

Vizuális Grounded Theory a pedagógiai terek értelmezésében

Sántha Kálmán*

A tanulmány célja betekintést nyerni a pedagógiai terek multifunkciós jellegébe, valamint rámutatni a Vizuális Grounded Theory (VGT) neveléstudományi kutatásokban történő alkalmazhatóságára. A vizsgálat a Vizuális Grounded Theory Mey és Dietrich-féle verziójára épít, ezért a kontextualizálást, a leírást, a szegmentációt, a memóírást és kódolást, a kategóriaképzést, a kép- és szövegkategoriók integrációját alkalmazza a fotóinterjú autofotográfia technikájával készített képi dokumentumokon. Az eredmények kimutatták az iskola funkcionális térmodelljének, az egyéni és a közösségi tereknek, a személyes élettérnek, a tanulási, a rekreációs, a pedagógiai interakciók és a kommunikációs térnek a megjelenését.

Kulcsszavak: autofotográfia, pedagógiai terek, Vizuális Grounded Theory

Az iskola architektúrájának, épített tereinek sajátos pedagógiája segít abban, hogy az intézmény manifeszt és/vagy látens céljai teljesüljenek. A különböző iskolaépítési törekvések és a háttérben gyakran rejtve maradó filozófiai, pedagógiai, pszichológiai, gazdasági tényezők együttes ereje és komplementaritása válthatja be a velük szemben táplált reményeket. A mindennapok iskolai világában szimbólumrendszerek sokasága él egymás mellett úgy, hogy közben nagy erővel hatnak a viselkedésünkre, a tevékenységünkre, a hangulatunkra. Az épített terek mellett kiemelt figyelem összpontosul a tanulási, az interakciók tereire is, továbbá nem mellőzhető a privát terek megjelenése sem, hiszen az iskola főszereplői számára lényeges, hogy legyen egy olyan biztos pont az intézmény építészeti és főként emberi kapcsolatokkal teli hálójában, ahol gondolataikat rendezhetik, feltöltődhetnek.

A tanulmányban a pedagógiai terek multifunkciós jellegébe történő betekintés mellett célunk rámutatni a Vizuális Grounded Theory neveléstudományi kutatásokban történő alkalmazhatóságára. Illusztráljuk a Vizuális Grounded Theory Koneczki (2011), valamint Mey és Dietrich (2016) által konstruált rendszerét, utóbbit empirikus vizsgálatban alkalmazzuk a pedagógiai terek elemzése során. A vizsgálat kutatómódszertani jelentőségű, hiszen a tanulmány írásának ideje alatt nincs tudomásunk a Vizuális Grounded Theory (VGT) magyar neveléstudományban történő alkalmazását bemutató publikációról. Csupán a XVII. Országos Neveléstudományi Konferencián hangzott el egy előadás, amely e tanulmány alapját képezi (Sántha, 2017a). Ezért reményeink szerint az alkalmazott eljárással kapcsolatban számos kiegészítés, építő kritika érkezik a közeljövőben, ami azt is jelentheti, hogy a VGT fokozatosan beépül a hazai neveléstudományi diskurzusba.

Térbeli fordulat, tér, neveléstudomány

Az 1980-as évek végén a tudományos diskurzusban megjelent térbeli fordulatra ('spatial turn') a kvalitatív kutatómódszertan gyorsan reagált, hiszen a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel technikailag is támogatta a földrajzi és épített környezet kvalitatív vizsgálatokban történő megjelenítését. Mindezt elősegítette a módszertani lehetőségek újragondolása, az adatok triangulációjának hangsúlyozása is. A térbeli fordulattal járó perspektívaváltás kiemelte, hogy a tér a társadalmi folyamatok vizsgálatának kereteit biztosítja (Verd & Porcel, 2012). A téri információk megjelenésével a kvalitatív társadalomtudományi kutatások fókuszába ke-

* Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens, e-mail: santhak@almos.uni-pannon.hu

rült a 'területileg integrált társadalomtudomány' (Spatially Integrated Social Science) fogalma, ahol a térbeli jelenségek vizualizációja és elemzése kiemelt jelentőséggel bír (Goodchild, Anselin, Appelbaum & Harthorn, 2000), továbbá lehetővé válik a szociális, társadalmi rendszerek térbeli és időbeli kontextusban való szimulációja is (Cisneros Puebla, 2008; Sántha, 2015).

Az utóbbi években, összhangban a nemzetközi pedagógiai (Kemnitz, 2001; Jelic & Kemnitz, 2003) és interdiszciplináris térelméleti törekvésekkel (Lefebvre, 2006; Döring & Thielemann, 2008), a hazai neveléstudomány is érdeklődéssel fordult a pedagógiai térszervezés vizsgálata felé. Fókuszba került a pedagógiai tér és az egyéni tér kapcsolatának elemzése, az iskolák belső tereinek kialakítása, az egyéni és a közösségi terek multifunkcionalitásának hangsúlyozása (Hercz & Sántha, 2009). E törekvéseket keretbe foglalta a térről folytatott interdiszciplináris diskurzus (Yates, 2010; Sanda, 2012; Dusek, 2013), valamint megjelentek olyan kutatómódszertani munkák is, amelyek a geo-információk neveléstudományi relevanciáit emelték ki (Sántha, 2012, 2016; Vámos, 2013).

A téri információk értelmezésének kérdése a tudomány világában a 2000-es évekre újabb szemponttal egészült ki. Az idő és a tér mellett hangsúlyossá vált más tényezők szerepének elemzése is. A tudományos diskurzusban a tér és idő viszonyáról (a tér az idő alárendeltjévé válik) szóló Virilio-féle értelmezés mellett feltűnt a Castells (2005) által használt 'hálózati társadalom' gondolata. Castells rámutatott arra, hogy a tér helyett célszerűbb a hálózatok elemzésére figyelni, hiszen segítségükkel a társadalom, a gazdaság működése is megérthető (Sántha, 2015). A hálózatokról való gondolkodás bővítését nagymértékben segítette Barabási Albert-László fizikus is, aki felhívta a figyelmet arra, hogy a hálózatok interdiszciplináris környezetben is hozzájárulnak a tudományterületek mélyrétegeinek feltáráshoz (Barabási, 2008). Például a szociológia, a pszichológia, a szociális munka többek között figyel a személyes kapcsolatokat és az egyéni jellemzőket befolyásoló mechanizmusok vizsgálatára is. A neveléstudomány számára szintén releváns információkkal bír Pléh (2014) tanulmánya is, amely rámutat az én-központú hálózatok kutatás technikai újításaira. A reflektív gondolkodás és az én-központú hálózatok kutatásának összekapcsolására tett kísérletet Sántha (2017b) vizsgálata, amelyben a hálózatok reflektív gondolkodás feltárással betölthető szerepét mutatta ki.

Grounded Theory dióhéjban: a kezdetektől a Vizuális Grounded Theory módszertanáig

A Grounded Theory (GT) a kvalitatív kutatómódszertannal foglalkozók számára alapvető jelentőséggel bír. Barney Glaser és Anselm L. Strauss 1967-ben publikálták *The Discovery of Grounded Theory* című kötetüket, amellyel a kvalitatív elemzések módszertani alapelveinek kidolgozására vállalkoztak, a hipotetikus-deduktív kutatási stratégiával ellentétes elméletet fogalmaztak meg (Glaser & Strauss, 1967). Munkájuk napjainkban a leggyakrabban idézett kvalitatív források között tartható számon. A GT számos tudományterületen, a szociológiától az orvostudományon át a gazdasági, marketing területekig egyaránt alkalmazott módszertanná vált (Mey & Mruck, 2011).

Hazai reprezentációja az utóbbi években egyre erőteljesebb, számos tanulmány foglalkozik a GT elméleti és gyakorlati kérdéseivel (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012), továbbá ebbe a sorba illeszkedik Corbin és Strauss magyar fordításban megjelent, átdolgozott kötete is (Corbin & Strauss, 2015). A fordítások során jelentkező terminológiai problémák sokszor nehezítik a GT megértését, amely jelenleg is többféle magyar fordításban használt, lásd az alapozott elmélet (Babbie, 2003; Vicsek, 2006), lehorgonyozott elmélet (Rácz, 2016) elnevezéseket. Továbbá napvilágot láttak csupán az angol terminust alkalmazó munkák is (Ehmann, 2003), míg

Sántha (2009) az angol megnevezést és a megalapozott elmélet változatot párhuzamosan használja. Horváth és Mitev (2015) a GT magyar megfelelőjének a 'kisarjadó elmélet' kifejezést javasolják. Szerintük a kisarjadó elmélet fejezi ki a legjobban azt a szemléletet, hogy az elmélet a kutató által létrehozott, és állandó kapcsolatban áll a terepen lévő adatokkal. Fordításból adódó kérdések a nemzetközi szakirodalomban is feltűntek, például német nyelvterületen az empirikusan megalapozott, az adatokra alapozott, a tárgyközeli elnevezések is gyakran használtak az angol terminus mellett (Mey & Mruck, 2011). A GT-vel kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalomból látható a pontos fordítás és elnevezés létrehozásának igénye. Olyan, a GT sajátosságait tükröző elnevezés megalkotása indokolt, amely megragadja a GT lényegi elemeit és utal a gyakorlatból történő kiindulásra, az abból ciklikus kölcsönhatásokon keresztül állandóan formálódó elméletre. Így a GT specifikumait figyelembe véve használható lenne a gyakorlattal kölcsönhatásban lévő, állandóan formálódó elmélet kifejezés is.

Glaser és Strauss két eltérő kutatómódszertani nézetet valló amerikai szociológiai iskola tanítványai voltak. Glaser a Columbia Egyetemen Robert K. Merton tanítványaként, a Paul Lazarsfeld által képviselt Columbia Iskola kvantitatív szellemiségét követte, míg Strauss a szintén nagyhírű, kvalitatív szemléletű Chicagói Iskola növendéke, Blumer és Lindesmith munkatársa volt, nézetrendszerének formálására hatással voltak a Chicagói Iskolában eredményesen tevékenykedő pragmatikusok, valamint a szimbolikus interakcionizmus képviselői is (Breuer, Dieris & Lettau, 2009).

Glaser és Strauss közös gondolkodásának gyökerei az 1960-as évekre vezethetők vissza, találkozásuk a véletlennek köszönhető. Strauss 1960-ban San Franciscoba látogatott, vizsgálataihoz olyan kutatási témát keresett, amely releváns lehet az orvosok és az ápoló személyzet számára. Így terepkutatást kezdett a kórházi halálesetekről. Hat hónappal később terepkutatás közben találkozott Glaserrel, aki éppen akkor érkezett a Columbia Egyetemről. Rövid beszélgetés során hamar kiderült, hogy sajnos mindkettőjüknek volt már közeli tapasztalata a halálról, hiszen Strauss öt évvel korábban édesanyját, míg Glaser tanulmányai előtt édesapját vesztette el. A szomorú tények miatt is úgy döntöttek, hogy együtt folytatják tovább a kórházi haláleseteket elemző kutatást. Vizsgálataik során fokozatosan fejlesztették ki a GT-t. Alapelveik között szerepelt az elméletgenerálás ciklikusságának, a különböző kódolási mechanizmusoknak, az elméleti mintavételnek, a telítettségi határnak és a hihetőség kritériumainak egyértelmű rögzítése (Legewie & Schervier-Legewie, 2004; Mey & Mruck, 2011).

A GT nem adatfelvételi, hanem adatelemzési stratégia. A kvalitatív kutatási logika ciklikusságának megfelelően az adatelemzést a folyamatos kérdésekből eredő tartalmi kategóriák és alkategóriák teszik teljesebbé. Mindezek, az elmélet kutatási folyamatban történő körvonalazódását mutatják, hiszen kvalitatív nézőpont szerint az adatgyűjtés, az elemzés és az elméletalkotás párhuzamosan zajlanak, interakcióban vannak. A GT nem lineáris kutatási folyamatot, hanem a ciklikusságot, az adatfelvétel és -elemzés, az elméletalkotás közötti állandó mozgást biztosító mechanizmust preferál. Eredeti koncepciója szerint a kutatás nem jól körülhatárolt problémával, hanem olyan általános felvetéssel kezdődik, amely a kutatás előrehaladásával szűkül és konkretizálódik.

Nagysikerű kötetük publikálása után Glaser és Strauss kutatásról vallott nézetei már nem voltak koherensek. A nézetkülönbségek alapvetően a kódolásról vallott eltérő elveikben ragadhatók meg. A szakmai vita fő oka szerint nem mindegy, hogy az adatokból formált vagy a kutatásra kívülről „ráhúzott” kódokkal dolgozunk, mert utóbbi nem feltétlenül alkalmas a belső, rejtett összefüggések feltárására. Glaser kódolási eszköztárában a szubsztantív (egy esemény kódolásakor a kezdeti, nyitott kódok, amelyek az adatokból következnek) és elméleti kódok (a szubsztantív kódokból felépülő, elvont, magasabb szinten jelentkező kódok, segítségükkel formá-

lódik az elmélet) közötti konkrét, felhasználóbarát lépések kevésbé kimunkáltak, így rendszere nehezen érthető és alkalmazható. A kódolás során megkülönböztette a nyílt (első lépésben a kutatás fő elveinek megtalálását szolgáló) és a szelektív (kulcskategóriák és alkategóriák elemzését lehetővé tevő) kódokat, majd ebbe a rendszerbe később Strauss beillesztette az axiális kódolást, amely a kódolás finomítását teszi lehetővé. Így a kódolási mechanizmus a nyílt, az axiális és a szelektív kódolási fázisoknak megfelelően épül egymásra. A felfogásbeli különbségek láthatók, hiszen míg Strauss és Corbin a kategória és jellemzők kifejezéseket használták, addig Glaser fogalomindikátor-modellnek nevezte az állandó összehasonlításra építő technikát (Horváth & Mitev, 2015).

Az adatgyűjtés, az elemzés és az elméletalkotás közötti folyamatos interakció az állandó összehasonlítás módszerének megvalósulását eredményezi (Kucsera, 2008). A kvalitatív elméleti fejlődés vizsgálatához Flick (2002) is az állandó összehasonlítás módszerét javasolja, mint olyan eljárást, amely a különböző szövegek elemzésére használható. Szerinte a módszer négy lépésből áll, működését alapvetően meghatározzák a kódolási típusok. Az első lépésben azon eredmények összehasonlítása történik, amelyek az elemezni kívánt szövegekből a kódolás során kialakított fő- és alkategóriákhoz illeszkednek. A második lépés a kategóriák és tartalmaik integrálásáról szól. Ez segíti a szövegegységek alapján a vizsgált személy adott kategóriára vonatkozó nézeteinek, attitűdjének feltárását. A lépés útmutatóként szolgál ahhoz is, hogy a módszer harmadik fázisában megtörténjen a formálódó újabb elmélet behatárolása. Végül a negyedik lépésben létrejöhethet az új elmélet megfogalmazása. Az állandó összehasonlítást alkalmazva célszerű a kezdeti kódoláshoz újra és újra visszatérni, szükség esetén újrakódolni, majd a kialakított kategóriákat az elmélet fejlődése érdekében újból összehasonlítani egészen addig, amíg már az újrakódolás sem eredményez újabb kategóriákat.

Glaser és Strauss közötti munkakapcsolat akkor szakadt meg végleg, amikor Strauss egykori tanítványával, Juliet Corbinnal olyan kötetet publikált, amely kezdő és haladó kutatók számára fogódzót kínált az empirikus vizsgálatokhoz (Strauss & Corbin, 1990). Itt már hangsúlyozták, hogy a kutató előzetes tudása, a szakirodalmi bázis befolyásolja az elmélet-érzékenységet, így ez a megközelítés letér az induktív útról. Glaser reakciója igen kritikus volt, támadta Strauss és Corbin kódolási eljárását. Szerinte az előzetes szakirodalomból importált fogalmak gátolják az új fogalmak, kategóriák generálását, ezzel lehetetlenné teszik az elméletalkotást (itt valójában a hipotézis és a kvalitatív kezdeti kérdés- és problémakör vitájával találkozunk). A Strauss és Corbin-féle irányzat a lehető legnagyobb mértékben törekszik a válaszadók hangjának megjelenítésére, figyel arra, hogy a közreműködők eltérően érzékelhetik a valóságot (Horváth & Mitev, 2015).

A GT formálódása során számos vitaponttal találkozhatunk. A továbbiakban ezen álláspontokat célszerű egymástól egyértelműen elkülöníteni, valamint a köztük lévő különbségeket és hasonlóságokat megjeleníteni. Ezzel reményeink szerint követhetővé válik az elmélet fejlődése, módosulása. Mindezt az 1. táblázat illusztrálja (Horváth & Mitev, 2015; Kucsera, 2008):

	Strauss és Corbin	Glaser
Kutatás tervezése	Előre megtervezett	Közben alakuló
Elmélet	Részletes és sűrű folyamat alapos leírása	Folyamatosan alakítható
Logika	Induktív és deduktív logika kombinációja	Kizárólag induktív
Kódolás kategóriái	Szakirodalomban már létező kategóriák is használhatók	Kizárólag az adatok elemzése során kialakuló kategóriák használhatók
Kezdeti kódolás	Nyílt kódolás Elemzési technikák használata	Szubsztantív kódolás Az adatoktól függ
Középső fázis	Axiális kódolás Kategóriák csökkentése és összevonása	Az előző fázis folytatása Összehasonlítások, összpontosítás az adatokra, absztraktabbá válás, kategóriák újragondolása, születőben lévő keretrendszer
Végző kialakítás	Szelektív kódolás Kategóriák részletes kialakítása, kulcskategóriák kiválogatása, kategóriák integrálása	Elméleti kódolás Kategóriák kiigazítása és finomítása, amely a születőben lévő elméleti mag körül integrálódik
Validálás, verifikálhatóság	Lényeges szempont	Nincs relevanciája

1. táblázat: Vitapontok a GT formálása során

A jelzett nézetkülönbségek miatt a szerzőpáros újtjai fokozatosan szétváltak, ezután kiadott munkáik világosan tükrözik különböző szakmai álláspontjukat (Glaser, 1978; Strauss, 1991). További munkájukhoz követőkre is találtak, megjelent a GT „második generációja” Juliet Corbin, Kathy Charmaz, Adele E. Clarke és Janice Morse képviseletében (Morse, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz & Clarke, 2009). A GT glaseriánus irányzatának egyik jeles képviselője Judith A. Holton, aki Glaser munkatársaként a *Grounded Theory Review* folyóirat főszerkesztőjeként dolgozott. Pályájának kezdetén Glaserhez orientálódott Kathy Charmaz is, majd alapvetően eltért tőle, megalkotva a konstruktivista GT-t. A straussiánus irányzat képviselője Juliet M. Corbin, aki Strauss halála után is életben tartotta mestere GT-re vonatkozó nézeteit. Teljesen új variánst hozott létre Adele E. Clarke a szituációelemzés megalkotásával, figyelve a posztmodern fordulat által generált elemekre (Clarke, 2005; Charmaz, 2006; Kucsera, 2008; Breuer, Dieris & Lettau, 2009; Corbin & Strauss, 2015;). Újabban a számítógéppel támogatott GT (Denzin, 2007a) és a Vizuális GT (Konecki, 2011; Mey & Dietrich, 2016) is gazdagítja a GT irányzatait.

Vizuális Grounded Theory

A Grounded Theory tanulmányozása során a nemzetközi szakirodalomban érdekes jelenség látható: a 20. század végén tapasztalható „vizuális fordulat” ellenére a GT-t alkalmazó kutatásokban kevés figyelmet kapott a vizuális adatok elemzése. A társadalomtudományi vizsgálatok ekkor többnyire még mindig a szöveges adatok elemzésére, valamint a statisztikai vizsgálatokra fókuszáltak. Az elmúlt évek GT-vel kapcsolatos publikációiban a vizuális adatok kezelése annak ellenére sem kapott főszerepet, hogy a módszertan alkalmas az ilyen jellegű adatok feldolgozására is (Konecki, 2011; Mey & Dietrich, 2016).

A vizuális tartalmak feldolgozását illetően napjainkban a GT mellett számos technika ismert, amelyek módszertani újításai szintén segítették a vizuális információk kezelését. Alapvető szempont, hogy a GT szöveges adatok feldolgozására és az azokból fejlődő elméletek megalkotására szolgál (ezzel a lényeges kérdéssel szembeül a VGT is), míg a vizuális tartalmak elemzésére alkalmas technikák közül többen is felvételek elemzésére fókuszálnak. Ilyen eljárások a teljesség igénye nélkül például Raab (2008) sokrétű szempontrendszer, amely a filmkészítés alapelveinek megfelelően kivitelezett felvételek lehetséges elemzési módját tárja fel. A vizuális elemzés módszertani tárházát bővítette Denzin (2007b) is, négy fázisban rögzítve a kritikai vizuális elemzés alapelveit („Nézni és érezni”, „Kérdések”, „Strukturált mikroanalízis”, „Keresés”). A vizuális anyagok interpretációja során gyakran alkalmazott a video-interakció-analízis is, amelyet a videofelvételek elterjedése óta az 1980-as évektől a szociális interakciók elemzésére szolgáló eljárásaként használ a kutatótársadalom (Knoblauch, 2004). Továbbá a hazai pedagóguskutatások tárházában központi szerepet betöltő támogatott felidézés is alapoz vizuális tartalmak elemzésére. A vizuális információk feldolgozásánál kiemelt szerepet kapnak az ikonográfiai kutatások is, amelyek fotó vagy grafika, kép segítségével vizsgálják a képi reprezentáció jellemzőit (Mietzner & Pilarczyk, 2008). A képek sokoldalú elemzést tesznek lehetővé, hiszen vizuális és verbális elemeket is ötvözhetnek, ezek együttes alkalmazása a fotóinterjú technikájához vezet (Sántha, 2011).

A Vizuális GT módszertanának (VGT) első vázlatát Krzysztof Konecki lengyel szociológus javasolta 2011-ben. Konecki (2011) szerint a képek nem csak többféle értelemmel bír, hanem más és más perspektívából értelmezhető alkotások. A VGT elsősorban képek és képrészletek összehasonlító elemzésére alapoz. Konecki (2011) a képelemzési fázisokat nem szigorúan egymásra épülve, hanem ciklikusan képzelte el. Javaslat szerint a képek értelmét célszerű az alkotási és elemzési folyamat egzakt leírásából meghatározni. Majd meg kell adni az elemzés feltételeit és célszerű reflektálni az elemzési folyamatra is. Végül a kép kontextusának szociokulturális elemzése következhet. Konecki integrálja a GT-logikájának lényeges mozzanatait, hiszen a képi elemek specifikumainak magyarázatára az állandó összehasonlítás módszerét használja, továbbá eljárásában szerepet kap az elméleti mintavétel és a telítettségi határ is.

Konecki Vizuális Grounded Theory rendszerének fő gondolati szála szerint célszerű figyelembe venni azt, hogy a vizuális adatok kiegészítő elemként vagy fő adatforrásként jelenhetnek meg a GT szerinti elemzésekben. A Konecki-féle VGT öt szempontra épül (Konecki, 2011):

1. A vizuális adat mint kiegészítő elem a GT-ben;
2. a vizuális adatok mint fő források a GT szerinti elemzések számára;
3. a vizuális adat egyedülként való alkalmazása a GT-ben: eddig nem ismert ilyen a GT-kutatásokban;
4. a vizuális adatok kiegészítő- vagy fő forrást képeznek, de csak a vizuális dimenzió elemzésére használhatók;
5. a vizuális adatok az akciók és interakciók elemzésére használhatók.

Mey & Dietrich (2016) továbbgondolták Konecki elméletét és a VGT-ben három elem pontosításának szükségességére hívták fel a figyelmet. Indokolt az elméleti háttér kiépítése (1), a nem szöveges adatok elemzésének egzakt megadása (például, a kódolás leírása, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés alkalmazása) (2), valamint célszerű tisztázni a trianguláció szerepét is; (3) továbbá a VGT alkalmazásához a kódolási eljárást, a memóriást, a kategóriaképzést, valamint a mintavételt módosították annak érdekében, hogy a képek összetett világa minél körültekintőbben elemezhetővé váljon.

Konecki, valamint Mey és Dietrich koncepciója közötti hasonlóságokat és különbségeket a 2. táblázat illusztrálja:

VGT elemei Koneczki (2011) szerint	VGT elemei Mey & Dietrich (2016) szerint (továbbgondolva Koneczki elméletét)	
Nyílt kódolás	Kontextualizálás	
Memók	Mintavételi kérdések	
Szelektív kódolás	Leírás	Ezekhez szükséges: elméleti háttér kiépítése nem szöveges adatok elemzésének pontosítása (pl. kódolás, szoftverek) a trianguláció szerepének tisztázása
Összehasonlító elemzés	Szegmentáció, részletekre bontás	
Elméleti mintavétel	Memóírás és kódolás	
	Kategóriaképzés	
	Kép- és szövegkategorikák integrációja	

2. táblázat: VGT-különbségek Koneczki, valamint Mey és Dietrich felfogásában

Vizuális Grounded Theory egy empirikus neveléstudományi vizsgálatban

A továbbiakban a Mey és Dietrich-féle javaslatokat konkrét vizsgálati kontextushoz illesztettük, így a VGT-t a kontextualizálás, mintavételi kérdések, leírás, szegmentáció, memóírás és kódolás, kategóriaképzés, kép- és szövegkategorikák integrációja figyelembevételével alkalmaztuk. A vizsgálat során korábbi, a fotóinterjú autofotográfia bázistechnikájának alkalmazásával készített elemzés (Sántha, 2011) képi anyagán dolgoztunk.

Kontextualizálás

A kontextualizálás szerint már a képelemzés kezdetén célszerű eldönteni, hogy miért és milyen módon keressünk a kontextusra vonatkozóan információkat. Mindez a képkészítés folyamatát (a felvétel készítését, a tér struktúráját) illusztrálja, továbbá információkkal szolgálhatnak a kép készítőjéről, valamint a képek megjelenési helyéről. Utóbbi elemzési szempont lehet például akkor, ha a fotók különféle magazinokban, újságokban is fel-tűnnek.

A kontextualizálást és a mintavétel kérdéseit együtt kezeljük, mert így álláspontunk szerint áttekinthetőbbé tehető a konkrét kutatás körülményei. A vizsgálatban való közreműködésre egy Kanadában tanító pedagógust kértünk fel. A mintaválasztást az indokolja, hogy olyan külföldi iskolai architektúráis, térszervezési megoldások elemzésére kívántunk hangsúlyt helyezni, amelyek a hazai iskolák világában egyáltalán nem, vagy csak ritkán fordulnak elő (Sántha, 2011). A téma feltárását a fotóinterjú egyik bázistechnikájával, az autofotográfia segítségével végeztük. A pedagógust arra kértük, hogy az iskolai architektúráról, a térszervezésről készítsen fotókat, majd fotósorozatát lássa el írásbeli kommentárokkal. Ebben az esetben a technika azért releváns, mert a földrajzi távolság leküzdésére nem volt lehetőség, így elektronikus levelezés útján történt a kapcsolattartás.

Leírás

A leírásnál nem a képen látható elemek részletes leírásáról, listázásáról van szó, hanem cél a képelemzés tervezett szempontsorának megtalálása. Ezért célszerű olyan szempontrendszert létrehozni, amely a lehető legszélesebb elemzési tér kialakítására törekszik, ugyanakkor minimalizálja az adatredukciót (3. táblázat):

A fotóelemzés lehetséges lépései	
Stratégiák	Tematikus korreláció: egy témakörhöz tartozó fotók elemzése Strukturális korreláció: vonalak, alakzatok, szimmetria jelentik az elemzés bázisát
A kép mint kifejező médium	A stílus, a téma, a tartalom mellett a környezet, a légkör, az érzelmek megjelenése a képen
Térelrendezés	A térelrendezés a vízszintes és függőleges vonalak által meghatározott (pl. épületek, utak, fák helyzete)
A képi elemek rögzítése	Osztályterem, szoba, épület, folyosó, tanári berendezése Öltözködési stílus Testhelyzet, mimika, gesztikuláció Személyes elhelyezkedés, térközök
A képhez társított nyelvi és tipográfiai jegyek	Képfeliratok
Denotáció – Konnotáció	Denotáció: Mi ez? Mit ábrázol a kép? Konnotáció: Mire asszociálunk a képről? Olyan bonyolult képzettársítás, érzés, amit a kép sugall
Perspektivikus szabályozás	A kamera, a gép műszaki állapota A fotót készítő személy tevékenysége
Többdimenzionalitás	A stílus, a tartalom mellett a fotós szakmai álláspontja is tükröződhet a képen (hasonló a helyzet a művészeti alkotásoknál is) A fényképkészítő szubjektívizmusa: képzeljük magunkat a fotós szerepébe, nézzük abból a perspektívából a világot, ahonnan ő

3. táblázat: A fotóelemzés lehetséges lépései (forrás: Sántha, 2011. p. 58.)

Meg kell jegyezni, hogy ekkor a vizuális tartalomelemzés és a Vizuális Grounded Theory rendszerét még párhuzamosan jelenítettük meg, ezután történt a különböző elemzési utak megtalálása.

Memóírás, kódolás, kategóriaképzés

A VGT lényeges módszertani elemét képezi a memóírás, a kódolás és a kategóriaképzés. Az autofotográfia során a memóírás és kódolás kettős relevanciájú. Egyrészt érvényes a kommentárok kvalitatív tartalomelemzésére, másrészt pedig alkalmazható a fotóelemzés során is (a VGT-t prezentáló vizsgálatban a fotók elemzésére fókuszálunk, a kommentárok szövegtörzseinek feldolgozása korábbi tanulmányunkban olvasható: Sántha, 2011). A képek – néhány kivételtől eltekintve, lásd az in vivo kódolást – a szövegekhez hasonló eljárás mód alapján kódolhatók, ehhez kiváló támogatást nyújt a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés is. A továbbiakban élünk a lehetőséggel és beemeljük a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzést a VGT folyamatába.

A képelemzés során a memóírás és a nyílt kódolás összekapcsolhatók. A nyílt kódolás teoretikus teret hoz létre a gondolkodás számára, láttatja a kategóriák első indikátorait (Konecki, 2011; Mey & Dietrich, 2016). A leírás után memókat gyártunk a képkalkotás kontextusáról annak érdekében, hogy láthassuk vizuális aspektusaik főbb gondolatvilágát. Memót kódhoz és kódolt képhez írhatunk. Például a kép kontextusáról, a képen látható tevékenységről készíthetünk memót, ahol a képi tartalom és a külső kontextus interpretálása történik. Cél-

szerű olyan memókkal dolgozni, amelyek a képek többféle perspektívából való láttatását segítik. Mey & Dietrich (2016) Koneckitől eltérően nem az egész képről készült memó interpretálását preferálják.

Megválaszolásra váró kérdés az is, hogy milyen személyek, csoportok, objektumok, jelek láthatók a képen, ezek milyen pozícióban vannak, és milyen interakciók láthatók. Minden képszegmens a kódlista részét képező kóddal rendelkezik. Itt elsősorban direkt a képen látható elemekre koncentrálnunk, de a memók segítenek abban, hogy ne csak a látható elemekre terjedjen ki az elemzés. A szövegelemzésekhez hasonlóan, a képek esetén is az elméletgenerálás érdekében szükséges a rendelkezésre álló kódok összekapcsolása, kategóriákba rendezése. Ebben a folyamatban elengedhetetlen a memótartalmak további elemzésnek történő alárendelése (Mey & Dietrich, 2016). E gondolatok empirikus tanulságait az adatok elemzésénél bontjuk ki.

Szegmentáció

A szegmentáció csak a képösszetételre tekintettel lévő eljárás segítségével valósítható meg. Például azon képek, amelyek első pillantásra erős karakterek alkalmazásának benyomását keltik (például, a szereplők/tárgyak koreografáltak, beállítottak), elemezhetők a planimetria, a perspektivitás szempontjából. A téri aspektusból kevésbé összetett, de részletekben gazdag képek az ikonikus elemek segítségével tárhatók fel, továbbá kissé komplexebben kivitelezhető a Bohnsack-féle képösszetételre vonatkozó technika is (például, frontvonal, a közép- és háttérelmek strukturálása és vizsgálata). A felsorolt három eset mindegyikében működhet a GT-technika (Mey & Dietrich, 2016).

A vizsgálat során a szegmentációra vonatkozóan két képet elemzünk a térstrukturálás, valamint az összetetten értelmezhető, ugyanakkor szubjektív hatásoktól sem mentes képi üzenetek alapján.

A kép- és szövegkategoróriák integrációja

A kép- és szövegkategoróriák integrációja során az adatok mindegyike fontos az elemzés szempontjából. Ekkor nem vagyunk tekintettel az adatgyűjtés sorrendjére, lásd a további képeket, a képekhez tartozó szövegeket, a képkontextus etnográfiai feltárását, a készítővel felvett interjút, vagy a kép szöveggörnyezetét (mint amilyen lehet például a képről megjelent újságcikk) (Mey & Dietrich, 2016).

A módszertani megvalósításkor öt fotó állt rendelkezésre, melyeket a leírás során meghatározott szempontok segítségével dolgoztunk fel. Az adatelemzést a MAXQDA segítette. Az adatfeldolgozás során az induktív logikai eljárást alkalmaztuk, ahol a főképek és az alkódok induktív módon, a fotókból kerültek kialakításra.

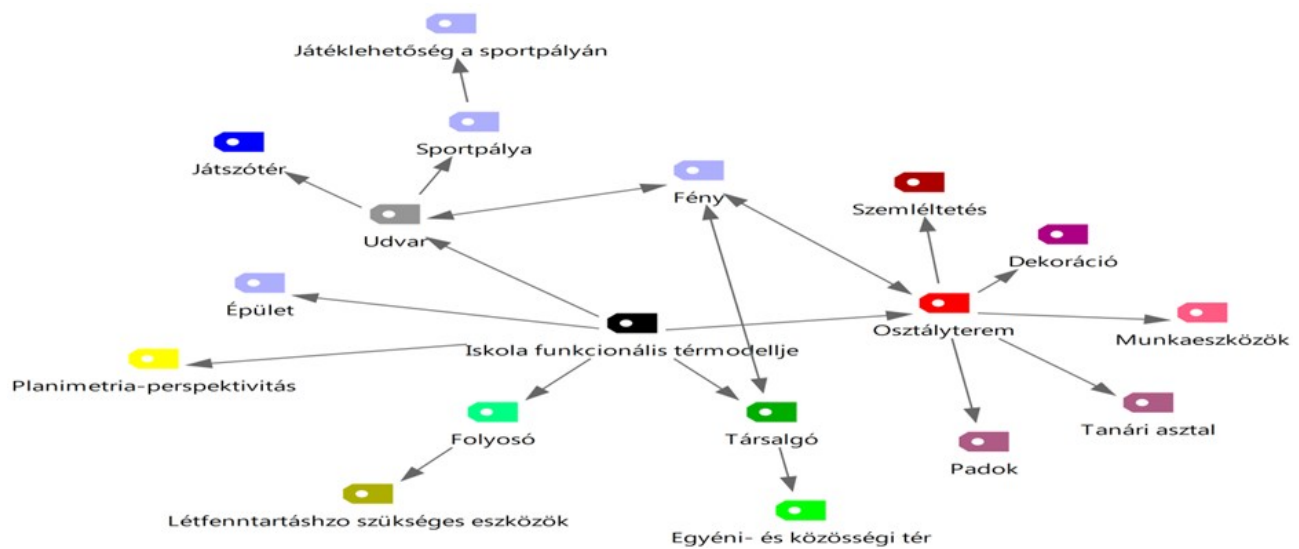
A kódlista fő kódjait hét kód alkotta úgy, hogy központi kódként az „iskola funkcionális térmodelljét” használtuk. A főképek a következők: planimetria-perspektivitás, folyosó, társalgó, osztályterem, épület, udvar. A főképek és a kódokhoz rendelhető, a kódjelentésekkel azonos tartalmú képszegmensek társítása párhuzamosan zajló folyamat, melyet a képszegmensek mélyrétegeinek induktív módon történő feltárása követett. Vagyis a fotórészletekből kerestünk a főképekhez jelentésben, vizualitásban megfelelő alkódokat. Ez a képinterpretáció összetett lépése, hiszen többek között a miért, a hogyan kérdésekre is fókuszál. Így többszintű rendszerezés vált lehetővé, hiszen több esetben az alkódokhoz is újabb alkódok hozzárendelése történt. A kategóriák közötti átfedések kiküszöbölése érdekében a fotókat három nap után újrakódoltuk annak érdekében, hogy a problémás részletek, kódok végső besorolását megtaláljuk (intrakódolást alkalmaztunk). Az intrakódolás után minimális változásokat végeztünk a kódoknál, csupán elnevezésbeli pontosítást tettünk (Sántha, 2013).

A kódolás eredménye a MAXQDA projektinformációja szerint 29 kódolt egység, ahol 18 különböző kóddal és 6 memóval dolgoztunk. A fotók és részleteik, valamint a kódok közötti kapcsolatok kimutatását a szoftver Code Matrix Browser funkciója segítette (4. táblázat):

Codesystem	udvar1	udvar2	osztál...	társalgó	érzés	SUMME
Iskola funkcionális térmodellje						0
Planimetria-perspektivitás	■			■		2
Folyosó				■		1
Létfenntartáshoz szükséges eszközök				■		1
Társalgó				■		1
Egyéni- és közösségi tér				■		1
Osztályterem			■			1
Fény	■		■	■	■	5
Munkaeszközök		■	■			1
Tanári asztal			■			1
Padok			■			1
Dekoráció			■	■		2
Szemléltetés			■			1
Épület	■	■			■	3
Udvar	■	■			■	3
Játszótér		■				1
Sportpálya	■				■	2
Játéklehetőség a sportpályán	■	■				2
SUMME	6	5	7	7	4	29

4. táblázat: Fő- és alkódok kapcsolata a fotókkal

A kvantitatív mutatók meghatározása mellett a fotóelemzést a kontextusfüggő elemek mélyrétegeinek feltárása érdekében kvalitatív módon, a fő- és alkódok függvényében végeztük (1. ábra). A kódok mögötti fotórészletek lehetővé tették az összehasonlító elemzést is. Terjedelmi korlátok miatt a továbbiakban a vázolt szempontsorból csupán a térelrendezés és a denotáció-konnotáció problémáját elemezzük két fotó alapján.



1. ábra: Főkód-alkód hierarchiája a fotók alapján

A fotók kódjai alapján a képeken az osztályterem és az udvar központi szerepet tölt be, a legtöbb alkód e fogalmakhoz köthető. Érdekes szempontra hívjuk fel a figyelmet: az osztályterem és az udvar (valamint a társalgó) közötti kapcsolatot a „Fény” kód biztosítja, azaz a képkészítő lényegesnek tartotta láttatni a fény szere-

pét a pedagógiai terekben. Mivel főködről van szó, így a fény kapcsolatba hozható több alkóddal is, vagyis minden fotó esetén relevánssá válik, ezt illusztrálja az 5. táblázat is:

Codesystem	udvar1	udvar2	osztál...	társalgó	érzés	SUMME
Osztályterem			■			1
Fény	■	■	■	■	■	5
Munkaeszközök			■			1
Tanári asztal			■			1
Padok			■			1
Dekoráció			■	■		2
Szemléltetés			■			1
SUMME	1	1	7	2	1	12

5. táblázat: A „fény” kód megjelenése a fotókon

Pusztán a kód megjelenésből messzemenő következtetések nem vonhatók le, hiszen a fény más perspektívából tűnik fel a képeken. Alább két egymástól alapvetően különböző megjelenést illusztrálunk:



1. kép: Folyosó és udvar

A folyosón természetes fény nem látható, ablak sincs az épületnek ezen a részén, ezért mesterséges fény biztosítja a saját- és interakciók teréhez szükséges világítást. Az iskolaudvar már más perspektívát mutat, kiemeli a fotók denotatív és konnotatív üzenetét, így betekintés nyerhető a fotókészítő érzelmi világába is. A pedagógus az iskolaépületből fotózott a sportpályára. A kép üzenete szomorú, a rácson keresztül történő képkészítés önmagában is sokat sejtet. Az udvar zárt térként ábrázolt, a fotó csak egy kis helyen enged bepillantást az igazi szabadság világába. A kép denotatív üzenete (rács, iskolaudvar, sportpálya) mellett beszédesebb a konnotatív üzenet, amely többek között bezártság, börtön, kellemetlen érzés vagy akár távolságtartásra utaló asszociáció is lehet.

Az elemzés során a naplózási technikával minden olyan mozzanat rögzíthető, amelyet az adott fotóval kapcsolatban fontosnak vélünk. Néhány gondolat, amit a MAXQDA segítségével rögzítettünk: „Az udvarról készített képek nem túlságosan vidámak (bár kétségtelen, hogy a perspektíva sokat jelent – lásd udvar 2 esetét. Ekkor más perspektívából még több fény látható, valamint a játszótér is vidám színű)”; „Természetes fénytől mentes folyosó, valamint egyéni- és közösségi tér. Első látszatra a személyes lélettértől távolinak tűnik”; „Miért

készített ilyen fotót? Rács, bezártság, börtön – az iskola funkcionális tereitől távolodunk [...] ha a kép dimenzióit nézzük, körülbelül fele-fele arányban látható a rácson keresztüli égbolt (szabadság) és az iskola épített terei.”

A VGT Mey és Dietrich-féle koncepciója alapján lényeges a memók elemzésnek történő alárendelése. A MAXQDA segítségével könnyen, típusaikkal együtt áttekinthetők a projekt során alkalmazott memók (6. táblázat). A kutatásban dokumentum- és kódmemók között tettünk különbséget. Többnyire kódmemókkal dolgoztunk, de az elemzett két képnél az udvarra történt utalásnál az „udvar2” memó már más perspektívából láttatja a fotókészítő által kissé lehangoló üzenetű képet. A memó szerint „Más perspektívából fotózva az iskolaudvar: barátságos környezet (ellentét az előzőekkel)” az udvar már barátságosabb képét mutatja, bár az első „udvar” memó szerint ez nem más, mint „Beton, töredezett sávokkal”. Ekkor a memók a vizsgálat pontosításához, a szubjektív tényezők minimalizálásához járultak hozzá.

Dokumentum	Kód	Cím	Memószöveg
	Udvar	Udvar	Beton, töredezett sávokkal
	Sportpálya	Sportpálya	Foci- és kosárpálya
	Épület	Épület	Mogorva színek, kis ablakok
	Osztályterem	Osztályterem	Multifunkciós osztályterem
	Játszótér	Játszótér	Vidám színekkel, többféle játékkal ellátott
Udvar2		Udvar2	Más perspektívából fotózva az iskolaudvar: barátságos környezet

6. táblázat: Memók összegző táblázata

A képek kétdimenziós ábrázolása, planimetrikus kompozíciója szigorúan vízszintes és függőleges vonalak által (például épületek, utak, fák helyzetének ábrázolása) meghatározott, továbbá a személyek elhelyezkedése, a nemek eloszlása, a ruházat, a tekintetek szintén elemzési támpontként szolgálnak. E szempont csak részlegesen vált alkalmazhatóvá. Mivel a fotók nem örökítették meg személyeket, ezért a függőleges és a vízszintes vonalak térstrukturáló szerepével foglalkozhattunk. A tételrendezés, planimetrikus kompozíció tekintetében a fotók nem túlságosan összetettek. Az iskola térszerkezete erőteljesen meghatározható függőleges és vízszintes vonalak által, nem tartalmaz különleges építészeti megoldásokat. A tanulás terei stabil falak által határoltak, a termek téglalap alakúak. A fotók nem mutatnak az iskola falain túlra, így az intézmény geometriai alakzatáról nincs tudomásunk, mint ahogy nem kaptunk információt az iskola makrokörnyezetéről sem.

A VGT szerint indokolt a trianguláció elemzési folyamatban betöltött szerepének tisztázása. A szubjektív hatások minimalizálásának érdekében a fotókódolás megbízhatóságát intrakódolással végeztük, ez a személyi trianguláció speciális elemének tekinthető abban az esetben, amikor nem áll rendelkezésre kutatói stáb a vizsgálathoz. Az elméleti triangulációhoz Hercz & Sántha (2009) által megadott, a pedagógiai terek multifunkciós jellegét elemző koncepciók szolgálták, lásd az iskola funkcionális térmodellje, az egyéni és a közösségi terek, a személyes léttér, a tanulási, a rekreációs tér, a pedagógiai interakciók tere és a kommunikációs tér értelmezését. A módszertani triangulációnak önmagában eleget tesz a fotóinterjú bármely bázistechnikája – így az autofotográfia is –, mert interjúra, kommentárookra és fotóelemzésre alapozva dolgozik, vagyis ugyanazon módszer szöveges és képi adatok elemzését is lehetővé teszi. Így az eredmények kiegészíthetők vagy cáfolhatják egy-

mást. Az adatok triangulációját szintén biztosítja az autofotográfia, hiszen a pedagógus eltérő időpontban, az iskola tereiről készíthetett fotókat és kommentárokat. Mindezt segítette a memók alkalmazása is.

Összegzés

A Vizuális Grounded Theory képi információk feldolgozásában betöltött szerepét illusztráló empirikus vizsgálat kvalitatív módszertani jelentőségű, hiszen túl azon, hogy eddig még nem alkalmazott módszertant vezet be a hazai neveléstudományba, ötvözi a kvalitatív módszertan alapvető tartalmi csomópontjait, rámutat a kódolás, a memók, a trianguláció és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés közötti kapcsolatokra is. A vizsgálat igazolta azt, hogy ugyanabban a témakörben, hasonló célok által vezérelve, a vizuális információk elemzése során többféle módszertani kultúra áll rendelkezésre. Álláspontunk szerint a VGT részletesebb, tágabb kontextus alapján történő összehasonlító elemzést biztosít, mint a fotóinterjú autofotográfia technikáját követő vizuális tartalomelemzés.

A VGT iskolai környezetben való alkalmazhatósága a pedagógiai terek értelmezésén túl számos területen elképzelhető. Például osztálytermi kutatásokban az emocionális faktorok tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepének vizsgálatakor, az érzelmek lehetséges indikátorainak feltárásakor (például meglepődés, méreg, utálat, öröm, félelem, szomorúság) is használható. Szintén az osztályteremben készített képek alapján vizsgálható a tanórai interakció is, amely a VGT segítségével teljesen más aspektusát adja az interakcióelemzésnek, mint például a Flanders-féle, vagy akár a Bales-féle interakcióelemzés, de eltér az osztálytermi interakció és az abdukció kapcsolatának vizsgálatától is (Gyészli & Sántha, 2015). Továbbá oktatási környezetben alkalmas lehet óvodások tevékenységének, alkotásainak sokrétű feldolgozására is.

A tanulmányban megfogalmazott problémafelvetés, leírt elemzési eljárásból látható, hogy a VGT eszköztára, alkalmazott eljárásai jelenleg képlekenyek, a technika korántsem nevezhető kiforrottnak, lezártnak. Ez a tény fejlesztési lehetőséget hordoz, mindez a Koneczki, valamint a Mey és Dietrich-féle elképzelés párhuzamba állítása mellett további irányok meghatározását is rejti. A VGT során Koneczki (2011) koncepciója szerint az elemzési kívánt képekről előbb szöveges leírás készül, amely majd alkalmas a GT alapján történő elemzésre. A képleírások készítése azonban számos kérdést vet fel, hiszen nem mindegy, hogy ki készíti ezeket és milyen perspektívából kíván vizsgálandó. A kutatói leírások a képek denotatív és konnotatív elemeire fókuszálhatnak, figyelembe vehetik a planimetrius kompozíció nyújtotta lehetőségeket is, míg a résztvevők (például tanárok, diákok, szülők stb.) által készített leírások másként interpretálhatók. Ez a probléma a fotóinterjúk esetében is releváns, ott viszont a különféle fotóinterjú-típusok megjelenésével árnyaltabbá vált a kérdés. A VGT során a trianguláció jegyében, a kutatói és/vagy résztvevői interpretációk kezelése, párhuzamba állítása módosíthat az elemzés menetén, segítheti a mélyrétegek feltárását.

Megjegyzés

A kutatást az EFOP – 3.6.1. – 16 – 2016 – 00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.

Irodalom

1. Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
2. Barabási, A.-L. (2008). *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Budapest: Helikon Kiadó.
3. Breuer, F., Dieris, B. & Lettau, A. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
4. Castells, M. (2005). *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra*. I. Budapest: Gondolat – Infonia.
5. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
6. Cisneros Puebla, C. A. (2008). *Developing the convergence of CAQDAS and GIS*. Software Development Seminar ATLAS.ti 6 preview and the convergence of CAQDAS and GIS. University of Surrey UK, 12. november, 2008. Retrieved from http://www.surrey.ac.uk/sociology/research/researchcentres/caqdas/trainingandevents/oneday/software_development_seminar_atlasti_6_preview_and_the_convergence_of_caqdas_and_gis.htm (2013.09.16.).
7. Clarke, A. (2005). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
8. Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
9. Denzin, N. (2007a). Grounded theory and the politics of interpretation. In Bryant, A. & Charmaz, K. (Ed.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 454–471). London: Sage.
10. Denzin, N. (2007b). Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 416–429). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
11. Döring, J. & Thielmann, T. (2008). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das Geheime Wissen der Geographen. In Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (pp. 7–45). Bielefeld.
12. Dusek, T. (2013). *Tér és közgazdaságtan*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
13. Ehmann, B. (2003). *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
14. Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
15. Flick, U. (2005). Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (pp. 20–29). Konstanz: UVK.
16. Gelencsér, K. (2003). Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 1, 143–154.
17. Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: ABC.
18. Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. California: Sociology Press.
19. Goodchild, M., Anselin, L., Appelbaum, R. & Harthorn, B. (2000). Towards patially integrated social science. *International Regional Science Review*, 23, 139–159.
20. Gyeszli, E. & Sántha, K. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 12, 19–27.
21. Hercz, M. & Sántha, K. (2009). Pedagógiai terek iskolai implementációja. Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra*, 9, 78–94.
22. Horváth, D. & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.

23. Jelic, F.-J. & Kemnitz, H. (2003, Hrsg.). *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
24. Kemnitz, H. (2003). Pedagógiai architektúra. A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1, 119–128.
25. Knoblauch, H. (2004). Die Video-Interaktions-Analyse. *Sozialer Sinn*, 1, 123–138.
26. Konecki, K. T. (2011). Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work. *Revija za Sociologiju*, 2, 131–160.
27. Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3, 92–108.
28. Lefebvre, H. (2006). Die Produktion des Raumes. In Dünne, J. & Güzel, S. (Hrsg.), *Raumtheorie, Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (pp. 330–343). Frankfurt am Main.
29. Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen”. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 5.3. 22. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:O114-fqs0403222>. (2010.02.11.)
30. Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (pp. 11–51). Wiesbaden: VS Verlag.
31. Mey, G. & Dietrich, M. (2016). From Text to Image – Shaping a Visual Grounded Theory Methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 17. 2. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2535>. (2017.08.18).
32. Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2008). Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In Pukánszky, B. (szerk.), *A neveléstörténet-írás új útjai* (pp. 194–213). Budapest: Gondolat Kiadó.
33. Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 1, 17–30.
34. Morse, J., Stern, P.N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. (2009). *Developing grounded theory. The second generation*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
35. Pléh, Cs. (2014). Az ént körülvevő hálózatok meghatározói. Kognitív, evolúciós és szociálpszichológiai mozzanatok. In Bárdos, J., Kis-Tóth, L. & Racsco, R. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2013* (pp. 193–205). Eger: Líceum Kiadó.
36. Raab, J. (2008). *Visuelle Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
37. Rácz, J. (2006). *Kvalitatív droggutatók*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
38. Sanda, I. D. (2012). A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*, 1–2, 144–158.
39. Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
40. Sántha, K. (2011). A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, 4–5, 55–66.
41. Sántha, K. (2012). Geo-információk a kvalitatív pedagógiai vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 11, 57–65.
42. Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
43. Sántha, K. (2015). Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, 3, 3–14.
44. Sántha, K. (2016). A neveléstudományi vizsgálatok új eleme: téri információk számítógépes feldolgozása. *Eruditio-Educatio*, 1, 31–38.
45. Sántha, K. (2017a). Vizuális Grounded Theory a pedagógiai térstruktúrák elemzésében. In Kerülő, J., Jenei, T. & Gyarmati, I. (szerk.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és absztraktkötet* (pp. 263). Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.

46. Sántha, K. (2017b). Network cards as a way of discovering the reflective thinking of teacher trainees: the relevancies of a qualitative analysis. *PedActa*, 1, 13–18.
47. Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
48. Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink Verlag.
49. Vámos, T. (2013). *Funkcionális terek vizsgálata egy kistérségi szakközépiskolában. Iskolám, ahogy a diákok látják*. Székesfehérvár: Szakdolgozat, Kodolányi János Főiskola.
50. Verd, J. M. & Porcel, S. (2012). An Application of Qualitative Geographic Information System (GIS) in the Field of Urban Sociology Using ATLAS.ti: Uses and Reflections. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 13.2. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202144>. (2012. 06.01.).
51. Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó.
52. Yates, S. (2010, szerk.). *A tér költészete. Fotókritikai antológia*. Budapest: Typotex Kiadó.

Visual Grounded Theory in analysis of pedagogical spaces

The main objective of this study is to give an insight into the multifunctional nature of pedagogical space types and to point to the applicability of Visual Grounded Theory (VGT) in educational research. The analysis is based on Mey and Dietrich's Visual Grounded Theory hence it applies contextualization, description, segmentation, memo-writing, coding, establishing categories and integration of photo and text categories with photo-documents created with autophotography. Results show the appearance of the functional space-model of schools including individual and public space, personal space, learning space, recreational space, that of pedagogical interactions and communication.

Keywords: autophotography, pedagogical space, Visual Grounded Theory