

MONIKA MACIEJEWSKA*

Olsztyn, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-0884>

WYKORZYSTANIE ETNOGRAFII WIZUALNEJ W PROCESIE ROZPOZNAWANIA PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH PRZEZ STUDENTÓW

Streszczenie: Artykuł odnosi się do jednej z potencjalnych ścieżek działania w zakresie kształcenia pedagogów i nawiązuje do możliwości wykorzystania badań stosowanych w procesie rozpoznawania problemów społecznych przez studentów. Jest próbą odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób przygotowywać absolwentów studiów wyższych do rozpoznawania w pracy zawodowej zupełnie nowych sytuacji i rozstrzygania nieznanymi im dotąd dylematów, wynikających z szybkiego rozwoju cywilizacyjnego. Struktura prezentowanego opracowania odzwierciedla kolejne etapy poszukiwania możliwości rozwiązywania zarysowanego powyżej problemu metodycznego. Część pierwsza obejmuje podstawowe założenia etnografii wizualnej ze szczególnym uwzględnieniem fotoetnografii oraz podstawy teorii ekspansywnego uczenia się Yjro Engeströma, na których oparto pomysł działania. W części drugiej zarysowano schemat podstawowego działania, zaś szczególną uwagę zwrócono na przedmiot działalności, w którym zastosowane zostały elementy etnografii wizualnej jako sposób na zmianę aktywności i wykorzystanie potencjału obu podmiotów (nauczyciela i studentów) biorących w niej udział.

Słowa kluczowe: kształcenie wyższe; badania stosowane; etnografia wizualna z wykorzystaniem fotografii; ekspansywne uczenie się.

Opracowanie jest efektem poszukiwań możliwości wykorzystania badań stosowanych w procesie rozpoznawania problemów społecznych przez studentów. Złożoność życia społecznego, przy jednoczesnym odchodzeniu od wskazywania jednoznacznych sposobów interpretacji sytuacji społecznych, zmusza do

* Dr Monika Maciejewska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: monika.maciejewska@uwm.edu.pl.

nieustannego analizowania kompetencji, które pozwolą absolwentom studiów pedagogicznych na podjęcie efektywnej pracy z ludźmi. Stwierdzenie to stało się jeszcze bardziej wyraziste w obliczu pandemii COVID-19, która postawiła społeczeństwa całego świata w obliczu problemów i zmian zdecydowanie wymagających nowego podejścia. Badania stosowane w naukach społecznych silnie wiążą wątki naukowe z praktyką działań społecznych i edukacyjnych. Pozwalają na skuteczne poszukiwanie rozwiązań w niestandardowych sytuacjach, wychodzenie poza ramy tradycyjnych sposobów działania, które przestają być efektywne w obecnym świecie. Autorka postawiła sobie w związku z tym pytanie, jak skutecznie wpisać badania/myślenie badawcze w obszar rozpoznawania i rozwiązywania współczesnych problemów społecznych, z jakimi spotykają się studenci pedagogiki i przyszli absolwenci tego kierunku. Punktem wyjścia do poszukiwań stały się dyskusje ze studentami, wskazujące na to, że czas studiowania może być dobrym momentem do pokazania młodym, zaangażowanym ludziom perspektywy wykorzystywania badań w praktycznych działaniach i interwencjach społecznych. Słuchacze studiów II stopnia okazali się zainteresowani nową perspektywą działania i otwarci na głębsze poznawanie praktyki badawczej, z podstawami której zapoznali się w ramach wcześniejszych studiów. Kolejnym krokiem był wybór metody badawczej, która spełniałaby warunek możliwości zastosowania w postaci mini-projektu i jednocześnie odnosiła się do sposobów, w jaki obecna młodzież chętnie „czyta” świat, między innymi za pomocą ikon/obrazów. Za ciekawą i efektywną metodę uznano etnografię wizualną z wykorzystaniem fotografii, stosowaną w ostatnich latach w Polsce w ramach badań ewaluacyjnych w edukacji (Nowotniak 2012; Jewdokimow 2012), która zdaniem praktyków wzbudza duże zainteresowanie i zaangażowanie młodzieży. Ostatnią kwestią było znalezienie odpowiedniej teorii uczenia się, która pozwoliłaby na wypracowanie nowych ram działania związanego z rozpoznawaniem wybranych problemów społecznych podczas zajęć kursowych. Interesujące rozwiązania w tym obszarze odnaleziono w teorii ekspansywnego uczenia się Yjro Engeströma.

Struktura prezentowanego opracowania odzwierciedla kolejne etapy poszukiwania możliwości rozwiązywania zarysowanego powyżej problemu metodycznego. Część pierwsza obejmuje podstawowe założenia etnografii wizualnej ze szczególnym uwzględnieniem fotoetnografii. W części drugiej zarysowano podstawy teorii ekspansywnego uczenia się oraz schemat opartego na niej działania podstawowego, w którym wykorzystano elementy badania etnograficznego w procesie konstruowania wiedzy odnoszącej się do istotnych kwestii społecznych.

Uchwycić zmieniającą się rzeczywistość

Podejmowany wysiłek przekonania przyszłych pedagogów do aktywnego przyglądania się rzeczywistości społecznej i zanurzonej w niej problemom jest zasadny, jeśli będziemy widzieć pedagogikę jako narzędzie do zmieniania świata, a edukację

jako uczenie ludzi, że ich rozumienie realiów i poszukiwanie nowych rozwiązań poparte działaniem jest podstawą do uruchamiania potencjału tej zmiany, do czego przekonuje m.in. Paweł Rudnicki, konkludując wyniki swoich badań dotyczących współczesnych alternatyw edukacyjnych (Rudnicki 2014). Takie rozumienie edukacji stanowi również punkt wyjścia dla badań w działaniu (*action research*) (Cervinkowa, Gołębniak [red.] 2010, 2012). Przejście do zaangażowanego działania wymaga dokładnego rozpoznania kontekstu, w którym będzie ono osadzone. Kluczowa wydaje się w tym wypadku refleksja nad podłożem społecznym i kulturowym zjawisk i problemów (w tym rysem lokalnym lub nadawanym przez określaną grupę społeczną), będących przedmiotem tego działania. Takie możliwości może dać nawiązanie do podejścia etnograficznego w badaniach życia społecznego¹.

Szeroko rozumiana etnografia zapewnia środki do badania kultury danego miejsca, skupiając się na znaczeniach i wiedzy wytwarzanej przez podmioty społeczne w kontekście konkretnej kultury. W jej ramach badacze uzyskują dostęp do „pól” ograniczonych czasowo i przestrzennie, w których przebywają, obserwują i dokumentują. Starają się przede wszystkim zrozumieć, co widzą, słyszą i czują w ramach podjętego procesu badawczego (Burgess 1984). Prowadzi to do zebrania podczas badań terenowych szczegółowych informacji na temat zwyczajów, wartości i praktyk społecznych danej grupy/społeczności. W ramach etnografii podejmuje się próby budowania kompleksowych opisów badanych zjawisk oraz wyprowadzania z tych opisów schematów złożonych powiązań pomiędzy ich elementami. Jej cechą jest wielomodalność (Kawecki 1994). Warto również zwrócić uwagę na to, że etnografia może być realizowana w dwóch perspektywach, które określane są jako: *etic*, z dominującą zewnętrzną perspektywą badacza oraz *emic*, związaną z badaniem kultury od strony jej użytkowników, zdominowaną przez uczestników badanej sceny kulturowej (Borowska-Beszta 2010).

Jedną z istotnych cech etnografii przełomu XX i XXI wieku jest wykorzystanie badań wizualnych opartych na analizie obrazu/fotografii/filmu. W sytuacji, kiedy zarówno społeczeństwo, jak i związane z nim badania, są silnie zdominowane przez kulturę słowa, ważne jest pojawiające się w obszarze etnografii przekonanie, że w badaniach powinny być także uwzględniane obrazy i technologie wizualne (Pink 2001). Za ich zastosowaniem przemawia fakt, że pozwalają poznać splot przedmiotów, tekstów, obrazów i technologii w codziennym życiu i tożsamości ludzi. Dają możliwość studiowania nie tylko praktyk społecznych jako tekstów, lecz także badania, w jaki sposób różne elementy rzeczywistości materialnej oraz wartości niematerialne, opowiadane narracje i dyskursy są przeplatane i zyskują

1 Na potrzeby prezentowanych badań/projektu wykorzystano jedynie wybrany element etnografii, nie zagłębiając się w toczące się w obszarze nauk społecznych dyskusje na temat statusu etnografii jako dyscypliny naukowej, metody badawczej (szczególnie samego procesu badawczego realizowanego w ramach badań terenowych) czy rezultatu badania. Wybór ten wynika z zakresu prezentowanego opracowania.

sens. Znaczące miejsce w obszarze badań wizualnych zajmują fotografie. Jak twierdzi Rob Walker (1993, s. 72), fotografia „pozwala [...] dotknąć granic wyrażania, niemalże nieosiągalnych dla języka, co jest szczególnie przydatne przy opisie. W fotografowaniu istnieje siła, która sprawia, że wyrażamy najbardziej niewyraźne językiem myśli dotyczące np. życia społecznego”. Fotografie przyczyniają się do wydobywania na światło dzienne rzeczy niewidocznych. Sprawiają też, że ludzie zaczynają mówić i ujawniać swoje refleksje na dany temat. Istnieje wiele przykładów wykorzystania fotografii w badaniach etnograficznych. Opis zastosowania zdjęcia w procesie badawczym po raz pierwszy przedstawił John Collier (1957), badacz i fotograf, który użył aparatu do udokumentowania kontekstu środowiskowego swoich badań. Zauważył on, że więcej informacji uzyskano, gdy do wsparcia wywiadów zostały wykorzystane zdjęcia. Ponadto badani byli mniej zmęczeni wywiadem, gdy w rozmowie uwzględniono oglądanie fotografii. Metodę wstawiania fotografii do wywiadów badawczych, tak aby uczestnicy mogli je komentować, wykorzystali również Heidi Larson (1988) oraz Laura S. Lorenz i Bettina Kolb (2009). Nieco inne możliwości daje zastosowanie metody fotoreportażu, która opiera się na wykonaniu serii fotografii z zamiarem opowiedzenia historii o kimś lub o jakiejś sytuacji (Casey, Dollinger 2007). Na fotografiach może znajdować się tekst narracyjny, umieszczony bezpośrednio na zdjęciu lub jako jego opis (Harper 2002). Z kolei metoda *Photo-Voice* pozwala na partycypacyjne badanie akcji, w której uczestnik – członek zmarginalizowanej społeczności robi zdjęcia, aby opowiedzieć swoją historię i przedstawić punkt widzenia grupy (Poudrier, Thomas 2009). Analizując specyfikę fotografii, jako badawczych materiałów wizualnych, warto odnieść się do wskazań Piotra Sztompki, wyróżniającego kilka funkcji, które mogą one pełnić. Są to: stymulowanie uwagi i wyobraźni (dostrzeganie czegoś więcej), inspiracja heurystyczna (generowanie nowych tez czy spostrzeżeń i poszerzanie poprzez to problematyki i kategorii analizy), rejestracja, dokumentacja, inwentaryzacja wizualnych faktów (jako śladów rzeczywistości społecznej) oraz pretekst do wywiadu fotograficznego (materiał wizualny jako otwarcie na dalsze dyskusje dotyczące problemu).

Obecnie wskazuje się na to, że źródłem ekspansji tego typu badań jest wzrost wizualnych reprezentacji życia społecznego (m.in. internet, reklama obecna w przestrzeni publicznej) i nowe możliwości techniczne, które powodują, że wizualna rejestracja rzeczywistości społecznej jest coraz łatwiejsza, zarówno dla badaczy, jak i badanych (Jewdokimow 2012). Stosowanie obrazu/fotografii jako naukowego „przyrządu” badawczego ma swoich zwolenników i przeciwników. Część badaczy traktuje tę formę przekazu dość sceptycznie, ze względu na wielość znaczeń, jakie niesie ze sobą obraz i związaną z tym możliwość manipulacji treścią, inni z tego samego względu uznają fotografię za dobrą pomoc w zrozumieniu złożoności stosunków społecznych (Steiner-Loffler 1997). Warto za Jewdokimowem (2012) zauważyć, że wieloznaczność, jako specyficzna cecha materiałów wizualnych, pozwala na zrównanie ważności interpretacji badacza i narracji samych badanych,

oddając głos tym ostatnim. Strategia pracy z materiałami wizualnymi może być różna także ze względu na sposób ich pozyskiwania. Można bazować na materiałach wywoływanych przez badacza, kiedy w odpowiedzi na zadane pytanie tworzone są przez niego lub osoby badane pojedyncze zdjęcia czy serie fotografii, lub na materiałach zastanych, czyli zasobach wizualnych, w posiadanie których może wejść badacz (np. zdjęcia publikowane w internecie, reklamy, zdjęcia rodzinne, albumy). Jak twierdzą praktycy, wykonanie materiałów wizualnych przez badanych skutkuje ich większym zaangażowaniem, a także daje możliwość spojrzenia na badany problem oczami samych badanych (Sztompka 2006).

Wskazane powyżej cechy etnografii wizualnej, opartej na materiale zdjęciowym, czynią z niej interesującą metodę badawczą w obszarze badań edukacyjnych. W przypadku tej metody należy jednak wspomnieć jeszcze o kwestiach etycznych. Odnoszą się one do tego, co następuje po zrobieniu zdjęcia. Zwykle fotografie przedmiotów i miejsc można robić bez problemów, a następnie korzystać z nich bez większych ograniczeń. Inne zasady dotyczą fotografii osób (Close 2007). Należy uzyskać udokumentowane zgody na wykorzystanie wizerunku. Tylko zdjęcia osób w miejscach publicznych mogą być wykorzystywane zgodnie z prawem bez ich zgody jako dane w badaniu. Warto jednak pamiętać, że to, co legalne, nie zawsze jest etyczne.

Poszukiwanie nowej przestrzeni i sposobu uczenia się/studiowania

Zastosowanie badań wizualnych w procesie rozpoznawania przez studentów problemów społecznych zachęca do poszukiwania teorii uczenia się przekraczającej możliwości uczenia się przez nabywanie czy uczestnictwo (Engeström, Sannino 2012). Te dwie podstawowe metafory uczenia się, które zdaniem Anny Sfard (1998) walczą obecnie o dominację w obszarze edukacji, w przekonaniu Engeströma ukazują proces uczenia się głównie jako jednokierunkowy ruch od niewiedzy do wiedzy. Powoduje to pomijanie w procesach edukacyjnych możliwości wymiany i krzyżowania się różnych kontekstów kulturowych i standardów kompetencji, a co za tym idzie, brakuje ruchu horyzontalnego w przestrzeni uczenia się (Engeström, Sannino 2012). Natomiast wiedza nie jest tylko własnością jednostki, lecz tkwi przede wszystkim w relacjach społecznych między ludźmi. Proces uczenia się jest zatem częścią działań i społecznych interakcji ludzi, którzy uczestniczą w danej praktyce. Jedną z możliwości inicjowania praktyki jako sieci systemów działania poszczególnych osób lub grup może być zmiana dominującego w danej przestrzeni wzoru funkcjonowania.

Odnosząc to do niezbędnych kompetencji przyszłych absolwentów pedagogiki, budujących ich pozycję na rynku pracy, warto przełożyć te stwierdzenia na realia wchodzenia w relacje zawodowe. Szybko zmieniające się warunki pracy prowadzą do powstawania w działaniach zawodowych obszaru „ziemi niczyjej”, wymagającego nowej inicjatywy i świadomych decyzji ze strony uczestników rynku pracy. Wiele

z tych nowych działań i nowych rozwiązań jeszcze nie istnieje. Są obce także ekspertom czy profesjonalistom (Engeström, Sannino 2012). W takiej sytuacji efektywne uczenie się i przygotowanie do realizacji ról związanych z procesami pracy wymaga nie tyle nabywania określonej puli kompetencji, jak również wiedzy, których zakres jest wcześniej znany i określony przez osoby projektujące programy uczenia się, ile połączenia w ramach jednego procesu dwóch elementów: projektowania nowych działań i równoległego nabywania umiejętności oraz wiedzy niezbędnych do ich realizacji. Zgodnie z klasyfikacją Gregory Batesona (za: Illeris 2006), mamy w tym wypadku do czynienia z trzecim poziomem uczenia się, w którym pojawia się możliwość oderwania się od powiązań regulujących podstawowe procesy uczenia i przekraczania związanych z nimi ograniczeń. Prezentowana powyżej przestrzeń działania nawiązuje także do metafory uczenia się przez poszerzanie (Sfard 1998), w której uczący się tworzą nowy obiekt/przedmiot, a następnie w jego zakresie – koncepcję wspólnej działalności, i wprowadzają je w życie (Engeström, Sannino 2012). W takim ujęciu ekspansywne uczenie się jest procesem, w trakcie którego uczący się są zaangażowani w tworzenie i wdrażanie radykalnie nowych, szerszych i bardziej złożonych przedmiotów i pojęć w zakresie swojej działalności².

Opracowany przez Y. Engeströma model ekspansywnego uczenia się składa się z siedmiu głównych działań i ma charakter cykliczny (Engeström, Sannino 2012). Działanie pierwsze związane jest z kwestionowaniem przyjętych praktyk i przekonań. Drugie to analizowanie sytuacji, która ma prowadzić do znalezienia przyczyn i wyjaśnienia dotychczasowych mechanizmów działania. Wymieniane są dwa główne typy analizy: faktyczno-empiryczna i historyczno-genetyczna. Trzecie działanie – modelowanie – jest rozumiane jako wypracowywanie nowego, uproszczonego modelu działalności, określenie jej przedmiotu, instrumentów (narzędzi), służących realizacji nowej koncepcji oraz reguł generujących nowe rozwiązania. Następnie model ten jest sprawdzany (działanie czwarte), obserwowana jest jego dynamika, określany potencjał i ograniczenia. W działaniu piątym następuje implementacja nowego modelu, w trakcie której mogą pojawiać się rozszerzenia koncepcyjne. Kolejne działania (szóste i siódme) związane są z refleksją nad procesem zmiany i jego ewaluacją. Zaś efektem całego procesu jest konsolidacja i wyłonienie się nowej praktyki. Cykle te rzadko występują w takiej wzorcowej postaci, najczęściej nakładają się na siebie i przenikają. Również rzadko zdarza się w praktyce pojawienie się pełnego cyklu ekspansywnego, dlatego zarówno sam cykl, jak i zawarte w nim czynności mogą być używane jako rama analizowania

2 Teoria ekspansywnego uczenia się pochodzi z końca lat 80. XX wieku i została oparta na ideach rosyjskiej szkoły kulturowo-historycznej teorii działalności stworzonych przez L.S. Wygotskiego, A.R. Łuriję oraz A.N. Leontiewa, a kontynuowanych następnie m.in. przez E.V. Iljenkova, V.V. Dawidowa czy G. Batesona. Była rozwijana i systematycznie wykorzystywana przede wszystkim w ramach prac Centrum Teorii Działania i Badań Rozwojowych w Uniwersytecie w Helsinkach.

małych, innowacyjnych procesów uczenia się. Za najważniejszy sprawdzian dla tej teorii autor uznaje to, w jaki sposób pomaga ona praktykom w generowaniu uczenia się, które obejmuje ważne kwestie społeczne.

Zaproponowany przez Y. Engeströma cykl działań, prowadzący do ekspansywnego uczenia się, pozwala wykraczać nie tylko poza uprzednie rozumienie rzeczywistości, lecz także poza jej społeczno-kulturowe przesłanki. Pomaga w dostrzeganiu i uchwyceniu prostych związków, które stopniowo poszerzane stają się przyczynkiem do nowej działalności mogącej z czasem przerodzić się w inną, stabilną formę praktyki. W przypadku działania prezentowanego w niniejszym opracowaniu jeden z elementów cyklu ekspansywnego został użyty jako rama niewielkiej innowacji procesu uczenia się, którego osiłą stał się miniprojekt badawczy³, wykorzystujący etnografię wizualną. Podjęto próbę analizy modelowania odmiennego wzoru działalności, a przede wszystkim szczegółowego opisu zastosowania instrumentów (projektu fotoetnografii) służących realizacji przyjętego rozwiązania oraz obserwacji potencjału i ograniczeń związanych z jego wdrażaniem. Analizę tę poprzedza poszukiwanie ogólnych wątków wprowadzania zmiany, oparte na początkowych działaniach cyklu ekspansywnego.

W pierwszej fazie poszukiwania możliwości wprowadzania zmiany w obszarze tradycyjnych akademickich wzorców rozpoznawania problemów społecznych wiodące stało się pytanie, na ile instytucjonalna struktura uniwersytetu, rządząca nią zasady i hierarchia władzy umożliwiają wyłanianie się nowych przestrzeni uczenia się? Odpowiedź na to pytanie wymaga krótkiej analizy podstawowego systemu działalności, podejmowanego w ramach tradycyjnego kursu. Podmiotami rozpatrywanego działania są studenci i nauczyciel akademicki, którzy dążą do rozpoznawania istoty wybranych problemów społecznych i ich specyfiki w różnych środowiskach. Zajęcia prowadzone w oparciu o tradycyjny tryb akademickiego przekazywania wiedzy uwzględniają formę wykładów oraz ćwiczeń. Wykłady są oparte na transmisji wiedzy opracowanej wcześniej przez nauczyciela. Zawiera ona wiodące teorie i wyniki badań dotyczące danej problematyki. Ćwiczenia uwzględniają większą aktywność studentów, związaną z konstruowaniem odpowiedzi na pytania nauczyciela lub udziałem w dyskusjach prowadzonych w oparciu o analizę i interpretację wskazanych opracowań z zakresu literatury przedmiotu. Podejmowane działania nie wychodzą poza obszar uczelni/wydziału i społeczności tworzonej przez studentów i nauczycieli akademickich, w której obowiązuje tradycyjny dla kształcenia podział ról (nauczyciel–student) i hierarchia ważności podejmowanych działań (dominacja nauczania nad uczeniem się). Tym zasadom podporządkowany jest także podział pracy, w ramach której studenci realizują zadania wyznaczone przez nauczyciela. Zmiana tego porządku, pomimo autonomii uniwersytetów, nie jest niestety łatwa, szczególnie jeśli chodzi o modyfikację

3 Projekty badawcze o niewielkim zasięgu, określane jako miniprojekty, opisują m.in.: Fusch, Fusch, Ness (2017).

form pracy w taki sposób, aby pozyskane przez studentów kompetencje pozwalały im w zetknięciu z zawodową rzeczywistością „oswajać” zmiany, a nawet je konstruować.

Pojawienie się sytuacji kwestionowania przyjętych do tej pory praktyk, stanowiących punkt wyjścia w modelu ekspansywnego uczenia się, jest zazwyczaj efektem nawarstwiania się problemów związanych z coraz większym rozdźwiękiem między dotychczasowymi rozwiązaniami i rutynowym działaniem a nowymi potrzebami wynikającymi z realiów zmieniającego się świata. Wymaga to ponownego przyjrzenia się obszarowi problemowemu, w którym osadzona jest działalność podmiotów (w tym wypadku studentów i nauczyciela akademickiego). Y. Engeström określa go w swojej teorii mianem obiektu/przedmiotu i wskazuje na niego jako na element wewnętrznie wieloznaczny, zachęcający do interpretacji, osobistego nadawania znaczeń i społecznej przemiany oraz łączący wysiłki osób zaangażowanych w działanie. W obrębie obiektu/przedmiotu „należy dokonać rozróżnienia między uogólnionym przedmiotem historycznie ewoluującego systemu działalności i specyficznym przedmiotem, który pojawia się przed podmiotem w danym momencie i w określonym działaniu. Uogólniony przedmiot powiązany jest ze społecznym znaczeniem, konkretny zaś obiekt nawiązuje do osobistego rozumienia” (Engeström, Sannino 2012, s. 221). Momentem rozwojowym w działaniu staje się napięcie pojawiające się pomiędzy schematami/przeświadczeniami dominującymi w systemie (tradycyjnie konstruowana wiedza na temat problemów społecznych i jej definiowanie jako uogólniony przedmiot) i rzeczywistym potencjałem działających w nim ludzi (własne motywacje, rozterki moralne, wybory i plany charakteryzujące konkretny obiekt). Mamy zatem, z jednej strony, nauczyciela akademickiego osadzonego w tradycyjnym procesie przekazywania wiedzy przy jednoczesnym zmaganiu się z kwestiami zmiany charakteru docelowego zastosowania tej wiedzy, dbałości o jej aktualność i funkcjonalność, szczególnie w odniesieniu do praktycznych zadań stojących przed przyszłymi absolwentami studiów. Z drugiej strony natomiast pojawiają się oczekiwania i potrzeby studentów o różnym poziomie motywacji, przyzwyczajonych do niskiego poziomu własnej aktywności, a jednocześnie poszukujących dróg do pełniejszego zrozumienia podejmowanej problematyki. Taki rozdźwięk między realnymi potrzebami uczenia się a utrwalonymi schematami działania może prowadzić do momentu, w którym obie strony uznają potrzebę tworzenia nowego, wspólnego obiektu/przedmiotu i koncepcji wspólnej działalności.

W omawianym przypadku rozpoznawania problemów społecznych wypracowanie nowego rozwiązania poprzedziło wiele dyskusji ze studentami, dotyczących kwestii budowania struktur wiedzy społecznej, przemian zachodzących we współczesnym świecie i możliwości sprostania nowym wyzwaniom. Znaczące miejsce w tych rozmowach zajęła analiza sposobów zbierania informacji o istotnych kwestiach społecznych, które podlegają ciągłym zmianom oraz refleksja nad znaczeniem pogłębionego poznania i zrozumienia kluczowych zagadnień,

w tym ich lokalnego kontekstu. Za element ważny w procesie uczenia się w tym obszarze uznano także dotarcie do sposobów widzenia rzeczywistości społecznej przez studentów i znaczeń, jakie oni nadają poruszonym problemom. Efektem tych dyskusji było nakreślenie nowych ram dla obiektu/przedmiotu wspólnego dla systemów działań studentów i nauczyciela, opartych na budowaniu relacji pomiędzy wiedzą teoretyczną a praktyczną w odniesieniu do problemów i działań społecznych. Podjęto także próbę prześledzenia możliwej ścieżki postępowania, która pozwoliłaby na realizację tej idei. Aprobata zyskała propozycja nauczyciela związana z uzupełnieniem wiedzy teoretycznej poprzez zastosowanie podejścia badawczego, charakterystycznego dla badań stosowanych. W efekcie wspólnej pracy została opracowana metodyka działania, wykorzystująca elementy badania etnograficznego, opartego na fotograficznym materiale wizualnym, którą w kolejnych krokach wprowadzono jako integralną część procesu kształcenia.

Poniżej przedstawiono szczegółowy opis struktury tych działań i rozwiązań wynikających z zastosowania w procesie uczenia się elementów badawczych. Opis jest uzupełniony przykładami z projektu wykonanego ze studentami studiów magisterskich kierunku pedagogika w 2017 roku⁴.

1. Pierwszym krokiem zaplanowanego działania innowacyjnego było osadzenie wybranych problemów społecznych w strukturze projektu etnograficznych badań jakościowych opartych na materiałach wizualnych z wykorzystaniem fotografii. Inicjatorem i koordynatorem tego trybu działania był nauczyciel. Wymagało ono wstępnego omówienia i przypomnienia podstawowych założeń procesu badawczego realizowanego w strategii badań jakościowych. Dużo miejsca poświęcono także prezentacji podstawowych założeń etnografii wizualnej i możliwości, jakie daje operowanie obrazem jako nośnikiem informacji. Odrębne dyskusje pozwoliły także na odkrywanie walorów fotografii i fotografowania, jako „narzędzi” pozwalających zbierać nieoczywiste dane i zatrzymywać w kadrze „pulsujące” wokół zmiany. Zwracano także uwagę na specyfikę pozyskanego materiału empirycznego, trudności w obszarze jego analizowania oraz istotne kwestie etyczne. Przygotowanie to dało podstawę do określenia ram badania, czyli zostały postawione cele (określające zakres zainteresowań i główne ścieżki postępowania), problemy badawcze (pytania, na które starano się znaleźć odpowiedzi) oraz dokonano wyboru techniki zbierania danych.

2. Kolejnym etapem było gromadzenie danych, czyli realizacja zadań wynikających z przyjętych ram projektowych. Specyfika zastosowania fotografii jako podstawowego materiału badawczego wymagała wyjaśnienia dwóch podstawowych kwestii: co można sfotografować oraz w jaki sposób wykonać to zadanie. Warunki i zasady przygotowywania materiału zdjęciowego przyjęto w oparciu o doświadczenia ewaluacji prowadzonej z wykorzystaniem fotoreportażu (Krzychała,

4 Studenci pierwszego roku studiów II stopnia kierunku pedagogika na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Zamorska 2008). Ustalono cztery kategorie przedmiotów fotografowania: miejsca (w budynku uniwersyteckim i poza uniwersytetem), ludzie (osoby, grupy, społeczności itp.), sytuacje/wydarzenia (prawdziwe wydarzenia, prawdziwe życie) oraz rzeczy (książki, reklamy, gazety, ubrania itp.). W realizację tego kroku wpisano trzy podstawowe działania: 1) robienie zdjęć ukazujących oznaki społecznych nierówności; 2) wybieranie zdjęć do prezentacji grupowych (fotoreportaż) i praca w grupach nad tytułami i komentarzami; 3) prowadzenie dyskusji grupowych na temat zebranych materiałów.

Ten etap działania wzbudził duże zaangażowanie wszystkich uczestników. Jego realizacja wymagała od studentów skupienia się na problemie i refleksji nad własnym podejściem do kwestii nierówności ekonomicznych. Studenci przeprowadzili dwie dyskusje w grupach. W trakcie pierwszej z nich musieli określić wskaźniki nierówności ekonomicznych i ustalić, w jaki sposób przedstawią je w materiale fotograficznym, przełożyć teoretyczną wiedzę o tym typie nierówności na przykłady ze swojego życia i najbliższego otoczenia (ustalenie, co będzie fotografowane). Druga dyskusja nastąpiła po zrobieniu zdjęć i była związana ze wstępną selekcją zebranego materiału. Grupa dokonywała, czasami w dosyć burzliwej atmosferze, wyboru tych fotografii, które miały stanowić podstawę fotoreportażu (narzucano tu limit wyboru 10–15 zdjęć) i opatrywała je tytułami oraz komentarzami. Ostatnie zadanie w ramach tego kroku polegało na prowadzeniu dyskusji grupowej z udziałem wszystkich grup zadaniowych, inspirowanej zebrany materiałem. Działanie to pozwoliło zgromadzić dane o charakterze werbalnym. W ramach tej dyskusji pojawiła się możliwość konfrontowania wiedzy teoretycznej z empirycznymi egzemplifikacjami nierówności ekonomicznych. Studenci angażowali się w prezentację własnych sposobów spostrzegania problemów społecznych i wspólnie poszukiwali argumentów potwierdzających bądź negujących ich punkt widzenia.

3. Kolejny krok to analiza zebranego materiału. Ze względu na rodzaj uzyskanych danych zaproponowano zastosowanie analizy obrazu odnoszącej się do materiału wizualnego (fotografii), oraz analizy tekstu, będącego efektem dyskusji grupowej. Był to jeden z trudniejszych etapów pracy, wymagający wiedzy z zakresu metodologii nauk społecznych. Ponownie korzystając z doświadczeń fotoewaluacji jako matrycę analizy zawartości fotografii, zaproponowano tabelaryczne zestawienie płaszczyzn analizy przekazów wizualnych opracowane przez Justynę Nowotniak (2012)⁵. Zestawienie to uwzględnia następujące obszary: istnienie, czyli określenie stanu (co to jest, w jakiej ilości, w jakim odsetku), priorytety (co jest istotne, wskazane na pierwszym planie), wartości (analiza w kategoriach dobra i zła, subiektywna ocena), relacje (co jest połączone ze sobą i dlaczego). Szczegółową analizę, opartą na przyjętym schemacie, poprzedza wstępna selekcja materiału zdjęciowego, która zaczyna się od określenia najczęściej pojawiających

5 Tabela jest efekt modyfikacji ogólnego modelu analizy zawartości przekazów masowych autorstwa G. Gerbnera.

się na zdjęciach problemów lub tematów i odkrywania nadawanych im znaczeń. Następnie poprzez poszukiwanie podobieństw i różnic w sposobie przedstawiania nierówności społecznych tworzone są szczegółowe kategorie/tematy i zapis zawartych na nich danych wprowadzany jest do tabeli.

Analiza tekstu jest pomyślana w tym badaniu jako uzupełnienie danych wizualnych. Materiał empiryczny stanowi transkrypcja nagranej dyskusji lub jej fragmentów. Zaproponowany schemat analizy obejmuje: podział wypowiedzi na części tematyczne (o czym mówili narratorzy, jakie problemy lub tematy zostały podjęte) i zaznaczenie fragmentów wypowiedzi poszczególnych narratorów, wybór wiodących tematów (mogą to być tematy kluczowe lub główne w dyskusji) i tematów cząstkowych, które reprezentują fragmenty ogólnego problemu/tematu, zwrócenie uwagi na sposób, w jaki grupa rozważa tematy pojawiające się spontanicznie, pochodzące z pytań zadawanych przez prowadzącego dyskusję, rozszerzone, np. potwierdzone gestykulacją czy ignorowane przez grupę.

Analiza samodzielnie zebranego materiału empirycznego pozwoliła studentom na dostrzeżenie szczegółów, np. fragmentów otoczenia, które wcześniej umknęły ich uwadze, a zostały utrwalone w kadrach. Zauważyli także, że w swych fotoreportażach pomijali raczej ludzi i ich emocje, a skupiali się na rzeczach i obiektach. Ta część badania zmniejszyła aktywność uczestników. W grupach nastąpił zauważalny podział na osoby podejmujące wyzwania związane z analizą i radzące sobie z opracowaniem uzyskanego materiału i te, które wycofywały się z realizacji zadania.

4. Przedstawienie wyników analiz danych jest ostatnią częścią domykającą działanie badawcze. Zaproponowano dwa sposoby prezentacji analizy: przygotowywanie raportów całościowych i charakteryzowanie wszystkich wyłonionych kategorii lub przygotowywanie raportów cząstkowych związanych z wybranymi aspektami badań. Wyniki analiz danych powinny być prezentowane na forum zespołu przeprowadzającego badanie. Studenci analizujący problem nierówności społecznych przedstawili raporty cząstkowe. Większość kategorii prezentowanych przez poszczególne grupy posiadało podobne elementy i odnosiło się do zbliżonej tematyki. Dyskusyjny był natomiast zakres nadawanych im znaczeń.

Konkluzja

Podjęta próba poszukiwania nowych ścieżek uczenia się poprzez wykorzystanie w tym procesie elementów etnografii wizualnej odsłoniła możliwość zmiany tradycyjnego podchodzenia do opracowywania i rozpoznawania ważnych kwestii i problemów społecznych, które stanowią często istotny aspekt pracy absolwentów studiów pedagogicznych. Dominujące w tradycyjnej dydaktyce akademickiej podejście teoretyczne minimalizuje prawdopodobieństwo użycia wiedzy o tych zjawiskach w praktyce. Oczekiwania studentów dotyczące pojawiania się elementów łączących wiedzę teoretyczną o problemie z jej empirycznymi egzemplifikacjami wymagają nowego podejścia. Ścieżka badawcza wpleciona w tradycyjny tryb

opracowywania zagadnień może być ciekawym rozwiązaniem pojawiających się dylematów. Wymaga ona jednak zmiany/przekroczenia zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i studentów przekonań dotyczących możliwości stosowania badań w edukacji i obszarów, w których mogą być one wykorzystywane. Chodzi przede wszystkim o zapoznanie się z możliwościami, jakie dają badania praktyczne/stosowane w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w obrębie konkretnych działań edukacyjnych oraz wykorzystanie kompetencji z zakresu metodologii badań społecznych do budowania nowego spojrzenia na problemy praktyki. Kompetencje metodologiczne, budowane i wykorzystywane zazwyczaj wyłącznie na potrzeby i w odniesieniu do opracowywania prac dyplomowych, stanowią znaczący potencjał w zakresie możliwości kreowania nowych rozwiązań w obszarze działań i interwencji społecznych. Jest to jednak potencjał bardzo rzadko wykorzystywany. Zastosowanie cyklu związanego z ekspansywnym uczeniem się w odniesieniu do modelowania przedmiotowych kursów akademickich może umożliwić przekroczenie ograniczeń w tradycyjnym kształceniu i doprowadzić do wypracowania nowej praktyki w zakresie tego działania.

Bibliografia

- Borowska-Beszta B. (2010). *Deskrypcje etnograficzne i konstruowanie wiedzy kulturowej w pedagogice*. W: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 213–230.
- Burgess R.G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Unwin Hyman.
- Casey, P.F., Dollinger S.J. (2007). *College students' alcohol-related problems: An autophotographic approach*. „Journal of Alcohol and Drug Education”, nr 51(2), s. 8–25.
- Cervinkova H., Gołębnik B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cervinkova H., Gołębnik B.D. (red.) (2012), *Edukacyjne badania w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Close H. (2007). *The use of photography as a qualitative research tool*. „Nurse Researcher”, nr 15(1), s. 27–36.
- Collier J. (1957). *Photography in anthropology: a report on two experiments*. „American Anthropologist”, nr 59(5), s. 843–859.
- Engeström Y., Sannino A. (2012). *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*. „Forum Oświatowe”, nr 1(46), s. 209–266.
- Fusch P.I., Fusch G.E., Ness L.R. (2017). *How to Conduct a Mini-Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers*. „The Qualitative Report”, nr 22(3), s. 923–941.

- Harper D. (2002). *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. „Visual Studies”, nr 17(1), s. 13–26.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jewdokimow M. (2012). *Wykorzystanie metod wizualnych w ewaluacji wewnętrznej edukacji. Zarys problematyki*. W: *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Mazurkiewicz G. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kawecki I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: PWSSP.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Larson H. (1988). *Photography that listens*. „Visual Anthropology”, nr 1(4), s. 415–432.
- Lorenz L.S., Kolb B. (2009). *Involving the public through participatory visual research methods*. „Health Expect”, nr 12(3), s. 262–274.
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pink S. (2001). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Poudrier J., Thomas R. (2009). *We’ve fallen into the cracks: A photovoice project with Aboriginal breast cancer survivors*. „Nursing Inquiry”, nr 16(4), s. 306–317.
- Rudnicki P. (2014). *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sfard A. (1998). *On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one*. „Educational Researcher”, nr 27(2), s. 4–13.
- Steiner-Loffler U. (1997). *Uczniowie dokonują ewaluacji kultury szkoły*. W: *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*. Mizerek H. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo M/G.
- Sztompka P. (2006). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zasoby internetowe

<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss3/16>.

THE USING OF VISUAL ETHNOGRAPHY IN THE PROCESS OF RECOGNIZING SOCIAL PROBLEMS BY STUDENTS

Abstract: The article refers to one of the potential action paths for educating teachers and refers to the possibility of using applied research in the process of identifying social problems by students. It is an attempt to answer the questions about how to prepare university graduates to recognize in their professional work completely new situations and to solve the previously unknown dilemmas resulting from the rapid development of civilization. The structure of the presented study reflects successive stages of searching for possibilities to solve the methodological problem outlined above. The first part covers the basic

assumptions of visual ethnography with particular emphasis on photo-ethnography and the foundations of Yjro Engeström's theory of expansive learning, on which the idea of action was based. The second part outlines the scheme of the basic activity, with particular attention paid to the subject of the activity, which uses elements of visual ethnography as a way to change the activity and use the potential of both entities (teacher and students) participating in it.

Keywords: higher education; application research; visual ethnography; expansive learning.