

Edyta Zierkiewicz
ORCID: 0000-0003-0312-874X
Uniwersytet Wrocławski

Recenzja książki Martyny Pryszmont
pt. *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze
i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach
nad macierzyństwem*

Jakościowe badania naukowe nie powinny kojarzyć się z brakiem jakiegokolwiek warsztatu czy rygoru postępowania badawczego (w tym z nieprzestrzeganiem przyjętych zasad, na przykład wiarygodności i transferowalności; zob. Muszyński 2018; Finlay 2006; Meyrick 2006; Johnson, Waterfield 2004; Krefting 1991). Tak jednak nadal się dzieje; co gorsza, wciąż ukazują się publikacje, których autorzy hołdują zasadzie pełnej dowolności, wynikającej najczęściej ze źle pojętego przez nich relatywizmu. Publikacją, którą można uznać za przykład takiej „metodologicznej agnologii” jest książka Martyny Pryszmont pt. *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem* (Atut 2020). O zawartości tej książki będzie traktować niniejszy tekst.

Tytuł recenzowanego opracowania, zawierający niezrozumiałą metaforę („sztuka wyjścia”), niewiele wyjaśnia; jednak w pierwszym rozdziale autorka zaznajamia czytelników ze swoim konceptem. Uznaje w nim badania jakościowe za „twórcze, refleksyjne i autonomiczne”; kreujące „hybrydy teoretyczne”, będące kombinacją „elementów pochodzących z różnych tradycji badawczych”, które sprawiają, że „poszukujący [*sic!*] przybliży i pogłębia rozumienie badanych światów”. To zaś powoduje, że „autonomia badacza rozciąga się na obszar tworzonych perspektyw poznawczych, a także jego autentycznej, nieskrępowanej regułami i konwencjami naukowymi, obecności w terenie badań” (s. 48). W związku z tym autorka zdecydowała, że wyjdzie „poza określoną konwencję, standard, horyzont poznawczy”, by realizować pewnego rodzaju sztukę „kreowania trajektorii poznania”. W takim ujęciu metodologia badań rozumiana jest jako „sztuka wyjścia poza naukę”¹,

¹ Podkreślenia w cytatach, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą od autorki recenzji.

w kierunku życia jednostek” (s. 49). W tym miejscu ogólnie można stwierdzić, że autorce udało się zrealizować ten postulat: książka egzemplifikuje „pozanaukowość” i duże braki w wiedzy metodologicznej.

Jako pierwsza podczas lektury rzuca się w oczy bezradność Pryszmont wobec „opornej materii” języka; w książce trudno znaleźć kilka poprawnych pod względem językowym zdań z rzędu. Nie dostrzegając swojej nieporadności, autorka konstruuje własne (nieuzasadnione naukowo i językowo) pojęcia i wielokrotnie ich używa, na przykład „k o m b o m e t o d o l o g i a” (tu: oznaczająca, wspomnianą już, kombinację elementów różnych tradycji badawczych oraz „nowe narzędzia poznawcze” [dlaczego właśnie narzędzia?]; s. 48). W innym miejscu Pryszmont stwierdza, że

priorytetem niniejszej pracy jest przybliżenie takich praktyk badawczych, w których metodologia badań traktowana jest jako sztuka projektowania różnych trajektorii poznania i działania w świecie społecznym. Są to konstrukcje metodologiczne kreowane przez twórczych i zaangażowanych uczestników badań; określam je jako kombo metodologie umożliwiające realizację celów poznawczych i praktyczno-społecznych (s. 119).

Można by zapytać, czy od tej pory studium przypadku – jako że dopuszcza stosowanie różnych technik gromadzenia materiału empirycznego – będzie nazywane kombo metodą?

Autorka, w swoim mniemaniu, opracowała własną koncepcję metodologiczną, którą jest gotowa podzielić się z innymi:

metodologia badań zrealizowana w autorskiej inicjatywie badawczej [...] przyjmuje charakter kombo metodologii złożonej z różnych paradygmatów [...] podejść [...] metod i technik [...] narzędzi badawczych [...] oraz narzędzi wspomagających proces artystyczny [...] dzięki której realizowane były działania badawcze, jak również artystyczne (s. 119).

Recenzowana publikacja jest przede wszystkim towarem wtórnym, przygotowanym z opisanych już wielokrotnie przez autorkę „półproduktów” (zob. np. Pryszmont 2013a, 2016). Pryszmont była bowiem pomysłodawczynią pięciu, niezależnych od siebie, projektów – określanych mianem badawczych, ale realizujących przede wszystkim cele edukacyjne, uświadamiające² – podejmowanych kolejno w latach 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, które w recenzowanej pozycji zostały niejako uspojone i przedstawiane są jako jeden wspólny projekt badawczy.

To, jak bardzo prezentowane rozumienie metodologii jest odległe od obowiązującego „kanonu”, ujawniają wszystkie etapy realizacji opisanego w recenzowanej książce projektu „badawczego”, poczynając od sformułowania przedmiotu badań, przez cele badań, dobór strategii (i paradygmatu), po upowszechnianie wyników. „Obszar zainteresowań badawczych” (przedmiot badań?) to „doświadczenia macierzyństwa”.

² Oto przykładowe sformułowanie: „Niniejszy projekt badawczy związany jest z dążeniem do wypuklenia spojrzenia na macierzyństwo z perspektywy drogi życiowej kobiety i matki” (Pryszmont-Ciesielska 2013b: 11). Edukacyjno-społeczny wymiar projektów był podkreślany także poprzez prace powstające w ich wyniku (w 2012 r. były to fotografie/plakaty), a prezentowane publicznie różnym grupom odbiorców, na przykład podczas wystawy.

Wśród celów (ujednoliczonego projektu) autorka wymienia: „uwrażliwienie na obecność różnych mikroświatów macierzyństwa oraz różnorodnych obszarów jego doświadczenia” (a w dalszych częściach publikacji używa już skracanej formuły: „uwrażliwienie na doświadczenia macierzyństwa” [?]); „rozpoznanie edukacyjnych aspektów badań z wykorzystaniem materiałów wizualnych”; „popularyzacja badań poświęconych macierzyństwu” (s. 121). Do każdego z pięciu projektów autorka sformułowała inne pytania (od trzech do sześciu w każdym z nich), z których żadne się nie powtarza, a część brzmi niezrozumiale, na przykład „Jakie jest macierzyństwo kobiet doświadczonych przemocą?”, „Jaki potencjał posiada doświadczenie macierzyństwa dla poznawanych kobiet?” (s. 121). Niejasne jest także utożsamienie strategii badawczych z formą prezentowania „wyników badań” (tu: plakat, album, etiuda filmowa) czy narzędzi badawczych z „narzędziami wspomagających proces artystyczny” (zob. s. 122–123). Autorka książki wielokrotnie wspomina, że projekty realizowane „w formie triangulacji badających” (to jest badaczek; s. 123) były przez nią samodzielnie opracowane (tu: przedmiot i cel badań, problemy badawcze) i ukierunkowane na określony efekt „artystyczny” (ta „samodzielność” czy wyłączność w decydowaniu o przebiegu realizacji projektu jest kwestią kontrowersyjną w kontekście wybranego ostatecznie podejścia badawczego, dlatego jeszcze do niej wróć).

Biorąc pod uwagę wywód prowadzony w książce, zrozumiałe jest, choć naukowo nieadekwatne, utożsamienie „tworzenia biografii” z „aktem sztuki” – właśnie to pozwoliło autorce „uzasadnić” wybór swojego podejścia badawczego (w którym lokuje odrębne wcześniej projekty) i dogodnie dla siebie ześlizgnąć się z obszaru nauki w obszar sztuki: „Zatem (re)konstruowanie swojej biografii i tym samym budowanie własnej tożsamości stanowi akt twórczy i może być odczytywany w kategoriach sztuki” (s. 153–154). Po tym krótkim „wyjaśnieniu”, jak metoda biograficzna staje się sztuką, w książce nie pojawiają się inne uzasadnienia dla tej kwestii (leitmotiwem książki jest zresztą dopasowywanie teorii i empirii do przekonania lub oczekiwań autorki).

Wybór podejścia użytego do uspoźnienia odrębnych projektów edukacyjnych ostatecznie „padł” na badania oparte na sztuce (ang. *arts-based research*). „Interesującą perspektywę prowadzenia poszukiwań badawczych z wykorzystaniem różnego rodzaju kreatywnych i twórczych form aktywności artystycznej stanowią badania posługujące się sztuką. W świecie metodologii badań są one trudne do zdefiniowania, podobnie jak badania z wykorzystaniem biografii” (s. 154). Tutaj warto dodać, że określając jeden z projektów mianem badań biograficznych, Pryszmont oprócz narracji o życiu matek zbierała także „biografie nieprzeżyte” (s. 174).

Kluczowe, wydawać by się mogło, dla recenzowanej tu pracy podejście badawcze omówione zostało niezwykle powierzchownie – zaledwie na pięciu stronach (s. 154–158).

Uwzględniając powyższe nazewnictwo oraz ustalenia definicyjne, w niniejszej pracy będę posługiwała się określeniem badania posługujące się sztuką. W procesie badawczym wykorzystuję aktywność artystyczną, zogniskowaną na wybranych formach sztuki, tj. plakacie, albumie fotograficznym i etiudzie filmowej, do przybliżania mikroświatów macierzyństwa kobiet, a także edukacji odbiorców zrealizowanych projektów. [...] Jednocześnie istotnym założeniem tych badań jest to, iż mają one służyć ujawnianiu różnych zagrożeń i pobudzać działania do zmiany tych negatywnych praktyk (s. 156 – podkr. w oryg.).

Należy zauważyć, że ani w poprzedzającej ten wywód części książki, ani na dalszych stronach autorka nie podejmuje refleksji nad sztuką (w tym nad, wydaje się niezwykle ważną w tym kontekście, sztuką krytyczną), historią sztuki czy działaniami społeczno-artystycznymi. Podkreśla natomiast, że sama „wytwarza sztukę”, na przykład w postaci „plakatu” prezentującego dwa–trzy zdjęcia i trzy krótkie fragmenty tekstu/cytaty z wywiadu, dopracowanego w ostatniej fazie przez grafika! Po co kończyć studia artystyczne (na przykład aktorstwo), reżyserię czy scenopisarstwo, jeśli wystarczy, na podstawie zebranej narracji, samodzielnie „wytworzyć” scenariusz monodramu, zagrać w spektaklu i go wyreżyserować? Zaskakujące jest to, że Pryszynt, wraz ze „współbadaczkami”, realizowała (w ramach dwóch projektów) etiudy filmowe, choć nie miały do tego przygotowania, o czym autorka pisze otwarcie (zob. s. 160, 179–180).

Oba projekty realizowane były w ten sam sposób, tj. miały ustaloną przeze mnie strukturę obejmującą zarówno czynności badawcze, jak i artystyczne. Niemniej realizacja części artystycznej spowodowała, iż podczas trwania projektów wprowadzane były niezaplanowane wcześniej elementy lub modyfikowane wcześniej ustalone zasady. Wynikało to głównie z braku wiedzy na temat tworzenia etiud filmowych w momencie ich planowania (s. 179).

Autorki recenzowanej pracy nie zajmuje ani metodologia, ani sztuka, na których się nie zna – i wydaje się nie mieć z tym problemu. Z książki wyraźnie wynika, że interesuje ją po prostu przeżywanie własnego macierzyństwa i nieco ekshibicjonistyczne (celebryckie?) dzielenie się nim oraz ewentualne współdoświadczenie go z innymi matkami. Po co i dlaczego więc zamierzyła się na opracowanie książki o metodologii (nie mówiąc o sztuce)? Naprawdę trudno stwierdzić.

Chociaż, jak wspominałam, autorka próbowała opisać podejście oparte na sztuce, to nie potrafiła wykorzystać tej dostępnej już szeroko wiedzy w swoich opracowaniach oraz w projektach. Ba, wielokrotnie i bez zawstydzenia pisze o tym, jak przeinaczała ustalenia metodologiczne lub zaprzeczała założeniom wybranego podejścia. Oto jeden z takich przykładów:

Zrealizowane badania nie polegały na modelu bazującym na wspólnych działaniach uczestników badań. Istotą tego podejścia jest bowiem zaangażowana aktywność uczestników [...] na rzecz kolektywnie określonych celów, prowadząca do ulepszenia, a także zmiany zastanej rzeczywistości społecznej. Tego typu projekty [...] mają często zaangażowany, krytyczny, a nawet polityczny charakter. Natomiast realizowane przeze mnie badania, mimo założonych celów społecznych, związanych z uwrażliwianiem na różnorodność doświadczeń macierzyństwa, a nawet edukację w tym zakresie, nie polegały na realizacji wspólnego projektu badawczego, zorientowanego na zmianę społeczną *sensu stricto*. [...] w trakcie ich realizacji nie został wypracowany

model, który umożliwiłby przeprowadzenie działań wspólnych z osobami badanymi. Rola matek ograniczała się wyłącznie do przekazania informacji na temat światów ich życia, szczególnie w kontekście opisu doświadczeń macierzyńskich (s. 161).

W tym miejscu trzeba spytać: jeśli większość założeń badań opartych na sztuce (zob. na przykład Finley 2009), czy tu: posługujących się sztuką, została zanegowana, a nawet pogwałcona, to czym w takim razie są i jaki mają charakter projekty prezentowane w recenzowanej książce? Uzupełniając niejako to pytanie, dodam, że autorka – wbrew wybranemu podejściu, bazującemu na paradygmacie postmodernistycznym (zob. Finley 2009) – osobiście przyznaje, że w jej projektach (edukacyjnych) striangulowane zostały trzy paradygmaty (bazujące na wykluczających się założeniach ontologicznych i epistemologicznych): interpretatywny, krytyczny i postmodernistyczny.

Cała książka to dzieło w wysokim stopniu zaskakujące – trudno wskazać, co jest w niej najsłabsze i najbardziej nienaukowe; można jednak między innymi stwierdzić, że metodologicznym nieporozumieniem jest opis procedury analitycznej materiału „empirycznego” (s. 186–207). Autorka wyróżnia dwa „poziomy” analizy: treściową (w rzeczywistości chodzi o formalną) i merytoryczną (pytanie: czy pierwsza analiza jest niemerytoryczna i co tu oznacza przymiotnik „merytoryczna”?). Z wywodu wynika, że w jednym z projektów pojawił się także trzeci poziom analizy, całkowicie niepojęty i nieuzasadniony naukowo: „analiza danych wytworzonych” przez badaczkę. Tak więc najpierw prowadziła wywiad z wybraną matką, następnie, na podstawie jej narracji, „przygotowywała” scenariusz i reżyserowała etiudę, a na końcu poddawała „analizie” swoją etiudę nagrany na filmie (s. 202).

Nie będę szczegółowo charakteryzowana braków w wiedzy metodologicznej autorki w odniesieniu do prowadzenia analizy danych – wydaje się, że wystarczające będzie wskazanie, iż aktywność analityczna sprowadza się przede wszystkim do dobierania odpowiednich cytatów do problemów badawczych – co oznacza, że autorka nie ma pojęcia, na czym polega ten etap badań. Charakteryzując analizę treściową, pisze ona tak:

Kolejny etap [...] polegał na wyborze kluczowych fragmentów narracji skoncentrowanych na problemach badawczych. [...] wybrane fragmenty stanowiły główny trzon przygotowanych plakatów, esejów i etiud filmowych. Niemniej to, co cechuje tę analizę, to fakt, iż odnosi się ona wyłącznie do wyboru odpowiednich fragmentów pochodzących z materiałów badawczych. Pozostają one w oryginalnej formie, bez jakiegokolwiek ingerencji ze strony poznającego (s. 189–190 – podkr. w oryg.).

Natomiast specyfiką analizy merytorycznej było poszerzenie dotychczasowej analizy, tj. zawierającej się w kolejnych etapach analizy treściowej, o interpretację skoncentrowaną na problemach badawczych oraz tę dokonywaną w perspektywie wybranych tradycji teoretycznych, zgodnych z problematyką badawczą dyscypliny naukowej (s. 188 – podkr. w oryg.).

Te niezrozumiałe omówienia sugerują, że autorka nie bardzo wie, na czym polega praca z danymi (zob. też tab. 7, s. 195). Kolejną znaczącą niejasność wprowadza stwierdzenie: „W opisywanych badaniach każda badająca przeprowadzała

indywidualną analizę treściową (podstawa przygotowanych prac artystycznych [które jednocześnie były „prezentacją wyników badań” – E.Z.] oraz merytoryczną (artykuły naukowe przygotowane na podstawie zrealizowanych projektów)” (s. 192). Oprócz „rozgryzania” sensu zdania, warto zapytać o to, kto „analizował” dane zebrane w projektach? Jeśli każda z badaczek (jak to wynika z cytowanego stwierdzenia), to dlaczego autorka książki niejako przywłaszcza sobie cudzą pracę?

Metodologiczną „grozą wieje”, gdy przyjrzeć się etycznemu wymiarowi badań. O znaczeniu podjęcia namysłu etycznego na etapie projektowania badań oraz o konieczności przestrzegania założeń etycznych już podczas ich realizacji (w szczególności badań jakościowych) powstało bardzo wiele opracowań naukowych. Ich autorzy podkreślają ważność dbania o szeroko rozumiane dobro osób badanych/uczestników badań. Warto tutaj zaznaczyć, że w recenzowanej książce tylko raz występuje termin troska – w niezbyt zrozumiałym ujęciu. Przytoczę dłuższy fragment z ostatnich stron książki, gdzie autorka odnosi się do etycznego aspektu badań, dodając w kilku miejscach moje własne pytania:

zastosowana multiparadygmatyczna metodologia badań spowodowała, iż podczas jej realizacji [realizacja metodologii?] pojawiło się wiele problemów natury etycznej [metodologia powoduje problemy natury etycznej?]. Troska o refleksyjny namysł nad tymi aspektami była ważnym wymiarem aktywności badawczej. Niemniej źródłem tych problemów była także wybrana problematyka, która dotyczyła intymnych doświadczeń kobiet [problematyka dotyczyła doświadczeń?]. Przybliżenie tych doświadczeń w opisywanych projektach badawczych miało na celu zwrócenie uwagi na te przeżycia kobiety i tym samym pobudzenie krytycznej refleksji na temat mikroświatów macierzyństwa [celem badań było zwrócenie uwagi na przeżycia itd.?]. Otwiera to [to przybliżenie?, to zwrócenie uwagi?, czy to pobudzenie krytycznej refleksji?] nowe spojrzenie na rolę nauki i sprzęgniętej z nią metodologii badań [?]. Dotyczy [?] ono [jak wyżej] wyjścia poza schemat nauki i metodologii przyporządkowanej światu akademii [?], na rzecz tej, którą zajmują ważne problemy społeczne [metodologię zajmują problemy społeczne?] – ich naświetlanie i poszukiwanie optymalnych rozwiązań [metodologie zajmuje poszukiwanie rozwiązań problemów społecznych?]. Taki cel wpisany był w realizację mniejszej inicjatywy badawczej. Przybliżenie mikroświatów macierzyństwa miało służyć dowartościowaniu różnych doświadczeń [celem „przybliżenia” było dowartościowanie doświadczeń?] kobiet będących matkami [czy cel jest tu utożsamiany z etycznością badań?] (s. 243–244).

Susan Finley, za którą Pryszynt używa nazwy metody, pisze, że w badaniach posługujących się sztuką istotna jest

dyskusja na temat problemów etycznych, które dotyczą relacji pomiędzy badaczami i społecznościami, w których oni pracują. [...] uczestnicy przestali być tylko obiektami badań, stając się zamiast tego współpracownikami badacza, a nawet współbadaczami [...]. W przypadku badań tego typu, czyli badań dotyczących kwestii istotnych dla lokalnych społeczności, badacze i uczestnicy badań aktywnie rozwijali etykę troski, która w końcu stała się obowiązującym standardem w ramach nowego paradygmatu badań społecznych (Finley 2009: 59).

Z tego i innych opracowań naukowych (zob. na przykład Damianakis, Woodford 2012; Lafrenière *et al.* 2012; Kuri 2020) wynika, że badania posługujące się sztuką powinny przestrzegać takich założeń etycznych jak: 1) współpraca badacza z badanym,

2) realizacja celu badań ważnego dla ich uczestnika, tj. badanego, a jeśli to możliwe wskazanego przez niego, 3) wspólnie tworzona praca artystyczna, realizowana w procesie badawczym lub będąca jego istotną częścią, albo też uznanie, że autorem pracy jest uczestnik badań (tu: podważone zostaje tradycyjne nastawienie na reprezentację badanego, skutkujące niedoreprezentowaniem tak zwanych grup wrażliwych lub błędnym ich reprezentowaniem przez badacza), 4) zrealizowanie celu badań powinno prowadzić do zmiany niekorzystnej dla badanego sytuacji. Żadne z tych (i innych) założeń (a nawet warunków) *arts-based research* nie zostało spełnione.

W przypadku badań przedstawianych w książce *Metodologia jako sztuka wyjścia* matki nie były pełnoprawnymi uczestniczkami badań, ale zostały wykorzystane do „dostarczenia materiału empirycznego” badaczkom (o czym autorka otwarcie pisze między innymi w cytowanym już przeze mnie fragmencie: „Rola matek ograniczała się wyłącznie do przekazania informacji na temat światów ich życia, szczególnie w kontekście opisu doświadczeń macierzyńskich”; s. 161), zatem potraktowano je (ich doświadczenia) jak przedmiot badań/inicjatyw edukacyjnych. Matki-narratorki nie uczestniczyły w procesie „analizy” dostarczonych przez nie „danych”, zatem nie były współautorkami ani tym bardziej autorkami „wytwarzanej sztuki”, to jest plakatów, etiud filmowych i tak dalej. Ich doświadczenia były przedmiotem aktywności badaczek, które zgodnie z – nawet nie własnym, tylko narzuconym im przez Pryszmont – celem i wzorem (re)prezentowały matki-narratorki, wypowiadały się za nie, pokazywały to, co w ich przeżyciach same uznały za istotne. Nie została spełniona żadna z wytycznych koncepcji etyki troski, opracowanej przez Carol Gilligan (zob. na przykład 2015). Ponieważ cel badań/inicjatyw edukacyjnych nie został sformułowany przez badane, ani nawet wspólnie z nimi (nie mówiąc o tym, że jest bardzo niejasny, niepoprawnie skonstruowany), nie prowadził on do zaspokojenia ważnych dla uczestniczek badań (badanych) potrzeb i nie prowadził do zmian w ich sytuacji życiowej. Co więcej, Pryszmont wielokrotnie i wprost pisze (w trzecim rozdziale, którego podtytuł brzmi *W stronę metodologii inicjujących uczenie się*), że to ona lub projektowane w głównej mierze przez nią inicjatywy edukacyjne/badania umożliwiały uczenie się – zarówno badanym (tu: ze swojej własnej biografii), jak i osobom zaangażowanym do realizacji projektów (na przykład badaczkom z zespołu badawczego czy studentkom PWST grającym w etiudach filmowych) oraz odbiorcom „prac artystycznych”: „Poznające (tj. badaczki) otrzymały zatem sposobność, aby przyjrzeć się własnym doświadczeniom macierzyństwa [...]. Możliwość uczenia się z biografii Innych otrzymały także osoby wspomagające projekt oraz odbiorcy badań” (s. 151). W tym kontekście należy mówić wyłącznie o, deklaratywnie krytykowanym przez autorkę, a w rzeczywistości realizowanym, nastawieniu na nauczanie!

Z racji tego, że autorka recenzowanej książki jest kierowniczką Pracowni Metodologii w Instytucie Pedagogiki i prowadzi wykłady z metodologii, można się obawiać, że ta jej praca wkrótce stanie się lekturą obowiązkową i swoistym wzorem postępowania metodologicznego w badaniach dla studentów.

Literatura

- Damianakis T., Woodford M.R., 2012, *Qualitative research with small connected communities. Generating new knowledge while upholding research ethics*, „Qualitative Health Research” vol. 22.
- Finlay L., 2006, ‘Rigour’, ‘ethical integrity’ or ‘artistry’? *Reflexively reviewing criteria for evaluating qualitative research*, „British Journal of Occupational Therapy” vol. 69.
- Finley S., 2009, *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. wyd. pol. K. Podemski, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gilligan C., 2015, *Innym głosem. Teoria psychologiczna a rozwój kobiet*, tłum. B. Szelewa, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Johnson R., Waterfield J., 2004, *Making words count. The value of qualitative research*, „Physiotherapy Research International” vol. 9.
- Krefting L., 1991, *Rigor in qualitative research. The assessment of trustworthiness*, „The American Journal of Occupational Therapy” vol. 45.
- Kuri E.L., 2020, *Ethics in arts-based research. Drawing on the strengths of creative arts therapists*, „Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy” vol. 54.
- Lafrenière D., Hurlimann T., Menuz V., Godard B., 2012, *Health research: ethics and the use of arts-based methods in knowledge translation processes*, „International Journal of the Creative Arts in Interdisciplinary Practice” iss. 11.
- Meyrick J., 2006, *What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality*, „Journal of Health Psychology” vol. 11.
- Muszyński M., 2018, *Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna*, „Rocznik Andragogiczny” t. 25.
- Pryszmont-Ciesielska M., 2013a, *Mikroświaty macierzyństwa*, „Rocznik Andragogiczny” t. 20.
- Pryszmont-Ciesielska M., 2013b, *Wprowadzenie* [w:] *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, red. eadem, Wrocław: Atut.
- Pryszmont-Ciesielska M., 2016, *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performansem*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” t. 19.