

Nitel Araştırmada Görüşme ve Görüşme Soruları: Eğitim Sosyolojisinden Ampirik Örnekler^a

Nazlı Somel^b

Öz

1960'lardan bu yana çeşitli nitel görüşme biçimleri ortaya çıkmıştır. Bu çeşitlilik ders kitabı alan yazınına ele almış yeni araştırmacıları zorlayacak kadar karmaşık hale gelmiştir. Bu makale bu soruna çözüm üretmek üzere kaleme alınmıştır. Öncelikle, nitel görüşme mantığının hatırlanması ve "kiminle, neden görüşüldüğü," "elde edilecek bilginin ne özellikleri olması gerektiği" sorularına odaklanmayı önermektedir. Bu adımlar takip edildiğinde araştırma sorusuna en uygun görüşme türü belirir. Ayrıca, 2022 yılında sekiz lisede gerçekleştirilen saha araştırmasından örnekler, özellikle de yapılan hatalar ele alınmakta ve bunlar, diğer ampirik araştırmalardaki ve ders kitaplarındaki sorularla karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Bu tartışma, nitel görüşme yapacak araştırmacıların görüşmelerini amaçlarına en uygun şekilde gerçekleştirmesi için ayrıntılardaki farkları netleştirmektedir ve bir bütün olarak bu makale nitel görüşme için sade bir yol haritası niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: nitel araştırma görüşmesi, eğitim sosyolojisi, bireysel görüşme, grup söyleşisi, görüşme sorusu

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 18.08.2023

Düzeltilme tarihi: 25.04.2024

Kabul tarihi: 27.08.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 30.08.2024

Giriş

Türkçe nitel araştırma yöntemi kitaplarında^c oldukça benzer amaçlar için kullanılan görüşme türleri genellikle farklı isimlerle anılmakta; ancak aralarındaki ayrımlar çoğu zaman muğlak kalmaktadır. Örneğin, araştırmacının, görüşülen kişinin anlatım sürecine müdahalesinin çok sınırlı tutulduğu görüşme türleri için anlatı görüşmesi, derinlemesine görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve informel görüşme gibi farklı isimler kullanılmaktadır. Bu durum, Türkçe kitapların da büyük oranda beslendiği uluslararası (özellikle ABD'li) kaynaklara dayanmaktadır (benzer bir saptama için bkz. Buran, 2015, s. 46-47).^d Bu kaynak kitaplarda altı ile 10 arasında farklı türde görüşme tanımlanmaktadır.^e Nitel görüşme çeşitliliğini kavramanın zorluğu, görüşme türlerini sınıflandırmak için kullanılan ölçütlerin açık olmaması ve daha önemlisi, aynı anda birden fazla ölçütün kullanılmasından da kaynaklanmaktadır. En sık kullanılan ölçütler görüşme sürecinin ne kadar standart olduğu, araştırmacının görüşmecinin yanıtlarına ne kadar müdahale edeceği, görüşmenin tek bir kişi ile mi yoksa bir grupla mı yapılacağı gibi faktörler yer alır. Ayrıca, feminist teori gibi kuramsal gelenekler ile bilim alanlarının görüşmeye yaklaşımları (bkz. Creswell, 2007) da önemlidir. Özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencileri gibi henüz araştırma deneyiminin başında olan kişiler için bu ayrımlar ile araştırma sorusu ve amaçları arasındaki ilişkiyi kurmak oldukça zor olmakta; çoğu zaman mantıksal değil basmakalıp seçimler yapılmaktadır. Öğrencilerin düşünme biçimi haklı olarak "bu tuşa neden basıyorum ve basmam ne anlama geliyor?" değil, "doğru tuşa mı basıyorum?", "bir sonraki tuş hangisi?" olmaktadır (Nind, 2020, s. 192). Oysa, nitel araştırma toplumsal alanın karmaşıklığını (complexity) karşılamak üzere esnek ve düşünümsel bir süreç olmasıyla öne çıkar; nitel görüşmenin mantığını kavramak ve bu mantığın görüşme sorularında nasıl somutlandığını görmek,

^a Liselerin Kopyayla Baş Eetme Stratejilerine dair Karşılaştırmalı Bir Çalışma Başlıklı Proje Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından 19163 kodu ile desteklenmiştir.

^b Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, rahsan.somel@boun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8098-0824

^c Bkz. Balcı, 2013; Kümbetoğlu, 2008; Gürbüz ve Şahin, 2018; Metin, 2014; Seggie ve Bayyurt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016.

^d Bkz. Bogdan ve Biklen, 2002; Briggs, 1986; Bauer ve Gaskell, 2007; Cohen vd., 2018; Creswell, 2007; Gubrium vd., 2012; Knott vd., 2022; Li vd., 2018; Mukherji ve Albon, 2018.

^e Ders kitabı niteliğindeki yöntem kitapları, araştırma gelenekleri arasındaki epistemolojik ve kuramsal ayrımları ve bunların araştırma pratiğine yansımalarını sistematik olarak incelemeyi görece geri planda tutmakta. Bu farkların odakta olduğu çalışmalar için bkz. Creswell 2007; Bohnsack, 2021. Çok daha genel bir bakış açısından sosyal bilimlerde yöntem tartışması için bkz. Sayer, 1992.

araştırmacının daha serbest, özgüvenli ve araştırmanın diğer kısımlarıyla tutarlı seçimler yapmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışmada daha sade bir sınıflandırma önerilmektedir. Bu sadeleştirme denemesi iki temel kabule dayanmaktadır. Birincisi, nitel görüşmenin, tüm çeşitliliğine rağmen, ortak bir mantığı vardır ve bu mantığa dayalı olarak daha sade bir şekilde sınıflandırılabilir. Bu mantık kısaca “aktörün bilgisine başvurma”dır. Alan yazınında sıralanan farklı görüşme türleri aslında, aktörde ne tür bir bilginin olduğu ve ona nasıl ulaşılabileceği sorularına verilen farklı yanıtlara denk düşmektedir (bu nokta ilerleyen kısımlarda ele alınmaktadır). Sadeleştirme girişiminde yazarın ikinci varsayımı, isimlendirmedeki çeşitliliğe rağmen, günümüzde (özellikle eğitim bilimleri alanında) görüşme pratiğinin benzerlik gösterdiğidir. Yani, geçtiğimiz asır boyunca farklı ihtiyaçlar ve hedefler için geliştirilmiş görüşme türlerinin tamamı alanımızda sık kullanılmamaktadır. Bizler ekseriyetle eğitim kararlarını, ortamlarını ve deneyimlerini belgelemek ve çeşitli toplumsal/egitimsel süreç ve bunların sonuçlarını derlemek üzere görüşmeler yapıyoruz. Bu hedefler için en uygun görüşme biçimi yarı-yapılandırılmış görüşme (semi-structured interview) olarak adlandırılan görüşme türüdür.^f İlerleyen bölümlerde, bu tür ile diğer görüşme türleri arasındaki ilişki tartışılmakta, kendi içinde de çeşitlilik gösteren yarı-yapılandırılmış görüşmenin mantığı ve sözü geçen sadeleştirme önerisi somutlanmaktadır.

Görüşme türlerine dair literatürün ilginç yanlarından birisi, görüşme türlerini ve görüşme sürecini ayrıntılı anlatmakla birlikte, sıra görüşme sorularına örnekler verilmesine geldiğinde bu farkların bir kenara bırakılmasıdır.^g Bu durum, farklı görüşme türlerini uygulamada ortaklaştırmakta ve görüşme yapmayı yeni öğrenen kişileri görüşmeye hazırlanırken yanlışla sürüklemektedir. Oysa ki, görüşme yoluyla veri topluyor olmanın mantığını kavramak ve o araştırma için en uygun görüşme biçimine karar vermek görüşme uygulamasını bir yere kadar tanımlar. Araştırmacı hala birden çok seçenikle karşı karşıyadır; görüşmeyi tam olarak nasıl yürüteceği ve hedeflediği bilgi türüne nasıl ulaşacağı konusunda kafa yormalıdır. Bu aşamanın en önemli bileşeni görüşme sorularıdır.^h Araştırmacının görüşme sorularını biçimlendirishi, aktörün yanıtlarını yönlendirir. Örneğin, onu belirli bir deneyimini ya da bir konudaki görüş ve tutumlarını anlatmaya sevk eder. Farklı soru biçimleri, nitel araştırma gelenekleri arasındaki farklara denk düşmektedir (Bohnsack, 2021).

Bu makalede, epistemoloji tartışmalarına odaklanmaksızın soru türleri arasındaki farklar somutlanmaya çalışılmaktadır. Bunun için yazarın Kopya Projesi’nde gerçekleştirdiği görüşmelerdenⁱ ve ilgili alan yazınından yararlanarak, örnek görüşme sorularına karşılaştırmalı yer verilmektedir. Bu yapılırken alan yazınında sıkça yer verilen “doğru soru” örneklerinden ziyade, sık yapılan (ekseriyetle yazarın yapmış olduğu) yanlışlara yer verilmiş, yanlışların kaynakları, olası sonuçları ve “doğrusu nasıl olurdu?” tartışılmıştır. Makalenin sade bir akışı bulunmaktadır. Önce, “hangi araştırmalarda görüşme yapılır?” sorusuna odaklanılmakta ardından, görüşme türleri arasındaki farklar netleştirilirken yarı-yapılandırılmış görüşme türünün diğerlerinden farkları açığa kavuşturulmaktadır. Ardından gelen başlıkta, yarı-yapılandırılmış görüşme türü içindeki çeşitlilik iki boyutta sadeleştirilmekte ve devamında araştırma soruları örnekleriyle bu farklar somutlanmaktadır.

Başlarken: Neden görüşme?

Mantıken, araştırmacının kararlaştırması gereken ilk şey, araştırma sorusuna yanıt bulmak için en uygun veri toplama aracının görüşme olup olmadığıdır. Bu karar sürecini karşılaştırmalı bir örnekle Seidman (2006, s. 11) anlatıyor:

Araştırma ‘bu sınıfta kişiler nasıl davranıyor?’ sorusuna karşılık arıyorsa, o zaman *katılımcı gözlem* [vurgu eklendi] en iyi araştırma yöntemi olabilir. Araştırmacı ‘öğrencilerin okuldaki farklı seviye sınıflarına yerleştirilmeleri ile öğrencilerin sosyal sınıf ve etnik kökenleri arasında nasıl bir korelasyon vardır?’ diye

^f Aslında, yarı-yapılandırılmış görüşme tüm sosyal bilim alanlarında en yaygın kullanılan biçimdir (Knott vd., 2022), hatta Gaskell (2000.) nitel araştırmada görüşme denediğinde kastedilenin yarı-yapılandırılmış olduğunu düşünmektedir. Tarihsel olarak yapılandırılmamış görüşme olarak tasarlanmış bazı türler (örneğin anlatı görüşmesi) zaman içinde, araştırma uygulamasının ihtiyaçları oranında, yarı-yapılandırılmış biçime dönüşmüştür (bkz. Küsters, 2009; Jovchelovitch ve Bauer, 2000).

^g Görüşmelerde kullanılan soru türleri konusunda Yıldırım ve Şimşek’in (2016) belirttiği genel kurallar kapsayıcı olmakla birlikte, somut soru örneklerine yer verdiğinde soruların tamamının görüşülen kişinin sadece duygu ve düşüncelerini belgelemeye yönelik olduğu görülmektedir.

^h Burada kastedilen yazılı ve standart soru formu hazırlamak değil sadece, görüşmenin akışı esnasında oluşturulması gereken doğaçlama sorulardır da. Bu konuyu ilerleyen kısımlarda ele alıyorum.

ⁱ Kopya Projesi’nde ilerleyen sayfalarda ayrıntılı yer veriyorum. Bu makalede ağırlıklı bu en yakın, 2022, tarihli görüşmelerden örnekler veriyorum. Son araştırmamda kullanmadığım görüşme türleri (örn. biyografik görüşme) ve soru biçimleri için önceki çalışmalarım ile ders kitaplarından yararlanıyorum.

soruyorsa, **anket** [vurgu eklendi] en iyi yaklaşım olabilir. Araştırmacı, müfredatın yenilenmesinin öğrencilerin standart sınavlardaki başarısını etkileyip etkilemediğini merak ediyorsa o zaman **deneysel** [vurgu eklendi], kontrollü bir çalışma en etkilisi olabilir.

Görüşme adı altında anılan veri toplama aracının en genel ve ortak özelliği, görüşme gerçekleştirilen kişinin deneyimlerini, yönelimini ve dünya görüşünü, kendi kelimelerini kullanarak anlatmasıdır (Küsters, 2009). Seidman'ın yukarıdaki alıntıda yer verdiği ikinci örneğin konusundan devam edecek olursak ve "hangi tür araştırma sorusu bu konuda görüşme yapmayı gerektirir?" diye sorarsak şöyle diyebiliriz: Araştırmacı bir okulun seviye sınıflarını oluşturma sürecini, bu esnada okul yönetimince hangi ölçütlerin kullanıldığını öğrenmek istiyorsa okul yöneticileriyle; seviye sınıflarına yerleştirilme deneyimlerini derlemek istiyorsa öğrencilerle; okulda seviye sınıfları olmasının gündelik ders pratiklerini nasıl etkilediğini merak ediyorsa öğretmenlerle görüşebilir (örn., Somel, 2019). Yani görüşme ilgili toplumsal/egitimsel sürecin bağlama özgü ayrıntılarını, süreci oluşturan deneyimleri ve bu deneyimlerin aktörlerce nasıl yorumlandığını, aktörlerin fikirlerini derlemenin yoludur.

Görüşmeyle toplanacak bilgi bir **süreç** bilgisidir, tersinden ifade etmek gerekirse bir süreçle ilgilendiğimizde görüşme yaparız (Küsters, 2009.). Örneğin, farklı ebeveynlik davranışlarının kaynaklarını merak ediyoruz ve bunu çözümleyebilmek için öğrenme sürecini oluşturan koşullar ve deneyimleri görüşme yoluyla derliyoruz. Bir başka örnekte, öğretmenler arasındaki istihdam farklarının öğretmenlik deneyimleri ve yönelimlerine ne gibi etkileri olduğunu öğrenmek için görüşme yapıyoruz (örn., Güvercin, 2014). Bu ve benzeri araştırma soruları (kısa süreli) gözlemlerle, ikincil kaynaklarla ya da doğrudan görüşülen kişiye sorularak yanıtları bulunabilecek türden değildir. Aktörün deneyim ve düşüncelerini serbestçe anlatımıyla ortaya çıkan veriyi analiz etmek ve analitik kategorilere (annelik yaklaşımları) ayırmak araştırmacının görevidir. Bunu yapabilmek için görüşmeyi gerçekleştirme biçimimiz ve sorularımız ilgili süreci aktöre anlattırarak şekilde düzenlenmelidir.

Görüşme yoluyla ilgilendiğimiz sürece dair aktörün anlattıklarını derlerken aynı zamanda yaptığımız şey, araştırmamıza bir **bağlam** kazandırmaktır. Nitekim, aktör herhangi bir şeyi anlatırken ilgili sürecin zamansal ve uzamsal bilgisini verir. Bağlamın bir kısmını da biz araştırmacılar görüştüğümüz kişileri seçerken kuramsal olarak oluştururuz. Örneğin, farklı yaş gruplarından kadınlarla görüşüldüğünde dönemsel karşılaştırma yapabiliriz; farklı sosyo-ekonomik arka planlardan kadınlarla görüştüğümüzde sınıfsal bağlamı ortaya çıkarabiliriz; farklı yerlerden, örneğin köy ve şehir ya da farklı ülke ve bölgelerden kadınlarla görüştüğümüzde coğrafi bağlamı da ekleyebiliriz. Sistematik karşılaştırmalı araştırma ve analiz için Glaser ve Strauss'un (1967) çalışmasına bakılabilir. Ne yaparsak yapalım, Seidman'ın (2006) vurguladığı üzere, bağlamsız olmaz. Yapacağımız görüşmeyi planlarken hangi bağlamları amaçlı olarak derleyeceğimize dair düşünmek, sadece görüşmeci seçimi sürecinde değil, sorularımızı planlarken de önemlidir.

Peki **neden** aktörün bilgisine başvuruyoruz? Bu sorunun kolay bir yanıtı var: Çünkü araştırdığımız olguyu, süreci ya da dönemi deneyimlemiş kişilerin bilgisine sahip değiliz. Yine seviye sınıfları örneğinden devam edecek olursak, farklı seviye sınıflarında olmanın hangi deneyimlere kaynaklık ettiğini ve bu deneyimlerin aktörlerce nasıl anlaşıldığını, kuramsal varsayımlarımız olsa da, bilmiyoruz. Örneğin, seviye sınıfını arkadaş ortamından kopmak ve mevcut sınıfındaki avantajlı konumundan vazgeçmek olarak deneyimleyen öğrenciler olabilir (bkz., Somel, 2019). Aktörün bilgisine neden başvurduğumuz konusunda kafa yormak, aktörde olmayan bilgileri (örn., resmi istatistiklerden edinilebilecek bilgileri ya da akademik bir kavramın anlamını) sormanın önüne geçmenin yanı sıra, ilgili deneyimi nasıl anlattırabileceğimiz (tarihsel sırayı izleyerek mi sormalı soruları, tartışmalı soru sormalı mı? vb.) konusunda da yardımcı olur.

Peki görüşme yaptığımız aktör **kimdir**? Görüşmede, ilgili deneyimi doğrudan gözlemlemeyip anlattırdığımızdan, aslında derlediğimiz bilgi ilgilendiğimiz şeyi deneyimleyen aktörün ya da bir grup aktörün anlatımıdır. Bu anlatım deneyimin kendisi ve aynı zamanda aktörün kendi deneyimine yüklediği anlamı yani yorumunu içerir (Nohl, 2009). Bu yolla toplumsal yaşantıyı ve onun toplumsal kaynağını ve anlamını ortaya çıkarmaya çalışırız. Bu nedenle, ekseriyetle, aktörün kimliği (Ayşe ya da Ahmet olması) değil, toplumsal ortamı (milieu), uzmanlık alanı ya da konumudur ilgilendiğimiz.^j Örneğin, gecekondu semtinde yaşayan bir grup genç ya da Alman Lisesi'ne devam eden bir grup gençtir ilgilendiğimiz (bkz. Warth, 2021). Yani, X kişisiyle ya da X grubuyla ilgilendiğimiz konuyla ilişkili deneyime sahip oldukları için ya da biz sahip olduklarını varsaydığımız için görüşürüz.

^j Biyografik araştırmalarda görüşülen bireyin kim olduğu daha fazla önem taşır. Örneğin, bir döneme damgasını vurmuş politikacılar ya da bir bilim alanında çığır açmış kişiler ele alınabilir. Ancak yine de araştırmada bu kişi kadar ilgili dönem ya da konudur araştırılan.

İşte tüm bu nedenlerle görüşme gündelik sohbetin özelliklerini taşımaz (Cohen vd., 2018,) ve başka şeyle ilgilenmek, söyleneni dinlememek, yarıda kesmek gibi günlük sohbet esnasında karşılaştığımız durumlar yaşanmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gündelik sohbe katılan kişilerden farklı olarak görüşmede hazır bulunan kişilerin rolleri (soran ve yanıtlayan) önceden belirlenmiştir ve dolayısıyla görüşme, rolleri birbirinden farklı olan iki yabancı arasındaki bir etkileşimdir (Gaskell, 2000, s. 45). Dahası, gündelik sohbetten farklı olarak, “görüşme suni bir durumdur, kendine özgü kuralları vardır ve eni sonu, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmayı ister” (Schlüt ve Möhring, 2015, s.1). Oysa, alan yazınında, sıkça, aktörün anlatımını mümkün olduğunca yönlendirmekten ve bu yolla anlatımın mümkün olduğunca en rahat halinde gerçekleşmesi hedefinden bahsedilir (bkz. Seggie ve Bayyurt, 2015; Schlüt ve Möhring, 2015; bunun gerçekleşmeyecek bir hedef olmasından yola çıkan bir görüşme yaklaşımı için bkz. Witzel ve Reiter, 2012). Bu noktada, görüşmenin gündelik bir sohbet olmadığı akılda tutulup, aktörü mümkün olduğunca yönlendirmeden anlatımını gerçekleştirmesini sağlayabilmek için görüşme ortamı, etkileşimi ve soruların tasarlanma biçimlerine kafa yormak gerekir. Her durumda, görüşmeler yorumlanırken anlatılanın özgün bir etkileşimin ürünü olduğu yoruma dahil edilir. Bu duruma ilişkin örnekler ilerleyen kısımlarda yer almaktadır.^k

Görüşmeyi ne amaçla yaptığımızın, yani kiminle, neden ve ne tür bir bilgi toplamak üzere görüştüğümüzün açık olması araştırmanın öncesi (araştırma sorusu ve kuramsal yaklaşımı) ile sonrası (veri toplama süreci, analiz ve yorum) arasındaki ilişkiyi kurmaya yardımcı olur. Yukarıda özetlenen temel noktalara dair kafa yormak, tartışmak ve cevap üretmek görüşme sürecini somutlamayı, özellikle en uygun türde soruları kurgulamayı kolaylaştırabilir.

Nasıl Bir Görüşme En Uygunu?

Deneyimleri, bunlara yüklenen anlamları ve yönelimleri derlemenin çalışma sorunuza yanıt ararken en uygun yol olduğuna karar verdiyseniz, şimdi ne tür bir görüşme yapmanızın en uygunu olacağına karar verme aşamasındasınız ve bu makale bu aşamada bir sadeleştirme önermektedir.

Alan yazınında görüşme türünü sınıflandırırken kullanılan ilk ölçüt, görüşme uygulamasının ne kadar standart olduğudur. Bu sınıflandırmanın bir ucunda tamamen standardize edilmiş yani soruları, sorma sıraları önceden belirlenmiş; her bir görüşülen kişiye aynı soruların, aynı sırayla sorulduğu **yapılandırılmış görüşme** bulunur (Briggs, 1986). Bu görüşme türü, bir tür sözlü ankettir ve ekseriyetle nicel araştırmayla anılır (Bogdan ve Biklen, 2002). Tamamen yapılandırılmış görüşmede amaç belirli bir konu hakkında mümkün olduğu kadar çok sayıda deneyim ve görüşün derlenmesidir. Yani süreçten ziyade sonuçlarla ilgilenir.

Yapılandırılmış görüşmenin genellikle tercih edilmesinin nedeni derlenecek verinin çözümlenmesinin daha kolay olacağına inanılması (Kümbetoğlu, 2008) ya da tersinden görüşme yapılandırılmadığında üstesinden gelinebilecek denli çeşitlilikte yanıtla karşı karşıya kalınma (kanımca yersiz) korkusudur. Bu tercihin arkasında zaman ve kaynak kısıtları gibi pratik nedenler de bulunabilir. Her ne nedenle olursa olsun, yapılandırılmış görüşme yapmayı tercih eden araştırmacılar, verilerini, araştırmalarının hipotez test etmeye yaklaştığını bilerek yorumlamalıdır.

Öte yandan, aslında tamamen yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmek neredeyse imkansızdır. Çünkü etkileşimin her yönünü kontrol altında tutmak mümkün değildir. Örneğin, kişi soruyu anlamayabilir ya da farklı şekilde anlayabilir; sorular deneyimlerine karşılık gelmiyorsa kendi sorularını sorabilir. Dolayısıyla, her bir görüşmede yaşanan özgün etkileşim görüşmeleri ister istemez birbirinden farklılaştırır. Bu farklardan kaçınmak yerine, bunları verimizi yorumlarken yoruma dahil etmek daha gerçekçi bir yol gibi görünüyor. Dahası, bu bağlama ve görüşülen kişilere özgü etkileşim farkları çoğu zaman ele alınan olguyu açıklamakta çok yararlı kaynaklardır.

Etkileşimin çok yararlı bir sonuç çıkardığı şu örneği ele alalım: 2005 yılında yürürlüğe giren ilköğretim müfredatlarını araştırdığımız projede (bkz., Nohl ve Somel, 2018; 2021), öğretmen gruplarına giriş sorusu olarak “Bu dönem ders programınızı nasıl hazırladığınızı anlatabilir misiniz?” gibi geniş ama zaman aralığı tanımlı bir soruyla başladık. Bu soruya aldığımız yanıtlar, örneğin, hazır programları değiştirmeden kullanan genç öğretmenler ile programlar üzerinde çalışıp, önemli değişiklikler yapan deneyimli öğretmenler arasında var olan bazı farkları açığa çıkardı. Bu esnada bir gecekondu bölgesi okulunda iki genç kadın öğretmenden oluşan

^k Bunun için görüşme yoluyla veri toplamaya ve analiz süreçlerine getirilen eleştirilerin de farkında olmak yararlı olabilir (bkz. Küsters, 2009)

grup bu soruya “Doğruları mı söyleyeceğiz?” diye karşılık verdi. Araştırmacı bu soruyu yanıtız bırakıp sadece gülümsedi ve iki öğretmenin kendi aralarında konuşmasını sağladı. Görüşmedeki bu etkileşim, bu okulda öğretmenlerin resmi olarak bildirdikleri (örn., sınıf defterine yazdıkları) ile uygulamaları arasında bir açığı olduğunu ve bu açının nedenlerini ele almamıza olanak sağladı (Nohl ve Somel, 2018., 4. Bölüm). Kısaca, bir yanıyla ne kadar standart hale getirirsek getirelim, doğası gereği bir etkileşim olan görüşmenin nasıl gerçekleşeceğini ancak bir yere kadar belirleyebiliriz ve aslında bu etkileşim ve görüşmecilerden alınan bağlama özgü dönütler araştırmamız için son derece yararlı olabilir.

Görüşmenin ne kadar standart olacağına dair sınıflandırmanın öteki ucunda, görüşülen kişinin söylemine hemen hiç müdahale edilmeyen ve görüşme anının getirdiği durumlara göre (önceden hazırlanmadan) soru sorulan *yapılandırılmamış görüşme* bulunur (Seidman, 2006). Bu görüşme türünde, önemli olan aktördür ve görüşülen aktörün deneyimleri ve bunları nasıl anlamlandırdığı önemsenir. Örneğin, psikoterapi görüşmeleri ya da tamamen yabancı bir kültürel bağlama dair araştırma yapıldığında (antropologların serbest görüşmeleri gibi) bu tür görüşmelere başvurulur.¹ Her ne kadar yapılandırılmamış olarak adlandırılrsa da, bu görüşmeler de araştırmacının kuramsal arka planı (örn., hangi psiko-sosyal geleneğe bağlı olduğu) ya da genel anlamıyla neyin araştırıldığına (bir gruptaki cinsiyetler arası ilişkiler, üretim süreçleri vb.) bağlı olarak önceden çerçeveselendirilmiştir. Yani yapılandırılmamış görüşme türünde önceden belirlenmiş soru yoktur demek tam olarak doğruyu yansıtmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Burada daha ziyade nitel araştırma içinde gerçekleşen tarihsel bir değişimden bahsetmek mümkündür. Daha standart hale getirilmiş görüşmeler yapıyor olmak, Creswell’in (2007) saptamasıyla, nitel araştırmalarda giderek daha fazla araştırma sürecinden çok araştırılan konunun önemsenmesi ve alan araştırmalarının daha sistematik yürütülmesiyle ilişkilidir.

Herhangi bir nedenle, görüşme sürecini tamamen belirleyen ya da hiç belirlemeyen görüşme türlerinden birisiyle çalışmanız gerekmiyorsa, sosyal bilimlerde (eğitim bilimleri alanında da) en yaygın kullanılan görüşme türü olan *yarı-yapılandırılmış görüşme* elinizde kalan seçenektir. Aslında, yukarıda tanımladığım iki ucun arasında yer alan her tür görüşmeye yarı-yapılandırılmış denir ve haliyle, çok çeşitli biçimi bulunur (Edwards ve Holland, 2013). Bu biçimleri nasıl sade bir şekilde kavrayabileceğimize geçmeden önce, en genel anlamıyla yarı-yapılandırılmış görüşme nedir onu ifade edelim.

Yarı-yapılandırılmış görüşme en genel anlamıyla araştırmamızda ilgi duyduğumuz olguya dair deneyimi olan aktörün, her şeyi değil ama ele aldığımız olguya ilişkili pratikleri anlatması için düzenlenmiş görüşme türüdür. Bu görüşme türünün Almanca ismi, Leitfadeninterview, aslında amacı daha güzel ifade etmektedir: “Leitfaden” kelimesi, görüşme bağlamında, konuları birbirine bağlayan bir iplik üzerinde hareket etmek olarak Türkçeye çevrilebilir. Witzel (1985, s. 236) Leitfaden’in “yapılandırılmış bir görüşme formu görevi olmadığını, aksine araştırmacının arka plan bilgisini tematik olarak düzenlemeyi, dolayısıyla da ele alınan konu hakkında kontrol edilebilir ve karşılaştırılabilir bir araştırmayı görev edindiğini” yazar. Bu yaklaşım İngilizce alan yazınında (bkz. Gaskell, 2000, s. 40; Knott vd., 2022) geçen konu yönergesi (“topic guide”) önerisiyle çok benzerdir. Buna göre, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sorular birebir hazırlanmaz, ancak araştırmacı nereden başlayıp nereye varmak istediği, araştırmasının konusuna en iyi yaklaşma stratejisinin ne olacağı ve ele almak istediği konuları kapsayan bir şema geliştirir. Konu yönergesi, araştırmanın amaçları ve verilerin nasıl işleneceği/yorumlanacağı arasında da bir köprüdür. Bu nedenle araştırmacı konu yönergesini hazırlarken, akademik danışmanıyla, çalışma arkadaşlarıyla ve alandan insanlarla bir araya gelmeli, tartışmalıdır. Nitekim, yarı-yapılandırılmış görüşmeye hazırlık süreci yoğun düşünsel bir süreçtir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmenin esnek ve hedefe yönelik bir konu yönergesine sahip olması, görüşme esnasında ortaya çıkan yeni boyutlara ve dolayısıyla görüşülen kişi ya da grubun yönlendirmesine açık bir veri toplama aracı olmasını, sistematik olma özelliğini kaybetmeden, sağlar. Akılda canlandırmayı sağlayacak bir örnek verelim: Kopya Projesi’nde amacım bireysel kopya nedenlerini ya da deneyimlerini derlemekten ziyade kolektif kopya deneyimleri ve bu deneyimleri örgütsel işlevlerini tanımlamaktı. Bu nedenle, örneklemimi farklı okul örgütlerini karşılaştıracak şekilde ve kolektif kopya pratiklerini belgelemek üzere grup söyleşileri üzerine kurdum. Görüşmelerin akışını ise, kopyanın görüşülen grup/okul örgütü için ne anlama geldiğinin serbestçe anlatılmasını sağlayacak bir giriş sorusu (“Son kopya olayını anlatır mısınız?..), ardından bu giriş sorusuna verilen yanıtlarda açılmasını istediğim noktalara yönelik devam soruları (örn., “Bahsettiğiniz toplantıyı baştan sonra, ayrıntılarıyla anlatabilir misiniz?”) ve daha sonra kopyanın örgütsel yönüne yönelik (henüz

¹ Yapılandırılmamış görüşmeler arasında sayılan biyografik görüşmenin (Schütze, 1983) de günümüzde büyük oranda yarı-yapılandırılmış görüşme biçimine dönüştüğünü görmekteyiz (Küsters, 2009). Buna yarı-yapılandırılmış görüşmeleri kendi içlerinde sınıflandırırken dönüyorum.

anlatılmadıysa) sorulara yer verdim (örn., MEB disiplin yönetmeliğinin uygulanıp uygulanmadığı ya da okulda öğretmenler arasında kopyaya yaklaşım konusunda farklar olup olmadığı gibi). Görüşmelerde yazılı bir soru formu kullanmadım, aklımdaki konu akışını ve soru sorma kurallarını izleyerek ilerledim.^m

Yarı-yapılandırılmış görüşme türünde odak, konudur. Ancak konunun aktör(ler)ce nasıl ele alındığı da (örn., neler kopya olarak kabul edilmekte), konunun bağlamını anlamak da (örn., okul örgütlerinin hangi koşulları ve maruz kaldıkları eğitim politikaları belirli bir türde kopya pratiklerine kaynaklık etmekte) ve kavramsallaştırabilmekte (örn., okul örgütleri çevrelerinin beklentilerini nasıl karşılamakta) merkezi öneme sahiptir.

İşte saydığım nedenlerle, bir araştırma için sadece görüşmenin ne kadar yapılandırılacağını belirlemek yetmez. Örneğin, tez önerilerinde sık rastlanılan bir durum, yarı-yapılandırılmış görüşme türünün tercih edileceğinin belirtilip açıklama yapılmamasıdır. Oysa daha yapılacak birçok başka tercih vardır ve bunları araştırmanın ne kadar erken bir aşamasında belirler ve tartışmaya açarsak o kadar iyi olur. Bu makalenin devamı, yarı-yapılandırılmış görüşme yapmaya karar verdikten sonraki karar aşamalarına dairdir.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme: Araştırma Konusuna Dayalı Seçimler Yapmak

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde gözlemediğimiz çeşitlilik şu iki soruyla sadeleştirilebilir: Araştırmam için (a) bireylerle mi gruplar mı görüşmeliyim ve (b) araştırmam görüştüğüm insanların biyografisiyle mi uzmanlığıyla mı ilgili?

Birinci sorunun cevabını belirleyen ilk etmen araştırdığımız olgunun özellikleridir. Araştırdığımız olgu bir grup içinde konuşulamayacak bir tabu olabilir ya da araştırdığımız konuda grup oluşturmak imkânsız olabilir. Bu durumlarda bireysel görüşme yapmak, konunun gerekliliklerinin ötesinde bir zorunluluktur. Bu zorunluluklar dışında, bireysel görüşme bireyin deneyimin bir süreç olarak belgelenmesini gerektiren araştırma sorularında, örneğin tekil öğrencilerin yaşam öykülerinde eğitim kademeleri arasındaki geçişleri nasıl deneyimlediklerinin belgelenmesi gibi durumlarda kullanılır (bkz. Kramer vd., 2009). Grup söyleşileri ise araştırdığımız olgunun kolektif yönüyle ilgilendiğimizde başvuracağımız bir araçtır. Örneğin, işçi sınıfı gençliğinin okul karşıtı kültürünü belgeleyen ünlü çalışmasında Willis'in (1981) başvurduğu ya da daha yakınlarda gerçekleştirilmiş olan ve İstanbul'daki toplumsal ve eğitimsel farklardan kaynaklı gençlik gruplarını belgeleyen Warth'ın (2021) çalışması gibi.ⁿ

Hangi tür yarı-yapılandırılmış görüşme yapmanız gerektiğine karar verirken sorulması iyi olacak ikinci soru "Araştırmam görüştüğüm insanların biyografisiyle mi uzmanlığıyla mı ilgili?" sorusudur. Burada karar vermemiz gereken toplamak istediğimiz bilginin kişi ya da grubun toplumsal alandaki deneyimleriyle mi ilgili olduğu yoksa kişi ya da grubun bir kurumdaki konumuyla ve dolayısıyla yerine getirdiği resmi rolle ve bu alandaki bilgi birikimiyle mi ilgili olduğudur. Bu ikisi arasındaki fark, örneğin şu iki araştırma sorusu arasındaki farktır: "Kadın öğretmenler sınıf yönetimine daha eşitlikçi mi yaklaşmaktalar?" sorusunda, öğretmenlik konumundan ziyade öğretmenin toplumsal arka planının etkilerini merak ediyorduz, dolayısıyla meslekle doğrudan ilgili olmayan toplumsal cinsiyete dayalı deneyimleri ve yönelimlerini de derlemeyi amaçlıyoruz. Öte yandan sorumuz, "Meslek lisesi öğretmenleri, sınıf yönetimi konusunda, akademik lise öğretmenlerinden hangi yönleriyle farklılaşmaktadır?" diye sorduğumuzda, merak ettiğimiz şey, öğretmenlerin (birey ya da grup) toplumsal arka planları değil çalıştıkları kurumsal ortam ve bu ortamın onlara kazandırdığı yönelimlerdir (Meuser ve Nagel, 2008).

^m Görüşme sorularının yazılı olarak görüşmeye götürmek ve görüşme esnasında bakmak, görüşülen kişilere cevaplamaları gereken belirli sorular olduğu mesajını vermekte, dikkatlerini dağıtmakta ve anlatımlarını derinleştirmek yerine bir an önce bir sonraki soruya geçmeye çalışmalarına neden olmaktadır.

ⁿ Türkçedeki yöntem alan yazınında, grup söyleşisi türü hemen hiç yer almamakta, birden fazla insanla görüşülen görüşme türü olarak sadece odak grup görüşmesi geçmekte. Oysa, nitel araştırmada daha ekseriyetle kullanılan, grup söyleşidir. Odak grup görüşmesi 1940'larda kitle iletişim analizinde kullanılmak üzere geliştirilmiş ve artarak pazarlama ve reklamcılıkta kullanılmıştır (Kümbetoğlu, 2008); konu hakkında birbirinden farklı görüşlerin toplanması için, normalde biraraya gelmeyecek bir grup insanın biraraya getirilmesidir (Ersin ve Bayyurt, 2015). Yani bir tür "açık uçlu toplantıdır" (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bir tür fikir derleme etkinliğidir ve zamandan kazandırdığı için tercih edilir. Odak grup görüşmesinin aksine grup söyleşisi (bkz. Weller, 2019) kolektif deneyimlerin, kolektif olarak anlatılması ilkesine dayanır. Grup içindeki bireysel fikirlerin ortaya çıkarılmasından ziyade, yoğun, sembolik ve grup üyelerinin birbirini tamamladığı anlatımlardır amaçlanan. Grubu oluşturanlar, bir durumu birlikte deneyimlemiş gerçek gruplar (arkadaş grupları) da olabilir, bir olguyu ayrı ayrı deneyimlemiş (örn. 6 Şubat Depremi deneyimlemiş) kişiler de. Bu makalede tanımlanan soru biçimleri grup söyleşisi için de geçerlidir. Bir ek, grup söyleşisinde soru tüm gruba yönlendirilir ve sadece grubun ortak deneyimlerine dair soru sorulur (Loos ve Schäffer, 2001).

Araştırdığımız konu, herhangi bir şekilde sınıflandırmayacağımız bir konu olabilir ve çoğu zaman da böyledir. Toplumsal hayatın griliği araştırmalarımıza da yansır. Bu nedenle, çeşitli hibrit görüşme türleri geliştirilmiştir. Hem biyografik hem uzman söyleşisi öğelerini içeren biyografik-uzman söyleşisi gibi (bkz. Schondelmayer, 2010).

Görüldüğü üzere, yarı-yapılandırılmış görüşme başlığı altında ele alınmalarına rağmen aralarında önemli farklar olan görüşme türlerinden bahsediyoruz. Bu alandaki bilgi birikimine her zaman vakıf olunabilir. Önemli olan çalışmanızın neyi gerektirdiğine dair düşünmeniz ve doğrudan araştırmanın ihtiyaçlarına uygun karar veriyor olmanızdır. Bir sonraki kısımda görüşme soruları örneklerinden yola çıkarak yürüttüğüm tartışma, yararlı ipuçları verebilir.

Ne Tür Görüşme, Ne Tür Soru Gerektirir?

Bu aşamada en temel soru “Ne tür bir bilgiye ulaşmak istiyorum?” sorusudur. Nitel araştırma gelenekleri aktörün bilgisine, birbirinden oldukça farklı olan iki amaçla başvurur. Bunlardan ilki aktörün kendi deneyimlerine yükledikleri anlamları ve dünya görüşlerini derlemeyi amaçlar. İkincisi ise, aktörlerin kendi deneyimlerine dair bu toplumsal inşalarının ötesine geçip “yaşam gerçekliğinin bir parçası olarak deneyimlerini, pratiğini de keşfetmek” üzere düzenler görüşmeyi (Nohl, 2022, s. 5). Aslında ikincisi, yani yaşam pratiklerini derlemek üzere görüşme yapmak, ilkini, yani aktörlerin fikirlerini, tutumlarını derlemek üzere görüşme yapmayı dışlamaz. Çünkü aslında kişilerin anlam inşaları “pratiğin içine gömülüdür” ve dahası “onun içinde anlam kazanır” (Nohl, 2022, s. 5; ayrıca bkz., Bohnsack, 2021; Creswell, 2007).

Konu yukarıdaki gibi ifade edildiğinde bu farkın uygulamaya nasıl bir etkisi neden olduğu hemen anlaşılıyor. Oysa gündelik olarak rastladığımız bir farktır bu. Kişilerin ya da grupların belli bir alandaki deneyimlerini genellemeleri ve yorumlamalarını isteyen sorular (örn., derslerinizde ek kaynaklar kullanır mısınız, kullanıyorsanız ne gibi yararları oluyor?) ile belirli bir olayı anlatmaya yönelik sorular (örn., son dersinizi baştan sona anlatır mısınız?). İkincisinde araştırmacının kendisi, öğretmenin ek kaynak kullanıp kullanmadığını ve bunun etkilerini anlatımdan çıkarır.^o

İster deneyimlerle, isterseniz dünya görüşleriyle ilgilenin, sorularınızın “belli bir dönem ve konuya yönelik olması” (Sart, 2015, s. 143) önemlidir. Soru ne kadar genel sorulursa, amacı o kadar muğlaklaşır ve iletişimde yanlış anlama ya da anlaşılma riski artar. Şimdi, doğrudan alanımızdan görüşmelerden (ve yapılan yanlışlardan) örneklerle buraya kadar bahsettiğimiz noktaları somutlayalım.

Görüşme Sorusu: Eğitim Sosyolojisi Alanından Örnekler

Yazarın gerçekleştirdiği en yakın tarihli görüşmeler, daha önce bahsedilen kopya konulu araştırma projesi dahilinde gerçekleştirildi. Alan araştırması, Mayıs-Haziran 2022 tarihinde bir ilçenin (birbirinden toplumsal ve eğitimsel olarak farklı olan) sekiz devlet lisesinde yürütüldü. Bu okullarda, 12. sınıf öğrencileriyle ve onların öğretmenleriyle grup söyleşileri (Loos ve Schäffer, 2001), okul müdürleriyle ve okul psikolojik danışmanlarıyla uzman söyleşileri (Nagel, 2009) gerçekleştirdim. Görüşmelerin tamamı yarı-yapılandırılmış görüşme idi. Sekiz okuldaki görüşmelerin devam etmekte olan karşılaştırmalı analizinin odağında, okul örgütleri arasındaki kopyaya yaklaşım ve pratiklerindeki farklar ile bu farkların eğitim politikalarıyla ilişkisi bulunmaktadır.

Aşağıda, bu çalışmadan seçilen ampirik örnekler, mevcut alan yazınında yer alan ve araştırmacının daha önceki çalışmalarından örneklerle karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmakta, farklı soru tiplerinin ve görüşme esnasındaki etkileşimin farklı biçimlerinin olası sonuçları tartışılmaktadır. Bu yolla, yarı-yapılandırılmış görüşme yapmak isteyenler için farklı düşüncüler, araştırmacının 16 yıllık akademik görüşme deneyiminde tekrar eden durumlar üzerinden sunulmaktadır.

^o Burada nitel araştırma görüşmelerinde soru hazırlarken uyulması gereken genel geçer (evet-hayır soruları sormama gibi) kurallara girmiyorum. Bu konuda, yine tipik yanlışlardan yola çıkarak yazılmış güzel bir makale için bkz. Ballena (2021). Bu makalede “üretken olmayan” (unproductive) soru türleri örnekleri bulunmakta ve burada benim de aşağıda önerdiğim ancak öğrenci araştırmalarında en az

Anlatımı Teşvik Eden Giriş Sorusu

Bogdan ve Biklen (2002, s. 96) “yapılandırılmış görüşme yaptığımızda (yarı-yapılandırılmış da dahil) ‘konuyu öznenin kendisinin nasıl yapılandığı’ sorusunun karşılığında ulaşamayız, çünkü konuya nasıl yaklaşılacağını biz önceden hazırladığımız sorularla kararlaştırmış oluruz” diyor. Ancak bu saptama, yalnızca yapılandırılmış görüşme türü için geçerlidir; yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise konuyu görüşülen kişinin yapılandırmasına izin verecek bir yol izlenebilir. Bunu sağlayacak en önemli öge görüşmenin giriş sorusudur. Schütze (1983) bu soruyu “anlatı teşviki” ya da “anlatı talebi” olarak nitelendirir. Bu talep ne kadar açık ve geniş tutulursa, araştırmacının hipotezlerini ya da varsayımlarını sınamaktan uzaklaşılır ve araştırılan konunun yapısını, henüz bilinmeyen ortaya çıkarmayı sağlayabilir (Küsters, 2009).

Görüşmenin amacının ayrıntılarına dair kararlar alındığında, yani (görüşülen kişi ya da grubun) belirli bir yaşam dönemiyle mi, mesleki deneyimi ya da uzmanlık alanıyla mı ilgilenildiği belirlendiğinde, giriş sorusu bunu bir *süreç* olarak anlatmasını sağlayacak niteliğe sahip olmalıdır. Örneğin, Kopya Projesi’nin giriş sorusu hem öğrenci grup söyleşilerinde hem öğretmen grup söyleşilerinde hem de okul yöneticisi ve okul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilen uzman söyleşilerinde aynı idi: “Son kopya olayını başından sonuna anlatabilir misiniz?”

Öncelikle bu soru, kopya sürecinde farklı rolleri ve sorumlulukları olan kişilerin tamamına sorulabilecek bir soru olması nedeniyle, ortak soru haline gelebilmiştir. Bunun karşılığında, öğrenciler dahil oldukları ya da sınıflarında yaşanan bir olayı, öğretmenler kendi derslerinde yaşamış olan ya da disiplin kuruluna gelmiş bir olayı, okul yöneticileri ve psikolojik danışmanları ise öğrenciler ya da öğretmenler tarafından onlara aksettirilen ve sonrasında değerlendirilme ya da cezalandırılma süreçlerine dahil oldukları son olayı anlatabilirler. Bu soru bir yanıyla açık (“son kopya”) diğer yanıyla aktörün kendi bakış açısı ve konumuna göre yanıtlanmasını sağlayabilecek bir nitelikte. Çünkü, soruda araştırmacının kopyayla ne tür yaşantıları kastettiği tanımlanamamaktadır. Dolayısıyla bu soruya alınan yanıtlarda aynı zamanda neyin kopya olarak kabul edildiği, nasıl deneyimlendiği, konunun hangi boyutlarının o kişi ya da grup için önemli olduğu ve kopya konusundaki yargılar da çıkarılabilmektedir. Böylece, Bogdan ve Biklen’in (2002,) kaygısı olan, konunun özne tarafından yapılandırılmaması sorunun üstesinden gelebilmek için bir adım atılmış olur.

Bu soruda, aynı zamanda kişilere bağlı oldukları okul örgütünde kopya olup olmadığı da sorulmamaktadır. Kopyanın varlığı bir yandan bir varsayımdır. Dolayısıyla görüşmenin hemen başında görüşülen kişilerin yaşantılarını anlatmak yerine savunma geliştirilmesine neden olabiliirdi. Kopya bağlamında bu yaşanmadı, çünkü alan yazın kopyanın (dünyadaki diğer örnekler gibi) Türkiye’de, özellikle lise düzeyinde istisnasız her okulda yaşandığını gösteriyordu. Bu yaygınlık, sorunun bu şekilde sorulmasını bir tür itham halini almasının önüne geçebildi. Görüşme sorularına karar verirken genel geçer kuralların yanı sıra araştırmacının konusuna dikkate alınması bu nedenle önerilmektedir.

Giriş sorusunun ardından gelen ilk sorular, aktörlerin kurdukları çerçeveyi izleyen, onu derinleştiren ve sınırlarını belirginleştirmeye çalışan türdendi.^P Yani, doğrudan yanıtta geçen konular ya da olaylar, anlatılma sırasıyla soruldu. Örneğin, “Bahsettiğiniz veli görüşmesini ayrıntılarıyla, tekrar anlatabilir misiniz?” gibi. Devam sorusu örneklerine aşağıda ayrıca yer verilmekte.

Kopya Projesi’nde kullandığımız giriş sorusunun bir diğer özelliği, doğrudan araştırmacının konusuyla ilgili belirli bir süreci soran (“son kopya”) görüşülen kişi ya da grupları genelleme yapmaya itmeyen ve somut bir soru olmasıdır. Bu da özellikle tercih edilmiştir. Çünkü, araştırmamız mümkün olduğunca alandaki farklı pratikleri ve yönelimleri derlemek istiyordu. Bu hedefin yerine, kopyaya farklı yaklaşımları ve kopya konusundaki farklı görüşler derlenmek istense idi, görüşmeye şu soruyla başlanabilirdi: “Kopya konusunda ne düşünüyorsunuz?”

Bu genel soru görüşülen kişinin kopyadan ne anladığını ve kopya konusundaki çelişkilerini (örneğin, öğrenciler bunun bir yanıltma olduğunu bildiklerini ama kendilerini mecbur hissettiklerini) anlatabilir. Ancak, belirli bir olayı ve dönemi sormadığı için, aktörden deneyimlerinin bir ortalamasını almasını, genellemesini teşvik etmekte. Bu genellenmenin altında ne tür yaşantılar yattığı konusunda araştırmacıya veri sağlamamaktadır.

kullanılan soru sorma biçimine yer verilmekte (Ballema, 2021, s. 106). “TED (tell, explain, describe)” olarak kısaltılan bu soru biçimi, aktörlerin gündelik teorilerini değil de deneyimlenmiş olduklarını anlatmaya teşvik eden soru biçimleridir.

^P Bu süreç anlatı görüşmesi yapanlarca ayrıntılı tanımlanır (bkz. Güvercin, 2015; Küsters 2009).

Bir başka örnekle (biyografik görüşmede) bu iki soru tipi arasındaki fark daha somut hale gelebilir: “Bana hamile olduğunuzu öğrendiğiniz günden bugüne yaşadıklarınızı anlatır mısınız?” ile “Yeni anne oldunuz. Annelik konusunda ne düşünüyorsunuz?” arasındaki fark gibi. Benzer bir farkı, öğretmenlerin gündelik pratiklerinin bir eğitim politikasından nasıl etkilendiğini derlemek için ya da bu politikaya karşı tutumlarını derlemek için yapılandığımızda da görebiliriz. Örneğin, 2005 müfredat reformuna dair yaptığımız çalışmamızın (bkz., Nohl ve Somel, 2018; 2021) öğretmen gruplarına sorduğu ilk soru “Bu yılki ders planınızı nasıl yaptınız, anlatabilir misiniz?” olmuştu. Bu reform sürecini öğretmen tutumlarına dayalı araştıran bir başka çalışma öğretmenlere “2005 müfredatı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” diye sordu (Altınyelken, 2013). Bizim araştırmamız, 2005 müfredatları hakkındaki olumlu-olumsuz fikrin, gündelik pratikleri bir yere kadar belirlediğini ortaya koymasının açısından öne çıktı. Burada belirtilmesi gereken bir şey, biz ne kadar somut bir durumu, olayı sorsak dahi, anlatımın özelliklerine göre aktör bu anlattığı olayı tekil bir şey olarak bırakamaz, genel yönelimine bağlar ve yorumlar (Schütze, 1983) olduğudur. Yani, somut bir durum sorduğumuzda aldığımız karşılığın cevabın içinde tutum ve düşünce (gündelik teoriler) de zaten yer alır (Küsters, 2009).

Bir diğer açıdan, ilk örnek soruda (Yeni anne oldunuz. Annelik konusunda ne düşünüyorsunuz?) araştırmacının kastettiği süreç ile aktörün anladığı süreç birbirinden farklı olabilir. Örneğin anne, çocuğunun doğumundan o güne kadarki tüm süreci değil son birkaç ayı düşünebilir. Ama ilk soruda hangi sürecin kastedildiği (hamile olduğunuzu öğrendiğiniz günden) açıkça dile getirilmekte ve doğru anlaşılacak yönünde bir adım atılmaktadır (elbette doğru anlaşılmayı garanti etmez). Görüşmelerden önce sorularımızı biçimlerimizi denemek ve somutluğu konusundaki olası sorunları saptamak önemlidir. Burada tek bir ilke vardır: “Ne kadar ‘belirli’ olursa o kadar iyi” (Gürbüz ve Şahin, s. 430).

Giriş Sorusu ve Takip Soruları İlişkisi

Giriş anlatımı hangi yönde ve nasıl ilerlerse ilerlesin müdahale edilmeksizin dinlenir. Kişi ya da grup sizi ilgilendirmeyen konulara girmiş olabilir ama aynı zamanda, henüz görüşmenin analizini yapmamış olduğunuzdan ve diğer vakaları (kişi ve grupları) bilmediğinizden, anlatılanın konuyla ilişkisini siz henüz görememiş olabilirsiniz.⁴ Anlatımın sonuna kadar beklenir. Bu aynı zamanda görüşmenin geri kalanı için de bir sinyaldir; görüşülen kişiye zamanınız olduğunu, anlattığı her şeyin önemli olduğunu ve dilediği uzunlukta ve ayrıntıda anlatabileceği mesajını vermenin en güçlü yoludur.⁵ En önemlisi, yanlış ya da doğru cevap olmadığını, araştırmacının belirli bir beklentisi olmadığını hissettirmektir.

Dolayısıyla, giriş anlatımında (elbette daha sonra da), gündelik sohbetlerde pek karşılaşmadığımız uzunluktaki sessizlikleri “tolere etmek” (Küsters, 2009) görüşülen kişinin yaşantılarına en yakın anlatımı derlemekte etkilidir. Boşlukları hızlıca doldurmak görüşmenin sözlü ankete dönüşmesine neden olabilir. Bu sessizlik görüşülen kişinin, biz yönlendirmeden, konunun bir başka boyutuna geçmesini sağlayabilir ya da bize anlatımın tamamlandığı sinyali verir (Jovchelovitch ve Bauer, 2000). Anlatımın sonlandığı görüşmecinin basit sonlandırma ifadelerinden (“işte böyle”, “bu kadar”) ve mimiklerinden anlaşılır, yine de emin olmak için hemen soru sormamak birkaç saniye beklemek gerekir.

Giriş anlatımı tamamlandığında yeni sorunun vakti gelmiştir. Burada anlatımı dikkatlice izlediğinizi gösteren ve aynı zamanda konunun boyutlarının dağılmasını önleyecek bir düzende soru sormak gerekir. Bunun için önerilen, görüşülen kişinin izlediği zamansal sıraya uymaktır (Küsters, 2009). Örneğin, Kopya Projesi’nde bir okul müdürü, son kopya vakasından nasıl haberdar olduğunu anlattıktan sonra öğrenciyle odasında görüştüğünü söyleyip okulunda kopyaya nasıl yaklaşıldığını anlatarak anlatımını sonlandırdı. Takip sorusu şöyle oldu: “Öğrenciyle görüşmenizi ayrıntılarıyla anlatabilir misiniz, neler söylediniz, o neler söyledi?”

Bu sorunun ardından, kopya vakalarını ele alma biçimine dair anlattıklarını ayrıntılandırılacak sorulara geçildi. Alan yazınında (bkz. Kümbetoğlu, 2008), yukarıdakinden farklı bir yaklaşım bulunmakta. Buna göre, “kişilerin sorulara verdikleri cevapları daha derinleştirmek, elde edilecek veriyi zenginleştirmek, çoğu zaman da görüşülene istenen düzeyde cevaplar için ipucu vermek gerektiğinde sorulan sorular takip **soruları** olarak adlandırılır” (Kümbetoğlu, 2008., s. 90). Burada açıkça aktörün konuyu ele aldığı çerçeveyi araştırmacının

⁴ Türkçe alan yazın (örn, Yıldırım ve Şimşek, 2016) aksini önermekte, araştırmacının konu dağıldığında müdahale etmesi, soruya istenen karşılık alınmadığında tekrar edilmesini önermektedir. Bu önerilerin nedenleri açık edilmediğinden mantığına dair tartışma mümkün değildir.

⁵ Bu nedenle, kısa cevaplı demografik sorular görüşmenin başında sorulmamalıdır. Kişiye dair bilgiler (yaşı, kaç yıllık öğretmen olduğu, sendika üyesi olup olmadığı gibi) her zaman daha sonra da edinilebilir. En sık başvurulan yollardan birisi, görüşmenin tamamlanmasından ardından (tamamlandığı belirtildikten sonra), sözlü ya da yazılı bir anketle bu bilgilerin toplanmasıdır.

amaçlarına göre yönlendirmekten bahsedilmekte. Takip sorularına şu örnekler verilmekte: “Bu olay ne zaman oldu?”, “Başka kimler katılmıştı?”, “Tam olarak siz neredeydiniz bu olduğunda?”, “Nerede olmuştu?” (Kümbetoğlu, 2008, s. 90). Bu örnek soruların tamamının kısa yanıt gerektiren sorular olduğu, aktörün bütünlüklü bir anlatımını gerektirmediği görülebilir. Oysa alan yazınında görüşme yönteminden genel olarak bahsedildiğinde açık-uçlu soru sormanın önemi vurgulanır (Buran, 2015; Küsters, 2009), takip soruları da bu kuraldan muaf değildir. Görüşme esnasında merakımızı cezbeden birçok ayrıntı olabilir, ancak sabırlı olup, bu ayrıntıları bir sürecin içinde anlattırarak nitelikte sorular sormak, aktörün yaşantısını ve buna yüklediği anlamı serbestçe anlatmasını sağlar.⁵

Takip Sorularına Örnekler: Yanlılardan Öğrenmek

Yarı-yapılandırılmış görüşme, yukarıda tasvir edildiği üzere, araştırmacı ile görüşülen kişi ya da grup arasında esnek bir etkileşimi gerekli kılar. Bu esneklik, görüşülen kişi ya da gruba konu olarak rastgele ve biçimsel olarak çeşitli sorular sormak anlamına gelmez. Aktörün anlattıklarıyla ilişkili, doğaçlama sorular oluşturmayı gerektirir. Araştırmacı anlatılanları dikkatli bir şekilde dinler ve bir yandan da bir sonraki sorusunu zihninde yapılandırır, bu yapılandırma aynı zamanda araştırılan konuya uygun olarak önceden kararlaştırdığı akışı da gözeterek yapılır. Bu yüksek odaklanma gerektiren bir işittir. Bu esnada yanıtlar yapmak neredeyse kaçınılmazdır. Görüşme yapmak bu nedenle pratikte, özellikle yanıtlardan, öğrenerek geliştirilen bir beceridir. Aşağıda kendi görüşmelerimde yaptığım ve ancak sonradan fark edebildiğim belli başlı yanıtları ele alıyorum.

Yeterince Açık Olmamak

İlkesel olarak, belirli bir zamana ya da duruma yönelik soru sormak gerektiğini bilmeme rağmen, görüşmenin akışından sorunun amacının anlaşılacağı düşüncesi ya da gündelik iletişim alışkanlığıyla bu ilkeye uygun davranmadığım durumlar oldu. Bunlardan birisi şu soruda belgelenmekte: “Kopya konusu öğretmen kurulunda konuşuluyor mu?”

Bu soruyu bir grup öğretmenin kopya konusunu kendileri ile tekil öğrenciler ya da sorumlu oldukları şubeler arasında bir konu olarak ele almalarının ardından, konunun başka vesilelerle kolektif ve kurumsal olarak ele alınıp alınmadığı ve spesifik olarak bu okulun öğretmenlerinin kopya konusundaki tutumlarını ortaklaştıracak iletişim ve karar süreçlerinin olup olmadığını anlamak üzere sormuştum. Burada amacım belirli aralıklarla yapılması zorunlu olan ve önemli bir kısmının öğrencilerle ilgili kararlara ayrıldığını bildiğim “Öğretmen Kurulu Toplantısı”nda konuşulup konuşulmadığını sormaktı. Bu sorunun belirsizliğinin iki kaynağı bulunmakta. Birincisi, okulda öğretmenlerden oluşan birçok kurul bulunmakta, sorumda bunlardan hangisinin kastedildiği açıkça belirtilmemesi ve ikincisi, bir zaman aralığı (örn., geçtiğimiz yıl) ya da belirli bir toplantı (örn., son öğretmenler kurulu toplantısı) belirtilmemesidir. Nitekim bu soruya öğretmen grubu kısaca “pek konuşulmuyor,” “hatırlamıyorum” gibi genel karşılıklar verdi.

Yargılayıcı Olan ya da Öyle Görünebilecek Sorular

Takip sorularında en çok yapılan yanıtlardan birisi sorumuzda kuramsal ya da genel bir yargımızı dile getirme riskidir.⁶ Örneğin, bir okul müdürüne sorduğum şu soru gibi: “Kopya olayı yaşandığında resmi prosedür uygulanıyor mu?”

Bu soru müdürün okulundaki kopya vakaları ve bunlarla baş etme stratejilerine dair anlattıklarının ardından soruldu. Amaç, kendi okulundaki uygulamalar ile MEB’in öngördüğü resmi prosedür arasındaki olası farklara nasıl yaklaştığı, daha somut olarak okulun gündelik pratikleri esnasında formel çevresini ne kadar ya da nasıl dikkate aldığı idi. Oysa soru şu biçimi hem (resmi prosedürle ne kastedildiği konusunda) bir belirsizlik

⁵ Benzer şekilde, görüşme esnasında aktörü yönlendirecek etkileşimlerden kaçınmak da (aşırı onaylama, kendi fikrini ifade etme gibi) gerekir (Küsters, 2009). Knott vd.’nin (2022) görüşme sorusu biçimlerini listelediği Tablo-1’e bakmak, ne tür sorular sorulabileceği ve sonuçları konusunda daha geniş bir bakış açısı sağlayabilir.

⁶ Elbette bunu isteyeceğiniz bir konuda araştırma yapıyor olabilirsiniz. Örneğin, bir MEB yetkilisiyle, geliştirdiği politikamın sonuçları hakkında tartışılabilir ya da politik nedenlerle saklanan bazı tür verilere dair eleştirel soru sorulabilir. Witzel’in (1985; Witzel ve Reiter, 2012) geliştirdiği ve Problem-merkezli Görüşme olarak adlandırdığı tür ile Fokus Görüşme olarak adlandırılan görüşme türü (Cohen vd., 2018) gibi. Bu görüşme türlerinde, araştırmacı ön bilgisine dayalı olarak tartışma açabilir, yargılayıcı sorular sorabilir. Diğer tür yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise genel ilke araştırmacının ön bilgisini saklaması, bilgisini, görüşünü ve duygusunu hissettirmemesi, konuya tamamen yabancı ve tarafsızmış gibi davranmasıdır (Jovchelovitch ve Bauer, 2000). Araştırmanıza katkısı olacağını düşündüğünüz durumda, bu iki farklı yaklaşımın bir karışımı yapılmak istenirse, görüşülen kişiye tartışmalı sorular sormayı görüşmenin en sonuna bırakabilirsiniz.

içermekte, hem (okulda yaşanan tüm kopya olaylarına) genelmesi istenmekte, hem de bunu “resmi” olarak tanımlayarak okul müdürüne uygulamaların “gayri resmî” denmiş oluyor. Soru böyle kurgulandığında kişi ya da grup, açık aramaya gittiğiniz izlenimini edinebilir ve savunmaya geçebilir. Bunun bir sonucu olarak sonraki yanıtlarında deneyimlerinin tamamını anlatmaktan kaçınabilir. Elbette sorunun nasıl anlaşılacağında, bu soruya kadar kişiyle kurulmuş güven ilişkisi, soruyu sorarken kullanılan ses tonu ve mimikler de etkilidir. Ancak yine de aynı amaç için daha doğru soru biçimi şu olurdu: “Disiplin Yönetmeliği, öğrenci kopya çektiğinde okul yönetiminin atmasının öngörüldüğü adımları tarif ediyor. Bahsettiğiniz son kopya olayında bu adımlara gerek oldu mu?” Bu soru, hem somutluk açısından (hangi resmi kurallar ve hangi olay) hem de herhangi bir yargı (bu kurallar uygulanmalı yargısı) içermemesi açısından daha uygun olurdu.

Her durumda görüşme anı sürprizlerle doludur ve karşılaşmayı ummadığımız karşılık ya da tepkilerle karşı karşıya kalabiliriz. Bunların tamamında genel görüşme kurallarını uygulamaya devam edebilmek yine yüksek odaklanma gerektirir ama bunun bozulduğu durumlar da sıkça karşımıza çıkar. Örneğin, 2006 yılında İstanbul’da bir ilköğretim okulunda 8. sınıf öğrencileriyle bireysel, biyografik görüşmeler gerçekleştirirken, okulun en başarılı öğrencileriyle görüşmelerimin ilkinde şöyle bir etkileşim oldu: “Şu anda 8E şubesinde başarılı bir öğrenciyim, bunu da tekrar vurguluyorum //@(.)@// @^u Ve bunu övünmek olarak görmüyorum@ Sadece belirtiyorum. İşte böyle başladım.”

Öğrenci bu son cümlesine kadar bir başka okuldan geçiş yaptığı bu okulda nasıl el üstünde tutulduğunu ve buna bir örnek olarak da okulun en başarılı şubesine yerleştirilmesini anlattı. Anlatımının burasında başarısını vurgulama biçimine gülerak karşılık verdim (//@(.)@//, benim karşılığımı sembolize etmekte). Bu karşılık öğrencinin kendisini açıklamak zorunda bıraktı (“övünmek olarak görmüyorum”). Bundan sonraki başarılı öğrenci görüşmelerindeki benzer ifadelere daha hazırlıklıydım ve bu ifade ediş biçimini akademik başarıyı bir tür ayrıcalık olarak deneyimlemenin ortaya çıkardığı bir yönelim olarak yorumladım. Bu görüşmenin ilgili kısmı analiz edilirken, benim burada anlatımı yönlendirmem de yoruma dahil edildi (bkz. Somel, 2019). Yani, görüşmelerdeki doğaçlama karşılıklar ve yönlendirmeler bazen kaçınılmazdır, bu durumdan kaçınmanın yollarını aramak kadar anlatıma etkisi ve bunun konu açısından anlamına kafa yormak da yararlıdır.

Varsayım İçeren Yönlendirici Sorular

Bir öğrenci grup söyleşisinde, öğrenciler giriş sorusuna karşılık olarak kendilerinin dahil olduğu en son kopya olayını ve yakalanma sürecini ayrıntılı olarak anlattılar. Bu olayda, cep telefonlarındaki bir uygulamada (WhatsApp) tüm sınıfın dahil olduğu bir yazışma grubu kullanarak birbirilerine doğru yanıtları iletilmişler. Haksızlığa uğradığını düşünen bir sınıf arkadaşları, durumdan dersin öğretmenini haberdar etmiş ve resmi disiplin soruşturması süreci başlatılmış. Disiplin kurulunda kopyaya delil olarak, bu uygulamadaki yazışmaları kullanılmış. Takip sorularımdan birisi şöyle oldu: “Whatsapp grubuna attığınıza göre bayağı güven duyuluyormuş galiba?”

Bu soruya cevaben, öğrenciler aralarındaki ilişkinin hangi ön kabuller (örn., herkesin kopya çekmek istediği) üzerine kurulduğunu ve son olayda bu örtük anlaşmanın nasıl bozulduğunu kolektif olarak anlattılar. Yine de bu soru yanlış ifade edilmiş bir soru. Öncelikle anlatılan deneyimin bir boyutu araştırmacı tarafından nitelendirilmekte (“güven” ilişkisi) ve grup yönlendirilmiş olmakta. Bu soruya verilen cevap analiz edilirken, sorunun bu niteliği yoruma mutlaka dahil edilmeli, yanıt kendiliğinden oluşmuş bir anlatım olarak ele alınmamalı.

Bu soru şu şekilde sorulsa idi yönlendirmeden kaçınmış ve bu öğrenci ortamının içkin yönelimi daha tutarlı bir şekilde derlenmiş olurdu: “Bahsettiğiniz Whatsapp grubunu ne zaman kurdunuz, neler için kullandınız? Biraz anlatır mısınız?”

Soru böyle formüle edildiğinde, WhatsApp grubu ve işlevi araştırmacı tarafından nitelendirilmemekte ve yanıt yönlendirilmemiş olmakta. Böylesi durumlarda, takip sorusu sorulurken görüşülen kişi ya da grubun kendi kelimelerini kullanmak (Jovchelovitch ve Bauer, 2000) en güvenli yollardan birisidir. Örneğin, öğrenciler WhatsApp grubundaki yazışmaların öğretmene iletilmesinin sınıf arkadaşları arasındaki güveni bozduğunu

^u Görüşmelerin çözümlenmesi yapılırken görüşmeyi yapanın tepkileri // işareti ile simgelenir. @ işareti ise kişinin güldüğünü simgeler. Burada //@(.)@// @ ile görüşmeyi yapan ve görüşülen kişinin aynı anda güldüğü anlatılmakta.

^v Bu, anlatımın sonlandığının araştırmacıya bildirilme biçimlerine tipik bir örnektir: “İşte böyle başladım”. Öğrenciye bu okula başlamasından görüşme yapılan güne kadar olan kısmı anlatması istenmişti, öğrenci tekrar soruya dönerek yanıtını tamamladığını ifade etmekte.

kendileri söylemiş olsaydı soru şöyle kurgulanabilirdi: “WhatsApp grubundan bahsederken güven ilişkisinden bahsettiniz. Bununla ne kastediyorsunuz, anlatabilir misiniz?”

Yönlendirici soruların ortak özelliği verilecek yanıtta bir yön vermesidir ve bunu yukarıda örneklendirildiği üzere seçtiğimiz kelimeler, belli bir kelimeye yaptığımız vurgu ya da soruş biçimimiz de yapabilir (başka örnekler için bkz. Seidman, 2006; Ballena, 2021).

Soruda Israrcı Olma

Görüşme esnasında birçok şey ters gidebilir. Grup söyleşilerinde en sık karşılaşılan sorun, grup üyelerinin ortak deneyimlere sahip olmaması nedeniyle kolektif bir söylem geliştirememeleridir. Bazen bu durum, katılımcılardan birisinin baskın olması ve sorulara bireysel cevap vermekte ısrar etmesidir. Bu kopya gibi hem bireysel bir deneyim (bir öğretmenin bireysel olarak baş başa kaldığı) hem de kolektif bir deneyim olması (benzer olaylarla karşı karşıya kalma) nedeniyle, bu projede daha çok karşılaştığım bir durum oldu. Bu örneklerden birisinde, bir saati aşkın bir görüşmenin sonuna doğru, öğretmenlere daha çok kolektif bir deneyim olarak kopyayı sorduğum sorular yönelttim. Ancak, bahsi geçen öğretmen bireysel deneyim ve tutumlarını anlatmakta ısrarcı oldu. Bunun üzerine sorumu tekrar etmek istedim: “Benim kastettiğim, farklı branşlardan öğretmenlerin kopyaya dair farklı yaklaşımları olabiliyor mu?”

Sorumuza cevap alamadığımızda soruyu bu şekilde tekrar etmek görüşülen kişilere bir şeyi yanlış yaptıkları mesajı vermektir. Bu mesaj grupla geliştirilmeye çalışılan güven ilişkisini zedeleyebilir. Ancak bunun da ötesinde, sorduğumuz soruya cevap alamamak anlaşılmasından değil sorumlunun karşılığı olan deneyimin bulunmaması ya da bizim kullandığımız kelimelerin ya da sınıflamaların ilgili deneyime karşılık gelmiyor olmasından kaynaklanabilir. Örneğin, bu okulda farklı branşlardan öğretmenler arasında değil genç ve daha deneyimli öğretmenler arasında kopyaya karşı tutum açısından farklar olabilirdi. Sorumuzu mümkün olduğunca açık ifade etmek ve verilen cevabı olduğu gibi kabul etmek, mümkünse sadece içinde geçen durumları biraz daha anlatmaları için tekrar sormakla sınırlı kalmak en iyi yoldur. Nitekim, soruyu bu şekilde yinelemem ne bir öğretmenin baskınlığını giderdi ne de ilgilendiğim bu konuda kolektif söyleme kaynaklık etti.

Araştırmaya başladığımız ve görüşmeler için ön hazırlıklarımızı yaptığımız dönemde aslında alanda ne ile karşılaşacağımızı bilmiyoruz. Bunu aklımızın bir köşesinde tutmak ve bilmemekten yola çıkmak, görüşmeler esnasında en iyi soruları kurgulamanın garantisidir. Bu şekilde önbilgilerimizi ve (alan yazında literatürde sıklıkla karşılaşmış olduğumuz) varsayım ve bulguları teyit ettirmeye çalışmak, yukarıda örnekleri verildiği üzere, görüşmelerin hedefi olan aktörün deneyim ve yönelimlerini serbestçe anlatması ilkesine terstir. Bu konuda karşılaştığım en somut sorun, kişi ya da grupların bana ya da araştırdığım konuya yabancılıkları nedeniyle oldu. Örneğin, kopya araştırmasında, ilgili konuda kolektif söylem üretmeyen ve konuyu hep başka konulara getiren (neredeyse üretmeyi reddeden; bkz. Jovchelovitch ve Bauer, 2000) bir grup öğrenciyle karşı karşıya kaldım. Bu öğrenciler endüstri meslek lisesine devam eden ve öğrenciden çok işçi olan (haftanın dört günü staj yaptıkları işyerlerindeki işçilerle mesaiye katılıyorlardı) gruplardı. Ne araştırma konum ne de ben (üniversitede çalışan birisi, onların yaş grubuna uzak, kadın), onların toplumsal ortamına ve gündelik yaşam deneyimlerine yakındık. Benzer bir durumla, doktoram sırasında (Somel, 2019) sekizinci sınıf öğrencileriyle biyografik görüşme yaparken en yoksul ve okulda başarı göstermeyen erkek öğrencilerle yaşamış, eğitimde eşitsizliği teorileştirirken bu yabancılığı kullanmıştım. Sorularımızda ısrarcı olup görüşmeyi yanlış yönlendirmektense görüştüğümüz grubun yönlendirmesine açık olmanın gerekliliğini bu açıdan da dikkate almak yararlı olur. O esnada araştırmamızla ilgili görünmeyen ya da istediğimiz derinlikte anlatım üretmiyor gibi görünen görüşmeler aslında öyle olmayabilir^w ya da bazı görüşmeler başarısız olabilir. Görüşme yapmak bu olasılıklara açık olmayı gerektirir.

Bitirirken: Görüşme Sorusu Hazırlama Düşünsel Bir Süreçtir

Bu makale nitel araştırmada görüşme konusundaki alan yazının bir sadeleştirmeye ihtiyacı olduğundan ve sadeleştirme için gerekli olanın görüşme tekniğinin mantığının doğal sonucu olan merkezi önemdeki adımların belirlenmesi olduğundan yola çıktı. Amaç, özellikle genç araştırmacıların, 1960’lardan bu yana çeşitli araştırma projelerine uygulanmış ve kuramsal arka planı sağlamaştırılmış bu aracı kendi konularına ve kuramsal

^w Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Programı’nda henüz yazılmış bir tezde, Tuğcu (2023) bir grup görüşmecinin sadece kendisinden ve asıl olarak da psikolojik sorunlarından bahsetmesini sorun olarak görmüştü. Oysa diğer görüşmelerle karşılaştırmalı analizi bu durumun konusuyla, LGBTİ+ aktivistlerin öğrenme deneyim ve yönelimleri, yakından ilişkili olduğunu ortaya çıkardı.

yaklaşımlarına, uygulamanın getirdiği kısıt ve olanaklara göre nasıl biçim verebileceklerine daha rahat karar verebilmelerine yardımcı olmaktır. Görüşme konusunda özgüven kazanmak (neyi, neden yaptığını bilmek) sadece (görüşmecileri seçme gibi) uygulama sorunlarını çözmez, aynı zamanda yorumlama yaklaşımına karar verme ve tüm bunları çalışmanın kuramsal yaklaşımı ve araştırma sorularıyla ilişkilendirme konusunda da yardımcı olur. Bu noktada, bu makale, kuramsal tartışmaları ampirik örneklerle birleştirerek, her bir adımda alınan kararları tartışmaktadır. Mevcut Türkçe alan yazınında ele alınmayan yönlerin (aktörün bilgisinin niteliği ya da araştırmacının verilen cevaplara etkisi) ortaya konmasının yanı sıra, görüşme türleri arasındaki ayrımlar da sadeleştirilerek resmedildi.

Görüşme, en basit anlamıyla toplumsal alandaki bilgiyi doğrudan aktöre sorarak ve kendi kelimeleriyle anlatmasına imkân tanıyarak derleme yöntemidir. Bu genel tanım, araştırmacıya bir yön sağlamakla birlikte, nitel görüşme türleri arasındaki farklara ve bu farkların görüşme sorularını biçimlendirmeye etkisine dair somut veri sağlamamaktadır. Bu makale, araştırmacının üç tür soruya yanıt vermek suretiyle nitel görüşme sürecinin amaca en uygun şekilde düzenlenebileceğine işaret etmektedir. Bunlardan ilki “görüşme sürecimi ne kadar yapılandıracağım?” sorusudur. Alan yazından örneklerle, sosyal bilimlerde ve eğitim bilimleri alanında giderek daha fazla öne çıkan yönelimin bir konuyu sistematik ve derinlemesine araştırma olduğu tespit edilmekte ve bu ihtiyaca denk düşen nitel görüşme türünün yarı-yapılandırılmış görüşme olduğu tespit edilmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeye dair alan yazında tekrarlanan yanlış anlaşılmalara dair tartışmanın ardından, bu türün temel özellikleri, süreç ve bağlama yönelik soru hazırlama mantığı ve adımları tarif edilmiştir. İlk soruyu takip eden soru görüşmenin gerçekleştirileceği aktörün ve bu aktörde aranan bilgi türüne dairdir: “Yarı-yapılandırılmış görüşmeyi bireyle mi grupla mı yapmalıyım, biyografik sorular mı aktörün uzmanlık alanıyla ilgili mi sorular sormalıyım?” Bu ikinci soru doğrudan araştırma konusuyla ilişkilidir ve dikkatli bir düşünümün sonunda yanıtlanabilir. Bu soruya verilecek farklı cevapların ne tür farklı yarı-yapılandırılmış görüşme türlerine kaynaklık ettiği örneklerle anlatılmıştır. Nitekim yarı-yapılandırılmış görüşme, bireysel söyleşi/grup söyleşi, biyografik görüşme/uzman söyleşi gibi alt türlere sahiptir ve her bir alt türün dayandığı teorik kabuller ve uygulamalar mevcuttur. Nitel görüşme sürecini somutlarken cevaplanması gereken üçüncü soru, “Görüşme sorularım aktörün deneyim ve yönelimlerine mi odaklanmalı yoksa düşünce ve duygularına mı?” sorusudur. Bu sorunun karşılığı araştırma sorusu kadar, araştırmacının kuramsal yaklaşımı ve kullanacağı yorumlama yöntemiyle de yakından ilişkilidir. Bu makalede epistemolojik tartışmalara kısaca işaret etmenin yanı sıra bu iki amaç arasındaki farklar, kaynaklık etikleri farklı soru türleri üzerinden somutlanmaktadır.

Kısaca, görüşmeye hazırlanırken, görüşmeleri yürütürken ve yorumlarken tekrar ve tekrar “Neden görüşme?” sorusunu sormak ve beklentilerimizi hatırlamak önemlidir. Ne basit ne de lineer bir süreçtir. Bir yandan tercihlerimize dair okumalar yapmaya devam etmek ve bu sürecin her adımının kuram yüklü olduğunu akıldan çıkarmamak gerekir. Bu makalede ortaya konduğu üzere, araştırmacılar etkili ve araştırma sorularına en uygun görüşmeyi yapabilmek için metod kitaplarının ötesine geçmelidirler.

Görüşmeye dayalı araştırma yapmak (teorik) düşünümsel, esnek ve yaratıcılığa açık bir araştırma süreci demektir ve onu bu denli zevkli ve üretken yapan da bu özellikleridir.

Teşekkür Notu

Bu makalede kullanılan ampirik verilerin önemli bir kısmı Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Fonu tarafından finanse edilmiş olan (Proje no 19163) Kopya Projesi çerçevesinde toplanmıştır. Makalenin önceki taslaklarına yaptıkları değerli yorumları için Deniz Albayrak Kaymak, Ayşe Caner, Erhan Bağcı, Birgül Ulutaş, İrem Ege Tuğcu, Aslı Asena Turan ve Arnd-Michael Nohl'e, ayrıca anonim hakemlere ve dergi editörlerine teşekkür ederim.

Kaynakça

- Altınyelken, K. H. (2013). Teachers' principled resistance to curriculum change: A compelling case from Turkey. A. Verger, H. K. Altınyelken, ve M. de Koning (Haz.) *Global Managerial Education Reforms and Teachers* içinde, (s. 109–126). Education International Research Institute.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. (Genişletilmiş 10. basım). Pegem Akademi.

- Ballena, C. T. (2021). Qualitative research interviewing: Typology of graduate students' interview questions. *Philippine Social Science Journal*, 4(3), 96–112.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2007). *Qualitative researching with text, image and sound*. SAGE Publications
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2002). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. (4. basım). Allyn and Bacon.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive sozialforschung. Einführung in qualitative methoden*. (10. basım). UTB / Barbara Budrich.
- Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research* Cambridge University Press.
- Buran, A. (2015). Nitel araştırmada veri toplama. N. Seggie & Y. Bayyurt. (Haz.) *Nitel araştırma. yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 43–58). Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8. Basım). Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. (2. basım). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury Academic
- Ersin, P., & Bayyurt, Y. (2015). Odak grup görüşmeleri. N. Seggie & Y. Bayyurt (Haz.). *Nitel araştırma. yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde*, (s. 202–218). Anı Yayıncılık.
- Gaskell, G. (2000). *Individual and group interviewing*. M. W. Bauer & G. Gaskell (Haz.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook içinde*. (s. 38–56). SAGE Publications
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A., & McKinney, K. (2012). *The SAGE handbook of interview research. The Complexity of the craft*. (2. basım). Sage Publications.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe yöntem analiz*. (5. basım). Seçkin.
- Güvercin, G. (2014). *Informal Workplace practices and learning experiences of permanent and hourly-paid teachers*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Güvercin, G. (2015). Biyografik araştırmalar ve biyografik anlatı görüşmesi. N. Seggie & Y. Bayyurt (Haz.). *Nitel araştırma. yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 172–184). Anı Yayıncılık.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. M. W. Bauer & G. Gaskell (Haz.), *qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook içinde*. (s. 57–74). SAGE Publications.
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., & Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(73). <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00150-6>
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziem, C. (2009). *Selektion und schulkarriere. Kindliche orientierungsrahmen beim übergang in die sekundarstufe I*. VS Verlag.
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyoloji ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* (2. basım). Bağlam Yayıncılık
- Küsters, I. (2009). *Narrative interviews: Grundlagen und anwendungen* (2. basım). VS Verlag
- Li, W., Liping, P., & Khan, Q. (2018). *Research methods in education*. Sage Publications.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Leske+Budrich
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. basım). Pegem Akademi.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2008). ExpertInneninterview: Zur rekonstruktion spezialisierten sonderwissens. R. K. Becker (Haz.) *Handbuch frauen- und geschlechterforschung. Theorie, methoden, empirie içinde*. (s. 368–371). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mukherji, P., & Albon, D. (2018). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. (3. basım). Sage Publications.
- Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Haz.) *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft, Neue Entwicklungen und Anwendungen* içinde (s. 298–315). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: Teaching advanced social science research methods, *Oxford Review of Education*, 46(2), 185–201, <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>
- Nohl, A-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Interview und dokumentarische Methode*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A-M. (2022). Belgesel yöntem ile eğitim pratiklerini araştırmak. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1(2), 3–22.
- Nohl, A-M, & Somel, R. N. (2018). *Education and social dynamics: A multi-level analysis of curriculum change in Turkey*. [Studies in Curriculum Theory Series]. Routledge.
- Nohl, A-M, & Somel, R. N. (2021). *Eğitim ve toplumsal dinamikler. Türkiye’de müfredat değişikliğinin çokkatmanlı analizi*. Töz Yayınları.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Haz.) *Nitel araştırma. Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde, (s. 70–81). Anı Yayıncılık.
- Sayer, A. (1992). *Method in social science. A realist approach*. (2. basım). Routledge.
- Schondelmayer, A. (2010). *Interkulturelle handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative studie*. Transcript.
- Schlütz, D., & Möhring, W. (2015). Interview, qualitative. W. Donsbach (Haz.), *The International Encyclopedia of Communication* içinde. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbieci084.pub3>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3. basım). Teachers College Press.
- Somel, R. N. (2019). *A relational approach to educational inequality: Theoretical reflections and empirical analysis of a primary school in Istanbul*. Springer.
- Tuğcu, İ. E. (2023). *Learning and developing critical consciousness through activism practices: A comparative study*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Warth, A. (2021). *Herstellung von jugend in peer groups in Istanbul: Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur internationalen Jugendforschung*. Springer VS.
- Weller, W. (2019). Group discussions and documentary method in education research. *Oxford Research Encyclopaedia of Education* içinde. Oxford University Press.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte interview. G. Jüttemann (Haz.) *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* içinde. (s. 227–255). Beltz.
- Witzel, A., Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. SAGE Publications.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. basım). Seçkin.

Qualitative Research Interview and Interview Questions: Empirical Examples from Sociology of Education

Abstract

Since the 1960s, various forms of qualitative interviewing have emerged, leading to a complexity in the textbook literature that can be challenging for new researchers. This article aims to offer a solution to this issue. Firstly, it proposes a reconsideration of the logic behind qualitative interviewing, encouraging a focus on the questions of 'who is being interviewed and why' and 'what is the nature of the knowledge to be acquired'. By following these steps, the most appropriate type of interview for the research question naturally emerges. Additionally, examples from field research conducted in eight high schools in 2022 are examined, with a particular emphasis on mistakes. These are compared with questions from other empirical research and examples found in methodology textbooks. This discussion elucidates the differences in details, enabling qualitative interviewers to conduct their interviews in a manner that best suits their objectives. Overall, the article provides a clear roadmap for qualitative interviewing.

Keywords: qualitative research interview, sociology of education, individual interview, group interview, interview questions