

Σπυριδούλα Κατσαντώνη

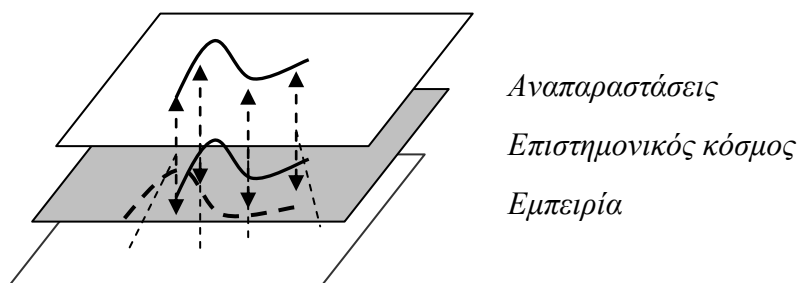
**Ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΗΜΕΡΑ**

ΑΘΗΝΑ, 2007

Εισαγωγή

Η συζήτηση περί επαγγελματικής ηθικής, αξιών και δεοντολογίας έχει μακρά ιστορία στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Κυρίως στην ποιοτική. Είναι πολύ πιθανόν σύντομα να επιβάλλεται και στη χώρα μας ο χειρισμός δεοντολογικών ζητημάτων. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με ζητήματα ηθικής, αξιών και δεοντολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα. Η συζήτηση αυτή είναι σημαντική γιατί μας βοηθάει να γίνουμε στοχαστικοκριτικοί ως εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα τεκταινόμενα στον εν λόγω χώρο.

Η έρευνα είναι στην ουσία μια διαδικασία χαρτογράφησης. Αποτέλεσμα αυτής της χαρτογράφησης δεν είναι μόνο ο τελικός «χάρτης» των εννοιών, αλλά και το φανταστικό ταξίδι: η προετοιμασία, τα εφόδια, η οργάνωση, τα μέσα, η διαχείριση, η λήψη αποφάσεων, η παράκαμψη των αδιεξόδων, η τελική λογοδοσία. Οι «χαρτογράφοι» τοποθετούνται σε ένα επίπεδο μεταξύ του επιπέδου των εμπειριών και του επιπέδου των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας (βλ. Σχήμα 1). Ο ρόλος της επιστημονικής κοινότητας είναι να διαμεσολαβεί μεταξύ των εμπειρικών δεδομένων και των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας. Κάθε προσπάθεια συστηματικής αναζήτησης των εννοιών και των θεωρητικών κατασκευών συμβάλλει στη διαδικασία χαρτογράφησης του πεδίου στο οποίο δραστηριοποιούμαστε. Στην παραγωγή και την πρόσληψη της μουσικής, καθώς και στη διδασκαλία και τη Οι έννοιες αυτές διαμορφώνουν τα αναλυτικά προγράμματα και τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ενώ αυτές καθ' αυτές αποτελούν αντικείμενα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Σχήμα 1. Η επιστημονική κοινότητα μεταξύ των αναπαραστάσεων και των εμπειριών.

Η έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας

Έρευνα είναι η συνειδητή προσέγγιση θεωρητικών κατασκευών. Μέσω της έρευνας οι θεωρητικές κατασκευές οριοθετούνται, αναλύονται στα συστατικά τους και εμπλουτίζονται. Όπως γράφουν οι Cohen & Manion (1994) στο πολυδιαβασμένο *Research Methods in Education*, έρευνα είναι κάθε συστηματική αναζήτηση που κοινοποιείται. Η έρευνα είναι «συστηματική» αναζήτηση γιατί η γνώση που παράγεται από αυτήν γίνεται ύστερα από μια καλά σχεδιασμένη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα είναι αναπαραστάσεις των θεωρητικών κατασκευών στο επίπεδο του καθημερινού κόσμου. «Εγκυρότητα» της έρευνας είναι ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα αναπαριστούν ή εικάζεται ότι αναπαριστούν την θεωρητική κατασκευή. Έτσι, μιλάμε για εγκυρότητα ως «construct validity». Όταν οι θεωρητικές κατασκευές αφορούν κάποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έρευνα είναι «εκπαιδευτική».

Οι Heller & Connor (2002) γράφουν ότι με την έρευνα μπορούμε να κάνουμε τρία πράγματα: (α) να μελετήσουμε ιστορικές πηγές, (β) να περιγράψουμε μια κατάσταση, και (γ) να πειραματιστούμε. Η έκταση και το βάθος του σημαινόμενου «έρευνα» είναι τέτοια, ώστε ακόμα κι αν περιοριστούμε στην εκπαίδευση, κάθε προσπάθεια καθορισμού των ειδών της είναι εξαιρετικά δύσκολη. Στην παρούσα ενότητα θα αναφέρουμε πολλά ήδη έρευνας, ανάλογα με τον τρόπο που αυτά συνδέουν τα δεδομένα με τις θεωρητικές κατασκευές. Η σύνδεση αυτή γίνεται με διάφορους τρόπους, επειδή ιστορικά έχουν διαμορφωθεί πολλές και διαφορετικές οντολογικές, επιστημολογικές, και μεθοδολογικές θέσεις. Οι θέσεις οργανώνονται σε επιστημονικά «παραδείγματα». Επιστημονικό «παράδειγμα» (paradigm) είναι ένα σημαίνον που προτάθηκε από τον Thomas Kuhn (1970) στο βιβλίο του *The Structure of Scientific Revolutions*. Ο Kuhn κατέδειξε ότι κατά τη διαδικασία των επιστημονικών επαναστάσεων έχουμε αλλαγές σε επιστημονικά παραδείγματα, δηλαδή σε ολόκληρα συστήματα θεωριών, και όχι αλλαγές απλώς στις επιμέρους θεωρίες. Για παράδειγμα, το πέρασμα από την Νευτώνεια Φυσική στην Κβαντομηχανική είναι για τον Kuhn μια αλλαγή επιστημονικού παραδείγματος.

Στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα τα επιστημονικά παραδείγματα αφορούν το επίπεδο της Οντολογίας, η οποία εξετάζει το τι υπάρχει για να ερευνηθεί, καθώς και το επίπεδο της Επιστημολογίας, η οποία εξετάζει τη δυνατότητα που έχουμε να γνωρίζουμε, καθώς και τους όρους με τους οποίους γνωρίζουμε. Κατά το θετικιστικό επιστημονικό παράδειγμα, οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας είναι ανεξάρτητες από τους ερευνητές. Για τα επιστημονικά παραδείγματα που απομακρύνονται από τον Θετικισμό, οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας «κατασκευάζονται» από τους ερευνητές κατά την πορεία της έρευνας. Σε επίπεδο Επιστημολογίας η γνώση είναι για το θετικιστικό παράδειγμα δυνατή ή τουλάχιστον πιθανολογικά προσεγγίσιμη, ενώ μπορούμε να μιλάμε για «σχέσεις», «αιτιώδεις σχέσεις, «νόμους» και «κανονικότητες» ανάμεσα στα στοιχεία των θεωρητικών κατασκευών. Για τα επιστημονικά παραδείγματα που απομακρύνονται από τον Θετικισμό η γνώση είναι αποσπασματική ή ίσως ισχυρά εξαρτώμενη από το ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό, και πολιτισμικό πλαίσιο.

Τα δεδομένα ή αλλιώς τα υλικά κατασκευής των γνώσεων, μπορούν να έχουν τη μορφή αριθμών, λέξεων αλλά και τη μορφή εικόνων, ήχων και συμβόλων. Τα δεδομένα μπορεί να είναι «ρηχά», αλλά μπορεί να έχουν «βάθος» και να απαιτείται η χρήση κατάλληλων θεωρητικών παραδοχών για την επεξεργασία τους. Τα ποσοτικά δεδομένα εμφανίζονται συχνά σε κλίμακες, οι οποίες μπορεί να είναι από πολύ απλές

ως πολύ σύνθετες. Τα στατιστικά στοιχεία μας βοηθούν (α) να περιγράψουμε μια κατάσταση, (β) να εκτιμήσουμε μια κατάσταση, να προβλέψουμε και να συγκρίνουμε καταστάσεις, (γ) να φτιάξουμε μοντέλα της πραγματικότητας. Στην εκπαιδευτική έρευνα όταν τα στατιστικά στοιχεία αποκτούν μεγαλύτερη σημασία και συνδέονται με κάποια παιδαγωγική θεωρία ονομάζονται «δείκτες» (indicators). Για παράδειγμα, τα ποσοστά αποφοίτησης μεταξύ μαθητών από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές αφητηρίες αποτελούν «δείκτες». Τα εκπαιδευτικά standards είναι δείκτες που έχουν εμπλουτιστεί με το στοιχείο της ιδεολογίας. Για παράδειγμα η «βάση του 10» για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και η «βάση του 60» για την επιλογή των σχολικών συμβούλων θεωρήθηκαν από τους ιθύνοντες στην Ελλάδα ως standards ποιότητας.

Όταν τα δεδομένα έχουν τη μορφή κειμένου και εικόνων, τότε συνήθως έχουν μεγάλο βάθος και είναι ανοικτά σε πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Κατά τη γνώμη μας η βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων της εκπαίδευσης περνάει μέσα από την πυκνή περιγραφή των ιδεών και των πράξεων των ανθρώπων. Η ιδέα για «πυκνή περιγραφή» των εμπειριών στο πεδίο της έρευνας, πρωτοεμφανίστηκε στο βιβλίο του Geertz (1973) *The Interpretation of Cultures*. Στο ίδιο βιβλίο υποστηριζόταν ότι μέσω της «πυκνής περιγραφής» οι ερευνητές προσεγγίζουν της μικρής κλίμακας αντιλήψεις των ερευνώμενων (the local knowledge). Περισσότερο από συνήθεια και όχι από κανέναν άλλον σοβαρότερο λόγο, τα επιστημονικά παραδείγματα που αντιτίθενται στον Θετικισμό αντιτίθεται και στη χρήση των στατιστικών στοιχείων και των στατιστικών μοντέλων. Για σοβαρότερους θεωρητικούς λόγους τα επιστημονικά παραδείγματα που αντιτίθενται στον Θετικισμό αντιτίθενται στη χρήση των δεικτών και των standards. Στον Πίνακα 1 περιγράφεται ένα μικρό τμήμα από την διαπλοκή θεωρίας, μεθόδων και δεδομένων.

Πίνακας 1. Διαπλοκή επιστημονικών παραδειγμάτων και μεθόδων έρευνας.

	Θετικισμός	Εναλλακτικές θεωρίες
Οντολογία	«Πραγματική» πραγματικότητα, πιθανολογικά προσεγγίσιμη.	Η πραγματικότητα στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο «κατασκευάζεται» από κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές οικονομικές, εθνικές και σεξιστικές αξίες, ενώ αποκρυσταλώνεται σταδιακά σε τόπο και σε χρόνο.
Επιστημολογία	Διαδική και αντικειμενική. Τα ευρήματα είναι αληθινά.	Συναλλακτική και υποκειμενική πραγματικότητα: οι αξίες των ερευνητών επηρεάζουν τα ευρήματα.
Μεθοδολογία	Πειράματα, συσχεσιακές έρευνες, επαλήθευση ερευνητικών υποθέσεων και γενικά ποσοτικές μέθοδοι.	Διαλογική και διαλεκτική. Ποσοτικές, αλλά κυρίως ποιοτικές μέθοδοι.

Με βάση τον Πίνακα 1 μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι ο διαχωρισμός μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, ανάλογα με τη φύση των δεδομένων, είναι μάλλον απλοϊκός, αφού στην ουσία τα δεδομένα διαπλέκονται με τις μεθόδους και τις θεωρίες. Η φράση «διαπλοκή θεωρίας, μεθόδων και δεδομένων» δεν είναι δική μας, αλλά την μεταφέρουμε από το βιβλίο *Η Κοινωνιολογική Έρευνα* της Νότας Κυριαζή

(2002). Η συγγραφέας του εν λόγω βιβλίου, χρησιμοποιεί τη «διαπλοκή» ως κύριο άξονα για την παρουσίαση μεθόδων και τεχνικών έρευνας.

Τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 είναι φανερό ότι η φιλοσοφική θέση της μεσαίας στήλης (Θετικισμός) δεν έχει και πολύ ουσία στις μέρες μας. Σχεδόν κανένας σύγχρονος ερευνητής δεν πιστεύει ότι διαφορετικές ομάδες ανθρώπων βλέπουν την ίδια «πραγματικότητα». Η τρίτη στήλη έχει επίσης μικρή χρησιμότητα, γιατί εμπεριέχει ένα πλήθος επιστημονικών παραδειγμάτων, εναλλακτικών στον Θετικισμό. Στο πλαίσιο αυτό, θα ήταν καλό να υπήρχε ένας νοητικός χάρτης για το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, ο οποίος θα κατεδείκνυε τις σχέσεις επιστημονικών παραδειγμάτων και μεθόδων. Ένας τέτοιος χάρτης έχει προταθεί από την Katrin Niglas (2004), η οποία διδάσκει Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Tallinn της Εσθονίας.

Στον νοητικό χάρτη που προτείνει η Niglas (βλ. Σχήμα 2), πέντε διαφορετικά επιστημονικά παραδείγματα έχουν τοποθετηθεί στην περιφέρεια: Θετικισμός, Νέο-θετικισμός, Φαινομενολογία, Ερμηνευτική, Κριτική Θεωρία, και Μεταμοντερνισμός. Στο δεξί μέρος του χάρτη η Niglas έχει προσθέσει τη λέξη «arts» («τέχνες»), θέλοντας πιθανόν να καταδείξει ότι προς αυτή τη μεριά η έρευνα μοιάζει με λογοτεχνία, δημοσιογραφία ή και ντοκιμαντέρ. Στο αριστερό άκρο του χάρτη μπορεί να απουσιάζει η λέξη «sciences» («επιστήμες»), αλλά οι αιτιώδεις σχέσεις (causality) το πείραμα (experiment) και οι δημοσκοπήσεις (survey) μάλλον τις «επιστήμες» καταδεικνύουν. Αξίζει επίσης να αναφέρουμε ότι ο «Νέο-θετικισμός» σηματοδοτείται από την Niglas με διακεκομμένη γραμμή, πιθανόν για να καταδειχθεί ότι πρόκειται για μια έννοια-ομπρέλα, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί πάρα πολύ διαφορετικά, όχι μόνο από διαφορετικούς αλλά και από τους ίδιους συγγραφείς σε διαφορετικά κείμενα. Στον οριζόντιο άξονα του νοητικού χάρτη της Niglas (2004), και από αριστερά προς τα δεξιά, γίνεται αναφορά στη ποσοτική ή την ποιοτική φύση των δεδομένων της έρευνας, στην οποία αναφερθήκαμε κι εμείς στην προηγούμενη ενότητα. Στη μέση της απόστασης μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων βρίσκεται ο συνδυασμός τους, δηλαδή οι «μεικτές μέθοδοι» («mixed designs»).

Διάσπαρτα στο κεντρικό τμήμα του σχήματος, σαν πόλεις μέσα σε χάρτη, εμφανίζονται τα είδη, οι μέθοδοι και οι τεχνικές της έρευνας. Αριστερά, στην «ποσοτική» ή «επιστημονική» πλευρά του χάρτη, συναντάμε την «Δημοσκόπηση» (Survey), το «Πείραμα» και το «οιονεί Πείραμα» (Experiment και Quasi-experiment), καθώς και άλλες ποσοτικές μεθόδους και τεχνικές. Στην «ποιοτική» ή «αρτιστική» πλευρά του χάρτη, συναντάμε μεθόδους όπως είναι η «Συμβολική Διαντίδραση» (Symbolic Interactionism), η «Θεμελιωμένη Θεωρία» (Grounded Theory), καθώς και η «εξιστόρηση» ή αλλιώς «Αφήγηση Ζωής» (Life History). Αν μπορούσαμε να διπλώσουμε τη σελίδα του χάρτη οριζοντίως, τσακίζοντας ελαφρά το χαρτί ώστε η τσάκιση να βρίσκεται στη «μελέτη περίπτωσης», το κάτω μέρος του χάρτη θα συναντούσε το επάνω μέρος του. Με τον τρόπο αυτόν, θα είχαμε μια ιδέα για το πώς τα πέντε μεγάλα επιστημονικά παραδείγματα που προτείνονται από την Niglas πλησιάζουν μεταξύ τους, αλλά και πώς, στην ίδια διαδικασία, συμπαρασύρονται και οι διάσπαρτες ερευνητικές μέθοδοι στο εσωτερικό τμήμα του χάρτη. Παρατηρώντας τον εννοιολογικό χάρτη της Niglas (2004), μπορεί επίσης να δει κανείς ότι οι μέθοδοι, στο εσωτερικό του χάρτη, δεν έχουν όλες την ίδια ευρύτητα, ούτε την ίδια σχέση με τα υπερκείμενα επιστημολογικά ρεύματα. Για παράδειγμα, η «Δημοσκόπηση» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «τεχνική», επειδή αφορά κυρίως τη συλλογή δεδομένων. Αντίθετα, η «Ανάλυση Περιεχομένου» (Content Analysis), δύναται να περιλαμβάνει ποσοτικές αλλά και ποιοτικές τεχνικές έρευνας.

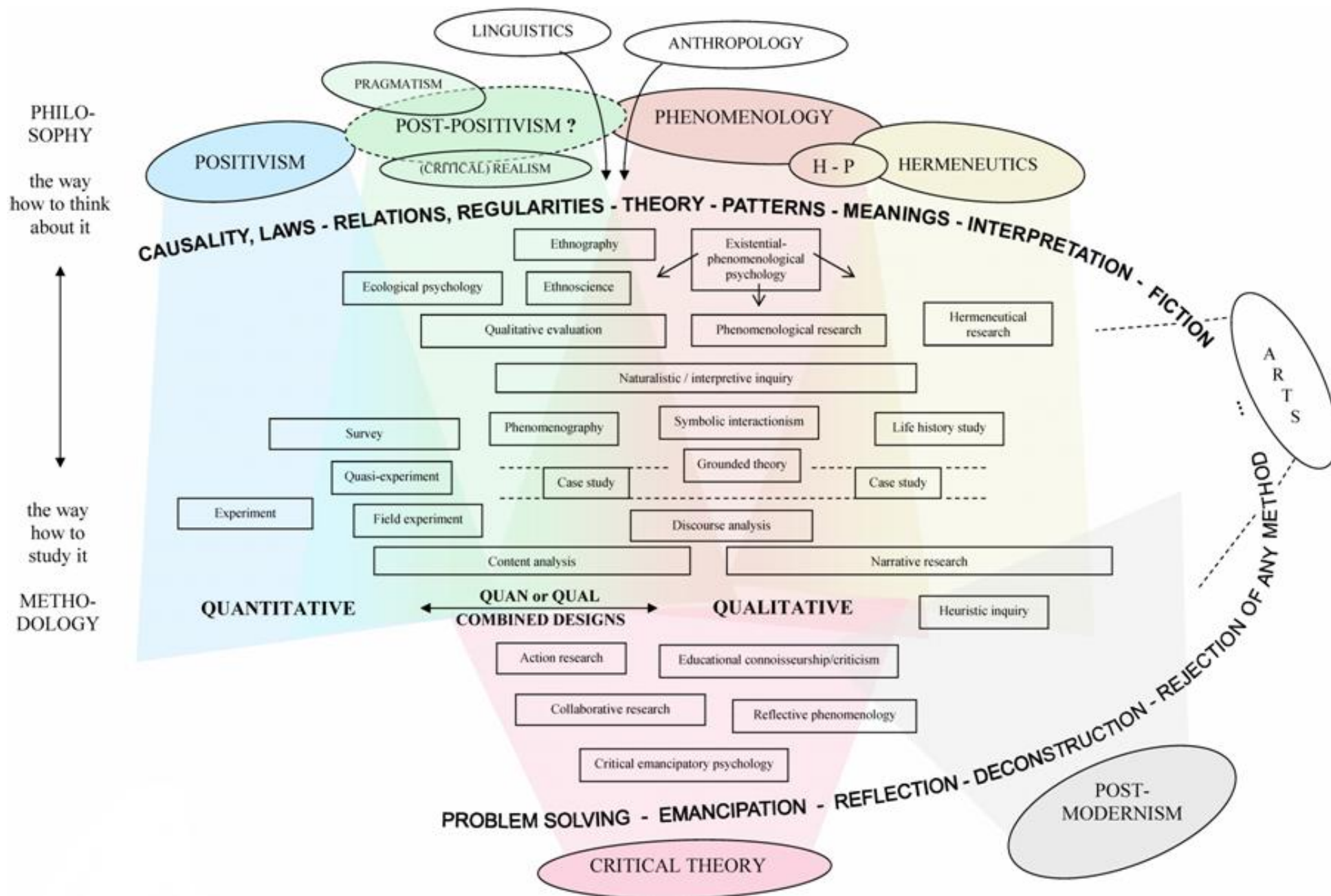
Ο νοητικός χάρτης της Niglas (2004), τακτοποιημένος παρότι πολύπλοκος, δεν φανερώνει την δυναμική των μεθόδων και τη συγκρουσιακή πορεία των επιστημονικών παραδειγμάτων. Η σύγκρουση αυτή δεν έχει μόνο θεωρητικό ενδιαφέρον, αλλά αφορά τη διαχείριση της επιστημονικά παραγόμενης γνώσης και τη δημοσίευσή της. Σημείο τριβής μεταξύ των μελετητών, στην ουσία των υποστηρικτών των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων, υπήρξε το ζήτημα της αντικειμενικότητας. Οι ποσοτικοί υποστήριζαν ότι αυτή πρέπει να επιδιώκεται, ενώ οι ποιοτικοί ότι αυτή είναι ανέφικτη. Το δίπολο μεταξύ αντικειμενικότητα και υποκειμενικότητα αφορά όχι μόνο τις μεθόδους και τις επιστημολογικές μας θέσεις αλλά και την ίδια την επιστημονική παραγωγή. Αφορά τον τρόπο με τον οποίο εμείς ως επιστήμονες τοποθετούμαστε μέσα στα επιστημονικά κείμενα, καθώς και τις συνέπειες της τοποθέτησής μας αυτής. Πώς -αναρωτιέται ο Richardson (1994)- μπορούμε από τη μια μεριά να διατηρούμε ακέραια την υποκειμενικότητά μας στην έρευνα και από την άλλη μεριά να υποστηρίζουμε ότι «γνωρίζουμε» κάτι με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο;

Σπέρματα εναντίον της παντοδυναμίας της αντικειμενικότητας είχαν εμφανιστεί στην εκπαιδευτική έρευνα ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Όμως, η μεγάλη αμφισβήτηση της δυνατότητας για αντικειμενικότητα ξεκίνησε για τους εκπαιδευτικούς κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Στο βιβλίο *Doing the Ethnography of Schooling*, ο Peshkin (1982) υποστήριξε ότι η υποκειμενικότητα όχι μόνο δεν πρέπει να εξορκίζεται από την εκπαιδευτική έρευνα, αλλά αντίθετα να αναγνωρίζεται ως τέτοια και να επιδιώκεται. Η δεκαετία του 1980 είναι επίσης η εποχή κατά την οποία η εκπαιδευτική έρευνα έχει έθεσε στην υπηρεσία της για καλά την Εθνογραφία, με σκοπό την βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης διάβασαν φιλοσοφία και ανακάλυψαν τους ερμηνευτικούς κύκλους. Μελετήθηκε ο Kuhn (1970), καθώς και οι θέσεις του Strauss (1967) για την Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory) ως μεθόδου έρευνας. Τη δεκαετία του 1980, σαν σε σαιξπηρικό δράμα, οι «ποσοτικοί» και οι «ποιοτικοί» χωρίστηκαν σε αντιμαχόμενα στρατόπεδα, με τους πρώτους να αμφισβητούν την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας και με τους δεύτερους να διαλαλούν την επιστημολογική αφέλεια των πρώτων. Σε ένα από τα πιο σημαντικά έργα της εποχής οι Yvona Lincoln & Egon Guba (1985), στο βιβλίο τους *Naturalistic Inquiry* θα συγκρουστούν μετωπικά με την ποσοτική έρευνα και θα υποστηρίξουν ότι οι ποιοτική έρευνα δεν πρέπει να κρίνεται με τα μέτρα και τα σταθμά της ποσοτικής. Η εκατέρωθεν ρητορική έχει ονομαστεί «ο πόλεμος των παραδειγμάτων» (“the paradigm wars” βλ. και Gage, 1989). Κατά τη δική μας άποψη, πρόκειται για κοσμογονία και όχι για πόλεμο. Πρόκειται για την γέννηση νέων επιστημονικών παραδειγμάτων.

Στις μέρες η αντιπαράθεση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων -στην ουσία μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών οντολογικών και επιστημολογικών θέσεων- έχει εξομαλυνθεί, ενώ η ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βρίσκουν τον δρόμο τους σε παιδαγωγικά περιοδικά ακόμα και στη χώρα μας. Ογκώδη και πυκνογραμμένα βιβλία όπως το *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & Lincoln, 2000), *The Qualitative Research Companion* (Huberman & Miles, 2002), *Qualitative Evaluation and Research Methods* (Patton, 2002), *The Landscape of Qualitative Research* (Guba & Lincoln, 1998), *Qualitative Inquiry and Research Design* του Creswell (1998), καθώς και περιοδικά όπως το *Qualitative Inquiry* και το *Qualitative Research* βρίσκονται στα ράφια των βιβλιοθηκών των πανεπιστημιακών Τμημάτων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Έχει υποστηριχθεί ότι οι ποσοτικές έρευνες δεν προσεγγίζουν σε βάθος τα εκπαιδευτικά ζητήματα και δεν μας δίνουν να καταλάβουμε την ουσία των προβλημάτων αυτών (βλ. Hammersley & Gomm, 1997). Παρόλα αυτά, οι ποσοτικές

μέθοδοι συνεχίζουν να επηρεάζουν πολύ την εκπαιδευτική πράξη και την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Jones, 2000). Γιατί γίνεται αυτό; Ίσως γιατί οι πολιτικοί νιώθουν καλύτερα με τις βεβαιότητες και την τεκμηρίωση της ποσοτικής έρευνας. Οι πολιτικοί πιστεύουν ότι οι ποιοτικές έρευνες δεν δίνουν ξεκάθαρες λύσεις, αλλά μιλάνε με πολύπλοκη και «μαλλιαρή» γλώσσα.

Με βάση την ιδέα ότι ο πόλεμος των επιστημονικών παραδειγμάτων έχει τελειώσει, μελετητές όπως ο Bryman (2006) ή οι Onwuegbuzie & Leech (2004) υποστηρίζουν την ανάγκη για «μεικτές μεθόδους έρευνας». Κατά τη γνώμη μας, όμως, η χρήση «μεικτών» μεθόδων στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας γίνεται για λόγους πρακτικότητας και όχι επειδή τα ερευνητικά παραδείγματα αναμειγνύονται όπως οι υποκείμενες μέθοδοι. Όποια κι αν είναι η μέθοδος που ακολουθούμε, ο ασφαλής δρόμος περνάει μέσα από την αυτό-αναγνώριση των δικών μας θεωρητικών αφετηριών. Οφείλουμε να γράφουμε με γνώση του ποιοι είμαστε και ποια είναι η θέση μας στο πεδίο της έρευνας. Οφείλουμε να στοχαζόμαστε τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και τα επιστημολογικά ερωτήματα που τίθενται. Ο Ηλίας Ματσαγγούρας (1998) στο *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας* εισάγει τον όρο «στοχαστικοκριτικότητα». Δύσκολα θα μπορούσε να πλάσει κανείς έναν άλλον όρο, ο οποίος να συμπυκνώνει σε μία και μόνη λέξη το σημαντικότερο ίσως στοιχείο της καλής εκπαιδευτικής έρευνας σήμερα.



Σχήμα 2. Φιλοσοφία και μεθοδολογία στην εκπαιδευτική έρευνα. Ανατύπωση από τη διδακτορική διατριβή της Katrin Niglas, Καθηγήτριας στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Tallinn, στην ομώνυμη πόλη της Εσθονίας (Niglas, 2004: 10),.

Μια ενδιαφέρουσα συζήτηση, η οποία άρχισε στη δεκαετία του 1990 και συνεχίζεται στις μέρες μας, αφορά τη διείσδυση της μετα-νεωτερικότητας (post-modernism) στην εκπαιδευτική έρευνα. Μελετητές όπως οι (Stronach & MacLure, 1997) υποστήριζαν πριν από δέκα χρόνια ότι το μεγαλύτερο τμήμα της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι καλό, γιατί αυτή δεν έχει αγκαλιάσει ακόμα την μετα-νεωτερικότητα. Η μετα-νεωτερικότητα, η οποία εμφανίστηκε ως όρος στο βιβλίο του Jean-Francois Lyotard (1984) *The Postmodern Condition*, αναγνωρίζει ταυτότητες και επιστημολογίες σε σχέση με το ειδικές ομάδες ανθρώπων. Τέτοιες ομάδες έχουν να κάνουν με το φύλο, την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη. Για τον μεταμοντερνισμό όχι μόνο η «πραγματικότητα», αλλά ακόμα και αυτή καθ' αυτή η επιστημονική τεκμηρίωση είναι κοινωνικώς κατασκευασμένη. Έτσι, σύμφωνα με τον (ecker (1993) η μετα-νεωτερικότητα ασκεί κριτική την ποιοτική έρευνα «από τα αριστερά», από την πλευρά δηλαδή που η ίδια είχε πριν από τριάντα χρόνια ασκήσει κριτική στην ποσοτική έρευνα. Στο πλαίσιο αυτό η «φωνή» των ανθρώπων που δεν έχουν, για παράδειγμα, πανεπιστημιακή μόρφωση δεν θα πρέπει να αποκλείεται από τα επιστημονικά περιοδικά. Εδώ, όμως, τίθεται το εξής ερώτημα: μια φωνή που δεν ακούγεται είναι επειδή είναι «κακή» η φωνή ή επειδή είναι κακό το μέσο της δημοσίευσης;

Σκοπός της παρούσας ενότητας ήταν να «χαρτογραφήσει» το τοπίο της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, αλλά όχι και να ξεναγήσει τους αναγνώστες στα σημεία του χάρτη. Μια τέτοια προσπάθεια θα ήταν πολύ μεγάλη και δεν θα μπορούσε να εξαντληθεί στο πλαίσιο του τόμου που κρατάτε στα χέρια σας. Για άλλους λόγους, αποφεύγεται επίσης και η προσπάθεια για απλή και επιγραμματική περιγραφή των παραδειγμάτων, των μεθόδων και των τεχνικών που αναφέρονται στον νοητικό χάρτη της Niglas (2004). Μια τέτοια επιφανειακή περιγραφή θα έδινε την εντύπωση ότι το ταξίδι μας στη γνώση μοιάζει με το «κυνήγι του θησαυρού». Το ταξίδι μέσω της έρευνας είναι σαν την *Ιθάκη* του Καβάφη. Η απλή αναφορά άλλων καλών βιβλίων δεν θα εξυπηρετούσε τους αναγνώστες του παρόντος κειμένου περισσότερο από όσο θα τους εξυπηρετούσε μια βόλτα σε κάποιο ενημερωμένο βιβλιοπωλείο ή σε μια δανειστική βιβλιοθήκη ή στις ηλεκτρονικές σελίδες του Διαδικτύου.

Η μυθολογία της Θεωρίας του Χάους

Η Θεωρία του Χάους είναι ένα σύνολο μαθηματικών ιδεών για τη μελέτη σύνθετων δυναμικών συστημάτων που εμφανίζουν τάξη μέσα από «χαοτικές» συμπεριφορές. Ο Stephen Kellert (1993) στο βιβλίο *In the Wake of Chaos: Unpredictable Order in Dynamic Systems* αναφέρει ότι η Θεωρία του Χάους είναι η ποιοτική μελέτη των ασταθών και μη περιοδικών συμπεριφορών, μέσω ντετερμινιστικών, μη-γραμμικών συστημάτων. Πρόκειται στην ουσία όχι απλώς για «θεωρία» αλλά για μια διαφαινόμενη αλλαγή επιστημονικού παραδείγματος σε σχέση με τους υπάρχοντες τρόπους για την ανάλυση των δεδομένων.

Στο *MENC Handbook of Research in Music Teaching and Learning* ο Bartell, (2006) υπογράφει ένα κεφάλαιο με τίτλο «Trends in data acquisition and knowledge development». Στο εν λόγω κεφάλαιο, οι συγγραφείς μιλούν για επτά μορφές πολυπλοκότητας σε σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα. Συγκεκριμένα, πολυπλοκότητα σε σχέση με: (α) τις θεωρητικές κατασκευές, (β) τη δεοντολογία, (γ) τη μεθοδολογία, (δ) τα δεδομένα, (ε) την ανάλυση, (ζ) τις αναπαραστάσεις, καθώς και (η) την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Η Θεωρία του Χάους αποκτάει στο κείμενο αυτό μυθολογικές διαστάσεις, και οι Bartell & Radocy (2002) αν και δηλώνουν ότι δεν την εφαρμόζουν σε ερευνητικό και πρακτικό επίπεδο, εντούτοις φαίνεται να μαγεύονται από αυτή. Το κεφάλαιο των Bartell & Radocy κλείνει ως εξής:

Το ανοιγοκλείσιμο των φτερών μιας πεταλούδας στην Κίνα επηρεάζει τον καιρό στην Νέα Υόρκη. Αν και η δύναμή μας είναι μικρή, ζούμε σε ένα δυναμικό σύστημα και μπορούμε να επηρεάσουμε τα πράγματα. Τέλος, πρέπει να μάθουμε να ανακαλύπτουμε, να φροντίζουμε, και να εκτιμούμε τα μικρά πράγματα στη ζωή» (Bartell & Radocy, 2002: 1124), δική μας απόδοση).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί μελετητές στον χώρο των Επιστημών του Ανθρώπου υιοθετούν, όπως και οι Bartell & Radocy (2002), το μυθολογικό μέρος της Θεωρίας του Χάους, με σκοπό να βάλουν τάξη σε ό,τι είναι πολύπλοκο. Άλλωστε, αυτό υπόσχεται η Θεωρία του Χάους. Το «Χάος» είναι μια πολύ συγκεκριμένη θεωρητική κατασκευή. Αυτή η αλλαγή καθυστερεί. Σε επιστημονικό επίπεδο, η αλλαγή μπορεί ακόμα να επωάζεται. Μπορεί όμως και να μην έρθει ποτέ. Εν τω μεταξύ, οι παιδαγωγοί και οι άλλοι επιστήμονες στις Επιστήμες του Ανθρώπου μαγεύτηκαν από την Θεωρία του Χάους και τη μυθολογία της. Υιοθέτησαν όχι το επιστημονικό και εφαρμοσμένο της μέρος αλλά τη φιλοσοφία και τη ρητορική της. Αυτό, κατά τη γνώμη μας έχει επιφέρει πολλές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι λεγόμενες θετικές επιστήμες επηρεάζουν τη ρητορική των ανθρωπιστικών σπουδών.

Η Θεωρία του Χάους στηρίζει τη διεξόδυσή της στον χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών με διάφορες επιστημονικές ομάδες πίεσης. Παράδειγμα αποτελεί η «Society for chaos theory in psychology and life sciences», η οποία έχει την έδρα της στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Όρεγκον στις Η.Π.Α. (βλ. την Ιστοσελίδα: <http://www.societyforchaostheory.org>). Πρόεδρος της κοινότητας αυτής είναι κάποιος από τον χώρο της εκπαίδευσης: ο Dr Matthijis Koopmans (Ed. D.). Τον Δεκέμβριο του 2006 η εν λόγω κοινότητα διοργάνωσε στο Ηράκλειο της

Κρήτης το Δεύτερο Διεθνές Συνέδριο για τις Μη-γραμμικές Επιστήμες (Second International Nonlinear Sciences Conference). Η ίδια Κοινότητα εκδίδει εδώ και έντεκα χρόνια το επιστημονικό περιοδικό *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, υπό την επιμέλεια του Dr. Stephen Guastello. Από το περιοδικό αυτό αντιγράφουμε την περίληψη άρθρου, ώστε να δώσουμε μια ιδέα για το πώς η Θεωρία του Χάους εφαρμόζεται στις Επιστήμες του Ανθρώπου. Το άρθρο έχει τίτλο «Dynamical models of love» και αναφέρεται στην ερωτική συμπεριφορά των ανθρώπων. Συγγραφέας του εν λόγω άρθρου είναι ο J. C. Sprott, από το Πανεπιστήνιο του Wisconsin στο Madison των Η.Π.Α.:

Με βάση την υπόθεση του Strogatz, το παρόν άρθρο περιγράφει μια ακολουθία δυναμικών μοντέλων, τα οποία αφορούν απλές διαφορικές εξισώσεις σχετικά με την αγάπη και το μίσος σε μια ρομαντική σχέση. Τα μοντέλα ξεκινούν με ένα γραμμικό σύστημα δύο ατόμων και προχωρούν σε ερωτικά τρίγωνα, ώστε να συμπεριλάβουν τις επιδράσεις της μη-γραμμικότητας, οι οποίες προκαλούν χάος. Λέξεις κλειδιά: αγάπη, ρομαντική σχέση, διαφορικές εξισώσεις, Χάος (Sprott, 2004: 303).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, μελετητές όπως η Fitz-Gibbon (1996) χρησιμοποιούν τη μυθολογία της Θεωρίας του Χάους για να φιλοσοφήσουν σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα και υποσυστήματα. Στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας της μουσικής, μελετητές όπως ο Wilson (1997) χρησιμοποιούν τη Θεωρία των

Καταστροφών, μια θεωρία συγγενική με τη Θεωρία του Χάους, για να εξηγήσουν το σφάλμα κατά την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού. Η Θεωρία των Καταστροφών, πνευματικό παιδί του Γάλλου René Thom (1972), αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους η συνεχής δράση παράγει ασυνεχή αποτελέσματα. Ως προς το εφαρμοσμένο τους τμήμα, τόσο η Θεωρία του Χάους, όσο και η Θεωρία των Καταστροφών έχουν ελάχιστη διείσδυση στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Η χρήση των δύο αυτών θεωριών ως εργαλείων φιλοσοφικού στοχασμού θα ήταν καλό να γίνεται με φειδώ: δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπρόσωποι των θετικών επιστημών επιστρατεύουν τη σάτιρα για να αποθαρρύνουν την άκριτη χρήση των ιδεών τους στις επιστήμες του ανθρώπου. Ο τίτλος του άρθρου του Alan Sokal (Sokal, 1996) είναι χαρακτηριστικός: «Transgressing the boundaries: towards a transformative hermeneutics of quantum gravity».

Εκπαιδευτική έρευνα και αξίες

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία υπάρχει πολύ έντονη συζήτηση για τις «αξίες» (values) στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στη χώρα μας μιλάμε περισσότερο για «δεοντολογία». Και στις δύο περιπτώσεις εννοούμε κάποια παρακλάδια της Ηθικής, και μάλιστα του εφαρμοσμένου τμήματος της Ηθικής. Όμως με τον όρο «δεοντολογία» η βαρύτητα πηγαίνει περισσότερο στη προστασία των συμμετεχόντων ή των «υποκειμένων» της έρευνας, ενώ με τον όρο «αξίες» οι αγγλόφωνοι συγγραφείς εννοούν, εκτός από την δεοντολογία, και κάποιες προεκτάσεις σε φιλοσοφικό επίπεδο. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε και στα δύο αυτά σημαινόμενα.

Σε αναζήτηση ενός πλαισίου για την συζήτηση των αξιών στην μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας, ο Greenbank (2003) επιστρατεύει τις απόψεις του Rokeach (1973) περί της φύσεως των ανθρώπινων αξιών. Ο Rokeach, στο βιβλίο του *The Nature of Human Values* (1973), κατατάσσει τις ανθρώπινες αξίες σε σχέση με τρόπους επαφής του ανθρώπου με τους άλλους ανθρώπους. Αυτές οι αξίες ονομάζονται από τον Rokeach «εργαλειακές» (instrumental). Οι εργαλειακές αξίες εμπεριέχουν τις ηθικές αξίες (moral values) και τις αξίες του ανταγωνισμού (competency values). Οι πρώτες αναφέρονται σε αυτά που ένα άτομο πιστεύει ότι πρέπει ή «είναι σωστό» να κάνει. Οι δεύτερες αναφέρονται στο πώς ένα άτομο θα κάνει αυτό που πιστεύει ότι πρέπει να κάνει.

Στην ίδια πηγή, ο Rokeach (1973) αναφέρεται επίσης στις «τελικές» ή «τερματικές» (terminal) αξίες του ανθρώπου, για να δηλώσει τις αξίες τις οποίες ένα άτομο θέλει να εκπληρώσει για τον εαυτό του, καθώς και τις «κοινωνικές» αξίες (social values), οι οποίες είναι οι αξίες σύμφωνα με τις οποίες το άτομο πιστεύει ότι πρέπει να λειτουργεί η κοινωνία. Οι τελευταίες εμπεριέχουν τις διάφορες αξίες στον χώρο της πολιτικής ή της εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι προσεγγίζουν συνειδητά ή κατασκευάζουν πολλά υποσύνολα κοινωνικών και προσωπικών αξιών. Εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι όταν αξίες από διάφορα τέτοια υποσύνολα αξιών συγκρούονται μεταξύ τους, τότε το άτομο πρέπει να αρχίσει να αξιολογεί τις αξίες του, σύμφωνα και με τον Glenn (2000). Όμως, σε ποιο πλαίσιο μπορεί κανείς να αξιολογεί τις αξίες. Προϋπάρχουν οι αξίες και είναι αντικειμενικές ή μήπως οι αξίες κατασκευάζονται από τους ανθρώπους; Τα ερωτήματα αυτά έχουν άμεση σχέση με τις οντολογικές και επιστημολογικές θέσεις των ανθρώπων, όπως ακριβώς είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα και όπως θα δούμε παρακάτω.

Όπως είδαμε, οι οντολογικές και επιστημολογικές θέσεις του θετικισμού λένε ότι υπάρχει μια «πραγματικότητα» ανεξάρτητη από εμάς. Παραδοσιακά λοιπόν, οι ερευνητές που υιοθετούν την θετικιστική προοπτική υιοθετούν επίσης την ιδέα ότι η γνώση είναι απαλλαγμένη από τις αξίες των ερευνητών. Μιλάνε δηλαδή οι θετικιστές για «αξιακή ουδετερότητα». Όμως, σύμφωνα με τον Carr (2000) όσοι και όσες βασίζονται σε ιδέες περί αξιακής ουδετερότητας αυταπατώνται. Τουναντίον, μελετητές όπως ο Boyd (2000) πιστεύουν ότι μια έρευνα δεν είναι ποτέ αξιολογικά ουδέτερη. Ακόμα και πριν την επεξεργασία των δεδομένων, ακόμα και στο στάδιο της δειγματοληψίας, ακόμα και κατά τη των διατύπωση των αρχικών ερωτημάτων, οι αξίες των ερευνητών εισάγονται στον ερευνητικό σχεδιασμό. Έτσι, σε αντίθεση με την θετικιστική παράδοση, οι κονστρακτιβιστές δέχονται ότι οι αξίες των ερευνητών επηρεάζουν την

έρευνα. Αυτό είναι περισσότερο αλήθεια για ερευνητικές μεθόδους, όπως οι συνεντεύξεις ή οι αφηγήσεις ζωής. Από την άλλη μεριά, όμως, το εκκρεμές πρέπει να σταθεί κάπου στη μέση. Αν όλα είναι συζητήσιμα και οι αξίες είναι ζήτημα ισορροπιών, μπορεί να καταλήξουμε σε έναν επικίνδυνο αξιακό σολιψισμό (Eisner, 1992).

Τίνος οι αξίες θα επικρατήσουν είναι σημαντικότερο στην έρευνα, γιατί τις περισσότερες φορές η εκπαιδευτική έρευνα έχει σχέση με την πράξη και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σκεφτείτε, για παράδειγμα, την επιχειρούμενη αξιολόγηση των νέων βιβλίων Ιστορίας στη χώρα μας –ένα θέμα άκρως πολιτικό. Είναι γνωστό τοις πάση ότι οι πολιτικές θέσεις και κοσμοθεωρίες διεισδύουν παντού και ότι η κριτική είναι πολλές σκληρή. Για παράδειγμα, δύο πολύ σοβαροί μελετητές στον χώρο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας διεθνών, οι Hammersley (1992) και Gomm (1993), κατηγορήσαν ευθέως τον Barry Troyna ότι στο διάσημο βιβλίο του *'Children, "Race" and Racism: The Limits of Research and Policy'* είχε «ανακατέψει» τα δεδομένα που αφορούσαν τον ρατσισμό στα σχολεία, με σκοπό να υποστηρίξει τις πολιτικές του θέσεις. Πρόκειται για μια πολύ σοβαρή κατηγορία. Και δεν είναι η μόνη περίπτωση. Οι Tooley & Darby (1998) δίνουν και άλλα παραδείγματα πολιτικής επιρροής στην έρευνα. Στο πλαίσιο που αναφέραμε στην παρούσα παράγραφο, μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι έτσι κι αλλιώς δεν υπάρχει αξιακή ουδετερότητα στην εκπαιδευτική έρευνα και ότι θα ήταν ανώφελο να την επιδιώξουμε. Από την άλλη μεριά, όμως, υποστηρίζεται ότι ναι μεν η ουδετερότητα είναι ανέφικτη, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούμε να την επιδιώκουμε, τουλάχιστον σε επίπεδο εντιμότητας (Greenbank, 2003). Πώς όμως επιδιώκουμε ένα τέτοιο πράγμα;

Μια λύση προς την αξιακή ουδετερότητα θα ήταν να οι ίδιοι οι ερευνητές να αναγνωρίζουν και να παρουσιάζουν τις αξίες τους. Να αναγνωρίσουν και να δηλώσουν τη θέση τους και τις αξίες τους ως προς το προς διερεύνηση ζήτημα (Williams, 2000). Ακόμα και αυτό, όμως, αυτό δεν αναστέλλει την επίδραση των αξιών (Walsh, 1999). Το να αναγνωρίσω τους περιορισμούς μου και να διευκολύνω τους αναγνώστες μου δεν σημαίνει ότι απαλλάσσομαι από αυτούς. Έτσι, καλύτερο από την δήλωση του αξιολογικού πλαισίου θα ήταν να επεκτείνω τη συζήτηση στην επίδραση των αξιών μου στην έρευνα (Berg, 2001). Ακόμα και σ' αυτή την περίπτωση, όμως, κάποιοι υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους αναφορές, δεν είναι ποτέ πλήρεις και ότι αποτελούν κατά κάποιον τρόπο νοητικές κατασκευές του ερευνητών (Scott & Usher, 1999). Επιπλέον τέτοιου είδους αναφορές είναι δυνατόν να μειώσουν τελικά την αξία της εκπαιδευτικής έρευνας στα μάτια των υπεύθυνων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (*ibid*).

Ως παράδειγμα αυτοαναγνώρισης των αξιακών αφετηριών του ερευνητή θα αναφέρουμε την εργασία του Donnelly (2004) σε ένα «μεικτό» σχολείο στη Βόρεια Ιρλανδία. «Μεικτό» από άποψη θρησκευτικής ανοχής, αφού το σχολείο συμπεριελάμβανε Καθολικούς και Διαμαρτυρόμενους μαθητές. Ο Donnelly (2004) αναγνωρίζει τον εαυτό του στο πεδίο ως ερευνητή και ως Καθολικού και γράφει δύο ενότητες με τίτλους: "my identity as researcher" και "my Catholic identity". Σχετικά, ο Donnelly (2004) σχολιάζει ότι οι εκπαιδευτικοί -όχι όμως και οι διοικούντες στο σχολείο- τον περιέβαλαν με εμπιστοσύνη, ενώ υποστηρίζει ότι το να ανήκεις σε μία από τις δύο κοινότητες (Προτεστάντες ή Καθολικούς) έχει κι ένα μικρό πλεονέκτημα: μπορείς να αντιλαμβάνεσαι τις μικρές φράσεις και νύξεις που κάνουν τα μέλη των

κοινοτήτων για να ξεχωρίζουν μεταξύ τους. Ο ίδιος ο Donnelly (2004) παραδέχεται ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας είχε πιο άνετη επικοινωνία με τους Καθολικούς εκπαιδευτικούς: "What was particularly significant though was that trust was generally much easier to establish with the Catholic teachers than those from the Protestant tradition". Η συζήτηση όμως σε σχέση με την στοχαστικοκριτικότητα σταμάτησε εκεί σταματάει εκεί. Ο Donnelly είναι πανεπιστημιακός στο πανεπιστήμιο του Ulster, στη Βόρειο Ιρλανδία. Ποιες είναι οι δικές του απόψεις; Ζει, ως επιστήμων, σε αξιολογικό κενό; Κατά την άποψή μας, όχι.

Δεύτερη λύση για την προσέγγιση της αξιολογικής ουδετερότητας θα ήταν η διεξαγωγή συμμετοχικών ερευνών, δηλαδή ερευνών στις οποίες οι ερευνητές συμμετέχουν ως μέλη της ομάδας που ερευνούν. Με τον τρόπο αυτόν, οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να ανατροφοδοτούν τους συμμετέχοντες στη έρευνα και να ζητούν το σχολιασμό τους καθώς και τις απόψεις τους για την τροποποίηση του σχεδιασμού και την κοινοποίηση των ευρημάτων (Lather, 1986). Σε επέκταση αυτής της σκέψης που αναπτύξαμε, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες μπορεί να συμμετέχουν στην εξέλιξη της θεωρίας του ερευνητή. Έτσι, η συμμετοχική έρευνα υποτίθεται ότι θα αποτελέσει ένα «ανάχωμα» στις προσωπικές αξίες του ερευνητή. Παρόλα αυτά, ακόμα και στην περίπτωση της συμμετοχικής έρευνας, οι αξίες του ερευνητή είναι ακόμα κυρίαρχες, αφού αυτός ορίζει και υπερτερεί: κρατάει την ατζέντα της έρευνας, θέτει τα ερευνητικά ερωτήματα, αποφασίζει για μεθοδολογικά ζητήματα κλπ. (Scott and Ulser, 1999). Οι αξίες του ερευνητή, άσχετα αν αυτός εμπλέκεται σε συμμετοχική έρευνα, είναι οι κυρίαρχες.

Ένας τρίτος τρόπος για την επίτευξη της αξιακής ουδετερότητας είναι η υιοθέτηση μεικτών ερευνητικών τεχνικών και η «τριγωνοποίηση» (triangulation). Και αυτός ο τρόπος, όμως, δεν είναι πανάκεια, αφού οι γνωστικές διεργασίες και οι αποφάσεις που παίρνονται από τον ερευνητή κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας διεισδύουν σε όλα τα βήματα και σε όλες τις μεθόδους. Σχετικά με τους μεικτούς ερευνητικούς σχεδιασμούς αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα. Τέλος, ο Walsh (1999) υποστηρίζει ότι μια λύση θα ήταν κάποιες από τις κυρίαρχες αξίες του ερευνητή να απομονώνονται ή, όπως λέγεται στη μεθοδολογία της έρευνας, να μπαίνουν «σε εισαγωγικά» ('bracketing'). Σύμφωνα με αυτή τη λύση, αν κάποιες αξίες απομονωθούν ή αν κάποιες κυρίαρχες αντιλήψεις πάψουν να θεωρούνται δεδομένες, τότε και άλλοι άνθρωποι, πλην του ερευνητή, θα μπορέσουν να επηρεάσουν τις αξίες της έρευνας στο επίπεδο του σχεδιασμού, της ανάλυσης των δεδομένων και της συζήτησης. Ο Walsh (1999) συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι οι ερευνητές θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας τους απόψεις και θέσεις αντίθετες ή και ασύμβατες με τις δικές τους κοινωνικές αξίες. Αυτό θα ήταν μια καλή λύση στο πρόβλημα της αξιολογικής ουδετερότητας της έρευνας.

Διλήμματα σε σχέση με το κέρδος και τη ζημία

Στο πλαίσιο κατάταξης αξιών του Rokeach (1973), που είδαμε προηγουμένως, ένα σημαντικό ζήτημα ως προς τις αξίες του ερευνητή έρευνας έχουμε δει κι εμείς στη Ελλάδα ως τηλεθεατές σε εκπομπές του τύπου «Ζούγκλα» και «Αποδείξεις». Στις εκπομπές αυτές γίνεται ευρεία χρήση της «κρυφής κάμερας». Το ερώτημα είναι κατά πόσο η χρήση κρυφής κάμερας δικαιολογείται στο αξιακό σύστημα του δημοσιογράφου-ερευνητή. Τέτοια ερωτήματα είναι στην ουσία ερωτήματα αξιών. Υπάρχει δηλαδή το ερώτημα του τι αξίζει πιο πολύ: η διαφύλαξη της προσωπικότητας των ερευνούμενων ή το δημόσιο συμφέρον; Στη δική μας περίπτωση το συστατικό «δημόσιο συμφέρον» αντικαθίσταται από το συστατικό «επιστημονική γνώση». Για τέτοιου είδους ερωτήματα, οι Fine, Weis, Weseen, & Wong (2000) προτείνουν το αυτονόητο: να σταθμίζουμε τα κέρδη από τις πιθανές απώλειες. Με άλλα λόγια να ζυγίζουμε το καλό που κάνουμε με το κακό που κάνουμε. Η Ασπράκη (2004) γράφει ότι υπάρχει ανάγκη για «ενήμερη συγκατάθεση» (informed consent) των υποκειμένων της έρευνας. Οι κοινωνικοί επιστήμονες, γράφει, πρέπει να παρέχουν πλήρη ενημέρωση στα υποκείμενα της έρευνας για τους στόχους τους. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές οφείλουν:

1. Να ενημερώνουν τα υποκείμενα της έρευνας για πιθανές ωφέλειες ή βλάβες από αυτήν.
2. Να ενημερώνουν για την πολιτική τους σε σχέση με τα θέματα της ανωνυμίας, της πιθανής χρήσης των δεδομένων από άλλο φορέα, ή της κατάθεσής τους σε αρχεία.
3. Να μην χρησιμοποιούν τα δεδομένα της έρευνας για άλλο σκοπό εκτός από αυτόν για τον οποίο έχουν ενημερωθεί τα υποκείμενα της έρευνας.
4. Να έχουν την έγγραφη συγκατάθεση των ερευνώμενων.

Στην προσπάθειά μας να αντιμετωπίσουμε ερωτήματα κέρδους και ζημίας από τη δημοσίευση των ερευνών, βλέπουμε αμέσως ότι υπάρχουν δυσκολίες: τα κέρδη και οι ζημιές από μια έρευνα (δημοσιογραφική, επιστημονική, φοιτητική κλπ.) είναι γνωστά μόνο εκ των υστέρων. Επιπλέον η στάθμιση πολλών και διαφορετικών παραγόντων είναι βαρύτερη ευθύνη για τις πλάτες των ερευνητών. Η ηθικές κρίσεις είναι αναπόφευκτες. Για παράδειγμα, πριν από πολλά χρόνια είδαμε την ζωή ενός Έλληνα πιανίστα και τραγουδοποιού να καταστρέφεται, όταν προβλήθηκαν στην τηλεόραση ερωτικές στιγμές με την ανήλικη αρραβωνιαστικιά του. Ήταν δικαιολογημένη η χρήση της κρυφής κάμερας στην περίπτωση αυτή; Αν και έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε, η απάντηση δεν είναι εύκολη. Μάλλον, όμως, η κρυφή κάμερα δεν προστάτεψε κανένα σημαντικό δημόσιο συμφέρον εκτός από τα «ανθρωποφάγα» βλέμματα του τηλεοπτικού κοινού. Διαφορετική είναι η περίπτωση μιας έρευνας του Humphreys (1970), ο οποίος προσποιήθηκε τον ομοφυλόφιλο, για να καταγράψει την ερωτική συμπεριφορά των gay και την επιλογή συντρόφου σε εφήμερες ερωτικές σχέσεις. Οι κοινότητα των ομοφυλόφιλων εκθείασε την έρευνα του Humphreys, γιατί απενοχοποίησε μια συμπεριφορά. Αυτό, όμως, δεν ήταν γνωστό παρά μόνο εκ των υστέρων. Και γενικά, δεν μπορούμε να ξέρουμε και να κρίνουμε τις αξίες και την ηθική μιας

έρευνας από πριν το τελικό αποτέλεσμα και την κοινοποίηση. Υπάρχουν έρευνες που εκ των υστέρων αποδείχθηκαν κατακριτέες ηθικά, όπως για παράδειγμα, το γνωστότατο πείραμα του Milgram (βλ. Hayes, 2000· Kimmel, 1998).). Ο Milgram έβαλε τους συμμετέχοντες στο πείραμα να νομίζουν ότι δίνουν ηλεκτροσόκ σε άλλους συμμετέχοντες οι οποίοι υποτίθεται ότι δεν κατάφεραν να φέρουν σε πέρας μια δοκιμασία. Στην πραγματικότητα, κανένα ηλεκτροσόκ δεν δινόταν. Ο Milgram ερευνούσε την υπακοή των συμμετεχόντων στις «διαταγές» των ερευνητών.

Στις έρευνες του Humphreys και του Milgram είχαμε εξαπάτηση των συμμετεχόντων, κάτι που είναι ελέγξιμο ηθικά. Το να καλύψεις, όμως, τους αληθινούς σου σκοπούς στην έρευνα είναι πολλές φορές αναγκαίο, όταν έχεις να κάνεις με παιδιά. Μπορεί τα παιδιά να μην είναι σε θέση να καταλάβουν τους αληθινούς σκοπούς της έρευνας, μπορεί επίσης, ως ερευνητές, να επιλέξουμε να μην τους προειδοποιήσουμε για τους αληθινούς σκοπούς, ώστε να μην τροποποιήσουμε τη συμπεριφορά τους. Πολλοί υποστηρίζουν ότι οι ερευνώμενοι σε μια «κρυφή» έρευνα δεν έχουν αναγκαστικά και αρνητικές συνέπειες (βλ. Cohen & Manion, 1994). Όμως, κάποιος μπορεί να ισχυρισθεί ότι όταν ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη είναι παράλληλα και ερευνητής, η συμπεριφορά του αλλάζει. Για παράδειγμα, γίνεται περισσότερο διαλλακτικός ή αφήνει κάποιες καταστάσεις να εξελιχθούν, ώστε να έχει περισσότερα στοιχεία για την έρευνά του. Πού είναι το όριο; Πολλές φορές οι μαθητές νιώθουν προδομένοι, αν καταλάβουν ότι το ενδιαφέρον του δασκάλου που αγαπούν είναι αυξημένο μόνο και μόνο για το καλό της έρευνας. Η Patti (Lather, 1986) μιλάει στο πλαίσιο αυτό για «έρευνες-βιασμούς». Αυτές είναι οι έρευνες κατά τις οποίες οι ερευνητές παίρνουν αυτό που θέλουν και μετά φεύγουν, χωρίς να δώσουν τίποτα σε κανέναν ή, σε κάποιες περιπτώσεις, φεύγουν αφού έχουν προκαλέσει ζημιά.

Υπάρχει λοιπόν μια χρησιμοποίηση και μια «εργαλειοποίηση» του κύρους ερευνητή (εδώ του εκπαιδευτικού) για τους σκοπούς της έρευνας. Πώς λοιπόν θα κάνει ο εκπαιδευτικός-ερευνητής το σωστό; Για να πράξουν το «σωστό», οι ερευνητές υιοθετούν πολλές φορές λογικές εξηγήσεις για τις πράξεις τους. Εκλογικεύουν δηλαδή. Όμως, η παραμορφωτική δράση κάποιων προτεραιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα οι προοπτικές καριέρας (π.χ. το διδακτορικό κλπ), μπορεί να παραμορφώσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναλύσουν νηφάλια τα δεοντολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την έρευνά τους. Για να ξεφύγουν από τέτοιου είδους ηθικές συγκρούσεις, κάποιιοι τονίζουν την ανάγκη να υπάρξει κάποιου είδους συμφωνία σε συγκεκριμένους ηθικούς κανόνες και κανόνες δεοντολογίας στην εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχολογική έρευνα (βλ. Wellington, 2000). Όμως, κάτι τέτοιο θα έκανε τους ερευνητές να σταματήσουν να σκέφτονται τα ηθικά διλήμματα της έρευνάς τους και απλώς να ακολουθούν τυπικά κάποιους κανόνες δεοντολογίας. Όμως, κάθε έρευνα εγείρει τα δικά της δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα και, κατά τη γνώμη μας, δεν υπάρχει «τυφλοσούρτης» στις ανθρώπινες αξίες.

Στοχαστικοκριτικότητα, ταυτότητα, ηθική, δεοντολογία

Στις δύο προηγούμενες ενότητες ασχοληθήκαμε με ηθικά διλήμματα που έχουν να κάνουν με την προστασία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε με ζητήματα που σχετίζονται με τον ερευνητή. Οι ερευνητές, μπλέκονται σε διαφορετικά πράγματα, με διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικά πλαίσια και για πολύ διαφορετικούς λόγους. Οι περισσότεροι ερευνητές επιλέγουν θέμα και ερευνητική μεθοδολογία, σύμφωνα με τα προσωπικά τους βιώματα (Sikes, 2006). Όπως λέει και η Oakley (1979: 4) «η ακαδημαϊκή έρευνα έχει ισχυρή και άμεση σχέση με την ζωή του ερευνητή. ... Προσωπικά δράματα εγείρουν ιδέες, οι οποίες με τη σειρά τους γεννούν βιβλία και έρευνες». Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές εργάζονται σε έρευνες που σε όλες τους τις διαστάσεις συμφωνούν με τις φιλοσοφικές τους θέσεις, σε οντολογικό, επιστημονικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο των ιδεών τους για την ανθρώπινη φύση, δηλαδή στο επίπεδο των αξιών τους. Με άλλα λόγια η έρευνα είναι η ταυτότητα του ερευνητή. Και η ταυτότητα αυτή αλλάζει με την αλληλεπίδραση με τους άλλους, αλλά και μέσω της εσωτερικής αναζήτησης του ερευνητή. Τι θέμα θα διαλέξει να ερευνήσει ο ερευνητής και με ποια μεθοδολογία;

Η Alis Oancea (2005: 158) γράφει ότι «το καντήλι του πολέμου μεταξύ των επιστημονικών παραδειγμάτων ξανανάβει». Αντίθετα, για τον Pat Sikes (2006: 111), δεν πρόκειται για «καντήλι» αλλά για «λαμπάδισμα», σε μια πυρκαγιά που ποτέ δεν τέθηκε υπό έλεγχο. Στην ουσία, η εκπαιδευτική έρευνα κυριαρχούν οι ποσοτικές μέθοδοι και αν κάποιος θέλει να κάνει καλό στην καριέρα του καλό θα ήταν να ενσκήψει σ' αυτές. Οι μέθοδοι που είναι υποκειμενικές, αυτοβιογραφικές, αυτοεθνογραφικές ή έρευνες που χρησιμοποιούν αφήγηση, κινούνται σε επικίνδυνο έδαφος (Richardson, 1997) και οι ερευνητές τις αποφεύγουν. Παρόλο που η ερευνητική μας ταυτότητα αλλάζει, όλοι μας έχουμε κάποιες «βαθιές» ταυτότητες (Sikes, 2006) ή κάποιους «ουσιαστικούς εαυτούς» ("substantial selves"), σύμφωνα με την Nias (1989). Οι «ουσιαστικοί εαυτοί» μας, είναι σταθερές αξίες στη ζωή μας, οι οποίες διατηρούνται για αρκετά μεγάλο διάστημα και οι οποίες δεν επηρεάζονται από το δεδομένο κάθε φορά πλαίσιο ή τις διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες. Έτσι, κάποιος ερευνητής που έχει πειστικά οικονομικά προβλήματα ή που ζητάει εξέλιξη στο πανεπιστήμιο ή που εργάζεται με περιορισμένο χρόνο και πόρους στη διδακτορική του διατριβή, ενδέχεται να πάρει αποφάσεις σε σχέση με την ερευνητική του ταυτότητα, τις οποίες όμως δεν θα έπαιρνε αν το πλαίσιο ήταν διαφορετικό. Σύμφωνα με τους Sikes *et al.* (1985), οι ερευνητές επανατοποθετούν και αναπλαισιώνουν την κατάστασή τους, ώστε κάθε φορά να έχουν το ηθικό πλεονέκτημα σε σχέση με το τι ερευνούν, πώς το ερευνούν και γιατί το ερευνούν. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι εν γνώσει τους δεν συμβιβάζονται με το κατεστημένο. Μένοντας σταθεροί στις αξίες τους δέχονται συνήθως μεγάλες συνέπειες στην επιστημονική και ερευνητική τους καριέρα.

Η επιλογή του θέματος της έρευνας έχει μεγάλη σημασία από την πλευρά των αξιών του ερευνητή. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα που χρηματοδοτείται από τις κυβερνήσεις ή, για την περίπτωση της χώρας μας, από τα διάφορα «πακέτα» του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ). Έτσι, γίνεται φανερό ότι όταν κάποιος εργάζεται σε «σοβαρές» έρευνες (π.χ. στην αξιολόγηση των νέων

βιβλίων) κερδίζει δόξα, χρήμα και αναγνώριση. Αντίθετα, αυτοί που εργάζονται σε θέματα που αντιστρατεύονται το κοινό αίσθημα (όπως, για παράδειγμα, μια έρευνα με θέμα τους ανεπιθύμητους συμπατριώτες μας), κινδυνεύουν να απομονωθούν. Παρόλα αυτά, βλέπουμε στη χώρα μας και στο εξωτερικό διάφορες έρευνες, κυρίως ποιοτικού τύπου, οι οποίες επικεντρώνονται σε θέματα που για όλους θεωρούνται «δύσκολα». Για παράδειγμα, υπάρχουν έρευνες για την gay κοινότητα, για τους καταδικασθέντες για σοβαρά εγκλήματα, για τις υποकुλτούρες των νέων, για τους μουσουλμάνους δασκάλους, για τους «γρήγορους» αναβάτες μοτοσικλέτας, για τους τσιγγάνους της Αγίας Βαρβάρας κλπ. Σύμφωνα και με τον, τέτοιου είδους «δύσκολα» θέματα δεν θίγουν τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και συνεπώς ο ερευνητής που ασχολείται με αυτά δεν απομονώνεται από την επιστημονική κοινότητα. Θα απομονωνόταν, όπως, αν έθιγε το ιστορικό πλαίσιο του προβλήματος των Τσάμηδων ή των Εβραίων στη χώρα μας. Θα απομονωνόνταν αν απλώς υποστήριζε ότι το Κρυφό Σχολείο ήταν μια εικαστική απεικόνιση και μόνο.

Η συνέντευξη ως σχέση δύναμης και εξουσίας

Έχοντας μιλήσει επαρκώς για αξιολογικές κρίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα θα επικεντρωθούμε στην ενότητα αυτή στη μέθοδο της συνέντευξης. Όπως είδαμε, στην ποιοτική συνέντευξη οι κοινωνικοί επιστήμονες διερευνούν τις ποικιλίες της ανθρώπινης εμπειρίας. Προσπαθούν να καταλάβουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια του συμμετέχοντος. Οι συνεντευξιαστές δίνουν «φωνή» σε ανθρώπους, κυρίως περιθωριοποιημένους ή αδύναμους, επιτρέποντάς τους να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους. Θεωρείται, μάλιστα, ότι η συνέντευξη είναι «γυναικείος» τρόπος έρευνας, αφού οι γυναίκες δεν λειτουργούν καλά μέσα στον γραμμικό τρόπο σκέψης των ανδρών (στον οποίο κυριαρχούν τα ερωτηματολόγια και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου). Γενικά, οι γυναίκες θεωρούνται περισσότερο επικοινωνιακές, περισσότερο ικανές να συλλέξουν «μαλακά» (soft) δεδομένα (Gherardi & Turner, 2002).

Η συνέντευξη δεν σηματοδοτεί μόνο σχέσεις εξουσίας. Μέσα στην κυριαρχία της καταναλωτικής κοινωνίας η συνέντευξη όλο και λιγότερο χρησιμοποιείται για ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς και όλο και περισσότερο χρησιμοποιείται για εμπορικούς και διαφημιστικούς λόγους. Άνθρωποι γνωστοί και άγνωστοι, αναγνωρίσιμοι ή μη (τους λένε και «επώνυμους», αφού οι άλλοι είναι προφανώς «ανώνυμοι»), άνθρωποι καθημερινοί δίνουν συνεντεύξεις στο πλαίσιο μιας καλά εδραιωμένης «κουλτούρας εξομολόγησης». Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι συνεντευξιαστές-παραρσιαστές προσποιούνται ότι συμπάσχουν· προσποιούνται ότι λειτουργούν μέσα σε ισότιμες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις. Πολλές φορές μάλιστα στην αγωνία τους να φτάσουν στο στόχο τους αρχίζουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να εξομολογούνται και οι ίδιοι τα δικά τους εσώψυχα σε ένα παιχνίδι με τον συνεντευξιαζόμενο του σπλ «σου δίνω-μου δίνεις». Η τηλεόραση γίνεται το μέσο της δημόσιας εξομολόγησης, ενώ είναι πλέον κοινός τόπος ότι τα τείχη που χωρίζουν τον προσωπικό από τον δημόσιο βίο έχουν καταπέσει.

Μέσω συνεντεύξεων σε περιοδικά και τηλεοπτικές εκπομπές προβάλλεται επίσης αυτό που στα αγγλικά λέγεται *life style*, δηλαδή «πρότυπα ζωής». Τα

καταναλωτικά αγαθά συνδέονται με ανθρώπους που διαθέτουν κύρος και ομορφιά, και οι οποίοι με προθυμία «ανοίγουν τα σπίτια τους» για μια φωτογράφιση, για μια χαλαρή κουβέντα («συνέντευξη») καθισμένοι στον καναπέ τους. Η αυτοαντίληψη και η κατασκευή του κοινωνικού μας εαυτού δεν γίνεται με βάση το τι παράγουμε και το τι προσφέρουμε αλλά με βάση το τι καταναλώνουμε. Η συνέντευξη βοηθάει προς τον σκοπό αυτό. Η συνέντευξη είναι επίσης δυνατό να συνεισφέρει πιο άμεσα στο εμπόριο και την κατανάλωση μέσω focus groups. Μόνο το έτος 1990 διενεργήθηκαν πάνω από εκατό χιλιάδες έρευνες σε focus groups στις Η.Π.Α. (βλ. Kvale, 2006) (πηγή: Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996), ενώ σύμφωνα με τους Imms & Egeaut (2002), δύο με τρία δισεκατομμύρια δολάρια επενδύονται κάθε χρόνο σε έρευνες αγοράς μέσω focus groups. Όσοι έχουν διδαχθεί μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες γνωρίζουν ότι την έρευνα που έγινε στο ηλεκτρικό εργοστάσιο Hawthorne κατά τη δεκαετία του 1920 (από το λεγόμενο Hawthorne effect), κατά την οποία περισσότερες από είκοσι μία χιλιάδες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους εργαζόμενους και τα αποτελέσματα των οποίων δημιούργησαν ολόκληρη σχολή στο επιστημονικό μάνατζμεντ. Η συνέντευξη είναι λοιπόν ένας διάλογος και από ότι ξέρουμε ο «διάλογος» στην σύγχρονη πολιτική ρητορική δεν είναι ο γνωστός πλατωνικός διάλογος, στον οποίο δύο άνθρωποι συνομιλούν ισότιμα και προσπαθούν να βρουν λύση. Διάλογος στην καθημερινή ομιλία συνήθως σημαίνει ότι η αδύναμη πλευρά (π.χ. οι εργαζόμενοι σε μια περίπτωση εθελουσίας εξόδου ή οι μέλλοντες συνταξιούχοι στην περίπτωση αναλογιστικής μελέτης για το συνταξιοδοτικό ζήτημα κλπ.) θα πρέπει να «προσέλθουν στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων» κυρίως για να δουν την πραγματικότητα (κι αυτό ανεξάρτητα από πολιτική θέση του καθενός ή τις στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων) ή για να θέσουν τους όρους με τους οποίους θα γίνουν τελικά αποδεκτές οι απόψεις και η πολιτική της κυρίαρχης πλευράς.

Είναι γεγονός ότι η συνέντευξη δεν είναι τόσο αθώα όσον αφορά τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που αναπτύσσονται σ' αυτή. Η ισορροπία της δύναμης κατά τη διαδικασία της συνέντευξης είναι ασύμμετρη και η πλάστιγγα γέρνει κυρίως προς τη μεριά του συνεντευξιαστή. Αυτός είναι συνήθως ο κυρίαρχος του παιχνιδιού. Ο συνεντευξιαστής εξουσιάζει τις περισσότερες φορές με το να :

1. Ορίζει και υπερτερεί. Ο συνεντευξιαστής ορίζει το πλαίσιο, τους κανόνες και τη ροή του λόγου στη συνέντευξη. Ο συνεντευξιαστής είναι συνήθως ένας άνθρωπος-φορέας εξουσίας είτε επειδή ελέγχει το μέσο (π.χ. τηλεόραση, ραδιόφωνο, έντυπα) είτε επειδή υπερτερεί σε σχέση με τους συνεντευξιαζόμενους (π.χ. έχει ανώτερο μορφωτικό, οικονομικό, και κοινωνικό επίπεδο).
2. Κατέχει την εξουσία της ερώτησης. Ο συνεντευξιαστής ρωτάει και ο συνεντευξιαζόμενος απαντάει. Το μοτίβο αυτό ορίζει από μόνο του μια σχέση εξουσίας. Υπάρχουν φυσικά ερωτήσεις από τη μεριά του συνεντευξιαζόμενου, αλλά είναι κυρίως ερωτήσεις ρητορικές που γίνονται για να ξεφύγει ο συνεντευξιαζόμενος από μια δύσκολη θέση. Ο συνεντευξιαστής μπορεί να απαντήσει ειλικρινά στις ερωτήσεις που κάνει ο συνεντευξιαζόμενος με σκοπό, όμως, να κάνει τον δεύτερο να «ανοιχτεί».
3. «Εργαλειοποιεί» την επικοινωνία. Η συνέντευξη μπορεί επιφανειακά να μοιάζει με καλή επικοινωνία ή καλό διάλογο, στην

ουσία όμως πρόκειται απλώς για ένα εργαλείο, ένα μέσο, μια μέθοδο με την οποία ο συνεντευξιαστής αναμένει να αποσπάσει πληροφορίες, να κερδίσει κάτι: περιγραφές, εικόνες, ιστορίες. Τα πρακτικά της συνέντευξης χρησιμοποιούνται αργότερα στη διαφήμιση, στο εμπόριο, στο ερευνητικό πρόγραμμα, στη διδακτορική διατριβή κλπ.

4. «Χειραγωγεί» την επικοινωνία. Ο συνεντευξιαστής χειραγωγεί επειδή πολλές φορές χρησιμοποιεί της επικοινωνιακές του δεξιότητες για να κάνει τον συμμετέχοντα να χαλαρώσει και να ανοιχτεί. Πολλές φορές πάλι η συνέντευξη μπορεί να έχει κρυφούς σκοπούς. Άλλα δηλαδή να δηλώνονται ως σκοποί της συνέντευξης και άλλα να ζητούνται πραγματικά.

5. Μονοπωλεί την καταγραφή της επικοινωνίας. Ο συνεντευξιαστής-ερευνητής έχει την ευθύνη και την ευχέρεια να ελέγχει το τι τελικά καταγράφεται ως αποτέλεσμα της συνέντευξης. Υπάρχει, βέβαια, περίπτωση ο συνεντευξιαστής να λάβει τα πρακτικά για να κάνει αλλαγές και να διορθώσει κάποιες παρανοήσεις, αλλά αυτό δεν γίνεται πολύ συχνά στις ερευνητικές συνεντεύξεις.

Από την άλλη μεριά και ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να ασκήσει έλεγχο και εξουσία με το να *προστατεύει την ιδιωτική του σφαίρα*. Ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να αρνείται να εμπλακεί σε συνεντεύξεις ή να αρνηθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις που δεν του αρέσουν, να «αντισταθεί» απαντώντας άλλα από αυτά που ρωτάει ο ερευνητής ή ακόμα και να αποχωρήσει από τη διαδικασία της συνέντευξης αν δεν είναι ικανοποιημένος. Το κατά πόσο μπορεί ο συνεντευξιαζόμενος να προβάλλει αντιστάσεις εξαρτάται φυσικά από τη θέση του. Πολύ γνωστές είναι, για παράδειγμα, οι αντιστάσεις που πρόβαλε ο νομπελίστας ποιητής Οδυσσέας Ελύτης.

Ένα άλλο ηθικό ζήτημα σε σχέση με την ερευνητική συνέντευξη έχει να κάνει με το «πριν» και το «μετά» της. Η «συνέντευξη» πραγματοποιείται σε συνήθως σε τέσσερα στάδια: (α) τον χαιρετισμό και τα εισαγωγικά («Καλώς τον. Κάθισε» κλπ.), (β) τη συνέντευξη, (γ) τις ερωτήσεις και ανταποκρίσεις (δηλαδή την κυρίως συνέντευξη), (δ) τα «μετά τη συνέντευξη» (πιο χαλαρή συζήτηση, κουβέντες “off the record” κλπ.), και (ε) το στάδιο του αποχαιρετισμού («Λοιπόν σας χαιρετώ και εύχομαι κάθε καλό» κλπ.). Ενώ, όμως, υπάρχουν πολλά στη βιβλιογραφία για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της συνέντευξης (ακόμα και για τη διαδικασία καταγραφής αυτών που ειπώθηκαν), δεν υπάρχουν πολλά πράγματα για τα «μετά τη συνέντευξη» που είναι πολλές φορές πολύ σημαντικά. Με το θέμα αυτό έχουν καταπιαστεί οι Warren, Barnes-Brus, & Burgess (2003). Σε γενικές γραμμές στο στάδιο το «μετά τη συνέντευξη» αναμένεται ένα εκ των κάτωθι: (α) αντιστροφή ρόλων (ο πρώην ερωτώμενος γίνεται τώρα αυτός που ρωτάει), (β) αλλαγή θέματος συζήτησης (συνήθως ο πρώην ερωτώμενος φέρνει στην επιφάνεια τα δικά του θέματα, και (γ) συνέχιση της κουβέντας στο ίδιο θέμα αλλά πλέον “off the record” (όρος που δίνει μόνο ο ερωτώμενος ή συμφωνούν και οι δύο) (*Ibid*).

Διεξάγοντας εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα

Στις προηγούμενες ενότητες μιλήσαμε για τα κυριότερα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις αξίες στην εκπαιδευτική έρευνα. Οι ηθικές αρχές και οι κανόνες δεοντολογίας είναι απαραίτητες για την προστασία των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική έρευνα. Συγκεκριμένα, πρέπει να προφυλάσσεται η σωματική ακεραιότητα των συμμετεχόντων, η νοητική και συναισθηματική κατάσταση των παιδιών (π.χ. να μη τα υποτιμούμε). Ο ρόλος του συμμετέχοντος είναι σημαντικός. Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί από «υποκείμενα» της έρευνας» γίνονται συνεργάτες. Οι κανόνες δεοντολογίας είναι επίσης σημαντικό να υπάρχουν, γιατί έτσι προφυλάσσεται το κύρος της επιστήμης μας.

Η ανωνυμία είναι δύσκολη στο σχολείο, ιδιαίτερα αν ρωτάμε απόψεις για το σχολικό κλίμα ή ρωτάμε διευθυντές ή εκπαιδευτικούς ή μπαίνουμε στον μικρόκοσμο του σχολείου. Ως γενικές οδηγίες θα είχαμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα:

1. Οι ερευνητές θα πρέπει να λαμβάνουν μέτρα για την προστασία των ερευνώμενων.
2. Οι καλύτεροι κριτές για το αν τηρούνται οι κανόνες δεοντολογίας είναι τα μέλη της ερευνούμενης ομάδας.
3. Λόγος ωφέλειας προς κίνδυνο: Θα πρέπει τα οφέλη της έρευνας να δικαιολογούν τους δεοντολογικούς κινδύνους.
4. Όταν είναι δυνατόν θα πρέπει να έχουμε την συγκατάθεση (informed consent) των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η πληροφόρηση θα πρέπει να στοχεύει στην:
 - κατανόηση των σκοπών και των στόχων της έρευνας
 - κατανόηση των καταστάσεων που θα επηρεάσουν την συγκατάθεσή τους
 - παροχή εξηγήσεων σε συμμετέχοντες με μικρή δυνατότητα κατανόησης (παιδιά, άτομα με ειδικές ανάγκες κλπ.)
 - κατανόηση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες.

5. Μη εξαπάτηση

Γενικά, πρέπει να αποφεύγουμε -όπου είναι δυνατόν- την εξαπάτηση των συμμετεχόντων σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας.

Δεν πρέπει να εξαπατούμε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προξενήσουμε κακό αν αποκαλυφθούν οι σκοποί μας.

Συμβουλευόμαστε τους ομότεχνους σε σχέση με την αναγκαιότητα της εξαπάτησης

Πρέπει να δίνουμε πληροφόρηση το συντομότερο δυνατό.

6. Οι ερευνητές θα πρέπει να πληροφορούν τους συμμετέχοντες ότι έχουν δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα όποτε το θελήσουν.

7. Οι ερευνώμενοι έχουν δικαίωμα να καταστρέφουν τα δεδομένα της έρευνας που τους αφορούν

8. Οι συμμετέχοντες πρέπει να προστατεύονται από απειλές στη σωματική, την ψυχική, και τη νοητική σφαίρα.

Οι συμμετέχοντες να μην εκτίθενται σε κίνδυνο.

Προστασία της ιδιωτικής σφαίρας (π.χ. ευαίσθητα θέματα).

9. Εχεμύθεια – Προστασία προσωπικών δεδομένων

Σύμφωνα με την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα μπορούν να ζητήσουν να είναι τα δεδομένα που τους αφορούν απόρρητα (εκτός αν συναινούν για το αντίθετο). Αν η διαφύλαξη της ανωνυμίας είναι αδύνατη, αυτό θα πρέπει να γνωστοποιείται από την αρχή της μελέτης. Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση δεν είναι πάντα δυνατόν να τηρούνται όλοι οι κανόνες δεοντολογίας (π.χ. πληροφόρηση για τους σκοπούς της έρευνας). Σε τέτοιες περιπτώσεις σεβόμαστε την εχεμύθεια. Συμμετοχική παρατήρηση θα πρέπει να γίνεται σε περιπτώσεις που οι άνθρωποι συνήθως παρατηρούνται.

10. Να λαμβάνουμε υπόψη τις τοπικές και ατομικές ιδιαιτερότητες.

11. Παροχή συμβουλών

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ερευνητές αντιλαμβάνονται διάφορα προβλήματα, τα οποία ο συμμετέχων δεν γνωρίζει. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο ερευνητής έχει υποχρέωση να ενημερώνει τον συμμετέχοντα και να τον κατευθύνει προς τον ειδικό. Οι ερευνητές δεν πρέπει να δίνουν συμβουλές για πράγματα για τα οποία δεν έχουν εξειδίκευση.

12. Συναδερφική υπόθεση

Εμείς οι ίδιοι, ως ερευνητές της εκπαίδευσης, έχουμε τελικά την ευθύνη να διεξάγουμε έρευνα σε υψηλά στάνταρτς.

Αν κάποιος αντιληφθεί ότι ένας συνάδελφος κάνει έρευνα έξω από κάποιους παραδεκτούς δεοντολογικούς κανόνες θα πρέπει να του το αναφέρουμε.

Προκειμένου λοιπόν να χορηγηθεί από το Υπουργείο Παιδείας άδεια για διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία της Επικράτειας, απαιτείται η γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα σχετικά παραστατικά είναι τα εξής:

Αίτηση προς την αρμόδια Διεύθυνση Σπουδών με τα πλήρη στοιχεία του ενδιαφερομένου (τηλέφωνο, διεύθυνση, ιδιότητα).

Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, σε τέσσερα (4) αντίτυπα, διατυπωμένο σε σαφή νεοελληνικό λόγο (χρήση δόκιμων όρων, σωστή σύνταξη και ορθογραφία), το οποίο θα περιλαμβάνει τα στοιχεία που αναλύονται στο σχετικό έντυπο των προδιαγραφών

Συμπληρωμένο Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας σε τέσσερα (4) αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (e-mail: erevna@pi-schools.gr ή δισκέτα).

Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας: Προδιαγραφές

Σαφής διατύπωση του θέματος που πρόκειται να ερευνηθεί — ο τίτλος να αντιστοιχεί στην ουσία, στο δείγμα και στη γεωγραφική εμβέλεια της έρευνας.

Ανάπτυξη του σκοπού, των υποθέσεων εργασίας ή και προβληματισμών. Αναφορά σε συναφείς, με το υπό εξέταση αντικείμενο, έρευνες.

Ανάλυση της σκοπιμότητας της έρευνας και της συμβολής της στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα.

Αναλυτικότερα υποβάλλονται

1) Συνοπτική περιγραφή του γενικότερου σχεδίου/πλαισίου έρευνας (π.χ. επιτόπια δειγματοληπτική έρευνα, πειραματική έρευνα με πειραματικές και συγκριτικές ομάδες, μελέτη περίπτωσης, έρευνα δράσης, συμμετοχική παρατήρηση κτλ.).

2) Τα πλήρη στοιχεία του δείγματος της έρευνας: μονάδες δειγματοληψίας, μέγεθος, τρόπος και κριτήρια επιλογής του δείγματος.

3) Τα εργαλεία της έρευνας, π.χ. ερωτηματολόγια, δοκιμασίες, κλίμακες, άξονες συνεντεύξεων και τυχόν άλλα ερευνητικά εργαλεία που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν και τα οποία πρέπει:

Να είναι διατυπωμένα σε σωστό νεοελληνικό λόγο. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η ακριβής μετάφραση ενός ξενόγλωσσου όρου, αυτός θα πρέπει να μπαίνει σε παρένθεση.

Να είναι κατάλληλα για την ομάδα-στόχο τόσο από άποψη διατύπωσης όσο και από άποψη περιεχομένου και έκτασης.

Να είναι απαλλαγμένα από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης άμεσης ή έμμεσης.

Να μην περιέχουν τίποτε που κατ' οποιονδήποτε τρόπο μπορεί να προσβάλει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς ή άλλες κοινωνικές κατηγορίες.

Να μην παροτρύνουν/νομιμοποιούν – έστω και έμμεσα – την υιοθέτηση αντικοινωνικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.

Να υποβάλλονται δακτυλογραφημένα, στην τελική μορφή τους. Στην περίπτωση μεταφρασμένων εργαλείων να κατατίθεται και το πρωτότυπο υλικό.

Αναλυτική κατάσταση των σχολείων στα οποία θα γίνει η έρευνα και των κωδικών τους. (Τα σχολεία και οι κωδικοί τους βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Π.Ι.: www.pi-schools.gr, Τμήμα Ερευνών).

5) Στοιχεία με την εκτίμηση των ωρών απασχόλησης των μαθητών ή/και των εκπαιδευτικών, εντός και εκτός ωρολόγιου προγράμματος (Ω.Π.), κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και επιστημονική αιτιολόγηση και τεκμηρίωση του τρόπου και του χρόνου απασχόλησης της ομάδας-στόχου. Δε θα εγκρίνονται έρευνες που θα διεξάγονται εντός του Ω.Π. και οι οποίες θα απασχολούν τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς για περισσότερες από δύο ώρες. Εξαιρέσεις, αλλά ύστερα από αιτιολόγηση, μπορεί να γίνουν σε περιπτώσεις ερευνών-παρέμβασης σε περιορισμένο αριθμό σχολείων, εφόσον δεν υπάρχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην ομαλή ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών.

6) **Περιγραφή των τρόπων διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των υποκειμένων μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολείων.** Στην περίπτωση επώνυμης χορήγησης των ερευνητικών εργαλείων, πρέπει να υπάρξει μέριμνα για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων. Τέλος, στην περίπτωση ιατρικών ερευνών ο ερευνητής θα πρέπει να εξασφαλίσει την ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων, όταν οι μαθητές είναι κάτω των 15 ετών, ή την ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων και των ίδιων των μαθητών, όταν οι μαθητές είναι 15 ετών και άνω.

2) Για την έγκριση έρευνας στο πλαίσιο σπουδών για τη λήψη Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης ή Διδακτορικού διπλώματος, η αίτηση πρέπει να συνοδεύεται από **βεβαίωση της επιβλέπουσας επιτροπής που να αναφέρει ότι έλαβε γνώση του περιεχομένου των παραστατικών της**

έρευνας και ότι συμφωνεί με τη διεξαγωγή της. Σε περίπτωση πτυχιακής εργασίας αρκεί η βεβαίωση του/της επιβλέποντος/σας καθηγητή/καθηγήτριας.

B. Οργάνωση της έρευνας

Αναφέρεται:

Ο φορέας στο πλαίσιο του οποίου εκπονείται η έρευνα.

Ο φορέας χρηματοδότησης της έρευνας.

Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας: έναρξη, στάδια και πιθανός χρόνος λήξης.

3) Σύντομο βιογραφικό σημείωμα (π.χ. σπουδές, επιστημονικό έργο κτλ.). υποβάλλεται από όλους τους ερευνητές ανεξάρτητα από την ιδιότητά τους.

Οι υπεύθυνοι ερευνών οι οποίες δεν είναι ενταγμένες σε πανεπιστημιακούς ή άλλους επιστημονικούς φορείς και για τις οποίες ο/οι ερευνητής/τές δε διαθέτει/τούν τη σχετική με το αντικείμενο επιστημονική κατάρτιση χρειάζεται να εξασφαλίσουν τη σχετική επιστημονική εποπτεία, προκειμένου οι έρευνές τους να εξεταστούν από το Τμήμα Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Επίλογος

Στην παρούσα μελέτη αναφερθήκαμε στην έρευνα και την ηθική της. Υποστηρίξαμε ότι ο επιστημονικός κόσμος διαμεσολαβεί ανάμεσα στα εμπειρικά δεδομένα του πραγματικού κόσμου και στις θεωρητικές κατασκευές, δηλαδή τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό κρίναμε αναγκαίο να παρουσιάσουμε τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και τα υπερκείμενα επιστημονικά παραδείγματα. η καλή έρευνα χαρακτηρίζεται από δύο πράγματα: τη σημαντικότητα του θέματος και τη συνεισφορά των ευρημάτων της έρευνας στην υπάρχουσα γνώση.

Στη συνέχεια παρουσιάσαμε σημαντικά θέματα που έχουν να κάνουν με την πραξιακή ηθική, τις «αξίες», τη δεοντολογία. δύο εργαλεία μετάβασης από το επίπεδο των δεδομένων στο επίπεδο: την προστασία των ερευνημένων, τα μέσα και τις μεθόδους της έρευνας, την επιλογή των θεμάτων, την επιλογή των μεθόδων, τα ηθικά διλήμματα. Η συζήτηση αυτή είναι σημαντική γιατί μας δίνει την ευκαιρία να στοχαστούμε και να βαδίσουμε με στέρεα βήματα σε μια εποχή που οι αντιπαλότητες κυριαρχούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασπράκη, Γ. (2004). Επαγγελματική ηθική και δεοντολογία στην κοινωνική ανθρωπολογία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 115(157-180).
- Bartell, L. (2006). Trends in data acquisition and knowledge development In R. Colwell (Ed.), *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Becker, H. (1993). Theory: the necessary evil. In D. Flinders & G. Mills (Eds.), *Theory and Concepts in Qualitative Research* (pp. 218-229). New York: Teachers' College Press.
- Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4 ed.). London: Allyn & Bacon.
- Boyd, W. (2000). Editorial: what counts as educational research? *British Journal of Educational Studies*, 48(347-351).
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Researcher*, 6(1), 97-113.
- Carr, W. (2000). Partisanship in educational research. *Oxford Review of Education*, 26, 437-449.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Donnelly, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: the role of teachers. *British Educational Research Journal*, 30(2), 263-278.
- Eisner, E. (1992). Objectivity in educational research. *Curriculum Inquiry*, 22, 9-15.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2000). For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Fitz-Gibbon, C. (1996). *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell.
- Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a "historical" sketch of research on teaching, since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gherardi, S., & Turner, B. (2002). Real men don't collect soft data. In M. Huberman & M. Miles (Eds.), *The Qualitative Researcher's Companion*. London: Sage.
- Glenn, S. (2000). The dark side of purity of the virtues of double-mindedness? In H. Simons & R. Usher (Eds.), *Situated Ethics in Educational Research*. London: Falmer.
- Gomm, R. (1993). Figuring out ethnic equity. *British Educational Research Journal*, 19(149-165).
- Greenbank, P. (2003). The role of values in educational research: the case of reflexivity. *British Educational Research Journal*, 29(6), 791-801.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (Eds.). (1998). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. London: Sage.

- Hammersley, M., & Gomm, R. (1997). Bias in social research [Electronic Version]. *Sociological Research on Line*, 2 from www.socresonline.org.uk/socresonline /2/1/2.html.
- Hammersley, M. (1992) A response to Barry Troyna's 'Children, "Race" and Racism: The Limits of Research and Policy' *British Journal of Educational Studies*, Vol. 40, No. 2 (pp. 174-177)
- Hayes, N. (2000). *Foundations of Psychology*. London: Thomson Learning.
- Heller, J., & Connor, E. (2002). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 1089-1107). Oxford: Oxford University Press.
- Huberman, M., & Miles, M. (2002). *The Qualitative Research Companion*. London: Sage.
- Humphreys, L. (1970). *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places*. Chicago: Aldine.
- Imms, M., & Ereaut, G. (2002). *An Introduction to Qualitative Market Research*. London: Sage.
- Jones, K. (2000). The analysis of depth interviews. In R. Walker (Ed.), *Applied Qualitative Research*. Albershot: Gower.
- Kellert, S. (1993). *In the Wake of Chaos: Unpredictable Order in Dynamic Systems*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kimmel, A. (1998). *Ethics and Values in Applied Social Research*. London: Sage.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (2 ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogs. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills CA: Sage.
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουμουλίδου Μαρία, (2006). Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και πράξη. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking*. London: Routledge.
- Oakley, A. (1979). *From Here to Maternity: Becoming a Mother*. Harmondsworth: Penguin.
- Oancea, A. (2005). Criticisms of educational research: key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 157-183.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: the role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peshkin, A. (1982). The researcher and subjectivity: reflections on ethnography of school and community. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling* (pp. 20-47). New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Richardson, L. (1994). *The music listening processes of the child connoisseur: a developmental model*. Paper presented at the Third International Conference for Music Perception and Cognition of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Liege.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Scott, D., & Usher, A. (1999). *Researching Education: Data Methods and Theory in Educational Enquiry*. London: Cassell.
- Sikes, P. (2006). On dodgy ground? Problematics and ethics in educational research. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 105-117.
- Sokal, A. (1996). Transgressing the boundaries: towards a transformative hermeneutics of quantum gravity. *Social Text*, 46/47, 217-252.
- Sprott, J. (2004). Dynamical models of love. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 8(3), 303-314.
- Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Stronach, I., & MacLure, P. (1997). *Educational Research Undone: The Post-Modern Embrace*. London: Open University Press.
- Thom, R. (1972). *Structural Stability and Morphogenesis*. New York: Benjamin.
- Tooley, J., & Darby, D. (1998). *Educational Research: a Critique. A Survey of Published Educational Research*. London: Office for Standards in Education.
- Vaughn, S., Schumm, J., & Sinagub, J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Walsh, P. (1999). Values and detachment in educational research: the need for nuance. In D. Scott (Ed.), *Values and Educational Research*. London: London Institute of Education.
- Warren, C., Barnes-Brus, T., & Burgess, H. (2003). After the interview. *Qualitative Sociology*, 26(1). Wellington, J. (2000). *Educational Research - Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Williams, M. (2000). *A question of research ethics in educational research*. Paper presented at the Conference Name|. Retrieved Access Date|. from URL|.
- Wilson, G. (1997). Performance anxiety. In D. Hargreaves (Ed.), *The Social Psychology of Music* (pp. 229-243). Oxford: Oxford University Press.