

Jolanta Zwiernik

Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny¹

Wprowadzenie

Rozważania podjęte w niniejszym tekście są kontynuacją problematyki zogniskowanej wokół badań dzieci, jaką prezentowałam we wcześniejszych publikacjach (Zwiernik, 2015; 2017). W ostatnim czasie odnotować można istotną zmianę, wskazującą na nowe znaczenia nadawane dzieciom uczestniczącym w badaniach, która jest odzwierciedleniem zmiany sposobu postrzegania miejsca dzieci w społeczeństwie i ich roli wobec rówieśników i dorosłych, co znajduje swoje odbicie w sposobach badania dzieciństwa. Prześledzenie stopnia zaangażowania dzieci w proces badawczy pozwala na dostrzeżenie istotnych przeobrażeń dotyczących charakteru badań, przejawiających się w ich terminologii.

Ewolucja podejść w badaniach dzieciństwa

Zainteresowanie badaczy problematyką dzieciństwa, zapoczątkowane na przełomie XIX i XX wieku i szeroko rozwijane w badaniach prowadzonych do lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, głównie przez przedstawicieli psychologii rozwojowej, to *badania na dzieciach*, traktowanych jako obiekty badań, dzięki którym możliwe było ustalenie norm rozwojowych charakteryzujących reprezentantów wybranych kategorii wiekowych. Zgodnie z uznawanym wówczas paradygmatem pozytywistycznym, wywodzącym się z przyrodoznawstwa, dążono do zdobycia wiedzy, która byłaby wiedzą obiektywną, reprezentatywną, weryfikowalną (Pilch, 2010, s. 65–68). Miało to swoje konsekwencje w sposo-

¹ Artykuł ten w wersji rozszerzonej ukazał się w Kwartalniku Dolnośląskiej Szkoły Wyższej „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1 (81).

bach badania dzieci, które na wzór zwierząt laboratoryjnych w badaniach behawiorystów, traktowane były jako przedmiot badań o określonych cechach podlegających pomiarowi. Dlatego tym, co interesowało badaczy, było to, co dzieci wiedzą (pamiętają), co potrafią (nauczyły się robić), jak i jak często zachowują się w określonych sytuacjach. W tym celu badacze precyzyjnie określali wskaźniki wyróżnionych, a następnie obserwowanych przez nich zachowań, służące do opracowania norm rozwojowych charakteryzujących badaną grupę wiekową. Badacz pełnił tu rolę ekspercką, sytuującą go w pozycji osoby, która wie, jak badać dzieci i jak interpretować to, co one mówią i robią (Woodhead, Faulkner, w: Christensen, James, 2000, s. 12). W omawianym typie badań dzieci traktowane były jako produkt socjalizacji i część szerszych układów społecznych, jak rodzina czy szkoła (Hill, 1997, s. 171), rzadziej jako autonomiczne podmioty. Wiązało się to z uznaniem okresu dzieciństwa za rezultat wcześniejszych oddziaływań i czas przygotowujący do tego, kim dziecko może być w przyszłości, mniej interesowano się jego aktualnym położeniem. Pozytywistyczne badania na dzieciach, pomimo swoich ograniczeń, przyczyniły się do wielu znaczących odkryć wzbogacających naszą wiedzę o dzieciństwie, choć dziś warto obdarzyć ją głębszą refleksją, mając na względzie jej standaryzujący charakter (Klus-Stańska, Gawlicz, 2013; Klus-Stańska, 2015).

Bogactwo odkryć psychologii rozwojowej ma w większości charakter pomiarowy i tylko niewielka ich część poświęca uwagę dziecięcym koncepcjom ich społecznego świata (Hill, 1997, s. 171). Te zyskują większe zainteresowanie w kolejnej odmianie, jaką są *badania nad dziećmi* i dzieciństwem (Kehily, 2008; Köpp, Lippitz, 2001), w których dominującą metodą jest etnografia. W badaniach tego typu badacz – używając popularnego dziś sformułowania – „pochyla się” *nad dzieckiem*, czyli skupia na nim swoją uwagę, by przyjrzeć mu się bliżej. Tu już nie dzieci jako kategoria społeczna, ale pojedyncze dzieci połączone więziami koleżeństwa i przyjaźni ogniskują uwagę badacza, który stara się je zrozumieć, co lokuje ten typ badań w paradygmacie interpretatywnym (podobnie jak kolejne, które będą prezentowane). W badaniach nad dziećmi badacz dostrzega wielowymiarowość i różnicowanie działań dzieci, które to działania składają się na różne odmiany kultury dziecięcej. Przedmiotem jego zainteresowania stają się indywidualne odczucia, przeżycia, ustosunkowania dzieci, które wspólnie z innymi, w kolektywnych praktykach społecznych konstruują i rekonstruują zdarzenia, z jakich składa się ich dziecięca codzienność. Można sądzić, że w takim sposobie prowadzenia badań rysuje się *perspektywa dziecięca (child perspective)* (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2010, za: Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 18), czyli analiza materiału badawczego prowadzona jest przez badacza dorosłego, który opracowując zawarte w nim wypowiedzi i opisy zachowań dzieci, wraz z towarzyszącym im kontekstem sytuacyjnym, stara się wnikać w dziecięcy sposób uczestniczenia w życiu spo-

lęcznym i nadać tym zachowaniom i wypowiedziom znaczenia, jakie nadałyby im same dzieci, gdyby oddać im głos.

Idea ta zaczyna urzeczywistniać się w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku pod wpływem poglądów przedstawicieli tzw. nowej socjologii dzieciństwa (Prout, James, 1997; James, Jenks, Prout, 1998, za: Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 9), zapoczątkowujących zmianę w sposobie myślenia o usytuowaniu dzieci w życiu społecznym. Torują one drogę badaniom włączającym w proces badawczy dzieci jako aktywne podmioty, zwiększając w ten sposób zakres ich partycypacji i przyznając im centralne miejsce w tym procesie, co prowadzi do wyodrębnienia badań z *dziećmi*. Stwarzają one szanse na poznanie rzeczywistego głosu dzieci, którego autorami są one same – mówiące, krzyczące, śpiewające – artykułujące swoją wypowiedź w sposób najbardziej dla nich właściwy i samodzielnie wybrany. Uważne słuchanie tej wielogłosowej wypowiedzi dzieci i poważne jej traktowanie sprawia, że badacz zyskuje możliwość dotarcia do *perspektywy dziecka* (*child's perspective*) (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2010, za: Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 18), niezniekształconej przez jego własne interpretacje.

Trafną ilustracją tej odmiany badań z dziećmi jest podejście mozaikowe zastosowane przez A. Clark (Clark, 2005; Zwiernik, 2012; Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 19–21) w badaniach, których celem było poznanie sposobów doświadczania przez małe dzieci przestrzeni w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Badaczka udzielała dzieciom głosu w różnorodnych sytuacjach uwzględniających zróżnicowane preferencje dzieci co do sposobu komunikowania się. Były to, chętnie podejmowane przez małe dzieci, formy ruchowe – wycieczki po placówce i wokół niej, podczas których dzieci zaprowadziły badaczkę w ważne dla nich miejsca; formy wizualne – fotografie wykonane przez dzieci, rysunki i mapy ich autorstwa ilustrujące fragmenty przestrzeni mające dla nich szczególne znaczenie oraz formy słowne – wypowiedzi dzieci dokumentowane podczas gromadzenia materiału badawczego oraz jego analizowania. Istotny jest zwłaszcza ten ostatni fragment procesu badawczego, gdyż umożliwia on poznanie perspektywy dzieci, zrozumienie tego, jak one same doświadczają przestrzennych wymiarów otoczenia, w którym wypełniają swą dziecięcą codzienność.

Nową odmianą badań angażujących dzieci, zapoczątkowanych w pierwszych latach XXI wieku, są *badania prowadzone przez dzieci*. Do ich wynalezienia przyczyniło się dostrzeżenie przez badaczy dzieciństwa umiejętności młodych ludzi, jakich oni sami, badacze, nie mają. Precyzując tę myśl, chodzi o mówienie tym samym językiem co uczestnicy badania, używanie słów i zwrotów, które dla dorosłych mogą mieć zupełnie inne znaczenie; dostęp do grup subkulturowych niedostępnych dla dorosłych badaczy; rozmawianie z rówieśnikami w bardziej swobodnej formie (zbliżonej do rozmowy nieformalnej) niż z badaczami profesjonalnymi, którzy czasami onieśmielają młodych rozmówców, oraz dyspono-

wanie spostrzeżeniami „z pierwszej ręki” odnoszącymi się do spraw mających wpływ na młodych ludzi, ponieważ te często dotyczą także samych młodych badaczy (McCartan, Schubotz, Murphy, 2012, s. 2). Ponadto B. Glaser i A. Strauss zwracają uwagę na to, że w gromadzeniu danych dorośli badacze obciążeni są nabywaną przez lata wiedzą teoretyczną stanowiącą pryzmat, przez jaki postrzegają interesujące ich obszary życia społecznego. Brak tego bagażu u młodych badaczy sprzyja świeżości ich spojrzenia. Przy czym nie można zgodzić się z tym, że ich badania zwolnione są z obowiązku zachowania rygoru metodologicznego (Glaser, Strauss, 1968, za: McCartan, Schubotz, Murphy, 2012, s. 2). To, czego im brakuje i w co muszą być wyposażeni w stosunkowo krótkim czasie, to umiejętności badawcze związane ze zdobywaniem informacji, ich dokumentowaniem i analizowaniem zebranych danych (McCartan, Schubotz, Murphy, 2012, s. 2).

Geneza badań partycypacyjnych

Obecny w literaturze ostatnich lat termin partycypacyjne badania z dziećmi (*participatory research with children*) odnosi się zarówno do badań z dziećmi, jak i badań prowadzonych przez dzieci. Jednym ze źródeł tego podejścia, na jakie wskazuje większość opracowań (Clark, 2004; Kellett, 2005; McCartan, Schubotz, Murphy, 2012), jest Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku². Za szczególnie istotne dla sposobu, w jaki interesy dzieci powinny być respektowane w społeczeństwie zdominowanym przez dorosłych (Punch, 2002), uznaje się artykuły 12 i 13 Konwencji głoszące:

Artykuł 12.1. Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do woli oraz dojrzałości dziecka.

Artykuł 13.1. Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei, wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka.

Zapisy te tworzą globalne ramy dla zaangażowania dzieci i młodzieży w procesy decyzyjne kształtujące warunki ich życia. Oznacza to uznanie dzieci za pod-

2 Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

miot społeczny wypowiadające się we własnym imieniu, a nie za reprezentantów szerszych struktur społecznych, np. rodziny czy szkoły, jak często miało to miejsce we wcześniejszych badaniach, czego rezultatem było eksplorowanie kondycji dzieciństwa z punktu widzenia dorosłych opiekunów (rodziców, nauczycieli), którzy rościli sobie prawo mówienia w imieniu dzieci (Christensen, James, 2000, s. 2). Dlatego współcześni badacze dzieciństwa za tak ważne uznają artykuły 12 i 13 Konwencji o Prawach Dziecka zobowiązujące dorosłych do przestrzegania prawa wszystkich dzieci do wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących i przyjmowania ich z należytą powagą. O doniosłości tego zapisu świadczy fakt, że jeszcze do niedawna dzieci, ze względu na ich młody wiek, niedojrzałość, trudności w komunikacji (i inne niedostatki wymieniane przez różnych autorów), były wykluczane z czynnego uczestnictwa w badaniach (Christensen, James, 2000, s. 3). Jednak stanowisko to, łączące kompetencje partycypacyjne z wiekiem, jest coraz częściej kwestionowane (Woodhead, Faulkner, 2000, za: Kellett, 2005, s. 9), podnoszone zaś to, że bardziej stosownym uzasadnieniem dla przekazywania informacji w formie wybranej przez dziecko jest jego doświadczenie społeczne wyposażające je w wiedzę ekspercką o dzieciństwie (Kellett, 2005, s. 9).

Innym źródłem (oprócz Konwencji) wskazywanym przez autorów prezentujących partycypacyjne badania dzieci są badania feministyczne oraz te, które skupione są wokół problemów mniejszości etnicznych i osób z niepełnosprawnością. Grupy te, podobnie jak dzieci i młodzież, zaliczane są do grup „wrażliwych”, zmarginalizowanych, pozbawionych mocy sprawczej (*disempowered*) i głosu, który byłby z uwagą słuchany. Badania prowadzone przez reprezentantów tych grup unaoczniały ich emancypacyjny charakter, wyrażający się w możliwości podzielenia się swoją perspektywą oglądu rzeczywistości jako głosem zasługującym na uznanie w debacie publicznej, dzięki czemu wniosły one oryginalny wkład do wiedzy na temat niepełnosprawności i kwestii rasowych (Kellett, 2005, s. 8). Oceniając ich znaczenie, podkreśla się, że uczestnicząca praktyka badawcza jest demokratycznym podejściem do odkrywania fragmentów życia osób badanych. Dzięki ich pełnej partycypacji już na etapie formułowania celów i problemów badawczych zogniskowanych na kwestiach ważnych dla wspólnoty (Theiss, 2010, za: Lalak, 2010, s. 77) pozwala ona, na drodze konstruktywizmu społecznego, na wytwarzanie wiedzy użytecznej dla ludzi, których sytuacja jest badana (Clark, 2004, s. 3).

Badania partycypacyjne prowadzone przez reprezentantów społeczności zmarginalizowanych wyłoniły się pod wpływem krytyki tradycyjnej, „eksperskiej” pozycji badacza skłaniającej do pytań, takich jak: czy zdrowy/biały badacz jest w stanie wnikać w świat osób z niepełnosprawnością/mniejszości etnicznych na tyle, by badania odzwierciedlały rzeczywiste stanowiska tych osób. Analogie z badaniami z dziećmi w tej kwestii są oczywiste, zwłaszcza w zestawieniu z badaniami feministycznymi, których krytyka dotyczy dominacji badań obar-

czonych męskim sposobem doświadczania świata odzwierciedlanym rodzajem generowanej z nich wiedzy (Kellett, 2005, s. 6). Podobnie w badaniach dzieci, krytyce podlega pozycja dominującego dorosłego projektującego program badawczy, który mógłby być skorygowany przez dzieci, gdyby umożliwić im aktywny udział w projektach badawczych ich dotyczących. Perspektywa ta niesie sformułowane przez J. Clark pytanie: Skoro naprawdę jesteśmy zainteresowani życiem dzieci, dlaczego nie zaangażować ich jako badaczy? (Clark, 2004, s. 4)

Koncepcja dzieci jako aktywnych badaczy wyłoniła się w odpowiedzi na zmieniającą się perspektywę określającą miejsce dzieci w społeczeństwie (Kellett, 2005, s. 4). Współcześni badacze dzieciństwa dowodzą, że dzieci są pełnoprawnymi uczestnikami życia społecznego, wyposażonymi w siłę sprawczą przejawiającą się w procesie tworzenia i kształtowania nie tylko własnego życia, ale także życia osób wokół nich i społeczeństwa, w jakim żyją (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 105). Jako osoby zdolne do racjonalnego osądu i trafnego wyboru ofert zabezpieczających ich interesy, są one w mocy podejmować decyzje kształtujące warunki ich codzienności i dlatego powinny być (zgodnie z postanowieniami Konwencji) zaangażowane w konsultacje przy podejmowaniu decyzji mających wpływ na ich życie (Kellett, 2005, s. 4). Tylko przez uważne słuchanie i słyszenie tego, co dzieci mówią, i obdarzanie uwagą sposobów, w jakie się z nami komunikują, możliwy jest postęp w prowadzeniu badań z dziećmi raczej niż na dzieciach (Christensen, James, 2000, s. 9). Odsłaniają one przed nami nowe, dotychczas na ogół niedostępne dla dorosłych badaczy, obszary dzieciństwa.

W dyskusji wokół partycypacyjnych badań dzieci często padają pytania: Dlaczego ważne jest, żeby dzieci angażowały się w ich własne badania? Czy dorośli mogą wczuć się w sytuację dziecka, skoro sami byli dziećmi? M. Kellett uważa, że odpowiedź jest zdecydowanie przecząca. Jej zdaniem dorośli nie mogą na powrót stać się dziećmi, ponieważ niemożliwe jest uwolnienie się od bagażu doświadczeń, jakich nabyli w trakcie swojego życia, bowiem stanowi on filtr, przez który odbierają docierające do nich informacje, nawet jeśli jest to filtr podświadomości (a najczęściej tak bywa). Ponadto dzieciństwo dorosłych badaczy wypełniało się w innym kontekście społeczno-kulturowym w porównaniu z tym, jakie jest udziałem współczesnych młodych ludzi. Dzieci oglądają świat innymi oczyma niż dorośli – co innego je dziwi, śmieszy, zaskakuje; zadają pytania o rzeczy, o których dorośli by nawet nie pomyśleli. Ich niezaprzeczalnym atutem jest bezpośredni dostęp do współtworzonej przez nie kultury rówieśniczej, co daje im wyjątkową pozycję „insidera”, która ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia dziecięcych światów, gdzie dorosły zawsze będzie „outsiderem”, osobą z zewnątrz (Kellett, 2005, s. 8). Innym uzasadnieniem jest wskazanie na kompetencje dzieci, które nie są „mniejsze niż”, ale „różne od” tych, jakie mają dorośli (Waksler, 1991; Solberg, 1996, za: Kellett, 2005, s. 9). Niewątpliwie, w wielu dziedzinach życia dorośli dysponują większym

zakresem wiedzy niż dzieci, ale w odniesieniu do samego dzieciństwa – w sensie: jak to jest być dzieckiem – to dzieci mają wiedzę ekspercką (Mayall, 2000; Christensen, Prout, 2002, za: Kellett, 2005, s. 9).

Stopniowe upowszechnianie praktyk badawczych uznających dzieci za podmioty społeczne prowadziło do nowego spojrzenia na dzieci nie tylko jako na uczestników badań, ale też współpracowników badaczy (Kellett, 2005, s. 5). Były one włączane do grup badaczy projektujących badania i zaangażowanych w niektóre aspekty gromadzenia danych. Jednak ten sposób partycypacji młodych ludzi w procesie badawczym poddawany był krytyce, która wskazywała na pozorny i często jedynie symboliczny udział dzieci w badaniach zdominowanych przez dorosłych badaczy formułujących pytania badawcze, decydujących o wyborze metod i kierunku analizy zgromadzonych danych. Krytyka ta doprowadziła zaangażowanie dzieci w badania do kolejnego stadium ujmującego je jako „badaczy z ich własnym prawem” lub jako „aktywnych badaczy” (Kellett, 2005, s. 5). W następstwie tego procesu sformułowany został postulat, że jeśli chcemy, aby dzieci były autentycznie zaangażowanymi uczestnikami badań, musimy włączać je we wszystkie aspekty badań – od projektowania ich pola problemowego po opracowanie końcowego raportu (Kellett, 2005, s. 6). Uzasadniając to stanowisko, R. Hart argumentuje, że młodzi ludzie, jeśli czują się odpowiedzialni za organizowanie i zarządzanie projektami badawczymi, które sami uznają za interesujące i ważne, wykazują się znaczną sprawnością i kompetencją (Hart, 1992, za: Clark, 2004, s. 6). Jednak, by tak się stało, konieczne jest zaangażowanie młodych badaczy w proces badawczy na zasadzie *pełnej partycypacji* we wszystkich jego etapach. Jak zauważa Hart, zdarza się, że są oni włączani w badania o charakterze *partycypacji pozornej* (tokenizm), które *de facto* prowadzone są przez ludzi dorosłych organizujących większość czynności badawczych. Dorosli ci są silnie skoncentrowani na tworzeniu dzieciom możliwości artykułowania ich punktu widzenia, jednak, zdaniem Harta, dotychczas nie przemyśleli dokładnie, jak to robić, ani nie spojrzeli krytycznie na swoje poczynania. W rezultacie powstaje projekt sprawiający wrażenie, że to dzieci mają głos, ale faktycznie mają go niewiele albo na tyle mało, że nie mogą decydować o stylu komunikacji, albo brakuje czasu na to, by mogły sformułować swoje zasady porozumiewania się (Hart, 1997, s. 41, za: Clark, 2004, s. 6). W opracowanym przez J. Boyden i J. Ennew przewodniku dla badań partycypacyjnych z dziećmi (poniżej 18 lat) zaakcentowana została różnica pomiędzy uczestnictwem w sensie „brania udziału w” czy aktualnym byciem a przekonaniem, że czyjeś poglądy przyjmowane są do wiadomości i uwzględniane w decyzjach, co wskazuje na ich charakter emancypacyjny (Boyden, Ennew, 1997, za: Clark, 2004, s. 13). Podkreśla się też, że uczestniczenie młodych ludzi w praktykach badawczych powinno zaspokajać interesy zarówno badaczy, jak i osób badanych oraz urzeczywistniać proces tworzenia wiedzy (DeKoning, Martin, 1996, za: Clark, 2004, s. 6).

Zróznicowany zakres partycypacji dzieci w relacjach z dorosłymi ilustruje „drabina partycypacji” opracowana przez Harta, która w metaforyczny sposób obrazuje osiem poziomów uczestniczenia dzieci w podejmowaniu decyzji – od braku partycypacji czy jej pozorów powodujących, że dzieci nie orientują się, w jakim celu ich opinie (bądź tylko obecność) będą wykorzystane, przez konsultowanie projektów prowadzonych przez dorosłych, po pełną, rzeczywistą partycypację w projektach inicjowanych przez dzieci, które włączają dorosłych w działania, jakie same zaplanowały (Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 13). Konstrukcję zbliżoną do modelu Harta, ale specyficzną dla edukacji, opracowały J. Fluter i J. Ruddoch (2004, za: Clark, 2004, s. 7). Ich „drabina partycypacji ucznia” składa się z pięciu poziomów: 0 – brak konsultacji z uczniami; 1 – słuchanie uczniów; 2 – uczniowie jako aktywni uczestnicy; 3 – uczniowie jako badacze; 4 – uczniowie jako w pełni aktywni członkowie zespołów badawczych. Autorki tego modelu akcentują ważność konsultacji z uczniami i związaną z nią zmianą ich roli: od bycia obiektem uwagi badacza do aktywnej, zespołowej partycypacji.

Przykładem włączania uczniów jako badaczy i współbadaczy jest opracowany przez Fluter i Ruddoch program badawczy zatytułowany „Konsultacje uczniów o nauczaniu i uczeniu się” (Fluter, Ruddoch, 2004, za: Clark, 2004, s. 7). Jak informują jego autorki, w niektórych szkołach udział w ich programie zaowocował założeniem przez uczniów agencji badawczych, w których pełnią oni rolę badaczy i współbadaczy, pomagając nauczycielom w monitorowaniu rezultatów ich inicjatyw. C. Harding relacjonuje, że bycie jednocześnie uczniem i badaczem pomaga mu w zrozumieniu sensu jego bycia w szkole, a także pogłębia jego zaangażowanie w proces uczenia się (Harding, 2001, za: Clark, 2004, s. 7).

Procedura badań prowadzonych przez dzieci

Osoby sceptyczne wobec koncepcji dzieci jako aktywnych badaczy twierdzą, że dzieci nie są wystarczająco kompetentne do prowadzenia własnych badań. Odmienne stanowisko przyjmuje M. Kellett prezentująca w artykule zatytułowanym *Dzieci jako aktywni badacze: nowy paradygmat badawczy dla XXI wieku?* rozległy, realizowany w latach 2002–2005 w Wielkiej Brytanii, program badań partycypacyjnych z udziałem dzieci jako badaczy uczestniczących we wszystkich etapach procesu badawczego. Jego punktem wyjścia było uznanie, że to nie niskie kompetencje, ale brak wiedzy i umiejętności badawczych uniemożliwia dzieciom prowadzenie badań, co zrównuje ich pozycję z pozycją początkującego badacza, który także, aby rozpocząć badania, musi się do nich przygotować (Kellett, 2005, s. 10).

Pierwszy cykl badań miał charakter pilotażowy i obejmował grupę siedmiu zdolnych dzieci w wieku 9–10 lat z jednej ze szkół w Oxfordshire. Wybór dzieci zdolnych argumentowano chęcią przekonania dyrektora szkoły o potencjal-

nych korzyściach, jakie mogliby odnieść uczniowie zdolni zaangażowani w proces badawczy, szczególnie w odniesieniu do rozwoju ich umiejętności myślenia wyższego rzędu. Jednak, co podkreśla autorka projektu, badania te adresowane są nie tylko do dzieci zdolnych, ale wszystkich, które są wystarczająco zainteresowane tą aktywnością (Kellett, 2005, s. 11). Szkolenie dzieci z zakresu wiedzy i umiejętności badawczych miało miejsce w trakcie dwunastu sesji treningowych prowadzonych przez wykładowcę uniwersyteckiego, który miał również doświadczenie nauczycielskie z pracy w szkole podstawowej.

Treścią, wokół której koncentrowała się uwaga uczestników podczas kilku początkowych sesji, były takie zagadnienia, jak: przegląd różnych typów podejść badawczych z uzasadnieniem, dlaczego badania prowadzone przez dzieci są wartościowe; czego można się dowiedzieć, badając inne osoby, i jak uzyskać do nich dostęp; zależność pomiędzy wiedzą obiektywną i subiektywną; kwestie etyczne w badaniach (Kellett, 2005, s. 12). Celem dalszych spotkań było doprowadzenie do tego, by dzieci mogły zidentyfikować obszar zainteresowań, który mogłby zakreślić pole badawcze dla ich własnych badań. Pomocą mogącą ułatwić ten proces uczestnikom szkolenia był „arkusz przydatnych myśli” zawierający pytania związane z wyborem obszaru tematycznego: co mnie interesuje? w czym czuję się mocna? co chciałabym zmienić, gdybym mogła?; pytania dotyczące tematu projektu: jaki aspekt tematu szczególnie mnie interesuje? co dokładnie staram się zbadać? gdzie i jak mogę to znaleźć?; pytania dotyczące moich badań: czy są jakieś kwestie dotyczące wieku lub płci? jakie są ramy czasowe mojego projektu? (Kellett, 2005, s. 12).

Kolejne cztery sesje skoncentrowane były na umiejętnościach mogących pomóc dzieciom w dokonywaniu świadomych wyborów dotyczących ich projektu badawczego i konstruowaniu narzędzi badawczych. Inne spotkania szkoleniowe zawierały podstawowe informacje z zakresu ilościowej i jakościowej analizy rezultatów badań, prezentowano także różne sposoby sporządzania raportów oraz techniki rozpowszechniania wyników badań (Kellett, 2005, s. 13).

W dalszej kolejności dzieci dokonały wyboru tematu, który podjęły we własnej pracy badawczej; sześcioro z nich pracowało w parach, jedno samodzielnie. Tematy, jakie zrealizowały, to:

- Społeczna natura oglądania telewizji przez dzieci w wieku 9–11 lat;
- Co myślą 9–11-latkowie o pracy swoich rodziców;
- Hej, mam dziewięć lat, nie sześć! (doświadczenia na placu zabaw dziewczynek, które wyglądają znacznie młodziej, niż wskazuje na to ich wiek);
- Studium porównawcze płci w korzystaniu z komputerów przez dzieci 10-latków (Kellett, 2005, s. 13).

W następstwie wyboru tematu badań, w przypadku kilku z nich, dzieci samodzielnie skonstruowały kwestionariusze ankiety. O ich wypełnienie poprosiły ochotników, dodając, że są one anonimowe, i oferując swoją pomoc rówieśnikom,

k którzy mogli mieć trudności z odczytaniem i/lub zrozumieniem treści pytań. Po otrzymaniu wypełnionych formularzy młodzi badacze opracowali raporty uzupełnione wykresami ilustrującymi uzyskane wyniki badań. Formułując uwagi korygujące do zrealizowanego projektu, zwrócili oni uwagę na to, że niektóre z pytań kwestionariuszy były zbyt skomplikowane i szczegółowe, okazało się bowiem, że część danych, jakie zgromadzili, nie była potrzebna, by naświetlić interesujący ich problem. Jeśli więc badania miałyby być w przyszłości kontynuowane, należy zadbać o uproszczenie pytań kwestionariusza. Wnioskami tymi młodzi badacze mogli podzielić się, uczestnicząc w konferencji poświęconej omówieniu rezultatów badań prowadzonych przez dzieci (Kellett, 2005, s. 29).

W drugim cyklu badań oceniano, czy podobne rezultaty można osiągnąć, angażując większą liczbę uczestników. Zebrano osiemnaścioro dzieci z pięciu partnerskich szkół i przeprowadzono trening umiejętności badawczych podczas realizacji programu nauczania. Ta część przygotowań była stosunkowo udana i dzieci zyskały umiejętności współpracy z rówieśnikami z innych szkół. Jednak, kiedy przyszedł czas angażowania się we własne projekty badawcze, trudności logistyczne osłabiły możliwości wspierania dzieci w ich projektach i uzyskane efekty nie były już tak korzystne jak w początkowej fazie tego procesu. Również to, że włączenie w proces badawczy miało miejsce na terenie szkoły, ograniczało wolność dzieci w wyborze tematu badań. Trening szkoleniowy, który odbywał się podczas lekcji, powodował, że nauczyciele czuli się uprawnieni do udziału w programie badawczym, który traktowali jako sprawdzian własnych umiejętności nauczycielskich, co naruszało poczucie sprawstwa dzieci nad prowadzonymi przez nie badaniami. Mimo tych niepowodzeń niektóre dzieci uzyskały cenne wyniki badań, inne ich nie ukończyły. Było to podstawą do zastanowienia się nad tym, jak zmienić formę obecności dorosłych i ułatwić dzieciom prawdziwą inicjację w roli badacza przy niewielkim (jeśli potrzebne) wsparciu dorosłych, nie zaś przez ich zarządzanie projektem (Kellett, 2005, s. 16).

Trzeci cykl działań koncentrował się na odkrywaniu, co może się zdarzyć, jeśli trening dzieci w zakresie wiedzy i umiejętności badawczych będzie się odbywał poza szkołą. W rezultacie w listopadzie 2003 roku utworzono na Uniwersytecie Otwartym Dziecięce Centrum Badań (DCB), gdzie dzieci, na terenie kampusu uniwersyteckiego, przechodzą szkolenie i wspierane są przez pracowników uczelni. W założeniu programowym DCB zapisano:

Dziecięce Centrum Badań jest w całości dla dzieci i o dzieciach. Naszym głównym celem jest upęłnomocnianie (*empower*) dzieci i młodych ludzi jako aktywnych badaczy. DCB uznaje dzieci za ekspertów od własnego życia. Cenyśmy perspektywę dziecka i wierzymy w promowanie głosu dziecka poprzez wspieranie dzieci w prowadzeniu badań na tematy, które są ważne dla nich samych. [...] DCB istnieje, aby przyczynić się do wzbogacania wiedzy o dzieciństwie i życiu dzieci (Kellett, 2005, s. 16).

Korzyści z dziecięcych badań partycypacyjnych

Podstawą oceny rezultatów badań prowadzonych przez dzieci, prezentowanych przez Kellett, były notatki z obserwacji uczestniczącej, wpisy do notatnika badacza, transkrypcje wywiadów półstrukturalnych i raporty badawcze zawierające tabele i wykresy sporządzone przez dzieci. Wyniki te pokazały, że zaangażowanie dzieci w badania miało pozytywny wpływ na ich rozwój. Wszystkie one uważały, że ich głos został wysłuchany, a one same doceniły wartość prowadzonych przez siebie badań, o czym świadczą ich wypowiedzi:

Udział w badaniach pomógł mi zwiększyć wiarę w siebie. Byłam nieśmiała, ale stanęłam przed ludźmi na konferencji i opowiedziałam im o badaniach (dziewczynka, 9 lat).

Ważne jest, żeby widzieć rzeczy oczami dzieci. Dzieci widzą rzeczy inaczej niż dorośli. Myślę, że gdyby badania prowadziła osoba dorosła, nie uzyskaby ona tych samych odpowiedzi. Ona nie zadawałaby takich pytań (dziewczynka, 10 lat) (Kellett, 2005, s. 14).

Analiza badań wykonanych przez dzieci pokazuje, że dane, jakie zbierają one od rówieśników, są bogatsze od tych, jakie uzyskują dorośli, o perspektywę dziecka jako uczestnika badanej kultury. Przykładem są doświadczenia dziewczynek 9-letnich, które wyglądały na znacznie młodsze. Jednym ze sposobów badania była systematyczna, dwutygodniowa obserwacja na placu zabaw, uzupełniana uwagami obserwujących dzieci nagrywanymi na dyktafon. Według dzieci dorośli badacze z pewnością mieliby większy kłopot ze zgromadzeniem takiego materiału, nie tylko ze względu na zakłócenie naturalności sytuacji swoją obecnością, ale także z powodu braku dostępu do poufnych informacji, znanych tylko uczestnikom życia podwórkowego, ułatwiających zrozumienie tego, co się tu naprawdę dzieje (Carlini, Barry, 2005, za: Kellett, 2005, s. 18). Jak mówią dzieci:

Jesteśmy przyzwyczajeni do różnego rodzaju gier, jakie rówieśnicy w naszym wieku podejmują w wolnym czasie, dlatego łatwiej jest nam zobaczyć, kiedy coś dzieje się inaczej niż zazwyczaj (Kellett, 2005, s. 18).

Z kolei dorośli badacze wypowiadali się o zaangażowaniu dzieci w ich własne badania w następujący sposób:

Myślę, że największy wpływ projektu badawczego na R przejawiał się we wzroście jego pewności siebie, a to przenosi się na inne działania, jakie teraz podejmuje.

Myślę, że to zwiększyło jego zaufanie do siebie, pokazało mu, że potrafi pracować samodzielnie, że umie postępować według ustalonych przez siebie zasad.

Była to szansa dla dzieci do pracy niezależnie od rodziców [...] to pozwoliło im przejąć kontrolę i stać się właścicielami projektu. W projekcie nie chodzi o nas, ale o skupienie na dzieciach. To była dla nich znakomita okazja [doświadczania własnej niezależności – dop. J.Z.]. (Kellett, 2005, s. 15).

Podsumowując korzyści płynące z zaangażowania dzieci w prowadzone przez nie badania, dorośli (badacze i rodzice dzieci) podkreślali wzrost ich samooceny i poczucia własnej wartości; wzrost pewności siebie, który przenosi się także na inne dziedziny życia; wzrost poczucia wpływu na zdarzenia, w jakich uczestniczyły, co przyczyniło się do ich upełnomocnienia; wzrost umiejętności organizacyjnych i pracy zespołowej; poprawę umiejętności komunikacyjnych i sposobów rozwiązywania konfliktów; wzrost świadomości etycznej, krytycyzmu, samodzielności i niezależności w planowaniu i realizowaniu przedsięwzięć, także w innych sferach aktywności; oryginalny i cenny wkład samych dzieci do wiedzy o dzieciństwie (Kellett, 2005, s. 15).

Atuty badań prowadzonych przez dzieci wskazywane przez nie same oraz przez dorosłych świadczą o tym, że doświadczenia będące udziałem młodych badaczy mają charakter emancypacyjny i przyczyniają się do wzbogacenia wiedzy o dzieciństwie z perspektywy jego reprezentantów, co nadaje jej cechy oryginalności i podnosi jej wiarygodność. Waleńskim tym sprzyja upublicznianie wyników badań prowadzonych przez młodych autorów, co jest istotnym sposobem rozpowszechniania głosu dzieci, czyniąc go słyszalnym i ważnym w publicznej debacie (Kellett, 2005, s. 9). Ma to istotne znaczenie, gdyż Konwencja ONZ stwierdza, że dzieci mają prawo do zabierania głosu w sprawach, które dotyczą ich życia, jednak, jak stwierdza Clark, prawo to jest częściej respektowane w praktyce prawnej i pracy społecznej niż w edukacji. Szkoła, zdaniem autorki, jest instytucją, w której głos dziecka jest całkowicie ignorowany, a nie po prostu „niesłyszany” (Clark, 2004, s. 15). Jest więc nadzieja, że badania partycypacyjne, prowadzone z poszanowaniem prawa do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, zrekompensują ignorancję formalnej edukacji i przyczynią się do zmian w kulturze szkoły skupionej na pomiarowych wskaźnikach osiągnięć uczniów na rzecz wspierania ich kompetencji społecznych niezbędnych do poszerzenia pola ich partycypacji obywatelskiej. „Zmiana nie jest łatwa i trzeba korzystać ze sposobów, jakie są dostępne – szczerzy głos tych, którzy aktualnie doświadczają wpływu bieżącej polityki, jest jedną z najbardziej efektywnych form rozprzestrzeniania się przekonań” (Allard, 1996, s. 167, za: Clark, 2004, s. 13). Okazją do tego są spotkania i konferencje, podczas których dzieci dzielą się ze słu-

chaczami wiedzą i doświadczeniami nabytymi podczas prowadzonych przez nie badań. Pokazują one, że zaangażowanie młodych ludzi w proces badawczy prowadzi do zwiększenia ich mocy sprawczej, wzrostu ich zaufania społecznego i samooceny, co stwarza szanse na zwiększenie zakresu uczestniczenia dzieci w procesach podejmowania decyzji w sprawach mających wpływ na ich życie.

Podsumowanie

Koncepcja dzieci jako prawomocnych, aktywnych badaczy dopiero zaczyna zajmować miejsce w świadomości dorosłych, ale prawdopodobnie będzie ona coraz bardziej znacząca w nadchodzącej dekadzie. Podróż od *badań na dzieciach*, przez *badania nad dziećmi*, do *badań z dziećmi* i *prowadzonych przez dzieci* jest naturalnym przejściem towarzyszącym zmianom zachodzącym w sposobach spostrzegania dziecka związanych z uznaniem jego prawa do partycypacji w życiu społecznym. Jednak ta ewolucja podejść badawczych niesie za sobą wiele pułapek, napięć i wątpliwości skłaniających do negocjacji i stałej autorefleksji. Na przykład jeśli dzieci jako badacze wymagają uczestniczenia w odpowiednich programach szkoleniowych, to czy ich program badawczy może być realizowany bez wspierających tutorów? Czy jest tu miejsce dla tutoringu rówieśniczego, gdzie młodzi badacze mogliby szkolić swoich rówieśników? Czy badania dzieci mogą istnieć samodzielnie, bez wsparcia dorosłych na każdym etapie, od pomysłu do rozpowszechniania wyników? (Kellett, 2005, s. 30).

Jedną z wielkich niewiadomych, co podnoszą liczni badacze dzieciństwa, jest pytanie, czy badania prowadzone przez dzieci mogą być wpisane w obręb istniejących paradygmatów badawczych, czy też trzeba zastanowić się nad nowym paradygmatem (Kellett, 2005, s. 30). Tytuł artykułu Kellett wskazuje, że skłania się ona ku wyodrębnieniu nowego paradygmatu, jednak więcej badaczy jest temu przeciwnych. P. Christensen i A. James uznają, że prowadzenie badań *z dziećmi* nie wymaga szczególnych metod. Ich zdaniem dzieci, podobnie jak dorośli, mogą uczestniczyć w skategoryzowanych i nieskategoryzowanych wywiadach, wypełniać kwestionariusze ankiet, używać nowych mediów, uczestniczyć w badaniach w działaniu i, na własnych warunkach, pozwalają uczestniczącemu obserwatorowi włączać się w ich codzienne życie. Chociaż niektóre metody badawcze mogą być czasami bardziej odpowiednie do zastosowania przez dzieci ze względu na szczególny kontekst badania czy właściwości pytań badawczych, jednak nie są one niczym szczególnym czy też rzeczywiście osobliwym dla dzieci, nie stanowią żadnego koniecznego imperatywu. W tym sensie, zdaniem autorek, studia nad dziećmi i dzieciństwem były i nadal są podejściem badawczym, nie zaś nowym paradygmatem (Christensen, James, 2000, s. 2). Pogląd autorek podziela S. Punch, która uważa, że badania *z dziećmi* rozpięte są na kontinuum:

od takich samych jak z dorosłymi do różnych od tych, w jakich uczestniczą ludzie dorośli (Punch, 2002, s. 338), choć wszystkie wymienione autorki wypowiadają się o badaniach z *dziećmi*, nie zaś o badaniach partycypacyjnych prowadzonych *przez dzieci*, o jakich pisze Kellett. Tak więc odpowiedź na pytanie, czy uczestniczące praktyki badawcze z udziałem dzieci wpisują się w nowy paradygmat badawczy, pozostaje kwestią otwartą.

Bibliografia

- Christensen P., James A. (2000), *Research with Children. Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, <https://books.google.pl/books?id=MIZOj92NsqsC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false> (dostęp: 17.11.2018).
- Clark A. (2005), *Talking and Listening to Children*, [w:] *Children's spaces*, red. W. Dudek, Architectural Press, Oxford.
- Clark J. (2004), *Participatory Research with Children and Young People: Philosophy, Possibilities and Perils*, On-line Journal – Dr. Michael Brody, https://www.researchgate.net/publication/233341556_Participatory_research_with_children_and_young_people_philosophy_possibilitiesand_perils (dostęp: 17.11.2018).
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Hill M. (1997), *Participatory Research with Children*, „Child and Family Social Work” t. 2, nr 3, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2206.1997.00056.x/abstract> (dostęp: 23.03.2017).
- Kehily M. J. (red.), (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przekł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kellett M. (2005), *Children as Active Researches: A New Research Paradigm for the 21st Century?*, Centre for Childhood, Development and Learning, The Open University, <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf> (dostęp: 18.03.2017).
- Klus-Stańska D. (2015), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” t. LXVIII: *Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania*, red. D. Klus-Stańska, D. Szyling, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Klus-Stańska D., Gawlicz K. (2013), *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Konwencja o Prawach Dziecka, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> (dostęp: 27.04.2017).
- Köpp I., Lippitz W. (2001), „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- McCartan C., Schubotz D., Murphy J. (2012), *The Self-Conscious Researcher – Post-Modern Perspectives of Participatory Research with Young People*, Forum: Qualitative Social Research, t. 13, nr 1, art. 9, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1798/0> (dostęp: 18.04.2017).
- Pilch T. (2010), *Strategia badań ilościowych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Sopot.
- Punch S. (2002), *Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?*, „Childhood” nr 3 (9), <http://dreamscanbe.org/Reasearch%20Page%20Docs/Punch%20%20research%20with%20children.pdf> (dostęp: 17.11.2018).
- Woodhead M., Faulkner D. (2000), *Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children*, [w:] P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children Perspectives and Practice*, Falmer Press, London, <https://books.google.pl/books?id=MLZOj92NsqsC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false> (dostęp: 17.11.2018).
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 2 (15), red. M. Chomczyńska-Rubacha.
- Zwiernik J. (2015), *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1 (69), red. M. Malewski.
- Zwiernik J. (2017), *Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1 (77), red. M. Malewski.