδομένων (Hopf, 2004· Howitt, 2010). Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, όπως συμβαίνει συχνά στην αφηγηματική έρευνα, οι συμμετέχοντες μπορεί να εμπλακούν ακόμη και στη διαδικασία της ανάλυσης (Τσιώλης, 2014).

Και οι ίδιοι οι ερευνητές όμως, μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι με καταστάσεις εν δυνάμει επικίνδυνες για τη σωματική και ψυχολογική τους ακεραιότητα – συχνά ταξίδια, επαφές με πολλά και διαφορετικά άτομα, ασθένειες, ευαίσθητη φύση του ερευνητικού θέματος, έκθεση σε επώδυνα και οδυνηρά συναισθήματα του μετέχοντα κ.ά.– (Graig, κ.ά., 2000, όπως αναφέρει ο Robson, 2007, Καλλινικάκη, 2010). Η προσοχή τους επομένως θα πρέπει να στρέφεται και προς την κατεύθυνση της δικής τους ασφάλειας.

7.2.4 Διαφορετικοί πληθυσμοί

Υπάρχουν εξειδικευμένα δεοντολογικά ζητήματα και προκλήσεις που οι ερευνητές χρειάζεται να λάβουν υπόψη τους όταν η έρευνα αφορά άτομα από πολιτισμούς διαφορετικούς από τον δικό τους. Μια σημαντική δυσκολία είναι η διαφορά γλώσσας που συχνά υπάρχει ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Σε τέτοιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται συνήθως διερμηνείς, οι οποίοι γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό βαθμό και μπορούν να μεταφέρουν το αυθεντικό νόημα των όσων ειπώθηκαν. Ως διερμηνείς συνηθίζεται να επιλέγονται άτομα από την ίδια ομάδα, κοινότητα ή πολιτισμό που μελετάται (π.χ. όταν η έρευνα αφορά μια μεταναστευτική ομάδα, ο διερμηνέας μπορεί να είναι ένας μετανάστης που γνωρίζει και τη γλώσσα του ερευνητή). Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται όταν ο διερμηνέας κατέχει θέση εξουσίας μέσα στην ομάδα και τα λεγόμενα των συμμετεχόντων «φιλτράρονται» πριν μεταφερθούν στον ερευνητή σύμφωνα με τις δικές τους πεποιθήσεις (Ιωσηφίδης, 2008). Γενικότερα, η έρευνα με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς απαιτεί αυξημένη πολιτισμική ευαισθησία, σεβασμό και προσαρμογή των διαδικασιών σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Μια άλλη σημαντική διάσταση αφορά τη διαφορά δύναμης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για άτομα από διαφορετικούς πληθυσμούς που βρίσκονται σε ευάλωτη θέση ή στερούνται βασικών δικαιώματων (π.χ. πρόσφυγες, παράνομοι μετανάστες, άστεγοι κ. ά.). Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής οφείλει να βρίσκεται σε ακόμη μεγαλύτερη ετοιμότητα για την τήρηση όλων των αρχών δεοντολογίας που έχουν αναφερθεί και ειδικά της αρχής της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη.

Εκτός από μέλη διαφορετικών πληθυσμών, σε ευάλωτη θέση μπορεί να βρίσκονται και άλλες ομάδες, όπως τα παιδιά, άτομα με νοητική υστέρηση ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, φυλακισμένοι ή άτομα σε ιδρύματα (π. χ. γηροκομεία). Στις περιπτώσεις αυτές ο ερευνητής θα χρειαστεί να ζητήσει την άποψη ειδικών επιτροπών δεοντολογίας, ειδικών, νομικών κ.ά., προκειμένου να εξακριβώσει «εάν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες μπορούν λογικά, ενσυνείδητα και ελεύθερα να δώσουν πληροφορημένη συγκατάθεση» για την έρευνα (Robson, 2007: 82). Ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά, είναι απαραίτητη η συγκατάθεση των γονέων ή των κηδεμόνων τους.

Παρ' όλα αυτά, ο ερευνητής οφείλει να ρωτήσει και το ίδιο το παιδί, και συνομιλώντας μαζί του, με τρόπο κατανοητό, να το ενημερώσει για την όλη διαδικασία. Θα πρέπει να φροντίσει επίσης ώστε η μεταχείριση του παιδιού να είναι συμβατή με τις ανάγκες, την ηλικία και το αναπτυξιακό του επίπεδο, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του (Kirby, 2004, όπως αναφέρει η Καλλινικάκη, 2010).

Τέλος, η έρευνα σε φοιτητές -που διεξάγεται ευρέως λόγω εύκολης πρόσβασης στον συγκεκριμένο πληθυσμό- εγείρει παρόμοια δεοντολογικά ζητήματα. Το πρόβλημα εδώ έγκειται στο εάν και κατά πόσο οι φοιτητές προσέρχονται στην έρευνα οικιοθελώς, ή επειδή προσδοκούν κάποιου είδους «ανταμοιβή» (π.χ. σε επίπεδο βαθμολογίας) ή ακόμη επειδή θεωρούν ότι αυτό αποτελεί μέρος των υποχρεώσεών τους και φοβούνται ότι θα υπάρχουν κάποιες συνέπειες εάν δεν δεχτούν να συμμετάσχουν (Howitt, 2010).

7.2.5 Διεξαγωγή έρευνας μέσω διαδικτύου

Το ενδιαφέρον των σύγχρονων ερευνητών έχει πλέον στραφεί και στη χρήση των νέων τεχνολογιών και αρκετές έρευνες διεξάγονται μέσω του διαδικτύου, καθώς αποτελεί πηγή πλούσιων και ποικίλων δεδομένων σε εύκολα προσβάσιμη μορφή. Οι δεοντολογικές ανησυχίες εδώ αφορούν σε ζητήματα συναίνεσης και ανωνυμίας. Πιο συγκεκριμένα, ερωτήματα τίθενται για το εάν τα όσα αναρτά ένα άτομο σε ιστοσελίδα, blog, Chat-room, e-mail κ.λπ. είναι προσωπικά ή δημόσια δεδομένα. Ο ερευνητής οφείλει να εξακριβώσει κατά πόσο ένας ιστότοπος εκλαμβάνεται από τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτόν ως δημόσιος ή ιδιωτικός χώρος (Τραϊανου, 2014). Στη δεύτερη περίπτωση θα πρέπει να τα ενημερώσει για τους σκοπούς της έρευνας ή να λάβει τη συγκατάθεση τους προτού χρησιμοποιήσει τα δεδομένα. Ένα άλλο ζήτημα αφορά τη δυσκολία εξακρίβωσης της αληθινής ταυτότητας των συμμετεχόντων, καθώς είναι εύκολο να αποκρύψει κάποιος στοιχεία της ταυτότητάς του μέσω διαδικτύου, όπου δεν υπάρχει άμεση επαφή πρόσωπο με πρόσωπο (Shaw, 2008 όπως αναφέρει ο Howitt, 2010). Πολλοί υποστηρίζουν ότι το γεγονός ότι κάποιος μπορεί να χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο, ανεξάρτητα από την κοινωνική του θέση, το φύλο ή την καταγωγή συντελεί στη διεξαγωγή έρευνας χωρίς προκαταλήψεις και σχέσεις ισχύος, ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι διαφορές συνεχίζουν να υφίστανται, καθώς η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες περιορίζεται λόγω οικονομικών, πολιτισμικών, ηλικιακών και άλλων παραγόντων (Brownlow & O'Dell, 2002).

Επίλογος

Υποστηρίζεται ότι όταν ένας ερευνητής βρίσκεται μπροστά σε ένα ζήτημα που χρήζει δεοντολογικής αποσαφήνισης, θα πρέπει να συγκρίνει το «κόστος» που μπορεί να προκαλέσει η διεξαγωγή της έρευνας στα άτομα που συμμετέχουν με το «όφελος» που θα αποφέρει η έρευνα στην προώθηση της γνώσης και στη βελτίωση ορισμένων συνθηκών (Robson, 2010). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η τήρηση των αρχών της δεοντολογίας είναι ένα δύσκολο και σύνθετο έργο, το οποίο καθίσταται ακόμη πιο περίπλοκο στις ποιοτικές προσεγγίσεις, λόγω της ευέλικτης και συχνά απρόβλεπτης ερευνητικής διαδικασίας αλλά και της άμεσης και στενής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και στους ερευνώμενους. Όπως τονίζει η Mason (2009:377-378) οι ερευνητές ποιοτικής προσέγγισης

θα πρέπει να αναπτύσσουν μια ενσυνείδητη *πρακτική* από πλευράς δεοντολογίας και πολιτικής, η οποία θα βασίζεται σε αποφάσεις κατάλληλες για τα συγκεκριμένα πλαίσια και τα συγκεκριμένα δεοντολογικά και πολιτικά διλήμματα και ζητήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Οι αφηρημένοι δεοντολογικοί κώδικες ή κατευθυντήριες γραμμές δίνουν συνήθως ελάχιστες οδηγίες για το πώς μπορεί ο ερευνητής να αντιμετωπίσει πιο συγκεκριμένα δεοντολογικά ζητήματα ή διλήμματα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής καλείται με τη δράση του ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας «να θέτει αδιάκοπα προς απάντηση 'δύσκολα' ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που λειτουργεί στην πράξη η δεοντολογία».

8. Βασικοί όροι και έννοιες του κεφαλαίου

Ευέλικτος σχεδιασμός, Ερευνητική περιοχή, Εμπειρική έρευνα, Σκοπός έρευνας, Θεωρητικό / Επιστημολογικό υπόβαθρο, Οντολογικές παραδοχές, Επιστημολογικές θεωρήσεις, Θεωρητικό πλαίσιο, Ερευνητικά ερωτήματα, Ρόλος ερευνητή, Υποκειμενικότητα, Δειγματοληπτική στρατηγική, Πληθυσμός, Πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις, Θεωρητική ή Αναλυτική Γενίκευση, Συμμετέχοντες, Δειγματοληψία ευκολίας, Συμπτωματικό δείγμα, Σκόπιμη δειγματοληψία, Ακραίες ή αποκλίνουσες περιπτώσεις, Δειγματοληψία έντασης, Δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας – ανομοιογένειας, Ομοιογενή δείγματα, Δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης, Δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης, Δειγματοληψία χιονοστιβάδας, Αλυσιδωτή δειγματοληψία, Δειγματοληψία κριτηρίου, Δειγματοληψία περιπτώσεων που επαληθεύουν ή διαψεύδουν, Ευκαιριακή ή αναδυόμενη δειγματοληψία, Σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία, Δειγματοληψία πολιτικά σημαντικών περιπτώσεων, Θεωρητική δειγματοληψία, Θεωρητικός κορεσμός, Πηγές και μέθοδοι συλλογής/ παραγωγής δεδομένων, Τριγωνοποίηση, Αναστοχασμός, Αρχές δεοντολογίας, Πληροφορημένη συγκατάθεση, Αωνυμία και εμπιστευτικότητα, Προστασία από ενδεχόμενη βλάβη, Ενημέρωση έπειτα από την έρευνα (debriefing), Δημοσίευση και χρήση των αποτελεσμάτων, Ποιοτική έρευνα με διαφορετικούς πληθυσμούς, Ποιοτική έρευνα με Φοιτητές, Ποιοτική έρευνα μέσω Ίντερνετ.

9. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του τρίτου κεφαλαίου

- Ποια είναι τα συστατικά στοιχεία του ερευνητικού σχεδιασμού;
- Ποιες είναι οι κυριότερες διαφορές στην ποιοτική και την ποσοτική έρευνα όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα;
- Πώς αντιλαμβάνεται η ποιοτική έρευνα τον ρόλο των ερευνητών;
- Πώς αντιλαμβάνετε η ποιοτική έρευνα τον ρόλο των ερευνούμενων υποκειμένων;
- Ποιες είναι οι κυριότερες διαφορές στην ποιοτική και την ποσοτική έρευνα όσον αφορά τη δειγματοληψία;
- Αναπτύξτε τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας.
- Τι είναι η θεωρητική δειγματοληψία;
- Αναπτύξτε την απάντησή σας σε σχέση με «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος» για μια ποιοτική μελέτη;
- Αναπτύξτε τις βασικές αρχές δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα;
- Αναπτύξτε την αρχή της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη στην έρευνα;

10. Παραπομπές στο διαδίκτυο και βιβλιογραφία για περαιτέρω μελέτη

Αναγνωστοπούλου, Τ. (επιμ.) (2008). *Ηθικά ζητήματα στην Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ινστιτούτου Ψυχολογίας και Υγείας.

Braun, V. (2000). Heterosexism in focus group research: Collusion and challenge. *Feminism & Psychology*, 10, 133-140. Διαθέσιμο

<http://studysites.uk.sagepub.com/braunandclarke/study/SAGE%20Journal%20Articles/Ch%203.%20Braun.pdf> [Ανακτήθηκε στις 9/9/2015]

British Psychological Society (2010). *Code of Human Research Ethics*. Leicester: BPS. Διαθέσιμο στο: http://www.bps.org.uk/sites/default/files/documents/code_of_human_research_ethics.pdf [Ανακτήθηκε στις 9/9/2015]

Γεωργιάδου, Π. (2011). Δεοντολογία έρευνας στην Κλινική & Συμβουλευτική Ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας (2011), *Μέθοδοι Έρευνας στην Κλινική Ψυχολογία* (σελ. 225-251). Αθήνα: Τόπος.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Dickson-Swift, V., James, E.L., Kippen, S. & Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research: What challenges do qualitative researchers face? *Qualitative Research*, 7, 323-353. Διαθέσιμο στο:

<http://studysites.uk.sagepub.com/braunandclarke/study/SAGE%20Journal%20Articles/Ch%203.%20Dickson-Swift%20et%20al.pdf> [Ανακτήθηκε στις 9/9/2015]

- Duncan, M. & Watson, R. (2010). Taking a stance: Socially responsible ethics and informed consent. In M. Savin-Baden & C. Howell Major (eds). *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty* (pp. 49-58). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fahie, D. (2014). Doing sensitive Research sensitively: Ethical and methodological issues in researching workplace bullying. *International Journal of Qualitative Methods*, 13.
Διαθέσιμο στο: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/19018/16139> [Ανακτήθηκε στις 9/9/2015]
- Κώδικας Δεοντολογίας Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων. Διαθέσιμος στο: <http://www.seps.gr/index.php/2010-02-22-13-47-11-sp-1727489196> [Ανακτήθηκε στις 9/9/2015]

Κεφάλαιο 4: Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί να αναφερθεί συνοπτικά σε σημαντικές μεθόδους συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων όπως είναι: (1) η ποιοτική συνέντευξη σε βάθος (θεματικού τύπου), (2) η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, (3) οι ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) και (4) η παρατήρηση/εθνογραφία.

1. Ποιοτική συνέντευξη (συνέντευξη σε βάθος)

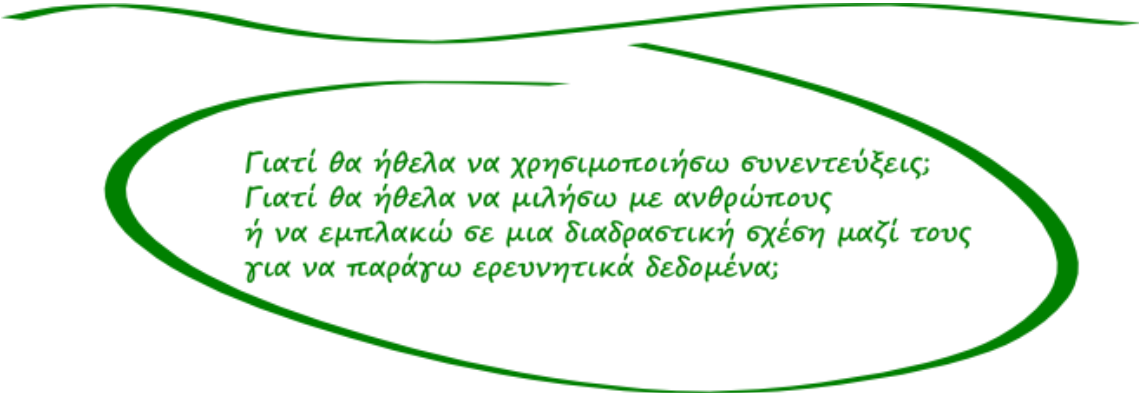
1.1 Εισαγωγικά

Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις σε βάθος συνεντεύξεις και αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Η απόφαση, ωστόσο, για τη χρήση της ποιοτικής συνέντευξης στην έρευνα δεν θα πρέπει να λαμβάνεται με ελαφρότητα. Προϋποθέτει καλή προετοιμασία και σχεδιασμό καθώς και δημιουργική εργασία. Επιπρόσθετα, όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο κεφάλαιο 2, ο σχεδιασμός της ποιοτικής συνέντευξης χρειάζεται να βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές και να συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της διερεύνησης.

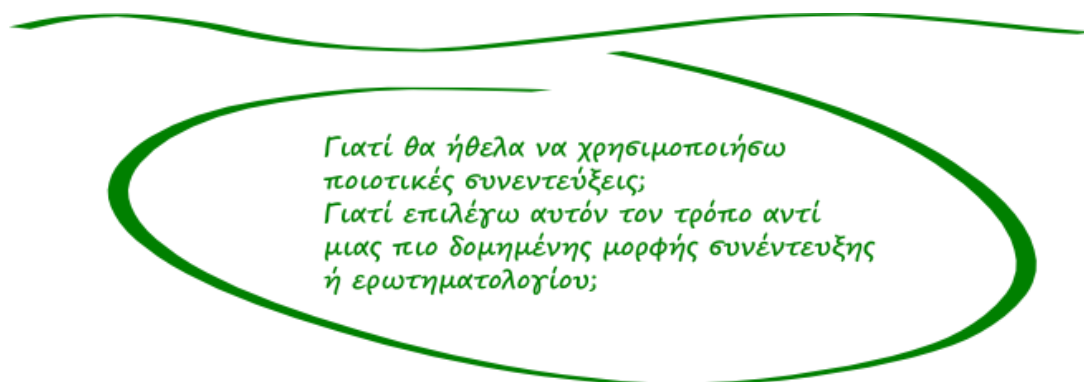
Η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Παρομοίως, προϋποθέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις μπορεί να παραχθεί αν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, τους ακούσει και τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν ή να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους κ. ά. Από την άλλη, οι επιστημολογικοί περιορισμοί της συνέντευξης αφορούν το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να πληροφορηθούν μόνο για εκείνες τις διαστάσεις (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης.

Η Mason (2009:91) προτείνει τα ακόλουθα ερωτήματα που χρειάζεται να θέσουν οι μελετητές στον εαυτό τους πριν υιοθετήσουν την ποιοτική συνέντευξη για την παραγωγή ερευνητικών δεδομένων.

Γράφημα 8



Γιατί θα ήθελα να χρησιμοποιήσω συνεντεύξεις;
Γιατί θα ήθελα να μιλήσω με ανθρώπους
ή να εμπλακώ σε μια διαδραστική σχέση μαζί τους
για να παράγω ερευνητικά δεδομένα;



1.2 Τύποι συνεντεύξεων

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από τους ερευνητές, μπορούμε να διακρίνουμε την ημιδομημένη και τη μη δομημένη ποιοτική συνέντευξη. Σε αυτούς τους τύπους συνέντευξης οι ερευνητές επιδιώκουν να παράγουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007).

Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Η μη δομημένη συνέντευξη είναι ανοικτή και δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους. Ειδικότερα, ο ερευνητής σχηματίζει συνήθως έναν κατάλογο από 7 ή 8 θέματα τα οποία θεωρεί σημαντικά και πάνω στα οποία σχηματίζεται η διάδραση μεταξύ του συνεντευκτή και των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί η ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από τους ερευνητές (Mason, 2009· Robson, 2007).

Η πλήρως δομημένη συνέντευξη δεν χρησιμοποιείται σχεδόν καθόλου στην ποιοτική έρευνα, καθώς βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων. Η αξιοποίηση κυρίως ανοικτών ερωτήσεων αποτελεί τη μόνη ουσιαστική διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που χρησιμοποιεί συνεντεύξεις (Robson, 2007).

1.3 Σχεδιασμός και διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων

Γενικά, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων αποτελούν ένα σύνθετο και απαιτητικό έργο που προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία από την πλευρά των ερευνητών. Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση σε μια έρευνα που υιοθετεί την ποιοτική συνέντευξη είναι ο σχεδιασμός και η σωστή διατύπωση των ερωτήσεων πριν από τη διεξαγωγή της. Ο συνεντευκτής, όμως, χρειάζεται να είναι σε θέση να παίρνει και επιτόπου αποφάσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσον αφορά λ.χ. τη σειρά, τη διατύπωση, το ύφος, την έκταση ή ή την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, έχοντας πάντα στο μυαλό του τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τις συγκεκριμένες περιστάσεις και τη διάδραση με τους συμμετέχοντες.

Εδώ συνοψίζονται μερικές ενδεικτικές οδηγίες που μπορούν να βοηθήσουν στον σχεδιασμό και στη διατύπωση των ερωτήσεων της ποιοτικής συνέντευξης (βλ. Mason, 2009:103-106· Robson, 2007:325-326· Ιωσηφίδης, 2008:116).

Να κάνετε ερωτήσεις οι οποίες

- Εστιάζονται σε θέματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.
- Είναι ανοικτές και ευέλικτες και επιτρέπουν στον ερωτώμενο να προχωρήσει σε βάθος.
- Είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους ή έχουν κάποιο νόημα για αυτούς.
- Είναι σχετικές με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.
- Διακρίνονται από ευαισθησία όσον αφορά τις ανάγκες των ερωτώμενων και είναι σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας.
- Βοηθούν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.
- Δεν είναι κατευθυντικές ή δεν καθοδηγούν έμμεσα τον ερωτώμενο να απαντήσει με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με τους συνεντευκτές.

Να αποφεύγετε τα εξής:

- Ερωτήσεις προκατάληψης, οι οποίες προσβάλλουν ή δείχνουν έλλειψη ευαισθησίας από την πλευρά των συνεντευκτών.
- Ερωτήσεις οι οποίες είναι μακροσκελείς, διότι οι ερωτώμενοι μπορεί να έχουν δυσκολία να τις θυμηθούν.
- Ερωτήσεις οι οποίες είναι διφορούμενες ή πολύπλοκες.
- Ερωτήσεις οι οποίες είναι κλειστές. Η χρήση τέτοιου τύπου ερωτήσεων στην ποιοτική συνέντευξη περιορίζεται συνήθως στην καταγραφή ατομικών χαρακτηριστικών (π. χ. ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κ.λπ.).

Όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων, συνήθως οι πρώτες ερωτήσεις έχουν στόχο να κάνουν τον ερωτώμενο να αισθανθεί άνετα και να τον εισαγάγουν στο θέμα της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα:

- Η εναρκτήρια ερώτηση τίθεται στο ξεκίνημα της συνέντευξης και είναι παρόμοια σε όλες τις συνεντεύξεις.
- Το ζέσταμα περιλαμβάνει εύκολες και μη απειλητικές ερωτήσεις οι οποίες έχουν στόχο τη σταδιακή εξοικείωση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου.
- Το κύριο μέρος της συνέντευξης στοχεύει να καλύψει τα βασικά θέματα της συνέντευξης.
- Οι δύσκολες ή επικίνδυνες ερωτήσεις θα πρέπει να εμφανίζονται αργότερα στη σειρά.
- Το χαλάρωμα αφορά απλές ερωτήσεις οι οποίες οδηγούν προς το κλείσιμο ή βοηθούν να διαλυθεί τυχόν συναισθηματική φόρτιση ή ένταση.
- Το κλείσιμο (Robson, 2007: 329).

Στη συνέχεια παρατίθεται μια σύνοψη από κάποιες γενικές συμβουλές για τους συνεντευκτές όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία (Mason, 2009:103-106· Robson, 2007:325-326).

Γενικές συμβουλές για τους συνεντευκτές

- Να ακούτε προσεκτικά –να ακούτε πραγματικά– αυτά που σας λένε οι ερωτώμενοι και να μιλάτε λιγότερο (στάση ενεργητικής ακρόασης). Είναι κάτι το οποίο χρειάζεται να κάνετε είτε μαγνητοφωνείτε τις συνεντεύξεις σας είτε όχι. Οι περισσότεροι από εμάς χρειαζόμαστε αρκετή εξάσκηση πάνω σε αυτό.
- Ως συνεντευκτές δεν εκφράζετε τις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες σας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.
- Να θυμάστε τι σας έχουν πει ήδη οι ερωτώμενοι και –πολύ σημαντικό– τι τους έχετε ήδη ρωτήσει.
- Να θέτετε τις ερωτήσεις με έναν ευθύ, κατανοητό και μη απειλητικό τρόπο ώστε να μη δημιουργείται σύγχυση ή άμυνα στους συμμετέχοντες.
- Είναι σημαντικό να έχετε συνείδηση των πράξεών σας και των συνεπειών τους. Λόγου χάριν, διακόπτετε τον ερωτώμενο συχνά; Για ποιους λόγους; Σας βοηθά ή όχι το να τον διακόπτετε; Τι θέλετε να επιτύχετε διακόπτοντάς τον;
- Να παρατηρείτε και να είστε συντονισμένοι στη γλώσσα του σώματος και στη συμπεριφορά του συμμετεχόντων έτσι ώστε να καταλαβαίνετε πότε είναι κουρασμένοι, αμήχανοι, αναστατωμένοι ή πλήττον κ.ά.
- Καλό είναι να μην περνάτε το μήνυμα ότι εσείς πλήττετε ή φοβόσαστε. Δώστε έκφραση στο πρόσωπό σας και χρωματίστε τη φωνή σας.
- Εκφραστείτε απλά και να αποφεύγετε ερωτήσεις που ίσως να μην είναι οικείες στους ερωτώμενους.

Οι παραπάνω δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις συνεντευκτών-ερωτώμενων στο πλαίσιο της συνέντευξης. Οι νέοι ερευνητές-συνεντευκτές μπορούν να εξασκηθούν σε αυτές στο πλαίσιο μιας πιλοτικής μελέτης ή σε δοκιμαστικές συνεντεύξεις με τη βοήθεια φίλων ή συναδέλφων.

1.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης

Η συνέντευξη ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και αδυναμίες.

Η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές:

- Να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες.
- Να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά.
- Να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξουν τη «φωνή» και τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες.
- Να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν.
- Να τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας.

Η ποιοτική συνέντευξη

- Είναι μια μέθοδος εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της αλλά και ως προς τον σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων (η συζήτηση της οποίας θα γίνει στο κεφάλαιο 4).
- Απαιτεί σημαντικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία, ευελιξία ιδιαίτερη ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας και γνήσιο ενδιαφέρον από τους ερευνητές (βλέπε σχετικά κεφάλαιο 3 του παρόντος συγγράμματος).

- Δεν αποτελεί εύκολη επιλογή, σε αντίθεση με την άποψη που συχνά επικρατεί, ότι δηλαδή δεν απέχει και πολύ από καθημερινές συζητήσεις, οι οποίες μπορούν εύκολα και χωρίς ερευνητικό σχεδιασμό να πραγματοποιηθούν από οποιονδήποτε (Mason, 2009:130).

Γενικότερα, παρά τις αυξημένες απαιτήσεις όσον αφορά τον χρόνο, την προσπάθεια, τον σχεδιασμό και τις δεξιότητες, η ποιοτική συνέντευξη μπορεί να μας ανταμείψει καθώς αποτελεί μια ενδιαφέρουσα, δημιουργική και συχνά συναρπαστική μέθοδο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, η οποία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, εμπειρίας και δραστηριότητας.

2. Η βιογραφική συνέντευξη

Ο όρος «βιογραφική συνέντευξη» προτάθηκε στο πλαίσιο της γερμανικής βιογραφικής έρευνας από τον κοινωνιολόγο Fritz Schutze το 1977 (Riemann, 2003). Αποτελεί έναν τύπο ανοικτής, μη δομημένης συνέντευξης, όπου ο ερωτώμενος καλείται να ενεργοποιήσει την αφήγηση ως κύριο τρόπο παρουσίασης και ανασυγκρότησης της ιστορίας της ζωής του. Πιο συγκεκριμένα, ο ερωτώμενος

καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του συνολικά ή μια περίοδό της, ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία ο ίδιος είχε προσωπική ανάμειξη (Τσιώλης, 2006:248) .

Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης βασίζεται στην ικανότητα των ανθρώπων να αφηγούνται τις εμπειρίες τους, και ο κύριος στόχος της είναι να παράξει ιστορίες αντί για σύντομες απαντήσεις ή γενικές τοποθετήσεις . Όπως υποστηρίζει ο Mishler (1986: 67):

Παρατηρώντας με ποιους τρόπους οι ερωτώμενοι συνδέουν τις απαντήσεις τους διαμορφώνοντας μια ιστορία, αναδεικνύονται προβλήματα και δυνατότητες που δεν είναι ορατά όταν η προσοχή μας περιορίζεται σε ανταλλαγές του σχήματος ερωταποκρίσεων .

Η επιλογή λοιπόν της αφηγηματικής συνέντευξης για την παραγωγή ερευνητικού υλικού εξαρτάται από τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνάς μας. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης αξιοποιείται όταν ο ερευνητής ενδιαφέρεται να ανασυγκροτήσει μια βιογραφική περίοδο της ζωής ή ολόκληρη την ιστορία του συμμετέχοντος, και όχι να μελετήσει άλλα σχήματα νοηματοδότησης της βιωμένης εμπειρίας του ή να καταγράψει τις απόψεις και τις αντιλήψεις του σε συγκεκριμένα ζητήματα. Τα προαναφερθέντα μπορούν να ανιχνευτούν με άλλους τύπους ποιοτικών συνεντεύξεων.

Επιπρόσθετα, ακόμη και αν ο ερευνητής επιλέξει να μελετήσει μια συγκεκριμένη περίοδο ή βιογραφική διαδρομή της ζωής ενός ανθρώπου (π.χ. τα φοιτητικά χρόνια), είναι σημαντικό η συγκεκριμένη περίοδος του βίου να νοηματοδοτηθεί στο πλαίσιο της συνολικής αφήγησης ζωής. Στο σημείο αυτό παρατίθενται ενδεικτικά διαφορετικές εκδοχές της εναρκτήριας ερώτησης ή αφόρμησης στο πλαίσιο της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, που χρησιμοποιούνται ανάλογα με το ειδικό ερευνητικό ενδιαφέρον της μελέτης. Στην πρώτη εκδοχή η διατύπωση είναι τελείως ανοικτή και ενδιαφέρεται για το σύνολο της ιστορίας ζωής του ατόμου (Rosenthal, 2013: 72-73, προσαρμογή από το Τσιώλης, 2014: 251):

Γράφημα 10

Σε παρακαλώ, πες μου την ιστορία της οικογένειάς σου και την προσωπική σου ιστορία.

Με ενδιαφέρει όλη η ζωή σου... έχεις στη διάθεσή σου όσο χρόνο επιθυμείς.

Καθώς σε ακούω θα κρατάω μερικές σημειώσεις σχετικά με αυτά που θα ήθελα να σε ρωτήσω αργότερα και αν δεν έχουμε αρκετό χρόνο σήμερα, ίσως να τα πούμε σε μια δεύτερη συνέντευξη.

Στη δεύτερη εκδοχή, η αρχική προτροπή είναι εστιασμένη θεματικά και μπορεί να αφορά κάποια περίοδο ή βιογραφική πτυχή του βίου ή, όπως στο παρακάτω παράδειγμα, να ενδιαφέρεται για τη μελέτη της προσωπικής εμπειρίας σε συγκεκριμένο χώρο (Rosenthal, 2013:73, προσαρμογή από Τσιώλης, 2014: 251):

Γράφημα 11

Ενδιαφερόμαστε για την προσωπική σας εμπειρία σε αυτό το ίδρυμα.

Ίσως θα μπορούσατε να ξεκινήσετε περιγράφοντά μας την εμπειρία σας όταν ήρθατε στο ίδρυμα και να μας πείτε τι ζήσατε από τότε μέχρι σήμερα.

Έχετε τη διάθεσή σας όσο χρόνο επιθυμείτε.

Καθώς σας ακούω θα κρατήσω μερικές σημειώσεις σχετικά με αυτά που θα ήθελα να σας ρωτήσω αργότερα και αν δεν έχουμε αρκετό χρόνο σήμερα, ίσως σε μια δεύτερη συνέντευξη.

Σε μια τρίτη εκδοχή, ο ερευνητής ενδιαφέρεται τόσο για το σύνολο της ιστορίας της ζωής όσο και για μια συγκεκριμένη βιογραφική πτυχή του αφηγητή (Rosenthal 2013: 73, προσαρμογή από Τσιώλης, 2014: 252):

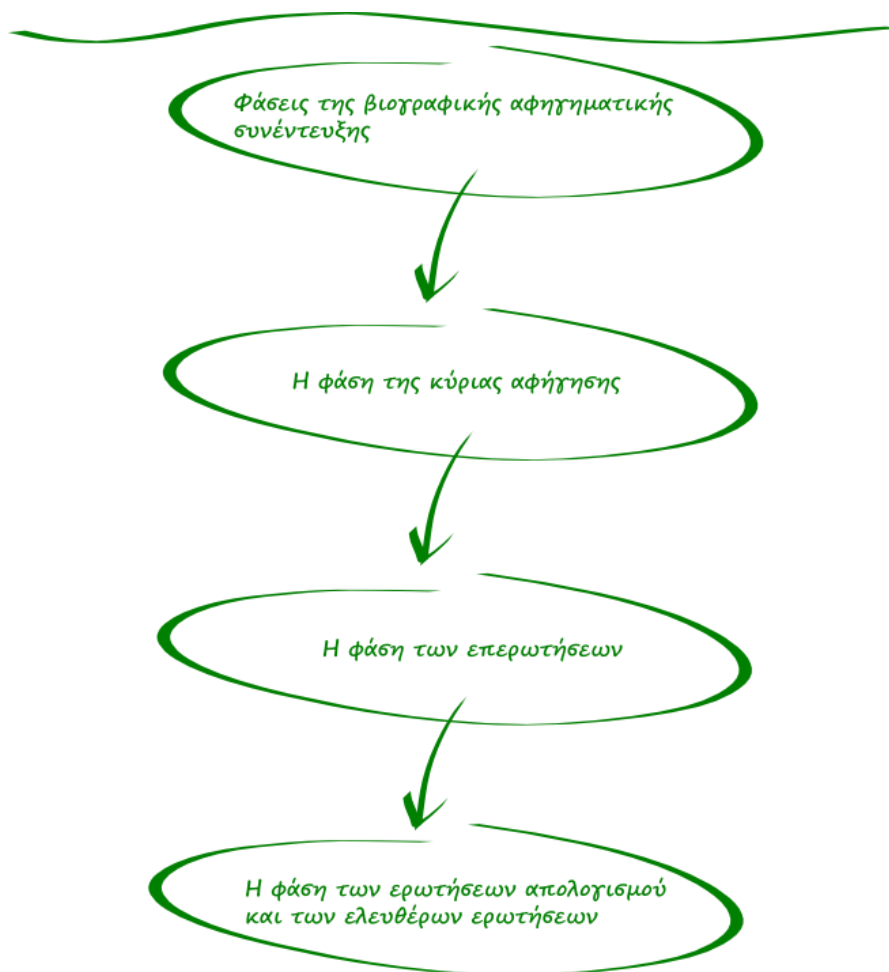
Ενδιαφερόμαστε για τις ιστορίες ζωής ανθρώπων που πάσχουν από μια χρόνια ασθένεια, για τη δική σας προσωπική εμπειρία.

Σας παρακαλώ, πείτε μου την ιστορία της ζωής σας, μιλήστε μου όχι μόνο για την ασθένειά σας αλλά για όλη σας τη ζωή.

Καθώς σας ακούω θα κρατήσω μερικές σημειώσεις σχετικά με αυτά που θα ήθελα να σας ρωτήσω αργότερα και αν δεν έχουμε αρκετό χρόνο σήμερα, ίσως σε μια δεύτερη συνέντευξη.

Ένας άλλος τρόπος διεξαγωγής της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης προτείνεται στο έργο του Dan McAdams (2001, 2008) όπου ο συμμετέχων καλείται να παίξει τον ρόλο του αφηγητή της ζωής του και να δομήσει μια ιστορία η οποία να αναφέρεται στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του. Πιο συγκεκριμένα, για να αρχίσει να διηγείται ο αφηγητής προτρέπεται να σκεφτεί τη ζωή του σαν να ήταν ένα βιβλίο ή ένα μυθιστόρημα το οποίο μπορεί να χωριστεί σε διάφορα κεφάλαια. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, το άτομο ενθαρρύνεται να σταθεί σε σημαντικές και κρίσιμες στιγμές της ζωής του και να αναφερθεί σε ευρύτερες αξίες και ζητήματα του βίου του. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρωτόκολλο της συνέντευξης βλέπε: *The Life story Interview* by Dan P. MacAdams (revised 2008) στο sesp.northwestern.edu.

Βασική αρχή στην πρώτη φάση της συνέντευξης, η οποία μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο εκτενής (ενδεικτικά μπορεί να κυμαίνεται από 10 λεπτά έως και ώρες), είναι ο συνεντευκτής να παρέχει στον αφηγητή τη δυνατότητα να διαμορφώσει ελεύθερα την αφήγησή του· εκείνος παρακολουθεί προσεκτικά υιοθετώντας στάση «ενεργητικής ακρόασης», χωρίς να κατευθύνει ή να παρεμβαίνει (Riessmann, 2008). Όταν ο αφηγητής ολοκληρώσει την ιστορία του μπορεί ο ερευνητής σε μια δεύτερη φάση –τη λεγόμενη φάση των επερωτήσεων– να κάνει κάποιες ερωτήσεις που θα βοηθήσουν τη συνέχιση σημαντικών ιστοριών οι οποίες διακόπηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν στο πλαίσιο της κύριας αφήγησης καθώς και να ενθαρρύνουν νέες αφηγήσεις (π.χ. αναφερθήκατε προηγουμένως στην περίοδο προετοιμασίας για το πανεπιστήμιο. Μπορείτε να θυμηθείτε κάποια σημαντικά περιστατικά για εσάς από εκείνη την περίοδο;) Τέλος, σε μια τρίτη φάση μπορούν να γίνουν ελεύθερες ερωτήσεις προκειμένου ο ερωτώμενος να εκφράσει απόψεις, αντιλήψεις ή εκτιμήσεις σχετικά με πτυχές της ζωής του ή ζητήματα που έχει αναφερθεί και τον ενδιαφέρουν (Τσιώλης, 2014).



Σύμφωνα με τη Riessman (2008), η αφηγηματική συνέντευξη δεν αφορά μια σειρά από συγκεκριμένες «τεχνικές». Από την άλλη, δεν είναι μια τελείως φυσική διαδικασία. Εάν η διεξαγωγή της γίνει με ευαισθησία, μπορεί να προσφέρει έναν τρόπο στους ερευνητές, σε διάφορα ερευνητικά περιβάλλοντα, να εμπλακούν σε διάλογο και μεγαλύτερη επικοινωνιακή ισότητα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί καλύτερα στο πλαίσιο μιας εθνογραφικής μελέτης η οποία παρέχει τη δυνατότητα για επαναλαμβανόμενες συζητήσεις και γενικότερα καλύτερες συνθήκες για εξιστορήσεις και αφηγήσεις (ζωής).

Τα ζητήματα δεοντολογίας σχετικά με τη μέθοδο της ποιοτικής συνέντευξης, τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί στο τρίτο κεφάλαιο του παρόντος συγγράμματος, είναι ιδιαίτερα σημαντικά και στην περίπτωση της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης.

3. Ομάδες εστίασης (Focus groups)

3.1 Εισαγωγικά

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις μπορούν να πραγματοποιηθούν ένας προς έναν (ατομικές), όπως και στο πλαίσιο μιας ομάδας. Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τον Krueger (1988:18), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Παρομοίως, ο Kitzinger (1994) επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται οι άνθρωποι ή στο γιατί σκέφτονται όπως σκέφτονται. Για τον Morgan (1998:9), είναι, ουσιαστικά, «ένας τρόπος να ακούς τους ανθρώπους και να μαθαίνεις από αυτούς».

Οι ομάδες εστίασης δεν είναι μια ομαδική συνέντευξη με έναν συνεντευκτή ο οποίος θέτει ερωτήσεις και οι ερωτώμενοι απλώς απαντούν σε αυτές, αλλά πρόκειται για ομαδική συζήτηση στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να μιλήσουν μεταξύ τους για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης η οποία μπορεί να είναι «κάθετη», δηλαδή αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως είναι «οριζόντια αλληλεπίδραση» μεταξύ των μελών της ομάδας (Wilkinson, 1998). Η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας έχει ως αποτέλεσμα η επιρροή των ερευνητών στη διαδικασία να είναι μικρότερη και να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Frey & Fontana, 1993).

Τα δεδομένα τα οποία παράγονται στο πλαίσιο των focus groups φέρνουν τους ερευνητές αντιμέτωπους με την πολυεπίπεδη και δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης καθώς και τη ρευστότητα, τις αντιθέσεις και την πολυφωνία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των ερωτώμενων (Wilkinson, 1998).

Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου στην κοινωνική έρευνα χρονολογείται από τη δεκαετία του 1940, όταν οι κοινωνικοί επιστήμονες άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας και την αποτελεσματικότητα των ατομικών μεθόδων συλλογής ερευνητικού υλικού και να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις απόψεις των ερωτώμενων, μέσα από μη κατευθυντικές προσεγγίσεις (Krueger, 1994). Στη συνέχεια βρήκε ευρεία εφαρμογή στην έρευνα αγοράς και μάρκετινγκ στις βιομηχανοποιημένες χώρες κατά τη δεκαετία του 1950 (Dawson & Manderson, 1993). Στα χρόνια που ακολούθησαν χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, ενώ το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών για τις ομάδες εστίασης ανανεώθηκε στα τέλη του 1980 και στις αρχές του 1990, όταν αναγνωρίστηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει και αυτόνομα ως σημαντική πηγή δεδομένων (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996).

3. 2 Σχεδιασμός ομάδων εστίασης

Όπως και στην περίπτωση της ατομικής συνέντευξης, ο σχεδιασμός των ομάδων εστίασης χρειάζεται να βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές και να συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της διερεύνησης. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως το κύριο ερευνητικό πρόβλημα της συνολικής ποιοτικής έρευνας είναι ευρύτερο από τα ειδικότερα θέματα συζήτησης στο πλαίσιο των focus groups, τα οποία μπορεί να εξετάζουν μόνο κάποιες διαστάσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Για τη διερεύνηση άλλων διαστάσεων του ερευνητικού αντικείμενου, η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να αξιοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες ποιοτικές μεθόδους όπως είναι η ατομική συνέντευξη ή η παρατήρηση. Γενικότερα, η μέθοδος των ομάδων εστίασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με ποιοτικού ή ποσοτικού τύπου μεθόδους και στο πλαίσιο της διασταύρωσης ερευνητικών αποτελεσμάτων (triangulation) (Ιωσηφίδης, 2008· Morgan, 1998).

3.2.1 Η σύνθεση της ομάδας

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού των ομάδων εστίασης, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αποφάσεις που παίρνουν οι μελετητές σχετικά με την επιλογή των συμμετεχόντων και τη σύνθεση της ομάδας. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης είναι η σκόπιμη δειγματοληψία (βλ. σχετικά κεφάλαιο 2). Σχετικά με τη γενικότερη σύνθεση του focus group, ο στόχος είναι η δημιουργία μιας λειτουργικής ομάδας, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή χρήσιμου ερευνητικού υλικού μέσα από τη διεξαγωγή αποδοτικών και εποικοδομητικών συζητήσεων. Κύριες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας άνετης αλλά και παραγωγικής συζήτησης είναι οι συμμετέχοντες να είναι ενεργοί, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να αισθάνονται άνετα να συζητούν σχετικά με τα θέματα τα οποία αφορούν την έρευνα (Morgan, 1998). Η αποδοτική λειτουργία της δυναμικής της ομάδας μπορεί να επηρεαστεί μεταξύ άλλων: α) από τα φυσικά, ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, ο τόπος διαμονής, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση και η οικογενειακή κατάσταση, β) τη συνεκτικότητα της ομάδας, γ) τις σχέσεις ισχύος ή εξουσίας που προϋπάρχουν ή αναπτύσσονται μεταξύ των μελών, δ) τον βαθμό της ομοιογένειας ή ανομοιογένειας εντός της ομάδας (Morgan, 1998). Τα υπέρ και τα κατά της ομοιογένειας ή της ετερογένειας των δύο προσεγγίσεων παρουσιάζονται παρακάτω:

Οι ομοιογενείς ομάδες εστίασης

- Διευκολύνουν τη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων.
- Προωθούν την ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών.
- Δίνουν την αίσθηση ασφάλειας κατά την έκφραση συγκρούσεων.
- Μπορεί να έχουν σαν αποτέλεσμα την ομοιότητα θέσεων ή απόψεων.

Οι ετερογενείς ομάδες εστίασης

- Μπορεί να εμπλουτίσουν η να παρακινήσουν τη συζήτηση.
- Μπορεί να εμπνεύσουν άλλα μέλη της ομάδας να κοιτάζουν το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία.
- Μπορεί να δημιουργήσουν συνθήκες ανισορροπίας ισχύος.
- Μπορεί να οδηγήσουν σε έλλειψη σεβασμού για διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται από κάποια μέλη.

(από τον Brown, 1999:115, όπως αναφέρει ο Robson, 2007:340).

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται συχνά έχει να κάνει με το αν οι συμμετέχοντες πρέπει να γνωρίζονται ή να είναι άγνωστοι μεταξύ τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, φυσικά, οι ερευνητές δεν έχουν επιλογή όπως π.χ. σε μια έρευνα η οποία χρησιμοποιεί τις ομάδες εστίασης για να διερευνήσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο (εδώ τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται ως συνάδελφοι). Σε τέτοιες περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες γνωρίζονται, μπορούν να προκύψουν ζητήματα εχεμύθειας. Από την άλλη, όταν δεν γνωρίζονται, οι συμμετέχοντες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αισθανθούν άνετα ή για να εξηγήσουν τις απόψεις και τις θέσεις τους γύρω από ένα θέμα (Morgan, 1998: 67-68).

Όσον αφορά το μέγεθος των focus groups, οι ερευνητές χρειάζεται να εξασφαλίσουν αρκετά άτομα ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ουσιαστικής συζήτησης και αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα. Από την άλλη, ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν πρέπει να είναι ιδιαίτερα μεγάλος, προκειμένου να διασφαλιστεί ο συντονισμός της ομάδας καθώς και η ισότιμη συμμετοχή όλων στη συζήτηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 6 άτομα για ένα μικρό focus group έως 12 άτομα για μια σχετικά μεγάλη ομάδα (Morgan, 1998).

3.2. 2 Ο ρόλος του διαμεσολαβητή (moderator/διευκολυντής/συντονιστής)

Ο ρόλος του διαμεσολαβητή είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική διεξαγωγή των ομάδων εστίασης. Το πρόσωπο που συντονίζει την ομάδα μπορεί να είναι ο ίδιος ο ερευνητής ή κάποιος εκπαιδευμένος συνεργάτης του. Για να είναι αποτελεσματικός ο συντονισμός απαιτούνται σύνθετες δεξιότητες, παρόλο που δεν υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για τη διεξαγωγή μιας επιτυχημένης ομάδας. Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο σεβασμός του συντονιστή για τους συμμετέχοντες και η πεποίθησή του ότι όλοι οι ερωτώμενοι μπορούν να συμβάλουν και να εμπλουτίσουν τη διαδικασία ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης, εμπειρίας ή το υπόβαθρό τους. Ο διαμεσολαβητής οφείλει να ακούει προσεκτικά (στάση ενεργητικής ακρόασης) και να δείχνει θετική αναγνώριση προς τους συνομιλητές του, αποφεύγοντας να κάνει κριτική σε αυτά που ακούει ακόμα και όταν διαφωνεί με τις απόψεις τους (Krueger, 1998).

Επίσης, χρειάζεται να μπορεί να θέτει και να οριοθετεί το αντικείμενο και τους κανόνες της συζήτησης καθώς και να διαχειρίζεται ζητήματα εξουσίας ή κυριαρχίας που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο της ομάδας. Όπως και στις ατομικές συνεντεύξεις, απαιτούνται σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, άνοιγμα σε νέες ιδέες, ευρύτητα σκέψης, χιούμορ και ουσιαστικό ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους όσο και για το ερευνητικό θέμα.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι επειδή οι συμμετέχοντες χρειάζεται να αισθάνονται άνετα με τον διαμεσολαβητή και να θεωρούν ότι είναι το κατάλληλο πρόσωπο για τον συντονισμό της συγκεκριμένης ομάδας, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί σε παράγοντες όπως είναι το φύλο, η γλώσσα, η ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή οι εξειδικευμένες γνώσεις του συντονιστή. Το καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να αποβεί εμπόδιο στην αποτελεσματική επικοινωνία της ομάδας – ιδιαίτερα όταν υπάρχει διαφορά ισχύος μεταξύ του συντονιστή και των συμμετεχόντων (Krueger, 1998).

Τέλος, κατά τη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης, ο διαμεσολαβητής συνοδεύεται από έναν ή περισσότερους συνεργάτες, οι οποίοι καταγράφουν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων. Η καταγραφή συνήθως γίνεται ταυτόχρονα με γραπτό ή και ηλεκτρονικό τρόπο (π.χ. μαγνητόφωνο). Σχετικά ζητήματα δεοντολογίας έχουν αναφερθεί στο τρίτο κεφάλαιο του παρόντος συγγράμματος.

3. 2. 3 Σχεδιασμός των ερωτήσεων

Οι ερευνητές θα πρέπει να κάνουν ερωτήσεις μέσα από τη διαδικασία της συζήτησης, οι οποίες είναι, μεταξύ άλλων, ανοικτού τύπου, απλές, διατυπωμένες με σαφήνεια και δεν δημιουργούν επιφυλακτικότητα ή το αίσθημα της ντροπής στους συμμετέχοντες. Τα είδη των ερωτήσεων περιλαμβάνουν.

- *Ερωτήσεις έναρξης*, οι οποίες βοηθούν τους συμμετέχοντες να γνωριστούν, να αρχίσουν να αισθάνονται άνετα μεταξύ τους και να αναγνωρίσουν κοινά χαρακτηριστικά που τους συνδέουν.
- *Εισαγωγικές ερωτήσεις* που εισάγουν το γενικό θέμα της συζήτησης και δίνουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να τοποθετηθούν σχετικά με τον τρόπο που κατανοούν ή έχουν βιώσει το υπό διερεύνηση φαινόμενο.

- *Μεταβατικές ερωτήσεις*, οι οποίες προχωρούν τη συζήτηση προς την κατεύθυνση των κεντρικών ερωτήσεων (ερωτήσεις-κλειδιά). Επίσης, βοηθούν τους ερωτώμενους να καταλάβουν με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται και οι άλλοι συμμετέχοντες το υπό διερεύνηση θέμα ή ενθαρρύνουν τα μέλη της ομάδας να μοιραστούν τις εμπειρίες τους πάνω σε αυτό.
- *Ερωτήσεις-κλειδιά*, οι οποίες εστιάζονται στην ουσία του ερευνητικού θέματος. Στην κατηγορία αυτή τίθενται συνήθως 2-5 ερωτήσεις που είναι ιδιαίτερα σημαντικές και για τη φάση της ανάλυσης και στις οποίες αφιερώνεται περισσότερος χρόνος από τις υπόλοιπες.
- *Συμπερασματικές ερωτήσεις*, οι οποίες καλούν τους συμμετέχοντες να κάνουν τελευταίες τοποθετήσεις σχετικά με όλα όσα συζητήθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας.
- *Ερώτηση σύνοψης* (summary question). Η συγκεκριμένη ερώτηση τίθεται αφού ο συντονιστής κάνει μια μικρή περίληψη (2-3 λεπτά) σχετικά με τις σημαντικές ερωτήσεις και τις ιδέες που προέκυψαν από τη συζήτηση. Σε αυτό το σημείο, οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν τη γνώμη τους σχετικά με την επάρκεια της προτεινόμενης σύνοψης.
- *Τελική ερώτηση* (final question), η οποία δίνει μια τελευταία ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προσθέσουν κάτι το οποίο θεωρούν σημαντικό για το υπό διερεύνηση θέμα και μπορεί να παραλείφθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Kueger, 1998).

3.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ομάδων εστίασης

Η μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων μέσω ομάδων εστίασης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και αδυναμίες.

Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγονται τα εξής:

- Είναι αποτελεσματική, ευέλικτη και φιλική.
- Δίνει τη δυνατότητα να αυξηθεί ο όγκος των δεδομένων καθώς συλλέγονται/παράγονται από πολλά άτομα συγχρόνως.
- Είναι λιγότερο χρονοβόρα από τη διεξαγωγή πολλών ατομικών συνεντεύξεων.
- Επιτρέπει τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της συμπεριφοράς και των κινήτρων.
- Επιτρέπει τη σύλληψη νέων ιδεών.
- Επιτρέπει την αναγνώριση της διαφορετικότητας.
- Μερικοί ερωτώμενοι προτιμούν και το βρίσκουν ευχάριστο να συμμετάσχουν σε συνεντεύξεις στο πλαίσιο μιας ομάδας.
- Οι δυναμικές της ομάδας βοηθούν την εστίαση στα πιο σημαντικά θέματα και λειτουργούν ως φυσικοί έλεγχοι ποιότητας κατά τη συλλογή δεδομένων, καθώς οι συμμετέχοντες τείνουν να ελέγχουν ακραίες απόψεις και να ισορροπούν ο ένας τον άλλον.
- Μπορεί να βοηθήσει στην ενδυνάμωση ή ενθάρρυνση κάποιων συμμετεχόντων να συμμετάσχουν ή να διευκολύνει τη συζήτηση θεμάτων ταμπού, αφού οι λιγότερο συνεσταλμένοι ερωτώμενοι μπορούν να διευκολύνουν τη συζήτηση. (Robson, 2007: 338-339· Morgan, 1998: 58-60).

Στα μειονεκτήματα της μεθόδου περιλαμβάνονται τα εξής:

- Η εχεμύθεια μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα στο πλαίσιο μιας ομάδας (βλ. Κεφάλαιο 3).
- Μπορούν να προκύψουν συγκρούσεις ή τάσεις για απόκτηση ελέγχου ή δύναμης κατά τη διαδικασία της ομάδας.
- Οι συμμετέχοντες μπορεί να επηρεαστούν από τους άλλους ερωτώμενους.
- Ο συντονισμός μπορεί να αποδειχθεί δύσκολος. Προϋποθέτει ο διαμεσολαβητής να γνωρίζει ζητήματα που αφορούν τη δυναμική της ομάδας, να έχει εμπειρία και σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας.
- Είναι μια μέθοδος απαιτητική όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της αλλά και ως προς τον σχεδιασμό, την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων (Morgan, 1998).

4. Διαδικασία μετατροπής των ποιοτικών συνεντεύξεων σε μορφή κειμένου

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στις διαδικασίες μέσω των οποίων γίνεται η μετατροπή της διαδραστικής επικοινωνίας της συνέντευξης σε βάθος ή των ομάδων εστίασης σε αυτά που αποκαλούμε ερευνητικά δεδομένα. Στο στάδιο αυτό λαμβάνουν χώρα όλες οι ενέργειες μετατροπής του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, το οποίο είναι η πιο συνηθισμένη μορφή μετασχηματισμού και παρουσίασης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων. Οι ατομικές συνεντεύξεις ή οι ομάδες εστίασης είναι συνήθως μαγνητοφωνημένες, παρόλο που υπάρχουν κάποιες καταστάσεις στις οποίες ίσως λόγω του ευαίσθητου του θέματος ή της μη συναίνεσης σε μαγνητοφώνηση από τους ερωτώμενους, οι συνεντευκτές κρατούν εμπειριστατωμένες και σαφείς γραπτές σημειώσεις. Αποτελεί καλή πρακτική οι ερευνητές να καταγράφουν σημειώσεις και παρατηρήσεις σε κάποιο τετράδιο, ακόμα και αν οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνται ή βιντεοσκοποούνται.

Η μεταγραφή (transcription) των ποιοτικών ατομικών συνεντεύξεων ή συνεντεύξεων σε κείμενο γίνεται σύμφωνα με τους κανόνες διαφόρων συστημάτων σημειογραφίας, τα οποία επιλέγονται ανάλογα με τους στόχους ή το είδος της ανάλυσης που υιοθετούν οι ερευνητές στην ερευνητική διαδικασία (Ενδεικτικά βλέπε «στιλ Jefferson» στα βιβλία Atkinson & Heritage, 1984. Silvermann, 2000). Για σχετικά παραδείγματα στα ελληνικά βλ. Ιωσηφίδης, 2008: 171· Τσιώλης, 2014: 268). Πρόκειται για μια σειρά από συμβάσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να αποτυπώσουν μορφές επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων, όπως είναι η γλώσσα του σώματος, η ένταση των συναισθημάτων, το ύφος της φωνής ή οι παύσεις κ.ά., οι οποίες δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε μια απλή μεταγραφή του προφορικού λόγου σε κείμενο.

Το πόσο λεπτομερής χρειάζεται να είναι η απομαγνητοφώνηση εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μέθοδο ανάλυσης που επιλέγει ο ερευνητής. Ωστόσο, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όλες οι μορφές μεταγραφής συνιστούν μια μορφή μετάφρασης του προφορικού λόγου σε κάτι άλλο και δεν αποτελούν εικόνα-καθρέπτη της συνέντευξης (Willig, 2008).

Τέλος, τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν επίσης να παρουσιάζονται σε οπτικοακουστική μορφή, σε μορφή βίντεο, φωτογραφιών κ.ά. (Reavy, 2011 b).

5. Η παρατήρηση-συμμετοχική παρατήρηση

5.1 Εισαγωγικά

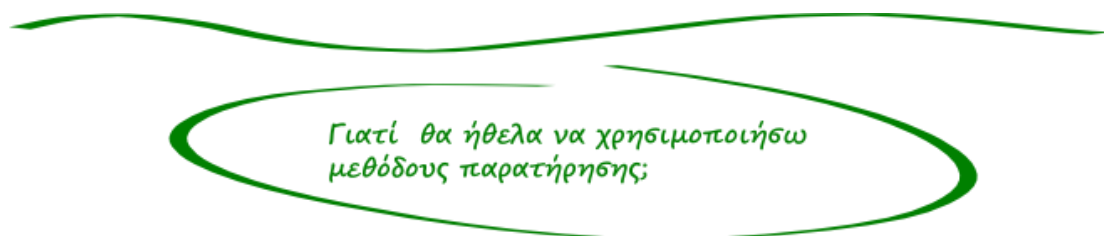
Η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών, ή κοινωνικών διαδράσεων και διεργασιών αποτελεί μια μέθοδο συλλογής/παραγωγής δεδομένων, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Οι μελέτες παρατήρησης μπορούν να έχουν ποσοτικό ή ποιοτικό χαρακτήρα (Patton, 1990). Στην παρούσα ενότητα εξετάζουμε την παρατήρηση και κυρίως τη «συμμετοχική παρατήρηση» ως μέθοδο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων. Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό (π.χ. συμπεριφορές, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κ.ά.). Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει ο ερευνητής να αφιερώσει χρόνο, να παρατηρήσει, να ακούσει, να θέσει ερωτήσεις και γενικότερα να συμμετάσχει στην καθημερινότητα των ανθρώπων και του κοινωνικού πλαισίου, συνήθως, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Bruman & Burgess, 1994· Hammersley & Atkinson, 1983. McLeod, 2009).

Στις κοινωνικές επιστήμες, η συμμετοχική παρατήρηση συνδέθηκε αρχικά με τους χώρους της κοινωνικής ανθρωπολογίας, της εθνολογίας και της κοινωνιολογίας. Ειδικότερα, στο τέλος του 19ου αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, όταν ανθρωπολόγοι ερευνητές όπως οι Cushing, Mead, Malinowski, κ.λπ. πραγματοποίησαν εθνογραφικές μελέτες και χρησιμοποίησαν τη συμμετοχική παρατήρηση για να μελετήσουν πολιτισμούς μη δυτικών κοινωνιών. Η παράδοση αυτή συνεχίστηκε τη δεκαετία του 1960 από ανθρωπολόγους οι οποίοι μελέτησαν με παρόμοιους τρόπους τα αστικά πλαίσια των δυτικών κοινωνιών. Επίσης, στον χώρο της κοινωνιολογίας, τη δεκαετία του 1920, με το έργο του Robert Park (1854-1944) ξεκίνησαν οι μελέτες της λεγόμενης σχολής του Σικάγου που αξιοποίησε τη συμμετοχική παρατήρηση στην επιτόπια έρευνα ή έρευνα πεδίου (fieldwork) για να μελετήσει άστεγους άντρες, συμμορίες, τοπικές κοινότητες κ.ά. (Angrosino, 2007· Λάζος, 1998). Με βάση την προαναφερθείσα παράδοση, έχει επικρατήσει ευρύτερα στον χώρο των κοινωνικών επιστημών η χρήση του όρου «εθνογραφία» ή «έρευνα πεδίου» για τον χαρακτηρισμό σχεδόν κάθε ερευνητικής προσέγγισης στο πλαίσιο της οποίας κατέχουν κεντρικό ρόλο οι μέθοδοι συμμετοχικής παρατήρησης.

5.2 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της συμμετοχικής παρατήρησης

Γενικά, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της συμμετοχικής παρατήρησης αποτελούν εξαιρετικά απαιτητικές, χρονοβόρες αλλά και ενδιαφέρουσες διαδικασίες, οι οποίες προϋποθέτουν συστηματική προετοιμασία από την πλευρά των ερευνητών. Όπως και στο παράδειγμα των ποιοτικών συνεντεύξεων, ο ερευνητής που χρησιμοποιεί τις συγκεκριμένες μεθόδους παραγωγής ερευνητικού υλικού χρειάζεται να ξεκινήσει με το ακόλουθο ερώτημα (Mason, 2009: 135):

Γράφημα 14

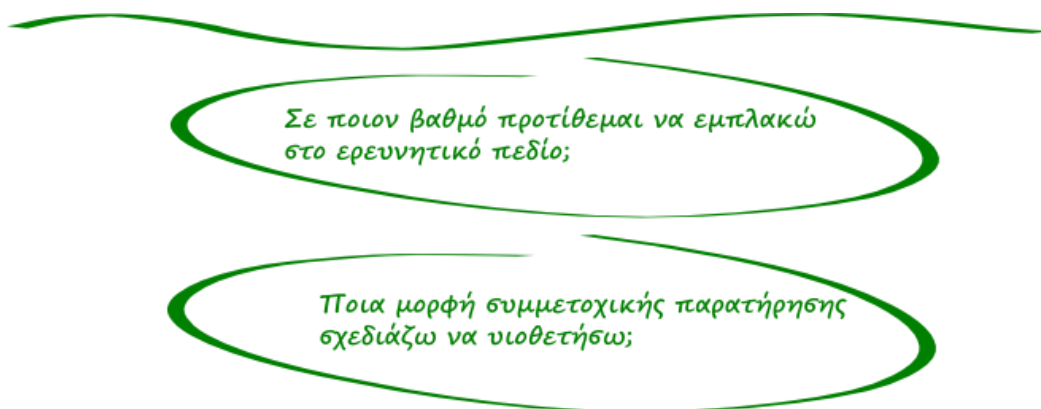


Και σε αυτή την περίπτωση, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι οντολογικές και επιστημολογικές αρχές που υιοθετούνται, καθώς και ο σκοπός της έρευνας. Η χρήση των συγκεκριμένων μεθόδων προϋποθέτει μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο η οποία αντιλαμβάνεται τους τρόπους συμπεριφοράς, τις πράξεις και τις αλληλεπιδράσεις, τις καθημερινές συνήθειες, ή τις συζητήσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Παρομοίως, προϋποθέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις (π.χ. συμπεριφορές, διαδράσεις, πρακτικές) μπορεί να παραχθεί μέσω της συμμετοχής ή της βιωμένης εμπειρίας των ερευνητών μέσα στα «φυσικά» πλαίσια όπου αυτές διαδραματίζονται (π.χ. κοινότητα, τάξη κ.ά.). Δεν βασίζεται, δηλαδή, στις εκ των υστέρων αναδομημένες αναφορές ή αφηγήσεις των ατόμων σχετικά με αυτές τις διαστάσεις.

5.2.1 Ο ρόλος του ερευνητή στην επιτόπια έρευνα

Οι επιστημολογικές και θεωρητικές θέσεις των ερευνητών καθορίζουν, επίσης, τον βαθμό εμπλοκής τους στο πλαίσιο το οποίο διερευνούν. Βασικά ερωτήματα που συνήθως απασχολούν τους μελετητές είναι τα ακόλουθα:

Γράφημα 15



Στην έρευνα πεδίου, οι ερευνητές συνήθως επιλέγουν έναν ρόλο στο συνεχές που ορίζεται από αυτόν του πλήρως συμμετέχοντος στο ένα άκρο και εκείνο του απλού παρατηρητή στο άλλο άκρο (Bryman & Burgess, 1994· Gans, 1999). Αρχικά, ο Gold (1958) (Λάζος, 1998) ταξινόμησε τον βαθμό συμμετοχής των παρατηρητών σε τέσσερις τύπους, με βάση τους οποίους, ο παρατηρητής μπορεί να είναι:

- **πλήρως συμμετέχων** (the complete participant). Η συγκεκριμένη διαδικασία προϋποθέτει την απόκρυψη της ιδιότητας του ερευνητή και έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως σε έρευνες κλειστών ομάδων, οι οποίες δεν επιτρέπουν την πρόσβαση σε μη μέλη και θα αρνούσαν να συνεργαστούν εάν αποκαλύπτονταν οι σκοποί της έρευνας (π.χ. κλειστές θρησκευτικές οργανώσεις, σέκτες). Αυτός ο τύπος συμμετοχής εγείρει δεοντολογικά ζητήματα όσον αφορά την πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα και δεν είναι γενικά αποδεκτή.
- **συμμετέχων ως παρατηρητής** (the participant as observer). Ο ερευνητής αποκαλύπτει την ιδιότητά του καθώς και τον σκοπό της έρευνας και συμμετέχει στις δραστηριότητες ή διεργασίες της υπό διερεύνηση ομάδας
- **παρατηρητής ως συμμετέχων** (the observer as participant). Ο ερευνητής αποκαλύπτει την ιδιότητά του αλλά δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες ή διαδικασίες στο ερευνητικό πεδίο.

- **πλήρως παρατηρητής** (the complete observer). Ο ερευνητής δεν λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητες του πλαισίου και υιοθετεί κυρίως ποσοτικές, δομημένες μεθόδους παρατήρησης.

Στην προαναφερθείσα τυπολογία, η συμμετοχική παρατήρηση αφορά, μόνο, τους τρεις πρώτους τύπους.

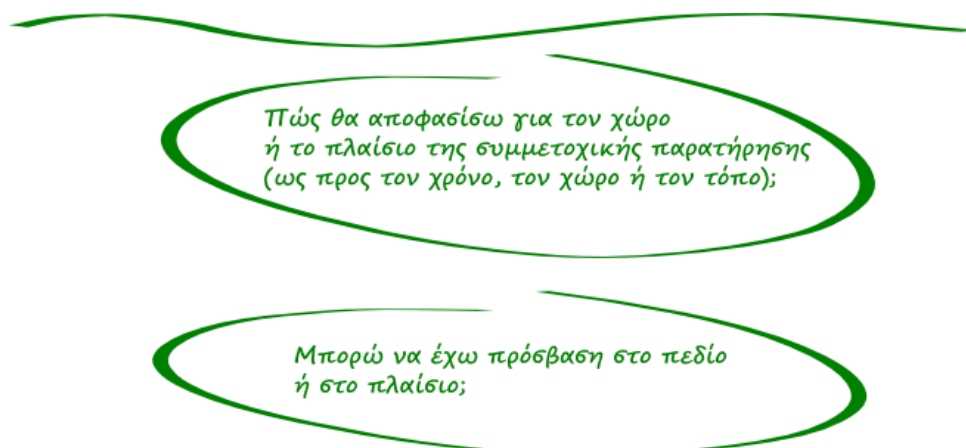
Αργότερα, οι Adler & Adler (1991) πρότειναν μια νέα ταξινόμηση η οποία εστιάζει αποκλειστικά στη συμμετοχική παρατήρηση με βάση την οποία ο παρατηρητής μπορεί να ανήκει:

- Στον τύπο της **πλήρους συμμετοχής**: Όπως και στην τυπολογία του Gold, εδώ ο ερευνητής συνήθως δεν αποκαλύπτει την ιδιότητά του και επιδιώκει σκόπιμα –άμεσα ή σταδιακά– να γίνει μέλος του κοινωνικού πλαισίου που ερευνά. Στην περίπτωση αυτή η συμμετοχική παρατήρηση γίνεται μια μορφή «αυτο-εθνογραφίας» όπου ο ερευνητής επιδιώκει να μελετήσει το φαινόμενο μέσω της δικής του βιωμένης εμπειρίας και ως μέλος του υπό διερεύνηση πλαισίου. Ο συγκεκριμένος τύπος συμμετοχής εγείρει σοβαρές δεοντολογικές ενστάσεις και για τον λόγο αυτόν χρησιμοποιείται όλο και σπανιότερα.
- Στον τύπο της **ενεργής συμμετοχής**: Εδώ ο ερευνητής συμμετέχει στις βασικές και κεντρικές δραστηριότητες του κοινωνικού πλαισίου, χωρίς ωστόσο να γίνει μέλος της ομάδας που διερευνά. Ο διττός ρόλος του παρατηρητή και του συμμετέχοντος προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής στο πεδίο καθώς και μια ιδιαίτερη προσπάθεια να κρατήσει ισορροπία ανάμεσα στη συμμετοχή και την παρατήρηση.
- Στον τύπο της **περιφερειακής συμμετοχής**: Εδώ ο ερευνητής, παρόλο που συμμετέχει στο κοινωνικό πλαίσιο, δεν εμπλέκεται στις βασικές και κεντρικές δραστηριότητες της υπό διερεύνηση ομάδας. Χαρακτηριστική είναι μια έρευνα που διεξήγαγαν οι Adler και Adler για τη διακίνηση των ναρκωτικών και συμμετείχαν ως «μέλη του πλήθους» στον χώρο της διακίνησης – χωρίς να συμμετάσχουν οι ίδιοι στη διακίνηση των παράνομων ουσιών (Angrosino, 2007· Λάζος, 1998).

5.2.2 Πρόσβαση, σχέσεις στο πεδίο

Άλλα θέματα τα οποία χρειάζεται να απασχολήσουν τους ποιοτικούς ερευνητές που υιοθετούν τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι ο εντοπισμός του ερευνητικού πλαισίου και η πρόσβαση στο πεδίο (Mason, 2009:145-146).

Γράφημα 16

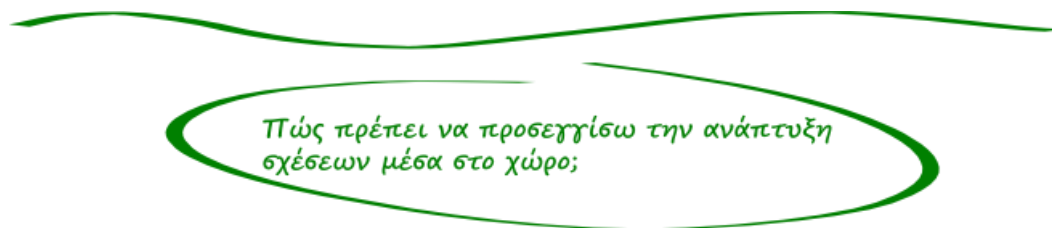


Πρόσβαση στο πεδίο

Η επιλογή ενός πεδίου όπου θα πραγματοποιηθεί η συμμετοχική παρατήρηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα ερευνητικά ερωτήματα των μελετητών και δεν αποτελεί απλή υπόθεση. Αλλά και η διαδικασία της εισόδου ενέχει πολλές προκλήσεις, τόσο διανοητικές όσο και πρακτικές, και μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και άγχος, ιδιαίτερα όταν το ερευνητικό πεδίο είναι «άγνωστο» για τον ερευνητή. Ανάλογα με το πεδίο, σε πολλές περιπτώσεις, οι ερευνητές χρειάζεται να διαπραγματευτούν την πρόσβασή τους στον χώρο παραμονής με άτομα που λειτουργούν ως «φύλακες της εισόδου». Γενικότερα, τα ερευνητικά πεδία μπορεί να είναι ανοιχτά στο ευρύ κοινό (π.χ. ένας δρόμος) ή να είναι πλαίσια που είναι εκτός των ορίων για το ευρύ κοινό (π.χ. ένα σπίτι, ένα κέντρο ψυχικής υγείας ή ένα σχολείο) ή και λιγότερο χειροπιαστά «μέρη» (π.χ. τηλεφωνικές γραμμές στήριξης) (Mason, 2009).

Σχέσεις στο πεδίο

Γράφημα 17



Στη συμμετοχική παρατήρηση, οι σχέσεις και η επικοινωνία στο πεδίο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την έκβαση της ερευνητικής προσπάθειας και τον πλούτο των ποιοτικών δεδομένων. Εδώ ο ερευνητής χρειάζεται να δημιουργήσει σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης με τους άλλους «συμμετέχοντες» και να είναι σε θέση να διαχειρίζεται απρόβλεπτα ζητήματα ή κρίσεις που μπορούν να προκύψουν – ακόμη και το ενδεχόμενο να αγνοηθεί, να περιθωριοποιηθεί ή να του ζητηθεί να αποχωρήσει από το ερευνητικό πεδίο. Από την άλλη, διατρέχει τον κίνδυνο να γίνει το επίκεντρο της προσοχής, να αντιμετωπίσει προσωπικές ερωτήσεις ή να εμπλακεί υπερβολικά στις ζωές των ανθρώπων (Kidder & Fine, 2003). Άξιο λόγου είναι και ο κίνδυνος να ταυτιστεί πλήρως με την ομάδα (going native) ή να μεταβληθεί σε εκπρόσωπο ή υποστηρικτή της χάνοντας την υποκειμενικότητά του ή την κριτική του ικανότητα. Σύμφωνα με τον Fetterman (1991) (όπως αναφέρεται στο Λάζος, 1998: 290),

η συμμετοχική παρατήρηση συνδυάζει τη συμμετοχή στη ζωή των υπό μελέτη ατόμων με τη διατήρηση μιας επαγγελματικής απόστασης που να επιτρέπει την κατάλληλη παρατήρηση και καταγραφή των δεδομένων

Οι σχέσεις στο πεδίο είναι δυνατόν να διευκολυνθούν και στο πλαίσιο της συνεργασίας με κάποιον «πληροφοριοδότη» που μπορεί να βοηθήσει τον παρατηρητή να εισχωρήσει καλύτερα στον χώρο της έρευνας ή να συμβάλει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και την αντιμετώπιση της δυσπιστίας που συχνά εγείρει η παρουσία του ερευνητή (Hammersley & Atkinson, 1995). Από την άλλη, η σύναψη συγκεκριμένων συμμαχιών καθώς και ο ρόλος ή η θέση του πληροφοριοδότη στο ερευνητικό πεδίο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις του ερευνητή με άλλα μέλη στον συγκεκριμένο χώρο (Agar, 1980· Burgess, 1984).

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα ζητήματα ερευνητικής ηθικής και τα δεοντολογικά διλήμματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι ερευνητές αναφορικά με τις σχέσεις στο πεδίο όπως: θέματα εχεμύθειας και ιδιωτικότητας, η εμπλοκή στις κοινωνικές σχέσεις και τη ζωή της κοινότητας, η ευαλωτότητα των συμμετεχόντων, οι διαπραγματεύσεις των ερευνητών με πρόσωπα που έχουν την εξουσία, ο κίνδυνος που διατρέχει ο ερευνητής να γίνει μάρτυρας ή συμμετέχων σε αθέμιτες ή παράνομες πράξεις, η ασάφεια που υπάρχει ως προς τη νομική υπόσταση των σημειώσεων που καταγράφονται στο πεδίο –σε περίπτωση κάποιας δικαστικής έρευνας– και τέλος,

η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της συμμετοχικής παρατήρησης και οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει για τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Angrosino, 2007· Σταλίκας, 2009)

Γενικότερα, η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί από τους ερευνητές βαθύτερη και συνθετότερη αντιμετώπιση των πρακτικών δεοντολογίας, η οποία προϋποθέτει μια στάση αναστοχαστικότητας από την πλευρά του ερευνητή. Ακόμη και όταν οι κατευθυντήριες γραμμές της δεοντολογίας λαμβάνονται υπόψη, οι ερευνητές χρειάζεται να έχουν την έγνοια και να ανησυχούν για τις σχέσεις στο πεδίο με τους ανθρώπους και τις κοινότητες που μελετούν.

5.2.3 Πώς παράγονται και πώς καταγράφονται τα δεδομένα

Γράφημα 18



Η συμμετοχική παρατήρηση στις διάφορες παραλλαγές της μπορεί να περιλαμβάνει και άλλες μεθόδους παραγωγής δεδομένων εκτός από την παρατήρηση, όπως συνεντεύξεις σε βάθος, άτυπες συζητήσεις, τη χρήση γραπτών ή υλικών τεκμηρίων και άλλων δημιουργημάτων, την αυτο-παρατήρηση ή τον αναστοχασμό του ερευνητή (Flick, 2006). Για τις συνεντεύξεις (σε ατομική ή ομαδική μορφή) έχουμε ήδη αναφερθεί στο πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου.

Οι άτυπες συζητήσεις ή συνεντεύξεις υπό τη μορφή συζήτησης (informal conversational interviews) είναι άλλο ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο αξιοποιείται περισσότερο από τις προσχεδιασμένες συνεντεύξεις στην έρευνα πεδίου, καθώς συνιστά την πιο προσαρμόσιμη και ευέλικτη μορφή συνέντευξης (LeCompte & Preissle, 1993· Spradley, 1980).

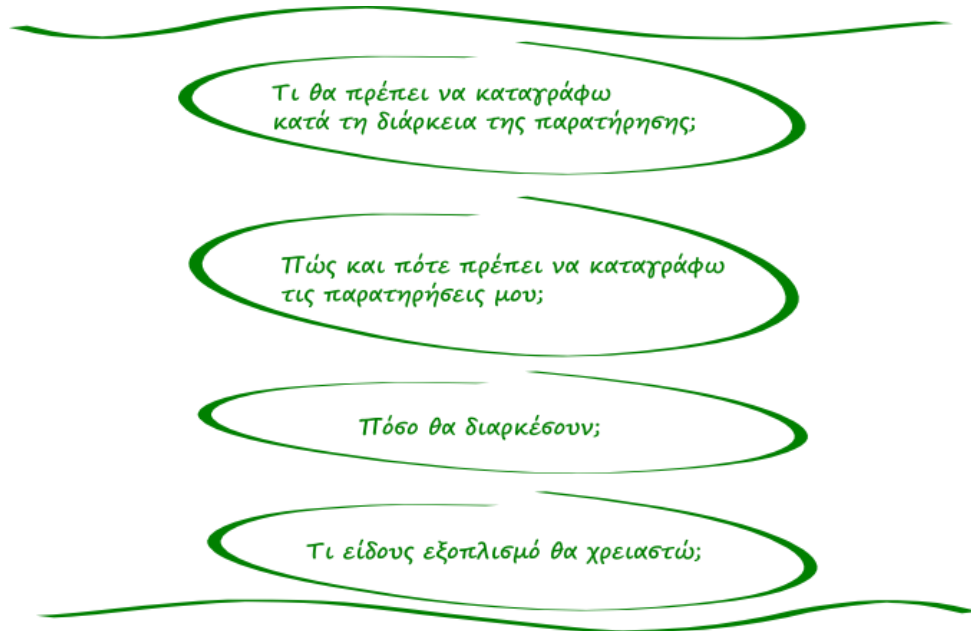
Τα γραπτά ή υλικά τεκμήρια (artefacts, documents) αφορούν στοιχεία που έχουν παραχθεί για σκοπούς, οι οποίοι δεν έχουν σχέση με την ερευνητική διαδικασία, αλλά συχνά χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή σε συνδυασμό με την παρατήρηση. Τέτοια είναι τα προσωπικά ή άλλα ημερολόγια, οι επιστολές, οι αυτοβιογραφίες, τα δημόσια έγγραφα, οι φωτογραφίες, το έντυπο υλικό, αναρτήσεις σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και άλλα τεκμήρια που μπορούν να εμπλουτίσουν τη συλλογή/παραγωγή ποιοτικών δεδομένων (Angrosino, 2007· Willig, 2008).

Βασικό ερώτημα για τον ερευνητή εδώ είναι τι μπορεί να αποφέρει η κάθε μέθοδος στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και πώς συνδυάζονται οι διαφορετικές μέθοδοι άντλησης ερευνητικού υλικού στο πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης (Mason, 2009).

Η παρατήρηση αποτελεί την κύρια μέθοδο παραγωγής δεδομένων στην έρευνα πεδίου και θεωρείται ζωτικής σημασίας λόγω του βιωματικού χαρακτήρα της. Συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και προϋποθέτει σημαντική προετοιμασία από την πλευρά του ερευνητή παρότι η κατάσταση στο πεδίο είναι ρευστή, μεταβαλλόμενη και γεμάτη απρόοπτα.

Βασικά ερωτήματα που απασχολούν τον παρατηρητή είναι τα ακόλουθα:

Γράφημα 19



Ο παρατηρητής καλείται εδώ να χρησιμοποιήσει την κρίση του –όχι μόνο πριν από την είσοδό του αλλά και κατά την παραμονή του στο πεδίο– και να πάρει αποφάσεις σχετικά με τα εξής:

- Πού θα εστιάσει περισσότερο την αναζήτησή του ή την προσοχή του;
- Με ποιους θα μιλήσει ή θα συζητήσει;
- Πώς, πότε και με ποιους τρόπους θα γίνεται η καταγραφή; π.χ. θα κρατά σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ή σε μεταγενέστερο χρόνο; Θα χρησιμοποιήσει μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση ή φωτογράφιση;
- Θα αξιοποιήσει και άλλες μεθόδους παραγωγής δεδομένων σε συνδυασμό με την παρατήρηση; (Angrosino, 2007· Hammersley & Atkinson, 1995· Mason, 2009).

Ο βασικός στόχος είναι να περιγράψει το ερευνητικό πεδίο, τους ανθρώπους και τα γεγονότα που διαδραματίζονται μέσα σε αυτό. Ο Whitehead (2005) προτείνει τις ακόλουθες σημαντικές διαστάσεις στις οποίες μπορούν να επικεντρωθούν οι ερευνητές για την παραγωγή δεδομένων σε περιγραφικές, εστιασμένες και επιλεκτικές παρατηρήσεις οι οποίες βασίζονται στις έννέα αρχικές κατηγορίες περιγραφικής παρατήρησης που διέκρινε ο Spradley (1980):

- Η σκιαγράφηση του φυσικού περιβάλλοντος.
- Τα υλικά αντικείμενα στον χώρο.
- Οι άνθρωποι που εμπλέκονται και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Το συστημικό κοινωνικό πλαίσιο.
- Οι δραστηριότητες.
- Οι εξατομικευμένες ενέργειες και συμπεριφορές.
- Οι στόχοι, οι αξίες και τα συναισθήματα στο πεδίο.

- Η γλώσσα που χρησιμοποιείται.
- Άλλες μορφές έκφρασης (π.χ. κίνηση, μουσική, χορός, τέχνη).
- Οι διαδράσεις και οι τρόποι αλληλεπίδρασης.
- Τα γεγονότα και οι περιστάσεις στο πλαίσιο.
- Ο χρόνος που αφορά την ακολουθία των γεγονότων.
- Τα ευρύτερα κοινωνικά συστήματα που μπορεί να επηρεάζουν το συγκεκριμένο πεδίο.

Για την επιλογή των μεθόδων παραγωγής ή καταγραφής των δεδομένων, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η έμφαση που θέλει να δώσει ο ερευνητής στο ερευνητικό υλικό – αν δηλαδή ενδιαφέρεται να αντλήσει δεδομένα που να έχουν κυριολεκτική, ερμηνευτική ή αναστοχαστική σημασία ή ακόμη να συνδυάσει και τους τρεις αυτούς τρόπους.

Παρόλο που πολλοί ερευνητές υιοθετούν περισσότερες από μία μεθόδους καταγραφής των δεδομένων (π.χ. βιντεοσκόπηση ή μαγνητοφώνηση), οι περισσότεροι κρατούν σημειώσεις πεδίου ή ημερολόγιο εργασίας όπου καταγράφουν τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες τους (Mason, 2009).

Η καταγραφή χρειάζεται να είναι λεπτομερής, διεξοδική και να γίνεται, όπου είναι δυνατόν, επιτόπου και κατά τη διάρκεια που διαδραματίζονται τα γεγονότα. Αν αυτό δεν είναι δυνατό (π. χ. ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες της ομάδας), ο ερευνητής σημειώνει λέξεις ή φράσεις-κλειδιά όσο λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά/δραστηριότητα και καταγράφει περισσότερα αργότερα από μνήμης. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όσο ωρίτερα ύστερα από το συμβάν γίνει η καταγραφή τόσο το καλύτερο.

Στα περιγραφικά μέρη των σημειώσεων, η λεπτομέρεια είναι πιο σημαντική από την περίληψη και γίνεται προσπάθεια τα λόγια των ομιλητών ή συμμετεχόντων να μεταφέρονται κατά λέξη ή παραφρασμένα. Άλλο υλικό μπορεί να αναφέρεται στις ανακλήσεις του ξεχασμένου υλικού, στις ερμηνευτικές ιδέες ή θεωρητικές σημειώσεις που έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, τις σχέσεις μεταξύ των συμβάντων κ.ά. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής μπορεί να καταγράψει μεθοδολογικές σημειώσεις σχετικά με τον ρόλο του στο πλαίσιο, τις σχέσεις του με τους συμμετέχοντες, τις προσωπικές του εντυπώσεις και συναισθήματα ή πρακτικά θέματα που προκύπτουν στο πεδίο (Altrichter, Posch & Somech, 2001· Willig, 2008).

5.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης

Γενικά, η συμμετοχική παρατήρηση, όπως και οι άλλοι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και αδυναμίες:

Ενδεικτικά η συμμετοχική παρατήρηση

- Είναι κατάλληλη για τη μελέτη εκείνων των συμπεριφορών, ρόλων, πρακτικών, ομάδων και οργανισμών που κατανοούνται και νοηματοδοτούνται καλύτερα μέσα στον «φυσικό» τους χώρο.
- Επιτρέπει τη συλλογή/ παραγωγή πρωτογενούς ερευνητικού υλικού και πλούσιων ποιοτικών δεδομένων.
- Προσεγγίζει απευθείας το υπό μελέτη φαινόμενο προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη οπτική και σε πολύπλευρη κατανόηση.
- Δίνει τη δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης των διεργασιών, συμπεριφορών ή γεγονότων στο χρόνο που λαμβάνουν χώρα και καθώς αυτές εξελίσσονται.
- Δεν απαιτεί ακριβό ή πολύπλοκο εξοπλισμό.
- Είναι διαλογική δεδομένου ότι υπάρχει η δυνατότητα ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες όσον αφορά τα δεδομένα και στα συμπεράσματα της έρευνας.

Οι αδυναμίες της συγκεκριμένης μεθόδου περιλαμβάνουν τα εξής:

- Πρόκειται για μια εξαιρετικά επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί από τον ερευνητή συνήθως να αφιερώσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στο ερευνητικό πεδίο.
- Έχει χαρακτηριστεί ως το δυσκολότερο μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας.
- Απαιτεί υψηλές επιστημονικές και επικοινωνιακές ικανότητες από τους ερευνητές, καθώς και προηγούμενη, κατά προτίμηση πολύχρονη ερευνητική εμπειρία.
- Οι συγκαλυμμένες στρατηγικές πρόσβασης στο πεδίο και η απόκρυψη της ιδιότητας του ερευνητή εγείρουν σοβαρά δεοντολογικά ζητήματα.
Ενέχει τον κίνδυνο της ταύτισης του ερευνητή με την ερευνώμενη ομάδα

(Λάζος, 1998. Robson, 2007)

6. Βασικοί όροι και έννοιες του τέταρτου κεφαλαίου

Ποιοτική συνέντευξη, Ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, Ευελιξία, Μη-δομημένη συνέντευξη σε βάθος, Διάδραση, Ευαισθησία, Επικοινωνία, Μη-κατευθυντικότητα, Εναρκτήρια ερώτηση, Ζέσταμα, Κύριο μέρος συνέντευξης, Χαλάρωμα, Κλείσιμο, Στάση ενεργητικής ακρόασης, Συντονισμός γλώσσας σώματος, Έκφραση προσώπου, Χρωματισμός φωνής, Βιογραφική συνέντευξη, Ιστορία ζωής, Αφήγηση, Ομάδες εστίασης, Διάδραση ομάδας, Σύθεση ομάδας εστίασης, Μέγεθος ομάδας, Ομοιογένεια, Ετερογένεια, Ρόλος του συντονιστή, Σεβασμός, Θετική αναγνώριση διαφορετικότητας, Δυναμική της ομάδας, Μεταγραφή του προφορικού λόγου σε κείμενο, Συστήματα σημειογραφίας, Συμμετοχική παρατήρηση, Εθνογραφία, Έρευνα πεδίου, “Φυσικά” πλαίσια, Πλήρως συμμετέχων ερευνητής, Συμμετέχων ως παρατηρητής, Παρατηρητής ως συμμετέχων, Πλήρως παρατηρητής, Πρόσβαση στο πεδίο, “Φύλακες της εισόδου”, «Πληροφοριοδότης», Σχέσεις στο πεδίο, Εμπιστοσύνη, Συμμαχίες, Δεοντολογικά διλήμματα, Άτυπες συζητήσεις, Γραπτά ή υλικά τεκμήρια, Αναστοχασμός, Σημειώσεις πεδίου, Ημερολόγιο εργασίας, Περιγραφικές σημειώσεις, Ερμηνευτικές ιδέες, Θεωρητικές σημειώσεις.

7. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του τέταρτου κεφαλαίου

- Ποιες οι διαφορές ανάμεσα στη μη δομημένη και στην ημιδομημένη συνέντευξη;
- Μπορεί η ημιδομημένη συνέντευξη να εμποδίσει την ευελιξία στην ποιοτική έρευνα;
- Ποιες δεξιότητες χρειάζεται να αναπτύξει ο ερευνητής για τις ποιοτικές συνεντεύξεις έρευνας;
- Να αναπτύξετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης
- Τι είναι η βιογραφική συνέντευξη;
- Πώς διαφέρει η αφηγηματική συνέντευξη από τη μη δομημένη συνέντευξη σε βάθος.
- Πόσο πρέπει να συμμετέχει στη συζήτηση της ομάδας εστίασης ο συντονιστής; Συζητήστε.
- Σε ποιο βαθμό η ομάδα εστίασης είναι μια φυσική μέθοδος συλλογής δεδομένων; Συζητήστε.
- Μειώνεται η χρησιμότητα της μεθόδου των ομάδων εστίασης εξαιτίας του ενδεχομένου απώλειας ελέγχου της διαδικασίας και της ομαδικής δυναμικής; Συζητήστε.
- Με ποιους τρόπους διαφέρει η συμμετοχική παρατήρηση από τη δομημένη παρατήρηση;
- Το πρόβλημα της πρόσβασης τελειώνει όταν δοθεί η δυνατότητα πρόσβασης σε ένα πεδίο; Συζητήστε τις δυσκολίες πρόσβασης.
- Ποιος είναι ο ρόλος του ερευνητή στην επιτόπια έρευνα;
- Ποιος είναι ο ρόλος των προσώπων-κλειδιών σε μια ποιοτική έρευνα; Θα έπρεπε κάτι να μας απασχολεί όταν τους χρησιμοποιούμε;
- Ποιες προοπτικές ανοίγει η συμμετοχική έρευνα για την ψυχολογική έρευνα ή την εκπαιδευτική έρευνα;

Κεφάλαιο 5: Οργάνωση, Ανάλυση και Αξιολόγηση Ποιοτικών Δεδομένων

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί να αναφερθεί συνοπτικά (1) στη διαχείριση και ταξινόμηση ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, (2) στη διατηρηματική ή κατηγορική οργάνωση των ποιοτικού υλικού, (3) στη μη διατηρηματική οργάνωση και ιδιογραφική προσέγγιση του ερευνητικού υλικού, (4) στη θεματική ανάλυση ως θεωρητικά ευέλικτη μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας, (4) στα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης σύμφωνα με τους Braun & Clark (2006), (5) στη συγγραφή μιας επιστημονικής ποιοτικής έρευνας, (6) στη χρήση λογισμικών προγραμμάτων για την επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων, (7) σε ζητήματα αξιολόγησης στην ποιοτική έρευνα (αξιοπιστία, εγκυρότητα, γενίκευση) και (8) στην αναστοχαστικότητα του ερευνητή.

1. Διαχείριση -Οργάνωση-Ταξινόμηση

Στο πολυποίκιλο πεδίο της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Κάποιοι τρόποι είναι γενικότεροι και άλλοι περισσότερο συγκεκριμένοι ανάλογα με το ερευνητικό υλικό που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής και με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό που έχει ακολουθήσει για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στις ποιοτικές έρευνες συνήθως παράγεται ένας μεγάλος όγκος υλικού, το οποίο μπορεί να είναι ιδιαίτερα πλούσιο, «πυκνό», πολύπλοκο ή και χαοτικό λόγω της μη τυποποιημένης εκ των προτέρων μορφής του, η οποία οφείλεται, κυρίως, στις ημιδομημένες ή μη δομημένες μεθόδους παραγωγής του (βλ. κεφάλαιο 4 του παρόντος συγγράμματος).

Στο πλαίσιο της αναλυτικής διαδικασίας, λοιπόν, αυτό που καλείται να κάνει ο ερευνητής ή όπως επισημαίνει η Mason (2009: 237) «αυτό που μπορεί να κάνει κανείς»

καλύπτει μια μεγάλη ενδεχομένως κλίμακα δραστηριοτήτων, η οποία μπορεί να ξεκινά από τις συνηθισμένες διαδικασίες της οργάνωσης και του πρακτικού χειρισμού των δεδομένων και να φθάνει στην εξέταση του κατά πόσον είναι δυνατή η γενίκευση αυτών των προϊόντων σε μια ευρύτερη πραγματικότητα ή ολότητα.

δηλαδή, σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση (γενίκευση, αξιοπιστία, εγκυρότητα) των ποιοτικών δεδομένων στα οποία θα αναφερθούμε στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου.

Οι ερευνητές, ξεκινώντας με την κατάταξη, την οργάνωση, ταξινόμηση και γενικότερη διαχείριση των δεδομένων, χρειάζεται να αναγνωρίζουν ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι ουδέτερες από εννοιολογική άποψη – βασίζονται σε επιστημολογικές, μεθοδολογικές παραδοχές– και ότι συγκεκριμένες επιλογές οργάνωσης ή διαχείρισης αφενός ανοίγουν συγκεκριμένα είδη ανάλυσης, αφετέρου δε αποκλείουν άλλες δυνατότητες ανάλυσης και κατανόησης του υλικού.

Κατ' αρχάς, από πρακτική άποψη –λαμβάνοντας πάντα υπόψη και τον ερευνητικό σχεδιασμό– τα δεδομένα μπορούν να ταξινομηθούν με βάση διαφορετικά κριτήρια όπως είναι: οι συγκεκριμένοι τύποι δεδομένων ή υλικών (π.χ. φάκελοι ή αρχεία με συνεντεύξεις, ηχητικά αρχεία, βίντεο, προσωπικά ιστολόγια, κ.ά.), θεματικά ή χρονολογικά κριτήρια (π.χ. αφορούν μια θεματική περιοχή ή χρονική περίοδο) ή και συγκεκριμένες περιπτώσεις

(cases) (π. χ. αφορούν συγκεκριμένα πρόσωπα, ομάδες προσώπων ή οργανισμούς). Στο πλαίσιο της κατάταξης του υλικού και σύμφωνα με τους σκοπούς της ανάλυσης, ο ερευνητής καλείται επίσης να αποφασίσει αν απαιτείται κάποιο είδος μετατροπής του ερευνητικού υλικού; Λ.χ. Χρειάζεται να μετατρέψει το οπτικο-ακουστικό ερευνητικό υλικό σε γραπτή μορφή ή μπορεί να το συμπεριλάβει στην ανάλυση ως έχει; (Mason, 2009).

Στην παρούσα ενότητα θα επικεντρωθούμε στην ταξινόμηση και ανάλυση δεδομένων υπο τη μορφή γραπτού κειμένου, που είναι και η πλέον συνηθισμένη (βλ. κεφάλαιο 4, ενότητα 4) και θα αναφερθούμε σε δύο μορφές οργάνωσης οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας: Η μία αφορά τη *διατμηματική* (cross-sectional) ή *κατηγορική* (categorical) οργάνωση και η άλλη τη *μη διατμηματική* προσέγγιση των δεδομένων.

Σύμφωνα με τη *διατμηματική* ή *κατηγορική* λογική, τα κείμενα των διαφορετικών περιπτώσεων χωρίζονται σε επι μέρους τμήματα ή αποσπάσματα και ο ερευνητής οργανώνει τα δεδομένα με βάση ένα σταδιακά διαμορφούμενο κοινό σύστημα κωδικών ή κατηγοριών ταξινόμησης. Αυτή η διαδικασία αποκαλείται κωδικοποίηση ή κατηγοριοποίηση και περιλαμβάνει τη λεπτομερή και συνήθως την κατά σειρά (line by line) απόδοση νοήματος ή ιδιοτήτων στο ερευνητικό υλικό με στόχο τη σταδιακή κωδικοποίησή του (Ιωσηφίδης, 2008). Οι διάφορες κατηγορίες και υποκατηγορίες που διαμορφώνονται δίνουν μια σύντομη περιγραφή του περιεχομένου των επιμέρους τμημάτων του κειμένου. Εδώ οι κώδικες ή κατηγορίες προκύπτουν –κατά κύριο λόγο– μέσα από το κείμενο και δεν επιβάλλονται εκ των προτέρων από τον ερευνητή, καθώς η ποιοτική προσέγγιση είναι συνήθως επαγωγική. Η επαγωγική ανάλυση λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω (Patton, 1990). Αντίθετα, η παραγωγική προσέγγιση είναι θεωρητικά πλαισιωμένη και χρησιμοποιεί a priori καθορισμένες κατηγορίες, οι οποίες προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Παραδείγματα εφαρμογής της διατμηματικής λογικής χρησιμοποιούνται στην εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, τη θεματική ανάλυση, την ερμηνευτική-φαινομενολογική κ.α.

Από την άλλη, η *μη διατμηματική* οργάνωση του ερευνητικού υλικού καθοδηγείται από μια ολιστική προσέγγιση και την αναζήτηση, κυρίως, του ιδιαίτερου και του *ιδιογραφικού* αντί του κοινού. Παραδείγματα όπου υιοθετείται η μη διατμηματική ολιστική προσέγγιση οργάνωσης περιλαμβάνουν τη βιογραφική αφηγηματική ανάλυση, και τις ιστορίες ή μελέτες περίπτωσης (λ.χ. άνθρωποι, οργανισμοί, πολιτικές, τεκμήρια κ.α.) (Τσιώλης, 2014). Παρόλο που διαφοροποιούνται σε επίπεδο τεχνικής ή από επιστημολογική άποψη, η διατμηματική και η *μη διατμηματική* προσέγγιση δεν αποκλείουν η μία την άλλη και μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά (π.χ. θεματική αφηγηματική ανάλυση, βλ. Riessman 2008· ή ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση με ιδιογραφική έμφαση, βλ. Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Σε κάποιες στρατηγικές ανάλυσης δεδομένων ιδιαίτερη προσοχή μπορεί να δίνεται στην εσωτερική δομή του κειμένου (για παράδειγμα στην αφηγηματική). Άλλες επικεντρώνονται στο περιεχόμενο του κειμένου και άλλες στη διάδραση (για παράδειγμα στις ομάδες εστίασης). Αν και η ταξινόμηση, η κατηγοριοποίηση/κωδικοποίηση και η σύγκριση αποτελούν σημαντικά μέρη της ανάλυσης, περαιτέρω στόχοι της αναλυτικής διαδικασίας μπορεί να είναι η περιγραφή («πυκνή περιγραφή»), η παραγωγή νοήματος, η ερμηνεία, η επαναφήμιση και σε κάποιες στρατηγικές ανάλυσης η παραγωγή θεωρίας (π.χ. εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία) (Ritchie & Lewis, 2003· Gibbs, 2007).

Στο κεφάλαιο αυτό θα επικεντρωθούμε στη θεματική ανάλυση που αποτελεί τη βάση για τις περισσότερες από τις άλλες μεθόδους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και δεν θα αναφερθούμε διεξοδικά σε πιο εξειδικευμένες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης, όπως λ.χ. η ανάλυση λόγου, η αφηγηματική ανάλυση, η ερμηνευτική φαινομενολογική ή η ανάλυση με βάση τις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας κ.ά. Οι συγκεκριμένες αναλύσεις εντάσσονται στο πλαίσιο ολοκληρωμένων μεθοδολογιών με συγκεκριμένες δεσμεύσεις για τους ερευνητές σχετικά με τον επιστημολογικό ή θεωρητικό προσανατολισμό καθώς και σαφείς προτάσεις-οδηγίες για όλα τα στάδια της ερευνητικής πορείας, όπως είναι συγκεκριμένα είδη ερευνητικών ερωτημάτων ή προτιμώμενες μέθοδοι παραγωγής ή παρουσίασης δεδομένων.

2. Θεματική Ανάλυση

Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση δεσμεύεται σε έναν φαινομενολογικό προσανατολισμό) (Braun & Clarke, 2006). Παρ' όλα αυτά η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία» δεν σημαίνει διεξαγωγή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων (π.χ. ρεαλισμός, φαινομενολογία, κονστρουξιονισμός), ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων. Στο πλαίσιο αυτό χρειάζεται επίσης να είναι σαφής σχετικά με το τι επιδιώκει να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (π.χ. υποκειμενικές αντιλήψεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις, κατασκευές, κ.ά.) (Willig, 2008).

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στη θεματική ανάλυση και, όπως έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές, η συγκεκριμένη ανάλυση, παρόλο που χρησιμοποιείται ευρέως, δεν είναι καλά οριοθετημένη (Braun & Clarke, 2006· Willig, 2008). Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα θέματα που εντοπίζονται στη θεματική ανάλυση μπορεί να αφορούν α) ένα έκδηλο επίπεδο το οποίο εστιάζει στο ρητό ή επιφανειακό νοημα των δεδομένων, ή β) ένα λανθάνον και περισσότερο ερμηνευτικό επίπεδο το οποίο εστιάζει στα λανθάνοντα νοήματα και προϋποθέτει την πληρέστερη κατανόηση/ερμηνεία του ερευνητή για τα λόγια των συμμετεχόντων (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Επιπρόσθετα, μπορεί α) τα θέματα να προκύπτουν μέσα από το κείμενο και να εδράζονται στα δεδομένα (επαγωγική προσέγγιση), ή β) να βασίζονται σε *a priori* χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τους ερευνητές (παραγωγική) ή ακόμη γ) να προέρχονται από έναν συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

2. 1 Τρόπος διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης

Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία ωστόσο δεν προϋποθέτουν μια γραμμική πορεία. Αφορούν μια διαδικασία κίνησης, επαναφοράς, ή κυκλικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα αλλά και από ευελιξία και είναι αλληλένδετη με άλλες διαδικασίες στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού.

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης οι ερευνητές χρειάζεται να εξοικειωθούν με το ερευνητικό υλικό. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο. Αφού δημιουργήσει μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες, ο ερευνητής καταγράφει τις αρχικές του ιδέες πριν ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση.

2. Κωδικοποίηση

Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. Εδώ αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. (π. χ. αίσθημα φόβου ή έκφραση ανησυχίας κ.ά.). Δεδομένου ότι ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί. Κάποιοι κωδικοί μπορούν να συνδυαστούν (κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα) και να ενοποιηθούν σε ένα ανώτερο επίπεδο (πριν από τη διαμόρφωση θεμάτων) σχηματίζοντας κατηγορίες ή κωδικούς ανώτερου επιπέδου. Η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994), καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα). Γενικότερα, οι κωδικοί συνοψίζουν τις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, τα οποία αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης (Guest, Macqueen & Namey, 2012).

3. Αναζήτηση των θεμάτων

Σε αυτό το στάδιο η ανάλυση εστιάζεται στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων. Εδώ, ο ερευνητής συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς ή τις κατηγορίες (Langdrige, 2004).

Ο ρόλος των ερευνητών στην αναζήτηση των θεμάτων ή μοτίβων είναι ουσιαστικός καθώς, όπως έχει επισημανθεί, τα θέματα δεν «εδράζονται» στα δεδομένα και απλώς αναδύονται». «... Εάν τα θέματα ‘εδράζουν’ κάπου, εδράζουν στο μυαλό μας, στις σκέψεις μας για τα δεδομένα και στις συνδέσεις που κάνουμε καθώς τα νοηματοδοτούμε» (Ellis κ. συν. 1997: 205-206 όπως αναφέρουν οι Braun & Clarke, 2006). Ο ερευνητής καλείται να συνδέσει, να δώσει νόημα, να κατανοήσει, να επιλέξει, να περιγράψει, να συμπεράνει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό –με βάση συγκεκριμένες θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό.

4. Επανεξέταση των θεμάτων

Το τέταρτο στάδιο ξεκινά όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών ή υποψήφιων θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέτασή τους καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν (π.χ. αν δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να τα στηρίξουν, ή τα δεδομένα ποκίλλουν αρκετά μεταξύ τους). Κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται οπότε χρειάζεται να συγχωνευθούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα. Εδώ αξίζει να ληφθούν υπόψη τα δύο βασικά κριτήρια που προτείνει ο Patton (1990) για την εξέταση των θεματικών κατηγοριών: *εσωτερική ομοιογένεια* και *εξωτερική*

ετερογένεια. Ειδικότερα, τα δεδομένα εντός των θεμάτων θα πρέπει να παρουσιάζουν συνοχή μεταξύ τους με νόημα, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν ξεκάθαροι και αναγνωρίσιμοι διαχωρισμοί ανάμεσα στα θέματα.

Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει δύο επίπεδα επανεξέτασης και βελτίωσης των θεμάτων. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την αναθεώρηση στο επίπεδο των κωδικοποιημένων δεδομένων. Αυτό σημαίνει πως ο ερευνητής πρέπει να διαβάσει όλα τα αποσπάσματα για κάθε θέμα και να σκεφτεί εάν φαίνεται να σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο. Εάν τα υποψήφια θέματα σχηματίζουν ένα συνεκτικό σύνολο, τότε προχωρά στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου.

Εάν τα υποψήφια θέματα δεν σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο, ο ερευνητής θα χρειαστεί να αναλογιστεί εάν το θέμα από μόνο του είναι προβληματικό ή αν κάποια από τα αποσπάσματα των δεδομένων μέσα σε αυτό το θέμα απλώς δεν ταιριάζουν εκεί. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να αναθεωρήσει το θέμα, δημιουργώντας ένα νέο, ενώ πρέπει να βρει και ένα σημείο αναφοράς για τα αποσπάσματα τα οποία επί του παρόντος δεν ταιριάζουν σε κάποιες από τις ήδη υπάρχουσες θεματικές κατηγορίες.

Όταν ο ερευνητής βεβαιωθεί ότι τα υποψήφια θέματα συλλαμβάνουν επαρκώς το περίγραμμα των κωδικοποιημένων δεδομένων—όταν δηλαδή έχει διαμορφωθεί ένας «θεματικός χάρτης»— μπορεί να προχωρήσει στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει μια παρόμοια διαδικασία, αλλά σε σχέση με ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων. Στο επίπεδο αυτό αξιολογείται αν ο αναδυόμενος χάρτης θεματικός χάρτης απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό, και εντοπίζονται μονάδες νοήματος που ενδεχομένως δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κωδικοποίηση. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να χρειαστεί να συμπεριληφθούν νέοι κωδικοί και θέματα.

Προσοχή: Επειδή η κωδικοποίηση δεδομένων και η παραγωγή θεμάτων μπορεί να συνεχιστούν επ' άπειρον, καθώς δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με το σημείο διακοπής, οι Lincoln και Cuba (1985) συστήνουν η ανάλυση του ερευνητικού υλικού να σταματά όταν δεν αναδύεται καμία νέα πληροφορία με επιπρόσθετη ανάλυση δεδομένων.

5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Το πέμπτο στάδιο ξεκινά όταν έχει διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη φάση προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Για κάθε επιμέρους θέμα, ο ερευνητής πρέπει να διεξαγάγει και να συγγράψει μία λεπτομερή ανάλυση προσδιορίζοντας την 'ιστορία' που κάθε θέμα απεικονίζει καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, είναι σημαντικό να διασφαλίσει ότι δεν υπάρχει υπερβολική αλληλεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων καθώς και να αναγνωρίσει την ύπαρξη υποθεμάτων. Τα υποθέματα είναι στην ουσία θέματα-εντός-ενός-θέματος και είναι χρήσιμα για την οργάνωση ενός ιδιαίτερα μεγάλου και περίπλοκου θέματος. Στο τέλος αυτού του σταδίου, καλό είναι ο ερευνητής να μπορεί να περιγράψει τον σκοπό και το περιεχόμενο κάθε θέματος σε δύο προτάσεις. Αν δεν μπορεί να το κάνει αυτό, ίσως χρειάζεται περαιτέρω επεξεργασία των θεμάτων. Επιπρόσθετα, τα θεματικά μοτίβα δεν ξεπερνούν τους μονοψήφιους αριθμούς, διαφορετικά απαιτείται περαιτέρω ανάλυση. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής αρχίζει να σκέφτεται τα ονόματα που θα δώσει στα διάφορα θέματα στην τελική ανάλυση. Τα ονόματα πρέπει να είναι περιεκτικά, ενδιαφέροντα και να δίνουν άμεσα στον αναγνώστη μια εικόνα σχετικά με το τι περιλαμβάνει το κάθε θέμα.

6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Το έκτο στάδιο ξεκινάει όταν συγκεντρώνεται το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων. Το ζητούμενο εδώ—είτε αφορά δημοσίευση είτε αφορά έρευνητική εργασία, πτυχιακή ή διπλωματική— είναι ο ερευνητής να διηγηθεί τη σύνθετη και πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων με τέτοιο τρόπο ώστε ο αναγνώστης να πειθεται για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του. Η συγγραφή της ανάλυσης -- συμπεριλαμβανομένων και των αποσπασμάτων των δεδομένων—χρειάζεται να παρέχει μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία (χωρίς επαναλήψεις) που να συνδέει τα δεδομένα εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων.

Επιπρόσθετα, η συγγραφή πρέπει να παρέχει επαρκή στοιχεία που να τεκμηριώνουν τα διάφορα θέματα ή ζητήματα που παρουσιάζονται. Στο πλαίσιο αυτό, οι συγγραφείς καλούνται να επιλέξουν ιδιαίτερα ζωντανά παραδείγματα ή απλά αποσπάσματα που να συλλαμβάνουν την ουσία των θεμάτων ή ζητημάτων τα οποία επιλέγουν να παρουσιάσουν ή να αναδείξουν. Τα αποσπάσματα, ενσωματωμένα σε μια αναλυτική αφήγηση, απεικονίζουν την ιστορία που διηγούνται οι ερευνητές για τα δεδομένα τους, η οποία προχωρεί πέρα από την απλή περιγραφή σε επιχειρήματα, συμπεράσματα ή την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος που περικλείεται στα δεδομένα (ερμηνεία) σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και το εξεταζόμενο φαινόμενο.

Οι Braun & Clarke (2006: 94) προτείνουν στον ερευνητή να προχωρεί στην ανάλυση (με βάση τον θεματικό χάρτη) πέρα από το έκδηλο επίπεδο των δεδομένων, σε ένα 'εννοιολογικό' ή ερμηνευτικό επίπεδο θέτοντας στον εαυτό του τα ακόλουθα ερωτήματα: «Τι σημαίνει αυτό το θέμα;», «Ποιες είναι οι παραδοχές στις οποίες βασίζεται;», «Ποιες είναι οι συνεπαγωγές/επιπτώσεις αυτού του θέματος;», «Ποιες συνθήκες μπορεί να συντέλεσαν στη δημιουργία του;», «Γιατί οι άνθρωποι μιλούν για το συγκεκριμένο θέμα με τον συγκεκριμένο τρόπο (και όχι με κάποιον άλλον);» Γενικότερα, «ποια είναι η συνολική ιστορία που απεικονίζουν τα διαφορετικά θέματα σχετικά με το ζήτημα/φαινόμενο;»

Στην ποιοτική ανάλυση, συνήθως η αναζήτηση για πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του ερευνητικού υλικού προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του ερευνητή, κυρίως με το υλικό/κείμενο που έχει μπροστά του (εσωτερικό σημείο αναφοράς) χωρίς να εισαγάγει θεωρητικές/ερμηνευτικές έννοιες και όρους έξω από τα δεδομένα προκειμένου να αποδώσει νόημα σε αυτά (από την επιστημονική βιβλιογραφία). Από την άλλη αναγνωρίζεται ότι η πρότερη γνώση και οι παραδοχές του ερευνητή παίζουν σημαντικό ρόλο για την κατανόηση του υλικού. (Για την παραγωγή ερμηνείας στην ποιοτική ανάλυση που βασίζεται στην «υποψία» και έχει εξωτερικό σημείο αναφοράς βλ. ενότητα 6, κεφάλαιο 2 του παρόντος συγγράμματος, επίσης Τζούμα, 2006· Willig, 2008)

Βλέπε Παράρτημα 1 για ένα παράδειγμα έκθεσης/συγγραφής των ευρημάτων (Ισαρη & Πρίντζη, 2015)

3. Η συγγραφή μιας επιστημονικής έκθεσης.

Στην παραπάνω ενότητα παρουσιάστηκε ένας ενδεδειγμένος τρόπος συγγραφής των ερευνητικών ευρημάτων στο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά στοιχεία που περιλαμβάνει κατά κανόνα η συγγραφή μιας επιστημονικής έκθεσης ποιοτικής έρευνας (Silverman, 2005. Τσιώλης, 2014. Willig, 2008).

- *Ο τίτλος*, ο οποίος οφείλει να είναι σαφής, σύντομος και να αποδίδει το βασικό θέμα της έρευνας.
- Η *περίληψη (abstract)* η οποία πρέπει να είναι περιεκτική, σύντομη και να περιλαμβάνει το κεντρικό ζήτημα που πραγματεύεται η μελέτη, τις μεθόδους παραγωγής/συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, τα βασικά ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.
- Η *εισαγωγή* που προσδιορίζει το κεντρικό θέμα της έρευνας και τη σημασία του ή την πρωτοτυπία του για τον ευρύτερο επιστημονικό χώρο στον οποίο ανήκει.
- Στην ενότητα της *βιβλιογραφικής επισκόπησης* γίνεται αναφορά στον επίκαιρο επιστημονικό διάλογο και στη σύγχρονη βιβλιογραφία γύρω από το εξεταζόμενο ζήτημα. Μπορεί να περιλαμβάνεται μια ιστορική αναδρομή όσον αφορά στους τρόπους προσέγγισης του θέματος καθώς και κριτική ανάλυση των δυνατών σημείων και των αδυναμιών που υπάρχουν σε προγενέστερες προσπάθειες για το υπο διερεύνηση ζήτημα. Παρόλο που η βιβλιογραφική αναζήτηση στην ποιοτική έρευνα ξεκινά στο αρχικό στάδιο της μελέτης συνεχίζεται, συνήθως και κατά τη διάρκεια της παραγωγής και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού καθώς προκύπτουν νέα δεδομένα. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο υπόβαθρο για την διατύπωση των στόχων ερευνητικών ερωτημάτων (συνήθως καταλαμβάνει τη τελευταία παράγραφο της ενότητας) καθώς και το σκεπτικό που υπάρχει πίσω από την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος

- Στο κεφάλαιο που αφορά τη *μεθοδολογία* παρουσιάζεται αναλυτικά το μεθοδολογικό σκεπτικό της έρευνας, η στρατηγική δειγματοληψίας, η διαδικασία και οι μέθοδοι παραγωγής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, μεθοδολογικά και δεοντολογικά ζητήματα καθώς και θέματα σχετικά με την αναστοχαστικότητα του ερευνητή.
- Η *παρουσίαση της ανάλυσης και η συγγραφή των ευρημάτων* αποτελεί την πιο απαιτητική ενότητα της επιστημονικής έκθεσης. Ο ερευνητής καλείται να διηγηθεί τη σύνθετη και πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων με τέτοιον τρόπο ώστε ο αναγνώστης να πείθεται για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσης του. Η συγγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων χρειάζεται να ακολουθεί και αυτή τη λογική αλληλουχία της ποιοτικής έρευνας και να μην πέφτει σε αντιφάσεις.
- Η *καταληκτική* ενότητα περιλαμβάνει τα σημαντικότερα συμπεράσματα στα οποία έφτασε ο ερευνητής, τα οποία θα πρέπει να εξετάζονται σε σχέση με τους αρχικούς στόχους της έρευνας και την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία. Αναδεικνύεται η συνεισφορά της συγκεκριμένης έρευνας στον επιστημονικό διάλογο, συζητούνται οι περιορισμοί και οι πρακτικές συνέπειες των ευρημάτων ή θέματα που ανέκυψαν για μελλοντικές έρευνες.
- *Βιβλιογραφία*. Στο τέλος, παρατίθεται η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών που έχει αναφερθεί στην ερευνητική εργασία. Η παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών γίνεται με συγκεκριμένους κανόνες (π. χ. βλ. εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχολογικής Ένωσης (<http://www.apastyle.org/>)).
- Μπορεί επίσης να υπάρχουν *παραρτήματα* με περισσότερες πληροφορίες όπως π. χ. φόρμες συγκατάθεσης, προς τους συμμετέχοντες, επιστολές προς φορείς, σύστημα μετεγγραφής ή μετεγγραμμένο κείμενο, διαγράμματα, οδηγοί συνέντευξης, φωτογραφίες κ. ά.
-

Βλέπε Παράρτημα 2 για ένα παράδειγμα συγγραφής μιας ποιοτικής έρευνας (Issari & Karayianni, 2013)

4. Τεχνολογία και προγράμματα λογισμικού στην ποιοτική έρευνα

Καθώς η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας διεισδύει σε πολλές όψεις της ζωής μας (H/Y, smartphones, tablets) και πολλές απόψεις της εργασίας μας υλοποιούνται μέσω H/Y, πολλοί ερευνητές καταφεύγουν ολοένα και περισσότερο στη χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών προγραμμάτων επεξεργασίας των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας. Ήδη από τις δεκαετίες του 1980-1990 είχαν δημιουργηθεί πολλά βοηθητικά προγράμματα, ωστόσο πλέον, με την υιοθέτηση τεχνολογιών web 2.0, οι επιλογές για τους ερευνητές έχουν πολλαπλασιαστεί. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα AQUAD, ATLAS·ti, HyperQual, HyperRESEARCH, Kwalitan, NUD·IST, QUALPRO, MAXqda, The Ethnograph (βλ. Flick, 2006· Ιωσηφίδης, 2003, 2006). Ο Ιωσηφίδης (2003: 87) αναφέρει μερικούς από τους βασικότερους παράγοντες αυτής της επέκτασης, αντλώντας από την Κυριαζή (1998):

- Οι τεράστιες δυνατότητες της σύγχρονης πληροφορικής τεχνολογίας και οι συνεχείς και ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις τόσο στη γενική πληροφορική τεχνολογία όσο και σε ειδικές εφαρμογές στην ποιοτική ανάλυση.
- Ο αυξανόμενος όγκος των ποιοτικών δεδομένων όλων των μορφών και οι μεγάλες δυσκολίες επεξεργασίας και ανάλυσης τους με τον παραδοσιακό τρόπο. Μάλιστα, η ανάπτυξη της κοινωνικής θεωρίας και έρευνας απαιτεί τη συλλογή πολύ μεγαλύτερου όγκου δεδομένων από ό,τι στο παρελθόν.
- Η ταχύτητα και η δυνατότητα ανάλυσης μεγάλου όγκου υλικού σε σχετικά περιορισμένο χρόνο, έναντι των υπερβολικά χρονοβόρων διαδικασιών ανάλυσης και επεξεργασίας του ποιοτικού υλικού με τον παραδοσιακό τρόπο.
- Η συχνή ετερογένεια των ποιοτικών δεδομένων εντός της ίδιας ερευνητικής προσπάθειας (π.χ. ηχογραφημένες συνεντεύξεις, βιντεοσκοπήσεις, ερευνητικές σημειώσεις, φωτογραφίες) κάνει πολύ ευκολότερη την επεξεργασία και ανάλυσή τους με τη βοήθεια λογισμικών πακέτων που έχουν τη δυνατότητα ταυτόχρονης ανάλυσης ετερογενούς υλικού.

- Η υποστήριξη ομαδικών ερευνητικών προγραμμάτων και κοινών εγχειρημάτων ανάλυσης. Ωστόσο, σύμφωνα με την Κασσέρη (2014) και τους Κόμη & Εργαζάκη (2010), τα μειονεκτήματα της χρήσης λογισμικών προγραμμάτων στην ποιοτική έρευνα είναι τα εξής:

- Ο χρόνος που απαιτείται για την εκμάθηση και εξοικείωση των λειτουργιών των λογισμικών προγραμμάτων.
- Τα προγράμματα έχουν την τάση να επιβάλλουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.
- Τελικά, δεν κάνουν τα ίδια την ανάλυση και ερμηνεία, απλώς υποβοηθούν!

Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2003: 91) και ο Robson (2014), οι βασικές αρχές των προγραμμάτων ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας είναι:

- Η εισαγωγή και αποθήκευση δεδομένων (Data Entry & Storage) μέσα στο πρόγραμμα.
- Η κωδικοποίηση (coding).
- Οι δυνατότητες Υπενθύμισης και Υπομνηματοποίησης (memoing and annotating).
- Η δυνατότητα Σύνδεσης Δεδομένων (Data Linking).
- Η Αναζήτηση και Ανάκτηση Δεδομένων (Search and Retrieval of Data).
- Η Οπτική Παρουσίαση των τάσεων των δεδομένων (Visualization).
- Η Ομαδική Ανάλυση (Team Analysis & Work).
- Η Κατασκευή Θεωρίας και ο Έλεγχος Υπόθεσης (Theory Building and Hypothesis Testing).

Αρκετά από τα σύγχρονα προγράμματα ποιοτικών δεδομένων συνδυάζουν πολλές από τις παραπάνω αρχές, όπως το πρόγραμμα NVivo 10, το οποίο είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο σήμερα. Τα λογισμικά προγράμματα ποιοτικής ανάλυσης δεν επεξεργάζονται μόνο δεδομένα με τη μορφή κειμένου, αλλά και άλλες μορφές πληροφοριών, όπως εικόνες, ηχητικά αρχεία, βίντεο, ταινίες που οργανώνονται σε ψηφιακά έγγραφα.

4.1 Το λογισμικό πρόγραμμα NVIVO

Το NVivo αποτελεί προϊόν της εταιρείας Qualitative Research Solutions (QSR) International, η οποία δημιούργησε και το πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης NUD*IST. Το NVivo, ως μεταγενέστερο πρόγραμμα, παρουσιάζει σημαντικές βελτιώσεις σε σύγκριση με το NUD*IST (Κασσέρη, 2014).

Οι κυριότερες λειτουργίες του NVivo είναι οι εξής:

1. Η οργάνωση και η διαχείριση των δεδομένων.

- Η κωδικοποίηση.
- Η αναζήτηση και η ανάκτηση των δεδομένων.
- Η οπτικοποίηση των ευρημάτων της ανάλυσης μέσω σχηματικών απεικονίσεων.
- Η σύνταξη εκθέσεων που παρουσιάζουν με συνεκτικό και εμπειρικά θεμελιωμένο τρόπο τις θεωρητικές κατηγορίες και υποθέσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Η Κασσέρη (2014) έχει συγγράψει τον πρώτο αναλυτικό οδηγό στα ελληνικά για την εγκατάσταση και χρήση του NVIVO10, για την επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Σημειώνει ότι, σε σύγκριση με απλούς επεξεργαστές κειμένου που χρησιμοποιούνται «χειροποίητα» και παραδοσιακά στην ποιοτική έρευνα, και για τις απομαγνητοφωνήσεις και για την κωδικοποίηση και την ομαδοποίηση των δεδομένων, το NVIVO έχει πολύ συγκεκριμένα πλεονεκτήματα.

Το πρώτο πλεονέκτημα είναι η δημιουργία ενός «χώρου εργασίας» όπου εισάγονται & αποθηκεύονται όλα τα δεδομένα της έρευνας, οπότε κατά κάποιον τρόπο τακτοποιείται ο μεγάλος όγκος των δεδομένων. Το δεύτερο πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα που δίνει στον ερευνητή, εντός του προγράμματος, να απομαγνητοφωνήσει και να αποθηκεύσει σε μορφή κειμένου (σε ιεραρχημένους φακέλους) τα δεδομένα ήχου και εικόνας που έχει συλλέξει. Σε αυτά τα αποθηκευμένα δεδομένα, καθιστά ευκολότερη τόσο τη συστηματική κωδικοποίηση, με δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων, όσο και την ανάκτηση των δεδομένων, μέσα από απλές και σύνθετες αναζητήσεις (queries) με βάση λέξεις-κλειδιά. Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα ανάδειξης των σχέσεων και συνδέσεων μέσα στο σώμα των δεδομένων, βάσει των ερωτημάτων και των ερμηνευτικών διαδικασιών του ερευνητή. Τα δεδομένα επίσης μπορούν να υποστούν περαιτέρω επεξεργασία με υπομνήματα (memos) ή σχόλια (notes), ή να τους εντεθούν βιβλιογραφικές αναφορές. Συνδέσεις μπορούν να γίνουν και με εξωτερικούς ή

εσωτερικούς φακέλους, που μπορεί να περιλαμβάνουν ποικίλο υλικό εκτός του προγράμματος, από το διαδίκτυο. Επιπλέον, οι σχέσεις που εντοπίζονται ερμηνευτικά ανάμεσα στα δεδομένα μπορούν να απεικονιστούν με διάφορους τρόπους, όπως γραφήματα, διαγράμματα, κ.λπ. Το λογισμικό επίσης δίνει τη δυνατότητα διασύνδεσης με στατιστικά δεδομένα, ποσοτικές αναλύσεις και αντίστοιχα υπολογιστικά φύλλα προς επεξεργασία και συσχέτισή τους με τα ποιοτικά δεδομένα. Ένα ακόμα πλεονέκτημα του NVIVO είναι ότι επιτρέπει, μέσω της διαδικτυακής συνεργασίας σε έναν διακομιστή (server), την ταυτόχρονη ομαδική εργασία πολλών ερευνητών, ακόμα και γεωγραφικά διασκορπισμένων, σε ένα κοινό ερευνητικό πρόγραμμα, ακόμα και στα ίδια δεδομένα την ίδια στιγμή (Κασσέρη, 2014: 430-432). Η εκτενής αυτή παρουσίαση των πλεονεκτημάτων του NVIVO έγινε με σκοπό τη δικαιολόγηση της κυριαρχίας του στον χώρο των λογισμικών ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Οι αναλυτικές οδηγίες που επεξεργάστηκε η Κασσέρη (2014) κάνουν το πρόγραμμα προσβάσιμο και στους ενδιαφερόμενους Έλληνες ερευνητές. Για πιο εξειδικευμένη παρουσίαση των βημάτων, καλές παραπομπές στα αγγλικά είναι τα βιβλία του Bazeley (2007) και Bazeley & Jackson (2013). Για άλλα λογισμικά προγράμματα και διαδικτυακές πλατφόρμες ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, αναφέρονται οι σχετικές πληροφορίες πιο κάτω, στην ενότητα **Λογισμικό στο Διαδίκτυο**.

Λογισμικό στο Διαδίκτυο (τελευταία ανάκτηση 22/10/2015)

Scribe: Ελεύθερα διαθέσιμο Λογισμικό για απομαγνητοφωνήσεις. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.nch.com.au/scribe>

Audacity: Ελεύθερα Διαθέσιμο Λογισμικό για την επεξεργασία των αρχείων ήχου (κόψιμο, συνένωση, καθάρισμα, αύξηση έντασης). Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=el>

NVIVO10: Το πιο διαδεδομένο λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx

ATLASTI: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://atlasti.com/>

TRANSANA: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.transana.org/>

AQUAD: Ελεύθερα Διαθέσιμο Λογισμικό Ανάλυσης Ποιοτικών δεδομένων. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.aquad.de/en/>

KWALITAN: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.kwalitan.nl/index.php#a>

MAXQDA: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.maxqda.com/>

Ethnograph: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.qualisresearch.com/>

HyperRESEARCH: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.researchware.com/>

Qualrus: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.qualrus.com/>

QDAMINER: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/>

ELAN: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

Raven's Eye: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://ravens-eye.net/index.html>

F4Analyse: Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.audiotranskription.de/english/f4-analyse>

- Saturatteapp:** Συνεργατικό Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.saturateapp.com/>
- Tams Analyzer:** Λογισμικό για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://tamsys.sourceforge.net/>
- Dedoose:** Διαδικτυακή πλατφόρμα (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.dedoose.com/>
- WebQDA:** Διαδικτυακή πλατφόρμα για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <https://www.webqda.com/?lang=en>
- RQDA:** Διαδικτυακή πλατφόρμα για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://rqda.r-forge.r-project.org/>
- Qualifiers:** Λογισμικό (με συνδρομή) για την επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://hisii.hawaii.edu/qualifiers/qualifiers.html>
- Ηλεκτρονικός Λογογράφος:** Λογισμικό για τη μετατροπή Ομιλίας σε Κείμενο. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.logografos.gr/page9.html>
- Ελληνικός Φωνητικός Κειμενογράφος:** Λογισμικό για τη μετατροπή Ομιλίας σε Κείμενο. Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.mls.gr/?pid=67&1a=1&itmID=52>

5. Ζητήματα αξιολόγησης στην ποιοτική έρευνα (αξιοπιστία, εγκυρότητα, γενίκευση)

Όπως έχουμε δει πιο πάνω, η ποιοτική έρευνα έχει κερδίσει την προσοχή και την αυξανόμενη αποδοχή της κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών, αλλάζοντας τα υπό συζήτηση επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα της επιστημονικής κοινότητας στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών. Ένα από τα βασικά θέματα της συζήτησης αυτής αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης της έρευνας (αξιοπιστίας, εγκυρότητας και γενίκευσης). Από τη μια πλευρά, οι θετικιστικά προσανατολισμένοι ερευνητές, που στηρίζονται στις παραδοχές μιας ρεαλιστικής-εξωτερικής επιστημολογίας, απέρριψαν τις ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας (που αντίθετα στηρίζονται στις παραδοχές μιας εσωτερικής-σχεσιακής οντολογίας), υποστηρίζοντας ότι δεν ικανοποιούν τα κριτήρια αξιοπιστίας, εγκυρότητας και γενικευσιμότητας που απαιτούνται. Από την άλλη πλευρά, οι μετανεωτερικοί ερευνητές έστρεψαν την προσοχή στις πολλαπλές πραγματικότητες της εμπειρίας, ενώ η φεμινιστική έρευνα στις καταπιεσμένες, αποσιωπημένες φωνές που χρειάζεται να ακουστούν, καθώς και σε ζητήματα ηθικής δεοντολογίας της έρευνας. Τα ζητήματα αυτά βοήθησαν να πειστεί τελικά η ακαδημαϊκή κοινότητα σχετικά με τη σημασία και την αναγκαιότητα διερεύνησης και μελέτης ενός συγκεκριμένου φαινομένου σε βάθος και στο πλαίσιο όπου αυτό συμβαίνει. Η συζήτηση αυτή συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας εστιάζοντας την προσοχή στα επιστημολογικά ζητήματα της ποιοτικής έρευνας.

Ποια είναι τα βασικά επιχειρήματα που παρουσιάζονται σχετικά με την ιδιαιτερότητα της ποιοτικής έρευνας όσον αφορά τα επιστημολογικά της ζητήματα, την αξιολόγησή της και το είδος της γνώσης που μας προσφέρει;

Κατ' αρχάς, αξίζει να σημειώσουμε ότι κάθε έρευνα έχει την ιδιομορφία της και για την εκτίμηση ή αξιολόγησή της χρειάζονται ιδιαίτερα κριτήρια που να συνάδουν με τη φιλοσοφία και τη «λογική» και τις μεθοδολογικές πρακτικές που αυτή βασίζεται ή ακολουθεί. Το ζήτημα, δηλαδή, είναι με τι κριτήρια θα μπορούσε να αξιολογήσει κανείς την ποιοτική έρευνα, που εκ των πραγμάτων έχει μια ιδιαίτερη φιλοσοφία και πρακτική. Σε ποια επιστημολογική και μεθοδολογική λογική γενικότερα οι ερευνητές των ποιοτικών μεθόδων βασίζονται και πού οφείλουν να παρουσιάζουν και καθορίζουν ξεκάθαρα αν θέλουν αυτή να μπορεί να αξιολογηθεί; Από την άλλη, όπως υποστηρίζουν οι Henwood και Pidgeon (1994), η αξιολόγηση μιας επιστημονικής έρευνας δεν μπορεί να είναι μόνο μία τεχνική ή μια διαδικασία κρίσης, αλλά αυτό πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εξέτασης των ηθικών, δεοντολογικών και πολιτικών επιλογών που οι ερευνητές και οι κοινωνίες πρέπει αναπόφευκτα να κάνουν.

Όπως ορισμένοι υποστηρίζουν, οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως στόχο, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρουν για ενσώματη εμπλοκή και σχέση των υποκειμένων, να προκαλέσουν συναισθήματα, προβληματισμό και αναστοχασμό για σημαντικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η δουλειά που γίνεται με τα εργαλεία και τις πρακτικές των ποιοτικών ερευνών ωθεί να αναπτυχθούν διαδικασίες και νοήματα που τροφοδοτούν τη σκέψη και τη φαντασία (βλ. Bochner, 2000: 268), οδηγεί με ασφαλή τρόπο μέσα από τη στενή προσωπική, οικεία και τοπική προοπτική σε μια διευρυμένη, δημόσια, συλλογική και καθολική προοπτική (Paul, 2005). Μέσα από τη χρήση εναλλακτικών και δημιουργικών μεθόδων που είναι βιωματικές, συμμετοχικές, επικοινωνιακές και διαλογικές οι ποιοτικές έρευνες τείνουν εκ των πραγμάτων να διεγείρουν την περιέργεια και να προκαλούν ερωτήματα και νέες ιδέες. Η όλη ερευνητική διαδικασία μέσω των ποιοτικών μεθόδων βοηθάει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην ώθηση προς τη συλλογική συμμετοχή και μοίρασμα, γεγονός που δρα επίσης θετικά στις διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξης και αυτογνωσίας.

Η Laurel Richardson (2000) υποστηρίζει την αναγκαιότητα και τα οφέλη που θα μπορούσαμε να έχουμε από μια επιστημονική ανάλυση και αξιολόγηση (εθνογραφικού τύπου) της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας και των προϊόντων της (ποικίλων ειδών κειμένων) που παράγονται. Όπως η ίδια γράφει: «η εθνογραφία είναι πάντα πλαισιοθετημένη από την ανθρώπινη δραστηριότητα» και έτσι σχετίζεται άμεσα με «τις ανθρώπινες αντιλήψεις και τα συναισθήματα» (2000: 254). Καθώς αυτή κατασκευάζεται μέσω των ερευνητικών πρακτικών, οι πρακτικές αυτές μπορούν να προσωποποιηθούν από «την επιστήμη, τη

λογοτεχνία [...], τις δημιουργικές τέχνες, την ενδοσκόπηση, και το έργο της μνήμης» (2000: 254). Η Richardson διακρίνει τα ακόλουθα πέντε κριτήρια για την αξία μιας τέτοιας ερευνητικής προσέγγισης: την ουσιαστική της συμβολή, την αισθητική της αξία, την αναστοχαστικότητα της, την επιρροή της στους άλλους και την ενσώματή της εκφραστικότητα ή την από κοινού αίσθηση της πραγματικότητας (2000: 254). Τα κριτήρια της Richardson συμπληρώνουν κατά κάποιον τρόπο αυτά που αναφέραμε πιο πάνω σχετικά με τα επιχειρήματα του Arthur Bochner (2000). Ο Bochner ψάχνει για «πλούσιες, πυκνές περιγραφές με πολλές συγκεκριμένες λεπτομέρειες» και για «συναισθηματική αξιοπιστία, δεκτικότητα και ειλικρίνεια» (2000: 270). Ο ίδιος έχει συνταχθεί με τις μη γραμμικές, «δομικά πολύπλοκες αφηγήσεις», προσδοκώντας επίσης από το συγγραφέα-υποκείμενο, δημιουργό της αφήγησης, υψηλή ηθική αυτοσυνειδησία, η οποία ενισχύεται αν η ιστορία του υποκειμένου συνδέεται και παρωθείται βιωματικά όχι μόνο εγκεφαλικά (νοησιαρχικά), αλλά πρωτίστως από την ενσώματη υποκειμενικότητά του, από την «καρδιά και την κοιλιά του» (2000: 271). Για τη σπουδαιότητα της βιωματικής αυτής διαδικασίας και το πώς η σκέψη και το συναίσθημα στην ανάγνωση ενός κειμένου μπορούν να γίνουν μια ενιαία πράξη αναφέρεται και η Carolyn Ellis (2004).

Τα κριτήρια του Norman Denzin (2000) μας θυμίζουν αυτό που θα έπρεπε να είναι ο στόχος μιας κριτικής ποιοτικής έρευνας: η βελτίωση του άλλου και, στην περίπτωση του Denzin, η εργασία προς την κατεύθυνση μιας πιο δημοκρατικής και δίκαιης φυλετικά κοινωνίας. Πρώτα για συνεχή επαναξιολόγηση όλων των αξιώσεων της ηθικής, της αλήθειας, της γνώσης, καθώς και των πρακτικών που αφορούν την έρευνα που γίνεται. Σύμφωνα με τον Denzin, τα κριτικά εθνογραφικά κείμενα επιτελούν μια πολιτισμική κριτική, δεν είναι απλώς περιγραφικά, αλλά παράγουν νέες κατανοήσεις, αναπαραστάσεις και αίσθηση της πραγματικότητας, είναι τόποι αντίστασης και «τόποι όπου το νόημα, η πολιτική και οι ταυτότητες διαπραγματεύονται. Μετασχηματίζουν και θέτουν υπό αμφισβήτηση όλες τις μορφές των πολιτισμικών αναπαραστάσεων» (Denzin, 2000: 259).

Το ζήτημα της εγκυρότητας στις κοινωνικές επιστήμες είναι «ένα από τα κριτήρια που παραδοσιακά χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς για την έρευνα. Η εγκυρότητα είναι ένα επιστημικό κριτήριο: λέγοντας ότι τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών είναι (ή πρέπει να είναι) έγκυρα αφορά τη θέση ότι τα ευρήματά τους είναι στην πραγματικότητα (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα» (Schwandt, 1997: 168). Η αλήθεια στο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών θα πρέπει να γίνει κατανοητή στο πνεύμα του ανθρωπιστικού «παραδείγματος» (Πουρκός, 2010α) και όχι του παραδοσιακού φυσιοκρατικού, θετικιστικού «παραδείγματος». Οι Denzin και Lincoln (2000b), περιγράφοντας την τρέχουσα φάση ανάπτυξης της ποιοτικής έρευνας ως μια περίοδο «τριπλής κρίσης σε ό,τι αφορά την παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη» της ποιοτικής έρευνας, υποστηρίζουν ότι χρειάζεται «σοβαρός επαναστοχασμός των όρων, όπως είναι η εγκυρότητα, η γενικευσιμότητα και η αξιοπιστία» (2000b: 17).

Υπάρχουν επομένως διάφοροι τρόποι προσδιορισμού και κατανόησης των κριτηρίων της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, και της μεταβιβασιμότητας/γενικευσιμότητας. Η Lather (1986, 1993, 1995, 1997), για παράδειγμα, περιγράφει την εγκυρότητα ως πάντα μερική, πλαισιοθετημένη και σε συνάρτηση με τα συμφοραζόμενα, τον εαυτό και σχετίζεται με τα ανάμεικτα/θολά είδη (blurred genres), τις πολλαπλές προοπτικές, τον αναστοχασμό και τις αφηγήσεις. Παρουσιάζει τις ακόλουθες ποιοτικές ερευνητικές πρακτικές ως κριτήρια για να επιτύχει κανείς την εγκυρότητα (validity), την αξιοπιστία-φερεγγυότητα (credibility) και την εμπιστευσιμότητα (trustworthiness):

- την παρατεταμένη ενσυσχόληση ή εμπλοκή (prolonged engagement),
- την επίμονη παρατήρηση (persistent observation),
- την τριγωνοποίηση ή την τριμερή διασταύρωση των πηγών, των μεθόδων, των ερευνητών και των θεωριών (triangulation of sources, methods, investigators, and theories),
- τις αναλύσεις αρνητικών περιπτώσεων (negative case analysis),
- την καταλληλότητα των αναφορών (referential adequacy),
- τον έλεγχο από τους συμμετέχοντες (member checks),
- την πυκνή περιγραφή (thick description),
- τον εξωτερικό αξιολογητή της διαδικασίας και του προϊόντος (auditor of process and product)
- το αναστοχαστικό ημερολόγιο (reflexive journal) (βλ. επίσης Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με τη Lather (1997), είναι ο αναγνώστης της έρευνας που καθορίζει την εγκυρότητα της με βάση τον βαθμό όπου μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί «στο δικό της πλαίσιο αναφοράς». Όπως επίσης υποστηρίζουν οι Anfara, Brown και Magnione, «ρόλο-κλειδί στην ποιοτική έρευνα διαδραματίζει το πώς λογοδοτούμε για τους εαυτούς μας, πώς αποκαλύπτουμε τον κρυφό κόσμο» της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να «δείχνουμε το χέρι και να ανοίγουμε τον νου του ερευνητή στον αναγνώστη» (2002: 29). Οι Mulholland και Wallace (2003) υποστηρίζουν επίσης ότι για να επιτύχει κανείς ακρίβεια και αυστηρότητα της ποιοτικής έρευνας, χρειάζεται να λάβει υπόψη του τη βασιμότητα (dependability) και την επιβεβαιωσιμότητά της (confirmability). Η βασιμότητα της έρευνας σχετίζεται με την αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή που κάνει ο ερευνητής για τη διαδικασία της έρευνας που τελικά προέκυψε στο ερευνητικό πεδίο, και η επιβεβαιωσιμότητά της με τον βαθμό πλαισιοθέτησης των δεδομένων του, με την πειστική υποστήριξη, δηλαδή, από την πλευρά του ερευνητή ότι οι ερμηνείες του βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν προϊόν της φαντασίας του. Για να πετύχει κανείς τα δύο αυτά κριτήρια είναι αναγκαίο στην παρουσίαση της έρευνας να περιγράφεται «η ιστορία της έρευνας αυτής καθ' εαυτής παράλληλα με τις ιστορίες των συμμετεχόντων» (Mulholland & Wallace, 2003: 8).

Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (1994), η εξασφάλιση υψηλού βαθμού βασιμότητας, επιβεβαιωσιμότητας και τριγωνοποίησης (triangulation) της έρευνας ενισχύει συγχρόνως και τη μεταφερσιμότητά /γενικευσιμότητά της. Ένας τρόπος κατανόησης της έννοιας της γενίκευσης, που είναι συμβατός με την ποιοτική έρευνα, είναι η *θεωρητική γενίκευση*, η οποία απαντάται σε δύο κυρίως εκδοχές: α. ως μεταφερσιμότητα (transferability) όπου τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας μπορούν να έχουν ισχύ πέρα από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας σε άλλα κοινωνικά πλαίσια που εκλαμβάνονται ως ομοειδή. β. Η άλλη εκδοχή της θεωρητικής γενίκευσης αναφέρεται στη δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων μιας ποιοτικής έρευνας για την ανάπτυξη μιας ευρύτερης θεωρίας (Mason, 2009).

5.1 Αναστοχαστικότητα του ερευνητή

Για όλα τα παραπάνω χρειάζεται επίσης από την πλευρά του ερευνητή υψηλός βαθμός εντιμότητας, ακρίβειας, συστηματικότητας και αναστοχασμού κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της αναδυόμενης ερευνητικής διαδικασίας που ακολούθησε, δηλαδή κατά τη συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των ερευνητικών του δεδομένων. Η διαδικασία αυτή μας παραπέμπει στην *επιστημολογική αναστοχαστικότητα*, στο πλαίσιο της οποίας οι ερευνητές ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν τις αξίες τους, τις πράξεις τους, τις προσδοκίες τους, καθώς και τις επιλογές που κάνουν κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας (λ. χ. διαμόρφωση ερευνητικού ερωτήματος, παραγωγή δεδομένων, συγγραφή αποτελεσμάτων, κ. ά.). Ιδιαίτερη σημασία έχει και η προσωπική αναστοχαστικότητα του ερευνητή όσον αφορά τη δική του θέση, τις σκέψεις του, τους συνειρμούς και τα συναισθήματά του, καθώς και τις προσωπικές του αδυναμίες και προκαταλήψεις σχετικά με το φαινόμενο που μελετά. Στο πλαίσιο της προσωπικής αναστοχαστικότητας διερευνάται και ο τρόπος με τον οποίο η έρευνα μπορεί να επιδράσει στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του ερευνητή. Παρόλο που δεν υπάρχει καθιερωμένη μορφή παρουσίασης των ζητημάτων που αφορούν στην αναστοχαστικότητα, οι ερευνητές συνήθως αφιερώνουν στο θέμα αυτό μια ξεχωριστή ενότητα στο πλαίσιο της έκθεσης/συγγραφής της έρευνας τους (Willig, 2008).

6. Βασικοί όροι και έννοιες του πέμπτου κεφαλαίου

Διαχείριση, Οργάνωση, Ταξινόμηση ποιοτικών δεδομένων, Διατμηματική προσέγγιση, Μη διατμηματική προσέγγιση, Ολιστική, Ιδιογραφική προσέγγιση, Θεματική Ανάλυση, Θεματοποίηση, Στάδια Θεματικής Ανάλυσης, Εξοικείωση με τα δεδομένα, Κωδικοποίηση, Αναζήτηση θεμάτων, Επανεξέταση, Ορισμός και Ονομασία Θεμάτων, Έκθεση των δεδομένων, Ευρήματα, Συγγραφή επιστημονικής έκθεσης, Τεχνολογία, Λογισμικά προγράμματα, NVIVO, NUD*IST, Λογισμικό στο Διαδίκτυο, Αξιολόγηση, Αξιοπιστία, Εγκυρότητα, Εμπειρική γενίκευση, Θεωρητική γενίκευση, Αναστοχαστικότητα.

7. Θέματα για σκέψη και συζήτηση του πέμπτου κεφαλαίου

- Ποιες είναι οι βασικές διαφορές μεταξύ της διατμηματικής και της *μη* διατμηματικής προσέγγισης των δεδομένων;
- Ποια είναι τα βασικά πλεονεκτήματα της Θεματικής Ανάλυσης;
- Αναπτύξτε την άποψή σας σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών προγραμμάτων επεξεργασίας των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας;
- Για ποιους λόγους διάφοροι ποιοτικοί ερευνητές επιζήτησαν να διαμορφώσουν εναλλακτικά κριτήρια έναντι της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, για την αξιολόγηση των ερευνών;
- Ποια είναι τα βασικά επιχειρήματα που παρουσιάζονται σχετικά με την ιδιαιτερότητα της ποιοτικής έρευνας όσον αφορά τα επιστημολογικά της ζητήματα, την αξιολόγησή της και το είδος της γνώσης που μας προσφέρει;
- Γιατί κάθε έρευνα έχει την ιδιομορφία της και για την αξιολόγησή της χρειάζονται ιδιαίτερα κριτήρια που να συνάδουν με τη φιλοσοφία και τη «λογική» και τις μεθοδολογικές πρακτικές όπου αυτή βασίζεται ή ακολουθεί;
- Με ποια κριτήρια μπορεί κανείς να διακρίνει την αξία μιας ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με τη Richardson;
- Με ποια κριτήρια ή πρακτικές μπορεί κανείς να εξασφαλίσει ή επιτύχει την εγκυρότητα (validity), την αξιοπιστία-φερεγγυότητα (credibility) και την εμπιστευσιμότητα (trustworthiness) σύμφωνα με τη Lather;
- Γιατί είναι σημαντική η θεωρητική γενίκευση στην ποιοτική έρευνα;

Κεφάλαιο 6 : Διαδραστικές Ασκήσεις για την Ποιοτική Έρευνα

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει: (1) χρήση ερευνητικού ημερολογίου και διαδραστικές ασκήσεις οι οποίες αποσκοπούν να οδηγήσουν στη διεξαγωγή μιας ολοκληρωμένης, ποιοτικής ψυχολογικής μίνι-έρευνας (θεματική ανάλυση) και (2) διαδραστικές ασκήσεις στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση.

1. Διαδραστικές ασκήσεις στο πλαίσιο της ποιοτικής ψυχολογικής έρευνας

1.1 Ερευνητικό ημερολόγιο

Στην έρευνα, είναι χρήσιμο να καταγράφουμε τακτικά την πορεία, τις δυσκολίες, σκέψεις και τα συναισθήματά μας σε ένα ερευνητικό ημερολόγιο, με ημερομηνίες και αναλυτικές περιγραφές. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται διακριτά σε μια χρονολογική πορεία οι δυσκολίες, αλλά και οι επιτυχίες, οι εμπνεύσεις, οι ιδέες, οι ερμηνείες. Επίσης, γίνεται ξεκάθαρη και συνειδητή η επίδραση του ερευνητή στην πορεία της έρευνας. Η έρευνα γίνεται κατανοητή ως κάτι που κάνουμε, αποτέλεσμα των δικών μας αποφάσεων και δράσεων.

Στο πλαίσιο αυτού του εγχειριδίου ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία, σας ενθαρρύνουμε να ξεκινήσετε μια τέτοια ημερολογιακή καταγραφή, καθώς θα εκπονείτε την εργασία σας.

Πρακτικά, αυτό συνεπάγεται:

- Να καταγράφετε με ημερομηνίες τις δράσεις σας στην πορεία της εκπόνησης αυτής της ποιοτικής ερευνητικής εργασίας.
- Μπορείτε να σημειώνετε και σκέψεις, ιδέες, ερμηνευτικές εμπνεύσεις, σημειώσεις από τη βιβλιογραφία, πάντα με ημερομηνίες.
- Τέλος, σε αυτό το ερευνητικό ημερολόγιο, χρειάζεται να έχετε απαντήσει και συζητήσει και τις ακόλουθες ασκήσεις, που στόχο έχουν να σας βοηθήσουν στην εκπόνηση της μίνι-έρευνάς σας.

1.2 Ερευνητική εργασία

Σαν πρώτο βήμα, για να σχεδιάσετε μια ποιοτική μελέτη, χρειάζεται να διαλέξετε ποια από τις τέσσερις ακόλουθες θεματικές περιοχές σας ενδιαφέρει περισσότερο να διερευνήσετε ποιοτικά:

- Η φιλία.
- Η δερματοστιξία (tattoo).
- Η φυσική άσκηση.
- Η ενδυμασία.

Στο ερευνητικό ημερολόγιο, πρέπει να καταγράψετε λοιπόν τη θεματική περιοχή που επιλέξατε και την αντίστοιχη ημερομηνία.

1.3 Ερευνητική/θεματική περιοχή -Τίτλος

Αφού επιλέξατε θεματική περιοχή έρευνας, μπορείτε να σκεφτείτε έναν προκαταρκτικό (draft) τίτλο. Δεν χρειάζεται αυτός ο τίτλος να είναι ο τελικός στην εργασία σας.

Ποιος θα ήταν ο τίτλος που θα δίνετε στην έρευνά σας; Λάβετε υπόψη ότι ο τίτλος πρέπει να είναι σαν μια επικεφαλίδα που να συνοψίζει όλα τα βασικά στοιχεία του ερευνητικού προγράμματος, κυρίως βέβαια τη θεματική περιοχή και τον πληθυσμό που μελετάτε. Παραδείγματα τίτλων:

- Η σημασία της φιλίας στον στρατό.
- Η σημασία της φιλίας για κοπέλες στην εφηβεία.
- Δερματοστιξία και εμπειρίες εργασιακού αποκλεισμού.
- Η σημασία της δερματοστιξίας σε μουσικές κοινότητες.
- Το τρέξιμο ως φυσική άσκηση και η σημασία του για τους άνδρες.
- Η σημασία της ένδυσης για την ταυτότητα νεαρών γυναικών.

1.4 Ερευνητικό ερώτημα

Πώς θα διατυπώνατε ένα συγκεκριμένο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τη θεματική έρευνας που επιλέξατε; Θα χρειαστεί να διατυπώσετε ένα ερευνητικό ερώτημα για την ποιοτική έρευνα, όπως στην ποσοτική έρευνα διατυπώνουμε συγκεκριμένες υποθέσεις. Παραδείγματα ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποια είναι η σημασία της φιλίας για τους στρατευμένους άνδρες;
- Πώς μιλάνε κοπέλες στο στάδιο της εφηβείας για τη σημασία της φιλίας στη ζωή τους;
- Ποιες οι εμπειρίες εργασιακού αποκλεισμού από άτομα που έχουν δερματοστιξία;

Ποιο θα μπορούσε να είναι ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τη συγκεκριμένη θεματική; Λάβετε υπόψη ότι το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επεκτείνει ή και εστιάζει το πρώτο, στην ίδια θεματική περιοχή. Παραδείγματα δεύτερων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Είναι η φιλία υποστηρικτικό σύστημα για τους στρατευμένους άνδρες;
- Ποια είναι η σχέση φιλίας και έρωτα στις έφηβες κοπέλες;
- Ποια είναι τα συναισθήματα που έχουν όταν βιώνουν εργασιακό αποκλεισμό άτομα με δερματοστιξία;

Στο ερευνητικό ημερολόγιο, πρέπει να καταγράψετε λοιπόν τα δυο ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώσατε σχετικά με τη θεματική περιοχή.

Στο ερευνητικό ημερολόγιο, σαν επόμενο βήμα, προσπαθήστε να σχολιάσετε τα ακόλουθα ερωτήματα.

- Ποιος ο σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας;
- Για ποιον λόγο την κάνω;
- Γιατί είναι ενδιαφέρον;
- Γιατί είναι σημαντικό να γίνει μια τέτοια έρευνα;
- Ποια σύγχρονα κοινωνικά ερωτήματα μπορεί να απαντήσει;
- Ποιοι οι περιορισμοί αυτής της ερευνητικής μελέτης;

1.5 Αναστοχαστική τοποθέτηση

Στην ποιοτική έρευνα, έχει σημασία να γίνεται διακριτό πώς τοποθετείται υποκειμενικά ο ερευνητής στην ερευνητική διαδικασία. Βάσει του ερευνητικού σχεδίου που προτείνετε, σκεφτείτε και συζητήστε στο ερευνητικό ημερολόγιο:

- Ποιες οι σκέψεις ή/και προκαταλήψεις που έχω για το θέμα αυτό;
- Ποιες αξίες (ηθικές, προσωπικές, οικογενειακές) και εμπειρίες ζωής έχω που μπορεί να επηρεάσουν τη διεξαγωγή της έρευνας;

Προσπαθήστε ιδιαίτερα να εντοπίσετε ποιες μπορεί να είναι οι οικογενειακές και κοινωνικές (υπόρρητες) πεποιθήσεις που θεωρείτε δεδομένες/αυτονόητες για το θέμα, χωρίς να πιστεύετε ότι μπορεί τα πράγματα να είναι διαφορετικά.

- Ποιες είναι οι προσδοκίες που έχω για τα αποτελέσματα από αυτή την έρευνα;

1.6 Δειγματοληψία

Καταγράψτε στο ερευνητικό ημερολόγιο τις σκέψεις και αποφάσεις σας όσον αφορά το δείγμα της έρευνάς σας. Σε ποιο δείγμα είναι εφικτό να υλοποιήσετε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα (στις δεδομένες συνθήκες); Προσδιορίστε τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνά σας.

Επεξηγηματικές Ερωτήσεις:

- Ποια τα δημογραφικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε αυτό το δείγμα;
- Ποια κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού είναι σημαντικά για την συμμετοχή ενός ατόμου στο δείγμα (βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων);
- Έχετε πρόσβαση σε αυτό το δείγμα που σκέφτεστε;
- Πώς μπορείτε να διαπραγματευτείτε την πρόσβαση στο δείγμα αυτό;
- Μήπως έχετε κάποια προηγούμενη σχέση με τους συμμετέχοντες που θα μπορούσε να επηρεάσει τις απαντήσεις τους;

1.7 Ηθική και δεοντολογία

Στην ποιοτική έρευνα, λόγω του προσωπικού χαρακτήρα που παίρνει πολλές φορές η ερευνητική διαδικασία, είναι απαραίτητο να έχουμε επίγνωση των οποιωνδήποτε μορφών δυσφορίας που μπορεί να προξενήσει η έρευνά μας. Καταγράψτε στο ερευνητικό ημερολόγιο αναλυτικά πώς θα αντιμετωπίσετε ζητήματα που ενδεχομένως προκύψουν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, όπως:

- Ενημέρωση και αμοιβαία συμφωνία για τα δικαιώματα των συμμετεχόντων να μην αναφέρουν πληροφορίες που δεν θέλουν, να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν θέλουν, να αποχωρήσουν από τη διαδικασία.
- Πώς θα διασφαλίσετε την ανωνυμία των συμμετεχόντων, προλαμβάνοντας την πιθανή ταυτοποίησή τους, την εχεμύθεια και την προστασία των προσωπικών δεδομένων που θα σας δοθούν κατά την ερευνητική διαδικασία.
- Πώς θα διασφαλίσετε την πρόληψη ή/και ελαχιστοποίηση της δυσφορίας των συμμετεχόντων, όταν ενδεχομένως αγγίζετε στη συνέντευξη ζητήματα που είναι ευαίσθητα ή/και τραυματικά.
- Αν συμμετέχουν άνθρωποι από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, εξηγήστε αναλυτικά πώς θα δράσετε για την πρόληψη οποιασδήποτε βλάβης κατά την ερευνητική διαδικασία.

1.8 Οδηγός συνέντευξης

Αφού έχετε καθορίσει και καταγράψει πώς θα αντιμετωπίσετε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, το επόμενο βήμα είναι να δημιουργήσετε έναν Οδηγό Συνέντευξης (ή αλλιώς Πρωτόκολλο Συνέντευξης). Έχοντας στον νου σας τα αρχικά σας ερευνητικά ερωτήματα για τη θεματική περιοχή που επιλέξατε, μπορείτε να αποφασίσετε ποιες θα είναι οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων που θα χρησιμοποιήσετε.

Θυμηθείτε ότι:

- Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ανοικτές και ημιδομημένες. Να κατευθύνουν μεν την απάντηση στις πληροφορίες που θέλετε να αποκομίσετε, αλλά να αφήνουν ανοιχτό το πεδίο στον συμμετέχοντα να εκφράσει την προσωπική του τοποθέτηση ελεύθερα.
- Συνήθως οι ερωτήσεις για μια ποιοτική συνέντευξη είναι 8-12.
- Η γλώσσα χρειάζεται να είναι κατανοητή στους συμμετέχοντες, αλλά ακριβής, για να μην υπάρχουν παρανοήσεις.
- Η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να αλλάξει, ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης ή τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ποιες οι δυσκολίες στη δημιουργία ενός Οδηγού Συνέντευξης; Καταγράψτε στο Ερευνητικό Ημερολόγιο.

1.8.1 Πιλοτική συνέντευξη

Σε ένα πρόσωπο που πληροί τα κριτήρια περίληψης στην ομάδα συμμετεχόντων του δείγματος, δοκιμάστε να διεξάγετε μια πιλοτική συνέντευξη, χρησιμοποιώντας τον Οδηγό Συνέντευξης. Ηχογραφήστε τη διαδικασία της συνέντευξης, είτε με το κινητό σας τηλέφωνο είτε με ένα ψηφιακό μαγνητόφωνο είτε με ένα laptop. Όταν ολοκληρωθεί η συνέντευξη, καταγράψτε τις σκέψεις σας στο ερευνητικό ημερολόγιο:

- Πώς νιώθετε ότι πήγε η συνέντευξη; Είχε επιτυχία;
- Απαντήθηκαν οι ερωτήσεις σας ικανοποιητικά;
- Νιώθετε ότι απαντήθηκαν τα ερευνητικά σας ερωτήματα;
- Πώς βιώσατε την αλληλεπίδραση με τον συμμετέχοντα, από τη σκοπιά του ερευνητή;
- Ποιες αλλαγές θα κάνατε στη διαδικασία;
- Ποιες αλλαγές πιστεύετε ότι χρειάζονται στις ερωτήσεις;

Προχωρήστε στο στάδιο της απομαγνητοφώνησης της συνέντευξης σε γραπτό κείμενο στο word. Καταγράψτε στο ερευνητικό ημερολόγιο: Ποιες οι δυσκολίες της απομαγνητοφώνησης; Πόση ώρα σας χρειάστηκε για την πιλοτική συνέντευξη;

1.9 Συλλογή/παραγωγή δεδομένων

Επόμενο βήμα στην πορεία της έρευνάς σας είναι η συλλογή δεδομένων. Αν βρήκατε ικανοποιητική την πιλοτική συνέντευξη και δεν χρειάζεται αλλαγές, προχωρήστε στη Συλλογή/Παραγωγή των Δεδομένων της έρευνας, με τη διεξαγωγή των υπόλοιπων συνεντεύξεων που έχετε αποφασίσει με τους συμμετέχοντες στο δείγμα σας, χρησιμοποιώντας βέβαια τον Οδηγό Συνέντευξης. Στο Ερευνητικό Ημερολόγιο, καταγράψτε τις σκέψεις σας σχετικά με τα ακόλουθα:

- Ποιες οι πρακτικές δυσκολίες της συλλογής των δεδομένων;
- Έχετε κάποιες προκαταρκτικές ιδέες για τα δεδομένα σας; Κάποια προαισθήματα, μέσα από την επαφή με τους συμμετέχοντες;

1.10 Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

Επόμενο στάδιο της ερευνητικής πορείας είναι η Απομαγνητοφώνηση των Συνεντεύξεων. Ενδείκνυται να αρχίσετε να απομαγνητοφωνείτε κάθε συνέντευξη αφού την έχετε διεξάγει. Αυτό το στάδιο μπορεί να είναι κουραστικό, μονότονο και κυρίως να διαρκέσει πολύ. Ωστόσο, προσφέρει την πρώτη και σημαντικότερη εξοικείωση με τα δεδομένα. Στο Ερευνητικό Ημερολόγιο καταγράψτε με ημερομηνίες τη διάρκεια αυτού του σταδίου, μέχρι να ολοκληρώσετε την απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων. Σημειώστε επίσης, τις απαντήσεις σας στα παρακάτω ερωτήματα.

- Ποιες οι πρακτικές δυσκολίες της απομαγνητοφώνησης των δεδομένων;
- Έχετε κάποιες προκαταρκτικές ιδέες για τα δεδομένα σας; Κάποιες ερμηνείες, μέσα από την επαφή με τα λόγια των συμμετεχόντων;
- Συζητήστε επίσης τις σκέψεις και δράσεις σας:
 - Πώς θα αποθηκεύσετε τα δεδομένα; Σε ποιες ασφαλείς τοποθεσίες;
 - Πώς θα διασφαλίσετε ότι μόνο εσείς θα έχετε πρόσβαση σε αυτά, δηλαδή το απόρρητο όσων μοιράστηκαν εμπιστευτικά οι συμμετέχοντες;
 - Πώς θα ανωνυμοποιήσετε τα δεδομένα, ώστε σε καμία περίπτωση να μην μπορούν να ταυτοποιηθούν οι συμμετέχοντες βάσει των πληροφοριών που σας έδωσαν;
 - Πώς θα διασφαλίσετε τη ασφαλή και μακροχρόνια διατήρησή τους, για λόγους επιβεβαίωσης, δευτερογενούς έρευνας, επαλήθευσης των ευρημάτων σας;

1.11 Κωδικοποίηση δεδομένων

Η Κωδικοποίηση των Δεδομένων είναι το επόμενο βήμα της ερευνητικής πορείας, ίσως το σημαντικότερο σε μια έρευνα. Πριν ξεκινήσετε την κωδικοποίηση, είναι απαραίτητο να εξοικειωθείτε πλήρως με τα δεδομένα σας, οπότε χρειάζεται να διαβάσετε πολλές φορές τις συνεντεύξεις που έχετε απομαγνητοφωνήσει, και ίσως βρείτε χρήσιμο να κρατήσετε κάποιες σημειώσεις στο περιθώριο. Στη συνέχεια, χρειάζεται να μελετήσετε προσεκτικά το ενδεικτικό παράδειγμα κωδικοποίησης μιας συνέντευξης για τη φιλία που παρατίθεται, καθώς και τις σημειώσεις σας από τις παραδόσεις του μαθήματος (βλέπε επίσης κεφάλαιο 5, ενότητα 2.1 του παρόντος συγγράμματος)

Υπάρχουν πολλοί τρόποι κωδικοποίησης

Το ακόλουθο παράδειγμα σκοπό έχει να δείξει έναν τρόπο κωδικοποίησης στη θεματική της *σημασίας της φιλίας*. Στη δεξιά στήλη μπορείτε να δείτε πώς από τα λόγια της ομιλήτριας εξάγουμε τους πρώτους κωδικούς.

Ομιλητής	Φράση/Εκφορά	Κώδικες
Ε	Τι θεωρείς ότι είναι φιλία;	
Α	Η φιλία για μένα είναι κάτι πολύ σημαντικό... εεε... γενικά πιστεύω πως η φιλία βοηθάει στο να... να διαμορφωθείς κι εσύ σαν άνθρωπος. Δεν λένε δείξε μου τους φίλους σου να σου πω ποιος είσαι; (γέλια) Βέβαια... αυτό δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά... σε γενικές γραμμές νομίζω ότι ισχύει. Η φιλία που υπάρχει ανάμεσα σε εμένα και τους φίλους μου δηλαδή, θεωρώ ότι δεν θα μπορούσα χωρίς αυτήν... με καταλαβαίνεις τι θέλω να πω...	Σημασία της φιλίας βοηθάει στη διαμόρφωση του ανθρώπου ομοιότητα μεταξύ φίλων μοιάζει με φίλους: ισχύει σε γενικές γραμμές απαραίτητη για εκείνη (Α) (φιλία ως ανάγκη)
Ε	Ναι... ναι, καταλαβαίνω.	
Α	Απλά συμβαίνει να αναπτύσσεται ένα τέτοιο αμοιβαίο συναίσθημα εμπιστοσύνης και αγάπης σε διάφορα στάδια της ζωής σου. Αυτό που όταν ανταλλάσεις σκέψεις... απόψεις... συναισθήματα με κάποιον άλλον να θεωρείς ότι είναι... ότι είναι σωστό. Ότι είναι καλό. Δηλαδή ότι μπορεί να υπάρχει ή... ότι υπάρχει μία φιλία.	Αμοιβαίο συναίσθημα εμπιστοσύνης & αγάπης σε διάφορα στάδια της ζωής ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων, συναισθημάτων (αίσθηση ότι είναι σωστό, καλό) αίσθηση ότι μια φιλία υπάρχει
Ε	Μάλιστα...εμμ.. Τι μπορεί να σου προσφέρει μία φιλία;	
Α	Πάρα πολλά και από πολλές απόψεις. Το βασικότερο είναι... ότι μπορεί να σε κάνει χαρούμενο ενώ δεν είσαι. Απλά μία κουβέντα ή ένα αστείο από κάποιον που είναι φίλος είναι δυνατό να σε κάνει... να αισθανθείς όμορφα. Μου έχει τύχει πολλές φορές ακόμα και μία γκριμάτσα, ξέρεις... να με κάνει να γελάσω. Εμμ... Η φιλία προσφέρει... Χαρά... Ζωντάνια... Γνώσεις... είναι πάρα πολλά. Στήριγμα σε μία δύσκολη κατάσταση... ή ακόμα και όταν είσαι καλά, ξέρεις ότι ο φίλος σε στηρίζει... είναι εκεί για σένα. Επικοινωνία... το να μιλάς. Ακούς βέβαια, και σε ακούνε...	Προσφέρει πολλά η φιλία σε κάνει χαρούμενο με απλά πράγματα σε κάνει να αισθανθείς όμορφα γέλιο προσφέρει χαρά, ζωντάνια, γνώσεις . Στήριγμα στα δύσκολα και στα εύκολα (καλά) Προσφέρει επικοινωνία, να μιλάς, να ακούς & να σε ακούνε (αμοιβαιότητα)

1.11.1 Αρχική κωδικοποίηση

Αν έχετε καταλάβει τη λογική της κωδικοποίησης βάσει του παραδείγματος που μελετήσατε, προχωρήστε στην πρωταρχική κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεών σας. Καταγράψτε στο Ερευνητικό Ημερολόγιο:

- Ποιες οι πρακτικές δυσκολίες της κωδικοποίησης των δεδομένων; Με ποιον τρόπο την ολοκληρώσατε; Πόσο χρονικό διάστημα χρειαστήκατε;
- Χρησιμοποιήσατε περιγραφικούς ή αυτολεξεί κωδικούς;
- Δοκιμάσατε κάποιο πρόγραμμα λογισμικού; Ποιες οι εντυπώσεις σας;

1.11.2 Οριζόντια κωδικοποίηση

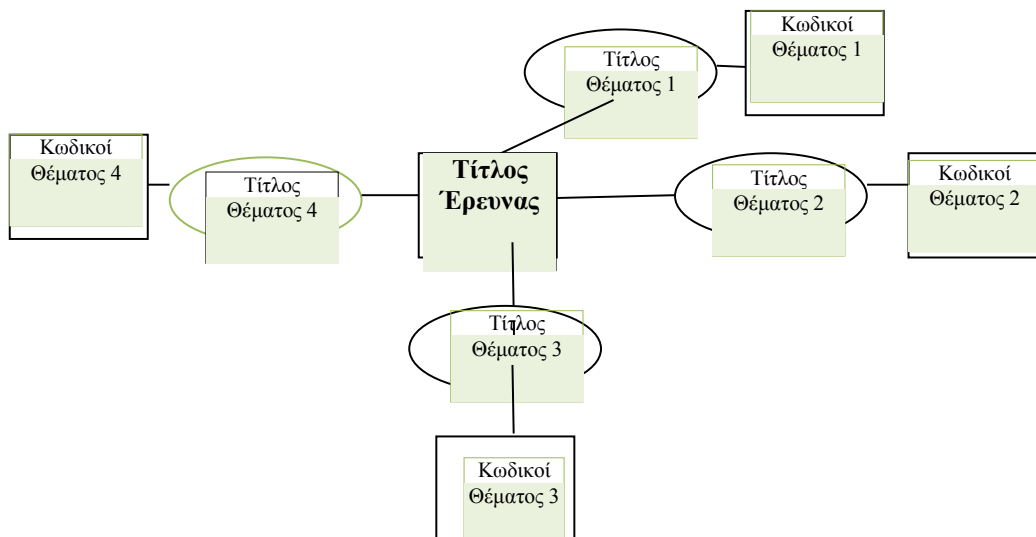
Μετά την αρχική κωδικοποίηση, στη θεματική ανάλυση ακολουθεί το στάδιο της οριζόντιας κωδικοποίησης, όπου συλλέγονται οι κωδικοί από το σύνολο των δεδομένων και ομαδοποιούνται σε διακριτά σύνολα, τις θεματικές, βάσει των κοινών στοιχείων τους.

Καθώς προχωράτε σε αυτή τη διαδικασία, καλείστε να καταγράψετε στο ερευνητικό ημερολόγιο με ποιους τρόπους μπορούν να ομαδοποιηθούν οι κωδικοί σας, ώστε να συντελέσουν στην απάντηση των ερευνητικών σας ερωτημάτων. Ερωτήσεις που μπορεί να σας βοηθήσουν:

- Καταγράψτε (σε μορφή bullets/παραγράφων) τις θεματικές στις οποίες καταλήξατε και τους κωδικούς που τις πληροφορούν.
- Τι μας λένε οι θεματικές αυτές για το σύνολο των δεδομένων μας;
- Σε ποια ερμηνευτικά συμπεράσματα μπορούμε να καταλήξουμε;
- Πώς αυτές οι θεματικές συνομιλούν με τη θεωρία για τη θεματική περιοχή και το ερευνητικό ερώτημα που ερευνούμε;

1.12 Θεματικός χάρτης

Βάσει των θεμάτων και κωδικών που καταλήξατε, σχεδιάστε έναν θεματικό χάρτη με κωδικούς, όπως στο ακόλουθο παράδειγμα. Αυτός ο θεματικός χάρτης σκοπό έχει να αποτυπώνει στον χώρο και να συνοψίζει τα αναλυτικά ευρήματα της έρευνας, δηλαδή τις θεματικές που βρήκατε από τα δεδομένα, όπως αυτές πληροφορούνται από τους κωδικούς.



2. Διαδραστικές ασκήσεις στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση

- Ένας εκπαιδευτικός έχει σχηματίσει την εντύπωση ότι όταν εφαρμόζει στην τάξη του εναλλακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. τη βιωματική, ευρετική και αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση) η δημιουργικότητα, τα κίνητρα και η ευχαρίστηση των μαθητών για μάθηση και ανάπτυξη των γνώσεών τους στο πλαίσιο του σχολείου είναι αυξημένα σε σχέση με την εφαρμογή άλλων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Ύστερα απ' αυτό διερωτάται πώς μπορεί να διερευνήσει το θέμα με μια ποιοτική προσέγγιση, για να δει πώς είναι τελικά τα πράγματα. Ας υποθέσουμε ότι απευθύνεται σε σας για να τον βοηθήσετε. Στην απάντησή σας να περιγράψετε, όσο λεπτομερέστερα είναι δυνατόν, τα στάδια (διαδικασίες) που θα προτείνετε να ακολουθήσει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός για να πραγματοποιήσει σωστά την έρευνα αυτή, αιτιολογώντας κάθε στάδιο. Θεωρούνται αναγκαία:

2.1 Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, του τίτλου και του σκοπού της έρευνας.

2.2 Το επιστημολογικό-μεθοδολογικό «παράδειγμα» (θεωρητική πλαισιοθέτηση/ οριοθέτηση) της έρευνας όπου θα στηρίζασταν.

2.3 Η διατύπωση των ερωτημάτων της έρευνας.

2.4 Η επιλογή, η σκοπιμότητα και η περιγραφή της ποιοτικής μεθόδου ή μεθόδων που θα ακολουθούσατε.

2.5 Η περιγραφή των μέσων συλλογής/παραγωγής των δεδομένων ή/και μεθόδων που θα χρησιμοποιούσατε για τη διεξαγωγή της έρευνας.

2.6 Η διαδικασία οργάνωσης, ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων που θα είχατε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adler, P. A., & Adler, P. (1991). Stability and flexibility: Maintaining relations with organized and unorganized groups. In W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1987). *Κοινωνιολογία: Εισαγωγικά Δοκίμια* (μτφρ. Δ. Γράβαρης). Αθήνα: Κριτική.
- Agar, M. H. (1980). *The Professional stranger: An informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Anfara, V.A., Jr., Brown, K.M., & Mangione, T.L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38. doi: 10.3102/0013189X031007028
- Arrow, H., McGrath, J.E., & Berdahl, J.L. (2000). *Small groups as complex systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, (μετ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Allport, G.W. (1942). *The use of personal accounts in psychological research*. New York: Social Science Research Council.
- Allport, G.W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Angrosino, M.V. (1994). On the bus with Vonnie Lee. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23, 14-28. doi: 10.1177/089124194023001002
- Angrosino, M. V. (2007). Doing ethnographic and observational research. In Flick, U. (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage.
- Αντωνίου, Σ. (2001). Η Διαπολιτισμική διάσταση στην κοινωνική ψυχολογία. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία* (τ. Α', σσ. 289-328). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (μτφρ. Φ. Κοκαβέσης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ashworth, P. (2003). The origins of qualitative psychology. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (pp. 4-24). London: Sage Publications.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. C. (eds) (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). Qualitative research traditions: A British response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58(2), 231-250. doi: 10.3102/00346543058002231
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. doi: 10.1207/s15327809jls1301_1
- Baronov, D. (2004). *Conceptual foundation of social research methods*. London: Paradigm Publisher.
- Bartlett, F.C. (1967). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. London: Cambridge University Press.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications.
- Bazeley, P. και Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications
- Becker, H.S. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing It*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Berry, J. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4, 119-128.
- Bertaux, D. (Ed.) (1981). *Biography and history: The Life history approach in social sciences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blalock, H.M. (1970). *An introduction to social research*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bochner, A. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272. doi:10.1177/107780040000600209
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York, Longman.
- Boring, E. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton – Century - Crofts.
- Botella, L. (1995). Personal construct theory, constructivism, and postmodern thought. In R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (Vol. 3, pp. 3-35). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα. Κοινωνιολογία και αυτό-κοινωνιοανάλυση* (μτφρ. Ν. Αγκαβανάκης). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradiction of economic life*. New York: Basic Books.
- Brand, M. (1979). Causality. In P.D. Asquith & H.B. Kyburg, Jr. (Eds.), *Current research in the philosophy of science: Proceedings of the Philosophy of Science Association* (pp. 252-281). Ann Arbor, MI: Edwards.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of social Research Methodology*, 8, 173-184. Doi.1080/13645570500154642.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp0630a.
- Brentano, F. (1973). *Psychology from an empirical standpoint*. New York: Humanities Press.
- Brinkmann, S. (2006). Questioning constructionism: Toward an ethics of finitude. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(1), 92-111.
- Brownlow, C. & O'Dell, L. (2002). Ethical issues for qualitative research in online communities. *Disability and Society*, 17(6), pp. 685–694. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/0968759022000010452>
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, λογοτεχνία, ζωή* (μτφρ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουμουτζάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Bryman, A., & Burgess, R.G. (1994). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge.
- Burman, E. (1994). Feminist research. In P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (Eds.), *Qualitative methods in psychology: A research guide* (pp.121-140). Buckingham: Open University Press.
- Burgess, R G. (1984). Autobiographical accounts and research experience. In R. G. Burgess (Ed.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies* (pp.251-270). Lewes: The Falmer Press.
- Burnard, P. (2004). Writing a qualitative research report. *Accident and Emergency Nursing*, 12, 176-181.

- Burr, V. (1995). *An introduction to social construction*. London: Routledge.
- Burton, L. (2002). Methodology and methods in mathematics education research: Where is “The why”? In S. Goodchild & L. English (Eds.), *Researching mathematics classrooms: A Critical examination of methodology* (pp. 1-10). Westport, CT: Praeger.
- Camic, P.M., Rhodes, J.E., & Yardley, L. (Eds.) (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. USA: American Psychological Association.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Carspecken, P., & Apple, M. (1992). Critical qualitative research: Theory, methodology, and practice. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 507-554). London: Academic Press.
- Case, J.M., & Light, G. (2011). Emerging methodologies in engineering education research. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 186-210. doi: 10.1002/j.2168-9830.2011.tb00008.x
- Chalmers, A. (1982). *What is this thing called science?* Queensland, Australia: University of Queensland.
- Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf, T. (Eds.) (2000). *The turn to biographical methods in social sciences: Comparative issues and examples*. London and New York: Routledge.
- Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (1996a). Personal construct theory within psychological constructivism: Precursor or avant-garde? In B.M. Walker & J. Costigan & L.L. Viney & B. Warren (Eds.), *Personal construct theory: A psychology for the future* (pp. 25-54). Melbourne: Australian Psychological Society Imprint Series.
- Chiari, G., & Nuzzo, M.L. (1996b). Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 163-184. doi:10.1080/10720539608404663
- Chronaki, A. (2008). Technoscience in the “body” of education: Knowledge and gender politics. In A. Chronaki (Ed.), *Mathematics, technologies, education. The Gender perspective* (pp.7-27). Volos: Thessaly University Press.
- Cicourel, A.V. (1964). *Method and measurement in sociology*. Glencoe, IL: Free Press.
- Cicourel, A.V. (1981). Notes on the integration of micro- and macrolevels of analysis. In K. Knorr-Cetina & A.V. Cicourel (Eds.), *Advances in social theory and methodology: Towards an integration of micro- and macro-sociologies* (pp. 51-80). London: Routledge and Kegan Paul.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods (3rd ed.)* (pp. 222-248). London: Sage.
- Clifford, J., & Marcus, G.E. (Eds.) (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Copans, J. (2004). *Η επιτόπια εθνολογική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches*. New York, NY: Routledge.

- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630. doi: 10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Crossley, M., & Vulliamy, G. (1977). Qualitative research in developing countries. In M. Crossley & G. Vulliamy (Eds.), *Qualitative educational research in developing countries. Current perspectives* (pp. 1-30). New York: Garland Publishing, Inc.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Danieli, A., & Woodhams, C. (2005). Emancipatory research methodology and disability: A critique. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 281-296. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1364557042000232853>
- Danzinger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawson, S., & Manderson, L. (1993). *A manual for the use of focus groups methods for social research in disease*. Boston, MA: International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμος, Μ. (2003). Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129, 91-107.
- Δαφέρμος, Μ. (2008). Κοινωνικός κονστρουξιονισμός και Ανάλυση Λόγου. *Ελεύθερα*, 4, 67-90.
- Δαφέρμος, Μ. (2010). *Το ιστορικό γίνεσθαι της ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2011). Η Μεθοδολογική κρίση της ψυχολογίας: Ιστορική προέλευση και σύγχρονες τάσεις. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 137-169). Αθήνα: Διάδραση.
- Dafermos, M., & Marvakis, A. (2006). Critiques in psychology – Critical psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 1 - 20, Retrieved 20th Jun 2009, from the website: www.discourseunit.com/arcp/5.
- Δελής, Ι. (2002). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: Τυπωθείτω.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 270-283. doi: 10.1177/1558689808316807
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. (1989a). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.

- Denzin, N.K. (1989b). *Interpretive interactionism*. Newbury, Park, CA: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *The Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1998). The Fifth moment. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues* (pp. 407-429). London: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000a). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000b). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005b). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). London: Sage Publication.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Στο N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 1-43). London: Sage publications.
- Depaepe, M. (2004). Η Πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση από το 1890 έως το 1840. Στο R. Hofstetter & B. Schneuwly (Επιμ.), *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (σσ. 33-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Diels, H., & Kranz, W. (2005). *Οι Προσωκρατικοί. Οι μαρτυρίες και τα αποσπάσματά τους* (τ. Α) (μτφρ. & επιμ. Β. Κύρκου, συνεργ. Δ. Γεωργοβασίλη). Αθήνα: Εκδόσεις Δ. Ν. Παπαδήμα.
- Dilthey, V. (1977). *Descriptive psychology and historical understanding*. The Hague: Nijhoff.
- Drew, P. (2003). Conversation analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology* (pp. 132-158). London: Sage Publications.
- Dawson, S., & Manderson, L. (1993). *A manual for the use of focus groups methods for social research in disease*. Boston, MA: International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: The methodological novel about autoethnography*. New York: AltaMira Press.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., & Steinmetz, A.C. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. New York: Falmer Press.
- Fairclough, N. (1999). *Critical discourse analysis*. London New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. London – New York: Routledge.
- Faulconer, J., & Williams, R. (1985). Temporality in human action: An alternative to positivism and historicism. *American Psychologist*, 40, 1179-1188. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.40.11.1179>
- Fay, B. (1987). *Critical social science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, Qualitative Methods*, 5(1). https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/FEREDAY.PDF

- Feyerabend, P. (1983). *Ενάντια στη μέθοδο: Για μια αναρχική θεωρία της γνώσης* (μτφρ. Γ. Καυκαλάς & Γ. Γκουνταρούλης). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Fine, B., & Harris, L. (1986). *Ξαναδιαβάζοντας το κεφάλαιο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fine, M., Torre, M., Boudin, K. et al. (2003). Participatory action research: From within and beyond prison Bars. In P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (pp.173-198). Washington: APA.
- Flax, J. (1992). The end of innocence. In J. Butler & J.W. Scott (Eds.), *Feminists theorise the political*. London: Routledge.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to qualitative research* (3rd ed.). London: Sage Publication.
- Fontana, D. (2003). *Ψυχολογία, θρησκεία, πνευματικότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Freud, S. (1964). Two encyclopedia articles. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XVIII, pp. 235-259). London: The Hogarth Press & Institute of Psycho-analysis.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. Στο D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (20-34). Newbury Park: Sage.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1986). *Ethnomethodological studies of work*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Garton, S., & Copland, F. (2010). 'I like this interview; I get cakes and cats!': the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, 10(5), 533-551. doi: 10.1177/1468794110375231. Διαθέσιμο στο: [Ανακτήθηκε στις 14/9/2015]
- Geertz, C. (2003). *Η Ερμηνεία των πολιτισμών* (μτφρ. & επιμ. Θ. Παραδέλλης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Georgaka, E., & Avdi, E. (Eds.) (2008). Special issue "Qualitative research in psychology". *Hellenic Journal of Psychology*, 5(1), 1-115.
- Gergen, K.J. (1985). The Social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K.J. (1991). *The Saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and relationships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, K.J. (1995). Social construction and the education process. In L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gergen, K. (1997). *Ο Κορεσμένος εαυτός* (μτφρ. Α. Ζώτος, επιμ. Μ. Τσαγκαράκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gergen, K. (1999). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, M., & Gergen, K. (2000). Qualitative inquiry. Tension and transformation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of qualitative research* (pp. 1025-1046). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. London: Hodder and Stoughton.

- Gibson, J.J. (2002). *Η Οικολογική προσέγγιση στην οπτική αντίληψη* (μτφρ. Α. Γολέμη & Μ. Πουρκός· Εισαγωγή, Επιμέλεια, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.
- Gibson, E.J., & Pick, A.D. (2005). *Μια οικολογική προσέγγιση στην αντιληπτική μάθηση και ανάπτυξη* (μτφρ. Α. Βακάκη· Εισαγωγή, Επιμέλεια, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.
- Gillett, E. (1998). Relativism and the social constructivist paradigm. *Philosophy, psychiatry, and psychology*, 5, 37-48.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology. A Practical guide to research methods* (pp. 25-50). London: SAGE Publications.
- Giroux, H. (1983a). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Giroux, H. (1983b). *Critical theory and educational practice*. Deakin: Deakin University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Doubleday.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18, 123-132.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin.
- Goodwin, C. (2005). *A history of modern psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Guba, E.G. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guest, G., McQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. London: Sage.
- Habermas, J. (1990). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής* (μτφρ. Α. Οικονόμου). Αθήνα: Πλέθρον.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). London, Tavistock: Routledge.
- Haraway, D.J. (1997). *Modest witness and second millennium*. London: Routledge.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. New York: Cornell University.
- Harding, S. (1991). *Whose science? whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Hargreaves, D. (1967). *Social relations in a secondary books*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harré, R. (1995). Discursive psychology. In J. Smith, R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking psychology* (pp. 143-159). London: Sage Publication.
- Harvey, L. (1990). *Critical social research*. London: Unwin Hyman.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hayes, N. (1997). *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Held, B.S. (1995). *Back to reality: A critique of postmodern theory in psychotherapy*. New York: Norton.

- Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4, 225-238.
- Hepburn, A. (1999). Derrida and psychology. Destruction and its abuses in critical and discursive psychologies. *Theory & Psychology*, 9(5), 639-665.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1994). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (eds). *A companion to qualitative research* (pp. 335-339). London: Sage Publications.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357. doi: 10.1177/1468794103033004
- Husserl, E. (1988). *Η Φιλοσοφία ως αυστηρή επιστήμη* (μτφρ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Ροές.
- Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία στην εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 699-724). Αθήνα: Τόπος.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Issari, P. (2011). An ethnographic study of Greek American ethnic identity, cultural experience and the 'embodied language' of dance: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(4), 252-265. doi: 10.1007/s10447-011-9135-3
- Ίσαρη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2013). Η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως βιώνεται από το νοσηλευτικό προσωπικό σε δομές ψυχικής υγείας: Ποιοτική προσέγγιση. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου & Θ. Γιοβαζολιάς (Επιμ.), *Συμβουλευτική ψυχολογία: Σύγχρονα ζητήματα έρευνας και τακτικής* (347-372). Αθήνα: Πεδίο.
- Issari, P. & Karayianni, Th. (2013). Greek mothers' narratives of the construct of parental involvement. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 17-32. doi:10.5964/ejcop.v2i1.3
- Ίσαρη, Φ., & Πολύζου, Α. (2013). Η έρευνα-δράση υπό το πρίσμα της διαλογικής προσέγγισης. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια των ποιοτικών μεθοδολογιών στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό*, Αθήνα: Ίων.
- Ίσαρη, Φ., & Πρίντεζη, Α. (2015). Αφηγηματικές αναπαραστάσεις μαθητών δημοτικού σχολείου για την εκφοβιστική συμπεριφορά. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.) *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη»*. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες του λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 259-273). Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57, 1-50. doi: 10.3102/00346543057001001
- Jaeger, M.E., & Rosnow, R.L. (1988). Contextualism and its implications for psychological inquiry. *British Journal of Psychology*, 79(1), 63-75. doi: 10.1111/j.2044-8295.1988.tb02273.x

- Jahoda, G. (1995). In pursuit of the emic-etic distinction: Can we ever capture it. In N. Goldberger & J. Veroff (Eds.), *The culture and psychology reader* (pp. 128-138). New York-London: New York University Press.
- Jefferson, G. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction, in G. h. Lener (ed.).
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2^η εκδ.). Αθήνα: Τόπος.
- Kant, I. (1974). *Anthropology from a pragmatic point of view*. The Hague: Nijhoff.
- Kant, I. (1975). *Metaphysical foundations of natural science*. Indianapolis: Hackett.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science*. San Francisco: Chandler.
- Καρασαββίδης, Η. (2010). Το σχεδιαστικό πείραμα: Εμφάνιση, καταβολές, εξέλιξη και προοπτικές. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 637-669). Αθήνα: Τόπος.
- Κασσέρη, Ζ. (2014). Επίμετρο. Η συμβολή των λογισμικών προγραμμάτων στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Το πρόγραμμα NVIVO10. Στο Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα* (σελ. 428-486). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.
- Katzko, M.W. (2002). The rhetoric of psychological research and the problem of unification in psychology. *American Psychologist*, 57, 262-270. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.57.4.262>
- Kelly, G.A. (1970). A brief introduction to personal construct psychology. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in personal construct psychology* (pp. 1-30). San Diego: Academic Press.
- Kelly, G.A. (1991a/1955). *The psychology of personal constructs: Vol. 1. A Theory of personality*. London: Routledge.
- Kelly, G.A. (1991b/1955). *The psychology of personal constructs: Vol. 2 . Clinical diagnosis and psychotherapy*. London: Routledge.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, J.R., & McGrath, J.E. (1988). *On time and method*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kemmis, S. (1999). Έρευνα δράση. Στο Μ. Hammersley (επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εκπαιδευτική έρευνα: Τρέχοντα θέματα* (τ. Α', σσ. 241-258). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). New York: Routledge.
- Kidder, L.H. (1981). Qualitative research and quasi-experimental frameworks. In M.B. Brewer & B.E. Collins (Eds.), *Scientific inquiry and the social sciences* (pp. 226-256). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M. Mark & L. Shotland (eds.), *New Directions in Program Evaluation* (pp. 57-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kincheloe, J., & Mc.Laren, P. (2000). Rethinking critical theory and quantitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 279-313). London: Sage Publication.
- King, G, Keohane, R.O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of health and illness*, 16, 103-121. doi: 10.1111/1467-9566.ep11347023

- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of moral development* (Vol. 1). NY: Harper Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development* (Vol. II: The psychology of moral development). San Francisco: Harper and Row.
- Kohli, M. (1981). Biography: Account, text, method. In D. Bertaux (Ed.), *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (pp. 61-75). London: Sage.
- Κόμης, Β. & Εργαζάκη, (2010). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με χρήση λογισμικού. Στο: Ζεμπύλας, Μ., Μιχαηλίδου - Ευριπίδου Α. και Κενδέου Π. (Επιμ.), *Προχωρημένες μέθοδοι έρευνας*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Κουρλιούρος, Η. (1989). *Ανάπτυξη του χώρου και χωροταξικός σχεδιασμός: Ζητήματα επιστημονικής μεθόδου, συστημάτων προσέγγισης και επιστημολογικής κριτικής του σχεδιασμού*. Αθήνα: Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Αρχιτεκτόνων ΕΜΠ.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide to applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups: Focus group v. 3*. London: Sage.
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups: Focus group v. 4*. London: Sage.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. (1992). Introduction: From the archeology of the psyche to the architecture of cultural landscapes. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 1-16). London: Sage Publication.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kvale, S. (2003). The psychoanalytical interview as inspiration for qualitative research. In P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 275-298). Washington: APA.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kuhn, T. (1970). Postscript—1969. In T. Kuhn, *The structure of scientific revolutions* (2nd ed., pp. 174-210). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1974). *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1981). *Η Δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος & Β. Κάλφας, επιμ.-εισαγωγή Β. Κάλφας). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Kuhn, T. (1996/1962). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (2000). *The Road since structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Lacey, C. (1970). *Hightown grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Lancy, D.F. (1993). *Qualitative research in education: An introduction to the major traditions*. New York: Longman.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84. doi: 10.1007/BF01807017

- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lather, P. (1995). The validity of angels: Interpretive and textual strategies in researching the lives of women with HIV/AIDS. *Qualitative Inquiry*, 1(1). 41-68. doi: 10.1177/107780049500100104
- Lather, P. (1997). *Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation. Handbook of research on teaching*. V. Richardson.
- Lazurskii, A. (1997). *Izbranie trudi po psichologii* [Επιλεγμένα έργα στην ψυχολογία]. Moscow: Hauka.
- LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- LeCompte, M.D., & Schensul, J.J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research* (Ethnographer's toolkit, Vol. 1). Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Leontyev, A.N. (2009). *The development of mind*. Ohio: Bookmasters, Inc. / Marxists Internet Archive.
- Lincoln, Y. (2010). What a long, strange trip it's been...: Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1) 3-9.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188) (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings*. Belmont: Wadsworth.
- Lott, B. (1981). *Becoming a woman: The socialization of gender*. Springfield, IL: Charles Thomas.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132. doi: 10.1080/00313830500048790
- Luria, A. (1995). *Γνωστική ανάπτυξη* (μτφρ. Μ. Τερζίδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lyddon, W.J. (1995). Forms and facets of constructivist psychology. In R.A. Neimeyer & M.J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in psychotherapy* (pp. 69-92). Washington, DC: American Psychological Association.
- Liotard, J.F. (1993). *Η Μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Γνώση.
- Madison, D.S. (2005). *Critical ethnography: Methods, Ethics and Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mahoney, M.J. (1988). Constructive metatheory: I. Basic features and historical foundations. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 1-35. doi:http://dx.doi.org/10.1080/10720538808412762.
- Mahoney, M.J. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.
- Mahoney, M.J. (1995). Continuing evolution of the cognitive sciences and psychotherapies. In R.A. Neimeyer & M.J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in psychotherapy* (pp. 39-67). Washington, DC: American Psychological Association.
- Malinowski, B. (1976). *Σεξουαλικότητα και καταπίεση στην πρωτόγονη κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Manicas, P.T., & Secord, P.F. (1983). Implications for psychology of the new philosophy of science. *American Psychologist*, 38, 399-413.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 49-69). USA: American Psychological Association.

- Marx, K. (1969). Theses on Feuerbach. In K. Marx & F. Engels, *Selected works* (Vol. 1, pp. 13-15). Moscow: Progress Publishers.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marshall, H., Woollet, A., & Dosanjh, N. (1998). Researching marginalized standpoints: Some tensions around plural standpoints and diverse “experiences”. In K. Henwood, C. Griffin & A. Phoenix (Eds.), *Standpoints and differences. Essays in the practice of feminist psychology* (pp. 115-134). London: Sage Publications.
- Martinez, M. (2005). Κριτική ψυχολογία στη Λατινική Αμερική. *Ουτοπία*, 65, 91-107.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8^η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο.
- Matthews, W.J. (1998). Let's get real: The fallacy of post-modernism. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 18, 16-32.
- Maturana, H.R. (1988). Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*, 9, 25-82. <https://www.univie.ac.at/constructivism/papers/maturana/88-reality.html>
- Maturana, H.R., & Varela, F. (1984). *Το Δέντρο της γνώσης: Οι Βιολογικές ρίζες της ανθρώπινης νόησης* (μτφρ. Σ. Μανουσέλης) Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Maturana, H.R., & Varela, F. (1992). *The Tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- McAdams, D. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams, D. (2008). The life story interview. The Foley center for the study of lives. Northwestern University. <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/LifeStoryInterview.pdf>.
- McGrath, J.E., & Altermatt, T.W. (2000). Observation and analysis of group interaction over time: Some methodological and strategic choices. In M.A. Hogg & S. Tindale (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes* (pp. 525-556). Malden, MA: Blackwell.
- McGrath, J.E., & Johnson, B.A. (2003). Methodology makes meaning: How both qualitative and quantitative paradigms shape evidence and its interpretation. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 31-48). USA: American Psychological Association.
- McGuire, W.J. (1973). The Yin and yang of progress in social psychology: Seven Koan. *Journal of Personality & Social Psychology*, 26(3), 446-456.
- McGuire, W.J. (1989). A Perspectivist approach to the strategic planning of programmatic scientific research. In B. Gholson, et al. (Eds.), *Psychology of science: Contributions to metascience* (pp. 214-245). Cambridge: Cambridge University Press.
- McLeod, J. (2009). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods for the reflective practitioners*. London: Kogan Page.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilization*. New York: Morrow.
- Mead, M. (1931). *Growing up in New Guinea: A comparative study of primitive education*. New York: Morrow.

- Mead, M. (1954). *Coming of age in Samoa: A Study of adolescence and sex in primitive societies*. Melbourne: Penguin.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity quantitative & qualitative Approaches*. London: Sage.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P., Hengst, J., & Wang, S. (2003). Ethnographic methods: Application from developmental cultural psychology. In P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 219-242). Washington: APA.
- Miller, W.L., & Crabtree, B.F. (1992). Primary care research: A multimethod typology and qualitative road Map. In B.F. Crabtree & W.L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 3-28). Newbury Park, CA: Sage.
- Mingers J., & Brocklesby J. (1997). Multimethodology: Towards a framework for mixing methodologies. *Omega*, 25(5), 489-509. doi: 10.1016/S0305-0483(97)00018-2
- Mishler, E.G. (1986) *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook: Focus group v. I*. London: Sage.
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. doi: 10.1177/2345678906292462
- Morrow, S. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *Counseling Psychologist*, 35, 209-235. doi: 10.1177/0011000006286990
- Morrow, R.A., & Brown, D.D. (1994). *Critical theory and methodology*. London: Sage Publications.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J.M., & Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimation of research texts. *British Educational Research Journal*. 29(1), 5-23. doi: 10.1080/0141192032000057348
- Murray, K. (1995). Narratology. In J. Smith, R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking psychology* (pp. 179-195). London: Sage Publication.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munhall, P.L., & Oiler, C.J. (Eds.) (1986). *Nursing research: A Qualitative perspective*. Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts.
- Nagel, T. (1986). *The view from nowhere*. New York: Oxford University Press.
- Neimeyer, R.A. (Ed.). (2001). *Meaning reconstruction and the experience of loss*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Neimeyer, R.A., & Mahoney, M.J. (Eds.). (1995). *Constructivism in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Neimeyer, R.A., & Raskin, J.D. (Eds.). (2000). *Constructions of disorder: Meaning-making frameworks for psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Neimeyer, R.A., & Raskin, J.D. (2001). Varieties of constructivism in psychotherapy. In K.S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd ed., pp. 393-430). New York: Guilford.
- Nerlich, B. (2004). Coming full (hermeneutic) circle. The controversy about psychological methods. In Z. Todd, B. Nerlich & S. McKeown (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 17-36). New York: Psychology Press.
- Neuman, W.L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences. Tallinn: TPÜ Kirjastus. Μια σύντομη εκδοχή του βρίσκεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.ea.ee/e-rmtk/sotsiaalt.htm>.
- Nolas, S. M. (2011). Pragmatics of pluralistic qualitative research. In N. Frost (ed.), *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches*. Berkshire: Open University Press.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1987). Structures of meaning and objective hermeneutics. In *modern german sociology* (pp. 436-447). New York: Columbia Press.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality and Quantity*, 39, 267-296. doi: 10.1007/s11135-004-1670-0; Print ISSN: 0033-5177
- Outhwaite, W. (1999). The Myth of modernist method. *European Journal of Social Theory*, 2(1), 5-25.
- Paul, J. (2005). *Introduction to the philosophies of research and criticism in education and the social sciences*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Parker, I. (1989). *The crisis in modern social psychology, and how to end it*. London: Routledge.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Parker, I. (1994). Qualitative research. In P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (Eds.), *Qualitative methods in psychology: A research guide* (pp.1-16). Buckingham: Open University Press.
- Parker, I. (1995). Qualitative research. *Psychology Review*, 2(2), 13-15.
- Parker, I. (1998). Realism, relativism and critique in psychology. In I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp. 1-9). London: Sage.
- Parker, I. (1999). Against relativism in psychology, on balance. *History of the Human Sciences*, 12, 61-78.
- Parker, I. (2003). Η Ψυχολογία του λόγου. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.), *Κριτική ψυχολογία* (σσ. 529-558). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology. Introducing radical research*. New York: Open University Press.
- Parker, I. (2007). Critical psychology: What it is and What it is not. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1-15.
- Parker, I., & Burman, E. (2008). Critical psychology: Four theses and seven misconceptions. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 5, 99-115.
- Parker, I., & Spears, R. (1996). *Psychology and society: Radical theory and practice*. London, Chicago: Pluto Press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage

Publications.

- Pels, D. (1997). Strange standpoints, or: How to define the situation for situated knowledge. *Telos*, 108, 65-91.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: The social functions of the intellectual*. Lewes: Falmer Press.
- Popkewitz, T. (1990). Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology. In E. Guba (Ed.), *The Paradigm dialog* (pp. 47-66). London: Sage.
- Potter, J. (2003). Discourse analysis and discursive Psychology. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 73-94). USA: American Psychological Association.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 1-27. doi: 10.1191/1478088705qp0450a
- Potter, J. & Hepburn, A. (2012). Eight challenges for interview researchers. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (555-570). London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. Smith, R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 80-92). London: Sage Publication.
- Pratt-Eriksson, D. Bergbom, I. & Lyckhage, E.D. (2014). Don't ask don't tell: Battered women living in Sweden encounter with healthcare personnel and their experience of the care given. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-being*, 9.
- Πουρκός, Μ. (1990). *Η ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας: Μεθοδολογική προσέγγιση του L. Kohlberg (Γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση)*. Αθήνα.
- Πουρκός, Μ. (2002). *Από την ψυχοφυσική στην οικολογική ψυχολογία: Σταθμοί στη ζωή και στο επιστημονικό έργο του James J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η οικο-σωματική-βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: Προς μια βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2005). *Η Οικολογική προσέγγιση στην αντιληπτική μάθηση και ανάπτυξη: Η Οδύσσεια της Eleanor J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2008). Ηθική δράση και διαδικασίες διαμόρφωσης των ηθικών προσανατολισμών των δύο φύλων: Προς μια οικο-σωματική-βιωματική προσέγγιση και μια βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος* (σσ. 233-292). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2010α). Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: Οι «κρίσεις» και τα βασικά «παραδείγματα». Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 59-130). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010β). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010γ). Η Φαινομενολογική μέθοδος έρευνας: Από τη φιλοσοφική προοπτική στην επιστημονική ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.

- Πουρκός, Μ. (2010δ). Επιστημολογικά-μεθοδολογικά «παραδείγματα» στη θεωρία και έρευνα της σύγχρονης ψυχολογίας : Βασικές Βασικές παραδοχές και η κριτική τους. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 79-180). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010 ε). Η ποιοτική μεθοδολογία στην ψυχολογία και το ερμηνευτικό παράδειγμα: Η ψυχολογία ως ανθρωπιστική επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 179-222). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2011α). *Κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πουρκός, Μ. (2011β). Η αφήγηση στην ψυχολογία: Προς μια διαλογική προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-διαλογικότητα-ψυχολογία: Κριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 144-198). Αθήνα: Διάδραση.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2013α). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.
- Πουρκός, Μ. (2013β). Εισαγωγή – Το ζήτημα της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 39-132). Αθήνα: Ίων.
- Πουρκός, Μ. (2013γ). Δυνατότητες και όρια των στρατηγικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού (μείξης των μεθοδολογιών) στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 133-182). Αθήνα: Ίων.
- Πουρκός, Μ. (2016). *Πλαίσιο, σώμα, βίωμα, αναπαραστάσεις: Θεμελιώδη ζητήματα ψυχολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010α). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010β). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Pratt-Eriksson, D. Bergbom, I. & Lyckhage, E.D. (2014). Don't ask don't tell: Battered women living in Sweden encounter with healthcare personnel and their experience of the care given. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-being*, 9. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v9.23166>.
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In J.D. Raskin & S.K. Bridges (Eds.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* (pp. 1-25). New York: Pace University Press.
- Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology. Theoretical and empirical consideration*. New York: Plenum Press.
- Ratner, C. (2008). Cultural psychology and qualitative methodology: Scientific and political considerations. *Culture & Psychology*, 14(3), 259-288. doi: 10.1177/1354067X08088557
- Reason, P. (1994). Three approach to participative inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 324 - 339). London: Sage Publications.
- Reason, P. (2003). Cooperative inquiry. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology* (pp. 205-231). London: Sage Publications.

- Reavy, P. (2011 b). The return to experience: psychology and the visual, in P. Reavy (ed.). *Visual methods in psychology: Using and interpreting image in qualitative research*. Hove: Psychology Press.
- Rennie, D. (2006). The grounded theory method: Application of a variant of its procedure of constant comparative analysis to psychotherapy research. In C. Fischer (Ed.), *Qualitative research methods for psychologists* (pp. 59-78). Boston: Academic Press.
- Richards, L., & Morse, J.M. (2007). *Readme first for a users guide to qualitative methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253-255.
doi: 10.1177/107780040000600207
- Ricoeur, P. (1970/1965). *Freud and philosophy: An essay on interpretation* (trans. Denis Savage). New Haven: Yale University Press.
- Riemann, G. (2003). A joint project against the backdrop of a research tradition: An introduction to doing biographical research. *Forum Qualitative Social Research*.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative method for the human sciences*. Los Angeles, CA: Sage
- Riemann, G., & Schütze, F. (1987). Trajectory as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In D. Maines (Ed.), *Social organization and social process: Essays in Honor of Aselm Strauss* (pp. 333-357). New York: Aldine de Gruyter.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg
- Roderick, R. (1986). *Habermas and the foundations of critical theory*. New York: St Martin's Press.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosen, H. (1996). Meaning-making narratives: Foundations for constructivist and social constructionist psychotherapies. In H. Rosen & K.T. Kuehlwein (Eds.), *Constructing realities: Meaning-making perspectives for psychotherapists* (pp. 3-51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative Research*, 1(3), 279-302
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sale, J.E., Lohfeld, L.H., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality & Quantity*, 36(1), 43-53.
- Sampson, E.E. (1989). The Deconstruction of the self. In J. Shotter & K.J. Gergen (Eds.), *Texts of identity* (pp. 1-19). London: Sage.
- Saugstad, P. (2008). *Istoria psychologii* (Ιστορία της ψυχολογίας). Moscow: Barham-M.
- Scarborough, E., & Furumoto, L. (1989). *Untold lives: The first generation of American women psychologists*. New York: Columbia University Press.
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism, In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of qualitative research* (pp. 189-214). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sexton, T.L. (1997). Constructivist thinking within the history of ideas: The challenge of a new paradigm. In T. L. Sexton & B. L. Griffin (Eds.), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training* (pp. 3-18). New York: Teachers College Press.
- Silver, H. (1985). Historiography of education. In T. Husén & N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopaedia of education* (Vol. 4, pp. 2266-2279). Oxford: Pergamon.

- Silvermann, D. (2000). *Doing qualitative research. A Practical handbook*. London: Sage
- Slife, B.D., & Williams, R.N. (1995). *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral science*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, J.A. (Ed.) (2003). *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. London: Sage Publications.
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: sage
- Smith, J., Harré, R., & Langenhove, L. (1995). Introduction. In J. Smith & R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking psychology* (pp. 1-9). London: Sage Publication.
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Spinelli, E. (2009). *Ερμηνεύοντας τον κόσμο. Η φαινομενολογία στον υπαρξισμό και στην ψυχολογία* (μτφρ. Δ. Παπαβασιλείου). Αθήνα: Άσπρη Λέξη.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York, Holt: Rinehart & Winston.
- Σταλίκας, Α. (2009). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία* (4^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι Έρευνας στην κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Stam, H.J. (1998). Personal-construct theory and social constructionism: Difference and dialogue. *Journal of Constructivist Psychology*, 11, 187-203. doi: 10.1080/10720539808405220
- Stanley, L., & Wise, S. (1983). *Breaking out: Feminist consciousness and feminist research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: A research note. *Qualitative Research*, 4(1), 107-118. doi: 10.1177/1468794104041110
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative Inquiry*, 15, 1498-1515. doi.org/10.1177/1077800409343063
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tashakkori, A., & Teddie, Ch. (2003). Major issues and controversies in the uses of mixed methods in social and behavioral research. In A. Tashakkori & Ch. Teddie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Τζούμα, Α. (2006). *Ερμηνευτική: Από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Parks, CA: Sage.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston: Richard Badger.
- Thorndike, E. (1924). Mental discipline in high school subjects. *Journal of Educational Research*, 15, 1-22, 83-98.
- Tierney, W.G., & Rhoads, R.A. (1993). Postmodernism and critical theory in higher education: Implications for research and practice. In *higher education handbook of theory and research* (pp. 308-343). New York: Agathon Press.

- Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). Introduction. In Z. Todd, B. Nerlich & S. McKeown (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). New York: Psychology Press.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. London: Penguin Books.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Unger, R.K. (1981). Sex as a social reality: Field and laboratory research. *Psychology of Women Quarterly*, 5(4), 645-653.
- Yanchar, S.C., Gantt, E.E., & Clay, S.L. (2005). On the nature of a critical methodology. *Theory & Psychology*, 15, 27-50. doi: 10.1177/0959354305049743
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus groups in education and psychology*. London: Sage.
- VanMaanem, J. (Ed.) (1979). Qualitative methodology (Special Issue). *Administrative Science Quarterly*, 24 (4).
- VanMaanem, J., Dabbs, J.M., & Faulkner, R.R. (Ed.) (1982). *Varieties of qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Varela, F.J. (1984). The creative circle: Sketches on the natural history of circularity. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: How do we know what we believe we know? Contributions to constructivism* (pp. 309-323). New York: Norton.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vidich, A., & Lyman, S. (2000). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *The handbook of qualitative Research* (pp. 37-84). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Von Glasersfeld, E. (1995). A Constructivist approach to teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1993). *Etiudi po istorii povedenija* [Δοκίμια για την ιστορία της συμπεριφοράς]. Moscow: Pedagogika Press.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997a). The Historical meaning of the crisis in psychology: A Methodological investigation. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The Collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 3, pp. 233-343). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1997b). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Weber, M. (1983). *Βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας* (μτφρ. Μ. Κυπραίος). Αθήνα: Κένταυρος.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructural theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Weis, L., & Fine, M. (2000). *Speed bumps: A Student-friendly guide to qualitative research*. New York: Teacher College Press.

- White, P. (1990). Ideas about causation in philosophy and psychology. *Psychological Bulletin*, 108, 3-18.
- Whitehead, T. N. (2005). *Cultural ecology of health and change: Ethnographically informed community and cultural assessment research systems (EICCARS) Working Paper Series*
<http://www.cusag.umd.edu/documents/workingpapers/classicalethnomethods.pdf>
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125. doi:10.1016/S0277-5395(97)00080-0
- Wilkinson, S. (2003a). Φεμινιστική ψυχολογία. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (Επιμ.), *Κριτική ψυχολογία* (σσ. 461-493). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wilkinson, S. (2003b). Focus group. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology* (pp. 184-204). London: Sage Publications.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Willig, C., & Stainton-Rogers, W. (2008). Introduction. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 1-12). London: Sage.
- Willis P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, UK: Saxon House.
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.
 doi: 10.1177/14661380022230679
- Winograd, T., & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wolcott, H.F. (1992). Posturing in qualitative research. In M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). San Diego, CA: Academic Press.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 337-404). London: Academic Press.
- Woolgar, S. (2003). *Επιστήμη: Η ιδέα καθ'αυτήν* (μτφρ. Δ. Παπαγιαννάκος). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, Τόμος 2, 31-48.
- Χουρδάκης, Α. (1997). Ιστορία της παιδείας: Επιστημολογία, μεθοδολογία, προβληματική. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 92-132). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκης, Α. (2008). *Από την μικροϊστορία της εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Α03Π06. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ.
- Χρονάκη, Α. (2010). Το «Διδακτικό πείραμα»: Η ποιοτική μελέτη της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά Ζητήματα* (σσ. 605-635). Αθήνα: Τόπος.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1996). Επίμετρο: Προβλήματα θεμελίωσης των κοινωνικών επιστημών. Στο Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (Επιμ.), *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών* (σσ. 543-562). Αθήνα: Νήσος.

Παράρτημα 1

Παράδειγμα έκθεσης και ανάλυσης των δεδομένων -Συγγραφή των ευρημάτων

Προσαρμογή από το Ίσαρη, Φ., & Πρίντζη, Α. (2015). Αφηγηματικές αναπαραστάσεις μαθητών δημοτικού σχολείου για την εκφοβιστική συμπεριφορά. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.) *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη»*. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού. www.hamogelo.gr/files/PDE/EAN/EAN_30_07_2015.pdf.

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο όπως αυτές απεικονίζονται σε ιστορίες και αφηγήσεις μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα ενδιαφέρεται για τη μαθητική νοηματοδότηση συμπεριφορών που αφορούν το παιδί που εκφοβίζει, το 'νταή', τους αποδέκτες της βίας και επιθετικότητας, τις στάσεις σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, τις συνέπειες και την έκβαση τέτοιων περιστατικών. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού βασίστηκε στις αφηγηματικές αναπαραστάσεις 28 μαθητών Ε' & ΣΤ' δημοτικού από ένα σχολείο της Αττικής. Το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της Θεματικής Ανάλυσης.

Οι ιστορίες αποτύπωσαν διάφορες αναπαραστάσεις και αντιλήψεις για το θέμα του εκφοβισμού και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Σχολιάζονται τα ευρήματα και εξετάζεται η συμβολή της μαθητικής οπτικής σε θέματα πρόληψης και παρέμβασης για τη σχολική κοινότητα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής.

Ανάλυση των δεδομένων με Θεματική Ανάλυση –Ευρήματα

Οι γραπτές αφηγήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν επτά βασικά θέματα: 1. απεικονίσεις παιδιών που εκφοβίζουν, 2. αναπαραστάσεις σχετικά με τον αποδέκτη της εκφοβιστικής/επιθετικής συμπεριφοράς, 3. μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς, 4. συνέπειες της θυματοποίησης, 5. αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, 6. αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού από τους δασκάλους, διευθυντές και γονείς, 7. τελική έκβαση-λύση του προβλήματος.

1. Ο 'νταής': ποικιλία απεικονίσεων

Τα παιδιά απεικονίζουν το 'νταή' ως παιδί με σωματική ανάπτυξη, συνήθως «ψηλό», «σωματώδες», «γυμνασμένο», μεγαλύτερο σε ηλικία αλλά και σε δύναμη από το θύμα, ενώ ως προς το φύλο φαίνεται να είναι αγόρι. Δεν υπήρχε καμία αναφορά σε κορίτσι που εκφοβίζει. Ο τρόμος που προκαλεί η εκφοβιστική συμπεριφορά ενισχύεται πολλές φορές και με στοιχεία ένδυσης – παράξενα για τους μαθητές του δημοτικού – που μπορεί να προσδίδουν «φοβερή» όψη στο νταή. Σε μία από τις ιστορίες, ο 'νταής' φορούσε αγορίστικο βραχιόλι με νεκροκεφαλή σε μία άλλη μαύρα ρούχα.

Κάθε φορά που πηγαίνω στο σχολείο, βλέπω στην πύλη δυο μαυροφορεμένους ανθρώπους που περιμένουν κάποια παιδιά για να τα τρομάξουν. Αυτοί οι μαυροφορεμένοι άνθρωποι πάνε στην έκτη τάξη δημοτικού και είναι 12 ετών. Τους αρέσουν τα παιδιά που τους φοβούνται και κάνουν τα πάντα για να γλυτώσουν. Κάθε φορά που πιάνουν τα μικρά παιδιά ζητάνε από αυτά λεφτά, και άλλα [...] αλλά όταν δεν έχουν τα λεφτά, τους πλακώνουν στο ζύλο.

Ενώ σε πολλές αφηγήσεις ο 'νταής' σκιαγραφείται ως παιδί που αρέσκεται να φοβίζει, να εκφοβίζει, να ασκεί έλεγχο, να προκαλεί πόνο και βλάβη, να εκδικείται, να εκβιάζει, να κυριαρχεί και να επιδεικνύει τη δύναμη του σε πιο αδύνατους και μικρότερους ηλικιακά μαθητές, άλλες ιστορίες μας δίνουν διαφορετικές εκδοχές. Εδώ, ο 'νταής' μπορεί να μην προκαλεί κατ' εξοχήν τρόμο και φόβο, η συμπεριφορά του όμως είναι επιθετική, ενοχλητική και μπορεί να απευθύνεται και σε συνομήλικα παιδιά. Μπορεί να είναι το παιδί που «κάνει σε όλους το μάγκα» και το δυνατό, ακόμη και αν δεν είναι και επιλύει τις διαφορές του με βία

και επιθετικότητα. Τα παιδιά τού προσδίδουν χαρακτηρισμούς όπως «σπαστικός», «ενοχλητικός», «αντιπαθητικός», «άτακτος», «ατίθασος», ενώ εμφανίζεται και με ελλείμματα σε κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. *σπάνια μπορείς να συνεννοηθείς μαζί του*). Ως προς τη σχολική επίδοση, σε μία περίπτωση οι 'νταήδες' «δεν ξέρουν να διαβάζουν παρόλο που πηγαίνουν έκτη δημοτικού», σε άλλη ιστορία, ο «μάγκας» «κάνει πολλά σκονάκια και δεν κάνει τις εργασίες του». Ωστόσο ο 'νταής' μπορεί να είναι «έξυπνος», «καλός στα μαθήματα» και «σπάνια αδιάβαστος».

2. Αποδέκτες εκφοβιστικής/επιθετικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τις ιστορίες των παιδιών, ο 'νταής' ή μία «συμμορία» παιδιών επιλέγει συνήθως ένα συγκεκριμένο παιδί (θύμα), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, ο 'νταής' μπορεί να παρενοχλεί και να ασκεί βία και σε περισσότερα από ένα παιδιά της τάξης ή του σχολείου και να επιδεικνύει μία γενικότερη επιθετικότητα. Όσον αφορά στο φύλο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εμφανίζονται ως αποδέκτες εκφοβισμού, μάλλον όμως υπερτερούν τα αγόρια. Ως προς την εξωτερική εμφάνιση, περιγράφονται ποικιλοτρόπως (π.χ. *άσχημη, όμορφος, μέτριο βάρος*) και η προσωπικότητα σκιαγραφείται με όρους θετικούς και με τόνο που εμπνέει συμπάθεια, όπως: «καλό παιδί», «δραστήριο κορίτσι», «πολύ συμπαθητικό», «πολύ ντροπαλή», «αδύναμος».

3. Μορφές και λόγοι εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Οι αφηγήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν διάφορες εκφοβιστικές δράσεις, οι οποίες παρουσιάζονται συχνά ως επαναλαμβανόμενες. Περισσότερες είναι οι αναφορές σε σωματική βία (π.χ. χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα), που μάλιστα ορισμένες φορές είναι ιδιαίτερα σοβαρές (π.χ. *τον έριχναν πέτρες, την είχε πιάσει από το λαιμό*). Ωστόσο, συχνές είναι και οι αναφορές σε φαινόμενα λεκτικής βίας, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους εκβιασμούς και τις απειλές, τις βρισιές, προσβολές και τα ειρωνικά σχόλια (π.χ. *τότε εκείνοι τον απειλούσαν ότι θα τον χτυπήσουν, τον κορόιδευαν, του έλεγαν άσχημες λέξεις*).

Χαρακτηριστική είναι και η αναφορά σε περιπτώσεις απόσπασης χρημάτων ή φαγητού:

στο σχολείο μας είναι ένα παιδί στην τάξη μας ο Γ. που συνέχεια χάνει το φαγητό του και τα χρήματά του από τον Κ. το 'νταή' του σχολείου. Κάθε μέρα ο 'νταής' πηγαίνει και τον εκβιάζει να του δώσει λεφτά ή φαγητό αλλιώς θα τον χτυπήσει.

Βέβαια, το ρεπερτόριο της συμπεριφοράς του «νταή» φαίνεται να περιλαμβάνει και άλλες μορφές, ίσως όχι πάντα τόσο σοβαρές αλλά παρόλα αυτά ενοχλητικές για τα παιδιά, όπως πειράγματα, συνεχή ενόχληση, χειρονομίες, τα οποία γενικά δημιουργούν ένα κλίμα έντασης και εριστικότητας.

Στις ιστορίες των μαθητών διαφαίνεται, επίσης, μία προσπάθεια να κατανοήσουν τους λόγους και τις αφορμές της επιθετικής συμπεριφοράς. Κάποια παιδιά αποδίδουν την αιτία είτε στην υπεροχή του 'νταή' σε δύναμη και ηλικία (π.χ. *πιστεύω πως το κάνει αυτό γιατί είναι ο μεγαλύτερος και δυνατότερος του σχολείου*) είτε σε ψυχολογικά, οικογενειακά προβλήματα ή την έλλειψη ενσυναίσθησης (π.χ. *οι ίδιοι που έδερναν δεν το καταλάβαιναν, αλλά εκείνος πονούσε και δεν μπορούσε να αντιδράσει*). Άλλοι μαθητές θεωρούν ότι η ήπια προσωπικότητα και η αδυναμία μπορεί να καθιστούν ευάλωτα κάποια παιδιά στη θυματοποίηση (π.χ. *η αιτία ήταν ότι αυτός ήταν αδύναμος και τους έδινε δικαιώματα*). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για κάποιον που είναι καινούργιος στο σχολείο ή από διαφορετική εθνικότητα:

ήταν ένα παιδί που τον έλεγαν Α., ήταν από ξένη χώρα, ήταν 7 χρονών. Το κορόιδευαν πολύ συχνά και αισθανόταν πολύ άσχημα. Οι μεγαλύτεροι του έλεγαν λέξεις που δεν μπορώ να ονομάσω αλλά επειδή ήταν καλό παιδί δεν το έλεγε σε κανένα ούτε στη δασκάλα ούτε στους γονείς του.

Σημαντική είναι επίσης η επισήμανση από τα παιδιά πως ο 'νταής' δρα χωρίς να έχει κάποια πρόκληση τις περισσότερες φορές:

Ο Α. το έπαιζε μάγκας μπροστά στους άλλους και κανείς δεν τον συμπαθούσε. Μία μέρα θέλησε να πλακώσει ένα μικρότερο παιδάκι που ήταν πολύ συμπαθητικό [...]. Το παιδάκι δεν του είχε κάνει τίποτα.

Υπάρχει όμως και η εκδοχή που το παιδί προκαλείται:

ένα παιδί που τον λένε Σ. είναι 11 ετών [...] και είναι πολύ σπασίκλας. Όταν εμείς μιλάμε για αυτόν αυτός αρχίζει να μας κοροϊδεύει [...] Όλοι νιώθουν στεναχωρημένοι διότι μας χαλάει διάφορα πράγματα που κάνουμε.

4. Συνέπειες της θυματοποίησης στους μαθητές

Μέσα από τις ιστορίες των παιδιών αναδεικνύονται άμεσες ή και περισσότερο μόνιμες αρνητικές επιπτώσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις, γίνεται αναφορά στο σωματικό πόνο και βλάβες λιγότερο ή

περισσότερο σοβαρές και επικίνδυνες. Πολύ περισσότερο όμως τα παιδιά εστιάζουν στο συναισθηματικό κόσμο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του θύματος. Τα κυρίαρχα συναισθήματα ποικίλουν από την ενόχληση, τη στεναχώρια ως τον έντονο φόβο (π.χ. *φαινόταν τόσο ταραγμένη, αισθανόταν πολύ άσχημα*) και τη γενικότερη ψυχική υγεία (π.χ. *τους δημιουργούσε ψυχικά τραύματα*), αφού, όπως χαρακτηριστικά περιγράφουν, τα θύματα φαίνεται να ζουν «έναν εφιάλτη». Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, τέτοια βιώματα ενδέχεται να παρεμποδίζουν την κοινωνική και σχολική προσαρμογή των μαθητών, εφόσον, προκειμένου να αποφύγουν τον εκφοβισμό, αποφεύγουν τη γενικότερη συναναστροφή με συνομηλίκους:

άρχισε να κρύβεται και να μη βγαίνει στη γειτονιά να παίζει μπάλα με τους φίλους του. Είχαν δημιουργήσει στο παιδί φόβο είχε αρχίσει να κλείνεται στον εαυτό της και να μη μας μιλάει.

Η αρνητική τους ψυχολογική κατάσταση μπορεί επίσης να παρακωλύει και την ενασχόληση με τα μαθήματα (π.χ. *εκείνες τις μέρες δεν είχε καλή επίδοση στο σχολείο*). Οι συνέπειες της επιθετικότητας, σε μικρότερο βέβαια βαθμό, φαίνεται να επεκτείνεται και σε άλλους μαθητές της τάξης ή του σχολείου, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο. Αναφέρονται για παράδειγμα «ο φόβος», «η αναστάτωση», «το σπάσιμο νεύρων».

5. Αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τα παιδιά

Μέσα από τις αφηγήσεις, αναδεικνύονται ποικίλοι τρόποι αντίδρασης και αντιμετώπισης των εκφοβιστικών συμπεριφορών τόσο από τα θύματα όσο και από τους συμμαθητές τους. Το θύμα μπορεί να εκδηλώνει διαφορετικούς τρόπους, από την πλήρη αδυναμία αντίδρασης (π.χ. *δεν μπορούσε να αντιδράσει, κάθε φορά υποκύπτει στις απειλές της συμμορίας*), μέχρι την ενεργό δράση (π.χ. *είχε φέρει φίλους και τους αντιμετώπισαν... έτσι η συμμορία εγκατέλειψε το παιδί που τόσο είχε βασανίσει*). Υπάρχει και η εκδοχή που το θύμα ενδυναμώνεται για να μπορεί να υπερασπίσει τον εαυτό του:

Μόλις σχολάσαμε και πήγα σπίτι μου μελανιασμένος, είπα στη μητέρα μου πως θέλω να πάω γυμναστήριο με το λόγο να μπορώ να αντιμετωπίσω τον Γ.

Άλλοι αποδέκτες της βίαιης συμπεριφοράς προσπαθούν να αποφύγουν να αντιμετωπίσουν το 'νταή' (π.χ. *άρχισε να κρύβεται, έπεισαν τους γονείς τους να μετακομίσουν*). Ορισμένοι πάλι επιλέγουν να μην αποκαλύψουν την αλήθεια, καθώς φοβούνται την εκδικητικότητα και τα αντίποινα (π.χ. *αναγκάζεται να λέει ψέματα, φοβάται να το πει στους γονείς του γιατί θα τον ξαναχτυπήσει*) ή αποκαλύπτουν τον εκφοβισμό μετά από παρότρυνση φίλων και συμμαθητών.

Ενδιαφέρουσες είναι οι εκδοχές ως προς τη στάση και τη δράση των συνομηλίκων, που εμφανίζονται συνήθως ως ενεργοί υποστηρικτές του θύματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δείχνοντας ιδιαίτερη ευαισθησία και συμπάθεια, συσπειρώνονται προκειμένου να βοηθήσουν. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να παίρνει τη μορφή ευθείας αντιπαράθεσης με το 'νταή', αναλαμβάνοντας το ρόλο του «ήρωα»:

στο σχολείο υπάρχουν κάποια παιδιά (ήρωες) που βοηθάνε τα μικρά παιδιά να γλυτώσουν από αυτό τον εφιάλτη. [...] μερικοί που ήθελαν να διώξουν αυτούς τους bully, έφτιαξαν μια μεγάλη ομάδα, τους έπιασαν και τους πήγαν στο διευθυντή του σχολείου.

Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι να μην αφήνουν το θύμα μόνο του (π.χ. *από την επομένη μέρα ... δεν την ξαναφήσαμε μόνη της*), καθώς και να αναφέρουν τα περιστατικά στους υπευθύνους (π.χ. *οι φίλες της παίρνουν το θάρρος να το πουν στο δάσκαλο*).

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου οι συνομήλικοι παρουσιάζονται ως αδιάφοροι και απαθείς θεατές: είτε δεν αντιδρούν από φόβο είτε το παίρνουν στην πλάκα ή ενθαρρύνουν με τη στάση τους τη σύγκρουση (π.χ. *αντί να μας χωρίσουν φωνάζουν λέγοντας «ξύλο, ξύλο»*).

6. Αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς

Σε αρκετές ιστορίες, τα περιστατικά του εκφοβισμού αποκαλύπτονται στο διδακτικό προσωπικό ή το διευθυντή, από το ίδιο το θύμα ή κυρίως από τους συμμαθητές και εφόσον έχουν πάρει ήδη μεγάλες διαστάσεις. Η συνήθης στάση και οι αντιδράσεις που αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς αφορούν στην τιμωρία του 'νταή' με διάφορους τρόπους: από απλές επιπλήξεις (π.χ. *την άλλη μέρα του φώναζαν πολύ οι δάσκαλοι*), στέρηση διαλειμμάτων, γράψιμο της προπαίδειας, αποβολές μέχρι και μόνιμη απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον (π.χ. *ο διευθυντής έδωσε τα παιδιά αυτά από το σχολείο*).

Χαρακτηριστικό είναι πως σε κάποιες ιστορίες, δάσκαλος και διευθυντής παρουσιάστηκαν να δυσπιστούν στα λεγόμενα του θύματος ή να δηλώνουν αδυναμία στο να δώσουν λύση:

*προσπάθησε να πείσει τους δασκάλους [...] αλλά δεν έγινε τίποτα
Η διευθύντρια λέει ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι.*

Η δυσκολία διαχείρισης της βίας και επιθετικότητας φαίνεται να γίνεται κατανοητή από ορισμένα παιδιά (π.χ. *τι να πρωτοκάνουν κι οι δάσκαλοι*), ενώ εκτιμάται ο ρόλος της παρέμβασης των δασκάλων στην αντιμετώπισή τους, ειδικά όταν η παρέμβαση είναι άμεση (π.χ. *μα χάρη στους δασκάλους μειώθηκε η κακή συμπεριφορά!*).

Στις εξιστορήσεις των παιδιών, οι γονείς φαίνεται να ενημερώνονται σε μικρότερο βαθμό από ότι το προσωπικό του σχολείου. Έτσι και οι αναφορές στις αντιδράσεις των γονέων είναι και αυτές ολιγόριθμες. Μία πιθανή τακτική είναι η προσπάθεια ενημέρωσης και συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου (π.χ. *οι γονείς που το έμαθαν πήγαν στο διευθυντή και τα παιδιά αυτά πήραν το μάθημά τους*). Σε άλλες περιπτώσεις, οι γονείς συζητούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αποφεύγουν τον 'νταή' (π.χ. *οι γονείς είπαν στο Γ. να μείνει μακριά του*), ή αναλαμβάνουν οι ίδιοι δράση (π.χ. *την άλλη μέρα ... του φώναζαν πολύ οι γονείς*) είτε παίρνουν πιο ακραία μέτρα αποφυγής, όπως αλλαγή γειτονιάς και σχολείου.

7. Τελική έκβαση, επίλυση του προβλήματος

Τα παιδιά στις ιστορίες τους παρουσιάζουν μια ποικιλία εκβάσεων όσον αφορά τα περιστατικά εκφοβισμού. Η εξέλιξη και η λύση συνδέονται με τις δράσεις παιδιών και ενηλίκων όπως βοήθεια στο θύμα, αντεπίθεση, τιμωρία, απομάκρυνση του 'νταή' κ.ά. Σε κάποιες περιπτώσεις, η επίλυση αποδίδεται στο μεγάλο, την ενδυνάμωση του θύματος ή απλά στο πέρασμα του χρόνου και την αποφοίτηση:

πέρασαν χρόνια κι ήρθε η στιγμή που έφυγαν από το σχολείο.

Ο Α. δεν ξαναενοχλήθηκε και όλα τελείωσαν.

Ωστόσο, υπάρχουν φορές που το ζήτημα παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα επίμονο, με επανεμφάνιση των κρουσμάτων αργότερα (παρά την επιβολή ποινής), ακόμη και σε άλλη βαθμίδα (π.χ. *στο γυμνάσιο με έπιασε κι άρχισε να με χτυπάει*). Κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να σταματήσουν τέτοια φαινόμενα, αλλά δεν κρύβουν την απογοήτευση και απαισιοδοξία τους ως προς τη δυνατότητα εξάλειψής τους:

αυτός όμως [παρά τις φωνές των γονιών και των δασκάλων] συνέχισε να χτυπάει τα παιδιά και να φέρεται απαίσια στους άλλους και δε συμμορφώθηκε ποτέ.

Τέλος, στις αφηγήσεις διαφαίνεται και η επιθυμία των μαθητών για συμφιλίωση, σαν να μη θέλουν ο 'νταής' να περιθωριοποιηθεί και να αποβληθεί από τη σχολική κοινότητα για πάντα. Έτσι, ο 'νταής' απεικονίζεται σε κάποιες ιστορίες να μετανιώνει ακόμα και να ζητάει συγγνώμη:

κατάλαβε το λάθος του και δε με ξαναχτύπησε από τότε και όλα κύλησαν ωραία.

Ο Τ. [νταής] λυπήθηκε τόσο πολύ [βλέποντας τη βλάβη που είχε προκαλέσει] που του ζήτησε συγγνώμη

ή να τιμωρείται και μετά να επέρχεται η συμφιλίωση:

Του είπα ότι αν τον ξαναχτύπησουν θα το έλεγα στο διευθυντή.

Την επομένη τον ξαναχτύπησαν και πήγα στο διευθυντή και του είπα τι γινόταν τόσο καιρό. Τους κάλεσε στο γραφείο και τους τιμώρησε αυστηρά. Από τότε δεν τον ξαναενοχλήσαν και έγιναν και φίλοι και αυτή η συμμορία σταμάτησε.

Συζήτηση

Η ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα οι γραπτές αφηγήσεις συνέβαλαν στο να αναδυθούν αυθόρμητα οι αναπαραστάσεις των ίδιων των παιδιών, γύρω από το πολυσυζητημένο αυτό ζήτημα που αφορά τη ζωή τους και που έχει μελετηθεί, κυρίως, μέσα από ποσοτικές έρευνες που βασίζονται σε εννοιολογικές «κατασκευές» ειδικών και ενηλίκων. Αναδείχτηκαν, λοιπόν, νέες πτυχές που μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε στη νοηματοδότηση του σχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή του, αλλά και στοιχεία που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών και της σχετικής με το θέμα θεωρίας ως προς το προφίλ, τα κίνητρα και συναισθήματα των εμπλεκόμενων, τις συνέπειες, τους τρόπους αντίδρασης και τη στάση των ενηλίκων (Bosacki et al., 2006. Farrington, & Baldry, 2010. Frisen et al., 2007, 2008. Sijtsema et al., 2009. Thornberg, 2010).

Στις ιστορίες παρουσιάζεται ένας 'νταής' (ή περισσότεροι, 'συμμορία') που εκδηλώνουν δράσεις εκφοβισμού, βίας ή επιθετικότητας. Σε πολλές περιπτώσεις, ο τρόπος δράσης του 'νταή' εμπίπτει στην ευρέως γνωστή έννοια του εκφοβισμού, με βάση τα κύρια κριτήρια της διαφοράς ισχύος και ηλικίας, της πρόθεσης και της επανάληψης. Ωστόσο, περιγράφονται συχνά και περιστατικά επιθετικότητας με την πιο διευρυμένη έννοια ή και συστηματικής ενόχλησης. Ενδέχεται δηλαδή η βία/επιθετικότητα να λαμβάνει χώρα μεταξύ συνομηλίκων, χωρίς εμφανή διαφορά δύναμης, να εκδηλώνεται αρκετά ανοιχτά και μάλιστα να έχει πολλούς αποδέκτες. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν το γενικότερο προβληματισμό που εγείρεται σε σχέση με

την εκτίμηση και την κατανόηση του εκφοβισμού και την ενδεχόμενη διάσταση ανάμεσα στο πώς ορίζουν την έννοια οι επιστήμονες/μελετητές και στο πώς γίνεται αντιληπτή από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα και τους μαθητές ειδικότερα (Aroga, 1996. Smith et al., 2002). Μέσα από αυτή την προοπτική, χαρακτηριστική είναι και η απουσία αναφορών σε περιπτώσεις αποκλεισμού από την ομάδα, γεγονός που συνάδει με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Boulton et al., 2002) που υποστηρίζουν πως η έμμεση αυτή μορφή, συχνά, δεν συγκαταλέγεται από τα παιδιά στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, αυτό το εύρημα καθώς το ότι στο ρόλο του 'νταή' δεν παρουσιάζονται καθόλου κορίτσια, μπορεί να αποδοθεί, μερικώς, στη σύνθεση του δείγματος (στην πλειοψηφία αγόρια) και στον τρόπο που διατυπώθηκε στην έρευνά μας το θέμα για τη συγγραφή της ιστορίας.

Ενδιαφέρον έχουν και οι ποικίλες απεικονίσεις του 'νταή'. Σκιαγραφείται ως παιδί που φοβίζεται, εκβιάζει και προκαλεί βλάβη, αλλά μπορεί να χαρακτηρίζεται και απλά «ενοχλητικός», «αντιπαθητικός». Γενικότερα το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις ιστορίες τους συμβαδίζει σε αρκετές περιπτώσεις με αυτό που αναφέρεται για την ελληνική γλώσσα, στη διαγλωσσική έρευνα των Smith και συνεργατών (2002) (π.χ. *κάνω το μάγκα, μειώνω, ταλαιπωρώ*). Ο αποδέκτης της δράσης του 'νταή' παρουσιάζεται χωρίς ιδιαίτερα στερεοτυπικό τρόπο, κυρίως όσον αφορά στην εμφάνιση, την ηλικία, ή το φύλο, ενώ ο χαρακτήρας του σκιαγραφείται ως ήπιος, συμπαθής και μάλλον ευάλωτος. Όσον αφορά στις ψυχοκοινωνικές συνέπειες της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, οι εξιστορήσεις των παιδιών συνάδουν σε σημαντικό βαθμό με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών με κυρίαρχα μοτίβα το φόβο, την αδυναμία αντίδρασης και δυσκολίες στην κοινωνική και σχολική προσαρμογή (Flanery et al., 2004. Olweus, 1993). Το ίδιο ισχύει και για ορισμένους από τους λόγους στους οποίους αποδίδεται η εκφοβιστική συμπεριφορά που αφορούν είτε στο 'νταή' (π.χ. υπεροχή, ψυχολογικά, οικογενειακά προβλήματα, έλλειψη ενσυναίσθησης) είτε στο θύμα (π.χ. αδύναμος, ευάλωτος, διαφορετική εθνικότητα, νεόφερτος στο σχολείο) (Frisen et al., 2007. Joliffe & Farrington, 2011. Thornberg, 2010).

Πρόληψη-Παρέμβαση

Σημαντική είναι και η στάση των συνομηλίκων, ο ρόλος των οποίων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στην πρόληψη και παρέμβαση. Υποστηρίζεται, άλλωστε πως ο εκφοβισμός αποτελεί ομαδική διαδικασία («group process») (O'Connell, Pepler & Craig, 1999. Sutton & Smith, 1999), με την έννοια της συνυπευθυνότητας της ομάδας των ομηλίκων. Ενώ η βιβλιογραφία αναφέρει ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων των παιδιών-θεατών, με τέσσερις βασικούς τύπους: συνεργούς του θύτη, οπαδούς-υποστηρικτές του θύτη, απαθείς και υπερασπιστές των θυμάτων (Salmivalli, 2010), στις συγκεκριμένες αφηγήσεις των μαθητών κυριαρχεί η τέταρτη. Η συμπαράσταση στον αποδέκτη της βίας και η στήριξη του αδύνατου ή τουλάχιστον μια τέτοια πρόθεση παρά την αδυναμία των παιδιών πολλές φορές για αποτελεσματική δράση, αποτελεί ένα αισιόδοξο στοιχείο που αντιτίθεται στη διάχυτη άποψη για επικράτηση της αδιαφορίας και του ατομικισμού και που μπορεί να αξιοποιηθεί και να ενισχυθεί σε επίπεδο συμβουλευτικής στο πλαίσιο του σχολείου.

Στο πλαίσιο πρόληψης και παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος, σημαντική φαίνεται να είναι και η συμβουλευτική με τα ενήλικα μέλη της σχολική κοινότητας, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς. Η αναφορά μέσα στις ιστορίες στο δικό τους ρόλο, αναδεικνύει μια αντιφατική άποψη όσον αφορά στο βαθμό εμπιστοσύνης και ικανοποίησης από τον τρόπο διαχείρισης των περιστατικών κυρίως από τους υπευθύνους στο σχολείο. Τα προβλήματα αυτά άλλοτε φαίνεται να επιλύονται κι άλλοτε όχι και η τιμωρία του 'νταή' αναφέρεται σχεδόν ως τη μοναδική τακτική από τη μεριά του σχολείου.

Ωστόσο, μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών, αναδεικνύονται διαφορετικές εκδοχές όσον αφορά την αντιμετώπιση και την επίλυση του προβλήματος. Πέρα από την ενημέρωση των υπευθύνων και την επέμβαση, γενικά, τρίτων, άλλες συνήθεις τακτικές, που αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Black, Weinles, & Washington, 2010. Thornberg, 2010), αφορούν στη δραστική αντιμετώπιση, απομάκρυνση, αποφυγή και αγνόηση από τη μεριά του θύματος. Ιδιαίτερα όμως ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει και από άλλες ποιοτικές μελέτες (Bosacki et al., 2006. Frisen et al., 2007, 2008), αποτελεί το γεγονός ότι η επίλυση του προβλήματος μπορεί να συνδέεται και με αλλαγές είτε του θύματος (εμφάνιση, ενδυνάμωση) είτε του 'νταή' (ωρίμανση, μεταμέλεια) αλλά και της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων. Αναδεικνύεται αφενός ο ρόλος των συνομηλίκων (κοινωνική δικτύωση του θύματος) και αφετέρου της συζήτησης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, έτσι ώστε, μέσα από τις αναπαραστάσεις των παιδιών να υποδηλώνεται μία διάθεση για μη περιθωριοποίηση του 'νταή', και να παρουσιάζεται εφικτή ακόμη και η συμφιλίωση. Συμπερασματικά, η μαθητική οπτική όπως αποτυπώθηκε στις αφηγήσεις των παιδιών, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη συ

εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο και την αντιμετώπισή τους. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Rigby (2002), οι ιστορίες των ίδιων των παιδιών μπορεί να κινήσουν ευκολότερα το ενδιαφέρον και να είναι πιο διαφωτιστικές για τα σχολικά δρώμενα, απ' ό,τι οι πιο προσεκτικά συγκεντρωμένες και τακτικά παρουσιασμένες στατιστικές. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί θα είχαν πολλά να επωφεληθούν γνωρίζοντας τι γράφουν και πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους τον εκφοβισμό.



Παράδειγμα Ποιοτικής Έρευνας



The European Journal of Counselling

ejcop.psychopen.eu | 2195-7614

Greek Mothers' Narratives of the Construct of Parental Involvement

Philia Issari *, Theodosia Karayianni**

Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens, Athens, Greece.

Abstract

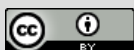
The present study provides a brief overview of the 'narrative turn' in counselling and adopts a narrative perspective and analysis to explore Greek mothers' experiences, and meaning making of involvement in their children's learning. Data were collected via ten narrative interviews (life-history/biographical narrative). Participants portrayed a variety of conceptions and practices regarding children's learning and parental participation. Mothers' stories depicted parental engagement as a complex, multifaceted, flexible and multivoiced construct which can take various forms and is open to change. The findings can inform and enrich counselling practice and prevention efforts including parenting training programmes, family community programmes and home-school link initiatives. Of particular interest for counsellors and therapists are stories of functional and dysfunctional parental involvement practices, school expectations and cultural scripts, the working mother, identity and the process of change.

Keywords: narrative, biographical analysis, dialogic, counselling, therapy, Greek parental involvement

The European Journal of Counselling Psychology, 2013, Vol. 2(1), 17–32, doi:10.5964/ejcop.v2i1.3

Received: 2011-10-30. Accepted: 2012-11-17. Published: 2013-03-28.

*Corresponding author at: Department of Psychology, School of Philosophy, National and Kapodistrian University of Athens, Panepistimiopolis, Athens 15784, Greece. E-mail: issariph@psych.uoa.gr



This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Introduction

The field of study on parental involvement in children's learning has grown significantly since the 1980s and has been largely supported by extensive international research (Desforges & Abouchar, 2003; Epstein, 1995, 2001; Georgiou, 2007; Jeynes, 2003, 2007; Williams, 2011). Parental involvement has been defined across studies as representing various behaviours and practices at home or school that directly or indirectly influence children's cognitive and social development and achievement. These include: good parenting in the home such as listening to children read, supervision of homework, parent-child discussion, attending parent education workshops or school based activities such as parent teacher meetings, participation, and volunteering in school events, and so on (Desforges & Abouchar, 2003; Williams, 2011). Overall, research on parental participation has shown a positive relationship between parents' engagement in their children's learning – especially in the form of 'at-home good parenting' – and educational achievement (Desforges & Abouchar, 2003; Epstein, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2007). Student educational outcomes are assumed to be influenced or caused by parental involvement, which itself is often assumed to be influenced by sociodemographic variables, parental attitudes or factors related to schools (Desforges & Abouchar, 2003; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Peña, 2000).

The literature on parental involvement, however, is not uniformly consistent (Anderson, 2007, as cited in Williams, 2011; Fan & Chen, 2001, as cited in Georgiou, 2007). This finding has often been attributed to the vague and multifaceted definition of the construct (Hong & Ho, 2005), methodological issues (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992) or the differential understanding of 'involvement' by parents, teachers and students that can lead to a lack of communication and cohesion (Barton, Drake, Perez, St. Louis, & George, 2004; Lawson, 2003). Along these lines, uncertainty often persists regarding goals, practices and desired outcomes of various parent participation programmes and activities, and many authors are sceptical about the effect of parenting programmes that use an "one size fits all" approach without taking into account different perspectives and socio-cultural contexts (Auerbach, 2002; Desforges & Abouchar, 2003; Fine, 1993).

Another important issue raised in the literature has to do with the difficulty to construct an account of parental involvement that goes beyond demographics (Georgiou, 2007) or "a laundry list of things that good parents do for their children's education" (Barton et al., 2004, p. 3). Parental participation tends to focus primarily on "what parents do" to engage with their children's learning, and in what way that fits or does not fit with the needs of the child or the goals of the school (Barton et al., 2004; Desforges & Abouchar, 2003; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). A shift from focusing mainly on *what* parents do, to also considering *how* parents understand the *hows* and *whys* of their involvement, and *how* this participation relates more broadly to parents' experiences, beliefs and actions has been proposed by scholars who recognize that parents had few opportunities to share their unique and valuable insights on the subject (Auerbach, 2002; Barton et al., 2004; Peña, 2000; Sebolt, 2010).

This article proposes that narrative approaches to parental involvement (to our knowledge neglected in the research literature) can help us address the issues raised above contributing to the ongoing discussion on the subject. Narratives can capture ambiguity, complexity and multiplicity; they can illuminate a great deal about the personal but also the social and cultural (Bruner, 1986, 1990; McLeod, 1997; Riessman, 2008) and are concerned with representation and voice especially with ordinary (e.g. parents) or marginalized people (e.g. minority parents) whose voices might otherwise go unheard or unnoticed (Auerbach, 2002; Sebolt, 2010; Smith & Sparkes, 2008b).

Within this framework, the present study adopts a narrative perspective and analysis to explore Greek mothers' practices and meaning making of involvement in their children's learning. This inquiry aims primarily to inform and enrich counselling theory and practice taking into account experiences and issues of parental involvement within the Greek context – treating parents' stories as valuable resources for counsellors, therapists, school counsellors, educators, parenting training programmes, family community programmes, home-school link initiatives, and so on.

Theoretical framework

The study draws mainly from the theoretical and epistemological perspectives of social constructionism (Berger & Luckmann, 1966; Gergen, 1985) and narrative knowing (Bruner, 1986, 1990; Mishler 1986; Polkinghorne, 1988; Riessman, 2008).

Social Constructionism — Social constructionism has developed over the last 20 years as one of the most popular theoretical and research approaches in the social sciences. It was influenced by a variety of disciplines and intellectual traditions and traces the origins of knowledge, meaning and understanding to human relationships. The term constructivism is sometimes used interchangeably with constructionism but the writings associated with constructivism place the origins of people’s construction of the world to processes residing mainly in the individual mind as opposed to human relations (Gergen, 1999). Our study is influenced by the constructionist scholarship of Kenneth Gergen (1985, 1999, 2006) which was especially influential within the field of psychology. A central idea emerging from the social constructionist dialogues is that what we take to be knowledge of the world and self finds its origins and is sustained in human relationships – within specific socio-cultural and historical contexts. Within this framework, the meanings we attach to social phenomena such as parental involvement are developed, sustained and transmitted through social interactions, and may be conceptualized and experienced differently by different individuals or constructors (e.g. parents, educators, students, researchers), in various socio-cultural contexts.

Narrative Knowing — Bruner (1986, 1990) distinguished between “paradigmatic” and “narrative” forms of thought and knowing, which he maintained are both fundamental and irreducible one to the other. Paradigmatic knowing is reached through logico-scientific modes of abstract, impersonal thought while narrative knowing can be obtained through the stories that people tell about their experiences, in a social world known to teller and audience. The key idea in narrative is that people largely make sense of their experience, and communicate their experience to others, in the form of contextualized stories. Narratives help us examine how experience –in this study parental involvement – is assigned meaning, and is linked to identity, social structures and culture (McLeod, 2001; Mishler, 1986; Polkinghorne, 1988).

Barthes (as cited in Riessman, 2008) stresses the universality of the narrative and notes that under almost an “infinite diversity of forms” (e.g. myth, fable, tale, epic, history, tragedy, drama, conversation, life stories), it is present in every age, in every place and in every society (p. 4). Historically, it was Aristotle in his *Poetics*, who began to articulate what the narrative form is, in his examination of Greek tragedy. Narrative theorizing has evolved from classical poetics to the postclassical, and has shifted from structural to more contextualist models in the poststructural and postmodern period (Riessman, 2008). In contemporary times, narrative researchers carry different traditions forward and the term “narrative” carries various meanings in different disciplines.

The Narrative Turn in Psychology and Counselling — The narrative turn in social sciences and psychology has been altogether supported by various shifts in Western thought, epistemology, technology, and social practices. An increasing interest in narrative as a form of knowing in psychology, began in the 1970s and gained pace in the mid-1980s with challenges to realism and positivism, and influences by postmodern, cultural and constructionist forms of analysis (e.g. Bruner, 1986, 1990; Gergen, 1985; Howard, 1991; Mair, 1989; McAdams, 1985; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986). The earliest writings focused on general philosophical issues but more recently narrative ideas have been applied to practical areas such as counselling and psychotherapy practice and research method (e.g. Angus & McLeod, 2004; Avdi & Georgaca, 2007; Cochran, 1990; McLeod, 1997; Savickas, 2001; Schafer, 1980; Spence, 1982; White & Epston, 1990), and education (e.g. Trahar, 2009).

Significant contributions to narrative research methodology and more specifically to narrative analysis of ‘life his- tories’ – which is also adopted in the present study – are attributed to Fritz Schutze (1977, as cited in Riemann, 2003), Elliot Mishler (1986) and Catherine Riessman (1993). It has been argued that narrative research inquiry can be conceived as being on a continuum with the type of knowing involved in counselling practice when we listen for meanings and patterns in what clients say about themselves and their lives (Hoshmand, 2005). Overall, theoretical and methodological shifts in psychology and counselling took

place reciprocally as narrative “forced the social sciences to develop new theories, new methods and new ways of talking about self and society” (Denzin, as cited in Riessman, 2008, p. 16).

Functions of Storytelling — A story conveys, among other things, meaning about experience, and is an expression of subjectivity, intentionality and identity. Moreover, it communicates the teller’s understanding of his/her social world, personal goals, values, decision making, feelings and actions (Czarniawska, 1997; McAdams, 1985; McLeod, 1997; Smith & Sparkes, 2008a). It is important to note that storytelling is not only a form of representing individual experience and information but is also a form of social and interpersonal action. Narratives are themselves constituents of ongoing and often institutionalized patterns of societal conduct, and function both to reflect and to create values. In this sense, they function as to generate, sustain and sometimes disrupt cultural traditions (Bruner, 1990). Overall, the telling of stories is both an individual and a social product (Riessman, 2008). As observed by McLeod (1997), the focus on narrative can combine an emphasis on cultural analysis on the construction of meaning alongside an image of the person as an active reflective, responsible agent, striving to achieve meaning, control, empowerment and fulfilment in life (p. 106). Moreover, scholars have pointed out the embodied aspects of storytelling (i.e. we tell stories out of and through our bodies) and their connection to the narrative structure of emotional life (e.g. memories, emotions etc.) (Sarbin, 2001; Smith, as cited in Sparkes & Smith, 2008).

Narrative Self and Identity — As part of the ‘narrative turn’, there is a wide-ranging literature arguing that narratives – to a great or lesser extent – are important in, and for, the construction of self and identity (e.g. Bruner, 1990, 2002; Gergen, 1994; McAdams, 2005; Polkinghorne, 1996; Sparkes & Smith, 2008). It has been noted that “personal stories are not merely a way of telling someone (or oneself) about one’s life: they are the means by which identities are fashioned” (Rosenwald & Ochberg, 1992, p. 1), and identity “is structured through the textual resources of narratives” (Atkins, 2004, p. 350). Overall, narrative inquiry implies a relational world and views self and identity in non substantialist terms, as multidimensional, and connected to larger social, historical, political and cultural contexts (Brockmeier & Carbaugh, 2001; Gergen, 1994).

Yet, given the plurality of narrative, and the many positions within narrative inquiry in psychology, there are also various ideas of what narrative selves and identities are and how they should be studied (Smith & Sparkes, 2006, 2008a). For example, social constructionist literature places greater attention to relatedness, plurality and the social aspects of narrative in identity construction (e.g. Gergen, 1999; Somers, 1994) in contrast to constructivist scholarship that generally favours the interiority and the active engagement of the individual in constructing identity (e.g. Crossley, 2003; McAdams, 1993; Polkinghorne, 1988).

Along these lines, Smith and Sparkes (2008a) identified five perspectives of narrative identities and selves taking into account the emphasis given by each conceptualization to both the individual and social in creating selves and identities. These are, the psychosocial, the intersubjective, the storied resource, the dialogic and the performative perspectives. Even though their boundaries are often blurred and fuzzy, they are organized along a continuum with conceptualizations that adopt a ‘thick individual’ and ‘thin social relational’ focus to the self and identity at one end, and a ‘thin individual’ and ‘thick social relational’ emphasis at the other.

For our purpose, the dialogic perspective in Smith and Sparke’s (2008a) typology of narrative selves – based mainly on Bakhtinian dialogism – is of particular interest for the notion of ‘*self-in-dialogue*’ which is reflected in the research findings of our study (see research findings section in this paper). According to Bakhtin (1970), human beings are profoundly dialogic beings, and the self “is not a substance or essence in its own right but exists only in a tensile relationship with other selves” (Clark & Holquist, 1984, p. 65). Moreover, human existence is indeterminate and unfinalised, and like Dostoevsky’s heroes, human beings have the capacity “to outgrow” and “to render untrue any externalizing and finalizing definition of them” (Bakhtin, 1984/1929, p. 59). Overall, Bakhtin’s work on dialogism has provided a source of significant influence and inspiration for narrative scholars exploring relational and dialogical conceptions of self and identity (e.g. Hermans, Kempen, & van Loon, 1992; Shotter, 1999, 2003; Taylor, 1991).

Methodology

Taking into account key themes on narrative discussed above, the present study aims to explore Greek mothers' experiences and meaning making of engagement in their children's learning. More specifically, it considers mothers' constructs of learning; parenting involvement practices and insights; how these are linked to identity, actions, and change overtime. In this section we describe research methods and we draw on narrative analysis to interpret parent stories.

The Population studied

The sample consisted of 10 Greek mothers, 32-44 years of age. All women were working outside the home, were married and had a least one child attending elementary school. The research participants were of medium educational and SES backgrounds and resided in the Greater Athens area. Informants were recruited through the snowballing technique and were chosen based on a 'convenient' but also purposive sampling taking into account mainly gender, working status and age of children. We included women given that in Greece, as it is the case also for other countries, mothers are more involved than fathers in children's schooling (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Sebolt, 2010). Moreover, we were interested in working mothers as we wanted to hear the stories of women who combine both work and family obligations. Finally, we chose mothers of primary school children as parental involvement in learning seems to be especially common for this developmental stage (Desforges & Abouchar, 2003). Data were collected by a number of informants in order to obtain different experiences, patterns and insights related to parental involvement. The sample, however, does not give basis for broad generalizations. Narrative research is a form of case-centred inquiry; it interrogates cases of individuals (rather than population-based samples) and thus inference is of a different kind. Case studies involve "generalizations to theoretical propositions" (Bryman, as cited in Radley & Chamberlain, 2001, p. 324) which are to some degree, transferrable and can thus generate general concepts about a social process. It is worth noting, however, that as a general field, narrative study is "grounded in the study of the particular" (Radley & Chamberlain, 2001, p. 331), and can provide insight into specific contexts of social activities.

Data Collection

Data were collected via narrative interviews (life-history/biographical narrative interview). The term "narrative interview" was coined within German biographical research by Fritz Schutze (1977, as cited in Riemann, 2003) and is considered as one of the more established narrative genres (Mishler, 1986; Riessman, 1993). This form of interview is based on people's everyday competencies to narrate their own experiences and its main goal is to generate detailed accounts rather than brief answers (stimulus/response interview model), or general statements. As Mishler (1986) argued:

Looking at how interviewees connect their responses into a sustained account, that is a story, brings out problems and possibilities of interviewing that are not visible when attention is restricted to question-answer exchanges (p. 67).

A generative question was formulated that invited extended narration and encouraged mothers to begin relating their stories (chronological order optional) of involvement in their children's learning focusing on experiences, events and insights that were meaningful to them. Participants were informed that they would not be interrupted and they could take longer turns at talk than are customary in ordinary conversations. The interviews were conducted by one of the researchers who tried to listen in an emotionally attentive and engaged way. Participants were interviewed in familiar surroundings (home) after giving informed consent. There was informal conversation (warm up) before each interview and an informal debriefing at the end. The 45-50 min narrative interviews were recorded and later transcribed verbatim into Greek. All the informants were affirmed of anonymity and pseudonyms were used for the interview transcriptions. In constructing the transcripts, there was an effort to capture, both the tone of voice and visual expressions of the participants as well as the interactional/dialogical context (speaker/participant – listener/questioner) which are important in analysing and interpreting the stories (Riessman, 2008).

Data Analysis

Narrative analysis refers to a family of methods for interpreting texts that have in common a storied form. The present study adopted a case-centred thematic analysis of individual stories placing primary attention on content (Riessman, 2008). It treated extended parental accounts analytically as units, capturing meanings conveyed by the story as a whole and preserving the sequential and structural features which are characteristic of narrative. The researchers worked with and analyzed a single narrative interview at a time, and then proceeded to identify common patterns and variations comparing the different cases. Certain cases were selected to illustrate common patterns and particularities – the case-centred analysis allowing for agency, and particularity to come to the fore.

Research Findings

Participants shared through their stories a variety of conceptions, experiences, practices and insights regarding children's learning and parental involvement within the Greek context. In this paper, interview material (segments or excerpts from the long narratives) is presented and quoted from cases that stood out as particularly salient for their content and function in relation to parental engagement, and which use accounts of experiences and encapsulate concerns that extend beyond the narrator's personal circumstances, echoing issues, beliefs and insights recounted by other.

In writing about the stories in our study, we are reminded that “a story is coproduced in a complex choreography”, as noted by Riessman (2008), “in spaces between teller and listener, speaker and the setting, text and reader, history and culture” (p. 105). Moreover, in presenting our ‘findings’ we realize that as researchers we cannot stand apart from the stories we generate (Bochner, 2001), and the texts we construct, as we analyze, interpret, select, emphasize or punctuate certain aspects of participants' narratives and experiences. Along these lines, it has also been suggested that researchers themselves are ‘storytellers’ who may write in different ways (Smith, 2002; Sparkes, 2002, as cited in Sparkes & Smith, 2008).

Stories of Parental Involvement in Early Preschool Years: Pleasant Memories

Narrative interviews allowed mothers to relate stories of engagement, sequentially, starting with the age of early childhood. These included warm and emotionally supportive interactions, playing, talking and reading to children and various activities that encourage psycho-social and cognitive learning.

The Case of Anastasia — Anastasia, is the mother of a 7 year-old boy – named Demos (D). Her storied account began with pleasant memories regarding her participation in the son's learning during early preschool years. Among other things, she proudly recounted a story about her son at the age of three “reading” a book to family friends. As she explained, she used to read to him every night and he had learned all his little books by heart. Together, they engaged “in many fun activities, playing, singing, learning about shapes...” and so on.

Stories of Parental Involvement in Nursery School: Pleasant Memories & First Signs of Concern & Trouble

Anastasia continued her account describing ‘learning’ during the first 4 months in nursery school as pleasant and carefree. However, she recalled,

it was around Christmas that I got the first shock! when my son's teacher told me that all the kids in the class knew the alphabet except for D.! I said to myself: ‘My son doesn't know the alphabet? this is terrible!’ Since that time we started arguing: ‘Let's learn the alphabet’ [mother to son]. ‘No! I don't want to’ [son to mother] ... Finally, I stopped trying because he began to ‘hate’ me. Anyway, I could

not force him to learn the alphabet, by heart, as a poem (alpha, beta, gamma...). It did not make any sense after all! I also asked a good friend of mine who is a teacher and she said to me: 'Leave him alone. Next year in the primary school, he will be taught the alphabet ...anyway. There is no reason for you to pressure him now' and I stopped pressuring him.

Anastasia in her account expressed strong feelings and described a proactive parent involvement. Moreover, faced for the first time with what she called a 'school crisis', she was able to resolve it, changing and adjusting her involvement practices to address the difficulties. Change came about as an interactive and dialogic achievement reflecting different voices including: mother's agentic voice and internal dialogue; the child's voice of resistance; advice from the teacher-friend.

It is worth noting that Anastasia reported minimum collaboration with Demos' teacher, instead she turned for support to a teacher-friend. *Asking advice from* a person close to the family who happens to be both a friend and an 'expert' (e.g. teacher, counsellor, doctor), is not uncommon within the context of the Greek culture – the use of informal social networks being a typical cultural resource for social support (Georgas, 1993; Tsibidaki & Tsamparli, 2007).

The Case of Elena — In contrast to Anastasia, Elena, mother of 7 year-old Katerina, related constructive nursery school experiences, and gave a positive evaluation of her daughter's school:

the school [public] had a very good 'learning' system... better than private school; good, conscientious teachers...learning through play but organized ...with love for children ... and good discipline rules. For example, the teachers did not give orders or shouted 'sit down' or 'you'll get punished'.... a democratic style of education with no pressure for the kids and experiential learning...

Within this context, Elena, who defined herself as a relatively 'relaxed' mother, attributed her style to some extent to the school climate. The school encouraged collaboration giving the opportunity for parents to attend special meetings with teachers, counsellors and psychologists and to ask advice regarding children's learning and related issues. Finally, Elena recounted with joy how the school lending library became an incentive for her to start reading to her daughter regularly:

When your kid brings a book home to be read ... and you know that the teacher is going to ask questions...you know that you must read it – otherwise you might embarrass yourself – as it turned out it became a good habit that brought me closer to my daughter...it was fun for both of us and she learned a great deal...so did I. I learned many things from children's books.

Elena's effective involvement reflects a process of *co-construction* in which the agency of the parent, the responsiveness of the child as well as the opportunities for participation provided by the school structures and other people that work with children (e.g. teacher, counsellor, psychologist) are important contributors.

Stories of Parental Involvement in Primary School: Monitoring & Supervision of Study and Homework

Overall, the transition to primary education seems to leave behind the relatively carefree times of nursery school. Mother's accounts of involvement emphasized efforts to provide an appropriate environment for learning including arranging space and time and supervision for study; good role models of psychosocial and educational values; positive academic outcomes and school achievement; issues of mother-teacher collaboration and participation in school and Parental Association of the School Activities.

Both for Anastasia and Elena – as for other parents – monitoring, supervision and help with study and homework became salient issues. Within this context, the two mothers related stories of more or less ‘functional’ or ‘dysfunctional’ parental involvement practices and how these were linked to identity and self, actions and change.

The Case of Anastasia — Anastasia continued her story regarding her son’s transition from nursery to primary school:

When he started 1st grade, I almost began taking ‘xanax’... I don’t know... am I too demanding? Or are they [school] very demanding? I don’t know what it is...I think that we all ... both the school and us [parents] have exaggerated demands for their age....

Anastasia tried to make sense of her involvement wondering about herself image as a ‘demanding’ mother, and pointed out that both family and school place exaggerated demands upon children. Along these lines, she talked about her difficulty to deal with her son’s ‘slow school achievement’ and gave examples of his firm resistance to parental guidance:

‘I am not making any changes to my writing... I like it this way...I am not correcting it’... my son insisted, and I thought that he was just indifferent. As it turned out, things got really bad... September, October, November were very difficult months. My son was crying...I was crying...He was anxious and did not want to collaborate... I wanted him to learn to work on his own... At some point just before Christmas, I realized that I was too demanding and had no empathy...I thought that things were simpler... that he could grasp them right away... He needed more time ...

When Anastasia tried to put less pressure on Demos, things got much better for both of them. However, she was not able to sustain the change for very long. During second grade, both mother and grand-mother got involved with Demos’ homework and it became confusing for all parties:

In the afternoon when I go to work ...he completes spelling and writing with grandma and leaves the rest of the homework for me to supervise...My mother thinks that I don’t pressure him enough... and Demos complains that grandma and I, often, give him different instructions...

It is not uncommon for Greek grandparents to engage in children’s learning –especially when the mother is working.

Even though grandma’s involvement often complicates things... it is helpful, and prevents Demos from spending a lot of time watching T. V... Working mothers have to compromise,

explained Anastasia,with some exitation.

A further complication came from the son’s teacher – who placed upon the family the responsibility to scold Demos whenever he was not well prepared for school. In fact, she used to inform the family through the grandmother who picked up D. from school. Anastasia held a different opinion on the matter thinking that it was the teacher’s responsibility to rebuke Demos.

During the interview, the mother struggled to make sense of the stressful and problematic involvement patterns drawing on specific home and school learning practices and taking into account different and

conflicting voices and beliefs (her own, Demo's grandmother's, and teacher's). Her story expressed both explicitly and implicitly important concerns, dilemmas and questions –shared by most participants: Who is responsible for the child's academic learning and performance (parent? family? teacher? student? educational policies?) What is the role of the school, the parent or the extended family? What about excessive academic demands, issues of autonomy or support? Finally, Anastasia reflected upon the subject of parental evaluation (e.g. 'demanding', 'good' or 'bad' mother) which seems to be closely connected with children's academic failure or success.

It is midnight ...tomorrow, my son L. has a test. As much as I try to control it, I feel very anxious ... anxiety and fear ...Why? What is it exactly that I am afraid of ? Failure? Whose failure? And whose success? Mine or his? The whole family feels uptight...We are going to be evaluated as parents... Did we take care of him? Did we spend time studying with him? Did we pressure him? Yes, pressure was unavoidable... Was I a 'good mother'? Was I a 'demanding' mother?

The Case of Elena — In contrast to Anastasia, Elena described herself as a relatively 'relaxed mother' in relation to her fourth child, Katerina. As she recounted, she used to be different, and looking back, at the time when her first three children were going to school, she described her involvement (study at home) in terms of control and pressure. A series of difficult and negative experiences related to *over involvement*, led Elena to a biographical disruption followed by a search for more 'functional' parenting practices (biographical action scheme) (Schutze, as cited in Riemann, 2003). Elena reconstructed her identity in terms of relatively 'relaxed' participation, a position which was not static but fluid – oscillating between more or less 'relaxed' or 'pressure inducing' engagement practices – struggling to balance out school demands and 'functional' parenting involvement.

It is worth noting that Elena's successful adjustment was a product of interaction involving Elena's intention to change as well as teachers' support within particular educational contexts (i.e. nursery and primary school structures).

Stories Reflecting Greek Mothers' Constructs of 'Learning'

Mothers in their accounts expressed the need to differentiate between academic school knowledge and a wider view of learning which is associated with different dimensions of children's development and well-being. They stressed the significance of *psychosocial dimensions* for children's growth such as learning about oneself, learning about morality and social values (e.g. friendship, caring, respect, dignity, noble competition, politeness, discipline), acquiring problem solving skills, and life skills (e.g. 'strength of survival', endurance). Their accounts included examples of *mental and cognitive dimensions* such as the development of critical thinking and maturity of thought as well as themes that had to do with *physical competence and health* such as learning to keep a balance between physical and mental activity, getting involved in athletics, learning about health rules and nutrition. *Artistic and cultural dimensions* – learning about music, dance, art and civilization were also recurrent subjects. Finally, there were themes related to *existential dimensions* such as achieving a life of equilibrium, free spirit and enjoyment (e.g. having fun with friends), inquiring about quality and 'essence' of life. A few indicative examples from mothers' accounts are presented below:

School is often limited to certain things. Children learn how to read, to count how to use a crayon in order to draw. Learning is more than that. It has to do with learning how to behave properly, to be

social, to be able to be around people... I mean, I don't care if he is a good student...I don't care so much about school as about that... After graduation, children might forget, let's say, grammar or multiplication, but they will remember their teacher's encouragement to take care of their fellow students when in need (Anastasia)

Even if she does not acquire grammatical skills ...if she does not learn everything about verbs...she needs to learn to think critically...to have a free spirit.

It is not only the mind that matters. Too much information can give the child an overdose that will lead him to say 'I can't ...I 've had enough'. I already see that my daughter's performance is affected because of a heavy school workload ... The child needs to play, to build friendships, to communicate...to learn to endure ... to keep a balance between physical and mental activity...I would like schools to be more ex- periential... (Elena)

Overall, mothers' accounts were critical of the Greek educational system and its predominant focus on cognitive building and acquisition of fixed and factual knowledge. They expressed preference for a well-rounded learning, and talked about their efforts to offer different learning opportunities – involving children in a variety of afterschool activities (sports, music lessons, dance, art, etc.) – to make up for the kind of knowledge which is not provided at school. Yet, there were also concerns that 'too many' structured out of school activities may actually become an additional burden for students taking away playtime, and opportunities to be with family and friends.

Discussion and Implications for Counselling

The present study adopted a narrative perspective and analysis to explore Greek mother's practices and meaning making of involvement in their children's learning. Mothers' stories portrayed a variety of experiences, beliefs, practices, insights, dilemmas and concerns. The findings can inform and enrich counselling practice and prevention efforts including parenting training programmes, family community programmes and home-school link initiatives. Of particular interest for counsellors are stories of functional and dysfunctional involvement practices, concerns and dilemmas regarding school demands and the working mother, grandmother involvement, identity and self- evaluation issues, socio-cultural scripts that influence parental engagement, dominant educational discourses, practices and traditions, and the process of change.

Participant stories depicted parental engagement as a complex, multifaceted, flexible and multivoiced construct which can take various forms and is open to change. Successful or non-successful adjustment and change of non-functional and problematic patterns/stories of involvement were presented as a product of interaction. Of particular importance was the support provided by informal social networks such as: a. asking advice from a family friend who was also an expert (e.g. teacher, counsellor) and b. engaging in conversation with other parents from the same or different schools to share and compare information, concerns, and parenting practices (parent informal networks).

A sense of *self-in-dialogue* where *relatedness* and *alterity coexist* was reflected in mothers' narratives which portrayed parental involvement as an interactive process of co-construction resonating the voices and

actions of different contributors (e.g. mother's dialogue with the 'other' – family, teacher, school, parental support network, cultural scripts and norms). We are reminded of Bakhtin's analysis (1984/1999) of the dialogical quality of human life and polyphony in Dostoevsky's novels:

A plurality of unmerged voices and consciousnesses ... What unfolds in his works is not a multitude of characters...in a single objective world illuminated by a single authorial consciousness; rather a plurality of consciousnesses with equal rights and its with its own world, combine but are not merged in the unity of the event (p. 6).

Our findings support a dialogical view of mind and identity, a narrative self which is not interior based, fixed and monologic but interactive, polyphonic and unfinalized (Bakhtin, 1984/1929; Hermans, 2002; Shotter, 1999).

To continue, certain ways of involvement addressed more narrowly school achievement and outcomes while others a broader spectrum of learning which is not limited to school academic domains. Overall, the transition to primary education left behind the relatively carefree times of nursery school, and for mothers like Anastasia and Elena difficulties centered mainly around Greek school and family expectations for parental monitoring and supervision of study and homework.

Anastasia's and Elena's stories of participation relate personal concerns and circumstances but also echo practices and issues recounted by other participants in the study. Moreover, they reflect institutionalized patterns of social conduct and draw largely from Greek cultural scripts such as: a. a relational and dialogic conception of personhood and life (Anastasiades & Issari, 2008; Issari, 2002; Issari & Anastasiades, 2010), b. family involvement or over-involvement as a key source of support for children's much valued psychosocial development and academic achievement (Georgas, 1993; Vassiliou & Vassiliou, 1970), and c. wider issues related to the Greek educational structures.

Counselling practice (e.g. postmodern approaches to counselling/therapy) and prevention efforts can work with parent's stories of engagement in order to co-construct, sustain and empower preferred and functional accounts and practices of involvement both at individual and collective levels. For example, narrative therapy concepts and practices (Morgan, 2000; White & Epston, 1990) can help counsellors and mothers co-construct/co-interpret particular meanings or dominant plots of the involvement stories; deconstruct problem areas and co-construct alternative and preferred ways of parental involvement and forms of action. Narrative ideas and practices may be of particular use in externalizing conversations and renegotiating relationships with problematic patterns of engagement; exploring multiple descriptions of identity, unique outcomes and values; examining the socio-cultural scripts that influence parental engagement; making visible dominant educational discourses, practices and traditions within which parents, students or teachers may be enmeshed.

Concluding Remarks

Narrative is at the heart of counselling and therapy in the sense that all therapeutic work involves the telling of stories (McLeod, 1997). Within this context, stories are useful for what they say and portray regarding self and identity, relationships, social life and culture, personal and social change (Riessman, 2008). Moreover, it has been suggested that stories can also touch us where we live in our bodies and allow us to

“to step into the shoes of other human beings” to enter into relationships and to make connections across differences and in ways that do not finalize people” (Frank, as cited in Sparkes & Smith, 2008, p. 302).

Overall, narrative is valuable for counselling and therapy both as a way of telling about our lives and as a method or means of knowing. More research on counselling issues and therapy processes – using narrative analysis – is necessary which also takes into account the theoretical complexities and tensions (Smith & Sparkes, 2006) and the plurality within the field of narrative.

References

- Anastasiades, P., & Issari, P. (2008). Dialogism and otherness. In M. Pourkos (Ed.), *Perspectives and limits of dialogism in Michael Bakhtin: Applications in psychology, education, art and culture* (Vol. 2). Crete: University of Crete.
- Angus, L. E., & McLeod, J. (2004). Toward an integrative framework for understanding the role of narrative in psychotherapy process. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory and research* (pp. 367–374). London: SAGE.
- Atkins, K. (2004). Narrative identity: Practical identity and ethical subjectivity. *Continental Philosophy Review*, 37, 341-366. doi:10.1007/s11007-004-5559-3
- Auerbach, S. (2002). "Why do they give the good classes to some and not to others?" Latino parent narratives of struggle in a college access program. *Teachers College Record*, 104(7), 1369-1392. doi:10.1111/1467-9620.00207
- Avdi, E., & Georgaca, E. (2007). Narrative research in psychotherapy: A critical review. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80, 407-419. doi:10.1348/147608306X158092
- Bakhtin, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski* (I. Kolitcheff, Trans.). Paris: Editions du Seuil.
- Bakhtin, M. (1984). Problems of Dostoevsky's poetics. In C. Emerson (Ed. & Trans.), *Theory and history of literature* (Vol. 8). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1929)
- Barton, A. C., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12. doi:10.3102/0013189X033004003
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Book.
- Bochner, A. P. (2001). Narrative's virtues. *Qualitative Inquiry*, 7(2), 131-157. doi:10.1177/107780040100700201
- Brockmeier, J., & Carbaugh, D. (2001). Introduction. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narratives and identity: Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to

- increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206. doi:10.1037/h0088259
- Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Michail Bakhtin*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cochran, L. (1990). Narrative as a paradigm for career research. In R. A. Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 71-86). New York: Praeger.
- Crossley, M. (2003). Formulating narrative psychology: The limitations of contemporary social constructionism. *Narrative Inquiry*, 13(2), 287-300. doi:10.1075/ni.13.2.03cro
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the child we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fine, M. (1993). Apparent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record*, 94(4), 682-709.
- Georgas, J. (1993). Ecological-social model of Greek psychology. In U. Kim & J. W. Berry (Eds.), *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context* (pp. 56-78). Newbury Park, CA: Sage.
- Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 59-62.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *The American Psychologist*, 40, 266-275. doi:10.1037/0003-066X.40.3.266
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (2006). *Therapeutic realities: Collaboration, oppression and relational flow*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi:10.2307/1131378
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12, 147-160.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *The American Psychologist*, 47, 23-33. doi:10.1037/0003-066X.47.1.23
- Hong, S., & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42. doi:10.1037/0022-0663.97.1.32

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoshmand, L. T. (2005). Narratology, cultural psychology, and counseling research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 178-186. doi:10.1037/0022-0167.52.2.178
- Howard, G. S. (1991). Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychotherapy. *The American Psychologist*, 46, 187-197. doi:10.1037/0003-066X.46.3.187
- Issari, P. (2002). *The human person as communion and otherness* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Los Angeles.
- Issari, P., & Anastasiades, P. (2010, September). *Dialogical self in ancient Greek thought*. Paper presented at the 6th International Conference on Dialogical Self, Athens, Greece.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. doi:10.1177/0013124502239392
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110. doi:10.1177/0042085906293818
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parenting involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi:10.1177/0042085902238687
- Mair, M. (1989). Psychology of story-telling psychology. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 1-14. doi:10.1080/08936038908404734
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press. McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Morrow.
- McAdams, D. P. (2005). A psychologist without a country or living two lives in the same story. In G. Yancy & S. Hadley (Eds.), *Narrative identities*. London: Jessica Kingsley.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. London: SAGE.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: SAGE.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy*. Adelaide: Dulwich Centre.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. doi:10.1080/00220670009598741
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State of New York University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1996). Explorations of narrative identity. *Psychological Inquiry*, 7(4), 363-367. doi:10.1207/s15327965pli0704_13
- Radley, A., & Chamberlain, K. (2001). Health psychology and the study of the case: From method to analytic concern. *Social Science & Medicine*, 53, 321-332. doi:10.1016/S0277-9536(00)00320-8

- Riemann, G. (2003). A joint project against the backdrop of a research tradition: An introduction to "doing biographical research". *Forum Qualitative Sozial Forschung*, 4(3), Article 18. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303185>.
- Riessman, C. K. (1993). *Qualitative Research Methods: Vol. 30. Narrative analysis*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rosenwald, G., & Ochberg, R. (Eds.). (1992). *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sarbin, T. R. (Ed.). (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger. Sarbin, T. R. (2001). Embodiment and the narrative structure of emotional life. *Narrative Inquiry*, 11(1), 217-225. doi:10.1075/ni.11.1.09sar
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honour of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schafer, R. (1980). Narration in the psychoanalytic dialogue. *Critical Inquiry*, 7, 29-53. doi:10.1086/448087
- Sebolt, S. A. D. (2010). *Negotiating meaning: How Spanish-speaking mothers make sense of the construct of parental involvement* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-09142010-103848>
- Shotter, J. (1999). Life inside dialogically structured mentalities: Bakhtin's and Volshinov's account of our mental activities as out in the world between us. In J. Rowan & M. Cooper (Eds.), *The plural self* (pp.71-99). London: SAGE.
- Shotter, J. (2003). Real presences: Meaning as living movement in a participatory world. *Theory & Psychology*, 13(4), 435-468. doi:10.1177/09593543030134001
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2006). Narrative inquiry in psychology: Exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192. doi:10.1191/1478088706qrp068oa
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008a). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8(1), 5-35. doi:10.1177/1468794107085221
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008b). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability & Society*, 23(1), 17-28. doi:10.1080/09687590701725542
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23, 605-649. doi:10.1007/BF00992905
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. In J. Holstein & J. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 295-314). London: Guilford Publications.
- Spence, D. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Taylor, C. (1991). The dialogical self. In D. R. Hiley, J. F. Bohman, & R. Shusterman (Eds.), *The interpretive turn* (pp. 304-314). Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Trahar, S. (2009). Introduction: The contribution of narrative research to comparative and international education: An editor's story. In S. Trahar (Ed.), *Narrative research on learning* (pp. 13-23). Oxford: Symposium Books.
- Tsibidaki, A., & Tsamparli, A. (2007). Support networks for the Greek family with preschool or school-age disabled children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 283-306.
- Vassiliou, G., & Vassiliou, V. (1970). On aspects of child rearing in Greece. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.). *The child in his family*. New York: Wiley.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: SAGE.
- Williams, C. W. (2011, June 21). *Parental involvement and educational outcomes: A literature review* [Discussion Group Post]. Retrieved from <http://jamaica.kdid.org/groups/eduexchange-improving-parental-involvement-childrens-education-do-schools-and-teachers-hav-10>

Ευρετήριο ξενόγλωσσων όρων

ακραίες ή αποκλίνουσες περιπτώσεις (extreme or deviant case sampling)
ακραίος σχετικισμός (extreme relativism)
Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρία (American Psychological Association)
αναλύσεις αρνητικών περιπτώσεων (negative case analysis)
ανάλυση αναπτυσσόμενων καμπύλων (growth-curve analysis)
ανάμικτα είδη (blurred genres)
αναστοχαστικότητα (reflexivity)
αναστοχαστικό ημερολόγιο (reflexive journal)
αξιοπιστία (reliability)
απλοϊκός (αφελής) ρεαλισμός (naïve realism)
βασιμότητα (dependability)
γενίκευση (generalization)
γραπτά ή υλικά τεκμήρια (artefacts, documents)
δεδομένα χρονικών σειρών (time-series data)
δειγματοληψία έντασης (intensity sampling)
δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling)
δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης (critical case sampling)
δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling):
δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας- ανομοιογένειας (maximum variation-heterogeneity sampling)
δειγματοληψία περιπτώσεων που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν (confirming and disconfirming cases)
δειγματοληψία πολιτικά σημαντικών περιπτώσεων (sampling politically important cases)
δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης (typical case sampling)
δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball or chain sampling):
διακομιστής (server)
διακύμανση (variance)
διατμηματική (cross-sectional) ή κατηγορική (categorical) οργάνωση
διαφάνεια, αντανάκλαστικότητα και αντιπροσωπευτικότητα (transparency, reflexivity, representivity)
διερεύνηση-δράση (action inquire)
δυνατότητες Υπενθύμισης και Υπομνηματοποίησης (memoing and annotating)
εγκυρότητα (validity)
έλεγχος από τους συμμετέχοντες (member checks)
εξωτερικός αξιολογητής της διαδικασίας και του προϊόντος (auditor of process and product)
επενέργεια (agency)
επιβεβαιωσιμότητα (confirmability)
επίμονη παρατήρηση (persistent observation)
επιστήμη-δράση (action science)
έρευνα πεδίου (fieldwork)
έρευνα-δράση (action research)
ερμηνευτισμός (interpretivism)
ευκαιριακή ή αναδυόμενη δειγματοληψία (opportunistic or emergent sampling)
ευρετική έρευνα (heuristic research)
Αναζήτηση και Ανάκτηση Δεδομένων (Search and Retrieval of Data)
Η δυνατότητα Σύνδεσης Δεδομένων (Data Linking)
Η εισαγωγή και αποθήκευση δεδομένων (Data Entry & Storage)
Η Κατασκευή Θεωρίας και ο Έλεγχος Υπόθεσης (Theory Building and Hypothesis Testing)
Η Ομαδική Ανάλυση (Team Analysis & Work)
Η Οπτική Παρουσίαση των τάσεων των δεδομένων (Visualization)
-ημική (emic)
-ητική (etic)
Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory)
θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling)

θεωρητικός κορεσμός (theoretical saturation)
θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interactionism)
θυροφύλακες (gatekeepers)
καταλληλότητα των αναφορών (referential adequacy)
κοινωνικός κονστρουξιονισμός (social constructionism)
κοινωνιογλωσσολογία (Sociolinguistics)
κριτική συνειδητοποίηση (conscientization)
κωδικοποίηση (coding)
λαϊκή ψυχολογία (folk psychology)
λειτουργικός προσδιορισμός (operationalization)
μέθοδος του οδηγού ακρόασης (listening guide method)
μελέτη των τεχνουργημάτων (studies of artifacts)
μεταγραφή (transcription)
μεταφερσιμότητα (transferability)
ομάδες εστίασης (focus groups)
ομοιογενή δείγματα (homogeneous samples)
παρατεταμένη ενασχόληση ή εμπλοκή (prolonged engagement)
πελατοκεντρική θεωρία (client-centered theory)
πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity)
πλαισιοθετημένη έρευνα (situated)
πληροφορημένη συγκατάθεση (informed consent)
πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases)
ποιητική αιτιότητα (efficient cause)
προθετικότητα (intentionality)
προσωπικές προσεγγίσεις (personal accounts)
πυκνή περιγραφή (thick description)
σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling)
σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία (purposeful random sampling)
σταθερή συγκριτική ανάλυση (constant comparative analysis)
συγκειμενική έρευνα (contextual)
συμμετοχική έρευνα-δράση (participatory action research)
συμπτωματικό δείγμα (accidental sample)
συνεντεύξεις υπό τη μορφή συζήτησης (informal conversational interviews)
συν-εργατική διερεύνηση (co-operative inquiry)
συνεργατική έρευνα (cooperative inquiry)
σχεδιαστικό πείραμα (design experiment)
τελική αιτιότητα (final cause)
τριγωνοποίηση ή τριμερής διασταύρωση των πηγών, των μεθόδων, των ερευνητών και των θεωριών
(triangulation of sources, methods, investigators, and theories)
τυπική αιτιότητα (formal cause)
υλική αιτιότητα (material cause)
υπερβατική φαινομενολογία (transcendental phenomenology)
ψυχολογία του λόγου (discursive psychology)

