

JOANNA BIELECKA-PRUS  <https://orcid.org/0000-0001-7748-9156>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Wykorzystanie działań artystycznych w badaniach dziecięcego doświadczania świata

Początek obecności badań przez sztukę (BPS) (*art-based-research*)¹ związany jest z przełomem postmodernistycznym, „zmaćnieniem gatunków” i rozwojem teorii krytycznej, choć metody poznawania świata, łączące działania artystyczne z procesem badawczym, pojawiły się znacznie wcześniej (zob. Kubinowski 2011; Pryszmont-Ciesielska 2015; Bielecka-Prus 2020). Akceptacja BPS powoli rośnie, choć nadal w metodologicznych rozważaniach artykułuje się liczne wątpliwości dotyczące ich pożytku dla nauki, uczestników procesu badawczego i ogólnie społeczeństwa. Krytykuje się badaczy stosujących tę metodę za brak rygoryzmu, obiektywizmu i rzetelności, wymykającą się kontroli emocjonalność, a artefakty, które prezentują wyniki badań, postrzegane są jako kosztowna fanaberia osób niezrealizowanych artystycznie (np. Silverman 2007). W rezultacie uważa się, że BPS nie spełniają ani kryteriów dobrej nauki, ani sztuki. Te głosy krytyczne są owocem głębokiego niezrozumienia założeń stojących za metodologią takich badań, których celem nie jest zastąpienie klasycznych metod badań stosowanych w naukach społecznych działalnością artystyczną, lecz wzbogacenie instrumentarium badacza

¹ W polskiej literaturze przedmiotu termin *arts-based-research* nie jest nazwą ujednoczoną. Są badacze, którzy posługują się terminem angielskojęzycznym (np. Ciesielski 2021), inni zaś proponują polskie tłumaczenia: badania oparte na sztuce (np. Szmidt 2023), opierające się na sztuce metody badawcze (Niziołek 2015), badania posługujące się sztuką (Pryszmont-Ciesielska 2015), badania przez sztukę (Kunat 2015; Kubinowski 2020), badania inspirowane sztuką (np. Janik 2022), działania artystyczne w procesie badawczym (Bielecka-Prus 2020). Tomasz Ciesielski (2021) w rozprawie doktorskiej dokonuje wyróżnienia i omówienia poszczególnych nurtów w ramach podejść metodologicznych (np. *arts-informed research*, *arts-based research*, *a/r/tography*, *research-based theatre*). Dla uproszczenia w tym artykule będę posługiwała się terminem „badania przez sztukę” (BPS) w sensie szerokim.

o nowe możliwości badania świata, poszerzając tym samym warsztat badawczy i „epistemologiczną różnorodność” (Barone, Eisner 2012: 47).

BPS to „badania, które wykorzystują sztukę do eksploracji, zrozumienia i reprezentacji ludzkiego działania i doświadczania” (Savin-Baden, Wimpenny 2014: 1). W zasadzie mamy do czynienia z zespołem zróżnicowanych metod badawczych związanych z procesem zbierania danych i ich interpretacją, a także rezultatem tego procesu, pewnym artystycznym artefaktem wytworzonym przez badacza lub badacza we współpracy z uczestnikami badania. Sztuka może być punktem wyjścia; gdy artefakty artystyczne pełnią funkcję facylitatora, wspomagają proces badawczy lub stanowią integralną część tego procesu, towarzysząc stale podczas badań terenowych. W przypadku działań artystycznych, które są punktem dojścia, dane zbierane są za pomocą metod typowych dla etnografii (np. wywiady indywidualne i grupowe, obserwacje), a następnie opracowane i prezentowane w postaci dzieła sztuki. Możliwe są projekty realizowane we współpracy z artystami (np. scenarzystami, reżyserami, aktorami), co jest cenne szczególnie w przypadku złożonych form artystycznych (np. teatralnych, muzycznych), zwłaszcza w sytuacji, gdy badacze nie mają wykształcenia artystycznego. Bardzo ważna jest także ścisła współpraca z psychologami, terapeutami, a także etykami, szczególnie w przypadku badań prowadzonych z dziećmi – grupą szczególnie podatną na zranienie (por. Surmiak 2022).

BPS podważają dominującą w badaniach jakościowych werbalność, i sięgają po środki wizualne, które łączą wiele modalności w jednym, oddziałującym na wiele zmysłów projekcie (Finley 2003). Wykorzystywane są zarówno dane zebrane przez badacza, a także wszelkiego rodzaju dane zastane, takie jak listy, autobiografie, artykuły prasowe itp. Zebrane dane rezonują w formie hermeneutycznej spirali: z form artystycznych wyłaniają się werbalne interpretacje, za pomocą których zagęszcza się opis i pogłębia rozumienie badanych zjawisk, a także z werbalnych form mogą wyłaniać się wizualne czy performatywne formy, które odsłaniają nowe warstwy znaczeń (McNiff 1998; Leavy 2018). Ze względu na przyjęte założenia BPS bardzo dobrze współgrają z badaniami partycypacyjnymi, a stopień partycypacji badanych jest skalowalny i może on występować zarówno w procesie zbierania danych, ich interpretacji oraz tworzenia raportu, może też ograniczać się jedynie do jednego z wymienionych etapów.

Mimo tak zróżnicowanych form badawczych istnieje pewien katalog założeń, które przyjmowane są przez badaczy posługujących się BPS w polu badawczym. Celem takich badań jest gromadzenie wiedzy o świecie, formułowanie hipotez oraz budowanie teorii, zatem BPS mają zadania zarówno deskrypcyjne, interpretacyjne, jak i eksplanacyjne, katalizujące nowe pytania badawcze (Rolling 2013). Dane zbierane są analizowane zgodnie ze współczynnikiem humanistycznym, a więc badacza przede wszystkim interesuje doświadczanie świata przez istoty ludzkie żyjące w określonym kontekście materialnym, społecznym i kulturowym. Zgodnie z przyjmowanym paradygmatem interpretatywnym i partycypacyjnym w BPS zacierane są granice między nauką a sztuką, a także granice wyznaczające pozycje badanego i badacza. Doświadczanie nie jest ograniczone jedynie do procesów

kognitywnych, lecz jest ujęte holistycznie, uwzględnia przeżycia emocjonalne i doznania cielesne. Sztuka jest zarazem formą ekspresji doświadczeń, a także systemem komunikacji rozumianym jako proces wymiany znaczeń, ustalania nowych schematów myślenia i defamiliaryzację już tych utrwalonych (Bielecka-Prus 2020). Kluczową cechą projektów artystycznych jest polifoniczność, w której słyszalne są zróżnicowane głosy badanych, a interferencje i niedopowiedzenia tworzą przestrzeń dla interpretacji wyników badań przez odbiorców (Finley 2003). Proces badawczy nie jest linearny, lecz ma kształt hermeneutycznych spiral, przeskoków i niespodziewanych odkryć (*serendipity*), opiera się na wyobraźni i kreatywności w metodologicznym eksperymentowaniu. Twórczość artystyczna, zdaniem Shauna McNiffa (1998), zawsze wyprzedza refleksyjność, dlatego otwiera ona dostęp do nieuświadomionych, niezwerbalizowanych doświadczeń i emocji, co wspomaga rozwój samoświadomości. Inną ważną cechą jest refleksyjność, rozumiana jako krytyczna analiza własnej pozycji badacza i jego doświadczania procesu badawczego, a także pozycjonowania narratorów i odbiorców (Savin-Baden, Major 2013), dlatego też BPS są często wykorzystywane w badaniach autoetnograficznych. Metodologia ta przykładą także dużą wagę do społecznej funkcji nauki i jej zdolności do transformacji społeczeństwa (Cole, Knowles, red., 2008). Badanie jest działaniem, a jego rezultaty nie są jedynie reprezentacją wiedzy uzyskanej w procesie poznawczym, lecz mają moc ewokatywną, mogą dokonać zmian w rzeczywistości społecznej (Denzin 1997). W wyniku badania następuje przemiana wewnętrzna badanych jednostek i badacza, a także, w szerszym kontekście, pozytywna zmiana społeczna poprzez zaangażowanie polityczne, zdolność do przełamywania stereotypów i hegemonicznych relacji, dlatego też BPS zyskują uznanie wśród badaczy zajmujących się marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Celem tych zaangażowanych projektów jest wywarcie wpływu na polityki społeczne (Wang, Redwood-Jones 2001). BPS pełnią także funkcję terapeutyczną, choć nie jest to ich funkcja istotowa, jak jest to w przypadku arteterapii, i pociąga za sobą ścisłą współpracę badaczy z wykwalifikowanymi terapeutami. Bardzo ważna jest natomiast dostępność procesu badawczego oraz jego rezultatów nie tylko dla wąskiego grona osób w środowisku akademickim, a także dla zróżnicowanych grup odbiorców, którzy nie mają przygotowania akademickiego (Savin-Baden, Major 2013). Wyniki badań są prezentowane nie tylko w artykułach naukowych, czytanych przez hermetyczne grono akademików, lecz przede wszystkim są przedstawiane na organizowanych wydarzeniach, na które zapraszani są interesariusze: uczestnicy badań, ich rodziny i znajomi, a także członkowie społeczności lokalnej.

BPS w badaniu świata dzieci

Mimo wzrastającej akceptacji wśród badaczy dzieci dla pajdocentryzmu czy progresywizmu pedagogicznego dziecko nadal nie jest traktowane jako kompetentny aktor społeczny, a w procesie badawczym jako podmiot. Badania w dużej mierze

skupiają się na problemach związanych z wychowaniem, a dziecko jest w tych procesach albo ofiarą niewłaściwych praktyk wychowawczych, albo biernym obiektem poddanym autorytetom pedagogicznym (por. Jarosz 2017). Odmawia się im prawa do pełnej partycypacji, osadza się w roli „dawcy danych” i pozbawia odpowiedzialności, cedując decyzję o udziale w badaniach na ich opiekunów (por. Franks 2011). Wskazuje się, że badania dzieci wiążą się z licznymi problemami metodologicznymi. Zauważa się, że dzieci różnią się zasadniczo od dorosłych pod względem kompetencji poznawczych, językowych i emocjonalnych, więc należy w procesie badawczym stosować odrębne metody. Są także badacze, którzy przekonują, że dzieci nie są aż tak bardzo odmienne od dorosłych w kwestii przeżywania świata, zatem nie powinno się wykluczać metod badań typowych dla badań osób dorosłych, odpowiednio je dostosowując do wieku dzieci, a także ich sytuacji społecznej, biograficznej i kulturowej (Gallacher, Gallagher 2008). Metodologiczne problemy budzą także relacje między badaczem a badanymi dziećmi. Zwraca się uwagę na fakt, że między dziećmi a dorosłymi istnieje dystans poznawczy, dzieci postrzegają świat w odmienny sposób, a dorosły, który kiedyś także był dzieckiem, utracił dziecięcą perspektywę i ma inne struktury istotności, co może utrudniać zrozumienie punktu widzenia dziecka. Relacje władzy i uprzywilejowana pozycja dorosłego może powstrzymywać dzieci przed swobodną ekspresją i wyrażaniem własnych opinii. Ważnym elementem procesu badawczego jest kontekst, gdyż formalne otoczenie (np. szkoła) narzuca dzieciom i badaczom określone role utrudniające nawiązanie otwartych relacji (Christensen 2004). Przeszkodą może być także nieufność badacza w stosunku do dziecka, wyrażająca się w przekonaniu, że wypowiedzi dziecka są kontaminacją i nie odnoszą się do rzeczywistości lub ujawniają ją jedynie fragmentarycznie (Punch 2002). Badacze obawiają się także, że kompetencje językowe dzieci ograniczą w istotny sposób zbieranie danych jakościowych, zwłaszcza gdy zachodzi przypuszczenie, że dzieci posługują się kodem ograniczonym (por. Bielecka-Prus 2010).

Wraz z rozwojem ponowoczesnych badań nad dzieciństwem (*new childhood studies*), w których dzieci stają się aktywnymi podmiotami życia społecznego (np. Jenks 1996), rośnie zainteresowanie badaniami inkluzywnymi i partycypacyjnymi (Jarosz 2017) w badaniach dziecięcych światów. Wykorzystuje się „metody skoncentrowane na dziecku”, „badania z dziećmi, a nie o dzieciach”, „techniki przyjazne dziecku” (np. Christensen, James, red., 2000; Punch 2002; Fraser 2004; MacNaughton, Smith 2009). Badacze postulują zmianę dominującej terminologii („badania dzieci”, „badania na dzieciach” czy „badania nad dziećmi”) na takie, które podkreślałyby podmiotowość i partycypację („badania z dziećmi”) (Zwiernik 2012). W założeniach mają one uwzględniać perspektywę dzieci, czyli sposób, w jaki dzieci interpretują otaczający je świat. Dzieci są ekspertami dysponującymi wartościową wiedzą i aby do niej dotrzeć, badania z ich udziałem powinny być dialogiczne, oparte na wzajemnej współpracy i zaangażowaniu. Kluczem są umiejętności wejścia badacza w „kulturę komunikacyjną” dzieci (Christensen, James, red., 2000).

BPS doskonale spełniają ten warunek. Po pierwsze, artystyczne działania, takie jak rysunki, fotografie czy działania performatywne, zacierają granicę między

nauką, zabawą i twórczością artystyczną, a dzieci w procesie badawczym stają się traktowanym podmiotowo twórcą (Hickey-Moody et al. 2021). Ze względu na kooperacyjny charakter, badania angażują osobiście zarówno badaczy, jak i badanych w procesie komunikowania i wymiany perspektyw poznawczych (McNiff 1998). Działania artystyczne ułatwiają dzieciom ekspresję emocji i doświadczeń, które trudno poddają się werbalizacji, pobudzają wyobraźnię i kreatywność, dzięki czemu pozwalają dotrzeć do znaczeń zasłoniętych przez schematy poznawcze. Z założenia BPS nakładają na badacza obowiązek poddawania refleksji własnej pozycji badawczej oraz stosowanych technik badawczych, a także dokonują rekompozycji asymetrycznej relacji między uczestnikami procesu badawczego, wzmacniając pozycję dzieci jako aktorów społecznych, aby ich głos nie był tłumiony przez dominację ekspertów (Nigel, O’Kane 1998). Okazuje się to szczególnie ważne, gdy dzieci nie mają doświadczenia z komunikowaniem się z obcymi dorosłymi lub mają słabe kompetencje językowe (np. w przypadku dzieci wywodzących się z rodzin o niskim kapitale kulturowym lub dziećmi z rodzin migracyjnych) (Punch 2002). BPS bardzo dobrze sprawdzają się w badaniu dzieci zmarginalizowanych, których głos jest niesłyszalny w dyskursie publicznym imobilizują społeczność do działań naprawczych i transformacji społecznej. Pełnią także istotne funkcje terapeutyczne i dobrze się sprawdzają w badaniach z dziećmi przeżywającymi traumę w powodu na przykład wojny (np. Miles 2000; Hill, Aradau 2013), uchodźstwa (np. Clacherty 2005; Januszewska 2022), bezdomności (np. Herth 1998; Lorraine, Barret 2001) czy choroby (np. Wellings 2001; Kortelnuoma, Punamäki, Nikkonen 2008). Dzięki BPS łatwo implementować projekty, które zakładają pracę grupową, opierając ją na więziach rówieśniczych, dzięki temu dzieci chętniej angażują się w proces badaczy. Projekty mogą być realizowane we współdziałaniu instytucji i społeczności lokalnych oraz artystów i w ten sposób silnie integrują dzieci ze środowiskiem społecznym, a dzielenie się swoimi historiami życia z innymi pomaga budować wspólnotę, przełamuje poczucie alienacji czy marginalizacji (Hickey-Moody et al. 2021). Dostępność wyników dla szerszego grona odbiorców uppełnomocniają dzieci jako twórców i kompetentnych aktorów społecznych. BPS, ze względu na zakładaną partycypacyjność, która buduje przestrzeń dla swobodnej ekspresji dzieci, są szkołą demokracji, gdyż dzieci uczą się, że ich głos ma znaczenie i jest słyszalny (Zwiernik 2012). Ważną zaletą jest także to, że projekty związane z BPS mają walor edukacyjny i dostarczają wiedzy z zakresu estetyki.

W dalszej części artykułu omówię przykłady zastosowań BPS w badaniach z dziećmi, uwzględniając trzy podstawowe grupy działań: sztuki wizualne, literackie i performatywne (Leavy 2018). Należy podkreślić, że nie jest to podział rozłączny, bowiem w ramach realizowanych projektów badacze niekiedy decydują się na łączenie różnych form sztuki, w zależności od celów badawczych i potrzeb dzieci uczestniczących w badaniach. Projekty różnią się także poziomem zaangażowania, niektóre są bardziej emancypacyjne (dają dzieciom większą kontrolę nad procesem zbierania danych), inne zaś bardziej partycypacyjne (dzieci aktywnie uczestniczą w tworzeniu danych) (French, Swain 1997; Gallagher, Gallagher 2008). Większość omówionych przykładów badań nie była

prowadzona w Polsce, co nie oznacza, że w Polsce badania przez sztukę nie są w ogóle znane. Trzeba jednakże zaznaczyć, że bardzo dużo publikowanych badań włączających formy wizualne (głównie rysunki) oraz performatywne (dramy) ma przede wszystkim cele diagnostyczne (np. rozwój kreatywności, deficytów poznawczych), zatem w punkcie wyjścia dziecko jest obiektem badania, a nie jego współtwórcą i warunek partycypacji, tak ważny w BPS oraz ponowoczesnych badań nad dzieciństwem, jest nieuwzględniany lub uwzględniany w niewielkim zakresie (np. Głowacka 2006; Bartniczak 2015). Pewna część publikacji skupia się na procesie arteterapii, w którym sztuka jest czynnikiem wspomagającym rozwój dziecka. W tym przypadku dziecko jest aktywnym podmiotem działań, marginalizowany jest natomiast cel metodycznego zbierania danych i ich analizy. Podobnie jest w przypadku działań animacyjnych. Działania artystyczne są kluczowym elementem animacji kulturalnej społeczności lokalnej, bardzo często jednakże tym działaniom nie towarzyszą systematycznie prowadzone badania naukowe. Jeśli są one prowadzone, zwykle animacją zajmują się organizacje pozarządowe i instytucje kultury (np. Białostocki Teatr Lalek, PPAS Praga), które nie są zainteresowane publikowaniem artykułów w czasopismach naukowych; ograniczają się, w najlepszym wypadku, do przygotowania raportów, które nie są indeksowane w naukowych bazach danych. Dlatego też część podejmowanych działań, które można zakwalifikować jako BPS nie dociera do grona szerszych odbiorców z pola akademickiego. Jest to także wyraźnym wskaźnikiem braku intensywnej współpracy między animatorami kultury a badaczami.

Sztuki wizualne

Badania wykorzystujące sztukę wizualną są bardzo zróżnicowane pod względem formy, tak jak różnorodne są sztuki wizualne, obejmują: fotografię, filmy, rysunki, komiksy, kolaże, wideoblogi, a także złożone instalacje. Najczęściej wykorzystywaną techniką artystyczną w BPS są rysunki, które uznawane są za najbardziej „naturalną” (w kulturze europejskiej) formę twórczości dziecięcej. Rysunki dzieci analizowano już pod koniec XIX wieku, ale to na początku XX wieku nastąpił znaczący wzrost zainteresowania tym polem badawczym (Leeds 1989; Januszewska 2022). Koncentrowano się na diagnostyce i terapii, na przykład test „Narysuj osobę” stosowała już w 1926 roku Florence Goodenough (1926). Rhoda Kellogg (1969) zgromadziła i poddała badaniu ponad milion prac dzieci oraz opracowała narzędzia analityczne ułatwiające analizę pod kątem kompozycji, a także symboli, w tym także symboli-archetypów, które pozwalają dotrzeć do doświadczeń pacjentów niedostępnych w inny sposób. W Polsce pierwsze badania wykorzystujące rysunki dzieci prowadzone były przez Stefana Szumana już w 1925 roku, a potem kontynuowane przez pedagogów i psychologów (np. Maria Braun Gałkowska, Anna Frydrychowicz). Należy jednak podkreślić, że miały one przede wszystkim cele diagnostyczne (np. inteligencji, deficytów poznawczych) i terapeutyczne, BPS natomiast skupiają się przede wszystkim na upełnomocnieniu dzieci w procesie

badawczym i umożliwieniu im przedstawiania własnych sposobów interpretacji doświadczeń i przeżyć.

Rysunki to „zwierciadło umysłu dziecka”. Dziecko już w trzecim roku życia potrafi wyrazić swoje postrzeżenia i emocje za pośrednictwem kolorów, kompozycji, wielkości obiektów i ich grupowania oraz symbolice (Cherney et al. 2006). Wizualna reprezentacja przeżyć daje wgląd w procesy nadawania znaczeń otaczającej rzeczywistości, odsłania struktury istotności i schematy percepcyjne. Artefakty wizualne ułatwiają przekazywanie doświadczeń w sytuacjach, gdy trudno jest je werbalizować, na przykład w doświadczaniu traumatycznych przeżyć. Mogą także być „wyzwalaczami” procesu porządkowania doznań i znaczeń, dlatego ułatwiają przeprowadzenie wywiadów indywidualnych lub grupowych – wspomagają bowiem budowanie narracji (McNiff 1998). Formy wizualne są szczególnie przydatne w przypadku dzieci młodszych lub z niskim kapitałem komunikacyjnym (Nigel, O’Kane 1998). Technika rysowania sprawdza się szczególnie w badaniu małych dzieci, które nie komunikują się płynnie za pomocą języka werbalnego, a rysowanie pomaga przezwyciężyć te ograniczenia (Hickey-Moody et al. 2021). W trakcie tworzenia rysunków może być przeprowadzany i nagrywany wywiad z dzieckiem, rozmowy na temat rysunku można także przeprowadzić po skończeniu dzieła. Proces narratywizacji danych wizualnych pomaga interpretować rysunki, gdyż odsłania perspektywę postrzegania świata przez dziecko, ponadto razem z danymi wizualnymi wspomaga proces defamiliaryzacji praktyk i obiektów świata życia codziennego. Ponadto rysowanie pomaga nawiązać lepsze relacje z dziećmi, przelamuje bariery wynikające z onieśmielenia czy nieufności (Papandreou 2014). Rysunki mogą być przygotowane zbiorowo (np. na wspólnym dużym kartonie) lub indywidualnie, do rysowania można zaprosić także osoby dorosłe (np. rodziców). Prace mogą być zebrane i publikowane w formie książki (Knight et al. 2015).

Przykładem takich badań może być projekt analizujący koncepcję siebie dziecka. Proszono dzieci o narysowanie autoportretu w dowolnym otoczeniu, a także we wskazanym przez badacza kontekście (np. w szkole, szpitalu). Rysunki były punktem wyjścia do wywiadów prowadzonych po narysowaniu, a także podczas rysowania („rysuj i opowiadaj”) (Driessnack, Furukawa 2012). W innym projekcie, który także analizował tożsamość kulturową dzieci (w tym dziećmi migrantów), wykorzystano programy komputerowe, za pomocą których takie rysunki można w prosty sposób tworzyć. Projekt rozpoczynał się warsztatami z dziećmi, podczas których rozmawiano z nimi na temat tożsamości i jej składowych, a rezultaty dyskusji spisano w formie mapy pojęciowej. Następnie przeszkolono dzieci, w jaki sposób używać graficznej aplikacji i poproszono o narysowanie siebie na tablecie. Ze względu na to, że program umożliwiał tworzenie prostych animacji, z rysunków powstały krótkie filmy. Poproszono dzieci, aby opowiedziały, co dzieje się w filmie i w ten sposób dodano do animacji ścieżkę dźwiękową (Hickey-Moody et al. 2021).

Rysunki można także wykorzystywać w ewaluacji funkcjonowania instytucji edukacyjnych. W Polsce Martyna Probachta i Karolina Sławińska (2017) za pomocą rysunków i wywiadów z dziećmi badały wyobrażenia uczniów na temat idealnego nauczyciela. Derek Bland (2012) prosił o narysowanie szkoły idealnej i szkoły,

do której aktualnie chodzą, a następnie przeprowadzono analizę porównawczą. Badania porównawcze można także aplikować w analizach rysunków dzieci z różnych kultur czy środowisk społecznych, jak na przykład w badaniach dotyczących zachowań zdrowotnych dzieci w Wielkiej Brytanii i Botswanie (Pridmore, Bendelow 1995).

Należy jednakże pamiętać, że technika ta nie jest naturalna dla dzieci, lecz wymaga określonych kompetencji. Pytania zadawane dzieciom podczas wywiadu dotyczące tematu rysunku mogą budzić w dzieciach niepewność, że ich rysunki są złe, gdyż nie da się rozpoznać tego, co narysowały. Dlatego też lepiej jest zadawać pytania nie o to, co jest na rysunku, ale jakie znaczenia są przypisywane przez dziecko poszczególnym obiektom. Zauważa się także, że rysunki nie są techniką, którą każde dziecko, z założenia, będzie wykorzystywało do ekspresji własnych, zindywidualizowanych przeżyć. Zdarza się bowiem, że dzieci powielają schematy nabyte w szkole, reprodukują kulturowo określoną normę wyznaczającą treść i formę rysunku lub kopiują treści od swoich rówieśników (Punch 2002).

Zamiast rysunków można zaprosić dzieci do robienia kolaży. Kolaż jest techniką wspomagającą dekonstruowanie znaczeń, tworzenie nowych sposobów definiowania sytuacji i metafor poprzez polisemiczny i wielowarstwowy przekaz (Gerstenblatt 2013). Ma tę przewagę nad rysunkami, że satysfakcjonuje dzieci, które nie lubią rysować lub które nie czują się w tym dobre. Ponadto minimalizują ryzyko kopiowania treści od innych rówieśników. Technika kolażu może być łączona z innymi technikami, na przykład komiksu rysunkowego, co pozwala na dynamiczną reprezentację badanych zdarzeń.

Oprócz tworzenia rysunków bardzo często wykorzystywaną metodą są fotografie i filmy robione przez dzieci. Jest to metoda, z której już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku korzystali etnografowie badający inne kultury. Doceniają ją także dokumentaliści (np. Zana Briski i Ross Kauffman wyreżyserowali film dokumentalny *Przeznaczone do burdelu* z 2004 roku). Fotografie, podobnie jak rysunki, pozwalają poznać świat widziany oczyma dzieci, zobaczyć te obszary ich życia, które są dla badacza niedostępne i odsłaniają to, co na pierwszy rzut oka nie jest dostrzegalne. Etnometodologiczna analiza zdjęć umożliwia także badanie społecznych uwarunkowań reprezentacji fotograficznych świata. Ze względu na dostępność aparatów fotograficznych w telefonach oraz popularność zdjęć w mediach społecznościowych jest to metoda łatwa do zastosowania w przypadku starszych dzieci, które chętniej robią zdjęcia, niż rysują, choć doświadczenia innych badaczy wskazują, że nawet bardzo małe dzieci w wieku przedszkolnym mogą być autorami zdjęć (Clark 2010). Może także z powodzeniem być stosowana jako metoda alternatywna w przypadku dzieci, które nie potrafią lub nie lubią rysować (Punch 2002). Podobnie jak w przypadku rysunków, fotografia umożliwia artykulację tego, co trudno poddaje się werbalizacji i jest szczególnie przydatna w przypadku badań z dziećmi, które nie mają dobrze rozwiniętych kompetencji językowych (np. dzieci młodsze, dzieci uchodźcze) (Lenette 2019). Realizacja projektów z wykorzystaniem fotografii wymaga szczególnej wrażliwości etycznej. Trzeba także pamiętać, że zebrane fotografie mogą pokazywać fakty przykre,

a nawet szokujące czy piętnowane społecznie i trzeba wziąć odpowiedzialność za skutki upublicznienia takich zdjęć, które mogą wzbudzić negatywne reakcje społeczne. Zawsze należy przestrzegać zasady, że priorytetem jest dobro dziecka (Wang, Redwood-Jones 2001).

Wśród partycypacyjnych metod wizualnych opartych na fotografii najczęściej w badaniach wykorzystywana jest fotografia uczestnicząca (np. fotogłos, fotonowele, filmy, a także cyfrowy storytelling) (Niziołek 2011). Fotogłos to metoda badawcza, w której uczestnicy projektu za pomocą fotografii wyrażają swoje doświadczenia. Według Caroline Wang i Mary Ann Burris (1997), które wprowadziły ten termin do badań społecznych, metoda ta aktywizuje badanych, którzy stają się aktorami, a nie wyłącznie obiektami badawczymi. Fotogłos ma trzy zasadnicze cele: udokumentowanie specyfiki badanej społeczności oraz wskazanie jej silnych i mocnych stron, oddolne budowanie wiedzy o badanej grupie w procesie dialogu oraz wywieranie wpływu na lokalne polityki społeczne i wywołanie korzystnych dla badanych zmian społecznych. Zatem w tym ujęciu metoda ta ma przede wszystkim charakter artystyczno-interwencyjny. Jest szczególnie przydatna w badaniach społeczności marginalizowanych, których głos jest wykluczony lub tłumiony. Ze względu na to, że zdjęcia lub filmy najczęściej są robione przez dzieci bez obecności badacza, dają więcej swobody dzieciom w wyborze obiektów i kontekstów, dlatego wzmacniają zaangażowanie i poczucie sprawczości (Sandlin, Szkupinski Quiroga, Hammerand 2018). Dzieci nie kopiują rówieśników i są w swoich działaniach bardziej samodzielne (Punch 2002). Podobnie jak rysunki, fotografie mogą być dla badacza trudne w interpretacji ze względu na ich znaczną dekontekstualizację, dlatego warto uzupełnić je wywiadami, podpisami lub opisami w formie pisemnej, wyjaśniającymi, co dane zdjęcie przedstawia i dlaczego zostało zrobione (Punch 2002). Wskazuje się także, że włączenie wywiadów do badań sprawia, iż punkt widzenia dziecka nie zostanie zdominowany poprzez schematy interpretacyjne badacza, zatem głos dziecka będzie wyraźniej słyszalny (Driessnack, Furukawa 2012; Lenette 2019). Projekty z wykorzystaniem fotografii mają także pewne wady. Przede wszystkim tematyka zdjęć zależy od czasu, w którym zdjęcia są robione, na przykład inne praktyki społeczne będą pokazywane zimą, a inne latem. Dzieci mają także skłonność do fotografowania zdarzeń wyjątkowych, które nie są częścią ich codziennego życia, a ich faktyczne codzienne praktyki mogą znacznie się różnić od tych, które utrwaliły na zdjęciach (Punch 2002).

Podobnie jak w przypadku rysunków, bardzo ważne jest, aby dzieci samodzielnie interpretowały swoje fotografie, dlatego konieczne jest włączanie do badań innych metod jakościowych (wywiady, storytelling). Można zwiększyć zaangażowanie dzieci w partycypację, proponując im przygotowanie rysunków i diagramów. Następnie podczas rozmów należy ustalić wspólnie z dziećmi kierunek zadawanych pytań w wywiadach, a po zebraniu danych razem dyskutować o wynikach i wyznaczyć dalsze etapy badań (Nigel, O'Kane 1998). Ilustracją innego projektu są amerykańskie badania przeprowadzone z dziećmi pochodzenia latynoskiego na temat związku dzieci z lokalną społecznością.

Na początku dzieci uczestniczyły w warsztatach fotograficznych, na których zostały omówione etyczne zasady robienia zdjęć w przestrzeni publicznej. Następnie podczas spacerów w okolicy zamieszkania dzieci robiły zdjęcia, skupiając się na zachowaniach zdrowotnych, praktykach odżywiania i aktywności sportowej mieszkańców. Co tydzień wspólnie z dziećmi przeglądano fotografie i wybierano kilka z nich, a następnie omawiano je podczas dyskusji grupowej. Na koniec projektu wybrano wspólnie kilkadziesiąt fotografii, które zostały upublicznione na wystawie zorganizowanej dla rodziców i społeczności lokalnej (Sandlin et al. 2018). W Polsce w 2002 roku Piotr Janowski, Paweł Kula i Marek Noniewicz rozdali dzieciom z popegeerowskich wsi aparaty fotograficzne i poprosili o zrobienie zdjęć ilustrujących ich codzienne życie. Zebrano ponad trzy tysiące zdjęć, a wybrane fotografie wydane zostały w albumie *Świat. Fotografie dzieci z Jesionki i Krzywej* (Roszczynialska 2011). Podobny projekt był realizowany równolegle we wsi Nowa Wola na Podlasiu i w rezerwacie Indian Oneidów w stanie Ontario, w Kanadzie (Froń 2008). Są także projekty aplikujące etnometodologiczną analizę tożsamości lokalnej dzieci. Na przykład w jednym z projektów poproszono dzieci o nagranie rozmów z wybranymi przez nich mieszkańcami dzielnicy, a następnie analizowano te interakcje za pomocą narzędzi opracowanych w ramach analizy konwersacyjnej (Lomax et al. 2011).

Inną egzemplifikacją badań wykorzystujących fotogłos był projekt, którego celem była ewaluacja przestrzeni szkolnej z punktu widzenia uczęszczających do niej uczniów. Dzieci robiły zdjęcia miejsc, które im się podobają, oraz tych, których nie lubią. Następnie w małych cztero-pięciosobowych grupach przeprowadzono z nimi wywiady z użyciem zrobionych przez dzieci fotografii na temat możliwych zmian w miejscach nielubianych, tak aby stały się przyjazne. Każda z grup przygotowała poster podsumowujący wyniki rozmów, który był upubliczniony dla wszystkich uczniów i nauczycieli (Schratz, Steiner-Löffler 1998). W Polsce badania wykorzystujące fotografie do analizy przestrzeni szkolnej były prowadzone przez Aleksandra Nalaskowskiego (2002), natomiast Sławomir Krzychała i Beata Zamorska (2008) posługiwali się metodą dokumentarną w badaniach codzienności szkolnej, Justyna Nowotniak (2012) z kolei badała sposoby spędzania czasu wolnego przez uczniów.

W projektach wizualnych możliwe jest łączenie wielu technik, zgodnie z podejściem mozaikowym, które zakłada, że projekt powinien uwzględniać zróżnicowane potrzeby, preferencje, zainteresowania i kompetencje uczestników badania, pozostawiając badanym możliwość wyboru form uczestnictwa i współkształtowania procesu badawczego. Alison Clark, twórczyni tej metody, prowadziła wywiady z dziećmi w wieku trzech-czterech lat na temat przestrzeni żłobka podczas aktywności wykonywanych przez dzieci (np. zabawa, spacer), dzieci pełniły także role przewodników po przestrzeni, opowiadając o tym, co tam robią, kogo spotykają, do jakich pomieszczeń mogą wchodzić, a do jakich im nie wolno. Dzieci mogły samodzielnie robić zdjęcia lub wskazać przedmioty, które należy sfotografować. Podczas tych spacerów rejestrowano rozmowy za pomocą przypiętego do ubranka dziecka mikrofonu. Następnie z wędrowek tych tworzone

mapę przedstawiającą trasę spaceru i prowadzono rozmowy o tych mapach (Clark 2010, 2011; Zwiernik 2012, 2017). Metodę mozaikową stosowała Agnieszka Nowak-Łojewska (2020) w badaniach praktyk edukacyjnych. Innym przykładem wykorzystania różnych technik są badania Samantha Punch (2002) prowadzone z dziećmi mieszkającymi na wiejskich obszarach Boliwii. Dzieci mogły tworzyć rysunki i fotografie na dowolny temat, a także wybrać tematy proponowane przez badaczy (np. „moja rodzina”, „mój dom”, „moje życie w społeczności”). Mogły także zaangażować się w pisanie dziennika, w którym notowały, co robiły w danym dniu. Podobną procedurę badawczą zastosowano w badaniach z dziećmi migrantów na temat ich funkcjonowania w nowym środowisku kulturowym, dodatkowo wprowadzając „diagram pająka”: w miejscu tułowia dzieci rysowały swój autoportret, a odnóża reprezentowały istotne dla nich konteksty społeczne: miejsca, znaczących innych i przedmioty (White et al. 2010).

Wizualne metody to nie tylko rysunek, zdjęcia lub film, a także artefakty, które wykorzystują różne sposoby ekspresji. Przykładem takich artefaktów jest książka akordeonowa tworzona przez dzieci. Jest ona wykonana z kawałków szarego papieru, które są w dowolny sposób doklejane do siebie. W ten sposób powstaje złożona strukturalnie całość, którą można złożyć w pakiet, a także powiesić na ścianie. Na kartonach można pisać, tworzyć kolarze, rysunki, przyklejać zdjęcia, ważne jest, aby poszczególne części odnosiły się do siebie. W ten sposób tworzy się wspólnie mapę konceptualną rozważanego problemu przedstawioną w nieliniarny sposób. Nieliniarność pozwala unaocznic złożoność strukturalną analizowanego zagadnienia, pokazać system powiązań i współzależności, odsłaniając w ten sposób głębsze warstwy znaczeń. Można także dodawać warstwy poddające refleksji sam proces badawczy, sposoby rekonstruowania znaczeń. Treści są rozbudowywane w czasie wielu spotkań, podczas których uczestnicy próbują spojrzeć na problem w nowym świetle i utrwalić przemyślenia poprzez dodawanie kolejnych kartek. Książka może być projektem indywidualnym, ale z powodzeniem można ją wykorzystywać w projektach grupowych, a dodawane przez uczestników nowe strony sprawiają, że problem jest ukazywany wieloaspektowo. Teksty zwykle są pisane odręcznie, w pierwszoosobowej formie. Ogromnym walorem tego projektu jest wspólnotowe dzielenie się doświadczeniami i kooperacyjne tworzenie artefaktu, który jest dziełem wszystkich uczestników projektu (Elkin, Mistry 2017).

Innym przykładem artefaktu są pudełka, do których uczestnicy wkładają różnego rodzaju rzeczy osobiste (np. zdjęcia, pamiątki, zabawki itp.). Przedmioty te stanowią wizualny zapis sposobów postrzegania siebie, procesualności tożsamości. Następnie w wywiadach z badaczami uczestnicy budują opowieść o sobie na bazie zgromadzonych artefaktów (Leitch 2008). W innym projekcie realizowanym z dziećmi uchodźczymi w Australii wykorzystano walizki. Dzieci konstruowały swoje historie życia z kolaży tworzonych za pomocą zróżnicowanych materiałów plastycznych (rysunki, glina, papier mâché). Wewnątrz walizek znajdowały się prace ilustrujące ich przeszłość, na zewnątrz walizki obklejono reprezentacjami teraźniejszości. Następnie na dużym kartonie przedstawiającym kontur postaci dziecka trzymającego walizkę uczestnicy projektu doklejali prace plastyczne o tym,

jak sobie wyobrażają przyszłość. Równolegle prowadzono z dziećmi wywiady na temat ich przeżyć, choć badacze podkreślają, że głównym celem projektu było przepracowanie traumy i zbudowanie pozytywnego projektu przyszłości. Następnie zorganizowano wystawę prac oraz opublikowano album, a dzieci były dumne z tego, że ich dzieła są upublicznione (Clacherty 2005). Do tworzonych instalacji można także wykorzystywać naturalne elementy przyrody, podobnie jak to się robi w sztuce ziemi (*land art*) (Hickey-Moody et al. 2021).

Twórczość literacka

Jeśli dzieci mają wystarczające kompetencje językowe, w projektach badawczych wprowadza się metody bazujące na środkach werbalnych. Mogą one być stosowane równolegle z metodami wizualnymi lub występować samodzielnie. Należy jednakże zaznaczyć, że przegląd artykułów opublikowanych w czasopismach wyraźnie wskazuje, że metody te są rzadziej stosowane w badaniach z dziećmi. Najczęściej wykorzystuje się formy narracyjne (*storytelling*), poezja zaś pojawia się w projektach sporadycznie, być może dlatego iż badacze zakładają, że dzieci nie są zainteresowane taką formą twórczości. Sporadycznie pojawiają się teksty, które można zakwalifikować do „poezji odnalezionej” (Prendergast 2006), polegającej na przedstawieniu danych uzyskanych w trakcie wywiadów w skondensowanej, poetyckiej formie. Przykładem takiej poezji są wiersze Melisy Cahnmann (2003) o przemocy w mieście, które powstały na podstawie wywiadów z dziećmi doświadczających lub obserwujących agresywne zachowania rówieśników i osób dorosłych.

Mimo sporadycznego wykorzystywania form poetyckich, ten rodzaj ekspresji ma wiele zalet. Poezja poszerza możliwości reprezentowania badań, lecz przede wszystkim ułatwia przekazywanie tych treści, które są ukryte, trudne do opisanie emocje, ambiwalencje czy napięcia (Maynard, Cahnmann-Taylor 2010). Pozwala uchwycić te doświadczenia, które są ulotne i idiosynkratyczne. Otwiera większe możliwości interpretacyjne niż proza, w ten sposób angażuje odbiorcę do odkrywania nowych znaczeń i pobudza wyobraźnię badawczą w poszukiwaniu nowych punktów widzenia, twórcę zaś skłania do pogłębionej refleksyjności nad własną jaźnią (Furman 2004; Faulkner 2007; Hodges, Fenge, Cutts 2014). Formy literackie mogą być punktem wyjścia dla prowadzenia wywiadów. Na przykład Iza Marcinkowska (2021) wykorzystowała wiersz napisany przez jedną z uczennic technikum, aby badać szkolne doświadczenia dyskryminacyjne.

Przykładem projektu, które miał cel zarówno badawczy, jak również edukacyjny i terapeutyczny jest projekt realizowany z dziećmi uchodźczymi. Chłopcy najpierw zapoznali się z wierszem Georg Ella Lyon *Where I'm From*, a następnie poddali go interpretacji podczas wspólnej dyskusji. Potem każdy napisał własny wiersz („transpoemat”), wzorując się na analizowanym utworze i odczytał go partnerowi, a następnie przeprowadził wywiad z partnerem na temat obrazów i emocji, jaki ten wiersz wzbudził. Na kolejnym etapie, wykorzystując program

do robienia filmów, dzieci tworzyły obraz i ścieżkę dźwiękową do napisanych utworów. Wytworzone filmy były środkiem, za pomocą którego dzieci mogły artykułować swoją tożsamość i wzmacniać sprawczość (Emert 2013). Innym bardzo ciekawym, prowadzonym przez sześć lat projektem była analiza przypadku Anny. Pierwszy wywiad przeprowadzony został z nią, gdy miała lat 11, ostatni – gdy ukończyła 17 lat. Na podstawie wywiadów badacze układali „Poematy o Ja”, wybierając z wywiadów te zdania, w których podmiot jest pierwszoosobowy, a następnie budowali z tych fraz wiersz. Skompresowana forma pozwalała na wydobycie centralnych dla tożsamości Anny kategorii, a także uchwycenie elementów stałych i zmiennych. Anna mogła konfrontować się ze zbudowanymi w ten sposób wierszami (Edwards, Weller 2012).

Narracje częściej pojawiają się w badaniach z dziećmi i towarzyszą metodom wizualnym. Narracja to „zasada organizująca ludzkie działanie” (Sarbin 1986: 9). Nadaje strukturę ludzkiemu doświadczeniu, w pewnych kontekstach staje się dramatyczną opowieścią i świadectwem losu dzieci podczas wojny (np. *Dziennik Anne Frank* czy *Złata's Diary*). Opowieści o własnych doświadczeniach, zwłaszcza w przypadku dzieci przeżywających traumę, pełnią funkcję katartyczną, a także są formą konstruowania tożsamości. Podejście konstruktywistyczne zakłada bowiem, że narracje nadają sens i ciągłość rzeczywistości społecznej. Narracja jest formą refleksji nad własną tożsamością, narzędziem jej kreacji i zmiany w procesie życia jednostki (Hammack 2011). Nie jest zatem lustrem, w którym możemy jedynie oglądać procesy tożsamościowe, ale narzędziem, za pomocą którego twórczo je konstruujemy. Dzieci, budując swoją historię, są zupełnie swobodne zarówno w wyborze środków językowych, jak również wątków, postaci i struktury, a badacze nie powinni w ten porządek ingerować. Należy wystrzegać się sytuacji, w których badacze próbują wywierać presję na narratorze, aby opowiadana historia była nacechowana emocjonalnie, jak również selekcji jedynie tych historii, które poruszają odbiorców. Zebrane w trakcie badań narracje mogą być, za zgodą dzieci, upubliczniane w różnej formie, na przykład w formie książki czy filmu, aby były dostępne szerszemu odbiorcy. Trzeba jednakże zwrócić uwagę na to, czy narracje nie przyczyniają się do utrwalania stereotypowych reprezentacji obecnych w dyskursach medialnych, tak aby spełniały oczekiwania publiczności (Lenette 2019).

Aby zilustrować, w jaki sposób narracje są wykorzystywane w BPS podam kilka przykładów. W badaniach nad rozumieniem choroby przez dzieci poproszono uczestników o wybranie najbardziej interesujących dla nich zdjęć, a następnie zbudowanie narracji o tym, co się na tych zdjęciach dzieje. Dane te były następnie poddane analizie i omawiane w grupie badawczy i badanych (McIntosh, Stephens, Lyons 2013). W projekcie badającym sposoby definiowania nadziei dzieci w wieku 11-16 lat zapisywały na kartce w kształcie liścia ich oczekiwania w stosunku do przyszłości. W tej wstępnej części projektu wzięło udział tysiące uczniów, a ich prace były wystawiane w szkołach, do których ci uczniowie uczęszczali. Po siedmiu latach powtórzono działanie, aby sprawdzić, czy sposoby definiowania nadziei uległy zmianie. Ponadto z chętnymi dziećmi przeprowadzono warsztaty, podczas

których uczestnicy mogli pisać wiersze, ogrywać dramy lub robić wywiady z innymi dziećmi na temat przyszłości (Bishop, Willis 2014). Innym przykładem badań wykorzystującym podejście mozaikowe jest projekt analizujący postawy dzieci w wieku dziecięciu lat w stosunku do osób chorujących na AIDS. Uczestnicy badania podzielili się na dwie grupy w zależności od własnych preferencji. Jedną grupę poproszono o namalowanie osób zdrowych, osób z nowotworem, osób chorujących na AIDS oraz osób chorujących na grypę. Potem z każdym dzieckiem indywidualnie przeprowadzono wywiad na temat rysunków, aby analizować prace zgodnie z perspektywą interpretacyjną dziecka. Druga grupa dzieci otrzymała kartony podzielone na cztery części. W każdej z tych części dzieci wpisywały swoje pomysły na bohaterów opowiadania, miejsce, problem oraz jego rozwiązanie, badacze zaś sprawdzali, czy wszystkie części zostały wypełnione i pomagali je uzupełnić. Następnie na warsztatach pisarskich omawiano zasady tworzenia narracji, a potem poproszono dzieci o napisanie trzech historii: o osobie chorej na AIDS, osobie chorującej na nowotwór i historię, w której jednym z bohaterów jest autor i osoba chorująca na AIDS. Następnie badacze przeprowadzili analizę porównawczą zebranych prac, a dzieci mogły swoje prace pokazać publiczności (González-Rivera, Bauermeister 2007).

Sztuka performatywna

Sztuka performatywna jest najbardziej złożoną formą zaangażowania badanych i reprezentacji danych, wykorzystującą zarówno środki wizualne, jak i werbalne, dlatego też rzadziej stosuje się ją w badaniach z dziećmi. Etnodramy (etnoperformens) to jednakże bardzo atrakcyjna forma prezentacji zebranych danych ze względu na jej sceniczność i możliwość bezpośredniego angażowania odbiorcy w przebieg dramy, jak na przykład w *Teatrze Uciśnionych* Augusto Boala (1979), w którym jeden z aktorów – Joker – wchodzi w dialog z publicznością, poszukuje z nią możliwych rozwiązań sytuacji. Performens ma na celu empatyczne poruszenie widza, wzbudzenie niepokoju, buduje silne napięcie między aktorem a widzem, mobilizuje do krytycznej analizy sytuacji i działania, może być także świadectwem cierpienia i niesprawiedliwości (Boal 1979), opowiadając się po stronie zmarginalizowanych i działać na rzecz ich dobra (Denzin 2017). Etnodrama powinna być wielogłosowa, a badacz nie może narzucać swojego stanowiska interpretacyjnego. Tekst etnodramy, którego punktem wyjścia są dane uzyskane podczas wywiadów, dokumenty osobiste i wszelkie inne materiały, tworzony jest w kooperacji badaczy i badanych, a także często artystów (scenarzystów, reżyserów itp.). Badani mogą sami odgrywać role w przedstawieniu, mogą to także robić profesjonalni aktorzy (Saldaña 2003). Ciało w dramie staje się medium narracji, a także eksploracji i budowania kinetycznej świadomości. Sensoryczność i multimodalność przekazu performatywnego ma niezwykle silny potencjał budzenia emocji i empatycznego doświadczenia (Blumenfeld-Jones 1995). Udramatyzowane narracje pozwalają wyrzucić z siebie silne, traumatyzujące zdarzenia, dlatego

pełnią funkcję terapeutyczną, dlatego też w przypadku badania traum wskazane jest, aby badacz konsultował się z doświadczonym terapeutą. Na przykład w projekcie realizowanym z dziećmi, które brały udział w działaniach wojennych w Rwandzie, dzieci były zaangażowane w odgrywanie historii o wielkiej rybie, która połknęła chłopca, ocalając mu życie, a następnie przewiozła go na bezpieczny łód. Zdaniem prowadzących wspólne przygotowanie scenografii i odgrywanie historii powalało dzieciom zbudować więzi i odbudować poczucie bezpieczeństwa (Spackman, Zaytzeff 2012). W innym projekcie, w teatrze dokumentalnym *Import/Export* w reżyserii Michała Stankiewicza, scenariusz spektaklu został opracowany na podstawie wywiadów przeprowadzonych z uchodźcami z Czeczenii, w tym także z uczniami z białostockich szkół średnich. Głównym celem projektu było upelnomocnienie tej marginalizowanej grupy społecznej poprzez oddanie im głosu i przełamywanie podziałów społecznych. Kolejnym przykładem działań w obszarze sztuki zaangażowanej jest performans-instalacja *Pobyt tolerowany* według scenariusza Ewy Łukasiewicz, przygotowany wspólnie z dziećmi z Ośrodka dla Cudzoziemców w Grotnikach koło Łodzi, w którym przedstawiono życie codzienne mieszkańców Ośrodka (Terciak 2018).

W etnodramie można wykorzystywać także maski, które są elementem rytuałów w różnych kulturach. Maski ułatwiają opowiadanie historii, gdyż można się za nimi ukryć. Symbolicznie chronią przed niebezpieczeństwem, pełnią także ważną kulturowo funkcję w rytuałach przejścia. Martha Driessnack (2004) wykorzystywała maski również w terapeutycznych celach w działaniach artystycznych z dziećmi chorymi terminalnie.

Wartościowym rekwizytem teatralnym w badaniach z dziećmi, zwłaszcza młodszymi, są kukielki. Dzieci mogą je wytwarzać samodzielnie, a także wybrać już gotowe. Badacze praktykujący tę metodę radzą, aby kukielki wyobrażały zwierzęta, a nie ludzi, bowiem są bardziej oddalone od rzeczywistości, co ułatwia wytworzenie potrzebnego do badania dystansu do własnych przeżyć i przeniesienie silnych, traumatycznych emocji na kukielki. Wprowadzenie kukielek do badania sprawia, że relacje władzy między badaczem a dzieckiem zmniejszają się, co skutkuje swobodniejszą atmosferą podczas wywiadu (Driessnack, Furukawa 2012). Kukielki mogą odgrywać zróżnicowane role w interakcji, na przykład mogą być przybyszem z obcej planety (w którego wciela się badacz), którą dziecko, odgrywające rolę eksperta, uczy znaczeń słów. Dziecko może także odgrywać rolę kukielki samodzielnie, na przykład opowiadając widzom historię, rozmawiać z badaczem lub z inną kukielką kontrolowaną przez badacza. Możliwe są zatem różne konfiguracje ról w zależności od celu badań i preferencji dziecka (Epstein et al. 2008).

Bardzo ciekawym pomysłem jest wykorzystanie japońskiego teatru kamishibai do badań z dziećmi. Ta forma artystyczna pojawia się często w japońskich przedszkolach od lat dwudziestych ubiegłego wieku. Polega na tym, że osoba opowiadająca historię wykorzystuje karty z rysunkami postaci, które ilustrują działania bohaterów. Karty są pokazywane w specjalnie do tego celu przygotowanym pudełku, które przypomina okiennice i okno. Po drugiej, niewidocznej

dla widzów stronie, znajduje się tekst oraz mały podgląd karty widocznej dla oglądających. W przedstawieniu wykorzystywane są rysunki dzieci, uprzednio przygotowane na warsztatach lub rysunki przygotowane przez prowadzącego (własne lub gotowe reprodukcje), które wiąże się w narracyjną całość. Opowiadana historia jest otwarta, widzowie mogą komentować obrazki, a prowadzący może zadawać pytania o postaci oraz dalszy ciąg akcji. Spektakl można oprawić muzycznie i świetlnie (Langier 2014). Dzieci są angażowane w proces tworzenia przedstawienia, wyrażania swoich przeżyć i sposobów interpretowania świata, co podważa istniejące asymetryczne relacje między dorosłym jako twórcą opowieści a dziećmi. Ponadto dzieci mogą tworzyć własne kamishibai na podstawie rysunków swoich lub innych dzieci. Ta forma sprawdza się szczególnie w projektach z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym, które jeszcze nie potrafią czytać (Ishiguro 2017).

Metody performatywne mogą być z powodzeniem łączone z metodami wizualnymi. Przykładem takiej synergii jest projekt dotyczący zaburzeń lękowych dzieci i ludzi młodych (w wieku 10–22 lat). Na podstawie wywiadów i zdjęć (fotogłos) wyłoniono główne tematy pojawiające się w danych (m.in. ukrywanie piętna, przeżywanie lęku, ukrywanie się przed światem, poczucie odmienności, poszukiwanie wsparcia). Wspólnie z uczestnikami projektu powiązano zdjęcia z określonymi fragmentami wywiadów i przygotowano wizualną prezentację rezultatów pracy. Następnie na warsztatach z choreografem i zawodowymi tancerzami przygotowany został performans taneczny, który przekładał uzyskany materiał narracyjny i wizualny na ruch. Opracowane etiudy taneczne zostały nagrane, a do filmu dołączono ścieżkę dźwiękową oraz głosy dzieci czytające wybrane podczas wspólnych spotkań fragmenty wywiadów, dodano napisy w różnych językach i opublikowano w internecie (Woodgate, Zurba, Tennent 2017). Innym projektem, w którym działania performatywne były wykorzystane do budowania fotonoweli, jest badanie przeżyć, jakie towarzyszą dzieciom migrantów pierwszego dnia szkoły. Poproszono dzieci o odegranie scenek ilustrujących ich przeżycia, a podczas odgrywania robiono zdjęcia. Następnie, podobnie jak w komiksie, dzieci mogły dodawać wypowiedzi osób utrwalonych na fotografii. Odgrywanie scenek pozwoliło uczniom przywołać wspomnienia związane z pierwszym dniem w szkole, a ich ucieleśnienie pogłębiło fenomenologiczny wgląd w przeżyte doświadczenia (Kirova, Emme 2006).

Problemy metodologiczne i etyczne

BPS oferuje dla badaczy wiele wartości pozytywnych, nie oznacza to jednak, że nie pociągają za sobą problemów natury metodologicznej i etycznej (Zalewska-Królak 2019). W przypadku badań prowadzonych z dziećmi te problemy są jeszcze bardziej widoczne. Ważnym metodologicznym problemem jest dopasowanie projektu badawczego do poziomu rozwoju intelektualnego i emocjonalnego dziecka, a także kontekstu kulturowego i społecznego. Postuluje się zatem łącznie różnorodnych

metod, aby dostosować je zarówno do celów badawczych, typu uczestników oraz odbiorców (Punch 2002).

Badacze ostrzegają, że założona partycypacja i niwelowanie relacji władzy w procesie badawczym może być w praktyce trudne do realizacji, a głos badacza pozostaje nadal uprzywilejowany, szczególnie w tych przypadkach, gdy refleksyjność w procesie badawczym jest osłabiona (Holland et al. 2010), a w budowanych relacjach społecznych łatwo o paternalizację, a nawet egzotycyzację (Harasimowicz 2019). Badacze mogą mieć określone oczekiwania w stosunku do uczestników badania, którym dzieci nie chcą lub nie mogą sprostać, a cele ich badania mogą być rozbieżne z założeniami projektu (Driessnack, Furukawa 2012; Sandlin et al. 2018). Ponadto badacze mogą ulec pokusie narzucenia własnych ram interpretacyjnych lub kanonów estetycznych, a dzieci z lęku nie będą proponować własnych sposobów rozumienia wydarzeń lub zdecydują się na wymyślanie faktów, aby zadowolić badaczy (Holland et al. 2010; Zwiernik 2017; Sandlin et al. 2018). Przemoc i relacje władzy ujawniają się szczególnie w kontekstach szkolnych, gdyż dzieci mogą zakładać, że ich wypowiedzi podlegają ocenie i dlatego badacze powinni być szczególnie wrażliwi na to, aby dzieci czuły się swobodnie podczas spotkań. W kontekście rodzinnym rodzic lub opiekun dziecka może wyrażać chęć bycia obecnym przy badaniu i należy pamiętać, że to ostatecznie dziecko decyduje o jego obecności (Nigel, O’Kane 1998).

Ostrzega się także przed wejściem dorosłego badacza w rolę dziecka, gdyż budzi to nieufność dzieci i nie jest właściwą drogą do przełamania struktur władzy (Christensen 2004). Trzeba także zauważyć, że partycypacja dzieci w badaniu może być różnicowana, ze względu na nierówny zasób kapitału kulturowego badanych. Dlatego też rolą badacza jest zwrócenie uwagi na istniejące hierarchie władzy w badanej grupie dzieci i niedopuszczanie do sytuacji, aby dzieci z mniejszym kapitałem były zdominowane. Badacze zwracają także uwagę na odwróconą dominację, w sytuacji gdy dzieci całkowicie przejmują kontrolę nad przebiegiem badań, stawiają celowy opór lub ignorują badacza, a nawet przeszkadzają mu w prowadzeniu badań. Niektórzy metodolodzy wprost deklarują, że nie jest możliwe całkowite odejście od relacji władzy, gdyż jest to utopia metodologiczna, i wskazują na to, że władza w procesie badawczym nie jest trwale przypisana do osób i przechodzi „z rak do rąk” (Gallagher 2008).

Problematyczna jest ocena jakości prowadzonych badań ze względu na ogromne wewnątrz różnicowanie BPS zarówno w obszarze metod badawczych (wizualnych, werbalnych, performatywnych), jak i odbiorców. Jakość badań oceniana jest nie tylko pod kątem wartości poznawczych, a także estetycznych, które powinny być zintegrowane w ramach jednego projektu badawczego (Savin-Baden, Major 2013: 292–293). Wskazuje się, że projekt badawczy powinien spełniać kryteria: normatywne (zgodność z regułami metodologicznymi i etycznymi), techniczne (reguły estetyczne, takie jak styl, spójność, oryginalność, kompozycja) oraz performatywne (wpływ na odbiorców mierzony reakcjami emocjonalnymi, zmianą postaw i opinii) (Denzin 1997; Lafrenière, Cox 2013). Rezultat badawczy powinien być dostosowany do grupy odbiorców, dlatego trzeba uwzględnić, czy

odbiorcami jest środowisko akademickie, czy też są inni interesariusze (Beck et al. 2001). W projektach zakładających współpracę badaczy i artystów mogą pojawić się dodatkowe trudności wynikające ze stereotypowego postrzegania swoich ról i nieznamości warsztatu pracy partnerów projektu, różnicami w definiowaniu celu projektu i wrażliwości społecznej, rywalizacji i forsowaniu swoich koncepcji, a także z braku zrozumienia przekazu formułowanego przez dzieci i tworzenie sztuki skierowanej do dorosłych (Zalewska-Królak 2020; Kluzowicz 2021; Kwiatkowska-Tybulewicz 2022).

Badania z dziećmi niosą ze sobą wiele problemów natury etycznej, co może skutkować tym, że badacze unikają projektów badawczych z bezpośrednim udziałem osób niepełnoletnich i wolą skupić się na badaniach opiekunów tych dzieci. Badania z dziećmi wymagają wzięcia większej odpowiedzialności ze strony badacza, zwłaszcza gdy trudno jest przewidzieć konsekwencje prowadzonych badań (Lenette 2019). Dlatego też tworzone są kodeksy etyki, regulujące i wskazujące właściwe strategie postępowania. W Polsce taki kodeks opracowany został przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem. Ogólnie badacze wyróżniają trzy główne kwestie etyczne: związane z dobrem dziecka, zgodą na badanie oraz anonimowością (Zwiernik 2012; Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016), należy jednakże dodać, że kwestie te są ze sobą silnie powiązane. Fundamentalną zasadą stojącą u podstaw badań z udziałem dzieci jest zasada ochrony dobra dziecka. Badacze powinni się wykazywać dużym stopniem wrażliwości, aby nie naruszać dobrostanu psychicznego dzieci, zwłaszcza w przypadku badań z dziećmi doświadczającymi traumy. Zbudowanie dobrej relacji z dziećmi wymaga czasu, a zdobyte zaufanie nie powinno być wykorzystywane dla zaspokojenia interesów badaczy.

Jednym z poważniejszych problemów etycznych jest problem uzyskania zgody na badanie (Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016). W przypadku młodszych dzieci zgoda ta w formie pisemnej jest w ogóle nieosiągalna, natomiast nawet gdy dziecko zadeklaruje chęć udziału w projekcie badawczym pozostaje kwestia, czy jest w pełni świadome tego, na co się zgodziło. Dlatego też bardzo często w praktyce badacze zabiegają o uzyskanie takiej zgody u „odźwiernych” (*gatekeepers*): rodziców, nauczycieli czy wychowawców, którzy podejmują decyzję w imieniu dziecka. Jednakże w takiej sytuacji pozbawiamy dzieci sprawstwa, a jednym z głównych założeń BPS jest upewnianie, wzmacnianie poczucia decyzyjności oraz podważanie istniejących relacji władzy (Barker, Weller 2003). Można ten problem częściowo rozwiązać, upewniając się, czy dzieci rozumieją, na czym polega badanie i wyjaśniając niejasności w przystępnym dla badanych języku, a także zapewnić dzieciom możliwość wycofania się z projektu na każdym etapie badania (Gallagher et al. 2010; Holland et al. 2010). Zgoda dzieci powinna dotyczyć nie tylko uczestnictwa w badaniu, a także nagrywania, utrwalania ich wizerunków czy upubliczniania ich prac. Dzieci powinny być poinformowane, w jaki sposób badacze zamierzają wykorzystać wytworzone przez uczestników badania artefakty (Wang, Redwood-Jones 2001). Uzyskanie świadomej zgody dzieci może okazać się szczególnie problematyczne w kontekstach, w których

władza dorosłych jest szczególnie silna (np. w szkole), a dzieci czują silną presję podporządkowania się autorytetowi dorosłych (Barker, Weller 2003). Badacz powinien zachować w takich kontekstach szczególną czujność i „radar etyczny”, gdyż odmowa dziecka w badaniu może nie być wyrażana wprost, lecz komunikowana niewerbalnie lub przejawiać się w niechęci do rozmowy, udzielaniem zdawkowych odpowiedzi (Skånfors 2009). Dużym problemem może być zachowanie anonimowości uczestników badań, zwłaszcza że artefakty są często upubliczniane. Dzieci mogą występować pod pseudonimami, lecz mimo to w społeczności lokalnej mogą być rozpoznawane (Barker, Weller 2003). Ponadto dzieci same mogą być zainteresowane tym, aby wskazywać ich jako autorów prac wraz z wszelkimi prawami z tym związanymi. W przypadku rysunków, narracji czy dram łatwiej jest zachować anonimowość (często kosztem ograniczenia uczestnictwa dzieci i zastąpienia ich aktorami), trudniej natomiast w przypadku działań związanych z fotografowaniem lub filmowaniem (Sewell 2011). W przypadku fotografowania i filmowania musimy uzyskać zgody osób na upublicznianie wizerunków lub pikselowanie twarzy (Sandlin et al. 2018). Trzeba także pamiętać, że materiały te mogą wzbudzić bardzo duże kontrowersje i negatywne reakcje odbiorców (Ewald 2001). Z drugiej strony osobiste świadectwo jest bardziej poruszające, skupiające uwagę odbiorców, zatem ma większą moc transformacyjną (Hodges, Fenge, Cutts 2014). Trzeba zawsze brać pod uwagę niebezpieczeństwo stygmatyzacji czy naruszenia prywatności, lokalnych norm, tak aby nie czynić szkody badanym (Prins 2010). Może się pojawiać problem zachowania anonimowości, gdy dzieci przekażą nam informacje o przestępstwie (np. molestowaniu seksualnym, przemocy). Zgodnie z prawem należy zgłosić sprawę do organów ścigania, ale dziecko może uznać, że takie działania badacza naruszają relację zaufania i aminowości, która była deklarowana na wstępie badań (Nigel, O’Kane 1998).

Reasumując, można stwierdzić, że BPS są wartościową propozycją metodologiczną dla badaczy dzieciństwa. Mimo obaw, jakie pojawiają się wśród polskich badaczy preferujących jakościowe podejście badawcze, zauważa się, że BPS budzą coraz większe zainteresowanie, co przekłada się na realizowane projekty, na razie przede wszystkim z osobami dorosłymi (np. Pryszmont-Ciesielska 2015; Niziołek 2018; Szwabowski 2019), a także z udziałem dorosłych i dzieci (np. Bielecka-Prus, Pepaś-Skowron 2016; Witeska-Młynarczyk 2019) oraz dzieci (np. Maciejewska-Mroczek 2018). Jak słusznie zauważa Ewa Maciejewska-Mroczek (2018), rozwijające się *childhood studies* potrzebują wypracowania nowej metodologii badań. Badanie przez sztukę, którego założenia przełamują podziały ról w polu badawczym, może być jedną z takich metodologii.

Literatura

- Barker, J., Weller, S. (2003). Geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3(2), 207-227.
- Barone, T., Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. London: Sage.

- Bartniczak, M. (2015). Wartość pedagogiczna poezji własnej dzieci i młodzieży. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 155-168.
- Beck, J.L., Belliveau, G., Lea, G.W., Wager, A. (2001). Delineating a spectrum of research-based theatre. *Qualitative Inquiry*, 17(8), 687-700.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielecka-Prus, J. (2020). Badacz jako artysta, artysta jako badacz. Założenia metodologiczne działań artystycznych w procesie badawczym ABR (*art-based-research*). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(2), 16-34.
- Bielecka-Prus, J., Pepaś-Skowron A. (2016). Dynowskie doświadczenia badań tradycji weselnej z zastosowaniem etnografii performatywnej. *Sztuka i Dokumentacja*, 14, 63-73.
- Bishop, E.C., Willis, K.F. (2014). "Hope is that fiery feeling": Using poetry as data to explore the meanings of hope for young people. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 9.
- Bland, D. (2012). Analysing children's drawings: Applied imagination. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 235-242.
- Blumenfeld-Jones, D.S. (1995). Dance as a mode of research representation. *Qualitative Inquiry*, 1(4), 391-401.
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. New York: Urizen Books.
- Cahnmann, M. (2003). The craft, practice, and possibility of poetry in educational research. *Educational Researcher*, 32(3), 29-36.
- Cherney, I.D., Seiwert, C.S., Dickey, T.M., Flichtbeil, J.D. (2006) Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Christensen, P.H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176.
- Christensen, P., James, A. (red.). (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Ciesielski, T. (2021). *Strategie performance as research – współczesny dyskurs i projekty badawcze w zakresie sztuk performatywnych*. Rozprawa doktorska, Łódź. <https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/41885>.
- Clacherty, G. (2005). The world in a suitcase. *ChildrenFIRST*, 9(59), 3-8.
- 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), 115-23.
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321-330.
- Cole, A.L., Knowles, J.G. (red.) (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. London: Sage.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16.
- Driessnack, M. (2004). Remember me: Mask making with chronically and terminally ill children. *Holistic Nursing Practice*, 18(4), 211-214.
- Driessnack, M., Furukawa, R. (2012). Arts-based data collection techniques used in child. *Research Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 17(1), 3-9.
- Edwards, R., Weller, S. (2012). Shifting analytic ontology: Using I-poems in qualitative longitudinal research. *Qualitative Research*, 12(2), 202-217.

- Elkin, T., Mistry, A. (2017). The accordion book project: Reflections on learning and teaching. W: X. Du, T. Chemi (red.), *Arts-based methods in education around the world* (s. 107-153). New York: River Publishers.
- Emert, T. (2013). The transpoemations project: Digital storytelling poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355-365.
- Epstein, I., Stevens B., McKeever P., Baruchel S., Jones H. (2008). Using puppetry to elicit children's talk for research. *Nursing Inquiry*, 15(1), 49-56.
- Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Durham, NC: Beacon Press and Lyndhurst Books of the Center for Documentary Studies.
- Faulkner, S.L. (2007). Concern with craft: Using ars poetica as criteria for reading research poetry. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 218-234.
- Finley, S. (2003). Arts-based inquiry in QI: Seven years from crisis to Guerrilla Warfare. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 281-296.
- Franks, M. (2011). Pockets of participation: Revisiting child-centred participation research. *Children & Society*, 25(1), 15-25.
- Fraser, S. (2004). Situating empirical research. W: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, C. Robinson (red.), *Doing research with children and young people* (s. 15-26). London: Sage.
- French, S., Swain, J. (1997). Changing disability research: Participating and emancipatory research with disabled people. *Physiotherapy*, 83(1), 26-32.
- Froń A. (2008). W stronę innych światów. W: K. Czyżewski (red.), *Warto zapytać o kulturę 3. Obcy, inny, swój* (s. 259-278). Białystok-Sejny: UMWP i Ośrodek Pogranicze.
- Furman, R. (2004). Using poetry and narrative as qualitative data: Exploring a father's cancer through poetry. *Families, Systems, & Health*, 2(22), 162-170.
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': Rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150.
- Gallacher, L., Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Gallagher, M., Haywood, S.L., Jones, M.W., Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review, *Children & Society*, 24(6), 471-482.
- Gerstenblatt, P. (2013). Collage portraits as a method of analysis in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 294-309.
- Głowacka, E. (2006). *Artydiagnoza: psychologiczna specyfika twórczości plastycznej dzieci neurotycznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- González-Rivera, M., Bauermeister, J.A. (2007). Children's attitudes toward people with AIDS in Puerto Rico: Exploring stigma through drawings and stories. *Qualitative Health Research*, 17(2), 250-263.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt Brace & World.
- Hammack, P.L. (2011). Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry*, 21(2), 311-318.
- Harasimowicz, J. (2019). „Sharonka”. Praktyka i dzieło w projektach artystycznych Sharon Lockhart z udziałem dzieci i młodzieży. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, 1(1), 160-179.
- Herth, K. (1998). Hope as seen through the eyes of homeless children. *Journal of Advanced Nursing*, 28(5), 1053-1062.
- Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M., Florence, E. (2021). *Arts-based methods for research with children*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hill, A., Aradau, C. (2013). The politics of drawing: Children, evidence, and the Darfur conflict. *International Political Sociology*, 7(4), 369-387.

- Hodges, C.E.M, Fenge, L.A., Cutts, W. (2014). Challenging perceptions of disability through performance poetry methods: The 'Seen but Seldom Heard' Project. *Disability & Society*, 29(7), 1090-1103.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N.J., Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360-375.
- Ishiguro, H. (2017). Revisiting Japanese multimodal drama. Performance as child-centred performance ethnography: Picture-mediated reflection on 'Kamishibai'. W: T. Chemi, X. Du (red.), *Arts-based methods in education around the world* (s. 89-106). New York: River Publishers.
- Janik, A. (2022). „W labiryncie macierzyństwa” – doświadczenia macierzyńskie kobiet w przestrzeni miasta. Badania inspirowane sztuką. *Wychowanie w Rodzinie*, 28(3), 205-227.
- Januszewska, E. (2022). Doświadczenia dzieciństwa w rysunkach dzieci syryjskich mieszkających w nieformalnych obozach dla uchodźców w Libanie. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(1), 151-168.
- Jaros, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny: rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 2(64), 57-81.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Kellogg, R. (1969). *Analysing children's art*. Palo Alto: National Press Books.
- Kirova, A., Emme, M. (2006). Using photography as a means of phenomenological seeing: "Doing phenomenology" with immigrant children. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(1), 1-12.
- Kluzowicz, J. (2021). Sztuka zaangażowana i action research – wspólna droga ku zmianie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione*. 16, 85-96.
- Knight, L., McArdle, F., Cumming, T., Bone, J., Li, L., Peterken, C., Ridgway, A. (2015). Intergenerational collaborative drawing: A research method for researching with/about young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 21-29.
- Kortesluoma, R.L., Punamäki, R.L., Nikkonen, M. (2008). Hospitalized children drawing their pain: The contents and cognitive and emotional characteristics of pain drawings. *Journal of Child Health Care*, 12(4), 284-300.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski, D. (2020). Trajektorie legitymizacji naukowej innowacyjnych metod pedagogicznych badań jakościowych: badanie w działaniu, badanie przez sztukę, autoetnografia. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 443-456). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kunat, B. (2015). Pomiędzy sztuką a badaniem naukowym. Etnografia wizualna jako źródło wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 26, 89-101.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2022). „Tunel do sześcianu”: art-based research w praktyce edukacji wyższej. *Kultura i Edukacja*, 3(137), 188-203.
- Lafrenière, D., Cox, M.S. (2013). 'If you can call it a poem': Toward a framework for the assessment of arts-based works. *Qualitative Research*, 13(3), 318-336.
- Langier, C. (2014). Wykorzystanie teatryków Kamishibai do rozwijania kompetencji językowych dzieci. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(2), 45-51.
- Leavy, P. (2018). *Metoda spotyka sztukę. Praktyka badań naukowych postługujących się sztuką*, przeł. K. Stanisław, J. Kucharska. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

- Leeds, J.A. (1989). The history of attitudes toward children's art. *Studies in Art Education*, 30(2), 93–103.
- Leitch, R. (2008). Reinvigorating conceptions of teacher identity: Creating self-boxes as arts-based self-study. *LEARNing Landscapes*, 1(3), 145–162.
- Lenette, C. (2019). *Arts-based methods in refugee research. Creating sanctuary*. Singapore: Springer.
- Lomax, H., Fink, J., Singh, N., High, C. (2011). The politics of performance: Methodological challenges of researching children's experiences of childhood through the lens of participatory video. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 231–243.
- Lorraine, Y., Barret, H. (2001). Adapting visual methods action research with Kampala street children. *Area*, 33(2), 141–152.
- Maciejewska-Mroczek, E. (2018). Dzieci, rodzice i praktykowanie zdrowia. Ujęcie *childhood studies*. *Niderlandystyka Interdyscyplinarnie*, 3(2), 24–32.
- Maciejewska-Mroczek, E., Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55.
- MacNaughton, G., Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. W: M.J. Kehily (red.), *An introduction to childhood studies* (s. 161–176). Maidenhead: Open University Press.
- Marcinkowska, I. (2021). „Świnki morskie”. Doświadczenia dyskryminacyjne uczennic na przykładzie krakowskiego technikum. Niepublikowana praca magisterska. Kraków.
- Maynard, K., Cahnmann-Taylor, M. (2010). Anthropology at the edge of words: Where poetry and ethnography meet. *Anthropology and Humanism*, 35(1), 2–19.
- McIntosh, C., Stephens, C., Lyons, A. (2013). “Remember the Bubbles Hurt You When You Cook in the Pan”: Young children's Views of Illness Causality. *Psychology, Health & Medicine*, 18(1), 21–29.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Miles, G.M. (2000). Drawing together hope: Listening to militarised children. *Journal of Child Health Care*, 4(4), 137–142.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzeń i miejsca szkoły*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nigel, T., O'Kane, B. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336–348.
- Niziołek, K. (2011). Fotografia uczestnicząca. Od jakościowych badań światów społecznych do interwencji socjologicznej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 7(1), 22–41.
- Niziołek, K. (2015). *Sztuka społeczna. Koncepcje – dyskursy – praktyki*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Niziołek, K. (2018). Performing memory. Between document and participation. *Sztuka i Dokumentacja*, 18, 207–215.
- Nowak-Łojewska, A. (2020). Z doświadczeń uczestników projektu THRIECE – perspektywa dziecka i dorosłego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49(2), 103–114.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85–10.
- Prendergast, M. (2006). Found poetry as literature review: Research poems on audience and performance. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 369–388.
- Pridmore, P., Bendelow, G. (1995). Images of health: Exploring beliefs of children using the 'draw-and-write' technique. *Health Education Journal*, 54(4), 473–488.
- Prins, E. (2010). Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance? *Action Research*, 8(4), 426–443.

- Probachta, M., Sławińska, K. (2017). Relacja uczeń – nauczyciel ukazana na podstawie analizy prac plastycznych i wypracowań dzieci. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 3(1), 63–76.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2015). Między performansem a działaniem – o pewnym wariancie badań posługujących się sztuką. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(70), 97–105.
- Rolling, J.H. Jr. (2013). *Arts-Based Research. Primer*. New York: Peter Lang.
- Roszczyńska, M. (2011). Projekt Świat. Fotografie dzieci z Jasionki i Krzywej jako tekst zmałowany. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura*, 2, 67–80.
- Saldaña, J. (2003). Dramatizing data: A primer. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 218–236.
- Sandlin, J.A., Szkupinski Quiroga, S., Hammerand, A. (2018). Struggling to see through the eyes of youth: On failure and (un)certainly in a photovoice project. W: M. Capous-Desyllas, K. Morgaine (red.), *Creating social change through creativity anti-oppressive arts-based research methodologies* (s. 57–76). Cham: Palgrave Macmillan.
- Sarbin, T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. W: T.R. Sarbin (red.), *Narrative psychology. The storied nature of human conduct* (s. 3–21). Praeger: Westport.
- Savin-Baden, M., Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Savin-Baden, M., Wimpenny, K. (2014). *A practical guide to arts-related research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1998). Pupils' research into school culture: A photographic approach to evaluation. *Systemic Practice and Action Research*, 11(5), 517–542.
- Sewell, K. (2011). Researching sensitive issues: A critical appraisal of 'draw-and-write' as a data collection technique in eliciting children's perceptions. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(2), 175–191.
- Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative methods*. London: Sage.
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, 3(1), 1–22.
- Spackman, E.S., Zaytzeff, A.N. (2012). Theater with former child soldiers. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 24(3), 325–331.
- Surmiak, A. (2022). *Etyka badań jakościowych w praktyce. Analiza doświadczeń badaczy w badaniach z osobami podatnymi na zranienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szmidt, K.J. (2023). Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych. *Edukacja*, 2(165), 1–17.
- Szwabowski, O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Terciak, P. (2018). Pomiedzy prywatnym a publicznym. Na granicy teatru, performance i sztuki (dla) miejsca. *Sztuka i Dokumentacja*, 18, 217–239.
- Wang, C., Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24(3), 185–192.
- Wang, C.C., Redwood-Jones, Y.A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from flint photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560–572.
- Wellings, T. (2001). Drawings by dying and bereaved children. *Paediatric Nursing*, 13(4), 30–36.
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F., Ni Laoire, C. (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143–158.
- Witeska-Młynarczyk, A. (2019) *Dziecięce doświadczenia ADHD. Etnografia życia społecznego spornej jednostki diagnostycznej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Woodgate, R.L., Zurba, M., Tennent, P. (2017). A day in the life of a young person with anxiety: Arts-based boundary objects used to communicate the results of health research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), Art. 17.
- Zalewska-Królak, A. (2019). Badania dzieci. Trudności oraz wskazówki pomagające je przezwyciężyć. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 9, 63–74.
- Zalewska-Królak, A. (2020). Obserwatorium sztuki dla dziecka jako kolaż. *Kultura i Społeczeństwo*, 3(64), 75–89.
- Zwiernik, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 15(2), 159–176.
- Zwiernik, J. (2017). Dziecięcy obraz szkoły. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(1), 61–74.

SUMMARY

The use of artistic activities in research concerning children experiencing the world

In the article, various methods used in ABR are discussed, which allow for reaching children's ways of experiencing the world. I assume that the goal of ABR is to create projects that convey specific knowledge about the world and the inner experiences of others, but also to catalyze new research questions and present research results to a wide range of audiences, including children. I will also focus on other functions of ABR (evocative, emancipatory, and participatory) in research conducted with children. I will discuss examples of visual, movement, and verbal ABR techniques (e.g. drawings, photographs, narratives, poetry, performance) in childhood research and point out their main advantages and problems that the researcher may encounter while conducting such research.

Keywords: art-based-research, qualitative methods, childhood studies