

Eksperci w zakresie przemocy rówieśniczej – metodologiczne i etyczne aspekty prowadzenia badań z uczniami jako uczestnikami i współbadaczami

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

*Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej*

Rosnące zainteresowanie prowadzeniem studiów empirycznych z udziałem uczniów w podejściu przyznającym im centralną rolę w badaniach świadczy o istotnym postępie etycznym i epistemologicznym. Chociaż uczniowie mają możliwość wypowiedzenia się w sprawach, które ich dotyczą, a badania na temat problemów okresu dorastania prowadzone są z ich udziałem już od bardzo długiego czasu, to jednak poglądy dzieci i nastolatków na naturę różnych zjawisk społecznych oraz ich interpretacje mają raczej niewielki bądź żaden wpływ na tworzone przez badaczy definicje lub wyjaśnienia tych zjawisk. Tymczasem postępowanie dzieci i nastolatków opiera się na sposobie, w jaki to oni rozumieją i interpretują otaczający ich świat społeczny, nie zaś na tym, co dorośli lub badacze uważają za obiektywną rzeczywistość. Z tego punktu widzenia prowadzenie badań w tym nurcie staje się zasadne i wyraźnie potrzebne.

Projekty, w które zaangażowani są uczniowie, wymagają, aby badacze stale zastanawiali się nad swoimi działaniami, relacjami, wartościami, intencjami i zasadami etycznymi. Przedmiotem artykułu jest analiza przejścia od skupiania się na dziecku jako obiekcie badania do traktowania dziecka jako podmiotu w badaniach naukowych, w szczególności podejmujących problematykę przemocy rówieśniczej, oraz na uczniu jako współbadaczu. Wyeksponowano trudności oraz wyzwania metodologiczne i etyczne związane z prowadzeniem tego typu badań. W szczególności dyskutowano wyzwania związane z osiągnięciem symetrii w badawczych relacjach dorosły–dziecko oraz ułatwianiem dialogu obejmujące zaangażowanie uczniów w sposób umożliwiający współkonstruowanie wiedzy.

SŁOWA KLUCZOWE:

DZIECI I MŁODZIEŻ, ASPEKTY ETYCZNE BADAŃ, METODOLOGIA, POGLĄDY DZIECI, PRZEMOC RÓWIEŚNICZA, ZAANGAŻOWANIE DZIECI

W ostatnich latach w badaniach z zakresu nauk społecznych obserwowane jest wzrastające zainteresowanie poznaniem perspektyw i poglądów dzieci na różne tematy, co w dużej mierze wynika z powszechnej akceptacji Konwencji o prawach dziecka (KPD) przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. W szczególności można to odnieść do jej art. 12, z którego treści wynika, że dzieci i nastolatki mają prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach ich dotyczących. Prawo to rozciąga się od decyzji dotyczących ich jako jednostek aż po decyzje, które dotyczą ich jako zbiorowości. Mając to na uwadze, można postawić tezę, że dorośli reprezentujący różne środowiska zawodowe i społeczne mają obowiązek wspierania dzieci w wyrażaniu swoich poglądów oraz w przedstawianiu swoich punktów widzenia na sprawy dla nich istotne. Warto jednocześnie dodać, że Polska jako strona przyjmująca KPD uzupełniła ją m.in. o deklarację, że:

Rzeczpospolita Polska uważa, że wykonania przez dziecko jego praw określonych w konwencji, w szczególności praw określonych w artykułach od 12 do 16, dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną. (Dz.U. 1991 Nr 120 poz. 526)

W praktyce oznacza to, że gdy pojawiają się ewentualne konflikty interesów na linii rodzic–dziecko, strony powinny dążyć do ich rozwiązania w sposób zgodny z ideami przedstawionymi w KPD, kierując się dobrem wszystkich zaangażowanych, a zwłaszcza dziecka.

Rosnące zainteresowanie prowadzeniem badań z dziećmi świadczy o istotnym postępie etycznym i epistemologicznym będącym efektem przyjęcia założenia, że dzieci są aktorami społecznymi mającymi prawo do bycia wysłuchanymi i do wzięcia pod uwagę ich zdania, także w kontekście badań naukowych. We współczesnej literaturze naukowej powszechnie uznaje się, że badania z udziałem dzieci są niezwykle wymagające (Greene i Hogan, 2005; Greig i in., 2012; Morgan i in., 2002). Biorąc pod uwagę liczbę trudnych aspektów związanych z badaniami z udziałem dzieci, proces nadawania dzieciom głosu i władzy w badaniach wiąże się bezpośrednio z kwestiami metodologii, a także etyki. Badania z udziałem dzieci i nastolatków wymagają od badacza refleksyjności i ciągłego kwestionowania własnych założeń, postaw i interwencji podczas badania ich doświadczeń. Badania tego typu wymagają

świadomości i znajomości podmiotowości dzieci, stosowania odpowiednich metod badawczych oraz wysokiego poziomu dyscypliny etycznej.

W niniejszym artykule przedmiotem szczegółowej analizy uczyniono następujące kwestie. Po pierwsze omówiono ewolucję podejścia badawczego od postrzegania dziecka jako obiektu badania do uznawania go za podmiot w badaniach naukowych, a także uznania jego roli jako współbadacza. Po drugie dokonane ustalenia odniesiono do (stanu) badań dotyczących problemu przemocy rówieśniczej w środowisku szkolnym. W analizach wyeksponowano trudności i wyzwania zarówno metodologiczne, jak i etyczne związane z prowadzeniem badań w podejściach, w których uczniowie odgrywają ważną i centralną rolę. Treści opracowano na podstawie ustaleń innych badaczy i wiedzy będącej efektem doświadczeń własnych z dotychczas zrealizowanych badań jakościowych z udziałem uczniów.

Zarys podejść do prowadzenia badań z dziećmi i młodzieżą

W ostatnich latach są prowadzone debaty dotyczące stanowisk badaczy w sprawie roli, jaką dzieci i nastolatki mogą/powinny odgrywać w badaniach nad kwestiami ich dotyczącymi. Istnieje pewien wachlarz możliwości między tradycyjnym podejściem w badaniach „nad” dziećmi, w którym dzieci są uważane za „przedmiot”/obiekt badań, a podejściem przyznającym im centralną rolę w badaniu interesujących je kwestii. Casas i in. (2013) dokonali zestawienia (tab. 1) odnoszącego się do różnych modeli badań nad dziećmi, z których każdy ma swoją własną charakterystykę i jest ściśle powiązany z różnymi perspektywami postrzegania dzieci i ich roli w badaniach naukowych.

Tabela 1

Modele badań z udziałem dzieci

Model badań	Mason i Urquhart (2001)	Christensen i Prout (2002)	Liebel (2007)	Kellett (2010)
Z perspektywy dorosłego	Model dorosłego	Dzieci jako przedmiot badań Dzieci jako podmiot badań	Badania nad dziećmi	Badania na temat dzieci
Z perspektywy dziecka	Model praw dziecka	Dzieci jako aktorzy społeczni	Badania oparte na prawach dziecka	Badania z dziećmi
Z perspektywy, w której dzieci odgrywają centralną rolę	Model ruchu dzieci (children's movement model)	Dzieci jako uczestnicy i współbadacze	Badania, w których dzieci i nastolatki odgrywają centralną rolę	Badania dzieci (prowadzone przez dzieci)

Źródło: Casas i in., (2013, s. 194).

Pierwsza grupa (pierwszy wiersz tabeli) odnosi się do badań koncentrujących się na dzieciństwie i okresie dorastania (badania „na dzieciach”) z perspektywy osoby dorosłej. W tych podejściach niejednokrotnie zakłada się, że nie ma potrzeby pytać dzieci o cokolwiek, ponieważ tego typu badania w rzeczywistości dotyczą atrybutów, jakie dorośli przypisują dzieciom i młodzieży. Z tej perspektywy dzieci i nastolatki są traktowane jako obiekty badań (Christensen i Prout 2002), ale także jako istoty bierne, niekompetentne i niekompletne (Mason i Urquhart, 2001). Co więcej, badania te często opierają się na nieco uprzedzonym podejściu do przekazywanych przez dzieci informacji, jeśli takowe są gromadzone, przyjmując za pewnik, że ich wiarygodność i ważność są znacznie gorsze od informacji uzyskanych od dorosłych (Casas i in., 2013). Christensen i Prout (2002) rozumieją taki model nieco odmiennie. Ich zdaniem, co prawda w tradycyjnych badaniach dzieci są uważane za „obiekt badań”, ale oznacza to, że chociaż można im przyznać pewną podmiotowość, to nadal uważane są za „bierne” i nieświadome tego, co jest dla nich dobre, a co złe. Ten pogląd na badania z dziećmi prawdopodobnie odpowiada temu, co Kellett (2010) nazywa „badaniami na temat dzieci”. Badania dzieci / nad dziećmi w tym modelu, zdaniem tej autorki, sprowadzają się do tego, że badacz chce się czegoś dowiedzieć na temat dzieci od dzieci i niekoniecznie ma zamiar dać im coś w zamian. Zadawane dzieciom pytania mają na celu „odkrycie” osoby, która „jeszcze nie jest” dorosła.

Innym podejściem jest to, które interesuje się rzeczywistymi opiniami, spostrzeżeniami, ocenami i aspiracjami dzieci, a zatem podejście, które oznacza akceptowanie wartości punktu widzenia, osądów i ocen każdego dziecka oraz przyznawanie im wiarygodności. Badania prawdziwie uwzględniające perspektywę dzieci (drugi wiersz tabeli) oznaczają prowadzenie badań z udziałem dzieci, jednak wyrażenie *badania z dziećmi* może nie być dość jasne i nie dla wszystkich mieć takie samo znaczenie. Mason i Urquhart (2001) mówią o „badaniach opartych na prawach dziecka” opierających się na perspektywie dzieci i szacunku, na jaki zasługują ich opinie. Można je także określić mianem badań włączających dzieci (*child inclusive research*; por. Mason i Danby, 2011). Zaletą prowadzenia badań z perspektywy dzieci i nastolatków jest to, że pozwalają poznać ich opinie i doświadczenia bezpośrednio od nich. Ich własny punkt widzenia może sugerować odmienne odczytywanie elementów swojego otoczenia od tego, które postrzegają lub wyrażają dorośli. Nawet obserwując te same kwestie, dorośli i dzieci mogą podkreślać lub dostrzegać różne aspekty, co zasługuje na uwagę nauk społecznych – dwa podmioty społeczne zaangażowane w tę samą rzeczywistość, ale postrzegające ją odmiennie.

Inni autorzy utożsamiają badania uwzględniające perspektywy dzieci z tymi, które postrzegają je jako aktorów społecznych oraz promują je jako aktywnych

uczestników badań (trzeci wiersz tabeli). Podejście to można utożsamić z badaniami partycypacyjnymi / badaniami w działaniu (Kellett, 2010), które angażują dzieci w proces badawczy, co potwierdza ich pozycję jako kompetentnych aktorów społecznych, „ekspertów w swoim własnym życiu” (Kellett, 2010; Mason i Danby, 2011), a zatem głównych informatorów i odpowiednich agentów dostarczających danych na temat rzeczywistości, której doświadczają. W tym modelu badawczym dzieci i nastolatki są uzdolnionymi i kompetentnymi aktorami społecznymi, dysponującymi sprawczością i podatnymi na coraz większe wzmacnianie swojej pozycji (*empowerment*), co prowadzi do równowagi sił dzielonej z dorosłymi. Badania, w których dzieci i młodzież odgrywają główną rolę, mogą przebiegać zupełnie inaczej niż badania nad dziećmi lub z dziećmi. Cel badawczy tych badań nie może koncentrować się na samych dzieciach lub dzieciństwie, ale może odnosić się do wszystkiego, co one uważają za istotne, co je interesuje lub co chcą lepiej zrozumieć. W przeciwieństwie do innych modeli, w których dorośli zasadniczo kierują działaniami badawczymi i mają władzę wyrażającą się podejmowaniem decyzji, w najlepszym wypadku rolę dorosłych w modelu trzecim jest towarzyszenie dzieciom i wspieranie ich (Kellett, 2010; Liebel, 2007). Rolę dorosłych w podejściu tego typu można określić także jako współbadaczy lub po prostu konsultantów (Liebel, 2007).

Badania koncentrujące się na przemocy i dręczeniu rówieśniczym – kierunki i wyzwania o charakterze ogólnym

Chociaż aspekty etyczne stanowią zasadniczą kwestię w większości badań, nabierają one szczególnego znaczenia w przypadku badań z udziałem dzieci, co staje się jeszcze bardziej skomplikowane, gdy badania dotyczą tematów trudnych i drażliwych. Jednym z nich jest problem przemocy rówieśniczej i dręczenia. Zagadnienie to jest wyzwaniem dla wszystkich zaangażowanych w ten problem stron, ale szczególnie dla uczniów, którzy są ofiarami znęcania. Przemoc rówieśnicza ma negatywny wpływ na rozwój społeczny, emocjonalny i poznawczy uczniów (Lien i Welander-Vatn, 2013). Już od pierwszych analiz tego zagadnienia badacze wykazywali, że uczestnictwo w przemocy rówieśniczej w charakterze zarówno ofiary, jak i sprawcy prowadzi do licznych negatywnych konsekwencji dla jednostki (zob. Olweus, 1978, 1993) występujących zarówno bezpośrednio po tych wydarzeniach, jak i w dorosłości. Doświadczenie wiktyimizacji wiąże się z problemami, takimi jak zwiększone ryzyko depresji, wycofanie, lęk i niska pewność siebie (Olweus, 1993). Doświadczenia sprawstwa przemocy wiąże się natomiast zarówno z agresją, jak i depresją, a ponadto uczniowie, którzy dokuczają, uzyskują niższe wyniki

w pomiarach zachowań prospołecznych i poczucia własnej wartości (Roland, 2002). Badania poruszające tę problematykę wykazały, że znęcanie się prowadzi – oprócz lęku i depresji sprawców – do słabych osiągnięć w nauce (Ma i in., 2009) oraz do zachowań przestępczych i różnych zachowań antyspołecznych w dorosłości (Bender i Lösel, 2011). Jeśli problem systematycznego przejawiania zachowań agresywnych wobec rówieśników nie zostanie dostrzeżony we wczesnych latach szkolnych i nie zostaną podjęte odpowiednie działania interwencyjne i profilaktyczne, uczniowie, którzy dokuczają, nadal będą znęcać się nad rówieśnikami (Perren i Alsaker, 2006), a uczniowie będący ofiarami przemocy będą nadal cierpieć (Solberg i in., 2007). Nie można także zapominać o uczniach, którzy są bezpośrednimi obserwatorami tych wydarzeń i którzy na różne sposoby reagują w tych sytuacjach oraz w efekcie czego także borykają się z różnego rodzaju konsekwencjami tych zdarzeń (zob. Tłuściak-Deliowska, 2021, 2024).

W badaniach z udziałem uczniów wybór metod zależy od wielu czynników, w tym przede wszystkim od celu badań, problematyki projektu oraz wieku i kompetencji poznawczych badanych. W badaniach dzieci i młodzieży dotyczących przemocy rówieśniczej stosuje się metody zarówno jakościowe, takie jak obserwacja uczestnicząca (choć tę ze względów etycznych wykorzystuje się zdecydowanie najrzadziej), indywidualne wywiady pogłębione i wywiady grupowe, jak i ilościowe, takie jak ankiety audytoryjne i wywiady kwestionariuszowe (CATI, CAPI lub CASI; Makaruk i in., 2013). Prowadzenie badań dotyczących przemocy rówieśniczej, w szczególności zaś problemu dręczenia szkolnego, wiąże się z wieloma wyzwaniem o charakterze metodologicznym.

Zjawisko dręczenia rówieśniczego pozostaje trudne do bezpośredniego zbadania. Wynika to częściowo z natury samego zjawiska, które zawiera zachowania szkodzące drugiej osobie i które jednocześnie zazwyczaj są zorientowane na uniknięcie wykrycia przez dorosłych i ewentualnych sankcji z ich strony, ale które jednocześnie niekoniecznie są zorientowane na ukrywanie przed rówieśnikami (wspominana powyżej rola uczniów świadków). Dręczenie rówieśnicze jest złożonym zjawiskiem, które często wymaga dogłębnego zrozumienia dynamiki społecznej młodzieży, grup rówieśniczych i szkół, aby móc właściwie zaobserwować oraz zinterpretować zachowania uczniów i ich efekty (Rodkin i in., 2015; Salmivalli, 2010). Sytuacji nie ułatwiają różne sposoby definiowania i pomiaru interesujących badaczy zagadnień składających się na to zjawisko, np. wnioskowanie o intencji działań, częstotliwość zachowań agresywnych, kwestia ich powtarzalności (por. np. Casper i in., 2015; Hamburger i in., 2011; Nansel i Overpeck, 2003; zob. Tłuściak-Deliowska, 2017) i istniejące na jego temat mity (Mróz i in., 2022).

Biorąc pod uwagę tendencje w zakresie podejść metodologicznych do badania omawianego zjawiska, należy zauważyć, że chociaż *gros* początkowych badań miało charakter głównie, choć niewyłącznie, ilościowy ze względu na dominującą potrzebę orientacji w zakresie skali zjawiska i nasilenia doświadczeń uczniów z nim związanych, to z czasem następowało stopniowe poszerzanie różnorodności podejść i metodologii stosowanych do jego badania (Hymel i Swearer, 2015; Tłuściak-Deliowska, 2016, 2018, 2021). Odnosząc się więc do przedstawionych we wcześniejszej części tekstu podejść metodologicznych w przypadku badań nad/z dziećmi, rozwój badań i wykorzystywanych metod w odniesieniu do badań podejmujących problematykę przemocy rówieśniczej odpowiada przedstawionym wcześniej modelom.

Początkowe badania dotyczące przemocy rówieśniczej i *bullyingu* były egzemplifikacjami badań „nad” przemocą, nad ofiarami/sprawcami, były badaniami „na temat” dręczenia rówieśniczego i jego skutków. Badacze potrzebowali się „czegoś” dowiedzieć na temat zachowań agresywnych dzieci i młodzieży, ich uwarunkowań i efektów. Jako przykład badań lokujących się w tym podejściu wskazać można choćby pionierskie badania Olweusa (1978) zrealizowane w latach 70. i 80. XX wieku, które stały się przyczynkiem kolejnych systematycznie prowadzonych studiów empirycznych, także w innych państwach (zob. Smith, 1997; Tłuściak-Deliowska, 2017). Charakterystyczne było dla nich wykorzystanie rozwiązań typu *self-report*, następnie zaś *peer-report* jako metod zbierania danych. Tego rodzaju badania zazwyczaj prowadzono (i wciąż się je prowadzi) na dużych grupach, aby dzięki późniejszym analizom statystycznym możliwe było uogólnianie wyników (np. Nansel i in., 2001; Surzykiewicz, 2000; badania „Szkoly bez Przemocy” czy HBSC). Dzięki temu badacze mogą diagnozować zjawisko i powiązane z nim problemy oraz rozpatrywać indywidualne i społeczne czynniki ryzyka. Należy jednak zauważyć, że choć w badaniach ilościowych z wykorzystaniem wspomnianej metody *self-report* biorą udział uczniowie, to udzielane przez nich odpowiedzi i interpretacje zachowań ograniczone są jednak przez założenia oraz wykładnię dorosłych co do interesujących ich kwestii. W ten sposób mogą umknąć istotne niuanse. Z tego powodu Teräsahjo i Salmivalli (2003) podkreślają konieczność uwzględnienia metodologii jakościowej w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej, szczególnie w kontekście znaczenia i interpretacji poszczególnych zachowań przez uczniów (np. dlaczego świadek nie reaguje, dlaczego świadek wspiera uczniów, którzy dokuczają innemu, dlaczego uczniowie nie mówią o problemie itp.) oraz ich postrzegania świata społecznego, w którym funkcjonują. Zdaniem tych autorów różnice w perspektywie uczniów i dorosłych mogą mieć zasadnicze znaczenie w wyjaśnianiu nieefektywności programów profilaktyczno-wychowawczych, które często są opracowywane

przez dorosłych na podstawie ich własnego zrozumienia problemu przemocy rówieśniczej. Przykładem potwierdzającym to zróżnicowanie perspektyw są badania Gruerin i Hennessy (2002), w których okazało się, że dzieci nieco inaczej niż badacze definiują zjawisko dręczenia szkolnego. Okazało się, że cechy, które uczeni uznają za kluczowe w definicji *bullyingu*, nie mają takiego samego znaczenia dla uczniów. W rzeczywistości różne zjawiska/zachowania mogą być więc postrzegane, odczuwane oraz interpretowane w różny sposób przez dorosłych (nauczycieli, dyrekcję, rodziców) i uczniów. Zapotrzebowanie na badania jakościowe jest również uzasadnione koniecznością projektowania skutecznych interwencji wychowawczych, co staje się możliwe dopiero po zrozumieniu poszczególnych elementów dotyczących dręczenia oraz poznaniu „prywatnych teorii” uczniów zaangażowanych w ten proces. Chociaż nie można ich uogólniać, takie badania poszerzają zakres wyjaśnień i mogą przyczynić się do lepszego oraz pełniejszego zrozumienia społecznego świata dzieci i nastolatków, w przeciwieństwie do prostych generalizacji. Badania te mogą także stać się przyczynkiem do kolejnych.

Z czasem więc nastąpił rozwój badań jakościowych stawiających dzieci i nastolatki w centrum oraz traktujących ich jako ekspertów w zakresie podjętej problematyki. Popularną metodą wykorzystywaną w badaniach w tym podejściu stały się wywiady indywidualne lub grupowe (por. Tłuściak-Deliowska, 2016) zapewniające „gęsty opis” (Cohen i in., 2007) i bogactwo szczegółów, dzięki czemu badacze mogą poznać obraz rzeczywistości społecznej, którym posługują się badani w swoich codziennych działaniach społecznych, a także sposób jej definiowania. Przykład stanowią badania Forsberg i in. (2014) zrealizowane za pomocą wywiadów indywidualnych z uczniami w wieku 10–13 lat, w których podjęto analizę działań uczniów świadków w sytuacjach przemocy rówieśniczej oraz powodów tych działań. Analiza głosów uczniów dotyczących bycia świadkiem przemocy ujawniła złożoność bycia świadkiem przemocy rówieśniczej, w której uruchamiane są różne procesy definiowania sytuacji, takie jak relacje (przyjaciele i hierarchia społeczna), określanie powagi sytuacji, wkład ofiary w daną sytuację, role społeczne i odpowiedzialność za interwencję oraz emocje wywołujące niepokój uczniów.

Inny przykład stanowią badania autorki (Tłuściak-Deliowska, 2021), których celem było zrozumienie, jak uczniowie postrzegają i rozumieją problem przemocy rówieśniczej oraz próba umiejscowienia ich punktu widzenia w społecznym kontekście klasy szkolnej. Badania przeprowadzono w dwóch etapach, wykorzystując różne metody i techniki badawcze strategii ilościowej i jakościowej, z wyraźnym naciskiem na podejście jakościowe. W pierwszym etapie zrealizowano badania ilościowe przy użyciu metody *self-report* oraz nominacji rówieśniczej (wykorzystano

dwie techniki socjometryczne). Analizowano wzajemne relacje sympatii i antypatii oraz pozycję socjometryczną każdego ucznia. Dodatkowo badano ekspansję emocjonalną uczestników, która odzwierciedlała ich stosunek do grupy, ogólną ocenę relacji z rówieśnikami, a także opinie na temat szkoły i własnych doświadczeń związanych z przemocą rówieśniczą. Założono, że podobne doświadczenia oraz odgrywane role w grupie mogą wpływać na zbieżność opinii uczniów w kwestiach dotyczących przemocy rówieśniczej. Po analizie danych empirycznych z pierwszego etapu przystąpiono do etapu drugiego, który koncentrował się na zogniskowanych wywiadach grupowych przeprowadzonych w małych grupach uczniów. Punktem wyjścia do tych wywiadów były hipotetyczne przypadki przemocy rówieśniczej przedstawione w formie ilustracji. Wykorzystanie rysunkowych epizodów miało pozwolić na zebranie unikatowych poglądów na określone aspekty przedstawionych historii, które mimo pewnych podobieństw różniły się między sobą i miały uczniów zaintrygować, a zarazem stanowić bodziec do wypowiedzania spostrzeżeń. Chodziło o stworzenie uczniom okazji do mówienia własnymi słowami. Założono zatem eksplorację rozumienia przez uczniów sytuacji przemocy rówieśniczej, w tym jej uwarunkowań, zachowań poszczególnych uczestników analizowanych historii, konsekwencji tych doświadczeń i możliwych sposobów interwencji. Głównym założeniem było przyjęcie podejścia, według którego badania nie były prowadzone „na” uczniach, lecz „z” nimi. Traktowano ich podmiotowo, przede wszystkim jako ekspertów w dziedzinie będącej przedmiotem analizy.

Wychodząc zaś naprzeciw rosnącej potrzebie podejmowania skutecznych działań profilaktycznych, coraz częściej pojawiają się sugestie, że należy włączyć uczniów w te działania tak, by odgrywali aktywniejszą rolę w pracy z dorosłymi w szkole w celu planowania, wdrażania i oceny działań profilaktycznych opartych na ich doświadczeniach związanych z *bullyingiem*, stąd angażowanie uczniów w badania w działaniu (por. Tłuściak-Deliowska, 2022). Zasadne jest bowiem, aby osoby, których zachowanie i interakcje mają być modyfikowane, były aktywnie zaangażowane w działania mające na celu tę zmianę. Badania bazujące na tych założeniach w odniesieniu do przemocy rówieśniczej i jej ograniczania są dopiero w rozkwicie. Partycypacyjne badania w działaniu wymagają współpracy dorosłych i dzieci/nastolatków jako równorzędnych partnerów. Tym samym tradycyjne hierarchie oparte na roli w szkole (nauczyciel–uczeń), roli w badaniach (badacz–badany) czy na wieku są odrzucane, a uczniowie niezależnie od wieku są postrzegani jako kompetentni i odpowiedzialni za udział w inicjatywach zmierzających do wprowadzenia zmian (Chen i in., 2010). Przykład stanowi projekt *Youth Bullying Prevention Program* (YBPP) zrealizowany przez Gibson (2011), w którym angażowano uczniów w badania

i działania mające na celu zapobieganie *bullyingowi* w ich szkołach. Z kolei Wójcik i Mondry (2017) za sprawą realizacji dwóch projektów opartych na partycypacyjnych badaniach w działaniu (projekt *Inkla* dotyczący działań w zakresie zapobiegania przemocy rówieśniczej w szkole oraz *photovoice* pt. *Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie*) dowiodły, że projekty partycypacyjne z udziałem młodzieży mogą być efektywną formą projektowania programów antyprzemocowych, mogą się także przyczynić do zmiany procesów decyzyjnych w szkole.

W przypadku podejść badawczych koncentrujących się na uczniach oraz eksponujących ich perspektywę na będące przedmiotem zainteresowania zagadnienia pojawiają się różnego rodzaju trudności i wyzwania o charakterze metodologicznym oraz etycznym, których badacz musi mieć świadomość i z którymi w jakiś sposób musi się uporać. W dalszej części artykułu zostaną omówione wybrane z tych trudności, które wiążą się z prowadzeniem badań w modelu, w którym uczniowie są aktorami społecznymi, a zatem ekspertami w zakresie przemocy rówieśniczej, a badaczy interesuje ich perspektywa, oraz zasygnalizowane trudności związane z modelem, w którym uczniowie są uczestnikami i jednocześnie współbadaczami.

Metodologiczne i etyczne wyzwania związane z prowadzeniem badań, w których przemoc rówieśnicza analizowana jest z perspektywy uczniów

Podejście oparte na prowadzeniu badań z udziałem uczniów jako ekspertów np. w zakresie przemocy rówieśniczej akcentuje „usłyszenie uczniów”. Osoby prowadzące badania z uczniami w tym podejściu kwestionują hierarchiczny autorytet poznawczy i zauważają znaczenie „zmiany pozycji”, która oznacza, że badacz przechodzi od roli „grabieżcy informacji” do roli moderatora uczniów wyrażających swoje punkty widzenia (Mason i Hood, 2011). Osobiste doświadczenia uczestników badań mogą zapewnić lepszy wgląd w dynamikę i mechanizmy przemocy, które są trudne do pełnego zrozumienia lub uchwycenia przez dorosłych badaczy. Perspektywy dzieci mogą zatem oświetlić wcześniej niezauważane kwestie.

Istnieją dwa rozwiązania, które są najczęściej wykorzystywane do poznania perspektywy i punktów widzenia uczniów – wywiady grupowe i indywidualne (Clark, 2005). Indywidualny wywiad daje swobodę i elastyczność w jego przeprowadzaniu. Osoba go prowadząca koncentruje się przede wszystkim na wysłuchaniu i zrozumieniu perspektywy dziecka, jego sposobu postrzegania różnych kwestii, a zwłaszcza jego osobistych doświadczeń np. w zakresie sprawstwa, wiktyimizacji lub bycia świadkiem przemocy rówieśniczej. Z kolei dzięki interakcyjnemu charakterowi

wywiadu grupowego, każdy uczestnik ma możliwość wyrażenia swojej opinii. Celem tej metody nie jest jednak poznanie indywidualnych opinii wszystkich uczestników, lecz ogólne zrozumienie perspektywy uczniów, np. na temat przyczyn występowania problemu dręczenia w grupie rówieśniczej, jego skutków lub możliwych sposobów jego ograniczenia w środowisku szkolnym (zob. Tłuściak-Deliowska, 2021). Ponadto wywiad grupowy umożliwia komunikację między jego uczestnikami i wymianę poglądów na analizowane tematy (zob. Makaruk i in., 2013; Tłuściak-Deliowska, 2021). Niektórzy badacze zalecają także, aby uczniowie byli zaangażowani w wykonywanie jakiejś czynności podczas wywiadów lub używali rekwizytów, takich jak obrazki, przedmioty, papier czy kredki (Einarsdóttir, 2007). Zdjęcia i rysunki mogą pomóc dzieciom wyrazić to, czego nie potrafią przekazać słowami. Techniki te są więc szczególnie przydatne w badaniach z dziećmi młodszymi lub o ograniczonych zdolnościach komunikacyjnych (Cousin i Milner, 2007). Ich wykorzystanie w przypadku uczniów starszych może natomiast zostać uznane za dziecinne lub niepoważne.

Z metodologicznego i etycznego punktu widzenia zasadnicze znaczenie w badaniach z udziałem uczniów mają dwa zagadnienia. Pierwsze z nich zdaje się być w ogóle czynnikiem nadrzędnym udanych badań „z” dziećmi – chodzi o osiągnięcie symetrii w relacjach dorosły–dziecko. Drugim jest ułatwianie dialogu. Proces ten obejmuje angażowanie uczniów w sposób umożliwiający współkonstruowanie wiedzy, poszanowanie różnic między dziećmi i praktykowanie refleksyjności badacza (por. Lund i in., 2016). Zagadnienia te zostaną teraz omówione.

Jako pierwsza podjęta i uznana za znaczącą kwestia dotyczy „władzy i kontroli”. Dzieci są potencjalnie podatniejsze na nierówne relacje władzy z dorosłym badaczem niż inne grupy (Einarsdóttir, 2007). Nierówne relacje w zakresie wspomnianej „władzy” mogą występować ze względu na wiek, status, kompetencje i doświadczenia. Uczniowie nie mają takiego doświadczenia jak dorośli i mogą nie wiedzieć, czym jest wywiad ani czego się od nich oczekuje. Ich wiedza jest również w wielu przypadkach niejawną, co oznacza, że nie są świadomi tego, co wiedzą (Graue i Walsh, 1998). Niektórzy z nich nie są przyzwyczajeni do dorosłych interesujących się ich poglądami i proszącymi ich o opinię na jakiś temat. Mogą odczuwać potrzebę odpowiadania zgodnie z tym, co chce usłyszeć nauczyciel lub co zapisano w jakimś „kluczu odpowiedzi”. Mogą więc postrzegać dorosłego jako autorytet i w konsekwencji próbować go zadowolić, przekazując preferowaną/oczekiwaną przez niego informację/reakcję. Ta informacja dotyczyć może opisu sytuacji przemocy, lub/i opisu swojego zachowania w takiej sytuacji, które będzie zgodne z oczekiwaniami społecznymi.

Nierówność sił między dorosłymi badaczami a uczniami jest nieunikniona. Oczywista asymetria między dorosłymi i dziećmi jest powodem, dla którego dążenie

do zapewniania symetrii można uznać za pierwszy ważny krok w prowadzeniu tego typu badań. Styl interpersonalny przyjęty przez badacza i otoczenie, w którym realizowane będą wywiady, to aspekty, które należy przemyśleć i przygotować na wczesnym etapie projektu. Wzmocnienie pozycji dzieci i zminimalizowanie „różnicy sił”, można osiągnąć za sprawą stosowania przyjaznych dzieciom metod i technik (*child-friendly techniques*; Lisek-Michalska, 2012; Morgan i in., 2002), które opierają się na kompetencjach i zainteresowaniach dzieci oraz takich, które zapewniają im wsparcie, jeśli tego potrzebują. Metoda wywiadów grupowych jest traktowana jako technika przyjazna dzieciom, chociażby z tego względu, że w grupie czują się bezpieczniej oraz łatwiej jest im mówić o sprawach trudnych i złożonych, ale które nie dotyczą bezpośrednio ich trudnych doświadczeń (zob. Tłuściak-Deliowska, 2021). Zaleca się, aby w przypadku takich badań, drugi badacz pełnił rolę obserwatora gotowego udzielić wsparcia uczestnikom, u których omawiane tematy mogą wywołać niepokój lub przygnębienie (Laws i Mann, 2004), a zatem chodzi o badania, w których uczestnicy analizują rzeczywiste sytuacje i zdarzenia. Nie bez znaczenia jest także przestrzeń, w której realizowane jest badanie. Dobrze, by odbywało się ono w środowisku, które dzieci znają i w którym czują się komfortowo, w dogodnych dla nich okolicznościach. Przykładowo w badaniach autorki (Tłuściak-Deliowska, 2021) dokonano adaptacji pomieszczenia świetlicy¹, w którym odbywały się spotkania fokusowe, aby uczestnicy czuli się bezpiecznie, a atmosfera rozmów była możliwie nieformalna. Spotkania odbywały się w przyjemnej pod względem wizualnym sali przy jednym dużym stole (który powstał poprzez połączenie dwóch mniejszych), przy którym usiedli wszyscy uczestnicy łącznie z badaczką. Umożliwiło to zredukowanie zarówno fizycznego, jak i psychicznego dystansu, który zazwyczaj występuje w tradycyjnych klasach, oraz podkreślenie równości w prawie do zabierania głosu przez każdego.

Druga kwestia, na której warto się skoncentrować, dotyczy ułatwiania dialogu. Według Stewarta i Shamdasani (2014) rola osoby dorosłej powinna polegać na ułatwianiu i zachęcaniu do dyskusji, a nie na formalnym jej prowadzeniu. Należy pamiętać, że niezależnie od tego, jak wykwalifikowani i doświadczeni są moderatorzy dyskusji, konieczna jest stała kalibracja realizowanych działań, która zrównoważy założoną strukturę metodologiczną i jednocześnie zapewni wolność słowa uczestnikom badań. Ciągłe „dostrajanie”, które stymuluje swobodną ekspresję, jest szczególnie ważne w przypadku uczestników będących małymi dziećmi. Swoisty

1 Zrealizowano także wiele innych zabiegów, które szczegółowo opisano w pracy Tłuściak-Deliowska (2021).

mechanizm negocjacji między dorosłym–badaczem i uczniem–badanym polega na dialogu między dziećmi i badaczami w trakcie całego procesu badawczego. Najlepiej byłoby, gdyby dialog ten rozpoczął się od określenia celów badania, co w większym stopniu możliwe jest w przypadku partycypacyjnych badań działania. W przypadku analizowanego podejścia szczególnie istotne jest zapewnienie dzieciom możliwości wyrażenia świadomej zgody lub sprzeciwu na udział w badaniu, a także wycofania się z badania lub jego kontynuowania w dowolnym momencie. Uczestnik ma prawo wycofać się z badania, a badacz ma obowiązek zadbać o to, aby został poinformowany o przysługującym mu prawie (Docherty i Sandelowski, 1999). Uczniowie, którzy mają uczestniczyć w badaniach, muszą otrzymać wystarczającą ilość informacji w języku dla nich zrozumiałym, aby umożliwić im podjęcie świadomej decyzji o udziale. Ważne jest, aby rozumieli cel badania, na czym ono polega, co się wydarzy i jak długo będzie realizowane. Powinni również rozumieć, czego się od nich oczekuje, jakie będą konsekwencje i możliwe ryzyko związane z udziałem, co stanie się z danymi i w jaki sposób wyniki zostaną wykorzystane. Uczniowie muszą również być w stanie zrozumieć, że udział w badaniu jest dobrowolny i że mogą wycofać się z niego w dowolnym momencie. Wyzwaniem, z którym zawsze mierzy się badacz, gdy stara się uzyskać zgodę uczniów, jest upewnienie się, że jest to rzeczywiście świadoma zgoda. Badacz powinien mieć jednocześnie świadomość, że chociaż uczniowie wyrazili zgodę, ich niewerbalne działania i gesty mogą wskazywać na prawdziwą postawę wobec udziału w badaniach (Alderson, 2005; Harcourt i Conroy, 2005). W takiej sytuacji badacz staje przed dylematem. Z jednej bowiem strony chce utrzymać uczestników w badaniu, ponieważ wycofanie się zbyt wielu osób lub odmowa udziału implikuje wiele trudności organizacyjnych i metodologicznych związanych z dalszą realizacją projektu lub publikacjami jego wyników, a z drugiej – ma etyczny obowiązek zapewnienia uczestnikom możliwości wycofania się z badania na każdym etapie jego trwania i upewnienia się, że mają oni świadomość dotyczącą ich prawa do tego.

To nie wszystkie trudności, z jakimi musi zmierzyć się badacz realizujący badania, których celem jest poznanie perspektywy dzieci i młodzieży. Dzieci mają bujną wyobraźnię, a badacz musi być w stanie oddzielić to, co opiera się na doświadczeniu, od tego, co jest fantazją, bez jednoczesnego odrzucania lub umniejszania tego, co mówi dziecko. W związku z tym pomocniejsze jest myślenie o wywiadach z uczniami jako o rozmowie, tzn. słuchaniu ich, a nie przeprowadzaniu z nimi wywiadu, i zapewnianiu im możliwości bycia wysłuchanymi. Moss opisał dialog, w którym odbywają się negocjacje badawcze między dzieckiem a dorosłym, jako mający miejsce w ramach „kultury słuchania” (2006, s. 21). W tej kulturze wartości badacza (zawodowe

i osobiste), których przykładem są poglądy na temat dzieciństwa i problemów dzieci, zostają skonfrontowane poprzez przyjęcie krytycznego lub refleksyjnego podejścia do dorosłocentrycznego spojrzenia. Znaczenia nabiera także współpraca w celu wyjaśnienia ewentualnych „niezrozumień” i ugruntowania znaczenia używanych przez dzieci i nastolatków jako uczestników badań słów lub terminów. Christensen i Prout (2002) stwierdzają, że sukces badań z dziećmi polega na obserwowaniu, słuchaniu, refleksji i prowadzeniu rozmów będących wyrazem dążenia do wejścia do świata dziecka choćby w niewielkim stopniu. Używają terminu *symetria etyczna*, odnosząc się do „angażowania się w lokalne kultury komunikacyjne wśród dzieci, zwracania uwagi na społeczne działania dzieci, ich użycie języka oraz znaczenia, które nadają słowom, pojęciom i działaniom” (Christensen i Prout, 2002, s. 482). Z pewnością dzieci nie będą posługiwały się terminami, których używają badacze do opisu analizowanych zjawisk. Przykładem może być zjawisko, które przez badaczy określane jest jako *bullying*, dręczenie, zaś uczniowie określają je jako „dokuczanie”, „gnębienie” (zob. Tłuściak-Deliowska, 2021). Badacz niejednokrotnie musi włożyć wiele wysiłku w modyfikację stosowanych przez siebie technik i pytań podczas rozmowy tak, aby były one zgodne z indywidualnymi etapami rozwoju językowego i poznawczego każdego uczestnika. Jest to w jakimś sensie dość oczywiste, biorąc pod uwagę, że dzieci w tym samym wieku mogą mieć bardzo odmienne słownictwo i różny poziom zrozumienia. Centralną częścią tego procesu badawczego jest więc konieczność dostosowania metod badawczych do kultury komunikacji uczniów.

Osoba prowadząca wywiad z udziałem ucznia powinna oprzeć się pokusie przerywania mu i jednocześnie powinna akceptować długie przerwy w jego wypowiedziach. Ważne jest, aby nie bać się milczenia uczniów (Docherty i Sandelowski, 1999; Greene i Hogan, 2005). Lund i in. (2016) na podstawie zrealizowanych przez siebie wywiadów z udziałem dzieci zwrócili uwagę na wykorzystanie techniki odbicia lustrzanego, która koncentruje się na perspektywie dzieci i odzwierciedla podstawowe podejście do dzieci jako dysponujących wiedzą oraz mających kompetencje i która jednocześnie zachęca je do mówienia. Odzwierciedlanie (*mirroring*) nie jest prostą techniką „papugowania”, która może mieć charakter manipulacyjny i podkreślać negatywne aspekty relacji władzy między dzieckiem a badaczem. *Mirroring* jest nierozzerwalnie związany z uznaniem dziecka za równorzędnego partnera w rozmowie. Wymaga to pewnego stopnia autentycznego zainteresowania, ciekawości i umiejętności odłożenia na bok własnej perspektywy lub punktu widzenia, aby podzielić się perspektywą dziecka. Słuchacz musi dysponować umiejętnością rozpoznawania uczuć na podstawie zarówno słów, jak i sygnałów niewerbalnych, takich jak mowa ciała i ton głosu. Odzwierciedlenie treści przez badacza może pomóc

dziecku zaakceptować własne uczucia. Odbicie lustrzane ma również wyraźną zaletę, ponieważ pozwala dziecku „usłyszeć” własne myśli. Wzmacnia pozytywne relacje, pokazując uczestnikowi badania, że badacz próbuje postrzegać świat, tak jak on go widzi, i zachęca ucznia do dalszego mówienia.

Jednocześnie zaangażowanie badacza w próbę zrozumienia perspektywy uczniów na analizowany problem wiąże się z kolejną trudnością. Badacz, dążąc do zrozumienia perspektywy grupy, staje się w jakimś stopniu częścią analizowanej rzeczywistości i jednocześnie musi stale dokonywać wyborów dotyczących dalszych kroków badania lub formułowania kolejnych pytań dla uczniów w wywiadach. Jednocześnie więc chce być insiderem, ale stale jest też outsiderem. Własne interpretacje i dalsze gromadzenie danych opierają się zazwyczaj na tym, co z punktu widzenia badacza wydaje się najistotniejsze lub najciekawsze w percepcji uczniów dotyczącej analizowanego problemu. Jednocześnie badacz może/powinien w jakimś stopniu podążać za perspektywą dziecięcą i wątkami, które są przez nich wysuwane na plan pierwszy. Ta trudność stanowi przedmiot nieustannej dyskusji i – zdaje się – nie ma jej prostego rozwiązania (por. Tłuściak-Deliowska, 2021).

Metodologiczne i etyczne wyzwania związane z prowadzeniem badań, w których uczniowie są współbadaczami

Zaangażowanie uczniów jako współbadaczy i współtwórców wiedzy utrudnia to, że badania naukowe odbywają się w szerszym kontekście społeczno-kulturowym i są przez niego kształtowane. Kontekst, w którym prowadzone są badania z uczniami, charakteryzuje się na ogół zinstytucjonalizowanymi, asymetrycznymi relacjami dorosły–dziecko, w których wiek odgrywa rolę czynnika strukturalnego i ograniczającego. Powoduje to utrudnienia w działaniach badaczy zmierzających do wspierania sprawczości dzieci. Ograniczenia te występują w wielu aspektach procesu badawczego, w tym w ustalaniu programu badań, gromadzeniu funduszy, uzyskiwaniu dostępu do dzieci i ich zgody na udział, analizowaniu zebranych danych i – wreszcie – prezentacji wyników (Mason i Hood, 2011). Ponadto, mimo licznych korzyści płynących z zaangażowania dzieci w proces badawczy, niektórzy badacze pozostają sceptyczni wobec takich inicjatyw. Wśród powodów tej rezerwy wymienia się m.in. brak zainteresowania perspektywą młodych ludzi, wątpliwości, co do ich umiejętności i kompetencji, niezajomość sposobu myślenia dzieci i nastolatków oraz obawy o możliwe wewnętrzne konflikty i związane z utratą autorytetu na rzecz młodszych badaczy (Freeman i Mathison, 2009; zob. także: Makaruk i in., 2013). Tymczasem dzieci i nastolatki mogą aktywnie uczestniczyć w wybranych etapach

badania lub w całym procesie badawczym, począwszy od planowania i konceptualizacji badań przez zbieranie danych oraz opracowywanie raportów aż po upowszechnianie wyników (Alderson, 2008; Lundy i in., 2011; zob. także: Makaruk i in., 2013). Ich zaangażowanie może być istotne już na etapie planowania projektu badawczego, w tym przy precyzyjnym określaniu tematu i celu badania, doborze respondentów oraz strategii ich rekrutacji, zwłaszcza w przypadku trudnodostępnych grup. Uczniowie mogą odgrywać rolę doradcą na różnych etapach badania, co jest cenne przy wyborze odpowiednich metod badawczych i opracowywaniu narzędzi badawczych, takich jak pytania do kwestionariusza. Ich udział jest także pomocny w weryfikacji metod i narzędzi podczas badania pilotażowego, w tym dostosowywaniu języka do potrzeb odbiorców. Uczniowie mogą również pełnić funkcję ankieterów i moderatorów wywiadów, a ich wkład w analizę danych, tworzenie raportów oraz upowszechnianie wyników badania jest niezwykle wartościowy (Laws i Mann, 2004).

Egzemplifikacja tych działań i efektów miała miejsce w projekcie *Inkla*, którego inicjatorami byli uczniowie. Wójcik i Mondry (2017) zauważyły, że podczas spotkań z młodzieżą, które odbyły się w ramach działań akademickich, uczniowie poruszyli istotne zagadnienia, zadając pytania dotyczące sposobów przeciwdziałania przemocy i tworzenia przyjaznej atmosfery w klasie. Uczniowie wyrazili poczucie braku wpływu na decyzje dotyczące ich szkolnego życia i relacji w grupach. Podkreślili, że dysponują największą wiedzą o problemach w szkole i powinni być zaangażowani w proces decyzyjny. Poprosili więc badaczy o pomoc w działaniach zorientowanych na poprawę szkolnej rzeczywistości, co zainicjowało projekt badań partycypacyjnych. Głównym celem projektu stało się wsparcie uczniów szkół średnich w analizie relacji w swoich klasach oraz opracowanie i realizacja działań, które skutecznie je poprawią. Pierwszym jego etapem był warsztat wprowadzający, podczas którego uczestnicy ustalili szczegółowy cel badań i opracowali plan działania. W trakcie warsztatów uczniowie badacze przygotowali się do przeprowadzania wywiadów, opracowując scenariusz ustrukturyzowanego wywiadu. W drugim etapie zrealizowali wywiady z kolegami i koleżankami z klas, zbierając informacje na temat relacji wewnątrzgrupowych. Podczas trzeciego etapu analizowali zebrane dane i pracowali nad planem działań, które będą wprowadzane w ich klasach. Czwarty etap objął spotkania klasowe w szkołach, w których uczniowie mieli okazję omówić zebrane informacje i wspólnie zaplanować działania. Na zakończenie odbyła się konferencja podsumowująca wyniki projektu *Inkla* skierowana do zarówno uczniów, jak i nauczycieli i mająca na celu zaprezentowanie osiągnięć oraz efektów ich pracy. Choć projekt zakończył się powodzeniem, to badaczki miały świadomość wyzwań i sygnalizowały trudności związane z jego realizacją. Największym problemem

było zbudowanie efektywnej, demokratycznej i egalitarnej społeczności badaczy. Okazało się, że uczniowie są silnie przywiązani do wspomnianej już w tej części tekstu hierarchicznej struktury szkolnej, dystansu do władzy i przypisanych ról. Aby uniknąć paradoksu partycypacji, zorganizowano więc spotkanie dotyczące ról i relacji w zespole projektowym, w trakcie którego omówiono oczekiwania oraz obawy wszystkich członków grupy. Dzięki temu zdołano choć częściowo zredukować istniejący dystans i poprawić komunikację (Wójcik i Mondry, 2017).

Podejście zaangażowania dzieci i nastolatków w realizację projektu badawczego zyskuje na znaczeniu w kontekście opracowywania programów profilaktycznych dopasowanych do danego środowiska społecznego, o czym świadczy przywołany wspomniany projekt i inne, choć nieliczne, przykłady partycypacyjnych badań w działaniu zorientowanych na profilaktykę dręczenia rówieśniczego (zob. Tłuściak-Deliowska, 2022). Zaangażowanie dzieci i nastolatków w tego typu badania pozwala na współtworzenie rozwiązań i strategii interwencyjnych, które są adekwatniejsze do ich rzeczywistych potrzeb i doświadczeń. Młodzi ludzie mogą pomóc w identyfikacji skutecznych metod prewencji i wsparcia, które są w większym stopniu zgodne z ich codziennymi realiami. Znajomość lokalnych uwarunkowań oraz specyfiki przemocy w danym środowisku pozwala na lepsze dostosowanie działań zapobiegawczych i wspierających.

Należy także zaznaczyć, że sens badań, w których uczniowie są badaczami, polega na tym, iż badania są prowadzone w obszarach, które wynikają z ich własnych doświadczeń i wiedzy, ponieważ tylko takie mogą dostarczyć bogactwa wiedzy, której dorośli nigdy nie będą w stanie osiągnąć, gdyż jest ona „wbudowana w rozumienie przez dzieci ich światów i subkultur” (Kellet i in., 2004, s. 331). Z uwagi jednak na „miejsce” dzieci w społeczeństwie i wspomnianą już w tym tekście asymetrię w zakresie „władzy”, zazwyczaj potrzebują one wsparcia dorosłych w postaci zasobów, takich jak finansowanie czy transfer umiejętności, aby mogły przejąć rolę liderów w prowadzeniu badań.

Poruszanie się po złożoności potencjalnych zagrożeń etycznych zdaje się być częścią moralnej odpowiedzialności badaczy angażujących dzieci i młodzież w badania naukowe. Projekty, w które zaangażowane są uczniowie, obejmują kwestie związane z dzieleniem się władzą i współwłasnością oraz wymagają, aby badacze stale zastanawiali się nad swoimi działaniami, relacjami, wartościami, intencjami i zasadami etycznymi.

Zakończenie

Dzieci i nastolatki są bezpośrednimi uczestnikami przemocy rówieśniczej, co sprawia, że ich perspektywa jest nieoceniona. Ich osobiste doświadczenia mogą zapewnić wgląd w dynamikę i mechanizmy przemocy, które mogą nie być w pełni zrozumiane lub uchwycone przez dorosłych badaczy. Młodzież jest w stanie dostarczyć szczegółowych informacji na temat metod i kontekstów przemocy, które mogą być niedostępne lub niewłaściwie interpretowane w badaniach prowadzonych przez dorosłych. Perspektywy dzieci – podobnie jak dorosłych – mogą się zmieniać w czasie, w zależności od kontekstu oraz w odniesieniu do stosowanych metod i zróżnicowanych sposobów stawiania pytań. Badania z udziałem dzieci i młodzieży mogą ujawnić swoiste aspekty przemocy rówieśniczej, które są ważne dla skutecznego projektowania i wdrażania programów interwencyjnych. Zdają się więc mieć zasadnicze znaczenie dla uzyskania pełniejszego i precyzyjniejszego obrazu tego zjawiska, co z kolei może pozwolić na efektywniejsze zapobieganie i interwencje.

Badania z udziałem dzieci i nastolatków, choć potrzebne i coraz popularniejsze, nie są jednak wcale łatwe. Dyskusja na temat etyki w badaniach z dziećmi nie jest nowa (Alderson i Morrow, 2004). Zazwyczaj toczy się ona wokół podstawowych zasad etycznych, takich jak świadoma zgoda uczestnika badania, kwestie władzy lub poufność danych i ochrona dzieci (zob. Makaruk i in., 2013; Spyrou i in., 2018). W niniejszym tekście odniesiono się do wybranych niuansów wyzwań metodologicznych i etycznych badań, które w centrum stawiają ucznia. Badania z udziałem dzieci i nastolatków, które są zorientowane na poznanie ich perspektywy na będące przedmiotem zainteresowania zjawisko lub zaangażowanie ich jako współbadaczy, wymagają od badacza zarówno wielu umiejętności, jak i przewyżczenia wielu trudności. Trudności te powinny jednak inspirować badaczy do jeszcze lepszego przygotowania się do realizacji badań. Aby lepiej zrozumieć kwestie metodologiczne i etyczne związane z prowadzeniem badań z udziałem dzieci oraz skutecznie się z nimi mierzyć, konieczne jest omawianie zarówno możliwości, jak i wyzwań z nimi związanych. Odpowiedzialnością badaczy jest zachowanie wrażliwości i dostrzeżenie sytuacji etycznie istotnych. Pluralizm wartości i zaangażowanie w badanie różnych uczestników z ich własnymi perspektywami na sytuacje wymaga szczegółowego oraz dogłębnego zrozumienia tych wszystkich wartości i perspektyw, które mają znaczenie, aby określić, jakie jest najlepsze działanie w danej sytuacji.

Na zakończenie warto jeszcze przywołać stanowisko Broströma (2005), który odnosząc się do etyki, podał w wątpliwość sens przedstawionego podejścia angażującego w badania dzieci i stawiającego je w centrum. Postawił on też pytanie, czy

rzeczywiście w najlepszym interesie dzieci leży to, aby dorośli odkrywali szczegóły ich życia i ich tajne, dziecięce przestrzenie. Zasugerował, że być może powinniśmy stworzyć większy dystans między sobą, tzn. dorosłymi, a dziećmi, zamiast próbować wejść w ich świat. Być może prawo dzieci do prywatności i ochrony jest ważniejsze niż ekscytujące badaczy nowe dane i spostrzeżenia na temat np. przemocy rówieśniczej i doświadczeń dzieci z nią związanych, które mogą, lecz wcale nie muszą, prowadzić do skutecznych programów profilaktycznych i interwencyjnych. Tę kwestię etyczną również warto rozważyć.

E-mail autorki: adeliowska@aps.edu.pl.

Bibliografia

- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. W: A. Farrell (red.), *Ethical research with children* (s. 27–36). McGraw-Hill Education.
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs*. Jessica Kingsley Publishers.
- Alderson, P., Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barnardo's.
- Bender, D., Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99–106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>
- Broström, S. (2005). Children's perspectives on their childhood experiences. W: J. Einarsdóttir, J. Wagner (red.), *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 223–255). Information Age.
- Casas, F., González, M., Navarro, D., Aligué, M. (2013). Children as advisers of their researchers: Assuming a different status for children. *Child Indicators Research*, 6, 193–212. <http://doi.org/10.1007/s12187-012-9168-0>
- Casper, D. M., Meter, D. J., Card, N. A. (2015). Addressing measurement issues related to bullying involvement. *School Psychology Review*, 44(4), 353–371. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0036.1>
- Chen, P., Weiss, F. L., Nicholson, H. J. (2010). Girls study Girls Inc.: Engaging girls in evaluation through participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46, 228–237. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9328-7>
- Christensen, P., Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2005) Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 115–123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2017). Critical educational research. W: L. Cohen, L. Manion, K. Morrison (red.), *Research methods in education* (s. 51–67). Routledge.

- Cousins, W., Milner, S. (2007). Small voices: Children's rights and representation in social work research. *Social Work Education*, 26(5), 447–457. <https://doi.org/10.1080/02615470601118589>
- Docherty, S., Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22(2), 177–185. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199904\)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199904)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Forsberg, C., Thornberg, R., Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557–576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- Freeman, M., Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. Guilford Press.
- Gibson, J.E. (2011). *When youth take the lead. Youth participatory action research as bullying prevention*. [rozprawa doktorska, Miami University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1312397798
- Graue, E. M. Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: theories, methods and ethics*. Sage Publications.
- Greene, S., Hogan, D. (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. Sage Publications.
- Greig, A., Taylor, J., MacKay, T. (2012). *Doing research with children: A practical guide*. Sage Publications.
- Guerin, S., Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249–261. <https://doi.org/10.1007/BF03173535>
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., Vivolo, A. M. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences; a compendium of assessment tools*. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Harcourt, D., Conroy, H. (2005). Informed assent: Ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 567–577. <http://doi.org/10.1080/03004430500131353>
- Hymel, S., Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–239. <https://doi.org/10.1037/a0038928>

- Kellet, M., Forrest, R., Dent, N., Ward, S. (2004). 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': Empowering ten-year-olds as active researchers. *Children and Society*, 18, 329–343. <https://doi.org/10.1002/chi.807>
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research. Attitudes in contemporary society*. Continuum International Publishing Group.
- Laws, S., Mann, G. (2004). *So you want to involve children in research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Save the Children.
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, 78, 6–18. <http://doi.org/10.5377/encuentro.v0i78.3661>
- Lien, L., Welander-Vatn, A. (2013). Factors associated with the persistence of bullying victimization from 10th grade to 13th grade: a longitudinal study. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 9, 243–250. <https://doi.org/10.2174/1745017901309010243>
- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 42, 33–61.
- Lund, I., Helgeland, A., Kovac, V. B. (2016). Empirically based analysis of methodological and ethical challenges in research with children as participants: The case of bullying in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1531–1543. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1110817>
- Lundy, L., McEvoy, L., Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714–736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 862–897. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0272431609332667>
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Wójcik, S. (2013). Dzieci i młodzież jako uczestnicy badań społecznych w kontekście badań dotyczących problemu przemocy. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(3), 7–20.
- Mason, J., Danby, S. (2011). Children as experts in their lives: child inclusive research. *Child Indicators Research*, 4(2), 185–189. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9108-4>
- Mason, J., Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 490–495. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.011>

- Mason, J., Urquhart, R. (2001). Developing a model for participation by children in research on decision making. *Children Australia*, 26(4), 16–21. <http://doi.org/10.1017/S1035077200010439>
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1468794102002001636>
- Moss, P. (2006). Listening to young children: Beyond rights to ethics. *Let's talk about listening to children: Towards a shared understanding for early years education in Scotland*, 2, 17–23.
- Mróz, J. T., Wójcik, M., Pyżalski, J. (2022). Bullying – prześladowanie rówieśnicze. Prawdy i mity na temat zjawiska. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 21(4), 34–85.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D. (2003). Operationally defining bullying – reply. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(11), 1135–1135.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Perren, S., Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311–321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(3), 198–206. <https://doi.org/10.1002/ab.90022>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: what can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community*

- & *Applied Social Psychology*, 7(3), 249–255. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199706\)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199706)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2)
- Solberg, M. E., Olweus, D., Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 2), 441–464. <https://doi.org/10.1348/000709906x105689>
- Spyrou, S., Rosen, R., Cook, D. T. (red.). (2018). *Reimagining childhood studies*. Bloomsbury Academic.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. (2014). *Focus Groups: Theory and Practice* (wyd. 3). Sage Publications.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Teräsahjo, T., Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied.” The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29(2), 134–154. <https://doi.org/10.1002/ab.10045>
- Tłuściak-Deliowska, A. (2016). Meandry dręczenia szkolnego – ujęcie zjawiska w paradygmacie badań jakościowych. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(4), 105–125.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Wydawnictwo APS.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Dręczenie rówieśnicze jako przedmiot analiz nastolatków. Perspektywa uczniów identyfikowanych przez rówieśników jako sprawcy przemocy, ofiary i uczniowie prospołeczni. *Psychologia Wychowawcza*, 56(14), 77–92. <http://doi.org/10.5604/01.3001.0012.8283>
- Tłuściak-Deliowska, A. (2021). Problem przemocy, znęcania się i wykluczenia rówieśniczego z perspektywy uczniów. Wydawnictwo APS.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2022). Współpraca na rzecz zmiany, czyli o partycypacyjnych badaniach w działaniu w profilaktyce dręczenia rówieśniczego. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 21(4), 13–33.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2024). Gotowość do agresji i tendencje prospołeczne uczniów o różnych doświadczeniach z przemocą rówieśniczą. Wydawnictwo APS.
- Wójcik, M., Mondry, M. (2017). Badania partycypacyjne z udziałem młodzieży. Projekt INKLA – zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz projekt Photovoice – Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(80), 85–102.

Experts in peer violence – methodological and ethical aspects of conducting research with students as participants and co-researchers

The growing interest in conducting empirical studies with the participation of students in an approach that gives them a central role in research indicates significant ethical and epistemological progress. Although students have the opportunity to speak out on matters that concern them, and research on adolescent problems has been conducted with their participation for a very long time, the views of children and adolescents on the nature of various social phenomena and their interpretations have little or no influence on the definitions or explanations of these phenomena created by researchers. Meanwhile, the behavior of children and adolescents is based on the way they understand and interpret the social world around them, and not on what adults and/or researchers consider to be objective reality. From this point of view, conducting research in this direction becomes justified and clearly necessary.

Projects involving students require researchers to continually reflect on their actions, relationships, values, intentions, and ethical principles. The subject of this article will be an analysis of the transition from focusing on the child as the object of research to treating the child as a subject in scientific research, in particular those addressing the issue of peer violence, and on the child as a co-researcher. The difficulties and methodological and ethical challenges associated with conducting this type of research will be highlighted. In particular, the challenges associated with achieving symmetry in adult-child research relationships and facilitating dialogue involving students in a way that enables co-construction of knowledge will be discussed.

KEYWORDS

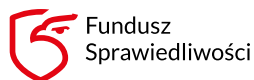
CHILDREN AND YOUTH, ETHICAL ASPECTS OF RESEARCH, METHODOLOGY, CHILDREN'S VIEWS, PEER VIOLENCE, CHILDREN'S INVOLVEMENT

Cytowanie:

Tłuściak-Deliowska, A. (2024). Ekspersi w zakresie przemocy rówieśniczej – metodologiczne i etyczne aspekty prowadzenia badań z uczniami jako uczestnikami i współbadaczami. *Diagnozy przemocy wobec dzieci w Polsce. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 73–98.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska.



Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości