

Katarzyna Wajszczyk
Uniwersytet Gdański

MEANDRY BADAŃ ETNOGRAFICZNYCH W SZKOLE

O spotkaniu z mistrzem badaczem

Z Profesorem Teresą Bauman zetknęłam się po raz pierwszy jako studentka pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim. Wówczas dała się poznać jako osoba niezwykle energiczna, zaangażowana w pracę na uniwersytecie, oddana studentom, ale jednocześnie budząca niepokój. Była to obawa przed zmuszaniem do myślenia. Na zajęciach z Nią nie można było pozwolić sobie na „lenistwo intelektualne”. Niezwykle mi to imponowało i jednocześnie bardzo przybliżyło do decyzji o zaangażowaniu się w pracę naukową, do starania się o zatrudnienie na stanowisku asystenta w Instytucie Pedagogiki. W efekcie, na drodze konkursu, w 2005 roku przyjęto mnie na stanowisko asystenta w Zakładzie Dydaktyki na Uniwersytecie Gdańskim. To z Nią chciałam współpracować, projektując swoją ścieżkę naukową i realizując projekt badawczy w ramach pracy doktorskiej. Dzięki Teresie Bauman podjęłam pracę w szkole i zdobyłam doświadczenie, które dało mi możliwość realizacji projektu badawczego na temat konfliktu szkolnego i stworzyło podstawy do budowania i umacniania mojej praktyki dydaktycznej. Jednocześnie, tak jak przekonywała Teresa Bauman, dało mi poczucie bycia wiarygodnym przewodnikiem studentów po edukacji szkolnej.

Profesor Teresa Bauman była promotorem mojej pracy doktorskiej. Łączył nas podobny temperament, upór, konsekwencja i dążenie do zmiany w relacjach

instytucjonalnych, szczególnie w odniesieniu do możliwości uczenia się. Obie byłyśmy miłośniczkami gotowania. Miałyśmy dobry, oparty na partnerskiej relacji, kontakt „mistrz - uczeń”. Dzięki temu z powodzeniem 3 kwietnia 2013 roku sfinalizowałyśmy nasz projekt doktorski.

To, co szczególnie wyróżniało Teresę Bauman, to ogromna wrażliwość na młodych badaczy. Była osobą otwartą, zawsze gotową do rozmowy i pomocy. Wspierała mnie w moich zmaganiach, jednocześnie nie narzucając swojego zdania. Bezpośrednio i szczerze mówiła, co myśli. Była świetnym opiekunem naukowym. Jako promotor dawała wolną rękę w dysponowaniu czasem, dyscyplinowała w sposób nienachalny, delikatny. Zawsze jednak zapewniała o swojej chęci pomocy. Dostępna, gdy tylko była potrzebna. Była i czekała. Spotkanie z Nią było zawsze ogromnym wydarzeniem, w czasie którego odbywał się niezwykle inspirujący i transformujący uczestników dialog. Dyskusja o „własnej robocie” była początkiem czegoś nowego, uruchamiała inne obszary myślowe, dekonstruowała sposób widzenia, z jakim przystąpiło się do tego spotkania.

Nasza ostatnia rozmowa naukowa, dotyczyła etnografii w odniesieniu do zrealizowanego przeze mnie projektu doktorskiego. Przedmiotem tej rozmowy były trudności w realizacji tychże badań. Wówczas na Jej prośbę zadeklarowałam, iż przygotuję dłuższą wypowiedź na temat ograniczeń i przeszkód w przeprowadzaniu etnografii w odniesieniu do własnych badań. Z Profesor Teresą Bauman przeprowadziłyśmy wiele rozmów na temat realizacji moich badań w czasie ich trwania, wielokrotnie rozstrzygałyśmy trudne kwestie. Podczas tejże ostatniej rozmowy, skupiałyśmy się na formułowaniu wskazań, które miałyby znaczenie dla kolejnych badań realizowanych tą metodą. Profesor Bauman podkreślała wówczas, iż powstaje niewiele tekstów pokazujących trudności w realizacji badań, tymczasem ich wartość jest nieoceniona, gdyż pozwalają kolejnym badaczom uniknąć błędów. Z tym zamysłem również powstał jej tekst o błędach i omyłkach w pracach magisterskich. Autorka podkreślała tam, iż zwraca uwagę „początkujących badaczy na kilka newralgicznych punktów przy tworzeniu projektu badania empirycznego, aby ustrzec ich przed popełnianiem błędów, których przy pewnym wysiłku poznawczym da się uniknąć”¹.

¹ T. Bauman, *Błędy i omyłki (pomyłki) w pracach magisterskich*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2(10), s. 123.

O byciu w badaniu

Konstruując tę wypowiedź kieruję się przede wszystkim zamiarem przedstawienia meandrów badań etnograficznych, opatrzonej refleksją krytyka-uczestnika, którego celem jest „ulepszenie lub choćby zrozumienie jakiegoś fragmentu rzeczywistości”¹. Mam świadomość tego, iż patrzę na tę kwestię będąc związana emocjonalnie z danym tematem, jednak przyjmuję założenie, że możliwość bycia krytykiem-uczestnikiem sprawia, iż „widzi się więcej relacji, zależności, uwarunkowań, dostrzega się większe skomplikowanie, czego nie jest w stanie zauważyć zewnętrzny obserwator”².

Niniejszym spełniam obietnicę w miejscu, które w moim odczuciu idealnie do tego zobowiązania pasuje.

Opisywane przeze mnie trudności w realizacji badań etnograficznych odniosę do własnych badań, które przeprowadziłam w jednej z trójmiejskich szkół średnich³. Celem moich badań było opisanie postrzegania sytuacji konfliktowych przez uczestników tych konfliktów, ich przyczyn, przebiegu, rodzajów i sposobów rozwiązywania. Problem badawczy brzmiał: Jak uczestnicy rzeczywistości szkolnej postrzegają i doświadczają sytuacji konfliktowych? W tym celu zastosowałam metodę etnograficzną.

Ireneusz Kawecki etnografią nazywa badanie ludzkiego zachowania w naturalnych okolicznościach. Są to badania skoncentrowane na pojedynczym układzie lub grupie w małej skali⁴. Wybrałam ten rodzaj badań, gdyż istotne było dla mnie opisanie grupy (jej kultury, stylu życia, zachowań, wzorów) i spojrzenie na całość relacji „szkoła – społeczeństwo” w naturalnym środowisku. Adekwatna była do tego celu etnografia, gdyż - jak zauważa Monika Kostera - „etnografia jest metodologią służącą temu, by zobaczyć to, co na co dzień niewidoczne, choć najbliższe człowiekowi”⁵. W przypadku tej metody „etnograf nie posługuje się (...) żadnym zewnętrznym narzędziem, lecz swoją własną osobą”⁶.

¹ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 205.

² Tamże, s. 203.

³ Całość badań została przedstawiona w książce: K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.

⁴ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

⁵ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa 2003, s.39.

⁶ Tamże, s. 39.

Rozpoczynając pracę w szkole, nie miałam skonkretyzowanych planów badawczych. Dopiero po kilku miesiącach pracy zdecydowałam, iż przedmiotem mojego zainteresowania będzie konflikt w tym właśnie miejscu. Badania zostały przeprowadzone w dwóch fazach. Były one związane z moją rolą w badanej szkole. Pierwsza faza badań trwająca 10 miesięcy (czas zatrudnienia w szkole od września do czerwca) sytuowała mnie jako badacza w roli uczestnika badanej rzeczywistości. Pracowałam wówczas w szkole jako pedagog szkolny. Był to niejawnym etap badań, podczas którego prowadziłam obserwację uczestniczącą, szczegółowo zapisywałam wszelkie spostrzeżenia dotyczące konfliktu z wydarzeń szkolnych i swojej pracy jako pedagoga szkolnego. Na koniec roku szkolnego, czyli u schyłku realizacji pierwszej fazy badań, zdałam sobie sprawę, iż uzyskany materiał nie jest wystarczający. Zaplanowałam wówczas, iż w nowym roku szkolnym zastosuję drugą metodę zbierania danych - wywiad narracyjny, który miał uzupełnić i zgłębić ujawniające się w obserwacji kwestie dotyczące konfliktu. W związku z tym, iż w kolejnym roku szkolnym nie zostałam zatrudniona w szkole, byłam badaczem, który zna rzeczywistość szkolną, ale nie jest jej uczestnikiem. Określiłam ten etap jako drugą fazę badań trwającą kilka miesięcy.

W przeprowadzonych badaniach etnograficznych zastosowałam kilka sposobów zbierania danych. Zasadniczą była obserwacja uczestnicząca. Notatki z obserwacji uzupełniłam o swoje interpretacje, które zapisywałam na bieżąco w dzienniku badacza. W związku ze specyfiką mojej pracy w badanej społeczności (pedagog szkolny), prowadziłam również dziennik wykonywanych czynności (dziennik pracy psychologa i pedagoga szkolnego). Podstawą analizy były również kopie dokumentów, pism, sprawozdań i zaświadczeń, które sporządzali pracownicy gabinetu psychologiczno-pedagogicznego w szkole, Statut Szkoły, Szkolny Program Wychowawczy, Ustawa o Systemie Oświaty. Poza tym w materiale piśmiennym będącym wytworem społeczności szkolnej znajdowały się sprawozdania z pracy gabinetu psychologiczno-pedagogicznego oraz sprawozdanie z wizytacji komisji do spraw sprawdzania poziomu bezpieczeństwa w szkole.

W ramach drugiego etapu badań zastosowałam wywiad narracyjny ekspercki, który - jak stwierdza Teresa Bauman - pozwala dowiedzieć się czegoś od osób, traktowanych przez badacza jako specjalistów w danej dziedzinie¹. Wywiady

¹ T. Pilch T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 329.

zostały przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli, których potraktowałam jako znawców/informatorów w zakresie interesującej mnie problematyki konfliktu w szkole.

W efekcie zebrany materiał pozwolił mi odpowiedzieć na pytania:

- Jakie interesy grupowe i jednostkowe ujawniają się na arenie życia szkolnego?
- Jakiego rodzaju konflikty występują w szkole, jak konflikt rozwija się w szkole?
- W jaki sposób szkoła radzi sobie z konfliktem w szkole, z byciem w konflikcie?
- W jakim stopniu relacje z władzą w szkole generują konflikty i co stanowi kontekst konfliktu w szkole i poza nią?

Przeprowadzając badania etnograficzne w szkole, napotkałam kilka istotnych trudności w ich realizacji. Omówię je kolejno. Struktura prezentowanych trudności jest powiązana z logiką mojego działania badawczego: postępowanie od uzyskiwania dostępu do terenu, przez trudności związane z byciem w terenie oraz z realizacją metodologii etnograficznej, do ograniczeń w analizie i interpretacji materiału empirycznego oraz problematyzacja siebie jako badacza. Niemożliwym było ścisłe rozdzielenie omawianych trudności, wiele wątków się przeplata, a pewne kwestie pojawiają się kilkakrotnie w różnych omawianych obszarach.

Wchodzenie w teren

Przez kilka pierwszych lat swojej pracy jako nauczyciela akademickiego poszukiwałam problemu badawczego swojej rozprawy doktorskiej i tym samym obszaru, jakim chciałam się zająć eksploracyjnie. Odczuwałam brak praktyki pedagogicznej, która pomogłaby mi rozbudzić ciekawość poznawczą i badawczą. Co więcej, znając trudności moich kolegów związane z dotarciem do grupy badanej, z dojściem do „prawdziwych” uczniów, nauczycieli i rzeczywistych relacji, postanowiłam za radą Teresy Bauman zacząć tę drogę zupełnie inaczej. Zdecydowałam się na pracę w szkole. Przede wszystkim byłam przekonana, że praktyka tego typu będzie korzystna dla mojej dalszej pracy zawodowej. Uznałam więc, że nawet jeśli zatrudnienie w szkole nie pomoże mi określić się badawczo, to przynajmniej da mi doświadczenie, którego nie miałam (znałam szkołę jedynie z doświadczeń w roli ucznia, opowieści i książek akademickich). Moje poszukiwania zaowocowały podjęciem pracy na stanowisku pedagoga szkolnego oraz wychowawcy w internacie w jednej ze szkół średnich w Trójmieście.

Wchodzenie w społeczność nie było łatwe. Wiele tygodni byłam obca dla nauczycieli, uczniów i dyrekcji. Jednocześnie wymagano ode mnie umiejętności, których nie miałam. Te deficyty stały się dla mnie znaczące na początku mojego bycia w szkole. Chciałam dowiedzieć się czegoś więcej o tym, jak działa szkoła, próbowałam rozmawiać z nauczycielami. O wielu rzeczach opowiadał mi psycholog szkolny i pomagał mi nawiązywać relacje z innymi nauczycielami. Psycholog był w pewnym sensie moim *opiekunem*¹, który wprowadził mnie w społeczność i pomógł budować sieci powiązań z innymi osobami w szkole.

Z grupą młodych nauczycieli nawiązywanie kontaktów było dość łatwe, z nauczycielami z długim stażem - znacznie trudniejsze. Wielu z nich, do końca mojej pracy, nie chciało ze mną rozmawiać. Byłam osobą nową, niedoświadczoną, nie mieli do mnie zaufania. Sprzyjające w budowaniu relacji były imprezy dla nauczycieli (np. ta z okazji Dnia Nauczyciela) oraz spotkania wybranej grupy osób po zajęciach szkolnych. O wielu kwestiach szkolnych dowiadywałam się więc w warunkach zakulisowych. Pomocą dla mnie okazał się *opiekun*. Wiem, że był on niezbędny w celu uzyskania dostępu do osób, jednak nie pozostał on bez wpływu na moje badania. M. Hammersley i P. Atkinson podkreślają: „Jednak nawet ci najbardziej życzliwi i chętni do współpracy ‘opiekunowie’ będą mieli wpływ na kształt i przebieg badań. Antropolog zawsze w jakimś stopniu zostaje wciągnięty w istniejące w danym środowisku stosunki przyjaźni, wrogości, w podziały wzdłuż granic terytorialnych i innych. Jeśli badacz zda się na pomoc ze strony nieformalnego ‘opiekuna’, trudno mu się od niej uwolnić”².

Korzystanie z pomocy opiekuna sprawiło, iż moje wchodzenie w teren było odpowiednio ukierunkowane. Łatwo było mi funkcjonować w środowisku przy opiekunie, czyli w grupie młodych nauczycieli. Dość szybko zdałam sobie z tego sprawę i z obawy przed budowaniem niechęci u współpracowników podjęłam działania zmierzające do zaistnienia w pozostałych grupach nauczycieli. Choć nie uwolniłam się od opiekuna do końca, to jednak bardziej skupiłam się na własnej pracy niż grupie jego znajomych. Pomogły mi w tym zdarzenia ukazujące w moich oczach psychologa jako osobę stronnictwą, mającą swoich ulubieńców.

Moje bycie w szkole - dopóki nie wiedziałam, co badam - koncentrowało się na poznawaniu środowiska. Od momentu ustalenia przedmiotu badań, stało się

¹ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 70.

² Tamże, s. 84.

badaniem terenowym, było etnografią. W badaniach etnograficznych wyróżnia się kilka etapów.

Na pierwszym etapie istotne jest, aby uzyskać dostęp do grupy i wejść w nią. Co więcej, w naturalny sposób stać się członkiem społeczności (w przypadku moich badań było to kilka tygodni od momentu zatrudnienia w szkole).

Podczas drugiego etapu krystalizują się stosunki z ludźmi, badacz poznał na tyle osoby, że potrafi wybrać informatorów i prowadzi rozmowy. Konieczne jest tu zdobycie zaufania grupy. Zdaniem I. Kaweckiego, pod koniec tego etapu badacz prowadzi już tzw. *rozmowy ukierunkowane*¹. Ten etap badań obejmował moją kilkumiesięczną pracę w szkole.

Trzeci etap jest już momentem identyfikacji wzorów zachowań oraz wycofywania się z grupy. Na tym etapie badacz ma poczucie wystarczających materiałów z badań, konstruuje kategorie, tworzy raport z badań i powoli odchodzi z grupy². Okres bycia już poza szkołą, ale prowadzenia wywiadów narracyjnych był - moim zdaniem - właśnie tym etapem. Wówczas pracowałam już nad materiałem badawczym, krystalizowały się kategorie. Jednocześnie miałam poczucie uzyskiwania nasycenia materiałem, a przeprowadzenie wywiadów narracyjnych zbliżało mnie do końca zbierania danych i wiązało się z ostatecznym wycofaniem z grupy.

Ważne jest, aby nie tworzyć ze wskazanych etapów sztywnej struktury, gdyż „badania etnograficzne z definicji nie dają się standaryzować, toteż próby uszczegóławiania tego schematu i formalizowania jego części nie mają sensu. Każde badanie jest niepowtarzalną przygodą, której rezultat zależy tyleż od kwalifikacji metodologicznych badacza, ile od jego inteligencji społecznej i szczęśliwego przypadku”³. Mimo braku usilnych starań, aby te ramy stworzyć, kształtują się one w sposób naturalny. Zapewne każde badanie etnograficzne ma inny przebieg, ale wchodzenie w teren, bycie w nim, a następnie wycofywanie się, jest pewnym wzorem, który się powtarza.

¹ I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994, s. 65-66.

² Wskazane etapy pochodzą z książki: I. Kawecki, *Metoda etnograficzna...*, dz. cyt., s. 63-67.

³ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 85.

Problem etyczny: jawność badań

Po rozpoczęciu pracy w szkole, ale przed przystąpieniem do badań musiałam odpowiedzieć sobie na pytanie: czy informować dyrekcję oraz moich kolegów z pracy o realizowanych badaniach? Podjęłam decyzję połowiczną, mianowicie poinformowałam o części swoich badań, i nie od razu. Podobnie jak S. Holdaway planujący badania w policji¹, rozważyłam różne opcje (od pełnej jawności, przez częściowe ukrycie po obserwację uczestniczącą). Zdecydowałam się nie ujawniać swojej problematyki badawczej i działań związanych ze zbieraniem danych. Wchodząc w teren i zapoznając się ze społecznością nauczycieli, a jednocześnie widząc podziały grupowe i dostrzegając trudności z budowaniem zaufania, podjęłam decyzję, aby nie zdradzać moich zamiarów badawczych. Wiedziałam już co nieco o nauczycielach i ich niechęci do przyznania się do błędu. Poznałam także ich postrzeganie konfliktów jako zjawisk szkodliwych i destrukcyjnych. W takiej sytuacji obawiałam się, że wystraszą się tematu lub/i nastawią negatywnie do przedmiotu rozmowy, kiedy powiem im, że chcę badać konflikt w szkole. Przynajmniej połowa nauczycieli wciąż traktowała mnie jak obcą osobę. Jak zauważają M. Hammersley, P. Atkinson, „jeżeli ktoś nie jest w stanie od samego początku wzbudzić zaufania i nawiązać osobistych relacji, opartych na zaufaniu, wtedy dostęp zostanie najprawdopodobniej uniemożliwiony”². Takie obawy skłoniły mnie do decyzji o utajnieniu obszaru moich badań. Jednak autorzy stwierdzają dalej: „Taka sytuacja nie nastąpi, jeśli cele badacza będą ujawniane stopniowo, w miarę zdobywania zaufania członków wybranej grupy”³. Dlatego też, osobom ze społeczności szkolnej, które mi zaufały, stopniowo wyjawiałam swój zamiar: „Gdy ludzie uznają badacza za osobę, której można powierzyć informacje, wiedząc, że nie powtórzy ich innym członkom danej wspólnoty, a także potrafi zagwarantować anonimowość wypowiedzi przeznaczonych do opublikowania, wówczas mogą udzielić informacji, których kategorycznie odmówiliby nieznanemu osobie. Z tego powodu nie warto od samego początku starać się wnikać we wszystkie sfery życia. Korzystniej jest zostawić negocjacje dotyczące dostępu do

¹ S. Holdaway, „*An inside job*”: a case study of covert research on the police, [w:] H. Blumer (red.), 1982. Cytuję za: M. Hammersley, P. Atkinson, dz. cyt., s. 78.

² M. Hammersley, P. Atkinson, dz. cyt., s. 82.

³ Tamże.

bardziej drażliwych zagadnień do czasu, gdy uda się ugruntować pozycję badacza w danym środowisku¹.

Nie poinformowałam zatem społeczności, iż prowadzę obserwację uczestniczącą (pierwszy etap badań). Wielokrotnie, pod koniec tego etapu, przypominałam dyrekcji szkoły, iż takie badania zrealizuję, mając na myśli drugi etap moich badań, podczas którego planowałam przeprowadzić wywiady z nauczycielami i uczniami. Nauczyciele poznawali moją problematykę badawczą w momencie, gdy umawiałam się z nimi na wywiad. Chciałam, aby podejmowali decyzję o uczestnictwie w badaniach, znając ich przedmiot. Tak więc z drugiej części badań uczyniłam jawną kwestię.

Trudności utrzymania się w terenie i kontynuowania badań

Cały proces mojego projektowania badań podzieliłam na cztery fazy. Pierwszą z nich określiłam jako fazę poszukiwań. Jest to taki czas, w którym szukałam nie tylko obszaru swoich badań i swojego w nich miejsca, ale również pracy, która pomogłaby mi to osiągnąć.

Druga faza projektowania to faza nadziei, która towarzyszyła mi od pierwszego dnia pracy, a za którą kryła się potrzeba odnalezienia obszaru badawczego. Zaczynając badania, nie miałam ostatecznie sformułowanego problemu, ale w miarę dokładniejszego przyglądania się i zaangażowania w społeczność problem się wykrystalizował. Za radą M. Kostery problemu badawczego nie formułuje się na wstępie, ponieważ „podczas pracy terenowej problem może ulec zmianie, a obowiązkiem etnografa jest zawsze i przede wszystkim zachować wrażliwość na teren i bezwzględnie kierować się materiałem empirycznym”². Po kilku miesiącach wyklarował się problem badawczy, co wyraźnie ukierunkowało moją pracę. Zaczęłam wówczas z nieco innej perspektywy patrzeć na własne uwikłanie w konflikty szkolne. Do tej pory trochę mnie one niepokoiły, przeżywałam je osobiście jako pedagog. Kiedy konflikt potraktowałam jako przedmiot badań, zobaczyłam, iż warto mu się przyjrzeć z perspektywy badacza, a nie osoby uwikłanej w konflikt. Oczywiście nie zawsze dało się te

¹ Tamże.

² M. Kostera, dz. cyt., s. 59.

punkty widzenia rozdzielić, gdyż wielokrotnie sama byłam uczestnikiem konfliktów, które opisywałam.

Trzecią (faza badań niejawnych) określiłam tę, w której moje notatki były celowe i skupione na określonym wątku, co jednocześnie pomagało mi zaprojektować kolejną fazę badań. Okres ten trwał do końca roku szkolnego, w którym byłam zatrudniona na stanowisku pedagoga szkolnego. Wówczas prowadziłam własne badania w sposób niejawny, planując przeprowadzenie wywiadów.

Ostatnią fazą badań (w charakterze intruza) określiłam początek kolejnego roku szkolnego, w którym po różnych przejściach, udało mi się uzyskać zgodę na przeprowadzenie wywiadów w szkole. Poniżej przedstawiam szczegółowy rejestr tych zdarzeń. Była to faza, w której przeprowadzałam wywiady narracyjne. W tym czasie doświadczyłam żmudnego procesu uzyskiwania dostępu do badanych i dość trudnego bycia w szkole jako osoba prowadząca badania.

Po tym, jak się dowiedziałam, iż nie pracuję w kolejnym roku szkolnym, podjęłam działania zmierzające do realizacji wywiadów narracyjnych. Wszystkie zdarzenia temu towarzyszące i okoliczności oraz stosunek dyrekcji do mojej osoby były próbą pokazania mi, kto ma władzę w szkole. W związku z tym, iż już w niej nie pracowałam, dyrekcja szkoły wielokrotnie akcentowała, jak wiele straciłam, jak niewiele mam do powiedzenia. Dodatkowo utrudniano mi działania, wskazując wciąż na moje błędy, niewłaściwe zachowania. Wzywano mnie wielokrotnie na rozmowy-reprimendy pokazujące, że nie mam zbyt wielu praw w tej społeczności. Dyrekcja kontrolowała mnie na każdym kroku.

Poinformowałam dyrekcję szkoły o planowanych badaniach, przedstawiłam projekt badawczy, dyrekcja Instytutu Pedagogiki na moją prośbę skierowała pismo do dyrekcji szkoły, informując o celu badań i jednocześnie prosząc o zgodę na badania.

Reprezentant dyrekcji szkoły odsyłał mnie wielokrotnie przez okres dwóch miesięcy, wymieniając bezustannie braki w dostarczonych przeze mnie dokumentach, rzekomo niezbędnych, aby wyrazić zgodę. Po dwóch miesiącach zmagania, dyrekcja szkoły wyraziła zgodę na przeprowadzenie wywiadów z nauczycielami i uczniami. Ścisłe został określony mój grafik wizyt w szkole, miejsce, w którym mogę przeprowadzać wywiady oraz ilość godzin, w ciągu których mogę przebywać w szkole. Dyrekcja zabroniła mi ingerencji w pracę

nauczycieli i zażądała raportu z przeprowadzonych badań oraz wyczerpującej relacji na temat wyników przeprowadzonych rozmów.

Był to etap, podczas którego utwierdziłam się w przekonaniu, iż dobrą decyzją była ta o niejawnej obserwacji uczestniczącej na pierwszym etapie badań. Podejrzliwość w stosunku do prowadzonych przeze mnie badań miałyby miejsce również na pierwszym ich etapie. Myślę, że nie pozwolono by mi na przeprowadzenie tych badań w szkole. Czy moja decyzja, jak sugeruje Teresa Bauman, spowodowała, iż moje zachowanie można by określić jako wątpliwe moralnie?¹ Jej zdaniem, „przyzwolenie na obserwację ukrytą to wyraz pogardy badaczy dla środowisk poddawanych badaniu, skrytą pod kamuflażem fałszywej świadomości”². Nie mogę godzić się z tą opinią, która - moim zdaniem - znajduje uzasadnienie w przypadku badaczy świadomie wprowadzających badanych w błąd, wykorzystujących ich niewiedzę, by ocalić siebie, stosujących manipulację, by uzyskać wiarygodne dane. W moim poczuciu, taki rodzaj działań w moich badaniach nie zaistniał. Kierowała mną nie potrzeba ukrycia tożsamości, wykorzystania badanych, ale przede wszystkim potrzeba dogłębnego przyjrzenia się kwestii konfliktu, która - według mnie - nie byłaby możliwa do takiej penetracji, gdybym ujawniła zamiar badawczy. Być może, był to - jak stwierdza Teresa Bauman - świadomy wybór łatwiejszej drogi³, to jednak uznaję, iż w tym miejscu uzasadniony.

Warunki udanych badań etnograficznych - czy zostały spełnione?

Dać się prowadzić terenowi

Przede wszystkim warto skorzystać z rady E. Dunn i *dać się prowadzić terenowi*⁴. E. Dunn stwierdza: „najważniejsza lekcja, jakiej nauczyłam się dzięki etnografii, polega na tym, by umieć odrzucić przybliżenia wynikające ze stosowania ‘naukowych metod’ i pozwolić, by nieoczekiwane koleje losu doświadczane podczas

¹ T. Bauman, *O etyce w badaniach etnograficznych (na tle książki Martyn Hammersley, Paul Atkinson, Metody badań terenowych, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka, przekład Sławomir Dymczyk, ss. 329)*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26), s. 168.

² Tamże, s.167.

³ Tamże, s.168.

⁴ E. Dunn, *Slick salesmen and simple people. Negotiated capitalism in a privatized Polish firm*, [w:] M. Burawoy, K. Verdery (red.), *Uncertain transition. Ethnographies of change in the postsocialist world*, Lanham - Boulder - New York - Oxford 1999, s.125-150. Cytuję za: M. Kostera, dz. cyt., s. 43.

badan terenowych pomogły dokonać nowych spostrzeżeń o życiu społecznym”¹. Nie iść w teren z oczekiwaniami, założeniami ani nawet z problemem badawczym. Jestem przekonana, że właśnie wtedy widzi się najwięcej i doświadcza się najwięcej. Nie poszłam w teren z gotowym problemem badawczym i to było korzystne dla mojego obcowania z nową przestrzenią i nową społecznością. Dodatkowo, nie miałam wyrobionej opinii na temat szkoły, nie miałam również żadnych oczekiwań związanych z jej funkcjonowaniem. To spowodowało, iż kwestia oczekiwań i założeń badawczych została w moim przypadku zminimalizowana.

Zdolność zdziwienia

Drugą ważną zasadą jest zdolność zdziwienia. Jeśli wszystko w społeczności jest oczywiste i nastawienie badacza wiąże się ze znudzeniem i biernością, niewiele uda się tam zobaczyć. Z całą pewnością pomaga temu nowy teren, nieznanym dotąd badaczowi. Zetknięcie z terenem, który nie jest mu obcy, nie sprzyja ani zdziwieniu, ani dobremu poznaniu społeczności i przestrzeni. M. Kostera podkreśla, iż „lepiej udają się studia rzeczy, o których nie ma się pojęcia, właśnie dlatego, że łatwiej jest odrzucić wszelkie poglądy i wyobrażenia przed rozpoczęciem takich badań”². Rada ta, w odniesieniu do badań jakościowych, dotyczy również literatury: „lepiej nie czytać przed rozpoczęciem badań zbyt dużo literatury poświęconej tematowi, który pragnie się uczynić przedmiotem swoich badań”³. Owa zdolność zdziwienia w tym przypadku miała czynniki zakłócające. Stanowiły je przede wszystkim wymogi, co do pełnionej przeze mnie funkcji. Konieczność szybkiego rozwiązywania trudności w szkole powodowała, iż koncentrowałam się przede wszystkim na działaniu. Ciekawość badawcza była tutaj wielokrotnie tłumiona przez konieczność sprawnego rozwiązywania trudności. Za tym faktem podąża kolejna cecha dobrych badań etnograficznych – badanie swojego środowiska.

Badanie własnej grupy

Monika Kostera wskazuje na pewną dobrą zasadę antropologii kulturowej: „nigdy nie bada się własnej kultury”⁴. Społeczność, którą badałam, była

¹ Tamże.

² M. Kostera, dz. cyt., s. 63.

³ Tamże, s. 63.

⁴ Tamże, s. 64.

w pewnym sensie moją, jednak tylko z racji samego faktu zatrudnienia. Wszystko było w niej dla mnie nowe i do końca zaskakujące. Poza tym było to „miejsce styczności na krótko”. Jednak dostrzegłam tę trudność w realizacji badań. Konieczność wypełniania obowiązków na stanowisku, jakie objęłam, przyczyniła się z pewnością do niepełnej obserwacji funkcjonowania społeczności szkolnej.

Metodologia etnograficzna

Właściwa metodologia etnograficzna to kolejny ważny czynnik udanej etnografii. Według P. Prasad, taka metodologia obejmuje przede wszystkim gęsty opis, czyli opisanie i próbę zrozumienia znaczeń nadawanych w danej społeczności¹. Ponadto chodzi o zwracanie uwagi na kontekst i ujmowanie w nim badanych zjawisk, przy bezustannym wgłębianiu się w teren, który badacz próbuje dogłębnie poznać. Taki rodzaj działań daje charakterystyczne dla badań etnograficznych szczegółowe opowieści z terenu. One pokazują zjawiska z różnych punktów widzenia, gwarantujące prawdopodobieństwo opisu². W efekcie otrzymujemy wiedzę lokalną, która w ramach tych badań ma uprzywilejowany status - ma dla badacza etnografa większe znaczenie niż abstrakcyjne teorie. Jak dodaje Teresa Bauman, w tego typu badaniach „ważność wiedzy lokalnej zasadza się na tym, że jest to konkretne ‘czyjeś’ doświadczenie osadzone w określonym miejscu i czasie”³. Autorka podkreśla, że ten rodzaj wiedzy ma swoje ograniczenia związane z umiejscowieniem. „Badacz ma świadomość swojego umiejscowienia w kulturze, jego umiejscowienie wpływa bowiem na jego rozumienie i interpretację zjawisk”⁴.

Dostrzegłam również drugą trudność, na którą zwraca uwagę Teresa Bauman, a mianowicie szczegółowość. Oznacza ona, że jest to „wiedza budowana ze szczegółów, jednostkowych wizji siebie i świata”⁵. Kluczowe jest jednak to, iż w obliczu ograniczeń, o których pisze autorka, wiedza pochodząca z badań etnograficznych to wiedza lokalna, która wynika z badań „nierozdzielnie związanych z miejscem i czasem”⁶.

¹ P. Prasad, *Systems of Meaning: Ethnography as a methodology for the study of information technologies*, [w:] *Information and qualitative research*, red. A. S. Lee, J. Liebenau, J. I. DeGross, London 1997. Cytuję za: M. Kostera, dz. cyt., s. 101-118.

² Tamże.

³ T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmida, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 102.

⁴ Tamże, s.103.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

Anonimowość i zaufanie

Anonimowość i zaufanie to również warunki udanych badań etnograficznych. Z anonimowością dostrzegam pewien kłopot. Pojawia się obawa, że osoby opisywane i cytowane, mimo ukrycia płci i danych osobowych, będzie łatwo zidentyfikować osobom z wewnątrz społeczności. Oznacza to, iż w przypadku gdyby praca trafiła do członków społeczności, mógłby powstać konflikt między pracownikami a dyrekcją. Dokonałam jednak wszelkich starań, aby utrudnić jakąkolwiek identyfikację. W pracy doktorskiej oraz w przygotowanej później książce wprowadziłam rodzaj męski w wypowiedziach nauczycieli, szkołę określiłam jako jedną ze szkół średnich w Trójmieście. W całej analizie badań nie pojawiają się imiona, nazwiska, miejsce zamieszkania i miejsce pracy.

Źródła materiału badawczego - zniewolenie metodą obserwacyjną?¹

Istotą etnografii jest badanie życia codziennego określonej społeczności, które dokonuje się w towarzystwie/przy uczestnictwie badacza. Doświadczenia badaczy etnograficznych wskazują na różne możliwości realizowania tej metody badawczej.

W większości przypadków tego typu badań dominującym sposobem zbierania danych jest obserwacja. Współwystępują równocześnie inne, w związku z czym nie ma potrzeby odczuwania zniewolenia metodą obserwacyjną i dziennikiem badacza jako miejscem zapisu wszystkiego, co jest przedmiotem obserwacji. Beata Borowska-Beszta zwraca uwagę, że etnografia jest metodą, która ma rozliczne warianty realizacji. W związku z tym „etnografie będą różniły się od siebie, m.in. długością pobytu badacza w terenie, liczebnością próby celowej i kluczowych informatorów, technikami gromadzenia danych, które będą przeważały”². Przykładem interpretacyjnych badań etnograficznych są badania A. Nałaskowskiego³ z roku 1996, w których autor nie zastosował metody

¹ Ten wątek jest wynikiem mojego namysłu nad recenzjami pracy doktorskiej, w tym szczególnie nad źródłem danych empirycznych i ich znaczeniem w prezentowanych analizach. Jako badacz jestem świadoma potrzeby analizy zarówno notatek z obserwacji, jak i tych pochodzących z pozostałych źródeł zbierania danych.

² B. Borowska-Beszta, *Mity, rafa i realia etnografii w eksploracjach pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 137.

³ Tamże.

obserwacyjnej, a uzyskał obraz życia codziennego badanej społeczności drogą interpretacji wypowiedzi badanych. To, jak badacz decyduje się przeprowadzić swoje badania etnograficzne, jest w dużej mierze jego decyzją (mimo obowiązywania pewnej procedury badawczej), oczywiście przy zachowaniu określonych warunków prowadzenia badań.

Przykłady pedagogicznych badań etnograficznych wskazują, iż dziennik badacza nie musi (i często nie jest) podstawowym, czy też dominującym źródłem danych. Co więcej, materiał badawczy pochodzący z dziennika nie musi obejmować setek zapisanych stron. Przykładem są badania P. McLarena. Książka *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2007) uznawana jest niekiedy za etnografię wysokiej próby. Książka ta w dużej części składa się z opisu zdarzeń, w których autor bierze udział, pracując jako nauczyciel w jednej z kanadyjskich szkół podstawowych (Toronto). W owych opisach naprzemiennie znajdują się zarówno „tradycyjne” karty z pamiętnika, niektóre dłuższe w objętości, niektóre mające pięć linijek, czasem pojawia się wiersz ucznia, czasem krótka notka ucznia do nauczyciela (50 słów), a w innym miejscu streszczenie wywiadu/rozmowy z uczniem, nauczycielem lub rodzicem. Objętość tych danych jest bardzo zróżnicowana dlatego, że - zdaniem autora - gęsty opis¹ uzyskuje się w konsekwencji przeprowadzenia całego projektu, a nie w konkretnych opisach zdarzeń, czy streszczeniach wywiadów. W kontekście objętości warto dodać, że opublikowany w całości dziennik z czteroletniej pracy P. McLarena w tej szkole zajmuje w książce zaledwie 106 stron, co daje 25-28 stron notatek na rok! A mimo to praca P. McLarena bywa traktowana jako modelowa w kontekście etnografii krytycznej.

Uzyskane przeze mnie dane wzajemnie się uzupełniały i - jak sądzę - potwierdzały i uwiarygodniały. W tym miejscu można odwołać się do D. Kubinowskiego². Stwierdza on, że *credibility* (wiarygodność) jest częścią szerszego kryterium - *trustworthiness* (możność obdarzenia zaufaniem)³. *Credibility* oznacza, że badacz „zastosował wszelkie możliwe sposoby podniesienia wiarygodności stosowanych rozwiązań metodologicznych i uzyskiwanych

¹ Opis gęsty to termin użyty po raz pierwszy przez G. Ryle'a do opisu zjawisk odnoszącego się nie do prostej rejestracji zdarzeń (opis rzadki) i klasyfikacji faktów, ale do interpretowania sensu tych zjawisk. Koncepcję gęstego opisu rozwinął i opisał C. Geertz w eseju: *Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *Interpretacja kultur: wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 35-58.

² D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 303.

³ Tamże.

wyników”¹ i w tym sensie trudno mówić o tym, że jakaś metoda ma mieć przewagę. Tym samym stosowane różnorodne sposoby gromadzenia danych mają razem zapewniać wiarygodność wyników.

Nieco inaczej pisze o tym E. W. Eisner, który wskazał na zasadnicze źródła wyznaczników ewaluacji jakościowych projektów badawczych. Jest to między innymi potwierdzenie strukturalne, kiedy to wielorakie typy danych wskazują wzajemne powiązania i tym samym albo wspierają interpretacje badanych zjawisk albo im zaprzeczają². W przypadku moich badań dziennik stanowi rodzaj strukturalnego potwierdzenia wyników uzyskanych w wywiadzie.

Trudności realizacji badań - problem miejsca

W fazie pierwszej, kiedy rozpoczynamy wywiad, niezwykle ważna jest atmosfera i oswojenie się z badaczem z narratorem. Kluczowe staje się miejsce, które zachęca do opowiadania, nie stwarza dystansu i nie ogranicza pod względem czasowym. Początkowo próbowałam przeprowadzać swoje wywiady w szkole. Miejsce nie było sprzyjające, nauczyciele byli spięci, mówili bardzo powierzchownie o kwestiach poruszanych w wywiadzie, obawiali się, że w każdej chwili wejdzie do sali przedstawiciel dyrekcji. Tę obawę sygnalizowali werbalnie i niewerbalnie (np. stałe spoglądanie na drzwi) w trakcie wywiadu. Jednocześnie moja osoba jako badacza powodowała w szkole swoiste napięcie. Dyrekcja była zaniepokojona moimi działaniami, co skutkowało ciągłymi obserwacjami, wypytywaniem mnie oraz nauczycieli i uczniów. Wprowadziło to atmosferę podejrzeń, która znacząco odbiła się na postawie nauczycieli - albo nie chcieli ze mną rozmawiać, albo bali się cokolwiek powiedzieć szczerze. Rozmowy wówczas były krótkie, powierzchowne. Atmosfera, przestrzeń prowadzonych badań znacząco wpłynęła na otwartość w wypowiedzaniu się i jakość udzielanych informacji. Postanowiłam więc zapraszać nauczycieli na kawę, w spokojne miejsce poza szkołą.

Badania przeprowadzone w szkole wśród nauczycieli pokazały, iż panuje tam atmosfera napięcia, podejrzliwości, skrępowania i ciągłej kontroli. Tymczasem atmosfera wywiadu powinna być sprzyjająca opowieści: „Kiedy się więc opowiada? Nieco trywialne wyjaśnienie odnosi się do faktu, iż w codzienności

¹ Tamże.

² E. W. Eisner, *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Upper Saddle River – Columbus 1998. Cytuję za: D. Kubinowski, dz. cyt., s. 305.

opowiadanie wymaga określonych ram interakcyjnych. Nie potrafimy opowiadać w pierwszej lepszej sytuacji. Na przykład okoliczności 'formalne', jak zabiegi profesjonalne, konfrontacje urzędowe, przesłuchania itd., nie nadają się za bardzo jako 'ramy opowieści'. *Opowiadanie wymaga minimum przyjaznej, zaufanej, a nawet intymnej atmosfery*¹.

Dobór nauczycieli wynikał z ich gotowości do rozmowy ze mną, tzn. w badaniu uczestniczył każdy nauczyciel, który wyraził zgodę. Swoją chęć wyrażali głównie nauczyciele, którzy byli w opozycji do dyrekcji i głównie byli to młodzi reprezentanci kadry pedagogicznej. To zdecydowało o nasilonym krytykowaniu szkoły przy opisywaniu jej funkcjonowania. Przeprowadziłam również wywiady w grupie samej dyrekcji i osób znajdujących się po jej stronie oraz nauczycieli neutralnych. Byli oni jednak w mniejszości. Nie chcieli opuszczać szkoły i wywiady z nimi odbyły się w szkole - zwykle w ich gabinetach. Łącznie przeprowadziłam 18 wywiadów z nauczycielami.

Problem z otwartością nie wystąpił w przypadku uczniów. Nie byli skrupowani, chętnie brali udział w rozmowach i opowiadali o tym, jak postrzegają rzeczywistość szkolną. Jako badacz nie zauważyłam strachu, czy też innych barier w mówieniu o tym, co dzieje się w szkole. Poza tym, z uczniami byłoby trudno spotkać się poza szkołą. Stąd badania postanowiłam przeprowadzić w szkole. W związku z dużą liczbą klas i uczniów oraz wydzielonym czasem w szkole, postanowiłam dokonać pewnego ograniczenia w doborze uczniów do wywiadów. Zdecydowałam, iż wybiorę trzech uczniów z każdej klasy (w przypadku klasy podzielonej z uwagi na konflikt z wychowawcą, było sześcioro uczniów - po trzech z każdej z obu stron). Do tego przeprowadziłam kilka wywiadów z uczniami, którzy zdążyli ukończyć tę szkołę, a miałam z nimi kontakt, gdyż uczestniczyli w zajęciach szkół policealnych. Łącznie przeprowadziłam 56 wywiadów z uczniami.

Pełne uczestnictwo a status uzyskiwanych danych

Pełne uczestnictwo jest z jednej strony najbardziej korzystną strategią postępowania badawczego, ponieważ daje możliwość zobaczenia rzeczywistości taką, jaka jest. „Pełne uczestnictwo” może się wydać bardzo atrakcyjną formą prowadzenia badań. Identyfikacja z badanym otoczeniem i zagłębienie się w nim,

¹ P. Alheit, *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2000, nr 2(18).

zdaje się gwarantować bezpieczeństwo: umożliwia podróże incognito, zdobycie wiedzy dostępnej dla członków grupy i pozwala uniknąć kłopotów związanych z negocjowaniem dostępu¹.

Z drugiej jednak strony, pełne uczestnictwo niesie ze sobą ryzyko zanurzenia się w społeczności, zgubieniem świeżości i zmysłu badacza, na rzecz codziennej pracy. Budowanie relacji i przyjaźnie również usypiają czujność. Poza tym rejestr odnotowanych zdarzeń pozostanie zawsze subiektywny, obarczony osobistymi doświadczeniami badacza. Moja osobista niezgoda na różne praktyki, których sama stałam się ofiarą, towarzyszyła mi przez większość mojej pracy w szkole. Generowała tym samym moje działania, które stały się przedmiotem moich badań. Jeśli więc badacz sam jest dla siebie również obiektem do badania, trudno tu o obiektywizm.

B. Borowska-Beszta pisze o micie niesprzeczności roli w kontekście badań etnograficznych: „Etnografia jako badanie, mimo że niezwykle interesujące, jest frustrującą metodą dla badacza, stawiającą go często wobec sprzeczności w terenie”. Ta sprzeczność - zdaniem autorki - „polega na trudności i niekiedy awykonalności jednoczesnej realizacji pogłębionego rozumienia emicznego oraz zachowania pozycji marginalizacji (etic)”. W badaniach etnograficznych badacz dostosowuje się do środowiska, które bada. Patrząc na kwestię pełnego uczestnictwa z innej perspektywy, badacze dostrzegają problem jej braku. Wskazują, iż realizacja badań etnograficznych to nic innego, jak stosowanie badań deskryptywnych². Ale bywa, że „w praktyce pedagodzy realizujący badania przy zastosowaniu obserwacji uczestniczącej ograniczają, niestety, tak pojmowane studia do fizycznej obecności na polu badawczym. (...) Badacz z zewnątrz rzadko staje się w pełni autentycznym i zaangażowanym uczestnikiem danego miejsca”³.

W moim przypadku realizacja badań metodą etnograficzną podyktowała zbieranie danych przy pełnym uczestnictwie w życiu społeczności. Notatki z obserwacji uczestniczącej stanowiły materiał składający się zarówno z dokładnych zapisów zaobserwowanych zachowań, zdarzeń, zjawisk, ale też ich interpretacji oraz uogólnienia relacji ze zdarzeń (w sytuacjach, kiedy nie było

¹ M. Hammersley, P. Atkinson, dz. cyt., s. 113.

² H. F. Wolcott, *Posturing in qualitative research*, [w:] *The Handbook of qualitative research in education*, red. M. D. LeCompte, J. Preissle, New York 1992. Cytuję za: B. Borowska-Beszta, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 136.

³ Tamże.

możliwe dosłowne relacjonowanie zdarzeń). Doświadczenia i interpretacje badacza, zapisane w dzienniku to też materiał badawczy. Były opisany przeze mnie wyrazem rozumienia przez nauczycieli swojej sytuacji zawodowej i społecznej. Stanowiły często interpretację tego, co w danym momencie zarówno dla nich, jak i dla mnie było obrazem kultury, w której funkcjonowaliśmy. Badacz w terenie „interpretuje to, co zaobserwuje, czego doświadczy lub usłyszy zapisując takie dane kulturowe w postaci notatek z terenu i świadomie lub nieświadomie pozwalając im usystematyzować się względem tableau struktur znaczeniowych w ramach swoich własnych wyobrażeń”¹.

W przypadku obserwacji uczestniczącej nie należy zapominać, iż jest ona zależna od roli badacza i jego doświadczenia. Co oznacza, iż nie jest ona bezstronna, ale uwikłana w jego interpretacje. Jak pisze Teresa Bauman, „narratorem w badaniach interpretatywnych jest zarówno badany [...], jak i badacz, wówczas gdy prowadzi obserwację na etapie zbierania materiałów badawczych, a także podczas opracowania, interpretacji i prezentacji danych”². Dla samego badacza badanie etnograficzne jest doświadczeniem nie tylko społeczności, ale również siebie samego. „Zatem etnograf występuje w procesie badawczym nie tylko jako rejestrator i interpretator zdarzeń, ale jest także środkiem poznania, który wykorzystuje własne doświadczenie jako warunek obserwacji. W tym kontekście obserwacja uczestnicząca staje się eksperymentem badacza z samym sobą”³.

Badacz w etnografii – formułowanie wniosków końcowych

Jako badacz i jednocześnie uczący się pedagog szkolny potraktowałam te badania jako proces uczenia się od społeczności. „Etnografia, podobnie jak każda nauka, jest rozmową między osobami, które wzajemnie od siebie się uczą i wzajemnie sobie w tym procesie pomagają”⁴. Zdaję sobie sprawę, że moje wnioski z badań są w dużej mierze oparte o osobiste relacje i doświadczenia związane z pracą, jaką wykonywałam w szkole i stanowiskiem, które zajmowałam. Myślę

¹ M. Rosen, *Coming to terms with the field. Understanding and doing organizational ethnography*, „Journal of Management Studies” 1991, vol. 28, nr 1. Cytuję za: M. Kostera, dz. cyt., s. 44.

² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, dz. cyt., s. 100.

³ E. Tonkin, *Participant observation*, [w:] *Ethnographic research. A guide to general conduct*, red. R. Ellen, London 1984, s. 221. Cytuję za: I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 73.

⁴ M. Kostera, dz. cyt., s. 50.

jednak, iż jest to nieuniknione. Wrażliwość na badaną społeczność i nowa sytuacja, w jakiej się znalazłam, sprzyjały uczeniu się w społeczności.

W formułowaniu wniosków z badań, znaczące, a jednocześnie trudne dla mnie było określenie siebie jako badacza, tzn. tego, jak samą siebie usytuowałam w szkolnej społeczności. A przecież ważne jest to, jak badacz widzi siebie w badaniu, swoją rolę i jak odzwierciedla siebie w tekście, który potem tworzy¹.

W prezentacji wyników badań niejednokrotnie pojawia się stwierdzenie, iż przez cały okres pracy byłam w konflikcie z dyrekcją szkoły. Zostało ono sformułowane po dokonanej analizie materiałów badawczych. Nie byłam już pracownikiem szkoły. Nie ukrywam, że wiele konfliktów uświadomiłam sobie po zakończonych badaniach. Nie jest to przejaw stronniczości i nastawienia, ale efekt przemyśleń i analiz. Byłam członkiem tej społeczności, nie było więc możliwości, aby wyeliminować własne doświadczenia jako pracownika tej szkoły. Dla samego badacza badanie etnograficzne jest doświadczaniem nie tylko społeczności, ale również siebie samego. E. Tonkin wskazuje, że „etnograf występuje w procesie badawczym nie tylko jako rejestrator i interpretator zdarzeń, ale jest także środkiem poznania, który wykorzystuje własne doświadczenie jako warunek obserwacji. W tym kontekście obserwacja uczestnicząca staje się eksperymentem badacza z samym sobą”².

Żałuję, że głos zwolenników dyrekcji i samej dyrekcji szkoły nie zabrzmiał w pracy, ich postrzeganie konfliktów mogłoby wnieść interesujący punkt widzenia w analizie społeczności szkolnej. Niestety, unikali odpowiedzi na pytania dotyczące konfliktu, zmieniali temat lub skupiali się na własnych dokonaniach w działalności szkoły. Ich wypowiedzi nie są w związku z tym cytowane, nie odnoszą się bowiem do żadnej z analizowanych przeze mnie kwestii.

Nasuwa się w tym miejscu kluczowe pytanie: czy permanentny konflikt z dyrekcją szkoły utrudnił mi prowadzenie badań oraz zbieranie danych, czy też była to okoliczność sprzyjająca zbieraniu materiałów i formułowaniu wniosków? Sądzę, że nie można odpowiedzieć jednoznacznie na to pytanie. Z jednej strony, dzięki konfliktowi z dyrekcją stałam się bardziej „wyczulona” na sytuacje konfliktowe. Udział w społeczności, w charakterze jej członka uznałam za najbardziej korzystną pozycję, z jakiej dokonuje się obserwacji. Z drugiej strony,

¹ Tamże, s. 53.

² E. Tonkin, dz. cyt., s. 221. Cytuję za: I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 73.

moje analizy wskazują, iż wiąże się to ze stronniczością, która kształtuje się w momencie utożsamiania się z funkcją, jaką się pełni. Z jednej strony więc taka sytuacja daje szansę przyjrzenia się społeczności w jej rzeczywistym funkcjonowaniu, z drugiej strony jest wyraźnie nacechowana emocjonalnie. Rozstrzygnięcie tej trudności ma zasadnicze znaczenie dla wniosków z badań. C. G. Christians, podejmujący zagadnienie etyczności w badaniach jakościowych, zwraca uwagę na to, że „badania zwiększają możliwe społeczne korzyści, pobudzając naszą zdolność do rozumowania i podejmowania przemyślanych decyzji. Proces badawczy jest intencjonalny - zaprojektowany jest ‘wspólnotowo’, co się zaś tyczy warstwy wykonawczej, ma ona charakter partycypacyjny. (...) Uczestnicy sami są forum, na którym mają wzajemnie wzbudzić ducha polis.”¹ Teresa Bauman dodaje, iż nauki praktyczne (a zatem również pedagogika) nie są wyłącznie receptą na działanie w konkretnej sytuacji, bo człowiek spotyka się z licznymi trudnościami, z którymi musi sobie poradzić. „Ponieważ nie ma przepisów wskazujących, jak postępować w sytuacjach wyboru i dylematu, to do pojedynczej jednostki należeć będzie rozstrzygnięcie, który sposób postępowania wybrać; musi więc być zdolna do rozsądzania i decydowania o zastosowanej strategii działania”².

Podsumowanie

Badania etnograficzne dostarczają wiedzy lokalnej, która ściśle związana jest z badaczem, kontekstem, miejscem i czasem, w którym odbywa się badanie. W tym otoczeniu dokonuje się subiektywnego opisu badanego zjawiska i dokonuje się indywidualnych wyborów związanych ze sposobem zbierania danych, harmonogramem i określeniem miejsca samego siebie. Do tego dochodzą niespodziewane zdarzenia bezpośrednio z terenu. Problemy etyczne pojawiające się przed i w czasie badania wymagają rozstrzygnięcia, co jest kolejną trudnością w przeprowadzaniu badań etnograficznych. „Badacz jakościowy powinien być

¹ C. G. Christians, *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 228.

² T. Bauman, *Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutorański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 136-137.

raczej przygotowany na stałe pojawianie się dylematów etycznych”¹. Przy tym, badacz musi nieustannie problematyzować siebie i radzić sobie ze sprzecznościami ról, jakie pełni w badanej społeczności.

Wiedza o trudnościach realizacji badań, ograniczeniach zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych, jest wyrazem świadomości metodologicznej. Służy ona „zdawaniu sobie i innym sprawy z własnych poczynań w celu doskonalenia warsztatu badawczego, a także w celu rozwijania i doskonalenia metodologii”². Oczywiście nabycie „w trakcie samodzielnego uczenia się kompetencji badawczych jest niezbędne do przeprowadzenia poprawnego badania”³, pozwala unikać błędów i realizować badanie w sposób prawidłowy. Jednak czymś szczególnie ważnym, pozwalającym na refleksyjne odniesienie się do rzeczywistości badanej, badanych i samego siebie, jest świadomość metodologiczna. Ona, „przez swoją zdolność do introspekcji lokuje badacza jakby w podwójnej refleksyjności: tej dotyczącej przedmiotu badania i tej odnoszącej się do siebie samej. Przejawia się więc w refleksji nad badaniem, a także autorefleksji nad własnym myśleniem o badaniu. W przypadku prowadzenia badań interpretatywnych ta zdolność wydaje się szczególnie ważna, ponieważ badacz rozumie i akceptuje swoją ingerencję w badanie przez dokonywanie interpretacji i reinterpretacji wszystkiego, co widzi, słyszy, czyta i odczuwa, przez dokonywanie wyborów”⁴. Mając tę świadomość, dobrze jest - zgodnie z postawą Teresy Bauman - mieć odwagę o niej mówić i pisać.

Bibliografia

Alheit P., *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2000, nr 2 (18).

Bauman T., *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

¹ A. Pitman, J. Maxwell, *Applications of qualitative and ethnographic research*, [w:] *The Handbook of qualitative research in education*, red. M. D. LeCompte, J. Preissle, New York 1992. Cytuję za: B. Borowska-Beszta, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne...*, dz. cyt., s. 153.

² T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 97.

³ Tamże, s. 96.

⁴ Tamże, s. 96-97.

- Bauman T., *Błędy i omyłki (pomyłki) w pracach magisterskich*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2(10).
- Bauman T., *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Bauman T., *O etyce w badaniach etnograficznych (na tle książki Martyn Hammersley, Paul Atkinson, Metody badań terenowych, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka, przekład Sławomir Dymczyk, ss. 329)*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26).
- Bauman T., *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Borowska-Beszta B., *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) - szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Borowska-Beszta B., *Mity, rafy i realia etnografii w eksploracjach pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Geertz C., *Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, [w:] Idem, *Interpretacja kultur: wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996
- Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa 2003.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Wajszczyk K., *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.