

Wojciech Swędzioł

Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie

Wybrane problemy metod badań jakościowych w pedagogice przygody

Summary

SELECTED ISSUES OF QUALITATIVE RESEARCH METHODS IN ADVENTURE EDUCATION

An increased interest in qualitative research is connected with the revival of the discussion on reliability and credibility of research conducted by qualitative methods. The aim of the article is to present certain selected issues related to conducting qualitative research. Relatively common research methods used in this area are a case study and, well established in the literature on educational research, participatory action research. Other important methods are observations and interviews that are often used as a way of collecting qualitative data, which, supplemented by actual writing, are already recognized as research methods. Finally, the article describes problems of researcher's positioning towards subjects and the social justice pedagogy based on the concept of service learning (learning in the service of society).

Key words: qualitative research, adventure education, case studies, participatory action research.

red. Paulina Marchlik

Do jasnych dążąc głębin – nie mógł trafić w sedno
Śledź pewien, obdarzony naturą wybredną.
Dokądkolwiek wędrował, ciągle nadaremno:
Tu jasno ale płytko – tam głębia, lecz ciemno¹.

Zasadniczą treścią badań naukowych w ich tradycyjnym ujęciu jest dążenie do poznania prawdy, rozumianej jako dokładnej reprezentacji, istniejącej niezależnie

¹ Żartobliwie konstatuje za Tadeuszem Kotarbińskim, w swoich *Refleksjach autobiograficznych* psychologa Kazimierz Obuchowski (2009: 182).

rzeczywistości (Smith, Hodkinson 2009: 392). Podstawowym założeniem tradycyjnego sposobu jej dochodzenia jest dążenie do zobiektywizowania pozyskiwanych danych badawczych, a więc rozdzielenie tego, co obserwowane od samego obserwatora i jego subiektywizmu w tym zakresie. „Procedury nauki są obiektywne – naukowcy nie”, tak mniej więcej można scharakteryzować radykalne metodologiczne ujęcie problemu obiektywności związane bezpośrednio z rzetelnością i trafnością, wobec których to standardów końcowe interpretacje są prezentowane jako wnioski wypływające z badań (Kerlinger 1979: 264). W świetle tak stawianych argumentów każde naukowe badanie musi zaczynać się od jasno postawionego pytania, które może być zbadane empirycznie. Od pewnego czasu w naukach społecznych i humanistycznych coraz bardziej uwidacznia się zainteresowanie jednostkowym wymiarem życia ludzkiego i kształtowaniem na tej podstawie pewnych modeli (Chmielewska-Łuczak, Frankowski 1995: 79). Jednym z przejawów tych poszukiwań, są kolejne wydania monumentalnego dzieła (około 1600 stron) pod redakcją Normana Denzina i Yvonne Lincoln (2009), w całości poświęcone metodom badań jakościowych². Wraz ze wzrostem zainteresowania badaniami jakościowymi pojawia się jednak problem relatywizmu w badaniach naukowych, co z punktu widzenia tradycyjnego pozytywistycznego podejścia kojarzy się bardzo źle, nawet pomimo tak celnych i obrazowych spostrzeżeń, jak niemłode już prawa ontologii dymensjonalnej odnoszące się do „wymiarów rzeczywistości” (Frankl 2010: 36–37). Przypomnijmy, że autor „teorii rzutów” zauważa, iż postrzeganie obiektu w przestrzeni z jednej tylko perspektywy będzie jego zubażającym spłaszczeniem. Opis i ocena z punktu widzenia takiego spłaszczenia jest zakłamana, nieprawdziwa i często krzywdząca. Podobnie jest – zwraca uwagę Viktor Emil Frankl – ze złożonością i bogactwem człowieka.

Współcześnie Laurel Richardson, dążąc do sproblematyzowania rzetelności, trafności i prawdy zaproponowała formę trafności określaną jako krystaliczność: „Proponuję, aby dla tekstów postmodernistycznych głównym wyobrażeniem dla „trafności” nie był trójkąt – sztywny, ustalony, dwuwymiarowy obiekt. Głównym wyobrażeniem jest raczej kryształ, który łączy symetrię i treść z nieskończoną różnorodnością kształtów, substancji, transmutacji, wielowymiarowości oraz kątów widzenia. (...) To co widzimy, zależy od punktu, w którym spoczywamy.

² Innym przykładem może być seria *Metodologia* Wydawnictwa Naukowego PWN, w której ukazało się w ostatnich latach wiele nowych i istotnych pozycji poświęconych badaniom jakościowym, fokusowym, analizie danych jakościowych, problemom ewaluacji i kryteriów oceny badań jakościowych.

Żadnej triangulacji³, krystalizacja” (Guba, Lincoln 2009: 303–304; por. także Richardson 1997, Richardson 2009).

Kontrowersje obudzone wokół przyjmowanych dotąd paradygmatów (odnoszących się do metod badawczych) wskazują, iż prawdziwość danego sądu zależy od przyjętych założeń, poglądów czy nawet podstaw kulturowych, a ujmując bardziej dosłownie – od przyjętego punktu widzenia, naukowo podstawowej przecież obserwacji. Przyjęcie koncepcji relatywizmu na drodze poznania zakłada więc badanie zjawiska w powiązaniu z osobistą z nim relacją, wynikającą z całego kontekstu zdarzenia, co jest nieodłączną domeną obserwacji pedagogicznych, szczególnie w wymiarze tak subtelnym jak przeżycia, czym zajmuje się pedagogika przygody (określana też pedagogiką przeżyć), a bazująca na założeniach terapii przeżyć Kurta Hahna (Palamer-Kabacińska 2014: 94, 99; Leśny 2014: 12–49; Michl 2011: 29–33, 60–68). Nieprzypadkowo badacze, wybierając problemy badawcze biorą pod uwagę swoje kompetencje wynikające ze znajomości badanego problemu. Znajomość ta jest zaś najczęściej nieprzypadkowa, wynika z uczestniczenia w podejmowanych przez badaczy zjawiskach, co już na wstępie podaje w wątpliwość obiektywizm w posługiwaniu się metodą i obiektywizm w interpretacji wyników jako reprezentacjami kategorii absolutnej. Z tego właśnie powodu niektórzy z autorów przyjmują, że jeżeli takowa istnieje, nie jest zapewne domeną człowieka i interpretują relatywizm jako coś, co określa ludzką skończoność (Smith, Hodkinson 2009: 400).

Musimy nauczyć się żyć z niepewnością, z brakiem ostatecznych usprawiedliwień, z brakiem nadziei na rozwiązanie w formie epistemologicznych gwarancji. Przygodność, omylność, dialog, rozważania znaczą naszą drogę bycia na świecie. Ale te ontologiczne warunki nie są równoznaczne z wieczną niejasnością, brakiem zobowiązań i niezdolnością do działania w obliczu niepewności (Schwandt 1996: 59).

³ Koncepcja triangulacji oznacza, że badany problem ujmuje się z co najmniej dwóch różnych punktów widzenia (Flick 2011: 79). To proces urzeczelniania badań (Kostera 2003: 97). Ma ona również za zadanie eliminację lub znaczne ograniczenie ryzyka wyciągnięcia błędnych wniosków, co mogłoby się stać przy użyciu jednego źródła czy metody. Jest to więc pewnego rodzaju „procedura urealniania obserwowanego świata społecznego” (Konecki 2000: 95). Jest podstawową zasadą stosowaną w badaniach jakościowych ograniczającą błędy pomiaru. Polega na porównaniu różnego rodzaju danych (np. ilościowych i jakościowych) oraz odmiennych metod (np. obserwacji i wywiadu) w celu ustalenia, czy potwierdzają się wzajemnie (Silverman 2009: 333). Samo określenie triangulacja pochodzi od terminu stosowanego w geodezji. Jest to metoda pomiaru osnów geodezyjnych, polegająca na określeniu wielkości wszystkich kątów i jednej długości w sieci składającej się z trójkątów. Ciekawe przykłady błędów pomiarów najwyższych szczytów ziemi w oparciu o tę właśnie metodę opisuje John Krakauer (2010: 151–165, 162).

Badania jakościowe a studium przypadku

Każda próba zdefiniowania badań jakościowych musi uwzględniać ich złożoną historię. Trzeba zatem przyjąć, że definicja taka będzie w pewnym stopniu zależna od specyfiki konkretnego projektu. Denzin i Lincoln zaproponowali jednak wstępną, ogólną definicję tego rodzaju poczynań poznawczych. Badanie jakościowe jest, według tych autorów, usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badanie jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie (Denzin, Lincoln 2009: 23).

Badanie jakościowe nie jest przypisane jednej konkretnej dyscyplinie, lecz jest wykorzystywane w wielu dyscyplinach, stając się w ostatnich latach coraz chętniej stosowaną praktyką. Badania takie nie mają też jakichś całkowicie własnych metod lub praktyk, a badacze jakościowi wykorzystują zarówno analizę semiotyczną, analizę narracyjną, analizę treści, jak i analizę dyskursu, analizę archiwalną, a nawet fonemiczną. Podejmują też i wykorzystują różne podejścia, metody i techniki⁴ między innymi przeprowadzanie wywiadów, psychoanalizę, studia kulturowe, sondaże i przede wszystkim obserwację. Już samo słowo „jakościowe” zwraca uwagę badacza na cechy obiektów oraz na procesy i znaczenia, które nie są weryfikowalne eksperymentalnie, a pod dyskusję należy poddać ich mierzalność w ogóle, zarówno pod względem ilości, wielkości, intensywności, jak i częstości.

Badacze jakościowi kładą nacisk na społecznie konstruowaną naturę rzeczywistości, na bliskie stosunki między badaczem a przedmiotem badań oraz na sytuacyjne ograniczenia wpływające na badanie. Podkreśla się przy tym naturalne uwikłanie badań w wartości. Poszukuje się odpowiedzi na pytania o to, jak jest tworzone społeczne doświadczenie i nadawane mu znaczenie. Krzysztof Podemski nazywa badacza jakościowego interdyscyplinarnym „majsterklepką”

⁴ Według Denzin i Lincoln (2009: 28) metod używa się w obrębie jednej dyscypliny, techniki zaś wykorzystywane są w różnych dyscyplinach. Henryk Grabowski (1996: 14) nazywa metodą teoretycznie uzasadnioną i systematycznie stosowany sposób postępowania w celach poznawczych, podkreślając, że najbardziej powszechną w naukach empirycznych jest obserwacja.

(*bricoleur*), który stosuje różne techniki gromadzenia danych i różne metody ich interpretacji. Określa go jako wiecznie kreatywnego „improvizatora”, twórcę patchworków, a o jego działalności badawczej pisze, że przyczynia się ona do zmiany świata i budowy demokratycznego społeczeństwa oraz do emancypacji wykluczonych (Podemski 2009: XXV).

Studium przypadku jest obecnie dosyć powszechną metodą badawczą stosowaną w obszarze badań jakościowych. Nie jest ona stosowana z pobudek metodologicznych, lecz badawczych – z powodu zainteresowania konkretnym przypadkiem, bądź związanymi z nim zjawiskami. W każdym studium uwaga jest skierowana ku danemu przypadkowi dającemu się łatwo wyspecyfikować. Istotne jest, że przedmiotem zainteresowania nie musi być pojedynczy przypadek, lecz może nim być właśnie określone zjawisko lub nawet grupa przypadków. Termin „studium”, podobnie jak i „przypadek” wymykają się jednoznacznym definicjom. Co do pierwszego, możemy mówić w ten sposób o samym procesie badawczym, ale i o rezultacie badania. Co do samego przypadku, możemy wyodrębnić autoteliczne studium przypadku związane z zainteresowaniem samym przypadkiem oraz instrumentalne studium przypadku, gdy dany, konkretny przypadek ma służyć pogłębieniu wiedzy o jakimś zjawisku lub wyciągnięciu bardziej ogólnych wniosków. Zainteresowanie samym przypadkiem jest w tej sytuacji niejako drugorzędne, ma on charakter wspierający, ułatwiający zrozumienie czegoś innego. Gdy zainteresowanie konkretnym przypadkiem indywidualnym jest znikome, prowadzi się równoległe badania kilku przypadków w celu lepszego poznania zjawiska, co określamy zbiorowym studium przypadku. Przypadek ten jest złożoną całością osadzoną w określonym otoczeniu, zakorzenioną w wielu kontekstach, a zatem przedmiotem zainteresowania oprócz samego przypadku staje się tło, na jakim on funkcjonuje (np. tło środowiskowe) oraz konteksty (np. dydaktyczny, rozwojowy, społeczny).

Zwróćmy też uwagę, że: „Cechą jakościowego studium przypadku jest poświęcenie ogromnej ilości czasu na przebywanie w terenie, prowadzenie obserwacji działań oraz bieżącą analizę i korektę opisów i znaczeń tego, co się dzieje. Badacze przypadku poszukują tego, co naturalne w obserwowanych wydarzeniach oraz tego co istotne w przejawach wartości” (Stake 2009: 633–634).

Pewne problemy na poziomie konceptualizacji stwarza w tej metodzie wybór przypadku. Problem narasta, gdy badacz musi uformować grupę badawczą będącą zbiorowym studium przypadku, składającą się jednak z przypadków indywidualnych. Przypadki są możliwościami studiowania, zgłębiania i poznawania interesujących badacza zjawisk, lecz nawet w większych zbiorowych studiach

przypadku rozmiar próby jest zbyt mały, aby zagwarantować dobór losowy, dlatego też, w badaniach jakościowych dobieramy próbę celową, zwracając szczególną uwagę na jej różnorodność i potencjalność prowadzenia intensywnych badań. Jest to szczególnie istotne bowiem bezwartościowy może okazać się nawet najbardziej interesujący przypadek, jeżeli będzie on trudno dostępny lub nawet nieosiągalny. Wartościowy jest taki przypadek, który dostarczy jak najwięcej informacji – co może oznaczać wybranie spośród wielu tego, który jest najbardziej dostępny, z którym możemy spędzić bardzo dużo czasu, który stwarza niejako optymalne warunki do uważnego przyglądania mu się, oraz do wystąpienia zjawiska współpracy.

Tak więc możliwość głębokiego poznania, to kryterium często ważniejsze od reprezentatywności, która zdecydowanie nie jest priorytetem. Równowaga i różnorodność są ważne, lecz możliwość nauczenia się jest zawsze ważniejsza (Stake 2009: 636–637). Kryterium, które może spełnić istotną funkcję selektywną jest wola uczestnictwa. Wyrażenie jej powinno jednakże zostać poprzedzone wywiadem środowiskowym, który wyeliminuje przypadki zbyt trudne, szczególnie gdy istotny staje się problem bezpieczeństwa badanych, co jest istotną cechą pedagogiki przeżyć i przygody (Swędziół 2014: 67–70; Michl 2011: 14–15). Głównym kryterium doboru przypadków winna być zatem możliwość zdobycia jak najgłębszej wiedzy dotyczącej reprezentowanych poprzez przypadki zjawisk oraz wiedzy na temat przypadków, z zachowaniem norm etycznych i moralnych.

Użyteczność studium przypadku dla praktyka oznacza możliwość wyciągania wniosków w odniesieniu do kolejnych przypadków, rozciągania doświadczenia wynikającego z badanego przypadku na inne. Metody jakościowego studium przypadku polegają przede wszystkim na ujmowaniu w ramy dyscypliny doświadczeń osobistych i jednostkowych (Stake 2009: 650). Stake opisuje badania tą metodą w następujący sposób:

Badacze przypadku w dużej mierze polegają na danych subiektywnych, takich jak wypowiedzi uczestników zdarzeń oraz zeznania świadków lub informacje pochodzące z obserwacji i wywiadów. Większość studiów przypadku stanowią empiryczne analizy ludzkiej aktywności. Znaczna część pytań nie dotyczy opinii czy uczuć, ale zmysłowego doświadczenia. Udzielane odpowiedzi są mieszkanką opinii uczuć, opisów i interpretacji. Gdy badacz nie może być w terenie, aby wspólnie z badanymi doświadczać ich aktywności, musi o to zapytać kogoś, kto tej aktywności doświadczył. Aby zgromadzone dane były bardziej obiektywne, a mniej subiektywne, badacz stosuje powtarzalne techniki oraz triangulację. Dobre studium przypadku to studium przeprowadzone w zgodzie z regułami analizy i triangulacji w celu oddzielenia wiedzy opartej na doświadczeniu od opartej na opinii i preferencji (tamże: 641).

Uczestniczące badania interwencyjne

W nauce o metodach badań jakościowych wyodrębnia się również tak zwane badania interwencyjne mające swój początek w pomysłach przypisywanych psychologowi społecznemu Kurtowi Lewinowi, zwieńczonych jego najważniejszymi publikacjami już w latach 40. XX wieku. Obecnie w obszarze badań pedagogicznych, możemy mieć do czynienia m.in. z badaniem uczestniczącym (*participatory research*), krytycznym badaniem interwencyjnym (*critical action research*), szczególnie silnie reprezentowanym w literaturze dotyczącej pedagogicznych badań interwencyjnych, oraz z badaniem określanym jako nauka przez działanie (*action science*). Nauka przez działanie odnosi się do szczególnego znaczenia, jakie niesie za sobą studiowanie praktyki w jej otoczeniu organizacyjnym, jako źródła nowych rozumień i usprawnień. Jest to podejście dążące poprzez analizę rozbieżności między teorią a praktyką do identyfikacji pewnych ukrytych wartości. Podejście takie aspiruje do powstania „refleksyjnego praktyka” (Kemmis, McTaggart 2009: 778–779). Cechą ogólną charakterystyczną dla badań interwencyjnych jest występowanie tak zwanej spirali autorefleksyjnych kręgów, następujących po sobie działań przebiegających w kolejności: planowanie zmiany, działanie i obserwowanie procesu i konsekwencji zmian, refleksja nad tymi procesami i konsekwencjami, powtórne planowanie, kolejne działanie i obserwowanie, kolejna refleksja, itd. Każdy z następujących po sobie etapów najlepiej jest podejmować wspólnie z współuczestnikami procesu badawczego, choć wydaje się, że nie wszyscy teoretycy badań interwencyjnych podkreślają wagę tego rodzaju współpracy. Dla potrzeb badań z zakresu pedagogiki przeżyć, w oparciu o dostępne opracowania, a także wnioski wynikające z własnych obserwacji, podkreśla się wagę współpracy i twórczego dialogu w „otwartej przestrzeni komunikacyjnej” – taką bowiem przestrzeń badanie interwencyjne otwiera między uczestnikami (Kemmis, McTaggart 2009: 801). Jest to proces zmierzający do osiągnięcia wzajemnego rozumienia sytuacji i odnośnie tego, co robić, jak i poczucia, że to, co ludzie osiągną razem, będzie uprawomocnione nie tylko dla nich samych. Uczestniczące badanie interwencyjne dąży do stwarzania okoliczności, w których ludzie mogą szukać razem bardziej zrozumiałych, prawdziwych, autentycznych i właściwych moralnie sposobów działania. Badanie interwencyjne zawiera w sobie uczenie się o ściśle określonych, mających miejsce i dotyczących konkretnych ludzi praktykach (w przypadku badań własnych były to osoby niewidzące, które uczyły się wspinaczki i te same sytuacje będą dotyczyły przywoływane dalej przykłady). Badanie

interwencyjne kładzie szczególny nacisk na zmianę określonego stanu rzeczy (jak podjęcie działań cechujących się obecnością subiektywnie postrzeganego ryzyka, „społecznie zarezerwowanych” przecież dla osób widzących) i zmianę określonych działań podejmowanych przez określone osoby (co z kolei może dotyczyć nauczyciela wspinaczki i stosowanych przez niego „sposobów” uczenia). Kemmis i McTaggart (2009: 783) opisują badania interwencyjne jako proces uczenia się, którego owocami są rzeczywiste i materialne zmiany dotyczące tego, co ludzie robią, jak wchodzą w interakcję ze światem i z innymi ludźmi, czemu przypisują znaczenie i nadają wartość, oraz dyskursów, za pomocą których rozumieją świat.

Praktyki interwencyjne stają się tym, co kształtuje, ale i może być kształtowane przez wiedzę uczestników wyrażaną między innymi poprzez:

- rozumienie – np. rozumienie odpowiedzialności oraz myślenie, jak spowodować, żeby działania były zoptymalizowane w tym właśnie kierunku, pod kątem tych właśnie odbiorców np. osób, które nie mogą kontrolować wzrokowo sytuacji swojego wspinającego się/asekurującego partnera;
- umiejętności – np. umiejętność bezpiecznej asekuracji i operacji sprzętowych oraz o tym, jakie procedury należy wprowadzić, aby działania były zoptymalizowane w tym właśnie kierunku, pod kątem tych właśnie odbiorców;
- wartości – np. wartość posiadania zaufanego partnera, wartość odpowiedzialności, wysiłek włożony w poznanie i realizację tych wartości, procentuje określonymi doznaniem i przeżyciami.

Praktyki interwencyjne są praktykami społecznymi, w ich szeroko rozumianym sensie materialnego, symbolicznego i społecznego, kreowania mediacji na poziomach:

- komunikowania – np. komunikowania, że ludzie niewidzący są zdolni do podejmowania działań „społecznie zarezerwowanych” dla osób pełnosprawnych i widzących;
- wytwarzania – np. społecznej aprobaty takich zachowań;
- organizacji społecznej – np. tworzenie warunków do czynnego uczestnictwa młodzieży niewidomej i słabowidzącej w działaniach podobnych do podejmowanych praktyk.

W odniesieniu do opinii przytaczanych już autorów można skonstruować kluczowe dla badań interwencyjnych charakterystyki, formułowane od twierdzeń ogólnych do dotyczących bezpośrednio opisywanego projektu (Kemmis, McTaggart 2009: 785):

- Uczestniczące badanie interwencyjne to proces społeczny. Cecha ta zakłada i rozmyślnie koncentruje się na relacjach między sferą indywidualną a społeczną, uznając również, że procesy indywidualizacji i socjalizacji kształtują ludzi i relacje społeczne we wszystkich warunkach, w których się znajdują. Kontekst tych badań wynika z sytuacji, w której nauczyciel wspinaczki samodzielnie oraz wspólnie z uczniami pracują w celu poprawy procesu nauczania. Próba zrozumienia dotyczy tego, jak kształtowani oraz zmieniani jako jednostki oraz w relacjach społecznych są uczniowie, a także nauczyciel (łac. *docendodiscimus* – nauczając, uczymy się).
- Uczestniczące badanie interwencyjne jest bezpośrednim uczestniczeniem. Cecha ta, której wagę podkreśla się w nazwie takich badań, zakłada angażowanie się ludzi w sprawdzanie siebie, swojej wiedzy (odnoszącej się do sposobów rozumienia, umiejętności i wartości) przy zastosowaniu kategorii interpretacyjnych (sposobów interpretacji siebie i swoich działań w świecie społecznym i materialnym). Uczniowie mogą się przekonać, w jakim stopniu – brak kontroli wzrokowej, faktycznie ogranicza ich możliwości. Nauczyciel będąc obserwatorem umiejscowionym w tej zainicjowanej przez siebie rzeczywistości, ma możliwości wpływania na nią w celu poprawy stanu rzeczy.
- Uczestniczące badanie interwencyjne jest praktyczne i oparte na współpracy. Cecha ta zakłada analizę praktyk komunikowania, wytwarzania i społecznej organizacji. Uczestnicy starają się odkrywać, jak można doskonalić ich działania i interakcje poprzez modyfikacje konstytuujących je aktów, to jest redukując zakres doświadczania tych interakcji (wraz z długofalowymi konsekwencjami) jako irracjonalnych, nieproduktywnych, nieskutecznych, niesprawiedliwych bądź alienujących.
- Uczestniczące badanie interwencyjne jest emancypacyjne. Cecha ta zakłada pomoc ludziom w oswobodzaniu się z niewoli irracjonalnych, nieproduktywnych, niesprawiedliwych i niesatysfakcjonujących struktur społecznych, ograniczających ich własny rozwój i determinację. Cecha ta wiąże się bezpośrednio z emancypacyjnym charakterem działań wspinaczkowych i wykorzystaniem elementu subiektywnie, lecz w kategoriach autentyczności postrzeganego ryzyka (Swędzioł 2014: 67–70).
- Uczestniczące badanie interwencyjne jest krytyczne. Cecha ta zakłada pomaganie ludziom w oswobodzaniu siebie z niewoli mediów społecznych, poprzez które wchodzi w interakcje: językowe, trybu pracy oraz społecznych relacji władzy. Proces koncentruje się w tym wypadku na rozmyślnym kwestionowaniu irracjonalnych, nieproduktywnych i niesatysfakcjonujących

sposobów interpretowania ich świata. Procesy te umożliwiają wyjście z ról przypisanych na płaszczyźnie społecznej: rola społeczna – rola społeczna, w kierunku kontaktów „międzyludzkich”: człowiek – człowiek (Matuszyk 2002: 8). Szczególnie istotna wydaje się być na tym tle krytyka relacji, w których ludzie niewidzący doświadczają deprecjonującego ich dokonania poczucia „przynależności do odmienności”, w kierunku nobilitującego poprzez dokonania, poczucia „przynależności pomimo odmienności”.

- Uczestniczące badanie interwencyjne zmierza do przekształcenia zarówno teorii, jak i praktyki. Powyższa cecha zakłada, że badanie takie nie ujmuje wagi ani teorii, ani praktyce. Stara się raczej wyartykułować i rozwinąć zarówno aspekty teoretyczne, jak i praktyczne. Aspekty te zawsze pozostają w relacji do siebie, poprzez krytyczne wnioskowanie na ich temat oraz na temat możliwych konsekwencji (nadmiernej koncentracji na jednym z nich). Badanie takie nie tworzy form teorii, sytuujących się obok lub poza praktyką. Dąży do zmiany w obszarze teorii i praktyki zaangażowanych, ale również teorii i praktyki postronnych mogących pomóc w kształtowaniu warunków pracy i życia, łącząc tym samym „lokalne” z „globalnym”.
- Uczestniczące badanie interwencyjne jest refleksyjne (rekurencyjne, dialektyczne). „Pozornie praca polega na obserwacji, ale jest również refleksyjna. Refleksyjność jej zasadza się na nieustannym przemyśliwaniu wrażeń, dyskusji nad wspomnieniami, zarejestrowanymi wypowiedziami i zapiskami. Badacz nie musi podążać za pomysłami teoretyków, aktorów czy swoich odbiorców (publiczności)” (Stake 2009: 633). Cecha ta zakłada pomoc ludziom w zgłębianiu rzeczywistości w celu jej zmiany. Refleksja nie jest teoretyzowaniem opartym wyłącznie na studiach przeglądowych publikacji naukowych, lecz wynika z działania, jest procesem uczenia się z innymi poprzez działanie – zmieniające interakcje w świecie społecznym. Studia przeglądowe są zaś refleksyjne w takim rozumieniu, że jako zintegrowane z głównym nurtem empirycznym, nie służą wyłącznie „przeglądnięciu” istniejących już opracowań, lecz poprzez studia nad wybranymi i refleksję pogłębioną o to, czego naukowiec już się nauczył (sam przeżył) – mają służyć zrozumieniu czegoś, co dopiero chciałby pojąć. Tworzy to rodzaj pewnego wewnętrznego dialogu, odmiennego od teoretycznych części przeglądowych. Refleksyjność uwidacznia się również poprzez dygresję poszerzającą zasięg badania o nowe, pojawiające się czasami niejako „na poboczu” problemy lub wnioski.

Obserwacje i wywiady w badaniach jakościowych

Charakter badań ukierunkowany na tworzenie modelu postępowania w nauczaniu wspinaczki osób niewidzących warunkował gromadzenie danych głównie w oparciu o obserwację uczestniczącą. Henryk Grabowski (1996: 14) podkreśla, że najbardziej powszechną w naukach empirycznych metodą jest obserwacja, zaś Peter Adler i Patricia A. Adler (1994: 377–392) wskazują, że jest ona podstawą wszelkich metod badawczych w naukach społecznych i w naukach o zachowaniu, przewidując również, że w przyszłości badania takie staną się „częścią metodologicznego spektrum”. Obserwacja uczestnicząca wywodzi się z etnografii, jednakże jej tradycyjne założenia z nastawieniem na obiektywność, trafność i powtarzalność, dowodzą uniwersalności i wszechstronnych możliwości zastosowań. Obserwacja uczestnicząca polega na nawiązaniu intensywnego kontaktu między badaczem a przyjmującą go społecznością i wymaga długoterminowego zanurzenia w codziennym życiu badanej grupy. Kontekst obserwacji (w tym wypadku reaktywnej) określony jest przez kontrolowane otoczenie oraz przez założenie, że badane osoby, świadome tego, iż są obserwowane, wchodzą w interakcję z badaczem, tylko w odpowiedzi na elementy należące do projektu badań (Angrosino 2009: 133). Wyróżniamy ponadto trzy procedury badawcze o rosnącym stopniu szczegółowości.

Obserwacja opisowa zakłada nieprzyjmowanie niczego za oczywistość i skrupulatne opisywanie wszystkich detali⁵. Obserwacja zorientowana bierze pod uwagę materiał istotny w kontekście badanego problemu. Może nią być obserwacja zorientowana na konkretne sytuacje. Obserwacja wybiórcza koncentruje się natomiast na specyficznej formie pewnej ogólniejszej kategorii. Na przykład może nią być obserwacja wybiórczo nastawiona na występujące w sytuacji wspinaczkowej przejawy rywalizacji między uczestnikami.

Fakt, że obserwacja jest uczestnicząca, w znaczący sposób poszerza spektrum obserwacji, powiązanej z charakterystyczną dla badań interwencyjnych spiralą autorefleksyjnych kręgów. Każdy z następujących po sobie etapów jest wynikiem uważnej obserwacji popartej wywiadem prowadzonym wśród współuczestników procesu badawczego. Wywiad taki sytuuje się bliżej rozmowy ukierunkowanej

⁵ Na etapie formułowania wniosków zawsze należy poddawać je ponownej weryfikacji, stawiając się niejako w roli dziecka niestrudzenie pytającego „ale dlaczego?”. Tego rodzaju dociekliwe podejście do pozornie błahego problemu, pozwala niejednokrotnie określić faktyczny stan rzeczy, ukrytą prawdę o dogmacie.

zogniskowanej⁶ na pozyskanie potrzebnych badaczowi informacji, jest spontaniczny i niesformalizowany, bez uprzednio zaplanowanej struktury, lub częściowo ustrukturyzowany (w przeciwieństwie do wywiadu w pełni ustrukturyzowanego). Wywiad nieustrukturyzowany właśnie dzięki swojej otwartej, jakościowej naturze może zapewnić spojrzenie szersze aniżeli inne jego rodzaje (Fontana, Frey 2009: 95). Wzajemnie uzupełniające się i zachodzące na siebie obszary wywiadu nieustrukturyzowanego (pogłębionego, swobodnego) i obserwacji uczestniczącej, dają niejednokrotnie zaskakująco pełny obraz sytuacji, umożliwiając przy tym zastosowanie tak ważnej dla badań jakościowych zasady triangulacji. Przykładem takiej może być rozmowa na temat komunikacji ze wspinającym się.

Otóż chcąc uzyskać informację o tym, czy przyjęty model komunikacji, a więc stosowane zwroty, określenia i skróty są pomocne i adekwatne do oczekiwań wspinającej się osoby, badacz pyta, o te właśnie cechy stosowanych przez niego wskazówek (drugie źródło informacji). Ma jednak zarazem możliwość natychmiastowej, uprzedzającej taką rozmowę weryfikacji poprzez obserwowanie, czy określona wskazówka była skuteczna, adekwatna i przyniosła pożądany efekt (co jest pierwszym i podstawowym źródłem informacji). Ostatecznym dowodem skuteczności i adekwatności, była jednak obserwacja przebiegająca z opóźnieniem (trzecie źródło zasady triangulacji). Otóż w pewnym momencie badacz zaprzestawał udzielania wskazówek i pozostawiał badanych „samym sobie” wspinających się i asekurujących nawzajem. Potwierdzeniem skuteczności i adekwatności stosowanych przez niego wskazówek, było zwrócenie się do niego z prośbą o pomoc (jego wskazówki uznane zostały za trafniejsze w stosunku do udzielanych przez partnera). Dodatkowo, potwierdzał taki stan rzeczy późniejszy wywiad, weryfikujący wyciągane wnioski, a będący w istocie wywiadem zogniskowanym na tenże problem („dlaczego wolałeś, żebym to ja podpowiadał?”).

Za przyjęciem takiej a nie innej formuły wywiadu przemawiają, obok intuicji, w pierwszej kolejności prace Jamesa Scheuricha (1995: 239–252; 1997), otwarcie krytykujące zarówno pozytywistyczne, jak i interpretacyjne podejście do prowadzenia wywiadu. Podejście takie zakłada jego tworzenie „zgodnie ze schematem” nacechowane znaczeniem „jak”, w wywiadzie, w którym panuje iluzja, że „im lepiej będzie się przestrzegać kolejnych kroków, tym lepiej pozna się rzeczywistość, o której zakłada się, że istnieje sobie, gotowa by ją złapać”. Scheurich zakłada w opozycji, że wywiad i jego język jest „bezustannie niepewny, niestabilny i zmienia znaczenie od osoby do osoby, od sytuacji do sytuacji,

⁶ Obecnie wszystkie wywiady grupowe obejmuje się ogólnym terminem „zogniskowany wywiad grupowy” (Fontana, Frey 2009: 93).

i z chwili na chwilę” (Fontana 2009: 98). Co do interpretacji wywiadu, duże znaczenie mają towarzyszące wypowiedziom sygnały niewerbalne. Interpretacji podlegają sygnały komunikacji proksemicznej (przestrzeń interpersonalna), chronemicznej (tempo mówienia i długość ciszy), kinezytycznej (ruchy i postawa ciała), paralingwistycznej (zróżnicowanie wysokości i barwy głosu, głośności). Niezmiernie istotnym dla interpretacji wywiadu jest też jego refleksyjność, przejawiająca się niejednokrotnie jako hermeneutyczne koło zrozumienia, czyli sytuacja, w której próbując zrozumieć kogoś, uczymy się czegoś o samych sobie. Odwołując się do przytaczanego już przykładu dotyczącego wywiadu w sprawie komunikacji wspinaczkowej, należy zauważyć, że wypływające z niego wnioski, mogą mieć charakter zdecydowanie bardziej uniwersalny. Praca w trudnych, wymagających ostrożności warunkach, pozwala dostrzec to, co w warunkach przyjaznych bywa nieuchwytnie.

Znaczna ilość spędzonego wspólnie czasu (co jest nieodłączną cechą badań interwencyjnych) sprzyja wystąpieniu formy wywiadu narracyjnego, w którym następuje konceptualne przesunięcie osoby badanej, w kierunku bycia narratorem. Wywiad taki, jest czymś co konstytuuje materiał empiryczny potrzebny do zrozumienia, jak przebiega wydobywanie przez osoby badane znaczeń ze zdarzeń mających miejsce w ich życiu. Przy czym osobista historia narratora nie zawsze jest tożsama z tym, co jest „warte opowiedzenia” w społecznym kontekście. Może nawet radykalnie od tego odbiegać (Chase 2009: 34).

Podsumowanie

Istotne problemy oraz liczne wątpliwości, z którymi mierzą się badacze jakościowi zdecydowanie wykraczają poza zagadnienia, które zostały zaprezentowane w tym tekście. Do najistotniejszych i wymagających szerszego opracowania należą z pewnością kwestie związane z właściwą prezentacją wyników badań oraz problemy etyki. Jednym z podstawowych „narzędzi” badawczych w nauce wydaje się być sam badacz i jego próby odzwierciedlenia, zarówno procesu badawczego, jak i uzyskanych wyników w przedstawianym tekście. W badaniach jakościowych wyniki te nie mogą zostać zinterpretowane w atrakcyjnych tabelach, wykresach i streszczeniach, lecz zawierają się w całości tekstu (Richardson 2009: 458). Sposób pisania, tzw. pisanie jakościowe, którego wynikiem ostatecznym jest refleksyjny tekst, mający jakieś ogólniejsze znaczenie, znajduje

uzasadnienie we współczesnych postulatach odnoszących się do badań jakościowych, gdzie pojawia się zainteresowanie samym pisaniem jako metodą badawczą (Richardson 2009: 457–479). „Pisanie nie jest zaledwie transkrybowaniem pewnej rzeczywistości. Pisanie – wszelkich tekstów, notatek, prezentacji i możliwości – jest również procesem: odkrywania przedmiotu (a czasami także samego problemu) oraz odkrywania Ja” (Guba, Lincoln 2009: 307).

Świadome usytuowanie badacza wśród badanych oraz wynikające z tego konsekwencje etyczne wiążą się ściśle z pedagogiką sprawiedliwości społecznej. Badacz, dążąc do osiągnięcia założonych celów, może sytuować się wśród badanych jako:

- empatyczny, w takim znaczeniu słowa empatia, że badacz podejmuje jakieś zobowiązanie wobec celów danej społeczności.
- zadający pytania i poszukujący odpowiedzi, lecz nie ograniczający się do zakresu akademickiej wiedzy i specjalistycznej literatury. Pytania formułowane w oparciu o własne doświadczenia z przebywania wśród ludzi, pod jakimś względem zmarginalizowanych, prowadzą do poszukiwania odpowiedzi w ramach społeczności, zgodnie z jej własnymi, niewykorzystanymi dotąd, zasobami i możliwościami.
- „advokat”, który może, co prawda, zachować swój osobisty plan działania, „być uczniem”, lecz jego głównym celem pozostaje praca ze społecznością dla osiągnięcia wspólnych celów, co zasadza się na założeniach pedagogiki sprawiedliwości społecznej *service learning* (uczenie się w służbie społecznej).

Bezspornie cechą wyróżniającą ten nurt jest nacisk na urozmaicenie procesu nauczania z równoczesnym ożywieniem życia społeczności (Angrosino 2009: 144). Właśnie ten wymiar pracy badawczej okazał się niezwykle istotny w odniesieniu do sygnalizowanych na początku badań własnych. Podsumowując, przedstawione w niniejszym opracowaniu wybrane problemy i istotowe cechy badań jakościowych, formułowane na ogół z punktu widzenia ich zwolenników, należy podkreślić, że badania takie winny uwzględniać o wiele więcej niż tylko kanony metody. Prowadzenie badań na bazie solidnych podstaw metodologicznych pozostaje absolutnie poza dyskusją. Pomimo ugruntowanej już pozycji tego nurtu wydaje się, że wielu badaczy podchodzi do badań jakościowych nieufnie. Niezależnie od wszelkich trudności i wątpliwości, badania te pozostają jednak atrakcyjną alternatywą dla wielu, nie tylko interesujących, ale i ważnych problemów, wobec których nauka, w jej pozytywistycznie rygorystycznej metodzie, wydaje się być bardzo często bezradna. Słuszną wydaje się zatem konstatacja,

iz wiedza naukowa jest zbyt złożona, by dało się określić pojedyncze i zawsze użyteczne kryteria sensowności czy prawdziwości.

Bibliografia

- Adler P.A., Adler P. 1994. *Observational techniques*, [w:] *Handbook of qualitative research*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln Sage, Thousand Oaks.
- Angrosino M.V. 2009. *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika, i rozwój problematyki społecznej*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Angrosino M.V. 2010. *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chase S.E. 2009. *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chmielewska-Luczak D., Frankowski M. 1995. *Przegląd aktualnych tendencji w badaniach biograficznych w obrębie nauk społecznych*, [w:] *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, red. M. Straś-Romanowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. 2009. *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Flick U. 2011. *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Fontana A., Frey J.H. 2009. *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Frankl V.E. 2010. *Wola sensu – założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Grabowski H. 1996. *Wprowadzenie do metod empirycznych w naukach o kulturze fizycznej*, [w:] *Metody empiryczne w naukach o kulturze fizycznej*, red. H. Grabowski, Wydawnictwo AWF, Kraków.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. 2009. *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kemmis S., McTaggart R. 2009. *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kerlinger F. 1979. *Behavioral research*, Holt, Reinhart&Winston, New York.
- Konecki K. 2011. *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostera M. 2003. *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Kostera M. 2011. *Etnografia organizacji: Badania polskich firm i instytucji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Krakauer J. 2010. *Eiger wyśniony*, Mayfly, Warszawa.
- Leśny A. 2014. *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Nauki i Przygody, Warszawa.
- Michl W. 2011. *Pedagogika przeżyć*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Matuszyk A. 2002. *Przywództwo w grupie turystycznej*, „Folia Turistica”, nr 13, s. 5–22.
- Obuchowski K. 2009. *Refleksje autobiograficzne psychologa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Palamer-Kabacińska E. 2014. *Edukacja przygodą a harcerstwo – (nie) znane i (czy) zapomniane?*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Nauki i Przygody, Warszawa.
- Podemski K. 2009. *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Podemski K. 2005. *Socjologia podróży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Richardson L. 2009. *Pisanie jako metoda badawcza*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Richardson L. 1997. *Fields of play: Constructing an academic life*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Schwandt T. 1996. *Farewell to criteriology*, „Qualitative Inquiry”, nr 2, s. 58–74.
- Scheurich J.J. 1995. *A postmodernist critique of research interviewing*, „Qualitative Studies in Education”, nr 8, s. 239–252.
- Scheurich J.J. 1997. *Research method in the postmodern*, Falmer, London.
- Smith J.K., Hodkinson P. 2009. *Relatywizm, kryteria, polityka*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Stake R.E. 2009. *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Swędzioł W. 2014. *Ryzyko w zachowaniu młodzieży. Materiały do dyskusji nad ryzykiem w przygodzie i edukacji*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Nauki i Przygody, Warszawa.