

Marcin Muszyński
Uniwersytet Łódzki

Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna*

Evaluation Stages of Qualitative Research – Constructivist Perspective

Streszczenie. W artykule przedstawione zostały etapy ewaluacji badań jakościowych usytuowanych w podejściu konstruktywistycznym. Można ułożyć je na kontynuum i potraktować jak rewers i awers tego samego zjawiska, choć wewnętrznie zróżnicowanego. Odmienności, opisane przy omawianiu kolejnych etapów rozwoju tych kryteriów, wiążą się z silnymi wpływami różnych paradygmatów. Całość pozwala dostrzec zjawisko krystalizowania się praktyki badawczej, która wraz z kolejnymi odsłonami przybiera różne wartości. W pierwszym etapie, kryteria ewaluacji badań silnie naznaczone są wpływami paradygmatu pozytywistycznego i postpozytywistycznego. W drugim, stają się one bezpośrednią emanacją właściwych założeń konstruktywistycznych. W kolejnym, zauważyć można proces postępującej emancypacji praktyki badawczej spod gorsetu sztywnych założeń, gdzie badacze przyjmując założenia pragmatyzmu każdorazowo dokonują wyłonienia zbioru specyficznych kryteriów jakości badań. W ostatnim etapie, następuje rehabilitacja osoby badacza jako najważniejszego instrumentu poznania. Sprawdzalność takich badań, odnosi się do umiejętności i wrażliwości badacza, jego samokontroli oraz interpersonalnej wymiany wiedzy. Opracowane w artykule kryteria ewaluacji można potraktować jako wytyczne wspomagające proces projektowania i prowadzenia badań jakościowych. Ich zastosowanie może przyczynić się do zachowania wysokiej jakości badań.

Słowa kluczowe: konstruktywizm, badania jakościowe, ewaluacja

Summary. The article presents the evaluation stages of qualitative research within the constructivist approach. The stages can be placed on a continuum and treated as the

* Artykuł powstał w ramach projektu badawczego *Uczenie się starości – analiza doświadczenia starości*, finansowanego ze środków na granty naukowo-badawcze Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

obverse and reverse of the same internally diverse phenomenon. Differences described in analyses of individual development stages of these criteria are related to major influences of different paradigms. The whole allows us to see the crystallisation of the research practice that has different values depending on its version. During the first stage, criteria of research evaluation are strongly influenced by the positivist and post-positivist paradigms. In the second stage, they become a direct emanation of proper constructivist assumptions. In the following stage, one can see the process of gradual emancipation of the research practice from the straitjacket of fixed assumptions; when each time researchers make pragmatic assumptions, they select a set of specific criteria of research quality. During the final stage, the researcher is rehabilitated as the most important instrument of cognition. Verifiability of such research refers to the researcher's skills and sensitivity, self-control, and interpersonal exchange of knowledge.

The evaluation criteria developed in the article can be treated as guidelines supporting the process of designing and conducting qualitative research. Their application might contribute to maintaining high quality of research.

Key words: constructivism, qualitative research, evaluation

Wprowadzenie

W specjalistycznej literaturze wskazuje się na wiele różnych stanowisk metodologicznych dotyczących kryteriów oceny badań jakościowych. Ich naukowej prezentacji, na gruncie pedagogiki, podjęli się m in. Danuta Urbaniak-Zajac (2006, s. 209–222) oraz Dariusz Kubinowski (2011, s. 209–317). Pierwszy z autorów wyróżnia trzy podejścia ewaluacji badań jakościowych (tradycyjny, poszukiwanie nowych kryteriów – triangulacja, możliwość doboru kryteriów do specyfiki badań), natomiast drugi – cztery (pozytywistyczny, postpozytywistyczny, postmodernistyczny i poststrukturalistyczny).

Przyjmując za punkt wyjścia rozważań podejście konstruktywistyczne*, nie pomijając przy tym powyższych ustaleń, nieco inaczej da się przedstawić różne etapy ewaluacji badań jakościowych. Można je umieścić na kontinuum, gdzie na jednym z jego krańców znajduje się proceduralne, sformalizowane myślenie o sposobie prowadzenia badań jakościowych, a na drugim

* Konstruktywiści wskazują na społeczne pochodzenie wiedzy, która nie jest odkrywana, lecz konstruowana. Ian Hacking (1999) wskazuje na trzy rodzaje rzeczy, które mogą być społecznie konstruowane. Po pierwsze są to przedmioty/obiekty, których znaczenie wywodzi się z myślenia potocznego np. stany/etapy (np. rozwoju), praktyki (przemoc domowa), kondycja (zdrowotna), działania, zachowania, doświadczenia (bycia niepełnosprawnym), relacje. Po drugie są to idee, które zawierają koncepcje, wierzenia, teorie, postawy itp. Po trzecie są to fakty, prawda, rzeczywistość i wiedza.

jego krańcu mamy do czynienia z twórczą kreacją procesu badawczego. Jest to przejście, które umownie nazwać można: od „twardej” do „miękkiej” metodologii badań jakościowych, od struktury do wolności. Wygenerowana zostaje opozycja, pomiędzy którą znajdują się wartości pośrednie. Wyróżnione etapy ewaluacji badań jakościowych można prześledzić na wybranych składowych procesu badawczego: metoda – tekst (pozyskane dane) – interpretator (badacz) – badany – interpretacje (raport).

Pierwszy etap ewaluacji badań jakościowych

Metoda – tekst (pozyskane dane) – interpretator (badacz) – badany – interpretacje (raport)

Na tym etapie rozwoju badań jakościowych działania badacza regulowane są wybraną metodą, która zajmuje naczelne miejsce. Typowym przykładem może być zaprezentowana pod koniec lat 60. XX wieku metodologia teorii ugruntowanej autorstwa Barneya Glasera i Anselma Straussa. Jest ona odpowiedzią na potrzebę opracowania jasnych i precyzyjnych wskazań dotyczących gromadzenia i interpretacji danych jakościowych, a tym samym zerwania ze spekulatywnym sposobem uprawiania nauki. Zdaniem Glasera pojęcia realnie istnieją i dlatego ważne jest odkrycie obiektywnie istniejącego porządku, który najczęściej zakryty jest przed badanymi. Ich intencje oraz sposoby interpretacji nie są brane pod uwagę. W danych zawarte są znaczenia, mechanizmy i prawa, które za pomocą odpowiedniej metody mogą zostać odkryte. Są one zakorzenione w strukturze (języka, kultury, celowości tekstu itp.).

Przenosząc to na grunt rozważań o kryteriach ewaluacji badań jakościowych, które rozwijane były na gruncie konstruktywizmu, należy stwierdzić, że zdecydowana większość stworzonych w tym czasie kryteriów silnie zakorzeniona była w paradygmacie pozytywistycznym i postpozytywistycznym*. Zresztą takie było założenie ich twórców, bowiem chodziło o legity-

* W polskich opracowaniach dotyczących kryteriów jakości badań jakościowych, perspektywy pozytywistyczna i postpozytywistyczna omawiane są jako dwa różne stanowiska, z których wyprowadzić można odmiennie kryteria oceniające badania (por. Kubinowski 2011, s. 299). Istnieją także publikacje (por. Denzin, Lincoln 2009, s. 53; Guba, Lincoln 2009, s. 285) wskazujące na to, że kryteria ewaluacji badań mogą być współdzielone przez te dwa paradygmaty. Związane jest to z tym, że pozytywizm, jak i postpozytywizm podzielają podobną płaszczyznę ontologiczno-epistemologiczną. Oba odnoszą się do realizmu, a także oba zakładają dualistyczną relację podmiot – przedmiot poznania. Różnice polegają na tym, że postpozytywizm jest bardziej krytycznie nastawiony do rzeczywistości, która ujmo-

mizację badań jakościowych, które w tym czasie nie cieszyły się zbyt dużym uznaniem w świecie nauki (Guba, Lincoln 1986, s. 70–78; Rodwell 1998, s. 59). Obrano strategię zapożyczenia pozytywistycznego języka naukowego do badań o charakterze typowo interpretatywnym. Miało to umożliwić przekraczanie, w obie strony, paradygmatycznych granic, a także zachowanie rygoru badań zrozumiałych na gruncie różnych założeń (Rodwell 1998, s. 96). Z drugiej strony można mieć wątpliwości co do intencjonalności strategii zapożyczenia pozytywistycznego języka naukowego do badań o charakterze typowo interpretatywnym, bowiem w tym czasie język badań jakościowych nie został jeszcze dostatecznie rozwinięty. Stąd też pojawiły się próby dopasowania starych pojęć do nowych idei (rzetelność – sprawdzalność; trafność zewnętrzna – zakres transferu; trafność wewnętrzna – autentyczność; obiektywność – możliwość potwierdzenia, por. Miles, Huberman 2000, s. 288), a także przyporządkowania nowych terminów do starych znaczeń (jakość – trafność; rzetelność – rygor; generalizacja – szerszy potencjał, por. Mason 2002, s. 38). W ten sposób podjęto próbę przekroczenia granic ramy pojęciowej paradygmatu pozytywistycznego.

Nie inaczej było na gruncie konstruktywizmu. Istnieje co najmniej kilka publikacji związanych z kryteriami oceny badań jakościowych nawiązujących do tego paradygmatu*. Chciałbym zwrócić uwagę na zespół kryteriów solidności (*trustworthiness*)** opracowanych przez Egona Gubę i Yvonne Lincoln (1989, s. 236–244). Mimo iż zalicza się je do konstruktywizmu, to mocno tkwią w tzw. „twardej” metodologii badań ilościowych. Innymi słowy obarczone są pozytywistycznymi założeniami i tworzone były na zasadzie kalki kryteriów ilościowych. Nazywa się je wręcz kryteriami paralelnymi (Guba, Lincoln 1989, s. 236). Jakość nadal zakorzeniona jest w przyjętej metodzie, która kieruje działaniami badacza. Wyłonione kryteria programo-

wana jest probabilistycznie. W związku z tym wyniki badań są prawdopodobnie prawdziwe. W płaszczyźnie metodologicznej postpozytywiści, kierują się zasadą falsyfikacji hipotez, podczas gdy pozytywiści je weryfikują.

* Ich naukowej prezentacji na gruncie polskich badań pedagogicznych, w wybranym zakresie, podjęli się m in. Danuta Urbaniak-Zajac, Dariusz Kubinowski.

** W literaturze można spotkać się z różnymi tłumaczeniami przytaczanych tu kryteriów. I tak, Jerzy Kociatkiewicz i Monika Kostera (2014, s. 15) tłumaczą *trustworthiness* jako wiarygodność, na którą składają się rzetelność, możliwość odniesienia do podobnych zjawisk i sytuacji, zaufanie i dystans badawcza wobec własnych założeń. Natomiast Dariusz Kubinowski (2011, s. 303–304) *trustworthiness* tłumaczy jako obdarzenie zaufaniem, a pozostałe kryteria mają swoje następujące odpowiedniki w języku polskim: wiarygodność, transferowalność, niezawodność i potwierdzalność. Przedstawione w artykule tłumaczenia pochodzą od Autora.

wo nie odzwierciedlały w pełni założeń konstruktywistycznych. Wskazuje się (Hammersley 1995), że była to zamierzona polityka związana z potrzebą publikowania artykułów i pozyskiwania funduszy na realizację projektów badawczych ocenianych w dużej mierze przez ewaluatorów sprzyjającym badaniom ilościowym.

Pierwsze z omawianych kryteriów dotyczy wiarygodności i równoważne jest z trafnością wewnętrzną. W badaniach ilościowych trafność wewnętrzna dotyczy poszukiwania zakłóceń sytuacji badawczej i jej wyeliminowania (Flick 2011a, s. 229). Chodzi o wykluczenie zmiennych zakłócających, które mogłyby powodować powstanie zależności pomiędzy testowanymi zmiennymi niezależnymi i zmiennymi zależnymi (por. Nachmias, Nachmias 2001, s. 180). W podejściu konstruktywistycznym związek pomiędzy wynikami badań a obiektywną rzeczywistością zastąpiony został związkiem pomiędzy konstruowaną przez narratorów rzeczywistością a rekonstrukcjami im przypisywanymi (Guba, Lincoln 1989, s. 236–237). Priorytetowym celem jest dogłębne zrozumienie badanego zagadnienia z perspektywy emiczonej. Operacjonalizacja tego kryterium sprowadza się, między innymi, do bezpośredniego i wydłużonego zaangażowania badacza w zbieranie danych jakościowych w naturalnym dla badanej grupy środowisku. W trakcie badań należy skupiać uwagę na tych informacjach i tych aspektach rzeczywistości, które nie zostały ujęte w koncepcji badawczej. Efekty działań zapisać można w dzienniku badań. Prowadzi się także wywiady i pogłębione obserwacje, które umożliwiają wyłonienie, zakrytej przed badaczem, rzeczywistości. Pozwala to na odkrycie takich własności badanego zjawiska, które nie są efektem prekonceptualizacji badacza. Uwzględnia się rozbieżne i niepasujące do siebie wypowiedzi, a o ocenę całości można zwrócić się do innych badaczy, co służy lepszej interpretacji wyników i przyczynia się do zwiększenia trafności badań (por. Creswell 2013, s. 207–208; Gibbs 2011, s. 167–174). Zobowiązuje się także badacza do prowadzenia namysłu nad swoimi poglądami, interesami, działaniami i wartościami, które wnosi on do badań. Czynniki te nie mogą mieć uprzywilejowanej pozycji w stosunku do objaśnianego. Ostatnim może być walidacja danych przez narratorów (por. Schmidt, Śwignulska-Mordziejewska 2014, s. 235–255).

Drugim z prezentowanych kryteriów jest kryterium transferowalności będący ekwiwalentem dla generalizacji i trafności zewnętrznej, które związane są z możliwością uogólniania wyników badań empirycznych. Aby móc wykorzystać to kryterium w podejściu jakościowym należało dokonać rozróżnienia na generalizację statystyczną, polegającą na wyciąganiu wniosków na temat populacji na podstawie losowo wybranej próby, oraz generaliza-

cję analityczną, gdzie badacz dokonując uogólnień swoich wyników stara się wyjść poza uwarunkowania badanego np. przypadku (por. Yin 2015, s. 72). Zatem transferowalność oznacza, że uzyskane wyniki badań w jednym kontekście mogą być użyteczne dla zrozumienia danego zjawiska w innych warunkach. Transferowalność wyników można uzyskać poprzez tzw. gęsty opis, który polega na interpretowaniu znaczeń tego, co badacz zaobserwował, a nie jedynie na zapisywaniu zdarzeń i faktów, które były przedmiotem obserwacji. Uwaga badacza nakierowana jest na sens działania w konkretnej sytuacji. Gęsty opis umożliwia czytelnikom raportu podjęcie decyzji o możliwości aplikacji wyników badań na inne sytuacje społeczne. Chodzi tu o procedurę zewnętrznej recenzji.

Badania muszą też być godne zaufania. To kryterium ściśle powiązane jest z rzetelnością, która oznacza powtarzalność pomiaru (Babbie 2008, s. 167). Jednakże badania jakościowe, przynajmniej w wymiarze praktycznym, są nie do powtórzenia. Możliwe są do odtworzenia w wymiarze teoretycznym. Innymi słowy, procedura badawcza rekonstruowana jest poprzez szczegółowy opis kolejnych kroków badawczych, a także poprzez ujawnienie przez badacza sposobów opracowania materiału empirycznego. Rzetelność uzyskać można także poprzez sprawdzenie pod kątem błędów transkrypcji wywiadów, upewnienia się, czy nie doszło do przesunięcia znaczeń w procesie kodowania, pracy w zespole badawczym, w którym dokumentowane są wyniki wspólnych analiz, a także porównywanie sposobów kodowania przez innych członków zespołu badawczego (por. Creswell 2013, s. 206; Gibbs 2011, s. 174–178).

Kryterium sprawdzalności, ostatnie z wyróżnionych, odnosi się do obiektywności, co w tym przypadku oznacza, że wytworzone przez badacza konstrukcje nie są pochodną jego przedwiedzy, ale ugruntowane są w danych. Celem nie jest osiągnięcie obiektywnej prawdy, ale udokumentowanie wyników w danych. Innymi słowy dwóch badaczy może inaczej zinterpretować te same dane, nadać im różne znaczenia. Ważnym jest to, aby zaprezentować logiczną konsekwencję wnioskowania, która przebiega od surowych danych do finalnych wyników. Konkluzje z przeprowadzonych badań muszą uwzględniać wszystkie stanowiska badanych. Zgoda recenzentów na powstałą konstrukcję nie jest ani potrzebna, ani wymagana (Rodwell, 1998, s. 100). W raporcie jako dowód wykorzystuje się cytaty z wywiadów. Uwzględnia się także rozbieżne i niepasujące do siebie wypowiedzi, a o ocenę całości można zwrócić się do innych badaczy, co służy lepszej interpretacji wyników i przyczynia się do zwiększenia obiektywności badań.

Tab. 1 Kryteria solidności (*trustworthiness*) badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna

Kryterium jakości	Znaczenie	Operacjonalizacja
Wnagodność (<i>credibility</i>) – porównywalna z trafnością wewnętrzną (<i>internal validity</i>)	Związek pomiędzy wynikami badań a obiektywną rzeczywistością zastąpiony został zależnością pomiędzy konstruowaną przez narratorów konstruowaną a rekonstrukcjami im przypisywanymi. Priorytetowym celem jest dogłębne zrozumienie badanego zagadnienia z perspektywy emicjnej.	<ul style="list-style-type: none"> • Zaangażowanie badacza w proces badawczy na każdym jego etapie eliminujący zniekształcenia powstających konstrukcji. • Systematyczna obserwacja pozwalająca na wyłonienie tych właściwości, które są najistotniejsze z punktu widzenia badanego problemu. • Opinie zwrotne od innych badaczy, bezpośrednio niez zaangażowanych w proces badawczy • Włączanie odmiennych przypadków i poszukiwanie konkurencyjnych wyjaśnień. • Poddanie systematycznej obserwacji własnych (badacza) konstrukcji, powstających w toku procesu badawczego, a w szczególności uważność na włączanie przedwidziny badacza, która nie powinna być uprzywilejowana w stosunku do objaśnianego. • Zaangażowanie uczestników badań w dalszy proces badawczy np. w analizę danych.
Transferwalność (<i>transferability</i>) porównywalna z generalizacją (<i>generalizability</i>) ale też i trafnością zewnętrzną (<i>external validity</i>).	Generalizacja statystyczna zastąpiona została generalizacją analityczną. Wygenerowane uogólnienia z badań możliwe są do przeniesienia poza kontekst w którym powstały.	<ul style="list-style-type: none"> • Gęsty opis. • Procedura zewnętrznej recenzji procesu badawczego (gromadzenia danych, ich interpretacji i tworzenia uogólnień, teorii).
Godne zaufania (<i>dependability</i>) – porównywalne z rzetelnością (<i>reliability</i>).	Powtarzalność pomiaru zastąpiona została transparentnością podjętych decyzji dotyczących obranej przez badacza metodologii badań.	<ul style="list-style-type: none"> • Prowadzenie dziennika badawczego, w którym rejestrowana jest cała procedura metodologiczna. • Opisanie w raporcie kolejnych kroków badawczych. • Ujawnienie w raporcie sposobów opracowania materiału empirycznego. • W przypadku pracy w zespole badawczym dokumentowanie wyników wspólnych analiz. • Dokumentowanie zmieniającej się koncepcji badawczej.
Sprawdzone (<i>confirmability</i>) – porównywalne z obiektywnością (<i>objectivity</i>)	Wszystkie wytworzone przez badacza konstrukcje ugruntowane są w danych. Nie są one pochodną prekoncepcyj, przedwidziny badacza.	<ul style="list-style-type: none"> • Jako dowód wykorzystuje się np. cytaty z wywiadów. Uwzględnia się rozbieżne i niepasujące do siebie wypowiedzi, a o ocenie całości można zwrócić się do innych badaczy, co służy lepszej interpretacji wyników i przyczynia się do zwiększenia obiektywności badań.

Opracowanie własne na podstawie: Guba, Lincoln 1989, s. 233–251; Podwell 1998, s. 95–11

Drugi etap ewaluacji badań jakościowych

Metoda – tekst (pozyskane dane) – **interpretator (badacz) – badany – interpretacje (raport)**

Na drugim etapie rozwoju badań jakościowych metoda, która obiektywizowała i strukturyzowała cały proces badawczy, nie jest już tak ważna. W tekście (pozyskanych danych) nie ma już żadnego znaczenia. Znaczenia są współwytwarzane przez badacza oraz badanych i niejako dodawane są do tekstu. Transkrypcje z wywiadów nie odwzorowują rzeczywistości. Mają raczej charakter kontekstualny i negocjacyjny (Charmaz 2009, s. 49; por. Silverman 200, s. 75)*. Powstaje zatem pytanie o ocenę prawomocności uogólnionych i kontekstualnie zakorzenionych wniosków (Konecki 2009, s. XXIV). Odpowiedzią mogą być kryteria autentyczności, które zostaną omówione w dalszej części tej pracy.

Ten etap rozwoju zasad i kryteriów ewaluacji badań jakościowych przypada na koniec lat 80., całą dekadę lat 90. XX wieku i początek XXI wieku. Badacze zdali sobie sprawę z tego, że wykorzystywane do tej pory kryteria nie koncentrują się na procesie wytwarzania wiedzy ale na jego produkcie (raporcie badawczym) (por. Rodwell 1998, s. 106). Co więcej, będąc kalką kryteriów powstałych na gruncie pozytywistycznym i postpozytywistycznym, pomijają warstwę ontologiczno-epistemologiczną podejścia interpretatywnego. Chcąc wejść w obszar badań typowo konstruktywistycznych należało stworzyć takie kryteria, które miałyby negocjowalny charakter. Najbardziej radykalną propozycję zgłosili Egon Guba i Yvonne Lincoln (1989, s. 245–251)**, którzy przedstawili kryteria autentyczności. Metoda badawcza ma tu drugorzędne znaczenie, a jej wykorzystanie wraz z omówionymi kryteriami solidności nie daje gwarancji wysokiej jakości badań konstruktywistycznych. Zatem włączając do badań kryteria autentyczności badacz bardziej koncentruje się na wspólnym wytwarzaniu z badanymi znaczeń aniżeli

* David Silverman wskazuje, że wywiad można traktować zarówno jako środek zapewniający bezpośredni dostęp do doświadczenia, jak i to, że wywiad jest konstruowany.

** Kryteria autentyczności opracowane przez Egona Gubę i Yvonne Lincoln na gruncie pedagogiki nie doczekały się naukowej prezentacji (por. Urbaniak-Zajęc, Piekarski 2001; Kubinowski 2011; Urbaniak-Zajęc, Kos 2013). Nie ma ich także w uznanym *Niezbędniku badacza* – serii praktycznych przewodników stanowiących szczegółowe wprowadzenie do badań jakościowych (por. Flick 2011a; Flick 2011b; Gibbs 2011). Niektórzy badacze o tych kryteriach jedynie wzmiankują (por. Nadolna 2013, s. 385; Szmidt, Modrzejewska-Świągulska 2015, s. 237; Olubiński 2015, s. 234). Ich recepcji nie ułatwia także wydane w 2009 i 2010 roku dwa tomy *Metod badań jakościowych* pod redakcją Normana Denzina i Yvonne Lincoln. Chodzi tu o niezbyt mocną stronę tłumaczenia na język polski tej publikacji.

na stricte metodologicznej stronie projektu badawczego. Co więcej, projekt ten może zostać w części lub w całości zmieniony pod naporem wytwarzanych konstrukcji. Badacz opuszcza znajomy grunt metodologii badań wkraczając w obszar *terra incognita*.

Kryteria autentyczności składają się z pięciu odrębnych kryteriów – uczciwości, autentyczności ontologicznej, autentyczności edukacyjnej, autentyczności katalitycznej i autentyczności taktycznej. Mimo iż kryteria te opracowano pod koniec lat 80. XX wieku, to przez wiele lat nie zostały przetestowane w praktyce. Kiedy w 2001 roku powstało centrum badawcze ÄVS* w Szwecji, postanowiono wykorzystać kryteria autentyczności w badaniach nad rodzinnymi opiekunami osób starych (Magnusson, Nolan, Hanson, Berthold, Bengt-Arne 2001, s. 32–38). Szybko zdano sobie sprawę z trudności w zrozumieniu tych kryteriów przez badanych. Dlatego też, zaczęto poszukiwać pojęciowych i znaczeniowych ekwiwalentów, bardziej treściowo przystępnych (Nolan, Hansen, Magnusson, Anderson 2003, s. 22–27). Przedstawione w tym artykule kryteria autentyczności zrekonstruowane są w oparciu o klasyczne dzieło Guby i Lincoln (1989, s. 245–251), jak i prace innych badaczy (Rodwell 1998, s. 107–110; Magnusson, Nolan, Hanson, Berthold, Bengt-Arne 2001, s. 32–38; Nolan, Hansen, Magnusson, Anderson 2003, s. 22–27; Wilson, Clissett 2011, s. 677–686).

Pierwsze kryterium dotyczy uczciwości w badaniach i odnosi się do bezstronnej reprezentacji wszystkich punktów widzenia. Jest to sytuacja, w której wszystkie powstałe konstrukty w trakcie badania, nie tylko mają szansę się ujawnić, ale traktowane są jako równoprawne. Przy czym należy pamiętać, że proces badawczy prowadzony jest z wybranej perspektywy, na którą nakładają się konstrukty wytworzone przez badanych. Spoczywają one na różnych zbiorach wartości. Zadaniem badacza jest ich identyfikacja oraz zrozumienie, w jaki sposób stoją one do siebie w opozycji. Aby spełnić wymagania tego kryterium należy włączyć badanych w proces negocjowania znaczeń poznawanej rzeczywistości. Może się to odbywać poprzez wspólną analizę wywiadów, dostarczenie podsumowań z kolejnych etapów badań lub przedłożenia do wglądu transkrypcji wywiadów. Należy też zadbać o właściwy dobór próby badawczej uwzględniający różne perspektywy.

* ÄldreVäst Sjuhärad (ÄVS) – centrum badawcze, które powstało w 2001 roku w Szwecji. Powołane zostało m.in. w celu wspierania osób starych oraz ich opiekunów, poprawy jakości życia osób starych, opieki społecznej i medycznej, podniesienia świadomości w zakresie profesjonalnej opieki nad osobami starymi. Chodziło o stworzenie takiego modelu pomocy, który przerzucałby pomost pomiędzy profesjonalną wiedzą badaczy a wiedzą uczestników badania.

Autentyczność ontologiczna odnosi się do takiej sytuacji, gdzie w wyniku przeprowadzonych badań jednostka zrozumie swoje położenie, pozna swoją sytuację a także pozycję, jaką zajmuje w grupie, do której należy. Co ważne, wiedza ta będzie dla niej nowa. Uzyska ona nową perspektywę oglądu swojego życia. Wytwarzane w trakcie badań konstrukcje są na bieżąco przez badanego opracowywane, co przyczynić się może do podniesienia jego świadomości w zakresie samowiedzy. Jest to punkt wyjścia do indywidualnej pracy nad własną biografią. Już samo przeprowadzenie wywiadu narracyjno-biograficznego pozwala w dużej mierze spełnić wymagania tego kryterium. Rzeczywistość przywoływana przez badanego jest przez niego jednocześnie konstruowana, jak i rekonstruowana. Jaźń ma narracyjną naturę (Bruner 1999, s. 8). Wytwarzanie historii o sobie, jest także wytwarzaniem znaczenia. Kryterium to można spełnić także poprzez przedłożenie badanemu do wglądu transkrypcji wywiadu w celu pogłębienia jego autentyczności. Można także zaangażować badanego w dyskusję nad przeprowadzonym wywiadem lub nad raportem z badania.

Autentyczność edukacyjna związana jest ze zrozumieniem przez jednostkę, w jaki sposób konstruowany jest świat przez inne osoby. Chodzi tu także o poszanowanie różnych sposobów postrzegania rzeczywistości społecznej zakorzenionej w odmiennych systemach wartości pozostałych uczestników badania. Przy czym nie chodzi tu o osiągnięcie porozumienia pomiędzy różnymi perspektywami, ale o poznanie i zrozumienie położenia innych osób. Kryterium to urzeczywistnić można poprzez zapoznanie uczestników badania z różnymi perspektywami rozumienia badanego fenomenu wyłonionego z analizy wywiadów. Można także skierować do nich prośbę o spisanie refleksji na temat badanego zjawiska, uwzględniającej perspektywę innych osób, a także zaangażować badanych w dyskusję nad możliwością teoretycznego opracowania prowadzonych badań lub nad kształtem przyszłego raportu.

Wytwarzanie wiedzy i znaczeń nie jest ostatnim warunkiem, jakie spełniać powinny badania prowadzone w duchu konstruktywizmu. Sedno autentyczności katalitycznej polega na inspirowaniu badanych do podjęcia działań. W powstałych konstrukcjach poszukuje się wiedzy, która może wpłynąć na kształt życia badanych. W wielu projektach badawczych niemożliwym jest zaobserwowanie zmian, jakie mogliby podjąć ich uczestnicy. Czas ich inkubacji jest znacznie dłuższy niż czas trwania projektu badawczego. Można zatem prosić badanych o wskazanie na te zagadnienia, które ich zdaniem pozwalają na dokonanie zmian.

Ostatnim kryterium jest autentyczność taktyczna. Jak się okazuje sama stymulacja do działania jest niewystarczająca. Należy rozpocząć proces zmian. Autentyczność taktyczna odnosi do poczucia sprawstwa i możliwości podjęcia działań na rzecz zmian. Pojawia się tu idea *empowermentu*, która rozumiana być może jako świadome przejęcie kontroli nad własnym życiem i decyzjami, co w efekcie prowadzi do poczucia wartości i nadania swojemu życiu sensu. Działania uppełnomocniające wspierają proces społecznego włączenia. Pierwszym krokiem w tym kierunku może być zaproszenie badanych do prac nad ostateczną wersją raportu badawczego, który odzwierciedla lokalne problemy oraz opisuje wspólnie skonstruowany społeczny świat badanych.

Stosując kryteria autentyczności badacz nie tylko wytwarza wiedzę pozwalającą zrozumieć badane zjawisko (*knowledge for understanding*), ale także wiedzę, która pozwala na działanie (*knowledge for action*) (Tetley, Hanson 2000, s. 69–88). Z jednej strony rozwiązanie to bliskie jest podejściu partycypacyjnemu (generowanie wiedzy do działania), a z drugiej konstruktywistycznemu (wytwarzanie wiedzy do rozumienia). W literaturze wskazuje się na podobieństwo obu perspektyw. Zaliczyć do nich można ideę *empowermentu*, kładzenia nacisku na etyczną stronę badań, reprezentowania wszystkich głosów, zniesienia tradycyjnego dychotomicznego układu badacz – badany czy wprowadzenia i jednocześnie uznania nowego rygoru badawczego – nowych kryteriów ewaluacyjnych (Lincoln 2001, s. 124–132). Bez względu na te podobieństwa, kryteria autentyczności lokować należy raczej w konstruktywizmie, którego celem jest zrozumienie wytworzonej wiedzy. Zmiana, która leży w centrum badań partycypacyjnych, dzieje się niejako przy okazji, kiedy oddawany jest nie tylko głos badanym, ale także wtedy, kiedy aktywnie współuczestniczą oni w wytwarzaniu i opracowywaniu powstałej wiedzy (por. Reason, Bradbury 2001, s. 1–14).

Tab. 2 Kryteria autentyczności (*authenticity*) badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna

Kryterium jakości Guba i Lincoln 1989	Znaczenie	Kryterium jakości Nolan i in. 2003	Znaczenie	Operacjonalizacja
Uczciwość (<i>fairness</i>)	Wszystkie skonstruowane w toku badań rzeczywistości społeczne muszą być wzięte pod uwagę. Chodzi o uwzględnienie wielości podejść, narracji i wartości, w ramach których konstruowane jest znaczenie poznawanego.	Równy dostęp (<i>equal access</i>)	Wszystkie perspektywy reprezentowane są bezstronnie.	<ul style="list-style-type: none"> • Dostarczanie podsumowań z kolejnych etapów badań wszystkim jego uczestnikom. • Przedłożenie badanym do wglądu transkrypcji wywiadów w celu zapewnienia ich, że wszystkie perspektywy mają swoją reprezentację. • Wspólna analiza wywiadów. • Dobór próby badawczej, w której uwzględnione są wszystkie perspektywy.
Autentyczność ontologiczna (<i>ontological authenticity</i>)	Podniesienie świadomości jednostki dotyczącej tego jak doświadczona ona świata.	Podnoszenie własnej świadomości (<i>encouraging awareness of the position of self</i>)	W wyniku uczestnictwa w badaniach, badani lepiej rozumieją swoje położenie i sytuację w jakiej się znajdują.	<ul style="list-style-type: none"> • Przeprowadzanie wywiadu narracyjno-biograficznego. • Przedłożenie badanemu do wglądu transkrypcji wywiadów w celu pogłębienia autentyczności wywiadu. • Zaangażowanie badanego w dyskusję nad przeprowadzonym wywiadem lub nad raportem z tego badania.
Autentyczność edukacyjna (<i>educative authenticity</i>)	Związana jest ze zrozumieniem przez jednostkę w jaki sposób konstruowany jest świat przez inne osoby. Chodzi tu także o poszanowanie różnych sposobów konstruowania rzeczywistości społecznej zakorzenionych w odmiennych systemach wartości pozostających uczestników badania.	Podnoszenie świadomości obecności innych perspektyw (<i>encouraging awareness of the position of others</i>)	W wyniku uczestnictwa w badaniach, badani lepiej rozumieją położenie i sytuację innych osób.	<ul style="list-style-type: none"> • Zapoznanie uczestników badania z różnymi perspektywami rozumienia badanego fenomenu wyłonionego z analizy wywiadów. • Zaangażowanie uczestników badania w dyskusję nad możliwością teoretycznego opracowania prowadzonych badań lub nad kształtem przyszłego raportu. • Skierowanie prośby do badanych o spisanie refleksji na temat badanego fenomenu, uwzględniających perspektywę innych osób.

Tab. 2 Kryteria autentyczności (*authenticity*) badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna (ciąg dalszy)

Kryterium jakości Guba i Lincoln 1989	Znaczenie	Kryterium jakości Nolan i in. 2003	Znaczenie	Operacjonalizacja
Autentyczność katalityczna (<i>catalytic authenticity</i>)	Inspirowanie badanych do podjęcia działań na rzecz zmian.	Zachęcanie do działań poprzez dostarczenie uzasadnień dla zmian (<i>encouraging action by providing a rationale or impetus for change</i>)	W wyniku uczestnictwa w badaniach, badani lepiej rozumieją działania, które mogli by podjąć na rzecz zmiany swojego położenia i sytuacji.	<ul style="list-style-type: none"> Skierowanie prośby do badanych, aby wskazali na te zagadnienia, które ich zdaniem pozwalają na dokonanie zmian. Zaangażowanie uczestników badania w dyskusję nad możliwością teoretycznego opracowania prowadzonych badań lub nad kształtem przyszłego raportu.
Autentyczność taktyczna (<i>tactical authenticity</i>)	Zachęcanie badanych do zaangażowania się w proces podejmowania decyzji. Działania zmierzające do zwiększenia poczucia sprawstwa.	Zachęcanie do działań poprzez dostarczenie rozumienia znaczenia osiągnięcia zmiany (<i>encouraging action by providing the means to achieve change</i>)	W wyniku uczestnictwa w badaniach, badani mają poczucie podmiotowej sprawczości i gotowość do działań.	<ul style="list-style-type: none"> Umożliwienie badanym werbalizacji tych zagadnień, które pozwalają na dokonanie zmian oraz zachęta do podjęcia działań. Dostarczenie uczestnikom badania takiego produktu końcowego (raportu badań), który odzwierciedla ich lokalne problemy, opisuje ich kontekst i ich świat. Aby było to możliwe wszyscy uczestnicy badania muszą mieć aktywny wkład w cały proces badawczy.

Opracowanie własne na podstawie: Guba, Lincoln 1989, s. 245-251; Rodwell 1998, s. 107-116; Nolan, Hanson, Magnusson, Andersson 2003, s. 22-27.

Trzeci etap ewaluacji badań jakościowych

Metoda – tekst (pozyskane dane) – **interpretator (badacz)** – badany – **interpretacje (raport)**

Na trzecim etapie rozwoju kryteriów ewaluacji badań jakościowych położony jest nacisk na praktyczną skuteczność. Zatem badacz sięga do zróżnicowanych założeń teoriopoznawczych, różnorodnych metod badawczych, a także rozmaitych sposobów gromadzenia i analizowania danych, które pozwolą mu na rozwiązanie problemu badawczego. Etap ten jest silnie naznaczony podejściem pragmatycznym, gdzie wskazuje się na potrzebę każdorazowego wyłonienia przez badacza zbioru specyficznych kryteriów jakości badań. Związane jest to z tym, że trudno byłoby ustalić wspólny punkt odniesienia dla wszystkich badań jakościowych (por. Urbaniak-Zajac 2006, s. 214). Badanie staje się w jeszcze większym stopniu niż dotychczas autorską kreacją (por. Kubinowski 2011, s. 299). Okazuje się, że takie czynniki jak czas trwania badań, ograniczone fundusze czy specyfika danego projektu badawczego, nie pozwalają na spełnienie wszystkich opisanych tu rygorów. Wielu badaczy zdaje sobie z tego sprawę i zaproponowaną matrycę kryteriów *solidności* i *autentyczności* traktuje jako przewodnik w badaniach konstruktywistycznych. Może ona wspierać refleksję dotyczącą planowania, ale też i prowadzenia badań. Kryteria jakości badań zrelatywizowane zostają do konkretnego podejścia oraz projektu badawczego. Co więcej, pojawiają się także alternatywne kryteria, dopasowane do danych metod. Inne będą dla badaczy wykorzystujących podejście etnograficzne gdzie ważne jest zrozumienie zjawiska poprzez bezpośrednie zaangażowanie badaczy w proces zbierania danych, inne dla tych, co wykorzystują analizę dyskursu, gdzie następuje koncentracja na ukazaniu bezpośrednich relacji między dyskursem a wiedzą, inne dla badaczy stosujących analizę konwersacyjną, gdzie w rozmowach odzwierciedlają się społecznie ważne zjawiska, inne dla badaczy nastawionych na generowanie teorii i sięgających po metodologię teorii ugruntowanej, a jeszcze inne dla osób wykorzystujących podejście biograficzne służące badaniom opowieści o życiu.

Problem w doborze kryteriów ewaluacji polega też na tym, że rozwój badań jakościowych, a może bardziej ich recepcja, nie przebiega wszędzie jednakowo. Inaczej badania te ujmowane są na gruncie socjologii, nieco inaczej w pedagogice, a jeszcze inaczej w psychologii, która nadal zdominowana jest strategiami ilościowymi.

Czwarty etap ewaluacji badań jakościowych

Metoda – tekst (pozyskane dane) – **interpretator (badacz)** – badany – interpretacje (raport)

W centrum każdego procesu badawczego znajduje się badacz, który podejmuje decyzje co do wyboru metod, technik czy narzędzi badawczych. Jednakże na tym etapie rozwoju kryteriów ewaluacji badań jakościowych chodzi o coś ważniejszego, mianowicie następuje rehabilitacja osoby badacza jako najważniejszego instrumentu poznania. To jego świadomość i zdolności stanowią horyzont poznania. Badacze zapomnieli, że metody i techniki badawcze, które miały pozwolić na docieranie do obiektywnej prawdy i wy-preparowane zostały ze świata społecznego, są jego częścią. Zatem czymś naturalnym wydaje się, że zwrócono uwagę na tego, kto poznaje. W centrum procesu poznawczego ponownie znalazł się badacz, który traktowany jest jako najważniejsze narzędzie poznania (por. Angrosino 2010, s. 66; Malewski, 2012, s. 29–46; Pryszmont-Ciesielska 2014, s. 25–36).

Tab. 3 Badacz jako narzędzie poznania

Moment przed poznaniem	Badacz jako narzędzie poznania			
Czyste doświadczenie	Mysłowy charakter procesu poznawczego	Cieleśny charakter procesu poznawczego	Emocjonalny charakter procesu poznawczego	Intuicyjny charakter procesu poznawczego
Pierwotne	Poznanie rozumowe	Poznanie pozarozumowe		
	Wtórne			

Opracowanie własne.

Badacza powinno ujmować się wielowymiarowo i traktować jako psychofizyczną całość, na którą składa się zarówno poznanie rozumowe, jak i poznanie pozarozumowe. Oba rodzaje poznania mają charakter wtórny w stosunku do czystego doświadczenia. Przy czym poznanie rozumowe może przyjąć dwa warianty. W pierwszym przypadku myślenie pojęciowe poprzedza doświadczenie i ma charakter aprioryczny. Badacz poznaje rzeczywistość koncepcyjnie nie mając z nią bezpośredniego kontaktu. Jest to bodaj najbardziej rozpowszechniona tradycja intelektualna w kręgu cywilizacji Zachodu, w której poznanie zaczyna się od rozumu. Drugi wariant

poznania zaczyna się od czystego doświadczenia rozumianego jako taka forma przejawionej rzeczywistości, w której podmiot staje przed nią z wyzbyciem samego siebie. Jest to wyrzucenie *ja* poza nawias doświadczanego. Treścią takiego doświadczenia jest agregat nie powiązanych ze sobą elementów, szczegółów bez żadnego związku. Wobec czystego doświadczenia każde zjawisko, fakt, zdarzenie jest sobie równe. Prawdziwy akt poznawczy zaczyna się w momencie powiązania doświadczenia z myśleniem. W myśleniu wychodzi się poza agregat spostrzeżeń, nadając im znaczenie. Myślenie staje się niejako wyższym doświadczeniem w doświadczeniu. Tego typu epistemologia charakterystyczna jest dla antropozofii Rudolfa Steinera, ale także dla fenomenologii, szczególnie tej w wydaniu Edmunda Husserla, wskazującego na doświadczenie jako punkt wyjścia wszelkiego poznania. Przedmiotem badań, w ujęciu radykalnym, jest obiektywny świat duchowy (Rudolf Steiner), w ujęciu pośrednim, poszukiwanie czystego umysłu lub abstrakcyjnych praw świadomości (Edmund Husserl), natomiast w ujęciu umiarkowanym, odkrywanie znaczeń subiektywnego świata badanych poprzez obserwację interakcji działających jednostek, a także poprzez współodczuwającą introspekcję, wnikającą w ludzką świadomość (Alfred Schütz) (por. Turner 2006, s. 414).

Zmysłowy (cielesny) charakter procesu poznawczego odnosi się do poznania pozarozumowego, które w tradycji badań społecznych do tej pory było prawie nieobecne. Na umiejscowienie ciała badacza w procesie badawczym, a także potraktowania go jako źródła poznania, zwrócono uwagę jakiś czas temu (Wyka 1993, s. 57). Mówi się o ucieleśnieniu procesu gromadzenia danych przez badacza. Oznacza to, że ciało badacza jako jego instrumentarium poznawcze uczestniczy aktywnie w procesie generowania i analizy danych (Kacperczyk 2012, s. 35). Ciało staje się narzędziem postrzegania. W trakcie badania etnograficznego problemem mogą okazać się wybrane epizody interakcyjne, które mogą spowodować brak kontroli nad własnym zachowaniem, co wskazywałoby, że poprzez ciało do badania wnoszone są nie tylko emocje ale także określone koncepcje rzeczywistości (Wojciechowska 2013, s. 261).

Problematyka emocjonalnego charakteru poznania aż do lat 80. XX stulecia była poza obszarem zainteresowań psychologii poznawczej (zob. Maruszewski, Ścigała 1998). Obecnie wyróżnia się dwa porządki epistemologiczne: konstruktywizm emocjonalno-poznawczy oraz realizm emocjonalno-poznawczy (Cwalina 2001, s. 137). Pierwszy zakłada, że doświadczenie percepcyjne jest efektem przekształceń obiektywnych bodźców przez zbiór różnych czynników, w tym i subiektywnych. Stworzone reprezentacje nie

są wiernym odbiciem rzeczywistości. Są konstrukcją myślową o charakterze symbolicznym. Ponadto, reprezentacje poznawcze składają się z pojęć i sądów. Zatem w momencie powtórnej percepcji tego samego zjawiska reprezentacje mogą ulec zmianie. Umiarkowane stanowisko psychologii poznawczej wyróżnia dwa rodzaje informacji: deskryptywne (opisowe) i konotacyjne (emotywne). Zatem docierające do badacza bodźce mają zarówno charakter obiektywny, jak i nacechowane są afektem. Powstająca w ten sposób reprezentacja jest raczej postawą lub przekonaniem (Cwalina 2001, s. 137–139).

W ramach realizmu emocjonalno-poznawczego podstawowym procesem poznawczym jest percepcja. Człowiek posiada umiejętność bezpośredniego postrzegania informacji, które zawarte są w otaczającym go świecie. Przegzysztują tam czekając na odkrycie (Gibson 1966, 1979, za: Cwalina 2001, s. 139; por. Steiner).

Ostatnim wyróżnionym sposobem poznania rzeczywistości jest poznanie intuicyjne. Polega ono na momentalnym ujęciu całego przedmiotu poznania. Przeciwwstawiane jest poznaniu częściowemu, dyskursywnemu, rozciągniętemu w czasie, mającemu charakter procesualny. Umysł bezpośrednio bez rozumowania dociera do prawdy, do istoty rzeczy (więcej zob. Walczak 2011, s. 130). Podobnie rzecz ujmuje francuski filozof Henri Bergson, który posunął się jeszcze dalej w swoich wywodach wskazując na prymat intuicji nad intelektem. Temu ostatniemu przypisał cały szereg zniekształceń poznawczych, do których zaliczył: upraszczanie złożonych zjawisk poprzez ich uwspólnianie, rozkładanie na części tego co możliwe jest do zrozumienia jedynie w całości, unieruchamianie zjawisk, których istota zasadza się na zmienności, kwantyfikowanie tego, co ma charakter typowo jakościowy, dopatrywanie się wzorców tam, gdzie ich nie ma. Intelekt, zdaniem Bergsona, posiada rezerwuar gotowych pojęć, które wykorzystuje do odkrywania rzeczywistości. Jednakże zrozumienie i odkrycie wymaga stworzenia nowej siatki terminologicznej (por. Nałczadzjan 1979). Zatem w procesie poznania większą uwagę należałoby poświęcić intuicji. Można ją wykorzystać do wyboru problematyki badawczej czy formułowania hipotez. Traktować ją można nie tylko jako element wspomagający proces badawczy, ale także jako pełnoprawny sposób poznawania rzeczywistości. Pracę badacza można podzielić na dwa etapy, które rządzą się swoimi prawami. Pierwszy związany jest z pomysłem na badania, natomiast drugi to logiczna analiza. Poznanie intuicyjne można powiązać z pierwszym etapem ponieważ „nie istnieje nic takiego, jak logiczna metoda wpadania na nowe pomysły lub logiczna rekonstrukcja tego procesu” (Popper 2002, s. 33). Co więcej, przy

konstruowaniu znaczenia tekstu także nie ma jednej obowiązującej metody. „Akt rozumienia, jest początkowo genialnym (lub chybionym) domysłem, a nie ma metod dokonywania domysłów, nie ma reguł tworzenia wglądów; metodologiczna aktywność interpretacji zaczyna się wtedy, gdy podejmujemy testowanie i krytykę naszych domysłów”. Na mocy metodologicznej aktywności polegającej na przeprowadzeniu tzw. procedury dyskredytacyjnej podobnej do kryterium falsyfikacji Poppera jedne interpretacje uprawdopodobniają się bardziej od innych (Ricoeur 2006, s. 1012). Zatem badanie naukowe ma zarówno charakter heurystyczny, jak i algorytmiczny.

Na koniec należałoby zadać pytanie: jakie można zastosować kryteria ewaluacji badań, w których badacz traktowany jest jako najważniejsze narzędzie poznania? Nie ma tu jednej prostej odpowiedzi, ale powyższe ujęcie całkowicie zmienia sposób nabywania kompetencji badania rzeczywistości. Wydaje się, że tradycyjna wiedza z zakresu metodologii nauk społecznych zastąpiona powinna być taką, w której obiektem poznania nie będą abstrakcyjne konstrukty, możliwe do pochwylenia poprzez ich konceptualizację, sprowadzane do zmiennych i wskaźników, ale takie, które pozwolą wnikać w ludzką świadomość, w świat badanych fenomenów. Aby temu sprostać, należałoby zastanowić się nad przemianowaniem władz poznawczych człowieka, które dokonałyby się w ramach, między innymi, procesu samorealizacji (por. Prokopiuk 1999, s. 240). W naukach społecznych określa się to mianem samowiedzy badawczej. Obecnie przywiązuje się dużą wagę do użytej w badaniu metodologii, która ma być gwarantem uzyskania wiedzy naukowej. Dlatego też wielu recenzentów prac zaczyna lekturę właśnie od rozdziału metodologicznego, jednocześnie pomijając w swojej ocenie wyniki badań, które często są poznawczo mało wartościowe. Innymi słowy, opublikowanych jest wiele warsztatowo dobrych badań, które nie wiele wnoszą do nauki. Zatem sprawne posługiwanie się metodologicznym instrumentarium nie jest wystarczającym warunkiem uzyskania owocnych poznawczo wyników badań, które powinny przyczynić się także do rozwoju danej dyscypliny.

Aby jednostka mogła użyć siebie jako narzędzia poznania muszą zostać spełnione odpowiednie warunki: po pierwsze, badacz musi być bezpośrednio zaangażowany w badaną rzeczywistość, po drugie, powinien się poddać procesowi samokontroli w trakcie badania, po trzecie, wykazywać gotowość do zmian hipotez, modeli czy teorii nie wytrzymujących presji doświadczenia, po czwarte, stosować gęsty opis odsłaniający zarówno schematy interpretacyjne badanych, jak i odzwierciedlający badaną rzeczywistość, i wreszcie na koniec badacz powinien traktować siebie jako część badanej rzeczywistości (Wyka 1993, s. 79).

Proponuje się także odrzucenie opozycji obiektywizm vs. subiektywizm na rzecz perspektywy rozumianej jako „osobisty pogląd formułowany z pewnego dystansu” (Wyka 1993, s. 61), na który składają się osobiste doświadczenia badacza wyniesione z sytuacji badawczej, wiedza, która została współwytworzona, a także poddana walidacji przez badanych, oraz wiedza teoretyczna badacza. Ten dialektyczny sposób ujmowania rzeczywistości pokazuje, że pozyskana w badaniu wiedza jest powiązana z badaczem, jak i poznawaną przez niego rzeczywistością. Badacz staje się najczulszym instrumentem poznania. *Sprawdzalność zasadza się na umiejętnościach i wrażliwości osobistej badacza, na tym, w jaki sposób jest on w stanie wykorzystać siebie samego, swe potencje badawcze. Weryfikacja staje się procesem polegającym bardziej na samokontroli i interpersonalnej wymianie wiedzy niż na stosowaniu się do jakiegoś kanonu metodologicznego* (Wyka 1993, s. 62).

W ten sposób zakończona została dyskusja nad stosowanymi do tej pory kryteriami badań jakościowych. Bodaj najbardziej radykalne stanowisko zgłosił w drugiej połowie lat 90. ubiegłego stulecia Thomas Schwandt (1996, s. 58–72), który wskazywał na zbyt duże przywiązywanie wagi do kryteriów i ich fetyszyzację. Postulował, byśmy dosłownie „pożegnali się z kryteriologią” (*farewell to criteriology*). Jestem przekonany, że aby nie zejść na manowce poznania, człowiek zawsze będzie potrzebował jakiegoś odniesienia. Zatem kwestia poznania i jego oceny wciąż pozostaje otwarta.

Namysł nad kryteriami badań jakościowych, który przeprowadzony został z perspektywy konstruktywistycznej, wskazuje na drogę, jaką może przebyć badacz w swojej pracy – od jasno określonych kryteriów, poprzez arbitralność w dokonaniu ich wyboru, aż do wyrobienia sobie zaufania do własnych zdolności poznawczych. Każdy z badaczy znajduje się w innym miejscu tej drogi, a zatem potrzebuje nieco innego wsparcia. Jedni dopraszają się o dostarczenie ścisłej recepty, która zapewni sukces badawczy, natomiast inni, upominają się o podanie ogólnych reguł, bowiem nie da się ściśle sformalizować procedur badań jakościowych. Bez względu na to, wydaje się zasadnym, by badacz nieustannie prowadził namysł nad granicami własnych kompetencji badawczych, a także poświęcił uwagę wewnętrznej pracy nad sobą.

Zakończenie

Jeżeli konsekwentnie trzymać się założeń konstruktywistycznych głoszących, że świat społeczny, w tym i nauka, jest niczym innym jak ludzkimi

konstrukcjami wytwarzanymi i odtwarzanymi w języku i interakcjach społecznych, to różnice pomiędzy naukami przyrodniczymi, humanistycznymi i społecznymi są pozorne. Tym samym znika problem różnicowania kryteriów ewaluacji badań, których najwyraźniejszy podział biegnie wzdłuż odmiennych ontologii – pozytywistycznej i konstruktywistycznej, a których odbicie odnaleźć można w klasycznym podziale badań na ilościowe i jakościowe. Jednakże istnienie międzyparadygmatycznych różnic jest faktem. Aby się z nimi uporać badacze stosują dwie odmienne strategie postępowania. W pierwszej, wskazują na niewspółmierność i brak możliwości przekraczania paradygmatycznych granic (Kuhn 2003). Jest to stanowisko puryzmu metodologicznego wyrażającego sprzeciw wobec łączenia w jednym projekcie badawczym odmiennych założeń ontologiczno-epistemologicznych (por. Malewski 2012). Być może związane jest także z chęcią utrzymania *status quo*, czyli podtrzymania dominacji i uprzywilejowania jednych nauk lub podejść badawczych, a co za tym idzie pozyskania większych środków na realizację własnych celów i zajęcia jak najlepszej pozycji względem innych nauk. W tym przypadku doszukiwać się można wyraźnej granicy oddzielającej kryteria ewaluacji badań na te, które stosuje się, bądź to w podejściu ilościowym, bądź w podejściu jakościowym. Druga strategia polega na zacieraniu różnic pomiędzy badaniami o charakterze ilościowym i jakościowym, między innymi poprzez marginalizację założeń ontologiczno-epistemologicznych, na których są one ufundowane, a koncentrowanie się nie tyle na metodach, ile na samych problemach badawczych. W ten sposób stosuje się wszelkie dostępne środki w celu osiągnięcia praktycznej skuteczności. Takie stanowisko reprezentowane jest przez zwolenników pragmatyzmu – światopoglądu będącego podbudową badań mieszanych (Creswell 2015, s. 36). To zliberalizowane stanowisko pozwala na włączanie zasad i kryteriów ewaluacji badań pochodzących z różnych tradycji.

Wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem dotyczącym nie tylko wyboru kryteriów badań, ale całej praktyki badawczej jest przede wszystkim posiadanie gruntownej wiedzy metodologicznej wyrażającej się znajomością reguł, a nade wszystko samoświadomością badawczą rozumianą jako postulat maksymalnego krytycyzmu wobec siebie oraz koncentrowania uwagi na problemie z wielu różnych perspektyw. Zaowocować to powinno rozważnym, a nade wszystko świadomym wyborem stawiania kolejnych kroków badawczych, które nie będą stały w paradygmatycznej sprzeczności, choć z drugiej strony istnieje spora przestrzeń wolnego wyboru pozwalająca na swobodną kreację badacza. Przypomina to sytuację działania na styku opozycji: struktura / wolność. Innymi słowy mamy do czynienia z dwoma ro-

dzajami uprawiania nauki – koczowniczej (*nomad science*) i królewskiej (*royal science*). Pierwsza ma charakter dynamiczny, nieciągły i heterogeniczny. Jest trudno definiowalna, potencjalnie radykalna. Bardziej jest sztuką aniżeli utartą metodą czy techniką zdobywania wiedzy o świecie. Drugi typ nauki z natury jest bardziej statyczny, ciągły i homogeniczny. W ramach nauki królewskiej reprodukowana jest władza poprzez formalizację uniwersalnych praw. Nauka królewska nieustannie przejmuje treści nauki koczowniczej, podczas gdy nauka koczownicza dokonuje krytyki niespójnych koncepcji, idei i rozwiązań prezentowanych przez naukę królewską (por. Katz 2005, s. 95–96). W tym sensie badania jakościowe lokują się między nauką a sztuką, strukturą a wolnością.

Bibliografia

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Babbie E. (2008), *Podstawy badań społecznych*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Bruner J. (1999), *Narratives of aging*, „Journal of Aging Studies”, 13(1), s. 8.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Creswell J. W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cwalina W. (2001), *Znaczenie emocji w procesach poznawczych człowieka. Analiza oddziaływania reklam politycznych na kształtowanie się preferencji wyborczych*, „Roczniki Psychologiczne”, 4, s. 137–139.
- Denzin N.K, Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. PWN, Warszawa, s. 53.
- Flick U. (2011a), *Jakość w badaniach jakościowych*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Flick U. (2011b), *Projektowanie badania jakościowego*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Gibbs G. (2011), *Analiza danych jakościowych*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Guba E., Lincoln Y. (1986), *The countenances of fourth generation evaluation. Description, judgment, and negotiation*, „Evaluation Studies Review Annual”, 11, s. 70–78.
- Guba E., Lincoln Y. (1989), *Fourth generation evaluation*, Sage Pub., Newbury-London-New Delhi.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. PWN, Warszawa, s. 285.
- Hacking I. (1999), *The social construction of what?*, Harvard University Press, Cambridge MA.

- Hammersley M. (1995), *The politics of social research*, Sage, London.
- Kacperczyk A. (2012) *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, VIII (2), s. 35.
- Katz S. (2005), *Cultural aging: life course, lifestyle, and senior worlds*, Broadview Press, Peterborough Kanda.
- Kociatkiewicz J., Kostera M. (2014), *Zaangażowane badania jakościowe*, „Problemy Zarządzania”, 12(45), s. 15.
- Konecki K. (2009), *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wyd. PWN, Warszawa, s. XXIV.
- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne, Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Kuhn T. (2003), *Droga po strukturze*, Wyd. Sic, Warszawa.
- Lincoln Y.S. (2001), *Engaging sympathies. Relationship between action research and social constructivism*, [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*, Sage, London, s. 124–132.
- Nachmias Ch. F., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i Spółka, Poznań.
- Nadolna B. (2013), *Problemy walidacji badań jakościowych w rachunkowości zarządczej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 291, s. 385.
- Nolan M., Hansen E., Magnusson L., Anderson B. (2003), *Gauging quality in constructivist research*, „Quality in Aging – Policy, Practice And Research”, 4(2), s. 22–27.
- Magnusson L., Nolan M. R., Hanson E., Berthold H., Bent-Arne A. (2001), *Developing partnership with older people and the family carers. The ÄldreVäst Sjuhärad model*, „Quality in Aging”, 2(2), s. 32–38.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(60), s. 29–46.
- Maruszewski, T., Ścigała E. (1998), *Emocje, aleksytymia, poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Mason J. (2002), *Qualitative Researching*, Sage, London.
- Miles M. B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Trans-Humana, Białystok.
- Nałczadźjan A. (1979), *Intuicja a odkrycie naukowe*, PIW, Warszawa.
- Olubiński A. (2015), *Rola nauk pedagogicznych w reformowaniu rzeczywistości i ulepszeniu ludzkiego życia. Na przykładzie funkcjonowania szkolnictwa wyższego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 34(2), s. 234.
- Popper K. (2002), *Logika odkrycia naukowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Prokopiuk J. (1999), *Labirynty herezji*, Warszawskie Wyd. Literackie MUZA SA, Warszawa.

- Pryszmont-Ciesielska M. (2014), „Świat społeczny w kalejdoskopie”, czyli o usytuowaniu badacza w badaniach jakościowych, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 65(1), s. 25–36.
- Reason P., Bradbury H. (2001), *Introduction. Inquiry and participation in search of the world worthy of human aspiration*, [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*, Sage, London, s. 1–14.
- Ricoeur P. (2006), *Model tekstu. Znaczące działanie rozważane jako tekst*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, (oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 1012.
- Rodwell M.K. (1998), *Social work constructivist research*, Garland Publishing Inc., New York–London.
- Schwandt T.A. (1996), *Farewell to criteriology*, „Qualitative Inquiry”, 2(1), s. 58–72.
- Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Szmidt K., Modrzejewska-Świgulska M. (2015), *Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, (2)19, s. 235–255.
- Telety J., Hanson E. (2000), *Participatory research*, „Nurse Researcher”, 8(1), s. 69–88.
- Turner J.H., (2006), *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wilson C., Clissett P. (2011), *Involving older people in research. Practical considerations when using the authenticity criteria in constructivist inquiry*, „Journal of Advanced Nursing”, 67(3), s. 677–686.
- Wyka A. (1993), *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajęc D. (2006), *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków, s. 209–222.
- Urbaniak-Zajęc D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Walczak M. (2011), *Intuicja jako typ poznania, wiedzy i dyspozycji*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 47(2), s. 130.
- Wojciechowska M. (2013), *O wyzwaniach w badaniu trudnych zjawisk. Metodologiczne aspekty badań terenowych na przykładzie zjawiska prostytucji kobiecej*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 14, s. 261.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Netografia

- Steiner R., *Zarys teorii poznania w światopoglądzie Goethego*, https://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/anthropos_i_sophia/steiner_zarys_t_pozn_w_sw_goeth.htm (otwarty 24.07.2017).