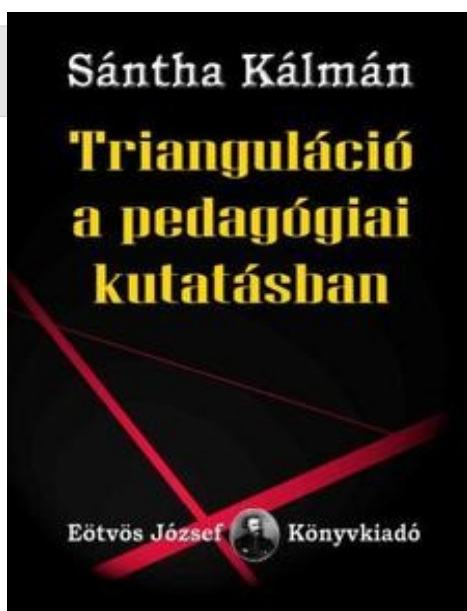


Anything is not good enough

Galántai László*



Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

A kutatómódszertan igaz/hamis állítások ellenőrizhető előállításának módja a tudományban. Nem attól tudományos egy állítás, hogy mindig igaz (lesz), hanem attól, hogy az igaz/hamis binaritás felvetése az adott állítással kapcsolatban releváns. Popperianus módon fogalmazva: verifikálható vagy falszifikálható az állítás. Az ilyen természetű kijelentések előállításának módszertanai (algoritmusai) a kutatómódszertanok, amelyek szerepe a késő modern tudományosságban igencsak megnőtt. A pontosan definiált, a mintavételtől kezdve megfelelően végrehajtott kutatómódszertanok választják el a tudományos tudást a hiedelmektől, ezért olyan fontos szempont a módszertan helyessége a közlemények lektorálási folyamata során. A kutatómódszertan szolgáltat a kutató számára eszkö-

zöket a munkavégzéshez, a tudományos kommunikációhoz, amely továbbra is igyekszik megkülönböztetni magát az adattermeléstől. Érthető hát, ha mára a kutatómódszertan kutatása önmagában külön szakterületté növekedett a tudományon belül.

Ha a kvalitatív kutatómódszertanok tarka-barka barkácsolásnak tűnnek számunkra, az csak egyet jelenthet: nem ismerjük őket eléggé. Ezt a tévedést sokszor maga a szakirodalom is támogatja, például *Juliet Corbin* és *Anselm Strauss* nemrég magyarul is megjelent, a *Grounded Theory* bemutató nagyszerű könyve siet leszögezni, hogy „az elemzésnek nincs jó vagy rossz módja. Nincsenek kőbe vésett szabályok vagy eljárások sem. Az elemzés nagyrészt intuitív folyamat” (2015a. 115.). Ezt követően a könyv több száz oldalon tárgyalja, miként lehet egy GT-vizsgálatot *algoritmizáltan* végrehajtani. A kvalitatív kutatómódszertan tervezett, rendezett, sokszor iteratív, operacionalizált folyamat, amelyet strukturálatlan adaton (szöveg, kép, audió, videó) hajtunk végre, és amelynek eredményeképpen a tárgyról szóló jelentéseket kapunk. A kutatómódszertan-elméleti könyvek itt alapvetően fontosak. Ezek segítik a kvalitatív kutatások strukturáltságát és algoritmusait láthatóvá tenni, hiszen e nélkül a kvalitatív kutatómódszertan valamiféle művészi tevékenységnek tűnik, ami lehet nagyszerű, csak nem tudományos tevékenység, és ezért módszernek is felesleges nevezni.

Sántha Kálmán *Trianguláció a pedagógiai kutatásban* című könyve elsősorban a haladó, de legalábbis a kvalitatív kutatások világában valamennyire jártas kutatóknak, oktatóknak és a felsőbb kutatás-módszertani kurzusok hallgatóinak szóló kutatómódszertan-elméleti munka, amely tankönyvként is jól olvasható. A könyv alapproblémája a trianguláció a kvalitatív kutatások területén, ebből látszik, hogy eleve a sokszempontú, többlépcsős kutatások elméleti alapozásához készült, emellett tele van nagyon is gyakorlatias javaslatokkal, a térinformációk felhasználásától egészen a konkrét kutatószoftverek kezelésének mélységeiig.

A könyv állásfoglalása a kvalitatív kutatások kutatás-módszertani pozíciója tekintetében nyilvánvaló. A kvantitatív terminológiától eltérő, saját nevezéktannal rendelkező, külön kutatás-módszertani paradigmának tételezi,

* PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, e-mail: galantailasz@gmail.com

és ezzel a hazai neveléstudományban pl. *Golnhofer Erzsébet* és *Szabolcs Éva* munkáiban jelenlévő irányhoz csatlakozik. Ez a paradigmátikus különállás a kvantitatív módszertanoktól ugyanakkor nem jelent rosszul értelmezett, esetleges személyességet és korlátlan szabadságot. A kötet rövid, de külön alfejezetet közöl Algoritmusok címmel (*Sántha*, 2015a. 16.), ami láthatóvá teszi, hogy a kvalitatív kutatásokban is egy eljárásrend működik, nem ad hoc ötletjegyzék, hanem kanonizált eljárásrendek eredményeként jönnek létre a kimeneti eredmények.

A trianguláció a kutatások számára többféle nézőpontot kínáló, a (kvalitatív) kutatás érvényességét növelő kutatás-módszertani eszköz, amely többlépcsős kutatások esetén a kutatási design megtervezésétől kezdve fontos szerephez jut. A kvalitatív kutatás eredménye mindig valamilyen jelentés. (Természetesen nem a jelentés szó 'riport' értelmében, hanem szemiotikai értelemben: a kutatás tárgyáról szóló jelentések kerülnek feltárára és értelmezésre.) A modernista-pozitivisták alapokon állók örök kritikája, hogy e jelentéseket a kvalitatív kutatók hozzák létre, és tőlük függetlenül nem is léteznének. A kvalitatív kutatás vélelmezett szubjektivitására a trianguláció az egyik lehetséges válasz, ugyanis éppen azáltal növelhető a kutatás validitása, hogy a triangulációt végző kutató több nézőpont integrálása nyomán alakítja ki munkájának eredményét: a kutatás tárgyára vonatkozó jelentéseket. Fontos jelezni, hogy a kvalitatív kutatások természetéből adódóan belső érvényességük és megbízhatóságuk növelhető jól, külső érvényességük nem, mert ehhez általában nem állnak rendelkezésre elégséges erőforrások. A kvalitatív kutatások külső érvényessége a triangulációval sem javítható, hiszen az a minta összeállításától, reprezentativitásától függ, ami a kvalitatív kutatások gyenge pontja. Ezt felesleges is rajtuk számon kérni, hiszen a kvalitatív kutatás funkciója éppen az, hogy társadalmi jelenségek idiografikus magyarázatát adja, és ennek ára sokszor a külső érvényesség gyengesége.

A trianguláció kapcsolatteremtés a kutatást befolyásoló tényezők között, és épp e tényezők szerint alakulnak ki a trianguláció lehetséges fajtái: elméleti, módszertani, személyi és adattrianguláció, amelyeket a könyv külön fejezetekben tárgyal. E négy tényező adja minden kutatás bemeneti „erőforrásait”, amelyek – a kutatói tevékenység természeténél fogva – meghatározzák a kutatás eredményét. A kutatás teoretikus részéhez olvasott elméleteink meghatározzák a kutatás során alkalmazott fogalmaink körét: egyáltalán nem mindegy, hogy egy társadalmi jelenséget valaki struktúr-funkcionalista nézőpontból vagy szimbolikus interakcióként értelmez. Az adatok típusa, a kutatást végző személye és az alkalmazott módszertanok kiválasztása mind-mind olyan tényező, amely az adott kutatást egy bizonyos irányba tereli. A kötet részletesen tárgyalja a trianguláció mind a négy típusát, és számot vet az együttes jelenlétük esetén megvalósuló szisztematikus perspektív vagy összetett trianguláció lehetőségével is. Az előbbi *Uwe Flick*, az utóbbi *Norman K. Denzin* terminológiája ugyanarra a jelenségre, a személyi, elméleti, módszertani és adattrianguláció együttes, egy kutatási projektben való megvalósítására.

Izgalmas kérdés a módszertani trianguláció és a kombinált paradigma viszonya. A módszertani trianguláció módszerek altípusainak (akkor módszeren belüli) vagy különböző módszereknek (ekkor módszerközi) összehasonlítható eredményeket adó alkalmazása azonos jelenség vizsgálatára. A módszeren belüli trianguláció tipikus példája a crisp set vagy fuzzy set kvalitatív komparatív analízis (QCA) alkalmazása azonos szövegmintán – a módszertan éppen *Sántha Kálmán* (2014 és 2015b) tanulmányai nyomán jelent meg a hazai neveléstudományban. De hozhatnánk példát az ismert kvantitatív módszertanok világából is: azonos megfigyelésekből képezhetünk csoportokat kétlépcsős és k-közepű klaszteranalízissel, amelyek eredményei jól összehasonlíthatóak lesznek, akkor is, ha az eredmények maguk teljesen eltérőek. A példát két szempontból is hoztuk. Az egyik, hogy láthatóvá váljék, a trianguláció problémája nem szorítkozik a kvalitatív kutatások területére. A másik, hogy a példán keresztül mutathassuk be, mennyire eltérő jelenség a módszertani trianguláció és a többféle módszertan alkalmazása. Pl. a klaszteranalízis és a regresszióelemzés együttes jelenléte nem módszertani trianguláció, ugyanis eredményeik nem összevethetőek: egy kutatási projekten belül, de egészen más jellemzőkről szóló állításokat

eredményeznek. Ezek a példák az adatelemzés módszertanaira vonatkoztak, de hozhatnánk példákat a módszeren belüli triangulációra az adatgyűjtés módszertanai közül is: kvalitatív példa a strukturálatlan interjú és a fókuszcsoportos interjú együttes alkalmazása, kvantitatív példa azonos jelenség eltérő skálákkal történő mérése. Itt egy másik probléma vált rögtön láthatóvá: a módszertanok széles világát nem csak a kvalitatív/kvantitatív szempont osztja nagy csoportokra, hanem az is, hogy adatok gyűjtésére vagy elemzésére alkalmazhatóak-e, amint ezt a könyv jelzi is (*Sántha*, 2015a. 19.). A módszertani trianguláció másik esete a módszerek közötti trianguláció, amely azonos jelenség vizsgálatára alkalmaz eltérő, de összehasonlítható eredményű módszertanokat. Erre példa a strukturálatlan interjú és a nyílt végű kérdéseket/metaforákat tartalmazó kérdőív alkalmazása azonos mintán, azonos témában. Ha nemcsak kvalitatív módszertanokat használunk, hanem a kutatáson belül kvalitatív és kvantitatív módszertanokat is alkalmazunk, akkor a kombinált paradigmához érkezünk. Ennek *Sántha* könyve többféle modelljét tárgyalja, itt most vázlatosan a párhuzamos és szekvenciális Creswell-modelleket ismertetjük. A párhuzamos tervezésű kombinált paradigma azonosnak tekinthető a módszerek közötti triangulációval (*Sántha*, 2015a. 61.), csak más nézőpontból fogalmazza meg a jelenséget.

De más a helyzet a szekvenciális tervezésű kombinált paradigmával, amely kvalitatív és kvantitatív módszertanok lineáris, sorba rendezett, nem felcserélhető rendje. A szekvenciálisan tervezett kombinált paradigmájú kutatás esetén a módszertanok lépéseinek végrehajtása kötött sorrendű, még hozzá olyan mértékben, hogy az első módszertan kimeneti eredményei a második módszertan bemeneti eredményeül szolgálnak. A példák ezt rögtön egyértelművé teszik. A szekvenciális, értelmező módszertan esetén azért vesz fel a kutató kérdőíveket, hogy az érdekes, fontos esetekkel kvalitatív interjúkat és mélyelemzéseket készíthessen: itt a kérdőív az interjú előszó-bája, a releváns adatközlők megtalálását szolgálja egy alapvetően kvalitatív kutatásban. Fordított eset a szekvenciális, feltáró kutatás, amelynek első lépései a kismintán felvett kvalitatív interjúk, de csak azért, hogy egy nagyobb mintán végrehajtott kérdőívhez a kutató a releváns kérdéseket fogalmazhassa meg az interjú után összeállított survey-ben. Itt az interjú a kérdőív belső érvényességét hivatott növelni. Ebben az esetben a kutatómódszertanok nem a nézőpontok sokaságának jelenlétét szolgálják, más a funkciójuk: a soron következő kutatómódszertan tudományos megalapozását segítik. A kombinált paradigma szekvenciális változatának eredménye mindig egy modell, amely a kutatás módszertani (nem a teljes!) designját adja meg az alkalmazni tervezett módszertanok kötött sorrendjében. Az olvasó a Creswell-modell mellett más, a neveléstudományi kutatások szempontjából releváns modelleket is talál *Sántha Kálmán* könyvében. Ezt a modellt nem véletlenül emeltük ki, ugyanis évtizedek óta jelen van a magyar társadalomkutatásban. „[...] 151 kitöltött és értékelhető kérdőívet kaptunk vissza. Ezeknek az adatait számítógépen dolgoztuk fel. A 151 válaszadó közül életút-típusok alapján választottunk ki 20 kollégistát, akiket személyesen is felkerestünk, és akikkel részletes életút-interjút készítettünk.” Az idézet *Liskó Ilona* (1989. 5.) *Lépéshátrányban* című könyvéből származik, és egy szekvenciális, értelmező kutatás leírását tartalmazza, csak nem nevezte még így senki. De ne essünk abba a hibába, hogy csak új nevezéktant látunk a kombinált paradigma típusait leíró Creswell-modellekben! A modellek jelentősége éppen az, hogy a személyes kvalitásokat igénylő eseti alkalmazások helyébe a szisztematikus tervezést állítja. A Creswell-modell magyar nyelvű bemutatásának kutatás-módszertani és egyetempedagógiai jelentősége ezért aligha elhanyagolható.

A kombinált paradigma és a módszertani trianguláció különbsége összefoglalóan tehát az, hogy a kombinált paradigma minden esetben kvalitatív és kvantitatív módszertanok együttes alkalmazását feltételezi egy kutatási projekten belül párhuzamosan vagy sorba rendezve. A módszertani trianguláció (akár módszeren belüli, akár módszereközi) összehasonlítható eredményű módszertanok tetszőleges sorrendű alkalmazása, amelynek során ugyanarról a jelenségről szerzünk információt több módon. A módszeren belüli triangulációnak számos példája

van az adatgyűjtés és –elemzés területén is, a módszerközi trianguláció tipikus terepe viszont az adatok létrehozása, hiszen a különböző elemző módszertanok eredményei ritkán összevethetőek, mert eleve más kérdésekre keresik a választ.

Sántha (2015a. 51.) idéz egy kutatást, amely szerint 21 kutató 19 különféle definíciót adott a kombinált paradigmára, és ez két szempontból is érdekes. Egyrészt láthatóvá teszi a kutatómódszertanok kutatómódszertanokkal való kutatásának nehézségeit, de mellette valami komolyabbat is. A kutatómódszertan pragmatikus jelenség, amely a kutatói praxisban nyeri el értelmét (jelentését). A kutatások, bár algoritmusok szervezik őket, mégis sokfélék. A kutatók aszerint értik meg és definiálják munkaeszközeiket, a módszertanokat, ahogyan számukra a saját kutatói gyakorlatukban az értelmezhetővé válik. Másképpen fogalmazva a kutatómódszertan-elmélet olyan terület, amelynek nagyon élénk a praxissal való kapcsolata.

A könyv erényeiből és fontosságából nem von le, de néhány bosszantó apróság terheli a szövegét. A szekvenciális, feltáró típusú kombinált paradigma *Janice M. Morse* által javasolt „kódolása” hibásan szerepel a könyvben: kval+KVANT helyett helyesen kval→KVANT lenne (*Sántha*, 2015a. 59.) egy interjúzást követő kérdőívzés *Morse*-kódja, ahol a kérdőív a domináns adatgyűjtő módszertan. A recenzens álláspontja szerint következetlenség az értelmező szekvenciális tervezést kvantitatív, míg a felderítő szekvenciális tervezést kvalitatív beállítottságú kutatóknak ajánlani (*Sántha*, 2015a. 64.), hiszen, ha – a módszertani többnyelvűség idején van még ennek értelme – ez éppen fordítva tűnik logikusnak. Végül még egy észrevétel: a szerző ismertet egy nagyon izgalmas kutatást a felsőoktatás módszertani kultúrájáról (*Sántha*, 2015a. 113–116.), de nem derül ki, hogy itt az egyetempedagógia módszertanai adták-e a kutatás tárgyát (véltetőleg igen), vagy a kutatómódszertanokra utal itt a „módszertan” kifejezés. A neveléstudományi szaknyelvben már kevésbé látható, hogy a pedagógiában a módszertan nem csak a kutatómódszertanokra, hanem a tantárgy-pedagógiákra és a didaktikára is utalt.

A kötetet olvasva láthatóvá válik a kvalitatív kutatómódszertanok széles és színes (de nem fogyasztói vagy felszínes!) világa iránt bizalmatlan kutatók számára is, hogy a kvalitatív kutatás valójában tervezhető és operatív folyamatok összessége. A kvalitatív kutatómódszertanok világában nincs *anything goes*. A kvalitatív kutatás nem megkerülhető és szigorúan a tudományos elvárásokon belül maradó válasz a humánvalóság bizonyos sajátosságaira. E zavaró sajátosságok egyike, hogy nem mérhető minden társadalmi jelenség, de mégis, a valóságunk nem mérhető jelenségeiről is szükségünk van érvényes és megbízható tudományos állításokra. A másik, talán ennél is fontosabb jelenség, a jelentésképzés szükségessége, amelyet a kvalitatív kutatómódszertanok rendszere támogat. A világunkról, a társadalmunkról, a közösségeinkről, szervezeteinkről, egymásról, tárgyainkról, önmagunkról folyamatosan jelentéseket konstruálunk, amelyeket elbeszélésekbe (narratívákba, diskurzusokba) rendezünk. Éppen ezeket kutatja mindenki, aki kvalitatív módszertanokat alkalmaz, és akiknek e kötetet ajánljuk. *Sántha Kálmán* könyve hatékony segítséget nyújt nagyobb volumenű, többlépcsős, az interdiszciplinaritás és a multidimenzionalitás igényével fellépő társadalomtudományi, neveléstudományi kutatások megtervezéséhez, a kutatási design előzetes felépítéséhez.

Szakirodalom

1. Corbin, J. és Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. L'Harmattan–Simmelweis Egyetem EKK MHI–SAGE Publications, Budapest.
2. Liskó Ilona (1989): *Lépéshátrányban*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
3. Sántha Kálmán (2014): Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*. 6. 3–16.
4. Sántha Kálmán (2015a): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
5. Sántha Kálmán (2015b): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térbrázolásban. *Iskolakultúra*. 3. 3–14.