

Kwiecińska-Zdrenka, Monika

Badacz w działaniu : opisywać czy zrozumieć, czy też zmieniać zastaną rzeczywistość?

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 14 (339), 63-78

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Monika Kwiecińska-Zdrenka

BADACZ W DZIAŁANIU — OPISYWAĆ CZY ZROZUMIEĆ, CZY TEŻ ZMIENIAĆ ZASTANĄ RZECZYWISTOŚĆ?

Badanie w działaniu jest w Polsce metodą badawczą raczej mało znaną i rzadko tylko dyskutowaną, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych, Francji, Wielkiej Brytanii i Australii zajmuje ona wielu teoretyków społecznych, badaczy zjawisk społecznych i praktyków, a w efekcie tego zainteresowania, coraz bogatsza jest literatura na jej temat.

Zainteresowanie socjologów i pedagogów tą metodą jest między innymi wyrazem akceptacji nowych paradygmatów badawczych — określanych jako jakościowe, naturalistyczne, konstruktywistyczne czy interpretatywne (*interpretivist*). Takie właśnie metody mają pozwolić na oddanie historycznej, kulturowej i interakcyjnej złożoności świata społecznego. To odejście od statycznego opisu tego świata, jaki proponują metody ilościowe w badaniach społecznych.

W literaturze poświęconej metodzie badania w działaniu poza prezentacją metody i przykładów jej zastosowania, przede wszystkim podejmowana jest kwestia jej uprawomocnienia jako metody naukowej. W wątpliwość poddawane są rzetelność i trafność procedur badawczych, w których badacz zostaje pozbawiony obiektywnej pozycji. Kwestionowany jest też związek metody badania w działaniu z nauką i teorią naukową. Tekst ten nawiązywać będzie do tej dyskusji, aby jednak była ona zrozumiała (wobec stosunkowo małej popularności w Polsce i nieobecności na kursach uniwersyteckich) konieczne jest przedstawienie metody i jej zastosowań.

O METODZIE

Badanie w działaniu opiera się na założeniu, że badanie może zawierać element działania, a zwykły zapis wydarzeń i sformułowanie ich wyjaśnień przez niezaangażowanego badacza jest niewystarczające, a według Ernesta

T. Stringera, wręcz niewłaściwe¹. Zwolennicy tej metody uważają za nieuczciwe traktowanie ludzi poddanych badaniu, jak przedmiotów i przekonani są, że ludzie ci powinni uczestniczyć bezpośrednio w procesie badawczym, a proces ten powinien przynosić im korzyści. Stąd też ta metoda badania określana jest też jako *participative research* (badanie uczestniczące), *collaborative research* (badanie oparte na współpracy), *dialogical research* (badanie oparte na dialogu), *experimental research* (badanie eksperymentalne).

Badanie w działaniu można rozumieć jako proces oceny i monitorowania, prowadzonego przez badacza, który zmienia się w praktyka, w tym sensie, że sam wprowadza nowe zmienne lub przekształca elementy zastanej rzeczywistości (na różnych poziomach — osobistym, organizacyjnym i instytucjonalnym), sam również zmieniając się w procesie badawczym.

Badanie w działaniu, mimo pozoru zrezygnowania z naukowości na rzecz praktyki i praktycznego rozwiązywania problemów społecznych, jest zakotwiczone w teoriach społecznych i perspektywach socjologicznych.

Metoda ta jest konsekwencją sposobu patrzenia na rzeczywistość społeczną i roli jednostki w tej rzeczywistości. Z jednej strony w naukach społecznych funkcjonują założenia, które wpisane są w pozytywizm — przyjmowanie, że „człowiek jest tworem reaktywnym, wypadkową oddziaływania praw rządzących życiem społecznym”² oraz założenie dualizmu metodologicznego, to jest odrębności badanego świata i badacza, co oznacza, że badacz jest poza lub ponad rzeczywistością badaną, jako jej niezaangażowany, obiektywny obserwator. Badanie w działaniu czerpie jednak z innej perspektywy (humanistycznej), zakładającej, że człowiek jest świadomym, autonomicznym podmiotem działań, a zatem również relacja badawcza powinna być traktowana podmiotowo (zarówno jeśli chodzi o stosunek badacza do samego siebie i do badanego, jak i do badanego problemu)³.

Pomysły socjologicznej interwencji można już zauważyć u pierwszych socjologów, między innymi u Saint Simona, który w swoich pismach wskazywał na potrzebę angażowania obywateli do procesu zmiany społecznej. Początki wykorzystania metody wiązane są jednak z myślą Kurta Lewina i jego nauczyciela — Jacoba L. Moreno, w Polsce właściwie nieznanego. To ten ostatni myśliciel — fizyk, filozof społeczny i poeta — odwołując się do socjometrii, proponował dokonanie interwencji w ład i systemy społeczne, przy czym ważne miało być, że zarówno powód, jak i cel takiej interwencji służą samym jej uczestnikom, z którymi badacz współpracuje⁴. Jednak to Kurt Lewin ukuł w 1946 roku nazwę „badanie w działaniu” (*action research*).

¹ E. T. Stringer, *Action research. A handbook for practitioners*, Sage Publications, Thousand Oakes–London–New Delhi 1996, s. 7.

² A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, IFIS PAN, Warszawa 1993, s. 46.

³ Tamże, s. 47.

⁴ J. Gunz, *Jacob L. Moreno and the origins of action research*, Educational Action Research, 1996, nr 1, s. 145–149.

Metoda była wykorzystywana, szczególnie w Stanach Zjednoczonych w projektach aktywizacji i rozwoju społeczności lokalnych i projektach edukacyjnych, ale straciła nieco na popularności wśród badaczy zachodnich w latach 60., przede wszystkim z powodu wiązania jej z radykalnym aktywizmem politycznym. Jej odrodzenie w ostatnich latach wiązać można z reakcją na prądy pragmatyczne i „postpozytywistyczną”⁵ filozofię.

Cztery podstawowe cechy takiego badania to: stosunki międzyludzkie podtrzymujące harmonię, wyzwalające poczucie równości, unikanie konfliktów, a jeśli się one pojawiają — rozwiązywanie ich w sposób otwarty i w dialogu; druga zasada dotyczy komunikacji — szczerzej, zrozumiałej dla wszystkich, uważnym słuchaniu innych; pełne zaangażowania uczestnictwo badacza we wszystkich etapach, wsparcie dla uczestników i zachęcanie do aktywności oraz osobiste relacje z uczestnikami to trzecia cecha zachowań badania; ważne jest też, żeby badanie objęło wszystkie osoby, których dotyczy działanie i wszystkie kwestie (społeczne, ekonomiczne, kulturowe, polityczne) i poinformowanie badanych, że są poddani badaniu. Dostyc niezwykłą cechą tego typu badania jest też fakt, że łączy on różne źródła wiedzy (w tym korzysta z autorefleksji badacza).

PROCEDURA BADAWCZA

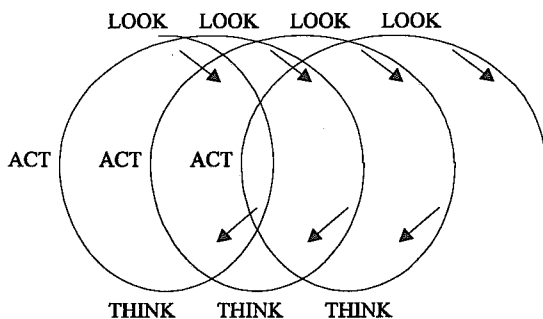
Podstawowy model procedury badawczej to spirala złożona z trzech powtarzających się faz: 1) obserwacji (*look*) — zebranie odpowiednich informacji, pozwalających na zbudowanie obrazu sytuacji; 2) refleksji (*think*) — na czym polega problem grupy; próba interpretacji i wyjaśnienia; 3) działania (*act*) — planowanie działania (co w innych ujęciach traktowane jest jako oddzielna faza), jego wprowadzenie, ocena efektów. Przedstawianie modelu zmiany (bo to na nim w istocie opiera się schemat badania) jako spirali jest jednoznaczne z odrzuceniem tezy o jej linearności, tak jak to się tradycyjnie przyjmuje zakładając początek, właściwy proces zmiany i jej koniec, przyjmując, że jest to proces ewoluujący i ciągły. Fazy procesu mogą się powtarzać, co ilustruje wykres 1.

Trzeba mieć jednak świadomość, że to tylko jeden ze sposobów prezentacji procedury badania w działaniu. Niektórzy autorzy prac poświęconych tej metodzie chętniej prezentują ją jako cykl czterech, nie trzech, powtarzających się faz: planowanie — działanie — obserwacja — refleksja (wykres 2).

Inspirujące może być nałożenie na ten schemat propozycji teoretycznej modelu zmiany organizacyjnej Kurta Lewina (zob. wykres 3). Lewin zakłada trzy fazy zmiany: odmrożenie (*unfreezing*), co oznacza wytwarzanie motywacji

⁵ Tamże.

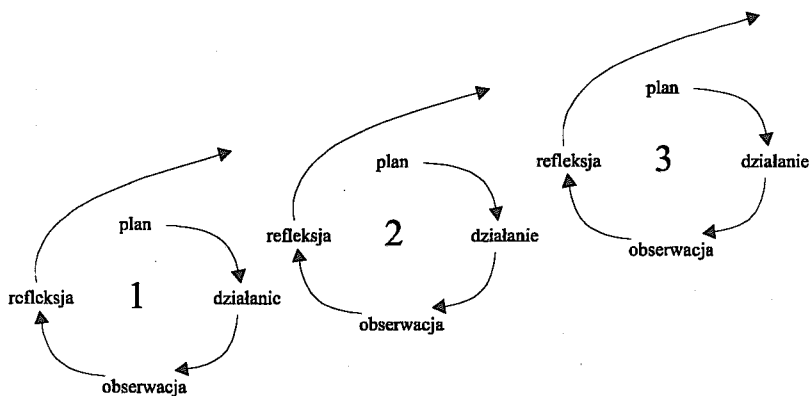
do zmiany przez jakieś zakłócenie, na przykład innowację; ruch (*moving*), który oznacza zmianę i wytworzenie nowych przekonań, wartości, postaw i zachowań przy wykorzystaniu nowych informacji; ponowne zmrożenie (*refreezing*), czyli stabilizację i zintegrowanie nowych elementów z resztą systemu, dzięki czemu powstaje nowy stan równowagi, aż do czasu kiedy pojawia się znowu potrzeba zmiany.



Wykres 1. Podstawowy model procedury badawczej

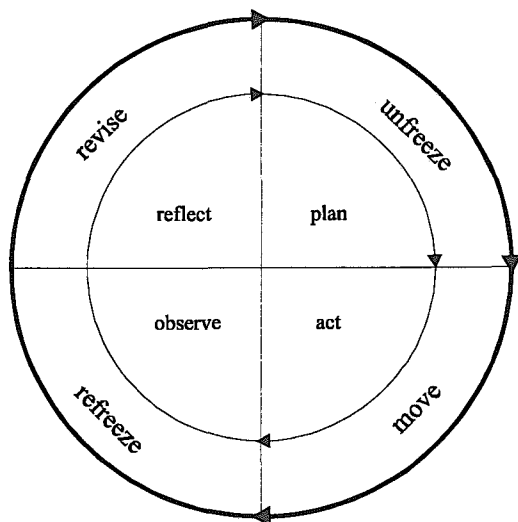
Źródło: E. T. Stringer, *Action research. A handbook for practitioners*, Sage Publications, Thousand Oakes–London–New Delhi 1996, s. 17.

Na użytek tego tekstu przyjmiemy najprostszy z pokazanych sposobów prezentacji metody (wykres 1).



Wykres 2. Model czterofazowy procedury badania w działaniu

Źródło: O. Zuber-Skerritt, *Emancipatory action research for organizational change*, [w:] O. Zuber-Skerritt (red.), *New directions in action research*, The Falmer Press, London–Washington 1996, s. 95.



Wykres 3. Model zmiany organizacyjnej Kurta Lewina

Źródło: O. Zuber-Skerritt, *Emancipatory action research for organizational change*, [w:] O. Zuber-Skerritt (red.), *New directions in action research*, The Falmer Press, London-Washington 1996, s. 99.

FAZA PRZYGOTOWAWCZA

Badanie i zmiana, której jest funkcją, wymagają ścisłej współpracy ich uczestników i konsensusu wypracowanego przez ludzi, którzy na co dzień umiejscowieni są w innym otoczeniu społecznym, którzy mogą mieć różne doświadczenia i biografie kulturowe oraz zbudowane na nich poglądy. Stąd przed rozpoczęciem właściwego badania niezbędne jest wytworzenie pozytywnego klimatu interakcji i wzbudzenie entuzjazmu dla projektu wśród jego uczestników. To niezwykle ważne, ponieważ rezygnacja z tego elementu na rzecz przyjęcia przez badacza (animatora zmiany) pozycji autorytarnej i zmuszenia do uczestnictwa w projekcie może napotkać na opór z ich strony.

Do czynności poprzedzających właściwe badanie należą między innymi: określenie sposobów nawiązywania kontaktów, ustalenie roli badacza, rozpoznanie grup zaangażowanych i kluczowych dla całego procesu postaci, wstępny obraz badanej sytuacji. Faza ta w dużym stopniu przypomina klasyczne badanie monograficzne.

Badacz powinien jak najszybciej nawiązać kontakt ze wszystkimi członkami grupy, wytwarzając u nich poczucie, że każdy z nich może mieć wkład w proces badawczy oraz poczucie ważności tego wkładu. Uczestnicy

badania muszą mieć poczucie, że to „ich” projekt, a nie badacza, jego wytworzeniu służyć mają regularne spotkania.

Ważne jest także ustalenie roli badacza w podejmowanym procesie. W tradycyjnych badaniach rola ta jest zgoła oczywista — badacz ma status eksperta, któremu przynależny jest szacunek i którego zadaniem jest odkrywanie uogólnionych prawd. Tymczasem badaniu w działaniu przypisanie badaczowi statusu naukowca, eksperta jest nieuniknione, ale sam fakt posiadania takiego statusu jest jeszcze niewystarczający dla pozyskania uwagi i współpracy ze strony grupy. Badacz w pewnym sensie negocjuje swoją pozycję z grupą poddaną badaniu. Może „stworzyć” swoją obecność informując o swoim celu — badacz prezentuje więc swoją rolę jako celową, ale przyjacielską i jak najbardziej neutralną, co powinno być widoczne na przykład w języku ciała, ubiorze, bezpretensjonalnym zachowaniu. Niezwykle ważne dla dalszej współpracy badanych z badaczem jest wytworzenie u tej pierwszej grupy już na tym etapie pewności, że badacz nie może zagrozić przestrzeni społecznej uczestników (jest nią zainteresowany, ale neutralny), nie wiąże się ściśle z którąś z grup zainteresowanych. Służyć temu mogą na przykład nieformalne spotkania i za zgodą uczestników uczestnictwo w ich codziennym życiu.

Wytworzeniu zaufania i powodzeniu badania służyć będzie też staranny dobór uczestników. Wszyscy, których życia dotyczy projekt, muszą w nim uczestniczyć — w rozpoznaniu i rozwiązaniu problemu — choćby mieli być tylko reprezentowani przez kogoś, kto będzie ich informował o podejmowanych działaniach. Tak więc niezbędną czynnością przygotowawczą jest analiza otoczenia społecznego, w którym podejmowane jest badanie. Ważne jest przy tym rozpoznanie zarówno formalnej struktury i organizacji zaangażowanych grup, ale też nieformalnych wzorów wywierania wpływów. Poza zrozumieniem struktury badanej społeczności niezbędne jest też zrozumienie jej dynamiki społecznej.

Proces opisu badanej społeczności podejmują obie strony procesu, choć badacz może stworzyć nie ujawniany badanym, wstępny obraz na własny użytek. D. McCauley⁶ przedstawia szereg pytań, które taki obraz pozwalają zbudować, wśród nich znalazły się pytania o kwestie relacji międzyludzkich (kto z kim jest związany, w jaki sposób), historii badanej grupy (co legło u podstaw powstania społeczności, czy była to podstawa ekonomiczna itd.), kto angażuje się w sprawy społeczności, jakie funkcjonują grupy (społeczne, rodzinne, wspólnoty, etniczne, kto jest w nie zaangażowany, kim są postacie kluczowe dla każdej z nich, które są najbardziej wpływowe), problemów, z jakimi się boryka (jakie problemy widzi badacz, jakie sami badani, a jakie decydenci na różnych szczeblach, jakie problemy dostrzega-

⁶ D. McCauley, Community development, Unpublished manuscript, 1985, [za:] E. T. Stringer, *Action Research*, s. 54–55.

ją małe grupy), jakimi zasobami dysponuje (społecznymi, ekonomicznymi, czyją są one własnością — jednostek, grup, rządu, jakich zasobów brakuje, dlaczego). Co oczywiście przedstawiane pytania zadawać może sobie badacz zajmujący się społecznością lokalną. Zupełnie inne pytania formułować będzie badacz zajmujący się na przykład klasą szkolną lub organizacją ekonomiczną. Celem stawiania tych pytań jest, przypomnijmy, nakreślenie wyjściowego obrazu otoczenia, w którym badacz będzie pracował — otoczenia kulturowego, które ma cechy społeczne, historyczne, zawiera elementy interakcyjne i emocjonalne i w które należy wejść w jak najdelikatniejszy sposób.

FAZA 1: PATRZ

Jest to faza, w której w sposób aktywny zaczynają brać udział uczestnicy procesu zmiany. Rola badacza polega przede wszystkim na pomocy w zdefiniowaniu problemu. Wspólna praca — stworzenie wspólnej wersji ich świata — pozwala na odkrywanie nowej perspektywy patrzenia na codzienne problemy ale też na nowe możliwości ich rozwiązania.

Badacz na tym etapie realizuje kilka zadań. Zbiera informacje na temat postrzegania problemów przez uczestników procesu (korzystając z wywiadów, danych zbieranych w obserwacji uczestniczącej i dokumentów zastanych), ponadto organizuje spotkania uczestników. Wszystkie te zabiegi służą uchwyceniu wizji rzeczywistości w wersji uczestników procesu badawczego. Wywiady i obserwację można prowadzić w tych miejscach, które są znaczącym elementem codzienności badanych: biurach, szkołach, dlatego, że już te miejsca mogą nam dużo powiedzieć o pracujących tam ludziach. W wywiadach badacz może posługiwać się bardzo ogólnymi pytaniami (*ground tour*), które pozwolą badanemu opisać sytuację własnymi słowami (typu „Proszę opowiedzieć mi o swojej pracy” itp.) lub bardziej szczegółowymi, na przykład dotyczących pewnego tylko zjawiska lub wydarzenia. Badacz, podobnie jak w każdym innym badaniu, powinien być neutralny (zarówno w sferze werbalnej jak i niewerbalnej), przyjmować postawę osoby uprzejmie uważnej; zainteresowanej wypowiedziami badanych.

Ważnym elementem tej fazy są wstępne spotkania z uczestnikami badania. Sposób ich zorganizowania może mieć ważne konsekwencje dla dalszego przebiegu badania. Częstym błędem praktyków jest zwoływanie publicznego spotkania w miejscach obcych dla zainteresowanych rozwiązaniem problemu (w szkole, domu kultury, urzędzie gminy, uczelni itd.), co powoduje, że niektórzy milkną. Badacze podpowiadają, że istnieją co najmniej trzy formy spotkań, które mogą przynieść interesujące rezultaty.

Pierwszy rodzaj spotkań to spotkania wewnątrzgrupowe. To stosunkowo nieformalne spotkania pojedynczych grup, które pozwalają im przedyskutować ich problemy (mogą odbywać się w domach, kawiarniach). Mogą

one przybierać formę wywiadów zogniskowanych (ludzie o podobnych interesach dyskutują konkretne problemy); spotkań jednej grupy interesu; nieformalne spotkania w reakcji na jakieś wydarzenie lub pojawiający się problem, spotkania grup instytucjonalnych.

Możliwe są też połączone spotkania różnych grup, na których mogą one sformułować wspólne propozycje (te spotkania warto organizować w miejscach publicznych, neutralnych dla uczestniczących w spotkaniu grup). Ten typ spotkań może mieć kształt publicznego forum, służącego przedyskutowaniu konkretnych problemów i kwestii, seminarium, które umożliwiałoby pogłębioną dyskusję, konferencję.

Ostatnią formą (choć wskazaną raczej w dużych projektach, wymagających ustrukturyowanych sposobów wprowadzania planów) jest zorganizowanie formalnych komitetów: grup zadaniowych (podejmują konkretne zadania), operacyjnych (organizują struktury i procesy do realizacji programu), agend, komitetów społecznych i koordynacyjnych.

Uczestnikami tych spotkań powinny być osoby uprawnione do przemawiania w interesie reprezentowanej grupy (jedna lub dwie osoby reprezentujące każdą z nich), nie wolno pominąć żadnej z grup, której dotyczy problem i jego rozwiązanie. Badacz powinien też jak najbardziej ułatwić uczestnictwo w spotkaniu (wyznaczyć dogodny czas, dostępne miejsce, zapewnić transport, zadbać o odpowiedni sprzęt i materiały potrzebne grupie do pracy).

Zasady obowiązujące na spotkaniu można ustalić z jego uczestnikami — ważne jest na przykład, żeby dyskusja nie zmieniła się we wzajemne obwinianie i oskarżenia. Spotkania powinna prowadzić osoba neutralna, która nie jest szczególnie związana z żadną z grup (taką rolę może przyjąć badacz lub ktoś szanowany w społeczności). Osoba ta musi łączyć łagodność i dyplomację ze stanowczością. Decyzje podejmowane w czasie takich spotkań powinny opierać się na konsensusie, w żadnym przypadku nie powinny być podejmowane na zasadzie głosów większości.

FAZA 2: PRZEMYŚL

Ta faza jest naturalną kontynuacją poprzedniej. Służy pogłębionej refleksji i skonstruowaniu wyjaśnień dlatego, co się dzieje i jak. Konieczne jest więc przede wszystkim rozwinięcie wspólnego schematu pojęciowego, wspólnych znaczeń, które umożliwią interpretacje problemów.

Badacz ma szansę odkryć struktury pojęciowe, jakimi posługują się badani oraz poddać analizie pragmatyczne teorie działania, którymi się oni posługują dla wyjaśnienia własnych działań. Zadaniem badacza jest pomoc we wzmocnieniu świadomego doświadczenia świata — przełożenia znaczeń nadawanych przez badanych na pogłębione, rozszerzone konstrukcje.

FAZA 3: ZMIENIAJ: ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW

Dopiero, gdy społeczność badanych rozumie problem i potrafi mówić o nim posługując się wspólnym schematem pojęciowym, możliwe jest podjęcie przez grupę działań, które mają problem rozwiązać. Proces ten składa się z trzech podstawowych etapów: planowania (określenie najważniejszych kwestii, określenie zadań i celów), realizacji planów i oceny podejmowanych działań.

Badacz ma wspierać (emocjonalnie i organizacyjnie) uczestników projektu. Jest to niezwykle ważne, zwłaszcza wobec świadomości, że żaden plan nie może przewidywać wszystkich problemów realizacji projektu. Dlatego właśnie badacz powinien utrzymywać regularny kontakt z badanymi i ułatwiać ich wzajemny kontakt. Ważne jest też wsparcie emocjonalne. Badani wprowadzają zmiany do swojego świata, potrzebują potwierdzenia własnych kompetencji i wartości. Badacz jest tu jednak nadal kimś wobec tych działań zewnętrznym — nie może przejmować zadania grupy.

Badacz ma w tej fazie możliwość opisu i wyjaśnienia relacji międzyludzkich, wzorów działania i organizacji, schematów komunikacji, co stanowi dla badanych trudność i jak je rozwiązują.

Cykl może być powtarzany. Jeśli więc ocena wyników podjętych działań wskazuje na niepowodzenie projektu, jego uczestnicy mogą ponownie poddać analizie problem, zrewidować plan działania itd.

Niektórzy autorzy wskazują na to, że badanie w działaniu można rozpatrywać jako proces złożony z dwóch równoległych cykli: „cyklu pomocy” (*helping cycle*) i właściwego cyklu badawczego, co pozwala na pogodzenie wizji ról badacza i praktyka.

RODZAJE BADANIA W DZIAŁANIU

W opisie metody pokazywano zadania badacza w procesie badawczym i procesie zmiany. Cele podejmowania takich zadań, podobnie jak rola badacza i jego relacje z badanymi mogą być różne i na podstawie tych różnic można wyróżnić trzy metody badania w działaniu (tabela 1).

Przyjmując techniczny lub instrumentalny sposób myślenia o zmianie społecznej lub edukacyjnej przyjmuje się pozycję obiektywizującą wobec innych uczestniczących w zmienianej rzeczywistości („oni”). W drugim sposobie (rozumowanie praktyczne) pozycja badacza jest znacznie bardziej subiektywna, choć nadal uczestnicy sytuacji traktowani są jako inni („wy”), choć autonomiczni i odpowiedzialni aktorzy społeczni. Wreszcie krytyczne (emancypacyjne) myślenie pozwala łączyć dwie pozycje — subiektywną (traktując badane środowisko jako system) i obiektywną (traktując je jako świat życia codziennego).

Co oczywiste, te sposoby myślenia wyrażają zupełnie inne sposoby ujmowania zmiany i stabilizacji. Techniczne podejście każe w nich widzieć systematyzację, regulację, kontrolę. Myślenie praktyczne ceni „mądre i ostrożne oceny, co należy robić w dzielonym z innymi kontekście społecznym”, a myślenie krytyczne wyraża się w „emancypacyjnej rekonstrukcji otoczenia”⁷.

Tabela 1. Rodzaje badania w działaniu

Rodzaj badania w działaniu	Cele	Rola badacza	Relacje badacz-badani
Techniczne	wydajność praktyki edukacyjnej; rozwój zawodowy; poprawa zarządzania	„ekspert” z zewnątrz	zależność od badacza
Praktyczne	j.w.; zrozumienie praktyków; zmiana ich świadomości	rola sokratejska, zachęcanie do uczestnictwa i autorefleksji	współpraca (konsultacje dotyczące procesu)
Emancypacyjne	j.w.; uwolnienie od dyktatu tradycji	moderator procesu (odpowiedzialność dzielona z uczestnikami)	współdziałanie

Źródło: O. Zuber-Skerritt, *Introduction: New Directions in Action research*, [w:] O. Zuber-Skerritt (red.), *New directions in Action Research*, The Falmer Press, London-Washington 1996, s. 4.

RZETELNOŚĆ I TRAFNOŚĆ BADANIA W DZIAŁANIU

Dzięki towarzyszeniu procesowi zmiany badacz gromadzi bardzo bogaty materiał empiryczny. Jednym z najważniejszych i najtrudniejszych pytań, przed jakimi staje poddając ten materiał analizie, to pytanie, jak stwierdzić, czy uzyskany przez niego obraz badanej społeczności nie jest równie zniekształcony jak obraz badanych. To zresztą pytanie, które nie jest specyficzne dla tego tylko typu badań, ale które zadają sobie wszyscy badacze społeczni, szczególnie ci posługujący się jakościowymi metodami gromadzenia danych.

RZETELNOŚĆ (*RELIABILITY*)

Rzetelność „odnosi się do stopnia konsekwencji, z którą przypadki są podporządkowywane tej samej kategorii przez różnych obserwatorów lub

⁷ S. Kemmis, *Emancipatory aspirations in a postmodern era*, [w:] *New directions*, s. 212.

tego samego obserwatora w różnych sytuacjach”⁸. Wielu badaczy wskazuje, że kwestia rzetelności, wiarygodności wyników stanowi problem dla wszystkich badań jakościowych, ze względu na to, że — w przeciwieństwie do badań ilościowych — opierają się one na przekonaniu o ciągłej zmianie rzeczywistości, dlatego powtórzenie badania i osiągnięcie tych samych wyników jest zawsze problemem.

Weryfikacja danych uzyskanych w badaniu w działaniu — podobnie jak w innych badaniach jakościowych — oznacza pokazanie, że sposób zbierania danych i analizy najlepiej odpowiadały postawionym pytaniom badawczym. Uprawomocnienie danych polega więc na przekonaniu innych i siebie samego, że dane nie zostały niewłaściwie zinterpretowane lub sfabrykowane oraz zbierane były w sposób uczciwy.

Anna Wyka⁹ wskazuje na kilka aspektów tak pojmowanej weryfikacji. Są to aspekty: 1) osobowe — polegające na samokontroli procesu badawczego przez badacza; 2) międzyludzkie — wyniki oceniają podmioty badania lub współpracownicy badacza; 3) techniczne (to odwołanie do klasycznych metod weryfikacji — próby powtórzenia badania w innym składzie badawczym).

TRAFNOŚĆ BADAŃ

Trafność badania oznacza ocenę przejrzystości konceptualnej i ontologicznej badania. I tu — jak w przypadku wiarygodności wyników i rzetelności badania — zdecydowanie łatwiejsze zadanie mają badacze posługujący się metodami ilościowymi, którzy korzystają z jasnych wskazówek, co badaczowi wolno a co może powodować zniekształcenia. Metodologowie mówią o różnych typach trafności. Joseph Maxwell¹⁰ stworzył typy trafności odpowiednie dla badań jakościowych, wyróżniając trafność opisową, interpretacyjną, teoretyczną oraz trafność generalizacyjną i oceniającą, w zależności od tego, którego elementu badania dotyczy kwestia trafności. Na kwestię trafności można patrzeć w kategoriach, jakie proponuje A. Wyka: trafności wewnętrznej i zewnętrznej (czy wyniki sprzyjają skutecznemu działaniu lub jakie są reakcje odbiorców).

Według Nigela Norrisa¹¹ najprostszym sposobem rozważania kwestii trafności badania w działaniu jest skupienie się na możliwych błędach i zniekształceniach. Potencjalnych źródeł problemów i zagrożeń dla trafności badania w działaniu upatruje się w 1) roli badacza w przekazie informacji

⁸ M. Hammersley, [za:] D. Silverman, *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*, Sage 1995, s. 145.

⁹ A. Wyka, *Badacz społeczny*, s. 62–64.

¹⁰ Za: N. Norris, *Error, bias and validity in qualitative research*, Educational Action Research, 1997, nr 5, s. 172.

¹¹ Tamże, s. 173.

potrzebnych uczestnikom (badacz kontroluje dostęp do informacji, decyduje, jakie informacje są zbierane, jak będą przetwarzane); 2) wyboru czasu, miejsc, wydarzeń, ludzi, kwestii, pytań; 3) związku badaczy z określonymi ludźmi, danymi, teoriami, pojęciami, projektami; 4) zdolności badaczy — ich umiejętności, wiedza, zalety metodologiczne, wyobrażenia; 5) zobowiązania badaczy, ich system wartości, 6) osobiste cechy badaczy, takie jak na przykład zdolność do koncentracji, cierpliwość, znoszenie nudy, potrzeba szukania odpowiedzi. Istotna może być też naturalna rola, jaką badacz odgrywa w badanej organizacji lub społeczności (np. w przypadku badań edukacyjnych mogą to być nauczyciele, dyrektorzy szkół) i potencjalnego konfliktu tej roli z rolą badacza.

Richard Winter¹² „ratunku” dla trafności wyników badania upatruje w przestrzeganiu sześciu zasad: 1) refleksyjnej krytyki — procesu uświadamiania nieobiektywności własnych przekonań i w konsekwencji formułowanie pytań, nie twierdzeń; 2) krytyki dialektycznej jako sposobu zrozumienia relacji między elementami składającymi się na badane zjawisko — biorąc pod uwagę całościowy kontekst tych relacji; 3) współpracy — poglądy wszystkich są brane pod uwagę i mają wkład w zrozumienie sytuacji, ale — w przeciwieństwie do sensu pracy grupy — celem badacza jest uwzględnienie ich różnorodności i skupienie się na różnicach; 4) świadomości przyjmowania pewnych wyjaśnień jako danych i chęci poddania ich krytyce (krytyce poddawane są również wyjaśnienia formułowane przez badacza); 5) tworzeniu pluralistycznych struktur, co wyraża się w zawarciu w raporcie różnych wyjaśnień poddanych krytyce; 6) łączeniu teorii i praktyki, co oznacza, że są one postrzegane jako rozdzielne, ale uzupełniające się fazy procesu zmiany. Jane Zeni dodaje jeszcze jedną wskazówkę etyczną, którą nazywa złotą zasadą — radzi, żeby badacz zadał sobie pytanie o konsekwencje badania, ich związek z preferowanymi wartościami i hierarchią priorytetów, a także, gdyby sam był uczestnikiem, czy chciałby, żeby to badanie nastąpiło¹³.

ZWIĄZEK Z BADANIAM I EDUKACYJNYMI

Badanie w działaniu jest doskonałym narzędziem do prowadzenia badań edukacyjnych. Znajduje to potwierdzenie w tym, że metoda ta stała się najpopularniejszym sposobem amerykańskich badań edukacyjnych, co potwierdzają liczni autorzy. W sytuacji, gdy nauczyciel poddaje badaniu swoją własną działalność, zawodzą tradycyjne procedury badawcze.

¹² R. Winter, *Some principles and procedures for the conduct of action research*, [w:] *New directions*, s. 13–28.

¹³ J. Zeni, *A guide to ethical issues and action research*, Educational Action Research 1998, nr 1, s. 17–18.

Jane Zeni pomaga ułokować procedurę badania w działaniu na tle innych metod:

Metody ilościowe	Metody jakościowe
Metody tradycyjne	
badacz „zewnątrzny”: badacz bada działalność nauczyciela	
klasyczny eksperyment (techniki typowe dla nauk przyrodniczych i rolnictwa)	klasyczna etnografia i studium przypadku (antropologia)
cel: zmienić/poprawić sposób nauczania/uczenia się	cel: udokumentowanie
Badanie w działaniu	
badacz „wewnętrzny”: nauczyciele dokumentujący własną praktykę	
niewielkie badania statystyczne	etnografia klasy szkolnej studium przypadku; autobiografia tworzenie i testowanie programu nauczania
cel: zmiana/poprawa sposobu nauczania lub uczenia się	

Źródło: J. Zeni, *A guide to ethical issues and action research*, Educational Action Research 1998, nr 1, s. 10.

Jak widać badanie w działaniu może korzystać zarówno z metod ilościowych, jak i jakościowych. Rozróżnienie to nie jest jednak jedynym ważnym. Interesujący jest tu podział na kategorie badacza „zewnątrznego” i „wewnętrznego”, co jest oznaczeniem miejsca badacza w badanej strukturze i co, jak już wskazywano, niesie ze sobą powikłania natury etycznej i metodologicznej. Edukacyjne badania w działaniu lokują się w prawym dolnym rogu przedstawionej tablicy.

W centrum zainteresowania badaczy edukacyjnych są: tworzenie programu nauczania, ocena programu nauczania i modeli przywództwa¹⁴, choć to nie wyczerpuje sfer ich zainteresowań. Naturalnie, w zależności od rodzaju przyjmowanego paradygmatu teoretycznego, różne są cele i metody takiego badania.

Funkcjonalisci zajmujący się tworzeniem programu nauczania zajmować się będą opisem co i jak jest przedmiotem nauczania; tych badaczy, którzy przyjmują paradygmat praktyczny, interesuje to, kto naucza, kto się uczy i jak można przyswoić sobie, obok wiedzy, postawy i wartości; a badacze krytyczni zastanawiają się raczej jak i kiedy się uczy oraz czy i dlaczego zachodzi potrzeba zmiany programu nauczania.

Jeśli przyjrzeć się w ten sam sposób badaniom oceny programów nauczania, zauważymy, że funkjonalistów interesować będzie, czy spełnione

¹⁴ M. J. Melrose, *Got a philosophical match? Does it matter?*, [w:] O. Zuber-Skerritt (red.), *New directions in action research*, The Falmer Press, London–Washington 1996, s. 53–55.

zostały założone cele programu nauczania oraz czy daje on uczniom wymierne umiejętności, jakich potrzebuje społeczeństwo. Badacze przyjmujący paradygmat transakcyjny badają nieoczekiwane aspekty wydarzeń edukacyjnych oraz kontekst w jakich zachodzą, a zwolennicy paradygmatu krytycznego inicjują i kontrolują proces oceny programu nauczania, który jest procesem ciągłym, cyklicznym i zorientowanym na zmianę.

Funkcjonalisci zajmujący się modelami przywództwa mają dostosować się do ustanowionej struktury hierarchicznej i utrzymać cele i wartości organizacji. Celem jest więc rozwinięcie niezbędnych do wykonania tego zadania umiejętności. Zadanie badaczy przyjmujących paradygmat interpretacyjny jest zupełnie inne. Muszą oni rozpoznać wielość rzeczywistości funkcjonujących w organizacji, to znaczy jej postrzegania przez różnych ludzi. Robią to po to, żeby zachęcić do rozwoju kadry. Badacze krytyczni zachęcają jednostki i grupy do zmiany. Kwestionują i krytykują oni systemy wewnątrz organizacji i społeczeństwa organizacji, chcąc je ulepszyć.

Ważna jest tu jednak świadomość, że właściwie każdemu „dobremu nauczaniu” można przyznać status badania w działaniu, o ile związane jest z bardziej systematycznym zbieraniem dokumentacji i informacji, jest bardziej autorefleksyjne i znajduje szerszą publiczność (w postaci ludzi, z którymi nauczyciel współpracuje, którym swoje działania prezentuje lub dla których je publikuje). Chociaż oczywiście przyjęto tu nieme założenie, że dobra praktyka nauczania wiąże się po pierwsze z chęcią udoskonalenia sposobu nauczania i uczenia się, a po drugie z refleksją nad tym procesem.

ZWIĄZEK Z TEORIA

Według jednego z ujęć¹⁵ badanie w działaniu prowadzone jest z wykorzystaniem trzech paradygmatów teoretycznych: funkcjonalizmu (paradygmat techniczny, pozytywistyczny), hermeneutyki (paradygmat transakcyjny, interpretacyjny) i teorii krytycznej (paradygmat emancypacyjny). Z funkcjonalizmu czerpie przede wszystkim przekonanie, że możliwe jest poznanie związków przyczynowo-skutkowych, co służyć ma kontrolowaniu i przewidywaniu skutków kolejnych podobnych zdarzeń; z hermeneutyki — chęć zrozumienia indywidualnych przypadków, wynikającą z przekonania o wielości znaczeń, które każda z jednostek przypisuje zdarzeniom, w których uczestniczy; z teorii krytycznej bierze transformację społeczną jako cel; odnowioną arystotelejską ideę *praxis* i przekonanie, że ludzie mogą wpływać na zmiany struktur, które z kolei determinują ich działania.

Autorzy prac poświęconych badaniu w działaniu często wskazują też na związek tej metody z intersubiektywnie tworzoną teorią typu indukcyj-

¹⁵ M. J. Melrose, *Got a philosophical match?*, s. 49–66.

nego — teorią ugruntowaną (*grounded theory*). Jest to rodzaj teorii wyła-
niającej się z analizy rzeczywistości, a wybory teoretyczne realizowane są
na gruncie indetreministycznym.

Koncepcja teorii ugruntowanej wyrosła z niezadowolenia z mocy wy-
jaśniającej istniejących teorii społecznych. Według Sally Hutchinson¹⁶ filo-
zoficznych podstaw dla teorii ugruntowanej szukać należy w myśli George
Herberta Meada oraz amerykańskim pragmatyzmie, a socjologicznych ko-
rzenie w interakcjonizmie symbolicznym i jego założeniu o społecznym
i symbolicznym konstruowaniu rzeczywistości społecznej. Zadaniem teorii
ugruntowanej jest odkrycie i konceptualizacja sedna procesu interakcyjne-
go. Teoria dostarcza zatem nowego sposobu rozumienia sytuacji społecz-
nych, z których się wyłoniła.

PERSPEKTYWA POSTMODERNISTYCZNA — CZY COŚ ZMIENIA?

Wydawać by się mogło, że postmodernizm niszczy sens istnienia me-
todologii badań społecznych, zastępując go skrajnym relatywizmem. Bada-
nie w działaniu nie jest pod tym względem odosobnione. Postmodernizm
może wydawać się zagrożeniem dla badania w działaniu przede wszystkim
dlatego, że pod wieloma względami wpisane jest w modernizm. Wprawdzie
rezygnuje z autorytatywności, interakcji opartych na hierarchii, centrali-
zacji, ale jednocześnie przyjmuje możliwość konsensusu wokół celu zmia-
ny czy misji badanej organizacji, wierzy też w rozwiązanie problemu, część
z badaczy posługujących się tą metodą (dotyczy to szczególnie technicznego
badania w działaniu) swoje działania chce legitymizować pojęciem postępu
oraz ceni pewność ponad wątpliwość (z czego postmodernizm rezygnuje).

Ale jednocześnie można w badaniu w działaniu dostrzec wiele elemen-
tów, które dobrze wpisują je w (po)nowoczesność, uznając równość (np. kom-
petencyjną), odmienność (uznanie różnych biografii kulturowych uczestników
badania), autonomią, wyzwaniem i elastycznością. Najbliższe tym cechom
są badania w działaniu zakotwiczone w teorii emancypacyjnej, które z post-
modernizmem łączy dodatkowo wspólne pojmowanie natury społeczeństwa
(opartego na relacjach wiedzy i władzy, charakteryzującego się konfliktami
i sprzecznymi społecznymi celami i wartościami). Łączy je też przekonanie,
że narracje pozwalają na komunikowanie nowych znaczeń, podnoszenie
głosów przez grupy dotąd wykluczone i milczące. Podzielają też przekona-
nie o tym, że znaczenia nieustannie wymykają się nam i to, co mówi tekst,
nie może być zrozumiane bez odniesienia do kontekstów tych znaczeń.

¹⁶ S. A. Hutchinson, *Education and grounded theory*, [w:] R. Sherman, R. Webb (red.),
Qualitative research in education: Focus and methods, The Falmer Press, Londyn 1995,
s. 123–125.

W postmodernizmie można upatrywać też pewnych zagrożeń. Metodologowie sceptycznie nastawieni do postmodernizmu podkreślają, że może rodzić on pewne problemy natury etycznej, choćby dlatego, że badacze ze względu na polityczną poprawność mogą obawiać się formułować wnioski. Wydaje się jednak, że są to obawy nieuzasadnione.

Pytanie postawione w tytule „opisywać, zrozumieć, czy zmieniać rzeczywistość społeczną” jest w gruncie rzeczy nierozstrzygalne. Tekst ten ma natomiast pokazywać, że zmiana rzeczywistości społecznej — nie mieszcząca się w założeniach pozytywistycznej metodologii nauk społecznych — może być elementem badania spełniającego wymogi naukowości.