



Participatory research with children aged 3 to 8: Verbal and visual techniques, challenges and opportunities for the youngest voice

Ricerca partecipativa con bambini dai 3 agli 8 anni: Tecniche verbali e visive, sfide e opportunità per la voce dei più giovani

Monica Banzato

Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati, Università Ca' Foscari Venezia – banzato@unive.it
<https://orcid.org/0000-0002-6294-6868>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study provides a critical analysis of verbal and visual techniques used in participatory research with children aged 3 to 8 years. Based on a review of the international literature, it identifies the strengths and weaknesses of these techniques, taking into account children's cognitive, emotional and social competences. The main aim is to identify strategies that encourage children's active participation, allowing them to express their experiences and opinions. The importance of integrating perceptual-visual approaches together with verbal techniques to promote effective communication and relationships with children is emphasised. This research proposes an in-depth analysis of the current state of participatory research with children, highlighting the challenges associated with the techniques used.

Questo studio offre un'analisi critica delle tecniche verbali e visive impiegate nella ricerca partecipativa con bambini dai 3 ai 8 anni. Basandosi su una revisione della letteratura internazionale, identifica i punti di forza e le criticità delle suddette tecniche, considerando le competenze cognitive, emotive e sociali dei bambini. L'obiettivo principale è individuare strategie che favoriscano la partecipazione attiva dei bambini, permettendo loro di esprimere le proprie esperienze e opinioni. Si enfatizza l'importanza di integrare approcci percettivo-visivi insieme alle tecniche verbali al fine di promuovere una comunicazione e una relazione efficace con i bambini. Questa ricerca propone un'analisi approfondita dello stato attuale dei metodi di ricerca partecipativa con i bambini, evidenziando le sfide associate alle tecniche utilizzate.

KEYWORDS

Participatory research with children; Qualitative research; Visual and verbal tools; Children aged 3-8 years. Ricerca partecipativa con i bambini, Ricerca qualitativa; Strumenti visuo-verbali; Bambini di 3-8 anni.

Citation: Banzato, M. (2023). Participatory research with children aged 3 to 8: Verbal and visual techniques, challenges and opportunities for the youngest voice. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 117-124. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_15

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_15

Received: Jan 19, 2023 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: ricerca partecipativa con i bambini

Sullo sfondo dei diritti dei bambini, gli approcci all'ascolto e al rispetto della "voce" dei più giovani nella ricerca hanno subito un cambiamento significativo negli ultimi anni (Lundy et al., 2011). Taylor e Green (2008) parlano dell'"emergere crescente" dei bambini nella ricerca, che ora vengono considerati partecipanti a pieno titolo anziché solo come "(s)oggetti da indagare". Il lavoro partecipativo si è esteso dalla pratica di ricerca di nicchia al coinvolgimento di un'ampia gamma di discipline accademiche interessate alla vita, ai punti di vista e al benessere dei bambini (Kim, 2016). C'è un consenso sempre più diffuso all'interno della comunità scientifica nel considerare la ricerca partecipativa con i bambini come un nuovo paradigma di ricerca per il XXI secolo (Kellett et al., 2004; Kellett et al., 2005).

Il panorama della ricerca partecipativa comprende diversi programmi metodologici, etici e pratici. Insieme al rapido ritmo dell'innovazione nel campo, c'è un notevole lavoro di ridefinizione, non ancora concluso, di cosa sia (e dovrebbe essere) la ricerca partecipativa con i bambini, a differenza di quella degli adulti che appare molto più consolidata.

Bishop (2014) definisce la ricerca partecipativa come una particolare forma di ricerca che si fonda sul coinvolgimento attivo dei partecipanti alla ricerca, oltre a fornire dati. Rimane ancora aperto il dibattito sulle questioni riguardanti le sottili ma importanti differenze tra la "ricerca su, con e da parte" dei bambini. In generale, la definizione di ricerca con e dai bambini è ambiziosa, in quanto prevede che essa abbia luogo quando i bambini sono formati e supportati per condurre la propria ricerca come co-ricercatori: quando svolgono un ruolo significativo ed equivalente ai ricercatori adulti e sono coinvolti in alcune o tutte le fasi del processo di ricerca.

È sempre più riconosciuto che la ricerca partecipativa con i bambini è eticamente, metodologicamente e praticamente complessa. Al momento, tuttavia è da registrare che viene definita come una "realtà disordinata" (Thomas-Hughes, 2018), che manca di resoconti chiari e riflessivi sulle sfide (McCarry, 2012; Fox, 2013) ed è ancora piena di "problemi e ambiguità" (Yorke & Swords, 2012, p. 96). I problemi comuni includono garantire tempo e risorse aggiuntive per svolgere un lavoro che è spesso basato sulla relazione e di natura reattiva e riconoscere che i bambini che vi partecipano non sono e non dovrebbero essere "rappresentanti" di un gruppo più ampio (Uprichard, 2010). Un'altra sfida della ricerca partecipativa con i bambini è la discutibilità dei loro contributi come uguali ed equivalenti a quelli dei ricercatori, quando l'analisi e l'interpretazione dei dati e la diffusione della ricerca partecipativa è ancora svolta prevalentemente da ricercatori adulti e la presentazione dei risultati avviene in consessi di adulti, dove di solito non è prevista la presenza dei bambini (McLaughlin, 2006).

Nonostante siano disponibili diverse indicazioni su come svolgere ricerche con i bambini (Coyne & Carter, 2018; Eckhoff, 2019), esempi di ricerca già attuate (Blackburn et al., 2010), tuttavia tale letteratura rimane sostanzialmente inferiore a quello del lavoro degli adulti.

Poiché il campo si sta sviluppando rapidamente, ci sono poche valutazioni sistematiche o critiche della qualità o dell'impatto dei metodi e le tecniche di ricerca convenzionali "convertite" in ricerca partecipativa "con e da" i bambini. Infatti, è aperta un'ampia discussione, riflessione e revisione su metodi e tecniche esistenti per comprendere quali e in che modo rispettino e massimizzino le capacità dei bambini e i loro diversi modi di comunicare e partecipare.

Obiettivo di questo lavoro è di indagare alcune tecniche che vengono utilizzate nelle attività di ricerca partecipativa con i bambini che vanno dai 3 ai 8 anni circa e di identificare i punti di forza e di criticità in base alle competenze cognitive, emotive e sociali dei bambini. Lo scopo è di individuare quali siano le strategie capaci di abilitare e promuovere ma anche di ostacolare i livelli di partecipazione dei bambini, verificando quali e in che modo permettano a loro di esprimere le proprie esperienze e opinioni. Verranno analizzate le sfide associate alle tecniche partecipative in modo che i ricercatori possano prendere decisioni informate sulla scelta dei metodi e sulle variabili che possono incidere sul buon esito della ricerca, affinché possa essere definita come "partecipativa". Infine, in base ai limiti registrati in letteratura, sono suggerite possibili direzioni per future indagini, che mirano a una riflessione approfondita sui metodi di ricerca con i bambini.

Il metodo alla base di questa panoramica. Questo lavoro presenta una selezione delle ricerche più autorevoli sull'argomento, basata su un'ampia revisione della letteratura internazionale. Poiché in Italia sembra esserci una carenza di riflessioni metodologiche riguardo a questo specifico argomento, la ricerca è stata condotta principalmente in lingua inglese. Sono stati consultati diversi database, tra cui ERIC, PsycINFO, MEDLINE, SCOPUS e altri ancora, oltre a prendere in considerazione le più recenti revisioni della letteratura e gli atti delle conferenze. I riferimenti trovati in queste fonti sono stati ulteriormente ampliati attraverso la consultazione delle citazioni ivi presenti. Nel complesso, la ricerca ha prodotto più di un centinaio di riferimenti utilizzando termini di ricerca come "ricerca partecipativa con i bambini", "revisione della letteratura", "pedagogia", "educazione", "bambini dai 3 agli 8 anni", "metodi, strumenti o tecniche verbali e visivi", "metodi, strumenti o tecniche artistiche", "limiti degli strumenti, tecniche o metodi di ricerca con i bambini" e simili, prendendo in considerazione le pubblicazioni che vanno dagli anni '90 a oggi.

La selezione delle ricerche più influenti, che costituiscono il corpo di questa panoramica, si basa su una valutazione informale degli articoli utilizzati da altri ricercatori e sulla qualità dei loro studi. Non sono stati inclusi gli studi che esaminano la relazione con tematiche legate alla malattia, disabilità, DSA, BES, traumi (violenze, guerre, migrazioni), differenze culturali e simili. Sebbene in parte correlati, questi ambiti presentano contesti e gruppi target piuttosto diversi rispetto agli obiettivi del presente lavoro. Infine, questa panoramica non si occupa della ricerca sull'uso didattico o educativo degli strumenti, delle tecniche e dei metodi analizzati, poiché l'attenzione è focalizzata sulla riflessione di tali strumenti di ricerca con i bambini al fine di comprendere i loro ambiti e limiti di utilizzo nella pratica di ricerca partecipativa.

2. Le tecniche verbali

Il termine tecniche verbali include: interviste, focus group, osservazione partecipativa e tecniche di gruppo nominale, nonché metodi narrativi, ecc. Nell'ambito della ricerca, le tecniche verbali sono state sviluppate principalmente per elicitarle risposte dagli adulti, sollevando quindi preoccupazioni sulle potenzialità effettive di creare relazioni effettivamente partecipative con i bambini, se non sono coadiuvate da alcuni accorgimenti (Carter & Ford, 2013). Infatti, i ricercatori sono generalmente adulti e gli adulti di solito hanno il controllo sulle parole e sulle strategie verbali rispetto ai bambini. Pertanto, puntare esclusivamente sulle tecniche verbali in una ricerca partecipativa potrebbe accentuare le differenze di potere nella relazione tra adulto e bambino, anziché attenuarla o, nelle migliori delle ipotesi, anche risolverla. Questo livello di controllo da parte del ricercatore può essere depotenziante per i bambini e potrebbe creare delle inconsapevoli asimmetrie da parte dell'adulto che diventano difficili da recuperare in corso d'opera. Pertanto, sussiste il rischio latente di scivolare in una ricerca di tipo convenzionale (ovvero in una ricerca sui bambini).

Nonostante questa premessa, è importante sottolineare che gli approcci verbali non sono affatto esclusi dalla ricerca partecipativa con i bambini. Anzi, possono essere impiegati a patto che siano utilizzati in modo sensibile e con la dovuta cautela, tenendo conto di un insieme di fattori, come ad esempio le abilità cognitive, intellettive, linguistiche, narrative e di memoria sviluppate fino a quel momento dai bambini, oltre alle circostanze particolari di vita di ciascun bambino nel momento in cui viene effettuata la ricerca (ad esempio: bambini ospedalizzati, richiedenti asilo, migranti, ecc.) (Grion & Cook-Sather, 2013).

Dalla letteratura di ricerca apprendiamo che, se i metodi verbali sono accompagnati da strategie percettivo-visive, possono migliorare le relazioni, il dialogo e la partecipazione dei bambini alla ricerca. Le dimensioni percettivo-visive sono infatti centrali nel mondo dei bambini, soprattutto in tenera età (Salmon, 2001). Tenendo conto di queste dimensioni, si hanno maggiori probabilità di dare loro potere e voce.

Ad esempio, quando viene posta una domanda aperta e generica di richiamo libero come 'raccontami di...!', i bambini piccoli (dai 3 ai 7 anni) riferiscono spontaneamente poche informazioni. In alcuni casi, può capitare che evitino anche di rispondere. In generale, le narrazioni durante la prima infanzia tendono a essere più brevi rispetto a quelle dei bambini più grandi; inoltre, possono contenere molte inferenze (ovvero informazioni che debbono essere dedotte da chi ascolta) e omissioni (ovvero parti mancanti di informazione).

In realtà, i bambini piccoli hanno in genere più informazioni memorizzate di quanto le loro risposte brevi e secche suggeriscano. Ciò è dovuto al fatto che, a causa delle loro capacità cognitive in via di sviluppo, non sono ancora in grado di ricodificare spontaneamente a livello verbale gli aspetti delle loro esperienze, sebbene possano avere una rappresentazione mentale a livello di immagini (Nelson, 1998). Per questi motivi, Nelson (1998) afferma che ci sono limiti a ciò

che i bambini di età inferiore ai sette/otto anni possono comunicare agli altri utilizzando solo le parole.

Esistono dei fattori legati alla capacità dei bambini di recuperare, elaborare e riferire le informazioni che contribuiscono alla brevità dei loro resoconti. Sebbene i bambini siano in grado di ricordare eventi passati recenti o anche più lontani, non hanno ancora sviluppato strategie di recupero verbale spontaneo ed efficace dalla memoria. Di conseguenza, senza padroneggiare tali strategie, tendono a fornire resoconti meno esaustivi rispetto ai bambini più grandi. È solo intorno ai 7 anni che inizia ad emergere l'uso spontaneo della reiterazione, ovvero la capacità di ripetere verbalmente una o più informazioni da ricordare. Queste strategie non vengono attuate spontaneamente dai bambini prima di questa età, a meno che non vengano supportati o insegnati da genitori e insegnanti (Schneider et al., 1998).

Inoltre, i bambini che hanno vissuto eventi al di fuori della loro abituale gamma di esperienze (ad esempio, guerre, ospedalizzazioni, migrazioni, ecc.) potrebbero non disporre delle parole per descrivere ciò che è accaduto. I bambini più piccoli di solito non possiedono il lessico necessario per descrivere le esperienze vissute (Kelly & Vincent, 1995), né hanno la capacità di individuare e descrivere le proprie emozioni.

Un'ulteriore difficoltà che i bambini piccoli devono affrontare è la mancanza di familiarità con la forma narrativa convenzionale che guiderebbe il recupero e il resoconto delle loro esperienze. Durante gli anni prescolari fino a quasi alla terza primaria, dipendono dagli adulti per fornire questa struttura attraverso un'interazione dialogica di domande e risposte. Infatti, alcune ricerche hanno evidenziato che, quando l'evento è stato traumatico, i genitori e gli altri adulti potrebbero essere motivati a minimizzare il disagio del bambino e il proprio. Di conseguenza, se l'evento non è stato raccontato al momento in cui è accaduto o successivamente, può accadere che il bambino non sia in grado di recuperare le informazioni e narrare l'accaduto.

Per questi motivi, Garbarino e Stott (1992) suggeriscono che "ci sono limiti a ciò che i bambini sotto i sette anni possono trasmettere agli altri usando solo le parole" (p. 67). Verso gli 8-9 anni, i bambini sono caratterizzati da un "vero stadio comunicativo/narrativo", in cui utilizzano un'articolazione chiara e una grammatica varia per raccontare storie, condividere idee, discutere alternative ed esprimere le proprie opinioni (Bruner, 1991; Nelson, 1998).

3. Gli oggetti reali

La disponibilità di supporti "fisici" (es. oggetti reali) può ridurre la dipendenza del ricercatore dalla competenza linguistica del bambino, consentendo al bambino di "mostrare", oltre che di "raccontare". I supporti "fisici" forniscono una struttura utile alla sua narrazione perché sono tangibili, ovvero qualcosa che il bambino può toccare, manipolare, guardare e giocare. Gli oggetti offrono un supporto al recupero delle informazioni dalla memoria e rappresentano, pertanto, aiuti concreti per i bambini per cercare spunti nel loro mondo interno (Salmon, 2001).

Gli oggetti reali hanno anche altri vantaggi: possono avere l'effetto di ridurre il carico cognitivo richiesto per il recupero delle informazioni perché, a differenza dei suggerimenti verbali o delle domande, gli oggetti possono rimanere presenti mentre il bambino completa il compito, riducendo così il carico sulla memoria (Patterson, 1995, cit. in Salomon, 2001). Possono anche aiutare il bambino a estendere la ricerca nella memoria, impegnandosi nel compito per un periodo di tempo più lungo rispetto a quanto potrebbe accadere basandosi sulla semplice richiesta verbale del ricercatore di "raccontami qualcosa di più...". Gli oggetti reali possono, inoltre, aiutare i bambini ad esprimersi, riducendo le richieste sociali ed emotive del colloquio; pertanto, permettono di facilitare la comunicazione (compensando lo sviluppo in corso del linguaggio e della narrazione), consentendo al bambino di riferire in modo non verbale informazioni che non sono verbali. Questi vantaggi degli oggetti reali sono stati riscontrati per i bambini di età compresa tra 3 e 10 anni. È importante notare che, sebbene gli oggetti reali non proteggano la memoria dall'oblio, possono svolgere un ruolo significativo nel supportare la comunicazione e l'espressione dei bambini durante la ricerca (Salomon, 2001). Tuttavia, i supporti fisici non sono tutti ugualmente efficaci nel facilitare il recupero delle informazioni sulle esperienze e, di conseguenza, nell'aiutare i bambini a iniziare la narrazione. Rispetto agli adulti, i bambini privilegiano una codifica delle informazioni di tipo sensoriale e percettivo, piuttosto che una codifica semantica e verbale, poiché lo sviluppo del linguaggio è ancora in fase di maturazione e non rappresenta il principale mezzo di memorizzazione e recupero dei ricordi.

Poiché il modo in cui un evento viene codificato nella memoria influenza anche il modo in cui è possibile recuperare l'informazione, è probabile che la scelta dei supporti fisici da parte del ricercatore possa aiutare o ostacolare il recupero delle informazioni se il supporto scelto non è pertinente agli aspetti specifici dell'evento in cui il bambino è stato coinvolto. I bambini hanno bisogno di una corrispondenza precisa tra l'informazione codificata e l'indizio di recupero: il modo in cui l'informazione è stata codificata può facilitare o ostacolare il suo recupero (Salomon, 2001).

4. I giocattoli

Il gioco è familiare al mondo del bambino. Pertanto, incorporare giocattoli, giochi e altri approcci ludici all'interno dei metodi di ricerca partecipativa può aiutare i bambini a sentirsi a proprio agio e consentono a loro di esprimere le proprie opinioni e di narrare le proprie esperienze utilizzando un mezzo di comunicazione abituale. Gli studi dimostrano che i giochi diminuiscono le paure dei bambini durante il colloquio, abbassano i livelli di ansia nei confronti del ricercatore che comunque (nelle fasi iniziali di contatto) è pur sempre un estraneo per il bambino. I giochi aiutano i ricercatori a entrare nel mondo dei bambini, consentendo loro di adattarsi all'ambiente e fornendo uno strumento di comunicazione e partecipazione efficace (Epstein et al., 2008, p. 2). I ricercatori hanno sco-

però che l'introduzione dei giocattoli nel dialogo con i bambini aumenta la disponibilità nel fornire informazioni, anche da parte dei più piccoli (Nigro et al., 2004).

Come per gli oggetti reali, i giocattoli possono fungere sia da segnali di recupero della memoria sia da ausili di comunicazione per trasmettere stati d'animo emotivamente difficili o complessi, che potrebbero superare le capacità verbali di un bambino. Tuttavia, proprio perché durante il gioco i bambini possono mescolare la realtà con la fantasia, l'uso dei giocattoli può influenzare l'accuratezza delle informazioni riportate dai bambini. Su questo argomento, Salmon et al. (1995) dimostrano che le informazioni fornite durante le interviste ai bambini di 5 anni sono significativamente meno precise rispetto alle interviste condotte con oggetti reali di un evento. Al contrario, altre ricerche suggeriscono che l'uso dei giocattoli non influisce in modo significativo sulla precisione delle informazioni riportate. Ad esempio, Goodman et al. (1997) hanno utilizzato sia bambole che oggetti reali durante il colloquio con bambini di cinque anni. Tuttavia, non hanno registrato cambiamenti significativi nell'accuratezza delle informazioni riportate. Salomon et al. (1995) hanno cercato di spiegare questa divergenza nei risultati di ricerca sull'accuratezza delle informazioni dei bambini e ritengono che la causa possa risiedere nella difficoltà di comprendere la natura simbolica dei giocattoli, ovvero che possono rappresentare oggetti reali. Alcuni bambini potrebbero interpretare i giocattoli semplicemente come un invito a giocare, piuttosto che come un segnale di interesse da parte del ricercatore verso eventi reali.

Secondo Nigro e Wolpaw (2004), sembra che i giocattoli offrano ai ricercatori maggiori opportunità di entrare in contatto con il bambino rispetto a oggetti reali. Per la maggior parte dei ricercatori, sono prontamente disponibili e, rispetto a oggetti reali, aumentano significativamente le comunicazioni verbali e comportamentali dei bambini (Coyne & Carter, 2018).

5. Il disegno

Il disegno è principalmente uno strumento qualitativo per comprendere come i bambini spiegano e costruiscono idee e concetti. Questa tecnica consente ai ricercatori di esplorare con i bambini le "idee, le credenze e le metafore" che essi producono, ma soprattutto apre a soglie di partecipazione più significative (Carter e Ford, 2013). Sebbene i disegni possano essere usati come mezzo di espressione a sé stante e come "rompighiaccio" per aiutare il bambino a iniziare una narrazione, sono spesso utilizzati come parte della tecnica denominata "draw-and-write" (se i bambini sono più piccoli e non sanno scrivere, il ricercatore può trascrivere quanto viene detto). La tecnica del disegno e della scrittura è un metodo adatto per raccogliere dati con i bambini. Al bambino viene chiesto di disegnare un'immagine rilevante su un determinato argomento e di descrivere cosa sta accadendo. Il disegno e il testo vengono utilizzati come trampolino di lancio per discussioni e domande sull'esperienza, sui pensieri e sulle convinzioni del bambino.

Chiedere ai bambini di parlare del loro lavoro li

mette nel ruolo di esperti mentre guidano il ricercatore attraverso il loro disegno e cosa rappresenta per loro (Coyne & Carter, 2018). In genere, i bambini hanno familiarità con la comunicazione attraverso il disegno e la narrazione, perché “i bambini creano ordine, risolvono problemi e danno un senso al mondo attraverso i loro disegni come attraverso il loro linguaggio” (Alderson, 1993, p. 70). È importante sottolineare che l’uso del disegno supporta il senso di controllo e padronanza del bambino (Hanney & Kozłowska, 2002) e riduce gli squilibri di potere con l’adulto (O’Kane, 2013). Driessnack e Furukawa (2012) hanno mostrato che i disegni nella ricerca con i bambini possono essere suggeriti direttamente dal ricercatore o possono essere creati spontaneamente dai bambini senza alcun suggerimento diretto.

Ci sono prove sostanziali che il disegno favorisca il coinvolgimento e il ricordo dei bambini. Questa tecnica aiuta a richiamare alla memoria, a strutturare meglio la narrazione degli eventi (Driessnack, 2005) e a evocare i pensieri associati. Il disegno offre ai bambini la libertà di esprimere i propri punti di vista, l’immaginazione e le interpretazioni delle proprie esperienze nei propri termini (Rollins, 2005). È stato anche dimostrato che il disegno induce i ricercatori a utilizzare espressioni più facilitanti, suggerimenti e risposte più minimali, che a loro volta si traducono in maggiori informazioni prodotte dai bambini (Patterson & Hayne, 2011).

Tuttavia, come con altri approcci, ci sono precauzioni e limitazioni che devono essere prese in considerazione. Sebbene il disegno sia stato descritto come una “pratica culturale” durante l’infanzia, non a tutti i bambini piace disegnare, lo trovano facile o hanno la capacità di disegnare. Il disegno richiede che i bambini abbiano conoscenza e abilità. Quello che viene interpretato come uno strumento partecipativo da parte del ricercatore potrebbe non essere né divertente né appropriato per tutti i bambini e potrebbe anche escludere i bambini che non sono in grado di utilizzare i materiali da disegno. Inoltre, mentre le tecniche di raccolta dei dati come il disegno e la scrittura possono produrre disegni visivamente stimolanti e accattivanti, i ricercatori spesso fanno maggior affidamento sulle parole come base per l’analisi e l’interpretazione, poiché “il disegno da solo non è sufficiente per catturare le percezioni dei bambini” (Walker et al., 2009, p. 908).

6. Le fotografie

Rispetto alle tecniche precedenti, esiste una letteratura molto più ricca e documentata sull’utilizzo delle fotografie nella ricerca partecipata con i bambini (Eckhoff, 2019). L’atto di scattare foto da parte dei bambini svolge un ruolo simile all’uso del disegno, ma a differenza di quest’ultimo, sembra richiedere meno preoccupazione da parte dei bambini poiché non necessita di abilità manuali e grafiche per esprimere le proprie idee in modo adeguato.

Esistono diverse tecniche fotografiche utilizzate nella ricerca partecipata. Le più diffuse sono la *photo elicitation* e l’*auto-driven photo elicitation*, che spesso vengono confuse come attività simili e sono infatti talvolta utilizzate in modo intercambiabile (Eckhoff, 2019).

La *photo elicitation* si basa sull’uso di fotografie, fornite dal ricercatore o dai partecipanti, nel contesto dell’intervista di ricerca (Harper, 2002). Un esempio di questa tecnica potrebbe essere il *photo-language* (Baptiste et al., 1991), che prevede una serie di dossier fotografici per elicitarne le risposte da parte dei partecipanti. L’*auto-driven photo elicitation*, invece, utilizza fotografie scattate dal partecipante stesso, come avviene, ad esempio, nella tecnica del *photo-voice*.

Nell’*auto-driven photo elicitation* le fotografie vengono prodotte dai partecipanti. Le foto possono essere utilizzate come inventari visivi di oggetti, persone, ambienti o manufatti, oppure come rappresentazione di eventi o situazioni difficili. Possono ritrarre una dimensione intima, come quella di una famiglia, di un gruppo sociale o di una persona (Clark-Ibañez, 2004; Harper, 2002). Le fotografie prodotte nell’*auto-driven photo elicitation* possono aiutare a generare una comprensione più profonda del fenomeno in esame, poiché il bambino e il ricercatore esplorano insieme i significati generati attraverso le fotografie. Harper (2002) propone che le immagini possano evocare elementi più profondi della coscienza umana rispetto alle sole parole, poiché il bambino integra un’elaborazione visiva e verbale simultaneamente.

Questo può spiegare perché l’*auto-driven photo elicitation* non solo fornisce più informazioni rispetto alla *photo elicitation*, ma anche un diverso tipo di informazione rispetto all’intervista tradizionale (Coyne & Carter, 2018), incoraggiando un modo di raccontare e conoscere differente. Le fotografie facilitano la comunicazione, aiutano a ricordare e portano a una discussione più dettagliata, colmando il divario tra il ricercatore e il bambino poiché la comprensione è ancorata nello spazio comune dell’immagine (Harper, 2002), consentendo ai partecipanti di avere maggiore flessibilità e libertà nel discutere questioni importanti per loro (Wells et al., 2013).

Quando si intraprende una ricerca con i bambini come partecipanti, l’*auto-driven photo elicitation* consente al ricercatore di esplorare il mondo di vita di un bambino, esaminando quelle cose che sono importanti per lui e aprendo lo studio ad aree che potrebbero altrimenti essere trascurate se una prospettiva puramente adulta guidasse la ricerca (Clark-Ibañez, 2004). Sebbene questo metodo presenti opportunità reali per la ricerca con i bambini, le potenziali sfide nell’uso dell’*auto-driven photo elicitation* possono includere l’ottenimento di approvazioni etiche e di ricerca per utilizzare metodi visivi con i bambini da parte dei comitati etici o di altri soggetti coinvolti nella gestione delle autorizzazioni. Un altro punto critico riguarda il fatto che gli studi che utilizzano questa tecnica possono richiedere più tempo e risorse economiche rispetto alle tradizionali interviste (Miller, 2015). Le difficoltà percepite associate all’*auto-driven photo elicitation* sembrano aver limitato l’ampia diffusione di questo metodo di ricerca (Miller, 2015). Tuttavia, nonostante tali difficoltà, è diffusa l’opinione che questo metodo abbia un enorme potenziale, che giustifica gli sforzi richiesti ai ricercatori: le fotografie prodotte dai bambini fungono da mezzo per consentire loro di registrare la propria vita attraverso i propri occhi (Coyne & Carter, 2018).

Questo metodo promuove l’inclusione e la parte-

cipazione autodiretta dei bambini in modi adeguati allo sviluppo, riconoscendo le loro abilità e prospettive uniche e considerandoli come creatori attivi di significato nelle proprie vite. L'*auto-driven photo elicitation* offre ai bambini un modo per avere il controllo sugli aspetti chiave della generazione dei dati. I bambini e i ragazzi scattano le fotografie e selezionano quali discutere. Quando partecipano attivamente al processo di ricerca, creando immagini di sé stessi e sul proprio mondo, parte del divario di potere tra bambini/ragazzi e adulti viene ridotto, consentendo loro di avere il controllo personale sulla partecipazione e l'empowerment. L'elicitazione fotografica permette e incoraggia la partecipazione continua dei bambini nella ricerca oltre alla generazione di dati

La *photo-elicitation* è considerata forse un approccio partecipativo più modesto in cui la fotografia non è scattata dai partecipanti, ma viene proposta dal ricercatore come stimolo durante un'intervista (Harper, 2002; Prosser, 2006). Le tecniche di *photo-elicitation* sono emerse negli anni '50, quando la ricerca partecipativa con i bambini non esisteva ancora, quindi non mirano a influenzare politiche o azioni comunitarie, ma a indagare in profondità i problemi individuali (a differenza della tecnica del *photo-voice*). Wilson et al. (2008) hanno notato che, mentre alcuni sostenitori del *photo-voice* vedono l'azione comunitaria come fondamentale, altri come Strack, Magill e McDonagh (2004) hanno riconosciuto che i bambini hanno un limitato capitale sociale per avviare tale cambiamento. Harper (2002) sostiene che la collaborazione generata dal *photo-voice* crea un equilibrio più equo nell'energia tra il bambino e il ricercatore.

7. Conclusioni

Gli oggetti reali, i giocattoli, i disegni e le fotografie utilizzati nelle interviste possono incrementare le risposte dei bambini, in quanto possono fungere da supporto sia per il recupero che per il resoconto delle informazioni. Questi elementi favoriscono la collaborazione tra il bambino e il ricercatore, consentendo un'interazione più significativa, soprattutto quando si tratta di bambini molto piccoli.

Creare le condizioni per una ricerca partecipativa risulta essere un'impresa complessa che richiede tempo, conoscenza dei bambini, delle tecniche e di come i bambini potrebbero interagire con questi metodi. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, ad esempio, potrebbe accadere che un bambino sia troppo piccolo per conoscere le parole adeguate o per esprimersi verbalmente in generale. Inoltre, alcune situazioni vissute dal bambino potrebbero essere semplicemente troppo complesse o dolorose per essere espresse ad alta voce.

Spesso i bambini non sanno o non capiscono come si sentono riguardo a uno specifico evento perché l'autoregolazione emotiva individuale e sociale richiede anche apprendimento ed esperienza e ha i suoi tempi di maturazione; e spesso questi processi di rielaborazione emotiva sono difficili da gestire anche per gli stessi adulti. I metodi espressivi, come il gioco, il disegno, la pittura, la scrittura creativa, ecc., possono fornire l'ambiente di comunicazione di cui il

bambino ha bisogno per descrivere la sua esperienza, esprimere i suoi pensieri e dare la propria opinione.

Un altro aspetto su cui riflettere è l'esperienza stessa di partecipazione tra il bambino e il ricercatore-adulto, che potrebbe essere nuova per il bambino stesso. Pertanto, non si può escludere che il tipo di interazione richiesta dal ricercatore in quel momento possa essere percepita come "estranea" dal bambino, poiché non assomiglia a nulla di quanto ha vissuto fino a quel momento. È necessario verificare se il bambino ha bisogno di una fase di familiarizzazione e di esplorazione dell'interazione con il ricercatore. Potrebbe risultare utile ipotizzare tempi aggiuntivi di reciproca conoscenza da entrambe le parti, oltre al tempo necessario per familiarizzare con le attività negoziate da svolgere insieme. Alcuni bambini, infatti, imparano durante questo processo gli spazi di partecipazione e condivisione con il ricercatore. Non si può escludere che i bambini abbiano già avuto esperienze di interazioni partecipative alla pari con gli adulti. Sull'argomento appena discusso, sembra esserci una scarsa presenza in letteratura.

La ricerca partecipativa richiede ai ricercatori di essere sicuri che ai bambini venga data 'autorità interpretativa' sul loro lavoro espressivo. Con questo intendiamo che i ricercatori dovrebbero prendersi cura delle interpretazioni dei bambini anziché ignorarle e sostituirle con le proprie analisi e interpretazioni (Driessnack, 2005). Driessnack (2005) esprime una certa preoccupazione su questo aspetto, in quanto i ricercatori attribuiscono troppo prontamente un valore superiore alle proprie spiegazioni rispetto a quanto prodotto dai bambini. La ricerca partecipativa richiede il rispetto dell'interpretazione di un bambino dei suoi artefatti (ad esempio, disegno o fotografia) e delle sue opinioni. Se gli strumenti co-costruiscono i dati, si può affermare che l'analisi dei risultati della ricerca dovrebbe essere una co-costruzione sensibile e riflessiva delle interpretazioni dei bambini e dei ricercatori, tenendo conto dell'ampiezza e della profondità dell'intero set di dati.

Nella ricerca partecipativa, le attività espressive raramente vengono utilizzate in modo isolato, ma spesso supportano altri metodi di raccolta dati, come le interviste. Inoltre, alcuni studi incorporano diverse forme di espressione per offrire ai bambini una maggiore scelta nel modo in cui si esprimono e partecipano. Agli osservatori inesperti potrebbe sembrare che tali metodi siano solo divertimento o distrazioni. Tuttavia, proprio come con altri metodi di ricerca, i mezzi creativi di raccolta dati devono essere attentamente pianificati e preparati durante la fase di progettazione dello studio. La ricerca divertente e coinvolgente per i bambini mira a renderla più accessibile, pur mantenendo la solidità e la rigosità necessarie. Realizzare una ricerca coinvolgente è un'impresa complessa, e l'uso di approcci basati sul divertimento può contribuire a introdurre il concetto di 'divertimento serio' nella ricerca.

Riferimenti bibliografici

Alderson, P. (1993). *Children's consent to surgery*. Buckingham: Open University Press.

- Baptiste, A., Belisle, C., Pechenart, J. M., & Vacheret, C. (1991). *Photolangage®: une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Les Éditions d'organisation.
- Bishop, K. (2014). Challenging research: completing participatory social research with children and adolescents in a hospital setting. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 7(2), 76 – 91. <https://doi.org/10.1177/193758671400700205>
- Blackburn, H., Hanley, B., & Staley, K. (2010). *Turning the pyramid upside down: examples of public involvement in social care research*. Eastleigh: INVOLVE. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.invo.org.uk/wp-content/uploads/2011/06/INVOLVETurningthe-pyramidOct2010.pdf>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1 – 21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Carter, B., & Ford, K. (2013). Researching children's health experiences: The place for participatory, child centered, arts based approaches. *Research in Nursing & Health*, 36(1), 95 – 107. <https://doi.org/10.1002/nur.21517>
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American behavioral scientist*, 47(12), 1507 – 1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204-266236>
- Coyne, I., & Carter, B. (Eds.). (2018). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4>
- Driessnack, M. (2005). Children's drawings as facilitators of communication: a meta-analysis. *Journal of pediatric nursing*, 20(6), 415 – 423. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.03.011>
- Driessnack, M., & Furukawa, R. (2012). Arts based data collection techniques used in child research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 17(1), 3 – 9. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00304.x>
- Eckhoff, A. (Ed.). (2019). *Participatory research with young children* (Vol. 17). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2>
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., & Jones, H. (2008). Using puppetry to elicit children's talk for research. *Nursing inquiry*, 15(1), 49 – 56. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2008.00395.x>
- Fox, R. (2013). Resisting participation: Critiquing participatory research methodologies with young people. *Journal of Youth Studies*, 16(8), 986 – 999. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.815698>
- Garbarino, J., & Stott, F. M. (1989). *What children can tell us: Eliciting, interpreting, and evaluating information from children*. Jossey-Bass.
- Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddlesberger, M. M., & Kuhn, J. (1997). Children's reactions to and memory for a stressful event: Influences of age, anatomical dolls, knowledge, and parental attachment. *Applied Developmental Science*, 1(2), 54 – 75. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_1
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hanney, L., & Kozłowska, K. (2002). Healing traumatized children: Creating illustrated storybooks in family therapy. *Family process*, 41(1), 37 – 65. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.40102000037.x>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13 – 26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?*. ESRC UK. Retrieved August 15, 2023, from <http://oro.open.ac.uk/7539/1/>
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, N., & Ward, S. (2004). 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': empowering ten year olds as active researchers. *Children & Society*, 18(5), 329 – 343. <https://doi.org/10.1002/chi.807>
- Kelly, W., & Vincent, P. (1995, June). *How do we know there is a risk? Issues in the assessment of young child sexual abuse victims*. Paper presented at Family Violence Conference, Wellington, New Zealand.
- Kim, C. Y. (2016). Why research 'by' children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. *Children & Society*, 30(3), 230 – 240. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early education & development*, 22(5), 714 – 736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- McCarry, M. (2012). Who benefits? A critical reflection of children and young people's participation in sensitive research. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(1), 55 – 68. <https://doi.org/10.1080/13645579-2011.568196>
- McLaughlin, H. (2006). Involving young service users as co-researchers: possibilities, benefits and costs. *British Journal of Social Work*, 36(8), 1395 – 1410. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.568196>
- Miller, K. (2015). Dear critics: Addressing concerns and justifying the benefits of photography as a research method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), p. 27.
- Nelson, K. (1998). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nigro, G. N., & Wolpov, S. I. (2004). Interviewing young children with props: Prior experience matters. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(5), 549 – 565. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1004>
- O'Kane, C. (2013). *Children's Participation in the Analysis, Planning, and Design of Programmes: A Guide for Save the Children Staff*. Save the Children.
- Patterson, T. (1995). *Preschoolers' reports about a past event: The effect of photograph cues and misleading questions* [Unpublished honours thesis]. Dunedin (NZ): University of Otago.
- Patterson, T., & Hayne, H. (2011). Does drawing facilitate older children's reports of emotionally laden events?. *Applied Cognitive Psychology*, 25(1), 119 – 126. <https://doi.org/10.1002/acp.1650>
- Prosser, J. D. (2012). *Visual methodology. Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Rollins, J. A. (2005). Tell me about it: drawing as a communication tool for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 22(4), 203 – 221. <https://doi.org/10.1177/1043454205277103>
- Salmon, K. (2001). Remembering and reporting by children: The influence of cues and props. *Clinical Psychology Review*, 21(2), 267 – 300. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00048-3)
- Salmon, K., Bidrose, S., & Pipe, M. E. (1995). Providing props to facilitate children's event reports: A comparison of toys and real items. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(1), 174 – 194. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1037>
- Schneider, W., & Bjorklund, D. F. (1998). Memory. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, cognition, perception, and language* (Vol. 2) (pp. 467 – 521). New York: Wiley.
- Strack, R. W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health promotion practice*, 5(1), 49 – 58. <https://doi.org/10.1177/1524839903258015>
- Taylor, J., & Green, L. (2008). Children, health and gender: recognition in nursing research?. *Journal of Clinical Nursing*, 17(23), 3226 – 3237.
- Thomas-Hughes, H. (2018). Ethical 'mess' in co-produced re-

- search: reflections from a UK-based case study. *International journal of social research methodology*, 21(2), 231 – 242. <https://doi.org/10.1177/1524839903258015>
- Uprichard, E. (2010). Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice?. *Children & Society*, 24(1), 3 – 13. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00187.x>
- Walker, K., Caine-Bish, N., & Wait, S. (2009). “I like to jump on my trampoline”: an analysis of drawings from 8-to 12-year-old children beginning a weight-management program. *Qualitative Health Research*, 19(7), 907 – 917. <https://doi.org/10.1177/1049732309338404>
- Wells, F., Ritchie, D., & McPherson, A. C. (2013). ‘It is life threatening but I don’t mind’. A qualitative study using photo elicitation interviews to explore adolescents’ experiences of renal replacement therapies. *Child: care, health and development*, 39(4), 602 – 612. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01399.x>
- Wilson, M. E., Megel, M. E., Barton, P. H., Bell, J., Marget, A., Ranck, S., & Wolf, L. (2007). Revision and psychometric testing of the Barton Hospital Picture Test. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(3), 206 – 214. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2006.08.006>
- Wilson, N., Minkler, M., Dasho, S., Wallerstein, N., & Martin, A. C. (2008). Getting to social action: The youth empowerment strategies (YES!) project. *Health Promotion Practice*, 9(4), 395 – 403. <https://doi.org/10.1177/1524-839906289072>
- Yorke, L., & Swords, L. (2012). Advances and challenges in participatory research with vulnerable children in Ireland. *The Irish Journal of Psychology*, 33(2 – 3), 94 – 99. <https://doi.org/10.1080/03033910.2012.706796>