

Anna Góral
Beata Jatocha
Grzegorz Mazurkiewicz
Michał Zawadzki

Badania w działaniu

**Książka dla kształcących się
w naukach społecznych**



ACTION RESEARCH W TEORII I PRAKTYCE AKADEMICKIEJ

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Badania w działaniu

**Książka dla kształcących się
w naukach społecznych**

Anna Góral
Beata Jałocha
Grzegorz Mazurkiewicz
Michał Zawadzki

Badania w działaniu

**Książka dla kształcących się
w naukach społecznych**

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



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



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 Anna Góral, Beata Jałocha, Grzegorz Mazurkiewicz, Michał Zawadzki
& 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 978-83-233-7065-9 (e-book)

ISBN 978-83-233-4817-7 (wersja papierowa)



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	9
Wstęp	13
Rozdział 1. Korzenie badań w działaniu. Od Lewina do Freirego i z powrotem	15
Wprowadzenie	15
1. Pragmatyzm w badaniach w działaniu	16
2. Wkład Kurta Lewina w rozwój badań w działaniu	18
2.1. Partycypacja w zmianie organizacyjnej: demokracja przemysłowa	20
2.2. Teoria społeczno-techniczna i wspólna optymalizacja	23
2.3. Badania nad dynamiką grupową	26
2.4. Badania interwencyjne	29
2.5. Krytyka podejścia Lewina do badań w działaniu	31
3. Podejście emancypacyjne do badań w działaniu: PAR	32
3.1. Koscjentyzacja i pedagogika krytyczna	34
3.2. Partycypacja w procesie badawczym	36
3.3. Badania partycypacyjne: przykłady	38
3.4. Krytyka podejścia emancypacyjnego do badań w działaniu	40
Podsumowanie rozdziału	41
Rozdział 2. Różnorodność podejść w ramach badań w działaniu: wiele dróg, które prowadzą do zmiany na lepsze	45
Wprowadzenie	45
1. Strategie poznania w badaniach w działaniu: <i>1st, 2nd, 3rd person action research</i>	46
1.1. Indywidualne badania w działaniu: <i>1st person action research</i>	46
1.2. Kolektywne badanie w działaniu: <i>2nd person action research</i>	47
1.3. Społeczne badania w działaniu: <i>3rd person action research</i>	48
1.4. Porównanie strategii poznania w ramach badań w działaniu	49

2. Typy badań w działaniu	50
2.1. <i>Action research</i> (badania w działaniu)	51
2.2. <i>Participatory action research</i> (partycypacyjne badania w działaniu)	53
2.3. YPAR – <i>participatory action research with youth/youth-led participatory action research</i> (partycypacyjne badania w działaniu prowadzone przez młodzież)	55
2.4. CPAR – <i>critical participatory action research</i> (krytyczne partycypacyjne badania w działaniu)	55
2.5. <i>Action science</i> (nauka w działaniu)	56
2.6. <i>Collaborative action research</i> (współpracujące badania w działaniu)	57
2.7. <i>Educational action research</i> (edukacyjne badania w działaniu)	58
2.8. <i>Appreciative inquiry</i> (podejście doceniające)	59
2.9. <i>Participatory rural appraisal</i> (partycypacyjne badania obszarów wiejskich)	60
2.10. <i>Feminist participatory action research</i> (feministyczne partycypacyjne badania w działaniu)	60
2.11. <i>Insider action research</i> (badanie w działaniu we własnej organizacji)	61
3. Metody zbierania danych i techniki analizy w badaniach w działaniu	62
3.1. Wybrane metody zbierania i analizy danych	64
3.2. Zbieranie danych do pracy dyplomowej i prowadzenie dziennika badacza	65
3.3. Dobór metod w badaniach w działaniu prowadzonych z grupami wykluczonymi	66
 Rozdział 3. Badanie w działaniu i praca dyplomowa	69
Wprowadzenie	69
1. Proces badania w działaniu	72
1.1. Refleksyjne działanie i poznawanie terenu	75
1.2. Formułowanie problemu (badawczego)	76
1.3. Zbieranie danych	79
1.4. Analiza danych	82
1.5. Sprawozdawanie i dzielenie się wynikami	85
1.6. Planowanie działania (interwencji) i wcielanie planów w życie	87
2. Praca dyplomowa jako raport z badania w działaniu	89
 Rozdział 4. Badacz i jego relacje ze (współ)uczestnikami badania w działaniu	93
Wprowadzenie	93
1. Uwikłani w relacje	94
1.1. Wielość relacji	94
1.2. Budowanie i negocjowanie relacji z organizacją w projekcie badań w działaniu	100
1.3. Wspólnota badawcza	104

2. Etyczne aspekty badań w działaniu.....	106
2.1. Wybrane systemy etyczne.....	107
2.2. Etyka jako sprawa wspólna.....	110
2.3. Wybrane przykłady problemów etycznych pojawiających się w badaniach w działaniu.....	113
3. Nadzieja i przyszłość.....	117
 Zakończenie.....	 121
 Bibliografia.....	 123
 Noty o Autorach.....	 133

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 Akademickiej skierowana jest do innej grupy odbiorców. Monografia pod tytułem *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, jak i 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 celem jest prezentacja użyteczności badań w działaniu jako obszaru współpracy uczelni i organizacji publicznych, pozarządowych i przedsiębiorstw. Trzecia monografia, *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, napisana została 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 także pokazuje, w jaki sposób na podstawie 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 do badania i przekształcania

rzeczywistości, która nie jest sztywna, lecz plastyczna, i może być wykorzystana w różnych nurtach metodologicznych i 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.

Możliwość realizacji badań w działaniu naszym studentkom i studentom 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 Łaźnia 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 Jedynek, 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, jaką wspólnie wykonaliśmy.

Dr Beata Jałocha
Kierowniczka projektu

WSTĘP

Drogie Studentki i Drodzy Studenci!

Ta książka dedykowana jest Wam. Napisana została przez zespół badaczy z Uniwersytetu Jagiellońskiego, aby ułatwić Wam proces realizowania badań w działaniu i przygotowywania opartych na nich prac dyplomowych. Inspiracją do napisania tej monografii były nasze doświadczenia współpracy i współbadania w działaniu w ramach projektu zrealizowanego z grupą 40 studentek i studentów oraz 25 pracodawców.

Naszą intencją jest pokazanie Wam możliwości, jakie badaczkom i badaczom daje *action research*. Często słyszymy o tym, że świat nauki jest oderwany od problemów świata praktyki, a badacze nie dostrzegają i nie rozumieją realnych problemów organizacji oraz społeczności lokalnych. Z kolei organizacje nie doceniają pogłębionej refleksji, jaką oferują badania naukowe. Wierzymy, że tak nie musi być, a jednym ze sposobów na zasypanie tej przepaści jest wzajemny dialog prowadzony przez badaczy i praktyków poprzez badania w działaniu.

Badania w działaniu (ang. *action research*)¹, jak wskazuje sama nazwa, są podejściem badawczym, które zakłada zarówno podejmowanie działania, jak i tworzenie wiedzy lub teorii opartej na tym działaniu [Coghlan 2019]. Rezultatem badań w działaniu nie jest więc jedynie nowa wiedza, ale też konkretne działanie, rezultat praktyczny, nad którym badaczka lub badacz podejmuje refleksję. Jest to podejście odmienne od tradycyjnego sposobu realizowania badań naukowych, nakierowanych na rozumienie rzeczywistości organizacyjnej bez intencji ingerencji w jej przemianę.

¹ Zgadza się z Haną Červinková i Bogusławą D. Gołębnik [2010], że tłumaczenie na język polski terminu *action research* nie w pełni oddaje istotę zagadnienia. Zamiast przyjętego tłumaczenia, to jest „badania w działaniu”, bardziej wiernym tłumaczeniem byłoby „badania działaniowe”. Ponieważ jednak termin ten został usankcjonowany w polskim piśmiennictwie, również w przypadku naszej książki będziemy posługiwać się formą „badania w działaniu”, zamiennie z terminem *action research*.

Badania w działaniu to ogólny termin obejmujący całą rodzinę podejść badawczych, które w warstwie epistemologicznej łączą to, że w ich założeniu poznanie możliwe jest przez działanie. Zazwyczaj badania w działaniu mają charakter emancypacyjny, zarówno w wymiarze badawczym, jak i przedmiotowym. Po pierwsze, realizowane są one *wraz z ludźmi*, a nie *nad* ludźmi. Ci, którzy w tradycyjnym podejściu są przedmiotem dociekań naukowych, stają się równoprawnymi partnerami w procesie badania. Po drugie, pozwalają zgłębiać i zmieniać na lepsze rzeczywistość organizacyjną i społeczną.

Prace dyplomowe, jakie powstają w wyniku zrealizowanego badania w działaniu, są odmienne od standardowych prac opartych na konwencjonalnych badaniach empirycznych. Ta książka ma Wam pomóc w lepszym zrozumieniu tego procesu i – mamy nadzieję – uczynić pisanie pracy dyplomowej wspaniałą przygodą intelektualną. Wiedząc, że badanie w działaniu wymaga odwagi w przełamywaniu stereotypowego myślenia o badaniach naukowych, wiedzy oraz mądrości praktyków i społeczności, a także wytrwałości badaczy, zachęcamy Was do podjęcia tego wyzwania.

Ta książka nie jest typowym podręcznikiem lub też przepisem pozwalającym stworzyć idealną pracę opartą na *action research*. Chcielibyśmy za to, aby była dla Was inspiracją do innego spojrzenia na świat organizacji.

Książka składa się z czterech rozdziałów. Rozdział 1 to omówienie założeń dwóch podejść do badań w działaniu: tradycyjnego i emancypacyjnego, wraz z przedstawieniem ich kontekstu historycznego. Krytycznie analizujemy założenia obu tradycji wraz z przedstawieniem konkretnych przykładów badań. Te dwie orientacje stały się podstawą rozwoju wielu innych odmian *action research* w nauce.

W rozdziale 2 przedstawiamy różnorodność podejść w ramach badań w działaniu. Omawiamy strategie poznania, jakie mogą obrać badacze, a następnie charakteryzujemy główne typy podejść *action research*. W tym rozdziale uwagę poświęcono też metodom zbierania danych i technikom ich analizy.

Rozdział 3 prezentuje proces badania w działaniu. Omawiamy w nim kolejne kroki niezbędne do przeprowadzenia projektu badawczego, dzieląc się uwagami i radami na ich temat. Nie jest to obowiązkowy model, ale raczej propozycja do wypróbowania przez osoby stawiające pierwsze kroki w tej materii.

W rozdziale 4 poruszamy wątki, które w sposób szczególny wybrzmiały podczas procesu badawczego opartego na *action research* realizowanego przez studentki i studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2017–2018. Naszą uwagę koncentrujemy więc na problematyce relacji badacza z organizacjami i tworzącymi je ludźmi.

ROZDZIAŁ 1

KORZENIE BADAŃ W DZIAŁANIU.

OD LEWINA DO FREIREGO I Z POWROTEM

Wprowadzenie

Celem tej części jest przedstawienie początków rozwoju badań w działaniu. Jak wiadomo, każda historia może być napisana na wiele różnych sposobów i nie ma jednej obowiązującej interpretacji wydarzeń. W przypadku badań w działaniu opisywanie korzeni jest o tyle problematyczne, o ile nie ma jednej wersji tego fenomenu w dyskursie, istnieje raczej pluralizm poglądów, postaw, filozofii i konsensusów w zakresie historycznych źródeł tego podejścia. Dlatego prezentowana narracja opiera się na doświadczeniach badawczych autorów, ich inspiracjach literaturowych i ich własnym rozumieniu *action research*, skonfrontowanym ze społecznością badaczy oraz autorytetów w omawianej dziedzinie. Ze względu na zakorzenienie autorów w kulturowym kontekście Europy Zachodniej oraz z powodu ich doświadczeń badawczych w tej części świata rozdział opiera się na dyskursie zachodniej nauki ze świadomością, że istnieje szeroka tradycja literatury na temat badań w działaniu napisana w językach innych niż europejskie i akcentująca inne perspektywy.

W pierwszej części rozdziału zaprezentowana została filozofia pragmatyzmu stanowiąca podbudowę dla badań w działaniu. Szczególną uwagę zwróciliśmy na idee Johna Deweya – przede wszystkim dotyczące demokracji – który miał niebagatelny wpływ na rozwój myśli Kurta Lewina. Ten drugi jest bohaterem kolejnej części rozdziału, w której wskazane zostały jego główne idee inspirujące rozwój badań w działaniu – system społeczno-techniczny, partycypacja w zmianie organizacyjnej, dynamika grupowa czy badania interwencyjne. Omówione zostały również niektóre wyniki badań prowadzonych przez jego zespół. W ostatniej części przedstawiamy kilka idei, wydarzeń i postaci,

które stały się impulsem do rozwoju drugiej wielkiej tradycji *action research*, a mianowicie krytycznej orientacji badań w działaniu, najczęściej nazywanej w literaturze partycypacyjnymi badaniami w działaniu (PAR) lub krytycznymi partycypacyjnymi badaniami w działaniu (CPAR).

1. Pragmatyzm w badaniach w działaniu

Badania w działaniu najczęściej definiowane są w literaturze jako koncepcja badawcza lub podejście badawcze, których celem jest połączenie badań naukowych z rozwiązywaniem problemów społecznych, w tym organizacyjnych [Rapport 1970]. Jest to możliwe dzięki bezpośrednim interakcjom między badaczami a praktykami organizacji, którzy współpracują z sobą w procesie badawczym. Pożądanym wynikiem badań w działaniu prowadzonych w organizacjach jest zmiana organizacyjna, mogąca przyjąć bardziej kulturową (zmiana wartości, norm, mentalności, sensów) lub strukturalną (zmiana struktur organizacyjnych, zmiana przepisów) formę. Kurt Lewin będący pod wpływem pragmatyzmu nazwał ten typ badań „badaniami pomagającymi praktykom” [Lewin 2010].

Korzenie badań w działaniu sięgają początku XX wieku i tradycji filozofii pragmatycznej, która stała się inspiracją dla Lewina. Choć istnieje wiele odłamów filozofii pragmatycznej, ich wspólnym mianownikiem zdaje się przekonanie, że człowiek nadaje znaczenie swojemu życiu i światu poprzez aktywną interakcję z otaczającą rzeczywistością społeczną, którą może kształtować dzięki swoim działaniom [Almeder 1986]. Dla przedstawicieli pragmatyzmu, takich jak Charles Pierce czy John Dewey, prawda odkrywana jest w toku działań społecznych i opiera się na interakcjach i konsensusie: nie ma zatem charakteru absolutnego i zewnętrznego wobec podmiotu [Joas 1993]. Nasze doświadczenia w świecie społecznym i ich autentyczność zaświadcza o prawdziwości danych twierdzeń, a nie ich analityczna i weryfikowalna zgodność z empirią. W tym sensie zdobywanie wiedzy i uczenie się polegają nie na odkrywaniu, ale na konstruowaniu prawdy poprzez pogłębianie rozumienia danego fenomenu na mocy swoich doświadczeń w danym kontekście społecznym.

Dla Johna Deweya (1859–1952), amerykańskiego filozofa, badania naukowe polegają na układaniu różnych elementów analizy danego fenomenu w jedną całość, aby pogłębić jego rozumienie [Dewey 1938]. Rozumienie odbywa się poprzez proces działania i obserwowania tego, co dzieje się w badanym

kontekście, a następnie poprzez analizę i nadawanie sensu swoim doświadczeniom. Odbywa się to dzięki cyklom badawczym opierającym się na analizie konsekwencji działań, wyciąganiu wniosków teoretycznych i ponownym działaniu. Dla Deweya nie da się oddzielić działania od refleksji.

Spółeczny wymiar prawdy to bardzo ważne założenie dla badań w działaniu: w praktyce oznacza to, że wszystkie strony biorące udział w procesie *action research* uzgadniają rezultaty badań i ewentualne propozycje zmian. Filozofia pragmatyczna zapoczątkowała sposób myślenia o wynikach badań naukowych jako będących rezultatem społecznych uzgodnień między ludźmi [Johansson, Lindhult 2008]. Ponadto, jak twierdzą niektórzy badacze, pragmatyzm jest orientacją filozoficzną stanowiącą podstawę wszystkich odłamów badań w działaniu ze względu na założenie, że w zasadzie nie da się zdobywać wiedzy (uczyć się) inaczej niż przez działanie [Greenwood, Levin 1998]. Cytując Lewina, „nie ma działania bez badań; nie ma badań bez działania” (tłum. M.Z.) [Marrow 1969, s. 193].

Kolejną istotną ideą pragmatyczną dla badań w działaniu jest rozwijana w filozofii Deweya idea demokracji [Stark 2004].

Demokracja jest dla amerykańskiego pragmatysty sprzęgnięta nierozdzielnie z procesami edukacji, które czynią ludzi wolnymi i wpływają na społeczne reformy oraz postęp. Edukacja daje szansę na wzrost refleksyjności obywateli i na ich wolność intelektualną, co przynosi skutek w rozwoju ich postaw obywatelskich i w zaangażowaniu w walkę o dobro innych [Dewey 1916]. Co więcej, zdaniem Deweya konflikty we wspólnotach są najskuteczniej rozwiązywane w sposób demokratyczny, zakładający komunikację ze wszystkimi i wypracowanie konsensusu. W tym sensie filozof zwracał uwagę bardziej na społeczny niż polityczny wymiar demokracji jako metody doskonalenia życia wspólnot, które dają możliwość uczenia się osobom zaangażowanym w ich życie.

Deweyowska idea demokracji w życiu wspólnot była niezwykle ważna dla badań w działaniu, a szczególnie dla rozwoju idei dynamiki grupowej. Uczenie się swoich zachowań dzięki obserwacji procesów komunikacji w grupie czy realizacja potencjału jednostki dzięki jej trosce o wspólne dobro tworzyły trzon badań Lewina. Podobnie rozumienie demokracji przez Deweya bardziej jako procesu, a nie statycznego faktu czy ideału, inspirowało badaczy w działaniu: demokracja to nieustanny proces uwypuklania różnorodności punktów widzenia i przekonań z troską o dążenie do konsensusu [Dewey 1916].

Wspomniana Deweyowska idea różnorodności miała kapitalne znaczenie dla rozwoju idei dialogu w badaniach w działaniu [Greenwood, Levin 1998]. Dla Deweya wątpliwości czy dylematy to motor napędzający refleksyjność

i kreujący środowisko opierające się na różnorodności opinii, a nawet konflikcie. Tego ostatniego Dewey nie postrzegał jednak jako negatywnej siły koniecznej do wyeliminowania: konflikt to bodziec niezbędny do zmiany społecznej i rozwoju grupy, sztuką jest natomiast jego umiejętna kontrola. Inspiracje wynikające z idei różnorodności można znaleźć w badaniach Lewina i jego zespołu na temat partycypacji pracowników wyrażających różne opinie o zmianie organizacyjnej (zob. dalsze części rozdziału).

2. Wkład Kurta Lewina w rozwój badań w działaniu

Kurt Lewin (1890–1947), urodzony w Mogilnie (ówczesne Prusy), niemiecko-amerykański psycholog społeczny pochodzenia żydowskiego, chciał połączyć świat teorii naukowej z praktyką organizacyjną: z jednej strony krytykował empirystów za brak teorii, a z drugiej wskazywał na konieczność zakorzenienia teorii społecznej w empirii [Lewin 1951]. Jak pisał,

ze społecznego punktu widzenia nie wystarcza, aby uniwersytety tworzyły naukowe koncepcje. Niezbędne jest, aby procedury badawcze, społeczne oczy i uszy, zainstalować w samych zbiorowościach prowadzących działania społeczne [Lewin 2010, ss. 9–10].

Badania w działaniu były dla Lewina metodą zarówno rozwiązywania praktycznych problemów organizacyjnych, jak i umożliwiały poszukiwanie ogólnych praw rządzących życiem społecznym. Jest to możliwe dzięki cyklom planowania, działania i poszukiwania danych na temat rezultatów tego działania. Jak zauważa Robin McTaggart, badania w działaniu w tym ujęciu to „sposoby, w jakie grupy ludzi organizują warunki, które pozwoliłyby im na uczenie się nawzajem ze swoich doświadczeń i na dzielenie się tymi doświadczeniami z innymi” (tłum. M.Z.) [McTaggart 1991, s. 170]. Warto dodać, że Lewin kładł spory nacisk na wskazanie edukacyjnego aspektu badań w działaniu, w szczególności procesu uczenia się osób zaangażowanych w badania. Jego zdaniem badanie, działanie i uczenie się to wierzchołki tego samego trójkąta angażującego wszystkich uczestniczących w badaniach [Lewin 1948] (zob. tabela 1).

Podstawowy model badań w działaniu Lewina zakłada następujące fazy. Po zidentyfikowaniu przez badaczy problemu w organizacji w porozumieniu z jej przedstawicielami rozpoczyna się etap zbierania danych przy wykorzystaniu ustalonych technik (wywiady, ankiety, obserwacje itd.). Po zebraniu danych konsultowane są one i analizowane z przedstawicielami organizacji:

Tabela 1. Podstawowy model badań w działaniu Kurta Lewina

Zbieranie i analiza faktów dotyczących zidentyfikowanego problemu
Planowanie sposobów rozwiązania problemu
Działanie polegające na wdrożeniu zmiany
Obserwacja i analiza skutków wprowadzenia zmiany
Refleksja nad skutecznością rozwiązania problemu i ponowne działanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dickens, Watkins 1999, s. 133.

w ten sposób wypracowuje się wspólne stanowisko w zakresie rozwiązania problemu i ewentualnej zmiany. Same konsultacje na temat problemu z członkami organizacji mogą już przynieść rezultat w postaci zmiany, badacze mogą jednak zaprojektować (w porozumieniu z członkami organizacji) zmianę i ją wspólnie wdrożyć. Następnie ważna jest obserwacja skutków wprowadzonej zmiany i analiza skuteczności rozwiązania problemu (na przykład poprzez ponowne zbieranie danych). Końcowy etap to refleksja nad całym procesem i powrót do etapu działania: cykl się powtarza tak długo, aż zainteresowane strony zgodzą się, że problem został rozwiązany.

Lewin opierał swoje podejście do badań w działaniu na założeniach filozoficznych, które stały w opozycji do dominującej w pierwszej połowie XX wieku tradycji pozytywizmu [Peters, Robinson 1984]. Badacz odrzucał pozytywistyczną wiarę w konieczność imitacji nauk matematyczno-przyrodniczych przez nauki społeczne i humanistyczne oraz wskazywał, że każda nauka zawiera specyficzny dla siebie zestaw założeń. Świat społeczny – argumentował – można badać obiektywnie, ale nie poprzez przekształcanie go w mierzalne, fizyczne jednostki akcji i reakcji, ale przez poszukiwanie intersubiektywnych znaczeń, norm i wartości, które kształtują ludzką percepcję i zachowania ludzi. Rolą badacza w tym względzie jest odkrywanie znaczeń, jakie ludzie nadają danym wydarzeniom podczas swoich działań społecznych [Lewin 2010].

Podejście Lewina, nazywane przez samego autora „racjonalnym zarządzaniem społecznym” lub „społeczną inżynierią” [Lewin 2010], było inicjacyjnym krokiem w rozwoju tradycji tak zwanej demokracji przemysłowej (*industrial democracy*) związanej z próbą angażowania pracowników w zmianę

organizacyjną. Lewinowi zależało jednak nie tylko na badaniu procesów pracy: chciał poprzez podejście *action research* również zwiększyć poczucie wartości własnej grup defaworyzowanych w społeczeństwie i pomóc im w dążeniach do uzyskania niezależności [Lewin 2010]. Rolą nauk społecznych, w tym podejścia badań w działaniu, jest – zdaniem badacza – wsparcie takich grup w ich walce z niesprawiedliwością, dyskryminacją czy rasizmem. Takie emancypacyjne założenie, rozwijane później przez badaczy zaangażowanych w partycypacyjne badania w działaniu, wiązało się niewątpliwie z wydarzeniami z życia naukowca. Historia rozwoju badań w działaniu rozpoczyna się bowiem w 1933 roku, kiedy Lewin opuścił Berlin, uciekając z nazistowskich Niemiec do USA, gdzie przyjął posadę na Uniwersytecie Iowa. Jako ciekawostkę warto dodać, że badacz użył określenia *action research* po raz pierwszy około 1934 roku [Marrow 1969].

Istotna dla zrozumienia podejścia Lewina jest jego teoria zmiany społecznej wykorzystująca metaforę termodynamiki: rozmrażania, zmiany i zamrażania [Lewin 1951]. W tym modelu podkreślony jest statyczny stan organizacji przed zmianą i po zmianie: działanie interwencyjne ma charakter epizodyczny i krótkotrwały, ukierunkowany na rezultat w postaci zmiany. Wielu krytyków zarzucił później Lewinowi i wynikającemu z jego koncepcji podejściu, że nie jest ono ukierunkowane na długotrwałe procesy zmiany (co powinno być domeną *action research*), ale na doraźny skutek [Greenwood, Levin 1998]. Wydaje się, że to jednak bardziej konsultanckie podejścia wykorzystujące teorię zmiany Lewina do celów *stricte* ekonomicznych stanowią wypaczenie jego teorii [Cummins, Worley 2001]. Lewin bowiem, jak i jego zespół badawczy postrzegali zmianę w perspektywie długookresowej, na co wskazują przeprowadzone przez nich badania omawiane dalej w tym tekście. Niemniej triada trzech etapów wprowadzania zmiany organizacyjnej stała się schematem inspirowanym Lewina i jego zespół.

2.1. Partycypacja w zmianie organizacyjnej: demokracja przemysłowa

Pierwsze badania w działaniu pod wodzą Lewina zostały przeprowadzone w amerykańskiej fabryce tekstyliów Harwood Manufacturing Company w Virginii – Lewin został zaproszony tam jako konsultant. Współpraca, rozpoczęta w 1939 roku i trwająca w sumie osiem lat, początkowo wynikała z potrzeby rozwiązania problemu słabej wydajności pracy wśród 300 nowo zatrudnionych i niedoświadczonych pracowników (głównie kobiet). Właściciele zakładu pracy twierdzili, że pracownicy zarabiają więcej niż w poprzednich zawodach,

są zadowoleni z pracy, fluktuacja załogi jest jednak zbyt wysoka, a wydajność fatalna [Adelman 1993].

To, co Lewin obserwował od samego początku badań, to duża dysproporcja między narzuconymi celami wydajnościowymi przez właścicieli organizacji a realnymi możliwościami produkcyjnymi pracowników. Cele były dla nich tak nierealistyczne, że nie odczuwali żadnego dyskomfortu w momencie niespełnienia wymagań. Badacz zaproponował zatem, po pierwsze, aby kierownicy przestali stosować presję wydajnościową na pracowników. Po drugie, zasugerował, aby podzielić pracowników na małe grupy i kierować bardziej grupami, niż pojedynczymi pracownikami. Po trzecie wreszcie, należało dostosować cele wydajnościowe do rzeczywistych możliwości grup. Po wprowadzeniu idei Lewina w życie i zatrudnieniu dodatkowych 60, tym razem bardziej doświadczonych pracowników, którzy zaczęli inspirować tych mniej doświadczonych, wydajność zakładu zaczęła wzrastać [Marrow 1969].

Po sukcesie implementacji pomysłów Lewin zaproponował kierownictwu zakładu zatrudnienie swojego studenta, Alexa Bavelasa, w celu wdrożenia bardziej systematycznego programu badawczego na temat badań w działaniu i decyzji grupowych. Badania rozpoczęły się od wyboru grupy pracowników, którzy dostali możliwość włączania się w procesy decyzyjne - mogli oni omawiać między sobą i z przełożonymi eksperymentalne formy produkcji i proponować nowe rozwiązania w zakresie norm wydajności. Bavelas spotykał się z pracownikami grupy kilka razy w tygodniu na trzydziestominutowe, nieformalne sesje, podczas których każdy mógł wyrazić swoje zdanie na temat dotychczasowych metod pracy (jak się okazało podczas tych dyskusji, różne osoby wykonujące ten sam zawód stosowały różne metody pracy, o czym nie wiedzieli pozostali) czy ewentualnych trudności wynikających z podniesienia norm wydajności. Wynikające z dyskusji rekomendacje zostały przekazane kierownictwu, które obiecało wziąć je pod uwagę w planowaniu zmian. Następnie grupa mogła zagłosować nad zwiększeniem normy wydajnościowej i ustalić tę normę [Marrow 1969].

W konsekwencji w tej grupie - w odróżnieniu od innych grup pracowniczych - wzrosło zarówno morale, efektywność pracy (grupa w formie głosowania zwiększała co pewien czas normę wydajnościową i ją wyrabiała), szybkość uczenia się nowych zadań, jak i zadowolenie pracowników. Okazało się, że partycypacja w decydowaniu o zmianie organizacyjnej zmniejsza opór wobec zmiany i pozytywnie wpływa na procesy pracy, co potwierdzili później inni badacze pracujący w Harwood [zob. Coch, French jr. 1948]. Dzieje się tak dlatego, że możliwość podejmowania decyzji wpływa pozytywnie na relację między motywacją a działaniem. Bavelas dodatkowo przeprowadził badanie

w 2 kolejnych grupach na temat różnicy w motywacji grupowej w momencie, gdy pozwala się grupie na podejmowanie decyzji lub nie pozwala na to, pozostając jedynie na poziomie konsultacji. Grupa, w której oprócz konsultacji pozwolono na głosowanie i podjęcie decyzji, była bardziej produktywna niż ta, gdzie jedynie rozmawiano na temat ewentualnych zmian [Marrow 1969].

Pierwsze badania Lewina i jego współpracowników wyraźnie pokazały, że demokratyczne przeprowadzenie zmiany organizacyjnej, w tym umożliwienie grupie podjęcia decyzji, jest bardziej skuteczne niż autokratyczne narzucanie rozwiązań (sugerowane chociażby przez krytykowany przez Lewina taylorizm): ta zasada stała się podstawą dalszego rozwoju metodologii badań w działaniu. Brak możliwości kolektywnej dyskusji nad procesami pracy i wspólnego podejmowania decyzji odbija się negatywnie na motywacji do pracy i produktywności oraz generują opór wobec zmiany.

Innym niezwykle ciekawym przykładem badania w działaniu przeprowadzonego w Harwood – tym razem przez Johna Frencha – było badanie mające na celu zmianę stereotypu mówiącego o starszych pracownikach jako nieprzydatnych do pracy w zakładzie [Marrow, French jr. 1945]. Kierownictwo nie dopuszczało możliwości zatrudniania kobiet po 30. roku życia, mimo że French podczas wielu spotkań przedstawiał im naukowe dowody mówiące coś innego. Badacz doszedł zatem do wniosku, że ludzie z kierownictwa muszą sami odkryć fakty przeczące ich mylnym opiniom, aby zmienić swoje nastawienie.

French zaproponował, aby zbadać rzeczywiste koszty generowane przez starsze kobiety, już zatrudnione w fabryce. Projekt badań od początku był kształtowany i prowadzony przez ludzi z kierownictwa zakładu, którzy sami zaproponowali, aby koszty badać poprzez analizę wydajności pracy, nieobecności w pracy, odchodzenia z pracy czy szybkości uczenia się. Po kilku miesiącach okazało się, że pod każdym względem starsze kobiety wykazują się lepszą jakością pracy niż te młodsze: są bardziej wydajne, szybciej się uczą, rzadziej odchodzą z pracy i rzadziej są nieobecne w pracy. Wyniki badań stały w sprzeczności z oczekiwaniami i przekonaniem ludzi z kierownictwa, którzy tym razem jednak przyjęli je do wiadomości i zaufali im. Kolejna idea dla badań w działaniu znalazła swoje rozwinięcie: włączenie ludzi w proces badań powoduje, że odkrywają oni fakty o swoich przekonaniach na mocy procesów uczenia się, dzięki czemu są bardziej skłonni negocjować swoje poglądy [Marrow 1969].

Eksperymenty w Harwood pozwoliły rozwinąć kapitalną myśl Lewina, zgodnie z którą warunki organizacyjne mają niebagatelny wpływ na zachowania pracowników. Teoria ta, stanowiąca podstawę dla formującej się społeczno-technicznej szkoły w pierwszej połowie XX wieku, była kontrowersyjna: stała w sprzeczności z dominującym paradygmatem freudowskim, zgodnie

z którym zachowania społeczne można wyjaśniać głównie przez wewnętrzne cechy personalne człowieka [Bradbury i in. 2008]. Lewin starał się pokazać natomiast, że zachowania społeczne, w tym organizacyjne, można wyjaśniać przez diagnozę warunków społecznych, w ramach których dane zachowanie się odbywa. Zmiana tych warunków może doprowadzić do zmiany zachowania ludzi: każdy człowiek, zdaniem Lewina, ma w sobie potencjał zmiany, potrzebuje jednak bodźców zewnętrznych do jej stymulacji.

Bardzo dobrym bodźcem są właśnie badania w działaniu, które umożliwiają grupom pracowników (przy wsparciu badaczy) dyskusowanie pożądanых zmian i ich kreowanie. *Action research* zakłada aktywną partycypację osób, które doświadczają w miejscu pracy problemów wymagających znalezienia rozwiązań. Pozwala na monitorowanie problemów i analizowanie jego konsekwencji, a następnie wdrażanie zmian i śledzenie ich skutków. W przypadku niezadowolających rezultatów grupa dyskutuje nowe możliwości.

2.2. Teoria społeczno-techniczna i wspólna optymalizacja

Zaraz po drugiej wojnie światowej jeden ze studentów Lewina, brytyjski psycholog Eric Trist, uruchomił w Londynie Tavistock Institute of Human Relations - organizację, której celem było łączenie świata akademickiego i organizacyjnego poprzez rozwój badań w działaniu inspirowanych podejściem Lewina. Pierwszym znaczącym projektem instytutu (nazywanego „kliniką” przez jego członków) były badania przeprowadzone przez Trista i jego współpracowników przy współdziałaniu z British Coal Board w brytyjskich kopalniach na temat przyczyn niskiej wydajności pracy [Trist, Bamforth 1951]. Tematyka wynikała z ogólnej presji społecznej w tamtym czasie dotyczącej pomocy w odnowie zniszczonego wojną kraju. Okazało się, że pomimo wprowadzania nowych technologii produkcji niektóre kopalnie pozostają mało wydajne. Mało tego, dotychczasowe metody i idee zarządzania produkcją w kopalniach, takie jak taylorizm, specjalizacja pracy czy taśma produkcyjna, nie prowadzą do pożądanых rezultatów. Trist wybrał kilka kopalni do badań i podzielił je na bardziej i mniej wydajne, w zależności od faktycznie uzyskiwanej efektywności. Następnie przeprowadził bardzo skrupulatne, wielogodzinne wywiady pogłębione z pracownikami, rozmawiając z nimi na temat ich miejsc pracy, zarówno w pubach, jak i w ich domach. Miejsca wywiadów poza zakładem pracy gwarantowały większą otwartość respondentów względem badacza.

Wyniki badań stały się podstawą do rozwoju społeczno-technicznej teorii na temat procesów pracy i koncepcji wspólnej optymalizacji (*joint optimization*).

W kopalniach charakteryzujących się wysokim poziomem wydajności pracownicy tworzyli samorządzące się grupy: ich liderzy zawsze konsultowali z resztą sposoby implementacji decyzji technologicznych proponowanych ze strony inżynierów. Zamiast zatem bezkrytycznie wdrażać zmiany w metodach produkcji, najpierw dyskutowano wspólnie nad ich sensownym wdrożeniem: takim, które przystawałoby do zastanych warunków pracy. Taka strategia działania była na tyle sensowna, że konstruktorzy zmian nie zawsze byli świadomi realnych warunków panujących pod ziemią, zatem bezkrytyczne wdrażanie ich propozycji mogłoby nie przynieść pożądanego skutku, a nawet zagrażać życiu i zdrowiu pracowników.

Z kolei w kopalniach charakteryzujących się niskim poziomem wydajności można było zaobserwować coś przeciwnego: bezkrytyczną imitację zmian technologicznych proponowanych przez inżynierów, bez etapu konsultacji sposobu wdrożenia z resztą załogi. O ile zatem w wydajnych kopalniach pracownicy rozwijali przedsiębiorcze, elastyczne, multizadaniowe umiejętności poprzez twórcze, kolektywne i dialogiczne kwestionowanie przywództwa, o tyle w kopalniach mało wydajnych pracownicy podążali za odgórnymi decyzjami, a ich umiejętności pozostały sztywno wyspecjalizowane i ukierunkowane na realizację wąskich, narzuconych z góry zadań. W pierwszym przypadku pracownicy rozwinęli zdolność do elastycznej i kreatywnej adaptacji do systemu nowych technologii i przez to uzyskiwali świetną wydajność, a w drugim pozostali bierni w procesie wdrażania technologii i jedynie dopasowywali się do instrukcji, co skutkowało niską wydajnością pracy [Adelman 1993].

Trist wysnuł na podstawie badań wnioszek, że systemy społeczne i techniczne w organizacji są od siebie współzależne: ogromną rolę w procesie wprowadzania zmian odgrywają cechy systemu społecznego, takie jak interakcje między ludźmi i ich potrzeby, których nie można pominąć, wdrażając nową technologię. System społeczny z kolei nie może pozostać bierny wobec technologii i powinien ją kształtować. W przypadku wydajnych kopalni system społeczny oparty był na dialogu, współpracy i kolektywnym podejmowaniu decyzji w zakresie zmian technologicznych, co wzmacniało motywację do pracy, pozwalało na taki sposób wdrożenia zmiany, który gwarantował bezpieczeństwo pod ziemią i po prostu był przemyślany i skuteczny. Przeciwnie zaś w mało wydajnych kopalniach pracownicy czuli się wyobcowani, nie mając żadnego wpływu na narzuconą zmianę, która dodatkowo nieustannie narażała ich na niebezpieczeństwo utraty zdrowia lub nawet życia.

Inżynierowie zmian technologicznych nie wzięli pod uwagę tego, że wprowadzenie skomplikowanej technologii do miejsca, gdzie panuje specjalizacja ról, ciemność, hałas i zagrożenie dla zdrowia, nie uda się, jeżeli nie będzie

związane z dialogiem i konsultacją wśród tych, którzy mają z tej zmiany korzystać. Wyniki badań Trista – potwierdzone później przez podobne obserwacje w Szwecji, Holandii, USA, Indiach, Australii czy Norwegii [zob. na przykład Norwegian Industrial Democracy Project; Emery, Thorsrud 1976] – można podsumować stwierdzeniem, że najbardziej zaawansowana technologia nie zda egzaminu w momencie, gdy nie zostanie skojarzona z systemem społecznym, który ma ją obsługiwać [Bradbury i in. 2008].

W 1951 roku do Tavistock Institute dołączył australijski psycholog Fred Emery, który kontynuował – zapoczątkowaną przez Lewina i Trista – teorię społeczno-technicznego kształtowania się procesów pracy [Emery 1959]. Jego zdaniem organizacja to przede wszystkim ludzie, którzy ją tworzą, zatem w zarządzaniu organizacją należy w szczególności brać pod uwagę głębokie potrzeby ludzkie, a nie jedynie wymagania względem ludzi, na przykład te wynikające z zadań zakorzenionych w systemie technologii. Zadania zlecane pracownikom powinny być tak dobierane, aby stymulowały ich rozwój, umożliwiały uczenie się, a przede wszystkim były interesujące. W związku z tym, zdaniem badacza, należy unikać wysokiego poziomu specjalizacji w pracy, która sprzyja dystrybucji mało stymulujących zadań i wzmacnia poczucie bezradności pracownika w zakresie możliwości wykazania się własną inicjatywą.

Systemy technologiczne i wynikające z nich zadania, zdaniem Emery'ego, powinny mieć charakter otwarty i być zarządzane przez małe, elastyczne grupy pracowników (8-10-osobowe). Poszczególne grupy powinny funkcjonować w taki sposób, aby odzwierciedlać cele całego systemu. Powinny również umieć zarządzać sobą i samodzielnie wykorzystywać zasoby do rozwiązywania napotkanych problemów. I wreszcie pracownicy tworzący grupy powinni charakteryzować się wielorakimi kompetencjami i wielozadaniowością, aby móc sprawnie reagować na pojawiające się problemy [Emery 1959].

Wkład Kurta Lewina i jego zespołu w rozumienie idei wspólnej optymalizacji i demokratycznego charakteru zmiany organizacyjnej dobrze podsumowuje Clem Adelman, twierdząc, że

pionierski charakter badań w działaniu Lewina i jego współpracowników wynika z pokazania, że poprzez dyskusje, decyzje, działania, ewaluacje i sprawdzanie zawarte w partycypacyjnych demokratycznych badaniach miejsce pracy staje się bardziej napełnione znaczeniami, a alienacja zostaje zredukowana (tłum. M.Z.) [Adelman 1993, s.15].

Możliwość kształtowania zmiany organizacyjnej poprzez kolektywne formy działania pozytywnie wpływa zarówno na morale pracowników, jak i ich motywację do pracy.

Tabela 2. Stary i nowy paradygmat organizacji pracy

Stary paradygmat (naukowe zarządzanie)	Nowy paradygmat (system społeczno-techniczny)
Imperatyw technologiczny	Wspólna optymalizacja
Człowiek jako przedłużenie maszyny	Człowiek ważniejszy od maszyny
Człowiek jako wymienialna część zamienna	Człowiek jako zasób wymagający wsparcia
Maksymalny podział zadań, sztywne wyspecjalizowane umiejętności	Optymalny podział zadań, wielorakie szerokie umiejętności
Zewnętrzna kontrola (nadzorcy, specjaliści)	Wewnętrzna kontrola (samoregulujące się grupy, procedury grupowe)
Smukłe struktury organizacyjne, autokratyczny styl zarządzania	Płaskie struktury organizacyjne, partycypacyjny styl zarządzania
Konkurencja, rywalizacja	Współpraca, kolegialność
Realizacji celów organizacji	Realizacja celów pracowników i celów społecznych organizacji
Alienacja	Zaangażowanie
Unikanie ryzyka	Innowacyjność

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Trist 1981, s. 42.

Wnioski z wyżej omówionych badań stały w sprzeczności z popularnym w tamtych czasach tayloryzmem i szkołą naukowego zarządzania (zob. tabela 2), zgodnie z którą technologia i kontrola menedżerska mają dominującą i niepodważalną władzę w organizacji; według tego podejścia należy dążyć do znalezienia najbardziej efektywnych metod produkcji poprzez podział ludzi na wyspecjalizowane zespoły odpowiedzialne za z góry narzucone, jasno zdefiniowane, cząstkowe zadania, których realizację ściśle kontroluje kierownictwo. Tymczasem zgodnie z ideami zespołu Lewina pracownicy powinni być włączani w konsultacje na temat zmian, brać odpowiedzialność za kontrolę ich wdrażania, a także rozwijać wielorakie umiejętności pozwalające na elastyczność. Warto dodać, że idee te stały również w opozycji do kształtującej się szkoły *human relations*, zgodnie z którą społeczno-psychologiczne czynniki w miejscu pracy powinny być rozpatrywane w oderwaniu od zmian technologicznych [Mayo 1933]. Wyniki badań Trista wskazują na coś przeciwnego: systemy techniczny i społeczny muszą być rozumiane jako dopełniające się wymiary.

2.3. Badania nad dynamiką grupową

Badania w działaniu znalazły swoje aplikacje nie tylko w kontekście systemów społeczno-technicznych w miejscu pracy czy procesów wspólnej optymalizacji, lecz także w badaniach nad dynamiką grupową. W tym względzie Kurt

Lewin współpracował z Douglasem McGregorem w Massachusetts Institute of Technology, inicjując w 1945 roku Research Center for Group Dynamics. Lewina interesował wpływ grupy na zachowania społeczne jednostek, a także dynamika zmian w grupie. Szczególnie zajmowało go to, w jaki sposób formuje się lider w grupie, jak tworzy się grupowa atmosfera, jak są podejmowane decyzje w grupie, jak komunikują się członkowie grupy i jak są ustanawiane normy grupowe [Peters, Robinson 1984].

Latem 1946 roku do Lewina zwróciła się organizacja The Connecticut State Inter-Racial Commission, prosząc go o pomoc w zaprojektowaniu i przeprowadzeniu badań, które wskazałyby najbardziej skuteczne metody zwalczania uprzedzeń rasowych i religijnych w danych wspólnotach. Prośba dotyczyła również odpowiedniego przeszkolenia liderów tych wspólnot. Doprowadziło to do powstania w 1947 roku laboratoriów treningowych (National Training Laboratories), w których zrodziła się idea treningu wrażliwości (*sensitivity training*), nazywana inaczej treningiem dynamiki grupowej [Marrow 1969].

Lewin prowadził badania w grupach treningowych (*t-group*) złożonych zazwyczaj z 8-15 osób, nieposiadających wyraźnego lidera. Pozwalały one badaczom na obserwację zachodzących procesów grupowych, a uczestnikom na autorefleksję nad tymi procesami. W grupie ważną rolę odgrywał facylitator: osoba posiadająca autorytet lidera, która nie była aktywna, aczkolwiek cały czas była obecna. Obecność takiej osoby powodowała, że członkowie grupy musieli zmierzyć się z pytaniem o swój stosunek do autorytetu, co wzmacniało autorefleksyjność grupy nad dalszym kierunkiem jej funkcjonowania. Innymi słowy, rolą facylitatora było wspieranie uczestników w próbie zrozumienia ich wpływu na funkcjonowanie grupy (i grupy na nich), w tym dynamiki kształtowania się relacji z innymi członkami grupy [Lewin 1948]. Dodatkowo osoby z badanych grup zapraszane były na wieczorne sesje badawcze, podczas których badacze omawiali rezultaty obserwacji - badani mogli wchodzić w interakcję z badaczami i dyskutować o wynikach. W ten sposób odkryto rolę informacji zwrotnej w badaniu procesów grupowych.

Rezultatem badań w działaniu przeprowadzanych w grupach treningowych był wzrost krytycznej refleksji u członków nad przyjmowanymi na wiarę założeniami na temat funkcjonowania grupy oraz ich samych, co pozwoliło na bardziej świadome podejmowanie decyzji. Lewin wysnuł wniosek, że zachowania grupowe są zawsze funkcją zarówno pojedynczych osób, jak i sytuacji społecznej, w której się znajdują: sama osobowość człowieka oraz natura sytuacji społecznej nie są wystarczające do wyjaśnienia zachowań grupowych. Grupa wpływa na zachowania jednostek, a jednostki wpływają na zachowania grupy: podczas sesji grupowych członkowie grup mieli okazję się o tym

przekonać, obserwując swoje i innych zachowania, w tym relacje grupowe i formowanie się przywództwa. Warto wspomnieć o tym, że kilka miesięcy po udziale w badaniach i po powrocie do swoich miejsc pracy członkowie grup stwierdzili, że posiadają lepsze umiejętności kształtowania grupowych relacji, są bardziej wrażliwi na uczucia innych i potrafią bardziej efektywnie pracować w grupie [Marrow 1969].

Kolejnym wnioskiem z badań Lewina było spostrzeżenie, że rola i pozycja, jaką posiada jednostka w grupie, wpływają na sposób zachowania się innych wobec niej. Grupa w tym sensie wywiera wpływ na swoich członków, odnosząc się do nich z szacunkiem lub wręcz przeciwnie: odsuwając ich na bok. Każdy człowiek, włączając się w życie grupy, zostaje zmieniony: podobnie pod wpływem interakcji z nowym członkiem zmieniają się inni w grupie oraz cała grupa. Grupa to zatem bardziej organiczna całość niż prosta suma jednostek.

Zjawisko spójności grupy Lewin tak naprawdę badał już wcześniej podczas badań prowadzonych w Harwood. Stwierdził wówczas, że bardzo trudno jest zmienić zachowanie jednostek w grupie, dopóki całej grupy nie włączy się w proces tej zmiany. Człowiek raczej będzie się starał dostosować do reguł grupy niż narazić relacje z grupą na szwank, grupa zaś będzie dążyła do tego, żeby pozostać spójna, a spójność w zasadzie warunkuje jej istnienie. Lewin wysnuł wniosek, że łatwiej jest zatem zmienić zachowanie całej grupy niż jej pojedynczych członków [Lewin 1948].

Co wpływa na spójność grupy? Zdaniem Lewina grupa musi umożliwiać jednostkom realizację ich indywidualnych celów. Poza tym każdy członek grupy oczekuje od innych spełniania określonych standardów grupowych, co również pozytywnie wpływa na spójność. Jednakże, co warto podkreślić, spójność nie zależy od podobieństw między jednostkami (na przykład w ich zachowaniach), a raczej od dynamiki współzależności między nimi. Gotowość do dzielenia się obowiązkami i wspólne podejmowanie wyzwań, jak również zdolność do łagodzenia różnic osobowości pozytywnie wpływają na grupową koherencję.

Pomimo krytyki modelu warsztatów dynamiki grupowej zwracającej uwagę na zbytne wystawianie ludzkich uczuć na próbę [Fillee, House 1969] zyskały one dużą popularność i do dzisiaj, choć w formie bardziej chroniącej ludzkie uczucia, prowadzone są na świecie (na przykład National Training Laboratory na Uniwersytecie w Michigan czy warsztaty dynamiki grupowej Lionela Stapleya, zob. Stapley 2013). Na podstawie odkryć z badań nad dynamiką grupową Lewina do dzisiaj powstało wiele instytucji, modeli diagnostycznych i narzędzi zarządzania grupami w miejscu pracy, które wykorzystują współcześni badacze i menedżerowie [Mirvis, Gunning 2006].

Interesującą kontynuację badań Lewina nad dynamiką grupową można znaleźć na przykład w badaniach amerykańskiego psychiatry Morgana Scotta Pecka [1987], który badał procesy formowania się wspólnot (*community*): w odróżnieniu od grup treningowych liczyły one około 50-75 osób. Z kolei William Isaacs [1999] rozwijał badania nad ramą konwersacji grupowych, którą nazwał „dialogiem”, charakteryzującą się aplikacją elementów mechaniki kwantowej do analizy życia grupy: tak jak obserwowanie cząstek wpływa na kwanty wokół nich, obserwowanie innych ludzi wpływa na ich zachowania i na dynamikę grupy. W obydwu przypadkach badania w działaniu były używane jako metoda pozwalająca na zrozumienie kompetencji jednostek i grup do rozumienia samych siebie.

2.4. Badania interwencyjne

W 1944 roku Lewin zainicjował powstanie Commission on Community Interrelations (CCI) przy Amerykańskim Kongresie Żydowskim [Marrow 1969]. Była to w zasadzie pierwsza organizacja korzystająca z metodologii badań w działaniu ukierunkowana na zwalczanie uprzedzeń i stereotypów poprzez interwencje społeczne. Pierwszym większym projektem CCI był incydent w żydowskie święto Jom Kipur, podczas którego w synagodze w Coney Island gang włoskich katolików zakłócił ceremonię religijną. Lewin zrekrutował i przeszkolił zespół badaczy różnych wyznań i narodowości: Żydów, katolików, protestantów i Afroamerykanów, którzy znali metodologię badań w działaniu i dodatkowo potrafili posługiwać się slangiem młodzieżowym.

Najpierw grupa Lewina uzyskała zgodę na uwolnienie czterech wandalów z aresztu i przekazanie ich pod kuratelę Kościoła katolickiego. Następnie rozpoczęto wysiłki, aby do badań włączyć jak najwięcej osób z lokalnej społeczności. Podczas rozmów z jej reprezentantami okazało się, że atak na Żydów nie był przejawem zorganizowanego antysemityzmu, a raczej wynikał z głębszego poczucia krzywdy u członków społeczności lokalnej. Agresja wybuchła w dzień święta dlatego, że wtedy Żydzi byli bardziej aktywni i widoczni.

Zdaniem Lewina i jego współpracowników osadzanie młodocianych przestępców w areszcie nie było efektywną metodą na naprawę problemu. Realnym problemem do przezwyciężenia były poczucie niesprawiedliwości, frustracja i rozczarowanie głęboko zakorzenione w umysłach społeczności lokalnej. Należało zatem poprawić byt mieszkańców poprzez budowę nowych mieszkań, centrów rekreacji czy przez zapewnienie im lepszego transportu: ważne było również zorganizowanie spotkań ludzi różnych wyznań religijnych

i o różnym kolorze skóry, którzy mogliby się spotykać w atmosferze przyjaźni. Zespół Lewina otrzymał zapewnienie od burmistrza, że ruszą wskazane przez badaczy prace modernizacyjne, natomiast badacze zostali poproszeni, aby dalej konsultować się z lokalną społecznością i współpracować z gangiem, prowadząc z jego przedstawicielami wywiady i angażując ich w przebieg badań [Marrow 1969].

Lewin postawił trzy pytania: Czy gang może nauczyć się zachowywać w sposób bardziej akceptowalny przez lokalną społeczność? Czy jego energia grupowa może zostać ukierunkowana na bardziej konstruktywne działania? Czy negatywne zachowania gangu opierające się na agresji i negacji mogą zostać zmienione? W zasadzie na wszystkie pytania udało się odpowiedzieć pozytywnie. W miarę upływu czasu i prowadzonych badań w działaniu gang zaprzestał działalności agresywnej wobec mniejszości żydowskiej oraz innych mniejszości: walki zniknęły z ulic, które stały się bardziej bezpieczne. Dzięki interwencji badawczej Lewina i jego zespołu członkowie lokalnych gangów zaakceptowali zasady współpracy obowiązujące w lokalnej społeczności – ten trend utrzymał się również po zakończeniu badań [Saenger, Gilbert 1950].

Innym ważnym zagadnieniem podjętym przez CCI był problem stereotypów na temat Afroamerykanów: właściciele sklepów uznali, że nie powinni ich zatrudniać na stanowisku sprzedawców, ponieważ klienci wolą być obsługiwani przez osoby o białym kolorze skóry [Saenger, Gilbert 1950]. Interwencja badawcza polegała w tym przypadku na podważeniu tego założenia i próbie eliminacji zjawiska dyskryminacji. Badacze przeprowadzili wywiady z klientami obsługiwanymi przez Afroamerykanów, przez białoskórych oraz wśród przechodniów na ulicy. Na pytanie: „Co myślisz o tym, żeby we wszystkich sklepach w Nowym Jorku sprzedawali Afroamerykanie?”, trzy czwarte wszystkich respondentów odpowiedziało, że nie miałyby nic przeciwko. Konkluzja badaczy była taka, że menedżerowie sklepów wysnuli nieprawdziwe przypuszczenia, niezakorzone w żadnych dowodach i faktach. Klienci, niezależnie od swoich uprzedzeń, i tak chętnie kupowali u Afroamerykanów, ponieważ rodzaj obsługi w sklepie był dla nich faktem dokonany, niewpływającym na ich zachowania. Dyskryminacja, jak zauważył Lewin, jest bardzo często przyczyną powstawania uprzedzeń, a nie ich rezultatem, należy zatem dążyć do ujawniania nieprawdziwych założeń, na których ludzie budują dyskryminujące opinie. Tak stało się i w omawianym przypadku, dzięki czemu właściciele sklepów – przez włączenie ich w proces interpretacji wyników badań – zmienili swoją opinię.

Podsumowując badania Kurta Lewina i jego współpracowników nad *action research*, warto wymienić cztery główne rodzaje badań w działaniu, które znalazły swoje rozwinięcie i zastosowanie w badaniach organizacji w kolejnych

latach [Marrow 1969]. Po pierwsze, jest to diagnostyczne *action research* związane z przygotowaniem konkretnego planu działania na podstawie pracy agentów zmiany w zastanej sytuacji, którzy diagnozują problem i wskazują sposoby jego przewyciężenia. Po drugie, są to partycypacyjne badania w działaniu, w których biorą udział od początku osoby będące częścią społeczności, w której występuje jakiś problem do rozwiązania. Dzięki temu wypracowane rozwiązania będą bardziej akceptowalne przez ludzi, którzy muszą je wdrożyć. Po trzecie, są to empiryczne badania w działaniu, które wiążą się z długim okresem gromadzenia danych empirycznych w codziennej analizie miejsc pracy i zjawisk tam występujących. Po czwarte w końcu, możemy mówić o eksperymentalnych badaniach w działaniu opartych na przeprowadzaniu eksperymentalnych prób wdrażania zmian w warunkach kontrolnych.

2.5. Krytyka podejścia Lewina do badań w działaniu

Chwała Lewinowi za rozwój podejścia *action research*, ale także, co równie ważne, za ukierunkowanie badań w działaniu na rozwój procesów demokratycznych w społeczeństwie: jako Żyd i uchodźca z nazistowskich Niemiec poszukiwał w swoim projekcie możliwości upelnomocnienia grup defaworyzowanych [Johansson, Lindhult 2008]. Jego wkład w rozwój badań w działaniu jest bezcenny: ukierunkował produkcję wiedzy na rozwiązywanie konkretnych problemów w życiu organizacyjnym i szerzej: społecznym. Zdaniem badacza dobra teoria to taka, która pozwala rozwiązywać problemy – takie założenie dało nadzieję na lepsze zakorzenienie badań naukowych w świecie społecznym. Lewin zmienił również rolę badacza: zdystansowany i wszechwiedzący ekspert stał się zaangażowanym w badania i uczącym się z innymi facylitorem.

Kiedy jednak popatrzymy na podejście Lewina *stricte* do procesów pracy, to mimo wszystko jest to pogląd dość mocno zakorzeniony w funkcjonalizmie: głównym celem zmiany ma być regulacja zgodna z *ad hoc* przyjętymi założeniami dotyczącymi efektywności funkcjonowania organizacji [Greenwood, Levin 1998; por. Zawadzki 2014]. Niewiele miejsca Lewin poświęcił na diagnozę zjawiska władzy jako immanentnej cechy każdej zmiany organizacyjnej, nie dokonywał również krytycznych diagnoz dotyczących relacji społecznych między menedżerami i pracownikami. W zasadzie nie ma w jego podejściu miejsca na zmianę społeczną przez krytyczną emancypację ludzi – bardziej podkreśla się upelnomocnienie przez dążenie do konsensusu i unikanie konfliktów, co może skutkować adaptacją do organizacyjnych struktur dominacji, a nie próbą ich przewyciężenia. Dlatego – na co zwracają uwagę

Davydd Greenwood i Morton Levin [1998] – koncepcje Lewina były często wykorzystane przez światowe korporacje w instrumentalny sposób, na przykład ulokowane w Szwecji firmy Volvo, Saab czy Alfa Laval, choć zaadaptowały ideę wspólnego, demokratycznego uczestnictwa w zmianie organizacyjnej, to traktowały tę innowację jedynie jako sposób na podniesienie wydajności ekonomicznej firm, a nie na poszerzenie pola sprawiedliwości czy satysfakcji społecznej w miejscu pracy.

Gdyby nie przedwczesna śmierć Lewina, być może rozwinąłby on swoją koncepcję badań w działaniu w bardziej emancypacyjną stronę² – w rzeczywistości, jak podkreślają Peters i Robinson [1984], Lewin za życia zapisał jedynie 22 strony maszynopisu na temat samych badań w działaniu. Za to bardziej emancypacyjne spojrzenie charakteryzowało drugą, południową gałąź badań w działaniu związaną z badaniami partycypacyjnymi (PAR). „Południe” oznacza tu nie tyle rejon geograficzny, w którym silnie obecne były idee PAR (jak na przykład Ameryka Południowa), ile przede wszystkim zainteresowanie grupami uciskionymi, które mogą występować wszędzie (możemy zatem mówić, jak zauważają Greenwood i Levin [1998, ss. 13–34], o „południu na północy”).

3. Podejście emancypacyjne do badań w działaniu: PAR

Przełom postmodernistyczny w nauce oraz ukierunkowanie na konstruktywizm społeczny wśród badaczy od lat 60. XX wieku wzmocniły interwencyjny wymiar badań w działaniu. Koncepcje Lewina stały się popularne: nie tylko jednak podkreślano ich użyteczność w praktyce organizacyjnej, lecz także udoskonalano je, tak aby uzyskały bardziej emancypacyjny potencjał. Ze względu na to, że badania w działaniu mają ogromną moc wpływu na zmiany w organizacjach, warto wykorzystać je do pomocy grupom pokrzywdzonym. Pomoc ta mogłaby polegać na odkrywaniu w procesie badawczym negatywnych cech organizacji, które nie pozwalają ludziom na rozwój, oraz na zwalczaniu tych cech poprzez wskazywanie rekomendacji zmian [Sandberg 1976]. Na przykład badania *action research* mogłyby koncentrować się na zwalczaniu barier w zatrudnianiu osób bezrobotnych i ich aktywizacji czy na wzmocnieniu roli kobiet w sprawowaniu władzy w organizacjach.

² Jak relacjonuje jeden z jego przyjaciół, Dorwin Cartwright, kilka dni przed śmiercią Lewin przyszedł do jego domu i z ekscytacją na twarzy miał stwierdzić: „Freud mylił się, a Marks miał rację” [Cartwright 1978].

Od drugiej połowy XX wieku zaczęły się klarować zatem bardziej emancypacyjne podejścia do badań w działaniu. Celem takich badań jest transformacja w sferze ludzkich wartości, polegająca na odkrywaniu i zwalczaniu ograniczających człowieka sił i na rozwoju jego krytycznej świadomości w zakresie możliwości przezwyciężenia patologii [Kemmis 2010]. Badania w tej orientacji mają polegać na twórczym ścieraniu się poglądów reprezentowanych przez różne strony procesu, takie jak badacze czy praktycy organizacji. Zakłada się, że konflikt i niezgoda wśród osób zaangażowanych w badania są naturalnymi procesami pozwalającymi na wypracowanie zmiany o charakterze emancypacyjnym [Greenwood, Levin 1998].

Partycypacyjne badania w działaniu (*participatory action research*, nazywane też *southern participatory action research*, *participatory research* czy *participatory community development* [Greenwood, Levin 1998]) pojawiły się na podstawie powszechnego przekonania o konieczności walki ze społecznymi, światowymi patologiami, takimi jak wyzysk kolonialny w Afryce, Ameryce Południowej i Azji Południowej, ludobójstwo Indian czy bieda i nierówności ekonomiczne w Ameryce Północnej i Europie. W wielu zakątkach świata koniec kolonizacji skutkował rekolonizacją związaną z opresją ze strony struktur zaawansowanego kapitalizmu, który wzmacnia nierówności społeczne i kreuje patologie [Frank 1970].

Narastające napięcie społeczne znalazło swoje ujście w rewolucji w roku 1968 roku, a badaczy skłoniło do zajęcia się ofiarami kapitalizmu – grupami uciśnionymi, takimi jak bezdomni, bezrobotni, kobiety, pracownicy wyzyskiwani ekonomicznie, osoby uzależnione od narkotyków, pracownicy seksbiznesu, osoby starsze, niepełnosprawne czy sieroty [Belenky, Bond, Weinstein 1997]. Partycypacyjne badania w działaniu postrzegane są jako próba zwalczania autorytarnych reżimów kapitalistycznej kontroli społecznej przez emancypację grup uciśnionych [Greenwood, Levin 1998]. Celem badań jest zatem poszerzenie pola solidarności z ofiarami, aby stwarzać warunki do ich emancypacji [Heron 1996].

Ujawnianie ukrytych struktur dominacji, dawanie głosu grupom uciśnionym czy pokazywanie alternatyw dla dominujących sposobów organizowania to emancypacyjny cel krytycznej orientacji badań w działaniu [Levin, Greenwood 2018]. W rzeczywistości nurt emancypacyjnych badań w działaniu – podobnie jak nurt tradycyjny – zawiera wiele odnóg i wielorakich ujęć (zob. rozdział w tym tomie poświęcony różnym podejściom do badań w działaniu). W dalszej części rozdziału zostaną omówione jedynie główne (a przynajmniej uznane za takie przez autora tego tekstu) idee scalające różnorakie szkoły i różnorodnych autorów zajmujących się ujęciem krytycznym.

3.1. Koscientyzacja i pedagogika krytyczna

Podejście krytyczne do badań w działaniu inspirowane jest filozofią Paolo Freirego [2018], brazylijskiego pedagoga reprezentującego nurt pedagogiki emancypacyjnej. W tym ujęciu dialogicznie uzgadniany konsensus (charakterystyczny na przykład dla koncepcji Lewina) jest traktowany z podejrzliwością jako przejaw dominacji grup uprzywilejowanych czy uciszania grup zmarginalizowanych. Dlatego w procesie badawczym należy szczególną uwagę zwrócić na głosy stojące w opozycji do dominujących ideologii i wzmocnić ich znaczenie, dając im możliwość samodzielnego projektowania zmiany. Na przykład, jeżeli badania w działaniu dotyczą projektowania zmiany w zakresie zarządzania uniwersytetem, warto wsłuchać się w głosy studentów, którzy mogą nie zgadzać się z decyzjami osób posiadających tytuły i stopnie naukowe czy usytuowanych wysoko w hierarchii akademickiej władzy, ale którzy często milczą, bojąc się konsekwencji niezgody [Wołodźko 2013].

Podstawową ideą dla PAR jest koncepcja tak zwanej koscientyzacji (port. *conscientização*) Freirego [2018]. Termin można rozumieć jako „budzenie świadomości” poprzez stwarzanie odpowiednich warunków edukacyjnych koniecznych do emancypacji [Stańczyk 2018]. Jak wyjaśnia Donaldo Macedo,

koscientyzacja to emancypacyjny proces pedagogiczny rozwinięty przez pedagoga Paolo Freirego, zaprojektowany, aby uczyć studentów, poprzez krytyczną alfabetyzację, jak negocjować świat w przemyślany sposób – taki, który demaskuje i ujmuje relacje między ciemniejszymi a uciemnionymi. Głównym celem edukacyjnym tego procesu jest obudzenie w uciemnionych wiedzy, kreatywności i zdolności do nieustannej krytycznej refleksji niezbędnych do demistyfikacji i zrozumienia relacji władzy odpowiedzialnych za ich marginalizację i, poprzez to zrozumienie, rozpoczęcie projektu wyzwolenia (tłum. M.Z.) [Macedo 2014, s. 179].

Warto zwrócić uwagę na nieopresyjny charakter koscientyzacji: nie chodzi tutaj o oświadczenie ludzi z pozycji narzucania bardziej odpowiedniej wizji bycia czy działania, lecz właśnie o partycypacyjne stwarzanie okoliczności, które mogłyby pomóc wszystkim włączonym w proces w rozwoju krytycznej refleksyjności. Dlatego właśnie koscientyzacja jest centralnym procesem dla partycypacyjnych badań w działaniu, w których chodzi o strategię dialogu i grupowej analizy warunków życia oraz pracy, a także uczenie się sposobów ujawniania ukrytej opresji poprzez dawanie głosu milczącym do tej pory ludziom, a nie o narzucanie uciśnionym schematów emancypacyjnych z pozycji władzy. To niewłaściwe rozumienie koscientyzacji jako formy

oświecenia spowodowało nawet, że Freire w pewnym momencie wycofał się z użycia tego terminu. Jak wyjaśnia tę różnicę interpretacyjną Piotr Stańczyk, „przeciwieństwem edukacji ‘z’ ludem jest edukacja ‘dla’ ludu, która ma manipulacyjny charakter i stanowi o ‘reakcyjnej’, ‘naiwnej’ czy nadmiernie ‘oświeceniowej’ interpretacji pojęcia *conscientização*” [Stańczyk 2018, s. 16]³. Dla Freirego budzenie świadomości uciśnionych polega na samodzielnym odkrywaniu przez nich nowego języka komunikacji, alternatywnego dla języka opresji, w którym są zakorzenieni, a nie na narzucaniu im schematów emancypacyjnych. Mało tego, proces ten, zdaniem pedagoga, powinien również doprowadzać do emancypacji ciemńców, którzy ostatecznie dostrzegą niehumanitaryzm swoich działań.

Freire skupiał się przede wszystkim na diagnozie warunków edukacyjnych, które mają ogromne znaczenie w kontekście procesów emancypacji. Jego krytyka dotyczy autorytarnego modelu edukacji, w którym centralne miejsce znajduje wszechwiedzący nauczyciel, a nie uczniowie. Model ten, nazywany przez pedagoga „bankowym modelem edukacji” [Freire 2018], nie pozwala na rozwój krytycznej świadomości uczniów, hamując zmianę społeczną. Pamięciowe przyswajanie informacji podczas zajęć, uniemożliwianie krytyki nauczyciela czy prezentowanie treści dydaktycznych jako wolnych od wartościowania i niewymagających dyskusji, to niektóre z patologii edukacji, które zdaniem Freirego socjalizują uczniów do bezrefleksyjnego konformizmu. W ten sposób stają się oni manipulowalnymi przedmiotami, którymi można łatwo kierować w celach politycznych i konsumpcyjnych [Czerepaniak-Walczak 2007].

Edukacja, zdaniem Freirego i innych pedagogów krytycznych inspirowanych jego myślą, by móc spełniać swoje zadania emancypacyjne, powinna być oparta na wizji autorytetu (nauczyciela, autorów książek) jako kogoś, z kim warto dyskutować, a nie kogo należy naśladować tylko ze względu na jego rolę społeczną czy tytuł naukowy [Witkowski 2011]. Prowadzenie krytycznych dyskusji w klasie szkolnej sprzyja zaangażowaniu uczniów w realne problemy świata, które stają się emocjonalnym bodźcem do podjęcia badań i działań pozwalających na ich przewyciężenie [Witkowski, Giroux 2010].

³ Warto zilustrować tę subtelną, ale jakże znaczącą różnicę w rozumieniu konscientyzacji odwołaniem do przestrzeni uniwersyteckiej klasy szkolnej. Jak pisze dosadnie dalej Stańczyk, „zbyt często w przestrzeni szkolnej i akademickiej napotkać można pełnych samozadowolenia nauczycieli i akademików utyskujących na uczniów i studentów, że tacy słabi, leniwi, niezainteresowani, głupi, nieprzygotowani, nieoczytani, nieokrzesani i niewychowani. **Pogarda dla uczniów i studentów, wynikająca z założenia własnej wyższości intelektualnej i moralnej, to najbrutalniejsza konsekwencja kompetencyjnego pojmowania procesu emancypacji**” (podkr. M.Z.) [Stańczyk 2018, s. 19].

Uczniowie muszą zostać włączeni w procesy deliberacji i być traktowani jak równi partnerzy w dyskusji: jest to warunek konieczny do rozwoju procesów konscjentyzacji i zmiany społecznej.

Krytyczna wizja edukacji Freirego przedstawiona pierwotnie w jego książce *Pedagogy of the Oppressed* opublikowanej w 1970 roku [Freire 2018], a także emancypacyjna działalność pedagoga dla brazylijskich grup defaworyzowanych, zakładająca partycypacyjne włączanie ludzi w procesy dyskusowania i rozwiązywania problemów społecznych, stała się bardzo szybko inspiracją dla emancypacyjnych ruchów społecznych na całym świecie. Wskazanie na procesy partycypacyjnego uczenia się jako warunkujące emancypację jednostek i w konsekwencji zmianę społeczną spowodowało, że koncepcja Freirego stała się również impulsem do rozwoju krytycznej orientacji w badaniach w działaniu [Park 1992]. Sporą rolę w rozwoju zarówno tej orientacji, jak i pedagogiki krytycznej w ogóle odegrała teoria krytyczna Szkoły Frankfurckiej, a szczególnie idee Jürgena Habermasa dotyczące idei racjonalności emancypacyjnej i teorii działania komunikacyjnego (szersze omówienie znaczenia idei Habermasa dla badań w działaniu można znaleźć w Kemmis 2010).

Freireowska konscjentyzacja w badaniach w działaniu pozwala na traktowanie grup uciśnionych jako równorzędnych partnerów interakcji. Badacz co prawda interweniuje w procesie badawczym, zadając krytyczne pytania, które demaskują społeczne, ekonomiczne i polityczne mechanizmy kreujące system opresji, ale to uciśnieni sami podejmują decyzje dotyczące konieczności dokonania zmiany. Krytyczne badania w działaniu uwypuklają polityczny charakter każdego przedsięwzięcia badawczego, obnażając iluzję obiektywizmu i wolności od wartościowania w nauce.

3.2. Partycypacja w procesie badawczym

Jak zauważył kolumbijski socjolog Orlando Fals-Borda⁴, „zawodowi uczeni mogą odkrywać sposoby podróžowania na Księżyc, ale priorytety i osobiste wartości mogą nie pozwalać im na rozwiązywanie pospolitych problemów ubogiej kobiety, która każdego dnia musi chodzić po wodę dla swojego gospodarstwa” [Fals-Borda 2010, s. 219]. Badania w działaniu zdaniem socjologa pozwalają na rozwiązywanie pospolitych, codziennych problemów społeczności właśnie ze względu na zaangażowanie w wartości. Zadając pytania

⁴ Orlando Fals-Bordzie przypisuje się autorstwo sformułowania „partycypacyjne badania w działaniu” (*participatory action research*) [Pant 2014].

dotyczące kłopotów, z jakimi borykają się ludzie, ale też na temat interesów władzy stanowiących przyczyny opresji, badacze zaangażowani w PAR jednocześnie wskazują na interesy rządzące badaniami naukowymi głównego nurtu (źródła finansowania decydujące z góry o przebiegu badań i o wykorzystaniu rezultatów), które często bagatelizują problemy opresji i utrwalają je przez ignorancję i zadufanie badaczy [Macedo 2014].

Warto zwrócić uwagę na pojęcie „partycypacji” (*participation*) jako kluczowe dla zrozumienia idei PAR, które odróżnia ten typ badań od innych ujęć (na przykład omówionych wcześniej koncepcji opierających się na ideach Lewina) akcentujących proces „zaangażowania” (*involvement*). „Partycypacja” oznacza posiadanie pełnego prawa własności do prowadzonego procesu badawczego, innymi słowy, jest to pełna odpowiedzialność za produkcję wiedzy, projektowanie metodologii czy wprowadzanie i analizowanie skutków zmian. Zakłada negocjację znaczeń między zaangażowanymi stronami – badaczami, grupami uciśnionymi, a często też oprawcami – w zakresie możliwości przezwyciężania problemu, przy czym nikt nie narzuca swoich wizji, lecz wszyscy dążą do konsensusu. „Zaangażowanie” z kolei oznacza raczej włączanie kogoś w proces badawczy i umożliwienie mu realizacji działań przygotowanych przez innych, co powoduje problem iluzji partycypacji, ponieważ władza pozostaje w rękach osób i grup narzucających swoje schematy badawcze. Dlatego, jak wskazuje McTaggart, „ludzie są często angażowani w badania, ale nie zawsze są ich aktywnymi współuczestnikami” (tłum. M.Z.) [McTaggart 1991, s. 171].

W podejściu PAR stosuje się eklektyzm metodologiczny, łącząc z sobą różne metody i techniki badawcze, w zależności od danego problemu [Pant 2014]. Badacze starają się jednak unikać metod niepozwalających na włączanie wszystkich osób w przebieg badania, takich jak metody ilościowe, a szczególnie eksperymenty czy ankiety. Stanowią one raczej rodzaj opresji względem badanych, sytuując badacza w pozycji uprzywilejowanej, a badanym nie dają możliwości wglądu w cel badań ani kształtowania jego przebiegu [Alvesson, Deetz 2000]. Z kolei jednak krytyczni badacze *action research* zdają sobie sprawę, że badania ilościowe mają często większą siłę przebicia w przekonywaniu osób u władzy w zakresie działań na rzecz grup uciśnionych. Prezentacja wyników badań za pomocą kolorowych statystyk zdaje się często bardziej wiarygodnym źródłem informacji dla tak zwanej *policy makers* niż narracja oparta na badaniach jakościowych [Stoudt, Torre 2014]. W związku z tym badacze często decydują się na paradygmat pozytywistyczny w celach strategicznych. Oprócz standardowych metod (ankiety, wywiady pogłębione, obserwacje uczestniczące) stosuje się również metody włączające, takie jak problematyzujące dyskusje grupowe, gry dydaktyczne czy partycypacyjne techniki wizualne [Berglund, Wigren-Kristoferson 2012].

3.3. Badania partycypacyjne: przykłady

Konieczność realnej, a nie iluzorycznej partycypacji w badaniach w działaniu, a także nieadekwatność zachodniego logocentryzmu do badania problemów Afryki zostały dostrzeżone między innymi przez fińską badaczkę Marję-Lisę Swantz w jej pionierskich badaniach w latach 70. XX wieku w Tanzanii [Swantz 2008]⁵. Badaczka już w drugiej połowie lat 60. stała się częścią lokalnej społeczności, po zaadoptowaniu przez lokalnego szamana, który włączył ją w swoją rodzinę i umożliwił jej identyfikację z normami, wartościami i wzorami kulturowymi tubylców. To pozwoliło jej na zrozumienie, jak ważnym elementem w partycypacyjnych badaniach w działaniu jest identyfikacja z grupą tubylczą, z którą prowadzi się badania.

Po przeprowadzeniu serii pilotażowych badań w działaniu, prowadzonych przez badaczkę i lokalnych studentów, którzy zostali w tym celu wdrożeni do nowej metodologii w tanzańskim Uniwersytecie Dar es Salaam, Swantz rozpoczęła w roku 1975 duży projekt na zlecenie fińskiego Ministry of Culture and Youth oraz Academy of Finland [Swantz 2008]. Badania prowadzone w dystrykcie Bagamoyo dotyczyły głównie niezgody ludności na przenosiny do nowych wsi - intencją rządu było poszerzenie ludziom dostępu do służby zdrowia i edukacji, ale ludzie woleli zostać w starych siedzibach ze względu na ich przywiązanie do dotychczasowego miejsca.

Badacze chcieli poznać opinie badanej ludności na temat przyszłości, własnego rozwoju czy wspomnianych problemów. W tym celu zamieszkali z tubylcami, dzieląc z nimi domy. Organizowane były warsztaty, podczas których tubylcy pracowali w grupach z badaczami, ale też przedstawicielami lokalnego rządu, w trakcie warsztatów miejscowi historycy dzielili się wiedzą na temat przeszłości wsi. Dbano również o integracyjny wymiar spotkań, organizując wieczory taneczne czy inne aktywności artystyczne.

Skutkiem badań był wzrost krytycznej świadomości tubylców w zakresie możliwości, jakie daje dostęp do edukacji czy służby zdrowia. Nie wszyscy podjęli decyzję co do przenosin do lepiej wyposażonych wsi, ale - jak zauważa Swantz - po 30 latach od czasu prowadzenia badań widać znaczący rozwój w systemie zarządzania przesiedleniami ludności do bardziej cywilizowanych miejsc w Tanzanii [Swantz 2008]. Dodatkowo badaczka odkryła, że zarówno studenci, jak i tubylcy są o wiele bardziej efektywni w zbieraniu informacji od ludzi niż wyspecjalizowani i wyedukowani badacze nauk społecznych z jej zespołu. Zdaniem

⁵ Swantz przypisuje się pierwsze użycie terminu „badania partycypacyjne” (*participatory research*) [Park 1992].

badaczki proces gromadzenia danych powinien opierać się na lokalnej wiedzy i lokalnych praktykach: badacze oraz tubylcza ludność są zarówno praktykami, jak i teoretykami, którzy uczestniczą w równym stopniu w produkcji wiedzy.

Innym klasycznym przykładem badań partycypacyjnych, tym razem o bardziej wyraźnym zabarwieniu emancypacyjnym, były badania w działaniu prowadzone przez amerykańskiego pedagoga Mylesa Hortona, pomysłodawcę i współzałożyciela w 1932 roku organizacji Highlander Research and Education Center (znanej jako Highlander Folk School). Organizacja znajdowała się w amerykańskim stanie Tennessee i zajmowała się edukacją na rzecz sprawiedliwości społecznej, kształcą przyszłych liderów ruchów społecznych i emancypując ludzi do walki o swoje prawa [Horton 1990].

Horton w swoim podejściu kierował się ideą demokratyzacji: w procesy edukacyjne włączał ludzi znajdujących się w sytuacji opresji (na przykład wyzyskiwanych rolników czy dyskryminowane osoby o czarnym kolorze skóry), kształcił ludzi, dając im swobodę w wyrażaniu opinii, a przede wszystkim umożliwiając im samodzielne dochodzenie do racji i podejmowanie decyzji [Horton, Freire 1990]. Walczył między innymi z segregacją rasową, umożliwiając jednoczesne kształcenie się osób o różnym kolorze skóry, co było traktowane w tamtych czasach jak przestępstwo.

Badacz uczył biednych, wyzyskiwanych i niewykształconych ludzi wiary we własne siły i możliwości – pokazywał im, że mogą ufać własnym doświadczeniom i polegać na swoich znajomych. Uczestnicy uczyli się otwartości na pomoc innym, a także odwagi w braniu odpowiedzialności za swoje i innych życie poprzez partycypacyjne podejmowanie decyzji. Horton starał się nie narzucać swoich racji: w trakcie realizacji jednego z projektów z grupą strajkujących pracowników jeden z nich przystawił badaczowi pistolet do głowy, pytając, co mają dalej robić. Horton jednak, kierując się ideą partycypacyjnego, demokratycznego podejmowania decyzji, postanowił milczeć [Moyers, Horton 1982]. Highlander Research and Education Center funkcjonuje do dziś, aktywnie działając na rzecz ludności w regionie Appalachów, emancypując ją do samodzielnej walki o swoje prawa i lepszą jakość życia.

Patrząc na bardziej współczesne przykłady emancypacyjnych badań w działaniu, warto wspomnieć o niezwykle ciekawym projekcie Elżbiety Wołodźko [2013], przeprowadzonym w Kolegium Nauczycielskim w Szczytnie. Projekt, trwający trzy lata, dotyczył autonomii studentów uwikłanych w instrumentalny, neoliberalny dyskurs współczesnego uniwersytetu w Polsce. Dyskurs ten promuje pojmowanie edukacji jako towaru niezbędnego do rozwoju kariery zawodowej, studentów jako klientów, a nauczycieli akademickich jako kasjerów dostarczających zadowolające usługi. Korporatyzacja edukacji wyższej

prowadzi do fikcji kształcenia, w której zadowoleni ze swojego półanalfabetyzmu dawcy i biorcy namiastek edukacji stają się bezkrytycznymi i manipulowanymi konsumentami z tytułami naukowymi i dyplomami.

Celem badań w działaniu Wołodźko było zatem wzbudzenie krytycznej świadomości studentów oraz nauczycieli i stworzenie im warunków do walki o swoją autonomię w procesach edukacyjnych i społecznych, innymi słowy: przywrócenie edukacji wyższej jej właściwej misji kulturowej. Misja ta zakłada przede wszystkim umożliwianie studentom przyjmowania postaw obywatelskich w społeczeństwie związanych z umiejętnościami troski o dobro innych i niezgody na dewastujące człowieczeństwo idee konsumeryzmu, neoliberalizmu czy korporacjonizmu.

Wykorzystując szeroką paletę metod jakościowych, takich jak obserwacje, wywiady pogłębione, gry dydaktyczne czy problematyzującą pracę grupową, a także stwarzając przestrzeń do krytycznej refleksji podczas zajęć, łącznie z niezgodą z nauczycielem, badaczce udało się wzbudzić wysoki poziom autorefleksji wśród uczestników i poczucie niezależności od dominujących, dehumanizujących ideologii w sferze szkolnictwa wyższego. Zarówno studenci, jak i nauczyciele stali się bardziej świadomi swojej odpowiedzialności za procesy kształcenia i uczenia się oraz za działania społeczne poszerzające pole troski o innych ludzi [Wołodźko 2013].

3.4. Krytyka podejścia emancypacyjnego do badań w działaniu

Partycypacyjne badania w działaniu to niezwykle wartościowe narzędzie dokonywania zmian społecznych w imię wspólnego dobra. Dzięki pobudzeniu krytycznej świadomości ludzi udało się przeprowadzić wiele projektów zmian społecznych, w tym edukacyjnych i organizacyjnych, które doprowadziły do wyzwolenia z opresji marginalizowanych grup społecznych.

Orientacja emancypacyjna w *action research* stoi jednak przed poważnymi wyzwaniami. Badania tego typu nie zawsze spełniają swoje zadanie realnej partycypacji i emancypacji ludzi: pomimo wzniosłej retoryki wywodzącej się z teorii krytycznej nierzadko przebieg badań, ich cel czy rezultaty badań znajdują się poza zasięgiem włączonych grup. Dzieje się tak między innymi z powodu postępującej projektyzacji współczesnych uniwersytetów i ich neoliberalizacji zmuszającej naukowców do kolekcjonowania projektów badawczych jako środków rozwoju (lub ratowania) kariery akademickiej albo zarabiania pieniędzy [Levin, Greenwood 2018], co odbywa się kosztem pasji badawczej i zaangażowania krytycznego niezbędnych do realizacji obywatelskich badań.

Innym wyzwaniem jest opór ludzi wobec emancypacji. Jak zauważył niemiecki filozof Peter Sloterdijk, cechą charakterystyczną współczesnego świata jest raczej cynizm i apatia, a nie chęć dokonywania realnych zmian na rzecz wyzwolenia siebie i innych z sytuacji opresji [Sloterdijk 2008]. Zdaniem filozofa nasza świadomość jest już oświecona i wyemancypowana, zdajemy sobie sprawę z otaczających nas zagrożeń i patologii, w których tkwimy, nie robimy jednak nic, aby im się przeciwstawić, argumentując naszą postawę słowami: „tak już jest” lub „inni mają gorzej”.

Ponadto grupy wybrane do badań mogą po prostu nie chcieć ingerencji ze strony badaczy, a tym bardziej ich zaangażowania w prywatne życie – takie zaangażowanie zazwyczaj musi być długotrwałe (nie wspominając o wysokich kosztach tego typu badań). Wiąże się z tym pytanie o charakterze etycznym: Czy badania mogą z góry przewidywać humanitarną wizję zmiany (jak w przypadku badań Swantz, które zakładały zwiększenie dostępu do służby zdrowia i edukacji jako cel emancypacji grupy i jej relokacji), czy może jest to już opresja stojąca w sprzeczności z wolą badanych i ideą partycypacji? Kwestią dyskusyjną pozostaje również to, do jakiego stopnia badacz może ingerować w proces badawczy: badanym bardzo często sprawia trudność angażowanie się w procesy kształtowania przebiegu badań i bez zdecydowanej ingerencji badacza badania mogą najzwyczajniej w świecie nie wyjść [Pant 2014].

Podsumowanie rozdziału

W ramach podsumowania refleksji o korzeniach badań w działaniu warto na koniec porównać tradycyjne i bardziej emancypacyjne podejście (zob. tabela 3).

Emancypacyjne ujęcie badań w działaniu ma na celu wzrost krytycznej świadomości osób zaangażowanych w badanie: zmiana organizacyjna powinna się dokonywać w sposób oddolny, a nie związany z narzucaniem odgórnie gotowych rozwiązań. Ten drugi sposób jest traktowany tutaj jako opresyjny, nieuwzględniający głosu i potrzeb tych pracowników, którzy mogą się z taką formą nie zgadzać. Skoro celem badań jest partycypacyjny rozwój refleksyjnej wiedzy na mocy wspólnego uczenia się, to nie możemy narzucać ludziom schematów zmian. Władza w tej orientacji postrzegana jest jako uwikłana w interesy grup uprzywilejowanych, natomiast konflikt – jako naturalny element mogący podważać te interesy i uwalniać ludzi z opresji.

Dlatego badacz w orientacji emancypacyjnej powinien przyjąć postawę krytycznego facylitatora: w ten sposób możliwy jest rozwój wiedzy refleksyjnej,

Tabela 3. Porównanie tradycyjnej i krytycznej orientacji badań w działaniu

	Orientacja tradycyjna (pragmatyczna)	Orientacja krytyczna (emancypacyjna)
Cel badań	Udoskonalenie działania organizacji	Emancypacja, krytyczna refleksja
Ukierunkowanie działania	Współpraca, dialog	Opór, wyzwolenie
Orientacja względem władzy	Władza przejawia się we współpracy i pozwala na działanie	Władza jest przejawem interesów grup dominujących, którym trzeba patrzeć na ręce
Rola badacza	Kolaborujący moderator	Emancypujący facylitator
Sposób uczenia się	Eksperymentalny, uczenie przez działanie, wiedza praktyczna	Refleksyjny, wzrost krytycznej świadomości, wiedza refleksyjna
Typ dialogu	Kooperatywny, zorientowany na działanie	Promujący otwartość względem innych, wzmacniający głosy ucisnionych
Rodzaj wiedzy	Wiedza jako praktyczne narzędzie rozwiązywania problemów społecznych	Wiedza jako krytyczna refleksja pozwalająca na zmianę społeczną
Główni przedstawiciele	John Dewey, Kurt Lewin, Eric Trist, John French	Paolo Freire, Orlando Fariña, Paulo Borda, Marja-Lissa Swantz, Myles Horton

Opracowanie własne na podstawie: Johansson, Lindhult 2008, s. 102.

pozwalającej na analizę sił rządzących danym kontekstem organizacyjnym, co zwrótnie pozwala na bardziej efektywne działanie. Krytyczny badacz umożliwia zatem - na mocy demokratycznego dialogu, a nie narzucania swojej wizji krytyki - innym zaangażowanym w badania nabywanie autorefleksji, która następnie może się przekształcić w transformacyjne działanie. Za to działanie odpowiedzialność jednak każdy musi wziąć sam, nie może ono zostać narzucone z góry. Inaczej mówiąc, wynikiem badań w działaniu powinien być wzrost świadomości krytycznej osób zaangażowanych w badania, skutkujący również uzyskaniem pogłębionej wiedzy na temat konkretnych, lokalnych mikroprocesów organizacyjnych. Podkreśla się demokratyczną komunikację - również z grupami sprawującymi władzę - jako sposób dochodzenia do rozwiązań: w tym sensie badania mogą pełnić funkcję mediatora negocjującego interesy pomiędzy zaangażowanymi stronami. Pomoc ludziom w ich uwalnianiu się z opresyjnych struktur jest podstawą ewentualnej zmiany działań organizacyjnych jako konsekwencji wzrostu krytycznej świadomości wśród pracowników, którzy sami biorą odpowiedzialność za zmianę.

Tymczasem głównym celem badań w działaniu w ujęciu tradycyjnym jest rozwiązywanie problemów organizacyjnych w celu udoskonalania funkcjonowania organizacji. Nie zakłada się w tej orientacji *ad hoc*, że ludzie znajdują się – jak wskazują badacze w orientacji krytycznej – w sytuacji opresji i systemowej dominacji, a zatem trzeba ich wyzwolić. To, w jakich warunkach pracują ludzie, rozpoznaje się dopiero w procesie badań, na mocy demokratycznego dialogu i współpracy. Podobnie jak w orientacji krytycznej refleksja musi iść w parze z decyzjami oraz działaniami i obydwie te wymiary (refleksja i działanie) cały czas nawzajem się wspierają, inaczej jednak dochodzi się do fazy działania. O ile w orientacji krytycznej działanie jest wynikiem wzrostu krytycznej świadomości, do której dana osoba dochodzi samodzielnie przy wsparciu facylitatora, o tyle w orientacji pragmatycznej działanie jest wynikiem konsensusu między zaangażowanymi stronami osiągniętego na mocy dialogu.

Badania w orientacji tradycyjnej mają głównie służyć praktykom spoza akademii: w tym sensie badania mają być użyteczne dla przedstawicieli zewnętrznych organizacji, którzy mogą je zamawiać w zależności od aktualnych problemów. Osoby zaangażowane w proces badań mają możliwość partycypowania w procesie zmiany przez dzielenie się swoją wiedzą, na przykład podczas tak zwanych konferencji dialogicznych. Badacz zaangażowany jest we współpracę i dialog w procesie badawczym, unika dystansu i wspiera główny cel badań, którym jest uczenie się przez działanie. Władza postrzegana jest jako siła umożliwiająca demokratyczny dialog i współpracę stanowiącą warunek konieczny do wypracowania konsensusu. Dzięki badaniom w działaniu testowane mogą być różne innowacje organizacyjne, które można sprawdzać w warunkach laboratoryjnych.

ROZDZIAŁ 2

RÓŻNORODNOŚĆ PODEJŚĆ W RAMACH BADAŃ W DZIAŁANIU: WIELE DRÓG, KTÓRE PROWADZĄ DO ZMIANY NA LEPSZE

Wprowadzenie

Badania w działaniu nazywane bywają metaforycznie podejściem badawczym „o twarzy” staroitalskiego bóstwa Janusa [Levin 2012]. Dwie twarze Janusa symbolizują jego władzę nad ziemią oraz niebem lub – według innych źródeł – nad przeszłością i przyszłością, co możemy rozumieć jako symbol dwuznaczności tego samego zjawiska. W przypadku badań w działaniu dwuznaczność ta polega na tym, że badacz musi jednocześnie zwracać uwagę na istotne kwestie i problemy praktyczne, a w tym samym czasie pilnować rygoryzmu naukowego [Coghlan, Brannick 2014; Levin 2012]. Niczym wieloręka Kali, hinduska bogini czasu i śmierci, badacze w działaniu angażują się jednocześnie w różne aktywności, które mają na celu sięgnięcie po *fronesis* – mądrość praktyczną. Jak piszą Kathryn G. Herr i Gary L. Anderson [2015] – „projektują samolot, którym właśnie lecą”.

Badania w działaniu nie są monolitem. Są żywym, zmieniającym się podejściem badawczym, którego istotą jest idea łączenia badań i działania. W poprzednim rozdziale opisaliśmy korzenie *action research* i dwa główne nurty, w których realizowane są badania – pragmatyczny oraz emancypacyjny. W niniejszym rozdziale tematyka ta zostanie rozwinięta przez pokazanie różnorodności i wielowymiarowości podejść w ramach badań w działaniu. Najpierw zostaną przedstawione ogólnie przyjęte strategie poznania, jakie obierają badacze w działaniu. Następnie omówione zostaną wybrane typy badań w działaniu. Rozdział kończy ogólne omówienie metod zbierania i analizy danych stosowanych w *action research*.

1. Strategie poznania w badaniach w działaniu: *1st, 2nd, 3rd person action research*

W badaniach w działaniu badacze przyjmują różne strategie poznania, które przyjęto nazywać *1st, 2nd i 3rd person action research*. Strategie te pokazują, w jaki sposób badacz lub grupa badaczy mogą realizować proces poznania poprzez badanie, projektowanie i wdrażanie zmiany. David Coghlan i Teresa Brannick [2014] piszą, że integrujące podejście do badań włącza wszystkie trzy rodzaje „głosów i publiczności”. Podobnie twierdzą Peter Reason i Hilary Bradbury-Huang [2013], zauważając, że najbardziej przekonujące i trwałe badania w działaniu łączą w sobie trzy strategie poznania: *1st* (indywidualne badanie w działaniu), *2nd* (kolektywne badanie w działaniu) oraz *3rd* (społeczne badanie w działaniu).

1.1. Indywidualne badania w działaniu: *1st person action research*

Indywidualne badanie w działaniu (IBW) jest rodzajem podejścia badawczego, w którym badacz podejmuje samodzielne studia nad własną praktyką. Badanie to realizowane jest z ciągłą uwagą skierowaną na intencje, strategie, zachowania badacza i wpływ tych działań na osobę samego badacza oraz sytuację, w jakiej się on znajduje [Adams 2014, s. 349]. IBW pozwala badaczce lub badaczowi podjąć refleksję nad własnymi działaniami, przy jednoczesnej obserwacji tego, jak jej/jego działania wpływają na otoczenie, podczas gdy je wykonuje [Reason, Bradbury-Huang 2013, s. 6]. David Adams [2014] pisze, że źródeł rozumienia indywidualnego badania w działaniu należy upatrywać już w filozofii św. Augustyna, który w swoim dziele *Wyznania* stworzył swoisty model refleksji autobiograficznej. Formalnie IBW jako podejście badawcze zaczęło być wykorzystywane dopiero w latach 80. XX wieku. IBW czerpie z wielu inspiracji teoretycznych badaczy różnych dyscyplin, na przykład Margaret Mead, Johna Deweya czy też Immanuela Kanta [Adams 2014].

Jak piszą Coghlan i Brannick [2014], w trakcie IBW badacz może podejmować refleksję „w górę” (analizując swoje podstawowe założenia, oczekiwania, intencje i filozofię życia), a także „w dół” (gdzie stara się zrozumieć swoje zachowania, sposoby powiązania ze światem zewnętrznym oraz podejmowane działania). Głównym założeniem podejmowania indywidualnego badania w działaniu jest lepsze zrozumienie własnej praktyki w celu ulepszenia swoich działań. Poprawa działania nie musi być skierowana tylko na osiągnięcie korzyści indywidualnych – badacz praktyk może realizować badanie w działaniu, aby dzięki temu wspierać lepsze funkcjonowanie swojej organizacji lub

też społeczności. Istotnym elementem tego procesu jest ulepszenie, zmiana – oznacza to, że nacisk kładziony jest raczej na cele praktyczne, a nie teoretyczne. Jest to istotna zmiana w stosunku do klasycznego podejścia badawczego, w którym główny cel podejmowania badania naukowego dotyczy zazwyczaj rozwoju teorii. W indywidualnym badaniu w działaniu badacz jest jednocześnie przedmiotem i narzędziem badania [Adams 2014, s. 349].

Podsumowując, indywidualne badanie w działaniu jest „uczeniem się o sobie” [Coghlan, Brannick 2014, s. 8] poprzez podejmowanie badania i działania, a badaczka lub badacz szukają w tym procesie zrozumienia problemu, aby móc transformować rzeczywistość i własną praktykę. Przykładem indywidualnego badania w działaniu może być badanie własnej praktyki dydaktycznej prowadzone przez nauczyciela szkoły średniej, zmierzające do poprawy systemu nauczania swoich uczniów.

1.2. Kolektywne badanie w działaniu: *2nd person action research*

Kolektywne badanie w działaniu (KBD) angażuje dwie lub więcej osób, które poddają rozważaniom kwestie i problemy będące przedmiotem wspólnego zainteresowania. Badacze pracują razem, aby zidentyfikować oraz poddać badaniom problemy i wybrać sposoby gromadzenia informacji, które pozwolą na wypracowanie rozwiązań. KBD rozpoczyna się interpersonalnym dialogiem i zakłada tworzenie społeczności badaczy oraz uczących się organizacji [Reason, Bradbury-Huang 2013].

Grupy, w jakich pracują badacze, są zazwyczaj małe i istnieją w nich znaczące powiązania między ich członkami [Coleman 2014]. Zazwyczaj członkowie takich grup spotykają się „twarzą w twarz”. Podstawową wartością, jaka przyświeca KBD, jest idea badania *z ludźmi*, a nie prowadzenia badań *na nich*. W podejściu tym zakłada się, że istnieje forma poznania, która dotyczy relacji między ludźmi. Poznać jakiś problem możemy więc wtedy, gdy próbujemy go wspólnie zrozumieć. Stoi to w kontrze do najbardziej popularnych sposobów prowadzenia badań, które nadają znaczenie ludzkim działaniom z zewnątrz – poprzez obserwacje prowadzone przez zewnętrznego badacza, niewykluczonego w daną sytuację. Tak jakby badacz z zewnątrz widział i rozumiał więcej, niż osoba, która wykonuje określoną czynność. KBD odrzuca to podejście. Jednocześnie mimo że KBD zakorzenione są w racjonalizmie i pragmatyzmie, ich kluczowym założeniem jest próba dotarcia do wiedzy ukrytej, która tkwi w relacjach międzyludzkich, a może się ujawnić poprzez wspólne badanie [Coleman 2014]. Ponadto, jak zwraca uwagę Gill Coleman [2014], KBW

stają w opozycji do utartego schematu, w którym wiedza, a zatem i władza, leży w rękach zewnętrznego badacza. Badacz zewnętrzny, poprzez twierdzenie, że posiada wiedzę na temat życia lub praktyk innych ludzi, pokazuje swoją władzę i przewagę nad nimi, uzurpując sobie prawo do nazywania doświadczeń innych ludzi w ich imieniu. Zaangażowanie się w KBW jest sprzeciwem wobec tego podejścia, gdyż każdy zaangażowany w badanie ma prawo rozumienia sytuacji i mówienia we własnym imieniu.

Wyróżniamy kilka rodzajów kolektywnych badań w działaniu, takich jak: *action inquiry*, *co-operative inquiry* czy też *action learning* [więcej: Coleman 2014, ss. 699–700]. Różnią się one sposobem organizacji pracy grup czy też stopniem formalizacji procesu badania i działania. We wszystkich typach KBW potrzebne są jednak praktyczne umiejętności, które pozwalają na podjęcie przez grupy badań i wcielanie rozwiązań w życie. Wyzwaniem jest również taka organizacja procesu, aby nie rodził on zależności grupy od badacza lub badaczy, którzy jako pierwsi podjęli temat. Coleman [2014] twierdzi, że już sam sposób wysłania zaproszeń na spotkania grupy podejmującej badanie w działaniu może ustalić wzory przywództwa i zależności, którymi będzie się kierować grupa. Jest to jednak sprzeczne z ideą, która wyraźnie zakłada emancypacyjny charakter działań i równość członków grupy w tym procesie. Sprawczość wszystkich zaangażowanych w realizację procesu badawczego to bowiem podstawowe założenie, które odróżnia metody wykorzystywane przez KBW od na przykład grup fokusowych tworzonych w celu pozyskania konkretnych informacji, które są następnie poddawane analizie przez badaczy, a badani tracą kontrolę nad tym, w jakim celu wykorzystane zostaną ich wypowiedzi.

Przykładem kolektywnego badania w działaniu może być badanie podjęte przez grupę członków zespołu projektowego, służące poprawie sposobu komunikacji w tym zespole.

1.3. Społeczne badania w działaniu: *3rd person action research*

W tym podejściu działania podejmowane są po to, aby odnieść się do procesów zachodzących między ludźmi, którzy nie mają z sobą bezpośredniego kontaktu [Gustavsén 2014]. Społeczne badanie w działaniu (SBD) polega na aktywnym wykorzystaniu wszystkich możliwych kanałów, sieci, sposobów komunikacji w celu wywarcia wpływu na daną społeczność bez konieczności wykorzystywania zawsze spotkań twarzą w twarz. Jak piszą Reason i Bradbury-Huang [2013], celem jest rozszerzenie relatywnie małych projektów indywidualnych i kolektywnych badań w działaniu w celu zwiększenia ich wpływu.

Bjørn Gustavsen [2014] podaje wiele różnych sposobów realizowania SBD, począwszy od dystrybucji wyników projektu prowadzonego w ramach kolektywnego badania w działaniu w formie na przykład artykułów, z nadzieją na dyfuzję rezultatów wśród szerszego grona, po organizację projektu jako interwencji o szerokim zasięgu. Nie są to formy odbiegające od sposobów przeprowadzania standardowych badań. Tym, co wyróżnia podejście SBD, nie jest zatem sama dystrybucja wiedzy, ale sposób, w jaki ta wiedza jest tworzona. Zakłada się bowiem partycypację potencjalnych użytkowników rozwiązań, które są wypracowywane, w całym procesie, a także nieustanne łączenie wyników badań z obserwacją implementacji rezultatów. W przeciwieństwie do indywidualnych i kolektywnych badań w działaniu podejście to charakteryzuje wspólne zainteresowanie danym problemem znacznej liczby osób oraz ich chęć zaangażowania się w proces poprawy danej sytuacji. Istotne jest również to, aby podejmowane działania przyjmowały formę serii powiązanych działań, a nie pojedynczych wydarzeń. Jedynie takie podejście pozwala bowiem na uformowanie szerszych ruchów społecznych umożliwiających wdrożenie trwałej zmiany na dużą skalę (na przykład o zasięgu regionalnym krajowym lub też w ramach międzynarodowej organizacji). Jak pisze ponadto Gustavsen [2014], główny wkład społecznych badań w działaniu nie polega na wykorzystaniu nowych, dotąd niepoznanych podejść czy metod do uzyskania szerokiego zasięgu społecznego. Polega on na tym, że tego typu badania uzyskują szeroki zasięg, jednocześnie pozostając w stałym kontakcie ze „światem życia” – poprzez indywidualne i kolektywne badania w działaniu nie odrywają się od ludzi i sedna sytuacji, które przeżywają.

Jako przykład kolektywnego badania w działaniu możemy podać projekt podjęty w celu wprowadzania zmian prawnych w zakresie prewencji uzależnień, opierający się na wcześniejszym, oddolnym projekcie *action research*.

1.4. Porównanie strategii poznania w ramach badań w działaniu

Jak już wcześniej zaznaczyliśmy, badania w działaniu możemy uznać za podejście badawcze do projektowania zmian, a nie konkretną metodologię badawczą. Jednocześnie opisane wyżej strategie poznania lub też dochodzenia do rozwiązania problemu wspierają proces naukowego rozpoznania i opisu zidentyfikowanych problemów praktycznych. Trzy omówione strategie są od siebie wysoce współzależne, a optymalną, pożądaną sytuacją jest poznanie na każdym z tych poziomów i próba ich połączenia. Równocześnie badacz podejmujący badanie w działaniu w zależności od potrzeb decyduje o tym, która

strategia poznania jest możliwa i najbardziej optymalna. Tabela 4 przedstawia porównanie poszczególnych podejść.

Tabela 4. Porównanie rodzajów podejścia do badań w działaniu

Indywidualne badanie w działaniu (1st person action research)	Kolektywne badanie w działaniu (2nd person action research)	Społeczne badanie w działaniu (3rd person action research)
<p>Badanie nad własną praktyką prowadzone przez jednego badacza.</p> <p>Ma jednoznacznie określony cel (zrozumienie problemu lub transformacja).</p> <p>Charakteryzuje je pluralizm metodologiczny.</p> <p>Zakłada iteracyjną interakcję między działaniem a refleksją nad nim.</p>	<p>Badanie nad danym problemem podejmowane przez dwóch lub więcej badaczy, którzy się znają.</p> <p>Ma jednoznacznie określony cel (wspólne zrozumienie problemu lub transformacja).</p> <p>Charakteryzuje je pluralizm metodologiczny.</p> <p>Zakłada iteracyjną interakcję między działaniem i refleksją nad nim.</p> <p>Zakłada tworzenie społeczności badaczy i uczących się organizacji.</p> <p>Wyzwaniem jest taka organizacja procesu, aby nie rodził on zależności grupy od badacza lub badaczy, którzy jako pierwsi podjęli temat.</p>	<p>Badanie nad danym problemem podejmowane przez szeroką społeczność badaczy, którzy często nie znają się osobiście.</p> <p>Charakteryzuje je pluralizm metodologiczny.</p> <p>Celem jest rozszerzenie relatywnie małych projektów indywidualnych i kolektywnych badań w działaniu w celu zwiększenia ich wpływu.</p> <p>Tego typu badania uzyskują szeroki zasięg, jednocześnie pozostając w stałym kontakcie ze „światem życia” – poprzez indywidualne i kolektywne badania w działaniu nieodrywające się od ludzi i sedna sytuacji, które przeżywają.</p>

Źródło: Adams 2014; Coghlan, Brannick 2014; Coleman 2014; Gustavsen 2014; Reason, Bradbury-Huang 2013.

2. Typy badań w działaniu

Jedną z głównych cech badań w działaniu jest to, że włączają one w proces badania nie tylko wyszkolonych, profesjonalnych badaczy, lecz także tych, którzy zazwyczaj traktowani są jako przedmiot badania. Realizacja tego założenia jest możliwa na wiele różnych sposobów, a badania mogą być realizowane zarówno przez samych praktyków i członków społeczności lokalnych, jak i we współpracy z nimi. Wśród najpopularniejszych form badań w działaniu Herr

i Anderson [2015] wymieniają⁶: *action research, participatory action research, YPAR – participatory action research with youth, action science, collaborative action research, cooperative inquiry, educative research, appreciative inquiry, self-study, emancipatory praxis, community based participatory research, teacher research, participatory rural appraisal, feminist action research, feminist, anti-racist participatory action research, advocacy activist/militant research*. W literaturze znajdziemy też podejścia uznawane za typy badań w działaniu, do których możemy zaliczyć: *critical participatory action research, clinical inquiry, collaborative management research, critical utopian action research* czy *insider action research* [Coghlan, Brannick 2014].

Podejścia te, mimo że łączą je główne założenia przyświecające badaniom w działaniu, to jest emancypacja osób tradycyjnie będących przedmiotem badania oraz łączenie badania z działaniem, są bardzo różnorodne. Jak piszą Herr i Anderson [2015], mają różne cele, epistemologie, ideologiczne założenia i różne tradycje badawcze, które wyrosły z odmiennych kontekstów społecznych. W jednych podejściach to praktycy łączą się w grupy, aby wspólnie podejmować badania i działanie (na przykład liczne przykłady badań prowadzonych przez nauczycieli, pracowników służby zdrowia), w innych to zewnętrzny badacz nawiązuje współpracę z badaczami praktykami wewnątrz organizacji lub społeczności [Herr, Anderson 2015]. W celu przybliżenia wybranych podejść w dalszej części dokonaliśmy ich opisu.

2.1. *Action research* (badania w działaniu)

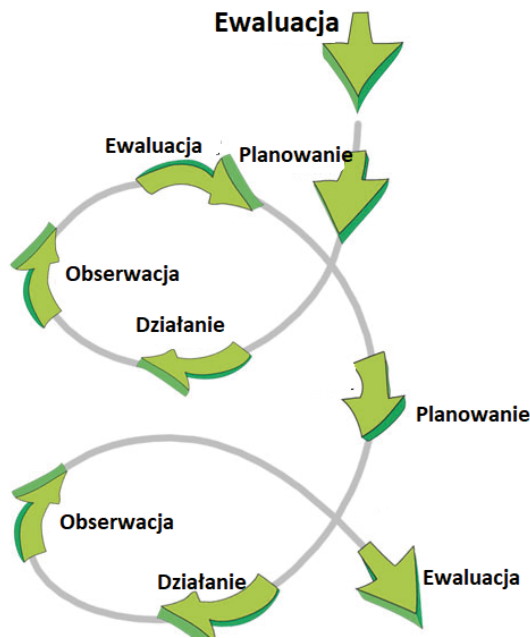
Termin „badania w działaniu” jest określeniem służącym do definiowania całej gamy form badawczych łączących w sobie badania i działanie. Można powiedzieć, że termin ten jest swoistym parasolem, pod którym znajdziemy wiele odmian badań w działaniu, a nie jednym z typów badań w działaniu.

Coghlan i Brannick [2014, s. IX] definiują badania w działaniu jako „rodzinę powiązanych podejść, które integrują teorię i działanie z celem rozwiązywania ważnych organizacyjnych, wspólnotowych i społecznych problemów wraz z tymi, którzy tych problemów doświadczają”. Jak podkreślają Herr i Anderson [2015], badania w działaniu są formą dochodzenia, która jest realizowana przez osoby lub z osobami z wewnątrz organizacji lub społeczności, ale nigdy *na* nich.

⁶ W niniejszej publikacji celowo utrzymano anglojęzyczne nazewnictwo poszczególnych typów badań w działaniu. Wyjątek stanowi kilka bardziej szczegółowo opisanych podejść, z których część posiada już polskie nazwy, a część nazw przetłumaczono na potrzeby tej książki.

Badania w działaniu zawsze są realizowane we współpracy z innymi ludźmi. Dotyczy to również takich form badań, które podejmuje samodzielny praktyk, rozpoczynając refleksję nad własną praktyką i sposobami jej poprawy. Również wtedy oczekuje się, że o wnioskach płynących z jego/jej badań będą rozmawiali z innymi członkami organizacji lub społeczności, poszukując wśród nich informacji zwrotnej. Jak pisze Hilary Bradbury [2018], badania w działaniu łączy wizja spotkania ludzi w celu tworzenia transformacyjnej wiedzy. Według niej badania w działaniu są „metodologią nadziei”, w której badacze angażują się w procesy społeczne, aby pomóc odnowić i zregenerować naukowe aspiracje badawcze.

Badania w działaniu charakteryzuje również to, że nie zakłada się, iż zmiana zostanie dokonana w ramach jednego cyklu. Badacze zazwyczaj przechodzą przez cykl faz badania, działania i refleksji (tak zwany cykl *action research*), złożony z czterech głównych elementów: ewaluacji, planowania, działania oraz obserwacji (por. rycina 1). Ponieważ w trakcie cyklu zazwyczaj okazuje się, że można ulepszyć różne elementy, które na przykład nie zostały uwzględnione w pierwotnym planie działania, badacze z jednego cyklu przechodzą w kolejny. W ten sposób tworzy się tak zwana spirala cykli badań w działaniu, która odzwierciedla złożony i iteracyjny charakter tego podejścia.



Rycina 1. Spirala cykli badań w działaniu

Źródło: opracowanie na podstawie: Kemmis, McTaggart [1988].

Więcej: Coghlan D., Brydon-Miller M. (red.) (2014), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, SAGE Publications Ltd., London; Reason P., Bradbury-Huang H. (red.) (2013), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London.

2.2. *Participatory action research* (partycypacyjne badania w działaniu)

Partycypacyjne badania w działaniu (opisane w szerszym kontekście w rozdziale 1 tej książki) wspierają upodmiotowienie i sprawiedliwość społeczną poprzez przekazywanie władzy w procesie badawczym uczestnikom badania [Walmsley, Johnson 2003], a ich źródłem są prace Paulo Freirego [2005]. Partycypacyjne badanie w działaniu zaczyna się od ludzi: wraz z nimi następuje uczenie się, jakie są ich problemy, do czego dążą, co chcieliby zrobić. Partycypacyjne badania w działaniu mogą być realizowane w różnorodnych typach organizacji (biznesowych, publicznych, pozarządowych), a także w społecznościach lokalnych.

Wspomniana w rozdziale 1 Marja-Liisa Swantz, nestorka partycypacyjnych badań w działaniu, w jednym z udzielonych wywiadów stwierdziła, że PAR oznacza wspólne badanie z ludźmi, mające na celu rozwiązywanie problemów i budowanie wiedzy po obu stronach: badaczy akademików i członków organizacji lub społeczności [Nyemba, Mayer 2018]. W tym typie badań nacisk na słowo „partycypacja” oznacza, że partnerzy podejmujący badanie powinni być zaangażowani w cały proces badawczy, nawet jeśli nie są profesjonalnymi badaczami. Dlatego też profesjonalni badacze powinni wspierać wszystkie osoby zaangażowane w projekt i pomagać im w nabywaniu umiejętności niezbędnych do pełnej partycypacji w procesie zbierania, analizy i interpretacji danych.

Partycypacja, jej forma, sposób angażowania uczestników bardzo różnią się w zależności od projektu, jaki jest podejmowany. Przykładowo, w ramach projektu „The Morris Justice Project” [Stoudt, Torre 2014] badacze z City University of New York, pracując w kolektywie badawczym z mieszkańcami jednej z nowojorskich dzielnic, wspólnie stworzyli narzędzia badawcze oraz zrealizowali badanie. W tym projekcie profesjonalni badacze, podczas licznych spotkań w lokalnej bibliotece, podzielili się swoimi umiejętnościami z lokalnymi mieszkańcami, aby oni również mogli pełnoprawnie współrealizować proces badania dotyczącego ich trudnych relacji z policją. Innym przykładem są przytaczane wcześniej badania prowadzone przez Marję-Liisę Swantz w Tanzanii. Przez kilka lat mieszkała ona w wiosce Zaramo, w której wraz z innymi kobietami prowadziła partycypacyjne badania w działaniu zmierzające

do poprawy sytuacji tych kobiet, między innymi w kwestii walki z analfabetyzmem [Swantz 1970]. W tym przypadku profesjonalna badaczka włączyła się w lokalną wspólnotę, stając się jedną z kobiet z plemienia [Swantz 2016].

Podkreśla się, że jednym z głównych problemów w ramach partycypacyjnych badań w działaniu jest brak połączenia między profesjonalnymi badaczami a innymi uczestnikami badania. Jest to szczególnie widoczne, gdy badacze są osobami o wysokim wykształceniu, mają z góry ukształtowane założenia na temat doświadczeń życiowych uczestników, co powoduje, że nie uczą się, korzystając z wiedzy lokalnej, którą posiadają owi ludzie [Nyemba, Mayer 2018].

Partycypacja może mieć wiele form. Marta Graça, Manuela Gonçalves i António Martins [2018] identyfikują pięć podstawowych typów współpracy w ramach partycypacyjnych badań w działaniu: egalitarny (uczestnicy projektu stają się badaczami); współpracujący (uczestnicy projektu biorą aktywny udział w podejmowaniu decyzji badawczych); kooperacyjny (uczestnicy współpracują, ale nie angażują się jako badacze); konsultacyjny (uczestnicy chcą być konsultowani i być informowani o działaniach) oraz informacyjny (uczestnicy są informowani o przebiegu projektu). Typy te przynależą do swoistego kontinuum – od pasywnej postawy uczestników, poprzez interaktywność, aż po pełną mobilizację. Graça, Gonçalves i Martins [2018] stwierdzają, że w ramach partycypacyjnego badania w działaniu mogą sprawdzić się różne formy zaangażowania uczestników, co wynika głównie z tego, że ludzie mają różne potrzeby w zakresie zaangażowania się w proces badania. Uczestnicy projektu badawczego opartego na partycypacyjnych badaniach w działaniu mogą również wybierać różne role w procesie w zależności od ich umiejętności i zainteresowań. Tezę tę ilustrują przykładem badań własnych, prowadzonych z pracownikami seksualnymi, zrealizowanych w Portugalii. W tym przypadku badacze profesjonaliści zajęli się transkrypcją wywiadów, analizą badań, kwestiami technologicznymi projektu, natomiast pracownicy seksualni byli zaangażowani w proces generowania zakresów tematycznych badania, identyfikowania priorytetów, zasobów, przeszkód i strategii podczas podejmowania działań na podstawie zrealizowanego badania. Zapewnienie pełnej partycypacji pozwalającej na równe zaangażowanie w badanie w działaniu wszystkich włączonych osób jest trudne, ale warto podejmować wysiłek, aby proces ten był w pełni egalitarny oraz emancypacyjny.

Więcej: Swantz M.-L. (2016), *In Search of Living Knowledge*, Mkuki Na Nyota Publishers, Dar Es Salaam; Argyris C., Schön, D.A. (1989), *Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary*, „American Behavioral Scientist”, nr 32(5), ss. 612–623; Fine M., Torre M. a. E., Boudin K., Bowen I., Clark J., Hylton D., Upegui D. (2004), *Participatory*

Action Research: From Within and Beyond Prison Bars [w:] P. Camic, J. Rhodes, L. Yardley (red.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*, American Psychological Association, Washington, ss. 173–198.

2.3. YPAR – *participatory action research with youth/youth-led participatory action research* (partycypacyjne badania w działaniu prowadzone przez młodzież)

W ramach partycypacyjnych badań w działaniu prowadzonych przez młodzież młodzi ludzie identyfikują niepokojący ich problem, zbierają dane i tworzą rekomendacje w zakresie poprawy danej sytuacji [Anyon, Kennedy, Durbahn, Jenson 2018]. Ich celem jest kwestionowanie i transformacja systemów oraz instytucji w kierunku większej sprawiedliwości społecznej [Cammarota, Fine 2008]. Kluczową zasadą YPAR jest to, że tematy badań opierają się zawsze na własnych doświadczeniach i obawach młodzieży. Drugą z zasad jest to, że badanie ma charakter partycypacyjny – młodzież współpracuje z sobą w procesie badawczym. Ponadto YPAR jest procesem transformującym: celem jest zawsze interwencja polegająca na stworzeniu nowej wiedzy i zmianie praktyk w celu poprawy życia młodzieży i jej społeczności [Anyon, Bender, Kennedy, Dechants 2018].

Przykładem takiego badania może być na przykład rozwiązanie problemu przemocy szkolnej, kiedy uczniowie definiują istotę tego problemu, badają postrzeganie tego problemu przez kolegów i koleżanki, a następnie prezentują sugestie rozwiązań władzom szkoły [Anyon, Kennedy, Durbahn, Jenson 2018]. Młodzież może podejmować również bardziej złożone tematy, jak na przykład walka ze zmianami klimatycznymi w ich regionie, realizując badania w działaniu we współpracy z dorosłymi. Rachel Trajber i in. [2019] opisują przykład takich działań, jakie zostały podjęte we współpracy z młodzieżą w Brazylii w kwestii zachodzących zmian klimatycznych.

Więcej: Cammarota J., Fine M. (red.) (2008), *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, Routledge, New York–London.

2.4. CPAR – *critical participatory action research* (krytyczne partycypacyjne badania w działaniu)

Osoby podejmujące krytyczne partycypacyjne badania w działaniu badają swoje indywidualne i zbiorowe praktyki społeczne, aby określić, w jaki sposób praktyki te mogą być irracjonalne, niezrównoważone (ang. *unsustainable*)

lub niesprawiedliwe dla osób zaangażowanych i przez nie dotkniętych. Jeśli uczestnicy odkrywają niepożądane praktyki społeczne lub ich konsekwencje, pracują wspólnie, aby uniknąć lub przewyciężyć to, co jest dla nich niepożądane [Kemmis, McTaggart, Nixon 2014]. Według Stephena Kemmisa [2010, s. 86] krytyczne partycypacyjne badania w działaniu są badaniami „podejmowanymi kolektywnie przez uczestników praktyki społecznej w celu osiągnięcia samoświadomości historycznej (lub „efektywnodziejowej świadomości”) zorientowanej na świadomość historycznego przedmiotu i dziejowości osoby przedmiot ten interpretującej w praktyce i praktyki rozumianej jako *praxis*”. Badania te nie są prowadzone wyłącznie ze względu na interes praktyczny, ale realizują również cele emancypacyjne, rozwijają indywidualną i kolektywną autorefleksję przez otwarcie przestrzeni komunikacji oraz ingerują w dokonującą się kolektywną historię, a za cel praktyczny przyjmują słuszne działanie [Kemmis 2010]. Krytyczne partycypacyjne badania w działaniu są procesem społecznym wspólnego uczenia się w imię indywidualnego i kolektywnego samokształcenia się. Głównym celem grup podejmujących CPAR jest zmiana praktyk „tu i teraz”, a nie badanie odnoszące się do możliwych, aczkolwiek abstrakcyjnych sytuacji [Kemmis, McTaggart, Nixon 2014]. Wśród grup typowo podejmujących krytyczne partycypacyjne badania w działaniu są między innymi pielęgniarki w różnego rodzaju jednostkach służby zdrowia i domach opieki, nauczyciele, lekarze zajmujący się zapobieganiem chorobom, edukatorzy społeczni, rolnicy i społeczności wiejskie transformujące swoje praktyki rolne (na przykład w zakresie wpływu na bioróżnorodność), menedżerowie zmieniający zasady produkcji oraz zarządzania, aktywiści i inni [Kemmis, McTaggart, Nixon 2014].

Więcej: Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. R. Ligus, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, ss. 45–88; Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. (2014), *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Springer, Singapore.

2.5. Action science (nauka w działaniu)

Action science jest formą badań w działaniu, której celem jest tworzenie wiedzy, jaka może być przez ludzi wykorzystana w celu poprawy praktyk indywidualnych, grupowych, organizacyjnych i innych [Friedman, Putnam 2014]. *Action science* opiera się na koncepcji generowania użytecznej wiedzy mającej

na celu nie tylko objaśnianie świata, lecz także pokazującej, jak można go zmieniać [Chrostowski, Jemielniak 2011]. *Action science* definiowane jest też jako forma praktyki społecznej, która integruje zarówno produkcję, jak i wykorzystanie wiedzy w celu promocji uczenia się z osobami i *wśród* osób indywidualnych oraz systemów [Friedman, Rogers 2013]. Przyjmuje się, że w tym podejściu ludzie tworzą teorie po to, aby je później testować [Chrostowski, Jemielniak 2011]. Kluczowe cechy tego podejścia to tworzenie społeczności badaczy w społecznościach praktyków, budowanie indywidualnych i kolektywnych teorii działania, łączenie interpretacji z rygorystycznym testowaniem teorii, kreowanie alternatyw dla istniejącego *status quo* i inspirowanie do zmiany [Friedman, Rogers 2013].

Action science wykorzystywana jest w wielu różnych profesjach i dziedzinach, między innymi w zarządzaniu, zarządzaniu zasobami ludzkimi, uczeniu się organizacyjnym, ulepszaniu strategii działania, zarządzaniu konfliktami czy też wsparciu negocjatorów w uczeniu się na podstawie ich doświadczeń poprzez testowanie teorii negocjacyjnych w ich własnej praktyce itp. [Friedman, Putnam 2014].

Więcej: Argyris C. (1995), *Action Science and Organizational Learning*, „Journal of Managerial Psychology”, nr 10(6), ss. 20–26; Friedman V.J., Putnam R.W. (2014), *Action Science* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 1, SAGE Publications Ltd., London, ss. 15–18.

2.6. Collaborative action research (współpracujące badania w działaniu)

Collaborative action research (CAR) jest rodzajem badań w działaniu, w którym głównym założeniem jest zapewnienie możliwości podjęcia wspólnej pracy przez ludzi reprezentujących różne role i mających różne odpowiedzialności i osiągnięcia współdzielonego celu [Townsend 2014]. Nawiązanie współpracy w celu realizacji badania przez osoby, które w jakiś sposób są z sobą powiązane, oznacza, że tego typu badanie w działaniu może znajdować się pod wpływem istniejących wcześniej powiązań. Na przykład mogą pojawić się kwestie dotyczące relacji władzy, wynikające z tego, że grupa składa się z pracowników tej samej organizacji zajmujących różne stanowiska w strukturze [Townsend 2014]. CAR może być też równocześnie szansą na zmianę relacji władzy w organizacji (na przykład przez większy *empowerment* pracowników na niższych stanowiskach). Czasem jednak cel emancypacyjny może nie zostać osiągnięty, a nierówności mogą zostać wzmocnione

i usankcjonowane. *Collaborative action research* zakłada, że grupy podejmujące tego typu działania korzystają najbardziej, gdy są różnorodne. Zakłada to zaangażowanie w projekt osób z bardzo różnymi poglądami wobec zjawiska, które jest badane, co ma wzbogacić rozumienie przez uczestników różnych aspektów działań podejmowanych w wyniku zrealizowanego badania w działaniu [Townsend 2014].

Jak pisze Sagor [1992], w procesie CAR cel badania zawsze jest sformułowany przez praktyków, motywacją do podjęcia badania musi być uczenie się, a badacze podejmujący badanie i działanie muszą mieć możliwość realnego wpływu na przedmiot badania. *Collaborative action research* nie jest podejściem monolitycznym, w jego zakresie można wyróżnić inne formy, w których sformalizowana współpraca stanowi rdzeń podejmowanego badania w działaniu. Przykładowo, formą CAR jest *collaborative management research*, którego celem jest poszerzanie naukowej wiedzy w celu wprowadzania zmian organizacyjnych [Shani 2014]. Formą bliską *collaborative action research* jest *cooperative inquiry*, która rozumiana jest jako sposób, w jaki osoby, które łączą podobne obawy oraz interesy, wspólnie i intencjonalnie podejmują działania, aby zrozumieć swoją sytuację oraz zmienić rzeczy na lepsze [Heron 2014, s. 187]. Główne założenie *cooperative inquiry* polega na tym, że wszyscy uczestnicy procesu są w pełni zaangażowani w podejmowanie decyzji badawczych.

Więcej: Sagor R. (1992), *How to Conduct Collaborative Action Research*, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA; Heron J. (1996), *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*, SAGE Publications Ltd., London.

2.7. *Educational action research* (edukacyjne badania w działaniu)

Badania w działaniu w sferze edukacji są realizowane od lat 50. XX wieku i zapoczątkowane zostały w Stanach Zjednoczonych [Noffke, Brennan 2014]. Są one często rozumiane jako refleksja nauczycieli na temat ich praktyki oraz jako narzędzie nauki [Hardy, Rönnerman, Edwards-Groves 2018]. Paul Newton i David Burgess [2008] rozróżniają trzy tryby edukacyjnych badań w działaniu: emancypacyjny, praktyczny oraz generujący wiedzę. Stwierdzają oni jednocześnie, że większość EAR nie ma na pierwszym miejscu charakteru emancypacyjnego. Cytując J. Heydenrych [2001], zauważają, że edukacyjne badania w działaniu nie powinny zakładać prostej refleksji nad praktyką i znalezieniem sposobów na polepszenie wydajności. Powinny one koncentrować

się na badaniu tych praktyk edukacyjnych, które są często przyjmowane jako oczywiste i bezrefleksyjnie akceptowane, a następnie problematyzować je [Newton, Burgess 2008].

Przykładem edukacyjnego badania w działaniu jest projekt, którego jednym z rezultatów jest niniejsza książka. Projekt został zrealizowany przez grupę 12 naukowców z Uniwersytetu Jagiellońskiego, a jego celem była poprawa praktyki w ramach jednej z form dydaktycznych, to jest prowadzenia seminarium magisterskiego. Grupa naukowców przez dwa lata prowadziła nowy typ seminariów magisterskich, w których prace magisterskie, zamiast w standardowym trybie, pisane były na podstawie zrealizowanych przez studentów badań w działaniu. Grupa badaczy prowadziła badania, poddawała refleksji ich wyniki, wprowadzała zmiany oraz ewaluowała je. W wyniku tego projektu wprowadzono realną zmianę w systemie realizacji seminariów magisterskich w dwóch instytutach Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Więcej: Newton P., Burgess D. (2008), *Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity*, „International Journal of Qualitative Methods”, nr 7(4), ss. 18–30.

2.8. *Appreciative inquiry* (podejście doceniające)

Appreciative inquiry (AI) pozwala na budowanie zmian opartych na najlepszych praktykach i odkrywaniu pozytywnych stron danej organizacji lub społeczności. Oznacza to, że w przeciwieństwie do dominującego podejścia, w którym badania w działaniu skupiają się na rozwiązywaniu istniejących w organizacji problemów i trudności, *appreciative inquiry* opiera się na tym, co w organizacji jest dobre. W tym podejściu zakłada się, że najlepsze rozwiązania są już w organizacjach, ludziach, zespołach czy też społecznościach, a ich odkrycie jest możliwe, jeśli będzie się wystarczająco uważnym [McKeown, Fortune, Dupuis 2016].

Badacz w ramach AI nie jest obiektywnym, zewnętrznym obserwatorem, ale kimś, kto jest aktywnie związany z badaną organizacją lub społecznością. Uczestnicy badania angażują się w dialog, w ramach którego odkrywają pozytywne aspekty organizacji, aby na ich podstawie planować przyszłe zmiany [Zandee 2014].

Więcej: Zandee D.P. (2014), *Appreciative Inquiry and Research Methodology* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 1, SAGE Publications Ltd., London, ss. 48–51.

2.9. *Participatory rural appraisal* (partycypacyjne badania obszarów wiejskich)

Participatory rural appraisal (PRA) definiowane są jako rodzina podejść i metod umożliwiających członkom lokalnych społeczności wyrażanie, wzmacnianie, dzielenie się i analizowanie ich wiedzy o życiu i warunkach, w jakich funkcjonują, a także planowanie i działanie na rzecz ich rozwoju [Chambers 1994, s. 1253]. PRA czerpią z dwóch tradycji: *rural rapid appraisal* (RRA) oraz założeń partycypacyjnych badań w działaniu inspirowanych badaniami Paulo Freirego [Chambers 1994]. PRA wykorzystywane jest zwłaszcza w takich dziedzinach, jak zarządzanie zasobami naturalnymi (leśnictwo, rybołówstwo, wildlife itd.), oraz w rolnictwie, zdrowiu, żywieniu, bezpieczeństwie żywności oraz programach na rzecz ubogich [Chambers 1994]. W procesie tym ważne jest uczenie się od członków lokalnych społeczności, którzy są zaangażowani w debatę z liderami politycznymi oraz badaczami w celu zaprojektowania jak najlepszych rozwiązań [Swantz 2016].

Więcej: Chambers R. (1994), *Participatory Rural Appraisal (PRA): Analysis of Experience*, „World Development”, nr 22(9), ss. 1253–1268.

2.10. *Feminist participatory action research* (feministyczne partycypacyjne badania w działaniu)

Feministyczne partycypacyjne badania w działaniu nakierowane są na teoretyczne i praktyczne zrozumienie doświadczeń genderowych i kobiecych [Reid, Gillberg 2013]. Podejście to czerpie inspirację i aparat badawczy ze studiów feministycznych, badań w działaniu oraz partycypacyjnych badań w działaniu. Przedmiotem studiów feministycznych są między innymi różne formy marginalizacji kobiet w życiu społecznym czy też ograniczenia wynikające z dyskryminacji ze względu na płeć. W ramach feministycznych partycypacyjnych badań w działaniu problemy te poddawane są naukowej refleksji, a następnie przekuwane w działania mające pomóc kobietom w zakwestionowaniu między innymi dyskryminujących je, patriarchalnych relacji panujących w ich społecznościach. Colleen Reid i Wendy Frisby [2008] piszą, iż genderowe i kobiece doświadczenia są centralnym elementem FPAR na kilka sposobów – między innymi zwracają uwagę na to, jak różne formy patriarchy wywołują dominację i opór. Ponadto zauważają one, że ideały partycypacyjnych badań w działaniu oraz studiów feministycznych są zbieżne: obydwa zakładają emancypację grup nieuprzywilejowanych i walkę o sprawiedliwość społeczną. Jednocześnie PAR tradycyjnie prowadzony był w założeniu, jakoby

świat był miejscem genderowej neutralności i równości. Studia feministyczne pozwalają więc wzbogacić PAR o dodatkowe elementy nakierowane na dążenie do sprawiedliwości społecznej ze zrozumieniem różnego rodzaju form dyskryminacji ze względu na płeć. FPAR uprawomocniają kobiety w procesie prowadzenia badań.

Reid i Frisby na przykładzie własnych badań realizowanych z kobietami z grup marginalizowanych w Kanadzie pokazują, w jaki sposób FPAR wpływają na aktywizację kobiet będących w nieuprzywilejowanej pozycji i pomagają im w podjęciu działań. W przytaczanym przez nie projekcie badawczym, zrealizowanym z kanadyjskimi kobietami żyjącymi w ubóstwie, opisują sytuację, w której kobiety te internacjonalizowały swoją sytuację i brały na siebie winę za bycie osobami ubogimi. Gdy jednak rozpoczęły dialog z innymi kobietami w ramach realizacji FPAR, były w stanie dostrzec, jak pewne wzorce rodzinne, organizacyjne i społeczne wpływają na ich obecną sytuację [Reid, Frisby 2008]. Tego typu działania mają na osoby uczestniczące w procesie badawczym emancypacyjny wpływ, który może (ale nie zawsze musi) pozwolić im na zmianę, poprawę własnej sytuacji.

Innym przykładem emancypacyjnego projektu FPAR jest badanie zrealizowane przez zespół badaczek z Nowego Jorku. Grupa ta zrealizowała partycypacyjne badania w działaniu w więzieniu o zaostrożonym rygorze. Zespół zajął się wpływem na więźniarki uczęszczania przez nie do college'u w czasie odbywania kary, a także wynikającymi z tego korzyściami po opuszczeniu więzienia. W skład zespołu badawczego na równych prawach wchodziły zarówno badaczki z City University of New York, jak i więźniarki, które podjęły edukację podczas pobytu w więzieniu [Fine i in. 2004], co pokazuje demokratyzację procesu badawczego.

Więcej: Reid C. (2004), *Advancing Women's Social Justice Agendas: A Feminist Action Research Framework*, „International Journal of Qualitative Methods”, nr 3(3), ss. 1–15; Gatenby B., Humphries M. (2000), *Feminist Participatory Action Research: Methodological and Ethical Issues*, „Women's Studies International Forum”, nr 23(1), ss. 89–105.

2.11. *Insider action research* (badanie w działaniu we własnej organizacji)

Insider action research polega na tym, że członek danej organizacji podejmuje się prowadzenia badania nad dziejącymi się w niej procesami, jednocześnie nadal pozostając jej członkiem i wypełniając przypisane mu role i zadania. Badacz taki, nazywany przez Coghlan [2019, s. 19] *complete member*, jest

pełnoprawnym członkiem danej organizacji i chce nim pozostać także po zakończeniu badania. Jest to sytuacja odmienna od tej, w której zewnętrzny badacz lub badaczka podejmuje się rozwiązania problemu z daną grupą społeczną czy organizacją, a ich związek ze współbadaczami jest tymczasowy. Jak pisze Coghlan [2019], badanie własnej organizacji polega na prowadzeniu badań *w* organizacji i *nad* organizacją, będąc jednocześnie jej permanentnym członkiem.

Specyficzną sytuację prowadzenia badania nad własną organizacją można osadzić w kontekście Goffmanowskiej idei „sceny” i „kulis” [Goffman 2000]. Badacz, będący częścią danej organizacji, ma dostęp do tych rejonów, które zazwyczaj nie są dostępne osobom z zewnątrz - ma dostęp do tak zwanych kulis, w których może obserwować nieformalne procesy dziejące się w organizacji. Jednocześnie wyzwaniem i trudnością tego podejścia badawczego jest jego dualność roli: badacz jest jednocześnie praktykiem, który bada swoje działania zawodowe.

Więcej: Coghlan D. (2019), *Doing Action Research in Your Own Organization*, SAGE, London.

3. Metody zbierania danych i techniki analizy w badaniach w działaniu

Badania w działaniu nie odrzucają *a priori* żadnej z metod i technik badawczych. Nie istnieje jeden wzorzec metodologiczny, według którego powinien poruszać się badacz, dobierając metody i techniki służące rozwiązaniu postawionego problemu badawczego. Dobór metod jest decyzją indywidualną w przypadku każdego projektu i zależy od bardzo wielu czynników. Niektóre pytania badawcze można lepiej zaadresować poprzez ilościowe, inne poprzez jakościowe metody badań, a w niektórych sytuacjach najbardziej pożądane jest zastosowanie metod mieszanych.

Jednym z założeń *action research* jest jednak to, że dobór metod powinien pomagać w zmniejszaniu separacji między profesjonalnymi badaczami i ludźmi, w których organizacjach lub społecznościach realizowane jest badanie. Metody powinny mieć więc charakter emancypacyjny poprzez umożliwienie włączenia się wszystkim osobom biorącym udział w projekcie. Czasem badacze, którzy w sposób profesjonalny są przygotowani do realizacji badań ilościowych, jakościowych i mieszanych, przekazują swoje umiejętności poprzez szkolenie uczestników, którzy nie mają w tym zakresie doświadczenia. Przykładem może być przytaczany już projekt „The Morris Justice Project”,

w ramach którego naukowcy z City University of New York szkolili mieszkańców Bronxu w zakresie metod analizy danych ilościowych [*The Morris Justice Project: Participatory Action Research* 2014]. Innym przykładem włączenia społeczności w proces badawczy jest projekt „Easy Targets/Los Vulnerables”, zrealizowany w formie partycypacyjnego badania w działaniu przez kolektyw składający się z badaczy z University of Utah, a także grupy młodych ludzi (*The Public Science Project* 2019). Projekt dotyczył trudności, jakich doświadczają młodzi ludzie przebywający w USA bez wymaganych prawem dokumentów, gdy próbują dostać się do college’u. W projekcie zastosowano wizualne metody badawcze – młodzi badacze wykorzystali głównie film jako metodę rejestracji opinii różnych interesariuszy procesu i prezentacji rezultatów projektu.

W przypadku prowadzenia badań indywidualnych, gdy badacz zajmuje się głównie analizą własnej praktyki, dobór metod uzasadniony jest jak zawsze podjętym tematem (Czy z wykorzystaniem danych metod uda mi się udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze? Czy wybrane metody są adekwatne do zgłębiania problemu badawczego?), ale też umiejętnościami badacza (Czy potrafię w sposób rzetelny zastosować daną metodę i poddać analizie wyniki badania?).

Równocześnie należy pamiętać, że badanie w działaniu nie dzieje się w próżni i często w jego trakcie badacze zderzają się z trudnymi problemami społecznymi. Emocje, jakie towarzyszą badaczowi podejmującemu trudne tematy, trudne zjawiska (takie jak na przykład przemoc, wykluczenie, mobbing i niesprawiedliwość w organizacjach), są bardzo często pomijane w dyskusjach metodologicznych. Zaangażowany czy też „wrażliwy badacz” [Liamputtong 2007] bywa świadkiem bólu, upokorzenia, braku poczucia godności, jakiej doświadczają osoby, z którymi realizuje badanie w działaniu. Odpowiedni dobór metod badania może (choć nie zawsze musi) pomóc badaczce lub badaczowi zbudować strategię pozwalającą zrealizować we właściwy sposób badanie, które może być obciążające ze względu na ładunek emocjonalny, jaki temu towarzyszy. Jest to sytuacja szczególnie trudna dla młodych badaczy, w tym studentek i studentów podejmujących swoje pierwsze badania w działaniu. Wejście do świata prawdziwych organizacji z poziomu sterylnego, wyidealizowanego obrazu, jaki wynoszą z podręczników akademickich, bywa trudnym, ale niezwykle rozwijającym doświadczeniem.

Jednym z zarzutów stawianych badaniom w działaniu jest to, że bywają nierygorystyczne metodologicznie, a zatem ich rezultatów nie można uznawać za wiążące. Aby zapobiec takiemu niesprawiedliwemu osądowi, badaczki i badacze podejmujący się rozwiązania problemu powinni z dużą uważnością dobrąć, a następnie wdrożyć metody zbierania danych, a także w sposób

przejrzysty dokonać ich analizy. Pamiętać należy, że o rygorystycznym może w niektórych przypadkach świadczyć też dbałość o triangulację danych, adekwatne transkrybowanie zebranego materiału czy też dokładny opis tego, w jaki sposób narracje i interpretacje tworzone są na podstawie zgromadzonych danych [Chen, Huang, Zeng 2018].

3.1. Wybrane metody zbierania i analizy danych

Siyu Chen, Fuquan Huang i Wenjie Zeng [2018] dokonali analizy publikacji naukowych z lat 2000–2014, które oparte były na badaniach w działaniu. Opierając się na dokonanym przeglądzie literatury, wskazali oni najczęstsze metody zbierania danych oraz ich analizy. W swoim badaniu podzielili oni wybierane metody zbierania danych na trzy typy: metody wybierane przez profesjonalnych badaczy, metody wykorzystywane przez uczestników badania oraz metody stosowane przez obydwie te grupy jednocześnie. Metody wybierane przez profesjonalnych badaczy i badaczki to takie, które realizują i kontrolują naukowcy, ale nie praktycy. Według badania profesjonalni badacze do zbierania danych w ramach badań w działaniu wykorzystują najczęściej wywiady, kwestionariusze, obserwacje, notatki terenowe, przeglądy literatury, a także (zdecydowanie rzadziej) inne metody, na przykład analizę stron internetowych, przekazy ustne oraz dokumenty [Chen, Huang, Zeng 2018]. Metody zbierania danych wykorzystywane przez uczestników mają wspierać proces, w którym to uczestnicy są właścicielami procesu badawczego i uczą się korzystać z narzędzi do prowadzenia badań, aby móc samodzielnie poddać badaniu swoją sytuację, a nie stanowić przedmiotu badań. Według analizy Chen i in. [2018] najbardziej popularne metody wykorzystywane przez uczestników to „dzienniki refleksji”, zadania domowe oraz raporty. Wśród innych, zdecydowanie rzadziej wybieranych metod znalazło się mapowanie społeczności, *rich pictures*, *think aloud protocols*, metoda teatralna (*participatory theatre*), modelowanie, gra, Facebook, blogi, rysunki i plakaty. Gdy zaś badacze wraz z uczestnikami wspólnie wybierają metody zbierania danych, często korzystają z takich form, jak fora dialogu społecznego, *photovoices* oraz warsztat. Wnioskować można zatem, że badania w działaniu, w których badania projektują i realizują praktycy, korzystają z wachlarza metod mniej sformalizowanych, a naukowcy skłaniają się do wyboru tradycyjnych akademickich metod zbierania danych.

Nieco inaczej podejście do zbierania danych przedstawia się w ramach nurtu CPAR. Kemmis, McTaggart, Nixon [2014, s. 69] piszą, że w ramach tego

podejścia osoby realizujące badanie w działaniu są nie tyle zainteresowane zbieraniem danych (w rozumieniu naukowym), ile zbieraniem dowodów (ang. *evidence*, w rozumieniu historycznym). Oznacza to, że badacz realizujący swoje badania w duchu krytycznym powinien szczególną uwagę poświęcić temu, aby zebrać dowody na dokonującą się zmianę, przemianę w ramach realizowanego projektu. Dowody te powinny zostać udokumentowane, co pozwoli na ich analizę, interpretację, refleksję i podzielenie się rezultatami z innymi. Ważność dowodów oceniana jest głównie pod względem tego, czy pozwalają one udzielić odpowiedzi na pytania, jakie są stawiane w procesie realizacji badania. Część badawcza krytycznego badania w działaniu powinna wesprzeć proces autorefleksji nad praktykami, a także rozumienie tych praktyk oraz warunków, w jakich są realizowane [Kemmis, McTaggart, Nixon 2014]. Kluczową rolę odgrywają tu takie narzędzia, jak dziennik badacza, blogi, zapiski badawcze, wywiady, nagrania audio i wideo, fotografie, analiza dokumentów, ankiety.

Techniki analizy danych w badaniach w działaniu również są bardzo różnorodne. Jak jednak odkryli Chen, Huang i Zeng [2018], w większości badanych przypadków autorzy artykułów naukowych nie informowali *explicite*, jakie techniki analizy danych zastosowali. Wśród tych, które zostały opisane, główne techniki to analiza tematyczna, analiza zawartości oraz teoria ugruntowana. Należy pamiętać, że współpraca między praktykami badaczami i badaczami profesjonalistami w trakcie analizy danych pozwala na lepsze zrozumienie zebranych danych, a także uprawomocnia uczestników badania niebędących profesjonalnymi badaczami. Współpraca w analizie danych jest więc jak najbardziej pożądana. Jednocześnie, jak zauważają Herr i Anderson [2015], partycypacyjne badanie w działaniu może być partycypacyjne na każdym etapie lub tylko podczas wybranych faz badania.

3.2. Zbieranie danych do pracy dyplomowej i prowadzenie dziennika badacza

Wachlarz metod badawczych i sposobów analizy danych, wybieranych przez studentów piszących swoje prace dyplomowe na podstawie badań w działaniu, może być bardzo szeroki. Przykłady prac prowadzonych w projekcie „Badania dla praktyki” pokazują, że metody te zazwyczaj miały charakter mieszany – w procesie prowadzenia badań w organizacjach przeplatały się metody ilościowe oraz jakościowe. Najczęściej stosowano takie techniki, jak obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca, wywiad pogłębiony, badanie ankietowe, grupa fokusowa. Jednocześnie niezwykle ważnym narzędziem w procesie

zbierania danych były dzienniki badacza. Dziennik badacza to narzędzie zbierania danych i refleksji nad przebiegiem procesu badawczego. Badacz notuje w nim swoje obserwacje, odczucia, wątpliwości i pytania, które nasuwają się w procesie wchodzenia w organizację i badany problem. Jest to rodzaj dziennika terenowego, stanowiącego niezwykle wartościowe źródło wiedzy o tym, co wydarza się w badanym zakresie, ale również o tym, jak zmienia się percepcja danego problemu w oczach badacza. Może on być prowadzony w wersji elektronicznej, jak i w formie papierowego dziennika. Część osób będzie wolała nosić go z sobą w formie notesu i na bieżąco zapisywać swoje obserwacje, część – uzupełniać po danym wydarzeniu, spotkaniu, zapisując notatki w komputerze.

Jak piszą Kemmis, McTaggart i Nixon [2014], prowadzenie dziennika dyscyplinuje badacza przez konieczność regularnej refleksji nad tym, co dzieje się w projekcie, jak reaguje na to badacz i jakie ma na ten temat przemyślenia. Pozwala również lepiej zobrazować, co zostało zrobione, jaki jest progres w osiągnięciu pożądanego zmiany. Co więcej, dziennik stanowi bardzo cenne źródło cytatów, którymi można zilustrować przygotowywaną pracę magisterską lub też artykuł naukowy. Podsumowując, dziennik badacza jest niezwykle istotnym narzędziem, pozwalającym badaczowi na sterowanie procesem własnego uczenia się, a jego prowadzenie warto rozpocząć już od momentu zainicjowania badania w działaniu.

3.3. Dobór metod w badaniach w działaniu prowadzonych z grupami wykluczonymi

Specyficzną sytuacją, wymagającą szczególnej uważności w sposobie doboru metod zbierania i analizy danych, jest prowadzenie badań z grupami osób wykluczonych lub doświadczających niewłaściwego traktowania. Niejednokrotnie przedmiotem badań w działaniu, zwłaszcza w ramach krytycznych form tego podejścia, stają się niesprawiedliwości społeczne dotyczące grupy osób wykluczonych lub tak zwanych wrażliwych (ang. *vulnerables*). *Vulnerables* to według Mary Silvy [1995, s. 15, cyt. za: Liamputtong 2007] osoby, które doświadczają „zmniejszonej autonomii z powodu fizjologicznych lub psychologicznych czynników lub też nierówności wynikających z ich statusu”. Zazwyczaj nie mogą one podejmować samodzielnie decyzji wpływających na ich życie i być niezależnymi. Są uwikłane w sieć zależności, która nie pozwala im się usamodzielniać, a wynika to zazwyczaj z niesprawiedliwości społecznej, jakiej doświadczają. Łączy ich to, że często stanowią „niewidoczne” grupy w ramach społeczeństwa, a ich potrzeby bywają marginalizowane. Można

wymienić następujące grupy, które mogą zaliczać się do *vulnerables*: dzieci, osoby starsze, społeczności etniczne, imigranci, bezrobotni, mniejszości religijne, osoby uzależnione, pracownicy seksualni, bezdomni, osoby LGBT, a także kobiety i osoby chronicznie chore [Liamputtong 2007]. Istnieją też grupy, których „wrażliwość” jest zmnożona. Przykładem mogą być bezrobotne kobiety pochodzące z mniejszości etnicznych i samotnie wychowujące dzieci.

Realizacja badania w działaniu przez taką grupę lub przez zewnętrznego badacza współpracującego z osobami wykluczonymi jest zadaniem wymagającym niezwyklej wrażliwości, ale też zastosowania odpowiednich metod badania. Niejednokrotnie osoby wykluczone doświadczają różnego rodzaju trudności, przeżyły lub przeżywają traumy. Badacze społeczni, podejmując badania wraz z grupami marginalizowanymi, wkraczają w sferę życia tych osób, która zazwyczaj nie jest widoczna i dostępna z zewnątrz. Marlene De Laine [2000, s. 67, cyt. za: Liamputtong 2007] nazywa te obszary *back regions*, mając na myśli „prywatną przestrzeń, gdzie dzieją się osobiste aktywności, w których uczestniczą tylko osoby z wewnątrz”. Ktoś, kto wkracza w obszar prywatnych *back regions*, może przynieść z sobą ryzyko ekspozycji tych osób na różnego rodzaju trudności. Dlatego też badacz powinien być świadomy niezwykle skomplikowanej sytuacji, w jaką wkracza, mimo że zazwyczaj robi to, mając dobre intencje.

Metody badawcze stosowane w procesie badań w grupach *vulnerable* to zazwyczaj metody jakościowe. Są one bowiem bardziej elastyczne i płynne niż tradycyjne metody ilościowe, dzięki czemu pozwalają w sposób głębszy rozumieć znaczenia nadawane wydarzeniom przez osoby wykluczone, a także ich subiektywne doświadczenia [Liamputtong 2007]. Rebecca Campbell [2002] podaje przykład wykorzystania metod jakościowych w procesie badania prowadzonego wraz z osobami, które doświadczyły gwałtu. Według niej metody jakościowe pozwalają badaczowi na usłyszenie opowieści badanych w sposób pełniejszy, niż czynią to metody ilościowe. Wśród podstawowych technik szczególnie polecanych w procesie prowadzenia badań z grupami osób doświadczających niesprawiedliwości społecznej możemy wymienić wywiady pogłębione, grupy fokusowe, wywiady biograficzne. Innowacyjne i alternatywne techniki zbierania danych to też technika fotograficzna, dzienniki, metody oparte na sztuce. Metody stosowane w projektach badawczych dotyczących grup wrażliwych to także autoetnografia oraz obserwacja niejawną [Liamputtong 2007].

BADANIE W DZIAŁANIU I PRACA DYPLOMOWA

Wprowadzenie

W tradycyjny dyskurs o roli uniwersytetu niejako wpisana jest dyskusja o jego przydatności. W tej dyskusji często pojawia się argument o niepraktyczności działań proponowanych w ramach uniwersytetu, o oderwaniu uniwersytetu od rzeczywistego świata. Chociaż refleksja nad rolą współczesnego uniwersytetu to jedno z kluczowych zadań zbiorowości nauczycieli i studentów tworzących tenże uniwersytet, nie będzie ona tutaj rozwijana. Poprzestaniemy na stwierdzeniu, że różnorodność sposobów wpływania uniwersytetu na rzeczywistość jest nie tylko bardzo bogata, ale przede wszystkim niedostatecznie wykorzystywana.

W pewnym sensie ta niepraktyczność i oderwanie od rzeczywistości są spowodowane postulatami utrzymania nauki (czyli badań naukowych) w separacji od polityki. Ten postulat miał może sens w pewnych okresach rozwoju społecznego i uniwersytetu jako takiego, a także ważne konsekwencje dla rozwoju wiedzy, ale nigdy tak naprawdę nie udało się go zrealizować. Pragnienie to zaowocowało jednak marzeniem o ukształtowaniu podejścia naukowego, czyli obiektywnej postawy, wolnej od wpływu systemu wartości. Rozwinięto podejście zbudowane na tym marzeniu, w którym nauki społeczne zaczerpnęły schemat działania od nauk ścisłych. Nie przyniosło ono jednak w pełni satysfakcjonujących rezultatów, ponieważ aby zrozumieć świat społeczny, świat organizacji, ludzi w nich funkcjonujących, należy pamiętać o całkowicie subiektywnych aspektach ludzkiego życia. A to wymaga innego badania, innego pisania, innej mapy, która mogłaby pomóc poruszać się po świecie. Ta perspektywa wymaga przyglądania się wartościom, nadziejom, lękom, przekonaniom i temu, jak wraz z językiem kształtują one rzeczywistość. Pozytywistyczny paradygmat nie pozwala w pełni uchwycić współczesnych dylematów.

Przyjmuje się, że nauki społeczne pomagają wyjaśnić, przewidzieć i zrozumieć interesujące nas zjawiska [Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001]. W tradycyjnym paradygmacie badania naukowe mają trzy podstawowe cele: tworzenie nowej wiedzy i głoszenie twierdzeń naukowych, testowanie ważności tych twierdzeń oraz generowanie teorii. Dzieje się to według wypracowanego, uporządkowanego, procesu, który zwykle toczy się zgodnie z ustalonymi krokami, takimi jak: identyfikacja problemu badawczego, zdefiniowanie celu badania i sformułowanie pytań badawczych, zaprojektowanie i zaplanowanie badania, zebranie danych, podjęcie decyzji o kryteriach jakości badania, analiza danych, wyciąganie wniosków, łączenie wniosków z istniejącą wiedzą, sprawdzenie wiarygodności twierdzeń, wyjaśnienie znaczenia wniosków dla nauki i praktyki, stworzenie nowej lub modyfikowanie istniejącej teorii [McNiff, Whitehead 2010]. W taką formułę wpisany jest pewien deficyt wynikający ze sposobu generowania problemów badawczych, w którym badacz ma możliwość podjęcia decyzji o problemie badawczym bez refleksji nad stanem praktycznym. W rezultacie coraz częściej podkreśla się alienację badaczy, oderwanie od rzeczywistości i krytykuje nienadążanie za potrzebami współczesnego świata.

Wielu pracowników, zwłaszcza sektora publicznego i pozarządowego, odczuwa dziś rozczarowanie wynikami własnej pracy mającymi swe źródło zarówno w otoczeniu, kontekście owej pracy, uwarunkowaniach zewnętrznych, jak i rozwiązaniach wewnątrzorganizacyjnych. Rozczarowanie, brak poczucia sensu, lęk, gniew, a czasami nawet poczucie winy (o czym pisał Andy Hargreaves, podając za przykład nauczycieli) [Sagor 2005]) demotywują albo zupełnie przeciwnie - wręcz zmuszają do zrobienia czegoś, co może zmienić sytuację. Tak właśnie badania w działaniu zaczynał Kurt Lewin, interesując się takimi problemami społecznymi, jak faszyzm, antysemityzm, ubóstwo, dyskryminacja mniejszości (co zresztą pokazuje, że od kilkudziesięciu lat potrzeba wprowadzania badań w działaniu w praktykę organizacji i na uniwersytety pozostaje wciąż silna)⁷.

Ze względu na pogłębiającą się przepaść między praktykami a badaczami jednym z problemów w zakresie zarządzania jest zbyt mała rola teorii i badań naukowych w poprawianiu stanu rzeczywistego, inspirowaniu do zmian i pokazywaniu sensownych kierunków działań. Natomiast badania w działaniu dają taką możliwość i nadzieję na zmianę. Badania w działaniu prowadzone są przez praktyków i dla praktyków. Otwierają pole dla kolektywnej refleksji i współpracy w celu doskonalenia tego, co się robi. To proces

⁷ Zob. więcej w rozdziale 1.

planowy, systematyczny i cykliczny, w założeniu pomagający zrozumieć własną praktykę w stopniu pozwalającym na świadome wprowadzanie zmian [Mertler 2006].

Termin „praktyka” rozumiany jest tu zarówno jako działanie, jak i jako badanie, skoncentrowane nie na zachowaniach, ale na uczeniu się oraz na wartościach decydujących o tym działaniu. Badania w działaniu, koncentrując się na współtworzeniu wiedzy o praktyce, są też intencjonalnie polityczne i stanowią znaczący wkład w społeczne i kulturowe transformacje, tak istotne zwłaszcza w czasach ekonomicznej globalizacji [McNiff, Whitehead 2010]. Rola badań w działaniu (i badaczy spoza uniwersytetów i centrów badawczych) rośnie pomimo toczących się dyskusji na temat tego, co naprawdę liczy się jako ważna wiedza i kto może być uznany za badacza legitymizowanego do wygłaszania sądów na temat rzeczywistości.

W Instytucie Spraw Publicznych Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej już od kilku lat zapraszaliśmy studentów podczas kursu „Badania w działaniu jako strategia dla sfery publicznej” do wspólnej analizy klasycznych tekstów traktujących o badaniach w działaniu autorstwa między innymi: Kurta Lewina, Wilfreda Carra, Geralda Susmana, Paulo Freirego czy Stephena Kemmisa oraz do myślenia o tym, jak naprawiać współczesny świat, i do refleksji nad znaczeniem badań w działaniu dla naszej codzienności. Zawzięcie przy tym dyskutowaliśmy o definicji Kemmisa głoszącej, że badania w działaniu to „forma kolektywnej autorefleksyjnej działalności, którą podejmują uczestnicy sytuacji społecznych w celu rozszerzenia i wzmocnienia racjonalności oraz sprawiedliwości zarówno swych praktyk społecznych i edukacyjnych, jak i rozumienia tych praktyk, ale też sytuacji, w których mają one miejsce” [Kemmis 2010, ss. 45-46].

Podczas semestralnego kursu uczestnicy zajęć przygotowywali też projekt badawczy według zasad badań w działaniu wraz z propozycją interwencji w ważnej dla nich sferze życia (przykłady). Ten krótki czas był oczywiście niewystarczający do przeprowadzenia cyklu badań w działaniu w czasie kursu, co zwykle kończyło się obietnicą podjęcia próby jego wydłużenia. W końcu zaowocowało to projektem „Badania dla praktyki”. Zastanawiając się nad tym, w jaki sposób pomóc studentom odnieść korzyść naukową i jednocześnie zobaczyć praktyczny sens badań prowadzonych na potrzeby pracy magisterskiej, postanowiliśmy zaproponować im możliwość przygotowania prac magisterskich w ramach badań w działaniu (*action research*). Wierzyliśmy, że w ten sposób będą mogli badać to, co dla nich ważne i przydatne, w konkretnej rzeczywistości organizacyjnej i we współpracy z innymi. Dzięki projektowi mogliśmy zaprosić grupę pracodawców, którzy zgodzili się zarówno pozwolić

studentom na poznanie ich organizacji od środka, jak i służyć pomocą w procesie badawczym oraz projektowaniu interwencji nakierowanych na niwelowanie problemów organizacyjnych zdefiniowanych dzięki badaniu. Studenci zaangażowani w badania zostali zaproszeni do łączenia teorii z praktyką, do doskonalenia praktyki w organizacjach, a nawet do przejmowania władzy w procesie decyzyjnym i wspierania rozwoju zawodowego.

Ten rozdział ma na celu pokazanie procesu badania w działaniu oraz specyfiki pisania pracy dyplomowej w konwencji badania w działaniu. Postaramy się pokazać dwa równoległe procesy, w które muszą się zaangażować osoby zainteresowane pisaniem prac dyplomowych według modelu badań w działaniu. Wyzwanie polega na równoczesnym refleksyjnym działaniu, czyli szukaniu problemów w aktualnym działaniu i projektowaniu interwencji mających na celu niwelowanie tych problemów, oraz opisywaniu tego, w czym się bierze udział, w sposób, który zostanie zaakceptowany na potrzeby pracy dyplomowej.

1. Proces badania w działaniu

Pisząc samodzielnie pracę dyplomową w ramach badań w działaniu, staje się przed trudnym zadaniem i jednocześnie kilkoma dylematami wynikającymi ze sprzeczności między założeniami badań w działaniu a zasadami pisania pracy. Jedną ze sprzeczności wynika z rozbieżności między założeniem o kolektywnym charakterze badań w działaniu⁸ a uniwersytecką praktyką, w której prace dyplomowe pisze się najczęściej indywidualnie i indywidualnie za nie się odpowiada przed recenzentem czy komisją.

Badania w działaniu mają na celu nie tylko generowanie wiedzy na jakiś temat, lecz także indywidualny i organizacyjny rozwój – zmianę, która ma pozwolić na doskonalenie tego, co się robi. To z kolei jest bardziej prawdopodobne, jeśli te działania mają charakter cykliczny, a nie jednorazowy, jak to zwykle się dzieje w przypadku pracy dyplomowej. Tak naprawdę linearne i ściśle określone „życie” projektu dyplomowego może się rozmiąć z cyklicznym, wielokierunkowym i wieloetapowym projektem badań w działaniu. Dobrze by było, aby studenci decydujący się na pisanie pracy magisterskiej lub licencjackiej w ramach schematu badań w działaniu zdawali sobie sprawę z tych sprzeczności.

⁸ Więcej o typach badań w działaniu i ich cechach w rozdziale 2 (punkty 1.1, 1.2, 1.3).

To podejście powinno być szczególnie interesujące dla osób, które liczą, że ich badanie pozwoli przetłumaczyć proces badawczy na konkretne propozycje naprawcze, możliwe do zastosowania w życiu, dla osób, które czują się nieusatysfakcjonowane własną sytuacją i chcą bardziej aktywnie wpływać na rzeczywistość. To nie jest inny sposób podejścia do pracy dyplomowej, to jest inne podejście do życia.

Pisanie pracy w konwencji badania w działaniu powoduje, że badacz student i badaczka studentka stają przed koniecznością facylitowania procesu komunikacji i współpracy na wielu poziomach, w wielu kierunkach i formach. Wchodząc do organizacji, stają się zewnętrznymi badaczami, którzy poznają specyfikę tej organizacji i poszukują jej problemów dzięki komunikacji i współpracy z innymi. Znając teorię badania w działaniu, muszą zaprosić do współpracy praktyków, którzy albo mogą pomóc w poznaniu organizacji i w badaniu, albo mogą skutecznie ten proces zablokować i odmówić udziału w tej inicjatywie. Trzeba ich zaprosić do udziału w projekcie badawczym i ten udział umożliwić, stosując różne sposoby motywowania do partycypacji. W grupie praktyków, z którymi studenci badacze współpracują, są zarówno pracownicy i władze danej organizacji, jak i jej partnerzy czy klienci. Tak pożądanym komfortem wynikającym ze współpracy z kimś, kogo się zna i lubi, jest w tej sytuacji prawie niemożliwy do osiągnięcia. Nie uda się jednak zdefiniować autentycznego, rozwojowego, praktycznego problemu badawczego bez ustanowienia przynajmniej minimalnego poziomu komunikacji, współpracy i zaufania. Badania w działaniu wymagają współpracy niezależnie od usytuowania osoby badacza⁹. Zewnętrzny badacz może się zaangażować w badania w organizacji lub społeczności z różnym nastawieniem, które wpłynie zarówno na proces, jak i wyniki badania. Można założyć, że i my (badacze), i oni (pracownicy lub członkowie społeczności) posiadamy władzę. Można założyć, że my nie mamy tej wiedzy i nie wiemy nic o badanej organizacji, ale dowiemy się od tych, którzy znają ją od wewnątrz, bo oni niezbędną wiedzę posiadają. Możliwa jest też sytuacja, w której mamy przekonanie, że tylko my wiemy, a oni nie, wreszcie zdarzyć się może, że wierzymy, iż ani badacze, ani pracownicy nie mają koniecznej wiedzy [Herr, Anderson 2005 s. 39]. Każda z tych sytuacji jest możliwa, każda wpływa na relacje i dynamikę procesu badawczego.

Relacje władzy komplikują się dodatkowo z powodu osoby promotora, opiekuna pracy magisterskiej lub licencjackiej. Głównym obowiązkiem badacza jest dbanie o korzyść organizacji i jej interesariuszy. Uzyskanie dostępu

⁹ Więcej o usytuowaniu badacza w rozdziale 2.

do wiedzy na temat organizacji będącej własnością tychże interesariuszy wiąże się z odpowiedzialnością, która nie jest ani równoważna, ani równoczesna, z odpowiedzialnością, jaką studenci badacze wykazują wobec promotorów i uniwersytetu jako biurokracji strzegącej własnych interesów. Niezależnie od wspomnianych trudności pierwszym zadaniem studentek i studentów badaczy jest, jak to ujął Ernest Stringer, zbudowanie sceny (*setting a stage*) [Stringer 1999].

Wszyscy, którzy widząc, jak wymagająca jest dzisiejsza rzeczywistość, świat współczesnych organizacji, życie społeczne, chcą nauczyć się, jak wpływać na otoczenie, powinni spróbować badania w działaniu. Aby odnieść sukces, stosując tę formułę, warto przede wszystkim zrozumieć specyfikę, dynamikę i sekwencję procesu badań w działaniu. Chociaż różni autorzy proponują indywidualne modyfikacje i miejscami odmienne podejścia do całego procesu, to w pewnym stopniu te różne propozycje są spójne z pewnym uniwersalnym modelem. Tak jak każde racjonalne ludzkie działanie, badania w działaniu obejmują trzy podstawowe etapy:

1. działanie, czyli etap planowania i stosowania pomysłów na działanie w praktyce, a także w sytuacji gdy badacz przychodzi z zewnątrz, etap poznawania specyfiki organizacji lub społeczności, poznawania i myślenia o sposobie funkcjonowania;
2. obserwację, czyli etap zbierania danych i budowanie obrazu tego działania;
3. wreszcie myślenie, czyli analizowanie, interpretowanie i wyjaśnianie tego, co udało nam się dowiedzieć na temat działania oraz projektowania rekomendacji do zmian lub konkretnych interwencji.

Pracę zgodnie z modelem badań w działaniu można rozpocząć na którymkolwiek z tych etapów, ale warto być świadomym, że często przejścia między poszczególnymi etapami nie są wyraźne, etapy mogą się nakładać (wciąż działamy, a przecież już zbieramy dane, jeszcze je analizujemy, a już zaczynamy myśleć o korzystnej modyfikacji, zmianie, wprowadzamy zmiany i podejmujemy wysiłek analityczny w celu ewaluacji danej propozycji). Cykl należy powtarzać tak długo, jak będzie potrzeba.

Dla precyzji rozważań proponujemy rozbicie trzech etapów na sześć kroków. Jednocześnie pragniemy podkreślić, że proponowane tu sześć kroków to tylko sugestia, swego rodzaju przewodnik. Wraz ze zdobywaniem doświadczenia w materii badań w działaniu warto eksperymentować i wypróbować przydatne modyfikacje procedury, zaprojektowane odpowiednio do potrzeb konkretnego projektu badawczego.

1.1. Refleksyjne działanie i poznawanie terenu

Jak już wspominaliśmy, do typowej trudności, z jaką muszą sobie radzić badacze działający w ramach działania w badaniu, czyli zmagania się z działaniem, wprowadzaniem zmiany czy poprawianiem jakości tego, co się robi, oraz równoczesnym badaniem, czyli tworzeniem wiedzy na temat własnej praktyki [Herr, Anderson 2005], dochodzi trudność wywiązywania się z roli studenta, studentki – uczestników seminarium magisterskiego, którzy znaleźli się w tym samym czasie w najczęściej obcym dla siebie kontekście organizacyjnym. Z jednej strony ograniczenia procedury badania, z drugiej potrzeba wykazania przydatności tych badań dla praktyków, z którymi właśnie zaczęli współpracę. A przecież praca badacza ma doprowadzić do pojawienia się propozycji zmiany tego, co owi praktycy robią już od lat.

Aby stało się to możliwe, od samego początku badacz powinien koncentrować się na zrozumieniu kontekstu, priorytetów i systemu wartości, aby móc się stać katalizatorem przyszłych zmian i zainspirować innych do refleksji nad własną praktyką. Stan idealny to sytuacja, w której badacz nie dokonuje samodzielnie analiz i nie projektuje interwencji w odosobnieniu, ale gdy zachęca pracowników do współpracy i zaprasza do całego procesu badań w działaniu.

Jest to łatwiejsze, jeśli przestrzega się kilku podstawowych zasad. Przede wszystkim należy zadbać o relacje. Badacz powinien więc poszukiwać sposobów, aby nawiązać i utrzymać harmonijne i równe relacje. Akceptuje ludzi takimi, jacy są, i unika konfliktów, zachęcając do współpracy, a nie rywalizacji. Relacje między ludźmi stają się lepsze, jeśli udaje się poprawić jakość komunikacji. Natura i sposób komunikacji mają wpływ na zdolność do skutecznej wspólnej pracy, a także na dobrostan pracowników, co bezpośrednio oddziałuje na rezultaty ich pracy. Komunikacja, która wspiera relacje i samą pracę, pojawia się, gdy jest odpowiednia do rodzaju aktywności, kontekstu i ludzi, jest szczerą, przekazywane informacje są prawdziwe, a odbiorcy je rozumieją. Ani dobrej jakości relacje, ani sprawna komunikacja nie pojawią się bez partycypacji. Poziom partycypacji decyduje również o możliwości zrozumienia własnej sytuacji i poziomie zaangażowania w proces radzenia sobie z problemami. Zadaniem badacza jest zaproszenie innych do udziału w działaniach, tak aby dać im szansę na realizację znaczących zadań, nauczenie się przydatnych umiejętności i na wyrobienie poczucia kontroli nad tym, co się dzieje. Kolejną zasadą wspólnego działania jest inkluzja. Badanie w działaniu powinno dawać szansę na włączenie się w proces wszystkim interesariuszom [Stringer 1999, ss. 28–40].

Jak już wspomniano, badania w działaniu mogą przyjmować różne formy. Przedstawiamy tutaj sposób angażowania się w działania organizacji

najbardziej adekwatny dla uczestniczących badań w działaniu (*participatory action research*), ponieważ jesteśmy przekonani, że badaczki studentki i badacze studenci powinni dążyć do tego, aby ich projekty badań w działaniu w największym stopniu wpisywały się właśnie w ten angażujący wszystkich model. Badania są prowadzone przez ludzi, których dotyka jakiś problem, a nie „na” nich. Studenci i studentki prowadzący badania na potrzeby pracy dyplomowej są umieszczeni na zewnątrz organizacji, próbując ją dopiero poznać, co może sprawiać wrażenie indywidualnego projektu badań w działaniu, dlatego właśnie powinni być szczególnie wrażliwi na potrzebę poszerzenia spektrum współpracy, zapraszania do współpracy, dbania o relacje i komunikację.

1.2. Formułowanie problemu (badawczego)

Znalezienie problemu organizacji, którego badanie pomoże zrozumieć ową organizację, a jego rozwiązanie umożliwi zrobienie kroku naprzód, który stanie się też problemem badawczym będącym podstawą całego projektu badawczego, jest kluczowym elementem procesu badania w działaniu. To, jakie postawimy pytanie, zdecyduje o tym, jakich udzielimy odpowiedzi, czyli jak zdiagnozujemy rzeczywistość, i w konsekwencji będzie determinować proponowane rozwiązania. Dlatego właśnie umiejętne postawienie pytania mającego pomóc w zdefiniowaniu problemu jest tak ważne. Nie robimy tego pochopnie – zanim zadamy pytanie, warto dookreślić obszar działania, którego będzie dotyczyć nasze badanie, i przyrzeć się istniejącym już teoriom i praktykom.

Zadanie pytania uruchamia proces, który polega na systematycznym badaniu i dekonstrukcji zdefiniowanego problemu. Jednym z najbardziej wartościowych i intrygujących aspektów podejścia badań w działaniu jest zakres decyzyjności w procesie decydowania o tym, co jest problemem. Relacje władzy w procesie decydowania o tym, co uznamy za ważny problem w pracy ludzi i organizacji, są istotnym elementem różniącym badania w działaniu od tradycyjnych badań naukowych. To praktycy, często przy pomocy badaczy (jak w opisywanym przypadku), posiadając głęboką wiedzę i stosując adekwatne techniki, włączają się w proces poszukiwań.

Dzielenie procesu na poszczególne fazy i etapy wygląda dobrze głównie w podręcznikach i materiałach instruktażowych. W rzeczywistości najczęściej trudno o proste schematy. Wielość perspektyw, form i struktur, różnorodne cele i zadania, nakładające się kalendarze utrudniają procedowanie i osiągnięcie zakładanych rezultatów, zmuszając do renegocjacji ustalonych terminów i przejść z jednej fazy do kolejnej. Proces badania w działaniu staje się procesem

społecznym, w którym badacze muszą pogłębiać rozumienie złożoności organizacji i procesu, starając się budować obraz kawałek po kawałku. Poszukując problemu badawczego, badacze powinni ustanowić kanał komunikacyjny, wynegocjować własną rolę, zidentyfikować kluczowe postacie w organizacji, a przydatne dla procesu badawczego, i skonstruować pierwszy, wstępny obraz organizacji [Stringer 1999, ss. 43-44]. W inicjatywie, do której nieustannie się tu odnosimy, ta początkowa faza jest jeszcze trudniejsza, ponieważ rola badacza jest już zdefiniowana niejako „za plecami” badaczy lub z niewielkim ich udziałem z tego powodu, że studenci biorą udział w formule przygotowanej „dla nich”, a nie „z nimi”. Walka o autonomię i emancypację toczy się również w imieniu i dla badaczy, nie tylko praktyków, jest nawet trudniejsza, ponieważ deficyt władzy studentek i studentów jest związany z wieloletnią oświatową i uniwersytecką tradycją, a rzadko jest kwestionowany przez tych, którzy władzę i wiedzę posiadają.

Sztuka i umiejętność prowadzenia badań w działaniu polega na wspólnym budowaniu rozumienia sytuacji, w jakiej znajdują się badacz i praktycy (którzy też, jeśli się uda, stają się badaczami). Celem wspólnych poszukiwań w badaniach w działaniu nie jest odkrywanie prawdy czy opisywanie sytuacji, ale raczej pokazywanie różnych prawd i rzeczywistości - umożliwienie uczestnikom sytuacji społecznej podzielenia się własną jej interpretacją. Nawet jeśli posiadają oni wiedzę o takich samych faktach, ich doświadczenie, pozycja czy kultura powodują odmienne interpretacje, dlatego badacze powinni starać się odkrywać te interpretacje i ułatwiać negocjacje między różnymi punktami widzenia [Stringer 1999, s. 45]. Na zupełnie wstępnym etapie szczególnie należy zadbać o zainteresowanie uczestników tematem i stworzenie pozytywnego klimatu, który ułatwi ich zaangażowanie. Wchodząc zatem do organizacji w poszukiwaniu problemu badawczego, na początku nie powinien on badacz zbytnio interesować. Poznać powinni najpierw ludzi i organizację, a dopiero w następnym kroku angażować ich w dyskusję na temat problemu (co często okazuje się zaskakująco trudne - ludzie nie chcą rozmawiać o problemach, mimo że może się to dla nich okazać pomocne).

Doświadczenia, refleksje, obserwacje są częścią procesu badawczego. Aby go rozpocząć, potrzebujemy pytania. Przyczyną zadania pytania jest ciekawość. Zadanie wartościowego pytania wymaga dyskusji i czasu, ale w końcu przyglądanie się własnej pracy daje satysfakcję większości ludzi. Można ich zadawać wiele. Co się tutaj dzieje? Czemu się nie udaje lub dlaczego się udaje? Wnioski z dyskusji należy zapisywać. Czego chcę się dowiedzieć? Co mnie ciekawi, a co niepokoi? Co idzie najlepiej? Co muszę rozwiązać? Co mogę zrobić inaczej? Co można znaleźć w literaturze? Ci, którzy przechodzą tę fazę w pośpiechu, często nie radzą sobie na późniejszych etapach badania [Sagor 2008, s. 22].

Studenci pracujący nad pracą magisterską mają sojuszników: to oczywiście praktycy w organizacji, promotorzy i inni pracownicy uniwersytetu, a przede wszystkim literatura, inne badania, Internet, prasa, obserwacje poczynione w organizacji, własne notatki, rozmowy z innymi osobami. Niezbędne jest dokonanie przeglądu literatury w celu prześledzenia podobnych spraw i sposobów ich rozwiązywania w innych kontekstach. Przeglądając literaturę, warto szukać podobnych wątków, połączeń między nimi, luk w badaniach, wykorzystanych przez innych badaczy źródeł, zastosowanych metod badawczych, rodzajów danych, wreszcie warto porównywać konteksty wcześniejszych badań.

Rozwaga przy wyborze tematu, obszaru i problemu badawczego jest więcej niż zalecana, ale warto pomyśleć o tym, co jest interesujące dla samego badacza, w końcu będzie nad tym pracować przez jakiś czas. Robienie czegoś, co nie jest interesujące, bywa zgubne dla motywacji i końcowych rezultatów działania. Zachęcamy do wybrania czegoś, co chce się zmienić, ale też czegoś, na co ma się jakiś wpływ.

Gdy już uda się zdefiniować ważne dla organizacji i procesu badawczego osoby, czyli takie, które albo dużo wiedzą, albo są zaangażowane w większość działań organizacyjnych, albo mogą odegrać rolę „kluczników”, czyli osób, które pomogą badaczom w nawiązaniu kontaktu z pozostałymi członkami organizacji, warto o nie zadbać i zaprosić do rozmowy, wywiadu, dyskusji. To ważne momenty i nie powinny wywoływać konfliktów czy napięć, a raczej służyć stymulacji umysłowej, zwiększeniu zainteresowania problematyką, która badaczowi wydaje się szczególnie istotna. Nie wolno tu krytykować ani proponować rozwiązań, najlepszą strategią jest zadawanie pytań. Te rozmowy mogą jeszcze wciąż służyć precyzowaniu problemu, ostatecznej decyzji o tym, czy wart jest on naszej uwagi. Czy jest ważny? Co nas w nim fascynuje?

Gdy uda się sformułować problem badawczy, czas na stworzenie pytań badawczych dotyczących problemu, którego rozwiązania poszukujemy. Możemy pytać o relacje i powiązania wokół problemu, o historię, o zaangażowane osoby i grupy, o zasoby oraz procedury, możemy zaplanować pytania o to, jak osoby, z którymi będziemy rozmawiać, widzą dany problem, czy dostrzegają inne problemy, kto ma możliwość wpływu, jak problem wiąże się z tym, co dzieje się wewnątrz i na zewnątrz organizacji.

W pytaniach badawczych odbija się to, co wiemy na temat sytuacji, kim jesteśmy i jakie mamy doświadczenie w danym zakresie (konkretnego problemu badawczego). Najlepiej gdy motywacja wypływa z naszego zaangażowania, łączy się z tym, kim jesteśmy i co jest dla nas ważne. Czasami choć projekt wydaje się interesujący, badacz nie czuje się z nim związany. To, niestety, skutek wyboru problemu, który nie jest interesujący dla badacza, nie łączy się

z przeżyciami. Wprawdzie studenci poznają zasady badań naukowych w początkowych latach studiów, często jednak kończąc studia, wciąż nie są gotowi, aby odważnie wziąć odpowiedzialność za badania, które zadecydują o kształcie ich pracy. Autorefleksja i próba zrozumienia, jak indywidualna sytuacja wpływa na wybory dotyczące procesu badawczego, jest niezbędna, aczkolwiek bardzo rzadka. Dowiedz się, kim jesteś, pomyśl, jak różne aspekty twojej sytuacji mogą wpływać na sposób prowadzenia badań i pisanie, czytaj, co napisałeś lub napisałaś i zastanawiaj się, w jakim stopniu ten tekst „jest twój”. Pamiętaj, że idee, przekonania i opinie są też rezultatem przynależności, w tym osadzenia w dyscyplinie naukowej lub administracyjnej strukturze.

1.3. Zbieranie danych

Gdy udało się zdefiniować problem badawczy, wiemy, co chcemy poprawić, stworzyliśmy pytania badawcze, które pomogą dowiedzieć się jak najwięcej na ten temat, i dokonaliśmy przeglądu literatury, aby sprawdzić, co zrobili inni i czego unikać, a co można powtórzyć, stajemy przed zadaniem zaplanowania procesu zbierania danych i wyboru odpowiednich strategii lub narzędzi.

Tradycyjnie badaczom zależy na tym, by wyniki ich badań charakteryzowały trzy zalety: możliwość ich zgeneralizowania, trafność i rzetelność. Pierwsza z nich niekoniecznie jest pożądana w przypadku badań w działaniu. Generalizowanie oznacza, że wyniki badań mogą być stosowane w różnych miejscach i okolicznościach, a w modelu badań w działaniu chodzi o bardzo konkretny przypadek i rozwiązanie specyficznego problemu wymagającego zupełnie innego podejścia w innym kontekście. Trafność, czyli prawidłowe dobranie analizowanych danych, i rzetelność, czyli dokładność metod pomiaru, są zaletami także w przypadku badań w działaniu [Sagor 2008, ss. 37-39].

Badając świat organizacji, badacz staje przed problemem wynikającym z intensyfikacji stosowania w organizacjach formalnych procedur i praktyk, w szczególności do oceny wydajności (*performance*) według mierzalnych kryteriów (to popularna praktyka w dzisiejszym zarządzaniu). W ten sposób praca (a właściwie jej rozumienie) zostaje podzielona na oficjalny opis (*official job description*) danego stanowiska, co dzieje się podczas rozmowy kwalifikacyjnej, procesu zatrudniania i następnie podczas codziennej pracy, oraz na oczekiwania - efekty pracy, które mogą zostać zmierzone, gdyż istnieje możliwość dokonania pomiaru (w konsekwencji pojawiają się też takie aspekty pracy, które nie mogą zostać zmierzone). Te aspekty pracy, których dotyczą mierzalne kryteria, czasami nie pasują do oficjalnego opisu stanowiska. Życie zawodowe

staje się sprawą regułek i tabel w większym stopniu niż wymagań menedżerów [Schostak, Schostak 2013, s. 8]. W szerszej perspektywie konkretne praktyki pomiaru organizują gospodarcze i polityczne machinerie, jakimi są współczesne organizacje władające umysłami i ciałami pracowników, wpisując je w ograniczone interpretacje. Badania w działaniu pozwalają poszerzyć spektrum branych pod uwagę danych, zauważyć ich bogactwo i różnorodność. Jednocześnie nie wymagają koncentracji na tak zwanych mierzalnych i obiektywnych wskaźnikach, dopuszczają emocje, opinie, doświadczenia.

Już na wczesnych etapach badania, identyfikując problem i stawiając pytania badawcze, warto się zastanowić, w jaki sposób będzie można zadbać o wykorzystanie różnorodnych źródeł informacji. Większa liczba źródeł to więcej informacji, ale liczba źródeł jest ważna również dlatego, że triangulacja (wykorzystanie przynajmniej trzech niezależnych źródeł danych) oznacza większą wiarygodność danych. Można takie zabezpieczenie zastosować zarówno w stosunku do źródeł, jak i metod badawczych czy narzędzi oraz w stosunku do badaczy. Przygotowując się do procesu zbierania danych czy dokonując wyboru odpowiednich źródeł i metod, zawsze należy zweryfikować nasze decyzje pod względem adekwatności do głoszonych wartości. Na przykład komunikując, że ważny jest dla nas udział i opinia pracowników, powinniśmy się zastanowić, czy zbieranie danych za pomocą komputerowej ankiety jest spójne z wartościami, które zamierzamy kultywować.

Przed rozpoczęciem zbierania danych opracowuje się plan badania, który jest po prostu zestawem oczekiwań dotyczących tego, co powinno zostać przedsięwzięte, jeśli chcemy zebrać przydatne dane. Trzeba podjąć decyzje dotyczące strategii i narzędzi badawczych, jednocześnie pamiętając, że w pewnym sensie każdy harmonogram jest przemocą wobec całości działań, gdyż szatkuje i zbyt upraszcza kompleksowe procesy, redukując działania badawcze do czegoś, co zostanie uznane za realne do wykonania. Uświadomienie sobie wpływu planu badania jest procesem edukacyjnym prowadzącym do zauważania tego, co zostaje niezauważone albo uznane za mało znaczące lub nie-realistyczne [Schostak, Schostak 2013, ss. 13-14]. Mimo wszystko stworzenie poręcznego planu będzie łatwiejsze, jeśli stworzymy graficzną prezentację problemu badawczego, czyli coś w rodzaju mapy mentalnej, która pokaże problem w rozbiciu na mniejsze zagadnienia i relacje między nimi. W ten sposób łatwiej dobrać narzędzia do najbardziej szczegółowych zagadnień. Jednym z najprostszych sposobów przygotowania planu badania jest dobranie źródeł i narzędzi do każdego pytania badawczego oraz zapisanie tego w odpowiedniej tabeli.

Najlepszym sposobem na rozpoczęcie kolekcjonowania danych dotyczących badanego zagadnienia jest zdefiniowanie i poszukiwanie danych, które

już istnieją. Pomyślmy o dokumentach i artefaktach dotyczących problemu, który badamy. Przecież współczesne organizacje są środowiskami pełnymi danych zawartych w organizacyjnych planach, misjach, sprawozdaniach, raportach okresowych i ewaluacyjnych, protokołach, opisach, zdjęciach, stronach internetowych, materiałach reklamowych, listach obecności, harmonogramach, newsletterach, publikacjach prasowych, zapiskach lub refleksyjnych dziennikach osób zaangażowanych w interesujące nas inicjatywy, w wytworach pracowników czy pracach uczniów w szkołach [Craig 2009; Sagor 2000, s. 76]. Mogą to być też zdjęcia i filmy, które dają możliwość obserwacji wydarzeń historycznych, przy których badacz nie był obecny. Jest ich wiele i dostarczają informacji na temat organizacji i ludzi. Czasami są tak bogate, że decydując się na ich wykorzystanie, badacze muszą dokonywać selekcji. Dokumentów tych można używać, zarówno budując kontekst działania organizacji, jak i szukając danych dotyczących problemu badawczego. Dzięki analizie dokumentów i artefaktów można też wzbogacić kolejne budowane narzędzia badawcze.

Po wykorzystaniu źródeł zawierających istniejące dane można zastosować kolejne strategie i narzędzia zbierania danych. Jedną z najbardziej popularnych strategii jest obserwacja. W ten sposób uzyskujemy dane do informacji o organizacji takiej, jaka jest tu i teraz (i, jak wspomniano, do wydarzeń historycznych, jeśli dysponujemy zdjęciami i nagraniami). Powszechnie stosuje się obserwację jawną, nieuczestniczącą, kiedy to badacz jest obecny przy konkretnych wydarzeniach jako tak zwany obiektywny obserwator. Korzystając z arkusza obserwacji i często z urządzenia rejestrującego, dokumentuje to, co się dzieje, według ustalonego wcześniej klucza. Często z biernego uczestnika zmienia się w uczestnika aktywnego i bierze udział w działaniach grupy, co zmienia możliwości dokumentowania wydarzenia i poziom emocjonalnego zaangażowania (obserwacja uczestnicząca). Wprawdzie obserwacja nie daje dostępu do informacji o stanach psychicznych osób obserwowanych, motywacji, emocjach, ale pozwala zobaczyć, „jak się rzeczy mają” bezpośrednio, bez konieczności angażowania innych osób w roli informatorów. Jednym z najciekawszych sposobów obserwacji jest metoda cienia (*job shadowing*), kiedy badacz staje się jakby cieniem osoby obserwowanej i podąża jej śladami przez określony czas (godzinę, kilka godzin, dzień, kilka dni). Ten sposób obserwowania pomaga zobaczyć prawdziwy obraz ludzi i okoliczności oraz daje możliwość naturalnego doświadczenia sytuacji, w której znajdują się kluczowe dla problemu osoby [Sagor 2008, s. 43]. Metodę cienia stosuje się, gdy badaczom zależy na tym, aby spojrzeć na dane zjawisko z perspektywy innej osoby. Stają wtedy w „cudzych butach”, aby zrozumieć inny punkt widzenia. Jednym

z podstawowych obowiązków jest omówienie tego doświadczenia z osobą obserwowaną po zakończeniu obserwacji.

Kolejna grupa strategii badawczych polega na zachęcaniu ludzi do wypowiedzi na interesujące nas tematy. Dwie najbardziej popularne to ankieta i wywiad. Budowa kwestionariuszy i przeprowadzenie badań tymi metodami to sztuka, której należy się nauczyć. Z pewnością te strategie wymagają też wiedzy o badanym problemie. Niemożliwe jest przygotowanie wartościowych pytań, jeśli badacz nie wie, o co pytać, nie do końca jest pewny, co go interesuje, nie wie też, czego powinny dotyczyć odpowiedzi. Te metody umożliwiają badaczom wgląd w procesy myślowe respondentów (oczywiście w stopniu, na jaki pozwolą). Jednocześnie, zwłaszcza w przypadku wywiadu, pozwalają na udział respondentów w tworzeniu badania. Osoba przeprowadzająca wywiad ma możliwość podążania za wątkami zgłaszanymi przez respondenta. To strategie dosyć ekonomiczne i skuteczne w dostarczaniu danych, zwłaszcza jeśli narzędzia zostaną dobrze przygotowane. Ponadto tworzy się szansę wypowiedzi na ważne tematy i daje poczucie sprawstwa respondentowi. Podobny rezultat można osiągnąć dzięki ankiecie, jeśli prezentuje się jej wyniki i zaprasza do ich interpretacji oraz planowania kolejnych kroków, czyli wykorzystania danych w procesie podejmowania decyzji.

Planując proces zbierania danych, należy pamiętać, że metodologiczne decyzje mogą wpłynąć na trafność i rzetelność badań, nie ma sensu bowiem zbieranie danych, które mogą się okazać nieprzydatne. Zwłaszcza że podczas badania w działaniu problem jakości procesu zbierania danych jest kłopotliwy. Praktyczne nastawienie, niedobory czasowe, charakter współpracy czy relacje władzy w organizacji utrudniają dbanie o jakość tego procesu, ale istnieje wspomnianą wcześniej techniką zwaną triangulacją, która podnosi jakość wyników badań. Dlatego z bogactwa źródeł i narzędzi należy korzystać bez zahamowań.

1.4. Analiza danych

Gdy uda się zebrać wiarygodne dane, zaczyna się etap analizy danych, czyli takiej ich transformacji, aby można je było wykorzystać, oraz nadawania znaczenia temu, co zebrano. W analizie danych badacze kierują się głównymi pytaniami. Czego chcę się dowiedzieć? Co chcemy rozwiązać lub poprawić? Jaka historia kryje się w tych danych? Jakich istotnych spraw dotyczą zebrane dane? Jakie czynniki wpływają na opowiedzianą tu historię? Różnorodne źródła oferują wielorakie dane ilościowe i jakościowe, przez które badacz przedziera

się samodzielnie po to, aby zrozumieć badane zjawisko. Żadne źródło, żadna dana same w sobie nie zawierają interesujących informacji umożliwiających rozwiązanie problemu – uprawdopodobniają się dopiero po zestawieniu różnego rodzaju informacji.

Często ogrom zebranych danych niepokoi i zniechęca. Można wtedy zaufać intuicji, szukając wyraźnego obrazu całości, co nie jest całkowicie złą strategią, ale należy również zadbać o systematyczną i zorganizowaną analizę. Porządkuje się więc zgromadzone dane według przyjętego klucza i próbuje ustalić przedmiot danych – czego konkretne kategorie danych dotyczą. Organizacja i analiza służą archiwizacji naszego dorobku. Pracę ułatwiają pytania badawcze i plany utworzone przed zebraniem danych. To według ich struktury można zacząć analizę. Budowanie rozumienia to nic innego jak interpretacja tego, co się widzi i poznaje. Interpretując, ustalamy znaczenie dokonanych obserwacji i uświadamiamy sobie znaczenie odczuwane i wyrażane przez innych.

Dzięki zastosowanej triangulacji dla każdego interesującego zagadnienia czy pytania badawczego dostępne są (przynajmniej powinny być) dane z różnych źródeł i być może zebrane różnymi metodami. Zanim je zestawimy, aby porównać, co z nich wynika dla konkretnego zagadnienia, należy je uporządkować i poddać analizie w tych kategoriach. W zależności od tego, z jakich danych korzystamy, trzeba je poddać odpowiedniej analizie. Patrząc na dane ilościowe (najczęściej to wyniki ankiet), przyglądamy się zwykle trendom dominującym i szukamy braków, potem sprawdzamy, jak wyglądają marginesy, czyli co rzadziej wskazywane było przez respondentów. Porównujemy, sprawdzamy, czy tożsamość respondentów w jakiś sposób rzutuje na ich odpowiedzi, szukamy ewentualnych korelacji.

W przypadku danych jakościowych szukamy odpowiedzi adekwatnych i spełniających kryteria, a potem próbujemy budować typologie i uogólniamy. Aby analiza stała się możliwa, najpierw należy dane jakościowe zakodować¹⁰ i zgodnie z kodami uporządkować. Analiza kolejnych danych i dochodzenie do wniosków przypomina obieranie cebuli. Przyglądanie się każdej kolejnej grupie danych jest jak ściągnięcie kolejnej warstwy cebuli – odsłania się następny poziom. Odkrycie czegoś prowadzi zwykle do następnego pytania. W zrozumieniu powiązań może pomóc graficzna prezentacja problemu.

¹⁰ Kody to nic innego jak dowolnie wybrane symbole. Najczęściej proces kodowania przebiega według następujących kroków: zebranie danych, przejrzanie danych i zaproponowanie kategorii, dokonanie decyzji w sprawie kategorii i kodów, sortowanie, czyli podejmowanie decyzji na temat każdej odpowiedzi, do której kategorii należy, i oznaczenie odpowiednim kodem, grupowanie, szukanie trendów i wyjątków, wnioski.

Przydatne jest dodawanie kolejnych elementów wraz z prowadzoną analizą do schematu przygotowanego przed zebraniem danych. W wyniku takiego działania powinniśmy otrzymać grupy danych dotyczących konkretnego pytania badawczego. Jeśli na przykład interesowała nas skuteczność dodatkowych zajęć z jakiegoś przedmiotu, prowadzonych w celu podniesienia zaangażowania uczniów oraz wyników nauczania, możemy dysponować następującymi informacjami:

1. poziomem frekwencji na zajęciach (na podstawie analizy dokumentów – list obecności);
2. oceną atrakcyjności zajęć i własnego zaangażowania uczniów (na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród uczniów);
3. oceną poziomu umiejętności uczniów (na podstawie przeprowadzonego sprawdzianu oraz analizy uczniowskich prac domowych);
4. oceną aktywności uczniów mierzoną liczbą uczniów zaangażowanych w pracę podczas zajęć (na podstawie obserwacji);
5. opinią nauczyciela (na podstawie analizy refleksyjnego dziennika prowadzonego przez semestr, w którym proponowano zajęcia dodatkowe).

To tylko przykładowe dane dostępne w szkole, gdy potrzebujemy informacji na temat prowadzonych w niej działań. Tak jak wspomniano wcześniej, jesteśmy otoczeni przez dane, naszym zadaniem jest ich wykorzystanie. Ponieważ kwestia interpretacji zależy od doświadczenia, wiedzy, pozycji i innych charakterystyk osoby interpretującej, warto zadbać o to, aby proces analizy danych był prowadzony we współpracy z różnymi aktorami społecznymi. Dla ułatwienia procedur można przygotować zorganizowane dane lub nawet wstępne uogólnienia, ale dane surowe powinny być też dostępne.

Analizując opracowane dane, można zastosować wybrane strategie. W stosunkowo prostych badaniach badacze wykorzystują zestaw pytań ułatwiających interpretację: dlaczego, co, jak, kto, gdzie i kiedy? Odpowiedzi na te pytania wyłaniające się z danych powinny pomóc odpowiedzieć na pytanie o naturę problemu i najważniejsze wpływające nań czynniki. Dlaczego coś się wydarza? Kto jest pod wpływem, kto zyskuje, a kto cierpi? Jaka jest historia tego problemu i jakie są przyczyny? Kiedy pojawił się problem? Jakie cele chcą osiągnąć osoby zaangażowane? Jaka była sekwencja wydarzeń? Jakie są dostępne zasoby? Jakie są relacje, kto z kim współpracuje, a kto rywalizuje lub jest w konflikcie (grupy, jednostki)? Jakie są główne działania? Jaki jest ich cel i jaka wartość? Jak podejmowane są decyzje? Gdzie odbywają się spotkania, gdzie się pracuje? Nie wszystkie pytania są adekwatne do danej sytuacji. Należy je dobierać w sposób przemyślany, ponieważ nie ma wartości w tym, aby zadać je wszystkie [Stringer 1999, ss. 93–95].

Inną strategią może być analiza z perspektywy organizacyjnej. Jeśli kilka działań tej samej organizacji boryka się z problemami podobnej natury, można

dokonać przeglądu całej organizacji. Ten sposób analizy ma pokazać różne interpretacje tych działań, które sprawiają problemy. Nie chodzi o ich ewaluację, ale o pokazanie miejsc, w których można podjąć jakieś działania. Analizując organizację, przeglądowo można się skupić na wizji i misji, czyli pytać o najważniejsze cele i sposoby ich realizowania, można analizować cele operacyjne, strukturę organizacji, funkcjonowanie, czyli branie odpowiedzialności i skuteczność. W ten sposób pogłębia się rozumienie organizacji i jej problemów [Stringer 1999, ss. 96–97].

Kolejną strategią analizy danych może być mapowanie (*concept mapping*), które jest przydatne zwłaszcza do opisywania problemów trudnych do rozwiązania, głęboko powiązanych z uwarunkowaniami kontekstowymi. Alienacja w szkole, problemy z nawykami żywieniowymi, uzależnienie od narkotyków czy przestępczość młodocianych nigdy nie są sprawami prostymi, najczęściej zależą od splotu przypadków i warunków, które są osadzone w tkance społecznej danej społeczności. Nie uda się ich rozwiązać, skupiając się na jednym aspekcie tej sytuacji, dlatego celem tej strategii jest umożliwienie spojrzenia holistycznego, wielokierunkowego i włączającego różne osoby, które mogą pomóc przy rozwiązywaniu problemu. Najpierw opisuje się problem i definiuje kolejne kluczowe elementy, a następnie próbuje przedstawić je wizualnie, pokazując również relacje i procesy. Wizualizacja ułatwia zauważenie możliwości oddziaływania i wprowadzania rozwiązań, które nie muszą być tymi najlepszymi, które zniwelują problem, ale mogą znaleźć akceptację wszystkich albo są po prostu możliwe do wprowadzenia [Stringer 1999, ss. 98–100].

Czwartą strategią analizy, proponowaną przez Stringera [1999], jest analiza problemowa, podobna do mapowania, ale ułatwiająca badaczom i uczestnikom zrozumienie przeszłości, która doprowadziła do aktualnej sytuacji, oraz konsekwencji, które się pojawiają. Szuka się więc głównego problemu, opisuje się przeszłość poprzedzającą dzisiejszą sytuację, a prowadzącą do niej, ustala główne konsekwencje. Dodatkowo można się zastanowić nad drugoplanowymi uwarunkowaniami przeszłymi i konsekwencjami. Można ten proces opisać, prosząc o przedstawienie „przyczyn” i „skutków” (choć czasami trudno rozróżnić powód od rezultatu).

1.5. Sprawozdawanie i dzielenie się wynikami

Dane, ich błyskotliwe analizy i kreatywne wnioski pozostaną „martwe”, jeśli się ich nie wykorzysta do stworzenia twórczego fermentu, do wspólnej dyskusji i pracy nad wprowadzaniem zmian. Konieczne staje się zaproszenie różnych interesariuszy do dyskusji o wynikach badania. Organizowanie spotkań w celu

przedstawienia różnych elementów projektu pozwala na nawiązanie kontaktu i budowanie kanałów komunikacyjnych z tymi, którzy najprawdopodobniej (jeśli nie pojawi się z ich strony opór) będą wprowadzać zaproponowane zmiany. Aby do tego doszło, wcześniej trzeba przygotować sprawozdanie z badań, które posłuży jako materiał informacyjny i zainicjuje dyskusję wokół pytania: „I co teraz?”.

Prezentując wyniki badań w działaniu badacze mają sporą swobodę. Środowisko naukowe wypracowało pewien model i oczekuje się, że różnego rodzaju sprawozdania z badań będą się do tego modelu dostosowywać, ale ostateczna decyzja należy do badacza. Najważniejsze, aby raport w jasny sposób przedstawiał niezbędne inspiracje i zachęcał do dalszego działania. Przyjęło się, że każdy raport powinien mieć jednak pewne stałe elementy. Są to: wprowadzenie, opis procesu badawczego, analiza danych i wnioski, plan działań. Wprowadzenie powinno dać czytelnikom wiedzę na temat kontekstu. Krótki opis terenu działania, osób i organizacji oraz problemu są niezbędne. Opis procesu badawczego powinien umożliwić zrozumienie tego, co zrobiono w trakcie projektu badawczego. Wprowadzenie pozwala przedstawić tożsamość zaangażowanych, a opis – proces działania. Analiza danych daje szansę na zaprezentowanie odkryć dokonanych w trakcie badania oraz pomaga czytelnikom w ich zrozumieniu dzięki proponowanym wnioskom. Wreszcie pisanie planu działania polega na dzieleniu się pomysłami na poprawę sytuacji, które powinny zostać omówione z zainteresowanymi [Sagor 2008, ss. 68-70].

W projekcie prowadzonym na Uniwersytecie Jagiellońskim zaproponowano uczestnikom trochę bardziej rozbudowaną strukturę wraz z oczekiwaniami tego, co powinny zawierać poszczególne części raportu nazywanego tu wdrożeniową pracą magisterską. Część pierwsza to wstęp, w którym oprócz kontekstu, definicji pojęć, celu i problemu powinno się też znaleźć wyjaśnienie podejścia badania w działaniu. To być może nietypowe oczekiwanie wiąże się z tym, że studenci uczestniczący w projekcie działają na „dwa fronty” – piszą pracę magisterską, a jednocześnie uczestniczą w innowacji naukowej i pedagogicznej, starając się zmienić rolę pracy magisterskiej na bardziej praktyczną. Prace te będą funkcjonować dalej w środowisku akademickim i to wyjaśnienie ułatwi zrozumienie intencji autorów. Część druga to charakterystyka badanej organizacji. Wyjęto ten fragment z wprowadzenia i zdecydowano o prezentacji w osobnym punkcie w przekonaniu, że dla sukcesu projektu szczególnie istotne jest zrozumienie specyfiki organizacji. To jeden z tych punktów, od których warto zacząć cały proces, ale nad którym pracy nie zamyka się właściwie do końca badania i pisania. Część trzecia wdrożeniowej pracy magisterskiej to przegląd literatury dotyczącej podejmowanego problemu. Część czwarta, chyba najobszerniejsza, to opis procesu zrealizowanego badania w działaniu

obejmującego rozpoznanie organizacji i problemu, projektowanie badania, opis procesu, wyniki, projekt wdrożenia (interwencji) oraz opis wdrażania (jeśli się odbyło), i wreszcie autorefleksję badacza nad własną praktyką. Część piąta to podsumowanie: krytyczna refleksja o procesie i wynikach badań i działania¹¹.

Jak już wspominaliśmy, przeprowadzenie badań i napisanie wyczerpującego raportu to nie wszystko, a nawet niewiele, w przypadku badań w działaniu. Celem badania w działaniu jest nie tylko kolekcjonowanie informacji i tworzenie wiedzy, ale przede wszystkim zmiana indywidualnej praktyki, zmiana organizacyjna lub społeczna. Jeśli prowadzimy projekt badania własnej praktyki i głównym pomysłem na zmianę jest modyfikacja własnego zachowania, to zadanie jest stosunkowo proste. Jeśli jednak, co zdarza się znacznie częściej, chodzi o zmianę, która wymaga zaangażowania grupy, partycypacji innych osób, badacz staje przed wyzwaniem i musi sobie odpowiedzieć na pytanie: W jaki sposób zaprezentować wyniki badań i propozycje działań, aby moi współpracownicy (albo inni niezbędni interesariusze) zrozumieli, dzięki dostarczonym im danym, co się dzieje, i zechcieli uczestniczyć w kolejnych etapach działania?

Prezentacje danych często wywołują sprzeczne emocje, czasami wspierają chęć zmiany, czasami wręcz przeciwnie, osłabiają ją. Często budzą sprzeciw, gdy nie są zgodne z powszechnymi odczuciami. Badacz powinien być na taką różnorodność postaw przygotowany i nie bronić wyników swych badań, nie upierać się przy wnioskach. Najważniejsze jest wywołanie refleksji i dyskusji. Można to robić w różny sposób. Po prostu przekazać raport. Albo przygotować wyjątki z raportu i skupić się na prezentacji danych bez żadnego komentarza. Można zaproponować kilku osobom program pilotażowy i dopiero później zachęcać wszystkich do udziału w zmianie. Skuteczną strategią jest organizowanie spotkań, podczas których dokonuje się przeglądu wyników z badań, kategoryzuje, wyjaśnia, dyskutuje o nich (na przykład w mniejszych grupach, by następnie przedstawić rezultaty tych dyskusji wszystkim uczestnikom spotkania). Na takich spotkaniach można ustalić priorytety oraz kolejne kroki, spotkania, na przykład w celu pracy nad planami zmian (jeśli nie starcza czasu na pierwszym spotkaniu).

1.6. Planowanie działania (interwencji) i wcielanie planów w życie

Pisząc sprawozdanie z badań i organizując spotkania, dba się o to, aby ludzie mogli sformułować jasne i przydatne wyjaśnienia oraz interpretacje ich aktualnej sytuacji. To, co zostanie ustalone, będzie podstawą procesu planowania

¹¹ Więcej w wewnętrznym dokumencie projektu „Schemat pracy wdrożeniowej”.

konkretnych działań skoncentrowanych na uzdrowieniu sytuacji w danej sferze [Stringer 1999, s. 112]. Od tego, w jaki sposób wyniki zostaną zaprezentowane członkom organizacji i kto będzie zaangażowany w planowanie oraz implementację, zależy ostateczny kształt zmiany. Sugerujemy tu przyjęcie postawy otwartej i zapraszanie do udziału w procesie wszystkich osób kluczowych dla danego problemu.

Każde spotkanie poświęcone planowaniu lub wprowadzaniu zmian powinno mieć jasno określony cel, a dane dotyczące problemu powinny być logicznie uporządkowane i dostępne. Podstawą racjonalnego planowania może być próba odpowiedzi na sześć pytań. Dlaczego powinniśmy coś z tym zrobić? Co powinniśmy zrobić? Jak to powinniśmy zrobić? Kto weźmie odpowiedzialność i to zrobi? Gdzie to należy zrobić? I kiedy? Bardzo skutecznym narzędziem planowania są w tym momencie różnego rodzaju tabele lub schematy ułatwiające zapisywanie terminów, etapów, osób odpowiedzialnych, niezbędnych zasobów, miejsc, dzięki którym, każdy uczestnik wprowadzania planów w życie może sprawdzić każde zadanie w planie działania (*action plan*) i to, w jaki sposób sam jest zaangażowany, co ma zrobić.

Głównym celem w tym elemencie procesu jest generowanie praktycznych rozwiązań problemów, które zauważono i dla których opisania przeprowadzono badania. Rezultatem tego kroku oprócz propozycji rozwiązań powinno też być zaplanowanie działań służących wprowadzaniu zmiany, implementacja, a w końcu ewaluacja (i w przyszłości kolejny cykl badań w działaniu). Na początku tego kroku (na przykład podczas spotkania) uczestnicy powinni mieć szansę na dokonanie wyboru swoich priorytetów oraz okazję, w krótkiej dyskusji, do intersubiektywnej weryfikacji własnego rozumienia tego, czego się właśnie dowiedzieli. Efektywną strategią zachęcania do udziału w generowaniu rozwiązań może się okazać zaproponowanie przez badacza kilku alternatywnych rozwiązań, pomysłów na zmiany czy działania. Gdy już wiemy, co chcemy zrobić, należy doprecyzować plan, odpowiadając na kolejny zestaw pytań. Jakich materiałów potrzebujemy? Jak je zdobędziemy? Skąd środki finansowe? Ile czasu potrzebujemy? Czy musimy zaangażować jeszcze kogoś innego, poszukać dodatkowych partnerów?

W omawianym tu projekcie studenci często przychodzili z własnymi propozycjami, ale można zaryzykować stwierdzenie, że wypracowywanie ich wspólnie z innymi jest lepszą strategią. Stringer [1999] podkreślał na kartach swej książki, że badanie w działaniu to nie tylko mechanizm wprowadzania świadomej zmiany dzięki wynikom badań, lecz także (a może przede wszystkim) sposób budowania społeczności. Dlatego w każdym kroku badania w działaniu odpowiedzialnością badaczy jest ciągła refleksja nad tym, jak zwiększyć

udział innych w tym działaniu. Precyzyjne planowanie jest ważne, ale w badaniu w działaniu chodzi nie tyle o wysokiej jakości procedury, ile o poczucie wspólnoty i skupienie na głównych celach organizacji z szacunkiem wobec innych i samego siebie. Za pomocą strategii i procedur realizujemy zadania, ale upewniamy się, że wszyscy dbając o wywiązanie się z umów i obowiązków, są też świadomi systemu wartości, który uzasadnia nasze działania.

Wprowadzając w życie rozwiązania, które - chcemy wierzyć - będą pomocne w poprawianiu tego, co ważne, dbamy o dobrostan zaangażowanych, czyli dobre działania i widoczne pozytywne efekty naszej pracy pozwalają czuć dumę, dają szansę na pokazanie własnej tożsamości, dają poczucie odpowiedzialności i kontroli nad własnym życiem. Dlatego nieustannie trzeba pytać, czy odpowiednio dbamy o relacje, komunikację i partycypację, czy włączamy wszystkich w nasze działania. Najlepsze intencje i zamiary zawsze spotykają się z okresowymi trudnościami, z codzienną rzeczywistością, w której niekiedy nie daje się pogodzić wszystkie obowiązki. Z jednej strony to rzecz normalna i często spotykana, więc warto mieć tego świadomość, z drugiej odpowiedzialni za proces powinni zatroszczyć się o emocjonalne i organizacyjne wsparcie (na przykład zadbać o funkcjonowanie sieci wsparcia) [Stringer 1999, ss. 122-125].

Końcem procesu badania w działaniu powinno być rozwiązanie problemu, od którego rozpoczęto działania. Zwykle jednak w codziennym życiu tak się nie dzieje. Zainicjowane badania i działania powodują zwiększenie świadomości i odkrycie innych zagadnień, sytuacja staje się bardziej skomplikowana, zmieniają się aspiracje. Rzeczywistość zaprasza do kolejnego cyklu badań w działaniu.

2. Praca dyplomowa jako raport z badania w działaniu

Przygotowując tych kilka zdań rekomendacji dla piszących pracę dyplomową w modelu badań w działaniu, wiedzieliśmy, że nie będzie to w najmniejszym stopniu „książka kucharska” konkretnie opisująca składniki i sposób budowania pracy. Bardzo trudno podawać ściśle recepty na sukces w sytuacji, gdy każdy projekt, każde badanie mogą być zupełnie inne. Dlatego podamy tylko kilka sugestii i rad, a autorzy prac powinni czuć się wolni w poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań.

Tradycyjnie zakłada się, że prace magisterskie i doktorskie powinny poszerzać naszą wiedzę o świecie. Praca dyplomowa pisana w ramach modelu badań w działaniu poza tym oczekiwaniem ma jeszcze sprostać założeniu, że

ma pomóc w zaprojektowaniu działania (interwencji), które usprawni funkcjonowanie organizacji. Praca może więc być swego rodzaju studium przypadku pokazującym sam proces współpracy i jego rezultaty. Badania w działaniu stosunkowo niedawno zostały uznane za wiarygodny i rzetelny sposób badania rzeczywistości. Jest to jedna z przyczyn wciąż trwających poszukiwań najlepszego formatu dla raportów, tak aby proces badania i jego wyniki oraz skutki działania były komunikowane jasno i zrozumiale.

Standardowe podejście do pisania pracy dyplomowej w naukach społecznych można nazwać linearnym; odpowiada ono pozytywistycznej wizji świata i ujęciu ilościowemu w badaniach. W takim tradycyjnym podejściu czeka się z rozpoczęciem pisania do momentu, gdy autor wie, co chce napisać, ma wizję całości, więc potrafi logicznie zorganizować cały tekst. W ten sposób ignoruje się rolę samego dynamicznego procesu kreatywnego pisania oraz wycisza oryginalny głos badacza. W tradycyjnym modelu możliwe jest dostosowanie wszelkiego rodzaju inicjatyw do jednego formatu, co w pewnym stopniu zabiera tym inicjatywom znaczenie. Badacze w działaniu, decydując się na format raportu, niekoniecznie powinni pozwalać na dominację w tym procesie tych, którzy posiadają wiedzę ekspercką i powołują się na konieczność stosowania uznanego formatu naukowego [Herr, Anderson 2005]. Mogą eksperymentować i wypróbować przydatność różnych formatów, co podaje w wątpliwość użyteczność wszelkiego rodzaju dokładnych instrukcji czy poradników.

Badanie w działaniu to proces cykliczny, polegający na powtarzaniu pewnych czynności służących refleksji nad praktyką i wprowadzaniem zmian, a raport z badań ma opisać ten proces jako dążenie do wolności i doskonałości, co nigdy nie jest logicznym i linearnym zjawiskiem. Rozpoczyna się refleksją nad aktualnymi działaniami i intencjonalnie prowadzi do kolejnych działań, ale te ponownie się bada. To nie jest badanie, które następnie, jak wierzymy, wprost prowadzi w konsekwencji do jakiegoś działania. To cały proces obejmujący samo działanie, badane, zmieniane, badane ponownie. Zmiany nie zachodzą wyłącznie pod koniec procesu, ale dzieją się cały czas. W rezultacie powstaje spirala działań i kolejnych cykli, ale sam proces nie jest tak logicznie uporządkowany, jak sugeruje to model pokazujący kolejne etapy badań w działaniu. Jest raczej otwarty na konieczność wprowadzania ciągłych zmian i poprawek. Zgoda na nieustanne interwencje uwalnia uczestników od irracjonalnych i nieproduktywnych ograniczeń struktur społecznych, które stosują się do niesprawiedliwych opisów i interpretacji świata [Davis 2004]. Badacze w działaniu poszerzają rozumienie danego zjawiska i w tym samym czasie to zjawisko zmieniają. Łączą badanie i działanie, podczas gdy tradycyjnie te dwie czynności są działaniami osobnymi. To trzeba opisać w raporcie.

Na ostateczny kształt projektu badania w działaniu w dużym stopniu wpływa przegląd literatury. W badaniach w działaniu przegląd literatury nie jest procesem osobnym wobec analizy danych. Sięganie do literatury może trwać przez cały czas trwania projektu. Na początkowym etapie stanowi wsparcie w formułowaniu problemu i może zająć badaczowi więcej czasu i uwagi, ale powinno być pomocne w trakcie całego procesu, więc należy się posiłkować literaturą przedmiotu wielokrotnie. Badania w działaniu i pisanie raportu z badań nie są czynnościami linearnymi, jak pisanie tradycyjnego raportu czy pracy magisterskiej. Pewne czynności powtarzają się, inne prowadzone są w tym samym czasie. Nie jest warunkiem koniecznym rozpoczęcie projektu badań w działaniu od przeglądu literatury. Równoległe korzystanie z literatury i prowadzenie analizy danych może pomóc badaczowi poczuć się pewniej we własnych odkryciach i wnioskach. Generowanie interpretacji zachodzi więc dzięki analizie zarówno danych i dowodów, jak i literatury. To pozwala na odwoływanie się do literatury nie tylko na początku raportu, ale przez cały czas, w każdej jego części. W pewnym sensie takie wykorzystanie literatury odzwierciedla refleksyjną naturę badań w działaniu i pokazuje, jak rozumienie zjawisk wypracowane dzięki literaturze i praktyce wspomaga proces proponowania działań naprawczych. Każdy rozdział może się stać mieszanką narracji, przeglądu literatury i analizy danych [Herr, Anderson 2005]. Nawet wnioski z badań prezentowane są jako niepewne, orientacyjne, zapraszające do dalszej refleksji, a nie przekonujące twierdzenia. Przecież badacz nie jest wszytkowiedzącym sędzią, tylko uczestnikiem i współpracownikiem w trudnych próbach naprawiania rzeczywistości.

Chociaż kolejne części pracy magisterskiej w ramach badań w działaniu mogą nazywać się podobnie jak elementy tradycyjnej pracy magisterskiej, różnią się one jednak zasadami pisania i często stosowanym językiem. We wprowadzeniu pracy magisterskiej w badaniu w działaniu konieczne jest opisanie całego kontekstu dotyczącego problemu, pokazuje się szerszą perspektywę niż tradycyjnie. W przeglądzie literatury, przynajmniej w założeniu, w badaniach w działaniu szuka się „drugiego dna”, tak aby uwolnić często ukrytą wiedzę na temat badanego zjawiska, zderzając z sobą wiele perspektyw. W części metodologicznej prowadzi się dyskusję pokazującą filozoficzne założenia, paradygmaty, na podstawie których tworzy się badanie, i szczegółowo opisuje proces zbierania danych. Warto wyjaśnić intencje, które stały za wyborem tego sposobu angażowania się w badanie i zmianę rzeczywistości. W części służącej przedstawieniu danych i sposobów wprowadzania zmiany konstruujemy nową rzeczywistość. W pewnym sensie na nowo opowiadamy historie osób, które badaliśmy. To często moment, kiedy traci się indywidualną perspektywę przez

agregowanie danych. W badaniu w działaniu zachęca się do dbania o indywidualne głosy. W części końcowej podsumowuje się cały proces oraz można porównać to, czego się dowiedzieliśmy z badań, z perspektywą akademicką. Pozwala to umieścić perspektywę interesariuszy w szerszym kontekście społecznym, a także zastanowić się nad implikacjami polityk i projektów publicznych w kontekście organizacyjnym [Stringer 1999]¹².

Pisanie pracy powinno umożliwiać, a nawet stymulować krytyczną refleksję. Spiralnie nakładające się na siebie cykle działania, badania, analizy i planowania stają się pretekstem do refleksji, która służy spojrzeniu w przyszłość, gdyż każde kolejne planowania i działania są wspierane przez retrospektywne rozważania.

Radykalne podejście do pisania pracy magisterskiej w ramach badań w działaniu to ciągły imperatyw zmiany, pokazywanie, co można zrobić inaczej. Myślenie o tym, jak ta praca może się stać katalizatorem demokratycznego procesu transformacji dla emancypacji. Czy taka odwaga i ambicja jest możliwa do osiągnięcia w ramach uniwersytetu? Krok po kroku można wprowadzić najbardziej ambitne zmiany. Odwaga w pisaniu wyraża się ciągłym domaganiem się włączenia wykluczonych opowieści i interpretacji, w końcu może uda się to również z wykluczonymi ludźmi, zapomnianymi sprawami, organizacjami, które mogą odgrywać większą pozytywną rolę niż do tej pory.

¹² Struktura pracy magisterskiej w ramach badań w działaniu na Uniwersytecie Jagiellońskim opisana została w punkcie 1.5 tego rozdziału.

ROZDZIAŁ 4

BADACZ I JEGO RELACJE ZE (WSPÓŁ)UCZESTNIKAMI BADANIA W DZIAŁANIU

Wprowadzenie

Inspiracją do opracowania tej części książki były doświadczenia zdobyte w trakcie procesu promotorskiego prac magisterskich wspartych na badaniach w działaniu na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 2018–2019 w Instytutach Kultury i Spraw Publicznych. Poruszone w niej zostały wątki, które w sposób szczególny wybrzmiały podczas procesu badawczego realizowanego przez studentów i stanowiły dla nich zarówno wyzwanie podczas badań, jak i przyczynek do pogłębionej refleksji, a które oscylowały wokół problematyki relacji z organizacjami i tworzącymi je ludźmi.

Z tego też powodu niniejszy rozdział poza studium literatury przedmiotu w dużej mierze opiera się na doświadczeniach studentów oraz organizacji, w których realizowane były badania, a także promotorów prac dyplomowych stworzonych na podstawie badań w działaniu. W trakcie jego opracowania sięgnęliśmy do wyników dwóch badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów i przedstawicieli organizacji uczestniczących w projekcie (1) w kwietniu 2018 roku, kiedy studenci rozpoczęli proces badawczy, oraz (2) w pierwszym kwartale 2019 roku – na końcowym etapie opracowania prac magisterskich. Wiele wątków, zwłaszcza w końcowych podrozdziałach, opiera się również na elementach autorefleksji autorów niniejszej książki, a jednocześnie promotorów kierujących pracami magisterskimi opartymi na badaniach w działaniu, którzy dwukrotnie wzięli udział w badaniu autoewaluacyjnym.

1. Uwikłani w relacje

Proces tworzenia pracy dyplomowej opartej na badaniach w działaniu nie jest działaniem indywidualnym, jest bowiem dużo silniej, niż w przypadku tradycyjnych prac badawczych, uwikłany w wielorakie relacje między różnymi osobami i organizacjami zaangażowanymi w proces badań. Niniejsza część jest poświęcona procesom budowania i negocjowania relacji oraz wzajemnych oczekiwań z ludźmi obecnymi w procesie tworzenia pracy dyplomowej opartej na *action research* oraz wpływowi tych relacji na jakość procesu, badania i jego wyniki. Szczególna uwaga została zwrócona również w tekście na rolę wartości, takich jak zaufanie, uczciwość oraz wzajemny szacunek, w budowaniu relacji w projekcie badań w działaniu.

1.1. Wielość relacji

Podejście badawcze, jakim są badania w działaniu, charakteryzuje się odmiennym niż w badaniach tradycyjnych rozumieniem roli badacza w procesie prowadzenia badań. Pod koniec lat 80. XX wieku Stephen Kemmis i Robin McTaggart zaproponowali definicję badań w działaniu, która w sposób szczególnie zwraca uwagę na rolę ludzi w tym procesie.

Badacze ci podkreślają także, że współczesna „refleksja poświęcona badaniom w działaniu coraz mocniej akcentuje to, co społeczne” [Kemmis 2010, s. 46], tym samym wyraźnie eksponując rolę kolektywności i współpracy, co niejako wychodzi naprzeciw dotychczas znanym koncepcjom badawczym, w których nacisk kładziony był na osobę badacza i jego rolę w procesie badawczym. Zwrócenie uwagi na te dwa aspekty badań w działaniu uwypukla problematykę wielości podmiotów, które w tym procesie – w sposób bierny lub aktywny – uczestniczą, a co się z tym wiąże konieczność wchodzenia przez badacza z nimi w interakcje i nawiązywania relacji. Jednocześnie skłania, zwłaszcza młodego badacza lub badaczkę, do spojrzenia na proces badań w nieco odmienny sposób, wychodzący poza dotychczas znane ramy programu studiów czy uczelni. Proces badań tym samym, nawiązując do koncepcji ekologicznych, dużo wyraźniej niż w tradycyjnych podejściach badawczych jawi się jako działanie realizowane w pewnym środowisku, z którym związani są określone ludzie, wyznawane przez nich wartości, wytwarzane przez nich artefakty oraz zachodzące między nimi relacje [Holden 2015].

W procesie realizacji pracy dyplomowej opartej na badaniach w działaniu jest sporo osób, z którymi badacz będzie wchodził w interakcje, począwszy od

promotora towarzyszącego badaczowi przez cały proces, poprzez badaną organizację i jej członków, a skończywszy na być może najbardziej złożonym elemencie – otoczeniu organizacji, środowisku, w którym ona funkcjonuje. Każda z tych grup w procesie badań odgrywa określoną rolę, a jej udział i zaangażowanie będą miały znaczący wpływ na rezultat końcowy pracy. Badacz decydujący się na realizację badań opartych na podejściu *action research* staje nie tylko przed wyzwaniem zidentyfikowania wszystkich osób, które są związane z jego przedmiotem badań, lecz także zbudowania z nimi relacji, uzgodnienia wspólnych wartości i określenia zasad współpracy, pozwalających na zrealizowanie badań, które będą ważne i wartościowe nie tylko z punktu widzenia badacza, lecz także społeczności w nie zaangażowanej.

1.1.1. Rola promotora pracy dyplomowej w procesie badań w działaniu

W procesie tworzenia każdej pracy dyplomowej nieodłącznym towarzyszem studenta jest jego promotor, który jest obecny na wszystkich etapach powstawania pracy. Tradycyjnie kluczowym zadaniem każdego promotora jest udzielanie pomocy naukowej studentom piszącym prace, począwszy od wyboru tematu, poprzez dyskusję nad metodologią i procesem badań, a kończąc na czytaniu i ocenie całości [Zenderowski 2017]. Rola ta jednak wymaga głębszej refleksji w odniesieniu do prac dyplomowych powstających na podstawie badań w działaniu, w których zarówno podejście do procesu badań jest odmienne, jak i grono uczestników procesu badawczego może być znacznie szersze, a ich związki z badaną organizacją i jej członkami odmienne. Zwraca na to uwagę David Coghlan [2019], który podkreśla wielość i jednocześnie złożoność ról, jakie pełni promotor w procesie badań w działaniu. Badacz ten, odnosząc się do roli promotora, zwraca uwagę na to, że wyjaśnienie jego roli oparte na klasycznej koncepcji triangulacji badaczy, wedle której badania prowadzi kilku badaczy [Coghlan, Brydon-Miller 2014, s. 207], może być zbyt proste i powierzchowne. Badacz ten proponuje w zamian koncepcję tak zwanego krytycznego przyjaciela (ang. *critical friend*), którego zadaniem jest nie tylko wspieranie studenta – młodego badacza w prowadzeniu badań, lecz także i przede wszystkim inicjowanie jego krytycznej refleksji nad obserwowanymi zjawiskami, zdobywanym doświadczeniem i pozyskiwanymi w toku badań danymi [Coghlan 2019].

Kluczową rolę w relacji studenta z promotorem w procesie badań w działaniu zdają się odgrywać dialog i dyskusja oparte na ciągłym procesie zadawania pytań [Massey, Johnson 2012]. Stałe zadawanie pytań przez promotora, zachęcanie do pogłębiania refleksji i poszukiwania niekoniecznie prostych i oczywistych odpowiedzi pozwalają studentowi, autorowi pracy dyplomowej

opartej na badaniach w działaniu, na faktyczne zgłębienie i zrozumienie badanej organizacji. Dixie Massey i Rachel Johnson podkreślają, że takie podejście do relacji promotor–student ma również ważny wymiar emancypacyjny.

Dawniej zanim zaproponowałem strategię prowadzenia własnych badań, spędzałem godziny na studiowaniu strategii innych [badaczy], odkrywając, że ich podejście nigdy nie pasowało do moich badań. Nauczyłem się jednak [prowadząc badania w działaniu], że mam środki i kompetencje do tego, aby poszukiwać odpowiedzi na interesujące mnie pytania samemu [Massey, Johnson 2012, s. 2].

Głównym wsparciem w tym procesie jest właśnie promotor – mentor, opiekun, doradca, który zadając pytania, dociekając źródeł przemyśleń młodego badacza, nadaje mu ramy zarówno teoretyczne, jak i praktyczne w celu poszukiwania właściwych odpowiedzi.

W podobny sposób rola promotora w procesie tworzenia pracy dyplomowej opartej na badaniach w działaniu była definiowana przez studentów, którzy na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 2018–2019 po raz pierwszy przystąpili do pisania prac magisterskich na podstawie badań w działaniu:

Promotor pełni rolę drogowskazu po tym niełatwym zadaniu [AS-3].

[Rolą promotora jest] drażnienie, zadawanie pytań, nakierowanie na właściwy tor pracy, pomoc w nakierowanie na literaturę [AS-9].

Warto podkreślić, że niejednokrotnie rolę promotora określają także odmienne konteksty, w jakich może się znajdować w porównaniu z badaczem, któremu służy wsparciem. Te mogą wynikać z jego relacji z organizacją będącą przedmiotem badań studenta – promotor może być jej członkiem i tym samym uczestnikiem procesu badań, a może być również osobą zupełnie z zewnątrz, niezwiązaną z organizacją i tym samym pozbawioną bezpośredniego związku i wiedzy na temat badanej organizacji. Jak podkreśla jednak Vicki Stieha, bez względu na kontekst, w którym znajduje się promotor, powinien on skoncentrować się na „naświetleniu tych wątków, które są zamglone, a także wprowadzeniu niezbędnej mętności tym obszarom, które wydają się zbyt oczywiste” [Coghlan, Brydon-Miller 2014, s. 207; tłum. autorów].

Tym samym relacja studenta – młodego badacza z promotorem powinna mieć charakter partnerski, oparty na stałej rozmowie i nieskrępowanej wymianie myśli. Rolą promotora nie jest narzucanie określonych ram postępowania dla prowadzonych badań ani schematów interpretacji. Promotor pracy dyplomowej opartej na badaniach w działaniu jako Coghlanowski „krytyczny

przyjaciół” jest przewodnikiem, mentorem, doradcą, który stale zadając pytania, inspiruje i zachęca do krytycznego myślenia oraz samodzielnego przecierania szlaków przez początkującego badacza, jednocześnie czuwając, aby wskazywane drogowskazy pozwoliły badaczowi dotrzeć do zamierzonego celu.

1.1.2. Badacz w organizacji/z organizacją

Badania w działaniu definiowane są jako podejście, w którym proces badawczy oparty jest na nakierowanej na rozwiązywanie problemów współpracy między badaczem a organizacją. Celem tego procesu jest, zdaniem Coghлана, zarówno rozwiązywanie problemów ważnych dla organizacji, jak i generowanie nowej wiedzy [Coghlan 2003, s. 452]. Założenie to jest zgodne z ideą Kurta Lewina, jednego z prekursorów badań w działaniu, który postulował: „żadnych działań bez badań, żadnych badań bez działań” [Adelman 1993, s. 8]. Takie podejście zakłada bliską współpracę badacza z badaną organizacją. Ta współpraca, na co zwracają uwagę badacze *action research*, najczęściej ma charakter ścisłej kooperacji badaczki lub badacza pracującego z organizacją – klientem w celu rozwiązania wskazanych problemów i osiągnięcia określonych celów. W tym kontekście, zdaniem Greenwooda i Levina [2007], badacz przyjmuje rolę przyjaznego, zewnętrznego konsultanta, który wspólnie z członkami badanej organizacji dogłębnie ją poznaje, dąży do zrozumienia i wspólnego rozwiązania określonych problemów. Coghlan [2003], odnosząc się do kwestii relacji badacza z organizacją, wprowadza jednak dodatkowo koncepcję *insidera* – badacza *action research*, który jest członkiem lub pracownikiem badanej organizacji. W przeciwieństwie do klasycznych badań etnograficznych *insider* – według Coghлана – to ktoś, kto jest związany z organizacją na stałe, nie tylko na okres badań; to osoba, która jest głęboko zanurzona w doświadczanie organizacji poprzez regularne obcowanie z nią [Coghlan 2003, za: Flyvbjerg 2001], a na drodze badań w działaniu chce dążyć do jej doskonalenia.

Oba podejścia: zewnętrznego konsultanta oraz *insidera*, wymagają od badacza przyjęcia określonych strategii budowania relacji z badaną organizacją. Zdaniem Coghлана [2003] badacze *insiderzy* dzięki już posiadanej wiedzy i doświadczeniu mają szansę pogłębionego zrozumienia swojej organizacji i zachodzących w niej procesów, opierając się na własnym doświadczeniu, w przeciwieństwie do zewnętrznych konsultantów, którzy wiedzę na temat badanej organizacji muszą zdobywać i rekonstruować na podstawie interakcji z organizacją i jej członkami podczas badania. Mimo tej pozornej przewagi badacze *insiderzy* stają przed innym wyzwaniem – pogodzenia swojej codziennej roli w organizacji z nową rolą badacza. Muszą bowiem nauczyć się interpretowania tego, co dla nich jest znaną codziennością, w odmienny niż dotychczas

sposób, podczas gdy dla zewnętrznych konsultantów perspektywa badawcza jest naturalnym wyborem.

Pierwszym wyzwaniem w procesie budowania relacji dla badaczy jest moment wejścia do organizacji. Dla badaczy zewnętrznych, co podkreślali studenci i studentki realizujący prace magisterskie oparte na *action research* na Uniwersytecie Jagiellońskim, „przybliżenie badacza do organizacji, zmienienie badacza z roli «obcego» na «swojego» członka w społeczności, jaka znajduje się w organizacji” [AS-7], jest często procesem długotrwałym i wymagającym sporego wysiłku. Kluczową rolę odgrywa w nim znalezienie w organizacji właściwych osób, tak zwanych *gatekeeperów*, którzy będą skłonni wprowadzić badacza do organizacji, przedstawić go jej członkom, oswoić ich z jego obecnością oraz zachęcić do współpracy. Niejednokrotnie wymaga to od badaczy cierpliwości, a także otwartości, elastyczności i pozytywnego nastawienia do ludzi, dla których naturalne są w początkowej fazie kontaktu rezerwa i ograniczone zaufanie.

W przypadku badaczy *insiderów*, członków badanej organizacji, zadanie wejścia wydaje się pozornie dużo prostsze niż w wypadku badaczy zewnętrznych. Mają oni już bowiem wiedzę na temat organizacji, jej historii, obowiązujących norm i rytuałów, dobrze znają swoich współpracowników i pełnione przez nich funkcje. Niemniej ta dwoistość ról, z jednej strony członka/pracownika organizacji, a z drugiej badacza, może powodować trudności. Badacz bowiem staje przed koniecznością znalezienia zrozumienia oraz akceptacji wśród współpracowników dla odgrywanej przez siebie nowej roli, a także jej wyraźnego oddzielenia od codziennych obowiązków pracowniczych. Często, zdaniem Patrici Adler i Petera Adlera [1987], wymaga to od badacza *insidera* rozwinięcia nowych relacji z niekoniecznie najbliższymi współpracownikami, być może zmiany natury dotychczasowych relacji z nimi, a także większego niż dotychczas angażowania się w życie organizacji.

Coghlan w kontekście różnego pochodzenia badaczek i badaczy realizujących badania w działaniu zwraca uwagę na dwa odmienne do nich podejścia: tak zwane mechanistyczne, które jest zorientowane na rozwiązywanie konkretnych, predefiniowanych problemów organizacji, zwykle podejmowane we współpracy z badaczami zewnętrznymi, oraz podejście organiczne, które jest nastawione, poza rozwiązywaniem problemów odsuwanym na niejako drugi plan, na zdobywanie wiedzy na temat organizacji i postrzeganie procesu badań jako wartości samej w sobie [Coghlan 2003, ss. 252-254]. Organiczne podejście do *action research* nakierunkowane jest zdaniem Coghлана [2001] na proces długofalowych i dogłębnych zmian w organizacji mających na celu jej doskonalenie.

1.1.3. Otoczenie zewnętrzne organizacji

W zależności od wybranego typu badań w działaniu oraz podejścia badacz staje przed dylematem dotyczącym określenia, kogo, z punktu widzenia celów realizowanego projektu, warto w niego zaangażować, kto będzie uczestnikiem realizowanych działań i na kogo będą one miały wpływ. Kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia zwłaszcza w sytuacji, gdy realizowany projekt badawczy odnosi się do problemów ważnych nie tylko dla społeczności wewnętrznej określonej organizacji, ale mających szerszy, społeczny wymiar (por. krytyczne uczestniczące badania w działaniu). Odwołując się do klasyków zarządzania, można uznać, że badacz ma wówczas do czynienia z licznymi zewnętrznymi i wewnętrznymi interesariuszami badanej organizacji. R. Edward Freeman mianem tym określił „każdą grupę lub osobę mogącą wywierać wpływ lub wpływającą na osiągnięcie celów przez organizację” [Freeman 1984, s. 25].

Interesariuszami są też ci, na których określona organizacja wpływa – jej klienci, współpracownicy, lokalna społeczność, w której badana organizacja jest osadzona. W takiej sytuacji badacz ma do czynienia z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, które współtworzą bardzo różni ludzie i organizacje, a ich opinie często odzwierciedlają zupełnie odmienne punkty widzenia, oczekiwania i sposoby interpretacji otaczającej ich rzeczywistości [Hynes, Coghlan, McCarron 2012].

Zadanie zidentyfikowania grup i osób, które są związane z badaną organizacją, tworząc jej otoczenie zewnętrzne, i powinny zostać włączone w proces badań w działaniu, jest dla badacza sporym wyzwaniem. Wymaga bowiem od niego możliwie głębokiego zrozumienia organizacji i jej relacji z otoczeniem. Te jednak nie zawsze są oczywiste. W naturalny sposób na pierwszym planie będą widoczne dla badacza te podmioty, których siła wpływu na organizację jest największa, na przykład klienci czy najczęstszy odbiorcy działań organizacji. Natomiast ci, których poziom oddziaływania na organizację jest słabszy, będą mniej widoczni dla badacza. Dotyczy to zarówno środowiska i interesariuszy wewnętrznych, jak i zewnętrznych organizacji.

Proces określania zwłaszcza zewnętrznych interesariuszy organizacji ważnych z punktu widzenia badań będzie często wymagał od badacza determinacji, wnikliwości oraz otwartości na to, co dzieje się wokół niego. O ile z interesariuszami wewnętrznymi – pracownikami badanej organizacji – badacz będzie miał do czynienia podczas kolejnych wizyt w organizacji, o tyle poznanie interesariuszy tworzących otoczenie zewnętrzne będzie wymagało od niego pogłębionej analizy działań organizacji, a także często udziału w nich w celu osobistego poznania społeczności lokalnej. Przykładowo, jeśli badacz realizuje swój projekt *action research* w muzeum, warto, aby wziął udział w aktualnych

wernisażach, wybrał się w charakterze zwiedzającego na dostępną w muzeum wystawę czy zapisał się na najbliższe wykłady otwarte lub warsztaty. W ten sposób będzie mógł w nieskrępowany sposób zobaczyć, kto faktycznie z oferty muzeum korzysta, wejść z tymi osobami w interakcje i poznać ich opinie. Być może osoby te będą chciały aktywnie zaangażować się w muzealny projekt badań w działaniu i tym samym wnieść wkład w doskonalenie tej organizacji.

1.2. Budowanie i negocjowanie relacji z organizacją w projekcie badań w działaniu

Zbudowanie relacji z interesariuszami – wewnętrznymi i zewnętrznymi – organizacji uczestniczącej w projekcie badań w działaniu można uznać za kluczowe dla jego powodzenia. Gray i in. [2000] zwracają uwagę na to, że badania w działaniu są w zasadzie oparte na różnorodnych relacjach zbudowanych między badaczem a (współ)uczestnikami badania reprezentującymi różne grupy interesu w badaniach. Ich rodzaj i jakość mają bezdyskusyjny wpływ na rezultat końcowy pracy badawczej.

To założenie kolektywności jest ważną cechą charakterystyczną badań w działaniu. Oznacza ono, że w przeciwieństwie do badań prowadzonych w nurcie pozytywistycznym badacz nawiązuje relacje z członkami badanej organizacji nie tylko w celu zbierania od nich informacji, ale przede wszystkim po to, aby aktywnie włączyć ich w proces badawczy. Zbudowanie zespołu, z którym badacz będzie współpracował, też powinno być procesem wspólnotowym, wymaga od niego zrozumienia panujących w organizacji relacji, zależności, różnych funkcji pełnionych przez ludzi w organizacjach. Erving Goffman [2000] podkreśla, że role odgrywane przez ludzi w organizacjach i ich konsekwencje mogą być bardzo różne, a ich zrozumienie wymaga pogłębionej refleksji. Umiejętne nawiązanie relacji z członkami badanej organizacji i zbudowanie wspólnie z nimi zespołu jest z punktu widzenia badań w działaniu niezwykle istotne dla powodzenia projektu, bez względu na jego cele. Niezwykle istotne w tym procesie są kwestie dotyczące określania wspólnych wartości oraz norm i zasad, które będą regulowały funkcjonowanie zespołu rozumianego jako wspólnota badawcza.

1.2.1. Identyfikacja i analiza interesariuszy

Przystępując do realizacji projektu badań w działaniu, badacz staje przed zadaniem zidentyfikowania osób, grup oraz organizacji, które bezpośrednio lub pośrednio będą się znajdowały pod wpływem tego projektu. Proces ten łączy się również z koniecznością ustalenia zasobów, poziomu wpływu oraz

zakresu władzy poszczególnych interesariuszy, gdyż z pewnością będzie miało to wpływ na dalszy przebieg badania oraz jego rezultaty. Celem tego działania jest nie tylko lepsze poznanie środowiska badanej organizacji, lecz także zainicjowanie procesów partycypacyjnych, które będą charakteryzowały dalszy przebieg badania.

Jak podkreślają Jacques Chevalier i Daniel Buckles [2013], już sam proces identyfikacji i analizy interesariuszy może mieć wymiar wspólnotowy, gdyż zdaniem tych badaczy kolejno odkrywane osoby i grupy interesu mogą, a wręcz powinny, być przez badacza włączane w ten proces. Przykładem takiego działania był projekt skoncentrowany na zatrzymaniu eksmisji mieszkańców na peryferiach Bombaju [Buckles i in. 2013], w trakcie którego mieszkańcy bombajskich slumsów wspólnie z badaczami zaprojektowali oraz zrealizowali badanie. W projekcie tym mieszkańcy zagrożeni wysiedleniem przez korporacje deweloperskie podjęli się zadania zebrania argumentów i dowodów, które przekonałyby lokalne władze do tego, aby powstrzymać wyburzenie domów tysięcy mieszkańców dzielnicy. Starsi mieszkańcy podjęli się zadania zidentyfikowania wszystkich osób zagrożonych utratą domów oraz zebrania dokumentacji poświadczającej fakt legalnego zasiedlenia przez nich dzielnicy. W trakcie działania odkryli również licznych przedsiębiorców oraz organizacje pozarządowe, które także były zainteresowane udziałem w przedsięwzięciu i ochroną swoich siedzib. Podobne działania podjęli badacze CARU-DEP (Catholic Rural and Urban Development Programme), którzy wspólnie z mieszkańcami wsi Kwaikong w Nigerii w ramach projektu badań w działaniu przeznaczonego do przystosowania się do zachodzących zmian klimatycznych w regionie wspólnie sporządzili mapę interesariuszy zarówno będących pod wpływem wspomnianych zmian, jak i mogących na nie wpływać [Nigerian Environmental Study/Action Team (NEST), Woodley 2011].

Chevalier i Buckles [2013] proponują różne strategie identyfikacji interesariuszy projektów badań w działaniu:

- strategia oparta na opiniach ekspertów, na przykład badaczy, członków badanej organizacji, którzy posiadają szeroką wiedzę na temat środowiska organizacji i tym samym są w stanie wskazać kluczowych z punktu widzenia projektu interesariuszy;
- strategia oparta na doborze własnego badacza, który samodzielnie, opierając się na analizie działalności organizacji, a także organizując otwarte spotkania dla wszystkich zainteresowanych projektem, wyłoni (współ)uczestników badania;
- strategia tak zwanej kuli śnieżnej. W jej ramach badacz zaprasza do projektu dwie-trzy osoby, które następnie prosi o wskazanie kolejnych,

które warto zaangażować, a te wskazują kolejne, których udział będzie ich zdaniem wartościowy z punkty widzenia powodzenia projektu *action research*;

- strategia oparta na powszechnie dostępnych danych i rejestrach. Pozwala ona badaczowi w sposób przekrojowy spojrzeć na badaną społeczność i zaprosić do udziału w projekcie reprezentantów wszystkich grup ją tworzących.

Kolejnym etapem procesu analizy interesariuszy jest ich charakterystyka. Badacze radzą, aby oprzeć ją na trzech kategoriach: legitymizacja działania, poziom władzy oraz poziom zainteresowania problemem [Reid 2000; Chevalier, Buckles, 2013; Coghlan, Brydon-Miller 2014]. W ten sposób badacz będzie w stanie określić, jaki wpływ poszczególni interesariusze mogą mieć na realizowany projekt oraz, w dalszej kolejności, jak budować z nimi relacje.

1.2.2. Budowanie relacji: wyzwania i strategie działania

Proces budowania relacji niezmiennie dotyczy kwestii określenia wspólnych wartości, wokół których będą się kształtowały wzajemne relacje. Tą, która zdecydowanie najsilniej wybrzmiewa w kontekście badań w działaniu, jest zaufanie. Badacze podkreślają, że zaufanie jest *de facto* podstawą wartościowych badań w działaniu. Ortrun Zuber-Skerritt [2005, s. 54] pisze, że „(...) uczciwość i szacunek są wstępnymi warunkami poszukiwania prawd/prawdy”.

Jak już podkreślaliśmy, bardzo często badacz jest osobą z zewnątrz, co sprawia, że zaufanie członków organizacji uczestniczącej w badaniu musi dopiero zostać przez niego zdobyte. Proces ten nie należy do łatwych. Reid [2000] podkreśla, że często badaczowi w sposób automatyczny przypisywana jest rola konsultanta – dostawcy określonych usług, co narzuca pewien dystans między nim a (współ)uczestnikami badania. Dlatego też wypracowanie zasad współpracy i określenie wspólnych wartości już na samym początku procesu jest niezwykle ważne dla jego przebiegu. Nie ma jednego schematu, według którego proces ten powinien przebiegać. Jill Grant, Geoffrey Nelson i Terry Mitchell [2008], opierając się na najczęściej napotkanych przez badaczy wyzwaniach, proponują kilka strategii działania, które sprzyjają budowaniu relacji ze (współ)uczestnikami badań w działaniu. Zostały one przedstawione w tabeli 5.

Najważniejsze w budowaniu relacji z członkami badanej społeczności jest oparcie relacji na otwartości i szczerości, które umożliwią od samego początku jasne określenie wzajemnych oczekiwań. Proces ten może przybrać charakter formalny w postaci porozumień (na przykład porozumienie o zachowaniu poufności informacji i danych, umowa określająca wzajemne oczekiwania i obowiązki stron), a także może zostać wypracowany w sposób naturalny,

Tabela 5. Budowanie relacji: wyzwania, strategie działania, kompetencje badacza

Wyzwania	Strategie działania	Niezbędne kompetencje badacza
Brak zaufania do zewnętrznego badacza	Otwartość i uczciwość	Kompetencje komunikacyjne
Brak przygotowania ze strony badacza do prowadzenia badań	Formalizacja współpracy (umowa, porozumienie)	Umiejętność prowadzenia szczerego i otwartego dialogu
	Zdobycie jak najszerszej wiedzy na temat badanej społeczności	Kompetencje społeczne, w tym zwłaszcza empatia
	Budowanie nieformalnych relacji	
	Dbłość o regularne kontakty z organizacją	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grant, Nelson, Mitchell [2008].

nieformalnie w ramach codziennych kontaktów. Warto podkreślić, że budowanie relacji z interesariuszami oparte na wzajemnym zaufaniu i szczerości, zdaniem Granta, Nelsona i Mitchella [2008], sprzyja faktycznemu zaangażowaniu pracowników badanej organizacji, a także lokalnej społeczności, ich emancypacji oraz demokratyzacji całego procesu badawczego, co jest również ważnym celem badań w działaniu.

Często określenie szczegółów dotyczących wzajemnych relacji między badaczem a badanymi nie następuje już w momencie pierwszego spotkania, a zobowiązuje do rozpoczęcia działań zmierzających do zidentyfikowania „(...) problemów w badaniach w działaniu, które wymagają wynegocjowania kodeksu współpracy między badaczem a uczestnikami” [Meyer 2000, s. 9]. To natomiast z pewnością wymaga czasu i tym samym cierpliwości. Poza poznawaniem organizacji za pomocą tradycyjnych metod, takich jak analiza dokumentów, stron internetowych, zdecydowanie sprzyjają temu procesowi regularne spotkania z członkami organizacji, nieformalne rozmowy i wyrażenie komunikowana chęć do wzajemnego poznania się przez ludzi mających z sobą współpracować w ramach badań. Częstotliwość kontaktów badaczki lub badacza z członkami organizacji jest sprawą indywidualną, na którą wpływ mają między innymi takie kwestie, jak stopień zhierarchizowania organizacji czy wzajemne relacje między pracownikami organizacji. Przykładowo badacz powinien korzystać z możliwości udziału zarówno w formalnych, cotygodniowych spotkaniach członków organizacji, jak i – jeśli tylko będzie taka możliwość – uczestniczyć w wydarzeniach nieformalnych, jak na przykład wspólne

spożywanie posiłku czy wyjście na kawę po pracy. Dzięki temu ma szansę stania się członkiem grupy, z którą będzie w ramach badań współpracował.

Często procesy budowania relacji mogą być traktowane jako strata czasu, gdyż zamiast prowadzić faktyczne, znane z tradycyjnych podejść metodologicznych, działania badawcze, badacz spędza czas na spotkaniach, nieformalnych rozmowach czy wymianie uprzejmości. Niemniej czas ten, zdecydowanie sprzyjający zacieśnianiu więzi, będzie procentował w przyszłości, kiedy rozpocznie się proces wspólnego rozwiązywania zdefiniowanego w organizacji problemu.

1.3. Wspólnota badawcza

Idea partycypacji w badaniach w działaniu jest rozumiana przez badaczki i badaczy jako prowadzenie wspólnych badań lub też badanie z ludźmi, a nie, co charakteryzuje badania w nurcie pozytywistycznym, badanie ludzi [Hynes, Coghlan, McCarron, 2012 za: Reason, Bradbury 2008]. Co ważne, zjawisko partycypacji w badaniach w działaniu jest rozumiane głębiej niż uczestnictwo w określonym działaniu. Geraldyn Hynes, David Coghlan i Mary McCarron [2012] zwracają uwagę na to, że przyjmując ujęcie epistemologiczne, wspólne, partycypacyjne prowadzenie badań w działaniu cechuje zrozumienie przez wszystkich uczestników procesu, w którym uczestniczą, oraz wspólne nadawanie znaczeń obserwowanym zjawiskom, nie tylko przez pryzmat wiedzy i doświadczenia wiodącego badacza. Albert Cherns, Peter Clark i William Jenkins [1976, s. 35] podkreślając tę ideę u podstaw badań w działaniu, „kwestionują pozycję przedstawiciela nauk społecznych jako uprzywilejowanego obserwatora, analityka i krytyka”.

Tak rozumiana partycypacja oznacza pełne zaangażowanie połączone ze wzajemnym zrozumieniem i akceptacją dla różnorodności wiedzy i kompetencji uczestników procesu. Cechą charakterystyczną badań w działaniu jest uznanie zdolności każdego członka procesu do realizacji badań na każdym ich etapie oraz akceptacja jego prawa do podejmowania decyzji, zwłaszcza tych, które mogą wpłynąć na jego przyszłość w organizacji. W takim znaczeniu, zdaniem Kemmisa [2008], badania w działaniu mają wymiar społeczno-polityczny.

Przyjmując takie założenia i rozumienie partycypacji, badacz podejmujący się badań w działaniu decyduje się na współtworzenie pewnej wspólnoty badaczy, z którą będzie związany na każdym etapie procesu badań. Tworzy wspólnie z nimi swoistą wspólnotę praktyki badawczej (ang. *communities of practice*). Yonthan Mirzahi definiuje ją jako grupę osób, które są zaangażowane

w pewne działanie w celu zarówno rozwiązania określonego problemu, jak i wzajemnego uczenia się poprzez regularne interakcje i wymianę myśli [Coghlan, Brydon-Miller 2014, s. 135]. Idąc o krok dalej w próbie zdefiniowania wspólnoty praktyki badawczej, odwołując się do teorii organizacji i zarządzania wiedzą, można pokazać ją jako wspólnotę osób, które nie tylko dzielą wspólne pasje i chęć rozwiązania określonych problemów, lecz także dążą do pogłębiania własnej wiedzy na drodze wzajemnego, wspólnotowego uczenia się [Jeon, Kim, Koh 2011].

Cechą charakterystyczną każdej wspólnoty praktyki badawczej jest wspólne zbieranie, tworzenie i dzielenie się wiedzą. Dla wielu badaczy jest to w badaniach w działaniu nawet ważniejszy cel niż rozwiązanie konkretnego problemu badawczego [Coghlan 2001]. Procesy wymiany wiedzy między (współ) uczestnikami badania mogą zachodzić zarówno w sposób jawny, bezpośredni, jak i często nieświadomie, pośrednio w trakcie wspólnego wykonywania różnych zadań. Co warto wyraźnie podkreślić, zaletą wspólnot badawczych jest uznanie, że cechuje je duża różnorodność, jeśli chodzi o posiadaną wiedzę, wykształcenie i doświadczenie praktyczne. Świadomość i akceptacja tego faktu zdecydowanie pozwalają na wzbogacenie procesu badań. Oczywiście z perspektywy badacza wiąże się to z koniecznością uznania, że jego kompetencje nie są lepsze czy ważniejsze niż te posiadane przez innych członków wspólnoty, a dopiero w połączeniu z nimi tworzą szczególną wartość dodaną, która stanowi o wyjątkowej użyteczności badań w działaniu, zarówno dla świata nauki, jak i dla praktyków zarządzania. Pełne wykorzystanie możliwości wspólnot badawczych wielokrotnie zależy od tego, z kim my jako badacze i w jaki sposób zbudujemy relacje w środowisku organizacji uczestniczącej w badaniu.

W ostatnich dekadach rozwinęło się wiele nowych technologii i narzędzi informatycznych, które z praktycznego punktu widzenia znacząco ułatwiają badaczom tworzenie i zarządzanie wspólnotami praktyk badawczych. Coraz częściej w tym celu wykorzystywany jest bowiem Internet oraz dostępne za jego pośrednictwem portale społecznościowe, na przykład Facebook, w ramach którego można prowadzić wspólną grupę dyskusyjną, czy narzędzia przechowywania i dzielenia się zasobami, na przykład Dropbox, który ułatwia wymianę dokumentów, a także Blogger, który pozwala na dzielenie się z innymi użytkownikami zapisami swoich przemyśleń oraz rozpoczęcie z nimi dyskusji. Biorąc pod uwagę fakt, że niejednokrotnie członkowie wspólnoty badawczej reprezentują różne grupy interesu czy nawet organizacje, co logistycznie utrudnia regularne spotkania, wykorzystanie Internetu umożliwi regularne utrzymywanie kontaktów i wymianę myśli, co dla istoty wspólnoty badawczej jest niezwykle ważne.

2. Etyczne aspekty badań w działaniu

Zarówno sam proces zdobywania informacji, jak i ich wykorzystania wymaga od badacza postępowania zgodnie z zasadami tak zwanej dobrej praktyki badawczej, a zatem uwzględnienia etycznych zasad prowadzenia badań naukowych. Każdy badacz w swojej działalności napotyka liczne dylematy i wyzwania etyczne, jest to bowiem nieodłączny element jego pracy. Jak podkreśla Jakub Niedbalski [2016, s. 15]:

nieodłącznym aspektem pracy badacza społecznego jest moralna asymetria, która oznacza, iż pozostaje on w dwuznacznej etycznie sytuacji. Z jednej strony stara się on bowiem uzyskać jak najlepsze efekty swoich badań, z drugiej zaś nieustannie musi zmagać się z licznymi trudnościami wynikającymi z bezpośredniej styczności z badanymi osobami.

Z tego też powodu na badaczu spoczywa szczególna odpowiedzialność związana z utrzymaniem równowagi między zdobywaniem niezbędnych dla procesu badawczego informacji a poszanowaniem praw ludzi uczestniczących w badaniu [Stec 2005]. Wymownym przykładem pokazującym rolę etyki i moralności w prowadzeniu badań są powszechnie znane eksperymenty Stanleya Milgrama czy Philipa Zimbardo, które wywołały falę krytyki ze strony etyków i środowiska badaczy.

Warto zwrócić uwagę, że cechą charakterystyczną badań prowadzonych w naukach społecznych jest dwoistość roli badacza, który z jednej strony jest obserwatorem, a z drugiej uczestnikiem otaczającej go rzeczywistości społecznej. W pracy badacza decydującego się na realizację *action research* ze względu na wysoki poziom interakcyjności między badaczem a uczestnikami badań, który charakteryzuje ten proces, w sposób szczególny wybrzmiewają te wątki. Etycznie wrażliwe są w szczególności te badania, w trakcie których uczestnicy dzielą się swoimi emocjami, doświadczeniami, potrzebami czy motywacjami. Wielokrotnie dotykane są wówczas kwestie bardzo prywatne z życia badanych, co wymusza na badaczu ostrożność i delikatność w postępowaniu. Często w wyniku badań otrzymuje się drażliwe i poufne informacje, które wywołują u badacza refleksję na temat sposobu i ewentualnych konsekwencji ich wykorzystania.

Na przełomie wieków badacze podejmowali się trudu zdefiniowania zasad prowadzenia działalności naukowej, które pomogłyby im zachować równowagę między jakością i wiarygodnością badania a dobrem i komfortem drugiego człowieka – uczestnika badań. W tym celu tworzyli różnorodne systemy i kodeksy etyczne, które miały pełnić funkcję swoistych drogowskazów. Wątek ten, a także etyczne aspekty zbierania, przetwarzania i prezentacji zebranych

w trakcie badań danych zostaną omówione w niniejszej części książki. Zwrócona zostanie także uwaga na potencjalne konsekwencje działań badacza, zarówno dla organizacji, jak i dla indywidualnych uczestników badania. W celu zobrazowania poruszanych kwestii omówione zostaną również przykłady dylematów etycznych, z jakimi borykali się studenci realizujący projekty *action research* na Uniwersytecie Jagiellońskim.

2.1. Wybrane systemy etyczne

W każdej działalności ludzkiej pożądane są uczciwość oraz moralność. Nauka nie jest w tej materii wyjątkiem. W najbardziej ogólnym ujęciu można powiedzieć, że etyka jest nauką o tym, co „dobre”, „właściwe”, a co „złe” i „niedopuszczalne”. Ramy tej oceny są tradycyjnie wyznaczone przez różne dyscypliny nauki, przede wszystkim filozofię oraz religię. Już przed rozpoczęciem badań każdy badacz i badaczka stają przed dylematem dotyczącym tego, jak prowadzić badania, aby zapewnić ochronę praw i bezpieczeństwo samego siebie, a także przedmiotu i uczestników badań oraz innych członków społeczeństwa.

Koncepcja etyki według Arystotelesa była oparta na poszukiwaniu dobra. We wstępie do swojego największego dzieła, *Etyki nikomachejskiej*, filozof podkreśla, że

Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie, jak i postanowienie, zdają się dążyć do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia [Arystoteles 1982, 1094a].

Jego definicja etyki w dużej mierze wynika z opracowanej przez niego teorii bytu, a także została oparta na praktycznych obserwacjach. Warto podkreślić, że zdaniem filozofa dusze ludzkie są wyjątkowe i niepowtarzalne, dlatego też dobro jest pojęciem subiektywnym, na które wpływ ma wiele różnych czynników. Tym samym nie da się uszczęśliwić wszystkich,

jak bowiem u fletnisty, rzeźbiarza, i u każdego artysty oraz w ogóle u każdego, kto ma jakąś funkcję i jakąś właściwą sobie czynność, wartość jego i „dobroć” tkwi w spełnianiu owej funkcji, tak też zdaje się być u człowieka, jeśli istnieje jakaś swoista funkcja [Arystoteles 1982, 1097b25].

Arystoteles rozumiał dobro i cnotę jako dążenie do doskonalenia duszy. Osiągnięcie trwałego szczęścia i cnoty (tak zwanej eudajmonii) możliwe jest,

jego zdaniem, dopiero wtedy, gdy dusza osiągnie optymalną dla danej jednostki postać.

W swoim dziele nakreślił ścieżkę, którą – jego zdaniem – powinni podążać ludzie chcący osiągnąć szczęście. Arystoteles w swoich rozważaniach dążył do wykazania zależności między życiem cnotliwym a szczęściem. Jego zdaniem tylko umiejętność rozumowania praktycznego połączona z cnotliwością pozwoli ludziom osiągnąć dobrobyt. Warto zwrócić jednak uwagę, że według Arystotelesa etyka to coś więcej niż wiedza na temat tego, co dobre, to przede wszystkim zdolność do manifestowania dobra swoim życiem i codziennym działaniem.

W podobny sposób, rozpoczynając od zdefiniowania pojęcia „dobra”, budowę swojego systemu etycznego skonstruował kolejny z wielkich filozofów – Immanuel Kant.

Nigdzie w świecie, ani nawet w ogóle poza jego obrębem, niepodobna sobie pomyśleć żadnej rzeczy, którą bez ograniczenia można by uważać za dobrą, oprócz jedynie dobrej woli [Kant 1984, s. 11].

Niemniej, w przeciwieństwie do Arystotelesa, w swoich rozważaniach Kant doszedł do odmiennych wniosków, zarówno jeśli chodzi o strukturę, jak i treść proponowanego przez niego systemu etycznego.

Pojęcie dobrej woli, które głosił przez całe życie, Kant uczynił fundamentem swojej etyki. Pogląd ten wynikał z jego prób połączenia w jedność postulatów starożytnych – etyki Platona i epikurejczyków. Platon twierdził, że dobro istnieje obiektywnie i należy je oceniać właśnie poprzez obiektywne kryteria. Kant odrzucił taką opcję, gdyż uważał, że pominięcie motywów ludzkich czynów było wielkim błędem filozofa. Odrzucił on również pogląd epikurejczyków, którzy za główny motyw ludzkiego postępowania przyjmowali dążenie do przyjemności [Piotrowski b.d.]. Zdaniem Kanta, co znacząco odróżnia jego system od poglądów Platona, żaden z przymiotów ciała czy ducha nie posiada wartości moralnej samej w sobie. Posiada ją tylko wówczas, gdy współdziała z dobrą wolą. Kant podkreślał, że tym, co wyróżnia etyczny sposób działania, jest nasza, ludzka, autonomia i wolność, zarówno w określaniu zasad moralnych, jak i ich realizacji w życiu codziennym.

Kant uważał, że prawa moralne, tak jak inne prawa w tym świecie, powinny być bezwzględnie narzucone wszystkim ludziom. Prawa te mają jego zdaniem przyjąć formę imperatywu kategorycznego. Jego podstawę, zdaniem filozofa, powinny stanowić trzy fundamentalne zasady moralne:

postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem. (...) Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka. (...) Postępuj wedle maksymy członka, który nadaje ogólne prawa dla możliwego państwa celów [Kant 1984].

Wprowadzony przez Kanta imperatyw kategoryczny ustanawia najwyższe kryterium dokonywania ocen, które ma zastosowanie w odniesieniu do ściśle pojętej moralności rozumianej jako wyróżnik osoby ludzkiej, przy odpowiednim zaś przeformułowaniu tego kryterium – w odniesieniu do całej moralności [Piotrowski b.d.].

Jeszcze inne spojrzenie na etykę proponuje John Stewart Mill, który rozpoczyna swoje największe dzieło *Utylitaryzm* (1861) słowami:

od zarania filozofii pytanie dotyczące *summum bonum* [najwyższego dobra], lub, co jest tym samym, dotyczące podstawy moralności, jest uznawane za główny problem myśli spekulatywnej [Mill 2012 s. 4].

Podobnie jak Arystoteles Mill opiera konstrukcję swojej myśli na obserwacji otaczającej go rzeczywistości i nauce.

Nauka, która przyjmuje jako podstawę swojej moralności użyteczność, czyli zasadę największego szczęścia, głosi, że czyny są dobre, jeśli przyczyniają się do szczęścia, złe, jeśli przyczyniają się do czegoś przeciwnego. Przez szczęście rozumie się przyjemność i brak cierpienia; przez nieszczęście – brak przyjemności i cierpienie [Mill 2012, s. 10].

Utylitaryzm według Milla może być zarówno altruistyczny, jak i egoistyczny. Podstawą ludzkiego szczęścia jest natomiast zdolność do osiągnięcia równowagi między spokojem a silnymi wrażeniami poszukiwanymi przez ludzką ciekawość. Co interesujące, czyn jest według Milla ważniejszy od motywu, na przykład jeśli ktoś ratuje kogoś, by go potem móc torturować, to nie kała to samego faktu ratowania jako czynu, bo torturowanie jest drugim czynnem złym [Napierała 2014].

John Mill podkreśla, że w ocenie przyjemności niedorzecznością byłoby branie pod uwagę samej jej ilości, nie uwzględniając jakości tej przyjemności.

Jeżeli jedną z tych przyjemności ci, którzy należycie znają obie, przedkładają nad drugą tak dalece, że wołają ją, chociaż wiedzą, że pogoń za nią będzie połączona z większym niedosytem, przy czym nie zrezygnowałyby z niej dla największej z możliwych do przeżycia dawek drugiej, to mamy prawo uznać

wyższść jakościową wybranej przyjemności, tak bardzo przeważającą jakością ilość drugiej, że ilość ta, w tym zestawieniu traci znaczenie [Winiarczyk, Górniak 2006].

Zdaniem Milla uczucia moralne nie są wrodzone, a etyka utylitarna jest sprawą indywidualną, przy czym społeczeństwo nierozdzielnie się wiąże z jednostkowym istnieniem. Warto zwrócić uwagę na podejście Milla do kwestii etyki sprawiedliwości, którą filozof uważa za niepewną, gdyż każdy rozumie sprawiedliwość w sposób subiektywny. Podobnie zasadę o chęci i krzywdzie, a także fikcję umowy społecznej Mill traktuje jako niespecjalnie udane pomysły filozofów mające na celu podtrzymanie założeń etyki sprawiedliwości. Postrzegając powszechnie znaną zasadę „oko za oko” za przykład etyki niepewnej, Mill uważa, że o słuszności czynu w pewny sposób może zadecydować jedynie użyteczność społeczna.

Badania w działaniu można potraktować jako wspólne podejście badacza i (współ)uczestników badania do kwestii moralności, procesu podejmowania decyzji i wyznawanych wartości. W założeniach tych odzwierciedlenie odnajdują poglądy największych filozofów: szacunek dla wiedzy i doświadczenia innych wyrażany w poglądach Arystotelesa i Kanta, zaangażowanie w procesy demokratyczne postulowane przez Milla, a także zaangażowanie w działania na rzecz większej równości oraz sprawiedliwości społecznej w badanych społecznościach.

Przedstawione systemy etyczne prezentują różne spojrzenia na kwestie etyki i procesy podejmowania decyzji. Poznanie ich, a także wielu innych, na których omówienie w tej książce zabrakło niestety miejsca, powinno stanowić podstawę do refleksji badacza nad jego własnym postępowaniem, a także przyczynek do dyskusji ze (współ)uczestnikami badania na temat ich praktyki działania w ramach projektu badań w działaniu.

2.2. Etyka jako sprawa wspólna

Mary Brydon-Miller [2008] zwraca uwagę na to, że badacze w działaniu napotykać w swojej pracy wiele kwestii trudnych, wymagających pogłębionej refleksji etycznej. Badaczka ta, powołując się na zaproponowaną przez Susan Noffke definicję badań w działaniu mówiącą, że jest to „moralna i etyczna postawa, która uznaje za swój cel poprawę życia ludzkiego” [Brydon-Miller 2008, za: Noffke 1995, s. 4], podkreśla, że badania w działaniu to nie tylko klasyczny proces badawczy, którego podstawą jest zbieranie i analiza danych na wybrany temat, ale przede wszystkim forma moralnie zaangażowanego działania mającego

poprawić kondycję konkretnych ludzi i tworzonych przez nich organizacji. Jakkolwiek idealistyczna może się wydać wizja badań w działaniu proponowana przez Brydon-Miller, naświetla ona niezwykle ważną kwestię konieczności pogłębionej refleksji nad aspektami etycznymi i moralnymi pracy badacza.

Partycypacyjny wymiar badań w działaniu dodatkowo sprawia, że kwestie etyki przestają być jedynie problemem badacza, ale stają się sprawą wspólną wszystkich zaangażowanych w ten proces. Kwestią krytyczną w tym kontekście wydaje się więc nie tylko wspólne zdefiniowanie ważnych dla uczestników badań wartości, ale przede wszystkim uzgodnienie ich wspólnego rozumienia. Boser [2006] oraz Brydon-Miller [2008] podkreślają, że dopiero takie podejście do kwestii etyki badań może być uznane za przejaw chęci demokratyzacji procesu badań. Tylko zrozumienie, że potrzeba refleksji etycznej wykracza poza granice indywidualnego działania badacza oraz jego konkretnych wysiłków badawczych, pozwala na budowanie kompleksowych relacji wewnątrz społeczności i między społecznościami, organizacjami i ich członkami zaangażowanymi w proces badań.

Potraktowanie etyki jako sprawy wspólnej wymusza na badaczach konieczność większej wrażliwości między innymi na takie sprawy, jak sprawiedliwość społeczna czy różnice kulturowe oraz ich wpływ na podejście uczestników procesu badawczego do wyzwań etycznych, przed którymi staną na różnych etapach badań. Zwrócenie uwagi na etyczne implikacje naszej pracy musi trwać przez cały czas, ponieważ badacze w działaniu dążą do wprowadzania pozytywnych zmian w analizowanych systemach, angażowania się w ciągłe cykle działania i refleksję, które określają naszą praktykę. Badacze podkreślają, że podstawą swoistego przymierza etycznego między badaczem a (współ)uczestnikami procesu badań powinny być następujące założenia [Brydon-Miller, 2009; Hilsen 2006; Reason, Bradbury 2008]:

- doświadczenia grup marginalizowanych mają znaczenie dla procesu projektowania, przebiegu badań, a także analizy otrzymanych wyników;
- należy być świadomym wpływu subiektywnej wiedzy (badacza i badanych) na aspekty etyczne i moralne prowadzonych badań;
- istotny kontekst badań stanowią relacje władzy panujące w badanym środowisku;
- prowadząc badania w działaniu, powinniśmy dążyć do osiągnięcia sprawiedliwości społecznej.

Knud Ejler Løgstrup, na którego poglądy powołują się badacze AR, opracował koncepcję, w myśl której drugi człowiek jest nam „wydany” i nie istnieje możliwość obiektywnie do wyznaczenia granicy dobroci i troski o człowieka, gdyż indywidualne sumienie jest tu jedyną instancją rozstrzygającą, a etyczne

„roszczenie” czy „wymóg”, dotyczące troski o bliźniego, są niewypowiedziane, nieograniczone i niesprawdzalne [Coghlan, Brydon-Miller 2014, s. 195]. Te poglądy, mimo że mają nieco radykalny wydźwięk, stały się podstawą do stworzenia na gruncie badań w działaniu koncepcji „przymierza etycznego”, której autorstwo przypisuje się Williamowi Mayowi [1980]. Należy je rozumieć jako umowę między wszystkimi osobami zaangażowanymi w projekt badań w działaniu regulującą sposób postępowania w odniesieniu do kwestii etycznych, które mogą w trakcie badań się pojawić.

W praktyce badacz decydujący się na realizację badań w działaniu powinien zwrócić uwagę na trzy najważniejsze kwestie: (1) w jaki sposób powstaje koncepcja badania, (2) w jaki sposób zyskać pewność, że wypracowane porozumienie etyczne jest przez wszystkich rozumiane i akceptowane, (3) jak faktycznie w trakcie realizacji projektu zespół badawczy radzi sobie z pojawiającymi się dylematami etycznymi. W procesie tym bardzo ważną rolę odgrywa badacz, na którym spoczywa odpowiedzialność za wyjaśnienie pozostałym członkom zespołu, na czym polegają badania w działaniu, jakie funkcje będą oni pełnili w projekcie oraz jaka wiąże się z tym odpowiedzialność. Dotyczy to także takich kwestii, jak na przykład określenie, kto będzie odpowiedzialny za przeprowadzenie badań ankietowych i organizację spotkań z interesariuszami lub kto będzie każdorazowo sporządzał sprawozdanie ze spotkania zespołu badawczego. W trakcie realizacji tych zadań należy być szczególnie wrażliwym na kwestie władzy i sytuacji grup oraz osób marginalizowanych, które często są, nawet nieświadomie, pomijane w trakcie podziału obowiązków, podczas gdy ich zaangażowanie mogłoby znacząco wpłynąć na ich poziom aktywności w projekcie, a także sprzyjać w dążeniach do osiągnięcia sprawiedliwości społecznej.

Warto także pamiętać, że treść „porozumienia etycznego” może w trakcie realizacji badań w działaniu ulegać zmianie, co może być rezultatem nowo odkrywanych w trakcie tego procesu faktów lub wypływać z analizy wyników badań. To wymaga od badacza stałej uważności i wrażliwości na nowo pojawiające się w trakcie projektu kwestie.

Badania w działaniu, na co zwraca uwagę Anne Inga Hilsen [Coghlan, Brydon-Miller 2014, s. 196], są wspólną wędrówką przez nowe przestrzenie, w których zarówno badacz, jak i uczestnicy badania wnoszą istotny wkład w procesy budowania wiedzy na interesujący ich temat. Zawierane przez nich przymierze etyczne oznacza ciągłą potrzebę weryfikacji i refleksji nad tym, czego wspólnie doświadczają i w jaki sposób te doświadczenia wpływają na nich samych. Świadomość tych procesów jest niezwykle istotna dla powodzenia projektu badań w działaniu, zwłaszcza jeśli zależy nam na ich prawdziwie partycypacyjnym wymiarze.

2.3. Wybrane przykłady problemów etycznych pojawiających się w badaniach w działaniu

Literatura poświęcona etyce badań w naukach społecznych wskazuje na kilka kluczowych reguł, którymi powinni kierować się badacze [Babbie 2006; Czajkowska, Hinc 2005; Chomczyński 2006]. Znajdują się wśród nich między innymi:

- konieczność uzyskania zgody badanych na udział w projekcie badawczym połączona z obowiązkiem udzielenia im przez badacza pełnych informacji na temat samego procesu, jak też późniejszego sposobu analizy i prezentacji zebranych informacji;
- konieczność zapewnienia pełnego komfortu badanym, a w szczególności poufności w odniesieniu do przekazywanych informacji, nieszkodzenie badanym;
- niedopuszczenie do świadomych pominięć oraz manipulacji w procesach zbierania i analizy materiału badawczego.

Co istotne, wskazane zobowiązania badacza odnoszą się nie tylko do uczestników badań, lecz także do środowiska naukowego, które badacz reprezentuje. Mimo pewnej oczywistości przywołanych reguł etycznych, którymi badacz powinien się kierować, w praktyce często są powodem do dodatkowej refleksji, gdyż niejednokrotnie napotyka się na swojej drodze. Partycypacyjny, angażujący charakter badań w działaniu sprawia, że w ich trakcie problemy te wybrzmiewają często z dużo większą mocą niż w przypadku badań „tradycyjnych”.

Przykład 1

Sue Gair w swoich badaniach skupiła się na doświadczeniach rodziców dzieci adoptowanych, przyglądając się zarówno procesom adopcji, w których uczestniczyli, jak i ich pierwszym doświadczeniom z nowymi członkami tworzonych przez nich rodzin. Badaczka zdecydowała się zarówno na wysłuchanie wielu emocjonalnych historii, jak i współdzielenie z nimi trudności i radości, które napotkali na drodze do adopcji [Gair 2012].

Prowadząc badania, badacz spędza w organizacji sporo czasu, nawiązuje kontakty z jej pracownikami, współuczestniczy wielokrotnie zarówno w codziennej rutynie, jak i w wydarzeniach specjalnych, uroczystościach i „świętach” organizacji. Dzięki temu zdobywa szeroką wiedzę na temat funkcjonowania organizacji, z czasem zaczyna rozumieć również panujące w niej zwyczaje i rytuały. Intensywny czas spędzony w organizacji może sprawić, że badacz zaczyna czuć się jej członkiem, tym samym zaczyna współodczuwać z pozostałymi pracownikami organizacji towarzyszące im na co dzień emocje, radości, a także niepokoje związane z ich pracą i funkcjonowaniem organizacji. Z jednej

strony może to znacznie ułatwić zbieranie materiału badawczego, gdyż badacz traktowany jak „swój” przez pracowników organizacji doświadcza większego zaufania i otwartości z ich strony. Z drugiej jednak strony niesie to z sobą ryzyko zatarcia granic między rolą badacza a rolą członka/pracownika organizacji. Tym samym w procesie badań badacz staje przed dylematem, jak poradzić sobie z tymi emocjami. W jaki sposób można je wykorzystać w pracy badawczej, ale jednocześnie nie zatracić niezbędnego w procesie analizy danych dystansu, a także nie skrzywdzić uczestników badania? Jak znaleźć dystans między emocjami badacza i badanych a procesem analizy zebranego materiału?

Odczuwanie silnych emocji przez badacza, na co zwraca uwagę między innymi Krzysztof Konecki [2000], nie jest niczym niezwykłym w trakcie prowadzenia badań terenowych. Mogą one być wywołane przez różne czynniki: zaangażowanie się badacza w konkretną sytuację, bycie świadkiem trudnego wydarzenia lub też konieczność podjęcia decyzji, która będzie miała istotny wpływ na badanych. To powoduje, że badaczowi niejednokrotnie w procesie badań „towarzyszą także niechęć, złość czy współczucie wobec uczestników grupy, którą obserwuje” [Konecki 2000, s. 152]. Nieodłącznie rodzi się w nim pytanie o to, czy, a jeśli tak, to na ile emocji badacz może sobie pozwolić. Nie ma na nie prostej odpowiedzi, pewne jest jednak to, że ich przeżywanie jest cechą charakterystyczną każdego procesu badawczego, w trakcie którego angażujemy się w kontakty z ludźmi. Ewa Nowicka [2005, s. 194] podkreśla, że „bez pewnego zakresu emocji trudno liczyć na możliwość zrozumienia uczuć, motywacji, pragnień, dążeń i wrażeń innych od naszych, z którymi się stykamy w odmiennych kulturach”.

Również Clifford Geertz [2003, s. 54] pisze, że

w pracy terenowej [a z taką niewątpliwie mamy do czynienia podczas badań w działaniu – przyp. aut.] bezstronność nie jest ani naturalnym darem, ani wypracowaną sprawnością; stanowi zdobyte w pocie czoła i niepewne, a przy tym połowiczne osiągnięcie, to właśnie oparty na emocjach wgląd w rzeczywistość społeczną, zwłaszcza gdy ta rzeczywistość społeczna związana jest z odmiennością kulturową, może być uzasadniony.

Zarówno charakter, jak i natężenie tych emocji w procesie badań ulegają zmianie. Im bardziej zagłębialiśmy się w rzeczywistość organizacyjną, poznajemy jej pracowników i zacieśniamy z nimi więzi, tym bardziej emocje się intensyfikują, sprawiając badaczowi coraz więcej trudności w osiągnięciu dystansu i neutralności emocjonalnej. Często badacze te emocje postrzegają jako coś złego, co może utrudnić proces badawczy, a zwłaszcza proces analizy zebranego materiału. Konecki [2000, s.152], doświadczony badacz, podkreśla jednak, że

same emocje nie są niczym złym i ich odczuwanie w trakcie obserwacji wydaje się czymś nie tylko naturalnym, a wręcz wskazanym, jako narzędzia pogłębionego wdrożenia się w życie badanej społeczności.

Emocje te oczywiście nie powinny dominować w działaniach badawczych w obawie przed niezamierzoną manipulacją podczas opisu badanej rzeczywistości, niemniej nie należy od nich zupełnie uciekać. Mogą one bowiem stać się cennym materiałem badawczym, który badacz może z powodzeniem wykorzystać w procesie analizy zebranego materiału. Jak podkreśla Niedbalski [2016], emocje niejednokrotnie ułatwiają badaczowi zrozumienie sytuacji, których staje się uczestnikiem, a także uchwycenie niuansów interakcji między uczestnikami badanej organizacji.

Przykład 2

Rachel Jewkes ze swoimi współpracownikami zdecydowała się na badanie problematyki gwałtu w Republice Południowej Afryki oraz Namibii. Do udziału w badaniach zostały zaproszone matki wraz z córkami, które miały za sobą to traumatyczne doświadczenie. Mimo że początkowo badaczom towarzyszyło wrażenie istnienia muru milczenia i wstydu między uczestnikami badania, po jego przełamaniu badania, a zwłaszcza wspólne spotkania ich uczestniczek, nabrały charakteru terapii grupowej, która pomogła im poradzić sobie z trudnymi doświadczeniami [Jewkes i in. 2012].

Niezwykle pomocnym narzędziem w radzeniu sobie z emocjami w procesie badań jest dziennik badacza, opisany szerzej w podrozdziale 3.2 niniejszej monografii. Badacz w sposób nieskrępowany może w nim na bieżąco notować sytuacje i zdarzenia, których doświadczał wraz z opisem towarzyszących mu emocji. Co ważne, zwykle dziennik badacza ma charakter zapisów osobistych, które nie są udostępniane nikomu, co z punktu widzenia badań zapewni poufność informacji dotyczących organizacji uczestniczącej w badaniach. Przelanie emocji na papier lub ekran dziennika badacza pozwala dać im ujście. Powrót do tych zapisów po jakimś czasie na etapie analizy zebranego materiału umożliwia badaczowi spojrzenie na przeżywane doświadczenia oraz ich interpretację z dystansem, właściwym dla pracy badawczej. Łatwiej będzie wówczas badaczowi analizować zapisane emocje nie tylko w kontekście przeżywanych przez niego indywidualnie doświadczeń, ale, co ważne, przez pryzmat rzeczywistości organizacyjnej, która jest przedmiotem jego analizy.

Przykład 3

Eloise Dunlap z zespołem podczas badań w działaniu prowadzonych wśród narkomanów w Nowym Jorku zdecydowała się na wypłacanie niewielkich wynagrodzeń uczestnikom badania w zamian za udział w wywiadach. Mimo że początkowo główną motywacją do udziału w projekcie dla narkomanów była chęć zarobienia pieniędzy, ostatecznie jednak możliwość opowiedzenia swoich historii w bezpiecznych warunkach, bez krytycznej oceny, charakterystycznej dla znanych im ośrodków wsparcia, okazała się dużo większą wartością niż wynagrodzenie [Dunlap i in. 1990].

Badane społeczności, mimo że niejednokrotnie nie jest to od razu zauważalne, są bardzo zróżnicowane. Dogłębne poznanie organizacji przez badacza i zidentyfikowanie realnych i ważnych problemów wartych rozwiązania w celu usprawnienia organizacji wymaga nawiązania relacji z przedstawicielami wszystkich grup społecznych ją tworzących, nie tylko tych dominujących. Im większa organizacja, tym większa jej wewnętrzna różnorodność. Można ją analizować, biorąc pod uwagę hierarchię stanowisk i wynikające z niej relacje między ludźmi, przyglądając się strukturze wykształcenia, płci, orientacji seksualnej, kolorowi skóry, wyznaniom religijnym czy narodowości. To tylko niektóre z przykładowych kryteriów oceny różnorodności organizacji. Zwykle badacz, poznając organizację, najpierw spotyka się z grupami dominującymi, gdyż jej przedstawiciele są chętni do działania, czują się pewnie w swojej roli i nierzadko poprzez swoją aktywność chcą również zaznaczyć swoją obecność. Wyzwaniem dla badacza jest dotarcie do grup mniejszościowych, marginalizowanych, których głos nie jest tak słyszalny i których członkowie mają liczne obawy przed tak zwanym wyjściem przed szereg i podzieleniem się swoimi doświadczeniami, przemyśleniami i pomysłami. Poznanie potrzeb tych właśnie grup w organizacji oraz ich zaangażowanie w projekt badań w działaniu może być dla badacza niezwykle wartościowe w kontekście realizacji celów projektu – zidentyfikowania realnych problemów, propozycji ich rozwiązań, a tym samym dążenia do doskonalenia organizacji. Wyzwania, przed jakimi staje badacz chcący zaangażować grupy marginalizowane, wiążą się najczęściej z problemem zbudowania zaufania, zachowania poufności danych uczestników badania, niedopuszczenia do ich napiętnowania czy manipulacji zdobytymi danymi.

Przykład 4

Badania przeprowadzone przez Ericha Goode wśród organizacji walczących o prawa obywatelskie otyłych należą do budzących liczne dyskusje wśród badaczy. Goode przyznał bowiem, że dochodziło między nim a uczestnikami

badania do stosunków seksualnych, a jedna z uczestniczek badania zaszła z nim w ciążę [Goode 2002].

Często dylematy etyczne wśród badaczy budzi kwestia poziomu zaangażowania badacza w relacje z uczestnikami badania. Przytoczony wyżej, poniekąd ekstremalny, przykład 4 odzwierciedla właśnie te rozterki. W badaczu, a także w środowisku naukowym, które reprezentuje, budzą się bowiem wówczas pytania o poziom naukowości zrealizowanego projektu, wiarygodność jego wyników, a przede wszystkim właściwość postępowania badacza w dążeniach do osiągnięcia zamierzonego celu. Zdaniem Koneckiego [2000] praktyka badawcza pokazuje, że chęć zdobycia wiedzy na temat określonych niuansów i fenomenów danego środowiska wymaga od badacza faktycznego wniknięcia w nie. Taki badacz, który doświadcza zażytych kontaktów z badanymi, ma zdecydowanie większą możliwość „wczucia się” w sytuację, która jest przedmiotem jego aktualnej refleksji naukowej. Dzięki temu, zdaniem Izabela Ślęzak [2009], zyskuje on podstawy do gruntowniejszej interpretacji i dokładniejszego zrozumienia zachodzących w danym środowisku zdarzeń oraz odkrycia mechanizmów rządzących zachowaniami jego uczestników. Niemniej zdecydowanie poziom zażyłości między badaczem a pozostałymi uczestnikami badania powinien być przedmiotem jego pogłębionej refleksji, zwłaszcza pod kątem ewentualnych krzywd, które badacz mógłby wyrządzić ludziom, którzy zdecydowali się mu zaufać.

3. Nadzieja i przyszłość

Proces promowania dla promoterek i promotorów, a realizacji projektów badań w działaniu dla studentek i studentów studiów II stopnia zarządzania kulturą i mediami oraz polityki społecznej na Uniwersytecie Jagiellońskim był zupełnie nowym doświadczeniem. Ze wszelkimi trudnościami i wyzwaniem musieliśmy zmierzyć się wspólnie, co nie zawsze było łatwe, a często nawet przypominało „błądzenie we mgle”. Niemniej przeżywalismy wspólnie również wiele dobrych chwil i cieszyliśmy się z małych sukcesów, zwłaszcza kiedy ‘dążenie do zmiany’ i ‘rozwiązywanie problemów’ – swoiste sformułowania wytrychy, które ukuły się na początku projektu, faktycznie miały miejsce.

Rozdział ten miał na celu zwrócenie uwagi na najczęściej pojawiające się dylematy wśród studentów badaczy realizujących swoje pierwsze – mamy nadzieję nie ostatnie – projekty badań w działaniu. Proces ten nie był jednak jedynie próbą zmierzenia się z organizacją – tworem niby znanym z teorii zarządzania, ale

w praktyce okazującym się enigmą. Mimo wielu barier i trudności, obecnie czytając gotowe prace magisterskie oparte na badaniach w działaniu, widzimy ten proces jako czas nadziei i myślenia o przeszłości, zarówno przez młodych badaczy i badaczki, jak i przez współbadane organizacje. Był także czasem nadziei dla nas – promoterek i promotorów prac dyplomowych opartych na badaniach w działaniu widzących w tym procesie szansę na zmianę myślenia o roli badacza w organizacji, a także poszukujących sensu w pracy dydaktycznej w szkolnictwie wyższym.

Młodzi badacze zaangażowani w projekty badań w działaniu w ciągu ponad rocznej pracy z organizacjami doświadczyli w naszej promotorskiej opinii zmiany, mimo że nie zawsze są jej w pełni świadomi. Proces poznawania organizacji w trakcie studiów można określić mianem ‘bezpiecznego’ – studenci zarządzania i polityki społecznej uczą się, czym są i czym się charakteryzują organizacje z licznych podręczników i literatury naukowej, uczestniczą w spotkaniach z przedstawicielami różnych organizacji, którzy dzielą się z nimi swoim doświadczeniem, a także sami odbywają praktyki studenckie. Wszystkie te procesy są jednak kontrolowane – pod nadzorem nauczyciela akademickiego i dzięki życzliwości przeróżnych partnerów, z którymi uczelnia współpracuje. Możliwość realizacji prac dyplomowych z wykorzystaniem badań w działaniu dała studentom szansę na coś nowego – doświadczenie organizacji jako żywego organizmu w środowisku tejże organizacji, które – jak się okazało w praktyce – było poza pełną kontrolą promotora nauczyciela akademickiego oraz studenta. Studentki i studenci – młodzi badacze znaleźli się w pozornie znanej, a jednak obcej rzeczywistości organizacyjnej, której przedstawiciele mimo chęci udziału w projekcie nie zawsze ułatwiali im pracę. Organizacje często okazywały się nieprzewidywalne, trudne, a ich poznanie wyglądało jak jazda dylizanssem przez Dzikie Zachód, gdzie bezpieczną przystanią okazywał się nierzadko jedynie dziennik badacza, w którym można było zawrzeć swoje emocje, lub gabinet promotora, który starał się pomóc w nawigacji po tym trudnym terenie.

Historie młodych badaczy pokazują, że proces pracy z organizacją był doświadczeniem trudnym. Nie wszyscy wyszli z niego zwycięsko, kończąc rozpoczęte projekty badawcze. Niemniej z naszej perspektywy w przypadku każdego badacza pojawiła się chęć krytycznej refleksji nad rzeczywistością organizacyjną. Nie zawsze miała ona charakter pogłębiony, ale jednak sama próba zrozumienia swoich doświadczeń w organizacji przez badaczy jest sygnałem, że projekt miał sens. Doświadczenia te z pewnością były również dla studentek i studentów dużą lekcją pokory, uwypukliły im bowiem ich własne ograniczenia i niedoskonałości, a także pokazały konieczność stałego uczenia się i refleksji nad wydarzeniami, w których uczestniczą. Początkowe przekonanie, że wiedza akademicka, którą dotychczas posiadli, będzie ich silnym atutem,

pokazało, że nie zawsze 'wygrywa' ona z doświadczeniami praktyków, a współpraca między tymi dwoma światami może się okazać kluczem do sukcesu.

Zmiana dzięki projektowi badań w działaniu nie była tylko udziałem studentów badaczy, ale także organizacji, w których projekty te były realizowane. Zaczątkiem tej zmiany była już sama chęć otwarcia się na współpracę i realizację badań. Z jednej strony był to z pewnością wyraz ciekawości oraz wola udziału w czymś nowym, ale z drugiej można to interpretować jako poczucie odpowiedzialności za swoją organizację i dążenie do jej rozwoju. Oczekiwania organizacji w odniesieniu do młodych badaczy, ale także do badań w działaniu były różne i nie zawsze się z sobą spotykały. Studenci prowadzący badania niekoniecznie posiadali specjalistyczną wiedzę i doświadczenie niezbędne do prowadzenia zaawansowanych badań, czego oczekiwały organizacje. Wyzwaniem stała się również konieczność dzielenia się wiedzą i doświadczeniami przez pracowników organizacji, którzy mimo wstępnej otwartości okazali się jednak w wielu przypadkach nieufni i niechętni do współpracy. Nie we wszystkich przypadkach udało się te bariery pokonać i w pełni wspólnotowo przejść przez proces badań w działaniu. Czas spędzony wspólnie przez najwytrwalszych badaczy w organizacjach pozwolił jednak stopniowo zbudować zaufanie wśród pracowników organizacji, którzy z czasem zaczęli otwierać się na współdziałanie, dzielić się swoimi refleksjami na temat otaczającej ich rzeczywistości, a także wykazywać chęć zacieśniania więzi i rozwoju wspólnoty, którą nie tylko z badaczem, lecz także sami z sobą zaczęli tworzyć. Realizacja badań w działaniu miała wymiar emancypacyjny nie tylko w przypadku studentów młodych badaczy, lecz także w odniesieniu do pracowników badanych organizacji, którzy niejednokrotnie dopiero podczas projektu mieli możliwość podzielenia się przemyśleniami na temat swojej pracy oraz szansę przynajmniej na rozmowę, a w niektórych przypadkach również na realne działania, które poprawiły ich środowisko pracy lub efektywność realizowanych działań.

Czy i w jaki sposób doświadczenia te zostaną wykorzystane przez studentki i studentów oraz organizacje uczestniczące w projekcie w przyszłości? Na to pytanie w momencie pisania tej książki nie mamy odpowiedzi, pozostaje jedynie nadzieja, że tak, że doświadczenia z realizacji projektów badań w działaniu pozwoliły studentom na udoskonalenie swojego warsztatu zarówno jako badacza, jak i kompetentnego pracownika organizacji, który nie tylko z łatwością będzie umiał się odnaleźć w swoim przyszłym miejscu pracy, lecz także posiada wiedzę i kompetencje, które ułatwią mu zrozumienie tej rzeczywistości. W przypadku organizacji natomiast będzie przyczynkiem do dalszej, pogłębionej refleksji nad własnym rozwojem, a także w wymiarze czysto ludzkim – powodem do zwrócenia większej uwagi na kondycję człowieka w organizacji i możliwości jej poprawy.

ZAKOŃCZENIE

Drogie Studentki i Drodzy Studenci!

Współczesne organizacje doświadczają wielu problemów, które wymagają interwencji. To szansa dla Was: zdolnych i przebojowych ludzi, którzy mogą wnieść powiew świeżości do instytucji. Omówione w tej książce badania w działaniu mogą Wam w tym pomóc. To świetny czas na takie działania w obrębie uniwersytetu, który współcześnie otwiera się na nawiązywanie relacji z otoczeniem zewnętrznym. *Action research* to łącznik między światem akademickim a rzeczywistością innych organizacji: możemy go wspólnie wykorzystać do zmiany świata na lepsze!

Badania w działaniu dają zarówno Wam, jak i nauczycielom akademickim szansę na bardziej pragmatyczną edukację. Nie rozumiemy jednak przez to podporządkowania procesów uczenia się wymaganiom rynku pracy. Podobnie jak dla ekspertów badających szkolnictwo wyższe [na przykład Alvesson 2013; Wright, Shore 2017], tak i dla nas obcy jest rynkowy fundamentalizm, zgodnie z którym uniwersytet powinien przede wszystkim spełniać żądania gospodarki. Nie popadajmy w taką iluzję! Uniwersytet to instytucja o potencjale sprzeciwu, której podstawową misją jest demokratyzacja życia społecznego, w tym umożliwianie nam rozwoju krytycznej refleksyjności [Freire 2018]. Zależy nam na tym, abyście byli refleksyjnymi obywatelami zdolnymi do troski o wspólne dobro, a nie poddanymi manipulacji konsumentami ukierunkowanymi na realizację egoistycznych interesów. Bądźmy tymi, którzy biorą odpowiedzialność za przestrzeń publiczną oraz za swoje wybory polityczne.

Badania w działaniu mogą pomóc nam w stawianiu się lepszymi obywatelami, ale też bardziej świadomymi agentami zmiany. Jak staraliśmy się pokazać w tej książce, *action research* umożliwia demokratyczne włączanie różnych aktorów społecznych w procesy zmiany organizacyjnej. Możecie wraz z nauczycielami akademickimi współpracować z pracodawcami, aby uczyć się wspólnie z nimi rozwiązywania realnych problemów organizacyjnych. Na takim procesie mogą skorzystać wszyscy, ucząc się od siebie nawzajem nowej wiedzy.

Badania w działaniu dają nam szansę na współuczestnictwo w demokratycznym dialogu z innymi osobami w celu wypracowania rozwiązań ukierunkowanych na wspólne dobro. Jest to podejście stojące w sprzeczności ze współczesną orientacją radarową jako dominującą logiką bycia, w której drugi człowiek ważny jest tylko wtedy, gdy może zaspokoić nasze egoistyczne zachcianki [Bauman 1996]. Chcielibyśmy zamiast wspólnoty interesów tworzyć z Wami wspólnotę troski o godność ludzi. Badania w działaniu dają nam narzędzia patrzenia na ręce władzy i kwestionowania reprodukcji, często nietycznego, *status quo*.

Action research to szansa na autorefleksyjność, w tym ulepszanie procesu przygotowywania nas do roli demokratycznych obywateli [Levin, Greenwood 2018]. Stwarzanie pola do krytycznej dyskusji w klasie uniwersyteckiej i wolności w zakresie proponowania zmian organizacyjnych umożliwia nam nabywanie wiary w siebie, w swoją sprawczość i wartościowość prowadzonej refleksji. Jest to szansa na wyrwanie się z zakłętego kręgu konsumeryzmu edukacyjnego, opartego na rytualizacji pozorów nabywania wiedzy i sprowadzania edukacji do roli czarnej skrzynki, z której wychodzi dokładnie to samo, co do niej weszło, nie powodując u nas poszerzania pola wiedzy i kompetencji społecznych.

Tym razem będzie jednak inaczej. Macie w sobie ogromny potencjał dokonywania zmian w świecie organizacji, który współcześnie wymaga szczególnej troski. Procesy edukacji mogą nam pomóc w stawianiu się krytycznymi obywatelami, zdolnymi do humanizacji procesów zarządzania i organizowania. Chcemy razem z Wami kształcić się w zakresie brania odpowiedzialności za dobro wspólne: *action research* pozwoli nam przekuć ten cel w realne czyny.

Dlatego zachęcamy Was serdecznie do rozpoczęcia lub kontynuowania przygody z badaniami w działaniu. Jeśli macie marzenie dokonywania realnych zmian w świecie, ta metodologia jest dla Was. Bo to w Was tkwi największy potencjał zmiany świata!

BIBLIOGRAFIA

- Adams D. (2014), *First Person Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, Sage Publications Ltd., London, t. 1, ss. 349-352.
- Adelman C. (1993), *Kurt Lewin and the Origins of Action Research*, „Educational Action Research”, nr 1(1), ss. 7-24.
- Adler P.A., Adler P. (1987), *Membership Roles in Field Research*, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.
- Almeder R. (1986), *A Definition of Pragmatism*, „History of Philosophy Quarterly”, nr 3(1), ss. 79-87.
- Alvesson M., Deetz S. (2000), *Doing Critical Management Research*, Sage, London.
- Alvesson M. (2013), *The Triumph of Emptiness. Consumption, Higher Education and Work Organization*, OUP, Oxford.
- Anyon Y., Bender K., Kennedy H., Dechants J. (2018), *A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States: Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions*. „Health Education & Behavior”, nr 45(6), ss. 865-878.
- Anyon Y., Kennedy H., Durbahn R., Jenson J.M. (2018), *Youth-Led Participatory Action Research: Promoting Youth Voice and Adult Support in Afterschool Programs*, „Afterschool Matters”, nr 27, ss. 10-18.
- Argyris C. (1995), *Action Science and Organizational Learning*, „Journal of Managerial Psychology”, nr 10(6), ss. 20-26.
- Argyris C., Schön D. (1974), *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Argyris C., Schön D. (1989), *Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary*, „American Behavioral Scientist”, nr 32(5), ss. 612-623.
- Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, przełożyła, opracowała i wstępem poprzedziła D. Gromska, PWN, Warszawa; wydanie grecko-angielskie Aristotle (1990), *The Nicomachean Ethics*, english translation by H. Rackham, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Babbie E. (2006), *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadowski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kłoskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa.
- Belenky M.F., Bond L.A., Weinstock J.S. (1997), *A Tradition that has No Name*, Basic Books, New York.

- Bellow B., Blum M.L., Clark K.B. (1947), *Prejudice in "Seaside": A Report of an Action-Research Project*, „Human Relations”, nr 1, ss. 98-120.
- Berglund K., Wigren-Kristoferson C. (2012), *Using Pictures and Artefacts in a PAR Process to Disclose New Wor(l)ds of Entrepreneurship*, „Action Research”, nr 10(3), ss. 276-292.
- Boser S. (2006), *Ethics and Power in Community-campus Partnerships for Research*, „Action Research”, t. 4(1), ss. 9-21.
- Bradbury H. (2018), *Liberating Academia. Hopefully*, „Action Research”, nr 16(2), ss. 125-126.
- Bradbury H., Mirvis P., Neilsen E., Pasmore W. (2008), *Action Research at Work: Creating the Future Following the Path from Lewin* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, Sage Publications, Los Angeles, ss. 77-92.
- Brydon-Miller M. (2008), *Ethics and Action Research: Deepening our Commitment to Principles of Social Justice and Redefining Systems of Democratic Practice* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London, ss. 199-210.
- Brydon-Miller M. (2009), *Covenantal Ethics and Action Research*, [w:] D.N. Mertens, P.E. Ginsberg (red.), *Handbook of Social Research Ethics*, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, CA-London, ss. 243-258.
- Buckes D., Khedkar R., Ghevde B., Patil D. (2013), *Fighting Eviction: Tribal Land Rights and Research-in-Action*, Cambridge University Press India, New Delhi.
- Cammarota J., Fine M. (red.) (2008), *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, Routledge, New York-London.
- Campbell R. (2002), *Emotionally Involved: The Impact of Researching Rape*, Routledge, New York.
- Cartwright D. (1978), *Theory and Practice*, „Journal of Social Issues”, nr 34(4), ss. 168-180.
- Chambers R. (1994), *Participatory Rural Appraisal (PRA): Analysis of Experience*, „World Development”, nr 22(9), ss. 1253-1268.
- Chambers R. (2008), *PRA, PLA and pluralism: Theory and practice* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice*, t. 2, SAGE, London, UK-New York, NY, ss. 297-318.
- Chen S., Huang F., Zeng W. (2018), *Comments on Systematic Methodologies of Action Research in the New Millennium: A Review of Publications 2000-2014*, „Action Research”, nr 16(4), ss. 341-360.
- Cherns A.B., Clark P.A., Jenkins W.I. (1976), *Action Research and the Development of Social Sciences* [w:] A.W. Clark (red.), *Experimenting with Organizational Life*, Springer US, New York, ss. 33-42.
- Chevalier J., Buckles D. (2013), *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*, Routledge, London.
- Chomczyński P. (2006), *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 2/1, ss. 68-87.
- Chrostowski A., Jemielniak D. (2011), *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*, Poltext, Warszawa.
- Coch L., French J.R. jr. (1948), *Overcoming Resistance to Change*, „Human Relations”, nr 1, ss. 512-532.

- Coghlan D. (2001), *Insider Action Research Projects. Implications for Practising Managers*, „Management Learning”, t. 32(1), ss. 49-60.
- Coghlan D. (2003), *Practitioner Research for Organizational Knowledge. Mechanistic- and Organic-oriented Approaches to Insider Action Research*, „Management Learning”, t. 34(4), ss. 451-463.
- Coghlan D. (2019), *Doing Action Research in Your Own Organization*, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.
- Coghlan D., Brannick T. (2014), *Doing Action Research in Your Own Organization*, SAGE, London.
- Coghlan D., Brydon-Miller M. (2014), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.
- Coleman G. (2014), *Second Person Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, SAGE Publications Ltd., London, ss. 698-700.
- Craig D.V. (2009), *Action Research Essentials*, Jossey-Bass, A Wiley Imprint, San Francisco.
- Cummings T.G., Worley C.G. (2001), *Organization Development and Change*, South-Western, Cincinnati.
- Czajkowska D., Hinc S. (2005), *Etyka i dobre obyczaje w wywiadzie naukowym* [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, ss. 237-249.
- Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Červinková H., Gołębnik B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. R. Ligus, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Davis J.M. (2004), *Writing an Action Research Thesis: One Researcher's Resolution of the Problematic of Form and Process* [w:] E. McWilliam, S. Danby, J. Knight (red.), *Performing Educational Research: Theories, Methods and Practices*, Post Pressed, Flaxton, QLD, ss. 15-30.
- De Laine M. (2002), *Fieldwork, Participation and Practice: Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*, SAGE Publications Ltd., London.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, Macmillan, New York, NY.
- Dewey J. (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, Reinhart, and Winston, New York, NY.
- Dickens L., Watkins K. (1999), *Action Research: Rethinking Lewin*, „Management Learning”, nr 30(2), ss. 127-140.
- Dunlap E., Johnso B., Sanabria, H., Holliday E. (1990), *Studying Crack Users and their Criminal Careers - The Scientific and Artistic Aspects of Locating Hard-to-reach Subjects and Interviewing them about Sensitive Topics*, „Contemp. Drug Probs.”, t. 121, ss. 121-144.
- Emery F. (1959), *Characteristics of Socio-technical Systems: A Critical Review of Theories and Facts*, Tavistock Institute, London.
- Emery F., Thorsrud E. (1976), *Democracy at Work*, Martinus Nijhoff, Leiden, Netherlands.
- Fals-Borda O. (1985), *Knowledge and People's Power: Lessons with Peasants in Nicaragua, Mexico and Columbia*, Indian Social Institute, New Delhi, India.
- Fals-Borda O. (2010), *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwania* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia*

- zaangażowane, tłum. M. Lavergne, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, ss. 215-230.
- Filley R., House A. (1969), *Managerial Process and Organizational Behavior*, Scott, Foresman, Glenview, IL.
- Fine M., Torre M. a. E., Boudin K., Bowen I., Clark J., Hylton D., Upegui D. (2004), *Participatory Action Research: From Within and Beyond Prison Bars* [w:] P. Camic, J. Rhodes, L. Yardley (red.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*, American Psychological Association, Washington, ss. 173-198.
- Flyvbjerg B. (2001), *Making Social Science Matter*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Frank A.G. (1970), *Latin America: Underdevelopment or Revolution: Essays on the Development of Underdevelopment and the Immediate Enemy*, Monthly Review Press, New York.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań.
- Freeman R.E. (1984), *Strategic Management. A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston.
- Freire P. (2005), *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, Continuum, New York.
- Freire P. (2018), *Pedagogy of the Oppresses*, Bloomsbury Academic, New York.
- Friedman V.J., Putnam R.W. (2014), *Action Science* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 1, SAGE Publications Ltd., London, ss. 15-18.
- Friedman V.J., Rogers T. (2013), *Action Science: Linking Casual Theory and Meaning Making in Action Research* [w:] P. Reason, H. Bradbury-Huang (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London, ss. 252-265.
- Gair S. (2012), *Feeling Their Stories: Contemplating Empathy, Insider/Outsider Positionings, and Enriching Qualitative Research*, „Qualitative Health Research”, nr 22(1), ss. 134-143.
- Gatenby B., Humphries M. (2000), *Feminist Participatory Action Research: Methodological and Ethical Issues*, „Women's Studies International Forum”, nr 23(1), ss. 89-105.
- Geertz C. (2003), *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tłum. Z. Pucek, Universitas, Kraków.
- Glanz J. (2003), *Action Research. An Educational Leader's Guide to School Improvement. Second Edition*, Christopher-Gordon Publishers, Inc., Norwood, Massachusetts.
- Goffman E. (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. P. Śpiewak, H. Datner-Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Goode E. (2002), *Sexual Involvement and Social Research in a Fat Civil Rights Organization*, „Qualitative Sociology”, t. 25, Issue 4, ss. 501-534.
- Graça M., Gonçalves M., Martins A. (2018), *Action Research with Street-based Sex Workers and an Outreach Team: A Co-authored Case Study*, „Action Research”, nr 16(3), ss. 251-279.
- Grant J., Nelson G., Mitchell T. (2008), *Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Change and Credibility* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London, ss. 589-601.

- Gray R.E., Fitch M., Davis C., Phillips C. (2000), *Challenges of Participatory Research: Reflections on a Study with Breast Cancer self-help Groups*, „Health Expectations”, t. 3, ss. 243-252.
- Greenwood D.J., Levin M. (2007), *The Friendly Outsider: From or as a Research Strategy to the Skills Needed to Become an Action Researcher* [w:] D.J. Greenwood, M. Levin (red.), *Introduction to Action Research*, SAGE Publications Inc., Thousand Oaks, CA, ss. 116-130.
- Greenwood D., Levin M. (1998), *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.
- Gustavsen B. (2014), *Third Person Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 2, SAGE Publications Ltd., London, ss. 781-784.
- Hardy I., Rönnerman K., Edwards-Groves C. (2018), *Transforming Professional Learning: Educational Action Research in Practice*, „European Educational Research Journal”, nr 17(3), ss. 421-441.
- Heron J. (1996), *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*, SAGE Publications Ltd., London.
- Heron J. (2014), *Co-Operative Inquiry* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 1, SAGE Publications Ltd., London, ss. 187-191.
- Herr K., Anderson G.L. (2005), *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks.
- Herr K.G., Anderson G.L. (2015), *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*, SAGE Publications, Thousand Oaks, California.
- Heydenrych J. (2001), *Improving Educational Practice: Action Research as an Appropriate Methodology*, „Progressio”, nr 23(2), n.p.
- Hilsen A.I. (2006), *And they shall be Known by their Deeds: Ethics and Politics in Action Research*, „Action Research”, t. 4(1), ss. 23-36.
- Holden J. (2015), *The Ecology of Culture*, <https://ahrc.ukri.org/documents/project-reports-and-reviews/the-ecology-of-culture/> (dostęp: 5.03.2019).
- Horton M. (1990), *The Long Haul: An Autobiography*, Doubleday, New York.
- Horton M., Freire P. (1990), *We Make The Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, B. Bell, J. Gaventa, J. Peters (red.), Temple University Press, Philadelphia.
- Hynes G., Coghlan D., McCarron M. (2012), *Participation as a Multi-voiced Process: Action Research in the Acute Hospital Environment*, „Action Research”, t. 10(3), ss. 293-312.
- Isaacs W. (1999), *Dialogue and the Art of Thinking Together: A Pioneering Approach to Communicating in Business and Life*, Doubleday, New York.
- Jeon S., Kim Y.G., Koh J. (2011), *An Integrative Model for Knowledge Sharing in Communities-of-practice*, „Journal of Knowledge Management”, nr 15(2), ss. 251-269.
- Jewkes R., Nduna M., Jama Shai N., Dunkle K. (2012), *Prospective Study of Rape Perpetration by Young South African Men: Incidence & Risk Factors*, „PLoS One”, t. 7(5), s. e38210.
- Joas H. (1993), *Pragmatism and Social Theory*, University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Johansson A.W., Lindhult E. (2008), *Emancipation or Workability?: Critical Versus Pragmatic Scientific Orientation in Action Research*. „Action Research”, nr 6(1), ss. 95-115.

- Kant I. (1984), *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Antyk Marek Derewiecki, Warszawa.
- Kemmis S. (2008), *Critical Theory and Participatory Action Research* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London, ss. 121–138.
- Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. R. Ligus, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, ss. 45–88.
- Kemmis S. (2014), *Critical Participatory Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, SAGE Publications Ltd., London.
- Kemmis S., McTaggart R. (red.) (1988), *The Action Research Planner*, wyd. 3, Deakin University, Victoria.
- Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. (2014), *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Springer, Singapore.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Levin M. (2012), *Academic Integrity in Action Research*, „Action Research”, nr 10(2), ss. 133–149.
- Levin M., Greenwood D.J. (2018), *Creating a New Public University and Reviving Democracy. Action Research in Higher Education*, Berghahn, New York–Oxford.
- Lewin K. (1948), *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, Harper & Row, New York.
- Lewin K. (1951), *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper & Row, New York.
- Lewin K. (2010), *Badania w działaniu a problemy mniejszości* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. R. Ligus, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, ss. 5–18.
- Liamputtong P. (2007), *Researching the Vulnerable*, SAGE Publications, London.
- Macedo D. (2014), *Conscientization* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The Sage Encyclopedia of Action Research*, Sage, Los Angeles, ss. 179–182.
- Marrow A.J. (1969), *The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York–London.
- Marrow A.J., French J.R. jr. (1945), *Changing a Stereotype in Industry*, „Journal of Social Issues”, nr 1(3), ss. 33–37.
- Massey D.D., Johnson R.E. (2012), *Is it Worth it? Reflecting on the Impact of Action Research*, Kappan, Washington.
- May W. (1980), *Doing Ethics: The Bearing of Ethical Theories on Fieldwork*, „Social Problems”, t. 27(3), ss. 358–370.
- Mayo E. (1933), *The Human Problems of Industrial Civilization*, Macmillan, New York.
- McKeown J.K., Fortune D., Dupuis S.L. (2016), *“It is Like Stepping into Another World”: Exploring the Possibilities of Using Appreciative Participatory Action Research to Guide Culture Change Work in Community and Long-term Care*, „Action Research”, nr 14(3), ss. 318–334.

- McNiff J., Whitehead J. (2010), *You and You Action Research Project. Third Edition*, Routledge, Taylor & Francis Group, London–New York.
- McTaggart R. (1991), *Principles for Participatory Action Research*, „Adult Education Quarterly”, 41(3), ss. 168–187.
- Mertler C.A. (2006), *Action Research. Teachers as Researchers in the Classroom*, SAGE Publications, Thousand Oaks–London–New Delhi.
- Meyer J. (2000), *Evaluating Action Research*, paper presented to the *Age and Aging*, UK.
- Mill J.S. (2012), *Utylitaryzm. O wolności*, tłum. M. Ossowska, A. Kurlandzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mirvis P., Gunning L. (2006), *Creating a Community of Leaders*, „Organizational Dynamics”, nr 35(1), ss. 69–82.
- Moyers B., Horton M. (1982), *The Adventures of a Radical Hillbilly. An Interview with Myles Horton*, „Appalachian Journal”, nr 9(4), ss. 248–285.
- Napierała P. (2014), *John Stuart Mill – klasyk liberalizmu i etyki utylitarnej*, <http://racjonalista.tv/john-stuart-mill-klasyk-liberalizmu/> (dostęp: 2.05.2019).
- Newton P., Burgess D. (2008), *Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity*, „International Journal of Qualitative Methods”, nr 7(4), ss. 18–30.
- Niedbalski J. (2016), *Dylematy etyczne i problemy metodologiczne warsztatu badacza na przykładzie badań prowadzonych w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnością fizyczną*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 15(4), ss. 35–51.
- Nigerian Environmental Study/Action Team (NEST), Woodley E. (red.) (2011), *Reports of Pilot Projects in Community-Based Adaptation – Climate Change in Nigeria. Building Nigeria's Response to Climate Change (BNRCC)*, Ibadan, Nigeria.
- Noffke S.E. (1995), *Action Research and Democratic Schooling: Problematics and Potentials* [w:] S. Noffke, R.B. Stevenson (red.), *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*, Teachers College Press, New York, ss. 1–10.
- Noffke S.E., Brennan M. (2014), *Educational Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 1, SAGE Publications Ltd., London, ss. 285–288.
- Nowicka E. (2005), *Przyjaźń jako narzędzie pracy antropologa. Wątpliwości etyczne* [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, ss. 195–210.
- Nyemba F., Mayer M. (2018), *Exploring the Roots of Participatory Action Research: An Interview with Dr Marja-Liisa Swantz*, „Action Research”, nr 16(3), ss. 319–338.
- Pant M. (2014), *Participatory Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The Sage Encyclopedia of Action Research*, Sage Publications Ltd., New York, ss. 583–588.
- Park P. (1992), *The Discovery of Participatory Research as a New Scientific Paradigm: Personal and Intellectual Accounts*, „The American Sociologist”, nr 23(4), ss. 29–42.
- Peck M.S. (1987), *The Different Drum: Community Making and Peace*, Simon & Schuster, New York.

- Peters M., Robinson V. (1984), *The Origins and Status of Action Research*, „Journal of Applied Behavioral Science”, nr 20(2), ss. 113–124.
- Piotrowski M. (b.d.), *Metafizyka moralności Kanta*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,1567> (dostęp: 2.05.2019).
- Rapport R. (1970), *Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience*, „Human Relations”, nr 23(6), ss. 499–513.
- Reason P., Bradbury H. (2008), *Introduction* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London, ss. 1–10.
- Reason P., Bradbury-Huang H. (red.) (2013), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London.
- Reid C. (2000), *Seduction and Enlightenment in Feminist Action Research*, „Resources for Feminist Research”, t. 29 (1/2), ss. 169–188.
- Reid C. (2004), *Advancing Women’s Social Justice Agendas: A Feminist Action Research Framework*, „International Journal of Qualitative Methods”, nr 3(3), ss. 1–15.
- Reid C., Frisby W. (2008), *Continuing the Journey: Articulating Dimensions of Feminist Participatory Research (FPAR)* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, SAGE Publications Ltd., London, ss. 93–105.
- Reid C., Gillberg C. (2013), *Feminist Participatory Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, SAGE Publications Ltd., London.
- Saenger G., Gilbert E. (1950), *Customer Reactions to the Integration of Negro Sales Personnel*, „International Journal of Attitude and Opinion Research”, nr 4, ss. 57–76.
- Sagor R. (1992), *How to Conduct Collaborative Action Research*, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA.
- Sagor R. (2000), *Guding School Improvement with Action Research*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Sagor R. (2005), *The Action Research Guidebook. A Four-Step Process for Educators and School Teams*, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks.
- Sagor R. (2008), *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Sandberg Å. (1976), *The Limits to Democratic Planning: Knowledge, Power and Methods in the Struggle for the Future*, Liber Förlag, Sztokholm.
- Schostak J., Schostak J. (2013), *Writing Research Critically. Developing the Power to Make a Difference*, Routledge, Taylor & Francis Group, London–New York.
- Selltiz C., Citron A.F., Harding J., Rosahn O., Wormser M.H. (1950), *The Acceptability of Answers to Anti-Semitic Remarks*, „International Journal of Opinion and Attitude Research”, nr 4, ss. 353–390.
- Shani A.B. (2014), *Collaborative Management Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, SAGE Publications Ltd., London, ss. 128–132.
- Silva M.C. (1995), *Ethical Guidelines in the Conduct, Dissemination and Implementation of Nursing Research*, American Nurses Publishing, Washington.

- Sloterdijk P. (2008), *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Stańczyk P. (2018), *Krótką historia terminu conscientização i o tym, jak Paulo Freire je porzucił*, „Teraziemość – Człowiek – Edukacja”, nr 21(1), ss. 7–23.
- Stapley L. (2013), *Ukryta dynamika*, tłum. J. Dąbrowski, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Stark J.L. (2004), *The Potential of Deweyan-Inspired Action Research*, „Education & Culture”, nr 30(2), ss. 87–101.
- Stec M. (2005), *Ironia antropologiczna, etnocentryzm i inne etyczne aspekty badań terenowych według Clifforda Geertza* [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, s. 221–236.
- Stoudt B.G., Torre M.E. (2014), *The Morris Justice Project: Participatory Action Research*, <https://methods.sagepub.com/case/the-morris-justice-project-participatory-action-research> (dostęp: 14.04.2019).
- Stringer E.T. (1999), *Action Research. Second Edition*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Swantz M.-L. (1970), *Ritual and Symbol in Transitional Zaramo Society with Special Reference to Women*, Gleerup.
- Swantz M.-L. (2008), *Participatory Action Research as Practice* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2, Sage, London, ss. 31–48.
- Swantz M.-L. (2016), *In Search of Living Knowledge*, Mkuki Na Nyota Publishers, Dar Es Salaam.
- Ślęzak I. (2009), *Stawianie się poetą. Analiza interakcjonistyczno-symboliczna*, „Przegląd Socjologii Jałkościowej”, t. 5, nr 1, ss. 1–160.
- The Morris Justice Project: Participatory Action Research* (2014), <https://methods.sagepub.com/case/the-morris-justice-project-participatory-action-research> (dostęp: 11.04.2019).
- The Public Science Project* (2019), Easy Targets/Los Vulnerables, <http://publicscienceproject.org/easy-targets-los-vulnerables/> (dostęp: 11.04.2019).
- Townsend A. (2014), *Collaborative Action Research* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 1, SAGE Publications Ltd., London, ss. 116–119.
- Trajber R., Walker C., Marchezini V., Kraftl P., Olivato D., Hadfield-Hill S., Fernandes Monteiro S. (2019), *Promoting Climate Change Transformation with Young People in Brazil: Participatory Action Research through a Looping Approach*, „Action Research”, nr 17(1), ss. 87–107.
- Trist E. (1981), *The Evolution of Socio-Technical Systems*, Ontario Quality of Work Life Council, Toronto.
- Trist E.L., Bamforth K.W. (1951), *Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coal-Getting: An Examination of the Psychological Situation and Defences of a Work Group in Relation to the Social Structure and Technological Content of the Work System*, „Human Relations”, nr 4, ss. 3–38.
- Walmsley J., Johnson K. (2003), *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Futures*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Winiarczyk A. Górniak M.R. (red.) (2006), *Encyklopedia „Białych plam”*, PWE, Radom.
- Witkowski L. (2011), *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków.

- Witkowski L., Giroux H.A. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków.
- Wołodźko E. (2013), *Ku autonomii studiowania. Procesy. Znaczenia. Konteksty. Zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.
- Wright S., Shore C. (red.) (2017), *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*, Berghahn, New York-Oxford.
- Zandee D.P. (2014), *Appreciative Inquiry and Research Methodology* [w:] D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, t. 1, SAGE Publications Ltd., London, ss. 48-51.
- Zawadzki M. (2014), *Nurt krytyczny w zarządzaniu: kultura, edukacja, teoria*, Sedno, Warszawa.
- Zenderowski R. (2017), *Technika pisania prac magisterskich i licencjackich*, CeDeWu, Warszawa.
- Zuber-Skerritt O. (2005), *A Model of Values and Actions for Personal Knowledge Management*, „Journal of Workplace Learning”, t. 17, nr 1, ss. 49-64.

NOTY O AUTORACH

Anna Góral – adiunkt w Zakładzie Zarządzania Kulturą UJ. Od wielu lat związana z sektorem pozarządowym i publicznym. Autorka wielu publikacji naukowych poruszających zagadnienia zarządzania dziedzictwem kulturowym, a zwłaszcza roli współpracy międzysektorowej w rozwoju dziedzictwa. Szczególnie interesuje ją tematyka zarządzania różnorodnością w organizacjach, aktywnością obywatelską oraz organizacjami kultury.

Beata Jałocha – adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych UJ. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się głównie wokół problemów zarządzania projektami i procesów projektyzacji. Przedmiotem jej zainteresowań są także badania w działaniu. Prowadzi zajęcia dydaktyczne oraz projekty naukowe wykorzystujące badania w działaniu jako podejście metodologiczne do rozwiązywania problemów społecznych i organizacyjnych.

Grzegorz Mazurkiewicz – profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik Zakładu Przywództwa i Zarządzania w Edukacji w Instytucie Spraw Publicznych UJ. Przedmiotem jego badawczych poszukiwań są: przywództwo edukacyjne, polityka edukacyjna, zarządzanie w oświacie, jakość edukacji, równość szans edukacyjnych (zwłaszcza w perspektywie nierówności między płciami), edukacja interkulturowa oraz postawy i zachowania nauczycieli. Wśród najważniejszych przedmiotów w pracy dydaktycznej należy wymienić stworzony przez niego kurs „Badanie w działaniu jako strategia dla sfery publicznej”. Główną zasadą, którą kieruje się, prowadząc zajęcia dydaktyczne, jest podnoszenie zaangażowania studentów oraz łączenie teorii z praktyką.

Michał Zawadzki – doktor, jest wykładowcą w zakresie zarządzania w Jönköping International Business School, pracował również w Stockholm Business School, Gothenburg Research Institute oraz na Uniwersytecie Jagiellońskim. Laureat stypendium dla młodych naukowców Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2018) oraz szwedzkiego stypendium Visby Programme (2015). Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół moralności organizacyjnej oraz krytycznych studiów nad szkolnictwem wyższym. Perkusista i stały bywalec jam session.

Redakcja
Dorota Węgierska

Korekta
Aneta Dzidek

Skład i łamanie
Tomasz Pasteczka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-80, tel./fax 12-663-23-83