

# Kutatói ideológiák és a személyes bevonódás dilemmája „terepen”

Szabó Tamás Péter

*Jyväskyläi Egyetem, Finnország, Alkalmazott Nyelvészeti Központ*

## 1. Bevezetés

2012-es előadásom címe „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”: *Az iskolai metanyelv vizsgálatának lehetőségei* volt. Az idézőjelben szereplő szavak egy általános iskola második osztályos diákjától származtak: a kisfiú ezekkel foglalt össze egy javaslatot arra, hogy leszoktassuk az embereket a „csúnya” beszédről. Ezzel együtt számos más interjúrészletet is bemutattam, illetve kérdőívek és óramegfigyelések anyagával is szemléltettem, hogyan értékelnek diákok és tanárok különböző beszédmodokat, és hogyan beszélnek arról, amikor kijavítják őket, illetve amikor ők javítanak ki másokat.

Ezt az összefoglalót azért bocsátottam előre, mert ez a cikk szigorú értelemben nem az előadásom írott változata. Az akkor bemutatott példák időközben szinte mind megjelentek a disszertációból készült könyvemben (Szabó 2012), úgy döntöttem tehát, hogy nem bocsátkozom ismétlésekbe, inkább olyan kérdéseket tárgyalok, amelyekre az eredeti előadásban csak néhány percet szántam. Ezekre a kérdésekre az előadás alcíme utalt. Az alábbiakban tehát módszertani kérdésekkel foglalkozom, elsősorban úgy, hogy saját terepmunka-gyakorlatomra reflektálok. Több indokom is van arra, hogy miért ezt a megoldást választottam egy olyan kötet számára, amely a nyelvészet érdekességét mutatja be. Először is, az iskolai metanyelvvvel, nyelvi ideológiákkal és újabban az iskolák nyelvi tájképével foglalkozó kutatásaim során újra és újra hatalmas élmény számomra, hogy különböző közösségeket meglátogathatok, tagjaikkal időt tölthetek. Mivel munkámat elsősorban az interakcióközpontú megközelítés jellemzi, magánemberként és szakmai szempontból is izgalmasnak találom, ahogy korábban idegen emberekkel kialakítjuk a közös munka, a megbeszélések, az interjúk kereteit, ahogy összehangoljuk cselekvéseinket. Másodszor, úgy érzem, időről időre érdemes átgondolni a saját gyakorlatomat, és ebben segít, ha mások számára összegzem a tapasztalataimat. Harmadszor, lehet, hogy lesznek olyan kollégák, akik saját munkájukhoz ötletet, továbbgondolni érdemes szempontokat kapnak. Negyedszer, a szakma iránt érdeklődő, de hivatásszerűen nyelvészeti anyaggyűjtést nem végző olvasók számára is betekintést adhatok egy nyelvész munkájába, bár az általánosítás lehetőségével csak korlátozottan élhetnek, hiszen kollégáimmal sokféle gyakorlatot követünk munkánk során.

## 2. Egy lábjegyzet kapcsán

Egy tanulmányom (Szabó 2013) első lábjegyzetében így tájékoztattam az olvasót:

2009-ben átfogó terepmunkát folytattam magyarországi (és kisebb részben szlovákiai és szerbiai) általános és középiskolások és magyartanárai körében, 1–4., 7. és 11. évfolyamon. A 34 iskola 80 osztályából származó szövegtankönyv részletes adatait máshol már ismertettem (Szabó 2012: 22–60), így a részletekre nem térek ki, csupán arra, hogy félig strukturált kutatói interjúkból (N = 133 fő), óramegfigyelésekből (N = 61 tanóra) és kérdőívekből (N = 1195 fő) áll a kutatás adatbázisa.

Az ilyen és ehhez hasonló összegzések gyakoriak a szakirodalomban, hiszen valóban nem szükséges minden tanulmányban részletekbe menően ismertetni a felhasznált adatbázis jellegzetességeit. Ami miatt érdekesnek találok ezt a lábjegyzetet, az az, ahogyan a vizsgálat résztvevőivel kapcsolatban fogalmazok benne. Talán első olvasásra fel sem tűnik, hogy ebben a rövid bekezdésben én vagyok az egyedüli cselekvő: „terepmunkát folytattam”. Miért érdekes ez? – kérdezhetné valaki, hiszen majdnem mindenki, aki „terepre megy”, így fogalmaz. Az érdekességet számomra az adja, hogy ez a fogalmazásmód egy olyan kontextusban jelenik meg, ahol arról van szó, mire alapozom a cikkben található megállapításaimat. Ez a részlet egy nagyobb elbeszélésbe illeszkedik, amely arról szól, hogy (i) mások mint mondtak már el a témával kapcsolatban; (ii) én mit tettem annak érdekében, hogy most megállapításokat tehessek, illetve (iii) mit találtam az adatbázisomban (a példaanyag segítségével tehát újra elbeszélék egyes eseteket).

A fenti lábjegyzetben tehát előadom, mit csináltam a korábbiakban annak érdekében, hogy a tanulmányban az adott témához hozzászólhassak, és ennek keretében ismertetem az anyaggyűjtési módszereimet és az adatbázisomat. Érdeemes megfigyelni, hogy egy adatbázis elemeiről írok, amiket úgy kezelek, mint elemezhető objektumokat. Továbbmenve, és ez már a jelen dolgozatra is vonatkozik, úgy veszem, hogy a vizsgálatom tárgya az volt, amit az első bekezdésben írtam, tehát hogy „hogyan értékelnek diákok és tanárok különböző beszédmódokat, és hogyan beszélnek arról, amikor kijavítják őket, illetve amikor ők javítanak ki másokat”. A továbbiakban azt szeretném bemutatni, hogy ez a megfogalmazás csak részben áll, ugyanis nem csupán a tanárok és a diákok értékeléseiről, nyilatkozatairól van szó, hanem legalább ilyen mértékben arról is, hogy velem együttműködve mondtak valamit. Az a 74 diktafonnal rögzített interjú tehát, amit a disszertációmhoz készítettem 2009-ben, mind közös alkotás. Ha nincs, aki velem együttműködik – akikkel együtt tudunk működni –, akkor nincs anyag sem a vizsgálatához. Ez így leírva banálisan hangzik, mégis fontos, hiszen másokkal való

együttműködés vezet ahhoz az anyaghoz, amit a kutatáshoz (konkrétabban: cikkek, előadások, tananyagok stb. megalkotásához) fel tudok használni.

A következőkben először a kutatási interjúkra koncentrálni szeretnék megosztani néhány saját tapasztalatot arról, hogyan is zajlik a terepmunka (az én esetemben: iskolákban) és keletkezik a kutatási anyag, majd pedig arra térek ki, miért és hogyan formálódik tovább ez az anyag, miközben egy cikken dolgozom.

### 3. Együtt dolgozunk

Egy tanulmányban általában elegendő arra utalni, hogy a vizsgálat szabályosan és a résztvevők önkéntes, szíves hozzájárulásával zajlott, aminek az egyik bizonyítéka a beleegyező nyilatkozatok megléte. A nyilatkozatok előtt szereplő tájékoztatóban a kutató leírja, milyen célból keresi a résztvevőt, biztosítja arról, hogy nem fog visszaélni a rögzített anyaggal (erre szolgál pl. az anonimitás biztosítása), a résztvevő pedig a nyilatkozatban biztosítja a kutatót arról, hogy – egy esetleges visszavonásig legalábbis – felhasználhatja a munkájához az ő hozzájárulásával gyűjtött anyagokat.<sup>1</sup> Az engedélyek begyűjtésének mozzanata közismert, itt azért írtam róla mégis, hogy jelezzem: a kutató és a résztvevők kapcsolata formálisan (is) meg van alapozva, ezt jelzi egyebek mellett a papírok begyűjtése, a látogatás gondos előkészítése. A kutatási interjúnak tehát van egy formális kerete, ami minden bizonnyal valamilyen hatással van arra, milyen lesz a beszélgetés.

Egyre gazdagabb irodalom (pl. Hutchby–Wooffitt 1998: 161–181; ten Have 2004; Grindsted 2005; Laihonon 2008; Szabó 2013) foglalkozik azzal a kérdéssel, hogyan teremti meg a kutató és a vele beszélgető személy a beszélgetés formáját, hogyan értelmezik a résztvevők – a kutatót is beleértve – a helyzetet, amelyben részt vesznek. Az interjú ugyanis egy elég laza műfaji címke, sok formája létezik, egy-egy interjú pedig mindig egyéni és megismételhetetlen, lefolyása nagyban függ a beszélgetőtársak előzetes tapasztalataitól, például attól, hogy maga a kutató mennyire tapasztalt úgy általában, illetve most kezdett-e bele az interjúzásba az adott témával kapcsolatban, vagy már sok alkalmon túl van. Ugyanez vonatkozik az interjúalanyokra is, akik esetemben 2009-ben diákok és tanárok voltak – de persze ez nem ilyen egyszerű. Mert hát kikkel is beszélgetek? Különböző emberekkel, akiket a saját vizsgálatom szempontjából elsősorban ezekkel a címkékkel jelölök, de hát ők a saját életükben sok szerepet betöltenek, a sok szerepükhöz különböző társalgási rutinok tartoznak, és ezekből merítettek a velem

---

<sup>1</sup> Ez felnőttek között történik így, kiskorúak esetében ugyanis a szülőtől is függ, hogy engedélyezi-e a részvételt, a gyermek tehát nem teljesen szabad ebben a döntésben. Iskolák esetében az intézményvezető és a KLIK is beleszól az engedélyezésbe, ők akár a felnőttek részvételét is korlátozhatják.

folytatott beszélgetések különböző szakaszaiban. Bár a felkérő levélben le volt írva, hogy interjút szeretnék készíteni, sokan sokféleképpen értelmezték ezt a fogalmat, és a mi egyezkedésünk eredménye volt az, hogy az adott helyzet hogyan alakult. Volt, aki élvezte, hogy szabadon csapongva mesélhetett a beszélgetés kiinduló témájáról, de volt, aki kifejezetten kérte, hogy tegyek fel kérdéseket, mert „önmagától nem jut eszébe semmi”. Ez nem okvetlenül azt jelentette, hogy nem volt tudása vagy tapasztalata az adott témáról: inkább azt, hogy fokozottabban igényelte tőlem azt a szerepet, hogy befolyásoljam a beszélgetés menetét, menjenek a dolgok inkább úgy, ahogy én szeretném.

A beszélgetés tárgyi környezete és megszervezése is lényeges annak alakulásában, hogy milyen élményeket rögzítünk hang- és képrögzítő berendezéseinkkel, tehát hogy milyen tapasztalatokra tudunk majd később hivatkozni a kutatási beszámolóinkban, cikkeinkben, előadásainkban. A disszertációs terepmunkám alkalmával például rendszerint egy asztalnál ültem a beszélgetőtársaimmal, az esetek többségében egy tanteremben, hiszen iskolákat látogattam. Ennek a szervezésnek talán az állt leginkább a háttérben, hogy én magam is ilyennek képzeltem egy interjút. 2002 óta dolgoztam intenzívebben interjúzással, így tanultam, így szoktam meg. Ültem a felvevőmmel és a kérdéskörök listájával felszerelve, világos volt, hogy egyes általam már előre átgondolt dolgokról szeretnék beszélgetni, tehát egyfajta menetrendet próbáltam meg betartatni – mindkettőnkkel, hiszen szerettem volna, hogy minél több kérdéskörrel kapcsolatban legyen anyagom. A kérdéskörök azt a praktikus célt is szolgálták, hogy ténylegesen legyen miről beszélgetni, hiszen gyakran olyan emberekkel ültem egy asztalhoz, akiket aznap láttam életemben először, és ilyen esetben nem olyan könnyű témát találni. A fejemben tehát felkészülés közben egy „átlagos” diák vagy tanár volt, a papíromon pedig olyan témák, amikről úgy gondoltam, hogy egy diákkal vagy tanárral lehet és érdemes beszélgetni. A kérdéskörök bizonyos rendben voltak a papíromon, ugyanis volt egy elképzelésem arról, hogyan érdemes egyik témáról áttérni a másikra. Ezzel a technikával természetesen nem voltam egyedül, hiszen egy „félíg strukturált” interjú általában ilyen: vannak tematikus csomópontjai, amelyeket azonban el is lehet hagyni vagy meg lehet cserélni a sorrendjüket, nem kell tehát mindent mindig úgy tenni, ahogy a papíron van. Ma már csak ritkán használom ezt a technikát, mivel sok szempontból gördülékenyebbnek találok azt a megoldást, amikor a beszélgetőtársaimmal az iskolaépületet bejárva beszélgetünk arról, mi is zajlik az adott intézményben. A körülöttünk lévő tárgyak, képek segítik történetek, benyomások felidézését. Mivel nem mondható meg előre, mit fogunk találni egy épületben, illetve merre fogunk sétálni (az útvonalat elsősorban a beszélgetőtársam javasolja), a beszélgetés szerkezete is szabadabb (erről az általam idegenvezető technikának nevezett módszerről részletesebben írtam már: Szabó 2015).

De most térjünk vissza a disszertációs anyaggyűjtéshez, mivel 2012-ben ennek az anyagai adták az előadásom alapját. Az interjúkészítés során tehát ültünk egy asztalnál,

és többé-kevésbé követtük a beszélgetés tervezett menetét. A következő, számomra akkor meglepőnek ható esetet hozom elő, mert éppen a kivételessége révén bizonyul tanulságosnak a kutató és az interjúalany viszonyának megértéséhez. Egy középiskolai tanárnővel beszélgettem (a tanárnőt álnéven említem, az osztályt azonosító betűjelet töröltem, csak a hosszabb szüneteket jelölöm, az átfedő beszédet [] jelek jelzik):

1. **Tamás:** először azt szeretném megkérdezni, hogy a hogy a tizenegyedik [...]
2.       osztályt, ahol ahol voltam, azt mióta tanítja.
3. **Dalma:** három éve.
4. **Tamás:** igen. és milyenek ismertek meg őket, a képességeiket, magatartásukat?
5. **Dalma:** ő kezdhetjük azzal, hogy ön mit látott az órán?
6.       *(szünet)*
7. **Tamás:** ő
8. **Dalma:** mint kívülálló.
9. **Tamás:** *(nevet)* kezdhetjük azzal. hát ő *(szünet)* ugye már ő jó *(nevet)*
10.       jó régen volt persze ez az óra.
11. **Dalma:** szimbolizmus meg Vajda János volt.
12. **Tamás:** igen, igen, az, az, az.
13. **Dalma:** és az volt ő az ön célja, feladata,
14. **Tamás:** igen.
15. **Dalma:** hogy ő fogalmakat, ő tehát hogyan veszik, hogyan értik meg, hogyan
16.       használják a fogalmakat. ez volt az ön koncepciója, nem?
17.       én úgy emlékszem.
18. **Tamás:** igen, és hogy milyen a milyen az órán zajló kommunikáció.
19. **Dalma:** jó. na akkor ő mint kívülálló mit érzékelt ebből a dologból, hogy milyen
20.       ez az osztály?
21. **Tamás:** hát azt *(nevet)* azt érzékelttem ő elsősorban, hogy ő
22.       *(becsöngetnek)*
23. **Tamás:** hát hogy úgy ő *(szünet)* amiket ő amiket mondtak, az sokszor nem,
24.       tehát hogy hogy ugye Tanárnő kérdezte őket, és akkor sokszor nem egészen
25.       úgy válaszoltak, mint ahogy ő ő azt Tanárnő elvárta volna vagy szerette
26.       volna, hogy válaszoljanak, és ugye hogy több ő rávezető kérdéssel *(szünet)*
27.       élt Tanárnő, hogy hogy
28. **Dalma:** [volt szükség ]
29. **Tamás:** [megkapja azt a] azt a választ, igen, igen, hogy, igen.
30. **Dalma:** és akkor hogyha most ehhez, azért mondtam, hogy csináljuk így,
31.       mert ha most
32. **Tamás:** igen.

33. **Dalma:** ahhoz hozzáadjuk azt, hogy én most azt mondom, hogy eme órán ő  
 34. felettébb sikeresek voltak, akkor abban benne van az, hogy ez az osztály  
 35. igen passzív. *(hosszú kifejtésbe kezd.)*

Az interjúrészlet betekintést enged abba, milyen egyezkedési folyamatok mentén bontakozik ki az interakció, amit diktafonnal rögzíték, hogy a későbbiekben elemezem. A részlet első sora akkor hangzott el, amikor beindítottam a diktafont. Általában minden tanári interjú így kezdődött, erről a kérdésről tértünk át a tanulók általános jellemzésére, aztán pedig egyes konkrét tapasztalatokra (bővebben lásd Szabó 2012: 48–50). Ebben az esetben azonban más történt. A szokott rend szerint feltett második kérdést (4. sor) a tanárnő úgy formálta újra (5. sor), hogy a saját tapasztalatainak összegzése helyett az enyéimre kérdezett rá. Ezzel nemcsak a kutatási interjúnak azt a hagyományát törte meg már rögtön a beszélgetés elején, amely szerint elsősorban a kutató tesz fel kérdéseket, hanem a szokásos nézőpontot is megváltoztatta. Az alapértelmezett felállás szerint ugyanis a kutató megfigyel, anyagot gyűjt, tanulmányoz, de nem nagyon fedi fel, ő maga mit gondol (a jó terepmunkás „inkább érdeklődő legyen, ne pedig érdekes” – javasolja például tankönyvében Babbie (2001: 337)). Ez a kutatói alapideológia, ami engem is befolyásolt, azt az egyenlőtlen helyzetet erősíti meg, amely szerint a kutató nem vonódik be olyan mélyen a téma megtárgyalásába, nem tárulkozik ki annyira, mint az interjúalany: csupán a kereteket (pl. a kérdésköröket, a beszélgetés formátumát) adja meg, de saját nézeteit, meglátásait nem tárja fel. Ennek az egyenlőtlenségnek a konvencionálizálódott voltát jelzi, hogy természetesnek számít, ha egy kutató interjúban megkérdezi valakinek a véleményét valamiről, de nem szokás ugyanezt fordítva csinálni. A kutató véleménye legfeljebb később, a cikkeiből fog kiderülni. (Esetleg „interjún kívül” nyilatkozom: így hártottam el én is, más esetben, a válaszadást.)

Az idézetben olvasható reakciómon látszik, hogy váratlanul ért a kérdés, hiszen ha nem akként ért volna, feltehetően nem odáztam volna el a válaszadást (hezitálás: 7. sor; kitérő, mentegetőzés a válasz halogatása miatt: 9–10. sor; *hát* alkalmazása annak jelzésére, hogy a válasz esetleg nem lesz összhangban az elvártakkal: 21., 23. sor), hanem azonnal, magától értődő természetességgel elmondtam volna, mire következtettem a látottakból. Mi is történt pontosan, amikor kizökkentem a szerepemből? Dalma előbb az interjú menetének módosítását kezdeményezte („kezdhetjük azzal...?”; 5. sor), kérdést tett fel („mit látott...?”; 5. sor), majd pontosította a kérdést (tkp. kijelölte, hogy nekem a kívülálló nézőpontjából kell megnyilatkoznom; 8. sor), a mentegetőzésemre reagálva felidézte a megfigyelt óra kontextusát, illetve értelmezte is az óralátogatásom célját (11., 13., 15–17. sor) – amely értelmezést aztán én, részben egyetértve, módosítottam (18. sor). Megegyeztünk tehát a menetrendben (vö. „kezdhetjük azzal?”; 5. sor és ennek válasszá alakítása: „kezdhetjük azzal”; 9. sor), kialakultak a szerepek (Dalma:

kérdező, Tamás: válaszadó) és rögzítettük a szempontokat. A szempontokat tekintve a Dalma által javasolt fókusz helyett (amely a diákok teljesítményén volt; 15–17. sor) én másikat ajánlottam (az osztályban tapasztalt kommunikációs jelenségek általában; 18. sor), ezzel Dalma is egyetértett (vö. „jó. na akkor...”; 19. sor), bár megnyilatkozásának végén mégis az osztályközösségre magára irányította a figyelmet, kevésbé a saját szerepére („milyen ez az osztály?”; 19–20. sor). A válaszomban (21., 23–27., 29. sor) arra utaltam, hogy megfigyeléseim szerint hogyan alkalmazza Dalma a tanárközpontú órai kommunikáció egyik alapvető technikáját, a kezdeményezés – reagálás – visszacsatolás triádát (pl. Herbszt 2010). Arra utaltam, hogy meglátásom szerint Dalma rendszerint nem volt megelégedve a diákok válaszaival, és rávezető (tkp. sugalmazó) kérdésekkel érte el azt, hogy a diákok általa is elfogadható módon válaszoljanak.

Dalma a menetrend és a szerepviszonyok mellett a beszámolómat tekintve is egyezkedésbe kezdett, amikor megváltoztatta a cselekvésre és felelősségviszonyokra utaló egyik megfogalmazásomat. Azt állítottam (26–27. sor), hogy többször is „rávezető kérdéssel élt Tanárnő”, Dalma pedig a saját személyére és technikáira fókuszáló megfogalmazás helyett azonnali javítás formájában, velem egy időben beszélve a személytelen „volt szükség”-et ajánlotta (ti. ilyen jellegű kérdésekre volt szükség; 28. sor). A személytelen megfogalmazás egyfajta objektív szabályszerűséget, törvényszerűséget sugall, tehát védelmet nyújt az ellen is, hogy Dalmát esetleg személyében lehessen bírálni egy bizonyos technika alkalmazása miatt. Dalma javítását elfogadtam („igen, igen, hogy, igen”; 29. sor), a saját kívülálló nézőpontomba tehát mintegy beengedtem Dalmáét.

Mielőtt a 4. sorban feltett eredeti kérdésemre elkezdte volna megfogalmazni a saját válaszát, Dalma megindokolta, milyen célból kezdeményezte a szerepcserét („azért mondtam, hogy csináljuk így”; 30. sor), miért kérdezett először engem. Dalma tétele az volt, hogy „ez az osztály igen passzív” (34–35. sor), és ennek az állításnak az alátámasztásához kellett az én nyilatkozatom. Én ugyanis közvetve szintén arra utaltam, hogy a diákok nem annyira közlékenyek, mint Dalma elvárná, hiszen rávezető kérdéseket alkalmazott (illetve, ahogy a javítás után ebben kiegyeztünk, rávezető kérdésekre „volt szükség”). Dalma ehhez képest azt állította, hogy amit én láttam, rendkívüli volt, mert a diákok az ő megítélése szerint „felettebb sikeresek voltak” (34. sor), ami azt jelenti, hogy más órákon még ennyire sem fogalmaznak önállóan. Dalma tehát a maga véleménye mellett úgy érvelt, hogy az én beszámolómat kontrasztba állította az ő tapasztalata szerinti átlagos, szerinte még kedvezőtlenebb helyzettel.

A fenti elemzés nemcsak módszertani, hanem etikai kérdéseket is felvet. Az interjúban ugyanis magánemberek beszélgetnek egymással, még akkor is, ha közben különböző hivatali vagy szakmai szerepeket (itt: tanár és kutató) alkotnak újra. Az interjú tehát bizalmi helyzet, ahol vélemények, benyomások, tapasztalatok megosztása történik meg. Időnként előfordul, hogy a szokásos játékszabályok felfüggesztése (mint itt a

kérdő–válaszadó szerepeké) közvetve vagy közvetlenül azzal is magyarázható, hogy a tanár a kutatóban szövetségest keres annak érdekében, hogy a saját (esetleg megkérdőjelezhető) gyakorlatát legitimálja. Ez ebben a konkrét esetben azért is elképzelhető, mert a beszélgetés későbbi részében Dalma más osztályokkal vetette össze az általam is meglátogatottat, és arról számolt be, hogy a más osztályokba járó gyerekek közlékenyek, szívesen beszélnek. „Negyvenöt perc alatt már csak nem változom meg, hogy az egyik osztály hajlandó velem beszélni vagy megnyílni, másik osztály meg nem” – mondta egy ponton, azt sugallva, hogy nem ő kezeli máshogy a gyerekeket, az ő óravezetési vagy kérdéstechnikájában tehát aligha keresendők a diákok viselkedésének okai, hanem a gyerekek olyanok, amilyenek.

Ilyen esetben a kutató több szempontból is konfliktusba kerül. Bár formálisan szakértőként voltam jelen (nyelvész doktoranduszként tanórai kommunikációval foglalkoztam, tehát elvárható volt, hogy értek a témához), olyan szempontból nem voltam szakértő, hogy a helyi iskolai közösségre vonatkozóan nem volt releváns tudásom. A tanári és diákközösséget például nem ismertem, mivel csak néhány napot töltöttem az iskolában és előzetes ismeretség alapján sem voltak információim. Nincsen receptem arra vonatkozóan, hogy ilyen helyzetekben hogyan kellene viselkedni, és valószínűleg ilyen recept nem is adható, ebben az esetben azonban a bevonódást választottam, és valamelyest hozzájárultam a tanár gyakorlatának diskurzív legitimálásához (tehát: a megjegyzésemet a saját érvelése alátámasztására használhatta fel).

Dalmával folytatott párbeszédünket egy másik okból is érdekesnek találom, és ez már átvezet a következő pont témájához. Dalma hároméves tapasztalatát összegezte, amikor azt állította, hogy „ez az osztály igen passzív” (34–35. sor), ugyanakkor ezt a véleményét nem magában hangoztatta, hanem az én nyilatkozatom szövegét bevonva bontotta ki. Ez a technika rokonságot mutat azokkal az adatprezentálási és érvelési megoldásokkal, amelyek a tudományos prózára is jellemzők.

#### **4. Megszerkesztett elbeszélések**

Az előző pontban egy példával illusztráltam a kutatói interjú bizonyos jellegzetességeit. Egy atipikus példát választottam, amely a kutató és a beszélgetőtársai közötti alapértelmezett egyenlőtlenségekre épp a normális játékszabályok felfüggesztése révén mutat rá. Választhattam volna más interjút is, vagy ebből a 41 perces beszélgetésből egy másik részt is, a tapasztalataim elbeszélését mégis úgy szerkesztettem, hogy az első másfél perccel foglalkoztam részletesen, és az interjú későbbi részeiből csak egy néhány szavas részt idéztem. Miért?

Ahogy az interjú dialógus a jelen lévő személyek között, úgy a tanulmányok szerzői is dialógusban állnak egymással, illetve az olvasókkal. Ahogy Dalma a saját értékítélete („ez az osztály igen passzív”) megfogalmazásakor felhasználta az én benyomásaim



elbeszélését, úgy használtam fel az egész interjúrészt annak szemléltetésére, hogy az interjúkban rögzített vélemények társas tevékenység eredményei. Továbbmenve, a példa közlése abban is segített, hogy a munkám során jelentkező egyes etikai kérdéseket is felvessek. A részlet kiválasztása és tárgyalása tehát része volt annak a dialógusnak, amely köztem és az adatbázisom között zajlik (pl. én kutatási kérdéseket teszek fel, és az adatokból remélek válaszokat), illetve részévé vált az olvasókkal folytatott párbeszédnek is.

Ahogy a beszélt nyelvi szövegek lejegyzésében járatos olvasók észrevehették, egy egyszerűsített átiratot alkalmaztam, amely épít a Jefferson-féle (2004), elsősorban a konverzációelemzésben használatos lejegyzéshez, de nem mindenben követi azt, például kevésbé pontosan jelöli a szüneteket. Azért döntöttem így, mert nem konverzációelemzők számára készülő kiadvány, hanem egy szélesebb közönségnek szóló könyv számára írok, az átirat megítélésem szerint elég részletes, azonban nem tartalmaz a területen nem ismerős olvasók számára zavaró jeleket. Erre a kérdésre azért térek ki, mert az átirat elkészítése már az elemzés része: az tehát, hogy milyen finomságú átiratot közlünk, befolyásolja, hogy mennyire részletes elemzést tudunk adni a szövegről.<sup>2</sup> A mód, ahogyan bemutatom – tulajdonképpen: újjáalkotom, rekonstruálom – a felvételeimen található beszélgetéseket, attól is függ, kik számára beszélem el a tapasztalataimat. Ismeretterjesztő cikkeimben például gyakran folyószöveggént, szünetjelölést egyáltalán nem használva, központozva, minimális szerkesztést követően közlöm az interjúrészteteket, mivel egy nagyobb történet részeként illesztem be a példákat, és nem akarok túl sokáig technikai részleteknél időzni. Ha azonban a konverzációelemzés keretében az elbeszélés épp magáról az interakció technikai kivitelezéséről szól, akkor minden tizedmásodperc számít. Ez olyannyira így van, hogy konverzációelemzéssel foglalkozó kutatóként gyakran részt veszek adatszemináriumokon, ahol egymás átiratait pontosítjuk, kiegészítjük, felhívjuk egymás figyelmét egy-egy szünetre, párhuzamos beszédre, nehezen hallható részletre annak érdekében, hogy az elemzésünk – elbeszélésünk – minden apróságra ki tudjon térni. Ez is a nyelvész munkájának a része: más és más közönségeknek más és más módon elbeszélni a tapasztalatokat, hogy minél többféle környezetben váltson ki további beszélgetéseket, gondolatokat.

## 5. Összegzés

Írásommal elsősorban arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy a saját rögzítésű kutatási interjúkkal dolgozó nyelvész olyan adatokkal dolgozik, amelyek létrehozásában

---

<sup>2</sup> Ugyan az elemzés alapja alapvetően maga a hangfelvétel, hangfájlok közlése publikációkban nemcsak a (ma már egyre kevésbé jellemző) technikai korlátozások miatt nem szokásos, hanem azért sem, mert ha valaki esetleg felismeri a felvételen szereplő személy hangját, sérül az interjúalany anonimitása.

aktív szerepe van – a beszélgetés kezdeményezésétől kezdve az adatok prezentálásáig és az elemzések közléséig. Önreflektív megjegyzéseimmel a beszélgetőtársakra mint pusztán „adatközlőkre” tekintő megközelítésről, illetve a kívülállóságot idealizáló kutatói hozzáállásról és ezek problematikusságáról folyó diskurzushoz kívántam hozzájárulni. Munkám során azt tapasztalom, hogy a „kutatási helyzetek” során kialakuló személyközi viszonyokkal, azok formálódásával és esetleges konfliktusaival vagy dilemmáival megéri részleteiben is foglalkozni.

## Köszönetnyilvánítás

A dolgozat megírását az Európai Unió 7. Keretprogramján belül megvalósuló Marie Curie Intra-European Fellowship program tette lehetővé (ref. 626376). Köszönöm Sebők Szilárdnak a kézirat egy korábbi változatához fűzött javaslatait.

## Hivatkozások

- Babbie, Earl 2001. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi.
- Grindsted, Annette 2005. Interactive resources used in semi-structured research interviewing. *Journal of Pragmatics* 37:1015–1035.
- Hutchby, Ian – Robin Wooffitt 1998. *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity.
- Herbst Mária 2010. A tanári kérdés a tantermi kommunikáció folyamatában. In Gecső Tamás – Kiss Zoltán – Tóth Szergej (szerk.) *TI és MI. Alkalmazott nyelvészet és interdiszciplinaritás*. Budapest: Tinta. 34–44.
- Jefferson, Gail 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene H. Lerner (szerk.) *Conversation Analysis: Studies From the First Generation*. Philadelphia, PA: John Benjamins. 13–31.
- Laihonen, Petteri 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12:668–693.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.
- Szabó Tamás Péter 2013. Egy megfigyelés – több interpretáció. In Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában*. Budapest: Gondolat. 380–396.
- Szabó, Tamás Péter 2015. The Management of Diversity in Schoolsapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 9:23–51.
- ten Have, Paul 2004. *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: Sage.