

*Tina Štemberger*

## Etnografska raziskava na pedagoškem področju

Pregledni znanstveni članek

UDK: 001.891:37.013

### POVZETEK

Etnografsko raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja je pri nas slabše poznano in uporabljano. Pojem etnografsko raziskovanje je različno definiran: pogosto se enači s kvalitativnim raziskovanjem, z opazovanjem z udeležbo ali s študijo primera. V prispevku ga zaradi specifičnih lastnosti obravnavamo kot vrsto raziskave. Najprej izpostavimo problem opredelitve etnografskega raziskovanja, predstavimo osnovne značilnosti in proces etnografske raziskave. Opozorimo tudi na slabosti tovrstnega raziskovanja, razpravo pa zaključimo z vprašanjem o vlogi etnografskega raziskovanja na področju vzgoje in izobraževanja.

**Ključne besede:** etnografska raziskava, kvalitativno raziskovanje, kvantitativno raziskovanje, proces raziskovanja, eklektični pristop, vzgoja in izobraževanje

## Ethnographic Research in the Field of Education

Review scientific article

UDK: 001.891:37.013

### ABSTRACT

In the field of educational research, ethnography is not well known and consequently it is not frequently used. The concept of ethnographic research is differently, unevenly defined. It is frequently misinterpreted as qualitative research, participatory observation or as a case study. The aim of the present paper was to present ethnographic research as an approach in educational research. We first highlight the problems regarding its definition; we then present the particularities and the process of ethnographic research. We also point out to some disadvantages of this approach and we conclude the paper with the question of the role of ethnographic research in the field of education.

**Key words:** ethnography, qualitative research, quantitative research, research process, eclectic approach

### Uvod

Raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja je (bilo) v Sloveniji tradicionalno bolj naklonjeno kvantitativni metodologiji. Slovenska pedagoška stroka se je za kvalitativno raziskovanje, predvsem za akcijsko raziskovanje (Marentič Požarnik, 1990), začela bolj zanimati v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Kasneje je o kvalitativnem raziskovanju, o kvalitativni analizi podatkov ter o študiji primera razpravljala Sagadin (1991a, 1991b, 1993a, 1993c), Cencičeva (2001) pa je kot vrsto kvalitativne raziskave na področju edukacije predstavila življenjsko zgodovino. V zadnjem obdobju sta se s kvalitativnim raziskovanjem ukvarjala Mažgonova (npr. 2005, 2006, 2008), ki se je osredotočila na akcijsko raziskovanje, ter Vogrinc (2007, 2008a, 2008b), ki se je ukvarjal z različnimi vidiki kvalitativnega raziskovanja. Pregled obstoječe literature kaže, da se je v slovenski metodološki literaturi s področja vzgoje in izobraževanja mogoče poglobljeno seznaniti

z značilnostmi kvalitativnega raziskovanja. Tu gre predvsem za dve vrsti raziskav, ki ju načeloma uvrščamo pod okrilje kvalitativnega raziskovanja: študijo primera in akcijsko raziskavo. Značilnosti življenjske zgodovine so bile predstavljene le v enem prispevku (Cencič, 2001), nekoliko presenetljivo pa v znanstveni literaturi s področja vzgoje in izobraževanja ni zaslediti prispevkov o etnografski raziskavi, ki jo prav zaradi njene relativne neprepoznavnosti na tem področju predstavljamo v pričujočem prispevku.

## **Opredelevanje etnografske raziskave**

Etnografija ima svoje korenine v antropologiji (Muršič, 2011) in sociologiji (Creswell, 2014), njeni začetki pa segajo v obdobje velikih geografskih odkritij (Vidich in Standford, 2000). Sodobno etnografsko raziskovanje je definirano kot iskanje skupnih vzorcev vedenja, jezika, ravnanj neke skupine ljudi v njenem naravnem okolju v daljšem časovnem obdobju (Creswell, 2014). Po Tedlockovi (2000) gre za dlje časa trajajoči poskus, da se neki dogodki umestijo v širši kontekst. Na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja je etnografijo kot antropološko metodo že leta 1977 omenjal Wilson (1977). Izhodiščno poimenovanje antropološke »metode« nakazuje na neenotnost v poimenovanju, razumevanju in pojmovanju etnografije, kar kaže potrebo po razjasnitvi terminoloških neskladij.

Neenotnost v terminologiji se kaže v več segmentih, in sicer pri rabi pojma metoda ter pri enačenju etnografske raziskave s kvalitativno raziskavo, z opazovanjem z udeležbo in s študijo primera. Neustrezna raba termina metoda je najverjetneje povezana s pomenom tega pojma v okviru sociološkega raziskovanja, saj pedagoško raziskovanje pod raziskovalne metode uvršča deskriptivno in eksplikativno metodo (npr. Cencič, 2009; Muzič, 1994; Sagadin, 1993b). V metodološki literaturi se pogosto pojavlja tudi enačenje etnografskega pristopa s kvalitativnim raziskovanjem (Anderson-Levitt, 2006; Mukherji in Albon, 2010; Zaharlic, 1992). Anderson-Levittova (2006) trdi, da bi lahko etnografijo pojmovali kot vrsto kvalitativne raziskave, hkrati pa dodaja, da nikakor ne gre enačiti obeh konceptov, saj je pojem kvalitativnega raziskovanja nadreden pojmu etnografske raziskave. Avtorica (prav tam) opozarja tudi na nepravilno enačenje etnografskega pristopa z opazovanjem z udeležbo (npr. Vogrinc, 2008a). Meni namreč, da je etnografija bolj način raziskovanja kot tehnika. To argumentira z dejstvom, da sta v etnografiji v največji meri uporabljeni tehniki opazovanje z udeležbo (participatorno opazovanje) ter polstrukturirani intervjuji. Zaharlicova (1992) opozarja na enačenje etnografske raziskave s študijo primera. Sagadin (1991a) je v razpravi o študiji primera povzel Stenhousovo (1988, v Sagadin, 1991a) opredelitev etnografske študije primera, ki jo opredeljuje kot eno izmed vrst študij primera. Kot zaključuje Zaharlicova (1992), ima etnografska raziskava z zgoraj navedenimi pojavi res nekatere skupne značilnosti, hkrati pa svojstvene značilnosti, zaradi katerih jo lahko identificiramo oz. opredelimo kot posebno vrsto raziskave. Etnografsko raziskavo kot vrsto raziskave opredeljujejo npr. tudi Gojkova (2000), Rhedding-Jones (2007) in Ševkušičeva (2008), ki kot vrste kvalitativnih raziskav eksplicitno navajajo študijo primera, akcijsko raziskovanje ter etnografsko raziskavo.

### *Značilnosti in posebnosti etnografske raziskave*

Banister, Burman in Parker (1999) kot posebnosti etnografske raziskave navajajo zlasti: 1. zbiranje podatkov iz različnih virov (npr. opazovanje, intervjuji, pogovori, dokumenti); 2. analizo podatkov v kontekstu vsakdanjega življenja; 3. uporabo nestrukturiranih pristopov zbiranja podatkov v zgodnejših fazah, tako da se skrči

raziskovalni problem ter se druge tehnike lahko pojavijo postopno, skozi analizo; 4. vključevanje globinskega proučevanja ene ali dveh situacij.

Zaharlickova (1992) ločuje etnografski pristop od drugih predvsem po naslednjih značilnostih: 1. socialni odnosi v polju; 2. raziskovalec kot učenec; 3. dolgotrajno opazovanje z udeležbo; 4. eklektični ali multimetodni pristop; 5. interaktivno-reaktivni pristop; 6. holistična perspektiva in humanistična orientacija. Ugotavljamo, da se etnografsko raziskovanje loči od drugih predvsem po specifični socialnih odnosov v polju ter »multimetodološkem« oz. eklektičnem pristopu v različnih segmentih raziskovanja (npr. zbiranje podatkov, obdelava podatkov).

Prva in najbolj očitna posebnost tovrstne raziskave so zagotovo *socialni odnosi v polju*. Ti so definirani s tem, da etnograf dela na terenu, sodeluje z drugimi osebami (to so npr. respondenti, subjekti, konzultanti, informatorji, udeleženci raziskave, člani socialne skupine) ter si z njimi izmenjuje informacije. V primerjavi z drugimi raziskovalnimi pristopi so ti odnosi dolgotrajni in kompleksni, dogajajo se v različnih kontekstih. Etnografski raziskovalci so tudi sami del družbe oz. skupine, ki jo proučujejo, ter se posledično ne morejo izogniti svojstvenemu vplivu, ki ga imajo na preučevane pojave (Zaharlic, 1992). V okviru etnografskega raziskovanja se pojavi tudi zanimiv, asimetričen odnos med etnografom in člani skupine. Na začetku terenskega dela je raziskovalec nekako v podrejenem položaju, saj se še uči, spoznava skupino, pridobiva znanje. Prav zato pogosto prevzame vlogo t. i. vajenca. Razumeti namreč skuša načine, na katere člani skupine interpretirajo dogajanje v svojih življenjih, hkrati pa skuša oblikovati predpostavke oz. empirična vprašanja raziskave. Istočasno mora biti pripravljen na nenačrtovane dogodke in na morebitne interpretacije, ki so popolnoma drugačne od njegovih izkušenj in pričakovanj. Raziskovalec na terenu preživi veliko časa, da bi pridobil dovolj informacij in razumel ljudi v kontekstu njihovih življenjskih okoliščin (prav tam).

Zmetodološkega vidika je etnografska raziskava zanimiva zaradi t. i. *multimetodološkega* (Wilson, 1977) ali *eklektičnega pristopa* (Bannister, Burman in Parker, 1999), tako v smislu zbiranja podatkov kot tudi njihove analize. Gre torej za triangulacijo tehnik zbiranja in analiziranja podatkov (Bannister idr., 1999). Wilson (1977) navaja naslednje načine zbiranja podatkov: način in vsebina verbalne interakcije med udeleženci, način in vsebina verbalne interakcije z raziskovalcem, neverbalno obnašanje, vzorci akcije in neakcije, arhivski posnetki, dokumenti, artefakti. Če bi uporabili aktualno terminologijo pedagoške metodologije, bi torej zapisali, da se kot tehnike zbiranja podatkov uporabljajo opazovanje, spraševanje in analiza dokumentov, vse v različnih variantah (gl. npr. Vogrinc, 2008). Najbolj običajni tehniki zbiranja podatkov sta intervju in opazovanje, predvsem opazovanje z udeležbo (Creswell, 2014).

Najkrajši možen čas opazovanja je enoletno obdobje, saj naj bi se v tem obdobju izkazale vse značilnosti posameznikovega službenega in prostega časa, pa tudi drugih posebnih dejavnosti in aktivnosti. Pri tem je treba upoštevati tudi, da je začetno obdobje namenjeno grajenju zaupanja s strani opazovanih, saj je raziskovalec neposredno vključen v življenje neke skupnosti, natančno in poglobljeno opazuje ljudi v avtentičnem okolju, se z njimi pogovarja in ne le opazuje in zapisuje. Posebnost je tudi to, da živi na zelo podoben način kot osebe, ki jih proučuje (Fetterman, 1998).

Tudi Ogbu (1974) je že opozarjal, da se etnografsko raziskovanje ne bi smelo kategorično uvrščati med kvalitativne raziskave, saj glede na cilje raziskav etnografi zbirajo mnoge kvantitativne podatke. Fetterman (1998) tako meni, da je poleg kvalitativnih tehnik za

zbiranje večjega števila podatkov v etnografski raziskavi mogoče uporabiti tudi vprašalnike. Prav tako v sklopu nabora možnih analiz navaja statistične metode (podatki, zbrani z vprašalnikom) in razloži, da se v etnografiji pojavljajo predvsem nominalne in ordinalne spremenljivke; v povezavi s tem tudi najbolj običajni statistični preizkusi,  $\chi^2$ -preizkus, in drugi neparametrični preizkusi, kot npr. Mann-Whitneyjev, Friedmanov ipd. Sočasno pa opozarja na to, da je raba statističnih preizkusov v etnografiji lahko problematična. Gre namreč za vrsto raziskave, ki težko zagotavlja, da bi bile potrebne predpostavke za preizkuse upravičene. Ob tem izpostavi tudi vprašanje (ne)slučajnostnega vzorčenja.

Na drugi strani pa ne moremo mimo dejstva, da je za tovrstno raziskovanje (podobno kot za kvalitativne raziskave) značilno, da raziskovalni proces ni linearen, vnaprej določen, pač pa je interaktivno-reaktiven, ali kot ga je imenoval Mesec (1998), sekvenčen. Tovrsten način etnografu dopušča, da razišče ali prečisti vprašanja, ki si jih je postavil na začetku raziskovanja ali da generira vprašanja, ki se niso mogla pojaviti pred prihodom na teren. Spremembe pri vprašanih lahko vodijo k spremembam prvotnega raziskovalnega načrta ter k spremembam pri tehnikah zbiranja in analiziranja podatkov (Zaharlic, 1992). Anderson-Levittova (2006) poudarja, da že samo proučevanje ljudi v vsakdanjem življenju vodi v odkrivanje nepričakanega, zato mora biti raziskovalec vedno pripravljen redefinirati oz. razširiti raziskovalni problem.

## Proces raziskovanja

Wilson (1977) je zapisal, da bi proces etnografske raziskave lahko razdelili na več faz: 1. vstop v polje in definiranje raziskovalčeve vloge, 2. postopki zbiranja podatkov in 3. analiza podatkov. Fetterman (1998) kot faze opredeljuje: 1. definiranje problema, 2. definiranje raziskovalčeve vloge, 3. pregled relevantne literature, 4. raziskava: delo na terenu, formalna analiza, pisanje etnografije. V nadaljevanju predstavljamo faze etnografske raziskave, kot jih je predstavil Wilson (1977), predvsem zato, ker je glede na dostopno literaturo prav on prvi utemeljil proces tovrstnega raziskovanja, in tudi zato, ker se je v primerjavi z drugimi avtorji (npr. Fetterman, 1998; Mesec, 1998) osredotočil specifično na etnografsko raziskavo in ne toliko na etnografsko raziskavo znotraj konteksta kvalitativnega raziskovanja.

### *Vstop v polje in definiranje raziskovalčeve vloge*

Vstop v polje in definiranje raziskovalčeve vloge je sicer faza, ki je značilna in pomembna za vse kvalitativne raziskave (gl. tudi Mesec, 1998), vendar je pri etnografski raziskavi še toliko bolj poudarjena. Ključnega pomena namreč je, da si raziskovalec pridobi zaupanje skupine in postane njen član (Wilson, 1977). Wilson (prav tam) nadalje opozori, da mora raziskovalec dobro premisliti in domisliti način, kako bo vstopil na prizorišče in kako bo prevzel vlogo člana skupine, ki mu bo omogočila in olajšala zbiranje podatkov. Odločiti se mora, v kolikšni meri se bo vključeval v aktivnosti skupine, saj bo njegova aktivnost vplivala na to, kako ga bodo drugi člani skupine dojemali in doživljali. Pomembno je, da mu člani zaupajo in ga cenijo, kajti le tako bodo z njim delili svoje misli in bili pripravljeni odgovarjati na mnoga vprašanja. Prav to, da ni le občasni zunanji opazovalec, pač pa član skupine, mu omogoča sistematično opazovanje in pridobivanje izvornih informacij (prav tam).

### *Zbiranje podatkov*

Wilson (1977) je etnografsko raziskavo opredelil kot »multimodalno«, kar pomeni, da dopušča vključevanje različnih načinov oz. tehnik zbiranja podatkov. Kot pri vsaki raziskavi mora raziskovalec že v začetku premisliti, kateri in kakšni podatki so tisti, ki bodo odgovorili na raziskovalna vprašanja, in kako bo dobil dostop do teh informacij (podatkov). V etnografski raziskavi mora raziskovalec nenehno tehtati, kje bo podatke zbiral (npr. v katerih prostorih se bo nahajal), kakšne podatke bo zbiral, s kom se bo pogovarjal, koga (posameznika neke skupine oz. skupino znotraj skupine) bo opazoval ipd. Obvladati mora formalne in neformalne (časovne in geografske) mreže vseh sodelujočih. Postati mora del različnih komunikacijskih mrež, ki dnevno usmerjajo sodelujoče, kje in kdaj naj bi se zgodili pomembni dogodki. Ko se ti dogodki dejansko odvijajo, se mora raziskovalec preudarno odločiti, kakšne vrste podatkov naj zbira in ali naj se ali ne poleg opazovanja aktivno vključi v intervjuvanje. Pomembna je tudi odločitev, s kom bo govoril (Wilson, 1977). Raziskovalec ima tudi to prednost, da lahko opravi intervjuje v različnih situacijah, v različnih okoliščinah. Primerja lahko, kaj vključeni v raziskavo odgovori na vprašanje, kaj o tem govori drugim ljudem, kaj reče ob različnih časih in v različnih situacijah, kaj dejansko naredi oz. dela, kakšni so njegovi neverbalni odzivi, kaj tisti, ki so tej osebi pomembni, menijo, čutijo ali naredijo o zadevi ipd. Prav tako lahko med procesom opazuje poglede drugih nanj in tudi kako se npr. ljudje vedejo, ko so vsi skupaj, ali kako, ko je z njim le nek posameznik (Becker, 1961, v Wilson, 1977).

### *Analiza podatkov*

Analiza (ki je hkrati tudi proces redefiniranja problema) se pravzaprav začne že s prvim dnevno terenskega dela. Ko etnografi zapisujejo, hkrati že povezujejo informacije ter si postavljajo nova vprašanja, zato je analiza ciklična, iterativna, gradi na idejah, ki se pojavijo med samo analizo. Sočasno z ustvarjanjem novih zapiskov prebirajo predhodne zapiske in iščejo morebitne predhodno zapisane sorodne termine, izjave, vedenja, primere, ki so v nasprotju z izhodiščno tezo (Fetterman, 1998). V procesu analize iščejo vzorce (npr. vedenja), ključne dogodke, oblikujejo miselne vzorce, organizacijske tabele, diagrame. Formalna analiza in poročilo sta namreč bolj učinkovita, ko ima etnograf zbrane podatke organizirane in ko dele poročila piše ali vsaj dela osnutke teh zapisov že med samim terenskim delom. Anderson-Levittova (2006) kot glavna elementa analize navaja primerjavo in kontrast. Pri tem so etnografi osredotočeni na logične in racionalne perspektive in vedenja vključenih ter tudi na analizo vedenj v širšem kontekstu, ki omogočajo pogled in primerjavo z distance med omenjenimi vedenji. V končni fazi analize pa etnograf ponovno predela vse anekdotske zapise, posnetke ipd., torej vse zbrane podatke, z namenom, da bi lahko čim bolj poglobljeno prikazal proučevano situacijo. Fetterman (1998) navaja, da etnografi za formalno analizo in reanalizo praviloma porabijo toliko časa kot za samo terensko delo.

Priprava poročila o etnografski raziskavi je za raziskovalca velik izziv. Predstavljanje celotne slike neke situacije oz. delovanja neke skupine namreč zahteva vključevanje velikega števila informacij o kontekstu (Wilson, 1997). Ali kot je slikovito navedla Ševkušičeva (2008, str. 81): »Dobra etnografija je kot vodeno potovanje skozi proučevani kontekst in ima značilnosti pripovedke; pri obeh se bralec počuti kot del zgodbe in se lahko identificira z liki.«

## Slabosti etnografske raziskave

Kljub temu da etnografija lahko vključuje tudi kvantitativno zbiranje in obdelavo podatkov, jo vseeno največkrat uvrščajo med kvalitativne raziskave in ji posledično pripisujejo slabosti, ki veljajo za kvalitativne raziskave. Pri tem sta v ospredju dilema o veljavnosti in o objektivnosti takšnega načina raziskovanja (Ševkušič, 2008).

V povezavi z zunanjo veljavnostjo se problematizira predvsem vprašanje posplošljivosti. Walford (2001) navaja, da posplošljivost v statističnem smislu ni mogoča, ker malo število vključenih ne omogoča posploševanja na celotno populacijo, vendar pa meni, da lahko etnografske in kvalitativne raziskave dosežejo prenosljivost skozi temeljit opis. Če avtorji podajo celovit in podroben opis nekega točno določenega raziskovalnega konteksta, s tem bralcem omogočijo, da se ti lažje odločijo o morebitni implementaciji rezultatov na različne oz. druge situacije. Da bi lahko vrednotili možnost implementacije rezultatov etnografskih raziskav, morajo dobro poznati tako ciljni prostor (ali okolje) kot prostor, v katerem je bila raziskava izvedena.

Kot druga slabost je največkrat izpostavljena problematika objektivnost. Wilson (1977) sicer trdi, da »ustrezno izvedena« etnografska raziskava vključuje t. i. disciplinirano subjektivnost, ki zagotavlja močno notranjo objektivnost. Dodaja, da imajo človekova dejanja globlji pomen kot samo konkretni podatki kdo, kaj, kje in kdaj, torej kot podatki, ki jih lahko pridobi zunanji opazovalec. Dejanja so močnejši nosilci informacij kot subjekti sami preko intervjuja. Za interpretacijo teh dejanj pa je pomembno, da je raziskovalec v stalnem stiku z udeleženci raziskave ter da ima z njimi tudi neposredne izkušnje. Raziskovalec mora vsekakor sintetizirati različne izkušnje, da bi razumel implicitna dejanja, misli in čustvovanja udeležencev raziskave. Pri tem si lahko občasno pomaga tudi s svojimi izkušnjami, ki jih je doživel kot udeleženec te skupine, in tako lažje razume dejanja tistih, ki jih proučuje. Temeljna predpostavka je, da raziskovalec neprekinjeno opazuje sebe in svoje reakcije ter da je kljub »vpetosti« v skupino sposoben reflektirati svoja notranja dogajanja z vidika zunanje perspektive in na ta način posledično poveča objektivnost svojega raziskovanja. V povezavi z vprašanjem o objektivnosti se omenja tudi dejstvo (Zaharlick, 1992), da je raziskovalec t. i. primarni raziskovalni instrument. Prav zato se mora zavedati svojih teoretičnih in metodoloških preferenc kot tudi morebitne pristranskosti v različnih stopnjah raziskovalnega procesa, ki lahko vpliva na raziskovalni proces in rezultate. Zato se priporoča t. i. disciplinirana objektivnost, kar pomeni, da raziskovalec čim bolj popolno in eksplicitno izpostavi svoja prepričanja, stališča in vrednostne opredelitve. To lahko stori z vodenjem osebnega dnevnika, ki mu je pri obdelavi podatkov in pisanju poročila v pomoč pri razjasnitvi in refleksiji faz v procesu, ki se povezujejo z osebnimi vrednotami in občutki raziskovalca.

Poleg navedenih pomislekov v zvezi z znanstvenostjo in objektivnostjo se pojavijo še druge kritike etnografske raziskave. Wilson (1977) je denimo v kontekstu raziskovalca opozarjal na težavo v primerih, ko gre za proučevanje velike skupnosti, pri čemer en sam raziskovalec ne more biti dovolj za izpeljavo raziskave, saj ne more biti na več mestih hkrati. Banister idr. (1999) so izpostavili problem z beleženjem dokazov v situaciji, kjer je veliko »materiala«. Pogosto je namreč kot pripomoček pri opazovanju neprimerno in hkrati tudi nemogoče uporabiti avdio-vizualna sredstva in je mogoče delati le beležke, ki so sestavljene iz relativno konkretnih opisov socialnih procesov in njihovih kontekstov (prav tam). Hkrati pa raziskovalec zbere tudi veliko podatkov, ki

jih je treba še urediti in analizirati, kar zahteva veliko časa in tudi dobro usposobljenost (Mukherji in Albon, 2010).

Raziskovalno delo naterenu opredeljujeta še dve pomembni vprašanji: vprašanje pristopa in vprašanje odnosa v polju. Najprej je treba pristopiti k potencialnim respondentom in najti ustrezen način, kako to storiti. Odnosi namreč pomembno vplivajo na kakovost in količino podatkov, ki jih raziskovalec pridobi (Banister idr., 1999). Zgodi se tudi, da nekateri člani skupine niso odprti za opazovanje, nekateri pa ne pripravljene govoriti. Odnosi na terenu so pod različnimi vplivi. Ljudje niso »socialna dejstva«, ki so nekje in čakajo, da bodo proučevani. Udeležba v življenju ene skupine je več kot le vprašanje opazovanja. Pri tem mora raziskovalec seveda paziti, da ne izgubi zavedanja, da je tujec, zato da ne izgubi kritično-analitičnega pogleda na dogajanje (Banister idr., 1999).

Med slabosti uvrščamo tudi čas trajanja take raziskave, saj lahko zaradi kompleksnosti raziskovanja etnografska raziskava traja tudi več let (Fetterman, 1998).

## **Namesto zaključka: Etnografska raziskava na pedagoškem področju pri nas**

Anderson-Levittoova (2006) izpostavlja dejstvo, da je etnografija na področju vzgoje in izobraževanja koristna za razvoj razumevanja mikro situacij ter da lahko na podlagi celostnega pristopa prikaže realnost vedenja ljudi. Ševkušičeva (2008) meni, da lahko etnografski pristop s svojo občutljivostjo prispeva mnoga različna spoznanja o različnih vzgojno-izobraževalnih situacijah in kontekstih ter z različnih vidikov. Gojkova (2000) trdi, da je etnografija na področju vzgoje in izobraževanja koristna zaradi bogatih etnografskih zapisov o npr. različnostih med skupinami, šolami in skupnostmi, ki jim šole pripadajo. Iz teh poglobljenih zapisov se lahko razbere npr. socialna klima oddelka, intelektualne ali emocionalne izkušnje in doživetja učencev, način učiteljevega ukrepanja in reagiranja do učencev različnih narodnosti, spolov, sposobnosti ipd. (Fraenkl in Wallen, 1990). Podatki lahko vključujejo tudi opise različnih dejavnosti oddelkov, posnetke sestankov, razprav, diskusij, primer učiteljevih priprav na pouk, izdelke učencev, sociograme ipd. Kot dodaja Gojkova (2000), je na osnovi analize zbranega raznovrstnega gradiva mogoče tudi identificirati, kakšne prilagoditve so potrebne ter kako lahko vzgojno-izobraževalna institucija odgovori na različne probleme.

Etnografska raziskava v polju vzgoje in izobraževanja je bila v preteklosti (Yon, 2003) pretežno uporabljena za poglobljeno raziskovanje v povezavi z učenci, ki so izhajali iz deprivilegiranih okolij. Prav zato menimo, da bi tak način raziskovanja lahko uporabili za boljše razumevanje značilnosti, vedenja, kulture in specifik otrok (učencev) in družin, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja. V slovenskih šolah se denimo v zadnjih letih večja delež otrok priseljencev in menimo, da bi kompleksni, celostni pogled poznavanja navad, kulture omogočal lažje medsebojno razumevanje in sodelovanje. Bolj poglobljeno in širše razumevanje stanja (kar naj bi bil cilj etnografskega raziskovanja) bi bil v prid tudi številnim otrokom s posebnimi potrebami. Tukaj imamo predvsem v mislih skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, za katere menimo, da bi bilo razumevanje celotnega konteksta in ne le parcialnih elementov koristno za vse vključene (vodstvo, učitelje, svetovalno službo, vrstnike, družino). Kot trdi Ševkušičeva (2008), lahko etnografija v situacijah, ko obstajata konflikt ali diskontinuiteta med šolo in otrokovo družino, nastopa kot sredstvo za razumevanje problemov in posledično se lahko olajša

njihovo reševanje. Ko se učitelji, starši in učenci več naučijo drug o drugem, vidijo, kako se lahko aktivnosti v šoli modificirajo in približajo kulturnim modelom iz otrokovega okolja ter kako lahko starši nastopajo kot partnerji v vzgojno-izobraževalnem procesu. Yon (2003) poroča, da so si etnografi dejansko vedno prizadevali, da bi prikazali, kako nek oddelek, razred, šola »izgledajo« skozi oči učencev, kakšen je šolski sistem v očeh marginaliziranih družin itd. Ob tem pa je treba omeniti tudi opozorilo Naderjeve (1969, v Anderson-Levitt, 2006), da se etnografija naj ne bi ukvarjala samo s šibkejšimi skupinami, člani družbe. Smiselna naj bi bila tudi usmeritev v proučevanje različnih vidikov, ki se bolj povezujejo z učitelji, ravnatelji, tudi z družinami iz višjih in srednjih družbenih slojev. Podobno velja tudi za področje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Skozi etnografske raziskave bi lahko temeljito in poglobljeno spoznali primer dobre prakse prej omenjenih.

Ob tem seveda ne gre pozabiti omejitve spoznanj, ki izhajajo iz etnografskih raziskav. Zaradi metodoloških zakonitosti posploševanje ali prenos iz ene situacije v drugo ni ravno korektno, lahko pa iz primera dobre prakse uporabimo nekatere tehnike, metode, strategije ipd., za katere menimo, da bi lahko dobro delovale tudi v neki drugi situaciji.

Ne nazadnje ne moremo mimo dejstva in vprašanja, zakaj pri nas etnografske raziskave na področju vzgoje in izobraževanja niso prav pogoste. Morda bi takšno stanje lahko pripisali relativno zaprtemu sistemu (problem vstopa v raziskovalno polje – torej vstopa v vzgojno-izobraževalne institucije). Težko si namreč predstavljamo, da bi ali kako bi v naših šolah medse sprejeli raziskovalca, ki bi bil prisoten ves čas, ki bi nepretrgano opazoval dogajanje ter postavljaj različna vprašanja. Strokovni delavci bi takšno prisotnost in vpetost verjetno doživljali bolj kot ocenjevanje njih samih in njihovega dela kot pa kot raziskovanje.

Glede na to, da etnografska raziskava pretežno vključuje tudi dlje časa trajajoče opazovanje v avtentičnem okolju, je toliko bolj poudarjen tudi etični vidik. Pri tem je treba izpostaviti vprašanje ranljivosti skupine, ki je opazovana, zlasti ko gre za otroke. V primeru opazovanja otrok nekega oddelka se za dovoljenje navadno prosi vodjo institucije (npr. ravnatelja šole) ter starše otrok. Kot pa denimo poudarjata Mukherji in Albon (2010), je za dovoljenje treba prositi tudi otroke. Raziskovalci naj bi jih seznanili z raziskavo in s cilji raziskave.

Z vidika raziskovalcev je etnografsko raziskovanje tudi precej zahtevno, hkrati pa gre za raziskovanje, ki poteka dlje časa (npr. eno šolsko leto) ter obstalni prisotnosti raziskovalca, kar tudi ne govori v prid odločitvi o izvedbi etnografske raziskave. Vendarle pa bi bilo, predvsem zaradi nekaterih prednosti etnografske raziskave, smiselno razmisliti tudi o dejanski uporabi tovrstnega pristopa. Najprej pa bi bilo treba raziskovalce na področju vzgoje in izobraževanja temeljiteje seznaniti s tem pristopom, kar bi posledično morda povečalo dejansko rabo te vrste raziskave. Šele ko jo bomo temeljito preizkusili, bomo lahko utemeljeno sodili o njeni uporabnosti na obravnavanem področju.

*Tina Štemberger*

## **Ethnographic Research in the Field of Education**

Educational research in Slovenia has traditionally been more oriented into quantitative methodology. The first shift towards qualitative methodology, especially



action research was done by Barica Marentič Požarnik (1990). Later, Sagadin (1991a, 1991b) presented the particularities of case study and Cencič (2001) the particularities of life history. Qualitative research has recently been in the focus of many works by Mažgon (2005) and Vogrinc (2007). However, ethnography, which is also considered to be a qualitative research design, has not yet been systematically presented in the context of educational research in Slovenia. In the paper we present the particularities of ethnography (which distinguish it from other research designs), its drawbacks and we raise the question of the role of ethnography in educational research in Slovenia.

The first and the most important particularity of ethnography are *social relationships in the field*. The relationships are defined with the fact that the researcher works in the field, he cooperates with other persons (e. g. respondents, consultants, informants, participants) and shares information with them. In comparison to other designs, these are long-term relationships, they are complex and they take place in different contexts. Researchers become members of the studied groups, which also reflect in their attitude towards specific themes.

From the methodological point of view, ethnography is considered to be multimodal (Wilson, 1977) or eclectic (Bannister et al., 1999) in both data collection and data analysis. Data can be collected using different varieties of observation, interviews and analysing documents, but the most commonly used methods are interview and participatory observation.

In addition to this, Ogbu (1974) already pointed out ethnography should not be categorically labelled as qualitative research. Researchers design different research aims and they often collect quantitative data as well. As argued by Fetterman (1998) data can be collected via questionnaires and processed with different statistical methods. On the other hand, the process of research is cyclical and interactive, which is typical for qualitative research designs.

The process of ethnography in educational research (as defined by Wilson, 1977) consists of three phases: (i) Entrance in the research field and defining the role of the researcher, (ii) Data collection and (iii) Data analysis. The phase of entering the research field is typical of all qualitative research but is even more highlighted in ethnography. The researcher must gain trust from the group members and he also becomes a member, which enables him to collect information he would not be able to if he were an external observer.

As ethnography is multimodal (Wilson, 1977), various methods of data collections can be used to reach the aims of research. As in all researches, the researcher has to plan which data will provide answers to his research questions and how he will access the information. In addition, he has to think about the place he will collect data (e.g. in which room he will be) who (out of all group members) he will talk to and who he will observe. He needs to be aware of all formal and informal (time and geographic) nets of all participants. Being a member of group enables him to compare the responses the participant gives to him and what he says about the same questions to the others. He can also see how the participant acts and he can compare his verbal responses with his nonverbal communication.

In the educational context ethnography can be used to understand micro situations and it can show the real behaviour of certain groups of people. According to Gojkov (2000), ethnography is a valuable approach in education, mainly due to rich

ethnographic notes about differences between the groups, schools, and societies schools belong to. These notes (Fraenkl and Wallen, 1990) can be the basis for analysing social environment of a certain class, intellectual or emotional experiences of students, teachers' approaches towards students of different backgrounds etc. In the past (Yon, 2003), in the field of education ethnography was mainly used for in-depth studies of student from less favourable environments. Following this, today ethnography could be used in order to improve the knowledge and understanding of characteristics, behaviour, culture and particularities of children and families who live in less favourable environments. In Slovenian schools the percentage of immigrant children and children with special needs has been increasing. We believe ethnographic research could lead to a more complex, holistic understanding of these children, which could finally result in realizing the inclusive paradigm in our schools to an even greater extent.

## LITERATURA

- Anderson-Levitt, K. (2006). Ethnography. V J. L. Green, G. Camilli in P. B. Elmore (ur.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (str. 279-297). Washington: American Educational Research Association.
- Bannister, P., Burman, E. in Parker, I. (1999). *Qualitative Methods in Psychology - A Research Guide*. Birmingham, Philadelphia: Open University Press.
- Cencič, M. (2001). Življenjska zgodovina na pedagoškem področju. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 50-62.
- Cencič, M. (2009). *Kako poteka kvantitativno empirično pedagoško raziskovanje*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative an Mixed Metdhos Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Fetterman, M. D. (1998). *Etnography. Step by Step. Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Fraenkl, J. R. in Wallen, N. E. (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gojkov, G. (2000). Multikulturalnost iz ugla etnografskog pristupa istraživanju. *Pedagogija*, (3-4), 331-343.
- Mažgon, J. (2006). Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom. *Sodobna pedagogika*, 57 (5), 98-108.
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih predpostavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mažgon, J. (2005). *Vpliv paradigatskega relativizma na metodologijo akcijskega raziskovanja* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Za pluralizem modelov spoznavanja, raziskovanja in delovanja v pedagoških znanostih. *Sodobna pedagogika*, 39 (1-2), 1-14.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Muršič, R. (2011). *Metodologija preučevanja načinov življenja. Temelji raziskovalnega dela v etnologiji ter socialni i kulturni antropologiji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mukherji, P. in Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

- Mužić, V. (1994). Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj? kako? *Sodobna pedagogika*, 43 (3–4), 162–173.
- Ogbu, J. G. (1989) *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who Chooses What Research Methodology? V J. Amos Hatch (ur.), *Early Childhood Qualitative Research* (str. 207–223). New York, London: Routledge.
- Sagadin, J. (1991a). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 40 (7–8), 343–354.
- Sagadin, J. (1991b). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 40 (9–10), 465–472.
- Sagadin, J. (1993a). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. *Sodobna pedagogika*, 42 (3–4), 115–122.
- Sagadin, J. (1993b). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (1993c). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera II. *Sodobna pedagogika*, 42 (5–6), 217–223.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 53 (4), 88–101.
- Ševkušič, S. (2008). *Dometi i ograničenja kvalitativnih istraživanja u pedagogiji* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and Ethnographic Representation. V N. N. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of Qualitative Research* (str. 455–486). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Vidich, J. A. in Lyman, S. M. (2000). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. V N. N. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of Qualitative Research* (str. 37–84). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Vogrinc, J. (2007). *Kriteriji ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Vogrinc, J. (2008a). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008b). Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 59 (5), 108–122.
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research. A personal guide to the research process*. London in New York: Continuum
- Wilson, S. (1977). The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research*, 47 (1), 245–265.
- Yon, A. D. (2003). Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, (32), 411–429.
- Zaharlick, A. (1992). Ethnography in Anthropology and Its Value for Education. *Theory Into Practice*, 31 (2), 116–125.

