

Φαινομενογραφία: Μια νέα πρόταση στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα

Κυριακή Δούμα

Η Φαινομενογραφία είναι μια σχετικά νέα ερευνητική προσέγγιση που αναπτύχθηκε στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης τα τελευταία 20-25 χρόνια, αρχικά στη Σουηδία και στη συνέχεια στην Αυστραλία και σε άλλα μέρη του κόσμου. Στις αρχές της δεκαετίας του '70 δύο ακαδημαϊκοί ερευνητές, οι Ference Marton και Lennart Svensson, άρχισαν την εκπόνηση ενός ερευνητικού προγράμματος με σκοπό να μελετήσουν ζητήματα σχετικά με τις διαδικασίες μάθησης των σπουδαστών. Την ερευνητική ομάδα πλαισίωναν αργότερα οι Roger Säljö και Lars Owe Lahlgren που είχαν κοινά ερευνητικά ενδιαφέροντα.

Στην πρώτη τους αυτή ερευνητική εργασία έθεσαν σημαντικά μεθοδολογικά και επιστημολογικά ερωτήματα αναφορικά με τα όρια και τις δυνατότητες του κυρίαρχου εκείνη την περίοδο θετικιστικού “παραδείγματος” στην παιδαγωγική έρευνα, και αναζήτησαν εναλλακτικές προσεγγίσεις στη μελέτη του ερευνητικού τους αντικειμένου. Ανάμεσα στις πρώτες τους επιλογές ήταν να επιχειρήσουν να αποδώσουν, να αποτυπώσουν και να περιγράψουν την επιστημονική γνώση όχι ποσοτικά, αλλά με όρους που αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους οι σπουδαστές κατανοούν το περιεχόμενο της μάθησης και τις καταστάσεις που έχουν σχέση με τη μάθηση. Οι αντιλήψεις δηλαδή που είχαν οι ίδιοι οι σπουδαστές είχαν πρωταρχική σημασία για τους ερευνητές προκειμένου να περιγράψουν και να κατανοήσουν τη μάθηση. Αυτό σήμαινε μια σαφή απομάκρυνση από ποσοτικές μετρήσεις και περιγραφές καθώς και μετακίνηση από μια αντικειμενικοποιημένη και διυποκειμενική αντίληψη της γνώσης προς μια περισσότερο υποκειμενική και σχετικοποιημένη εκδοχή.

Όπως είναι ευνόητο, μια τέτοια επιλογή είχε άμεσες επιπτώσεις και στον τρόπο απόδοσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το είδος ερευνητικής γνώσης που ενδιέφερε δεν ήταν οι ποσοτικές περιγραφές που θεμελιώνονται με αναφορά στις σχέσεις κάποιων προκαθορισμένων μεταβλητών, αλλά οι ποιοτικές περιγραφές των προσλήψεων (conceptions) των σπουδαστών, που με τη μορφή περιγραφικών κατηγοριών αποτέλεσαν τα βασικά

ευρήματα της έρευνας. Έτσι π.χ. στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα οι ερευνητές διέκριναν δυο ζεύγη αντιθετικών περιγραφικών κατηγοριών, τον ολιστικό (holistic) - ατομιστικό (atomistic) και τον βαθύ - επιφανειακό τρόπο προσέγγισης στις δραστηριότητες μάθησης (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1975, Marton & Säljö 1976a, 1976b, Svensson 1976).

Σε μεταγενέστερο κείμενό του ο F. Marton (1981) χρησιμοποίησε τον όρο “φαινομενογραφία” για να αναφερθεί τόσο στην πρώτη τους αυτή ερευνητική εργασία, όσο και σε μια πρότασή του για ένα νέο “πρόγραμμα” (προσέγγιση) έρευνας. Σύμφωνα με το “πρόγραμμα” αυτό, σκοπός της έρευνας είναι “η ανίχνευση και η συστηματοποίηση μορφών σκέψης με τις οποίες οι άνθρωποι ερμηνεύουν σημαντικές όψεις της πραγματικότητας” (σ. 180). Ωστόσο, οι προσλήψεις και οι ερμηνείες της πραγματικότητας δεν εκλαμβάνονται ως ατομικές εκφράσεις γιατί, καθώς συγκροτούν περιγραφικές κατηγορίες, υποδηλώνουν ένα είδος συλλογικού νου “ένα εξελισσόμενο όργανο σε διαρκή ανάπτυξη”.

Τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της φαινομενογραφίας

Προσλήψεις ή τρόποι εμπειρίας

Η φαινομενογραφία δεν προήλθε από κάποια φιλοσοφική παράδοση¹. Αναπτύχθηκε μάλλον ως μια εμπειρική ερευνητική πρόταση με επιδράσεις από την Gestalt ψυχολογία. Αυτό σημαίνει ότι οι φιλοσοφικές παραδοχές και θεωρητικές θέσεις δεν είναι πρωταρχικής σημασίας. Αυτό που προέχει είναι οι συγκεκριμένες αφηγηματικές παραδοχές και ιδέες που συνδέονται κάθε φορά με το συγκεκριμένο χαρακτήρα της εμπειρικής έρευνας (Svensson, 1994). Έτσι π.χ. αφηγηματικές παραδοχές για το χαρακτήρα και το είδος της έρευνας είναι απαραίτητες, αν και αυτές δεν αναφέρονται στην απώτερη φύση του αντικειμένου που μελετάται, αλλά στα άμεσα προσδιορι-

1 Ο όρος φαινομενογραφία δεν αναφέρεται στη γνωστή φιλοσοφική παράδοση της φαινομενολογίας. Ο Μάρτον ισχυρίζεται ότι, μολονότι η φαινομενογραφική ερευνητική προσέγγιση παρουσιάζει ομοιότητες με τη φαινομενολογία σε λεκτικό, αλλά και σε επίπεδο θεωρητικών αφηγηματικών παραδοχών, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο που διερευνούνται ζητήματα εμπειρικής έρευνας (Marton 1981, 1994, 1997).

στικά στοιχεία του αντικειμένου. Καθώς ο σκοπός της φαινομενογραφίας είναι “οι περιγραφικές προσλήψεις του κόσμου που μας περιβάλλει”, οι αφηρητικές παραδοχές για τη φύση των προσλήψεων είναι θεμελιώδους και πρωταρχικής σημασίας.

Ο Marton (1997) ισχυρίζεται ότι μπορούμε να επιλύσουμε το γνωστό “παράδοξο του Μένωνα” με καλύτερο τρόπο από αυτόν που προτείνει ο Πλάτων. Ο Σωκράτης στον ομώνυμο διάλογο του Πλάτωνος, με τη γνωστή μαιευτική του μέθοδο, καταλήγει με το συνομιλητή του στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούμε να αποκτήσουμε γνώση για τον κόσμο, αν δεν έχουμε ήδη μέσα μας αυτή τη γνώση. Εδώ εντοπίζεται το παράδοξο του Μένωνα: μπορούμε να αποκτήσουμε γνώση που ήδη έχουμε. Ο Πλάτων προτείνει την ιδέα της μάθησης ως ανάμνησης - ανάκλησης. Για να βρούμε απαντήσεις στα ερωτήματά μας δεν έχουμε παρά να προσπαθούμε να ανακαλούμε αυτά που ήδη γνωρίζουμε. Αλλά αυτό δε λύνει το πρόβλημα, βεβαιώνει ο Marton. Απλώς, το μεταθέτει σε ένα “εσωτερικότερο” επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Marton, μια ουσιαστική λύση θα ήταν να υιοθετήσουμε μια μη-δυϊστική αφηρηρία, σύμφωνα με την οποία το πρόσωπο και ο κόσμος συνδέονται εσωτερικά. Η γνώση, δηλαδή, προτείνεται ως εσωτερική σχέση ανάμεσα στον κόσμο και το πρόσωπο. Το ερώτημα, επομένως, δεν είναι πως το πρόσωπο προσλαμβάνει γνώση από τον κόσμο, αλλά πως η σχέση μεταξύ τους αλλάζει. Γεννιόμαστε στον κόσμο και με τον ένα ή τον άλλο τρόπο αυτόν τον κόσμο βιώνουμε. Οι προσλήψεις και οι αντιλήψεις μας εξαρτώνται και από τη δράση μας και από τον κόσμο γύρω μας. Συγκροτούμε τον κόσμο μας καθώς τον βιώνουμε, αν και ο κόσμος είναι πολύ περισσότερα πράγματα από τις εμπειρίες μας. Αυτό διαφέρει από τις θετικιστικές παραδοχές που δίνουν στις παρατηρήσεις μας το νόημα των γεγονότων, όπως επίσης διαφέρει και από τις γνωστικιστικές (mentalistic) και κονστρουκτιβιστικές (constructivist) παραδοχές εκείνες σύμφωνα με τις οποίες οι γνώσεις είναι νοητικές κατασκευές (Booth & Marton 1997). Η γνώση δημιουργείται καθώς σκεφτόμαστε και δρούμε στην εξωτερική πραγματικότητα.

Εάν παρεμβαίναμε στη σχετική συζήτηση θα υποστηρίξαμε ότι η γνώση μπορεί να έχει συγχρόνως σχεσιακό και αναμνηστικό χαρακτήρα. Η διαδικασία της ανάμνησης - ανάκλησης όχι μόνο δεν αποκλείει, αλλά προϋποθέτει την ενεργό σχέση του προσώπου με τον κόσμο. Ο τρόπος που η σχέση αυτή αλλάζει μπορεί να είναι συνάρτηση δράσης, σκέψης και τελικά ανάμνησης.

Περιγραφικές κατηγορίες

Εάν η μονάδα ανάλυσης (unit of analysis) για τη φαινομενογραφική έρευνα είναι ο τρόπος που βιώνεται κάτι, το αντικείμενο έρευνας είναι η πολλαπλότητα των τρόπων με τους οποίους βιώνονται φαινόμενα και καταστάσεις. Η φαινομενογραφία ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να αναδεικνύει και να περιγράφει την πολλαπλότητα και την ποικιλομορφία με την οποία βιώνονται τα φαινόμενα, ιδιαίτερα σε ένα παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα άτομα θεωρείται ότι εκφράζουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους βιώνεται ένα φαινόμενο. Οι περιγραφές της πολλαπλότητας και της ποικιλομορφίας, ωστόσο, γίνονται σε συλλογικό επίπεδο και από αυτή την άποψη η ατομική εκδοχή δεν έχει κεντρική σημασία. Μόνο η δομή και το ουσιαστικό νόημα που υπάρχει στους τρόπους με τους οποίους βιώνεται το φαινόμενο αποδίδεται με τη μορφή περιγραφικών κατηγοριών.

Οι διατυπώσεις που γίνονται με τις κατηγορικές περιγραφές είναι ερευνητικές προσεγγίσεις “δεύτερης σειράς”, διότι δεν αναφέρονται στον κόσμο αυτό καθαυτό, αλλά στον κόσμο έτσι όπως βιώνεται από τα υποκείμενα. Οι διατυπώσεις που αναφέρονται άμεσα στον κόσμο, στα φαινόμενα και στις καταστάσεις θεωρούνται “πρώτης σειράς” προσεγγίσεις. Συνήθως, τα υποκείμενα δεν έχουν επίγνωση των τρόπων με τους οποίους βιώνουν τον κόσμο καθώς τους θεωρούν δεδομένους και αυτονόητους. Στη φαινομενογραφία αυτό που ενδιαφέρει είναι να αναδεικνύονται αυτές οι υποκείμενες δομές. Αυτό υποδηλώνει κατ’επέκταση και ένα ενδιαφέρον για αλλαγή στους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα βιώνουν τον κόσμο. Ορισμένοι τρόποι είναι περισσότερο σύνθετοι, εξελιγμένοι και δυναμικοί σε σύγκριση με άλλους. Η μετάβαση σε πιο δυναμικές και εξελιγμένες μορφές πρόσληψης και βίωσης του κόσμου θεωρείται ότι συνιστά το πιο σημαντικό είδος μάθησης.

Οι εμπειρίες, επομένως, δεν εκλαμβάνονται ως νοητικές οντότητες. Στη γνωστική ψυχολογία μια τέτοια περιγραφή κατηγοριών θα εστιάζοταν σε νοητικές ενέργειες και χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στον ανθρώπινο νου. Αλλά ούτε ως φυσικές οντότητες εκλαμβάνονται οι εμπειρίες. Οι υλιστικές περιγραφές επικεντρώνονται στο φαινόμενο αυτό καθαυτό και θεωρούν το υποκείμενο ως δεδομένο, ως ένα γενικευμένο ον. Μια εμπειρία, ωστόσο, όπως ήδη τονίστηκε, είναι μη-δυϊστική καθώς εμπεριέχει μια εσωτερική σχέση ανάμεσα στο υποκείμενο και στον κόσμο. Έτσι οι κατηγορικές περιγραφές αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα βιώνουν ένα δεδομένο φαινόμενο και στους τρόπους με τους οποίους ένα δεδο-

μένο φαινόμενο βιώνεται από τα υποκείμενα.

Σε σχέση με αυτό, βέβαια, οι φαινομενογράφοι υποστηρίζουν ότι είναι περιορισμένοι οι τρόποι με τους οποίους ένα φαινόμενο είναι δυνατό να βιωθεί (Marton και Säljö 1976). Είναι αδύνατο να περιγράψουμε τις εμπειρίες ενός υποκειμένου καθώς αυτές είναι ουσιαστικά αδύνατο να ανιχνευθούν και να καταγραφούν εξαντλητικά. Για το λόγο αυτό είμαστε αναγκασμένοι να αναζητούμε κρίσιμες διαφορές στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν ένα φαινόμενο.

Σύμφωνα με το Marton (1997), το σύνολο των εμπειριών μας συνιστά την επίγνωσή μας (awareness). Έχουμε επίγνωση για ο,τιδήποτε την ίδια χρονική στιγμή, όχι όμως και με τον ίδιο τρόπο. Η επίγνωση δηλαδή είναι διαβαθμισμένη σε επίπεδα. Ορισμένα στοιχεία βρίσκονται στον πυρήνα και άλλα στην περιφέρεια. Αλλά και όσα βρίσκονται στην περιφέρεια είναι δυνατόν να μετατοπισθούν προς τον πυρήνα, εάν η περίσταση και η κατάσταση τα καταστήσει σχετικά. Αυτή η διαβαθμισμένη δομή της επίγνωσής μας, μας κάνει ικανούς να έχουμε συνείδηση ενός ευρύτερου συνόλου οντοτήτων και όψεων του περιβάλλοντός μας, την ίδια στιγμή που είμαστε επικεντρωμένοι σε ορισμένες οντότητες και όψεις του περιβάλλοντος αυτού. Και εδώ έγκειται η δυναμική της μάθησης μέσω της εμπειρίας.

Μέθοδοι της φαινομενογραφικής έρευνας

Συγκρότηση του ερευνητικού αντικειμένου

Ο ερευνητής/τρια που υιοθετεί τη φαινομενογραφική προσέγγιση οριοθετεί εξ αρχής το αντικείμενο του ενδιαφέροντος του/της. Καθώς το σημείο αναφοράς της έρευνάς του/της είναι οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα βιώνουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, ουσιαστικά πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχει σε ένα διάλογο (discourse) που θα αναδεικνύει τις μη επεξεργασμένες εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας του/της. Απαραίτητη προϋπόθεση εδώ είναι ο ερευνητής/τρια να προσπαθεί να εντοπίζει τα αφηγηματικά τους σημεία, τις καταστάσεις στις οποίες τα υποκείμενα «συναντούν» το φαινόμενο, και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να το χειριστούν. Ωστόσο, η δομή και το νόημα του εξεταζόμενου φαινομένου αναδεικνύεται και συγκροτείται σταδιακά στην πορεία διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας.

Συλλογή δεδομένων

Στη φαινομενογραφική έρευνα κυρίαρχη θέση έχουν τα δεδομένα που προκύπτουν από προφορικές συνεντεύξεις και γραπτά κείμενα. Ο Svensson (1984) σημειώνει με έμφραση πως η συλλογή αυτών των δεδομένων έχει διερευνητικό χαρακτήρα. Ο ερευνητής/τρια χρειάζεται να είναι ευαίσθητος/η στον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο ορίζει το φαινόμενο για να είναι σε θέση να ανιχνεύει ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους εμπειρίας του υπό μελέτη φαινομένου. Γι' αυτό το λόγο η διαδικασία συλλογής του υλικού δεν είναι δυνατό παρά να είναι ανιχνευτική και διερευνητική.

Ο Marton (1997) περιγράφει αναλυτικά πως διεξάγεται μια διερευνητική συνέντευξη. Η ίδια η συνέντευξη είναι μια μαθησιακή εμπειρία. Τόσο ο ερευνητής/τρια όσο και τα υποκείμενα της έρευνας εντοπίζουν, ανακαλύπτουν και αποκτούν επίγνωση των εμπειριών τους. Από αυτή την άποψη, τόσο τα ερωτήματα που τίθενται όσο και ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται είναι πρωταρχικής σημασίας. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να επιλέγουν σε ποιες πλευρές των ερωτημάτων επιθυμούν να απαντήσουν. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη φαινομενογραφική έρευνα, γιατί αποκαλύπτει στοιχεία από τη δομή του υποκειμένου. Πέραν τούτου, η συνέντευξη προσφέρει στο υποκείμενο τη δυνατότητα να επαναστοχαστεί τις εμπειρίες του. Επομένως, αν και υπάρχει μια σειρά ερωτήσεων στην αρχή της συνέντευξης, διαφορετικές συνεντεύξεις μπορεί να ακολουθήσουν διαφορετικούς δρόμους.

Αυτή η μορφή συνέντευξης που εκτείνεται πέρα από την περίσταση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και φέρνει το υποκείμενο μπροστά σε απρόσμενους στοχασμούς ομοιάζει, σύμφωνα με τον Marton, περισσότερο με θεραπευτικό διάλογο. Με εναλλακτικές ερωτήσεις ή με διατύπωση ορισμένων ερμηνειών για ό,τι έχει προηγουμένως αναφέρει το υποκείμενο, ο ερευνητής/τρια οδηγεί το υποκείμενο στο επίκεντρο του στοχασμού. Οι εναλλακτικές ερμηνείες μπορεί ενδεχομένως να βιωθούν και ως απειλή από το υποκείμενο και αυτό ίσως το οδηγήσει σε μια αμυντική στάση άρνησης ή και αντίστασης για παραπέρα συζήτηση. Αυτές οι περιστάσεις είναι πολύ ευαίσθητες και χρειάζεται να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη προσοχή, γιατί η ρήξη της άμυνας είναι πολύ οδυνηρή, έστω και αν για τον ερευνητή/τρια θεωρείται αναγκαία.

Ο Therman (1983: 104) είχε υποστηρίξει ότι "ένας συνειδητός υποκεμενικός έλεγχος της σχέσης ανάμεσα στα δύο μέρη απαιτεί ένα συγκεκριμένο

αυτοστοχασμό τέτοιο που να κάνει ικανό τον ερευνητή/τρια να συνειδητοποιήσει ότι τα ερωτήματα και οι παρεμβολές είναι η βάση για απαντήσεις και αντιδράσεις... Μια άλλη δυνατότητα είναι να παρεμβαίνει κανείς με προσοχή, διατηρώντας μια συνειδητά επιλεγμένη απόσταση από το υποκείμενο αλλά και προσπαθώντας ταυτόχρονα να πλησιάσει όσο το δυνατό περισσότερο”.

Όπως είναι ευνόητο, αυτή η μορφή συλλογής δεδομένων προδιαγράφει ως ένα βαθμό και τη διαδικασία της ανάλυσής τους.

Ανάλυση δεδομένων

Μια πρώτη ανάλυση δεδομένων γίνεται στην ίδια τη φάση της συλλογής των δεδομένων. Αυτό καθιστά πιο σαφή την εικόνα του αντικειμένου της έρευνας. Όσο προχωρεί η ανάλυση δεδομένων, αποσαφηνίζεται η δομή και το νόημα του φαινομένου. Ο ερευνητής/τρια σταδιακά συγκροτεί το αντικείμενο έρευνας.

Κατά την πρώτη φάση της ανάλυσης ο ερευνητής/τρια επικεντρώνεται σε μια από τις διαστάσεις του αντικειμένου που μελετά και προσπαθεί να εντοπίσει τη διαφορετικότητά της από υποκείμενο σε υποκείμενο, κρατώντας τις άλλες διαστάσεις του αντικειμένου στατικές. Η ανάλυση αρχίζει με την αναζήτηση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις που συνδέονται με το ερώτημα που ερευνάται, και συνεχίζεται με την ερμηνεία τους ως προς δύο πλαίσια αναφοράς: το πλαίσιο της κάθε συνέντευξης χωριστά και το πλαίσιο των άλλων σχετικών αποσπασμάτων που προκύπτουν από τις άλλες συνεντεύξεις, από το συλλογικό υλικό. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με τις άλλες διαστάσεις ή ερωτήματα. Ακόμα και ολόκληρα κείμενα είναι δυνατό να επιλεγούν, εάν έχουν ιδιαίτερη σχέση με το ερώτημα που διερευνάται. Επαναλαμβάνοντας αυτή τη διαδικασία ο ερευνητής/τρια μπορεί να αρχίσει σιγά-σιγά να διακρίνει τη δομή και το νόημα του υλικού που έχει συγκεντρώσει.

Στην επόμενη φάση της ανάλυσης ο ερευνητής/τρια εντοπίζει διαφορετικούς ποιοτικούς τρόπους με τους οποίους ένα φαινόμενο έχει αποτελέσει αντικείμενο εμπειρίας, καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτοί οι τρόποι εμπειρίας εκφράζονται. Αποσπάσματα συνδέονται μεταξύ τους σε κατηγορίες, με βάση τις ομοιότητές τους που είχαν εντοπιστεί κατά την ερμηνευτική εργασία που έχει γίνει. Οι κατηγορίες διακρίνονται μεταξύ τους με αναφορά στις διαφορές τους. Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι αποσπάσματα διευθετούνται και επαναδιευθετούνται σε κατηγορίες, μετά από προσεκτική εξέταση των περιπτώσεων που εμπίπτουν στον πυρήνα

μιας κατηγορίας και αυτών που εντάσσονται στις οριακές περιπτώσεις, οριοθετώντας τελικά και το σαφές κριτήριο για κάθε ομάδα. Οι περιγραφές των κατηγοριών που αναφέρονται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ένα φαινόμενο γίνεται αντικείμενο εμπειρίας καθώς και οι λογικές σχέσεις που εντοπίζονται ανάμεσά τους είναι το αποτέλεσμα της έρευνας αυτού του φαινομένου.

Ο Lennart Svensson (1976, 1983, 1985) περιέγραψε και εμπλούτισε περαιτέρω τη μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιείται στη φαινομενογραφική έρευνα και την ονόμασε ανάλυση πλαισίου αναφοράς (contextual analysis). Ο Svensson θεωρεί ότι οι προσλήψεις και οι αντιλήψεις αναφέρονται στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο υποκείμενο και σε ένα μέρος του κόσμου. Οι περιγραφές των προσλήψεων αυτών αποτυπώνουν την εκδήλωση αυτής της σχέσης, όπως αυτή παρουσιάζεται, παραδείγματος χάρι, στην περίπτωση της συνέντευξης. Επειδή όμως οτιδήποτε λέγεται σε μια συνέντευξη δεν συνδέεται με το υπό διερεύνηση ερώτημα, θεωρείται απαραίτητη μια αναλυτική προσέγγιση στο πρωτόκολλο της συνέντευξης. Όπως υποστηρίζει (Svensson 1985; σ. 6), “Μια ανάλυση πλαισίου, λοιπόν, δεν μπορεί να σημαίνει απλώς ένα άθροισμα συγκεκριμένων δεδομένων με γενικευμένες ερμηνείες, αλλά απομόνωση συγκεκριμένων δεδομένων που αλληλοσχετίζονται ως όψεις του ίδιου φαινομένου”.

Οι περιγραφές των προσλήψεων με τη μορφή κατηγοριών βασίζονται στις διατυπώσεις που εμπεριέχονται στη συνέντευξη αλλά και διαφοροποιούνται από αυτές. Η πλαισίωση (contextuality) στην ανάλυση σημαίνει ότι η διαφοροποίηση βασίζεται στη νοηματοδότηση των επιλεγμένων διατυπώσεων σε σχέση με το πλαίσιό τους. Το νόημα, ωστόσο, δεν εκλαμβάνεται πρωταρχικά ως νόημα γλωσσικών εννοιών, αλλά ως έκφραση της σχέσης του υποκειμένου με επιμέρους στοιχεία του κόσμου. Η ανάλυση πλαισίου (contextual analysis) φέρνει στο φως τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης. Έτσι οι ίδιες προσλήψεις και αντιλήψεις είναι δυνατό να βρεθούν σε διαφορετικές γλωσσικές διατυπώσεις και, αντιθέτως, διαφορετικές αντιλήψεις είναι δυνατό να εκφραστούν με παρόμοιες γλωσσικές διατυπώσεις.

Ποιες είναι οι προοπτικές;

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται μια ενδιαφέρουσα συζήτηση για τη συμβολή της φαινομενογραφίας στην παιδαγωγική έρευνα και για το πώς

μπορεί περαιτέρω να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί. Ο Roger Säljö (1997), μεταξύ άλλων, τονίζει τον κοινωνικό και διαλογικό (discursive) χαρακτήρα της ίδιας της ερευνητικής διαδικασίας, συμπεριλαμβάνοντας και το ρόλο του ερευνητή/τριας, και θέτει το ερώτημα, αν περιγραφές αποκομμένες από το συγκεκριμένο υποκείμενο και το κοινωνικό πλαίσιο έχουν νόημα. Ο Micael Uliens (1997) υποδεικνύει την ανάγκη για περισσότερη επεξεργασία των οντολογικών και των μεθοδολογικών της παραδοχών. Η φαινομενογραφία αναπτύχθηκε βέβαια ως εμπειρική ερευνητική προσέγγιση, αλλά ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 διαπιστώθηκαν ομοιότητες με τη φαινομενολογία. Σύμφωνα με τον Uliens, μολονότι έχουν γίνει πολλές συζητήσεις τα τελευταία 15 χρόνια, η σχέση φαινομενογραφίας και φαινομενολογίας εξακολουθεί να είναι ασαφής, καθώς επίσης ασαφείς εξακολουθούν να είναι κεντρικές έννοιες, όπως "πρόσληψη", "υποκείμενο", "πλαίσιο" και "εμπειρία".

Οι Harel, Courad και Martin (1997) προτείνουν μια φεμινιστική προσέγγιση στη φαινομενογραφική έρευνα. Καθώς τα υποκείμενα στις περισσότερες φαινομενογραφικές μελέτες, όπως και οι ίδιοι οι ερευνητές/τριες, είναι στην πλειοψηφία τους άνδρες είναι αμφίβολο το κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών αντανακλούν την συλλογική εμπειρία. Θα ήταν επομένως χρήσιμο για τους φαινομενογράφους, να λαβαίνουν υπόψη τους το βιολογικό και κοινωνικό φύλο (gender) κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους, όπως επίσης να διαλέγουν να εξερευνούν περιοχές μάθησης κεντρικές τόσο για την εμπειρία των ανδρών όσο και των γυναικών.

Η φαινομενογραφία, ωστόσο, φαίνεται να έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί και να ενσωματώσει το στοχασμό των ερευνητών στο πεδίο της, όπως και να αφομοιώσει στοιχεία και έννοιες από συναφή ερευνητικά πεδία (Marton, 1997). Βρίσκουμε πως ο όρος "τρόποι εμπειρίας" που υιοθετήθηκε τελευταία παράλληλα με τον όρο "τρόποι ανάληψης ή πρόσληψης" (conceptions) που χρησιμοποιήθηκε αρχικά, μπορεί να ανοίξει νέους ερευνητικούς δρόμους. Ο όρος "αντίληψη" υποδηλώνει ένα γνωστικό τρόπο πρόσληψης του κόσμου. Ο όρος "τρόποι εμπειρίας" έχει τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνει περισσότερες διαστάσεις της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και στον κόσμο. Αυτό σημαίνει, περαιτέρω, πως αυτός ο όρος προσφέρεται περισσότερο όταν τα ερωτήματα αφορούν στη διερεύνηση συναισθηματικών διαστάσεων στη μάθηση, πράγμα που οι Harel, Courad και Martin θεωρούν φεμινιστική προσέγγιση στη μάθηση. Αναζητήσεις προς αυτή την κατεύθυνση είναι δυνατό να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας πραγματικά μη-δυϊστικής ερευνητικής προσέγγισης, όπως ο Martin διατείνεται στην προγραμμα-

τική του πρόταση για τη φαινομενολογία, χωρίς κατηγορική διάκριση στην εξέταση των φαινομένων μάθησης μεταξύ των στενά γνωστικών και των άλλων (συναισθηματικών, ηθικών) λειτουργιών.

Εξάλλου η διαμόρφωση των περιγραφών των κατηγοριών εξαρτάται ως ένα μενάλο βαθμό από την ερμηνευτική ικανότητα των ερευνητών. Επομένως η περαιτέρω διεύρυνση της γνώσης μας για τα πλαίσια του σχετίζονται κάθε φορά με το υπό διερεύνηση φαινόμενο θα διέυρυνε και τον ορίζοντα της κατανόησης. Από αυτή την άποψη βρίσκουμε ενδιαφέρουσα την πρόταση του Säljö που δίνει έμφαση στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, όχι γιατί αυτό που μόνο μπορούμε να ερευνήσουμε είναι ο κοινωνικά παραγόμενος λόγος (discourse), όπως ο ίδιος υποστηρίζει, αλλά γιατί έχοντας επίγνωση αυτής της διάστασης μπορούμε να αποφεύγουμε επιφανειακές ερμηνείες που αγνοούν την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Τέλος, παραμένει ως ανοιχτό ερώτημα το κατά πόσο η ερμηνεία και η ανάλυση των δεδομένων θα ήταν πιο γόνιμη και εμπειρισματομένη, αν ο ερευνητής/τρια δεν περιορίζονταν στην περιγραφή κατηγοριών με βάση επιλεγμένα αποσπάσματα, αλλά λάμβανε υπόψη του/της ή έκανε αναφορές σε επεξεργασμένες θεωρίες για να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο του υλικού του και κατά συνέπεια και το αντικείμενο του ερευνητικού του ενδιαφέροντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dall'Alba, Gloria & Biorn Hasselgren (Eds.) 1996: *Reflections on Phenomenography: Toward a Methodology?* (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1996).
- Hazel, Elizabeth, Linda Conrad & Elaine Martin 1997: Exploring gender and phenomenography. *Higher Education Research & Development* 16:2 (June 1997), 213-227.
- Marton, Ference 1994: Phenomenography. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 4424-4429). Oxford, U.K.: Pergamon.
- Marton, Ference et al 1975: *The Göteborg project on non-verbatim learning: four invited papers presented at the 1975 Annual Meeting of the American Educational Research Association, 30 March-3 April, Washington, D. C.* Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs university.
- Marton, Ference & Säljö, Roger 1976a: On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational psychology*, 46, 4-11.
- Marton, Ference & Säljö, Roger 1976b: On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational psychology*, 46, 115-127.

- Marton, Ferenc & Shirley Booth, 1997: *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, Ferenc 1981: Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Svensson, Lennart 1994: Theoretical foundations of phenomenography. Paper presented at a conference held on phenomenography in Brisbane, Australia at the Queensland University of Technology (7-9 November 1994).
- Svensson, Lennart 1985: Contextual analysis - the development of a research approach. Paper presented at the 2nd Conference on Qualitative Research in Psychology. Leusden, The Netherlands, August 1985.
- Lennart Svensson 1983: Three approaches to descriptive research: paper presented at the Symposium on qualitative research in psychology, Perugia, Italy, August 8-12, 1983. Mölndal: **Error! Bookmark not defined.**, 1984:01.
- Svensson, Lennart 1976: *Study skill and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, Lennart & Jan Theman 1983: *The Relation Between Categories of Description and an Interview Protocol in a Case of Phenomenographic Research*. Göteborg: Department of Education, 1983:02).
- Säljö Roger 1997: Talk as data and practice-a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development* 16:2 (June 1997), 173-190
- Uljens, Michael 1996: On the philosophical foundations of phenomenography. In Gloria Dall'Alba & Björn Hasselgrán (Eds.) *Reflections on Phenomenography: Toward a Methodology?* (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1996), 103-129.