

Grażyna Praweńska-Skrzypek

Małgorzata Ćwikła

Katarzyna Barańska

Jakub Kołodziejczyk

Badania w działaniu jako podejście w realizacji procesu promotorskiego



ACTION RESEARCH W TEORII I PRAKTYCE AKADEMICKIEJ

Badania w działaniu jako podejście w realizacji procesu promotorskiego



Grażyna Praweńska-Skrzypek

Małgorzata Ćwikła

Katarzyna Barańska

Jakub Kołodziejczyk

Badania w działaniu jako podejście w realizacji procesu promotorskiego

Seria: Action Research w Teorii i Praktyce Akademickiej

Publikacja powstała w wyniku realizacji projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”.

Projekt o numerze WND-POWR.04.01.00-00-IH02/16 został sfinansowany w ramach programu POWER, konkurs INNOHUMAN, beneficjent: Uniwersytet Jagielloński, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej



Recenzenci

prof. dr hab. Wojciech Dyduch, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

prof. dr hab. Czesław Zajac, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

Projekt okładki

Agnieszka Winciorek

© Copyright by Grażyna Praweńska-Skrzypek, Małgorzata Ćwikła, Katarzyna Barańska,
Jakub Kołodziejczyk & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2019

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne –
Na tych samych warunkach 4.0



ISBN 978-83-233-7067-3 (e-book)

ISBN 978-83-233-4816-0 (wersja papierowa)



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-80, fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Przedmowa	7
Wstęp	11
Rozdział 1. Wyzwania poznawcze i metodologiczne w badaniach w działaniu. Perspektywa naukowca/ promotora	17
1.1. Istota badań w działaniu	18
1.2. Badania w działaniu jako odpowiedź na dojrzałość systemu nauki i edukacji	21
1.3. Strategie metodologiczne w badaniach w działaniu	27
1.4. Performatywność procesu naukowego w badaniach w działaniu	36
1.5. Specyfika badań w działaniu i różnice w stosunku do innych podejść	44
Zakończenie	51
Rozdział 2. Kierowanie rozwojem studenta poprzez badania w działaniu. Perspektywa nauczyciela akademickiego, mistrza/promotora	58
2.1. Seminarium jako środowisko rozwoju naukowego	59
2.1.1. Relacja mistrz—uczeń	60
2.1.2. Cechy relacji społecznych w procesie promotorskim	62
2.2. Seminarium w zmieniających się koncepcjach kształcenia uniwersyteckiego	64
2.2.1. Uniwersytet liberalny	64
2.2.2. Uniwersytet czasów dominacji w nauce paradygmatu pozytywistycznego; w dydaktyce — głównie w formie behawioryzmu	67
2.2.3. Uniwersytet przedsiębiorczy	70
2.2.4. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny	72
2.3. Badania w działaniu jako sytuacja edukacyjna. Wyzwania procesu promotorskiego wykorzystującego uczenie się przez badania w działaniu	75
2.3.1. Projekt „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”	75
2.3.2. Promotor wobec wyzwań seminarium bazującego na badaniach w działaniu	77
2.4. Cechy pracy promotorskiej w świetle głównych paradygmatów dydaktyki akademickiej	86
Zakończenie	91

6 Badania w działaniu jako podejście w realizacji procesu promotorskiego

Rozdział 3. Model przygotowania wdrożeniowych prac dyplomowych opartych na badaniach w działaniu	93
3.1. Koncepcje uczenia się	93
3.2. Model procesu badawczego i fazy pisania pracy dyplomowej	97
3.2.1. Dynamiczny charakter poszczególnych etapów badań	101
3.2.2. Działania wspierające proces uczenia się i prowadzenia badań w działaniu	102
3.2.3. Elementy statyczne wspierające model	104
3.2.4. Integracja środowisk, w których przebiega proces uczenia się	105
3.2.5. Studenci – ich zasoby i niepokoje	106
3.2.6. Rola promotora	108
3.2.7. Rola opiekuna studenta w organizacji	111
Zakończenie	113
Rozdział 4. Seminarium <i>action research</i> jako szczególny przypadek akademickiego rytuału przejścia	115
4.1. Rytuał przejścia	115
4.2. Sylwetka absolwenta uniwersytetu	119
4.3. Oczekiwania studentów	122
4.4. Seminarium jako <i>communitas</i>	125
4.5. Kontakty z organizacjami	133
4.6. <i>Communitas</i> promotorów	137
Zakończenie	143
Bibliografia	147
Noty o autorach	155
Aneks	157

PRZEDMOWA

Niniejsza monografia naukowa jest jedną z trzech publikacji powstałych w wyniku realizacji projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”, zrealizowanego w latach 2017–2019 przez studentów i pracowników Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego we współpracy z organizacjami publicznymi i pozarządowymi. Monografie stanowią serię wzajemnie uzupełniających się rozważań na temat badań w działaniu, widzianych z trzech różnych perspektyw. Każda z książek wydanych w ramach serii Action Research w Teorii i Praktyce skierowana jest do innej grupy odbiorców. Monografia pt. *Badania w działaniu jako podejście w realizacji procesu promotorskiego* opisuje sposób zmiany seminarium dyplomowego, nakierowanej na to, aby proces promotorski pozwalał zarówno rozwijać kompetencje badawcze studentów, stwarzał warunki do otwartego poznawania rzeczywistości organizacyjnej taką, jaka ona jest, a także prowadził do rozwoju emancypacyjnych postaw studentów. Druga z monografii, *Action research w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami*, adresowana jest do organizacji, a jej cel to prezentacja użyteczności badań w działaniu jako obszaru współpracy uczelni i organizacji publicznych, pozarządowych oraz przedsiębiorstw. Trzecia monografia, *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, powstała z myślą o studentach podejmujących się realizacji badania w działaniu oraz napisania na tej podstawie pracy dyplomowej. Przedstawia ona opis możliwości, jakie badaczkom oraz badaczom daje podejście *action research*, a ponadto pokazuje, w jaki sposób na bazie badania w działaniu można stworzyć pracę dyplomową i jakie wyzwania się z tym wiążą.

Książki te różnią się nie tylko ze względu na adresatów. Ich autorzy starali się pokazać, jak różne inspiracje teoretyczne i metodologiczne mogą towarzyszyć badaniom w działaniu. Atrakcyjność *action research* polega bowiem między innymi na tym, że stwarza ono swoistą ramę dla badania i przekształcania

rzeczywistości, która nie jest sztywna, lecz plastyczna i może być wykorzystywana w różnych nurtach metodologicznych oraz kontekstach organizacyjnych.

Projekt, którego rezultatem jest niniejsza publikacja, mógł zostać zrealizowany przede wszystkim dzięki zaangażowaniu i odwadze studentek i studentów Instytutu Spraw Publicznych oraz Instytutu Kultury, którzy podjęli się realizacji badań w działaniu i na ich kanwie stworzenia wdrożeniowych prac magisterskich. Byli to (w kolejności alfabetycznej): Katarzyna Adamczyk, Justyna Bołoz, Kamila Brodzińska, Sabina Bulanda, Katarzyna Ciaputa, Brygida Czartoryska, Bartosz Dąbrowski, Natalia Dziurny, Aleksandra Filipowska, Wioleta Gajeska, Jacek Gołąbek, Klaudia Grygierek, Magdalena Iwaniuk, Natalia Jarząbek, Piotr Kamola, Marta Kąsiel, Dorota Kosno, Aleksandra Krystek, Patrycja Kubarska, Aleksandra Kucia, Paweł Kurleto, Monika Lechowicz, Wiktoria Łukowicz, Kornelia Malczyk, Kamila Marek, Paula Mentel, Piotr Ołdak, Marta Pałka, Dominika Piskorowska, Kinga Przerada, Agnieszka Siciarz, Dominika Sikora, Aleksandra Skowron, Cecylia Sobek, Natalia Wasilewska, Katarzyna Wilczek, Karolina Wójcik, Mariola Wróblewska, Paulina Wrześniak, Roksana Zdunek, Natalia Żabińska, Karolina Żyłowska.

Naszym studentkom i studentom możliwość realizacji badań w działaniu zapewniły organizacje publiczne i pozarządowe, będące naszymi partnerami w tym projekcie: Biblioteka Kraków, Fundacja Diversity Hub, Muzeum Krakowa, Biuro Miejski Ośrodek Wspierania Inicjatyw Społecznych, Krakowskie Biuro Festiwalowe, Fundacja „Korporacja Ha!art”, Teatr Łażnia Nowa, Bunkier Sztuki, Filharmonia im. Karola Szymanowskiego w Krakowie, Fundacja Hipoterapia na rzecz Rehabilitacji Dzieci Niepełnosprawnych, Stowarzyszenie Gmin i Powiatów Małopolski, Muzeum Śląskie w Katowicach, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Zespołem Downa „Tęcza”, Krajowy Instytut Polityki Przestrzennej i Mieszkalnictwa, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, Szkoła Podstawowa nr 36 w Krakowie, Muzeum Narodowe w Krakowie, Fundacja Biuro Inicjatyw Społecznych, Fundacja Tygodnika Powszechnego, Fundacja Ukryte Skrzydła, Fundacja Wschód Sztuki, Ośrodek Kultury im. Cypriana Kamila Norwida, Muzeum Tatrzańskie im. dra Tytusa Chałubińskiego, MATIO Fundacja Pomocy Rodzinom i Chorym na Mukowiscydozę, Starostwo Powiatowe w Krakowie, Małopolska Organizacja Turystyczna.

Zespół projektowy, który czuwał nad realizacją projektu i wraz ze studentkami i studentami oraz organizacjami partnerskimi współrealizował badania, stanowili pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego: mgr Monika Antoniuk-Gula, dr hab. Katarzyna Barańska, dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ, dr Małgorzata Ćwikła, dr Anna Góral, dr Beata Jałocha, prof. dr hab. Piotr Jedynak, dr Jakub Kołodziejczyk, dr hab. Grzegorz

Mazurkiewicz, mgr Marcin Mich, dr Anna Pluszyńska, prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek, mgr Sylwia Wrona, dr Michał Zawadzki.

W imieniu całego zespołu projektowego pragnę serdecznie podziękować wszystkim za wielkie zaangażowanie, w wyniku którego mieliśmy okazję zrozumieć i wcielić w życie ideę badań w działaniu. Dziękuję studentkom i studentom za zaufanie, jakim nas obdarzyli. Organizacjom jestem bardzo wdzięczna za otwarcie drzwi przed młodymi badaczami i danie im szansy na nabycie unikatowych doświadczeń. Promotorom i całemu zespołowi składam podziękowania za dwa lata wspaniałej, intensywnej pracy naukowej i dydaktycznej, jakiej wspólnie doświadczyliśmy.

dr Beata Jałocha
kierowniczka projektu

WSTĘP

„Krytyczny przyjaciel” – tak promotora prac dyplomowych prowadzonych w kontekście badań w działaniu nazwał David Coghlan, profesor Trinity College w Dublinie, będący ważną postacią w naukowym środowisku związanym z tą perspektywą. Określenie to wydało nam się wyjątkowo trafne i skupiające cały sens tego, co powinien robić prowadzący seminarium dyplomowe w omawianym przez nas podejściu. Z jednej strony wchodzi on w bliskie relacje ze swoim podopiecznym, często znacznie intensywniejsze niż w przypadku prac prowadzonych przy wykorzystaniu tradycyjnych orientacji badawczych. Staje się członkiem refleksyjnej, poszukującej wspólnoty powstałej wokół zauważonego problemu, inspiruje studentów, pokazuje im różne drogi poznania. Z drugiej strony uczula na pułapki, które mogą się pojawić, przestrzega przed chodzeniem na skróty, dopytuje, wątpi, zachęca studenta, by myślał po swojemu i wiedział, dlaczego zarówno w nauce, jak i w praktyce ma to fundamentalne znaczenie rozwojowe. Czujemy się właśnie jak krytyczni przyjaciele studentów, którzy w procesie badań w działaniu pokazują możliwości konstruktywnego wnikania głębiej i rozumienia więcej.

W niniejszej książce na przykładzie dwuletniego doświadczenia kilkunastu promotorów z Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego chcemy opisać, jak wykorzystując badania w działaniu o celu wdrożeniowym, można zmienić sposób realizacji seminarium dyplomowego, aby proces promotorski pozwalał zarówno rozwijać kompetencje badawcze studentów, stwarzać warunki do otwartego poznawania rzeczywistości organizacyjnej taką, jaka ona jest, jej dekonstruowania, a także prowadzić do rozwoju emancypacyjnych postaw studentów. W tym procesie, realizowanym przez trzech partnerów: studenta, promotora i badaną organizację (którą reprezentuje opiekun), powstaje swoista wspólnota dociekań. Jest ona skupiona na identyfikacji ważnych z punktu widzenia badanej organizacji problemów praktycznych, ich rozważenia przez studentów z perspektywy uzewewnętrznianych przez nie problemów badawczych oraz wspólnego z organizacją

poszukiwania i projektowania rozwiązań. Studenci pracują na żywym organizmie wybranej organizacji, chcą wspólnie z jej członkami dokonać pozytywnych zmian. Podjęta problematyka jest pochodną realnych problemów, a ich rozwiązanie – wynikiem potrzeb, aspiracji i możliwości zaangażowanych osób oraz badanej organizacji.

Kilkuletni proces edukacji akademickiej i uczenia się studentów jest każdorazowo „zbiorową kreacją” – nauczycieli akademickich, którzy stosując różne formy dydaktyki, realizują proces kształcenia w określonych (niestety wciąż zmieniających się) uwarunkowaniach formalnych, oraz studentów podążających za indywidualnymi strategiami. W tej książce skupiamy się na perspektywie nauczycieli akademickich w roli promotorów, którzy zgodzili się prowadzić prace magisterskie w kontekście badań w działaniu, akceptując tym samym wiele niewiadomych. Tak jasno nakreślony profil dociekań wynika z konstrukcji projektu, do którego się odwołujemy. Ponadto, w naszym odczuciu, szczególne miejsce w nauczaniu akademickim, zwłaszcza gdy myślimy o nim przez pryzmat konfrontowania się absolwentów uczelni z rynkiem pracy, odgrywa seminarium magisterskie – uznawane zresztą za najważniejszą, najbardziej angażującą formę kształcenia na tym etapie zdobywania wiedzy. Prowadzi ono do powstania i obrony pracy magisterskiej będącej ilustracją kompetencji studenta osiągniętych w toku uczenia się, a także jest dowodem skuteczności procesu kształcenia i sprawności promotora.

W trakcie badań realizowanych na potrzeby przygotowywanej pracy dyplomowej osoba ucząca się przekracza mury uczelni i pełnej źródła książkowych biblioteki, stykając się z zewnętrznym światem i jego problemami. Próbując je opisać, rozłożyć na części pierwsze, wyjaśnić bądź zrozumieć, seminarzysta pod opieką promotora zaczyna łączyć świat teorii ze światem praktyki. Zaobserwowane zjawiska praktyczne oceniane są zazwyczaj dzięki znajomości teorii poznawanej przez cały okres studiów i testowanej w ramach seminarium. Student odkrywa swoją autonomię jako badacz, czując zarazem, że towarzyszy mu ktoś bardziej zaznajomiony z meandrami pracy naukowej, a w przypadku badań w działaniu, które tu opisujemy, dodatkowo miał możliwość konsultowania się z przedstawicielami strony praktycznej. Zaangażowanie pracownika organizacji wcielającego się w rolę opiekuna studenta uważamy za bardzo istotny czynnik i sugerujemy, by promotorzy dążyli do aktywnego włączania praktyków w proces współpracy ze studentami podczas pisania prac dyplomowych. W naszym projekcie zostały dzięki temu stworzone dla studentów optymalne warunki płynnego wyjścia z rzeczywistości akademickiej i wejścia do świata praktycznego. Zwracamy zatem uwagę na to, że proces pisania pracy dyplomowej staje się swoistym rytuałem przejścia z etapu kształcenia do etapu

odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych. Towarzyszy temu emancypowanie się i dostrzeganie właściwości krytycznego, twórczego myślenia. Tym samym zauważamy w badaniach w działaniu potencjał performatywny, który tkwi zarówno w samej procedurze metodologicznej, charakteryzującej się otwartym, zazwyczaj jakościowym wymiarem, jak i w przeżyciu samych studentów, wkraczających w nowy życiowy etap. W tym procesie magistrant staje się partnerem promotora. Zdobywając unikatowe doświadczenia, wsparty przez badaną organizację – określa swoją postawę, wchodzi w dialog, a czasem w spór z promotorem. Zaczyna mieć własne zdanie jako badacz i analityk rzeczywistości organizacyjnej. Według nas właśnie takie rozumienie powstających relacji i roli uniwersytetów w szerszej optyce, uwzględniającej sieci powiązań z otoczeniem zewnętrznym, stanowi o istocie uczenia się i może być odpowiedzią nowoczesnych szkół wyższych na zarzuty związane z hermetycznością i brakiem przygotowywania absolwentów na wyzwania czekające na nich po ukończeniu studiów.

Zajęcia seminaryjne, którym przypisujemy tak dużą rolę symboliczną, są jedną z najstarszych form dydaktyki akademickiej. Były stosowane już w starożytnych szkołach greckich. Ich charakter został nieco zmieniony na przełomie XIX i XX wieku, gdy bardzo silny nacisk położono na kształtowanie kompetencji badawczych studentów. Sposób rozumienia seminarium jako formy dydaktycznej oraz jego ranga w procesie kształcenia zostały bardzo wyraźnie wyartykułowane i utrwalone w kulturze akademickiej. Współcześnie, gdy zmieniły się oczekiwania wobec kształcenia uniwersyteckiego, formuła seminarium i sposób realizacji procesu promotorskiego są kontestowane. W Polsce na przełomie wieków pojawiła się silna presja na zlikwidowanie seminarium – jako zajęć prowadzących do powstania i obrony pracy dyplomowej, sporządzanej na zakończenie studiów pod opieką promotora. W dyskusjach najczęściej pojawiał się argument o braku oryginalności prac i *de facto* ich bezużyteczności zarówno z perspektywy wkładu do nauki, procesu kształcenia, jak i uczenia się studenta. Kwestionowano wartość nabywanych kompetencji, głównie poprzez pokazywanie rozbieżności celów kształcenia podczas seminarium oraz uzyskiwanych efektów uczenia się, postrzeganych jako nieadekwatne do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego, w którym absolwenci znajdowali zatrudnienie. Naszym celem jest pokazanie, jak wielki potencjał wciąż ukryty jest w tej formie kształcenia i jak wzbogacenie o nowatorskie podejście metodologiczne może wpłynąć na rozwój zarówno studenta, jak i promotora. Udowadniamy przy tym, że studenci i promotorzy chętnie podejmują nietypowe wyzwania, podążają za impulsami, które warunkowane są ciekawością, a nie chęcią szybkiego i bezproblemowego zakończenia studiów.

Przywracamy etos seminarium jako płaszczyzny twórczej współpracy i przekazywania, a nawet kreowania wiedzy w sposób indywidualny i bezpośredni.

Ważnym punktem wyjścia w tak rozumianym modelu współdziałania między doświadczonym naukowcem i studentem jest orientacja w stronę praktyki, stanowiąca esencję badań w działaniu. Współcześni nauczyciele akademicy często spotykają się z krytycznymi opiniami, że absolwenci studiów są nieprzygotowani do życia w społeczeństwie, a w szczególności do odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych. Nierzadko te krytyczne głosy uzupełniane są wskazaniem, że absolwenci nie rozumieją rzeczywistości organizacyjnej, realiów środowiska pracy. Poruszają się w kategoriach idealistycznych, abstrakcyjnych teorii, są natomiast bezradni wobec najprostszych problemów praktycznych, gdyż brak im podstawowych umiejętności społecznych, komunikacyjnych, poczucia odpowiedzialności. Druga grupa zarzutów dotyczy zdolności absolwentów do samodzielnego, krytycznego myślenia, niskiego poziomu kreatywności, wyuczonej bierności, a także znikomej zdolności wczuwania się w sytuacje problemowe. Wobec absolwentów pojawiają się więc liczne wymagania, które wyłaniają się z ogólnych dyskusji na temat szkół wyższych, etosu pracy naukowców i wdrożeniowego sensu tworzenia wiedzy oraz teorii. Prawdziwym wyzwaniem dla współczesnych uniwersytetów jest więc odpowiednie przygotowanie studentów na etapie studiów do zadań funkcjonujących w rzeczywistym świecie, które trzeba prawidłowo identyfikować, tworząc zarazem pomocne do tego teorie. Dlatego tak ważny jest ostatni etap edukacji, podczas którego indywidualnie działa się z młodym człowiekiem, przygotowującym się do tego, by niebawem trafić na rynek pracy. Po raz kolejny słuszne wydaje się podkreślanie rytualnej przemiany, dokonującej się w tym momencie, w którą zaangażowany jest właśnie promotor.

W podejściu, które przedstawiamy w niniejszej książce, zupełnie zmienia się zatem – w stosunku do tradycyjnej – rola promotorów, wspierających interakcyjny proces uzgodnień znaczeń i sensów, poszukiwania sposobów dotarcia do nich, ich interpretacji, projektowania realnych rozwiązań faktycznych problemów oraz sytuowania doświadczeń badawczych w dorobku nauki. Sam proces promotorski także ma specyficzny charakter: przestaje być liniowy, staje się za to interakcyjny, dywergentny, ontologicznie wyjątkowy. W miarę postępów badań odsłaniają się nowe aspekty wybranego wycinka rzeczywistości, które wymagają zarówno poznania praktycznego, jak i pogłębienia wiedzy teoretycznej w danym zakresie, a także uzgodnień sposobu ich postrzegania oraz możliwości rozwiązania. Promotor, koordynując proces, spotyka się ze studentem podczas seminarium i dodatkowych konsultacji, a ponadto kontaktuje się z opiekunem w organizacji, co pozwala pogłębić zrozumienie

badanych i rozwiązywanych problemów. Współpraca ze studentem ma bardzo intensywny i bezpośredni charakter, polega głównie na inspirowaniu, podpowiadaniu „tropów” teoretycznych oraz przydatnych narzędzi badawczych, podtrzymywaniu jego zapału i motywacji. Proces promotorski w tym podejściu przypomina tutoring, który mimo intensywności nie ma wymiaru nadzoru. Jest to swoją drogą pewna hybryda, gdyż student ma dwóch tutorów: badawczo-dydaktycznego – promotora, oraz praktycznego – opiekuna w organizacji¹. Obaj go wspierają, dbają o poprawność metodologiczną i praktyczną, podpowiadają drogi dociekań i znajdowania rozwiązań, inspirują, zachęcają do samodzielności. Jednocześnie kontaktują się ze sobą, dyskutując zwłaszcza nadawane sensy w procesie identyfikacji problemów oraz adekwatność stosowanych narzędzi i projektowanych rozwiązań. Dokonuje się to jednak nie z pozycji osób lepiej wiedzących czy rozumiejących. Promotor i opiekun dzielą się swoją opinią, pomagają, ale nie decydują. Dodatkowo student uczy się też od samych badanych. W badaniach w działaniu dopuszczalne jest, by to oni proponowali, w jaki sposób zbierane będą dane, wpływając tym samym na metodologiczny kształt badania, a także podsuwają wątki, które ich zdaniem zasługują na uwzględnienie w toku analizy.

Wspomniane czynniki, takie jak duża elastyczność metodologiczna, performatywny charakter samych badań oraz doświadczeń studentów konfrontowanych z edukacyjno-zawodowym rytuałem przejścia, symboliczny wymiar seminarium jako miejsca opiniotwórczej wymiany między pracownikiem uczelni i młodym człowiekiem, zainspirowały nas do spojrzenia na sylwetkę promotora opiekującego się pracami pisanyymi w nurcie badań w działaniu z kilku perspektyw. Po pierwsze, omawiamy procedurę metodologiczną, która naukowo konstytuuje interesujące nas podejście. Część ta ma naturę teoretyczną i stanowi tło dalszych omówień. Ma ona zwrócić uwagę nie tylko na samo pisanie pracy, ale również naukowy kontekst tego procesu. Dotyczy więc także problemów aktualnych w pracy zaawansowanych badaczy, dla których badania w działaniu mogą być nowatorskim dodatkiem do własnego warsztatu. Mocno podkreślamy tu wspomniany aspekt performatywny, celowo wprowadzając interdyscyplinarne czynniki wpływające na wyjątkowość badań w działaniu. Akcentujemy przy tym fakt, że zbiór dostępnych narzędzi badawczych nadal jest otwarty i wzbogacany przez każdy kolejny projekt

¹ Bazujemy tu na konstrukcji projektu, który stał się podstawą napisania tej książki. Obecność opiekuna w analizowanej organizacji nie jest wymogiem metodologicznym w prowadzeniu prac dyplomowych o charakterze badań w działaniu. Na pewno jednak stanowi to duże ułatwienie.

badawczy, którego autorami są naukowcy wspólnie z praktykami. Po drugie, skupiamy się na ramach formalnych nakreślających zakres współpracy, przybliżając sens i edukacyjno-rozwojowe założenia seminarium dyplomowego. Po trzecie, bazujemy na własnej metarefleksji, traktując drogę, którą przeszliśmy jako promotorzy, w kategoriach badawczych. Przez cały czas trwania projektu zbierane były dane, które wykorzystaliśmy w celu zilustrowania specyficznych wyzwań stojących przed promotorem². Mamy nadzieję, że dzięki temu nasze przemyślenia będą mocno ugruntowane, przekonujące i zachęcające do prowadzenia prac dyplomowych w duchu badań w działaniu. Uważamy bowiem, że jest to sposób na ponowne odkrycie sensu relacji mistrz–uczeń, uznawanej za konstytuującą kształcenie akademickie.

W całej książce dla ujednolicenia analizy stosujemy rodzaj męski, chociaż mamy świadomość, że zarówno w zespole projektowym, jak i w grupie biorących udział w projekcie studentów w zbliżonym stopniu zaangażowani byli przedstawiciele obu płci. Zabieg ten wynika wyłącznie z uproszczenia stylistycznego.

² Zbieranie danych było prowadzone poprzez badania autorefleksyjne promotorów, pogłębione wywiady z nimi, badania ankietowe wśród studentów, opiekunów z organizacji i promotorów, a także analizę materiałów wypracowanych podczas warsztatów wspierających toczące się procesy promotorskie oraz analizę uwag pojawiających się w ramach regularnych, comiesięcznych spotkań promotorów poświęconych wymianie doświadczeń.

ROZDZIAŁ 1. WYZWANIA POZNAWCZE I METODOLOGICZNE W BADANIACH W DZIAŁANIU. PERSPEKTYWA NAUKOWCA/PROMOTORA

W ostatnich latach obserwujemy wzmożone zainteresowanie podejściem *action research* w naukach społecznych – zarówno w badaniach, w których nacisk kładziony jest na element partycypacyjny oraz emancypacyjny, jak i w projektach naukowych mających na celu wdrożeniowe reagowanie na różnego rodzaju problemy. Aplikowalność tego podejścia jest duża, co sprawia, że *action research* pojawia się w przypadku badań konsumenckich [Perry, Gummesson 2004], doradztwa organizacyjnego [Cunningham 1993], tematyki wykluczenia czy grup defaworyzowanych [Stoudt, Torre 2014], działań o charakterze edukacyjnym i pedagogicznym [Henlzer 2011], a także obserwacji zmieniających się tkanek miejskich [Skórzyńska 2017]. Aktualną popularność *action research* – będącą kontynuacją ciągłej obecności w nauce w ostatnich dekadach – możemy łączyć z kilkoma procesami, które kształtują w tym momencie działalność badawczą i dydaktyczną na poziomie akademickim i warunkują wieloaspektowość pracy naukowców. Po pierwsze, *action research* doskonale wpisuje się w przemiany dotyczące uniwersytetów, zarówno w zakresie badań, jak i dydaktyki akademickiej, która prowadzi do aktywnego doświadczania przez studenta analizowanych sytuacji (zgodnie z postulatami sformułowanymi przez Jeana Lave’a i Étienne’a Wengera w *Situated Learning*, 1991). Zmieniający się odbiór społeczny badaczy oraz szukanie nowego zakresu ich odpowiedzialności i napięcia, które z tego wynikają, opierają się na próbie zdefiniowania optymalnych proporcji między teorią, zastosowaniem praktycznym oraz nauczaniem, a tym samym określenia współczesnej roli akademii. Po drugie, *action research* wyznacza wygodne ramy dla eksperymentów metodologicznych, często też uzasadniając rozwiązania niekiedy lokowane na granicy poprawności, które jednak mogą się okazać przełomowe. Po trzecie, uwzględnia

nowych aktorów procesu badawczego, którzy oprócz tego, że są uczestnikami analizowanych fenomenów, zostają uprawnieni jako ich obserwatorzy i interpretatorzy. Koresponduje to z dążeniami do ustanowienia społeczeństwa wiedzy, w którym kompetencje badawcze nie są wyłącznie domeną przedstawicieli świata nauki. Zestawienie tych trzech czynników: sylwetki współczesnego badacza, narzędzi, którymi się on posługuje, oraz jego miejsca we wspólnocie powstającej po to, by poszerzać naukę o perspektywę codzienności, tworzy siatkę elementów konstytutywnych dla nowego znaczenia społecznego uniwersytetów i produkowania wiedzy, z której faktycznie można skorzystać. Równocześnie jednak popularność badań w działaniu generuje różne pułapki, bo nawet mimo dalece przesuniętych granic *action research* nie sprawia, że każde działanie zyskuje legitymizację badawczą, a tym bardziej nie uzasadnia określania tym terminem wszelkich zabiegów poznawczych o charakterze partycypacyjnym. W niniejszym rozdziale omówiona zostanie przede wszystkim problematyka metodologii w badaniach w działaniu, a dwa pozostałe aspekty potraktowane zostaną jako elementy wpływające na specyfikę tego podejścia, które dodatkowo determinują wybór określonych metod i narzędzi. Pod uwagę zostaną również wzięte szanse i wyzwania pojawiające się w przypadku badań o charakterze zaangażowanym i partycypacyjnym, a także – by zapewnić kompleksowe spojrzenie – jego wady oraz zagrożenia z niego wynikające. Dodatkowo przedstawione zostaną przykładowe projekty naukowe, których różnorodność dokumentuje atrakcyjność badań w działaniu i ilustruje ich popularność.

1.1. Istota badań w działaniu

Chęć poznania realnych problemów danej grupy, prowadząca do wybierania specyficznych strategii badawczych, które są szczególnie istotne w tym rozdziale, uzależniona jest od tego, jak zdefiniowano rolę uniwersytetów w społeczeństwie, jaką wartość przypisuje się wynikom podejmowanych przez badaczy działań oraz jak oni sami kształtują swoje projekty, określając własną pozycję w stosunku do osób patrzących na rzeczywistość bez soczewki naukowej. Nie bez znaczenia pozostaje także element dydaktyczny – docelowo własna sprawność naukowa ma służyć do ciągłego ulepszania oferty edukacyjnej, która bazuje na wynikach najnowszych, postępowych badań i rozumieniu otoczenia. Jak wiadomo, praca badawcza i dydaktyczna może mieć teoretyczny charakter albo zawierać w sobie dominujący element praktyczny. Wybierając

tę drugą możliwość, badacze w mniejszym stopniu zajmują się abstrakcyjnymi zjawiskami, preferując poznanie i docelowo pokonanie trudności występujących w świecie. Ścieżka ta stanowi reakcję na zbytne oddalenie się akademii od rzeczywistości, która wprawdzie nie musi być nastawiona na rozwiązanie doraźnych problemów praktycznych, ale jej zadaniem na pewno pozostaje inspirowanie do krytycznego postrzegania występujących w otoczeniu zjawisk. Taki zarzut nieraz formułowano pod adresem uniwersytetów. Jak podkreślają Jemielniak i Chrostowski [2008], *action research* może być lekarstwem na to niekorzystne zjawisko, czego dowodzi projekt dydaktyczno-badawczy opisywany w tej książce.

Uwzględniając wymienione wyżej czynniki, warto na wstępie zastanowić się nad miejscem naukowców w złożonej grze, w którą wplątane są uniwersytety, a także przeanalizować możliwości współpracy w ramach projektów naukowych z przedstawicielami strony praktycznej. Bycie badaczem wiąże się bowiem z poczuciem odpowiedzialności, co najdobitniej przejawia się w dążeniu do opracowania rozwiązań wdrożeniowych, które stanowią fundament *action research*. Dochodzi zatem do nowego określenia zadania uniwersytetów, które zaczynają podejmować trud tłumaczenia problemów praktycznych, nabierających innego odcienia, gdy spogląda na nie zarówno bezpośredni uczestnik, jak i świadek-obszwarator ze świata nauki.

Charakterystyczną cechą *action research* jest tworzenie nowych relacji, w których podważane są schematy zazwyczaj obecne w działalności uniwersyteckiej. Po pierwsze, rozszerzając perspektywę badań etnograficznych, wymagana jest otwartość na otoczenie, a tym samym jego przedstawiciele, którzy w procesie inicjowanej i wdrażanej zmiany zostają zrównani z badaczem. Zresztą trudno jest się zgodzić, jaki wymiar ma ta demokratyzacja: czy to badacz zrównany zostaje z uczestnikami danej sytuacji, stając się jednym z nich, czy może uczestnicy zjawisk praktycznych zostają badaczami? Mamy do czynienia ze złożonym procesem, w którym powstaje wyjątkowa wspólnota badawcza. Naszkicowany wątek przenoszenia kompetencji badawczych, kierunku zmian oraz ich trwałości nie został jeszcze wystarczająco pogłębiony w refleksji naukowej. Nie jest on jednak pomijany, o czym świadczy wymowny artykuł Arjuna Appaduraia *The Right to Research* [2006], w którym autor podkreśla wartość wiedzy obecnej w świadomości praktyków, często nieposiadających wykształcenia. Bez wątpienia można stwierdzić, że *action research* jako orientacja badawcza stanowi wstęp do dowartościowania spostrzeżeń i analiz nieobciążonych teoretycznie, które często w większym stopniu niż dywagacje naukowe pozwalają zrozumieć problemy współczesności. Równocześnie pomaga walczyć z „podwójnym wykluczeniem”. Świadczenie

i uczestnicy zjawisk społecznych pozostają zazwyczaj nieobecni w nauce jako osoby dotknięte przez konkretny problem społeczny i często uważa się, że są one niezdolne do jego naukowego zrozumienia [Liamputtong 2006] albo niedostępne dla badaczy jako grupa hermetyczna czy odizolowana [Sałkowska 2011]. Wymaga to odpowiedniego podejścia metodologicznego, opartego nie tylko na wzmiarkowanej otwartości, ale także empatii. Trzeba jednak pamiętać, że te pozytywnie kojarzące się czynniki wprowadzają pewną trudność, dlatego też tak istotne pozostaje rozumienie specyfiki badań w działaniu i pewnych pułapek, które to podejście generuje. Często pojawia się bowiem stronniczość, wynikająca z tego, że – jak zauważa Sałkowska, omawiając książkę Howarda Beckera *Po czyjej stronie jesteśmy?* – „prawie wszystkie tematy, które w badaniach podejmuje socjologowie, a szczególnie te, które mają jakiś związek z rzeczywistością społeczną, postrzegane są w kategoriach moralnych, dobra i zła” [Sałkowska 2011, s. 16]. Neutralność badacza nie jest możliwa, zwłaszcza w przypadku badania grup doświadczających niesprawiedliwości, co prowadzi do przyjęcia określonej postawy etycznej, rzutużącej na osąd. Tym bardziej trzeba pamiętać, że badania w działaniu to nie tylko chęć wyjścia poza akademię, ale też procedura domagająca się metodologicznych ram i naukowej legitymizacji. Wymaga to jeszcze większego wysiłku naukowego niż w przypadku badań etnograficznych – w których role są określone – właśnie z uwagi na dzielenie kompetencji między doświadczonych badaczy i znających sytuację praktyków. Wyzwanie badań w działaniu to tworzenie nauki z ucieleśnionego doświadczenia wszystkich uczestników procesu, a nie tylko samych badaczy. Wiedza wyłania się z terenu, ulokowana jest w praktyce i w terażniejszości, a równocześnie domaga się metod i narzędzi, które funkcjonują w nauce. Ważne jest, by wiedzieć, jak praktycy mogą je zmieniać, dostosowując do własnych potrzeb. Podkreślić więc należy, że projekt w duchu *action research* opiera się na przenikaniu unikatowych kompetencji i wzajemnym uzupełnianiu perspektyw, a także twórczym i świadomym podejściu do tego, co oferuje metodologia. Tworzenie wspólnoty naukowej to zatem ciągle modelowanie sposobów generowania wiedzy i dialog. Czynnikiem tych nie należy jednak postrzegać wyłącznie pozytywnie. Wiążą się one z wadami omawianego podejścia – w tym z subiektywizmem, długotrwałością procesu oraz brakiem gwarancji trwałości skutków.

Innym rodzajem relacji, która na nowo definiuje się w przypadku działań o charakterze partycypacyjnym, jest współpraca między promotorem i studentem. Młody badacz ma możliwość łączenia obecności w organizacjach ze zdobywaniem pierwszych doświadczeń warsztatowych jako naukowiec. Dzięki temu po ukończeniu studiów zorientowany jest zarówno w procedurach

badawczych, jak i w problematyce wykraczającej poza podręczniki, która konkretyzuje się w terenie. Rola promotora jest inna – staje się on doradcą, lecz nie jest najlepszym znawcą danego tematu. Również tutaj dochodzi do pewnego zrównania i uzupełnienia – to student decyduje o kierunku badań, będąc zaangażowanym w szukanie rozwiązania problemu, który razem z praktykami na bieżąco poznaje. Promotor zaś przez nową soczewkę – korzystając z obserwacji podopiecznego – wnika w inne perspektywy i wzbogaca własne kompetencje naukowe. Równocześnie musi potrafić zachowywać dystans, zachęcać i proponować korzystanie z różnych możliwości badawczych, jednak żadnej z nich nie narzucać. Wszystko to tworzy wstępne ramy dla rozwijania myślenia dywergencyjnego. Jak podkreśla Hana Červinková [2011], proces opracowywania wdrożeniowych rozwiązań wykorzystujących potencjał nauki rozpoczyna się od refleksji, przechodzi przez etap krytyki, by ostatecznie doprowadzić do działania. Istotną pozostaje refleksja, która może rozwijać się wielotorowo. Diagnozowanie problemu, analizowanie środowiska, w którym on występuje, poznawanie opinii uczestników danej sytuacji wiedzie do ciągłych pytań i nowych wątpliwości. Nie ma sprawdzonego planu działania. Przeciwnie – to właśnie kolektyw badawczy odpowiada za jego powstawanie. Tym samym nie ma jasnych wskazówek, co właściwie robić i jak. Dywergencja stanowi epistemologiczny atut tego typu badań. Ma także szczególną wartość rozwojową w przypadku pracy ze studentami. Są oni zachęceni nie tylko do myślenia krytycznego, ale też do dostrzegania rozbieżności i wieloznaczności. Student rzucony jest na głęboką wodę, lecz również sam promotor ma mniej punktów zaczepienia w prowadzeniu pracy niż w wypadku standardowych projektów dyplomowych.

Istotą badań w działaniu jest zatem otwartość na nietypowy podział sił w obrębie procedury naukowej oraz na nowe rozwiązania metodologiczne, których przykłady omówione zostaną w dalszej części. Akceptuje się przy tym specyficzne relacje z partnerami aktywnymi w rzeczywistości praktycznej, a w przypadku prac dyplomowych – ze studentami.

1.2. Badania w działaniu jako odpowiedź na dojrzałość systemu nauki i edukacji

Stefan Collini w tytule swojej książki zadał prowokacyjne pytanie: „Po co są uniwersytety?” [2012]. Taki wstęp do jego analizy nie jest przypadkowy. Mimo iż ciągle zakładane są szkoły wyższe, w rezultacie sprawiając, że rośnie liczba studiujących, według wielu zatracą się idea kształcenia opartego na myśleniu

krytycznym i kreatywnym, a nawet prowadzenia badań o niepokornym, poszukującym charakterze. Czy w związku z tym można już formułować negatywne wnioski o utowarowieniu wiedzy i „zaniku sensu” w pracy badawczej [Alvesson, Gabriel, Paulsen 2017]? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, dyskusja bowiem nadal się toczy, sama stając się zresztą problemem badawczym – powstają badania o prowadzeniu badań, często nacechowane polemicznie [Flyvbjerg 2001]. Niezależnie od tej metarefleksji, faktycznie można zaobserwować niepokojące zjawiska. Podstawowym punktem odniesienia będzie tutaj współczesne dążenie do policzalności wyników pracy naukowców [Szadkowski 2015], co przekłada się na pozycję uniwersytetów w różnych rankingach, a ostatecznie na poziom przyznawanego im publicznego finansowania. Dla indywidualnej pracy badawczej oznacza to konieczność wzmożonej produktywności publikacji naukowych. Pracownicy uczelni mają dwie możliwości: publikowania w czasopismach uwzględnionych w cenionych bazach danych albo pisanie jeszcze więcej i zgłaszania kilku tekstów do gorzej punktowanych czasopism. Emanuel Kulczycki, analizując różne drogi oceny naukowców, zwraca uwagę na czynniki ilościowe i jakościowe. O tych dwóch perspektywach pisze: „1) ilościowa – oparta na wielowymiarowych wskaźnikach i parametrach; 2) jakościowa – oparta na ocenie równych przez równych (*peer review*) lub eksperckiej (ang. *expert-based assessment*)” [Kulczycki 2017, s. 64]. Wspomina też, że ocena ta ma na celu głównie sprawdzenie zwrotu z inwestycji publicznych, a także mierzenie wpływu działalności naukowej na gospodarkę. W takiej neoliberalnej logice nie wybrzmiewa potrzeba sprzężenia teorii z praktyką (rozumianą szerzej niż aplikowalność wypracowanych patentów w celu generowania zysku), chociaż często mowa jest o kreatywności, nowatorstwie i współpracy. Określenia te nabierają jednak charakteru pustych sloganów. Ponadto nie jest zaskoczeniem, że pojawiają się alarmujące głosy o nieco ironizującym wydźwięku, na przykład w książce *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy* [Berg, Seeber 2016], wskazujące na zanik akademickiego *emploi*, gwarantującego przez wieki swobodę myślenia, w tym komfort czasowy. Można przypuszczać, że takie nastawienie wynika z przeświadczenia o braku alternatyw i konieczności wdrażania mechanizmów rynkowych. Jest to wprawdzie jedna z dróg finansowania nauki i wypuklania jej praktycznego wymiaru, ale może stanowić wyzwanie dla nauk społecznych i humanistycznych, których znaczenie zakodowane jest często w refleksji abstrakcyjnej, opartej na uczuciach, emocjach i subiektywnych wrażeniach. Dlatego niewiele jest na tym gruncie propozycji o wymiarze badawczo-rozwojowym. Pojawia się zatem szkodliwa relacja: praktyka wymusza pewne zachowania dostosowawcze w obrębie uniwersytetów, one same za to

nie są często skłonne do krytycznego reagowania. W rezultacie może dojść do paradoksalnych sytuacji, w których tworzone są hierarchiczne struktury, zamknięte w wieży z kości słoniowej, w obrębie których produkowana jest w sposób masowy nauka tylko w niewielkim stopniu rozwiązująca problemy praktyczne, kopiująca jednak modele, które już zdążyły się w świecie biznesu nie sprawdzić. Dodatkowo nawet publikowanie w prestiżowych czasopismach naukowych ma znikome znaczenie społeczne [Gayá, Brydon-Miller 2016]. Tym samym również starania zmierzające do realizowania badań o wysokiej jakości uszczelniają granice mikrokosmosu naukowców. Cierpi na tym także umasowiona dydaktyka – nie ma możliwości pogłębionej, indywidualnej pracy ze studentem, ponieważ promotorzy prowadzą równocześnie kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt prac dyplomowych, starając się przy tym na szybko napisać jak najwięcej (nie tylko artykułów, ale i wniosków o dofinansowanie). Opisane wyżej napięcia są dostrzegane przez badaczy, co prowadzi do powstawania różnych strategii. Jedną z nich jest rozwijanie działalności konsultingowej. To wyjście poza ramy akademii, lecz bez próby rozwiązywania jej podstawowych problemów. Tego typu „hybryda” nie ma bowiem misyjnego charakteru, który powinien występować w działalności akademickiej, pozwala jednak na czerpanie impulsów z otoczenia i translację myśli naukowej na język praktyki. Może być to też po prostu narzędzie zapewnienia swobody finansowej. Konsultanci są często bliżej praktyki niż badacze zajmujący się badaniami podstawowymi. Bywa zresztą, że ci drudzy z wyboru nie są chętni do współpracy z praktykami [Jemielniak, Chrostowski 2008]. Inaczej jest w przypadku bardziej radykalnego rozumienia roli uniwersytetów – celowe odcięcie się od świata biznesu stawia przed koniecznością szukania innych dróg budowania kontaktów z otoczeniem. Często związane są one z powrotem do demokratycznego ideału nauki i edukacji, a nawet z postulatami radykalnymi, w duchu Henry’ego Giroux. W kontekście badań w działaniu można spotkać się z obydwoma modelami: z jednej strony naznaczonym biznesowo konsultingiem, z drugiej – z misyjnym nonkonformizmem. Badania w działaniu są więc w dużym stopniu naznaczone indywidualną postawą naukowca. Zapewne między innymi z tego powodu wywołują często ambiwalentne emocje. Prawidłowa ocena tego podejścia wymaga zatem znajomości jego wad i zalet, a także świadomości powiązań z innymi perspektywami metodologicznymi.

Warto pamiętać, że badania w działaniu mogą być rozumiane jako rozszerzenie i uaktualnienie badań etnograficznych, które od dekad mają istotne znaczenie dla nauk społecznych. Centralnym punktem niniejszej analizy jest badacz refleksyjny i krytyczny, który dodatkowo odgrywa rolę dydaktyka

i promotora działań naukowych prowadzonych przez studentów. Wspomniane określenia „refleksyjny” i „krytyczny” nie są związane z nowym paradygmatem bycia naukowcem, a raczej odwołują się do sprawdzonego od dekad modelu opartego na myśli etnograficznej. Kontekst badań w działaniu wprowadzający element „realności” problemów w znacznym stopniu opiera się na podejściu etnograficznym, choć nie jest z nim tożsamy, o czym będzie mowa później. Ważna jest jednak świadomość tego, w jakim stopniu można korzystać z narzędzi etnograficznych i w jakich obszarach oferuje ono wciąż atrakcyjne możliwości epistemologiczne. Jako przykłady można przywołać cenione przez światowe środowisko naukowe publikacje typu *Space and Society in Central Brazil: A Panará Ethnography* Elizabeth Ewart [2013] czy *White Bound: Nationalists, Antiracists, and the Shared Meanings of Race* autorstwa Matthew W. Hugheya [2012]. Pierwsza z nich została napisana w duchu klasycznych opracowań etnograficznych, bazujących na pionierskich pracach Bronisława Malinowskiego, dodatkowo podkreślając indywidualne kategorie semantyczne, kształtujące sposób odbierania rzeczywistości przez uczestników badań. Druga natomiast stara się pokazywać perspektywę dwóch odmiennych grup na problematykę rasy, opierając się na próbie wniknięcia w specyficzne środowiska. Brak pokory, silna konieczność poszukiwania nowych wątków determinują etnografów, chociaż nadal są oni obcy względem danego problemu jako odbiorcy zewnętrzni. Na pewno jednak badacze tego nurtu usankcjonowali obecność naukowców poza murami akademii. Niemniej pozostał aspekt dystansu i określenia zakresu zaangażowania i decyzyjności drugiej strony – znawców codzienności, projektantów relacji, czyli samych uczestników konkretnych sytuacji. Tutaj otwierają się możliwości dla badań w działaniu. Przykład, który zawiera elementy podobne do tych nadających kształt dwóm wspomnianym w tym akapicie badaniom, został opisany w artykule *Participatory Action Research: From Within and Beyond Prison Bars* [Fine i in. 2003]. Projekt opierał się na tradycjach etnograficznych (obserwacja uczestnicząca, intensywne obecność w terenie) oraz kilku krytycznych dodatkach, odwołujących się do studiów postkolonialnych i teorii feministycznych, które zapewniły całości charakter badań w działaniu. Najistotniejsze jest to, w jaki sposób skonstruowano zespół badawczy. Autorki tekstu to z jednej strony badaczki dochodzące/na wolności, z drugiej – równoprawne badaczki w środoku/więźniarki. Ich analiza jest zaskakująco spójna i przekonująca. Polifonia służy tu wyartykułowaniu różnych obserwacji, bazując na perspektywie wewnętrznej i zewnętrznej. Tylko jedna z nich prowadziłaby do uboższych wniosków. Dochodzimy zatem do najważniejszego elementu: otwierania pracownikó/uczelnicy (oraz studentów w pracach dyplomowych o charakterze badań

w działaniu) na współpracę z nieakademikami, którzy stają się członkami wspólnoty badawczej utworzonej wokół konkretnego zjawiska. Omawiane tu aspekty, związane z dążeniem do włączania uczestników różnych sytuacji społecznych w proces badawczy, prowadzą dodatkowo do pytania o granice udziału strony praktycznej i końcowy kształt opracowania wyników. Dotyczy to więc także wybranych strategii komunikacyjnych i języka. Zgodnie z postulatami badań w działaniu ważny jest autentyzm, co może być potęgowane przez wprowadzenie uzusu językowego danego środowiska. Przypomina to dyskusję dotyczącą optyki w badaniach społecznych. Z jednej strony strategia *emic* umożliwia badanie danej grupy od strony jej członków, z drugiej strategia *etic* oznacza pozycję zewnętrzną [Headland, Pike, Harris 1990]. Prowadząc badania partycypacyjne, największe wyzwanie stanowi takie połączenie obu elementów, które pozwala zachować autentyzm, równocześnie dopuszczając elementy procedury naukowej, gwarantujące poprawność. W badaniach w działaniu przyjmuje się punkt widzenia członków grupy, rezygnując w pewnym stopniu z tradycyjnej perspektywy naukowej. Podtekst metodologiczny jednak nie znika. Cały czas funkcjonuje w podświadomości badaczy, którzy godzą się na to, by teren dyktował im charakter postępowania. Takie rozwiązanie zawsze musi być określane na nowo, w zależności od konkretnej sytuacji, przez co badania w działaniu mają wyjątkowy, oryginalny charakter i bronią się przed standaryzacją. Tego typu architektura sprawia ponadto, że badania w działaniu są atrakcyjne dla ambitnych studentów oraz dla otwartych na wzajemnie inspirującą współpracę promotorów. Jak pokazały przywołane badania przeprowadzone wspólnie z więźniarkami, w badaniach w działaniu może dochodzić na przykład do interesującego przekroczenia ram badawczych, głównie etnograficznych, co wymownie podkreśliło nowatorstwo tej perspektywy. Oprócz zrównania kompetencji badawczych zawodowych naukowców i więźniarek, zachowano egalitarny charakter na etapie analizy, dzięki czemu autorkami publikacji są wszystkie zaangażowane osoby. Otwiera to nowy obszar badawczy zorientowany na miejsce języka „naturalnego” w debacie naukowej, co jednak nie stanowi tematu tego omówienia. Mimo to warto zasygnalizować również ten potencjał we wprowadzaniu perspektywy partycypacyjnej i możliwości rozwinięcia na przykład nurtu nastawionego na narracje w badaniach społecznych o wątek współautorstwa publikacji, a zatem przenikania języka terenu do komunikacji naukowej.

Nie jest możliwe wypowiedzianie się z pozycji krytycznej (a taka – co podkreślane jest w literaturze – często pojawia się w związku z badaniami w działaniu) bez odpowiedniego dopasowania procedury związanej z metodologią. Duhau [2016] wskazuje właśnie na ten paradoks w naukach społecznych: często

radykalnym, krytycznym głosem towarzyszy pozytywistyczne rozwiązanie metodologiczne, co wprowadza dysonans i może budzić zastrzeżenia dotyczące spójności i wartości badań. Dlatego też tak ważnym wątkiem w przypadku *action research* jest problematyka metodologii. Oprócz wspomnianej kwestii integralności narzędzi i perspektywy, wynika to z faktu dużej dowolności w dobieraniu metod oraz technik badawczych, które w przypadku innych podejść mogą ze sobą nie współgrać. Tu jednak tworzą unikatowy kolaż technik zestawionych w celu zrozumienia konkretnej sytuacji i rozwikłania wyjątkowego problemu, który w procesie poznawania go może cały czas nabierać nowych odcieni, wprowadzając nowe komplikacje, ale także impulsy rozwojowe. Rozwiązanie metodologiczne jest ponadto potwierdzeniem rzetelnego podejścia do danego tematu, ujętego w projekcie badawczym.

Szerokie ujęcie metodologiczne sprawia, że badania w działaniu są różnie nazywane w literaturze przedmiotu, co już na wstępie prowadzi do pewnych nieścisłości i braku językowej konsekwencji. Fakt ten można uznać za jedną ze słabości naukowego dyskursu metodologicznego. Raz możemy się spotkać z określeniem „metoda” [np. Jemielniak, Chrostowski 2008], a raz „cała rodzina metod badawczych” [Ćwiklicki, Urbaniak 2015, s. 56]. Najbardziej uzasadnione wydaje się raczej mówienie o podejściu badawczym, co jest neutralne, dopuszcza jakościowo-ilościowy charakter i pozwala na modyfikowanie wstępnych założeń już „w działaniu”, w zależności od potrzeb zaobserwowanych w terenie. Określenie „badania w działaniu” jest więc pewnego rodzaju metodologicznym „parasolem”, określeniem zbiorczym. Na wstępnym etapie procesu badawczego oferuje wiele rozwiązań, ale także ciągle poszerza się o nowe pomysły, nierzadko zgłaszane przez praktyków nieświadomych epistemologicznych i paradygmatycznych tradycji naukowych. Na potrzeby projektu, który był wstępem do napisania tej książki, definiowanie badań w działaniu właśnie jako podejścia metodologicznego było najlepszym rozwiązaniem. Pozwalało to na korzystanie z różnych metod badań oraz na stosowanie wielu narzędzi i technik zbierania danych w pracach magisterskich.

Omawiając kwestie atrakcyjności badań w działaniu w kontekście dojrzałości innych perspektyw badawczych, które pozwalają na mniejszą elastyczność, można przywołać przykładowe badanie opisane w artykule *The Action Research Case Study Approach: A Methodology for Complex Challenges Such as Sustainability in Aviation* przez Petera McMannersa [2016]. Uzasadniając wybór ram metodologicznych, autor podkreśla jego dopasowanie do inicjatyw szukających zrównoważonych, trwałych rozwiązań, szanujących oddolne aktywności, świadomych krytycznego pragmatyzmu i doniosłości praktyk refleksyjnych. Równocześnie zaznaczono, że wcześniejsze, bardziej standardowe

rozwiązania metodologiczne nie pozwoliły na pogłębioną analizę zidentyfikowanego problemu, a także nie umożliwiły faktycznego zaangażowania w daną problematykę oraz dostrzeżenia jej złożoności. *Action research* za to okazało się pewnego rodzaju zbiorem dostępnych opcji, z którego czerpanie dało szansę na wykreowanie oryginalnej mozaiki metodologicznej, opartej w tych badaniach na zmodyfikowanej metodzie studium przypadku. Jak podkreślono na podłożu badań w działaniu, studium przypadku ma charakter łączący „akademicki rygor i praktyczne zastosowanie” [McManners 2016, s. 204]. Doskonale więc nadaje się do działań zmierzających do wypracowania rozwiązań wdrożeniowych. Od strony językowej w artykule zwrócono również uwagę na inne trafne określenie: „orientacja badawcza”, które zaproponowała Hilary Bradbury [Reason, Bradbury 2008]. Mówiąc więc o badaniach w działaniu, zasadne jest powoływanie się na terminologiczne konstrukty podkreślające „nastawienie” do pracy badawczej, a nie dążenie do stosowania nazewnictwa obecnego (choć niekoniecznie ustabilizowanego) w nauce, które dla porządku powinno przynależeć do konkretnych poziomów analizy (metodologia → w jej obrębie metoda/metody → następnie techniki/narzędzia zbierania i grupowania danych). Od strony praktycznej metodologia w kontekście podejścia *action research* to zatem pole różnego rodzaju eksperymentów unowocześniających współczesną naukę poprzez dodawanie do znanych metod nowych komponentów. W przypadku rozważań teoretycznych zaś – wdzięczny punkt odniesienia do ilustrowania aktualnych dyskusji metodologicznych w naukach społecznych, które szukają właśnie pierwiastków praktycznych.

1.3. Strategie metodologiczne w badaniach w działaniu

Poszukiwania nowych rozwiązań w obrębie metodologii badań społecznych doprowadziły między innymi do popularyzacji takich ekstrawaganckich dla wielu technik jak wywiad fotograficzny czy kolaż narracyjny. Logiczne zależności przyczynowo-skutkowe dominujące w tradycyjnych metodologiach okazały się zbyt uproszczone, by móc odzwierciedlić ogromną złożoność społecznych światów, obecnie konstruowanych także za pomocą technologii i aktorów nie-ludzkich – by dodatkowo skomplikować drogi naukowego poznania. Innym utrudnieniem jest, zdaniem Alvessona, Gabriela i Paulsena [2017], między innymi nadprodukcja badań o znikomym znaczeniu. Jak twierdzą wspomniani autorzy, w większości publikowanych artykułów i monografii brakuje oryginalnego pierwiastka, co często występuje z uwagi na zbytnią

standaryzację metodologiczną, albo odwrotnie – brak metodologicznego rygoryzmu czy solidnego warsztatu. Nie jest to zresztą problem nowy. O umasowieniu pracy naukowej, co negatywnie przekłada się na jej jakość, pisał już na początku lat 90. ubiegłego wieku Michael Gibbons wraz ze współautorami w *The New Production of Knowledge* [1994]. Nieobecność autokrytycznego podejścia badaczy zajętych ilościowym namnażaniem publikacji, a także zanik kultury metodologicznej, manifestującej się z jednej strony w świadomości tego, co jest poprawne i naukowo usankcjonowane, z drugiej zaś w ciekawości i potrzebie odkrywania nowych dróg badawczych, sprawiły, że osiągnięty został stan, który John Law w swojej kontrowersyjnej książce *After Method* [2004] nazwał „nieładem w naukach społecznych”. Równocześnie jednak dodał, że to właśnie nauka powinna umieć uporządkować bałagan dominujący w rzeczywistości, a nie z uwagi na własne ograniczenia dodatkowo zacierać możliwość zrozumienia tego, z czym konfrontuje nas późna nowoczesność. Zadanie stojące przed badaczami w żadnym wypadku się więc nie umniejsza. Przeciwnie – mnożą się wyzwania, którym muszą oni podołać, co ugruntowuje konieczność rozwijania procedur umacniających sprzężenie zwrotne między teorią i praktyką. Taki też jest argument Lawa. Pisze on: „badanie musi być praktyczne: ma być poznaniem przy użyciu metod w praktyce” [Law 2004, s. 45]. Oznacza to, że rozwiązania, takie jak na przykład ankiety – przeprowadzane często poza naturalnym kontekstem problematyki badawczej i przy konsekwentnym zachowaniu podziału na badaczy i badanych – już nie mogą zagwarantować pełnego zagłębienia się w problem. Mike Savage i Roger Burrows [2007, s. 8] w artykule *The Coming Crisis of Empirical Sociology* dobitnie podkreślają, że część tradycyjnych narzędzi badawczych ma już za sobą „lata chwały”, a respondenci wcale nie czują się wyróżnieni, gdy w ramach standaryzowanych procedur pyta się ich o opinię. Co więcej – rośnie świadomość wartości danych i społeczeństwa nie wyrażają zgody na ich utowarowienie, wątpiąc niekiedy w szczerą intencję przedstawicieli nauki. Badacze muszą więc na nowo ustalić prowadzące do równowagi proporcje między: naukową poprawnością, orientacją praktyczną i odpowiedzialnością za zdobyte dane. Oprócz przestawienia się na inne tory uprawiania nauki, są ponadto odpowiedzialni za takie projektowanie procesów dydaktycznych, by kolejne pokolenia naukowców były przygotowane do świadomego wkroczenia w świat nowatorskich procedur już na etapie studiów licencjackich i magisterskich. Biorąc pod uwagę te czynniki, okazuje się, że również w tym przypadku *action research* dobrze wpisuje się w trwające dyskusje i może posłużyć za ilustrację aktualnych procesów dotyczących przekształceń we współczesnej nauce. Badania w działaniu to obszar ciągłym napięć między interesującymi nas czynnikami – praktycznymi,

teoretycznymi i dydaktycznymi. Pewnego rodzaju pole twórczego braku pokory o wieloautorskiej proweniencji, w którym głos naukowców wybrzmiewa równie głośno, co aktorów społecznych.

Podstawową cechą, z jaką przede wszystkim kojarzy się badania w działaniu, jest potrzeba produkowania wiedzy praktycznej, która będzie użyteczna w życiu codziennym. Zarazem jednak istotne jest wywalczenie zakresu intelektualnej swobody, oznaczającej możliwość zonglowania metodami i technikami w znacznie większym stopniu niż w przypadku zwyczajowego podejścia mieszanego (mającego na przykład formę uzupełnienia w ramach triangulacji wywiadów ankietami). Jak zauważają Dariusz Jemielniak i Aleksander Chrostowski [2008, s. 44]: „AR jest podejściem, które (...) jest neutralne względem podziałów paradygmatycznych i na metody ilościowo-jakościowe (celem jest rozwiązanie problemu praktycznego, badacz wykorzystuje te narzędzia, które akurat okażą się przydatne)”. Dodają przy tym, że dominuje podejście jakościowe, co wynika z faktu zaangażowania w realne problemy danej grupy. Tripp [2005] z kolei podkreśla, że to metodologia jest w badaniach w działaniu podporządkowana praktyce (nie odwrotnie). Dzięki temu nie jest konieczne zarzucenie jakiegoś tropu, bo powstaje wrażenie, że brakuje adekwatnych technik do jego zbadania. Teren i jego gospodarze – osoby bezpośrednio doświadczające jakiegoś problemu, uprawomocnione do współpracy w ramach projektu naukowego – nadają zatem ton badaniom, rozszerzając przy tym granice metodologii, z jednej strony pozwalając na łączenie narzędzi, które akurat wydają się potrzebne, a z drugiej zachęcając do odkrywania nowych technik.

Wracając zaś do zasygnalizowanej kwestii paradygmatów, które nie mają tutaj charakteru ograniczającego, warto dodać, że nie jest możliwe pełne usytuowanie badań w działaniu w obrębie jakiegoś konkretnego paradygmatu. Podążając za tropem praktycznym, punktem odniesienia staje się rozumienie Arystotelesa, który dostrzega znaczenie autentycznego zaangażowania w realne problemy wyłącznie w formie uczestniczącej i współprzeżywanej, dodatkowo akcentując problematykę tworzenia wartości i dobra. *Praxis* ma służyć do osiągania celu, co podkreśla nastawienie na rozwiązania wdrożeniowe. Metodologicznie wprawdzie, jak zauważają William G. Tierney i Margaret W. Sallee [2008], bardziej zbliżona do tradycyjnego pojmowania nauki jest orientacja *poiesis*. Badania w działaniu zaburzają tę logikę – zauważamy (nie po raz pierwszy w nauce) próby przesunięcia utrwalonych już w starożytności procedur myślowych, których wpływ nadal tworzy ramy poznania naukowego.

Współcześnie zmierzając w stronę praktyki, badacze starają się jednak definiować dodatkowe znaczenie pracy akademii, zakodowane w otwartości na – jak powiedziała Donna Haraway [1988] – „wiedzę usytuowaną”, możliwą

do odkrycia dzięki postępowaniu o charakterze inkluzywnym. Sensem badań w wymiarze praktycznym nie jest więc szybkie zbieranie danych w naturalnym środowisku, w którym występuje konkretny problem, ale gotowość do zanurzenia się w procesie charakteryzującym się zamazywaniem granic między badaczem i badanymi (tu pojawia się zresztą podstawowa różnica w stosunku do tradycji etnograficznej) oraz tworzenie nowej wartości, która nie jest generowana w przypadku standardowych metodologii. Naukowiec może mieć w tej relacji zarówno przewagę „techniczną”, jak i lepsze przygotowanie do krytycznego pojmowania zjawisk społecznych; równocześnie wie on także, że właśnie te atrybuty mogą czynić go nieczułym na różne impulsy płynące z otoczenia. Ścisły podział na paradygmaty funkcjonalistyczne, neopozytywistyczne czy też interpretatywne i krytyczne [za: Burrell, Morgan 1979] jest zatem nieadekwatny, a w pewnym stopniu również niewystarczający. Wskazując na konieczność odwoływania się do kilku paradygmatów jednocześnie, nie mówimy o nowym fenomenie. Jak zauważono na przykład w kontekście nauk o zarządzaniu, które chętnie korzystają z badań w działaniu, poszukiwania naukowe mają charakter wieloparadygmatyczny [Sułkowski 2016]. Ten stan można uznać za oczywisty w przypadku badań o charakterze społecznym, które inaczej niż nauki przyrodnicze zezwalają na pierwiastek naukowej dwuznaczności. Tak właśnie jest w badaniach w działaniu, które zawierają w sobie czynnik subiektywny. Szukając zaś dodatkowego ugruntowania procesów poznawczych w obrębie interesującego nas podejścia, warto pamiętać o paradygmacie praktycznym, który sprawia, że badania w działaniu to nie tylko procedura, ale także ideologia związana z rozumieniem roli badacza jako uczestników realnych zjawisk.

Oprócz wieloparadygmatyczności, sprawiającej, że badania w działaniu trudno uporządkować zgodnie z tradycyjnymi procedurami postępowania epistemologicznego, wyraźne jest też łącznie różnych technik i narzędzi. Bazując na ogólnej obserwacji odnoszącej się do przykładów różnych, światowych badań, które opisywane są w literaturze przedmiotu, można zauważyć, że jedną z bardziej popularnych metod w *action research* jest studium przypadku, ułatwiające koncentrowanie się na określonym problemie przy uwzględnieniu unikatowego kontekstu jego występowania³. W obrębie tej metody,

³ Trzeba dodać, że mimo obecności studium przypadku w badaniach w działaniu pojawiają się również głosy wskazujące na różnice między tymi dwoma sposobami postępowania w nauce. Wynika to z omówionego wcześniej braku precyzji w literaturze przedmiotu. Przy uznaniu badań w działaniu za metodę faktycznie studium przypadku może jawić się jako odrębna metoda. Jednak przy założeniu, że badania w działaniu to podejście, uzasadnione

oprócz interdyscyplinarności, możemy jednak mówić o zjawisku nietypowym – „multinarzędziowości”, która przejawia się tendencją do łączenia różnorodnych narzędzi bez wnikania w to, czy są one sprawdzone badawczo, czy może zaprojektowane na potrzeby jednego działania naukowego. Nie jest również istotne, czy przetrwają one w instrumentarium dostępnym dla badaczy społecznych. Najważniejsze są bowiem aktualne potrzeby, których rozwiązanie może dodatkowo być ważnym odkryciem naukowym. Zarazem wspomniane wcześniej zbytne ustandaryzowanie badań społecznych skłania progresywnych badaczy do tego, by poprzez tworzenie kolaży metodologicznych testować oryginalne rozwiązania, często inspirowane tym, co funkcjonuje jako narzędzie gromadzenia informacji w praktyce. Badania w działaniu oferują zatem możliwość ciągłego udoskonalania własnego postępowania metodologicznego. Nie rezygnują przy tym ze stosunkowo powszechnych technik, jak: obserwacja grup i jednostek, wykorzystanie nagrań audio i wideo, zbieranie notatek z terenu, przeprowadzanie wywiadów standaryzowanych i częściowo standaryzowanych, wykorzystanie kwestionariuszy⁴. Podstawowym wyróżnikiem jest jednak brak dominacji konkretnych narzędzi i pozbawienie przedstawicieli akademii monopolu na sposoby zbierania danych. Narzędzia dodawane są przez praktyków albo projektowane z uwagi na ich potrzeby. Przykładem może być *photovoice*. Ta stosowana głównie w przypadku badań grup defaworyzowanych i problemów społecznych technika podkreśla element partycypacyjny. Zyskała dużą popularność w kontekście pedagogicznym, oferując możliwość emancypacji uczestników poprzez działanie i ponoszenie odpowiedzialności za jego kształt [Jarosz, Gierczyk 2016]. Uczestnicy badań są autorami zarówno zdjęć, jak i opinii na ich temat. Badacz wchodzi w rolę facylitatora. Czuwa nad procesem, jest jego częścią, ale nie odgrywa roli decydującej. Można powiedzieć, że pełni funkcję techniczną. Wspomniane narzędzie wpisuje się w nurt wizualny, który na trwałe wszedł do repertuaru badań społecznych, czego przykładem może być etnografia wizualna, zarówno w formie obserwacji świata realnego, jak i wirtualnego, tworzono przy użyciu nowych mediów [Pink 2013]. *Photovoice* ma jednak dwuwymiarowy charakter, który stanowi skutek orientacji w kierunku badań w działaniu. Po pierwsze, łączy różne materie:

jest uwzględnienie studium przypadku jako jednej z dostępnych w nim metod badawczych. Więcej na temat różnic zob. Blichfeldt, Andersen 2006.

⁴ Ponieważ często wspomniany jest terminologiczny chaos dotyczący metodologii, wyjaśnienia wymaga wykorzystanie poszczególnych określeń w tym rozdziale. Narzędzia i techniki badawcze rozumiane są tu jako synonimy, a ich naprzemienne stosowanie wynika jedynie z kwestii stylistycznych.

fotografie z możliwością dyskursywnego wypowiedziania się na ich temat, co już wprowadza pewną podwójność, ale także daje szansę na obudowywanie interakcji dodatkowymi elementami. Tutaj będzie to na przykład odmiana obserwacji uczestniczącej, której autorami są ponownie sami uczestnicy badań. Te ewolucje narzędzi mogą mieć więc w badaniach w działaniu spontaniczny i umowny wymiar. W przypadku pracy ze studentami tego typu strategia zbierania danych może być ciekawym sposobem odwoływania się do ich przyzwyczajonej do mediów świadomości. Dostępność fotografii, zdolność jej szybkiego rozumienia to cechy charakteryzujące codzienność młodych osób, mogą one stać się również częścią ich praktyki badawczej.

Innym stosowanym narzędziem jest *transect walk* – spacer środowiskowy, wykorzystywany do poznawania i analizowania przestrzeni, w której funkcjonują uczestnicy badań. Zastosowanie *transect walk* pozwala przede wszystkim stwierdzić, jak grupy i jednostki czują się w swoim najbliższym otoczeniu, które jego obszary uczęszczane są regularnie, a które rzadziej. Często te interakcje są wymowną wskazówką, gdzie kryje się źródło problemów albo w jaki sposób poprzez kształtowanie przestrzeni można ulepszyć codzienność danych społeczności i organizacji. Równocześnie „bycie w terenie” i podążanie trasami, które na trwałe są wpisane w rytuały uczestników badań, otwiera możliwość czerpania z innych technik gromadzenia danych. Spacer środowiskowy nie jest biernym poruszaniem się po obcym terenie z pozycji turysty, lecz zaangażowaną obecnością wiążącą się z próbą wnikięcia w dany problem [Opondo i in. 2007]. Oznacza to, że badacz, najczęściej w towarzystwie uczestników sytuacji wyznaczającej zakres problemowy projektu, prowadzi obserwację uczestniczącą, wywiady, robi zdjęcia, a nawet zbiera różne „rekwizyty”, które pojawiają się po drodze. Oczywiście podejście tego typu nie musi automatycznie oznaczać prowadzenia badań w interesującym nas tutaj kierunku. Podobne zabiegi mogą być na przykład częścią badań etnograficznych. Co jednak warto podkreślić, to kwestię uprawomocnienia uczestników jako gospodarzy i zarazem badaczy terenu oraz powtarzalność. Spacer nie muszą być działaniem jednorazowym. Można je realizować kilkakrotnie, wracając do konkretnego wątku, przy okazji też odkrywając nowe odcienie danego problemu. Tym samym mamy tu do czynienia z działaniem performatywnym o naznaczonym zmiennością statusie ontologicznym, co opisane zostanie w następnym podrozdziale.

Jeszcze inne możliwości daje „mapowanie”, które również podkreśla przestrzenne ułożenie sytuacji społecznych. Rozwiązanie to nie ogranicza się jednak tylko do wizualnego umiejscawiania problemów, ale szukania efemerycznych więzi kulturowych, ekonomicznych, społecznych, tworzących

delikatną sieć zależności – mają one wpływ na sposób funkcjonowania jednostek i grup. Marcin Gierczyk i Dagmara Dobosz piszą, że:

(...) mapowanie partycypacyjne to interaktywna metoda/technika badawcza, opierająca się na badaniu postaw i opinii miejscowej ludności za pomocą tworzenia danych wizualnych i niewizualnych, których celem jest diagnoza problemów, możliwości oraz niepokoїв, jakie pojawiają się w badanej społeczności. Podejście to łączy w sobie elementy kartografii (przenoszenie na mapy informacji związanych z wybranym wycinkiem przestrzeni) oraz metod badań społecznych (uzupełnienie informacji danymi pochodzącymi z wywiadów pogłębionych lub ankiet) [Gierczyk, Dobosz 2016, ss. 152–153].

Celem jest tworzenie analiz, które opierają się na zrozumieniu relacji społecznych. Hierarchię ich ważności ustala się, biorąc pod uwagę punkt widzenia uczestników badania. Sprawia to, że mapowanie ma autentyczny i oryginalny wymiar. Jak podkreślają wspomniani autorzy, takie nastawienie do lokowania problemów zarówno w realnych przestrzeniach, jak i powstających w sposób umowny obszarach grupowego spotkania, pozwala na „budowę szerszego dialogu i relacji” [Gierczyk, Dobosz 2016, s. 153]. Ważne jest zatem podkreślenie dwóch czynników: indywidualnej perspektywy każdego uczestnika jako członka społeczności czy grupy, co w rezultacie prowadzi do odmiennego wytworzenia, jak i rozumienia danych, oraz uwzględnienie prawdziwego kontekstu zdarzeń. W literaturze wspomniany jest ponadto brak linearności w tym trybie rozumowania. Umożliwia to bardziej refleksyjne myślenie w obrębie postępowania naukowego i rozgałęzianie wątków, które potem mogą być interpretowane w różnych kierunkach, potęgując polifonię poznawczą determinującą badania w działaniu [McDonald, Daniels, Harris 2004]. Podobnie jak w przywołanych wcześniej przykładach, mapowanie to wstępna rama metodologiczna, pojemne narzędzie, które bywa zbudowane z różnych składników: danych wizualnych, wywiadów, a nawet ankiet. Dlatego też można spotkać się z określeniem „metoda”, co jednak – jak podkreślono wcześniej – ma wymiar umowny i wynika z przyjętej konwencji językowej. Warto o tego typu rozwiązaniach informować studentów, nawet jeżeli nie wspomina się o nich w podręcznikach. Niewątpliwym, inspirującym atutem badań w działaniu jest właśnie możliwość projektowania postępowania naukowego – zarówno przez praktyków, jak i niedoświadczonych badaczy.

Uznana tu za typową dla badań w działaniu multinarzędziowość to zatem nie tylko łączenie kilku technik wykraczające poza wymagania definiowane przez konieczność triangulacji, ale także zgoda na ambiwalencję w obrębie samych narzędzi. Badacze wykazują się otwartością, a praktycy odwagą

i pomysłowością w proponowaniu procedur, które ich zdaniem mają największy sens. W nurcie badań w działaniu dostrzega się więc potrzebę tworzenia nowych podejść do problemów społecznych poprzez sięganie po różnego rodzaju materiały z terenu i sankcjonowanie jej, przedkładając czynnik praktyczny nad teoretyczny. Równocześnie trzeba być świadomym, że wybór konkretnej metody wpływa na procesy, które dokonują się w obrębie danego projektu badawczego. Fakt ten sprawia, że wiarygodny i rzetelny projekt nie jest oparty na „czerpaniu wiedzy ze wszystkiego”, lecz na dojrzałości o dwojakim wymiarze. Z jednej strony badawczym – tutaj naukowiec odgrywa pierwszoplanową rolę, wiedząc, jakich granic nie należy w nauce (mimo alternatywnego rozumienia jej zakresu) przekraczać. Z drugiej strony praktycznym – uczestnicy konkretnych sytuacji społecznych dokonują swojego indywidualnego wartościowania w wyborze analizowanych danych, tym samym ponosząc pierwiastek odpowiedzialności za kształt całego procesu. Jeszcze raz warto zatem podkreślić: w kontekście pracy ze studentem projekty dyplomowe o naturze badań w działaniu wymagają wytworzenia i zaakceptowania relacji partnerskich, zarówno na linii promotor/opiekun – student, jak i student – badana wspólnota/jednostka.

Krok w stronę zmiany – tak można określić procedurę badawczą związaną z podejmowaniem badań o charakterze praktycznym. W dużo szerszym ujęciu takie stwierdzenie pasowałoby do współczesnej nauki w ogóle. Mieszanie dyscyplin (co widać już w pracach magisterskich prowadzonych jako badania w działaniu, które stawiają studenta przed koniecznością wypracowania dużej świadomości granic pomiędzy tradycjami naukowymi) i brak rygorystycznego metodologicznego warunkują poszukiwania o charakterze poznawczym, które najmocniej manifestują się w dzisiejszej popularności badań o wymiarze interdyscyplinarnym. To zacieranie granic daje możliwości niezwykle szerokiego spojrzenia na problematykę społeczną, która nie musi się teraz odgrażać od skojarzeń humanistycznych, przyrodniczych czy prawnych, zarówno w zakresie wybieranej procedury rozumowania, jak i narzędzi ją usprawniających. Niewielkie znaczenie ma identyfikowanie się z nurtami, tradycjami i konwencjami. Znacznie ciekawsze są „fenomeny” – zjawiska wielowymiarowe, będące nowym wyzwaniem dla orientacji refleksyjnej w nauce, która motywuje do tego, by przełamywać schematy i tym samym kreować nową wartość, najlepiej o wymiarze praktycznym. W wywiadzie zamieszczonym na portalu Social Science Space Richard Sennett powiedział:

To, co według mnie można dostrzec w naukach o człowieku, to fakt, że staliśmy się bardziej skoncentrowani na podmiocie, czyli na przykład na ciele, miastach, niesprawiedliwości,

mniej zaś posługujemy się punktem wyjścia o Kantowskim charakterze wskazującym na różne formy wiedzy typu „socjologia” czy „myśl społeczna”. Powiedziałbym, że to, co było uznawane za antropologię albo socjologię, praktycznie zniknęło z mojej pracy [Sennett 2012].

Podobnie jest z większością projektów badawczych w obrębie *action research* – trudno je lokować tylko w jednej dyscyplinie. Można to zilustrować nie tylko za pomocą badań przeprowadzonych w ramach omawianego projektu, ale także na prostym przykładzie. Załóżmy, że problemem, który poruszamy, jest brak udziału osób starszych w życiu kulturalnym niewielkiego miasta. Angażując do czynnego wpływu na naszą analizę przedstawicieli odpowiedniej grupy wiekowej, możemy spotkać się z impulsami prowadzącymi w różnych kierunkach. Może się pojawić problem związany z wykluczeniem, wynikającym z sytuacji finansowej konkretnych osób, albo przestrzennym rozlokowaniem placówek kulturalnych. Zmierzamy więc w stronę tematyki ekonomicznej i zarazem problematyki typowej dla studiów miejskich. Równocześnie jednak możemy uwypuklić kwestie artystyczne charakteryzujące program oferowany w danym mieście, które sprawiają, że osoby starsze nie czują się zachęcane do odwiedzania muzeów czy teatrów. Wówczas odwołujemy się do czynników estetycznych oraz społecznego odbioru sztuki. Dodatkowo istotne mogą się okazać wątki organizacyjne, a nawet marketingowe związane ze strategią władz miasta czy poszczególnych instytucji kultury. Kompleksowe spojrzenie na ten, wydawać by się mogło, typowy temat badawczy wymaga perspektywy wybiegającej ponad dyscyplinarne podziały. Sam projekt badawczy trudno też lokować w obrębie jednej tradycji, gdyż wówczas na wstępie narzucony byłby konkretny tryb myślenia i postępowania. Dlatego też w partycypacyjnym charakterze badań w działaniu zawarty jest czynnik interdyscyplinarny, który nie stanowi rezultatu wybierania świadomej strategii, lecz ma raczej naturę wyłaniającego się kontekstu metodologicznego. *Action research* ze swoją swobodą metodologiczną, mieszczącą się jednak w ramach naukowego poznania, to jedna ze ścieżek wyprowadzających przedstawicieli akademii w teren. Ale nie tylko jako uprzywilejowanych obserwatorów, broniących swojego statusu wyroczeni, lecz również jako uczestników świata społecznego, którzy mają przygotowanie do tego, by pomagać innym zrozumieć rzeczywistość na swój sposób i szukać możliwości polepszenia jej – w skali mikro, w konsekwencji zaś – makro. W dalszej części rozdziału zwrócona zostanie uwaga na procesowy charakter badań w działaniu, a także na ich ontologiczną wyjątkowość.

1.4. Performatywność procesu naukowego w badaniach w działaniu

Zauważalną cechą badań w działaniu jest nastawienie do czasu, szczególnie w zakresie definiowania etapów badania, podczas których konieczna jest obecność naukowca i powtarzalność wykonywanych kroków. W samym procesie zmierzającym do rozwiązania danego problemu zwraca się uwagę na przeszłość, której świadkami są pracownicy organizacji, terażniejszość zaś jest uświadamiana, za to rezultaty badań mają na celu opracowanie scenariuszy rozwoju w przyszłości [List 2006], przy uwzględnieniu wprowadzenia zaprojektowanych zmian. Łączenie tych trzech perspektyw nie jest jednak oparte na konwencjonalnych rozwiązaniach. Wszystko trwa dłużej i ma refleksyjną postać – nie chodzi tylko o sformułowanie wniosków i pozostawienie grupy z wieloma rekomendacjami, ale także o wdrożenie modyfikacji i ich ocenę, a w razie potrzeby o zmianę założeń i ponowne rozegranie etapu interwencji i analizy. Złamany tu więc został standardowy schemat i badacz angażuje się w sposób długofalowy. Powraca na eksplorowany teren i nie żegna się z nim, dopóki zmiana nie osiągnie dojrzałości, chociaż określenie tego momentu ma charakter umowny, gdyż sytuacja nadal będzie się rozwijać, nawet wykraczając poza ramy projektu naukowego. Co jednak przede wszystkim warte jest podkreślenia, to cykliczna logika charakteryzująca badania w działaniu. Mimo iż koncentracja dotyczy osiągnięcia konkretnych rezultatów, co sugerowałoby porządek liniowy, cała interakcja zbudowana na wspólnej pracy badaczy i praktyków zakłada powtarzalność pewnych elementów. To wielokrotne odgrywanie przypomina trochę metodę prób i błędów, chociaż ma bardziej wyrafinowany charakter, wynikający z otwartości na nowe impulsy i z przeświadczenia, że najważniejsze obserwacje mogą być w każdym momencie zgłaszane przez uczestników. Łączenie teorii z praktyką odbywa się tu na zasadzie tak zwanych cykli, co już w samej warstwie językowej jest wymownym określeniem. Każdy kolejny cykl to udoskonalona wersja poprzedniego, który powtarzany jest na podstawie nowych spostrzeżeń i sugestii ulepszeń. Analizując ten element, Jemielniak i Chrostowski piszą:

Postępując się AR, dobrze jest używać cyklicznej procedury – w późniejszych cyklach ma się możliwość porównania zebranych informacji i ich interpretacji z tymi wcześniejszymi (zebrane dane, literatura). Bez tego może się nie być w stanie poprawnie i sprawnie działać dalej. W ten sposób tworzy się zaplecze dla swojego badania. W konwencjonalnych badaniach startuje się z precyzyjnie określonym pytaniem badawczym i oczekuje równie precyzyjnie określonej odpowiedzi. W AR pytanie badawcze jest lekko niedookreślone,

nieostre, głównie ze względu na naturę badanego systemu/organizacji, ma częściowo charakter badania otwartego [Jemielniak, Chrostowski 2008, s. 49].

Metodologiczne skutki takiej orientacji są oczywiste – plan badań nie może być sztywny, tylko organiczny. Po raz kolejny dochodzi także do urozmaicenia perspektywy badawczej. Za każdym razem powstaje unikatowa konstrukcja metodologiczna, uwzględniająca wieloaspektowość sytuacji. Biorąc pod uwagę opisane cechy, uzasadnione jest posiłkowanie się optyką performatywną w analizowaniu fenomenów społecznych. Pozwala ona na głębsze doświadczenie problematyki czasu, powtarzalności i ontologicznego sensu pracy badawczej opartej na ciągłym dialogu z rzeczywistością praktyczną, którą cechuje duża zmienność, a także na określenie ról badawczych. W dalszej części tekstu przedstawione zostaną wybrane elementy podejścia performatywnego, które okazały się na tyle inspirujące we współczesnej myśli społeczno-humanistycznej, że w dyskursie naukowym utrwaliło się określenie „zwrot performatywny”. Ich obecność w badaniach w działaniu nie budzi wątpliwości, zwłaszcza przy dostrzeżeniu wręcz teatralnego wymiaru „sztuk” wykonywanych przez grupy praktyków i badaczy, którzy z jednej strony wchodzą w przypisane im role, z drugiej zaś mają prawo dopisywać nowe wątki.

Na temat zwrotu performatywnego napisano w ostatnich latach niezwykle dużo, by wspomnieć chociażby opracowania Doris Bachmann-Medick, Eriki Fischer-Lichte, na polskim gruncie zaś Ewy Domańskiej czy Aleksandry Kołtun. Także w kontekście działań organizacyjnych – automatycznie wiążących się z problematyką badań w działaniu – pojawiło się wiele interesujących głosów, których doskonałym przykładem jest artykuł Barbary Czarniawskiej *Performativity in Place of Responsibility?* [2011]. Autorka analizuje w nim działania grup w reakcji na katastrofy ekologiczne, akcentując spontaniczność reakcji i ujawnianie się nowych sensów, gdy grupa wchodzi w proces performatywny, nie trzymając się konwencjonalnych trybów postępowania. Czarniawska, podobnie jak inni autorzy odnoszący się do performatyki, zwraca uwagę przede wszystkim na ważną cechę: dzianie się. Nie chodzi zatem o samą organizację jako byt, lecz o organizowanie jako proces. Takie wstępne założenie ma wiele inklinacji. Nacisk kładziony jest na „wykonywanie” pewnych czynności w obecności innych, ale także na ukryty sens codziennych rytuałów, aktów powtarzanych, które za każdym razem mają nieco inny kształt i charakter [Fischer-Lichte 2008]. Domańska [2007, s. 52] pisze nawet o „buncie wobec zastanej rzeczywistości i zmianie jej”, podkreślając dodatkowo problematykę sprawstwa i aktywnych podmiotów inicjujących modyfikacje. W sensie naukowym badaczka wskazuje ponadto na rewolucyjny charakter perspektywy

performatywnej. Wspomina o antydyscyplinarności i oporze pojawiającym się z uwagi na ograniczenia obecne w pracy badawczej i możliwości ominięcia ich zarówno na etapie prowadzenia badań, jak i prezentowania ich wyników. Dla badań w działaniu komponent performatywny ma zatem wpływ na dwie podstawowe warstwy: teoretyczną, bo dopuszcza większą dowolność w programowaniu działań badawczych, i praktyczną, gdyż koncentruje się na wyjątkowych procesach angażujących grupy i jednostki, dając im równocześnie poczucie brania odpowiedzialności za własną aktywność.

Analizując przebieg przykładowego badania w trybie *action research*, można wyraźnie pokazać jego performatywny charakter. Przyjmując za podstawowy cykl następujący zestaw czynności: planuj – działaj – opisz – oceń [Tripp 2005], mamy do czynienia z jednym „przebiegiem” wspólnej pracy badaczy i praktyków, którzy w zależności od etapu będą zaangażowani w mniejszym bądź większym stopniu⁵. Na pewno jednak wspólnie akceptują scenariusz, który pomaga orientować się w interakcji i porządkuje działania zmierzające do rozwiązania problemu. Wspomniany schemat bynajmniej nie ma charakteru blokującego. Raczej gwarantuje zachowanie pewnej logiki, a przede wszystkim ułatwia stworzenie warunków dla wspomnianej już kilkakrotnie powtarzalności. Tak zaprojektowany proces przez długi czas nie zostaje domknięty, wiadomo też, do którego etapu należy się cofnąć, gdy stwierdzi się, że konieczne są modyfikacje założeń. Kolejny cykl (przebieg) może być odgrywany wciąż na nowo jak próba teatralna o demokratycznym wymiarze, dającym wszystkim uczestnikom szansę na współtworzenie. Za każdym razem dochodzi jednak do pewnych przesunięć i zmian – inne są: pora dnia, kondycja i nastrój grupy, coś się w międzyczasie wydarzyło. Od strony ontologicznej każdy nowy cykl to odmienne wydarzenie. Zarazem, będąc w procesie badawczym, czyli w zapętłonym powtarzaniu sytuacji i podejmowanych na nowo prób zrozumienia ich, grupa zostaje wyłączona z normalnego funkcjonowania. Interwencja badacza nie musi być przy tym znacząca, a jego obecność – nachalna. Mimo to uruchamia się sytuacja wyjątkowa, niecodzienna, będąca wstępem do zmiany. Cechy te są istotne w rozumieniu performatyki – nie tylko nie da się aktu odgrywania czegoś powtórzyć w dokładnie tej samej formie, ale także nie można procesu zmierzającego do zmiany uznawać za część standardowego porządku operowania organizacji czy społeczności.

⁵ W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z innym podziałem, np.: identyfikacja problemu, opracowanie planu, wdrożeniu planu, obserwacja, refleksja, powtórzenie. Niezależnie jednak od indywidualnego podejścia badacza do definiowania poszczególnych etapów, zakres tego, co w ich ramach powinno się wydarzyć, jest zbliżony.

Pojawiające się pęknięcie, wyłamanie z rutyny determinuje liminalność. Będąc w procesie performatywnym, wchodzi się w stan graniczny, w którym dokonuje się „coś”, co odmieni rzeczywistość. Fakt ten był podkreślany przez autorów prac fundamentalnych dla myślenia performatywnego: Victora Turnera i Arnolda van Gennepa [Kołtun 2015]. Ważny jest tutaj schemat rytuału przejścia, który obejmuje: fazę wyłączenia, fazę liminalną, fazę włączenia. Dostosowując więc wcześniej przywołany przebieg badań w działaniu, mamy następujące elementy działania:

Tabela 1.1. Schematyczny przebieg badań w działaniu i procesu performatywnego

Schemat badań w działaniu	Schemat performatywny	Główny „wykonawca”
Planowanie	Etap wyłączenia	Dominująca rola badaczy
Działanie, opisanie	Etap liminalny, zamknięty dodatkowo w kilku powtórzeniach	Dominująca rola praktyków, przy wsparciu badaczy
Ocena	Etap włączenia	Dominująca rola badaczy, przy wsparciu praktyków

Źródło: opracowanie własne.

Idąc dalej, możemy tę tabelę wzbogacić o jeszcze jedną perspektywę, która dodatkowo ugruntuje niniejsze rozważania na klasycznym gruncie AR.

Tabela 1.2. Schematyczny przebieg badań w działaniu, procesu performatywnego i zarządzania zmianą

Schemat badań w działaniu	Schemat performatywny	Główny „wykonawca”	Zarządzanie zmianą (model Kurta Lewina)
Planowanie	Etap wyłączenia	Dominująca rola badaczy	Rozmrożenie
Działanie, opisanie, ocena	Etap liminalny, zamknięty dodatkowo w kilku powtórzeniach	Dominująca rola praktyków, przy wsparciu badaczy	Zmiana
Ponowna ocena	Etap włączenia	Dominująca rola badaczy, przy wsparciu praktyków	Zamrożenie

Źródło: opracowanie własne.

Takie rozumienie badań w działaniu, oparte jednak na jego cechach konstytutywnych, pokazuje, jak tworzy się relacja między podejmowaniem działań i sprawdzeniem, jakie rezultaty one przynoszą. Ponadto możemy zaobserwować oparte na systematyczności związki między dzianiem się i odgrywaniem. W ten sposób pojawiają się warunki dla badań naukowych o orientacji praktycznej, które dodatkowo uwzględniają specyfikę każdej, nawet niewielkiej czy utajonej sytuacji społecznej. Ich głównym etapem jest faza liminalna (omówiona w dalszej części książki również jako ważny moment w procesie dydaktycznym), która odgrywana jest w naturalnych warunkach organizacyjnych, chociaż dokonuje się w czasie niezwykłym – momencie wyłączenia z codzienności. Jest to czas wzmożonego dziania się, a zatem stanu fundamentalnego zarówno dla badań w działaniu, jak i performatyki. Badacz nie znika po obserwacji i opisie tego, co sam zobaczył, ale zostaje dłużej, wdraża oparte na ocenie swojej i innych rozwiązania, a nawet i na tym etapie może być postawiony w konieczności ponownego uruchomienia procesu. Warto także nadmienić, że w niektórych źródłach przed zmianą wymieniany jest etap refleksji. Stanowi on wprawdzie synonim obserwacji, opisu i oceny, lecz w wymowny sposób pokazuje, jak język zarezerwowany dla specyficznego postępowania naukowego podkreśla jego atrybuty. Badania w działaniu bowiem to ciągle „zastanawianie się” – nie tylko co można zrobić lepiej, ale też co zmienić na lepsze. Ponadto, wracając do kwestii myślenia dywergencyjnego, ważne jest dostrzeżenie różnych możliwości, wielorakich opcji poznawczych.

Biorąc pod uwagę wspólnotowy i demokratyczny charakter badania w działaniu, należy jeszcze nawiązać do kwestii reprezentacji oraz roli. Każda zaangażowana we wspólną pracę jednostka zmierza tu do zmiany, co w kontekście performatyki krytycznej może być rozumiane jako mikroemancypacja [Spicer, Alvesson, Kärreman 2009]⁶. Dodatkowo indywidualna zmiana pozostaje częścią składową większego procesu modyfikacji. Praktycy stają się bardziej świadomi sensu działań, w których uczestniczą, a teoretycy odkrywają nowe perspektywy pracy naukowej. Ponadto konfrontowani są z bardzo indywidualnym doświadczeniem, które nie musi przekładać się na ich kondycję zawodową. Równocześnie ważne jest pogłębione postrzeżenie swojej własnej tożsamości, która wpisana była w daną sytuację, stanowiącą teraz przedmiot badań. Praktycy nadal mają być sobą, czyli reprezentować członków danej organizacji/grupy, tak aby odtworzyć autentyczne warunki danego problemu, równocześnie jednak w pewien sposób dystansują się i patrzą na konkretne zajście

⁶ Warto zauważyć, że zakres zaangażowania badacza w proces zmiany może odróżniać *action research* od *participatory action research*. W drugim przypadku będzie on większy.

z perspektywy zewnętrznej. Badacz za to rezygnuje ze swojej uprzywilejowanej pozycji „wszechwiedzącego narratora” i wtapia się w teren, czuwając nad procesem, ale także nie narzucając sztywnych ram, jak ma on wyglądać. Odgrywane role są więc konstruktem łączącym reprezentację własnego „ja” z nowymi kompetencjami (w przypadku praktyków) czy też funkcjami (w przypadku powierzających innym własne zadania teoretyków). Niezależnie jednak od tego, jaką rolę odgrywają poszczególni uczestnicy, wszyscy podlegają podobnemu procesowi performatywnemu, którego podstawą jest chęć wyeliminowania jakiejś trudności poprzez jej odgrywanie, powtarzanie i, w rezultacie, lepsze rozumienie. Heather Höpfl i Steve Linstead w tekście *Passion and Performance: Suffering and the Carrying of Organizational Roles* [1993] podkreślają, że przez długi czas wchodzenie w role warunkowane było przez stosowaną retorykę, będącą trwałym rysem charakteryzującym jednostkę. Kluczowe przy tym stawało się odgrywanie odpowiednich emocji, stanowiących wstęp do definiowania postaci, jej przestrzenno-fizycznej reprezentacji i relacji z odbiorcami. Element ten tylko po części pasuje do badań w działaniu, co uwytkła specyfikę tego podejścia, która również w kontekście odgrywania ról organizacyjnych ma alternatywny wymiar. Nie ma tutaj bowiem sztucznego wysiłku wynikającego z chęci wcielenia się w jakąś postać. Istotniejsze jest szukanie takiej możliwości odegrania siebie, żeby nie zatracić cech, które mogą mieć znaczenie dla zrozumienia problemu. Doniosłe jest zarazem dążenie do wpisania się w dynamikę grupy, która wykonując codzienne czynności, i tak jest w sytuacji wyjątkowej, bo podlega refleksyjnemu procesowi analizy. To, co jednak niezmiennie łączy się z klasycznym rozumieniem „grania” i „bycia w roli”, to uruchamianie silnych procesów emocjonalnych, które mają tutaj wymiar diagnostyczny, a nie kreatywny.

Teoretycznym poszerzeniem wspomnianych kwestii, które ostatnio często pojawiają się w dyskursie naukowym, jest zwrócenie uwagi na cielesną reprezentację uczestników sytuacji organizacyjnych. Sens badań w działaniu ukryty jest w fizycznym spotkaniu, co łączy się z koniecznością obecności badacza w terenie. Otwiera to nowe perspektywy rozumienia badań naukowych, w których konieczne jest realne zaangażowanie badacza. Oczywiście takie przedstawienie problemu nawiązuje do nastawienia etnograficznego, ale obecność cząstki performatywnej wymaga wykształcenia przez naukowca innego rodzaju wyczulenia na fałsz wynikający z odgrywania i nadzoru nad zachowaniem autentyczności, nawet przy wchodzeniu w nowe role. Ważna jest także wzmożona afektywność procesu badań w działaniu. Torkild Thanem i Louise Wallenberg w artykule *What Can Bodies Do? Reading Spinoza for an Affective Ethics of Organizational Life* [2014] odwołują się do myśli Levinasa

i Spinozy, sugerując, że relacje między uczestnikami sytuacji społecznych (nie tylko w sensie typowo organizacyjnym) są uzależnione od cielesnych interakcji między ich uczestnikami. Interakcje te w głównej mierze bazują właśnie na afektach, a zatem zakładają konieczność rozumienia emocji, co stanowi część podejścia refleksyjnego, tak ważnego w badaniach w działaniu. Rozwijanie tego wątku stanowiłoby zbyt obszerny element analizy, warto więc tylko zasygnalizować obecność takiego myślenia, a także wskazać na inne interesujące źródło, również podkreślające aktywny, oparty na działaniu aspekt obecności ciał w organizacjach. Opisuje go Wendelin Küpers w artykule *Critical Performativity and Embodied Performing as Materio-Socio-Cultural Practices – Phenomenological Perspectives on Performative Bodies at Work* [2017]. Ta nowa orientacja badawcza, obejmująca wątek ciał wykonujących zadania, może w niedalekiej przyszłości w ciekawy sposób wzbogacić badania w działaniu, gdyż wpisuje się w progresywne uprawianie humanistyki i nauk społecznych, na przykład w takim nurcie jak nowy materializm. Ta od kilku lat obecna w dyskursach feministycznych tendencja w nietypowy sposób podchodzi do problematyki aktywnej i sprawczej materii, co koresponduje z obszarami często eksplorowanymi w badaniach w działaniu. Dodatkowo, podobnie jak badania w działaniu, opiera się na braku metodologicznej pokory i próbach poszerzenia granic naukowego poznania [Fox, Alldred 2014], nieustannie podkreślając zmieniające się pojmowanie fizycznej i umownej obecności.

Odwołując się do kontekstu zastosowania badań w działaniu w pracy ze studentami w ramach seminarium i podziału ról, warto jeszcze wspomnieć o uczestniku nieobecny – promotorze, który nie bierze udziału w rzeczywistej interakcji zachodzącej w terenie badawczym. Równocześnie jest on, podobnie jak student, jedną z osób nadzorujących proces. Jaki więc podział kompetencji tutaj występuje i kto tak naprawdę kontroluje proces badawczy? Nie jest to łatwe pytanie, a tym samym nieoczywisty jest przydział ról, szczególnie tych, które wiążą się z odpowiedzialnością. Z jednej strony mamy bowiem zaangażowanego badacza – studenta zbierającego pierwsze doświadczenia naukowe i będącego częścią utworzonej grupy, z drugiej zaś promotora, który nie pojawia się na miejscu, ale nadal ma istotny wpływ na kształt badań, czas ich trwania i interpretację wyników. Jak wspomniano, Jemielniak i Chrostowski [2008] podkreślają, że w badaniach w działaniu dominuje podejście jakościowe, które już dawno uznane zostało za obciążające dla psychiki badacza, wystawionego na zatracenie się w swojej pracy naukowej, a w rezultacie – na zatarcie granicy między życiem osobistym a analizowanym wycinkiem rzeczywistości społecznej. Można zakładać, że właśnie tutaj pojawia się przestrzeń dla promotora, który nie musi uczestniczyć w samych badaniach,

lecz za to powinien chronić studenta przed zbytnią identyfikacją z danym problemem. Promotor zatem czuwa nad tym, by student wychodził ze swojej roli badacza i równocześnie miał naukową świadomość i kompetencje, aby do niej wrócić. Ponadto ważne jest krytyczne spojrzenie na powtarzalność pewnych czynności. Procesowy charakter badań w działaniu, zakładający odgrywanie kolejnych cykli analityczno-refleksyjnych, opiera się na zasadzie otwartego końca. Równocześnie jednak zakończenie badania jest konieczne i wskazane, nawet jeżeli można mieć wrażenie ciągłego niedosytu i obecności nowych impulsów oraz wątków. Promotor jest więc w pewnym stopniu reżyserem, który pilnuje konstrukcji działania, ale nie dramaturgiem, do którego należy dopisanie ostatniego słowa. W zakresie projektowania badań promotor dzieli się decyzywnością z samym studentem, przekazuje też część kompetencji opiekuńczych – to student odpowiada za etyczną stronę interakcji z praktykami, lecz wspierany jest w tym przez promotora. Wprowadza to nową, bardziej partnerską relację, która zamiast hierarchicznego schematu współpracy w obrębie uczelni promuje wzajemność uczenia się. Zmienia to klasyczne, systemowe rozumienie „nadzoru” w procesach badawczych. W przypadku badań w działaniu ten wątek został już zresztą dostrzeżony. Doprowadziło to do rozróżnienia perspektywy oddolnej i odgórnej, co ma wpływ na wybór optyki wprowadzonej do architektury badawczo-metodologicznej [Law 2007]. Warto dodać, że w opisywanym tu projekcie istotna była rola opiekuńcza studenta w badanej organizacji. Czuwał on nad wprowadzeniem młodego badacza w specyfikę terenu i podobnie jak promotor pomagał, bez narzucania dróg rozumienia zaobserwowanych zjawisk.

Kończąc wątek performatywny, warto jeszcze wspomnieć o teatralnym podtekście badań w działaniu. Jak zauważono wcześniej, zarówno *action research*, jak i orientację performatywną łączy element buntu i pewnego rodzaju rebelii względem różnego rodzaju ograniczeń – myślowych, metodologicznych, społecznych. Podobny jest ponadto status ontologiczny, wprowadzający wyjątkowość i efemeryczność sytuacji. Powtarzalny tryb jest tutaj konieczny, by lepiej dostrzegać problemy, konkretyzujące się w odgrywaniu, a nie by je powielać wciąż w tej samej formie. Prowadzi to do ciekawej obserwacji, mamy bowiem do czynienia ze świadomym zanegowaniem dwóch klasycznych zasad teatralnych: trzech jedności i *decorum*. Celowo wprowadza się nowe wątki, wyraża zgodę na brak spójności i różnego rodzaju „niespodzianki”, które na nowo formują wstępny scenariusz badań. Czas, miejsce i akcja rozumiane są wielowarstwowo; można tymi składnikami manipulować, jeśli tego wymaga zrozumienie problemu, co podważa zasadność wczesnego wyboru sztywnej metodologii. Ponadto nie ma zgodności treści z formą. Przeprowadzane

jest wprowadzić postępowanie naukowe, ale nie ma ono typowo akademickiego wymiaru, może być też kształtowane przez „język terenu”, autentyczny sposób postrzegania rzeczywistości, który wykorzystywany jest do omówienia różnych problemów, nie zważając na wymogi dyskursu naukowego. Mimo to w badaniach w działaniu nadal występują wyraźne prerokwizyty teatralności, które dodatkowo ubarwiają to podejście, otwierając zarazem świat nauki na inspiracje z obszaru sztuki. Wyrazistym przykładem jest obecność myśli Augusta Boala. Jak pisze Catharine Etmanski w zredagowanej przez Davida Coghlena i Mary Brydon-Miller *The SAGE Encyclopedia of Action Research* [2014, s. 80]: „praca Augusto Boala bezpośrednio łączy się z twórczym podejściem do AR poprzez konstytutywne założenie, zgodnie z którym ludzie konfrontowani z trudnościami mają zdolność nie tylko do nazywania ich, ale także do kreatywnego adresowania ich w formie teatralnej”. Pochodzący z Brazylii twórca Teatru Uciśnionych opracował metodę analizowania problemów społecznych przy użyciu narzędzi performatywnych, kierując się przy tym zasadą teatru forum, w której liczy się aktywne zaangażowanie uczestników/świadków/podmiotów trudnej sytuacji. Stają się oni tym samym widzo-aktorami (ang. *spect-actor*). W tej podwójnej roli są nie tylko specjalistami, najlepiej znającymi problem, ale także analitykami zewnętrznymi, którzy obserwują konkretną sytuację w nowy sposób, co umożliwia jest poprzez odwołanie się do świata teatralności. Metoda teatru forum, oprócz wykorzystania w kontekście społecznym, to jeden z fundamentów konsultingu obecnego w rzeczywistości komercyjnej, która również posiłkuje się badaniami w działaniu [Gibb 2004].

1.5. Specyfika badań w działaniu i różnice w stosunku do innych podejść

Odwołanie się do performatyki w podejmowaniu prób lepszego zrozumienia fenomenu *action research* bazuje na podstawowym wyróżniku tego nastawienia badawczego – działania. Anna Zeidler-Janiszewska [2007] jednoznacznie wskazywała, że sensem orientacji performatywnej we współczesnej nauce jest porzucenie perspektywy ukierunkowanej na interpretowanie świata przez pryzmat tekstu – co było głównym punktem odniesienia w czasach zdecydowanej dominacji dyskursu postmodernistycznego – na rzecz sprawstwa, objawiającego się poprzez aktywizację i procesowe rozumienie zjawisk dotyczących jednostki i grupy. Przy obecnej złożoności problematyki społecznej, warunkowanej kryzysami demograficznymi, ekonomicznymi, politycznymi,

klimatycznymi i rozwojem technologii, trudno upierać się przy twierdzeniu, że recepty na diagnozowane problemy można „wyczytać”, bacznie obserwując otoczenie i interpretując je na podstawie znanych schematów, w tym przetartych szlaków metodologicznych. Zawiłość współczesności da się rozwiązać (i to pewnie tylko częściowo) przy uwzględnieniu wielu aspektów, głosów i czynników, z których najważniejsza wydaje się otwartość na impulsy płynące z otoczenia praktycznego. *Action research*, promując zwrot ku sprawczości i wymuszając dynamiczny charakter badań, co w logiczny sposób odwołuje się do problematyki zmiany, kreuje ramy umożliwiające łączenie teorii z praktyką. Nie chodzi zatem tylko o identyfikowanie problemów, ale także o szukanie rozwiązań mających wpływ na codzienność. Ta interwencja w rzeczywistość pozaakademicką przedstawia hierarchię wartości: cel praktyczny często bywa ważniejszy od celu naukowego. Dlatego też badania w działaniu oddalają się od rygoru metodologicznego i dopuszczają stosowanie narzędzi ułatwiających wnikanie w wyjątkowe relacje powstające w konkretnych środowiskach. Badacz działa w ekosystemie osób dotkniętych przez daną sytuację, a jego obecność na innych zasadach niż w przypadku na przykład badań etnograficznych uprawomocnia wszystkich uczestników procesu jako współtwórców wdrożeniowych rozwiązań.

Takie nakreślenie profilu badań w działaniu wymaga uszczegółowienia w odniesieniu do typowej dla tego podejścia tematyki. Pierwsze skojarzenia z *action research*, ugruntowane zresztą w literaturze przedmiotu, łączą je z „kwestiami trudnymi” – wykluczeniem, bezradnością, zwątpieniem. Nie jest to oczywiście jedyny kierunek zastosowania badań w działaniu, bowiem również w konsultingu jest ono mocno zaakcentowane. Większość badań próbuje jednak eksplorować często ukryte w cieniu niedopowiedzeń zjawiska zmierzające do marginalizowania niektórych jednostek czy też całych grup, których głos warto usłyszeć, bo to właśnie one najlepiej orientują się w dotyczących je trudnościach. Do tego typu zdarzeń może zresztą dochodzić w prężnie rozwijających się organizacjach lub grupach na pozór funkcjonujących bez zastrzeżeń. W metodologicznym zbiorze badań w działaniu znajdują się więc narzędzia służące do badania aspektów wrażliwych, co wyróżnia to podejście na tle innych, kształtując jego badawczą specyfikę. Pranee Liamputtong w książce *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods* podkreśla, że ważne w badaniu problemów delikatnych jest skupienie się na emocjach, wartościach i wierzeniach. Tym samym proponuje metodologie feministyczne, które podobnie jak badania w działaniu łączą podejścia jakościowe z ilościowymi, koncentrując się na kwestiach związanych z opresją, różnorodnością,

stosunkami władzy, zaangażowaniem społecznym i politycznym⁷. Uogólniając, autorka zauważa, że głównym celem jest „danie głosu grupom defaworyzowanym” [Liamputtong 2006, s. 12], co dokonuje się dzięki zamazaniu różnic między badaczami i badanymi. Można więc powiedzieć, że omawiana orientacja wykazuje duże podobieństwa z metodologią feministyczną, głównie z uwagi na wzmożoną refleksyjność oraz czerpanie z technik, które w największym stopniu pozwalają poznać dany problem, nawet jeżeli nie mieszczą się w przyborniku badawczym danej dyscypliny. Najważniejsze jest zatem identyfikowanie potrzeb danej grupy, co możliwe jest tylko przy dużej otwartości i empatii [Renzetti, Lee 1993] i równocześnie „uwalnianiu metody” [DeVault 1999].

Oprócz podobieństw do innych podejść badania w działaniu wykazują też wiele istotnych różnic względem zarówno klasycznych tradycji badawczych, jak i nowatorskich konstrukcji wyłaniających się z rzeczywistości społecznej i epistemologicznych poszukiwań. Jak podkreślają Jemielniak i Chrostowski [2008, s. 48], specyficzny jest sam przebieg badania. W przypadku *action research* obejmuje on zarówno proces badawczy, jak i etap analityczny oraz wdrożeniowy, podczas gdy w większości projektów naukowych dochodzi do rozgraniczenia na część badawczą i interpretacyjną. W międzyczasie może wielokrotnie dochodzić do zmiany zdefiniowanych celów, co przypomina teorię ugruntowaną, ale – jak zauważają wspomniani autorzy – w teorii ugruntowanej nie ma potrzeby szybkiej identyfikacji problemu, podczas gdy w badaniach w działaniu ważne jest określenie, co ma być naprawione. Z uwagi na dominację rozwiązań jakościowych, a także konieczność wyjścia w teren badania w działaniu przypominają metodę etnograficzną. Również tutaj jednak dostrzegalne są istotne odmienności. Po pierwsze, badacz jest w przypadku badań etnograficznych obserwatorem grupy, a nie jej członkiem, na tych samych zasadach co pozostali. Nawet w kontekście obserwacji uczestniczącej albo niejawnej dochodzi do innego podziału zadań. Badacz może występować w podwójnej roli, starając się w możliwie największym stopniu zbliżyć do osób dotkniętych przez dany problem. Nie oznacza to bynajmniej, że uczestnicy sytuacji praktycznych nabywają tym samym uprawnień analitycznych i interpretacyjnych. Badacz nadal jest osobą decydującą o przebiegu postępowania naukowego, dobiera metody oraz definiuje punkty odniesienia, rozpoznając

⁷ Przez metodologie feministyczne rozumiane są tu specyficzne podejścia badawcze, które mogą korzystać z narzędzi obecnych w badaniach o innym zabarwieniu (np. analiza treści, wywiady jakościowe, ankiety). Ważne jest raczej zwrócenie uwagi na specyficzną wrażliwość i zdolność spojrzenia na problem z perspektywy niszowej, a nie mainstreamu. Więcej w: Reinhartz 1992.

sygnały płynące z otoczenia na swój sposób. W przypadku badań w działaniu czynniki te nie występują.

Warto też zwrócić uwagę na różnice między *action research*, badaniami partycypacyjnymi oraz *participatory action research*. Wszystkie mają wspólne cechy, których fundamentem jest nastawienie na grupowe tworzenie wiedzy bądź nowych rozwiązań o zastosowaniu społecznym. Trudno jednak uznać je za identyczne z uwagi na kilka ważnych czynników⁸. Po pierwsze, istotny jest stopień partycypacji, który będzie najmniejszy w przypadku badań w działaniu. Tutaj badacz wchodzi w rolę facylitatora, czuwa nad przebiegiem badań, ale w niewielkim stopniu będzie zaangażowany w sam proces prowokowanej zmiany. Inaczej w przypadku PAR – zmiana jest częścią całego badania i może aktywnie angażować badacza. Traci on wówczas swoją nadzorczo-eksperską funkcję. Szuka wspólnie z praktykami twórczych rozwiązań problemu, które nie muszą mieć charakteru ogólnej wiedzy, a raczej wykazują cechy wiedzy zakorzenionej w danym kontekście czy – za Donną Haraway – wiedzy usytuowanej, tutaj w doświadczeniach uczestników projektu naukowego. W przypadku badań partycypacyjnych bez podkreślonego aspektu działania ważne jest za to poznawanie siebie i tworzenie wiedzy na temat zjawisk, które bezpośrednio dotyczą uczestników badania. Naukowiec nie jest ekspertem, lecz współpracownikiem, który akceptuje decyzje podejmowane przez innych. Dochodzi do synergii poznawczej, która nie musi być świadomie kanalizowana w celu wyeliminowania określonych trudności.

Trzeba również zaznaczyć, że fakt częstego utożsamiania badań w działaniu z nastawieniem jakościowym nie oznacza, iż te dwa podejścia badawcze są takie same. Martí [2016] podkreśla dwie podstawowe różnice. Pierwsza z nich ma charakter epistemologiczny i odnosi się do grupowego produkowania wiedzy. Typowe badania jakościowe wymagają od badacza kompetencji związanych ze słuchaniem, obserwowaniem i interpretowaniem zgromadzonych danych. W przypadku badań w działaniu dochodzi istotny element partycypacyjny i performatywny – badacz uczy się razem z innymi i nie odgrywa roli dominującej. Drugi aspekt to kwestia stosowanych narzędzi. Badania

⁸ Granice między dwiema odmianami badań praktycznych, *action research* i PAR, są mimo wskazanych rozbieżności płynne. Na przykład wspomniana wcześniej technika *photovoice* raczej mieści się w obrębie PAR, chociaż w literaturze, upraszczając, wlicza się ją do instrumentarium badań o charakterze sprawczym, w tym *action research*. Trudno zatem operować precyzyjnymi definicjami i w sposób kategoryczny definiować różnice między nimi. W tym fragmencie dlatego tylko zasygnalizowano podstawowe odmienności, ale ogólne refleksje metodologiczne opisane w całym rozdziale dotyczą zarówno *action research*, jak i PAR.

jakościowe wiążą się z konsekwencją metodologiczną i odpowiednim doborem technik. *Action research* pozwala na dowolność, objawiającą się łączeniem różnych narzędzi (w tym ilościowych), a nawet odkrywaniem nowych. Autor artykułu zwraca także uwagę na dodatkowe możliwości wynikające z zastosowania technik ilościowych w badaniach w działaniu. Są to: usprawnienie procesu refleksyjnego poprzez oparcie na dowodach, monitorowanie zmian i dostarczanie danych do ewaluacji, wsparcie procesu podejmowania decyzji, ulepszanie obserwacji [tamże, s. 172]. Możliwe jest ponadto korzystanie z programów komputerowych przeznaczonych do analiz statystycznych, które pomagają mapować zauważone relacje i wizualizować problemy, o których w wywiadach wspominają uczestnicy. Stosowanie elementów ilościowych wymaga dodatkowych umiejętności od badacza czuwającego nad całym procesem, może jednak mieć istotny wpływ na rezultat badań i uzupełniać element refleksyjny, implikowany przez podejście jakościowe, o rzetelne analizy oparte na danych statystycznych. Badania w działaniu są zatem drogą pośrednią, strategią wynikającą z łączenia różnych tradycji badawczych. Ważne, by decydując się na to podejście, mieć świadomość jego metodologicznego uwikłania w postępowanie jakościowe i ilościowe, które stanowi o wyjątkowości badań w działaniu i jest jednym z czynników warunkujących jego popularność w badaniu złożonych problemów społecznych. Na te szerokie możliwości zastosowania i pozytywne efekty poznawcze z nim związane zwracali uwagę autorzy artykułu *Transforming Inquiry and Action: Interweaving 27 Flavors of Action Research*. Chandler i Torbert [2003] zaproponowali koncepcję uwzględniającą 27 typów badań w działaniu, których zastosowanie pozwala na zupełnie nową orientację w obrębie nauk społecznych. Skupili się przy tym na takich elementach, jak „głos”, „praktyka” i „czas” – a więc czynnikach sprawiających, że *action research* ma wyjątkowy charakter ontologiczny, głęboki podtekst wspólnotowy oraz zastosowanie interwencyjne.

Chcąc zilustrować wątek różnic między tradycyjnymi metodologiami w naukach społecznych a podejściem nastawionym na działanie, zebrano podstawowe informacje w tabeli 1.3. Zestawienie to ma służyć wstępnej orientacji, ponieważ we współczesnej nauce istnieją inne drogi pośrednie, jak na przykład wspomniane metodologie feministyczne. Celem nie jest jednak lokowanie badań w działaniu na tle wszystkich możliwych rozwiązań poznawczych, lecz pokazanie ich szczególnie jaskrawych cech, które w odmiennych proporcjach mogą występować w przypadku innych badań, zwłaszcza jakościowych.

Pracując przy użyciu orientacji *action research*, operujemy więc w obrębie specyficznych ram poznawczych. Terminu „badania w działaniu” nie można jednak nadużywać i traktować jako uzusu forsowanego przez badaczy

Tabela 1.3. Wybrane elementy metodologii tradycyjnych i badań w działaniu

Metodologie tradycyjne	<i>Action research</i>
Uogólniający charakter wyników.	Brak dążenia do generalizacji.
Rozwijanie teorii.	Szukanie rozwiązań praktycznych.
Nastawienie na poznanie.	Nastawienie na zmianę.
Dążenie do wiarygodności, często popartej materiałem ilościowym.	Znalezienie rozwiązania danego problemu ważniejsze niż cele naukowe.
Badania na grupie reprezentatywnej.	Badania lokowane w konkretnym środowisku.
Podział na konkretne etapy pracy badawczej i analitycznej. Brak zaangażowania w procesy wdrożeniowe (jeśli występują).	Specyficzna logika czasowa, obejmująca etap zmiany i weryfikacji jej rezultatów.
Jasno określone role zaangażowanych osób.	Brak podziału na badaczy i badanych.
Czerpanie ze sprawdzonych narzędzi badawczych.	Sięganie do technik, które akurat mogą się przydać, oraz testowanie nowych sposobów gromadzenia i interpretowania danych.
Podział na metodologie jakościowe i ilościowe albo świadome sięganie po rozwiązania mieszane.	Brak wstępnych założeń metodologicznych. Spontaniczny dobór metodologii.

Źródło: opracowanie własne.

proponujących nowatorskie postępowania metodologiczne. Jest to szczególnie ważne w czasie popularności badań interdyscyplinarnych i dyskusji o tym, kim powinien być współczesny badacz jako przedstawiciel społecznie zorientowanej akademii. Mówiąc o badaniach w działaniu, ważne jest za każdym razem pamiętanie o kwestii uczestnictwa, specyficznym rozumieniu czasu oraz samego badania jako opartego na powtarzalności procesu, o performatywnym podejściu do współpracy w obrębie grupy i w pojmowaniu ontologii poznania, a także praktycznej inklinacji. Dlatego też nie każde badanie o charakterze partycypacyjnym czy mocno nastawionym na impulsy z terenu będzie lokowane w obrębie badań w działaniu. Dochodzi do tego istotny komponent interwencyjny związany ze zmianą. Opisane powyżej problemy – stanowiące tło głębszego omówienia badań w działaniu od strony metodologii – dotyczą przede wszystkim kondycji akademii, sylwetki badacza i roli społecznej, którą on odgrywa (czy też powinien odgrywać) we współczesnym społeczeństwie. Ważnym aspektem okazała się przy tym otwartość na świat zewnętrzny, gotowość do wchodzenia w relacje partnerskie, a także zawodowa pokora, umożliwiająca docenienie naukowej inicjatywy uczestników analizowanych zdarzeń

oraz studentów w przypadku prac dyplomowych pisanych w duchu *action research*. Czynnikiem wyróżniającym tego typu perspektywę jest zatem nastawienie na wartości w procesach badawczych, warunkowane szacunkiem dla uczestników spoza akademii, których wiedza i doświadczenie zrównywane są z warsztatem charakteryzującym profesjonalnych naukowców. Jak zauważają Brydon-Miller, Greenwood i Maguire [2003], takie podejście sprawia, że odrzucany jest kartezjański ideał nauki, zgodnie z którym teoria jest oddzielona od praktyki, a nauka ma typowo obiektywny charakter nienaznaczony emocjami. Emocje są jednak nieuniknione w relacjach międzyludzkich charakteryzujących podejście inkluzywne, w którym właśnie afekty mogą pomóc zrozumieć problem, przede wszystkim zaś stanowią element kształtowania się wspólnoty badawczej. Oczywiście jest również, że podejmowanie się prowadzenia badań w działaniu stanowi pewnego rodzaju manifestację własnej postawy jako pracownika szkoły wyższej. Angażowanie się w projekty realizowane wspólnymi siłami i zakładające wzmożoną refleksyjność na każdym etapie to demokratyczny sygnał ze struktur, które często utożsamiane są z dominacją i hermetyzmem. Tego typu gest często może być zaskakujący zarówno dla otoczenia, jak i dla samego środowiska naukowego. Być może z tego powodu można się spotkać z jego ambiwalentną oceną, która pojawia się w dyskusjach na temat *action research* [Day 2004]. Dla wszystkich uczestników procesu oznacza także zgodę na niepewność. Nie ma bowiem gwarancji, w jakim kierunku rozwinię się projekt ani jak długo trzeba będzie wnikać w daną grupę, by uzyskać jej zaufanie. Zarazem trzeba dodać, że to właśnie próbowanie czegoś nowego warunkuje postęp w nauce, a bardziej konkretnie: daje ogromne możliwości do wykorzystywania niestandardowego podejścia, jakim są badania w działaniu (zarówno te nastawione na współpracę z różnymi grupami społecznymi, jak i z biznesem). Badania w działaniu są zatem krytyczne, antyhierarchiczne, refleksyjne, pluralistyczne. Prowadzą do uprawomocnienia i aktywizacji, w konsekwencji tworząc model badań partycypacyjnych opartych na kolektywnej synchronii działań i poszukiwań. Przede wszystkim mają charakter odpowiedzi na aktualne problemy otoczenia oraz istotne znaczenie na sposób rozumienia misyjności w obrębie samych uniwersytetów. Proces nauczania – zarówno w pracy ze studentami, jak i z grupami, których dotyczy projekt – może być zabarwiony aktywizmem i prowadzić do testowania nowych rozwiązań w obrębie pedagogiki czy też zmierzania do nowej roli uniwersytetów jako pionierów edukacji opartej na płaskich relacjach [Amsler 2014]. Należy nadmienić, że opisywane podejście metodologiczne, mimo wielu zalet, które są tu podkreślane, nie jest wolne od wad, o czym jeszcze będzie mowa.

Omówione do tej pory wątki prowadzą do kilku wniosków. Po pierwsze, badania w obrębie nauk społecznych cały czas mogą rozwijać się w nowych kierunkach i korzystać z impulsów praktycznych, a nawet nieznanymi wcześniej narzędzi badawczych, które są proponowane i rozwijane przez przedstawicieli otoczenia. Po drugie, relacje samych badaczy z praktykami oraz ze studentami wciąż ewoluują, otwierając ich na nowe perspektywy. Po trzecie wreszcie, udział w badaniach w działaniu nie jest obojętny również w kontekście postawy względem aktualnej kondycji akademii. Świadczy o tym, że możliwe jest odchodzenie od modelu, w którym liczą się punkty za publikacje i granty, niezależnie od tego, czy działania te przekładają się na społeczny zysk [Amsler 2014]. Wszystkie poruszone aspekty mają niebagatelne znaczenie dla konturów samego procesu prowadzenia badań. Charakter inkluzywny przekłada się, jak wspomniano, na konstruowanie zespołu badawczego oraz formułowanie celów badań, które powinny mieć wymiar wdrożeniowy, nastawiony na rozwiązanie konkretnego problemu. Przede wszystkim zaś, z perspektywy przedstawiciela uniwersytetu, na fundamenty pracy naukowej – stosowane rozwiązania metodologiczne, które mogą zmieniać się w zależności od zakresu badania i, co najważniejsze, wnikać do świata nauki z rzeczywistości praktycznej, tym samym go wzbogacając.

Zakończenie

Orientacja, podejście, nastawienie, metoda, metodologia. Badania w działaniu mają w literaturze wiele imion, co pokazuje, że same są w procesie naukowego definiowania, przykuwając uwagę naukowców z różnych dyscyplin i tradycji uprawiania nauki, a także mówienia o niej. Taka różnorodność wprowadza odmiennie rozłożone akcenty i oczekiwania. Można na przykład spodziewać się, że projekt w kierunku badań w działaniu będzie rekonesansem pewnego zagadnienia, które zahacza o działalność praktyczną, albo podstawowym fundamentem poznania, przeradzającego się potem w teorie i wnioski. Dobrze to ilustrują nauki o zarządzaniu – społeczne zapotrzebowanie na rozwiązanie wielowymiarowych problemów sprawia, że szczególna koncentracja w trakcie badań czy nauczania często dotyczy wymiaru pragmatycznego; równocześnie ta wciąż młoda dyscyplina jest rozwijana i urozmaicana o inspiracje pochodzące z innych nauk oraz z praktyki. Duża swoboda zastosowania, brak obciążenia anachronicznym instrumentarium badawczym oraz otwartość na nowe impulsy, płynące zarówno z otoczenia, jak i ze strony uprawomocnionych

uczestników badań, wpływają na popularność badań w działaniu, które – jak zaznaczono na wstępie – wnikają w różne obszary działalności, oferując interesującą procedurę szukania rozwiązań wdrożeniowych i sprawdzając się zwłaszcza w przypadku problemów złożonych, wymagających rozszerzonej optyki. Również w pogłębianym tu aspekcie współpracy ze studentami i kształtowania postępowania promotorskiego, nabierającego demokratycznego charakteru. Badania w działaniu są więc szukaniem styczności z rzeczywistym światem i próbą rozumienia panujących w nim relacji, uprawianiem nauki praktycznej, pokazywaniem studentom dróg postępowania, które dają im zarówno doświadczenie badawcze, jak i wgląd w realne problemy społeczne i organizacyjne. Są ponadto performatywnym procesem, w którym manifestują się postawy badawcze, a jego uczestnicy wchodzą w nowe role, pisząc własne scenariusze rozumienia i rozwiązywania dotyczących ich sytuacji. Badacz staje się członkiem wspólnoty, korzystając z sugestii praktyków, także w trudnym kontekście metodologii, będącej kręgosłupem działań o charakterze naukowym, sankcjonującym ich poprawność i sens. Również dla studenta konieczność odnalezienia się w specyficznej sieci interakcji z badanymi i promotorem daje szansę na intensywne doświadczenie naukowe, którego nie oferują inne metodologie. Tym samym fakt angażowania się w tego typu projekty, które łączą się z niepewnością i wspólnotowym, niehierarchicznym działaniem, ma charakter akademickiego aktywizmu i chęci udziału w zjawiskach naznaczonych refleksyjnie, nierzadko też misyjnie (chyba że mają one zdefiniowany cel komercyjny, a badania w działaniu to wyłącznie podstawa metodologiczna). Nie tylko same kroki badawcze wpisane w logikę postępowania mają tu charakter kolektywny, dotyczy to także dzielenia się wynikami. Ich adresatami nie są wyłącznie inni naukowcy, ale i praktycy. Sprawia to, że rezultaty projektów prowadzonych w tej optyce są obecne w rzeczywistości pozaakademickiej jako zrealizowane rekomendacje, własne i grupowe doświadczenia, naznaczone performatywnie skutki zmiany. Przyczyny popularności *action research* można bez trudu wymienić, koncentrując się na rozszerzonym spektrum patrzenia na zjawiska praktyczne z wielu równoważnych perspektyw oraz podkreślając epistemologiczne nowatorstwo i otwartość na impulsy płynące z otoczenia. Trzeba jednak pamiętać, że występują pewne zagrożenia i problemy w stosowaniu tej orientacji badawczej, które paradoksalnie mają swoje źródło w jego mocnych stronach.

Tak często podkreślany wcześniej fakt angażowania się, jak i dopuszczania do procedury naukowej praktyków wprowadza czynniki ryzyka. Przede wszystkim można zatracić się w terenie, nie rozpoznać momentu, w którym należy zakończyć badanie (tutaj, jak już wspomniano, duża odpowiedzialność

spoczywa na promotorze). Mogą też zacząć dominować głosy nienaukowe, a nawet pojawić się wewnątrzorganizacyjne naciski, jak powinien być przeprowadzony proces badawczy, w skrajnym zaś przypadku – jakie mają być płynące z niego wnioski. Wspomina o tym Magdalena Dudkiewicz:

Od ryzyka zniekształcenia obrazu badanej rzeczywistości nie są wolne także badania aktywizujące. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo, że wyniki badań będą skażone nie subiektywizmem badacza, lecz badanych, że badacz, poprzez zbyt bliski kontakt z badanymi (często po prostu sprowadzający się do podejmowania wspólnych działań), ulegnie ich wpływowi. Sprzyja temu także zdecydowanie mniejszy rygoryzm procesu badawczego: brak jasno określonych granic czasowych i merytorycznych powoduje z jednej strony zagrożenie utraty kontroli nad tym, co właściwie jest badane, a z drugiej może prowadzić do swoistego metodologicznego nihilizmu i pokusy łatwego uzasadniania każdej decyzji metodologicznej [Dudkiewicz 2011, s. 6].

Proponowanie rozwiązań i narzędzi naukowych musi być więc weryfikowane przez badacza. Obarcza go to dodatkową odpowiedzialnością i wymaga czujności nie tylko na kwestie poprawności metodologicznej, ale także w zakresie oceniania pomysłów innych, którzy docelowo mają być współautorami działania. Sam dobór badań w działaniu jako kierunkowskazu poznawczego nie zawsze musi być zresztą trafiony. Jak każde inne narzędzie diagnozowania i rozwiązywania problemów, *action research* nie jest lekarstwem uniwersalnym. Omawiane w tym rozdziale elementy, jak na przykład wzmożona refleksyjność i otwartość, stanowią wstępne rekwizyty badawcze, które wymagają wybrania albo stworzenia odpowiednich metod. Już na tym etapie może pojawić się trudność w definiowaniu właściwego zakresu analizy i błędnego określenia ram metodologicznych. Ponadto badania w działaniu wymagają dużego nakładu czasu. Złożoność procesu badawczego oznacza konieczność podążania za różnymi wątkami, krytycznego namysłu i ewentualnego zmieniania kierunku prowadzenia analizy, jeżeli taki wniosek pojawi się w trakcie badań. W pracy ze studentem, który pisze pracę, opierając się na tej perspektywie, czynnik czasowy również jest niebagatelny. Narzucone terminy nie sprzyjają swobodnej realizacji badań. Dlatego zdarza się, że proces *action research* bywa zbyt wczesnie przerywany albo nie jest w wystarczającym stopniu pogłębiony. Zatrzymuje się na przykład na fazie wdrożenia, ale już bez dalszego monitorowania zmian czy też próby przełożenia własnych doświadczeń i wniosków na grunt nauki. Ważne pozostają zatem: świadomość badawcza, poczucie odpowiedzialności za proces w całej jego rozciągłości oraz znajomość granic własnych kompetencji. Dotyczy to wszystkich zaangażowanych stron, w tym

promotora, który może na przykład ulegać pokusie podpowiadania studentowi dróg interpretowania danej sytuacji, niepotrzebnie ingerując w proces, którym nie steruje, a jedynie go nadzoruje. Nikt zresztą nie wie tutaj, czy sam fakt inicjowania zmiany poprzez badania doprowadzi do pozytywnych modyfikacji. Interwencja badawcza w żywej tkance społecznej może być zagrożeniem dla panujących relacji, a ich naruszenie nie musi automatycznie oznaczać wdrażania trwałych, skutecznych i przede wszystkim adekwatnych rozwiązań. Na każdym etapie trzeba więc pamiętać, że sam fakt zanurzenia się w realnych zjawiskach, które mają wpływ na postępowanie badawcze, nie jest magicznym czynnikiem przemieniającym każde rozważanie w dyskurs naukowy. Poniższa tabela podsumowuje najistotniejsze wady i zalety omawianego podejścia w kontekście pracy promotora ze studentami w ramach seminarium magisterskiego.

Tabela 1.4. Najważniejsze zalety i wady prowadzenia prac dyplomowych w kontekście badań w działaniu

Zalety	Wady
Elastyczność metodologiczna.	Długotrwałość procesu badawczego.
Zachęta do krytycznego, refleksyjnego podejścia.	Brak gwarancji wprowadzenia trwałych, pozytywnych zmian.
Równoczesne zapoznawanie studenta z warsztatem badawczym, jak i rzeczywistością praktyczną.	Duża odpowiedzialność związana z poruszaniem problemów konkretnych grup.
Uczenie samodzielności badawczej.	Wyzwanie związane z zapewnieniem naukowych ram analizy.
Możliwość stworzenia partnerskiej relacji między promotorem i studentem.	

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, można wrócić do wskazanych w tytule tego rozdziału wyzwań poznawczych i metodologicznych w prowadzeniu badań w działaniu. Specyfika tego podejścia odwołuje się głównie do kolektywnego wymiaru badań, uprawomocnienia jego uczestników i orientacji praktycznej, która oznacza wyjście poza mury akademii, zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym. Nauka jest tu uprawiana w żywym kontakcie z otoczeniem, co generuje różne szanse i trudności. Pojawia się znaczna złożoność, tak w konstruowaniu zespołu, jak i w rozumieniu problemu, oraz ambiwalencja, kierująca uwagę w stronę pytania, kto właściwie ma prawo zmieniać schemat funkcjonowania

grup i organizacji, a przede wszystkim komu dano ku temu odpowiednie narzędzia. Badania w działaniu przekonują, że kompetencje niezbędne do rozumienia fenomenów społecznych rozłożone są między badaczami i praktykami. W ich współpracy i synchronizowaniu doświadczeń oraz perspektyw ukryte są unikatowe rozwiązania. Zasadniczym wyzwaniem jest zatem sam proces, wymagający poznawczej otwartości, świadomości badawczej i zdolności do refleksyjnego postrzegania zjawisk budujących nie teorie, ale wszystko to, czego dotyczą one w rzeczywistości.

ROZDZIAŁ 2. KIEROWANIE ROZWOJEM STUDENTA POPRAZ BADANIA W DZIAŁANIU. PERSPEKTYWA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO, MISTRZA/ PROMOTORA

Seminarium to wyjątkowa forma aktywności akademickiej, łącząca kształcenie i badania, będąca jednocześnie – poprzez konstytuującą ją relację mistrz-uczeń – emanacją idei samoodtworzenia się uniwersytetu. Na przełomie XX i XXI wieku, a zwłaszcza na początku wieku XXI, gdy umasowienie edukacji wyższej osiągnęło swoje apogeum, przez polskie środowisko akademickie przetoczyła się burzliwa dyskusja nad dalszym losem seminarium. Pojawił się wówczas postulat rezygnacji z tej formy kształcenia, a także kwestionowano sens pisania prac licencjackich i magisterskich. Na ile wynikało to z umasowienia kształcenia i niemożności realizacji w toku procesu seminaryjnego bezpośredniej relacji promotora i studenta – wpisanej w istotę seminarium, a na ile było skierowane przeciw samoodtworzeniu się uniwersytetu liberalnego – humboldtowskiego? Inaczej mówiąc, czy był to przejaw starcia się dwóch koncepcji ról uniwersytetu zogniskowanych w tej formie kształcenia: tradycyjnej (liberalnej), zakładającej wolność oraz jedność badań i kształcenia, a także będącej w ofensywie koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego?

Początkowo za likwidacją seminarium padały głównie argumenty o charakterze ekonomicznym: duża liczba godzin zajęć w stosunkowo małych grupach, ogromna kosztochłonność, ale wkrótce zaczęto też wskazywać na odtwórczy charakter prac, ich niewielką oryginalność. Pracom powstającym na zakończenie seminarium zarzucano mechaniczne przepisywanie fragmentów książek i artykułów lub materiałów źródłowych. W skrajnych przypadkach wskazywano, że studenci niczego się nie uczą, tylko kopiują teksty innych autorów. Na fali tej krytyki narodziły się i upowszechniły zdecydowane

działania antyplagiatowe. Niewątpliwie wiąże się z tym faktem symboliczna systemowa zmiana rozumienia sposobu wdrażania studentów do pracy naukowej, dokonującego się w czasie trwania seminarium. W tradycyjnym uniwersytecie etyczne zachowania były elementem obyczaju, etosu akademickiego kształtowanego w procesie seminaryjnym w relacji mistrz–uczeń. Dziś są one jednym z weryfikowalnych standardów i zasad pracy naukowej. Przenosząc to na grunt stosunku do własności intelektualnej: współczesny mistrz nie uwrażliwia studenta na tę kwestię w kontekście etosu akademickiego, lecz uświadamia mu odpowiedzialność prawną za naruszenie dóbr intelektualnych.

Seminarium krytykowano też za nadmierne skupianie się na teorii i za charakter badań studenckich, które miały tylko weryfikować teorię, a nie służyły rozumieniu otoczenia, rzeczywistości społeczno-gospodarczej, w tym organizacyjnej, i nie uczyły, jak ją doskonalić. Wiele uczelni, zwłaszcza niepublicznych, rezygnowało z seminarium i pisania prac dyplomowych, zastępując je egzaminem końcowym. Obrońcy seminarium podkreślali, że jest to forma odzwierciedlająca istotę edukacji akademickiej, łącząca kształcenie i badania, pozwalająca kształcić poprzez badania. Jako walor wskazywano też samodzielną pracę studenta. Pokazywano, że gros z zarzutów formułowanych przez pracodawców (na przykład, że absolwent nie umie się wypowiadać, nie potrafi napisać prostego pisma, nie zna podstawowych pojęć i nie rozumie zasadniczych zjawisk), dowodzących mankamentów wcześniejszych etapów edukacji, ujawnia się podczas seminarium i w jego toku student doskonali także te kluczowe kompetencje (zarówno wiedzę, jak i umiejętności oraz cechy postawy).

W polskim systemie szkolnictwa wyższego przełomowe i w zasadzie kończące przywołane powyżej dyskusje było stanowisko Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która uznała, że prace magisterskie i licencjackie są najważniejszym i *de facto* jedynym bezpośrednim dowodem uzyskiwania przez studentów efektów uczenia się, deklarowanych przez szkoły wyższe. Ta decyzja uspokoiła dyskusje nad losem seminarium, ale jednocześnie pobudziła refleksję nad sposobem jego prowadzenia. Pojawiły się liczne pytania: Jaką formułę powinno przyjąć seminarium w procesie kształcenia otwierającym się na współczesne oczekiwania i koncepcje uniwersytetu? Jakie kompetencje powinien mieć promotor? W jaki sposób powinno być prowadzone seminarium? Czy i jeżeli tak, to na jakich studenckich badaniach powinno bazować? Czy pożądane jest odejście od rozumienia seminarium jako emanacji idei uniwersytetu i formy samoodtworzenia się tej organizacji? Jak realizować to samoodtworzenie się w formule organizacji wielorako zakorzenionej: służebnej wobec potrzeb otoczenia i rozwoju nauki, a jednocześnie wspierającej rozwój ludzkości?

W tej części książki skupiamy się na seminarium dyplomowym jako środowisku rozwoju naukowego, socjalizacji i wychowywania refleksyjnych badaczy. Patrzymy na te zajęcia akademickie przez pryzmat kształcenia poprzez badania w działaniu – bo takimi doświadczeniami chcemy się podzielić. Przyglądamy się więc seminarium w zmieniających się koncepcjach uniwersytetu. Odwołując się do własnych doświadczeń, pokazujemy wyzwania procesu promotorskiego wykorzystującego uczenie się poprzez partycypacyjne badania w działaniu. Staramy się także usytuować nowe dla nas doświadczenie promotorskie w ramach współczesnych paradygmatów dydaktyki akademickiej.

2.1. Seminarium jako środowisko rozwoju naukowego

Seminarium uznawane jest za podstawową i najważniejszą uniwersytecką formę kształcenia. Zdaniem Kazimierza Denka [2011, s. 177] seminarium „jako forma organizacyjna stwarza nieodzowne warunki do łączenia kształcenia, studiowania, prowadzenia badań naukowych z wychowywaniem w jednolity proces, prowadzący do zdobywania przez studentów wiedzy, nabywania umiejętności i nawyków oraz rozwijania uzdolnień poznawczych”. Jego uczestnicy „stanowią zespół wzajemnie uczących się osób” [tamże, s. 181].

Chcąc unaocznić znaczenie seminarium, wielu autorów odwołuje się do źródłosłowu tego pojęcia, wywodzonego od słowa *semen*, oznaczającego sadzonkę, oraz wskazuje, że *seminarium* w łacinie było nazwą rozsadnika, szkółki młodych roślin pielęgnowanych w procesie wzrostu [Denek 2011; Sowa 2014]. Pierwotnie w „starożytnych szkołach rzymskich oraz greckich” prowadzenie „zajęć seminaryjnych” polegało na łączeniu dyskusji, referatów i sprawozdań młodzieży z komentarzami osób nauczających [Denek 2011, s. 177].

W procesie edukacji akademickiej wyjątkowe miejsce zajmuje seminarium magisterskie. Nie ma ono charakteru przedmiotowego, lecz poprzez mobilizację wszystkich kompetencji stwarza okazję do całościowego rozwoju, a także zaprezentowania dużego spektrum efektów kształcenia w ramach kończonego kierunku studiów. Jego rezultatem jest powstanie pracy magisterskiej, odzwierciedlającej kompetencje magistranta, czyli studenta kończącego studia magisterskie lub studia II stopnia.

2.1.1. Relacja mistrz–uczeń

W niemal każdej wypowiedzi naukowej na temat seminarium podkreśla się, że są to zajęcia, podczas których uczący się (student) ma żywy, bezpośredni kontakt ze swoim mistrzem (opiekunem), z jego warsztatem naukowym. Bycie promotorem „oznacza zaangażowanie nauczyciela akademickiego w kierowanie rozwojem naukowym swojego studenta lub aktywne towarzyszenie rozwojowi, wspieranie go” [Sajdak 2013, s. 147]. Specyfika sytuacji edukacyjnej, w której student wspierany przez promotora, pozostając z nim w bezpośrednich relacjach, przeprowadza swoje pierwsze własne badania i przedstawia publicznie ich wyniki, porównywana jest do „wyzwolin”. Rolę promotora, opiekuna przyrównuje się natomiast do postaci mistrza, i bywa ona idealizowana. Promotorowi przypisywane są cechy wybitnego i twórczego umysłu, pasji naukowej, wysokich kompetencji moralnych. Postać takiego autorytetu naukowego pokazuje Tadeusz Kotarbiński w osobie Kazimierza Twardowskiego, profesora Uniwersytetu Lwowskiego od 1895 roku:

Jakże było nie wypełniać po brzegi wczesnym rankiem⁹ wielkiego audytorium, skoro z katedry płynęła mądrość, wszystkim dostępna i jawnie pożyteczna. Zrozumiano powszechnie, że cokolwiek robi inteligent, jako taki, zawsze myśli, i że musi przeciw zastanawiać się serio nad istotą, budową i przebiegiem myślenia i nad warunkami myślenia, prowadzącego do wiedzy i wyrobienia rozsądku. (...) Zastawszy w Polsce¹⁰ ugór, porosły wybujalymi chwastami, zakasał rękawy i począł rwać zielsko, a sadzić pożywną jarzynę. (...) I jął tępic słomiany ogień, niepunktualność, zawodność w umowach, niesystematyczność, pogoń za tym, co kogo teraz właśnie najbardziej zajmuje; a zmuszał do przysiadania fałdów, respektowania więzi organizacyjnej, do pięciopalcówek różnego rodzaju, dokładnych referatów, obiektywnych streszczeń... O, jakże są dzisiaj za to wszystko wdzięczni kochanemu Mistrzowi dawni jego uczniowie! Z jaką z kolei wiarą przekazują swoim z kolei uczniom te przez niego wszczepione elementy! [Kotarbiński 1979, ss. 262–263].

Anna Sajdak [za: Nałaskowski 2002; Witkowski 2007] zauważa, że nie każdy promotor jest mistrzem we wszystkich wymiarach relacji mistrz–uczeń.

⁹ „Niektóre zajęcia rozpoczynały się o piątej rano, inne (seminaria) odbywały się w niedzielę” (przypis autorów na podstawie *Dzienników* K. Twardowskiego).

¹⁰ Twardowski studiował i pracował wcześniej w Uniwersytecie Wiedeńskim pod kierunkiem Franza Brentana. Następnie przez krótki okres był tam docentem.

Z tego powodu może on – poprzez intensywną bezpośrednią relację – zarówno dawać szansę, jak też zagrażać rozwojowi studenta. Za L. Witkowskim podkreśla, że aby mistrz mógł być źródłem życiodajnej siły, generowania impulsów, dynamizowania rozwoju studentów, musi najpierw sam być zdolny do przekraczania własnych horyzontów myślenia [Sajdak 2013]. Wątpliwości co do możliwości współczesnego zaistnienia w procesie promotorskim klasycznej i idealizowanej relacji mistrz–uczeń mają swoje źródło przede wszystkim w umasowieniu edukacji wyższej, a czasami także kwestionowaniu kompetencji mistrzów – badawczych, moralnych oraz dydaktycznych. Sajdak pisze o pojawianiu się, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia w uczelniach artystycznych, „głosem o anachronizmie i nieadekwatności modelu” bazującego na relacji mistrz–uczeń. Wskazuje też za L. Witkowskim, że więź emocjonalna między mistrzem a uczniem może stać się rodzajem uwięzi intelektualnej, blokującej rozwój ucznia, może też być przyczyną jego zdominowania i podporządkowania [tamże, s. 146].

Seminarium i relacji mistrz–uczeń, która jest wyróżnikiem tej formy edukacyjnej, przypisywane są ważne funkcje socjalizacyjne, związane z wprowadzaniem w świat nauki i badań naukowych (wprowadzania do nauki) oraz wychowywaniem młodych naukowców. Zdaniem A. Sajdaka „mistrz ustala standardy, wprowadza w arkana życia naukowego, pokazuje wzorce, normy i zasady panujące w środowisku naukowym” [tamże, s. 150]. Taką osobowość doskonale zarysowuje Kazimierz Sowa na przykładzie swojego mistrza, prof. Pawła Rybickiego, pokazując, na czym polega ten kluczowy, „osiowy w nauce stosunek społeczny”:

Paweł Rybicki był znakomitym nauczycielem nie tylko dlatego, że dysponował wielką wiedzą i sprawnością intelektualną, ale także, a może przede wszystkim dlatego, że miał prawdziwy autorytet. Wybitny uczony, człowiek o ogromnej wiedzy ogólnej, wielkiej kulturze osobistej (...), życzliwy i uśmiechnięty, traktujący wszystkich poważnie i z szacunkiem – musiał być przez studentów podziwiany, szanowany i lubiany [Sowa 2010, s. 32].

W procesie promotorskim realizowanym poprzez badania w działaniu (*action research*) kładziemy jednak nacisk nie tylko na socjalizację do pracy naukowej, ale też do twórczego, otwartego podchodzenia do identyfikacji praktycznych problemów, ich dekonstrukcji i kreowania rozwiązań w celu poprawy jakości życia, rozwiązywania problemów związanych z funkcjonowaniem organizacji, wykonywaniem ich zadań oraz doskonaleniem procesów organizacyjnych, produkcyjnych, a także szerszych problemów społecznych. Inaczej mówiąc, jest to proces socjalizacji również do pracy intelektualnej, twórczej,

w środowisku pozaakademickim. Nacisk położony jest przy tym nie tylko na odczytywanie znaczeń, ale też ich nadawanie, co prowadzi do otwartego myślenia oraz emancypacji [Bauman 2011].

2.1.2. Cechy relacji społecznych w procesie promotorskim

Specyfika seminarium w dużej mierze wynika z relacji łączących głównych partnerów, które mają dość osobisty charakter. Jest to ponadczasowy wyróżnik tej formy edukacji akademickiej. Wśród cech relacji społecznych typowych dla zajęć seminaryjnych najczęściej zwraca się uwagę na: podmiotowość, partnerstwo oraz wzajemne uczenie się.

Podmiotowość nauczycieli i studentów jest kategorią, która we współczesnej nauce budzi duże zainteresowanie. A. Sajdak [2013] zauważa jednocześnie, że jest to cecha różnicująca różne koncepcje uniwersytetu i paradygmaty edukacji, przy czym pozostaje najbardziej charakterystyczna dla humanistycznego i krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu kształcenia akademickiego. Zwraca też uwagę, że kategoria podmiotu w edukacji odnosi się zarówno do roli nauczyciela, ucznia, jak i innych podmiotów działalności edukacyjnej, co wiąże się z uznaniem ich autonomii, sprawstwa oraz odpowiedzialności.

Podmiotowość partnerów bardzo wyraźnie ujawnia się w procesie partycypacyjnych badań w działaniu. Możemy zidentyfikować w nim trzy podmioty: studenta, promotora oraz opiekuna po stronie organizacji. Podmiotowość studenta i promotora nie budzi wątpliwości. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na autonomiczność i podmiotowość opiekuna studenta w organizacji (*gatekeeper*) [Coghlan 2003], w której realizowane są partycypacyjne badania w działaniu. Jego sprawcza rola na etapie ułatwiania studentowi wejścia do organizacji i wspierania go w procesie badań, opracowywania rozwiązania problemu i jego wdrożenia jest nie do podważenia. Przyjmuje on pełną odpowiedzialność za wsparcie procesu po stronie organizacji.

Partnerskie relacje są bardzo często wskazywaną cechą, czasem myloną z podmiotowością partnerów. Zdaniem K. Denka [2011, s. 182] prowadzący seminarium powinien „pełnić rolę pośrednika w pedagogicznym dialogu pomiędzy światem nauki i postępu technicznego”. Podkreśla on też wagę partnerskiej współpracy pomiędzy prowadzącym seminarium i jego uczestnikami. Z kolei Jarosław Jendza [2016, s. 34] wskazuje na wielostronność relacji w społecznym procesie budowania wiedzy. Badając tutoring, przyrównuje go do agory – „gdzie następuje spotkanie osób wokół jakiegoś problemu, uznawanego za ważny, gdy nikt z nich nie jest do końca kompetentny i ma

miejsce duet edukacyjny”. Mówiąc o partnerskich relacjach, warto pamiętać, że współdziałanie na zasadach partnerstwa zmienia relacje między partnerami z zależności opartych na stosunku sił czy podległości na relacje oparte na wzajemnym uzupełnianiu się [Brinkerhoff 2002]. Każdy partner nie tylko ma realny wpływ na decyzje, ale także jest za nie odpowiedzialny oraz wspiera ich realizację [Tennyson 1994].

Opisując współczesne przemiany dominującego paradygmatu dydaktyki akademickiej, A. Sajdak [2013, s. 291] wskazuje między innymi na zmianę charakteru dominującej roli nauczyciela akademickiego: „(...) z ukierunkowania na udzielanie instrukcji do konstruowania środowiska edukacyjnego, sytuacji uczenia się oraz doradztwa udzielanego w procesie uczenia się, (...) wsparcie samodzielnie organizowanego, aktywnego uczenia się, uwzględniania motywacyjnych, wolicjonalnych i społecznych aspektów uczenia się (...)”. Zauważa też, że ta zmiana w podejściu do kształcenia wpisuje się w myśl Wilhelma von Humboldta, „który już na początku XIX wieku przeciwstawiał się temu, co dziś możemy nazwać »instrukcją« czy kierowanym nauczaniem”.

Dla seminarium realizowanego poprzez partycypacyjne badania w działaniu partnerskie relacje między wszystkimi podmiotami procesu są warunkiem sukcesu przedsięwzięcia. Szczególne znaczenie ma stały dialog między promotorem, studentem i opiekunem w organizacji, w procesie nadawania i uzgadniania znaczeń, a także zaangażowania w rozwiązywanie zidentyfikowanych problemów. W świetle doświadczeń prowadzonych przez nas seminariów postrzegamy partycypacyjne badania w działaniu jako modelowy proces praktykowania partnerskich relacji. Widoczne było zwłaszcza wzajemne uzupełnianie się w dociekaniu do istoty problemów oraz projektowaniu ich rozwiązań.

Wzajemność uczenia się to również często podkreślana cecha procesu seminaryjnego. K. Denek [2011] akcentuje ją w odniesieniu do wzajemnego dzielenia się doświadczeniami studentów starszych i młodszych, w sytuacji realizacji seminarium w mieszanej grupie, złożonej ze studentów IV i V roku studiów. Z kolei Beata Karpińska-Musiał [2016, s. 46] skupia się na wzajemnym uczeniu się w procesie kształcenia akademickiego, w relacji uczeń–nauczyciel. Autorka dużo uwagi poświęca uczeniu się nauczyciela w procesie dydaktycznym postrzeganym jako dialog edukacyjny, pisząc o konieczności przełamania „stereotypu linearnej, transmisyjnej edukacji i (...) uczenia się także od studentów”, a ponadto znaczeniu autorefleksyjności nauczyciela w procesie edukacji.

Proces promotorski bazujący na badaniach w działaniu jest klasyczną sytuacją sprzyjającą wzajemnemu uczeniu się wszystkich zaangażowanych w badania podmiotów. Student bezpośrednio, a promotor głównie za pośrednictwem studenta, poznając jego doświadczenie, znajdują się w sytuacji, którą

Pierre Dominicé [2000] określa jako „uczenie się z życia”, zaś opiekun ze strony organizacji, uczestnicząc w nadawaniu znaczeń, pogłębia rozumienie praktycznych problemów organizacji (często tak oswojonych, że niezauważanych lub uznawanych jako chroniczne) dzięki temu, że ma okazję popatrzeć na nie z zewnątrz. Proces partycypacyjnych badań w działaniu staje się *de facto* procesem edukacyjnym dla wszystkich zaangażowanych partnerów. Tym samym podejście to doskonale wpisuje się w paradygmatyczną zmianę dydaktyki akademickiej – *from teaching to learning*.

Warto jednak zauważyć, że prowadząc proces promotorski bazujący na realizowanych przez studenta uczestniczących badaniach w działaniu, obserwowaliśmy pewien opór studentów przed samodzielnością, przejmowaniem inicjatywy, które są istotą tej zmiany paradygmatycznej. Studenci w większości chcą być prowadzeni, zaopiekowani. Łatwo się zniechęcają, gdy okazuje się, że potrzebne jest pogłębienie badań praktycznych, poznanie szerszego kontekstu teoretycznego, dalsze poszukiwania bądź dopracowywanie kolejnych rozwiązań czy sposobów ich wdrożenia. Promotor w tym podejściu często staje przed koniecznością znalezienia różnych bodźców podtrzymujących motywację i stymulacji otwartości oraz kreatywnego podejścia do badanej sytuacji. Musi też być wyczulony na pomoc studentowi w uwierzeniu we własne możliwości oraz powstrzymywanie się od podsuwania rozwiązań i niepotrzebnego pomagania (nadopiekuńczości).

2.2. Seminarium w zmieniających się koncepcjach kształcenia uniwersyteckiego

O roli przypisywanej seminarium, które wydaje się najstarszą z form wdrażania do pracy naukowej i kształcenia uniwersyteckiego, w dużej mierze decyduje dominująca koncepcja uniwersytetu i rozumienie jego społecznej roli.

2.2.1. Uniwersytet liberalny

Uniwersytet liberalny (humboldtowski, klasyczny, tradycyjny) wyróżniał się przede wszystkim ukierunkowaniem na działalność badawczą, której podporządkowane były jego pozostałe funkcje [Leja 2013]. Nacisk położony był przy tym na badania podstawowe, przy wyraźnym dystansowaniu się od badań stosowanych. Głównymi zasadami jego funkcjonowania były: pełna autonomia, wolność badań i kształcenia oraz jedność nauki i dydaktyki. W koncepcji

uniwersytetu liberalnego główna zasada jedności nauki i kształcenia realizowana była poprzez samodzielne, refleksyjne uczestnictwo studentów w badaniach naukowych, którym przewodził profesor. W interpretacjach klasycznych i liberalnych koncepcji uniwersytetu badacze podkreślają znaczenie kształcenia teoretycznego, które – jak pisze A. Sajdak [2013, s. 127, za: Brzeziński 2004] – „nie jest zamykaniem młodych ludzi w ciasnych schematach ról pisanych z myślą o przystosowaniu się do wymagań dnia dzisiejszego, a otwieraniem ich umysłów na niepokorę wobec zastanej rzeczywistości, poszerzaniem horyzontów poznania”. Autorka ta zauważa także zbieżność współczesnego definiowania roli idealnego mistrza z myślą W. Humboldta, który na początku XIX wieku twierdził, iż „kształcenie uniwersyteckie winno prowadzić do »emancypacji prawdziwego myślenia«, a procesy edukacyjne winny być ukierunkowane na osiągnięcie autonomicznej dojrzałości, winny być ukierunkowane na samostanowienie człowieka uczącego się” [tamże, s. 149].

Rozumienie zasady jedności nauki i kształcenia może być dwojakie. Pierwsza perspektywa polega na tym, że:

(...) profesor, przedstawiając wyniki swoich badań, wprowadza studenta w tajniki warsztatu badawczego, dzieli się własnym doświadczeniem, dylematami badacza eksplorującego rzeczywistość. Druga perspektywa związana jest z aktywnym włączaniem samych studentów w proces badawczy. Studiowanie staje się swoistym „terminowaniem”, praktykowaniem u mistrza, uczeniem się od niego warsztatu naukowego [Sajdak 2013, s. 141].

Próbując odtworzyć proces seminaryjny w tradycyjnym, humboldtowskim uniwersytecie, a zwłaszcza proces badawczy, wokół którego on się skupiał, można zidentyfikować kilka jego charakterystycznych cech, takich jak: tożsamość procesu badawczego z procesem kształcenia, nauczyciel kształcący uczniów poprzez umożliwianie im uczestnictwa w prowadzonych przez siebie badaniach. Warto też zauważyć, że źródeł rozwoju postaw emancypacyjnych, refleksyjności i krytycznego myślenia upatruje się w dobrym opanowaniu teorii, biegłości w odniesieniach do wiedzy teoretycznej oraz dobrym warsztacie badawczym.

Kazimierz Twardowski, profesor Uniwersytetu Lwowskiego od 1895 roku, w swoich *Dziennikach* wielokrotnie wspomina prowadzone przez siebie seminaria. Jego krótkie zapiski rzucają światło na zasady i sposób podejścia do ich prowadzenia w polskim uniwersytecie przekształcanym/organizowanym na wzór uniwersytetu humboldtowskiego:

Rok 1920, 18 kwietnia, niedziela: Przed południem od jedenastej do pierwszej seminarium filozoficzne – zamiast wczoraj (...). Uczestniczą tylko Chłędowski, Gunzberg Adela, Pordes Fryderyka, Schifermann Malwina. Reszty członków z półrocza zimowego nie przyjąłem, gdyż nie oddali prac seminaryjnych. Czytamy Bergsona Bezpośrednie dane świadomości [Twardowski 1997a, cz. I, s. 148].

W *Dziennikach* można odnaleźć uwagi mówiące o różnych formach pracy seminaryjnej. Najczęściej Twardowski wspomina o wspólnym czytaniu prac naukowych, wspólnej lekturze (w 1927 roku dwa razy na tydzień) dzieł takich autorów jak: Bergson, Twardowski, Kant, Hume.

Rok 1926, 21 kwietnia, środa: Dzisiaj od czwartej do szóstej pierwsze „ćwiczenia” na temat mej pracy Zur Lehre Inghalt und Gegestand der Vorstellungen. Mianowicie grono członków mego seminarium postanowiło pracę tę wspólnie czytać, a zarazem sporządzić z niej komentarz i sporządzić jej tłumaczenie na język polski. Zaprosili mnie do udziału, co jest wielką dla mnie radością [Twardowski 1997a, cz. I, s. 240].

Inne wspomniane w *Dziennikach* formy to: wspólne czytanie przekładu tłumaczonych przez studentów tekstów, samodzielne pisanie prac na zadane tematy, do których prowadzący udzielał wskazówek, wygłaszanie przygotowywanych przez studentów referatów, omawianie prac seminaryjnych – głównie indywidualnie (podczas indywidualnych spotkań uzupełniających zajęcia seminaryjne), ale także omawianie i rozważanie wrażeń z udziału seminarzystów w różnych aktywnościach o charakterze naukowym, na przykład w Zjeździe Kółek Filozoficznych.

Warto też zauważyć, że zajęcia seminaryjne poprzedzało sprawdzenie poziomu inteligencji i zasobu wiedzy jego uczestników, które było podstawą do projektowania sposobu prowadzenia seminarium. SeminaRIA były silnie sprzężone (dopełniały się) z innymi zajęciami, a zwłaszcza z *privatissimum*¹¹ oraz z konwersatorium i generalnie z życiem studenckim.

¹¹ Zajęcia te skupiały wybranych studentów i poświęcone były dyskusjom na wyższym poziomie naukowym, na przykład w *Dziennikach* z 1927 roku Twardowski [1997a, s. 327] przywołuje dyskusję nad zagadnieniami semantycznymi. Wspomina tam też o zmianie terminu *privatissimum*, które zaczynało się dotąd o piątej rano. W 1927 roku zmieniono ten termin na „godziny wieczorne” [tamże, s. 8–9].

W 1926 roku Twardowski zanotował:

5 lutego, piątek: (...) Wieczór był dziś miły. Członkowie konwersatorium urządzili rodzaj kabaretu filozoficznego: Bleustein, Łuszczewska, Mehlberg i Blumenthal występowali z satyryczno-humorystycznymi utworami z życia seminarium filozoficznego. Były rzeczy doskonałe i bardzo dowcipne. Ubawiliśmy się świetnie [Twardowski 1997a, cz. I, s. 225].

Zajęciom seminaryjnym towarzyszyły również inne formy życia towarzyskiego, na przykład wspólne wycieczki turystyczno-krajoznawcze czy celebrowanie urodzin.

Obserwując zamieszczane w *Dziennikach* skrótowe notatki dotyczące realiów procesu promotorskiego, uderza połączenie niezwyklej solidności w podejściu do prowadzonego seminarium, podejmowania w jego toku bardzo ambitnych tematów naukowych i dużej samodzielności studentów z osobistymi relacjami, w tym wspierania studentów w przygotowywaniu własnych prac, angażowania się promotora w organizowanie pomocy materialnej dla studentów, walki o odpowiednie sale czy laboratorium na potrzeby zajęć seminaryjnych.

2.2.2. Uniwersytet czasów dominacji w nauce paradygmatu pozytywistycznego; w dydaktyce – głównie w formie behawioryzmu

Od lat 50. aż po lata 70. XX wieku dominowała w nauce metodologia pozytywistyczna, która odzwierciedlała się także mocno w procesach badawczych realizowanych w ramach prac magisterskich. Wypada tu przypomnieć, że pozytywistyczna metodologia bardzo dobrze komponowała się z filozofią marksistowską i w krajach realnego socjalizmu miała ideologiczne wsparcie (była bazą dla koncepcji planowania w nauce), o czym szeroko pisał Michael Polanyi (1951) [za: Zmysłony 2011]. W szkolnictwie wyższym w Polsce na tę orientację metodologiczną, współgrającą z celami ideologicznymi, nałożył się silny nacisk na zawodową i światopoglądową orientację kształcenia. Narzucone wówczas sposoby kierowania rozwojem studenta, także na etapie opieki nad prowadzonymi badaniami w ramach seminarium magisterskiego, bezwładem trwają jeszcze do dziś w wielu uczelniach, będąc hybrydą zasad uniwersytetu liberalnego oraz czasów realnego socjalizmu. Po części pokazuje to zaprezentowany poniżej, sformalizowany proces promotorski o wyraźnie scjentystycznym ukierunkowaniu, który został opracowany na podstawie książki K. Denka [2011] poświęconej dydaktyce akademickiej:

1. Seminaria poszczególnych prowadzących mają określony profil, co pozwala studentowi wybrać seminarium zgodne z jego zainteresowaniami, a jednocześnie (jak podkreśla K. Denek) pozwala prowadzącemu przyjąć na swoje seminarium te osoby, które w toku studiów wykazały się zainteresowaniami zgodnymi z profilem seminarium.
2. Przyjmując kandydatów na seminarium, prowadzący przeprowadza z każdym z nich wstępne rozmowy dotyczące sytuacji osobistej oraz zainteresowań i pasji¹².
3. Pierwszy rok seminarium poświęca się na opracowanie literatury (metodologicznej i związanej z tematem pracy) i przeprowadzenie badań. Drugi rok to pisanie pracy, a jednocześnie podczas seminarium „czytanie prac przygotowywanych przez poszczególnych magistrantów” [Denek 2011, s. 189]. K. Denek podkreśla pedagogiczne walory czytania na seminariach prac magisterskich i ich analizy merytorycznej, logicznej i językowej. Jego zdaniem pobudza to „uczestników seminarium do coraz większego wysiłku i aktywności twórczej. Poza tym seminarzyści kształcą swój krytycyzm i wrażliwość na błędy i ich profilaktykę” [tamże, s. 188].
4. Na przykładzie seminarium z dydaktyki, w której preferowane są badania eksperymentalne, K. Denek [za: Mialaret 1984] przedstawia następujący proces badawczy w ramach seminarium magisterskiego [Denek 2011, s. 185]:
 - Zdefiniowanie problemu badań i określenie postępowania badawczego.
 - Usytuowanie eksperymentu w szerszym kontekście badawczym.
 - Omówienie eksperymentu na tle dorobku nauki. Sformułowanie hipotez.
 - Wybór narzędzi badawczych.
 - Sporządzenie planu badań pozwalających na weryfikację hipotez.
 - Realizacja badań, zebranie i krytyczna analiza zebranego materiału, ich opracowanie.
 - Analiza problemu badawczego w świetle wyników badań.
5. Napisanie pracy magisterskiej omawiającej rezultaty przeprowadzonych badań i perspektywy dalszych poszukiwań.
6. Pod koniec seminarium należy zaznajomić studenta z wymogami co do technicznej strony pracy oraz kryteriami jej oceny [Denek 2011, s. 189].
7. O przyjęciu pracy decydują pozytywne opinie promotora i recenzenta. Po ich otrzymaniu magistrant dopuszczany jest do egzaminu magisterskiego oraz prezentacji i obrony pracy magisterskiej.

¹² Ten etap jest podobny do przywołanych powyżej zasad prowadzenia seminarium przez prof. Twardowskiego.

Zdaniem K. Denka [2011, s. 195] „właściwością seminarium magisterskiego jest łączenie wysiłków na rzecz harmonijnej realizacji podstawowych funkcji współczesnej szkoły wyższej w dziedzinie dydaktyki, wychowania i poszukiwań naukowo-badawczych”. Widząc sztywność tego procesu i instruktywność roli promotora, mało przekonująco brzmi opinia autora, że zajęcia seminaryjne „są najbardziej efektywną formą stymulującą samodzielność i aktywność pracy studentów. W maksymalnym stopniu angażują ich w proces kształcenia i studiowania, uczą samodzielnego myślenia i twórczego działania, korzystania z istniejącego dorobku wiedzy, jego krytycznego analizowania i porównywania” [tamże, s. 195]. To przekonanie wzmacnia jeszcze opinia na temat pracy magisterskiej i jej roli w procesie kształcenia, którą przytacza za J.S. Knyplem [1981], pisząc, że praca magisterska:

(...) ma być praktycznym sprawdzianem umiejętności posługiwania się określonym zasobem wiedzy specjalistycznej (...). Ponadto opracowanie pracy magisterskiej ma dostarczyć okazji do wyszukiwania odpowiedniej literatury, sprawdzenia, czy zagadnienie nie było już opracowane, przekonania sceptyków o potrzebie wykonania takich właśnie badań, wykonania samych badań zgodnie z zasadami dobrego rzemiosła naukowego, przeanalizowania wyników, uogólnienia ich, wyciągnięcia wniosków, opisanie ich zgodnie z obowiązującymi normami i zwyczajami. Celem zasadniczym pracy magisterskiej jest zapoznanie jej autora z metodą poznania naukowego [Denek 2011, s. 196].

K. Denek zauważa, że duża część nauczycieli akademickich oczekuje, iż prace magisterskie będą miały także elementy praktyczno-zawodowe, co wyraża się następującymi umiejętnościami:

budowanie planu (struktury) pracy magisterskiej, konstruowanie treści tekstu głównego, wypowiedzianie się ściśle na temat wyrażony w tytule bądź podtytule pracy, komponowanie proporcjonalnych części, rozdziałów i podrozdziałów, cytowanie literatury przedmiotu, umiejętność wyraźnego zaznaczania treści referowanych za kimś. Zawodowe elementy pracy magisterskiej znajdują też swój wyraz w umiejętności unikania przekoków i powtórzeń, poprawnej narracji polegającej między innymi na logicznym i nie-nagannym językowo przechodzeniu do kolejnych partii treściowych [Denek 2011, s. 198].

Jak nietrudno zauważyć, zawodowość i praktyczność są tu rozumiane w sensie doskonalenia technik pracy umysłowej. Autor nie postrzega otoczenia i występujących w nim praktycznych problemów. Stąd wyprowadza wniosek, że studentów trzeba podczas seminarium magisterskiego nauczyć:

(...) planowania własnej działalności, określania zasadniczych, najbardziej znaczących aspektów materiału studiów, prawidłowego organizowania zajęć, szybkiego odnajdywania potrzebnych danych w książkach i innych źródłach informacji, sprawnego czytania, pisanie i liczenia (...). W tym celu przedstawia się studentom wzorcowe zarysy planów prac magisterskich, kieruje się ich uwagę na główne problemy, fakty i wnioski [Denek 2011, s. 200].

W podejściu do przedstawionego procesu promotorskiego wyraźnie odzwierciedla się paradygmat behawioralny – właściwy dla podejścia pozytywistycznego, z dominującą pozycją promotora, kierującego ściśle zaplanowanym procesem. Zdaniem Teresy Bauman [2006, za: Sajdak 2013, s. 226] „ideologiczny balast, którym skażona była dydaktyka szkoły wyższej, ciąży na niej do dziś”. Być może te zaszłości są źródłem trudności w relacjach współczesnych uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym, rezerwy nauczycieli akademickich wobec koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego, a także stereotypowego postrzegania uniwersytetów jako dystansujących się od potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego.

2.2.3. Uniwersytet przedsiębiorczy

Uniwersytety stanęły w ostatnich dziesięcioleciach przed wyzwaniem przekształcenia się w uniwersytety przedsiębiorcze, co dotyczy nie tylko komercjalizacji badań, lecz również sposobu kształcenia studentów. Narodzeniu się koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego sprzyjały trzy strumienie zmian: (1) rosnąca ekonomiczna funkcja wiedzy i edukacji, będąca jej pochodną, (2) masowość kształcenia oraz (3) zmiany polityczne na świecie, które umożliwiły swobodne przepływy ludzi, towarów i idei. W tej koncepcji uniwersytetu uzasadnień dla jego funkcjonowania – zarówno w odniesieniu do kształcenia, jak i badań – szukano w racjonalności rynkowej. Jak pisze K. Leja [2013, s. 55]: „Profesorów zaczęto nazywać wytwórcami wiedzy, a studentów ich konsumentami”. W procesie kształcenia nacisk został położony na „przekazywanie wiedzy i nabywanie profesjonalnych sprawności w odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne, wymagania rozwoju gospodarczego i postępu technicznego. (...) zdobywana wiedza miała być przede wszystkim użyteczna i (...) umożliwiać pełnienie określonej funkcji zawodowej” [Sajdak 2013, s. 111, za: M. Malewski].

W kształceniu wysoką rangę nadano rozwojowi kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości. Bob Jessop [2018], nawiązując do analiz Josepha

Schumpetera, zauważa, że przedsiębiorcze uczelnie mogą je kształtować podobnie jak szkoły na niższych poziomach edukacji, na przykład poprzez wprowadzanie lub rozszerzanie programów studiów czy nowych metod nauczania i prowadzenia badań. To zaowocowało postulatem rozwoju działalności badawczo-rozwojowej, w tym w ramach przygotowywania prac magisterskich. Wraz z rozwojem tej koncepcji uniwersytetu i postępujących procesów globalizacyjnych zmieniały się oczekiwania co do charakteru wkładu do nauki, który powinien być czyniony także w badaniach studenckich. Były to przede wszystkim oczekiwania innowacyjności, z możliwością komercjalizacji wyników. Pożądaną kompetencją, która powinna być rozwijana w toku seminarium, była na przykład zdolność do pracy w zespołach badawczych. Te oczekiwania niestety zbiegły się w czasie z umasowieniem studiów, co przekreślało szanse na budowanie w procesie promotorskim relacji umożliwiających rozwój solidnego warsztatu badawczego, krytycznego myślenia, otwartego podchodzenia do poznawania i rozwiązywania problemów. W rezultacie uzyskano większe uzawodowienie studiów, ale zmiana postaw zarówno naukowców, jak i osób uczących się jest wątpliwa. A. Sajdak [2013, s. 129] pisze wręcz o erozji tradycyjnych celów kształcenia akademickiego na rzecz wąsko wyspecjalizowanych fachowców, „dysponujących zasobami praktycznej wiedzy i użytecznych umiejętności”, co redukuje rolę edukacji jedynie do funkcji adaptacyjnej.

Warto zauważyć, że takie wąskie, rynkowe interpretowanie funkcji współczesnych uniwersytetów przedsiębiorczych – edukacyjnej, a także związanej z rozwojem nauki – jest automatycznym przenoszeniem logiki i racjonalności ekonomicznej determinowanej przez krótkoterminowe cele na logikę procesów edukacji formalnej i rozwoju nauki ukierunkowanych na realizację celów długoterminowych, najczęściej niemożliwych do precyzyjnego sformułowania [Helbing 2016]. Rynkowe zorientowanie edukacji wyższej nie służy *de facto* w dłuższej perspektywie ani gospodarce, ani ludziom – chyba że będą się stale doksztalać (co jest istotą postulatu *lifelong learning*). Wyraźnie uwidacznia się tu napięcie systemowe w koncepcji kształcenia podporządkowanego zaspokajaniu potrzeb gospodarki: organizacje gospodarcze realizują cele krótkoterminowe i oczekują absolwentów gotowych na ich realizację, a edukacja formalna tworzy w ludziach dobra długiego trwania. Skupienie się w edukacji na celach krótkookresowych w rzeczywistości nie wspiera realizacji celów ekonomicznych, gdyż uniemożliwia utrzymanie przez organizacje przewag konkurencyjnych w dłuższej perspektywie czasu.

Na fali promowanej koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego pojawiła się presja na budowanie trwałych relacji między uczelnią i jej otoczeniem gospodarczym i społecznym, silniejsze włączanie w proces kształcenia doświadczenia

praktycznego, w tym też włączania w proces dydaktyczny zewnętrznych interesariuszy. Dotychczasowe doświadczenia związane z wydłużeniem okresu praktyk zawodowych czy kształceniem dualnym dowodzą większej skuteczności rozwoju kwalifikacji specjalistycznych oraz wąskich kwalifikacji zawodowych. Prowadzi to do petryfikacji, identyfikowanej od 2010 roku (czyli od początku prowadzenia w Polsce diagnozy cech kapitału ludzkiego) cechy kapitału ludzkiego polegającej – w odniesieniu do absolwentów szkolnictwa wyższego – na nadmiarze kwalifikacji przy niedoborze kompetencji [*Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce 2011*, s. 157].

To spostrzeżenie leży u podstaw poszukiwania otwartego sposobu łączenia kształcenia akademickiego ze zdobywaniem doświadczenia praktycznego, które nie zawęźałoby kształcenia do rozwijania kwalifikacji specjalistycznych, zawodowych, ale koncentrowałoby się na budowaniu głębszego zrozumienia otoczenia społeczno-gospodarczego oraz rzeczywistości organizacji pozaakademickich. Nie polegałoby na pokazywaniu studentom gotowych rozwiązań, sprawdzonych w praktyce organizacji, ale wręcz przeciwnie – pozwalałoby im zrozumieć złożoność i często niejednoznaczność problemów społecznych i organizacyjnych, trudność znalezienia oraz wyboru sposobu ich rozwiązania, a także wdrażania zmian organizacyjnych i sposobów pracy. Andrew H. Van de Ven [2007] przekonuje, że transfer wiedzy, w przeciwieństwie do jednokierunkowego komunikowania odkryć, wymaga rozmowy, nadawania sensu i współpracy pomiędzy producentami i użytkownikami wiedzy badawczej. Takie podejście potrzebuje otwartego, dywergencyjnego myślenia, polegającego między innymi na zdolności znajdowania wielu rozwiązań określonego problemu oraz wielu sposobów jego wdrażania w organizacji [Robinson 2011, s. 67].

2.2.4. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny

Jakkolwiek nie bylibyśmy krytyczni wobec koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego, nie możemy jednak ignorować faktu, który zauważa K. Leja [2013], że uniwersytet przedsiębiorczy cechuje się dużą swobodą w pozyskiwaniu środków, a co za tym idzie – prowadzeniu działalności badawczej i dydaktycznej. Zarówno te możliwości, jak i zakres swobody działań organizatorskich są niewątpliwymi atutami w sytuacji dużej dynamiki zmian technologicznych, ekonomicznych (w tym procesów produkcyjnych), społecznych (w tym stylów życia), prowadzących do globalnych zmian zagrażających ludzkości, wobec których nauka i edukacja nie mogą być obojętne. W dyskursie pedagogicznym dotyczącym koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego dominuje

jednak zarzut, że przypisywane tej koncepcji podejście do edukacji akademickiej nie sprzyja wypełnianiu przez nią funkcji emancypacyjnej. Podkreśla się też, że sam uniwersytet, poddany silnej presji ekonomicznej, utracił *de facto* swoją autonomię, a przywołana powyżej swoboda okupiona jest wieloma więzami formalnymi i ekonomicznymi.

Na przełomie XX i XXI wieku w dyskusjach nad uniwersytetem przedsiębiorczym, zarówno w odniesieniu do badań, jak i kształcenia, a w szczególności powinności uniwersytetu w obszarze wspierania rozwoju społecznego, koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego zaczęła być postrzegana jako wyraz jego społecznej odpowiedzialności. K. Leja [2013, s. 189] za B. Wawrzyńniakiem [1999] przyjmuje, że uczelnia „zorientowana na odpowiedzialność to taka, która pozytywnie odpowiada na oczekiwania zróżnicowanego otoczenia oraz instytucji i osób, które ją tworzą”. Wielu badaczy łączy wyłonienie się koncepcji uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa wiedzy [Śledzik, Gwizdała 2018], a także rozczarowaniem utylitarnym zawężeniem postrzegania funkcji uniwersytetu przedsiębiorczego.

Koncepcja społecznej odpowiedzialności organizacji publicznych nie jest jednoznaczna. Najczęściej podkreślanym jej wymiarem jest rozliczalność podejmowanych decyzji, ujmowana przede wszystkim w kategoriach legalności działań, ich wymiaru finansowego lub skuteczności odnoszącej się do stopnia realizacji celów programów politycznych. Dotyczy to również uczelni, podanych ocenom – w ramach ustalonych w procesie politycznym zasad ewaluacji – głównie stopnia realizacji celów w zakresie badań i kształcenia [Prawelska-Skrzypek 2017]. Jak jednak zauważa Robert Denhardt [2011], naczelną zasadą odpowiedzialności za rozwiązywanie ważnych kwestii społecznych, które nadają sens funkcjonowaniu organizacji publicznych, powinno być jej zogniskowanie na potrzebach ludzi, a także (zdaniem autorów niniejszej książki) realizacji dobra wspólnego. Kierowanie się tylko regułą odpowiedzialności politycznej, prawnej czy też wobec swoich przełożonych może pozostawać w konflikcie z wyzwaniem globalnego rozwoju, a także potrzebami indywidualnymi. Autor ten przywołuje za Carlem Friedrichem i Hermanem Finerem rozróżnienie społecznej odpowiedzialności organizacji publicznych na odpowiedzialność obiektywną (rozliczalność – *accountability*) i subiektywną (poczucie, że należy postąpić tak, a nie inaczej). Odpowiedzialność subiektywna wymaga głębokiego zrozumienia danego problemu oraz mądrego i często trudnego osądu sytuacji, a w konsekwencji decyzji, która niesie ze sobą wiele wątpliwości, w tym natury moralnej [Denhardt 2011]. Współczesne społecznie odpowiedzialne uczelnie z jednej strony są zobowiązane odnaleźć się

w rynkowych zasadach finansowania badań i kształcenia, sprostać formalnym wymogom scentralizowanych polityk: naukowej i edukacyjnej, z drugiej zaś odpowiedzieć na złożone wyzwania współczesności oraz wspierać rozwój ludzkości.

Świadomość tych wyzwań była inspiracją dla poszukiwania nowych form/podejść w edukacji formalnej, pozwalającej łączyć humanistyczne role kształcenia wspierającego rozwój wskazywanych przez Marthę C. Nussbaum [2008] umiejętności człowieka, takich jak: krytyczne myślenie, wykraczanie poza lokalne egoizmy i postrzeganie dobra wspólnego w skali globalnej, empatyczne wczuwanie się w problemy innej osoby, z umiejętnościami dostrzegania praktycznych wymiarów realnego życia oraz projektowania i wdrażania ich rozwiązań. Myśląc o tym, jak seminarium magisterskie może wpisać się w koncepcję uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego, warto kierować się powyższymi wskazaniem M.C. Nussbaum, propagującej model kształcenia dla rozwoju.

Zogniskowanie procesu promotorskiego wokół partycypacyjnych badań w działaniu daje szansę na wpisanie się procesu kształcenia w koncepcję uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego. Umożliwia połączenie w procesie edukacji akademickiej kształcenia i badań w działaniu. Partycypacyjne badania w działaniu, wdrożone w proces promotorski, poprzez swój dialogiczny charakter zakorzeniony w relacjach z promotorem, grupą seminaryjną oraz badaną społecznością lub konkretną organizacją uwrażliwiają studenta na praktyczne problemy w ich realnym środowisku. Rozwijają postawę refleksyjną, krytyczną, zdolność rozumienia siebie i innych. Poprzez poznanie szerszego kontekstu badanych zjawisk i problemów prowadzą do rozwoju krytycznego myślenia nie tylko na etapie refleksji teoretycznej, ale też projektowania i wdrażania ich możliwego do realizacji rozwiązania. Poprzez identyfikację w procesie badań w działaniu z badaną społecznością/organizacją student rozwija postawę odpowiedzialnego uczestnictwa w działaniu organizacyjnym/eksperyckim. Być może te cechy sprawiają, że w ostatnich latach bardzo wzrosło zainteresowanie badaniami w działaniu, zwłaszcza w naukach społecznych, których absolwenci często z powodzeniem realizują się zawodowo w szybko rozwijającej się branży konsultingowej – bazującej współcześnie na podejściu *action research*.

Teoretyczną podstawę dla integracji tego podejścia w proces dydaktyczny, w tym na etapie realizacji badań w ramach seminarium dyplomowego, dają rozwijane współcześnie podejścia pedagogiki akademickiej: humanistyczne, konstruktywistyczne oraz krytyczno-emancypacyjne.

2.3. Badania w działaniu jako sytuacja edukacyjna. Wyzwania procesu promotorskiego wykorzystującego uczenie się przez badania w działaniu

Kształcenie poprzez aktywne uczestnictwo w badaniach naukowych już przez W. Humboldta było postrzegane jako prowadzące do rozwoju studenta, wzrostu jego zdolności krytycznej analizy i samodzielności badawczej. Uczenie się poprzez badania powszechnie uznawane jest za dające realną podstawę kształtowania kompetencji emancypacyjnych. Niniejsza część rozdziału opiera się na badaniach wykonywanych w toku realizacji projektu polegającego na prowadzeniu przez grupę nauczycieli akademickich procesów promotorskich bazujących na badaniach w działaniu. Polegały one na zebraniu i analizie:

- notatek autorefleksji *ex ante* 10 promotorów prowadzących seminaria magisterskie opierające się na badaniach w działaniu;
- notatek z obserwacji uczestniczącej w ramach comiesięcznych spotkań zespołu promotorskiego, na których przedstawiane i dyskutowane były wyzwania oraz bieżące problemy związane z realizowanymi procesami promotorskimi;
- notatek z dyskusji przygotowawczych do warsztatów projektowych skupiających studentów, przedstawicieli badanych organizacji oraz promotorów, których celem było omawianie problemów napotykanych na poszczególnych etapach pracy seminaryjnej, a także poszerzanie umiejętności badawczych i praktycznych;
- notatek z obserwacji uczestniczącej w warsztatach projektowych;
- materiałów wypracowanych podczas warsztatów projektowych;
- autorefleksji autorów książki, będących jednocześnie promotorami prowadzącymi w ramach projektu prace magisterskie oparte na badaniach w działaniu¹³.

2.3.1. Projekt „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”

Przystępując do projektu, mieliśmy pewną wiedzę na temat badań w działaniu: znajomość literatury (pogłębianą w toku realizacji), zróżnicowane, na ogół niewielkie własne doświadczenia badawcze, konsultingowe oraz dydaktyczne

¹³ Tekst książki został złożony do druku przed zakończeniem procesu promotorskiego, tzn. przed złożeniem przez studentów końcowych wersji prac magisterskich i ich obronami.

(realizacja zajęć, podczas których studenci poznają teoretycznie i praktycznie podejście *action research*). Żywiliśmy przekonanie, że chcemy realizować seminarium magisterskie, podczas którego studenci będą prowadzić w organizacjach badania w działaniu. Nie wiedzieliśmy jednak, jaką przeżyjemy przygodę badawczo-dydaktyczną dzięki podejściu badawczemu partycypacyjnych badań w działaniu, gdyż nie zdawaliśmy sobie sprawy, jak głęboko zmienia się sytuacja edukacyjna odzwierciedlona w procesie promotorskim.

Wielokierunkowo przygotowywaliśmy się do prowadzenia seminarium bazującego na studenckich badaniach realizowanych poprzez partycypacyjne badania w działaniu; przede wszystkim czytaliśmy literaturę na temat tego podejścia badawczego oraz jego stosowania w procesie dydaktycznym. Odbyliśmy też wizyty studyjne w University College Dublin i Trinity College Dublin w Irlandii oraz University of Liverpool School of Management i Liverpool John Moores University w Wielkiej Brytanii. Podczas wizyt studyjnych mieliśmy możliwość skorzystać z różnorodnych doświadczeń osób realizujących badania w działaniu, a przede wszystkim prowadzących dydaktykę, w tym seminaria (magisterskie i doktorskie) opierające się na badaniach w działaniu. Te przygotowania utwierdziły nas w przekonaniu o atrakcyjności tego podejścia i umożliwiły studentom lepsze zrozumienie rzeczywistości organizacyjnej badanych instytucji publicznych i organizacji pozarządowych¹⁴. Warto w tym miejscu zauważyć wielokrotne podkreślanie przez dr Caroline Ramsey z University of Liverpool Management School emancypacyjnego wymiaru metodologii badań w działaniu jako podejścia, poprzez które realizują swoje badania studenci w ramach prowadzonego przez nią seminarium magisterskiego.

Tytuł projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji” wyraźnie wskazuje, że przygotowując projekt oraz na początku jego realizacji, postrzegaliśmy to podejście jako emanację nurtu konstruktywistycznego w dydaktyce szkoły wyższej. Jednocześnie byliśmy bardzo otwarci na owo nowe doświadczenie i na to, co może się wydarzyć w projekcie. Współpracowaliśmy w grupie promotorów, nie ingerując jednak w indywidualne procesy realizowane przez poszczególne osoby. Promotorzy regularnie spotykali się, dzieląc się własnym doświadczeniem i wzajemnie wspierając się w unikaniu zagrożeń. Identyfikowaliśmy różne problemy pojawiające się na poszczególnych etapach procesu promotorskiego i staraliśmy się je rozważać podczas wspólnych warsztatów organizowanych dla studentów, promotorów

¹⁴ Wymogi formalne projektu wykluczały możliwość realizacji badań w organizacjach sektora biznesu.

i opiekunów – przedstawicieli organizacji, w których studenci realizowali swoje badania w działaniu. Dzięki przyjęciu otwartej formuły seminarium mogliśmy poznawać opinie studentów i przedstawicieli organizacji – w odniesieniu do niektórych wyłaniających się kwestii, co pogłębiało nasze zrozumienie procesu, w którym uczestniczyliśmy. Poszczególne procesy promotorskie były realizowane nie tylko przez różnych promotorów – o różnym doświadczeniu dydaktycznym (w tym seminaryjnym) oraz związanych z badaniami w działaniu. Dotyczyły też badań w działaniu podejmowanych przez studentów w różnych organizacjach i miały różnorodny charakter przedmiotowy. Warunek wstępny był jeden: aby pracując wraz z organizacją (partycypacyjne badania w działaniu), zidentyfikować i zająć się praktycznym, ważnym dla badanej organizacji problemem, rozpoznać go, zaprojektować jego rozwiązanie oraz – jeżeli będą sprzyjające ku temu warunki – wdrożyć je.

Okazało się, że indywidualne procesy promotorskie toczyły się różnie. Niektórzy promotorzy bardziej skłaniali się ku paradygmatowi humanistycznemu, inni – konstruktywistycznemu, a jeszcze inni – krytyczno-emancypacyjnemu. Odmiennie też układała się współpraca z organizacjami, w których studenci realizowali badania, a zwłaszcza z opiekunami studentów. W tej książce pragniemy pokazać, jak przebiegały (oraz jakie – w opinii promotorów – przyniosły efekty dydaktyczne) procesy seminaryjne związane z przygotowaniem wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu. Chcemy też spróbować zaprezentować, jak zmieniła się postawa promotorów wobec możliwości wykorzystania badań w działaniu w ich praktyce dydaktycznej oraz badawczej.

2.3.2. Promotor wobec wyzwań seminarium bazującego na badaniach w działaniu

Jak zauważano we wcześniejszym rozdziale, badacz decydujący się na prowadzenie badań w działaniu świadomie wybiera alternatywną procedurę poznawczą, manifestując tym samym swoją otwartość na nietypowe postępowanie, wykraczające poza tradycyjny model poszukiwań naukowych. Badacz w roli promotora opiekującego się studentami wybierającymi tę perspektywę dodatkowo akceptuje niestandardowy przebieg współpracy z podopiecznym i w rezultacie konfrontowany jest z wieloma wyzwaniami. Są to: (1) zrozumienie istoty wybranego podejścia badawczego, (2) konieczność prowadzenia pracy bazującej na nieprzewidywalnym procesie, (3) konieczność odnalezienia się w sytuacji pełnienia różnych ról, (4) wspieranie kreowania wspólnoty

dociekań opartej na kulturze zaufania, (5) zogniskowanie procesu promotorskiego wokół refleksyjności, (6) uczenie się w toku procesu promotorskiego.

1. Zrozumienie istoty wybranego podejścia badawczego w ramach badań w działaniu

Pierwsze wyzwanie jest związane ze zrozumieniem istoty podejścia badawczego i sposobu jego dydaktycznego oddziaływania. Decydując się na prowadzenie seminarium opartego na badaniach w działaniu, promotor, który dotąd nie zajmował się tego typu badaniami, powinien poświęcić trochę czasu na głębsze poznanie tego podejścia, aby zdać sobie sprawę, jakim nieprzewidywalnym, niedookreślonym narzędziem będzie się posługiwał. Badanie w działaniu nie jest bowiem jednolitą metodą, lecz podejściem, pewną filozofią działania badawczego. Ma wiele odmian, które pozwalają na dostosowanie podejścia do zakładanych celów badawczych, specyfiki badanego przedmiotu oraz sytuacji badawczej. Przywołamy tylko niektóre, najczęściej wykorzystywane w prowadzonych przez nas procesach. Można skoncentrować się na podjęciu działań według jakiegoś pomysłu i obserwacji otrzymanych rezultatów, a następnie na tej podstawie w kolejnym kroku na doskonaleniu owych działań. Ta sytuacja kładzie nacisk na organizacyjne czy procesowe uczenie się, a także doskonalenie procesu uczenia/kształcenia (*educational action research*) [Coghlan, Brydon-Miller 2014, ss. 285–288]. Można skupić się na wypracowywaniu działań we współuczestnictwie z badanymi, których dotyczy sytuacja problemowa, w pełni szanując ich podmiotowość w zakresie identyfikacji istoty problemu, nadawania znaczeń, poszukiwania sposobu jego rozwiązań i ich wdrażania (*participatory action research*) [tamże, ss. 583–587]. Może ono być emanacją działań wspólnoty badawczej, wspólnoty doznań i celów łączącej społeczność dążącą do wprowadzania zmiany, skupionych na jej wypracowaniu i wdrożeniu, bazujących na wzajemnych interakcjach i korzyściach (*collaborative action research*) [tamże, ss. 116–119]. Może łączyć różne podejścia, a także mieć charakter pragmatyczny bądź systemowy¹⁵. Każde z tych działań badawczych wymaga innego zorganizowania pracy promotorskiej.

2. Konieczność prowadzenia pracy magisterskiej bazującej na nieprzewidywalnym procesie badawczym

¹⁵ Omówienie specyfiki różnych podejść w ramach badań w działaniu można znaleźć w książce adresowanej do studentów, która skupia się na kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami, a przede wszystkim w przywołanej tu *Encyklopedii Action Research*.

Opowiadając się za oparciem procesów promotorskich na partycypacyjnych badaniach w działaniu, decydujemy się na cykliczną logikę procesu badań w działaniu, ale jednocześnie na prowadzenie prac bazujących na nieprzewidywalnych procesach badawczych. Na tę cechę szczególnie zwróciliśmy uwagę w poprzednim rozdziale, zwłaszcza omawiając performatywność procesu badawczego. W następnych krokach badawczych odsłaniają się kolejne kurtyny i student-badacz coraz bardziej poszerza zrozumienie badanego problemu. My jako promotorzy możemy tylko wspierać ten proces, inspirować i nakłaniać do refleksji pozwalającej widzieć kontekst, myśleć krytycznie. Zarówno student, jak i promotor muszą być gotowi na przygodę – niemożliwe jest bowiem wstępne zaplanowanie celu, problemu, który będzie badany, ani też dokładne określenie metod badawczych. Wszystkie te elementy wyłonią się w toku badania, jeżeli będziemy otwarci, refleksyjni i cierpliwi. Niektóre etapy w cyklu badania w działaniu mogą być wielokrotnie powtarzane, zanim osiągniemy rezultat pozwalający zrobić kolejny krok. Najważniejsze jest generowanie wiedzy, nadawanie sensów, podnoszenie świadomości określonych problemów, a także pogłębianie ich zrozumienia. W toku badania umacnia się świadomość tego, że wiedza organizacyjna jest z natury kontekstualna i utrwalona w jednostkach oraz grupach, które działają w ramach danej organizacji. Jak pisze Chris Argyris [1993], może istnieć istotna przepaść między dowiedzeniem się czegoś, co warto wiedzieć, a byciem zdolnym do działania w zgodzie z tym nowym rozumieniem w danym kontekście. Takie sytuacje wielokrotnie napotykali studenci naszych seminariów. Kiedy jesteśmy zanurzeni w dynamicznych, chaotycznych okolicznościach codziennego życia zawodowego, musimy czerpać z wiedzy dostępnej nam w danym kontekście. W dynamicznym kontekście będzie to oznaczało ciągłe tworzenie nowej wiedzy na podstawie indywidualnych i grupowych procesów nadawania sensu oraz refleksji.

3. Konieczność odnalezienia się w sytuacji pełnienia różnych ról

Różnorodność pełnionych ról może stanowić poważny problem dla promotora, tym bardziej że niektóre z nich są skrajnie ambiwalentne i w związku z tym musi on godzić przeciwstawne oczekiwania. Ta sytuacja znacząco wpływa na postawę promotora jako nauczyciela akademickiego. Pisaliśmy wcześniej dużo o autorytecie naukowym promotora w relacji mistrz–uczeń, która stanowi o istocie seminarium jako formie dydaktyki akademickiej. Promotor – autorytet naukowy – może jednocześnie być (i naprawdę nasze doświadczenia pokazały, że często jest) otwartym na wiedzę ignorantem praktycznej rzeczywistości badanej przez swojego seminarzystę. Promotor wspierający – jako moderator procesu i *coach*, „krytyczny przyjaciel” [Coghlan, Brydon-Miller

2014] – uruchamia proces refleksji, pomaga i wymaga. Promotor jest też aktywnie uczącym się podmiotem procesu seminaryjnego bazującego na badaniach w działaniu. Wreszcie – promotor może wykorzystywać ambiwalencję pełnionych przez siebie ról do inspirowania krytycznej refleksji nad procesem nauczania i uczenia się.

Dla sukcesu badań w działaniu prowadzonych przez magistranta, początkującego badacza o niewielkim praktycznym doświadczeniu związanym z funkcjonowaniem pozaszkolnej i pozauczelnianej organizacji, niezwykle ważne jest ułatwienie dostępu do organizacji – pierwszy kontakt. Istotna jest świadomość, że jest ktoś, do kogo można się zwrócić, i on otworzy nam pierwsze drzwi¹⁶. Początkowe rozmowy mogą być zniechęcające, zwykle wiążą się z „odmitologizowaniem” badanej organizacji. Ważne, żeby promotor pozostawał w kontakcie z młodym badaczem. Uczulił studenta na relacje władzy, gry w organizacji, które silnie oddziałują na klimat każdej organizacji i mogą być zaskoczeniem dla początkującego badacza. Podpowiadał, jak może wykorzystać pierwsze kontakty do budowania następnych relacji otwierających możliwości przeprowadzania kolejnych rozmów. Jednocześnie, by uwrażliwić na zachowanie otwartości na sygnały wskazujące istniejące problemy bądź ich specyfikę. Istotny jest dobór rozmówców. Niebagatelną rolą promotora jest motywowanie badacza do rozmów z różnymi osobami w organizacji, bo to poszerza perspektywę i pozwala dotrzeć do istoty problemów, a także uświadomić sobie, jakie procesy muszą być w związku z nimi uruchomione. Badacz zwykle ma własne zainteresowania związane z wybraną organizacją, ale bardzo ważne, aby zachował otwartość w prowadzeniu rozmów, pozwolił rozmówcom na wskazanie ich zdaniem najważniejszych problemów organizacyjnych z obszaru pozostającego w zainteresowaniu badacza. Badacz powinien dać sobie szansę zobaczenia organizacji i jej problemów oczami członków organizacji, poprzez ich doświadczenia i ich wiedzę. Rozmowy powinny być wspierane innymi badaniami, na przykład własnymi obserwacjami wskazywanych sytuacji problemowych, badaniami użytkowników i innych interesariuszy. Katalog metod jest przy tym otwarty, pod warunkiem zachowania ich adekwatności do badanych problemów.

¹⁶ Opiswane tu doświadczenia procesów promotorskich dotyczą seminariów prowadzonych w ramach projektu. Podjęcie badań zostało poprzedzone podpisaniem umów z organizacjami zainteresowanymi udziałem w takim przedsięwzięciu badawczym. W ich rezultacie w każdej organizacji był wyznaczony opiekun studentów prowadzących w niej badania w działaniu. Uważamy, że zaangażowanie opiekuna było jednym z istotnych czynników sukcesu studenckich partycypacyjnych badań w działaniu.

4. Wspieranie kreowania wspólnoty dociekań opartej na kulturze zaufania

Proces promotorski bazujący na badaniach w działaniu opiera się na dialogu. Dialog jest też podstawą tutoringu, w odniesieniu do którego Anna Turula [2018, s. 288] jako model teoretyczny przyjęła model wspólnoty dociekań (*community of inquiry*, COI), zaproponowany przez Garrisona i in. [2000]. „Nauka w takiej wspólnotcie opiera się na interakcji i jest efektem wzajemnego wzmacniania się trzech rodzajów obecności jej członków (nauczycieli i studentów): poznawczej (*cognitive presence*) i społecznej (*social presence*) oraz obecności nauczyciela (*teaching presence*)”. Autorka uważa, że:

Obecność poznawcza oznacza refleksję, krytyczne myślenie i intelektualny wkład studenta w dialog prowadzony we wspólnocie dociekań (...). Realizuje się w kolejnych poziomach krytycznego myślenia, od impulsu do refleksji (*triggering*) przez przegląd (*exploration*) i integrację wiedzy (*integration*) do opracowania rozwiązania studiowanego problemu (*resolution*) (...). Obecność społeczna objawia się w tworzeniu klimatu, w którym padają pytania i jest miejsce na sceptycyzm oraz udział w wypracowywaniu konsensusu poznawczego [Turula 2018, ss. 288–289].

Taki klimat (sprzyjający też obecności poznawczej) budują trzy różne formy interakcji we wspólnocie dociekań: afektywne, interakcyjne i spójnościowe. Służą temu: bezpośrednia komunikacja, dbałość o relacje, budowanie zaufania, motywacji, poczucie przynależności do grupy.

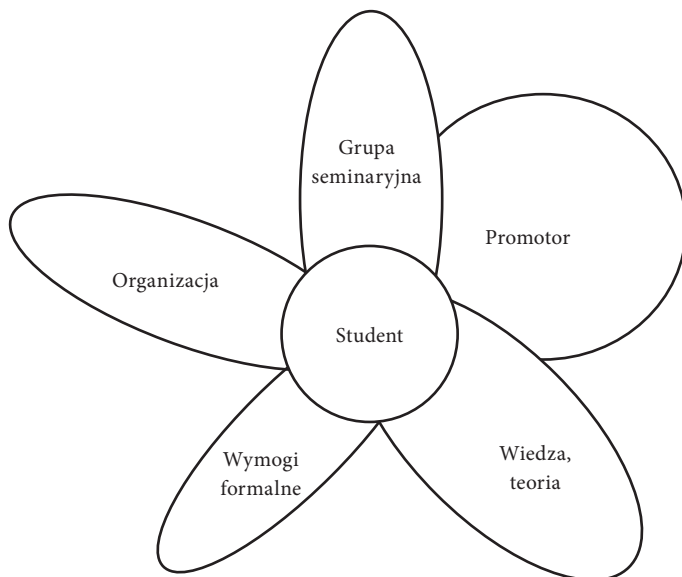
W dialogu, na którym opiera się praca we wspólnocie dociekań, wspólnocie refleksji w badaniach w działaniu, możemy zidentyfikować większą liczbę podmiotów dociekań, a także inne rodzaje obecności oraz inną ich wagę. Obok studenta i promotora-nauczyciela oraz innych studentów w grupie seminaryjnej, członkami tej wspólnoty dociekań są przedstawiciele badanej organizacji, ze szczególnym podkreśleniem roli opiekuna studenta w organizacji. Ważna jest też obecność społeczna związana nie tylko z sytuacją seminaryjną i badawczą, ale także okołoseminaryjną (warsztaty wspierające rozwój umiejętności badawczych na zasadach *peer learning*, głównie poprzez dzielenie się doświadczeniem). W badaniach w działaniu poznanie nie jest zasadniczym celem. Obecność poznawcza jest ważna o tyle, o ile prowadzi do obecności rozumiejącej. Nie chodzi bowiem o to, żeby student zidentyfikował problem – społeczny, ekonomiczny czy inny, lecz by go zrozumiał w jego kontekście i żeby mogło to się stać podstawą do zainicjowania procesu jego rozwiązywania. Do tego potrzebna jest również obecność krytyczno-refleksyjna studenta wzmocniona uwagami kolegów z grupy seminaryjnej, a także przez refleksyjność oraz wspierające oddziaływanie promotora (inspirującego, nakłaniającego) i opiekuna

w organizacji (nie tylko otwierającego drzwi, ale też uświadamiającego praktyczny kontekst problemu oraz możliwości jego rozwiązania).

We wspólnocie dociekań, której emanacją jest seminarium magisterskie oparte na partycypacyjnych badaniach w działaniu, można zidentyfikować osiem sytuacji krytycznego myślenia: (1) impuls – jako dostrzeżenie problemu praktycznego (często kilku), (2) wstępne rozpoznanie istoty tego problemu, (3) poznanie kontekstu problemu praktycznego, prowadzące do pogłębienia jego zrozumienia i sformułowanie go jako problemu badawczego, (4) przegląd/zgłębienie istoty problemu badawczego, (5) integracja wiedzy praktycznej z wiedzą teoretyczną, (6) opracowanie propozycji rozwiązania problemu praktycznego (często kilku), w interakcji z organizacją, (7) wdrożenie rozwiązania i (8) krytyczna refleksja nad procesem oraz własnym rozwojem.

W tym procesie na każdym poziomie trwa interakcja między badaczem a organizacją, której rezultat może skutkować odmiennym przebiegiem projektu, spowodować powrót do wcześniejszego etapu i na przykład pomóc podjąć inny problem praktyczny, niż poprzednio zdecydowano, albo znaleźć zupełnie inne rozwiązanie, które uprzednio nie ujawniło się lub wydawało się mało atrakcyjne. Animowanie krytycznego myślenia na tych poziomach wymaga dyskusowania z magistrantem-badaczem, ale nie narzucania mu swoich interpretacji, zachęcania kolegów z grupy seminaryjnej do dzielenia się swoimi przemyśleniami, prowokowania studenta do niestandardowego myślenia, kwestionowania prostych interpretacji, nienakierowywania badacza na rozwiązania, które się nam nasuwają – ze względu na posiadaną przez nas wiedzę i doświadczenia. Skłaniania go do szerszego zastanowienia się, skąd mogą wynikać wskazywane problemy, do wejścia w szerszy kontekst społeczno-ekonomiczny, co pozwoli mu pogłębić rozumienie istoty zidentyfikowanych problemów. Tworzenie klimatu sprzyjającego krytycznej refleksji i dociekaniom to głównie rola promotora, ale też po części ważna rola opiekuna – reprezentanta badanej organizacji. Promotor nie jest bowiem badaczem w tym procesie, nie wchodzi do organizacji. Podobnie opiekun ze strony organizacji nie uczestniczy w relacjach seminaryjnych. Student jest łącznikiem – ma styczność zarówno z organizacją i opiekunem, jak i z promotorem oraz seminarium (zob. rysunek 2.1). W zasadzie więc ma „dwóch opiekunów” w dwóch różnych kontekstach, których jest zwornikiem. Ważna jest też dla niego wymiana doświadczeń z kolegami z grupy seminaryjnej, którzy realizują podobne projekty w innych organizacjach. Poczucie wyjątkowości własnego usytuowania, bycia łącznikiem różnych elementów procesu jest dla studenta źródłem emancypacji i poczucia odpowiedzialności.

Postawa promotora w procesie budowania wspólnoty dociekań i relacji w tej wspólnocie wymaga pewnego dopowiedzenia. Sens takiej wspólnoty jest



Rysunek 2.1. Student jako łącznik procesu promotorskiego opartego na badaniach w działaniu

Źródło: badanie własne.

uzależniony od oparcia jej na wzajemnym zaufaniu. W partycypacyjnych badaniach w działaniu bardzo łatwo jest je naruszyć, na przykład namawiając studenta na wybór problemu lub przyjęcie rozwiązań nie do końca zgodnych z opiniami/oczekiwaniem członków organizacji (ludzi badanej organizacji) bądź protekcjonalnie oceniając opinie zebrane przez studenta. Promotor, kontaktując się z opiekunem studenta w organizacji, może ulec pokusie czynienia ustaleń ingerujących w podmiotowość studenta. Obie te sytuacje przekreślają możliwość budowania kultury zaufania. Są złym, nieetycznym wzorem i spróchniałym fundamentem wspólnoty dociekań. Praca w takiej wspólnocie stwarza promotorowi wymarzoną sytuację dla budowania etycznych postaw studentów, którą nauczyciel akademicki „z powołania” zawsze wykorzystuje. Bezpośredniość relacji, refleksyjność procesu, inicjatywność i sprawstwo studenta w procesie powodują, że bycie w takiej wspólnocie dociekań jest bardzo silnym czynnikiem formatywnym, kształtującym postawę etyczną studenta, jego krytyczne myślenie oraz poczucie autonomiczności.

Na podstawie licznych badań A. Turula stwierdza, że intelektualna stymulacja w dużej mierze zależy od kwalifikacji i stylu pracy tutora.

Obecność poznawczą wzmacniają między innymi: stopniowanie trudności, prezentacja modeli i punktów odniesienia, aktywne słuchanie czy tzw. dialog wzajemnie generowany, w którym obie strony nawzajem się inspirują i stymulują intelektualnie, a także dobrej jakości informacja zwrotna (...). Obecność społeczna wzmacnia się natomiast przez przyjazną i pełną zrozumienia postawę i otwartość na potrzeby studenta, a także zainteresowanie jego opinią o odbywanych sesjach tutorskich [Turula 2018, s. 290].

W procesie seminaryjnym bazującym na partycypacyjnych badaniach w działaniu wspólnota dociekań liczy trzech podstawowych członków: studenta, promotora, opiekuna w organizacji. Wszyscy oni wnoszą istotny wkład w kształtowanie klimatu poznawczego oraz refleksyjnego, tworzącego pole dla pogłębiania zrozumienia problemów oraz rozwoju emancypacji myślenia, inicjatywności i odwagi działania studenta.

5. Refleksyjność jako główna cecha procesu seminaryjnego

Badania w działaniu są procesem, któremu dynamikę nadaje stała refleksja badaczy. Istotą tego podejścia jest łączenie refleksji z działaniem. Kluczową rolę odgrywa tu refleksja w działaniu prowadząca do przeformułowywania problemów, podejmowania kolejnych działań badawczych, kwestionowania ustaleń i proponowania nowych – na bazie badań i krytycznej refleksji nad dotychczasowymi dociekaniem. Wchodzenie przez studenta w nową rolę, samodzielność badawcza, sprawczość w procesie badań w działaniu wymagają od niego samoświadomości oraz autorefleksyjności. Nowa sytuacja promotorska – pełnienia nie tylko nowych, innych niż dotychczas, ale też ambiwalentnych ról – sprawia, że bez autorefleksji promotorowi byłoby bardzo trudno wejść w dialog ze studentem w toku procesu seminaryjnego, a także komunikować się z opiekunem studenta ze strony organizacji. Podczas seminarium magisterskiego bazującego na badaniach w działaniu student staje przed zadaniem dokonania rozpoznania autentycznej, praktycznej, szwankującej sytuacji, po to, by na podstawie tego rozpoznania mogły zostać uruchomione prawdziwe procesy poprawiające ją. Praca wdrożeniowa wymaga więc refleksyjności w odniesieniu do praktyki, poczucia odpowiedzialności za zgodność działań nie tylko z nauką, ale też z praktyczną sytuacją realnej organizacji. W przypadku naszego projektu taką kotwicę odpowiedzialności organizacyjnej stanowił opiekun studenta ze strony organizacji. Student, wchodząc z nim w dialog, miał możliwość zrozumienia uwarunkowań organizacyjnych i rozwijania refleksyjności w odniesieniu do praktyki organizacyjnej.

6. Uczenie się promotora w toku seminarium bazującego na studenckich badaniach w działaniu

Samodzielne uczenie się promotora w toku procesu seminaryjnego jest naturalne, wpisane w tę rolę. W procesie seminaryjnym bazującym na studenckich badaniach w działaniu pole uczenia się ulega jednak zwielokrotnieniu – uczymy się od studenta, ze studentem w toku badania w działaniu, od opiekuna studenta w organizacji, a także od kolegów promotorów na zasadzie wzajemnej wymiany doświadczeń. W zespole byli zarówno doświadczeni promotorzy, jak i osoby po raz pierwszy prowadzące seminarium magisterskie. W ten sposób pogłębił się aspekt uczenia się nauczycieli akademickich uczestniczących w projekcie, gdyż przyjęty sposób wzajemnej wymiany doświadczeń spowodował, że częściowo przeniosła się na nich wspomniana wcześniej relacja mistrz–uczeń. Dzięki stałemu dialogowi badawczemu – bazującemu na inspirowanej przez nas refleksji studenta, którego wspieramy w procesie badawczym, poznawaniu istoty, rozumieniu problemów praktycznych i możliwości oraz sposobów ich rozwiązywania – sami poszerzamy zakres rozumienia rzeczywistości, własne pole praktycznego tworzenia wiedzy i krytycznej refleksji nad stanem badań. Jesteśmy poddawani silnym bodźcom generowanym poprzez synergię praktyki z teorią. Otwarte, dywergencyjne myślenie staje się nie tylko udziałem studenta, ale też nas samych. Niezwykle interesująca była obserwacja zachowań studentów w procesie dydaktycznym i autorefleksji studentów w miarę postępów badania. Niektórzy z dużym zaangażowaniem wchodzili coraz głębiej w badaną rzeczywistość – przeżywali przygodę badawczą, dojrzewali „w oczach” i coraz mocniej wierzyli w siebie. Inni (najczęściej studiujący dwa–trzy kierunki lub pracujący i studiujący jednocześnie) miotali się lub zniechęcali, gdy widzieli, że w praktyce nie ma prostych, jednoznacznych problemów i ich rozwiązań. To wielkie wyzwanie dla promotora, aby utrzymać poziom motywacji i zaangażowania studenta w proces badawczy i autorefleksyjny.

Dużym wsparciem dla nauczycieli była wspomniana wyżej wspólna praca w formie regularnych spotkań promotorów poświęconych dzieleniu się doświadczeniami, analizowaniu zagrożeń, a także regularne warsztaty współprowadzone przez promotorów, magistrantów i przedstawicieli opiekunów studentów w organizacjach, poświęcone omawianiu problemów napotykanym na poszczególnych etapach pracy oraz poszerzaniu umiejętności badawczych i praktycznych. Obie te formy funkcjonowały jako grupy wsparcia dla zaangażowanych podmiotów. To wsparcie miało charakter efektywnej *community of practice* w jej klasycznym rozumieniu [Lave, Wenger 1991]. Liczni badacze definiują „wspólnotę praktyków” jako grupę osób zainteresowanych

podobnymi problemami lub dzielącymi pasję do czegoś i chcących pogłębić swoje rozumienie i specjalistyczną wiedzę poprzez bieżące interakcje [Herranz i in. 2012]. W środowisku akademickim ta forma współpracy i wzajemnego uczenia się przeżywa w ostatnich latach renesans, co najczęściej tłumaczy się wzrostem interdyscyplinarności i internacjonalizacją badań. Jak pokazuje Paul Summers [2018], członkowie wspólnot praktyków spotykają się, aby dzielić się swoimi osobistymi doświadczeniami w sposób, który podważa bieżące teorie i tok myślenia. Otwarte i krytyczne podejście do problemów umożliwia tworzenie nowej wiedzy. Rozpatrywane są nowe możliwości, pokonywane są wyzwania i zapoczątkowywane wzajemnie korzystne przedsięwzięcia. Na poziomie jednostki uczenie się jest umożliwiane za pośrednictwem autentycznych interakcji, coachingu, mentoringu i rozwijania członków jako refleksyjnych praktyków. Dla promotorów uczestniczących w projekcie, którego rezultaty omawiamy, ta forma uczenia się miała bardzo duże znaczenie. Wsparcie dotyczyło nie tylko podejścia badawczego, procesu dydaktycznego, ale też wprowadzania w życie pozauniwersyteckich organizacji rozwiązań wypracowywanych w złożonym interakcyjnym procesie.

2.4. Cechy pracy promotorskiej w świetle głównych paradygmatów dydaktyki akademickiej

W tej części próbowaliśmy drogą dedukcji wyprowadzić z charakterystyk różnych paradygmatów dydaktyki akademickiej główne cechy pracy i procesu promotorskiego realizowanego w ramach każdego z tych podejść. W kolejnym etapie poprzez abdukcję dążono do wskazania współczesnych podejść do uprawiania dydaktyki akademickiej, dla których badania w działaniu są szczególnie adekwatne. Nie skupiamy się na charakterystyce paradygmatów, szczególnie przedstawionej przez A. Sajdak [2013], lecz inspirujemy się książką tej autorki zatytułowaną *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* dla podkreślenia różnorodności i specyfiki podejść do organizacji oraz realizacji pracy i procesu seminaryjnego. Mamy też świadomość, że w praktyce dydaktycznej niejednokrotnie zacierają się różnice między podejściami. Dzieje się tak po części dlatego, że realizując zadania dydaktyczne, nie myślimy w kategoriach paradygmatycznych określających naszą postawę badawczą, a po części – ponieważ sposób realizacji dydaktyki, a zwłaszcza seminaryjnych, cechuje się dużym bezwładem. Wzorem dla realizacji zajęć seminaryjnych

jest często osobiste doświadczenie promotora dotyczące relacji mistrz–uczeń z okresu własnego „terminowania”.

Podstawą dla wyróżnienia przez A. Sajdak wzorów myślenia o dydaktyce akademickiej był głównie sposób widzenia człowieka w procesie oddziaływań dydaktycznych. Wyrażną była także inspiracja stworzoną w latach 70. XX wieku i następnie rozwijaną oraz modyfikowaną przez wielu badaczy koncepcją Burrella i Morgana. Autorka wyodrębniła cztery paradygmaty: behawioralny, humanistyczny, konstruktywistyczny i krytyczno-emancypacyjny. W poniższym zestawieniu cech procesów promotorskich podejścia właściwe dla współczesnej dydaktyki zostały uzupełnione o rekonstrukcję pracy i procesu promotorskiego w paradygmacie klasycznym, właściwym dla koncepcji uniwersytetu liberalnego, klasycznego, humboldtowskiego [Leja 2013; Sajdak 2013; Twardowski 1997].

Dla każdego z paradygmatycznych podejść do dydaktyki akademickiej starano się zidentyfikować kilka wybranych cech, uznanych za istotne dla oddania specyfiki pracy promotorskiej, takich jak: pozycja nauczyciela w procesie, charakter relacji nauczyciel–student, stopień sformalizowania procesu promotorskiego, stosunek do wiedzy zewnętrznej, do teorii oraz rodzaj głównych kompetencji rozwijanych w procesie promotorskim (zob. tabela 2.1).

Nasze doświadczenie promotorskie, którym dzielimy się w niniejszej książce, pokazuje, że prowadzenie seminarium dyplomowego na podstawie studenckich badań w działaniu wymaga od promotora i jego relacji ze studentem określonych cech, na które kilkakrotnie zwracaliśmy już uwagę. Cechy te odnajdujemy w różnych współczesnych – bardziej lub mniej uświadomionych – paradygmatach dydaktyki akademickiej: zarówno w humanistycznym, jak i konstruktywistycznym oraz krytyczno-emancypacyjnym (zob. tabela 2.1). Niski stopień sformalizowania procesu promotorskiego, charakterystyczny przy bazowaniu na badaniach w działaniu, upodabnia go do seminarium w rozumieniu kształcenia właściwego dla uniwersytetu liberalnego, klasycznego, a także w podejściu krytyczno-emancypacyjnym. Stosunek do wiedzy teoretycznej w procesie seminaryjnym czyni badania w działaniu atrakcyjnymi dla dydaktyki ukierunkowanej konstruktywistycznie oraz krytyczno-emancypacyjnie. Podobnie główne kompetencje kształtowane w seminaryjnym procesie uczenia się przez badanie w działaniu odnajdujemy głównie w dwóch paradygmatach dydaktyki akademickiej: konstruktywistycznym i krytyczno-emancypacyjnym. Godząc się zasadniczo z opinią Jemielińskiego i Chrostowskiego [2008, s. 44], że „*action research* jest podejściem, które (...) jest neutralne względem podziałów paradygmatycznych”, warto jednak podkreślić, iż analiza cech pracy promotorskiej w przekroju różnych

Tabela 2.1. Wybrane cechy pracy promotorskiej oraz procesu seminaryjnego według paradygmatów dydaktyki akademickiej

	Rola i pozycja nauczyciela	Relacja nauczyciel–student	Stopień sformalizowania procesu promotorskiego	Stosunek do wiedzy zewnętrznej, do teorii	Główne kompetencje rozwijane w procesie promotorskim
Klasyczny (humboldtowski)	Tworzy warunki uczestnictwa w procesie badawczym. Aktywne wspólne dochodzenie do prawdy, a nie przekazanie gotowych odpowiedzi. Dzielenie się doświadczeniem.	Mistrz–uczeń, bazująca na aurytycie. Samodzielna praca studenta w środowisku pracy badawczej profesora. Wolność nauczania i wolność uczenia się.	Niski. Stwarzanie naukowej przestrzeni studentom dla samodzielnego studiowania. Kształcenie poprzez aktywne uczestnictwo w badaniach naukowych.	Dążenie do prawdy. Wiedza jako rezultat badań naukowych. Jedność wiedzy, jedność nauki.	Samodzielność. Kreatywne myślenie. Krytyczna analiza. „Emanacja prawdy” „Osiągnięcie autonomicznej dojrzałości. Samokształcenie. Kompetencje badawcze i interpretacyjne. Światli i mądrzy ludzie. Odrzucanie kształcenia zawodowego.
Behawioralny (B.F. Skinner)	Dominująca pozycja nauczyciela. Jest podmiotem procesu. Steruje procesem, udziela instrukcji.	Asymetryczna relacja promotor–student. Dystans. Komunikacja i współdziałanie zawsze inicjowane przez promotora.	Wysoki. Ścisłe zaplanowane postępowanie, ujednolicone, według wzoru, sformalizowane.	Obiektywna, bezstronna, sprawdzalna empirycznie wiedza zewnętrzna jako punkt wyjścia do identyfikacji problematyki badawczej i weryfikacji wyników badań. Racjonalność instrumentalna. Wyjaśnianie działania w kategoriach przyczyna–skutek.	Zdolność korygowania zachowania zgodnie z wzorcem. Umiejętności instrumentalne. Studiowanie jako nabywanie znaczeń.

Humanistyczny (W. Dilthey, C. Rogers, A.H. Maslow)	Nauczyciel jako przewodnik (facylitator). Autentyczność nauczyciela, bezwarunkowa akceptacja, empatyczne zrozumienie. Moderator, <i>coach</i> .	Zindywidualizowana relacja skoncentrowana na rozwoju studenta. Ułatwianie, wspieranie, wspomaganie. Podmiotowość obu partnerów, pełne zaufanie. Przestrzeń na samorealizację. Orientacja zawodowa studenta – doradztwo.	Niski, zapewnienie warunków do samorealizacji, samourzeczywistnienia. Określone zasady, warunki, w jakich zachodzi optymalny proces.	Punkt ciężkości nie na zewnętrznych zasobach wiedzy, lecz na potencjale studenta. Dostarczanie potrzebnej wiedzy, wspólnie uczenie się, udzielanie informacji zwrotnej. Swoboda wyboru tematu, zgodnie z zainteresowaniami.	Kompetencje osobiste, odpowiedzialność za samego siebie, samoświadomość, zdolność do samorealizacji, kompetencje komunikacyjne.
Konstruktywistyczny (J. Piaget, L.S. Wygotski, J.S. Bruner)	Punktem wyjścia jest aktywność studenta. Inspirowanie studenta do własnych poszukiwań i interpretacji. Umożliwianie, wspieranie procesu uczenia się rozumianego jako konstruowanie znaczeń. Uczenie się pod wpływem doświadczeń, rozwiązywania autentycznych problemów poznawczych. Moderator, <i>coach</i> .	Student jako autonomiczny podmiot procesu. Dialog, proces społecznej negocjowania znaczeń. Współpraca. Nauczyciel uruchamia proces, ułatwia, aktywizuje, podtrzymuje zainteresowanie, zapobiega działaniu przypadkowemu i niesystematycznemu, ukierunkowuje proces poznawczy. Wzajemne uczenie się.	Średni. Dochodzenie do wiedzy zależy od doświadczenia i rozumienia. Wiedza stanowi subiektywną reprezentację świata, powstaje w wyniku konstruowania znaczeń, w sytuacji rozwiązywania problemów i prowadzi do wypracowywania strategii działań, ma charakter operacyjny. Zrozumieć znaczy umieć zinterpretować kontekst kulturowy. Wiedza praktyczna pozwala rozumieć procesy społeczne.	Zdolność do bycia twórczym i innowacyjnym. Samoświadomość. Umiejętność studiowania, myślenia indukcyjnego, dedukcyjnego, twórczego, pracy intelektualnej, pracy zespołowej, rozwiązywania problemów otwartych, dywergencyjnych. Zdolność odpowiedzialnego pełnienia ról społecznych i zawodowych.	Zdolność do bycia twórczym i innowacyjnym. Samoświadomość. Umiejętność studiowania, myślenia indukcyjnego, dedukcyjnego, twórczego, pracy intelektualnej, pracy zespołowej, rozwiązywania problemów otwartych, dywergencyjnych. Zdolność odpowiedzialnego pełnienia ról społecznych i zawodowych.

	Rola i pozycja nauczyciela	Relacja nauczyciel–student	Stopień sformalizowania procesu promotorskiego	Stosunek do wiedzy zewnętrznej, do teorii	Główne kompetencje rozwijane w procesie promotorskim
<p>Krytyczno-emanypacyjny (J. Habermas, H. Giroux, P. Freire, P. Bourdieu, M. Horkheimer, T. Adorno)</p>	<p>Promotor – osoba niezależna intelektualnie, autonomiczna, wrażliwa na zagrożenia wolności i demokracji. Jako funkcjonariusz porządku publicznego, ale wspierający osiągnięcie niezależności myślenia, autonomii intelektualnej, emocjonalnej i moralnej. Stwarzanie sytuacji „otwierających umysł”, ożywiających niezależność intelektualną, umożliwienie samodzielnego dociekania prawdy. Wyzwalanie postawy refleksyjnej.</p>	<p>Symetryczna relacja podmiotów. Nikt nie dominiuje ani symbolicznie, ani intelektualnie. Zasada dialogu i porozumienia jako podstawa interakcji pomiędzy podmiotami procesu promotorskiego. Relacja nastawiona na kształtowanie krytycznej świadomości i racjonalności emancypacyjnej. Gotowość do zaakceptowania prawa studenta do samodzielnych poszukiwań. Uwolnienie od dogmatycznych zależności. Zaufanie, lojalność, otwartość na konflikt, współdziałanie w jego rozstrzygnięciu. Otwarta komunikacja.</p>	<p>Niski. Otwartość procesu, indywidualna ścieżka lub negocjowana w procesie interakcji. Wolność uczącego się. Bunt i opór jako pożądana postawa dążenia do wyrwania się spod dominacji. Łączenie refleksji z działaniem. Wiele treści i płaszczyzn interpretacji. Uczucie się jako tworzenie i uzgadnianie znaczeń.</p>	<p>Wiedza traktowana jako narzędzie sprawowania władzy i kolonizacji umysłów ludzkich. Nie ma wiedzy obiektywnej. Nie istnieje obiektywna nauka. Wiedza emancypacyjna umożliwia krytyczne podejście do rzeczywistości oraz transgresyjne zmiany nie jej.</p>	<p>Zdolność do dekonstruowania rzeczywistości oraz emancypowania się jako krytycznej reakcji na dostrzeżoną opresję i zniewolenie, także związanych z własną sytuacją życiową. Wzrost świadomości samego siebie i swojego funkcjonowania w rolach społecznych, wzrost autonomii. Umiejętność myślenia krytycznego.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sajdak 2013, ss. 103–110, 321–467; Leja 2013, ss. 36–43; Twardowski 1997a i 1997b.

podejść do uprawiania dydaktyki akademickiej pokazuje, że badania w działaniu są najbardziej adekwatne do prowadzenia seminarium nakierowanego na paradygmat konstruktywistyczny i krytyczno-emancypacyjny. Mogą też być atrakcyjną propozycją dla humanistycznego myślenia o dydaktyce akademickiej. Nie można również nie zauważyć, że procesowi promotorskiemu realizowanemu na podstawie studenckich badań w działaniu brak wielu cech atrakcyjnych dla dydaktyki utrzymanej w paradygmacie pozytywistycznym (behawioralnym).

Ta refleksja prowadzi nas do podsumowującego owe rozważania spostrzeżenia, że badania w działaniu są atrakcyjną propozycją dla właściwie wszystkich – otwartych na współczesne wyzwania rozwojowe – podejść do myślenia o uprawianiu dydaktyki akademickiej, a zwłaszcza prowadzenia seminarium magisterskiego rozumianego jako swoisty pomost między formalnym uczeniem się a uczeniem się z życia.

Zakończenie

Nasze doświadczenia pokazały, że w procesie promotorskim realizowanym poprzez partycypacyjne badania w działaniu tworzone są warunki dla wieloaspektowego rozwoju postaw emancypacyjnych. Student staje się autonomicznym badaczem, nie podlega schematom myślowym oraz narzuconym procesom postępowania. Pomimo istnienia generalnego cyklu w procesie badań w działaniu, na które składają się: ewaluacja, planowanie, działanie oraz obserwacja, realia seminaryjne pokazały, że w każdym procesie promotorskim rzeczywiste badania miały swoisty charakter związany na przykład z wielokrotnymi zmianami podejmowanego problemu organizacyjnego lub jego przeformułowywaniem czy też przeprojektowywaniem rozwiązań. Student bowiem w otwarty sposób podchodzi do organizacji i stara się patrzeć na nią oczami jej członków w procesie identyfikacji i analizy problemów organizacyjnych. Konfrontowany z teorią, wychodzi poza opis organizacji czy jakiegoś wycinka/aspektu jej funkcjonowania, właściwy dla tradycyjnego przebiegu badań prowadzonych na potrzeby pracy magisterskiej. Rozpoczyna pracę od pogłębienia zrozumienia istoty problemów organizacyjnych, przyczyn i złożoności rzeczywistych problemów oraz ich rozwiązań w konkretnych realiach organizacyjnych. Następnie sam wybiera problem, którym chce się zająć, dlatego że jest on ważny dla organizacji, interesujący dla studenta, a także stwarza szansę na zaprojektowanie i wdrożenie jego rozwiązania w krótkim

okresie trwania seminarium. Staje się to możliwe dzięki zanurzeniu się studenta w rzeczywistość organizacyjną, które jest niezbędne dla zrozumienia istoty wyłaniających się problemów. Stała współpraca z promotorem sprawia, że doświadczenia te inspirują również do krytycznego myślenia o wiedzy teoretycznej – zarówno studenta, jak i promotora. Dokonywane obserwacje i autorefleksja rzucają nowe światło na teoretyczne aspekty funkcjonowania badanych organizacji, które pozwalają w refleksyjny (często krytyczny) sposób odnieść się do wiedzy zastanej. Zdobyte doświadczenie i wiedzę praktyczną zarówno student, jak i promotor konfrontują z wiedzą teoretyczną. Oba te strumienie wiedzy (praktycznej i teoretycznej) są dla nich inspiracją do myślenia dywergencyjnego, pozwalającego zagłębić się w kontekst, specyfikę, złożoność i niejednoznaczność napotkanych problemów oraz możliwych rozwiązań, a także projektowania ich wdrożeń. Tym samym zarówno student, jak i promotor rozwijają w tym procesie zdolność niezależnego, krytycznego myślenia, która jest esencją ich emancypacji. Tu też otwiera się pole do realizacji koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego oraz społecznie odpowiedzialnego.

ROZDZIAŁ 3. MODEL PRZYGOTOWANIA WDROŻENIOWYCH PRAC DYPLOMOWYCH OPARTYCH NA BADANIACH W DZIAŁANIU

3.1. Koncepcje uczenia się

Na przemiany uczelni wyższych można patrzeć nie tylko z perspektywy zmian w rozumieniu ich funkcji społecznej i znaczenia dla gospodarki, ale także z punktu widzenia ewolucji, jaka zachodziła na przestrzeni lat w sposobie rozumienia procesu nauczania i uczenia się. Za każdą propozycją organizacji i realizacji procesu dydaktycznego kryją się bardziej lub mniej uświadomione przekonania nauczycieli akademickich o sposobach funkcjonowania umysłów studentów [Bruner 2006]. Różnice w filozofiach edukacyjnych prowadzą do znaczących odmierności w praktykach edukacyjnych w szkolnictwie wyższym [Ardalan 2008]. Zarówno stosowanie określonych metodologii pedagogicznych, jak i wyznaczanie celów oraz kształtowanie treści kursów jest związane z różnicami w podstawowych założeniach filozoficznych akademików. To, w jaki sposób wykładowca postrzega swoją rolę – czy jako dostarczyciela faktów, czy jako mistrza lub wspierającego rozwój, stanowi istotną kwestię [Tatila, Raji 2012]. Refleksja nad założeniami dotyczącymi roli promotora, jego relacji z seminarzystami i stosowanymi metodami pedagogicznymi odegrała ważną rolę w kontekście realizowanego projektu. Cechy finalnego „produktu” pracy studentów w postaci pracy magisterskiej zawierającej innowacyjne przygotowane do wdrożenia w organizacjach rozwiązania wymaga redefinicji tradycyjnych założeń i form pracy seminaryjnej. Paavola, Lipponen i Hakkarainen [2004] wskazują trzy sposoby myślenia o uczeniu się nowej wiedzy: nabywania, uczestnictwa (partycypacji) i tworzenia wiedzy, które mogą być

obecne w umysłach wykładowców. Posłużenie się takimi kategoriami ma ułatwić skoncentrowanie się na ogólnych kwestiach pozwalających dostrzec podstawowe różnice między nimi. Kryje się za tym prowadzona od lat dyskusja między przedstawicielami różnych perspektyw rozumienia natury wiedzy i sposobu jej uczenia się oraz nauczania.

Pierwszy sposób – *nabywanie wiedzy* – bliski jest potocznemu rozumieniu funkcjonowania umysłu i uczenia się jako transmisji wiedzy. Zgodnie z tym ujęciem zachowanie ludzi pozostaje zdeterminowane przez ich poglądy i pragnienia. Umysł jest postrzegany jako rezerwuuar, pojemnik, tablica, które w różnym stopniu mogą być wypełniane wiedzą. Uczenie się to proces prowadzący do wypełniania, wypełnienia pojemnika czy zapisywania tablicy wiedzą. Wiedza jest w tej perspektywie rozumiana jako własność lub zdolność indywidualnego umysłu, można ją posiadać lub nie. W umyśle proces uczenia się polega na nabywaniu wiedzy. Wynikiem posiadanej wiedzy jest zdolność do jej przeniesienia z jednego obszaru do innego, to znaczy zastosowania w nowych sytuacjach. Podsumowując, nabywanie wiedzy koncentruje się na wiedzy i jej strukturze w procesie uczenia się w ogóle lub uczenia się indywidualnych umysłów.

Zwolennicy drugiego poglądu, *uczestnictwa* (partycypacji), postrzegają uczenie się jako proces uczestnictwa w różnych praktykach kulturowych i działaniach edukacyjnych realizowanych wspólnie z innymi. Z tej perspektywy samo dowiadzywanie się ma większe znaczenie niż wiedza rozumiana jako rezultat czy produkt. Wiedza nie jest własnością indywidualnego umysłu, lecz sposobem uczestnictwa (partycypacji) w praktykach kulturowych [Brown, Collins, Duguid 1989]. Poznanie i wiedza nie mogą być oddzielone od sytuacji, w których są używane, lub miejsca, w którym się odbywają. Podsumowując, uczestnictwo podkreśla znaczenie praktyk społecznych i działania jako podstawy uczenia się.

Pogląd o uczeniu się jako nabywaniu wiedzy odegrał znaczącą rolę w historii poznania. Na tym założeniu zbudowane zostały tradycyjne szkoły i uczelnie. W ostatnich dekadach duże uznanie zyskało także rozumienie uczenia się jako uczestnictwa (partycypacji). Podejścia te mogą być przedstawiane jako konkurencyjne, ale jak wskazuje Sfard [2008], potrzebne są obie perspektywy, które nie powinny ze sobą konkurować, lecz wzajemnie się uzupełniać. W trzeciej perspektywie, *tworzenia* (innowacyjnej) wiedzy [Paavola, Lipponen, Hakkarainen 2004], podkreślono aspekt, który nie był przedmiotem zainteresowania twórców poprzednich dwóch modeli – tworzenia zbiorowej wiedzy w celu rozwijania obiektów (obejmujących wiedzę, idee, praktyki i artefakty materialne lub koncepcyjne) wspólnie z innymi. W tym podejściu nie należy skupiać się na pewności wiedzy (jak w dwóch poprzednich), lecz

na tym, w jaki sposób wykorzystuje się wiedzę i jak się ją rozwija. Interakcja między różnymi formami wiedzy lub między wiedzą a innymi działaniami jest postrzegana jako konieczny warunek innowacyjności w uczeniu się i tworzeniu wiedzy. Uczenie się jest rozumiane jako wspólnotowy wysiłek skierowany na opracowanie obiektów (artefaktów), rozumianych szeroko i obejmujących wiedzę, idee, praktyki i artefakty materialne lub koncepcyjne.

Paavola, Lipponen i Hakkarainen [2004] dokonali analizy i porównania trzech modeli innowacyjnych społeczności wiedzy, poszukując łączących je elementów: modelu tworzenia wiedzy Ikujiro Nonaki i Hirotaki Takeuchiego [1995], modelu ekspansywnego uczenia się Yrjö Engeströma [1999, 2001] oraz modelu budowania wiedzy Carla Bereitera [2002]. Na podstawie przeprowadzonej analizy wskazali siedem wspólnych dla tych modeli elementów, które w szczegółach różnią się od siebie, jednak na pewnym poziomie ogólności dotyczą tych samych kwestii. Należą do nich:

1. **Poszukiwanie nowości.** Punktem wyjścia analizowanych modeli jest zawarte w nich dążenie do tworzenia wiedzy i do nowości. Dążenie to nadaje dynamikę procesom uczenia się, dlatego we wszystkich modelach innowacyjne uczenie się i postęp wiedzy są określane jako procesy cykliczne i iteracyjne.
2. **Elementy pośredniczące.** We wszystkich modelach autorzy próbują uniknąć problemu dychotomii kartezjańskiej. Sposobem na to jest wprowadzenie obiektów pośredniczących między materią a umysłem w tworzeniu nowej wiedzy. Ważną rolę odgrywa tu stawianie pytań i dostrzeganie problemów, które pełnią rolę mediatorów między materią a umysłem. Nadają one także dynamikę procesowi tworzenia wiedzy.
3. **Tworzenie nowej wiedzy jako proces społeczny.** Perspektywa ta zakłada, że interakcje społeczne dostarczają podstawowych zasobów poznawczych dla tworzenia nowej wiedzy. Uczestnicy wspólnego rozwiązywania problemów posiadają przynajmniej częściowo różną wiedzę dotyczącą badanej kwestii. Społeczna interakcja między nimi może prowadzić do bardziej adekwatnego sposobu rozumienia przez zbiorowość istoty problemu oraz towarzyszących mu procesów i mechanizmów. Nowa wiedza i innowacje powstają zatem między ludźmi, tworzenie nie jest cechą jednostek, lecz całej społeczności.
4. **Rola jednostek w tworzeniu wiedzy.** Postrzeganie tworzenia wiedzy jako procesu społecznego nie oznacza ignorowania roli jednostek. Tworzenie wiedzy zawsze zaczyna się od jednostek, jednak ich rola może być opisywana na różne sposoby. Po pierwsze, przecucia i ukryta wiedza, którą posiadają jednostki, mogą wiele wносить do rozumienia problemu

przez zbiorowość. Po drugie, poszczególne podmioty mogą kwestionować istniejące praktyki, co uruchamia proces uczenia się. Po trzecie, znaczącą rolę odgrywa wewnętrzna motywacja jednostki do rozwiązywania problemów poznawczych. Każde z tych podejść widzi jednostkę nie jako wyizolowaną z otoczenia, lecz jako część działań społecznych.

5. Wykroczenie poza wiedzę deklaratywną i proceduralną. Wszystkie modele uznają doniosłe znaczenie wiedzy proceduralnej (osadzonej w umiejętnościach, trudnej do uświadomienia, która ujawnia się poprzez zachowanie) i deklaratywnej (dotyczącej faktów, zdarzeń i procesów). Jednak szczególne znaczenie przypisywane jest trzeciemu rodzajowi wiedzy, na który położono nacisk w perspektywie tworzenia nowej wiedzy – wiedzy ukrytej (ang. *tacit knowledge*). Wiedza ukryta opiera się na wrażeniach, subiektywnych spostrzeżeniach, intuicjach, przeczuciach i ideałach. Proces tworzenia nowej wiedzy i innowacyjnych rozwiązań nie ma linearnego charakteru, częściej cechuje się niepewnością i ryzykiem. W tej perspektywie kluczową rolę odgrywa wiedza ukryta.
6. Znaczenie rozpoznawania konceptualizacji i artefaktów pojęciowych. Wykraczanie poza wiedzę deklaratywną i proceduralną nie oznacza ignorowania znaczenia związanych z nimi konceptualizacji wiedzy w procesie jej przekazywania i tworzenia. Zdolność do konceptualizacji służy eksternalizacji ukrytej wiedzy, dzięki czemu staje się ona dostępna innym. Relacja między różnymi rodzajami wiedzy ma charakter interakcyjny, odgrywa więc ważną rolę w budowaniu modeli pojęciowych wykorzystywanych w tworzeniu nowej innowacyjnej wiedzy w kolejnych cyklach.
7. Interakcja wokół wspólnych obiektów. Proces kreowania nowej wiedzy jest związany z tworzeniem obiektów (artefaktów), którymi mogą być konkretne produkty, praktyki, koncepcyjne artefakty. Wokół tych obiektów trzeba zorganizować pracę i uczenie się społeczności. Zasadniczą rolę odgrywa tutaj zatem proces organizacji i kierowania jednostkami oraz zbiorową praktyką skoncentrowaną wokół wspólnych obiektów w długofalowych procesach.

Założenia zawarte w podejściu zakładającym tworzenie wiedzy, dotyczące procesów uczenia się (indywidualnego i kolektywnego), powstawania nowej wiedzy i znaczenia w tym procesie tworzenia produktów, usług i innych artefaktów, stały się ramą koncepcyjną prowadzonych w ramach projektu seminariów opartych na badaniach w działaniu. W tym kontekście fazy tradycyjnie pojmowanego procesu badawczego i pisanie prac seminaryjnych wymagają dostosowania do tej nowej perspektywy.

3.2. Model procesu badawczego i fazy pisania pracy dyplomowej

Przedstawiony niżej model prowadzenia seminarium dyplomowego jest wynikiem działań podjętych w ramach projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”. Projekt zakładał stworzenie nowej oferty pisania prac dyplomowych mających charakter wdrożeniowy. Ramami koncepcyjnymi wykorzystanego modelu były:

- pragmatyczne koncepcje edukacji (Dewey, Peirce) i paradygmat „tworzenia wiedzy” [Paavola, Lipponen, Hakkarainen 2004];
- metodologia badań w działaniu jako narzędzia integrującego badania i praktykę [Baskerville, Wood-Harper 1998].

Spodziewane korzyści zastosowania tego podejścia w rozwoju studentów i praktyk organizacyjnych zostały zawarte we wniosku projektowym:

Jak pokazują wyniki badań (Coghlan, Coghlan 2002; Dick 2002; Sankaran 1999; McNiff, Lomax, Whitehead 2001; Abraham 1994; Easterby-Smith i in. 2001; Kemmis 2014; Sankaran, Boon Hou 2012), badania w działaniu przynoszą korzyści menedżerom i organizacjom w wieloraki sposób, m.in.:

- wspierają menedżerów w poprawie własnej praktyki w miejscu pracy i rozwoju zawodowym poprzez umożliwienie im krytycznej autorefleksji nad podejmowanymi działaniami;
- wspierają multidyscyplinarność i pracę wykraczającą poza sztuczne bariery dyscyplin;
- pomagają efektywnie wdrażać zmiany organizacyjne;
- są skoncentrowane na problemie (*problem-focused*), realizowane w konkretnym kontekście (*context-specific*) i zorientowane na przyszłość (*future-oriented*);
- mogą opierać się na bardzo różnych metodach zbierania danych, adekwatnych do potrzeb danej organizacji;
- wspierają rozwój samoświadomości, rozumienia własnej praktyki i krytyczności;
- pozwalają na uczenie się przez doświadczenie (zgodne z modelem D. Kolba).

[Wniosek 2017]

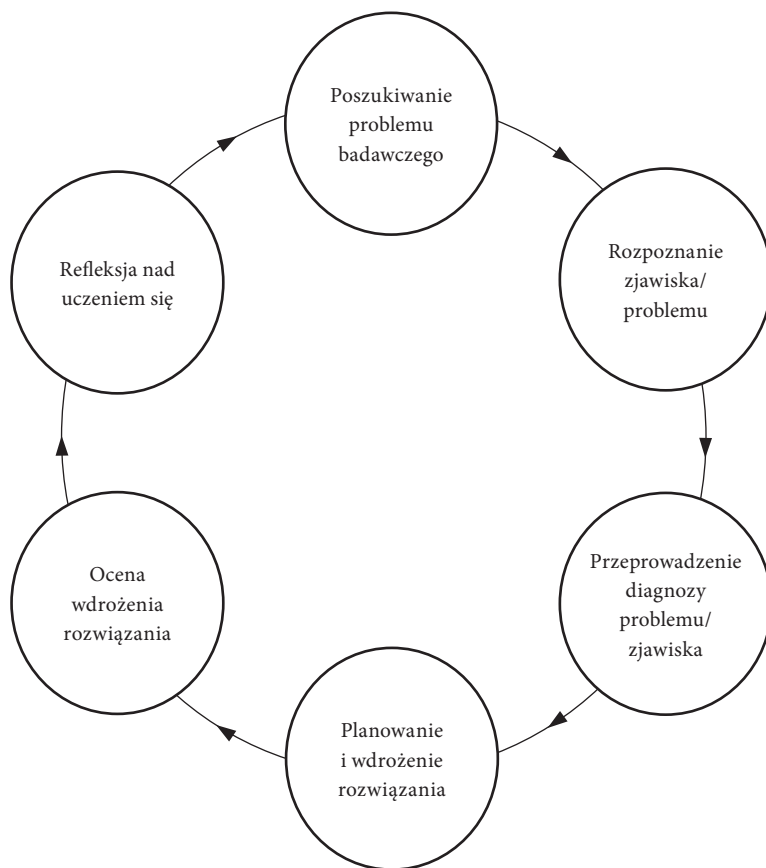
Prezentowany model prowadzenia badań w działaniu w ramach seminarium dyplomowego został przyjęty przez grupę promotorów pracujących w zespole projektu. Uzupełniają go wyniki aktywności zrealizowanych w trakcie trwania projektu, które zaplanowano we wniosku projektowym: wyjazdy studyjne, spotkania zespołu projektowego i warsztaty. Dodatkowo ważne informacje przyniosły badania ankietowe, w których brali udział promotorzy, studenci

i opiekunowie studentów w organizacjach. Odegrały one znaczącą rolę w ko-rygowaniu prowadzonych działań i wprowadzaniu tych, które usprawniały realizację projektu. Badania te zostały także wykorzystane do sformułowania oczekiwań związanych z pełnieniem funkcji opiekuna studenta w organizacji i promotora w procesie realizacji badań w działaniu.

Wykorzystany w projekcie model pisania wdrożeniowych prac dyplomowych na podstawie metodologii badań w działaniu składa się z sześciu kolejnych etapów. Wyniki z poszczególnych etapów dostarczają danych wyjściowych do prowadzenia kolejnych badań. Ramy modelu zostały sformułowane w ogólnych kategoriach, umożliwiając uwzględnienie w projektach różnorodnych podejść metodologicznych prowadzenia badań w działaniu. Model jest oparty na elementach charakterystycznych dla projektów badawczych. Etapy wykorzystywanego cyklu badań w działaniu to:

1. **Poszukiwanie problemu badawczego.** Rozpoznanie organizacji i jej środowiska oraz poszukiwanie zjawiska/problemu, który ma być przedmiotem badania/działania prowadzącego do nowej formy działania organizacji, oferty lub usługi.
2. **Rozpoznanie zjawiska/problemu.** Rozpoczyna się od uczenia się o zjawisku/problemie – obejmuje jego opis językiem koncepcji teoretycznych, prowadząc do zrozumienia jego istoty i mechanizmów. Towarzyszy temu rozpoznanie powszechności problemu/zjawiska w innych organizacjach i środowiskach oraz przegląd stosowanych rozwiązań. Następnie projektowane są badania lub inne działania pozwalające na zdiagnozowanie konkretnego problemu/zjawiska w organizacji, wśród klientów lub społeczności.
3. **Przeprowadzenie diagnozy problemu/zjawiska (realizacja działań/badań).** Diagnoza prowadzona jest na podstawie zaprojektowanych badań. Jej rezultatem jest zgromadzenie danych, które poddane analizie stanowią podstawę do projektowania wdrożeń.
4. **Planowanie/wdrożenie rozwiązania.** W swoim założeniu doprowadzić ma do zaplanowania zmiany poprzez wprowadzanie przez studenta strategii, planów i wdrożeń (usług i produktów), które zostaną zaimplementowane przez organizację.
5. **Ocena rozwiązania.** Zaprojektowane rozwiązania poddawane są ocenie z perspektywy ich użyteczności i skutków wprowadzonej zmiany. W ocenie uczestniczy student, członkowie organizacji i promotor.
6. **Refleksja nad uczeniem się.** Przebiega na każdym etapie prowadzonych badań w działaniu, jednak ważnym momentem jest jej dokonanie

na zakończenie projektu, które pozwala spojrzeć na przebieg procesu uczenia się w perspektywie indywidualnej i kolektywnej.



Rysunek 3.1. Model procesu badawczego

Źródło: opracowanie własne.

Należy podkreślić, że nie istnieje jedno powszechnie akceptowane podejście do prowadzenia badań w działaniu (więcej o tym w rozdziale pierwszym *Wyzwania poznawcze i metodologiczne w badaniach w działaniu. Perspektywa naukowca/promotora* oraz w książce *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych* (rozdział 1: *Korzenie badań w działaniu. Od Lewina do Freirego i z powrotem*). W związku z tym ważnym założeniem było stworzenie modelu pisania prac seminaryjnych opartych na badaniach

w działaniu, cechującego się elastycznością pozwalającą na wykorzystanie przez studentów odmiennych metodologii prowadzonych badań.

Realizacja procesu badawczego prowadzącego do przygotowania prac dyplomowych realizowana była w cyklu trójsemestralnym, przewidzianym przez program studiów II stopnia. Składał się on z czterech następujących po sobie etapów, odpowiadających chronologii prowadzenia prac magisterskich¹⁷:

ETAP I: I semestr I rok SUM

- Wybór seminarium magisterskiego przez studentów, na którym możliwe jest napisanie wdrożeniowej pracy magisterskiej opartej na BwD [badania w działaniu] – dostępne będą minimum trzy seminaria w każdym z dwóch instytutów. W trakcie rekrutacji na seminaria studenci będą informowani, na których seminariach będzie możliwe realizowanie BwD oraz na czym polegać będzie taka praca i jakie płyną z niej korzyści.
- Wybór organizacji publicznej, pozarządowej lub biznesowej, która wyrazi zgodę na realizację przez dyplomanta BwD. Wyboru dokonuje student przy wsparciu promotora.
- Uruchomienie na platformie PEGAZ narzędzi wspierających proces przygotowania prac, m.in. „dzienniczków badacza”.

ETAP II: II semestr I rok SUM

- Warsztaty dla przedstawicieli organizacji, które wyraziły chęć zaproszenia studenta do prowadzenia projektu BwD.
- Definiowanie problemów istniejących w organizacji, podjęcie wspólnej decyzji z pracownikami organizacji i promotorem o wyborze problemu, jaki poddany zostanie badaniom, analizie i próbie poprawy. Definiowanie polegać będzie na ustalaniu przyczyn problemu w organizacji, ustalaniu, czego dyplomanci muszą się dowiedzieć o problemie, aby go rozwiązać. Na tym etapie studenci będą zachęceni do współpracy z innymi pracownikami organizacji.
- Przygotowanie narzędzi badawczych.
- Praca nad przygotowaniem pracy magisterskiej.

¹⁷ Źródło: „Wniosek projektowy – Opis modelu przygotowania wdrożeniowych prac dyplomowych na studiach z dziedziny nauk humanistycznych lub społecznych” testowanego w ramach projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”.

ETAP III: I semestr II rok SUM

- Realizacja badania (samodzielnie lub wraz z członkami organizacji, jeżeli student i organizacja decydują się przyjąć model partycypacyjnych BwD), ewentualna redefinicja badanych problemów (jeśli badania wstępne wskazują na taką konieczność).
- Analiza, interpretacja wyników.
- Opracowanie praktycznych wskazówek, wskazanie sposobów rozwiązania problemu poddanego badaniom.
- W razie zgody i zainteresowania ze strony organizacji – ewentualne rozpoczęcie wdrożenia zmian w organizacji.
- Praca nad przygotowaniem pracy magisterskiej.

ETAP IV: II semestr II rok SUM

- Obserwacja i ewaluacja wprowadzonych zmian (jeśli zostały wprowadzone).
- Praca nad przygotowaniem pracy dyplomowej oraz obrona.

3.2.1. Dynamiczny charakter poszczególnych etapów badań

Przedstawiona struktura kolejnych etapów prowadzenia badań w działaniu ma charakter statyczny (linearny). Nie oddaje ona w wystarczający sposób dynamicznych procesów, jakie mogą zachodzić w trakcie realizacji projektu, a także nieprzewidywalności tego procesu. Każdy z etapów może obejmować wielokrotnie powtarzane cykle, zanim zostaną osiągnięte rezultaty pozwalające na przejście do kolejnego etapu. Niektóre następujące po sobie etapy mogą być cyklicznie powtarzane w zależności od wyboru modelu prowadzonych badań w działaniu i osiągniętych rezultatów. Przykładowo, jeśli zaproponowany sposób rozumienia problemu/zjawiska jest niekompletny, może wystąpić potrzeba ponownego zdefiniowania tego problemu i towarzyszących mu mechanizmów, jeżeli zaś zaproponowane rozwiązanie daje niezadowalające wyniki, konieczny jest powrót do planowania nowych rozwiązań lub przygotowanie powtórnego badania.

Dodatkowo w okresie realizowania przez studentów własnych projektów otrzymywali oni wsparcie w postaci seminariów dyplomowych/konsultacji i warsztatów metodologicznych. W trakcie realizacji projektu pojawiła się ponadto konieczność wprowadzenia rozwiązań, które stanowiły dla studentów stabilny punkt odniesienia, dając im możliwość wyobrażenia sobie finalnego produktu – pracy dyplomowej.

3.2.2. Działania wspierające proces uczenia się i prowadzenia badań w działaniu

We wniosku projektowym zaplanowane zostały także działania, których celem było wspieranie procesu uczenia się, łączące tradycyjne formy pracy ze studentami w procesie przygotowania prac dyplomowych (seminarium dyplomowe) z innymi, które mogą merytorycznie i społecznie wspierać ten proces (warsztaty).

Seminarium dyplomowe. Seminarium prowadzono w typowym rytmie, zgodnie z siatką zajęć – jeden raz w tygodniu (przez trzy semestry). Były one otwarte dla wszystkich studentów, co oznaczało, że uczęszczali na nie zarówno studenci uczestniczący w projekcie, jak i tacy, którzy w nim nie brali udziału (mogli zatem pisać prace dyplomowe oparte na innych metodologiach niż badania w działaniu). Stworzyło to konieczność wyznaczenia dodatkowych terminów seminariów/konsultacji (odbywały się one również raz w tygodniu), z których mogli korzystać wyłącznie studenci uczestniczący w projekcie. Znaczenie seminarium jako miejsca, w którym przebiega rozwój studenta, wraz z przemianami jego roli w perspektywie historycznego i społecznego rozwoju uczelni zostało szeroko przedstawione w rozdziale drugim pt. *Kierowanie rozwojem studenta poprzez badania w działaniu. Perspektywa nauczyciela akademickiego, mistrza/promotora.*

Warsztaty. W ramach projektu przeprowadzono sześć warsztatów, w których uczestniczyli studenci, promotorzy i przedstawiciele organizacji (opiekunowie studentów w organizacjach). Warsztaty odbywały się systematycznie, raz na kwartał. Ich głównym celem było zintegrowanie społeczności uczącej się, stworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń oraz dostarczenie wiedzy o metodologii badań w działaniu. W pierwszym warsztacie, realizowanym po rekrutacji studentów do udziału w projekcie, uczestniczyli studenci, promotorzy i opiekunowie z organizacji (realizowane były oddzielnie dla studentów i pracodawców). Celem warsztatu dla opiekunów z organizacji było przedstawienie metodologicznych założeń badań w działaniu, korzyści, jakie z tego podejścia mogą płynąć dla organizacji i uczenia się studentów, a także roli opiekuna, promotora i studenta. W warsztacie, którego uczestnikami byli studenci, wykorzystywane były metody treningowe służące integracji i budowaniu wspólnoty badaczy, natomiast treściami merytorycznymi były (scenariusz warsztatu znajduje się w Aneksie – Załącznik 1):

- posiadane przez studentów zasoby i obawy związane z wejściem do organizacji;
- uczenie się przez doświadczenie;

- indywidualne zainteresowania badawcze;
- etyka, komunikacja, rola badacza w badaniach w działaniu;
- przygotowanie do pierwszego spotkania z opiekunem w organizacji.

Kolejne cztery warsztaty miały na celu stworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń między studentami (prowadzącymi badania w różnych organizacjach i uczestniczącymi w seminariach kierowanych przez różnych promotorów), pracodawcami i promotorami, dostarczenie wiedzy merytorycznej dotyczącej prowadzenia badań w działaniu (metodologii badań), a także śledzenie postępów badań. W trakcie drugiego warsztatu realizowanego metodą *world café* studenci i promotorzy wybrali pięć tematów. Ukazują one ważne dla obu grup kwestie w początkowej fazie realizacji projektu:

- Jak rozmawiać o trudnych sprawach organizacji (wewnętrzne granice odpowiedzialności), umiejętność asertywności.
- Różnice statusu (wiedzy, doświadczenia), relacje władzy w dialogu student–członek organizacji.
- Etyczne aspekty ujawniania niesprawiedliwości.
- Rola badacza – interes studenta, interes organizacji (współbadanie, partycypacja).
- Na ile teoria służy praktyce badania, co to znaczy dobry, użyteczny problem badawczy.

Stałym elementem kolejnych warsztatów było monitorowanie postępów w prowadzonych badaniach i pisaniu prac dyplomowych. Konkluzje były wykorzystywane do planowania kolejnych warsztatów metodycznych. Uwzględniono w nich następujące problemy:

- relacja między zdiagnozowanym zjawiskiem w organizacji a problemem badawczym;
- etyczne aspekty badań w działaniu;
- generalizacja wyników badań w działaniu;
- wskaźniki sukcesu i ich pomiar;
- przygotowanie planu działania.

Warsztaty metodyczne były także okazją do roboczych spotkań i wspólnych konsultacji studentów, promotorów i opiekunów z organizacji.

W trakcie ostatniego warsztatu metodycznego¹⁸ przeprowadzona będzie ewaluacja podsumowująca realizację projektu i testowanego modelu prowadzenia seminariów dyplomowych na podstawie metodologii badań w działaniu

¹⁸ Ostatni warsztat metodyczny odbędzie się po złożeniu książki do druku. Dlatego w tym miejscu piszemy o zamiarach, a nie o zrealizowanym działaniu.

oraz zamknięty zostanie cykl refleksji nad własnym i kolektywnym uczeniem się.

Warsztaty stanowiły zaplanowany cykl spotkań. Podczas przygotowywania kolejnych scenariuszy brano pod uwagę zgłaszane na bieżąco potrzeby studentów i sugestie wynikające z refleksji poczynionych przez promotorów i opiekunów studentów w organizacjach na kolejnych etapach realizowania projektów badawczych. We wszystkich warsztatach uczestniczyli studenci i promotorzy, natomiast w najważniejszych momentach realizacji projektu oraz w zależności od zdiagnozowanych potrzeb do udziału zapraszani byli także opiekunowie studentów w organizacjach.

3.2.3. Elementy statyczne wspierające model

Dynamiczny charakter badań w działaniu uzupełniony został o elementy statyczne, będące „kotwicami” dającymi stabilny punkt odniesienia i zwiększającymi poczucie bezpieczeństwa. Elementy te można podzielić na dwie grupy. W pierwszej znajdują się zaplanowane we wniosku projektowym systematycznie prowadzone działania: seminaria dyplomowe i warsztaty. Drugą grupę stanowiły dodatkowo opracowane dokumenty: schemat pracy dyplomowej i schemat opisu planu działania (wdrożenia). Konieczność wprowadzenia dodatkowych elementów stabilizacji do realizowanych procesów wynikała z potrzeb zarówno studentów, jak i promotorów. Studenci chcieli dowiedzieć się, jaki kształt powinna przyjąć ostateczna wersja pracy dyplomowej (pytali przykładowo o jej objętość, kolejność rozdziałów, standardy edycji). Dla promotorów był to również ważny aspekt kształtowania zespołowego działania, prowadzący do kolektywnej konceptualizacji końcowych rezultatów pracy studentów w postaci pracy dyplomowej. Odpowiedzią na te potrzeby było opracowanie dwóch dokumentów:

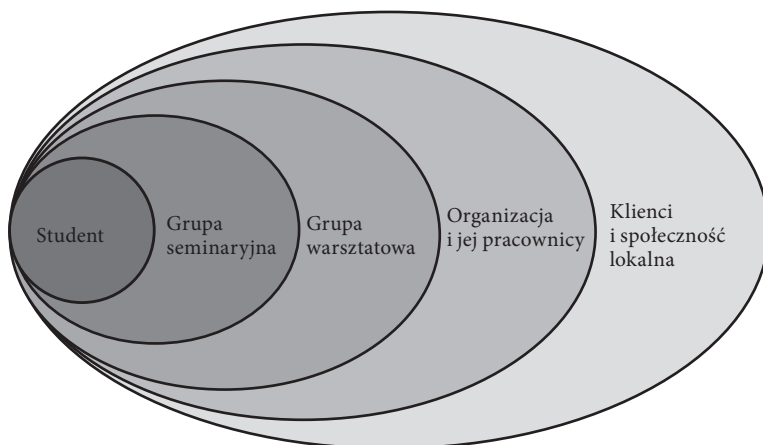
- **schematu pracy dyplomowej** – zawierającego elementy struktury pracy dyplomowej wraz z sugestią treści, które powinny się w nich znaleźć, przybierającego formę spisu treści (Aneks, Załącznik 2. Wdrożeniowa praca magisterska oparta na badaniach w działaniu – schemat);
- **schematu opisu planu działania** – przygotowanie planu działania jest obowiązkowym załącznikiem do pracy dyplomowej, materiał ten zawiera wskazówki pomocne w jego opracowaniu (Aneks, Załącznik 3. Plan działania – załącznik do wdrożeniowej pracy magisterskiej).

W trakcie realizacji projektu widoczne było napięcie między koniecznością zaakceptowania elastyczności i nieprzewidywalności procesu wynikających z immanentnych cech badań w działaniu (powtarzających się (mikro) cykli na poszczególnych etapach procesu działania/badania) a statycznością i linearnością procesu tworzenia prac dyplomowych (formalnych zasad) oraz wyrażanej przez studentów (a także promotorów) potrzeby znajomości struktury i zawartości prac dyplomowych.

3.2.4. Integracja środowisk, w których przebiega proces uczenia się

Przygotowanie prac dyplomowych przebiega w wielu środowiskach (por. rysunek 3.2). Z perspektywy seminarium dyplomowego podstawowa jest relacja między promotorem a studentem, która rozciąga się na seminarium, w którym uczestniczy wielu studentów. Promotor i seminarzyści tworzą społeczność uczących się w kontekście indywidualnym i grupowym. Szerszym środowiskiem jest grupa studentów i promotorów (a także przedstawiciele organizacji) uczestniczących w projekcie, która spotykała się systematycznie podczas warsztatów. Spotkania te dawały okazję do poszerzenia perspektywy, gromadzenia wiedzy i dyskusji o doświadczeniach uczestników innych seminariów i organizacji. Kolejne środowisko to organizacja, w której prowadzone są badania w działaniu, natomiast najszerszy zasięg ma środowisko społeczne, na które oddziałuje organizacja. Działania studenta i proces uczenia się przebiegają we wszystkich wymienionych środowiskach. Dla studentów oznacza to zwiększenie możliwości uczenia się od innych: wykładowców, rówieśników, pracowników organizacji oraz klientów i członków społeczności lokalnej. Jednym z wyzwań, przed którymi staje promotor, jest koordynacja współdziałania różnych środowisk. Jednocześnie potrzebna jest dbałość o stworzenie studentom i pracownikom organizacji możliwości wpływania na kształtowanie wzajemnych relacji.

Połączenie wielu środowisk, w których toczy się proces przygotowania prac dyplomowych studentów, ma kluczowe znaczenie dla koncepcji tworzenia nowej wiedzy. Integracja środowisk stwarza warunki dla indywidualnego i kolektywnego uczenia się, czerpania z teorii i praktyki, a także oceny wypracowanych rozwiązań w kontekście ich organizacyjnej i społecznej użyteczności.



Rysunek 3.2. Model środowiska uczenia się w trakcie pisania prac dyplomowych opartych na badaniach w działaniu

Źródło: opracowanie własne.

3.2.5. Studenci – ich zasoby i niepokoje

Realizacja warsztatów była okazją do budowania wspólnoty uczących się i praktykowania autorefleksji jako ważnego elementu procesu uczenia się. Przygotowaniem do podjęcia nowego wyzwania było umożliwienie refleksji nad własnymi zasobami, które studenci mogą wykorzystać w trakcie realizacji badań w działaniu. Powinni oni też zastanowić się, jakie dostrzegają zagrożenia oraz jakie obawy budzi w nich nowe wyzwanie. W trakcie pierwszego warsztatu, w którym uczestniczyli wszyscy studenci biorący udział w projekcie i promotorzy, zapytano studentów, które z posiadanych przez nich zasobów mogą im pomóc w realizacji badań w działaniu oraz jakich obawiają się trudności. Analiza uzyskanych wypowiedzi wskazuje, że dostrzegają oni trzy grupy zasobów, które mogą być dla nich wsparciem: posiadane umiejętności, cechy indywidualne i pomoc organizacji (por. tabela 3.1). Ważnym zasobem, na który wskazują studenci, są ich umiejętności. Wymieniają wśród nich przede wszystkim elementy związane z tworzeniem relacji z innymi ludźmi i nawiązywaniem współpracy, a także umiejętności analityczne (logicznego myślenia i rozwiązywania problemów). Długa grupa zasobów wiąże się z indywidualnymi cechami osobowości (np. spostrzegawczość, wrażliwość, empatia, kreatywność), motywacją do działania i uczenia się oraz doświadczeniem wyniesionym z pracy w organizacjach.

Tabela 3.1. Zasoby posiadane przez studentów, które mogą wspierać prowadzenie przez nich badań w organizacji

Umiejętności	Inicjatywa własna	Pomoc organizacji
<p>Komunikacja (rozmowa z pracownikami, aktywne słuchanie, nawiązywanie kontaktów).</p> <p>Otwartość (na nowe doświadczenia, innych ludzi, odmienne poglądy, zdania, opinie).</p> <p>Interpersonalne (otwartość na ludzi i organizację, łatwe nawiązywanie kontaktu z innymi).</p> <p>Współpraca z ludźmi.</p> <p>Umiejętność logicznego myślenia.</p> <p>Dostrzeżenie rozwiązań problemów.</p>	<p>Ambicja, dociekliwość i chęć rozwoju.</p> <p>Przyjazne nastawienie.</p> <p>Akceptacja swoich słabości i chęć ich zmiany.</p> <p>Zdolność do zachowania dystansu i krytycznego myślenia.</p> <p>Zaangażowanie.</p> <p>Doświadczenie pracy w organizacjach pozarządowych, na praktykach i w innych miejscach pracy.</p> <p>Wcześniejsze zainteresowanie sektorem, w którym działa organizacja (np. ktoś często chodzący na spektakle może się odnaleźć w badaniach dotyczących funkcjonowania teatru).</p> <p>Dociekliwość.</p> <p>Chęć rozwoju.</p> <p>Motywacja.</p> <p>Zorganizowanie, umiejętność zarządzania czasem.</p> <p>Spostrzegawczość.</p> <p>Duże zaangażowanie, chęć uczenia się.</p> <p>Szukanie inspiracji w literaturze.</p> <p>Wrażliwość.</p> <p>Empatia.</p> <p>Kreatywność.</p>	<p>Próba dostrzeżenia kultury organizacyjnej, zrozumienie, jak działa organizacja.</p> <p>Jasne i jednoznaczne kryteria w stosunku do roli, jaką odgrywa się w organizacji.</p> <p>Rozpoczęcie dodatkowych praktyk w organizacji, w której będą przeprowadzane badania w działaniu.</p> <p>Rozumienie otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego organizacji.</p> <p>Osoba znajoma pracująca w organizacji.</p> <p>Inni pracownicy, którzy pomogą w trudnych chwilach.</p> <p>Wejście do środka organizacji, poznanie jej od środka.</p> <p>Rozmowa z pracodawcą lub pracownikiem o tym, jak działa organizacja.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Trzecią grupę zasobów studenci chcą znaleźć w organizacjach. Ich nadzieje są związane z otrzymaniem od pracowników organizacji wsparcia w jej poznaniu i pokonywaniu napotkanych trudności, liczą również na pomoc w określeniu roli, jaką mają odgrywać w organizacji. Należy zauważyć, że studenci nie wskazywali zasobów, które są związane z prowadzeniem procesu badawczego.

W trakcie warsztatu studenci zostali także zapytani o obawy związane z prowadzeniem badań w działaniu w organizacjach. Analiza ich treści pozwala

na wyodrębnienie dwóch jakościowo różnych obszarów (por. tabela 3.2). Pierwszy jest związany z tym, co studenci obawiają się zastać w organizacji (negatywne postawy pracowników, trudności w komunikacji, nieadekwatne oczekiwania członków organizacji, opór wobec wprowadzania zmian). Drugi wiąże się z dostrzeganiem swoich deficytów (niska motywacja, cechy osobowościowe i niskie poczucie własnej wartości). Podobnie jak w przypadku zasobów, z których mogliby skorzystać studenci, prowadząc badania w działaniu w organizacjach, wskazując swoje obawy, nie wymienili oni tych, które wiązałyby się z realizacją procesu badawczego.

Tabela 3.2. Wyrażane przez studentów obawy związane z prowadzeniem badań w organizacji

Obawy związane z organizacją	Obawy związane z postrzeganiem własnych cech
Brak otwartości i nieufność członków organizacji wobec studentów. Trudności w komunikowaniu się z pracownikami. Traktowanie młodych (nowych) jak osób bezwartościowych, niedoświadczonych. Zbyt duże oczekiwania pracowników w stosunku do studentów. Brak wsparcia i chęci współpracy ze strony organizacji. Niechęć organizacji do wprowadzenia zmian. Trudność w dotarciu do danych i materiałów organizacji. Niezrozumienie zgłaszanych pomysłów (inne spojrzenie na pewne sytuacje przez organizację i przez studenta).	Brak określonego kierunku lub celu działania. Słomiany zapał, zbyt szybka rezygnacja. Nieśmiałość. Brak zdolności przywódczych. Brak odwagi i wiary we własne możliwości. Brak doświadczenia. Strach przed niepowodzeniem. Stawianie sobie zbyt wysokich wymagań. Wypalenie w trakcie podejmowanych działań.

Źródło: opracowanie własne.

3.2.6. Rola promotora

Działania promotora można odnieść do trzech obszarów:

- organizacji seminariów i innych aktywności związanych z procesem uczenia się (procesu dydaktycznego);
- opieki sprawowanej nad studentami;
- współpracy z organizacją, w której student prowadzi badania.

Postrzeganie przez promotorów roli, jaką pełnią wobec studentów, jest silnie związane z konceptualizacją ich kompetencji i postaw, które powinny kształtować się pod wpływem uczestnictwa w seminarium dyplomowym opartym na metodologii badań w działaniu. Tworzą one zestaw atrybutów studentów kończących seminarium dyplomowe, które można określić jako „model absolwenta”, składający się z następujących cech:

- refleksyjny, skłonny do pogłębionej analizy, bardziej otwarty na nowe, chętniej eksperymentujący;
- otwarty i dążący do samorozwoju;
- uczący się na własnych błędach;
- ciekawy rozwiązania problemów, bardziej zaangażowany w praktykę organizacji;
- samodzielny w krytycznym oglądzie rzeczywistości;
- mający poczucie sprawstwa i możliwości wpływu na otoczenie społeczne/organizacyjne;
- mający poczucie, że jego wiedza jest użyteczna, myślący bez obaw o tym, że może rozwiązywać prawdziwe problemy organizacyjne;
- odważny w wyrażaniu swoich racji z szacunkiem dla interlokutora;
- odnajdujący się na gruncie nauk o zarządzaniu;
- zaangażowany i samodzielny;
- posiadający kompetencje metodologiczne.

W związku z tak określanymi atrybutami studentów kończących seminarium dyplomowe promotorzy dostrzegają konieczność organizowania spotkań, których częstotliwość wykracza poza ramy zapisane w planie studiów: *regularnie dostępne, elastyczne konsultacje w trakcie seminarium i poza nim* [P3]. Towarzyszy temu świadomość znaczenia postawy promotora w kontaktach ze studentami, która wpływa na funkcjonowanie i rozwój ich kompetencji oraz postaw: *dużą rolę odgrywa moja postawa, pozytywne (optymistyczne) nastawienie, zachęcanie i wyrażana wiara w to, że studenci są przygotowani do tego, aby poradzić sobie z wyzwaniem, które przed nimi stoją* [P5]. Dla promotorów ważne jest także *stawianie wyzwań na miarę ich [studentów] możliwości* [P7] i udzielanie im wsparcia.

Dla większości promotorów praca ze studentami piszącymi prace dyplomowe na podstawie metodologii badań w działaniu wymagała zmiany sposobu myślenia o swojej roli i metodach prowadzenia seminariów¹⁹. Najczęściej

¹⁹ Rekonstrukcja roli promotora została przeprowadzona na podstawie odpowiedzi na zawarte w ankiecie *ex ante* pytania dotyczące zamierzeń promotorów związanych z prowadzeniem seminarium dyplomowego. Ze względu na wymagania procesu wydawniczego w analizach

wskazywana zmiana dotyczyła położenia większego nacisku na uczenie się w grupie: *Zwykle preferowałam raczej pracę głównie 1 : 1, z ewentualnymi dopowiedziami uczestników seminarium, i to był zwykle sposób rozpoczęcia dyskusji* [P1], oraz przekazania większej odpowiedzialności za proces uczenia się studentom: *W tej chwili zamierzam głos przekazać przede wszystkim zespołowi [studentom] [P1], większą uwagę przykładając do pracy zespołowej, do wymiany doświadczeń pomiędzy uczestnikami projektu* [P4]. Towarzyszy temu przekonanie promotorów o potrzebie zwiększenia odpowiedzialności uczestników seminarium za uczenie się i postępy w pisaniu pracy: *Większa samodzielność studentów* [P7], do czego konieczna jest zmiana dotychczasowych nawyków prowadzenia seminariów: *Nie wyrывać się w czasie seminarium z mówieniem za nich* [P1]. Istotnym zadaniem promotora jest także stworzenie przestrzeni do dokonywania przez studentów własnych analiz i pogłębienia namysłu nad realizowanymi badaniami: *niezwykle ważna jest autorefleksja, chciałybym stworzyć moim studentom przestrzeń do refleksji nad ich badaniami* [P3]. Innym z poruszanych przez promotorów aspektów ich roli jest stworzenie w trakcie seminarium warunków do kolektywnego uczenia się, co wiąże się z koniecznością zbudowania specyficznego rodzaju relacji między wszystkimi uczestnikami seminarium: *aby nasze relacje miały charakter wysokiego poziomu wzajemnego zaufania i chęci dzielenia się doświadczeniami* [P2], oraz stworzenia wspólnoty: *Chcę od samego początku dać studentom sygnał, że będziemy przez ten proces szli wspólnie* [P2]. Zamiar zwiększenia nacisku na proces uczenia się grupy nie oznacza porzucenia pracy indywidualnej ze studentami: *seminarium dzielę na dwie części: praca zespołowa nad zrozumieniem metodologii badań w działaniu oraz indywidualny tutoring z każdym studentem osobno, dotyczący postępów w przygotowaniu pracy* [P6].

Następnym wskazywanym przez promotorów aspektem ich roli jest koordynowanie pracy studentów, postrzeganie kolejnych etapów prowadzenia badań i pisania pracy w odległej perspektywie: *ustalę z nimi kluczowe daty i wytyczę wspólne cele* [P3].

3.2.7. Rola opiekuna studenta w organizacji

Opiekun studenta odgrywa bardzo ważną rolę w środowisku organizacji. Na kolejnych etapach realizacji projektu o wypełnianie kwestionariusza ankiety

nie wykorzystano materiału z ankiet *ex post*, które nie zostały przeprowadzone do czasu złożenia książki do druku.

poproszono opiekunów studentów w organizacjach. Pytania dotyczyły rozumienia przez nich roli odgrywanej w projekcie. Z wypowiedzi opiekunów studentów w organizacjach wyłania się kilka obszarów ich odpowiedzialności:

- wprowadzenie studenta w kulturę organizacji i poznania organizacji (*uzyskanie [przez studenta] pełnego, niezakłamanego obrazu organizacji*);
- umożliwienie kontaktu z innymi pracownikami (wsparcie) (*przetrzeć mu [studentowi] szlaki organizacyjne*);
- doradzanie podczas wyboru (*wskazywanie tropów i ścieżek*) oraz formułowania problemu badawczego/działania;
- pomoc w interpretacji wyników badań/działań;
- konsultowanie proponowanych przez studenta rozwiązań i przygotowanych produktów i usług.

Wymienione obszary działania opiekunów rozciągają się na wszystkie etapy procesu realizacji badań w działaniu i pokrywają się z oczekiwaniami, jakie wyrażali promotorzy.

Opiekunowie studentów w organizacjach opisali swoje potrzeby dotyczące rozwijania dobrej współpracy ze studentami i promotorami. Oczekiwania opiekunów skierowane do studentów związane są z takimi cechami jak:

- autentyczne zainteresowanie zagadnieniem będącym przedmiotem badania;
- ciekawość poznawcza i zainteresowanie kwestiami społecznymi;
- zaangażowanie;
- otwartość, cierpliwość, życzliwość, zaufanie;
- dzielenie się wiedzą;
- respektowanie zasad funkcjonowania organizacji.

Sformułowane przez opiekunów oczekiwania wobec studentów w niektórych aspektach wiążą się z wieloma ważnymi wyzwaniem i celami stawianymi przed seminarium dyplomowym opartym na metodologii badań w działaniu związanych z rozwojem studentów. Chodzi tutaj między innymi o przyjmowanie przez studentów otwartej postawy wobec otaczającego świata, wywieranie wpływu na otoczenie oraz indywidualne i kolektywne uczenie się.

Opiekunowie studentów w organizacjach i promotorzy zostali także zapytani o najważniejsze aspekty ich współpracy, które wpływają na jej sukces. Przeprowadzona analiza wypowiedzi obu grup wskazuje na postrzeganie tych samych czynników, które stanowią wspólne wyzwania wobec roli promotora i opiekuna studenta w organizacji:

- bezpośredni i częsty kontakt, ważny na wszystkich etapach badań w działaniu;
- jasny podział obowiązków i wspólne określenie celów;

- wybranie problemu/zjawiska ważnego i interesującego dla organizacji, studenta oraz promotora;
- utrzymanie równowagi potrzeb organizacji i potrzeb związanych z pracą dyplomową (opiekun 1: *nacisk na wybór adekwatnego problemu badawczego*);
- dobra komunikacja, chęć rozmowy, otwartość;
- motywowanie studenta.

Podsumowując, do głównych zadań promotora w procesie prowadzenia seminarium dyplomowego opartego na metodologii badań w działaniu należą:

- tworzenie okazji do systematycznych konsultacji ze studentami, wykraczających poza tradycyjnie przyjęte spotkania raz w tygodniu;
- pomoc w zdobyciu wiedzy merytorycznej z zakresu metodologii badań w działaniu;
- postawa promotora pomagająca w budowaniu pozytywnego nastawienia studenta i wiary we własne możliwości;
- stawianie przed studentami zadań, które są dla nich wyzwaniem;
- tworzenie z grupy seminaryjnej wspólnoty uczących się;
- przekazywanie studentom odpowiedzialności za proces uczenia się (indywidualnego i grupowego);
- pomaganie studentom w planowaniu pracy (przy uwzględnieniu zadań i etapów pisania pracy);
- wspieranie studentów w poznawaniu funkcjonowania organizacji;
- utrzymywanie systematycznego kontaktu z opiekunem studenta w organizacji;
- pomoc w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, jakie może napotkać student w organizacji.

Do głównych zadań wynikających z pełnienia funkcji opiekuna studenta w organizacji należą:

- wprowadzenie studenta w świat organizacji;
- określenie jego roli w organizacji, zadań i oczekiwań, jakie są przed nim stawiane;
- pomoc w identyfikowaniu i rozumieniu przedmiotu badania/intervencji;
- utrzymywanie systematycznego kontaktu z promotorem.

Zakończenie

Przyjęty w ramach seminarium dyplomowego model pisania prac dyplomowych jest wynikiem pracy zespołu projektu. Pomimo ograniczeń wprowadzonych przez ogólne ramy projektu określone we wniosku, zespół miał wystarczająco dużo swobody, aby toczyć dyskusje, wypracowywać i testować różne rozwiązania. Rezultaty tej pracy w postaci prezentowanego modelu zostały przedstawione w tym rozdziale. Z perspektywy założonego celu i przyjętego sposobu pracy realizacja projektu była badaniem w działaniu. Jednak pomimo wspólnych uzgodnień dotyczących modelu i sposobu prowadzenia przez promotorów seminariów dyplomowych, poszczególne spotkania różniły się od siebie ze względu na odmienne doświadczenia i metody dydaktyczne stosowane dotychczas w trakcie prowadzenia seminarium. Dla każdego z nas doświadczenie prowadzenia seminarium w nowej postaci było własnym badaniem w działaniu.

ROZDZIAŁ 4. SEMINARIUM *ACTION RESEARCH* JAKO SZCZEGÓLNY PRZYPADEK AKADEMICKIEGO RYTUAŁU PRZEJŚCIA

Beata Jałocha, autorka modelu przygotowania wdrożeniowych prac dyplomowych, określiła ostateczny cel projektu INNOHUMAN jako „zwiększenie poziomu zatrudnialności absolwentów”. Postawienie takiego celu zdaje się tym istotniejsze, że – jak na podstawie sporządzonych przez Uniwersytet Jagielloński raportów podkreśla autorka projektu – liczba absolwentów doświadczających bezrobocia wkrótce po uzyskaniu dyplomu oscyluje w okolicach 50 procent [Wniosek 2017, s. 8]. Tymczasem ukończenie studiów wyższych traktuje się często jako umowny próg, którego przekroczenie oznacza wejście w dojrzałe życie. Uzyskanie magisterium staje się momentem o znaczeniu niemal symbolicznym, gdy młody człowiek, kończąc edukację, przestaje być na utrzymaniu rodziców i rozpoczyna samodzielne życie. W momencie uzyskania stopnia licencjata czy magistra absolwent wkracza do grupy czynnych zawodowo dorosłych obywateli, których status społeczny jest zupełnie inny niż status studenta. Konsekwencje z tego płynące można wskazywać w wielu obszarach życia i chociaż istotowo człowiek tuż po obronie magisterium jest tym samym człowiekiem, którym był godzinę wcześniej, to jednak obszar jego praw, obowiązków i możliwości zmienia się zasadniczo.

4.1. Rytuał przejścia

Zmiana statusu społecznego jednostki bodaj we wszystkich społeczeństwach wiąże się ze specjalnymi rytuałami, które w klasycznej, wydanej pierwotnie w 1909 roku książce Arnold van Gennep określił jako „rytuały przejścia”.

Francuski badacz pisze, że „życie jednostki niezależnie od typu społeczności zasadza się na sukcesywnym przechodzeniu z jednej grupy wieku do drugiej, od jednego typu zajęć do drugiego” [van Gennep 2006, s. 30]. W dalszym ciągu zauważa, że „sam fakt istnienia narzuca konieczność sukcesywnego przechodzenia z jednej społeczności do drugiej, z jednej sytuacji społecznej do kolejnej w taki sposób, że życie jednostki staje się serią etapów, których początek i koniec tworzą zamkniętą całość o niezmiennym porządku” [tamże]. Van Gennep dokonuje podziału strukturalnego rytuałów, które towarzyszą sytuacjom zmiany statusu społecznego, i korzystając z bogatego materiału empirycznego, ilustruje wiele sytuacji życiowych w zaproponowanym przez siebie ciągu zdarzeń: „narodziny, dojrzałość społeczna, małżeństwo, rodzicielstwo, awans klasowy, specjalizacja zawodowa, śmierć” [tamże]. Wszystkie obrzędy przejścia mają identyczny schemat, który sprowadza się do trójdzielnej sekwencji, powtarzalnej w niemal każdej sytuacji. Pierwszym etapem są rytuały włączenia, czyli separacji, które powodują, że jednostka izoluje się od grupy pierwotnej, nie będąc jednak jeszcze członkiem nowej zbiorowości. To w pełni nastąpi dopiero po dopełnieniu obrzędów włączenia, czyli integracji. Pomiędzy nimi zwykle następuje szereg rytuałów okresu przejściowego, czyli marginalnego, w czasie których bohater nabywa cech jednej i drugiej grupy, równocześnie tracąc inne cechy przynależne obu grupom. Obrzędy odprawiane w czasie przejściowym, które van Gennep określa jako rytuały liminalne, stały się obszarem zainteresowań innego antropologa, Victora Turnera.

Pół wieku później, twórczo rozwijając myśl swego uczonego poprzednika, zauważył on, że osoby w tym czasie, które określa jako „byty liminalne”, łączy szczególny rodzaj więzi społecznej, nazwanej przez niego *communitas* [Turner 2010]. *Communitas* pojawia się w okresie liminalnym i jest „wspólnotą, a nawet komunią równych jednostek, które wspólnie poddają się władzy starszyny rytualnej” [tamże, s. 117]. Turner szczegółowo omawia atrybuty bytów liminalnych oraz konsekwencje występowania poszczególnych ich cech – na potrzeby tego tekstu warto ograniczyć referowanie jego ustaleń do tych odnoszących się do „mądrości”, która obok mocy zawarta jest w mowie [tamże, s. 122]. Owa mądrość „przekazywana w świętej liminalności nie jest tylko nagromadzeniem słów i zdań, ale ma wartość ontologiczną, przekształca istotę bytu nowicjusza”, który w tej fazie „(...) musi być *tabula rasa*, pustą tabliczką, na której wpisywana będzie wiedza i mądrość grupy w aspekcie nowego statusu” [tamże]. Tylko dzięki przyjęciu owej mądrości, nabyciu odpowiednich umiejętności i cech adept będzie mógł być włączony do kolejnej grupy wiekowej/społecznej. Za sprawą tego życie będzie toczyło się trybem

ustalonym w archetypicznych czasach, a świat nie będzie pędził ku zagładzie, lecz ku spełnieniu. Czy jednak taki rodzaj rozumienia świata i człowieka obecny jest we współczesnym życiu studentów i promotorów? Zarówno van Genneep, jak i Turner swoje tezy ilustrowali nade wszystko przykładami spoza europejskiego kręgu uczelni. Jaki jest więc sens przywoływania ich w odniesieniu do życia uniwersyteckiego? Stephen Muecke w tekście, który odnosi się do ludu Aranda, Aborygenów australijskich i ich filozofii życia, dokonuje zestawienia dwóch przypadków rytuałów przejścia, które są zarazem sferą intensywnej edukacji. Porównuje zatem rozciągnięte w czasie, niejednokrotnie wielomiesięczne rytuały australijskie, wypełnione naukami pobieranymi od starszyny plemiennej, ale także próbami charakteru, sprawności fizycznej i psychicznej, z procesem edukacji w świecie zachodnim. Ten drugi proces jest – według niego – niczym rytuał przejścia, jeszcze bardziej rozciągnięty w czasie, okupiony zwykle również wysiłkiem fizycznym, intelektualnym i psychicznym, który towarzyszy osiągnięciu kompetencji do życia w społeczeństwie. Filozofia Aborygenów, jak każda zresztą, służy przy tym „utrzymaniu spraw funkcjonujących w im właściwym miejscu” [Muecke 1999, s. 7], co w szczególności dotyczy rozmaitych kanonicznych tekstów ludu Aranda, ale także tych studiowanych przez studentów zachodnich uczelni. W obu przypadkach już funkcję egzaminów kończących rok akademicki można postrzegać jako rytuały przejścia aktywujące pamięć zbiorową [tamże] istotną w kreowaniu sensu „życia poważnego”. Tę ostatnią kategorię, zaproponowaną przez Émile’a Durkheima, eksploruje Eric Rothenbuhler [2003], zajmując się funkcjami i istotą rytuałów we współczesnym życiu codziennym. Kategoria życia poważnego dotyczy tych elementów rzeczywistości społecznej, „które zostały złączone w uwiadze, jaką ludzie kierują ku takim rzeczom” [tamże, s. 42]. Zauważa, iż „(...) wydarzenia rytualne odsyłają do spraw poważnych, uważanych przez uczestników za świeckie – polityczne, ekonomiczne, rodzinne” [tamże, s. 43], i że istotą zakwalifikowania do tej kategorii są „poważne cele” [tamże, s. 29]. Niemal nie sposób zanegować powagi celów edukacji akademickiej i oczywiste jest, że ukończenie jej stanowi równocześnie przejście do innej grupy społecznej, zawodowej. Łatwo również dostrzec zrytualizowanie pewnych fragmentów życia akademickiego, z egzaminem dyplomowym i obroną pracy na czele.

Jaką rolę w tym procesie odgrywa seminarium dyplomowe? Czy jest jedynie elementem procesu, czy może to rytuał niezbędny do dokonania obrzędu przejścia nie tylko w sposób formalny (co oczywiste), lecz również w znaczeniu symbolicznym? Czy poprzez uczestnictwo w konkretnym seminarium tworzy się jakiś rodzaj *communitas*, oddziałującej na inne aspekty życia? Jak to

się odbywa i czy seminarium prowadzone w projekcie INNOHUMAN można w tym zakresie zwaloryzować nieco odmiennie? W jaki sposób prowadzenie seminarium i prac magisterskich w metodologii *action research* powoduje zmiany w tradycyjnie rozumianym seminarium, ale także w postrzeganiu świata przez promotorów i studentów? Czy to może oznaczać, że następuje też zmiana rozumienia tego, jaka jest rola kształcenia uniwersyteckiego oraz jak uniwersytety funkcjonują w coraz bardziej wymagającym otoczeniu? W jaki sposób prowadzenie seminarium w tej nowej formule jest dla promotorów rozwijające i czego konkretnie mogli się nauczyć, a także jakie konkretne rady mogli dać kolejnym promotorom prowadzącym prace magisterskie z użyciem metodologii badań w działaniu?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania i z ciekawością pytań kolejnych, które mogły się pojawić, postanowiliśmy odbyć rozmowy z wszystkimi promotorami prac magisterskich powstających w ramach projektu INNOHUMAN. Rozmowy zostały przeprowadzone w styczniu i lutym 2019 roku, pod koniec trzeciego semestru trwania projektu, a równocześnie pod koniec drugiego semestru seminarium magisterskiego. Przed studentami pozostało dokończenie badań i spisanie wyników w przewidzianej przez program formie, przedstawienie swoich prac magisterskich pracodawcom do wglądu, a recenzentom do oceny, złożenie egzaminu magisterskiego oraz obrona pracy. Promotorzy mieli spędzić jeszcze długie godziny na dyskusjach, poprawianiu kolejnych wersji tekstu i recenzowaniu prac prowadzonych przez kolegów. Zanim więc adepci biorący udział w projekcie Instytutu Kultury i Instytutu Spraw Publicznych rzeczywiście przekroczyli próg profesjonalnej dojrzałości, miało minąć sporo czasu, niemniej twarde wymogi kalendarza projektowego umieszczały konieczność wejścia w owe badania w tym terminie. Nie mieliśmy zatem możliwości uzyskania informacji zdystansowanych, chłodnych i obejmujących całość projektu, jednak wartość „postrzegania świata oczami tubylca” w trakcie prowadzonych przez niego działań była już wielokrotnie doprowadzona przez zwolenników badań interpretatywnych [por. np. Geertz 2005].

Na potrzeby niniejszego opracowania, które ma przedstawić perspektywę promotorów, badaniami zostało objętych 10 osób, wszyscy, którzy w tym momencie prowadzili prace magisterskie w ramach projektu INNOHUMAN. Niektórzy z nas to doświadczeni akademicy, mający w swoim dorobku dydaktycznym wiele przeprowadzonych seminariów magisterskich i wielu wypromowanych magistrów. Inni wprawdzie po raz pierwszy prowadzili seminaria magisterskie, ale mieli doświadczenie w tym zakresie, koordynując wcześniej seminaria licencjackie. Niektórzy nie znali wcześniej podejścia *action research*, inni z kolei byli dobrze obeznani z takim sposobem pracy „w terenie”. Każdy

z nas zajmuje się innym obszarem badawczym, mamy różnorodnie zainteresowania, inne podejścia metodologiczne, inne osiągnięcia, dzielą nas: wiek, płeć, stopnie naukowe... Promotorzy w projekcie byli zbiorowiskiem różnorodnych indywidualności, których połączył projekt, ale których też łączy wspólny mianownik w postaci ciekawości odkrywania i wdrażania nowych metod poznawania i ulepszania świata, a także przekonanie, że uniwersytet jest dobrym miejscem do realizacji swoich pasji.

Przedstawiając czytelnikowi nasze poglądy na kwestie związane z rolą uniwersytetu, seminarium i rolą, jaką w procesie dydaktycznym odgrywa promotor pracy magisterskiej, będziemy starali się zachować anonimowość poszczególnych autorów wypowiedzi. Równocześnie zakładamy, że uczciwie i bez obciążeń wynikających z rozbieżności niektórych poglądów możemy zaprezentować nawet pozornie sprzeczne opinie, ufając, iż ukażemy w miarę całościowy obraz świata przedstawionego, a czytelnik będzie miał możliwość dokonania własnych ocen i – w konsekwencji – wyborów. Chcąc też sprostać wymogom anonimizacji i zachować tożsamość poszczególnych członków zespołu promotorskiego, postanowiliśmy każdą z osób biorących udział w badaniu ukryć pod oznaczeniami literowo-cyfrowymi, wynikającymi z kolejności cytowanych wypowiedzi. Dla czytelności tekstu przyjmujemy formę wprawdzie odbiegającą od obowiązującej obecnie poprawności politycznej (która zresztą nas, jako badaczy, nie może obowiązywać), ale jest mocno zakorzeniona w językowych obyczajach i jako taka chwilowo wygrywa z wymogami zmieniającej się rzeczywistości. Otóż wszystkich, zarówno promotorki, jak i promotorów, będziemy określali jako „promotorzy” i używali form męskoosobowych w trakcie opisywania ich poglądów. Być może należałoby dodać odrębny wątek badań wynikających z różnic w prowadzeniu seminariów czy z różnic płci osób je prowadzących, być może trzeba by również zastanowić się, jak te relacje układają się na linii kontaktów promotor–student (lub w przypadku badań w działaniu: promotor–student–pracodawca), jednakże w niniejszym opracowaniu wydaje się to zbędne i niewnoszące ostatecznie nowych treści. Wymagałoby to także odrębnych, poszerzonych badań, które w tym momencie nie były naszym celem.

4.2. Sylwetka absolwenta uniwersytetu

Biorąc pod uwagę wspomniane wcześniej cele podejmowanych działań jako istotnego czynnika życia poważnego, należy przede wszystkim zdefiniować

cele kształcenia uniwersyteckiego i określić, czego chcemy uczyć studentów. Jaka powinna być modelowa sylwetka absolwenta studiów prowadzonych przez oba wspomniane instytuty? Jako bardzo znamieny można postrzegać fakt, że pracownicy obu uniwersyteckich jednostek byli w tych kwestiach niemal jednomyślni i chociaż zapewne przy bardzo wnikliwych badaniach można by było znaleźć wiele różniących nas cech i sposobów funkcjonowania, to jednak w kreśleniu owej modelowej sylwetki byliśmy właściwie zgodni. Taka zgodność poglądów jest z pewnością wynikiem także uzgodnienia wielu opinii i stanowisk w czasie trwania projektu, gdy promotorzy z obu instytutów stali się, jak się okazało, dosyć zgranym zespołem. O korzyściach i trudnościach wynikających z zespołowego działania promotorów będzie mowa w dalszej części tego tekstu.

Cechą, która w tym „portrecie idealnym” pojawiała się najczęściej w wypowiedziach, była umiejętność krytycznego myślenia. Jeden z promotorów, którego opinię można uznać za reprezentatywną dla wszystkich, sformułował to, wkładając słowa w usta hipotetycznego absolwenta uniwersytetu: *wiem, kim ja jestem, potrafię siebie zobaczyć w kontekście, rozumiem ten kontekst, widzę uwarunkowania (...), nie zajmuję się małym kawałeczkiem, tylko widzę całość* (P01). To „widzenie całości” ma polegać na umiejętności zdystansowania się od rzeczywistości, w której funkcjonuje absolwent, i w trakcie kształcenia powinno się uczyć raczej *istoty i metaumiejętności* (P02), mających służyć *przyjmowaniu troski o dobro innych ludzi w społeczeństwie* (P03), *dobro wspólne* (P04). Ten idealistyczny obraz można – według promotorów – realizować, podążając dwiema ścieżkami: z jednej strony ścieżką teoretyków, osób, które będą pracować naukowo na uczelniach, a z drugiej – ścieżką praktyczną.

Ci absolwenci, którzy poświęcą się teorii, przede wszystkim powinni mieć postawę *poszukiwacza, kogoś, kto jest ciekawy i jednocześnie ma umiejętności poszukiwania wiedzy, który wie, gdzie, czego i jak szukać* (P05). Należy jednak zauważyć, że postawa poszukiwacza powinna charakteryzować nie tylko badacza, ale także praktyka, a – jak podkreślają promotorzy – umiejętność poszukiwania i krytycznego myślenia powinna dotyczyć nie tylko teorii, lecz również praktyki – absolwenci *powinni być krytyczni w działaniach, które podejmują* (P06). W społeczeństwie wiedzy badania są prowadzone też poza środowiskiem naukowym, a podejście *action research* przygotowuje ludzi do badań w środowisku życia, pracy. Wszyscy promotorzy podkreślali znaczenie rozumienia rzeczywistości, w której znajdują się młodzi adepci zarządzania kulturą lub polityk społecznych po zakończeniu studiów. Dzięki temu, że w czasie studiów zostali wyposażeni w narzędzia niezbędne do odszukiwania sensu świata, zarówno w skali mikro, jak i w skali makro, będą mogli *rozumieć*

procesy decyzyjne (P07). Dlatego w czasie kształcenia nie jest bardzo istotne, by uczyć tych czy innych praktycznych, konkretnych umiejętności. Nie powinniśmy ich przygotowywać do wąskiego patrzenia, lecz raczej do szerokiego myślenia, dialogowania i współpracy w ramach relacji w otoczeniu (P01). Istotne jest, by absolwent był wyposażony w umiejętność *wątpienia i zadawania pytań* (P04), by charakteryzował go *brak wiary w stałą i nieusuwalną rację i by zamiast tego widział różnorodność i rozumiał, że każda perspektywa to jest konstrukt* (P01).

Przygotowujemy studentów do *nieznanej przyszłości* (P02) i w gruncie rzeczy do pracy w zupełnie nieznanym środowisku. *Absolwent uniwersytetu powinien sobie poradzić w każdym środowisku pracy, niezależnie od bazowego wykształcenia. Statystyki pokazują, że tylko nieliczni pracują w swoich zawodach* (P08), ostatecznie celem kształcenia w zakresie zarządzania kulturą powinno być to, że absolwent *nie boi się iść do pracy w organizacji. Jakiegokolwiek. Nie powinien mieć obaw, że sobie nie poradzi* (P09). Czas studiów, a zwłaszcza pisanie pracy magisterskiej, to czas dany na *popelnianie błędów w bezpiecznym środowisku* (P06), a promotor powinien być swego rodzaju *buforem bezpieczeństwa. Bo żeby się uczyć, musisz mieć poczucie bezpieczeństwa* (P06). Równocześnie rolą promotorów jest *uwrażliwianie na to, co się dzieje* (P07), bo w gruncie rzeczy chodzi o to, *żeby zmieniać świat na lepsze* (P04). Być może jest to przyczyna tego, że promotorzy bardzo mocno odczuwają odpowiedzialność za studentów, którzy oddali się pod ich opiekę na czas pisanie pracy magisterskiej. Odpowiedzialność jest, obok krytycznego myślenia, wartością, o której promotorzy najczęściej mówili w czasie prowadzonych rozmów. Przede wszystkim chodziło właśnie o odpowiedzialność za studentów. Seminarium magisterskie są prowadzone ze świadomością, że stanowią bardzo ważny etap w studenckim rozwoju, a studenci polegają na swoich promotorach i wierzą, iż będą im oni pomagali w pokonaniu trudności. Równocześnie promotorzy mają świadomość kształtowania ludzi będących podejmować odpowiedzialność za organizacje, w których znajdują zatrudnienie (P07), a poprzez to za otoczenie tych organizacji (P04). Odpowiedzialność łączy się z drugą ważną wartością, która powinna być przekazywana w toku pracy dydaktycznej, to *znaczy z solidnością* (P10). W procesie edukacji studentów promotorzy stanowią niejako ostatnie ogniwo, intencjonalnie dążąc do tego, by *uczyć ludzi, którzy odpowiadają za organizację, żeby nie było tam pełno psychopatów, szaleńców* (P07). Istotne jest jednak, by pamiętać, że edukacja powinna być wstępem do dalszego i stałego rozwoju absolwentów – *konceptcja lifelong learning ma zastosowanie* (P08).

Wspomniane przez jednego z promotorów obawy przed tym, co czeka absolwentów po podjęciu pracy zawodowej, mają szansę zaniknąć w trakcie procesu nauczania. Zwłaszcza że studenci przyznają się promotorom do tego, iż *chcą mieć dobrą pracę* (P07). Ale głównym celem uczestnictwa w seminarium nie jest bynajmniej chęć zdobycia wiedzy, ponieważ studenci *nie widzą związku między dobrą pracą a tym, co potrafią* (P07). Niestety, praca i jej zdobycie kojarzą się najczęściej *ze znajomościami, koneksjami, załatwianiem* (P07), niemniej w przyszłości są – jak to określił jeden z promotorów – *chętni do robienia, inteligentni* (P01). Studenci mają jednak świadomość tego, że dyplom jest kluczem otwierającym wiele drzwi. Zapewne dlatego ich głównym celem w trakcie seminarium jest *dyplom dostać, stopień uzyskać* (P10), a jak stwierdził gorzko jeden z promotorów, chodzi o to, by *napisać pracę jak najmniejszym wysiłkiem. I zapomnieć* (P02).

4.3. Oczekiwania studentów

Oczekiwania studentów są więc bardzo ściśle związane z uzyskaniem stopnia magistra, często poza tym *oczekują [oni] świętego spokoju* (P05). Zapisują się na wybrane seminaria magisterskie, kierując się różnymi kryteriami. Część z nich kontynuuje studia magisterskie w tym samym instytucie, w którym studiowali na poziomie licencjatu. Ci są przeważnie dość dobrze zorientowani w tematyce seminarium zawartej w dostępnych sylabusach, a także na ogół znają prowadzących. Kilka osób wśród promotorów przyznało, nie bez osobistej, zupełnie zrozumiałej satysfakcji, że niektórzy z ich seminarzystów zapisali się na dane seminaria wyłącznie ze względu na osobę prowadzącego. Ich motywacje były jasne, byli zorientowani w tematyce seminarium, ale nade wszystko chodziło o to, by w trakcie seminarium pracować z promotorem, co do którego mieli pewność *pozytywnego nastawienia i elastyczności*, a także pewności uzyskania *komfortu metodologicznego* (P08), będącego dla studentów potrzebą priorytetową. Przeważnie taką postawę wykazują studenci ambitni, dla których praca z promotorem może być wyzwaniem i przyjemnością. Są jednak również studenci szukający *linii najmniejszego oporu i zapisujący się do tych promotorów, o których wiadomo, że nie przykładają się z nadto do pracy z magistrantami* (P04). Na szczęście stanowią oni margines świata akademickiego i wspomnienie o nich w tym momencie ma służyć jedynie kompletności obrazu.

Większość studentów – według promotorów – zapisywała się na seminarium, kierując się tematyką, chociaż oczywiście niektórzy znaleźli się na nich przypadkowo, ze względu na dostępność miejsc. Kierując się tematem seminarium, studenci często *wiedzą, że chcą pisać o danej organizacji* (P09) lub na temat konkretnych zagadnień teoretycznych. Niestety, bardzo często na seminarium magisterskie zgłaszają się studenci *nieprzygotowani do badań* (P09), *oczekujący jasnych planów, rekomendacji* (P01), *potrzebujący odpowiedzi* (P05). Dla promotorów jest to wyzwanie, studenci bowiem pochodzą z odmiennych środowisk społecznych, niekiedy zaniedbanych (P10), system boloński zaś jest przyczyną, dla której w jednej grupie seminaryjnej spotykają się osoby z bardzo różnym przygotowaniem do pisania pracy. Niekiedy poziom studentów jest taki, że *ręce opadają, ale student jest jak masa plastyczna i jeśli komuś zależy, pracuje, to wychodzi z tego bardzo dobra praca. I to nakręca też promotorów* (P10). To, co pomaga studentom, to *informacja zwrotna od promotora, to jest wartość poszukiwana przez studentów* (P06).

Studenci oczekują również od promotorów przekazania *praktycznych sposobów rozwiązywania problemów* (P04), często jednak nie rozumiejąc, że *treści, które określają jako teoretyczne, mają znaczenie praktyczne, w głowach mają relacje przyczynowo-skutkowe i takich rozwiązań oczekują* (P03). Braki takich treści podczas zajęć prowadzonych na studiach z zarządzania kulturą lub w zakresie polityki społecznej są przez studentów oceniane negatywnie. Niedostatek (według studentów) wiedzy praktycznej w czasie kursów sprawia, że niejednokrotnie studia oceniane są jako *bez sensu, co powoduje frustrację, niezadowolenie, niecierpliwość* (P06), ponieważ studenci chcieliby *pozyskiwania kompetencji zawodowych zamiast dążenia do poznawania świata, do zdobywania mądrości* (P03). Niecierpliwość młodych ludzi może prowadzić do tego, że ich oceny są kategoryczne i często wynikają z niezrozumienia, a nie ze stanu rzeczywiście.

Bieżące seminarium, stanowiące pretekst i przyczynę referowanych badań, prowadzone według metodologii badań w działaniu, było propozycją odmienią, gdyż dawało większą możliwość zgłębienia organizacji i jej problemów. W jego trakcie studenci niejednokrotnie wyrażali swoje zadowolenie, podkreślając, że *działanie ma sens, szczególnie doceniając inwencję i wkład w organizację pracowników niższego szczebla* (P04). Satysfakcję przynosiły im też prowadzone badania, a *poczucie sprawczości, radość z sukcesu w przypadku wdrożenia rozwiązań* były przyczyną *ulgi* i wiary także we własne możliwości. Zdarzało się bowiem do tej pory, że studenci twierdzili, iż promotor *ma zawsze więcej wiary w nasze badania niż my sami* (P06).

Początkowo niektórzy ze studentów zgłaszali się do udziału w seminariach z przewidzianym badaniem w działaniu – *chcieli być w projekcie, żeby było łatwiej* (P09). Organizacje były gotowe na ich przyjęcie i studenci mieli gwarancję przeprowadzenia badań. W tradycyjnie prowadzonych pracach magisterskich bywa, że studenci, którzy interesują się jakimś zagadnieniem z zakresu zarządzania kulturą, polityki społecznej lub konkretną instytucją, spotykają się z oporem ze strony organizacji, z niemożliwością zrealizowania badań lub odmową udzielenia informacji. Studenci biorący udział w projekcie INNOHUMAN byli w tym zakresie w komfortowej sytuacji – wszystkie organizacje, które przystąpiły do udziału w projekcie, zgodziły się na udział, gwarantowały pomoc i wsparcie instytucjonalne młodym badaczom (P09).

Dzięki udziałowi w projekcie *studenci uczą się rozumieć procesy decyzyjne, mierzą się z rzeczywistością... jak być w organizacji, jak zachować się w organizacji, jak zrobić karierę w organizacji* (P07). Równocześnie dowiadywali się o badanych przez siebie organizacjach wielu rzeczy, o których nie mieli pojęcia. Jak twierdzą promotorzy, niektórzy studenci byli zdumieni *zastaną tam kulturą organizacji, stosunkami międzyludzkimi* (P04). Rozmowa z nimi na seminariach dowodziła, że *widzą tam „cuda”, czasami przerażające* (P07). Fakt bycia w organizacji w czasie badań może więc być źródłem frustracji, trudności, nieporozumień... ale są w organizacjach, *widzą tę rzeczywistość* (P01). Pod tym względem należy zauważyć, że *ci studenci wyprzedzają nieco swoich kolegów i koleżanki, jeśli chodzi o praktyczne kontakty z organizacjami* (P08), co oczywiście należy traktować jako znaczącą wartość i realizację celów kształcenia. Dzięki temu bowiem studenci mogą w większym stopniu uniknąć lęków, o których wcześniej wspomniano. Jak powiedział jeden z promotorów (P09), prace przygotowywane w ramach projektu INNOHUMAN w gruncie rzeczy *lepiej przygotowują do pracy w organizacji niż klasyczne prace magisterskie*. Studenci *uczą się organizacji i rozwijania różnych kompetencji w konkretnych warunkach* (P02). Możliwość wdrożenia własnych pomysłów, ich aplikacyjność, *dawała efekt „wow”* (P06).

Absolwenci muszą także nabywać takich umiejętności, które nie są oczywiste w trakcie pisania pracy magisterskiej, a które bardzo wzbogacają ich potencjał. Chodzi tu o problemy, które pojawiły się w wielu przypadkach, a które niekiedy rozwiązywane były dopiero po interwencji promotorów. Niektóre z organizacji próbowały znaleźć w osobach studentów *tanią siłę roboczą* (P06), starając się *narzucić zakres i sposób pracy* (P04) lub w skrajnych przypadkach *pisać za studenta* (P06). Ale nabywanie asertywności, pewności siebie to jeden z ważniejszych rezultatów seminariów magisterskich pisanych w ramach tego programu. *Ci studenci stali się bardziej przebojowi, nie są tak bojaźliwi jak*

na początku, wielu z nich potrafi samemu rozwiązywać problemy. Pisze maile, umawia się na spotkania, walczy o respondentów. Widzę skok w kierunku umiejętności samodzielnego działania (P03). Niekiedy, zwłaszcza przy krytycznych opiniach na temat stosunków panujących w organizacji, studenci mieli problemy natury etycznej, wynikające z niepewności i obaw; pytali: czy ja mogę tak [krytycznie] napisać w pracy? (P04). To zderzenie wyidealizowanego obrazu z rzeczywistością (P10) budziło u studentów zdumienie, otwierało im oczy, uzmysławiało, że owa rzeczywistość *nie jest czarno-biała, tylko jawi się w wielu odcieniach szarości* (P06).

Niejednokrotnie studenci przychodzą na seminarium i wiedzą, że chcieliby pisać prace o wybranej przez siebie instytucji, zainteresowani rezultatami jej działania lub obszarem, w którym funkcjonuje. Nie potrafią jednak sformułować problemu badawczego, wskazać konkretnej przestrzeni do zbadania i opisanego. Dzięki badaniom w działaniu może nastąpić *wyeliminowanie fikcyjnych tematów, które są powtórzeniami, nie ma szansy na imitację czegoś, co już było* (P08). Daje to promotorom większą pewność uniknięcia tworzenia plagiatów przez ich magistrantów, co – jak powszechnie wiadomo – dla wielu z nas jest obszarem obaw i niepewności. Badania w działaniu dają więc większą pewność siebie nie tylko studentom, ale także promotorom. Ci ostatni zgodnie twierdzili, że prowadzenie prac w tym trybie było dla nich ciekawsze i dawało większą satysfakcję. Wprawdzie w momencie przeprowadzania rozmów prace magisterskie były gotowe zaledwie we fragmentach, niemniej już sam udział w procesie badawczym był dla promotorów inspirujący. Dla jednego z nich szczególnie interesujące były autorefleksje magistrantów, z którymi zapoznawaliśmy się w trakcie czytania dzienniczków badacza. Wymóg prowadzenia tego dzienniczka *na początku budził trudności, w końcu okazało się, jak bardzo był pomocny* (P09) w pracy nad uzyskanymi danymi, w dyskusowaniu wyników badań, we wspólnym poszukiwaniu rozwiązań.

4.4. Seminarium jako *communitas*

Praca nad magisterium prowadzona w trybie badań w działaniu była intensywniejsza niż w trakcie zwyczajnych seminariów magisterskich. Do grup seminaryjnych zapisani byli zarówno studenci biorący udział w projekcie, jak i ci, którzy nie zaangażowali się w *action research*. Czas pokazał, że większość z nas w praktyce musiała podzielić grupy i prowadzić odrębne spotkania dla jednych i drugich studentów. Wynikało to między innymi z faktu, że studenci

z projektu zmuszeni byli do bardziej interdyscyplinarnego podejścia do badań, należało *poszukiwać czegoś więcej niż tego, co uzyskało się na studiach. Konieczne było także poszerzanie umiejętności miękkich: komunikacji, negocjacji, asertywności. Doświadczenie nie do przecenienia!* (P05). Można było stwierdzić, że ten rodzaj pracy *lepiej przygotowuje do pracy w organizacji niż klasyczna praca magisterska* (P09). Połączenie wiedzy teoretycznej z praktyką, lepsze relacje między promotorami i studentami, budowanie szczególnej wspólnoty badaczy (o czym szerzej jeszcze napiszemy), wreszcie wysoka ocena zastosowanej metodologii sprawiły zapewne, że jeden z promotorów uznał: *być może badania w działaniu to jest Święty Graal na dzisiejsze czasy* (P03).

W przeprowadzonych w momencie rozpoczynania seminariów rekonesansowych badaniach *ex ante* jeden z promotorów zadeklarował, że *byłoby super, gdyby seminarium mogło być taką grupą wsparcia* (P10). Zgodnie z sugestiami Caroline Ramsey, z którą mieliśmy okazję spotkać się w czasie wyjazdu studyjnego do University of Liverpool, w badaniach prowadzonych w trybie *action research* należy przykładać szczególną wagę do pracy zespołowej, do wymiany doświadczeń pomiędzy uczestnikami projektu. Ideałem, do którego powinno się dążyć, jest więc *grupa ludzi, która wspólnie chce się czegoś dowiedzieć, do czegoś dążyć* (P03), wypracować rozwiązania, mieć możliwość przedyskutowania ich wariantów. Tymczasem *u nas jest poważny problem z pracą zespołową, nie umiemy tego i być może seminarium jest dobrym momentem, by się tego nauczyć. Seminarium jest po to, żeby [studenci] się rozwinęli* (P02). Seminarium magisterskie może zatem być dobrą okazją do tego, by wypracowywać umiejętności pracy zespołowej, a dla badań w działaniu postulat ten jest niemal obligatoryjny. Takie założenie, które przyświecało większości z nas, znalazło potwierdzenie w praktyce. Jak to zauważył jeden z nas, studenci biorący udział w projekcie chętniej niż inni *uczestniczyli w seminariach razem (...)* zwykle *seminarzyści tworzą kolejkę za drzwiami do gabinetu, nie chcą wejść wszyscy razem (...), nie chcą siebie słuchać nawzajem. A ci studenci z projektu tak, wchodzi wszyscy razem. Może to wynikać z tego, że oni trochę błędzą, nie oszukujmy się, są trochę królikami doświadczalnymi, my zresztą też...* *Oni się doświadczeniami dzielą i rzeczywiście tworzą swoistą grupę wsparcia* (P05). Promotorzy zresztą pracowali w tym kierunku, próbowali tę wspólnotę budować, namawiali do wymieniać się *ideami, kontaktami* (P03), uczyli ich też tego – *wymieniajcie się literaturą* (P07), nakłaniali do współpracy tych, którzy pracowali w tych samych organizacjach. Niekiedy seminarium jest pierwszą okazją, by studenci poznali się osobiście: *w całej grupie się nie znają, a na seminarium, jako w mniejszej grupie, mają szansę* (P08). Studenci, przynajmniej z trzech seminariów, utworzyli na portalu społecznościowym

grupy, które stały się przestrzenią do ustaleń w kwestiach terminów konsultacji, wymieniań się bibliografią (P05), dyskusji o tekstach czy przyczynach nieobecności na spotkaniach (P06). Problemem dostrzeganym w trakcie seminariów przez promotorów jest *brak zainteresowania innymi, wspólnota nie jest postrzegana jako wartość* (P02) i często realizuje się niepisany scenariusz: *z jednym rozmawiam, inni siedzą i student uważa, że to jest bez sensu, że musi słuchać na inny temat* (P01). Umiejętność współdziałania nie jest jednak dobrze rozwinięta u studentów – choć nie zauważono, żeby byli wobec siebie złośliwi, żeby byli niechętni do pomocy (P06). Czasem występują animozje między studentami – *lubię tego, tego nie lubię* (P07), ale tendencja do budowania wspólnoty jest zauważalna. W jednym przypadku promotor nawet został poinformowany o tym, że wzajemna niechęć między studentkami została przełamana i zaczęły ze sobą współpracować (P06).

Najczęściej jednak studenci są *indywidualistyczni, skoncentrowani na swojej pracy* (P02). Potwierdza to w dużej mierze postrzeżenie seminarium magisterskiego przez pryzmat indywidualnego rozwoju, etapu, który należy przebyć, by przejść „z jednej grupy wieku do drugiej”. Być może takie bardzo indywidualistyczne podejście do kwestii uczestnictwa w seminarium jest nie tylko wynikiem systemu edukacji, ale także wewnętrznym, zapewne nieuświadomianym przekonaniem o „prawdziwej skuteczności”, wyraźniejszej „w rytuałach przejścia i innych rytuałach transformacji, podczas których chłopcy stają się mężczyznami, dziewczęta – kobietami, osoby stanu wolnego – zamężne lub żonate, obywatele jednego kraju – obywatelami innego, prywatne osoby – obywatelami w służbie publicznej czy wojskowymi, i na odwrót” [Rothenbuhler 2003, s. 33]. Do tej listy chciałoby się dopisać również seminarium, bo dzięki niemu studenci, których status w społeczeństwie bywa postrzegany ambiwalentnie, przekształcają się w pełnoprawnych, czynnych zawodowo członków wspólnoty.

Eric Rothenbuhler [2003, s. 45] podkreśla, że zachowania rytualne muszą być dobrowolne i odpowiednio uwzorowane. Sposoby uczestnictwa w seminariach magisterskich zdają się spełniać te wymogi. Kryterium dobrowolności jest realizowane przez wszystkich członków seminarium. Promotorzy wyrażają zgodę na prowadzenie tego typu zajęć, a w przypadku uczestnictwa w projekcie INNOHUMAN ta zgoda była zdublowana. Wszyscy musieli podpisać umowy projektowe, zaś zgoda na uczestnictwo w projekcie motywowana była przede wszystkim przekonaniem o tym, że badania w działaniu mogą wzbogacić proces edukacyjny (P01), pomóc studentom w ich rozwoju (P04), lepiej przygotować przyszłych magistrów do funkcjonowania w organizacji (P09) i wzbudzić ciekawość wobec nowych metodologii (P10). Chodziło także o to,

by wzmocnić dydaktycznie oba instytuty (P07, P09). Promotorzy mają też możliwość odmówienia współpracy z niektórymi seminarzystami. Celem studenta pretendującego do stopnia magistra jest „wykazać, że opanował podstawy teoretyczne i warsztat naukowy danej dziedziny i jest w stanie samodzielnie, stosując metody naukowe, czyli naukowy sposób myślenia i pracy, rozwiązać prosty problem” [Brycz, Dudycz 2011, s. 64]. Przynajmniej jeden z promotorów zmuszony został przez sytuację do zrezygnowania ze współpracy ze studentem: *jednej osobie nie dałam zaliczenia, wyrzuciłam ją z seminarium, mimo że chciała je kontynuować (...), ona intelektualnie nie była w stanie spełniać wymogów, więc uznałam, że nie mogę jej dać zaliczenia* (P06). Zdarzają się niestety takie osoby, które zapisują się na studia wyłącznie po to, by mieć z tego korzyści socjalne, żerują na publicznych finansach (P06), zawodzą pokładane w nich zaufanie. Odpowiedzialność promotorów wobec powinności, które podejmują, uczestnicząc w procesie edukacyjnym w szkołach wyższych, stawia ich niejednokrotnie przed trudną decyzją o odmowie udzielenia zgody niektórym studentom na przejście do kolejnej grupy.

Na rynku wydawniczym można znaleźć bardzo wiele opracowań, które na potrzeby tego tekstu można opatrzyć wspólnym tytułem: „Jak napisać pracę magisterską?”. Jest ich tak wiele, że nie ma potrzeby umieszczania ich w bibliografii, niemniej przygotowując się do tej publikacji, przejrzyliśmy kilkadziesiąt pozycji. Ich czytelnikami z założenia mieli być przede wszystkim studenci, być może dlatego w większości z nich nie można znaleźć informacji dotyczących tego, w jaki sposób prowadzić seminarium, jaki powinien być schemat spotkań, jak zarządzać czasem w rozbiciu na poszczególne semestry, jakie tematy powinny być poruszane. Każdy z promotorów biorących udział w projekcie INNOHUMAN ma wypracowany jakiś system pracy, którego celem ostatecznym jest wypromowanie magistrów.

Zasadniczo większość z nas przeznacza pierwszy semestr seminarium na pracę w grupie. W pierwszym semestrze trwania seminarium w ramach badań w działaniu wymagaliśmy od studentów zapoznania się z literaturą dotyczącą metodologii badań oraz aktywnej dyskusji tych zagadnień. Zwykle pierwszy semestr seminarium poświęcamy również na określenie tematu pracy magisterskiej, wstępne zapoznanie się z literaturą oraz zakreslenie obszaru badawczego. Istotne jest takie opracowanie tematu pracy, żeby *nie było pola do plagiatu* (P08). Promotor pełni tutaj funkcję prowadzącego i koordynującego dyskusję: *na początku to ja dominuję, a gdy oni poznają już obszary, którymi się zajmują, staram się, żeby ten balans się zmieniał i na ich stronę przechodzi ciężar uczestnictwa* (P02). Zanim to jednak nastąpi, wsparcie promotora jest konieczne, ponieważ studenci odczuwają *lęk przed organizacją*

(P09). Najtrudniejsze zaś jest to, że przychodząc na seminarium magisterskie, studenci odczuwają *lęk przed pierwszymi w życiu badaniami* (P06). Dla wielu studentów, którzy rozpoczynają studia magisterskie na odmiennym niż licencjackie kierunku, uzupełnienie różnic programowych wymagałoby więcej czasu niż pierwszy semestr, po którym muszą zapisać się na seminarium i rozpocząć pracę nad magisterium. Braki metodologiczne niekiedy są bardzo duże. Fakt, że studenci rozpoczynają „pierwsze w życiu” badania i od razu powinny być to badania na poziomie magisterskim, jest wyzwaniem dla promotorów, którzy czują się odpowiedzialni za to, by badania te były przeprowadzone sumiennie, zgodnie z etyką i poprawnie metodologicznie – *idziesz na wywiad, najpierw musisz zobaczyć pytania* (P05). Często pierwszy semestr seminarium polega na swoistym wyrównywaniu poziomów między uczestnikami seminarium oraz na uzupełnianiu ich braków. W trakcie prowadzonych przez nas rozmów powracał niekiedy motyw proseminarium, które mogłoby wyrównać braki metodologiczne. W tym przypadku można było zauważyć różnice pomiędzy instytutami. Instytut Spraw Publicznych od lat prowadzi zajęcia kursowe z badań w działaniu, więc studenci – przynajmniej teoretycznie – mają możliwość lepszego przygotowania do pracy w tym trybie. Dla studentów Instytutu Kultury zagadnienia te były zupełnie nowe, jednak wspólny wysiłek wszystkich pomógł w nadrobieniu zaległości. Niemniej pytaniem otwartym dla rad i dyrekcji obu instytutów jest zasadność wprowadzenia proseminarium metodologicznego przed seminarium, tak by czas seminarium mógł być poświęcony wyłącznie na magisterium i stanowił rzeczywiście zwieńczenie czasu studiów.

W pierwszym semestrze niektórzy promotorzy sprawdzają obecność studentów, inni zaś uważają, że to nie ma sensu: *u mnie nie ma ścisłej dyscypliny, że każdy co tydzień musi przyjść, ja preferuję, żeby pewne kawałki były gotowe, więc wolę, żeby ta częstotliwość spotkań była nawet raz na dwa tygodnie, ale żeby był jakiś etap przygotowany i zaakceptowany* (P08). W jednym przypadku uwzorowanie spotkań jest takie jak na innych, na przykład ćwiczeniowych zajęciach, w innych natomiast wydaje się, że owo uwzorowanie polega na braku uwzorowania. Ten brak dyscypliny często wyraża się już w momencie sposobu, w jaki uczestnicy seminarium zajmują miejsca w sali zajęciowej. Przeważnie *staram się, żebyśmy siadali bliżej siebie, byśmy mogli ze sobą rozmawiać, to jest niemożliwe przy większej ilości osób na przykład na wykładzie. Jednak dystans fizyczny wpływa na rodzaj relacji, jakie się wytwarzają* (P02). Niekiedy, aby skrócić dystans, potrzebne jest przestawienie mebli w sali zajęciowej: *mam taki układ, że w tej samej sali najpierw wykład, a następnie seminarium... i ci sami studenci, którzy siedzą w ławkach w czasie wykładu,*

rozsuwają w czasie przerwy te ławki tak, byśmy siedzieli w kręgu. I nie chodzi tu o liczebność grupy, to jest wykład monograficzny, nie chodzi na niego wielu studentów, czasem na seminarium jest więcej osób niż na wykładzie... (P04). Inny promotor stwierdza: za katedrą to nigdy nie siedzę (P10). W czasie seminarium wprowadza się nieco inną atmosferę: ja zawsze na seminarium prowadziłam taki tutoring, to znaczy starałam się lepiej poznać ludzi, wyczuć, w czym oni są dobrzy, i bardziej na ich silnych stronach budować (P10). Podczas seminarium panuje swego rodzaju rozluźnienie normalnie panujących obyczajów, zwykle obowiązujących w sali uniwersyteckiej: pozwalam im pić; jeśli coś sobie na przerwie kupią, to mogą to wnieść do sali (P10). Niektórzy z promotorów zacieśniają relacje z seminarzystami także poza murami uniwersytetu: tylko swoich seminarzystów przyjmuję jako znajomych na Facebooku i zwykle ich nie usuwam. Mamy swoją zamkniętą grupę, gdzie wymieniamy się informacjami (P07). Inny z promotorów ocenia swój kontakt z seminarzystami wręcz jako koleżeński (P03). Zajęcia zaczynają się zwykle od rozmowy na poboczne tematy: zawsze się ich pytam: „Jak się macie?“, a oni przeważnie jęczą: „O, jaka okropna pogoda dzisiaj, o, za gorąco, o, za zimno...”; zazwyczaj zawsze zaczynamy od jakiegoś takiego small talku; jeżeli są jakieś emocje, to mają to możliwość wypuścić... (P06), na początku często rozmawiamy o bieżących wydarzeniach, szczególnie wydarzeniach kulturalnych, co kto widział w kinie, teatrze... (P04). Jedni nie dopuszczają tematów prywatnych (P08), inni wręcz przeciwnie – stwierdzają, że studenci po części stają mi się w tej instytucji trochę bliżsi niż ci, których widzę tylko na wykładzie, wiem, że wychodzą za mąż, wiem, jak pojawiają się tam cięższe, mężowie, wyjazdy, urlopy, prace i tak dalej, i tak dalej... (P07), dystans między promotorem a seminarzystą nie powinien być nadmierny, raczej powinny to być takie partnerskie relacje (P08). W rezultacie tworzy się szczególny rodzaj wspólnoty, którą Victor Turner określił jako *communitas*.

Przy tej okazji Turner przedstawia przeciwstawne sobie modele relacji międzyludzkich. Pierwszy, który nazywa strukturą, to „społeczeństwo jako ustrukturyzowany, zróżnicowany i często hierarchiczny system pozycji polityczno-prawno-ekonomicznych”, natomiast drugi, „pojawiający się w okresie liminalnym, jest modelem społeczeństwa pozbawionego struktury lub ze strukturą szcątkową i ze stosunkowo niezróżnicowanym *comitatus*, wspólnotą, a nawet komunią równych jednostek, które wspólnie poddają się władzy starszyny rytualnej” [Turner 2010, s. 117]. Warto dodać, że w rzeczywistości społecznej i – w konsekwencji – w życiu jednostek istnieje dialektyka przemienności struktury *via communitas*, jako przypadek antystruktury, w strukturę kolejnego etapu rozwoju społecznego i jednostkowego. W tym rozumieniu można cały system szkolnictwa wyższego i prawo z tym związane rozumieć

w kategoriach rozciągniętej w czasie *communitas*, z kluczową rolą „starszyzny rytualnej”, która wyznacza sposoby i jest arbitrem w rozstrzyganiu prawomocności przekraczania granic. Seminarium odgrywa tutaj rytualną rolę szczególną, czego przykłady znajdziemy również w pewnym odwróceniu zwykłych relacji, antystrukturalnym rysie *communitas: seminarium jest bardziej kameeralną formą prowadzenia zajęć, jedną z fajniejszych form prowadzenia zajęć; docelowo mogłoby być więcej zajęć seminaryjnych, a mniej wykładów, bo to jest bardziej rozwijające także dla promotora, a wykłady niekoniecznie, interakcje na wykładach bywają różne* (P08). Zacierają się tu więc nieco różnice, kto jest stroną biorącą, kto zaś dającą. Promotorzy na równi mogą korzystać z seminariów. Zwłaszcza seminaria badań w działaniu dały taką możliwość, ponieważ wejście do organizacji, rozpoznanie jej tak dogłębnie, jak to się zdarzało, możliwość wpływania na bieg spraw byłyby bardzo interesujące i dla profesorów. Jeden z nich wyraził to dobitnie: *ja osobiście im zazdroszczę* (P05). *Staram się jak mogę, żeby nie budować żadnej relacji ze studentami opartej na hierarchii, że oto ja tutaj jestem nauczycielem i będę wam mówić, co macie robić* (P03). Dla niektórych promotorów sama metodologia badań w działaniu była niezbyt dobrze znana, poznawali ją razem ze studentami: *w trakcie prowadzenia przez studentki tych badań przekonywałam się sama, jak wartościowa jest to metoda pracy i jak wiele wszystkie strony na niej mogą skorzystać* (P04); *nie bardzo wiemy, jak pisać o badaniach w działaniu, może działamy tu nieco intuicyjnie, musimy poszerzać wiedzę* (P09).

Szczególnie należałoby zwrócić uwagę na sposób formułowania wypowiedzi o seminarium. Jeden z promotorów, mówiąc o pracy w czasie seminarium, niemal cały czas używał formy „my”. Studenci wraz z promotorem tworzą wspólnotę, a profesor, przedstawiając tę pracę, mówi: *chcemy coś zrobić*, mówi o wspólnej odpowiedzialności zarówno wobec organizacji, gdzie podjęte zostały badania, jak i wobec członków seminarium, i przestrzega: *ale jeśli te trybiki zawiodą, to te mechanizmy po prostu staną* (P07). Seminarium, metaforycznie opisywane przez promotora jako maszyna, można również przyrównać do organizmu lub pomyśleć o nim jako o wspólnocie, *communitas*, której rolą jest dopełnienie procesu studiów, zamknięcie pewnego rozdziału w życiu zainteresowanych, by móc otworzyć nowy. Seminarium jest momentem szczytowym *communitas*, po którym, wraz z otrzymaniem dyplomu, absolwent wchodzi w nowy porządek strukturalny: pełnej dojrzałości, profesjonalizmu, organizacji, w której podejmie pracę – osiąga kolejny etap „życia poważnego”.

Należy jednak podkreślić, że nie zawsze to zamknięcie jest równocześnie odcięciem się i zerwaniem więzi. *Najlepiej, żeby się nie zamykało tych relacji.*

Ale trzeba popatrzeć na to w sposób chłodny. My mamy bardzo słabo rozwinięte kontakty z absolwentami (...) wynika to z kilku faktów, między innymi z tego, że biura do kontaktów z absolwentami są anonimowe dla studentów. A jak można współpracować z kimś, kogo się nie widziało na oczy? (P08). W pewnych zakresach *communitas* seminarium przeniesiona jest jednak także do kolejnych etapów życia. Jeden z promotorów pozostaje w kontakcie z seminarzystami *długo po zakończeniu seminarium – [to] relacje prawie że przyjacielskie, z niektórymi mam bardzo miłe, bardzo fajne relacje, zapraszają mnie na swoje wesela... Nie jest to jakieś powszechne, ale rzeczywiście bardzo wchodzi w takie prawie że przyjacielskie relacje z nimi (P10).* Takie sytuacje mogą się zdarzać, o ile wytworzona zostaje więź, która wykracza nieco poza układ profesor–student, a raczej odbywa się na linii człowiek–człowiek. Więzy powstające w czasie seminarium mają wymiar i charakter spersonalizowany: *ja ich znam z imienia i nazwiska, nie jestem w stanie w ogóle nazwać swoich studentów w innych grupach, w ogóle ich nie pamiętam (P06).* Seminarium stanowi okazję do lepszego poznania, działa to zresztą w obie strony. Znajduje to niekiedy wyraz w ocenach studenckich. Jeden z profesorów przyznał, że zasadniczo przez studentów postrzegany jest jako *restrykcyjny*, ale w ocenach na USOS otrzymanych od seminarzystów oceniono go jako *niespecjalnie usztywnionego człowieka (P08).* Jako dowód nawiązania bliskich relacji należy traktować wypowiedź jednej ze studentek z seminarium, która wyznała swojej promotorce, że *jest tu, w Krakowie, jak jej druga mama (P06).* Z kolei inna studentka w trakcie trwania projektu zaszła w ciążę i uważała, że musi o tym powiedzieć najpierw promotorowi: *ja się spodziewam dziecka i tak strasznie się boję, że te badania mi nie wyjdą (P06).* Promotor uspokoił studentkę i ustalił z nią wspólnie tok postępowania, który umożliwił napisanie dobrej pracy.

Seminaria prowadzone w ramach projektu INNOHUMAN wymagają jednak wzmoczonej opieki promotorów. Na ogół promotorzy w sytuacjach kryzysowych *bronią swoich seminarzystów niejako z urzędu, czują się zobowiązani do występowania w ich imieniu (P09); wiesz, ja mam taką tendencję do matkowania im trochę, taka kwoka trochę jestem... (P07).* Studenci *mogą się czuć dobrze zaopiekowani, dbamy o nich i otaczamy ich opieką (P03).* Ale w czasie trwania projektu seminarium, które zresztą należy traktować jako w pewnym sensie eksperymentalne dla obu stron, wymagany wkład promotorski jest większy. W czasie całego toku seminarium magisterskiego były prowadzone dodatkowe zajęcia, warsztaty, wspólnie z seminarzystami bywaliśmy w organizacjach, na temat których powstawały prace. Czas i energia poświęcone tej grupie studentów we wszystkich przypadkach były większe. Nawet w trakcie podróży zagranicznych promotorzy korzystali z możliwości technologicznych

i pracowali ze studentami na odległość (P03), także za pośrednictwem komunikatorów internetowych: *niekiedy wiadomości przychodziły o 21.00, bo musieli prędko coś skonsultować* (P05). W pewnym sensie można powiedzieć, że uczestnictwo w tych seminariach należałoby traktować jako wyróżnienie, *pozytywny element, który ich spotkał na studiach* (P03).

Przekonanie, że student podczas zbierania materiałów do pracy magisterskiej oraz pisania samego tekstu powinien być samodzielny, zostało nieco zachwiane w przypadku badań w działaniu. Niekiedy, a według deklarowanych zasad powinny to być sytuacje sporadyczne, promotorzy muszą jednak ingerować w relacje studentów z badanymi organizacjami, zwłaszcza w sytuacjach konfliktogennych lub po to, by pomóc młodemu badaczowi w pozyskaniu odpowiednich materiałów. SeminaRIA magisterskie badań w działaniu z założenia przełamwały te standardy, a promotorzy pozostawali w kontakcie z organizacjami.

4.5. Kontakty z organizacjami

Studenci mają niejednokrotnie problem z uzyskaniem informacji niezbędnych do napisania pracy magisterskiej. Jeden z promotorów określił wręcz organizacje jako *wrogie* (P01), inny mówi o *organizacjach zamkniętych, które zainteresowane są głównie same sobą* (P04). Trudności, na które napotykali studenci, bywały nieproste do pokonania: *inercja tych organizacji... nie przychodzą, nie mogą się umówić, potem znowu jak się umawiają, to kogoś tam nie ma... stosują różne techniki, które powodują, że coś chcą ukryć, coś chcą usunąć...* (P01). Można to próbować wytłumaczyć zwielokrotnioną w ostatnich latach liczbą studentów chcących przeprowadzić badania: *to była lawina osób, które przychodziły i zawracały głowę; także w niektórych organizacjach mówili, że powinni mieć kilku pracowników, którzy by byli cały czas zajęci, żeby się zajmować studentami* (P10). Skutkiem zmasowanego zainteresowania studentów badaniami i praktykami w organizacjach było właśnie podejmowanie przez nie pewnych samoobronnych działań, unikanie zgody na praktyki, zatajanie informacji lub wykorzystywanie studentów jako swoistej taniej siły roboczej do działań niezgodnych z ich wykształceniem: *do rozwieszania plakatów, do kserowania, do robienia kawy* (P10).

Stosunek pracodawców w organizacjach do studentów bywa więc nierówny. Z jednej strony może to być wykorzystywanie młodych ludzi, z drugiej zaś może się zdarzyć, że organizacja nastawia się na skorzystanie z możliwości

poprawienia czegoś w swojej firmie, często dzięki odmiennym kompetencjom studenckim wynikającym z wykształcenia. Jednak w standardowych seminariach takie sytuacje w przeszłości należały do rzadkości. Wszak *nie ma instytucji wolnych od niedoskonałości, patologie są wszędzie obecne* (P08) i – jak można zauważyć – nie wszyscy są odporni na krytykę. W organizacji może się pojawić *lęk przed wynikami badań* (P02), a problemem pozostaje to, czy będą one chciały zaufać młodym ludziom. W tym momencie zaproponowany w ramach projektu INNOHUMAN udział promotorów w procesie wypracowywania sposobów postępowania w badanych organizacjach staje się równoznaczny z przeniesieniem części ich autorytetu na studentów. Wszyscy promotorzy spotykali się z pracodawcami na etapie wstępnym – projektowania badań. W każdej z badanych organizacji był wyznaczony pracownik, który brał czynny udział poprzez wspieranie magistrantów na miejscu, wskazywanie właściwych z punktu widzenia problematyki osób do kontaktów, ułatwianie nawiązywania relacji, umawianie spotkań etc. Niektórzy promotorzy towarzyszyli studentom w ich pierwszych relacjach z przedstawicielami organizacji (roboczo nazywaliśmy ich „pracodawcami” i taki sposób ich określania zostanie przyjęty w dalszej części tekstu), inni zaś uważali, że muszą porozmawiać z pracodawcami w cztery oczy: *spotkałam się z pracodawcą u niego w siedzibie i tam go podpytałam, jak on ją widzi, jak ona się sprawdza, czy i gdzie jakieś problemy dostrzeża w tej współpracy* (P10). Ostatecznie często właśnie w trakcie pierwszych, roboczych spotkań z pracodawcami ustalone były granice dla studentów, określano obszar, w którym mieli się oni poruszać, i omawiano sposoby ich funkcjonowania w organizacjach.

Większość doświadczeń z pracodawcami promotorzy uznali za pozytywne. Niektórzy studenci bardzo łatwo nawiązywali kontakty z pracodawcami, przechodzili z nimi na ty i można było zauważyć pewien stopień koleżeńskich relacji między nimi. Inaczej promotorzy, którzy chociaż pozostają w jak najlepszych stosunkach z pracodawcami, to jednak te relacje pozostają na ogół dość formalne, a tylko w nielicznych przypadkach można mówić o ich odformalizowaniu.

Oczywiście nie można stwierdzić, że współpraca na linii promotor–student–pracodawca zawsze przebiegała bezproblemowo. W jednym przypadku na przykład *w jednej organizacji było coś takiego, że opiekun powiedział, że jego to w ogóle nie obchodzi; on tutaj przyszedł, pokazywał się na warsztatach, ale do studentki – ty sama musisz sobie ze wszystkim poradzić. Dla niej to było (...) absolutnie nieetyczne* (P07). Promotor utwierdzał tę studentkę w przekonaniu, że to jest postawa nieetyczna – ostatecznie trzeba to było uregulować poprzez zmianę opiekunki w projekcie. Interwencja promotora pozwoliła

na kontynuację pracy w organizacji, a doświadczenie to z pewnością wzbogaciło studenta. Przy tej okazji można wiele powiedzieć o wychowawczej roli uniwersytetu i o tym, że promotorzy rzeczywiście wcielają się w rolę opiekunów, których zadaniem jest nie tylko opieka merytoryczna.

Bywały także sytuacje symetryczne. W jednej z organizacji opiekun *jest mega zaangażowany, chodzi na wszystkie warsztaty, cały czas ma jakieś pytania, a ta dziewczyna w ogóle nie chodzi tam do niego, nie informuje go, co będzie robić, (...) poszła i zrobiła badania, nie poinformowała ani jego, ani innych pracowników organizacji... pojawia się pytanie, czy to jest badanie w działaniu, czy nie, skoro nie ma uczestnictwa organizacji...* (P09). Ostatecznie nie pomogły w tym przypadku interwencje promotora i studentka prawdopodobnie nie ukończy w tym roku pisanie pracy. W innym przypadku promotor interweniował w sytuacji, w której pani z organizacji *wysłała [do niego] maila, że bardzo jej się nie podoba, w jaki sposób studentka prowadzi wywiady, że nagrywa, mimo że [ona] nie wyrażała na to zgody. (...) okazało się, że studentka nie nagrywała wywiadu, natomiast zrobiła gest, który się nie spodobał drugiej stronie, to znaczy zostawiła telefon na stole (...) delikatnie próbowałam to wy badać; studentka zapewniała, że absolutnie nie nagrywała, że robiła notatki; nie pozostaje mi nic innego jak jej wierzyć* (P05). Ostatecznie udało się załagodzić sytuację, badania były kontynuowane, a *to jest doświadczenie dla wszystkich stron biorących w nich udział – promotor pierwszy raz spotkał się z czymś takim. Za każdym razem to wzbogaca naszą praktykę, kompetencje i wpływa na podnoszenie kwalifikacji promotora.*

Innym, wspomnianym już wcześniej momentem wymagającym interwencji ze strony promotora były sytuacje, gdy pracodawcy mieli zamiar rozwiązać problemy za studentów: *były sytuacje, których nie należałoby nazywać konfliktami, ale raczej pewnym napięciem, które należało wspólnie razem rozwiązać ze studentami i pracodawcą* (P03). Jeden z pracodawców starał się bardzo silnie wpływać na ostateczny temat pracy magisterskiej, niektóre pomysły studenckie były torpedowane na zasadzie *nie, nie zajmujcie się tym, tylko zajmijcie się tym, bo my potrzebujemy akurat to* (P03). Ostatecznie dzięki działaniom promotora udało się zrealizować pierwotne pomysły studentów. Zasadniczo jednak promotorzy uważali, że ich interwencja powinna nastąpić jedynie w skrajnych sytuacjach kryzysowych, lecz ogólnie studenci powinni być samodzielni. *Gdybym miała mówić o stanie idealnym, to powinnam stanąć z boku, na zewnątrz, ale gdy patrzę przez pryzmat mojej osobowości, to myślę, że zawsze stanęłabym po stronie studenta* (P06).

Trzeba również wskazać na fakt, że relacje z pracodawcami i możliwość obserwowania magistrantów w trakcie ich działań mogły nieco zrewidować

myślenie promotorów o studentach. Jeden z nich stwierdza, że początkowe przekonanie o stosunku pracodawców do studentów jako tych, którzy *dopiero się uczą, jeszcze nic nie umieją*, uległo zmianie pod wpływem kontaktów z pracodawcami. Okazało się, że organizacje zupełnie inaczej traktują studentów: *oni do nich w ten sposób nie podchodzą. Natomiast mam wrażenie, że na uczelni my tak traktujemy studentów, że wy się dopiero uczycie... a oni potrafią dać tym organizacjom naprawdę bardzo dużo, przede wszystkim świeże spojrzenie, bardzo ciekawe pomysły...* (P05). Jak to zauważył inny z promotorów: *patrzę na odbiór tych naszych aktywności ze strony pracodawców, że oni faktycznie oceniają to, co dyplomanci wymyślili jako sensowne* (P08). Dzięki badaniom w działaniu promotorzy mogli więc zobaczyć studentów w innym, pełniejszym świetle, być może także zadać sobie pytania o sposoby pracy z nimi. *Teraz już wiem, że pani [studentka – nomina sunt odiosa], kiedy skończy studia, da sobie radę, że wypuszczam spod swoich skrzydeł pełnowartościowego, kreatywnego pracownika, który nawet jeśli będzie miał braki w teorii, to będzie chciał je uzupełnić i będzie wiedział, jak to zrobić* (P04). Jest to zatem element informacji zwrotnej, którą jakże rzadko nauczyciele mogą pozyskać, informacji, która daje satysfakcję i jest nagrodą za trud edukowania młodzieży.

Interesujące, że na linii relacji pomiędzy pracodawcami i studentami niekiedy następował błąd promotora, który polegał na niewystarczającej ocenie dynamiki pracy organizacji, a także ambicji studentów. Z jednej strony bowiem, szczególnie w jednej z organizacji, *oczekiwania na temat tego, kiedy coś się ma pojawiać, były w ogóle nieskorelowane z cyklem życia projektu; to, co było dopiero na etapie diagnozy i potem miały być próby poszukiwania rozwiązań, to oni już zmieniali... to dobrze o nich świadczy, że oni nie są inercyjni* (P08). Dla magistrantek było to jednak wyzwanie, ponieważ nie mogły nadążyć za organizacją i miały problem, w jaki sposób skonstruować pracę magisterską. Promotor również w pierwszym momencie żywił pewne obawy, ale dzięki spotkaniu zespołu promotorskiego i dyskusji na tym forum, dzięki poszerzonej lekturze problemu zdecydowano opisać wprowadzone zmiany i *my mamy taki ból, że musimy nieco inaczej te prace poprowadzić* (P08). Podobne uwagi zgłaszali też inni promotorzy. Godne uwagi jest, że to, co działo się w firmie, postawa i zaangażowanie pracodawców, było inspirujące i pobudzające dla profesorów, którzy bez tego być może nie weszliby na niektóre ścieżki poznawcze.

Rola promotora powinna zapewne polegać na stymulowaniu rozwoju studenta i kierowaniu jego relacjami w badanej organizacji. Tak najczęściej to wyglądało w trakcie prac prowadzonych w badaniach w działaniu. W jednym jednak przypadku promotor stwierdził, że powinien inaczej ocenić ambicje studenta, które były wygórowane w stosunku do jego możliwości i zdolność

odzewu ze strony badanej organizacji. Student umieścił poprzeczkę zbyt wysoko, *był bardzo ambitny i ostatecznie przyplacił to jakąś terapią... ja mogłam przystopować, mogłam troszeczkę go spowolnić, wydaje mi się, że to mogłoby być dla niego z pożytkiem. Ale on sam się nakręcał, a ja wpadłam w wir razem z nim* (P05). Studenci nie zawsze radzą sobie ze stresem, mają problemy natury psychicznej, a odpowiedzialność w zetknięciu z organizacją może okazać się zbyt trudną próbą. Tak się zresztą stało w opisywanym przypadku, student bowiem ostatecznie zdecydował się na urlop zdrowotny.

Należy zwrócić uwagę także na inny aspekt uczestnictwa w programie INNOHUMAN. Otóż – jak się wydaje – oczywiste jest, że kontakty promotorów z pracodawcami były spowodowane i nakierowane przede wszystkim na rozwój studentów. Niektórzy z nas uważali nawet, że również ze względu na dobro magistrantów mogli mieć więcej kontaktów z organizacjami, w których prowadzone były badania: *miałem takie odczucie, że powinienem częściej kontaktować się z pracodawcami, że powinienem jeszcze częściej takie rozmowy prowadzić i nie pozostawiać studentów samych sobie, prowadzić rozmowy w siedzibach instytucji* (P03). To mogło być ważne także ze względu na fakt, że rozmowy mogły być i były przez niektórych promotorów traktowane jako *powrót do przeszłości*. Działo się tak z powodu ich wcześniejszych doświadczeń praktycznych: *ja pracowałam wcześniej w różnych instytucjach kultury i tego mi trochę brakuje, rozmowa na temat ich problemów jest bardzo interesująca i otwierająca. To było ciekawe doświadczenie: posłuchać i dowiedzieć się* (P05). Należy przypuszczać, że wiele efektów doświadczeń zdobytych w kontaktach z pracodawcami będzie miało charakter bardziej długofalowy i zarówno w obszarze dydaktyki, jak i pracy naukowo-badawczej staną się stałą inspiracją i na trwałe wpiszą się w życiorysy naukowe promotorów.

4.6. *Communitas* promotorów

Jak już wcześniej wspomniano, właściwie brak jednoznacznych reguł prowadzenia seminarium, a wielu promotorów kieruje się doświadczeniami z czasu własnych studiów, intuicją lub wspiera się tymi nielicznymi tekstami, które można znaleźć w literaturze przedmiotu. Zasadniczo w trakcie prowadzenia standardowych seminariów każdy z nas zostaje sam z grupą studentów, których należy wypromować. Jest to praca czasem ciężka, czasem jałowa, czasem niewdzięczna. Najczęściej jednak mamy chwile radości i dumy, gdy w trakcie

obrony recenzenci chwalą prace naszych podopiecznych, a oni wychodzą z egzaminu z bardzo dobrą oceną.

Podczas projektu INNOHUMAN zdarzyła się jednak sytuacja nadzwyczajna. Oto dziesięciu promotorów spotykało się dość regularnie, by rozmawiać o przebiegu badań, zdawać sprawę z postępu dyplomantów, dyskutować o rozwiązaniach problemów. Zdecydowanie wszyscy w czasie naszych rozmów wysoko ocenili możliwość współpracy między promotorami w tym projekcie: *Bardzo mi się to podoba, ponieważ ja się zawsze wiele uczę od swoich kolegów* (P07). Samo wejście w pracę zespołową było dla niektórych z promotorów nowym, rozwijającym doświadczeniem: *w naszym gronie są takie osoby, które mają więcej takich doświadczeń i mniej takich doświadczeń, to może więc mieć znaczenie także dla nas. W ogóle mi się wydaje, że tworzenie wspólnoty jest niezwykle istotną rzeczą, wspólnoty uczących się (...) INNOHUMAN z jednej strony pomaga nam tworzyć taką wspólnotę między prowadzącymi seminaria, ale również chociażby poprzez warsztaty dawali okazję doświadczyć takiej wspólnoty studentom... Myślę, że przeniesienie tego poza projekt jest niezbędne, bo przestaniemy dobrze działać jako uniwersytet, jeśli przestaniemy być wspólnotą* (P02).

Grono promotorów jest bardzo zróżnicowane – wywodzimy się z trzech różnych instytutów, różnimy się zainteresowaniami, sposobem podejścia do nauki, metodami badań, sposobem pisania, *każdy z nas ma inne podejście do bardzo wielu rzeczy* (P05). *Ja, jak tak słucham na tych naszych spotkaniach, to widzę, że styl pracy promotorów jest bardzo różny, różnimy się między sobą, i chwala Bogu!* (P08). *Moja wizja prowadzenia seminarium a wizja innych osób to nie jest tak, że ja coś zrobię i nagle wszyscy mają robić tak jak ja, bo każdy z nas jest inny* (P06). Promotorzy jako wartość postrzegali różnice i starali się je wykorzystać w swoim myśleniu i relacjach ze studentami: *na różnych poziomach – na poziomie logistycznym, organizacyjnym, jak pomagać studentom à propos pisania, budowania narzędzi* (P01). Korzystaliśmy nawzajem z własnych doświadczeń także w zakresie praktyk organizacyjnych na seminariach. *W czasie jednego ze spotkań ktoś powiedział, że sprawdza obecność na seminariach. Ja nigdy tego nie robiłam, lecz pomyślałam: czemu nie, sprawdźmy, jak to działa. I działa! Nie czytamy listy obecności, ale odnotowujemy, studenci to widzą i to ich mobilizuje do uczestnictwa w zajęciach. I tym samym daje szansę, że coś skorzystają, coś przyniosą albo coś wyniosą...* (P04). Niektórzy z promotorów zwracali uwagę na potrzebę *dialogiczności ze studentami* (P07) oraz potrzeby *refleksyjności, rozbudowania strony społecznej* (P08).

Budowanie wspólnoty i korzyści z tego płynące były doceniane w węższej, lecz również szerszej perspektywie: *rozwijamy się pod względem świadomości*

współpracy między sobą. To jest gigantyczny sukces tego projektu, że siedzą [tu] przedstawiciele dwóch instytutów, które do tej pory nie współpracowały ze sobą, a [teraz] współpracują (P07).

Przede wszystkim jednak wspieraliśmy się metodologicznie: *kawał roboty metodologicznej, także tej systematyki, jeśli chodzi o strukturę pracy, został wytworzony wspólnie* (P08). Dyskusja nad metodologią, wspólne dzielenie się uwagami z lektur z zakresu *action research*, dyskutowanie efektów wyjazdów studyjnych stanowiły wzajemnie wzbogacający ładunek. Dla kilku osób metodologia badań w działaniu była zupełnie nowa, musieliśmy zapoznać się z obszerną literaturą w tym zakresie, rozpoznać, na czym polega innowacyjność metody. Dlatego uwagi bardziej doświadczonych kolegów, zwłaszcza tych, którzy mieli w tym zakresie doświadczenia praktyczne, były dla większości nie do przecenienia. Należy odnotować, że niektórzy mogli nawet odczuć pewien niedosyt rozmów na temat metodologii: *mogliśmy my, promotorzy, rozmawiać więcej o metodologii, szczególnie w tym pierwszym semestrze, jak nie było jeszcze seminariów. Wydaje mi się, że to byłoby fajne, gdybyśmy więcej o tym rozmawiali* (P09). Przede wszystkim dla młodszych kolegów, którzy mieli małe doświadczenie w zakresie prowadzenia seminarium magisterskiego, możliwość skorzystania z doświadczeń promotorów z większym dorobkiem dydaktycznym była bardzo ważna: *na naszych spotkaniach, kiedy wymieniamy się opiniami, ja się wtedy uczę od innych, promotorzy wzajemnie się wspierali* (P06), *niewątpliwie najwięcej dały mi nasze wspólne spotkania promotorów* (P05).

Projekt INNOHUMAN zakładał wprowadzenie takich metod i narzędzi pracy naukowej, które dla niektórych okazały się zupełnie nowe, na przykład prowadzenie autorefleksji w postaci dziennika badacza, i to zarówno przez magistrantów, jak i promotorów. Wymiana doświadczeń, w jaki sposób je prowadzić, jak obsługiwać narzędzia internetowe, jak dokumentować materiały z terenu, była bardzo cenna, ale na pewnym metapoziomie skutki tych działań można było ocenić jako *kapitałne materiały* (P10). Bezsprzecznie mogły one stać się inspiracją do dalszych dociekań oraz rozwoju naukowego promotorów i zapewne czas pokaże, że tak się stało. W trakcie spotkań referowaliśmy postępy pracy naszych studentów, dzieliliśmy się wątpliwościami i trudnościami, a niekiedy staraliśmy się wspólnie znaleźć rozwiązania problemów poszczególnych członków zespołu promotorskiego. To, że nie zostawiliśmy sami z naszymi problemami, było dla nas mocnym wsparciem: *niewątpliwie najwięcej dały mi wspólne spotkania promotorów, słuchanie, kto ma jakie trudności* (P05); *okazuje się, że my niektórych trudności nie mamy i że wcale nie jest z nami tak źle albo że ich nie zauważamy, i to otwiera myślenie* (P04). Rozwiązywanie doraźnych problemów, a także uczenie się nawzajem różnych

sposobów podejścia do pracy promotorskiej, tworzenie nowej rzeczywistości społecznej w postaci *communitas* promotorów stało się dla nas wyjątkową okazją. O tym, że ją wykorzystamy, niech zaświadczy stwierdzenie jednego z promotorów, które zdaje się reprezentatywne dla wszystkich: *najbardziej my się rozwijamy, potem studenci, a na końcu pracodawcy* (P07).

Uniwersytet Jagielloński, podobnie jak inne uczelnie w Polsce, znajduje się obecnie w procesie przemian wynikających z jednej strony ze zmian społeczno-kulturowych właściwych dla szerszego, globalnego otoczenia, z drugiej zaś z przeprowadzanej reformy szkolnictwa wyższego i wdrażania Ustawy 2.0. Zarówno w środowiskach bezpośrednio związanych z uniwersytetami, jak i w szerszym kontekście, również gospodarczym, trwa dyskusja na temat tego, jaka jest i jaka powinna być rola uniwersytetu we współczesności [por. np. Sztompka, Matuszek 2015]. Promotorzy biorący udział w projekcie w odniesieniu do tego fragmentu funkcjonowania uniwersytetu, który dotyczy kształcenia studentów, dość zgodnie twierdzili, że nie można wskazać jednego celu kształcenia. Oto bowiem zarówno zarządzanie kulturą, jak i polityki społeczne *powinny mieć wymiar praktyczny, ale także chodzi o poszukiwanie prawdy, opisywanie, rozumienie, wyjaśnianie rzeczywistości* (P07). Z takiego dualnego charakteru kształcenia mogą wynikać też różne drogi, którymi będą podążać nasi absolwenci. Jednak w trakcie kształcenia, a zwłaszcza w trakcie prowadzenia seminarium magisterskiego należy pamiętać, że nie można dokonywać podziału na świat teoretyczny i świat praktyczny, ponieważ *jeżeli te dwa światy się rozdzielą, to dla świata generalnie jest źle... dowcip polega na tym, że to musi się zazębiać* (P10). Seminarium magisterskie można więc i w takim zakresie postrzegać przez pryzmat liminalności pomiędzy teorią i praktyką. Liminalność, jako właściwość przysługująca stanom społecznym „pomiędzy”, *betwix and between* – jak by to określił Turner – dotyczy i ludzkiego działania, w tym tego konceptualnego, obecnego w procesach poznawczych. Szczególnie mocno ten wymiar wybrzmiał w trakcie seminarium w projekcie INNOHUMAN, badań w działaniu, które w swojej istocie bardzo wyraźnie łączą w sobie wspomniane dwa wymiary: teorię i praktykę.

Myślenie o roli uniwersytetu, o jego misji i znaczeniu we współczesności to także poszukiwanie odpowiedzi, w jakim stopniu uczelnie powinny spełniać oczekiwania otoczenia, a w jakim je kształtować. Wszyscy promotorzy byli zgodni co do tego, że uniwersytet nie powinien w żadnym wypadku wyłącznie działać na rzecz dopasowywania się do otoczenia i dążyć do spełniania potrzeb rynkowych. Dobitnie ujął to jeden z profesorów, który przypomniał, iż już dwie dekady temu *Peter Senge powiedział, że te organizacje wygrywają i przetrwają, które potrafią przystosować się do zmieniającej się rzeczywistości.*

Nie chodzi tu jednak o to, by *współzawodniczyć, rywalizować czy też gonić... w tym sensie uniwersytet nie ma szans, aby wygrać rywalizację z biznesem, jeżeli kryteriami będą lepsze komputery, jeszcze lepsze budynki, wyższe płace... dostosowanie polega na współdziałaniu, dostosowuję się do rzeczywistości w ten sposób, że ją kształtuję* (P01). Na pewno nie chodzi o *spełnianie krótkoterminowych oczekiwań rynku pracy* (P06), lecz o to, by mieć *rolę animującą w relacjach z otoczeniem* (P08). Tak – według promotorów – rozumieją to również studenci, których *głównym celem jest zmienianie świata na lepsze* (P06). Na pewno można by wykazać bardzo różne obszary i zakresy owego zmieniania świata, istotne wszakże jest to, by nie tkwić w *wieży z kości słoniowej* (P06), by uniwersytet uczył studentów owego, wspomnianego już niejednokrotnie, krytycznego myślenia, by wychowankowie uniwersytetu byli *obywatelami społeczeństwa i przyjmowali postawę dążenia do troski o dobro innych ludzi... A uniwersytet powinien być czynnikiem emancypacyjnym, który właściwie powinien nie zgadzać się ze społeczeństwem, nie zgadzać się z tym, co się dzieje, po to by wprowadzać w takim trybie innowacje* (P03). Zauważalna trudność polega jednak na tym, że uniwersytet nie zawsze nadąża: *zmiana programu studiów trwa półtora roku, także i z tego powodu trudno mówić o jakimkolwiek dostosowaniu, nie mamy możliwości większej elastyczności, ale z całą pewnością uniwersytet powinien być otwarty* (P05). Gdyby uniwersytet miał jedynie spełniać oczekiwania i dostosowywać się do otoczenia, to by oznaczało, że *nasze myślenie, jako naukowców, musiało być podporządkowane tej rzeczywistości, która się kształtuje poza nami, a ja wierzę, że my swoim myśleniem jesteśmy raczej w stanie kształtować tę rzeczywistość, a przynajmniej objaśniać świat, a nie być na pasku rządzących, wszystkich tych, którzy próbują kształtować rzeczywistość* (P07). „Objaśnianie świata”, które należy – zgodnie z podejściem właściwym dla *action research* – rozumieć jako pogłębione rozumienie rzeczywistości organizacyjnej i istoty problemów, oznaczałoby wyjaśnianie tego, jak on funkcjonuje, ale gdyby potraktować to sformułowanie nieco metaforycznie, można by stwierdzić, że oznaczałoby to, że świat będzie odrobinę jaśniejszy – może bardziej uporządkowany, bardziej działający w sposób chociaż w niewielkim zakresie bezkolizyjny, po prostu lepszy. Starania i prace podjęte w ramach seminariów w metodologii badań w działaniu doprowadziły do wielu wdrożeń, choć to czasem jedynie drobne elementy naprawy świata. W tym znaczeniu liminalność seminarium spełniła swoje zadanie i wszyscy znajdujemy się w nieco innej, lepszej kondycji, niż byliśmy wcześniej. Może więc rzeczywiście badania w działaniu są Świętym Graalem na dzisiejsze czasy?

ZAKOŃCZENIE

Procesy promotorskie prowadzone na podstawie studenckich badań w działaniu, które stały się podstawą zdobycia doświadczeń przedstawionych w tej książce, były realizowane w ramach projektu dydaktyczno-wdrożeniowego. Projektowy kontekst nie pozostawał bez wpływu na ich przebieg i cechy, wprowadzając różne ograniczenia, ale zarazem nadając wspólnej pracy ramy logiki czasowej i przyczynowo-skutkowej. Wszyscy promotorzy po raz pierwszy prowadzili seminaria na podstawie studenckich badań w działaniu, część z nich dodatkowo nigdy wcześniej nie opiekowała się seminarium dyplomowym na II stopniu studiów. To doświadczenie miało dla nas samych, jako promotorów, charakter badania w działaniu, co budowało poziom świadomej autorefleksji. Obok głównego nurtu aktywności o wymiarze dydaktycznym był to dla nas ważny proces uczenia się, w różnych formach: indywidualnego doskazywania się (głównie poprzez lektury), zapoznania się z doświadczeniami innych nauczycieli akademickich (wizyty studyjne), uczenia się w procesie seminaryjnym (od studentów, za pośrednictwem studentów, bezpośrednio od organizacji, poprzez autorefleksję), uczenia się w toku realizacji projektu – w formach wspierających badanie w działaniu (wspólne warsztaty dla studentów, promotorów i opiekunów z organizacji), uczenia się w procesie wzajemnej wymiany doświadczeń pomiędzy promotorami.

Regularne, comiesięczne spotkania promotorów były formą przenikania się dwóch rodzajów relacji: projektowych oraz wspólnotowych. Pretekstem dla nich było systematyczne śledzenie postępów realizacji projektu. Ich główny walor polegał jednak na tym, że stanowiły one platformę wymiany doświadczeń promotorskich, identyfikacji zagrożeń i projektowania działań wspierających zarówno promotorów, jak i studentów. Działania te realizowaliśmy następnie podczas warsztatów skoncentrowanych na rozwoju kompetencji wszystkich osób zaangażowanych w projekt. Ponadto spotkania stały się również platformą kolegalnej współpracy między doświadczonymi badaczami i ich młodymi

kolegami, którzy zazwyczaj nie mają możliwości tak bezpośredniej i demokratycznej wymiany, wolnej od uniwersyteckiej hierarchii.

Od strony tematyki badania w działaniu podejmowane w ramach poszczególnych procesów promotorskich były bardzo zróżnicowane. Niektóre polegały na szukaniu usprawnień funkcjonowania własnej, dobrze znanej badaczowi organizacji, inne wiązały się z wejściem do zupełnie nieznanego środowiska. Jedne kończyły się identyfikacją problemu organizacyjnego i rekomendacją zaprojektowanego rozwiązania, w innych dochodziło do wdrożenia rozwiązania, a nawet rozpoczęcia kolejnego cyklu usprawnień. Prowadząc badania, studenci najczęściej robili obserwacje, wywiady, ankiety, zdarzały się też eksperymenty. Ten element całego projektu dobrze pokazał swobodę metodologiczną w ramach owego podejścia, potwierdzając to, co przedstawiliśmy w tej książce głównie od strony teoretycznej. Tym samym młodym badaczom udało się dostrzec i wykorzystać sens badań w działaniu w kontekście projektowania unikatowych sposobów zbierania i analizowania danych.

Proces promotorski wyraźnie różnił się od zarysowanego w książce tradycyjnego wzoru, utrwalonego w polskiej praktyce akademickiej. Przede wszystkim dlatego, że bazował na badaniach w działaniu, co w naszej opinii wciąż stanowi podejście alternatywne zarówno w pracy naukowej, jak i dydaktycznej. Oznaczało to, że był otwarty na wiedzę praktyczną. To ona była punktem wyjścia dla całej procedury badawczej i rozumienia identyfikowanych oraz rozwiązywanych problemów. Ponadto miał charakter dialogiczny, refleksyjny, opierający się na wielorakich relacjach zogniskowanych wokół studenta. Wielość relacji społecznych, w które wchodził student, sprawiała, że rosło jego poczucie autonomii, gdyż to on był zwornikiem różnego rodzaju wiedzy. Adekwatność zrozumienia specyfiki badanego problemu do jego rzeczywistych atrybutów przesądzała o możliwości jego rozwiązania. Świadomość tego faktu zwiększała poczucie odpowiedzialności studenta za cały proces identyfikacji i projektowania rozwiązań oraz sposobu ich wdrożenia. Świadomość sprawstwa w procesie badań i wdrażania, a także partnerskie relacje w procesie promotorskim wzmacniały przy tym postawy emancypacyjne. Studenci umacniali się w swojej autonomii badawczej. W zjawisku tym podkreśliśmy analogię do performatywnego procesu przejścia. Młodzi ludzie zmierzali w stronę niezależności zarówno od własnego opiekuna naukowego, jak i standardowych procedur badawczych, charakteryzujących masowo pisane i bronione prace dyplomowe, w których nie szuka się nowatorskich rozwiązań teoretycznych i praktycznych. Dodatkowo w skali indywidualnej rezultatem projektu było ukończenie studiów, nawiązanie współpracy z badaną organizacją i poznanie

przedstawicieli pozostałych krakowskich instytucji, które uczestniczyły w projekcie. Stworzyło to korzystne warunki wejścia na rynek pracy.

Projektowe ramy z jednej strony stanowiły istotne wsparcie dla procesu promotorskiego (umowa z organizacją na prowadzenie w niej badań w działaniu, zapewniony opiekun w organizacji, warsztaty, wzajemna wymiana doświadczeń przez promotorów, dodatkowe seminaria i konsultacje dla studentów), z drugiej zaś nieco go usztywniały (model realizacji procesu, schemat pracy dyplomowej, schemat opisu planu działań), co pozostaje w sprzeczności z istotą podejścia właściwego dla badań w działaniu. W sensie poznawczym prowadzenie prac wdrożeniowych można uznać za pewnego rodzaju „pilotaż”. Wspólnie testowaliśmy coś nowego, wiedząc, że w krótkim czasie przewidzianym na badania i wdrożenie nie uda nam się w pełni rozwinąć potencjału badań w działaniu. Równocześnie jednak proces wzajemnego uczenia się był tak intensywny, że pewne niedoskonałości i ograniczenia miały znaczenie drugoplanowe. Więcej nawet – z uwagi na konieczność podporządkowania się harmonogramom ramy projektowe stanowiły dla studentów element mobilizacji i gwarantowały, że mimo decydowania się na coś nietypowego, obciążonego dużym zakresem niepewności, studia zostaną ukończone w ustalonym czasie.

Przyjęcie standaryzacji postępowania w procesie promotorskim nie wynikało tylko z wymogów projektowych, lecz było po części efektem naszego braku doświadczenia oraz oczekiwań studentów. Dlatego wspólnie, w gronie promotorów, przygotowaliśmy model i schematy, wzorując się na doświadczeniach irlandzkich i brytyjskich. Dawało nam to pewne poczucie bezpieczeństwa, że koordynując poszczególne dynamiczne procesy promotorskie, nie naruszymy zasadniczych ram podejścia właściwego badaniom w działaniu. Nie uniknęliśmy jednak napięcia pomiędzy koniecznością akceptacji elastyczności i nieprzewidywalności właściwych dla badań w działaniu a linearnością procesu tworzenia prac dyplomowych i sztywnością wymogów formalnych. Istotnym napięciem było też pogodzenie wymogu transparentności i weryfikowalności procesu badań z etycznymi wymogami podejścia badań w działaniu.

Podsumowując, możemy spróbować znaleźć odpowiedź na pytanie: co daje nauczycielom akademickim i studentom realizacja procesu pisania pracy dyplomowej na podstawie badań w działaniu? Przede wszystkim pozwala dostrzec, że wiedza praktyczna ma wiele twarzy – oprócz deklaratywnej, proceduralnej bywa też ukryta. Identyfikacja napotkanych problemów i poszukiwanie sposobu ich rozwiązywania w interakcji z członkami organizacji dają sposobność dotarcia do wiedzy cichej, umożliwiającej zbliżanie się do zrozumienia owych problemów. Badania w działaniu są okazją do jej eksternalizacji. Nacisk na wiedzę praktyczną nie oznacza ignorowania wiedzy

teoretycznej, która tworzy szerszy kontekst i pozwala pogłębić zrozumienie praktycznych problemów. W procesie pogłębienia refleksji nad badanymi problemami oraz szukania ich rozwiązań dochodzi do powiązania wiedzy cichej z innymi rodzajami wiedzy organizacyjnej i teoretycznej. Dynamiczne relacje studenta z członkami organizacji i z promotorem, w kontekście badanych problemów, składają się na proces nadawania sensu, rozumienia znaczeń, prowadzący do tworzenia nowej wiedzy. Jej autorstwo można przypisać zarówno badaczom, jak i praktykom. Powstaje ona dzięki wysiłkowi podejmowanemu przez wspólnotę refleksyjną, zawiązywaną na czas badań, a niekiedy również na czas wdrożenia rekomendacji opracowanych na podstawie ich wyników.

Na skutek zdobytych doświadczeń zaangażowani promotorzy nabyli kompetencje realizacji procesów promotorskich prowadzących do powstawania wdrożeniowych prac dyplomowych. Ponadto udoskonalili swoje umiejętności kierowania rozwojem studentów w sposób wzmacniający ich autonomię, dający im poczucie sprawstwa, ale też wymagający brania odpowiedzialności. Ustanowione zostały warunki do emancypacji i nieskrępowanego myślenia krytycznego.

Projekt stworzył stosowne ramy dla studentów piszących prace dyplomowe na bazie badań w działaniu. Dla promotorów doświadczenie to stanowiło zwrot ku tej partycypacyjnej orientacji przy zastosowaniu drogi okrężnej – za pośrednictwem opieki nad studentami, którzy przejęli wiodącą rolę badawczą. Z tej pozycji – obserwatora, pomocnika, „krytycznego przyjaciela” – zrodziła się potrzeba zarówno dalszego urozmaicenia prowadzonych seminariów o nowatorskie elementy poznawcze, jak i zastosowania badań w działaniu we własnej praktyce badawczej. W rezultacie uczyliśmy się wszyscy, a trudności, które pojawiały się po drodze, urozmaicały relację między studentami, promotorami i przedstawicielami organizacji, zmuszając do porzucenia utartych ścieżek rozumowania. Wracając zaś do poziomu metarefleksji, możemy zaznaczyć, że udział w tym projekcie w znaczącym stopniu odmienił sposób prowadzenia prac dyplomowych w Instytucie Kultury UJ i Instytucie Spraw Publicznych UJ. Przed nami jeszcze jeden etap, wykraczający poza ramy projektu – wdrożenie naszych własnych pomysłów w bardziej refleksyjną i intensywną pracę ze studentami. Proces zmian wywołany przez zainteresowanie badaniami w działaniu w zasadzie dopiero się zaczyna.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham S. (1994), *Exploratory Action Research for Manager Development*, Action Learning, Action Research and Process Management Association (ALARPM), Brisbane.
- Alvesson M., Gabriel Y., Paulsen R. (2017), *Return to Meaning: A Social Science with Something to Say*, Oxford University Press, Oxford.
- Amsler S. (2014), 'By Ones and Twos and Tens': Pedagogies of Possibility for Democratizing Higher Education, „Pedagogy, Culture & Society”, 22 (2), ss. 275–294.
- Appadurai A. (2006), *The Right to Research*, „Globalisation, Societies and Education”, 4 (2), ss. 167–177.
- Ardalan K. (2008), *The Philosophical Foundation of the Lecture-Versus-Case Controversy: Its Implications for Course Goals, Objectives and Contents*, „International Journal of Social Economics”, 35 (1/2), ss. 15–34.
- Argyris Ch. (1993), *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Arieli D., Friedman V.J., Agbaria K. (2009), *The Paradox of Participation in Action Research*, „Action Research”, 7 (3), ss. 263–290.
- Bachmann-Medick D. (2017), *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Baskerville R., Wood-Harper A. (1998), *Diversity in Information Systems Action Research Methods*, „European Journal of Information Systems”, 7, ss. 90–107.
- Bauman T. (2006), *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne* [w:] A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bauman T. (2011), *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, FRUG, Gdańsk.
- Becker H.S. (1967), *Whose Side Are We On?*, „Social Problems”, 14, ss. 239–247.
- Bereiter C. (2002), *Education and Mind in the Knowledge Age*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Berg M., Seeber B.K. (2016), *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*, University of Toronto Press, Toronto.
- Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce* (2011), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

- Blichfeldt B.S., Andersen J.R. (2006), *Creating a Wider Audience for Action Research: Learning from Case-Study Research*, „Journal of Research Practice”, 2 (1), ss. 1–15.
- Brinkerhoff J.M. (2002), *Government – Non-Profit Partnership: A Defining Framework*, „Public Administration and Development”, 22 (1), ss. 19–30.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*, „Educational Researcher”, 18 (1), ss. 32–42.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- Brycz B., Dudycz T. (2011), *Przewodnik dla piszących prace magisterskie w zakresie zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Brydon-Miller M., Greenwood D., Maguire P. (2003), *Why Action Research?*, „Action Research”, 1 (1), ss. 9–28.
- Brzeziński J. (2004), *O osobliwościach kształcenia uniwersyteckiego* [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Burrell G., Morgan G. (1979), *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann, London.
- Červinková H. (2011), *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społecznych i Polityk Lokalnych”, 2 (5), ss. 7–10.
- Chandler D., Torbert W. (2003), *Transforming Inquiry and Action: Interweaving 27 Flavors of Action Research*, „Action Research”, 1 (2), ss. 133–152.
- Chrostowski A., Jemielniak D. (2008), *Action Research w teorii organizacji i zarządzania*, „Organizacja i Kierowanie”, 1 (131), ss. 41–56.
- Coghlan D. (2003), *Practitioner Research for Organizational Knowledge: Mechanistic- and Organic-Oriented Approaches to Insider Action Research*, „Management Learning”, 34 (4), ss. 451–463.
- Coghlan D., Brydon-Miller M. (2014), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Collini S. (2012), *What Are Universities For?*, Penguin Books, London.
- Coughlan P., Coghlan D. (2002), *Action Research for Operations Management*, „International Journal of Operations & Production Management”, 22 (2), ss. 220–240.
- Cunningham J.B. (1993), *Action Research and Organizational Development*, Praeger Publishers, Westport, CT.
- Ćwiklicki M., Urbaniak A. (2015), *Identyfikacja elementów metody action research w naukowym zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie”, 4, ss. 55–69.
- Czarniawska B. (2011), *Performativity in Place of Responsibility?*, „Journal of Organizational Change Management”, 24 (6), ss. 823–829.
- Day R. (2004), *From Hegemony to Affinity: The Political Logic of the Newest Social Movements*, „Cultural Studies”, 18 (5), ss. 716–748.
- Denek K. (2011), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, WSPiA, Poznań.

- Denhardt R.B. (2011), *Theories of Public Organization*, 6th ed., Wadsworth/Cengage Learning, Boston.
- DeVault M.L. (1999), *Liberating Method: Feminism and Social Research*, Temple University Press, Philadelphia.
- Dick B. (2002), *Postgraduate Programs Using Action Research*, „The Learning Organization”, 9 (4), ss. 159–170.
- Domańska E. (2007), *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie”, 5, ss. 48–61.
- Dominicé P. (2000), *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Dudkiewicz M. (2011), *Metodologiczny kontekst badań aktywizujących*, „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych”, 2 (5), ss. 4–6.
- Duhau E. (2016), *Social Sciences and Urban Studies: Goodbye to Paradigms?*, „International Journal of Urban and Regional Research”, 40 (1), ss. 147–156.
- Engeström Y. (1999), *Innovative Learning in Work Teams: Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice* [w:] Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäki (red.), *Perspectives on Activity Theory. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*, Cambridge University Press, New York, ss. 377–406.
- Engeström Y. (2001), *Expansive Learning at Work: Toward Activity-Theoretical Reconceptualization*, „Journal of Education and Work”, 14 (1), ss. 133–156.
- Evans N., Easterby-Smith M. (2001), *Three Types of Organizational Knowledge: Implications for the Tacit-Explicit and Knowledge Creation Debates* [w:] *Fourth International Conference Organizational Learning and Knowledge Management*, Richard Ivy School of Business, London, ss. 1–23.
- Ewart E. (2013), *Space and Society in Central Brazil: A Panará Ethnography*, Bloomsbury Academic, London.
- Fine M., Torre M.E., Boudin K., Bowen I., Clark J., Hylton D., Martinez M., Missy, Roberts R.A., Smart P., Upegui D. (2003), *Participatory Action Research: From Within and Beyond Prison Bars*, „Action Research”, 4 (3), ss. 253–269.
- Fischer-Lichte E. (2008), *Estetyka performatywności*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Flyvbjerg B. (2001), *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fox N., Alldred P. (2014), *Sociology and the New Materialism*, Sage, London.
- Garrison D.R., Anderson T., Archer W. (2000), *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*, „The Internet and Higher Education”, 2 (2–3), ss. 87–105.
- Gayá P., Brydon-Miller M. (2017), *Carpe the Academy: Dismantling Higher Education and Prefiguring Critical Utopias through Action Research*, „Futures”, 94, ss. 34–44.
- Geertz C. (2005), *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, tłum. D. Wol-ska, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Gennep A. van (2006), *Obrzędy przejścia*, tłum. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gibb S. (2004), *Arts Based Training in Management Development: The Use of Improvisational Theatre*, „Journal of Management Development”, 23 (8), ss. 741–750.

- Gibbons M. (red.) (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London–Thousand Oaks–New Delhi.
- Gierczyk M., Dobosz D. (2016), *Możliwości metodologiczne w badaniu problemów społecznych – perspektywa partycypacyjna*, „Pedagogika Społeczna”, 2 (60), ss. 151–165.
- Haraway D. (1988), *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, „Feminist Studies”, 14 (3), ss. 575–599.
- Headland T., Pike K., Harris M. (red.) (1990), *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*, Sage, Newbury Park.
- Helbing D. (2016), *Innovation Accelerator: Why Our Innovation System Is Failing – and How to Change This* [online], <https://www.researchgate.net/publication/305969593>, dostęp: 7.04.2019.
- Henzler P. (2011), *Słubickie badania aktywizujące – od diagnozy do edukacji*, „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społecznych i Polityk Lokalnych”, 2 (5), ss. 25–27.
- Herranz S., Diez D., Díaz P., Hiltz S.R. (2012), *Exploring the Design of Technological Platforms for Virtual Communities of Practice* [w:] L. Rothkrantz, J. Ristvej, Z. Franco (red.), *Information Systems for Crisis Response and Management Conference (ISCRAM)*, Proceedings of the 9th International ISCRAM Conference, Vancouver, Canada.
- Holloway E. (1995), *Clinical Supervision: A Systems Approach*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Höpfel H.J., Linstead S.A. (1993), *Passion and Performance: Suffering and the Carrying of Organizational Roles* [w:] S. Fineman (red.), *Emotion and Organization*, Sage, London, ss. 76–93.
- Hughey M.W. (2012), *White Bound: Nationalists, Antiracists, and the Shared Meanings of Race*, Stanford University Press, Stanford.
- Jarosz E., Gierczyk M. (2016), *Photovoice w badaniach i działaniach społecznych*, „Pedagogika Społeczna”, 2 (60), ss. 167–181.
- Jemieliński D., Chrostowski A. (2008), *Action Research w teorii organizacji i zarządzania*, „Organizacja i Kierowanie”, 1, ss. 41–56.
- Jendza J. (2016), *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania* [w:] B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Libron, Kraków, ss. 29–60.
- Jessop B. (2018), *Rodzaje kapitalizmu akademickiego i uniwersytetów przedsiębiorczych. O przeszłych badaniach i trzech eksperymentach myślowych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1 (51), ss. 17–44.
- Karpińska-Musiał B. (2016), *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Libron, Kraków.
- Knypl J.S. (1981), *O celach prac magisterskich uwagi ogólne, do studentów adresowane*, „Życie Szkoły Wyższej”, 3, ss. 37–61.
- Kołtun A. (2015), *Zwrot performatywny w naukach humanistycznych i społecznych. Wspólne założenia i obszary napięć* [w:] Ł. Grajewski, J. Osiński, A. Szwagrzyk, P. Tański (red.), *Tematy modne w humanistyce. Studia interdyscyplinarne*, Wydawnictwo UMK, Toruń, ss. 23–31.
- Kotarbiński T. (1979), *Szkice z historii filozofii i logiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Kulczycki E. (2017), *Punktoza jako strategia w grze parametryzacyjnej w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1 (49), ss. 63–78.
- Küpers W. (2017), *Critical Performativity and Embodied Performing as Materio-Socio-Cultural Practices – Phenomenological Perspectives on Performative Bodies at Work*, „M@n@gement”, 20, ss. 89–106.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Law G. (2007), *Action Research: Bottom-Up and Top-Down Approaches to Supervision*, „Transactional Analysis Journal”, 37 (2), ss. 115–118.
- Law J. (2004), *After Method: Mess in Social Science Research*, Routledge, London.
- Leja K. (2013), *Zarządzanie uczelnia. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Liamputtong P. (2006), *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods*, Sage, London.
- List D. (2006), *Action Research Cycles for Multiple Futures Perspectives*, „Futures”, 38 (6), ss. 673–684.
- Martí J. (2016), *Measuring in Action Research: Four Ways of Integrating Quantitative Methods in Participatory Dynamics*, „Action Research”, 14 (2), ss. 168–183.
- McDonald S., Daniels K., Harris C. (2004), *Cognitive Mapping in Organizational Research*, [w:] C. Cassell, G. Symon (red.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, Sage, London–Thousand Oaks–New Delhi, ss. 73–85.
- McManners P. (2016), *The Action Research Case Study Approach: A Methodology for Complex Challenges Such as Sustainability in Aviation*, „Action Research”, 14 (2), ss. 201–216.
- McNiff J., Whitehead J. (1996), *You and Your Action Research Project*, Hyde Publications, London.
- Mialaret G. (1984), *La pédagogie expérimentale*, PUF, Paris.
- Muecke S. (1999), *Travelling the Subterranean River of Blood: Philosophy and Magic in Cultural Studies*, „Cultural Studies”, 13 (1), ss. 1–17.
- Nalaskowski A. (2002), *Widnokregi edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York.
- Nussbaum M.C. (2008), *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności* [w:] B.D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- O'Brien R. (2001), *Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]* [w:] R. Richardson (red.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brazil; wersja angielska: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>.
- Opondo M., Dolan C., Wendoh S., Kathuri J. (2007), *Gender and Employment: Participatory Social Auditing in Kenya* [w:] S. Kindon, R. Pain, M. Kesby (red.), *Participatory Action Research Approaches and Methods*, Routledge, London, ss. 80–87.
- Paavola S., Lipponen L., Hakkarainen K. (2004), *Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning*, „Review of Educational Research”, 74 (4), ss. 557–576.
- Perry Ch., Gummesson E. (2004), *Action Research in Marketing*, „European Journal of Marketing”, 38 (3/4), ss. 310–320.

- Pink S. (2013), *Doing Visual Ethnography*, Sage, London–Thousand Oaks.
- Praweńska-Skrzypek G. (red.) (2017), *Ewaluacja w procesie tworzenia i realizacji polityki naukowej i innowacyjnej*, Polska Akademia Nauk, Warszawa.
- Reason P., Bradbury H. (2008), *Introduction* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage, Los Angeles–Thousand Oaks, ss. 1–10.
- Reinharz S. (1992), *Feminist Methods in Social Research*, Oxford University Press, New York–Oxford.
- Renzetti C.M., Lee R.M. (red.) (1993), *Researching Sensitive Topics*, Sage, Newbury Park.
- Robinson K. (2011), *Zmiana paradygmatu edukacji* [w:] J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk, ss. 63–67.
- Rothenbuhler E. (2003), *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, tłum. J. Barański, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sałkowska M. (2011), *Czy można badać bez zaangażowania?*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i Rekomendacje”, 2 (5), ss. 16–17.
- Savage M., Burrows R. (2007), *The Coming Crisis of Empirical Sociology*, „Sociology”, 41 (5), ss. 885–899.
- Sennett R. (2012), *Richard Sennett on Co-operation*, wywiad przeprowadzony przez Nigela Warburtona [online], <https://www.socialsciencespace.com/2012/05/richard-sennett-on-co-operation/>, dostęp: 13.12.2018.
- Sfard A. (2008), *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One* [w:] P. Murphy, R. McCormick (red.), *Knowledge and Practice: Representations and Identities*, Sage, London, ss. 30–45.
- Skórzyńska A. (2017), *Praxis i miasto. Ćwiczenia z kulturowych badań angażujących*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Śledzik K., Gwizdała J. (2018), *Uniwersytet „przedsiębiorczy” czy uniwersytet „społecznie odpowiedzialny”? Ocena uniwersyteckiej działalności wdrożeniowej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 532, ss. 144–154.
- Sowa K. (2010), *Paweł Rybicki – uczony, mistrz, człowiek* [w:] K. Frysztacki, A. Karwińska, M. Sma-gacz-Poziemska (red.), *Obszary społecznego świata. Wokół socjologii Pawła Rybickiego*, Wydawnictwo UJ, Kraków, ss. 21–36.
- Sowa K. (2014), *Ponadczasowość i autonomia vs przedsiębiorczość uniwersytetu* [w:] A. Śliz, M.S. Szcze-pański (red.), *Dostojny uniwersytet?*, Oficyna Naukowa, Warszawa, ss. 119–139.
- Spicer A., Alvesson M., Kärreman D. (2009), *Critical Performativity: The Unfinished Business of Critical Management Studies*, „Human Relations”, 62 (4), ss. 537–560.
- Stoudt B.G., Torre M.E. (2014), *The Morris Justice Project: Participatory Action Research*, Sage, London.
- Sułkowski Ł. (2016), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich uczelniach*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 429, ss. 269–279.
- Summers P. (2018), *A Systems Thinking Approach to Improving Project Performance Explored within a United Kingdom Unitary Authority*, PhD thesis, University of Winchester.

- Szadkowski K. (2015), *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sztopmka P., Matuszek K. (red.) (2015), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Taatila V., Raij K. (2012), *Philosophical Review of Pragmatism as a Basis for Learning by Developing Pedagogy*, „Educational Philosophy and Theory”, 44 (8), ss. 831–844.
- Tennyson R. (1994), *Narzędzia budowania partnerstwa*, Krakowskie Forum Rozwoju, Kraków.
- Thanem T., Wallenberg L. (2014), *What Can Bodies Do? Reading Spinoza for an Affective Ethics of Organizational Life*, „Organization”, 22 (2), ss. 235–250.
- Tierney W.G., Sallee M.W. (2008), *Praxis* [w:] L.M. Given (red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Sage, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore, ss. 675–680.
- Tripp D. (2005), *Action Research: A Methodological Introduction*, „Educação e Pesquisa”, 31 (3), ss. 443–466.
- Turner V. (2010), *Proces rytualny*, tłum. E. Dźurak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Turula A. (2018), *Hybrydowy tutoring akademicki* [w:] B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa, ss. 287–301.
- Twardowski K. (1997a), *Dzienniki część I: 1915–1927*, do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadcak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa–Toruń.
- Twardowski K. (1997b), *Dzienniki część II: 1928–1936*, do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadcak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa–Toruń.
- Van de Ven A.H. (2007), *Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research*, Oxford University Press, New York.
- Wawrzyniak B. (1999), *Odnawianie przedsiębiorstwa: na spotkanie XXI wieku*, Poltext, Warszawa.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wniosek 2017, Wniosek o dofinansowanie projektu Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój (projekt wdrożeniowy), *Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji*.
- Zeidler-Janiszewska A. (2007), *Perspektywy performatywizmu*, „Teksty Drugie”, 5, ss. 37–47.
- Zmyślony I. (2011), *Geneza koncepcji nauki Michaela Polanyiego – obrona autonomii nauki*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 2 (188), ss. 145–164.

NOTY O AUTORACH

Grażyna Prawelska-Skrzypek – profesor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu, kierowniczka Katedry Zarządzania Publicznego w Instytucie Spraw Publicznych UJ. Zajmuje się – humanistycznie rozumianą – nauką o zarządzaniu publicznym oraz polityce publicznej. Uczestniczyła w społecznym projekcie badań w działaniu oraz prowadziła zajęcia dla doktorantów, rozwijających kompetencje w zakresie konsultingu opartego na badaniach w działaniu.

Małgorzata Ćwikła – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu, adiunkt w Instytucie Kultury UJ, redaktor naczelna czasopisma naukowego „Zarządzanie w Kulturze”. Jej zainteresowania badawcze dotyczą metodologii badań w obrębie zagadnień organizacyjnych, projektyzacji kultury oraz przyszłości pracy w obszarach związanych z twórczością.

Katarzyna Barańska – antropolog kultury, doktor habilitowana nauk humanistycznych w naukach o zarządzaniu, profesor UJ. Kierownik Studiów Doktoranckich na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół zarządzania publicznymi instytucjami kultury (przede wszystkim muzeami) oraz poszukiwania kulturowych uwarunkowań ich funkcjonowania i roli w kulturze współczesnej.

Jakub Kołodziejczyk – psycholog, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu, zastępca dyrektora ds. dydaktycznych Instytutu Spraw Publicznych, opiekun kół naukowych studentów ISP. Jego zainteresowania badawcze są związane z przywództwem edukacyjnym i zarządzaniem instytucjami edukacyjnymi, w szczególności z organizowaniem procesu edukacyjnego i wychowawczego oraz jego wpływem na rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny uczniów.

ANEKS

Załącznik 1. Scenariusz pierwszego warsztatu metodycznego dla studentów

Sesja I. 09.00–10.00: Integracja grupy

Cel	Czas	Przebieg	Materiały
Integracja uczestników	1 godzina	<p>Rozpoczęcie: Powitanie uczestników, cele warsztatu, organizacja warsztatu (sesje, przerwy).</p> <p>Na środku sali rozkładamy około 50 zdjęć. Uczestnicy wybierają jedno zdjęcie, które jest metaforą procesu badawczego. Następnie każdy uczestnik przedstawia się (imię, kierunek, inne informacje), prezentuje zdjęcie i opisuje, w jaki sposób kojarzy mu się ono z procesem badawczym.</p> <p>Alternatywna propozycja: Na środku sali rozkładamy około 50 zdjęć. Uczestnicy wybierają jedno zdjęcie, które jest metaforą procesu badawczego. Następnie dzielimy uczestników na grupy (dobór losowy), w których przygotowują historyjkę o badaniach, łącząc wybrane zdjęcia. Zespoły przedstawiają członków zespołu i przygotowaną historyjkę.</p>	Zdjęcia

Sesja II. 10.15–12.00: Przygotowanie do badań w działaniu

Cel	Czas	Przebieg	Materiały
Refleksja nad zasobami i obowiązkami związanymi z wejściem do organizacji	30 minut	<p>Wprowadzenie:</p> <p>Wejście do organizacji stanowi jeden z kluczowych momentów dla całego procesu badawczego (relacje z organizacją, problem badawczy itd.). Przygotowując się do tego, ważne jest odpowiedzenie sobie na pytanie: Jak zrozumieć organizację, w której będą robić badania?</p> <p>Ćwiczenie:</p> <p>Uczestnicy indywidualnie na kartkach samoprzylepnych odpowiadają na dwa pytania (każda odpowiedź na oddzielnych kartkach):</p> <p>Co może mi pomóc w zrozumieniu/poznaniu organizacji (co wiem, jakie mam „zasoby”)?</p> <p>Jakie trudności mogą napotkać?</p> <p>Następnie uczestnicy w grupach sześć-, ośmioosobowych rysują na flipcharcie balon z koszem: w balonie przykleją kartki z odpowiedzią na pytanie 1, a pod koszem – „balast” odpowiedzi na pytanie 2. (Prosimy, aby przygotowując się do prezentacji, posegregowali kartki na różne kategorie).</p>	Kartki samoprzylepne, flipchart
	15 minut	<p>Omówienie: każdy z zespołów prezentuje swoją pracę.</p> <p>Następnie w tych samych zespołach, na kartkach samoprzylepnych uczestnicy zapisują pytanie, jakie mogliby zadać, aby zdobyć informacje pozwalające im poznać specyfikę organizacji. Kto może posiadać ważne/użyteczne informacje? Z kim chcieliby porozmawiać?</p> <p>„Mówiąca ściana” – uczestnicy chodzą po sali, czytając pytania przygotowane przez inne grupy.</p>	Kartki flipchart

Przedstawienie modelu uczenia się przez doświadczenie	30 minut	<p>Uczenie się przez doświadczenie: Jak przygotować się do rozwiązywania problemów organizacyjnych (oparte na podręczniku prof. Coghlana).</p> <p>Ćwiczenie oparte na cyklu Kolba.</p> <p>Studenci wykonują to ćwiczenie indywidualnie. Jego celem jest wzmocnienie w nich poczucia, że są w stanie dokonać refleksji i zaprojektować rozwiązania na bazie doświadczeń organizacyjnych. Ponadto ćwiczenie przygotowuje ich do prowadzenia dzienników badacza.</p> <p>Konkretne doświadczenie: opisz w kilku zdaniach konkretne doświadczenie, jakie miało miejsce w twojej pracy lub uczelni – co się wydarzyło, kto i co powiedział. Bądź neutralny i informatywny w opisie.</p> <p>Refleksja: opisz, jakie były twoje uczucia, reakcje, obserwacje, ocena tego wydarzenia. Może jesteś rozczarowany, zły lub zadowolony ze swoich ówczesnych reakcji? Co spowodowało twoją reakcję?</p> <p>Konceptualizacja: odnieś znane ci odpowiednie założenia, teorie, koncepcje do doświadczenia, w którym uczestniczyłeś.</p> <p>Doświadczenie: zaproponuj działania, jakie mogłyby zostać podjęte w przyszłości w przypadku pojawienia się podobnego wydarzenia jak to, w którym uczestniczyłeś.</p>	Szablon ćwiczenia – wydrukowany
Identyfikacja własnych zainteresowań badawczych	30 minut	<p>Uczestnicy na kartkach samoprzylepnych zapisują odpowiedź na pytania: Jakie są moje zainteresowania naukowe? Jakie kompetencje mogę rozwinąć, prowadząc badania AR?</p> <p>Następnie w grupach przygotowują plakat „W jaki sposób pogodzić nasze zainteresowania z tym, czym może być zainteresowana organizacja?”.</p> <p>Grupy przedstawiają swoje prace.</p>	

Sesja III. 13.00–14.30: Etyka/wartości/komunikacja/rola badacza

Cel	Czas	Przebieg	Materiały
Refleksja nad pojęciem etyki i wartości w pracy badacza	15 minut	<p>Wprowadzenie: o wartościach, komunikacji i roli badacza w badaniach w działaniu. Krótka informacja na temat przebiegu tej części warsztatów.</p> <p>Ćwiczenie: studenci w parach/niewielkich grupkach wymieniają się uwagami na temat tego, co jest dla nich najważniejsze. Ochotnicy dzielą się wnioskami z rozmowy na forum całej grupy.</p> <p>Prowadzący następnie komentuje, pokazując różnice między celami życiowymi, planami, marzeniami a czymś, co jest najważniejsze, a może być uznane za wartości.</p>	
Refleksja nad rolą wartości w badaniach w działaniu	40 minut	<p>Studenci (i pracownicy, jeśli wyrażą taką ochotę) w cztero-, pięcioosobowych grupach (w zależności od liczby uczestników) zastanawiają się nad znaczeniem proponowanych wartości (z materiału pomocniczego plus ewentualne uzupełnienia) w prowadzeniu badań naukowych. Inspiracją może być następujące pytanie: Co oznacza dla nas ta wartość i co się wydarzy, jeśli będziemy do niej dążyć podczas prowadzenia badań? Co będzie zauważalne?</p> <p>W tych samych grupach uczestnicy wybierają trzy–pięć najważniejszych wartości dla jakości badań naukowych i uzasadniają swój wybór.</p> <p>Każda z grup prezentuje jedną wybraną wartość (omawiając rezultaty dyskusji grupowej w dwóch poprzednich krokach).</p>	Wartości w organizacjach i badaniach naukowych (<i>action research</i>)
Przygotowanie do pierwszego spotkania z pracodawcami. Rola komunikacji w sukcesie badań	30 minut	<p>W grupach (podzielonych według rodzaju pracodawcy) studenci rozmawiają na temat przygotowania się do spotkania z pracodawcami, podczas którego odbędzie się między innymi rozmowa o pomysłach na badania (Jak rozpocząć rozmowę o badaniach i swojej roli w organizacji jako badacza? O czym rozmawiać? Jaka jest/będzie moja rola w organizacji jako badacza? Dodatkowo w ramach tej części trochę też o dylematach badacza: czy mogą nagrywać filmy i rozmowy w organizacji?; czy i kiedy informować, że materiał zostanie wykorzystany do badań?; co mogą wykorzystać, a co nie?; kwestia autoryzacji materiałów, w tym wizualnych, itp.).</p> <p>Poszczególnym grupom towarzyszą promotorzy w charakterze słuchaczy.</p>	

Sesja IV. 14.45–16.00: Poszukiwanie problemów badawczych

Cel		Temat	Materiały
Refleksja nad rozumieniem problemów w organizacji	15 minut	<p>Problemy w organizacji: Prezentacja wprowadzająca – typy problemów w organizacji, źródła informacji o problemach w organizacji; Problemy w organizacji – typy problemów: dewiacyjne, optymalizacyjne, heurystyczne, orientacyjne, decyzyjne, wykonawcze itd.;</p> <p>Metody diagnozy problemów w organizacji.</p>	
Dostarczenie wiedzy o formułowaniu problemów naukowych/badawczych	15 minut	<p>Problem naukowy – początek procesu badawczego: Sytuacja „wewnątrz naukowa”; Sytuacja społeczna/organizacyjna; Motywacje i wartości badacza.</p>	
Rozwinięcie umiejętności formułowania celów badawczych	45 minut	<p>Dzielimy całe audytorium na cztery grupy. Każdy dostaje ksero studium przypadku. Prosimy o ciche przeczytanie, a następnie dyskusję w grupie.</p> <p>Prosimy o:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diagnozowanie problemu w organizacji; Proponowane rozwiązania; Dyskusję nad sposobami przekonania decydentów do proponowanych rozwiązań. <p>Prezentacja wyników.</p>	<i>case study</i>

Załącznik 2. Wdrożeniowa praca magisterska oparta na badaniach w działaniu – schemat

Objętość wdrożeniowej pracy magisterskiej powinna wynosić między 30 a 50 stron (plus bibliografia i załączniki), czcionka Times New Roman 12 pkt, odstęp 1,5 pkt. Obowiązkowym załącznikiem do pracy jest plan działania (ang. *action plan*).

Praca powinna składać się z następujących elementów:

Abstrakt

1. Wstęp:

- ogólny zarys problematyki pracy;
- kontekst podejmowanego badania w działaniu (społeczny, organizacyjny, etyczny);
- definicje najważniejszych pojęć;
- cel pracy oraz problem badawczy;
- podejście badawcze – *action research* i typ podjętego badania w działaniu;
- źródła wykorzystywanych danych i informacji;
- prezentacja struktury pracy (zwięzłe omówienie zawartości rozdziałów).

2. Charakterystyka badanej organizacji i zidentyfikowany problem badawczy.

3. Przegląd literatury dotyczącej podejmowanego problemu badawczego.

4. Opis procesu zrealizowanego badania w działaniu:

- Rozpoznawanie organizacji (kiedy, jak, jakimi metodami odnalazłem/am problemy praktyczne?).
- Projektowanie badania (dlaczego wybrałem/am dane metody?; jak za dbałem/am o etyczność projektowanego badania?).
- Proces przeprowadzenia badania (w jaki sposób przebiegało badanie?; jakie były etapy?; co było wyzwaniem?; czy w trakcie napotkałem/am problemy natury etycznej?).
- Wynik przeprowadzonego badania (co było rezultatem przeprowadzonej analizy danych?; czy i w jaki sposób skonfrontowano wyniki badań z członkami organizacji?).
- Proces projektowania wdrożenia.
- Przeprowadzenia wdrożenia/ewaluacji wdrożenia (opcjonalnie w przypadku wdrożenia rozwiązania w organizacji: w jaki sposób skonfrontowano wyniki wdrożenia z członkami organizacji?).

- Autorefleksja nad własną praktyką (w jaki sposób badanie w działaniu zmieniło mnie?; czy w trakcie przeprowadzania badania doszło do zredefiniowania problemu badawczego?).
5. Podsumowanie: krytyczna refleksja o procesie i wynikach badań i działania.
Bibliografia
Załączniki

Załącznik 3. Plan działania – załącznik do wdrożeniowej pracy magisterskiej

Plan działania jest obowiązkowym załącznikiem do wdrożeniowej pracy magisterskiej. Powinien mieć formę zwięzłego dokumentu i składać się z poniższych elementów:

1. Opis sytuacyjny projektowanej zmiany, główne wnioski – tzw. *executive summary* pracy.
2. Rekomendacje.
3. Jakie działanie? – plan działania (jego opis) z kluczowymi momentami, uwzględniający warianty rozwiązań.
4. Kto? – ludzie odpowiedzialni w organizacji i zaangażowani we wdrożenie.
5. Zasoby – kosztowe, materiałowe, informacyjne, technologiczne, interesariusze (potencjalni sprzymierzeńcy we wprowadzaniu zmiany), kompetencje.
6. Kiedy? – harmonogram (przewidywany czas wprowadzania, trwania, ewaluacji).
7. Analiza (kontekstu) czynników zagrażających i sprzyjających projektowi wdrożenia oraz ich konsekwencje, inwentaryzacja przewidywanych barier w otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym.
8. Wskaźniki sukcesu (po czym poznamy, skąd będziemy wiedzieli, że osiągnęliśmy sukces, wdrażając zmianę), zgodność z założonymi celami.

Redaktor

Mirosław Ruszkiewicz

Korekta

Agnieszka Toczko-Rak

Skład i łamanie

Daniel Korol

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-80, tel./fax 12-663-23-83