

מחקר איכותי בחינוך מוזיקלי : מגמות בסיסיות ויישומיות ליאורה ברסלר*

בשלושים השנים האחרונות אנו עדים לגידול עצום בשימוש במתודולוגיות איכותיות בחינוך ובמדעי החברה, 1992, ; 1992, ; 1994) וכן הפניות בתוך הני"ל). הפרדיגמה האיכותית, שבתחילת הדרך נטו להתייחס אליה בביטול, זוכה כיום למעמד מכובד - לעתים אף דומיננטי - בכנסים, במחקר ובכתבי עת מדעיים מובילים.

כיצד ניתן להסביר את הפופולריות הזאת? במה שונות ההנחות, התפיסות והמתודולוגיות של הפרדיגמה האיכותית מאלו של הפרדיגמה הפוזיטיביסטית המסורתית? מה יכולה הפרדיגמה האיכותית להציע לתחום החינוך המוזיקלי כיום, ומה תוכל להוסיף ולתרום בעתיד? אני מאמינה כי חלק מן העניין נעוץ בתפיסת העולם שעליה מתבססת הפרדיגמה האיכותית, תפיסה אשר אפשר ליישמה בקלות בתחומים בעלי אופי פרקטי. תפיסת העולם הפוזיטיביסטית המסורתית, והמתודולוגיות המבוססות עליה, נטו לצמצם את הוראת המוזיקה ואת לימודה למשתנים פשוטים. מחקרים פוזיטיביסטיים נערכו לעתים קרובות בתנאי מעבדה (פעמים אף במעבדות ממש), שהם באופיים מלאכותיים ומרוחקים מהחוויות ומהפרקטיקה של העוסקים במקצוע בפועל.

* חובה נעימה היא לי להודות לאורי גולמב על עבודתו המסורה, היסודית ומלאת הידע וההשראה בתרגומו ובעריכתו של מאמר זה.

עריכת המחקר תוך התעלמות מן המורכבות של הלימוד וההוראה בסביבתם הטבעית עלולה ליצור פער בין התאוריה מחד-גיסא לבין הפרקטיקה מאידך-גיסא. ההכרה בקיומו של הפער הזה אינה חדשה בחקר החינוך. ג'וזף שוואב (), מן המומחים המובילים בעולם במחקר ובתכנון של תכניות לימודים, הצהיר שהבידוד מן הפרקטיקה מביא לגסיסתו של חקר החינוך (שוואב, 1969). דאגה זו הובעה מחדש עשרים וחמש שנה מאוחר יותר, בכנס הראשון על מתודולוגיה איכותית בחינוך מוזיקלי (1994). הפרדיגמה האיכותית יכולה לתת מענה הולם לדאגות אלו: היא תומכת בחקר החינוך המוזיקלי בסביבתו הטבעית, תוך היסמכות על הידע והחוויות של המשתתפים בתהליך.

השימוש במתודולוגיות איכותיות כרוך עבור חוקרים בהחלפת הפרדיגמה - קרי, באימוצה של תמונת עולם פוסט-פוזיטיביסטית (או קונסטרוקטיביסטית), המנוגדת לזו של הפרדיגמה הפוזיטיביסטית המקובלת. כל תמונת עולם מבוססת על הנחות יסוד משלה בדבר אופי המציאות ויכולתנו לדעתה; היחסים בין החוקר לנושא/נשוא-המחקר; מטרות המחקר; והקריטריונים לאמינותו. הפרדיגמה הפוזיטיביסטית מתבססת על האמונה בקיומה של מציאות מוחלטת אחת, שאותה שואף המחקר לגלות. בפרדיגמה האיכותית, לעומת זאת, נתפסת המציאות כמבנה אנושי שעיצבו תנאיו התרבותיים והאישיים של הפרט, ואשר אינו קיים באופן עצמאי.

מטרת המחקר האיכותי איננה לגלות את המציאות - לפי ההיגיון הקונסטרוקטיביסטי אי-אפשר להשיג מטרה זו, שהרי כאמור אין מציאות אחת מוחלטת ונכונה - אלא לחקור ולבדוק פרשנויות שונות של אותה המציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי ברור, אשר יסייע לנו לתאר ולהסביר את הדברים בצורה מתוחכמת יותר.

1. למעשה, בכינוי זה יש מן ההטעייה, שכן אין מתודולוגיה איכותית אחת בלבד; הפרדיגמה האיכותית מהווה בסיס ונקודת-מוצא למספר מתודולוגיות שונות, שבחלקן אדון במאמר זה.

2. עבודתם של היידגר והוסרל היוותה את הבסיס למחקר הפנומנולוגי, האחרון מבין חמשת הז'נרים של המחקר האיכותי אשר זוכים לדיון מפורט במאמר זה. עם-זאת, חשיבותו של מושג ההבנה הפרשנית חורגת מעבר לענף ספציפי זה של המחקר האיכותי.

מן הרעיון של מבני מציאות אישיים ותרבותיים נובעת התפיסה של ריבוי פרספקטיבות. רעיון זה מחייב גם נקודת השקפה הקשרית והוליסטית, שבה אי אפשר לבודד משתנים בודדים מן ההקשר שבו הם נמצאים ושעליו הם מסתמכים. ההנחות הללו בדבר טבע המציאות שונות מהותית מן ההנחות הפוזיטיביסטיות בדבר מציאות אחת, מוחשית, שאינה תלויה זמן או הקשר, ושאפשר לצמצמה למרכיבים ומשתנים פשוטים. מכל אחת מן הפרדיגמות משתמעים דברים חשובים לגבי ה"מה" וה"איך" של המחקר.

מושג מפתח בהבנת הפרדיגמה האיכותית הוא מושג ההבנה הפרשנית (0), שמקורו בתורותיהם של הפילוסופים היידגר (1962) והוסרל (, 1962): תהליך ה- כרוך ביכולת להזדהות, ליצור מחדש את חוויותיהם של אחרים בתוך תודעתך שלך. הנסיון להבנה-מתוך-הזדהות אמור להוות תחליף לחיפוש הפוזיטיביסטי אחר סיבתיות ותחזיות.

את התהליך הזה ניתן להשוות לפרשנות הרמנויטית-הוליסטית ליצירת אמנות (ראה ,

1900/1976 וכן , 1949). פרשנות כזו לוקחת בחשבון גורמים היסטוריים, לשוניים ודיאלקטיים. ההנחה הבסיסית היא כי על-מנת להבין את משמעותו של כל חלק ביצירה או בטקסט (אפילו מלה או משפט בודד), חייבים להבין את משמעותו של ההקשר הכללי, ולהיפך. לפיכך, פרשנות

משמעותית מחייבת מעבר מתמיד מן השלם אל חלקיו וחזור-חלילה. בפרפקטיבה הרמנויטית, הניסיון האנושי הוא תלוי-הקשר: לא יכולה להיות שפה מדעית נייטרלית או נטולת הקשר שבאמצעותה אפשר לתאר את מה שמתרחש בעולם החברתי או בעולמו החווייתי של היחיד. לכל היותר יכולים להיות לנו חוקים שאפשר ליישם רק בהקשר מוגבל ולתקופה מוגבלת.

משתי תמונות העולם משתמעות גם הנחות שונות לגבי זהותו של החוקר ותפקידו בתהליך המחקר. לפי הפרדיגמה הפוסט-פוזיטיביסטית, החוקר אינו נתפס כמנותק מן הנושא שהוא לומד; הוא תמיד ממוקם בתוך מערכת ערכים מסויימת, שמתוכה הוא צופה ומפרש. במקום לנסות להציג עמדה אובייקטיבית (שלפי הפרדיגמה האיכותית, הפוסט-פוזיטיביסטית, היא בלתי אפשרית מעצם הגדרתה), מנסים החוקרים להיות מודעים לעמדותיהם הסובייקטיביות ולערכיהם-שלהם (, 1988, 1994). עמדות סובייקטיביות אלו באות לידי ביטוי באופן פעיל במשך כל תהליך המחקר: התכנון, איסוף המידע, הניתוח והכתיבה.

במעבר למחקר אמפירי בפועל, יש דרכים רבות ומגוונות שבאמצעותן יכול החוקר לחשוף ולפרש את הנחותיו. מידת האינטנסיביות והעמקה של המחקר; יחידות הניתוח; נקודת המבט הספציפית שבה ממוקם החוקר ומידת מעורבותו במערכת שהוא חוקר; ההקשרים הספציפיים שהוא בוחר בהם למחקר - כל הגורמים הללו עשויים להשתנות בהתאם למטרות המחקר, ובהתאם למסורת האינטלקטואלית שמתוכה הוא צומח. אלה, בתורם, מעצבים את תכנון המחקר ושיטותיו.

אין לראות בפרדיגמה האיכותית, או במתודולוגיות השונות הנגזרות ממנה, "תרופת-פלא" מושלמת לבעיות שיצרה הפרדיגמה הפוזיטיביסטית בחקר החינוך. לפרדיגמה האיכותית חולשות משלה, שחלקן נובעות ממעורבותם הפעילה של החוקרים בתהליך המחקר. מיילס והוברמן (, 1984), בספרם על מתודולוגיות איכותיות, טוענים כי המתודולוגיות הללו חושפות את החוקרים למספר סכנות, שאינן מנת-חלקם של החוקרים הפוזיטיביסטיים. בין השאר, הם מזהירים את החוקרים מפני המכשלות הבאות:

1. סובייקטיביות מוגזמת בתצפיות;
2. שפה תיאורית הלוקה בחוסר דיוק ובחוסר בהירות;
3. תיאור מעורפל של מתודולוגיות המחקר ודרכי-תכנונו;
4. דיווחים מסורבלים ועבי-כרס;
5. הכללות החורגות (לעתים ללא בסיס ריאליסטי) מעבר לסיטואציה הנחקרת;
6. חריגה ממסגרת הזמן והתקציב;
7. חדירה לא-אתית לחייהם האישיים של הנחקרים.

3. כפי שיובהר בהמשך, בתיאור המתודולוגיות הקונקרטיות של כמה מן הז'נרים האיכותיים, החוקר במחקר איכותי הוא פעמים רבות שותף פעיל בתהליך אותו הוא חוקר בניגוד לאידיאל הפוזיטיביסטי של החוקר המנותק, העומד מחוץ לתהליך הנחקר ועושה כמיטב יכולתו לצמצם את השפעתו על התופעה הנחקרת.

אך לצד סכנות אלו, יש למחקר האיכותי יתרונות רבים, שלא אפיינו את המחקרים הפוזיטיביסטיים בתחום החינוך. בין אלה ניתן למנות:

1. ראייה הוליסטית, רחבה ושיטתית, המביאה בחשבון גם את ההקשרים הרחבים יותר (תרבותיים, קהילתיים ואחרים) של הסיטואציה הנחקרת;
2. מחויבות לתיאורים אמפיריים וממוקדים של תהליך ההוראה, המאומתים על-ידי הצלבה של מספר נקודות-ראות שונות (כולל אלו של המורים והתלמידים);
3. מחויבות והזדמנות להפיק את המירב מעבודה-בשטח ופרשנותה;
4. תחושת הזדהות עם הנחקרים (השייכים, פעמים רבות, לאותה קבוצה כמו קהל היעד של המחקר) המגבירה את השמושיות והיישומיות של המחקר לפרקטיקה החינוכית.

רשימת יתרונות זו שמה את הדגש על תרומתה הפוטנציאלית של הפרדיגמה האיכותית למחקר היישומי - כלומר, למחקרים שמטרתם המוצהרת היא שיפור הלכה-למעשה של הפרקטיקה החינוכית. אך בה במידה, עשויה הפרדיגמה האיכותית לתרום גם למחקר הבסיסי, החותר להבנה עמוקה של הנושא הנחקר וליצירתה של תאוריה לגביו. בכך עשויה החשיבה האיכותית לפתוח דרכים אינטלקטואליות אשר לא נחקרו בעבר. מטרתו של מאמר זה היא לספק מפת דרכים להתפתחויות הללו.

מחקר איכותי הוא אמנם תופעה חדשה בחינוך המוזיקלי, אך שורשי החשיבה האיכותית נעוצים כבר בראשית דרכה של הפדגוגיה המוזיקלית. הטיפול בנושאים המעסיקים את הפדגוגיה מצריך התבוננות בתלמידים כדי לאתר בעיות ולהציע פתרונות. בספרו הידוע ' (קופרן, 1717) - הנחשב לספר הראשון שעסק בפדגוגיה מוזיקלית ביטא פרנסואה קופרין (, 1733-1668) עמדות פדגוגיות המבוססות על תצפיות מקיפות בהתנהגות תלמידים. כפי שאפשר ללמוד מעיון בספר זה, מטרתם העיקרית של ספרים פדגוגיים הינה טיפוח הלמידה ופתרון בעיות מעשיות, והם אינם שמים דגש על הבנת המצב או מתן הסברים סיבתיים לו.

תצפיות והאזנה ממלאות תפקיד מרכזי וחינוכי לא רק בהוראה, אלא גם בפעולת הביצוע עצמה. הביצוע כרוך בתהליך של התבוננות וסינכרוניזציה עצמית, שבו על הנגן להאזין כל הזמן לנגינתו-הוא, בין אם מדובר בסולן ובין אם מדובר בנגן באנסמבל. באמצעות הכנת הפרטיטורה, מתודעת המבצע לא רק לפרטים הבדודים - חלקים וחטיבות של היצירה אלא גם מפתח תפיסה הוליסטית של היצירה השלמה; ובשעת הביצוע עליו להיות מודע הן לפרטים הספציפיים הקשורים לרגע הנתון ביצירה והן למקומם של פרטים אלה ביצירה השלמה.

המבצע אמור לקחת בחשבון גורמים רבים בעת עיצוב הביצוע. בין אלה אפשר למנות:

* הכרת הסגנון המתאים ביותר לכל יצירה נתונה ;
* ידע מוזיקלי-תיאורטי מהימין ומיומנות בניתוח הרמוני וצורני ;
* ידע מוזיקולוגי המקשר את היצירה המסויימת ליצירותיו השונות של המלחין, כמו גם ליצירות אחרות מאותה התקופה.
סוגי ידע אלה נדרשים מכל מבצע ובהקשר לכל יצירה ; אך התכנים הספציפיים משתנים מיצירה ליצירה, ודרך ההתמודדות של המבצע עם תכנים אלה תלויה באישיותו, נסיונו, חינוכו המוזיקלי והכללי, וכיוצא באלה. המחקר הפוזיטיביסטי-נורמטיבי נוטה להתמקד במכנים המשותפים - סוגי-הידע שכל המבצעים נדרשים לו והכללים להוראתו (על-ידי המורים) וליישומו (על-ידי המבצעים). המחקר האיכותי-תיאורי, לעומת זאת, מתמקד בתגובותיהם האישיות והיחודיות של מבצעים ספציפיים בסיטואציות ספציפיות. ניתן לאמר כי בשעה שהמחקר הפוזיטיביסטי שואף ללמד את המבצעים, המחקר האיכותי שואף ללמוד מהם.

פדגוגיה וביצוע הם שניהם תחומים יישומיים. בשניהם שואפים החוקרים לשפר את הפרקטיקה שלהם-עצמם (או של קהל היעד שלהם) ; בפדגוגיה, כרוך הדבר גם בשיפור חומרי הלימוד. אך כפי שכבר ציינתי, הפרדיגמה האיכותית יכולה לתרום רבות גם לתחומי מחקר בסיסיים, שלהם אין מטרה מעשית מיידית ומוגדרת.

בתחום חקר המוזיקה, מהווה האתנומוזיקולוגיה - שהיא מעין מיזוג של מוזיקולוגיה ואתרופולוגיה - דוגמה אופיינית למטרות ולתחומי ההתעניינות של מחקר בסיסי. בדרך כלל, שואפים האתנומוזיקולוגים להבין מוזיקה בהקשר של התנהגות אנושית. הם מנסים לרכוש ולשמר ידע נרחב אודות התרבות והמוזיקה כאחד, ולהבין כיצד משתמשים במוזיקה בהקשר התרבותי הכללי (, 1964, עמ' 24). שלא כמו בתחומי הפדגוגיה והביצוע, שבהם החוקר הוא איש מעשה הפועל מבפנים, האתנומוזיקולוג הוא אדם שבא מבחוץ ומשקיע עצמו בלימוד ובהפנמה של תרבויות שהן זרות ומוזרות עבורו.

פדגוגיה ואתנומוזיקולוגיה מייצגות שתי אוריינטציות למחקר. הראשונה היא פרגמטית ותועלתנית : היא שואפת להעריך את הפרקטיקה הקיימת על מנת לשפרה, מתוך ציפייה פעילה לשינוי. השנייה נמנעת מהתערבות, ושואפת להבנה עמוקה של התנהגויות, חוויות, אמונות משותפות ומערכות ערכים בקרב נשואי המחקר.

המחקר היישומי המחקר הבסיסי חיוניים שניהם לחינוך מוזיקלי. החתירה לשיפור, האופיינית למחקר היישומי, והשאיפה להבנה, האופיינית למחקר ההבסיסי, אינן פוסלות זו את זו ; הן ממוקמות על רצף אחד, תלויות זו בזו ומשלימות זו את זו כל העת, ואינן נבדלות אלא בדגשהן ובשכיחותן. כל חתירה לשיפור מתבססת על חיפוש אחר הבנה עמוקה יותר של מציאות נתונה ; וכאשר אנו שואפים להבנה בתחום בעל אוריינטציה ערכית, ברור שאנו מצפים לכך שנוכל לשפר בסופו של דבר גם את הפרקטיקות שלנו.

בתוך אוריינטציות אלו, בחרתי להתמקד בחמישה ז'נרים אשר, לדעתי, מתווים בפנינו כיוונים חדשים למחקר. במסגרת האוריינטציה היישומית, בחנתי את הז'נרים של ביקורת החינוך, מחקר עיצובי, ומחקר פעולה. במסגרת האוריינטציה הבסיסית, בחנתי את המחקר האתנוגרפי והמחקר הפנומנולוגי. הניתוח נעשה על פי שישה פרמטרים :

- * מטרות המחקר ;
 - * הנושאים שהז'נרים הללו מאפשרים לנו לחקור ;
 - * המסורות האינטלקטואליות שמהן הם נובעים ;
 - * מקומה של התאוריה בכל ז'נר ;
 - * הפרספקטיבות שמתוכן פועלים החוקרים ;
 - * סגנון הכתיבה בו משתמשים החוקרים.
- היבטים אלו יודגמו באמצעות התבוננות במחקרים ספציפיים.

4. רשימת ז'נרים זו מציגה רק מבחר קטן מתוך רפרטואר רחב (ראו Denzin and Lincoln, 1994). בחרתי להתמקד דווקא בז'נרים אלה כיוון שהם מצביעים, לדעתי, על כיוונים חשובים במחקר בתחום החינוך המוזיקלי.

הבנת ההנחות, השיטות של ז'נרים אלו והדרכים בהן הם יכולים לתרום לתיאוריה ולפרקטיקה של הוראת המוזיקה יכולה לסייע בהרחבת גבולות הידע בתחום זה ובטיפול בפערי הידע בחינוך המוזיקלי.

ז'נרים יישומיים

1. אנינות () חינוכית וביקורת חינוך

אנינות חינוכית וביקורת חינוך מהווים ז'נר המתבסס על מודלים הלקוחים מתחום הביקורת והאסתטיקה - עבודתם של מבקרים באמנויות הפלסטיות, מוזיקה, ספרות, תיאטרון וקולנוע ואף מן האמנויות עצמן.

אליזבט אייזנר (), שיצר את המונח ואת התפיסה, עסק באופן פעיל באמנות ובחינוך אמנותי. בכתביו (, 1979 ; 1991) הוא טוען כי דרך עבודתם של האמנים מדגימה בצורה התמציתית והמרוכזת ביותר את מהותו של האיכותי. "אם אנו שואפים לדעת ממה מורכבת חקירה איכותית, ניטיב לעשות אם נתח את עבודתם של אלו שעבורם היא מהווה תנאי הכרחי" (אייזנר, 1979, עמ' 190).

אמנים עוסקים בחקירה איכותית הן בתהליך העיצוב והניסוח של מטרותיהם והן בבחירת הדרכים ובאמצעים למען השגת מטרות אלו. צורה אחרת של חקירה איכותית אפשר למצוא בעבודתם של מבקרי אמנות. מבקר האמנות שואף לתת ביטוי לאיכויות המרכיבות יצירות אמנות איכויות שהן חומקניות ובלתי ניתנות להבעה מטבען - ולהבהירן בשפה שתסייע לאחרים לקלוט את היצירה ולהבין אותה לעומקה. מבקר האמנות שואף "להסיר את הצעיפים המונעים מן העינים לראות" (, 1934, עמ' 324).

אנינות היא פעילות פרטית, שבין החוקר או המבקר לבין עצמו, והיא כרוכה ביכולת הוליסטית לקלוט ולהבין יחסי גומלין בין דברים. כתיבת הביקורת, לעומת זאת, היא פעילות ציבורית; היא מחייבת את המבקר לחשוף את דעותיו ותגליותיו ומצריכה, לפיכך, יכולת להבעה עצמית בהירה ושוטפת.

המערכת הקונספטואלית של אייזנר נובעת מתיאוריות אסתטיות - בעיקר אלו של קסירר (), דיואי () ולגר () - ומסתמכת עליהן. על פי קסירר, המדע מתמקד בכללי ובמשותף, במאפיינים העומדים מעל הפרטים הספציפיים, ואילו האמנות מתמקדת במאפיינים הייחודיים של הפרטים עצמם (קסירר, 1953). אייזנר טוען בזכות חקר הייחודי והאישי; לדבריו, הניסיון להשתתף באמצעות הדמיון בחייהם ובחוויותיהם של אנשים אחרים יכול לסייע לחוקר להגיע להבנה אמפתית עם מושא המחקר.

העיסוק באנינות וביקורת חינוך כאחד הוא עיסוק בשיפוט ובהערכה. החוקרים בתחומים אלו חייבים לנסח בצורה בהירה ככל האפשר את שיפוטיהם הספציפיים ואת הקריטריונים הערכיים עליהם מתבססים שיפוטם אלה; בהירות מקסימלית הינה חיונית לחקירה ביקורתית. "לתאר עבודת תלמידים או בחיי הכיתה, בלי להיות מסוגל לקבוע אם העבודה הזאת או התהליכים הללו הם מוטעים מבחינה חינוכית, לא-חינוכיים או חינוכיים פירושו - לתאר מערכת תנאים בלי לדעת אם התנאים הללו תורמים למצב של בריאות חינוכית או למצב של חולי חינוכי", טוען אייזנר (1991, עמ' 17). תפקידו של החוקר כמומחה לחינוך הוא, לפיכך, מרכזי למחקר: אנינות דורשת ניסיון קודם נרחב בנושאים חינוכיים, וכן היכרות עם המצב החינוכי. אנינות מחייבת יכולת לקלוט דקויות בתחום ההתנהגות האנושית, הן ברמה האישית והן ברמה הממסדית.

כיתות הלימוד הן בין הנושאים המורכבים ביותר בביקורת חינוך. החוקר אמור להיות רגיש לממדים שונים ומגוונים כגון בית הספר, המורה, התלמידים, והערכים שהקהילה רואה בהם ערכים חשובים. במחקריהם, מבקרים חינוכיים מתמקדים לרוב בתחומים כגון ארגון של תכניות הלימודים ומערכת השעות, המטרות והכוונות של המערכת החינוכית, הממדים הפדגוגיים והתכניתיים, ולממד ההערכה - הן הפורמלית (כגון מבחנים) והן הלא-פורמלי (טון הדיבור, הבעות פנים, ומסרים של תמיכה והתלהבות).

בתחום הוראת האמנויות, ביקורת חינוכית יכולה ללמד אותנו דבר על יתרונותיהן וחסרונותיהן של תכניות הלימוד. מומחיותם של החוקרים באסתטיקה או באמנויות עצמן יכולה לספק מסגרת מוגדרת, שבאמצעותה אפשר להבין את השיפוטם הערכיים ואת התאוריות שעליהן הם מסתמכים ולהעמידם לבחינה ביקורתית.

כדוגמה, ניתן להביא את ביקורתו של טום בארון (, 1983), אשר ניסה לקרב את הקורא לעולמה של תכנית הוראת האמנויות בקהילה כפרית בהרי האפלצ'יים במערבה של צפון קרוליינה. המאמר מציג דיוקן מפורט ואישי של דון פוריסטר (), המורה לאמנויות - לרבות התייחסויות לרקע האישי שלו, גישותיו, אמונותיו וסדר יומו.

ביקורתו של בארון היא הוליסטית, ואורגת יחדיו התייחסות לנושאים כגון תכנית הלימודים, סגנון הוראה, ערכי הקהילה ותנאיה הכלכליים, וכן התייחסות ליחסי הגומלין בין הנושאים השונים. בדיונו בדבר על יתרונותיה וחסרונותיה של התכנית, מתייחס בארון לנושאים קלאסיים בתחומי האסתטיקה (כגון תפקידם של טכניקה, יצירתיות, הבעה והבעה עצמית בתהליך היצירה האמנותי), הפדגוגיה (כגון עשיית שימוש במוטיווציה פנימית, הנובעת מהתלהבות אמיתית של התלמידים מהעיסוק באמנות לעומת שימוש במוטיווציה חיצונית, כגון ציונים וכיוצא באלה) ותכנית הלימודים על מגוון מטרותיה האמנותיות והחינוכיות. בפיתוח הנושאים הללו, מתבסס בארון על כתיבהם של חוקרים ומחברים רבים מתחומים שונים ומגוונים. בין מקורות המידע שלו אפשר למנות: תצפיות בתהליך ההוראה; ראיונות עם מורים, הורים, תלמידים ואנשי מנהלה; וניתוח של חומרים כגון העיתונות המקומית וביטאון בית הספר. בין השאר, שואף בארון להעריך את רמת מעורבותם הפעילה של התלמידים בפעילותם האמנותית בפרט ואת גישותיהם לאמנות - בכלל נושאים שנודעת להם חשיבות מכרעת בהערכת תפועולה, משמעותה והשפעתה של תכנית האמנויות. ביקורתו של בארון כתובה בסגנון ספרותי. היא כוללת תיאורים מפורטים של הגאוגרפיה וההיסטוריה המקומיים, הקהילה על מוסדותיה ואנשיה, הפעילות האמנותית והחברתית ושל בית הספר עצמו. תיאורים אלו - שנועדו לסייע לקורא בהבנת המצב וההקשרים שבמסגרתם פועלת התכנית לאמנויות - אינם מרוחקים, אלא חדורים בפרשנויות אישיות של מחברם.

2. מחקר עיצובי

מחקר עיצובי הוא חקירה דיסציפלינרית הנערכת בהקשר של פיתוח ו/או יישום הלכה-למעשה

של מוצר חינוכי או תכנית חינוכית. מטרתו המוצהרת של מחקר מסוג זה היא לשפר לעתים את המוצר או את התכנית, ולעתים את יכולתם של המפתחים לתכנן ולהפיק תכניות או מוצרים דומים בעתיד (, 1992). לעתים הפריט שמפתחים הוא מוצר פיזי כגון ספר, תקליט, תוכנת מחשב, או ערכה של חומרים בצורות ובמדיה שונים.

חקירות לא-פורמליות (כגון קריאת סקירות על ספרות מחקרית הרלוונטית לנושא, ניהול שיחות לא-פורמליות עם משתמשים או משתתפים פוטנציאליים, או ניסוי שבמסגרתו בודקים רעיון בכיתה כדי לראות אם וכיצד הוא עובד) הן בגדר שגרה יום-יומית בכל פרויקט פיתוח. האלמנט המבדיל בין צורות חקירה אלו לבין מחקר עיצובי הינו האופי הדיסציפלינרי והשיטתי של איסוף ידע וניתוחו (, 1993 ; , 1994).

5. מכונה בפי אחדים גם מחקר התפתחותי.

השימוש במחקר עיצובי נובע מן ההנחה, שבפיתוח תכניות לימודים ובדיקתן, יש להסתמך על משהו מבוסס, יסודי ושיטתי יותר ממסורת ודעה מקובלת. את העמדה זו הביעו, פעם אחר פעם, כמעט כל החוקרים החשובים בתולדות חקר תכניות הלימודים, לרבות פרנקלין בוביט (, ג'ון דייואי (, הילדה טאבה (, ורלף טיילר ((ראו ווקר, 1992). למרות זאת, נדחקה החקירה הדיסציפלינרית - אם היא בכלל מתקיימת - לשולי המאמצים בפיתוח תכניות לימודים בחינוך מוזיקלי.

אנו עומדים, לפיכך, בפני בעיה כפולה. ראשית, ישנה הפרדה בין ההפקה של חומרים לתכניות לימודים לבין חקירה דיסציפלינרית הנובעת מהיכרות מעמיקה וממושכת של ה"מציאויות" של כיתת הלימוד. שנית, ניכר חסרונם של יחסים קולגיאליים קרובים בין חברי שלוש הקבוצות השותפות ביצורם, בדיקתם ויישומם בשטח של מוצרים ותכניות בתחום החינוך: החוקרים, מפתחי התכניות והמוצרים, ואנשי המקצוע הפועלים בשטח. מחקרים עיצוביים מבוססים על שיתוף פעולה בין חוקרים, מפתחים, מורים ותלמידים. לרוב, מתמקד מחקר כזה בתפיסות ובתובנות של המורים ובדרכים שבהן הם מתאימים את החומרים לתכניות הלימודים הקיימות, וכן באינטראקציות של התלמידים עם החומרים הללו והדרך בה הם חווים אותם.

שיטות המחקר מתוכננות כך שתתאפשר תגובה רגישה וייחודית לרקע, למערכות ולנושאים הרלוונטיים לתוצר אותו בוחנים - וכן לתלמידים המהווים את אוכלוסיית המטרה של אותו תוצר. בין מקורות מידע במחקרים מסוג זה אפשר למנות תצפיות של משתתפים ולא-משתתפים, לרבות התבוננות בסיטואציות שבהן החוקר עצמו משתתף ואף ממלא תפקיד מפתח. נקודות המבט וההשקפה של המשתתפים מתועדות ונאספות באמצעות ראיונות פתוחים (כלומר, לא-מוֹבְּנִים) ומוֹבְּנִים-למחצה, שאלונים מוֹבְּנִים, יומני מורים, דיונים עם מורים, ואסטרטגיות חשיבה-בקול-רם של תלמידים המתמודדים עם בעיות במוזיקה. שלא כמו בבדיקת חינוך, רוב השיטות מתמקדות בפעילויותיהם של תלמידים ומורים במצב מתוחם ומוגדר היטב הקשור לתכנית המפותחת; אך לעתים, חומר רקע מוכח כרלוונטי.

מחקר עיצובי יכול לתרום לשיפור של התכניות והחומרים בכך שהוא מסייע לנו לקבל תובנות לגבי דרכים לשיפור הוראת המוזיקה ולימודה. דוגמה למחקר עיצובי הינה מוזיקה בשימוש (, מדובר בפרויקט בן שנתיים שנערך בשלושה בתי ספר יסודיים בנורווגיה שניים עירוניים, אחד כפרי (, 1987). מתוך אי שביעות רצון משיטות קיימות בהוראת האזנה למוזיקה, הציב פרופסור מגנה אספלנד (, את התפיסה של "שימוש" במרכז הפרויקט. בהתאם לתפיסה זו, שימשו יצירות מוזיקליות לא רק כבסיס ללימוד מוזיקה, אלא גם כבסיס ללמידה ולפעילויות בתחומים הבעתיים אחרים. התכנית הושתתה על עקרונות חדשים ועל חומרי הוראה (ספרי לימוד ותקליטורים) שהוכנו במיוחד עבור התכנית ונועדו לעודד ילדים להאזין ליצירות מסוגנות מוזיקליות רבים ושונים - לרבות מוזיקה כלית ותזמורתית מודרנית, פופ וג'אז. המחקר התמקד ביישומה של התכנית בכיתות הלימוד.

בנוסף לאספלנד עצמו (חבר סגל במכללה להכשרת מורים), כלל צוות המחקר שלושה מורים כלליים (שכל אחד מהם יצג את אחד משלושת בתי הספר שהשתתפו במחקר) ומורה אחד למוזיקה. מקורות המידע כללו תצפיות בכיתה, צילומי וידאו של פעילויות, יומני מורים, ודיונים רבים. המחקר - שעסק בפיתוח חומרים לימודיים לפעילויות האזנה - היה באופן ברור יישומי. התפיסות שמאחורי תכנית הלימודים התבססו על תאוריות בתחום פסיכולוגיה של המוזיקה בכלל, ועל תאוריות העוסקות בתהליך הלמידה המוזיקלי בפרט.

המחקר - שהתבסס על שיתוף פעולה בין אקדמאי לבין אנשים העוסקים בהוראה בפועל - התמקד באינטראקציה של הילדים עם החומרים ובתהליך הלמידה המוזיקלי שלהם. פרופסור אספלנד הציג את הרעיון הבסיסי ואת המסגרת למימוש, ואילו המורים שינו והתאימו אותם לצרכיהם, תוך "השלמת החסר" בהצעות מעשיות (כגון מהו האורך הרצוי לקטעי המוזיקה השונים, כיצד לארגן פעילות, וכיוצא באלה). הם גם תיארו את הפרקטיקה שלהם בדרך שתאפשר למורים אחרים להבין ולאמץ אותה במסגרות חינוכיות אחרות. בפרויקט שותפו בתי ספר שנבדלו זה מזה ברקעם, ותלמידים מכיתות ומקבוצות גיל שונות; גיוון זה חיזק את הטענה, שאת השיטות והמסקנות המוצגות במחקר יהיה אפשר ליישם גם בהקשרים נוספים.

לתוך הדיווח נארגו תיאורים רלוונטיים מתולדות החינוך המוזיקלי וכן תאוריות של האזנה למוזיקה ועיבוד מנטלי שלה - דוגמת השימוש באלתור (מוזיקלי או לא-מוזיקלי) כאמצעי להטמעת חומרים ומושגים חדשים. כל אלו סיפקו למחקר מסגרת קונספטואלית ותאורטית. הפיתוח היה מבוסס, לפיכך, על יחסי הגומלין בין תאוריות ואמונות חינוכיות קיימות ורעיונות חדשים מחד, לבין צפייה קפדנית וזהירה בהתנהגותם המוזיקלית של ילדים מאידך.

3. מחקר פעולה

כל איש מעשה המתעניין בפרקטיקה שלו או שלה - לרבות אחיות, רופאים, עורכי דין, אנשי הנהלה, אמנים ומורים יכול לערוך מחקר פעולה (, 1993). המפתח להבחנה בין מחקר פעולה לבין ז'ינרים איכותיים אחרים הוא הזהות של החוקר המרכזי, תפקידו והמומחיות שלו: החוקר במחקר פעולה יוצא מתוך התחום הנחקר. התמחותו העיקרית היא בפרקטיקה ("לדעת כיצד") ולא בתאוריה ("לדעת אודות").

כמו מחקר עיצובי, מחקר פעולה מבוסס על אינטראקציה הדוקה בין פרקטיקה, מחשבה ושינוי. במחקר פעולה בחינוך, המטרה הינה להבין הבנה עמוקה יותר את הפרקטיקות החינוכיות של המורים עצמם ואת המוסדות שבמסגרתם הם פועלים. הולט ולנונג (, 1980, בתוך , 1987) מזהים שלושה תחומים מסורתיים עבור מחקר פעולה: יחסים קהילתיים, תאוריות של ארגונים, וחינוך. שלושת התחומים הללו משקפים את העניין הגובר בארה"ב ביישום של שיטות מדעיות לחקר התכניות החינוכיות והחברתיות ובחקר דינמיקות קבוצתיות (ואלאס, 1987).

בניגוד לביקורת חינוך - שהיא איכותית מעצם הגדרתה - מחקרים קודמים במחקר פעולה ומחקר עיצובי היו פוזיטיביסטיים וכמותיים. הספר מאת דונלד שון (, 1983) סימל את תחילתה של תקופה חדשה כיוון שכלל מורה-חוקר תחת המטרייה של "פרקטיקה הרהורית" (,) , ובכך העניק לגיטימציה מחקרית-אקדמית לידע שהמורים משתמשים בו באופן שגרתי בעבודתם (, 1992). עבודתם של לורנס סטנהאוס (,) , ג'ון אליוט () וקלם אדלמן () באנגליה תאמה את תפיסתו של שון, והעניקה למורים תפקיד פעיל ביצירת ידע משלהם על כיתת הלימוד ועל אופן ההוראה בה. בת-אן מילר (-) , מורה למוזיקה, תהתה אם אינטגרציה בין לימודי המוזיקה לבין מקצועות אחרים תגביר ותחזק את המוטיווציה של התלמידים ואת יכולת הלימוד שלהם (, 1995). במחקר הפעולה שלה, היא חקרה ובחנה דרכים לשלב את הוראת המוזיקה עם מקצועות אקדמיים בלי להקריב את הישור האינטלקטואלי, העצמאות והמטרות החינוכיות-מוזיקליות. היא שיתפה פעולה עם מורה של כיתה א' בתכנון ויישום יחידות אינטגרטיביות, המבוססות על גישת הלשון כמכלול, אך עדיין תוך התמקדות במושגים מוזיקליים בסיסיים כגון קצב, מלודיה, הרמוניה, ארטיקולציה, דינמיקה וצבע.

תהליך המחקר שינה את תפיסתה של מילר לגבי מהותה של האינטגרציה: אם קודם היא ראתה בה ישות אחידה ומוגדרת, הרי שעתה היא רואה באינטגרציה מושג כללי, היכול להתממש ולבוא לידי ביטוי בפועל בצורות שונות מגוונות, שלכל אחת מהן יש מטרות, הקשרים ופונקציות חינוכיות משלה.

לשינוי הזה בתפיסתה היה השפעה ברורה על דרכי ההוראה של מילר, והדבר סייע לה להבהיר את הצידוקים לפעילויות במסגרת תכנית הלימודים ואת הפונקציות של פעילויות אלו. כמו כן, סייע לה תהליך המחקר לשנות את תפקידה-שלה כמורה, ולעבור מתפקיד סמכותי-יחסית לתפקיד של סיוע והכוונה. תוצאה בלתי צפויה של המחקר הייתה עליה ברורה ברמת הקולגיאליות בין המורים הרגילים בכיתות לבין המורה למוזיקה. במישור האישי, היתה למחקר השפעה רבה על סגנון ההוראה של מילר עצמה ועל תפיסתה את תפקידה ומקומה של הוראת המוזיקה במסגרת הלימודים הכלליים. אך בשל התפיסה האינטגרטיבית הגלומה בפרויקט המחקר שלה, והקישור שנוצר בזכותו הלכה-למעשה בין הוראת מוזיקה לבין מקצועות לימוד אחרים, הוא הביא לשינוי בתפיסה ובהקשר החברתי-קולגיאלי של ההוראה בכלל בקרב המורים שהיו שותפים לפרויקט.

ז'נרים בסיסיים

4. אתנוגרפיה

המונח אתנוגרפיה מתייחס לתיאור ופרשנות חיים ומפורטים של תרבות או של היבט מסויים של תרבות. אתנוגרפיות, שמקורן במחקר האנתרופולוגי, חותרות ליצור מחדש עבור הקורא את האמונות, הפרקטיקות, התוצרים ודרכי ההתנהגות המשותפים לקבוצת אנשים נתונה. אתנוגרפיה מדגישה את הפרספקטיבה של האנשים החברים בתרבות הנחקרת: היא מסבירה את התנהגותם על ידי תיאור המרכיבים בידע שלהם, המאפשרים להם להתנהג בצורה ההולמת את תכתיבי השכל הישר המקובלים בקהילתם (, 1977). פעמים רבות הידע הסוציו-תרבותי, המשפיע על ההתנהגות והתקשורת בהקשר חברתי-תרבותי ספציפי, הוא מובן מאליו בקרב בני החברה הנחקרת. מסיבה זו בדיוק, רבים מהמשתתפים אינם מודעים לו כלל, ואחרים מודעים לו רק בצורה דו-משמעית ומעורפלת. לפיכך, משימה מרכזית של האתנוגרפיה היא להפוך לגלוי ומוצהר את מה שחבוי ומובן-מאליו לנחקרים (, 1987). החוקרים לומדים אודות תפיסת המציאות של הנחקרים באמצעות הסקת מסקנות מתצפיות ובאמצעות צורות שונות של חקירה אתנוגרפית (לרבות ראיונות והליכי דיווח אחרים). שלא כמו הראיונות בז'נרים היישומיים המכוונים למטרה מוגדרת מטרות הראיונות במחקר בסיסי היא לעודד את פרישת הידע התרבותי של האנשים-מבפנים בצורתו האוריסטית, הטבעית ביותר. ההתמקדות בנושאים ספציפיים נעשית בהדרגה ובאופן פרוגרסיבי. פעמים רבות, נושאי החקירה השונים מובילים למוקד המתגלה לחוקרים רק במהלך איסוף המידע וניתוחו. משום כך, אי אפשר לדעת מראש איזה נושא עשוי להיות משמעותי למחקר מעמיק, וההחלטה בנושא זה נדחית עד לאחר השלמת שלב האוריינטציה של מחקר השטח.

6. מקורה של המילה "האוריסטי" הוא במילה היוונית "לגלות"; בהקשר זה, הכוונה היא שהנחקרים אמורים להגיע בכוחות-עצמם לתובנות ולניסוחים לגבי הידע התרבותי שלהם, מבלי הכוונת-יתר מצידו של החוקר.

מן הדרישה לקיים פרספקטיבה חיצונית, אפשר ללמוד שאתנוגרפים בוחנים בדרך כלל תרבויות אחרות ולא את זו שלהם. כאשר המחקר עוסק בתרבות שאליה משתייך החוקר, יש ניסיון מכוון לראות אירועים יום-יומיים באור חדש, "להפוך את המוכר לזר". שלא כמו במחקר יישומי, מחקרים אתנוגרפיים נמשכים בדרך כלל חודשים רבים, לעתים אף שנים. תצפיות הן אינטנסיביות ומוגבלות-בהקשר - הן במסגרת ההתנהגות הקונקרטי והספציפית שבה נערכות התצפיות והן בהקשרים רלוונטיים אחרים.

בתולדות האתנוגרפיה אפשר להבחין בכמה שלבים (, 1994 ; , 1989), מן התקופות המסורתיות יותר (מראשית המאה עד שנות הארבעים) והמודרניסטיות יותר (משנות הארבעים עד שנות השבעים) - שבמהלכן עסקו בדיווחים "אובייקטיביים" של עבודת שדה ובמחקרים על תהליכים חברתיים משמעותיים - ועד לשלבים הפוסט-מודרניים שהציגו תפיסות כגון הרמוניטיקה, פמיניזם, קונסטרוקטיביזם, סטרוקטורליזם,

ופוסט-סטרוקטורליזם. השלבים המאוחרים ערערו את היציבות הכללית, והפכו את הכתיבה והמחקר לבעייתיים בדרכים שקשה היה לדמיין קודם לכן.

ההסטוריה האקדמית של האנתרופולוגיה החינוכית היא קצרה מכיוון שברבות מן התרבויות שהאנתרופולוגים חקרו באופן מסורתי לא היה דבר שהיינו יכולים לזהות כמערכת הוראה ממוסדת (, 1976). לפיכך, בתחילה לא ראו האנתרופולוגים בחינוך הפורמלי נושא ראוי לחקירה אינטלקטואלית רצינית (, 1985). רק בשנות החמישים החלו אנתרופולוגים לחקור בתי ספר. ג'ורג' שפינדלר () וז'יל הנרי () - שניים מהחלוצים הבולטים במחקר האנתרופולוגי של החינוך בחנו את הנושא מתוך הפרספקטיבה של התרבות בכללותה ושל אישיותם של היחידים בתוכה, וראו בחינוך הפורמלי רק דרך אחת מני רבות להנחלתה של תרבות (, 1974).

באקלים של שנות השבעים - שבו קראו לאלטרנטיבות למחקר הכמותי המסורתי - החלו אנתרופולוגים חינוכיים ליישם שיטות ותפיסות אנתרופולוגיות לחקר המוסדות והתהליכים החינוכיים (אוגבו, 1985). במהלך יישום זה, ערכו האנתרופולוגים נסיונות רבים לנתח נושאים נרחבים ומשמעותיים - כגון קוגניציה, שפה, תקשורת, תפקידים וזהויות, ריטואלים ושליטה חברתית בתוך החקשר הסוציו-תרבותי שלהם (אוגבו, 1985). המחקר של איב הארווד (), שנערך במועדון שפעל אחרי שעות בית הספר, בדק את תהליכי ההוראה והלמידה של משחק מחיאות כפיים של ילדות שחורות (, 1992; 1993). כדי ללמוד את התהליך של העברה בעל פה (בניגוד לאיסוף פשוט של דוגמאות של הרפרטואר), היה על הארווד להישאר במקום אחד למשך תקופת זמן משמעותית (שלושה עשר חודשים) ולבסס יחסי קירבה עם קבוצה נתונה של נחקרות. מסגרת לא בית ספרית הייתה חשובה על מנת לאפשר תצפית במצב שהוא טבעי יותר עבור הילדות. המועדון סיפק השגחת מבוגרים וכן כמה פעילויות מאורגנות, אך היה מגביל ומובנה פחות מרוב תכניות בתי הספר.

שיטת המחקר כללה, בין השאר, תצפית במשחקי מחיאות הכפיים, הקלטתם בוידאו ולבסוף אף השתתפות בהם; רישום של המשחקים ושל השירים אשר ליוו אותם; ראיונות פורמליים ולא-פורמליים עם הילדות ועם צוות העובדים המבוגר; וכן רשימת רשימות שדה מפורטות לאחר כל ביקור.

ביקורים חוזרים במסגרת אחת אפשרו לחוקרת לצפות בילדות כשהן לומדות משחקים חדשים ומלטשות כישורים במשחקים המוכרים, ולתעד את אותו המשחק כפי כפי ששיחקו אותו נבדקות שונות באירועים שונים. בנוסף, נראה היה שילדות שעבורן המשחקים היו חדשים, למדו ללא הוראה פעילה או מכוונת מצד המומחות. החדשות צפו במומחות והאזינו להן היטב, אך למדו לשחק לבדן. התנועה הפיזית הייתה חשובה בעיקר כחלק אינטגרלי מהחוויה המוזיקלית. הדרך הטובה ביותר ללמוד משחקים ותבניות ידיים הייתה "לפי הרגש", וניתוח אינטלקטואלי היה רק אבן נגף בתהליך הלמידה. למרות שנדרש מאמץ חוזר-ונשנה כדי להשתלט על משחקי מחיאות הכפיים הרבים, הנבדקות לא ראו במאמץ זה תהליך של "אימון" במובן של תרגול חוזר. כשנשאלו על תהליך הלמידה, הן אמרו שהן רק "שיחקו".

הרעיון של למידה לא כאימון אלא כמשחק, מנוגד לחינוך המוזיקלי הפורמלי ברובו. אפשר למצוא מאפיינים ניגודיים רבים נוספים, כגון:

* פרקי הזמן הארוכים יחסית שניתנו לנבדקות על מנת ללמוד רפרטואר מסויים, לעומת מבנה הכיתה-אחר-כיתה של תכניות הלימודים בהוראה פורמלית;

* הלומדים בוחרים מה יהיה הרפרטואר שילמדו, במקום שמורה יכתיב להם את מבחר המוזיקה ללימוד;

* הבחנה מעורפלת בין תפקידי הקהל, המבצע והמבקר, בניגוד לתיחום הברור בין התפקידים הללו באולם הקונצרטים;

* לימוד באמצעות תרגול חוזר-ונשנה על פי ביצועים שלמים בהקשר אותנטי לעומת שמיעה של שירים המוצגים פראזה-אחר-פראזה מחוץ להקשרם.

אם-כי המחקר נערך לשם הבנה ולא לשם שיפור, אפשר לטעון כי מממצאיו משתמעים דברים חשובים עבור תכניות לימודים ועבור פרקטיקות פורמליות אחרות.

5. פנומנולוגיה

את הפנומנולוגיה ניתן להגדיר, בשלב ראשוני, כמדע הומני שעוסק בחקר בני אדם ומתמקד

בעולמם הפנימי היחודי. ואן-מאן (-, 1990, עמ' 6) מצטט בהקשר זה את דבריו של אודן (. .):

"As persons, we are incomparable, unclassifiable, uncountable, irreplaceable."

כפי שכבר ציינתי (בהערה 2 לעיל), הפנומנולוגיה מבוססת על הפילוסופיה האירופאית של ראשית המאה העשרים, ובעיקר על היידגר והוסרל. תהליך ההבנה הפרשנית (, שכאמור ממלא תפקיד חשוב בכל סוגי המחקר האיכותי, עומד בליבו של המחקר הפנומנולוגי. בסוגי מחקר איכותיים אחרים נעשה נסיון לבחון אובייקט או תהליך מסויים (תכניות לימודים; אמצעי הוראה כגון ספרי-לימוד ועזרים אחרים; סוגי התנהגות מסויימים כגון ריטואלים ומשחקים; וכיוצא-באלה) תוך התבוננות והתייחסות משמעותית לרספציה ולתגובות הקונקרטיות של המשתמשים בתוצר החינוכי או של השותפים בתהליך. בפנומנולוגיה, לעומת זאת, התגובות והמחשבות של הנחקרים הן נושא המחקר; נקודת המוצא והסיוס של ז'נר מחקרי זה היא הניסיון החי () של הנחקרים והבנתו הפרשנית.

השוני בנושאי המחקר בא לידי ביטוי גם במתודולוגיה המחקרית. שני כלים עיקריים במחקר פנומנולוגי הם ראיונות פתוחים ויומנים אישיים, המתעדים מחשבות והרהורים. השיטות הפנומנולוגיות - אף שגם הן נועדו לחקור נסיון חווייתי במסגרת הקשרו - שונות מן האתנוגרפיות ומן המחקר היישומי בכך שאינן מכוונות לתחום מסוים ומוגדר ואינן נטורליסטיות: עריכת ראיונות והבאת אנשים לכתיבת יומנים אינן, מעצם הגדרתן, פעולת "טבעיות", אלא אסטרטגיות שכוונתן לסייע בהכוונתם של המחשבה וההרהור.

במחקרה הפנומנולוגי, בחנה קיי קוליר (, 1991) "ניסיונות חיים" שעלו מתוך חשיפה ממושכת ואינטנסיבית לשיטת סוזוקי. המחקר שם לעצמו למטרה להעמיק ולהעשיר את הידע הקיים על מהותה של שיטת סוזוקי - שיטת חינוך מוזיקלי המבוססת על יישום של פילוסופיה הומניסטית בתחומי הפדגוגיה והפסיכולוגיה. המחקר עסק בנושאים הקשורים למוזיקה, חינוך, חקר המשפחה ופסיכולוגיה. בניגוד למערכת היחסים "נשואי-מחקר/חוקר" המקובלת באתנוגרפיה, הוכן מחקר זה באמצעות עשרים ושישה "חוקרים עמיתים", שכולם היו מעורבים באימון בשיטת סוזוקי מתקופת טרום בית ספר או משנים מוקדמות בבית הספר יסודי עד לסיום בית ספר תיכון. המידע נאסף באמצעות הקלטות וידאו ואודיו שתיעדו חוויות אישיות, לרבות אלו של החוקרת.

הפנומנולוגיה של קוליר התפתחה מניסיונותיה האישיים להבין את החוויות שצברה מלימוד בשיטת סוזוקי ואת ההשלכות ארוכות הטווח של חוויות אלו על חייה-שלה ועל חיי אחרים. הכללתם של חוויותיה האישיות ושל ערכיה האישיים הייתה חיונית. היא עצמה, כמו כל עשרים ושישה החוקרים-העמיתים האחרים, רואינה על-ידי אחת מן המשתתפות האחרות במהלך הכנת המחקר.

בצורה האופיינית גם לפנומנולוגיות אחרות, פותחת קוליר את דיווחה בתיאור הרקע החווייתי האישי שלה, שממנו צמחו הן היכרותה עם שיטת סוזוקי והן המחשבה לערוך מחקר פנומנולוגי על שיטה זו. ניתוח המידע שנאסף הצביע על כמה נושאים מרכזיים בדיון על השפעתה של שיטת סוזוקי.

הנושא הראשון הוא פיתוחן של תבניות משמעותיות של יחסים בין-אישיים בין הורים, מורים, ותלמידים; הכוונה היא לא רק לקשרים בין הקבוצות אלא גם ליחסים בתוך הקבוצות השונות (למשל, בין התלמידים לבין עצמם).

הנושא השני בו התמקד המחקר היה תרומתה של שיטת סוזוקי לפיתוחם האישי של התלמידים, - קרי הצורה שבה סייעה השיטה לתלמידים לפתח את הערכתם העצמית, גישותיהם, ערכיהם ורוחניותם, ולימדה אותם כיצד משתלב אופיה הקיומי של המוזיקה בהיבטים מוזיקליים ואחרים של ישותם.

הנושא השלישי היה ההשפעה ארוכת הטווח של השיטה, קרי - האינטגרציה של חוויית סוזוקי בהמשך חייהם הבוגרים של המשתתפים. בכתיבתה על נושא זה, התייחסה קוליר לכישורים, ערכים וגישות שספגו בוגרי השיטה, ולחותרם שהטביעה חוויית סוזוקי על המשך התפתחותם המוזיקלית ועל חייהם המקצועיים.

כיצד מעצבים ההיבטים הייחודיים של מחקר פנומנולוגי את הממצאים? ראיונות פתוחים מאפשרים למרואיינים לעקוב אחרי זרם מחשבתם ולרדת לעומקן של חוויות, שפעמים רבות אינן מעוצבות בצורה מלאה בתודעה ולפיכך אינן ניתנות לניסוח בהיר - למרות (או בגלל) התפקיד המרכזי שמילאו בחיי המרואיינים. במקום להתאים את המידע לקטגוריות קיימות מראש, המטרה היא גלגול משמעות אישית. חקירות פנומנולוגיות דורשות כישורים של האזנה קשובה, בחינה לעומק וסיוע במתן ביטוי מוללי מובנה לחוויות שאינן ורבליות. הבנת החוויות הללו מגבירה ומשפרת את יכולתנו ללמוד ולהבין, לא רק את שיטת סוזוקי אלא גם את הערכים שאפשר לטפח במסגרת סביבה חינוכית. ההוראה דורשת רגישות פנומנולוגית למציאותיות של התלמידים ולעולמם הפנימי. רגישות כזו תסייע למורים להבין את המשמעות הפדגוגית הטמונה במצבים ספציפיים וביחסי הגומלין שלהם עם ילדים (ואן-מאן, 1990). המחקר הפנומנולוגי יכול להיות בעל ערך רב ביותר למטרה זו.

קריטריונים לאמינות

שאלת הקריטריונים לאמינות היא שאלה מרכזית בכל חקירה דיסציפלינרית. קריטריונים מסוימים חשובים לכל מחקר באשר הוא, בין שהוא איכותי ובין שהוא כמותי, ואילו קריטריונים הם מתאימים יותר לפרדיגמה המסוימת, או לאוריינטציה יישומית או בסיסית. כשהדבר מגיע לשיקולי ערך, נראה שהקריטריון החשוב ביותר לכל מחקר הוא עיסוק בנושא החשוב לחוקרים ולקהל היעד שלהם. טובתו של כל פרויקט או מבצע מחקר תלויה יותר מכול בסקרנות אינטלקטואלית; יש לחקור את מה שאפשר ורצוי להבין יותר טוב, ולא את מה שאפשר לממן או שישביע את רצון הפטרונים.

מקום מרכזי במחקר יישומי תופסים הרלוונטיות של נושאו וממצאיו לפרקטיקה, ותרומתם לשיפור תכניות- וחומרי-הוראה. בשל האופי הפרגמטי של מחקר יישומי, שיקולים כלכליים ושיקולי יעילות הם חשובים: החוקרים דואגים לאיזון הולם בין עלות המחקר כולל זמן ומאמץ לבין ערך הידע שרכשו המורה, המפתח והקהילייה הרחבה של העוסקים במקצוע בפועל.

בשל ההתמקדות במספרים קטנים של נחקרים, אתרים או מצבים, השאלה כיצד לוודא אם המצב שנבחר למחקר הוא "טוב" נותרת פתוחה. על פי הקריטריונים שמציעים ווקר וברסלר (1993), כדאי לבחור נושא למחקר יישומי סיטואציה שיש לה פוטנציאל גדול לממצאים שיוכלו להשפיע על הפרקטיקה ולתרום לה, סיטואציה שבה קל לצפות במאפיינים ובמרכיבים החשובים ביותר של התכנית או של שיטת ההוראה בפעולה. אך מצבים נבחרים לא רק בזכות הפוטנציאל האינפורמטיבי שלהם, אלא גם בזכות נוחות ונגישות (האפשרות לצפות בתופעה בקלות ובצורה מקיפה), ובזכות יכולתם ונכונותם של הנחקרים לשתף פעולה.

קריטריון היישומיות הוא בעל חשיבות מרכזית בתחום המתאפיין באוריינטציה מעשית. לאיזה טווח של תלמידים ומצבים אפשר ליישם את ממצאי המחקר? כדי שאפשר יהיה לטעון שיש יכולת יישום רחבה, יש טעם לערוך מחקרים דומים במיקומים שונים במובהק כדי להעריך את הפוטנציאל להעברה.

בפרדיגמה האיכותית, יכולת העברה היא הקריטריון ליישומיות (שלא כמו בחשיבה הפוזיטיביסטית, המדגישה את ההכללה). "יכולת העברה", מתכוונים למידה שבה מסייע המחקר לקוראים להסיק מן המצבים המתוארים בו מסקנות מעשיות הנוגעות לתחומים שבאחריותם המקצועית ולמצבים בהם הם נתקלים בעבודתם-הם. תנאי ראשוני להעברה טובה הוא דמיון בסיסי בין המצבים. מובן שאין שני מצבים שהם זהים לחלוטין. כדי להחליט אם יש מספיק דמיון לביצוע העברה, יש להפעיל שיקול דעת אינטואיטיבי לגבי חשיבותם היחסית של גורמים שונים. החוקר צריך

לספק די מידע על הסיטואציה כדי לאפשר העברה. דיווח על פרטים מן הסוג שיאפשר לקוראים להפעיל את חוש השיפוט המפותח שלהם יסייע להם להסיק מסקנות מן המצב המתואר במחקר וליישמן על מצבים אחרים.

קריטריון ההעברה הוא, כאמור, חיוני עבור האוריינטציה הישומית. אך מקומו לא נפקד גם באוריינטציה הבסיסית. כפי שכבר צויין מספר פעמים במאמר זה, הפרדיגמה האיכותית שמה את הדגש על הבנת הספציפי והיחודי; משום-כך אין המחקר האיכותי יכול (או מעוניין) להגיע למסקנות תאורטיות מכלילות, המאפיינות במקרים רבים את המחקר הבסיסי (מיילס והוברמן, 1984). המחקר הבסיסי איכותי מגיע, לכל היותר, למסקנות לגבי המקרה הספציפי אותו הוא חקר; החוקר האיכותי הזהיר עשוי להצביע על מסקנות כלליות אפשריות, אך לעולם לא יעשה זאת בצורה פסקנית וחד-משמעית. הקורא עדיין עשוי להפעיל את שיפוטו לגבי מידת הדמיון בין המצב המתואר במחקר לבין מצבים אחרים, המעניינים אותו, ולהסיק בעצמו את המסקנות.

קודה

לחמשת הז'נרים האיכותיים שנבחנו במאמר זה יש כמה הנחות, מטרות ושיטות משותפות. בו בזמן, הם נבדלים זה מזה בפרספקטיבות המחקר, בסוגי הנושאים שהם חוקרים, ביחידות הניתוח, בתרומות לתאוריה ובסגנון כתיבת הדיווחים (ברסלר,).

א. פרספקטיבות קונסטרוקטיביסטיות

כל הז'נרים האיכותיים ממחישים מעבר ממצייאות אובייקטיביות למציאויות מובנות (ולפיכך מרובות). המציאות החברתית נתפסת כמובנית מתוך נקודת מבט ספציפית (Lincoln and Guba, עמ' 38). עם זאת, נקודת ההתמקדות הספציפית, שמתוכה עורך החוקר את מחקרו, משתנה. בביקורת חינוך, באים

החוקרים לרוב מחוץ למערכת הנחקרת, והם מומחים בתאוריות של תכניות לימודים וחינוך, וכן בפרקטיקה של חינוך לאמנויות. גם באתנוגרפיה ובפנומנולוגיה באים החוקרים מחוץ לתת-התרבות שהם חוקרים. עם זאת, הם מנסים להתערות בקרב הנחקרים, מתוך שאיפה להבין בצורה המלאה ביותר את המערכת החברתית-תרבותית הנחקרת ואת הפרספקטיבות ודרכי המחשבה האופייניות לה. לשם כך הם נוטלים בעצמם לעתים קרובות תפקיד של משתתפים. במחקר עיצובי ובמחקר פעולה החוקרים הם בדרך כלל משתתפים, הממלאים לעתים תפקיד מרכזי בעיצוב המערך החינוכי או החומרים הלימודיים שהם חוקרים. כאן, מטרתו המוצהרת והמיידידת של המחקר היא שינוי ושיפור; כיוון שהחוקרים ממלאים בעצמם תפקידי מפתח במערכת הנחקרת, הרי שהם יכולים להשפיע באופן פעיל על תהליך השינוי.

ב. שיטות ושיתופי פעולה

תצפיות וראיונות פתוחים ממלאים תפקיד מרכזי בכל הז'נרים האיכותיים שתיארתי. בנוסף לכך, נוטים החוקרים להשתמש בכל אמצעי טכני המאפשר להם לאסוף יותר לתעד התנהגות מיידידת, טבעית ומפורטת - כולל מצלמות וקלטות אודיו ווידאו. בפנומנולוגיה מעדיפים ראיונות ומתייחסים לתצפיות כאל מקורות משניים. החיפוש אחר פרספקטיבות מרובות מחייב שיתוף פעולה בין חוקרים לנחקרים. בשל הדגשת הפרספקטיבה של האנשים בשטח, מהווה שיתוף הפעולה עם הנחקרים חלק מרכזי מעצם מהותן של כל המתודולוגיות האיכותיות. מחקר פוזיטיביסטי מזניח לעתים קרובות את קולם של האנשים הפועלים בשטח - שאלותיהם, דאגותיהם והמסגרות הפרשניות שבהן הם משתמשים כדי להבין ולשפר את הפרקטיקה שלהם בכיתת הלימוד. אולם כאשר מטרת המחקר היא הבנה עמוקה של הוראה ולמידה, מורים ותלמידים נמצאים בעמדה ייחודית להבנת המתרחש (ברסלר, 1993). למורים, לדוגמה, יש הזדמנויות לצפות בלמידה במשך תקופות זמן ארוכות במגוון של מצבים אקדמיים וחברתיים. לעתים קרובות הם צברו במשך שנים רבות ידע רב ערך על טבע הקהילה, בית הספר וכיתת הלימוד; הם עדים לאירועים בחיי הכיתה אגב התרחשותם, וחווים אותם תוך התייחסות לתפקידיהם ולאחריותיהם. הצגתן של חוויות אלו במסגרת המחקר, אם באמצעות חוקר הבא מבחוץ ואם באמצעות אדם שבא מתוך המערכת ושחווה אותן בעצמו, מסייעת להשגת ידע חשוב הרלוונטי לפרקטיקה. החוקר הבא מחוץ למערכת מנסה להבין את הפרספקטיבות של האנשים המצויים בתוכה. עבור חוקר הבא או פועל מבפנים, המטרה היא להשיג עומק ורוחב יריעה באמצעות שילוב בין הפרספקטיבה שלו לבין נקודות התייחסות אחרות. התפקידים שהחוקר נוטל על עצמו במסגרת המחקר מעצבים את סוגי שיתוף הפעולה המעורבים במחקר. ביקורת חינוך, מחקר עיצובי ואתנוגרפיה מסתמכים על חברים בקהילה שיחלקו עם החוקרים את אמונותיהם ותפיסותיהם. מחקר פעולה משלב בתוכו לעתים קרובות את הפרספקטיבות של התלמידים כפי שהללו משתקפות ביומניהם, בראיונות ובשיחות עמם, ובהתבוננות מקרוב בפעולותיהם ובשיח ביניהם. בנוסף לכך, קיומו של אדם תומך הבא מחוץ למערכת מאפשר לחוקר/מורה - המבודד לרוב בכיתת הלימוד - לבטא את הדעות, הרעיונות והאמונות שלו/שלה ולהרהר אודותיהם. זמינותם של קהל ומסגרת לדיון בנושאי כיתת הלימוד מקדם את השגתה של הבנה חדשה, עמוקה יותר מצד המורים.

ג. תפקידה של התאוריה

הז'נרים האיכותיים שמים דגשים שונים על תפקיד התאוריה במחקר.

אתנוגרפיה ופנומנולוגיה מכוונים למען הרחבת התאוריה, אשר תתרום - כך מקווים - לפרקטיקה החינוכית; אך קהל היעד המידי הוא הקהילה האקדמית/מחקרית. לתאוריה שמור תפקיד מפתח בהצגתם של הנושאים, פיתוחם, ופרשנותם, והדיון אודותם. במחקר פעולה ובמחקר עיצובי, התאוריה היא משנית. המטרה המיידית היא שיפור חומרי ההוראה, תכניות הלימודים והפרקטיקות המקומיות של מורים ספציפיים.

ביקורת חינוך משלבת את שניהם: המטרה המיידית היא פרגמטית - הערכת תכניות - אך תאוריה נחשבת למרכיב חשוב בהערכה. במקרים רבים, תועלתו של מחקר יישומי אינה מצטמצמת בהשפעתו על התוצר המידי. למשל, אם המחקר יכול לעזור לעוסקים בפיתוח - הן אלה העובדים על הפרויקט הנדון והן אחרים הלומדים על עבודתם - לשפר את יכולתם להגיע להחלטות טובות יותר תוך התבססות על ממצאי מחקר, הרי שהיתרונות כוללים גם את מאמצי הפיתוח העתידיים.

היחסים בין מחקר פעולה ומחקר עיצובי לבין תאוריה יכולים לבוא לידי ביטוי בצורות מגוונות. הרציונל של מחקרים כאלו ותפיסות היסוד שלהם מבוססים לעתים קרובות על רעיונות הלקוחים מן הספרות המחקרית, והמחקרים עצמם עשויים להוביל ליצירתן של תאוריות חדשות שמקורן בתכניות מסוימות ובמטרות המעשיות המיידיות. בשל מטרותיהם, קהל היעד שלהם הוא לרוב העוסקים במקצוע בפועל, אך מחקריהם מעניינים גם את האקדמאים.

ד. סגנונות כתיבה

סגנונות הכתיבה משתנים בין הקהילות השונות. כל סגנון פרשני נושא את חותמו הייחודי, הבא לידי ביטוי בצורת הטיפול של הטקסט בחוויות, בעולם, בנושא, במחבר ובקורא (, 1994). ביקורת חינוך, למשל, נקראת לעתים קרובות כיצירה ספרותית המשתמשת בשפה מתחכמת ומטפורית כדי להעצים את יכולת התקשור שלה. לעומת זאת, הסגנון האופייני למחקר פעולה ולמחקר עיצובי הוא סגנון פרוזאי, המכיל תיאורים מפורטים של פעילויות ובעיות שבהן נתקלו הכותבים במהלך המחקר. הקהל והמטרה משפיעים רבות על עיצוב טון הכתיבה. מחקרים רבים בתחום האתנוגרפיה, הפנומנולוגיה וביקורת החינוך פונים לקהילה מחקרית, המתייחסת לפרסום בכתב עת בעל הליכי שיפוט מדעיים כאל סטנדרט חיצוני למציאות. לעומת זאת, הקהל המידי של מחקר פעולה ומחקר עיצובי הוא מקומי: המורים, המפתחים והקבוצות משתפות-הפעולה המעורבות במחקר. במקרים רבים (בעיקר במחקר פעולה), התוצאה אינה מתפרסמת מחוץ לתחומה של הקהילה שהשתתפה במחקר. יוצאי דופן לצורך העניין הם מקרים שבהם עשוי תאורטיקן בתחום מדעי החברה לבסס תאוריה ראויה לפרסום על תוצאותיו של מחקר פעולה או של מחקר עיצובי. אך גם במקרים אלה, מדובר בתרומה של מחקר איכותי-יישומי לתאוריה במובן המסורתי, ולא לתאוריה המשקפת במשהו את המתודולוגיות הייחודיות למחקר פעולה ולמחקר עיצובי (, 1992). כיוון שמחקרים בתחום מחקר הפעולה אינם מקנים חשיבות רבה לגייטמציה מצד הקהילה המחקרית באמצעות כתבי עת מדעיים, סגנון הכתיבה נוטה להיות אקדמי ותאורטי פחות מאשר בזינרים אחרים.

השימוש במתודולוגיה איכותית, אם במחקר בסיסי ואם במחקר יישומי, מאפשר לבחון ולחקור נושאים בעלי חשיבות מרכזית בחינוך המוזיקלי. ביקורת חינוך משמשת כאמצעי בהערכה של תכניות מוזיקליות, הערכה המבוססת על הבנה של הקשרים בתי ספריים וקהילתיים. מחקר עיצובי יכול למלא תפקיד חיוני בשיפור חומרי הלימוד להוראת מוזיקה. באמצעות מחקר פעולה אנו יכולים ללמוד אודות תהליכי שיפור החינוך המוזיקלי מן העוסקים בכך ישירות. אתנוגרפיות עשויות להיות כלי בעל עוצמה בבחינתן ובבדיקתן של דרכי ההוראה, תפיסת העולם והנחות היסוד של המשתתפים, וכן הן עשויות לשמש בחקר היבטים תרבותיים בתוך הקשר חינוכי (פורמלי ולא-פורמלי כאחד). פנומנולוגיות מתאימות לתפיסת "החוויה החיה" של המוזיקה, כמו גם החוויה של הוראה ולימוד. כל הזינרים הללו מציעים כיוונים חדשים ותורמים לידע של חינוך מוזיקלי בתחומים חשובים ובסיסיים אשר כמעט שלא נחקרו בעבר.

המלצות יישומיות למורה/חוקר

1. הגדר נושא או בעיה החשובים לך, שברצונך ללמוד ולחקור. מחקרך עשוי להתמקד בנושא מעשי, בניסיון לשפר את הוראתך (בעיות או שאלות בתחומי הפדגוגיה, שיפור חומרי ההוראה, או היבטים אחרים); לחילופין, הוא עשוי להתמקד במשהו שמעניין ומסקרן אותך (הרגליהם, העדפותיהם ומבנם הנפשי של תלמידיך; כיצד הם תופסים חומרים מסוימים במהלך תהליך הלמידה, ומה הקשר בין דרכי הלמידה והתפיסה שלהם לבין הידע הקודם שלהם, הרקע שממנו באו ותפיסת המציאות שלהם).
2. הגדר את התחומים המעניינים אותך, ונסח אותם בצורת שאלות ספציפיות. מייך את השאלות לקטגוריות תאורטיות, פרשניות והערכתיות.
3. הכן תכנית מחקר. כיצד בכוונתך להתחיל ללמוד, הלכה-למעשה, את מה שברצונך לדעת לגבי כל נושא וכל שאלה? האם המחקר יצריך תצפיות? אם כן, על מה ובמה כדאי להתבונן? האם יש צורך בראיונות? אם כן, מי יהיה המראיין ובאילו סוג שאלות כדאי להשתמש? האם המחקר יצריך ניתוח של חומרים (כגון תשובותיהם של תלמידים למבחן; ספרי לימוד; תיקיהם של תלמידים)?
4. התחל לעשות זאת!!! יש להתחיל מאיסוף מידע בהתאם לתכנית המחקר; במהלך האיסוף, תעד את תצפיותיך ובהירות ובקפדנות ברשימות שדה (אם יש צורך, השתמש בהקלטות וידאו ואודיו כדי לשמר מידע גולמי). ברשימות אלה, אפשר לערב את התיאורי עם הפרשני; עם זאת, כדאי להימנע ככל שאפשר מהערכות בשלב ראשוני זה.

5. לאחר כל שלב באיסוף המידע, קרא את רשימותיך היטב ושאל את עצמך: מה למדתי כאן? אילו תימות חשובות עולות מן החומר שנאסף עד עתה? אילו שאלות חדשות מעורר המידע הזה?
6. לאחר השלמת ה"גל" הראשון של איסוף ידע, הקצה שניים-שלושה ימים לקריאת כל החומר (רשימות שדה וניתוח ראשוני). מהם הנושאים העיקריים? מה ביכולתך לכתוב על כל אחד מהם? מה טרם למדתי? האם יש נושאים חדשים שמסקרנים אותך ושעליהם כדאי להמשיך ולחקור? כיצד בכוונתך להשלים את מחקרך ולעשותו בעל משמעות?
7. "גל" שני של איסוף מידע.
8. לפני שלב הכתיבה, הקדש מחשבה לקהל היעד. עם מי ברצונך לחלוק את תהליך מחקרך ואת תוצאותיו? האם מישהו חוץ ממך יוכל להפיק תועלת ממנו? לאחר מכן, תוכל להתיישב ולכתוב, תוך מחשבה על קהל היעד הספציפי שאליו מכוונים דבריך.
9. השתדל ליהנות מכל צעד וצעד בתהליך! חשוב שתפיק מן המחקר, לא רק עזרה מעשית וידע, אלא גם הנאה.

בהצלחה!

ביבליוגרפיה

- Barone, T., "Things of use and things of beauty", **Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, 112, Cambridge, MA: DAEDALUS, 1983, 1-28.
- Bresler, L., "Qualitative paradigms in music education research", **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning** 3: 64-79, 1992.
- Guest Editorial. **Bulletin of the Council for Research in Music Education** 122: 9-14, 1994a. --
- "What formative research can do for music education: A tool for informed change", **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**, 3: 11-24, 1994b. --
- "Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education", To be published in **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**. --
- Bresler, L. & Stake, R., "Qualitative research methodology in music education", In R. Colwell (Ed.), **The Handbook on Music Teaching and Learning**, New York: Macmillan, 1992.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C., "Closing down the conversation: The end of the quantitative/qualitative debate among educational inquirers", **Educational Research** 1(4): 20-24, 1966.
- Cassirer, E., **An essay on man: An introduction to a philosophy of human culture**, New York: Doubleday & Co, 1953.
- Collier-Slone, K., "The Psychology of humanistic life education: A longitudinal study", Ph.D. Dissertation, The Union Institute, Ohio, 1991.
- Couperin, F., **L'Art de toucher le clavecin**, Wiesbaden, Germany: Breitkopf & Hartel, (Originally published in 1717).
- Denzin, N., "The art and politics of interpretation: The stories we tell one another", In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research**. New York: Sage, 1994.
- Dewey, J., **Art as Experience**, New York: Putnam's, 1958.
- Dilthey, W., **Selected Writings**, H. P. Hickman, ed. and trans., Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1900/1976.
- Eisner, E., **The educational imagination: On the design and evaluation of school programs**, New York: Macmillan, 1979.
- The enlightened eye**, New York: Macmillan, 1991. --
- Espeland, M., "Music in use: Responsive music listening in the primary school", **British Journal of Music Education** 4(3): 283-297, 1987.

- Geertz, C., **The interpretation of cultures**, New York: Basic Books, 1973.
- Harwood, E., "Girls' handclapping games: A study in oral transmission", **Bulletin of the International Kodaly Society** 17(1): 19-25, 1992
 ."A study of apprenticeship learning in music", **General Music Today** 6(3): 4-9, 1993, --
- Heidegger, M., **Being and time**, New York: Harper & Row, 1962.
- Hult, M. & Lennung, S., "Towards a definition of action research: A note and a bibliography", **Journal of Management Studies** 17(2): 241-250, 1980
- Husserl, E., **Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy**, New York: Martinus Nijhoff, 1983.
- King, J. A. & Lonquist, M. P., **A review of writing on action research, 1944-present**, CARE, college of Education, University of Minnesota, 1992.
- York: Sage, 1985. Lincoln, Y. S. & Guba, E. G., **Naturalistic inquiry**, New York: Sage, 1985.
- Van-Manen, M., **Researching lived experience**, New York: SUNY Press, 1990.
- May, W., "Teachers-as-researchers or action research: What is it, and what good is it for art education?", **Studies in Art Education** 34(2): 114-126, 1993.
- McDermott, R. P., "Social Relations as contexts for learning in school", **The Harvard Educational Review** 47(2): 198-213, 1977
- Merriam, A., **The anthropology of music**, Chicago: Northwestern University Press, 1964.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., **Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods**, Beverley Hills: Sage, 1984.
- Miller, B., **Action Research: A multi-dimensional analysis**, Ph.D. Dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1995.
- Ogbu, J., "Anthropology of education", In **The International Encyclopedia of Education**, pp. 276-298. Terrytown, New York: Pergamon Press, 1985.
- Pehskin, A., "The presence of self: Subjectivity in the conduct of qualitative research". **Bulletin of the Council for Research in Music Education** (122): 45-56, 1994.
- Roberts, J. I., "Introduction", In J. I. Roberts & S. K. Akinsanya (eds.), **Educational patterns and cultural configurations: The anthropology of education**, pp. 1-20. New York: McKay, 1976.
1989. Rosaldo, R., **Culture and truth**, Boston: Beacon, 1989.
- Schon, D., **The reflective practitioner: How professional think in action**, New York: Basic Books, 1983.
- Schwab, J. J., **The practical: A language for curriculum**, Washington DC: National Educational Association, Center for the Study of Instruction, 1969.

- Singleton, J., "Implications of education as cultural transmission", In G. D. Spindler (ed.), **Education and cultural process: Towards an anthropology of education**, pp. 26-38. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.
- Spindler, G. & Spindler, L., **Interpretive ethnography of education: At home and abroad**, New Jersey: Erlbaum, 1987.
- Walker, D., "Methodological issues in curriculum research", In P. W. Jackson (ed.), **Handbook of research on curriculum**, New York: Macmillan, 1992.
- Walker, D. & Bresler, L., "Development research: Definition and criteria", Paper presented at the American Educational Research Association, Atlanta, GA, 1993.
- Wallace, M., "A historical review of action research: Some implications for the education of teacher in their managerial role", **Journal of Education for Teaching** 13(2): 97-114, 1989
- Weber, M., **Methodology of the social sciences** (E. Shils & H. Finch, trans.). Glencoe: Free press, 1949.