

Μιχάλης Χριστοδούλου*

Μια τυπολογία των ερευνητικών σχεδίων στην ποιοτική έρευνα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό εισηγούμαστε την ιδέα ότι η αξίωση αιτιακής γνώσης είναι το επιστημολογικό πλαίσιο το οποίο διαφοροποιεί τα ερευνητικά σχέδια μελέτης περίπτωσης από τα ερευνητικά σχέδια βιογραφικών μεθόδων, αφηγηματικής και εθνογραφικής έρευνας, σε καθένα από τα οποία προκρίνεται διαφορετικό είδος αξίωσης γνώσης. Αντλώντας από την κοινωνική οντολογία του Κριτικού Ρεαλισμού, προτείνεται η θέση ότι αιτιακή γνώση κομίζεται μέσα από την τυπολογική θεωρία και τους σχεσιακούς μηχανισμούς. Αναπτύσσουμε μια τυπολογία των ερευνητικών σχεδίων μελέτης περίπτωσης ανάλογα με το αν υπάρχει ή όχι θεωρία για τις συνθήκες και τα αποτελέσματα στα οποία ξεδιπλώνεται το υπό εξέταση φαινόμενο σε σχέση με την οποία (θεωρία) πριμοδοτούνται συγκεκριμένα είδη δειγματοληψίας. Έμφαση δίνεται στους λόγους για τους οποίους οι μελέτες περίπτωσης είναι ένα ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο οικοδόμησης θεωρίας και παραγωγής νέας γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: αιτιακή γνώση, τυπολογική θεωρία, σχεσιακός μηχανισμός, μελέτες περίπτωσης

*Επίκουρος καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, e-mail: mchristodoulou@eled.auth.gr

Κατάθεση: 19 Φεβρουαρίου 2022 Αποδοχή: 16 Μαρτίου 2022 Δημοσίευση: 15 Ιουλίου 2022

A typology of research designs in qualitative research

ABSTRACT

In this article we argue that causal knowledge constitutes the epistemological knowledge claim which differentiates case studies research designs from biographical, narrative and ethnographic research designs in which different knowledge claims are produced. By drawing upon the social ontology of Critical Realism, we propose the idea that causal knowledge is tied up with typological theorizing and relational mechanisms. We develop a typology of case studies research designs according to whether or not theory covers conditions or outcomes related to the phenomenon of interest, and from which (theory) specific kinds of case selection are implemented. We provide detailed accounts on the reasons why case studies are a powerful methodological tool for theory development and for producing causal explanations.

Keywords: causal knowledge, typological theorizing, relational mechanisms, case studies

* Assistant professor, Methodology of Educational Research, Department of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κοιτώντας τα εγχειρίδια μεθοδολογίας κοινωνικής έρευνας παρατηρεί κανείς ότι για τις ποσοτικές μεθόδους υπάρχει μια ομοφωνία ως προς το είδος της γνώσης που ταιριάζει (λίγο ή πολύ) στα σχετικά ερευνητικά σχέδια (συσχετιστικό/περιγραφικό, συγκριτικό, πειραματικό, διαχρονικό) ενώ, αντίθετα, όταν ξεκινά η παρουσίαση των ποιοτικών μεθόδων τέτοια ομοφωνία δεν υπάρχει. Για παράδειγμα, το συσχετιστικό/περιγραφικό (cross-sectional) ερευνητικό σχέδιο καταλήγει κυρίως σε μια γνώση για τον τρόπο κατανομής αντιλήψεων και πρακτικών σε πληθυσμούς, το πειραματικό ερευνητικό σχέδιο καταλήγει σε μια γνώση για τις αιτιακές επιδράσεις συγκεκριμένων παρεμβάσεων, το συγκριτικό, μέσα από την σύγκριση μεταβλητών, καταλήγει σε μια *ex post facto* γνώση για τον/τους παράγοντα/ες που εξηγεί/ούν την συνδιακόμευση και το διαχρονικό (longitudinal) μας βοηθά να γνωρίσουμε τις αλλαγές σε πρακτικές, αντιλήψεις και επιλογές που αφορούν πληθυσμούς και οι οποίες ξεδιπλώνονται σε βάθος χρόνου (Mills and Gay, 2019, σελ. 200, 222, 248, 272· Bryman, 2017· Creswell, 2016· Adler and Clark, 2011). Αντίθετα, στις ποιοτικές μεθόδους παρατηρείται συχνά η τάση να ανάγεται το ερευνητικό σχέδιο είτε σε μια θεωρητική ή φιλοσοφική παράδοση (σχέδιο με βάση την Grounded Theory, σχέδιο με βάση την φαινομενολογική μέθοδο) είτε στο εργαλείο συλλογής δεδομένων (έρευνα με βάση την συνέντευξη, ερευνητικό σχέδιο με βάση την παρατήρηση) (Marvasti, 2004· Ritchie and Lewis, 2003).¹

1. Είναι κάτι παραπάνω από κοινός τόπος (κυρίως στα εγχειρίδια μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας) να ταυτίζονται οι ποιοτικές μέθοδοι εν γένει με τις επιστημολογικές αρχές που απορρέουν από την ερμηνευτική ή τον κοινωνικό κονστрукτιβισμό. Οι αρχές αυτές απορρίπτουν την αιτιακή ανάλυση και δίνουν έμφαση κυρίως στις υποκειμενικές ερμηνείες ή στις λειτουργίες των λόγων. Η πιο συζητήσιμη από αυτές τις αρχές είναι ότι ο νους είναι ένα γλωσσικό και κοινωνικό δημιούργημα (artefact) στην παραγωγή του οποίου υποτιμάται ο ρόλος τόσο των θεσμών ως εξωτερικών οντοτήτων που επιδρούν στον κόσμο όσο και οποιονδήποτε προ-κοινωνικών ικανοτήτων που έχει ο άνθρωπος ως βιολογικό ον. Στο πλαίσιο αυτό τα κοινωνικά φαινόμενα ανάγονται στους λόγους των υποκειμένων, οι οποίοι όμως είναι με τη σειρά τους δώρα της κοινωνίας. Αποτέλεσμα αυτού του κυκλικού επιχειρήματος είναι ο κεντρικός συμφορμός, όπως το ονομάζει η Archer (2022), καθώς έτσι δεν μπορεί κανείς να διακρίνει αναλυτικά τί ανήκει στο νου και τι στον κόσμο. Μεθοδολογική απόρροια αυτού του φαύλου ερμηνευτικού κύκλου είναι η απόρριψη της αιτιακής εξήγησης διότι αυτή προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, την αποδοχή της οντολογικής ιδέας ότι ο κόσμος έχει ιδιότητες ανεξάρτητες από τις ιδιότητες που παρουσιάζει το υποκείμενο. Για πιο ενδελεχείς επεξηγήσεις αυτής της αντιπαράθεσης βλέπε ενδεικτικά Kaufmann (2011) και Rosenberg (2017). Σε αντίθεση με αυτές τις επιστημολογικές καταβολές, το επιχειρήμα του άρθρου βασίζεται στην οντολογία του κριτικού ρεαλισμού για τον οποίο οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδανικό μεθοδολογικό «όχημα» ανακάλυψης του κρυμμένου, δηλαδή του μη παρατηρήσιμου, κάτι το οποίο δεν μπορεί να συμβεί όταν ο κόσμος είναι επιπλωμένος μόνο από νοήματα.

Κατά τη γνώμη μου το πρώτο είναι προβληματικό διότι οι θεωρητικές και οι φιλοσοφικές παραδόσεις μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλα ερευνητικά σχέδια (π.χ. Grounded Theory μπορεί να κάνει κανείς και στην εθνογραφία και στις μελέτες περίπτωσης) ενώ το δεύτερο είναι περιοριστικό διότι από μόνη της η συλλογή δεδομένων δεν είναι ικανή να προσδώσει μεθοδολογική και επιστημολογική συνοχή σε όλη την γκάμα των αποφάσεων (για την δειγματοληψία, για τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, για την περίπτωση που θα μελετηθεί) που πρέπει να πάρει κανείς όταν κάνει έρευνα. Το αποτέλεσμα είναι να υπάρχει ένας κατακερματισμός σχεδίων ανάλογα με τις θεωρητικές παραδόσεις στο πλαίσιο των οποίων, τελικά, η τεχνική συλλογής (π.χ. η συνέντευξη) χάνεται ως θεμελιακό συστατικό του ερευνητικού σχεδίου.

Στη συνέχεια προτείνουμε έναν τρόπο ταξινόμησης των ερευνητικών σχεδίων για τις ποιοτικές μεθόδους, ο οποίος θέτει στο προσκήνιο το είδος της γνώσης που είναι πιο πιθανό να παραχθεί στο πλαίσιο του εκάστοτε ερευνητικού σχεδίου.² Η ταξινόμηση που προτείνουμε δεν έχει στόχο να «βάλει σε κουτάκια» τις θεωρητικές και φιλοσοφικές παραδόσεις (άλλωστε οι κοινωνικές επιστήμες είναι διαρκώς σε

2. Το επιχείρημα που θα αναπτύξουμε για τις ΜΠ από εδώ και κάτω αφορά την χρήση τους στο πλαίσιο της βασικής έρευνας. Αυτό είναι μια κρίσιμη προϋπόθεση ανάγνωσης του επιχειρήματος, διότι θεωρούμε ότι είναι άλλο πράγμα να κάνει κανείς έρευνα με σκοπό της παραγωγή νέας γνώσης (Κυρίδης, 2017, σελ 63), άλλο πράγμα η έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής ή κοινωνικής πολιτικής σε ένα πλαίσιο ή σε σχέση με μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (έρευνα αξιολόγησης) και άλλο πράγμα η έρευνα δράσης. Στην πρώτη περίπτωση, η ερευνητική πρόθεση εστιάζει στον εμπλουτισμό των γνώσεων που έχουμε για ένα φαινόμενο ή στην παραγωγή νέας γνώσης για αυτό. Αυτό δεν σημαίνει ότι αυτού του είδους η έρευνα είναι κάτι σαν «η τέχνη για την τέχνη», τουναντίον θα λέγαμε, αφού πολύ συχνά τα ευρήματα που προέρχονται από βασικές έρευνες χρησιμοποιούνται για πολιτικούς ή ιδεολογικούς σκοπούς. Από την άλλη μεριά, η έρευνα αξιολόγησης δεν έχει ως βασική πρόθεση την γνώση των αιτίων αλλά το να τεκμηριώσει το πότε και γιατί μια εκπαιδευτική πολιτική «δουλεύει» ή όχι (Παπαδάκης κ.α, 2019). Αυτό θα πρέπει να το συγκρατήσουμε διότι οι τύποι δειγματοληψίας για τις ΜΠ που έχουν αναπτυχθεί από τον Patton (2002, p. 45) και έκτοτε χρησιμοποιούνται εν γένει στην ποιοτική έρευνα, αφορούν τις έρευνες αξιολόγησης και όχι την βασική έρευνα, με αποτέλεσμα την αντιμετώπιση συγκεκριμένων τύπων δειγματοληψίας υπό το πρίσμα της έρευνας αξιολόγησης και τον εξοβελισμό τους από την παραγωγή νέας γνώσης. Για παράδειγμα, η «τυπική» μελέτη περίπτωσης για τον Patton αντιμετωπίζεται με όρους παρουσίασης («illustration») του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί επιτυχώς μια εκπαιδευτική πολιτική, όχι για να ελέγξουμε κάποιου είδους θεωρία ή να την βελτιώσουμε. Με παρόμοιο τρόπο κατανοούνται και οι υπόλοιποι τύποι δειγματοληψίας. Σε αντίθεση με αυτή την προσέγγιση, το επιχείρημα που προτείνουμε έχει τις εξής δυο καινοτομίες, πρώτον, βάζει στο προσκήνιο ένα διακριτό τύπο αξίωσης γνώσης (την αιτιακή) και, δεύτερον, αντιμετωπίζει την θεωρία ως κριτήριο διαφορετικής χρήσης των τύπων δειγματοληψίας όταν εφαρμόζουμε τις ΜΠ. Τέλος, στην έρευνα δράσης, προφανώς και εφαρμόζονται οι ΜΠ, όμως εκεί η ερευνητική πρόθεση δεν είναι ούτε η παραγωγή νέας γνώσης ούτε η αξιολόγηση κάποιας εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά η παρεμβατική δράση επί ενός συγκεκριμένου προβλήματος και η χειραφέτηση αυτών οι οποίοι εφαρμόζουν την επιστημονική γνώση. Αναμφίβολα, η αιτιακή γνώση μπορεί να οδηγήσει στην χειραφέτηση αλλά μόνο υπό συγκεκριμένες επιστημολογικές αφητηρίες (π.χ. Κριτική Παιδαγωγική), οι οποίες απαιτούν διαφορετικές μεθοδολογικές επιλογές. Αυτό όμως είναι μια άλλη συζήτηση η οποία απαιτεί διακριτική επιστημολογική μεταχείριση με την οποία δεν καταπιανόμαστε στο άρθρο αυτό.

κρίση, για να θυμηθούμε τον Bourdieu) αλλά να συστηματοποιήσει την ποικιλία των επιστημολογικών παραδοχών (Ναγόπουλος, 2019) που δομούν το κάθε σχέδιο στην ποιοτική έρευνα. Με αυτή την έννοια το κάθε ερευνητικό σχέδιο που προτείνουμε μπορεί να συνδυαστεί με κάποια άλλα συγκεκριμένα σχέδια άλλα με τρόπο ώστε το είδος γνώσης που πετυχαίνεται με την μια μέθοδο να συμπληρώνεται από κάποιο άλλο ερευνητικό σχέδιο.

Γι' αυτό και στην προτεινόμενη ταξινόμηση επιλέξαμε να μιλήσουμε με όρους «πρωτίστως» και «δευτερευόντως» (βλ. Πίνακα 2, είδη γνώσης ανά ερευνητικό σχέδιο), ώστε να φανεί η δυνατότητα του κάθε σχεδίου να παραγάγει συγκεκριμένα είδη γνώσης αλλά όχι ότι όλα τα ερευνητικά σχέδια μπορούν να παραγάγουν όλα τα είδη γνώσης. Το κρίσιμο σε αυτή την ταξινόμηση είναι ο προσδιορισμός του όρου «είδος γνώσης». Αυτός αναφέρεται στο γνωσιολογικό νόημα του όρου, δηλαδή στα μεθοδολογικά μέσα που εφαρμόζονται σε καθένα από αυτά τα σχέδια ώστε να έχει πρόσβαση ο ερευνητής στις κοινωνικές οντότητες για τις οποίες ενδιαφέρεται. Είναι διαφορετικό πράγμα να λέμε ότι γνωρίζω κάτι μέσα από τις απόψεις των ανθρώπων για αυτό, και τελείως διαφορετικό να λέμε ότι γνωρίζω κάτι μέσα από τις αναδυόμενες ιδιότητες των σχέσεων που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους για αυτό. Με άλλα λόγια, ο όρος «είδος γνώσης» αναφέρεται στην αξίωση γνώσης (knowledge claim), στο τί αξιώνει κανείς να γνωρίσει μετά το πέρας της έρευνας. Αν και αναγνωρίζουμε ότι η προσέγγιση του όρου είναι κάπως χαλαρή, εν τούτοις γίνεται συνειδητά ώστε να αποφύγουμε την διάκριση μεταξύ πλαισίου της δικαιολόγησης και πλαισίου της ανακάλυψης η οποία πλέον, αν και χρήσιμη, θεωρείται ξεπερασμένη. Ως εκ τούτου τα είδη της γνώσης για τα οποία θα κάνουμε λόγο είναι:

- (1) η τυπολογική γνώση, δηλαδή η κατασκευή τυπολογικών θεωριών,
- (2) η αιτιακή αλυσίδα ή σχεσιακός μηχανισμός,
- (3) η διερεύνηση νέων μεταβλητών,
- (4) η περιγραφή του πλαισίου – πυκνή περιγραφή.

Στη συνέχεια διευκρινίζουμε τις διαφορές αυτών των τεσσάρων αξιώσεων γνώσης.

2. ΤΥΠΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΛΥΣΙΔΕΣ

Συζητώντας για τυπολογική γνώση, αυτή αναφέρεται στο ότι μετά το πέρας της έρευνας ο/η ερευνητής/τρια εξηγεί το φαινόμενο ενδιαφέροντος μέσα από την οικοδόμηση τύπων, οι οποίοι αποτυπώνουν διαφορετικούς σχηματισμούς αιτιακών

συνθηκών που καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα. Στο σκεπτικό αυτό, οι τύποι δεν είναι απλώς ταξινομήσεις των εμπειρικών εκδηλώσεων του υλικού αλλά προϋποθέτουν την κατασκευή πινάκων αληθείας, οι οποίοι αποτυπώνουν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των ιδιοτήτων των κατηγοριών (Ragin, 2000, 2008). Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία έχει τις καταβολές της στους Lazarsfeld and Rosenberg (1955) και στην έννοια του «χώρου των ιδιοτήτων». Το θεμελιακό της γνώρισμα είναι ότι οι διαφορές μεταξύ των τύπων δεν είναι διαφορές βαθμού αλλά είδους. Αυτό σημαίνει ότι άπαξ και μια εμπειρική εκδήλωση (π.χ. μια συνέντευξη) ενταχθεί σε έναν τύπο, οι διαφορές της από μια άλλη εμπειρική εκδήλωση είναι διαφορές θεμελιώδεις, ακριβώς διότι εντάσσονται σε διαφορετική περίπτωση. Ας το εξηγήσουμε με ένα παράδειγμα.

Υποθέτουμε ότι ένας ερευνητής μελετά την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο πραγματοποιώντας 50 αφηγηματικές συνεντεύξεις με πρωτοετείς φοιτητές/τριες. Αφού ολοκλήρωσε την ανάλυσή τους, καταλήγει στο ότι οι βασικές αιτιακές συνθήκες που σχετίζονται με την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο είναι η αναποφασιστικότητα (πόσο πολύ ή λίγο αναποφασιστός (Λ-Π) είναι κανείς κατά τα σχολικά χρόνια), οι σχολικές του επιδόσεις (αν είναι υψηλές ή χαμηλές(X-Y)) και η τοποθεσία (αν η μόνιμη κατοικία του είναι κοντά ή μακριά (K-M) στο πανεπιστήμιο φοίτησης). Για χάρη του παραδείγματος και για να γίνει κατανοητό το σκεπτικό, θεωρούμε ότι αυτές οι ιδιότητες των μεταβλητών είναι διχοτομικές, όπως ακριβώς τις περιγράφουμε στην παρένθεση. Εφαρμόζοντας τα κριτήρια σχηματισμού ενός πίνακα αληθείας (2 τιμές για 3 μεταβλητές, δηλαδή 2^3), διαμορφώνουμε έναν πίνακα (βλ Πίνακα 1) με 8 τύπους οι οποίοι αντιστοιχούν στους δυνατούς συνδυασμούς αυτών των τριών διχοτομικών μεταβλητών.

Πίνακας 1: Πίνακας αληθείας συνδυασμού αιτιακών συνθηκών

Από τις μεταβλητές στους τύπους

Πιθανοί συνδυασμοί	Ιδιότητες			Εμπειρικές εκδηλώσεις	
	Λ	X	K		
1	Λ	X	K	3	T1
2	Λ	X	M	12	T1
3	Λ	Y	K	3	T2
4	Λ	Y	M	4	T2

5	Π	X	K	10	T3
6	Π	X	M	5	T3
7	Π	Y	K	6	T4
8	Π	Y	M	7	T4

Ο Πίνακας 1 δείχνει ότι από τους 8 συνδυασμούς ιδιοτήτων (δηλ των τιμών των μεταβλητών) συγκροτούνται 8 διαφορετικά είδη περιπτώσεων ή «τύποι». Αυτό σημαίνει ότι πλέον δεν μιλάμε για 3 διχοτομικές μεταβλητές αλλά για 8 σχηματισμούς ιδιοτήτων σε καθέναν από τους οποίους βρίσκονται οι επιμέρους εκδηλώσεις τους (δηλ οι αφηγηματικές συνεντεύξεις των πληροφορητών). Για αυτό και πριν επισημάνουμε ότι η διαφορά μεταξύ δυο πληροφορητών δεν είναι διαφορά βαθμού στις τιμές των μεταβλητών αλλά διαφορά είδους, αφού ανήκουν σε διαφορετικούς τύπους προσαρμογής. Ως εκ τούτου, εδώ η αιτιότητα είναι συνδυαστική (conjunctive causation) υπό την έννοια ότι θα πρέπει να είναι παρούσες ΚΑΙ οι τρεις ιδιότητες (ή τέσσερις ή δυο, ανάλογα πόσα αίτια έχουμε εντοπίσει), οι οποίες συνθέτουν έναν σχηματισμό ο οποίος εξηγεί τις επιμέρους εκδηλώσεις του τύπου. Με αυτή την έννοια, η «περίπτωση» πλέον δεν είναι η επιμέρους εμπειρική εκδήλωση που αντιστοιχεί σε κάθε τύπο αλλά ο εκάστοτε συνδυασμός συνθηκών. Το επόμενο βήμα στην δόμηση της τυπολογίας είναι μια θεωρητικά και εννοιολογικά τροφοδοτημένη ανάγνωση των συνεντεύξεων, ώστε κάθε τύπος να ονοματοδοτηθεί εννοιολογικά και να κατανεμηθούν σε αυτούς οι συνεντεύξεις των πληροφορητών. Αυτό σημαίνει ότι τα κριτήρια ένταξής τους σε τύπους τροφοδοτούνται από τις θεωρητικά πλαισιωμένες αποφάσεις του ερευνητή. Βέβαια, το ότι αυτή η διαδικασία είναι «έμφορτη θεωρίας» είναι άλλη μια ενοχοποιημένη πρακτική, από τότε που διαβάστηκε ο Kuhn με έναν πρόχειρο τρόπο. Εδώ, ο διάλογος θεωρίας και δεδομένων δεν σημαίνει ότι επιβάλλουμε την πρώτη στα δεύτερα, αλλά ότι ο ερευνητής είναι εννοιολογικά ευαισθητοποιημένος ώστε ενώ αρχικά μπορεί να θεωρούσε δυο συνεντεύξεις «όμοιες», με μια πιο προσεκτική ανάγνωση εντόπισε την διαφορά τους, ή και το αντίστροφο. Αυτό σημαίνει επίσης ότι ο ερευνητής δεν πάει «ντε και καλά» να «στριμώξει» τις συνεντεύξεις σε κουτάκια, αλλά ότι μπορεί να ανασκευάσει κρίσιμες διαστάσεις της θεωρίας ή των εννοιών του.

Στην τελευταία στήλη του Πίνακα 1 βρίσκονται οι εμπειρικοί συνδυασμοί που αντιστοιχούν σε κάθε τύπο. Το τί θα βρούμε σε κάθε κελί εξαρτάται από τα

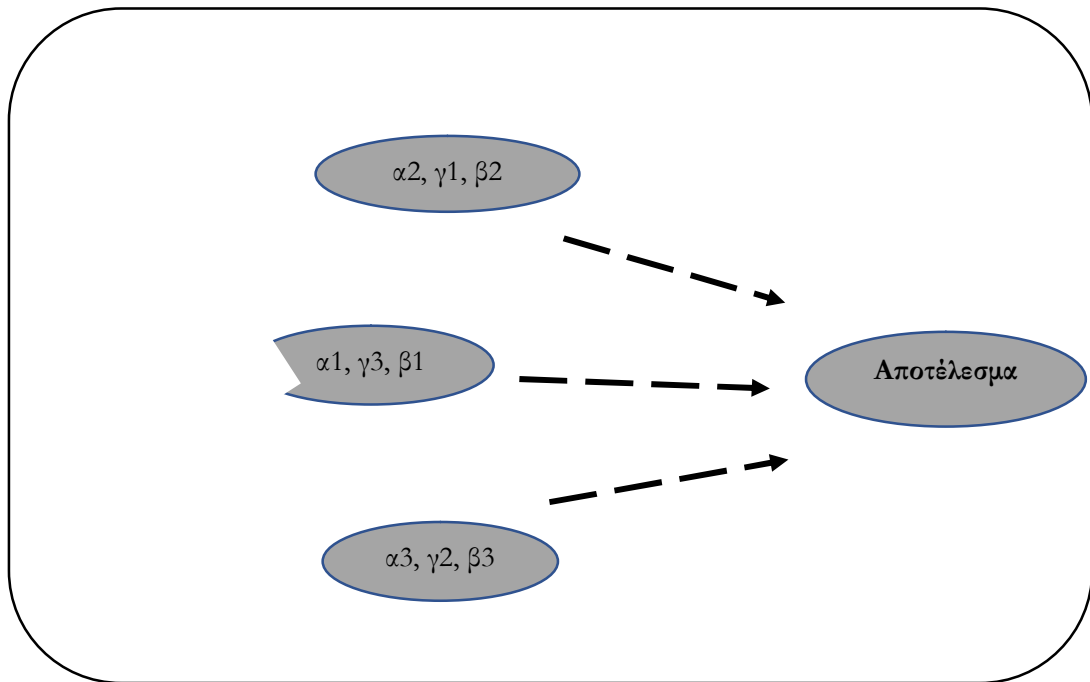
ευρήματα. Για παράδειγμα, αν οι συνεντεύξεις κατανεμηθούν όπως βλέπουμε στον πίνακα, τότε μπορούμε να συμπύξουμε τους σχηματισμούς εκείνους που μοιάζουν σε δυο ιδιότητες με βάση την αρχή (Ragin, 1987, σελ 139) που λέει ότι αν δυο συνδυασμοί μοιάζουν ως προς όλες τις τιμές πλην μιας, τότε μπορούν να συμπυκνωθούν σε μια και να καταλήξουμε σε 4 τύπους προσαρμογής, η ονοματοδοσία των οποίων εξαρτάται από το είδος των ευρημάτων και την σχετική θεωρητική συζήτηση. Ενδεικτικά και ως παράδειγμα σε σχέση με τον υποθετικό πίνακα 1 που φτιάξαμε θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο T1 συνιστά αποτέλεσμα του αιτιακού σχηματισμού ΛΧΚΜ, ο T2 συνιστά αποτέλεσμα του αιτιακού σχηματισμού ΛΥΚΜ, ο T3 συνιστά αποτέλεσμα του αιτιακού σχηματισμού ΠΧΚΜ και ο T4 συνιστά αποτέλεσμα του αιτιακού σχηματισμού ΠΥΚΜ.

Τώρα αξίζει να ρωτήσουμε, με βάση τον Πίνακα 1, ποια είναι η «περίπτωση»; Κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να διακρίνουμε την εμπειρική εκδήλωση (instantiation), η οποία είναι παρατηρήσιμη, από την περίπτωση η οποία είναι μη παρατηρήσιμη. Με άλλα λόγια, η περίπτωση δεν είναι η εμπειρική εκδήλωση αλλά ο σχηματισμός συνθηκών για τον λόγο ότι αυτό που κάνει τις διαφορές μεταξύ των τύπων να είναι διαφορές είδους είναι ο συνδυασμός των αιτιακών συνθηκών (π.χ. ο συνδυασμός ΛΧΚΜ ή ο ΠΧΚΜ). Συγκεκριμένα, ο σχηματισμός συνθηκών/συνδυασμός 1 συνιστά «περίπτωση» (ως συνδυασμός των ιδιοτήτων Λ, Χ, Κ) και αποτυπώνεται στον τύπο 1, στον οποίο αντιστοιχούν εμπειρικές εκδηλώσεις στις οποίες φοιτητές οι οποίοι είναι ταυτόχρονα λίγο αναποφάσιστοι και έχουν χαμηλούς βαθμούς φαίνεται να προσαρμόζονται στις πρακτικές κοινωνικότητας που προσφέρει το πανεπιστήμιο. Αντίθετα, φοιτητές οι οποίοι είναι πολύ αναποφάσιστοι και με χαμηλούς βαθμούς στο λύκειο (τύπος 3) φαίνεται να παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής στο πρώτο έτος της πανεπιστημιακής ζωής. Αυτό σημαίνει ότι η συνύπαρξη της μη αναποφασιστικότητας με τους χαμηλούς βαθμούς στο λύκειο συνιστά έναν συνδυασμό, του οποίου οι ιδιότητες ιδωμένες όχι αθροιστικά αλλά ολιστικά παράγουν τον τύπο προσαρμογής 1. Με άλλα λόγια, υπάρχει κάτι σε αυτόν τον συνδυασμό εξαιτίας του οποίου εκδηλώνεται το αποτέλεσμα στις εμπειρικές εκδηλώσεις που του αντιστοιχούν. Αυτό το κάτι είναι η αναδυόμενη ιδιότητα του συνδυασμού που αντιστοιχεί στον τύπο 1. Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζουμε και τους άλλους τύπους.

Με άλλα λόγια, αυτό που προτείνουμε είναι η αντιμετώπιση κάθε τύπου ολιστικά, υπό το πρίσμα των αναδυόμενων ιδιοτήτων. Λέγοντας αναδυόμενες ιδιότητες εννοούμε ότι ο συγκεκριμένος συνδυασμός ιδιοτήτων έχει την αιτιακή δύναμη να παράγει φαινόμενα, δηλαδή την δύναμη να παράγει τον συγκεκριμένο τύπο μέσα στον οποίο εντάσσονται συγκεκριμένες εμπειρικές εκδηλώσεις. Πρόκειται για ένα επιχείρημα που αντλεί από την επιστημολογία του Κριτικού Ρεαλισμού (Ιωσηφίδης, 2017 · Χριστοδούλου 2019), για την οποία όμως δεν μπορούμε να πούμε περισσότερα λόγω περιορισμών της θεματικής μας. Αυτό που πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι η τυπολογική γνώση είναι αιτιακή γνώση των μηχανισμών που ξεδιπλώνονται στον συγκεκριμένο τύπο και παράγουν αποτελέσματα. Με αυτή την έννοια η τυπολογική γνώση που προτείνεται εδώ απέχει παρασάγγας από την κλασική βεμπεριανή προσέγγιση των τύπων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως εργαλεία πρόσβασης στον κόσμο, όχι ως συνδυασμοί ιδιοτήτων που παράγουν πραγματικά αιτιακά αποτελέσματα.

Περνάμε τώρα στην ιδέα της «αιτιακής αλυσίδας». Αυτή αφορά την ανάδειξη των αιτιακών διαδικασιών οι οποίες συνδέουν συνθήκες με αποτελέσματα (Tsiolis and Christodoulou, 2020). Εδώ οι επιστημολογικές παραδοχές εκπορεύονται και πάλι από τον κριτικό ρεαλισμό, καθώς το σκεπτικό είναι η ανάδειξη των μηχανισμών δια των οποίων παράγονται συγκεκριμένα αποτελέσματα και όχι άλλα. Η διαφορά με την τυπολογία είναι ότι εδώ δεν εξετάζεται μόνον ο συνδυασμός αλλά η διαδοχή των συμβάντων δια των οποίων το ένα συμβάν οδηγεί στο άλλο για κάποιο λόγο. Με αυτή την έννοια, οι αιτιακές αλυσίδες αναζητούν σχεσιακούς μηχανισμούς, δηλαδή μηχανισμούς οι οποίοι ξεδιπλώνονται σε σχέσεις ή σε συναντήσεις. Λέγοντας συναντήσεις εννοούμε την διασταύρωση μιας βιογραφικής τροχιάς με κάποιο συμβάν ή σχέση (turning points) μετά την οποία τα άτομα αλλάζουν διαδρομές ή/και ταυτότητες. Ας δούμε αυτά τα δυο είδη αξίωσης γνώσης με σχηματικό τρόπο.

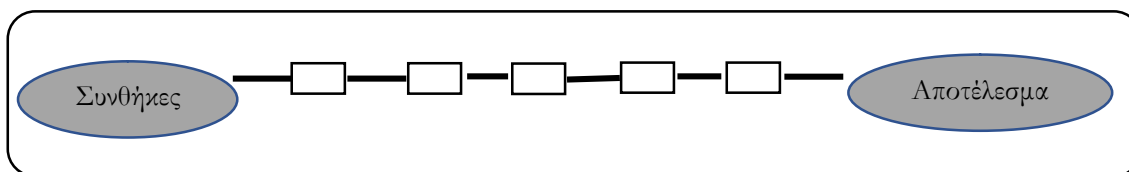
Σχήμα 1: Τυπολογική θεωρία



Η τυπολογική θεωρία (βλ. Σχήμα 1), όπως δείξαμε, δεν ισοδυναμεί με την απλή θεματική ταξινόμηση. Το τυπολογικό του πράγματος έγκειται στο ότι μέσα από την χρήση των πινάκων αληθείας εντοπίζουμε σχηματισμούς αιτιακών συνθηκών. Αν, για παράδειγμα, η ανάλυσή μας ανέδειξε τα αίτια Α (με όψεις/ιδιότητες τα $\alpha 1$ και $\alpha 2$), Β (με όψεις/ιδιότητες τα $\beta 1$ και $\beta 2$) και Γ (με όψεις/ιδιότητες τα $\gamma 1$ και $\gamma 2$), τότε από τους πίνακες αληθείας μπορούμε να εντοπίσουμε σχηματισμούς συνθηκών που είναι επαρκείς για το αποτέλεσμα και παράλληλα να αναδείξουμε για ποιόν λόγο ο κάθε σχηματισμός συνθηκών έχει τη δύναμη να το παράγει. Το θεωρητικό του πράγματος έγκειται στο ότι οι ερευνητές στο τέλος της ανάλυσης και της τυπολογικής θεωρίας θα πρέπει να κομίσουν κάποιου είδους θεωρητική εξήγηση του φαινομένου και να παράγεται νέα αιτιακή γνώση. Κατά τη γνώμη μας, η χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη δόμηση του πίνακα αληθείας, στον βαθμό που έχουν εντοπιστεί κατηγορίες, ιδιότητες και διαστάσεις, στη βάση των οποίων θα διαμορφωθούν οι αιτιακοί συνδυασμοί.

Από την άλλη μεριά, η ανάλυση και ο εντοπισμός του σχεσιακού μηχανισμού μπορεί να αποδοθεί με το παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Αιτιακή αλυσίδα ή σχεσιακός μηχανισμός



Εδώ οι ερευνητές αναλύουν είτε τις αναδυόμενες ιδιότητες που έχουν οι συνθήκες δια των οποίων παράγεται ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, είτε παρουσιάζουν την αιτιακή αλυσίδα που συνδέει με συγκεκριμένο τρόπο τη συνθήκη με το αποτέλεσμα. Οι τυπολογικές θεωρίες ταιριάζουν σε και προϋποθέτουν μεγαλύτερα δείγματα όταν εφαρμόζουμε, για παράδειγμα, ημι-δομημένες συνεντεύξεις (ή ακόμα και βιογραφικές ή/και αφηγηματικές), διότι η δόμησή τους βασίζεται στην μεταξύ-των-περιπτώσεων (cross-case) συγκριτική ανάλυση ενώ οι αιτιακές αλυσίδες και οι σχεσιακοί μηχανισμοί ταιριάζουν περισσότερο σε μικρά δείγματα και σε εντός-της-περίπτωσης (within case) ανάλυση, δίχως βέβαια να αποκλείεται και εδώ η σύγκριση. Το σημαντικό μεθοδολογικό κριτήριο είναι να μπορούμε να απαντήσουμε μετά το πέρας της έρευνας στην ερώτηση «Αυτό που βρήκες τίνος φαινομένου συνιστά περίπτωση;». Όπως και να χει, και στις δυο εκδοχές διαχείρισης του υλικού (τυπολογική θεωρία, αιτιακή αλυσίδα) η επιστημολογική αξίωση που επιδιώκεται είναι η παραγωγή αιτιακής γνώσης. Αυτό είναι το βασικό επιστημολογικό διακριτικό σημάδι από τα υπόλοιπα είδη αξίωσης γνώσης.

3. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ας διευκρινίσουμε πού διαφέρει το (3) από το (4). Λέγοντας «πυκνή περιγραφή» εννοώ προφανώς αυτό που όλοι καταλαβαίνουμε, δηλαδή την περιγραφή των «πολιτισμικών χαρτών» δια των οποίων οι άνθρωποι σε συγκεκριμένα πλαίσια κάνουν πράγματα μαζί: διδάσκουν και μαθαίνουν, παίζουν, φλερτάρουν, θρησκευόνται, διαχειρίζονται τα κοινά, τρώνε, εργάζονται, κλπ. Ασφαλώς εδώ το κομβικό στοιχείο είναι ότι, μετά το τέλος της έρευνας, ο ερευνητής κομίζει μια σε βάθος περιγραφή του τρόπου λειτουργίας ενός φαινομένου, των τρόπων δράσης των ανθρώπων και του τρόπου με τον οποίο το πλαίσιο διαμορφώνει τα προηγούμενα.

Παραδοσιακά σε αυτό το είδος γνώσης αυτό που κυριαρχεί είναι η προσπάθεια των κοινωνικών επιστημόνων να δώσουν φωνή σε ομάδες που είναι περιθωριοποιημένες. Από την άλλη μεριά, ο βασικός τρόπος μεθοδολογικού συμπεράσματος στο (3) είναι ο (ως ένα βαθμό) παραγωγικός συλλογισμός υπό την έννοια ότι ο ερευνητής επιχειρεί να εξετάσει εάν και σε ποιόν βαθμό επεξηγηματικές υποθέσεις που προκύπτουν από κάποια συγκεκριμένη θεωρία λειτουργούν σε πλαίσια και περιπτώσεις διαφορετικά από αυτά στα οποία παρήχθησαν. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 2) δείχνει τον τρόπο διασταύρωσης των ειδών γνώσης και των ερευνητικών σχεδίων.

Πίνακας 2: *Είδη γνώσης ανά ερευνητικό σχέδιο*

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ	Αιτιακή γνώση μέσω τυπολογιών	Αιτιακή γνώση μέσα από αιτιακές «αλυσίδες» ή σχεσιακούς μηχανισμούς	Περιγραφή πλαισίου ή/και βιώματος	Αιτιακή γνώση μέσα από την ανακάλυψη νέων όψεων των φαινομένων
Μελέτες περίπτωσης (ΜΠ)	Π	Π	Δ	Π
Ερευνητικό σχέδιο με βιογραφικές μεθόδους (ΒΜ)	Δ	Π	Π	Δ
Ερευνητικό σχέδιο με αφηγηματικές μεθόδους (ΑΜ)	-	Δ	Π	Δ
Εθνογραφικό σχέδιο έρευνας (ΕΕ)	-	Δ	Π	Δ

Όπως αναφέραμε, η βασική ιδέα πάνω στην οποία οικοδομείται ο Πίνακας 2 είναι ότι αυτό που διαφοροποιεί τα ερευνητικά σχέδια δεν είναι η τεχνική συλλογής δεδομένων αλλά το μεθοδολογικό σκεπτικό οργάνωσης των μερών τους και το είδος της γνώσης που αποκομίζει κανείς μέσω αυτού. Όπως δείχνει ο Πίνακας 2, τα είδη γνώσης (1) (η τυπολογική γνώση, δηλαδή η κατασκευή τυπολογικών θεωριών), (2) (η αιτιακή αλυσίδα ή σχεσιακός μηχανισμός και (3) (η διερεύνηση νέων μεταβλητών) συνιστούν είδη αιτιακής γνώσης και, όπως αναπτύξαμε στην προηγούμενη ενότητα,

αιτιακή γνώση σημαίνει γνώση των αιτιακών και σχεσιακών μηχανισμών που συνδέουν συνθήκες με αποτελέσματα. Μόνο υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να απαντήσει κανείς σε κάποιον/α ο/η οποίος/α θα απορούσε με το γιατί το ερευνητικό σχέδιο ΒΜ είναι διαφορετικό από το ερευνητικό σχέδιο ΑΜ, όταν υπάρχει μια ολόκληρη παράδοση που βασίζεται σε έναν τρόπο ανάλυσης των δεδομένων ο οποίος ονομάζεται Βιογραφική – Αφηγηματική Μέθοδος Συνέντευξης (BNIM) (Rosenthal, 2018· Wengraf, 2001). Η πρόταση που εισηγούμαστε δεν αμφισβητεί τον συνδυασμό τους σε επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων, όμως κατά τη γνώμη μας υπάρχει μια κρίσιμη διαφορά που αφορά στον επιστημολογικό πυρήνα των δυο αυτών μεθόδων ανάλυσης: από τη μια μεριά, στα ερευνητικά σχέδια ΒΜ αυτό που κάνει τη διαφορά είναι η χρονικότητα (temporality), καθώς αυτό που εξετάζεται είναι ο τρόπος με τον οποίο η δομή στις λήψεις απόφασης των ανθρώπων έχει διαμορφωθεί μέσα από το σύνολο των σχέσεων από τις οποίες έχουν περάσει κατά τη διάρκεια της διαδρομής του βίου τους. Εδώ εξετάζονται μετασχηματισμοί και αλλαγές ανθρώπων, ομάδων και θεσμών, καθώς ο χρόνος περνά.³ Αυτό προφανώς είναι μια κοινωνικο-οντολογική θέση του Κριτικού Ρεαλισμού, στο πλαίσιο του οποίου είναι άλλο πράγμα ο βιογραφικός χρόνος, ο οποίος αφορά σε αναδυόμενες ιδιότητες που έχουν οι σχέσεις από τις οποίες έχουμε περάσει και οι οποίες (σχεσιακές ιδιότητες) ασκούν αιτιακή δύναμη στο παρόν και στο μέλλον, και άλλο πράγμα ο αφηγηματικός χρόνος ο οποίος οργανώνεται μέσα από τα αφηγηματικά σχήματα του υποκειμένου.⁴ Αντίθετα, στα ερευνητικά σχέδια ΑΜ η έμφαση είναι στο πώς το υποκείμενο προσλαμβάνει τον κόσμο και το βασικό γνωστικό σχήμα σε αυτή την διαδικασία είναι η αφήγηση. Εδώ η χρονικότητα ως επιστημολογική βάση περνά σε δεύτερη μοίρα, καθώς η έμφαση είναι στο πώς βιώνει κανείς κάτι από κοινού με άλλους ή το πώς συγκεκριμένα είδη αφηγηματικής αυτοκατανόησης πριμοδοτούν συγκεκριμένους τρόπους δράσης. Ως εκ τούτου, σε αυτά τα σχέδια μπορεί να εξετάζει κανείς αφηγηματικές εμπειρίες (π.χ. του «νέου εκπαιδευτικού» (βλ. ενδεικτικά Beijaard, 1995), του εργαζόμενου (Καρακιουλάφη, 2012), του ασθενούς (Alexias, Tzanakis and Savvakis, 2015), του παραβάτη (Χαιρπάλογλου, 2010), του ανέργου (βλ. ενδεικτικά Μπιθυμήτρης και

3. Ο Ιωσηφίδης (2011, σελ. 36) παραθέτει αρκετές έρευνες από το πεδίο της μετανάστευσης, όπου η βιογραφική μέθοδος δεν χρησιμοποιείται μόνο για την αποτύπωση της υποκειμενικής οπτικής των δρώντων ή για αυτό που ο Giddens ονόμαζε «δια του λόγου συνείδηση» (discursive consciousness) αλλά κυρίως για το πώς η πρακτική τους συνείδηση εξηγείται αιτιακά από σχεσιακούς μηχανισμούς όπως η δομή του χώρου που διαμένουν, το κοινωνικό τους κεφάλαιο και από το σύνολο της βιογραφικής τους τροχιάς.

4. Περισσότερα για αυτό το σημείο βλ. Tsiolis and Christodoulou (2021, σελ. 98-110)

Παπαδόπουλος, 2017), δίχως να ενδιαφέρεται για τη διάσταση του βιογραφικού χρόνου και για το πώς σχεσιακοί μηχανισμοί σχετικοί με αυτόν επηρεάζουν παροντικές αφηγήσεις και σχέδια ζωής καταλήγοντας σε κοινωνικό μετασχηματισμό ή κοινωνική αναπαραγωγή. Αναμφίβολα αυτές οι αφηγηματικές εμπειρίες δεν πέφτουν από τον ουρανό αφού έχουν παρελθόν, όμως αυτό που κάνει τη διαφορά εδώ δεν είναι ο χρόνος αλλά το βίωμα, παρόλο που το δεύτερο δεν υπάρχει δίχως το πρώτο. Προς επίρρωσιν αυτής της κρίσιμης διαφοράς αναφέρουμε την τοποθέτηση του Τσιώλη (2013, σελ. 3), ο οποίος ρητά αναγνωρίζει ότι «με τον όρο «βιογραφική προσέγγιση» δεν εννοούμε μια ενιαία και συμπαγή ερευνητική κατεύθυνση. Περιγράφουμε περισσότερο ένα πολυσχιδές πεδίο ερευνητικής δραστηριότητας, όπου διαφορετικές μεθοδολογικές προτάσεις και ερευνητικές πρακτικές συνυπάρχουν» και με αυτή την έννοια δεν θα πρέπει να ταυτίζει κανείς την ΒΜ με την ερμηνευτική παράδοση κατά την οποία επιστημολογικό συστατικό της ΒΜ είναι η ανασυγκρότηση του υποκειμενικού νοήματος. Τουναντίον, στο πλαίσιο της αντικειμενικής ερμηνευτικής, για παράδειγμα, οι επεξηγηματικές αρχές των φαινομένων που μελετώνται μέσω της ΒΜ βρίσκονται στις λανθάνουσες δομές νοήματος ή στο βιογραφικό απόθεμα γνώσης.⁵ Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η πιο ισχυρή δήλωση του Ιωσηφίδη (2011, σελ. 11), ο οποίος ρητά υποστηρίζει ότι «η έρευνα υπό το πρίσμα του Κριτικού Ρεαλισμού αποσυνδέει τις ποιοτικές μεθόδους από τις συνήθεις επιστημολογικές παραδοχές τους, όπως για παράδειγμα η Ερμηνευτική, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και ο μεταδομισμός. Αυτό πετυχαίνεται με το να προσεγγίσουμε τις ποιοτικές μεθόδους ως ένα ισχυρό μέσο ανακάλυψης πραγματικών αιτιακών γενεσιουργών μηχανισμών και ξαναβάζοντας στο κέντρο της ποιοτικής έρευνας την αιτιότητα».

Αυτές οι λεπτές αλλά κρίσιμες διαφορές μάς επιτρέπουν να κατανοήσουμε και την διαφορά τους από το σχέδιο ΕΕ,· εδώ τη διαφορά την κάνει το πλαίσιο. Η εθνογραφία έχει μια τεράστια παράδοση και τον πρώτο λόγο στο να εξετάζει την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι κάνουν πράγματα μαζί διαμορφώνει πολιτισμικά σύμπαντα, ταυτότητες και υπαρξιακά αυτονόητα (Πολύζου, 2014). Εδώ η έμφαση είναι η σε βάθος ανάδειξη όλων όσων

5. Ας μην ξεχνάμε ότι στην κατά Rosenthal (1993, σελ. 8) ανάλυση των βιογραφικών κειμένων το πρώτο στάδιο της ανάλυσης είναι η αποτύπωση των «αντικειμενικών βιογραφικών δεδομένων ... τα οποία λίγο ή πολύ είναι ανεξάρτητα από τον αφηγητή». Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και η πρόσφατη μονογραφία του Τσάφου (2021) ο οποίος, μελετώντας αυτοβιογραφικό υλικό εκπαιδευτικών που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική, συνδύασε την μελέτη του βιογραφικού χρόνου (έτσι όπως αυτός αποκρυσταλλώνεται στους βιογραφικούς τους σταθμούς) με την θεματική ανάλυση του αφηγηματικού χρόνου ως απόθεμα διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

(πρακτικές και αντιλήψεις) ξεδιπλώνονται σε ένα πλαίσιο: σε μια τάξη σχολείου, σε ένα χειρουργείο, σε μια αλάνα μιας γειτονιάς, σε ένα καφέ, σε ένα ταξί κ.λπ.⁶

Μα, αναρωτιέται κανείς ποια είναι η χρησιμότητα αυτής της επιστημολογικής και μεθοδολογικής διαφοροποίησης των σχεδίων. Κατά τη γνώμη μας η απάντηση βρίσκεται σε δύο σημεία. Πρώτον, αυτή η τυπολογία έχει μια χρησιμότητα σε επίπεδο διδασκαλίας των ερευνητικών μεθόδων, καθώς οι νεοεισερχόμενοι στο πεδίο των κοινωνικών ερευνών είναι σημαντικό να έχουν μια ξεκάθαρη και σαφή εικόνα για την προσίδια (επιστημολογική και μεθοδολογική) λογική που διέπει το κάθε σχέδιο, πριν τους ζητήσουμε να κάνουν συνδυασμούς (αφήγηση με εθνογραφία, βιογραφική μέθοδο με μελέτη περίπτωσης, πείραμα με συνεντεύξεις κτλ). Με τον τρόπο αυτόν, μπορεί κανείς να σκεφτεί τον ερευνητικό σχεδιασμό διακρίνοντας τις τρεις διακριτές κοινωνικές οντότητες, δηλαδή τον χρόνο για την ΒΜ, το βίωμα για την ΑΕ και το πλαίσιο για την ΕΕ, τις οποίες μπορεί κανείς να προσεγγίσει με διαφορετικές επιστημολογίες. Αυτή η ευελιξία θεωρούμε ότι είναι και το προτέρημα της ταξινόμησης που προτείνουμε, καθώς τίποτα δεν εμποδίζει κάποιον να εφαρμόσει ένα ερευνητικό σχέδιο ΒΜ είτε μέσα από ένα ερμηνευτικό ή φαινομενολογικό ή ένα ρεαλιστικό πρίσμα. Όμως, θα αναρωτηθεί πάλι κάποιος, αυτό δεν γινόταν και πριν την επισήμανση αυτής της ταξινόμησης; Η απάντηση είναι «περίπου», διότι αυτό που συχνά συμβαίνει (όχι πάντα ή αναγκαία, αλλά συμβαίνει) είναι το ότι είναι κάπως συγκεχυμένη η εικόνα που αποκομίζει κανείς μετά το πέρας της ποιοτικής έρευνας για το είδος της κοινωνικής οντότητας για την οποία μάθαμε κάτι. Θέλω να πω ότι είναι άλλο πράγμα η γνώση για τις δομές της χρονικότητας, οι οποίες σχηματοποιούν αποφάσεις και πρακτικές κατά τη διαδρομή του βίου, άλλο πράγμα η γνώση τού πώς βιώνει κανείς κάτι και άλλο το πώς το πλαίσιο δράσης οργανώνει δομές σημασιών. Ναι μεν είναι προφανές ότι αυτά τα τρία πράγματα διαπλέκονται και συνδέονται, αλλά νομίζω ότι με αυτόν τον τρόπο συζητάμε για το πώς κάποια πράγματα συνδέονται, πριν δούμε τι είναι αυτό που τα συγκροτεί ως διαφορετικά έτσι ώστε να συνδεθούν. Με άλλα λόγια, δύο ή τρία πράγματα πρώτα είναι διακριτά ως οντότητες και μετά μπορούν (ή δεν μπορούν) να συνδεθούν. Νομίζω ότι η μέχρι τώρα συζήτηση

6. Αντίστοιχο είναι το σκεπτικό και για την εθνογραφία. Ο Σπυριδάκης στις εθνογραφίες του (2009, 2010, 2018) αντιμετωπίζει το εθνογραφικό πεδίο με τους μη παρατηρήσιμους όρους του σχεσιακού μηχανισμού όταν, για παράδειγμα, εξηγεί τις πρακτικές στέγασης των κατοίκων του Περάματος μέσα από τα τοπικά δίκτυα που αναπτύσσουν και την ειδική δομή της τοπικής αγοράς εργασίας. Με παρόμοιο τρόπο εξηγεί την ευαλωτότητα ανθρώπων που βίωσαν την κρίση την περίοδο 2010-15, εξετάζοντας τις δομές του βιογραφικού χρόνου της εργασιακής τους τροχιάς.

εστιάζει στο δεύτερο δίχως να έχει προσδιορίσει το πρώτο. Με την ταξινόμηση που προτείνουμε, επιχειρείται κυρίως το πρώτο.

Μια επόμενη εύλογη απορία την οποία μπορεί να εγείρει κανείς σε σχέση με την παραπάνω ταξινόμηση είναι η εξής: μα καλά, κάθε ποιοτική έρευνα δεν είναι κατά κάποιον τρόπο μια μελέτη περίπτωσης; Η απάντηση είναι όχι, με βάση το σκεπτικό της ταξινόμησης που εισηγούμαστε, διότι το κριτήριό μας είναι ότι το διακριτικό χαρακτηριστικό των ΜΠ είναι ότι μόνο μέσω αυτών μπορεί να παραχθεί πρωτίστως αιτιακή γνώση μηχανισμών και δευτερευόντως όλες οι υπόλοιπες (πλαισίου, βιωμένης εμπειρίας ή αφηγηματικής χρονικότητας). Αν αντιμετωπίσει κανείς τα ερευνητικά σχέδια AM, BM, EE υπό το πρίσμα της αιτιακής γνώσης, τότε αυτό που συμβαίνει στην ουσία είναι ότι μιλάμε για ένα διαφορετικό ερευνητικό σχέδιο λόγω της διαφορετικής μεθοδολογικής χρήσης των μερών του, του συλλεχθέντος υλικού και της τελικής κατάληξης: στο τέλος οι ερευνητές θα πρέπει να παρουσιάζουν ένα επεξηγηματικό επιχείρημα τού προς έρευνα φαινομένου περιγράφοντας συγκεκριμένους μηχανισμούς οι οποίοι ενεργοποιούνται σε πλαίσια και παράγουν αποτελέσματα (μορφοστατικά ή μορφογενετικά). Όμως αυτό προϋποθέτει, κατά τη γνώμη μας, μια οντολογική δέσμευση στις θέσεις του κριτικού ρεαλισμού και στην ιδέα ότι οι σχέσεις (και όχι τα *relata*) έχουν αναδυόμενες ιδιότητες διά των οποίων παράγονται αποτελέσματα υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η αιτιακή γνώση έχει να κάνει με το ότι αυτό που θέλει να γνωρίσει κανείς είναι ένα φαινόμενο ως προς τις συνθήκες και τα αποτελέσματά του, κάτι που προϋποθέτει ότι οι ερευνητές θα πρέπει να διακρίνουν αρχικές συνθήκες από αποτελέσματα, έτσι ώστε να έχει νόημα ο εντοπισμός των μηχανισμών που τα συνδέουν. Επιπλέον, οι αιτιακοί μηχανισμοί δεν είναι απομονωμένες μεταβλητές αλλά αφορούν σχηματισμούς αιτίων και αιτιακές δυνάμεις που αναδύονται όταν τα αίτια συναντιούνται, συνάντηση χάρη στην οποία παράγονται αποτελέσματα. Την ιδιότητα της παραγωγής αποτελέσματος έχει η συνάντηση, δηλαδή η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα αίτια, όχι το κάθε αίτιο ξεχωριστά. Ναι μεν αυτή είναι μια θέση η οποία αφορά τις προϋποθέσεις παραγωγής αιτιακής γνώσης, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να επιβληθεί σε όλα τα ερευνητικά σχέδια. Από την άλλη μεριά όμως είναι κάπως παράλογο να πει κανείς ότι εφαρμόζει ένα ερευνητικό σχέδιο BM δια του οποίου αναζητά αιτιακή γνώση μέσω της ερμηνευτικής επιστημολογίας. Για να το πούμε αλλιώς, αν δεν δεσμεύεται κανείς οντολογικά στην ιδέα ότι οι σχέσεις έχουν

αναδυόμενες ιδιότητες με αιτιακή δύναμη, τότε είναι δίχως νόημα οποιαδήποτε αξίωση για αιτιακή γνώση.

4. Η ΑΙΤΙΑΚΗ ΕΞΗΓΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Για να δείξουμε σε τι διαφέρει η αιτιακή γνώση, δηλαδή το (1), το (2) και το (3), από την περιγραφική γνώση, δηλαδή το (4), θα προσθέσουμε τον παράγοντα «θεωρία», δηλαδή το κατά πόσον υπάρχει θεωρία για ένα φαινόμενο ή όχι. Η πρότασή μας είναι ότι μπορούμε να πετύχουμε διαφορετικά είδη αιτιακής γνώσης ανάλογα με το αν υπάρχει ή δεν υπάρχει θεωρία σε σχέση με τις συνθήκες και τα αποτελέσματα στις οποίες εκδηλώνεται ένα φαινόμενο. Επιπλέον, για κάθε συνδυασμό που προκύπτει θα προσδιορίσουμε και τον αντίστοιχο τρόπο επιλογής περιπτώσεων, προκειμένου να δείξουμε ότι η αξίωση γνώσης, δηλ η αιτιακή, που προκρίνουμε εδώ είναι γενικεύσιμη σε σχέση με τα μεθοδολογικά κριτήρια που δομούν την σχέση της επιλεχθείσας περίπτωσης με το ερευνητικό ερώτημα. Αν συνδυάσουμε αυτές τις επιλογές έχουμε τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Συνδυασμός τύπου δειγματοληψίας με την ύπαρξη ή όχι πρότερης θεωρίας

	Συνθήκες	Αποτελέσματα	Είδη γνώσης	Ερευνητική πρόθεση	Είδος δειγματοληψίας
Θεωρία	+	+	Σχεσιακοί μηχανισμοί και ανάδειξη νέων όψεων	Έλεγχος θεωρίας και φάσματος εφαρμογής	Τυπική, κρίσιμη, μέγιστη διαφοροποίηση
	+	;	Τυπολογική γνώση ή/και σχεσιακοί μηχανισμοί	Οικοδόμηση θεωρίας για αποτέλεσμα (νέα γνώση)	Αποκλίνουσα, ομοιογενή, θεωρητική, τυπική
	;	+	Τυπολογική γνώση ή/και σχεσιακοί μηχανισμοί	Οικοδόμηση θεωρίας για συνθήκες (νέα γνώση)	Αποκλίνουσα, ομοιογενή, θεωρητική, τυπική
	;	;	Τυπολογική γνώση ή/και σχεσιακοί μηχανισμοί	Γρίφοι (νέα γνώση)	Θεωρητική, «αποκαλυπτική» χιονοστιβάδα

Όταν έχουμε μια θεωρία η οποία μας πληροφορεί και για τις συνθήκες (+) και για τα αποτελέσματα (+), υπάρχει μια ποικιλία τρόπων επιλογής δείγματος και εφαρμογής του ερευνητικού σχεδίου ΜΠ. Πρώτον, επιλέγοντας μια *τυπική* περίπτωση του φαινομένου μπορούμε να αναδείξουμε τον σχεσιακό μηχανισμό που συνδέει συνθήκες και αποτελέσματα εντός της περίπτωσης (Ulriksen and Dadalauri, 2016). Η τυπικότητα της περίπτωσης μπορεί να εντοπιστεί είτε μέσα από πληροφόρηση που μπορεί να δώσει κάποιος γνώστης του πεδίου, είτε μέσα από δημογραφική ανάλυση των μέσων όρων (Αλτιντασιώτης, Τουρτούρας, Κυρίδης, 2017). Κατά μία έννοια, η τυπική περίπτωση είναι αντιπροσωπευτική του ευρύτερου πληθυσμού περιπτώσεων για τον οποίο (πληθυσμό) κάποια θεωρία προσδιορίζει ένα αιτιακό μονοπάτι. Ως εκ τούτου, η επιλογή της τυπικής περίπτωσης γίνεται με τρόπο ώστε να παρουσιαστεί αυτή η αιτιακή διαδικασία. Από την άλλη μεριά, οι Hammersley, Gomm and Foster (2000) διαφωνούν με την χρήση δημογραφικών κριτηρίων για τον εντοπισμό της τυπικότητας, διότι πάντα θα υπάρχει μια διάσταση της περίπτωσης που δεν θα είναι τυπική του πληθυσμού. Αντίθετα, οι ερευνητές μπορούν να εφαρμόσουν το σκεπτικό της τυπικότητας έχοντας προσδιορίσει και αποφασίσει εξ αρχής για το είδος της κατάστασης ή για την όψη του φαινομένου που θέλουν να ερευνήσουν και μετά να επιλέξουν μια εμπειρική εκδήλωση αυτού του είδους ως τυπική. Αυτό βέβαια προϋποθέτει εξοικείωση του ερευνητή με το πεδίο ή μια πρότερη γνώση των όψεων του φαινομένου.⁷

Δεύτερον, μπορούμε να επιλέξουμε μια περίπτωση μέσα από το σκεπτικό της «*κρίσιμης περίπτωσης*», ώστε να βελτιώσουμε το φάσμα των περιπτώσεων που η θεωρία καλύπτει. Εδώ είναι αναγκαία μια σύντομη διευκρίνηση του όρου «κρίσιμη» δειγματοληψία. Η δειγματοληψία «κρίσιμης» περίπτωσης έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον από τους πολιτικούς επιστήμονες και ερευνητές από το πεδίο της ιστορικής κοινωνιολογίας για να ελεγχθεί το εύρος συνθηκών μιας θεωρίας. Ο John Gerring

7. Όπως θα παρατηρήσουμε από τον Πίνακα 3, η «τυπική» περίπτωση προτείνεται από εμάς μόνο όταν έχουμε θεωρία για τις συνθήκες και για τα αποτελέσματα. Ο Small (2009), όταν επεξεργάζεται εναλλακτικές δειγματοληπτικές επιλογές στα αδιέξοδα που καταλήγουν ερευνητές που κάνουν συνεντεύξεις βάθους και έρευνα πεδίου, εκτιμά ότι η επιλογή «τυπικών» περιπτώσεων είναι αδιέξοδη, διότι είτε εισάγονται στατιστικού τύπου παραδοχές δίχως όμως να υιοθετούνται οι συνέπειές τους είτε επιλέγονται τυπικές περιπτώσεις στη βάση στερεοτύπων για το τι σημαίνει «τυπικό». Στη δική μας πρόταση η «τυπική» περίπτωση προτείνεται λοιπόν μόνον όταν στόχος είναι να εξετάσουμε σε βάθος τον σχεσιακό μηχανισμό, ο οποίος στηρίζει ή παράγει ένα μοτίβο, όχι για να κάνουμε επαγωγικού τύπου γενίκευση.

(2007, σελ. 115-120) έχει εμβαθύνει στον τρόπο με τον οποίο οι περιπτώσεις είναι το μεθοδολογικό «όχημα» για την επίτευξη αυτού του σκοπού, υποστηρίζοντας ότι οι περιπτώσεις μπορούν να προσεγγιστούν ως «κρίσιμες» με τις εξής δυο έννοιες. Πρώτον, ως αυτή η οποία είναι η λιγότερο πιθανό να συμβεί και αποδίδεται με τον όρο «επιβεβαιωτική κρίσιμη περίπτωση». Εδώ το σκεπτικό είναι το εξής: αν μια θεωρία μας λέει ότι το τάδε έχει λίγες πιθανότητες να συμβεί, τότε επιλέγουμε μια περίπτωση αυτού του τάδε ώστε να εκλεπτύνουμε την θεωρία. Όσο πιο παράξενη η πρόβλεψη μιας θεωρίας, τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός εκλέπτυνσης που θα παρέχουν τα δεδομένα της επιλεγμένης περίπτωσης. Ας δώσουμε ένα παράδειγμα από το πεδίο της εκπαίδευσης. Ο ερευνητής κάνει την υπόθεση ότι όσο πιο συμμετοχικοί είναι οι γονείς των μαθητών στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, τόσο μειωμένα θα είναι τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού. Η πρόβλεψη που προκύπτει από την θεωρία είναι ότι η συμμετοχή των γονέων οφείλεται στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο και, άρα, αν ερευνήσει κανείς σχολεία σε αγροτικές περιοχές όπου οι γονείς δεν έχουν το αντίστοιχο κεφάλαιο και δεν συμμετέχουν στις διαδικασίες του σχολείου, θα παρατηρήσει και εκεί περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού. Πράγματι, επιλέγει κανείς μερικά τέτοια σχολεία ως «περίπτωση» και εξετάζει την υπόθεση. Εάν τα δεδομένα την στηρίζουν, τότε αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής μπορεί να εμβαθύνει στους μηχανισμούς και τις διαδικασίες οι οποίες στηρίζουν την υπόθεση και οι οποίες ενδεχομένως δεν είχαν εντοπιστεί αρχικά. Με άλλα λόγια, μέσω της «λιγότερο πιθανό να συμβεί» περίπτωσης, οι ερευνητές έχουν την δυνατότητα να εκλεπτύνουν έννοιες εντοπίζοντας κάποια όψη της προηγούμενης θεωρίας η οποία αρχικά δεν είχε συμπεριληφθεί.

Δεύτερον, μια περίπτωση μπορεί να προσεγγιστεί ως κάτι που είναι το πιο πιθανό να συμβεί και αποδίδεται με τον όρο «διαψευστική κρίσιμη περίπτωση». Εδώ κάνουμε το ανάποδο σε σχέση με τα προηγούμενα. Επιλέγουμε μια περίπτωση η οποία προβλέπουμε ότι θα επιβεβαιώσει μια θεωρία και, εν τέλει, την διαψεύδει. Για παράδειγμα ένας ερευνητής μελετάει την εξαφάνιση του παραδοσιακού κυριακάτικου τελετουργικού όπου η οικογένεια μαζεύεται γύρω από το τραπέζι. Σκόπιμα ο ερευνητής επιλέγει ένα κρίσιμο δείγμα από οικογένειες οι οποίες υποθέτουμε ότι είναι πολύ πιθανό να κάνουν πράξη τέτοιου είδους τελετουργικά - για παράδειγμα οικογένειες με έντονο το θρησκευτικό στοιχείο, που έχουν παιδιά στο δημοτικό, μητέρα η οποία δεν εργάζεται, πατριαρχικού τύπου πατέρα και έναν λειτουργικό χώρο δείπνου. Από την έρευνα φανερώνεται ότι ακόμα και αυτές οι

οικογένειες δεν εμπλέκονται σε τέτοιου είδους τελετουργικά. Ως εκ τούτου ο ερευνητής μπορεί εύλογα να ισχυριστεί ότι αφού τα τελετουργικά αυτά καταρρέουν ακόμα και σε αυτήν την κρίσιμη περίπτωση, τότε το πιο πιθανό είναι να καταρρέουν στις περισσότερες οικογένειες.

Επιπλέον, όταν έχουμε θεωρητική γνώση για τις συνθήκες και τα αποτελέσματα, μπορούμε να επιλέξουμε την δειγματοληψία μέγιστης διαφοροποίησης (Small, 2009) ώστε να συμπεριλάβουμε όλες τις εκδοχές του αποτελέσματος. Εδώ μπορούμε να επιλέξουμε μια περίπτωση (η σχολική βία σε σχολεία που βρίσκονται σε μεσοαστικές γειτονιές) μέσα στην οποία οι μονάδες ανάλυσης να ποικίλλουν, έτσι ώστε να μελετήσουμε όλες τις εκδοχές του φαινομένου (π.χ. να εξετάσουμε τις απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών). Εδώ η στρατηγική της δειγματοληψίας αποβλέπει στο να αποτυπωθούν και στο να περιγραφούν συγκεκριμένες θεματικές που αφορούν μια ποικιλία όψεων της ίδιας περίπτωσης. Σίγουρα σε μικρά δείγματα το ζήτημα της ετερογένειας και της ποικιλίας είναι ένα πρόβλημα, κάτι που σημαίνει ότι αυτός ο τύπος δειγματοληψίας ταιριάζει σε κάπως πιο μεγάλα δείγματα. Όμως η βασική ιδέα είναι να εντοπιστούν κοινά θέματα, που διατρέχουν όλες τις διαφορετικές υπο-περιπτώσεις. Οι Seawright and Gerring (2008) υποστηρίζουν ότι η επιλογή των περιπτώσεων γίνεται με στόχο να αποτυπωθεί όλο το εύρος των τιμών που διέπουν μια σχέση μεταξύ του X και του Ψ. Όταν οι μεταβλητές είναι κατηγορικές, τότε επιλέγεται μια κατηγορία από κάθε μεταβλητή. Για παράδειγμα, αν κάποιος εξετάζει τους τρόπους διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας που προτείνουν οι εμπλεκόμενοι σε μια σχολική κοινότητα, τότε οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές θα είναι οι πληθυσμοί της κοινότητας από τους οποίους θα αντληθεί το δείγμα. Μπορεί όμως να επιλέξει κανείς και τους μέσους όρους και τις ακραίες τιμές από μια συνεχή μεταβλητή (π.χ. επίπεδα αυτοεκτίμησης) ή ακόμα περιπτώσεις από τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες καταλήγουν για διαφορετικούς λόγους (δηλαδή λόγω διαφορετικών αιτιακών μηχανισμών) στο ίδιο αποτέλεσμα.

Στις επόμενες τρεις εκδοχές δεν έχουμε κάποια θεωρία που να εξηγεί και τις συνθήκες και τα αποτελέσματα ενός φαινομένου και, άρα, στόχος τώρα είναι η ανακάλυψη, η αλλιώς, η οικοδόμηση και/ή η τροποποίηση θεωρίας (βλ πίνακα 3). Το πιο γνωστό είδος περίπτωσης που έχει συζητηθεί στην σχετική βιβλιογραφία είναι η αποκλίνουσα περίπτωση (Emigh, 1997). Επιλέγοντας μια «αποκλίνουσα περίπτωση»,

μπορούμε να εξετάσουμε πώς «δουλεύει» η θεωρία είτε όταν οι συνθήκες είναι μακριά από τον μέσο όρο που προβλέπει η θεωρία είτε σε αποτελέσματα που είναι μακριά από τον μέσο όρο που προβλέπει η θεωρία.⁸ Η αποκλίνουσα ή ακραία δειγματοληψία αφορά περιπτώσεις οι οποίες παρουσιάζουν κάτι το ξεχωριστό, κυρίως με την στατιστική έννοια του όρου. Πρόκειται για μια λογική που εφαρμόζεται όταν η σπανιότητα μιας περίπτωσης αξίζει να αναλυθεί, διότι ανακαλύπτουμε νέους τομείς έρευνας και νέα φαινόμενα (π.χ. οι μαθητές που αλλάζουν σχολικό περιβάλλον λόγω τιμωρίας). Εδώ οι επιλεγθείσες περιπτώσεις είναι ακραίες με την έννοια ότι απέχουν πολύ από τον μέσο όρο, και με αυτή την έννοια είναι ασυνήθιστες. Επίσης ακραία περίπτωση μπορούμε να έχουμε και με την εξής έννοια: αν παρατηρούμε περιπτώσεις όπου τις περισσότερες φορές εκδηλώνεται κάποιο φαινόμενο, τότε ακραία είναι εκείνη η περίπτωση από την τάξη αυτή των περιπτώσεων στην οποία δεν εκδηλώνεται το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια αυτό που κάνει μια περίπτωση ακραία είναι η σπανιότητα της τιμής της και η αδυναμία μιας θεωρίας να εξηγήσει ένα φαινόμενο (οι θεωρητικές ανωμαλίες, για να θυμηθούμε τον Popper,) και όχι προφανώς οι θετικά ή αρνητικά φορτισμένες αξιολογήσεις που μπορεί να την συνοδεύουν. Αν και η μεθοδολογική συμβουλή που συνήθως δίνεται είναι να μην επιλέγονται περιπτώσεις στη βάση της εξαρτημένης μεταβλητής (λόγω ακριβώς των στατιστικών παραδοχών περί ταύτισης της τυχαιότητας με την γενικευσιμότητα), εν τούτοις εδώ βλέπουμε ότι η «ακραία» περίπτωση συμβάλλει στην εξήγηση του εύρους της ποικιλίας που παρουσιάζει ένα φαινόμενο.

Όπως και να χει, στόχος στις τρεις επόμενες εκδοχές επιλογής περίπτωσης είναι η ανακάλυψη, ή αλλιώς η οικοδόμηση και/ή η τροποποίηση θεωρίας (βλ. πίνακα 3). Αυτό μπορεί να συμβεί με τρεις τρόπους. Πρώτον, μπορεί να γνωρίζουμε κάποια πράγματα για τις συνθήκες μέσα στις οποίες ξεδιπλώνεται ένα φαινόμενο (+) αλλά να μην έχουμε βέβαιη και σαφή γνώση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν (-). Εδώ

8. Παρόμοια είναι η λογική και στη δειγματοληψία έντασης, όμως η έμφαση δεν είναι τόσο στο ασυνήθιστο του πράγματος αλλά στο να παρουσιαστούν πληροφορίες τέτοιες ώστε να αναδεικνύουν σημαντικές όψεις του φαινομένου, εξετάζοντας άτομα που έχουν βιώσει σε ένταση μία εμπειρία (π.χ. φοιτητές Αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές). Επίσης συχνά αναφέρεται στα εγχειρίδια μεθοδολογίας και η δειγματοληψία «κριτηρίου», η οποία όμως, κατά τη γνώμη μας, δεν είναι παρά ένας γενικός τρόπος να πει κανείς ότι κάνει σκόπιμη δειγματοληψία, δίχως να προσδιορίζεται το είδος της σκοπιμότητας. Όπως αναπτύσσουμε εδώ το επιχειρήμα μας, η επιλογή της περίπτωσης θα πρέπει να εξαρτάται και από τις άλλες παραμέτρους, που προσδιορίζονται στην τυπολογία που προτείνουμε.

είναι μεγάλο το ενδεχόμενο το προς μελέτη φαινόμενο να χαρακτηρίζεται από το ότι από παρόμοιες συνθήκες προκύπτουν ποικίλα αποτελέσματα. Ο Seawright (2016) υποστηρίζει ότι επιλέγοντας αποκλίνουσες/ακραίες περιπτώσεις σε σχέση με τις επεξηγηματικές μεταβλητές (δηλ τις «ανεξάρτητες») μιας θεωρίας μπορεί κανείς α) να βελτιώσει την εγκυρότητα ενός εργαλείου μέτρησης ώστε να εκτιμηθεί το σφάλμα μέτρησης, β) να ανακαλύψει νέες ή άγνωστες επεξηγηματικές μεταβλητές ή γ) να θέσει προς έλεγχο νέες υποθέσεις για αιτιακά μονοπάτια που οδηγούν από τις συνθήκες σε αποτελέσματα. Αυτή την ιδέα μπορεί να την συναντήσουμε και ως «ανάλυση αποκλίνουσας έκβασης» (negative outcome analysis) και αφορά περιπτώσεις όπου το αίτιο είναι παρόν αλλά απουσιάζει το θεωρητικά αναμενόμενο αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, σε αυτή την εκδοχή υπάρχει θεωρία αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει το αποτέλεσμα. (Pacewicz, 2020, p.20). Όμως, πέρα από τις αποκλίνουσες περιπτώσεις μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει και τυπικές περιπτώσεις της αιτιακής συνθήκης δια της οποίας παράγεται κάποιο φαινόμενο. Επιπλέον, η επιλογή του λεγόμενου «ομοιογενούς δείγματος» δίνει σημαντικά αποτελέσματα στον βαθμό που οι ερευνητές αναδεικνύουν τον αιτιακό μηχανισμό δημιουργίας του φαινομένου. Στην ομοιογενή δειγματοληψία στόχος είναι η περιγραφή του τρόπου αλληλεπίδρασης μηχανισμού και πλαισίου σε μια περίπτωση (Kontogianni, Tourtouras and Kyridis, 2021). Μια έρευνα η οποία θα εστίαζε στις εμπειρίες των μονογονεϊκών οικογενειών από επιλογή (π.χ. μητέρες ή πατεράδες οι οποίοι συνειδητά έγιναν μονογονεϊκοί γονείς (παρένθετη μητρότητα, υιοθεσία) δίχως να θέλουν σύντροφο) ή σε άτομα που επιλέγουν να είναι μόνα (singles) ή σε σπουδαστές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι μερικά παραδείγματα αυτού του σκεπτικού. Εδώ στόχος είναι να παρουσιαστούν όψεις του φαινομένου οι οποίες είναι άγνωστες και σταδιακά να αναπτυχθούν μέσα από την σωρευτική μελέτη παρόμοιων περιπτώσεων θεωρίας για το εν λόγω φαινόμενο.

Παρόμοια είναι η επιλογή των περιπτώσεων όταν γνωρίζουμε τα αποτελέσματα ενός φαινομένου (+) αλλά δεν έχουμε σαφή ή/και βέβαιη γνώση για τις αιτιακές συνθήκες που το παράγουν (-). Αυτή την ιδέα μπορεί να την συναντήσουμε και ως «ανάλυση αποκλίνουσας αιτίας» (negative cause analysis) και αφορά περιπτώσεις όπου το αποτέλεσμα είναι παρόν αλλά απουσιάζει το αίτιο που συνήθως σχετίζεται μαζί του (Pacewicz, 2020, σελ. 25). Και εδώ η επιλογή αποκλίνουσας περίπτωσης είναι η καλύτερη, όμως μπορεί να επιλεγθούν και τυπικές

ή/και ομοιογενείς περιπτώσεις δια των οποίων μπορεί κανείς να φωτίσει τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους το υπό μελέτη φαινόμενο εκδηλώνεται σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Τέλος, δεν είναι και τόσο ασύνηθες όταν μελετάμε κοινωνικά φαινόμενα να μην υπάρχει καθόλου θεωρία ούτε για τα αποτελέσματα (-) ούτε για τις συνθήκες (-). Σε αυτό το ενδεχόμενο μπορεί να θέλουμε να αναλύσουμε φαινόμενα των οποίων οι συνθήκες και/ή τα αποτελέσματα είναι κάτι σαν θεωρητικοί γρίφοι ή τα οποία ήταν μέχρι τώρα μη προσβάσιμα στην επιστημονική έρευνα. Τα δεύτερα αφορούν περιπτώσεις οι οποίες έχουν ονομαστεί από τον Yin (2003) «αποκαλυπτικές» (revelatory), όπως για παράδειγμα η μελέτη διεμφυλικών μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η επιλογή δείγματος «χιονοστιβάδα».

5. ΕΝΤΟΣ-ΤΗΣ-ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΞΥ-ΤΩΝ-ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ας συνοψίσουμε το μέχρι τώρα επιχείρημα. Προτείναμε τέσσερα μονοπάτια επιλογής δείγματος για τα ερευνητικά σχέδια ΜΠ ανάλογα με το αν υπάρχει θεωρία που να καλύπτει τις αρχικές αιτιακές συνθήκες στις οποίες ξεδιπλώνεται ένα φαινόμενο και τα αποτελέσματα στα οποία εκδηλώνεται. Στο πρώτο μονοπάτι μπορεί κανείς να επιλέξει περιπτώσεις προκειμένου είτε να εντοπίσει τον αιτιακό μηχανισμό που συνδέει συνθήκες και αποτελέσματα είτε να ελέγξει το φάσμα των περιπτώσεων που καλύπτονται από την θεωρία. Εδώ μπορεί κανείς να μελετήσει σε βάθος μια περίπτωση και να κάνει εντός-της-περίπτωσης ανάλυση, όπου θα παρουσιάσει τις λεπτομέρειες του μηχανισμού και τα συμπεράσματα θα αφορούν την συγκεκριμένη περίπτωση και το αν ο μηχανισμός λειτούργησε με βάση τις προσδοκίες της θεωρίας.

Στο δεύτερο, το τρίτο και το τέταρτο μονοπάτι, όπου δεν υπάρχει στην βιβλιογραφία οργανωμένη θεωρία είτε για τις συνθήκες, είτε για τα αποτελέσματα είτε για τίποτα από τα δυο, οι ΜΠ δίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Εδώ μπορεί κανείς να δουλέψει είτε κάνοντας εντός-της-περίπτωσης ανάλυση με στόχο τον εντοπισμό του μηχανισμού, είτε κάνοντας σύγκριση μεταξύ των περιπτώσεων (cross case analysis) ώστε να επεξεργαστεί τυπολογίες οι οποίες θα εξηγούν την ποικιλία που έχει το φαινόμενο.

Αναφορικά με την εντός-της-περίπτωσης ανάλυση, η χρήση της αποκλίνουσας περίπτωσης (είτε ως προς τα αποτελέσματα είτε ως προς τις αιτιακές

συνθήκες) έχει στόχο να πετύχει αυτό που με την ορολογία του Burawoy (1998) θα λέγαμε «επέκταση της θεωρίας» (extended case method είναι η ακριβής ορολογία). Αν υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι υπάρχει θεωρία που λέει ότι γυναίκες μέσης ηλικίας με υψηλό μορφωτικό επιστρέφουν στην εκπαίδευση για λόγους εξέλιξης στην δομή του επαγγέλματός τους, τότε θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει γυναίκες μέσης ηλικίας με υψηλό μορφωτικό οι οποίες επιστρέφουν στην εκπαίδευση για άλλους λόγους (π.χ. για λόγους χειραφέτησης από πατριαρχικές μορφές οικογένειας), προκειμένου να εξηγήσει τους λόγους αυτής της ποικιλίας. Εδώ δεν δουλεύουμε με την παραδοσιακή λογική της έρευνας επισκόπησης και της διάκρισης δείγμα/πληθυσμός μέσω της οποίας επιδιώκεται η γενίκευση από το δείγμα στον πληθυσμό με επαγωγικό τρόπο, αλλά στόχος είναι η ανακάλυψη νέων εννοιών που θα εμπλουτίσουν την ήδη υπάρχουσα θεωρία.

Αναφορικά με την μεταξύ-των-περιπτώσεων ανάλυση, η ποικιλία μπορεί να αφορά είτε τα ποικίλα αιτιακά μονοπάτια που καταλήγουν από διαφορετικές συνθήκες σε κάποιο αποτέλεσμα είτε τα ποικίλα αιτιακά μονοπάτια που ξεκινούν από μια αιτιακή συνθήκη και καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Το κοινό τους σημείο όμως είναι η οικοδόμηση θεωρίας σε σχέση με τον μηχανισμό που παράγει φαινόμενα. Όπως θα δούμε μετά, το προτέρημα της τυπολογικής γνώσης, μεταξύ άλλων, είναι ότι μάς επιτρέπει να συγκρίνουμε τους διαφορετικούς μηχανισμούς που παράγουν το ίδιο αποτέλεσμα λόγω των διαφορετικών πλαισίων. Τέλος, στα τρία αυτά μονοπάτια επιλογής της ΜΠ, ο βασικός τρόπος εξαγωγής συμπεράσματος είναι ο συνδυασμός της επαγωγής και του παραγωγικού συλλογισμού με τον απαγωγικό συλλογισμό, για τον οποίο λέμε περισσότερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Αφού είπαμε μερικά βασικά πράγματα για την ΘΘ, ας επανέλθουμε στην συζήτηση για την μεταξύ-περιπτώσεων ανάλυση και ας δούμε μια τελευταία μορφή σύγκρισης, η οποία αφορά την δειγματοληψία με κριτήριο τον χρόνο (longitudinal) (Gerring, 2004). Εδώ μπορούμε να διακρίνουμε τους εξής τρεις τρόπους σύγκρισης με βάση το χρόνο.

- Πρώτον, έχουμε μια ενότητα ανάλυσης και εξετάζουμε επιδράσεις που έχουν συμβεί σε αυτήν σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Παράδειγμα αυτής της εκδοχής είναι το να μελετήσουμε την δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Εδώ ο ερευνητής μελετά το «πριν», το «κατά τη διάρκεια» και το «μετά» το πέρασμα από ένα πανεπιστημιακό τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης, προκειμένου να δει τί

άλλαξε και τι έμεινε ίδιο στις αυτοκατανοήσεις των φοιτητών. Εδώ οι υπο-περιπτώσεις είναι τρεις και εξετάζουμε συσχετίσεις μεταξύ τους.

- Δεύτερον, τώρα δεν εξετάζουμε την επίδραση του χρόνου αλλά την συμμεταβολή στην ενότητα ανάλυσης, εστιάζοντας σε υπο-ενότητες ανάλυσης. Σε αυτή την εκδοχή μπορούμε για παράδειγμα να πάρουμε την περίπτωση των φοιτητών εργατικής και των φοιτητών μεσο-αστικής προέλευσης.
- Τρίτον, ένας συνδυασμός των δυο προηγούμενων, όπου εδώ θα μπορούσε κανείς να μελετήσει την διαχρονική («πριν», «κατά τη διάρκεια» και «μετά») σύγκριση αυτών των δυο περιπτώσεων στην ίδια ενότητα ανάλυσης (δηλαδή όχι σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα αλλά και από άλλα).⁹

Ακριβώς επειδή στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα δεν έχουμε θεωρίες που να καλύπτουν περιοχές ή πεδία ενδιαφέροντος παρά μόνο «μεγάλες» θεωρίες, οι οποίες εφαρμόζονται παντού και πάντα, οι ΜΠ μπορούν να παραγάγουν αυτό που με την ορολογία του Merton θα λέγαμε θεωρίες «μεσαίου βεληγεκούς». Με άλλα λόγια, από την μέχρι τώρα συζήτηση προέκυψε ότι ο βασικός λόγος επιλογής του ερευνητικού σχεδίου ΜΠ είναι η οικοδόμηση θεωρητικής γνώσης και συγκεκριμένα ο έλεγχος του εύρους συνθηκών της θεωρίας (η ανάδειξη νέων όψεων του φαινομένου ή η εκλέπτυνση εννοιών), η οικοδόμηση αιτιακών υποθέσεων που να εξηγούν συνθήκες ή/και αποτελέσματα και η παραγωγή νέων εννοιών.

Η λογική της μεταξύ-των-περιπτώσεων ανάλυσης δεν έχει πριμοδοτηθεί μόνο από την ΘΘ, αλλά έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές όπως ο Yin. Το σκεπτικό αυτό στην κατά Yin (2003) προσέγγιση ξεδιπλώνεται όταν οι μονάδες ανάλυσης είναι πάνω από μία στην ίδια μελέτη περίπτωσης. Αυτό συμβαίνει όταν η έμφαση δίνεται σε κάποια υπο-περίπτωση, όπως για παράδειγμα όταν μελετάει κάποιος ένα νοσοκομείο, όπου η ανάλυση θα μπορούσε να αφορά το επίπεδο των παρεχόμενων ιατρικών υπηρεσιών και το προσωπικό. Αυτό το ερευνητικό σχέδιο έχει προσδιοριστεί από τον ίδιο ως «ενταγμένη» μελέτη περίπτωσης (embedded case study design). Μπορούμε να δώσουμε ένα παράδειγμα εφαρμογής της μελέτης περίπτωσης κατανοητής με ολιστικούς όρους ή ως «ενταγμένη». Ένα σχολείο αποτελείται από το προσωπικό, παλαιότερους και νεότερους σε προϋπηρεσία, την

9. Πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης υπό το πρίσμα της κοόρτης, η οποία έχει διεξαχθεί με κριτήριο τον χρόνο, είναι του Τουρτούρα (2017).

διοίκηση, τους μαθητές και τους γονείς. Αν αντιμετωπίσουμε το σχολείο «ολιστικά», θα πρέπει να εστιάσουμε σε χαρακτηριστικά που αφορούν το σχολείο ως ολότητα (οργανωσιακό *habitus*, τύπος σχολείου, μέγεθος, εσωτερικοί κανονισμοί, σύστημα ηγεσίας, κουλτούρα του σχολείου), όμως αν εξετάσουμε μόνο ένα από αυτά τα σχεσιακά χαρακτηριστικά τότε μιλάμε για μια «ενταγμένη» μελέτη περίπτωσης. Η αλήθεια είναι ότι ο Yin δεν έχει επεξεργαστεί σε μεγαλύτερο βάθος αυτού του είδους την μελέτη περίπτωσης, η οποία θυμίζει την φωλιασμένη (*nested*) δειγματοληψία που εφαρμόζεται στις μεικτές μεθόδους (Drakaki et al., 2022). Σε κάθε περίπτωση η σύγκριση μεταξύ ενοτήτων ανάλυσης εντός της περίπτωσης είναι το στοιχείο που κάνει την μεθοδολογική διαφορά.

Δύο πράγματα χρήζουν συζήτησης στις προτάσεις του Yin για τα ερευνητικά σχέδια μελέτης περίπτωσης. Πρώτον, ότι η ανάπτυξη θεωρίας στην ποιοτική έρευνα προκύπτει από την χρήση του παραγωγικού συλλογισμού και όχι επαγωγικά, όπως είναι ο κανόνας για όσους αντιμετωπίζουν την μελέτη περίπτωσης υπό την οπτική της ερμηνευτικής. Δεύτερον, πριμοδοτεί την ιδέα της σύγκρισης αλλά το μειονέκτημά του είναι ότι δεν τεκμηριώνεται επαρκώς η μεθοδολογική διαφορά τού να εξετάζει κανείς ομοιότητες (όπως γίνεται στα σχέδια μονής περίπτωσης) και διαφορές (όπως γίνεται στα σχέδια ενταγμένης περίπτωσης ή μεταξύ περιπτώσεων). Η επίκληση της λογικής του πειράματος που εφαρμόζει ο Yin δεν είναι πειστική, για τον απλό λόγο ότι εμμένοντας στην λογική της αντιγεγονικής εξάρτησης το αποτέλεσμα θα είναι να καταλήξει κανείς να αντιμετωπίζει τις μελέτες περίπτωσης μόνο υπό το πρίσμα του παραγωγικού συλλογισμού, ο οποίος από μόνος του δεν είναι ικανός για οικοδόμηση νέας θεωρίας. Σε κάθε περίπτωση όμως ήδη έχουμε μια πολύ κρίσιμη μεθοδολογική ιδέα που πρέπει να υπογραμμιστεί: ότι οι μελέτες περίπτωσης μπορούν μέσω της συγκριτικής λογικής να παραγάγουν αιτιακή γνώση, δηλαδή γνώση των συνθηκών που παράγουν ένα φαινόμενο ή ένα αποτέλεσμα. Αυτή είναι μια μεθοδολογική θέση. Κατά τη γνώμη μας, όμως, η εμβέλειά της εμπλουτίζεται αν προστεθεί και μια επιστημολογική θέση: ότι η αιτιακή γνώση είναι πιο εμβριθής υπό τον όρο ότι αντιμετωπίζει κανείς τον κοινωνικό κόσμο ως αποτελούμενο από διακριτά οντολογικά στρώματα στα οποία ξεδιπλώνονται αιτιακές δυνάμεις οι οποίες είναι μη παρατηρήσιμες αλλά τα αποτελέσματά τους είναι. Λεπτομέρειες αυτής της θέσης δώσαμε στο πρώτο μέρος. Εδώ αξίζει να επαναλάβουμε ότι οι αιτιακές δυνάμεις δεν δρουν επειδή εκφράζουν νομολογικές αναγκαιότητες με τρόπο που μπορεί να

επαναληφθεί αλλά μπορεί να δρουν και υπό συνθήκες εξαίρεσης ή σε «αποκλίνουσες περιπτώσεις». Δεδομένης της πολυπαραγοντικής φύσης των κοινωνικών φαινομένων, στόχος της χρήσης της μελέτης περίπτωσης είναι η ανάδειξη των αιτίων εκείνων τα οποία, όταν για συγκεκριμένους λόγους συνυπάρξουν, παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Γι' αυτό και στο επιστημολογικό πλαίσιο του κριτικού ρεαλισμού δεν προμοδοτείται η εμπειριστική προσέγγιση της αιτιότητας ως συσχέτισης μεταβλητών που συν-μεταβάλλονται, αλλά η αναζήτηση των σχεσιακών ιδιοτήτων μέσω των οποίων κάποια φαινόμενα και αποτελέσματα είναι αυτά που είναι και όχι άλλα. Ο λόγος αυτής της προτίμησης είναι ότι οι κοινωνίες είναι ανοιχτά συστήματα στα οποία ο κανόνας είναι ο συνδυασμός αιτιακών συνθηκών και όχι οι σταθερές συζεύξεις. Προφανώς, αυτό δεν σημαίνει ότι τα κοινωνικά φαινόμενα δεν έχουν μοτίβα και σταθερές συζεύξεις αλλά ότι αυτές δεν επιβάλλεται από πουθενά να αντιμετωπιστούν υπό ένα θετικιστικό οντολογικό πρίσμα.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο άρθρο επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε ένα μεθοδολογικό σκεπτικό για την επιλογή περιπτώσεων, όταν εφαρμόζουμε τα ερευνητικά σχέδια μελέτης περίπτωσης. Η τυπολογία που προτείνουμε έχει αντλήσει ιδέες από την πολυ-αναφερόμενη προσέγγιση των Seawright and Gerring (2008), με πιο κομβική τη θέση ότι τα στατιστικώς τυχαία δείγματα αδυνατούν να αποτυπώσουν («αντιπροσωπεύσουν» θα ήταν ο στατιστικός όρος) την ποικιλία που έχουν τα φαινόμενα. Με αυτή την έννοια τα «σκόπιμα» δείγματα στις μελέτες περίπτωσης είναι πιο κατάλληλα, με την υποσημείωση ότι πλέον δεν αρκεί να πει κανείς ότι εφαρμόζει «σκόπιμη» δειγματοληψία αλλά οφείλει να τεκμηριώσει το είδος της σκόπιμης δειγματοληψίας που επιλέγει. Αν έτσι έχουν τα πράγματα, στις μελέτες περίπτωσης μάς ενδιαφέρει η αντιπροσωπευτικότητα σε σχέση με την ποικιλία που παρουσιάζει κάποια διάσταση του φαινομένου που έχει θεωρητικό ενδιαφέρον, καθώς από μόνο του ένα μεγάλο δείγμα δεν εξασφαλίζει γενικευσιμότητα (Thomann and Maggetti 2020, 367). Μέχρι εδώ είμαστε μαζί τους. Παρόλα αυτά η πρότασή τους αφορά μόνο καταστάσεις όπου οι ερευνητές έχουν αρκετά καλή γνώση για τον πληθυσμό ενδιαφέροντος. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο θεωρούν ότι είναι εκτός συζήτησης οι καταστάσεις όπου δεν υπάρχει θεωρία ούτε για τα αποτελέσματα ούτε για τις αιτιακές συνθήκες του φαινομένου. Αντίθετα στην δική μας προσέγγιση οι καταστάσεις αυτές μπορεί να

βασιστούν στην επιλογή περιπτώσεων οι οποίες θα μπορούν να απαντήσουν στο ερώτημα «αυτή η εμπειρική εκδήλωση που μελέτησες τίνος φαινομένου συνιστά περίπτωση;», προκειμένου και στο βαθμό που πραγματοποιηθούν αθροιστικά και άλλες έρευνες να μπορεί κανείς να μιλήσει για «τυπικές» και «αποκλίνουσες» περιπτώσεις. Ως εκ τούτου, το μεθοδολογικό σκεπτικό που προτείνουμε επιτρέπει την συνδυαστική χρήση του επαγωγικού, της παραγωγικής και του απαγωγικής εξαγωγής συμπεράσματος, συνδυασμός ο οποίος απαιτεί τον προσδιορισμό του φάσματος της γενίκευσης της θεωρητικής εξήγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

- Αλτιντασιώτης, Α., Τουρτούρας, Χ., Κυρίδης, Α., και Τσιούμης, Β. (2017). Σχολικές διαδρομές των μουσουλμανοπαίδων. Η περίπτωση ενός δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, 4, σελ. 71 – 100.
- Archer, S. M. (2022). Το σχεσιακό υποκείμενο και η προσωπικότητα: ο εαυτός, το υποκείμενο και ο δρών. Στο Μ. Archer and Ρ. Donati (Επιμ.), *Το σχεσιακό υποκείμενο* (Επιμ: Μ. Σπυριδάκης και Μ. Χριστοδούλου. Μετάφραση: Α. Μαρινοπούλου). Πεδίο.
- Bryman, Α. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Επιμέλεια: Α. Αιδίνης. Μετάφραση: Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Τζιόλα.
- Καρακιουλάφη, Χ. (2012). «‘Είναι και τέχνη και επάγγελμα’»: προσλήψεις της καλλιτεχνικής εργασίας – Το παράδειγμα των ηθοποιών στην Ελλάδα », *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 137-138 Α’-Β’, σελ. 113-140. <https://doi.org/10.12681/grsr.19>
- Κυρίδης, Α. (Επιμ.) (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. (Πρόλογος: Κων/νος Τσουκαλάς). Gutenberg.
- Μπιθυμήτρης, Γ., και Παπαδόπουλος, Ο. (2017). «Μαθαίνοντας» την οριακότητα: η περίπτωση ενός προγράμματος κατάρτισης ανέργων στον κλάδο τουρισμού. Στο Χ. Καρακιουλάφη και Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Κοινωνία, ανεργία και κοινωνική αναπαραγωγή* (σελ. 349-373). Gutenberg,

- Ναγόπουλος, Ν. (2019). Οι ποιοτικές μέθοδοι στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή. Στο Α. Γώγου και Ε. Καλεράντε (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην εκπαίδευση* (σελ 7-15). Γρηγόρης.
- Παπαδάκης, Ν., Τζαγκαράκης Σ-Ι., Δρακάκη, Μ., Κοτρόγιαννος, Δ., Λάβδας, Κ., (2019). Ποιοτική έρευνα και διάγνωση αναγκών για την επιμόρφωση-ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού στην τοπική αυτοδιοίκηση: Η περίπτωση του επιμορφωτικού προγράμματος του έργου «διακυβέρνηση, βιωσιμότητα και περιφερειακή καινοτομία» στην Κρήτη. Στο Α. Γώγου και Ε. Καλεράντε (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην εκπαίδευση* (σελ. 56-94). Γρηγόρης.
- Πολύζου, Ι. (2014). Μεταναστευτικές διαδρομές και χωροκοινωνικές μεταλλαγές στην Αθήνα. Η περίπτωση των κινέζων εμπόρων στο Μεταξουργείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 143, σελ. 145-152. <https://doi.org/10.12681/grsr.130>
- Rosenberg, A. (2107). *Φιλοσοφία των κοινωνικών επιστημών* (Μετάφραση: Γ. Μαραγκός). ΠΕΚ.
- Σπυριδάκης, Μ. (2009). *Εξουσία και παρενόχληση στην εργασία*. Διόνικος.
- Σπυριδάκης, Μ. (2018). *Homo precariou*s. *Εμπειρίες ευαλωτότητας στην κρίση*. Πεδίο.
- Σπυριδάκης, Μ. (2010). *Εργασία και κοινωνική αναπαραγωγή στη ναυπηγοεπισκευαστική βιομηχανία του Πειραιά*. Παπαζήσης.
- Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και βιογραφίες: Οι φωνές των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες της ζωής τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Θεωρητικές και μεθοδολογικές αντιπαραθέσεις στο πεδίο της κοινωνιολογικής βιογραφικής έρευνας. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής, Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Βόλος. Ένωση Προφορικής Ιστορίας.
- Χαιρπάλογλου, Α. (2010). *Έφηβοι σε ρήξη με το νόμο. Μια εθνογραφική μελέτη της παραβατικότητας και της ριψοκίνδυνης δράσης*. Νήσος.
- Χριστοδούλου, Μ. (2019). *Κριτικός ρεαλισμός και βιογραφική μέθοδος στην ποιοτική έρευνα. Φιλοσοφικά ζητήματα και ερευνητικές εφαρμογές*. Opportuna.

Ξενόγλωσση

- Adler, S. E and Clark, R. (2011). *An invitation to social research. How It's done*. Cengage Learning.
- Alexias, G., Manos, T., and Savvakis, M. (2015). Biographic strategies of Greek women with breast cancer: from the “injured” to the “contributing” body. *Sociology and Social Work*, 2 (1), pp. 90-97. 10.15640/jssw.v3n1a11
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (2), pp. 281-294. <https://doi.org/10.1080/1354060950010209>
- Burawoy, M. (1998), The extended case method. *Sociological Theory*, 16(1) 3-29
<https://doi.org/10.1111/0735-2751.00040>
- Drakaki, M, Tzagkarakis, M., Papadakis, N., Basta, M., and Chiang, T-H. (2022). Inequalities, vulnerability and precarity among youth in Greece: The case of Neets. *Urbanities-journal of urban ethnography*, 12 (5), pp. 114-130.
- Emigh, J R. (1997). The power of negative thinking: The use of negative case methodology in the development of sociological theory. *Theory and Society*, 26 (5), pp. 649-684. doi:10.1023/A:1006896217647
- Gerring, J. (2007). *Case study research. principles and practices*. Cambridge University Press.
- Hammersley, M., Gomm, R., and Foster, P. (2000). Case study and theory, in R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (Eds). *Key issues, key texts* (pp 234-259). Sage.
- Iosifides, T. (2011). *Qualitative methods in migration studies. A critical realist perspective*. Ashgate Publishing.
- Kaufmann, L. (2011). Social minds. In I. C. Jarvie and J Zamora-Bonilla (Eds), *The SAGE Handbook of The Philosophy of Social Sciences* (pp. 253-283). Sage.
- Kontogianni, V., Tourtouras, C. and Kyridis, A. (2021). Education and social exclusion of children with chronic diseases: The case of schooling within Greek hospitals. *International Research in Education*, 9 (1), pp. 73-92. DOI: <https://doi.org/10.5296/ire.v9i1.18599>
- Lazarsfeld, P. and Rosenberg. M. (1955). *The language of social research. A reader in the methodology of social research*. Free Press.
- Marvasti, B. A. (2004). *Qualitative research in sociology. An introduction*. Sage.

- Mills, E. G., and Gay, L. R. (2019) (12th ed.). *Educational Research. Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Patton, Q M. (2002) (3rd. ed). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Ragin, C. (1987). *The Comparative method: Moving beyond quantitative and qualitative strategies*. University of Berkeley Press.
- Ragin, C. (2000). *Fuzzy set social science*. University Chicago Press.
- Ragin, C. (2008). *Redesigning social inquiry. Fuzzy sets and beyond*. University Chicago Press.
- Ritchie, J and Lewis, J. (2003) (Eds.). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives* 1 (1), pp. 59-91.
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive social research*. Göttingen University Press.
- Seawright, J., and Gerring, J. (2008). Case selection techniques in case study research: A menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61, pp. 294-308 <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>
- Small, L M. (2009). “How many cases do I need?”. On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10 (1), pp. 5-38. doi: 10.1177/1466138108099586
- Thomann, E., and Maggetti, M. (2020). Designing research with qualitative comparative analysis (QCA): Approaches, challenges, and tools, *Sociological Methods & Research*, 49 (2), pp. 356-386. doi:[10.1177/0049124117729700](https://doi.org/10.1177/0049124117729700)
- Tsiolis, G.and Christodoulou, M. (2020). *Social causation and biographical research. Philosophical, theoretical and methodological arguments*. Routledge.
- Ulriksen, S. M. and Dadalauri, N. (2016). Single case studies and theory-testing: the knots and dots of the process-tracing method. *International Journal of Social Research Methodology*, 19 (2), pp. 223-239. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.979718>