

RAZISKAVE Z OTROKI IN MLADOSTNIKI: ETIČNI IN METODOLOŠKI IZZIVI

Pregledni znanstveni članek | 1.02
Datum prejema: 20. 4. 2021

Izveček: Prispevek obravnava metodološka vprašanja v raziskavah, ki vključujejo otroke in mladostnike kot soudeležence v raziskavi. Na podlagi lastnih izkušenj raziskovanja z otroki in mladostniki, starimi od tri do petnajst let, avtorica opiše in analizira štiri raziskovalne metode – opazovanje s soudeležbo, video etnografijo, participativno fotografijo in foto elicitacijo. Na podlagi teh metod so v prispevek predstavljene osnovne smernice ter nekateri metodološki problemi, povezani z etiko in vprašanjem delovalnosti in glasu otrok in mladostnikov.

Ključne besede: participativna fotografija, opazovanje s soudeležbo, video etnografija, etika, delovalnost, glas

Abstract: This article addresses methodological issues in conducting research with children and adolescents. The author describes and analyses four research methods she has used with research participants aged three to fifteen – participant observation, video ethnography, participatory photography, and photo elicitation interviews. Drawing on these methods, the article presents the basic guidelines and some methodological issues related to ethics and the question of agency and voice of children and young people.

Keywords: participatory photography, participant observation, video ethnography, ethics, agency, voice

Uvod

Otroci in mladostniki so bili od vsega začetka del antropološkega zanimanja, pa vendar paradoksalno velja, da raziskave, ki vključujejo otroke, ostajajo na obrobju glavnih teoretskih tokov (Hirschfeld 2002).¹ Od sedemdesetih let 20. stoletja lahko sicer govorimo o postopnem preobratu v odnosu do vloge otrok v antropološko-socioloških raziskavah, ko so dotlej marginalizirane družbene skupine stopile v ospredje, sprva ženske in etnične skupine, nekoliko kasneje pa tudi otroci (Hardman 2001; Greene in Hill 2011). Predvsem pod vplivom družbenega konstruktivizma so se raziskovalci odmaknili od razumevanja otroštva kot naravnega in biološkega pojava k razumevanju otroštva kot proizvoda zgodovine, družbe in kulture. Otroci so postali prepoznani kot konstruktivni agenti z zmožnostjo aktivnega delovanja, kot nosilci lastnih izkušenj, kot tisti, ki tudi vplivajo na svoje okolje, na primer kot pobudniki novih dejavnosti ter z vpeljevanjem drugih vanje (James in Prout 1990; Chris-

tensen in Prout 2011; Tudge in Hogan 2011). Spremenilo se je torej tudi samo razumevanje socializacije in učenja kulture. Socializacija je bila prvotno razumljena kot enosmeren proces, nekakšen »trening«, v katerem odrasli na otroke prenašajo določeno znanje. Otroci naj bi po tovrstnem razumevanju znanje zgolj vsrkavali vase ter tako iz asocialnega otroka postajali socialno bitje oziroma prehajali iz polja narave v polje družbe. Odrasli naj bi bili v tem procesu aktivni, otroci pasivni (Theis 2001: 100; Christensen in Prout 2002: 48). V nasprotju s tem so družbeni konstruktivisti presegli dojemanje otroka kot pasivnega prejemnika ter mu priznali aktivno vlogo v procesu socializacije. Izkušnje otrok so začeli obravnavati kot pomembne same po sebi in ne le kot prehodne na poti v odraslost.

Tudi sodobne antropološke raziskave otroku pripisujejo aktivno vlogo – otrok se kot družbeno bitje že rodi ter se nemudoma začne vključevati v proces socialnega učenja skozi socialne interakcije (Porter Poole 1994; Ingold 2007). Pa vendar številni antropologi menijo, da so se predstavniki družbenega konstruktivizma preveč enoznačno osredotočili na otroka kot agenta. Pogosto ga namreč obravnavajo, kot da živi v vakuumu, ter zanemarjajo njegovo vpetost v odnose in družbene strukture (glej npr. Ingold 2007; LeVine in New 2008; Spyrou 2011; Lancy 2012; Toren 2012). Tovrstni kritični glasovi se v zadnjem času pojavljajo tudi na področju študij otroštva, ki je trdno zasidrano v družbenem konstruktivizmu (glej Spyrou idr. 2018). Že sama ideja delovalnosti (angl. *agency*) je namreč »tesno povezana z idejo osebe kot posameznika, z možnostjo izbire in s svobodno voljo« (Toren 2012: 77). Pri tem pa gre za izrazito evrocentrični pogled na otroka, ki izhaja iz določenega časovnega in geografskega kontek-

¹ V članku uporabljam izraza »otrok« in »mladostnik«, ki sta slovnično moškega spola, čeprav se pri tem nanašam na oba biološka spola. Časovno obdobje in definicija otroštva sicer nista univerzalna. Po slovenski zakonodaji je otrok mladoletna oseba do dopolnjenega osemnajstega leta starosti, od dopolnjenega petnajstega leta dalje pa na primer že velja za procesno sposobno osebo v mejah, v katerih ji je priznana tudi poslovna sposobnost. Glede na starost v slovenskem jeziku ločimo vsaj naslednje kategorije: novorojenček, dojenček, malček, otrok in najstnik. Mladostništvo ali adolescenca se začne med enajstim in trinajstim letom, ter traja do osemnajstega leta, oziroma pozno mladostništvo vse do 24. leta. V pričujočem članku uporabljam izraza »otrok« in »mladostnik«, pri tem pa se nanašam predvsem na obdobje otroštva od tretjega do petnajstega leta, saj je to tudi starostni razpon soudeležencev v raziskavi, s katerimi sem sama delala.

* Barbara Turk Niskač, dr. etnologije, kulturne in socialne antropologije, asistentka z doktoratom, ZRC SAZU, Inštitut za slovensko narodopisje; barbara.turk-niskac@zrc-sazu.si.

sta kapitalistične politične ekonomije (Porter Poole 1994: 853) – takšen pogled pa nikakor ni univerzalen (glej tudi Lancy 2012; Millei 2014).

V tem kontekstu antropologinja Christina Toren opozarja, da bi morali ljudi (in tudi otroke) razumeti hkrati kot objekte in subjekte, kot proizvode in ustvarjalce zgodovine (Toren 1993: 461). Če želimo razumeti svet otrok, lahko največ izvemo od njih samih. Ker pa je svet otrok prepleten s svetom odraslih, ob tem ne gre zanemariti povezav med odraslimi in otroki (Clark 2011: 6), saj otroci pomene ustvarjajo intersubjektivno v odnosih z drugimi ljudmi in okoljem, ki jih obdaja (Toren 2009). Antropologija otroštva otroke dojema hkrati kot človeška bitja, ki živijo tukaj in zdaj, ter kot bitja, ki odraščajo, nastajajo in se spreminjajo (Montgomery 2009: 9; Clark 2011: 15–16). Pri tem pa upošteva tudi ekonomske, družbene in politične odnose moči ter vprašanja družbenega razreda, etnične pripadnosti in spola, ki vplivajo na izkušnje otroštva (Millei 2020: 930; glej tudi Spyrou idr. 2018).

Namen pričujočega članka je predstaviti sodobne metodološke pristope v raziskavah, ki vključujejo otroke in mladostnike kot soudeležence v raziskavi. Glede na to, da v slovenski etnologiji, kulturni in socialni antropologiji vključevanje otrok in mladostnikov v raziskave ni pogosta praksa (za popise etnoloških in antropoloških del glej Levine 2007; Ramšak 2007; Toren 2015 [1989]; Turk Niskač 2015), želim na podlagi lastnih izkušenj podati osnovne smernice ter predstaviti nekatere metodološke probleme, s katerimi se v tovrstnih raziskavah srečujemo. Pri tem se navezujem tako na antropološke teorije kot tudi na sorodne vede sociologije, psihologije, pedagogike in interdisciplinarnih študij otroštva (angl. *childhood studies*).

Podrobneje bom predstavila metode opazovanje s soudeležbo, video etnografijo, participativno fotografijo in foto elicitacijo, začevši z osnovami etičnega raziskovanja. V okviru doktorske naloge v obdobju 2010–2013, v kateri sem se osredotočala na raziskovanje odnosa med delom, igro in učenjem v predšolskem obdobju, sem opravljala etnografsko raziskavo v dveh vrtcih, v urbanem in ruralnem okolju, kjer sem več mesecev izvajala opazovanje s soudeležbo. Slednje sem nadgradila tudi z video etnografijo. Z videokamero sem posnela skupaj 660 minut gradiva, za izbrano gradivo pa sem naredila tudi video prepise. S starši, starimi starši in zaposlenimi v vrtcu sem opravila polstrukturirane intervjuje. Uporabila sem tudi tehniko participativnega fotografiranja in foto elicitacije, in sicer z vzgojiteljico, z nekaterimi starši in z otroki, starimi od tri do šest let.² V letih 2019 in 2020 sem nadaljevala raziskavo o konceptualizaciji igre in dela z osnovnošolskimi otroki in njihovimi družinami. Izvajala sem polstruk-

turirane intervjuje s starši ter participativno fotografijo in foto elicitacijo oziroma pogovore ob fotografijah z otroki in mladostniki.³ Poleg pregleda omenjenih metod bom v zaključni diskusiji podala nekaj iztočnic, s katerimi želim osvetliti relativno odsotnost raziskav v slovenski etnologiji in antropologiji, ki bi kot soudeležence vključevale otroke in mladostnike. Skozi premislek o delovalnosti za konec ponudim predlog, kako premostiti razkorak med otrokom kot subjektom raziskav in otrokom kot Drugim.

Etična vprašanja

Pri raziskavah z otroki in mladostniki kot ranljivo družbeno skupino je potrebno najprej pridobiti soglasje etične komisije.⁴ V primeru, ko raziskavo opravljamo v institucionalnem okolju, npr. v vrtcu ali šoli, je potrebno pridobiti privolitve institucije, nato pa obveščeno soglasje staršev oziroma skrbnikov. Obveščeno soglasje zaobjema vsaj ključne informacije o poteku in namenu raziskave, o tem, kaj točno se pričakuje od udeleženca, katere metode bodo uporabljene ter kakšni so načini diseminacije rezultatov raziskave. Pojasneno mora biti, da je udeležba v raziskavi prostovoljna in da jo lahko sodelujoči kadarkoli brez posledic prekine. Predstavljeno je tudi, kakšne so koristi in tveganja, vezana na sodelovanje v raziskavi, pa tudi, kateri osebni podatki bodo zbirani, kako bodo ti podatki uporabljeni ter ali bodo podatki psevdonimizirani ali anonimizirani. V primeru, ko v okviru raziskave zbiramo tudi osebne podatke, je potrebno zagotoviti njihovo varovanje in anonimnost.

Poleg soglasja staršev se obveščeno soglasje ponudi v podpis tudi starejšim otrokom in mladostnikom, mlajše pa se na njim razumljiv način vpraša po neformalnem ustnem soglasju. V vsakem primeru je pomembno, da se jim starosti primerno predstavi potek in namen raziskave ter se jim ponudi možnost, da v raziskavi ne sodelujejo oziroma da lahko tudi med samo raziskavo odklonijo sodelovanje ali od raziskave odstopijo (Fine in Sandstrom 1988: 31; Hill 2011: 69). Toda tudi kadar otroke vprašamo, če se strinjajo z udeležbo v raziskavi, je njihova izbira odločanja pogojena z odnosi moči med odraslimi in otroki (Holmes 1998; Hill 2011). Na odločitve otrok lahko vplivajo tudi odločitve staršev. Le v enem primeru v podoktorski nalogi se mi je zgodilo, da so se starši strinjali s sodelovanjem, otrok pa ni želel sodelovati, tako da sem izvedla zgolj intervju s starši. Tudi kadar se raziskave odvijajo v izobraževalnih institucijah, se otroci težko odločijo, da ne bi sodelovali, če je dejavnost vključena v dnevni urnik (Montgomery

3 V raziskavi je sodelovalo 23 otrok (10 deklic in 13 dečkov, starih od šest do petnajst let), 24 staršev (20 mater in štirje očetje) ter pet starih staršev.

4 Na Filozofski fakulteti vloge za etično presojo obravnava Komisija za etiko Filozofske fakultete (KEFF), medtem ko npr. ZRC SAZU kot osrednja akademska in raziskovalna ustanova tovrstne komisije (še) nima.

2 V raziskavi so sodelovale tri vzgojiteljice, tri pomočnice vzgojiteljice, 38 otrok (18 deklic in 20 dečkov, starih od dveh do šest let), 35 staršev (27 mater in osem očetov) ter tri stare mame in ena prababica.

2009: 46). Prav zaradi tega mora biti raziskovalec pozoren tudi na to, kaj mu z vedenjem sporočajo otroci. Kadar je na primer otrok med intervjujem nekomunikativen, ne moremo zagotovo vedeti, ali gre za sramežljivost, strah ali pa je to le znak odklonilnega odnosa do sodelovanja v raziskavi (Hill 2011: 71). Želja po nesodelovanju je seveda lahko zgolj situacijska, morda bi otrok v tistem trenutku raje počel kaj drugega ali pa enostavno nima koncentracije. Med mojo doktorsko raziskavo se je zgodilo, da za nekatere otroke v vrtcu pogovor ob fotografijah ni bil zanimiv, kar so pokazali s tišino in neodzivnostjo. Triletna Eli je najprej komentirala svoje fotografije, nato pa odšla in se kmalu vrnila z mehurčasto folijo in pokala mehurčke, medtem ko je fotografije niso več zanimale, kar je opazil tudi eden izmed dečkov in dejal: »*A se je ona naveličala gledat?*« Nezanimanje so predšolski otroci izražali tudi na bolj subtilne načine, štiriletni Nejc je tako v vsak izrečeni stavek dodal še besedo »lulček«: »*To pa je oči, to pa je lulček (smeh – op. p.), to pa je zraven nova hiša /.../ to so naše račke, se jih prižge in pol gagajo, to je pa naš lulček, lulček je /.../ pa sem sliko vzgojiteljico baleto pa vzgojiteljico balino pa Suzano balauro pa Matija balala, Enej lulčka.*« Včasih pa so otroci tudi neposredno izrazili situacijsko nestrinjanje s sodelovanjem v raziskavi. Tako sem na primer ob neki priložnosti, ko sem dogajanje v vrtcu snemala, le-to prekinila, saj mi je ena izmed deklic dejala, da ne želi, da jih snemam med igro.

Etična načela torej narekujejo, da skozi celoten potek raziskave sledimo načelom ustvarjanja odnosa zaupanja, varnosti in anonimnosti (Marković 2008; Clark 2011), kar po drugi strani lahko pripomore tudi k temu, da sicer zadržani otroci radi sodelujejo. To je bilo v mojem primeru lažje v doktorski raziskavi, ko sem bila z opazovanjem s soudeležbo dlje časa prisotna v vrtcu in sem šele v drugem delu raziskave začela izvajati metode participativne fotografije ter foto elicitaricije z otroki, kot pri podoktorski nalogi, ko sem se z večino otrok v namene raziskave srečala zgolj dvakrat. Pa vendar, ko je denimo šestletnik z nerazločnim govorom ob pogovoru ob fotografijah ugotovil, da ne ocenjujem in ne popravljam njegove izgovorjave, temveč se zanimam za vsebino fotografij in to, kar mi želi povedati, je bila tudi njegova mama presenečena, kako dolgo je trajal najin pogovor. Čeprav nama je ostalo še nekaj fotografij, sva po 45 minutah zaključila, saj je sam dejal, da »*bi že raje končal.*«⁵

Čeprav se lahko izkušnjam otrok in njihovim perspektivam približamo z različnimi metodami, tudi na primer s fokusnimi skupinami (Boljka, Rosič in Narat 2020) in eksperimentalnimi metodami (Astuti 2001; Toren 2007), se v nadaljevanju osredotočam na metode, ki sem jih doslej tudi sama uporabljala.

Opazovanje s soudeležbo

Ena izmed ključnih metod, s katerimi se lahko prilagodimo otrokovim načinom sporočanja pomena in zaobjamemo kompleksnost vsakodnevnega življenja otrok in mladostnikov, je opazovanje s soudeležbo v njihovem življenjskem okolju (Holmes 1998; Clark 1999; Corsaro 2003; Greene in Hill 2011). Opazovanje s soudeležbo lahko izvajamo v institucionaliziranih okoljih, denimo v vrtcu ali šoli (za primer opazovanja s soudeležbo v šoli glej Močnik 2010, 2016), pa tudi znotraj družinskega okolja (za primer etnografije, ki združuje opazovanje s soudeležbo v šoli in na domu, glej Evans 2006). S tem ko se osredotočamo na to, kar otroci počnejo v svojem vsakdanjiku, lažje razumemo življenja otrok »tukaj in zdaj« (Clark 2011: 64). Z opazovanjem s soudeležbo torej pridobimo bolj celosten vpogled v otrokove izkušnje, v vsebino in pomen njihovega vsakodnevnega življenja (Tudge in Hogan 2011: 103) ter v vpetost otroka v družbene interakcije. Tudi v doktorski raziskavi v dveh vrtcih se je opazovanje s soudeležbo, poleg pridobivanja vpogleda v otroško igro in vključevanje otrok v delovna opravila, izkazalo za priročen način opazovanja, kako otroci začnejo z dejavnostmi, kakšne vloge v njih igrajo, kako vanje vključujejo druge in kako izstopijo iz dejavnosti, v katerih ne želijo sodelovati (Tudge in Hogan 2011: 109, 111). Opazovala sem lahko kompleksnost družabnega življenja predšolskih otrok; kako so otroci sklepali različna zavezištva in prijateljstva ter kako so vzpostavljali odnose skozi skupne dejavnosti (tako igro kot delo), pa tudi skozi skupne lastnosti ter s pomočjo predmetov oziroma igrač. Tudi vrtčevski obedi so bili ena izmed vsakodnevnih priložnosti, kjer so otroci razvijali medsebojne interakcije. Pogosto so se denimo igrali igre besed, pri katerih je eden izmed otrok začel igro z določenim stavkom, drugi otroci pa so nadaljevali v istem stilu. Štiriletni Nejc je med obedom na primer rekel: »*Pojedel bom blato.*« Drugi otroci so nadaljevali: »*Pojedel bom dinozavra, am, am.*«, »*Pojedel bom od kače strup.*«, »*Pojedel bom piščalko [Jakob se dela, da je hrenovka piščalka, potem se dela, kot da mu v ustih igra – op.p.]*«. Da otroci lahko sodelujejo v tovrstni skupni igri nenehno komunicirajo svoje namere drugim ter prepoznajo namere drugih (Schwartzman 1978: 238). Skozi skupna dejanja, sodelovanje in iskanje povezovalnih elementov otroci vzpostavljajo skupno identiteto, porajajo pa se tudi otroške kulture, v katere najboljši vpogled dobimo prav skozi opazovanje s soudeležbo (glej npr. Hirschfeld 2002; Corsaro 2003; Beresin 2010).

Video etnografija

Kot alternativa oziroma nadgradnja opazovanja s soudeležbo se je v doktorski raziskavi izkazala video etnografija. V namene raziskave sem v dveh vrtcih posnela 660 minut gradiva. Snemala sem različne dejavnosti, od proste igre

5 V doktorski raziskavi so pogovori ob fotografijah z otroki trajali od 10 do 30 minut, v podoktorski raziskavi pa od 20 do 45 minut.

in usmerjenih dejavnosti do kosila, zajtrka in sprehodov. Prednosti video gradiva so, da si lahko posnetek ogledamo večkrat ter smo bolj pozorni na interakcije, v ospredje pa poleg izrečenega pridejo tudi obrazna mimika, telesna govorica, gibi in tišina. Presledke in tišino med besedami namreč zapolnijo gibi in dejanja, ki jih lahko opazujemo na videoposnetkih (Turk Niskač 2021).

Snemanje z videokamero se tudi sicer pogosto uporablja pri etnografskih raziskavah z otroki (glej npr. Tobin idr. 1989; MacDougall 2000). Pedagoginja Marit H. Hopperstad je na primer svoje opazovanje otrok med risanjem v vrtcu nadgradila s snemanjem z videokamero na stojalu. Za izčrpno razumevanje procesa risanja je združila pregledovanje videoposnetkov, prebiranje video prepisov govora otrok ter preučevanje risb (Hopperstad 2008: 82). Podobno je pedagoginja Rosie Flewitt (2006) v raziskavi s triletnimi otroki zbirala podatke z digitalnimi vizualnimi metodami, z zvočnim snemanjem ter s terenskimi zapiski. Kombinacija različnih tehnik pokaže, kako otroci in odrasli združujejo različne načine komuniciranja ter kako osebni in institucionalni dejavniki vplivajo na izbor načinov pri posamezniku. Prav video dokumentiranje, skupaj z drugimi načini zbiranja podatkov, omogoča temeljit vpogled v to, kako otroci v konstruiranju pomena uporabljajo različne semiotične načine (Flewitt 2006: 47). S tem v ospredje stopi koncept multimodalnosti, po katerem »skupni semiotični principi delujejo v različnih načinih in jih prehajajo« (Kress in Van Leeuwen 2001: 2). Koncept multimodalnosti poskuša preseči hierarhični odnos med diskurzi in komunikacijskimi načini od jezika, podobe, glasbe, zvoka, teksture do kretnje. Različni semiotični načini so namreč medsebojno prepleteni, kombinacija vizualnih, zvočnih in pisanih podatkov pa omogoča večslojno analizo (Kress in Van Leeuwen 2001; Pink 2005; Flewitt 2006).

Video etnografija oziroma video prepisi posnetkov so mi v doktorski raziskavi tako omogočili bolj natančno analizo dogajanja v vrtcu, pri čemer so v ospredje stopili tudi neverbalni načini interakcije. Štiriletni Lina in Nika sta bili denimo na prvi pogled deklici, ki v vrtcu nista stopali v ospredje. Bili sta tihi in sramežljivi, Nika pa je imela tudi izrazito nerazločno izgovorjavo. Toda kot je razvidno iz analize video prepisa, ko sta deklici risali, za vzpostavitev odnosa niti nista potrebovali veliko besed. Spodnji primer prikazuje, kako se je odnos med deklicama vzpostavil okoli izmenjave barvic in z le malo besedami.

Deklici barvata z roza barvico.

Lina vzame rumeno barvico in reče: »Pa še sonček.«

Nika pogleda k Lini na risbico, tudi ona vzame rumeno barvico. Obe rišeta z rumeno.

Lina riše z modro, nato jo ponudi Niki, Nika nadaljuje z modro barvico.

Lina vzame rjavo barvico.

Nika gleda k Lini; zdi se, da ponavlja za njo, tudi vzame rjavo.

Lina vzame zeleno, Nika še vedno barva z rjavo.

Lina vzame oranžno, Nika nadaljuje z zeleno.

Lina vzame zeleno, Nika je zamišljena, nadaljuje z oranžno barvico, nato pogleda na Linino risbico, nastavi roko in čaka, da ji da Lina zeleno.

Lina vzame oranžno, Nika vzame zeleno.

Lina vzame modro barvico, nato tudi Nika vzame modro.

Lina vzame rumeno, Nika da nazaj modro in vzame rumeno barvico.

Naposled je Lina ugotovila, da Nika ponavlja za njo, vendar je ni motila sama uporaba barv, temveč posvetilo, ki ga je Nika prepisala in ji rekla: »Pa ne za mano ponavljat. Ti bi mogla za svojo mamico napisat, ti za svojga očita pa za svojo mamico pišeš. Ti si zdej za mojga očita napisala« (Video prepis št. 19, 7. 5. 2013).

Participativna fotografija

Raziskovalci se v raziskavah z otroki in mladostniki pogosto poslužujejo metod, ki vključujejo risbe, igro vlog, lutke, fotografijo, video dnevnike, digitalne naracije in druge vizualne metode (Clark 1999; Clark 2011). Pri nas so vizualne metode v raziskavah z otroki in mladostniki uporabljali denimo Vesna Moličnik (1998), Andrej Naterer (2010) in Teja Močnik (2010, 2016).⁶ Razcvet so tovrstne metode doživele predvsem pod vplivom raziskav, ki izhajajo iz družbenega konstruktivizma, saj otroka oziroma mladostnika vključujejo kot soustvarjalca in proizvajalca znanja (in ne zgolj kot vir podatkov), aktivirajo njegovo diskurzivno moč in povečajo njegovo avtoriteto pri srečanju z odraslim (Clark 2004; Mitchell 2006; Thomson 2008b; Clark 2011; Spyrou 2011). Uporaba fotografije (ali drugih vizualnih metod) raziskovalcu odpira svetove otrok in mladostnikov, otrokom in mladostnikom pa daje priložnost, da aktivno interpretirajo svoje izkušnje (Clark 1999: 49; Mizen in Ofosu-Kusi 2010: 258).

V grobem lahko v raziskavah otrok in otroštva ločimo dva pristopa k vizualnemu gradivu. Pri prvem raziskujemo produkcijo, rabo in interpretacije že obstoječega vizualnega gradiva (raziskujemo podobe, da bi dobili informacije o določeni družbi), pri drugem pa v okviru raziskave proizvajamo vizualno gradivo (družbo raziskujemo skozi produkcijo podob). Oba pristopa sta pogosto povezana, drugega pa lahko nadgradimo tako, da sodelujemo z družbenimi akterji pri produkciji vizualnega gradiva (Banks 1995; Thomson 2008b). Prvi pristop vključuje raziskave o ali na otrocih, ko raziskovalci fotografirajo ali snemajo

6 Risbe in fotografije kot izhodišče za intervjuje z otroki je v svojih raziskavah uporabljala že Margaret Mead (1953 [1928]). V delu *Balinese Character: A Photographic Analysis* pa sta Margaret Mead in Gregory Bateson (1942) uporabila tematsko urejene fotografije, ki sta jih posnela sama, ter z njimi podkrepila svojo analizo balijske kulture in teorijo oblikovanja kulturno pogojenega karakterja. S fotografijami sta denimo prikazala, kako se otroci igrajo ter učijo raznih večšin in kulturno sprejemljivih socialnih interakcij.

dejavnosti otrok, izvajajo intervjuje ali analizirajo podobe, ki so jih naredili otroci ali drugi o otrocih, ter podobe, ki so namenjene otrokom. Drugi pristop vključuje raziskave z otroki, ko raziskovalci otroke vključijo v raziskavo tako, da ti v namene raziskave proizvajajo vizualno gradivo (fotografije, risbe, video, posterje itd.). Nastalo vizualno gradivo navadno služi tudi kot iztočnica za pogovore oz. intervjuje (Thomson 2008b: 12–13). Metode, ki vključujejo soudeležence v raziskavi pri nastajanju vizualnega gradiva za namene raziskave, lahko poimenujemo tudi sodelovalne ali participativne metode (za več informacij o izvoru participativnih metod glej Turk Niskač 2015).

V doktorski raziskavi, kjer so fotografirali predšolski otroci, stari od tri do šest let, sem v vrtcu najprej pripravila delavnico, kjer so se otroci seznanili s fotoaparatom in videokamero. Ko so otroci dobili fotoaparat za domov, jim nisem dala večjih napotkov, kaj naj fotografirajo. Rečeno jim je bilo le, naj doma fotografirajo tisto, kar bi radi pokazali otrokom v vrtcu, v vrtcu pa, kar bi radi pokazali doma. V ruralnem vrtcu so otroci skupaj posneli 1.309 fotografij, v urbanem pa 1.342 fotografij. V podoktorski raziskavi, kjer sem delala z otroki in mladostniki, starimi od šest do petnajst let, sem jim bolj podrobno razložila, da me zanima, kaj vse počnejo v svojem prostem času, ko niso v šoli, od dela za šolo, interesnih dejavnosti, hobijev do vključevanja v delovna opravila doma. Skupaj so posneli 1.068 fotografij.⁷

Participativna fotografija lepo ponazarja, kako otroci in odrasli »vidijo« različno ter kako tudi njihove interakcije s svetom potekajo na različne načine. Ta različnost pa je lahko zamegljena, ne le zaradi razlike v kognitivnem razvoju, temveč tudi zato, ker odrasli in otroci živijo v različnih kulturnih svetovih, ki jim nudijo različne družbene statuse in odnose moči (Burke 2008: 34; glej tudi Corsaro 2003). Slednje je bilo razvidno predvsem v doktorski raziskavi, kjer sem participativno fotografijo uporabila tako z otroki kot s starši in vzgojiteljico, kar mi je omogočilo vpogled v tri različne perspektive o tem, kako je strukturiran dan posameznega otroka.

Fotografije, ki jih posnamejo otroci in mladostniki v namene raziskave, raziskovalci navadno vidijo predvsem kot orodje, ki jim omogoča vpogled v njihove perspektive (glej npr. Varvantakis, Nolas in Aruldoss 2019). Sama sem izhajala tudi iz reflektivnega pristopa po Sarah Pink (2009), po katerem si lahko s pomočjo avdiovizualnih reprezentacij predstavljamo svetove in izkušnje drugih ljudi. Fotografije, ki so jih posneli otroci in mladostniki, razumem predvsem kot vpogled v njihovo doživljanje okolja, sveta in odnosov, v katere so vpeti. Iz fotografij lahko razberemo marsikatero informacijo iz njihovega vsakdanjega življenja ter o tem, kaj sploh pritegne njihovo pozor-

nost za fotografiranje.⁸ Kot take fotografije predstavljajo fotodokumentacijo otroštva v sodobnem času.⁹ Fotografije predstavljajo tudi priročen medij, saj soudeleženci lahko obdržijo kopijo svojih izdelkov, uporabimo pa jih lahko tudi za diseminacijo.¹⁰ Izbrane fotografije, nastale v okviru podoktorskega projekta, sem tako predstavila na projektni spletni strani (Spletni vir 2), vsak sodelujoči pa si je izbral fotografije, ki sem jih skupaj z izseki iz intervjujev predstavila na fotografski razstavi.¹¹

Foto elicitacija

Vizualni antropolog Marcus Banks opozarja, da je kontekst fotografije (družbeni kontekst, znotraj katerega je fotografija nastala, ter družbeni odnosi, v katere je fotografija vpeta) prav tako pomemben kot njena vsebina (zgodba, ki jo fotografija pripoveduje) (Banks 2001: 11). Podobe (tako kot besede) namreč niso nevtralne, temveč so vedno družbeno pogojene (Thomson 2008b: 10). Fotografij potemtakem ne moremo razumeti kot avtentične opise družbene resničnosti (Spyrou 2011: 154), saj pomen fotografij vedno soustvarjata tako avtor kot gledalec (Johnson 2008: 84). Participativna fotografija zato navadno vključuje tudi intervju ali pogovor ob fotografijah (angl. *photo elicitation interview*), kjer fotografije služijo kot iztočnica za pogovor. Čeprav lahko nekatere informacije pridobimo z neposredno analizo fotografij, je že John Collier (Collier in Collier 1986), ki je fotografiral od tridesetih let 20. stoletja dalje, opazil, da lahko fotografije uporabljamo tudi za pridobivanje znanja, ki presega znanje iz neposredne analize.

8 Poleg tega sem v doktorski nalogi fotografije predšolskih otrok analizirala tudi z estetskega vidika, tako da sem izdelala inventar motivov, ki jih fotografije predstavljajo. Pri tem sem izhajala predvsem iz fotografij in pogovorov ob fotografijah, in ne iz vnaprej določenih vsebinskih kategorij. Tovrstna analiza je na primer pokazala, da so otroci v urbanem in ruralnem okolju izpostavljeni različnim načinom dela: otroci iz urbanega okolja so fotografirali predvsem gospodinj-ska opravila znotraj doma, otroci iz ruralnih okolij pa tudi kmetijska opravila zunaj doma. Tudi sicer so otroci iz ruralnih okolij več fotografij posneli zunaj (56 %), otroci iz urbanih okolij pa znotraj doma (68 %). Fotografije torej nakazujejo, da imajo otroci izrazito različne vsakodnevne izkušnje glede na življenjsko okolje ter da odraščajo v različnih sistemih izkušenj in usmeritve pozornosti, ki ju lahko opremo na habitucijo različnih vrednot in navad (glej Turk Niskač 2018).

9 Za podoben koncept glej spletni arhiv otroške fotografije *The Children's Photography Archive* (Spletni vir 1).

10 Kopije svojih fotografij so vsi soudeleženci v raziskavi lahko obdržali, v doktorski raziskavi pa sem sodelujočim družinam za spomin zmontirala tudi kratke filme z izbranim video gradivom.

11 Fotografska razstava *Kaj delo je – in kaj ne? Premislek o (ne)delu v vsakdanjem življenju z vidika otrok in mladostnikov* je bila na ogled v atriju ZRC med 19. 5. in 8. 6. 2021 ter v Baričevi hiši v Prelesju ob Kolpi med 18. 7. in 15. 8. 2021 (Spletni vir 2). Fotografske razstave sem sicer pripravila tudi v obeh vrtcih, pa tudi v okviru raziskave naravne in kulturne dediščine skozi perspektive otrok (glej Turk Niskač 2013) in delavnic participativne fotografije in videa za mlade v sodelovanju z Zavodom Apis (Spletni vir 3).

7 Predšolski otroci so posamezno posneli od 21 do 208 fotografij, osnovnošolski pa od 12 do 178, pri čemer so predšolski otroci fotoaparat dobili za en dan, osnovnošolski pa v povprečju za en teden.

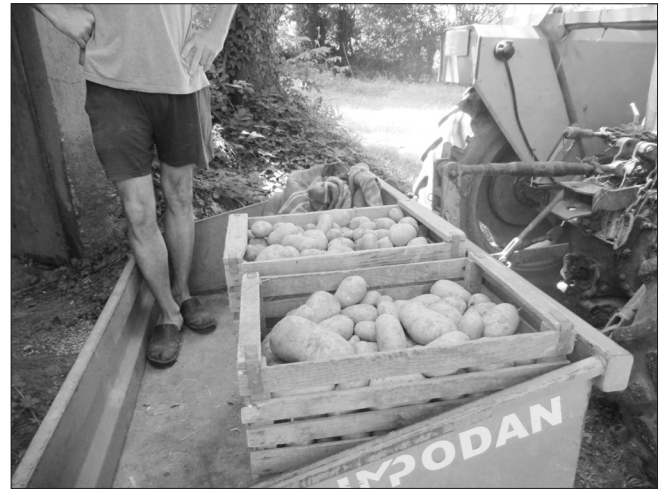


Slika 1: Kuhanje (foto: tretješolka, Ljubljana, 15. 6. 2020).

Pridobivanje podatkov s pomočjo fotografij so uporabljali že v psiholoških ter antropoloških raziskavah na začetku 20. stoletja. S tovrstno metodo so poskušali prikazati, kako člani družbe doživljajo, označujejo in strukturirajo svet, v katerem živijo (El Guindi 2000: 475).

Pri izvajanju pogovorov ob fotografijah sem sledila antropologinji Cindy Dell Clark (1999, 2011) ter sociologinji Marisol Clark Ibáñez (2008), ki uporabljata metodo samodejno izpeljanega intervjuja z izvajanjem podatkov ob fotografijah (angl. *auto-driven photo-elicitation interview*). Gre za pristop, pri katerem soudeleženci v raziskavi fotografirajo brez strogih napotkov raziskovalca, nato pa sledi intervju oziroma pogovor, ki izhaja iz fotografij (Clark Ibáñez 2008: 96). Če izhajamo iz dejstva, da so otroci oziroma mladostniki posneli fotografije iz lastnega interesa, lahko rečemo, da tudi spodbuda za pogovor izhaja iz njihovega interesa (Cook in Hess 2007: 32; glej tudi Clark 1999). Ob fotografijah pogovor tudi sicer poteka lažje, kot če se pogovarjamo o nečem abstraktnem. Za razliko od intervjuja, ki temelji na vprašanih in odgovorih, pogovor ob podobah spodbuja odgovore otrok v obliki krajših naracij in pripovedi (Clark Ibáñez 2008: 103). Na ta način pridobimo vizualni prikaz sogovornikovih izkušenj ter ustne podatke, ko otroci oblikujejo pomen, ki jih pripisujejo fotografijam (Clark 2011: 65).

Čeprav sem se v podoktorski raziskavi osredotočala na vlogo dela v vsakdanjem življenju osnovnošolcev, sem na takšen način pridobila tudi informacije o delih vsakdana, v katerega odrasli navadno nimamo vpogleda. Gre za čas, ki ga preživijo v druženju s prijatelji, v vmesnem prostoru in času med šolo in interesnimi dejavnostmi, med potepanjem, v brezdelju in dolgočasju, pa tudi na družbenih omrežjih (glej Turk Niskač 2020). Če se osredotočim na pomen dela v vsakdanjem življenju, fotografije in pogovori ob fotografijah pričajo o različnih pomenih, ki jih otroci in mladostniki pripisujejo svojim dejavnostim, kot je razvidno tudi iz naslednjih primerov.



Slika 2: Pobiranje krompirja (foto: tretješolka, okolica Šentjerneja, 7. 8. 2020).

I1: *To skupaj kuhava.*

I2: *Ja, rada kuhava.*

I1: *Nama je všeč.*

I2: *Reževa, delava različne jedi, lazanje, pice.*

I1: *Drugače pa ne še čisto sama, mami naju še sproti malo uči. Ja, no, večerjo si kdaj narediva, samo to pa si samo kruh nareževa, pa kakšno zelenjavo opereva.*

I2: *Kdaj narediva kakšen smuti, samo dava notri pa zmiksava.*

R: *Pa je tudi kaj takšnega, da se vama ne da, pa morata naredit, ali samo tisto delata, kar sama želita?*

I1: *Pri nama je tako, na primer, ko morava kaj počistiti, na primer svojo sobo, prvo se ful upirava, pol si pa neki, na primer neko zgodbo iz tega najdeva.*

I2: *Ja, recimo, da sva čistilki.*

I1: *Ja, sobarici v hotelu in pol čistiva sobe.*

I2: *In pospravljava.*

(tretješolec in prvošolka, Ljubljana)

I: *To je krompir, krompir rada pobiram. V ponedeljek gremo celo njivo pobrat.*

R: *In zakaj ti je to všeč?*

I: *Da je na koncu malica, pa da se lahko s traktorjem peljem, pa dva osja pajka sta bila tisti dan, ko smo dve vrsti krompirja pobirali. V ponedeljek pridejo tudi prijateljice pobirat krompir. Krompir pa rada dajem tudi tam notri, tam kamor ga dajemo, ko smo ga pobrali, gajbe stresamo.*

(tretješolka, okolica Šentjerneja)

Čeprav je participativna fotografija s foto elicitacijo priročna metoda za vpogled v perspektive otrok, lahko deluje tudi parcialno. V podoktorski raziskavi je denimo petošolec Lenart posnel le petnajst fotografij, ki so prikazovale lego kocke, lokostrelstvo, domače živali in živali njegove prijateljice. Lenartova družina je sodelovala že v doktorski disertaciji in tako sem, čeprav tokrat ni fotografiral delovnih opravil, vedela, da se je že pri dveh letih vključeval v številna opravila s starši, denimo košnjo trave, gospodinjska opravila, kot je zlaganje posode iz pomivalnega stroja, zalivanje rož itd. V kolikor bi se osredotočala le na fotografije, ki jih je posnel v namene podoktorske raziskave, bi lahko hitro zaključila, da vključevanje v delo ni del njegovega vsakdana. Tako pa sem ga povprašala tudi po dejavnostih, v katere se je vključeval že v predšolskem obdobju, in Lenart je povedal, da sedaj že sam kosi travo »s samohodko, pa z laksarco«, da se je od strica naučil obrezovati in vezati trto pri šestih letih, da rad obira sadno drevje in sodeluje pri trgatvi. Pomaga tudi pri gospodinjskih opravilih: »Včasih dam notri stvari [v pralni stroj – op. p.] pa prižgem. Ko sušilec posuši stvari, jih ja zložim, tiste, ko so moje, pa če so od mamice tudi. Pol pa mami zlika. Včasih tudi namečem v pomivalni stroj, pa dam ven«.

Poleg tega, da fotografije posnamejo soudeleženci v raziskavi, je mogoče s pomočjo fotografij podatke pridobiti tudi ob fotografijah, ki jih je zbral raziskovalec. Fotografije v tem primeru predstavljajo pripomoček za pogovor o določeni temi (Clark 2011: 160). Poleg zgoraj opisanih pogovorov ob fotografijah, ki so jih posneli otroci in mladostniki, sem tako v doktorski kot podoktorski raziskavi dodatno izvedla še pogovor ob fotografijah, ki sem jih poiskala na spletu in ki so predstavljale otroke med igro, delom in raznimi interesnimi dejavnostmi, da bi dobila boljši uvid v to, kako otroci pravzaprav razumejo igro in delo. Sogovornike sem prosila, da fotografije razvrstijo glede na to, ali otroci po njihovem mnenju na fotografijah delajo ali se igrajo, tretji kupček pa je bil namenjen dejavnostim, ki po njihovem mnenju niso spadale niti pod igro niti pod delo. Te fotografije so sogovornike tudi dodatno spodbudile, da so podrobneje opisovali, v katerih delovnih opravilih doma sodelujejo.

Na ta način sem pridobila vpogled v to, kako z odraščanjem nezavedno razvijemo družbeno in kulturno pogojene ideje, kaj je delo in kaj igra. Že štiriletni otroci so imeli precej izoblikovano idejo o tem, kaj spada pod igro in kaj pod delo, osnovnošolski otroci pa so sploh imeli razvite predstave, značilne za naš kulturni prostor. Med delo so osnovnošolci prištevali dejavnosti, ki predstavljajo obveznosti, ki jih morajo narediti po navodilih drugih ter so pogosto dolgočasne, pod igro pa dejavnosti, v katerih se udeležujejo na lastno željo, kjer lahko delajo, kar sami hočejo, ter so zabavne. A kot je bilo razvidno iz pogovorov ob fotografijah, ki so jih sami posneli, so posamezne dejavnosti kljub temu označili za delo ali igro glede na svoja



Slika 3: Primer fotografij, ki so jih udeleženci v raziskavi razvrščali glede na to, ali so menili, da predstavljajo delo, igro ali niti eno, niti drugo (foto: Barbara Turk Niskač, 27. 12. 2020).

subjektivna občutja. Petošolec iz okolice Črnomlja je takole razmišljal o tem, kaj je zanj delo in kaj igra: »Meni je delo kakšna igra, na primer žaganje, vožnja traktorja, to mi je vse igra. Ko moram pa za šolo delat, mi je pa to delo«. Pretočnost posameznih dejavnosti je podobno opisala tudi petošolka iz Ljubljane:

Delo je nekako tako, da moraš prav to narediti, da neki opraviš, igra je pa, da to delaš, da se zabavaš. Lahko se pa tudi med delom zabavaš, na primer ko se učim v šoli, ko imamo dramske nastope, na vrtu, ko grabim listje, pol smo rezali veje, kosili travo. Pa z babi presajava rože, pa zalivat rože. Rada tudi rišem, pa ustvarjam. Če ustvarjaš za šolo, je tako kot delo, če ustvarjaš za hec je igra, ampak lahko pa ustvarjaš tudi za hobi.

Razprava in sklep

Zbiralec ljudskega gradiva in učitelj Vinko Möderndorfer (Möderndorfer 1938; Gradišnik in Hudales 2016) je že med obema vojnama podatke pridobival tudi od otrok samih, pa vendar so bili otroci na Slovenskem skozi 20. stoletje le redko subjekti etnoloških in antropoloških raziskav. Te so se osredotočale predvsem na odrasle sogovornike ali na spomine odraslih na otroštvo (za podroben pregled glej Ramšak 2007; Turk Niskač 2015). Folkloristi sicer priznavajo, da so otroci aktivni reproducenti otroških folklornih obrazcev (glej Stanonik 1984), pa vendar se tudi oni pogosteje poslužujejo analize arhivskega in drugega že objavljenega gradiva (npr. Pisk in Šrimpf Vendramin 2021). Poleg tega nekateri poskusi neposrednega zbiranja otroške folklorne niso naleteli na zeleni odziv, kar nakazuje

na to, da dostop do otrok in mladostnikov ni enostaven (npr. Stanonik 1993; Babič 2020).

Relativna odsotnost otrok in mladostnikov kot subjektov raziskav pa morda nakazuje tudi na to, da ti v našem akademskem prostoru niso razumljeni kot dovolj verodostojni sogovorniki, kar je povezano predvsem z vprašanji otrokove kompetentnosti, starosti in zrelosti (Komulainen 2007: 11–12; tudi Thomson 2008a). S tem pa se postavlja tudi vprašanje o otrocih kot Drugih (Marković 2008: 151). Izvire tovrstnega razumevanja sicer lahko poiščemo tudi v filozofiji razsvetljenstva in njeni predpostavki, da človeška zgodovina teče linearno v smeri vedno večje racionalnosti (Godina 1995: 32–33). Razsvetljenski misleci so namreč poskušali postaviti človeka v sfero narave, naravni zakoni pa naj bi bili univerzalni in objektivni. Poleg tega so poudarjali pomen vzgoje in izobraževanja, saj so verjeli, da so pri oblikovanju človeka ključni vplivi iz okolja (Godina 1995). Linearno razumevanje razvoja torej predpostavlja, da ta poteka od preprostega h kompleksnemu, od iracionalnega obnašanja k racionalnemu ter od biološke nezrelosti v otroštvu k zrelemu odraslemu. Od tod tudi izhaja dojemanje otrok kot nezrelih, iracionalnih, nekompetentnih in nedružbenih, medtem ko naj bi bili odrasli zrela, racionalna, kompetentna, družbena bitja. Šele skozi proces socializacije naj bi tudi otroci prešli iz prve faze v drugo (Christensen in Prout 2011: 48; glej tudi Schwartzman 1978: 24). Čeprav se je samo razumevanje socializacije spremenilo in je v ospredje stopila aktivna vloga otrok, razvojne teorije otroka še vedno obravnavajo glede na to, kako napreduje na poti v odraslost.

Kot sem prikazala, sodobne smernice raziskovanja otrok in mladostnikov narekujejo, da jih obravnavamo kot relevantne sogovornike, ki ustvarjajo pomene znotraj njihovih lastnih izkušenj in kognitivnih sposobnosti. Socialna antropologinja Pia Christensen in sociolog Alan Prout poudarjata, da je treba upoštevati izkušnje otrok, njihova zanimanja, vrednote in vsakodnevne rutine ter tako zgraditi dialog, skozi katerega lahko bolje razumemo družbene interakcije in odnose, v katere so vpeti otroci in mladostniki (2002: 482–483). Nekatere izmed možnih metod v raziskavah z otroki in mladostniki sem predstavila v pričujočem članku, pri tem pa je potreben tudi razmislek o izbiri metod, ki so primerne glede na otrokovo stopnjo razumevanja, znanja in zanimanja in glede na njegovo mesto v družbenem svetu (Greene in Hill 2011: 8).

Opazovanje s soudeležbo ostaja ključna metoda, ki omogoča poglobljen uvid v življenje otrok in mladostnikov. Kadar te ni mogoče izvajati, ali kadar se odločimo za kombiniranje različnih metod, so za raziskovanje perspektiv otrok in mladostnikov primerne tudi različne vizualne metode, ki pripomorejo k širšemu razumevanju, saj vključujejo tudi neverbalno komunikacijo (Flewitt 2006; Mitchell 2006). Video etnografija denimo omogoča vpogled v različne semiotične načine in neverbalne načine interakcije

ter lahko predstavlja pomembno alternativo ali nadgradnjo opazovanju s soudeležbo. Na podlagi mojih izkušenj se je tudi participativna fotografija izkazala kot primerna za delo tako s predšolskimi otroki kot z mladoletniki, saj omogoča lažje izražanje ter poleg intelektualnih izjavlja tudi estetske in čustvene odzive (Freedman v Thomson 2008b: 11). Tudi pri tem pa je pomembno, da se prilagodimo izražanju in razumevanju sogovornikov (Hill 2011: 63), in sicer tako glede na njihovo starost kot na siceršnjo komunikacijo, ki se razlikuje tudi med otroki in mladostniki iste starosti.

Institucionalizirani konteksti, kot so šole in vrtci, močno vplivajo na obnašanje in imaginacijo tako odraslih kot otrok, saj podajajo svoj ritem interakcij, ki se jih otroci hitro naučijo, ter jim, v kolikor se ne uprejo, ostajajo zvesti (Burke 2008: 27). Otroci in mladostniki so tako vajeni nastopanja pred različnimi skupinami ljudi in se v različnih okoljih različno obnašajo – doma na primer drugače kot v vrtcu ali šoli – na podlagi česar se tudi prilagajajo v tem, kaj povedo in kaj zamolčijo (Fine in Sandstrom 1988: 9). Njihovi odgovori so lahko odsev njihove želje po ugajanju, odnosi moči pa lahko narekujejo, da ne izrazijo svojega nestrinjanja z odraslo osebo ali da ne izrazijo mnenja, ki bi bilo nesprejemljivo. Tudi pogovori v domačem kontekstu, ki sem jih izvajala na domovih s starejšimi otroki in mladostniki, lahko nakazujejo na ponotranjeno dinamiko komunikacije iz šolskega konteksta, ki raziskovalko postavlja v vlogo učiteljice, ki pričakuje »pravilen« odgovor. Pri nekaterih otrocih in mladostnikih se je njihov opis vključevanja v delovna opravila in pomenov, ki jih pripisujejo delu, precej ujema s pripovedjo staršev, kar lahko nakazuje na ponotranjanje družbenih vrednot. Nekateri starši pa so denimo povedali, da je njihov mladostnik napihnil svojo zgodbo o vključevanju v delovna opravila ter da se v resnici v delo vključuje precej manj.

Toda osredotočanje zgolj na verbalno produkcijo sogovornikov je lahko problematično z več vidikov. Poleg tega, da mlajši otroci, ki se še učijo jezika, še niso povsem večji uporabe besed za sporočanje tega, kar mislijo (Clark 1999), je potrebno izpostaviti tudi vprašanje kulturno in razredno pogojenih predstav, ki jih imamo o otrocih in mladostnikih. Christina Toren opozarja na to, kako hitro raziskovalci kot samoumevne jemljemo predstave o posameznikih kot agentih, kar se odraža tudi v osredotočenosti na delovalnost otrok in mladostnikov. S tem pa hitro spregledamo, da je »diskurz kot vrednota« ključen element ideologije »zahodnega« izobraženega srednjega razreda in njegove predstave o individualizmu, demokraciji in univerzalnih človekovih pravicah, kar pa nikakor ni univerzalna ideologija (Toren 1999: 29; glej tudi Porter Poole 1994; Harkness in Super 2008). Poleg tega z osredotočanjem zgolj na delovalnost otrok in mladostnikov lahko hitro spregledamo vprašanja družbene in kulturne reprodukcije (Spyrou 2011). Kako se otroci iz različnih

družbenih razredov tudi znotraj iste družbe učijo različnih veščin izražanja svojega mnenja, potreb in občutij, pričajo tudi številne etnografske raziskave (glej npr. Kusserow 2004; Evans 2006).

Da bi premostili razkorak med pristopi, ki otroke in mladostnike obravnavajo kot subjekte raziskav, ter zakoreni-njenimi predstavami, ki jih postavljajo v polje Drugega akademskega sveta, osredinjenega na zrelega, racionalnega in kompetentnega odraslega, je morda potrebno premisliti sam koncept glasu. Raziskave z otroki in mladostniki dajejo glas družbeni skupini, ki je sicer izvzeta iz družbene participacije, pri tem pa se osredotočajo na njihovo sposobnost govora in pravico do izražanja mnenja (Thomson 2008b: 2; glej tudi James 2007). V tem kontekstu je glas navadno obravnavan kot umska, verbalna in racionalna lastnost posameznika (Komulainen 2007: 13). Toda vsaka izgovorjena beseda oziroma izjava je vedno družbeno naravnana, pomene pa ustvarjamo vedno znova v odnosu (Bahtin in Vološinov 2005: 25). Kar namreč povemo nekemu v določenem okolju, ni nujno isto kot tisto, kar bi povedali drugič komu drugemu.

Namesto da se osredotočamo zgolj na avtonomijo, racionalnost in namene govorečega otroka ali mladostnika, je torej potrebno upoštevati tudi proizvajanje besede znotraj različnih kontekstov, odnose moči in ideološke kontekste, ki vplivajo na reprezentacije (Marković 2008; Thomson 2008b; Spyrou 2011). Odnosi moči, ki se nanašajo na razred, raso, etničnost, seksualnost in spol, pogojujejo družbene odnose in tisto, kar izrečemo in kar slišimo (Thomson 2008b: 6). Glas je tako vedno družben, soustvarjen in zgodovinsko in kulturno specifičen ter odseva prevladujoče diskurze, prakse in kontekste, znotraj katerih se poraja (Komulainen 2007; Thomson 2008b; Lutrell in Chalfen 2010; Spyrou 2011). Zato bi bilo primerneje, da glas razumemo kot večdimenzionalno družbeno konstrukcijo, ki je nagnjena k spreminjanju. S tem ko priznamo, da lahko ista oseba v različnih okoliščinah zavzema različne položaje, tudi spodkopljemo »psihološki model 'subjekta', ki je unitaren, stabilen in dosleden«, ter zavzamemo mnenje, da so »nasprotja in različne pozicije subjektov nekaj povsem vsakdanjega« (Alldred in Burman 2011: 179; glej tudi Komulainen 2007). V tem kontekstu pa se vključevanje otrok in mladostnikov v etnološke in antropološke raziskave izkaže za ključno, če želimo pridobiti celosten vpogled v proces, v katerem ljudje ustvarjamo pomene in ideje, ki jih imamo v dani kulturi za samoumevne (Toren 1999; Hirschfeld 2002).

Zahvala

Članek je nastal s finančno podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru podoktorskega projekta z evidenčno številko Z6-1881 in raziskovalnega programa P6-0088.

Viri in literatura

- ALLDRED, Pam in Erica Burman: Analysing Children's Accounts Using Discourse Analysis. V: Sheila Greene in Diane Hogan (ur.), *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 2011, 175–198.
- ASTUTI, Rita: Are We All Natural Dualists? A Cognitive Developmental Approach. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 7/3, 2001, 429–447.
- BABIČ, Saša: Sodobna folklore med otroki in mladostniki. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 60/1, 2020, 122–124.
- BAHTIN, Mihail M. in Valentin N. Vološinov: Marksizem in filozofija jezika. Osnovni problemi sociološke metode v znanosti o jeziku. V: Lev Centrih idr. (ur.), *Marksizmi in jezikoslovje: Bahtin/Vološinov, Stalin, Williams*. Ljubljana: Zbirka Oktobra, 2005 [1929], 21–75.
- BANKS, Marcus: Visual Research Methods. *Social Research Update* 11, 1995. <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU11/SRU11.html>, 16. 4. 2021.
- BANKS, Marcus: *Visual Methods in Social Research*. London: Sage, 2001.
- BERESIN, Anna: *Recess Battles: Playing, Fighting and Storytelling*. Jackson, University Press of Mississippi, 2010.
- BOLJKA, Urban, Jasmina Rosič in Tamara Narat: Who Calls the Shots? The Insiders and Outsiders of (Un)just Participation in Slovenian Elementary Schools. *Šolsko polje* 31/3–4, 2020, 81–106.
- BURKE, Catherine: 'Play in Focus': Children's Visual Voice in Participative Research. V: Pat Thomson (ur.), *Doing Visual Research with Children and Young People*. London in New York: Routledge, 2008, 23–36.
- CHRISTENSEN, Pia in Alan Prout: Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood* 9/4, 2002, 477–497.
- CHRISTENSEN, Pia in Alan Prout: Anthropological and Sociological Perspectives on the Study of Children. V: Sheila Greene in Diane Hogan (ur.), *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 2011, 42–60.
- CLARK, Cindy Dell: Autodiven Interview: A photographic Viewfinder into Children's Experience. *Visual Studies* 14/1, 1999, 39–50.
- CLARK, Cindy Dell: Visual Metaphor as Method in Interviews with Children. *Journal of Linguistic Anthropology* 14/2, 2004, 171–185.
- CLARK, Cindy Dell: *In a Younger Voice: Doing Child-Centered Qualitative Research*. Oxford in New York: Oxford University Press, 2011.
- CLARK IBÁÑEZ, Marisol: Gender and Being 'Bad': Inner-City Students' Photographs. V: Pat Thomson (ur.), *Doing Visual Research with Children and Young People*. London in New York: Routledge, 2008, 95–113.
- COLLIER, John in Malcolm Collier: *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1986.

- COOK, Tina in Else Hess: What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun Methodologies for Engaging Children in Enlightening Adults. *Childhood* 14/1, 2007, 29–45.
- CORSARO, William A.: *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- EL GUINDI, Fadwa: From Pictorializing to Visual Anthropology. V: Russell Bernard (ur.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Lanham: Altamira Press, 2000, 459–512.
- EVANS, Gillian: *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- FINE, Gary Alan in Kent L. Sandstrom: *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park: SAGE, 1988.
- FLEWITT, Rosie: Using Video to Investigate Preschool Classroom Interaction: Education Research Assumptions and Methodological Practices. *Visual Communication* 5/1, 2006, 25–50.
- GODINA, Vesna V.: Antropologija pred antropologijo, razsvetljenska antropologija 18. stoletja. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 35/2–3, 1995, 25–40.
- GRADIŠNIK, Ingrid Slavec in Jože Hudales (ur.): »Kar ustvariš ostane. Svet cvet. Tebi rane.« Vinko Möderndorfer – učitelj, politik in raziskovalec. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 2016.
- GREENE, Sheila in Malcolm Hill: Researching Children's Experience: Methods and Methodological issues. V: Greene Sheila in Diane Hogan (ur.), *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 2011, 1–21.
- HARDMAN, Charlotte: Can There be an Anthropology of Children? *Childhood* 8/4, 2001 [1973], 501–517.
- HARKNESS, Sara in Charles Super: Why African Children are so Hard to Test? V: Robert A. LeVine in Rebecca S. New (ur.), *Anthropology and Child Development: A Cross-cultural Reader*. Malden: Blackwell Publishing, 2008, 182–186.
- HILL, Malcolm: Ethical considerations in researching children's experiences. V: Sheila Greene in Diane Hogan (ur.), *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 2011, 61–86.
- HIRSCHFELD, Lawrence: Why Anthropologists don't Like Children? *American Anthropologist* 104/2, 2002, 611–627.
- HOLMES, Robyn M. *Fieldwork with Children*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE, 1998.
- HOPPERSTAD, Marit Holm: How children make meaning through drawing and play. *Visual Communication* 7/1, 2008, 77–96.
- INGOLD, Tim: The Social Child. V: Alan Fogel idr. (ur.), *Human Development in the Twenty-first Century. A Dynamic Systems Approach to the Life Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, 112–118.
- JAMES Allison in Alan Prout, (ur.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press, 1990.
- JAMES, Allison: Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109/2, 2007, 261–272.
- JOHNSON, Kaye: Teaching Children to Use Visual Research Methods. V: Pat Thomson (ur.), *Doing Visual Research with Children and Young People*. London in New York: Routledge, 2008, 77–94.
- KOMULAINEN, Sirkka: The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood* 14/1, 2007, 11–28.
- KRESS, Gunther in Theo Van Leeuwen: *Multimodal Discourse: The Modes and Media*. London: Arnold, 2001.
- KUSSEROW, Adrie: *American Individualisms: Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- LANCY, David: Why Anthropology of Childhood? A Brief History of an Emerging Discipline. *AnthropoChildren* 1, 2012. Dostopno na: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=918>, 16. 4. 2021.
- LEVINE, Robert A.: Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American anthropologist* 109/2, 2007, 247–260.
- LEVINE, Robert A. in Rebecca S. New: Introduction. Discovering diversity in Childhood: Early works. V: Robert A. LeVine in Rebecca S. New (ur.), *Anthropology and Child Development: A Cross-Cultural Reader*. Malden: Blackwell Publishing, 2008, 11–17.
- LUTRELL, Wendy in Richard Chalfen: Guest Editors' Introduction: Lifting Up Voices of Participatory Visual Research. *Visual Studies* 25/3, 2010, 197–200.
- MACDOUGALL, David: *Doon School Chronicles*. Berkeley: Berkeley Media, 2000. (Etnografski film, 140 min.).
- MARKOVIĆ, Jelena: Je li etično etički istraživati s djecom? Neka etička pitanja u istraživanju folklorističkih i kulturnoantropoloških aspekata djetinstva. *Etnološka tribina: Godišnjak Hrvatskog etnološkog društva* 31/38, 2008, 147–165.
- MEAD, Margaret: *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: Random House, 1953 [1928].
- MEAD, Margaret in Gregory Bateson: *Balinese Character: A Photographic Analysis*. New York: The New York Academy of Sciences, 1942.
- MILLEI, Zsuzsanna: The Cultural Politics of 'Childhood' and 'Nation': Space, Mobility and a Global World. *Global Studies of Childhood* 4/3, 2014, 137–142.
- MILLEI, Zsuzsanna: Child as Human Capital. V: Daniel Thomas Cook (ur.), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies (Vols 1–4)*. Thousand Oaks: SAGE, 2020, 929–932.
- MITCHELL, Lisa: Child-centered? Thinking Critically about Children's Drawings as a Visual Research Method. *Visual Anthropology Review* 22/1, 2006, 60–73.
- MIZEN, Phil in Yaw Ofosu-Kusi: Unofficial Truths and Everyday Insights: Understanding Voice in Visual Research with the Children of Accra's Urban Poor. *Visual Studies* 25/3, 2010, 255–267.
- MOČNIK, Teja: Otroške krajine. *Kula* 2/1, 2010, 21–34.
- MOČNIK, Teja: *Predadolescenti iz Reteč: Antropološka raziskava o inkulturaciji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, 2016.
- MOLIČNIK, Vesna: *Analiza konstrukcije realnosti s pomočjo vizualne produkcije*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, 1998.

- MONTGOMERY, Heather: *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's lives*. Wes Sussex: Wiley Blackwell, 2009.
- MÖDERNDORFER, Vinko: *Slovenska vas na Dolenjskem*. Ljubljana: Merkur, 1938.
- NATERER, Andrej: *Antropološka analiza subkulture cestnih otrok*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2010.
- PINK, Sarah: *Doing Visual Ethnography*. London: SAGE, 2005.
- PINK, Sarah: *Doing Sensory Ethnography*. London: SAGE, 2009.
- PISK, Marjeta in Katarina Šrimpf Vendramin: Večjezične kratke folklorne oblike: Primeri iz Goriških Brd. *Studia Mythologica Slavica* 24, 2021, 161–178.
- PORTER POOLE, Fitz John: Socialization, Enculturation and the Development of Personal Identity. V: Tim Ingold (ur.), *Companion Encyclopedia of Anthropology*. London in New York: Routledge, 1994, 831–860.
- RAMŠAK, Mojca: Etnološko preučevanje otrok v slovenski etnologiji in folkloristiki. *Etnolog* 17/68, 2007, 31–41.
- SCHWARTZMAN, Helen: *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum Press, 1978.
- Spletni vir 1: *The Children's Photography Archive*; <https://cpa-staging.childhoodpublics.org>, 28. 12. 2021.
- Spletni vir 2: Antropologija otroštva; <https://antropologijaotrostva.zrc-sazu.si>, 28. 12. 2021.
- Spletni vir 3: Ljubljana, moje mesto: delavnica participativne fotografije in videa za mlade; <https://zavodapis.si/ljubljana-moje-mesto-delavnica-participativne-fotografije-videa-za-mlade>, 28. 12. 2021.
- SPYROU, Spyros: The Limits of Children's Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation. *Childhood* 18/2, 2011, 151–165.
- SPYROU, Spyros, Rachel Rosen in Daniel T. Cook: *Reimagining Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic, 2018.
- STANONIK, Marija: Otroška slovstvena folklor. *Traditiones* 10–12/1, 1984, 85–93.
- STANONIK, Marija: Etnologija v šoli – v preteklosti in v prihodnje. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 33/1, 1993, 42–51.
- THEIS, Joachim: Participatory Research with Children in Vietnam. V: Helen Schwartzman (ur.), *Children and Anthropology: Perspectives for the 21st Century*. Westport: Bergin in Garvey, 2001, 99–109.
- THOMSON, Pat: *Doing Visual Research with Children and Young People*. London in New York: Routledge, 2008a.
- THOMSON, Pat: Children and Young people: Voices in Visual Research. V: Pat Thomson (ur.), *Doing Visual Research with Children and Young People*. London in New York: Routledge, 2008b, 1–17.
- TOBIN, J. Joseph idr.: *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*. New Haven in London: Yale University Press, 1989.
- TOREN, Christina: Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. *Man* (NS) 28, 1993, 461–478.
- TOREN, Christina: Why Children Should be Central to Anthropological Research. *Etnofoor* 12/1, 1999, 27–38.
- TOREN, Christina: Sunday Lunch In Fiji: Continuity and Transformation in Ideas of the Household. *American Anthropologist* 109/2, 2007, 285–295.
- TOREN, Christina: Intersubjectivity as Epistemology. *Social Analysis* 53/2, 2009, 130–146.
- TOREN, Christina: Imagining the World that Warrants Our Imagination: The Revelation of Ontogeny. *Cambridge University* 30/1, 2012, 64–79.
- TOREN, Christina: Recent Studies of Ethnography of Childhood. V: Gustav Jahoda in Ioan M. Lewis (ur.), *Acquiring Culture: Cross Cultural Studies in Child Development*. New York: Psychology Press, 2015 [1989], 307–333.
- TUDGE, Jonathan in Diane Hogan: An Ecological Approach to Observations of Children's Everyday Lives. V: Sheila Greene in Diane Hogan (ur.), *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 2011, 102–122.
- TURK NISKAČ, Barbara: Naravna in kulturna dediščina skozi perspektive otrok. *Traditiones* 42/2, 2013, 127–147.
- TURK NISKAČ, Barbara: Otroci in otroštvo v etnologiji in antropologiji. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 55/1–2, 2015, 32–40.
- TURK NISKAČ, Barbara: A Tale of Two Kindergartens: Visual Representations of Slovenian Children's Daily Lives in a Rural and an Urban Setting. V: April Mandrona in Claudia Mitchell (ur.), *Visual Encounters and Rural Childhoods*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2018, 147–160.
- TURK NISKAČ, Barbara: Drobtinice prostega časa: Prosti čas otrok med produkcijo in potrošništvom. *Etnolog* 30=81, 2020, 15–28.
- TURK NISKAČ, Barbara: *O igri in delu: Antropologija zgodnjega otroštva*. Ljubljana: Založba ZRC, 2021.
- VARVANTAKIS, Christos, Sevasti-Melissa Nolas in Vinnarasan Aruldoss: Photography, Politics and Childhood: Exploring Children's Multimodal Relations with the Public Sphere, *Visual Studies* 34/3, 2019, 266–280.
- Video prepis št. 19, osebna zbirka terenskih posnetkov, Ljubljana, 7. 5. 2013.

Research With Children and Adolescents: Ethical and Methodological Challenges

This article provides an overview of methodological issues in research with children and adolescents. It presents a methodology that is distinctly interdisciplinary, as it also draws from related sciences such as sociology, psychology, education, and childhood studies. At the same time, the article focuses on the anthropology of childhood as a sub-discipline that emphasizes children as primary research participants, but also considers their embeddedness in social relations to their lifeworld and thus economic, social, and political power hierarchies that shape their everyday experiences.

Ethical aspects of research with children such as ethical clearance, consent, anonymity and confidentiality are discussed when studying children and young people. In addition, the author describes and analyses four research methods she has used with research participants aged three to fifteen – participant observation, video ethnography, participatory photography, and photo elicitation interviews.

Finally, the article raises questions about power dynamics and knowledge production in studies of children and adolescents, and posits possible reasons for the relative absence of children and adolescents as research participants in Slovenian ethnology, cultural and social anthropology. It also points out some pitfalls in accessing the voices of children and adolescents by focusing on the creative, agentive child (which in itself is an ethnocentric understanding of a child rooted in the individualization process), which often leads to the neglect of cultural and social reproduction. It calls for a more holistic understanding of children that recognizes them simultaneously as subjects and objects. By rethinking the concept of voice beyond the unitary, rational and autonomous individual, and pointing to its social embeddedness and multidimensional social construction that is susceptible to change, we might bridge the gap between approaches that treat children and young people as research subjects, and those in which they are still seen as the Other.

