

UDK: 378.012:303.442

Izvorni znanstveni rad

TRANSFORMATIVNI POTENCIJAL AUTOETNOGRAFIJE U POUČAVANJU KVALITATIVNIH METODA ISTRAŽIVANJA U STUDIJU PEDAGOGIJE

Marija Bartulović

Odsjek za pedagogiju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Republika Hrvatska

mbartulo@ffzg.hr

SAŽETAK

Polazeći od širih pitanja o pedagogiji primjerenoj metodologiji istraživanja i mogućnostima njezina posredovanja u okviru kolegija o kvalitativnim metodama istraživanja u studiju pedagogije, u radu se usmjeravam na analizu pedagoškiosti autoetnografije. Nakon kratkog predstavljanja autoetnografije kao specifične metode istraživanja i vrste teksta, slijedi prikaz njezine sve ekstenzivnije primjene u kontekstu obrazovanja i profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika. U centralnome dijelu rada, služeći se primjerom autoetnografskoga seminarskog zadatka koji studenti realiziraju u kolegiju o kvalitativnoj metodologiji istraživanja koji izvodim, detaljnije razlažem mogućnosti primjene autoetnografije u razvoju istraživačkih vještina i dispozicija budućih pedagoga-istraživača. Pritom autoetnografiju ne promatram samo kao vrstu kvalitativnoga istraživanja, već i kao oblik uspostavljanja autentičnog pedagoškog odnosa između nastavnika i studenata. Rad završavam promišljanjem o svrhovitosti opisane nastavne prakse i širim implikacijama primjene autoetnografije u poučavanju (metodoloških kolegija) u studiju pedagogije.

Ključne riječi: visoko obrazovanje, kvalitativna istraživanja obrazovanja, autoetnografija, pedagoški odnos, refleksivnost.

UVOD

Polazeći od pitanja o specifičnim izazovima poučavanja metodoloških kolegija u studiju pedagogije, poput onih o mogućim načinima prevladavanja dihotomije između *istraživača* i *praktičara* u području odgoja i obrazovanja, odnosu između epistemologije i metodologije pedagoških istraživanja i mogućnosti artikulacije *pedagogične metodologije istraživanja*, u ovome se radu posvećujem promišljanju *pedagogičnosti* jedne specifične vrste kvalitativnoga istraživanja, *autoetnografije*, pri čemu tu analizu poduzimam na nekoliko razina – autoetnografiju promatram kao pedagogiji primjerenu metodu (samo)istraživanja, kao vrstu obrazujućega teksta i kao oblik pedagoškoga odnosa. U širem smislu, rad se može promatrati kao dio trajućega istraživanja vođenog u uvodnoj rečenici spomenutim pitanjima, koja su mi se počela otvarati kada sam se prije nekoliko godina počela pripremati za izvođenje kolegija o kvalitativnoj metodologiji istraživanja u studiju pedagogije u čijoj realizaciji sudjelujem. Izazovnosti pripreme za izvođenje novoga kolegija tada je dodatno pridonosila činjenica da se radilo o kolegiju koji se u studiju pedagogije počeo izvoditi relativno nedavno, proširivanjem korpusa metodoloških kolegija dominantno fokusiranih na kvantitativnu metodologiju u pedagoškim istraživanjima. Koliko je kvantitativno usmjerena akademska socijalizacija, koju sam i sama tijekom studija prošla, još uvijek snažna, osvijestila sam suočivši se u nastavi s tada dominirajućom studentskom percepcijom kvalitativnih istraživanja kao ezoteričnog područja koje je manje znanstveno, manje ozbiljno i sekundarno u odnosu na kvantitativna istraživanja, odnosno s percepcijom kvalitativne metodologije kao gubitnika u *ratu paradigmi* (Denzin, 2010). Opisujući metodologiju istraživanja društvenih znanosti, Plummer (2001) govori o dvije potpuno odvojene kulture, kulturi činjenica, generalizacija i apstrakcija s jedne strane i idiografskoj, imaginativnoj kulturi s druge strane, odnosno o usmjerenosti *neutralnoga istraživača* na mjerenje i generaliziranje nasuprot usmjerenosti *suosjećajućega* istraživača otkrivanju i imaginaciji. Kad sam počela predavati kolegij o kvalitativnoj metodologiji, u početku sam se trudila uspostaviti dijalog među tim kulturama kao jednakopravnima pa sam kolegij započinjala svojevršnom apologijom kvalitativne metodologije i demonstriranjem metodološkoga bogatstva koje različitim nacrtima i metodama ona nudi, da bih se s vremenom počela usmjeravati na pitanja distinktivnosti pedagoških istraživanja, koja uključuju artikulaciju pedagoških spoznajnih pitanja, korištenje pedagoškoga pojmovlja u oblikovanju nacrtu istraživanja i primjenu primjerene metodologije istraživanja (Palekčić, 2019). Drugim riječima, počela sam se pitati kako kvalitativnu metodologiju poučavati na pedagogiji kontekstualno

primjeren način, vodeći se načelom prikladnosti odabrane metodologije svrsi istraživanja i važnosti istraživačeva *upućenog izbora*, odnosno svijesti o različitim implikacijama koje metodološki odabiri koje poduzima sa sobom nose (Cohen i sur., 2018). Traženje odgovora na ta pitanja odmaknulo me od metodoloških priručnika, odnosno *tehnike* kvalitativnih istraživanja i usmjerilo prema autorima, poput Langevelde, van Manena, Zeichnera i Listona, koji u svome radu zahvaćaju pitanja odnosa svrhe, predmeta i metoda istraživanja u odgoju i obrazovanju iz fenomenološke pedagoškijske perspektive. Susretanje sa spomenutim autorima u nastavi studentima je u početku predstavljalo izazov povezan s ranije spomenutim odvojenim metodološkim kulturama, odnosno činjenicom da odmicanje od istraživačke tradicije usvojene tijekom akademske i profesionalne socijalizacije može biti vrlo izazovno (Sparkes, 2002, prema Wall, 2008). Naime, studenti su tijekom studija u najvećoj mjeri izloženi znanstvenim tekstovima koji, slijedeći unaprijed zadanu strukturu, *prezentiraju nalaze* kvantitativnih istraživanja (Plummer, 2001), dok su tekstovi u kojima je naglasak na umijeću *promišljajućega pisanja*, odnosno pisanja kao oblika istraživanja (van Manen, 1989), manje zastupljeni. Na tragu van Manena (1989), nastojeći samu nastavu što više učiniti oblikom kvalitativnoga istraživanja, s vremenom sam u poučavanju sve veći naglasak počela stavljati na oblikovanje angažirajućih seminarskih zadataka koji studente potiču na promišljanje o spomenutim metodološkim pitanjima u okviru konkretnih istraživačkih aktivnosti usmjerenih na razvijanje refleksivnosti i istraživačke imaginacije. Jedan od tih seminarskih zadataka, koji čini fokus ovoga rada, je *autoetnografija obrazovanja*.

Nakon kratkog predstavljanja autoetnografije kao metode istraživanja i vrste teksta, u nastavku rada usmjeravam se na pregled njene sve ekstenzivnije primjene u području odgoja i obrazovanja, poseban naglasak stavljajući na potencijal primjene autoetnografije u kontekstu razvoja dispozicija odgojno-obrazovnih djelatnika za pedagoški (istraživačko) djelovanje. U centralnome dijelu rada taj potencijal nastojim razložiti na primjeru spomenutog seminarskoga zadatka, *autoetnografije obrazovanja*. Polazeći od van Manenove (1989) ideje o povezanosti istraživanja i pisanja i dijaloškome odnosu između teksta i čitatelja, predstavljam tri dimenzije navedenog seminarskoga zadatka: *dimenziju pisanja*, odnosno samopromatranja; *dimenziju čitanja*, odnosno dijaloga između autora/teksta i čitatelja te *dimenziju svjedočenja*, odnosno refleksivnoga dijaloškoga integriranja prethodnih dviju dimenzija. Dimenzija pisanja usmjerena je na ideju pisanja kao istraživanja u kojemu autor producira samoga sebe, odnosno autorefleksijom otvara prostor za konfrontaciju sa samim sobom (van Manen, 1989). Identificirajući iskustva i utjecaje koje prepoznaju kao one od kritičnoga značaja za vlastito (samo)

obrazovanje, studenti u ovome dijelu svoje autoetnografije obrazovanja odgovaraju na pitanje što obrazovanje za njih uopće jest i na koji način različiti eksplicitni i implicitni utjecaji kojima su izloženi tijekom života pridonose oblikovanju njihova osobnog i profesionalnog identiteta, odnosno izgradnji njihova pedagoškog habitusa. Dimenzija čitanja povezana je s važnosti autonaracije, odnosno dijeljenja priča u kontekstu procesa obrazovanja kao *iskustvenog materijala* za pedagošku refleksiju (van Manen, 1989). Kroz čitanje, odnosno izvođenje autoetnografija u nastavi, generiraju se tematski obrasci i prepoznaju određene forme odnosa, iskustava, doživljaja i afekata koji se opetovano pojavljuju u obrazovnim iskustvima studenata – poput osjećaja otuđenosti, određenih arhetipskih slika nastavnika i učenika koje oblikuju pedagoške odnose među njima i različitim iskustava opresije i emancipacije koje nastavnici i učenici doživljavaju – dijeljenjem kojih se potiče razumijevanje situiranosti odgojno-obrazovnoga procesa u širi društveno-politički kontekst, razumijevanje transformativnoga potencijala obrazovanja i važnosti dispozicija refleksivnosti, autentičnosti i imaginativnosti za transformativno, pedagoškično istraživačko djelovanje. Dimenzija svjedočenja oslanja se na ideju *pedagoške promišljenosti*, mogućnosti da u pedagoškim situacijama vidimo i čujemo drugoga i djelujemo na taktičan način (van Manen, 2008), što čini bitan dio umijeća kvalitativnoga istraživanja. U završnome dijelu rada sumiram opisane mogućnosti primjene autoetnografije u kontekstu poučavanja kvalitativnih metoda istraživanja u studiju pedagogije uz apostrofiranje shvaćanja (auto)refleksivnoga istraživanja kao integralnoga dijela pedagoškoga djelovanja.

O AUTOETNOGRAFIJI

Autoetnografija je metoda istraživanja i vrsta teksta (Chang, 2008) koja je tijekom protekla dva desetljeća stekla popularnost u velikome broju disciplina, o čemu svjedoče brojne specijalizirane publikacije posvećene njenim različitim inačicama i kontekstima primjene (Sparkes, 2020). Ellis i Bocher, autorica i autor koji su desetljeća svog akademskog rada posvetili upravo autoetnografiji, određuju je kao “autobiografiju koja samosvjesno istražuje interakciju introspektivnog, osobno angažiranog pojedinca i kulturnih deskripcija posredovanih putem jezika, povijesti i etnografskih pojašnjenja“ (2000, 742). Autoetnografsko istraživanje predstavlja oblik samonaracije kojom kritiziramo svoju situiranost u društvenome kontekstu (Spry, 2001) kroz “refleksivni pristup razumijevanju ljudskoga stanja putem kritičke i angažirane analize vlastitih iskustava“ (Marshall, Rossmann, 2016, 24). Dakle, autoetnografija je, kao i etnografija, usmjerena na sistematično prikupljanje i interpretaciju podataka u obliku istraživačkih

izvještaja s ciljem postizanja dubinskoga razumijevanja kulturnih normi, obrazaca i praksi, međutim, za razliku od etnografije, autoetnografija kao primarni izvor podataka, odnosno kao gradivni element istraživanja, koristi *osobno* iskustvo koje se u procesu dubinske analize i interpretacije smješta u širi društveni kontekst (Chang, 2008). Usmjerenost na propitivanje tradicionalnoga načina na koji metodologija društvenih znanosti konstruira odnos između istraživača i sudionika istraživanja, odnosno između autora i publike (Ellis, Bocher, 2000) autoetnografiju smješta u kategoriju transformativno orijentiranih metoda istraživanja (Custer, 2014), poticajnih za reflektivno propitivanje obrazaca mišljenja i djelovanja, odnosno za donošenje svjesnih odluka o načinu na koji želimo bivati (Ellis, 2016). Transformativnu dimenziju autoetnografije ističe i Crawley (2012) određujući je kao oblik aktivističkog angažmana usmjerenog na otvaranje prostora za marginalizirane ideje i glasove, potaknuto kritikom *otuđene* reprezentacije u akademskim tekstovima koji često ne odražavaju življeno iskustvo osoba ili društvenih grupa koje reprezentiraju. Ne čudi stoga da je autoetnografija prepoznata kao politična, participativna metoda istraživanja (Denzin, 2003), osobito primjenjiva u kontekstu kulturno responsivnog obrazovanja usmjerenog na društvenu pravdu, koja “produbljuje kulturno razumijevanje sebe i drugih, ima potencijal promijeniti nas na način da nas motivira na izgradnju kroskulturnog zajedništva” (Chang, 2008, 52) i proširuje način na koji shvaćamo istraživanje isticanjem važnosti različitih perspektiva i refleksivnosti u procesu istraživanja (Hayler, 2011).

SMJEŠTANJE AUTOETNOGRAFIJE U KONTEKST OBRAZOVANJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA

Iako je njena primjena kao formalne, strukturirane metode istraživanja relativno kratka (Austin, Hickey, 2007), autoetnografija je prepoznata kao metoda istraživanja koja svoju primjenu nalazi u procesu obrazovanja budućih nastavnika i razvoja profesionalnog identiteta nastavnika iz perspektive kritičke pedagogije (Austin, Hickey, 2007, Belbase i sur., 2008; Canagarajah, 2012; Coia, Taylor, 2013; Crawley, 2012; Duarte, 2007; Knapp, 2017; Pinner, 2018; Starr, 2010; Taylor i sur., 2014), odnosno u propitivanju ustaljenih načina promišljanja o odnosu obrazovanja i društvene transformacije (Austin, Hickey, 2007). Austin i Hickey (2007) opisujući način na koji ju primjenjuju u kontekstu obrazovanja budućih nastavnika, autoetnografiju nazivaju *kritičkom političkom metodologijom* koja omogućuje razvijanje usmjerenosti budućih nastavnika na poboljšanje društva putem kritičke

intervencije i otvaranja prostora za dijalog i transformaciju među autorima i čitateljima autoetnografije (Jones, 2005, prema Austin, Hickey, 2007). Na istome tragu i Hayler (2011), predstavljajući rezultate istraživanja o ulozi autoetnografije u profesionalnome razvoju nastavnika, ističe da analizom vlastitih sjećanja, uvjerenja i narativnih okvira koji nam služe za razumijevanje vlastita djelovanja možemo doći do vrijednih uvida o svom nastavničkom identitetu. Drugim riječima, autor autoetnografiju vidi kao metodu koja nastavnicima omogućuje analiziranje vlastite implicitne pedagogije i razumijevanje kompleksnoga odnosa između izvanjskih profesionalnih očekivanja i individualnih iskustava, koji oblikuje naše shvaćanje uloge nastavnika i svrhe pedagoškoga djelovanja, odnosno kao metodu koja nastavnicima omogućuje, referirajući se na Freire, *svjesno pridavanje smisla vlastitome iskustvu* u dijalogu s iskustvima drugih (Hayler, 2011). Naslijede kritičke pedagogije prepoznaje se i u načinu na koji o autoetnografiji u kontekstu obrazovanja promišljaju Toyosaki i Pensoneau-Conway (2016), određujući ju kao oblik borbe za društvenu pravdu, odnosno kao mehanizam individualne i društvene transformacije. *Činjenje autoetnografije* autori vide kao *obrazovanje* koje nam, otvaranjem prostora za društvenu kritiku i artikulaciju alternativnih mogućnosti, omogućuje bolje razumijevanje i mijenjanje sebe samih, drugih i okruženja u kojem bivamo (Toyosaki, Pensoneau-Conway, 2016). Autori stoga autoetnografiju ne vide isključivo kao metodu istraživanja, već i kao “način života, etički kodeks bivanja u svijetu, bivanja s drugima i bivanja tu za druge” (Toyosaki, Pensoneau-Conway, 2016, 559). Usmjeravanjem na mikro kontekst, odnosno na detektiranje i kritičku analizu porobljujućih elemenata vlastitih identiteta i praksi, autoetnografija postaje oblikom transformativnoga nastojanja koje se ne zadržava isključivo na makro razini, već istražuje način na koji odnos *autor-tekst-čitatelj* može funkcionirati kao pomak prema društvenoj pravdi na mikro razini, pri čemu fokus od razine *aktualnog* konstantno biva usmjeren prema onom *mogućem* (Toyosaki, Pensoneau-Conway, 2016). Sve navedeno vodi prema zaključku o izraženome pedagoškom potencijalu autoetnografije u kontekstu osvješćivanja načina na koji osobna iskustva, uvjerenja i stavovi postaju i bivaju dijelom profesionalnoga identiteta nastavnika i razumijevanja načina na koji se u implicitnoj pedagogiji nastavnika mogu događati transformativni pomaci (Barley, Southcott, 2019). Taj je potencijal još naglašeniji shvatimo li postajanje i bivanje nastavnikom kao *biografsku krizu*, odnosno kao proces u kojemu se sadašnjost, prošlost i budućnost nastavnika susreću u dinamičkoj napetosti, koji ne može biti sveden na dekontekstualiziranu primjenu profesionalnih znanja i vještina (Britzman, 1991, prema Starr, 2010). U nastavku rada, slijedeći u uvodu najavljene dimenzije seminarskoga zadatka *autoetnografija obrazovanja*, predstavljam način

na koji, slijedom iznesenih argumenata o transformativnome potencijalu primjene autoetnografije u kontekstu obrazovanja i profesionalnoga razvoja nastavnika, njen potencijal nastojim iskoristiti u poučavanju kvalitativnih metoda istraživanja u studiju pedagogije.

AUTOETNOGRAFIJA OBRAZOVANJA – DIMENZIJA PISANJA

U uvodu svoje knjige o evokativnoj autoetnografiji Ellis i Bochner (2016), opisujući proces pripreme za vođenje radionice o autoetnografskome pisanju, konstatiraju kako su se očekivanja i iskustva sudionika koji dolaze na radionice s vremenom značajno promijenila. Za razliku od brojnih pitanja vezanih za primjenu autoetnografije koja su sudionici s vremenom počeli navoditi u prijavnim obrascima, sudionici prvih radionica najčešće su tražili pomoć u artikuliranju argumentacije za korištenje osobnih priča i prvoga autorskog lica u svojim znanstvenim publikacijama (Ellis, Bochner, 2016). S varijacijama opisane situacije, koja se za Ellis i Bochnera čini kao stvar prošlosti, osobno se i dalje susrećem u znanstvenom i nastavnom radu. Kao primjer mogu navesti situaciju s obrane diplomskoga rada otprije nekoliko godina na kojoj je, upitana o razlozima zbog kojih u tekstu nije koristila prvo autorsko lice, studentica odgovorila da je takvo pisanje smatrala nepristojnim, odnosno da ju je bilo sram pisati na način koji implicira da ona osobno ima nešto relevantno za reći. S vremenom se situacija, kao i u priči Ellis i Bochnera polako počela mijenjati, no dojma sam da u kontekstu pedagoških istraživanja kvalitativna metodologija još uvijek biva percipirana kao manje znanstven dodatak pravoj znanosti, onoj kvantitativnoj – upravo je tim riječima student s kojim sam prije nekoliko mjeseci razgovarala o njegovome nacrtu diplomskoga rada odgovorio na pitanje o razlogu odabira mješovite metodologije, unatoč činjenici da u njegovu nacrtu kvantitativni dio djeluje kao nepotreban dodatak. Tekstovi koji predstavljaju nalaze kvalitativnih istraživanja često su obilježeni apologetskim diskursom koji se u slučaju autoetnografije usmjerava na adresiranje kritika o narcisoidnosti i samoljubivosti autora koji ju primjenjuju (Holt, 2003; Salzman, 2002; Sparkes, 2002; sve prema Chang, 2008). Gingrich-Philbrook (2005) primjećuje tendenciju nadilaženja takvih kritika naglašavanjem '*kulturne refleksije*' u odnosu na '*čisto osobne*' aspekte u tekstu, iako takav pristup, ističe autor, ignorira "široku paletu promišljanja o međuovisnosti kulture i samosvojnosti" (Gingrich-Philbrook, 2005, 299). Naime, kako pojašnjava Chang (2008), dobra autoetnografija osobnu priču uvijek smješta u širi društveni kontekst, pri čemu se autobiografski podaci podvrgavaju pomnoj kritičkoj analizi s ciljem dubljeg razumijevanja sebe i drugih (Chang, 2008). Nadalje, ona podrazumijeva dobro pisanje, koje čitatelja potiče na samorefleksiju; emocionalno

je angažirajuća i uključuje analizu sociopolitičke smještenosti autora (Spry, 2001). Autoetnografsko pisanje pažnju istraživača usmjerava prema sebi samome, iziskujući napuštanje neutralne distanciranosti i prihvaćanje ranjivosti dijelom svoga istraživačko-autorskoga habitusa (Custer, 2014). Takav pristup istraživanju poziva na promišljanje o implikacijama naravi našega autorskoga pozicioniranja na cjelinu našega pedagoškog djelovanja, odnosno, usmjerimo li se konkretnije na analizu normativnosti znanstvenoga teksta, na oblike odnosa koje stvaramo ili pak činimo nemogućima, shvatimo li pisanje kao inherentno odnosan akt čiji *smisao i značenje* nastaju u odnosu (Gergen, 2004). Poziv studentima na pisanje autoetnografije, sukladno opisanoj perspektivi, shvaćam kao poziv na susret sa samima sobom i granicama vlastitih uvida, do čega, shvatimo li pisanje kao oblik istraživanja, dolazimo stavljanjem svijesti u poziciju za samorefleksiju (van Manen, 1989).

Pišući svoju autoetnografiju obrazovanja, studenti se, neki po pri put, susreću s pitanjima o svrsi obrazovanja, o tome što ih je istinski obrazovalo, kako vide sebe kao studente i kao buduće pedagoge, u kojemu je odnosu studij pedagogije sa širim društvenim kontekstom, kako poimaju svoj profesionalni identitet, kako vide profesore koje su susretali na svom obrazovnom putu, kako procjenjuju kvalitetu pedagoških odnosa kojih su bili/jesu dionici, kako vide svoju ulogu u kreiranju odnosa između studenata i profesora, kako vide svoj doprinos razvoju pedagogije. Za dio njih taj seminarski zadatak predstavlja izazov praćen osjećajima nelagode, zbunjenosti pa čak i otpora. Međutim, ta nelagoda, izazvana svojevrsnim izbačajem iz ustaljenog ritma i tehnike studiranja, odnosno usmjeravanjem pogleda prema sebi kao pedagogu-istraživaču, najčešće brzo ustupa mjesto *uzbuđenju* koje transgresija ustaljenih normi i obrazaca studiranja, odnosno poziv na progovaranje glasom koji je u akademskom kontekstu nerijetko smatran neprimjerenim, generira (Hooks, 1996). Svojom naklonjenošću istraživaču, u smislu dostupnosti podataka i mogućnosti njihova holističkoga zahvaćanja (Chang, 2008), autoetnografija studentima omogućuje iskustvo (samo)istraživanja temeljeno na shvaćanju da studiranje kvalitativne metodologije istraživanja uključuje kultiviranje *istraživačke utemeljenosti*, epistemološki usko povezane s istraživačevim tijelom, jezikom, osjećajima, strastima, željama, snovima, koji generiraju poticaj za smislen akademski angažman (Banks, Banks, 2000, prema Shoemaker, 2016). U tom smislu "autoetnografska reprezentacija predstavlja svojevrsan korektiv depersonaliziranom, neotjelovljenom poimanju profesionalnoga djelovanja" (Denshire, 2014, 835-836), odnosno potiče studente na promišljanje o obrazujućemu karakteru *samoizlaganja* kroz konfesionalno, samokritično, autorefleksivno pisanje (Chang, 2008). Usmjerenost takvoga

izraza na kritiku, na promjenu i na ono *moguće* autoetnografiju čini formom koja izmiče ustaljenim akademskim kategorizacijama i tekst čini *prisutnim*, čime autoetnografsko pisanje postaje načinom mijenjanja svijeta (Holman Jones, 2005).

AUTOETNOGRAFIJA OBRAZOVANJA – DIMENZIJA ČITANJA

Čitanje, odnosno izvođenje autoetnografije Spry (2001) vidi kao otjelovljenu, emancipacijsku praksu koja ima potencijal transformativnoga djelovanja i na autora i na čitatelja primjenom *relacijskoga* jezika, odnosno otvaranjem *svrhovitoga dijaloga* među njima (Goodall, 1998, prema Spry, 2001). “Taj se dijalog razvija kroz blisku, osobnu identifikaciju – i prepoznavanje razlika – između iskustava, misli i osjećaja čitatelja i autora” (Goodall, 1998, prema Spry, 2001, 713). Drugim riječima, autoetnografija čitatelju omogućuje dublje razumijevanje različitih dimenzija vlastita života – kroz razumijevanje drugih i usporedbu s njima (Chang, 2008). Iako može djelovati kao oblik akademske hereze (Spry, 2001), transformativnost izvođenja autoetnografije u nastavi očituje se u potencijalu tog čina za razotkrivanje (ne)autentičnosti nastave, odnosno njene naglašene oslonjenosti na hipertrofiranu ulogu nastavnika kao posjednika i prenositelja znanja (Freire, 2000). Autoetnografska izvedba na svojevrsan način raščinjava bankarsko obrazovanje, postavljajući svojim preduvjetima odnose solidarnosti i istinsku komunikaciju u kojoj se autentičnost svih dionika odgojno-obrazovnog procesa relacijski potvrđuje (Freire, 2000). Transformativnost autoetnografske izvedbe u nastavi očituje se, dakle, u njenome propitivanju *pedagogičnosti* obrazaca odnosa i praksi koje u nastavi uspostavljamo i održavamo, kao i u samome sadržaju posredovanom osobnim narativima koji nerijetko uključuju progovaranje o skrivenome kurikulumu, odnosno o različitim iskustvima opresije koje studenti proživljavaju i njihovim marginaliziranim idejama i glasovima (Crawley, 2012), što autoetnografiju čini “platformom i kritičkim instrumentom za propitivanje političke, historijske, socijalne i kulturne nepravde življenih iskustava” (Toyosaki, Pensoneau-Conway, 2016).

Čitajući prvi put studentske autoetnografije obrazovanja ostala sam zatečena zastupljenošću neposrednog, evokativnog, autentičnog, multivokalnog načina obraćanja u njima. Te su autoetnografije, nerijetko korištenjem dijalektalnoga izraza, progovarale o različitim obrazovnim i *obrazujućim* iskustvima, o snažnoj ulozi duboko ukorijenjenih patrijarhalnih obrazaca u oblikovanju pedagoških odnosa, o *otuđenosti* kao stanju i paradigmatškome odnosu mladih i odgojno-obrazovnih institucija, o različitosti kao izvoru privilegije i opresije u obrazovanju, o rodu i seksualnosti kao skrivenome kurikulumu odgojno-obrazovnih institucija,

o intersekciji osobnog i profesionalnog u promišljanju svrhe pedagoškoga djelovanja. Čitajući ih, osjećala sam se kao *nastavnik-stranac* (Greene, 1973) koji studente odjednom vidi drugačijim očima i nužno si postavlja pitanja o tome kako ih “voditi od spontanoga prema sistematičnome razmišljanju, ne prisiljavajući ih pritom na gubitak povezanosti s vlastitom egzistencijalnom stvarnosti, odnosno osjećaja bivanja *prisutnima* u svijetu (Greene, 1973, 20), kako se nositi s njihovim osjećajima apatičnosti, otuđenosti, besmisla, razočaranosti i bijesa i oblikovati ih u katalizatore promjena i kako uopće pedagoški djelovati na autentičan i svrhovit način (Greene, 1973). Intenzitet iskustva čitanja i *proživljavanja* tih autoetnografija ispunio me podvojenim osjećajima u vezi njihova izvođenja u nastavi – istovremeno sam osjećala uzbuđenje i strah, pojačane činjenicom da je na prvoj dogovorenoj izvedbi imala biti predstavljena u dijelovima vrlo potresna autoetnografija posvećena temi koja je u domaćem odgojno-obrazovnom kontekstu tabuizirana, a u društvu izaziva snažne polemike. Međutim, pokazalo se da je moja zabrinutost neopravdana, odnosno da dobra autoetnografija instantno uprisutnjuje i uozbiljuje čitatelje/slušatelje, uspostavljajući među njima “otjelovljeno, osobno implicirano razumijevanje” (Toyosaki, Pensoneau-Conway, 2016, 565). Bitan dio tog procesa čini upravo dijeljenje osobnih priča, odnosno anegdotalnih narativa koje van Manen (1989) smatra primjerima *praktičnoga teoretiziranja* čija se pedagoška relevantnost ogleda u činjenici da “funkcioniraju kao *iskustveni materijal* pogodan za pedagošku refleksiju” (van Manen, 1989, 35). Naime, osobne priče djeluju na način da nas uvlače u sebe, istovremeno nas potičući na refleksiju, odnosno “pred-reflektivno nas involviraju u življenu kvalitetu konkretnoga iskustva, istovremeno nas paradoksalno pozivajući na reflektiranje značenja ugrađenih u to iskustvo” (van Manen, 1989, 35). Razlažući detaljnije primjenu anegdote kao metodološkog alata, van Manen (1989) ukazuje na mogućnost njene primjene kao poveznice između teorije i prakse, mišljenja i bivanja, odnosno (pedagoške) situacije i refleksije, što je aspekt koji sam i sama uočila u nastavi – artikuliranje i posredovanje autoetnografskih priča može se u nastavi primjenjivati kao oblik razvijanja dispozicija za *pedagogično pedagoško djelovanje* (Bartulović i sur., 2019).

AUTOETNOGRAFIJA OBRAZOVANJA – DIMENZIJA SVJEDOČENJA

Svjedočenje, dimenzija kojom autoetnografski zadatak završava, predstavlja oblik “interaktivnoga intervjua, zajedničkoga pothvata istraživača i sudionika, istraživačke aktivnosti u kojoj istraživači i sudionici – jedni te isti – zajedno istražuju pitanja o određenim temama [...] koja se u razgovoru otvaraju“ (Ellis i sur., 2011, 279). Po završetku kolegija zainteresirani studenti dolaze na razgovor o svojim autoetnografijama, okosnicu kojega čine upravo njihove autoetnografske priče. Za taj se razgovor pripremam pisanjem kratkih autoetnografskih odgovora na dijelove njihovih autoetnografija koji su mi tijekom čitanja djelovali osobito poticajno, a koje u razgovoru koristimo kao dijaloški zamašnjak – najrezonantniji dijelovi njihovih priča proizvode novo autoetnografsko kretanje i otvaraju prostor za daljnju dijalošku razmjenu u kojoj zauzimam(o) poziciju *svjedoka*, odnosno osobe koja svojom prisutnošću podržava autentičnost dijeljenoga iskustva (Sager, 2008). Sličnu je metodu u svojoj analitičkoj autoetnografiji o obrazovanju i profesionalnome razvoju nastavnika primjenjivao Hyler (2011), pripremajući intervjue sa sudionicima na način da im je, kao uvodni poticaj za razgovor o njihovim iskustvima slao kratak narativ u kojemu opisuje vlastito iskustvo postajanja i bivanja nastavnikom, želeći istražiti način na koji različite životne priče pokreću jedna drugu (Hayler, 2011). Autorova je namjera bila “približiti se ljudima i fenomenu obrazovanja nastavnika kako bi istražio određena iskustva i prakse koje čine njegovu okosnicu“ (Hayler, 2011, 44). Promatrane na takav način, autoetnografije studenata generiraju određene tematske obrasce i forme odnosa, iskustava, doživljaja i afekata, razgovor o kojima potiče razumijevanje situiranosti odgojno-obrazovnoga procesa u širi društveno-politički kontekst (Chang, 2008). Takav oblik dijaloga sa studentima držim smislenim u poučavanju kvalitativnih metoda istraživanja u studiju pedagogije iz nekoliko razloga. Iz perspektive posredovanja i usvajanja metodoloških znanja i vještina, on predstavlja metodološku vježbu u kojoj studenti, nakon upoznavanja s različitim vrstama i karakteristikama autoetnografije i provedbe vlastitoga autoetnografskoga istraživanja dobivaju povratnu informaciju o svome radu u formi koja predstavlja priliku za *vježbanje intervjua*, odnosno potiče promišljanje o istraživanju kao *procesu* čiji su dionici i istraživači i sudionici (England, 1994, prema Bourke, 2014), koji svojim *pozicioniranjem* na različite načine utječu na tijek istraživanja. Zbog toga je svijest istraživača o višestrukosti identiteta i glasova koji istraživanjem mogu biti zastupljeni i reflektiranje o implikacijama odluka koje u procesu istraživanja donosi na modalitete te zastupljenosti, izrazito važna (Bourke, 2014). Promišljanje

o vlastitoj istraživačkoj pozicionalnosti studentima otvara i važna pitanja vezana za etičnost u kvalitativnim istraživanjima, koja uključuju promišljanje o implikacijama koje transgresija pozitivističkih istraživačkih procedura može imati na ukupnost procesa istraživanja, o procesnome karakteru informiranoga pristanka, o višestrukosti odnosa između istraživača i sudionika istraživanja i potrebi za neprestanim utvrđivanjem i propitivanjem granica toga odnosa (Bhattacharya, 2007). Nadalje, važnu dimenziju dijaloga o autoetnografijama, uz očitu subverziju hijerarhijske distance između nastavnika i studenata, predstavlja i multivokalnost koju autoetnografija potencira otvaranjem reprezentacijskoga prostora u autoru/čitatelju za njihove različite *narativne glasove* među kojima ne mora nužno postojati konsenzus (Mizzi, 2010). Naime, u tim se dijalozima ne oslanjamo isključivo na usko shvaćene uloge nastavnika i studenata, već u njima progovaramo iz različitih uloga – kao nastavnica, studentica, žena, dijete, radnica, sestra, nasilnica, žrtva – osvješćujući pritom njihov relacijski karakter i višestruka značenja u kontekstu pedagoškoga odnosa. Propitivanje ustaljenih obrazaca odnosa nastavnik-student i otvaranje prostora za njihove različite glasove u tome odnosu predstavljaju oblik “*autanja* osobnoga kao dijela autoetnografske pedagogije, pedagogije koja ne predstavlja samo poučavanje o autoetnografiji, već način nastavnikova dijeljenja osobnih aspekata življenoga iskustva s kritičkom namjerom razbijanja četvrtoga zida pretpostavljenog objektiviziranog odnosa nastavnik/učenik, čime se produbljuje argument da nastavnik uvijek poučava kroz osobno“ (Karamcheti, 1995 u Alexander, 2016, 540), odnosno cjelinom svoga bića (Palmer, 1998, prema Jackson, 2009). Svjedočenje stoga možemo promatrati kao oblik metodološke vježbe i kao oblik *queer* pedagoškoga odnosa (Adams, Holman Jones, 2008, prema Alexander, 2016), koji se neprestano mijenja, pri čemu njegova kvaliteta, odnosno relacijska dimenzija pedagoške promišljenosti (van Manen, 2008), biva posredovana kvalitetom našeg unutaršnjeg svjedoka – naša se pedagoška taktičnost očituje u dinamičkoj napetosti između kvalitete relacije sa samima sobom i njome posredovane kvalitete relacije koju uspostavljamo s drugima. Autoetnografija stoga primjenu može naći i u istraživanju *kvalitete odnosa između nastavnika i studenata*, koja je u malobrojnim empirijskim istraživanjima najčešće promatrana kao učestalost interakcija između nastavnika i studenata, pri čemu se rijetko postavljaju pitanja o kvaliteti, odnosno o pedagozičnosti tih interakcija (Hagenauer, Volet, 2014).

ZAKLJUČAK

Autoetnografija je metoda istraživanja koja otvara višestruke mogućnosti za promišljanje o svrsi i modalitetima istraživanja u kontekstu pedagoškoga djelovanja. Zbog svoje naklonjenosti istraživaču, u smislu dostupnosti podataka i mogućnosti njihova holističkoga zahvaćanja (Chang, 2008), primjena autoetnografije u poučavanju kvalitativnih metoda istraživanja u studiju pedagogije studentima omogućuje iskustvo (samo)istraživanja koje polazi od shvaćanja da izgradnja vlastitoga istraživačkog habitusa nužno uključuje promišljanje o sebi kao o istraživaču koji *svrhovitim istraživačkim djelovanjem* može mijenjati odgojno-obrazovni kontekst u kojem djeluje i pridonositi “konceptualiziranju istraživanja u području odgoja i obrazovanja kao humanizirajuće djelatnosti“ (Kress, 2011, 10). Brojna pitanja koja autoetnografija otvara o pozicionalnosti istraživača, objektivnosti istraživanja, odnosu istraživača i sudionika, kvaliteti podataka, odnosu osobnoga iskustva i teorije i različitim etičkim dilemama čine ju jednom od najizazovnijih metoda kvalitativnoga istraživanja (Wall, 2008), koja je, upravo zbog tih karakteristika, široko primjenjiva u kontekstu studija pedagogije, kao i u pedagoškome djelovanju, shvatimo li (samo)istraživanje njegovim integralnim dijelom.

LITERATURA

1. Alexander, B. K. (2016). Teaching autoethnography and autoethnographic pedagogy. U S. H. Jones, T. E. Adams, C. Ellis (ur.), *Handbook of autoethnography* (538-556). Abingdon: Routledge.
2. Allen, D. C. (2015). Learning Autoethnography: A Review of Autoethnography: Understanding Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20(2): 33-35.
3. Austin, J., Hickey, A. (2007). Autoethnography and teacher development. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2(2): 369-378.
4. Barley, K. D., Southcott, J. (2019). Effecting epiphanous change in teacher practice: A teacher's autoethnography. *The Qualitative Report*, 24(10): 2608-2624.
5. Bartulović, M., Kušević, B., Širanović, A. (2019). Prilog razumijevanju pedagoginje: O dispozicijama za pedagoški djelovanje. *Metodički oglеди: časopis za filozofiju odgoja*, 26(2): 105-127.
6. Belbase, S., Luitel, B., Taylor, P. (2008). Autoethnography: A method of research and teaching for transformative education. *Journal of Education and Research*, 1(1): 86-95.
7. Canagarajah, A. S. (2012). Teacher development in a global profession: An autoethnography. *Tesol Quarterly*, 46(2): 258-279.
8. Bhattacharya, K. (2007). Consenting to the Consent Form: What are the Fixed and Fluid Understandings between the Researcher and the Researched?. *Qualitative inquiry*, 13(8): 1095-1115.
9. Bochner, A., Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. New York: Routledge.
10. Bourke, B. (2014). Positionality: Reflecting on the Research Process. *The Qualitative Report*, 19(33): 1-9.
11. Chang, H. (2016). *Autoethnography as method*. Abingdon: Routledge.
12. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8th Edition. Abingdon: Routledge.
13. Coia, L., Taylor, M. (2013). Uncovering our feminist pedagogy: A co/autoethnography. *Studying Teacher Education*, 9(1): 3-17.
14. Crawley, S. L. (2012). Autoethnography as Feminist Self-Interview. U: J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, K. D. McKinney (ur.), *The Sage Handbook of Interview Research* (143-160). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
15. Custer, D. (2014). Autoethnography as a Transformative Research Method. *The Qualitative Report*, 19(37): 1-13.
16. Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. *Current Sociology Review*, 62(6): 831-850.
17. Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative inquiry*, 16(6): 419-427.
18. Denzin, N. K. (2003). Performing [Auto] Ethnography Politically. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 25(3): 257-278.

19. Duarte, F. (2007). Using autoethnography in the scholarship of teaching and learning: reflective practice from 'the other side of the mirror'. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2): 1-11.
20. Ellis, C. (2016). Carrying the torch for autoethnography. Preface. U S. H. Jones, T. E. Adams, C. Ellis (ur.), *Handbook of autoethnography* (9-12). Abingdon: Routledge.
21. Ellis, C., Adams, T. E., Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, (36)4: 273-290.
22. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniv. ed.). New York: Continuum.
23. Gergen, K. J. (2007). Writing as Relationship. Neobjavljeni rukopis. Dostupno na: https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kennethgergen/Writing_as_Relationship.pdf
24. Gingrich-Philbrook, C. (2005). Autoethnography's Family Values: Easy Access to Compulsory Experiences. *Text and Performance Quarterly*, 25(4): 297-314.
25. Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
26. Hagenauer, G., Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3): 370-388.
27. Hayler, M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
28. Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. U N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of qualitative research* (763-791). Thousand Oaks, CA: Sage.
29. Hooks, B. (1996). Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
30. Jackson, J. M. (2009). "Teacher by day. Lesbian by night": *Queer(y)ing identities and teaching*. *Sexuality Research & Social Policy*, 6(2): 52-70.
31. Knapp, M. C. (2017). An autoethnography of a (reluctant) teacher leader. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46: 251-266.
32. Kress, T. M. (2011). *Critical praxis research: Breathing new life into research methods for teachers*. New York: Springer.
33. Marshall, C., Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.
34. Palekčić, M. (2019). Pedagogijska istraživačka perspektiva: Odnos pedagogijske teorije i pedagogijskog empirijskog istraživanja. Zagreb: Erudita.
35. Pinner, R. S. (2018). Re-learning from experience: Using autoethnography for teacher development. *Educational Action Research*, 26(1): 91-105.
36. Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. London: SAGE.
37. Sager, P. C. (2008). Witness consciousness in the development of the individual. MLA The Barfield School, Sunbridge College.
38. Shoemaker, D. B. (2016). Autoethnographic journeys: Performing possibilities/utopias/futures. U S. H. Jones, T. E. Adams, C. Ellis (ur.), *Handbook of autoethnography* (517-537). Abingdon: Routledge.

39. Sparkes, A. C. (2020). Autoethnography: accept, revise, reject? An evaluative self reflects. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 12(2): 289-302.
40. Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7: 706-732.
41. Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1): 1-9.
42. Taylor, M., Klein, E. J., Abrams, L. (2014). Tensions of reimagining our roles as teacher educators in a third space: Revisiting a co/autoethnography through a faculty lens. *Studying Teacher Education*, 10(1): 3-19.
43. Toyosaki, S., Pensoneau-Conway, S. L. (2016). Autoethnography as a praxis of social justice: Three ontological contexts. U S. H. Jones, T. E. Adams, C. Ellis (ur.), *Handbook of autoethnography* (557-575). Abingdon:Routledge.
44. van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1(1): 1-23.
45. van Manen, M. (1989). Pedagogical text as method: Phenomenological research as writing. *Saybrook Review*, 7(2): 23-45.
46. Wall, S. (2008). Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1): 38-53.

TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF AUTOETHNOGRAPHY IN TEACHING QUALITATIVE RESEARCH METHODS TO FUTURE PEDAGOGUES

ABSTRACT

Starting from the questions about the possibilities of development of a pedagogical research methodology and the quality of teaching in courses on qualitative research methods in the study of pedagogy, this paper focuses on the pedagogical potential of autoethnography. After a brief presentation of autoethnography as a specific research method and type of text, I focus on its comprehensive application in the context of education and professional development of future educators. In the central part of the paper, using the example of an autoethnographic seminar assigned to students in a course on qualitative research methods in education, I explain in more detail the possibilities of applying autoethnography in the development of research skills and dispositions of future pedagogues-researchers. In doing so, I view autoethnography not only as a type of qualitative research, but also as a space for establishing an authentic pedagogical relationship between teachers and students. I end the paper by reflecting on the purposefulness of the described teaching practice and the broader implications of the application of autoethnography in teaching methodological courses to future pedagogues.

Key words: higher education, qualitative research in education, autoethnography, pedagogical relationship, reflexivity.