

Narratív interjú a pedagóguskutatásban

Bencsikné Molnár Réka* és Szabolcs Éva**

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.8

A tanulmány célja a narratív vizsgálódás módszertanának bemutatása, amely az elmúlt évtizedekben a különböző tudományágak széles körében jelentősen elterjedt. A tanulmány az elméleti áttekintést követően arra vállalkozik, hogy a narratív módszer alkalmazhatóságát a kvalitatív pedagóguskutatáson belül néhány példán keresztül szemléltesse, és felhívja a figyelmet arra, hogy a narratív interjúk többféle elemzési dimenziót kínálnak. A témájukat és a narratív elemzési módszertanukat tekintve sokszínű pedagóguskutatások példái alapján kirajzolódik, hogy a narratív interjúk technika alkalmazhatósága sokoldalú lehetőséget nyújt a kutatók számára, továbbá a pedagóguslét megismerésének és megértésének széles horizontját nyitja meg.

Kulcsszavak: kvalitatív pedagóguskutatás, narratíva, narratív szemlélet, narratív vizsgálódás, narratív interjú

Bevezetés

A narratíva kétféle módon nyert lendületet, egyrészt az oktatáskutatás szakirodalmában előforduló kifejezésként, másrészt a közelmúltban, mint önmagában kialakulóban lévő kutatási módszertan, amely a tudományágak széles körében használatos. Rögzíti az emberi tapasztalatokat személyes történetek felépítése és rekonstrukciója révén, kiválóan alkalmas a komplexitás, valamint a kultúra- és emberközpontúság kérdésének kezelésére, mivel képes megragadni és elmesélni azokat az eseményeket, amelyek a legnagyobb hatással voltak ránk (Webster & Mertova, 2007, p. 1.).

Az emberek a rendelkezésükre álló narratívák szerint értelmezik életüket. A történeteket folyamatosan átalakítják az új események tükrében, mert nem vákuumban léteznek, hanem egész életen át tartó személyes és közösségi elbeszélések formálják őket. Anekdoták, pletykák, dokumentumok, folyóiratcikkek, prezentációk, média és minden más szöveg és műtárgy, amelyet a mindennapi életünkben a jelentés felépítéséhez és közvetítéséhez alkalmazunk, a történetmesélés folyamatának eszközeit képezik (Webster & Mertova, 2007, p. 7.). „A személyes narratívák mind formájukat, mind tartalmukat tekintve az egyén identitását hordozzák. Az elmondott történetek magát az életet képezik le: az egyén belső valóságát mutatják meg a külső világ számára, s közben alakítják az elbeszélő személyiségét, valóságról alkotott képét. Sőt, a történet maga az egyén identitása, amely az elbeszélés során alakul ki, majd akár az egész életen át folyamatosan változik, alakul.” (Fehér, 2010, p. 68.).

A narratíva túllép a határokon a kutatás és a gyakorlat között és lehetővé teszi a kutatók számára, hogy teljeskörűen szemléltessék a tapasztalatokat annak minden összetettségében és gazdagságában (Webster & Mertova, 2007). E szerzők alternatív kutatási módszerként ajánlják a narratív vizsgálódást és semmi esetre sem vetik el a kvantitatív módszerek hasznosságát. Úgy gondolják azonban, hogy a kvantitatív módszerek számos

* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Elméleti-történeti Pedagógia Program, e-mail: bencsik.m.reka@gmail.com

** Professor emerita, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szabolcs.eva@ppk.elte.hu

esetben túlságosan hatástalanok lehetnek a vizsgált alanyok vagy jelenségek bizonyos fontos szempontjainak megismerésében és gyakran elhanyagolják az összetett kérdéseket, amelyeket például a kutatás résztvevői fontosnak tartanak. Ez abból ered, hogy a kvantitatív módszereknek általában nincs lehetőségük összetett emberközpontú kérdések kezelésére. Ezért a két szerző úgy gondolja, hogy a narratív vizsgálódásnak különleges értéke van, mivel hozzájárulhat a kutatás komplexitásához, valamint a kultúra- és az emberközpontúság kérdéseinek kezeléséhez.

Jelen tanulmány a narratív vizsgálódás módszertanának sokszínűségét világítja meg és néhány példát felsorakoztatva ismerteti a narratív interjú technikájának alkalmazhatóságát a kvalitatív pedagóguskutatáson belül.

A narratív vizsgálódás

Az elmúlt három évtized kiemelkedő jelentőségű a narratív vizsgálódás, mint módszeregyüttes szempontjából, hiszen az érdeklődés iránta a különböző tudományágak széles körében jelentősen megnőtt. Az eredeti módszertani megközelítéseket az irodalomtudomány és a szociolingvisztika kínálta, és ezekből az erőforrásokból számottevő narratív vizsgálati megközelítés született (Webster & Mertova, 2007). A témával foglalkozó szakirodalmak szinte mindegyike hangsúlyozza, hogy narratív vizsgálódás egy olyan multidiszciplináris vállalkozás, amely számos társadalomtudományban jelen van, ideértve az antropológiát, a közgazdaságtant, a történelmet, a pszichológiát, a szociológiát és a szociolingvisztikát, képviselve az úgynevezett "narratív fordulatot" ezekben a tudományokban (Wells, 2011).

Webster és Mertova (2007) hangsúlyozza, hogy nem egyetlen narratív vizsgálati módszer létezik, hanem megannyi, az egyes tudományterületeken alapuló lehetőséggel találkozhatunk. Úgy vélik, ha a narratív vizsgálódás jövőbeni alkalmazhatóságára tekintünk, az egyetlen hátránya gyakorlati szempontból az, ami az előnye is: a sokfélesége. Azt állítják, hogy jelenleg nem érhető el egy egységes narratív vizsgálati módszertani megközelítés, amely segítené azokat a kutatókat, akik az egyes tudományterületeken átívelve próbálják alkalmazni ezt a megközelítést. Így könyvük hiánypótló abból a szempontból is, amennyiben egy kritikai narratív vizsgálati megközelítést ajánl, amely több tudományághoz is tartozhat.

A narratív vizsgálódást alkalmazó kutató kísérletet tesz arra, hogy az egészségességet megragadja, ezzel szemben más módszerek gyakran egy-egy ponton kommunikálják a vizsgált személyek vagy jelenségek megértését és jellemző, hogy sokszor kihagyják a „közbeeső” szakaszokat. A narratív vizsgálódás az elmondott, a hallott és az olvasott történetek elemzésével és azok kritikai szemlélésével foglalkozik (Webster & Mertova, 2007).

Olyan szerzők, mint Reeves (1996), vagy Gough (1997) álláspontja szerint a posztmodernizmus szemléletéhez áll közelebb a narratív vizsgálódás. Míg a modernizmus összekapcsolódik az igazság és a tudás tudományos megértésével, azt állítva, hogy létezik egy végső, objektív igazság, addig a posztmodernizmus az emberközpontú igazságok, holisztikus perspektívához kapcsolódik, fenntartva, hogy vannak szubjektív, többszörös igazságok (Webster & Mertova, 2007, p. 11.). A narratív típusú vizsgálódások tehát különböző paradigmákat, elméleti megközelítéseket tekinthetnek kiindulási alapnak (Wells, 2011. p. 5.).

Ebből következik az is, hogy a narratív típusú vizsgálódás az érvényesség és a megbízhatóság hagyományos, elsősorban a kvantitatív kutatásokban használt fogalmait másképp használja, és arra törekszik, hogy megállapításai „jól megalapozottak” és „alátámaszthatóak” legyenek, hangsúlyt fektetve az emberi tapasztalatok nyelvi valóságára. Ahogy arra korábban utaltunk, a narratív típusú vizsgálódás nem állítja, hogy az objektív „igazságot” képviseli, hanem inkább a „valószerűségre” törekszik, egy sajátos olvasat leírására, bemutatására, értelmezésére. A kvantitatív kutatásban a „megbízhatóság” a mérőeszközök konzisztenciájára és stabilitására

utal, míg a narratív kutatásban a figyelem a terepjegyzetek és az interjúk átiratainak „megbízhatóságára” irányul (Webster & Mertova, 2007, p. 4.).

Savin-Baden és Van Niekerk (2007) tanulmánya a narratív vizsgálódás versengő irányzatait mutatja be. A tanulmány abból a szempontból is jelentős, hogy nemcsak a módszer elméleti megközelítéseit tárgyalja, hanem egy gyakorlati útmutatást nyújt a narratív vizsgálódás használatához. Megvilágítja, hogy értelmezésükben mi számít narratívnak és ezeket mint adatokat hogyan lehet elemezni. A tanulmány két példát mutat be a narratív vizsgálódás használatára, az első példa perspektívát kínál a hallgatók tapasztalatainak feltárására Dél-Afrikában, a második példa olyan problémákat mutat be, amelyek az Egyesült Királyság problémaalapú tanulásában folytatott narratív kutatás során merültek fel. Végül Fuller és munkatársai (2003) és Hughes (2004) tanulmányait sorakoztatják fel szemléltetve azt, hogy hogyan lehetett volna a narratív vizsgálódást használni két különböző földrajzi tanulmányban. A szerzők ismertetik, hogy a narratív vizsgálódásnak számos előnye van, az egyik például az, hogy viszonylag könnyű rávenni az embereket, hogy meséljenek, mivel a legtöbb ember örömmel mesél magáról. Részletes adatok megszerzése pedig azért lehetséges, mert ez gyakran könnyedén megjelenik az elbeszélte eseményekben. Lehetőség adódik mélyreható jelentés és reflexió megszerzésére. Az emberek többnyire nem rejtegetik az igazságot, amikor elmesélik történetüket, vagy ha ezt mégis megpróbálják, akkor az, az alapos adatértelmezésben nyilvánvalóvá válik.

Balogh Beáta és Szabolcs Éva (2019) tanulmánya jól példázza a hazai narratív szemléletű pedagógiatörténeti kutatásokat, rávilágítva a történeti kutatások fontos eszközeként felismert nyelvi eszközök alkalmazhatóságára. A tanulmány abból a szempontból is érdekes, hogy hangsúlyozza a narratív szemléletmód jegyében történő kutatási lehetőségek, eltérő megközelítések és módszerek tárházát.

Kvalitatív pedagóguskutatás: a narratív interjúk szerepe

A pedagógiai folyamat központi szereplője a pedagógus. A 19. század második felében két pedagógus csoport professziója jön létre, amelyek során egymástól alapvető vonásaiban eltérő tanári, valamint tanítói pedagógiai kultúra, pedagógus szaktudás születik meg. Ennek létrejötte a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan végbemenő folyamat, amely során megszületnek az európai nemzetállamok duális közoktatási rendszerei, különféle pedagógus professziók, valamint az önálló tudománnyá váló neveléstudomány és részdiszciplínái (Németh, 2012).

Számos kutatás foglalkozik azzal, hogy feltárja a pedagógus szerepeit, társadalmi helyzetét, beilleszkedését, lélektanát és a pedagóguspálya szociológiai vonatkozásait (Falus, 1998). A Pedagógiai Lexikonban (1997) a pedagóguskutatás alábbi meghatározása található: „A pedagógiai kutatásnak a pedagógus szakma sajátosságai, a pedagógusok élet-és munkakörülményeivel, tevékenységével, valamint a pedagógusképzéssel foglalkozó ága (Báthory & Falus, 1997, p. 168.)” Az empirikus pedagóguskutatás kezdete 1896-ig nyúlik vissza, amikor is Kratz a hatékony tanár jellemzőit vizsgálta tanulók körében. Ezzel a kutatással útnak indult a tulajdonságlisták összeállítása, amely megközelítési mód a pedagógusszemélyiség-vizsgálódásokat napjainkban is jellemzi. Az 1960-as években vette kezdetét a tanórán történetek tudományos megfigyelése. Hatalmas mintákon végeztek reprezentatív empirikus vizsgálatokat, amelyeknek az volt a célja, hogy adatokat gyűjtsenek a tanári tevékenységekről, és azokat összehasonlítsák a tanári munka eredményességével. A pedagóguskutatásban alakult ki a folyamat-eredmény paradigma. A kutatási eredmények nemcsak a megfigyelési kategóriarendszerek kidolgozását tették lehetővé, hanem a pedagógiai készségek definiálása és rendszerezése is helyet kapott a pedagógiai köztudatban. Később elkezdődtek a folyamat-eredmény paradigma felülvizsgálatát célzó kutatások, amelyek a tanárok és tanulók belső történéseinek vizsgálatára fókuszáltak. A pedagóguskutatás nagy állomása a gondolkodás-ku-

tatás lett, amelynek első irányzata az 1970-es évek kezdetén megszülető döntéskutatás volt. A pedagógusgondolkodás kutatásának további irányai a konstruktivizmus és a kognitív pedagógia, amelyek a tanári tudáselemek leírására fókuszáltak, a középpontjukban pedig a tudás létrejötte és annak változása áll. Magyarországon Csapó Benő és Nahalka István képviselik a legerőteljesebben ezt az irányzatot. A pedagógusgondolkodás kutatásának legutolsó évtizedének új iránya a tanári hitek kutatása (Szivák, 2002). A pedagóguskutatásban különböző irányzatok alakultak ki, ezek az irányzatok kiegészítik, nem pedig kizárják egymást. Összefoglalva az alábbi irányzatokat le lehetjük fel: az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok feltárása, az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása, a pedagógiai képességek feltárása, az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása, a gyakorlati készségek meghatározása, a pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása, a pedagógus hiteinek, gyakorlati filozófiájának feltárása és a reflektív tanítás definiálása (Falus, 1998, p. 98.).

A pedagógus tevékenységében a gondolkodás és a cselekvés a mindennapi gyakorlatban nemigen szétválasztható folyamatok, s ezek előzményeként, kísérőjeként, továbbá eredményeként mutatkoznak meg a pedagógusok nézetei és tudása (Falus, 2006). A pedagógus gondolkodásával foglalkozó irányzatok megegyeznek abban, hogy *a pedagógusok rendelkeznek valamiféle pszichikus konstrukciókkal, amelyek leírják az egyén cselekvéseit mozgató mentális állapotok tartalmát és struktúráját* (Báthory & Falus, 2001, p. 221.). A pedagógusok nézetei több forrásból fakadnak: a személyes életpasztaatok egészen gyermekkortól kezdenek kiépülni, ezeket befolyásolják a családi körülmények, az egyén neme, szocioökonómiai státusza, valamint a kulturális és földrajzi helyzete. Az egyén tanulásának időszakából is származnak élmények, továbbá a gyakorló pedagógusok saját tanításának hatásai is tapasztalatokat jelentenek (Báthory & Falus, 2001). Anning (1988) hat tanárról szóló tanulmányában rávilágít arra, hogy a pedagógusok gyermekek tanulásáról szóló elgondolásaiba foglalt elvek világosan kapcsolódtak az általuk azonosított tanítási stratégiákhoz. Így arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok nézetei a gyakorlatukba vannak beágyazódva (Bennett, Wood, & Rogers, 1997). Az ELTE Neveléstudományi Intézetének pedagógiai nézetrendszerek feltárására vállalkozó kutatócsoportja 1998-ban és 1999-ben a pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit, velük folytatott interjúk alapján vizsgálta. A kutatás kognitív, konstruktivista alapokon állt, a pedagógus nézeteit az alábbi témák mentén mutatta be: nevelés, tanítás, gyermekkép, oktatási célok, tudás, motiváció, differenciálás, oktatási módszerek, értékelés, oktatási tervezés (Golnhofer & Nahalka, 2001).

A pedagóguskutatás újabb irányzataként a narratíva-kutatás, a narratív interjú alkalmazása jelent meg az 1990-es években.

Az interjúkészítés lehetőséget ad arra, hogy betekintést nyerjünk az emberek életének tevékenységi rendszerébe, ezzel utat nyitva a kutatónak arra, hogy ezt a tevékenységet megértse (Seidman, 2002). A kutatók úgy látták, hogy a pedagógusok által elmondott narratívák a pedagógus-személyiség további rétegeit, tevékenységük, gondolkodásmódjuk mélyebb elemeit tárhatják fel.

A narratív interjúnak több évtizedes múltja van, szülőanyja az oral history, amely az 1920-as évektől az interjút mint új forrást helyezte a történelmi vizsgálódások középpontjába (Feischmidt, é. n.). Az oral history fogalma számtalan értelmezési lehetőséget, kutatási módszertant foglal magába, amelyek közül két alapvető megközelítés emelkedik ki. Az egyik megközelítés alapja a személyes dokumentumok, elmondott személyes történetek és olyan források összessége, amelyek a történelem résztvevőinek személyes élményeit, élettörténeteiket tartalmazzák. Az élettörténet olyan konkrét idő, amelyet a kutatók egy kiterjedt önéletrajzi elbeszélés leírására használnak, akár szóban vagy írásban, amely az élet egészét vagy nagy részét lefedi (Denzin & Lincoln, 2005, p. 652.).

A másik megközelítés az oral history-ra mint módszerre, interjúzási technikára tekint (Udvarnoky, 2007).

A narratív szemléletű pedagóguskutatások és a gondolkodásuk kutatásának reflektív iránya összekapcsolódott.

Az Egyesült Államokban az 1980-as években elkezdődött a reflektív gondolkodás, a reflektív gyakorlat és a reflektív tanárképzés lehetőségeinek vizsgálata. Felismerték, továbbá számos empirikus kutatás bizonyította be a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, aminek eredményeképpen megkezdődtek a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok. Megszületett a gondolkodáskutatások reflektív iránya. A reflektív gondolkodás körébe sorolhatók a narratív módszerek, ide sorolhatjuk az élettörténetek elemzését, önéletrajzi interjúk készítését és a naplók elemzését. Ezek a módszerek a pedagógusok saját, megélt tapasztalatait tárják fel és ez által vizsgálják a reflektív gondolkodást (Szivák, 2002). A reflektivitásnak két iránya különböztethető meg: *a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthoz történéseire, valamint a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket* (Szivák, 2014, p. 13.). Már Dewey-nél megjelenik a reflektivitás (1951) gondolkodóköré, aki szerint a reflektív gondolkodás során a lehetséges cselekvések alternatívákká strukturálódnak, s így a „rendszerellen” szituáció világos helyzetű alakulhat (Szivák, 2014). *„A reflektív gondolkodás kutatásának legfontosabb jellemzői az elmúlt évtizedben a kis mintákon végzett mélyelemzések, főként narratív módszerek alkalmazása. A történetekből, leírásokból kiderül, melyek azok az alapvető problémák, melyekkel az egyén megküzd, nyomon követhető a feldolgozás, megoldás folyamata”* (Szivák, 2014, p. 16.). A narratológia önálló kutatási irányzattá szerveződött a strukturalista irodalomtudományban, az 1960-as években, ugyanakkor multidiszciplináris tudományterületté formálódott az utóbbi évtizedekben, és a strukturális elemzéseken túl az elbeszélések értelmezése is hangsúlyt kapott (Onega & Landa, 1996).

Connelly és Clandinin (1990) kanadai kutatók használták először a narratív vizsgálódás kifejezését a tanárképzés szemléletének, folyamatának leírására, amelynek a középpontjában a történetmesélés áll. Munkájukban azt hangsúlyozták, hogy amit az oktatásban ismerünk, az abból ered, hogy egymásnak oktatással kapcsolatos tapasztalatokat mesélünk. Szemléletük jól példázza a narratív vizsgálódás egyik fontos jellemzőjét, a lehetséges olvasatok feltárását a pedagóguskutatásban is, hiszen a pedagógusok személyes narratíváinak megmutatása a kutatásban csak egy a lehetséges pedagógus-történet rekonstrukciók közül (Connelly és Clandinin, 2000.).

Szabolcs Éva (2014) tanulmányában három kutatást áttekintve megvilágításba kerül a pedagóguskutatás narratív szemlélete. A tanulmány rámutat arra, hogy a pedagóguskutatásnak született egy olyan formája, amely a narrativitás jegyében elmélkedik. A szerző arra keresi a választ, hogy a korábbi kutatási irányzatokhoz képest az elbeszélő források kutatása milyen széles lehetőséget nyújt a hazai és nemzetközi pedagóguskutatások számára. A három kutatás eredményei hangsúlyozzák a pedagógusszemélyiség összetettségét, valamint emberi és szakmai komplexitását, továbbá rávilágítanak arra, hogy a történetmesélés kutatómódszertanilag megragadható formája segít abban, hogy közelebb kerüljünk a pedagóguslét megismeréséhez, megértéséhez.

Narratív szemléletű vizsgálódások a pedagóguskutatásokban – két nemzetközi példa

Kelchtermans és Ballet (2002)

A pedagóguskutatásnak számos olyan szakirodalma van, amelyben kis mintán az egyéni szóbeli kikérdezés módszerét is alkalmazták. Kelchtermans és Ballet értekezése (2002) a belgiumi általános iskolai tanárokról szól. A kezdő tanárok „praxis-sokkja” nemcsak az osztálytermi kérdésekkel, hanem az iskolában, mint szervezetben a tanári szocializációval is foglalkozik. Az elbeszélő-életrajzi és mikropolitikai megközelítés ötvözésével a tanul-

mányban központi szerepet játszik az a gondolat, hogy a tanárok tevékenységét a szervezet tagjaként szakmai érdekek vezérlik. A kérdőíves interjúk és az interjúk adatainak értelmezése során a kutatók öt kategóriába sorolták a szakmai érdekeket: (a) anyagi, (b) szervezeti, (c) szociális, (d) kulturális-ideológiai és (e) önértékek. A szerzők rávilágítanak arra, hogy a kezdő tanárok mikropolitikai tapasztalatainak megértése nemcsak a tanárok karrier-tanulásának elméleti fejlődéséhez, hanem a tanárképzés és indukciós programok minőségének javítása szempontjából is fontos. Az osztálytermen túlmutató szocializáció témájában több kutatást is ismertetnek a szerzők, saját kutatásukban pedig a kezdő tanár és az iskola, mint szervezet közötti kölcsönhatásra összpontosítanak. Meg akarják érteni ezeknek a kölcsönhatásoknak a jellemző vonásait, és azt, hogy ezek hogyan befolyásolják a kezdő tanárok cselekedeteit és hitét. Feltételezték, hogy a gyakornoki periódus kihívásait jelentős mértékben meghatározza a szervezeti kontextus és a munkakörülmények, amelyekben a kezdő tanárok dolgoznak. A vizsgálatban a kutatási kérdések a következők voltak:

1. Hogyan alakult a kezdő tanárok tapasztalatszerzése a szakmai szocializációjuk során pályájuk gyakornoki periódusában?
2. A kezdő tanárok egyéni felfogása a szakmai szocializációjuk során milyen módon ütközött az iskolák mikropolitikai valóságával?

Az adatgyűjtés során arra kérték a kezdő tanárokat, hogy tekintsenek vissza az időben és elbeszélő módon rekonstruálják saját karriertapasztalataikat. A kutatásban 14 kezdő tanárt kérdeztek meg, akik flamand általános iskolában dolgoztak, és akik a tanári bizonyítványaikat két tanárképző intézettől kapták, így figyelembe tudták venni a tanárképzés összefüggéseit és ezzel egyidejűleg korlátozni a heterogenitást. Olyan válaszadókat kerestek, akik éppen kiléptek pályájuk a gyakornoki szakaszából és így már olyan karriertapasztalatokkal rendelkeztek, amelyekre reflektálni tudtak. Olyan embereket választottak ki, akik 3-5 éve tanítottak. A mintában 10 nő és 4 férfi szerepelt. Minden válaszadót egyéni esettanulmányként kezeltek. A tanulmányban használt kutatási módszertan a Kelchtermans által kifejlesztett „önéletrajzi öntematizálás” eljárásának egyik változata volt. Ebben az eljárásban a válaszadókat arra ösztönzik, hogy megosszák tapasztalataikat és a hozzájuk tartozó jelentéseket (tematizálás). Az eljárást egy kérdőívvel kezdték, amelyben a válaszadók kronológiai áttekintést adtak a formális karrier helyzetükről. A kérdőíveket a kutatók a narratív életrajzi interjú előtt kapták meg és felhasználták az interjú kérdések elkészítéséhez. Az interjúk félig strukturáltak voltak. Az egyéni szóbeli kikérdezés helyét és idejét a válaszadók választották, és mindannyian úgy döntöttek, hogy az otthonukban történjen az interjú. Minden interjú felvételre és átírára került. A transzkripciók jegyzőkönyvet tématerjedékekbe osztották és kódolták. A kódok leíró (a töredékekben tárgyalt témák összefoglalása) és értelmező (fogalmi keretet tükröző) jellegűek. A transzkripció és a kódolás után szisztematikus összefoglaló jelentést írtak le, amely a válaszadó releváns adatait strukturált formában mutatta be (minden jelentés ugyanazt a bekezdésstruktúrát képviselte). Ezt a jelentést Szakmai Biográfiai és Mikropolitikai Profilnak nevezték el. Minden adatot két kutató elemzett, az egyes értelmezéseket érveléssel, vitával finomították, amíg nem sikerült egyetérteniük az összes eset értelmezésével kapcsolatban. Ebben a tanulmányban csak a horizontális elemzés eredményeire koncentrálnak. A kategóriák lehetővé teszik az analitikusabb és differenciáltabb mikropolitika összetett jelenségének megértését az iskolákban és különösen a kezdő tanárok szakmai szocializációjában. A kategóriák közötti megkülönböztetés fogalmi és analitikus jellegű, mivel olyan jelenség különböző aspektusait tárja fel, amelyek valójában mindig értelmes egészként nyilvánulnak meg. A tanulmány részletesebben tárgyalja a különböző érdekcsoportokat, és azt, hogy azok hogyan határozzák meg a tanárok által érzékelt mikropolitikai valóságot. A kezdő tanárok karriertörténeteinek mikropolitikai elemzése azt mutatta meg, hogy a mikropolitika magába foglalja a küzdelmet és a konfliktusokat, valamint az együttműködést és a koalíció építését. A valóságban ez nagyon

különböző cselekvések formájában valósulhat meg, a tanár mint egyén és a szakmai környezet közötti kölcsönhatástól függően. A tanárok cselekvéseit és mikropolitikai jelentőségüket soha nem lehet megérteni a saját kontextus figyelembevétel nélkül. Annak érdekében, hogy analitikusan feltárják a mikropolitikai elemeket a kezdő tanárok karriertörténeteiben (tapasztalatok), a mikropolitika fogalmának meghatározása a kívánatos munkakörülmények (szakmai érdekek) és az érdekek különböző kategóriái tekintetében hatékony elemző eszköznek bizonyultak. Az elemzés azt is feltárta, hogy a konkrét kölcsönhatások és helyzetek gyakran több érdekcsoportot érintenek.

Burns és Bell (2011)

Burns és Bell (2011) tanulmánya a pedagógusok szakmai identitásának fejlődésére fókuszál a különböző háttérrel rendelkező pedagógusok kontextusában. Rávilágítanak arra, hogy a felsőoktatásban dolgozó diszlexiás tanárok hogyan használják narratív forrásaikat a szakmai, tanári identitásuk megteremtésére. A narratív interjúkat elemezve, a pozíció-elmélet és a narratív identitás elméletei alapján elmondható, hogy a megkérdezettek több olyan professzionális tanári identitást alakítottak ki, amelyek szorosan kapcsolódtak az egyes tanárok diszlexiás érzékeléséhez. A diszlexia tapasztalata pozitív elemként definiálódott. Ahelyett, hogy akadálynak tekintették volna, a tanár saját identitásának részévé válhatott és eszközt jelenthetett a szakmában való fejlődésben. A kutatás során a résztvevők kiválasztásának folyamata bonyolult volt, hiszen olyan tanárokat kellett felkutatniuk, akik készek voltak beszélni diszlexiás tanárként szerzett tapasztalataikról. Nyolc tanár, akik közül öt Finnországból és három Angliából származott, önként osztotta meg tapasztalatait. A tanulmány empirikus adatait így Finnországban és Angliában nyolc narratív interjú során gyűjtötték össze. A megkérdezetteket arra ösztönözték, hogy a lehető legnyíltabban fejezzék ki gondolataikat. Az interjúalanyok anyanyelvén folytatott beszélgetések 1-1,5 órán át tartottak, azokat digitálisan rögzítették és szó szerint írták át. Mivel ez a vizsgálat egy doktori tanulmány eleme volt, az elemzési folyamat nagyobb része a finn kutatóra hárult, ugyanakkor digitális és internetes technológiákat használtak annak érdekében, hogy az angol kutató ellenőrizhesse az átiratok pontosságát. Az adatelemzés arra irányult, hogy megpróbálják megérteni, hogy az interjúalanyok miként építik fel saját maguk megértését diszlexiás tanárokként. Ezt a Lieblich, Tuval-Mashiach és Zilber (1998) által kidolgozott elméleti keretrendszer és módszertani erőforrások felhasználásával próbálták elérni, amiben a szerzők két elemzési dimenziót kínálnak életrajzok és más narratív anyagok elemzéséhez és értelmezéséhez: a *holisztikus versus kategorikus* és a *tartalom versus forma* dimenziókat. A holisztikus dimenzió az ember életét, mint egész entitást közelíti meg, és részletenként értelmezi az elbeszélést. Ez a megközelítés akkor előnyös, ha a cél felkutatni az ember fejlődését, mint egészet. A kategorikus dimenzió először elemzi a történetet, majd összegyűjti az egyes kategóriákhoz tartozó különböző részeket vagy szavakat a teljes történetből, vagy más elbeszélők által létrehozott történetekből. A kategorikus megközelítés akkor hasznos, ha a kutatás az embercsoport által megosztott jelenségek tanulmányozására koncentrál. A *tartalom versus forma* dimenzió olyan eszközöket kínál, amelyek a beszámoló explicit vagy implicit tartalmára vagy pusztán a szöveg formájára összpontosítanak. Ezért mind a tartalom struktúrája, mind a szavak és metaforák kiválasztása fontos (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998). Az említett tanulmányban szereplő adatok elemzése a holisztikus dimenziókat és a kategorikus tartalmú megközelítést alkalmazta annak érdekében, hogy jobban meg tudják érteni a megkérdezettek szakmai tanári identitásának szerkezetét. Az első fázisban a kategorikus tartalmú megközelítést alkalmazták a kutatók, ahol az átirat interjúkat elemezték számos különböző téma azonosítása érdekében. Ezt úgy sikerült elérni, hogy többször átolvasták az interjúk szövegét, és a tanárok munkatapasztalatainak leírására és annak magyarázatára összpontosítottak, hogy mit jelent tanárnak lenni diszlexiásként. Az elemzés e fázisának eredményeképpen a

felbukkanó témák aprólékos listája került megfogalmazásra. Az elemzés második fázisában holisztikus jellegű megközelítést alkalmaztak, amikor a lista felismert témakörei lettek elemezve, arra összpontosítva, hogy a tanárok hogyan használják ezeket a narratívákat, mint forrásokat a szakmai tanári identitásuk megteremtésében. Amikor a tanárok az elbeszélésükben a különféle témákat felhozták és azoknak különböző jelentéseket adtak, azzal egyben lehetséges szakmai, tanári identitásukat is építették.

Burns és Bell (2011) az *Eredmények* című fejezetben bemutatja az interjúk során leggyakrabban említett témaköröket, és rámutat az adatok három legfontosabb témakörére. Az elbeszélésekből három identitáskonstrukció bontakozott ki:

1. „az érzékeny és empatikus tanár”;
2. „a tanár, aki kihasználja személyes erősségeit”;
3. „a kitartó és cselekvő tanár”.

A kutatás során a szerzők a tanárok szakmai identitásait narratív konstrukciókként értelmezték, valamint olyan társadalmi konstrukciókként tekintettek azokra, amelyekben az identitás folyamatosan épül fel és rekonstruálódik a többiekkel való kölcsönhatásban, irányt mutatva a tanárok számára, hogy képessé tegyék magukat a tanításra és legyőzzék a személyes alkalmatlanság érzését (Burns & Bell, 2011).

Zárógondolatok

E rövid áttekintés felvázolta azokat az irányokat, amelyek újabban jellemzik azokat a kvalitatív pedagóguskutásokat, amelyek a narratív megközelítés különféle módszereit alkalmazzák. Az itt bemutatott témájukat és narratív elemzési módszertanukat tekintve sokszínű pedagóguskutatók példái rávilágítottak arra, hogy a kutatók számára a narratív interjú technikájának alkalmazhatósága a pedagóguslét megismerésének és megértésének széles horizontját nyitja meg.

Irodalom

1. Balogh, B. & Szabolcs, É. (2019). Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 5(1–2), 57–65.
2. Báthory, Z. & Falus, I. (2001). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó.
3. Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
4. Burns, E. & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952–960.
5. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
6. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Third Edition. London, England: SAGE.
8. Falus, I. (1998, szerk.). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
9. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
10. Fehér, B. (2010). A narratív segítő beszélgetés. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 21(3), 66–88.
11. Feischmidt, M. (é.n.). *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Szabadbölcészlet. Retrieved from http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index4b47.html?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=53
12. Golnhofer, E. & Nahalka, I. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
13. Gough, N. (1997). *Horizons, Images and Experiences: The Research Stories Collection*. Geelong: VIC: Deakin University.
14. Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
15. Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
16. Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945 – nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
17. Onega, S. & Landa, J. A. G. (1996). *Narratology: An introduction*. London: Longman
18. Reeves, T. (1996). 'A hopefully humble paradigm review', ITFORUM Digest, 21 February
19. Savin-Baden, M. & Van Niekerk, L. (2007). *Narrative Inquiry: Theory and Practice*. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 459–472.
20. Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
21. Szabolcs, É. (2014). Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés: pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*, 2012–2013, 109–115.
22. Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
23. Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
24. Thompson, P. (1988). *The interview, The voice of the past. Oral history*. Oxford: Oxford University Press.
25. Udvarnoky, V. (2007). Szóbeszéd vagy történelem? Az oral history értelmezési lehetőségei. *Replika*, 58, 28–29.
26. Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge/Taylor & Francis Group.
27. Wells, K. (2011). *Narrative Inquiry. Pocket Guide to Social Work Research Methods*. New York: Oxford University Press.

Narrative interview in pedagogical research

The aim of this study is to present the methodology of narrative research, which has spread significantly in a wide range of different disciplines in the previous decades. Following the theoretical review, the study undertakes to illustrate the applicability of the narrative method through many examples within qualitative pedagogical research. Finally, two pedagogical studies are presented that offer multiple dimensions of analysis for the analysis of narrative interviews. In terms of their topic and narrative analysis methodology, the examples of diverse pedagogical research show that the applicability of the narrative interview technique provides a versatile opportunity for researchers and opens a wide horizon for getting to know and understand pedagogical existence.

Keywords: qualitative pedagogical research, narrative, narrative approach, narrative research, narrative interview