

MAŁGORZATA WÓJCIK, MARIA MONDRY

Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny SWPS, Wydział w Katowicach  
e-mail: mgolonka-wojcik@swps.edu.pl, mmondry@st.swps.edu.pl

## **Badania partycypacyjne z udziałem młodzieży. Projekt *INKLA* – zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz projekt *Photovoice* – *Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie*<sup>1</sup>**

W artykule przedstawione zostały dwa projekty partycypacyjne z udziałem uczniów szkół średnich oraz studentów. Projekt *Inkla* dotyczy badań i działań w zakresie zapobiegania przemocy rówieśniczej w szkole. Projekt *Photovoice* pt. *Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie* pokazuje różne aspekty relacji grupowych z punktu widzenia uczniów i studentów. Młodzi ludzie pełnią w projektach rolę badaczy oraz inicjatorów działań. Włączają społeczności klasowe w proces badawczy poprzez prowadzenie i analizę wywiadów indywidualnych; wspólne omawianie wyników badań oraz planowanie i wprowadzanie działań mających na celu poprawę relacji interpersonalnych w klasie. Uczestnicy projektów zwrócili szczególną uwagę na problemy, z jakimi borykają się uczniowie w szkolnej rzeczywistości, takie jak konflikty intragrupowe, prześladowanie i wykluczanie jednostek, obojętność nauczycieli, nieskuteczność podejmowanych przez nich działań oraz wyłączenie uczniów z procesu decyzyjnego. Wyniki pokazały, że projekty partycypacyjne z udziałem młodzieży mogą być efektywną formą projektowania programów antyprzemocowych, mogą się także przyczynić do zmiany procesów decyzyjnych w szkole.

**Słowa kluczowe:** *badania partycypacyjne, zapobieganie przemocy rówieśniczej, wykluczenie*

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach projektu eNgage [84/UD/SKILLS/2015] prowadzonego na Uniwersytecie Humanistyczno-Społecznym SWPS i finansowanego przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej.

## Badania partycypacyjne

Badania partycypacyjne są ściśle związane z działalnością K. Lewina (1946) i jego pracami nad poprawą jakości relacji wewnątrzgrupowych poprzez angażowanie pracowników w planowanie i wprowadzanie pozytywnych zmian we własnym środowisku pracy. Głównym celem tego rodzaju badań jest dostarczenie nowych pomysłów i wiedzy, dzięki którym mogą powstać precyzyjne działania w odpowiedzi na potrzeby samych zainteresowanych. Wykorzystywane są w wielu dziedzinach i dyscyplinach jako sposób wzmacniania pozycji członków partycypującej społeczności poprzez samodzielne generowanie wiedzy, a co za tym idzie, poszukiwanie i wdrażanie rozwiązań na rzecz poprawy stanu środowiska, w którym żyją, pracują lub uczą się (Bradbury-Huang 2010; Kane, Chimwayange 2014). Badania partycypacyjne zrywają z tradycją konwencjonalnych badań włączając bezpośrednio badanych w proces badawczy zakładając, że ludzie mają wiedzę na temat własnego życia i doświadczeń i powinni brać udział zarówno w formułowaniu pytań, jak i w interpretowaniu odpowiedzi (Torre, Fine 2006). W projektach badań partycypacyjnych kluczowe jest kreowanie wiedzy poprzez współpracę, partycypację oraz działanie. Najistotniejszą jednak kwestią są relacje pomiędzy badaczami i członkami społeczności oraz postrzeganie procesu badań jako wzmacniającego czynnika zmiany społecznej. Głównym celem badań partycypacyjnych jest nie tylko zrozumienie zjawisk społecznych, ale przede wszystkim zapoczątkowanie zmian i wzmacnianie członków zaangażowanej społeczności. Badania partycypacyjne planowane są jako cykl działań i refleksyjnych przemyśleń na temat efektów wprowadzanych zmian i ich wpływu na sytuację danej społeczności. Najważniejsze zasady prowadzenia badań partycypacyjnych wiążą się z podejmowaniem działań, refleksyjnością, istotnością wpływu na członków społeczności oraz partycypacją i partnerstwem. Partnerstwo i partycypacja dotyczą jakości relacji pomiędzy badaczami a członkami społeczności bezpośrednio zaangażowanymi w działania badawcze. Odnoszą się także do stopnia, w jakim członkowie społeczności uczestniczą w projektowaniu i prowadzeniu badań oraz planowaniu i wdrażaniu zmian. Działanie dotyczy zakresu, w jakim podejmowane prace i ich efekty mogą być wskazówkami dalszych posunięć będących odpowiedzią na bezpośrednie potrzeby i problemy członków społeczności. Refleksyjność odnosi się do poczucia własnego oddziaływania na rzeczywistość społeczną oraz świadomości zachodzących zmian i umiejętności dostosowania do nich własnego działania. Istotność wpływu pokazuje znaczenia i przydatność podejmowanych działania zarówno dla bezpośredniego kontekstu prowadzonych badań, jak i dla szerszej perspektywy społecznej.

Jednym z przykładów badań partycypacyjnych jest projekt przeprowadzony przez J. Yan-chi Kwok i Hok-Bun Ku (Bradbury-Huang 2010), który dotyczył planowania i rozwoju Hong Kongu. Miał on na celu włączenie zmarginalizowanej grupy ubogich imigrantek do procesu planowania zmian w mieście, zwłaszcza w ubogiej dzielnicy,

w której mieszkały. Członkowie społeczności uczestniczący w badaniu wykonywali zdjęcia pokazujące codzienne życie w jednej z najgęściej zaludnionych dzielnic miasta. Następnie podczas warsztatów określono najbardziej palące problemy, przedstawiono pomysły ulepszeń i wraz z przedstawicielami władz ustalono plan konkretnych działań mających na celu zapewnienie dzieciom bezpiecznego miejsca do zabawy, oświetlenia ulic i ulepszenia istniejącej infrastruktury. Interwencja przyniosła znaczące zmiany w dzielnicy oraz – co nie mniej istotne – pokazała, w jaki sposób można zmniejszyć dystans między władzami miasta a najbiedniejszą grupą społeczną.

Badania partycypacyjne są często stosowane przez psychologów społecznych pracujących ze zmarginalizowanymi społecznościami, przez rzeczników praw dziecka, pedagogów i specjalistów pracujących z młodzieżą. Stosują je także nauczyciele jako sposób ulepszania procesu nauczania (Dana, Yendel-Hoppey 2009; Mertler 2009), zmniejszania nierówności edukacyjnych (Cammarota, Fine 2008), czy też podejmowania krytycznego dialogu z innymi nauczycielami (Anderson, Herr, Nihlen 1994). Coraz większa liczba badań prowadzonych w szkolnej rzeczywistości daje jasną odpowiedź na pytanie zadane przez M.G. Fullana (1991): *Co by się stało, gdybyśmy traktowali ucznia jako osobę, której opinia się liczy?* (s. 170). Wyniki badań (Fielding 2004; Wójcik, Kozak 2015; Rudduck, Fielding 2006; Kincheloe, McLaren 2007; Nowakowska, Przewłocka 2015) pokazują, że perspektywa uczniów jest kluczowa dla wprowadzania pozytywnych zmian w szkolnej rzeczywistości. To oni najlepiej wiedzą, jakie zmiany są potrzebne w szkole i w jaki sposób ich szkoły powinny być zarządzane i reformowane. Przykładem takich badań może być projekt autorstwa R.G. Kane i C. Chimwayange (2014), w którym nauczyciele wspólnie z uczniami pracowali nad ulepszeniem metod i technik nauczania. W innych projektach nauczyciele i uczniowie wspólnie planowali działania mające zapobiegać przemocy szkolnej. J. Winslade (2015) opisuje tworzenie szkolnych drużyn antyprzemocowych, w których uczniowie biorą na siebie odpowiedzialność za zapobieganie przemocy rówieśniczej. W polskich szkołach podobnym projektem jest interwencja edukacyjna „Bliżej” (Wójcik i in., 2015), w której uczniowie uczestniczyli zarówno w badaniu gimnazjalnej rzeczywistości, jak i wspólnie z naukowcami planowali i wdrażali interwencję edukacyjną.

Model badań partycypacyjnych oferuje metodę i podejście, które są szczególnie ważne z punktu widzenia krytycznego studium życia młodych ludzi. Pozwala on na zgłębienie istotnych aspektów życia młodzieży dzięki ich własnym opiniom oraz podważenie obrazu wykreowanego przez dorosłych (Flutter, Rudduck 2004). Wykorzystanie metody badań partycypacyjnych wydaje się szczególnie istotne w tych aspektach życia młodych ludzi, do których dorośli nie zawsze mają dostęp. Relacje panujące w grupie rówieśniczej, przyjaźnie, konflikty czy rywalizacja stanowią jeden z najważniejszych czynników stanowiących o dobrostanie i komforcie życia uczniów. Patrząc na dynamikę nastoletnich grup rówieśniczych, nie można oprzeć się wrażeniu, że tylko sami uczniowie wiedzą, co dzieje się wewnątrz grupy. By zbudować wspie-

rający i zgrany zespół klasowy, potrzebują jednak pomocy nauczycieli i wychowawców. Aby ci wiedzieli, jak pomóc, powinni jak najlepiej znać sytuację z punktu widzenia samych zainteresowanych – uczniów. Badania partycypacyjne wydają się więc idealnym rozwiązaniem.

## Przemoc szkolna i wykluczenie z grupy rówieśniczej

Klasa jako zintegrowana całość ma ogromne znaczenie dla zapobiegania przemocy rówieśniczej (Gini, Pozzoli, Bussey 2014; Salmivalli, Voeten, Poskiparta 2011), ponieważ rówieśnicy są obecni w 80% przypadków prześladowania (Hawkins, Pepler, Craig 2001). Są świadomi wydarzeń wewnątrz grupy (Craig, Pepler, Atlas 2000) i odgrywają kluczową rolę nie tylko w inicjowaniu, utrzymaniu, ale też zapobieganiu i powstrzymaniu aktów przemocy (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, Kaukiainen 1996). Uczniowie jako jedyni są wtajemniczeni w wydarzenia, do których z zewnątrz nie ma dostępu (Torre 2001). Codzienne sytuacje w obrębie klasy mogą być niewidoczne dla tych „na zewnątrz” głównie dlatego, że agresor jest zwykle ostrożny, jeśli chodzi o wybór miejsca, ofiary i czas działania. Sprawca potrafi doskonale wybrać czas i miejsce, tak by mieć tylko rówieśników za widownię, jednocześnie unikając obecności nauczycieli (Salmivalli 2014).

Zgłoszenie wychowawcy nękania jest ryzykowne i niebezpieczne z punktu widzenia ucznia, dlatego w większości wypadków sprawa nie dociera do nauczyciela (Wójcik, Kozak 2015). Rozwiązanie problemu przemocy od wewnątrz wydaje się niezwykle ważne, ponieważ jest to problem globalny, występujący w wielu szkołach. Doniesienia z Europy i Ameryki Północnej pokazują, że aż 30% uczniów uczestniczyło w aktach przemocy, jako sprawca lub pokrzywdzony (Frey, Hirschstein, Edstrom, Snell 2009). Wyniki badań przeprowadzonych przez Światową Organizację Zdrowia (2010) na temat zachowań zdrowotnych dzieci w wieku szkolnym w latach 2009–2010 wskazują na to, że w wielu krajach europejskich przemoc jest doświadczana przez znaczną liczbę uczniów. Na Litwie 26% dziewcząt i 30% chłopców były jej ofiarami co najmniej dwa razy w poprzednich kilku miesiącach (odpowiednio 17% i 24% w Estonii; 18% i 22% w Rumunii; 18% i 20% na Łotwie; 8% i 14% w Polsce). Badania wykazały, że nie tylko ofiary i sprawcy, ale również świadkowie są narażeni na trudności dostosowawcze, takie jak problemy w funkcjonowaniu w społeczności klasowej (Fonagy, Twemlow, Vernberg, Sacco 2005; Gini 2006), problemy z relacjami (Olweus 1993; 2002) i psychologiczne trudności (Swearer, Song, Cary, Eagle, Mickelson 2001). Świadkowie, którzy czują się nieswojo w sytuacjach znęcania, zgłaszali uczucie niepokoju i niepewności (Rigby, Slee 1993). B. Coloroso (2015) zwraca uwagę na sytuację, w której sprawca dostaje to, czego chce, prześladowane dziecko boi się

o tym powiedzieć, świadkowie najczęściej obserwują akt przemocy lub uciekają od niego, a nauczyciele traktują przemoc jako nieszkodliwe dokuczanie lub naturalny etap w rozwoju młodzieży. Taki splot wydarzeń B. Coloroso (2015) określa jako zabójczą mieszankę.

Opisane niżej projekty miały na celu sprawdzenie, w jak sposób młodzi ludzie postrzegają kontekst szkolny, aspekty relacji interpersonalnych, zachowania prześladowcze i wykluczające oraz w jaki sposób widzą możliwości wspólnych działań mających na celu polepszenie szkolnej rzeczywistości. Myślą przewodnią dla projektów były słowa S.M. Coreya (1953, s. 141): *Badania powinny być prowadzone przez praktyków, tak aby mogli samodzielnie ulepszyć swoje dotychczasowe działania.*

## Projekt *Inkla*

Pomysł zastosowania badań partycypacyjnych zrodził się podczas współpracy z uczniami szkół średnich biorących udział w projekcie *Strefa Młodzieży* (zob.: <https://swps.pl/strefa-mlodziezy>), prowadzonego przez SWPS Uniwersytetu Humanistyczno-Społecznego w Katowicach. Podczas spotkań dotyczących przemocy rówieśniczej młodzież skonfrontowała prowadzących z kilkoma niezwykle ważnymi kwestiami. Uczniowie chcieli wiedzieć, co mogą zrobić, aby powstrzymać przemoc wśród rówieśników i stworzyć przyjazny, wspierający klimat w klasie szkolnej. Uczestnicy podzielili się także swoimi odczuciami, z których jasno wynikało, że nie mają prawa głosu w sytuacji podejmowania ważnych decyzji, nawet jeśli decyzje te dotyczą kwestii głęboko osadzonych w ich codziennym szkolnym życiu i dotyczą relacji interpersonalnych w grupach rówieśniczych. Uczniowie zaznaczyli, że to oni mają największą wiedzę dotyczącą szkolnych problemów i powinni być współtwórcami zmian oraz brać aktywny udział w procesie decyzyjnym we własnych szkołach. Poprosili nas o pomoc w zaprojektowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu polepszenie szkolnej rzeczywistości. Zdecydowaliśmy się podjąć to wyzwanie i rozpocząć realizację projektu badań partycypacyjnych z udziałem młodzieży. Kilka tygodni poprzedzających rozpoczęcie projektu zostało poświęconych na planowanie, ustanawianie ról w zespole i negocjacji z władzami szkolnymi. Projekt otrzymał dofinansowanie z Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej.

Projekt *Inkla* został zaplanowany na okres jednego semestru (luty 2015 – czerwiec 2015), z podsumowującą konferencją dla wychowawców, nauczycieli i uczniów w październiku 2015 roku. Głównym celem projektu była pomoc uczniom szkół średnich w zbadaniu relacji wewnątrzgrupowych we własnych klasach oraz zaprojektowanie i wdrożenie działań mających na celu ich skuteczną poprawę.

W skład zespołu projektu *Inkla* weszło dwóch badaczy akademickich, pięciu studentów z SWPS Uniwersytetu Humanistyczno-Społecznego w Katowicach i dziesięciu uczniów szkół średnich z pięciu różnych szkół w województwie śląskim. Studenci, którzy byli ochotnikami, pełnili funkcję asystentów i jednocześnie sami prowadzili badania. Natomiast grupa uczniów szkół średnich składała się z pięciu uczennic, które zainicjowały projekt podczas spotkań *Strefy Młodzieży* oraz piątki ich koleżanek z klasy, które zgłosiły się na ochotnika. Każda para uczniów reprezentowała jedną szkołę i uczęszczała do tej samej klasy. W artykule będą określani jako badacze projektu *Inkla*.

## Etapy projektu *Inkla*

Projekt został pomyślany jako cykl badań, działania i refleksji pozwalających na zdobycie wiedzy, która posłużyłaby jako fundament projektowania i wdrażania zmian. W początkowej fazie projektu odwiedziliśmy każdą z pięciu klas w celu zachęcenia do uczestnictwa, wyjaśnienia celu projektu i udzielenia odpowiedzi na wszelkie pytania. Uczniowie klas, do których uczęszczali badacze projektu *Inkla* ( $n = 121$ ), zgodzili się zostać uczestnikami badań i brać udział w wywiadach i spotkaniach<sup>2</sup>. Nauczyciele, wychowawcy klasy i rodzice uczniów zostali zapoznani z celem i kierunkiem działań, aby mogli pomóc w niektórych aspektach organizacyjnych projektu. Następnie wspólnie z uczestnikami przygotowaliśmy składający się z pięciu etapów plan projektu. Niektóre etapy były przeznaczone jedynie dla zespołu *Inkla* i odbywały się w budynkach uniwersytetu, niektóre dla wszystkich jego uczestników w pięciu szkołach na Śląsku.

Etap pierwszy – warsztat wprowadzający na Uniwersytecie SWPS, w czasie którego ustalono szczegółowy cel badań i plan działania. Uczniowie badacze przygotowali się do przeprowadzenia wywiadów i ułożyli scenariusz wywiadu ustrukturyzowanego. Etap drugi – prowadzenie wywiadów z kolegami i koleżankami z klas. Etap trzeci – warsztaty na Uniwersytecie SWPS, w czasie których dokonano analizy danych z wywiadów oraz przygotowano plan działań, które uczniowie podejmą w klasach. Etap czwarty – spotkania klasowe w szkołach. Etap piąty – konferencja dla uczniów i nauczycieli podsumowująca wyniki projektu *Inkla*.

***Etap pierwszy.*** Pierwsze warsztaty pozwoliły na stworzenie płaszczyzny do dzielenia się pomysłami dotyczącymi jak najlepszego zbadania relacji wewnątrzgrupowych, przemocy wśród grup rówieśniczych, roli nauczycieli oraz wyłonienie innych ważnych aspektów szkolnej rzeczywistości. W wyniku dyskusji zostały wyodrębnione

---

<sup>2</sup> Uczniowie oraz ich prawni opiekunowie podpisali świadomą zgodę na udział w badaniach.

dwa główne cele działania. Pierwszym z nich było zidentyfikowanie postaw uczniów szkół ponadgimnazjalnych wobec stosunków wewnątrzklasowych oraz problemów, które mogą wystąpić w klasie. Drugim celem było ustalenie praktycznych sposobów, zapobiegania przemocy szkolnej oraz tworzenia przyjaznej i wspierającej atmosfery wśród uczniów. Następnie został omówiony plan działań, a uczniowie i studenci opracowali pytania badawcze oraz scenariusz ustrukturyzowanego wywiadu. Największym problemem młodych badaczy były obawy dotyczące tematyki wywiadów, która ich zdaniem mogła być problematyczna dla kolegów. Obawiali się, że koledzy zbagatelizują temat i będą niechętnie odpowiadali na pytania. Nie byli też pewni swoich umiejętności, nie wiedzieli, jak zacząć, przeprowadzić i zakończyć wywiad. Jedna z uczennic powiedziała:

*Trochę się martwię, że moi koledzy w klasie pomyślą, że się wywyższam. Wiedzą, że jestem w projekcie, ale i tak, nie wiem, czy potraktują sprawę serio. Nie potrafię chyba zacząć wywiadu i sprawić, żebyśmy czuli się w miarę komfortowo.*

W celu jak najlepszego przygotowania uczniów i zmniejszenia ich obaw przeprowadzony został trening, podczas którego wszyscy uczestnicy nauczyli się jak rozpocząć i zakończyć wywiad, w jaki sposób zadawać pytania oraz jak reagować na odpowiedzi, aby respondenci czuli się komfortowo i bezpiecznie. Uczestnicy zostali również poinstruowani w kwestii przestrzegania etyki badawczej: uzyskania zgody na nagrania, zachowania poufności i anonimowości wypowiedzi respondenta.

**Etap drugi.** Badacze projektu *Inkla* mieli trzy tygodnie, aby przeprowadzić i nagrać wywiady z kolegami lub koleżankami z klasy oraz przesłać je w celu transkrypcji. Każda z badaczek projektu przeprowadziła od 2 do 3 wywiadów. Na tym etapie projektu uruchomiono stronę internetową: <http://inkla.pl/> oraz profil na Facebooku: <https://www.facebook.com/inklabadania/>, które ułatwiły komunikację i promowały ideę badań partycypacyjnych.

**Etap trzeci.** Celem kolejnego warsztatu było dokonanie analizy otrzymanego materiału jakościowego, który stanowiło 25 transkrypcji wywiadów przeprowadzonych przez badaczy projektu *Inkla* z kolegami z klasy, którzy w czasie trwania projektu mieli 17–18 lat i uczęszczali do drugiej klasy szkoły średniej. Analiza tematyczna danych (Braun, Clarke 2006) w ramach konstruktywistycznego modelu (Burr 2003) została dokonana przez członków zespołu badawczego. Analiza rozpoczęła się od wspólnego czytania transkrypcji w celu zidentyfikowania poszczególnych fragmentów tekstów odnoszących się do konkretnych pytań badawczych. Przeprowadzona analiza tematyczna wyłoniła trzy główne tematy: „ja i moja klasa”, „problemy i konflikty”, „świadkowie przemocy” (<http://inkla.pl/warsztaty-ii-28-kwietnia/>).

*Ja i moja klasa.* Uczniowie postrzegają atmosferę i klimat swojej klasy (w bezpośrednim kontekście szkolnym) jako najważniejszy czynnik wpływający na wszystkie

aspekty ich życia, zarówno tego w szkole, jak i poza nią. Ich samopoczucie, nastrój i samoocena zależą od tego, jak czują się w swojej klasie, w jaki sposób są odbierani przez innych uczniów oraz jak postrzegają pozycję, jaką zajmują w klasowej hierarchii. Osiągnięcia w nauce i dobre stosunki z nauczycielami są również ważne, jednak najważniejszą kwestią są stosunki panujące wewnątrz grupy rówieśniczej. W wywiadach uczniowie podkreślali, że jeśli dobrze czują się w klasie, przychodzą do szkoły chętniej, w dobrym nastroju, co automatycznie przekłada się na ich nastawienie wobec nauki. Młodzież, która czuje się dobrze i bezpiecznie w swojej klasie, deklaruje, że lubi chodzić do szkoły, nawet jeśli nie jest zainteresowana tematem lekcji lub ma problemy w nauce. Doświadczane poczucie bezpieczeństwa i sympatia ze strony kolegów powodują, że szkolne życie, pomimo problemów, jest bardziej znośne lub – jak niektórzy stwierdzali w wywiadach – „dość przyjemne”. Jeden z uczniów powiedział:

*Czuję się dobrze i bezpiecznie w mojej klasie. Lubię chodzić do szkoły, cieszyć się towarzystwem ludzi, spędzać tam czas. W rzeczywistości lekcje i nauka przecież nie są tak ważne.*

Kolejny zaznaczył:

*Jest ok. Przede wszystkim nie boję się, że coś się stanie. Że ktoś mnie obgada, albo zrobi zdjęcie, albo zniszczy zeszyt. Tak było w gimnazjum, to była jakaś masakra.*

Z drugiej strony, uczniowie, którzy uważali, że są wykluczeni z grupy lub byli w skonfliktowanej, niezgranej klasie, deklarowali negatywne uczucia wobec szkoły w ogóle. Zaznaczali, że nie lubią chodzić do szkoły, odczuwają niepokój i zagrożenie, ponieważ nie wiedzą, z jakiego rodzaju nieprzyjemnymi sytuacjami przyjdzie im się zmierzyć. Jeden z uczniów powiedział:

*Szkola jest obowiązkiem, nie przyjemnością. Czuję się okropnie w mojej szkole, głównie dlatego, że nie potrafię się dogadać z moimi kolegami. Staram się wymyślać różne argumenty, aby nie iść na lekcje, ale wiem, że to i tak nic nie da.*

Wszyscy uczniowie wskazali, że dobra klasowa atmosfera i stosunki w niej panujące mają wpływ na czas spędzony również poza szkołą. Po zakończonych lekcjach życie towarzyskie jest kontynuowane w Internecie ze wszystkimi jego pozytywnymi i negatywnymi aspektami. Ci, którzy są nielubiani w szkole, odczuwają cały czas swoją niską pozycję w strukturze klasowej. Z drugiej strony, uczniowie będący w dobrych stosunkach z resztą klasy wykorzystują Internet do komunikacji, organizacji życia towarzyskiego, wymiany informacji, planowania imprez itd.

*Problemy i konflikty.* Wszystkie osoby udzielające wywiadów były zgodne co do tego, że konflikty w grupie są nieuniknione i zdarzają się w każdej klasie. Mogą być wywołane różnymi spornymi kwestiami, takimi jak organizacja imprez szkolnych, wycieczek, dodatkowych zajęć, a także terminami sprawdzianów i testów. Uczniowie wskazywali również na problemy w komunikacji i spory z niektórymi nauczycielami



oraz problemy interpersonalne w grupie rówieśniczej, czyli przemoc słowną i fizyczną, prześladowanie i marginalizowanie niektórych uczniów. Szczególną uwagę zwrócono na cyberprzemoc, jako aspekt życia szkolnego, który jest wyjątkowo problematyczny i trudny do przyjęcia.

*Świadkowie przemocy.* Dwudziestu trzech respondentów zadeklarowało, że są świadkami aktów przemocy w szkole lub w klasie: piętnastu z nich często (codziennie), a ośmiu rzadko (raz w tygodniu). Wszyscy respondenci oświadczyli, że nie czują się dobrze, gdy są świadkami przemocy, i chcieliby zmienić tę sytuację. Najbardziej rozpowszechnioną formą przemocy jest agresja słowna – obrażanie, wyzwiska lub wyśmiewanie. Najbardziej bolesnym i nieprzyjemnym rodzajem przemocy jest agresja relacyjna, czyli wykluczenie z grupy, ignorowanie kogoś poprzez całkowite unikanie rozmów, niezapraszanie do wspólnych imprez klasowych, rozmowy „za plecami” itp. Uczniowie przyznali, że rzadko interweniują w obronie ofiary. Wolą milczeć i odejść, by się nie narażać. Nie wiedzą, w jaki sposób mają się zachowywać, by obronić represjonowanych uczniów. Młodzież w wywiadach oświadczyła, że ich reakcja nie pomogłaby ofierze w żaden sposób, a niektórzy stwierdzili, że reagują tylko wtedy, gdy ich przyjaciel zostanie ofiarą. Inni zaznaczyli, że interwencja w przypadku przemocy jest zadaniem nauczycieli. Uczniowie mówili np.:

*To nie jest moja sprawa i nie mam z tym nic wspólnego; Czuję się bardzo źle z powodu tego krzywdzonego chłopaka, który jest wyśmiewany i obrażany. Ale co mogę zrobić w pojedynkę? Boję się, że jak zareaguję, to na mnie się uweźmie. Ale często mam ochotę mu (agresorowi) przywalić potężnie.*

**Etap czwarty.** Po dokonanej analizie i identyfikacji głównych tematów badacze przygotowali prezentacje i przedstawili je w swoich klasach. Pokazali uzyskane wyniki badań, zachęćli do komentowania, wyrażania swoich opinii i wniosków. W każdej z klas prezentacja wywołała gorącą dyskusję na temat norm panujących w szkole, problematyki przemocy oraz roli, jaką odgrywają świadkowie w obliczu różnorodnych antyspołecznych zachowań, w tym znęcania się nad uczniami. Młodzież miała możliwość skonfrontowania swojego nastawienia do przypadków prześladowania i wykluczania we własnej klasie. Podczas dyskusji uczniowie uświadomili sobie, że większość z nich wyraża zdecydowany sprzeciw wobec zachowań antyspołecznych. Czują się niekomfortowo, będąc widzami nękania swoich kolegów, ale mają trudności z podjęciem obrony, mimo że w większości przypadków to właśnie chcieliby zrobić. W końcowej fazie każdego spotkania młodzi wspólnie szukali praktycznych sposobów, które pomogłyby im stworzyć przyjazną, wspierającą atmosferę w każdej klasie. Wszystkie wnioski w formie zaleceń zostały zarejestrowane, a następnie porównywane w celu znalezienia powtarzającego się wzorca działania. Podczas drugiego spotkania w każdej z klas plan został zaprezentowany i poddany dyskusji. Według uczniów ze wszystkich pięciu klas najważniejszym zadaniem było przeciwdziałanie bierności

tych, którzy są świadkami prześladowania niektórych kolegów. Uznając, że jest to najważniejsza kwestia, przygotowali listę działań, jakie należy podjąć w przypadku bycia świadkami przemocy. Lista zawierała klarowną instrukcję działania i przykłady zachowań. Każda z klas postanowiła również utworzyć uczniowską drużynę, która będzie inicjować działania przeciwko wszelkim przejawom agresji rówieśniczej we własnej klasie. W ich opinii, działając wspólnie jako grupa, będą czuli się pewniej, a ich interwencje będą przynosiły lepsze efekty. Innym planowanym efektem działania koalicji było pozyskiwanie jak największej liczby kolegów sprzeciwiających się bierności wobec przemocy, co docelowo miało pozbawić osoby znęcające się publiczności i tym samym powodów prześladowania. Młodzież zdecydowała się również na cotygodniową dyskusję w czasie lekcji z wychowawcą. Wychowawcy obecni na spotkaniu wyrazili pełne poparcie dla zaproponowanych działań. Podczas kolejnych spotkań mających na celu ocenę podejmowanych działań i ich skutków uczestnicy deklarowali, że doświadczają zmian w klasowej atmosferze, dynamice i strukturze hierarchicznej klasy. Współpraca z wychowawcami została wzmocniona, ponieważ zwrócono szczególną uwagę na bieżące problemy grupy w trakcie cotygodniowych dyskusji na godzinie wychowawczej. Reagowanie na agresję stało się bardziej naturalne wśród uczniów, choć zaobserwowali oni, że lista działań, jakie należy podjąć w przypadku bycia świadkiem przemocy, wymaga modyfikacji, ponieważ niektóre zalecenia okazały się niewystarczające i nieskuteczne, szczególnie w przypadku zwalczania cyberprzemocy. W czasie ostatnich czerwcowych zajęć, pod koniec roku szkolnego, młodzież poinformowała o swoich osiągnięciach oraz wyciągnęła wnioski z prowadzonych działań.

*Etap piąty.* W październiku 2015 roku odbyła się konferencja przygotowana przez uczestników *Inkli*, w czasie której zaprezentowano uzyskane wyniki oraz przeprowadzono wiele warsztatów tematycznych dla uczniów i ich nauczycieli (<http://inkla.pl/konferencja-fotorelacja/>). Zaprezentowano także zrealizowany podczas projektu film. (<https://www.youtube.com/watch?v=bB63FZezXkE&t=73s>).

## ***Photovoice: Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza*** **– blaski i cienie**

Opisany niżej projekt *Photovoice* był osobnym, mniejszym projektem zrealizowanym przez uczniów i studentów w ramach projektu *Inkla*. *Photovoice* to jedna z metod często używanych podczas badań partycypacyjnych bazująca na założeniu, że ludzie są ekspertami własnego życia, nie zawsze jednak potrafią opowiedzieć o swoich przeżyciach i doświadczeniach słowami. Dzięki metodzie *Photovoice* mogą stać się głów-

nymi twórcami wiedzy na temat własnej społeczności (Wang, Burris, Xiang 1996), ponieważ stworzona jest bezpieczna przestrzeń, dzięki której uczestnicy mogą pokazać to, co dla nich istotne. Mają możliwość opowiedzenia swojej historii w sposób przez siebie kontrolowany oraz pokazania najistotniejszych aspektów swojego życia i środowiska. *Photovoice* jest używany w pracy z osobami bezdomnymi i wychodzącymi z bezdomności (Wang, Cash, Powers 2000), młodzieżą szkolną (Strack, Magill, McDonagh 2004), kobietami żyjącymi w ubóstwie (McIntyre 2003), transseksualnymi mężczyznami (Hussey 2006). Metoda została po raz pierwszy użyta w prowincji Yunna w Chinach (Wu, Burris, Li i in., 1995) w pracy z kobietami z niewielkiej wioski, które udokumentowały na zdjęciach swoją codzienność, zwracając szczególną uwagę na problem ubóstwa, brak dostępu do służby zdrowia oraz edukacji.

Metoda *Photovoice* ma trzy główne zadania. Po pierwsze, umożliwia uczestnikom pokazanie własnej społeczności – jej zasobów i problemów. Po drugie, ułatwia rozpoczęcie dialogu na temat ważnych dla społeczności spraw poprzez dyskusje na temat fotografii. Po trzecie, pomaga nagłaśniać problemy społeczne poprzez pokazywanie ich szerszej publiczności. Partycypacyjna natura tej metody podkreśla konieczność postrzegania i rozumienia zdjęć jako narzędzi do dalszej zmiany. *Photovoice* to niezwykle elastyczne narzędzie, które może być dopasowywane do sytuacji, możliwości, uczestników, miejsca oraz tematów. Podczas realizacji projektów uczestnicy otrzymują aparaty fotograficzne i są proszeni o udokumentowanie codziennych doświadczeń lub udzielenie odpowiedzi na wspólnie postawione pytania.

## Metoda i uczestnicy

Prezentowany projekt *Photovoice* trwał około 4 tygodni i składał się z warsztatów oraz spotkań dyskusyjnych. Uczestnikami projektu byli badacze projektu *Inkla* oraz ich koledzy i koleżanki będący uczniami szkół ponadgimnazjalnych ( $n = 131$ ). Młodzi badacze zdecydowali się na przygotowanie zdjęć na temat: *Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie*. Postanowili tym samym pokazać, w jaki sposób postrzegają relacje interpersonalne wokół siebie, jakie mają one dla nich znaczenie oraz co ze sobą niosą. Wstępne warsztaty dotyczyły różnych technik fotografii oraz symbolicznego przekazu treści. Następnie uczestnicy przystąpili do realizacji zdjęć, które zostały omówione podczas kolejnych spotkań. W celu ułatwienia pracy nad fotografiami zastosowano metodę *SHOWeD* opracowaną przez N. Wallerstein (1987) i dostosowaną do użycia w projektach *Photovoice* przez C.C. Wang, W.K. Yi, Z.W. Tao i K. Carovano (1998). Wszystkie zdjęcia zostały wykonane przez uczestników *Inkli* i ich rówieśników oraz opatrzone odpowiednimi podpisami. Podczas analizy zdjęć pojawiło się kilka powtarzających się tematów, jednak najbardziej znaczący okazał się ten, w którym

młodzi ludzie pokazali, że grupa rówieśnicza jest dla nich bardzo ważna, wpływa na samopoczucie, dając wsparcie w każdej sytuacji, siłę do działania oraz poczucie przynależności. Zdjęcia zaprezentowane na <http://inkla.pl/warsztaty-iii-25-maja/>, <https://www.instagram.com/inkla/> oraz <https://www.youtube.com/watch?v=uz97k-BuZj4&t=4s>, zostały opisane słowami:

*Razem stanowimy siłę; Razem możemy dokonać wszystkiego; Dobra grupa pozwala nam być sobą; Dzięki temu czujemy się akceptowani i kochani, czujemy się bezpiecznie; Choć się różnimy, trzymamy się razem; Przyjaciele są moją twierdzą.*

Pozostałe zdjęcia prezentowały ciemną stronę relacji rówieśniczych: konieczność walki o przetrwanie, rywalizację, udawanie kogoś innego, odrzucenie, stygmatyzowanie. Uczniowie podpisali zdjęcia w następujący sposób:

*W grupie trzeba walczyć; Jeśli się tonie, trudno wypłynąć; Trzeba mieć grubą skórę.*

Uczniowie przedstawili również swoje codzienne troski i problemy związane z obowiązkami szkolnymi, presją czasu i niepewnością przyszłości:

*Mamy zbyt wiele na głowie; Czuję się ograniczony swoimi obowiązkami; Nie wiem, gdzie dalej iść; Boję się o przyszłość; Życie nie jest proste; Szkoła mnie przytłacza.*

Uczestnicy wypowiedzieli się również na temat samego procesu gromadzenia i analizy zdjęć. Jeden z nich powiedział :

*Photovoice jest świetną metodą, jeśli chcemy przekazać coś, co jest dla nas ważne, co dotyka nas osobiście. Zdjęcia nie tylko zatrzymują chwile, ale również ukazują mnóstwo emocji. W zależności od podpisu ich interpretacja może być bardzo różna. Robienie zdjęć pozwoliło mi po raz kolejny zastanowić się nad tym, jakie emocje mi towarzyszyły podczas podróży przez liceum. Spowodowało również przemyślenia na temat mojego obecnego życia.*

Według innej uczestniczki:

*Robienie zdjęć jest dla mnie najbardziej niezwykłą formą przekazu myśli i emocji autora, ponieważ pokazuje rzeczywistość widzianą jego oczami. Słowa nie zawsze są w stanie oddać to, co pokazują obrazy i dzięki temu badania prowadzone metodą Photovoice były dla mnie bardzo interesujące. Przewaga tej metody jest oczywista: obraz wzbudzi nasze zainteresowanie, a obok kolejnego tekstu przejdziemy obojętnie. Jeśli to szansa zwrócenia uwagi na otaczające nas problemy, to warto Photovoice promować.*

Młodzi badacze zauważyli również duże zróżnicowanie w obrębie swoich grup rówieśniczych i klas szkolnych. Uczniowie zaproszeni do projektu wiedzieli, że ich

zadaniem jest prezentacja własnego punktu widzenia, ujawniło się więc wiele różnych poglądów i postaw dotyczących tych samych kwestii. Jedna z uczestniczek zauważyła:

*Dzięki metodzie Photovoice mogłam poznać wiele różnych opinii na temat szkoły. Projekt pokazał, że chociaż wszyscy na pozór robimy to samo, nasze myśli mogą być zupełnie odmienne. Metoda Photovoice pozwala na spojrzenie na ważne dla nas tematy z szerszej perspektywy. Dzięki metodzie mogłam zobaczyć, jak różne mogą być odczucia ludzi (szczególnie moich rówieśników) związane z tym samym pytaniem czy zagadnieniem.*

## **Podsumowanie efektów projektów *Inkla* i *Photovoice***

Prezentowane projekty pokazują, iż badania partycypacyjne z udziałem młodzieży mogą być sposobem planowania i wdrażania rozwiązań poprawiających szkolną rzeczywistość, zwłaszcza w tych obszarach, gdzie młodzi ludzie są zarówno ekspertami, jak i głównymi aktorami – w relacjach interpersonalnych w grupie rówieśniczej. Dzięki wspólnie prowadzonym badaniom uczniowie zrozumieli mechanizmy działające w grupie rówieśniczej. Uświadomili sobie, że sytuacje prześladowania utrzymywały się w klasach przez wiele miesięcy, mimo iż, jak się okazało, większość grupy nie popierała prześladowania, współczuła ofierze i nie czuła się komfortowo w roli biernego świadka. Dlatego też większość zaplanowanych działań miała na celu aktywizację świadków i wyposażenie ich w konkretne narzędzia i sposoby zachowania w sytuacji przemocy w klasie. Uczniowie podjęli wspólne, dobrze zaplanowane działania, które było efektem ich własnej pracy. Nie mieli dzięki temu poczucia, że rozwiązania są im narzucone lub zostały wypracowane bez ich udziału. Byli w pełni zaangażowani w ten proces. Jak powiedział jeden z nich:

*Fajnie, że sami to zaplanowaliśmy. Nikt nam nie kazał tego robić. I jakoś tak wychodzi, że to robimy i już. Nikt się już specjalnie nie zastanawia. Postanowiliśmy, zaczęliśmy i robimy.*

Najważniejszą kwestią okazało się więc wspólne działanie. Świadkowie zaczęli reagować nawet w sytuacjach, które wcześniej były uważane za nieszkodliwe, takie jak wyzwiska, dokuczanie i wyśmiewanie czyjś wyglądu. Uczniowie zgodzili się co do tego, że otwarte występowanie przeciwko najmniejszym nawet zaczepkom przyczyniło się do zmniejszenia takich zachowań. Lista działań, które należy podjąć, gdy jest się świadkiem przemocy, okazała się bardzo skuteczna i pomocna, szczególnie na początku procesu, ponieważ dała pewność, że ich reakcja nie będzie wyśmiewana w grupie. Uczniowie, którzy byli członkami drużyn antyprzemocowych, w swoich

klasach zainicjowali reagowanie na nieprzyjemne zachowania, co uruchomiło u pozostałych osób podobną postawę. Zdali sobie sprawę, że ich działania mają duże znaczenie i mogą bezpośrednio wpływać na stosunki wewnątrz grupy, atmosferę klasy, a co za tym idzie ich własne samopoczucie. Jak powiedziała jedna z uczennic:

*To niesamowite uczucie, kiedy udało się nam wreszcie zatrzymać klasowego agresora i to zaledwie w kilka dni. Wcześniej musieliśmy znosić jego zachowania przez cały rok. Nie wiedzieliśmy, co robić, więc wszyscy udawali, że jest w porządku.*

Zaangażowanie uczniów jako badaczy, a także uczestnictwo reszty grupy w wywiadach i spotkaniach klasowych, odniosło bardzo pozytywny skutek. Młodzi ludzie docenili dobrze zorganizowane spotkania z konkretnymi, jasno ustalonymi celami, co pozwoliło uniknąć chaosu i nieporozumień oraz dokonać przejrzystego podsumowania osiągniętych rezultatów. Fakt, że spotkania były prowadzone przez kolegów z klasy (badaczy projektu *Inkla*) dawał poczucie samodzielności decydowania i działania. Udało się stworzyć bezpieczną przestrzeń prezentowania poglądów, planowania działań i przedstawiania wyników (Kane, Chimwayange 2014). Kluczowe dla projektu było także to, że w jego końcowym etapie uczniowie zaprosili wychowawców do współpracy i wspólnie zaplanowali dalsze działania, np. cotygodniowe rozmowy o ważnych sprawach klasowych. Po kilku takich spotkaniach wychowawcy zauważyli, że młodzież nauczyła się rozmawiać o ważnych i problematycznych kwestiach. Według jednego z nauczycieli, równowaga sił w klasie uległa zmianie:

*Zauważyłem dwie rzeczy. Jedną z nich jest to, że oni [uczniowie] wreszcie wiedzą, jak konstruktywnie rozmawiać o problemach, wiedzą, jak one w ogóle powstają. Ważniejsze jednak jest to, że kłopoty i agresja przestały rządzić klasą.*

Inna z wychowawczyń zauważyła:

*To ciekawe, ale w ciągu ostatnich kilku tygodni klasa jakby się przegrupowała. Nie wiem, jak to dokładnie określić, ale nie ma już tych rządzących ważniaków. Ci z uczniów, którzy zawsze stali z boku i w nic się nie angażowali, teraz działają na wszystkich frontach. Tak jakby się uwolnili. Gdybym nie była nauczycielem, to bym powiedziała, że jest po prostu zajebiście.*

## Wnioski

W trakcie procesu socjalizacji młodzi ludzie zdobywają życiowe doświadczenia, które mogą wykorzystywać w celu wprowadzenia pozytywnych zmian we własnym środowisku (Cahill 2007). Poprzez umieszczenie ich wewnątrz procesu badawczego

jako twórców wiedzy, a nie tylko odbiorców, można uniknąć niebezpieczeństwa filtrowania powstającej wiedzy poprzez cele i koncepcje dorosłych badaczy. Dzięki temu na pierwszy plan wysuwa się perspektywa i interpretacja uczniów, a to z kolei ułatwia zmianę *statusu quo* (Bell 2001) oraz, jak w przypadku projektu *Inkla*, może wyłonić pomysły i sposoby rozwiązujące problem przemocy w klasach. Istotne jest także to, że młodzi badacze dzięki zaangażowaniu w projekt partycypacyjny rozwijają umiejętności społeczne, uczą się nowych i uświadamiają sobie własną sprawczość (Ginwright, James 2002; Hart, Schwab 1997; Cahill 2007).

Największą trudnością i wyzwaniem w prezentowanych projektach była kwestia zbudowania efektywnej, demokratycznej i egalitarnej społeczności badaczy (Torre 2005), tak by można było prowadzić w pełni otwarty dialog pomiędzy nauczycielami akademickimi, studentami i uczniami szkół średnich (Anderson, Herr, Nihlen 1994). Musieliśmy ostrożnie i dyplomatycznie znaleźć odpowiednie miejsce w zespole dla wszystkich członków. Z jednej strony chcieliśmy, by uczniowie nie postrzegali nas jako nauczycieli, lecz jako partnerów (Matthews 2001). Z drugiej musieliśmy skutecznie zarządzać projektami, w których w sumie wzięło udział 136 uczniów z pięciu klas, w tym dziesięciu badaczy projektu i pięciu studentów. Zdawaliśmy sobie sprawę, że zbudowanie odpowiedniej relacji podczas realizacji badań partycypacyjnych wpływa zarówno na sam proces, jak i na jego wyniki (Reason, Bradbury 2001; Arieli, Friedman, Agbaria 2009), dlatego też zwracaliśmy na ten aspekt szczególną uwagę. Okazało się to jednak trudniejsze, niż założyliśmy, głównie ze względu na fakt, że uczniowie szkół średnich są mocno przyzwyczajeni do funkcjonowania w strukturze szkoły z silnym poczuciem dystansu do władzy oraz przypisanych ról i norm. Aby uniknąć paradoksu partycypacji (Arieli, Friedman, Agbaria 2009), przeprowadziliśmy spotkanie poświęcone rolom i relacjom w zespole projektu, omówiliśmy także oczekiwania i obawy towarzyszące wszystkim członkom zespołu. Dzięki temu udało nam się nieco zmniejszyć dzielący nas dystans i usprawnić komunikację. Jak powiedziała jedna z badaczek:

*Trudno będzie patrzeć na was jak na współpracowników, a nie nauczycieli. W sumie nauczyciel to nauczyciel. Ale to dobry pomysł. Trochę muszę nad tym popracować, ale dam radę.*

Bardzo istotną rolę w budowaniu egalitarnego zespołu odegrali studenci, którzy swoją otwartą postawą i bezpośrednim sposobem komunikacji stanowili dobry przykład dla uczniów. Ponadto byli pewnego rodzaju łącznikiem pomiędzy nami, nauczycielami akademickimi, a uczniami. Dzięki temu komunikacja i kontakt stały się łatwiejsze, szybsze i bardziej naturalne.

Należy także zauważyć że przedstawione wyniki wyraźnie potwierdzają istotną rolę świadków przemocy w jej utrzymywaniu lub zapobieganiu (Saarento, Salmivalli 2015). Wskazują także na ważne czynniki kontekstowe grupy rówieśniczej, które pozwalają na walkę w obronie ofiar lub odwrotnie – wspieraniu zachowań agresora

(Salmivalli 2010). Efektem projektu były praktyczne sposoby, dzięki którym uczniowie obserwujący przemoc w klasie mogą zmienić swoją rolę z widzów na aktywnych obrońców. Wyniki potwierdziły również znaczenie mechanizmów działających w kontekście klasy szkolnej: przestrzegania norm w grupie rówieśniczej, postrzegania hierarchii grupowej, ignorancji pluralistycznej, efektu widza oraz mechanizmów moralnego dystansowania się (Wójcik i in., 2015).

## Bibliografia

- ANDERSON G.L., HERR K., NIHLEN A.S., 1994, *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*, Corwin, Thousand Oaks.
- ARIELI D., FRIEDMAN V.J., AGBARIA K., 2009, *The paradox of participation in action research*, Action Research, 7(3).
- BELL M., 2001, *Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development*, International Journal for Academic Development, 6(1).
- BRADBURY-HUANG H.B., 2010, *What is good action research*, Action Research, 8(1).
- BRAUN V., CLARKE V., 2006, *Using thematic analysis in psychology*, Qualitative Research in Psychology, 3(2).
- BURR V., 2003, *Social constructionism*, Routledge, East Essex.
- CAHILL C., 2007, *Doing research with young people: Participatory research and the rituals of collective work*, Children's Geographies, 5(3).
- CAMMAROTA J., FINE M., 2008, *Youth participatory action research. Revolutionizing education*, Youth Participatory Action Research in Motion.
- COLOROSO B., 2015, *The Bully, the Bullied and the Not-So-Innocent Bystander*, HarperCollins, Canada.
- COREY S.M., 1953, *Action Research to Improve School Practices*. Teachers College, Columbia, New York.
- CRAIG W.M., PEPLER D., ATLAS R., 2000, *Observations of bullying in the playground and in the classroom*, School Psychology International, 21(1).
- DANA N.F., YENDOL-HOPPEY D., 2009, *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry* (2nd ed.), Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- FIELDING M., 2004, *Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities*, British Educational Research Journal, 30(2).
- FLUTTER J., RUDDUCK J., 2004, *Consulting pupils: What's in it for schools?*, Routledge Falmer, London.
- FONAGY P., TWEMLOW S.W., VERNBERG E., SACCO F.C., LITTLE T.D., 2005, *Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools*, Medical Science Monitor, 11.
- FREY K.S., HIRSCHSTEIN M.K., EDSTROM L.V., SNELL J.L., 2009, *Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behaviour: A longitudinal evaluation*, Journal of Educational Psychology, 101.
- FULLAN M.G., 1991, *The new meaning of educational change*, Cassell, London.
- GINI G., 2006, *Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school*, Journal of School Psychology, 44, DOI: 10.1016/j.jsp.2005.12.002.
- GINI G., POZZOLI T., BUSSEY K., 2014, *The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: a multilevel analysis*, Journal of Abnormal Child Psychology, 43(3).
- GINWRIGHT S., JAMES T., 2002, *From assets to agents of change: Social justice, organizing, and youth development*, New Directions for Youth Development, 96.



- HART R., SCHWAB M., 1997, *Children's rights and the building of democracy: A dialogue on the international movement for children's participation*, *Social Justice*, 24(3(69)).
- HAWKINS D., PEPLER D.J., CRAIG W.M., 2001, *Naturalistic observations of peer interventions in bullying*, *Social Development*, 10(4).
- HUSSEY W., 2006, *Slivers of the journey: the use of Photovoice and storytelling to examine female to male transsexuals' experience of health care access*, *Journal of Homosexuality*, 51(1).
- KANE R.G., CHIMWAYANGE C., 2014, *Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school*, *Action Research*, 12(1).
- KINCHELOE J.L., MCLAREN P., 2007, *Critical pedagogy: Where are we now?*, Peter Lang, New York, Bern et al., Vol. 299.
- LEWIN K., 1946, *Action research and minority problems*, *Journal of Social Issues*, 2(4).
- MATTHEWS H., 2001, *Power games and moral territories: Ethical dilemmas when working with children and young people*, *Ethics, Place & Environment*, 4.
- MERTLER C.A., 2009, *Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development*, *Improving Schools*, 12(2).
- NOWAKOWSKA A., PRZEWŁOCKA J., 2015, *Szkola oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- MCINTYRE L., 2003, *Food security: more than a determinant of health*, *Policy Options*, Montreal, 24(3).
- OLWEUS D., 1993, *Bullies on the playground*, [in:] C. Hart (ed.), *Children on Playgrounds*, State University of New York Press, Albany, NY.
- OLWEUS D., 2002, *Bullying at School*, Blackwell Publishers, Malden, MA.
- REASON P., BRADBURY H. (eds.), 2001, *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, Sage.
- RIGBY K., SLEE P.T., 1993, *Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being*, *British Journal of Educational Psychology*, 133.
- RUDDUCK J., FIELDING M., 2006, *Student voice and the perils of popularity*, *Educational Review*, 58(2).
- SAARENTO S., SALMIVALLI C., 2015, *The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying*, *Child Development Perspectives*, 1–5, DOI: 10.1111/cdep.12140.
- SALMIVALLI C., 2010, *Bullying and the peer group: A review*, *Aggression and Violent Behaviour*, 15.
- SALMIVALLI C., 2014, *Participants Roles in Bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?*, *Theory Into Practice*, 54(4).
- SALMIVALLI C., LAGERSPETZ K., BJÖRQVIST K., ÖSTERMAN K., KAUKIAINEN A., 1996, *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, *Aggressive Behaviour*, 22.
- SALMIVALLI C., VOETEN M., POSKIPARTA E., 2011, *Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behaviour in classrooms*, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5).
- STRACK R.W., MAGILL C., MCDONAGH K., 2004, *Engaging youth through photovoice*, *Health Promotion Practice*, 5(1).
- SWEARER S.M., SONG S.Y., CARY P.T., EAGLE J.W., MICKELSON W.T., 2001, *Psychosocial correlates in bullying and victimisation: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status*, *Journal of Emotional Abuse*, 2.
- The WHO, 2010, [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1)
- TORRE M.E., 2005, *The alchemy of integrated spaces: Youth participation in research collectives of difference*, [in:] L. Weis, M. Fine (eds.), *Beyond Silenced Voices*, 2nd ed., State University of New York Press, Albany, NY.
- TORRE M.E., FINE M., 2006, *Participatory Action Research (PAR) by Youth*. In: *Youth Activism: An International Encyclopedia*, L. Sherrod (ed.), Greenwood Publishing Group, Westport, CT.

- TORRE M.E., FINE M., BOUDIN K., BOWEN I., CLARK J., HYLTON D., MARTINEZ M., ROBERTS R.A., RIVERA M., SMART P., UPEGUI D., 2001, *A space for co-constructing counter stories under surveillance*, International Journal of Critical Psychology, 4.
- WALLERSTEIN N., 1987, *Empowerment education: Freire's ideas applied to youth*, Youth Policy, 9.
- WANG C., BURRIS M., XIANG Y., 1996, *Chinese village women as visual anthropologists: a participatory approach to reaching policymakers*, Soc. Sci. Med., 42.
- WANG C.C., CASH J.L., POWERS L.S., 2000, *Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through photovoice*, Health Promotion Practice, 1(1).
- WANG C.C., YI W.K., TAO Z.W., CAROVANO K., 1998, *Photovoice as a participatory health promotion strategy*, Health Promotion International, 13(1).
- WINSLADE J., WILLIAMS M., BARBA F., KNOX E., UPPAL H., WILLIAMS J., HEDTKE L., 2015, *The Effectiveness of "Undercover Anti-Bullying Teams" as Reported by Participants*, Interpersonal Journal on Personal Relationships, 9(1).
- WÓJCIK M., HEŁKA A., KOZAK B., BŁOŃSKA M., GARBARCIUK A., MAŁCZAK M., 2015, *Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum*, Edukacja, 134(3).
- WÓJCIK M., KOZAK, B., 2015, *Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools*, Polish Psychological Bulletin, 46(1).
- WU K.Y., BURRIS M., LI V., WANG Y., ZHAN W.T., XIAN Y., YANG K.L., WANG C. (eds.), 1995, *Visual voices: 100 photographs of village China by the women of Yunnan Province*, Yunnan People's Publishing, Yunnan, China.

**Youth participatory action research.**  
**INKLA project – preventing bullying in secondary school.**  
***Photovoice – advantages and disadvantages of school,***  
***class and a peer group***

This article presents two youth participatory action research (YPAR) projects initiated by secondary school students and supported by university researchers and students. The main goal of the project *INKLA* was to help secondary school students explore intragroup relations in school classes and problems the students encounter, such as peer group exclusion, conflicts and bullying. A group of secondary school and university students became researchers and conducted interviews in their school classes which resulted in planning a research-based collective action to prevent bullying and improve the school life. *Photovoice* shows different aspects of peer relationships from the point of view of secondary school and university students. The outcomes demonstrate that the student voice can support school's anti-bullying programs if the responsibility for bullying prevention is shared with students. It also shows that participatory action research can influence and shift the decision making process in school.

**Keywords:** *youth participatory action research, bullying prevention, peer group exclusion*