

**Beata Pawłowska**   
Uniwersytet Łódzki

## Poszukiwanie tożsamości przez badacza w kontekście etnograficznego badania emocji w pracy nauczyciela

DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.1.09>

**Abstrakt** Celem artykułu jest zaprezentowanie trudności metodologicznych i problemów, jakie napotkałam jako badacz, prowadząc badania terenowe dotyczące emocji w pracy zawodowej nauczycieli, w kontekście dwóch kwestii, to jest uzyskania dostępu do danych oraz poszukiwania tożsamości przez badacza. Analiza ograniczona została do trudności wiążących się z wyborem terenu badań, problemów z wejściem na teren badań i uzyskaniem dostępu do danych oraz refleksji dotyczących świadomego ukrywania tożsamości badacza. Opisywane badania etnograficzne dotyczyły emocji w pracy zawodowej nauczycieli. Założyłam, że jedynie przyjęcie paradygmatu interpretatywnego da mi podstawy do zrozumienia procesu kierowania emocjami oraz pozwoli na dostrzeżenie emocji, w tym ich źródła, występujących w pracy nauczyciela. Zawarte w artykule przemyślenia są wynikiem: 1) wielokrotnych obserwacji oraz obserwacji uczestniczących prowadzonych przez autorkę w latach 2008–2016 na terenie szkół podstawowych i gimnazjów z aglomeracji łódzkiej; 2) analiz wywiadów swobodnych małowstrukturalizowanych oraz ustrukturalizowanych prowadzonych przez autorkę z obecnymi nauczycielami, emerytowanymi nauczycielami, rodzicami, dyrektorami szkół i pozostałymi pracownikami szkół; 3) nieustrukturyzowanych rozmów badacza z badanymi, 4) analiz dokumentów zastanych i stron internetowych. Wybór tożsamości badacza determinowany jest terenem badań. W badaniu placówek edukacyjnych ujawnienie tożsamości badacza umożliwia szerszy dostęp do danych.

**Słowa kluczowe** etnografia, tożsamość badacza, dostęp do danych, szkoła, nauczyciel

**Beata Pawłowska**, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie socjologii. Absolwentka socjologii i psychologii (specjalizacja zarządzanie zasobami ludzkimi). Pracownik Katedry Socjologii Organizacji i Zarządzania IS UŁ. Badacz kultury organizacyjnej oraz obecnie zachowań emocjonalnych w środowisku pracy. Członek wielu zespołów badawczych. Wykładowca studiów podyplomowych między innymi z zakresu coachingu, mentoringu i consultingu personalnego oraz metod wspierania rozwoju kompetencji

społecznych, ZZL i *public relations*. Kierownik studiów podyplomowych „Skuteczny Kierownik Sektora Publicznego”. Za interesowania badawcze koncentruje na problematyce emocji w środowisku pracy, w tym w środowisku edukacyjnym.

### Adres kontaktowy:

Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania, IS UŁ  
ul. Rewolucji 1905 roku 41/43, 90-214 Łódź  
e-mail: [pawlowska.beata@gmail.com](mailto:pawlowska.beata@gmail.com)

W naukach społecznych coraz bardziej popularne staje się stosowanie badań jakościowych. Badacze chcą żywo dotykać otaczającej ich rzeczywistości. Tym samym stają się aktywnymi poszukiwaczami i odkrywcami nowych zjawisk społecznych. Celem artykułu jest zaprezentowanie trudności metodologicznych i problemów, jakie napotkałam jako badacz, prowadząc badania terenowe dotyczące emocji w pracy zawodowej nauczycieli, w kontekście dwóch kwestii, to jest uzyskania dostępu do danych oraz poszukiwania tożsamości przez badacza (zob. Silverman 2007: 87 i dalsze). Zatem tekst dotyczy wyborów, przed jakimi staje badacz podczas planowania i wykonywania badań na wstępnym etapie funkcjonowania w terenie. Analiza ograniczona została do trudności wiążących się z wyborem terenu badań, problemów z wejściem na teren badań i uzyskaniem dostępu do danych oraz refleksji dotyczących świadomego ukrywania tożsamości badacza. Tym samym całkowicie pominięto kwestie dotyczące definiowania problemu badawczego, rejestrowania obserwacji, prowadzenia analizy danych w terenie (zob. Silverman 2007: 90–99) oraz opracowania otrzymanych w toku pracy w terenie danych (zob. Konecki 2000).

Uważam, że emocje, powszechnie uznawane za subiektywne stany doświadczane przez jednostkę, powinny być rekonstruowane w odniesieniu do działań i procesów społecznych, w które zaangażowany jest aktor. Znaczy to, że można je rozpatrywać i rozpoznawać w szerszym kontekście organizacyjnym i społecznym.

Pytając o emocje, musimy pamiętać, że interlokutor dokonuje retrospekcji swoich własnych działań

i odczuć. Opowiadając o zachowaniach emocjonalnych, może dokonywać konfabulacji celowej lub nieuświadomionej. Może chcieć ukryć wstyd a pokazać dumę. Zatem jak badać emocje? Jakie stosować techniki i metody? Moim zdaniem w badaniu emocji najlepiej sprawdzają się metody jakościowe. Dzięki bliskości badacza z aktorem społecznym jesteśmy w stanie dotrzeć do ich schematów poznawczych, odkryć subtelności w definiowaniu rzeczywistości społecznej przez różnych aktorów. Przy czym podkreślić tu należy procesualny charakter rzeczywistości społecznej.

Całość zawartych w artykule przemyśleń bazuje na badaniach dotyczących emocji w pracy zawodowej, jakie prowadziłam w ciągu ostatnich lat w instytucjach edukacyjnych. Badania miały charakter badań etnograficznych przy zastosowaniu triangulacji narzędzi badawczych: obserwacji, obserwacji uczestniczącej, wywiadu swobodnego, rozmów oraz analizy materiałów zastanych. Przeprowadziłam wywiady swobodne (małoustrukturalizowane, ustrukturalizowane), wywiady narracyjne i nieformalne rozmowy z dyrektorami szkół, nauczycielami, pozostałymi pracownikami szkół, rodzicami, a także szereg obserwacji życia szkoły i pracy (współpracy) nauczycieli, rodziców i innych pracowników szkoły prowadzonych w latach 2008–2016 na terenie szkół podstawowych i gimnazjów z aglomeracji łódzkiej. Analizowałam również materiały zastane, takie jak: statuty szkół, regulaminy, przepisy prawa, plany organizacji szkoły, protokoły zebrań, plany rozwoju szkoły, dokumenty dotyczące awansu zawodowego nauczyciela strony internetowe badanych szkół i szereg innych.

## Emocje w socjologii

Należy podkreślić, że intencją artykułu nie jest prezentacja socjologicznych teorii emocji. Tu zainteresowanych odsyłam między innymi do książki *Socjologia emocji* autorstwa Jonathana Turnera i Jan Stets (2009). Poniżej jedynie pokrótce przedstawię ramy teoretyczne prowadzonego przeze mnie badania.

Jak zaznaczone zostało we wstępie, podzielałam pogląd, że emocje są mechanizmami o charakterze społecznym. Uwidaczniają się i są wynikiem interakcji społecznych. Emocje są mechanizmami powstałymi w drodze ewolucji na przestrzeni setek lat (Tooby, Cosmides, 1990). Człowiek wyselekcjonował takie zachowania i związane z nimi reakcje emocjonalne, które były dla niego funkcjonalne. I choć do niedawna badanie emocji, w tym stanów emocjonalnych było domeną psychologii, to oczywistym wydaje się fakt podejmowania tej problematyki również na gruncie socjologii. Jeżeli przyjmujemy założenie, że emocje powstają na skutek uczestnictwa w różnego typu interakcjach społecznych, to łatwo zauważyć, że to królestwo socjologów i innych badaczy społecznych. Emocje „to procesy, które ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają reakcję między jednostką a środowiskiem w sprawach ważnych dla jednostki” (Campos i in. 1994: 2).

Emocje mogą być procesami wpływającymi nie tylko na przebieg interakcji, ale także na samą jednostkę, jej zachowania, gesty, spostrzeżenia, a także na jej sposób myślenia i odbiór świata zewnętrznego. Emocje nacechowane są przez biologię i fizjologię,

ale kształtowane przede wszystkim kulturowo poprzez środowisko społeczne. Są modyfikowane zgodnie z przyjętymi w danej kulturze normami i wartościami. Zatem poniżej emocje definiowane będą jako „procesy regulacji pozwalające na adaptację i wpływające na przebieg procesu komunikacji, ustanawiając, podtrzymując, zmieniając lub przerywając relacje między jednostką a środowiskiem, które uruchamiane są w sytuacji, gdy człowiek styka się z bodźcami zewnętrznymi lub wewnętrznymi mającymi znaczenie dla jego organizmu lub osobowości” (Pawłowska 2013: 8). Definicja ta wskazuje na poznawczy wymiar sytuacji, w których pojawiają się emocje oraz na fakt, że emocjom zawsze towarzyszy pobudzenie reakcji fizjologicznych. Emocja jest stanem subiektywnym. Jej odczuwaniu towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz zachowania (Doliński 2004: 322; zob. także m.in. Ekman 1973; Ekman, 2008, 2012; Ekman, Freisen, Ancoli, 1980; Averill 1980; 1982; 1983; 1993; Scheff, 1990; 2000). Pojawiające się reakcje emocjonalne nazywane są pojęciami dostępnymi kulturowo. Wyrażanie uczuć oraz ich hamowanie odbywa się w sposób przyjęty i akceptowany (nakazany) kulturowo (zob. Wisecup, Robinson, Smith-Lovin 2006). To „osadzenie osoby na podłożu społecznym decyduje o tym, które emocje będą wyrażane w określonym czasie i miejscu, na jakich podstawach i z jakiego powodu, dzięki jakim sposobom ekspresji i przez kogo” (Kemper 2005: 73; zob. też Kemper 1991).

Oceniając „umiejętności” emocjonalne, jesteśmy w stanie oceniać jedynie ekspresję emocji, czyli „wszelkie sygnały [zmiany w wyglądzie organizmu jednostki, ruchy i dźwięki – przyp. BP] emitowane

przez jednostkę, będące dla kogoś innego wskazówką przeżywania przez tę osobę określonej emocji” (Doliński 2004: 351; por. Ekman, Freisen, Ancoli, 1980). To przede wszystkim na podstawie komunikatów niewerbalnych wysyłanych przez jednostkę możemy zauważyć, czy u naszego partnera interakcji emocja powstała. Na podstawie gatunkowo bądź kulturowo przyjętych oznak spostrzegamy i nazywamy określoną emocję.

W swoich badaniach założyłam, że jedynie przyjęcie paradygmatu interpretatywnego da mi podstawy do zrozumienia procesu kierowania emocjami oraz pozwoli na dostrzeżenie emocji, w tym ich źródła, występujących w pracy nauczyciela. Najistotniejsze stały się koncepcje dotyczące odczuwania, postrzegania i kształtowania interakcji w oparciu o emocje zażenowania, wstydu, dumy oraz poczucia winy. Dlatego podstawę teoretyczną stanowiły kolejno koncepcje: Charlesa Cooley’a (1902) i jego teoria *looking glass self*; Ervinga Goffmana (1961; 1974; 1981; 2005; 2006; 2008; 2010a; 2010b) w kontekście unikania wstydu i nieporozumień jako zachowań kierujących ludzkimi interakcjami; Helen Lewis (1971) w odniesieniu do wyróżnionych rodzajów wstydu (*overt-undifferentiated shame* – nieskrywany wstyd niewyodrębniony i *bypassed shame* – wstyd pomijany) oraz koncepcji poczucia winy; Thomasa Schefa (1988; 1990; 2000; 2003), według którego duma i wstyd zapewniają społeczną regulację zachowań bez konieczności zewnętrznego nadzoru; Suzanne Retzinger (1995) w odniesieniu do koncepcji wstydu i złości; Michaela Lewisa (1992; 2000; 2005) i jego model wywoływania ewaluacyjnych emocji samoświadomościowych, w tym emocji dumy, poczucia winy/żalu, pychy i wstydu; June Tangney (1995) oraz

June Tangney i Rhondy Dearing (2002) w kontekście wskazania różnic pomiędzy emocją wstydu a poczuciem winy; oraz Theodore Kempera (1978; 2005; 2008) ujmującego emocje w relacjach społecznych w wymiarach władzy i statusu, gdzie duma jest wynikiem satysfakcji i wzrostu statusu społecznego, natomiast wstyd wynikiem spadku dotychczasowego poziomu posiadanej przez jednostkę władzy i/lub statusu. Dokonana analiza bazowała także na koncepcji zarządzania emocjami Arlie Hochschild (1983; 2009); a także teorii Randalla Collinsa (1990; 2004; 2012) odnoszącego się do łańcuchów rytuałów interakcyjnych i przekazywanej w toku interakcji energii emocjonalnej.

Badanie emocji nie należy do zadań łatwych. Problematyka emocji często odkrywana jest przy prowadzeniu innych badań dotyczących zjawisk lub grup społecznych niejako przy okazji.

### **Obserwacja i wywiad swobodny jako główne techniki zastosowane w badaniu emocji w pracy nauczycieli**

Obserwacja to „proces badawczy, w którym obserwator przebywa w środowisku społecznym dla celów badań naukowych. Obserwator jest w bezpośrednich bliskich stosunkach z obserwowanymi i współuczestnictwo w ich naturalnym życiu dostarcza mu materiałów badawczych” (Schwartz, Schwartz 1955: 344, cyt. za Doktor 1964: 43). Zastosowanie obserwacji może pozwolić „badaczowi zanurzyć się w życiu potocznym, gdzie związki, korelacje oraz przyczyny zjawisk mogą być zaobserwowane bezpośrednio, tak jak się wyłaniają w trakcie obserwacji” (Konecki 2000: 146).

Martyn Hammersley i Paul Atkinson wiążą obserwację z podejściem naturalistycznym, które opiera się na założeniu, że „jeśli to tylko możliwe, świat społeczny powinien być badany w jego «naturalnym» stanie, nie zakłóconym przez badacza” (Hammersley, Atkinson 2000: 16). Prowadzenie badań w „środowisku naturalnym” dla badanych zwiększa prawdopodobieństwo zrozumienia badanej rzeczywistości poprzez odzwierciedlenie tych wszystkich elementów, które się na nią składają. Robert Prus i Scott Grills podkreślają, że „rola obserwatora, uczestniczącego pozwala badaczowi przybliżyć się do doświadczeń życiowych uczestników w większym stopniu, niż czyni to zwykła obserwacja” (Prus, Grills 2003: 24). Jej popularność wyrasta z możliwości obserwacji faktycznego zachowania społecznego jednostek w toku wydarzeń, których są aktorami (Doktor 1964: 44). Obserwacja jest „szczególnie użytecznym sposobem dla poznania ludzkich, społecznych zwyczajów, sposobów odnoszenia się do siebie nawzajem oraz wyznawanych idei nadających sens ich światu” (Moore, Savage 2002: 59).

Obserwacje pracy nauczycieli łącznie zajęły mi prawie trzy lata. W miarę możliwości chciałam uczestniczyć we wszystkich ważniejszych wydarzeniach mających miejsce w życiu szkoły. Wymienić należy tutaj udział: w zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych (np. koła zainteresowań, zajęcia wyrównawcze), przerwach pomiędzy lekcjami, zajęciach świetlicowych, akademiach szkolnych, zebraniach i spotkaniach nauczycieli z rodzicami, zebraniach rodziców w ramach zebrań rady rodziców i/lub rady szkoły oraz zebraniach samych nauczycieli, tak zwanych radach pedagogicznych.

Obserwacje głównie służyły do:

1. diagnozy strategii zarządzania emocjami własnymi oraz emocjami innych osób;
2. ukazania rytuałów zbiorowych mających miejsce podczas spotkań pracowników oraz atmosfery wytwarzanej na takich spotkaniach;
3. pokazania, jak emocje mogą potęgować lub wygaszać interakcje oraz jak interakcja wpływa na wzajemne wzmacnianie się i pobudzanie emocji, co powoduje intensyfikację siły emocji, mówiąc inaczej, jak powstają i utrzymują się łańcuchy rytuałów emocjonalnych;
4. określenia wzajemnych zależności pomiędzy powstawaniem określonych emocji a zmianami w intensyfikacji działań podejmowanych przez nauczycieli w pracy zawodowej.

Drugą zastosowaną przeze mnie techniką były wywiady swobodne i konwersacyjne. Technika wywiadu stwarza możliwość bezpośredniego kontaktu z rozmówcą i wytworzenia odpowiedniej atmosfery, co uważa się za bardzo pomocne w uzyskaniu pełnych, pogłębionych odpowiedzi. Istnieje także możliwość sterowania rozmową w zależności od zaistniałej sytuacji. Rozmowa umożliwia obserwację respondenta w trakcie wypowiedzi oraz stwierdzenie, w których momentach jest on bardziej zaangażowany emocjonalnie, a w których mniej.

Jak pisze Krzysztof Konecki (2000: 169), technika wywiadu swobodnego, „czasami zwanego także pogłębionym wywiadem etnograficznym”, obejmuje w literaturze przedmiotu szerszą gamę wywiadów wyróżnionych ze względu na stopień

standaryzacji (zob. Przybyłowska 1978: 63; Konecki 2000: 169). Narracja w wywiadzie jest rezultatem indywidualnych doświadczeń jednostki oraz szerszego, społeczno-kulturowego kontekstu, które razem mają wpływ na kategoryzacje ujawniane w narracji przez badanych (Chomczyński 2008: 116; zob. Taylor, Littleton 2006: 23). Technika wywiadu oparta jest na subiektywnych odczuciach. Jej zaletą jest elastyczność, wrażliwość i delikatność. Między innymi z tych powodów można uważać, że technika ta jest bardzo przydatna do badania emocji.

Bardzo ważnym elementem badań nauczycieli były nieformalne rozmowy prowadzone przede wszystkim z rodzicami (między innymi przed lub/i po zebraniach z nauczycielami, w czasie kiedy rodzice oczekiwali na swoje dzieci po skończonych lekcjach), nauczycielami, woźnymi i personelem administracyjnym (między innymi podczas przerw), uczniami (między innymi podczas przerw i godzin wychowawczych) i dyrektorami placówek (między innymi przed lub/i po akademiach, zebraniach). Pozwoliły one na konstruowanie pytań do wywiadu swobodnego, ale także na weryfikację danych uzyskiwanych w wywiadach. W sumie przeprowadzono 93 wywiady z obecnymi nauczycielami, w tym dyrektorami szkół, 28 wywiadów z nauczycielami emerytowanymi, 19 wywiadów z rodzicami uczniów, 14 wywiadów z szeroko rozumianym personelem administracyjnym. Średni czas trwania jednego wywiadu wynosił 39 minut, ale zaznaczyć należy, że niektóre wywiady, szczególnie z nauczycielami emerytowanymi, były znacznie dłuższe. W wywiadach starano się zwrócić uwagę na istotne elementy występujące w pracy nauczyciela, ze szczególnym wskazaniem na momenty trudne

(negatywne) i przyjemne (pozytywne). Podczas wywiadu zwracałam uwagę na ekspresję emocjonalną i dopytywałam o sytuacje, które wywoływały pobudzenie emocjonalne u rozmówcy. Ekspresja emocjonalna obserwowana była także podczas zajęć lekcyjnych prowadzonych przez nauczyciela, podczas zebrań z rodzicami, zebrań nauczycieli, czy zebrań rad rodziców. Następnie, bezpośrednio po lekcji lub innym obserwowanym wydarzeniu, rozmawiałam z nauczycielem o powstałych w czasie zajęć lekcyjnych lub różnych zebrań emocjach, przez co miał(-a) on(-a) możliwość odniesienia się do zaobserwowanych przez badacza faktów<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Wskazówek do obserwacji ekspresji emocjonalnej dostarczyły głównie prace Paula Ekmana (2008; 2012). Obserwowano: gesty, emblematy emocjonalne, postawę ciała, mimikę; wszelkie zmiany w postawie ciała, gestach, mimice; widoczne na twarzy i szyi zmiany wynikające z aktywności autonomicznego układu nerwowego (AUN), takie jak pobladnięcie, zarumienienie, wystąpienie zaczerwienienia na szyi, przyspieszenie lub spowolnienie oddychania, zmiany w częstotliwości przełykania śliny; drżenie rąk; śmiech i chichot (więcej na ten temat czytelnik znajdzie w artykule Beaty Pawłowskiej (2012) itp. Zaznaczyć należy, że pierwsze sprawozdania z obserwacji miały charakter bardzo szczegółowy. Zapisywano poszczególne, widoczne reakcje ciała obserwowanego. Po zakodowaniu przypisano poszczególne gesty, emblematy, postawę ciała, reakcję AUN, itd. kolejnym emocjom. Na zakwalifikowanie określonego zachowania jako wskazującego na pojawienie się konkretnej emocji miały także wpływ rozmowy odbywane z nauczycielami po obserwowanej lekcji. Często nauczyciele sami wskazywali na pojawienie się określonej emocji, nazywając ją. Z czasem zapisy z obserwacji stawały się mniej szczegółowe, a odczytywanie emocji miało charakter bardziej intuicyjny. Widząc np. zaczerwienienie na twarzy połączone z odwróceniem wzroku lub spuszczeniem wzroku w dzienniczku obserwacji zapisywałam – zażenowanie. Widząc z kolei brwi opuszczone i ściągnięte do siebie, zwężenie ust, zaciśnięte wargi oraz towarzyszące temu piorunujące spojrzenie – gniew itd. Jak dowodzi wiele badań ekspresji emocjonalnej, w tym także właściwego jej odczytywania uczymy się już we wczesnym dzieciństwie. Paul Ekman (1972) i jego współpracownicy (Ekman, Friesen, Ancoli 1980; Ekman, Friesen, Simons 1985), wykazali istnienie ponadkulturowej uniwersalności wzorców ekspresji niektórych emocji (strach, złość, smutek, radość, wstręt, zaskoczenie). Są one doświadczane i rozpoznawane przez wszystkich ludzi (Doliński 2004: 364). Dlatego każdy, nawet początkujący badacz jest w stanie rozpoznać i nazwać podstawowe, obserwowane emocje.

Wiele osób, szczególnie nauczyciele emerytowani, chętnie opowiadało o swojej pracy, niejednokrotnie samodzielnie zgłaszając się do mnie, by opowiedzieć swoją historię. Zdarzały się sytuacje, gdy osoba, z którą aktualnie przeprowadzałam wywiad, pytała, czy może przekazać mój numer telefonu koleżance, zaznaczając, że koleżanka też chciałaby ze mną porozmawiać. Bywało też, że ja otrzymywałam numer koleżanki z prośbą o kontakt, bo „koleżanka ma tyle do opowiedzenia”. Dobór nauczycieli emerytowanych odbywał się głównie na zasadzie śnieżnej kuli, choć nie zawsze kolejny wywiad inicjowany był z mojej inicjatywy. Zaznaczyć także należy, że w czasie badań powracano do niektórych rozmówców i prowadzono wywiady powtórnie. Zwykle takie sytuacje miały miejsce po bliższym poznaniu się badacza z rozmówcą i zdarzało się, że ponowny wywiad miał miejsce na prośbę rozmówcy. Pozwoliło to na weryfikację danych uzyskanych w pierwszym wywiadzie oraz na konfrontację zaobserwowanych danych z informacjami przekazanymi w wywiadzie.

W pierwszej fazie prowadzenia wywiadów z obecnymi nauczycielami i dyrektorami szkół miałam wrażenie, że słyszę te same slogany. Były to informacje, jakie zdaniem rozmówców należy przekazać, a nie stan faktyczny. Na przykład, gdy rozmówcy opowiadali o roli nauczyciela, to zawsze w pierwszej części wywiadu słyszałam, że „szkoła jest instytucją edukacyjno-wychowawczą, a zadaniem nauczyciela jest jak najlepiej przygotować dzieci i młodzież do funkcjonowania w społeczeństwie”. Po dłuższej lub ponownej rozmowie nauczyciele jednak kładli nacisk na funkcję edukacyjną szkoły, marginalizując funkcję wychowawczą a obraz nauczyciela odbiegał od prezentowanego wcześniej

wizerunku „Siłaczki”. Między innymi dlatego zalecam powrót do rozmówców i weryfikację uzyskanych w ten sposób danych. Gdyby badanie oparte zostało jedynie o technikę jednokrotnego wywiadu swobodnego (wywiadu, gdzie rozmawiamy jeden raz z osobą, nie mając wcześniejszych danych np. z obserwacji), mogłoby się okazać, że zebrane dane pozostałyby oparte na warstwie deklaratywnej, a moje analizy nie byłyby pełne.

W powtórnych wypowiedziach jasno wskazywano, że głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie dzieci do zdania na dobrym poziomie egzaminu kończącego dany etap edukacji, przy czym często utożsamiano zadania szkoły z zadaniami indywidualnymi. Następowo redefiniowanie siebie poprzez uczestnictwo w społeczności szkolnej. Rozmówcy zamieniali „ja” na „my” (szkołę) i odwrotnie. Cel szkoły był też celem indywidualnym pracownika:

Moim celem jest przede wszystkim to, aby ucznia do tego egzaminu przygotować. (...) Od szkoły się tego wymaga. (...) Praca te trzy lata w jakiś tam sposób przygotowuje go (ucznia – przyp. BP) do końca. (mężczyzna, nauczyciel gimnazjum, lat 48)

Nauczyciele nie są od wychowywania i nie wychowują dzieci (...) wychowywać ma dom (...). W szkole uczeń ma zdobywać wiedzę. (kobieta, nauczyciel gimnazjum, lat 31)

Prowadzone wywiady swobodne i konwersacyjne miały na celu głównie:

1. pogłębić informacje uzyskiwane w trakcie obserwacji;

2. określić strategie radzenia sobie z emocjami, w tym z emocjami trudnymi;
3. określić powody występowania poszczególnych emocji;
4. określić wpływ zmiany władzy i statusu na powstawanie określonych emocji;
5. opisać czynności wykonywane w pracy a mogące mieć wpływ na zarządzanie emocjami;
6. prześledzić proces interpretacji wykonywania pracy emocjonalnej.

### **Praca emocjonalna w badaniach prowadzonych za pomocą obserwacji i/lub wywiadu swobodnego**

W literaturze przedmiotu mało możemy znaleźć opisów badań, w których stosowano obserwację i/lub wywiad swobodny do badania *sensu stricte* problemu emocji. Jeszcze trudniej odnaleźć badania pracy emocjonalnej w zawodzie nauczyciela. Na gruncie pedagogiki odnaleźć możemy opisy funkcjonowania szkoły, pracy z dzieckiem, kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego, zmian edukacyjnych, interakcji uczeń – nauczyciel i tym podobne. Psychologowie i pedagodzy, odnosząc się do emocji, piszą o stresie i wypaleniu zawodowym nauczycieli. Jak pisze Iwona Grzegorzewska (2012) „tradycyjnie, psychologiczne badania nad emocjami w procesie edukacji są przede wszystkim oparte na analizie uczuć doświadczanych przez ucznia w trakcie uczenia się”.

Rosemary Sutton (2004; 2005) ze współpracownikami (Sutton, Mudrey-Camino, Knight 2009) wykazała, że nauczyciele w klasie szkolnej doświadczają wielu różnorodnych emocji, w zależności od tego,

w jaki sposób interpretują i oceniają zachowania uczniów. Badania te wykazały, że nauczyciele stosują regulację emocji, ponieważ uważają, że pozwala im to na efektywne zarządzanie klasą szkolną, dyscyplinę i tworzenie pozytywnych relacji z uczniami. Zaznaczyć jednak należy, że badania miały charakter badań surveyowych.

Joanna Madalińska-Michalak i Renata Góralska (2012), uczestnicząc w projekcie EL4VET: Teachers First, promowały opracowany przez Richarda Majorsa model rozwoju kompetencji emocjonalnych nauczycieli. Korzystając z koncepcji analizy transakcyjnej oraz modelu inteligencji emocjonalnej, opracowano listę atrybutów kompetencji emocjonalnych nauczyciela ze wskazaniem na sposoby rozwoju wymienianych w koncepcji kompetencji.

Agnieszka Springer i Karolina Oleksa (2017) badały pracę emocjonalną w odniesieniu do wypalenia zawodowego, stosując testy psychologiczne (*Skalę płytkiej i głębokiej pracy emocjonalnej* oraz polską wersję kwestionariusza OLBI – *Oldenburg Burnout Inventory* – *Oldenburski kwestionariusz wypalenia zawodowego*). Podobnie Monika Wróbel (2013), korzystając ze *Skali pracy emocjonalnej* (SPE) oraz *Kwestionariusza wypalenia zawodowego* (MBI) wskazała zależności między pracą emocjonalną a symptomami wypalenia zawodowego.

Wymienione wyżej badania są przykładami badań emocji w pracy nauczycieli, ale z perspektywy strukturalnej. Są to badania testowe (psychometryczne), w których nie ma miejsca na analizę interakcji, dostrzeżenie kontekstu sytuacyjnego i zanurzenie się badacza w badaną rzeczywistość.



Interesujące badania z perspektywy socjologii emocji z zastosowaniem obserwacji uczestniczącej przeprowadzili Spencer Cahill i Robin Eggleston (1994). Przyjmując rolę osób niepełnosprawnych, pokazali, jak osoby poruszające się na wózkach inwalidzkich zarządzają swoimi emocjami wobec osób chodzących. Wyróżnili różnego rodzaju strategie, jakie wypracowały osoby niepełnosprawne, aby móc kierować swoimi emocjami (zob. Cahill, Eggleston 1994; Turner, Stets 2009: 58–59; Pawłowska 2011: 91–118). Przykładem poprawnych obserwacji uczestniczących są niezależnie prowadzone badania Robin Leavitt i Marty Power (1989) oraz Lauren Pollak i Peggy Thoits (1989). Badaczki realizowały swoje badania, obserwując grupy 3–5-latków z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi w ośrodkach całodziennego opieki (Leavitt i Power) oraz przedszkolu terapeutycznym (Pollak i Thoits). Badania poruszają problem stosowania etykiet emocji w konkretnych sytuacjach i wyrażania określonych, wyuczonych reakcji emocjonalnych (zob. Turner, Stets 2009: 70–71; Pawłowska 2011: 91–118).

Bardzo ciekawym przykładem zastosowania obserwacji do studiów nad emocjami są badania Tima Halletta (2003). Zatrudnił się on w restauracji w USA jako młodszy kelner i obserwował działania obsługi na zmianie dziennej i nocnej. Obserwował interakcje zachodzące pomiędzy członkami obsługi oraz między obsługą a klientami. Pokazał, że emocje mogą być potęgowane w interakcji, wzmacniając się nawzajem tak, aby umocnić pierwotne uczucia (zob. Hallett 2003; Turner, Stets 2009: 104–106; Pawłowska 2011: 91–118).

Przykładem zastosowania wywiadu swobodnego do badania emocji są badania Arlie Hochschild,

w których autorka kładzie nacisk na to, jak ludzie aktywnie zarządzają uczuciami w celu dostosowania swoich osobowości do wymagań zawodów związanych z kontaktem z klientami. Hochschild badała dwie grupy zawodowe (stewardesy i stewardów oraz windykatów), pokazując, jaką pracę emocjonalną muszą wykonać (jak muszą zarządzać swoimi emocjami), aby być dobrymi pracownikami (zob. Hochschild 2009; Pawłowska 2011: 91–118). Zaznaczyć należy, że to właśnie te badania w znacznej mierze przyczyniły się z pewnością do wyboru mojego tematu badań.

Badania opisywane w niniejszym artykule dotyczą emocji występujących w środowisku pracy. Ich wzbudzanie i odczuwanie oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Prowadzone były przy zastosowaniu metod jakościowych.

## Etnografia organizacji

Konstruowane przeze mnie badanie, a w zasadzie kilka badań opartych o studia różnych przypadków, miały charakter badań etnograficznych<sup>2</sup>. Analiza danych, w tym testowanie pojawiających się w trakcie badania hipotez, prowadzona była między innymi w oparciu o porównywanie różnych grup w podob-

<sup>2</sup> Kolejne przypadki stanowiły studia porównawcze wzbogacając wiedzę o funkcjonowaniu badanych organizacji oraz uczestniczących w procesie interakcji nauczycielach. Każdy przypadek mógłby stanowić pojedynczy opis, jednak tylko ich wzajemne połączenie pozwoliło na opisanie strategii pracy emocjonalnej oraz wpływu emocji dumy i wstydu na działania podejmowane w pracy przez nauczycieli. Odwołując się do typologii Roberta Stake'a (1994) można powiedzieć, że niniejsze badanie miało charakter wielokrotnych studiów przypadków. Stosując kilka przypadków jednocześnie (razem) w ramach jednego projektu badawczego (por. Huberman, Miles 1984), chciano zbadać zbiorowość nauczycieli oraz uwarunkowania kierowania emocjami, w tym proces interpretacji wykonywania pracy emocjonalnej.

nym momencie czasowym oraz upewnienie się, że odpowiedzi udzielane na pytania wywiadu oraz narracje pokrywały się z danymi z obserwacji (zob. Backer, Geer 1960; Silverman 2007), czyli z tym, co mówili i jak zachowywali się badani w „naturalnych” sytuacjach, na przykład w trakcie rozmów w pokoju nauczycielskim, wymianie informacji na szkolnych korytarzach, podczas nieformalnych spotkań typu wigilia szkolna, czy Dzień Nauczyciela. Pomocna okazała się także metodologia teorii ugruntowanej (m.in. kodowanie, tworzenie not teoretycznych i maczycy warunków, procedura sortowania, wygenerowanie kategorii centralnej), gdyż etnografia analityczna, której celem jest rekonstruowanie i wyjaśnienie, jak i dlaczego zachodzi dany proces czy zjawisko (Marciniak 2016: 207–213) nie dostarcza narzędzi do realizacji analitycznych postulatów.

Etnografia jest pewną strategią badawczą umożliwiającą badanie społecznych aspektów życia różnych zbiorowości i zjawisk (por. Konecki 2012: 77) w ich rzeczywistym kontekście (Kostera 2003: 12; 2011: 9; 2012: 73) poprzez uczestnictwo badacza w świecie badanych (Prus 1997: 192). Robert Prus wskazuje, że każdy badacz realizujący swoje badania za pomocą etnografii powinien postawić przed sobą kilka celów: a) przeniknąć do świata społecznego badanych, b) osiągnąć możliwą bliskość i zażyłość, w tym zaufanie badanych osób, c) ostrożnie i pełnie zbierać informacje o badanym społecznym świecie, d) przekazać innym osobom (*outsiders*) w zrozumiały i jak najbardziej pełny sposób informacje o badanym świecie (Prus 1997: 192–193).

Paul Atkinson i Martyn Hammersley (1994: 248) wyróżniają cztery cechy badań etnograficznych:

1. Nacisk na pełne i pogłębione badanie natury poszczególnych zjawisk społecznych;
2. Praca głównie z danymi „nieustrukturalizowanymi”;
3. Szczegółowe badanie małej liczby przypadków;
4. Analizowanie danych, które, jak pisze Silverman (2007: 86), „zawierają w sobie wyrażone explicite interpretacje znaczeń i funkcji ludzkich działań w formie ustnych opisów i wyjaśnień”.

Jak pisałam wcześniej, badanie emocji w pracy nauczycieli realizowane było za pomocą etnografii (Hammersley, Atkinson 2007). Jej celem jest rekonstruowanie i wyjaśnienie, jak i dlaczego zachodzi dany proces czy zjawisko. Zatem celem była nie tylko chęć odpowiedzi na pytanie „co to jest?”, „co się tu dzieje?”, ale także „dlaczego to się dzieje?” i „jak to się dzieje?” (Prus 1997: 193; Marciniak 2016: 211). Jest to także etnografia organizacji, pozwalająca zrozumieć perspektywę uczestników organizacji oraz badać zjawiska mało znane lub nietypowe obszary lepiej znanych zjawisk (Kostera 2012: 73).

Główną techniką badawczą w etnografii jest obserwacja. Tak też stało się w badaniu opisywanym w artykule. Dane uzupełniono, jak wspomniano wcześniej, informacjami zebranymi w toku przeprowadzanych wywiadów oraz udostępnionych materiałów zastanych. Poniżej omówione zostaną kwestie metodologiczne odnoszące się do wymienionych we wstępie wymiarów, to jest uzyskania dostępu do danych, w tym wejścia na teren badań oraz poszukiwania tożsamości przez badacza.

## Dostęp do obserwowanej przestrzeni

W przypadku moich badań pierwsze obserwacje nie miały planowego i świadomego charakteru. W momencie rozpoczęcia przez mojego syna edukacji w szkole podstawowej stałam się mimowolnym obserwatorem życia szkoły. Rozmawiałam z rodzicami, nauczycielami, dyrekcją i innymi pracownikami szkoły. Stałam się członkiem Rady Rodziców i w pełni zaczęłam uczestniczyć w życiu szkoły. Obserwowałam i jednocześnie uczestniczyłam w różnych działaniach podejmowanych przez szkołę. Widziałam, jak wiele różnych emocji pojawia się w procesie edukacji u wszystkich jego uczestników.

W pewnym, bliżej nieoznaczonym, momencie stało się dla mnie jasne, że pojawia się nowy obszar badawczy. Jako socjolog odrzuciłam problematykę emocji i pracy emocjonalnej uczniów. Interesująca ona była jedynie w kontekście emocji powstających w pracy nauczyciela, bo to ona stała się głównym przedmiotem moich badań. Problematyka ta niejako wyłoniła się w trakcie gromadzenia materiału badawczego. To był również moment, w którym jako badacz musiałam podjąć decyzję o ujawnieniu, bądź nie, swojej roli.

Zwykle w literaturze rozróżnia się dwa rodzaje miejsc, w których prowadzi się badania. Są to miejsca publiczne (otwarte) lub prywatne (zamknięte), do których dostęp jest w różny sposób ograniczony (por. Walsh 1998: 224–225; Silverman 2007: 87). W przypadku szkoły mamy do czynienia z sytuacją, gdzie część przestrzeni jest miejscem otwartym, do którego może mieć dostęp każda osoba z zewnątrz, na przykład przestrzeń po minięciu

głównego wejścia do szkoły, korytarz na parterze zwykle prowadzący do sekretariatu szkoły oraz przestrzeń zamkniętą w różnym stopniu. Stopień prywatności przestrzeni przedstawić można za pomocą kontinuum. Po wejściu do szkoły zwykle zaobserwować możemy otwierającą się w obu kierunkach przestrzeń. Jest to korytarz skręcający w prawo i w lewo. Czasami wejście na korytarz poprzedza kilka schodów. Z tego pierwszego, otwartego korytarza łatwo dostać możemy się do sekretariatu. Najczęściej znajduje się on zaraz po wejściu do szkoły, po prawej lub lewej stronie korytarza. W jednej z badanych szkół sekretariat znajdował się na pierwszym piętrze, co znacznie utrudniało wóznym kontrolę wchodzących do szkoły osób. Takie zorganizowanie przestrzeni wymusiło pilnowanie wejścia do szkoły przez dwóch pracowników. Jeden z nich wskazywał sekretariat osobom wchodzącym na teren szkoły, prowadząc tam interesanta. Sekretariat to miejsce dostępne wszystkim osobom z wewnątrz i zewnątrz. Główny hol na parterze szkoły oraz sekretariat to przestrzeń otwarta.

W ramach przestrzeni zamkniętej pierwszego stopnia wyróżnić możemy pozostałe korytarze, stołówkę (jeżeli takowa znajduje się w szkole), szatnie, toalety na parterze, świetlice. Są one dostępne dla wszystkich pracowników szkoły, uczniów, rodziców i opiekunów oczekujących na dziecko lub dla rodziców współpracujących ze szkołą (znanych pracownikom szkoły).

Do przestrzeni nazwanej przeze mnie zamkniętą drugiego stopnia możemy zaliczyć kolejno toalety na wyższych piętrach i sale lekcyjne, biblioteki, pokój pielęgniarki, pokój pedagoga szkolnego i tym po-

dobne. Są one dostępne nauczycielom w trakcie prowadzenia lekcji, woźnym po skończonych lekcjach, pozostałym pracownikom szkoły w razie potrzeby, uczniom w trakcie lekcji (czasami także w trakcie przerw), rodzicom w trakcie zebrań z rodzicami. W niektórych szkołach funkcjonują pomieszczenia przeznaczone dla uczniów oczekujących na rodziców, odrabiających lekcje i tym podobnych, a także udostępniane rodzicom na spotkania rady rodziców i/lub rady szkoły, nieformalne spotkania rodziców i tym podobne. Je także zaliczyć możemy do przestrzeni zamkniętej drugiego stopnia.

Następnie wyróżnić możemy pokoje nauczycielskie oraz gabinety dyrektora i wicedyrektora szkoły należące do przestrzeni zamkniętej trzeciego stopnia. Pokój nauczycielski jest dostępny jedynie nauczycielom, woźnym po godzinach pracy nauczycieli lub w sytuacjach koniecznych, pozostałym pracownikom szkoły w sytuacjach koniecznych, rodzicom w trakcie spotkań z nauczycielami oraz uczniom w wyjątkowych sytuacjach. Zaznaczyć tu należy, że w czterech z badanych szkół pokój nauczycielski w ogóle nie był udostępniany rodzicom poza wyjątkowymi lub nagłymi sytuacjami. Rozmowy z nauczycielami, konsultacje odbywały się w wyznaczonych salach lekcyjnych lub na korytarzu szkolnym (czasami przed zamkniętym pokojem nauczycielskim). W większości szkół wejście do pokoju nauczycielskiego możliwe jest jedynie po wpisaniu określonej kombinacji cyfrowej. Pokoje dyrektora i wicedyrektora szkoły dostępne są dyrektorowi, wicedyrektorowi, nauczycielom, uczniom i rodzicom lub opiekunom uczniów w wyjątkowych sytuacjach, woźnym po godzinach pracy dyrektora, innym osobom z zewnątrz w wyjątkowych sytu-

acjach. Do gabinetu dyrektora zawsze wchodzi się z sekretariatu szkoły. Ta przestrzeń zdecydowanie należy do zamkniętej czwartego stopnia, co kończy zaprezentowane kontinuum. Czym bardziej ograniczony dostęp do przestrzeni, tym większa trudność w uzyskaniu łatwego dostępu do miejsca badań. Zaznaczyć tu należy, że w początkowej fazie badań pokój dyrektora szkoły dla mnie jako badacza stanowił bardziej otwartą przestrzeń niż pokój nauczycielski. Do pokoju nauczycielskiego byłam „wprowadzana” (anonsowana) przez dyrektora szkoły. Tylko w dwóch szkołach udostępniono mi kod do wejścia do pokoju nauczycielskiego. W późniejszej fazie badań wchodziłam do pokoju nauczycielskiego wpuszczana przez nauczycieli. Natomiast do gabinetu dyrektora zdarzało się, że wchodziłam pod nieobecność dyrektora wprowadzana, a w zasadzie wpuszczana przez sekretarkę. Wielokrotnie dyrektorzy szkoły pozostawiali mnie w swoim gabinecie, mówiąc „proszę się rozgościć, ja zaraz przyjdę”. Świadczy to o otwartości dyrektorów i zaufaniu do mojej osoby jako badacza.

W badanych szkołach zwykle po wejściu do szkoły i przekroczeniu strefy publicznej każda osoba zostanie zatrzymana przez woźną/woźnego lub ochroniarza i wypytana o powód wizyty. Zaznaczyć tu muszę, że w momencie zmiany mojego statusu z rodzica nieznanego w rodzica znanego personelowi obsługi, administracji oraz nauczycielom wejście na teren szkoły stawało się bardzo łatwe. Nikt mnie nie zatrzymywał i nie pytał o cel mojej wizyty.

Jako członek Rady Rodziców (RR), a później przewodnicząca RR miałam ułatwiony dostęp do różnych danych zastanych (dokumentów szkoły), do

których być może nie dotarłabym, nie będąc częścią społeczności szkolnej. Wiedza uzyskiwana podczas spotkań Rady Rodziców pozwoliła także na formułowanie pytań w wywiadach swobodnych realizowanych w późniejszych badaniach. Egzemplifikacją opisywanego problemu może być poniższa sytuacja. Bywa tak, że rodzice określonej klasy formułują pisemną prośbę o zmianę nauczyciela danego przedmiotu. Najczęściej taka prośba podyktowana jest powstaniem konfliktu pomiędzy klasą a nauczycielem. Przyczyny tego konfliktu mogą mieć bardzo różne podłoże (nie zawsze jest to sposób nauczania). Członkowie Rady Rodziców w mniej lub bardziej formalnych rozmowach z dyrekcją szkoły, ale także poprzez wymianę informacji pomiędzy sobą, uzyskują informacje na wyżej opisany temat, to jest na temat problemów dotyczących współpracy z konkretnym nauczycielem. Uzyskanie takiej informacji pozwoliło mi na zadanie temu nauczycielowi pytań dotyczących tej sytuacji i powstałych w związku z tym emocji. Nie będąc częścią społeczności szkolnej, nie miałabym wiedzy na temat takiego konfliktu.

Można zatem zastanowić się, na ile dostęp do danych implikuje wybór terenu badań. A w kontekście obserwacji, jak dostęp do miejsca obserwacji wpływa na przyjęcie przez badacza odpowiedniej dla badań roli. W prezentowanych badaniach dostęp do badanej przestrzeni oraz do danych wpłynął na przyjęcie określonej przeze mnie roli badacza.

### **Tożsamość badacza a dostęp do danych**

Dokonując obserwacji, na przykład w domu handlowym, czyli w otwartej przestrzeni, badacz nie jest

w stanie poprosić wszystkich kupujących o zgodę na badanie. Tu decyzja o ujawnieniu bądź nie roli badacza jest oczywista. Jednak dokonując obserwacji w miejscach zamkniętych lub półzamkniętych, musimy dokonać wyboru naszej roli jako badacza i zastanowić się nad uzyskaniem zgody na obserwowanie działań i zachowań konkretnych osób.

W związku z tym wyróżniamy dostęp do danych „ukryty oraz „jawny” (Silverman 2007: 87). Badanie o charakterze ukrytym to takie, w którym badacz nie ujawnia swojej tożsamości badacza. Badanie jawne, to takie, w którym badacz uzyskuje zgodę badanych i jego rola jest znana badanym. I choć ujawnienie tożsamości badacza jest zachowaniem etycznym, to niestety nie zawsze pozwala na uzyskanie rzetelnych i prawdziwych danych. Jako badacz doświadczyłam sytuacji, w których jako rodzic czekający na dziecko (ukryty badacz), często w asyście wielu innych rodziców/opiekunów, stawałam się świadkiem przypadkowych rozmów nauczycieli oraz personelu administracyjnego prowadzonych tak, jakby nikogo wokół nich nie było. W szkołach, gdzie moja tożsamość badacza była znana, takich sytuacji, szczególnie w pierwszych tygodniach badania, nie zaobserwowałam. Jedno zachowanie nauczycielek zasługuje na przytoczenie zapisu z dzienniczka obserwacji:

Nauczycielka Basia oraz Małgosia rozmawiają na korytarzu. Dzieci biegają. Duży hałas. Stoją do mnie tyłem pochłonięte rozmową. Mówią coś o dyrekcji. Widać podirytowanie i złość (wzmożona gestykulacja B). M. przytakuje. M odwróciła się. Zauważyła mnie. Coś szepcze do B. Idą w moją stronę. Widać zażenowanie. Nadal są poddenerwowane. (...) Nastąpiła próba pra-

cy nad twarzą. Podeszły do mnie i próbowały wciągnąć w rozmowę na temat moich badań<sup>3</sup>.

Każdy badacz powinien być świadomy, że każda organizacja prowadzi działania mające na celu ochronę własnego wizerunku. O tym, jakie wartości i normy oraz zachowania organizacyjne można uznać za pożądane dla danej organizacji, często decyduje kierownik jednostki, a także poszczególni pracownicy. Bywa też tak, że są one bardzo silnie zinternalizowane przez poszczególnych pracowników i kierowników organizacji, do tego stopnia, że nie są częścią świadomej kreacji. W drugim przypadku, nie będziemy mówili o intencjonalnym zwodzeniu badacza, czy o „organizacyjnym PR”.

W większości organizacji są jednak dane, które organizacja stara się ukryć. O których się nie mówi. Podobnie jest z danymi uzyskiwanymi od poszczególnych rozmówców. Zwykle badani ukrywają lub pomijają biograficzne fakty ze względu na występowanie negatywnych emocji, takich jak wstyd i poczucie winy. Organizacja podobnie jak jednostka, chcąc zachować twarz, manipuluje odbiorą (badaczem), zwodząc go i intencjonalnie zatajając pewne dane. Może pokazywać to, co badacz chce zobaczyć, a nie stan faktyczny.

Badając emocje, musimy pamiętać nie tylko o tym, że ludzie ukrywają lub pomijają sytuacje wywołujące wstyd lub poczucie winy. W narracjach sytuacje wstydlive mogą się pojawiać, ale z reguły są to te,

<sup>3</sup> Zapis z dzienniczka obserwacji w drugim roku badania. W cytacie pominięto szczegółowy opis zachowania nauczyciela oraz ich mimiki. Celem zaprezentowania ww. cytatu było wskazanie faktu odkrycia (zauważenia) badacza i związaną z tym zmianę zachowania obserwowanych osób.

z którymi jednostka sobie poradziła. Sytuacje, które znalazły pozytywne rozwiązanie. W których negatywne emocje służyły konstruktywnemu rozwojowi jednostki, spowodowały, że ta stała się lepsza, silniejsza i tym podobne. W takich opowieściach często pojawiają się racjonalizacje, a rozmówca zamienia emocje negatywne na pozytywne. Taka zamiana lub ukrywanie faktycznie przeżywanych emocji może być widoczne w komunikacji niewerbalnej. Stąd konieczność obserwowania rozmówcy podczas wywiadu.

Z moich doświadczeń jednak wynika, że opowieści o porażce pojawiają się sporadycznie, a opowieści o sukcesie są znacznie przerysowane. Stosowanie wywiadu swobodnego małowstrukturalizowanego (nieustrukturalizowanego) pozwala na dopytanie i uzyskanie pogłębionych odpowiedzi. Interakcja pomiędzy badaczem a rozmówcą pozwala na podążanie za opisywaną emocją. Rozmowa umożliwia jednocześnie obserwację respondenta w trakcie wypowiedzi i dopytanie w sytuacjach braku spójności pomiędzy komunikatem werbalnym a niewerbalnym.

Badacz, zwłaszcza nurtu interpretatywnego, zainteresowany jest sposobami nadawania znaczenia przez rozmówcę określonym przez niego fragmentem życia, które ujawnia on w trakcie wywiadu (...), badacz interpretatywnego interesuje, jak przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenie, jak jest ono definiowane, odczuwane, wyrażane, ucieleśnione, interpretowane i rozumiane. (Denzin 1990: 56)

Mówiąc o własnej pracy, badany stara się wytworzyć w badaczu obraz osoby kompetentnej i pro-

fesjonalnej. Stąd w narracjach emocje, szczególnie emocje negatywne często są pomijane. Zalecam dopytanie o sytuacje trudne i stresujące w pracy. Takie, które wywołały złość, frustrację, strach i tym podobne. Z moich doświadczeń jako badacza wynika, że dopytać należy także o emocje pozytywne. Nie każdy rozmówca opowiada o dumie, radości i satysfakcji. Zatem badacz emocji zmuszony jest do ciągłego pogłębiania otrzymywanych danych. Poza tym, jak każdy badacz, musi mieć świadomość, że wchodząc w nowy teren badań, staje się uczestnikiem opisaney powyżej gry, nazywanej przeze mnie grą „w zwodzenie badacza”. Jak pisałam powyżej, nie zakładam tu złych intencji badanych, a jedynie odnoszę się do próby „pracy nad twarzą” poszczególnych jednostek, jak i, dokonując celowej antropomorfizacji, całych organizacji.

Odnosząc się do badań prowadzonych przeze mnie w badanych szkołach, można stwierdzić, że z pewną grą mamy do czynienia na przykład w sytuacji hospitacji nauczyciela. Hospitacja to bezpośrednia obserwacja działań nauczyciela realizującego cele szkoły. Hospitacji dokonuje dyrektor szkoły, jego zastępca lub wizytator. Hospitacja jest działaniem zapowiedzianym, w którym obie strony są świadome odgrywanego przedstawienia. Nauczyciel, wiedząc, kiedy i którą lekcję będzie obserwował dyrektor, przygotowuje się do niej w sposób szczególny. Hospitujący z kolei, wie, że nauczyciel dokłada więcej starań w przebieg hospitowanej lekcji. Zdarza się, że hospitowany nauczyciel wcześniej ćwiczy scenariusz całej lekcji, dokładnie omawiając z dziećmi podział ich ról. Czasami dochodzi do zabawnych sytuacji (szczególnie w klasach młod-

szych). Podczas jednej z obserwowanych przeze mnie hospitowanych lekcji jedna z dziewczynek wstała i powiedziała, że nie rozumie dlaczego pani zapytała teraz chłopca X, gdy to ona miała teraz odpowiadać: „To była moja kwestia”. Pani dyrektor uśmiechnęła się, nie reagując i uznając tym samym całą sytuację za wpisaną w „grę hospitacyjną”.

Podobne wrażenie gry odczuwałam podczas pierwszych lekcji, w których uczestniczyłam jako obserwator. Zrozumiałam jest, że uczestnictwo badacza w sytuacji pracy może zaburzać pewien ustalony rytm. Osoba obserwowana może odczuwać dyskomfort i mogą pojawiać się negatywne emocje. Dłuższe przebywanie w terenie i wytworzenie u badanych zaufania do naszej osoby znacznie ogranicza ten problem.

W niektórych szkołach w pierwszych tygodniach mogłam wejść jedynie na lekcje wskazane przez dyrekcję szkoły. W późniejszym czasie uczestniczyłam w większości dowolnie wybieranych przeze mnie lekcji, a gros nauczycieli nie wnosiło wobec tego faktu sprzeciwu, choć kilkoro nauczycieli odmówiło uczestnictwa w badaniu, uniemożliwiając mi obserwację swoich lekcji. Zaznaczyć tu należy, że badacz nie może być także zbyt nachalny. Nie można nadużywać zaufania, którym zostaliśmy obdarowani. Moja obserwacja lekcji zawsze ustalana była wcześniej z nauczycielem prowadzącym przedmiot. Zdarzało się, że nauczyciel, wychodząc na lekcje z pokoju nauczycielskiego, sam zapraszał mnie do udziału w lekcji („Chce pani wejść do mnie teraz na angielski? Zapraszam. Mam z 5a”). Staralam się być na lekcjach prowadzonych przez każdego nauczyciela w danej szkole. Ciekawym

okazało się porównanie uzyskiwanych danych z pierwszych obserwowanych lekcji z kolejnymi. Sami nauczyciele wskazywali na fakt przyzwyczajenia się do mojej osoby oraz swobodniejszego prowadzenia lekcji. Zauważalne to było w sposobie spostrzegania mojej osoby oraz tworzeniu wyczuwalnego dystansu. W początkowej fazie obserwacji prowadzący lekcje nauczyciele dość często spoglądali w moją stronę, choć siedziałam zwykle w ostatnim rzędzie, na końcu klasy. Zdarzały się sytuacje, gdy uczniowie odwracali się w moją stronę, chcąc zobaczyć co robię. Czułam się jak intruz, albo jak praktykantka, na co uwagę zwróciła mi jedna z nauczycielek w szkole G2:

Pani to jak praktykantka, siedzi tam sobie cichutko. Znaczy ja tak się czuję, jakbym miała praktykantkę w sali. Staram się prowadzić lekcję normalnie, ale nie wiem jak mi to wychodzi (śmiech). (kobieta, 42 lata, nauczyciel biologii, gimnazjum)

Ta sama nauczycielka kilka miesięcy później, rozdając karty pracy podeszła do ławki, w której siedziałam, mówiąc „To dla ciebie”, spojrzała na mnie i powiedziała „O, przepraszam, nie zauważyłam pani wcześniej”. Uznałam wtedy, że moja tożsamość badacza, pomimo, że jawna, została w pełni zaakceptowana.

Bez wątplenia badacz terenowy burzy zastany ład organizacyjny. Jest swojego rodzaju intruzem i tak może się czuć (zob. badania Dawida Silvermana [1984] prowadzone w państwowej i prywatnej służbie zdrowia w Wielkiej Brytanii lub Anssi Perakyla [1989] prowadzone w szpitalu na oddziale dla śmiertelnie chorych pacjentów).

Takiemu postrzeganiu sytuacji obserwacji może zapobiegać nieujawnienie tożsamości badacza. W literaturze polskiej mamy wiele przykładów ciekawych obserwacji ukrytych, w tym uczestniczących (np. Kazimierz Doktor [1964] – obserwacja w zakładach Cegielskiego w Poznaniu; Krzysztof Konecki [1992] – obserwacja w fabryce produkcji kompresorów *Maekawa* w Japonii; Piotr Chomczyński [2008] – badania nad mobbingiem w fabryce w Łodzi). Jednak, jak pokazały moje badania, nie zawsze ukrywanie tożsamości badacza jest możliwe i rzadko jest konieczne.

W swoich badaniach nauczycieli zdecydowałam, że moja tożsamość jako badacza będzie różna w zależności od szkoły. W szkole, która stała się inspiracją do badań (szkoła SP1) pozostałam anonimowa jako badacz. Uznałam, że zmiana mojego statusu może zaburzyć proces badawczy i wpłynąć na uzyskiwane wyniki. Obawiałam się także oto, że ujawnienie mojej tożsamości spowoduje zmianę stosunku nauczycieli do mnie i co gorsza, do mojego syna. Uznałam, że sytuacja, w której w jednej ze szkół nie ujawnię mojej roli badacza pozwoli na porównanie zachowania badanych osób w stosunku do badacza w sytuacji jawności i niejawności mojej tożsamości.

Obserwację jawną podjęłam w innej szkole podstawowej (szkoła SP2). Zaprzyjaźniona koleżanka – nauczycielka, zarekomendowała mnie swojej pani dyrektor (Dyrektor B). Ze względu na konieczność prowadzenia ciągłych badań miejscem obserwacji była szkoła w województwie łódzkim, z łatwym dla mnie i bezpośrednim dojazdem. W późniejszym czasie kolejna pani dyrektor szkoły podstawowej zgodziła się na badanie w jej szkole (szkoła SP3).



Była to osoba zaznajomiona z problematyką moich badań i sposobem prowadzenia przeze mnie badań przez panią dyrektor B. W tych placówkach (SP2 i SP3) obserwacja prowadzona była w sposób jawny, a wszyscy pracownicy zaznajomieni zostali z moją osobą jako badaczem.

Gdy kategorie powoli zaczynały się wysycać, zdecydowałam o konieczności porównania uzyskiwanych wyników ze wszystkich badanych przeze mnie placówek z innym typem szkoły. Zdecydowałam o rozszerzeniu badań na dwie kolejne szkoły. Tym razem były to gimnazja. Podobnie jak w pierwszym przypadku, także tu dostęp ułatwił mi fakt polecenia mnie, jako badacza dyrektorowi gimnazjum (szkoła G1). Dalej metodą śnieżnej kuli weszłam do kolejnego gimnazjum (szkoła G2). W późniejszym czasie w G1 stałam się także rodzicem ucznia i przewodniczącą Rady Rodziców. Tym razem podwójna rola, w jakiej się znalazłam, była ujawniona. Choć mam wrażenie, że gdy w 2015 roku podjęłam decyzję o zakończeniu badań terenowych, większość pracowników G1 nie utożsamiała mnie z badaczem, a z rodzicem ucznia i przewodniczącą Rady Rodziców. Wtedy też przystąpiłam do końcowej analizy danych.

Uzyskanie rzetelnych danych wymagało ode mnie dłuższego przebywania w badanych placówkach, wielu nieformalnych rozmów, wspierania działań podejmowanych przez szkołę, udzielania pomocy w sytuacjach kryzysowych (np. pomoc dzieciom w szatni, w tym w szatni po lekcjach basenu, występowanie w roli dodatkowego opiekuna podczas wyjść do teatru, czy kina, prowadzenie zajęć w ramach lekcji wychowawczych lub lekcji z do-

radztwa zawodowego itd.). Wszystko to powodowało, że nie tylko stawałam się osobą uważaną za „swoją”, ale także zdobywałam w ten sposób zaufanie, które w późniejszym etapie badań pozwoliło „przedrzeć się” przez deklaratywną warstwę danych i dotrzeć do większości rozmówców oraz badanych zjawisk.

Nawet mniej wprawny badacz jest w stanie zauważyć i opisać artefakty fizyczne organizacji i dotrzeć do deklaratywnych danych. Prowadząc obserwacje, jest w stanie opisać artefakty językowe i behawioralne. Dotarcie do danych pogłębionych, specyficznych i ukrywanych wymaga jednak pewnych umiejętności i często zależy od stopnia zdobytego przez badacza zaufania.

Jak wspominałam już wcześniej, podejmując decyzję o badaniu emocji w pracy nauczyciela i rozpoczynając badania terenowe, nie byłam dla pracowników badanych szkół obcą osobą. Byłam osobą poleconą przez innego dyrektora, nauczyciele mnie znali. Spędzałam w szkole po 2–3 godziny dziennie. Stałam się przyjacielem, któremu można zaufać. Nie byłam wrogiem. Poprawne politycznie odpowiedzi ewoluowały do wyrażania własnych opinii i poglądów pracowników. Wypowiedzi stały się szczere. Wskazywano na plusy i minusy zawodu nauczyciela oraz opisywano sytuacje, którym towarzyszyły pozytywne i negatywne emocje. Mimowolnie stawałam się uczestnikiem „gry interesów” prowadzonej przez różne grupy pracujące w szkole. Nie zważając na moją osobę plotkowano, obmawiano lub chwalono uczniów, koleżanki i kolegów. Opowiadano mi o różnych problemach, również tych nie związanych *sensu*

*stricte* z pracą w szkole. Stałam się świadkiem sukcesów i porażek, przeżywania narodzin i śmierci bliskich, imienin, urodzin, świąt, awansów zawodowych i przejść na emeryturę.

Wielokrotnie byłam też pytana o moje opinie co do funkcjonowania danej szkoły, a także o ocenę zmian w systemie edukacji. Podejmowano wiele prób zaangażowania mnie w grę prowadzoną przez różne grupy interesów w placówce. Jako badacz starałam się pozostawać neutralna i zrozumieć intencje badanych. Jednak wiem, że nie jest to łatwe. Wchodząc do organizacji jako badacz, w pewnym stopniu zmieniamy ją. Pomiedzy badanym a badaczem trwa ciągła wymiana znaczeń. Badacz nie zawsze może zachować pełną neutralność. Niejednokrotnie musi dokonać wyboru pomiędzy neutralnością a budowaniem zaufania, które konstruowane jest także podczas nieformalnych rozmów, w tym wyrażania własnych opinii. W tym ciągłym procesie interakcji badany i badacz wpływają na siebie nawzajem.

Moim zdaniem trudno mówić o całkowitej neutralności (bezstronności) badacza w sytuacji prowadzenia badań terenowych, z wyjątkiem sytuacji, gdy badacz obserwuje dane zjawisko/sytuację z zewnątrz, pozostając anonimowym dla badanych. W każdej innej sytuacji badacz staje się częścią badanej organizacji. Świadomy i wprawny badacz powinien być w stanie zauważyć moment, w którym przestaje być obiektywnym (niezależnym), niezaangażowanym emocjonalnie badaczem. Może w takiej sytuacji między innymi przerwać badania, zakończyć na tym etapie lub prowadzić badania dalej, mając świadomość utraty części-

wej neutralności. Pomimo świadomości pewnego wpływu na badaną rzeczywistość nie przerwałam badań. Więcej, uważam, że bez względu na to, jakie badania prowadzimy, jaką stosujemy metodologię i jakie wybieramy techniki i narzędzia badawcze, to jako badacze nigdy nie możemy być pewni, czy nie zmieniamy badanej rzeczywistości. Stosując jako narzędzie ankietę, uważaną za narzędzie o najwyższym stopniu standaryzacji, nie wiemy, czy i jak zadane pytania nie oddziaływały na respondentów, wpływając i zmieniając ich sposób myślenia o badanym problemie i czy i jak zaważy to na ich przyszłej ocenie świata społecznego. Uważam, że jako badacze nie jesteśmy wolni od wytwarzania społecznych artefaktów, co jednocześnie nie może ograniczać działań badawczych podejmowanych przez badaczy nauk społecznych.

Na koniec dywagacji dotyczących tożsamości badacza, wspomnieć należy o problemie niezawodności danych, metodach weryfikacji informatorów. Aby w pełni opisać badane zjawisko, należy rozmawiać z informatorami zaangażowanymi w różne grupy interesów funkcjonujące w badanej organizacji. Wchodząc do organizacji samodzielnie, nie potrafimy zweryfikować informatorów. Jednak sytuacja, w której przełożony, właściciel organizacji wskazuje nam osoby, z którymi powinniśmy rozmawiać nie jest korzystną dla dotarcia do wiarygodnych danych. Powinniśmy dążyć do rozmowy także z innymi pracownikami. Jednym ze sposobów na wyjście poza deklaratywną warstwę danych i dotarcie do tej, która jest znacząca, ale często ukryta, jak zostało to już zaznaczone wcześniej, jest zdobycie zaufania przełożonych i pracowników badanej organizacji.

## Podsumowanie

Odnosząc się do wzajemnej relacji poszukiwania tożsamości badacza oraz uzyskania dostępu do danych, mogę stwierdzić, że w przypadku tych badań wybór mojej tożsamości jako badacza zeterminowany został przez teren badań. Szkoła, stanowiąca teren moich badań, jako miejsce względnie zamknięte, wymusiła ujawnienie roli badacza. Tylko w jednym przypadku tożsamość badacza mogła pozostać ukryta, ze względu na fakt wcześniejszego uczestnictwa w badanej organizacji. Decyzja o nieujawnieniu bądź ujawnieniu mojej tożsamości badacza pozwoliła mi na zdobycie nowego doświadczenia i porównanie uzyskiwanych danych. Przypuszczenia o różnicach w dostępie do danych nie potwierdziły się. A jawność badań spowodowała uzyskanie dostępu do większego zakresu informacji (w SP1 nie mogłam uczestniczyć jako obserwator w znacznej liczbie zajęć lekcyjnych, tak jak to miało miejsce w pozostałych szkołach, nie mogłam też swobodnie przebywać w pokoju nauczycielskim). Jako badacz najlepiej czułam się w G1, gdzie jednocześnie byłam uczestnikiem procesu edukacji, poprzez fakt bycia rodzicem i przewodniczącą Rady Rodziców.

Jak twierdzi wielu badaczy jakościowych, dane są wszędzie. I o ile dostęp do niektórych, jak na przykład do artefaktów fizycznych, może być dość prosty dla badacza, tak uzyskanie dostępu do danych zastanych czy niektórych obserwowanych sytuacji może być znacznie utrudniony lub wręcz niemożliwy. Wybrany przeze mnie teren badawczy, jak i każdy inny charakteryzuje się pewną specyfiką. Organizacja posiada swoją kulturę. Wyznawany

jest pewien typ wartości i norm. W procesie komunikowania używany jest specyficzny język, który może być bardziej lub mniej zrozumiały dla badacza. W różnych typach organizacji zauważalne zwykle są pewne podziały i grupy sympatyzujących lub antagonizujących ze sobą osób. Indywidualność jednostki powoduje, że staje się ona specyficznym typem rozmówcy. Badacz może spotkać się zatem już we wstępnej (początkowej) fazie realizowania badania z całym szeregiem trudności, których – jeżeli nie pokona – mogą spowodować, że projekt badawczy zakończy się fiaskiem.

Prowadzenie etnografii organizacyjnej wymaga zarówno otwartości na nowe okoliczności, jak i dobrze zaplanowanych działań, prowadzących do zanurzania się w daną rzeczywistość organizacyjną. Pamiętać także należy o konieczności dostosowywania się do okoliczności pojawiających się w trakcie procesu badawczego oraz o tym, że dana rzeczywistość organizacyjna może dostosowywać się do wymogów badania.

Podczas tych badań wielokrotnie zastanawiałam się, jak moje własne doświadczenia z systemem edukacji, z nauczycielami i tak dalej wpłynęły na charakter i przebieg kolejnych interakcji oraz jak wpłynęły na działania szkoły. Jak interakcje pomiędzy mną a nauczycielami, rodzicami i innymi pracownikami szkoły wpłynęły na moje opinie i poglądy oraz jak to zmieniło moich rozmówców. Finalnie, jak to wpłynęło na mój raport badawczy.

Problem obiektywności badacza (narzucanie perspektywy badacza badanym oraz nieobiektywny osąd) jeszcze silniej mógł ujawnić się w szkołach,

gdzie występowałam w kilku rolach: badacza, rodzica i przewodniczącej Rady Rodziców. Trudno mi stwierdzić, w których sytuacjach, która z przy-

jętych ról stawała się dominująca. I wreszcie jakie miało to skutki dla procesu interakcji badacz–rozmówca.

## Bibliografia

Atkinson Paul, Hammersley Martyn (1994) *Ethnography and participant observation* [w:] Norman K. Denzin, Yvonna Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, London: Sage, s. 248–261.

Averill James R. (1980) *A constructivist view of emotion* [w:] Robert Plutchik, Henry Kellerman, eds., *Emotion: Theory, research, and experience*. New York: Academic Press, s. 305–339.

Averill James R. (1982) *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.

Averill James R. (1983) *Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion*. „*American Psychologist*”, vol. 38, s. 1145–1160.

Averill James R. (1993) *Illusions of anger* [w:] Richard B. Felson, James T. Tedeschi, eds., *Aggression and violence: Social interactionist perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 171–192.

Backer Howard S., Geer Blanche (1960) *Participant observation. The analysis of qualitative field data* [w:] Richard N. Adams, Jack J. Preiss, eds., *Human Organization Research. Field Relations and Techniques*. Homewood, IL: Dorsey, s. 267–289.

Cahill Spencer E., Eggleston Robin (1994) *Managing emotions in public The case of wheelchair users*. „*Social Psychology Quarterly*”, vol. 57, s. 300–312.

Campos Joseph J. i in. (1994) *A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion*. „*The Japanese Journal of Research on Emotions*”, vol. 2, No. 1, s. 1–20.

Chomczyński Piotr (2008) *Mobbing w pracy z perspektywy interakcjonistycznej. Proces stawania się ofiarą*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Collins Randall (1990) *Stratification, emotional energy, and the transient emotions* [w:] Theodore D. Kemper, ed., *Research agendas in the sociology of emotions*. Albany: State University of New York Press, s. 27–57.

Collins Randall (2004) *Interaction ritual chains*. Princeton: NJ Princeton University Press.

Collins Randall (2012) *Łańcuchy rytuałów interakcyjnych*. Przełożyła Katarzyna Suwada Tomanek. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Cooley Charles H. (1902) *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner's.

Denzin Norman K. (1990) *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii. Znaczenie a metoda w analizie biograficznej* [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski, red., *Metoda biograficzna w socjologii*. Przełożyła Nina Nowakowska. Warszawa, Poznań: PWN, s. 55–69.

Doktor Kazimierz (1964) *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „Cegielski”*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Doliński Dariusz (2004) *Mechanizmy wzbudzenia emocji* [w:] Jan Strelau, red., *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne s. 319–350.

Ekman Paul (1973) *Darwin and facial expression*. New York: Academic Press.

Ekman Paul (2008) *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ekman Paul (2012) *Emocje ujawnione*. Gliwice: HELION.

- Ekman Paul, Friesen Wallace V., Sonia Ancoli (1980) *Facial signs of emotional experience*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 39(6), s. 1125–1134.
- Goffman Erving (1961) *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman Erving (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- Goffman Erving (1981) *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przekład Helena Datner-Śpiewak, Paweł Śpiewak. Warszawa: PIW.
- Goffman Erving (2005) *Piętno: Rozważania o zranionej tożsamości*. Przekład Aleksandra Dzierżyńska, Joanna Tokarska-Bakir. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman Erving (2006) *Rytuał interakcyjny*. Przekład Alina Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman Erving (2008) *Zachowanie w miejscach publicznych, o społecznej organizacji zgromadzeń*. Przekład Olga Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman Erving (2010a) *Analiza ramowa*. Przekład Stanisław Burdziej. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Goffman Erving (2010b) *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*. Przekład Paweł Tomanek. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Grzegorzewska Iwona (2012) *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 1(57), s. 39–48.
- Hallett Tim (2003) *Emotional feedback and amplification in social interaction*. „The Sociological Quarterly”, vol. 44, s. 705–726.
- Hammersley Martyn, Atkinson Paul (2000) *Metody badań terenowych*. Przekład Sławomir Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hammersley Martyn, Atkinson Paul (2007) *Ethnography. Principles in Practice*. New York: Taylor and Francis.
- Hochschild Arlie R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild Arlie R. (2009) *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Przekład Jacek Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Huberman Michael A., Miles Matthew N. B. (1984) *Innovation up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum Press.
- Kemper Theodore D. (1978) *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: Wiley.
- Kemper Theodore D. (1991) *Predicting Emotions from Social Relations*. „Social Psychology Quarterly”, vol. 54, s. 330–342.
- Kemper Theodore D. (2005) *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*. Przekład Piotr Kołyszko [w:] Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, red., *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. s. 72–87.
- Kemper Theodore D. (2008) *Power, status, and emotions* [w:] Monica Greco, Paul Stenner, eds., *Emotions a social science reader*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group, s. 127–131.
- Konecki Krzysztof (1992) *W japońskiej fabryce. Społeczne i kulturowe aspekty pracy i organizacji przedsiębiorstwa*. Łódź: Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki Krzysztof (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera Monika (2003) *Antropologia organizacji: Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki Krzysztof (2012) *Etnografia socjologiczna* [w:] Krzysztof Konecki, Piotr Chomczyński, red., *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin. s. 77–82.
- Kostera Monika, red. (2011) *Etnografia organizacji. Badania polskich firm i instytucji*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kostera Monika (2012) *Etnografia organizacji* [w:] Krzysztof Konecki, Piotr Chomczyński, red., *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin. s. 73–77.
- Leavitt Robin L., Power Martha B. (1989) *Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care*. „Social Psychology Quarterly”, vol. 52, s. 35–43.
- Lewis Helen (1971) *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis Michael (1992) *Shame: The exposed self*. New York: Free Press.
- Lewis Michael (2000) *Self-conscious emotions. Embarrassment, pride, shame and guilt* [w:] Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, eds., *Handbook of emotion*. New York: Guilford Press. s. 742–756.
- Lewis Michael (2005) *Emocje samoświadomościowe: Zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy* [w:] Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, eds., *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne. s. 780–797.
- Madalińska-Michalak Joanna, Górska Renata (2012) *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer Business.
- Marciniak Łukasz T. (2016) *Bazary. Kooperacja czy konkurencja?* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Moore Lucy, Savage Jan (2002) *Participant observation, informed consent and ethical approval*. „Nurse Researcher”, vol. 9 (4), s. 58–69.
- Pawłowska Beata (2011) *Jakościowe podejście do badania emocji* [w:] Anna Czerner, Elżbieta Nieroba, red., *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. s. 91–118.
- Pawłowska Beata (2012) *Duma i wstyd jako emocje kierujące zachowaniem. Problemy metodologiczne*. „Societas/Communitas”, nr 2(14), s. 39–54.
- Pawłowska Beata (2013) *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Perakyla Anssi (1989) *Appealing to the experience of the patient in the care of the dying*. „Sociology of Health and Illness”, vol. 11 (2), s. 117–134.
- Pollak Lauren H., Thoits Peggy A. (1989) *Processes in emotional socialization*. „Social Psychology Quarterly”, vol. 52, s. 22–34.
- Prus Robert (1997) *Subcultural Mosaics and Intersubjective realities. An ethnographic research agenda for pragmatizing the social sciences*. New York: State University of New York Press.
- Prus Robert, Grills Scott (2003) *The Deviant Mystique: Involvements, Realities and Regulation*. Westport: Praeger Publishers.
- Przybyłowska Ilona (1978) *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*. „Przegląd Socjologiczny”, t. 30 (30), s. 53–68.
- Retzinger Suzanne M. (1995) *Identifying Shame and Anger in Discourse*. „American Behavioral Scientist”, vol. 38 (8), s. 1104–1113.
- Scheff Thomas J. (1988) *Shame and Conformity: The Deference Emotion System*. „American Sociological Review”, vol. 53, s. 395–406.
- Scheff Thomas J. (1990) *Microsociology. Discourse, emotion, and social structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scheff Thomas J. (2000) *Shame and the social bond, and human reality*. New York: Cambridge University Press.
- Scheff Thomas J. (2003) *Shame and self in society*. „Symbolic Interaction”, vol. 26, s. 239–262.
- Schwartz Morris, Schwartz Charlotte G. (1955) *Problems in Participant Observation*. „American Journal of Sociology”, vol. 60(4), s. 343–353.
- Silverman David (1984) *Going private: ceremonial forms in a private oncology clinic*. „Sociology”, vol. 18 (2), s. 191–204.
- Silverman David (2007) *Interpretacja danych jakościowych*. Przełożyły Małgorzata Głowacka-Grajper, Joanna Ostrowska. Warszawa: PWN.

Springer Agnieszka, Oleksa Karolina (2017) *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe – analiza porównawcza pracy nauczycieli i pracowników sektora usług komercyjnych*. „Medycyna Pracy”, nr 68(5), s. 605–615.

Stake Robert E., (1994) *Case Studies* [w:] Norman K. Denzin, Yvonna Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, London: Sage, s. 236–247.

Sutton Rosemary E. (2004) *Emotional regulation goals and strategies of teachers*. „Social Psychology of Education”, 7 (4), s. 379–398.

Sutton Rosemary E. (2005) *Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research*. „The Clearing House”, 78 (5), s. 229–234.

Sutton Rosemary E., Mudrey-Camino Renéé, Knight Catharine C. (2009) *Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management*. „Theory Into Practice”, vol. 48, s. 130–137.

Tangney June Price (1995b) *Shame and guilt in interpersonal relationships* [w:] June Tangney, Kurt Fischer, eds., *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride*. New York: Guilford Press. s. 114–141.

Tangney June Price, Dearing Rhonda L. (2002) *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.

Taylor Stephanie, Littleton Karen (2006) *Biographies in talk: A narrative-discursive research approach*. „Qualitative Sociology Review”, vol. 2(1), s. 22–38.

Tooby John, Cosmides Leda (1990) *The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment*. „Ethology and Sociobiology”, vol. 11, s. 375–424.

Turner Jonathan H., Stets Jan E. (2009) *Socjologia emocji*. Przełożyła Marta Bucholc. Warszawa: PWN.

Walsh David (1998) *Doing ethnography* [w:] Clive Seale, ed., *Researching Society and Culture*. London: Sage. s. 245–260.

Wisecup Allison K, Robinson Dawn T., Smith-Lovin Lynn (2006) *Sociology of Emotions* [w:] Clifton D. Bryant, Dennis L. Peck, eds., *The Handbook of the 21st Century Sociology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. s. 106–115.

Wróbel Monika (2013) *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*. „Psychologia Społeczna”, t. 8, nr 1 (24), s. 53–66.

## Cytowanie

Pawłowska Beata (2019) *Poszukiwanie tożsamości przez badacza w kontekście etnograficznego badania emocji w pracy nauczyciela*. „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. 15, nr 1, s. 154–177 [dostęp dzień, miesiąc, rok]. Dostępny w Internecie: <www.przehladsocjologiijakosciowej.org>. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.1.09>.

## Seeking the Researcher's Identity in the Context of Ethnographic Study of Emotions in Teachers' Work

**Abstract:** The aim of the article is to present the methodological difficulties and problems that I encountered as a researcher conducting field research on emotions in teachers' professional work, in the context of two issues, i.e. access to data and researcher's search for identity. The analysis was limited to the difficulties associated with the selection of the research area, problems with entering the research area and obtaining access to data and reflections on the conscious hiding of the researcher's identity. The ethnographic studies described concerned emotions in teachers' professional work. I assumed that only the interpretation paradigm would give me the basics to understand the process of managing emotions and let me see the emotions, including their sources, present in the teacher's work.

The reflections in the article are the result of: 1) multiple observations and participant observations conducted by the author in 2008-2016 at primary and junior high schools from the Łódź agglomeration; 2) analyzes of unstructured and structured interviews conducted by the author with current teachers, retired teachers, parents, principals and other school employees; 3) unstructured research talks with the respondents, 4) analyzes of existing documents and websites.

The selection of the researcher's identity is determined by the research area. In the study of educational institutions, revealing the identity of the researcher enables wider access to data.

**Keywords:** ethnography, identity of researcher's, access to data, school, teacher