

Magdalena Cuprjak

ORCID: 0000-0002-0927-4927

Dane w badaniach jakościowych. Uwikłanie w kontekst

ABSTRAKT: Proces badawczy związany jest z refleksją na temat poprawności formułowanych wniosków. W badaniach jakościowych, które nie posługują się tak sformalizowanymi procedurami do oceny trafności i rzetelności jak w badaniach ilościowych, pojawia się przestrzeń do dyskusji nad innymi warunkami, na podstawie których można ocenić poprawność. Badania jakościowe prowadzą do wyjaśnień jednostkowych i ugruntowanych w określonym kontekście. Kwestia kontekstu danych nabiera szczególnie ważnego znaczenia i jest obecna na każdym etapie procesu badawczego.

W niniejszym tekście dokonuję analizy obecności kontekstu, odnosząc się do definicji językowych. Podaję przykłady z przeprowadzonych badań etnograficznych w gimnazjum.

SŁOWA KLUCZOWE: etnografia, dane jakościowe, gimnazjum, kontekst

Kontakt:	Magdalena Cuprjak
Jak cytować:	Cuprjak, M. (2019). Dane w badaniach jakościowych. Uwikłanie w kontekst. Forum Oświatowe, 31(1), 111–124. https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.7
How to cite:	Cuprjak, M. (2019). Dane w badaniach jakościowych. Uwikłanie w kontekst. Forum Oświatowe, 31(1), 111–124. https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.7

WPROWADZENIE

Prowadzenie badań to proces, na który składają się różnorodne czynności badawcze, wynikające z przyjętych założeń teoretyczno-metodologicznych, zmierzający do realizacji określonego celu. Na każdym etapie procesu każdemu badaczowi i badaczce towarzyszy refleksja nad poprawnością wniosków, która w badaniach prowadzonych w paradygmatach wykorzystujących optykę ontologii subiektywnych nabiera szczególnego wyrazu.

W strategiach ilościowych poprawność mierzona jest za pomocą takich kategorii, jak trafność i rzetelność, które wyznacza się przy użyciu określonych statystyk (np. Brzeziński, 1996; Ferguson, Takane, 1997; Fronczyk, 2009; Rubacha, 2016). Badacze i badaczki wyposażeni w wystandaryzowane narzędzia oraz precyzyjnie określone sposoby ich wykorzystywania mają poczucie pewności, że wyprowadzone wnioski nie są obciążone błędem. W dobie prymatu pozytywizmu mówiło się nawet o nowej formie myślenia o edukacji – myślenia naukowego, ze względu na wysoką wagę wiedzy wytwarzanej przez nauki szczegółowe, posługujące się epistemologią empiryczną i wytwarzaną za pomocą tzw. „twardej metodologii” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 315). Metodologii jakościowej stawiano i czasami stawia się nadal zarzuty nienaukowości. Pomimo bowiem stosowania metod służących ocenie poprawności, tj. triangulacja, nie są one tak wysoce sformalizowane, jak w przypadku procedur statystycznych, co daje pole do nieustannej dyskusji.

Według Earla Babbiego (2003, s. 36) „naukowe rozumienie świata musi jednocześnie być sensowne i zgodne z obserwacją”. Ta bardzo ogólna definicja pokazuje, że prowadzenie badań w ogóle wiąże się z dbałością o poprawność metodologiczną, ale zarówno „sensowność”, jak i „zgodność z obserwacją” można ocenić tylko w odniesieniu do zastosowanej strategii. Decydując się zatem na prowadzenie badań w ogóle, wyrażamy zgodę na podejmowanie takich decyzji i konsekwentnych działań, które pozwolą nam być najbliższym eksplorowanego zjawiska. Decyzje te muszą być jednak jasno określone w raporcie z badań, ponieważ tylko wtedy czytelnicy i czytelniczki mają szansę na adekwatną ocenę wyników. Każde bowiem badanie jest umieszczone w określonym kontekście, na który składają się wszystkie wstępne założenia. Prowadząc natomiast badania w strategii jakościowej, kwestia kontekstu będzie obecna na każdym niemal poziomie procesu.

NA MARGINESIE BADAŃ ETNOGRAFICZNYCH

Podjęty przeze mnie temat jest wynikiem refleksji po opublikowaniu raportu z prowadzonych przeze mnie badań nad konstrukcjami tożsamości młodzieży gimnazjalnej (Cuprjak, 2016). Zaczęłam bowiem zadawać sobie pytania, czy wyniki zostaną odczytane w taki sam sposób, w jaki ja je rozumiałam i zinterpretowałam, oraz czy nie zostaną wykorzystane w sposób niezgodny z celem badań. Na moje wątpliwości nałożyła się ciekawa, a jednocześnie pokazująca sedno problemu reakcja studentki pierwszego roku studiów pedagogiki na prezentowane wyniki moich badań, jako przykładu strategii osadzonej w paradygmacie interpretatywnym. Mianowicie, z niedowierzaniem, a nawet pewnym oburzeniem w głosie zapytała o ramy czasowe badania, ponieważ ona nie pamięta (nie doświadczyła) „takich (czyli złych) rzeczy!” podczas nauki w gimnazjum. Zarówno moje wątpliwości, jak i pytanie studentki odkrywają rzeczywisty sens tych badań, mianowicie głos, czy mówiąc inaczej, narracja badanej młodzieży nie jest głosem prawdy obiektywnej i jednocześnie uogólnionej. To intersubiektywny wielogłos, na który składają się wielokierunkowe uwikłania w różnego rodzaju interakcje: bezpośrednie – koleżanki i koledzy, rodzina, nauczycielki i nauczyciele itp. oraz pośrednie – szeroko pojęty dyskurs społeczny, w tym media. Ponadto narracja jest osadzona w określonym kontekście, do którego można zaliczyć również interakcję ze mną, jako osobą jeszcze nie „oswojoną”, spoza „plemienia”, przed którą można trochę „poszpanować” (w stylu SWAG), trochę grać, a nawet igrać.

Rozważania na temat kontekstu danych jakościowych chciałabym przedstawić w odniesieniu do badań, które w kilku zdaniach scharakteryzuję. Główną kategorią badawczą były konstrukcje tożsamości składające się na pewien obraz gimnazjalistki i gimnazjalisty. Celem była zatem próba opisu konstrukcji tożsamości tworzonych przez uczennice i uczniów publicznego gimnazjum w województwie kujawsko-pomorskim. Obrazy zostały opisane w ramach wizerunków zbiorowych, wyrażających się w kategorii „my” gimnazjalistki i gimnazjaliści, a dodatkowo jako „ja” i „one/oni”. Wyjście w teren badań zostało wyznaczone przez pytanie ogólne, dzięki czemu moje rozeznanie w badanym gimnazjum miało określony, ale nie jednoznaczny kierunek. Pierwsze pytanie brzmiało następująco: „Jakie konstrukcje własnej tożsamości tworzą uczennice i uczniowie gimnazjum?”. Proces indukcji analitycznej doprowadził do wyłonienia dwóch kategorii centralnych składających się na obraz tożsamości gimnazjalistek i gimnazjalistów: zewnętrzne atrybuty tożsamości – definiowane z perspektywy „ja”, „my”, „one/oni” (określone atrybuty, takie jak: odpowiednio ukształtowane ciało, ubrania, gadżety, język, zachowanie) oraz narracyjne (wewnętrzne) komponenty tożsamości wyrażane w postaci: „*jestem osobą, która...*”.

Zastosowałam zróżnicowane i kompatybilne wobec siebie metody zbierania danych, osadzone w paradygmacie interpretatywnym, dbając tym samym o rzetelność wyników badań. Głównymi metodami były wywiad grupowy oraz rysunek tematyczny, wzmacniane przez obserwację etnograficzną i wywiady z kadrą pedagogiczną. Gromadzenia oraz analizy danych dokonałam, opierając się na logice metodologii teorii ugruntowanej (GT).

Do interpretacji wyników wykorzystałam głównie koncepcję tożsamości relacyjnej Kennetha Gergena, według którego budowanie tożsamości odbywa się zawsze w relacji z otoczeniem:

Nasze zdolności realizują się tylko dlatego, że istnieją inni, którzy je podtrzymują i potwierdzają, mamy tożsamość tylko dlatego, że dopuszczają to rytuały społeczne, których jesteśmy częścią, pozwalają nam być pewnym rodzajem osoby, gdyż ten rodzaj osoby jest istotny dla szerszych gier społeczeństwa. (2009, s. 190)

Znaczenie kontekstu było zatem ważne nie tylko w perspektywie badawczej, ale również teoretycznej. Niemożliwe byłoby badanie tożsamości relacyjnej bez nadawania szczególnego znaczenia kontekstowi.

KONTEKST DANYCH JAKOŚCIOWYCH

Zagadnienie kontekstu obecne jest na każdym poziomie procesu badań jakościowych – od paradygmatu (np. interpretatywnego), poprzez schemat badawczy (np. etnograficzny) i konkretną metodę (np. wywiad, obserwację etnograficzną) po analizę danych jakościowych (np. metodologii teorii ugruntowanej), co jest spójne z ogólną definicją językową. W języku łacińskim *contextus* oznacza łączność, związek (Kopaliński, 2000, s. 275). W słowniku języka polskiego PWN (<https://sjp.pwn.pl/sjp/kontekst;2473490>) kontekst jest definiowany jako: zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia utworu literackiego, dzieła naukowego itp.; zespół czynników współistniejących, powiązanych z czymś; fragment tekstu potrzebny do dokładnego rozumienia danych wyrazów lub wyrażeń; zespół jednostek językowych, które stanowią otoczenie danej jednostki.

Powyższe definicje zostały przeze mnie uporządkowane według poziomu ogólności, a jednocześnie zgodnie z logiką prac badawczych. W niniejszym tekście chciałabym skupić się głównie na dwóch pierwszych poziomach rozumienia kontekstu, ponieważ dwa pozostałe związane są z konkretnymi i szczegółowymi procedurami analitycznymi.

KONTEKST JAKO ZESPÓŁ ODNIESIEN NIEZBĘDNYCH DO ZROZUMIENIA UTWORU (BADANIA NAUKOWEGO)

Pierwszą definicję możemy odnieść do badań jako całości, a przede wszystkim do założeń leżących u ich podstaw – paradygmatu, strategii badawczej oraz teorii i związanych z nią językiem opisu. Raport z badań zostaje osadzony w określonym czasie i miejscu, z określonym celem i metodologią badań, dzięki czemu badacze mogą dokonać adekwatnej do zarysowanych warunków interpretacji, a czytelnicy mają szansę na pełne zrozumienie prezentowanych wyników. Podczas różnicowania strategii ilościowej i jakościowej podkreślana jest zawsze kwestia kontekstu. Według

Krzysztofa Rubachy obie strategie służą realizacji innych celów oraz pokazują inny obraz badanych procesów: „strategia ilościowa pokazuje obraz ogólnych prawidłowości, a strategia jakościowa – obraz indywidualnych doświadczeń osób badanych i zjawisk (...) zachodzących w konkretnym miejscu i kontekście” (2016, s. 21). Wybierając zatem określoną strategię zgodnie z celem badania oraz założeniami ontologicznymi i epistemologicznymi badanego zjawiska, wybieram określoną strukturę procedury badawczej oraz określone metody zbierania i analizy danych. Teoria, która powstanie w wyniku badań, będzie posługiwała się określonym językiem i określonym zasięgiem uogólnień. Zatem wyniki badań będą zrozumiałe tylko w kontekście poczynionych założeń.

Sposób gromadzenia danych w badaniach ilościowych i jakościowych kieruje się różnymi zasadami, a zatem ma różną strukturę. W obu przypadkach kluczową rolę odgrywa teoria (lub teorie), która jednocześnie wyznacza język opisu. Według Rubachy

decyzja dotycząca założeń odnośnie do języka opisu w obrębie danej konceptualizacji przedmiotu badań bezpośrednio zabezpiecza weryfikację ustaleń teoretycznych. Nieuwzględnienie tego zabiegu metodologicznego lub popełnienie błędu w tym zakresie sprawia, że twierdzenia teoretyczne mogą być nieweryfikowalne. (2008, s. 169)

Miejsce teorii w procedurze badań jest zależne od strategii. Strategia ilościowa podlega ścisłym procedurom o charakterze liniowym. Proces ten początkuje konceptualizacja badań, polegająca na wyborze definicji teoretycznej badanej zmiennej (Rubacha, 2016, s. 53). Zatem już na początkowym etapie trzeba dokonać wyboru tych teorii czy koncepcji, które najbardziej będą odpowiadać na zapotrzebowanie celu badań. Kolejne etapy są pochodną pierwszego, ponieważ dane są gromadzone i analizowane za pośrednictwem takich metod, które wpiszą się w skrupulatnie wybrane teorie. Metodologia normatywna operuje językiem wysoce sformalizowanym, tzw. behawioralnym (Rubacha, 2008, s. 169). Jest on bowiem traktowany jako narzędzie opisu względnie jednoznacznych i precyzyjnych wyjaśnień opartych na obiektywnych danych statystycznych. Język odgrywa tu rolę wtórną. Jest przekąźnikiem łączącym teorie, z których wyprowadzane są założenia badawcze, następnie prowadzone są badania i w efekcie formułowane wnioski. Język danych jest jednocześnie językiem pomiaru oraz językiem wyjaśnienia (Rubacha, 2013, s. 44).

W mojej praktyce dydaktycznej na zajęciach z metodologii badań społecznych, podczas analizy raportów badań empirycznych, prowadzonych w paradygmacie normatywnym i w strategii ilościowej, na pytanie, jak można nazwać język analizowanego tekstu, zawsze pada odpowiedź – „naukowy”. To ciekawe, że żyjąc w dynamicznej i wieloznacznej rzeczywistości, a w perspektywie studiów pedagogicznych dodatkowo wysoce zhumanizowanej, naukowe jest dla wielu to, co obiektywne i oparte na „twardych”, statystycznych dowodach. Obrazuje to pewien stan, który Dariusz Kubinowski nazywa „schizofrenią myślenia pedagogicznego” (2010, s. 80).

W strategii jakościowej teoria pojawia się na każdym etapie procesu badawczego, który przyjmuje formę okręgu z teorią jako epicentrum. W związku z tym będzie występować na różnych poziomach kontekstu. W metodologii teorii ugruntowanej zwraca się uwagę na ograniczającą rolę teorii w pierwszym etapie procesu, a nawet mówi się o braku etapu prekonceptualizacji w zamian za gromadzenie bogatych danych (Charmaz, 2009; Konecki, 2000; Henzel, Glinka, 2012). Nie oznacza to jednak, że badacz przystępujący do badania w ogóle rezygnuje z przeglądu istniejących teorii i nie podejmuje próby wstępnego rozeznania w badanym terenie (Henzel, Glinka, 2012, s. 106). Badacz kieruje się ogólnie zarysowanym problemem badawczym, czy zakreślonymi ramami pojęciowymi, które jednak w naturalny sposób, pod wpływem gromadzonych danych, ulegają przekształceniu (Rubacha, 2013, s. 45). Teoria (a części tej teorii) powstająca dzięki procedurom jakościowym, którą Kathy Charmaz nazywa teorią interpretacyjną, zawiera połączenia „faktów i wartości i przedstawia prawdę warunkową”. Kontynuując tę myśl, Charmaz uważa, że „badacza interesuje to, jak uczestnicy konstruują swoje poglądy i perspektywy i jak są one ulokowane w ich pozycjach” (2009, s. XVII).

W badaniach jakościowych teoria pozwala wyjaśnić to, co udało nam się zaobserwować w terenie. Wybór teorii jest zadaniem trudnym i wymagającym czasu. Jest również pośrednio uzależniony od preferencji naukowych, a nawet osobistych badacza. W praktyce oznacza to, że jedne teorie będą lepsze, a inne gorsze z różnych względów, np.: uprawianej dyscypliny naukowej (pomimo interdyscyplinarności badań, socjolog zwróci prawdopodobnie większą uwagę na teorie socjologiczne, a pedagog na pedagogiczne), działalności praktycznej, czyli użyteczności wyników badań, a nawet ze względu na wrażliwość na różne problemy w tym samym obszarze badawczym (np. sposoby definiowania siebie przez młodzież gimnazjalną można interpretować w zakresie relacji interpersonalnych, kultury młodzieży czy dyskryminacji ze względu na płeć). Zatem przeprowadzone przeze mnie badanie może być inaczej zinterpretowane, jeżeli użyłabym innych teorii wyjaśniających.

Kontekst teoretyczny prowadzi nas do kontekstu języka używanego w badaniach subiektywistycznych. Na gruncie badań jakościowych mówi się obecnie o zwrocie lingwistycznym, który według Adama Nowaczyka dokonał się dzięki wpływom filozofii analitycznej (2008, s. 13) i w pierwszej kolejności został zaadaptowany przez antropologię i współczesne jej kierunki, m.in. antropologię refleksyjną. Na gruncie polskim antropologia „przepracowywała” kwestię zwrotu od co najmniej dwóch dekad (np. Burszta, 1992; Kuligowski, 2001). Dla pedagogiki jest to natomiast temat bardzo aktualny. Można powiedzieć, że współczesna metodologia badań nad edukacją jest w stanie rozwoju tych podejść badawczych, które byłyby adekwatne do dynamicznego zakresu przedmiotu badań oraz jego wymiaru ontologicznego i epistemologicznego. Zwrot lingwistyczny powoduje, że uwaga pedagogów zmienia kierunek zainteresowania w obszarze tradycji badawczych. Otwarcie paradygmatyczne, czy inaczej przełom/zwrot lingwistyczny, na który zwraca uwagę również Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012), daje badaniom społecznym nowe możliwości poznawcze, polegające na „otwarceniu się badaczy na subiektywne światy życia, na przeżywane

doświadczenia [badanych osób – przyp. M.C.]” (*ibidem*, s. 9). To podejście badawcze zgodne jest z założeniami hermeneutyki, której celem jest „zrozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w historycznym i społecznym kontekście” (*ibidem*, s. 31).

Należy tu dodać, że badanie innych światów subiektywnych nie byłoby możliwe bez świadomości własnego świata. W procesie zbierania danych oraz trwającej jednocześnie interpretacji wyników, tekstów bierzemy udział nie tylko jako badacze, a już na pewno nie jako program statystyczny, ale jako indywidualne podmioty z własną biografią, własnym bagażem doświadczeń oraz systemem znaczeń i wartości (*ibidem*, s. 33). Nie chodzi jednak o to, że interpretacja może w tym kontekście być polem dla afirmacji własnych sądów i opinii na określony temat, ale o świadomość, że jako badacz czy badaczka jestem osobą prywatną, a przede wszystkim jestem człowiekiem, który nie tylko myśli i wyciąga wnioski, ale także czuje i przeżywa sytuacje, które stają się moim udziałem (por. m.in.: Gulczyńska, 2013; Szczepanik, 2015). Jestem przekonana, że po przeprowadzonych badaniach, czyli po czasie spędzonym wśród młodzieży gimnazjalnej i na jej „terenie”, nie jestem tą samą osobą, którą byłam przed badaniem. Można to uzasadnić m.in. wspomnianą wcześniej teorią tożsamości relacyjnej, która pozwala zrozumieć nie tylko badaną przestrzeń, ale również moją reakcję na bycie w tym świecie.

W metodologii interpretatywnej język nie jest tylko narzędziem, a teksty etnograficzne traktowane są już nie tylko jako przekazańki prawdy, ale także jako mechanizmy jej wytwarzania (Kuligowski, 2001, s. 16). Zarówno język badanych, jak i badaczy odgrywa bardzo ważną rolę. Zwraca na to uwagę m.in. Beata Zamorska, która we wstępie do swojej monografii opowiada o osobistym zmaganiu się nieadekwatnością języka opisu (2008, s. 14). W poczuciu tej autorki słowa były albo zbyt „obszerne”, albo zbyt „ciasne” (*ibidem*, s. 15). Można powiedzieć, że autorka zdaje sobie sprawę z niedoskonałości języka wobec opisu tego, co zaobserwowała.

Decydując się zatem na badania jakościowe, co z jednej strony jest już zakreśleniem pierwszego poziomu kontekstu, związanego z podstawami i założeniami badawczymi, zagadnienie kontekstu nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ stosując strategię badań ilościowych, będziemy tworzyć wyjaśnienia oparte na prawidłowościach na poziomie ogólnym, natomiast w badaniach jakościowych – na szczegółowych, ugruntowanych w badanym kontekście.

KONTEKST JAKO ZESPÓŁ CZYNNIKÓW WSPÓŁISTNIEJĄCYCH, POWIĄZANYCH Z CZYMŚ

Druga z wymienionych definicji kontekstu pozwala na zrozumienie badanych zjawisk poprzez umieszczenie ich w szerszej sytuacji społecznej, kulturowej, ekonomicznej, politycznej itp., np. badanie relacji nauczyciel–uczeń w kontekście kultury szkoły. Jak piszą Martyn Hammersley i Paul Atkinson, „uwzględnienie wszelkich różnic kontekstu jest tak samo ważne podczas prowadzenia badań jak właściwy dobór czasu i osób” (2000, s. 61). Człowiek funkcjonuje w różnych kontekstach, które

niejako wymuszają na nim zróżnicowane i adekwatne zachowania. Ci sami uczniowie inaczej będą zachowywać się podczas lekcji, a inaczej podczas przerwy czy wycieczki klasowej. Znaczenie ma tu jednak rodzaj lekcji, co znów wiąże się z kontekstem, w który można wpisać osobę nauczyciela czy nauczycielki, rodzaj przedmiotu, określony temat lekcji, godzinę i wiele innych powiązanych ze sobą czynników. Zachowania podczas przerw również są zależne od wielu elementów, tj. pora roku (w badanej szkole nie wychodzi się na boisko w czasie zimy), pory dnia czy rodzajem lekcji przed przerwą i po niej.

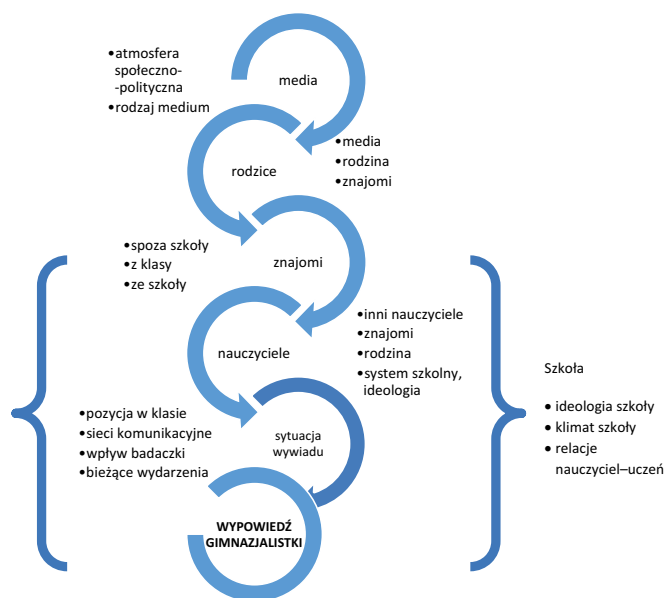
Hammersley i Atkinson zwracają uwagę, by nie mylić miejsca z kontekstem. W różnych bowiem miejscach czy sytuacjach mogą pojawić się podobne warunki, a w związku z tym podobne, ale inne od naszych oczekiwań zachowania, np. uczeń będzie zachowywał się tak samo podczas trudnej lekcji, jak i przerwy, ponieważ akurat nauczyciel tego przedmiotu będzie sprawował dyżur na korytarzu. Z drugiej strony, na tej samej lekcji, z tym samym nauczycielem może wydarzyć się coś, co zmieni znany rytm, np. ktoś udzieli śmiesznej odpowiedzi na pytanie. Dlatego „musimy postrzegać konteksty w kategoriach zachowań ludzkich w danym środowisku oraz mieć świadomość, że chodzi tutaj o społeczne konstrukty, a nie fizyczne lokacje” (*ibidem*, s. 62).

Na tym poziomie dyskusji o kontekście na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie kontekstu społecznego, w ramach którego ważną rolę odgrywa publiczność, do której badani kierują określone czynności czy wypowiedzi, które badacz i badaczka wykorzystuje jako źródła informacji (*ibidem*, s. 225). Zatem jednym z elementów publiczności jest osoba prowadząca badania. Sam fakt nawiązania interakcji podaje badanym refleksję, że są w centrum zainteresowania, a więc należą do jakiejś specyficznej grupy wartej zainteresowania. Spotkałam się z tą sytuacją wprost, kiedy zapytałam młodzież, czy wyrażają zgodę na pokazanie ich prac rysunkowych studentkom i studentom podczas zajęć. W efekcie, młodzież nie tylko wyraziła zgodę, ale zareagowała bardzo entuzjastycznie, podpisując się pod pracami i przysyłając pisemne pozdrowienia.

Osoba badacza czy badaczki może wywierać znaczący wpływ na rodzaj, a nawet sposób przekazywanych informacji. Znaczenie może mieć również płeć. Kiedy podczas prowadzonego wywiadu grupowego pytałam o zainteresowania, czułam że chłopcy nieco ze mnie drwią, zwłaszcza podczas opowiadania o grach komputerowych, np. zamiast powiedzieć, że kolega gra w *Minecrafta*, usłyszałam: *On nie jest za towarzyski... domki se buduje*. To jest oczywiście moja interpretacja, bo nie wiadomo, czy gdyby badania prowadził mężczyzna odpowiedzi byłyby inne. Pytanie o to, czy dane wypowiedzi są spontaniczne czy wywołane, jest tak samo ciekawe, jak trudne do zweryfikowania (*ibidem*, s. 227) m.in. z powodu subiektywizmu osoby prowadzącej badania. W jednej z klas, podczas obserwacji na lekcji, widząc bardzo rozluźnione formy zachowań kilku osób, zapytałam siedzących blisko mnie uczniów wprost – czy zawsze tak się zachowują na tej lekcji. Usłyszałam dwie odpowiedzi: *tak, oni tak zawsze i nie, popisują się przed panią*. Która odpowiedź jest prawdziwa? Prawdopodobnie obie.

W prowadzeniu wywiadu grupowego kwestia publiczności jest bardzo ważna, ponieważ w ramach jednej grupy, np. klasy szkolnej istnieją różne kategorie interakcji, związane z pełnionymi wewnątrz grupy rolami poszczególnych uczennic i uczniów. Kategorie dzielą się na frakcje i dalej na inne sieci komunikacyjne, które jednych członków włączają, a innych wykluczają (*ibidem*, s. 229). W prowadzonych przeze mnie wywiadach grupowych zależności komunikacyjne były czasami bardzo wyraźne. Tworzyły się grupy wyrażające podobne stanowisko, często dominujące nad pozostałymi i niepozostawiające im przestrzeni w dyskusji. Często jednak podziały wyrażały się subtelnie, za pomocą postawy ciała, spojrzenia czy też tonu głosu – głośniejszym i zdecydowanym u osoby popularnej w klasie lub cichszym, niepewnym u osoby mniej popularnej.

Sama zatem sytuacja wywiadu była już istotnym i w każdej klasie specyficznym kontekstem. Źródła wypowiedzi młodzieży osadzone są jednak jeszcze głębiej, w rejonach/obszarach/kontekstach, które dla badacza są niedostępne, a w każdym razie na tyle skomplikowane, że niemożliwe do zbadania. Kiedy czytelnicy raportu pomną interpretacje wyników badań, a zwrócą tylko uwagę na zacytowaną dla przykładu wypowiedź gimnazjalistki: *gimnazjum niszczy ludzi*, prawdopodobnie odczytają ją wprost – w gimnazjum dzieją się „złe rzeczy”, których badana gimnazjalistka sama doświadczyła i na tej podstawie formułuje swoją opinię. Interpretacja tej wypowiedzi ulegnie jednak zmianie, kiedy zagłębimy się w jej źródła, czyli skomplikowany kontekst, który ujęty w schemat, może wyglądać następująco:



Rysunek 1. Kontekst wypowiedzi badanej gimnazjalistki

Źródło: dane z badań własnych

Na powyższy schemat trzeba jeszcze nałożyć szerszy kontekst kultury globalnej oraz kontekst rozwojowy, związany z procesem dorastania. Jak widać, narracje badanych są wynikiem uwikłania w różne relacje i wpływy. Zarówno uczennice i uczniowie, jak i nauczycielki i nauczyciele funkcjonują we wspólnych oraz specyficznych dla siebie przestrzeniach. Przestrzenią wspólną jest przede wszystkim instytucja szkoły, wraz z panującymi w niej regułami działania i to zarówno tymi formalnymi, zapisanymi np. w statucie szkoły, jak i pozaformalnymi, składającymi się na określony klimat. Do pozostałych przestrzeni podzielanych wspólnie można zaliczyć również środowisko lokalne o różnym zasięgu, od województwa (środkowa część Polski) poprzez miasto (ze swoistym dziedzictwem kulturowym) do dzielnicy, w jakiej mieści się szkoła (otoczenie, sklepy). Natomiast przestrzenie prywatne związane są z życiem osobistym – rodzinnym i towarzyskim oraz udziałem w szerszej wspólnocie społeczno-kulturowej.

Analizując kontekst powyżej przytoczonej wypowiedzi, trzeba zadać sobie pytanie o to, jak daleki kontekst nas interesuje. Oczywiście jest, że niemożliwe czy wręcz karkołomne byłoby zadanie, aby dotrzeć do „źródła”, bo każde źródło jest wynikiem innego źródła itd. Dobrze byłoby jednak sięgać tak daleko, jak to tylko możliwe i zasadne z punktu widzenia badań. Przytoczoną wypowiedź udało mi się skontekstualizować na poziomie relacji szkolnych oraz rodziny. Kluczowymi punktami pozwalającymi zakorzenić ją w kontekście były opowieści o doświadczeniach koleżanek, które w ocenie badanej gimnazjalistki zmieniły się na gorsze (malują się, „zadają się” z chłopakami) oraz o rozmowach prowadzonych w domu w szóstej klasie szkoły podstawowej, które miały wydźwięk straszenia przed gimnazjum. Poza tym miałam możliwość obserwowania relacji na poziomie klasy i szkoły, zarówno z rówieśnikami, jak i gronem pedagogicznym. Takie możliwości dawały mi wywiady indywidualne i wspólne przebywanie w codzienności badanej młodzieży (Cuprjak, 2016b). Wywiady grupowe miały w tym zakresie znaczne ograniczenia.

W badaniach etnograficznych nigdy nie mamy do czynienia z tymi samymi warunkami, dlatego zasięg budowanej teorii jest wąski, obejmując zazwyczaj wyłącznie badane osoby. Czy jednak na poziomie jednej szkoły można dokonać uogólnień? Jeśli nie byłoby to możliwe, to w rzeczywistości trudno byłoby wyprowadzić jakiegokolwiek wnioski. Kwestia uogólnień w badaniach jest bardzo ważna, ale jednocześnie tak wielowątkowa, że niemożliwe jest prowadzenie w tym miejscu pogłębionej dyskusji na jej temat, dlatego najprostszą odpowiedzią, na jaką mogę sobie pozwolić, jest adekwatność poziomu uogólnień do ogólności badanego zjawiska. Jeżeli interesuje mnie konstruowanie tożsamości młodzieży gimnazjalnej na przykładzie jednej szkoły, to przy zachowaniu możliwie wysokiego poziomu indywidualizmu badanych osób/grup/klas, dokonując typologii konstrukcji tożsamości, dokonuję równocześnie generalizacji, ponieważ interesuje mnie tożsamość zbiorowości, na które rzecz jasna składają się poszczególne tożsamości. W całym badaniu, jako zwartym raporcie, uogólnienia mają zróżnicowany poziom, ponieważ aby udzielić odpowiedzi na pytania – co sprawia, że młodzież gimnazjalna jest taka a nie inna, oraz jakie atrybuty ją definiują, muszę analizować dane w poprzek różnych kontekstów i jednocze-

śnie na różnym poziomie ogólności. Konstrukcje związane z kontekstem lokalnym, na poziomie grupy rówieśniczej, klasy, szkoły, miasta, przenikają się z kontekstem globalnym, czyli ogólnosiwiatowymi trendami w mediach, elektronice czy modzie młodzieżowej.

KONTEKST JAKO ANALIZY FRAGMENTÓW TEKSTU W CELU ZROZUMIENIA NARRACJI

Umieszczanie badanego zjawiska w określonym kontekście wymaga następnie szczegółowych prac na poziomie analizy, przechodząc płynnie do trzeciego i czwartego poziomu rozumienia kontekstu przytoczonego na początku artykułu – jako „fragmentu tekstu potrzebnego do dokładnego rozumienia danych wyrazów lub wyrażeń; zespołu jednostek językowych, które stanowią otoczenie danej jednostki”.

Młodzież posługuje się własnymi kodami językowymi, dlatego aby zrozumieć jej narrację, trzeba poznać znaczenie wypowiedzianych wyrażeń. Pewnego razu usłyszałam określenie: *ona ma majonez*. Długo zastanawiałam się nad znaczeniem tego wyrażenia, ponieważ kontekst wypowiedzi nie dawał mi na to odpowiedzi, aż zapytałam o to studentki na wykładzie. Otóż majonez oznacza pryszczę. Wiele wyrażeń jest zrozumiałych w sytuacji całej wypowiedzi, a jeśli nie, musimy szukać znaczeń w różnych źródłach, tu szczególnie pomocny jest Internet. W moich badaniach, z pomocą jednej ze studentek, udało mi się stworzyć słowniczek wyrażeń młodzieżowych, które często umieszczane były na pracach rysunkowych.

Znaczenie wyrażeń to jedno, ale ważne jest jeszcze w jakiej sytuacji/w jakim kontekście jest ono używane. Słyszac przekleństwo wypowiedziane przez gimnazjalistę, możemy wysnuć wniosek, że w gimnazjum używany jest wulgarny język. Często jednak określony wulgaryzm jest używany w jakimś określonym celu, np. aby podkreślić swoją dojrzałość lub zwrócić na siebie uwagę. Badania interpretatywne chronią nas przed zbyt pochopnymi generalizacjami. Zamiast pytania normatywnego: „czy młodzież używa wulgaryzmów?”, zadajemy pytanie konstruktywne: „jakim językiem posługuje się młodzież i w jakim celu?”, co pozwala nam na uchwycenie szerszej perspektywy.

W metodologii teorii ugruntowanej (GT) kontekst jest jednym z pięciu elementów rzeczowego kodowania zogniskowanego, którego celem jest „budowanie zwartej struktury relacji «wokół» osi danej kategorii” (Strauss, 1987, za: Charmaz, 2009, s. 82). Rozumiany jest jako „specyficzny zestaw własności odnoszący się bezpośrednio do danego zjawiska, tj. miejsce i przestrzeń oraz czas zdarzeń składających się na dane zjawisko. Kontekst dotyczy zatem najbardziej bezpośrednich warunków występowania danego zjawiska” (Konecki, 2009, s. 49). W praktyce badawczej takie znaczenie kontekstu odnosi się do poszczególnych jednostek analitycznych w ramach określonych kategorii centralnych, a nie do sytuacji badawczej w ogóle (rozumienie kontekstu na drugim poziomie definicji). W celu zrozumienia danego fragmentu tekstu należy umieścić go w kontekście danej sytuacji lub wypowiedzi jako większej całości, mając jednocześnie na uwadze jej ugruntowanie w szerszej sytuacji

badawczej. Jak duży fragment tekstu zostanie poddany analizie, zależy od zakreslenia ram jednostki analitycznej.

KONKLUZJA

Na zakończenie chciałabym przywołać myśl Carli Willig, która odnosi się do wątpliwości podczas projektowania badania w metodologii jakościowej, nazwanych jako refleksyjność epistemologiczna. Według niej należy zadać sobie kilka ważnych pytań, tj.:

w jaki sposób pytanie badawcze definiuje i ogranicza to, co może zostać odkryte? Jak konstrukcja badania i metoda analizy wpływają na dane i ich analizę? Gdyby problem badawczy został zdefiniowany inaczej, to jak zmieniłoby się nasze rozumienie badanego fenomenu? (Willig, 2008, za: Pietkiewicz, Smith, 2012, s. 361).

Dodałabym tu jeszcze pytanie: w jaki sposób zmieniłoby się rozumienie badanego zjawiska, gdyby wybrane zostały inne teorie w procesie interpretacji?

Można więc powiedzieć, że prowadzeniu badań, a w szczególności badań jakościowych, towarzyszy ciągle podejmowanie decyzji. Dlatego też Danuta Urbaniak-Zając widzi i uzasadnia potrzebę prowadzenia refleksji po zakończeniu badań, ponieważ

można dokładniej zrozumieć wcześniejsze decyzje; dzięki wiedzy o wynikających z nich konsekwencjach możliwy jest też namysł nad ewentualnymi alternatywnymi rozwiązaniami (2017, s. 182).

Używając metafory, można powiedzieć, że przyjmowane na początku procesu założenia nie mogą być sztywnym i ograniczającym swobodne ruchy uniformem. To raczej krojona na miarę „szata”, do której stworzenia korzystamy nie tylko ze znanych i pasujących nam wzorów, ale i zupełnie unikatowych, dostosowanych zarówno do własnych potrzeb, jak i kontekstów badawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J. (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burszta, W.J. (1992). *Wymiary antropologicznego poznania kultury*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Cuprjak, M. (2016a). *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Cuprjak, M. (2016b). Uczeń gimnazjum: wykreowana tożsamość „pomiędzy”, *Studia Edukacyjne*, 40, s. 149–162. doi:10.14746/se.2016.40.9.
- Gulczyńska, A. (2013). „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ferguson, G.A., Takane, Y. (2002). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fronczyk, K. (2009). *Psychometria. Podstawowe zagadnienia*. Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Henzel, P., Glinka, B. (2012). *Teoria ugruntowana*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (s. 89–114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K. (2009). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2010). *Metodologia spod znaku χ^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 79–90). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuligowski, W. (2001). *Antropologia refleksyjna*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Nowaczyk, A. (2008). *Filozofia analityczna. Z dziejów filozofii współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietkiewicz, I., Smith, J.A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii, *Czasopismo Psychologiczne*, 18, 2, s. 361–369.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 161–171). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rubacha, K. (2010). *Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 55–62). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rubacha, K. (2013). Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1, 16, s. 43–51. doi: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.004>
- Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Literackie.

- Szczepanik, R. (2015). *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2017). *Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna*. W: D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 181–195). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Weis, D., Willems, H. (2017). Aggregation, Validation, and Generalization of Qualitative Data – Methodological and Practical Research Strategies Illustrated by the Research Process of an empirically Based Typology, *Integrative Psychological Behavioral Science*, 51, 2, s. 223–243. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12124-016-9372-4>
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

DATA IN QUALITATIVE RESEARCH: ENTANGLEMENT IN THE CONTEXT

ABSTRACT: The research process is connected with reflection on the correctness of the conclusions. In qualitative research, which does not use such formalized procedures to assess validity and reliability as quantitative research does, there is a space for discussion about other conditions, on the basis of which to judge the correctness. Qualitative research leads to individual explanations and is grounded in a specific context. The issue of the data context acquires a particularly important meaning and is present at every stage of the research process. This text analyzes the presence of context, referring to language definitions, with examples from ethnographic research conducted in the gymnasium.

KEYWORDS: ethnography, qualitative data, gymnasium, context

