

UTEMELJENA TEORIJA U ISTRAŽIVANJIMA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Tomislav Topolovčan

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

Uvod

Nastava, učenje, poučavanje, obrazovanje i škola su kompleksni i dinamični, kako praktični, tako i istraživačko-teorijski fenomeni. Tome svjedoče i brojni didaktički modeli (npr. Gudjons, Teske i Winkel, 1994; Kiper i Mischke, 2008) koji tim fenomenima različito pristupaju, a shodno tome i različito definiraju, opisuju, kategoriziraju te prikazuju praktične implikacije. Na ovo su nadovezani i različiti alternativni koncepti (slobodnih) škola te didaktički koncepti koji su formirani u reformskim pedagoškim idejama Celestina Freineta, Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Petera Petersena i dr.⁷ (više kod: Matijević, 1994/2001; Oelkers, 2010; Skiera, 2009). Ovi koncepti paralelno egzistiraju uz dominirajuću koncepciju i filozofiju nastave i obrazovanja koja, još uvijek, počiva na frontalnoj nastavi etabliranoj na predmetno-satnom sustavu škole. Na ovo valja dodati i važnost suvremenog digitalnog multimedijskog okruženja učenja te sve značajnijeg informalnog učenja i nastave na daljinu temeljenima na (socio)konstruktivističkom pristupu učenja. Ti su fenomeni sve brže razvijani pod utjecajem društvenih, kulturnih i tehnoloških potreba i promjena. Upitno je koliko postojeće pedagoške i didaktičke teorije mogu odgovoriti na pitanja i izazove današnjeg i budućeg odgoja i obrazovanja, kako djece i mladih, tako i odraslih. Čak je opravdano tvrditi da postojeće didaktič-

⁷ Ovdje, svakako, valja naglasiti pitanje što bi trebala biti „dominantna“, a što „alternativna“ pedagogija? Tradicionalno je smatrano da je konvencionalna škola, nastava i obrazovanje koji počivaju na krutom razredno-predmetno-satnom sustavu te dominirajućoj frontalnoj i nastavniku usmjerenoj nastavi „jedina prava“ pedagogija. Upravo suprotno, različiti koncepti, a između ostalog, i oni proizašli iz pravaca i pokreta reformske pedagogije (nastava usmjerena na učenika te uvažavanje školskog, pedagoškog i didaktičkog pluralizma), trebali bi biti smatrani primatom u pogledu zauzimanja stava o definiciji i konceptualizaciji „prave“ pedagogije i didaktike, a ne kao nešto alternativno!

ke teorije i teorije škole, koje počivaju na nastavi usmjerenoj na učitelja, ne mogu pružiti dostatna objašnjenja suvremenog učenja i nastave u digitalnom dobu. Odnosno, suvremeno učenje i nastavu nije primjereno istraživati i graditi im teorijske koncepte temeljene na nastavi usmjerenoj na učitelja. Nove teorije⁸ je poželjno generirati iz trenutnih empirijskih podataka i pedagoške stvarnosti, ali i intencijom njezine promjene.

Uz raznolike didaktičke modele učenja i nastave razvijene su i znanstvene paradigme te metodologija karakteristična za istraživanja odgoja i obrazovanja. Moguće je konstatirati da su istraživanja odgoja i obrazovanja specifična upravo zbog pluralizma teorija te metodologije njihova istraživanja. Praktično gledano, možemo sa sigurnošću tvrditi da ono što je optimalno za postizanje željenih ishoda učenja u jednom razrednom odjeljenju, jednoj školi ili didaktičkoj koncepciji, ne mora nužno pružati iste ishode i u susjednom razrednom odjeljenju, školi, državi, društveno-kulturnom okruženju ili nekoj drugoj filozofiji odgoja. U procesima učenja, poučavanja, nastave i obrazovanja važnu ulogu ima niz, manje ili više, međusobno povezanih varijabli. Od motivacije za učenje, razine predznanja, mentalne kondicije, socio-ekonomskog porijekla učenika i njegovih roditelja do kompetentnosti učitelja, ishoda učenja, vrste sadržaja na kojem se razvijaju željeni ishodi, opremljenosti škole, filozofije odgoja i dr. Drugim riječima, pokazalo se da istraživanja istih problema na istim nezavisnim uzorcima pružaju različite rezultate. Svakako, sintetiziranje rezultata i donošenje generalnih zaključaka moguće je dobiti i primjenom meta-analiza. Meta-analize su izrazito korisne, ali usmjerene na generalizacije te imaju određene nedostatke (Field i Gillett, 2010). Problematika odgoja i obrazovanja nerijetko je fenomenološka i idiografska te usmjerena na studije slučaja i poticanje promjena. U tom pogledu, gnoseološki i epistemološki nije primjereno generalizirati rezultate, već ih pozicionirati i usmjeriti upravo na konkretne slučajeve i fenomene. Zato je primjereno istraživati upravo te probleme i fenomene onakvima kakvi jesu, a ne na njih preslikavati teorijsko-metodološke aspekte nekih drugih teorija, koncepata, prakse (škole, razreda i sl.).

⁸ Bez obzira na koji način teorije nastajale, one su misaone tvorevine na temelju dobivenih znanstvenih činjenica, koncepata i odnosa među njima. U pogledu utemeljene teorije želi se naglasiti da su te činjenice, koncepti i odnosi među njima dobiveni uglavnom induktivnim pristupom točno određenog istraživanog fenomena.

Nadovezujući se na sve spomenuto, pojedine istraživačke probleme odgoja i obrazovanja nije primjereno istraživati hipotetsko-deduktivnim pristupom. Pritom mislimo na formiranje hipoteza (proizašlih na bitno drugačijim odgojnim i didaktičkim konceptima) te ih kvantitativnim metodama deduktivno provjeravati na specifičnim odgojno-obrazovnim fenomenima. Primjera radi, alternativne (slobodne) škole i nastavu, temeljenu na didaktici pravaca i pokreta reformske pedagogije, nije optimalno istraživati teorijsko-metodološkim okvirom temeljenim na frontalnoj i nastavniku usmjerenoj nastavi državnih škola. Gnoseološki i epistemoški kvalitetnije će teorije biti dobivene ako su generirane iz empirijskih podataka tog konkretnog istraživanog fenomena. Posebice ako je tako dobivena teorija oslobođena od postavki nekih drugih teorija jer su ona karakteristična upravo za neku drugu praksu i fenomene⁹. Za takva je istraživanja formirana utemeljena teorija (engl. *grounded theory*) (npr. Glaser i Strauss, 1967/2006; Charmaz, 2006; Corbin i Strauss, 1990/2015; Glaser, 1978, 1992; Mey i Mrück, 2014; Strauss, 1987/2003).

Povijest utemeljene teorije

Utemeljena teorija je osmišljena 1960-ih godina. Formirala su je dva sociologa: Barney Glaser (rođ. 1930.) i Anselm Leonard Strauss (1916. – 1996.). Prvi puta su je koristili u istraživanju svijesti o umiranju pacijenata u bolnici prvom polovinom 1960-ih godina (Jeđud, 2007). Naime, Strauss je počeo istraživati ovu problematiku, a kasnije je zaposlio i Glasera. Na temelju tog istraživanja objavili su knjigu „Awareness of dying“ (Glaser i Strauss, 1965). U ovoj knjizi nisu bili usmjereni na samu metodu utemeljene teorije, već na problematiku umiranja i svijesti o umiranju pacijenata u bolnicama. Dvije godine kasnije objavili su knjigu „The discovery of grounded theory“ (Glaser i Strauss, 1967/2006). Ova knjiga je temeljno

⁹ Ovdje valja podsjetiti da je Čaldarović na ovim prostorima još prije više od 30 godina, pozivajući se na klasik socioloških istraživanja „The Polish Peasant in Europe and America“ (Thomas i Znaniecki, 1919, prema Čaldarović, 1984), ukazao da su ovi autori, početkom 20. st., naglašavali važnost oslobođenosti od bilo kakvih teorija prilikom kvalitativnih istraživanja u društvenim znanostima. U tom pogledu Čaldarović kaže (1984., str. 217): „Međutim, osnovni metodološki princip koji treba primijeniti kada se istražuju pojave u društvu je da se njima treba pristupiti »kao da se o njima ništa ne zna« (tabula rasa, terra incognita)“.

djelo, kako o utemeljenoj teoriji, tako i u kvalitativnoj metodologiji uopće. U njoj je prvi put definirana, prikazana i objašnjena metoda (i pristup) utemeljene teorije. Utemeljena teorija postala je izrazito korištena kvalitativna metoda (analize kvalitativnih podataka) i pristup u posljednjih četrdesetak godina (Charmaz, 2006; Charmaz i Henwood, 2008; Jedud, 2007; Willig, 2008).

Glaser i Strauss su uvidjeli potrebu za formiranjem nove metodologije istraživanja koja pruža induktivno generiranje (nove) teorije iz empirijskih podataka. Naime, pokušali su se odmaknuti od hipotetsko-deduktivnog i kvantitativnog pristupa u sociologiji, odnosno u društvenim znanostima. Dominantan kvantitativan i deduktivan pristup, u pravilu, nije pružao originalne teorije, već samo provjeravanje postojećih (racionalno formiranih) teorijskih koncepata. Drugim riječima, nedostatak takvog pristupa bio je u tome što je teorija prvo (racionalno) formirana, zatim su operacionalizirane varijable te postavljene hipoteze koje su potom provjeravane deduktivnim (i kvantitativnim) pristupom u određenoj društvenoj stvarnosti. U tom pogledu, teorije nisu formirane na temelju istraživanja određenih društvenih fenomena, već su *a priori* donesene. Oni su ukazali da su u sociologiji (društvenim znanostima) Weber, Durkheim, Simmel, Marx, Veblen, Cooley, Mead, Park i dr. formirali (generirali) „velike“ teorije koje su kasniji sociolozi samo provjeravali¹⁰ (Glaser i Strauss, 1967/2006, str. 10). Zato oni govore o „teorijama velikana“ (engl. *great-man theories*) koje drugi provjeravaju (i uglavnom potvrđuju). Odnosno, govore o „teoretičarskim kapitalistima“ (engl. *theoretical capitalists*) koji posjeduju velike teorije te gomili „proleterskih testera“ (engl. *proletariat testers*) koji ne formiraju svoje, već samo provjeravaju tuđe teorije (ibid. str. 11)¹¹. Ovakav pristup vidljiv je i u suvremenim istraživanjima, posebice kod mladih istraživača i doktoranada koji nerijetko provjeravaju postojeće teorije, umjesto da kao znanstvene doprinose pokušaju ponudi-

¹⁰ Moguća interpretacija zašto su Weber, Durkheim, Marx i dr. formirali „velike“ sociološke teorije je upravo zato što nisu imali prijašnjih teorija koje bi provjeravali, pa su bili „prisiljeni“ konstruirati svoje. Drugo moguće objašnjenje, a koje se nadovezuje na prvo, je što nisu bili podložni kvantitativnom istraživanju i provjeravanju hipoteza.

¹¹ Pozivajući se na Glasera i Straussa (1967/2006), slično tvrdi i Kelle (2006), što je ujedno i preporuka za detaljniji uvid u dio rasprave o „teorijama velikana“ (engl. *great-man theories*).

ti nove i originalne rezultate, pa makar to bilo i dijametralno suprotno od postojećih i dominantnih teorija.

Druga važna stvar, koju su Glaser i Strauss htjeli napraviti, je unaprijediti kvalitativne metode istraživanja u društvenim znanostima. Naime, do tada, bez obzira na pojedine razlike između njemačke (europske) i američke (SAD) škole mišljenja u kvalitativnoj metodologiji (Flick, 2014), ona je smatrana inferiornom kvantitativnoj metodologiji. Bez obzira što su kvalitativne metode znatno starije od kvantitativnih, naročito jer je poznato da su stare koliko i poznavanje povijesti (Wax, 1971, citirano u Taylor, Bogdan i DeVault, 2016). Drugim riječima, do Glaserove i Straussove knjige „The discovering of grounded theory“ (a i dosta vremena nakon njene objave), kvalitativne metode istraživanja smatrane su manje pouzdanim, egzaktnim, objektivnim, valjanim i rigoroznim (Charmaz, 2006). Upravo suprotno, Glaser i Strauss su formirali kvalitativnu metodu koja je jednako rigorozna, valjana i pouzdana kao i kvantitativne metode. Naročito s obzirom na kritiku da čovjeka i društvo nije moguće mjeriti i objašnjavati znanstvenim metodama preuzetim iz prirodnih znanosti, već je društvene i humanističke probleme te fenomene moguće istraživati i razumjeti njima odgovarajućom (kvalitativnom) metodologijom.

Utemeljena teorija dalje je razvijana te postoji širok spektar literature koja detaljno opisuje njene postupke. Vjerojatno najznačajniji moment u razvoju utemeljene teorije prestanak je suradnje Glasera i Straussa. Razilazak dvojice njenih utemeljitelja počiva na pitanju formiranja i povezivanja kodova, koncepata i kategorija. Svaki od njih je formirao svoju varijantu utemeljene teorije. U tom pogledu govorimo o glaserijanskom (Glaser, 1978, 1992) i straussijanskom pristupu utemeljenoj teoriji (Strauss, 1987/2003). Strauss je kasnije svoju varijantu razvijao zajedno s Juliet Corbin (Corbin i Strauss, 1990/2015). Njihovo razilaženje doseglo je razinu da Glaser (1992) tvrdi kako ono što prezentiraju Corbin i Strauss (1990/2015) više nije moguće nazivati utemeljenom teorijom, već da je to nešto sasvim drugo u domeni kvalitativne metodologije. Uz ove dvije vrste, u recentno se vrijeme spominje i treća varijanta utemeljene teorije koju razvija Kathy Charmaz (2006).

Intencija primjene utemeljene teorije je premošćivanje jaza između teorije i empirijskih podataka (Charmaz, 2006). Odnosno, konstantnom metodom usporedbe, kretanjem „naprijed – nazad“, od podataka k teoriji te od teorije natrag k podatcima, intencija je abdukcijskim pristupom

(Kelle, 2006) generirati teoriju. Također, formiranjem utemeljene teorije pružen je značajan doprinos kvalitativnoj metodologiji. Naime, utemeljenom teorijom dobivena je samostalnost kvalitativne metodologije. Kvalitativna metodologija nije više nešto što služi kao pomoćno sredstvo kvantitativnoj metodologiji ili nešto što joj prethodi (u pilot istraživanjima). Pritom valja naglasiti i njenu važnost u vidu pitanja kvantificiranja kvalitativnih podataka. Utemeljenom teorijom skrenuta je pažnja da krajnji cilj kvalitativnog pristupa nije njegova kvantifikacija, već upravo suprotno, što veći odmak od kvantificiranja (Charmaz, 2006). Smisao kvalitativne metodologije je upravo da bude kvalitativna, odmaknuta od brojeva, da ne *objašnjava*, već pruža *razumijevanje*. Ovo potvrđuju i paradigmatiska određenja (Guba i Lincoln, 2005).

Obilježja utemeljene teorije

Utemeljenu teoriju moguće je definirati kao kvalitativni pristup i metodu otkrivanja ili izgradnje teorije o nekom fenomenu ili problemu gdje ta teorija induktivno izranja iz empirijskih podataka istraživanja. Drugo bitno obilježje definiranja utemeljene teorije je konstantna komparativna analiza podataka. Na temelju empirijskih podataka induktivno je generirana teorija, a onda se nju ide „unatrag“ provjeravati, komparirati te dodatno prikupljati podatke kako bi se teoriju nadogradilo, izmijenilo ili učvrstilo. Bitna razlika utemeljene teorije od nekih drugih, prvenstveno kvantitativnih metoda, je što se njome teorije ili znanstvene spoznaje (činjenice) ne dobivaju hipotetsko-deduktivnim pristupom provjeravanja, najčešće već postojećih (teorijskih) koncepata. Želja je njome generirati drugačiju (novu) teoriju (ili znanstvene spoznaje) o nekom fenomenu.

Utemeljenu teoriju je moguće promatrati na dva načina (Willig, 2008). Prvi način je kao cjeloviti metodološki *pristup* kvalitativnog istraživanja, a nazvan je *potpuna verzija* (engl. *full version*). To je cjelovit pristup induktivnog generiranja teorije iz empirijskih podataka kada je iz podataka otkrivena ili konstruirana teorija, pa onda deduktivnom metodom stalne usporedbe provjeravana na novim podacima. Drugim riječima, kad je moguće teorijsko uzorkovanje (istraživanje na novim sudionicima). Drugi je *skraćena verzija* (engl. *abbreviated version*). Odnosno, kada nismo u mogućnosti pristupa novim sudionicima istraživanja, tj. ne postoji mogućnost teorijskog uzorkovanja. U tom je pogledu metodu stalne usporedbe mogu-

će raditi na relaciji između sirovih podataka i kodiranja prema formiranju kategorija, i natrag, ali ne i provjeravanje kategorija i teorije na novim sudionicima. U tom se pogledu analiziraju podatci na već završenom istraživanju (na određenom broju sudionika istraživanja) pa je ovu verziju moguće okarakterizirati kao kvalitativnu *metodu* analiziranja podataka.

Definirajući i opisujući utemeljenu teoriju različiti autori uglavnom spominju iste ili slične ključne faze, momente, pojmove te postupke (npr. Charmaz, 2006; Corbin i Strauss, 1990/2015; Glaser i Strauss, 1967/2006; Halmi, 2005; Howitt, 2010; Jeđud, 2007; Mills, 2006; Straus, 1987/2003; Willig, 2008). Tako se govori o: kategorijama (engl. *category*), kodiranju (engl. *coding*), konstantnoj komparativnoj analizi (engl. *constant comparative analysis*), analizi negativnih slučajeva (engl. *negative case analysis*), teorijskoj osjetljivosti (engl. *theoretical sensitivity*), teorijskom uzorkovanju (engl. *theoretical sampling*), teorijskoj saturaciji (engl. *theoretical saturation*) i vođenju bilješki (engl. *memo-writing*). Sve navedene pojmove objasniti ćemo u logičkom slijedu triju faza procesa istraživanja: formiranja problema istraživanja, prikupljanja podataka i njihove analize.

Proces istraživanja utemeljenom teorijom

Formiranje problema istraživanja

Prilikom formiranja cilja poželjno je do najveće moguće mjere izbjeći njegovo formiranje na temelju proučavanja literature (Glaser i Strauss, 1967/2006). U suprotnom bi bilo narušeno prvotno načelo utemeljene teorije koje ukazuje da ona mora biti induktivno otkrivena ili konstruirana, tj. generirana iz empirijskih podataka istraživanja. Preporuka je proučavanje literature odgoditi za što kasnije faze istraživanja. Tek prilikom pisanja izvješća istraživanja poželjno je koristiti literaturu ili u kasnijim fazama stalne usporedbe, tek kao dostupne podatke za verifikaciju formiranih kategorija i selektivnog kodiranja. Osim odmaknutosti od proučavanja literature, poželjno je izbjegavati komentiranje s kolegama istraživačima problematiku koja je istraživana. U pogledu formiranja cilja, poželjno ga je identificirati, navesti što će biti istraživano, ali ne i formirati i implicitnu pretpostavku kakvi bi se rezultati (teorija) mogli dobiti (Willig, 2008). Uputno je izbjegavati probleme koji u sebi mogu sadržavati dihotomna pitanja i odgovore (da/ne). S druge strane, primjereno je formirati probleme koji su orijentirani na *proces* i *akciju* (Willig, 2008).

Prikupljanje podataka

U utemeljenoj teoriji podatke je moguće prikupljati širokim spektrom kvalitativnih metoda (Charmaz, 2006; Corbin i Strauss, 1990/2015; Strauss, 1987/2003). To uključuje otvorene i polustrukturirane intervjue, sustavna i sudjelujuća promatranja, analize dokumenata i sadržaja (tekstova, slika, fotografija, video i audio snimaka), studije slučaja, delphi postupak, fokus grupe i dr. (Berg, 2001; Creswell, 2012). Glaser (1978) tvrdi da su *sve podatci* (engl. *all is data*). Tako da nema bojazni da će biti korištena kriva metoda prikupljanja podataka.

Analiza podataka

Analiza počinje čim su prvi podatci prikupljeni (Charmaz, 2006; Corbin i Strauss, 1990/2015; Glaser i Straus, 1967/2006; Strauss, 1987/2003; Willig, 2008). Podatke je potrebno prvo kodirati. Kodiranje je moguće definirati kao proces definiranja o čemu se radi u podacima (Charmaz, 2006, str. 186-187). Najčešći proces kodiranja sadrži tri faze, odnosno tri vrste kodiranja: otvoreno ili inicijalno (engl. *open coding*), osno ili aksijalno (engl. *axial coding*) te selektivno kodiranje (engl. *selective coding*). Analiza, tj. kodiranje ne mora nužno slijediti ovaj poredak. Ovo su samo smjernice koje istraživaču pomažu da podatke „razbije“ u manje dijelove (fragmentira), a potom ih ponovno grupira, odnosno objedini u smislene kategorije i odnose među njima (Jeđud, 2007).

Otvoreno kodiranje, odnosno inicijalnu analizu teksta moguće je raditi riječ-po-riječ, red-po-red teksta, dio rečenice-po-dio-rečenice, rečenicu-po-rečenicu, analizirati veće jedinice teksta ili čitave sekvence događaja. Valja naglasiti da kodiranje i formiranje kategorija u utemeljenoj teoriji nije „klasična“ analiza sadržaja. U analizi sadržaja analizira i kodira s unaprijed dogovorenim kodovima. U utemeljenoj teoriji pristupa se „otvorena uma“ te su kodovi kontekstualno i sadržajno formirani (Willig, 2008). U otvorenom kodiranju razbijamo podatke na manje dijelove. Otvorenim kodiranjem tek dajemo oznake pojedinim dijelovima podataka (teksta). Njihovim povezivanjem dobivamo koncepte. Svakako, prilikom inicijalnog (otvorenog) kodiranja moguće je i odmah davati oznake konceptata. Valja imati na umu da je ova faza veoma fleksibilna. Drugim riječima, kodovi mogu predstavljati koncepte, a negdje se odmah govori o kategorijama. Kodovi su etikete koje istraživač prepoznaje u sirovim podacima (Jeđud,

2007). Kodovi moraju biti što jednostavniji, sažetiji, deskriptivni. Nakon što je provedeno ovakvo kodiranje, tada je te kodove potrebno povezati u šire koncepte, a zatim koncepte povezati u kategorije. Kategorije su viša razina konceptata, a povezane su nekim zajedničkim značenjem. U tom pogledu, kodove ili koncepte moguće je nazivati nižom razinom kategorija (engl. *low level category*) koje su deskriptivne. Odabiranje bitnih konceptata i njihovim povezivanjem nastaju kategorije višeg reda (engl. *higher level category*) (Willig, 2008). Corbinova i Strauss (Corbin i Strauss, 1990/2015; Strauss, 1987) zagovaraju korištenje onog što se naziva paradigmom kodiranja (engl. *coding paradigm*), dok Glaser (1978; 1992) zagovara ono što se naziva teorijskim kodiranjem (eng. *theoretical codes*). Uglavnom, u kodiranju više razine radi se o povezivanju i integriraju konceptata. U ovom koraku poželjno je formirati i potkategorije (to su upravo prvobitni koncepti ili kategorije nižeg reda) te relacije odnosa među njima (Corbin i Strauss, 1990/2015; Charmaz, 2006; Glasser, 1978, 1992; Strauss, 1987/2003; Willig, 2008). Tako nastaju kategorije i njihove potkategorije.

Nakon inicijalnog, otvorenog ili kodiranja niže razine, počinje se s osnim, odnosno aksijalnim kodiranjem (engl. *axial coding*). U aksijalnom (osnom) kodiranju dobivene se kategorije i njihove potkategorije dovode u odnos. Traži se objašnjenje veza između pojedinih kategorija. U toj je fazi potrebno definirati kako se koja kategorija odnosi prema drugoj kategoriji, traži se njihova povezanost. Ukratko, pokušavaju se naći uzroci, posljedice i veze među kategorijama. Svakako, valja imati na umu da je proces kodiranja, konceptualiziranja i kategoriziranja, tj. otvorenog i aksijalnog kodiranja veoma fleksibilan i ne mora strogo slijediti ovaj poredak.

Jedno od glavnih obilježja, kako otvorenog, tako i aksijalnog kodiranja (a samim time i utemeljene teorije), konstantno je kretanje od sirovih podataka (kodiranja) prema formiranju kategorija i nazad prema kodiranju. To je nazvano konstantna komparativna analiza ili metoda konstantne usporedbe (engl. *constant comparative analysis*; *constant comparative method*). Konstantna komparativna analiza označava kontinuirano kretanje „naprijed-nazad“ od sirovih podataka, prema otvorenom kodiranju, a zatim prema aksijalnom kodiranju te usporedbi odnosa i kategorija višeg reda i njihova komparacija, korekcija i provjera s kategorijama nižeg reda (konceptima, tj. otvorenim kodiranjem). Tako je moguće konstruirati nove i primjerenije kodove i kategorije, sve dok nije formiran zadovo-

ljavajući broj kategorija i odnosa među njima, a koji pružaju optimalno razumijevanje istraživnog fenomena.

Za konstantnu komparativnu analizu i procesa „naprijed-nazad“, usko je vezano i ono što se naziva teorijskim uzorkovanjem (engl. *theoretical sampling*) (npr. Corbin i Strauss, 1990/2015; Charmaz, 2006; Howitt, 2010; Strauss, 1987/2003; Willig, 2008). Teorijsko uzorkovanje označava provjeravanje nastajuće teorije na novim sudionicima istraživanja. Odnosno, nastajuće kategorije i kodove valja provjeravati prikupljajući nove podatke na novim sudionicima. Tako je moguće tražiti i prikupljati podatke na sudionicima koji imaju točno određena obilježja, a koja su dobivena dosadašnjim prikupljanjem podataka, kodiranjem i formiranjem kategorija. Na taj je način moguće spomenute elemente komparirati, mijenjati i provjeravati. Uz teorijsko uzorkovanje bitno je uvažavanje, odnosno primjena analize negativnih slučajeva (engl. *negative case analysis*) (Willig, 2008). Analiza negativnih slučajeva označava da kodiranje, kategorije i veze među njima provjeravamo i potvrđujemo na slučajevima, kodovima i kategorijama koji odstupaju od nastajuće teorije. Pomoću konstantne komparativne analize i teorijskog uzorkovanja provjeravamo dijelove teorije, slučajeve i kategorije koje su bitno drugačiji od cjelokupne nastajuće teorije. Time ili odbijamo negativne slučajeve ili prihvaćamo i mijenjamo postojeću teoriju. Ukratko, analizom negativnih slučajeva moguće je proširivati nastajuću teoriju dodajući joj nove elemente i obilježja, ili ju mijenjati te formirati novu drugačiju teoriju.

Nerijetko, posebice kod mlađih istraživača javlja se zabrinutost da teoriju neće generirati, da neće formirati optimalne kategorije i povezanosti među njima. Ali uvijek svojevrsna teorija izroni, tj. nemoguće je da se ništa ne pojavi (Glaser, 1992; Jeđud, 2007). U tom pogledu potrebno je da istraživač ima „otvoren um“ prema podacima. To je posebice vezano za kodiranje (prvenstveno za otvoreno i aksijalno). Drugim riječima, istraživač treba neopterećeno i „otvorena uma“ pristupati kodiranju i kategoriziranju podataka (Čaldarović, 1984). Istraživač mora biti „osjetljiv“ na podatke, što je ostvarivo intenzivnom interakcijom s podacima, kodovima i kategorijama te njihovom analizom. To se naziva teorijskom osjetljivošću (engl. *theoretical sensitivity*). Moguće je kazati da si istraživač u tom koraku analize konstantno postavlja pitanja o podacima, kodovima, kategorijama te konstantnom komparativnom analizom i teorijskim uzor-

kovanjem traži odgovore. Ovdje valja naglasiti da je kao i kod postavljanja istraživačkog problema, poželjno da istraživač što manje traži odgovore i teoriju u postojećim teorijama. Isto je poželjno da čak ni s kolegama istraživačima ne diskutira dobivene kategorije i veze među njima. Teorijska osjetljivost predstavlja izrazito kreativan dio procesa utemeljene teorije. Ovdje istraživač počinje definirati novu teoriju o istraživanom fenomenu.

Kodiranje, konstantna komparativna analiza, formiranje kategorija, aksijalno kodiranje, teorijsko uzorkovanje i analiza negativnih slučajeva nastavlja se sve dok istraživač ne utvrdi da se nove kategorije više ne pojavljuju. Odnosno, da postojeće kategorije i kodovi nanovo objašnjavaju i etiketiraju sirove podatke. To se naziva teorijska saturacija (engl. *theoretical saturation*) (Charmaz, 2006; Howitt, 2010; Willig, 2008). Cilj je utemeljene teorije doći do teorijske saturacije, što znači da su sve možebitne kategorije prepoznate i formirane, a generiranje teorije je pri kraju.

Nakon što su formirane sve kategorije i potkategorije, odnosno kada je završeno aksijalno kodiranje i postignuta teorijska saturacija, pristupa se selektivnom kodiranju (engl. *selective coding*). Selektivno kodiranje podrazumijeva da je prepoznata jedna ili više centralnih kategorija na koje je moguće povezati ostale kategorije (Charmaz, 2006; Corbin i Strauss, 1990/2015; Willig, 2008). Cilj je selektivnog kodiranja formirati teorijski model odnosa i procesa između kategorija i njihovih potkategorija. Time je moguće definirati završni oblik teorije, tj. objedinjujemo kategorije oko jedne ili više kategorija koje su generirane kao glavne.

Važan segment i mehanizam generiranja utemeljene teorije je vođenje bilješki (engl. *memo*; *memo-writing*) (Charmaz, 2006; Corbin i Strauss, 1990/2015; Strauss, 1987/2003; Willig, 2008). Vođenje bilješki počinje od početka prikupljanja podataka, a proteže se tokom kodiranja, kategoriziranja, konstantne komparativne analize, teorijskog uzorkovanja do teorijske saturacije. Ono potpomaže i omogućuje optimalno provođenje svih faza generiranja/konstruiranja utemeljene teorije. Vođenje bilješki može sadržavati zapisivanje nekoliko riječi, natuknica, do opširnih eseja koji omogućuju selektivno kodiranje, a to omogućuje provođenje optimalne konstantne komparativne analize. U tom pogledu, preporuka je da istraživač permanentno uz sebe nosi blok ili notes u koje zapisuje ideje. Važno je da istraživač odmah zapisuje i opisuje svaku svoju ideju u procesu istraživanja i generiranja utemeljene teorije (Jeđud, 2007).

Varijante utemeljene teorije

Kao što je već spomenuto, Glaser i Strauss su se razišli u definiranju utemeljene teorije te primjeni njenih pojedinih dijelova. Na temelju tog konceptualnog razdvajanja nastale su dvije varijante utemeljene teorije, a kasnije je formirana i treća. Radi se o glaserijanskoj, straussijanskoj te konstruktivističkoj varijanti utemeljene teorije. Kao što i nazivi govore, glaserijansku je formirao Glaser (1978, 1992), straussijansku Strauss, zajedno s Corbinovom (Corbin i Strauss, 1990/2015; Strauss, 1987/2003), dok je konstruktivističku (ili konstrukcionističku¹²) formirala Kathy Charmaz (2006). Prvotno su nastale Glaserova i Straussova varijanta utemeljene teorije. Glavna razlika je u tome povode li se prilikom generiranja teorije autori indukcijom, što je i prvotni pristup utemeljene teorije, ili primjenjuju određenu razinu dedukcije. Druga racionala kojom se razlikuju ove dvije varijante je u pogledu kodiranja. Naime, glaserijanska varijanta, ili kako ga još nazivaju i tradicionalni pristup, polazi od toga da teorija treba induktivno izroniti iz podataka. Suprotno tome, straussijanska varijanta polazi od toga da se prilikom kodiranja potrebno voditi određenim pravilima, odnosno paradigmom kodiranja (engl. *coding paradigm*). U tom pogledu, prema Straussu i Corbinovoj potrebno je oslanjati se na pitanja, elemente ili opise koja se odnose na: 1) fenomen, 2) uzročne uvjete, 3) kontekst, 4) intervenirajuće uvjete, 5) akcijske strategije te 6) posljedice (Jeđud, 2007; Willig, 2008). Ova varijanta naziva se i suvremenim pristupom te ga prihvaća popriličan broj istraživača. Pritom se to prvenstveno odnosi na početnike i mlađe istraživače jer nudi relativno stabilnu shemu za kodiranje i povezivanje kategorija. Glaser (1992) otvoreno kritizira ovu varijantu tvrdeći da je to suprotno prvobitnoj ideji utemeljene teorije koja polazi od indukcije. On tvrdi da je time potencirano nametanje određene teorije, a ne da je omogućeno njeno izranjanje iz empirijskih podataka. Pritom smatra da je straussijanska varijanta usmjerena na formalnu primjenu tehnike kodiranja podataka, a ne razvoj ideja i teorije (Charmaz i Henwood, 2008). Odnosno, ova varijanta „forsira“ nastajanje teorije, a ne da omogućuje njeno induktivno „izranjanje“. Za razliku od Straussa i Corbinove, Glaser (1992) nudi listu kodova, tj. kako ih naziva „obiteljima kodova“ (engl. *coding family*). On nudi niz pojmova, a koje još naziva i

¹² Za detaljniju raspravu o „konstruktivizmu“ i „konstrukcionizmu“ u utemeljenoj teoriji vidjeti kod Ward, Hoare i Gott (2015).

teorijskim kodovima (engl. *theoretical codes*), koji omogućuju kodiranje i povezivanje kodova te kategorija iz niže u njihovu višu razinu (Willig, 2008). Možemo kazati da je u razlici između ove dvije varijante bitno premošćivanje odnosa između „izranjanja“ teorije i teorijskoj osjetljivosti prilikom generiranja teorije (Glaser, 1992; Kelle, 2006, 2011).

Za razliku od, i glaserijanske, i straussijanske varijante, Kathy Charmaz (Charmaz, 2006; Charmaz i Henwood, 2008; Mills, 2006) je razvila treću varijantu. Naime, koliko god se prve dvije varijante razlikuju u problematici indukcije, kodiranju, paradigmi kodiranja i teorijskim kodovima, obje ove varijante polaze od toga da se tako teoriju „otkriva“. Charmazova polazi od toga da teoriju nije moguće otkriti, već konstruirati. Naime, istraživač ne može biti u potpunosti objektivan te induktivno generirati teoriju iz njezinih empirijskih podataka. U svakom generiranju teorije, ma koliko se tvrdilo da je istraživač objektivan i odvojen od fenomena koji istražuje, on ili ona uvijek teoriju, pa makar i djelomično, konstruiraju na temelju vlastitih subjektivnih iskustava. Drugim riječima, oni ju ne otkrivaju već konstruiraju. Charmaz (2006) polazi od (socio)konstruktivističkih ontoloških i epistemoloških premisa (Charmaz i Henwood, 2008). Stoga ona tvrdi da je istraživač uvijek „uronjen“ u stvarnost koju istražuje. Istraživač je sastavni dio fenomena, tj. stvarnosti koju istražuje. Prema Charmazu i Henwoodu (2008, str. 245), u ovoj varijanti utemeljene teorije istraživač je 1) sastavni element onoga što vidi i istražuje, a ne odvojen od toga, 2) znanstvene činjenice i osobne vrijednosti su povezane, a ne odvojene te 3) viđenja istog objekta ili subjekta su višestruki i interpretativni, a ne singularni i samorazumljivi.

Paradigmatsko određenje i neke dileme utemeljene teorije

Osim spora između Glasera i Straussa, te varijantama utemeljene teorije, jedan od glavnih elemenata oko koje se vode rasprave je pitanje njenog epistemološkog utemeljenja (Willig, 2008). Iako je utemeljena teorija formirana upravo s razlogom odmaka od pozitivističkog hipotetsko-deduktivnog pristupa, ona i dalje ima obilježja pozitivizma. Bez obzira što je to kvalitativni pristup, ona i dalje ima segmente pozitivizma. Polazeći od kategoriziranja, definiranja i opisivanja znanstvenih paradigmi koje se odnose na pozitivističku, postpozitivističku, konstruktivističku, paradigmu kritičke teorije te sudjelujuću (Guba i Lincoln, 2005), utemeljenu teoriju je moguće pozicionirati istovremeno u više paradigmi (Annells,

1996; Charmaz i Henwood, 2008; Levers, 2013) (npr. u (post)pozitivističkom i konstruktivističkom). Ovakav paradigmatički pluralizam Charmaz i Henwood (2008) smatraju prednošću, naročito u pogledu utemeljene teorije u psihološkim istraživanjima. Prema Charmazu i Henwoodu (2008) za psihološka istraživanja, koja imaju dugu tradiciju pozitivističkog pristupa, je upravo taj aspekt značajan. S druge strane, značajan je i njezin konstruktivistički aspekt, naročito s obzirom na trenutno dominantni (socio)konstruktivistički pristup u različitim društvenim i humanističkim znanostima. Pozitivističko je vidljivo, pomalo kontradiktorno, ali u induktivnom (iako se pozitivizam temelji na deduktivnom pristupu) pristupu gdje istraživač, odvojen od bilo kakvih vrijednosti i prethodnih spoznaja iz čitanja literature, na temelju empirijskog istraživanja otkriva vrijednosno neutralnu znanstvenu spoznaju i činjenice. Upravo su te elemente znanstvene metode i spoznaje, prema Kelleu (2006, 2011), zagovarali empiristi Francis Bacon i John Locke (Kelle, 2006, 2011). Bacon i Locke su tvrdili da je način znanstvene spoznaje i formiranje teorije njeno induktivno generaliziranje iz prikupljenih podataka (prema Kelle, 2006, 2011). Prema Kelleu (2006), Bacon je zahtijevao da empirijski istraživači, „oslobođenog uma“ od bilo kakvih teorijskih pretpostavki i „idola“, prikupljaju podatke i otkrivaju znanstvene činjenice¹³. Ma koliko su se Glaser i Strauss u svojim početnim verzijama utemeljene teorije pokušali odmaknuti od pozitivizma, oni su i dalje inkorporirali njegove elemente.

S druge strane, konstruktivistički pristup utemeljene teorije Kathy Charmaz (2006, 2011) je etabliran u konstruktivističkoj znanstvenoj paradigmi. Ova varijanta je potkrijepljena i kvalitativnim pristupima, kako ih objašnjava i Creswell (2007). Charmaz (2006, 2011) svojom verzijom utemeljene teorije polazi od premisa da postoji objektivna stvarnost, ali je čovjek ne može do kraja objektivnom spoznati. Odnosno, to su samo individualno ili društveno konstruirane prezentacije stvarnosti i znanja. U tom pogledu, konstruktivistička verzija utemeljene teorije jednim dijelom polazi od premisa pragmatizma, a drugim dijelom od simboličkog interakcionizma (Charmaz i Henwood, 2008).

Sumirajući paradigmatička određenja i dileme utemeljene teorije, moguće je kazati da je glaserijanska varijanta pozitivistička, dok je straussi-

¹³Thomas i Znaniecki (1919, prema Čaldarović, 1984) takav pristup objašnjavaju kao prilog za nepostavljanje hipoteza u kvalitativnoj metodologiji.

janska nešto malo odmaknuta od njega, ali i dalje sadrži pozitivističke elemente, dok je konstruktivistička varijanta pozicionirana u konstruktivističkoj znanstvenoj paradigmi (Charmaz i Henwood, 2008). Uvjetno možemo glaserijansku i straussijansku varijantu označiti kao objektivističku, a od Charmazove kao konstruktivističku/konstrukcionističku (Marvasti, 2004). Ovime je još jednom potvrđeno da metodologija ne određuje paradigmu, već paradigma bira i određuje svoju metodologiju (Bognar, 2013). Odnosno, ista metodologija može biti primijenjena u različitim znanstvenim paradigmatama budući su paradigme filozofski određene aksiologijom, ontologijom i epistemologijom (Bognar, 2013; Creswell, 2007; Mertens, 2010). Stoga, nije primjereno govoriti o „kvalitativnoj“ ili „kvantitativnoj“ paradigmi budući da su paradigme drugačije formirane, imenovane i definirane (Guba i Lincoln, 2005). Primjereno je govoriti o kvalitativnoj ili kvantitativnoj metodologiji, odnosno istraživačkom pristupu. U tom pogledu, iako je utemeljena teorija kvalitativna metoda ili pristup, ona je primjenjiva u različitim znanstvenim paradigmatama (Charmaz i Henwood, 2008).

Umjesto zaključka: primjena utemeljene teorije u istraživanjima odgoja i obrazovanja

Budući da su odgoj i obrazovanje izrazito dinamični i kompleksni fenomeni i procesi, nerijetko postojeće teorije brzo zastarijevaju i nisu dostatne za njihovo objašnjavanje. Drugo važno obilježje je što su ti fenomeni i procesi idiografski i specifični sami za sebe pa ih nije moguće generalizirati. Na takva pitanja i probleme odgoja i obrazovanja nerijetko nije optimalno odgovarati kvantitativnom metodologijom, već kvalitativnom (npr. Halmi, 2013; Sekulić-Majurec, 2000). Pa, kao što je već u uvodu ovog teksta akcentirano, upravo su tu mogućnosti primjene utemeljene teorije – otkrivati i konstruirati znanstvene činjenice i na njima generirati ili konstruirati teorije koje su potrebne i dostatne upravo za takve individualne fenomene i procese.

Za postizanje eventualnih željenih ciljeva istraživanja utemeljena teorija je primjenjiva za istraživanja različitih studija slučajeva, kao što su učenici s posebnim potrebama specifičnih razrednih odjeljenja, novih strategija, sadržaja i ishoda učenja te škola (matične, područne). Posebice istraživanja malih (područnih) škola u područjima od posebne državne

skrbi, višejezičnih škola, škola na otocima i drugih škola u specifičnim geografsko-društvenim okruženjima. Na ovo se nadovezuje i viđenje mogućnosti utemeljene teorije u istraživanjima različitih alternativnih (slobodnih) škola. Također, utemeljena teorija može pružiti optimalne znanstvene spoznaje i teorije u pogledu istraživanja nastave i njenih obilježja nastalih u pravcima i pokretima reformske pedagogija (o obilježjima na koje se pretendira u reformskoj pedagogiji više kod: Matijević, 1994/2001).

Zbog dinamičnosti razvoja informacijsko-komunikacijskih i mobilnih tehnologija utemeljena teorija može pružiti optimalne rezultate u istraživanjima multimedijske nastave. Naročito što danas školu polaze učenici net-generacije. Takvi učenici bitno drugačije žive od djece, pa i odraslih, od prije petnaest ili više godina. Upitno je koliko takvoj djeci nastava usmjerena na učitelja te razredno-predmetno-satni sustav omogućuje zadovoljavanje njihovih potreba (za učenjem). Takvoj djeci (a i odraslima) je potreba neka nova (multimedijska) okolina učenja koju dosadašnje didaktičke teorije uglavnom ne mogu objasniti, niti pružiti primjeren teorijski okvir istraživanja. Stoga je opravdano tvrditi da je potrebno konstruirati nove teorije kojima bi pedagogija i didaktika mogle odgovoriti na izazove potreba današnjih te budućih generacija mladih i odraslih osoba koje uče. Nije pretenciozno kazati da se javlja potreba za formiranjem onoga što se naziva multimedijska didaktika (Issing, 1994).

Prilika za primjenu utemeljene teorije je i u nastavi organiziranoj prema (socio)konstruktivističkim načelima (Tobias i Duffy, 2009). Naime, svako učenje je individualiziran i specifičan fenomen i proces, a konstruktivističke teorije naglašavaju da je učenje individualan i društveni proces (i produkt) konstruiranja vlastitog znanja u interakciji s društvenom i fizičkom okolinom. Prema tome, ne postoje dva učenika koji uče na isti način, isto spoznaju nastavni sadržaj te formiraju i postižu iste željene rezultate. Upravo takvo učenje primjereno je istraživati utemeljenom teorijom. Na ovo se nadovezuje i istraživanje učenja i obrazovanja u okvirima interkulturalizma. Promjene, kako u Europi, tako i u svijetu, obilježene su različitostima. Potrebno je razumjeti obilježja različitih specifičnih društava i na temelju toga omogućiti učenje, nastavu i obrazovanje, posebice što postoji odmak od pojma *društvo* znanja prema *društvima* znanja (OECD, 2007; Povjerenstvo Europske zajednice, 1996). Time bi bilo omogućeno da se različita društva i zajednice ostvaruju i razvijaju upravo na vlastitim i uva-

žavanju tuđih različitosti. To može, između ostalog, omogućiti i primjena utemeljene teorije, a ne preslikavanje gotovih teorijskih okvira iz drugih društveno-kulturnih okvira.

Utemeljena teorija je primjenjiva i u kombinaciji s drugim metodama ili strategijama istraživanja odgoja i obrazovanja. Ovdje se prvenstveno misli na akcijska istraživanja (više kod: Bognar, 2006; Matijević, 1990; McKniff i Whitehead, 2002) te umjetnički utemeljena istraživanja (engl. *art-based research*) (npr. Barone i Eisener, 2012; McNiff, 1998; Topolovčan, 2016). Utemeljena teorija može biti element akcijskih i *art-based research*, ali i ta istraživanja mogu biti segment u procesu formiranja utemeljene teorije ili je njihovu kombinaciju moguće koristiti kao triangulaciju. Utemeljena teorija svojom konstantnom komparativnom analizom i teorijskim uzorkovanjem u akcijskim istraživanjima potpomaže proces refleksije (refleksivnog praktičara). S druge strane, u umjetnički utemeljenom istraživanju stvaralačkog procesa (tako i učenja) utemeljena teorije omogućuje analizu autoetnografske introspekcije (Davies i Ellis, 2008).

Zaključno, vidljivo je da je utemeljena teorija definirana, pozicionirana i prakticirana kao kvalitativna metoda ili pristup. Njome je bitno doprineseno osamostaljenju i legitimnosti kvalitativne metodologije. Kvalitativna metodologija (utemeljena teorija) nije inferiorna kvantitativnoj, niti joj služi kao pomoćno sredstvo i nešto što joj prethodi. Kvalitativna metodologija, a samim time i utemeljena teorija, može samostalno egzistirati u istraživanjima društvenih i humanističkih znanosti, a time i odgoja i obrazovanja. Nadalje, iako dolazi iz okrilja kvalitativne metodologije (engl. *umbrella of qualitative research*), moguće ju je koristiti s aspekata različitih znanstvenih paradigmi, čime se doprinosi pluralizmu istraživanja odgoja i obrazovanja (Bognar, 2013).

Na kraju, neophodno je naglasiti, uspoređujući kvalitativnu i kvantitativnu metodologiju u odgoju i obrazovanju, da ih svakako nije poželjno stavljati u inferiorni ili superiorni položaj jednu drugoj. Primjereno ih je smatrati elementima istog kontinuuma. I jedan i drugi pristup ili njihova kombinacija i nadopunjavanje je svrsishodno s obzirom na cilj istraživanja, uzorak, odnosno sudionike istraživanja, kontekst ili vrijednosno određenje istraživača (npr. Bognar, 2006; Creswel, 2007, 2009, 2012; Opić, 2015; Sekulić-Majurec, 2000; Topolovčan, 2016). U tom je pogledu oprav-

dano apelirati na prestanak kategoričkog priklanjanja jednom ili drugom pristupu te prestanku svojevrsnog „rata znanstvenih paradigmi“ (Sekulić-Majurec, 2007), a posebice u istraživanjima odgoja i obrazovanja.

Reference

- Annells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. *Qualitative Health Research*, 6(3), 379-393.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Art based research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8(1), 209-227.
- Bognar, B. (2013). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. U N. Hrvatić, i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 101-111). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Charmaz, K. (1996). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harre, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. Im G. Mey, und K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (pp. 163-180). Köln: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Charmaz, K., & Henwood, K. (2008). Grounded theory. In C. Willig, & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 240-260). London: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990/2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research Design: Choosing among five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Čaldarović, O. (1984). Kvalitativna metodologija čikaške sociološke škole. *Revija za sociologiju*, 14(3-4), 215-224.
- Davies, C. S., & Ellis, C. (2008). Autoethnographic introspection in ethnographic. In P. Liamputtong, & J. Rumbold (Eds.), *Knowing differently: Art-based and collaborative research methods* (pp. 99-118). New York: Nova Scotia Publisher, Inc.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63, 665-694.
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs. forcing: Basics of grounded theory*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1965). *Awareness of dying*. Chicago: Adline.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967/2006). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Adline.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 192-215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudjons, H., Teske, R., i Winkel, R. (Ur.) (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 203-218.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Essex: Pearson.
- Issing, L. J. (1994), Von der Mediendidaktik zur Multimedia-Didaktik.

Unterrichtswissenschaft, 22, 267-284.

Jeđud, I. (2007). Alisa u zemlji čudesa – kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(2), 83-101.

Kelle U. (2006). "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problems of "Grounded theory" reconsidered. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 6(2), Art. 27.

Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. Im G. Mey, und K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (pp. 235-260). Köln: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kiper, H., i Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.

Levers, M.-J. D. (2013). Philosophical paradigms, grounded theory, and perspectives on emergence. *SAGE Open October-December 2013*, 3(4), 1-6. doi: 10.1177/2158244013517243

Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Matijević, M. (1990). Akciona istraživanja i unutarnja reforma osnovne škole. U M. Cerar, i B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Akcijsko raziskovanje v vzgoju in saobraževanju: zbornik kolokvija*, (str. 78-87). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Matijević, M. (1993/2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex

McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London, Routledge.

Mey, G., und Mruck, K. (Hrsg.) (2011). *Grounded Theory Reader*. Köln: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mills, J. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25-35.

- OECD (2007). *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik: Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Leipzig: Klett und Balmer Verlag Zug.
- Opić, S. (2015). Neki izazovi kvantitativne metodologije u istraživanjima odgoja i školskoj pedagogiji. U S. Opić, V. Bilić, i M. Jurčić (Ur.), *Odgoj u školi* (str. 279-303). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Povjerenstvo Europske zajednice (1996). *Prema društvu koje uči: Učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa.
- Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvalitativni i/li kvantitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141(3), 289-300.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 189-202.
- Simons, R.-J., van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2002). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skiera, E. (2009). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. München: Oldenburg.
- Strauss, A. L. (1987/2003). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, J. S., Bogdan, S., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (Eds.). (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* New York: Routledge.
- Topolovčan, T. (2016). Art-based research of constructivist teaching. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1141-1172.
- Ward, K., Hoare, K. J., & Gott, M. (2015). Evolving from a positivist to constructionist epistemology while using grounded theory: Reflections of a novice researcher. *Journal of Research in Nursing*, 20(6), 449-462.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: McGraw Hill & Open University Press.