



پژوهش روایی: چستی و چگونگی

ژیلا حیدری نقدعلی *

مقدمه

دیویی (۱۹۲۹) در کتاب "منابع دانش تربیتی" نسبت به نواقص منابع علم تربیت معاصر هشدار می‌دهد. از نظر وی ما از یک منبع بسیار مهم دانش تربیت، یعنی دانش عملی شخصی معلمان محروم مانده‌ایم:

«موفقیت‌ها در تدریس و هدایت اخلاقی شاگردان، اغلب هیچ نسبت مستقیمی با دانش اصول تربیتی ندارد. شخص «الف» وجود دارد که علی‌رغم این که از شخص «ب» در تدریس، برانگیختن شوق و علاقه برای یادگیری در دانش‌آموزانش، برانگیختن اخلاقیات در آنها از طریق سرمشق قرار گرفتن و ارتباط شخصی بسیار موفق‌تر است، اما از تاریخ تربیتی، روان‌شناسی تربیتی، روش‌های تأییدشده تربیتی و غیره نسبتاً بی‌اطلاع است. در حالی که شخص «ب» به وفور از این دانش‌ها برخوردار است. داده‌ها مؤید این واقعیت هستند، اما، آنچه از چشم یک مخالف [ارزش دانش عملی تربیت] پنهان می‌ماند این است که موفقیت‌های چنین افرادی با آنها به دنیا می‌آیند و با آنها می‌میرند: منافع آنها تنها نصیب شاگردانی می‌شود که با این معلمان با استعداد و استثنایی در تماس شخصی‌اند. هیچ کس قادر نیست، اتلاف و خسارتی که در گذشته از جانب سهم چنین مردان و زنانی متحمل شده‌ایم محاسبه کند. تنها راهی که می‌توان از این اتلاف در آینده جلوگیری کرد، از طریق روش‌هایی است که ما را قادر می‌کنند، آنچه را یک معلم با استعداد استثنایی به طور شهودی انجام می‌دهد تحلیل کنیم. بدین ترتیب، چیزی که از کار او یافت می‌شود می‌توان به دیگران منتقل کرد» (دیویی، ۱۹۲۹).

یکی از راه‌های دستیابی به دانش عملی شخصی معلمان برقراری ارتباط با معلمان از طریق درس کارورزی و انجام پژوهش روایی است. توجه به دیدگاه دو نالد شون (۱۹۸۷) به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، (۱۳۸۵) درباره کارورزی و نوع دانش اساسی مورد نیاز برای صلاحیت حرفه‌ای در این زمینه سودمند است. شون سه نوع کارورزی را مطرح می‌کند:

از نظر وی اگر دانش حرفه‌ای را به صورت حقایق، قوانین و دستورالعمل‌هایی ببینیم که به صورت غیرمسأله‌ای برای مسائل ابزاری به کار گرفته می‌شوند، ما کارورزی را به طور کامل به شکل یک مهارت آموزی فنی خواهیم دید. وظیفه آموزش دهنده، انتقال و بیان کاربرد قوانین و به کارگیری حقایق برای عمل می‌باشد. مربی‌گری باید بر مشاهده‌ی عملکرد کارورزان و یافتن خطا و اشتباهات در اجرا و نیز اشاره به پاسخ‌های صحیح، مبتنی باشد.

اگر دانش حرفه‌ای را به عنوان «فکر کردن» نظیر یک مدیر، حقوقدان و یا معلم ببینیم، در این دیدگاه گرچه کارورزان هنوز هم حقایق مربوط و کاربرد آنها را می‌آموزند، ولی آنها همچنین گونه‌ای از تحقیق را فرا می‌گیرند که بوسیله آن کارگزاران متبحر و با صلاحیت، درباره روش‌های خودشان در موقعیت‌های مواجهه با مسأله به نحوی استدلال می‌کنند تا ارتباط بین دانش عمومی و مسأله خاص را واضح و آشکار سازند. آموزش‌های استاندارد کلاس‌های دانشکده حقوق و کلینیک‌های پزشکی، مثال‌هایی از این دیدگاه هستند. در این نوع کارورزی چنین



حکایت پردازی بدون پی‌رنگ را نقل و خلق می‌کنند و تحلیل‌گران روایی با پی‌رنگ دهی به این حکایات درهم و برهم، برداشتی از فرهنگ حاکم بر سازمان یا جامعه‌ی خاص پدید می‌آورند که عقلانی و فارغ از درهم پیچیدگی‌های وابسته به شرایط است.

حکایت‌ها از درون جریان تجربه زنده بر می‌آیند حال آنکه روایت‌ها توضیح پسینی درک نظری حکایت پردازی است و به عبارتی نظریه‌ی روایی تجربه‌ی پی‌آیند حکایت



پردازی است.

کلاس درس و تعاملات انسانی شکل گرفته در آن، لحظات، دقایق و ساعاتی که افراد در آن می‌زیند و تجربه کسب می‌کنند، فرصت‌هایی را خلق می‌کنند که به تعداد افراد حاضر در آن، منحصر به فردند. معلم و دانش‌آموز در کلاس درس در فرآیندهای تعاملی متعدد و مختلفی وارد می‌شوند و لحظات آن‌ها شبیه به هم و همانند گذشته سپری نمی‌شود. آن‌ها می‌توانند در باب معنای دریافت‌های خویش بیاندیشند و راه‌های بدیل عمل را ارزیابی کنند. آن‌ها تجارب خود را باز تجربه می‌کنند و درباره آگاهی‌های خود به یک خود آگاهی ژرف می‌رسند. در رابطه بین معلم و دانش‌آموزانش و هر دانش‌آموز با معلم و موضوع یادگیری، تجارب منحصر به فردی در اندیشه افراد خلق می‌شود که هر لحظه می‌تواند در حال نوسازی و بازاندیشی باشد. جورج ویلیس (شورت، ۱۳۸۶)، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران) معتقد است تجربه انسانی ناظر بر ارتباط دورانی و مداوم میان فرایندهای ادراک، تفکر و عمل است که ژرفا و پالایش یکی به عمق بخشیدن و پالایش دیگری منتهی می‌شود.

پیش فرض‌های اساسی روش پژوهش روایی

۱. نوع بشر تجربه‌هایشان را از جهان در قالب روایت‌ها سازماندهی می‌کنند.

فرض شده که برای هر موقعیت یک پاسخ صحیح وجود دارد. در این نوع کارورزی در مجموعه دانش حرفه‌ای مواردی دیده می‌شود که بالاخره برای موضوع در دست اقدام مناسب است.

بر اساس دیدگاهی دیگر از «فکر کردن» نظیر یک حقوقدان، پزشک یا معلم مربیان ممکن است بر «تأمل در عمل» تأکید نمایند که طی آن کارورزان باید نوعی از تأمل در عمل را بیاموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال، بلکه به وسیله‌ی ساخت و آزمایش مقوله‌های جدید ادراکات، راهبردهای عمل و چارچوب‌بندی‌های جدید از مسائل، فراتر از قوانین ثابت بروند؛ بنابراین مربیان باید بر موقعیت‌های نامعین عمل و بر گفتگوهای فکورانه با مواد موقعیت تأکید کنند.

در مرحله‌ی اول کارورزی فرد با حقایق، قوانین و دستورالعمل‌ها آشنا شده و آن‌ها را برای حل مسائل از پیش تعیین شده به کار می‌گیرد. در این مرحله کسب دانش بیشتر از طریق خواندن، شنیدن و دیدن است و با رویکردهای رفتارگرایانه تناسب بیشتری دارد. در مرحله‌ی بعد، فرد، دانش عام حرفه‌ای را با تفکر و تأمل به موارد خاص ارتباط می‌دهد. تناسب این مرحله با رویکردهای شناخت‌گرایانه بیشتر است و مرحله سوم که فرد به ساخت دانش حرفه‌ای خود مبادرت می‌ورزد، با رویکردهای ساخت و سازگرایی تناسب بیشتری دارد (شون ۱۹۸۷)، به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

بنابر این مشاهده می‌شود که هر چه فرد با دانش مربوط به حوزه کاری خویش آشناتر می‌شود و تجارب بیشتری پیدا می‌کند، هم رویکردهای یاددهی-یادگیری حاکم بر نظام تربیت معلم می‌تواند از رویکردهای رفتارگرایانه به سمت رویکردهای شناخت‌گرایانه و در نهایت ساخت و ساز گرایانه حرکت کند. از جمله مهمترین رویکردهای تحقیق در دیدگاه ساخت و ساز گرایان، روش پژوهش روایی است. «روایت، شیوه تولید دانش از امور غایب است و به ما کمک می‌کند پیچیدگی‌های زندگی خودمان و دیگران را درک کنیم» (طلوعی و خالقی پناه، ۱۳۸۷ ص ۴۶).

پژوهش روایی

به نظر بژه (۱۳۸۸) تحلیل‌های روایی به ما این امکان را می‌دهد که بازنمودهای زندگی اجتماعی را در روایات و حکایات شناسایی کنیم و بخشی از واقعیت‌های جهان اجتماعی را که بررسی و شناخت آن‌ها از طریق روش‌های پوزیتیویستی و کمی مقدور نیست، مورد بررسی و شناسایی قرار دهیم. وی پژوهش روایی را در تحقیقات اجتماعی به خصوص درون سازمان‌ها برای کشف فضای فرهنگی حاکم، قابل کاربرد می‌داند. او بین حکایت (story) که افراد بازگویی کنند و روایت (narrative) که تحلیل‌گران می‌نگارند، تفاوت قائل شده است.

حکایات نیازمند پی‌رنگ (طرح داستان) و انسجام هستند. توده‌های درون سازمانی و عامه مردم، فضاهای



۲. داستان‌ها و روایت‌ها به تجارب گذشته و حال فرد، ارزش‌های او، مخاطبان داستانش، زمان و مکان نقل آن وابسته است (تریلمون، ۲۰۰۹). به عبارت بهتر در نقد و بررسی روایت و رویکردهای داستان‌گوییانه در حوزه آموزش و پرورش و بیرون از آن، باید روایت را در بافت تاریخی-فکری لازم قرار داد.

۳. ارزش پدیده در بستری خاص مورد توجه است و نمی‌توان به یک روایت تک رسید. (جهان‌اجتماعی متنوع است، اگر آن را واحد پنداشت، رویکردی اثبات‌گرایانه خواهیم داشت. در این روش معانی چندگانه و چندصدایی مدنظر است).

نقش محقق

محقق بعد از انتخاب موضوع بایستی به ترغیب فرد مطلع به نقل روایت در زمینه مورد بررسی، به صورت مستمر و با ذکر همه رویدادهای مهم از آغاز تا انتها بپردازد. همچنین محقق باید به جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز و سازماندهی کردن آنها، کشف معنا و معنا بخشی به تجربیات بیان شده توسط افراد بپردازد. قضاوت‌های محقق دخالتهی در این نوع پژوهش ندارد بلکه آنچه اهمیت دارد، نوع روایتی است که فرد مشارکت‌کننده در پژوهش از موضوع دارد.

نقش مشارکت‌کنندگان

با توجه به اینکه آنچه اهمیت دارد، روایتی است که افراد از موضوع مورد نظر دارند و بازگویی تجربه، اساس پژوهش روایی می‌باشد، باید از مشارکت‌کنندگان خواسته شود تا درک خود را از موضوع مورد نظر ارائه دهند. برای مثال در دو روایت زیر از زلزله، مشارکت‌کنندگان، یک روایت واحد از زلزله ندارند، پژوهشگر، مجموعه‌ای از روایات را جمع‌آوری، تعبیر و تفسیر می‌کند و یک جمع بندی مشترک از عقاید و تفاسیر ارائه می‌دهد. در مثال زلزله، عنوان می‌کند زمانی که زلزله حادث شود این تجارب، احساسات و رفتارها صورت می‌گیرد و خواننده نیز با خواندن آن در حال و هوای زلزله قرار می‌گیرد. برای مثال درمی‌یابد چون اکثر روایت‌کنندگان اعلام کرده بودند که در زمان زلزله، قفل درها دچار مشکل می‌شوند، وقتی که در خانه تنهاست، در اتاق را قفل نکند یا راه‌های خروج اضطراری ساختمان را بشناسد.

روایت اول

زن جوانی تعریف می‌کرد که "همسرم مثل یک روز کاری معمولی تازه از خانه خارج شده بود و شاید هنوز زیاد دور نشده بود، من داخل حیاط را مرتب می‌کردم، کودک خردسالم تازه از خواب بیدار شده بود، او را از پشت شیشه‌های درب‌ها می‌پاییدم، چهار دست و پا به این سو آن سو حرکت می‌کرد، اطراف رختخواب و بخاری دنبال پدرش بود. در همین لحظه خانه شروع به لرزیدن کرد. در یک لحظه احساس کردم دنیا دارد روی سرم آوار می‌شود،

خیلی سریع به طرف درب‌ها دویدم، خواستم درب را باز کنم و خودم را به کودک برسانم باز نمی‌شد انگار قفل شده بود، بعدا فهمیدم که موقع زلزله گاه اینطور می‌شود و درب به خاطر تغییر شکلی که در اثر لرزش دیوارها و دروازه ایجاد می‌شود به آسانی باز نمی‌شود. هرچه کردم باز نشد، خدای من دیوارها می‌لرزید، لوله‌های داغ بخاری بالای سر کودک مثل شاخه‌های درختی که باد بدان‌ها خورده باشد در لرزش بودند چه باید می‌کردم، با جیغ و داد و با شانه و مشت و لگد شروع به کوبیدن در کردم، کلا چند ثانیه بیشتر نبود، چند لحظه بعد دیگر لرزشی وجود نداشت، اما دیدم که یکی از شیشه‌های درب را شکسته‌ام و از میچ دست خودم هم خون جاریست! کودک متوجه هیچ چیز نشده بود و هنوز داشت اطراف بخاری بابا را صدا می‌زد! بعد دیدم چند نفر همسایه در حیاط را می‌کوبند، در را باز کردم برای کمک به من آمده بودند، هنوز برای آنها قضیه را نگفته بودم که همسرم هم با عجله به خانه برگشت، بالاخره در را باز کردند و من کودکم را با میچ باندپیچی شده‌ام بغل کردم.

روایت دوم

روایت یک دختر بچه مقطع راهنمایی: او می‌گفت: "من از مادرم خداحافظی کردم، نسبت به روزهای دیگر کمی در رفتن به مدرسه تاخیر داشتم، وسط راه پله بودم. خانه این دختر در طبقه دوم یک ساختمان بود که حدود دوازده پله با کوچه فاصله داشت وقتی زلزله آمد اول نفهمیدم داستان چیست، شروع کردم به برگشتن، پله‌ها را دو تا یکی دویدم تا خودم را به مادرم برسانم، هنوز به پله آخری نرسیده بودم که یادم آمد زلزله است و شاید باید مثل زلزله نوروز چند سال پیش که توی خونه پدر بزرگ همه دویده بودیم بیرون، حالا هم باید می‌رفتم بیرون، خلاصه دوباره شروع کردم به دویدن روی پله‌ها! وقتی رسیدم جای اولم یعنی وسط راه پله، زلزله تمام شده بود! اما من هنوز می‌لرزیدم و می‌ترسیدم، تازه جیغ و دادم شروع شد، نشستم و سرم را بین دو دستم گرفتم و شروع کردم به گریه، بعد دیدم مادرم خودش را بالای سرم رسانده.

روش‌شناسی پژوهش روایی

۱. توصیفی از مذاکرات مقدماتی در مورد چگونگی وارد شدن به موقعیت پژوهش میدانی.

پژوهش روایی در واقع نوعی پژوهش گروهی است که «در آن همه شرکت‌کنندگان خود را عضوی از جمع و گروهی می‌بینند که برای پژوهشگر و کارورز دارای ارزش و اختیار است» (نادینگر، ۱۹۸۶ به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص ۱۶۹) پژوهش گروهی مستلزم رابطه‌ای نزدیک از جنس دوستی است. در زندگی روزمره، مفهوم دوستی متضمن شراکت و درهم تنیدگی فضاهای تجربی دو یا چند فرد انسانی است. صرف برقراری تماس با افراد مختلف در موقعیت پژوهش، را می‌توان «آشنایی» قلمداد کرد و نه دوستی (شورت، ۱۳۸۶، صص ۱۶۸-۱۶۹).



دیویز، وی درباره تجربیاتش با یکی از دانش آموزان خود به نام لیزا سخن می گوید که در آن لیزا بالاخره موفق به فهمیدن نوشته او شده است.

این حادثه با لیزا به من نشان داد که ما هنوز در مسیر سود بخش این تجربه ایم. از خود می پرسیدم که در چه مرحله ای به اوج خواهیم رسید..... بچه ها به زمان نیاز دارند و فرصت لازم برای گذراندن با یکدیگر را نیز به دست می آورند.... (دیویز ۱۹۸۸، به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۴).

مصاحبه ها:

یکی دیگر از ابزارهای گردآوری داده ها در پژوهش روایی، مصاحبه ساختار نیافته است. مصاحبه میان پژوهشگر و شرکت کننده برگزار می شود، متن نوشته، آن تهیه می گردد پیاده سازی متن و در روایت از آن استفاده می شود. بدین ترتیب مصاحبه بخشی از گزارش روایی در حال انجام را تشکیل می دهد.

داستان گوئی:

نمونه های برجسته فراوانی از کاربرد داستان های زیسته افراد به منزله منابع داده ها در پژوهش روایی می توان یافت. برای مثال فیل، مدیر مدرسه، در کتاب کلندینین و کانلی به شرح تجربه های دوران کودکی اش به منظور توصیف یکی از اقداماتش در مقام مدیر مدرسه پرداخته است (شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۶).

نامه نگاری:

نامه نگاری شیوه ای از ورود به گفتگوی مکتوب میان پژوهشگر و شرکت کنندگان، یکی دیگر از منابع داده ها در پژوهش روایی است (شورت ۱۳۸۶، ص، ۱۷۷). این نامه نگاری می تواند از طریق فضای مجازی نیز صورت پذیرد.

نوشته های خود زیست نگارانه و زیست نگارانه:

منظور از خود زیست نگاری ها داستان هایی است که آموزگاران بازگو می کنند. برای مثال در کتاب کونل ۱۹۸۹ چنین آمده است:

تصویر دختر نوجوانی در ذهن زنده می شود که کنار ردیف پنجره ها در کلاس درس ایستاده... هنوز کسی از او دعوت نکرده بود. از جمعیت دور و برش اندک اندک کم می شد. بالاخره تنها ماند و در همانجا ایستاد تا زنگ کلاس خورد و همه رفتند. دختر با خودش فکر کرد «شاید کسی متوجه نشده، اما در همین حال یکی از دوستانش گفت: اوه تو پایکوبی نکردی.»

من این واقعه را هرگز یاد نبرده ام. سالها بعد من و یکی از همکارانم درباره سال های اولی که دختر مهاجری در کانادا بودم صحبت می کردیم. شگفت زده بودیم از اینکه تجربه های اولیه من چگونه می توانسته در شکل گیری علاقه ام به تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم موثر

تجربه کارورزی نگارنده این سطور در سال های پایانی دوره کارشناسی نشان می دهد که در آن معلمی که قرار بود ما برای درس تدریس عملی ۱ در کلاس وی حاضر شده و صرفاً به مشاهده پردازیم بسیار نگران بود که ما درباره کلاس وی چه خواهیم نوشت. بنابر این ورود به موقعیت پژوهش صرفاً به معنی گرفتن مجوز ورود به میدان پژوهش و رعایت نکات اخلاقی نیست. باید علاوه بر آن، به روشنگری درباره اهداف این طرح برای مدیران، معلمان، دانش آموزان و همه افراد حاضر در میدان پژوهش پرداخت تا بدانند که حضور کارورز یا استاد راهنمای وی در مدرسه به معنی نقد عملکرد این افراد یا مدرسه نیست بلکه هدف رسیدن به نوعی وحدت روایی مشترک است. از نظر مک ابتتایر (۱۹۸۱، به نقل از شورت، ۱۳۸۶) روابط بین افراد، محصول وحدت روایی زندگی آنهاست.

۲. لازمه دیدن و توصیف کردن داستان کنش های روزمرگی آموزگاران، دانش آموزان، اداره کنندگان مدرسه و دیگران، تغییر مسیر ذهنی از سوی پژوهش کننده است. از طریق گفتن و بازگفتن است که رشته های درهم پیچیده ریشه دارتر می شوند؛ زیرا در اینجا است که افق های زمانی و اجتماعی/فرهنگی گسترده و بازگسترده می شوند (شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۲).

راه های گردآوری داده ها

یادداشت های میدانی از تجربه های مشترک:

در زیر نمونه ای از یادداشت های میدانی مورد استفاده در یک پژوهش روایی آورده می شود که به کند و کاو شیوه هایی پرداخته که در آن «ماری» دانشجوی تربیت معلم کوشیده ایده های خود را در محدوده کلاس درس ابتدایی شکل داده و بازسازی کند.

ماری آنها را فرستاد تا برنامه خانه وحشت را شروع کنند. بچه های دیگر را هم به مراکز اسقرار دلخواه شان فرستاد، و سپس همه رفتند تا دانش آموزان را در خانه وحشت تماشا کنند که با قطعات بزرگ ساخته بودند. دانش آموزان مساک هایی هم درست کرده بودند که بالا و پایین می رفت. دیوارها هم تکان می خوردند که به نظر بچه ها کار جن بود. این نمایش چند دقیقه ادامه داشت و دانش آموزان دیگر کف می زدند. پس از آن، این گروه به مراکز استقرار خودشان رفتند و دانش آموزان دیگر که در مرکز قطعات بودند، به نوبه خود به ساختن و نمایش خانه ی وحشت خود پرداختند یادداشت هایی برای پرونده، ۲۲ اکتبر، ۱۹۸۵ (کلندینین و کانلی ۱۹۸۸، به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص، ۱۷۳)

دفترچه یادداشت های روزانه:

یادداشت های روزانه شرکت کنندگان در صحنه عملی، یکی دیگر از منابع داده ها در پژوهش روایی است. دفترچه یادداشت های روزانه را هر دو گروه شرکت کنندگان-پژوهشگران و کارورزان- می توانند فراهم سازند. در گزیده زیر از یادداشت های روزانه آموزگاری به نام



همزمان که فرایند تحلیل اطلاعات کیفی را آغاز می‌کنید، اولین وظیفه شما مرتب‌سازی و سازماندهی اطلاعات به منظور قابل فهم کردن آن است. با استفاده از نرم‌افزارهای رایانه‌ای ایجاد متن (مانند میکروسافت ورد) به آسانی اطلاعات برچسب و صفحه‌گذاری در قسمت هدر (سرفصل) وارد شود. برای مثال، یک برچسب سرفصل در یکی از فایل‌های داده‌ها می‌تواند چنین باشد: «۱۳۹۰/۱۱/۱۲؛ حیدری؛ مدرسه شهید نجابت، کلاس درس خانم معلم / مرودشت».

نکته: نگهداری کپی‌های متعدد مورد استفاده از کل مطالب اطمینان بخش و امیدوارکننده است.

آگاهی از اطلاعات

نوشته‌های میدانی را از ابتدا تا انتها چندین بار بخوانید. مشابه همین عمل را با مصاحبه‌ها و هر مطلبی که جمع‌آوری کرده‌اید، انجام دهید. آنقدر مطالبتان را مرور کنید تا اینکه دریابید چه مطلبی سودمندتر است. در هنگام رانندگی، موقع غذا خوردن و در حال دوییدن مطالب را مرور کنید. فایده اینکار پربار کردن حافظه خویش با اطلاعات ذربط است (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پورا احمد و شماعتی، ص ۱۸۸).

کدگذاری

هدف از کدگذاری، متمرکز کردن پتانسیل‌های معنی‌دار از اطلاعات است. کدگذاری‌های کیفی مستلزم سه اقدام اساسی است:

بوده باشد و اینکه چه خاطره‌هایی از آن دوره به یادمانده و چرا (کونل، ۱۹۸۹، به نقل از شورت، ۱۳۸۶، ص ۱۷۸). آنچه در نوشته کونل جلب توجه می‌کند شیوه‌هایی است که تجربه‌هایش به یاری آنها علاقه‌وی به طرح ریزی پژوهش‌های خاص و تدریس را شکل بخشیده‌اند.

دیگر منابع داده‌ها

علاوه بر منابع فوق می‌توان از اسناد و مدارک موجود، خبرنامه‌ها، عکس و... نیز استفاده نمود.

نمونه‌گیری

به دلیل ماهیت غیر قابل پیش‌بینی طرح در تحقیقات کیفی و به منظور کسب بینش بیشتر در تدوین و تهیه روش‌های بررسی‌پدیده‌ها، فنون نمونه‌گیری در این نوع تحقیقات انعطاف‌پذیرتر از تحقیقات کمی هستند. پاتن اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند را برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به کار می‌برد که در آن مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی غنی از اطلاعات هستند، انتخاب می‌شوند (بورگ و گال، ۱۳۸۶). در پژوهش‌روایی همچون سایر شیوه‌های پژوهش کیفی آنچه که پژوهش‌گر را در انتخاب روش نمونه‌گیری هدایت می‌کنند، اهداف و پرسش‌های پژوهش خواهد بود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

مدیریت اطلاعات



الف. اطلاعات مربوط به پدیده ها
 ب. جمع کردن نمونه از این پدیده ها
 ج. تحلیل این پدیده ها در دیگر یافته های متعارف، گوناگون، الگوها و ساختارها.
 در مراحل ابتدایی کار اطلاعات بالقوه را بوسیله کدگذاری های از پیش قطعی شده به اطلاعات منحصراً نکتید. در عوض مرحله ای از کدگذاری را استفاده کنید که هدف های نهفته را آشکار کند. هر قدر کدگذاری هایتان را پالایش کنید و موضوع های اساسی را گسترش بدهید، مقصودتان واضح تر خواهد بود (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعتی، ص ۱۸۹).

باشم. پرستار بچه زن بسیار خوبی بود و به ندرت مرا به خاطر مسائل جزئی صدا می کرد. می دانید، اون خانم همان خانمی بود که دنبالش می گشتم. می دانید، که پرستارهای بچه دفترچه روزانه دارند و تعداد وعده غذایی که بچه ها خوردند و تعداد دفعاتی که کهنه آنها عوض شده را در آن دفترچه یادداشت می کنند. من نسبت به این کارها هیچ ذهنیتی نداشته و آشنا نبودم. وقتی فرزندم سه ماهه بود، برگشتم سرکار و وقتی ۹ ماهش بود کار را رها کردم. بنابر این ۶ ماه اینجا فاصله افتاد و در این مدت من از فرزندم دور بودم و این بسیار سخت بود (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعتی، ص ۱۹۰).

کدگذاری باز

در کدگذاری باز باید با نگرش گسترده و کاملاً باز در ارتباط با اطلاعات برخورد کنید.
 در کدگذاری باز از کدگذاری های از پیش محرز شده دیگران یا حتی مال خود استفاده نکنید
 در کدگذاری باز آزادید که مفاهیم مورد نظر درباره اطلاعات را اضافه کنید یا ممکن است به خوبی آنها را کاهش دهید.
 استفاده از حروف برجسته و پررنگ نوشتن حاشیه در کنار متن و... توصیه می شود.
 بعد از اینکه برای مدتی کار کدگذاری را انجام دادید، موضوعات تکراری در مصاحبه ها یا یادداشت های تحقیق مشخص می شوند. شما باید با کدهایی که به مطالب داده اید، بسیار کار کنید تا بدانید که چه نوع موضوعاتی را باید بسط دهید. از بین کدهایی که ایجاد کرده اید، کدامیک از آنها در شکل دهی به تحلیل شما موثر است (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعتی).

کدگذاری باز:

در این مثال کدگذاری با کشیدن خط زیر مفاهیم مهم انجام شده است

نمونه ای دیگر از کدگذاری باز

در مثال زیر، ابتدا متن مصاحبه پژوهشگر با شرکت کننده در تحقیق، پیاده سازی شده و سپس کدگذاری باز انجام شده است. شماره های قرمز رنگ کدها را نشان می دهند و نوشته های قرمز رنگ مفاهیم استخراج شده از مصاحبه را نشان می دهند. در این مثال کدگذاری با استفاده از شماره گذاری انجام شده است. چنانکه مشاهده می شود در این مثال پژوهشگر برای کدگذاری از رنگ های مختلف کمک گرفته است.

مصاحبه شماره ۲

پدر و مادر مقید به نماز و روزه هستند؟
 بله کاملاً

به رعایت بقیه احکام و دستورات دین هم پایبند هستید؟
 پدر و مادر خودتون رو افراد دینداری میدونین؟
 {بیشتر در حیطه نماز و روزه هست} ۱ و بیشتر از اون دیگه نیست مثلاً {اهل زکات و خمس نیستن چون وسعمون نمیرسه به اینجور مسائل پایبند نیستن} ۱ - نماز و روزه نشانه های دینداری ۲ - پرداخت نکردن خمس و زکات نشانه های عدم پایبندی کامل به دین
 شما خودت رو فرد دینداری میدونی؟

من ده سالی هست نماز میخونم و هیچ وقت هم ترکش نکردم {ولی روزه نمیگیرم} ۲ ولی نماز رو هیچ وقت ترکش نکردم. در مورد روزه کم کاری میکنم. {من فکر نمیکنم آدم دینداری باشم} ۲ {من نماز رو بیشتر برای تشکر از خدا میخونم} ۳ و {به بقیه مسائل دین اهمیت نمیدم} ۲
 ۳ - دلایل شخصی برای اقامه نماز

کدگذاری محوری یا متمرکز

هنگامی که شما بررسی مقوله های کلیدی را شروع می کنید، می توانید کدگذاری محوری را انجام دهید (کافی واتکینسن، ۱۹۹۶ به نقل از پوراحمد و شماعتی، ۱۳۸۴). مشابه کدگذاری باز، کدگذاری متمرکز نیازمند جستجو در بین سطر به سطر اطلاعات است. کدگذاری متمرکز به شما کمک می کند تا اطلاعات را کاهش دهید، از حجم آنها کاسته و آن را قابل مدیریت کنید (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه

س: آیا شما می توانید اندکی توضیح دهید که وقتی کار می کردید و همزمان از پسران باید نگه داری می کردید، چه وضعیتی داشتید و چطور می توانستید بین این دو حالت توازن ایجاد کنید؟

پ: اول از همه پیدا کردن پرستار بچه برای من بسیار مشکل بود. با بسیاری از آنها صحبت کردم. اما! اکثر آنها خانمهای جوانی بودند که خودشان بچه داشتند. برای من که دوست داشتم صاحب فرزند شوم بسیار سخت بود که او را رها کنم و بگذارم شخصی دیگر او را بزرگ کند. سرانجام پرستاری پیدا کردم که ۵۰ سالش بود. خانم بسیار خوبی بود و من از او راضی بودم. از هر بابت خیالم راحت بود. شوهرم صبح ها بچه را می خواباند. آن وقت دیگر در دسر و نگرانی جدا شدن از بچه را نداشتم. من هم شبها می آمدم خانه و این فرصت را پیدا می کردم که پیش بچه



پوراحمد و شماعی، ص، ۱۹۲).

کدگذاری محوری:

احساسات و عواطف در بارهی پرستار روزانه

او واقعاً یک زن خیلی زیبا بود و من وقتی با او بودم، احساس خوشی داشتم. زن پیشخدمت واقعاً خوب بود، او به ندرت از من به خاطر چیزهای کم اهمیت ایراد می گرفت. من بندرت از پرستار روزانه احساس ناراحتی می کردم. وقتی دخترم با گربه اش بازی می کرد، من بیرون بودم. نمی توانستم باور کنم که او نمی خواست گربه ها را ببیند. من واقعاً دوست دارم بدانم که چطور پرستار روزانه اینطور راحت و صبورانه با دخترم رفتار می کند. او به طور شگفت آوری رفتار می کند. من اغلب تحمل خود را از دست می دهم (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعی، ص، ۱۹۲). در مثال بالا یکی از کدها موارد احساسی در مورد رفتار پرستار روزانه را بیان می کرده است. در اینجا می توان یک سند داده پردازی در فایل ورد ایجاد کرد که شامل همه سخن های تکراری که در ارتباط با این کد است، ایجاد کرد. سند را چنانکه پیشتر گفته شد برچسب گذاری کرد ذکر شماره مصاحبه، تاریخ مصاحبه، مصاحبه گر و... سایر اطلاعات لازم سپس این سرفصل های کلی را به صورت سرفصل های ریزتر و جزئی تر تفکیک کرد که درباره این مثال می تواند شامل: احساسات مثبت، احساسات بی طرفانه و یا شاید احساسات قوی و ضعیف باشد.

نمونه کدگذاری محوری با توجه به مصاحبه شماره ۲

۱- باور خدا و نماز به خاطر تشکر

در بر گیرنده کدهای ۵، ۴، ۳ و ۶

۳- آموزش و شکل گیری باورها

در بر گیرنده کدهای ۱۰ و ۱۴

تا اینجا شما به کمک کدگذاری متمرکز اطلاعات را کاهش داده اید. اما این کاهش اطلاعات به معنی پایان کار تحلیل شما نیست. شما ناچارید جواب عبارت «برای چه؟» را بدهید. این داده ها چه معنی می دهند؟ باید نشان دهید که موضوعات و طبقه بندی هایی که شما تعیین کرده اید، در ارتباط با سایر موارد چه معنی می تواند داشته باشد. در این مرحله پاسخ به چند پرسش مفید خواهد بود. می توانید سوالاتان را در چند مسیر متمرکز کنید:

سوالاتی در مورد وقایع: چه اتفاقی افتاد؟ چه کسانی را در بر می گرفت؟ چگونه اتفاق افتاد؟ چگونه به پایان رسید؟ سوالاتی در مورد کرونولوژی: اول چه اتفاقی رخ داد؟ بعد چه؟ سپس چه اتفاقی افتاد؟

سوالاتی درباره محل: این محل شبیه کجاست؟ این محل شبیه چیست؟

سوالاتی در مورد مردم: مردم شامل چه کسانی هستند؟ آنها چگونه انسان هایی هستند؟

سوالاتی درباره موضوعات: موضوعات کلیدی این مردم کدامند؟ چه چیزی برای آنها مهم است؟ آنها از چه زبانی استفاده می کنند؟

جواب دادن به این گونه سوالات می تواند شما را برای تحلیل مفاهیم مختلف آماده کند و به شما برای توصیف یک واقعه یا گروهی از مردم کمک می کند، قسمتی از یک تحلیل کیفی خوب مربوط به آنچه شما دیده و برداشت کرده اید، می شود (استربرگ، ۱۳۸۴، ترجمه پوراحمد و شماعی، ص، ۲۰۰).

نوشتن روایت

در پایان پروژه ی مطالعه روایی، غالباً روشن نیست که در چه زمانی مکتوب کردن مطالعه آغاز شده است. اغلب گفته شده که نوشتن در همان اوایل مذاکرات با شرکت کنندگان آغاز شده است یا حتی پیش تر، از زمانی که اندیشه های مربوط به پروژه مطالعه برای نخستین بار در حال شکل گیری بوده است (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۷۹).

در نوشتن یک پژوهش روایی رعایت نکات زیر ضروری است:

الف: پژوهش روایی به سائقه حس کل پیش می رود. همین حس در پیشبرد نوشتن روایت مورد نیاز است. روایت ها همیشه به طور کامل بر پایه الگویی از علت و معلول نوشته نمی شوند، بلکه بیشتر بر پایه توضیح هایی نوشته می شوند که از کل روایت خوشه چینی می گردد. اگر این کار درست انجام گرفته باشد، نویسنده احساس نخواهد کرد که در جزئیات گم شده، بلکه همواره درکی از کل را با خود خواهد داشت. البته این امر کار نوشتن را کمی دشوار می کند؛ چرا که پرداختن به جزئیات ملموس تجربی از ضروریات روایت است و به همین دلیل، نحوه ی داوری میان کل و جزء در هر لحظه از نوشتن، یکی از دشواری های نویسنده روایت می تواند باشد (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۲).

ب. روایتگری یا رویدادهای کلاس درس و هر رویداد دیگری را باید به ترتیب زمانی ثبت و ضبط کرد برای نمونه یادداشت های میدانی و یا اینکه داستانها و خود زیست نگاری ها که در پی دستیابی به خاطره های ثبت و ضبط شده در حافظه ها است که تاریخ مشخصی دارند و یا انتظارات آگاهانه داشتن مانند اهداف، برنامه های درسی، مقاصد و زمان بندی ها که غالباً با هدف های زمانی سر و کار دارند. در اینجا می توان زمان را تعدیل کرد تا با داستان بازگو شده متناسب گردد. برای مثال در کلاس های درسی دوره تحصیلات تکمیلی کانلی و کلندین، دانشجویان غالباً به نوشتن روایت خود با شروع از ارزش ها، باورها و کنش های زمان حال و سپس بازگشت به دوران کودکی یا اوایل دوران تحصیل خود ترغیب می شدند. پس باید در نظر داشت که نویسندگان روایت اغلب در یک متن واحد که مطالب گوناگونی روایت می شوند، چندین بار در زمان پس و پیش می روند (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۱).

ج. نکته دیگری که در نوشتن روایت باید بدان توجه داشت «ساختن صحنه و پیرنگ روایی» است. در ادامه این دو



مفهوم بیشتر توضیح داده می شوند:

صحنه: مکان یا جایی است که کنش در آن روی می دهد، شخصیت ها شکل می گیرند و داستان های خود را سپری می کنند و رفتارهای فرهنگی و اجتماعی نیز در آن نقشی مهارکننده و میانی دارند. شاید ساختن مکان و صحنه در کار پژوهشگران روایتگر، دشوارتر از ساختن زمان و پیرنگ باشد. اسناد و مدارک غالباً شامل طرح های مختصر شخصیت و وصف های کوتاه کلاس های درس، اتاق های مدیر و مانند آن است. در نوشتن روایت، چیدمان این صحنه ها به صورت نقش برجسته و چشمگیر کار سختی است چرا که به همان اندازه به زندگی روزمره ما نزدیک هستند که مشتی خاک در میان انگشتانمان بنابراین بسته به استعداد نوشتاری پژوهشگر است که آن همه را ساده و بی روح بسازد یا جالب و اشتیاق برانگیز (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۴).

از آنجا که توصیف تصویری صحنه بر حسب شرایط فیزیکی آن کمتر مرسوم است تا بر حسب شخصیت های حاضر در آن، توصیف چیدمان صندلی ها، عکس ها و طرح های روی دیوارهای کلاس درس و مدرسه، به گونه ای که به بیان روایت یاری کند، کار آسانی نیست؛ زیرا هنگام گردآوری داده ها بیشتر تمایل بر این است که بر افراد تمرکز شود تا اشیاء (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۵). از آنجا که غالباً گزارش های میدانی لازم برای ساختن صحنه، در زمان نوشتن در دست نیستند، توصیه می شود در صورت امکان و اجازه مدیر مدرسه از صحنه ها عکس برداری شود.

در نوشتن روایت، محیط فیزیکی و شخصیت های انسانی نیازمند هماهنگی با مشخصه سومی در صحنه یعنی رفتار هستند که ممکن است شامل شخصیت های انسانی دیگر و محیط های فیزیکی دیگر به جز کلاس درس باشد. برای مثال سرپرستان بخش ها، مدیران مدرسه و محله، همه در صحنه ی کلاس درس تاثیرگذارند و باید به تناسب پژوهش توصیف شوند. توصیف تصویری دشوار است؛ چرا که از دیده ها پنهان است و مستلزم جستجوی فعال در حین گردآوری داده هاست (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۵).

پیرنگ: زمان لازمه پیرنگ است. از نقطه نظر پیرنگ، ساختار اصلی زمان، گذشته، حال و آینده است. منابع داده های روایی را می توان بر اساس تاکید نسبی شان بر گذشته، حال یا آینده طبقه بندی کرد. داستان گویی و خود زیست نگاری بیشتر در گذشته، عکس برداری و مصاحبه بیشتر در زمان حال و نامه نگاری، یادداشت های روزانه و مشاهدات شرکت کنندگان در آینده جای گرفته است. بدین ترتیب از دیدگاه نویسنده روایی، انواع گوناگون داده ها غالباً این مواضع مختلف زمانی را تقویت می کنند (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۵-۱۸۶). این ساختار اصلی زمان، گذشته، حال و آینده با سه بعد تجربه ی انسانی، یعنی "اهمیت"، "ارزش" و "قصد و نیت"

ارتباط پیدا می کند. به عبارت بهتر گذشته افاده اهمیت می کند، حال افاده ی ارزش و آینده افاده ی قصد و نیت. بدین ترتیب تبیین روایی و در نتیجه معنای روایی شامل اهمیت، ارزش و قصد و نیت خواهد بود (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۶).

در تکمیل توضیحات این بخش توجه به نظرات کانلی و کلندینین نیز مهم است. کانلی و کلندینین (۲۰۰۰)، متن های جمع آوری شده از میدان پژوهش را "متون میدانی" و متن هایی که پژوهشگر بازسازی می کند، "متون پژوهشی" می نامند. وقتی فردی داستان هایی نقل می کند، ترتیب و توالی معانی داستان ها اغلب رعایت نمی شود. به منظور ایجاد متن پژوهشی معنادار، باید معانی و اهمیت داستان ها و روایت را از متون میدانی استخراج کرد. همچنین از تکنیک کانلی و کلندینین (۱۹۹۰) در ارائه متون پژوهشی استفاده کنید که در آن روایت ها در پیوند با دو عنصر "مکان" و "زمان" قرار می گیرند. از نظر آنها "مکان" زمینه و بافت داستان هاست و شامل شخصیت ها و محیط فیزیکی است. "مکان" در یک مطالعه بافت اجتماعی و فرهنگی است که در آن زندگی می کنید، از قبیل جاهایی که در آن متولد یا بزرگ شده اید، مکان هایی که تحصیل کرده اید و مکان هایی که تدریس کرده یا می کنید. "زمان" نیز شامل روایت های شما در گذشته، حال و آینده است. ابتدا هر رویداد یا داستان و تجربه را روایت کنید سپس به بازگویی داستان در پیوند با دو عنصر مکان و زمان به گونه ای معنادار پردازید. بعد از آن به تحلیل داستان ها پرداخته و روایت را در مقوله های برآمده از تحلیل شما در مرحله کدگذاری متمرکز سازماندهی کنید طوری که با سوالات و اهداف پژوهش شما مرتبط باشند.

د. توجه به "من" های چندگانه در پژوهش روایی در پژوهش روایی "من" میتواند در مقام پژوهشگر، آموزگار، دانشجو، زن، شرکت کننده در پژوهش، ناقد روایت و نظریه پرداز سخن بگوید. در نوشتن روایت، هنگامی که می نویسیم "من" تعیین اینکه کدام یک از صداها غالب است اهمیت زیادی دارد (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۸۹).

کیفیت (روایی و پایایی)

در اشکال سنتی پژوهش اصطلاحات تعمیم پذیری و اعتبار برای اشاره به تکرار پذیری نتایج در مطالعات مشابه و میزان دقت مطالعه در بازتاب یا ارزیابی موضوع خاص به کار می رود. با این وجود فلدمن (۲۰۰۳) ادعا می کند در پژوهش کیفی باید به جای این اصطلاحات از "کیفیت" استفاده نمود. فرض فلدمن این است که "ما به عنوان مدرس معلمان باید خودمان را مطالعه کنیم تا راههای شکل گیری خود را درک کنیم و در صورت لزوم، برای بهبود تدریسمان آنها را تغییر دهیم. به نظر فلدمن روایت های تدریس بدلیل برخورداری از کیفیت و دقت بسیار، در آینده

ادبیات پژوهشی ارزشمندی را تشکیل می دهند. کیفیت و دقت پژوهش، خواننده را تسخیر می کند و به باورپذیری (قابلیت قبول)، اعتبار و انسجام ادبیات پژوهش سندیت می بخشد و بدینگونه صحت و درستی را به عنوان تضمینی برای پایداری به کار می گیرد (لینکن و گوبا، ۱۹۸۵). گزارش باورپذیری آن است که "رنگی از حقیقت داشته باشد"، گزارشی که پس از خواندنش می توان گفت: "شدنی است" (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران).

مخاطرات پژوهش روایی

۱. داده سازی کردن. نوشتن خیالی و پنداری،
۲. خودشیفتگی و خودمداری؛ نادیده گرفتن نقد مسائل فردی و میان فردی
۳. "پیرنگ هالیودی"؛ یعنی پیرنگی که همه چیز در آن به سرانجام دلخواه و دلپذیر منتهی می شود. خوشایندی "شاید بهانه ای باشد برای سانسور تمام عیار و بی چون و چرا (شورت، ۱۳۸۶، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ص، ۱۹۱).

پی نوشت

The Sources of a Science of Education
Personal Practical Knowledge

۴- این مطلب از نوشته خانم دکتر آل حسینی با عنوان "روایتی از پژوهش روایی" در وبلاگ دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس اخذ شده است.

Donald A.Schon
David M.Boje
George Willis
Edmund C.Short
Torill Moen
Marie
Clandinin and Connelly
Davies
Lisa
Phil
Conle
coding
۱۷- این مثال برگرفته از رساله دکتری دوست گرانقدرم سرکار خانم دکتر بهارک اعظمی می باشد.
Feldman, A
.Lincoln, Y. S., &Guba, E
The Hollywood plot
wellness

منابع

۱. استربرگ، کریستین جی. (۱۳۸۴). روش های تحقیق کیفی در علوم اجتماعی ترجمه احمد پورا احمد و علی شماعتی، یزد: انتشارات دانشگاه یزد.
۲. امام جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود. ۱۳۸۵. نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه ی برنامه درسی تربیت معلم فکور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۵.
۳. پژوه، دیویدام. (۱۳۸۸). تحلیل روایت و پیشا روایت. روش های روایی در تحقیقات اجتماعی. (ترجمه حسن محدثی) تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه ها
۴. شورت، ادموندسی. (۱۳۸۷). روش شناسی مطالعات برنامه درسی، (ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران) تهران: انتشارات سمت.
۵. طلوعی، وحید؛ خالق پناه، کمال. (۱۳۸۷). "روایت شناسی و تحلیل روایت". مجله خوانش. بهار، تابستان، پائیز و زمستان ۱۳۸۷، ش ۹، ص ۴۵-۵۱.
۶. گال، مردیت، بورگک.، والتروگال، جویس. (۱۳۸۶). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. جلد اول و دوم (ترجمه احمد رضا نصر و همکاران). تهران: سمت و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
7. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational researcher, 19(5), 2-14
8. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Educational Researcher.-San Francisco: Jossey-Bass, (6), 94-118
9. Dewey, J. (1929). The Sources of a Science of Education, New York: Horace Liveright
10. Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. Educational Researcher, 32(3), 26-28
11. Lincoln, Y. S., &Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications
12. Moen, Torill. "Reflections on the narrative research approach." International Journal of Qualitative Methods 5.4 (2008): 56-69