



edukacja
antydiskryminacyjna
podręcznik trenerski

EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA

Podręcznik trenerski

pod redakcją
Mai Branki i Dominiki Cieślikowskiej



Kraków 2010

Ja nigdy nie przyjmuję, że musi być, jak jest. Jeżeli będziemy się buntowali, jeżeli – jak my – gadali kilka godzin, a nie kilka minut, to prawda będzie się miała lepiej. Im płytsze i bardziej zdawkowe przerywanie się informacją, im mniej okazji do poważnej dyskusji, tym większa szansa, że utoniemy w kłamstwie. Stoimy przed wyborem – i także od nas zależy, co dalej z nami będzie.

Pan chce losy świata odwrócić gadaniem?

Wie pan, Corneliusa Castoriadis¹ zapytano kiedyś: „Czy pan chce zmienić świat?”

A on na to:

„Boże uchroni! Ja tylko chcę, żeby świat się zmienił. Jak to nieraz w swej historii uczynił”.

prof. Zygmunt Bauman

Rozmawiał Jacek Żakowski,
Polityka. Niezbędnik Inteligenta, 11 grudnia 2004

¹ Francuski filozof i psychoanalityk pochodzenia greckiego.

Podręcznik powstał w ramach projektu Stowarzyszenia Willa Decjusza – Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego.
Koordynatorka projektu: Anna Kowalska

Wydawca:

Stowarzyszenie Willa Decjusza
ul. 28 lipca 17a, 30-233 Kraków
www.villa.org.pl

Copyright © Stowarzyszenie Willa Decjusza oraz autorki/autor tekstów.
Kraków 2010

Kopowanie, powielanie lub rozpowszechnianie może być dokonane pod warunkiem podania źródła i autora/ki tekstu.

Autorki/autor:

Maja Branka	Mirosława Makuchowska
Dominika Cieślukowska	Lena Rogowska
Justyna Dąbrowska	Katarzyna Sekutowicz
Justyna Dubanik	Małgorzata Smolik-Wyżalkowska
Magdalena Dunaj	Ewa Stoecker
Anna Halbersztat	Małgorzata Symonowicz
Anna Kowalska	Jan Świerszcz
Elżbieta Krawczyk	Hanna Zielińska
Janina Kubacka	

Redakcja merytoryczna:

Maja Branka, Dominika Cieślukowska

Redakcja i korekta:

Anna Kowalska, Hanna Zielińska

Projekt okładki:

David Sypniewski

Druk:

Leyko

ISBN: 978-83-61600-24-4

Publikacja zrealizowana przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego, Norweskiego Mechanizmu Finansowego oraz budżetu Rzeczypospolitej Polskiej w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych.

Spis treści

Przedmowa.....	7
Wprowadzenie	11
Część I: Edukacja antydyskryminacyjna – Wprowadzenie	
Rozdział I.1: Podstawowe definicje.....	17
Rozdział I.2: Kontekst.....	20
Rozdział I.3: Osoba prowadząca.....	23
Rozdział I.4: Wyzwania etyczne	29
Rozdział I.5: Perspektywa równościowa w organizowaniu wydarzeń	33
Część II: Edukacja antydyskryminacyjna – Świadomość	
Rozdział II.1: Świadomość osoby prowadzącej – wprowadzenie.....	39
Rozdział II.2: Wywiady z osobami prowadzącymi warsztaty antydyskryminacyjne	43
Część III: Edukacja antydyskryminacyjna – Wiedza	
Rozdział III.1: Tożsamość społeczna	66
Rozdział III.2: Postrzeganie społeczne.....	75
Rozdział III.3: Dyskryminacja	108
Rozdział III.4: Przeciwdziałanie dyskryminacji	118
Rozdział III.5: Rodzaje dyskryminacji.....	133
Ableizm	133
Ageizm	136
Antysemityzm.....	143
Homofobia.....	149
Islamofobia	155
Rasizm	162
Romofobia	167
Seksizm	174
Dyskryminacja wielokrotna	178
Rozdział III.6: Dalsze lektury – wybrane pozycje	182
Część IV: Edukacja antydyskryminacyjna – Umiejętności	
Rozdział IV.1: Metodologia uczenia dorosłych	187
Rozdział IV.2: Konstruowanie programu warsztatowego.....	203
Rozdział IV.3: Metody warsztatowe w kontekście antydyskryminacji i różnorodności	216
Rozdział IV.4: Rola i funkcje kontraktu w prowadzeniu zajęć antydyskryminacyjnych	225
Rozdział IV.5: Facylitacja.....	239
Rozdział IV.6: Opór.....	260
Rozdział IV.7: Ewaluacja warsztatu	295
Część V: Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego	
Rozdział V.1: Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego – informacje o projekcie	309
Rozdział V.2: Prezentacja absolwentów i absolwentek Akademii	310
Rozdział V.3: Informacja o autorkach.....	314

PRZEDMOWA

Przeczytałem podręcznik z uwagą, a właściwie z rosnącą ciekawością. Jest w nim kilka wspaniałych rzeczy.

- Po pierwsze, zawiera bardzo dużo kompetentnej, bazowej dla wszelkich podejść wiedzy trenerskiej. Jest ona zilustrowana klarownymi wywodami i świetnie opisanymi przykładami.
- Po drugie, każdy trener, niezależnie od obszaru tematycznego, może bardzo dużo dowiedzieć się o poziomie przygotowania osobowościowego i merytorycznego, który musi osiągnąć, jeśli chce być profesjonalistą.
- Po trzecie, dzięki lekturze można rzetelnie poznać założenia etyczne, główne pojęcia, sposób myślenia rosnącego, coraz ważniejszego w Polsce ruchu antydyskryminacyjnego.
- Po czwarte, niezwykle rzetelnie przedstawiono koncepcje wydarzeń edukacyjnych, scenariusze warsztatów, konkretne sytuacje, w których odnaleźć się musi każda osoba prowadząca.

Warto podkreślić też, że cały podręcznik jest przejrzysty, napisany klarownym językiem, a wszelkiego rodzaju wyróżnienia, tabele i układy stron ułatwiają smakowanie przedstawianych treści.

Z pełną odpowiedzialnością będę polecał to wydawnictwo każdej trenerce i każdemu trenerowi. Wyrabianie wrażliwości, kontakt z rzetelnym warsztatem i szerokim horyzontem myślowym jest bezcenny dla rozwoju zawodowego i osobistego.

Jestem doświadczonym trenerem, ale czytając publikację uświadomiłem sobie, ile błędów możemy popełnić w samym, wydawałoby się prostym, procesie przygotowywania szkolenia. Jak ważne i trudne jest operowanie językiem, który zawiera w sobie tyle raniących pułapek. Z drugiej strony, fascynującym wyzwaniem rozwojowym, jest uwzględnianie działania na rzecz różnorodności i przeciwdziałania dyskryminacji w każdym właściwie warsztacie, treningu czy pracy coachingowej.

Lektura podręcznika budziła we mnie także pewnego rodzaju niepokój. Starałem się zrozumieć jego przyczyny. Zwerbalizowałem je w następujący sposób.

Jestem przekonany, że doświadczamy ważnego przełomu cywilizacyjnego. Jego istotnym elementem jest odchodzenie od jakiejkolwiek dominacji (mężczyzn nad kobietami, większości nad mniejszością, a także wywyższania swojej rasy, narodu czy klasy społecznej). Budowanie partnerskich osobowych relacji po raz pierwszy w dziejach ludzkości staje się nie tylko etyczne, ale też produktywnie. W biznesie firmy potrafiące oprzeć przywództwo na partnerskich zasadach, zarabiają więcej niż te, które oparte są na hierarchicznej strukturze. W urzędach zapisaną (choć z trudem przestrzeganą) normą staje się działanie na rzecz klientów (a nie petentów). Organizacje pozarządowe są wspierane jako forma samoorganizacji wolnych obywateli lub jako przedsiębiorstwa społeczne profesjonalnie działające na rzecz dobra wspólnego.



Jednocześnie mentalnie tkwimy jeszcze w „czasie przeszłym”. Wiele (a nawet zdecydowana większość) ludzi, poczucie bezpieczeństwa, zakorzenienia, tożsamości buduje na poszukiwaniu „swoich”. Dla „swoich” – rodziny, kumpli, przyjaciółek, narodu – jesteśmy gotowi dużo poświęcić. Jesteśmy też gotowi zawalczyć z „obcymi”. Raz mogą to być wstrętnei sąsiedzi, ale za chwilę wspólnie z tymiż sąsiadami jesteśmy gotowi walczyć z „elementem napływowym” (np. na wsi z zadzierającymi nosa miastowymi, a w mieście z wsiokami itp).

Niestety, większość działań edukacyjnych tkwi także w tym starym paradygmacie. Jakiś mądrzejszy i więcej wiedzący (nauczyciel) przychodzi i naucza tych głębszych, młodszych, nie rozumiejących (uczniów). A przyswojenie jedynie słusznych treści wymusza narzędziami topornymi (np. stopień, zaliczenie, egzamin), albo subtelniejszymi (wytworzenie w uczniu poczucia bycia głębszym, niezdarnym, niekompetentnym). Nowoczesne działania warsztatowe i treningowe opierają się na nowym paradygmacie edukacyjnym, spójnym z rodzącą się cywilizacją wiedzy. W największym skrócie, chodzi o tworzenie sytuacji edukacyjnych, w których uczestnicy **się uczą**, a nie **są uczeni**. Trener jest przygotowany do uruchamiania i wspierania procesu uczenia się, ale odpowiedzialność za jego kierunek, intensywność, styl, jakość leży po stronie „podmiotu uczącego się”. Doceniana zostaje mądrość i wiedza uczestników. Tworzy to specyficzną przestrzeń dialogu, poszukiwania, rozwijania ciekawości i mierzenia się z lękiem przed własnymi ograniczeniami. Warto przy tym zauważyć, że tak rozumiana edukacja staje się polem budowania nowej kultury – miejscem doświadczania partnerskiej relacji między osobą mającą władzę (trenerem, czy trenerką) a doświadczającymi wolności i trudu „brania odpowiedzialności za swój rozwój” uczestnikami.

Na wyzwania wynikające z doświadczania skutków przełomu cywilizacyjnego wiele osób reaguje głębokim lękiem. Kurczowo trzymają się różnych starych nawyków emocjonalno-poznawczych. „Miejsce baby jest przy garach”, „Ci Żydzi to jednak są pazerni”, „Polacy to pijacy” a „Niemcy to hitlerowcy” – te stereotypy pozawalają im poczuć wspólnotę z podobnymi sobie. Postawami takimi łatwo zarażają się całe środowiska – utrwalają je przekazy kulturowe, dowcipy, sztywne normy. Są proste, jednoznacznie pozwalają wyłonić „swoich”. Nie piszę tu o środowiskach głęboko patologicznych. Prostym przejawem tego nastawienia jest sytuacja kobiet w biznesie. Mężczyźni menedżerowie (niestety często też kobiety pełniące funkcje kierownicze), niezależnie od pozytywnej oceny pracy, postrzeganych kompetencji, zaangażowania, „zwyczajowo” płacą kobietom mniej, dają mniej ambitne zadania, nie obsadzają ich w rolach kierowniczych (zastrzeżonych przecież dla „prawdziwych liderów”). W tej sytuacji działania antydyskryminacyjne są naturalną reakcją, a często koniecznością. Dzięki nim staramy się choć trochę wyrównać szanse, zredukować niesprawiedliwość i zwiększyć efektywność biznesową (o czym często się zapomina).

W naturalny sposób w tego typu działaniach sięga się po warsztaty, treningi, różne formy pracy nad postawami, świadomością, etc. I tu zaczyna być niebezpiecznie. W nowoczesny paradygmat edukacyjny (tworzenie uczestnikom **przestrzeni do uczenia się**) wplata się wyraźny przekaz ideowy (oparty na założeniu, że trzeba uczestnikom przekazać słuszną wiedzę, czyli... **nauczyć ich czegoś**). Trener z jednej strony tworzy przestrzeń dialogu, wspiera spontaniczne reakcje, prosi o szczerość i autentyczność, a z drugiej stara się przekonać do pewnych poglądów, pokazać stwierdzone w badaniach fakty.

Mam wrażenie, że jedynym sposobem na wybrnięcie z tej sprzeczności jest przyjęcie założenia, że **wszelkie działania antydyskryminacyjne powinny opierać się na uruchamianiu procesu pogłębiania i poszerzania świadomości**. Dyskryminację traktujemy wtedy jako swoistego rodzaju patologię, zawężenie świadomości, obronne zafiksowanie się na budzących bezpieczeństwo stereotypach. Trener podejmujący się prowadzenia warsztatów antydyskryminacyjnych, powinien

mieć doświadczenie kliniczne, terapeutyczne, albo przynajmniej umieć stosować działania psychokorekcyjne. Jego zadaniem nie jest korygowanie końcówek, blokowanie dyskryminujących zachowań (np. głupawych dowcipów), tylko opracowywanie takich procedur, które dają szansę na „zmiękczenie” mechanizmów obronnych, psychologiczny wgląd, rozwinięcie sztuki autorefleksji i wejście na drogę pracy nad własną świadomością. Inaczej przemycane lub asertywnie komunikowane treści budzą opór, poczucie bycia manipulowanym, a w najlepszym razie uruchamiają proces bagatelizowania („taka moda”, „śmieszna poprawność polityczna” itp.).

W recenzowanym podręczniku jest wiele myśli, procedur, technik, będących w zgodzie z powyższym rozumowaniem. Mam jednak wrażenie, że są przemieszane ze światem „walki ze złem”, językiem bojowników o słuszną sprawę. Z całego serca zgadzam się z tym, że z każdą formą dyskryminacji trzeba walczyć. Chyba jednak warsztaty powinny być zarezerwowane dla tych, którzy są jakoś gotowi na pracę nad sobą i podmiotowe przewyższanie własnych barier w postaci np. stereotypów poznawczo-emocjonalnych.

Jednym ze sposobów poradzenia sobie z tą sytuacją wydaje mi się próba podzielenia działań w tym obszarze na antydyskryminacyjne i wspierające rozwój poprzez sztukę korzystania z różnorodności.

Pierwsze z nich (działanie raczej LIDERA ZMIANY niż trenera) adresowane być powinno do zakonserwowanych w swoim podejściu osób, które z uporem godnym lepszej sprawy bronią swojego obrazu rzeczywistości. Jak już pisałem, sztywne stereotypy, ogólna obronność wynikają ze złożonych procesów osobowościowych, mających swe źródło w lęku, postawach ucieczkowych. Osoby takie, bezradne wobec własnych problemów, złożonej rzeczywistości, uciekają w świat prostych prawd i wyjaśnień. Obronnie upatrują źródła trapiących je problemów na zewnątrz, a w wyniku braku umiejętności budowania prawdziwych relacji i wspólnot, starają się tworzyć środowiska oparte na negacji innych.

Metody tu stosowane przypominają np. aktywizację bezrobotnych, albo wyciąganie ludzi uzależnionych z nałogu. Długotrwale bezrobotni kurczowo trzymają się szkodliwego dla nich samego stylu życia, uzależnieni budują złożone i logiczne systemy iluzji i zaprzeczeń uzasadniające ich obraz świata. Podobny, choć chyba słabszy mechanizm działa u osób uporczywie podtrzymujących swoje stereotypy. Tacy np. nauczyciele czy nauczycielki w destrukcyjny sposób utrwalają nieprawdziwe poglądy, wręcz kształtują zachowania dyskryminacyjne. Osoby zajmujące kierownicze stanowiska dyskryminują ze względu na płeć, wiek, pochodzenie, szkodząc nie tylko konkretnym pracownikom, ale pozbawiając firmę ich zaangażowania i talentów. Wreszcie rodzice powodowani lękiem izolują dzieci od „złych wpływów” wrzucając do jednego worka pedofilów i homoseksualistów.

W programach przeciwdziałających tego typu procesom nie sposób ustrzec się przed... **inwazyjnością**. Są to bardzo trudne, najeżone pułapkami etycznymi i metodycznymi działania, które mają „otworzyć oczy”, „przebudzić wrażliwość”, „uświadomić faktycznie dziejące się procesy”. Te działania „anty”, czyli próby zmiany głębokich postaw w oparciu o słuszne idee, mogą okazać się bardzo niebezpieczne, gdyż istnieje ryzyko zastosowania ich do innych ideologii i wier. Bardzo łatwo poprowadzić rozmowę w grupie, w wyniku której wszyscy dojdą do wniosku, że jednak mężczyzna i kobieta są różni i miejsce tej ostatniej jest w domu. Albo bazując na emocjach związanych z seksualnością wspólnie i demokratycznie ustalić, że geje to wybryk natury. Jestem przekonany, że trzeba podejmować działania antydyskryminacyjne. Jeżeli np. kobiety są gorzej traktowane w firmie, to nie można czekać, aż szacowne kierownictwo w swoim rytmie dojrzeje i zacznie zachowywać się inaczej. Musimy jednak pamiętać, że jest to wybór mniejszego zła, a efekty mogą okazać się sprzeczne z zakładanymi. Trudno oczekiwać entuzjazmu od osób, którym asertywnie, ale ostro pokazuje się konsekwencje prawne,



biznesowe, czy etyczne ich działań. Osoby takie mają cały repertuar zachowań pozwalających im „przetrawić” takie szkolenie, ośmieszyć prowadzących, wytłumaczyć sobie, że „to taka nowa moda”.

Jeżeli jakaś mniejszość religijna, seksualna, narodowa jest szykanowana, albo chociaż dyskretnie wykluczana, to trzeba próbować to zmienić (nawet przez działania o charakterze inwazyjnym). Realizującym takie działania trenerom musi towarzyszyć świadomość, że bardzo łatwo naruszyć niebezpieczną granicę, po przekroczeniu której warsztat może przypominać nawracanie na jedynie słuszną wiarę, czy też stare „przekazywanie jedynie słusznych prawd” przez osobę lepiej wtajemniczoną osobom nieco głępszym. Miejsce partnerskiego dialogu może zająć socjotechnika.

Drugie podejście (i metodologia) powinno być, moim zdaniem, stosowane wobec „osób rozwijających się”. Mam przekonanie, że takich osób jest coraz więcej. Chodzi o ludzi poszukujących, zastanawiających się nad sobą, nastawionych na uczenie się. Ludzie ci na różne sposoby pogłębiają swoją świadomość, uczą się, są otwarci na nowe doświadczenia. Mogą to być osoby dużo podróżujące po świecie, mające doświadczenia współpracy w różnorodnym środowisku, traktujące serio rozmaite praktyki religijne, duchowe, etc. Są nimi także absolwenci (a jest ich coraz większa liczba) różnego typu kursów, warsztatów, których elementem jest poznawanie samego siebie, przekraczanie własnych ograniczeń, uczenie się bazujące na doświadczeniu. Mogą to być także uczestnicy warsztatów antydyskryminacyjnych, którzy zobaczyli inną perspektywę, poculi sens różnorodności, uwrażliwili się na krzywdę czy zrozumieli konsekwencje zachowań wykluczających, odrzucających, deprecjonujących.

Są to osoby wewnętrznie gotowe na odkrywanie nowych sposobów widzenia rzeczywistości. Nie oznacza to, że nie potrzebują mądrego wsparcia w pracy nad sobą. Także mają różne „złogi” stereotypów, czasem wpadają w pułapki „przemocowej” rozmowy, zalewani są emocjami, które rozładują, m. in. reagując w sposób raniący i dyskryminujący. W tym podejściu trener, coach, moderator powinien umieć ustawić się w roli osoby wspierającej samodzielny proces pracy nad sobą. Obowiązywać powinna metodologia tworzenia sytuacji edukacyjnej – wspierania własnej pracy realizowanej we własnym tempie, opartej na empatycznej wymianie doświadczeń.

Podsumowując – mój niepokój wynika z tego, że czytając podręcznik miałem poczucie pomieszania różnych, według mnie, perspektyw. W znakomicie opisanych wymaganiach wobec osoby prowadzącej zajęcia uwypuklana jest sztuka „podążania za”, wspierania własnych poszukiwań, dopasowywania do potrzeb uczestnika, a jednocześnie w deklaracjach ideowych widnieje wręcz zobowiązanie do nieustannego reagowania na mikronierówności, jasnego prezentowania własnego systemu wartości jako... słusznego!

Na zakończenie chciałbym jeszcze raz podkreślić, że podręcznik jest naprawdę fascynujący. Jest to dzieło pokazujące, jak głębokie prawdy filozoficzne, założenia etyczne, wnioski z naukowych badań zastosować w formie warsztatów, konkretnych procedur. Podane są dziesiątki przykładów, całe scenariusze wydarzeń edukacyjnych. W opracowaniu widać pasję, profesjonalizm, poszukiwanie najlepszych formuł działania. Mam nadzieję, że moje krytyczne uwagi pomogą zarówno w lekturze podręcznika, jak w doskonaleniu warsztatu pracy.

Jacek Jakubowski

Grupa TROP

Przewodniczący Rady Trenerów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, superwizor PTP
Superwizor Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych

WPROWADZENIE

Z wielką przyjemnością przedstawiamy podręcznik trenerski *Edukacja antydyskryminacyjna*, którego celem jest ułatwienie prowadzenia zajęć w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej.

Podręcznik ten jest podsumowaniem naszej trzyletniej pracy w ramach Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (ATA) – specjalistycznej szkoły trenerskiej, realizowanej w dwóch pracowniach: wrażliwości genderowej i wrażliwości wielokulturowej. W trakcie pracy wielokrotnie spotykaliśmy się z brakiem literatury, zwłaszcza polskiej, dotyczącej interesujących nas tematów, przede wszystkim w obszarze metodologii prowadzenia zajęć antydyskryminacyjnych.

Ten podręcznik jest próbą odpowiedzi na nurtujące nas pytania i wątpliwości. Na wiele z dylematów i wyzwań nie znalazłyśmy odpowiedzi. Kilka wątpliwości podkreśla Jacek Jakubowski w swojej Przedmowie. Treści zawarte w tej publikacji oddają nasz sposób myślenia i proponowane rozwiązania na *tu i teraz*, są aktualne we wrześniu 2010 roku. Równościowe rozwiązania nie są powszechne. Trzeba poszukiwać własnych ścieżek, myśli, odpowiedzi często polegających na redefiniowaniu panujących zasad (choćby językowych) lub oglądać pod lupą świat, który niejednokrotnie podsuwa nierównościowe rozwiązania. Przy pisaniu tego podręcznika miałyśmy okazję same potykać się o własne błędy, nierównościowe skojarzenia, które czasami udało się dostrzec, a które pewnie też reprodukowałyśmy. Mamy nadzieję, że w przyszłości powstanie więcej tego rodzaju publikacji, które znajdą nowe, bardziej skuteczne, bardziej równościowe odpowiedzi na obecne dylematy. Dlatego zachęcamy do wątpienia, pytania, „gadania kilka godzin”, jak zachęca prof. Bauman oraz poszukiwania nowych rozwiązań i metod, które ułatwią budowanie świata wolnego od dyskryminacji, promującego równość i różnorodność.

Publikację tę kierujemy przede wszystkim do trenerów i trenerek oraz osób zajmujących się różnymi formami edukacji nieformalnej. Mamy pełną świadomość, że podręcznik nie może zastąpić szkoły trenerskiej oraz własnych doświadczeń edukacyjnych, dlatego tę publikację kierujemy przede wszystkim do tych osób, które szukają teoretycznego wsparcia i inspiracji do prowadzonych zajęć.

Chcemy podkreślić, że bardzo wiele prezentowanych tu treści wynika ze zbiorowego doświadczenia i pracy istniejącego w Polsce trenerskiego środowiska antydyskryminacyjnego, skupionego w Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej. Rozwój edukacji antydyskryminacyjnej był możliwy dzięki pracy wielu osób, przede wszystkim kobiet, od których i, z którymi również my się uczyłyśmy. Jakkolwiek publikację tę intelektualnie współtworzyło wiele osób, które nie są tu wprost wymienione, to cała odpowiedzialność za błędy i niedopatrzenia leży po naszej stronie.



Struktura podręcznika i język

Podręcznik podzielony jest na pięć części: Wprowadzenie, Świadomość, Wiedza, Umiejętności oraz Informacje dodatkowe. Struktura ta: świadomość – wiedza – umiejętności z jednej strony odwołuje się do głównych obszarów kompetencji trenerskich, z drugiej natomiast do trzech obszarów oddziaływania edukacyjnego i planowania zmiany poprzez warsztaty i szkolenia (postawa, wiedza, umiejętności).

W części pierwszej – Wprowadzenie – definiujemy podstawowe obszary i pojęcia, które są istotne podczas lektury tego podręcznika. Przede wszystkim przyjęte przez nas rozumienie edukacji antydyskryminacyjnej oraz kontekstu tej edukacji. W części tej piszemy również krótko o kompetencjach i wymaganiach, jakie stoją przed osobą prowadzącą warsztaty antydyskryminacyjne. Zarysowujemy też przykładowe wyzwania i dylematy etyczne, które mogą pojawić się podczas pracy trenerskiej. W części tej – wyjątkowo – jeden z tekstów adresowany jest również, poza trenerkami i trenerami, do osób organizujących wydarzenia edukacyjne. Dbanie o równościową perspektywę w kwestiach organizacyjnych proponujemy za pomocą listy kontrolnej i serii pytań, które dobrze sobie zadać planując i organizując edukacyjne wydarzenie antydyskryminacyjne.

O świadomości i postawie trenerki/trenera antydyskryminacyjnego piszemy w części drugiej, proponując Czytelnikom i Czytelniczkom inną formułę, niż w pozostałych tekstach – oprócz krótkiego teoretycznego wprowadzania na temat roli świadomości, autorefleksji i superwizji w pracy trenerskiej, proponujemy przede wszystkim wywiady, które dziennikarka i terapeutka – Justyna Dąbrowska – przeprowadziła z osobami prowadzącymi warsztaty antydyskryminacyjne.

Część trzecia – Wiedza – podzielona została na sześć rozdziałów. Rozdziały od pierwszego do czwartego koncentrują się na podstawowej wiedzy, potrzebnej w trakcie warsztatów antydyskryminacyjnych. Struktura tej części odpowiada kolejnym modułom warsztatu i opisuje zagadnienia związane z tożsamością społeczną, postrzeganiem społecznym (kategoryzacja, stereotypy, uprzedzenia), dyskryminacją (mechanizm, rodzaje, mikronierówności, wykluczający język), oraz przeciwdziałaniem dyskryminacji (motywacje i sposoby reagowania na dyskryminację i mikronierówności). Natomiast rozdział piąty – napisany przez uczestniczki i uczestnika pierwszej edycji ATA – to kompendium wiedzy na temat poszczególnych rodzajów dyskryminacji tzw. –izmów. W rozdziale szóstym przedstawiamy spis lektur, które w naszym przekonaniu pomogą zgłębić równościowe wątki, przede wszystkim związane z zagadnieniami gender oraz wielokulturowości.

W części czwartej – Umiejętności – koncentrujemy się na warsztacie trenerskim i niezbędnych trenerskich umiejętnościach: planowaniu programu i doborze metod warsztatowych, prowadzeniu grupy i omawianiu doświadczeń, facylitacji oraz pracy z oporem, a także ewaluacji warsztatu.

Pisząc ten podręcznik, poszukiwałyśmy jak najbardziej praktycznych i równościowych form językowych. Dlatego posługujemy się często skrótami, są one najczęściej wyjaśnione w tekście, jednak obecność dwóch form, chcemy podkreślić. Kiedy pojawia się skrót OU, mamy na myśli osobę uczestniczącą, w przypadku OP – osobę prowadzącą. Skrótów te są również wyrazem poszukiwania równościowego języka. Świadomie nie ujednoliciłyśmy zapisu w przypadku równościowych form, zostawiając różnorodny zapis. Celowo zamieszczałyśmy imiona i nazwiska w bibliografiach, aby pokazać płęć autorów i auterek oraz docenić dorobek kobiet.

Podziękowania

Jest wiele osób, którym chcemy podziękować, nie sposób tu wszystkich wymienić. Przede wszystkim naszą wdzięczność chcemy wyrazić Ance Kowalskiej, koordynatorce Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego w Willi Decjusza, która wymyśliła całe przedsięwzięcie i zaprosiła nas do współpracy, umożliwiając spełnienie wielu zawodowych marzeń. Bez jej pomysłu i zaangażowania nic by się nie wydarzyło – wielkie, przeogromne dzięki!

Dziękujemy również uczestniczkom i uczestnikom ATA za wielką pracę, odwagę, wrażliwość, ale przede wszystkim za inspirację i rozwój trenerski. To była niezwykła przygoda, za co jeszcze raz Wam dziękujemy.

Specjalne podziękowania kierujemy do trenerek i trenerów prowadzących zajęcia podczas ATA. Wasze doświadczenie, wspólna praca i wielogodzinne rozmowy pozwoliły znaleźć wiele odpowiedzi, ale także zadać wiele nowych pytań, które sprawiają, że praca trenerska może być tak twórcza.

Dziękujemy Jackowi Jakubowskiemu za wnikliwą lekturę podręcznika, rozmowy, pytania i wątpliwości.

I w końcu dziękujemy Hani Zielińskiej nie tylko za skrupulatną korektę i czytanie tekstów w zawrotnym tempie, ale także za wkład w kolektywne pisanie, które jako podejście o feministycznym rodowodzie bardzo się sprawdziło i pozwoliło otworzyć nowe perspektywy przy pisaniu poszczególnych rozdziałów.

Bardzo, bardzo Wam dziękujemy!

Wszystkim Czytelniczkom i Czytelnikom tego podręcznika życzymy tak twórczego, uczącego i niezwykłego spotkania edukacyjnego, jakim była Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego. Mamy nadzieję, że ten podręcznik przyczyni się do takich spotkań.

Maja Branka i Dominika Cieślukowska



EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA – WPROWADZENIE

Część I



Maja Branka

PODSTAWOWE DEFINICJE

Wskazać piekło nie znaczy, rzecz jasna, powiedzieć nam cokolwiek o tym, jak z niego ludzi wyrwać ani jak przygasić jego płomienie. A jednak umocnienie własnego poczucia i uznanie, jak wiele cierpienia spowodowanego ludzką nikczemnością jest w świecie, który dzielimy z innymi, wydaje się dobrem samym w sobie. Nikt, osiągnąwszy pewien wiek, nie ma prawa do tego rodzaju niewinności, powierzchowności, do tego stopnia ignorancji czy amnezji.

Susan Sontag

Edukacja antydyskryminacyjna to stosunkowo nowa dziedzina, która nie ma w Polsce (wierzymy, że jeszcze) swojego miejsca w edukacji formalnej, ani szkolnej, ani na szczęblu akademickim. Efekt – niewiele opracowań teoretycznych, debat akademickich w temacie edukacji antydyskryminacyjnej. Jak można ją zdefiniować? Z tym dylematem spotkałyśmy się zarówno podczas prac w ramach Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (ATA), jak i uczestnicząc w pracach Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA). Wszelkie próby definiowania i precyzowania pojęć pociągały za sobą kolejne pytania i wątpliwości. Na potrzeby pracy ATA oraz tego podręcznika, przyjęłyśmy kilka rozwiązań, które – podkreślmy – są jedynie pewną propozycją. W odniesieniu do edukacji antydyskryminacyjnej przyjmujemy definicję opracowaną przez członkinie i członków TEA.

Edukacja antydyskryminacyjna to każde świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności.

Źródło: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej¹

Definicja ta jest szeroka, mieszczą się w niej różne specjalizacje w obrębie całego obszaru, jakim jest edukacja antydyskryminacyjna. W ramach ATA funkcjonowały dwie pracownie: wrażliwości genderowej oraz wrażliwości kulturowej, skoncentrowane na wybranych obszarach tematycznych. Takich specjalizacji w edukacji antydyskryminacyjnej jest znacznie więcej. Każdy z wymiarów społecznej tożsamości pierwotnej może wyznaczać odrębną specjalizację, a tym samym temat warsztatu.

¹ Przytaczane w tej części zapisy i definicje pochodzą z dokumentów wypracowanych w ramach spotkań członkin i członków Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, o ile nie jest zaznaczone inaczej. Więcej informacji można uzyskać pisząc na adres: antydyskryminacja@gmail.com.



Również kategoria gender jest tematem, który w różny sposób może być uwzględniany w ramach warsztatów antydyskryminacyjnych, np.:

- warsztat genderowy ogólny,
- warsztat nt. polityki równości szans w Funduszach Europejskich,
- warsztat nt. polityki, strategii i narzędzi *gender mainstreaming*,
- warsztat związany z przeciwdziałaniem przemocy ze względu na płeć,
- warsztat antyhomofobiczny,
- ...

Podobnie w wypadku warsztatów związanych z wielokulturowością możliwe są różne specjalizacje:

- warsztaty wrażliwości międzykulturowej,
- warsztat kompetencji międzykulturowych w biznesie,
- warsztat przygotowujący do pobytu za granicą,
- warsztaty na temat rozumienia kultury polskiej dla migrantów i cudzoziemców,
- warsztaty empowermentowe dla osób z mniejszościowych grup etnicznych i narodowych,
- warsztaty readaptacyjne dla uchodźców i repatriantów,
- warsztaty anty-romofobiczne, anty-islamofobiczne, itp.
- ...

Osobnym nurtem, łączącym podejście antydyskryminacyjne z umiejętnościami zarządzania lub planowania polityki społecznej, są warsztaty i szkolenia z zarządzania różnorodnością. Zarządzanie różnorodnością to strategia państwowa i/lub instytucjonalna (biznesowa, społeczna), której celem jest nie tylko przeciwdziałanie dyskryminacji ale przede wszystkim, czerpanie z różnorodności w celu osiągania korzyści społecznych i organizacyjnych. W Polsce pojęcie to rozpowszechnione jest głównie w kontekście biznesowym.

Jak przyjmuje definicja TEA, forma działania nie decyduje o tym, co nazywamy edukacją antydyskryminacyjną, o ile spełnione są kryteria merytoryczne, jednakże ten podręcznik koncentruje się na edukacji antydyskryminacyjnej realizowanej w trakcie szkoleń, warsztatów i treningów. Te pojęcia też bywają różnie rozumiane. Na potrzeby ATA przyjmowałyśmy następującą terminologię:

Szkolenie – może być realizowane różnymi metodami (prezentacja, metody aktywne, wykład), jednakże w zestawieniu z warsztatami i treningami, koncentruje się przede wszystkim na przekazaniu wiedzy. Nawet jeżeli w trakcie szkolenia wykorzystywane są metody aktywne, to praca na postawie, czy kształcenie umiejętności nie jest zasadniczym celem szkolenia, jakkolwiek może być jego efektem.

Warsztat – realizowany jest metodami aktywnymi, głównym celem warsztatu jest przede wszystkim zmiana w obszarze świadomości i wiedzy, identyfikacja stereotypów i uprzedzeń, a także kształcenie umiejętności i kompetencji społecznych reagowania na zjawisko dyskryminacji. Warsztat powinien być wyraźnie strukturalizowany i składać się z konkretnych do-

świadczeń (ćwiczeń). W trakcie warsztatu trenerka/trener może uwzględniać procesy i zjawiska grupowe, ale nie bazuje na nich prowadząc warsztaty.

Trening – podobnie jak warsztat – realizowany jest metodami aktywnymi i ma świadomościowo-umiejęnościowe cele, jednak w odróżnieniu od warsztatu (koncentrującego się na identyfikacji mechanizmów społecznych w kontekście grupowym), skupia się bardziej na wglądzie psychologicznym i indywidualnym, doświadczeniu życiowym i osobistym przeżyciu oraz pogłębionej refleksji dotyczącej własnej tożsamości społecznej. Struktura treningu ma być jasno zaplanowana, ale jest modyfikowana pod wpływem aktualnych potrzeb OU i zjawisk grupowych. Trening opiera się na procesie grupowym i zależy przede wszystkim od niego.

Forma treningowa jest najbardziej wymagającą pod względem kompetencji trenerskich, oprócz przygotowania merytorycznego i warsztatowego (świadomość mechanizmów grupowych), wymaga również umiejętności pracy na procesie oraz pracy indywidualnej z osobą uczestniczącą w sytuacji grupowej.

Celem tego podręcznika, podobnie jak Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (mimo swojej nazwy), jest wsparcie i rozwój w prowadzeniu szkoleń i warsztatów.

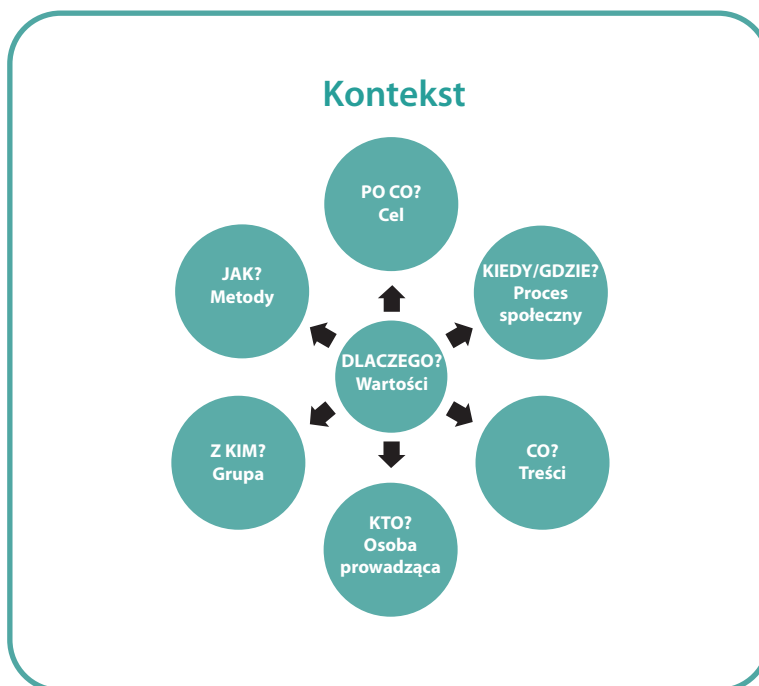


Maja Branka

KONTEKST

Zanim skupimy się na kompetencjach merytorycznych potrzebnych osobie prowadzącej, spróbujemy określić i uporządkować zależności pomiędzy różnymi obszarami występującymi podczas warsztatów.

- Podczas prowadzenia warsztatów antydyskryminacyjnych należy uwzględnić zależności między siedmioma obszarami, które wspólnie tworzą kontekst edukacji antydyskryminacyjnej: wartościami, procesem społecznym, osobą prowadzącą, celem, merytoryką, grupą oraz formą.
- Obszary te są współzależne, przy czym obowiązuje logika pierwszeństwa. Kluczowe są wartości, które powinny wpływać i dookreślać wszystkie pozostałe elementy.



1. **Wartości demokratyczne:** dbałość o wolność, równość i poszanowanie praw jednostki bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, tożsamość psychoseksualną, wyznanie lub bezwyznanie, status społeczny i ekonomiczny i jakikolwiek inny stan. A także wartości związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji (współodpowiedzialność i odwaga cywilna) oraz promowaniem równości i różnorodności (sprawiedliwość społeczna, włączanie grup marginalizowanych).
2. **Cele działania edukacyjnego** wynikają z wartości i koncentrują się na:
 - wiedzy: na temat mechanizmów, przejawów i skali zjawiska oraz przeciwdziałania dyskryminacji, a także historii grup dyskryminowanych,
 - postawach: świadomości, wrażliwości, empatii, odpowiedzialności, aktywności,
 - umiejętnościach: reagowania na sytuacje dyskryminacyjne, planowania działań niedyskryminujących i włączających.
3. **Proces społeczny:** moment historyczny, który wpływa na tematykę warsztatu i możliwości jego prowadzenia. Na przykład w czasie, kiedy Roman Giertych był ministrem edukacji wycofano podręcznik Rady Europy do edukacji równościowej – KOMPAS, a także zabroniono organizacjom pozarządowym, przede wszystkim lesbijsko-gejowskim, prowadzenia warsztatów w szkołach.
4. **Treści merytoryczne:** jeszcze raz powołamy się na definicję Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, która precyzuje, że edukacja antydyskryminacyjna:
 - rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia,
 - buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji,
 - rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych,
 - wzmacnia grupy oraz osoby dyskryminowane i wykluczone na zasadach włączania oraz upodmiotowienia (zasada *empowerment*).

Więcej na temat niezbędnej wiedzy merytorycznej potrzebnej do prowadzenia warsztatów znajdziesz w części drugiej podręcznika, a także teście samooceny, w tym rozdziale.
5. **Osoba prowadząca:** świadoma równościowych wartości i posiadająca kompetencje edukacyjne (warsztatowe i merytoryczne), komunikuje grupie cel edukacyjny i przekazuje treści poprzez określone metody. OP jest przekazywaniem wartości na dwóch poziomach:
 - edukacyjnym – poprzez uczenie i przekazywanie treści,
 - modelowym – poprzez własne postawy i zachowania – zachowuje spójność między propagowanymi wartościami, a zachowaniami, również w sferze pozaedukacyjnej.
6. **Grupa:** edukacja antydyskryminacyjna jest dla wszystkich grup i każdej osoby. Myśląc o grupie warsztatowej należy zastanowić się nad wpływem składu grupy na przebieg warsztatu: obecność przedstawicieli/ek grup mniejszościowych/większościowych, zmienne demograficzne/tożsamościowe (płeć, wiek, orientacja psychoseksualna, etniczność itd.) oraz cechy osobowościowe. Bardzo ważna jest również motywacja do uczestnictwa (dobrowolnie vs. w ramach



obowiązków służbowych) oraz wiedza i nastawienie do tematu, wcześniejsze doświadczenia życiowe, w szczególności w obszarze antydyskryminacji oraz cele i oczekiwania wobec warsztatu.

7. **Metody:** w praktyczny sposób powinny uwzględniać wartości, dbając o demokratyczny i włączający charakter zajęć, poprzez np. stosowanie technik facylitacyjnych, zachęcanie do dialogu, zapraszanie do udziału każdej osoby, dbanie o dostępność dla osób z różnymi potrzebami (np. słabowidzących, niedosłyszących, mających trudności z poruszaniem się).

Maja Branka

OSOBA PROWADZĄCA

Rola trenera, trenerki jest niezwykle wymagająca – zarówno pod względem merytoryczno-warsztatowym, jak i etycznym. Podczas warsztatu osoba prowadząca występuje w kilku rolach merytorycznych, które szczegółowo opisujemy w kolejnych częściach tego podręcznika:

- badacza/badaczki potrzeb,
- facylitatora/ki,
- ekspertki/eksperta,
- ewaluatora/ki.

Obok obowiązków merytoryczno-warsztatowych, które są wspólne dla wszystkich trenerów/ek, nie tylko tych zajmujących się dyskryminacją, rolą osoby prowadzącej zajmującej się przeciwdziałaniem dyskryminacji jest również:

- modelowanie równościowych postaw i zachowań w trakcie zajęć i poza nimi,
- reagowanie, jak najczęstsze, na przejawy dyskryminacji jako działanie pozwalające na gromadzenie doświadczeń, do których zachęcane są osoby uczestniczące.

Krótko mówiąc, zajmując się edukacją antydyskryminacyjną warto być nie tylko wyznawczynią/wyznawcą równościowych wartości, ale przede wszystkim osobą aktywnie wdrażającą je w życie.

Jak czytamy w dokumencie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej:

Osoby prowadzące edukację antydyskryminacyjną w szczególny sposób dbają o spójność pomiędzy podejmowanymi działaniami a swoją postawą, stale i świadomie dążąc do rozwoju osobistej wrażliwości i postawy szacunku wobec innych. Osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną głęboko wierzą w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, (nie)pełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny i jakiegokolwiek inny stan².

W zakończeniu tego rozdziału znajdziesz test samooceny uwzględniający specyfikę antydyskryminacyjną, odnoszący się do trzech wymiarów kompetencji trenerskich: postawy, wiedzy i umiejętności.

² Kodeks etyczny TEA, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2009.



Kompetencje osoby prowadzącej warsztaty antydyskryminacyjne – test samooceny³

Poniższy test pomoże ci, jako osobie zajmującej się lub mającej zajmować się prowadzeniem warsztatów przeciwdziałających dyskryminacji, ocenić osobistą wrażliwość, umiejętności warsztatowe oraz facylitacyjne, a także poziom wiedzy związanej z przeciwdziałaniem dyskryminacji.

Na skali od 1 do 4 zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi zdaniami.

1 – zupełnie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – zgadzam się, 4 – całkowicie się zgadzam.

CZĘŚĆ I – ŚWIADOMOŚĆ I WRAŻLIWOŚĆ

1	Rozumiem znaczenie przykładania dużej wagi do przeciwdziałania dyskryminacji oraz edukacji antydyskryminacyjnej oraz konsekwencje porażki w tych dziedzinach.
2	Angażuję się oraz wspieram inicjatywy związane z antydyskryminacją, w swojej pracy uwzględniam cele, które zwiększają zaangażowanie na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji.
3	Jestem świadoma/świadomy wartości, jakimi się posługuję, własnych stereotypów oraz uprzedzeń, kiedy prowadzę warsztat.
4	Jestem świadoma/świadomy negatywnego wpływu, jaki mają stereotypy oraz etykietowanie na życie jednostek i całych grup społecznych.
5	Jestem świadoma/świadomy moich własnych różnorodnych tożsamości i jestem w stanie rozpoznać, w jaki sposób kontekst społeczno-kulturowy wpływa na moje interakcje z innymi.
6	Jestem wrażliwa/wrażliwy na tożsamości osób uczestniczących i daję im przestrzeń na wyrażenie siebie.
7	Doceniam sposób, w jaki różnorodne grupy wzbogaciły moje doświadczenie życiowe.
8	Czuję się swobodnie w towarzystwie osób należących do grup kulturowo, społecznie innych niż moja własna.
9	Umiem zidentyfikować obszary i sytuacje, w których korzystam z uprzywilejowanej społecznie pozycji oraz te, w których mam mniejsze szanse.
10	Jestem świadoma/świadomy własnych odczuć związanych z antydyskryminacją i gender oraz „kwestii zapalnych”, czyli zdań i twierdzeń, które mnie złością, których się boję, które mnie ranią i które powodują, że czuję się niekompetentna/niekompetentny lub winna/winny.
11	Umiem sobie poradzić w sytuacji warsztatu, kiedy słyszę twierdzenia, doświadczam zachowań, które dotyczą moich „kwestii zapalnych”.

³ Adaptacja: M. Branka, D. Cieślukowska, Tłumaczenie: E. Kielak na podstawie: © LGI MMCP Test Samooceny Trenerskiej.

12	Czuję się przygotowana/przygotowany do prowadzenia rozmów o dyskryminacji i wykluczeniu.
13	Jestem świadoma/świadomy doświadczeń i uczuć członków grup mniejszościowych (kulturowych, etnicznych, społecznych) z mojego kraju.
14	Jestem świadoma/świadomy moich emocji i zachowań – potrafię je kontrolować.
15	Potrafię zrozumieć punkty widzenia, zachowania, wartości oraz cele i jestem otwarta/otwarty na ich akceptację.
16	Jestem elastyczna/elastyczny, akceptuję różnorodność, zarówno wśród osób uczestniczących, jak i osób współprowadzących.
17	Jestem świadoma/świadomy przywilejów płynących z roli trenerskiej, nie nadużywam posiadanej władzy.
18	Jestem świadoma/świadomy własnych błędów i potrafię się na nich uczyć.
19	Jestem świadoma/świadomy etapu rozwoju, na którym się teraz znajduję i cały czas się doskonale.
20	Zidentyfikowałam/zidentyfikowałem już obszary, w których jeszcze będę się rozwijać.
	SUMA, MAX. 80 pkt.



CZĘŚĆ II – UMIEJĘTNOŚCI TRENERSKIE I FACYLITACYJNE

1	Dobieram metody oraz prowadzę warsztaty biorąc pod uwagę różne style komunikacji i uczenia się osób uczestniczących.
2	W czasie warsztatu umiejętnie posługuję się pytaniami, poprzez: • Zadawanie pytań otwartych. • Unikanie przesłuchań, a zamiast tego inicjowanie dwustronnego dialogu o wartościach, wierzeniach, praktykach i zachowaniach. • Zadawanie pytań osobom uczestniczącym, unikanie pokusy odpowiedzi samemu/samej na wszystkie wątpliwości.
3	Mam duże zdolności komunikacyjne, potrafię obserwować oraz jestem w stanie efektywnie i odpowiednio interweniować.

4	Pomagam grupie w budowaniu wzajemnego zaufania i zrozumienia.
5	Wiem, kiedy mogę pokazywać moje własne emocje, a kiedy je powstrzymać, bo mogą być blokujące dla osób uczestniczących.
6	Jestem wspierająca/wspierający oraz empatyczna/empatyczny.
7	Umiem tworzyć dobre relacje z osobami współprowadzącymi będąc elastyczną/elastycznym.
8	Dopasowuję szkolenia do specyficznych potrzeb osób uczestniczących.
9	Znam, rozumiem oraz stosuję zasady i metodologię uczenia przez doświadczenie.
10	Wykorzystuję pełne możliwości ćwiczeń warsztatowych, adekwatnie odnosząc je do sytuacji życiowych OU w różnych kontekstach.
11	Jasno komunikuję pojęcia, ważne informacje oraz różne punkty widzenia.
12	Potrafię mówić o kwestiach związanych z przywilejami i uprzedzeniami, jednocześnie radząc sobie z emocjonalnymi reakcjami osób uczestniczących.
13	Potrafię rozpoznać i efektywnie pracować z osobami, które odczuwają lęk w interakcjach z ludźmi, których doświadczenia życiowe są odmienne od ich własnych.
14	Potrafię modelować równościowe relacje i włączające zachowania.
15	Mam gotowość i kompetencje do reagowania na mikronierówności i inne dyskryminujące zachowania.
16	Umiem przeformułować sytuację konfliktową związaną z tematem szkolenia w kontekst dający dodatkowe możliwości edukacyjne.
17	Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje zaprzeczenia, np.: <i>To nie problem ludzi, ale tu chodzi o osobowość i chęci.</i> <i>Z takim doświadczeniem jak jej, poradzi sobie wszędzie bez specjalnego wysiłku, niezależnie od płci/kultury/pochodzenia.</i>

18	Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje obrony, np.: <i>To my moglibyśmy ich wiele nauczyć; skoro już tu przyjechali, to ich obowiązkiem jest uczenie się naszego języka. Nie potrzebujemy tego wszystkiego o płci, bo nie ma żadnych problemów ani dyskryminacji.</i>
19	Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje minimalizacji i uniwersalizmu, np.: <i>Kluczem do zrozumienia każdej osoby jest bycie sobą – autentycznym i szczerym, płeć nie ma dużego znaczenia. Ale bądźmy ze sobą naprawdę szczerzy – przecież wiadomo, że te podstawowe ludzkie wartości są uniwersalne.</i>
20	Umiem interweniować i odpowiadać, kiedy wprowadzana jest dezinformacja, np.: <i>Ta cała antydyskryminacja, to wymysł urzędników Unii Europejskiej. Wiadomo, że cała ta równość doprowadzi jedynie do braku poczucia własnej tożsamości i rozpadu rodziny.</i>
	SUMA, MAX. 80 pkt.

CZĘŚĆ III – WIEDZA

1	Znam różne teorie i ujęcia tożsamości społecznej i umiem odnieść je do kontekstu edukacji antydyskryminacyjnej.
2	Mam wiedzę z zakresu podstawowych mechanizmów związanych z dynamiką wewnątrz- i międzygrupową – grupy większościowe vs. mniejszościowe.
3	Mam wiedzę dotyczącą stereotypów i uprzedzeń oraz mechanizmów stereotypizacji, autostereotypizacji, zjawiska zagrożenia stereotypem.
4	Umiem wytłumaczyć mechanizm dyskryminacji, pokazać jego przejawy i konsekwencje na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i strukturalnym.
	Potrafię wskazać podstawowe obszary dyskryminacji, podać przykłady i dane statystyczne oraz pokazać kontekst prawny, w szczególności ze względu na:
5	a) płeć
6	b) orientację psychoseksualną
7	c) wiek
8	d) stan zdrowia i sprawność



9	e) etniczność
10	f) wyznanie bądź bezwyznaniowość.
11	Znam historię, daty, potrafię wskazać nazwiska osób, które przyczyniły się do rozwoju ruchów emancypacyjnych i równościowych.
12	Interesuję się wiedzą związaną z przeciwdziałaniem dyskryminacji i znam sytuacje różnorodnych grup społecznych i mniejszościowych oraz ich postulaty.
13	Wiem, na czym polegają mikronierówności, jakie są ich konsekwencje oraz potrafię przywołać bariery i sposoby reagowania na nie.
14	Znam podstawowe fakty i cele europejskiej polityki równościowej.
15	Potrafię wskazać, gdzie w polskim systemie prawnym istnieje ochrona prawna przed dyskryminacją.
16	Potrafię odróżnić podejście antydyskryminacyjne od zarządzania różnorodnością.
17	Znam aktualne fakty i wydarzenia społeczno-polityczne budujące kontekst edukacji antydyskryminacyjnej.
18	Wiem, na czym polega język równościowy, znam jego przykłady oraz umiem podać argumenty stojące za jego używaniem.
19	Znam i potrafię zastosować model Bennettów w praktyce antydyskryminacyjnej.
20	Potrafię podać przykłady przeciwdziałania i reagowania na dyskryminację.
	SUMA, MAX. 80 pkt.

Kwestie, którym przypisujesz 1 lub 2 punkty stanowią obszary do pracy i rozwoju. Poświęć im szczególną uwagę czytając dalsze części podręcznika.

Maja Branka

WYZWANIA ETYCZNE

Prowadzenie warsztatów i treningów jest pracą często związaną z oddziaływaniem na sposób myślenia i zachowania osób. Z tego powodu, do zadań trenerskich należy szczególna dbałość o przestrzeganie zasad etycznych. Osoba prowadząca warsztaty antydyskryminacyjne wielokrotnie na swojej drodze staje przed dylematami i wyzwaniami nie tylko interpersonalnymi czy trenerskimi, ale także etycznymi. Poniżej opisane zostały obszary pracy, w których przyglądanie się swoim decyzjom etycznym ma duże znaczenie dla jakości wykonywanej pracy.

Obszary pracy trenerskiej a dylematy etyczne

Kompetencje zawodowe i poziom wykonywanej pracy
• Poziom wykonywanej pracy. • Rozwój zawodowy i osobisty. • Granice kompetencji i zadania przekraczające możliwości. • Przedstawianie swojego wykształcenia, kompetencji profesjonalnych i doświadczenia zawodowego. <i>Przykład dylematu: Prowadziłam do tej pory wiele warsztatów antydyskryminacyjnych z grupami większościowymi (etniczni Polacy i Polki). Czy posiadane kompetencje pozwalają mi przyjąć zlecenie poprowadzenia warsztatu dla grupy mniejszościowej (etniczni Romowie i Romki)?</i>
Stan osobisty: fizyczny i psychiczny
• Wykonywanie czynności zawodowych, a okoliczności zewnętrzne lub własny aktualny stan fizyczny czy psychiczny. • Trudności w udzielaniu wsparcia i pomocy wynikające z braku kwalifikacji potrzebnych w danym wypadku lub powstania nieprawidłowej relacji z OU. <i>Przykład dylematu: W ostatnim czasie byłam świadkinią kilkudniowego wydarzenia, w którym doszło do wielu aktów dyskryminacji, którym aktywnie się przeciwstawiłam. Jestem mocno poruszona, zdenerwowana, bezsilna i zmęczona. Czy powinnam poprowadzić zaplanowany dużo wcześniej warsztat antydyskryminacyjny, w którym ważnym będzie również ten obszar, którego dotyczyły ostatnie wydarzenia, w których brałam udział?</i>
Dobór metod, treści, podejść, sposobów prowadzenia zajęć
• Prezentowanie i wykorzystywanie aktualnego poziomu wiedzy i technik trenerskich. • Specyfika dyscypliny i osobiste przekonania, wartości i prywatne normy etyczne oraz ich wpływ na dobór i sposób przekazywania treści.



- Wnikanie w intymne, osobiste sprawy osoby uczestniczącej bez jej zgody i jasnego celu edukacyjno-rozwojowego.
- Przyjmowanie twierdzeń i metod wypracowanych w różnych warunkach społecznych i kulturowych.
- Stosunek do zastanego dorobku dyscypliny.
- Udostępnianie własnego dorobku zawodowego.
- Upowszechnianie treści i dbałość o prawa autorskie.
- Udostępnianie specyficznych technik trenerskich osobom nieprzygotowanym do ich kompetentnego stosowania.

Przykładowy dylemat: Czy mogę prowadzić warsztat antydyskryminacyjny przy współpracy tłumaczki/a, w grupie, której język, normy i wartości kulturowe nie są mi dobrze znane?

Prestiż zawodu i środowiska oraz popularyzacja tematu

- Decyzje w sprawach osobistych i ich wpływ na jakość czynności zawodowych oraz zaufanie społeczne do tematu antydyskryminacji.
- Kształtowanie relacji między trenerami/kami antydyskryminacyjnymi.
- Stosunek do odstępstw od zasad etyki zawodowej ze strony innych trenerów/trenerek.
- Troska o prestiż i poziom wykonywania zawodu.

Przykładowy dylemat: Czy będąc w organizacji zrzeszającej trenerów/ki antydyskryminacyjne, mam przekazać informacje na temat stosowania wykluczających i dyskryminujących praktyk stosowanych przez koleżankę/kolegę.

Przykładowy dylemat: Czy przyjąć zlecenie szkolenia, kiedy zlecający próbuje wpłynąć na treść szkolenia, sugerując, żeby pewne – kontrowersyjne w jego mniemaniu – treści nie pojawiły się na zajęciach.

Trener/ka a osoby uczestniczące

- Cel kontaktu trenera/ki z osobą uczestniczącą i/lub grupą osób.
- Działalność trenerska a odpowiedzialność za drugiego człowieka lub grupę osób.
- Działalność trenerska a właściwości osób uczestniczących, takie jak: pozycja społeczna, sytuacja, materialna, poglądy polityczne, światopogląd i system wartości, płeć, etniczność, narodowość, orientacja psychoseksualna, wiek...
- Tożsamość osoby prowadzącej i jej wpływ na przebieg warsztatu.
- Relacje osobiste i służbowe pomiędzy OP a osobami uczestniczącymi.
- Przestrzeganie dyskrecji/poufności i wykorzystywanie relacji i treści zbudowanych/uzyskanych w trakcie szkoleń.

Przykładowy dylemat: Czy jako mężczyzna mogę poprowadzić warsztat genderowy w grupie kobiet bez powielania patriarchalnego systemu, w którym mężczyźni mają władzę, wiedzę, dostęp do zasobów większy niż kobiety?

Opracowanie: Dominika Cieślukowska

Podpowiedzi jak rozwiązywać powyższe dylematy ujęte są w kodeksach etycznych organizacji zrzeszających trenerów i trenerki, jak Polskie Towarzystwo Psychologiczne, czy Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych. Poniżej prezentujemy Kodeks Etyczny TEA, który nie tylko odwołuje się do roli trenerskiej jako takiej, ale uwzględnia również specyfikę antydyskryminacji.

Kodeks Etyczny Członków i Członkiń Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej

Preambuła

My, członkowie i członkinie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, kierując się wspólnotą wartości i celów, świadomi i świadome wagi podejmowanych przez nas działań na rzecz równości i różnorodności, dobrowolnie przyjmujemy niniejszy Kodeks Etyczny i zobowiązujemy się do wypełniania jego postanowień.

Głęboko wierzymy w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny i jakiegokolwiek inny stan.

Mamy świadomość szczególnej odpowiedzialności wynikającej ze specyfiki prowadzonej przez nas działalności z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej na rzecz równości i różnorodności. Dlatego, w ramach tej działalności kierujemy się następującymi zasadami:

Zasady ogólne:

1. Jesteśmy świadomi i świadome, że jako osoby podejmujące działania edukacyjne na rzecz równości i różnorodności, swoją postawą osobistą dajemy świadectwo wartościom moralnym leżącym u podstaw naszej pracy. Dlatego, stale i świadomie dążymy do rozwoju swojej osobistej wrażliwości i postawy szacunku wobec innych.
2. Dbamy o rozwój i wzrost naszych kompetencji osobistych oraz zawodowych w obszarze wiedzy i umiejętności, aby zapewnić najwyższy poziom działaniom z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej na rzecz równości i różnorodności. Rozwijając nasze kompetencje uwzględniamy aktualny poziom wiedzy z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz metod edukacyjnych, w tym metod i technik trenerskich.
3. Regularnie sprawdzamy poziom swoich umiejętności oraz jakość realizowanej przez siebie działalności edukacyjnej.
4. Mamy świadomość swoich kompetencji. Podejmujemy się zadań adekwatnych do naszej wiedzy i umiejętności oraz możliwości psychofizycznych. Przedstawiamy zgodnie z prawdą swoje wykształcenie, kompetencje i doświadczenie zawodowe.
5. Przyczyniamy się do rozwoju wiedzy z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w szczególności poprzez rozwój metod i narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej na rzecz równości i różnorodności.
6. Dzielimy się własnym dorobkiem z członkami i członkiniami Towarzystwa, między innymi uczestnicząc w pracach zespołowych nad materiałami edukacyjnymi i innych działaniach, w sposób nie rodzący sprzeczności z poczuciem ochrony własnych praw autorskich. Respektujemy prawa autorskie i pokrewne. Zawsze powołujemy się na źródła wykorzystywanych materiałów i metod.
7. Wszystkie opinie wydawane przez Towarzystwo formułujemy na podstawie rzetelnej wiedzy. W podejmowanych działaniach dążymy do zachowania niezależności. Występując jako członkowie i członkinie Towarzystwa, nie popieramy żadnego ugrupowania politycznego.



8. Członek lub członkini Towarzystwa pełniący lub pełniąca funkcję w partii politycznej w przypadku objęcia funkcji w Zarządzie Towarzystwa lub Komisji Rewizyjnej Towarzystwa jest zobowiązany i zobowiązana do zawieszenia pełnienia funkcji w partii politycznej.
9. W przypadku konfliktu interesów między członkiem/członkinią Towarzystwa a Towarzystwem wynikającym z interesów o charakterze prywatnym lub związanych z członkostwem w innych organizacjach i/lub pełnieniem innych funkcji, członek lub członkini niezwłocznie informuje o istniejącym konflikcie i we współpracy z Zarządem Towarzystwa podejmuje działania mające na celu rozwiązanie konfliktu.
10. We wzajemnych relacjach, jako członkowie i członkinie Towarzystwa, kierujemy się zasadą szacunku oraz tworzymy społeczność wolną od dyskryminacji i przemocy.
11. Wzajemna ocena pracy czy działalności członków i członkiń Towarzystwa ma charakter informacji zwrotnej.
12. Dbając o budowanie zaufania do Towarzystwa powstrzymujemy się od wydawania deprecjonujących ocen dotyczących innych członkiń/członków w obecności osób postronnych.
13. Stwierdzając odstępstwo od Kodeksu Etycznego ze strony któregośkolwiek z członków lub członkiń Towarzystwa reagujemy na zaistniałą sytuację i podejmujemy adekwatne działania naprawcze.

Maja Branka

PERSPEKTYWA RÓWNOŚCIOWA W ORGANIZOWANIU WYDARZEŃ

Ten podręcznik pisany jest przede wszystkim z myślą o trenerach i trenerkach, jednakże, zanim dojdzie do prowadzenia warsztatu, przed osobami organizującymi i prowadzącymi warsztaty, spotkania, seminaria i wszelkie formy edukacyjne stoi wiele wyzwań organizacyjnych i technicznych, które również są okazją do promowania równościowego podejścia i perspektywy. Rozdział ten kierowany jest szczególnie do osób, które przygotowują i organizują wydarzenia edukacyjne. Rekomendujemy, by osoby te przeszły odpowiednie przygotowanie (szkolenie/doradztwo), dające im wiedzę i uwrażliwiające na kwestie równościowe.

Kryteria równościowe⁴, o które należy zadbać planując działania antydyskryminacyjne:

1. **Obecność** – identyfikowanie, konsultowanie oraz włączanie reprezentantów/ek różnorodnych grup oraz ich potrzeb, w analizę problemu, planowanie działań i produktów, a także w ich promocję.
2. **Dostępność** – zapewnienie możliwości jak najbardziej samodzielnego korzystania z produktów, przestrzeni i infrastruktury publicznej.
3. **Bezpieczeństwo** – wprowadzanie rozwiązań zwiększających bezpieczeństwo fizyczne i psychologiczne. Kryterium bezpieczeństwa jest najczęściej możliwe do spełnienia, jeżeli wcześniej uwzględniono w planowaniu działań kryteria obecności (świadomość potrzeb) oraz dostępności (zaplanowanie odpowiednich rozwiązań).

Lista kontrolna – planowanie wydarzeń uwzględniających perspektywę równościową

Poniższe pytania wskazują obszary, o jakie należy zadbać przygotowując wydarzenie. Nie zawsze będzie możliwa realizacja wszystkich działań, jednak pytania służą też podpowiedzi, co można uwzględnić planując wydarzenie. W wielu przypadkach będzie to oznaczało dodatkowe koszty, jak przygotowanie dostępnych dla wszystkich materiałów, w innych pomysłowość i wrażliwość – zadbanie o kryterium obecności.

Informacje na temat tego, które z powyższych rozwiązań będą potrzebne w trakcie organizowanego wydarzenia, można zdobyć odpowiednio planując kwestionariusz zgłoszeniowy. Uzyskane dzięki niemu informacje pozwolą adekwatnie się przygotować i uchronić przed ponoszeniem nadmiernych kosztów.

⁴ Lista kontrolna powstała na podstawie raportu opracowanego przez Ideę Zmiany (M. Branka, M. Dunaj, M. Dymowska, K. Sekutowicz, H. Zielińska) – *Równość szans w projektach Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010 oraz tekstu „*Równość w szkoleniach*”, Maja Branka, Agata Teutsch, *Sto procent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009, s. 46–55.



	Badanie potrzeb
	Czy w procesie badania potrzeb wzięły udział osoby reprezentujące różnorodne grupy społeczne?
	Program wydarzenia
	Czy program wydarzenia odnosi się do problemów i doświadczeń osób z grup marginalizowanych, uwzględnia je i np. analizuje daną kwestię z punktu widzenia barier równości, których doświadczają poszczególne grupy?
	Skład panelów eksperckich i obsługa wydarzenia
	Czy w panelach eksperckich/zespole osób prowadzących spotkanie i występujących w roli eksperckiej zadbano o zróżnicowany skład, który odzwierciedla różnorodność grup społecznych?
	Czy zapraszane osoby potrafią uwzględnić perspektywę antydyskryminacyjną, wrażliwości kulturowej, genderowej, nie powielając stereotypów na temat poszczególnych grup?
	Czy planując spotkanie uniknięto sytuacji, w których podczas spotkań kobiety występują jedynie w roli pomocniczo-asystenckiej (hostessy, obsługa konferencji), a nie merytorycznej (ekspertki)?
	Informacja o wydarzeniu i rekrutacja
	Czy w informacji na temat szkoleń stosowany jest język, który wyraźnie wskazuje na to, że zwracamy się do kobiet i mężczyzn?
	Czy wykorzystywane w promocji i informacji elementy graficzne nie powielają stereotypów na temat poszczególnych grup oraz uwzględniają różnorodność odbiorców i odbiorczyń?
	Czy ogłoszenia w internecie umieszczono na tzw. mówiących stronach, przygotowanych do odczytania przez syntezatory mowy (czy ogłoszenia i formularze zgłoszeniowe były umieszczane bezpośrednio na stronie, a nie w załącznikach, których syntezatory nie odczytują)?
	Czy zaplanowano wykorzystanie różnych kanałów informowania o wydarzeniu w celu zapewnienia dostępności dla osób z różnorodnych grup, także dla tych, które nie korzystają z internetu/nie mają do niego dostępu, np. zaproszenia kierowane do organizacji, liderów/ek grup mniejszościowych, ogłoszenia w mediach, plakaty w miejscach dostępnych dla różnorodnych grup odbiorców?
	Czy umożliwiono zgłaszanie uczestnictwa nie tylko poprzez formularze, ale także np. przez telefon (z myślą o osobach z niepełnosprawnością wzroku)?
	Czy formularz zgłoszeniowy uwzględnia pytania o szczególne potrzeby komunikacyjno-transportowo-żywnościowe potencjalnych uczestników i uczestniczek?

Organizacja wydarzenia	
	Czy wybrany termin wydarzenia nie koliduje z istotnymi świętami różnych wyznań?
	Czy rozkład godzinowy zajęć umożliwia udział osobom, które opiekują się osobą zależną?
	Czy zapewniono w miejscu i/lub w czasie wydarzenia opiekę nad dziećmi i innymi osobami zależnymi?
	Czy zapewniono transport na miejsce wydarzenia, szczególnie osobom mającym ograniczone możliwości dotarcia na miejsce?
	Czy dla osób potrzebujących pomocy w przemieszczaniu się, docieraniu do informacji, rozumieniu języka, itd. istnieje możliwość skorzystania z pomocy fachowo przygotowanej osoby asystującej/tłumaczącej?
	Czy dla osób potrzebujących tłumaczenia z języka polskiego istnieje możliwość zapewnienia tłumaczenia na poszczególnych etapach: rekrutacja, materiały szkoleniowe, wydarzenie?
	Czy materiały dystrybuowane podczas spotkania są dostosowane do potrzeb osób słabowidzących i niewidomych?
	Czy wydarzenia dodatkowe (wieczne imprezy, pokazy filmów, itp.) organizowane dla osób uczestniczących są zgodne z celami i przekazem głównego wydarzenia, unikają powielania stereotypów, nie wykluczają?
Miejsce wydarzenia	
	Czy wielkość i ustawienie sali zapewniają swobodę poruszania się wszystkim osobom uczestniczącym, w tym osobom o ograniczonej sprawności ruchowej?
	Czy pomieszczenia sanitarne, np. toalety, łazienki są dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością oraz do potrzeb osób przebywających z małymi dziećmi (jeśli przewidywana była taka możliwość)?
	Czy wszystkie miejsca ważne z punktu widzenia wydarzenia, np. sale szkoleniowe, toalety, miejsce spożywania posiłków, są jasno i przejrzysto oznakowane dla różnych grup odbiorców, w tym dla osób słabowidzących i niewidomych?
	Czy miejsce noclegowe (w przypadku dłuższych wydarzeń) jest dostosowane do potrzeb różnych grup odbiorców, w tym osób z niepełnosprawnością, a w przypadku grup etnicznych sprawdzono, czy potrzebne jest wyraźne rozdzielenie przestrzeni dla kobiet i mężczyzn (np. kultura romska, czeczeńska)?



	Czy w przypadku lokalizacji noclegu i/lub miejsc spożywania posiłków gdzieś indziej niż w miejscu zajęć, został zapewniony sposób przemieszczania się nie wymagający pomocy innych lub pomoc ta została zapewniona przez organizatora wydarzenia?
	Czy wyżywienie oferowane podczas wydarzenia uwzględnia indywidualne potrzeby dietetyczne związane z sytuacją zdrowotną, światopoglądową i/lub religijną?
	Czy wejście do budynku jest dostępne dla wszystkich osób biorących udział w wydarzeniu bez względu na stopień sprawności, m.in. czy jest podjazd, szerokie wejście i szeroko otwierające się drzwi, winda (jeśli wydarzenie odbywa się w sali, do której prowadzą schody)?
	Strona internetowa
	Czy strona jest czytelna i przejrzysta, dokumenty są napisane prostym językiem, zastosowano elementy ułatwiające orientację w strukturze strony, np. etykiety, streszczenia?
	Czy rozwiązania techniczne strony WWW pozwalają na korzystanie z niej przez różnorodne grupy użytkowników/użytkowniczek, m.in. czy: a) zastosowano syntezały mowy, b) interfejs obiektów osadzonych w strukturze strony (np. aplety, skrypty) jest dostępny dla różnego rodzaju manipulatorów (mysz, klawiatura itd.), c) język używany na stronie bądź jej fragmentach został oznaczony, aby umożliwić prawidłowe funkcjonowanie urządzeń czytających tekst na stronach WWW, d) umożliwiono wyłączenie lub zatrzymanie animacji, e) zastosowano automatyczne tłumaczenia strony na potrzebne języki?
	Czy w materiałach filmowych zapewniono obecność lektora języka migowego, napisów i/lub odczytywania list dialogowych?
	Spoty reklamowe
	Czy w promocyjnych spotach telewizyjnych uwzględniono napisy (audio-skrypcję) oraz tłumaczenie na język migowy?
	Czy występujące postacie uwzględniają różnorodność grup społecznych (obecność kobiet i mężczyzn, w różnym wieku, o różnym pochodzeniu) i portretują te grupy w niestereotypowy sposób?
	Druk
	Czy w wydawnictwach promocyjnych zastosowano techniki graficzne pozwalające odczytać tekst, rysunki osobom słabowidzącym (powiększona czcionka, skonstrastowane kolory, wypukła czcionka i linie graficzne)?
	Czy materiały lub ich wybrane, kluczowe fragmenty zostały opublikowane w alfabecie Braille'a oraz w formie elektronicznej np. mp3?
	Czy najważniejsze informacje zostały opublikowane w materiale drukowanym i nie trzeba w celu ich zdobycia korzystać z internetu (jest on źródłem jedynie dodatkowych informacji)?

EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA – ŚWIADOMOŚĆ

Część II



Maja Branka

ŚWIADOMOŚĆ OSOBY PROWADZĄCEJ

O kompetencjach osoby prowadzącej warsztaty antydyskryminacyjne i specyfice tej roli pisałyśmy krótko w części pierwszej. Tutaj skupiamy się na roli świadomości i własnej postawy w prowadzeniu zajęć. Jest to jedna z najważniejszych kompetencji trenera/ki pracujących na rzecz równości i różnorodności – świadomość siebie – własnej postawy, tożsamości, roli trenerskiej.

Phil Clements – brytyjski trener zajmujący się różnorodnością – przeprowadził badania wśród trenerów/ek pytając, jakie umiejętności i cechy są potrzebne, żeby skutecznie prowadzić warsztaty na rzecz równości i różnorodności. W odpowiedziach pojawiły się następujące cechy¹: odporność, wiara w to, co się robi, siła psychiczna, głębokie rozumienie tematu, pozytywne nastawienie, świadomość własnych ograniczeń, osobiste doświadczenie procesu, szczerość, wrażliwość na potrzeby innych, brak neutralności w facylitacji, etos, motywacja w temacie, dobre przygotowanie/wyszkolenie.

Te cechy – związane z własną postawą, wrażliwością, świadomością, rozumieniem własnych ograniczeń – trudno rozwijać poprzez lekturę podręcznika, podobnie jak umiejętności trenerskie. Część kompetencji można nabyć w szkole trenerskiej, której jednym z elementów powinien być trening interpersonalny – dający wgląd w siebie w odniesieniu do budowanych relacji grupowych oraz pokazujący, na czym polega dynamika grupy i proces grupowy. W naszym podejściu, podobnie jak wielu organizacji szkolących trenerów/ki, doświadczenie treningu interpersonalnego jest konieczne w zawodzie trenera/ki. Uważamy, że aby prowadzić warsztaty antydyskryminacyjne, trzeba obowiązkowo, w ramach swojego własnego kształcenia, wziąć udział w, co najmniej 16-godzinny, warsztacie lub treningu antydyskryminacyjnym, genderowym, wrażliwości kulturowej itp.

Swój rozwój trenerski możesz wspierać za pomocą:

- pracy samodzielnej – np. autorefleksji, autoewaluacji warsztatów, nieustannym poszukiwaniu inspiracji w lekturach,
- warsztatów i treningów trenerskich koncentrujących się na kwestiach merytorycznych, bądź poszczególnych umiejętnościach trenerskich,
- superwizji.

Autorefleksja

Jednym ze sposobów rozwoju trenerskiego jest autorefleksja – poniżej znajdziesz kilka pytań, na które zachęcamy, żebyś sobie odpowiedział/a, a także zestaw pytań, które warto sobie stawiać bezpośrednio po każdym warsztacie.

¹ Phil Clements, John Jones, *The Diversity training handbook. A practical guide to understanding & changing attitudes*, Kogan Page, Londyn i Filadelfia 2006, s. 8.



Perspektywa trenerska

Pytania do autorefleksji:

1. Kim jesteś – jaka jest twoja tożsamość w kontekście warsztatu antydyskryminacyjnego?
2. Jakie są twoje najważniejsze wartości?
3. Jaki masz stosunek do poszczególnych grup społecznych? Wobec których masz uprzedzenia, a wobec których pozytywne nastawienie? Potrzeby których grup znasz lepiej, a których gorzej?
4. Czy masz gotowość zaangażować się w proces uczenia, który podważy twoje przekonania, wartości i uprzedzenia?
5. Czego obawiasz się podczas warsztatu? Czy jest coś, co może wydarzyć się w trakcie zajęć, co napawa cię lękiem? Co możesz z tym zrobić?
6. Czy znasz granice swojego zaangażowania, wiedzy, działania w obszarze antydyskryminacji?
7. Czy masz gotowość rozwijania siebie niezależnie od tego, ile masz lat i jak wiele masz doświadczenia?
8. Na ile jesteś przygotowana/y do konfrontowania się z tematami i wydarzeniami, które są dla ciebie trudne?
9. Czy masz gotowość zaangażować się w obszar, w którym często nie ma prawidłowych odpowiedzi?
10. Czy masz momenty zwątpienia w sens swojego zaangażowania? Czy gdyby ktoś w nie zwątpił, to czy znajdziesz wystarczająco wiele dowodów, żeby go/ją przekonać?

Pytania do autorefleksji po warsztacie:

1. Czy w twojej opinii warsztat odpowiedział na oczekiwania osób uczestniczących? W jakim zakresie? Dlaczego tak? Dlaczego nie?
2. Czy w twojej opinii warsztat zrealizował zakładane cele, w każdym z zakładanych zakresów (wiedzy, postaw, umiejętności)?
3. Jak ogólnie oceniasz warsztat w skali od 6 (b. wysoka) do 1 (b. niska)? Dlaczego? Co byś zmienił/a, gdybyś miał/a prowadzić ten warsztat ponownie?
4. Czy grupa w trakcie warsztatu zgłaszała uwagi? Jakiej?
5. Czy podczas warsztatu zdarzyły się sytuacje, które były dla ciebie wyjątkowo trudne. Jakiej? Dlaczego? Jaka była twoja reakcja? Czy byłeś/aś z niej zadowolony/a?
6. Najważniejsze refleksje trenerskie po tym doświadczeniu, czego ty się nauczyłeś/aś podczas warsztatu?
7. Jakiej są twoje rekomendacje dla samej/ego siebie?
 - a) w obszarze sposobu prowadzenia zajęć (umiejętność facylitacyjne, prezentacyjne, kontakt z grupą, dostrzeganie i reagowanie na przejawy oporu)
 - b) w obszarze wiedzy i kompetencji merytorycznych
 - c) w obszarze współpracy z ko-trenerką/em
 - d) inne

Superwizja

Jednym z narzędzi wspierających rozwój warsztatu trenerskiego jest superwizja. Superwizja to dobrowolny, obustronny proces uczenia się i inspirowania, który ma na celu:

- pomoc przy dokonaniu zmiany w obszarze funkcjonowania w roli zawodowej,
- zwiększenie dobrostanu osób, z którymi osoba superwizowana pracuje,
- kształcenie i rozwój superwizora wewnętrznego, czyli umiejętności emocjonalnego dystansowania się i definiowania trudności w sytuacjach zawodowych,
- stworzenie przestrzeni dla refleksji, rozwoju i zmiany,
- analizę interakcji, która pozwala wychwycić nieproduktywny styl pracy osoby superwizowanej,
- spojrzenie na praktykę z metapoziomu².

Superwizja może mieć wiele form i rodzajów, np.:

- superwizja rówieśnicza – strukturalizowana i zakontraktowana sesja informacji zwrotnych pomiędzy współpracującymi trenerami/kami,
- superwizja grupowa – warsztat superwizyjny poświęcony danemu wątkowi pracy trenerskiej, np. radzeniu sobie w trudnych sytuacjach lub regularnie spotykająca się grupa warsztatowa, której celem jest superwizja pracy trenerskiej jej członków/iń,
- superwizja indywidualna – prowadzona przez certyfikowanego/ą superwizora/kę w formie spotkań indywidualnych, bądź w formie uczestniczenia w zajęciach (superwizja uczestnicząca). Cele, forma i przebieg superwizji zależą od kontraktu pomiędzy superwizatorem/ką a osobą prowadzącą.

Każda osoba ma indywidualny sposób pracy i uczenia, stąd podobnie, proces superwizyjny jest zindywidualizowany i kształtuje się go uwzględniając indywidualne potrzeby i oczekiwania.

Na superwizję możesz przyjść w różnych momentach swojej pracy trenerskiej, kiedy:

- chcesz przyjrzeć się całościowo swojej pracy, relacjom jakie budujesz, własnemu stylowi trenerskiemu, jego zasobom i ograniczeniom,
- chcesz przyjrzeć się określonej sytuacji warsztatowej, w której czujesz się zagubiona/y, nie wiesz/aś, co zrobić w trakcie warsztatu lub nie wiesz, co zrobić w przyszłości, jak się na podobne sytuacje przygotować,
- przygotowujesz się do trudnego dla siebie warsztatu – masz duże obawy, co do przebiegu, własnej roli, tego, jak sobie poradzić w konkretnych sytuacjach,
- kiedy szukasz wsparcia i informacji zwrotnej w określonych obszarach warsztatowych: rozumienie procesu grupowego, interwencje w sytuacjach oporu, metodologia i metodyka – np. omawianie ćwiczeń, przeżywanie i panowanie nad trudnymi emocjami własnymi i osób uczestniczących, itd.,

² Teresa Worobiej, *Superwizja w pracy trenera*, [w:] Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), *Sto procent jakości, szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009, s. 135.



- starasz się o certyfikat jakości szkoleń i potrzebujesz rekomendacji od superwizora/ki z listy superwizorów/ek danej organizacji⁴,
- ...

Superwizja zwykle zaczyna się od określenia oczekiwań, potrzeb i celów, a także ram organizacyjno-formalnych (zasady pracy, częstotliwość i długość spotkań, kwestie finansowe).

Przykładowe pytania, które możesz zadać superwizorce/owi podczas pierwszej rozmowy:

- W jaki sposób pracujesz, jak zwykle wyglądają spotkania superwizyjne?
- Jak mogę przygotowywać się do superwizji?
- Czy będą zadania pomiędzy sesjami (np. pisemna refleksja kilka dni po spotkaniu, praca z konkretnym pytaniem pomiędzy sesjami)?
- Czy na spotkania mam przynosić jakieś materiały, np. programy szkoleń, materiały szkoleniowe, ankiety ewaluacyjne?
- Czy i w jaki sposób mogę się z tobą kontaktować w razie pilnej potrzeby?
- Co się dzieje wówczas, kiedy się nie zgadzamy, mamy odmienne zdania?⁵

Superwizja jest ważnym narzędziem rozwoju trenerskiego, proces ten pozwala na dostrzeżenie nowych perspektyw, wymiarów własnej pracy, to lustro, które pozwala ci się przyjrzeć różnym aspektom twojego funkcjonowania w roli trenerskiej. Warto skorzystać z tej możliwości.

W kolejnej części podręcznika kwestiom związanym z postawą i świadomością trenerską przyglądać się będziemy w nieco innej formie niż dotychczas – zapraszamy cię przede wszystkim do autorefleksji i odpowiedzi na pytania, które stawiamy, a także do lektury czterech wywiadów z osobami prowadzącymi warsztaty antydyskryminacyjne. Zdecydowałyśmy się na wywiady z przekonaniem, że kwestie związane ze świadomością, tożsamością, dylematami trenerskimi są przede wszystkim indywidualnymi historiami, które najlepiej opowiadać samemu/samej. Ze względu na oczywiste ograniczenia możemy przedstawić tutaj tylko cztery rozmowy, dlatego zamieszczamy wywiady z osobami prowadzącymi znaczną część zajęć w Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego. W żaden sposób rozmowy te nie mają stanowić wzoru, czy „instrukcji dla trenerów/ek antydyskryminacyjnych” – są to po prostu osobiste historie osób, które na co dzień pracują warsztatowo, które same mierzą się z różnymi pytaniami, dylematami, emocjami. Zapraszamy cię przede wszystkim do opowiedzenia twojej własnej historii.

Bibliografia

Clements Phil, Jones John, *The Diversity training handbook. A practical guide to understanding & changing attitudes*, Kogan Page, Londyn i Filadelfia 2006.

Worobiej Teresa, *Superwizja w pracy trenera*, [w:] Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), *Sto procent jakości, szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009.

⁴ Obecnie certyfikacja trenerska jest możliwa w Polskim Towarzystwie Psychologicznym (PTP) oraz Stowarzyszeniu Trenerów Organizacji Pozarządowych (STOP).

⁵ Teresa Worobiej, *Superwizja w...*, s. 141–142.

Justyna Dąbrowska

WYWIADY Z OSOBAMI PROWADZĄCYMI WARSZTATY ANTYDYSKRYMINACYJNE

Rozmowa z Mają Branką

Przeciwstawiam się

Czym się teraz zajmujesz zawodowo?

Prowadzę szkolenia, warsztaty, treningi, seminaria, różne zajęcia edukacyjne związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Koncentruję się głównie na płci, na kwestiach dotyczących równych szans kobiet i mężczyzn.

Dla kogo są te szkolenia? Na czym polegają?

Można rozróżnić trzy wątki. Są szkolenia, które służą przekazywaniu wiedzy, związane z polityką unijną dotyczącą równości szans. W tych uczestniczą głównie urzędnicy z różnych instytucji i osoby aplikujące o środki z Europejskiego Funduszu Społecznego. Częściej są to kobiety niż mężczyźni, urzędnicy raczej niskiego i średniego szczebla niż wysokiego. Przychodzą także osoby, którym odrzucono projekt ze względu na to, że nie spełnił zasady horyzontalnej równości płci. Inna grupa to urzędnicy, którzy chcą się dowiedzieć, jak oceniać wnioski, składane przez projektodawców. Ich motywacja jest zewnętrzna i w związku z tym mają różne nastawienie. To jest trudna praca, ale dla mnie strategicznie ważna. Dużo pracuję z instytucjami publicznymi, bo uważam za kluczowe, żeby, jak mówi się w slangu, mainstreamować równość. Różnie to oczywiście wychodzi i wymaga wielu kompromisów.

A druga grupa?

To warsztaty i treningi antydyskryminacyjne, głównie genderowe, związane z tożsamością płci. Ludzie przychodzą na nie z własnej woli, bo coś ich uwiera i widzą, że rzeczywistość nie wygląda tak, jak by chcieli. Najczęściej są to osoby, które zadają sobie pytanie – czy jestem normalny? czy jestem normalna? Raczej to drugie, bo w dziewięćdziesięciu procentach to są kobiety. Z różnych grup zawodowych, najczęściej z pozarządówki, studentki itp. Przychodzą dobrowolnie, bo chcą się zastanowić nad różnymi kwestiami.

Inwestuj w rozwój osobisty?

Tak. Bądź chęć pouklądać kwestie płci w kontekście swojej pracy zawodowej, jak np. mediatorki i mediatorzy rodzinni, terapeutki. Tych otwartych szkoleń w mojej pracy jest najmniej, a szkoda, bo najbardziej napawają mnie optymizmem. Nato-



miast trzecia grupa, z którą pracuję, to trenerzy i trenerki, których przygotowuję do prowadzenia zajęć, jak w ramach Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego.

A jak to się stało, że się właśnie tym zajęłaś?

To się wzięło z braku pokory. W szkole robiłam często zamieszanie, bo pilnowałam praw uczniów, czytałam statut szkolny i dbałam o procedury. Walczyłam o sprawiedliwość społeczną, chociaż tego tak nie nazywałam.

Pierwszy projekt, w którym brałam udział, jeszcze w liceum, dotyczył przełamywania stereotypów między młodzieżą polską, niemiecką i ukraińską. Później wyjechałam do Izraela razem z Niemcami, Rosjanami i Polakami. Byłam tam przez dwa tygodnie i rozmawiałam o tym, co to znaczy być Polką, Rosjanką, Żydówką... Mój dom był filosemicki, więc ten wyjazd do Izraela był dla mnie czymś wyjątkowym, spełnieniem marzeń.

Ile miałaś wtedy lat?

Siedemnaście.

Dobrze pamiętasz ten wyjazd?

Bardzo. Pamiętam szok poznawczy. Jechałam tam z przekonaniem, że my i Żydzi będziemy musieli pokonać trudność w kontakcie z Niemcami. Wiadomo przecież, kto jest dobry, a kto zły. Zaprzyjaźniłam się tam wtedy z Żydówką, która powiedziała, że jej koledzy najbardziej bali się przyjazdu Polaków. Nie mogłam w to uwierzyć! Nie miałam pojęcia, że to tak może być, że to my byliśmy tam jęcznikiem u wagi, a nie Niemcy. Choć minęło piętnaście lat, świetnie to pamiętam. I te nasze rozmowy w czasie grup dyskusyjnych w Yad Vashem. Zdałam sobie wtedy sprawę, że właśnie tym chcę się w życiu zajmować...

Budować mosty?

W jakimś sensie tak. To patetyczne, ale wierzę w sens takiej rozmowy. Ja sama bardzo się odnalazłam w tej metodzie – gadania, dyskutowania, podważania, wątpienia, szukania przestrzeni, w której możesz wypowiedzieć swoje zdanie, nawet jeśli nie jesteś tak zwanym autorytetem.

Ale w którymś momencie z uczestniczki zmieniłaś się w twórczynię takiej sytuacji?

Później uczestniczyłam w warsztatach, które prowadziły zawodowe trenerki. Bardzo mi się i ta rola spodobała, i ten zawód.

Na jakie studia poszłaś?

Na stosunki międzynarodowe.

Czemu?

Bez sensu. Były prestiżowe, fajne, dotyczyły polityki, która mnie zawsze interesowała, ale z dzisiejszej perspektywy wiem, że nie bardzo posunęły mnie do przodu. Z Centrum Edukacji Obywatelskiej, gdzie zajmowałam się projektami młodzieżowymi, trafiłam do organizacji szkoleniowej. Tam codzienna praca polegała na badaniu potrzeb, pisaniu programów, materiałów, prowadzeniu szkoleń. Pomagałam i uczyłam się tego całego „rzemiosła”. Potem poszłam do szkoły trenerskiej i jednocześnie w Fundacji „Partners” Polska zaproponowano mi koordynowanie projektu pod nazwą Instytut Przywództwa Młodych Ko-

biet. W jego ramach jeździłam do Bratysławy, Pragi, Budapesztu, gdzie spotykałam się z młodymi kobietami, uczestniczkami projektu.

I co ci to dało?

To było przeżycie ideologiczne. Odkryłam dla siebie feminizm, chociaż ten program nie był feministyczny z założenia. Ale nagle dotarło do mnie, że jestem w gronie samych kobiet, że one rozmawiają o różnych sprawach, które są mi bliskie, np. jak to jest być kobietą i działać, albo nie być kobietą i działać, czy to znaczy to samo...

Przyjechały tam bardzo różne dziewczyny. Ważny był też skład polskiej grupy. Dwie z naszej szóstki miały wiedzę feministyczną i mówiły rzeczy, z którymi się absolutnie zgadzałam.

Pamiętasz, co mówiły?

Raczej pamiętam wrażenie, że to, co było dla mnie intuicyjnie oczywiste, zostało wtedy nazwane. Kiedyś kolega na studiach powiedział mi: ty to jesteś taka feministyczna, a chodziło po prostu o to, że się na coś nie zgodziłam... Sam sprzeciw był już dla niego feministyczny. Wtedy odkryłam, że istnieje wiedza na ten temat, że są organizacje kobiece, że jest Ośka.

Potem te sprawy zaczęły zajmować coraz więcej miejsca w moim życiu. W Instytucie Przywództwa wymyśliłyśmy równościowe seminarium dla młodzieżówek politycznych, żeby mówić, czym jest równość. Jednocześnie pojawiła się możliwość finansowania takich działań. I co ciekawe – dostałyśmy pieniądze z niemieckiej organizacji, która się nazywa World Woman Day of Prayer – Światowy Dzień Modlitwy Kobiet.

U nas to by było niemożliwe.

No tak, w kraju, w którym żyję, Kościół nie da pieniędzy na to, żeby mówić o prawach kobiet. A tam kobiety się zbierają, żeby się modlić, bo wiara jest dla nich istotnym wymiarem, który je jednoczy i modlą się o pokój, i o to, żeby kobiety miały równość.

Czy na drodze twojej kariery nie było żadnych wertepów, kryzysów?

Na początku moja naiwność i brak wiedzy utrudniały mi widzenie kontekstu. Teraz widzę więcej – co ktoś robi, dla kogo, kto się przeciwstawia, dlaczego. Bardzo długo nie rozumiałam, co jest kontrowersyjnego w mówieniu, że kobieta i mężczyzna mają równe prawa i nie wolno nikogo w tym ograniczać. To dla mnie tak fundamentalny sposób myślenia, że nie rozumiem, co jest w nim kontrowersyjnego. Cały czas mam w sobie to zdziwienie. To znaczy WIEM, co jest kontrowersyjne, bo słyszę, widzę różne reakcje, znam cały katalog wątpliwości, które to budzi, ale jednocześnie, na podstawowym poziomie, nie rozumiem. To mnie dalej dziwi i porusza.

Żyjesz w innej rzeczywistości?

Czasem, jak słucham, co ludzie w moim wieku mówią na tych naszych warsztatach, to mam poczucie, że żyję w luksusowym getcie. Moi przyjaciele, rodzina, to, co słyszałam od dzieciństwa, było bardzo niszowe. Musiałam po prostu usłyszeć, co można myśleć, by przejrzeć na oczy.



I to przyniosło kryzys?

Tak, bo poczułam, że nie mam siły tego słuchać, to jest nie do wytrzymania, że to się nigdy nie zmieni, ja nie umiem tego zmienić. Wtedy zaczęłam więcej czytać, zaczęłam to wszystko ogarniać bardziej intelektualnie, poznawczo. Gdy uświadomiłam sobie skalę zjawiska, to było przyniatające. Pomyślałam – trzeba zmieniać kobiety. Jak one się wzmocnią, to będzie inaczej. W tym była moja nadzieja, w programach empowermentowych. Zrobiłyśmy Akademię Równości Kobiet, później ogólnopolską Akcję Akacja – sadziłyśmy drzewa akacji, w nagrodę dla aktywnych lokalnie kobiet, poznałam fantastyczne kobiety, to było bardzo wzmacniające też dla mnie.

I co?

No cóż... na taką zmianę potrzeba mniej więcej roku, i to z dużą dozą wsparcia. Po paru latach uznałam, że jeśli kobiety będą się zmieniać w tym tempie, to za mojego życia żadna poważna zmiana się nie dokona. Uznałam, że trzeba jednak wrócić do nurtu równościowego, zmieniać otoczenie, nie tylko kobiety. To też jest proces zmiany społecznej i on się musi toczyć. Rozumiem też, że każdy ma swój indywidualny proces i czas, aby przyjąć tę trudną równościową wiedzę. Bo to jest trudna wiedza i perspektywa – dużo od ciebie wymagająca, odpowiedzialności, empatii, szerszego patrzenia na świat. Dekonstrukcji zasad, norm, które znasz od zawsze. Ja się zajmuję tematem dziesięć lat i wciąż mam sporo do zrobienia i nauczania.

A teraz na jakim jesteś etapie?

Znowu chcę robić więcej działań dla kobiet. Ale też rozwijać takie działania jakim była Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego.

Bo to jest przyjemniejsze.

W pewnym sensie tak, zbudowanie wspólnoty na zajęciach z kobietami zabiera nam jakieś czterdzieści pięć minut. Od momentu powiedzenia dzień dobry. Ta wspólnota jest iluzoryczna, bo oczywiście się różnimy, ale mam jednak poczucie, że mamy wspólną wiedzę i doświadczenie. Z kolei praca z trenerkami i trenerami jest dla mnie wielkim wyzwaniem i rozwojem pod każdym względem.

A jak myślisz, skąd się wzięło to twoje zaangażowanie?

Moi rodzice, tworzą bardzo tradycyjny (w jakimś sensie) dom, ale jednocześnie, jak na Polskę, są też nietradycyjni, bo np. są niewierzący. W moim domu jest mnóstwo książek, mimo że rodzice nie mają wyższego wykształcenia, a mama zawsze mówiła, że muszę pójść na studia i że rozwój jest najważniejszy.

A skąd im się to wzięło?

Z marzeń chyba. Moja mama oszczędza, żeby móc podróżować i dla niej jest największą przyjemnością pojechać gdzieś, gdzie jeszcze nie była, zwiedzać, oglądać. Mój tata nie jest tym zainteresowany, ale nigdy jej w tym nie przeszkadzał. Wolność i rozwój – to były u nas ważne wartości.

Miałaś jakieś kłopoty z tego powodu?

Trochę obrywałam w szkole, że jestem pyskata. Słyszałam, że jak będę taka „do przodu”, to mnie nikt nie będzie chciał, że dziewczynki nie powinny być takie wygadane. Że nie ma się co tak mądrzyć. To mnie bardzo denerwowało, bo ja po prostu taka byłam. I złościło mnie, że ktoś oczekuje, że powinnam się zmienić – dla kogo, po co? Żeby być akceptowaną przez mężczyzn? Bo jak się nie będziesz podobać, to nic nie osiągniesz. Przecież wiadomo o czym akceptację tu chodzi...

To wróćmy jeszcze do pytania czemu pracujesz w ten sposób, jakie swoje potrzeby zaspakajasz?

Zawsze chciałam mieć poczucie, że robię coś, co jest ważne. Był taki moment na początku studiów, że zajmowałam się kampanią wyborczą i marketingiem politycznym, taki epizodzik. Nieważny z dzisiejszej perspektywy. I po doświadczeniu prowadzenia kampanii stwierdziłam, że nie chcę robić takich rzeczy, tylko coś, co mi daje poczucie sensu.

I wpływu.

Tak. Na początku myślałam, że skupię się na wymiarze etnicznym. Ale jak odkryłam feminizm i wątek równości, to one zdominowały moje zainteresowania. Teraz moja praca często wymaga patrzenia szerszego, na inne marginalizowane grupy, ale niezależnie od kontekstu – niepełnosprawność, wiek, etniczność – w tych grupach zawsze są kobiety.

Czemu chcesz, żeby kobiety miały lepiej?

Bo to jest niesprawiedliwe, jak mają teraz. Bo mnie wkurzają historie o mądrych kobietach, które się czują głupie i poświęcają lata oraz mnóstwo pieniędzy na terapię, żeby się poczuć lepiej. A potem wystarczy jakiś drobiazg, by wszystko wróciło na stare tory. Nie mogę się z tym pogodzić.

Że się marnuje tyle dobrego...

To jest po prostu niesprawiedliwe. Tyle energii, tyle talentów, tyle mądrości się marnuje. To jest przemoc. Przemocą jest wtłaczanie ludzi w jakąś rolę i mówienie im, że się nie nadają do różnych rzeczy, dlatego że są tym, kim są. Patrzysz na te kobiety i myślisz – to jest niemożliwe, że one nadal tak źle o sobie myślą. To jest niewiarygodne. Najpierw wydaje ci się, że to jest jednostkowa sytuacja. Potem, że to jest osobowościowe. A później, jak zobaczysz, ile kobiet to mówi w Polsce, Kosowie, Gruzji, ile różnych kobiet – prezesek, dyrektorek, nauczycielek, matek wychowujących dzieci i tak dalej, to widzisz, że na końcu ta historia jest zawsze taka sama! Jak to usłyszysz sto razy, milion razy, no to robisz się wściekła – jak można tworzyć taki system, w którym ludzie się tak czują?! Zresztą w patriarchacie każdy płaci swoją cenę, mężczyźni też.

Mogłabyś robić bardzo wiele innych rzeczy, które są sensowne i prowadzą do naprawy niesprawiedliwości, ale właśnie to cię rusza. Masz jakiś pomysł, czemu akurat to wybrałaś?

Bo to jest też o mnie. Ja też to czuję, choć zrobiłam bardzo wiele w swoim życiu, żeby się nie dać wcisnąć w schemat. Jestem uprzywilejowana: wygadana, wykształcona, radzę sobie ekonomicznie, prowadzę samodzielne życie, w dużej mierze takie, jakie chcę. Mam tyle siły, a jednak to poczucie dalej we mnie tkwi. Czasem i we mnie ujawnia się ten lęk. Ale jak raz zobaczysz rzeczywistość przez ten pryzmat, to już nie ma odwrotu, nie można tego wyłączyć. To kwestia współodpowiedzialności za rzeczywistość nie tylko swoją, ale i społeczną. Rozumienia, że to, jaką masz pozycję w społeczeństwie, nie zależy tylko od ciebie.



Jakbyś miała siebie opisać w kategoriach tożsamościowych, to kim jesteś?

Kobietą. Feministką. Trenerką. Jestem również niewierząca. Jestem heteroseksualna, co bardzo ułatwia mi sytuację w tym kraju. Czasem na zajęciach zdarza się, że ktoś mnie pyta o coś osobistego. Wtedy nie odpowiadam. A jak ktoś pyta mnie o obrączkę, mówię, że jestem z kimś w związku i że kocham tę osobę. Później analizuję tę niejednoznaczność, fantazje jakie uruchamia itd. Kłopot z tożsamością polega na tym, że z jednej strony robimy różne rzeczy, dlatego że kimś jesteśmy, ale kiedy należymy do grupy mniejszościowej, to wszystko, co robimy, jest oceniane tylko przez pryzmat tej przynależności. W domyśle – gdybyś nie była xxx (kobietą, Romką, lesbijką), to nie zajmowałabyś się yyy. I z niejasnych powodów to zawsze brzmi jak zarzut. Kiedy w ramach EFS wyszedł poradnik o równości szans padały komentarze, że jest taki, jaki jest, bo napisały go same kobiety. Gdyby napisał go mężczyzna, to byłby inny. A jak jesteś w grupie większościowej i zaczniesz zajmować się „niewygodnymi” sprawami, natychmiast będą podejrzenia, że coś z tobą jest nie tak, że jest jakieś drugie dno. Słyszysz, że jesteś przewrażliwiona. No właśnie, a może to inni są „niedowrażliwieni”? Dlaczego to przede wszystkim Żydzi przeciwdziałają antysemityzmowi, a Czarnoskórzy rasizmowi? Bo się na tym znają.

Rozmowa z Dominiką Cieślukowską**Jestem uprzywilejowana*****Czym się teraz zajmujesz?***

Prowadzę treningi i warsztaty z trzech pokrewnych, choć jednak rozłącznych dziedzin: antydyskryminacji, szeroko rozumianej wielokulturowości (tu się mieszczą szczególnie warsztaty wrażliwości i kompetencji międzykulturowych) i tzw. gender (to zajęcia związane z wszelkimi konsekwencjami „posiadania” płci w życiu społecznym i osobistym).

Kiedy zaczęłaś się interesować wielokulturowością?

To był pierwszy obszar moich zainteresowań. Zetknęłam się z nią w dawnych, zamierzchłych czasach (realnie to były lata 80-te, ale mentalnościowo to lata świetlne wstecz). Myślę tu o sąsiedzie moich rodziców. To był dyplomata z Maroka, który był kilka lat w Polsce na placówce. Mieliśmy to szczęście i przywilej, że akurat z nami sąsiedował i bywał w naszym domu częstym gościem. Moi rodzice bardzo się z nim i jego żoną zaprzyjaźnili. Dla mnie był najwspanialszym wujkiem. Kimś z Baśni Tysiąca i Jednej Nocy.

Opowiedz mi o kamieniach milowych na twojej drodze. Jakie ważne zdarzenia cię ukształtowały?

Zaczęło się od wujka Hamida i fascynacji wspaniałym, dalekim, magicznym światem. Potem były różne rodzinne wyjazdy, bo to taka nasza tradycja (dziadek mawiał, że „miesiąc za granicą, to więcej niż rok na uniwersytecie”). I w końcu studia psychologii międzykulturowej. I na studenckim życiu, chciałabym się zatrzymać. Bo na drugim roku, za namową ówczesnego naszego profesora, Pawła Boskiego, zorganizowaliśmy niezapomnianą imprezę – Warszawski Tydzień Wielokulturowy. Sam festyn wielokulturowy (i towarzyszące mu akcje edukacyjne) trwał kilka dni, ale przygotowania zajęły cały rok. Były to tygodnie wypełnione jeżdżeniem po całej Warszawie i poznawaniem jej od wielokulturowej podszewki. Czyli często od tej strony, która jest mniej widoczna, nieznana, tylko czasem się wyróżnia – odmiennością, albo swoimi problemami. Miałam

wtedy okazję poznać przedstawicieli i przedstawicielki wszelkich grup narodowych i etnicznych mieszkających w Warszawie. Niemal codziennie brałyśmy z koleżankami udział w spotkaniu, imprezie, kolacji, koncercie. Poznałyśmy, jak i czym żyją cudzoziemcy i cudzoziemki mniej lub bardziej zaadaptowani do życia w Polsce. I znów to było jak bajka. Tak nierzeczywiste. Często kolorowe i wspaniałe. Ale wtedy też usłyszałam pierwsze gorzkie historie, gdy imigranci, uchodźczynie i osoby pochodzenia mniejszościowego opowiadali o problemach związanych z życiem w nie swoim kraju. Okazało się, że nie warto robić kolorowego festynu pełnego śpiewu i tańców, ale lepiej dać tym ludziom możliwość opowiedzenia, jak im się w Polsce wiedzie. Pod czujnym i doświadczonym okiem profesora, zorganizowaliśmy panel dyskusyjny, poświęcony uchodźctwu. Odbył się też „okrągły stół” Wietnamczyków z różnych środowisk i polskich urzędników. Chodziło o to, by przedstawiciele grup mniejszościowych i grupy dominującej mogli się spotkać, wypowiedzieć i wysłuchać. Bardzo mi to otworzyło oczy...

Co było dalej?

To doświadczenie zachęciło mnie do dalszego zanurzania się w zagadnienie wielokulturowości. Wyjechałam na rok na stypendium do Chin. Może chciałam połączyć dziadkowe mądrości i własną fascynację światem akademickim? Było to wspaniałe przeżycie. Nauczyłam się chińskiego, czym do dziś od czasu do czasu mogę „zaszpanować”, ale nie to było najważniejsze. Przede wszystkim byłam tam imigrantką, przyjezdną, poznałam na sobie samej, czym są bariery adaptacyjne i szok kulturowy. Choć przecież byłam w uprzywilejowanej pozycji. Miałam wygodny akademik, załatwione formalności – i uniwersyteckie, i związane z legalizacją pobytu. Mogłam więc cały rok spędzić na nauce, poznawaniu ludzi i Chin. O tym roku nie ma co więcej mówić, bo to nadal była taka bajka... Było pięknie, ale – trzeba przyznać – dość powierzchownie.

Kiedy pojawiła się głębsza refleksja i doświadczenie?

Zaczęłam jeździć na międzynarodowe warsztaty. Wzięłam udział w serii warsztatów zorganizowanych w Budapeszcie przez Open Society Institute. Za każdym razem były to dni wypełnione zajęciami dotyczącymi kwestii mniejszości etnicznych, ale także imprezami i spotkaniami między ludźmi, którzy przywozili ze sobą багаż doświadczeń. To tam pierwszy raz dogłębnie omawiałam relacje mniejszość – większość. Na zajęciach poznawaliśmy teoretyczne zaplecze i pojęcia dotyczące funkcjonowania polityk, instytucji, mechanizmów społecznych, politycznych i ekonomicznych ślepych na wielokulturowość, różnorodność, płęć. Słuchałam o tych dla mnie, Polki, reprezentującej grupę większościową, abstrakcyjnych i trudnych do zrozumienia mechanizmach władzy, wykluczenia. Jednocześnie patrząc na twarze Serbów i Albańczyków, Macedończyków, Kazachów widziałam, jak głębokie piętno na ich życiu odcisnął tak ułożony świat. Jakich ja się tam nasłuchiwałam historii, ile zobaczyłam emocji, często łez. W jednej sali spotykali się Palestyńczycy i Izraelczycy, Rosjanie i Azerowie, przedstawiciele większości i mniejszości narodowych w danych krajach. Kobiety i mężczyźni, starsi i młodszy, geje, lesbijki i hetero. Każdy wnosił swoją perspektywę, a ich wielość pokazała mi, że nie ma jednej rzeczywistości. Że my z większości (bo właśnie tam uświadamiałam sobie dobitnie, że stoję na uprzywilejowanych pozycjach) mamy bardzo dużo do zobaczenia, do usłyszenia.

Poczułaś się odpowiedzialna?

Tak. Zobaczyłam, że świat jest mniej kolorowy niż naiwnie do tej pory myślałam, że nie jest taki, jakim chciałam go widzieć. Zrozumiałam, że jeśli nic nie będę robić, to będę utrzymywać *status quo*. To, z którego dziś już nie jestem taka dumna. Budapeszt to były też toasty wznoszone przez gruzińskich tamadę (słynny gruziński zwyczaj przewodzenia biesiadom przez mistrzów ceremonii), niekończące się dyskusje z koleżankami – feministkami z Kazachstanu i Azerbejdżanu, które do dziś



mi wypominają polskie przepisy (anty)aborcyjne, oraz przyjaźnie trwające potem wiele lat i możliwość odwiedzania ludzi na całym świecie.

A kolejny krok?

To praca wśród Asystentów Edukacji Romskiej, gdzie poznałam Romów i Romni, pobylam dłużej z nimi, co zaowocowało także zobaczeniem jak różnie, czasem bogato i kolorowo, czasem skromnie, a czasem wręcz podle, żyją. I z drugiej strony seria szkoleń antydyskryminacyjnych i romskich dla policji, straży miejskiej, administracji państwowej. To było zestawienie różnych światów! A potem tych kroków milowych było coraz więcej. Właściwie na każdym wyjeździe, na każdym szkoleniu, czy warsztacie, czegoś nowego doświadczam. Od chwili, kiedy nauczyłam się dostrzegać to, co często niewidoczne dla oczu, to każde spotkanie jest milowym krokiem. Wnosi bowiem kolejną perspektywę. Uczy. Czasem boli, ale daje szansę na zmianę.

Czy miałaś jakieś wątpliwości, chwile załamania?

Pewnie, że tak. Na przykład, gdy po jednym z pobytów w Budapeszcie pojechałam pracować z kobietami w Kosowie. Na warsztatach OSI poznałam i zaprzyjaźniłam się z jednym z Kosowarów – co za historie usłyszałam o rozwoju Kosowa administrowanego przez ONZ, o rozbudowie Prisztiny, o wprowadzeniu nowoczesnych instrumentów do polityk centralnych i lokalnych. No i miałam wizję super-rozwiniętego i hiper-nowoczesnego kawałka świata, gdzie wprowadzono te wszystkie mechanizmy, o jakich mi się nie śniło. A zobaczyłam co innego – setki, może nawet tysiące, nieodbudowanych domów, zniszczenia i przede wszystkim życie kobiet, które w czasie wojny straciły mężów. Przez ostatnie dziesięć lat były zamknięte w domach, bo bez mężczyzn nie mogą funkcjonować w tym tradycyjnym społeczeństwie. Wystarczył mi tydzień mieszkania i pojawiania się w miejscach publicznych z bystrą, mądrą, wykształconą rozwódką (poznana w Budapeszcie), bym poznała wszelkie możliwe formy upokorzenia i ostracyzmu doznawane w Prizreniu. Bycie rozwódką jest tam niemal niedopuszczalne. Choć prawo nie utrudnia uzyskania rozwodu, to społeczność lokalna reaguje absolutnym wykluczeniem takiej kobiety. Zresztą to, co jej odbierano – wiarę w siebie, wysoką samoocenę i siłę – odbiera się kobietom nie tylko w Kosowie. Tam to jest bardziej widoczne, namacalne. Zobaczyłam też, jak żyją tamtejsi Romowie i Serbowie. To było jedno wielkie rozczarowanie. Wydawało mi się, że o Kosowie już tyle wiem z pierwszej ręki, że jestem przygotowana. A okazało się, że moja naiwność po raz kolejny pozwoliła komuś budować mit w mojej głowie. Pojechałam potem do Budapesztu i od trenerek, z którymi miałam zajęcia usłyszałam jedno zdanie: „A czego się spodziewałaś? Żyłaś historiami widzianymi z męskiego, uprzywilejowanego, większościowego punktu widzenia”. Doradziły mi, żebym jeszcze raz pojechała do Kosowa i zamieszkała z kobietami i mniejszościami poza Prisztiną, daleko od administracji ONZ. Tam można zobaczyć prawdziwe Kosowo. No to jeździłam i rozmawiałam, ile się da, z kim się da i starałam się pomagać, ale też dostawałam pomoc od tamtejszych ludzi. Pomoc w dostrzeganiu wielu wymiarów tożsamości i wielości perspektyw.

Z czym tam się zmagalaś?

Kilkumiesięczny pobyt w Kosowie i na Bałkanach był piękny i strasznie trudny. Towarzyszyło mi rozdrażnienie, zmęczenie i smutek. Najpierw myślałam, że najtrudniejsze będą opowieści wojenne i oglądanie wykluczenia kobiet, ale potem okazało się, że najtrudniejsze były... różnice kulturowe. Te opowieści były rzeczywiście przejmujące, ale to codzienność dawała mi się we znaki. Często nie było prądu, wody, drogi fatalne, autobusy rozklekotane, a do tego np. kłótnia z tłumaczką. Wyglądało początkowo na dużą aferę, a potem ona jakby nigdy nic poszła ze mną na kawę, cała w skowronkach. Niby się rozu-

miałam z lokalną koordynatorką, mówiła mi to i to, a robiła zupełnie inaczej. Dlaczego? No i dlaczego oni wszyscy robią wszystko w jednym momencie? Przecież wtedy każda sprawa trwa godzinami i nigdy nic się nie daje skończyć. I ile pogaduszek można odbyć jednego dnia? To były moje nieustanne frustracje. A wydawało mi się, że jestem przygotowana, żadnych różnic się nie boję. Ja i szok kulturowy (śmiech)?

To uczy pokory?

O tak, nauczyłam się tam dużo pokory! A wracając do wątpliwości i załamania, to nie da się pominąć wątku szkoleń dotyczących równości płci. To, co przekazuję jako informacje z raportów, badań, statystyk, opracowań, wnikliwych analiz sytuacji społecznej, politycznej, rynkowej, to także moje, jak i wielu kobiet, codzienne doświadczenia. Często niedostrzegane, niedoceniane, obśmiewane, bagatelizowane, ignorowane. Czy to mi coś robi? Na co dzień, w pracy, gdy jestem w roli trenerki, to czuję się silna. Ale przecież pracuję swoją tożsamością. Gdy wracam do domu, czasem opadają mi ręce. Nie chciałabym nigdy stracić tych włożonych już raz genderowych, czy szerzej, równościowych okularów, ale chodzenie w nich i dostrzeganie tego, co jest pod dywan zamiatane, bywa bardzo bolesne.

Na jakim teraz jesteś etapie swojego zawodowego rozwoju?

Z jednej strony czuję się już mocno osadzona w tematach, którymi się zajmuję. Cieszę się, że właśnie tą drogą udaje mi się kroczyć. No i bardzo doceniam, że wokół jest tylu ludzi, którzy też tym się zajmują. Niektórych znam bardziej osobiście, z innymi współpracuję poprzez projekty edukacyjne (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego), a jeszcze innych widzę z daleka i bardzo doceniam. Wspominam o tym, bo miałam ostatnio sporo wyzwania, które przyniosły też zwątpienie. To w związku z zastrzeleniem Nigeryjczyka pracującego na bazarze i konfliktem imigrantów z policją, które miały miejsce po nieszczęśliwym „wypadku”. Ponieważ przypadkowo przechodziłam koło tego zdarzenia, byłam też świadkinią wielu rasistowskich komentarzy i zachowań. Podjęłam interwencję – jako świadkini, ale też jako psycholożka międzykulturowa. Przyznam, że nie było łatwo słuchać niektórych obelg, a przecież byłam na uprzywilejowanej, eksperckiej pozycji. Użyłam tej swojej tożsamości dla wzmocnienia przekazu, ale i dla chronienia siebie. Bałam się, że nikt nie będzie mnie słuchał. A z czego mogli korzystać żyjący w Polsce Afrykańczycy, którzy byli w tę sprawę zaangażowani? Na szczęście wiele osób mnie wsparło. Widziałam też, że byli z Afrykańczykami. W ciągu kilku zaledwie tygodni, naczytałam i nasłuchałam się wielu rasistowskich obelg, ale doświadczyłam też solidarności od wielu innych osób. Ale wracając do głównego wątku – nie ustępuję w moich genderowych poszukiwaniach i staram się zaznaczać wymiar etniczności czy narodowości. Można mi pewnie zarzucić, że o wielu innych wątkach tożsamościowych nie wspominam. Słusznie. Dlatego cały czas weryfikuję swój sposób myślenia, poszukuję szerzej i głębiej. Na przykład ostatnio, kiedy robiliśmy nabór do ATA, miałam marzenie, żeby było tam jak najbardziej różnorodnie, by w projekcie udział wzięło jak najwięcej ludzi ze środowiska imigranckiego czy uchodźczego. Po rekrutacji okazało się, że w Akademii nie będzie aż tak dużo przedstawicieli i przedstawicielek tych mniejszości, jak zakładałam. Miałam do siebie żal, że coś zaniedbałam. Obawiałam się, że będziemy mieli zbyt jednorodną grupę. Okazało się jednak, że byli to głównie Polacy i Polki, ale różnorodność towarzyszyła nam cały czas, na wielu bardziej subtelnych wymiarach. Ale musieliśmy zacząć pracować razem i poznać się, by to się pokazało. Jak uaktywniam w swojej głowie skrypt wielokulturowość i gender, to czasem muszę dostać kopniaka, by przypomnieć sobie o innych subtelnościach. Ta praca wymaga ciągłej uważności i gotowości weryfikowania tego, co się myśli.



A jak pracujesz z kobietami?

W grupach kobiecych przyglądamy się różnym sytuacjom życiowym i towarzyszącym im emocjom i zastanawiamy się jak płeć na nie wpływa. Najczęściej okazuje się, że ten wpływ jest zasadniczy i zauważalny. Perspektywa płci jest już uznawana w świadomości ludzi, szczególnie kobiet, i wiele osób zgadza się, że nas różnicuje oraz tworzy asymetryczne relacje. Więc zwracam też uwagę na inne aspekty tożsamości: wiek, orientację seksualną, zdrowie i sprawność oraz ważne w tych grupach: stan cywilny, rodzinny, (nie)posiadanie dzieci i inne. Tu chcę raz jeszcze wspomnieć o etniczności, bo nie jest ona w Polsce wymiarem oczywistym. Prędzej religijność, ale też z dostrzeganiem jej wpływu na tożsamość i życiowe możliwości, jest trudniej. Wielu Polaków nie dostrzega znaczenia etniczności czy religijności, bo należą do grupy większościowej. Ta tożsamość staje się niezauważalna. Moje koleżanki, działaczki kobiece, mówią, że płcią trzeba się zajmować, bo każdy ma jakąś płeć. Ja często to samo im mówię o etniczności. Bo każdy ma jakąś etniczność i mówienie o konsekwencjach tej tożsamości, też ma znaczenie.

Dlaczego właśnie tym się zajmujesz, skąd ci się to wzięło?

Nie wiem, sama się nad tym zastanawiam. Jak patrzę na to z przymrużeniem oka, to myślę, że w tej szarej Polsce, na robotniczym Okęciu, zadecydował wpływ tego wujka z Maroka, który nosił kolorowe ubrania, a na nogach miał te swoje długie żółte kapcie. Jego żona przygotowywała nam egzotyczne dania na ramadanowe kolacje. W tamtej szarej rzeczywistości, to było coś niesłychanego.

Zafascynowałaś się tym?

Tak, tym kolorem, zapachem, smakiem i „lepszym” światem.

Ale nie jesteś podróżniczką, która jeździ i ogląda te kolory, tylko zajmujesz się obszarem cierpienia.

Ale musiałam dojść do tego, że za tym stoi jakieś cierpienie. Na początku mi się wydawało, że to będzie tylko kolorowe i piękne. Dlatego pojechałam do Chin. Chciałam tam sprawdzić, na ile w życiu współczesnych Chińczyków obecny jest Konfucjusz, kaligrafia, pagody. I tam to znalazłam. Na uczelni zadbano, byśmy czytali wielkich chińskich filozofów w oryginale, byśmy ćwiczyli pisanie znaków, obejrzelі Letni Pałac i Zakazane Miasto. Zabrano nas też do huty, ale wtedy jeszcze nie wniknęłam w głąb. Byłam w świecie kolorowych lampionów. A potem zaczęłam szerzej otwierać oczy.

I w jakimś momencie coś ci się przewartościowało i zaczęłaś się skupiać na cierpieniu. Skąd ta wrażliwość? Co leży u źródle?

Myślę, że u źródeł leży sporo poczucia winy. Nie jestem niczemu osobiście winna, ale czasem zarzucam sobie, że nie wiem do końca, co przeżywają ci, którzy są w mniejszości – na przykład etnicznej. Nie umiem wejść w ich buty, a wiem, że bywa im bardzo ciężko. I nie uważam, że oni sami powinni coś zrobić, żeby im było lepiej. Nie, bo sytuację dyskryminacji też ja kształtuję. Jestem zdrową, młodą, wykształconą, zawodowo spełnioną Polką z dużego miasta i dzięki temu wszystkiemu uprzywilejowaną. I ja wpływam na tę nierówność – bardzo silną i bardzo mocną.

Czyli to co robisz, wynika z twojego poczucia odpowiedzialności, tak?

Tak. I nie mogę tego systemowo zmienić. Nie mogę tym ludziom tego inaczej odpłacić...

Czujesz się zadłużona?

Tak. Wobec tych osób, z którymi się spotykam, czuję się zadłużona, bo ja miałam szansę. Dla mnie była nią przede wszystkim edukacja i dlatego tak mocno w nią wierzę. Pochodzę z rodziny, w której większość jest rzemieślnikami, ale rodzice bardzo dbali o to, bym zdobyła wyższe wykształcenie. Osobiście wiele mi dało to, że skończyłam tzw. „dobre” liceum w Warszawie, studia, pracowałam na uczelni. Edukacja dała mi perspektywę, narzędzia zrozumienia świata, otworzyła wiele możliwości, nie finansowych, ale społecznych. Pozwoliła spotkać na swojej drodze zupełnie innych ludzi. Myślę tu o godzinach przegadanych z profesorem Boskim i profesorkami Grzymałą-Moszczyńską i Weigl, z koleżankami „po fachu” (Elą, Martą, Maliną, Mają), ale też z Wietnamką prowadzącą na bazarze mały bar i Cyganem z Kowar, który pisze powieści science fiction. Choć poznałam też inne konsekwencje edukacji. Jak pracuję z Romami, to rozmawiamy o tym, co dla nich znaczy edukacja, w tym także szkoła. Z jednej strony to jedyny klucz do tego, żeby funkcjonować społecznie, bo, jak się okazuje, większość programów aktywizacji zawodowej nie jest w stanie odwrócić wielowiekowego wykluczenia Romów. Tylko osoby, które zdobyły jakąś edukację formalną, włączają się. Ale robią to na zasadzie asymilacji. Nie mogą pozostać „sobą”. Więc w środowisku romskim jest duży dylemat związany z kształceniem się. Toczy się rozmowa o tym, ile daje wykształcenie, a ile zabiera. Zmienia życie, bo z jednej strony włącza do grupy większościowej, ale może też zaburzyć pierwotną przynależność do własnej grupy.

Czy ciebie kiedyś dotknęło jakieś wykluczenie?

W dzieciństwie. Byłam takim „pulpetem”. W podstawówce byłam przezywana, odrzucana... sama też „się wykluczałam”.

Wiesz, co może czuć ktoś taki, który jest odpychany?

Tak. Tylko ja mam doświadczenie z czymś, co można zmienić (śmiech). W ósmej klasie szkoły podstawowej zbuntowałam się i odchudziłam. I wtedy się świat zmienił. Nagle się okazało, że wszyscy mnie podziwiają. Osiągnęłam to dużym wysiłkiem, ale zmieniłam tę rzeczywistość tak, jak chciałam. A teraz pracuję z osobami, które nie mogą jej zmienić. I nie powinny musieć.

Jest jeszcze jakiś inny powód, dla którego się tym zajmujesz?

To jest fascynujące. Po prostu. Nadal. Wyjeżdżam do innego kraju, poznaję nowy język, nowe książki, opowieści, kuchnię. A ja uwielbiam jeść! To, że pracuję z Czechenkami, a one przynoszą swoje jedzenie na warsztaty – jest fantastyczne. To jest przygoda. Jak idę do romskiego domu, czuję się jakbym była w bajce. Nie muszę wyjeżdżać, mam tę podróż tu i teraz. Mam też poczucie, że ta praca mnie osobiście bardzo, niezwykle wprost, wzbogaca.



Rozmowa z Marcinem Dadelem

Doznałem olśnienia

Czym się zajmujesz zawodowo?

Od wielu lat jestem związany z ruchem pozarządowym, w tej chwili jestem dyrektorem Sieci Splot, która zajmuje się wspieraniem innych organizacji pozarządowych.

Temu poświęcasz najwięcej czasu?

Tak, to jest główna moja praca. Poza tym od kilku lat zajmuję się też wątkami antydyskryminacyjnymi. To zajęcie jest związane z moim drugim zawodem, czyli z prowadzeniem szkoleń. Na szczęście nie muszę ich traktować jako pracy zarobkowej, a przy tym dają mi dużą satysfakcję.

Co cię skłoniło do wyboru pracy z ludźmi, dla ludzi?

Jako młody człowiek działałem w samorządzie szkolnym i dobrze się w tym odnajdywałem. Przez siedem lat grałem też w grupie teatralnej, amatorskiej, i to ona (a nie szkoła) była moim prawdziwym życiem. To było miejsce naprawdę ważnych emocji, przyjaźni, pierwszej miłości i pierwszej fascynacji kulturą, sztuką. Jak sobie dziś o tym myślę, z perspektywy czasu, to widzę, że korzenie tego, co robię teraz, tkwią tam, w tamtej grupie. Wtedy też zdefiniowałem dla siebie przyjaźń i do dzisiaj mam to romantyczne podejście do niej. Pochodzę ze Słupska. To nieduże miasto, specyficzne. Miasto policjantów, wojskowych, napływowej ludności, nie posiadające własnej tradycji.

Bez korzeni.

I w związku z tym bardzo laickie. W latach osiemdziesiątych, wielu moich kolegów nie mogło chodzić na religię – przynajmniej oficjalnie. Ja mieszkalem w wojskowym bloku. I pamiętam, jak usłyszałem kiedyś od księdza na lekcji religii, że dzieci policjantów i żołnierzy, to jest największe zagrożenie dla naszego kraju. Strasznie się wtedy zbuntowałem i moja klasa na jakiś czas przestała chodzić na religię. W tym samym czasie moja grupa teatralna dostała możliwość prowadzenia klubu osiedlowego. Od tego zaczęła się moja społecznikowska przygoda – organizowaliśmy tam spotkania, imprezy dla dzieciaków, półkolonie. Trwało to przez cały okres szkoły średniej, a potem musiałem wyjechać na studia.

Co studiowałeś?

Informatykę. W Warszawie. Wydawało mi się, że będę informatykiem przez całe życie. Przyjechałem tu, znalazłem pracę i mieszkanie. Miałem dużą potrzebę wolności. Przez ten teatr właśnie... Chciałem być szybko niezależny. I znalazłem pracę, jako informatyk, w sektorze pozarządowym.

Co to była za organizacja?

Stowarzyszenie Klon Jawor. Moje pierwsze dzieło, to portal ngo.pl. Na początku zajmowałem się programowaniem i prowadzeniem projektów informatycznych. Ale szukałem też jakiegoś ujęcia dla moich społecznych zainteresowań. Zobaczyłem, że istnieje taki zawód jak trener. Połączenie merytorycznej wiedzy z występowaniem na scenie, czyli coś, co zawsze lubiłem. Najpierw uczyłem się w szkole młodych liderów społecznych i politycznych, gdzie po raz pierwszy spotkałem się

z aktywnymi formami uczenia dorosłych. Poszedłem do szkoły trenerów, a potem z dużą pokorą zacząłem prowadzić pierwsze szkolenia. I tam spotkałem ludzi, którzy zajmowali się wątkami antydyskryminacyjnymi.

Czemu to akurat cię zafascynowało?

Wtedy jeszcze nie zdawałem sobie sprawy, jak szeroki to jest temat. Poznaliśmy się z Mają Branką na dotyczącym równości płci szkoleniu, które ona prowadziła dla młodzieżówek partyjnych. Wtedy doznałem olśnienia. Zrozumiałem, o co w tym chodzi.

Co zrozumiałeś?

Na czym polega nierówność. I poczułem się winny – że się do tego dokładam. Głównie przez swoją nieświadomość, bo nie zdaję sobie z tego problemu sprawy. A wydawało mi się, że jestem wyczulony na ludzkie krzywdy.

Dlaczego?

Nie chcę mówić o szczegółach, ale nie znoszę poczucia bezradności, bezsilności, kiedy nie można zareagować tak jak się chce. Poczułem, że na to, by zmienić tę niesprawiedliwość mogę mieć jakiś wpływ. Gender – to nowy dla mnie świat. Przedtem było dla mnie oczywiste, że kobiety i mężczyźni się różnią, że kobiety są takie, takie, takie, a mężczyźni tacy, tacy, i tak po prostu jest. A na szkoleniu dowiedziałem się, że nie jestem stereotypowym facetem... Że nie muszę nim być. A to oznaczało, że skoro ja nie jestem, to pewnie wielu innych też nie. Dotarło też do mnie, że jako facet o wiele rzeczy nie muszę walczyć, bo to – w cudzysłowie – naturalne, że je dostaję.

Podaj jakiś przykład.

Kiedy w szkole podstawowej, czy średniej trzeba było poprowadzić jakiś apel, to zawsze ja byłem głównym prowadzącym, a koleżanka była tą, która pomaga i wspiera...

Jest ozdoba.

Ona się uśmiecha, a główny ciężar spoczywa na mnie. Na konkursach recytatorskich ciągle słyszałem, że głos faceta brzmi zupełnie inaczej (w domyśle lepiej) i że facet na konkursie recytatorskim, to perełka... więc tam już na starcie miałem dodatkowe punkty. Zresztą w pozarządówce jest podobnie. W tym sektorze społecznym, faceci mają swoją windę. Jako naturalne jest uznawane, że to ja jestem dyrektorem, a nie moja koleżanka.

Mówisz, że doznałeś olśnienia i nagle zobaczyłeś coś, czego przedtem nie widziałeś. I co było dalej?

Postanowiłem, że chcę się o tym więcej dowiedzieć i zacząłem się intensywnie interesować tematem równości. Dowiedziałem się na przykład, że mimo iż sektor pozarządowy jest silnie sfeminizowany, większość członków zarządów to mężczyźni. Zacząłem czytać artykuły w prasie pod tym kątem, sprawdzać język, jak jest używany, w jakich kontekstach. I nagle świat zaczął inaczej wyglądać. To, co było dla mnie do tej pory oczywiste i naturalne, zaczęło wzbudzać wątpliwość.

Jaki był następny krok?

Maja zachęciła mnie do tego, żebym spróbował się tym tematem zająć. To jest dość zabawne, bo moim zdaniem po raz kolejny zadziałała tu owa winda. Ponieważ liczba trenerów-facetów była bardzo ograniczona, to byłem na wagę złota.



Zostałeś zaproszony dlatego, że jesteś facetem, a nie dlatego, że miałeś wysokie kompetencje?

Miałem kompetencje na poziomie podstawowym. Było i jest o wiele więcej kobiet, które mają zdecydowanie wyższe kompetencje, wiedzę, są po studiach gender, czy od wielu lat zajmują się tym tematem, ale to ja dostałem „punkty za pochodzenie”, bo trzeba było wesprzeć grupę niedoreprezentowaną.

Dostałeś bonus, bo masz chromosom Y.

Tak. To też jest jakieś działanie wyrównujące (śmiech). Zacząłem prowadzić pierwsze zajęcia. Większość tych szkoleń pojawiło się głównie dzięki temu, że są na nie pieniądze z Unii Europejskiej. To jest polityka, którą Unia próbuje od pięćdziesięciu lat realizować, więc Polska też jest zobowiązana, żeby to robić. No i pierwsze szkolenia prowadziłem dla projektodawców tak zwanego Equala. To było dość traumatyczne przeżycie, ponieważ ten temat – wtedy się mówiło głównie o równości płci – spotykał się z ogromnym niezrozumieniem. Przeważało przekonanie, że równość to parytet – 50 na 50. Pamiętam duży opór. I pamiętam też bardzo dużą różnicę między Warszawą, a na przykład Lanckoroną. W Warszawie osoby biorące udział w szkoleniach twierdziły, że są bardzo tolerancyjne, że rozumieją dobrze te problemy i że w ich projekcie nie ma żadnego kłopotu. Bardzo trudno było z nimi rozmawiać na ten temat. Ludzie zaprzeczali, że istnieje jakakolwiek nierówność. Kiedy zaczęliśmy się w temat zagłębiać, okazywało się, że ich postawa jest mocno podszyta stereotypami. Nie chcieli jednak przyznać, że ten problem ich dotyczy, nie chcieli się mu przyglądać. Z kolei w Lanckoronie ludzie przyznawali się do tego, że nie wiedzą, a jednocześnie chcieli się dowiedzieć. Przedtem dla nich było oczywiste, że bezrobotnym kobietom proponuje się szkolenia na euroflorystkę, a mężczyznom na eurospawacza. Ale byli skłonni zmienić to myślenie. Albo przynajmniej z nim dyskutować.

A co ty musiałeś w sobie zmienić, żeby prowadzić takie zajęcia?

Co najmniej kilka rzeczy. Przede wszystkim – rozwinąć swoją wrażliwość i uważność na to, co dzieje się wokół mnie. Na przykład, dopóki nie zacząłem prowadzić zajęć dotyczących płci nie sądziłem, jak bardzo wykluczający, ale i wkluczający może być język, którym się posługujemy. Ale to, co do dziś zajmuje mi najwięcej czasu, to myślenie o tym, co dla mnie oznacza męskość i kobiecość. Jaki wpływ ma moja płeć na mnie. Jakie znaczenie nadaje mi w moim otoczeniu. Na ile i kiedy jest ograniczająca, a na ile i kiedy pomaga. I na ile stereotypy płci są obecne w moim działaniu, na ile im ulegam. Jedno to zdawać sobie z nich sprawę, ale o wiele większym wysiłkiem jest to, aby nie ulegać, pod ich wpływem, automatycznemu działaniu.

I ostatnie – to też w kontekście zmiany siebie – nabyć wiedzę i nauczyć się reagować na przejawy nierównego traktowania, dyskryminacji, czy – cały czas – niezwykle częstego ośmieszania tematu równości.

Czy sam prowadzisz szkolenia?

Najczęściej pracuję w parze z kobietą. I to jest też ważne, bo widzę jak inaczej uczestnicy/czki szkolenia reagują, kiedy ja mówię coś na ten temat, a inaczej, kiedy mówi moja koleżanka. Często na początku zajęć słyszę komentarz, co za ulga, że mężczyzna z nami będzie. Ja codziennie widzę, jak działa to, o czym my mówimy, doświadczam tego na sobie.

Masz jakieś chwile słabości, zwątpienia?

Mam taką obserwację, że my – ludzie zajmujący się tematem równości – posługujemy się między sobą zupełnie innym językiem. Mam znajomych, którzy są z tego, że tak powiem, głównego świata. I często się zastanawiam nad tym, na ile w tym świecie, gdzie nie wszyscy są w stanie podać definicję gender, powinniśmy starać się wpływać na postawy. Tak, mam momenty zwątpienia, czasami sobie odpuszczam, nie reaguję, kiedy mam wrażenie, że może to przynieść więcej szkody niż pożytku. Bo dzisiaj wiem, że nie ma prostych rozwiązań i że to jest taka praca, która nie polega na wprowadzaniu szybkich zmian. To jest praca na postawach i na świadomości, a to jest najtrudniejsze.

Czujesz, że przewaga jest po tamtej stronie.

Przewaga liczebna, brak wiedzy – tak. Oczywiście, mogę zerwać kontakt z tymi znajomymi, ale nie chcę. Nie o to chodzi. Kiedyś mi się wydawało, że wszystko można zmienić, a dziś wiem, że to jest proces, który będzie długo trwał. Wiem, że warto poczekać, a czasem po prostu odpuścić. Ale zdarzają się też momenty zwątpienia w życiu prywatnym, bo zastanawiam się, co dla mnie jest normą i czy taka norma w ogóle istnieje. Czasem mi się wydaje, że gdybym tego wszystkiego, co wiem o równości, nie wiedział, to byłoby mi łatwiej. Od dzieciństwa uczono mnie, jak się mam jako facet zachowywać, co ja powinienem robić, a co moja partnerka. A tu się okazuje, że to wszystko jest płynne. A tymczasem, w różnych chwilach zwątpienia, mam potrzebę pewności. Czasem trudne jest dla mnie to, że musimy te nasze relacje sami konstruować. Że nie ma oczywistości. Miewam też taką obawę – co do siebie również – czy w sytuacjach trudnych przypadkiem nie chodzimy na łatwiznę. Czy nie robimy tego, do czego nas tresowano, co w nas wpojono zamiast tego, czego tak naprawdę byśmy chcieli.

Jak byś dziś siebie opisał?

Jestem trenerem i działaczem organizacji pozarządowych, pochodzę ze Słupska, jestem feministą, jestem mężczyzną. Jestem niewierzący. Mam prawie trzydzieści lat, nie jestem żonaty. To ważne, bo często słyszę, że „jak będziesz miał dziecko i żonę to zobaczysz, że będzie inaczej”.

Rozmowa z Agatą Teutsch**Jestem działaczką*****Czym się zajmujesz zawodowo?***

Zajmuję się różnymi rzeczami. Na utrzymanie zarabiam prowadząc treningi, warsztaty i zajęcia edukacyjne z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji, równości płci. Jestem też trenerką WenDo – samoobrony i asertywności dla kobiet. Ale główna część mojej aktywności nie jest związana z zarabianiem pieniędzy – prowadzę fundację, jestem członkinią kilku organizacji pozarządowych, grup nieformalnych i bardzo dużo czasu zajmuje mi działalność na rzecz zmiany społecznej, związana z ochroną praw człowieka.



Na czym ta działalność polega?

Współorganizuję różne akcje publiczne czy protestacyjne, występuję w sądach, kiedy są naruszane prawa człowieka, realizuję, wraz z innymi, kampanie informacyjne i społeczne, np. coroczną kampanię „16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć”. Jestem też współorganizatorką krakowskiej edycji Festiwalu Filmowego „WATCH DOCS. Prawa Człowieka w Filmie”, którego głównym organizatorem jest Helsińska Fundacja Praw Człowieka. Identyfikuję się jako działaczka społeczna. Na pytanie o zawód, odpowiadam – jestem zawodowo, ale nie zarobkowo, działaczką organizacji pozarządowej.

Od czego to się zaczęło?

Moja matka od zawsze była zaangażowana w różne inicjatywy związane z ochroną praw człowieka, wolności – przed osiemdziesiątym dziewiątym rokiem w naszym domu chowało się bibułę. Potem była członkinią Unii Demokratycznej. Zajmowała się przeciwdziałaniem przemocy wobec kobiet. Matka była zaangażowana i społecznie, i politycznie. Ja, zainspirowana jej aktywnością, w siódmej klasie szkoły podstawowej założyłam komitet ochrony praw ucznia. Od tego się zaczęło. Później, w liceum zaangażowałam się, jako wolontariuszka, w działalność schroniska dla kobiet ofiar przemocy.

Ile miałaś wtedy lat?

Szesnaście, siedemnaście.

I co robiłaś w tym schronisku?

Prowadziła je moja matka. Poprosiła mnie o pomoc w monitorowaniu prasy, pod kątem tego, czy i w jaki sposób pisze się o przypadkach przemocy wobec kobiet i przemocy w rodzinie. Czasem potrzebna też była jakaś szybka akcja – np. sprzątanie. Będąc w liceum uczestniczyłam w szkołach liderów politycznych i społecznych. Uważam to za ważne, że wrażliwość na kwestie społeczne wyniosłam z domu.

A co było potem? Jaki był następny ważny krok?

Postanowiłam zdawać na stosunki międzynarodowe, ale z nastawieniem, że interesuje mnie ochrona praw człowieka, a nie dyplomacja czy handel zagraniczny. Kolejny ważny krok, to udział w międzynarodowym obozie feministycznym w Słowenii. Zorganizowany był przez niemiecką fundację kobiecą, która na obóz zaprosiła kobiety głównie z Europy Środkowej, Wschodniej oraz byłych państw poradzieckich...

Który to był rok?

Dziewięćdziesiąty piąty. Pojechałam na obóz przypadkiem, ale tam dopiero zrozumiałam, o co chodzi z tym feminizmem. Wcześniej uznawałam równość wszystkich ludzi za podstawową ideę, ale nie chciałam się identyfikować jako feministka. Jak dziś pamiętam rozmowy z rówieśnikami, że to jest szufladkowanie i ja nie chcę być zaszufładowana jako feministka. W dużej mierze wynikało to z chęci bycia niezależną, poza różnymi strukturami, ale i z niewiedzy. A w Słowenii dowiedziałam się więcej i zrozumiałam, co to jest za ruch, jak jest różnorodny, jakie są jego postulaty. Po obozie i po przeprowadzce do Warszawy, zaangażowałam się jako wolontariuszka w fundacji La Strada. Później pracowałam w fundacji Ośka, byłam współzałożycielką grupy nieformalnej Ulica Siostrzana. To również inicjatywa feministyczna, która między innymi organizuje w Polsce Feministyczną Akcję Letnią, czyli FALę, w tym roku już po raz ósmy...

Czy ta aktywność dotyczyła przede wszystkim kobiet?

Tak, byłam zaangażowana w ruch przeciwko przemocy wobec kobiet, przeciwko dyskryminacji ze względu na płeć i w działalność związaną ze wzmacnianiem udziału kobiet w życiu politycznym. Byłam np. koordynatorką Przedwyborczej Koalicji Kobiet w 2001 roku, której celem było między innymi wprowadzenie do Parlamentu jak największej liczby kobiet. To było ważne i uczące doświadczenie, również dlatego, że się nam udało. Liczba kobiet w polskim parlamencie wzrosła – z 13 do 20 procent w Sejmie i z 12 do 23 procent w Senacie. Poszczególne partie wprowadzały różne systemy kwotowe. Konieczność zwiększenia udziału kobiet w procesach podejmowania decyzji w końcu została zauważona. Ale wtedy też zdałam sobie sprawę, że nie chcę więcej wkładać ogromnej energii w działanie na rzecz zwiększenia udziału w życiu publicznym i politycznym tych kobiet, które są przeciwniczkami równości. Dla mnie ważne jest, jakie kto ma poglądy i przekonania. I nie zależy mi na tym, żeby w parlamencie znalazło się po prostu dużo kobiet. Jestem zwolenniczką parytetów, bo to jest ważne narzędzie osiągania równości, ale nie jedyne. Jest jeszcze mnóstwo innych działań, które trzeba równolegle podejmować.

A co było dalej?

Chciałam zająć się edukacją na temat praw człowieka. Ukończyłam Szkołę Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, wzięłam udział w trzyletnim kursie dla trenerek WenDo, bo zależy mi na przeciwdziałaniu przemocy wobec kobiet. I w ogóle na przeciwdziałaniu dyskryminacji opartej na uprzedzeniach czy przekonaniu o niższości innych ludzi. Zostałam trenerką WenDo i ukończyłam szkolenia, które pozwoliły mi zająć się edukacją antydyskryminacyjną. Teraz większość czasu poświęcam tym działaniom.

Już nie tylko skierowanym do kobiet, tak?

Nie tylko. Podejmuję się działań, które kwestionują istniejący niesprawiedliwy i hierarchiczny układ władzy i relacji społecznych, po to, żeby ludzie mogli funkcjonować w bardziej wolny i sprawiedliwy sposób. Chodzi też o stworzenie przestrzeni do refleksji, autorefleksji dla osób, które są z tak zwanych grup większościowych. To nie jest tak, że w systemie patriarchalnym mężczyźni niczego nie tracą. Też tracą, tylko co innego niż kobiety i w innej skali.

Jak się teraz identyfikujesz?

Częścią warsztatów antydyskryminacyjnych jest refleksja nad własną tożsamością. Jedno z ćwiczeń polega na tym, że otrzymujemy kartkę z narysowanym „tortem” – kołem podzielonym na 5 części, symbolizujących „fragmenty mojej tożsamości”. Każda osoba ma zadanie wpisać nazwy pięciu grup, do których czuje, że należy. W tej chwili, w tym momencie. Czasem prowadząc zajęcia sama dla siebie też dzielę swój „tort”. Kiedy sama pierwszy raz robiłam to ćwiczenie, bez wahania wpisałam „feministki”. Po jakimś czasie, stwierdziłam, że mam opory przed wpisaniem tej nazwy. Ponieważ w przestrzeni publicznej funkcjonują osoby, które się identyfikują jako feministki, z którymi ja z kolei się nie identyfikuję. To też problem języka – kto kogo jak nazywa i co przez to rozumiemy. Ja się czuję feministką, ale czy czuję, że należę do grupy feministek? Trochę tak, a trochę nie.

To jaką feministką się dziś czujesz?

Biorąc pod uwagę literaturę i to, jak się definiuje różne nurty, jestem feministką radykalną. Bardzo istotne jest dla mnie kwestionowanie struktury i relacji władzy, w których funkcjonujemy. Ważne są kwestie związane z władzą ekonomiczną. Li-



beralne czy neoliberalne rozwiązania uważam za szkodliwe dla tych grup, które są dyskryminowane i nie mają dostępu do dóbr ekonomicznych.

Jeden kawałek twojej tożsamości to „radikalna feministka” a inne?

Tak, radykalne feministki... Chociaż w tym gronie jest wiele osób, z którymi się nie utożsamiam, bo radykalizm też może być różny. Ostatnio jestem zafascynowana wspinaczką skałkową, więc wpisałam w mój tort – „wspinaczki” oraz „kobiety”. To chyba pozostawię bez komentarza... Kawałków tortu jest więcej, bo teraz przychodzą mi do głowy różne rzeczy związane z kontekstem dnia dzisiejszego. Jestem wykształcona i to stawia mnie w uprzywilejowanej pozycji. Jestem w dobrej sytuacji finansowej, nie mam długów, kredytów. Jestem niezależna, nie mam dzieci, nie opiekuję się w tej chwili nikim. No i należę do grona działaczek lesbijskich. To znaczy angażuję się w inicjatywy, które mają przeciwdziałać dyskryminacji ze względu na orientację seksualną.

Nic nie mówisz o swojej przynależności religijnej.

Hm. Jeżeli chodzi o wyznanie, to jestem niewierząca, ale nie myślę o tym intensywnie, nie wpisałam tego odruchowo w „tort”. Jednocześnie tradycja judeochrześcijańska jest bardzo głęboko wpisana w mój system wartości i wielokrotnie się do niej odwołuję.

Czemu się w to wszystko angażujesz?

Można powiedzieć, że w ten sposób uzyskuję akceptację. Wiem, że taka postawa w środowisku mojej rodziny i bliskich jest ceniona.

A czy sama na jakimś etapie życia doświadczyłaś wykluczenia?

Chyba nie ma osoby, która na jakimś etapie swojego życia nie doświadczyłaby wykluczenia z powodu jakiegoś elementu swojej tożsamości. Miało się rude włosy, albo się było wysokim, albo niskim, albo z rodziny gdzie się rodzice rozwiedli, albo ze wsi... Dzieciństwo jest takim okresem, kiedy ze strony innych dzieci możemy się spotkać z różnymi formami wykluczenia. Oczywiście dorośli też nie są od tego wolni.

Wykluczenie to doświadczenie, które każdego z nas dotyka?

Myślę, że tak. Ale ważne jak na nas wpłynęło, co my z tym zrobimy, jak bardzo było mocne. Trudno powiedzieć, żebym doświadczyła jakiegoś wykluczenia traumatycznego, ale bywało, że czułam się wyraźnie inna. Mam niemieckie nazwisko i całe dzieciństwo musiałam je literować. Nikt nie umiał go przeczytać, nikt nie umiał go napisać. Sama kiedyś w podstawówce, bardzo się starając, zrobiłam w nim błąd i potem musiałam zamienić niepotrzebną literę w kwiatek, bo już nie miałam materiału na nowe okładki (śmiech).

To był taki znak inności.

Tak. Mówię tyle o matce, a o ojcu nie mówię. To dlatego, że miałam z nim mało kontaktu. Umarł, kiedy miałam niecałe pięć lat. Mam jakieś wspomnienia z nim związane, ale moja tożsamość w odniesieniu do ojca była ukształtowana raczej przez to, że on nie żyje. Ogromny wpływ miał na mnie fakt niemieckiego rodowodu ojca. Gdy mój brat był w pierwszej klasie podstawówki, dzieci zaczęły wołać za nim: Hitler, Hitler! Kiedy wrócił ze szkoły, to mama mu powiedziała – wytłumacz dzie-

ciom, że twój dziadek był Niemcem rumuńskim, a twoja babcia była Żydówką. No i dzieci zaczęły za nim wołać: Żydek, Żydek! Ta tożsamość, związana z pochodzeniem rodziny, jest dla mnie ważna.

Jak to jest być dziś w Polsce kimś, kto ma korzenie niemiecko-żydowskie?

Może to dziwne, ale ja w tym „nie siedzę”, to nie jest na pierwszym planie. Może potrzebuję jeszcze więcej czasu, żeby się temu przyjrzeć, zając się, zmierzyć się z tym.

Czy pojawia się czasami jakieś poczucie winy?

Nie, ale jest poczucie zobowiązania. Wiem, że mam narzędzia, dzięki którym mogę zmienić rzeczywistość. I niewykorzystanie ich byłoby nie w porządku. Dużo też myślałam o mojej tożsamości w kontekście prowadzenia warsztatów. Czy mówię, że jestem feministką, albo lesbijką. Kiedy to mówię, a kiedy nie. Albo co mówię i w jakim kontekście – gdzie stawiam granice. Było kilka takich sytuacji, kiedy uważałam, że to ważne, aby powiedzieć o mojej tożsamości. Na przykład, kiedy miałam wystąpienie w Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego na temat homofobii w Polsce. Albo wtedy, kiedy prowadziłam warsztaty dla kobiet nie identyfikujących się jako heteroseksualne w projekcie „Milczenie nie jest złotem” realizowanym przez naszą fundację. To codzienny dylemat w mojej pracy trenerskiej – gdzie ustawić granicę, kiedy i co powiedzieć, jakie nadać temu znaczenie. Często zadaję sobie pytanie „Kim jestem w kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych?”. Bo przecież jedno rzeczy widać na pierwszy rzut oka (jestem białą kobietą), innych nie (lesbijka, feministka, członkini organizacji społecznych itd.). Dużo łatwiej powiedzieć „skończyłam Szkołę Praw Człowieka”, trudniej „jestem działaczką lesbijską”. Kiedy osoba z grupy niedominującej, dyskryminowanej, powie o swojej tożsamości, to zawsze nadaje się temu specjalne znaczenie. Zastanawiamy się, dlaczego to powiedziała, co chciała zademonstrować. Kiedy kobieta prowadząca zajęcia, chce podać jakiś przykład i powie „kiedy byłam ostatnio na wakacjach z moim mężem...”, to mówi jednocześnie „jestem w związku heteroseksualnym”, ale mało kto uważa to za deklarację, manifestację polityczną. A jak powie, że była z partnerką, to sytuacja się diametralnie zmienia. To kwestia tego, co jest uważane za normę. Norma działa tak, że gdy milczę na temat moich związków, to większość założy, że jestem hetero. Deklaracja „jestem białym heteroseksualnym mężczyzną” ma siłę i znaczenie, jeśli osoba, która to mówi, zwróci uwagę na to, że jest na uprzywilejowanej społecznie pozycji i że to nie jest sprawiedliwe. Ta deklaracja ma znaczenie, jeśli osoba z grupy większościowej weźmie odpowiedzialność za zmianę układu sił. Mogę się założyć, że pojawiają się głosy krytykujące „ujawnianie” tożsamości przez osobę prowadzącą zajęcia, uznające to za nieprofesjonalne. Ale trener pracuje przecież także własną tożsamością, stanowi ona jedną ze składowych jego kompetencji. Wszystko, co mówi i czego nie mówi ma znaczenie. Wzmacnia albo podaje w wątpliwość system opresji. Język, którego używamy jest bardzo ważny. Powinien podważać istniejące relacje władzy, a nie wzmacniać je.



EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA – WIEDZA

Część III



EDUKACJA ANTYDISKRYMINACYJNA – WIEDZA

Zło na świecie płynie niemal zawsze z niewiedzy.

Albert Camus

Czego możemy dowiedzieć się o stereotypach, uprzedzeniach i dyskryminacji? Jak to działa i jak się przejawia w codziennym życiu? Czy z tą dyskryminacją to aby nie przesada? Czy dowiem się coś, czego jeszcze nie wiem? Czy te zagadnienia są na tyle szerokie by zajmować się nimi aż dwa dni?

Założmy, że właśnie rozpoczynasz prowadzenie warsztatu antydyskryminacyjnego. Podstawowe oczekiwania osób uczestniczących dotyczą kwestii merytorycznych i tematów poruszanych w trakcie zajęć. Osoby uczestniczące, już na samym początku warsztatu, pytają, co to właściwie są dyskryminacja i antydyskryminacja? Pojęcia te funkcjonują w potocznym języku i często OU nie wydaje się, by można było wiele więcej o nich powiedzieć. A jednak! W tym rozdziale zaprezentujemy różne aspekty tematu, sygnalizując najważniejsze wątki merytoryczne, jakie na zajęciach antydyskryminacyjnych powinny się pojawić. Zastrzegamy, że ze względu na objętość podręcznika nie jest możliwe zgłębienie tych kwestii w stopniu, jaki byłby w pełni satysfakcjonujący. Temat jest szeroki i wielowątkowy. Zachęcamy do dalszych lektur, ich propozycja znajduje się na końcu tej części podręcznika.

Podstawowe treści warsztatu antydyskryminacyjnego – stereotypy, uprzedzenia i zjawisko dyskryminacji wiążą się z szeregiem innych zagadnień, takich jak tożsamość w kontekście dyskryminacji, mikroprzekazy, język wykluczający i równościowy, które zostaną również rozwinięte w tym rozdziale. Podstawową osią porządkującą treści będzie struktura warsztatu antydyskryminacyjnego zaproponowana w klasycznym już, podręczniku *Antydyskryminacja*¹. Struktura zajęć tam zaproponowana została wybrana jako oś pracy zarówno w trakcie ATA, jak i w niniejszym podręczniku, gdyż odpowiada trzem głównym obszarom uczenia się: (1) rozbudzaniu świadomości, (2) zdobywaniu, rozszerzaniu i porządkowaniu wiedzy oraz (3) ćwiczeniu umiejętności i nabywaniu kompetencji. W rozdziale omówimy wątki, które okazały się najbardziej nośne, ciekawe, potrzebne, intrygujące czy kontrowersyjne i do których wracaliśmy z uczestniczkami i uczestnikami ATA. Dobór, jak i ujęcie tematów, są zatem subiektywne.

¹ Izabela Podsiadło-Dacewicz (red.), *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.



Dominika Cieślukowska

TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNA

*Chociaż coraz trudniej jest być pewnym tego, kim lub czym się jest, życie społeczne toczy się dalej.
(...)*

*Próby zdefiniowania lub opisanie siebie w sposób nieuchronny wynikają z perspektywy,
a różne perspektywy mają różne następstwa dla tego, jak traktowana jest dana osoba.*

Kenneth J. Gergen, *Nasycone Ja*

Rozdział ten zaczynam od tematu, który, sądząc z wielu rozmów i obserwacji, część osób prowadzących warsztaty antydyskryminacyjne zupełnie pomija lub ogranicza do minimum, na przykład do ćwiczenia „Opowieść o imionach” zaproponowanego w podręczniku *Antydyskryminacja* – a, pełniącego również funkcję integracyjną. Dlatego w tej publikacji, poświęcimy tożsamości sporo miejsca, pokazując, jak ważny jest to temat dla antydyskryminacji.

Tożsamość osobista i grupowa

Tożsamość to zbiór odpowiedzi na trudne pytanie „Kim jestem?”. Z jednej strony jest to koncepcja budowania siebie na podstawie przekonań, opinii i sądów, ale także wyobrażeń na własny temat¹. Z drugiej strony jest to proces psychologiczny oparty na samoświadomości funkcjonowania w relacji z innymi osobami i grupami, takimi jak rodzina, przyjaciele, naród, grupa kulturowa czy inne wyróżnialne grupy, wśród których musimy umieć się odnaleźć. **Tożsamość jest sumą wszystkich społecznych identyfikacji z jakich korzysta człowiek przy opisywaniu siebie². Mówimy o dwóch rodzajach tożsamości: jednostkowej (zwanej też osobistą) i społecznej (grupowej).**

Tożsamość indywidualną charakteryzuje tendencja **do odróżniania się od innych, samookreślenia, własnej niepowtarzalności, wyjątkowości i tzw. „byciu sobą”**. W tym kontekście unikalność i różnice indywidualne są podkreślane i rozwijane.

Tożsamość indywidualna:

- daje wizję własnej osoby (zbiór wyobrażeń na temat siebie, uczuć, sądów, doświadczeń),
- kształtuje świadomość trwania i pozostawania spójną/ym w zmieniającej się rzeczywistości,
- stwarza możliwość samorealizacji i jest podstawą stawianych sobie celów i wybierania sposobów ich realizacji.

¹ Jerzy Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Transhumana, Białystok 1995, s. 68.

² John Turner, *Discovering the social groups: A self-categorization theory*, New York, Basil Blackwell 1987.

Konstruowanie swojego „ja” zachodzi jednak w kontekście wyznaczonym przez kulturę, normy, wartości poszczególnych grup i większych zbiorowości, do których się przynależy.

U podstaw tożsamości grupowej leży **poczucie przynależności, bycia członkiem/inią grupy, wspólnoty z innymi**, podzielenia pewnych cech, pod względem których jest się podobnym/ną do innych. Bazując na takich teoriach jak społeczna teoria tożsamości czy teoria społecznej kategoryzacji⁴, które szerzej omówimy, uznawano, że podobieństwa pomiędzy obrazem siebie a grupą są ważną podstawą tworzenia spójnych grup. Idąc dalej, **społeczne kategoryzowanie⁵ podkreśla, że ludzie najpierw myślą o sobie jako o członkach/iniach grupy, dopiero później opisują siebie jako jednostki**. Podstawą grupy jest z jednej strony poczucie przynależności do niej, z drugiej – granice wobec innych grup.

Tożsamość grupowa zapewnia jednostce szereg korzyści:

- świadomość uczestnictwa w grupach społecznych,
- poczucie przynależności i akceptacji,
- solidarność i wsparcie w trudnej sytuacji,
- intymność i bezpieczeństwo w relacjach społecznych,
- przewidywalność zachowań w sytuacji spotkania nieznanymi osobami.

Tożsamość osobista i grupowa a różnice kulturowe

Każda osoba może posiadać kilka tożsamości i jednocześnie należeć do kilku grup, z którymi się identyfikuje bądź jest identyfikowana. Jednakże warto pamiętać, że waga tożsamości osobistej i grupowej może być różna dla osób pochodzących z odmiennych kultur. W nauce podjęto ten temat opisując **koncepty ja niezależnego i ja współzależnego⁶**. Pierwsza jest znacznie częściej stosowana do opisu osób z zachodniego kręgu kulturowego, a druga jako bardziej charakterystyczna dla kultur szeroko rozumianej Azji Wschodniej. Terminy te wprowadzili: amerykańska badaczka Hazel Rose Markus i japoński naukowiec Shinobu Kitayama. Podstawy filozoficzne *ja niezależnego* to spuścizna liberalizmu, oświecenia oraz etyki protestanckiej: idea wolności osobistych, wyboru i odpowiedzialności, poleganie na systemie prawa i sądownictwa, które przekazywane na drodze socjalizacji tworzą wiarę w pozytywną odrębność własnego ja, poczucie sprawczości i kontroli oraz osobistą inicjatywę. *Ja niezależne* motywuje do uznania tożsamości osobistej jako nadrzędnej, a dążenie do posiadania dobrego obrazu siebie, w tych kulturach, będzie oznaczało budowanie poczucia własnej wartości, koncentrację na sobie i swojej unikalności. Filozofia *ja współzależnego* wywodzi się natomiast z klasycznych tekstów o konfucjańskich powinnościach, taoistycznej harmonii i współzależności oraz buddyjskich przekazach na temat współczucia. Podkreślana jest w nich orientacja na innych, jako źródło informacji i oceny siebie, punkt odniesienia do porównań oraz wzorców do naśladowania. Zachowania, normy, wartości charakterystyczne dla kultur *ja współzależnego* będą znacznie bardziej zakorzenione w tożsamości społecznej, opartej na podobieństwach. Pozytywny wizerunek siebie będzie definiowany przez przynależność do innych grup (często, przede wszystkim, rodziny) i stopień podporządkowania się oczekiwaniom zgłaszanym przez te grupy.

⁴ Za: Daan van Knippenberg, S. Alexander Haslam, Michael J. Platow, *Unity Through Diversity: Value-in-Diversity Beliefs, Work Group Diversity, and Group Identification*, Group Dynamics: Theory, Research, and Practice Vol. 11, No. 3, American Psychological Association 2007, s. 207–222.

⁵ Bruce E. Blaine, *Understanding the Psychology of Diversity*, SAGE Publications, Los Angeles 2007.

⁶ Szerzej opisana w: Paweł Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 218.



Ponieważ grupy społeczne i kategoryzowanie stanowią podstawę stereotypizacji, dlatego tożsamość społeczna jest tematem wyjściowym do omawiania dyskryminacji i różnorodności. Ważnymi aspektami związanymi z tożsamością grupową w kontekście tematu (anty)dyskryminacji mogą być, m. in.: język danej grupy, podporządkowanie normom obowiązującym w grupie, utrzymywanie więzi emocjonalnych z grupą, spójność między jej członkami/iniami.

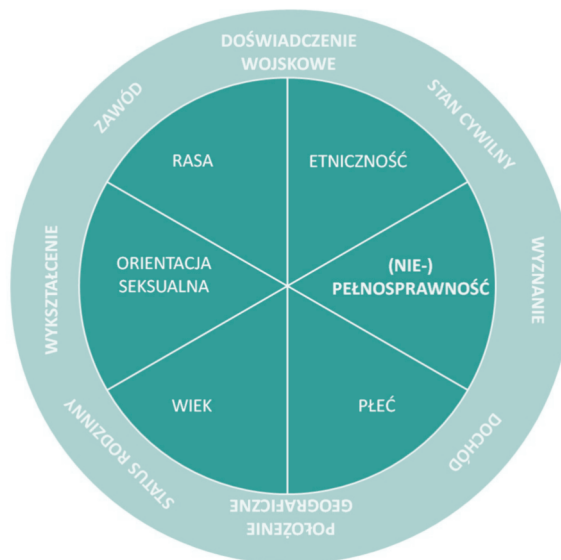
Tożsamość pierwotna i wtórna

Drugą koncepcją tożsamości, szeroko stosowaną w kontekście antydyskryminacji i zarządzania różnorodnością, jest idea przyglądania się sobie na tle grup społecznych poprzez koło różnorodności.

Koło różnorodności (*Diversity Wheel*) – to szeroko używane narzędzie ilustrujące złożoność tożsamości i społecznych identyfikacji, wprowadzone przez Marilyn Loden i Judy Rosener w książce *Workforce America! Managing Employee Diversity As a Vital Resource*⁷. Koło pokazuje społeczne identyfikacje, które mają istotne znaczenie dla funkcjonowania jednostki z samą sobą, a także, czy przede wszystkim, w domu, miejscu pracy, organizacji lub szerzej – w społeczeństwie.

Klasyczny model składa się z dwóch kręgów. Wewnętrzny krąg jest podzielony na sześć elementów i odpowiada poszczególnym identyfikacjom społecznym: rasie, etniczności, wiekowi, płci, fizycznym zdolnościom /możliwościom i orientacji psychoseksualnej. Zewnętrzny krąg odzwierciedla takie elementy tożsamości, jak: zawód, dochód, status matrymonialny, doświadczenie wojskowe, wierzenia religijne, położenie geograficzne, status rodzicielski i wykształcenie.

Pryzmat koła różnorodności pozwala nam dostrzec wielowymiarowość tożsamości oraz jej ważne cechy: zmienność *versus* stałość, czy wrodzoność *versus* nabywalność.



Prototyp KOŁA RÓŻNORODNOŚCI,

za: Loden i Rosener, 1991

Tożsamość pierwotna to przynależności, z którymi się rodzimy, bądź które nabywamy we wczesnym dzieciństwie. Utrzymują się one przez całe życie oraz są trudne do kontrolowania i zmiany samodzielnie przez osobę, którą wyróżniają. Składają się na nią elementy w wewnętrznym kręgu.

Tożsamość wtórna czyli przynależności nabywane przez jednostkę w trakcie jej życia, które podlegają zmianie, są bardziej kontrolowane, częściej zależne od indywidualnego wyboru jednostki. Należą do niej elementy w zewnętrznym kręgu.

⁷ Marilyn Loden, Judy Rosener, *Workforce America! Managing Employee Diversity As a Vital Resource*, McGraw-Hill Burr Ridge, Illinois, U.S.A. 1991.

Każdy z wymienionych elementów dodaje złożoności ludzkim tożsamościom, które, poprzez dynamiczne interakcje między sobą, kształtują nie tylko obraz siebie, własne wartości czy styl życia, ale także silnie determinują życiowe, edukacyjne, zawodowe możliwości i ograniczenia. Nie zawsze to, kim jesteśmy i jak siebie widzimy, jest zgodne i zbieżne z tym, jak widzą i traktują nas inni. Nasze własne koło tożsamości może znacznie się różnić od koła, które stworzyłaby dla nas osoba bliska, ktoś z rodziny, przyjaciół, koleżanka z pracy, szef/owa, urzędnik/czka lub osoba, która mało nas zna. Powyższe kategorie (szczególnie pierwotne) dzielą ludzi na poszczególne grupy społeczne funkcjonujące w asymetrycznych relacjach, którym przypisane są przywileje lub opresja. Każdy z komponentów koła różnorodności determinuje to, jak człowiek jest postrzegany i traktowany przez innych. W miarę popularyzowania się koncepcji koła różnorodności i kolejnych do niej odwołań w świecie, wzbogacono ją o różnorodne elementy, jak chociażby te związane z zawodem (staż pracy, stanowisko, branża), językiem (pierwszy, zwany „ojczystym” i tzw. „obce”), stylem pracy, życia, komunikowania się z innymi, hobby i zainteresowaniami. Zależnie od kontekstu kulturowego, dodawano także na przykład kolejność urodzenia czy narodowość, zmieniano też położenie niektórych aspektów, jak na przykład religii, która w wielu krajach definiowana jest jako pierwotna. W samym jądrze koła umieszczano osobowość, czyli „złożoną mieszankę postaw, przekonań, kompetencji, z których wiele jest specyficznych dla danego kontekstu”⁸, niezwiązaną z identyfikacją z grupami społecznymi. W ten sposób zmodyfikowana koncepcja koła różnorodności nawiązuje do lalek-matrioszek włożonych jedna w drugą. W samym centrum mamy osobowość, w kręgu drugim tożsamość pierwotną, następnie – w trzecim – pokazujemy przykłady przynależności wtórnych, a kolejny krąg może podkreślać i uszczegóławiać elementy tożsamości wtórnej, które ważne są dla danego kontekstu. I tak, na użytek szkoleń w firmach czy instytucjach rynku pracy, do koła różnorodności dodaje się koło uwzględniające „tożsamość organizacyjną”, w którym umieszcza się dodatkowy krąg z kategoriami ważnymi dla życia zawodowego (branża, funkcja, stanowisko, udział w związkach zawodowych, staż pracy, zarobki, motywacja do pracy itp.). Pracując z instytucjami edukacyjnymi, z tożsamości wtórnej można wyodrębnić w oddzielnym kręgu elementy „tożsamości edukacyjnej”: dziedzina naukowa, prowadzony przedmiot, zawód, funkcja społeczna, stopień awansu zawodowego, rodzaj placówki, staż pracy, itp. Wiele autorów i autorów książek czy osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną posługuje się tym modelem do pokazania podstaw nierówności społecznych. Allan Johnson⁹ stanowczo stwierdza, że powyższe kategorie nie odzwierciedlają prawdziwej tożsamości jednostki, jej myśli, uczuć czy aspiracji. Znacznie silniej natomiast odzwierciedlają powierzchowny obraz tego, jak społeczeństwo jest skonstruowane.

Przyjrzyjmy się kołu różnorodności jednej z przykładowych osób, która może pojawić się na naszym szkoleniu. Czy to, kim jest, co może zrobić, a co nie jest dla niej możliwe w danym kontekście społecznym, wypływa przede wszystkim z jej indywidualnych cech budujących tożsamość?

Perspektywa trenerska

Pomyśl przez chwilę o osobie, której wyobrażenie samej siebie jest takie: Jestem towarzyską, ekstrawertyczną osobą, lubię podróże i kuchnię portugalską, mam predyspozycje leaderskie i umiem podejmować decyzje. Jakie szanse zostania szefem zespołu w firmie ma taka osoba?

Jeśli pomyślałaś/eś, że spore, to dodajmy, że jest to młoda kobieta.

⁸ G. Vittorio Caprara, Daniel Cervone (2000), za: Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.) *Zrozumieć Zagładę, społeczna psychologia Holokaustu*, PWN, Warszawa 2009, s. 302.

⁹ Allan Johnson, *Privilege, Power, and Difference*, McGraw-Hill, New York 2006.



Czy to względnie obiektywne kryterium, które określa tę osobę – płeć, wpływa na jej możliwości w społeczeństwie? Dane pokazują, że tak. Kobietom znacznie trudniej jest dostać się na wysokie stanowiska w firmach – to zjawisko **szklanego sufitu**¹⁰. Często przy awansie kobiet ich indywidualne cechy czy kompetencje nie mają pierwszorzędного znaczenia. Nie bez znaczenia jest też wiek.

Dodajmy, że opisywaną osobą jest młoda Czeczenka – muzułmanka.

Jej ścieżka kariery najprawdopodobniej jeszcze bardziej się skomplikuje, być może w Polsce w ogóle nie będzie możliwa.

Wiara w siłę autoidentyfikacji, opierającej się na tym, że sami decydujemy o przynależności do tej czy innej grupy jest krytykowana. Ważne jest bowiem też to, jak postrzegają i identyfikują nas inni. **Na warsztatach antydyskryminacyjnych należy podkreślać, przykładowo na podstawie biografii osób reprezentujących grupy mniejszościowe, że nawet bardzo silnie wykształcone tożsamości indywidualne oparte na unikalnych kompetencjach i cechach, mogą mieć mniejszy wpływ na funkcjonowanie tych osób w społeczeństwie, niż elementy ich tożsamości pierwotnej.** Odpowiedzialność za to, jak zostanie potraktowana dana osoba, leży po stronie każdego/każdej z nas, ale systemy, w jakich żyjemy, kształtują kontekst, np. w patriarchalnym społeczeństwie kobietom, lesbijkom i gejom będzie trudniej, niż heteroseksualnym mężczyznom.

Warty podkreślenia jest także pogląd, coraz częściej spotykany w naukach społecznych że tradycyjne kategorie (auto)identyfikacji rozpadają się. Wielu autorów/ek pokazuje¹¹, że założenie o biologicznej podstawie różnic płciowych, wzmacnia istniejącą strukturę władzy, szkodzi interesom kobiet i powinno być poddawane krytycznemu oglądowi i/lub przekonstruowane. Podobnie „podejrzane” są kategorie rasy, wieku, religii i narodowości (patrz rozdział III.5 o „izmach”). W ramach patriarchalnego (i każdego innego, np. heteronormatywnego, etnocentrycznego, nacjonalistycznego) systemu kształtowane są przekazy kulturowe, socjalizacyjne, edukacyjne i inne dotyczące tego, kim się jest, co powinno się robić, a czego nie, jakie są oczekiwania względem konkretnych jednostek oraz grup. Na warsztatach można więc zakwestionować wyobrażenia o własnych tożsamościach i tożsamościach grup, na których skupia się warsztat, gdyż „rzeczywiste cechy”¹² im przypisywane, będą często listą stereotypów (o czym dalej w tym rozdziale). Warto, by osoby uczestniczące zastanowiły się nad perspektywami, w jakich są konstruowane. Rozpoczęcie refleksji nad konstrukcją/dekonstrukcją własnej tożsamości może też być efektem warsztatów antydyskryminacyjnych.

„W świecie ponowoczesnym stajemy się coraz bardziej świadomi, że obiekty o których mówimy, nie tyle nie istnieją w świecie, ile są wytworami perspektywy. (...) W warunkach ponowoczesnych jednostki żyją w stanie ciągłego konstruowania i rekonstruowania; jest to świat, w którym wszystko, co się dzieje, może być negocjowane”¹³.

Koło różnorodności i warsztatowe dylematy

Temat tożsamości, jak również koło różnorodności, mogą budzić żywe dyskusje na warsztatach. Poniżej kilka z najczęściej spotykanych kontrowersji wokół koncepcji „koła” i poszczególnych kwestii ważnych z antydyskryminacyjnej perspektywy

¹⁰ Bogusława Budrowska, Danuta Duch, Anna Titkow, *Szklany sufit: bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*. Raport z badań jakościowych, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, <http://www.isp.org.pl/files/18928511860411162001134735655.pdf>.

¹¹ Kenneth J. Gergen, *Ja nasycone. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, PWN, Warszawa 2009, s. 175–192.

¹² Określenia których używa Gergen, tamże, s. 180.

¹³ Tamże, s. 36.

oraz propozycje wykorzystania ich do rozwijania świadomości i przekazywania wiedzy. W danym momencie warsztatu, zależnie też od celów i dalszego programu, osoba prowadząca może wybrać rozwinięcie wątków adekwatnie do potrzeb.

Ja to wcale nie chcę być podobny do innych, cenię oryginalność i wręcz buduję swoją odrębność.

- pokaż, że osoba odwołuje się do jednej z tendencji: odróżniania się (tożsamość osobista), ale ludzie często dążą do upodabniania się, by budować grupę;
- wskaż, że to jej indywidualny wybór, OU podkreśliła własny wpływ i decyzyjność, co do odróżniania się;
- zachęć osobę do refleksji, jak może czuć się osoba, która sama nie decyduje się na bycie inną, ale „inność” jest wpisana w jej codzienne funkcjonowanie, bo jest w grupie mniejszościowej;
- zaprosz do zastanowienia się, w kontekście jakich elementów koła osoby chcą się odróżniać (i dlaczego), a w jakich cenią/łyby sobie fakt, że są podobne do innych;
- wskaż na czynniki indywidualne, sytuacyjne i kulturowe: kreowanie obrazu siebie jako niepowtarzalnej jednostki może być wynikiem indywidualnej motywacji/preferencji (*jestem skrajnie indywidualną postacią, lubię chodzić własnymi ścieżkami*), może być potrzebą sytuacji (*chcę zaimponować komuś, na kim mi zależy*), lub kwestią kulturową (podkreślanie własnych osiągnięć, odrębności traktowane jako mocna strona lub jako niedojrzałość psychiczna i społeczna).

W obecnych czasach to wszystko sobie można zmienić. Nie tylko pracę czy miejsce zamieszkania, ale też płeć czy wiek. To rozróżnienie wydaje mi się „niedzisiejsze”.

- wskaż, że o ile o zmianie miejsca zamieszkania czy pracy najczęściej można zadecydować samodzielnie, o tyle zmiana płci wymaga już decyzji innych osób; w tym procesie, tak jak przy operacji plastycznej pozornie zmieniającej wiek, jest się zależnym/ą od innych osób;
- wytłumacz, na czym polega transpłciowość i odczaruj powszechne na ten temat mity, jeśli trzeba rozwiń temat transfobii;
- pokaż kontekst grupy i różnice dla tożsamości pierwotnej i wtórnej: zmienność elementów wtórnych spotyka się zazwyczaj z większą akceptacją, można zmieniać te elementy kilka razy w życiu, przy niektórych kwestiach zmiana oznacza rozwój i grupa może do niej zachęcać (jak zmiana pracy na lepszą, nauczanie się kolejnych języków), przy elementach pierwotnych zmiana jest znacznie trudniej akceptowalna, nie można tych elementów dowolnie/kilkakrotnie zmieniać, by nie narazić się na brak akceptacji grupy;
- umieść zdanie OU na tle postmodernistycznych koncepcji tożsamości i konstruktywizmu społecznego (m.in. Bauman, Gergen, Luckmann, Foucault).

Te cechy w wewnętrznym kole to są trochę intymne, wstyd o nich mówić.

- dopytaj, o których szczególnie wstyd mówić, komu wstyd i dlaczego;
- pokaż binarność poszczególnych elementów;
- zapytaj, co poszczególne elementy koła mogą znaczyć dla grup mniejszościowych i większościowych;
- odwołaj się do „przezroczystości” kategorii opisujących grupy większościowe i „stygmatyzowania” kategorii odnoszących się do mniejszości;
- pokaż, że nawet jeśli osoby nie znają osób z grup mniejszościowych, czy nie dostrzegają przejawów dyskryminacji, to i tak intuicyjnie wyczuwają, że rozmowa na te tematy może być trudna – dopytaj skąd opór, obawy, niechęć do tematu, pokaż, że to naturalne;
- pokaż, że gdy się o nich nie mówi i nie dekonstruuje, to podtrzymuje się system zależności.



No rozumiem, że te wszystkie wewnętrzne cechy mogą być wrodzone, ale chyba nie orientacja seksualna, to akurat kwestia decyzji.

- odróżnij zachowania seksualne od tożsamości/orientacji psychoseksualnej;
- **wyjaśnij, że tożsamość, zwana częściej orientacją psychoseksualną, to trwałe zainteresowanie inną osobą w wymiarze seksualnym, emocjonalnym, romantycznym, lub uczuciowym;** odnosi się do uczuć i koncepcji samego siebie. Ludzie mogą wyrażać swoją orientację seksualną w zachowaniach seksualnych lub jej nie wyrażać. Orientacja psychoseksualna opisana jest na continuum, które przebiega od wyłącznej homoseksualności do wyłącznej heteroseksualności. Pojawia się u ludzi we wczesnym okresie dojrzewania, gdy, w większości, nie mają jeszcze za sobą żadnych doświadczeń seksualnych, a oficjalne stanowisko psychologii w tej sprawie jest takie, że nie jest ona świadomym wyborem i nie można jej zmienić.

Tożsamość własna i grupa „obca” – relacje międzygrupowe

Przyjrzyjmy się teraz, w jaki sposób jednostki, mimo wielu ważnych charakterystyk osobistych, patrzą na siebie przez pryzmat cech podzielanych w ich grupie. Zobaczmy, jak funkcjonują w grupie własnej i w relacjach z „obcymi”.

Podział na „my” i „oni” jest silnie nacechowany¹⁴:

- faworyzowaniem własnej grupy i obniżaniem wartości innych grup, do których się nie przynależy;
- przecenianiem różnic między grupą własną i obcą oraz niedocenianiem zróżnicowania wewnątrz grupy obcej;
- pomniejszaniem znaczenia zachowań negatywnych we własnej grupie przy jednoczesnym pomniejszaniu znaczenia zachowań pozytywnych w grupie obcej. Nawet wtedy, gdy członkowie i członkinie grup własnej i obcej zachowują się tak samo.

Warto pamiętać o różnicach międzykulturowych w tym względzie. W społeczeństwach kolektywnych, o wyższej współzależności, zauważyć można większy konformizm wobec członków własnej grupy i silniejszą tendencję do faworyzowania swojej grupy, niż w kulturach silniej indywidualistycznych i ceniących niezależność¹⁵.

Wymienione wyżej prawidłowości często można zaobserwować na warsztatach antydyskryminacyjnych.

Przykład

W jednym z ćwiczeń, wypracowane przez uczestników i uczestniczki¹⁶ listy cech, atrybutów, zajęć i zachowań, charakterystycznych dla Cyganów, Włochów i Polaków treściowo okazały się do siebie bardzo podobne (w trzech grupach pojawiły się odniesienia do religii, stylu ubierania się, postaci matki, muzyki, stylu życia). Jednakże te same cechy pojawiające się u Polaków i Romów otrzymywały inne interpretacje i zabarwienie emocjonalne. Osoby uczestniczące krytkowały wyobrażonych Cyganów za „zbytne przywiązanie do swoich tradycji”, z kolei w obrazie Polaków chwalili „silne korzenie i bogate tradycje”. Zazwyczaj odnoszono się bardzo negatywnie do „cygańskiego kombinowania”, nazywanego „przestępstwem”, podczas gdy „zaradność i spryt” Polaków, chociażby w unikaniu płacenia podatków, rzadko były uznawane za łamanie prawa.

¹⁴ Więcej, w: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, GWP, Gdańsk 1999.

¹⁵ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy ...*, s. 61.

¹⁶ Autentyczne przykłady pochodzą z warsztatów nt. wiedzy o kulturze romskiej, prowadzonych w paradygmacie antydyskryminacyjnym przez absolwentki ATA.

Warto dodać, że obserwacje z warsztatów niejednokrotnie pokazały, że przygotowanie długiej listy stereotypów na temat Cyganów (grupy obcej) przychodzi łatwo i wywołuje dużo zabawy wśród nie-Romów, podczas gdy przygotowanie podobnej listy odnoszącej się do Polaków (grupy własnej), budziło często sprzeciw, iż zbyt trudno jest coś jednoznacznie stwierdzić, bo przecież Polacy są bardzo różni. Przygotowywanie listy na temat własnej grupy, mimo że trwało zazwyczaj znacznie dłużej, kończyło się krótszymi i uboższymi wersjami, niż na temat grupy obcej.

Jedną z najpopularniejszych i najważniejszych teorii tłumaczących funkcjonowanie grup i relacji między nimi jest teoria **tożsamości społecznej** Tajfela i Turnera z 1979 roku¹⁷. Autorzy podkreślają, że przynależność do grupy własnej ma przynosić zadowolenie z siebie i podwyższać samoocenę. Stąd motywacja do przypisywania własnej grupie pozytywnych cech (chcemy być członkami i członkiniami grup, które są lepsze) i cech negatywnych grupie obcej (nie chcemy należeć do grup o niższym statusie). W sytuacjach, w których jesteśmy niepewni/e własnej wartości lub adekwatności własnego zachowania, tożsamość grupowa może pomóc w zmniejszeniu tej niepewności.

Z drugiej strony warto pamiętać, że niezachwiane poczucie ja, bliskie związki i poczucie wspólnoty w różnych grupach odniesienia, co do których odwołują się powyżsi autorzy, są obecnie coraz częściej zastępowane przez różnorodność, przypadkowość i fragmentaryczność¹⁸. Jesteśmy skazani na rozszerzanie powiązań z ludźmi, także tymi spoza własnych grup. Jak pisze Gergen: „Jesteśmy coraz częściej wpychani w nowe i różne związki z innymi, ponieważ w miejscu pracy sieć kolegów rozszerza się, sąsiedztwo nasyci się nowymi i różnymi głosami, składamy i przyjmujemy wizyty z zagranicy, organizacje rozprzestrzeniają się geograficznie itd. W efekcie (...) stajemy wobec dziesiątków nowych i różnych żądań. Jak na przykład mamy zachowywać się uprzejmie, racjonalnie, pewnie, zabawnie lub czule wobec ludzi z innych krajów, grup etnicznych i wiekowych, o odmiennej pozycji ekonomicznej, religii itp.? Gdy tak wiercimy się i poszukujemy odpowiednich form działania, zwiększa się prawdopodobieństwo, że nasza tożsamość zostanie raczej zakwestionowana, niż potwierdzona¹⁹”. Warsztaty antydyskryminacyjne ma uświadamiać osobom uczestniczącym sposób, w jaki funkcjonują w grupie własnej, oraz ich stosunek wobec różnych „obcych” grup. Dostarcza też wiedzy na temat tych grup. Często nie potwierdza dobrego samopoczucia i nie daje gotowych odpowiedzi, a raczej buduje niepewność i rozbudza wrażliwość na pomijane, niepopularne i niechętnie konfrontowane społecznie kwestie.

Podsumowanie

Tożsamość społeczna

- to cechy indywidualne tworzące koncepcję ja oraz identyfikację z grupami społecznymi;
- jest budowana w oparciu o podobieństwa i różnice w stosunku do innych osób;
- składa się z (1) cech osobowości, (2) cech wrodzonych (pierwotnych) i (3) cech nabytych (wtórnych);

¹⁷ Henry Tajfel, John Turner, *An integrative theory of ingroup behavior*, w: S. Warchel, W.G. Austin (red.), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago 1979, s. 7–24.

¹⁸ Tamże, s. 7–24.

¹⁹ Kenneth J. Gergen, *Nasycone Ja...*, s. 181–182.



- wiele kategorii tożsamościowych jest konstruowanych i dekonstruowanych społecznie;
- każda osoba może posiadać kilka tożsamości, poprzez autoidentyfikację, jak również bycie kategoryzowaną przez innych;
- zależna jest od kontekstu społecznego i kulturowego;
- może determinować życiowe, edukacyjne, zawodowe i inne możliwości i ograniczenia;
- tworzy linie podziału między grupą własną i obcą;
- jest podstawą wartościowania (pozytywniejsza ocena grupy własnej, niż obcej) i innych mechanizmów międzygrupowych prowadzących do tworzenia stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji.

Dominika Cieślukowska

POSTRZEGANIE SPOŁECZNE

Czytając wcześniejsze akapity, być może zastanawiasz się, jak połączyć kwestie tożsamości z kolejnymi wątkami warsztatu antydyskryminacyjnego? Jak od tożsamości, postrzegania siebie i funkcjonowania we własnej grupie, przejść do omawiania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji?

Tworzenie i podtrzymywanie tożsamości to, w dużej mierze, kategoryzowanie siebie i innych, dlatego w kontekście antydyskryminacyjnym tożsamość można postrzegać jako konstrukt ułatwiający stereotypizację i dyskryminację. Gdy grono osób zaczyna być postrzegane jako grupa, czyli kategoryzowane (na podstawie cechy wspólnej, w oparciu o różnice wobec grupy alternatywnej, najczęściej w opozycji: kobiety – mężczyźni, młodzi – starzy, Polacy – nie-Polacy), pojawia się potrzeba opisu tej grupy. Ponieważ jest to grupa obca i osobom może brakować szczegółowych informacji na jej temat, to dla zaspokojenia pierwszej potrzeby wystarczą ogólne cechy, dostarczające jakiegokolwiek wiedzy.

Kategoryzowanie – rozpoznawanie podobieństw i różnic oraz ich grupowanie w odrębne kategorie.

- Jest to jeden z podstawowych procesów poznawczych.
- Samo kategoryzowanie nie jest szkodliwe, wręcz ułatwia codzienne funkcjonowanie.
- Na bazie kategoryzacji powstają jednak krzywdzące uogólnienia – stereotypy.

Od kategorii do stereotypów

Kategoryzowanie jest procesem zachodzącym już w dzieciństwie i odbywa się przede wszystkim na podstawie pierwotnych kategorii tożsamościowych: płci, etniczności/rasy, wieku²⁰. Badania pokazują, że przekonania na temat płci powstają znacznie wcześniej, niż inne. Już siedmioletnie dzieci odróżniają głosy męskie i żeńskie, a następnie dodają do utworzonych kategorii informacje na temat uogólnionego wizerunku mamy i taty, a co za tym idzie kobiety i mężczyźni. Kilku lat później

osoba najpierw dokonuje kategoryzacji,

następnie gromadzi informacje, by móc tę grupę scharakteryzować

przypisuje uproszczone cechy, które następnie uogólnia

²⁰ Bruce E. Blaine, *Understanding the Psychology...*, s. 21.

dzieci, już w okresie przedszkolnym, przypisują innym etykiety odnoszące się do płci. Zaczynają się też posługiwać innymi kategoryzacjami: etniczną, zawodową, odnoszącą się do budowy ciała oraz wieku.

Co ciekawe, sprawdzono, że dzieci w wieku przedszkolnym uczą się najpierw werbalnych etykiet grup oraz skojarzonych z nimi stereotypów, a dopiero później dowiadują się, jak odróżniać ludzi, których te etykiety dotyczą. Znają zatem stereotyp, zanim potrafią rozpoznać, kogo on dotyczy²¹.

STEREOTYPY: źródła, cechy, konsekwencje ■ ■ ■ ■

Są tak prawdziwe jak tradycja i sięgają tak głęboko jak folklor.

H. J. Ehrlich

Na temat stereotypów powstało już wiele prac, a jedną z pierwszych była wydana w 1922 roku publikacja Waltera Lippmanna: *Public opinion*²². W naukach społecznych uważa się ją często za rozpoczynającą badania nad stereotypami, mimo że zjawiska związane z tematem (np. grupa własna i obca) były już wprowadzane wcześniej. Stereotypy, w zasadzie od początku, traktowane były jako nieprawidłowe procesy myślowe, choć kolejne osoby zajmujące się tematem z perspektywy poznawczej pokazywały, że stereotypy pełnią ważną rolę w przetwarzaniu informacji i innych procesach myślowych i rezygnowały z ich wartościowania²³. Jednak podejście opisujące stereotypizację jako naturalny proces myślowy, niezbędny i konieczny dla ludzkiego funkcjonowania, jest silnie krytykowane i dyskutowane wśród badaczy i badaczek²⁴, tak samo jak wśród praktyków i praktyczek edukacji antydyskryminacyjnej. Patrząc na zachowania jednostek nie tylko w salach laboratoryjnych ale, przede wszystkim, w życiu społecznym, nie da się odciąć od ich społecznie negatywnych konsekwencji, jakimi są – z poziomu jednostkowego – błędy percepcyjne, stronniczość i tendencyjność (z ang. *bias*) odbierania, przetwarzania i zapamiętywania informacji, a z poziomu społecznego – tworzenie uprzedzeń i dyskryminacja. W perspektywie antydyskryminacyjnej proces stereotypizacji traktowany jest więc negatywnie, głównie dlatego, że często prowadzi do dyskryminacji, a podkreślanie naturalności tego procesu poznawczego, jest często usprawiedliwieniem postaw dyskryminujących.

Słowo stereotyp zrobiło karierę w wielu dziedzinach nauki i życia, nie chodzi w nim o nic innego jak skostniały wzorec. Sięgając do greki, możemy odszyfrować jego znaczenie: **STEREÓS - stężały, twardy; TYPOS - wzorec, odcisk**. Pojęcie stereotypu było używane już w XVIII wieku w rzemiośle drukarskim dla nazwania matrycy, rodzaju prasy drukarskiej służącej do powielania. Tego skojarzenia użył właśnie Lippmann wprowadzając do nauk społecznych koncepcję stereotypów. Iwan Pawłow używał określenia stereotyp dynamiczny, a w psychiatrii znana jest z kolei koncepcja stereotypii. Wszystkie te pojęcia, występujące w różnych dziedzinach, ukazują wiele cech omawianego zjawiska. Każde z zastosowań tego słowa odnosi się bowiem do czynności odruchowych, składających się na złożony nawyk (warunkowanie według Pawłowa), czy wielokrotnego powtarzania tych samych ruchów, często niedorzecznych (jak to rozumie psychiatria).

²¹ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 44–45.

²² Walter Lippmann, *Public opinion*, Free Press, New York 1997 (pierwsze wydanie 1922).

²³ Na przykład Daid L. Hamilton i Tina K. Troler, 1986, za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 229.

²⁴ Na przykład Susan Fiske (1987) i Patricia Devine (1989), za: Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, PWN, Warszawa 2009, s. 284.

Stereotypy, według definicji Lippmanna²⁵, to „formy percepcji narzucające pewną cechę informacjom zbieranym przez zmysły, zanim zostaną one przetworzone za pomocą intelektu. Nie ma nic tak opornego na edukację i krytykę jak stereotypy”.

Dziś jedną z najczęściej używanych na warsztatach definicji stereotypu jest jego charakterystyka wywodząca się z podejścia poznawczego.

Stereotypy to rozpowszechnione w danej grupie opinie, przekonania, reprezentacje czy schematy poznawcze, których obiektami są inne grupy społeczne czy kulturowe.

Warto podkreślić, bo o to pytają osoby uczestniczące w warsztatach, że treść stereotypu to cechy przypisywane danej grupie i osobie/om z niej się wywodzącej/ym, co odróżnia je, na przykład, od przekonań dotyczących pewnych zjawisk czy przedmiotów. W tym wypadku mówimy ogólnie o schemacie poznawczym.

Po stereotypy sięgamy najczęściej w sytuacjach, które charakteryzują się:

- **Niewiedzą** – brakuje nam informacji z własnego doświadczenia, kontaktów, wiedzy czy zainteresowania osobą lub grupą. Wówczas sięgamy po obiegowe, powtarzane w mediach, szkole, rodzinie, miejscu pracy, a zatem zsocjalizowane, kategorie na temat innych.

Tak na przykład może się dzieć w przypadku osób homoseksualnych. „Niewidoczność” tej kategoryzowanej cechy powoduje, że wiele osób nie wie, że zna osoby homoseksualne, a społeczne przekazy w szkole, rodzinie, mediach są „ślepe” na prawdziwą różnorodność, nie rozwijają wielu wątków i informacji na temat tej grupy. Istnieje jednak wobec niej szereg obiegowych, domniemanych, krzywdzących i fałszywych opinii, będących podstawą stereotypów.

- **Widocznymi różnicami międzygrupowymi** – stereotypy powstają i są podtrzymywane, gdy różnice między grupami są bardzo wyraziste, a wyrazistość ta może być przyczyną zwiększenia się kontrastu między grupami. Wyrazistość jest dostrzegana i podtrzymywana z czysto etnocentrycznego punktu widzenia. Coś bowiem jest inne i odmienne w odniesieniu do norm, wartości i zachowań charakterystycznych dla grupy, do której się przynależy.

Jak w przypadku polskich stereotypów na temat Wietnamczyków, którzy choć coraz liczniej obecni w Polsce, to nadal mało znani, postrzegani są jako bardzo odlegli polskim normom i wartościom. Odróżniają się zdecydowanie wyglądem, językiem, stylem życia, zachowaniami niewerbalnymi, co potęguje „etnocentryczną egzotyczność” ich obrazu, wzmacnianą wieloma dopowiedzianymi charakterystykami tej grupy (dotyczącymi tego, co jedzą, jak jest w ich kraju pochodzenia, jakie relacje w rodzinie u nich panują) i wzmacnia dystans.

- **Rywalizacją** – powstawanie lub umacnianie się stereotypów towarzyszy też sytuacjom konfliktowym, czy współzawodnictwu (niezależnie czy realnemu, czy domniemanemu konfliktowi). Jeśli rywalizujemy, lojalność wobec własnej grupy wzrasta, o obcych staramy się myśleć jako o rywalach/kach i osobach gorszych od nas.

Skrajnie rywalizacyjny kontekst buduje wojna, w której uruchamianie stereotypów i uprzedzeń wobec strony przeciwnej jest jedną ze strategii działania. I tak głównym wrogiem Niemców w okresie kryzysu po pierwszej wojnie światowej stali

²⁵ Walter Lippmann, *Public...*, s. 98.

się Żydzi. Retoryka propagandowa opierająca się na wcześniej już eksponowanych stereotypach miała wywołać skrajny wstręt wobec nich i pozbawiała „przeciwnika” ludzkich cech (np. filmowe analogie do plag szczurów przenoszących zarazę²⁶).

Współcześnie, w pewnym sensie, też mamy do czynienia z tego typu domniemaną rywalizacją sprzyjającą stereotypizacji feministek. Stereotypowe przekonania na ich temat pełnią funkcję obronną kategorii „prawdziwej kobiety” w obliczu psychologicznego zagrożenia, jakim jest podważanie patriarchalnego systemu społecznego, jako tego jedyne go właściwego i uprawnionego²⁷.

Cechy stereotypów:

- **Są proste: nadmiernie upraszczają świat i są nieskomplikowane w swojej formie**

Wyraża się to nie tylko w samym ujmowaniu wizerunku świata i różnych grup ludzi, ale też w języku używanym do jego wyrażenia. Są to zazwyczaj krótkie sformułowania, banalne opisy, odnoszące się do prostych skojarzeń.

Najczęściej mówi się, że *Niemcy są tacy a tacy, Włosi lubią to i to, kobiety potrafią to i tamto* itp. Jak widać nie są to rozbudowane i wrażliwe na niuanse opisy całych, milionowych czasem, grup ludzi.

O werbalnym charakterze stereotypów i kategoriach językowych będziemy pisać jeszcze dalej, ponieważ jest to wątek bardzo ważny dla oddziaływań antydyskryminacyjnych.

- **Są powszechne: mają społeczny charakter i konsensus**

Przekonania o innych, powtarzane w utartych sformułowaniach, powiedzeniach, żartach, rozpowszechniają opinie na temat danej grupy oraz poszczególnych jej członków i członkiń. Są podzielane lub przynajmniej znane społecznie. Nie jest konieczne, żeby wszyscy wierzyli w stereotypowe poglądy, ale by je po prostu znali. Devine²⁸ zbadała, że znajomość podstawowych elementów stereotypu Afroamerykanina czy czarnego jest bardzo powszechna w USA, nawet wśród osób nieuprzedzonych i hołdujących równościowym relacjom. Kiedy już posiadamy poglądy i wiemy, że są one dość powszechnie podzielane, przyjmujemy je za pewne i rzadko myślimy o nich jako wymagających uzasadnienia, co wskazuje na ich **subiektywną pewność**.

- **Są nabywane: dziedziczone społecznie i kulturowo, przekazywane z pokolenia na pokolenie**

Dzieci nie rodzą się wyposażone w „stereotypowe kategorie postrzegania świata”, ale bardzo szybko chłoną uproszczenia i generalizacje, podawane im z różnych źródeł: od rodziców i innych członków rodziny, opiekunów w przedszkolu i szkole, rówieśników, z bajek, opowiadań, podręczników, filmów, z reklam, przekazów medialnych i wielu innych źródeł. Jak już wspomniałam, często nabierają stereotypowych przekonań na temat grupy, zanim potrafią rozpoznać ową grupę.

²⁶ David R. Mandel, *Inicjatorzy ludobójstwa. Hitler w ujęciu psychologii poznawczej*, w: Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę...*, s. 251.

²⁷ Eugenia Mandal, Mirosław Kofta, *Wykluczanie społeczne feministek jako przejaw usprawiedliwiania patriarchalnego systemu społecznego*, w: Aleksandra Ciślak, Kamil Henne, Krystyna Skarżyńska (red.), *Przekonania z życia jednostek, grup, społeczności*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa, 2009, s. 153.

²⁸ Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę...*, s. 139.

- **Zawierają uogólnione sądy: inni/ obcy są bardzo różni od nas samych, często gorsi, ale bardzo podobni między sobą**

Bardzo ogólna informacja o całej grupie ludzi zostaje przełożona na opinię o jednej osobie i odwrotnie. Wewnątrz stereotypizowanej grupy (niezależnie od tego, jakiej wielkości jest to grupa: krąg kulturowy, naród, grupa społeczna, mniejszość seksualna) zazwyczaj osoby ją reprezentujące widziane są jako bardzo do siebie podobne, ale mocno odróżniające się od reprezentantów grupy głoszącej dany stereotyp. Wszelkie cechy unikalności zostają wyjęte z treści stereotypu. Korzystają też z popularnych kwantyfikatorów: *wszyscy, każdy, zawsze, wszędzie*.

- **Są trwałe, sztywne, trudne do zmiany: często nieweryfikowalne doświadczalnie i odporne na niezgodne z nim informacje**

Raz nabyte przekonanie, szczególnie to proste i wygenerowane w dzieciństwie, jest trudne do zmiany. Skoro o jego słuszności decyduje konsensus społeczny, to człowiek nie musi czynić starań, by weryfikować jego trafność. Większość stereotypów ma zapośredniczony charakter i nie jest konsekwencją osobistych doświadczeń, spotkań czy przeżyć. Poszczególne doświadczenia mogące zmodyfikować błędne uogólnienie, często bywają niedostrzegane bądź interpretowane jako wyjątek potwierdzający regułę. Zdarza się też, że otaczająca rzeczywistość społeczna diametralnie się zmienia, zmieniają się także wzorce funkcjonowania, na przykład kobiet i mężczyzn, ale stereotypy płciowe czy poszczególne ich aspekty pozostają w niezmienionej formie, co najwyżej uzupełniane są o nowe cechy, razem tworząc przeważnie często niespójne i nielogiczne obrazy rzeczywistości.

- **Mają wartościująco-emocjonalny charakter**

Jest to charakterystyka często przytaczana, ale dyskusyjna. Pierwsza kontrowersja wynika już z samej definicji dwóch rozdzielnie traktowanych i opisywanych pojęć, a zatem różnicy między stereotypem a uprzedzeniem. Często bowiem to właśnie emocja przypisywana uprzedzeniom odróżnia je od stereotypów. W takim definiowaniu stereotyp określany jest jako myśl, schemat poznawczy, a uprzedzenie jako postawa nacechowana emocjonalnie. Nie wnikając jednak w definicyjne, metodologiczne i badawcze niuanse, przejdziemy do drugiego dyskusyjnego aspektu związanego z pozytywno-negatywnym zabarwieniem treści stereotypu. Nader często w literaturze przedmiotu spotkać można podział stereotypów na „pozytywne” i „negatywne”²⁹, co jednak w kontekście antydyskryminacyjnym wymaga zakwestionowania.

Po pierwsze: sam pomysł przypisywania wartości pozytywnej lub negatywnej stereotypowi jest etnocentryczny i jest raczej metodą orzekania o wartościach grupy stereotypizującej, niż stereotypizowanej.

Po drugie: jedne i drugie stereotypy tak samo upraszczają, niesprawiedliwie uogólniają rzeczywistość, zacierają jednostkowe cechy, kwalifikacje i umiejętności. Funkcjonują w obiegowej opinii jako te lepsze, ale faktycznie służą jedynie za usprawiedliwienie osobie, która „pozytywnymi” stereotypami się posługuje.

²⁹ David Matsumoto, Linda Juang, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007; Thomas Eriksen, *Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2009.

Jednym z przykładów, jak działa „pozytywny stereotyp” i jak próbują się przed nim obronić jego odbiorcy, jest świadectwo młodego Koreańczyka, zamieszczone w internecie na stronach *YouTube* w postaci filmiku³⁰. Materiał filmowy Azjaty mieszkającego w Stanach Zjednoczonych jest jednym z wielu przykładów zamieszczanych w sieci przez osoby z grup stereotypizowanych.

Przykład

W filmie chłopak wyraża swoją frustrację; złości się na amerykańskich kolegów i pracowników z uniwersytetu, którzy nie doceniają jego ciężkiej pracy nad zdobywaniem wiedzy (co jest bardzo cenione w kulturze konfucjańskiej), a upowszechniają stereotyp, że Azjaci są „po prostu”, naturalnie i z urodzenia, bystrzy. Inteligencja i bystrość są wartościami cenionymi w kulturze amerykańskiej i student podkreśla nawet, że rozumie, iż uznanie go za bystrego może być komplem. Dla niego ważne jest jednak, by docenić to, ile ma książek i ile pracy wkłada w naukę oraz przyswojenie wiedzy (uczenie się w pocie czoła jest hartowaniem charakteru i ważną aktywnością w życiu uczniów pochodzących z Azji³¹).

Film pokazuje, że stereotyp „pozytywny” opiera się na wartości kultury dominującej (tu amerykańskiej) i tylko dlatego uważany jest za pozytywny. Dla osoby z innego kręgu kulturowego, gdzie co innego jest cenione, „pozytywność” nie działa. Jest to po prostu przekonanie etnocentryczne, krzywdzące i ograniczające funkcjonowanie, które obniża zadowolenie i dumę z osiągnięć u kogoś pochodzącego z kultury o innych wartościach. Wulgaryzmy, które pojawiają się w wypowiedzi bohatera filmu, z psychologicznego punktu widzenia, podkreślają złość, frustrację, niezadowolenie, dlatego stanowią ważną część filmu i są przykładem emocji i ich natężenia u osoby stereotypizowanej.

W jednym z badań wybitni w matematyce uczniowie azjatyckiego pochodzenia mieli za zadanie rozwiązać test. Zapowiedziano im, że oczekuje się od nich wysokich wyników, jako że reprezentują grupę postrzeganą przez nie-Azjatów, jako dobrych i bystrych uczniów. Uczniowie ci, jako „pozytywnie stereotypizowani”, wypadli znacznie słabiej w sprawdzianie wiedzy, niż uczniowie nieświadomi stereotypowych wobec nich oczekiwań³².

Dodatkowym głosem w dyskusji o „pozytywnych” i „negatywnych” stereotypach niech będą jeszcze doniesienia z badań, które pokazują, że nawet „pozytywne” stereotypy mogą z czasem nabrać negatywnego zabarwienia. Powiedzmy, że posiadam „pozytywny” stereotyp jednej z grup etnicznych, ale nie znam osobiście żadnych reprezentantek czy reprezentantów tej grupy. Spotkanie z osobą z obcej grupy, w tym także tej „pozytywnie” stereotypizowanej, budzi takie uczucia, jak lęk, niepewność czy irytacja, a im rzadsze interakcje pomiędzy mną a osobami ze stereotypizowanej grupy, tym silniejsze negatywne emocje. Odczuwam je w przypadku pierwszego spotkania osoby z omawianej grupy. Po kilku takich nieprzyjemnych spotkaniach, emocje, które początkowo wzbudzał sam kontakt międzygrupowy, zostają skojarzone z grupą i przeniesione na pierwotnie „pozytywne” przekonania o niej. Zatem cecha czy zachowanie zawarte w stereotypie zaczynają być interpretowane jako negatywne³³.

³⁰ Novis Chris, <http://www.youtube.com/> 26.09.2008, już niedostępny w Internecie; więcej w: Dominika Cieślukowska, *Wirtualne spotkania młodzieży. O konfucjańskich wartościach uczniowskich i ich przeobrażeniach we współczesnym świecie. Pakiet edukacyjny. Oblicza Orientu*, Uniwersytet Warszawski, Polska Pomoc MSZ, Arabia.pl, Warszawa 2009.

³¹ Paweł Boski, *Kulturowe ramy...*, s. 363–366.

³² Bruce E. Blaine, *Understanding...*, s. 40.

³³ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 50.

Na warsztatach antydyskryminacyjnych warto zatem odchodzić od opisywania stereotypów jako „pozytywnych” i „negatywnych” i koncentrować się na ich funkcjach i konsekwencjach.

Funkcje stereotypów - perspektywa osoby stereotypizującej

Z punktu widzenia osób stereotypizujących funkcje stereotypów można podzielić na dwie ogólne kategorie. Mają one duże znaczenie dla poznawczego i interpersonalnego funkcjonowania człowieka. To zarazem zyski, jak i straty dla konkretnej jednostki.

Funkcje poznawcze stereotypów ułatwiają przystosowanie i orientację w złożonym świecie społecznym, porządkują świat i oszczędzają nam „wysiłku poznawczego”, gdyż ograniczają konieczność poszukiwania i weryfikowania informacji, dając gotowe wzorce myślenia. Z jednej strony zapewniają więc „zysk informacyjny”³⁴, ponieważ można dzięki nim przypisać uogólnioną cechę, którą posiadamy na temat grupy, poszczególnym jej członkom i członkiniom i odwrotnie (po poznaniu jednej osoby, charakterystyczne dla niej zachowania/cechy służą opisaniu całej grupy). Ale z drugiej strony to „utrata informacji” o specyficznych cechach każdej z odrębnych jednostek, to utrudniony dostęp do wielu inspirujących i bogatych biografii.

W konsekwencji „skąpstwa poznawczego”³⁵, czyli ograniczania wysiłku tylko do potrzeby łatwego funkcjonowania, ludzie poszukują co najwyżej dostatecznych, a nie optymalnych, rozwiązań tworząc obrazy innych, jedynie na pierwszy rzut oka trafne. Stereotypy zatem ograniczają ludziom doświadczenie i rozwój. Próbuąc usprawnić procesy poznawcze, człowiek odrywa się od myślenia i działa schematycznie. W rezultacie, niesprawdzanie napływających informacji powoduje, że zwiększa się podatność na manipulację i wpływ (jak w propagandzie czy reklamie). Kierując się stereotypami można funkcjonować w nieprawdziwej rzeczywistości.

Funkcje poznawcze – perspektywa osoby stereotypizującej	
zyski	straty
• ułatwiają przystosowanie i orientację w świecie, • oszczędzają „wysiłku poznawczego”, • ograniczają konieczność poszukiwania i weryfikowania informacji, • dają gotowe wzorce myślenia.	• minimalizują informacje o cechach jednostek, • utrudniają dostęp do poszczególnych ludzi, • dają jedynie dostateczne rozwiązania, • tworzą nietrafne obrazy innych, • ograniczają doświadczenie i rozwój, • schematyzują i ograniczają myślenie, • zwiększają podatność na manipulację i wpływ.

Opracowanie własne

Funkcje interpersonalne ułatwiają komunikowanie i funkcjonowanie we własnej grupie, w której, posługując się powszechnym kodem stereotypów, nie trzeba wszystkiego precyzyjnie opisywać i wyjaśniać. Zapewniają poczucie bezpieczeństwa, dając człowiekowi wizję świata, w którym zachowania innych ludzi wydają się, na podstawie stereotypów, prze-

³⁴ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 43.

³⁵ Tamże, s. 191.

widywalne. Stąd poczucie kontroli nad światem i ludźmi z innych grup. Wzmacniają tożsamość i spójność grupową (*Dobrze, że nie jesteśmy tacy jak oni*³⁶).

Jednocześnie jednak uprawomocniają granice między grupami, utrudniają komunikację międzygrupową i ograniczają możliwość poznania osób spoza własnej grupy (*Nie koleguj się z nimi; nie żeruj się z nim*). Komplikują relacje międzygrupowe, służąc kształtowaniu i umacnianiu hierarchicznych relacji (wyrażają lepsze postrzeganie siebie i sobie podobnych oraz służą obniżaniu znaczenia i statusu grupy „obcej”³⁷). Mogą prowadzić bądź do unikania, bądź do dyskryminacji osób, poprzez przejawianie wyższościowego zachowania. Są sposobem kanalizowania agresji.

Funkcje interpersonalne – perspektywa osoby stereotypizującej	
zyski	straty
• ułatwiają komunikowanie i funkcjonowanie we własnej grupie, • zapewniają poczucie bezpieczeństwa, • pozwalają przewidywać zachowania innych, • dają poczucie kontroli nad światem i ludźmi z innych grup, • wzmacniają tożsamość grupową.	• utrudniają komunikację, • ograniczają możliwość poznania osób z poza własnej grupy, • komplikują relacje między grupowe, • podtrzymują wyższościowy stosunek wobec innych, • kształtują i podtrzymują hierarchiczne relacje, • mogą prowadzić do unikania osób i do dyskryminacji, • są rodzajem kanalizowania agresji.

Opracowanie własne

Funkcje stereotypów - perspektywa osoby stereotypizowanej

O ile stereotypy przynoszą niemalże tyle samo korzyści co strat osobom posługującym się nimi, to w przypadku osoby doświadczającej stereotypizacji, proporcje znacznie bardziej przechylają się ku konsekwencjom negatywnym.

Po stronie negatywnych konsekwencji leży przypisywanie etykietek grupowych, nie zawsze odnoszących się do konkretnej osoby i jej indywidualnych cech. W momencie, gdy osoba stereotypizująca chce uprościć sobie świat, jednocześnie „szufladkuje”, nadaje etykiety, a często i stygmatyzuje osobę, której stereotyp dotyczy. Utrudniają one osobie stereotypizowanej pokazanie własnej indywidualności i codzienne funkcjonowanie. „Odczarowywanie” stereotypów, czyli pokazywanie, kim się tak naprawdę jest, może często pochłaniać wiele zasobów, które mogłyby być poświęcane na inne aspekty życia.

Przykład

Czarnoskóry bohater filmu edukacyjnego „Niebieskoocy”³⁸ z żalem opowiada, że dużo czasu zajmuje mu codzienne podtrzymywanie w jego synu pozytywnej samooceny i wiary w siebie. Także jego dziecko poświęca wiele energii na podtrzymywanie swojego wizerunku i udowadnianie innym swojej wartości. Zauważa, że gdyby jego syn nie pochodził ze stereotypizowanej grupy, tę energię mógłby spożytkować na zdobywanie wiedzy i naukę, jak robią to inne dzieci z uprzywilejowanych grup.

³⁶ Thimas Eriksen, *Male...*, s. 274.

³⁷ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 37–65.

³⁸ Bertram Verhaag (reżyseria i scenariusz), *Niebieskoocy*, Niemcy/USA 1996 (filmowy zapis warsztatu antydyskryminacyjnego prowadzonego przez Jane Elliott).

Na poziomie osobistych przeżyć stereotypy mogą sprawiać przykrość, krzywdzić, zmniejszać poczucie własnej wartości. Jeśli pochodzi się z grupy mniejszościowej, której przypisywany jest niższy status społeczny, stereotypy utrudniają także zdobycie równej pozycji czy awans społeczny. Z punktu widzenia funkcjonowania społecznego mogą wprowadzać nieufność i wrogość w relacje, izolować, rodzić nieporozumienia i konflikty.

Funkcje stereotypów – perspektywa osoby stereotypizowanej	
zyski	straty
- wzmacniają poczucie przynależności i tożsamości grupowej, - utrwalają pozytywną cechę i wiarę w siebie czy swoje stereotypowe kompetencje.	- etykietują, stygmatyzują, - utrudniają pokazanie indywidualności i codzienne funkcjonowanie, - pochłaniają wiele zasobów poznawczych i energii życiowej, - krzywdzą, - zmniejszają poczucie własnej wartości, - utrudniają awans społeczny, - wprowadzają nieufność i wrogość w relacje, - izolują, - rodzą nieporozumienia i konflikty, - stwarzają zagrożenie stereotypem, - są podstawą samospełniającej się przepowiedni.

Opracowanie własne

Zjawisko zagrożenia stereotypem

Konsekwencje bycia stereotypizowanym to nie tylko bycie postrzeganym przez pryzmat stereotypu, ale także zagrożenie „uwewnętrznieniem” stereotypowych przekazów. W grupach stereotypizowanych znanym zjawiskiem jest **zagrożenie stereotypem**³⁹, czyli lęk przed potwierdzeniem się stereotypu. Obawa, że potwierdzi się negatywny wizerunek grupy utrudnia wykorzystanie własnego potencjału.

W badaniach nad Afroamerykanami studiującymi na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych okazało się, że uzyskiwali oni wyniki poniżej swojego potencjału, gdy zwracano ich uwagę na różnice rasowe i zaczęli wierzyć, że wynik egzaminu potwierdza stereotyp, jakoby osoby czarnoskóre były mniej inteligentne.

Podobne badania przeprowadzono wśród kobiet, w jednej grupie przypomniano, że kobiety „nie mają zdolności matematycznych”, w drugiej po prostu rozdano zadania do rozwiązania. Kobiety w grupie eksperymentalnej, tak bardzo starały się udowodnić, że stereotyp nie jest prawdziwy, że mniej uwagi poświęciły zadaniu i w efekcie uzyskały słabsze wyniki.

Jedną z konsekwencji zagrożenia stereotypem jest to, że osoby z grup stereotypizowanych przestają utożsamiać się z dziedziną, w której społeczeństwo oczekuje od nich porażki, np. kobiety mniej identyfikują się z naukami ścisłymi czy polityką. W związku z tym unikają zadań związanych z daną dziedziną, obniżają znaczenie zadań w celu ochrony swojej samooceny przed konsekwencjami porażki. Mogą też dystansować się wobec własnej grupy, aby nie być postrzeganą przez pryzmat stereotypu lub zmienić aspiracje życiowe, w tym na przykład zawodowe.

³⁹ Claude Steele, Joshua Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance of African American*, w: *Journal of Personality and Social Psychology* 69(5)/1994, s. 797–811.

Samospełniająca się przepowiednia

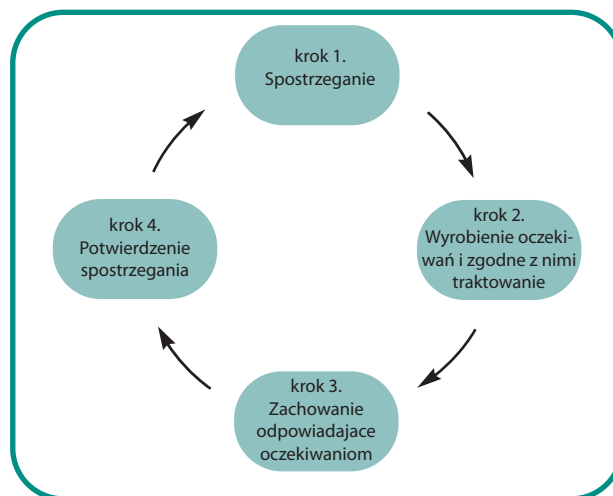
Niestety paradoks polega na tym, że stereotypy wpływają na wzrost częstotliwości zachowań związanych ze stereotypem. „Uwewnętrznianie” stereotypu, czyli przyjmowanie postaw i modyfikowanie swojego zachowania, tak by było ono zgodne z treścią stereotypu, jest procesem potwierdzonym w wielu badaniach. Zjawisko to zwane jest **samospełniającą się przepowiednią**.

Termin ten jako pierwszy do nauk społecznych wprowadził Robert Merton w 1948 roku, ale o samym zjawisku zaczęto dyskutować po upublicznieniu wyników badań Rosenthala, który dowiódł, że badacze/ki mogą, celowo lub nie, zachowywać się w sposób, który wywołuje w badanych zachowania potwierdzające ich oczekiwania.

W życiu społecznym zachowanie to zaobserwowano w jednym z pierwszych eksperymentów, który dotyczył postaw i zachowań nauczycieli wobec mniej uprzywilejowanych dzieci. Nauczyciele na początku roku szkolnego zostali poinformowani, że pewne dzieci są bardziej zdolne od innych. Do eksperymentu dobrano dzieci losowo, nie patrząc na ich iloraz inteligencji. Pod koniec semestru uczniowie wskazani jako zdolniejsi faktycznie uzyskali wyższe wyniki w testach na inteligencję. Wyrobienie w nauczycielach pozytywnych oczekiwań wobec pewnych dzieci, przyczyniło się do poświęcania im więcej uwagi, czasu, zaangażowania, niż pozostałym i stawiania innych zadań, co w konsekwencji wywołało u dzieci pożądane zachowania, odpowiadające tym oczekiwaniom i potwierdzenie wstępnie podanych, błędnych, arbitralnie przydzielonych informacji na temat dzieci. Powtarzający się także w innych badaniach wynik, nazwano **efektem Pigmaliona lub efektem Galatei**. Wobec osób mniej uprzywilejowanych mechanizm działa w ten sam sposób, tyle że często w ich przypadku chodzi o poświęcanie mniejszej ilości czasu i uwagi, deprymujące i demotywujące komentarze, werbalne i niewerbalne sygnały, które obniżają samoocenę oraz wiarę w siebie czy swoje umiejętności. Dla odróżnienia zjawisko to nazwano **efektem Golema**. Podobnie dzieje się, gdy osoby pracujące w szkole i rodzice, mają odmiennie oczekiwania wobec chłopców i dziewczynek. Badania laboratoryjne oraz obserwacje życia społecznego dowodzą, że stereotypy płci mogą mieć samospełniającą się charakter⁴⁰.

Mechanizm samospełniającej się przepowiedni opiera się na tym, że (1) osoba spostrzegająca wyrabia w sobie oczekiwania co do tego, jak będzie zachowywał się ktoś inny, i zaczyna (2) traktować daną osobę zgodnie z własnymi oczekiwaniami. (3) Osoba spostrzegana reaguje zachowaniem odpowiadającym oczekiwaniom, (4) potwierdzając tym samym błędne spostrzeżenia i oczekiwania.

Stereotypy społeczne sprawiają, że ludzie żywią określone oczekiwania wobec członków różnych grup. Często oczekiwania te są nietrafne, ale i tak mogą prowadzić do samospełniającej się przepowiedni.



⁴⁰ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 141.

Nietrafne, oparte na stereotypach oczekiwania wpływają na zachowanie osoby, która używa stereotypu, ale także na obraz samego siebie u osoby stereotypizowanej oraz na jej zachowanie. Osoba stereotypizująca ma zatem w ręku „dowody”, które potwierdzają słuszność stereotypu. Tak działa błędne koło opisywanego mechanizmu. Może on działać na poziomie jednostkowym lub społecznym. W tym drugim przypadku samospełniająca się przepowiednia wymaga działań ze strony wielu ludzi i często działań zinstytucjonalizowanych.

UPRZEDZENIA ■ ■ ■ ■ ■

Nigdy nie jest zbyt późno, by pozbyć się swych uprzedzeń.

Henry David Thoreau

Jedna z pierwszych wprowadzonych do nauki definicji uprzedzeń mówi, że:

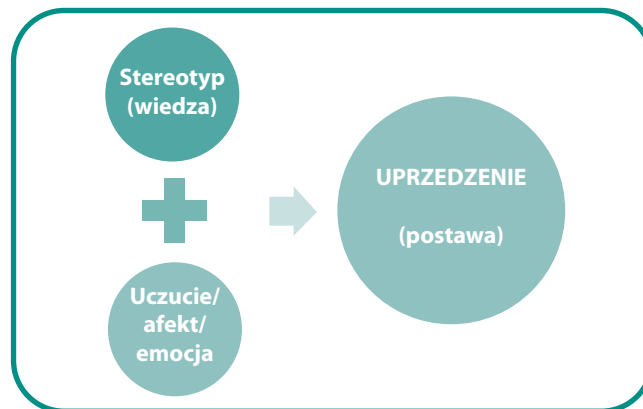
Uprzedzenie to negatywna postawa wobec zdefiniowanej społecznie grupy i każdej osoby, która jest spostrzegana jako jej członek/kini.⁴¹

Według wielu klasyków tematu (np. Allport), uprzedzenia oparte są zazwyczaj na stereotypach, które stanowią ich poznawczą podstawę, ale zawierają też drugi kluczowy komponent, czyli osobiste uczucia jednostki.

Element poznawczy (stereotyp), jak i afektywny (odczucie) mogą, lecz nie muszą, występować razem. Zdarza się, że osoba żywi określone uczucie do pewnej grupy ludzi, mimo że nie potrafi opisać jej stereotypu. Antysemityzm jest jednym z przykładów uprzedzeń nie zawsze podbudowanych wiedzą, choćby nawet stereotypową. Oto doświadczone zachowanie z serii warsztatów wrażliwości kulturowej w szkole podstawowej.

Przykład

Jeden z uczniów kolejny raz spóźnił się na zajęcia warsztatowe. Zapytany o przyczynę swych spóźnień, wytłumaczył się: „Oj przepraszam, jak co wtorek byliśmy z tatą w banku. No a tam, sama Pani wie, sami Żydzi.” W jego głosie wyraźna była nuta niechęci, dezaprobaty, czy odrazy wobec osób, o których mówił. Zapytany o to, kim są Żydzi i co o nich wie, chłopiec nie potrafił podać właściwie żadnych informacji. Zapewne osoby dorosłe z jego otoczenia potrafiłyby wypowiedzieć znacznie więcej etykiet i stereotypowych przekonań na temat Żydów. Chłopiec, póki co, zdążył jedynie czy aż, przejąć emocje wobec obcej i nieznannej mu grupy.



⁴¹ Ashmore (1970) za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone (red.), *Stereotypy...*, s. 227.

⁴² Gordon Allport (1954) za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone (red.), *Stereotypy...*, s. 232.

W dalszej socjalizacji, żywiąc nadal podobne uczucia do danej grupy, prawdopodobnie przejmie też stereotypy, które często służą do racjonalizowania negatywnych postaw i uczuć. Skoro nie lubimy jakiejś grupy, i nie wiemy dlaczego, to warto znaleźć usprawiedliwienie dla swojej niechęci. Stereotypy zapełniają lukę w wiedzy nie tylko o świecie, ale także lukę wiedzy o samym/ej sobie. Zatem uprzedzenia to skłonność do pochopnych sądów na temat innych na podstawie ich przynależności grupowej⁴³. Przyglądając się językowi potocznemu znajdziemy wskazówkę jak one działają: bycie uprzedzonym czy uprzedzoną to żywienie uczuć do jakichś ludzi czy osoby, zanim się ich/ją właściwie poznało, to tak, jakby „uprzedzać fakty”.

Choć podkreśla się, podobnie jak przy stereotypach, automatyczne uaktywnianie się uprzedzeń, warto pamiętać, że nikt nie jest na nie skazany/a. Devine⁴⁴ na podstawie swoich badań opisuje **kontrolowany komponent uprzedzeń** i argumentuje, że choć znajomość stereotypów na temat silnie stereotypizowanych grup (np. Afroamerykanie w USA) jest powszechna, to jednak świadomość ich posiadania pomaga obniżyć poziom uprzedzeń i zwiększa gotowość przeciwstawiania się stereotypowym opiniom.

Stereotypy, uprzedzenia i towarzyszące im mechanizmy psychologiczne, przyczyniają się do tego, że czasem, mimo wielu czynionych na warsztacie prób, osoby w nim uczestniczące usilnie bronią swoich, często nawet poznawczo błędnych opinii, nierzadko zabarwionych niechęcią. Poniżej kilka przykładów z sali szkoleniowej i propozycje trenerskich interpretacji w świetle ugruntowanej wiedzy psychologicznej⁴⁵:

Ale jak byłem w Niemczech, to faktycznie widziałam, jak bardzo Niemcy są uporządkowani. „Ordnung muss sein” nie wzięło się chyba znikąd.

W odpowiedzi na taką reakcję obronną nauka przynosi co najmniej kilka wytłumaczeń. Można powołać się na klasyczny błąd percepcyjny, który wpływa na utrzymywanie się stereotypu i wiarę w jego słuszność – błędne przekonanie o rozsiewie cech, czyli nieuzasadnione uogólnienie. Chodzi tu o przekonanie o występowaniu jakiejś cechy w grupie ludzi, które może trafnie odzwierciedlać ogólną tendencję, czyli przeciętny poziom tej cechy w grupie czy nawet aspiracje i wartości kulturowe (wielu Niemców jest uporządkowanych, a porządek jest jedną z cenionych charakterystyk). A jednocześnie stanowi błędne uogólnienie, gdyż nie pozwala ono dostrzec, że cecha ta w różnym stopniu, jeśli w ogóle, występuje u poszczególnych osób w danej grupie. Bowiemy między wartościami kulturowymi a praktykami życiowymi jest zazwyczaj przepaść i w każdej grupie występują duże różnice indywidualne.

Polacy jednak są pijakami i to właśnie pobyt w Polsce mi to udowodnił.

Powyższy przykład pokazuje, jak automatycznie uruchamiane stereotypy i uprzedzenia mogą wpływać na zbieranie, przechowywanie i przypominanie informacji. **Wybiórczość postrzegania** ma **potwierdzić posiadane wyobrażenie**. W ten właśnie sposób odbierał z otoczenia i zapamiętywał informacje jeden ze studentów, który przyjechał do Polski z Niemiec. Po pierwszym dniu swojego pobytu w Krakowie, stwierdził, że tak jak myślał, wszyscy Polacy to alkoholicy, bo po przybyciu do miasta, pierwsi napotkani na jego drodze ludzie, leżeli na chodniku, żebrząc o pieniądze na wódkę. Na samym rynku także spotykał bardzo wielu pijanych ludzi. Najbardziej dobitnie działanie wybiórczości pokazuje to, że naprawdę nie dostrzegał innych ludzi, niż pijanych, chociażby Polaków, którzy towarzyszyli mu w podróży z Drezna, Polaków pracowników kolei i dworca, innych przechodniów poza osobami żebrzącymi, trzymających się za ręce zakochanych par na rynku, innych turystów, osób tam spacerujących, pracujących, sprząających. Powyższy przykład pokazuje, jak silnie wypierał informacje niezgodne ze stereotypem, natomiast dobrze zapamiętał te, które potwierdzały jego dotychczasową pseudo-wiedzę na temat mieszkańców Krakowa czy innych polskich miast.

⁴³ David Matsumoto, Linda Juang, *Psychologia międzykulturowa...*, s. 107.

⁴⁴ Patricia Devine (1989), za: Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę...*, s. 285 i David Matsumoto, Linda Juang, *Psychologia międzykulturowa...*, s. 108.

⁴⁵ Więcej na temat psychologicznych mechanizmów, błędów i zjawisk w C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone (red.), *Stereotypy...* oraz Elliot Aronson, Timothy D Wilson., Robin M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-Ka Poznań 1997.

Przecież my wiemy, że kobiety są z natury takie opiekuńcze. To żaden stereotyp.

Trener/ka może odwołać się do koła stereotypizacji, czyli procesu tworzenia się norm społecznych i podporządkowania się im przez jednostki dążące do akceptacji w grupie. Mechanizm ten jest rozbudowanym przykładem samospełniającej się przepowiedni, kiedy osoba zaczyna zachowywać się zgodnie ze stereotypowym jej postrzeganiem, tym samym potwierdzając stereotyp. Nie oznacza to, że przypisywanie „naturalności” danej cesze nie jest stereotypowym przekonaniem. Można też pokazać **tendencyjne wnioskowanie** o zgodności czy **błąd korespondencji**, czyli mechanizmy działające w głowie spostrzegającego, który częściej zauważanym u danej płci zachowaniom lub cechom, przypisuje zgodność z jej wewnętrzną naturą i wynikanie z cech osobistych, a nie pełnionych i przypisywanych danej osobie ról społecznych. Obserwowane zachowanie czy cecha są zatem łączone z indywidualnymi preferencjami, przy nieuwzględnianiu ograniczeń i wymagań, jakie wynikają z roli.

Co my tu tak tych Cyganów wybielamy, skoro wszyscy wiedzą, że Cyganie kradną i już.

Jednym z psychologicznych mechanizmów, które podtrzymują powyższy, dobrze zakorzeniony w naszej kulturze (obecny w literaturze, przysłowiach, powiedzeniach) i silnie zabarwiony uprzedzeniem stereotyp jest **pozorna korelacja i różnicujące spostrzeganie grup**. Pozorna korelacja to przekonanie o istnieniu związku pomiędzy dwoma zdarzeniami, dwiema cechami czy osobami, w sytuacji, gdy nie ma podstaw do wnioskowania o związku między nimi. Najczęściej kojarzone są wyróżniające się bodźce. I tak na przykład osoby z grupy mniejszościowej (Romowie) są takimi wyróżniającymi się bodźcami, które znacznie łatwiej zauważyć i zapamiętać. Zachowania niepożądane (kradzieże) także są wyraziste i występują rzadziej niż zachowania zgodne z normami społecznymi. Jeśli dodamy do tego, że grupie obcej przypisuje się więcej niepożądanych zachowań, niż własnej to o stronniczą korelację osób z mniejszości etnicznych, imigranckich, uchodźczych z przestępstwami – nietrudno. Natomiast znacznie trudniej o statystyki policyjne, które by tę korelację potwierdziły.

Właśnie w Stanach przekonałem się jacy Murzyni są leniwi i powolni.

Jeśli osoba mówiąca miała na myśli Afrykańczyków mieszkających czy przebywających czasowo w USA to mechanizmem, który może być przydatny do zrozumienia sposobu myślenia osoby używającej powyższego stereotypu jest **etnocentryzm**, czyli mechanizm postrzegania, interpretowania i oceniania zachowań innych ludzi przez pryzmat własnych norm kulturowych. Osoby z wielu krajów Afryki, w porównaniu z osobami z Ameryki Północnej, czy niektórych krajów Europy, mają faktycznie inne podejście do czasu oraz do zadaniowości. Czas można traktować bowiem jako nadrzędny, tak samo jak wykonanie zadania, jak również jako elementy życia podrzędne wobec, na przykład, bliskich relacji z ludźmi. Własny sposób funkcjonowania i swoje normy wydają się często jednak znacznie lepsze, właściwsze, słuszniejsze. Jeśli natomiast osoba mówiąca miała na myśli czarnoskórych Amerykanów, to tym większa jej ignorancja i tym bardziej zaskakujące uogólnienie.

Ci geje to tak się afiszują ze swoją seksualnością, a to dewiacja!

Mamy tu do czynienia z podobnym zjawiskiem jak powyżej. Normy osób heteroseksualnych stanowią punkt odniesienia i budują założenie, że wszyscy ludzie są heteroseksualni. **Heteronormatywność** wyznacza zatem wzorce interakcji międzyludzkich. To, co do niej nie należy, jest „dewiacją”. Ponadto zaznacza się też **percepcyjne przecenianie wyróżniających się bodźców**. Seksualność osób heteroseksualnych, nawet jeśli widoczna, czy manifestowana w mediach albo w codziennych sytuacjach nie dziwi, nie zaskakuje, wręcz jest niezauważana, niedyskutowana. Natomiast seksualność inna, niż heteroseksualna staje się nie tylko tą dostrzeganą/wyodrębnianą, ale także dewaluowaną. Warto wymienić inną jeszcze zależność: uprzedzenia są silnie związane z konformizmem. Osoby o silniejszej tendencji do przestrzegania norm społecznych danej kultury, wykazują też więcej uprzedzeń.

Podsumowanie

- **Stereotypy** to przekonania rozpowszechnione w danej grupie, których obiektami są inne grupy lub osoby z tych grup.
- **Cechy stereotypów:** proste, powszechne, nabywane, zawierają uogólnione sądy, trwałe i trudne do zmiany, mają wartościująco-emocjonalny charakter.
- **Funkcje stereotypów** z punktu widzenia osób stereotypizujących: oszczędność „wysiłku poznawczego”, gotowe wzorce myślenia i zachowania oraz uporządkowanie świata, ograniczenie indywidualnego doświadczenia, rozwoju, komunikacji z osobami z poza własnej grupy. Wzmocnienie tożsamości grupowej i umocnienie różnic międzygrupowych.
- **Funkcje stereotypów** z punktu widzenia osób stereotypizowanych: etykietowanie, stygmatyzacja, utrudniają pokazanie własnej indywidualności i codzienne funkcjonowanie.
- **Upředzenia** to negatywne postawy, najczęściej niechęć, wobec zdefiniowanej społecznie grupy i każdej osoby, która jest spostrzegana jako jej członek/kini.
- **Zjawiska do omówienia:** zagrożenie stereotypem, samospełniająca się przepowiednia, efekt Pigmaliona/Gala-tei i Golema.
- Pamiętaj, że w trakcie warsztatów antydyskryminacyjnych warto podkreślać, iż stereotypy i upředzenia są zawsze krzywdzące, niezależnie, czy powszechnie uważane są za pozytywne, czy negatywne.

MIKRONIERÓWNOŚCI ■ ■ ■ ■ ■

O, te wszystkie drobne, małe rzeczy, z których każda rani i kaleczy.

Leopold Staff

Upředzenia bywają odczuwane lub wyrażane, a skierowane mogą być do grupy jako całości lub jej poszczególnych przedstawicieli/lek. Wspominane już wcześniej *mikronierówności* są właśnie sposobem wyrażania upředzeń pomiędzy jednostkami. Język, jako narzędzie używane na poziomie indywidualnym, ale także jako ponadjednostkowy system, powoduje, że funkcjonujące w nim nierównościowe (nie)prawidłowości często wyrażają normy społeczne oparte na upředzeniach wobec całych grup i stąd operują na poziomie społecznym. Najpierw zatem omówimy zjawisko *mikronierówności*, obserwowalne na jednostkowym poziomie interakcji, a potem nierównościowy język odnoszący się do poziomu społecznego.

Zjawiska drobnych aktów dominacji i opresji opisywali różni autorzy i autorki, ale dopiero Mary Rowe, badaczka z Massachusetts Institute of Technology, obserwując świat akademicki i biznesowy, wprowadziła do słownika pojęć antydyskryminacyjnych i dokładnie opisała zjawisko **mikro-przekazów, czyli werbalnych i niewerbalnych sygnałów wysyłanych przez ludzi do siebie nawzajem w codziennej komunikacji, które nazywane są „mikro”, ponieważ same zachowania są drobne i subtelne, natomiast ich wpływ na funkcjonowanie jednostki może być już, niestety, ogromny.** Wśród nich wyróżniła *mikronierówności* i *mikroafirmacje*⁴⁶.

⁴⁶ Za: Mary Rowe, *Barriers to Equality: The Power of Subtle Discrimination to Maintain Unequal Opportunity*, „Employee Responsibilities and Rights Journal”, Vol. 3, Nr 2, 1990, s. 153–163.

Mikronierówności – drobne, często nieuświadomione i nieintencjonalne, deprecjonujące zachowania werbalne i niewerbalne, które prowadzą do wykluczenia.

Mary Rowe opisuje, że są to drobne zdarzenia i sytuacje, które uderzają w osoby „nieindygeniczne” w danym środowisku, czyli takie, które w danym kontekście stanowią grupy mniejszościowe, znacznie odróżniające się od większości, o niższym statusie i mniejszej władzy (na przykład obcokrajowcy w polskich firmach, kobiety w kadrze zarządzającej, mężczyźni pracujący w przedszkolu). Konsekwentnie odróżnia je jednak od ogólnych nieuprzejmości, jakie czynią sobie ludzie w pracy, domu, szkole. Badaczka najwięcej swoich obserwacji poczyniła na próbie kobiet i osób z mniejszości etnicznych, jednak twierdzi, że dotyczą także ludzi odróżniających się pozostałymi cechami pierwotnymi (patrz koło różnorodności). Mikronierówności działają dwutorowo: z jednej strony odgradzają środowisko od odróżniającej się (swą mniejszościową charakterystyką) osoby, z drugiej czyniąc tę osobę bezradną wobec zachowań do niej kierowanych.

Przykłady mikronierówności:

- unikanie, milczenie, ignorowanie, (np. nieprzedstawienie osoby na zebraniu, pominięcie przy powitaniach, brak odpowiedzi na pytanie danej osoby),
- śmiech, żarty, dowcipy (bezpośrednio z danej osoby, ale też z posiadanej przez nią cechy czy tożsamości),
- mimika, gestykulacja i postawa ciała („wywracanie oczami”, wzdychanie, nieprzyjemny ton głosu, odwracanie się plecami),
- pogardliwe komentarze, szeptanie o osobie na boku, niesłuchanie jej wypowiedzi, przerywanie,
- zlecanie zadań na podstawie pierwotnych cech i skojarzeń z nimi, a nie kompetencji (zwrócenie się do mężczyzny, by pomógł przy komputerze, a do kobiety, by robiła notatki na spotkaniu/szkoleniu; oddelegowanie Roma na konferencję na temat różnorodności bądź do stworzenia zespołu do spraw mniejszości w firmie tylko dlatego, że ma mniejszościowe pochodzenie etniczne, a nie dlatego, że zajmuje się tym tematem),
- uwagi dotyczące stereotypowo przypisywanych cech (np. wyglądu: *wszystkie piękne panie prosimy o wzięcie udziału w spotkaniu; tylko żeby mi się żaden Hiszpan nie spóźnił na zajęcia; to może Czeczeni przygotują wieczór integracyjny z tańcami*),
- mylenie tytułów/pozycji/funkcji (*ojej, to Pani jest trenerką, a nie asystentką; no nawet mi do głowy nie przyszło, że taka młoda osoba może być dyrektorem firmy*),
- i – jak pisze Rowe – nieskończenie wiele innych deprymujących zachowań.

Cechy mikronierówności

- Skierowane są do osób odróżnialnych jedynie ze względu na ich przynależność grupową (cechy pierwotne), czyli wiążą się z cechami, których jednostka nie może zmienić, pozbyć się, często także ukryć. Nie odnoszą się do konkretnych zachowań tych osób (na przykład stylu komunikacji, możliwości twórczych, osiągnięć zawodowych).
- Są niemal wszechobecne (w książkach, filmach, osobistych rozmowach, na dużych wiecach i manifestacjach, w sklepie, urzędzie, miejscu pracy, w domu rodzinnym).



- Są niezależne od woli, starań, poczynań adresata czy adresatki, a zatem w pewnym sensie „niezawinione” i dlatego trudne do przewidzenia, kontrolowania, czy unikania.
- Często są wysyłane nieintencjonalnie, zatem w jakiś sposób usprawiedliwiane (zachowaniom społecznie uznawanym za złe przypisuje się intencjonalność) – *ale ja naprawdę nie chciałem; nic złego przecież nie zrobiłem/powiedziałam*. Bywają z kolei odbierane jako zabawne, a przez to przynoszące przyjemność (potwierdzają status, dają powód do śmiechu, pokazują przewagę).
- W sytuacji interwencji wydają się błahe i łatwo można zostać oskarżonym o przewrażliwienie, co też prawdopodobnie będzie pasowało do stereotypu osoby, która doświadcza mikronierówności – *już nie bądźmy tacy przewrażliwieni, musiało ci się wydawać, wcale nie spojrzałam znacząco*.
- Rzadko kiedy dają podstawę do rozstrzygnięć sądowych (jedynie w szczególnych przypadkach, przy wzmożonej intensywności, gdy noszą znamiona mobbingu czy molestowania).

Konsekwencje mikronierówności

Mimo że mikronierówności są drobne w swoich przejawach, nie należy trywializować ich skutków, gdyż ich nadrzędną cechą jest to, że kumulują się prowadząc u odbiorców i odbiorczyń do:

- obniżenia poczucia własnej wartości,
- spadku zaangażowania oraz obniżenia jakości wykonywanych zadań,
- podwyższonego poziomu stresu,
- dużych pokładów nieskanalizowanej lub wypieranej złości,
- frustracji i nieadekwatnie silnych reakcji na daną mikronierówność (*wybuchłam, już dłużej tego nie mogłam znieść, to już było o jedno ziarno za dużo*),
- wydatkowania niepotrzebnej energii i straty czasu:
 - › gdy się ich bezpośrednio doświadcza (*w ogóle się nie mogłem pozbierać po tym jak mnie potraktowano w trakcie zebrania, po jego wypowiedzi; już do końca warsztatu nie mogłam się skupić; już od tygodni myślę i analizuję tę jego uwagę o moim wyglądzie*),
 - › przy pomaganiu i wspieraniu innych podobnych osób ich doświadczających (*prawie codziennie do mnie teraz dzwonią i opowiadają, jak ich potraktowano*),
- potwierdzania oczekiwań, gdyż działają jak samospełniające się przepowiednie.

Występowanie mikronierówności (choć nie nazywano tych zachowań pojęciem wprowadzonym przez Rowe) stwierdzono w badaniach procesów rekrutacyjnych do firm⁴⁷. Zaobserwowano, że osoby oceniające i decydujące o przyjęciu osób z mniejszości etnicznych do pracy, zachowują się wobec nich chłodniej, siadają w większej odległości, mówią mniej płynnie i krócej, niż do osób z grupy większościowej, nawet jeśli eksperymetatorzy zadbali, by osoby z grup mniejszościowych i większościowych zachowywały się dokładnie tak samo. Wyniki dalszych badań potwierdzają natomiast, że osoba starająca

⁴⁷ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 137.

się o pracę, doświadczająca drobnych deprymujących komunikatów, wypada gorzej w rozmowie, niż osoba potraktowana przyjaźnie. Tym samym, potwierdza oczekiwania i stereotypowe przekonania na własny temat.

Reagowanie na mikronierówności

Reagowanie na mikronierówności przez ich odbiorców i odbiorczynie często jest wyzwaniem. Wielokrotnie w ich funkcjonowaniu i utrzymywaniu działa mechanizm błędnego koła, u którego podstaw leży uprzywilejowanie osób wysyłających mikronierówności i podporządkowanie osób ich doświadczających.

Przed wszystkim mikronierówności są trudne do wycucia czy wykrycia przez samych adresatów/same adresatki (*ale czy ja przypadkiem nie przesadzam?; może mi się wydawało; chyba mam paranoję*). Osoby je wysyłające z kolei najczęściej ich nie zauważają. Zatem udowodnienie ich występowania, jako drobnych i subiektywnych zdarzeń, nie jest zadaniem prostym. Jeśli jednak osoba je przywoła, konfrontując ich nadawcę/czynię, to często dochodzi do ich osłabienia, podważenia, czy wręcz wyśmiania (*oj nie przesadzaj, wszystkich to spotyka; no i co w tym takiego specjalnego; no chyba sobie żartujesz, Ty ciągle masz te swoje paranoje*).

Osoby doświadczające mikronierówności, z racji częstego ich doświadczania, wiele reakcji odczytują jako osobistą dezaprobatę i wzbudzają w sobie poczucie krzywdy i niesprawiedliwości, szybciej niż osoby z grup większościowych. Z drugiej jednak strony nie mają wyrobionych mechanizmów obronnych i reakcji, bo wychowywane są do posłuszeństwa i podporządkowywania się oraz mają zazwyczaj długi społeczny trening uległości za sobą. To czyni je bardziej podatnymi na mikronierówności i w ten sposób błędne koło się zamyka. Ponadto osoby o mniejszym prestiżu i pozycji, z definicji mają mniej wpływu na rzeczywistość.

Obserwowanie mikronierówności wysyłanych podobnym osobom we własnym otoczeniu oraz ocenianie ich obiektywnego wpływu, odbiera siłę i wiarę w swoje możliwości (*Po tym jak potraktowali tego Sudańczyka, po prostu poddałem się; Jak działałam, ile razy Agnieszka bezskutecznie próbowała zabrać głos, to i mnie się odechciało*).

Niełatwo także znaleźć osoby, które doświadczały mikronierówności, ale awansowały w hierarchii społecznej i mogłyby dać przykład skutecznych postaw i zachowań. Niewiele osób z mniejszościowych grup zajmuje wysokie i prestiżowe funkcje/pozycje, a jeśli już je zdobędzie, to często upodabnia się do grupy większościowej, wypiera spotykane po drodze nierówności lub jest zbyt zmęczonych własną walką o status i prestiż, by wspierać innych.

Reagowanie na mikronierówności poprzez udzielenie informacji zwrotnej, złożenie skargi osobie przełożonej, formalne pretensje i żale, prośby o zadośćuczynienie często blokowane są realnymi lub wyobrażonymi kosztami osobistymi, jak wykluczenie z grupy, wrogość, niepewność, strach przed konsekwencjami lub jedynie obawy przed powyższymi (*przestali/przestań mnie lubić, bo nie śmieję się z nimi z tych homofobicznych żartów; no teraz to dopiero będą się mnie czeplić*).

Brak reakcji, czy odpowiednich wzorców reakcji (*nie chcę być tą pierwszą, co się skarży szefowi*), tylko przyczynia się do utrwalania i powielania nierównościowych zachowań, dając przyzwolenie na ich stosowanie (*ale oni nigdy nie mówili, że im to przeszkadza; a czy ktoś miał nam kiedyś za złe nasze powiedzonka?*).



Mikroafirmacje

Mikroafirmacje – drobne zachowania werbalne i niewerbalne, często ledwo zauważalne, świadomie wysyłane i odbierane, które przeciwdziałają wykluczeniu⁴⁸.

Mary Rowe wypracowała też koncepcję mikroafirmacji, które mogą wysyłać osoby z grup większościowych chcące przeciwdziałać wykluczeniu. O ile szereg mikronierówności wysyłanych jest nieintencjonalnie i nieświadomie, to koncentracja na świadomie wysyłanych mikroafirmacjach może „zablokować” nieświadomie wysyłane przekazy podszyte uprzedzeniami.

Funkcje mikroafirmacji

- są sygnałem dostrzeżenia, uznania i szacunku dla danej osoby,
- doceniają pracę wykonaną przez daną osobę,
- dają możliwość skoncentrowania się na pozytywnej cesze, zachowaniu osoby bądź efekcie wykonanego przez nią zadania,
- niwelują dysonans poznawczy między świadomością dobrze wykonanego zadania a odrzuceniem przez ludzi w danym środowisku (*przecież dobrze przygotowałam tę prezentację, więc czemu oni się śmieją i nie słuchają?*),
- pozwalają zrekompensować stan zagrożenia, braku wiary w siebie, obniżenia poczucia własnej wartości u osób z grup mniejszościowych, które mają poczucie winy, były/są atakowane mikronierównościami, czują się pominięte czy odrzucone,
- budują atmosferę współpracy, sprzyjającą rozwojowi, twórczości, produktywności.

Podsumowanie

Mikroprzekazy to werbalne i niewerbalne sygnały wysyłane przez ludzi do siebie nawzajem w codziennej komunikacji, przede wszystkim wobec osób, które w danym środowisku stanowią grupę mniejszościową.

Mikroprzekazy dzielimy na:

- **mikronierówności**, czyli drobne deprecjonujące zachowania, które prowadzą do obniżenia poczucia wartości, spadku zaangażowania, obniżenia jakości wykonywanych zadań i podwyższonego poziomu stresu, a w efekcie do wykluczenia.
- **mikroafirmacje**, czyli często ledwo zauważalne sygnały dostrzeżenia, uznania i szacunku, które przeciwdziałają wykluczeniu. Pozwalają zrekompensować stan zagrożenia i braku wiary w siebie, budują atmosferę współpracy.

⁴⁸ Mary Rowe, *Micro-affirmations and Micro-inequities*, w: „Journal of the International Ombudsman Association,” Vol 1, Nr 1, 2008, <http://web.mit.edu/ombud/publications/micro-affirm-ineq.pdf/> 15.08.2010.

(NIE)RÓWNOŚCIOWY JĘZYK ■ ■ ■ ■

Granice mego języka oznaczają granice mego świata.
Ludwig Wittgenstein

W tej części zajmiemy się językiem jako strażnikiem systemu społecznego. Ważny jest dla nas bowiem nie tyle język jako środek komunikacji między osobami (to było przedmiotem naszego zainteresowania w podrozdziale o mikronierównościach), ale jako cały system znaczeń i treści, charakteryzujący się pewnym zbiorem norm i reguł uznawanym za wspólny i powszechny. Zasady funkcjonujące w naszym języku odzwierciedlają nierównościowy układ społeczny, a sam język może być zbudowany i używany tak, by potwierdzać asymetrię między różnymi grupami społecznymi.

Poniżej opiszę – za ujęciem poznawczym – język służący jednostkom i społeczeństwu do poznawczej organizacji bodźców (porządkowanie, kategoryzowanie, etykietowanie itp.) oraz do wyrażania tożsamości. Przyjrzymy się jego znaczeniu dla funkcjonowania stereotypów, które pomaga tworzyć, przekazywać i utrzymywać. Stereotypy są nierozzerwalnie związane z językiem, a radykalne poglądy głoszą, że stereotypy nie istniałyby bez swoich werbalnych reprezentacji. Na zakończenie pokażę przykłady języka stojącego na straży wykluczających i deprymujących norm społecznych.

Funkcje języka

Funkcja organizacyjna

Za pomocą języka wyrażane są kategorie, na które ludzie dzielą elementy rzeczywistości, w tym świata społecznego, by uporządkować jego złożoność. Organizowanie i schematyczne przetwarzanie informacji dzieje się na podstawie pewnych kluczowych terminów. Procesy te są bardzo często nieświadome i automatyczne.

Choć podkreśla się korzyści tej funkcji języka, patrząc z perspektywy antydyskryminacyjnej, warto też pamiętać, że wiele kategorii nie jest jednak neutralnych. Nazwy/etykiety, których używa się do opisu konkretnych grup społecznych odzwierciedlają społeczne uprzedzenia i/lub budzą odmienne pola semantyczne w naszym mózgu.

I tak, na przykład, słowa: *homoseksualiści, geje, pedały, cioty* opisują osoby płci męskiej, które preferują partnerów seksualnych i życiowych tej samej płci, ale różnym tym określeniom odpowiada inna siatka skojarzeń, a „wybory lingwistyczne” wywierają duży wpływ na postrzeganie poszczególnych grup społecznych. Co więcej, jeśli uwłaczające etykiety kategorii automatycznie aktywizują sieć skojarzeń, posługiwanie się takimi etykietami wywołuje negatywne skojarzenia i także oceny grupy postrzeganej nawet u tych osób, które świadomie nie zgadzają się ze stereotypami⁴⁹. Rolę stygmatyzujących etykiet omówimy szczegółowo poniżej.

Funkcja podtrzymywania stereotypów

Słownik każdego języka w danym momencie historycznym odzwierciedla aktualne społeczne przekonania. Dziecko dorastające w określonym kontekście czasowo-kulturowo-społecznym uczy się tego słownika, a zatem i ukrytych w nim stereotypów i uprzedzeń. Mowa tu z jednej strony o bezpośrednio przekazywanych wizerunkach danych grup, na przykład obrazu Romów zawartego w dziełach literackich, czy przysłowiach i powiedzeniach (m. in.: *Cygan dobry wszędzie, co położyś to nie*

⁴⁹ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 167.



będzie; *Czarne jak cygańskie sumienie; Miał Cygan pasiekę, a pies buty; Ucieka jak Cygan na kradzionym koniu* i inne przytaczane jako „wyraz opinii ludu polskiego o Cyganach” u Jerzego Ficowskiego w, napisanej w 1965 roku, książce: *Cyganie na polskich drogach*). Dziś nie wszystkie z nich są znane i zrozumiałe, odwołują się bowiem do rzeczywistości im współczesnej i ówczesnych napięć społecznych. Z drugiej strony także sam rodzaj określenia przekazuje informację i uczy stosunku wobec grupy lub osoby z niej pochodzącej (*Cyganka, Cyganicha, Cyganeczka, Romka, Romni*).

Warto także zwrócić uwagę na język, jakim stereotypy są wyrażane. Okazuje się, że używają one języka, który broni je przed falsyfikacją, czyli obaleniem. A zatem, grupom obcym przypisuje się znacznie więcej cech negatywnych, niż pozytywnych, a jest je łatwiej przyjąć jako prawdziwe, niż im zaprzeczyć. Jeśli cechy grupy stereotypizowanej uznawane są za pozytywne, to potrzeba więcej dowodów, aby je potwierdzić. Natomiast jeśli zawierają one cechy „negatywne”, to stają się trudniejsze do obalenia (trzeba przytoczyć dużo więcej zaprzeczających im dowodów, aby je skorygować)⁵⁰.

Ponadto zazwyczaj w stereotypach obcych grup używa się bardzo ogólnych pojęć, o szerokim zakresie, które mają wysoki poziom abstrakcyjności. Wszystkie te właściwości słów chronią zawarte w stereotypach cechy przed wykazaniem ich fałszywości.

Funkcja wyrażania tożsamości

Według koncepcji tożsamości etnolingwistycznej, język może służyć potwierdzaniu przynależności do grupy i podkreślanii prestiżu społecznego z nią związanego. Ludzie korzystają z tej funkcji także wtedy, gdy istnieje zagrożenie dla ich tożsamości grupowej, bądź gdy przejście do innej grupy (na przykład bardziej prestiżowej) jest niemożliwe lub niepożądane.

Jeśli jednak własna grupa nie daje wymarzonego statusu, język może być dostosowywany tak, by był zbliżony do sposobu mówienia grupy, do której się aspiruje. W ten sposób tworzy się wrażenie awansu społecznego. To dlatego imigranci dążą do zbliżenia swojego sposobu mówienia do grupy dominującej lub, jeśli to niemożliwe, do stylu wypowiedzi charakterystycznego dla grupy imigranckiej o najwyższym prestiżu społecznym.

Jednakże język bywa też używany w taki sposób, by ludzi utrzymać przy danej tożsamości, często na niższej społecznie pozycji. Na przykład zbadano, że osoby zatrudnione w służbie zdrowia (lekarze/rki, pielęgniarki/rki, opiekunowie/ki) często posługują się „wtórnie dzieciennym językiem” wobec pacjentów/ek, motywując to chęcią zwiększenia efektywności komunikacji⁵¹. Podobny mechanizm działa wobec osób starszych, gdy młodsze osoby zwracają się do nich jak do dzieci, często przy tym infantylizując relację, odbierając dorosłym ich podmiotowość i godność, uruchamiając także listę stereotypowych cech przypisywanych osobom starszym. Mechanizm ten działa również w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, które często – poprzez stosowany język – traktowane są jak dzieci, niezależnie od tego, w jakim są wieku.

Przykład

W jednym z urzędów pracownica obsługując mniej więcej sześćdziesięcioletnią klientkę, zaczęła od pytania: „Dzień dobry. To w czym ci mogę rybko pomóc? Klientka rozejrzała się bystro wokół sali, odpowiadając: Oj, to ja przepraszam. Bo już sama nie wiem – ja do urzędu czy do akwarium przyszedłam?”

⁵⁰ Tamże, s. 177.

⁵¹ Tamże, s. 186.

Funkcja różnicująca

Analizując powyżej opisane funkcje języka widzimy, że kształtuje on i utrzymuje normy, które wykluczają pewne grupy, a w tym i jednostki, nie tylko z języka, ale – i w konsekwencji – z rzeczywistości. Michel Foucault podkreślił, że grupy te „są poddane dominującemu dyskursowi społecznemu i sposobom, w jaki język codzienny nadaje strukturę światu i podkreśla określony zestaw wartości”⁵². Język polski z jego oficjalnymi zasadami, w perspektywie antydyskryminacyjnej, też jawi się jako wykluczający, służący podtrzymywaniu dominacji pewnych grup i marginalizacji innych. Seksizm zawarty w języku polskim, który zaraz omówimy, służy podtrzymywaniu patriarchatu, natomiast szereg innych reguł i powszechnie używanych sformułowań sprzyja utrzymywaniu dominacji większościowej grupy etnicznej, wykluczając osoby innego pochodzenia, jak chociażby osoby czarnoskóre.

Język seksistowski

Jednym z częściej omawianych przykładów, choć nadal budzącym spory, jest język seksistowski oraz niewidzialność kobiet we współczesnej polszczyźnie⁵³. W strukturę języka polskiego oraz w sposób jego użycia wpisany jest bowiem mechanizm dyskryminacji kobiet. Przejawem tego są:

- Przyzwyczajenia językowe i reguły gramatyczne, preferujące określenia **rodzaju męskiego odnoszące się do mężczyzn, do kobiet oraz do mieszanych grup ludzi**, niezależnie od tego czy forma żeńska wyrazu istnieje, czy nie. Utrzymuje się w ten sposób zasadę, że rodzaj męski ma znaczenie ogólne i normatywne. Składają się na to różne aspekty polszczyzny⁵⁴:
 - użycie rzeczowników męskoosobowych jako nazw gatunkowych (w liczbie pojedynczej: np. *klient, adresat, pacjent*, jak i mnogiej: *obywatele, przedstawiciele, podatnicy*),
 - użycie męskich form przymiotników oraz imiesłówów w funkcji rzeczowników gatunkowych (np. *zdający, przyjmujący formularz, ubezpieczony, poszkodowani, aresztowani*),
 - użycie męskich form czasowników (np. *zrobił, stwierdził*), zaimków (np. *nikt, ktoś, nim, który*), przymiotników (np. *stary, prawdziwy, zmęczony*),
 - użycie męskoosobowych form czasowników (np. *byli, widzieli, przebywali*), zaimków (*oni, ich, nimi, którzy*), oraz przymiotników (*mili, skuteczni, stanowczy*),
 - stosowanie form męskich w poleceniach, instrukcjach, opisach bez względu na adresata/kę (np. *co zrobiłbyś, gdyby... , jak pewnie zauważyłeś... , kiedy byłeś dzieckiem...*),
 - umieszczanie form męskich przed żeńskimi (np. „*jaki, jaka, jakie*”, „*który, która, które*”, „*trener/ka*”, „*uczestnik i uczestniczka*”).
- Słowa z żeńskimi końcówkami (np. *psycholożka*) są nieznane, mało popularne, więc budzą śmieszność, zdziwienie, czasami wręcz wrogość, a wiele z nich (np. *świadkini*) nadal nie pojawiło się w słownikach i często uznawanych jest za błędne.

⁵³ Małgorzata Karwatowska, Joanna Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.

⁵⁴ Tamże, s. 102–103.

⁵⁵ Anna Pałczyńska, *Normą jest męskie, żeńskie tym drugim. Płciowe rozważania młodej mamy*, Portal Feminoteka, www.feminoteka.pl/ 12.08.2010.

- Wiele wyrazów, szczególnie **zawodów i stanowisk** (typowo „męskich” lub tych o wysokim prestiżu społecznym) **nie posiada form żeńskich**, a zatem używa się męskich form do określenia kobiet wykonujących te zawody (*polityk, minister, kierowca*), bądź dodaje się, mające odróżnić od mężczyzny, słowo „pani” (*pani prezydent, pani minister, pani doktor*). Nie da się jednak nie zauważyć, że powiedzieć *pani prezydent*, to jakby powiedzieć *pani mężczyzna*⁵⁵. Nie dzieje się jednak odwrotnie w przypadku mężczyzn wykonujących tradycyjnie „kobiece” zawody. Żeńska forma rodzajowa, np. *pielęgniarki, położnej, przedszkolanki*, nie przechodzi na mężczyzn.
- W wielu popularnych powiedzeniach **kobieta porównywana jest do mężczyzny**, co ma sprawiać wrażenie dowartościowywania, bowiem standard, prestiż w danej dziedzinie życia wyznacza bycie mężczyzną: *podjęła męską decyzję, równy z niej chłop, baba z jajami*. Porównanie mężczyzny do kobiety bywa natomiast często negatywne, obniżające status: *plotkuje/jeździ/mizdrzy się jak baba, maminsynek, lalusz*.
- Niektóre **grupy kobiet i używane do ich nazwania słowa same w sobie stały się stereotypami**. Mowa tu o *feministkach, lesbijkach, starych pannach* czy *singielkach*. Określenia te funkcjonują czasami w oderwaniu od samej kobiety i służą negatywnemu wartościowaniu czy obniżaniu czyjegoś statusu (nie trzeba wyznawać feministycznych poglądów, preferować partnerki tej samej płci, czy żyć w pojedynkę, by zostać obraźliwie nazwaną jedną z powyższych form w pewnych sytuacjach życiowych). Warto pamiętać, że cechy im przypisywane to zazwyczaj niekończące się listy wad, gdzie głównym i łączącym te kategorie jest rzekomy fakt bycia „niechcianą przez mężczyznę”⁵⁶. Do etykiet „gorszych” i niechcianych przez mężczyzn kobiet zaliczyć też należy *samotną matkę, samotnego rodzica*. Nazwanie jej *samodzielną matką (samodzielnym rodzicem)* budzi pozytywne konotacje i jest mniej stygmatyzujące.
- **Niedowartościowanie pracy kobiet wykonywanej w domu**, wyrażane w utartych określeniach: *nic nie robi, siedzi w domu*, które mogłyby być nazywane bardziej rynkowymi kategoriami, jak *nieodpłatne prace w domu*⁵⁷.
- Używa się zwrotów, **w których kobieta definiowana jest poprzez mężczyznę**, a nie jako samodzielna, odrębna osoba, np. przejmowanie przez kobietę po ślubie nazwiska męża i zastępowanie nim własnego nazwiska, używanie imienia mężczyzny przy opisywaniu/nazywaniu pary czy małżeństwa *idziemy do Marków, byliśmy u Andrzejów* (a nie *u Andrzejów i Basi*), formułowanie zaproszeń *zapraszamy pana Iksińskiego z żoną*, a nie *zapraszamy pana Iksińskiego i panią Iksińską*.

Język którego używasz jako trener albo trenerka, kształtuje rzeczywistość. Od ciebie zależy, czy będzie to rzeczywistość równościowa i włączająca, czy wykluczająca. Należy zwracać uwagę na to, jakich używa się zwrotów, przykładów, do kogo się porównuje, przy kim umiejscawia się standardy, czy nie używa się stereotypowych etykiet, czy utartych seksistowskich powiedzeń.

Aby modelować włączające zachowania, warto zastanowić się nad używaniem języka równościowego, czyli korzystającego zarówno z żeńskich, jak i męskich form rodzajowych. Język może powielać i podtrzymywać nierównościowy system, bądź go dekonstruować i zmieniać. Jeśli nadal zastanawiasz się, czy na pewno warto, zapoznaj się z psychologicznymi następstwami, jakie niesie stosowanie zwrotów i końcówek tylko w rodzaju męskim.

⁵² Thomas Eriksen, *Małe...*, s. 169.

⁵⁶ Patrz artykuły z cyklu „Przekonania, które wykluczają”, w: Aleksandra Cisłak, Kamil Henne, Krystyna Skarżyńska, (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.

⁵⁷ Anna Titkow, Danuta Duch-Krzyszczak, Bogusława Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004; Danuta Duch-Krzyszczak, *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.

Formy męskie w znaczeniu ogólnym, choć stanowią gramatycznie poprawną formę odnoszącą się do obu płci, psychologicznie pozostają androcentryczne i nie są ani uniwersalne, ani neutralne.

Formy męskie zmieniają postrzeganie i pociągają za sobą konkretne konsekwencje:

1. Są bardziej związane z kategorią męską, niż żeńską:

- dominują nad znaczeniem dotyczącym osób płci niezdefiniowanej,
- zazwyczaj interpretowane są jako odnoszące się do mężczyzn,
- wywołują wyobrażenia mężczyzn.

Dowody:

- Ucząc się języka szybciej przyswajamy znaczenie dotyczące mężczyzn, niż ogólne (podczas badań osób uczących się języka okazywało się, że poszczególne słowa, mimo że, zgodnie z zasadami, mają męskie i ogólne znaczenie, kodowane były najpierw jako odnoszące się do mężczyzn);
- Słowo *ludzie* i zawierające je zdania były w badaniach spontanicznie przyswajane i zapamiętywane przede wszystkim w kontekście mężczyzn.

2. Wpływają na niewidoczność kobiet i niedoceniając znaczenia kobiet:

- hamują przyswajanie przykładów odnoszących się do kobiet,
- zmniejszają szacowania co do reprezentacji kobiet, zwłaszcza w tych dziedzinach, w których kobiety stanowią grupę mniejszościową (np. zawody czy dziedziny życia tradycyjnie „męskie”).

Dowody:

- Przeprowadzono badanie przy użyciu artykułu o konferencji, w którym opisywano osoby uczestniczące (a) z wyraźnym określeniem ich płci, (b) za pomocą form neutralnych lub (c) za pomocą ogólnych określeń w formie męskiej. Następnie badano, na ile oceniano procent kobiet obecnych na konferencji. Wyniki pokazały, że największą ich liczbę oszacowano, gdy artykuł wyraźnie mówił o kobietach i mężczyznach, średnią liczbę określono przy formie neutralnej, a najmniej kobiet skojarzono z określeniami ogólnymi w formie męskiej. Znaczenie też miało, czy była to konferencja tradycyjnie „męskiej” dziedziny (geofizyka) czy typowo „kobiecej” (nauka o żywieniu), wyniki były silniejsze przy geofizyce⁵⁸.

3. Wpływają na rzeczywisty udział i zaangażowanie kobiet:

Dowody:

- Gdy np. ogłoszenie o pracę sformułowane jest przy użyciu słów o męskich końcówkach, kobiety rzadziej na nie odpowiadają, niż mężczyźni. Wprowadzenie form odnoszących się do kobiet i mężczyzn może zagwarantować równiejszy udział obu płci⁵⁹.

Sprawdź zatem, w jakim języku formułujesz zaproszenia na swoje warsztaty i szkolenia!

⁵⁸ Badanie Stahlberga, Szczesnego, Otto, Rudolpha i Sorgenfrey z 1994 roku za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 170–171.

⁵⁹ Badanie Bem i Bem z 1973 roku cytowane w: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 171.

Język etnocentryczny i rasistowski⁶⁰

Już wcześniej pisano o słowach służących do określania danych grup społecznych, które mogą być neutralne, ale także tych, które aktywizują niepożądane, obraźliwe i krzywdzące skojarzenia na temat danej grupy. W języku polskim tradycyjnie używane określenia Cygan, Żyd, Murzyn uznawane są za nazwy grup etnicznych, religijnych czy kulturowych, ale mają też swój drugi „obieg”, w którym stały się obraźliwymi etykietami. Poniżej przyjrzymy się jednemu z takich słów – *Murzynowi*. W perspektywie językoznawczej słowo to jawi się jako neutralne, jednak z antydyskryminacyjnego punktu widzenia jest to przykład języka etnocentrycznego (czyli niewrażliwego na różnorodność etniczno-kulturową) i rasistowskiego (służącego aktywizowaniu uprzedzeń i wykluczaniu).

Słowo *Murzyn* jest zapożyczeniem używanym od XIV wieku. Powstało od łacińskiego przymiotnika *maurus*, który znaczył „czarny”, stąd w pewnym okresie funkcjonował rzeczownik maur oznaczający człowieka o czarnej, a także o ciemnej skórze (np. w okresie romantyzmu Maurami często określano Arabów). Na skutek pewnych zmian fonetycznych w rdzeniu i po dodaniu przyrostka -yn powstał wyraz *Murzyn*, który ma podobną formę także w innych językach słowiańskich⁶¹. Trwają dyskusje, czy dziś słowo *Murzyn* jest obraźliwe, czy nie. Słowniki jeszcze tego nie określają, w jednym z nich niedawno jedynie słowo *Czarnuch* uznano za obraźliwe⁶²: „Niektórzy mówią czarnuchy o Murzynach. Słowo potoczne i pogardliwe”.

Zatem z językowego punktu widzenia słowo *Murzyn* wygląda poprawnie. Na stronie internetowej Wydawnictwa Naukowego PWN, zwanej poradnią językową, wypowiadają się językoznawcy i językoznawczynie, w tym profesor Jerzy Bralczyk, który stoi na straży słowa: „(...) używałbym (i zresztą używam) życzliwie i w dobrych kontekstach nazw Murzyn, Żyd, Cygan – po to, by w ten sposób ocalić ich normalne, podstawowe znaczenie w języku”⁶³. Na tej samej stronie, nad tym czy neutralność tego słowa nie jest jedynie fikcją, zastanawia się natomiast inny polonista, profesor Marek Łaziński z Uniwersytetu Warszawskiego. Napisał on artykuł o dość ironicznym tytule, parafrazującym jedno z powszechnych w języku polskim powiedzonek, który to tytuł nakierowuje nas na pewne wątpliwości co do (nie)winnego użycia słowa *Murzyn*: „*Murzyn* zrobił swoje. Czy *Murzyn* może odejść? Historia i przyszłość słowa *Murzyn* w polszczyźnie”⁶⁴. Ponadto w poradni PWN pisze: „Zgadza się (...), że w słownikach przydałaby się informacja, iż dla niektórych słowo *Murzyn* jest obraźliwe. Warto też tam, gdzie można, zastępować i *Murzyna*, i *Czarnego* określeniem narodowym lub motywowanym geograficznie. Ryszard Kapuściński pisał o Afrykańczykach, nie o *Murzynach*”⁶⁵. Nawykowe używanie słowa *Murzyn*, a co gorsze stanie na straży jego neutralności, świadczy często o braku rozpoznawania wielkiej różnorodności osób czarnoskórych. Dla Polaków, którzy nie mają wiedzy bądź bezpośredniego kontaktu z osobami pochodzącymi z innych kontynentów, wszyscy czarnoskórzy są do siebie podobni (podobnie jak często trudność sprawia Europejczykom odróżnianie Japończyków od Chińczyków czy Koreańczyków). Z tego względu wygodniej jest zwrócić uwagę jedynie na kolor skóry wyróżniający daną osobę, niż na inne cechy ją charakteryzujące i z łatwością wrzucić wszystko do jednego worka pt. *Murzyn*, bo inne określenie jest często nieznane. Problemатyczne jest również określenie pochodzenia danej osoby: ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej

⁶⁰ Podrozdział napisany we współpracy z Anną Kudarewską; korzystano z: Anna Kudarewska, *Murzyn czy Tanzańczyk, Kenijczyk, Etiopczyk...*, Willa Decjusza Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego, Kraków 2010, niepublikowany artykuł.

⁶¹ Poradnia językowa Uniwersytetu Śląskiego, www.poradniajezykowa.us.edu.pl/ 27.05.2010.

⁶² Mirosław Bańko (red.), *Inny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2000.

⁶³ Zaczepnięto z: <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?szukaj=Murzyn&kat=18/> 13.06.2010.

⁶⁴ Marek Łaziński, *Murzyn zrobił swoje. Czy Murzyn może odejść? Historia i przyszłość słowa „Murzyn” w polszczyźnie*, w: *Poradnik Językowy* 4/2007.

⁶⁵ <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?szukaj=Murzyn&kat=18/> 13.06.2010.

czy z Afryki, a jeśli nawet z Afryki, to skąd dokładnie? Wiele nazw państw afrykańskich i poprawne polskie nazewnictwo ich mieszkańców i mieszkańek jest nieznane (bo jak nazwać osobę z Burkina Faso, Namibii czy Botswany?). W takim przypadku znowu dochodzi do zastosowania uproszczenia i użycia najogólniejszej etykiety *Murzyn*. Sprawę komplikuje fakt, że dla wielu Afrykańczyków, obywatelstwo czy narodowość – a zatem tożsamości narzucone przez kolonizatorów – nie są ważne. Przy wnikanii w tożsamość konkretnej osoby może się okazać, że ważniejsza jest przynależność plemienna, regionalna, klanowa bądź jako członka/ini lineażu (obywatel świata, Afrykańczyk, Kenijczyk, Kikujus, ktoś z regionu Muranga, członek klanu X lub lineażu A). Ile więc by trzeba było zdobyć wiedzy i jak się natrudzić, by zrezygnować z najłatwiejszego w użyciu *Murzyna*. W najlepszej wierze używane jest zatem określenie Afrykańczyk, ale to też wielki worek składający się z 56 państw i niezliczonej ilości grup etnicznych, a przecież raczej nie mówimy o ludziach o białym kolorze skóry Europejczyk, tylko Niemka, Czech czy Włoch, a pomylenie Polaka z Rosjaninem lub Francuza z Belgiem jest wyrazem ignorancji, często oburza.

Dlatego właśnie słowo *Murzyn* nazywam etnocentrycznym – jest zgrubną, generalizującą kategorią, używaną przez osoby z grupy większościowej, pozornie funkcjonalną dla osób niewrażliwych na wiele geograficznych, kulturowych, etnicznych różnic.

Neutralność tego słowa nie jest wcale jednoznaczna. W sferze kulturowej przylgnęło do niego wiele negatywnych konotacji, słowo obrosło obraźliwą frazeologią, niesie silny ładunek stereotypowych skojarzeń i uprzedzeń. Co piąty Polak uważa, że słowo *Murzyn* jest obraźliwe i krzywdzące⁶⁶, wręcz jest elementem mowy nienawiści. Wypowiadaniu go towarzyszą często mikronierówności: pogardliwa gestykulacja, ironiczny grymas twarzy, lekceważenie wyrażane w głosie czy postawie. Dlatego trwają dyskusje nad zastąpieniem go innymi, bardziej neutralnymi, słowami⁶⁷. Chcąc nabrać pewności, jak mówić, warto słuchać bezpośrednich adresatów/ek tego określenia. Znaczenie etykiet językowych najbardziej odczuwają osoby z grup niedominujących, w tym z mniejszości etnicznych. Określenia tych grup bądź ich reprezentantów/ek, jeśli nabierają oczerniającego i deprecjonującego charakteru, mogą wpływać na postrzeganie danej grupy i zachowanie wobec niej, ale także na samoocenę i zachowanie przedstawicieli i przedstawielek mniejszości. Dzieje się tak, gdyż zarówno sam proces nabywania znaczeń przez poszczególne słowa, jak i proces uaktywniania ich i związanych z nimi skojarzeń jest najczęściej nieświadomy i automatyczny, rzadko rejestrowany przez osoby z grup większościowych.

Perspektywa trenerska

Sprawdźmy zatem, czy czytając powyższy akapit zauważyłaś/eś przykład stereotypowego i nacechowanego znaczeniowo słowa związanego z omawianym właśnie tematem? Czy dostrzegłeś/łaś słowo: *oczerniający*? Przy pisaniu tego tekstu sama złapałam się w pułapkę automatycznego uruchamiania siatek semantycznych słów i pisząc o rasistowskim języku, kilkakrotnie, zaskakująco często, użyłam pojęć *oczerniać* czy *oczerniający*, powielając tym samym symbolikę czerni i bieli, która przecież odsyła nasze myśli do „przeciwieństwa, dualizmu bytu, złego i dobrego charakteru”⁶⁸.

⁶⁶ Społeczna percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści. Komunikat z badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2007.

⁶⁷ Jak mówić o większości świata, http://www.igo.org.pl/download/jak-mowic-o-wiekszosci-swiata_poradnik-igo.pdf.

⁶⁸ Władysław Kopaliński, *Słownik symboli*, Oficyna Wydawnicza RYT, Warszawa 2001.



Wielu Polaków i wiele Polek zarzuca osobom czarnoskórym, że są przewrażliwione na krzywdzącą funkcję etykiet, takiej chociażby jak *Murzyn*. Warto jednak pamiętać, że komunikacja za pomocą języka jest możliwa, dzięki powszechności rozumienia w danej grupie znaczenia słów na poziomie jawnym i ukrytym (*Murzyn* na poziomie jawnym oznacza osobę czarną, afrykańskiego pochodzenia, a na poziomie ukrytym zakodowane w nim są stereotypowe konotacje i uprzedzenia). Uczestnik/czka komunikacji może dowolnie, zależnie od sytuacji i potrzeby, korzystać z obu tych poziomów. Z jednej strony może używać słowa *Murzyn* w jego jawnym rozumieniu, ale może też przekazywać zakamuflowane w stereotypie opinie i formułować obelgi oparte na etniczności. Odczytywanie afrontów i znajomość stereotypowych przekazów jest czytelna nawet dla osób, które ze stereotypem *Murzyna* się nie zgadzają i uważają go za krzywdzący⁶⁹. Dla adresatów i adresatek omawianej etykiety, czyli najczęściej osób cudzoziemskiego pochodzenia, które z jednej strony są częstymi odbiorcami/czynnikami mikronierówności, a z drugiej strony język polski znają w ograniczonym stopniu, niejawni przekaz może być znacznie bardziej czytelny, a zarazem i dotkliwy.

To od osób z mniejszości najczęściej pochodzą nowe słowa czy kategorie, mające budzić bardziej pozytywne lub przynajmniej neutralne skojarzenia. Romowie oficjalnie w 1971 roku podczas Pierwszego Światowego Kongresu Romów postanowili zwrócić się do państw członkowskich ONZ o uznanie Cyganów za naród i nazywanie ich Romami. Afrykańczycy także, choć może nie tak formalnie, zabiegają o odchodzenie od krzywdzącej ich zdaniem etykiety *Murzyn*. W poradniku „Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach z Afryki” przygotowanym przez osoby z różnych krajów Afryki, związanych z fundacją „Afryka Inaczej” możemy przeczytać: „W polskim języku wciąż funkcjonuje nieszczęsne słowo *Murzyn*, którym określa się osobę o czarnym kolorze skóry, także tę, która pochodzi z Afryki; jednocześnie jest ono nacechowane bardzo negatywnie – zwroty *biały Murzyn* lub *Murzyn zrobił swoje, Murzyn może odejść* sprawiają, że mieszkańcy Afryki kojarzą się z kimś gorszym”⁷⁰. Ponadto autorzy/rki powołują się też na jedno z tradycyjnych źródeł stereotypowego wizerunku osób czarnoskórych w Polsce, którym jest tylko pozornie wesoły i niewinny wierszyk „*Murzynek Bambo*”. Julian Tuwim w etnocentryczny sposób ukazał chłopca z Afryki, nawet nie przybliżając konkretnego kraju jego pochodzenia. O wierszyku tak wypowiada się Nigeryjczyk lyke Nnaka, autor powieści o polskim rasizmie, który mieszka w Koszalinie: „Moim zdaniem wywołuje on instynkty dyskryminacji. Bambo mieszka w dżungli, ucieka na drzewo, boi się pić mleko”⁷¹. Także inne przekazy masowe kultywują stereotypy na temat Afrykańczyków, jak chociażby piosenka „*Makumba*” zespołu Big Cyc⁷² oraz komentarze pojawiające się na forach dyskusyjnych i stronach w internecie. To wszystko sprawia, że słowo *Murzyn* nie jest neutralne i rzadko z taką intencją jest używane. W jednym z badań, gdy podprogowo, czyli poza świadomością osoby badanej, pokazywano taką kategorię społeczną jak *Murzyn*, osoba aktywizowała kojarzone z nią pojęcia, jak na przykład agresywność. Efekt pojawiał się nawet u osób, które nie zgadzają się z tak stereotypowymi skojarzeniami jak czarnoskórzy – agresja⁷³.

Wspomniane elementy kultury są nośnikami treści o konkretnym zabarwieniu, którego nie sposób ominąć i udawać, że się o nim nie wie. Jednak nadal wiele osób strzeże go i nie chce zastąpić innym. Osoby z grup większościowych często nie mają na tyle wrażliwego ucha, nie są też bezpośrednimi odbiorcami etykiet etnicznych, więc też trudno im zrozumieć sytuację osób, których te etykiety dotyczą. Tym niemniej, nie wystrzegają się orzekania w sprawie neutralności tych słów.

⁶⁹ Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę...*, s. 138.

⁷⁰ <http://refugee.pl/cms/site.files/File/poradnikAfryka.pdf?PHPSESSID=a46bc8b1324d3065a718b9c0b5732448/> 13.06.2010.

⁷¹ http://szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,34959,8012021,Zamierzam_napisac_anty_Murzynka_Bambo.html/ 3.08.2010.

⁷² <http://www.youtube.com/watch?v=ZhiJ0eZWIOA/> 3.08.2010.

⁷³ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone (red.), *Stereotypy...*, s. 166.

Do najbardziej jednak groźnych następstw prowadzi eskalacja krzywdzącego zabarwienia pojęć z rasistowskiego języka, w którym oszczercze kategorie etniczne tworzone i używane są celowo. Fora internetowe, dowcipy, anegdoty niskiego lotu nie stronią od takich. Okazało się, że obraźliwe etniczne etykiety mają większą siłę podważania kompetencji osób czarnoskórych, niż obraźliwe etykiety, które są neutralne etnicznie, a krzywdzących konsekwencji ich używania doświadczają osoby czarnoskóre, a także ludzie z nimi związani. W badaniu stosowano zamiennie określenia nacechowane etnicznie (dosłownie: „Ten **asfalt** gówno wie”) lub neutralne pod tym względem, choć też obraźliwe („Ten **adwokacina** gówno wie”) wobec czarnego prawnika broniącego oskarżoną osobę. Obrażliwa etykieta etniczna (w przeciwieństwie do tej drugiej) prowadziła do negatywnej oceny zarówno prawnika, jak i oskarżonego. W ich kontekście oskarżony otrzymywał też surowsze wyroki. Nawet jeśli obelgi rasistowskie poruszały świadków/kinie, to i tak wpływały na ocenę osób⁷⁴.

Rasistowski i etnocentryczny język krzywdzi, nadmiernie upraszcza i wpływa na postrzeganie i ocenę osób, którym przykleja – czasem bardzo uwłaczające – etykiety. Przede wszystkim mówi jednak o osobie używającej tego języka, o jej ograniczeniach, braku wiedzy, wrażliwości, umiejętności empatii i patrzenia na sprawę z różnych punktów widzenia. „Murzyn nie świadczy o ludziach, o których się mówi, tylko o tych, którzy tak mówią. To świadczy o ich poziomie intelektualnym, orientacji światowej, tolerancji w stosunku do innych” – twierdzi Papa Samba Ndiaye⁷⁵.

Mowa nienawiści

Przywoływane powyżej fora internetowe, ale także szerzej rozumiany dyskurs społeczny, obfitują w wypowiedzi krzywdzące, oskarżające i poniżające pewne grupy czy jednostki. Jeżeli jakiegokolwiek wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wizjerunki graficzne prowadzą do „publicznego znieważenia grupy ludności lub poszczególnej osoby z powodu jej przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, wyznaniowej albo z powodu bezwyznaniowości” określone są w kodeksie karnym mianem **mowy nienawiści**⁷⁶. Publiczne znieważenie lub naruszenie nietykalności cielesnej z wyżej wymienionych powodów podlega w Polsce karze pozbawienia wolności do lat 3. Osoba stosująca przemoc lub bezprawną groźbę wobec osób/osoby z grup określonych powyżej podlega, tak samo jak osoba publicznie nawołująca do powyższych przestępstw, karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do 5 lat⁷⁷. CBOS prowadząc w 2007⁷⁸ roku badania nad mową nienawiści rozszerzył definicję i dodał inne cechy przynależności do grupy niezależne od jednostki. Są to: „orientacja seksualna, płeć, pochodzenie społeczne, niepełnosprawność, inwalidztwo”⁷⁹. Świadomość tego zjawiska okazała się jeszcze nie dość powszechna, tylko 40% społeczeństwa przyznaje, że zetknęło się z wypowiedziami zakwalifikowanymi do mowy nienawiści. Jest to zjawisko lepiej rozpoznawane przez osoby młode, z wykształceniem średnim i wyższym (uczniowie i studenci), o wyższych dochodach, mieszkające w mieście. Im starsze, mniej wykształcone, mniej zarabiające osoby, tym rzadziej przyznają, że spotkały się z obraźliwymi wypowiedziami. Osoby ze wsi i najczęściej deklarujące praktyki religijne też zaliczone zostały do

⁷⁴ Tamże, s. 168.

⁷⁵ http://www.pomagamy.pl/numery/16/problem_z_murzynem.htm/ 13.06.2010.

⁷⁶ Anna Lipowska-Teutsch, Ewa Ryłko, *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007, s. 22.

⁷⁷ Stefan Zgliczyński (red.), *Media lokalne w przeciwdziałaniu dyskryminacji rasowej i etnicznej*, Pro Humanum, Warszawa 2007, s. 49.

⁷⁸ *Spółeczna percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści*. Komunikat z badań Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 2010: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_074_07.PDF/ 13.08.2010.

⁷⁹ Tamże, s. 2.



osób rzadko lub w ogóle nie zauważających mowy nienawiści. Mowa nienawiści przejawia się najczęściej, zdaniem badanych, na murach i w mediach, a jej nadawcami są politycy, członkowie/inie różnych organizacji ideologicznych, przechodnie na ulicy oraz osoby związane z Kościołem. Trzy czwarte osób ankietowanych dostrzegających to zjawisko (76%) jest zdania, że zazwyczaj dotyczy ona orientacji seksualnej lub (60%) koloru skóry, w mniejszym stopniu także pozostałych badanych cech. Zastanawiające jest, że płeć, jak również bezwyznaniowość, nie są kojarzone z mową nienawiści.

Wszystkie incydenty, zachowania motywowane uprzedzeniami, w tym mowa nienawiści, są bardzo niebezpiecznym zjawiskiem, gdyż prowadzą do eskalacji negatywnego stosunku do grup, nawołują do szykanowania, a w efekcie mogą skutkować przestępstwami z nienawiści. Te ostatnie, tak samo jak dyskryminacja, wymierzone są przeciwko osobom z określonych grup społecznych i mają czynny charakter. Doprowadzają do odebrania przestrzeni, mienia, zdrowia a nawet życia⁸⁰ osobie należącej do grupy, wobec której żywione są uprzedzenia i szerzona werbalnie nienawiść.

W 1954 roku Gordon Allport opracował pięciostopniową skalę, która ukazuje, w jaki sposób uprzedzenia mogą być wyrażane i w jaki sposób mogą eskalować⁸¹.

Piramida nienawiści, jak bywa nazywany model Allaporta, jest kolejnym argumentem za niezwykłą szkodliwością społeczną mowy nienawiści. Model ten pokazuje, jaki może być rozwój wypadków, gdy pierwsze symptomy – pełne nienawiści komentarze – zostaną zignorowane. Począwszy od unikania, np. separacji, przez dyskryminację, aż po akty przemocy fizycznej i eksterminację. Jak pokazuje historia antysemityzmu zakończona Holocaustem, ludobójstwo Ormian w Turcji, czy współczesny rozwój konfliktu w Rwandzie i na Bałkanach, taka sekwencja wydarzeń w XX wieku miała miejsce przynajmniej kilkakrotnie.



Język równościowy

Język równościowy, nazywany też włączającym, jest propozycją zmiany dotychczasowego systemu języka używanego przez większość. Jego celem jest podkreślenie obecności i włączenie perspektyw osób z grup dotychczas marginalizowanych, a także tworzenie bardziej sprawiedliwych i włączających norm językowych, które odzwierciedlają różnorodność świata.

Język równościowy charakteryzuje się nowatorskim zastosowaniem dotychczasowych reguł i nie podporządkowuje się zasadom utwierdzającym *status quo*, wprowadza nowe słowa, a stare pokazuje w nieznanym dotąd świetle. Podważa też neutralność, a czasem i zasadność, używania niektórych określeń. Stoją za nim równościowe, mniej popularne założenia, normy i wartości, kreujące bardziej sprawiedliwy porządek świata.

Korzyści wynikające ze stosowania języka równościowego, to:

- dostrzeganie różnorodności,
- podkreślanie i docenienie obecności grup dotychczas marginalizowanych,

⁸⁰ Tamże, s. 12.

⁸¹ Za: Phil Clements, John Jones, *The Diversity training handbook*, Kogan Page, London, Philadelphia 2006, s. 180.

- tworzenie sprawiedliwszej rzeczywistości.

Przykłady równościowego języka:

Dostrzegaj i doceniaj obecność oraz wkład grup marginalizowanych poprzez:

- stosowanie męskich i żeńskich końcówek, np. *uczestniczki* i *uczestnicy*,
- formułowanie poleceń w formie neutralnej, np. zamiast: *czy chciałbyście* i *chcielibyście* możesz powiedzieć *czy chcecie*,
- podkreślanie dorobku grup mniejszościowych, np. powiedz: *kobiety/mniejszości narodowe wywalczyły prawa wyborcze/człowieka itd.*, zamiast: *kobiety otrzymały prawa wyborcze*.

Dostrzegaj złożoność ludzkiej tożsamości:

- mów *osoba homoseksualna*, nie *homoseksualista* – orientacja psychoseksualna to nie jedyny wymiar tożsamości tej osoby, podobnie jak w przypadku *osób z niepełnosprawnościami* (a nie *osób niepełnosprawnych*);
- precyzyjnie określaj tożsamości w kontekście statusu i sytuacji prawnej osób z mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców/mek (mówiąc o polskich Romach/kach pamiętaj, że mają oni obywatelstwo polskie, unikaj więc określać *Romowie/ki* i *Polacy/ki* – mów: *etniczni Polacy/ki* i *Romowie/ki*, *Romowie* i *nie-Romowie*; mówiąc o stosunku Polaków wobec innych narodów nie powtarzaj, lub skomentuj, powszechnie występujący błąd, ukazywania w tym kontekście stosunku wobec Romów (grupa etniczna w Polsce i innych krajach, nie naród, nie mają swojego państwa odniesienia) i Arabów (określenie wspólnoty kulturowej, językowej, geograficznej składające się z około 20 narodów).

Oddzielaj ludzi od problemu czy ich czasowej sytuacji życiowej – nie używaj krzywdzącej zbitki językowej *nielegalny imigrant/cudzoziemiec*, tylko *osoba/imigrant/cudzoziemiec o niezalegalizowanym statusie, czasowo bez legalnego prawa pobytu*. Nieprzemyślane określenia utożsamiają człowieka z jego sytuacją, problemem, zamieniają czasowy stan, w jakim znajduje się człowiek, na wewnętrzną cechę osoby, w języku polskim mają konotacje odnoszące się do „osób z krajów biednych, podróżujących za chlebem, do ziemi obiecanej”⁸².

Unikaj powtarzania deprecjonujących i stereotypizujących sformułowań:

- Odrzuć infantylizujące zdrobnienia: *dziewczynki, złotka, kochaniutkie*;
- Odejdź od stygmatyzujących i wulgarnych określeń: *pedał*⁸³, *inwalidzi, kaleki, sprawni inaczej, cyganiątka*;
- Unikaj pokazywania kobiet w roli ofiar przy jednoczesnej niewidoczności sprawców, np. *kobiety – ofiary gwałtu/przemocy domowej*, zamiast: *kobiety doświadczające przemocy ze strony mężczyzn/zgwałcone przez mężczyzn*;
- Zamieniaj określenia pochodzące od nazw mniejszości narodowych czy etnicznych na neutralne czasowniki oddające tę samą treść: *wycygnąć* (wyłudzić, zdobyć, oszukać), *podjudzać* (podburzać, buntować), *oczerniać* (zniesławić, obrazić, pomówić);

⁸² *Krajobraz dyskryminacji I. Ksenofobia w Europie. Formy dyskryminacji instytucjonalnej, politycznej i społecznej*, Raporty migracyjne nr 1, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2003, http://www.ips.uw.edu.pl/cat_view/10-publikacje-ips.html/18.08.2010.

⁸³ Niektórzy uważają, że należy, w ramach subwersji językowej (konceptcja J. Butler – cytowania języka wbrew jego pierwotnej wersji) używać słowa „pedał”, aby „przejąć” to pojęcie, podobnie jak wydarzyło się to ze słowem „queer”, początkowo będącym obraźliwym pojęciem. Inni (wśród nich autorki) stoją na stanowisku, że powielanie tego pojęcia, jest odtwarzaniem i powielaniem języka przemocy i nienawiści.



- Nie używaj słów i zwrotów mających ukryte konotacje, np. używaj pojęcia *homoseksualność* zamiast *homoseksualizm* – pojęcia zawierające przyrostek -izm stosuje się na określenie doktryn społecznych, rodzajów uprzedzeń (faszyzm, rasizm, seksizm) czy też zaburzeń (np. alkoholizm), co może przywoływać mylne skojarzenie homoseksualności z chorobą;
- Podawaj niestereotypowe przykłady, pokazujące reprezentantów i reprezentantki grup mniejszościowych w różnorodnych rolach (studiujących/e Romów/Romki, kobiety specjalizujące się w informatyce, Muzułmanów/ki o polskiej etniczności, Polaków wietnamskiego pochodzenia).

Zamieniaj etnocentryczne nazwy/określenia na takie, które ukazują różne perspektywy lub są neutralne i/lub dają bardziej precyzyjny przekaz w danym kontekście:

- zamiast *Bliski Wschód* precyzuj, o jaki obszar geograficzno-kulturowo-polityczny chodzi (*państwa położone w południowo-zachodniej Azji, kraje arabskie/arabskojęzyczne, kraje muzułmańskie, Ligę Państw Arabskich*) lub podawaj nazwy konkretnych krajów, o których mówisz. Podobnie z *Dalekim Wschodem, Orientem, Ameryką* (w domyśle zazwyczaj Północną);
- zamiast stygmatyzującego określenia kraje *Trzeciego Świata* stosuj *kraje Globalnego Południa*;
- zamiast *Murzyni* stosuj zależnie od kontekstu, wiedzy, tego, na co chcesz zwrócić uwagę: *Afrykańczycy/Afrykanie, Nigeryjczycy, Jorubowie/Joruba, osoby czarnoskóre/ciemnoskóre, Afroamerykanie*.

Reakcje na równościowy język

Na równościowy język możemy spojrzeć jak na język odmienny kulturowo. Decydując się na używanie języka równościowego, np. genderowego czy wrażliwego etnicznie, możesz narazić się na nieprzyjemne reakcje otoczenia, komentarze, próbę udowodnienia ci, że popełniasz błędy językowe. Wynika to z utożsamiania się z językiem, silnego przywiązania do niego oraz nawykowego posługiwania się utartymi zasadami, sformułowaniami i określeniami. Również konformizm wobec autorytetów potwierdzających uznaniowo słuszne i poprawne formy czy zasady sprzyja obronie tradycyjnie używanego języka. Wprowadzanie nowych słów, końcówek, form gramatycznych budzi więc opór, jak przy każdej zmianie społecznej (więcej w rozdziale o oporze).

Rodzaje reakcji na język równościowy przypominają reakcje na różnice występujące w komunikacji międzykulturowej, opisane przez parę trenerską Janet Bennett i Milтона Bennetta⁸⁴, którzy współzałożyli i zarządzają obecnie organizacją *Intercultural Communication Institute*. Twierdzą oni, że w trakcie spotkania międzykulturowego ludzie stykając się z odmiennymi od znanych normami, zasadami, zachowaniami – reagują lękiem, obawą, poczuciem zagrożenia. Bronią się więc przed dostrzeganiem lub uznaniem różnic. Z biegiem czasu i w wyniku włożenia wysiłku emocjonalno-poznawczego mogą jednak opanować strach przed nowym, nieznanym, innym (choćby nieznanymi sformułowaniami i zasadami). W dalszym rozwoju mogą nawet z nowości i różnicy korzystać. Obejrzyjmy zatem model rozwoju wrażliwości kulturowej Bennettów w kontekście reakcji na równościowy język. Parafrazując opis faz, które zaproponował Bennett do opisu reakcji na wszelkie różnice międzykulturowe, pokażemy reakcje etnocentryczne (w przypadku języka rasistowskiego) czy androcentryczne (język seksistowski) na język równościowy oraz etapy włączania go w swój repertuar zachowań.

⁸⁴ Dan Landis, Janet Bennett, Milton J. Bennett (red.), *The Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications 2004.

ETAPY ETNO- I ANDROCENTRYCZNE W JĘZYKU

Osoba w fazie etnocentryzmu/androcentryzmu – uważa, że język większościowy (seksistowski, rasistowski), jakim się dotychczas posługiwała jest jedynym słusznym, właściwym, lepszym od języka równościowego. Różnice między znanym jej językiem, a nowymi sformułowaniami i zasadami są trudne do przyjęcia, a niekiedy wręcz zagrażające.
Faza etnocentryczna/androcentryczna charakteryzuje się trzema etapami: zaprzeczeniem, obroną i minimalizacją.

Zaprzeczenie: izolacja i separacja

Może być tak, że osoba nie wie o istnieniu języka wrażliwego na płeć czy kulturę, nigdy się nie spotkała ze słowem *świadkini*, nie zastanawiała się nad tym, że określenie *baba z jajami* może być obraźliwe, tak samo jak *Murzyn*, czy *Cygan*. Zawsze ich używała, tak jak inni wokół niej.

Kiedy słyszy, że niektórzy posługują się dziwnymi, nowymi słowami, może zacząć stawiać bariery pomiędzy sobą i swoim środowiskiem, a ludźmi, którzy mówią w ten sposób. Nie chce się zagłębiać w dziwny język, zaprzecza istnieniu oraz poprawności form i słów, do których nie jest przyzwyczajona. Taki język, zaproponowany na przykład w publikacjach, wizytówkach, plakietkach, zostaje redakcyjnie usuwany. Uważa się, że to przesada i chwilowy trend, który zaraz minie. *Co by to było, jakby tak każdy sobie zmieniał język dowolnie?! Przecież muszą być jakieś zasady.*

Obrona: poczucie wyższości

Różnice w języku dotychczasowym i języku równościowym są dostrzegane, ale są uważane za zagrażające, ponieważ oferują inną wizję rzeczywistości, a przez to podważają tożsamość jednostki. Z językiem równościowym, jako błędnym, niepoprawnym, dziwnym, zabawnym trzeba walczyć. Język równościowy jest obśmiewany w dowcipach, uważany za brzydkie słowa, wręcz wulgaryzmy. Odwołując się do intelektualizacji i popierając eksperckimi wypowiedziami językoznawców, deprymuje się równościowe określenia. „Obrywają” też osoby posługujące się tym językiem (np. feministki, działacze/ki organizacji mniejszościowych).

Minimalizacja i uniwersalizm

Różnice są zauważane, nie zwalcza się ich poprzez deprecjonowanie nowych pojęć, czy osób posługujących się tym językiem, jednak osoba stara się zminimalizować ich znaczenie. Wskazuje się jedynie na podobieństwa, a trywializuje różnice. Typowe dla tego etapu wypowiedzi to: *W końcu i tak chodzi o szacunek wobec kobiet, no można też za pomocą języka, ale jakie znaczenie ma język? Lepiej, żeby nie tak sztucznie, tylko tak na co dzień, w całokształcie zachowania się ten szacunek przejawiał. Przecież już takie są zasady naszego i wielu innych języków, że forma męska opisuje i mężczyzn i kobiety. Jest uniwersalna.*

ETAPY ETNO- I ANDROWRAŻLIWOŚCI JĘZYKOWEJ

Zrozumienie szerszego kontekstu, dostrzeżenie mniej jawnych, służebnych wobec stereotypów i uprzedzeń, funkcji języka, oraz spojrzenie z perspektywy antydyskryminacyjnej pozwala rozwijać w sobie wrażliwość językową. Język równościowy nie musi wtedy być traktowany jako zagrażający, ale jako wyzwanie czy wręcz wzbogacenie. Osoba może zacząć rozwijać nowe kategorie w celu zrozumienia, co się z nią i innymi dzieje, gdy w różny sposób używa języka.
Faza etnowrażliwa/androwrażliwa charakteryzuje się trzema etapami: akceptacją, adaptacją, integracją.



Akceptacja: szacunek wobec zachowań i wobec wartości

Osoba zaczyna akceptować różnice językowe i mniej popularne równościowe słowa oraz uznaje, że różnice te zasługują na szacunek. Ta akceptacja rozszerza się nawet na różne koncepcje świata i wartości. Widzi, że ludzie, zależnie od tego, co dla nich ważne, używają różnie języka i modyfikują go tam, gdzie nie spełnia ich zdaniem swojego zadania. Rozumieją, że język jest narzędziem przekazywania wartości i postaw, nie celem samym w sobie. Same jednak nie potrafią czy nie chcą wprowadzać równościowego słownika do swoich zachowań werbalnych.

Adaptacja: empatia i pluralizm

Osoba rozpoczyna proces włączania nowych słów, reguł, norm językowych do repertuaru swoich zachowań. Ale to więcej niż poprawność polityczna odzwierciedlana w zachowaniach, bo centralna dla tego etapu jest empatia – zdolność postrzegania i interpretacji danej sytuacji z innego punktu widzenia, niż własny, dostrzeżenia, gdzie i kogo język większościowy (np. seksistowski, rasistowski) krzywdzi. Używanie języka równościowego wypływa nie tylko z chęci podporządkowania się temu, co modne, właściwe, poprawne, ale też ze zmian dotyczących systemu wartości. Na tym etapie człowiek nie posługuje się jedynie tradycyjnie używanym słowem *Cygan*, ale zna też i stosuje więcej kategorii: jeśli mówi o mężczyźnie to *Rom*, a jeśli o kobiecie to *Romka* (spolszczone słowo) czy nawet *Romni* (bezpośrednio z jez. romskiego). Docenia język równościowy jako zwiększający i wzbogacający możliwości wyrażania siebie i oddający różnorodność rzeczywistości.

Integracja: ewaluacja kontekstowa i konstruktywna marginalizacja

Osoba dokonuje próby zintegrowania różnych sposobów komunikowania się, tak by móc pokojowo współistnieć w społeczeństwie. Zależnie od sytuacji i celu może używać języka równościowego, większościowego lub „obcego”. Na przykład, gdy chce podkreślić znaczenie języka w tworzeniu asymetrycznych relacji społecznych, konsekwentnie korzysta z równościowego. Jednak w trakcie udzielania wywiadu dziennikarzowi, gdzie chce przekazać inną ważną kwestię i nie odwracać od niej uwagi, może zrezygnować z żeńskich końcówek, które mogą sprowadzić dyskusję nad meritum na inne, językowe tory. W innych przypadkach używa słów angielskich czy niemieckich w odpowiednio żeńskich czy etnicznych formach, tam gdzie rdzenny język budzi kontrowersje bądź brak odpowiednich słów. Tak rozumiana integracja wymaga ciągłego definiowania swojej własnej tożsamości i podejmowania nieautomatycznych decyzji w sprawie języka.

Opracowanie własne

Podsumowanie

Język nierównościowy (np. seksistowski, etnocentryczny, rasistowski):

- służy do kategoryzowania elementów świata społecznego,
- działa automatycznie uruchamiając siatki semantyczne i łącząc nawet neutralne określenia z innymi – krzywdzącymi i poniżającymi, ale niełatwo zyskać świadomość tego oddziaływania,
- przekazuje i utrzymuje stereotypy i uprzedzenia,
- służy potwierdzaniu przynależności do grupy i podkreślaniu prestiżu społecznego,
- kształtuje i utrzymuje normy, które wykluczają pewne grupy, a w tym i jednostki, nie tylko z języka, ale – i w konsekwencji – z rzeczywistości,
- może wykluczać i pełnić funkcję strażnika systemu w subtelny sposób, zatem trudno uchwytne i uświadamiane przez osoby mówiące i słuchające.

Mowa nienawiści:

- wypowiedzi wyszydzające, krzywdzące, poniżające grupy i jednostki z powodu cech od nich niezależnych (szczególnie pierwotne elementy tożsamości).

Język równościowy:

- służy przeciwdziałaniu wykluczającej funkcji języka używanego przez większość,
- jego celem jest podkreślenie obecności i włączenie perspektyw osób z grup dotychczas marginalizowanych,
- dzięki niemu możliwe jest: (a) dostrzeganie różnorodności, (b) podkreślanie i docenienie obecności grup dotychczas marginalizowanych, (c) tworzenie sprawiedliwszej rzeczywistości;
używanie go polega na:
 - › dostrzeganiu i docenianiu obecności oraz wkładu grup marginalizowanych,
 - › zaznaczaniu złożoności ludzkiej tożsamości,
 - › oddzielaniu ludzi od problemu czy ich czasowej sytuacji życiowej,
 - › unikaniu powtarzania deprecjonujących i stereotypizujących sformułowań,
 - › zamienianiu etnocentrycznych nazwy na takie, które ukazują różne perspektywy lub są neutralne i/lub dają bardziej precyzyjny przekaz odnośnie różnych grup i ich środowiska;
- gotowość do posługiwania się nim i zrozumienia jego funkcji można badać za pomocą modelu rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennettów.



Dominika Cieślikowska

DYSKRYMINACJA

Dyskryminacja oznacza niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek z powodu ich przynależności grupowej.

Dyskryminacja (łac. *discriminatio* – rozróżnianie) w potocznym rozumieniu to coś znacznie więcej, niż samo różnicowanie, ma bowiem zdecydowanie negatywny wydźwięk. Kluczowe w definicji dyskryminacji jest stwierdzenie, że jest to niesprawiedliwe traktowanie osób z powodu ich przynależności grupowych, z zaznaczeniem, że można być dyskryminowanym za bardzo różne przynależności: ze względu na płeć, stan zdrowia czy wygląd, ale też przynależność do stygmatyzowanej subkultury lub styl życia i poglądy. Przesłankami do dyskryminacji mogą być cechy, z którymi osoba się urodziła, które nabyła niezależnie od własnej woli, bądź które świadomie wybiera i kształtuje. Wracając do koła różnorodności, warto podkreślić, że prawo antydyskryminacyjne powołuje się głównie na pierwotne elementy tożsamości, czyli te, których osoba nie wybiera i które znacznie trudniej, jeśli w ogóle, jest zmienić. Elementy pierwotne stają się cechami prawnie chronionymi.

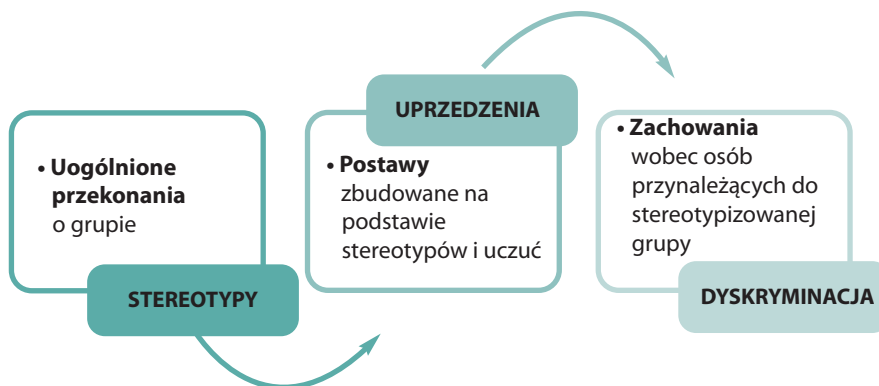
Z perspektywy psychologicznej dyskryminacja może przejawiać się na wiele sposobów: w bezpośrednim krzywdzeniu, odmawianiu pomocy, zachowaniach werbalnych i niewerbalnych, jawnym ocenianiu, nieprzychylnym traktowaniu, przemocy fizycznej i symbolicznej.

W ujęciu prawa, np. Konwencji ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 roku to: „wszelkie zróżnicowanie, wyłączenie lub ograniczenie, którego skutkiem lub celem jest uszczuplenie lub uniemożliwienie jednej z płci (lub innych stereotypizowanych grup) korzystania na równi z drugą płcią (grupą) z zasobów, praw człowieka oraz podstawowych wolności w dziedzinach życia politycznego, gospodarczego, społecznego, kulturalnego, obywatelskiego i innych”⁸⁵. Więcej informacji i konkretnych zapisów prawnych, w odniesieniu do płci, jak również innych przesłanek dyskryminacyjnych, w kolejnym rozdziale. Tu skupimy się bardziej ogólnie na zjawisku dyskryminacji, pokazując różne możliwe warianty przedstawiania tego tematu na szkoleniach.

Podstawowa różnica między uprzedzeniem a dyskryminacją to różnica między postawą a działaniem. Dlatego często używanym na warsztatach schematem pokazującym zależność między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją jest: łańcuch dyskryminacji.

⁸⁵ www.lex.pl/serwis/du/1998/0177.htm/ 19.08.2010.

Łańcuch dyskryminacji



Za tradycyjnym (łańcuchowo-wynikowym) ujęciem tych trzech podstawowych elementów przemawia wiele argumentów, jednakże w miarę zgłębiania tego tematu obraz zależności stał się znacznie bardziej złożony i wielowymiarowy. Jako trenerskie podsumowanie czy wprowadzenie do tematu, łańcuch dyskryminacji może być stosowany, jednak z pewnymi zastrzeżeniami:

- **Stereotypy mogą także stanowić skutek dyskryminacji**, na przykład wtedy, gdy służą uzasadnieniu i usprawiedliwieniu różnic w statusie poszczególnych grup. Kobiety czy osoby z mniejszościowych grup etnicznych, wtórnie wobec innych przypisywanych im etykiet, postrzegane są także jako dziecinne, głupie, słabe i nieporadne. Takie postrzeganie usprawiedliwia utrzymywanie nad nimi dominacji, władzy czy nadzoru.
- **Upředzenia są często, ale nie zawsze, powiązane z dyskryminacją**. Osoby wolne od upředzeń mogą dyskryminować innych lub nie, a osoby dyskryminujące mogą opierać się na swoich lub powszechnych upředzeniach, albo robić to z innych powodów. Możliwe zależności między upředzeniami a dyskryminacją pokazuje poniższy schemat.

Matryca dyskryminacji



Źródło: materiały szkoleniowe Idee Zmiany

Patrząc na pierwszy i ostatni wariant, mamy do czynienia odpowiednio z najbardziej klasyczną i z idealną sytuacją:

Przypadek (1) to najczęstsza sytuacja. Dochodzi do niej kiedy osoba jest uprzedzona na przykład do osób niesłyszących, jako kłopotliwych i wymagających dużej uwagi oraz roszczeniowych i na tej podstawie ich dyskryminuje. Gdy o pracę stara się niesłysząca kobieta, rekruterka pracująca w firmie odrzuci jej kandydaturę w trakcie procedury rekrutacyjnej.

Przypadek (4) to sytuacja wymarzona z perspektywy celów warsztatu antydyskryminacyjnego: osoba nie ma lub wyzbywa się swoich uprzedzeń i nie dyskryminuje. Jak pokazuje psychologia społeczna, sytuacja prawie niemożliwa, nie w odniesieniu do wszystkich grup. Nawet jeżeli mam najbardziej równościową postawę wobec tradycyjnie dyskryminowanych grup, nie oznacza to, że nie mam uprzedzeń wobec żadnej grupy.

Spójrzmy na dwie pośrednie sytuacje:

Przypadek (2) wydaje się czasem najtrudniejszy do wyobrażenia. Jednak praktyka zna takie sytuacje. Rzeczona już rekruterka nie ma nic przeciwko osobom niesłyszącym – słabo je zna, mało o nich słyszała, a w dzieciństwie spędziła z nimi bardzo udane wakacje na tzw. obozie integracyjnym. Jednak firma ma swoją nieoficjalną politykę rekrutacyjną i w związku z tym rekruterka wie, że szef będzie bardzo źle na nią patrzył, jeżeli zatrudni osobę niepełnosprawną, ponieważ jest przekonany, że to pociągnie za sobą wiele kosztów. Rekruterka dyskryminuje więc osobę ubiegającą się o pracę. Mówimy tu o szczególnym rodzaju dyskryminacji: **sytuacji polecenia dyskryminacji**, czyli działaniu polegającym na zachęcaniu innej osoby do naruszenia zasady równego traktowania. W świetle prawa odpowiedzialny jest szef, w rzeczywistości jednak obie osoby dyskryminują⁸⁶.

Sytuacja schematycznie ujęta w punkcie drugim może też mieć miejsce, gdy osoba nie ma uprzedzeń wobec Azjatów, a do jej zespołu zgłasza się młoda Wietnamka i zostaje zatrudniona jedynie ze względu na swoje oryginalne pochodzenie. Decyzja motywowana chęcią przyjęcia do pracy na stanowisko specjalistki do spraw promocji osoby, która będzie się wyróżniała i swoją „egzotycznością” będzie przyciągała uwagę klientów jest **dyskryminacją, polegającą na faworyzowaniu ze względu na przynależność grupową**. Jest to bowiem różnicowanie na podstawie przynależności do grupy/pochodzenia, a nie kompetencji.

Przypadek (3) ma miejsce wtedy, gdy osoba, nawet świadomie, ma uprzedzenia, ale nie opiera się na nich podejmując decyzje. Rekruterka zdaje sobie sprawę, że żyje w środowisku, w którym *ableizm* jest na porządku dziennym i sama już nie wie, co sądzić o osobach z niepełnosprawnością. Właściwie to i ona jest do nich uprzedzona, nie wie, jak się zachowywać w ich obecności. Przyjmuje jednak niesłyszącą kandydatkę do pracy, bo jej kompetencje gwarantują, że jest to dobry wybór.

W powyższych przykładach, w których doszło do dyskryminacji, warto podkreślić jeden kluczowy warunek, który musi być spełniony, by mówić o dyskryminacji. Zjawisko to jest nierozzerwalnie związane z władzą.

Schemat, który pokazuje te zależności to równanie na dyskryminację:



⁸⁶ Więcej np. na: www.rownetraktowanie.kprm.gov.pl.

WŁADZA ■ ■ ■ ■ ■

W potocznym myśleniu władza wiąże się z niezliczoną liczbą skojarzeń. Najczęściej pojawiające się na warsztatach antydyskryminacyjnych to⁸⁷: *pieniądze, wpływ, decydowanie, rozdzielanie dóbr i zasobów, przemoc, dostęp do informacji, tworzenie prawa, porządek, nadużycia, autorytaryzm, niesprawiedliwość, kontrola, wojsko, prestiż, uznanie, cel, duma, dążenie, sens życia, powodzenie, męskość, afrodyzjak, walka, bezpieczeństwo, represja, administracja, propaganda, dominacja.*

Perspektywa trenerska

W jakie relacje społeczne wpisana jest władza?

rodzic – dziecko

szef – pracownik

osoba prowadząca – osoby uczestniczące

inne?

Korzystając z „koła różnorodności” nazwij w każdym z jego elementów grupę dominującą (większościową) i marginalizowaną (mniejszościową) pokazując binarność władzy:

Polacy – imigranci

mężczyźni – kobiety

zdrowi i sprawni – niepełnosprawni

i inne...

Klasyczną i bardzo rozpowszechnioną definicję władzy zaproponował Max Weber, według którego „**władza to umiejętność narzucania swojej woli innym**”⁸⁸. Tak rozumiana władza dotyczy ludzi, którzy funkcjonują w układach zależności, na takich podstawach zbudowane jest całe społeczeństwo. Relacja władzy może zachodzić między dwiema jednostkami, między jednostką a grupą lub między dwiema grupami, w których to sytuacjach jedna ze stron może oddziaływać na postępowanie i sytuację drugiej strony oraz ma środki zapewniające jej kontrolę tego postępowania.

W ujęciu strukturalnym czy systemowym **władza to podporządkowanie normom i niepisanim zasadom** (bez wskazywania, bo o to trudno, na konkretną osobę, która nakazywałaby na przykład używanie języka strzegącego tych norm).

Władza w społeczeństwie nie jest dystrybuowana równo, a analiza braku władzy jest ważnym aspektem rozważań antydyskryminacyjnych⁸⁹. Zidentyfikowanie, które grupy i jednostki z nich się wywodzące, mają w społeczeństwie władzę, a które są marginalizowane, podporządkowane, niewidzialne i „nieme” jest jednym z najważniejszych zadań, jakie stoi przed uczestnikami i uczestniczkami warsztatu antydyskryminacyjnego. Odniesienie się do własnej tożsamości i nazwanie, z jakich grup (większościowych – posiadających władzę czy mniejszościowych – podporządkowanych) samemu/samej się pochodzi oraz jaki ma to wpływ na codzienne funkcjonowanie, możliwości, zaspokojenie potrzeb i interesów, miejsce w hierarchii społecznej powinno być jednym z ważniejszych wniosków z warsztatów.

⁸⁷ Skojarzenia wypracowane metodą burzy słów na jednym z warsztatów.

⁸⁸ Za Thomasem Eriksenem, *Male...*, s. 168.

⁸⁹ Paul Kivel, *Pover Chart Revisited*, 2002: <http://www.paulkivel.com/articles/powerchartrevisited.pdf/> 19.08.2010. Więcej: www.paulkivel.com.

Warto zaznaczyć, że gdy mówimy o grupie mniejszościowej, bierzemy pod uwagę nie tylko liczby bezwzględne mówiące o liczbie reprezentantów/tek danej grupy, ale rozpatrujemy ją przez pryzmat posiadanej władzy, statusu i prestiżu. Liczebnie kobiety nie są grupą mniejszościową, ale z racji niższego statusu tak się tę grupę klasyfikuje, co wywołuje często dyskusje i kontrowersje. Rola władzy i systemowej nierówności bywa częstokroć podważana. Doniesienia z badań są takie, że ponad połowa społeczeństwa czy, precyzyjniej mówiąc, ponad połowa osób z grup dominujących, wierzy w to, że osoby z grup marginalizowanych, mają mniej atrakcyjną pracę, jeśli w ogóle, niższe dochody, gorsze warunki bytowe, gdyż brak im motywacji do poprawienia swojej sytuacji, czyli interpretują stan rzeczy z perspektywy indywidualnej⁹⁰. Znacznie rzadziej w ocenie takich zjawisk jak wykluczenie, brane są pod uwagę czynniki społeczne, normy grupowe, sposób funkcjonowania społeczeństwa jako systemu. Wiara w to, że nierówności są w pełni zasłużone, neguje potrzebę weryfikacji własnej uprzywilejowanej pozycji i wzięcia odpowiedzialności za otoczenie. To szczególnie osoby z grup większościowych cechuje tendencja do **wiary w sprawiedliwy świat**⁹¹, czyli przekonania, że ludzie w sprawiedliwym świecie dostają to, na co zasługują. Jest ona podtrzymywana indywidualnie (dla ochrony samego/samej siebie) i społecznie (normy kulturowe). Jeśli samych siebie i osoby ze swojej grupy postrzegamy pozytywnie, to wierzymy też, że zasługujemy na nagrody. Przekonanie, że złe rzeczy zdarzają się tylko złym ludziom (na przykład HIV/AIDS jest karą za rozwiązły styl życia, przypisywany gejom i prostytutkom), może podnosić na duchu. Niestety ten i inne mechanizmy obronne nie tylko racjonalizują niekorzystną sytuację grup, którym się gorzej powodzi, ale też zwalniają osoby uprzywilejowane z brania odpowiedzialności. Doświadczenie i zrozumienie mechanizmu dyskryminacji oraz swojej osobistej w nim roli, przysparza nieprzyjemnych doznań, ale jest uczące i daje nadzieję na włączenie się w zmianę nierównościowych relacji.

Omawiając zjawisko dyskryminacji konieczne jest odnoszenie się do poziomu indywidualnego, społecznego i strukturalnego, jak powyżej.

Trzy poziomy dyskryminacji

Dyskryminacja indywidualna to akty zachowań do jakich dochodzi między pojedynczymi osobami, gdy na przykład jedną z ważnych aktywności na warsztacie jest obejrzenie i analiza filmu, podczas gdy jedna z osób uczestniczących jest niewidoma, a prowadzący/a nie oferuje żadnego wsparcia – np. odczytywania listy dialogowej lub gdy uczestniczka, jako kobieta, jest notorycznie niedopuszczana do głosu przez innych uczestników biorących udział w szkoleniu.



Źródło: materiały szkoleniowe Idei Zmiany

⁹⁰ C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 55–57.

⁹¹ Tamże, s. 57.

Dyskryminacja instytucjonalna występuje na poziomie grupy, organizacji lub instytucji, a nawet społeczeństwa. Ten poziom wymaga działań ze strony wielu ludzi. „Są to wzory zachowań niezgodne z zasadami równości i sprawiedliwości⁹²”, często zinstytucjonalizowane. Np. sytuacja, gdy spotkania zespołu w danej firmie organizowane są w soboty, a w zespole znajduje się religijny Żyd czy samodzielna matka. Na poziomie społeczeństwa mamy tego przykład, gdy ważne dokumenty dotyczące cudzoziemców wystawiane są jedynie w języku polskim.

Dyskryminacja strukturalna to taka, gdy jednocześnie kilka dziedzin życia nakłada się i wzajemnie wzmacnia w odbieraniu równych praw i dostępu do dóbr. Mowa tu na przykład o **wykluczeniu, czyli niemożności i niezdolności do uczestnictwa w uznawanych za ważne aspektach życia społecznego, gospodarczego, politycznego czy kulturalnego** przez osoby np. niepełnosprawne ruchowo. Mają one utrudniony dostęp do służby zdrowia, edukacji, rozrywek, pracy, o czym więcej w kolejnym rozdziale (patrz ableizm). Innym przykładem dyskryminacji strukturalnej jest możliwość prawna wspólnych rozliczeń podatkowych osób pozostających w związkach małżeńskich, które to rozliczenia są korzystniejsze finansowo, a niedostępne dla osób samodzielnych. Osoby w związkach nieformalnych nie mogą korzystać z takiego rozwiązania, a jednocześnie w przypadku par jednopłciowych nie ma w ogóle możliwości zawarcia związku formalnego.

Te trzy poziomy spletają się zazwyczaj tworząc procesy opisywane mianem „-izmów”.

„-izmy” (seksizm, ageizm, ableizm...) to złożone mozaiki stereotypowych przekonań, uprzedzeń i dyskryminujących zachowań między grupami. „Zwykle składają się z systemów idei, przekonań i opinii wyrażanych przez jedną grupę do innych i zazwyczaj są wplecione w jej strukturę społeczno-kulturową. Tworzą zatem pewną ideologię, którą można przekazywać z pokolenia na pokolenie”⁹³.

Przykłady „-izmów” zostaną szczegółowiej opisane w kolejnym rozdziale. Można tam znaleźć opis i wyjaśnienie konkretnego zjawiska (np. homofobii czy rasizmu), przykłady oraz perspektywę trenerską. Poszczególne elementy „-izmów” są ilustracjami dyskryminacji na różnych opisanych powyżej poziomach.

Mechanizmy grupowe „większość – mniejszość”

Ideą współuczestniczenia grup dominującej/ych i zmarginalizowanej/ych w życiu społecznym jest integracja, jednakże pełne współuczestnictwo, szczególnie na równych zasadach, jest często fikcją. Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, wszelkie „-izmy” budują silny fundament dla wykluczenia, którego skutkiem są dwa podstawowe typy koegzystencji mniejszości z większością. Są to:

Segregacja – tworzenie oddzielnych przestrzeni w sferze oficjalnej i/lub nieoficjalnej, o małej przenikalności umownych, symbolicznych, a czasem realnych granic np. strzeżone osiedla lub podział miasta na dzielnice „lepsze” i „gorsze” (w tych pierwszych stosowane są różne mechanizmy wykluczenia, komisje decyzyjne co do wprowadzenia się nowych osób, „zaporowe” czynsze, jeśli jednak osoby z mniejszości zaczynają się do nich wprowadzać i ich liczba osiągnie przełomowy punkt <z ang. *tipping point*> następuje grupowe opuszczanie dzielnicy/domu przez osoby z większości, w USA znane jako ang. *white flight*).

⁹² David Matsumoto, Linda Juang, *Psychologia międzykulturowa*, s. 109.

⁹³ Tamże, s. 109.

Izolacja – gdy osoby z grupy mniejszościowej funkcjonują już w grupie dominującej, uniemożliwianie osobom z grup mniejszościowych zbudowania większej reprezentacji (*no kilka osób może być, ale nich nam się tu nie panoszą*) i/lub tworzenie i utrzymywanie podgrup osób z mniejszości w grupie większościowej.

Poniżej zaprezentowanych zostanie kilka przykładowych mechanizmów, które wykorzystują grupy większościowe do utrzymania stanu segregacji lub izolacji, czyli posiadania władzy, kontroli nad grupami mniejszościowymi i niedopuszczania osób z tych grup do obszarów życia społecznego, tradycyjnie „zarezerwowanych” dla większości (np. polityka i gremia decyzyjne, nauka i konkretne jej dziedziny, edukacja, rynek pracy i konkretne zawody). **Nazwa grupa mniejszościowa nie odnosi się do liczebności grupy, ale do jej sposobu funkcjonowania.** Metody, które mogą temu służyć to:

- **Podwójne standardy wykonania** – stosowanie ostrzejszych kryteriów oceny działań osób reprezentujących grupę mniejszościową, niż dominującą: osoba z mniejszości musi zrobić więcej, lepiej, dokładniej, by zostać oceniona tak samo jak osoba z grupy dominującej. Także niedostrzeganie/ignorowanie osób o niższym statusie i ich talentów (*Nie mogłem znaleźć żadnej kompetentnej kobiety na to stanowisko; Wybór spośród osób z mniejszości z odpowiednimi kompetencjami był zbyt mały; Jedynie dwie osoby z mniejszości zgłosiły swoją kandydaturę*⁹⁴).
- **Zaniżone standardy kompetencji** – zaniżanie oczekiwań wobec osoby o niższym statusie, stawianiu łagodniejszych wymagań, co skutkuje uniemożliwianiem rozwoju osobie z grupy mniejszościowej i wyrównaniu kompetencji lub pokazaniu jednakowych kompetencji w stosunku do umiejętności osoby z grupy większościowej⁹⁵.
- **Stygmatyzacja** – negatywne wyróżnianie osób ze względu na charakterystyczną dla nich cechę, jak etniczność, płeć, wyznanie, choroba. Osoby z mniejszości są bardziej widzialne, łatwiej rozpoznawalne i wyróżnialne, narażone zatem są na **silniejszą ekspozycję społeczną**.
- **Separacja przestrzenna** – tworzenie oddzielnych przestrzeni dla osób z mniejszości i większości, często przy racjonalizowaniu takich decyzji i powoływaniu się na specyficzne potrzeby (*oni mają takie wymogi co do przestrzeni, specyficzne potrzeby żywieniowe, że lepiej zagwarantować im oddzielną kuchnię, salę*).
- **Mikronierówność** – protekcyjne traktowanie, pozbawianie należytych form okazywania szacunku (np. mężczyzna zwracający się po imieniu/zdrobniale do kobiety, a po nazwisku do mężczyzny na tych samych stanowiskach), pomijanie, bagatelizowanie problemów, sytuacji, tematów związanych z sytuacją osób z mniejszości i nieomawianie ich na forum/w dyskursie publicznym (np. na zebraniach, przy podejmowaniu decyzji), przemilczanie działań, osiągnięć reprezentantów/tek grup mniejszościowych⁹⁶.
- **Tokenizm** – włączanie przedstawicieli/li grup mniejszościowych do sfery publicznej bez dawania im możliwości realnego wpływu na działania i zmiany. Daje to złudne wrażenie realizacji postulatów równościowych. To zjawisko prowadzi do marginalizacji statusu (np. w miejscu pracy) osób z grup mniejszościowych⁹⁷.

⁹⁴ Donna Lopiano, *What are the elements of a successful minority recruitment program?*, <http://www.sportsmanagementresources.com/library/minority-recruitment>.

⁹⁵ Więcej w: Martha Foschi, *Double Standards for Competence: Theory and Research*, „Annual Review of Sociology”, 2000, Vol. 26, s. 21–42 i Martha Foschi, *Double standards in the evaluation of men and women*, „Social Psychology Quarterly” American Sociological Association 1996.

⁹⁶ Jolanta Lange, Beata Machul-Telus, Lech M. Nijakowski, *Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy policji*, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego Pro Humanum, Warszawa 2009.

⁹⁷ Ewa Rutkowska, *Scenariusz zajęć i materiały pomocnicze do filmu „W imię honoru”*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008 www.ceo.org.pl/piz.

- **Deprecjonowanie ekspertów/ekspertek** – traktowanie osób z mniejszości jako przedmiot analiz, stronę niedojrzałą do reprezentowania własnych interesów i opisywania własnej sytuacji życiowej (np. konsultowanie strategicznych dla mniejszości decyzji państwowych z ekspertami nie-reprezentantami/tkami danej grupy lub komentowanie działań liderów/rek mniejszości przez „ekspertów” z grupy dominującej) – przykład domagania się dostrzeżenia eksperckich kompetencji wśród przedstawicieli/li mniejszościowych grup w wywiadzie z Joanną Talewicz-Kwiatkowską (poniżej).

Wśród Romów są partnerzy do dyskusji. Dostrzeżcie to⁹⁸.

Rozmowa Lidii Ostałowskiej z Joanną Talewicz-Kwiatkowską⁹⁹

***LIDIA OSTAŁOWSKA: 2 sierpnia wśród setek europejskich Romów przy pomniku na terenie Zigeunerlager w Birkenau stanęli ci z Limanowej. Niedawno cudem niemal uniknęli linczu. Czym dla pani jest pamiętać o zagładzie?**

JOANNA TALEWICZ-KWIATKOWSKA: W Limanowej ludzie krzyczeli: Pozwólcie nam skończyć z Romami. Już raz ktoś próbował z nami skończyć. Doprowadziła do tego nienawiść. I ta nienawiść trwa, chociaż przybiera inne formy. Mówi się, że Romowie to problem społeczny. Nędzne osady bez wody, a mieszkańcy bez pracy, bez szkół, bez pieniędzy. Ale kiedy stoję pod pomnikiem, rozmawiam z byłymi więźniami, to jestem przerażona. Bo jak ich nazywano w Republice Weimarskiej i za rządów narodowych socjalistów? Nieprzystosowani, aspołeczni. A krył się za tym zwykły rasizm.

Podobno w Limanowej tylko jedna rodzina sprawiała kłopot, również Romom.

- Słyszałam opinie, że w tej okolicy nie ma konfliktów etnicznych. Nieprawda, konflikt narastał od lat. Gdyby polscy i romscy sąsiedzi żyli w zgodzie, duszpasterz Romów ksiądz Opocki spokojnie stworzyłby świetlicę ze środków z rządowego programu na rzecz naszej społeczności. Ale burmistrz powiedział mieszkańcom: mogą wybudować tę świetlicę albo drogę. Co na to większość, wiadomo. Burmistrz tylko manipulował nastrojami, bo pieniędzy z programu nie mógł wydać na drogę. Dziś ten sam burmistrz mówi: Nie wiadomo, jak rozwiązać problem z Romami, bo są chronieni jako mniejszość. I ogłasza, że "zła" rodzina, przez którą doszło do zamieszek, zalega z czynszem, chociaż co miesiąc dostaje od gminy 5 tys. Ale nie dodaje, że jest ich jedenaścioro i żyją na 36 metrach. Zbliżają się wybory. Jak burmistrz eksmituje tę rodzinę na odludzie, to go mieszkańcy polubią.

Kontener ma stanąć kilka kilometrów od najbliższego sąsiedztwa.

- Też nie chcę mieć sąsiada, którego się boję, który robi syf albo pali ogniska pod blokiem, jak w Limanowej. Ale czy wszystkie rodziny patologiczne lądują w kontenerach? Chyba w Polsce musiałoby powstać województwo kontenerowe. Rodzina z Limanowej nie zniknie, tyle że dzieci nie dotrą do szkół i będzie jeszcze gorzej. Ich trzeba resocjalizować.

⁹⁸ Lidia Ostałowska, *Wśród Romów są partnerzy do dyskusji. Dostrzeżcie to*, „Gazeta Wyborcza”, 04.08.2010. Tekst pochodzi z „Gazety Wyborczej” © Archiwum GW. Przedruk w niniejszym podręczniku za zgodą Wydawcy i Lidii Ostałowskiej.

⁹⁹ Joanna Talewicz-Kwiatkowska - antropolożka, doktorantka w Instytucie Studiów Regionalnych UJ, pracownik amerykańskiego Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation, trenerka antydyskryminacyjna.

Czyli jednak problem społeczny.

- Czytam w waszej gazecie, że w Limanowej ludzie chcieli skończyć z Romami raz na zawsze. Trzy strony dalej informacja, że we Francji rząd ma zamiar rozwiązać sprawę, wydalając Romów do Rumunii. Natłok złych wiadomości przeraża. We Włoszech pobierano im odciski palców. W Anglii smażyli jajecznicę pod mostem. Europa przeżyła szok, byli bez butów. Romowie z państw postkomunistycznych przenieśli na Zachód nierozwiązane problemy etniczne swoich krajów. I nastąpiła reakcja. Prezydent Francji, włoski premier, ministrowie używają słów "problematyczna mniejszość", "przestępcza mniejszość", głoszą nawet, że romskie dzieci trzeba kierować do zakładów poprawczych do 18. roku życia. Myślę, że wymyślili proch. Zabieranie dzieci już było, robiła to Maria Teresa. Przesiedlenia też mamy za sobą. Każdy pogrom zaczynał się od sporu dwóch, trzech osób, a kończył deportacją.

Co będzie, gdy o akcesję wystara się Czarnogóra?

- Tam są obozy uchodźców z Kosowa. Romów, których żadne państwo nie chce przyjąć. Nie mają dokąd wracać, utracili dokumenty, niezarejestrowane dzieci się tam rodzą. Patologia, przestępczość. Co mamy z nimi zrobić, do cholery. Spalić w piecach? Takie getta, obozy bez czystej wody do picia niechlubnie świadczą o większości. Pokazują je media, a te obrazy zmieniają się w uprzedzenia. Wszystkich nas wrzucacie do jednego worka.

Jakiego?

- Z napisem: biedacy, żebracy, złodzieje, przestępcy. Ci, co kłamią, biją kobiety i sypiają z dziećmi. Muzułmanie bez religii. Ciężko się przez to przebić, pokazać, że mamy własną pamięć i kulturę.

Do Auschwitz przyjeżdżają grupy młodzieży żydowskiej z Izraela, ze Stanów. A młodzi Romowie?

- Przyjeżdżają, jak mają za co. Choć np. na Słowacji, w Czechach i w Polsce są programy rządowe na rzecz społeczności romskiej, to za rzadko znajdują się na to pieniądze. Zależy nam, by uczyć młode pokolenie własnej historii. Ale nie mamy szansy, bo o tym, co ważne, co nie, najczęściej decydują specjaliści od Romów, a nie sami Romowie. Wciąż słyszę od urzędników: Państwo chce dobrze, ale wy się musicie dostosować. Jak w kolonialnych Indiach, gdzie ideałem był XIX-wieczny angielski styl życia. Swoją drogą, do czego się dostosuje rodzina w kontenerze na odludziu?

Program rządowy nie zadziałał?

- Pomógł wielu. Ktoś nie miał wody - teraz ma, ktoś nie miał na podręczniki - dostał. Nie oskarżam osób na stanowiskach o złe chęci. Chcę tylko powiedzieć, że są już wśród nas tacy, którzy mogą być partnerami w dyskusji. Pomyślmy razem. Sprawdźmy, co się udało, a co nie. Wymaga to cywilnej odwagi, bo może trzeba będzie przyznać się do porażki. Jeśli tego nie zrobimy, program się skończy, urzędnicy odejdą ze stanowisk, a Romowie zostaną na najniższym szczeblu drabiny społecznej. Co wtedy powiecie? Tyle pieniędzy im daliśmy, nie pomogło. Z tymi Romami nic nie da się zrobić.

Podsumowanie

- **Dyskryminacja oznacza niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek z powodu ich przynależności grupowej.**
- Najczęściej przyjmuje się, że stereotypy i uprzedzenia stanowią podstawę dyskryminacji, jednakże stereotypy mogą także stanowić skutek dyskryminacji.
- Podstawowa różnica między uprzedzeniem a dyskryminacją to różnica między postawą a działaniem. Uprzedzenia często są powiązane z dyskryminacją, ale istnieją różne wzory zależności między uprzedzeniami a dyskryminacją (pokazuje je matryca dyskryminacji).
- Należy pamiętać, że dyskryminacja jest ściśle związana z władzą i definicją pewnych grup jako nadrzędnych i podrzędnych (większościowych i mniejszościowych – niekoniecznie w rozumieniu liczbowym, ale także posiadanego statusu, prestiżu i władzy).
- Dyskryminacja występuje na trzech poziomach: indywidualnym, instytucjonalnym, strukturalnym. Te trzy poziomy spletają się zazwyczaj tworząc procesy – złożone mozaiki stereotypowych przekonań, uprzedzeń i dyskryminujących zachowań między grupami (nazywane „-izmami”).
- Grupy większościowe wykluczając dążą często do segregacji bądź izolacji mniejszości.
- Mechanizmy służące większości do utrzymania władzy (mechanizmy „większość – mniejszość”), to m.in. podwójne standardy wykonania, odwrócone standardy kompetencji, stygmatyzacja i ekspozycja społeczna, separowanie przestrzenne, mikronierówności, tokenizm, deprecjonowania ekspertów/tek.



Dominika Cieślukowska

PRZECIWDZIAŁANIE DYSKRYMINACJI

Nie wątp nigdy, że niewielka grupa myślących, zaangażowanych obywateli może zmienić świat, albowiem do tej pory jedynie im się to udawało.

Margaret Mead

W duchu przekonania, że dyskryminacja jest zjawiskiem złym i nagannym, najbardziej racjonalne myślenie podpowiadałoby przeciwdziałanie i reagowanie na jej każdy możliwy przejaw. Jednakże przeciwstawianie się wszystkim powszechnym i trwałym zjawiskom opisanym w tym tekście, które prowadzą do dyskryminacji i przeciwdziałanie samej dyskryminacji jest trudne i wymaga osobistej decyzji i zaangażowania.

Reagowanie na dyskryminację z pozycji osoby/grupy dyskryminowanej jest bardzo trudne. Podstawowe bariery blokujące osobę dyskryminowaną przed interwencją są podane w podrozdziale dotyczącym mikronierówności i przy opisie mechanizmów działających pomiędzy grupą mniejszościową i większością. Przeczytaj go jeszcze raz i zobacz, jak wiele czynników demotywuje osobę doświadczającą mikronierówności, dyskryminacji czy przemocy i jak bardzo ograniczają one jej wpływ na sytuację.

Warto także dodać, że wiele osób z grup mniejszościowych, pozbawionych władzy i o ograniczonym wpływie, charakteryzuje się często fatalistycznym podejściem do świata. W skutek wielokrotnego doświadczania niespójności między zachowaniem a wynikami (*przeciwdziałiałem, reagowałem, działałem – zawsze bez oczekiwanego skutku*), poddają się, wycofują i nie walczą więcej. Działa tu mechanizm wyuczonej bezradności.

Gdy aktywne przeciwstawianie się dyskryminacji jako najskuteczniejsza reakcja na dyskryminację, kosztuje zbyt wiele i naraża na wypalenie oraz zawód oczekiwań, odbiorcy/czynię zachowań dyskryminujących i wykluczających często decydują się zastosować jedną ze strategii, która pozwoli im, jeśli nie włączyć się i stać się na równi traktowanym/a, to przynajmniej przetrwać w grupie większościowej lub obok niej we względnym i często pozornym spokoju.

Do „strategii przetrwania” zalicza się:

- **separacja** od źródeł dyskryminacji, nadawców/czyni zachowań dyskryminujących i/lub osób z grup większościowych, ignorowanie dyskryminujących zachowań, a podtrzymywanie przynależności do własnej grupy i spójności z nią;
- **asymilacja i odrzucenie własnej grupy** (podporządkowanie się większości, stanie się jak najbardziej podobnym/a – o ile to w ogóle możliwe), m. in. poprzez kamuflaż, przymilanie się i próby zdobycia sympatii osób z grupy dominującej, udowadnianie swojej wartości/kompetencji/cech/walorów;

- **marginalizacja** – sceptycyzm i krytycyzm wobec świata, odsunięcie się od ludzi, wyjście poza własną i dominującą grupę, podtrzymywanie poczucia wpływu na taką decyzję i negowanie odrzucenia.

Allport badając uprzedzenia badał również efekty, jakie dyskryminacja wywiera na osobach, które jej doświadczają. Różnica w strategiach reagowania na dyskryminację zależała od tego, czy adresat/ka dyskryminacji obwiniał/a siebie, czy świat zewnętrzny za to, że jej doświadczają.

Kiedy osoba, odpowiedzialność za dyskryminację widzi w zachowaniu zewnętrznym, może reagować w następujący sposób:

- obsesyjna podejrzliwość,
- spryt i przebiegłość,
- wzmocnienie relacji z grupą własną,
- uprzedzenia wobec innych grup,
- agresja i rewolucja.

Kiedy osoba uważa, że sama ponosi odpowiedzialność, za to, że doświadczają dyskryminacji, może zareagować następująco:

- zaprzeczanie przynależności do dyskryminowanej grupy,
- wycofanie i bierność,
- błaznowanie, bądź przyłączanie się do żartów,
- nienawiść do siebie,
- neurotyzm¹⁰⁰.

Są to zazwyczaj bardzo kosztowne psychologicznie strategie, mało skuteczne i nie przybliżające do równościowego funkcjonowanie w społeczeństwie. Często wręcz potwierdzające system i hierarchię społeczną oraz wspierające strategie stosowane przez większość.

Historia przypomina nam jednak o wielu bohaterach i bohaterkach – odważnych, prawych, konsekwentnie zmierzających do celu osobach, które pochodząc z marginalizowanych grup potrafiły działać w obronie siebie, a często także w imieniu całego środowiska. Należy pamiętać i podkreślać ich wkład w budowę i rozwój ruchów emancypacyjnych oraz ich wybitne, indywidualne i grupowe, osiągnięcia.

*Mam marzenie, że pewnego dnia, na czerwonych wzgórzach Georgii,
synowie byłych niewolników i synowie ich właścicieli będą mogli usiąść razem przy stole braterstwa.
Mam marzenie, że pewnego dnia nawet stan Mississippi, stan upalny od gorąca niesprawiedliwości, upalny od gorąca ucisku będzie przekształcony w oazę wolności i sprawiedliwości.
Mam marzenie, że czworo moich małych dzieci będzie pewnego dnia żyło w kraju, gdzie nie będą osądzane wedle koloru skóry, ale po istocie ich osobowości. Mam dziś marzenie!*¹⁰¹

Martin Luther King, 28 sierpnia 1963 roku, Waszyngton,
pastor, działacz na rzecz równouprawnienia, zniesienia dyskryminacji rasowej, laureat pokojowej Nagrody Nobla,
zamordowany 4 kwietnia 1968 roku

¹⁰⁰ Phil Clements, John Jones, *The Diversity training handbook*, Kogan Page, London, Philadelphia 2006, s.181.

¹⁰¹ www.cytaty.info/autor/martinlutherking/



Rola świadka/świadkini

Reagowanie na dyskryminację jest za każdym razem indywidualną decyzją, podejmowaną pod wpływem czynników zewnętrznych i osobistych motywacji. Często wymaga dużej odwagi i gotowości podjęcia ryzyka, jednakże niejednokrotnie jest łatwiejsze i bardziej skuteczne, niż gdyby podjęła się go sama osoba dyskryminowana. Zarówno decyzja o podjęciu interwencji, jak i o jej zaniechaniu, jest reakcją na dyskryminację i jest brzemienna w skutki dla wszystkich zaangażowanych stron: osoby dyskryminowanej, dyskryminującej i świadka/ini. Można się bowiem przesunąć w stronę *kontinuum zła* (nie reagując) bądź na *kontinuum dobra*¹⁰².

Niereagowanie na dyskryminację i przemoc może:

- hamować sprzeciw innych wobec działań sprawców/czyń i współczucie dla osób dyskryminowanych oraz zmniejszyć prawdopodobieństwo podjęcia działań przez innych (tzw. **zjawisko rozproszonej odpowiedzialności** – zwiększająca się liczba świadków zmniejsza potencjalność zareagowania na przemoc i dyskryminację, gdyż każdy/a z obserwatorów/rek liczy, że ktoś inny zareaguje i czuje się zwolniony/a z odpowiedzialności),
- doprowadzić do zwiększenia brutalności lub rozszerzenia zasięgu dyskryminujących zachowań, czyli przesuwania na spirali przemocy, a wraz ze zwiększaniem siły dyskryminacji, utrudnić świadkom i świadkiniom wywarcie wpływu na przebieg zdarzeń,
- zostać interpretowane przez osoby dyskryminujące jako poparcie dla prowadzonych przez siebie działań.

Potęga reagowania

Zajęcie stanowiska i podjęcie działań pozwala zatrzymać dyskryminację, a także umacnia antyprzemocowe i antydyskryminacyjne wartości. Ludzie decydują się pomóc innym i zainterweniować w przypadku dyskryminacji czy przemocy w bardzo różnych okolicznościach i przy odmiennych predyspozycjach osobowościowych. Czynniki decydujące o podjęciu interwencji:

Przynależność grupowa – tożsamość świadka/świadkini

- Zdecydowanie się na interwencję może wymagać od osoby silnie utożsamiającej się z grupą zdystansowania się wobec grupy własnej bądź zakwestionowania wyższości swojej grupy, własnego środowiska, słuszności grupy dominującej.
- Bywa też, że to osoby, które są na marginesie swoich społeczności (np. Niemcy przeciwstawiający się narastającej dyskryminacji Żydów przed drugą wojną światową byli często tymi, którzy wyznawali inną, niż większość religię, byli nowymi członkami swych społeczności, niektórzy posiadali rodziców innej narodowości¹⁰³).
- Mogą to być jednak osoby o bardzo silnej tożsamości grupowej, zintegrowane z własnym środowiskiem, od którego dostają wsparcie, pomoc i radę w sytuacji reagowania.

¹⁰² Ervin Staub, *Psychologia świadków, sprawców i ratujących bohaterów*, w: Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę...*, s. 300.

¹⁰³ Tamże.

Reakcje grupy własnej i dyskryminowanej

- Podjęcie interwencji może skutkować zdobyciem uznania, pochwałą, nagrodą od grupy własnej (jeśli na przykład ważne są wartości egalitarne i demokratyczne) lub grupy/osoby, w której obronie się zareagowało.
- Realne też jest nieprzychylnie postrzeganie, zdystansowanie czy wręcz ostracyzm ze strony grupy własnej, nawet jeśli osoba postrzega siebie jako silnie związaną z grupą, a także brak wdzięczności i uznania od osób dyskryminowanych.

Rodzaj wcześniejszej relacji z osobą dyskryminowaną

- Prawdopodobieństwo podjęcia interwencji rośnie, gdy świadka/inię łączą z osobą dyskryminowaną uprzednie relacje (relacja osobista zwiększa prawdopodobieństwo aktywizacji altruizmu i udzielenia wsparcia). Po udzieleniu pomocy osobie, którą znali, poszerza się często obszar ich działań i reakcji o pomaganie wszystkim potrzebującym wsparcia, w których imieniu trzeba się wstawić. To właśnie miałam wcześniej na myśli wspominając przesuwanie się na *kontinuum dobra*.
- Z drugiej strony zachowania antydyskryminacyjne często występują także wobec obcych i nieznanymi osób, gdy osoby opierają się na przekazanych rodzinie czy środowiskowo wartościach humanistycznych, mają zdecydowany i negatywny pogląd wobec przemocy, doceniają równość, prawa człowieka i „inkluzyjność”, i starają się kontrolować wpływ stereotypów i uprzedzeń na postrzeganie osób pochodzących spoza własnej grupy.

Cechy osobowościowe świadka/ini

- Przydatne są takie cechy osobowościowe, jak brawurowość, odwaga, skłonność do podejmowania ryzykownych decyzji i działań, nonkonformizm i bunt wobec rzeczywistości, pewnych osób i ich działań.
- Także wtedy, gdy osoby charakteryzują się posłuszeństwem wobec autorytetów, czyli cechą przypisywaną raczej sprawcom/czyniom (tzw. osobowość autorytarna). Analiza biografii osób przeciwstawiających się przemocy i dyskryminacji pokazała, że postać autorytetów religijnych czy społecznych była bardzo ważna w decyzjach o podejmowaniu działań¹⁰⁴.

Skala ryzyka i zagrożenia

- Gotowość do reagowania jest tym większa, im mniejsze jest odczuwane przez osoby zagrożenie własne i czym większa realna możliwość powstrzymania dyskryminujących zachowań.
- Z drugiej strony ta gotowość pojawia się także w sytuacjach, w których osoby czują, że nie mają już wyjścia, że tylko w ich rękach leży los drugiego człowieka, że zagrożenie jest już tak duże, że nie wolno pozwolić sobie na zbagatelizowanie i bierność.
- Mobilizujące może być poczucie zagrożenia, że samemu/ej można się stać osobą dyskryminowaną.
- Choć poczucie, że jest się w grupie większościowej, na lepszej, mocnej pozycji, której jest się pewnym/ą, dodaje siły i wiary w możliwość skutecznej interwencji.

Sprawczość i kompetencje

- Osoby reagują na dyskryminację, gdy mają poczucie kompetencji (wiedzą, czym jest dyskryminacja, potrafią rozpoznawać i mają umiejętności reagowania) oraz kontroli i sprawczości, czyli wiarę w osiąganie upragnionych skutków i zapobieganie niechcianym konsekwencjom swoich działań.

¹⁰⁴ Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę...*, s. 300.



- Ale także wtedy, gdy spontanicznie, bez szczególnego namysłu, przygotowania i świadomości zachowują się zgodnie ze swoim sumieniem, będąc przekonanym/a, że nie robią nic więcej, niż zwykłą codzienną uprzejmość.
- Wielu psychologów i psycholożek kroczących ścieżką wyznaczoną przez Milgrama i jego klasyczny już „więzienny eksperyment” nad posłuszeństwem uważa, że każdy człowiek może w pewnych okolicznościach przemienić się w osobę bezwzględnie podporządkowaną autorytetom i podejmującą się bardzo skrajnych zachowań opresyjnych. W obliczu tych i podobnych badań wydaje się, że „nawet zwyczajny człowiek potencjalnie może brać udział w ludobójstwie”¹⁰⁵. Jednak wyżej opisane, skrajnie różne okoliczności zwiększające prawdopodobieństwo podjęcia interwencji w obliczu dyskryminacji pokazują, że ludzie są też potężnym źródłem dobra i gotowości przeciwstawiania się złu.

Zarówno **czynniki indywidualne** (silne wartości moralne, humanistyczne, równościowe, szacunek dla praw człowieka, orientacja prospołeczna, empatia, niezależny punkt widzenia, poczucie kompetencji, brak lęku, wysoka tolerancja ryzyka, własna historia życiowa, wcześniejsze doświadczenia i relacje z ludźmi), **jak i „siła sytuacji”, czyli czynniki zewnętrzne** takie, jak moment historyczny, widzialność i wpływ ruchów emancypacyjnych, reakcje grupy własnej i obcych oraz miejsce w hierarchii społecznej, wpływ ważnych i znaczących osób, zachowania innych świadków i świadkiń oraz ich liczba i wiele innych, mogą modyfikować gotowość do podejmowania się interwencji wobec dyskryminacji i przemocy. Warto też wiedzieć, że jeśli nie każda osoba, to przynajmniej wiele, chce pomagać, a swoją skłonność do angażowania się w pomocowe działania i przeciwstawianie się dyskryminacji może zwiększać. Badania nad dziećmi, potwierdzone na dorosłych, pokazały, że angażowanie ludzi w zadania niesienia pomocy (np. przygotowywanie zabawek dla osób chorych i ubogich), zwiększają prawdopodobieństwo udzielania pomocy¹⁰⁶. Ponadto, doświadczenie pomagania i przeciwdziałania w przeszłości, a nawet już samo wyrażenie intencji do pomagania, także zwiększa gotowość do reagowania.

*Kiedy przyszli po Żydów, nie protestowałem. Nie byłem Żydem.
Kiedy przyszli po komunistów, nie protestowałem. Nie byłem komunistą.
Kiedy przyszli po socjaldemokratów, nie protestowałem. Nie byłem socjaldemokratą.
Kiedy przyszli po związkowców, nie protestowałem. Nie byłem związkowcem.
Kiedy przyszli po mnie, nikt nie protestował. Nikogo już nie było.*¹⁰⁷

Martin Niemöller, teolog i działacz antynazistowski, 1945, Niemcy.

Sposoby przeciwdziałania dyskryminacji

Poniżej przedstawię zebrane metodą burzy pomysłów sposoby reagowania, a następnie przyjrę się z bliska dwóm konkretnym sposobom, które można ćwiczyć na warsztatach.

Organizowanie lub uczestnictwo w manifestacjach, happeningach, wiecach, marszach, działaniach artystycznych, przygotowywanie i/lub podpisywanie pism, petycji, listów protestacyjnych, wolontariat w organizacjach przeciwdziałających dyskryminacji

¹⁰⁵ Tamże, s. 298.

¹⁰⁶ Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), *Zrozumieć Zagładę...*, s. 27.

¹⁰⁷ Istnieją kontrowersje dotyczące wymienionych grup i kolejności, w jakiej pojawiają się w tekście. Oprócz Żydów, komunistów, socjaldemokratów i związkowców pojawiają się nieuleczalnie chorzy, świadkowie Jehowy, mieszkańcy okupowanych krajów, katolicy, szkoły, prasa i Kościół. Wynika to stąd, że Niemöller od 1946 roku wplatał powyższy tekst do swoich przemówień i często go modyfikował. Za: http://pl.wikipedia.org/wiki/Martin_Niem%C3%B6ller.

oraz w ośrodkach dla osób z grup dyskryminowanych, edukacja rówieśnicza/incydentalna (codzienne rozmowy z bliskimi, rodziną, przyjaciółmi, spotkanymi osobami i przekazywanie im informacji i uwrażliwianie), wypowiedzi na forach internetowych dające przeciwwagę stereotypom i mowie nienawiści, interwencje u administratorów/ek stron internetowych, wysyłanie uwag i komentarzy do mediów, gdy te dyskryminują, zgłaszanie spraw do rzecznika, powołanych w tym celu instytucji i organizacji, udział w warsztatach antydyskryminacyjnych, zdobywanie wiedzy na temat zjawisk oraz poznawanie osób z grup dyskryminowanych, przygotowywanie, przestrzeganie i egzekwowanie regulaminów antydyskryminacyjnych (w miejscu pracy, nauki, grupie formalnej i nieformalnej), powoływanie ciał monitorujących równość/jej brak (np. komisje do spraw równości w miejscach pracy, szkołach, uczelniach), uczestniczenie w otwartych wydarzeniach organizowanych przez grupy mniejszościowe, podkreślanie korzyści z różnorodności i równości w różnych sytuacjach społecznych, uczestniczenie w spotkaniach wyborczych, konsultacjach społecznych i podnoszenie na nich kwestii ważnych dla promowania równości, przyczynianie się do rozbudowania wiedzy na temat dyskryminacji i przeciwdziałania oraz wiele, wiele innych...

Korzyści z reagowania:

- Na poziomie ja – przeżycia osoby reagującej na dyskryminację: wzrost samooceny i zadowolenia z siebie, osobista satysfakcja, szacunek (wobec siebie samego/samej i od innych), akceptacja, zaskoczenie, radość, przełamanie własnych oporów, ulga, redukcja własnego napięcia, poczucie solidarności;
- Na poziomie ja – kompetencje osoby reagującej na dyskryminację: rozwój kompetencji reagowania, potwierdzenie spójności z wartościami, wzrost poczucia wpływu, poczucie spełnienia obywatelskiego obowiązku, przełamanie schematu;
- Na poziomie społecznym – współdziałanie na rzecz zmiany, efekt kaskadowania – jak ja to zrobię, inni to zobaczą, mogą też tak zrobić i efekt zmiany będzie większy, sygnał dla otoczenia – uczenie innych reagowania;
- Na poziomie osoby dyskryminowanej – empowerment/afirmowanie, szacunek, uznanie, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, wsparcie, impuls do działania dla innych, w tym także osób dyskryminowanych, poczucie solidarności i sprawiedliwości społecznej.

Strategie włączania osób z grup mniejszościowych:

Zasada empowermentu (włączania) – zagwarantowanie udziału przedstawicieli/li grup mniejszościowych w celu zaangażowania i podniesienia rzeczywistej zdolności tych grup do wpływania na sprawy, które ich dotyczą¹⁰⁸.

Mikroafirmacje – wysyłanie sygnałów wsparcia, docenienia, zrozumienia, mających przywrócić wiarę w siebie i dać siłę do odpierania mikronierówności.

Sięganie po talenty – polega na dostrzeżeniu i przyznaniu się do stosowania podwójnych standardów bądź ignorowania osób z grup mniejszościowych. Wymaga samoświadomości, gotowości do aktywnego zaangażowania się we włączanie i monitoringu własnych działań. Może polegać na wysłaniu zapytań, ofert, zaproszeń, ogłoszeń do odpowiedniego miejsca, do organizacji mniejszościowej, poszukania rekomendacji dla osoby z mniejszości, zdobycia wiedzy na temat danej grupy.

¹⁰⁸ Zasada rozpowszechniona w EFS, stosowana przy planowaniu i realizowaniu projektów finansowanych ze środków unijnych na rzecz grup mniejszościowych/zagrożonych wykluczeniem społecznym, <http://www.efs.gov.pl/Słownik>.



Przedefiniowanie realiów obszarów dominacji grupy większościowej oraz promowanie nowych sposobów funkcjonowania w nich¹⁰⁹ (np. „odczarowanie” pracy w przedszkolu, jako „kobiecej” i kwestionowanie zawartości studiów pedagogicznych lub modelowanie nowych sposobów myślenia o rynku pracy, wprowadzanie elastycznych form zatrudnienia, korzystanie z dobrych praktyk godzenia życia zawodowego i prywatnego).

Strategie ułatwiające włączanie się mniejszościom:

Uwłasnowolnienie/empowerment – proces przywracania/nadawania wiary we własną siłę, by bronić własnych praw oraz z nich korzystać. Bazuje na wzroście poczucia własnej wartości i wiary w siebie oraz zwiększeniu możliwości kierowania swoim życiem i samodzielnego kształtowania relacji osobistych i społecznych. Może opierać się na działaniach jednostki, lecz jest bardziej skuteczne, gdy w utworzonych grupach, osoby z mniejszości służą sobie nawzajem wsparciem, pomocą, pomysłami. W praktyce uwłasnowolnienie wiąże się ze zdobyciem przez osoby z mniejszości szerszego dostępu do środków ekonomicznych, prawnych, społecznych i politycznych, pozwalających im na wyrażanie i zaspokajanie swoich potrzeb oraz samorealizację.

Masa krytyczna: reprezentacja i uznanie (ang. *representation and recognition*) – idea doprowadzenia do zmiany o łańcuchowym charakterze, dzięki zagwarantowaniu odpowiedniej liczby przedstawicieli/lek mniejszości i w konsekwencji nieodwracalnej zmiany układu sił¹¹⁰. W różnych kontekstach sytuacyjnych i w odmiennych dziedzinach życia społecznego (polityka, dziedziny nauki, branże rynkowe) zakłada się, że powinien zostać zagwarantowany udział odpowiednio silnej reprezentacji przedstawicieli i przedstawicieli mniejszości. Różne źródła podają, że osoby z mniejszości powinny stanowić od co najmniej 15% do 30% grupy, by zmiana była możliwa i by przeciwdziałała tokenizmowi. Krytyczne głosy co do tej metody zastrzegają, że nie wystarczy sama obecność pewnej liczby reprezentantów/ek grypy mniejszościowej, które tylko zmieniają relacje ilościowe, ale przede wszystkim osoby reprezentujące mniejszość powinny zostać uznane i zdobyć/otrzymać możliwość wpływu na jakościową zmianę warunków funkcjonowania (nie chodzi zatem o to, by np. kobiety znalazły się w odpowiednim procencie w polityce czy naukach ścisłych, ale by stały na wysokich stanowiskach i stały się „partnerkami” do dyskusji na równych prawach, rolami modelowymi dla pozostałych kobiet, chcącymi reprezentować interesy swojej grupy)¹¹¹.

Reagowanie: na mikronierówności

Małe rzeczy są naprawdę małe, ale być wiernym w małych rzeczach – to wielka rzecz.
św. Augustyn

Im wcześniej świadkowie i świadkinie zdecydują się zająć stanowisko i przeciwstawią się dyskryminacji, tym bardziej prawdopodobne jest to, że zdołają osiągnąć zamierzony cel interwencji: zatrzymać dyskryminację, uświadomić rodzaj i skalę czynu oraz jego konsekwencje, powstrzymać spiralę przemocy i zniwelować jej dotychczasowe skutki.

¹⁰⁹ Vivian Anette Lagesen, *The Strength of Numbers: Strategies to Include Women into Computer Science*, „Social Studies of Science”, February 2007 37, s. 67–92.

¹¹⁰ Sandra Grey, *Women and parliamentary politics. Does Size Matter? Critical Mass and Women MPs in the New Zealand House of Representatives*, „Parliamentary Affairs” 2002, 55, s. 19–29.

¹¹¹ H. Etzkowitz, C. Kemelgor, M. Neuschatz, B. Uzzi, J. Alonzo, *The paradox of critical mass for women in science*, „Science” 1994, Vol. 266, nr 5182, s. 51–54.

Ważnym aspektem dyskryminacji jest wyraźne przeciwstawienie się dyskryminacji, skonfrontowanie osoby dyskryminującej z jej zachowaniem i postawienie jej granic, jak również udzielenie wsparcia osobie dyskryminowanej. Reakcją odnoszącą się do osoby dyskryminowanej są odpowiednio dobrane sposoby interwencji, które zaraz zostaną zaproponowane. Natomiast na potrzeby osoby dyskryminowanej odpowiadają – wprowadzone i popularyzowane przez profesor Mary Rowe – mikroafirmacje.

Przykład mikronierówności:

W naszej firmie wszyscy geje chodzą bardzo wyzywająco ubrani. No popatrz na Piotrkę!

Na taką, jak i wiele innych mikronierówności, możesz zareagować w różny sposób. Poniżej kilka propozycji. Możesz reagować we własnym imieniu (jeśli wypowiedziana deprecjonująca uwaga dotyczyła ciebie) lub jako świadek/świadkini zdarzenia przeciwstawiać się dyskryminacji.

1. Podkreśl dobrą intencję osoby mówiącej, wyjaśnij konsekwencje czynu

Interwencja:

- *Doceniam, że zwracasz uwagę na Piotrkę i interesuje cię jego osoba, ale zajmowanie się jego orientacją seksualną czy stylem ubierania, a nie merytorycznymi i ważnymi w naszym zadaniu kompetencjami, umniejsza jego rolę w projekcie.*
- *Doceniam, że zwracasz uwagę na Piotrkę i interesuje cię jego osoba, jednakże jego styl ubierania się czy orientacja seksualna nie mają nic wspólnego z pracą.*

Można przy okazji zachęcić osobę wysyłającą mikronierówności do udzielenia wsparcia osobie dyskryminowanej, zapraszając do mikroafirmowania tej osoby, dodając:

- *Chciałabym, byś zwrócił uwagę, jak bardzo angażuje się w projekt.*
- *Fajnie gdybyś docenił jego zaangażowanie czy kompetencje.*

2. Dojaśnij, zadaj pytanie

Interwencja:

- *Co masz na myśli?, O czym mówisz?, Co chcesz nam zakomunikować?*
- *A jak się ma to, co mówisz o Piotрку, do tego, czym się mamy zajmować (do naszych zadań)?*

3. Przerwij i przekieruj

Interwencja:

- *Poczekaj, nad czym my tu debatujemy? Wróćmy do merytoryki naszego spotkania.*
- *Poczekaj, nie gadajmy o Piotra orientacji i ciuchach, przecież mamy dokończyć pisanie raportu.*
- *Wolę, żebyśmy nie rozmawiali o tym. Zajmijmy się pracą.*



4. Podkreśl uniwersalność (zachowania, stylu)

Interwencja:

- *Wiesz, faktycznie Piotr lubi bardzo dobre marki i oryginalne, designerskie kroje, ale nie sadzę by to miało związek z jego orientacją seksualną. Wiele osób u nas w firmie dba o wygląd i stara się wyglądać oryginalnie.*

5. Podkreśl wyjątkowość

Interwencja:

- *Tak, rzeczywiście Piotrek wygląda zupełnie inaczej, niż my. Bardzo mnie intryguje i podoba mi się jego wycucie mody i oryginalne podejście do ubrań.*

6. Powiedz „AUĆ” „TO BOLI”

Ta strategia polega na używaniu wcześniej umówionych w danej grupie/zespole osób sformułowań (np. *Auć*) w momentach, w których jedna strona naruszyła jakieś granice innej/innych osób (na przykład rozmawia o orientacji seksualnej i stroju podczas zebrania czy przygotowywania raportu). Ma to oznaczać: *stop/nie zgadzam się/przestań/przesadziłeś/aś/dosyć* itd. Wymaga wcześniejszej rozmowy w całym zespole na temat tego, czym są mikronierówności i jak działają oraz wybrania wspólnie umówionego kodu/sygnału.

7. Użyj informacji zwrotnej – model FUKO

Gdy jesteś świadkinią/świadkiem wykluczającego zachowania, dyskryminacji, mikronierówności, chcesz zareagować bardziej dobitnie, niż krótkim komentarzem, użyj pełnej informacji zwrotnej:

F jak fakty: Powiedz, jakie konkretne zachowanie jest dyskryminujące,

U jak uczucia: Nazwij emocje i stany, jakie w tobie wywołuje,

K jak konsekwencje: Pokaż i uświadom konsekwencje dyskryminacji,

O jak oczekiwania: Sprecyzuj, jakiej zmiany w postawach, zachowaniach oczekujesz od osoby.

Interwencja:

- *Czuję się zażenowana (U), kiedy odnosisz się do orientacji seksualnej Piotрка (F), ponieważ to wytrąca mnie (i być może jego) z równowagi i utrudnia skupienie nad zadaniem (K), proszę, żebyśmy trzymali się pracy (O).*

Celem informacji zwrotnej jest dostarczenie wiedzy na temat zachowania w sposób pozwalający odbiorcy/czyni zachować pozytywny stosunek do siebie i tego, co robi. Powinna być zachętą dla rozmówcy/czyni do wzmacniania pozytywnych zachowań, dalszego rozwoju i zmiany w pożądanym kierunku. Dobrze sformułowana informacja zwrotna może być istotnym impulsem do zmiany naszego/czyjegoś zachowania. Źle użyta, może zranić odbiorcę/czynię i uruchomić u niego/niej zachowania obronne. W informacji zwrotnej możesz pokazać perspektywę osoby, która jest dyskryminowana lub swoją, pokazać jak działa mikronierówność.

Reagowanie: „drabinka sprzeciwu”¹¹²

Reagując na dyskryminację czy mikronierówność trzeba podjąć stanowcze, a czasem bezwzględne działania, nie dopuszczając do eskalacji poniżania, deprecjacji, czy przemocy wobec osoby. Wiele sytuacji nie wymaga jednak drastycznych rozwiązań, a czym wcześniej zareagujesz, tym lepiej dla wszystkich stron. Pamiętaj też, że reakcję można stopniować.

Przyjrzymy się jeszcze raz sytuacji wypowiedzenia pozornie niewinnego dowcipu o stereotypowym i uprzedzeniowym barbarwieniu (np. seksistowskim czy antysemitycznym). U osób uwrażliwionych równościowo wywołać on może sprzeciw i gniew, w różnym natężeniu tej emocji. Niezadowolenie, rozdrażnienie, niechęć, irytacja, złość, wściekłość uważane są za uczucia trudne w przeżywaniu, które chętniej są odrzucane i neutralizowane przez osobę ich doznającą, a pełnią ważne funkcje: (1) **informują**, że wokół nas dzieje się coś dla nas czy dla kogoś obok nieprzyjemnego i/lub niepożądanego oraz (2) **mobilizują i dostarczają energii** do zmiany tego stanu.

Trzy najczęstsze reakcje w sytuacji niezgody/sprzeciwu na mikronierówność (np. homofobiczną uwagę):

1. Uległy sposób wyrażania niezgody/złości

Powstrzymujemy się przed reakcją i pokazaniem naszego stanu uczuć na zewnątrz. Gniew, złość, rozdrażnienie „tłamsimy” w sobie. Polega to na „zaciśnięciu zębów” i niepokazaniu, co nam dokucza, czy na co się nie godzimy.

Konsekwencje:

- emocjonalne koszty (wzrost frustracji czy złości),
- psychosomatyczne reakcje naszego ciała (ból głowy, wrzody żołądka, alergie...),
- nie zmienia się niekorzystna sytuacja lub czyjeś zachowanie, z którym się nie zgadzamy.

2. Agresywny sposób wyrażania niezgody/złości

Atakujemy obiekt naszej złości, prowadząc do jego zniszczenia lub skrzywdzenia. Używamy krzyku, obraźliwych epitetów, a nawet siły.

Konsekwencje:

- zmiana sytuacji, ale i wywołanie strachu przed nami u innych, izolacji, ucieczki,
- zmiana sytuacji przynosząca eskalację niepożądanych zachowań, czasem nawet reakcje odwetowe,
- brak uczenia się i konstruktywnych wniosków z sytuacji: używamy tych samych środków, które tworzą dyskryminującą sytuację,
- niszczymy relacje z innymi i zostajemy sami.

¹¹² Na podstawie: Maria Król-Fijewska, *Trening asertywności*, IPZiT, Warszawa 1993.



3. Stanowczy/asertywny sposób wyrażania niezgody/złości

Wyrażamy swoje niezadowolenie bez naruszania godności drugiej osoby.

Konsekwencje:

- pokazujemy, czym jest dyskryminacja i jakie przynosi konsekwencje,
- realnie się jej przeciwstawiamy i urealniamy zmianę zachowań dyskryminujących,
- uwalniamy się od zbytecznego napięcia,
- dajemy sobie szansę skoncentrowania się na zadaniu, jakim jest dokonanie zmiany,
- możemy utrzymać dobre relacje z innymi.

Zasady asertywnego wyrażania niezgody

Gdy jesteś świadkinią lub świadkiem wykluczającego zachowania, dyskryminacji, mikronierówności, zachowań agresywnych, przemocy – zareaguj:

ZASADA 1: Stosuj odpowiedni język i informację zwrotną, czyli:

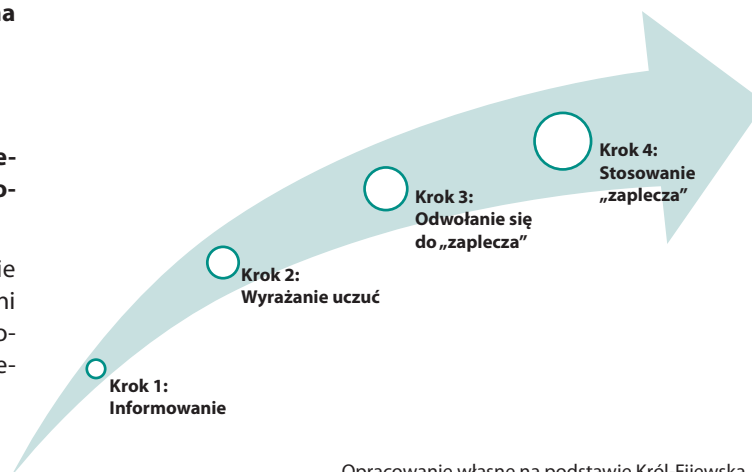
Używaj komunikatu JA	<i>Jestem wściekła na ciebie i nie podoba mi się żart, który przed chwilą powiedziałeś/aś, zamiast: TY idioto/ko, zawsze będziesz sobie tak kretyńsko żartował/a!</i>
Używaj FUKO (patrz wyżej)	<i>Jestem zażenowana i zła (U), kiedy opowiadasz te seksistowskie kawały (F), ponieważ to wytrąca mnie ze skupienia i równowagi (K), proszę cię, żebyś przestał/a (O).</i>

ZASADA 2: Stopniuj swoją reakcję i rozłóż ją na cztery etapy – stosuj drabinkę sprzeciwu

Krok 1: Informowanie

Poinformuj osobę, że jego/jej zachowanie przeszkadza/jest niezgodne z normami, prawem i poproś o zaprzestanie tej czynności.

Komentarz: Może to brzmieć naiwnie, ale ludzie często nie wiedzą, że jakieś ich zachowanie drażni innych, jest dyskryminacją, łamaniem prawa i po poinformowaniu zaprzestają go, bo nie chcą być nieprzyjemni, a tym bardziej łamać prawo.



Opracowanie własne na podstawie Król-Fijewska

Krok 2: Wyrażenie uczuć

Jeżeli ktoś nie zmienia zachowania, mimo że już wie, jakie ono wywołuje reakcje, daj wyraz swojej niezgodzie na to zachowanie i nalegaj na jego zmianę.

Komentarz: Na tym etapie okazuje się, czy osoba dyskryminująca/łamająca prawo jest gotowa zmienić zachowanie na twoją prośbę.

Krok 3: Odwołanie się do „zaplecza”

Jeśli informacja zwrotna nie pomaga, szukaj sposobu wzmocnienia swojego komunikatu, poprzez odwołanie się do „zaplecza”, a w sytuacji łamania prawa stawiaj ultimatum („jeśli nie, to...”). Poinformuj o zamiarze wyciągnięcia konsekwencji.

Komentarz: Pamiętaj, że to nie groźba, ale poinformowanie o konsekwencjach prawnych.

Informuj drugą osobę o tym, co zrobisz, jeśli będzie ona kontynuowała swoje zachowanie. Nie chodzi jednak o ukaranie, nastraszenie lub zagrożenie komuś, ale o zareagowanie i pokazanie, że nie jest się osobą obojętną wobec problemu. Możemy poprosić kogoś innego o pomoc, poinformować o przerwaniu relacji z osobą, uprzedzić o poinformowaniu odpowiednich instytucji. Ważne, by to „zaplecze” było możliwe do zrealizowania.

W sytuacji spotkania międzykulturowego należy dodatkowo tłumaczyć kontekst sytuacyjny i normy kulturowe, reguły, prawo polskie (rodzinne, karne).

Krok 4: Stosowanie „zaplecza”/realizacja postanowień z ultimatum

Jeżeli sytuacja nie ulega zmianie, zrób to, co zaplanowałeś/aś.

Komentarz: Częstym błędem jest reagowanie zbyt późno, w trzecim lub nawet czwartym etapie. Wtedy nagromadzona złość, frustracja i bezsilność powodują reakcję silną, nagłą, często niespodziewaną i niewspółmierną do zachowania drugiej osoby (nieświadomej być może, że przeszkadza, popełnia błąd, łamie prawo). Wywołuje to w drugiej osobie opór i zaostrenie konfliktu.

Podsumowanie

- Reagowanie na dyskryminację z pozycji osoby/grupy dyskryminowanej jest bardzo trudne, a nieskuteczność reagowania z tej pozycji prowadzi często do poddania się, wycofania i wyuczonej bezradności.
- Aktywne przeciwstawianie się świadka/świadkini wobec dyskryminacji jest najskuteczniejszą reakcją na dyskryminację.
- Jest wiele „strategii przetrwania” osób z grup mniejszościowych nastawionych na podporządkowanie się grupie dominującej i asymilację, na utrzymanie własnej tożsamości i izolację, oraz na odrzucenie obu grup i znalezienie sobie miejsca „na marginesie”. Są one bardzo kosztowne i mało efektywne z punktu widzenia przeciwstawienia się dyskryminacji.
- Należy pamiętać i podkreślać wkład wybitnych osób z grup mniejszościowych, które zbudowały i rozwinęły ruchy emancypacyjne.



- Reagowanie na dyskryminację przez świadka/świadkinie jest indywidualną decyzją, często wymagającą odwagi, jest jednakże łatwiejsze i bardziej skuteczne, niż gdyby podjęła się go sama osoba dyskryminowana.
- Zarówno podjęcie się interwencji, jak i jej zaniechanie, jest reakcją na dyskryminację.
- Milczące i pasywne zachowanie wobec dyskryminacji i przemocy wspierają dyskryminację.
- Podjęcie jakichkolwiek działań antydyskryminacyjnych jest lepsze, niż bierność. Pozwala zatrzymać dyskryminację oraz umacnia antyprzemocowe i antydyskryminacyjne wartości.
- Interwencja w obliczu dyskryminacji może być motywowana zarówno osobistymi cechami i wartościami osoby reagującej, jak również wpływem czynników zewnętrznych.
- Doświadczenie pomagania i przeciwdziałania w przeszłości, a nawet już samo wyrażenie intencji do pomagania zwiększa gotowość do reagowania.
- Korzyści z reagowania odnoszą się do ja i podniesienia swojego samopoczucia i samooceny oraz zwiększenia kompetencji. Na poziomie społecznym zwiększają sprawiedliwość społeczną, a z punktu widzenia osoby dyskryminowanej, nie tylko pomagają w danym momencie, ale także afirmują w dłuższej perspektywie.
- Im wcześniej świadkowie i świadkinie zdecydują się zająć stanowisko i przeciwstawią się dyskryminacji, tym bardziej prawdopodobne jest to, że zdołają osiągnąć zamierzony cel interwencji.
- Ważnym aspektem antydyskryminacji jest wyraźne reagowanie na przejawy dyskryminacji, skonfrontowanie osoby dyskryminującej z jej zachowaniem i postawienie jej granic, jak również udzielenie wsparcia osobie dyskryminowanej. Można wybierać sposób reagowania, jak również siłę sprzeciwu wobec zachowań dyskryminacyjnych.

Bibliografia

Aronson Elliot, Wilson Timothy D., Akert Robin M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Żysk i S-ka, Poznań 1997.

Bańko Mirosław (red.), *Inny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2000.

Blaine Bruce E., *Understanding the Psychology of Diversity*, SAGE Publications, Los Angeles 2007.

Boski Paweł, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.

Budrowska Bogusława, Duch Danuta, Titkow Anna, *Szklany sufit: bariery i ograniczenia karier polskich kobiet. Raport z badań jakościowych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

Cieślakowska Dominika, *Wirtualne spotkania młodzieży. O konfucjańskich wartościach uczniowskich i ich przeobrażeniach we współczesnym świecie*.

Pakiet edukacyjny *Oblicza Orientu*, Uniwersytet Warszawski, Polska Pomoc MSZ, Arabia.pl, Warszawa 2009.

Cisłak Aleksandra, Henne Kamil, Skarżyńska Krystyna, (red.), *Przekonania z życia jednostek, grup, społeczności*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.

Clements Phil, Jones John, *The Diversity Training Handbook*, Kogan Page, London, Philadelphia 2006.

Duch-Krzysztosek Danuta, *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2007.

Eriksen Thomas, *Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2009.

- Etzkowitz H., Kemelgor C., Neuschatz M., Uzzi B., Alonzo J., *The paradox of critical mass for women in science*, „Science” 1994, Vol. 266, nr 5182.
- Foschi Martha, *Double Standards for Competence: Theory and Research*, „Annual Review of Sociology”, 2000, Vol. 26.
- Foschi Martha, *Double standards in the evaluation of men and women*, „Social Psychology Quarterly” ASA 1996.
- Gergen Kenneth J., *Ja nasyczone. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, PWN, Warszawa 2009.
- Grey Sandra, *Women and parliamentary politics. Does Size Matter? Critical Mass and Women MPs in the New Zealand House of Representatives*, „Parliamentary Affairs” 2002, 55.
- Johnson Allan, *Privilege, Power, and Difference*, McGraw-Hill, New York 2006.
- Karwatowska Małgorzata, Szpyra-Kozłowska Joanna, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Kivel Paul, *Pover Chart Revisited*, 2002: <http://www.paulkivel.com/articles/powerchartrevisited.pdf/> 19.08.2010.
- Knippenberg Daan, Haslam S. Alexander, Platow Michael J., *Unity Through Diversity: Value-in-Diversity Beliefs, Work Group Diversity, and Group Identification*, „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice” Vol. 11, No. 3, American Psychological Association 2007.
- Kopaliński Władysław, *Słownik symboli*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2001.
- Król-Fijewska Maria, *Trening asertywności*, IPZiT, Warszawa 1993.
- Kudarewska Anna, *Murzyn czy Tanzańczyk, Kenijczyk, Etiopczyk*, Willa Decjusza Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego, Kraków 2010, niepublikowany artykuł.
- Lagesen Vivian Anette, *The Strength of Numbers: Strategies to Include Women into Computer Science*, „Social Studies of Science” 2007, 37.
- Landis Dan, Bennett Janet, Bennett Milton J. (red.), *The Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications 2004.
- Lange Jolanta, Machul-Telus Beata, Nijakowski Lech M., *Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy policji*, Pro Humanum, Warszawa 2009.
- Lipowska-Teutsch Anna, Ryłko Ewa, *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007.
- Lippmann Walter, *Public opinion*, Free Press, New York 1997 (pierwsze wydanie 1922).
- Loden Marilyn, Rosener Judy, *Workforce America! Managing Employee Diversity As a Vital Resource*, McGraw-Hill Burr Ridge, Illinois, U.S.A. 1991.
- Lopiano Donna, *What are the elements of a successful minority recruitment program?*, www.sportsmanagementresources.com/library/minority-recruitment/ 15.08.2010.
- Łaziński Marek, *Murzyn zrobił swoje. Czy Murzyn może odejść? Historia i przyszłość słowa „Murzyn” w polszczyźnie*, w: *Poradnik Językowy* 4/2007.
- Macrae C. Neil, Stangor Charles, Hewstone Miles, (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcia*, GWP, Gdańsk 1999.
- Matsumoto David, Juang Linda, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007.
- Nikitorowicz Jerzy, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Transhumana, Białystok 1995.
- Lidia Ostalska, *Wśród Romów są partnerzy do dyskusji. Dostrzeżcie to*, Gazeta Wyborcza nr 180, 04.08.2010. Przedruk w niniejszym podręczniku za zgodą Wydawcy i Lidii Ostalskiej.
- Pałczyńska Anna, *Normą jest męskie, żeńskie tym drugim. Płciowe rozważania młodej mamy*, www.feminoteka.pl/ 12.08.2010.
- Podsiadło-Dacewicz Izabela (red.), *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.



Rowe Mary, *Micro-affirmations and Micro-inequities*, w: „Journal of the International Ombudsman Association”, Vol 1, Nr 1, 2008, <http://web.mit.edu/ombud/publications/micro-affirm-ineq.pdf/> 15.08.2010.

Rowe Mary, *Barriers to Equality: The Power of Subtle Discrimination to Maintain Unequal Opportunity*, „Employee Responsibilities and Rights Journal”, Vol. 3, Nr 2, 1990.

Rutkowska Ewa, *Scenariusz zajęć i materiały pomocnicze do filmu „W imię honoru”*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008 www.ceo.org.pl/piz/ 18.08.2010.

Steele Claude, Aronson Joshua, *Stereotype threat and the intellectual test performance of African American*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 69(5)/1994.

Tajfel Henry, Turner John, *An integrative theory of ingroup behavior* w: S. Warchel, W.G. Austin (red.), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago 1979.

Titkow Anna, Duch-Krzyszczek Danuta, Budrowska Bogusława, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004.

Turner John, *Discovering the social groups: A self-categorization theory*, New York, Basil Blackwell 1987.

Zgliczyński Stefan (red.), *Media lokalne w przeciwdziałaniu dyskryminacji rasowej i etnicznej*, Pro Humanum, Warszawa 2007.

Cytowane raporty

Krajobraz dyskryminacji I. Ksenofobia w Europie. *Formy dyskryminacji instytucjonalnej, politycznej i społecznej*, Raporty migracyjne nr 1, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2003, http://www.ips.uw.edu.pl/cat_view/10-publicacje-ips.html/ 18.08.2010.

Społeczna percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści. Komunikat z badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2007.

Materiały filmowe

Big Cyc, <http://www.youtube.com/watch?v=ZhiJ0eZWioA/> 3.08.2010.

Novis Chris, <http://www.youtube.com/> 26.09.2008, już niedostępny w internecie.

Verhaag Bertram (reżyseria i scenariusz), *Niebieskoocy*, Niemcy USA 1996 (to filmowy zapis warsztatu antydyskryminacyjnego prowadzonego przez Jane Elliott).

Cytowane lub polecane strony internetowe:

<http://www.efs.gov.pl/Słownik/> 19.08.2010.

http://www.igo.org.pl/download/jak-mowic-o-wiekszosci-swiate_poradnik-igo.pdf.

<http://www.lex.pl/serwis/du/1998/0177.htm/> 19.08.2010.

<http://www.paulkivel.com>.

http://www.pomagamy.pl/numery/16/problem_z_murzynem.htm/ 13.06.2010.

<http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl/> 27.05.2010.

<http://www.poradnia.pwn.pl/lista.php?szukaj=Murzyn&kat=18/> 13.06.2010.

<http://www.refugee.pl/cms/site.files/File/poradnikAfryka.pdf?PHPSESSID=a46bc8b1324d3065a718b9c0b5732448/> 13.06.2010.

<http://www.rownetraktowanie.kprm.gov.pl>.

http://www.szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,34959,8012021,Zamierzam_napisac_anty_Murzynka_Bambo.html/ 3.08.2010.

RODZAJE DYSKRYMINACJI

ABLEIZM ■ ■ ■ ■ ■ Magdalena Dunaj, Anna Kowalska

Przykład

Agnieszka ma 27 lat, mieszka z rodzicami w małym mieście, ma orzeczony umiarkowany stopień niepełnosprawności ze względu na obniżony poziom rozwoju intelektualnego.

Rodzice i rodzeństwo otaczają Agnieszkę troskliwą opieką. Uważają, że nie może samodzielnie wychodzić z domu, towarzyszą jej w wizytach u lekarza i terapeutki, odwożą na spotkania i warsztaty zajęciowe. Rodzice gospodarują dochodami Agnieszki, jak mówią – niczego jej nie brakuje, nie może jednak sama robić zakupów, nie zgodzili się np. na kupno kosmetyków do makijażu.

Niedawno kobieta powiedziała matce i siostrze, że chciałaby więcej spotykać się z ludźmi, chce kogoś poznać, marzy o założeniu rodziny i urodzeniu dziecka. Bliscy mówią, żeby przestała myśleć o małżeństwie. Lekarz psychiatra, który od 8 lat opiekuje się Agnieszką, na jej pytania odpowiedział: „Nie myśl o takich sprawach”, rodzinie przekazał, że chociaż nie ma przeciwwskazań medycznych, to może lepiej nie rozbudzać seksualności kobiety. Agnieszka ukończyła właśnie kurs gastronomiczny, w kawiarni, gdzie odbywała obowiązkową praktykę zaproponowano jej zatrudnienie na trzymiesięczny okres próbny. Rodzina odradza jej podjęcie tej pracy, która będzie ciężka z pensją niewiele większą od renty, a pracodawca z pewnością i tak nie przedłuży umowy.

Dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność oznacza wszelkie formy różnicowania, wykluczania lub ograniczania ze względu na niepełnosprawność, których celem lub wynikiem jest utrudnienie lub uniemożliwienie uznania, korzystania lub egzekwowania wszelkich praw człowieka i fundamentalnych swobód, na równych zasadach z innymi obywatelami, w sferze politycznej, gospodarczej, społecznej.

Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ

Ableizm jest terminem zaczerpniętym z języka angielskiego (*ableism, disableism, handicapism*) i opisuje: a) przekonanie, że niepełnosprawność jest czymś negatywnym, co w miarę możliwości powinno być leczone, naprawiane lub eliminowane, b) zestaw przekonań i zachowań, które zmierzają do nierównego lub zróżnicowanego traktowania osoby ze względu na faktyczną bądź spodziewaną niepełnosprawność.

Na zjawisko dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność ogromny wpływ ma sposób w jaki definiuje się samą niepełnosprawność (model medyczny *versus* model społeczny)¹¹³.

Ableizm w Polsce

W Polsce osoby z niepełnosprawnością stanowią ok. 14,3% ogółu społeczeństwa¹¹⁴. Najczęstsze przyczyny niepełnosprawności to schorzenia układu krążenia, narządów ruchu i neurologiczne, w dalszej kolejności uszkodzenia narządów wzroku, słuchu, schorzenia psychiczne i upośledzenia umysłowe¹¹⁵. W 2008 roku w Polsce aktywnych zawodowo było ok. 20% osób z niepełnosprawnością w wieku produkcyjnym¹¹⁶. Dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność przybrała w Polsce formy systemowego wykluczenia, praktycznie na każdym poziomie życia¹¹⁷.

Główne bariery w poszczególnych obszarach życia społecznego:

Prawo: Słabe stanowienie prawa, rozbieżności w dokumentach, niestaranność instytucji publicznych we wdrażaniu rozwiązań legislacyjnych, nieprzestrzeganie lub swobodne traktowanie przepisów jest bardzo częstą praktyką.

Edukacja: Dyskryminacja uczniów i uczennic niepełnosprawnych przejawia się w systemie edukacyjnym, który już od poziomu edukacji przedszkolnej można określić jako **segregacyjny** (większość uczniów i uczennic niepełnosprawnych uczy się indywidualnie lub w szkołach specjalnych). Do tego dochodzą: nieprzygotowanie nauczycieli i administracji do pracy z uczniami/uczennicami niepełnosprawnych, brak dostosowanych podręczników, bariery architektoniczne i komunikacyjne. Segregacyjny system edukacji i swoista „gettoizacja” skutkuje trudnościami w społecznym funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych z osobami pełnosprawnymi i *vice versa*.

Zdrowie i rehabilitacja: Podstawowym problemem jest brak kompleksowego podejścia do rehabilitacji osób niepełnosprawnych, która koncentruje się na leczeniu somatycznym lub psychiatrycznym. Tematem tabu zarówno w społeczeństwie, jak i w medycynie jest kwestia **seksualności i rodzicielstwa** osób niepełnosprawnych. Podobnie traktowana jest kategoria płci, stereotypowo osoby z niepełnosprawnością „nie mają płci”, co często prowadzi do dyskryminacji wielokrotnej, której doświadczają kobiety z niepełnosprawnością ze względu na niepełnosprawność oraz funkcjonujące gender.

Rynek pracy: Konsekwencje izolującego systemu edukacyjnego i rehabilitacyjnego obserwujemy w sferze zatrudnienia. Funkcjonuje stereotypowe postrzeganie pracownika z niepełnosprawnością jako osoby mało wydajnej, niekonkurencyjnej, kłopotliwej. Paradoksalnie, obowiązujące udogodnienia, np. krótszy czas pracy, dodatkowy urlop i dni wolne, zmniejszają szanse osób z niepełnosprawnością na rynku pracy. System dofinansowań nie wspiera trwałości zatrudnienia, zachęca pracodawców do dużej rotacji pracowników z niepełnosprawnością. Efekty – w Polsce aktywnych zawodowo jest ok. 20%

¹¹³ Por. *Dostępna edukacja. Samorząd równych szans*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009, s. 8.

¹¹⁴ Według Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 r.

¹¹⁵ Opracowanie GUS, *Osoby niepełnosprawne na rynku pracy 2000*.

¹¹⁶ *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności*, GUS 2009.

¹¹⁷ Podany poniżej katalog nie wyczerpuje opisu zjawiska dyskryminacji osób niepełnosprawnych w Polsce. Inne sfery, gdzie osoby niepełnosprawne i ich rodziny napotykać na szereg barier, to m. in. korzystanie z praw obywatelskich (np. głosowanie w wyborach i referendach, praktyka ubezwłasnowolnienia), pomoc społeczna (renty i świadczenia, domy pomocy społecznej, ciężar usług opiekuńczych na rodzinie, mieszkalnictwo), ubezpieczenia (społeczne i komercyjne), dostępność i dostosowanie nowoczesnych technologii (bankomaty, telefony, internet).

osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym¹¹⁸, podczas gdy w tzw. starych krajach UE pracuje co druga osoba niepełnosprawna.

Barieri architektoniczne: Duża część osób mających problemy z poruszaniem, nie jest w stanie wyjść samodzielnie z budynku, w którym mieszka i/lub skorzystać z oferty handlowej, usługowej czy obsługi urzędowej. Niestosowanie przepisów prawa widoczne jest szczególnie w zakresie prawa budowlanego w zakresie budynków użyteczności publicznej¹¹⁹.

Komunikacja: Większość **pociągów** w Polsce, nie jest w stanie obsłużyć klientów niesprawnych ruchowo, osoba podróżująca na wózku inwalidzkim nie może samodzielnie wsiąść do wagonu ani skorzystać z toalety. Przepisy największego polskiego przewoźnika **lotniczego** zabraniają zabierania na pokład więcej niż dwóch pasażerów z niepełnosprawnością.

Perspektywa trenerska

Już na etapie projektowania szkolenia możesz zadbać o stworzenie niedyskryminującej przestrzeni dla niepełnosprawnych OU. Na etapie rekrutacji **sprawdź specjalne potrzeby kandydatów i kandydatek** związane z niepełnosprawnością.

Dostosuj miejsce i program do możliwości konkretnej osoby – jeśli nie wiesz, co zrobić, skontaktuj się bezpośrednio i po prostu **zapytaj**, co jest potrzebne. Więcej na temat dostosowania organizacji i miejsca szkolenia w części pierwszej podręcznika.

W czasie szkolenia zwracaj się **bezpośrednio** do osoby niepełnosprawnej, nawet jeśli towarzyszy jej asystent czy tłumacz/ka.¹²⁰

Pamiętaj, że **język** może utrwalać funkcjonujące stereotypy i podtrzymywać nierówność. Unikaj deprecjonujących określeń typu: inwalidzi, sprawni inaczej. Nazywaj stereotypy¹²¹.

Podczas szkoleń często można usłyszeć od OU różnego rodzaju przekonania dotyczące osób z niepełnosprawnością. Co możesz zrobić w takiej sytuacji? Oto kilka wskazówek:

- **Niepełnosprawni mają postawę roszczeniową.**

Pokaż, że jest to przekonanie OU (być może wynikające z doświadczenia).

Rozszerz kwestię roszczeniowości. Pokaż, że postawa roszczeniowa cechuje osoby mało aktywne. Wśród osób z niepełnosprawnością też zdarzają się osoby mało aktywne.

Sformułuj pytanie: *Co można zrobić, aby osoby z niepełnosprawnością mogły być bardziej aktywne?*

- **Wszyscy niepełnosprawni to...**

Pokaż, że uogólnianie może prowadzić do stereotypizacji.

¹¹⁸ Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, GUS 2009.

¹¹⁹ Przykładem takiego niedostosowania jest m.in. łódzka Atlas Arena, http://wiadomosci.polska.pl/specdlapolski/article,Obywatele_drugiej_kategorii,id,407888.htm.

¹²⁰ Więcej na ten temat znajdziesz w: Judy Cohen, *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*, Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, s. 43.

¹²¹ Oto niektóre z nich: mniej sprawne intelektualnie, posiadające mentalność dziecka (niezależnie od rodzaju niepełnosprawności); niesamodzielne, zawsze wymagające pomocy, niecierpliwie i zgorzkniale; głęboko, wręcz chorobliwie religijne; nieatrakcyjne jako parterki/partnerzy; niezdolni/e do rodzicielstwa.

Pokaż, że są różne rodzaje niepełnosprawności, a w prawie polskim mamy 3 odrębne systemy orzekania o niepełnosprawności (powiat, ZUS, na potrzeby edukacji w poradniach psychologiczno-pedagogicznych) – o *jakiego niepełnosprawnego chodzi?*

- **Osobom niepełnosprawnym trzeba współczuć, bo mają gorzej i są pokrzywdzeni/one przez los.**

Pokaż, że niepełnosprawność nie jest cechą osoby, ale raczej sytuacją, w jakiej osoba może się znaleźć w związku z ograniczoną sprawnością swojego organizmu.

Pokaż w jaki sposób wartościowanie może prowadzić do dyskryminacji.

Pokaż, że uczucia litości i troskliwości w stosunku do osób niepełnosprawnych mogą być oznaką niedocenia i uprzedmiotawiania osoby niepełnosprawnej.

Literatura

Wszystkie poniższe publikacje dostępne są w wersji on-line.

Danuta Grojewska, red., *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2009.

Judy Cohen, *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*, Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych.

Architekci zmian. *Innowacje dla osób z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2009.

Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2008.

Walczy o swoje prawa! Stosowanie prawa anty-dyskryminacyjnego dla ochrony osób niepełnosprawnych, Inclusion Europe, Bruksela 2007.

Anna Izabela Brzezińska (red.), *seria Osoby z ograniczeniem sprawności na rynku pracy*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2008.

Brytyjska Ustawa o Dyskryminacji ze Względu na Niepełnosprawność z 1995 roku, tekst przygotowany przez Ambasadę Brytyjską w Warszawie.

Strony internetowe

www.niepelnosprawni.gov.pl

www.niepelnosprawni.pl

www.pfron.pl

AGEIZM ■ ■ ■ ■ ■ Justyna Dubanik, Janina Kubacka

Przykład

Maria Szabłowska, dziennikarka muzyczna Polskiego Radia, w grudniu 2006 r. została zwolniona z pracy. Polskie Radio argumentowało zwolnienie następująco: osiągnięcie wieku emerytalnego oraz zmiany techniczne i organizacyjne, którym dziennikarka nie jest w stanie sprostać. Maria Szabłowska uznała swoje zwolnienie za bezzasadne i o swoje prawa walczyła przed sądem pracy. W pozwie podkreślała, że powody rozwiązania umowy o pracę były przejawem dyskryminacji ze względu na wiek – do jej pracy nigdy wcześniej nie było zastrzeżeń (świadkowie podczas rozprawy podkreślali profesjonalizm oraz doświadczenie dziennikarki). Sąd uznał rację Szabłowskiej i cofnął wypowiedzenie umowy o pracę. W ramach zaproponowanej przez Radio ugody Szabłowska zgodziła się na przyjęcie rozwiązania umowy o pracę za porozumieniem stron i zobowiązania wypłacenia odszkodowania oraz odprawy emerytalnej. Na początku 2009 r. dziennikarka otrzymała propozycję powrotu do pracy w Polskim Radiu¹²².

Wiek, obok płci jest pierwszą kategorią rozróżniania ludzi, dlatego najwcześniej tworzą się stereotypy i uprzedzenia właśnie ze względu na płeć i wiek¹²³. To wszechobecne zjawisko ma również swoją nazwę – **ageizm**.

W literaturze polskiej ageizm określany jest także jako **wiekizm** i obejmuje postawy oparte na uprzedzeniach i stereotypach, wynikające z różnicowania ludzi ze względu na wiek¹²⁴.

Są to stereotypowe założenia na temat fizycznych lub umysłowych cech ludzi z określonej grupy wiekowej, które wyrażane są zwykle w sposób poniżający. Założenia te, jako powszechnie uznawane za racjonalne i prawdziwe, prowadzić mogą do akceptacji zachowań dyskryminacyjnych. Ageizm bywa utożsamiany z dyskryminacją, jednak nie każda osoba mająca postawę ageistowską będzie dyskryminowała.

Twórcą pojęcia ageizm był gerontolog Robert Butler¹²⁵, który w 1969 r. zauważył, że podobnie jak rasizm czy seksizm, ageizm prowadzi do dyskryminacyjnych zachowań we wszystkich dziedzinach życia: zatrudnieniu, oświacie, służbie zdrowia, kulturze. Ageizm dotyka każdą grupę społeczną, jest jedynym uprzedzeniem, jakiego wszyscy doświadczamy bez względu na płeć, rasę, pochodzenie społeczne lub orientację seksualną.

Źródła ageizmu z jednej strony mają podłoże psychologiczne – wynikają z naszych lęków przed nieuchronną starością, niesprawnością, niemocą, bezużytecznością i śmiercią. Z drugiej strony zaś, opierają się na ekonomii forsującej zysk i wydajność, a tym samym marginalizującej osoby niewydajne z ekonomicznego punktu widzenia.

Ageizm może przejawiać się na dwóch poziomach:

- **indywidualnym** (poziom mikro), obejmującym postawy, myślenie i nieformalne stosunki międzyludzkie oparte **na cechach i kulturze osobistej osób uczestniczących** w kontakcie,
- **instytucjonalno-strukturalnym** (poziom makro), obejmującym **system** polityczny, edukacyjny, opieki społecznej i zdrowotnej, prawny, np.: prawo określa limit wieku, czasu, rodzaj pracy oraz sposób funkcjonowania instytucji.

Rozróżnia się podstawowe formy ageizmu ze względu na wiek grupy dyskryminującej:

1. Adulteryzm – nadaje większą wartość dorosłości, bazuje na niechęci w stosunku do dzieci i wszystkich młodych ludzi, którzy nie są uważani za dorosłych¹²⁶. Przejawy adulteryzmu to sytuacje, w których używa się zwrotów np. *za smarkata/y jesteś, dzieci i ryby głosu nie mają*. Można je zaobserwować także wśród dzieci w przedszkolach, szkołach i w domu – bicie, zastraszanie młodszych dzieci przez starsze, karanie separacją z grupy rówieśniczej.

Adulteryzm może prowadzić w skrajnych przypadkach do rozrastania się irracjonalnego strachu i przerodzić się w **pedofobię** (obawę przed niemowlętami i dziećmi) czy **efebofobię** – strach przed młodzieżą, unikanie kontaktów z młodymi ludźmi

¹²² http://wyborcza.pl/1,76842,6174189,Szablowska_wraca_do_Jedynki_.html. <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,53600,4117214.html>. http://wyborcza.pl/1,76842,5658272,Szablowska_znow_na_antenie_.html.

¹²³ C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 67.

¹²⁴ Zofia Woźniak-Hasik, *Problem dyskryminacji ze względu na wiek*, Mazowieckie Centrum Zdrowia Publicznego, Warszawa 2007, s. 3; Barbara Szatur-Jaworska (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa 2008, s. 7.

¹²⁵ Robert Butler, *Age-ism. Another Form of bigotry*, *The Gerontologist* (1969) 9 (4 Part 1), s. 243–246.

¹²⁶ Adam Fletcher (ed.) – The Freechild Project, *Challenging Adulthood*, <http://www.freechild.org/adulthood.htm>.

w przekonaniu o wysokim ryzyku i niebezpieczeństwie, jaki ów kontakt niesie. Zachowania młodzieży odbierane są wtedy z definicji jako przemocowe, kryminalne i antyspołeczne. Umowa społeczna, definiująca „dojrzałość” i „niedojrzałość”, może być przyczyną **adultokracji** – dominacji społecznej i politycznej dorosłych nad młodymi ludźmi. W skrajnym przypadku przybiera ona formę **gerontokracji** jako władzy oligarchicznej, w której ogół jest sterowany przez seniorów, znacznie starszych, niż reszta dorosłej populacji.

2. Jeunizm – dyskryminacja wymierzona przeciwko starszym ludziom¹²⁷, premiująca młodych. Wobec braku polskiej nomenklatury, może być nazwana młodzizmem. Dotyczy stanowisk politycznych, funkcji w biznesie i pop-kulturze, w których domniemana większa witalność i fizyczna atrakcyjność przypisywana młodości jest bardziej ceniona, niż domniemana większa moralność, doświadczenie życiowe, stabilność emocjonalna przypisywana starszym. Przykładem może być wyśmiewanie się z osób starszych i określanie ich jako: *wapniaków*, *dinozaurów*; odmawianie osobom po 50. roku życia kompetencji zawodowych; „kult młodości” w mediach i inne. W skrajnych przypadkach jeunizm przybrać może formę **gerontofobii** – strachu przed starymi ludźmi, wszelkimi kontaktami z nimi, ale i lęku przed samym procesem starzenia się, przemijania.

Przykłady dobrych praktyk

Kampania Age Positive – projekt rządu Wielkiej Brytanii we współpracy z mediami zachęcający pracodawców do przyjęcia strategii koncentracji na zdolnościach, umiejętnościach i potencjale, a nie na wieku pracownika. Organizowano szkolenia i seminaria dla pracodawców, prowadzono badania, wydawano podręczniki, raporty, ulotki, promowane dobre praktyki.

The Employers Forum on Age – brytyjska organizacja pracodawców, którzy dostrzegają korzyści ze zróżnicowania wiekowego i z zatrudniania osób starszych. Forum prowadzi działania na rzecz wprowadzenia rozwiązań ułatwiających zatrudnianie osób starszych.

Seniorzy w akcji – projekt realizowany przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” – jest ogólnopolskim programem dotacyjnym dla osób po 55 roku życia, które same lub we współpracy z osobą poniżej 30 roku życia, chcą realizować projekty na rzecz swojej społeczności lokalnej.

Ageizm w Polsce

Z badań Eurobarometru wynika, że 34% Polaków oceniło dyskryminację ze względu na wiek jako problem powszechny¹²⁸, w porównaniu ze styczniem 2007 r. jest to wynik niższy o 6%¹²⁹. W ogólnopolskim badaniu *Diagnoza Społeczna 2009*, 0,9% osób w wieku 60-64 i 0,4% osób w wieku 65 i więcej zadeklarowało, że spotkało się z dyskryminacją w minionym roku¹³⁰.

Trudno określić, na ile powyższe dane obrazują rzeczywistą skalę zjawiska. Przede wszystkim, brakuje szczegółowych analiz, a istniejące opracowania dotyczą głównie osób starszych.

¹²⁷ Todd Nelson (ed.), *Ageism: Stereotyping and Prejudice Against Older Persons*, MIT Press, Cambridge 2002.

¹²⁸ *Discrimination In European Union*, Special Eurobarometr 296 Report, Wave 69.1 - opinion and social, lipiec 2008.

¹²⁹ *Discrimination in the European Union*, Special Eurobarometr 263 Report, Wave 65.4 - opinion and social, styczeń 2007.

¹³⁰ Janusz Czapiski, Tomasz Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2009*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009, s. 330.

Co istotne, badania jakościowe wskazują na czynniki, które mogą mieć duży wpływ na ocenę adekwatności danych statystycznych. Badanie przeprowadzone przez Akademię Rozwoju Filantropii w ramach projektu „STOP dyskryminacji osób starszych” pokazuje, że problem ten jest mało uświadomiony przez osoby starsze, a co za tym idzie, nierozpoznawalny. Uczestnicy i uczestniczki lokalnych dyskusji bronili się, przed określaniem ich sytuacji jako dyskryminacji uzasadniając: *Dla mnie słowo dyskryminacja jest tutaj za mocne. Ja po prostu uważam, że ludzie starsi są generalnie gorzej traktowani (...)* Na tym bym poprzestała (...). Przyczyną takiego stosunku osób starszych do pojęcia dyskryminacji może być to, że jest ono w Polsce nowe, a przez to nieobecne w świadomości społecznej, szczególnie w kontekście wieku. Często zatem łamanie praw osób starszych postrzegane jest jako konieczność czy wręcz norma społeczna¹³¹. Co ciekawe, wśród osób badających sytuację polskich seniorów i senierek są takie, które też odcinają się od pojęcia dyskryminacja, „ze względu na pejoratywny i antagonyzujący charakter tego sformułowania. Pojęcie to od razu stawia osoby starsze w gorszej pozycji względem młodszych, wzmacniając wzajemną niechęć tych grup¹³²”. W tym kontekście, istotą problemu wydaje się brak świadomości na temat praw osób starszych oraz postrzeganie dyskryminacji nie tyle jako ich naruszenie, lecz jako etykietę, która stawia seniorów/seniorki w jeszcze gorszej sytuacji.

W Polsce, niezależnie od trudności w określeniu skali dyskryminacji ze względu na wiek można wskazać na jej przejawy, które dostrzegają zarówno osoby starsze jak i istniejące badania.

Rynek pracy:

- Krzywdzące stereotypy nt. możliwości i umiejętności osób starszych np. *A po co pani w tym wieku specjalizacja, Po co pani w tym wieku znajomość obsługi komputera?*
- Odmowa zatrudnienia tylko ze względu na wiek, w tym zaznaczanie pożądanego wieku w ogłoszeniach o pracę, stosowanie ukrytych ograniczeń wiekowych w trakcie rekrutacji, naruszanie godności i upokarzanie kandydatów do pracy poprzez przykre komentarze np.: *Panie, jesteś dla mnie przeżytek, Pani dla mojego szefa okazała się za stara.*
- Nieawansowanie starszych pracowników i niekierowanie ich na szkolenia.
- Wiek jako istotne kryterium w podejmowaniu decyzji o zwolnieniach w firmie.
- Czteroletni okres ochronny.
- Automatyczne zwalnianie pracowników wraz z osiągnięciem wieku emerytalnego.

Ochrona zdrowia:

- Brak systemowej opieki geriatrycznej, niespektowanie w umowach z NFZ odmienności i wyższych kosztów leczenia osób starszych, brak przygotowania kadry medycznej do pracy z ludźmi starszymi.
- Brak właściwej diagnozy – wiek jako naturalna przyczyna wszystkich dolegliwości.

¹³¹ Tomasz Schimanek, *Aktywność zawodowa osób starszych w kontekście problemu dyskryminacji ze względu na wiek na rynku pracy*, w: Beata Tokarz (red.), *Co wiemy o dyskryminacji ze względu na wiek? Głos ekspertów, doświadczenia osób starszych*, Akademia Rozwoju Filantropii, Warszawa 2005, s. 34–37; Zofia Woźniak-Hasik, *Problem dyskryminacji ze względu na wiek*, Mazowieckie Centrum Zdrowia Publicznego, Warszawa 2007, s. 3; wszystkie cytowane przykłady pochodzą z: Beata Tokarz (red.), *Co wiemy...*

¹³² Jolanta Perek-Białas, Marcin Kocór, *Inne, gorsze traktowanie osób starszych w obszarze partycypacji społecznej*, w: Beata Tokarz (red.), *Co wiemy...*, s. 63.



- Odmowa pomocy medycznej, w tym trudności z wezwaniem karetki, trudności z przyjęciem na specjalistyczne oddziały medyczne np. reakcje typu: *Ile pan ma lat? Panie! Daj pan spokój.*
- Ograniczenia wiekowe w dostępie do badań profilaktycznych i programów lekowych np.: programem wykrywania raka sutka objęta jest tylko populacja kobiet w wieku 50 do 69.
- Zaniedbania w opiece szpitalnej np.: zwracanie się do pacjenta *Babciu siedź cicho, No dziadku robimy zastrzyk.*

Partycypacja społeczna:

- Utrudnienia dotyczące udziału w wyborach, w tym bariery architektoniczne, problem z oddaniem głosu wyborczego osoby unieruchomionej w domu.
- Niskie środki przeznaczone przez samorządy na inicjatywy skierowane do seniorów i seniorek.

Inne obszary dyskryminacji:

- Komunikacja miejska/transport, w tym mała ilość autobusów niskopodłogowych, lokalizowanie przystanków w miejscach trudnodostępnych dla osób z trudnościami w poruszaniu się.
- Urzędy, w tym bariery architektoniczne, brak ławek w poczekalniach, brak czytelnych oznaczeń, zniecierpliwienie i protekcyjne traktowanie przez urzędników np.: *lepiej niech Pan przyjdzie z kimś z rodziny*, mała czcionka druków i formularzy, miniaturyzacja przedmiotów (np. małe wyświetlacze i klawiatury telefonów komórkowych).
- Usługi, w tym bariery w dostępie do usług finansowych np.: trudności w uzyskaniu pożyczek, otrzymaniu kart kredytowych, zakupach na raty tylko ze względu na wiek. Bariery w dostępie do ubezpieczeń np.: wprowadzanie wyższych stawek lub odmowa ubezpieczenia¹³³.
- W polskim systemie emerytalnym od dawna istnieje zróżnicowanie ze względu na płeć. Przed 1999 rokiem wcześniejsze emerytury kobiet były korzystne, bo rekompensowały do pewnego stopnia niskie zarobki. Reforma sprawiła, że emerytura jest wprost zależna od długości opłacania składki i jej wysokości, odwrotnie proporcjonalna od przewidywanego okresu jej pobierania. Dlatego też emerytury kobiet będą niższe od emerytur mężczyzn, nawet gdy zarobki ich będą takie same. Tym samym niższy wiek emerytalny kobiet (60 lat) stał się elementem dyskryminacji. Kobiety żyją dłużej, pracują krócej za mniejsze zarobki. W efekcie, średnia wielkość emerytur kobiet jest o 30% niższa od świadczeń mężczyzn. Starsze kobiety stanowią grupę narażoną na ubóstwo.

Zaprezentowane powyżej przejawy dyskryminacji ze względu na wiek nie wyczerpują tematu, jednak pokazują jak szeroki zasięg ma to zjawisko. W kontekście starzenia się społeczeństwa problem ten będzie się nasilał, stąd konieczne staje się zbadanie jego rozmiarów, przejawów, przyczyn i konsekwencji.

Instytucje działające na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na wiek:

- AGE, the European Older People's Platform – jest to federacja ponad 150 organizacji seniorskich, która reprezentuje interesy osób starszych w UE. Organizacja kompleksowo zajmuje się kwestią dyskryminacji wiekowej.
- EURAG – federacja organizacji działających na rzecz ludzi starszych, która podejmuje działania na rzecz poprawy sytuacji i statusu ludzi starszych, przeciwdziała też dyskryminacji ze względu na wiek.

¹³³ Beata Tokarz (red.), *Co wiemy...*, s. 29–87.

- Forum 50+. Seniorzy XXI wieku! – nieformalna platforma organizacji seniorskich z Polski, która zajmuje głos w sprawach istotnych dla osób starszych oraz bada problem dyskryminacji ze względu na wiek.

Perspektywa trenerska

Problem wieku może nas spotkać na samym początku warsztatów. OU mogą mieć wrażenie, że trenerzy/trenerki z racji wieku nie mają doświadczenia, by rozumieć ich problemy. OP mogą mieć wrażenie, że będzie trudno zbudować autorytet, widząc przed sobą audytorium w wieku swoich rodziców. Młodzi trenerzy/rki mogą usłyszeć zwrot: *synku/córeczko*, który stawiałby ich w sytuacji podporządkowania. Sytuacje, w których trener/ka antydyskryminacyjny/a są w wieku OU, zdarzają się rzadko.

Sprawdzoną praktyką jest wskazanie na samym początku sytuacji różnicy wiekowej między OP a OU i pokazanie, jak cenne okażą się przykłady z życia OU do omówienia problemu ageizmu. Młodszy/a trener/ka może pokazać OU równoważne przykłady, w których to młode osoby są dyskryminowane ze względu na wiek. Analogiczne zachowanie może przyjąć trener/ka dużo starszy/a od OU.

Osobnym problemem jest zwyczaj mówienia do siebie po imieniu podczas warsztatów; w obecności starszych uczestników czasami łatwiej jest przyjąć formę: *pani Krystyno, panie Wacławie*. Tutaj OP musi wykazać się wrażliwością – należy dopasować formę do tej, której OU używa stale wobec trenera/ki.

Gdy usłyszysz:

- **Nie jesteś dyskryminowani**

Często seniorzy/ki uczestniczący w warsztatach nie potrafią podać przykładu dyskryminacji ze swojego życia. Wypowiedzi OU wskazują, że kojarzą dyskryminację raczej z rasizmem, niż z ageizmem. Dopiero wyjaśnienie definicji dyskryminacji i pokazanie jej działania na przykładach z doświadczenia uświadamia im problem.

- **Starość nie radość**

Powiązane z tym jest przekonanie OU, że dyskryminacja, jakiej doświadczają, należy do „naturalnego” porządku społecznego. Wyrażają przekonanie, że swoje już przeżyli i należy ustąpić miejsca młodszym, co wiąże się z akceptacją zachowań wobec nich, które sami określają jako *niesprawiedliwe, krzywdzące, upokarzające*. Czasem moment, w którym seniorzy/ki mówią o swoich emocjach w sytuacjach dyskryminacyjnych, przekształca się w atak na młode pokolenie, potem w symboliczny „atak na Balcerowicza” i kończy na polityce. OP musi zdecydować, kiedy ma przerwać – warto przygotować kilka pytań typu: *Przypomnijcie sobie, jak mieliście po trzydzieści lat, co dla was było wówczas ageizmem?*, które odwracają perspektywę.

- **Starzy powinni robić miejsce na rynku pracy dla młodych**

Przekonanie, że osoby starsze powinny zwalniać miejsca pracy młodym jest dość popularne. Jednak dezaktywacja zawodowa osób starszych tak naprawdę pogarsza sytuację na rynku pracy osób młodych i sporo kosztuje społeczeństwo¹³⁴. Potwierdza to polskie doświadczenie, kiedy w latach 90. rząd stosował politykę „wypychania” osób powyżej 50 roku życia jako remedium na niski poziom zatrudnienia ludzi młodych. Okazało się jednak, że miejsca pracy zwalniane przez osoby starsze, z uwagi na kwalifikacje lub staż pracy, nie nadawały się dla młodych pracowników, były więc likwidowane¹³⁵. Nie powstawały też nowe miejsca pracy, ponieważ wzrost grupy



osób korzystających ze świadczeń emerytalnych przekłada się na wzrost kosztów pracy. Osoby pracujące muszą zarobić nie tylko na siebie, ale również na emerytury osób starszych (m.in. poprzez wyższe składki na ubezpieczenie społeczne, podatki).

• **Czy zwalnianie osób, które osiągnęły wiek emerytalny i posiadają prawo do emerytury jest dyskryminacją ze względu na wiek?**

To pytanie często pojawia się w dyskusjach dotyczących osób starszych. Kodeks pracy nie ustala górnej granicy wiekowej, jeśli chodzi o możliwość pracy. Co jednak, gdy ktoś osiągnął wiek emerytalny i ma prawo do emerytury? Sąd Najwyższy w swoich orzeczeniach stwierdził, że samo osiągnięcie wieku emerytalnego nie uzasadnia zwolnienia pracownika/czki i naraża pracodawcę/czynię na zarzut dyskryminacji ze względu na wiek. Według Sądu Najwyższego uzasadnienie takie musi odnosić się do obiektywnych przyczyn, np. niewłaściwe wykonywanie obowiązków, ograniczenie działalności zakładu itp. (wyroki z dnia: 4 listopada 2004, 19 marca 2008)¹³⁶.

Literatura

Beata Tokarz (red.), *Co wiemy o dyskryminacji ze względu na wiek? Głos ekspertów, doświadczenia osób starszych*, Akademia Rozwoju Filantropii, Warszawa 2005.

Adam Bodnar, *Zakaz dyskryminacji ze względu na wiek – regulacje prawne*, artykuł opracowany w ramach programu „Zysk z dojrzałości”.

Discrimination In European Union, Special Eurobarometr 296 Report, Wave 69.1 – opinion and social, lipiec 2008.

Discrimination in the European Union, Special Eurobarometr 263 Report, Wave 65.4 – opinion and social, styczeń 2007.

Janusz Czapiński, Tomasz Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2009*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009.

Bara Szatur-Jaworska (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa 2008.

Andrzej Rzońca, Wiktor Wojciechowski, *Ile kosztują nas wcześniejsze emerytury?*, Forum Obywatelskiego Rozwoju, Towarzystwo Ekonomistów Polskich, Warszawa 2008.

Zofia Woźniak-Hasik, *Problem dyskryminacji ze względu na wiek*, Mazowieckie Centrum Zdrowia Publicznego, Warszawa 2007.

Robert Butler, *Age-ism. Another Form of bigotry*, „The Gerontologist” (1969) 9(4 Part 1).

Todd Nelson (ed.), *Ageism: Stereotyping and Prejudice Against Older Persons*, MIT Press, Cambridge 2002.

Strony internetowe

www.zysk50plus.pl, www.forum.senior.info.pl, www.senior.pl, www.kobieta50plus.pl

www.seniorzywakcji.pl, www.freechild.org

¹³⁴ Piotr Szukalski, *Zagrożenia praw osób starszych na rynku pracy w Polsce*, w: Barbara Szatur-Jaworska (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa 2008, s. 33; Andrzej Rzońca, Wiktor Wojciechowski, *Ile kosztują nas wcześniejsze emerytury?* Forum Obywatelskiego Rozwoju, Towarzystwo Ekonomistów Polskich, Warszawa 2008, s. 24.

¹³⁵ Tomasz Schimanek, *Aktywność zawodowa...*, s. 35–36.

¹³⁶ Adam Bodnar, *Zakaz dyskryminacji ze względu na wiek – regulacje prawne*, artykuł opracowany w ramach programu „Zysk z dojrzałości”, s. 11–16.

ANTYSEMITYZM ■ ■ ■ ■ Hanna Zielińska

Przykład

Czy naprawdę jest im (Żydom – przyp. aut.) aż tak źle, jak to przedstawiają media czy organizacje i stowarzyszenia tropiące polskie -izmy i nietolerancję? Może zamiast opisywania wirtualnych zamachów na tę społeczność, ktoś wreszcie by się pokusił o bardziej rzetelne przedstawienie powyższych problemów (historii relacji polsko-żydowskich – przyp. aut.). I zapewne właściwą miarą byłoby zbadanie pozycji społecznej (materialnej, statusu wykształcenia itp.) osób, zaliczających się do społeczności żydowskiej¹³⁷.

Antonina Wyrzykowska z Jedwabnego w czasie okupacji przez ponad dwa lata ukrywała w chlewie siedmioro Żydów. Po zakończeniu wojny została za to pobita przez sąsiadów. W 1945 roku zażądali oni wydania ostatniego z ukrywających się Żydów. Gdy się na to nie zgodziła, została brutalnie pobita przez sześciu mężczyzn. „Po wyzwoleniu byłam wielokrotnie bita, więc musiałam opuścić rodzinne strony” – pisała. Osiedliła się w Bielsku Podlaskim, a następnie, po śmierci męża, wyjechała do USA. Jeszcze w ostatnich latach życia bała się ujawnić prawdę o okolicznościach zbrodni w Jedwabnem, a listy, które dostawała od ocalonych, paliła zaraz po przeczytaniu. Dziewięć lat temu burmistrz Jedwabnego, by zmyć antysemicką hańbę z miasteczka, wpadł na pomysł, by miejscowej szkole nadać imię Antoniny Wyrzykowskiej. Radni nie zgodzili się na to. Do nagonki na nią przyłączyła się także jej córka, przez lata, w niewybrednych słowach, wypominając matce pomoc Żydom¹³⁸.

Antysemityzm może być rozumiany na wiele sposobów, m.in. jako:

- bazująca na przesadach i uprzedzeniach niechęć, nienawiść do Żydów obecna od tysiącleci w wielu kulturach na różnych kontynentach,
- ideologia i oparty na niej prąd polityczny, które narodziły się pod koniec XIX wieku w Europie Środkowej i odwoływały się do teorii rasizmu (błędnie) wskazując na Żydów jako odrębną rasę i uzasadniając tym samym wrogą wobec nich postawę, co w swoim apogeum doprowadziło do Holokaustu,
- irracjonalna, psychologicznie patologiczna wersja etnocentrycznego i religiocentrycznego antyjudajizmu, wywodzącego się z konfliktu chrześcijaństwa ze swoimi żydowskimi korzeniami, która, w swojej kulminacji, uczyniła możliwym Holokaust (zgodnie z tym myśleniem – karę za zabicie Jezusa),
- kombinacja wszystkich wyżej wymienionych¹³⁹.

Geneza i historia

Po raz pierwszy terminu „antysemityzm”, jako określenia postawy wrogości i niechęci wobec ludności żydowskiej, użył Wilhelm Marr około 1879 roku w pracy *Der Sieg des Judentums über das Germanentum*. Jednak historia negatywnego stosunku do Żydów sięga czasów starożytnych¹⁴⁰.

¹³⁷ Leszek Żebrowski, *Walka z dyskryminacją, czyli wychowanie przez kłamanie*, „Nasz Dziennik” 20 lipca 2009: www.naszdziennik.pl/index.php?dat=20090720&typ=my&id=my11.txt [dostęp: 10 sierpnia 2010]

¹³⁸ Na podstawie: Anna Bikont, *Mieli wódkę, broń i nienawiść*, „Gazeta Wyborcza”, 16 czerwca 2001.

¹³⁹ Za: Steven Beller, *Antisemitism. A very short introduction*, Oxford University Press, New York, 2007.

¹⁴⁰ Tu i dalej na podstawie: Alina Cała, *Antysemityzm*, w: *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, t. 1, s. 42–45. Zob. także: Leon Poliakov, *Historia antysemityzmu*, TAIWPN Universitas, Kraków 2008.

Początkowo postawy antysemickie w chrześcijańskiej Europie miały, w dużej mierze, podłoże religijne i wynikały z oskarżenia Żydów o zamordowanie Jezusa Chrystusa. Odpowiedzialnością za bogobójstwo obciążano cały naród żydowski (**antysemityzm tradycyjny**). W średniowieczu kolejne ustawy kościelne (m.in. sobory laterańskie, bulla Pawła IV) prowadziły do coraz większej izolacji ludności żydowskiej od reszty społeczeństwa. Żydzi mogli zamieszkiwać tylko wydzielone dzielnice miast, zobowiązani byli do noszenia odrębnego stroju i znaków wyróżniających, płacili wyższe podatki. Zakazane były kontakty międzywyznaniowe i surowo karano małżeństwa mieszane. Żydom nie wolno było także nabywać ziemi – nie mogąc uprawiać roli zajmowali się więc głównie handlem i lichwą – zabronionymi wówczas chrześcijanom. W następstwie tych obostrzeń i ograniczeń pogłębiało się postrzeganie i traktowanie Żydów jako obcych i gorszych. Sprzyjało to szerzeniu się przesądów, m.in. pomówień o mord rytualny chrześcijańskich dzieci w celu uzyskania krwi na macę¹⁴¹ i profanację hostii. Za wszelkie nieszczęścia (wojny, zarazy, kryzysy gospodarcze) winiono Żydów, którzy stawali się pierwszymi ofiarami agresji.

Dopiero w 1791 roku we Francji, specjalny edykt, rozciągający Deklarację Praw Człowieka i Obywatela także na społeczność żydowską, zapoczątkował w Europie Zachodniej powolny proces uzyskiwania przez Żydów równych praw. Ta emancypacja i awans społeczny Żydów napotykały jednak na opór środowisk konserwatywnych i drobnomieszczaństwa, upatrującego w Żydach konkurencji ekonomicznej.

Nowe uzasadnienie wrogości wobec Żydów przyniosły teorie rasowe końca XIX wieku. Wraz z rodzeniem się nacjonalizmów i formowaniem państw narodowych pojawił się **antysemityzm nowoczesny**. Ta nienawiść do Żydów, jako rzekomo odrębnej rasy i źródła wszelkich nieszczęść, stała się elementem programów politycznych niektórych partii we Francji, Austrii i Prusach. W 1903 roku w periodyku petersburskim *Russkoje Znamia* ukazały się *Protokoły mędrców Syjonu*, antysemicki pamflet, „ujawniający” tajny spisek żydowski uknuty w celu zniszczenia świata. Publikacja, będąca prowokacją, przysłużyła się wzmocnieniu antysemickiej ideologii i cieszyła się dużą popularnością szczególnie w latach 20¹⁴².

Nastroje antysemickie w Europie coraz bardziej się nasilały. Przede wszystkim w III Rzeszy, gdzie w latach 30. kolejne ustawy ograniczały prawa i swobody obywatelskie Żydów, prowadząc do całkowitego wykluczenia ich z życia kraju. Władze dążyły do zbudowania ładu społecznego, który, zgodnie z ideologią hitlerowską, mógł być możliwy po wyeliminowaniu niepożądanego „elementu rasowego”. Po 1939 roku nazistowskie Niemcy podjęły kroki zmierzające do „ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej” – wymordowania całego narodu żydowskiego. Ta zbrodnia ludobójstwa czasów II wojny światowej pochłonęła życie 6 milionów europejskich Żydów i zapisała się na kartach historii jako **Holokaust, Shoah**.

Po tragedii Shoah ponowna kariera antysemityzmu, jako doktryny politycznej, wydaje się niemożliwa. Ale antysemityzm dalej funkcjonuje na różnych poziomach i w rozmaitych postaciach, za przejaw czego można uznać takie zjawiska, jak:

- funkcjonujące stereotypy na temat Żydów,
- głosy rewizjonistyczne zaprzeczające Holokaustowi lub umniejszające związane z nim fakty,
- powstawanie organizacji neonazistowskich i neofaszystowskich,

¹⁴¹ Przesąd ten przetrwał wieki i stał się m.in. zaczątkiem pogromu w Kielcach w 1946 roku. Do dzisiaj, pomimo interwencji różnych organizacji, w katedrze sandomierskiej można oglądać obraz przedstawiający sceny mordu dziecka przez Żydów. Więcej zob. Joanna Tokarska-Bakir, *Legenda o krwi. Antropologia przesądu*, W.A.B., Warszawa 2008.

¹⁴² Na treść *Protokołów*... składają się wykłady, które jakoby miały być wygłaszane podczas I Światowego Kongresu Syjonistycznego w 1879 roku. W rzeczywistości teksty powstały prawdopodobnie na zlecenie carskiej ochrony. Więcej patrz: Janusz Tazbir, *Protokoły mędrców Syjonu. Autentyk czy fałszyfikat*: niwna2.cba.pl/protokoly_janusz_tazbir_1.htm [dostęp: 10 sierpnia 2010].

- poparcie społeczne dla skrajnie prawicowych, nacjonalistycznych partii,
- antyżydowskie akty wandalizmu i przemocy,
- oraz **antysyjonizm** (określany także mianem **współczesnego antysemityzmu**) – negowanie, np. poprzez manifestacje antyżydowskie, prawa do istnienia państwa Izrael.

Antysemityzm w Polsce

Żeby zrozumieć specyfikę antysemityzmu w Polsce, trzeba, choć pobieżnie, odwołać się do historii stosunków polsko-żydowskich. Na stałe Żydzi pojawili się w Polsce już w XI wieku¹⁴³. W średniowieczu, gdy w południowej i zachodniej Europie trwały prześladowania ludności żydowskiej, w Polsce kolejni książęta i królowie, doceniając aktywność gospodarczą nowych osadników, zapewniali im ochronę prawną, przywileje sędziowskie i ekonomiczne. Kwitło życie coraz liczniejszej mniejszości żydowskiej, która mogła kultywować tutaj swoją religię, kulturę i obyczaje. Pod koniec XVI wieku reprezentanci gmin żydowskich powołali do życia Sejm Czterech Ziem – jedyną tego rodzaju instytucję samorządową Żydów w Europie. Choć koegzystencja Polaków i Żydów nie zawsze układała się harmonijnie, to w II połowie XVIII wieku Polska, pozostawała największym skupiskiem Żydów na świecie (ok. 750–900 tys., co stanowiło 9% ludności). Jednak już przełom XIX/XX wieku to formowanie się Narodowej Demokracji i publikacja-manifest polityczny jej przywódcy Romana Dmowskiego *Myśli nowo-czesnego Polaka*, postulująca antyżydowski polski nacjonalizm¹⁴⁴. W niepodległej Polsce, antysemickie nastroje nasiliły się w latach 30. – radykalne nacjonalistyczne organizacje zintensyfikowały swoje działania, dochodziło do akcji terrorystycznych i pogromów. Od antysemityzmu nie były wolne ani środowiska akademickie (getta ławkowe, *numerus clausus*), ani kościelne.

W przededniu II wojny światowej ludność żydowska liczyła ok. 3,4 mln i stanowiła niemal 10% polskiego społeczeństwa. Z tego powodu Niemcy przede wszystkim tutaj ulokowali obozy śmierci. Zagłada pochłonęła ok. 3 mln polskich Żydów. Szacuje się, że spośród ocalałych zaledwie 50–60 tys. przetrwało okupację niemiecką w Polsce, większość przeżyła wojnę w ZSRR. Ci, którzy zdecydowali się powrócić i pozostać w kraju, nie mieli łatwo w powojennej rzeczywistości. Pogromy i zabójstwa dokonywane przez Polaków na powracających sąsiadach (m.in. w Rzeszowie, Krakowie, Kielcach), od lat 50. antyżydowska polityka władz komunistycznych, wydarzenia 1956 (obrachunki w partii, antysemickie wystąpienia w kraju) i 1968 roku (represje po zamieszkach studenckich) to główne przyczyny kolejnych fal emigracji Żydów z Polski.

Podczas Spisu Powszechnego w 2002 roku narodowość żydowską zadeklarowało ok. 1,1 tys. osób¹⁴⁵. Jednak szacuje się, że w Polsce mieszka od 4 do 10 tys. Żydów. Chociaż od przełomu 1989 roku obserwujemy próby odrodzenia życia żydowskiego w Polsce i inicjatywy mające na celu przywrócenie pamięci o historii i kulturze polskich Żydów¹⁴⁶, antysemityzm nie zniknął i wciąż pozostaje niezwykle drażliwym tematem. Samo zjawisko można badać w różnych wymiarach, np. obecności treści antysemickich w głównym nurcie politycznym, stopniu niechęci społecznej, powszechności napisów na murach bu-

¹⁴³ Tu i dalej na podstawie: Robert Szuchta, *Żydzi w Polsce w: Edukacja przeciw dyskryminacji*, praca zbiorowa, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008, s. 9–40.

¹⁴⁴ Więcej: Andrzej Mencwel, *Antysemityzm bez Żydów*, w: Rodzinna Europa po raz pierwszy, TAIWPN Universitas, Kraków 2009, s. 77–120.

¹⁴⁵ Zob. opracowanie wyników *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2002 roku*: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL_ludnosc_stan_i_struktura_demograficzno_spoleczna.pdf [dostęp: 10 sierpnia 2010].

¹⁴⁶ Ostatnio np. projekt Rafała Betlejewskiego „*Tęsknię za Tobą, Żydzie!*” – www.teskanie.com [dostęp: 10 sierpnia 2010].

dynków, liczby aktów agresji, braku prawa przeciwdziałającego dyskryminacji ze względu na pochodzenie itp.¹⁴⁷. W raportach poruszających kwestię antysemityzmu w Polsce czytamy, że w naszym kraju: antysemityzm występuje czasami w dyskursie politycznym (był to problem zwłaszcza w okresie koalicji PiS-Liga Polskich Rodzin-Samoobrona), w mediach (Radio Maryja) i w języku, pojawiają się antysemickie napisy na murach¹⁴⁸, mało skuteczna jest walka wymiaru sprawiedliwości z grupami o charakterze neofaszystowskim i antysemickim (Combat18, Krew i Honor, Polska Partia Narodowa)¹⁴⁹, natomiast rzadko dochodzi do aktów przemocy ze względu na żydowskie pochodzenie¹⁵⁰.

Dzisiejszy antysemityzm w Polsce jest zatem zjawiskiem wielowymiarowym, a na jego przyczyny składają się głównie:

- nieznamość Żydów i brak wiedzy na temat ich kultury, zwyczajów, religii, etc.,
- niechęć religijna i antysemityzm w kościele – u części duchowieństwa i wiernych¹⁵¹,
- przekonanie, że Żydzi niejawnie i w zbyt dużym stopniu wpływają na życie polityczne i gospodarcze kraju – obecne w tzw. pismach narodowo-patriotycznych, poglądach prof. Ryszarda Bendera czy Leszka Bubla, głosach osób należących do organizacji typu Narodowe Odrodzenie Polski,
- zaszłości i kontrowersje historyczne – m.in. problem postaw Polaków wobec żydowskich współobywateli w czasie II wojny światowej i po wojnie¹⁵²; pogromy żydowskie dokonane przez Polaków, (temat poruszony przez Jana Tomasza Grossa wywołał gorące publiczne spory i dyskusje¹⁵³), charakter współudziału Żydów w tworzeniu komunizmu w Polsce (mit „żydokomuny”).

Szukając informacji na temat przeciwdziałania antysemityzmowi w Polsce warto zajrzeć na strony następujących organizacji i projektów:

- Fundacja Forum Dialogu Między Narodami – www.dialog.org.pl
- Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego – www.fodz.pl
- Fundacja Pogranicze – www.pogranicze.sejny.pl
- „Otwarta Rzeczpospolita” Stowarzyszenie przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii – www.otwarta.org
- Stowarzyszenie „Nigdy Więcej” – www.nigdywiecej.org
- Wirydarz – grupa działania przeciwko antysemityzmowi i ksenofobii – <http://wirydarz.blox.pl>
- Żydzi w Polsce. Ocalić od zapomnienia – uczyć dla przyszłości – www.zydziewpolsce.edu.pl

¹⁴⁷ Za: Helena Datner-Śpiewak, *Struktura i wyznaczniki postaw antysemickich*, w: Ireneusz Krzemiński (red.), *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996, s. 27–64.

¹⁴⁸ Dobre praktyki walki z obraźliwymi napisami to np. akcje „Kolorowa Tolerancja” w Łodzi www.institut.tolerancji.pl/PL/geneza.asp, czy projekt-strona www.przestrzenmiasta.pl [dostęp: 10 sierpnia 2010].

¹⁴⁹ Zwrócił na to uwagę Parlament Europejski w 2006 roku w jednej ze swoich rezolucji: www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0273+0+DOC+PDF+V0//EN [dostęp: 10 sierpnia 2010].

¹⁵⁰ Zob. raporty przywołane na końcu tego rozdziału.

¹⁵¹ Zob. przedruk artykułu Zuzanny Radzik z 2003 roku *A piwnice wciąż gniją*, w: „Żydownik Powszechny”, 23 marca 2010, s. 32–33.

¹⁵² Debatę na ten temat zainicjował w 1987 roku, na łamach „Tygodnika Powszechnego”, Jan Błoński słynnym tekstem *Biedni Polacy patrzą na getto*. Zob. przedruk, w: „Żydownik Powszechny”, jw., s. 11–14.

¹⁵³ Zob. np. Jan Tomasz Gross, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Fundacja Pogranicze, Sejny 2000, a także Strach, *Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Znak, Kraków 2008.

Perspektywa trenerska

Pytania do przemyslenia:

- Zastanów się nad swoim pochodzeniem etnicznym. Jak opisałaś/opisałbyś siebie w jej kontekście?
- Jakie znaczenie może mieć twoje pochodzenie etniczne dla twojej pracy?
- Jakie znasz stereotypy na temat Żydów?
- Co zrobisz, żeby nie wpłynęły one na twoją pracę?

Gdy usłyszysz:

- ***W Polsce nie było i nie ma antysemityzmu, tu zawsze był raj dla Żydów*** – przypomnij o skomplikowanych dziejach relacji polsko-żydowskich, np. w okresie międzywojnia.
- ***Żydzi rządzą światem/trzymają władzę*** – wytłumacz polityczną genezę tej spiskowej teorii dziejów.
- ***Ale wiadomo, że (wszyscy Żydzi) to komuchy/żydokomuna/ubecy/kolaboranci/zdrajcy*** – wykaż fałszywość treści *Protokołów mędrców Syjonu*, które zapoczątkowały mit o spisku żydowskim i Żyda-komunisty. Przywołaj liczby, np.: w Polsce w latach 30. XX wieku zaledwie trzech Żydów na tysiąc należało do partii komunistycznej¹⁵⁴, pod koniec 1945 roku na 22 tys. pracowników Urzędu Bezpieczeństwa około 500, a więc jedynie 2,5%, było pochodzenia żydowskiego¹⁵⁵.
- ***Kochajmy się jak bracia, liczymy się jak Żydzi, Nie bądź Żydem itp.*** – rozłóż te powiedzonka na czynniki pierwsze, pokaż, jak język staje się nośnikiem stereotypów utrwalających negatywny, nieprawdziwy wizerunek wszystkich Żydów.
- ***Żydzi ukrzyżowali Chrystusa i jako prawdziwa katoliczka/prawdziwy katolik nigdy im nie przebaczę!*** – uświadom OU, że takie stanowisko jest niezgodne z nauką Kościoła katolickiego, powołaj się na oficjalny dokument *Deklaracji o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich (Nostra aetate)*, który podkreśla m.in. więź wyznawców judaizmu i ich religii z chrześcijaństwem oraz niezgodność z Pismem świętym teorii o przekleństwie Żydów przez Boga, a także potępia wszelkie prześladowania, akty nienawiści i przejawy antysemityzmu, które kiedykolwiek i przez kogokolwiek kierowane były przeciw Żydom. Chrystus według nauki Kościoła swoją mękę i śmierć podjął dobrowolnie¹⁵⁶.

Na zajęciach:

- Odwołując się do źródeł, pokazuj historyczne, religijne i polityczne konteksty funkcjonowania antysemityzmu.
- Podkreślaj różnorodność w obrębie kultury, tradycji i społeczności żydowskiej w Polsce i na świecie, i zachęć do jej eksplorowania – odsyłaj do stron adekwatnych organizacji i instytucji, np.:

¹⁵⁴ Jan Tomasz Gross, *Strach...*, s. 253–254. Zob. też tego autora: *Upiorna dekada. Trzy eseje o stereotypach na temat Żydów, Polaków, Niemców i komunistów 1939-1948*, TAIWPN Universitas, Kraków 2001.

¹⁵⁵ Andrzej Paczkowski, *Ilu Żydów było funkcjonariuszami UB w latach 40. I 50. XX wieku?*, w: Maciej Kozłowski, Andrzej Folwarczny, Michał Bilewicz (red.), *Trudne pytania w dialogu polsko-żydowskim*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza/Forum Dialogu Między Narodami/American Jewish Committee, Warszawa 2006, s. 93.

¹⁵⁶ Tekst deklaracji: <http://archidiecezja.lodz.pl/czytelni/sobor/drn.html> [dostęp: 10 sierpnia 2010].

Portal społeczności żydowskiej w Polsce www.jewish.org.pl, Forum Żydów Polskich www.fzp.net.pl, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent www.czulent.pl, miesięcznik „Midrasz” www.midrasz.pl, Centrum Badań nad Zagładą Żydów www.holocaustresearch.pl, Muzeum Historii Żydów w Polsce www.jewishmuseum.org.pl, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma www.jhi.pl...

- Wskazuj na korzyści wynikające z wielokulturowości i różnorodności – np. poszukaj z OU śladów tradycji żydowskiej w polskiej kulturze – języku, kuchni, literaturze, sztuce...
- Uwrażliwaj na wszelkie, nawet pozornie niegroźne, przejawy antysemityzmu – wytłumacz, dlaczego nie należy bagatelizować antysemickich powiedzonek, dowcipów, obraźliwych napisów na murach.
- Zaproś do refleksji na temat odpowiedzialności jednostki w kontekście dyskryminacji – np. zastanów się z OU nad postawami Polaków wobec Żydów podczas wojny.

• **Sięgaj po znane przykłady z literatury i filmu, np.:**

Dziennik Anne Frank, Zdążyć przed Panem Bogiem Hanny Krall, *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku* Romy Li-gockiej, *Pianista* Władysława Szpilmana, *Rodzinna historia lęku* Agaty Tuszyńskiej.

Europa, Europa, reż. Agnieszka Holland, 1990; *Miejsce urodzenia*, reż. Paweł Łoziński, 1992; *Karuzela*, reż. Michał Nekanda-Trepka, 1993; *Lista Schindlera*, reż. Steven Spielberg, 1993; *Cud purymowy*, reż. Izabella Cywińska, 2000, *Sąsiedzi*, reż. Agnieszka Arnold, 2001; *Pianista*, reż. Roman Polański; 2002, *Po-Lin. Okruchy pamięci*, reż. Jolanta Dylewska, 2008.

Literatura

Hannah Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, WAIp, Warszawa 2008.

Steven Beller, *Antisemitism. A very short introduction*, Oxford University Press, New York 2007.

Zygmunt Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.

Alina Cała, *Antysemityzm*, w: *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.

Jan Tomasz Gross, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Fundacja Pogranicze, Sejny 2000; *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Znak, Kraków 2007; *Upiorna dekada: trzy eseje o stereotypach na temat Żydów, Polaków, Niemców i komunistów 1939-1948*, TAIWPN Universitas, Kraków 2001.

Maciej Kozłowski, Andrzej Folwarczny, Michał Bilewicz (red.), *Trudne pytania w dialogu polsko-żydowskim*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza/Forum Dialogu Między Narodami/American Jewish Committee, Warszawa 2006.

Ireneusz Krzemiński (red.), *Antysemityzm w Polsce i na Ukrainie: raport z badań*, Scholar, Warszawa 2004; *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.

Andrzej Mencwel, *Antysemityzm bez Żydów*, w: *Rodzinna Europa po raz pierwszy*, TAIWPN Universitas, Kraków 2009.

Leon Poliakov, *Historia antysemityzmu*, TAIWPN Universitas, Kraków 2008.

Robert Szuchta, *Żydzi w Polsce*, w: *Edukacja przeciw dyskryminacji*, praca zbiorowa, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008.

Janusz Tazbir, *Protokoły mędrców Syjonu. Autentyk czy falsyfikat*: niniwa2.cba.pl/protokoly_janusz_tazbir_1.htm.

Joanna Tokarska-Bakir, *Legends o krwi. Antropologia przesądu*, W.A.B., Warszawa 2008.

„Żydownik Powszechny” specjalny dodatek do „Tygodnika Powszechnego” na 65-lecie pisma, 23 marca 2010.

W pracy nad tekstem korzystałam także z niepublikowanych materiałów nt. antysemityzmu autorstwa Anny Halbersztat i Anny Makówki-Kwapi-siewicz.

Raporty

Anti-Semitism. Summary overview of the situation in the European Union 2001-2008, European Union Agency for Fundamental Rights, Brussels 2009: http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/Antisemitism_Update_2009.pdf

Education on the Holocaust and on Anti-Semitism: An Overview and Analysis of Educational Approaches, OSCE/ODHIR, Warsaw 2006: www.osce.org/odihr/item_11_18712.html

European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) Report on Poland, 2010: www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Poland/POL-CbC-IV-2010-018-ENG.pdf

Strony internetowe

Anti-Defamation League (ADL): www.adl.org

Coordination Forum for Countering Antisemitism: www.antisemitism.org.il/eng

European Forum on Antisemitism: www.european-forum-on-antisemitism.org

Simon Wiesenthal Center: www.wiesenthal.com

Stephen Roth Institute for the Study of Contemporary Antisemitism and Racism: www.tau.ac.il/Anti-Semitism

HOMOFOBIA ■ ■ ■ ■ ■

Jan Świerszcz, Mirosława Makuchowska

Przykłady

Bardzo często słyszę na ulicy od grupy chłopaków/mężczyzn słowo „pedał”. Taka moja codzienność. Dlatego uzależniłem się od słuchania muzyki przez słuchawki – przed wyjściem z domu zakładam słuchawki i nie słyszę ostatnio żadnych obelg, (bo słuchawki są silikonowe i izolują dźwiękowo).

Mężczyzna, z którym byłam kiedyś związana, potem przyjaciel. Gdy mu powiedziałam o tym, że jestem lesbijką, zaczął mi mówić, że to niemożliwe, że na pewno się mylę. Oczywiście próbowałam mu to wytłumaczyć, opisać, protestowałam przeciwko temu, co mówił. Po chwili postanowił mnie osobiście przekonać, że się mylę, właściwie mnie zgwałcił¹⁵⁷.

Tomasz Bqk z Chorzowa złożył do Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej wniosek o przyznanie stałego zasiłku oraz objęcie ubezpieczenia zdrowotnego z powodu znacznego stopnia niepełnosprawności oraz całkowitej niezdolności do pracy. Warunkiem przyznania takiego zasiłku, oprócz orzeczenia o niepełnosprawności, jest nieprzekroczenie określonego przez ustawę limitu dochodu. MOPS odmówił przyznania świadczenia, ponieważ do dochodu pan Tomasz doliczył dochód zamieszkującego z nim partnera. MOPS potraktował związek pana Tomasz i Piotra jak rodzinę. Jednocześnie pan Piotr, chociaż jest osobą pracującą nie może objąć swoim ubezpieczeniem partnera, ponie-

¹⁵⁷ Marta Abramowicz (red.), *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych. Raport za lata 2005 i 2006*, Kampania Przeciw Homofobii i Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2007.

waż wg obowiązującego prawa, ubezpieczeniem zdrowotnym można objąć jedynie małżonka, dziecko lub wstępnych (dziadków lub rodziców). W nieodległym czasie mężczyźni wspólnie (obaj są najemcami mieszkania) ubiegali się w magistracie o dodatek do czynszu. Urzędnicy magistratu nakazali złożenie osobnych wniosków, (co oznacza osobne liczenie dochodu mężczyzn – czyli w praktyce zmniejszają się szanse mężczyzn na uzyskanie dodatku). Urzędnicy uzasadnili decyzję faktem, iż pan Tomasz i pan Piotr nie stanowią rodziny.

Przyjmuje się, że w Polsce żyją, co najmniej 2 miliony gejów i lesbijek. Osoby w związkach nieheteroseksualnych nie mają możliwości korzystania z praw przysługujących małżeństwom heteroseksualnym, takich jak korzystanie ze wspólnego opodatkowania, automatyczne dziedziczenie po partnerze/partnerce, adopcja dzieci, uzyskiwanie informacji na temat stanu zdrowia partnera/partnerki w szpitalu. Nierówności te przekładają się na poważne utrudnienia w życiu codziennym, a czasem prowadzą do osobistych tragedii. Postulat wprowadzenia prawa pozwalającego rejestrować związki homoseksualne dziennik „Rzeczpospolita” skomentował rysunkiem satyrycznym, na którym mężczyzna z kozą czeka w kolejce do urzędu cywilnego, gdzie dwóm mężczyznom urzędnik udziela ślubu [„Rzeczpospolita”, 15.06.2009]. Rysunek odwoływał się do skojarzenia geja-zboczeńca.

Homoseksualizm, homoseksualność, homofobia

Motywy i wątki homoerotyczne obecne są w różnych epokach i kulturach. To, co dziś określamy „homoseksualnością” pełniło w społeczeństwach różne role i budziło w ludziach emocje warunkowane kontekstem kulturowym.

Zanim medycyna europejska zaczęła definiować seksualność człowieka, zachowania seksualne oddzielano od osoby. Oznaczało to, że osobą homoseksualną (mężczyzn nazywano sodomitami) była ta która uprawiała seks z osobą tej samej płci. Brak aktywności seksualnej lub zaprzestanie jej było równoznaczne z wyłączeniem z tej kategorii. Perspektywa ta znajdowała odbicie w prawie, które w krajach kultury judeochrześcijańskiej piętnowało homoseksualne zachowania seksualne.

Obecnie **orientację psychoseksualną** uznaje się za jeden z podstawowych wymiarów tożsamości człowieka. Naukowcy opracowywali różne modele teoretyczne opisujące seksualność człowieka. Powszechnie przyjętym dziś modelem, który najlepiej oddaje rzeczywistość, jest model przedstawiający orientację seksualną jako *kontinuum*. Jego granice wyznaczają z jednej strony – wyłączna heteroseksualność, z drugiej – wyłączna homoseksualność. Badania nad seksualnością człowieka nie są łatwe i czasem przynoszą rozbieżne wyniki. Wiadomo jednak, że w różnych społeczeństwach odsetek osób homoseksualnych wynosi nie mniej niż 5%.

Pierwszym nowożytnym naukowcem traktującym homoseksualność jako równoprawną orientację był Magnus Hirschfeld, pionier seksuologii, kierownik pierwszego na świecie Instytutu Seksuologii założonego w 1919 roku w Berlinie. Badania i spuścizna instytutu Hirschfelda zostały zniszczone w wyniku nazistowskich represji, a sama orientacja homoseksualna stała się w hitlerowskich Niemczech powodem deportacji do obozów koncentracyjnych. W latach 1948–1953 amerykański biolog, Alfred Kinsey, opublikował raporty będące świadectwem różnorodności zachowań seksualnych Amerykanów. Dzięki tym badaniom nauka zaczęła traktować homoseksualność jako normę, a nie anomalię życia seksualnego. Przełomowym wydarzeniem stało się wykreślenie homoseksualności z listy zaburzeń opiniotwórczego Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego w 1973 roku oraz z listy chorób Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) w 1991 roku. Mimo zdecydowanego stanowiska uznanych międzynarodowych instytucji naukowych, wciąż pojawiają się głosy traktujące homoseksualność

jako pośledniejszą orientację seksualną, którą można zmienić (wyleczyć) w wyniku terapii. Sytuację porządkuje raport i rezolucja Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego¹⁵⁸, które w 2009 roku dokonało meta-analizy prowadzonych od lat badań. Ważnym ich wnioskiem jest informacja, że nie ma wiarygodnych danych świadczących o możliwości zmiany orientacji seksualnej w wyniku oddziaływania terapeutycznego. W świecie nauki zdania są podzielone, co do przebiegu procesu kształtowania się orientacji seksualnej. Trudno więc jednoznacznie wskazać przyczynę homoseksualności (przyjmuje się, że może kształtować się w okresie prenatalnym i podczas socjalizacji).

Niezależnie od orientacji seksualnej, dorastamy w świecie **heteronormatywnym**. Oznacza to, że otaczające nas normy, standardy i oczekiwania definiują osobę heteroseksualną jako podmiot życia społecznego, a związek osób przeciwnej płci jako domyślną formę pożądanych przez każdą osobę relacji. Tak jak w kulturze patriarchalnej – to, co męskie oznacza uniwersalne, tak w kulturze heteronormatywnej, uniwersalna jest heteroseksualność. Geje, lesbijki i osoby biseksualne (odczuwające pociąg do obu płci) zmuszone są odnaleźć się w środowisku zakładającym ich heteroseksualność i oczekującym od nich związania się z partnerem płci przeciwnej. Proces uświadamiania sobie nieheteroseksualnej tożsamości psychoseksualnej wymaga konfrontacji z tradycyjnymi wartościami i pogodzenia własnej tożsamości ze sprzecznymi oczekiwaniami społecznymi. **Coming out** (od angielskiego wyrażenia „wyjście z ukrycia”), czyli przyznanie przed sobą i innymi że jest się gejem/lesbijką/osobą biseksualną, często wiąże się z ryzykiem odrzucenia. Jest to, najczęściej, proces trudny psychicznie i wymagający odwagi.

Mechanizmami konstytuującymi i broniącymi heteronormatywnego systemu społecznego są stereotypy i homofobia. **Homofobia** to uprzedzenie wobec osób nieheteroseksualnych lub osób, które postrzegane są jako osoby nieheteroseksualne, przejawiające się zarówno na poziomie indywidualnym (lęk i agresja), jak i instytucjonalno-strukturalnym.

Zdarza się, że homofobiczną postawę prezentują same osoby homo- lub biseksualne, które nie akceptując własnej orientacji seksualnej i poprzez agresję wobec innych gejów i lesbijek chcą jej zaprzeczyć. Czasem osoby żyjące w homoseksualnych związkach mają tak bardzo wpojone heteronormatywne standardy, że nie dostrzegają nierównego traktowania, a swobodne mówienie o swoim związku traktują jako „afiszowanie się”.

Homofobia w Polsce

W polskiej debacie publicznej temat homoseksualności wciąż wywołuje wiele kontrowersji. W relacjach medialnych częściej mamy do czynienia ze stereotypowym przekazem niż rzetelną informacją, a homofobiczna mowa nienawiści traktowana jest jako „naturalny” element dyskusji. Homofobia jest również zjawiskiem często prezentowanym przez polskich polityków i polityczki. Porównania homoseksualizmu do zoofilii, pedofilii czy nekrofilii stało się „modnym” zjawiskiem na polskiej scenie politycznej, nierzadko używanym jako narzędzie do zdobycia rozgłosu medialnego lub spełnienia oczekiwań elektoratu.

W edukacji temat homoseksualności jest przemilczany lub określany jako zboczenie i/lub dewiacja. Niechlubnym przykładem mogą tu być podręczniki do wychowania do życia w rodzinie, również te zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji

¹⁵⁸ *Report of the Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation*, American Psychological Association, Waszyngton 2009.



Narodowej. Stereotypowe przekazy lub nieobecność gejów i lesbijek w podręcznikach szkolnych uniemożliwia przekazywanie rzetelnej wiedzy na temat orientacji seksualnej.

Według raportu o sytuacji społecznej osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce w latach 2005–2006 17,6% gejów, lesbijek i osób biseksualnych z powodu orientacji seksualnej doświadczyło przemocy fizycznej takiej, jak: potrącenie, uderzenie, szarpanie, kopanie, pobicie, zaczepki seksualne naruszające nietykalność cielesną (z czego prawie 42% trzy lub więcej razy w ciągu roku), 51% doświadczyło przemocy psychicznej w formie: zaczepek słownych, obrażania, poniżania, rozpowszechniania negatywnych opinii (z czego 70% trzy lub więcej razy w ciągu roku), prawie 86% czuło potrzebę ukrywania swojej orientacji w miejscu pracy, a 79% w szkole lub na uczelni¹⁵⁹.

Mimo danych wskazujących na bardzo dużą skalę zjawiska homofobii w wielu obszarach, wciąż często można się spotkać z negowaniem zjawiska dyskryminacji osób LGBTQ w Polsce. Pojawiają się sformułowania mówiące o „agresywnej i roszczeniowej mniejszości”, „rozdmuchanym problemie, dyskryminacji, która nie istnieje”, „propagandzie homoseksualnej i lobby gejowskim”.

Słowniczek

LGBT(Q) – (z ang. *Lesbians, Gays, Bisexuals, Transgenders, Queer*) – skrótowiec odnoszący się do lesbijek, gejów, osób biseksualnych, transgenderowych i queer jako do całości.

Orientacja psychoseksualna – to trwały pociąg seksualny, emocjonalny, romantyczny lub uczuciowy do innej osoby. Od różni się go od innych komponentów seksualności, jak płeć biologiczna, kulturowa tożsamość płci i płeć społeczna.

Crossdressing (CD) – zakładanie strojów płci przeciwnej. Terminu „crossdressing” często używa się w znaczeniu „transwestytyzm”, chociaż crossdresserami są wszystkie osoby noszące stroje płci przeciwnej, nie tylko transwestyci, ale także aktorzy, *drag kings*, *drag queens*. CD nie jest związany z orientacją seksualną.

Transseksualizm (TS) – rozbieżność między psychicznym poczuciem płci a biologiczną budową ciała, często połączona z silnym pragnieniem korekty ciała, tak aby odpowiadało ono płci odczuwanej przez daną osobę. Nie jest związany z orientacją seksualną.

Transwestytyzm (TV) – skłonność do czasowej identyfikacji z płcią przeciwną, która może wyrażać się chęcią upodobnienia do niej – np. poprzez zakładanie jej ubrań i naśladowanie jej zachowania. Transwestytyzm nie jest związany z osiąganiem satysfakcji seksualnej lecz psychicznej i/lub emocjonalnej. Nie jest związany z orientacją seksualną.

Queer – osoba, która nie definiuje siebie na zasadzie heteronormatywnych podziałów: kobieta – mężczyzna oraz hetero – homo; jej tożsamość płciowa, jak i orientacja seksualna nie są definiowane lub jednoznacznie zdefiniowane.

¹⁵⁹ Marta Abramowicz (red.), *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych...* Wszystkie dane za tym raportem.

Perspektywa trenerska

Pytania do przemyślenia:

Praca z grupą nt. homofobii jest jednym z większych wyzwań treningu antydyskryminacyjnego, gdyż dotyczy ludzkiej intymności i jednocześnie zmusza grupę do kwestionowania tradycyjnych postaw. Zanim zdecydujesz się wprowadzić tematykę homofobii do swojej pracy trenerskiej, zastanów się:

- Czy jesteś świadomy/a własnej orientacji seksualnej i potrafisz mówić o tym, jak socjalizacja determinuje twoje życie?
- Czy zdajesz sobie sprawę z heteronorm, które cię otaczają i które z nich sam/a powielasz?
- Czy znasz własne stereotypy i potrafisz je oddzielić od rzetelnej wiedzy?
- Czy jesteś przygotowany/a merytorycznie?

Gdy usłyszysz:

- **Dyskusje o moralności i wartościach:** *Ja jestem wierzący, więc uważam, że homoseksualizm to grzech* – grupa rozważa orientację seksualną w kategoriach moralności („własnej”, „publicznej”) lub jakiegoś systemu religijnego. Warto zwrócić uwagę, że jeśli w grupie znajduje się osoba duchowna, u innych osób może aktywizować się część tożsamości związana z wiarą, którą będą potwierdzać przed reprezentantem kościoła.
- **Dyskusje pseudonaukowe wokół natury i normy:** *Homoseksualizm jest niezgodny z naturą. Teraz wszelkie odstające od normy zachowania stają się modne.* Osoby uczestniczące przytaczają potoczne koncepcje natury i wyrywkowe lub zasłyszane wnioski z badań naukowych.
- **Oczekiwanie prostego rozwiązania dyskryminacji,** pozwalające na odsunięcie od siebie trudnego tematu i nieprzepracowanie go: *Proszę mi powiedzieć, gdzie ja mam wysłać uczennicę, która mi mówi, że jest lesbijką. Jak sobie poradzić z tym problemem?* – grupa nie dyskutuje z tematem, ale kwestionuje przydatność jego zgłębiania i przyswajania nowej wiedzy. Od trenerów/ek oczekuje recepty na to, co definiuje jako „problem homoseksualizmu”.
- **Śmiech i żarty** jako reakcja na pojawienie się tematu – homoseksualność jest stereotypowo kojarzona z seksem, który jako społeczne tabu pojawia się w formie żartów, opowiastek (często seksistowskich). Używanie słowa gej, lesbijka może być uważane za niewłaściwe, niestosowne dlatego, mogą pojawiać się określenia zastępcze: *Ci co inaczej kochają, mający inną orientację, itp.*
- **Poprawność polityczna** – OU mogą się obawiać ujawnienia swoich poglądów na temat homoseksualności, co może objawiać się „milczącą zgodą” lub „potakiwaniem”.
- **Ukryte oczekiwania** – grupa składa się z osób, które zainteresowane tematyką zgłosiły się dobrowolnie i mają ukryte oczekiwania wobec warsztatów. Chciałyby osobiście poznać osoby homoseksualne, lepiej zrozumieć własną seksualność lub otrzymać wsparcie i akceptację. Wśród osób uczestniczących znajdują się osoby homo- i biseksualne, które przygotowują swój *coming out*.



- **Argumenty przeciwko adopcji dzieci przez pary homoseksualne:** *Ja jestem tolerancyjna, ale od dzieci to niech oni się trzymają z daleka. Co z takiego dziecka wyrośnie? Warto w takiej sytuacji dopytać, jakie zagrożenia OU widzi w adopcji, czy wychowywaniu dzieci przez osoby homoseksualne. Najprawdopodobniej za takim stwierdzeniem kryją się stereotypy dotyczące:*

a) mylenia homoseksualności z pedofilią – obawa, że homoseksualni rodzice będą molestować swoje dzieci

Zawsze warto nazwać stereotyp i przypomnieć o jego krzywdzącym wpływie, nie tylko na osoby homoseksualne – wychodzące poza obszar rodzicielstwa – np. chęć ograniczenia osobom homoseksualnym dostępu do zawodów, w których jest kontakt z dziećmi (projekt takiej ustawy przygotował swego czasu minister edukacji Roman Giertych).

b) przekonania, że homoseksualni rodzice wychowują homoseksualne dzieci

OU mogą sugerować, że dzieci wychowane przez homoseksualnych rodziców będą gejami lub lesbijkami. Warto w takiej sytuacji przytoczyć fakty naukowe mówiąc, iż orientacja seksualna (zarówno homo-, jak i heteroseksualna) nie podlega zmianie/korekcji. Można zwrócić grupie uwagę, że wiele gejów i lesbijek wychowało się w tradycyjnych heteroseksualnych rodzinach, co nie wpłynęło na ich orientację seksualną. Dodatkowo, porównawcze badania naukowe dowodzą, że wychowanie w homo- czy heteroseksualnej rodzinie nie jest czynnikiem wpływającym na rozwój dzieci¹⁶⁰. Warto pamiętać, że dyskusja o wpływie płci rodziców na orientację seksualną dzieci może wynikać z niewypowiedzianego przekonania, że lepiej jest, aby dzieci były heteroseksualne. Jeśli grupa jest gotowa na taką dyskusję, można zapytać, dlaczego przywiązujemy tak dużą wagę do znaczenia wpływu rodziców na orientację seksualną dzieci.

c) przekonania, że należy chronić dziećmi przed potencjalnym ostracyzmem społecznym

No dobrze, ale co to dziecko będzie miało w szkole? Przecież dzieci potrafią być okrutne. Będzie wyśmiewane i wytykane palcami. Dobro dziecka powinno być najważniejsze. W tym stwierdzeniu kryje się założenie, że homofobia w szkole dotyczy jedynie dzieci homoseksualnych, bądź wychowywanych przez rodziców jednej płci. Wg sondażu CBOS z 2007 r. najbardziej obraźliwe określenia odnoszą się do orientacji seksualnej („pedał” 83%, „ciota” 80%)¹⁶¹. Sytuacja ma się podobnie w szkołach. Homofobia dotyczy każdego, również uczniów heteroseksualnych. Dlatego warto podkreślić, że działania antydyskryminacyjne dotyczące homofobii leżą w interesie wszystkich, rodziców dzieci, ciała pedagogicznego itd. Homofobia może dotyczyć każdego, niezależnie od orientacji seksualnej. Dobro dziecka często jest przywoływane w tego typu argumentach. Często wskazuje się również, że egoizm rodziców homoseksualnych (przejawiający się w chęci posiadania dziecka), nie może być ważniejszy od jego dobra. Warto podkreślić, że jeśli wszyscy zdają sobie sprawę z wagi problemu homofobii oraz ich konsekwencji – działania powinny być skierowane na zmianę tej sytuacji, a nie ograniczania prawa do posiadania rodziny.

¹⁶⁰ R. H. Farr, S. L. Forssell & C. J. Patterson, *Parenting and Child Development in Adoptive Families: Does Parental Sexual Orientation Matter?*, Applied Developmental Science, 2010: <http://people.virginia.edu/~cjp/articles/ffp10b.pdf>.

¹⁶¹ *Politycy najczęściej obrażają* – sondaż, „Gazeta Wyborcza”, 9 maja 2007: <http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/2029020,80272,4117920.html>.

W Polsce działa kilkanaście organizacji pozarządowych zajmujących się przeciwdziałaniem dyskryminacji i równouprawnieniem osób LGBTQ:

Amnesty International – LGBT: www.amnesty.org.pl/lgbt

Fundacja AUTONOMIA: www.bezuprzedzen.org

Fundacja Trans-Fuzja: www.transfuzja.org

Helsińska Fundacja Praw Człowieka: www.hfhrpol.waw.pl

KAMPANIA PRZECIW HOMOFOBII: www.kph.org.pl

Stowarzyszenie Lambda: www.lambdawarszawa.org, www.lambda-krakow.org, www.lambda.bydgoszcz.pl, www.lambda.zgora.pl

Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA: www.konsola.org.pl

Stowarzyszenie Pracownia Różnorodności: www.spr.org.pl

Literatura dotycząca queer, gender, homofobii i równości płci znajduje się na końcu tej części publikacji.

Strony internetowe

www.homoseksualizm.pl

www.kobiety-kobietom.com

www.mojeprawa.info

www.multikulti.org.pl

www.homoseksualizm.org.pl

ISLAMOFOBIA

Małgorzata Symonowicz

współpraca: Dominika Cieślukowska, Elżbieta Krawczyk

Przykład

Ośrodek mużulmański, którego budowa na stołecznej Ochocie wywołuje gorące spory, miał powstać już kilka lat temu i w innym miejscu. (...) W Warszawie strony sporu po raz pierwszy spotkały się w marcu 2010 roku – pod płótnem otaczającym plac budowy (...). Około 200 manifestantów krzychało: „Tolerancja nie naiwność”, „Ślepa tolerancja zabija rozsądek”. Kontrmanifestanci krzyczeli: „faszyści”, „rasiści”.

(...) Wątpliwości co do projektu Ligi Mużulmańskiej¹⁶² publicznie wyraża stowarzyszenie Europa Przyszłości z Wrocławia. To ono okleiło warszawskie przystanki plakatami z czarnymi minaretami, które kształtem przypominają głowice pocisków. „Stop islamizacji”, „Nie meczetowi radykałów” – głoszą podpisy. Członkowie stowarzyszenia o islamie mówią: „żadnej naiwności”. W Brukseli manifestowali przeciwko przyjęciu Turcji do UE. Przystroili w czador stojący w Warszawie pomnik Nike. We Wrocławiu zorganizowali wystawę o rzezi Ormian przez Turków podczas I wojny światowej pod hasłem „Pierwszy holocaust XX wieku”. Pisali list w obronie Oriany Fallaci, włoskiej dziennikarki znanej z radykalnej krytyki islamu.

(...) Tymoteusz Pruchnik, radny PiS z dzielnicy Ochota, nie ukrywa zaskoczenia: – O tym, że powstaje tu meczet, dowiedziałem się z gazet. Nie jestem przeciwny budowie, ale uważam, że lokalizacja jest nieodpowiednia.

(...) Ismail (Samir Ismail, przewodniczący budującej ośrodek Ligi Muzułmańskiej – przyp. red.) zaskoczeniem radnych jest zdziwiony. – Budowę ośrodka planowaliśmy już siedem lat temu. Chcieliśmy kupić działkę od miasta, ale nie było takiej możliwości. Ten plac kupiliśmy od prywatnego właściciela za pośrednictwem biura nieruchomości. Władze miasta wiedziały o planowanym przeznaczeniu, wyraziły na to zgodę i dostaliśmy pozwolenie na budowę – opowiada¹⁶³.

Islamofobia to strach i wynikająca z niego gotowość do dyskryminacji osób na podstawie faktycznej, przypuszczalnej lub zewnętrznie przypisanej przynależności do grupy muzułmanów. Jako pojęcie socjologiczne oznacza odrzucenie islamu oraz muzułmanów, szczególnie jako osób reprezentujących mniejszość w danym społeczeństwie.

Islamofobia może być rozumiana jako przemoc przeciwko muzułmanom, w formie ataków fizycznych, werbalnych, niszczenia mienia (szczególnie majątku instytucji, meczetów, szkół, cmentarzy), dyskryminacji wobec muzułmanów (m.in. na rynku pracy, w dostępie do usług medycznych i edukacji), stereotypów w mediach, literaturze oraz codziennych konwersacjach¹⁶⁴.

W obszarze badań nad islamofobią socjologia koncentruje się między innymi nad dystansem społecznym wobec muzułmanów oraz analizą dyskursu i wizerunków muzułmanów w mediach, w psychologii są to przede wszystkim badania nad stereotypami i uprzedzeniami, a także ich skutkami dla jednostek. Islamofobia w kontekście prawnym to przede wszystkim ustanawianie i stosowanie prawa antydyskryminacyjnego oraz wolności wyznania i stosunku państw do religii.

Pojęcie islamofobii spotyka się z krytyką i zarzutami ze strony osób o skrajnie odmiennych światopoglądach: zarówno z pozycji obrońców/czyń kultury chrześcijańskiej (postrzegających Polskę jako „przedmurze chrześcijaństwa”, które ma walczyć z zalewem islamu), jak również ze strony zwolenników/ków praw człowieka oraz praw kobiet i równouprawnienia. Zarzuty opierają się głównie na tym, że słowo islamofobia ma „patologizować” i uniemożliwiać krytykę islamu jako ideologii. Pojęcie to ma być wyrazem porażki propagatorów radykalnego islamu, którzy nie mając racjonalnych argumentów, nadają wszelkiej krytyce pod swoim adresem łatkę islamofobii. Jak wypowiada się m.in. Salman Rushdi: pojęcie islamofobii uniemożliwia dyskurs na temat islamu w nowoczesnym świecie.

Historia pojęcia

Zjawisko niechęci i lęku wobec islamu istniało zanim powstało samo pojęcie islamofobii. Edward W. Said¹⁶⁵ wywodzi źródła niechęci do świata islamu już ze średniowiecza. W ramach dyskursu postkolonialnego przedstawiany jest konstrukt Orientu jako zacofanego, nieracjonalnego i barbarzyńskiego, przeciwstawionego postępowemu i oświeconemu Zachodowi. Isla-

¹⁶² Liga Muzułmańska to związek wyznaniowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, zrzeszający polskich muzułmanów, a także muzułmanów posiadających obywatelstwo polskie oraz muzułmanów ze stałym i czasowym pobytem w Polsce.

¹⁶³ Agnieszka Rybak, Renata Czeladko, *Meczet, którego nie chciał Uniwersytet Warszawski*, „Rzeczpospolita”, 09.04.2010: <http://www.rp.pl/artykul/458934.html>.

¹⁶⁴ Mustafa Abu Sway, *Islamophobia: Meaning, Manifestation, Causes*, w: „Palestine-Israel Journal of Politics, Economics and Culture” Vol. 12, No 2&3/2005.

¹⁶⁵ Edward W. Said, *Orientalizm*, Zysk i S-ka, Poznań 2005.

mofobia narastała w krajach Zachodu od końca lat 60. m.in. w związku z konfliktem palestyńsko-izraelskim (eskalacja konfliktu od wojny 6-cio dniowej w 1967), czy zamachami terrorystycznymi, począwszy od igrzysk olimpijskich w Monachium w 1972 roku. Duże znaczenie miało też obalenie szacha Mohammada Rezy Pahlawiego, prowadzącego liberalną politykę w Iranie i przejście w 1979 roku władzy przez ajatollaha Ruhollaha Chomejniego, który wraz ze zmianą konstytucji nadał państwu całkowicie religijny charakter. W latach 90. islamofobia przybrała na sile, m.in. w wyniku wojny w Zatoce Perskiej i w Bośni. Od tego czasu obraz islamu jest jednowymiarowy, kojarzony głównie z terroryzmem i fundamentalizmem religijnym¹⁶⁶. Zamachy z 11 września 2001 przyczyniły się do rozwoju islamofobii na międzynarodową skalę. Do dyskusji naukowej pojęcie islamofobii weszło w roku 1997, dzięki raportowi brytyjskiego stowarzyszenia Runnymede Trust.

Zjawisko i skala islamofobii w Polsce

Choć osób wyznania muzułmańskiego jest w Polsce ok. 30 tysięcy (dane wahają się w zależności od źródeł od 20 do nawet 40 tysięcy), co stanowi około 0,06–0,08 proc. ludności Polski, to podany na początku rozdziału przykład pokazuje, że ich obecność budzi skrajne emocje i, tym samym, islamofobia jest widoczna w bardzo różnym natężeniu. Stosunek wielu Polek i Polaków do osób wyznania muzułmańskiego jest szczególnie i nazywany przez Katarzynę Górak-Sosnowską „islamofobią platoniczną”¹⁶⁷. Przy relatywnie niskiej obecności muzułmanów i muzułmank, a także odczuwaniu niewielkiego zagrożenia muzułmańskim ekstremizmem i wzrostem poczucia tożsamości u lokalnych muzułmanów/ek w Polsce w porównaniu z innymi krajami Europy¹⁶⁸, charakteryzuje Polaków duży sceptycyzm, strach i nieznamość osób wyznania muzułmańskiego.

W dużych i przekrojowych badaniach przeprowadzanych w Polsce przez takie ośrodki, jak CBOS, OBOP, EVS, czy ośrodki akademickie w poszczególnych latach, poczynając od 2000 roku, powtarzają się wyniki ukazujące duży dystans społeczny Polaków i Polek wobec osób wyznania muzułmańskiego i brak perspektyw na pojednanie i zmniejszenie barier między katolicyzmem a islamem oraz brak postawy otwartości i tolerancji (najrzadziej przejawianej właśnie wobec muzułmanów)¹⁶⁹. Ponad połowa (55%) sprzeciwiała się temu, żeby ich syn lub córka poślubił osobę wyznania muzułmańskiego¹⁷⁰, niemalże 30% badanych Polaków nie chciałoby mieć za sąsiadów muzułmanów¹⁷¹. Słowo „islam” kojarzone jest przede wszystkim z religią, ale blisko jedna piąta badanych osób wskazuje na terroryzm jako skojarzenie z tym słowem (i jest to druga pod względem częstości występowania opinia), a 11% osób słysząc „islam” ma przed oczami obraz wojny¹⁷².

Dodatkowo na zjawisko islamofobii nakłada się niechęć wobec przedstawicieli/ek krajów arabskich oraz krajów, w których islam jest religią dominującą. Często muzułmanie i muzułmanki utożsamiani są błędnie z Arabami (określenie ludów pochodzenia semickiego zamieszkujących od czasów starożytnych Półwysep Arabski; wspólnota kulturowa, szersza niż jeden naród), mimo że Arabowie stanowią zaledwie 20% wszystkich muzułmanów na świecie. W świetle najnowszych komunika-

¹⁶⁶ Piotr Szarota, *Brytyjska droga do wielokulturowości*, w: Agnieszka Borowiak, Piotr Szarota, *Tolerancja i wielokulturowość – wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Academica, Warszawa 2005, s. 90.

¹⁶⁷ Więcej w: Katarzyna Górak-Sosnowska, *Islamofobia platoniczna?*, portal Arabia.pl, www.arabia.pl/content/view/282077/2.

¹⁶⁸ *Support for Terror Wanes among Muslim Public*, Pew Research Center, 14.07.2005, s. 17–18.

¹⁶⁹ *Dystans społeczny czy tolerancja i otwartość? Postawy wobec wyznawców prawosławia, protestantyzmu, judaizmu i islamu*, Komunikat z badań Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 2001, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_080_01.PDF, 13.08.2010.

¹⁷⁰ *Przejawy dystansu społecznego wobec innych narodów i religii*, CBOS 2007, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_003_07.PDF, 13.08.2010.

¹⁷¹ Według badania European Values Survey zrealizowanego w latach 1999–2000, za: Katarzyna Górak-Sosnowska, *Platoniczna...*

¹⁷² *Z czym kojarzy się Polakom słowo „islam”*, Komunikat z badań Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 2007, www.tns-global.pl/abin/r/1132/167-01.pdf, 13.08.2010.

tów z badań CBOS-u „Stosunek Polaków do innych narodów”¹⁷³ deklaracje niechęci przeważają nad sympatią właśnie wobec Turków, i ogólnie ujętych w badaniu Arabów. Z kolei wobec Czeczenów (po raz pierwszy ujętych w badaniach) najczęściej deklarowaną postawą jest obojętność, a sympatia równoważy się z niechęcią.

Media odgrywają kluczową rolę we wzmacnianiu stereotypowego obrazu, wprowadzaniu fałszywych informacji i powielaniu błędów na temat muzułmanów i Arabów¹⁷⁴. Za pomocą masowych środków przekazu wzmacniane są skojarzenia islamu z terroryzmem, wojną, przemocą, Talibami. Niewiele osób ma świadomość, że najwięcej ofiar ataków terrorystycznych, to właśnie sami muzułmanie¹⁷⁵. W sumie aż dwie trzecie artykułów w prasie brytyjskiej negatywnie przedstawia wyznawców islamu, a ulubione rzeczowniki dziennikarzy i dziennikarek to „zamachowiec-samobójca”, „radykalizm i ekstremizm”. Nawet publicyści najbardziej szanowanych wydawnictw twierdzą, że islamofobia to nic złego¹⁷⁶. Sami muzułmanie mają niewielki wpływ na przedstawiany w mediach ich wizerunek.

Perspektywa trenerska

Pytania do przemyślenia:

- Zastanów się nad swoją religijnością/wyznaniem/bezwyznaniowością. Jakie znaczenie może mieć twój stosunek wobec własnego wyznania/bezwyznaniowości dla twojej pracy i ciebie jako osoby prowadzącej?
- Jak twoje poglądy i wartości mogą wpływać na kwestię prezentowania zagadnień związanych z religią, w szczególności z islamem?
- Jaki jest twój stosunek wobec islamu i jak może on wpływać na twoją pracę, na przedstawianie wyznawców/wyznawczyń tej religii?

Na zajęciach:

- Wyjaśnij, informuj, rozszerzaj wiedzę i zaprzeczaj powszechnym stereotypom.
- Przygotuj się szukając odpowiedzi na poniższe pytania:
 - › **Czy w Polsce żyją muzułmanie? Co znaczy „świat muzułmański”, „świat islamu”?**
 - › **Czy Arabowie są tożsamą grupą z muzułmanami?**
 - › **Czym jest dżihad?**

Przygotowując się do zajęć i poszukując kwestii, o które najczęściej mogą pytać osoby uczestniczące, sprawdź *Leksykon dla dziennikarzy. Nie bój się islamu*¹⁷⁷.

¹⁷³ *Stosunek Polaków do innych narodów*, Komunikat z badań Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2010, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_012_10.PDF/ 13.08.2010.

¹⁷⁴ Dominik Tomaszczuk, *Islam - leksykon dla dziennikarzy*, Portal Wiadomości 24 15.12.2009, www.wiadomosci24.pl/artukul/islam_leksykon_dla_dziennikarzy_111644.html.

¹⁷⁵ Agata Marek, *Muzułmanie*, w: Kinga Białek, Teresa Halik, i in., *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008, s. 56.

¹⁷⁶ Na podstawie: www.katowice.amnesty.org.pl/blogMain.php?p=blog&act=show&id=213.

Gdy usłyszysz:

Nie chcemy żadnych islamistów w Europie. Mają postawić tysiące kościołów w Arabii i je szanować przez 50 lat, a wtedy mogą postawić meczet, a i obywatelstwo za zmianę wiary na chrześcijaństwo. Inaczej będzie Europa¹⁷⁸.

Możesz zareagować odwołując się do wielu aspektów. Powyższe zdanie bardzo upraszcza złożoną sytuację, na którą można spojrzeć z różnych perspektyw:

- **Błędne użycie i rozumienie słowa „islamiści”:** To znawcy, badacze islamu, naukowcy zajmujący się islamistyką (porównaj z: arabiści, germaniści, poloniści). Błędnie rozumiane pojęcie zostało rozpowszechnione w języku potocznym przez media, służy do określania terrorystów, fundamentalistów religijnych.
- **Odwołanie się do „zasady wzajemności”:** Muzułmanom mają przysługiwać w krajach zachodnich takie same prawa i ograniczenia, jakie nakładają na wyznawców innych religii państwa z przewagą muzułmanów. W podtekście: jeśli źle traktują one nie-muzułmanów, uzasadnia to dyskryminację osób wyznania muzułmańskiego na Zachodzie.
- **Dobranie skrajnego i kontrowersyjnego przykładu:** Arabia Saudyjska jest jedynym krajem arabskim, w którym nie ma kościoła. Pozostałe, około dwadzieścia krajów arabskich umożliwia praktyki chrześcijanom.
- **Brak wiedzy na temat sytuacji prawnej w Arabii Saudyjskiej:** W Arabii Saudyjskiej nie ma kościołów, ponieważ wybudowanie ich byłoby niezgodne z zasadami państwa wyznaniowego, jakim jest królestwo. Od kilku lat toczą się w tej sprawie negocjacje między Watykanem i Arabią Saudyjską; punktem spornym jest przede wszystkim uznanie przez Watykan Mahometa za Proroka.
- **Wypowiedź niezgodna z sytuacją prawną w Polsce:** W Polsce konstytucja gwarantuje wolność wyznania, dlatego meczet ma prawo powstać, by muzułmanie mogli w nim praktykować swoją wiarę.

Brak znajomości kontekstu budowy meczetu w Warszawie: Meczetu w Warszawie nie mogą wybudować polscy Tatarzy, którzy żyją w Polsce już ponad 300 lat i przez wieki okazywali przywiązanie do Polski. Już w latach 30. XX wieku mieli przeznaczoną pod meczet działkę na Ochocie, ale w obliczu wojny, zebranymi na budowę pieniędzmi wsparli fundusz obronności kraju. Po wojnie komunistyczne władze skonfiskowały im działkę, a o nową w zamian starają się bezskutecznie już 20 lat¹⁷⁹. Więcej w artykule Katarzyny Górak-Sosnowskiej *Dlaczego NIE chcemy meczetu?*¹⁸⁰.

Trzeba zakazać tym ekstremistom zmuszania kobiet do noszenia na głowie chust, czy jeszcze gorzej tych całych strojów na „Batmana”.

To jedno z często spotykanych stanowisk wobec zwyczaju noszenia hidżabu i innych muzułmańskich okryć ciała. Za tym stwierdzeniem kryć się mogą bardzo różne intencje i motywacje, zatem warto dopytać, sprawdzić

¹⁷⁷ Agata Marek, Agata S. Nalborczyk, *Leksykon dla dziennikarzy. Nie bój się islamu*, Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2004/2005, www.wiez.com.pl/islam/index.php?zacz=0&news_poz=10&q=arab&sel=1&x=0&y=0.

¹⁷⁸ Autor/ka: Amaranus, komentarz internauty/ki w portalu www.arabia.pl. (zachowano pisownię oryginalną).

¹⁷⁹ Na podstawie wypowiedzi Agaty Skowron-Nalborczyk w wywiadzie Wojciecha Tymowskiego *Kim są muzułmanie w Polsce*, „Gazeta Wyborcza”, 12.03.2010.

¹⁸⁰ www.arabia.pl/content/view/292659/132/

kontekst wypowiedzi i dokładny przekaz, jaki chciała w nim zawrzeć osoba je prezentująca. Może za nim stać wiele racji: od niewiedzy i obrony wyższości własnej/polskiej/europejskiej kultury i wartości po perspektywę prawoczołwieczą i równościową oraz ochronę praw kobiet. Dochodzi w nim jednak do uproszczenia i stereotypowego postrzegania bardzo złożonej kwestii – jest to przejaw islamofobii i etnocentryzmu. Na kwestię można spojrzeć z różnych perspektyw:

- **Dylemat:** konflikt pomiędzy wolnością religijną obywaterek/i a neutralnością polityczną państwa.
- **Religia** – źródła zwyczaju noszenia chust: Obraz muzułmanki okrytej szatami nie jest opisany w Koranie, który jedynie zaleca kobietom zachowanie skromności i wzbudzenie swoją postacią szacunku. To teologowie muzułmańscy ustalili na podstawie interpretacji wersetów koranicznych oraz opowieści o życiu proroka Mahometa¹⁸¹, że kobieta musi zasłaniać włosy oraz że ubranie nie powinno ukazywać kształtów ciała.
- **Obyczaj** – źródła zwyczaju noszenia chust: W Asyrii i Babilonii zasłona była symbolem przynależności stanowej – tylko kobiecie wolnej przysługiwało prawo do jej noszenia. W Bizancjum, skąd została przejęta przez islam, świadczyła o arystokratycznym pochodzeniu. Podobnie w islamie „burka” (zasłona) była początkowo elementem stroju wysoko urodzonych muzułmank¹⁸².
- **Współczesne interpretacje zwyczaju noszenia chust:** Z jednej strony jest to część tożsamości wielu kobiet, wyraz przywiązania do tradycyjnych wartości, a z drugiej podkreśla się, że jest to także wyraz korzystania z wolności religijnej, wyraz poglądów politycznych, jak również wolności osobistej i samodzielnego decydowania o sobie. Jednakże bardzo często chusta nazywana jest przez działaczy i działaczki z Zachodu „flagą ekstremistów” i kojarzona z symbolem podległości kobiet. Wśród muzułmank i różnych ich poglądów warto podkreślić ich własne zasługi w dążeniu do równouprawnienia, jak na przykład w Egipcie, gdzie w latach 20. XX wieku rozwinął się ruch emancypacji kobiet, silnie związany z manifestowaniem stosunku do stroju (symboliczny akt wrzucenia hidżabu do morza, dokonany przez egipską feministkę, Hudę Szarawi, w 1923 r.)¹⁸³ Obecnie ruch feministyczny w krajach arabsko-muzułmańskich oraz muzułmank-feministek mieszkających na Zachodzie, jest również bardzo zróżnicowany, nie tylko ze względu na podejmowaną przez nie działalność, ale także to właśnie, czy same noszą hidżab, czy nie.
- **Prawo krajów arabsko-muzułmańskich, a noszenie nakryć głowy i ciała:** Islamska Republika Iranu jest jednym z krajów, gdzie noszenie skromnego ubioru zakrywającego figurę i włosy przez kobiety jest obowiązującym prawem. Bardziej radykalne zarządzenie obowiązuje w Arabii Saudyjskiej, gdzie kobiety noszą nikab, czyli zasłoną przykrywającą twarz. Za brak właściwego stroju lub odkryte włosy grozi pobicie przez policję religijną, a nawet więzienie¹⁸⁴. W Egipcie kobiety występujące w telewizji publicznej mają zakaz noszenia chust, choć precedensem była tu sprawa wniesiona do sądu przez prezenterkę Aleksandryjskiej stacji, która wygrała sprawę i przywrócono ją do pracy, mimo że nosi hidżab. Od tego czasu kolejne kobiety wnoszą sprawy do sądu i wy-

¹⁸¹ *Hidżab w stroju muzułmanki*, portal Arabia.pl, www.arabia.pl/content/view/269062/53.

¹⁸² *Status kobiety według Koranu i tradycji muzułmańskiej*, portal Arabia.pl, www.arabia.pl/content/view/260326/51.

¹⁸³ *Hidżab w stroju ...*

¹⁸⁴ Marek Lenarcik, *Każda muzułmanka musi nosić czador*, portal Arabia.pl, www.arabia.pl/content/view/292392/53.

grywają¹⁸⁵. Warto podkreślić różnicowanie świata islamu i wielość strojów muzułmanek – począwszy od niebieskich burek znanych z Afganistanu, po modnie zawiązane hidżaby, które kolorystycznie dobierane są do obcisłych dżinsów i bluz czy sukienek.

- **Prawo krajów europejskich, a noszenie nakryć głowy i ciała:** Francja jest krajem głośno debatującym nad kwestią: zgodnie z prawem ani nauczycielki, ani uczennice, nie mogą nosić chust w szkołach publicznych, zaś ostatnio wprowadzono zakaz noszenia nikabu i burki (przykrywających twarz) w przestrzeni publicznej. W Turcji obowiązuje zakaz noszenia chust przez uczennice, studentki, nauczycielki i wykładowczynie na uniwersytetach, oraz we wszystkich urzędach państwowych. Niemcy są podzielone: w 8 landach obowiązuje zakaz noszenia chust przez nauczycielki w szkołach publicznych, w pozostałych 8 landach jest to dozwolone. Wielka Brytania to kraj, w którym nie ma zakazów w tej kwestii, nawet funkcjonariuszki policji mogą nosić chusty i mają możliwość noszenia specjalnego umundurowania z chustami jako elementem oficjalnego wizerunku. Europejski Trybunał Praw Człowieka nie widzi w zakazie noszenia chust naruszenia prawa.

Organizacje przeciwdziałające islamofobii w Polsce

Stowarzyszenie ARABIA.pl: www.arabia.pl

Fundacja Ocalenie: www.ocalenie.org.pl

Stowarzyszenie Vox Humana: www.voxhumana.pl

Muzułmański Związek Religijny: www.mzr.pl/pl

Liga Muzułmańska w RP: www.islam.info.pl

Do ważnych instytucji przeciwdziałających islamofobii na świecie należą:

Forum Against Islamophobia and Racism (FAIR), European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), The European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), Organisation of the Islamic Conference (OIC), Islamic Human Rights Commission (IHRC), European Network Against Racism (ENAR), Islamophobia Watch, Commission on British Muslims and Islamophobia, Dokumentationsarchiv Islamophobie.

Literatura

Mustafa Abu Sway, *Islamophobia: Meaning, Manifestation, Causes*, w: „Palestine-Israel Journal of Politics, Economics and Culture”, Vol. 12, No 2&3, 2005.

Vincent Geisser, *Nowa islamofobia*, Książka i Prasa, Warszawa 2009.

Katarzyna Górak-Sosnowska, Konrad Pędziwiatr, Marek Kubicki, *Islam i obywatelskość w Europie*, Elipsa, Warszawa 2006.

Samuel Ph. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, Muza, Warszawa 2003.

Jahrbuch für Islamophobieforschung, Studien Verlag (corocznie)

Liczne publikacje Agaty Marek i stowarzyszenia Vox Humana popularyzujące wiedzę o islamie: np. *Islam. Informator dla organizacji pozarządowych*, 2005, *Islam. Między stereotypem a rzeczywistością*, 2006, *Edukacja dzieci czechenkich w Polsce*, 2008.

Edward W. Said, *Orientalizm*, Zysk i S-ka, Poznań 2005.

¹⁸⁵ Elżbieta Krawczyk, *Hidżab na ekranie*, portal Arabia.pl, www.arabia.pl/content/view/292053/53.



RASIZM ■ ■ ■ ■ Hanna Zielińska

Przykłady

Spirala nienawiści pomiędzy Polakami a Czechenami rozkręciła się we wrześniu 2009 roku. Wtedy to poseł PiS Lech Kołakowski wystąpił do szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców z wnioskiem o zlikwidowanie ośrodka dla uchodźców w Łomży. Podkreślał, że miasta nie stać na utrzymanie tak dużej liczby cudzoziemców, a mieszkańcy czują się zagrożeni ich sąsiedztwem. Parę dni po tym jak media upubliczniły wystąpienie posła, w Łomży zostały pobite dwie przypadkowe Czechenki. Zakapturzony mężczyzna przewrócił je, bił i kopał, ciągnął za chustę, krzycząc: „Taliban do Czechenii!”¹⁸⁶.

Nie jestem człowiekiem z nizin społecznych, nie kradnę, mam magistra i nadal nie lubię czarnych. Nie lubię ich, a nie nienawidzę. (...) pozwoliłbyś, aby Twoja córka wyszła za murzyna? Traktowałbyś takiego zięcia na równi z zięciem-Polakiem. Bo ja nie!¹⁸⁷.

Rasa i rasizm¹⁸⁸

Koncepcja rasy stanowi jedną z najbardziej problematycznych w naukach społecznych. W konsekwencji trudno też zdefiniować rasizm. W opracowaniach słownikowych możemy przeczytać:

rasizm, to (1) uprzedzenie, którego podstawą jest rasa, charakteryzujące się obecnością postaw i przekonań o gorszej naturze osób przynależnych do innej rasy. Znaczenie to jest bliskie na wiele sposobów pojęciu etnocentryzmu; (2) doktryna społeczna lub polityczna, dowodząca, że u podstaw różnic społecznych, ekonomicznych, różnic w edukacji oraz traktowaniu przez prawo tkwi rasa danej jednostki¹⁸⁹.

Choć historia uprzedzeń sięga zapewne początków ludzkości, pierwsze „naukowe” teorie rasy odnajdujemy na przełomie XVIII/XIX wieku. Rodziły się one na gruncie koncepcji ewolucjonistycznych, służyły legitymacji imperialistycznej polityki Anglii i innych krajów europejskich, a także były próbą wyjaśnienia różnic między społeczeństwami i „poziomami” ich rozwoju. Przykładem są tu poglądy hrabiego Josepha Arthura de Gobineau, który w *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853–55) skategoryzował ludzkość, wyodrębniając trzy rasy: białą (kaukaską), czarną (negroidalną) i żółtą (mongoloidalną). Tej pierwszej przypisał wrodzoną wyższość pod względem inteligencji, moralności i siły woli nad pozostałymi, co miało wyjaśniać kierunki kolonizacji i podboju świata przez białych. Ta teoria i jej podobne łączyły cechy fizyczne z niższością biologiczną, co z kolei uzasadniało „naturalne” nierówności społeczne. Na takim przekonaniu opierał się system niewolnictwa i segregacji rasowej w Stanach Zjednoczonych, nazizmu w hitlerowskich Niemczech i *apartheidu* w Republice Południowej Afryki – dyskryminacja pozostawała usankcjonowana nie tylko ideologicznie, ale i prawnie.

¹⁸⁶ Joanna Klimowicz, *Prokuratura z Łomży na tropie prowokatorów*, „Gazeta Wyborcza” Białystok, 23 lutego 2010: http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,85994,7594516,Prokuratura_z_Lomzy_na_tropie_prowokatorow.html [dostęp: 16 maja 2010].

¹⁸⁷ Zachowano oryginalną pisownię, autor: ‘lęsy nazioł’, komentarz do artykułu: Wojciech Karpieszuk, „Czarnuch” to dla mnie normalka, „Gazeta Wyborcza”, 23 kwietnia 2009: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,6529877,_Czarnuch_to_dla_mnie_normalka.html [dostęp: 16 maja 2010].

¹⁸⁸ Oprac. na podstawie: Anthony Giddens, *Rasa, etniczność i migracja*, w: *Socjologia*, PWN, Warszawa 2008, s. 266–303.

¹⁸⁹ Za: Arthur S. Reber, *Słownik psychologii*, SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 608.

Dziś wiemy, że z punktu widzenia biologii nie da się wyodrębnić „ras”, możemy jedynie mówić o różnych typach fizycznych ludzi. Różnicowanie genetyczne między populacjami o podobnych cechach fizycznych, jest bowiem równie duże jak różnicowanie między osobami w obrębie jednej populacji. W związku z tymi ustaleniami niektórzy badacze postulują całkowite zaprzestanie posługiwania się terminem „rasy” jako sugerującym, że ma ona jakiekolwiek ugruntowanie naukowe. Inni jednak przestrzegają, że gdy to pojęcie zniknie z języka, stracimy z oczu cały problem rasizmu.

Problem, który wciąż istnieje – w przeobrażonej formie. Z historycznej perspektywy możemy mówić o „starym” i „nowym” rasizmie. Dla zrozumienia nowego rasizmu istotne jest pojęcie etniczności, która w przeciwieństwie do „rasy”, należy do kategorii z gruntu socjologicznych i określa kulturowe praktyki, wierzenia i obyczaje grup. Te różnice kulturowe faktycznie istnieją między społecznościami. Nowy rasizm zastąpił więc argumentację biologiczną – argumentami kulturowymi. Mechanizm rasizmu kulturowego polega na uznawaniu wartości kulturowych grupy większościowej za lepsze, wyższe od wartości grup mniejszościowych, od których oczekuje się asymilacji i podporządkowania, co oczywiście wiąże się z systemem władzy. Według ONZ nie ma różnicy między dyskryminacją rasową a etniczną.

Rasizm nie jest jedynie poglądem jednostek, czy konkretnych grup, przekonanych o swojej wyższości rasowej nad innymi. Od lat 60. mówi się o instytucjonalnym charakterze rasizmu. Oznacza to, że rasizm odnajdziemy w funkcjonowaniu całego społeczeństwa i jego organizacjach, np. w policji, służbie zdrowia, polityce mieszkaniowej, edukacji, czy mediach.

Współcześnie rasizm może więc występować na różnych poziomach:

- ideologii
- dyskryminacji instytucjonalnej
- przesądów i stereotypów rasowych – przejawiających się w życiu codziennym¹⁹⁰.

W jeszcze innych ujęciach spotkamy kolejne typologie rasizmu (np. koncepcje rasizmu symbolicznego i awersyjnego¹⁹¹). Część badaczy pisze wręcz o inflacji pojęcia, jego nadużywaniu, które prowadzi do dewaluacji znaczenia¹⁹². Niektórzy postulują potrzebę mówienia o wielu rasizmach¹⁹³ – dla podkreślenia różnic w doświadczaniu dyskryminacji przez grupy mniejszościowe (np. doświadczenie dyskryminacji wielokrotnej czarnych kobiet w Ameryce¹⁹⁴).

Z perspektywy warsztatów antydyskryminacyjnych najważniejsze wydaje się zrozumienie kulturowych, arbitralnych mechanizmów podziałów rasowych i świadomość ich politycznego i systemowego charakteru, służącego podtrzymaniu władzy i nierówności społecznych¹⁹⁵.

Rasizm w Polsce

Choć zaledwie 1,23% społeczeństwa deklaruje przynależność do innej grupy narodowościowej niż polska¹⁹⁶, znane z mediów sprawy – zabicie w maju 2010 roku, w do dzisiaj niewyjaśnionych okolicznościach, Nigeryjczyka Maxwella Itoyi przez

¹⁹⁰ Ireneusz Krzemiński, *Rasizm*, w: *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, t. 3, s. 277–282.

¹⁹¹ Todd D. Nelson, *Rasizm tradycyjny a rasizm współczesny*, w: *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003, s. 154–180.

¹⁹² Robert Miles, Malcolm Brown, *Racism*, Routledge, London 2006.

¹⁹³ Ali Rattansi, *Racism. A very short introduction*, Oxford University Press, New York 2007, s.106.

¹⁹⁴ Por. bell hooks, *Ain't I a woman: Black women and feminism*, South End Press, Boston 1981, a także: Toni Morrison, *Umilowana*, Znak, Kraków 2007.



funkcjonariusza policji (a także zamieszki po tej tragedii)¹⁹⁷, pobicia zagranicznych studentów w Białymstoku i Warszawie, spór o ośrodki dla uchodźców w Łomży, zachowania pseudokibiców na meczach piłki nożnej, agresywne treści w sieci i na murach budynków, a także niewybredne żarty, np. autorstwa księdza Rydzyka¹⁹⁸ w przestrzeni publicznej – dają wyobrażenie o wielowymiarowości i wszechobecności rasizmu w Polsce. W badaniach opinii społecznej Polacy deklarują największą niechęć do osób pochodzenia romskiego, żydowskiego i ukraińskiego¹⁹⁹. Aż 56% ankietowanych zgadza się ze stwierdzeniem, że dobrze jest jeżeli jedno państwo zamieszkuje ludzie tej samej narodowości, przeciwnego zdania jest 34% badanych²⁰⁰.

W sprawozdaniu Prokuratury Krajowej, dotyczącym spraw prowadzonych w pierwszym półroczu 2009 roku, dotyczących działań z pobudek rasistowskich lub ksenofobicznych, czytamy o 68 (nowych) postępowaniach, co oznacza wzrost liczby przestępstw na tle rasowym w stosunku do lat ubiegłych – średnio na kwartał trzykrotnie więcej, niż w latach 2006–2007 i o ponad 1/3 więcej, niż w 2008. Jednocześnie wzrosła liczba umorzeń ze względu na niewykrycie sprawców (19 spraw)²⁰¹. W 2008 policja zarejestrowała w sumie 222 przestępstwa podlegające karze z tytułu różnych przepisów prawa karnego odnoszących się do przestępstw na tle różnic narodowościowych, etnicznych i rasowych, a także przynależności politycznej lub religijnej²⁰². Ponury obraz polskiej rzeczywistości w kontekście rasizmu i ksenofobii odmalowuje Marcin Kornak w *Brunatnej Księdze*²⁰³.

Te statystyki nie dają jednak pełnego obrazu sytuacji. W raportach organizacji zajmujących się przeciwdziałaniem dyskryminacji, rasizmowi i ksenofobii podkreśla się fakt, że znakomita większość ofiar nie zgłasza się na policję (m.in. z takich powodów jak nieznanomość języka polskiego, brak wiedzy o przysługujących prawach, mała wiara w skuteczność postępowania, brak zaufania do policji, brak statusu uchodźcy i legalizacji własnego pobytu), oraz problem z dostępnością do kompletnych i uaktualnianych danych, a także sposób ich gromadzenia i porządkowania uniemożliwiający identyfikację motywacji przestępstw, ich charakteru i wyniku ewentualnie podjętego postępowania²⁰⁴. Brakuje też kompleksowych opracowań dotyczących dyskryminacji rasowej w innych obszarach życia społecznego – edukacji, opiece zdrowotnej, wymiarze sprawiedliwości, na rynku pracy²⁰⁵.

¹⁹⁵ Zob. także: *Niebieskoocy*, scen. i reż. Bertram Vehaag, prod. DENKmal-Films GMBH et al., 1996. Dystrybucja w Polsce: Stowarzyszenie Kobiety KONSOLA, Fundacja Autonomia w ramach programu „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami”.

¹⁹⁶ Zob. opracowanie wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2002 roku: www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_ludnosc_stan_i_struktura_demograficzno_spoleczna.pdf [dostęp: 16 maja 2010].

¹⁹⁷ Zob. http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,71286,7922285,Smierc_Nigeryjczyka_wiecej_pytan_niz_odpowiedzi.html [dostęp: 7 sierpnia 2010].

¹⁹⁸ Więcej: http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/10,88722,6824493,Rydzyk_jest_osoba_bezkarna_w_tym_kraju.html [dostęp: 16 maja 2010].

¹⁹⁹ Michał Wenzel (oprac.), *Stosunek do mniejszości*, CBOS, Warszawa 1999, s. 4–6: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1999/K_138_99.PDF [dostęp: 16 maja 2010].

²⁰⁰ Joanna Lewandowska (oprac.), *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, CBOS, Warszawa 2005, s. 7: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K_084_05.PDF [dostęp: 16 maja 2010].

²⁰¹ Źródło: wyciąg ze sprawozdania Prokuratury Krajowej: <http://www.pk.gov.pl/index.php?0,813> [dostęp: 16 maja 2010].

²⁰² *Hate crimes incidents and responses. Annual report for 2008*, OSCE/ODHIR, Warsaw 2009, s. 86–87: http://www.osce.org/publications/odihr/2009/11/41314_1424_en.pdf [dostęp: 16 maja 2010].

²⁰³ Marcin Kornak, *Brunatna Księga*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2009: <http://ksiega.nigdywiecej.org/brunatnaksiega.pdf>

²⁰⁴ Por. np. Britta Grell, Timm Köhler, Rafał Pankowski, Natalia Sineaeva, Marcin Starnawski, *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany*, Nigdy Więcej, Warszawa 2009: http://www.osce.org/publications/odihr/2009/11/41314_1424_en.pdf [dostęp: 16 maja 2010].

²⁰⁵ Zob. Balli Marzec, *Racism in Poland: ENAR Shadow Report*, Brussels 2009: <http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/national/Poland%20-%20SR%202008.pdf> [dostęp: 16 maja 2010].

W Polsce do najważniejszych instytucji i organizacji przeciwdziałających rasizmowi należą:

Stowarzyszenie Nigdy Więcej: www.nigdywiecej.org

Stowarzyszenie przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii „Otwarta Rzeczpospolita” www.otwarta.org

Helsińska Fundacja Praw Człowieka: www.hfhrpol.waw.pl

Zespół Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii www.mswia.gov.pl/portal/pl/99/Zespol_Monitorowania_Rasizmu_i_Ksenofobii.html

Perspektywa trenerska**Pytania do przemyślenia:**

- Zastanów się nad swoją etnicznością. Jak opisałabyś/opisałbyś siebie w jej kontekście?
- Jakie znaczenie może mieć twoje pochodzenie etniczne, rasowe dla pracy trenerskiej?
- Jakie znasz stereotypy na temat różnych „ras”?
- Co możesz zrobić, żeby nie wpływały one na twoją pracę?

Gdy usłyszysz:

- **Przecież to są naturalne różnice między rasami, tak przebiegała ewolucja po prostu** – odnieś się do pseudo-naukowości teorii ras, pokaż, że „naturalne” w tym wypadku oznacza „polityczne”.
- **To dlaczego Europejczycy mają takie dokonania, dlaczego Afryka ciągle taka biedna, tylko wojny i podrzynanie sobie gardła** – omów „dorobek” kolonializmu i wpływ „osiągnięć” Europejczyków w Afryce, pokaż etnocentryzm w definiowaniu pojęcia „rozwój”.
- **U nas nie ma Murzynów, więc nie ma rasizmu** – wytłumacz, że rasizm nie odnosi się jedynie do osób czarnoskórych, przywołaj znane z mediów sytuacje o charakterze rasistowskim, wesprzyj się statystykami, zwróć uwagę na język.
- **Ale przecież wiadomo, że czarni to lenie/bandyty/nadają się tylko do sportu/roznoszą AIDS** – zwróć uwagę na krzywdzące uogólnienia, pokaż jak działa stereotyp.
- **Murzynek Bambo w Afryce mieszka** – wykorzystaj kontrowersje wokół wierszyka do rozmowy o niedyskryminacyjnym języku²⁰⁶, podkreślaj konieczność uwzględniania opinii przedstawicieli/li mniejszości na temat sposobu mówienia o nich samych²⁰⁷, pokaż dlaczego wierszyk może utrwalac stereotypy.

Na zajęciach:

- Pokazuj fałszywe przesłanki naukowości koncepcji rasy
- Wskazuj na polityczny i historyczny kontekst pojęcia rasizmu
- Podkreślaj arbitralność wyboru cech społecznie znaczących
- Przedstawiaj relacje władzy i wyzysku ufundowane na teorii ras

²⁰⁶ Zob. wywiad Wojciecha Tymowskiego z Dominiką Cieślukowską – *Afrykanin to nie Murzyn. Jak mówić, by nie obrażać*: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,8000180,Afrykanin_to_nie_Murzyn__Jak_mowic_by_nie_obrazac.html [dostęp: 7 sierpnia 2010].

²⁰⁷ Np. *Zamierzam napisać anty-Murzynka Bambo* – lyke Nnaka w rozmowie z Ewą Podgajną i Jakubem Ziębką: http://szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,34959,8012021,Zamierzam_napisac_anty_Murzynka_Bambo.html [dostęp: 7 sierpnia 2010].

- Zrekonstruuj symbolikę czerni i bieli w tradycji kultury europejskiej
- Sięgaj po znane przykłady z literatury i filmu, np.:

Chata Wuja Toma Harriet Beecher-Stowe, *Zabić drozda* Lee Harper, *Umiłowana* Toni Morrison, *W cieniu dobrego drzewa*, reż. Guy Green, 1965; *Zgadnij, kto przyjdzie na obiad*, reż. Stanley Kramer, 1967; *Niebieskoocy*, reż. Bertram Verhaag, 1996; *Amistad*, reż. Steven Spielberg, 1997; *Więzień nienawiści*, reż. Tony Kaye, 1998; *Daleko od nieba*, reż. Todd Haynes, 2002; *Klasa*, reż.; Laurent Cantet, 2008; etc.

Literatura

Anthony Giddens, *Rasa, etniczność i migracja*, w: *Socjologia*, PWN, Warszawa 2008.

Marcin Kornak, *Brunatna Księga*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2009.

Ireneusz Krzemiński, *Rasizm*, w: *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

Robert Miles, Malcolm Brown, *Racism*, Routledge, London 2006.

Todd D. Nelson, *Rasizm tradycyjny a rasizm współczesny*, w: *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003.

Łukasz Ostrowski, *Mowa o rasizmie. Pojęcie rasizmu we współczesnej polskiej prasie antyfaszystowskiej i skrajnie nacjonalistycznej*, TRIO, Warszawa 2009.

Rafał Pankowski, *Rasizm a kultura popularna*, TRIO, Warszawa 2006.

Peter Ratcliffe, *'Race', Ethnicity and Difference: Imagining the Inclusive Society*, Open University Press, Maidenhead 2004.

Ali Rattansi, *Racism. A very short introduction*, Oxford University Press, New York 2007.

John Solomos, Les Back, *Racism and Society*, Macmillan, London 1996.

Neil Thompson, *Ethnicity and Racism* [w:] *Anti-discriminatory practice*, Palgrave Macmillan, London 2006.

Raporty

EU-MIDIS: European Union Minorities and Discrimination Survey. Main Results Report, European Union Agency For Fundamental Rights, Brussels 2009: http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/eumidis_mainreport_conference-edition_en_.pdf

Hate crimes incidents and responses. Annual report for 2008, OSCE/ODHIR, Warsaw 2009: http://www.osce.org/publications/odihr/2009/11/41314_1424_en.pdf

Preventing and responding to hate crimes. A resource guide for NGOs in the OSCE region, Warsaw 2009: http://www.osce.org/publications/odihr/2009/10/40781_1382_en.pdf

Britta Grell, Timm Köhler, Rafał Pankowski, Natalia Sineeva, Marcin Starnawski, *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany*, Nigdy Więcej, Warszawa 2009: http://www.nigdywiecej.org/index.php?option=com_content&task=view&id=302

Joanna Lewandowska (oprac.), *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, CBOS, Warszawa 2005: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K_084_05.PDF

Balli Marzec, *Racism in Poland: ENAR Shadow Report*, Brussels 2009.

Michał Wenzel (oprac.), *Stosunek Polaków do mniejszości*, CBOS, Warszawa 1999: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1999/K_138_99.PDF

Strony internetowe

The OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights: www.osce.org/odihr

Tolerance and Non-Discrimination Information System (TANDIS): <http://tandis.odihr.pl>

EU Agency For Fundamental Rights: http://fra.europa.eu/fraWebsite/home/home_en.htm

European Network Against Racism (ENAR): www.enar-eu.org

UNITED for Intercultural Action: www.unitedagainstracism.org

For Diversity. Against Discrimination: www.stop-discrimination.info

ROMOFOBIA ■ ■ ■ ■

Małgorzata Smolik-Wyczalkowska

Przykład

Człowiek odwróci głowę²⁰⁸

(...) Najbardziej się bałam, kiedy w końcu dostaliśmy z mężem mieszkanie socjalne w kamienicy na Żeromskiego. Takiego strachu to wcześniej nie czułam. Przedtem u ojca mego mieszkaliśmy, przy Włodkowica. My, dzieciaki, wszyscy w jednym pokoju, a obok tato. Ledwo się zadomowiliśmy na Żeromskiego, już na nas napadli. Polacy młodzi to byli. Moi synowie poszli tego dnia pierwszy raz na podwórko koło domu. I taka grupka chłopaków ich zaczepiła; poszło o papierosa. Moi mieli wtedy po 15 lat, bliźniacy. Powiedzieli tym chłopakom, że papierosów nie mają. I zaczęła się bijatyka przez głupiego papierosa! Ten, co się do bicia mego syna brał, to pijany był, a może i naćpany? Zbiegłam z góry, chciałam ich rozdzielić, dziecko ratowałam. Mój mąż poleciał za mną i prosimy go, żeby się uspokoił, żeby odeszedł. A on do mnie ordynarnie: „Kurwo cygańska, spierdalaj”. Matko, jak ja się przestraszyłam. Krzyczałam, prosiłam, żeby nam dał spokój. Ludzie w oknach stanęli, ale nikt po policję nie zadzwonił. Żaden się taki na całą Żeromskiego nie znalazł. Męża mego wtedy pobili. Ten, co najbardziej był agresywny, zawołał swoich kolegów i z pałkami na nas skoczyli [córka Danuty podpowiada, że to były kije bejsbolowe - przyp. autorki]. Nawet mnie, kobietę, szarpali, obrażali. Serce mnie bolało patrzeć, jak w pięciu na mego chłopca skoczyli. I to było w biały dzień, ludzie naokoło. Strasznie się bałam, bo ja jestem matką dziesięciorga dzieci. Myślałam sobie: kto moje dzieci wyżywi? W końcu przyjechała policja i też do mnie nieprzyjemnie się odezwali. Bo ja chyba ze strachu, czy co, głośno krzyczałam i policjant do mnie mówi, co się pani tak wydziera, uspokoić się. Poskarżyłam się policjantowi, że tu na Żeromskiego, Oleśnickiej, Słowiańskiej, Jedności krzywo na Cyganów patrzą, że nas opluwają na ulicy. A on, że jak będzie problem, to przyjadą. Wtedy po tej bijatyce mój mąż miał szczękę poruszoną, wargę przeciętą, głowę poobijaną. Jak psa go potraktowali. W tamtą noc nie spaliśmy. Myśleliśmy, że nas w domu napadną. Na kilka tygodni z powrotem do ojca poszliśmy na przeczekanie. Nie mamy tu łatwo, szczególnie jak się idzie ulicą. Nawet starsze Cyganki, nawet dzieci, nie mają spokoju. Wołają za nami: „Cygani, brudasy, czarnuchy”. Albo brzydkie słowa lecq. Najczęściej od młodych mężczyzn, od kobiet takiego czegoś nie usłyszałam. Mamy tu park, to się tam takie grupki zbierają, albo na klatce stoją. Widziała pani naszą klatkę? Jaka pomazana, brudno, siki czuć wszędzie. A to na nas Cyganów mówią, że my brudasy. A był który u mnie w mieszkaniu, widział jak żyjemy? Polacy nam po prostu szansy nie dają, nie wiedzą, co mamy w sercu. Widzą Cygana i myślą, że diabła zobaczyli. A przecież, gdyby Bóg nie chciał, to nas Cyganów by nie stworzył, no nie? A u nas też kultura bogata. Cyganowi nie wolno bić dzieci, nie wolno gwałcić, z biedniejszym od siebie musi się dzielić. Czasami idę ulicą i z daleka już widzę takiego łysęgo – to omijam, od razu przechodzę na drugą stronę. Prawie co-

²⁰⁸ Fragmenty wywiadu Agnieszki Czajkowskiej z Danutą B., Romką, matką dziesięciorga dzieci. „Gazeta Dolnośląska” Marzec 2009.

▶ *dziennie się martwię, kiedy dzieci ze szkoły wracają. Czy ich tu ktoś nie zaczepi, nie szturchnie, bo Cyganie. Ciekawe, jakby oni się czuli, gdybym to ja bez powodu do ich dzieci obraźliwe rzeczy wykrzykiwała. Z urzędnikami też trochę kłopotów mamy. Bo my nie znamy przepisów, w czytaniu nie jesteśmy biegli. Ale jak się idzie do urzędu jakieś sprawy załatwiać, to nigdy nam nic nie wytłumaczają, nie pomogą zrozumieć. (...)*²⁰⁹

Pobicie ojca i ucieczka z wyczekiwanego latami mieszkania to zapewne najbardziej dramatyczne z doświadczeń rodziny. Parę miesięcy wcześniej, podczas spotkania Romów z przedstawicielami MOPSu, Policji i Straży Miejskiej, Paweł B. zapytany, czy spotyka się z agresją – zaprzeczył. *A z agresją słowną? Nie mówią nic złego, nie grożą?* Uśmiechnął się, machnął ręką: *A, to, takie coś to co chwilę, ale człowiek odwróci głowę i idzie dalej.*

U trojga starszych dzieci stwierdzono upośledzenie umysłowe, chodziły do szkół specjalnych. Bliźniaków, Aladyna i Sebastianą, przebadła w tym roku doświadczona lekarka laryngolog, zrobiła audiogram. *Oni praktycznie nie słyszą, najprawdopodobniej od urodzenia, dlatego mówią tak niewyraźnie. Nauczyli się czytać z ruchu warg. Przez sześć lat uczyli się w szkole specjalnej, mieli zajęcie z logopedką – nie zorientowała się.*

*Kiedy dziecko romskie ma iść do szkoły, boi się cała rodzina*²¹⁰. Prawie wszyscy mają za sobą złe, czasem traumatyczne doświadczenia. Dziecko romskie w domu mówi po romsku, polski to dla niego język obcy. Ale coś rozumie, trochę rozmawia, w końcu bawiło się także z polskimi dziećmi. W szkole nauczyciel często nie ma świadomości, że uczeń jest obcojęzyczny. Jeśli nawet wie o tym, nie jest przygotowany do pracy z takim dzieckiem²¹¹. Jeśli nie zdaje sobie z tego sprawy i cechuje go niechęć do Romów, dziecko nie ma szans. Trafia do poradni, gdzie robią mu testy, między innymi badając poziom inteligencji werbalnej. Uczeń boi się, w szkole spotkały go liczne porażki, w domu nikt nie czytał mu książek, nie bawił się w rozwiązywanie zagadek czy rebusów. Może wspaniale radzić sobie w swoim środowisku – testy wykażą, że dziecko jest upośledzone.

W historii rodziny B. jak w soczewce skupiają się problemy polskich – i w ogóle europejskich – Romów, którzy, obok Arabów, są grupą etniczną budzącą wśród Europejczyków najsilniejszą niechęć, a jednocześnie, będąc wszędzie, gdzie mieszkają grupą najuboższą oraz najsilniej dotkniętą analfabetyzmem i bezrobociem, bardziej, niż ktokolwiek nadają się do pełnienia roli kozła ofiarnego²¹². Bieda, brak elementarnego wykształcenia, brak pracy nakładają się na fizyczną i kulturową odmienność. Zachowanie własnej narodowej tożsamości jest w oczach wielu osób najpoważniejszym „przewinieniem” Romów. Powinni się zasymilować – taki postulat można często usłyszeć.

Na określenie dyskryminacji Romów, niechęci wobec nich pomieszanej z nieuzasadnionym lękiem, używany jest termin **Romofobia**.

²⁰⁹ http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,78999,6399297,Wolaja_na_nas__Cygani__brudasy__czarnuchy.html.

²¹⁰ Tak mówi Robert Bładycz, pedagog, asystent romski z Kamiennej Góry.

²¹¹ Por. *U ludzi, którzy kontaktują się z osobami dwujęzycznymi w ich drugim języku, mogą powstawać negatywne oceny i stereotypy, zwłaszcza dotyczące inteligencji rozmówców. Dzieje się tak dlatego, że komunikując się w języku, który nie jest ich językiem ojczystym, osoby dwujęzyczne mogą reagować wolniej i sprawiać wrażenie, jakby miały trudności natury poznawczej podczas przetwarzania informacji.* – David Matsumoto, Linda Juang, : *Psychologia międzykulturowa*, 2007, s. 340–341.

²¹² Zob.: *Niebezpieczny populizm*, Stow. Nigdy Więcej; http://www.unitedagainstracism.org/pdfs/PopulismLeaflet_PL.pdf.

Historia

Ten termin pojawił się niedawno, podobnie jak dopiero od niedawna bada się historię Romów, mówi o zagładzie Romów podczas II wojny światowej. Zagłada ta (w języku Romani „samudaripen”, częściej jest używane określenie „porrajmos” – pochłonięcie), pochłonęła około pół miliona ofiar i stanowiła kolejny etap prześladowań, jakie dotykały Cyganów od ponad pięciuset lat. Przemiany gospodarcze przełomu XV/XVI wieku doprowadzają do powstania wielkich rzesz zubożałych wieśniaków, którzy w obliczu głodu wędrują do miast. Miasta bronią się przed nimi, powstaje drakońskie prawodawstwo skierowane przeciwko ludziom prowadzącym wędrowny tryb życia²¹³. Oczywiście obejmuje ono także przybyszy z Indii, którzy jako obcy, wyróżniający się wyglądem, językiem, obyczajami, zostają poddani szczególnie okrutnym represjom. W Mołdawii i na Wołoszczyźnie aż do połowy XIX wieku Cygan rodzi się i umiera jako niewolnik²¹⁴, a kolejne kraje zakazują Romom osiedlania się, a nawet wstępu na swoje terytorium. W całej niemal Europie Cyganie zostają wyjęci spod prawa.

Nie trzeba udowadniać im żadnej winy, by wychłostać, okaleczyć, zesłać na galery, wygnać czy powiesić²¹⁵. Cyganom odbiera się dzieci, urządza na nich polowania. W siedemnastowiecznej kronice niemieckiej czytamy: *Ustrzelono pięknego jelenia, pięć saren, trzy spore odyńce, dziewięć mniejszych dzików, dwóch Cyganów, jedną Cygankę i jedno Cyganiątko*²¹⁶. Sytuacja jest tak rozpaczliwa, że w roku 1726 kapituły katedr w Spirze, Moguncji i Wormacji wypowiadają się przeciwko brutalnemu karaniu Cyganów, którzy *mimo wszystko są istotami ludzkimi i nie mogą podziąć się nie wiadomo gdzie, między ziemią a niebem*²¹⁷. W niektórych państwach (Hiszpania czy austriacka monarchia Habsburgów) rządy starają się siłą asymilować Romów, zmuszając ich do natychmiastowego osiedlenia się, często jednocześnie zakazując wykonywania tradycyjnych cygańskich zawodów, posługiwania się językiem Romani, zabraniając zawierania małżeństw między Cyganami, odbierając dzieci. W XX wieku następuje kulminacja – Romowie zostają objęci ustawami norymberskimi i w dużej części wymordowani. Wśród nich, niemal wszyscy, najbardziej zasymilowani Sinty (Cyganie niemieccy), w większości wiodący pocziwe życie niemieckich mieszczan.

Setki lat prześladowań nauczyły Romów niezwyklej solidarności, gotowości do poświęceń dla zapewnienia bezpieczeństwa własnej grupie, troski o najsłabszych – dzieci i starców. Nauczyły ich także ostrożności w kontaktach z przedstawicielami społeczeństw większościowych, zwłaszcza z przedstawicielami władzy. Niewiele jest osób, którym Romowie zaufali na tyle, by wpuścić je do swego świata. Większość patrzy na Romów z daleka. Nie znając i nie rozumiejąc, z łatwością można przyjąć krążące na ich temat krzywdzące stereotypy.

Jeszcze do niedawna nie uważano Cyganów za naród, traktując ich jako pozbawionych narodowości włóczęgów²¹⁸. Sami Romowie zawsze jednak mieli silne poczucie swojej odrębności i wspólnoty, których głównymi wyznacznikami są indyjskie pochodzenie, język Romani, romski kodeks zwyczajowy²¹⁹. W 1971 roku w Wielkiej Brytanii Cyganie z całego świata zebrali się na swoim pierwszym Kongresie, podczas którego uznano, że właściwym terminem na określenie Cygana jest „Rom”, po-

²¹³ Por. Bronisław Geremek: *Świat opery żebraczej*, PWN, Warszawa 1989, s. 16–19.

²¹⁴ Adam Bartosz, *Nie bój się Cygana*, Pogranicze, Sejny 2004, s. 45–46.

²¹⁵ Angus Fraser, *Dzieje Cyganów*, PIW, Warszawa 2001, s. 109–146.

²¹⁶ Cyt. za: Andrzej Mirga. Lech Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s. 64.

²¹⁷ Angus Fraser, *Dzieje Cyganów*, s. 124.

²¹⁸ Adam Bartosz, *Nie bój się...*, s. 198.

²¹⁹ Tamże, s. 212.



stanowiono zwrócić się do rządów państw członkowskich ONZ o uznanie Romów za odrębną grupę narodowościową i nazywanie ich Romami²²⁰.

Romofobia w Polsce

Mimo jasnego zakazu, badania wykazują, że dyskryminacja Romów jest częścią naszej codzienności. Spośród zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych najtrudniejsza jest sytuacja Romów. (...) *Niestety wciąż zdarzają się przypadki niedopuszczalnej dyskryminacji Romów przez władze oraz ostracyzmu społecznego*²²¹. Kodeks Karny przewiduje kary dla osób, które dopuszczają się przestępstw z nienawiści²²². Jednak w praktyce przestępstwa przeciw Romom często nie są zgłaszane (Paweł B., o którego pobiciu opowiada żona w przytoczonym na początku rozdziału wywiadzie, nigdy nie wniósł oficjalnej skargi), a zgłoszone bywają przedwcześnie umarzane. Nieprzestrzeganie prawa wobec Romek i Romów stwierdza *Raport o sytuacji Romów Towarzystwa Interwencji Kryzysowej: Najbardziej niepokojące ze względu na wagę dóbr, które mają być chronione są naruszenia, zarówno ze strony władz publicznych, jak i poszczególnych jednostek, które godzą w prawo do życia i zdrowia. Przykładem braku zapewnienia przez państwo należytej ochrony osobom pochodzenia romskiego jest fakt niezgodnego z prawem postępowania w sprawach, gdy pokrzywdzonym przestępstwem jest Rom czy Romka*²²³.

Badania opinii społecznej (CBOS 1997–2008; European Values Survey 2000; CAPIBUS dla Gazeta.pl; itp.) pokazują zbieżne wyniki: około 25% dorosłych Polaków nie chciałaby mieć za sąsiada Roma, ponad 40% twierdzi, że Romowie mają skłonność do przestępstw, prawie 40% uważa, że należy ograniczyć napływ imigrantów do Polski (wymieniając błędnie w grupach imigranckich jako pierwszych Romów, których, mimo że są w Polsce od XIV wieku, w potocznym rozumieniu nie traktuje się jak Polaków, a jak cudzoziemców)²²⁴.

Spektakularnym i tragicznym przykładem dyskryminacji jest ujawniona przez dziennikarki „Tygodnika Powszechnego” historia Claudio Crulica, rumuńskiego Roma, który w 2008 r. zagłodził się na śmierć w krakowskim areszcie:

*(...) Crulic został oskarżony o to, że 11 lipca ukradł portfel sędziego. Dzień później miał ukraść z konta sędziego ponad 20 tys. zł. Problem w tym, że nazwisko Crulica znalazło się na liście pasażerów rejsowego autobusu z Krakowa do Włoch, sporządzonej na dzień przed domniemaną kradzieżą. „Tygodnik Powszechny”; (...) dotarł również do świadka, który twierdzi, że widział Crulica w autobusie. (...) Tarnowska prokuratura (...) umorzyła śledztwo. Nadal natomiast trwa śledztwo w sprawie opieki medycznej w areszcie. (...) W przypadku Crulica wszystko wskazuje na to, że na śmierć złożyły się zaniedbania służby więziennej, dyrekcji i personelu medycznego. Głodówka była w areszcie przy Montelupich faktem powszechnie znanym*²²⁵.

Więcej o dyskryminowaniu Romów przez organy ścigania mówi w wywiadzie dla „Tygodnika Powszechnego” prezes Związku Romów Polskich z siedzibą w Szczecinku, Roman Chojnacki:

²²⁰ Tamże, s. 201.

²²¹ Agnieszka Mikulska, *Ksenofobia i dyskryminacja na tle etnicznym w Polsce – zarys sytuacji*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2008 http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/Ksenofobia_i_dyskryminacja_2008.pdf.

²²² Zob. zwłaszcza: art. 119 §1, art.256, art. 257.

²²³ <http://www.crisisintervention.free.ngo.pl/against.html#1>.

²²⁴ Barbara Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – istota zjawiska i przesłanki zmian*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008.

²²⁵ http://tygodnik.onet.pl/30,0,15309,glodowka_rumuna_pod_lupa_sledczych,artykul.html.

*Wielu Romów i Rumunów jest niesłusznie zatrzymywanych i trafia do aresztu. Używanie przez policję tablic poglądowych – wśród czterech fotografii jest jedna podejrzanego o popełnienie przestępstwa – w taki sposób, w jaki robi się to dziś, jest dla nas nieszczęściem. (...) **Po dwóch miesiącach policja pokazuje tablice, na których będzie trzech Polaków i jeden Rom.** Wskaże Pani prawdopodobnie na Roma, bo dla Polaków wszyscy Romowie i Rumuni są do siebie podobni i na tym polega nasza tragedia. Mam wiele sygnałów z całego kraju o ludziach niewinnie trafiających do aresztu. (...) Ludzie okradzeni są zdenerwowani, szukają winnych, (...). Wskazują osobę, która jedynie kolorem skóry przypomina sprawcę. Ale wina leży też po stronie Romów, ponieważ oni nie chcą tych przypadków upubliczniać. Boją się. Opowiadają mi swoje historie i proszą, abym zatrzymał je dla siebie²²⁶.*

Rządowy Program na rzecz społeczności romskiej

Od 2004 roku funkcjonuje rządowy Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce. Wśród jego celów wymienia się poprawę bezpieczeństwa Romów, przeciwdziałanie przestępstwom popełnianym na tle etnicznym oraz propagowanie wiedzy o społeczności romskiej. Wiele projektów na rzecz Romów realizuje się także z funduszy unijnych. Trudno jednak przemilczeć niezmiernie istotny problem, który pojawia się w wypadku projektów, których beneficjentami są Romowie: zdarza się, że realizatorami działań na rzecz Romów bywają osoby, które nie próbują nawet poddać refleksji głęboko w nas wszystkich zakorzenionych stereotypów, ani nie mają pojęcia o kulturze romskiej. W rezultacie może się zdarzyć, że przyczyn trudności i niepowodzeń, w rzeczywistości wynikających z niedostatecznego uwzględnienia różnic kulturowych i z niechęci do Romów, będziemy doszukiwać się w ich złej woli, przypisywanym im nawykowi i wadom charakteru czy domniemanym niedostatkowi intelektu.

Perspektywa trenerska

Przygotowując warsztaty mające przeciwdziałać dyskryminacji i stereotypizacji Romów trzeba liczyć się z tym, że wiele OU po raz pierwszy spotka się z innym niż stereotypowy obrazem Romki/Roma. Będzie on budzić silny opór, dobrze więc zaplanować warsztaty wielogodzinne, kilkudniowe, realizowane w tygodniowych odstępach. Warsztaty jedno- czy dwudniowe, z konieczności bardziej powierzchowne, mogą nawet pogłębić niechęć do Romów zamiast jej przeciwdziałać. Ważne, by wśród OP była choć jedna osoba znająca Romów i ich problemy bezpośrednio, kontaktująca się z nimi na co dzień. Trening antydyskryminacyjny powinien rozpoczynać całe szkolenie. Warto uzupełnić znikomą wiedzę o Romach i przygotować prezentację poświęconą historii Romów. Przedstawiając ją należy wyjaśnić, że Cyganie nie spisywali własnych dziejów, więc źródła historyczne są źródłami niecygańskimi. To tak, jakby historię Polski poznawać na podstawie źródeł rosyjskich, niemieckich, czeskich i żydowskich.

Dopiero po zapoznaniu OU z historią Romów można omawiać elementy romskiego prawa zwyczajowego – *romanipen*. Trzeba przy tym odwoływać się do historii, tak aby OU mogły w pełni zrozumieć źródła tego prawa.

Na stereotyp Roma składa się wyjątkowo dużo cech negatywnych: Rom jest agresywny; to brudas, złodziej, leń, oszust, w razie czego nie zawaha się użyć noża. Romka to złodziejka, oszustka, prostytutka lub kobieta rozwiązła. Podczas warsztatów te elementy stereotypu mogą – a nawet powinny – zostać głośno wypowiedziane przez OU, ważne, żeby OP były na to przygotowane i nie przestraszyły się.

²²⁶ <http://tygodnik.onet.pl/30,0,8592,1,artykul.html>.

Gdy usłyszysz:**• Rom to złodziej**

Prawie na pewno wśród osób uczestniczących znajdą się osoby zapewniające, że zostały okradzione czy oszukane przez Roma/Romkę lub takie, które znają kogoś, kto opowiadał, że go to spotkało. Nie zaprzeczaj i podkreśl: z faktu, że nie każdy Rom jest złodziejem, nie wynika, że żaden nigdy niczego nie ukradnie. Nawiąż do stereotypu Polaka – pijaka i złodzieja samochodów.

• Romowie to brudaszy

Zapytaj: skąd takie przekonanie? Na czym osoba buduje swoją opinię? Czy była kiedyś w romskim domu? Czy obecność w domu jednej polskiej rodziny, w której nie było czysto, może dowodzić twierdzenia, że Polacy są brudasami? Pokaż, na czym polega generalizacja w przypadku tego twierdzenia. Użyj jednej z metod polegającej na dostarczaniu silnych informacji niezgodnych ze stereotypem, na przykład pokazanie slajdów ze zdjęciami różnych wnętrz domów, w których mieszkają romskie rodziny.

• Romki są rozwiązłe, często się prostytuują

Zgodnie z romskim kodeksem skalań (*mageripen*) kobieta uprawiająca seks z mężczyzną nie będącym jej mężem byłaby skalana i wykluczona ze społeczności. Ten stereotyp łączy pogardliwy stosunek do Romów oraz do kobiet w ogóle.

OU mogą – powołując się na zwyczaj bardzo wczesnego wychodzenia za mąż przez dziewczęta romskie – przypisywać Romom skłonność do pedofilii. Wyjaśnij, że w większości społeczeństw dziewczynka zostaje uznana za zdolną do małżeństwa kobietę wtedy, gdy zacznie miesiączkować, oraz że coraz więcej rodziców romskich stara się jak najdalej odsunąć, wydanie córki za mąż. Jednocześnie w społeczności romskiej pedofilia uważana jest za jedno z najbardziej odrażających przestępstw.

• Romom nie chce się uczyć

Trudności z jakimi już od pierwszej chwili spotyka się w szkole dziecko romskie, opisane są na początku tego tekstu. Może się jednak zdarzyć, że OU przyjmą perspektywę surowego nauczyciela, który potrafi jedynie wymagać. Warto wtedy odwołać się do osobistych szkolnych wspomnień OU – każdy doświadczył kiedyś w szkole niesprawiedliwości i/lub upokorzenia – zwróć uwagę, że dzieci romskie są na nie narażone bardziej, niż inne i doświadczają ich wyjątkowo często. Nauka w szkole oznacza dla nich nierzadko ciągły stres, co oczywiście blokuje ich potencjał intelektualny i sprawia, że unikają chodzenia do szkoły.

• Romom się nie chce pracować

Można przygotować prezentację trenerską o tradycyjnych zawodach i rzemiosłach romskich, wyjaśnić, że z jednej strony wraz z przyspieszonym w XX wieku rozwojem technologii, przestały być potrzebne, z drugiej strony nakaz osiedlenia i pozbawienie możliwości przemieszczania się, uniemożliwił Romom tradycyjne sposoby zarobkowania. Jednocześnie wraz z upadkiem komunizmu stracili pracę Romowie zatrudnieni jako niewykwalifikowani robotnicy w wielkich zakładach przemysłowych. W tej chwili jednak barierą, którą najtrudniej pokonać, jest dyskryminowanie Romów przez ewentualnych pracodawców – bardzo rzadko zostają zatrudnieni, a jeśli, to niemal zawsze nielegalnie. Bywają też wykorzystywani i oszukiwani przez nieuczciwych przedsiębiorców. Znam Romki i Romów, którzy pozostając w Polsce bezrobotnymi przez całe lata, w Wielkiej Brytanii natychmiast

znaleźli legalną pracę i wykonują ją z powodzeniem. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że Rom czy Romka, którzy już na pierwszy rzut oka nie pasują do stereotypu – zdobyli wykształcenie, pracują, są przedsiębiorcami – nie są postrzegani jako Romowie.

Na koniec warsztatów możemy zaprosić Romkę albo Roma. Ważne jest, by była to osoba przygotowana do pełnienia roli informatora/ki kulturowej, czyli mająca świadomość własnego etnocentryzmu, odwołująca się do własnych doświadczeń, ale też szerszej i potwierdzonej wiedzy. Powinna zostać, tak samo jak grupa, poinformowana o celu spotkania tak, by mogła przygotować się do spotkania. Jej głos może też uświadomić znaczenie wsparcia Cyganów przez nie-Romów. Samo bowiem ukazanie Romek i Romów (na przykład film dokumentalny o rodzinie Mirgów z Czarnej Góry), którzy odnieśli edukacyjny czy zawodowy sukces, może wywołać reakcję: *No właśnie, jak ktoś chce, to może. Im się po prostu nie chce.*

Literatura

Adam Bartosz: *Nie bój się Cygana*, Pogranicze, Sejny 2004.

Jerzy Ficowski: *Cyganie na polskich drogach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków-Wrocław 1986 (i inne wydania).

Angus Fraser: *Dzieje Cyganów*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.

Agnieszka J. Kowska: *Polska Roma. Tradycja i nowoczesność*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2005.

Jacek Milewski: *Dym się rozwiewa*, Zysk i S-ka, Poznań 2008.

Jacek Milewski (red.), *Romowie. Bliskie spotkania. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich*, Stowarzyszenie Integracja, Suwałki 2003.

Andrzej Mirga, Lech Mróz: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994.

Mróz Lech: *Dzieje Cyganów-Romów w Rzeczypospolitej XV-XVIII*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2001.

Jan Yoors: *Cyganie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973.

Strony internetowe

Bibliografia romska: www.biblioteka.krakow.pl/img/ROMOWIE_bibliografia.pdf

Europejskie Centrum Praw Romów (ERRC): www.errc.org

Filmy dokumentalne z życia Romów: www.dipity.com/timeline/Gypsies-History/list

Lista organizacji romskich w Polsce: www.szukamypolski.com/sasiedzi/romowie.php

Muzeum Etnograficzne w Tarnowie: www.muzeum.tarnow.pl, zakładka ROMOWIE

Romano elementaro. Portal poświęcony kulturze i edukacji Romów: www.elementaro.org

Stowarzyszenie Romów Polsce: www.stowarzyszenie.romowie.net

Stowarzyszenie Kobiąt Romskich w Polsce: www.kobietyromskie.free.ngo.pl

Związek Romów Polskich: www.romowie.org



SEKSIZM ■ ■ ■ ■ ■ Lena Rogowska, Ewa Stoecker

Przykłady

Pracowałam w Samoobronie w zamian za usługi seksualne dla przewodniczącego Leppera i posła Łyżwińskiego - ujawnia Aneta K., była radna Samoobrony w łódzkim sejmiku i dyrektorka biura posła Łyżwińskiego. (...)

- *Gdy zostaliście już sami, to co mówił Andrzej Lepper?*
- *Obiecywał. Miałam dostać pracę w biurze poselskim, jeśli się z nim prześpię.*
- *Powiedział to wprost?*
- *Tak. Praca za seks. (...)*
- *Czy po otrzymaniu pracy w biurze seks się skończył?*
- *Nie. Aby utrzymać tę pracę, też musiałam spać, ale teraz z posłem Łyżwińskim. Do zbliżeń dochodziło, gdy przyjeżdżał co tydzień na dyżur poselski. (...) Gdy stawiałam opór, groził, że na moje miejsce są setki innych dziewczyn. (...)*
- *Czyli warunkiem pracy był seks?*
- *Tak (...).*
- *Czy kobiety z pani otoczenia nie skarżyły się na Łyżwińskiego?*
- *On mówił, że ma dwie zasady lojalności. Kobieta, która z nim śpi, jest lojalna wobec niego. Kobieta, która pracuje bez seksu, jest lojalna tylko wobec partii. Zauważyłam też, że gdy w biurze pojawiał się „młody towar”, to poseł zaczynał się taką interesować.*
- *Dlaczego nikt nie protestował?*
- *Bo Łyżwiński jest jednym z najbliższych ludzi Leppera. Nikt nie wierzył, że można go tknąć, robiąc hałas o molestowanie seksualne.”*

Większość medialnych komentarzy po tzw. seks-aferze skupiała się na moralnym i indywidualnym aspekcie sprawy. Jednak problem, z którego wynika molestowanie nie jest ani indywidualny, ani moralny, ale systemowo-instytucjonalny – instytucje społeczne sankcjonują i umożliwiają opresję kobiet²²⁷.

Byłam specjalistką. Awansowałam. Zostałam dyrektorką. Tak jest napisane na mojej wizytówce. Ani jedna osoba, która zauważyła tę żeńską końcówkę nie zostawiła tego bez komentarza. Większość uważa, że jestem niepoważna, ponieważ żeńska końcówka odbiera mi godność. Dobrze, co?²²⁸

Jednym z przejawów języka seksistowskiego jest ignorowanie kobiet poprzez brak stosowania żeńskich końcówek w nazwach zawodów wiążących się z wysokim prestiżem społecznym. Prowadzi to do „znikania” kobiet

²²⁷ Za: Marcin Kącki, „Gazeta Wyborcza” Duży Format, 05.12.2006.

²²⁸ Z portalu feminoteka.pl, komentarz pod artykułem *Trudne wyrazy, Dyrektorka*, dnia 12.12.2005.

z dyskursu publicznego, zawężania zakresu znaczeniowego żeńskich form nazw zawodów (dyrektorka może być w przedszkolu, ale już nie na uniwersytecie), oraz traktowania rodzaju męskiego jako neutralnego i uniwersalnego.

Seksizm (z ang. *sexism*, *sex* – „płeć”) – przekonanie o biologicznej, intelektualnej i/lub moralnej – naturalnej lub ustanowionej – wyższości jednej płci nad drugą; przekonanie o wynikającej z tej hierarchii zasadności nierównego traktowania osób różnych płci; uprzedzenie i/lub dyskryminacja ze względu na płeć.

Termin ten stworzyła w 1965 roku Pauline M. Leet na kanwie pojęcia rasizm. Rozpowszechniła go i doprecyzowała Caroline Bird w 1968 roku w tekście *On Being Born Female*, gdzie użyła sformułowań:

Seksizm to ocenianie osoby na podstawie jej płci w momencie, kiedy płeć nie ma znaczenia.

*Seksizm rymuje się z rasizmem. Oba mają za zadanie utrzymać u władzy tych, co są u władzy*²²⁹.

Termin seksizm jest normatywny, to znaczy nie tylko opisuje zjawisko nieuzasadnionego różnicowania ze względu na płeć, ale również wskazuje na jego szkodliwość. Przed powstaniem tego terminu nie było pojęcia, które odnosiłoby się do różnorodnych przejawów społecznej nierówności płci – np. problem dostępu kobiet do edukacji, o którym pisała Mary Wollstonecraft, czy problem władzy mężczyzny nad kobietą w małżeństwie, o którym pisał John Stuart Mill, nie były postrzegane jako części jednego zjawiska.

Seksizm, pojęcie, które nazwało społeczny fenomen dyskryminacji ze względu na płeć, stworzyło w ten sposób przestrzeń niezbędną do wprowadzenia zmiany społecznej, ułatwiając reorganizację tradycyjnych struktur moralnych, politycznych i społecznych powstałych na podziałach płci.

Pierwotnie termin seksizm używany był w odniesieniu do sytuacji kobiet. Obecnie funkcjonuje również w odniesieniu do mężczyzn. W Polsce pojęcia seksizm używa się często w oderwaniu od jego pełnego kontekstu, czego przykładem jest niepełna i błędna definicja seksizmu w Słowniku Języka Polskiego (Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008), który podaje, iż jest to „dyskryminacja osób płci przeciwnej” z której wynika, że nie można dyskryminować osób własnej płci.

Seksizm może mieć formy jawne, otwarte, ale często przyjmuje też formy subtelne, zamaskowane, ukryte, które i tak pociągają za sobą mierzalne konsekwencje. Można wyodrębnić kilka poziomów, na których funkcjonuje seksizm: osobisty, instytucjonalny i kulturowy (systemowy). Trzeba pamiętać, że poziomy te są ze sobą powiązane i od siebie zależne. Szczególne znaczenie ma poziom instytucjonalno-kulturowy.

Seksizm instytucjonalny przejawia się w regułach i praktykach, które funkcjonują w różnych społecznych instytucjach (rynek pracy, związki wyznaniowe, dyskursy polityczne, edukacja), utrzymując normy i wartości społeczne oraz zwyczaje przyczyniające się do utrwalania nierówności płci w społeczeństwie.

W Kościele katolickim na przykład, jest regułą, że księdzem może zostać tylko mężczyzna, tylko księża wchodzi w skład kościelnej hierarchii i tylko oni podejmują ważne dla przyszłości wspólnoty kościelnej decyzje.

Przejawy dyskryminacji ze względu na płeć szeroko opisuje literatura. Polecane pozycje znajdują się w bibliografii zamieszczonej na końcu publikacji.

²²⁹ Za: Fred R. Shapiro, *Historical Notes on the Vocabulary of the Women's Movement*, w: „American Speech”, Vol. 60, No. 1, s. 3–16.

Seksizm w Polsce

Seksizm jest w Polsce zjawiskiem powszechnym, wręcz wszechobecnym i przez to zdaje się niezauważalny. Seksistowskie komentarze, uwagi i żarty towarzyszą nie tylko sytuacjom prywatnym, ale są też stałym elementem sfery publicznej. Wiele osób, w tym kobiet, chętnie opowiada dowcipy o blondynkach, (które dotyczą wszystkich kobiet, bez względu na kolor włosów, gdyż w rzeczywistości wyszydają to, co uważane jest za kobiece). Bez skrępowania – i nie pytając kobiety o zgodę – używa się imion żeńskich w zdrobnieniach, co infantylizuje kobiety. Kopalnią seksizmu są polskie przysłowia i powiedzenia, poczynając od tych pozornie niegroźnych np. *baba z wozu, koniom lżej*, a kończąc na tak drastycznych, jak *gdy się baby nie bije to jej wątroba gnije* (ten ostatni przykład obrazuje społeczne przyzwolenie na przemoc wobec kobiet).

„Przezroczystość” seksizmu wynika m.in. z faktu, że w Polsce panuje patriarchat, czyli system dominacji mężczyzn, w którym wyżej cenione jest to, co utożsamiane jest z męskością a deprecjonowane to, co kobiece.

Przejawem systemowego seksizmu są ograniczone prawa reprodukcyjne kobiet (których efektem jest funkcjonowanie podziemia aborcyjnego), system ubezpieczeń społecznych oraz regulacje prawne dotyczące systemu emerytalnego, w którym wiek przechodzenia na emeryturę kobiet i mężczyzn jest nierówny (czego efektem jest zagrożenie kobiet ubóstwem).

Seksizm jest zjawiskiem bardzo złożonym, dlatego o jego występowaniu można wnioskować głównie na podstawie doniesień o sytuacji kobiet i mężczyzn w różnych sferach życia. Najczęściej – i najlepiej – zbadaną dziedziną jest rynek pracy. O gorszym położeniu kobiet w tym obszarze donoszą zarówno badania akademickie, firmy konsultingowe, organizacje pozarządowe, GUS jak i instytucje międzynarodowe, m.in. te związane z Unią Europejską. Szczególnie te ostatnie oraz NGO-sy podkreślają, że jedną z przyczyn tej sytuacji jest seksizm.

W kontekście regulacji prawnych Polska zobowiązana jest do składania co pięć lat raportów dotyczących postępów w spełnianiu międzynarodowych zobowiązań Pekińskiej Platformy Działania. Oprócz raportów rządowych, publikowane są raporty alternatywne przygotowywane przez organizacje kobiece.

Przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na płeć zajmują się m.in. organizacje pozarządowe, w tym organizacje feministyczne: Centrum Praw Kobiet, Fundacja Feminoteka, Fundacja Autonomia, NEWW Polska, eFka, OŚKA. Osobną grupę stanowią organizacje skupiające się w swojej działalności na obronie praw reprodukcyjnych kobiet np. Federacja na Rzecz Kobiet i Planowania Rodziny.

Obowiązkiem eliminowania seksizmu z polskiej rzeczywistości zajmować się też powinna osoba piastująca stanowisko pełnomocnika rządu ds. równego statusu kobiet i mężczyzn. W praktyce jednak okazuje się, że spełnianie tego zadania może być realizowane w bardzo różnym stopniu, w zależności od tego, kto pełni ten urząd. Obecnie urzędująca pełnomocniczka, Elżbieta Radziszewska, oficjalnie odcina się od współpracy ze środowiskiem feministycznym, a prezentowane przez nią poglądy trudno nazwać równościowymi – czego daje wyraz w artykułach pod znamiennymi tytułami: *Nie jestem feministką* „Dziennik”, 14.03.2008; *Parytety wyrządziłyby więcej złego niż dobrego. Premier ich nie popiera* RMF FM, 21.11.2009; *Nie będę feministką* „Tygodnik Powszechny”, 23.02.2010.

Perspektywa trenerska

Gdy usłyszysz:

- **Seksistowskie żarty**

Jednym z najczęściej spotykanych przejawów seksizmu są dowcipy. Czasem seksistowski kawał może pojawić się w celu rozluźnienia atmosfery, bez złej intencji osoby, która go mówi. Twoja reakcja powinna być wyważona, gdyż osoba opowiadająca go może nie zdawać sobie sprawy z „obciążenia” przedstawianego żartu. Oczywiście niewiedza nie jest usprawiedliwieniem, ale pamiętaj, że powszechność i wszechobecność seksizmu sprawia, że w pewnych sytuacjach staje się on normą a wiele osób nie rozumie nie stosowności swojego zachowania. Dlatego jeśli zwrócisz uwagę na „drugie dno”, czy odkodujesz takie pozornie neutralne zachowanie, ukazując jego dyskryminacyjną funkcję, weź pod uwagę, że prawie na pewno wzbudzi to opór. Możesz spodziewać się tłumaczenia, że przecież to tylko żarty, które o niczym nie świadczą. Wy tłumacz, że opowiadane dowcipy posługują się krzywdzącymi stereotypami jednocześnie je upowszechniając i sprawiając, że wszyscy się z nimi osłuchujemy. Wielokrotnie powtarzana informacja, w końcu staje się tak „oswojona”, że wydaje się prawdziwa i nie pozostaje bez wpływu zarówno na obiekty tych dowcipów, czyli kobiety, jak i na mężczyzn. Pojawić się może oskarżenie, że nie masz poczucia humoru. Wy tłumacz, że każda osoba musi sama podjąć decyzję, z czego się śmiać, a z czego nie, i że można śmiać się „z kimś” a nie „z kogoś”.

Ciekawe badania dotyczące konsekwencji seksistowskich dowcipów i ich wpływu na podejmowanie decyzji przeczytać można na stronie: www.sciencedaily.com/releases/2007/11/071106083038.html.

- **Socjobiologia i naturalny porządek**

Przygotuj się też na to, że pojawić się mogą argumenty odwołujące się do „naturalnego porządku”, w którym pozycja kobiety i mężczyzny jest różna lub wprost odwołania do socjobiologii. Duży udział w rozpowszechnianiu tego podejścia ma niezwykle popularna książka *Płeć mózgu* – obśmiana w zachodnim świecie naukowym za nierzetelną metodologię i poradnikowe treści, w Polsce wciąż na wielu uczelniach traktowana jest jako rzetelne źródło wiedzy. Aby nie wdawać się w ideologiczne dyskusje, możesz zaznaczyć, że każdy ma prawo do własnego światopoglądu i podkreślić, że podejście równościowe, z uwagi na fakt, że nie jest deterministyczne, pozostawia przestrzeń na działania społeczne, w tym edukacyjne (a takim jest warsztat czy trening antydyskryminacyjny). Tym samym stworzona zostaje możliwość zmiany obecnej sytuacji, wpływu na to, co się dookoła nas dzieje, a nie jedynie bierne uczestnictwo w dawno utworzonym porządku.

- **Mity polityki równościowej**

Często, w kontekście przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, pojawiają się też następujące mity dotyczące polityki równości płci:

Mit 1 – Polityka równości ma doprowadzić do tego, żeby kobiety i mężczyźni stali się tacy sami.

Mit 2 – Polityka równości płci oznacza, że powinniśmy zawsze zachować parytet 50/50.

Mit 3 – Polityka równości płci jest dla kobiet, robiona przez kobiety (a właściwie feministki) i dyskryminuje mężczyzn.²³⁰



Wyjaśnij, że genderowe podejście nie neguje istniejących różnic między kobietami i mężczyznami i nie dąży do tego, by stali się oni tacy sami, lecz jej celem jest, by każda osoba, bez względu na płeć, mogła decydować o własnym życiu i wyborze swojej drogi życiowej. Aby realizować zasadę równych szans, nie należy działać w imię zasady „każdemu po równo” – do czego odnosi się drugi mit – lecz zgodnie z zasadą, „każdemu według potrzeb”. W odpowiedzi na ostatni mit powiedz, że politykę równości płci realizują zarówno kobiety, jak i mężczyźni (wśród nich również feministki i pro-femiści) a korzyści z niej czerpie całe społeczeństwo i nie jest to działanie dyskryminujące którąkolwiek z grup.

Seksistowskie zachowania, uwagi czy komentarze mogą pojawić się na każdym warsztacie/szkoleniu, niekoniecznie związanym z dyskryminacją ze względu na płeć. Jeśli zauważysz jego przejawy, musisz podjąć decyzję, czy i w jaki sposób zareagować.

Więcej informacji na temat podejmowania decyzji i sposobach reakcji znajdziesz na stronie: www.bezuprzedzen.org/edukacja/art.php?art=206.

Obszerna literatura dotycząca gender, seksizmu i równości płci znajduje się na końcu tej części publikacji.

DYSKRYMINACJA WIELOKROTNA ■ ■ ■ ■ Anna Halbersztat, Jan Świerszcz

Przykłady

Konflikt zaczął się od artykułu w lokalnym „Tomaszowskim Informatorze Tygodniowym”. Dziennikarka Agnieszka Łuczak skrytykowała w nim miejscowych radnych za to, że zamiast zajmować się problemami miasta, tracą czas na dyskusje o sztandarze (z napisem „Bogu, ojczyźnie, społeczeństwu”), który mają ufundować miastu z okazji dwudziestolecia uchwały o samorządzie terytorialnym. Dziennikarce odpowiedział w portalu NaszTomaszów.pl Tadeusz Adamus, radny PO i wiceprzewodniczący rady miasta. „Rozumiem, że pani redaktor jako mniejszość seksualna nie ma najmniejszych szans zostać kiedykolwiek radną, ale to nie powód, aby wylewać osobiste żale na osoby, które pracują niezależnie od dziennikarskiej oceny na rzecz miasta”. I dalej: „Pani redaktor jest zaślepiona swoim antyklearykalizmem, nienawiść przesłania perspektywę racjonalnego myślenia. Niepotrzebnie (...). Artykuł przekonyuje mnie jeszcze do jednej rzeczy. Parytety to porażka, bo trzeba myśleć głową, a nie jajnikami!”²³¹

W jednym z województw w celu integracji i aktywizacji osób starszych rozpisano konkurs grantowy dla osób biorących udział w działaniach wojennych. Wnioskodawcami mogli być kombataneci. Wzór wniosku i odpowiednie formularze zamieszczono na stronie internetowej urzędu miasta wojewódzkiego z adnotacją, że wypełniając formularz warto korzystać ze wskazówek znajdujących się w odnośniku do pliku PFD zatytułowanego „Guidelines for online applications”. Budżet projektu należało sformatować w programie Microsoft Excel i przesłać przy pomocy specjalnego programu do składania wniosków online. Resztę dokumentów, wymagane oświadczenia i podpisane zobowiązania, należało donieść osobiście do biura znajdującego się na drugim piętrze niewielkiego, nieprzystosowanego do obsługi

²³⁰ Maja Branka, Małgorzata Dymowska, Katarzyna Sekutowicz, *Wdrażanie perspektywy równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego. Podręcznik*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2008, s. 13.

²³¹ „Gazeta Wyborcza Łódź”, 3.02.2010.

osób niepełnosprawnych ruchowo, urzędu w mieście wojewódzkim. Z powodu niespełnienia kryteriów formalnych przez wszystkie trzy złożone wnioski konkurs nie został rozstrzygnięty.

Pojęcie **dyskryminacji wielokrotnej** jako zjawiska dotyczącego jednocześnie kilku cech i procesu, w którym kategorie naszej tożsamości wzajemnie na siebie oddziałują, skutkując gorszą pozycją społeczną, jest stosunkowo młode. Jego źródła możemy się doszukiwać w obserwacjach działaczek ruchów kobiecych, które zauważyły, że doświadczenia dyskryminacji ze względu na płeć u kobiet białych, czarnych, latynoskich, heteroseksualnych i homoseksualnych są ze sobą nieporównywalne. Doświadczanie dyskryminacji z kilku powodów jest jakościowo odmienne i nie jest jedynie sumą różnych form dyskryminacji. Obserwacja na temat złożonej tożsamości każdej osoby – każdy ma płeć, kolor skóry, narodowość, orientację seksualną (i inne istotne z punktu widzenia nierównego traktowania cechy), której nie wyzbywa się w sytuacji dyskryminowania doprowadziła do bardziej kompleksowego i złożonego rozumienia zjawiska dyskryminacji.

Dyskryminacja wielokrotna występuje wtedy, gdy nakłada się na siebie wiele powodów dyskryminacji. Obszary i przejawy nierównego traktowania krzyżują się we wszystkich grupach mogących doświadczać dyskryminacji. Koncentrując się na działaniach eliminujących zachowania dyskryminujące, np. wobec kobiet, zdarza się, że nie bierzemy pod uwagę faktu, iż mogą być one dyskryminowane także ze względu na wiek czy pochodzenie etniczne, bądź inne cechy. Niestety prawo, na ogół skupia się tylko na jednym czynniku będącym przyczyną dyskryminacji²³².

Możemy wyróżnić trzy przejawy dyskryminacji wielokrotnej:

1. Ta sama osoba jest dyskryminowana z kilku powodów w różnych sytuacjach. Przykładem może być kobieta z niepełnosprawnością, która nie awansuje, ponieważ szef/owa woli mężczyznę na stanowisku kierowniczym. Jednocześnie, w tej samej instytucji, kobieta ta może zostać wykluczona, gdy spotkanie pracowników zostanie zorganizowane w miejscu, do którego nie może się dostać ze względu na swoją niepełnosprawność. W każdej sytuacji bohaterka jest dyskryminowana ze względu na inny aspekt swojej tożsamości.
2. Sytuacja, w której wymaga się, aby dana osoba spełniała pewne warunki lub wyróżniała się kilkoma cechami jednocześnie. Im więcej cech brakuje, tym większe prawdopodobieństwo, że nie spełni się wymagań. Przypadki takie pojawiają się np. w rekrutacji pracowników, gdy kandydaci na stanowisko muszą spełnić przynajmniej kilka warunków, np. być młodymi (wiek), dyspozycyjnymi (status rodzicielski), mężczyznami (płeć).
3. Sytuacja, gdy dyskryminacja ma wiele wzajemnie na siebie oddziałujących przyczyn. Sprawia to, że nie można ich od siebie oddzielić. Ten typ dyskryminacji nazywa się także dyskryminacją krzyżową. Przykładem może być sytuacja Romki, która samotnie wychowuje dzieci. Jej położenie jest nieporównywalne z sytuacją zamężnych Romek, innych samodzielnych matek nie-Romek oraz mężczyzn (Romów i nie-Romów) samodzielnie wychowujących dzieci.

²³² *Multiple discrimination: the need for justice for the whole person* jest umieszczony na stronie Academy of European Law, <http://www.era.int/>, na język polski został przetłumaczony w ramach projektu Fundacji Autonomia pt. „Milczenie nie jest złotem. Przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć i orientację seksualną.”

Perspektywa trenerska

Brak globalnego myślenia o dyskryminacji – grupa skupia się na stereotypach i dyskryminacji ze względu na jedną cechę (tę której dotyczy warsztat np. pochodzenie etniczne, orientacja psychoseksualna) i nie jest w stanie przełożyć swojej wiedzy na inne aspekty tożsamości. Może powstać fałszywe wrażenie jednorodności grupy i wspólnoty poglądów przejawiające się w stereotypowym myśleniu i żartach o innych grupach. W języku osób uczestniczących pojawiają się generalizacje i oceny (*Katolicy uważają, że antykoncepcja jest zła, bo żyją jeszcze w średniowieczu; Jak ktoś jest z Pcimia Dolnego, to nie zrozumie różnicowania kulturowego Warszawy*).

Grupa mniejszościowa jest uprzedzona wobec innych grup – osoby uczestniczące w warsztacie łączy doświadczenie zagrożenia dyskryminacją ze względu na wspólną cechę, lecz są uprzedzone do innych grup (*Osoby niepełnosprawne mają realne problemy na rynku pracy. Nie to co Cyganie, którzy się nie uczą i żerują na pomocy społecznej*).

Brak wglądu w różnorodność – osoby uczestniczące mają trudność w myśleniu o grupach społecznych i współzależności różnych elementów tożsamości (*Nie rozumiem, jak można być jednocześnie gejem i katolikiem*). Spostrzegane różnice indywidualne i międzygrupowe zacierają się i/lub nachodzą na siebie przez co uczestnicy i uczestniczki warsztatu mają problem ze zrozumieniem, jak relacje władzy w społeczeństwie uprzywilejowują niektóre grupy (*Cieężko pracowałam na swój sukces. Wystarczy odrobina odwagi i samozaparcia by jako kobieta coś osiągnąć*).

Jak się przygotować:

Pokazuj ogólne mechanizmy – podczas planowania warsztatu i omawiania tematyki dyskryminacji pamiętaj o rozbudzeniu w osobach uczestniczących świadomości jej systemowego i interseksjonalnego charakteru. Nie pozwól, by poszczególne zagadnienia były przedstawiane i rozumiane jako wyizolowane oddzielne zjawiska. Pokaż skomplikowaną strukturę ludzkiej tożsamości i wzajemne przenikanie się uprzedzeń. Obrazuj mechanizmy stereotypizacji i dyskryminacji przykładami z różnych obszarów i zachęcaj do refleksji nad nieoczywistymi sytuacjami, jednocześnie pokazując ich ogólny i powszechny charakter.

Modeluj równościowe podejście – okazuj szacunek i zainteresowanie różnorodnością osób uczestniczących w każdym aspekcie organizacji i przebiegu warsztatu:

- Na etapie planowania pomyśl o tym, jak nie wykluczać podczas rekrutacji poprzez domyślny kanał komunikacji (mejle i ogłoszenia w internecie rzadko docierają do osób starszych), terminy (udział w warsztatach weekendowych może być problematyczny dla religijnych chrześcijan i Żydów, zajęcia popołudniowe w tygodniu mogą kłócić się z pracą kobiet zajmujących się domem), miejsce warsztatu (zajęcia zaczynające się z rana w dużym mieście mogą być nieosiągalne dla osób mieszkających poza miastem) i jego architekturę (czy miejsce warsztatu jest dostosowane dla osób niepełnosprawnych ruchowo) oraz ewentualne posiłki (często proponowane menu nie odzwierciedla potrzeb wegan, wegetarian, religijnych Żydów, muzułmanów).
- Na etapie przygotowywania materiałów i ćwiczeń dla grupy pomyśl, czy rozdawane grupie materiały i prezentacje multimedialne będą czytelne (unikaj małych czcionek i jaskrawych kolorów), a planowane ćwiczenia ruchowe są możliwe do wykonania bez względu na sprawność i normy kulturowe (np. angażujące bliski kontakt

fizyczny osób uczestniczących). Zadbaj o to, aby język warsztatu i rozdawanych przez ciebie źródeł i materiałów pomocniczych był językiem, w którym grupa swobodnie się porozumiewa (np. nie zakładaj znajomości języka angielskiego). W komunikacji z grupą używaj języka wolnego od ukrytych norm i założeń (np. etnocentrycznego i heteronormatywnego), a zwracając się do osób uczestniczących pilnuj, aby stosowane przez ciebie formy adekwatnie odzwierciedlały płeć adresatów (używaj zarówno męskich, jak i żeńskich form).

Literatura

Multiple discrimination: the need for justice for the whole person jest umieszczony na stronie Academy of European Law, <http://www.era.int/>, na język polski przetłumaczony w ramach projektu Fundacji Autonomia pt. *Milczenie nie jest złotem. Przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć i orientację seksualną*.

Tackling Multiple Discrimination: practices, policies and laws, European Commission, 2007.

Sandra Fredman, *Double trouble: multiple discrimination and EU law*, „European AntiDiscrimination Law Review”, nr 2; październik 2005.

Marzena Mendza-Drozd, *Opinia EKES dotycząca rozszerzenia środków antydyskryminacyjnych na obszary znajdujące się poza rynkiem pracy* (wrzesień 2008), www.ngo.pl, 27.10.2008.

Prawo

Ze względu na ograniczenia objętościowe nie jesteśmy w stanie zająć się w tym miejscu stroną prawną działań antydyskryminacyjnych. Dlatego po informacje z zakresu rozwiązań prawnych, regulacji, istotnych dokumentów i ich opracowań odсыłamy do stron takich organizacji, jak: Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego (www.ptpa.org.pl), czy Stowarzyszenie Interwencji Prawnej (www.interwencjaprawna.pl), a także do strony projektu „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami” (<http://bezuprzedzen.org/prawo>).



Maja Branka
Dominika Cieślukowska

DALSZE LEKTURY – WYBRANE POZYCJE

Ogólne

- Kenneth J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, PWN, Warszawa 2009.
- C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, GWP, Gdańsk 1999.
- Todd N. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003.
- Elżbieta H. Oleksy, *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, PWN, Warszawa 2008.
- Stuart White, *Równość, Sić!*, Warszawa 2008.

Gender i równość płci

- Marta Abramowicz, Robert Biedroń, Jacek Kochanowski (red.), *Queer Studies. Podręcznik kursu*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.
- Judith Butler, *Uwikłani w płęć*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.
- Bożena Chołuj (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007 – Raport UNDP*.
- Anne D'Alleva, *Konteksty sztuki*, w: *Metody i teorie historii sztuki*, Universitas, Kraków 2008.
- Małgorzata Fuszara, *Kobiety w polityce*, TRIO, Warszawa 2006.
- Małgorzata Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, TRIO, Warszawa 2008.
- Agnieszka Graff, *Magma*, Wydawnictwo Krytyka Polityczna, Warszawa 2010.
- Agnieszka Graff, *Rykoszetem – rzecz o płci, seksualności i narodzie*, W.A.B., Warszawa 2008.
- Agnieszka Graff, *Świat bez kobiet. Płęć w polskim życiu publicznym*, W.A.B., Warszawa 2001.
- Renata E. Hryciuk, Agnieszka Kościańska (red.), *Gender. Perspektywa antropologiczna*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Karolina Kędziora, Krzysztof Śmiszek, *Dyskryminacja i mobbing w zatrudnieniu*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2008.
- Irena E. Kotowska (red.), *Strukturalne uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet w Polsce*, Scholar, Warszawa 2009.
- Anna Laszuk, *Dziewczyny wyjdźcie z szafy!*, Fundacja Lorga, Płock 2006.

Anna Lipowska-Teutsch, Ewa Ryłko (red.), *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007.

Sandra Lipsitz Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk 2000.

Grzegorz Mazurkiewicz, *Kształcenie chłopców i dziewcząt. Naturalny porządek, nierówność, czy dyskryminacja*, CEO, Kraków 2005.

Zbyszek Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Impuls, Kraków 2006.

Joanna Mizielińska, *Płeć, ciało, seksualność. Od feminizmu do teorii queer*, Universitas, Kraków 2006.

Anne Moir, David Jessel, *Płeć mózgu*, PIW, Warszawa 1993. Uwaga – lektura krytyczna!

Christine Ockrent (red.), *Czarna księga kobiet*, W.A.B., Warszawa 2007.

Dorota Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005.

Suzanne Pharr, *Homofobia – narzędzie seksizmu*, Fundacja Autonomia, Kraków 2008.

Renata Siemieńska (red.), *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, Scholar, Warszawa 2003.

Anna Titkow (red.), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

Mary Walsh Roth (red.), *Kobiety, mężczyźni i płeć. Debata w toku*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.

Błażej Warkocki, Zbyszek Sypniewski (red.), *Homofobia po polsku*, Sic!, Warszawa 2004.

Bogdan Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, GWP, Gdańsk 2004.

Wielokulturowość

Milton J. Bennett, *Intercultural Communication: A Current Perspective*, w: *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, 1998.

Milton J. Bennett, *Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, w: R. Michael Paige (red.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth 1993.

John W. Berry, Ype H. Poortinga, Marshall H. Segall, Pierre R. Dasen, *Cross-cultural Psychology: Research and Applications*, Cambridge Press, Cambridge 2002.

Agnieszka Borowiak, Piotr Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2004.

Paweł Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2009.

Paweł Boski, Maria Jarymowicz, Hanna Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1992.

Wojciech J. Burszta, Piotr Szarota (red.), *Kultura Współczesna. Teoria, interpretacje, praktyka*, w: „Komunikacja międzykulturowa”, Numer 2 (56)/2008.

Dominika Cieślukowska, Ewa Kownacka, Elżbieta Olczak, Anna Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe – podręcznik*, KOWEŻiU, Warszawa 2006.

Izabela Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, niepublikowana praca



- doktorska, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM, Poznań 2008.
Do pobrania z: www.pracownia-wielokulturowa.pl.
- Richard R. Gesteland, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, PWN, Warszawa 2000.
- Halina Grzymała-Moszczyńska, Ewa Nowicka, *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Nomos, Kraków 1998.
- Halina Grzymała-Moszczyńska, Anna Kwiatkowska, *Psychologia międzykulturowa*, w: Jan Strelau, Dariusz Doliński (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2, GWP, Gdańsk 2008.
- Halina Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Nomos, Kraków 2000.
- Edward T. Hall, *Poza kulturą*, PWN, Warszawa 2001.
- Edward T. Hall, *Taniec życia*, Muza, Warszawa 1999.
- Carol P. Harvey, M. June Allard, *Understanding and Managing Diversity. Readings, Cases, and Exercises*, Pearson Education Inc., New Jersey 2005.
- Geert Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
- Robert J. House i in., *Cultural influences on leadership and organizations: PROJECT GLOBE*, 1999. Do pobrania z: www.thunderbird.edu/wwwfiles/ms/globe/Links/process.pdf.
- Aleksandra Jasińska-Kania, Mirosława Marody, *Poles among Europeans*, Scholar, Warszawa 2004.
- Ryszard Kapuściński, *Ten Inny*, Znak, Kraków 2006.
- Laura Klos Sokol, *Shortcuts to Poland*, International Publishing Service, Warszawa 2005.
- Marzena Lipińska (red.), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, MCAZ i UW, Warszawa 2008. Do pobrania z: www.koweziu.edu.pl/pliki/publikacje/warsztaty_kompetencji.pdf.
- Walter J. Lonner, Dale L. Dinnel, Susanna A. Hayes, David N. Sattler (red.), *Online Readings in Psychology and Culture*, Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.
- Małgorzata Marcjanik (red.), *Grzeczność nasza i obca*, TRIO, Warszawa 2005.
- Silvio Martinelli, Mark Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*, Wydawnictwo Rady Europy, Warszawa 2000.
- Elisabeth Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego. Czego potrzebujesz, aby odnieść sukces w międzynarodowym biznesie. Emocje, myślenie, tożsamość i umiejętności społeczne*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 2000.
- David Matsumoto, Linda Juang, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007.
- Mary P. Rowe, *Barriers To Equality: The Power of Subtle Discrimination to Maintain Unequal Opportunity*, w: "Employee Responsibilities and Rights Journal", Vol. 3, No. 2, 1990.
- Samovar, L.A., Porter, R.E., Stefani, L.A., *Communication Between Cultures*, Wadsworth Publishing Company, 1998.
- Alfons Trompenaars, Charles Hampden-Turner, *Siedem wymiarów kultury: znaczenie różnic w działalności gospodarczej*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Colleen Ward, Stephen Bochner, Adrian Furnham, *The Psychology of Culture Shock*, Routledge, London 2001.

EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA – UMIEJĘTNOŚCI

Część IV



Maja Branka

współpraca: Katarzyna Sekutowicz

METODOLOGIA UCZENIA DOROSŁYCH

*Gdy usłyszę zapomnę,
Gdy usłyszę i zobaczę, zapamiętam,
Gdy usłyszę, zobaczę i porozmawiam, zrozumiem,
Gdy usłyszę, zobaczę, porozmawiam i zrobię, zdobywam sprawność i wiedzę,
Gdy uczę innych, dochodzę do mistrzostwa.*
Mel Silberman

Pojawienie się w XX wieku nowych koncepcji psychologicznych dotyczących rozwoju człowieka¹ zaowocowało m.in. nowym spojrzeniem na proces uczenia się. Przyjęcie koncepcji rozwoju i uczenia się przez całe życie, doprowadziło do wydzielenia się z pedagogiki odrębnego nurtu – andragogiki – nauki zajmującej się rozwojem i uczeniem się ludzi dorosłych.

Zasady uczenia się dorosłych

Główne założenia odróżniające andragogikę od pedagogiki sformułował m.in. Malcolm Knowles². Według niego podstawowe w uczeniu dorosłych są następujące zasady:

- **Samokierowanie i samoświadomość** – według założeń andragogiki, osób dorosłych się nie uczy, osoby dorosłe uczą się same. Samodzielnie potrafią zdefiniować swoje potrzeby, sformułować cele edukacyjne oraz zweryfikować wiedzę i doświadczenia, z którymi się stykają. Warsztat powinien wzmacniać ten obszar poprzez kreowanie sytuacji brania odpowiedzialności przez osoby uczestniczące za swój proces uczenia się.
- **Budowanie na wcześniejszym doświadczeniu** – można je rozpatrywać z dwóch perspektyw: po pierwsze w powiązaniu ze świadomością – ludzie dorośli doświadczyli już wiele w życiu i doświadczenie to jest bazą, na której warto budować proces edukacji i do której można się odwoływać. Po drugie, warsztat to okazja do sprawdzenia i doświadczenia, w jakim stopniu nowa wiedza i umiejętności są możliwe do zastosowania oraz udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie, czy jestem gotowy/a ją stosować. Dlatego też większość metod uczenia się, postulowanych przez andragogikę, to techniki bazujące na doświadczeniu uczestników/czek.
- **Odpowiedź na uświadomione potrzeby** – osoby dorosłe mają świadomość swoich potrzeb edukacyjnych, choć czasem nie potrafią ich zwerbalizować i trzeba im w tym pomóc. Wiedzą, dlaczego chcą się uczyć i do czego mogą wykorzystać zdobytą wiedzę.

¹ M.in. Erik Erikson, Jerome Bruner, Jean Piaget.

² Malcom Knowles, Elwood III Holton, Richard Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009.



- **Użyteczność i praktyczne zastosowanie** – to najważniejszy czynnik motywujący ludzi dorosłych do nauki. Ponieważ są oni świadomi trudności, z jakimi spotykają się w życiu, oczekują, że dzięki zastosowaniu zdobytej wiedzy i umiejętności będą lepiej radzili sobie z problemami. Tym samym to, co jest istotne w procesie uczenia się ludzi dorosłych, to nie tyle przyswajanie nowej wiedzy, ale też kładzenie nacisku na umiejętności zastosowania już posiadanej wiedzy i poszukiwanie nowych rozwiązań.
- **Auto-motywacja** – osoby dorosłe charakteryzuje wewnętrzna motywacja do uczenia się, osoby dorosłe uczą się z własnej woli.

5 zasad uczenia się dorosłych

- Samokierowanie i samoświadomość
- Budowanie na wcześniejszym doświadczeniu
- Odpowiedź na uświadomione potrzeby
- Użyteczność i praktyczne zastosowanie
- Auto-motywacja

Zasady prowadzenia zajęć zgodnie z metodologią uczenia dorosłych

Wyżej wymienione wyróżniki uczenia się dorosłych determinują zasady planowania i prowadzenia warsztatów:

1. Twórz sytuację, w której osoby uczestniczące biorą odpowiedzialność za swój proces uczenia się.

Zadbaj o to, aby osoby uczestniczące same określiły swoje oczekiwania wobec warsztatu i sformułowały własne cele, które chcą zrealizować. Aby to osiągnąć zarówno przed, jak i podczas warsztatu, zbieraj potrzeby szkoleniowe i oczekiwania związane z uczestniczeniem w zajęciach. Żeby osoby uczestniczące miały wpływ na proces edukacyjny, w trakcie warsztatu pytaj często o oczekiwania na dany moment i odnoś się do nich. Po każdej sesji, bądź w dniu warsztatu, poproś uczestników i uczestniczki o ocenę przydatności przedstawionych treści i stosowanych metod oraz ustosunkuj się do ich opinii. Dzięki temu zadbasz o adekwatność tematyki warsztatu do potrzeb, co przełoży się na motywację do udziału w zajęciach.

Kiedy osoby uczestniczące mają trudność w sformułowaniu oczekiwań, pytaj o ich rzeczywistość zawodową/codzienną, pokazuj, jakie są możliwości w trakcie warsztatów, pytaj, co byłoby najbardziej przydatne, zadawaj hipotetyczne pytania, np. wskazując konkretny problem, który mógłby być bliski codzienności, dopytaj, czy OU wiedzą, jak sobie z nim poradzić, czy przydatne dla nich będzie poświęcenie czasu temu zagadnieniu.

Buduj współodpowiedzialność za proces uczenia się od samego początku, ponieważ znacznie trudniej będzie ci ją wprowadzać w dalszych fazach warsztatu.

2. Zadbaj o stworzenie przyjaznego, bezpiecznego środowiska edukacyjnego.

Pozytywne środowisko to przede wszystkim zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania wśród osób uczestniczących. Jako osoba prowadząca budujesz to poczucie m.in. poprzez:

- swoje pozytywne nastawienie do warsztatu, energię i zaangażowanie,
- dbałość o warunki organizacyjne,
- integrację osób uczestniczących (zadbanie o zmniejszenie dystansu pomiędzy osobami),
- przedstawienie uczestnikom/czkom celów i programu warsztatu,
- wyjaśnienie poszczególnych etapów warsztatu i metod pracy.

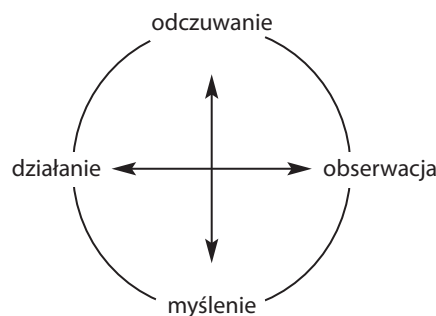
Ważnym elementem budowania poczucia bezpieczeństwa jest określenie zasad pracy – kontraktu, który pomaga ci w egzekwowaniu zasad porządkowych, np. punktualności, ale również jest narzędziem budowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Roli kontraktu poświęcamy osobny rozdział tego podręcznika.

Duże znaczenie w budowaniu poczucia bezpieczeństwa ma sposób prowadzenia zajęć, m.in. udzielanie pozytywnych informacji zwrotnych, takie zaplanowanie warsztatu, aby każda osoba miała możliwość osiągnięcia sukcesu, pokazywanie, że każda osoba ma do przebycia indywidualną drogę, podkreślanie postępów, docenianie osiągnięć, wskazywanie perspektywy rozwoju. Jest to szczególnie istotne podczas warsztatów antydyskryminacyjnych, kiedy proponowane doświadczenia często wzbudzają w osobach uczestniczących poczucie winy. Zdarza się, że osoby prowadzące przyjmują podczas zajęć ton „karzącego rodzica”, który przywołuje „dzieci” do porządku i karze za wcześniejsze złe zachowanie. Konsekwencjami takiego stylu mogą być opór wśród OU, podtrzymanie tradycyjnych relacji władzy, a także uruchomienie mechanizmów obronnych, które uniemożliwią uczenie się i gotowość do zmiany własnych zachowań.

3. Wykorzystuj metody odwołujące się do różnych stylów i sposobów uczenia się.

Według Davida Kolba w procesie uczenia się można wyróżnić cztery podstawowe czynności: odczuwanie (angażowanie się), obserwację (refleksja), myślenie (analiza) i działanie (eksperymentowanie)³. W wyniku tego rozróżnienia Kolb zidentyfikował cztery podstawowe style uczenia się, będące kombinacją czterech umiejętności (czynności), w zależności od tego, które etapy procesu uczenia się dominują⁴.

- **Dywergencyjny** – łączy elementy osobistego zaangażowania (odczuwania) i obserwacji. Ludzie o tym stylu uczenia się są najlepsi w analizowaniu wielu konkretnych sytuacji z różnych punktów widzenia. Ich podejście do sytuacji polega na obserwowaniu zamiast działaniu. Najlepsze dla nich metody to np.: burza słów, dyskusja, film, itp.
- **Asymilacyjny** – łączy elementy refleksji, obserwacji i analizy. Ludzie mający taki styl uczenia się mniej koncentrują się na innych osobach, a bardziej na abstrakcyjnych twierdzeniach i teoriach. Najlepsze dla nich metody to metody dedukcyjne, np.: wykład, prezentacja, drzewa decyzyjne, dyskusje, budowanie modeli, itp.



³ Robert R. Gajewski, *O stylach uczenia się i l-edukacji*, www.e-mentor.edu.pl.

⁴ Tamże.

- **Konwergencyjny** – łączy elementy analizy i eksperymentowania. Osoby uczące się w ten sposób są najlepsze w znajdowaniu praktycznego zastosowania dla wszelkich pomysłów i teorii. Najlepsze dla nich metody to np.: analiza przypadku, rozwiązywanie problemów, itp.
- **Akomodacyjny** – łączy elementy osobistego zaangażowania i eksperymentowania. Osoby preferujące ten styl uczą się z doświadczeń. Lubią realizować plany i podejmować nowe wyzwania. Mają raczej tendencję do impulsywnego działania niż do analitycznego myślenia. Najlepsze dla nich metody to np.: gry, symulacje, odgrywanie ról, itp.

Stosując zróżnicowane metody i techniki edukacyjne (m.in. rozwiązywanie problemów, studia przypadków, wykłady, symulacje, itp.) zwiększa się prawdopodobieństwo dotarcia z przekazem do wszystkich osób uczestniczących w zajęciach i zaspokojenia ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

4. Wykorzystuj dotychczasową wiedzę i umiejętności osób uczestniczących.

Przed warsztatem, a jeśli to niemożliwe – w trakcie warsztatu, dowiedz się, jaka jest wiedza i doświadczenie osób uczestniczących. Najlepiej zapamiętywane i przyswajane są te informacje, które wiążą się z wcześniejszą już wiedzą. Na warsztacie warto stworzyć okazję do wymiany doświadczeń między osobami uczestniczącymi i często odwoływać się do wydarzeń z życia uczestników i uczestniczek.

Prowadząc proces uczenia, nie kwestionuj umiejętności i wiedzy uczestników i uczestniczek, nie podważaj posiadanych już kompetencji, ponieważ może to wzbudzić opór wobec nowych treści. Wskazuj raczej na nowe okoliczności i warunki, jako powód wprowadzenia nowych metod działania, czynności, zachowań.

5. Umożliwiaj zastosowanie nabywanej wiedzy i umiejętności w praktyce.

Ludzie powinni mieć możliwość praktycznego zastosowania tego, o czym słyszą lub co widzą podczas warsztatu. Stwórz okazję do stosowania i ćwiczenia przekazywanych umiejętności. Ważne jest, aby mogli powtórzyć je kilkakrotnie podczas warsztatu – zwłaszcza dotyczy to tych umiejętności, które sprawiają OU szczególną trudność. Warsztat powinien koncentrować się na zagadnieniach bliskich osobom uczestniczącym, dlatego też odnoś ćwiczenia do rzeczywistych zadań i problemów, przed którymi stoją uczestnicy i uczestniczki. W wypadku gier (ćwiczeń opartych na rzeczywistości fantastycznej) szczególnie istotne jest, aby przeprowadzone ćwiczenie kończyło się pytaniem o możliwe zastosowania nabytego doświadczenia w życiu codziennym.

Opisane wyżej zasady uczenia są spójne z ideą partycypacji i *empowermentu*, czyli włączania uczestników i uczestniczek w proces współdecydowania, a co za tym idzie – współodpowiedzialności za proces uczenia się.

Podsumowanie

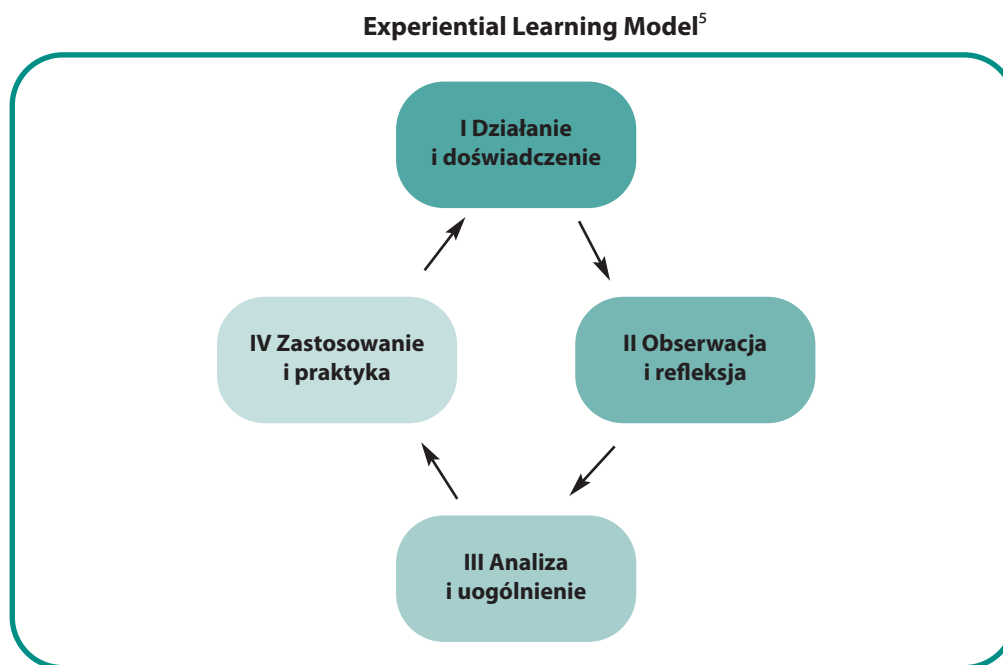
Zasady prowadzenia warsztatów:

1. Tworzenie sytuacji, w której osoby uczestniczące biorą odpowiedzialność za swój proces uczenia się.
2. Tworzenie przyjaznego, bezpiecznego środowiska edukacyjnego.
3. Wykorzystanie metod odwołujących się do różnych stylów i sposobów uczenia się.

4. Wykorzystanie dotychczasowej wiedzy i umiejętności osób uczestniczących.
5. Umożliwienie zastosowania nabywanej wiedzy i umiejętności w praktyce.

Cykl Kolba – uczenie przez doświadczenie

W aktywnych metodach uczenia dorosłych, w których stosuje się cykl Davida Kolba, główne założenie, to wykorzystanie doświadczenia, jako punktu wyjścia do refleksji i analizy, a następnie zastosowania zdobytej wiedzy/umiejętności.



Założenia modelu

- Uczenie się ma charakter cykliczny: punktem wyjścia jest doświadczenie.
- Doświadczenie stanowi podstawę do obserwacji i refleksji.
- Z etapu refleksji przechodzimy do etapu analizy, kiedy uogólniamy doświadczenie na społeczne prawidłowości, formułujemy hipotezy, prezentujemy wiedzę – teorie, definicje, modele, mechanizmy.
- Aby uczenie się było skuteczne, konieczny jest czwarty element testowania/zastosowania nowej umiejętności. Etap ten może być kolejnym doświadczeniem, które zapoczątkuje nowy cykl uczenia.

⁵ David Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

I Doświadczenie

Rozumiane jest tu szeroko i pozwala na zastosowanie różnorodnych metod: odgrywania ról, symulacji, dyskusji, oglądania filmu, itp. Istotą tego etapu jest stworzenie osobom uczestniczącym możliwości przeżycia tego, czego mają się nauczyć/co mają zobaczyć/zrozumieć.

Zadania i wskazówki dla osoby prowadzącej:

- Zadbaj o poczucie bezpieczeństwa.
- Przekaż jasno instrukcję, upewnij się, że wszyscy wiedzą, co mają zrobić.
- Przed rozpoczęciem doświadczenia dopytaj, czy są pytania, bądź wątpliwości.
- Obserwuj doświadczenie, zwracaj uwagę na zdarzenia, które będą przydatne w omówieniu i prezentowanej teorii.
- Nie ingeruj w przebieg doświadczenia – pozwól by ćwiczenie przebiegało w sposób charakterystyczny dla danej grupy.

II Obserwacja i refleksja

Podstawowym celem tego etapu jest refleksja nad doświadczeniem – przyjrzenie się temu, co się wydarzyło, emocjom towarzyszącym wykonywanemu doświadczeniu. Na tym etapie odtwarzamy przebieg doświadczenia z perspektywy osób uczestniczących, ich zachowań, emocji, spostrzeżeń.

Zadania i wskazówki dla osoby prowadzącej:

- Zadbaj o to, aby każda osoba mogła się wypowiedzieć.
- Jeżeli doświadczeniu towarzyszyły duże emocje, zwłaszcza trudne, zadbaj o to, żeby zostały one wypowiedziane. Wspieraj i zachęcaj osoby do wypowiadania swoich refleksji i spostrzeżeń.
- Jeżeli doświadczenie było długie i składało się z kilku części, to strukturalizuj pytania w omówieniu, „podziel” pytania na poszczególne etapy doświadczenia.
- Dziel się swoimi spostrzeżeniami jako obserwator/ka, aby pomóc osobom uczestniczącym zobaczyć całość doświadczenia.

Przykładowe pytania:

- *Co się tutaj wydarzyło?*
- *Jakie są wasze wrażenia po tym doświadczeniu?*
- *Jak się czujecie teraz?*
- *Jak wam się pracowało?*
- *Czy osiągnęliście/osiągnęłyście cel?*
- *Co was zaskoczyło?*
- *Co pomagało, a co utrudniało pracę?*
- *Jaka była wasza reakcja na zachowanie drugiej grupy?*
- *Co charakterystycznego zauważyliście/łyście w zachowaniach swoich/grupy w czasie doświadczenia?*

III Analiza i uogólnienie

Celem analizy jest wyciągnięcie wniosków z doświadczenia, sprawienie, aby osoby nie tylko „coś” przeżyły, ale też zobaczyły w doświadczeniu pewne prawidłowości, schematy, które zdarzają się w życiu codziennym. Na tym etapie odwołujesz się do doświadczenia i prezentujesz wiedzę teoretyczną (tworzysz uogólnienia), schematy, modele itp. – przekazujesz wiedzę. Ważne, aby ten etap wynikał bezpośrednio z poprzedniego. Kluczowa umiejętność trenerska to właśnie edukacyjne wykorzystanie doświadczenia – dostrzeżenie w jego przebiegu i zachowaniach osób uczestniczących schematów, które zostaną poddane analizie, pokażą mechanizmy i wzorce zachowania.

Zadania i wskazówki dla osoby prowadzącej:

- Za pomocą pytań wspieraj osoby uczestniczące w wyciąganiu wniosków z doświadczenia, dostrzeżeniu prawidłowości.
- Reaguj elastycznie, tzn. omawiaj i pokazuj to, co faktycznie się wydarzyło, a nie to, co „powinno” się wydarzyć.
- Dziel się swoją wiedzą i doświadczeniem – na tym etapie cyklu uczenia, jest miejsce na ekspertyzę i prezentację trenerską.

Przykładowe pytania:

- *Czy możemy tu zauważyć pewne prawidłowości, mechanizmy?*
- *Jaka była sekwencja wydarzeń?*
- *Jak możemy nazwać strategię stosowaną przez was w tym doświadczeniu?*
- *Jakie, niepodane w instrukcji, założenia towarzyszyły wam w trakcie tego ćwiczenia?*
- *W jaki sposób możemy wyjaśnić to, co się tu wydarzyło?*

IV Zastosowanie

Celem tego etapu jest przełożenie wniosków i wiedzy z poprzednich etapów do codzienności osób uczestniczących. Domknięcie cyklu uczenia może odbywać się poprzez planowanie zastosowania zdobytej wiedzy, ćwiczenie nowych umiejętności już podczas warsztatu, bądź też może być punktem wyjścia do planowania zmian.

Uwaga: bardzo często ten etap jest pomijany – tymczasem jest on zasadniczy dla osiągnięcia i trwałości celów warsztatowych.

Przykładowe pytania:

- *Jak to doświadczenie odnosi się do waszych sytuacji życiowych?*
- *Jak możesz zastosować zdobytą wiedzę/umiejętności w życiu codziennym?*
- *Jakie zmiany chcesz wprowadzić?*
- *Czy miałeś/aś podobne doświadczenia w życiu codziennym?*
- *Jak te mechanizmy odnoszą się do twojej codzienności/ twojego miejsca pracy?*



Omawianie doświadczenia

Na pierwszy rzut oka model Kolba wydaje się prosty. Określona, logiczna sekwencja nie powinna nastroczać trudności. A jednak – dobre omówienie ćwiczenia to trenerska sztuka. Dobre, czyli takie, które:

1. ma jasno postawiony cel, który realizuje w omówieniu,
2. wynika bezpośrednio z doświadczenia – jest jego spójną i logiczną częścią,
3. pokazuje złożoność zjawiska i różnorodne perspektywy osób biorących w nim udział,
4. realizuje pełen cykl uczenia przez doświadczenie, pozwalając czerpać z doświadczenia osobom o różnym stylu uczenia się,
5. wzmacnia realizację celów warsztatowych,
6. pozwala odnieść wnioski z doświadczenia do życia prywatnego, zawodowego OU i/lub szerszego kontekstu społecznego.

Poniżej opisujemy przykładowe omówienia często stosowanego ćwiczenia, aby pokazać, jak praktycznie można zastosować model Kolba. Jak wynika z naszych doświadczeń superwizyjnych najczęściej „pomijanym” elementem cyklu Kolba są etapy III i IV. Etap III jest traktowany skrótowo, jako zbędny dodatek, rzadko przedstawiający więcej informacji niż samą definicję danego zjawiska, nie zawsze też wiedza prezentowana na tym etapie wynika z doświadczenia. Natomiast etap IV – zastosowanie – często w ogóle nie pojawia się. Być może częściowo wynika to z faktu, że w większości dostępnych podręczników trenerskich – o czym więcej w dalszej części publikacji – w proponowanych sposobach omówienia, pytania związane z etapem IV są rzadko zamieszczane.

Częste zagubienie i niejasność, w jakim kierunku omówić ćwiczenie, do jakich uogólnień i teorii doprowadzić, wynika przede wszystkim z niezdefiniowania jasnego celu. To od celu doświadczenia, modułu, całego warsztatu zależy, w jaki sposób prowadzisz omówienie. Więcej o celach szkoleniowych piszemy w rozdziale poświęconym budowaniu programu warsztatu.

Lejkowanie – prowadzenie omówienia na etapie II i III cyklu Kolba

W trakcie prowadzenia omówienia na etapach II i III przydatna jest struktura, którą graficznie możemy przedstawić za pomocą lejka – dzięki niej poprowadzisz omówienie w taki sposób, który przybliży cię do planowanej teorii/tezy.

Zwykle jest to największe wyzwanie – jak z wielu wątków, które pojawiają się w dyskusji po doświadczeniu wyłonić i zanalizować te, które będą prowadzić omówienie w kierunku zaplanowanej teorii i etapu zastosowania.

Omawianie za pomocą struktury lejka przypomina zarzucanie sieci rybackiej:

Krok 1 – sieć zarzucasz jak najdalej,

Krok 2 – później przyciągasz ją do siebie i oglądasz co udało się złowić, wyrzucasz do wody płotki i to czego nie potrzebujesz,

Krok 3 – oglądasz szczegółowo ryby, które zostały, próbując nazwać gatunek, określić wiek i wagę,

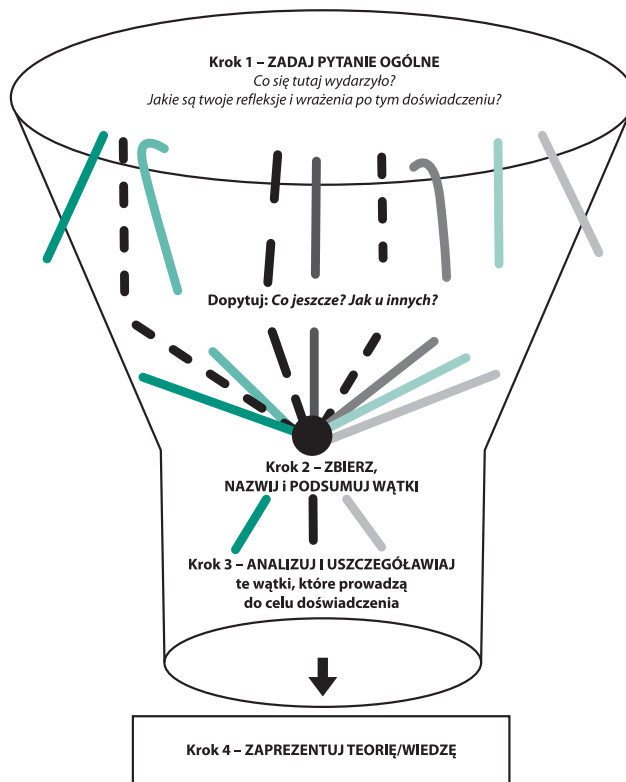
Krok 4 – prezentujesz teorię: wiedzę na temat poszczególnych ryb – łacińskiej nazwy, sposobu żywienia, osiąganego wagi i wielkości, miejsc występowania, możesz omówić też środowisko, w którym żyją i zależności występowania pomiędzy poszczególnymi gatunkami.

Krok 1 – Zadaj ogólne pytanie.

- **Stwórz przestrzeń do wypowiedzi** – pamiętaj, na tym etapie twoim zadaniem jest stworzenie jak największej przestrzeni do wypowiedzenia refleksji, wrażeń, odczuć, emocji, które pojawiły się w wyniku doświadczenia.
- **Zadaj ogólne pytanie** – zaczynaj od pytań ogólnych, jak najbardziej otwierających rozmowę, które pozwolą ci zobaczyć, jakie refleksje się pojawiają, ale także jakie się nie pojawiają (co jest równie ważną informacją). *Jakie są wasze wrażenia, refleksje po tym doświadczeniu? Co tu się wydarzyło? Jak się teraz czujecie?* – to przykładowe pytania.

Ważne, aby to pierwsze pytanie nie nadawało jeszcze struktury omówieniu, nie zawężało potencjalnych odpowiedzi. Jeżeli na tym etapie – bezpośrednio po doświadczeniu – zadasz zbyt konkretne pytanie, odnoszące się do jednego wymiaru doświadczenia, to istnieje niebezpieczeństwo, że osoby, które poruszył inny wymiar nie odezwą się, nie mogąc „wpasować się” z odpowiedzią. W ten sposób możesz nie usłyszeć ważnych wypowiedzi, perspektyw, które mogą być istotne dla analizy i przeżycia doświadczenia. Jeżeli nieodkrytym wątkom będą towarzyszyły trudne emocje, to efektem ich nieodsłuchania może być opór. Dość często w podręcznikach trenerskich podkreśla się, że jest to etap odsłuchiwanie emocji – to prawda, jeżeli emocje się pojawiły. Przestrzegamy przed automatycznym zadawaniem pytania *Jak się czujecie?* po każdym doświadczeniu, niezależnie czego dotyczyło. Dla wielu osób mówienie o emocjach jest trudne i te osoby nie będą potrafiły odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Zwykle na początku łatwiej jest powiedzieć o obserwacjach, refleksjach i myślach, niż o emocjach.

Etap II i III cyklu Kolba – obserwacja, analiza i uogólnienie



Źródło: opracowanie własne

- **Odtwórz chronologię wydarzeń** – w tym kroku może być konieczne odtworzenie chronologii wydarzeń, jeżeli struktura ćwiczenia polegała na tym, że w doświadczeniu grupowym nie wszystkie osoby miały te same informacje, bądź przebieg ćwiczenia zakładał pracę w podgrupach – szczegóły w przykładach opisanych w dalszej części rozdziału.
- **Zachęcaj każdą osobę do wypowiedzi** – dopytuj: *Jakie jeszcze wrażenia się pojawiły? Jak było u innych?*

Krok 2 – Zbierz, podsumuj i nazwij wszystkie wątki.

- Kiedy nie pojawiają się nowe obserwacje, a kolejne głosy zaczynają być uszczegółowieniem wcześniejszych wypowiedzi, to znak, że należy zebrać i podsumować wątki (ściągnąć sieć).
- Pamiętaj, w tym kroku jedynie zbierasz wątki, dbając, aby każda osoba mogła się wypowiedzieć, nie analizujesz jeszcze żadnego z nich.
- Nazwij wątki, które się pojawiły – strukturalizuj: *pojawiło się kilka kwestii w waszych wypowiedziach: a, b, c, d, e.*

Krok 3 – Analizuj i uszczegóławiaj te wątki, które przybliżają cię do celu doświadczenia/warsztatu.

- **Analizuj pojedynczy wątek** – *przyjrzyjmy się teraz poszczególnym wątkom, porozmawiamy o szczegółach. Mówiliście i mówiliście o kwestii X, jak sądzicie dlaczego tak to przebiegało?*
- **Podsumuj każdy wątek** – *w kwestii X pojawiły się takie głosy, że... Czy to wszystko do tego wątku, czy możemy go zamknąć?*
- **Omów po kolei wszystkie wątki** – *przejdźmy teraz do wątku Y – jak tutaj wyglądała sytuacja, mówiłaś Aniu, że dla ciebie było tak i tak, jak u innych?*
- **Wprowadź to, czego zabrakło** – jeżeli jakiś wątek ważny z punktu widzenia omówienia i celu doświadczenia nie pojawił się w wypowiedziach OU, sam/a go wprowadź: *A co z kwestią..., czy sprawa X wpłynęła na sposób, w jaki zrealizowaliście ćwiczenie? Zauważyłam/em, że...*

Wątki mogą się nie pojawić z kilku powodów:

- › trudności – kwestia jest zbyt trudna, więc grupa nie chce o niej rozmawiać, np. poczucie winy, które często towarzyszy OU podczas ćwiczeń, w których odtwarzany jest mechanizm dyskryminacji,
- › niemożności zobaczenia – kwestia jest niezauważalna „ze środka doświadczenia”, a można ją dostrzec z pozycji obserwatora/ki np. przy wszelkich doświadczeniach, w których ważna jest przestrzeń, jak w ćwiczeniu „Uprzywilejowane pozycje” z podręcznika *Antydyskryminacja*⁶. Osoba będąca w środku nie widzi jaka jest dynamika związana z ruchem i zmianami w przestrzeni. Może powiedzieć tylko o swoim doświadczeniu i osób stojących wokół,
- › ukrytych założeń – kwestie związane z nastawieniem, błędami percepcji, podziału na grupę własną i obcą, nastawienie rywalizacyjne między grupami itp., to mechanizmy, które uruchamiają się często nieświadomie i dopiero pytanie OP w trakcie omówienia pozwala je zobaczyć i nazwać.

Krok 4 – odwołując się do refleksji z wcześniejszych kroków **zaprezentuj teorię** – podając przykłady i odniesienia zarówno do doświadczenia warsztatowego osób uczestniczących, jak i do przykładów społecznych.

⁶ Izabela Podsiadło-Dacewicz (red.), *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.

Przykładowe omówienie ćwiczenia Mniejszość-większość⁷

Grupa: grupa maksymalnie 16 osób

Czas: około 20 minut doświadczenie + 1-2 godziny na omówienie

Cele: doświadczenie jest niezwykle pojemne, w zależności od decyzji i potrzeby można osiągnąć różne cele:

- Doświadczenie zjawiska i mechanizmu wykluczenia.
- Omówienie roli władzy w procesie wykluczania.
- Analiza strategii grupy mniejszościowej i większościowej w sytuacji wykluczenia.
- Doświadczenie i analiza zjawiska mikronierówności.
- Refleksja nad rolą języka i komunikacji w procesie wykluczania.

Przebieg: 2-4 osoby (ochotnicy/czki) wychodzą z sali i czekają na zewnątrz na polecenie od osoby prowadzącej – grupa, która wychodzi staje się grupą mniejszościową. W tym czasie grupa, która została w sali – grupa większościowa, siada w zamkniętym kręgu i ustala kod komunikacyjny, którym będzie się posługiwać w trakcie dyskusji (słowo-szyfr, słowo-tabu, gest). Ustalenie kodu będzie utrudniać włączenie się w rozmowę grupie mniejszościowej. Grupa większościowa rozpoczyna dyskusję, nie dostaje żadnego polecenie od strony osoby prowadzącej dotyczącego zachowania wobec grupy mniejszościowej. Instrukcja dotyczy tylko i wyłącznie zasad dyskusji i używanego kodu. W trakcie dyskusji kolejno – w odstępach kilkuminutowych – wchodzi do sali ochotnicy/czki z grupy mniejszościowej. Ich zadaniem jest włączenie się w rozmowę.

Najczęściej osoby dochodzące zostają włączone na poziomie fizycznym – dostawienie krzesła, ale grupa pilnuje „tajemnicy” i nie zdradza na czym polega kod komunikacyjny. Ćwiczenie zakłada wybór angażującego tematu, co w trakcie dyskusji staje się dodatkowym utrudnieniem, ponieważ osoby zaangażowane w rozmowę i stosowanie kodu komunikacyjnego, pochłonięte rozmową i zabawą, przestają zwracać uwagę na sytuację grupy mniejszościowej. Często nieporadne próby włączenia się w rozmowę przez grupę mniejszościową są przyczyną jeszcze większej radości. Przedstawiciele/ki grupy mniejszościowej w różny sposób próbują włączyć się do rozmowy, jednak zwykle – nie udaje im się to. Osoba prowadząca obserwuje, jakie zachowania i strategie stosują obie grupy.

Etap I cyklu Kolba – Doświadczenie**Instrukcja:**

- Poproś o zgłoszenie się 2-4 osób na ochotnika, osoby te wychodzą z sali z ko-trenerem/ką. Czekają na zewnątrz, ważne, żeby nie słyszały i nie widziały, co robi pozostała część grupy (grupa większościowa).
- Poproś, aby pozostała część grupy usiadła blisko, tworząc zamknięty krąg.
- Ustal z grupą większościową:

⁷ Dziękuję Agacie Teutsch i Monice Serkowskiej za udostępnienie ćwiczenia. Źródło: Betzavta, przebieg ćwiczenia zaadaptowany do warsztatu antydyskryminacyjnego przez A. Teutsch i M. Serkowską z Fundacji Autonomia.

1. **Temat** – angażujący wszystkich do rozmowy oraz kod komunikacyjny.
 2. **Szyfr** – przykrywką dla słowa, którego się nie wypowiada, np. grupa rozmawia o podróżach, a zamiast *podróż* mówi czytanie.
 3. **Gest** – który osoby powtarzają przy wypowiedzeniu konkretnego słowa, np. klaszczemy/tupiemy/klepiemy prawe kłano przy słowie *bo/ale...*
 4. **Tabu** – słowo, któremu towarzyszy gest zakazu, np. kiedy ktoś mówi *ponieważ*, grupa mówi *psst*, kładąc palec na usta.
- Grupa zaczyna rozmowę, ważne, żeby dyskusja była dynamiczna, dobrze, by wywoływała różne opinie OU (dlatego temat musi być angażujący). Na początku mogą być trudności ze zrozumieniem wszystkich zasad i umówionego kodu, a próby mówienia w ten sposób zwykle budzą śmiech i nerwowość.
 - Po kilku minutach rozgrzewki, kiedy dyskusja się nieco rozwinie i osoby będą swobodnie stosować kod komunikacyjny, zaprosz do sali – jak najmniej zauważalnie – pierwszą osobę z grupy mniejszościowej. Każda osoba wchodząc do sali, dostaje indywidualnie instrukcję. *Twoim zadaniem jest włączyć się w dyskusję.*
 - Wchodzi pierwsza osoba, ty obserwujesz, jak zachowuje się grupa i osoba z grupy mniejszościowej.
 - Po chwili wychodzisz i prosisz kolejną osobę, aż w końcu wchodzi ostatnia. W tym czasie dyskusja trwa, kolejne osoby próbują się w nią włączyć. Jeżeli zajęcia prowadzą dwie osoby, to jedna jest z grupą mniejszościową, druga – która będzie odpowiedzialna za omówienie – z grupą większościową.
 - Jeżeli w trakcie ćwiczenia, OU zadadzą ci pytania, czy mogą powiedzieć grupie mniejszościowej, jakie są zasady – odpowiesz, żeby same podjęły decyzję.

Omówienie z wykorzystaniem struktury lejka:

Etap II cyklu Kolba – Obserwacja i refleksja

Krok 1: otwierające pytanie: *Co się tutaj wydarzyło?*

- Zbierz odpowiedzi, zadbaj przede wszystkim o przestrzeń na wypowiedź dla każdej osoby z grupy mniejszościowej, dopytuj o emocje.
- Jeżeli ochotniczki/ochotnicy nie odnoszą się do celu w trakcie swojej wypowiedzi, to zapytaj bezpośrednio grupę mniejszościową: *czy masz poczucie, że udało ci się zrealizować cel i włączyć się w rozmowę?* Pytanie to należy zadać zanim odtworzysz przebieg zdarzeń i osoby z grupy mniejszościowej dowiedzą się, jaka dokładnie była instrukcja grupy większościowej. Często, do jakiegoś stopnia, osobom udaje się włączyć w rozmowę – jednak wynika to z domysłów i zgadywania, nie rzeczywistej znajomości zasad. Jak okazuje się podczas omawiania, zwykle osoby z grupy mniejszościowej zgadują jeden z elementów kodu komunikacyjnego, nigdy nie zdarzyło się nam, żeby osoby rozpoznały wszystkie elementy kodu. Mają jednak często poczucie, że udało im się włączyć w rozmowę, chociaż nie znały procedury, po prostu naśladowały część zachowań grupy większościowej lub zabierały głos na temat, który był jedynie „przykrywką” z przekonaniem, że jest on właściwym tematem rozmowy.

- Odtwórz z grupą przebieg doświadczenia – ustal chronologię zdarzeń na poziomie faktów, przypomnij instrukcję, zadбай o wyjaśnienie grupie mniejszościowej, co się działo, kiedy wyszły/li z sali:

Wyjaśnimy wszystkim, jakie było polecenie... Zaczęliście rozmowę i wówczas weszła pierwsza osoba, co się wydarzyło... jak się zachowaliście... jakie były wasze myśli... kto zauważył wejście pierwszej osoby... kto nie zauważył... następnie, jak weszła druga osoba to... jaka była wasza reakcja... osoba z grupy mniejszościowej zapytała wprost o czym rozmawiacie, jak zareagowaliście wówczas...

Ważne: to ćwiczenie często budzi emocje, w obu grupach – większościowej (np. poczucie winy, żal, smutek, bagatelizowanie, ale też złość na osobę prowadzącą za zorganizowanie takiej sytuacji, czasami pojawia się oskarżenie o manipulację) i mniejszościowej (złość, smutek, wstyd, żal, prześmiewanie). Tak długo, jak pojawiają się emocjonalne wypowiedzi i komunikacja niewerbalna wskazuje, że OU wciąż przeżywają sytuację, pozwól mówić, daj przestrzeń każdej osobie, nawet jeżeli wypowiedzi się powtarzają.

Krok 2 – Zbierz, podsumuj i nazwij wszystkie wątki

Podsumuj wypowiedzi OU i wątki, które się pojawiły:

Podsumujemy dotychczasową dyskusję. W trakcie doświadczenia doszło do wykluczenia osób z grupy mniejszościowej, w taki sposób, że pomimo iż zostały włączone fizycznie do kręgu – krzesła zostały dostawione – to nie udało wam się całkowicie włączyć w rozmowę. Pomimo pytań wprost, grupa nie udzieliła odpowiedzi, jakie są zasady prowadzonej rozmowy. Kilka osób miało wątpliwości, czy może powiedzieć o zasadach, ale zdecydowało, że tego nie robi. W efekcie jedna z osób z grupy mniejszościowej do końca próbowała włączyć się w rozmowę – próbując zmienić temat rozmowy, co się nie powiodło, pozostałe dwie osoby wycofały się i przestały się odzywać. Czy tak? A zatem mamy tutaj wątek: relacji większość – mniejszość, strategii stosowanych przez grupy mniejszościowe, strategię grupy większościowej i kwestie reagowania na sytuację wykluczenia, kiedy jestem świadkiem/świadkinią oraz stosunek do autorytetu, w tym przypadku osoby prowadzącej.

Etap III cyklu Kolba – Analiza i uogólnienie

To doświadczenie jest niezwykle pojemne i można z niego wyprowadzić omówienia w kilku kierunkach – podkreślając konkretny wątek, bądź też odnosząc się do wszystkich wątków w sposób kompleksowy, wówczas omówienie, w zależności od grupy, zajmuje nawet do dwóch godzin.

Wątki, które można omówić w ramach ćwiczenia Mniejszość-większość:

1. Relacje i mechanizmy mniejszość-większość, ukryte założenia przy podziale na grupy.
2. Mechanizm dyskryminacji, władza grupowa – władza jednostki.
3. Strategie grup mniejszościowych i grup większościowych.
4. Odpowiedzialność świadka/świadkini w sytuacji wykluczenia.
5. Tworzenie systemu, konformizm grupy.
6. Mikronierówności.
7. Rola języka w podtrzymywaniu mechanizmu dyskryminacji.



Na tym etapie podejmujesz decyzję, którymi wątkami będziesz się szczegółowo zajmować w dalszej części omówienia. To, które wątki uwypuklisz w omówieniu, zależy od ciebie – ważne, żebyś wiedział/a, jaki jest twój cel.

Krok 3 – analizuj i uszczegóławiaj wątki, podsumowuj, dodaj, jeśli czegoś zabrakło. Na tym etapie następuje już analiza intelektualna wątków, przyglądanie się zależnościom i mechanizmom.	
Wariant 1	Wariant 2
<i>Przyjrzymy się teraz po kolei wątkom, które pojawiły się w tym doświadczeniu: relacjom większość – mniejszość, strategiom grupy większościowej i mniejszościowej, roli świadka/świadkini w sytuacji wykluczenia, roli języka w podtrzymywaniu sytuacji oraz działaniom, które należy podjąć, żeby móc przeciwdziałać wykluczeniu.</i>	<i>W tym doświadczeniu pojawiło się bardzo wiele wątków, my teraz szczegółowo przyjrzymy się dwóm z nich: relacjom grupowym większość – mniejszość oraz roli zachowań wykluczających, tzw. mikronierówności.</i>
1. Relacje większość – mniejszość (wątek wspólny dla obu omówień) • Pytania analityczne: <i>Jakie mechanizmy, które uruchomiły się w tym doświadczeniu, zauważyliście? Jakie ukryte założenia towarzyszą podziałowi na „my-oni”?</i> • Spisanie odpowiedzi na plakacie: - grupa własna jest lepsza niż grupa obca, - grupa większościowa ma hermetyczny język, za pomocą którego utrzymuje „tajemnicę”/system i swoją tożsamość, - nie wolno wypowiedzieć na głos zasad, - odkrycie zasad byłoby „zdradą” własnej grupy, - siła konformizmu grupowego – trudności w wyłamaniu się z grupy – obawa przed odrzuceniem przez własną grupę, - trudność w konfrontowaniu się z władzą, - małe możliwości wpływania na sytuację przez grupę mniejszościową. • Podsumowanie i zamknięcie wątku – odczytanie plakatu, dopytanie, czy można zamknąć wątek.	
2. Strategie grup mniejszościowych • Pytania analityczne: <i>Co robiły osoby z grupy mniejszościowej? Jak starały się włączyć? Jak byśmy mogli nazwać taką strategię? Czy próbowaliście/łyście zjednoczyć siły?</i> • Spisanie plakatu. Przykładowe strategie grup mniejszościowych opisane są w II części podręcznika. • Podsumowanie i zamknięcie wątku.	2. Mikronierówności • Pytania analityczne: <i>Jakie konkretne zachowania werbalne i niewerbalne stosowała grupa większościowa wobec grupy mniejszościowej? Jaką rolę odgrywał język i kod komunikacyjny w tym doświadczeniu? Czy grupa mniejszościowa komunikowała się ze sobą? W jaki sposób? Czy stworzyła swój własny język?</i> • Spisanie plakatu i podsumowanie. Więcej o mikronierównościach w części III tego podręcznika.

3. Władza grupowa i jednostkowa • Pytania analityczne: <i>Jakie założenie kryło się za działaniami grupy większościowej, dla- czego nie można było poinformować o zasadach? Kto tutaj był „władzą”, której lepiej się nie narażać? Na czym polegała władza grupy? Na czym polegała władza osoby prowadzącej?</i> • Podsumowanie i zamknięcie wątku.	
4. Strategie grupy większościowej – rola świadka/świadkini • Pytania analityczne: <i>Kto z was się zastanawiał, czy można poinformować o zasadach? Dlaczego tego nie zrobiłaś/eś? Zauważcie, że brak interwencji też jest podjęciem decyzji. Często ra- cjonalizujemy brak interwencji tłumacząc, że wahamy się do końca czy zrobić coś, czy nie, jednak w efekcie, nie podejmujemy interwen- cji. Brak decyzji też jest decyzją. Na zakończenie zastanówmy się, co by się musiało wydarzyć, żeby grupa mniejszościowa została włączona do dyskusji? Na czym polega odpowiedzialność grupy większościowej?</i> • Spisanie plakatu. • Podsumowanie i zamknięcie wątku.	
Krok 4 – odwołując się do refleksji z wcześniejszych kroków zaprezentuj teorię.	
5. Mechanizm dyskryminacji i wykluczenia – prezentacja trenerska • Mechanizm i definicja dyskryminacji • Poziomy dyskryminacji • Wykluczenie społeczne jako skutek dyskryminacji strukturalnej • Rola grupy większościowej.	3. Mikronierówności i rola języka w podtrzymywaniu mecha- nizmu dyskryminacji i wykluczenia – prezentacja trenerska • Definicja mikronierówności: niewerbalne i werbalne zachowania wykluczające • Język – narzędzie mikronierówności.



Etap IV cyklu Kolba – Zastosowanie

Wariant 1	Wariant 2
6. Praca w grupach: <i>Każda instytucja, podobnie jak w tym doświadczeniu, tworzy pewien system ze swoimi kodami, językiem, władzą i strukturą. W grupach zastanówcie się: Kto stanowi obecnie grupę mniejszościową i większościową w twojej organizacji/instytucji? W jaki sposób możecie przeciwdziałać wykluczeniu i dyskryminacji w swojej organizacji, co można zrobić, aby nie dopuścić do takich sytuacji, jak ta, której doświadczyliście tutaj?</i>	4. Praca w grupach: <i>Każdy z was otrzyma teraz zdania napisane tradycyjnym językiem. W grupach zastanówcie się, na czym polega wykluczający charakter tego zdania oraz w jaki sposób można by przerobić zdanie, tak aby uwzględniło różnorodność grup społecznych?</i>
	Lub <i>Zastanówmy się wspólnie nad sytuacjami z waszego życia, kiedy doświadczyliście lub stosowaliście mikronierówności, jakie zachowania mogą być przykładem mikronierówności, również w języku?</i> Spisanie plakatu i podsumowanie.
W ten sposób rozpoczyna się etap IV – zastosowanie, który może stać się jednocześnie punktem wyjścia do kolejnego doświadczenia i rozpocząć nowy cykl.	

Podsumowanie

Omawianie doświadczeń:

- **Znaj swój cel** – to, w jaki sposób omówisz ćwiczenie, zależy przede wszystkim od celu warsztatu, danego modułu i samego doświadczenia.
- **Zaplanuj strukturę omówienia** – przygotuj pytania, które logicznie będą prowadziły do zaplanowanej tezy. Dobre omówienie opiera się na pytaniach otwartych, które otwierają perspektywę i rozumienie tego, co się wydarzyło. Unikaj pytania: *i jak?* To jest pytanie zamknięte, często OU nie wiedzą, jak mają na nie odpowiedzieć.
- **Przygotuj strukturę prezentacji** – na warsztacie występujesz również w roli eksperckiej, nie tylko facylitacyjnej. Przykładowa struktura prezentacji trenerskiej: *stereotypy: definicja, cechy, funkcje, rodzaje, mechanizm stereotypizacji*. Aby utrwalić zmianę nie wystarczy „poczuć”, ważne jest również zrozumienie tego, co się przeżyło.
- **Pamiętaj o IV etapie cyklu Kolba** – zastosowaniu. To dzięki temu etapowi zapewniasz trwałość celów warsztatu. Pamiętaj – celem warsztatu jest zmiana społeczna, nie sam udział w zajęciach.

Bibliografia

Izabela Podsiadło-Dacewicz (red.), *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.
 Knowles Malcom, Elwood III Holton, Richard Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009.

Katarzyna Sekutowicz

KONSTRUOWANIE PROGRAMU WARSZTATOWEGO

Każde działanie poprzedza myśl.
Ralph Waldo Emerson

Zgodnie z zasadami uczenia dorosłych, dobry warsztat pozwala zdobyć kompetencje, które mogą być zastosowane w praktyce i są użyteczne. Aby tak się stało, przygotowywany warsztat powinien być dostosowany do grupy i do jej aktualnych potrzeb.

Konstruowanie programu warsztatowego można zawrzeć w pięciu krokach:

1. Dlaczego dany warsztat powinien być przeprowadzony?
2. Po co ma być przeprowadzony?
3. Co ma być na nim przekazane?
4. Jak ma być przekazane?
5. Czego potrzebujesz, aby zrealizować program?

Krok 1 – DLACZEGO?

Aby odpowiedzieć na pytanie: *DLACZEGO dany warsztat powinien być przeprowadzony?*, określ: kim są osoby, dla których przygotowywany jest warsztat i jakie mają potrzeby edukacyjne związane z zagadnieniem, z którego planujesz warsztat.

W praktyce trenerskiej można spotkać dwie strategie szkoleniowe:

- formułę spotkań otwartych – w których program warsztatu jest upubliczniany i jest podstawą w procesie rekrutacji, osoby podejmują decyzję o zgłoszeniu się na warsztat po zapoznaniu się z programem i zweryfikowaniu, w jakim stopniu pasuje on do ich oczekiwań;
- formułę spotkań zamkniętych – w których instytucja zgłasza potrzebę przeprowadzenia warsztatu z danego tematu dla znanej sobie grupy osób (pracowników/czek, współpracowników/czek, grup, którymi się zajmuje, itp.). Od początku pracy nad programem wiadomo, kto będzie uczestniczył w warsztacie.

W zależności od wybranej strategii prace nad programem w początkowej fazie będą różne. W szkoleniach otwartych, których program musi zostać przygotowany, zanim będzie wiadomo, kto zasiądzie na sali, zastanawiając się, kim będą osoby



uczestniczące w zajęciach, określ (i podaj w ofercie) pożądany profil osoby uczestniczącej. Kluczowe pytania, które powinny zostać postawione przy wybraniu tej strategii w pierwszej fazie pracy nad programem, to:

- Kim mają być uczestnicy i uczestniczki? – czy są jakieś ważne dla danego zagadnienia kryteria, które powinny te osoby spełniać, np. zawód, rola społeczna, płeć, status społeczny, pochodzenie etniczne, itp.?
- Czy, a jeśli tak to jakie, kompetencje są potrzebne, aby móc wziąć udział w tych zajęciach, np. doświadczenie, posiadanie konkretnych umiejętności lub wiedzy, staż pracy, wykształcenie? Na przykład, w warsztatach z planowania równościowych projektów mogą brać udział osoby, które mają już ogólne doświadczenie w planowaniu i realizacji projektów.

W spotkaniach zamkniętych skierowanych do konkretnej grupy osób, do których możemy dotrzeć przed rozpoczęciem pracy nad warsztatem, warto przeanalizować profil osoby uczestniczącej, określając przede wszystkim:

- wiek osób, które będą brały udział w szkoleniu,
- wykształcenie,
- płeć,
- stosunek do przedmiotu szkolenia,
- charakter uczestnictwa (dobrowolny czy przymusowy),
- wzajemne relacje osób uczestniczących (czy i jakie są między nimi zależności),
- doświadczenie szkoleniowe w danym zakresie.

Kiedy odpowiesz na pytanie, kto powinien być/będzie uczestnikiem/uczestniczką danego szkolenia, przeanalizuj **sytuację wyjściową warsztatu**.

Źródło zmiany

Źródło zmiany to jeden z głównych czynników warunkujących dalszą pracę nad programem szkoleniowym. W procesie edukacyjnym ważne jest czy źródło zmiany jest wewnętrzne, czy też zewnętrzne.

1. Wewnętrzne źródło zmiany występuje wówczas, gdy chęć zmiany pochodzi z inicjatywy osoby/instytucji, która, funkcjonując w danym środowisku/grupie, chce zmienić istniejącą sytuację i w związku z tym postanawia nabyć kompetencje, które, według niej, są potrzebne do wprowadzenia zmiany. Potrzeba zmiany sytuacji może być spowodowana:
 - pojawiającymi się trudnościami, problemami,
 - przewidywaną zmianą sytuacji, nowymi okolicznościami i widzeniem związanych z tą zmianą wyzwań.
2. Zewnętrzne źródło zmiany występuje wówczas, gdy chęć zmiany pochodzi spoza środowiska, grupy, w której ma ona zajść. Stosunek danej grupy do zmiany może być przyjazny, oporujący lub nieznamy dla inicjatora/ki zmiany. Taka sytuacja miała miejsce m.in. podczas zorganizowanych przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego szkoleń z zakresu wdrażania zasady równości szans w projektach dla pracowników/ków administracji publicznej oceniających te

projekty. Sami pracownicy i same pracownice nie inicjowali tej zmiany i szkoleń, a ich stosunek do tej tematyki był różnorodny.

Ustalenie źródła zmiany daje nam dwie informacje:

- Poznajemy możliwy stopień motywacji do udziału w warsztacie (w przypadku zewnętrznego źródła zmiany należy założyć, że stopień motywacji będzie mniejszy, co dla osoby prowadzącej powinno być sygnałem, że budowanie motywacji w pierwszej fazie procesu edukacyjnego będzie miało duże znaczenie).
- Wiemy, z kim na pewno trzeba porozmawiać podczas badania potrzeb.

W przypadku szkolenia otwartego, planowanego z inicjatywy trenera/trenerki, to OP staje się jedną z osób, której refleksje, opinie w tym temacie są istotne.

Analiza potrzeb

Kolejnym elementem przy badaniu sytuacji wyjściowej warsztatu jest analiza potrzeb, czyli odpowiedzenie na pytanie – dlaczego osoby uczestniczące będą brały udział w szkoleniu z danego zagadnienia (warsztat zamknięty) lub powinny wziąć w nim udział (warsztat otwarty).

Analiza potrzeb szkoleniowych polega na zbadaniu:

1. Jak jest obecnie?
2. Jak być powinno?
3. Co się musi zdarzyć, aby było tak jak być powinno?
4. Jakie zasoby, kompetencje są potrzebne, aby zdarzyło się to, co powinno się zdarzyć?

W wypadku warsztatów zamkniętych, głównym źródłem informacji są dla nas przyszli uczestnicy i przyszłe uczestniczki warsztatu, osoby z nimi współpracujące, przedstawiciele/ki środowisk, w których oni działają, przedstawiciele/ki instytucji zamawiającej⁸.

W przypadku szkoleń otwartych głównym źródłem informacji są dla nas przedstawiciele/ki grup, z których osoby będą się zgłaszały na szkolenie, eksperci/tki w danej dziedzinie lub wcześniejsze doświadczenia z pracy w danych grupach.

- Przykładowe pytania do zamawiającego (przy warsztacie zamkniętym):
 - › Jakie są powody (motywacja) zamówienia warsztatu?
 - › Co ma się zmienić?
 - › Na jaką potrzebę, na jaki problem ma odpowiedzieć warsztat?
 - › Czego powinni nauczyć się osoby uczestniczące w warsztacie?

⁸ Jeśli organizacja, w której pracuje trener/trenerka chce realizować szkolenia dla konkretnej grupy ludzi, z którymi współpracuje, np. dla jakiegoś partnerstwa, to ludzie z tej organizacji, w tym trener/trenerka są przedstawicielami instytucji zamawiającej.

- › Czy i jakie są specyficzne obszary, które powinny być omawiane (np. gdy przygotowujemy warsztat dla konkretnej instytucji: ogólnie środowisko pracy, relacje między pracownikami/cami w zespołach, proces rekrutacji, struktura awansów)?
- › Czy są – i jeśli tak, to jakie – zdefiniowane główne przesłanki dyskryminacyjne, które mają być brane pod uwagę?
- › Czy i jakie zachowania dyskryminacyjne występują w danym środowisku? Jaki jest wobec nich stosunek, jakie wywołują reakcje?
- › W jaki sposób OU będą w przyszłości mogły wykorzystywać nabyte umiejętności i wiedzę?
- › Itp.
- Przykładowe pytania do przyszłych uczestników i uczestniczek (przy warsztacie zamkniętym):
 - › Na czym polega ich praca/działalność?
 - › Jak „wykonują”, stosują to, co jest przedmiotem warsztatu?
 - › Jakie mają przekonania na temat danego zagadnienia?
 - › Jaki jest poziom umiejętności i wiedzy ludzi z danej dziedziny?
 - › Jakie mają doświadczenia w tym zakresie, np. kontakt z przedstawicielami/kami grup innej narodowości?
 - › Jakie mają sukcesy w tej dziedzinie?
 - › Jakie mają trudności w pracy?
 - › Itp.
- Przykładowe pytania do przedstawicieli/ek grup, do których skierowany jest warsztat (przy warsztacie otwartym):
 - › Na czym polega praca na danym stanowisku lub w danym typie instytucji/organizacji/w danym środowisku?
 - › Jaki poziom umiejętności i wiedzy jest potrzebny do skutecznej pracy?
 - › Jakie są mocne i słabe strony pracy w tym obszarze, na danym stanowisku, w danym środowisku?
 - › Jakie pojawiają się trudności?
 - › Czy spotykają się z przejawami dyskryminacji i wykluczenia? W jakich obszarach? Z jakich powodów?
 - › Jakie są ich własne reakcje na dyskryminację, nierówność, wykluczenie? Jakie reakcje przeważają w ich środowisku pracy?

Ten etap pozwala na określenie, do jakiej zmiany dążymy poprzez warsztat. Jaki ma być jego efekt końcowy? Jak ma się on przełożyć na rzeczywistość uczestników i uczestniczek? Pozwala nam to sformułować cel ogólny, długofalowy szkolenia.

Podczas analizy potrzeb pamiętaj, aby analizować zarówno poziom wiedzy, jak i umiejętności oraz świadomości, postaw, przekonań, zachowań.

Możliwe metody analizy potrzeb szkoleniowych to:

- Metody ilościowe, m.in.:
 - › badanie ankietowe (ankieta pocztowa, e-mailowa),
 - › testy wiedzy
- Metody jakościowe, m.in.:
 - › wywiad indywidualny
 - › wywiad grupowy
 - › testy psychologiczne
 - › zadania grupowe
- Analiza dokumentów

Diagnoza potrzeb

Jest to wynik analizy pozwalający doprecyzować obszar warsztatu.

Diagnoza potrzeb polega na zbadaniu:

1. Jakie zasoby, kompetencje potrzebne do przeprowadzenia zmiany ludzie już posiadają, a jakich im brakuje?
2. Które z brakujących kompetencji są możliwe do nabycia, wzmocnienia podczas planowanego warsztatu?

Efektem diagnozy jest określenie **luki kompetencyjnej** oraz obszaru warsztatu.

Osoby dorosłe mają cały zasób doświadczeń, z którymi wchodzi w daną sytuację edukacyjną. Metoda uczenia przez doświadczenie bazuje na konstruktywistycznej perspektywie ujmowania nauczania i uczenia się. Zakłada ona m.in., że podmiot uczący się aktywnie konstruuje własną wiedzę, gdyż ludzie nie są tylko rejestratorami informacji, ale budowniczymi struktur własnej wiedzy. Wiedza nie jest „poza nami” i nie czeka, aby być odkrytą. Wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń. Wiedza to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób a także uczucia i interpretacja znaczenia zdarzeń.

Środowisko uczenia się, to m.in. wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się i relacje między uczącym się a przedmiotem poznawania (nastawienie).

W myśl tych założeń istotne jest zarówno to, co się wie, jak i to, w jaki sposób dochodzi się do wiedzy. Uczenie się, według tej teorii, jest samodzielnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz. Uczenie się to proces nieustannego negocjowania znaczeń, poprzez uczenie się i pracę w grupie oraz dyskurs.



Nie zakładaj, że osoby, które będą brały udział w warsztatach będą jak „białe karty”. To, na co warto położyć nacisk, to wykorzystanie już istniejącego potencjału oraz sprawienie, aby warsztat był dla osób uczestniczących wyzwaniem, czymś ciekawym, nowym, co rozszerzy ich doświadczenie.

Dlatego też ważne jest ustalenie, jaką wiedzą, umiejętnościami, przekonaniami dysponują osoby, które będą uczestniczyły w warsztacie.

W zależności od czasu trwania warsztatu i własnych kompetencji należy dokonać zawężenia potrzebnych kompetencji do tych, które mogą być zdobyte na danym warsztacie. Można też opracować cykl spotkań tak, aby objąć wszystkie potrzebne do wzmocnienia kompetencje.

Jak obecnie wygląda sytuacja w danym obszarze?	Jak powinna wyglądać?	Co się musi zdarzyć, aby tak wyglądała?	Jakie konkretne kompetencje (wiedza, umiejętności, przekonania) są potrzebne?	Co osoby już umieją?	Jakiej wiedzy, umiejętności, przekonań im brak?	Co ja mogę im na tym warsztacie zaoferować?
					Luka kompetencyjna	

Dzięki analizie i diagnozie określono potrzeby edukacyjne w powiązaniu z realną sytuacją osób uczestniczących w warsztacie. W ten sposób wzrasta potencjalna użyteczność zajęć, a przez to możliwość zmiany istniejącej sytuacji.

Krok 2 – PO CO?

Drugim krokiem projektowania programu szkoleniowego, po odpowiedzi na pytanie DLACZEGO? – jest odpowiedź na pytanie PO CO?, czyli określenie celów warsztatu (ogólnego i szczegółowych). Etap ten wynika bezpośrednio ze zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych w sferze wiedzy, umiejętności oraz przekonań i postaw.

Cele edukacyjne:

- służą ukierunkowaniu i zmotywowaniu osób uczestniczących i prowadzących,
- umożliwiają właściwy dobór treści, metod i środków dydaktycznych,
- umożliwiają przeprowadzenie dokładnej i obiektywnej ewaluacji procesu edukacyjnego.

Ze względu na kryterium poznawcze, cele edukacyjne można podzielić na te⁹:

- w obszarze wiedzy (uczenie się kognitywne),

⁹ Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn and Bacon, Boston 1956.

- w obszarze umiejętności (uczenie się behawioralne),
- w obszarze postaw (uczenie się afektywne).

Najbardziej rozpowszechniony w Polsce sposób formułowania celów edukacyjnych został opracowany przez Bolesława Niemierkę¹⁰. Według taksonomii celów edukacyjnych Niemierki powinny one zawierać następujące elementy:

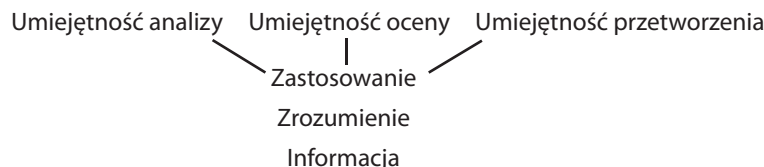
- działanie – jest opisem działania, które ma być wykonane i wyrażone za pomocą czasownika w stronie czynnej (np. osoba uczestnicząca: nazwie..., rozpozna..., zastosuje..., naszkicuje..., obliczy..., skoczy...),
- treść – wyraża przedmiot, temat lub materiał, w stosunku do którego działanie ma być wykonane,
- warunek – jest opisem okoliczności, w jakich działanie ma mieć miejsce,
- kryterium – akceptowany poziom wykonania czynności (lub mniejszy próg) uznany za wystarczający.

Staraj się, aby kryteria były jednoznaczne i umożliwiały obiektywną ocenę wykonania działania.

Przykładem celu zapisanego zgodnie z taksonomią Niemierki jest cel sformułowany w następujący sposób:

W wyniku warsztatów osoba uczestnicząca będzie знаła mechanizm dyskryminacji i będzie potrafiła zastosować go w odniesieniu do swojej rzeczywistości zawodowej.

Taksonomia zakłada również hierarchię celów mówiącą, że osiągnięcie wyższych poziomów celów jest możliwe jedynie przy osiągnięciu niższych poziomów. Na najniższym poziomie ustawione są cele poznawcze z obszaru zapamiętania informacji, nieco wyżej cele poznawcze z obszaru zrozumienia informacji oraz cele z zakresu umiejętności.



W wypadku warsztatów antydyskryminacyjnych zastanów się nad adekwatnością taksonomii Niemierki. Kluczowe dylematy, które ujawniają się podczas formułowania celów to:

1. **Z jakiej perspektywy powinien być sformułowany cel, osoby prowadzącej (OP) czy osoby uczestniczącej (OU)**
 – w przypadku taksonomii celów Niemierki zmiana formułowana jest z punktu widzenia osoby prowadzącej. To trener/trenerka określa zmianę, jaką chce osiągnąć dzięki zaplanowanemu programowi. Podejście to nie jest spójne z teorią konstruktywizmu mówiącą, że osoba dorosła uczy się sama i sama wyznacza sobie cele edukacyjne. Warto się zastanowić nad takim sformułowaniem celów, które zostawiałyby przestrzeń dla osób uczestniczących do adopcowania ich do własnych potrzeb, np.
Nie = OU będą znały korzyści i bariery w kontakcie z osobą z innej kultury (sformułowanie z perspektywy OP).
Tak = Poznanie korzyści i barier w relacji z osobą z innej kultury (sformułowanie z perspektywy OU).

¹⁰ Bolesław Niemierko, *Sztuka nauczania*, PWN, Warszawa 1992.

Jednak takie przeformułowanie celu sprawia, że przestaje on odnosić się do planowanej zmiany, a zaczyna odnosić się do działania osoby prowadzącej.

2. **Granice zmiany** – warsztat jest jednym z narzędzi zmiany, jednak formułując cele warto zastanowić się, do jakiego stopnia może on mieć realny wpływ na otaczającą nas rzeczywistość.

Czy: Przedstawiony zostanie model reagowania na przejawy dyskryminacji.

Czy: OU będą znały sposoby reakcji na przejawy dyskryminacji.

Czy: OU będą umiały reagować.

Czy: OU będą reagowały na przejawy dyskryminacji.

Ostatni cel nie jest mierzalny bezpośrednio po zakończeniu warsztatu, ale dopiero po jakimś czasie od momentu zakończenia zajęć. Mimo że wymaga on dodatkowych czynności weryfikacyjnych, to jednak stawia przed osobą prowadzącą wyzwanie związane nie tylko z kształceniem umiejętności reagowania, ale również wzbudzenia/wzmocnienia motywacji do zastosowania nabytej wiedzy.

Dylemat ten jest związany z pytaniem czy cele edukacyjne można sformułować z perspektywy zastosowania, skoro weryfikacja zastosowania nie jest możliwa po zakończeniu warsztatu. Taksonomia celów Niemierki dopuszcza formułowanie celów edukacyjnych także na poziomie zastosowania. Warto pamiętać, że określenie celu zależy od całego procesu edukacyjnego. Trzeba mieć świadomość, że inne cele stawiamy na ośmiogodzinnym warsztacie, a inne na kilkumiesięcznym cyklu edukacyjnym, gdzie sformułowanie celów z poziomu zastosowania wydaje się możliwe.

Krok 3 – CO?

Trzecim krokiem planowania programu szkoleniowego jest odpowiedź na pytanie CO? będzie przedmiotem warsztatu, czyli określenie treści warsztatowych.

Wychodząc od celów szczegółowych łatwo będzie dokonać selekcji informacji rzeczywiście potrzebnych.

Określając treści zastanów się:

- co osoby prowadzące **MUSZĄ** przekazać,
- co osoby prowadzące **POWINNY** przekazać,
- co osoby prowadzące **MOGĄ** przekazać.

Hierarchizacja treści pozwoli, w razie braku czasu lub konieczności dokonania modyfikacji programu podczas zajęć, na świadome, a nie przypadkowe, rezygnowanie z treści i odrzucenie tych najmniej ważnych.

Pamiętaj, aby planując treści warsztatowe przewidzieć także cykliczny element ewaluacji – każdy dzień powinien kończyć się podsumowaniem i czasem na refleksję osób uczestniczących.

Najprostsza i kompleksowa struktura warsztatu antydyskryminacyjnego zawiera w sobie następujące elementy¹¹:

Ramowa struktura warsztatu antydyskryminacyjnego

Cele	Treści
Moduł O – WPROWADZENIE	
1. Wzajemne poznanie się, orientacja w grupie 2. Wzrost poczucia bezpieczeństwa/zaufania 3. Zakontraktowanie treści i metod pracy: cele, oczekiwania, program, zasady współpracy	• Przedstawienie się OP i OU • Prezentacja celów warsztatu • Określenie oczekiwań/obaw • Prezentacja programu • Wypracowanie zasad współpracy
Moduł I – TOŻSAMOŚĆ	
1. Identyfikowanie własnej tożsamości 2. Głębsze poznanie siebie (wzbudzanie refleksyjności) 3. Zdobywanie wiedzy dotyczącej roli tożsamości w życiu	• Kim jestem/skąd pochodzę? • Wymiary tożsamości • Płynność/wielkość tożsamości/przynależność do różnych grup
Moduł II – POSTRZEGANIE SPOŁECZNE – stereotypy i uprzedzenia	
1. Uzyskanie wiedzy na temat stereotypów i uprzedzeń, jako źródła dyskryminacji 2. Identyfikowanie i demaskowanie stereotypów i uprzedzeń we własnym życiu i życiu społecznym 3. Uświadomienie sobie ograniczeń wynikających z istnienia stereotypów i uprzedzeń	• Czym jest stereotyp i uprzedzenie: definicja, cechy, funkcje • Identyfikacja własnych stereotypów i uprzedzeń • Mechanizmy stereotypizacji, autostereotypizacji, zjawisko zagrożenia stereotypem • Relacja między stereotypami i uprzedzeniami • Piramida nienawiści
Moduł III – DYSKRYMINACJA	
1. Zdobywanie wiedzy na temat: mechanizmów, rodzajów, definicji dyskryminacji, skali zjawiska 2. Nauczanie się rozpoznawania przejawów dyskryminacji	• Doświadczenie mechanizmu dyskryminacji • Zdefiniowanie pojęcia dyskryminacja • Teoria: rodzaje dyskryminacji, źródła, przyczyny, mechanizmy
Moduł IV – PRZECIWDZIAŁANIE DYSKRYMINACJI	
1. Refleksja na temat własnej gotowości reagowania na dyskryminację 2. Poznanie prawa i narzędzi reagowania 3. Nauczanie się reagowania na dyskryminację	• Ćwiczenie działania i reagowania (technika) • Podstawy prawne • Szukanie rozwiązań i strategii • Dobre praktyki – przykłady • Korzyści z reagowania i konsekwencje braku reakcji

¹¹ Tabela opracowana podczas zajęć pracowni genderowej, Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego, 2. edycja.

Moduł V – ZAKOŃCZENIE

1. Zakończenie pracy grupy
2. Ewaluacja warsztatu/treningu/szkolenia

- Podsumowanie treści warsztatu
- Ewaluacja – rundka końcowa/ankiety itp.

Krok 4 – JAK?

Kiedy już wiadomo, co będzie przekazywane w trakcie warsztatu, czas na zastanowienie się JAK? będzie to realizowane, czyli wybór metod.

Metoda szkoleniowa¹² to racjonalnie zaplanowana przez osobę prowadzącą forma organizacji etapów uczenia się. Metoda stwarza określoną sytuację i warunki, w których osoba ucząca się podąża w jasno wyznaczonym kierunku, według wymaganych przez OP założeń, by osiągnąć zamierzony cel, jakim jest pewien zasób wiedzy i umiejętności. W obszarze określonej metody nauczania można stosować różne techniki.

Najważniejsze metody warsztatowe to:

- **Prezentacja** – oparta na przekazywaniu informacji przez osobę/y prezentującą/e;
- **Dyskusja** – oparta na wymianie opinii, doświadczeń, informacji pomiędzy osobami uczestniczącymi;
- **Analizowanie i rozwiązywanie problemów** – oparte na logicznej sekwencji przyczynowo-skutkowej;
- **Inscenizacja** – oparta na przedstawianiu jakiejś sytuacji przez jedną, kilka osób (w tym osobę prowadzącą) pozostałym osobom uczestniczącym;
- **Symulacja** – oparta na doświadczaniu i przeżywaniu przez wszystkie osoby uczestniczące jakiejś fikcyjnej (gra) lub rzeczywistej (symulacja realistyczna) sytuacji;
- **Wizualizacja** – oparta na technikach uaktywniających zmysł wzroku, np. rysowanie, film, itp.;
- **Metafora** – oparta na kreowaniu świata fantastyki z wykorzystaniem realnych emocji czy odczuć;
- **Samorefleksja** – oparta na pracy jednoosobowej, czasem powiązanej z wykonaniem jakiegoś testu lub przyjrzeniu się sobie w jakiejś sytuacji wykreowanej poprzez pytanie osoby prowadzącej;
- **Zajęcia outdoorowe** – oparte na aktywności poza salą szkoleniową, polegające na wykonaniu trudnych zadań, wymagających współpracy całej grupy;
- **Techniki relaksacyjne** – oparte na stymulowaniu ciała, np. praca z oddechem, ćwiczenia gimnastyczne.

Wybór metod zależy od kilku czynników:

- Cel – czego chcę nauczyć
- Grupa – w jakiej fazie procesu grupowego jest grupa
- Grupa – jaka jest liczebność grupy

¹² Marzanna Owczarz, *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa 2005, s. 190.

- Czas – ile czasu trwa szkolenie i ile czasu można poświęcić na dany fragment szkolenia
- Grupa – jakie doświadczenia edukacyjne ma za sobą ta grupa
- Zasoby – co jest potrzebne do zastosowania danej metody, jakim zapleczem technicznym dysponujemy
- Trener/trenerka – kompetencje OP
- Grupa – profil grupy pod względem płci, wieku, przynależności etnicznej i religijnej, orientacji seksualnej, stopnia sprawności
- Grupa – dominujący styl uczenia się grupy
- Różnorodność metod

W edukacji antydyskryminacyjnej warto pamiętać o kodach kulturowych poszczególnych grup, ponieważ kody te mogą być sprzeczne z zaproponowanymi przez nas założeniami metodologicznymi. Więcej informacji o metodach warsztatowych w kontekście zajęć antydyskryminacyjnych i różnic kulturowych znajduje się w następnym rozdziale poświęconym metodom.

Mając już treści oraz metody warsztatowe, można zacząć układać je w kolejność, w jakiej chcemy je przekazać oraz wyodrębnić zamknięte całości stanowiące moduły.

Opracowując układ warsztatu, odwołuj się do zasad uczenia się dorosłych i zastanów się, co sprawi, że osoby będą czuły się bezpiecznie, będą zaangażowane, zmotywowane do pracy i zyskają poczucie, że to, czego się tutaj nauczą, będą mogły zastosować w swojej codzienności, oraz że mają wpływ na proces swojego uczenia. Aby to osiągnąć, kieruj się strukturą programu szkoleniowego zaprezentowaną poniżej.

Typowa konstrukcja programu szkoleniowego:

- I. Wstęp
- II. Rozwinięcie
- III. Zakończenie

Struktura „Wstępu”

Celem wstępu jest przede wszystkim zbudowanie poczucia bezpieczeństwa oraz zaangażowania i motywacji do zajęć. Więcej o tym etapie warsztatu w rozdziale poświęconym roli kontraktu w prowadzeniu warsztatów.

Struktura „Rozwinięcia”

Po wybraniu treści i metody uporządkuj je w logiczną całość. Aby zbudować poczucie bezpieczeństwa, zaczynaj od treści prostych, które są znane osobom uczestniczącym i stopniowo zwiększaj stopień trudności, wprowadzając treści nowe, nieznane.

Model uczenia przez doświadczenie (Model Kolba) opiera się na uczeniu indukcyjnym – od szczegółu do ogółu; od jednostkowego doświadczenia do teorii. Przygotowując program warsztatu staraj się tak układać poszczególne moduły, aby zaczynały się od doświadczenia, a nie od teorii.



Sekwencja działań warsztatowych powinna przypominać spiralę, a nie linię prostą. Powracaj do wprowadzonych już treści i umiejętności oraz odnoś je do struktury całego warsztatu. Ważne, aby pokazywać związki (w slangu trenerskim związki te nazywane są „kolankami” albo „kotwiczeniem”) pomiędzy kolejno następującymi po sobie treściami i ćwiczeniami.

Aby wzmocnić przekaz i utrwalić zagadnienia, zaplanuj kilka, co najmniej dwa, ćwiczenia – wprowadzające do danej umiejętności oraz utrwalające nabywaną umiejętność.

Struktura „Zakończenia”

Celem zakończenia jest utrwalenie przekazywanych informacji i ćwiczonych kompetencji, uporządkowanie ich, zmotywowanie osób do ich zastosowania oraz zamknięcie relacji, które nawiązały się w grupie.

Aby wesprzeć ten proces:

- przypomnij to, co zostało po kolei omówione i przećwiczone podczas zajęć,
- zaproś do refleksji nad wykorzystaniem doświadczeń warsztatu w codziennej praktyce (zamknięcie całościowe cyklu Kolba),
- zbierz końcowe informacje zwrotne, które m.in. pomogą w ewaluacji warsztatu. Więcej na ten temat w rozdziale poświęconym ewaluacji.

Krok 5 – CZEGO POTRZEBUJESZ?

Ostatnim krokiem w planowaniu programu warsztatowego jest opracowanie szczegółowego KONSPEKTU ZAJĘĆ, uwzględniającego oprócz celów, treści i metod, także rozkład całego materiału w czasie oraz potrzebne materiały. Opracowując konspekt weź pod uwagę takie czynniki jak:

- Czas (np. ile czasu zajmują poszczególne części danego ćwiczenia – pamiętaj, że ćwiczenie to nie tylko wykonanie przez grupę danego zadania, ale także czas na jego omówienie; w jakich godzinach będzie realizowany dany moduł warsztatowy).
- Materiały szkoleniowe (jakie materiały wykorzystasz, co będzie potrzebne do ćwiczeń).
- Sala warsztatowa i jej wyposażenie (wielkość, kształt, oświetlenie, meble, sprzęt, dostępność, oznakowanie i dostępność dla osób z ograniczonymi możliwościami ruchowymi, słabowidzących, obcojęzycznych).
- Otoczenie sali warsztatowej (np. jak daleko od sali jest miejsce posiłków i ile czasu zajmuje przemieszczanie się z jednego miejsca do drugiego, dostęp do toalet dla osób o różnych potrzebach, itp.).

Przed warsztatem

Zanim zaczniesz realizować program warsztatowy, spójrz na niego jeszcze raz i zastanów się:

- Jaki jest poziom twoich kompetencji związanych z warsztatem? – w jakim stopniu jesteś ekspertem, ekspertką z danego tematu, na ile są ci znane ćwiczenia, które zaplanowałeś/aś i jakie jest twoje doświadczenie w ich stosowaniu?

- Czy program nie jest przeładowany? – początkujący trenerzy i trenerki mają tendencję do planowania zbyt dużej ilości treści.
- Czy program nie jest zbyt trudny dla osób uczestniczących? – zmiana następuje, gdy jest zachowana optymalna różnica, a więc kiedy program nie jest ani zbyt łatwy, bo wtedy nie jest angażujący tylko nudny, ani za trudny, bo wówczas porażka przy radzeniu sobie z zadaniami i brak zrozumienia przerabianych treści stają się demotywujące i prowadzą do wyłączenia się z procesu edukacyjnego.

Podsumowanie

- Konstruowanie programu to proces składający się z pięciu kroków, kiedy odpowiadasz na pięć pytań: DLA-CZEGO? PO CO? CO? JAK? CZEGO POTRZEBUJESZ?
- W pierwszym kroku najważniejsze jest, aby odróżnić potrzeby od oczekiwań. Potrzeby to coś, bez czego trudno się obejść, wartości dostarczane przez dany warsztat¹³. Oczekiwania to przypuszczenia, nadzieje, pragnienia. Przychodząc na warsztaty ludzie dzielą się swoimi oczekiwaniami. Trener/trenerka powinien/na dostrzec czego naprawdę potrzebują.
- W drugim kroku pamiętaj, żeby formułować cele edukacyjne w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i przekonań. Określając cele, zastanów się, co będzie realne do osiągnięcia w planowanym czasie warsztatu.
- Trzeci krok polega na doborze treści. Pamiętaj, że ludzie dorośli nie uczą się poprzez zapamiętywanie informacji, ale poprzez rekonstruowanie swojej wiedzy w oparciu o nowe informacje. Do tego potrzebny jest czas. Nie przeładuj programu treściami.
- Czwarty krok to wybór metod. Stosuj różnorodne metody odnoszące się do różnych stylów uczenia się.
- Piąty krok to określanie potrzebnych zasobów. Ułożenie harmonogramu warsztatu jest bardzo ważnym elementem planowania. Daje on poczucie bezpieczeństwa zarówno osobom uczestniczącym, jak i prowadzącym. Pamiętaj jednak, że program szkolenia jest narzędziem dynamicznym i podczas realizacji powinien podlegać korektom uwzględniającym specyfikę danej grupy.

Podczas konstruowania programu edukacyjnego przede wszystkim pamiętaj o tym, że jest to narzędzie do osiągnięcia celu, a nie cel sam w sobie.

¹³ *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2002, t.II s. 420 i 820

Dominika Cieślukowska

METODY WARSZTATOWE W KONTEKŚCIE ANTYDYSKRYMINACJI I RÓŻNORODNOŚCI

*Mamy dwie możliwości:
albo podjąć jakiegokolwiek, choćby ograniczone działanie,
albo czekać, aż uprzedzenia i dyskryminacja jakimś cudem same znikną z życia społecznego.*
Henri Tajfel

Tak do podjęcia działań antydyskryminacyjnych i motywowania jednostek do zmiany zachęcał Henri Tajfel, teoretyk i badacz procesów międzygrupowych. Osoby prowadzące warsztaty antydyskryminacyjne nie czekają, ale podejmują działania. Prowadząc zajęcia obierają cel, budują program i dobierają metody. Bardzo ważne jest, by dobór tych ostatnich nie był przypadkowy czy motywowany jedynie atrakcyjną formą, dobrą zabawą, gwarancją silnych przeżyć, czy rutyną trenerską, ale by jak najbardziej przybliżał do założonego edukacyjnego celu. Metoda pracy, jako konkretne ćwiczenie czy doświadczenie, jest jedynie sposobem realizacji założeń i powinna być każdorazowo dobierana z namysłem i adekwatnie do:

- celu warsztatu/modułu/danego doświadczenia;
- potrzeb i możliwości grupy docelowej;
- kompetencji trenerskich;
- warunków czasowych, technicznych, organizacyjnych.

Wiele podręczników trenerskich – nie tylko odnoszących się do przeciwdziałania dyskryminacji, ale także ogólnych¹⁴ – proponuje konkretne scenariusze ćwiczeń oraz opisuje różne rodzaje metod (ćwiczenia indywidualne i grupowe), tłumacząc, czym jest m. in. studium przypadku, odgrywanie ról, gry symulacyjne i inne. W tym podręczniku rezygnujemy zatem z przedstawiania zarówno typów form edukacyjnych, jak i konkretnych metod pracy, zachęcając do zapoznania się z nimi w różnych podręcznikach, jak chociażby tych poświęconych pracy w szeroko rozumianym kontekście antydyskryminacyjnym¹⁵. Tytuły publikacji, które zawierają bogate zbiory ćwiczeń odnoszących się do postrzegania siebie: tożsamości, postrzegania innych: stereotypów i uprzedzeń, dyskryminacji i jej przeciwdziałania znajdują się na końcu tego rozdziału.

¹⁴ Np. Mel Silberman, Carol Auerbach, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Wolters Kluwer, Oficyna ekonomiczna, Kraków 2006 oraz Marzanna Owczarz, *Po-radnik edukatora*, CODN, Warszawa, 2005 i inne.

¹⁵ *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005, s. 23–32; *Kompas. Edukacja o prawach człowieka*, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży Szansa, CODN, Warszawa 2005, s. 52–56; *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Stowarzyszenie Lambda Warszawa 2005 (cały podręcznik ustrukturyzowany jest według poszczególnych typów metod); *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy 4*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Rada Europy, Komisja Europejska, Strasburg 2000, s. 39–88; *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008, s. 11–13.

Budując program, który ma realizować zakładane cele, a następnie dobierając adekwatne metody, warto zastanowić się, czy i na ile dany cel, program oraz konkretne ćwiczenie, technika, doświadczenie wpisują się w ważne dla oddziaływań antydyskryminacyjnych wymiary:

1. Oddziaływanie ogólne czy tematyczne:

- **Ogólne metody antydyskryminacyjne** – przekazują wiedzę i uwrażliwiają na mechanizmy międzygrupowe, pokazują zróżnicowanie społeczne, opisują relacje mniejszość-większość, stereotypy, uprzedzenia, dyskryminację z powodu różnych przesłanek, bez uszczegóławiania sytuacji wybranej grupy społecznej lub mechanizmów charakterystycznych dla danego typu dyskryminacji.
- **Tematyczne metody antydyskryminacyjne** – skupiają się na konkretnej grupie społecznej i/lub specyficznej przesłance dyskryminacyjnej, pokazując charakterystykę sytuacji, problemy, wyzwania, ruchy emancypacyjne skupione wokół płci, mniejszości etnicznych/religijnych, osób z niepełnosprawnościami, osób o tożsamości homoseksualnej i innych.

Warsztat może być od początku do końca zbudowany jedynie z metod ogólnych albo też tematycznych, lub zaczynać się od komponentu ogólnego, który służy jako fundament do dalszych działań i przekazywania coraz bardziej szczegółowych informacji. Zależnie od decyzji OP, siła akcentowania przykładów trenerskich, odwołań, danych liczbowych i analiz jakościowych może być bardziej ogólnej natury, zbalansowana pomiędzy różnymi grupami i zagadnieniami lub specyficzna dla danej przesłanki.

2. Oddziaływanie na wiedzę, świadomość, umiejętności:

- **Metody pracy na poziomie świadomości** mają kształtować otwartość na osoby z różnych grup społecznych i uświadamiać wielość perspektyw, wartości i normy zachowań różnych od tych, które charakterystyczne są dla danej jednostki lub jej własnej grupy. W trakcie ćwiczeń świadomościowych OU mają okazję do refleksji nad sobą i swoim miejscem w szerszym systemie społecznym, w którym działają mechanizmy mniejszość-większość, władza i uprzywilejowanie, oraz podporządkowanie innych grup. Zachęcanie do odkrywania i ciekawości poznawczej pozwala pracować nad często uproszczonym obrazem świata, jaki kreują stereotypy i etnocentryzm.
- **Metody dostarczające wiedzy:** faktów, definicji, teorii, danych o szeroko rozumianej różnorodności lub konkretnej grupie/grupach. Wiedza pomaga zrozumieć zależności społeczne i służy budowaniu nowych perspektyw do interpretowania sytuacji związanych z dyskryminacją. Zastępuje stereotypową wizję świata, ukazując jego kompleksowość i wyzwania spotkań międzygrupowych. Wiedza może być dostarczana zarówno w trakcie ćwiczeń świadomościowych, jak i w ich efekcie.
- **Metody rozwijające kompetencje** rozpoznawania dyskryminacji i tworzące możliwości przećwiczenia umiejętności adekwatnego przeciwdziałania lub reagowania na stereotypowe poglądy, mikronierówności, wykluczenie, dyskryminację. Pozwalają ćwiczyć zachowania właściwe dla danej sytuacji osobistej, zawodowej czy społecznej (sposoby zachowania w miejscach prywatnych lub publicznych, w relacji z osobami bliskimi lub nieznanymi, sposoby komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ale też umiejętność wychodzenia poza własną perspektywę, własne stereotypy i uprzedzenia, dalszego



poszukiwania informacji o sobie i grupach innych niż własna, radzenia sobie z dwuznacznościami powstającymi w kontakcie).

Podczas dobierania metod warto sprawdzić, do jakiego stopnia ich dobór przyczynia się do wprowadzania zmiany na poziomie wszystkich trzech elementów procesu uczenia się lub koncentruje się na jednym z nich. Najczęściej doświadczenia proponowane na początku warsztatu skupiają się na pracy nad świadomością i/lub poszerzaniem, porządkowaniem, zdobywaniem wiedzy, a następnie ćwiczą umiejętności.

Różnorodność metod i ich oddziaływania na trzy powyższe aspekty jest też istotna z punktu widzenia różnic indywidualnych między OU, która wyraża się w różnych stylach uczenia się. Każdy uczy się w inny sposób. Według Davida Kolba w procesie uczenia się można wyróżnić cztery podstawowe czynności: odczuwanie, obserwację, myślenie i działanie. Indywidualny styl uczenia to kombinacja tych czterech aktywności, dlatego warto zapewniać różnorodność w doborze metod, zwiększając tym samym skuteczność uczenia wszystkich OU, w odpowiedzi na ich preferowany styl.

3. Koncentracja na podobieństwach lub różnicach międzygrupowych (między grupą większościową i mniejszościową, obcą i własną):

- **Metody skupione na pokazywaniu podobieństw międzygrupowych** pozwalają budować relacje i przeciwdziałają skutkom dystansu społecznego, którego doświadczają często przedstawiciele grup mniejszościowych w kontaktach z większością. Wykorzystuje się je w celu przełamania przekonania, że osoby z grupy obcej są zdecydowanie różne od osób z własnej grupy. Taka koncepcja pracy opiera się na badaniach psychologicznych stwierdzających, że istnieje gotowość do korzystniejszej oceny człowieka podobnego niż niepodobnego.
- **Metody pokazujące różnice między grupą własną a stereotypizowaną** przygotowują do spotkania z osobami różnymi od Ja. Osoby te mogą być w pewnych obszarach do nas podobne, w innych zaś różnić się od nas. Pozwalają wypracowywać wrażliwość bazującą na świadomości różnic i umiejętności zawieszania ocen, i etnocentrycznych interpretacji w sytuacjach, gdy ma się z nimi do czynienia. Polega to na docenieniu faktu, że ludzie różnią się między sobą i że różnorodność wzbogaca.

Na początku warto kłaść większy nacisk na budowanie relacji, czyli dostrzeganie podobieństw, szczególnie w relacjach nie do końca harmonijnych, ale także dostrzeżenie odmienności jest ważnym etapem wyjścia poza ograniczenia własnej percepcji.

4. Koncentrowanie się na poziomie indywidualnym *versus* społecznym/strukturalnym:

- Szereg **metod warsztatowych koncentruje się na pokazywaniu jednostce** jej stereotypowych przekonań i uprzedzeń wobec różnych grup. Świadomość, że nikt nie jest wolny od uprzedzeń i znajomość własnych „czułych punktów” i „miejsc zapalnych” jest bardzo ważnym wnioskiem zajęć antydyskryminacyjnych. Podkreślanie osobistej odpowiedzialności za przeciwdziałanie wpływowi stereotypów i uprzedzeń na rzeczywistość jest częstym przesłaniem płynącym z zaproponowanych ćwiczeń.
- **Metody powinny też pokazywać szerszy kontekst społeczny**, np. rolę edukacji i socjalizacji (większość stereotypów czy uprzedzeń jest nabywanych niezależnie od jednostki), nazywać większościowe normy kulturowe, które sprzyjają wy-

kluczeniu i dyskryminacji, uwrażliwiać na strukturę zależności i władzy wpisanej w system społeczny (ludzie dysponujący władzą są bardziej skłonni do stereotypizowania osób stojących niżej w hierarchii).

Tworzenie rzeczywistości równościowej i wolnej od dyskryminacji zależy od jednostek i wymaga równoległe zmian strukturalnych. Dobrane ćwiczenia powinny pokazywać powszechne społecznie stereotypy i to, że są one aktywizowane i przetwarzane automatycznie, oraz akcentować indywidualne przekonania jednostki podlegające przetwarzaniu kontrolowanemu. Metody uświadamiające własną pozycję w systemie (zarówno komuś podlegam, jak i nad kimś mam zwierzchność) mogą przyczynić się do uważności na innych i większej empatii, co przeciwdziała kierowaniu się stereotypowymi przekonaniami. Promowanie egalitarnych wartości i wspieranie równościowych przekonań powinno występować na warsztacie antydyskryminacyjnym w kontekście indywidualnych norm oraz korzyści płynących z tak uporządkowanych systemów społecznych.

5. Koncentracja na grupie/osobach stereotypizujących/dyskryminujących *versus* stereotypizowanych/dyskryminowanych.

- **Perspektywa i zadania osób z grup większościowych** wpisane są w wiele metod, gdyż istotne jest pokazywanie funkcji stereotypów, roli uprzedzeń czy metod reagowania na dyskryminację osób wywodzących się z tych grup. Większość badań, teorii i podejść potwierdza, że motorem dyskryminacji są grupy i osoby posiadające władzę.
- Choć **osoby stereotypizowane/dyskryminowane** rzadziej są czynnikiem sprawczym i mają mniejszy wpływ na środowisko społeczne, to ich punkt widzenia, konsekwencje stereotypów i dyskryminacji oraz metody ich strategicznego myślenia oraz oddziaływania na uprzedzenia i dyskryminację także powinny zostać poruszone podczas warsztatu.

Koncentrując się na tym aspekcie należy tak dobrać metody, by pokazywać perspektywę obu stron: zaplanować dostarczanie okazji do odkrywania własnej roli (jako osoby stereotypizującej i stereotypizowanej) oraz dostarczać narzędzi analizy i reagowania w sytuacjach charakterystycznych dla obu „pozycji”.

6. Oddziaływanie poprzez dostarczanie okazji do przeżywania pozytywnych emocji a aktywizowanie trudnych przeżyć:

- **Metody, w których występuje przewaga informacji pozytywnych** nad negatywnymi, unikanie sytuacji rywalizacji i zadbanie o zadania wymagające współpracy są często skutecznymi oddziaływaniami przynoszącymi obniżenie stereotypów i większą gotowość do pozytywnych kontaktów. Wzbudzanie radości, wesołości, ciekawości, zainteresowania, współczucia, jest czynnikiem aktywnie przełamującym wrogość, niechęć, lęk, opór, złość i uprzedzenia społeczne¹⁶.
- Metody uświadamiające osobie podatność na mechanizm stereotypizowania lub własne stereotypy/uprzedzenia/zachowania dyskryminujące, często **wywołują trudne emocje** (wstyd, zażenowanie, złość, smutek, żal, strach). Jest to wyzwanie trenerskie wymagające odpowiednich umiejętności „odsłuchiwania” i konstruktywnego wykorzystywania ich do celów edukacyjnych. Trudne emocje hamują aktywizację stereotypów automatycznie wyzwalanych przez proces kategoryzacji¹⁷.

Gdy dobieramy metody warto pamiętać, że trudne emocje powinny się pojawić, aby można je było wykorzystać do motywowania zamiany automatycznych stereotypowych reakcji na zachowania wywodzące się z równościowych przekonań

¹⁶ Barbara Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – istota zjawiska i przesłanki zmian*, w: Kinga Białek, Teresa Halik, Agata Marek, Robert Szuchta, Barbara Weigl, *Edukacja przeciw Dyskryminacji*, Vox Humana, Warszawa 2008, s. 95–107.

¹⁷ Patricia Devine za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcia*, GWP, Gdańsk 1999, s. 307.



i norm. Trudne emocje można rekompensować atrakcyjną formą metod, które przełamują nudę oraz pozwalają osobom z różnych grup na współpracę, wzbudzają pozytywne uczucia.

7. Oddziaływanie poprzez rzeczywisty kontakt z osobami z obcych grup lub przygotowanie do kontaktu:

- **Metodą przełamywania stereotypów może być stworzenie okazji do spotkania z osobami z grup nacechowanych uprzedzeniami.** Jego celem jest m. in. personalizowanie posiadanych, często stereotypowych informacji, zwiększenie spostrzegania różnicowania grupy obcej, odnalezienie podobieństw i zmniejszenie dystansu międzygrupowego. To wszystko ma się przyczynić do poprawy relacji między grupą własną a obcą, czy dominującą i podporządkowaną. Stoi za tym założenie, że osobisty kontakt doprowadza do poprawy postaw międzygrupowych.
- **Zanim dojdzie do osobistego spotkania,** trzeba się na nie przygotować. Osoby uczestniczące w warsztacie powinny mieć okazję przyjrzenia się własnym postawom, poznania szerzej działających w społeczeństwie mechanizmów, zrozumienia złożoności kontaktów międzygrupowych nacechowanych silnymi podziałami, (de)faworyzacją, rywalizacją i hierarchią. Pomocne mogą być pośrednie formy, czyli spotkania symboliczne za pomocą filmu, artefaktów społecznych/kulturowych¹⁸, dramy, wizualizacji.

Kontakt może bardzo pomóc w uzyskaniu trwałej zmiany, gdyż postawy ukształtowane własnym doświadczeniem są bardziej zdecydowane, łatwiej dostępne i bardziej odporne na zmianę niż postawy oparte na informacjach z drugiej ręki. Niejednokrotnie jednak kontakt może doprowadzić do potwierdzenia stereotypowych informacji, dlatego musi być dobrze przygotowany. Sytuacja spotkania powinna zachęcać do budowania równości i konfrontowania stereotypów, zachodzić w bezpiecznych warunkach, osoby w niej uczestniczące powinny mieć zagwarantowany równy status oraz możliwość zawarcia osobistych znajomości. Współzależność, realizowanie wspólnych celów i doświadczanie wspólnego sukcesu może przyczynić się do obniżenia obcości, wrogości i przełamania uprzedzeń.

8. Oddziaływanie na całą grupę na równych prawach *versus* na poszczególne osoby na różnych prawach:

- **Część metod zakłada udział całej grupy i przeżywanie podobnych doświadczeń.** Stymulują one angażowanie wszystkich, z zastrzeżeniem, że gotowość uczestnictwa i dzielenia się odczuciami, wrażeniami, refleksjami i wnioskami będzie zawsze zindywidualizowana i dostosowana do możliwości i potrzeb OU. Struktura takich ćwiczeń zakłada możliwość równościowego zaangażowania, na takich samych zasadach, podobne możliwości uczenia się i podobne konsekwencje dla każdej jednostki.
- **Można też stosować metody, które zachęcają do udziału osoby na różnych prawach.** Z jednej strony mamy z nimi do czynienia, gdy decydujemy się (na przykład przy dużych grupach) na formę tzw. akwarium¹⁹: inne role i zadania przypisuje się obserwatorom/kom, a inne aktywnym ochotnikom/czkom. Podobnie działają ćwiczenia, w których strukturę wpisane są różne role. Na przykład, opisane w tym podręczniku, w rozdziale na temat metodologii cyklu Kolba, ćwiczenie Mniejszość-większość. Osoby, które zgłaszają się na ochotników/ochotniczki i wychodzą z sali, automatycznie tworząc

¹⁸ Praca z artefaktem – wykorzystanie rekwizytu jako ilustracji w celu zademonstrowania czy wzmocnienia przekazu, może też być źródłem analizy, podobnie jak tekst, jak element świata społecznego i kultury.

¹⁹ Akwarium polega na tym, że grupka uczestników/czek wykonuje na środku jakieś zadanie np. prowadzi dyskusję, a pozostali uczestnicy/czki obserwują, to co się dzieje.

grupę mniejszościową, reszta grupy dostaje zadanie, które najczęściej prowadzi do wykluczenia grupy mniejszościowej. Konsekwencje psychologiczne dla osób z tych dwóch grup są bardzo różne. Osoby dobrowolnie zgłaszające się do aktywności, są w konsekwencji narażone na większe trudności. Może dojść także do powtórnej wiktymizacji (jeśli do roli wykluczanej czy dyskryminowanej zgłoszą się osoby na co dzień przeżywające podobne doświadczenia w swoim środowisku).

Nie twierdzymy, że jedne metody są lepsze od drugih. Zazwyczaj proces uczenia występuje w obu typach metod i powinien być uczący dla wszystkich, niezależnie od roli jaką się pełni i osobistego zaangażowania. Nazwanie wszystkich ról, zadań, sposobów zaangażowania, czas na omówienie i podsumowanie daje szansę wyrównania efektów uczenia. Jednakże ćwiczenia z tzw. „haczykiem” (których sporo jest w zestawach metod antydyskryminacyjnych), należy dobierać i przeprowadzać szczególnie uważnie i adekwatnie do sytuacji w grupie.

- Osobną grupę stanowią **ćwiczenia, w których osoba prowadząca występuje równocześnie w roli uczestnika/uczestniczki** doświadczenia, np. w taki sposób, że w trakcie doświadczenia wpływa na odtwarzany mechanizm dyskryminacji (odpowiednio rozdziela zasoby, przekazuje wycinkowe informacje, itp). Wprowadzanie takich ćwiczeń odradzamy z kilku powodów:
 1. w takich strukturach OP staje się ważnym elementem doświadczenia i traci dystans potrzebny do całościowego omówienia doświadczenia,
 2. może to doprowadzić do zerwania zaufania między częścią osób uczestniczących, bądź całą grupą. Osoba prowadząca odgrywa ważną rolę modelującą podczas zajęć, a jej zachowanie niezgodne z zasadami warsztatowymi może mieć destrukcyjny wpływ na grupę,
 3. może to uruchomić mechanizm racjonalizacji (*gdyby nie manipulacja osoby prowadzącej, to ja bym się tak na pewno nie zachował/a*), w efekcie doświadczenie traci swój potencjał edukacyjny, a jest jedynie odtworzeniem przemocowych mechanizmów.

Planując sekwencję metod – dobranych do celów i programu – pamiętaj o etapach procesu grupowego, odpowiadaj na gotowość poszczególnych OU do odsłaniania się przed grupą oraz uwzględniaj ryzyko potencjalnego stresu, frustracji, niepokoju, obaw czy porażki, jakie może wywołać dane doświadczenie. Korzystaj z różnorodnych form pracy (indywidualna, grupowa, na forum, akwariium) oraz bogatego repertuaru rodzajów doświadczeń (dyskusje, studia przypadków, odgrywanie scenek, symulacje, metafory, wizualizacje, prezentacje trenerskie, samorefleksja), gdyż:

- będzie to wyraz zauważania oraz doceniania równości i różnorodności;
- przyczyni się to do stymulowania aktywności i zaangażowania osób o różnych stylach uczenia się;
- zwiększy poziom bezpieczeństwa i zaufania w grupie;
- urozmaici poszczególne moduły i cały warsztat;
- zwiększy skuteczność oddziaływania.



Pamiętaj, że stereotypów i uprzedzeń wobec grupy obcej nie da się zredukować przypadkowymi interwencjami. Wymaga to zaplanowania serii doświadczeń obejmujących różnorodne rodzaje oddziaływania²⁰.

Założenia wobec metod warsztatowych a różnice kulturowe

Przygotowania do prowadzenia warsztatu w grupie zróżnicowanej kulturowo lub w kulturze odmiennej niż własna, wymagają świadomości i wiedzy na ile założenia stojące za metodami aktywnymi zgodne są z wartościami i praktykami uczenia (się) w różnych kulturach. Poniżej podajemy główne założenia metodologii uczenia przez doświadczenie z komentarzem służącym refleksji nad kulturowymi możliwościami i ograniczeniami jej stosowania.

1. Każde doświadczenie musi być przemyślane, zaplanowane i przygotowane; nie zdarzy się spontanicznie, szczególnie, jeśli ma być przeprowadzone w grupie różnorodnej kulturowo. **Kultury różnią się znacznie pod względem podejścia do planowania zadań i czasu.**
2. Zaplanowane doświadczenie ma przynosić zmianę. Zmiana ta musi być przewidywalna i w tym celu zaplanowana (na poziomie stawiania celów) i facylitowana (w czasie procesu uczenia). **Różna jest kulturowa tolerancja na dwuznaczności, niepewność i zmianę (od takich kultur, w których zmiana jest wartością, po bardziej tradycyjne, w których ceni się trwanie).**
3. Uczenie przez doświadczenie opiera się na bardzo wielu metodach (od silnie angażujących osobiście, po bardziej pośrednie/nakierowane na świadomość, wiedzę lub umiejętności/skupione na OU lub wymagające eksperckiej wiedzy OP/mniej lub bardziej formalne) – **dobrze wiedzieć, jaka jest skuteczność danej metody w konkretnej grupie kulturowej, jakie są przyzwyczajenia i style uczenia w różnych kontekstach.**
4. Metody powinny angażować. **Różnice kulturowe występują nie tylko w sposobach angażowania** (opanowanie doświadczenia i czynności do wykonania *versus* pozostawienie czasu na pamięciowe zapamiętanie poprzez powtarzanie na głos danego materiału), **ale też w sposobach wyrażania zaangażowania** (wyrażanie własnego zdania w burzliwych dyskusjach *versus* ciche i kontemplacyjne reagowanie na daną partię materiału).
5. Działania warsztatowe powinny być zindywidualizowane i zorientowane na każdą OU: każda osoba przychodzi z innymi (często nieuświadomianymi i niewyrażanymi) motywacjami, zróżnicowanym poziomem wiedzy i umiejętności. **Są kultury bardziej indywidualistyczne, w których większy nacisk będzie kładziony na motywację jednostkową konkretnej osoby i kolektywistyczne, w których dobro i harmonia grupy będą ważniejsze niż motywacje i oczekiwania pojedynczej osoby.**

Podsumowanie

Dobierając metody pracy do swojego warsztatu:

- **sprawdzaj jak odnoszą się one do poszczególnych wymiarów:**
 - a) oddziaływanie ogólne czy tematyczne.
 - b) oddziaływanie na wiedzę, świadomość, umiejętności.
 - c) koncentracja na podobieństwach lub różnicach międzygrupowych.

²⁰ Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy...*, s. 293.

- d) koncentrowanie się na indywidualnym *versus* społecznym/strukturalnym poziomie.
- e) koncentracja na grupie/osobach dyskryminujących a dyskryminowanych.
- f) oddziaływanie poprzez przeżywanie pozytywnych emocji a aktywizowanie trudnych przeżyć.
- g) oddziaływanie poprzez rzeczywisty lub symboliczny kontakt z osobami z obcych grup.
- h) oddziaływanie na całą grupę na równych prawach *versus* na różnych prawach.
- **wyrażaj szacunek wobec różnorodnych potrzeb, stylów uczenia i praktyk kulturowych OU;**
- **dbaj o różnorodność w formach pracy oraz doborze rodzajów doświadczeń;**
- **pamiętaj o etapach procesu grupowego.**

Rekomendowane podręczniki trenerskie zawierające repertuar różnorodnych metod w języku polskim:

Brander Patricia, Keen Ellie, Lemineur Marie-Laure, **Kompas. Edukacja o prawach człowieka**, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży Szansa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.

Dzierzgowska Anna, Piotr Skrzypczak (red.), **Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów**, Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa 2005.

Grzybek Agnieszka (red.), **Podręcznik trenerski Zarządzanie Firmą Równych Szans**, EQUAL, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.

Jagiełło-Rusiłowski Adam (red.), **Drama w STOP-KLATCE w kierunku pozytywnej zmiany społecznej**, Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, Warszawa 2010.

Kamińska Anna (red.), **Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy**, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”, 2007.

Lange Jolanta, Machul-Telus Beata, Nijakowski Lech M., **Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy policji**, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego Pro Humanum, Warszawa 2009.

Lipińska Marzena (red.), **Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów**, Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008.

Martinelli Silvio, Taylor Mark, **Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy 4**, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Rada Europy, Komisja Europejska, Strasburg 2000.

Nadazdin Draginja, Wróblewska Maria, (red.) **Podręcznik świadomości genderowej**, Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa 2006.

Pawłęga Michał (red.), **Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek**, Stowarzyszenie Lambda, Warszawa 2005.

Podsiadło-Dacewicz Izabela (red.), **Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny**, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.



Rekomendowane podręczniki trenerskie w języku angielskim:

Bennett Milton J. (red.), *The Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications, Los Angeles 2004.

Clements Phil, Jones John, *The Diversity Training Handbook. A practical guide to understanding and changing attitudes*, Kogan Page Limited, London 2006.

Cox Jr. Taylor, *Creating the Multicultural Organization. A Strategy for Capturing the Power of Diversity*, Jossey-Bass, San Francisco 2001.

Harvey Carol P, Allard M. June, *Understanding and Managing Diversity. Readings, Cases, and Exercises*, Pearson Education International, 2005.

Kohls Robert, Brussow Herbert L., *Training Know-How for Cross Cultural and Diversity Trainers*, Adult Learning Systems. Inc., 1995.

Kuga Lillian A., *Communicating In A Diverse Workplace*, Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco 1996.

Rosiński Philip, *Coaching Across Cultures. New Tools for Leveraging National, Corporate and Professional Differences*, Nicolas Brealey Publishing, London Boston 2008.

Singelis Theodore M., *Teaching About Culture, Ethnicity and Diversity. Exercises and Planned Activities*, SAGE Publications, Los Angeles 1998.

Bibliografia

Białek Kinga, Halik Teresa, Marek Agata, Szuchta Robert, Weigl Barbara, *Edukacja przeciw Dyskryminacji*, Vox Humana, Warszawa 2008.

Macrae C. Neil, Stangor Charles, Hewstone Miles, (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcia*, GWP, Gdańsk 1999.

Owczarz Marzanna, *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa 2005.

Silberman Mel, Auerbach Carol, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Wolters Kluwer, Oficyna ekonomiczna, Kraków 2006.

Dominika Cieřlikowska

ROLA I FUNKCJE KONTRAKTU W PROWADZENIU ZAJĘĆ ANTYDYSKRYMINACYJNYCH²¹

Przewycięzenie strachu to początek mądrości.

Bertrand Russell

Po co mnie tu wysłali? To zwykła strata czasu. Będzie nudno, jak zawsze. Żeby tylko było fajnie! Dlaczego mam się zaangażować? Czy warto? Czy to coś zmieni? Czy będzie można naprawdę powiedzieć, co się czuje, co myśli, czy będziemy starannie dobierać słowa? Czy muszę zabierać głos? Czy przyjadą fajni ludzie? Czy mnie odrzucą, czy zaakceptują? Czy będą mnie oceniać? Ile to wszystko ma trwać? Kim jest osoba prowadząca? Czy ona się zna na temacie?

Początek pracy każdej grupy jest psychologicznie trudnym momentem z powodu dezorientacji w nowej sytuacji oraz braku więzi z dopiero co spotkanymi osobami. Osoby tworzące grupę mogą podzielać potrzeby – często nieświadome dla nich samych. Należą do nich:

- **rozpoznanie sytuacji,**
- **stworzenie poczucia bezpieczeństwa i jedności grupowej,**
- **ustalenie norm zachowania.**

Rola kontraktu w trakcie warsztatu

Kontrakt w rozumieniu prawniczym to *układ, umowa zawarta na piśmie między stronami, określająca warunki i zobowiązania obu stron*²². Zajęcia w ramach edukacji nieformalnej – już z samej nazwy – dalekie są od tak zasadniczych i sformalizowanych ram. Jednakże doświadczenia trenerskie, szczególnie z tych trudniejszych momentów warsztatów, przypominają o maksymie Platona – *najważniejszy w każdym działaniu jest początek*.

W proponowanym przez nas ujęciu tematu, **kontraktem** będziemy nazywać cały moduł wprowadzający do warsztatu, zwany także „modułem zerowym”, który traktujemy jako zasadniczą i ważną część zajęć, a nie jedynie – jak to czasem bywa rozumiane – rozgrzewkę i przykry obowiązek, po którym przechodzi się do „właściwej” części zajęć. Kontrakt i poszczególne jego części mają odpowiedzieć na potrzeby związane z brakiem orientacji, obawami i spójnością grupy na początku pracy.

²¹ Rozdział przygotowany na podstawie: Maja Branka, Dominika Cieřlikowska, *Perspektywa zarządzania różnorodnością w pracy trenerskiej*, niepublikowane materiały szkoleniowe Idei Zmiany, 2007.

²² Stanisław Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2003, tom 2, s. 224.



Jego funkcje na tym etapie rozwoju grupy to przede wszystkim zwiększanie bezpieczeństwa, wyznaczanie kierunku pracy, ułatwianie uczestnikom oraz uczestniczkom poznania się i pomoc przy pokonaniu lęku przed oceną.

Sposób przeprowadzania kontraktu

W kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych ważne jest nie tylko omówienie tematu, celów i zasad przez osobę prowadzącą, ale przede wszystkim wspólne ich uzgodnienie i zakontraktowanie między osobami uczestniczącymi a trenerem/ką. Jest to pierwszy krok nie tylko do zaangażowania i włączenia wszystkich osób, ale też modelowania równościowych relacji. Sposób przekazywania i kontraktowania poszczególnych części powinien opierać się na egalitarnych, demokratycznych, inkluzyjnych wartościach, które są podstawą tworzenia sytuacji wolnych od dyskryminacji. Wprowadzając kontrakt:

- Sprawdź, jakie jest twoje własne podejście do kontraktu i czy jesteś gotowa/y na określanie warunków i zobowiązań obu stron na równych prawach.
- Wprowadzaj poszczególne elementy konsultując i negocjując.
- Uzgadniaj wspólną perspektywę.
- Nie wykorzystuj władzy wpisanej w asymetryczną relację OP i OU (często przywoływaną przez osoby na warsztatach w tabeli władzy – patrz rozdział wiedza).
- Korzystaj z narzędzi facylitacji, by jak najbardziej włączać osoby uczestniczące i dawać im przestrzeń.
- Modeluj współodpowiedzialność za kształt zajęć.
- Stosuj różne formy pracy: indywidualną, grupową, na forum.
- Proponuj różnorodne metody, jak dyskusje, ćwiczenia, prezentacja trenerska.

Przebieg modułu „zerowego”²³

Krok 1. Powitanie/przedstawienie – (a) Przedstawienie się OP	
Cele:	• Zbudowanie wiarygodności i autorytetu trenerki/a. • Zwiększenie poczucia zaufania i bezpieczeństwa. • Budowanie kontaktu.
Zawartość:	• Przekazanie informacji o OP i jej roli.
Uwagi:	• Używaj prostego języka. • Punktualnie rozpoczynaj (w razie przesunięcia czasowego powiedz, dlaczego i o ile). • Poinformuj o swoich kompetencjach (wiedza i doświadczenie w temacie). • Bądź przyjaźnie nastawiony/a.

²³ Korzystano z: Maja Branka, Dominika Cieślukowska, Małgorzata Dymowska, Osoby Uczestniczące w zajęciach pracowni genderowej ATA2, *Materiały szkoleniowe ATA*, Kraków Willa Decjusza, niepublikowane materiały szkoleniowe 2010.

(b) Zaprezentowanie tematu szkolenia i organizatora, źródła finansowania itp.	
Cele:	• Zaciekawienie tematem i budowanie zaangażowania. • Zaspokojenie potrzeb poznawczych, związanych z kontrolą i posiadaniem wiedzy. • Dopełnienie formalnych wymagań zawartych na przykład w umowie z organizatorami.
Zawartość:	• Uwspólnienie i rozszerzenie informacji dotyczących powyższych kwestii.
Uwagi:	• Pokaż jak rozumiesz temat. • Sprawdź jak go rozumieją OU. • Pokaż, dlaczego odbywa się to szkolenie, jaki jest kontekst społeczny/okoliczności jego zorganizowania.
(c) Przedstawienie się OU	
Cele:	• Przyjrzenie się sobie nawzajem, zapoznanie OU ze sobą i OP. • Zredukowanie dystansu i zwiększenie bezpieczeństwa. • Zbudowanie sprzyjającego środowiska i przyjaznej atmosfery.
Zawartość:	• Poznanie imion i podstawowych informacji o OU.
Uwagi:	• Pamiętaj o wszystkich OU (nie pomiń nikogo przy przedstawianiu). • Stymuluj otwarte interakcje między OU. • Ustal formę zwracania się do siebie – między OU i tobą.
d) Ćwiczenie integracyjne / wprowadzające	
Cele:	• W kontekście integracji – cele jak wyżej. • Oswojenie OU z metodami aktywizującymi. • Pobudzenie aktywności i zaangażowania OU. • Zredukowanie poczucia niepewności.
Zawartość:	• Przeprowadzenie ćwiczenia związanego z tematem, pełniącego jednocześnie funkcję integracyjną. • Zademonstrowanie metod i podejścia do pracy w trakcie warsztatu. • Wprowadzenie zagadnień bezpośrednio związanych z tematem i płynne rozpoczęcie warsztatów.
Uwagi:	• Wykorzystaj moment do: - dokładniejszego pokazania, czego dotyczą zajęcia, - poznania nastawień OU do tematu, ich motywacji, poziomu wiedzy i doświadczeń. • Przeprowadź w tej lub innej części: po celach, przed wypracowywaniem zasad, lub na zakończenie modułu. • Pamiętaj o lęku przed ekspozycją i oceną.



Krok 2. Prezentacja celów szkolenia

Cele:

- Pokazanie i zakontraktowanie kierunku działania i celów.
- Określenie efektów warsztatu.
- Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa.
- Złagodzenie niepokojów.
- Stworzenie podstaw do interwencji, gdy zachowania/rozmowy OU i OP nie przyczyniają się do realizacji celów szkolenia.
- Określenie ram dla oczekiwań/obaw.

Zawartość:

- Przedstawienie na tablicy/plakacie/slajdzie.
- Omówienie każdego z celów.
- Czas na pytania.

Uwagi:

- Pamiętaj, że świadomość celu to ważny warunek skutecznego uczenia się i zaangażowania w pracę.
- Przy tworzeniu i prezentowaniu celów zadбай, by cele:
 - korespondowały z programem,
 - dotyczyły trzech obszarów uczenia: świadomości, wiedzy, umiejętności,
 - były jasne, przejrzyste, klarowne,
 - były możliwe do osiągnięcia,
 - były sformułowane z perspektywy OU (czas dokonany, strona czynna – np. zdobycie wiedzy, nie przekazanie).

Krok 3. Oczekiwanie i obawy (a) Oczekiwanie

Cele:

- Określenie poziomu zainteresowania tematem, wcześniejszych doświadczeń z nim związanych, wiedzy w grupie.
- Podzielenie się odpowiedzialnością i wpływem.
- Modelowanie nazywania i precyzowania własnych potrzeb – może być nową kompetencją wzmacniającą OU z grup mniejszościowych (tzw. *empowerment*).

Zawartość:

- Określenie oczekiwań przez OU.
- Zebranie oczekiwań na forum przez OP.
- Porównanie ich z celami i programem szkolenia.

Uwagi:

- Pamiętaj, by precyzyjnie podać instrukcję (Co masz na myśli mówiąc o oczekiwaniach i obawach? Jak ma być wykonane zadanie? Anonimowo? Ile jest czasu?).
- Daj OU odczuć, że to jest ich czas i ich warsztat.
- Przy czytaniu/dzieleniu się oczekiwaniami wyjaśniaj, dopytuj, grupuj w kategorie, nie oceniaj!
- Omawiając porównuj z celami i programem (co będzie, czego nie będzie) – określ warunki brzegowe – oczekiwania OU vs. możliwości szkolenia i OP.
- Wykorzystaj oczekiwania do odpowiedniego rozłożenia akcentów na poszczególne części przygotowanego programu i wprowadzenie do niego możliwych zmian.

(b) Obawy i wątpliwości
Cele: • Diagnoza czynników, które mogą przeszkadzać/utrudniać pracę OP, grupie, poszczególnym OU. • Zwiększenie bezpieczeństwa przez „odwentylowanie” lęków i obaw związanych z rozpoczynaniem i udziałem w warsztacie. • Zbudowanie poczucia wspólnoty i relacji przez uwspólnienie lęków (<i>inni czują tak samo jak ja!</i>). • Sygnał dla OU, że jest tu miejsce na wyrażanie swoich opinii, także tych niepopularnych, trudnych do zakomunikowania.
Zawartość: • Nazwanie/oswojenie/rozwiązanie obaw (obawy omawiamy przede wszystkim wtedy, gdy warsztat będzie się skupiał na ujawnianiu i omawianiu przeżywanych emocji).
Uwagi: • Pamiętaj, że ten etap wiąże się ze zwiększoną ekspozycją, próbą własnych granic i gotowością grupy na przyjmowanie różnych, w tym trudnych, treści. • Pamiętaj, by dobrze wytłumaczyć, co rozumiesz pod pojęciem obawy, pytaj o niejasności. • Pokaż, czemu o nie pytasz (szczególnie pierwszy cel) i komu mogą przynieść korzyści. • Zadbaj o formę przeprowadzania tego kroku (nie tylko facylitacja na forum, ale też forma gwarantująca większą intymność i bezpieczeństwo, np. praca w parach, grupach, itp.). • Po poznaniu obaw, nie przekonuj OU, że są one bezpodstawne, nie zapewnij, że na pewno się nie spełnią. Po prostu przyjmij je. • Daj prawo każdej osobie dzielić się wątpliwościami. Wspieraj każdą wypowiedź.
Krok 4. Program
Cele: • Niwelowanie niepewności poprzez usystematyzowanie kolejnych działań, doprecyzowanie tematyki. • Uzyskanie przez OU przejrzystości (chronologia, godziny rozpoczynania i zakończenia modułów, dnia pracy, warsztatów, przerwy i posiłki itp.). • Akceptacja i zakontraktowanie planu działania podczas warsztatu.
Zawartość: • Określenie zawartości: co się pojawi i w jakim zakresie, czego nie będzie na warsztacie. • Doprecyzowanie celu. • Pokazanie struktury warsztatu (co, kiedy, jak). • Udzielenie informacji kto i za co odpowiada (sprawy merytoryczne a/i organizacyjne).
Uwagi: • Dbaj o jasność przekazu (język dostosowany do OU). • Dowartościowuj wkład OU przez odwołanie się do zebranych oczekiwań.
Krok 5. Zasady współpracy
Cele: • Zbudowanie poczucia bezpieczeństwa poprzez stworzenie możliwości odwołania się do reguł i ich egzekwowania. • Zaangażowanie OU w branie odpowiedzialności za proces własnego uczenia i przestrzeganie zasad/uzyskanie przez grupę poczucia decyzyjności.



Cele: • Zapobieganie trudnościom i usprawnienie pracy (stworzenie narzędzia do interwencji). • Zakontraktowanie zasad i roli OP jako „strażnika/czki” zasad i możliwości interwencji. • Wyraźne zakończenie Modułu „0”.
Zawartość: • Wypracowanie listy praw i obowiązków OU i OP oraz zestaw reguł, które pomagają sprawnie prowadzić i efektywnie uczestniczyć w warsztacie.
Uwagi: • Wyjaśnij, co rozumiesz przez zasady i powiedz, czemu służą. • Dla niektórych OU to rutynowe zadanie i automatyczne powielanie zasad z innych warsztatów, dla innych nowy i nieznany moment warsztatów. • Zadbaj o jasną strukturę sposobu wprowadzania zasad (czy zbierasz zasady od OU, czy wprowadzasz jako OP, czy wspólnie). • Daj czas i nie popędzaj. • Komentuj, dopytuj, sprawdzaj, czy wszyscy tak samo rozumieją daną zasadę. • Pamiętaj o języku równościowym. • Buduj zasady lub przekształć na język pozytywny (co można/należy robić), a nie zakazy (przeczenia zaczynające się od „nie”), np. <i>nie przerywamy sobie</i>, zamień na <i>słuchamy się</i>, lub <i>w jednym momencie mówi jedna osoba</i>. • Podkreśl, że zasady współpracy są otwarte, zawsze można się do nich odwołać, wrócić do nich i je renegotjować. • W trakcie tworzenia zasad zapobiegaj dominacji kilku osób.

Rola osoby prowadzącej

Warsztat antydyskryminacyjny charakteryzuje się szczególną dbałością o równość i zarządzanie różnorodnością, a trener/ka ma do wypełnienia z tej perspektywy specyficzne zadania:

- **Modelowanie równościowych relacji i zachowań włączających**, w tym zagwarantowanie zasad zwiększających bezpieczeństwo osobom reprezentującym tradycyjne grupy mniejszościowe bądź będących w grupie mniejszościowej na zajęciach.
- **Przeciwdziałanie relacjom nierównościowym i zachowaniom wykluczającym**, poprzez stworzenie odpowiedniej atmosfery zajęć oraz zapewnienie zasad współpracy będących prewencją dyskryminujących zachowań (może zająć potrzeba zadbania o unikalne potrzeby, przestrzeń, dawanie wsparcia i afirmację). Monitorowanie tego aspektu jest zadaniem osoby prowadzącej.
- **Interweniowanie w przypadkach zachowań dyskryminujących i wykluczających.**

Ważne jest, by OP pamiętała, że kontrakt jest umową obowiązującą obie strony. Trener/ka nie powinien/powinna okazywać wyższościowej postawy, narzucać swojego zdania ani łamać wspólnych zasad. **Zasady współpracy obowiązują zarówno osoby uczestniczące, jak i osobę prowadzącą.**

Więcej o zasadach współpracy

Zbudowaniu poczucia bezpieczeństwa pomagają tworzenie norm grupowych i zasad współpracy. Zazwyczaj każda grupa spontanicznie i samoistnie tworzy **normy grupowe**. Pomagają one ukonstytuować się grupie oraz tworzą typ dominujących relacji i stosunków, wyznaczają reguły współistnienia oraz kierunek działania grupy. Mogą to być jawne i niejawne zasady przenoszące wzorce funkcjonowania z codziennych sytuacji, bądź zupełnie nowe, specyficzne, twórczo rozwijane w danej grupie. Czerpiąc z tej naturalnej tendencji grupy do wypracowywania norm i dbając o bezpieczeństwo OU, tworzy się i spisuje zasady współpracy. Stanowią one ważny element na początku warsztatów oraz punkt odniesienia dla OP i wszystkich członków/członkiń grupy w dalszej pracy.

Zasady współpracy to zestaw norm/reguł/zasad, które ustala grupa (osoby uczestniczące i osoba prowadząca) w celu usprawnienia przebiegu zajęć i zwiększenia efektywności uczenia (się).

Podstawowe funkcje zasad współpracy:

- integrują,
- porządkują,
- określają pożądane i zakazane zachowania podczas warsztatu,
- dają poczucie wpływu i partnerstwa,
- minimalizują sytuacje zagrażające osobom uczestniczącym,
- ułatwiają naukę osobom uczestniczącym, a osobie prowadzącej pracę.

Proces tworzenia zasad

Perspektywa trenerska

- W jaki sposób najczęściej tworzysz zasady na swoich warsztatach?
- Czy zdajesz się na grupę, czy wprowadzasz je sam/a?
- Przypomnij sobie warsztaty, które prowadziłeś/łaś lub w których uczestniczyłeś/łaś: jaki sposób wprowadzania zasad zapewniał poczucie wpływu na ich kształt i treść?
- Zasady współpracy są każdorazowo wypracowywane podczas warsztatu, a proces ich tworzenia jest równie istotny jak ich treść.
- Choć występują różne sposoby ich wypracowywania (prezentowanie przez osobę prowadzącą, wypracowywanie przez osoby uczestniczące, bądź wspólnie), z racji antydyskryminacyjnych, równościowych i włączających założeń rekomendowany jest jak najbardziej facylitacyjny i demokratyczny sposób ich ustalania.
- Jest to ważny element kontraktu, dlatego często zostaje spisany na papierze, powieszony na ścianie na znak zatwierdzenia i obowiązywania w trakcie pracy. Niektóre osoby prowadzące, dla symbolicznego podkreślania współodpowiedzialności, przekazują OU flamaster, którym są zapisywane zasady przez różne osoby lub zachęcają wszystkie OU do podpisania się pod zasadami po ich wypracowaniu.

Treść zasad

Perspektywa trenerska

- Przypomnij sobie, jakie zasady panują zazwyczaj na twoich warsztatach?
- Jakich aspektów działania grupy dotyczą?
- Czy masz „katalog obowiązkowy” – zasady, które zawsze wprowadzasz, jeżeli nie zostały zaproponowane przez grupę?

Zasady mogą dotyczyć bardzo różnych aspektów funkcjonowania na warsztatach. Nie ma jednego obowiązującego zestawu zasad. W każdej grupie mogą zrodzić się nieco odmienne pomysły. Trenerzy i trenerki też mogą wybierać reguły, które uważają za ważne ze względu na cele edukacyjne, formalne aspekty organizacyjne, proces grupowy, specyfikę grupy czy po prostu osobiste wartości i postawy.

Zasady możemy podzielić na dwa typy:

- **zasady organizacyjno-porządkowe:** punktualność, godziny pracy i przerw, zasady użytkowania telefonów komórkowych i laptopów, możliwości picia i jedzenia w trakcie zajęć, miejsce gdzie można palić papierosy,
- **zasady ustalające sposób dyskusji i funkcjonowania grupy:** mówienie po imieniu i w swoim imieniu (unikanie generalizowania), dobrowolność uczestnictwa (prawo do STOP), sposób dyskusowania (słuchamy się, w jednym momencie mówi jedna osoba, sygnalizujemy chęć zabrania głosu, nie oceniamy), wartości grupowe (aktywność i zaangażowanie, prawo do błędu, dyskrekcja, szacunek, otwartość).

Nawet jeżeli osoby uczestniczące nie proponują niektórych zasad, to sam/a je zgłoś. Do zasad obowiązkowych należą: zasada dyskrecji, dobrowolności i nieoceniania. To podstawowe zasady zapewniające bezpieczeństwo funkcjonowania w grupie. Bardzo pomocna na warsztacie antydyskryminacyjnym jest również zasada mówimy w swoim imieniu, co zapobiega generalizowaniu (a co za tym często idzie stereotypizowaniu).

Zasady współpracy a przeciwdziałanie dyskryminacji

W kontekście antydyskryminacji i doceniania różnorodności warto zadać sobie pytanie, na ile poszczególne zasady mogą wykluczać lub włączać osoby o specyficznych potrzebach i zasobach. Taka analiza może stać się okazją do refleksji nad sobą i czasem zrytualizowanymi zachowaniami trenerskimi:

Jakie zasady są ważne dla mnie i będę dążył/a do ich wprowadzania i stosowania?

Dlaczego w taki, a nie inny sposób wprowadzam zasady?

Czy zapewniam tą metodą równość przy wprowadzaniu zasad?

Jest to też moment zastanowienia się nad korzyściami i wyzwaniem dla grupy:

Czy są to zasady sprzyjające uruchamianiu potencjału w różnorodnościowym zespole?

Jakie zasady i w jaki sposób mogą wspierać, afirmować, włączać osoby z mniejszościowych grup?

Przyjrzyjmy się kilku przykładowym zasadom, analizując ich funkcjonalność i ograniczającą rolę na warsztacie antydyskryminacyjnym.

- **Szacunek dla wszystkich osób versus szacunek dla wszystkich poglądów**

Jedną z często wprowadzanych na warsztatach zasad jest: *Szanujemy wszystkie wypowiedzi*. Jednakże w kontekście działań antydyskryminacyjnych jest to zasada trudna do bezkrytycznego przyjęcia. Nie każdy pogląd w antydyskryminacyjnym podejściu zasługuje na szacunek, a rolą osoby prowadzącej jest przeciwstawianie się komentarzom o charakterze stereotypowym, przemocowym, np. wypowiedziom homofobicznym, seksistowskim, antysemickim, mowie nienawiści.

Rekomendacja: *Na warsztatach antydyskryminacyjnych oddzielaj szacunek dla osób od szacunku dla poglądów. Przy tworzeniu tej zasady pokazuj różnicę.*

- **Aktywność i zaangażowanie**

Inną popularną zasadą jest promowanie i kontraktowanie zaangażowania. Zasada ta ma zwiększać gotowość osób do dzielenia się doświadczeniem, brania udziału w dyskusjach i proponowanych ćwiczeniach. Może więc działać mobilizująco i motywująco, także na osoby z grup mniejszościowych, które poczują się w obowiązku i „zawalczą” o tradycyjnie odbieraną im możliwość zabierania głosu. Może jednak mieć też skutek odwrotny – zaktywizuje osoby i tak już dominujące oraz da im formalne, nawet „pisemne”, przyzwolenie na zabieranie przestrzeni warsztatowej i nadaktywność.

Rekomendacja: *Wprowadź dwie oddzielne zasady (1) „aktywność i zaangażowanie” i (2) „przestrzeń dla każdej osoby”. Wyjaśnij ich znaczenie na warsztacie antydyskryminacyjnym.*

- **Dyskrecja i prywatność (określane inaczej, np. zasadą czterech ścian)**

Głównym jej założeniem jest ochrona danych osobowych uczestników i uczestniczek, którzy/które dzielą się osobistym doświadczeniem i sytuacjami z własnego środowiska (np. miejsca pracy). Ma ona zapobiegać plotkom i zwiększać gotowość do przywoływania osobistych przykładów i przemyśleń. W kontekście antydyskryminacyjnym jednak, bez odpowiedniego komentarza, może budzić dylematy i ograniczać. Może być bowiem odebrana jako utrzymywanie w sekrecie, prywatnych kwestii, które są społecznym tabu (jak np. przemoc). Pierwszy dylemat związany jest z tym, jak ma się zachować OU lub OP, gdy w trakcie warsztatu usłyszy o zachowaniach i praktykach w danym miejscu/środowisku, które są niezgodne z prawem. Co w takiej sytuacji oznacza dyskrecja i prywatność? Druga kwestia związana jest z tym, że mylnie zrozumiana zasada może sankcjonować niepożądane społeczne praktyki, jakimi są nieujawnianie przypadków przemocy, traktowanie ich jako kwestii prywatnych. Zasada ta bez odpowiedniego komentarza, może odbierać osobom doświadczającym dyskryminacji gotowość do dzielenia się swoimi historiami, które z punktu widzenia przeciwdziałania dyskryminacji i reagowania, powinny być ujawnione.

Rekomendacja: *Wprowadzając zasadę komentuj, wyjaśniaj, modeluj rozumienie tej zasady jako ochrony danych osobowych a nie utajnianie faktów. Pokaż kontekst antydyskryminacyjny. Ewentualnie, w trakcie warsztatów, w części przeciwdziałania dyskryminacji, powróć do zasady i skomentuj z perspektywy antydyskryminacyjnej, wykorzystując ją w celach edukacyjnych.*

- **W jednym czasie mówi jeden uczestnik versus w jednym czasie mówi jedna osoba**

Zasady współpracy często bywają formułowane w języku zawierającym dominację męskich końcówek, gdyż osoby przychodzące na warsztat antydyskryminacyjny posługują się takim językiem, często bez świadomości jego konsekwencji.



Jeśli zaproponowana przez OU zasada nie zostanie przeformułowana na język równościowy, to zagubiony zostanie edukacyjny cel, jakim jest uświadamianie roli języka. Ponadto brak prewencji może doprowadzić do odtworzenia powszechnej normy zezwalającej na nierównościowy podział czasu i przestrzeni (niepisana zgoda na przerywanie wypowiedzi osobom z grup o mniejszym statusie oraz zezwalanie, by wypowiedzi osób z grup dominujących były dłuższe i rzadziej przerywane). Dość często, przy odpowiedniej świadomości i wrażliwości, można zauważyć, że na zajęciach odtwarzana jest powyższa norma grupowa, często na niejawnym poziomie.

Rekomendacja: *Przeformułuj na równościowy język: „w jednym czasie mówi jedna osoba” lub, gdy chcesz podkreślić prewencję wykluczania kobiet, to: „słuchamy mówiącego i mówiącej”. Znacznie łatwiej jest strzec jawnych i zapisanych norm. Jest to najczęściej odpowiedzialnością całej grupy. W przypadku przerywania – interweniuj w myśl dbania o zasady (funkcja porządkowa), a w przypadku częstego przerywania osobom z grup mniejszościowych nazywaj problem i odnoś do szerszego społecznego kontekstu nierówności (funkcja edukacyjna). Pokazuj, że warsztat antydyskryminacyjny jest okazją do stworzenia i poeksperymentowania z nowym, równościowym i włączającym porządkiem rzeczywistości.*

- **Używamy komunikatu Ja, informacji zwrotnej, mówimy o uczuciach...**

Przykłady powyższych zasad, spotykanych na warsztatach, odnoszą się do języka branżowego/psychologicznego, nie zawsze zrozumiałego dla OU, a tym samym wykluczającego. Przy okazji warto przypomnieć, że podobnie może być z językiem ze „słownika antydyskryminacyjnego”, czyli ze specyficznymi formami i zwrotami używanymi przez trenerów/ki antydyskryminacyjnych/e. Chcąc, w edukacyjnym celu, wprowadzać nowe równościowe zasady czy słowa, można popaść w pułapkę żargonowości i hermetyczności określeń specyficznych dla tematu (jak chociażby te często używane w tym podręczniku: „włączanie”, „równościowy”, „etno-/androcentryczny”, „świadkini” itp.). Nieznane i nieupowszechnione słowa mogą utrudniać przetwarzanie informacji, spowalniać proces uczenia się, skupiać uwagę na wątkach pobocznych lub na formie, a nie treści oraz sprawiać kłopoty ze zrozumieniem przekazu i obniżać samoocenę osób przybyłych na warsztaty. Mimo szlachetnego celu, sposób realizacji może wywołać niepożądane skutki. Działając w dobrej wierze możesz wysłać mikronierówności.

Rekomendacje: *Formułuj zasady w języku zrozumiałym i precyzyjnym dla OU (np. „mówimy w swoim imieniu”, „mówimy o faktach i swoim stosunku do nich”). Nawet jeśli miałyby to być nieintencjonalne konsekwencje, dbaj o to, by edukując i modelując, nie powodować zakłopotania, spadku samooceny i zaangażowania tam, gdzie to niepotrzebne. Korzystaj zatem z języka (w tym równościowego) świadomie, tłumacz jego zasady, odszyfrowuj znaczenie nowych terminów, czy słów użytych w nowym znaczeniu. Dbaj o to, by być zrozumiałym/q i by afirmować zarówno język, jak i osoby uczestniczące.*

- **Rekomendowana zasada: Nie ma oczywistości**

To reguła rzadko wprowadzana na zajęciach prowadzonych metodami aktywnymi, jednak mocno rekomendowana w kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych. Jest ona zbieżna z celami edukacji antydyskryminacyjnej, gdyż zachęca do oglądania świata z różnych stron, do podważania porządku społecznego, w jakim żyjemy, do odrzucania założeń i sprawdzania nowych sposobów myślenia czy działania, do próby dostrzeżenia punktów widzenia, myśli, potrzeb ludzi i grup, które na co dzień są mniej widoczne (jak na przykład mikronierówności czy dyskryminacja grup, z którymi nie ma się styczności) lub w ogóle niedostrzegalne. Zasada ta dotyczy też osób prowadzących, których zadaniem jest ciągła weryfikacja założeń i wiedzy, sprawdzanie, co nowego mogą zobaczyć i czy na pewno dostrzegają wszystko, co można dostrzec w danej sytuacji.

Perspektywa trenerska

Zastanów się, jakie są jeszcze inne zasady, którym dobrze byłoby się przyjrzeć z równościowego/włączającego punktu widzenia?

Zasady współpracy a etnocentryzm i różnice kulturowe

Zaproponowanym powyżej przykładowym zasadom można się też przyjrzeć z punktu widzenia grupy, w której wartością jest różnorodność. Patrząc na reguły od strony różnorodnościowej, możemy dostrzec, że niektóre z nich mogą być trudne do przestrzegania dla poszczególnych osób ze względu na specyficzne uwarunkowania osobowościowe, etniczne, kulturowe i inne. Ludzie różnią się pod wieloma aspektami, tak na poziomie indywidualnym, jak i kulturowym, a normy, wedle których postępują, mają silne socjalizacyjne podłoże. Czasem trudno w trakcie krótkotrwałej sytuacji szkoleniowej zrozumieć, a tym bardziej zaadoptować, nowe normy, szczególnie, jeśli są bardzo odmienne od własnych. Wiele tradycyjnie wprowadzanych na warsztatach norm ma charakter etnocentryczny i nie respektuje różnorodności kulturowej. Poniżej posłużę się wybranymi *psychologicznymi wymiarami kulturowymi*²⁴ jako konceptem porządkującym analizę zasad współpracy pod względem możliwości ich realizacji przez osoby z różnych kultur.

- **PUNKTUALNOŚĆ**
- **SŁUCHANIE SIĘ:
JEDNA OSOBA MÓWI W JEDNYM CZASIE**



Różnice w podejściu do czasu:
POLICHRONICZNOŚĆ
vs MONOCHRONICZNOŚĆ

Zasady te mogą być wyzwaniem dla osób o bardziej polichronicznym nastawieniu, dla których precyzja w przestrzeganiu i braniu pod uwagę reguł czasowych oraz planowanie nie są ważne, a wiele rzeczy może dziać się w tym samym czasie.

- **NIEOCENIANIE**
- **PRAWO DO BŁĘDU**
- **MÓWIENIE W SWOIM IMIENIU:
BEZ GENERALIZOWANIA**
- **MÓWIENIE PO IMIENIU**



Różnice w podejściu do honoru i godności/szczerości:
ORIENTACJA NA ZACHOWANIE TWARZY



Różnice w podejściu do statusu w grupie:
ORIENTACJA
HIERARCHICZNA vs EGALITARNA

Wymienione zasady opierają się na założeniu równości wszystkich członków i członkiń grupy, a występujące w niektórych kulturach wartości, stanowiące podstawę funkcjonowania, mogą być znacząco i jawnie antyrównościowe. Dla osób, które przywiązują dużą wagę do swojego miejsca w hierarchii, mogą one być niezrozumiałe lub trudne do przestrzegania. Uczestnicy i uczestniczki szkolenia, którzy postrzegają siebie jako osoby o niższym statusie mogą czuć się niezręcznie mając mówić w swoim imieniu, przedstawiając własny punkt widzenia, bądź w ogóle podczas wypowiadania się w obecności

²⁴ Więcej w: Paweł Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 90–242.

osób o wyższym statusie. Ludzie ci będą raczej czekać na wypowiedź liderów i liderek, autorytetów, albo osoby prowadzącej. Z kolei osoba o wyższym statusie będzie wręcz zobligowana swoim miejscem w hierarchii do oceniania innych, poprawiania błędów i zabierania głosu w dyskusji z pozycji autorytetu. Może to być jej wewnętrznie zakorzeniona potrzeba czy powinność lub też spełnianie oczekiwań innych osób. Osoby w grupie zróżnicowanej, gdzie przynajmniej dla niektórych status jednostek jest ważny, będą mogły mieć kłopoty ze zwracaniem się do siebie po imieniu.

- **TU I TERAZ: DYSKRECCJA I PRYWATNOŚĆ**
- **MÓWIENIE W SWOIM IMIENIU:
BEZ GENERALIZOWANIA**



Różnice w podejściu do jednostki w grupie:

ORIENTACJA
INDYWIDUALISTYCZNA
vs KOLEKTYWISTYCZNA

Prywatność i dyskrecja to zasada, która ma za zadanie chronić jednostki przed ujawnianiem ich danych osobowych i pozwolić OU na szczere i swobodne wypowiedzi. Zakłada więc, w pewnym sensie, wyższość jednostki nad jej grupą odniesienia. Nie każdy patrzy na siebie i innych przez pryzmat prawa do prywatności. Niektórzy funkcjonują w ścisłych relacjach z innymi ważnymi osobami i dają im prawo do pełnego ingerowania w swoje funkcjonowanie i posiadania wiedzy na temat swoich zachowań. Zobowiązani są też przez innych, ważniejszych w hierarchii, do informowania o poczynaniach osób im znanych. Upublicznianie czy dzielenie się z innymi kwestiami jest ważniejsze niż zachowywanie dyskrecji. Ludzie różnią się też tym, co uważają za prywatne, za tabu, za kwestie nie nadające się do omawiania z innymi.

Reguła dotycząca mówienia w swoim imieniu stoi w sprzeczności z założeniami kolektywizmu. Jest przyznaniem jednostce daleko idących praw, czy wręcz nałożeniem na nią obowiązku wypowiadania swojego punktu widzenia, co może prowadzić do konfrontacji, na którą nie ma przyzwolenia w grupach, w których ważne są wartości kolektywistyczne. Jednostki mogą unikać wypowiadania swojego zdania w celu zadbania o harmonię i spójność grupy, jako niewypowiedzianych nadrzędnych wartości.

- **AKTYWNOŚĆ, ZAANGAŻOWANIE**



Różnice w podejściu do zadań i ludzi:

ORIENTACJA
ZADANIOWA vs RELACYJNA



Różnice w podejściu do reguł i zasad:

ORIENTACJA
NA UNIKANIE/ AKCEPTOWANIE NIEPEWNOŚCI

W tak generalnej zasadzie może się zmieścić wiele założeń i choć jest ona często stosowaną formułą, analiza pod kątem różnorodności pokazuje, że odnosi się ona do bardzo nieprecyzyjnych kwestii. Pierwsze pytanie dotyczy tego, w co, w imię tej reguły, mają się angażować osoby uczestniczące, czy mają wykazywać zaangażowanie wobec stawianych przed nimi zadań i aktywnie uczestniczyć w ćwiczeniach, czy raczej wypracowywać dobre relacje pomiędzy uczestniczącymi osobami,

tak by wzrastało zaangażowanie. W zróżnicowanej grupie mogą pojawić się osoby, dla których te kwestie będą rozłączne. Jedni w większym stopniu będą cenić wysokie standardy i wyniki pracy, efektywność oraz samodoskonalenie. Dla innych priorytetowe będą takie zachowania, jak altruizm, przyjaźń, opiekowanie się innymi, harmonia i dobra atmosfera w grupie.

Różnorodność wyraża się też w tym, że osoby uczestniczące będą miały różną gotowość na aktywność i angażowanie się, gdyż mogą mieć odmienne podejście do innowacyjności i niepewnych sytuacji. Niektórzy mogą bardzo cenić spontaniczność, eksperymentowanie i wyzwania, ale inni ze względu na swoje przyzwyczajenia czy doświadczenia będą przywiązywać większą wagę do jednoznaczności i powtarzalności, unikając niepewności.

Ten ostatni z wymiarów dotyczy także akceptowania kontraktu i zawartych w nim reguł jako takich. Uczestnicy i uczestniczki będą dzielić się na takich, którzy/re potrzebują jasnych reguł i zasad działania, będą ich przestrzegać i wręcz bronić oraz na takich, dla których stworzenie formalnych i jawnych norm nie jest ważne. Jedni/e będą cenić spisanie zasad na papierze i traktować je jako wiążącą umowę. Dla innych osób będzie to zbyt techniczna formalność, nie mająca przełożenia na funkcjonowanie i dotrzykiwanie ustaleń kontraktu.

Perspektywa trenerska

Przeprowadź analizę zasad współpracy, uwzględniając inne aspekty tożsamości pierwotnej lub wtórnej. Które z wprowadzanych przez ciebie reguł pracy będą miały charakter wykluczający dla grup, z którymi pracujesz? Zwróć uwagę na rolę różnych form (nie)pełnosprawności, wieku, stylów uczenia się, doświadczenia organizacyjnego/instytucjonalnego, szkoleniowego...

Podsumowanie

Rola kontraktu

- Przeprowadzona powyżej analiza roli kontraktu, z wyszczególnieniem przykładowych zasad i ryzyka wykluczenia, pokazała niektóre z ograniczeń wynikających z relacji OP i OU, języka, utartych schematów, niejawnych norm, sposobu komunikowania się, czy w końcu z różnic kulturowych i osobowościowych.
- Osoby uczestniczące w warsztacie antydyskryminacyjnym powinny mieć zagwarantowany równy w nich udział, możliwość wpływu, negocjacji i zgłaszania własnych potrzeb. Każda grupa powinna nazwać i ujawnić normy, ponieważ najwięcej kłopotów i destrukcji mogą zrodzić niejawne reguły, które, tak czy inaczej, będą funkcjonowały w procesie grupowym.
- Warto przyrzeć się wprowadzanym zasadom z różnych punktów widzenia i mieć świadomość, w których miejscach wprowadzane reguły mogą mieć swoje ograniczenia. Trener bądź trenerka, który/a przygotowuje się do różnorodnych podejść do kontraktu i specyficznych zasad, może zaoszczędzić sobie wielu trudności, zmagania i frustracji. Przy większym stopniu świadomości może też przyjąć nowe sposoby wprowadzania kontraktu oraz wypracowywać innowacyjne zasady.
- OP powinna zabezpieczyć sobie czas, by pokazywać rolę kontraktu jako takiego i znaczenia poszczególnych reguł, nie tylko w kontekście porządkowym i organizacyjnym, ale także używać go jako narzędzia służącego modelowemu zarządzaniu różnorodnością i włączaniu. Ważne by reguły były czytelne, zrozumiałe i akceptowalne

dla ludzi o różnorodnych potrzebach, punktach widzenia i stylach zachowania, by sprzyjać zasadzie włączania i ograniczać wykluczającą funkcję kontraktu.

- Zapoznavanie z zasadami funkcjonującymi w grupie, nazywanie ukrytych norm strzegących większościowego systemu, przyjmowanie norm pochodzących od osób z grup mniejszościowych oraz tworzenie nowatorskich zasad układających na nowo porządek, to podstawowe strategie włączania do grupy osób marginalizowanych w każdych, nie tylko warsztatowych, okolicznościach.

Praca „nad kontraktem” oraz „kontrakt” stwarzają możliwość budowania równościowego przekazu.

Bibliografia

Boski Paweł, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.

Branka Maja, Cieślukowska Dominika, Dymowska Małgorzata, Osoby Uczestniczące w zajęciach pracowni genderowej ATA2, *Materiały szkoleniowe ATA*, Willa Decjusza, Kraków niepublikowane materiały szkoleniowe 2010.

Branka Maja, Cieślukowska Dominika, *Perspektywa zarządzania różnorodnością w pracy trenerskiej*, niepublikowane materiały szkoleniowe Idei Zmiany, Warszawa 2007.

Dubisz Stanisław, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Maja Branka

FACYLITACJA

*To, co różni się między sobą, trwa w zgodności;
Na harmonię składają się konflikty między tym, co sprzeczne: na przykład lita i łuk.*

Heraklit

Prowadzisz zajęcia. Chcesz ustalić z grupą zasady współpracy. Prowadzisz dyskusję, piętnaście osób chce się wypowiedzieć w jednym momencie. Musicie podjąć grupową decyzję. Grupa obejrzała właśnie film „Niebieskoocy” i należy teraz stworzyć przestrzeń na refleksje i dyskusje. Zarysowały się wyraźne dwa stanowiska i kilka osób zaczyna się przekonywać z zapałem, ale bez powodzenia. Przeprowadzasz ćwiczenie i chcesz je omówić...

Czym jest facylitacja?

We wszystkich tych sytuacjach potrzebujesz umiejętności facylitacyjnych. Facylitacja, czyli właściwie co? Jeśli spojrzeć na definicje i konteksty, w których te umiejętności się pojawiają, to możemy powiedzieć, że facylitacja to proces prowadzenia grupy (dyskusji, rozwiązywania konfliktów grupowych, mediowania, podejmowania decyzji) ku wspólnemu celowi, w taki sposób, który utrzymuje zaangażowanie wszystkich osób uczestniczących. Z jednej strony umiejętności facylitacyjne są kluczowe w pracy trenerskiej, z drugiej zaś samo pojęcie facylitacji brzmi obco i jest mało precyzyjne – opisuje jednocześnie wiele umiejętności i aktywności w pracy z grupą. W języku polskim słowo „facylitować” znalazło się za pośrednictwem języka angielskiego oraz anglosaskiej metodologii prowadzenia warsztatów i grup treningowych (*facilitate* – ułatwiać, uprzystępniać, udogadniać). Czym w istocie jest facylitacja lepiej oddają metafory, niż definicje.

Rola facylitatora to prowadzenie grupy ku odnajdywaniu odpowiedzi, tworzeniu wizji i nakreślaniu planów (...) to rola dyrygenta orkiestry, który kieruje i rozbudza talenty, wzmacnia wkład każdego²⁵.

Laura Spencer, 1989

Facylitacja to słowo, które opisuje aktywność. To jest coś, co ktoś robi. To proces. A jednak jego elementem jest też brak akcji, cisza, nawet nieobecność facylitatora. Wzmocnienie uczestników tak, żeby umieli sami osiągnąć cel.

Trevor Bentley, 1994

²⁵ Wszystkie cytaty za: Ch. Hogan, *Understanding facilitation. Theory & Principles*, Kogan Page 2002.

W facylitacji chodzi o proces: jak coś robisz, a nie treść – to, co robisz. Facylitator jest przewodnikiem po procesie – kimś, kto go ułatwia, sprawia, że jest łatwiejszy. W facylitacji chodzi o ruch – o przejście od A do B. Facylitator prowadzi grupę do wybranego celu.

Hunter, Bailey, Taylor, 1993

Facylitacja to zaimprovizowana sztuka, oparta na strukturze, na którą grupa, w drodze negocjacji, wyraziła zgodę. Jest raczej jak jazz niż muzyka klasyczna. Nie rób ciągle tego samego. Pamiętaj, że nie ma jednego właściwego sposobu, ani właściwej techniki. Bądź elastyczny, bądź uważny.

Hunter, Bailey, Taylor, 1992

Facylitacja zatem to proces, którego celem jest tworzenie przestrzeni do otwartego dialogu pomiędzy ludźmi o różnych punktach widzenia, po to, by odkryć i zgłębić różnorodne założenia i możliwości. Facylitacja jest przeciwieństwem obowiązującego w zachodnich społeczeństwach stylu debaty i dyskursu: rywalizacyjnego, dualistycznego podejścia wygrany-przegraný²⁶.

Facylitacja wypływa z głęboko demokratycznego podejścia i szacunku dla wartości – równego prawa do korzystania z przestrzeni dyskusyjnej oraz poszukiwania konsensusu. Sama metoda rozwinęła się po drugiej wojnie światowej, kiedy po trudnych doświadczeniach autorytarnych poszukiwano innego sposobu myślenia o układaniu relacji między grupą a jednostką.

W języku polskim termin facylitacja często stosuje się zamiennie z terminem moderacja, podejścia te, które rozwinęły się równolegle w USA i Europie. Facylitacja – z pracy grup treningowych i problemowych tworzonych przez Kurta Lewina w USA. Moderacja – wywodzi się z metody *Metaplan Meeting Methods*, stworzonej przez braci Eberharda i Wolfganga Schnelle, mieszkańców Zachodnich Niemiec, którzy dorastali w nazistowskich Niemczech. Jak sami powiedzieli, miała ona być przeciwieństwem „hierarchii, którą byliśmy dręczeni w dzieciństwie”. W metodzie tej, moderatora zdefiniowali jako „katalizator w grupowym procesie uczenia i podejmowania decyzji”. Moderacji towarzyszyły, powstałe wówczas, techniki wizualizacji: karty o różnych kształtach i kolorach, różnokolorowe kropki, które przyczepiane na dużych arkuszach papieru pomagały w wizualizacji problemu i rozumieniu zależności między wątkami.

Facylitatorka, facylitator czyli kto?

Znajomość technik komunikacyjnych nie wystarczy – niezbędne w facylitacji są też: wiedza na temat dynamiki procesu grupowego oraz, przede wszystkim, odpowiednia postawa i nastawienie – gotowość do słuchania i dialogu. Dobry facylitator/ka to nie tylko osoba, która szybko i sprawnie poprowadzi grupę do założonego wcześniej celu. To ktoś, kto buduje zaangażowanie każdej osoby w grupie i wydobywa cały jej potencjał, pozwalając spojrzeć na daną kwestię z różnych perspektyw.

²⁶ Ch. Hogan, *Understanding...*, s. 10.

Cele i zadania facylitatora/ki podczas warsztatu

Cele	Zadania
Zmierzaj do celu	- wspieraj grupę w prowadzeniu dyskusji - wspomagaj proces podejmowania decyzji - ułatwiał pracę nad rozwiązaniem problemu - pomagaj w rozwiązywaniu konfliktów
Buduj zaangażowanie	- nie wykorzystuj władzy wynikającej z roli - stymuluj aktywność uczestników/czek - nie podsuwaj gotowych rozwiązań - ograniczaj własne wypowiedzi do minimum
Dbaj o bezpieczeństwo	- pilnuj wypracowanych zasad, interweniuj, gdy są łamane - nie oceniaj - bądź bezstronna/y – nie opowiadaj się po żadnej ze stron - zachowuj neutralność wobec wypowiadanych treści – nie mów co jest dobre/złe, ale konfrontuj dane rozwiązania z równościową perspektywą i prezentuj antydyskryminacyjne podejście

Kiedy facylitujesz?

Właściwie całe prowadzenie warsztatu polega na facylitacji. Podczas zajęć występujesz przede wszystkim w dwóch głównych rolach:

- facylitatora/ki, kiedy tworzysz sytuacje edukacyjne i pracujesz metodą warsztatową, angażując osoby uczestniczące i korzystając z potencjału każdej z osób,
- eksperta/ki, kiedy prezentujesz wiedzę i odwołujesz się nie tylko do doświadczenia i perspektyw osób uczestniczących, ale również do wiedzy akademickiej i istniejących rozwiązań teoretycznych, prawnych, etc.

W metodach interaktywnych, które wykorzystują zaangażowanie i doświadczenie osób uczestniczących, eksponowana jest przede wszystkim rola facylitacyjna. Nie oznacza to jednak, że warsztat się do niej ogranicza. Na rolę trenera/ki składają się obie funkcje – pobudzania aktywności grupowej i dostarczania wiedzy merytorycznej.

Poszczególne części warsztatu powinny być tak zaplanowane, aby na poziomie struktury wspierać zadania facylitacji: osiągnięcie celu, budowanie zaangażowania i bezpieczeństwa.

Umiejętności i techniki facylitacyjne są szczególnie przydatne w momencie:

1. Ustalania kontraktu – kontraktowania celów warsztatów, roli osoby prowadzącej, programu zajęć, wypracowywania zasad współpracy. Roli kontraktu poświęcamy osobny rozdział.
2. Prowadzenia i omawiania doświadczeń – więcej w rozdziale nt. metodologii.
3. Prowadzenia dyskusji grupowej – o czym poniżej.
4. Interwencji trenerskich – techniki i interwencje trenerskie opisane są poniżej oraz w rozdziale dotyczącym oporu.



Wyzwania facylitatora/ki na warsztatach antydyskryminacyjnych

Z założeń, które towarzyszyły narodzeniu się facylitacji, wypływają dwie podstawowe zasady dotyczące roli facylitatora/ki: neutralność i bezstronność.

Neutralność rozumiana jako zachowanie neutralności wobec prezentowanych poglądów i rozwiązań.

Bezstronność, czyli zachowanie bezstronności wobec każdego uczestnika i każdej uczestniczki.

W kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych facylitacja rodzi szczególne wyzwania. Pojawia się istotne pytanie: na ile podczas warsztatów antydyskryminacyjnych osoba prowadząca może pozwolić sobie na neutralność? Z założenia warsztat antydyskryminacyjny ma bowiem wyraźny przekaz, który nie jest neutralny. Czy to znaczy, że prowadząc warsztaty nie można występować w roli facylitatora/ki? Jak prowadzić dyskusję, w której z jednej strony masz zadbać o przestrzeń i możliwość wypowiedzi dla każdej osoby, również tej, z którą się nie zgadzasz, a z drugiej strony, sam/a masz wyraźny przekaz do powiedzenia?

Te pytania mają prowokować dyskusję i refleksję nad rolą, a nie wskazywać rozstrzygające odpowiedzi. Możemy jako środowisko antydyskryminacyjne szukać dobrych rozwiązań i sposobów, które w trakcie grupowych dyskusji z osobami o różnych poglądach stworzą przestrzeń do otwartego dialogu i jednocześnie prezentować wyraźnie równościowe stanowisko.

Trudne jest również utrzymanie bezstronności. Psychologia społeczna pokazuje, że bardziej lubimy tych, którzy są do nas podobni i tych, którzy się z nami zgadzają. Wydaje się, że jest to wyzwanie dla każdego/każdej trenera/ki, nie tylko antydyskryminacyjnego/nej.

Facylitować czyli... nurkować

Po co ludzie dyskutują? To pytanie retoryczne, prawdopodobnie lista powodów jest nieskończona. Kilka możemy wymienić: *żeby zaprezentować własne zdanie, żeby skomentować wydarzenie, żeby powiedzieć o swoich przeżyciach, żeby rozwiązać problem, żeby się dowiedzieć, co myślą inni, żeby sprowokować „ciekawą sytuację”, żeby zaprezentować stanowisko swojej organizacji/ grupy, żeby podgrzać atmosferę, żeby się coś działo, żeby przekonać innych do..., bo lubię, bo muszę, bo chcę, bo chcą się „pokazać”, bo chcą zaimponować innym swoją wiedzę.*

Powodów i motywacji jest mnóstwo, część z nich sprzyja sytuacjom edukacyjnym, dodaje energii i stymuluje pracę grupy, część – wręcz przeciwnie. Ważne, żeby mieć świadomość, że na sali warsztatowej – oprócz oficjalnych celów i programu warsztatów – są też nieujawnione potrzeby i motywacje, które wpływają na przebieg pracy grupowej, mogą ją utrudniać.

W metodologii rozwiązywania konfliktów i negocjacji mówi się o podziale na stanowiska i interesy. **Stanowiska** to konkrety, których potrzebę deklarujemy, to sposób zaspokojenia potrzeb i interesów, natomiast **interesy** to motywacje, które doprowadziły do zajęcia stanowiska – dążenia, obawy i aspiracje. Gdy skoncentrujemy się na stanowiskach (tym, czego chce każda ze stron), to między uczestnikami/uczestniczkami dyskusji może wywiązać się walka, której celem będzie zdeprecjonowanie stanowiska drugiej strony i przeforsowanie własnego.

Tymczasem mnożenie argumentów nie prowadzi do rozwiązania, lecz zaostrzenia sporu. Aby uzyskać rozwiązanie należy wziąć pod uwagę nie stanowiska, lecz interesy (potrzeby), które są niejako ukryte pod stanowiskami i odpowiadają na pytanie: **dlaczego chcę tego, co wyraziłem/am w swoim stanowisku** (nie zaś tylko **czego chcę**).

Interesy/potrzeby możemy podzielić na trzy rodzaje:

- **Interesy merytoryczne** – związane z istotnymi dobrami, takimi jak pieniądze, czas, podział pracy, a w kontekście warsztatu np. zakres realizowanych tematów i kwestii, odpowiadanie na oczekiwania OU.
- **Interesy proceduralne** – np. dotyczące sposobu rozwiązywania konfliktu, sposobu prowadzenia rozmów, udziału w podejmowaniu decyzji, poczucia wpływu.
- **Interesy psychologiczne** – poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości, godności, szacunku, zaufania.

Negocjatorzy/ki mówią, że trzy rodzaje interesów tworzą równoboczny trójkąt, podkreślając tym samym, że żadnej z potrzeb nie można ignorować.

Warto pamiętać, że częściej ludzie „myślą stanowiskami”, łatwiej im odpowiedzieć na pytanie *co mam do powiedzenia*, niż *dlaczego to mówię*. W trakcie dyskusji może to skutkować zajęciem przez osoby dwóch opozycyjnych stanowisk, z których po pierwszej wymianie argumentów, zaczynają przekonywać się nawzajem do swoich racji. Po pewnym czasie, argumenty i informacje zaczynają się powtarzać i dyskusja znajduje się w martwym punkcie. Efekt? Dużo zmarnowanej energii i czasu, mało nowych informacji, zmęczenie osoby prowadzącej, która próbowała panować nad dyskusją – zarządzać ringiem – o ile sama nie wzięła w tej walce udziału. Jak pokazuje doświadczenie, uczestnicy/czki, nawet najciekawszej dyskusji, nie dają się przekonać, jeżeli wcześniej mieli/ały swoje zdanie. Niezależnie od tej wiedzy, osoby bardzo często próbują udowodnić słuszność swojego poglądu.

Perspektywa trenerska

Quiz: jak łatwo zmieniasz zdanie?

- Kiedy ostatnio w dyskusji na forum zmieniłeś/aś zdanie co do ważnych dla ciebie spraw?
- Czy istnieje argument, który skłoniłby cię do zmiany zdania w ważnej dla ciebie sprawie?
- Czy postrzegasz się jako osobę zaangażowaną społecznie, mającą wyrobione opinie na najważniejsze kwestie i problemy społeczne?

A teraz przyznaj się przed samym/a sobą: jaka jest twoja gotowość do zmiany zdania i bycia przekonanym/a w trakcie dyskusji?

Wiele aktywności podczas warsztatów antydyskryminacyjnych polega na dyskusji, dlatego poświęcamy jej tyle uwagi. Zastanówmy się zatem, co może być celem dyskusji podczas warsztatu antydyskryminacyjnego:

- prezentacja różnorodnych stanowisk,
- poznanie innych opinii,
- przedstawienie swojej opinii,
- zdobycie wiedzy o problemie,
- analiza problemu z różnorodnych perspektyw,
- wypracowanie rozwiązania danego problemu,
- ...



Aby osiągnąć te cele nie trzeba kończyć dyskusji wypracowaniem jednego stanowiska. Nie trzeba się też przekonywać. Rozmowa wystarczy.

Praca facylitatora/ki będzie więc polegać na szukaniu i badaniu interesów, potrzeb i oczekiwań kryjących się za stanowiskami dyskutujących stron. Oddaje to metafora nurka i góry lodowej – musimy „zanurkować” w głąb, aby pokazać nowe perspektywy, oczekiwania i potrzeby stojące za konkretnymi postulatami.

W jaki sposób prowadzić facylitację, która jest częścią omawianego ćwiczenia (etap odsłuchania i refleksji) opisujemy w rozdziale poświęconym metodologii prowadzenia warsztatów.



Zadania osoby prowadzącej podczas dyskusji grupowej

Facylitator/ka jest jak dyrygent w orkiestrze symfonicznej. Musi nie tylko czytać partyturę, znać się na nutach, nadawać tempo i doprowadzić do wielkiego finału, ale również zadbać i obdarzyć uwagę zarówno solistów, jak i pozostałych członków i członkinie orkiestry. To wymagająca rola.

10 zadań facylitatora/ki dyskusji grupowej

1. Przypominaj zasady i pilnuj ich przestrzegania.
2. Przypominaj o celu.
3. Dbaj, aby wszyscy mieli udział w dyskusji i byli aktywni – zarówno kobiety, jak i mężczyźni.
4. Nadawaj strukturę pracy grupy.
5. Uważnie słuchaj, modelując słuchanie.
6. Pytania do ciebie kieruj do grupy.
7. Naprowadzaj na główne wątki, dopytuj, ukonkretniaj.
8. Nie blokuj wątpliwości i nie zaprzeczaj różnicom, podkreślaj wielość perspektyw.
9. Neutralizuj i używaj pozytywnych przeformułowań.
10. Nie zagaduj ciszy.

Model CZAS

Trudno, zwłaszcza na początku, zapamiętać wszystkie zasady i zadania, dlatego proponuję prosty model CZAS, który ułatwia pamiętanie o podstawowych celach facylitacji.

Cel – podaj lub wypracuj z grupą, a następnie pilnuj, aby zmierzała w jego kierunku.

Zasady – wypracuj z grupą, przestrzegaj, pilnuj, interweniuj, kiedy są łamane.

Angażowanie – stwarzaj przestrzeń każdej osobie uczestniczącej, dbaj, żeby pojedyncze głosy nie zdominowały rozmowy. Pamiętaj, że dyskusja jest przede wszystkim dla grupy, nie dla ciebie.

Strukturalizowanie – nadawaj strukturę, podsumowuj i wskazuj efekty, zbyt często dyskusja najpierw zmierza donikąd, a później nie wiadomo dokąd doszła.

Techniki komunikacyjne

Poniżej znajduje się opis ośmiu technik komunikacyjnych, które są pomocne w osiągnięciu celu dyskusji, ułatwiają wzajemne zrozumienie i komunikację oraz służą uporządkowaniu dyskusji: parafraza, wyjaśnianie, zadawanie pytań, koordynowanie dyskusji, tworzenie przestrzeni, równoważenie, podsumowywanie i strukturalizowanie.

Parafraza

– czyli powtórzenie wypowiedzi własnymi słowami.

Cele:

- pokazanie, że słuchasz,
- sprawdzenie rozumienia, wyjaśnienie intencji, uniknięcie nieporozumień,
- wyjaśnienie niejasności, umożliwienie zmiany wypowiedzi,
- zapamiętanie treści,
- uporządkowanie rozmowy,
- zapisanie na plakacie.

Przykłady

Parafraza ma określoną konstrukcję, zaczynamy np. w ten sposób: *czy chcesz przez to powiedzieć...; innymi słowy...; jeśli cię dobrze zrozumiałam/zrozumiałem....* Następnie możliwie wiernie, ale własnymi słowami, powtarzamy wypowiedź rozmówcy/czyni. Jeśli okaże się, że coś zrozumieliśmy niewłaściwie, osoba ma szansę na wyjaśnienie.

Pytania

– podstawowa technika trenerska. Zawsze przydatna.

Cele

- zdobycie informacji, uzasadnienia,
- uzyskanie potwierdzenia,
- zachęta do poszukiwania nowych rozwiązań,
- wyjaśnienie trudności.



Pytania otwarte służą pozyskiwaniu możliwie wielu informacji, zbieraniu różnych wiadomości, zachęcają do myślenia i współpracy, poszukiwania alternatyw. Zaczynają się np. *od słów: co, kiedy, gdzie, jak, dlaczego, po co...* itp.

Pytania zamknięte mają na celu uzyskanie odpowiedzi *tak* lub *nie*. Za pomocą takich pytań zdobywamy potwierdzenie. Zaczynają się od słów: *czy, ile, itp.*

Ważne, aby stosować różne pytania, w zależności od celu, który chcemy osiągnąć. W pracy trenerskiej stosujemy przede wszystkim pytania otwarte!

Rodzaje pytań otwartych	Cel	Przykład
Wyjaśniające	Pozwalają rozwinąć, wyjaśnić, ukonkretnić wątek, nieprecyzyjne pojęcia. Pomagają neutralizować oceniającą wypowiedź.	<i>Kogo masz na myśli mówiąc „wszyscy”? Kto to jest dla ciebie „przeciętny Polak”? Co dla ciebie znaczy „bez sensu”?</i>
Hipotetyczne	Uruchamiają twórcze myślenie, pozwalają na zdystansowanie „testowanie” pomysłów.	<i>Co by się musiało stać, żebyś zechciał/a przeczytać kolejny rozdział tego podręcznika? Jak myślicie, co by się stało gdyby..? Wyobraźmy sobie, że jest idealne rozwiązanie, jakie musiałyby spełniać warunki?</i>
Włączające	Pozwalają sprawdzić, kto jest obecny, a kto jest niesłyszany w rozmowie, ułatwiają włączenie każdej osoby w rozmowę.	<i>Kto jeszcze nie zabierał/a głosu? Czy wszystkie głosy i perspektywy zostały już przedstawione? Kto, z osób które nie mówiły, chce zabrać głos?</i>
O alternatywę	Pozwalają rozszerzyć opcję, porównać alternatywy.	<i>Mamy tutaj dwa pomysły, czy są inne rozwiązania? Czy jest rozwiązanie, które zabezpieczy potrzeby zarówno kobiet, jak i pracodawców?</i>
O motywację	Pozwalają „zanurkować”, dopytać o potrzeby, oczekiwania, interesy stojące za danym twierdzeniem.	<i>Dlaczego tak sądzisz? Jakie jest uzasadnienie tej opinii?</i>
O konsekwencje	Pozwalają pomyśleć nie tylko o rozwiązaniu, ale również sprawdzić jego konsekwencje.	<i>Załóżmy, że wprowadzone zostanie to rozwiązanie, jakie będą jego konsekwencje dla kobiet, dla mężczyzn, dla uchodźców, itd.? Kto zyska? Kto straci?</i>

Koordynowanie dyskusji

– wyznaczanie kolejności głosów

Cele:

- porządkowanie dyskusji,
- wyznaczanie kolejności zabierania głosu,
- dzielenie z grupą współodpowiedzialności za pilnowanie kolejności głosów.

Przykłady

Koordynowanie dyskusji składa się z sekwencji:

- *Kto chce zabrać głos?*
- *Mamy pięć zgłoszeń, to według kolejności: pierwszy Marcin, druga Ola,*
- *To był głos Marcina, kto był drugi?*
- *Widzę kolejne głosy, po zakończeniu tej tury, ustalimy nową kolejność.*

Równoważenie

– tworzenie równowagi pomiędzy przeciwstawnymi głosami w dyskusji

Cele:

- tworzenie przestrzeni dla osób/stanowisk, które nie były jeszcze obecne w dyskusji,
- uniknięcie zdominowania dyskusji przez aktywnych uczestników/uczestniczki,
- uniknięcie polaryzacji dyskusji, zamknięcia w ograniczającym podziale „za” i „przeciw”,
- włączenie w rozmowę, również tych osób, które dotąd nie zabierały głosu z różnych powodów: nieśmiałości, obawy przed znalezieniem się w mniejszości, prezentowaniem „niepopularnych” poglądów, itp.,
- włączanie różnorodnych poglądów i głosów do rozmowy.

Przykłady

A co myślę na ten temat inni/e? Czy wszyscy/tkie się z tym zgadzają? Znamy już głosy „za” i „przeciw”, czy są jakieś inne spojrzenia? Opinie Kasi i Tomka już poznaliśmy, może ktoś zaproponuje jakieś inne stanowisko w tej sprawie?

Tworzenie przestrzeni

– umożliwia włączenie i zabranie głosu każdej osobie



Cele:

- włączenie mniej aktywnych osób,
- wsparcie tych, którzy potrzebują więcej czasu, żeby zabrać głos na forum,
- podkreślenie, że liczy się każdy głos,

Uwaga: ta technika wymaga od trenera/trenerki dużej wrażliwości i uważnej obserwacji uczestników/uczestniczek, także ich języka ciała.

Przykłady

Jakie jest zdanie osób, które jeszcze nie mówiły? Może chcesz coś dodać? Czy ktoś, kto się nie wypowiadał/a, chce zabrać głos?

Pamiętajmy, że nikogo nie zmuszamy do mówienia i nie naciskamy, jeżeli ktoś nie chce mówić. Tworzenie przestrzeni to nie to samo, co wyrywanie do odpowiedzi.

Rundka

Rundka jest specyficznym rodzajem tworzenia przestrzeni. Dzięki tej technice możesz ustrukturalizować wypowiedzi osób uczestniczących. Podczas rundki każda osoba ma okazję odezwać się, wyrazić swoje zdanie i jednocześnie zostać wysłuchaną. Rundka pozwala ostudzić emocje, każdy zna swoją kolej, nie przerywa innym, bo wie, że za chwilę sam/a będzie mógł/mogła zabrać głos. Ta technika zdejmuje z trenera/trenerki obowiązek czuwania, czy wszyscy dostali szansę przedstawienia swoich poglądów, który może być szczególnie trudny w przypadku burzliwych debat. Rundka jest również szansą usłyszenia głosu od wszystkich uczestników/czek. Jest to szczególnie istotne, gdy grupa podejmuje ważną decyzję – wówczas zwiększamy poczucie wpływu i ważności każdego głosu.

Rundka wymaga jedynie nadania kierunku, od którego się rozpoczyna, czasem uporządkowania przestrzeni, tak aby wszystkie osoby widziały się i słyszały. Rundkę można przeprowadzić na trzy sposoby:

1. **Dowolność – kiedy chcesz**, mówi ta osoba, która chce. Metoda nazywana prześmiewczo „na purchawkę”.

Zalety: przestrzeń dla pogłębionej refleksji oraz tempo dostosowane do potrzeb każdej osoby.

Wady: na rundkę potrzeba sporo czasu, minimum 30 minut w grupie ok. 14 osób, metoda budzi opór, zwłaszcza wśród grup mniej przyzwyczajonych do pracy warsztatowo-treningowej, ponieważ rundce często towarzyszy cisza, co u niektórych rodzi napięcie i frustrację.

2. **Po kolei, zaczynając od określonej osoby i kierunku**, rundka nazywana „pełzającą śmiercią/trucizną”.

Zalety: sprawność, jasna struktura, każdy wie, kiedy będzie mówić.

Wady: nie każdy wypowiada się wtedy, kiedy chce, w swoim tempie, ale wtedy, kiedy nadejdzie jej/jego kolej, zwłaszcza osoby „na końcu” muszą czasami długo czekać na swoją wypowiedź.

3. **Pierwsza osoba wyznacza następną**, „metoda na zawał serca”, sposób, w którym pierwsza osoba wyznacza kolejnego mówcę/czynię, aż głos zabiorą wszystkie osoby. Wariacja wcześniejszej metody.

Zalety: sprawność, tempo.

Wady: efekt wyciągania i zaskakiwania, czasem dodający humoru, w sytuacjach trudnych – obniżający poziom bezpieczeństwa.

Podsumowanie

– zbieranie i krótka prezentacja najważniejszych wątków, refleksji, odczuć z dyskusji

Cele:

- pokazanie momentu, w którym jest dyskusja,
- przypomnienie omówionych już wątków,
- uporządkowanie najważniejszych kwestii,
- sprawdzenie, na ile dyskusja zmierza w kierunku zaplanowanego celu.

Przykłady

Reasumując najważniejsze kwestie, które zostały przedstawione, to... Czy jeszcze o czymś zapomniałem/am? Dotąd omówiliśmy... Podsumujmy nasze dzisiejsze dyskusje...

Strukturalizowanie

– nadawanie struktury w dyskusji: nazywanie wątków i podsumowywanie głosów

Cele:

- ustalanie planu rozmowy,
- nadanie struktury dyskusji – „tworzenie mapy”,
- wyłonienie kluczowych wątków,
- podsumowanie dotychczasowych głosów,
- wskazywanie, co jeszcze zostało do omówienia.

Strukturalizowanie jest pewną ramą dyskusji i jednocześnie techniką, którą możesz stosować podczas całej rozmowy. Strukturalizowanie częściowo zawiera w sobie inne techniki: podsumowywanie oraz równoważenie.

Przykłady

Mamy do omówienia sprawę XXX, na którą składa się ABC. Od czego chcecie zacząć?

OK, do tej pory omówiliśmy dwa wątki, wątek AAA oraz BBB. Najważniejsza konkluzja z wątku AAA dotyczyła..., a z wątku BBB... To, co teraz nam zostało, to CCC. Mamy jeszcze dziesięć minut.



Facylitacyjne wyzwania i trenerskie interwencje

Dyskusja grupowa może budzić emocje, które z kolei sprzyjają przerywaniu, dwugłosom, ocenom, skrótom myślowym i re-torycznym sofizmatom (argumentom często atrakcyjnym, ale nielogicznym). Z drugiej strony, na tle grupy zwykle część osób jest bardziej aktywna – mówi więcej, częściej i głośniej – niż pozostałe osoby. Jak pokazały badania, poziom satysfakcji z dyskusji rośnie wraz z ilością mówienia i zabranej w niej przestrzeni. Twoim zadaniem jest stworzenie przestrzeni każdej osobie. Czasem będzie to wyzwanie. Poniżej opisuję skalę interwencji pomagających w uporządkowaniu dyskusji. Interwencje przedstawione są na skali, gdyż mają różny stopień natężenia – różną moc i stopień ingerencji w pracę grupy. Warto zaczynać od słabszych interwencji, a następnie je stopniować, tych najsilniejszych używając jak najrzadziej. W zależności od konkretnej sytuacji może pojawić się potrzeba zastosowania od razu silniejszej interwencji.

Skala interwencji

									
Nawiąż kontakt wzrokowy	Zmień pozycję: wstań/ usiądź	Przestań mówić	Zbliż się do osoby/ osób	Daj sygnał niewerbalny ręką – gest oznaczający ciszę i jednocześnie wskaż, kto zabiera głos	Poproś o ciszę całą grupę, zaapeluj o słuchanie	Odwołaj się do zasad	Poproś o ciszę konkretną osobę, przypomnij zasady	Udziel konkretnej osobie informacji zwrotnej	Porozmawiaj z grupą na temat zasad, zapytaj o potrzeby

Interwencjom trenerskim w sytuacjach oporu poświęcamy osobny rozdział, tutaj piszemy jedynie o interweniowaniu w sytuacjach grupowych nie wynikających z oporu.

Wyzwania facylitacyjne, nie wynikające z oporu:

1. Łamanie zasad dyskusji.
2. Nadaktywność kilku osób uczestniczących.
3. Prezentowanie opinii jako faktów.
4. Mała aktywność osób/grupy, cisza.
5. Faza „głupawki”.

Każda z tych sytuacji, może być przejawem oporu, ale zdarza się również, że osoby uczestniczące są niezwykle zaangażowane w dyskusję, bądź, że dany wątek ich nie interesuje i w takim przypadku, milczenie nie jest przejawem oporu. Jak zawsze, kluczowa będzie diagnoza.

1. Łamanie zasad: przerywanie, mówienie „chórem”, generalizacje, zachowania agresywne

Co robić?

- **Odwołaj się do zasad** – przypomnij na co grupa się umówiła i konsekwentnie interweniuj przy łamaniu zasad.
- **Zapytaj, co się dzieje** – jeżeli sytuacja się powtarza, ustal dlaczego osoby łamią zasady – być może niewystarczająco pilnujesz kolejności wypowiedzi i osoby uczestniczące obawiają się, że nie zdążą zabrać głosu? Zrób wówczas rundkę, zapewnij przestrzeń każdej osobie.
- **Postaw granicę** – kiedy osoba rażąco narusza przyjęte zasady – podnosi głos, używa epitetów, itp.

Interwencja: Odwoływanie się do zasad

Najprostsza i często skuteczna interwencja – o ile konsekwentnie pilnujesz od początku ich przestrzegania. Zasady są jak znaki drogowe, nie można ich stosować wybiórczo i tylko wówczas, gdy są ci potrzebne. Albo pilnujesz ich od początku i uczysz grupę, że mają znaczenie, albo nie będą dla ciebie skutecznym narzędziem interwencji.

Przykład

Przypominam o zasadach współpracy. Umówiliśmy się, że w jednym momencie mówi jedna osoba. Trudno jest brać udział w dyskusji, kiedy nie masz pewności czy będziesz wysłuchany/a do końca. Słuchajmy się wzajemnie. Każdy/a będzie miał przestrzeń.

Uwaga: bardzo ważny jest sposób, w jaki wypowiesz te zdania. W zależności od komunikacji niewerbalnej: tonu, mimiki, spojrzenia, zdanie *przypominam o zasadach współpracy*, może przybrać różnorodny charakter. Tutaj ma cel informacyjny, zadbać o „miękką” niewerbal, żeby nie zabrzmiało to jak strofowanie dzieci przez nauczycielkę.

Interwencja: Stawianie granicy

Stawianie granic składa się z pięciu kroków:

1. Zwróceniu uwagi na konkretne zachowanie.
2. Pokazanie konsekwencji tego zachowania.
3. Prośby o zmianę zachowania.
4. Zapowiedź sankcji – jeżeli sytuacja się powtarza.
5. Wprowadzenie sankcji w życie.

Krok 4 i 5 wprowadzamy wówczas, jeżeli kroki 1-3 nie zadziałały.

Przykłady

Drugi raz w ciągu tej dyskusji zaczynasz krzyczeć. Trudno mi wtedy przyjąć to, co mówisz. Proszę cię, abyś nie podnosił/a głosu.

Trzeci raz w trakcie tej dyskusji nazywasz kobiety „typowymi blondynkami”. To obraźliwe. Nie mów tak.

Jeśli nie przestaniesz, nie będziesz mógł/a brać dalej udziału w tej dyskusji.



2. Nadaktywność jednej bądź kilku osób uczestniczących

Co robić?

- **Zacznij od „subtelnych” interwencji** – niewerbalnych sposobów: minimalizuj kontakt wzrokowy, stań bokiem.
- **Skup się na włączaniu, nie wyłączaniu** – twoim celem jest stworzenie przestrzeni dla innych głosów, nie „walka” z nadaktywną osobą – stosuj techniki równoważenia i tworzenia przestrzeni.
- **Wprowadź zasadę „jedna kolejka dla każdej osoby”** – umów się z grupą na dodatkową zasadę: przy kolejnych wątkach osoby, które już się odzywały, mogą zabrać głos ponownie dopiero wtedy, kiedy wypowiedzą się wszystkie osoby, które chcą w danym wątku zabrać głos.
- **Nazwij sytuację** – *Aniu/Krzyśku znamy już twoją opinię, teraz zachęcam do zabrania głosu osoby, które jeszcze nie mówiły.*

3. Prezentowanie opinii jako faktów

Co robić?

- Dopytaj czy wypowiedź jest prezentacją faktów czy opinii.
- Oddziel fakty od opinii – posłuż się techniką asertywnej konfrontacji.

Interwencja: Asertywne konfrontowanie opinii i przekonań

Podstawowym założeniem asertywnej konfrontacji jest to, że każda osoba ma prawo do własnych przekonań. Jednak przekonania i opinie to nie to samo co fakty. Celem asertywnej konfrontacji jest pokazanie podobieństw/różnic między prezentowanymi poglądami, przy jednoczesnym podkreśleniu ich subiektywizmu.

Przykłady

Rozumiem, że twoim zdaniem jest to...

Taka jest twoja opinia w tej sprawie...

Rozumiem, że mamy różne poglądy na tę kwestię...

W moim odczuciu... według mnie...

Zgodnie z twoją opinią...

Tutaj się różnimy...

Mamy odmienne poglądy na ten problem...

Mam inne zdanie.

4. Mała aktywność grupy, cisza

Co robić?

- Mów prostym językiem, wstań, mów nieco szybciej i głośniej.
- Wzmacniaj wszelkie objawy aktywności w grupie, wykorzystując techniki facylitacyjne.
- Zwiększ współodpowiedzialność – praca w parach, małych grupach, unikaj pracy grupowej na forum.

- Zapytaj o oczekiwania, również co do metod pracy.
- Nie oceniaj – wspieraj. W przypadku ciszy – nie zagaduj. Daj czas. Czasami osoby muszą przemyśleć kwestię, zastanowić się co myślą, czym chcą się podzielić.
- Jeśli brak aktywności/cisza są przejawem oporu – patrz rozdział na temat oporu.

5. Faza „głupawki”

Co robić?

- Usiądź i nic nie rób. Utrzymaj neutralność także na poziomie niewerbalnym. Nie zagaduj śmiechu – jeżeli grupa, np. ze zmęczenia dostaje „głupawki”, to próba dalszej pracy, będzie jak jazda samochodem z zaciągniętym hamulcem ręcznym.
- Jeżeli nie pomogło, a sytuacja cię śmieszy – przyłącz się.
- Zrób przerwę.

Równość w dyskusji ■ ■ ■ ■

Gender

Gender jest obecne również w czasie dyskusji. Ze względu na wychowanie i role społeczne mężczyźni mają większe doświadczenie w publicznym zabieraniu głosu, dyskutowaniu i debatowaniu. To nie jest reguła, jak wiadomo, pojedynczy człowiek jest bardziej skomplikowany niż wskazują na to tendencje, czy stereotypy. Jednak doświadczenie pokazuje, że niektórym kobietom trudniej będzie debatować i otwarcie konfrontować swoje poglądy, zwłaszcza z mężczyznami. Wyniki badań nad rolą płci w edukacji wskazują m.in. na istnienie następujących mechanizmów:

- Kobiety są uznawane za dominujące, kiedy zajmują 30% przestrzeni lub czasu w sali szkoleniowej, w mediach i innych miejscach.
- Nauczyciel/ka mówi średnio przez 2/3 czasu, chłopcy przez 2/3 pozostałego czasu, natomiast dziewczęta 1/9 czasu w trakcie całych zajęć.
- Chłopcy są dużo częściej proszeni o zabranie głosu niż dziewczynki.
- Ten sam tekst jest inaczej odbierany, w zależności od tego, czy jest traktowany jako napisany lub powiedziany przez mężczyznę czy przez kobietę. Większość osób ocenia go lepiej, kiedy autorstwo przypisze się mężczyźnie²⁷.

W podręczniku *Kobiety też potrafią!* autorki – z Sekcji Kobiet Norweskiej Partii Pracy wskazują typowe techniki dominacji, które utrudniają kobietom udział w dyskusji. Jak piszą: *Stosowanie tych technik, nie jest niczym nowym i stanowi jeden z wielu środków, przy pomocy których osoba mająca przewagę utrzymuje władzę. Nie oznacza to, że technikami tymi posługują się wyłącznie mężczyźni. Stosują je zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Silniejsi wykorzystują je przeciw słabszym*²⁸. Następnie autorki wymieniają i opisują techniki dominacji:

²⁷ Maja Branka, Agata Teutsch, *Równość w szkoleniach w: Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), Sto procent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009, s. 51.*

²⁸ Anna Titkow, Joanna Regulska (red.), *Kobiety też potrafią!*, Warszawa 1994.



Ignorowanie – pomijanie przy zabieraniu głosu, ignorowanie wypowiedzi, bez skomentowania czy zapisania.

Podwójne karanie – komentowanie aktywności zawodowej kobiet w kontekście zaniedbań rodziny i odwrotnie, pracę w domu, w kontekście zaniedbania rozwoju i kariery zawodowej. Przekaz jest jeden: *cokolwiek robisz, jest to niewłaściwe* – jednocześnie wzbudzany jest wstyd i poczucie winy.

Kradzież pomysłów – przypisywanie autorstwa pomysłów, rekomendacji, refleksji zgłoszonych przez kobiety – mężczyznom biorącym udział w rozmowie.

Niedocenianie i znieważanie – odmianą zastraszenia przy pomocy słów jest sytuacja, gdy ktoś ze względów taktycznych i z premedytacją zbyt nisko ocenia zdolność rozumienia, np.: *dziewczyno, czy ty naprawdę nie znasz się na żartach?, A co koleżanki na to powiedzą?, Wyglądasz uroczo, kiedy się złościsz!*²⁹

Przerywanie – jak pokazują badania, mężczyźni częściej niż kobiety przerywają wypowiedzi i potrafią zdominować rozmowę³⁰.

Wiele z tych zachowań to również mikronierówności, o których szerzej piszemy w części drugiej publikacji.

Należy uwzględnić również, że podczas warsztatów antydyskryminacyjnych, kiedy mężczyźni stanowią mniejszość, może dojść do sytuacji odwrotnej – uruchomienia się mechanizmów grupa większościowa *versus* grupa mniejszościowa.

Podsumowanie

Uwzględnianie gender w dyskusji – wskazówki:

- **Pamiętaj, że masz płeć** – niezależnie czy tego chcesz, jesteś postrzegany/a poprzez swoją płeć, a tym samym poprzez stereotypy płci.
- **Pamiętaj o problemach i wyzwaniach jakie napotykają kobiety podczas dyskusji – przyglądaj się sytuacjom przez pryzmat relacji między kobietami i mężczyznami.** Pilnuj, żeby nie odtwarzać i nie powielać mechanizmów dominacji i wykluczenia. Zadbaj o przestrzeń zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn.
- **Zadbaj o strukturę** – ułatwiał zabieranie głosu i przestrzeni stosując techniki facylitacyjne, np.: rundkę, równoważenie, pytania włączające.
- **Bądź uważna/y, zwłaszcza na sygnały niewerbalne** – przedstawicielki/le grup marginalizowanych mogą mieć mniejsze doświadczenie w zabieraniu głosu na forum – nie oznacza to, że nie mają nic do powiedzenia. Bądź uważny na sygnały niewerbalne, mówiące o chęci zabrania głosu.
- **Jeśli to możliwe, nazywaj mechanizmy dominacji** – wiele z mechanizmów wymienionych wcześniej w tekście funkcjonuje, dlatego, że pozostają nienazwane na forum. Zwykle kobiety dyskutują o nich w kuluarach, nie sądząc, że byłyby poważnie potraktowane podnosząc ten wątek na forum.
- **Stosuj mikroafirmacje** – doceniaj każdy głos, podkreślaj wartość i wagę głosu każdej osoby.

²⁹ Tamże.

³⁰ Więcej na temat stylów konwersacyjnych kobiet i mężczyzn w: Jennifer Coates (red.), *Language and gender: A Reader*, Blackwell Publishing 2010.

Wielokulturowość

Na przebieg dyskusji i sposób zabierania głosu przez poszczególne osoby oraz sposób prowadzenia dyskusji ma zarówno wpływ kulturowe/etniczne pochodzenie osób uczestniczących, jak i facylitatorki/facylitatora. Najczęściej spotykane sytuacje, gdzie wielokulturowość ma znaczenie, to prowadzenie zajęć w grupie składającej się z:

- osób reprezentujących grupę większościową kulturowo/etnicznie w danym kraju, z udziałem jednej/kilku osób o innym niż większościowe pochodzenie (mniejszości etniczne, narodowe, imigranckie, uchodźcze);
- osób reprezentujących jedną grupę kulturowo/etnicznie mniejszościową w danym kraju (np. Romowie i Romki);
- osób reprezentujących kilka różnych grup kulturowo/etnicznie mniejszościowych (np. uchodźczynie i uchodźcy z Gruzji, Czeczeni, Kongo, Wietnamu);
- osób pochodzących z różnych grup tworzących wielokulturową grupę, z równym udziałem osób z grup większościowych i mniejszościowych.

Trudności facylitacyjne w wielokulturowej grupie

Relacje mniejszość–większość, które mogą wprowadzać:

- lęk lub napięcie,
- relację władzy: podporządkowanie i pozycję wyższościową,
- tendencję do trzymania się stereotypów i uprzedzeń,
- wyolbrzymianie innych przeszkód w komunikacji.

Kolejne bariery wynikają z powyższych lub mogą pojawiać się niezależnie od relacji mniejszość–większość, zatem także w grupach o jednakowym udziale osób o zbliżonym statusie społecznym.

Etnocentryzm:

- Założenie, że ludzie są do siebie podobni i w związku z tym mogą się łatwo ze sobą komunikować.
- Zbytnie poleganie na swojej perspektywie, które uniemożliwia obiektywne spostrzeganie wysyłanych przez siebie i innych komunikatów.
- Sądy wartościujące – odmienność wartości, norm komunikacyjnych, percepcji może powodować skłonność do formułowania niepochlebnych ocen osobom z innej grupy niż własna.

Różnice językowe (werbalne i niewerbalne):

- Nieporozumienia związane z niedostateczną znajomością języka, w którym się porozumiewamy.
- Przypisywanie jednego/różnych znaczeń słowom, używanym w dyskusji.
- Błędne interpretacje sygnałów niewerbalnych, nieczytelność obcych kulturowo emblematów.



Podstawowe różnice między stylami komunikacyjnymi preferowanymi w danych kulturach

Komunikacja bezpośrednia	vs	Komunikacja pośrednia
Cenione jest, kiedy ludzie mówią to, co myślą i myślą to co mówią. Nie trzeba czytać „między wierszami”, ważna jest szczerość oraz unikanie dwuznaczności i niedomówień. Przechodzenie do sedna sprawy jest wysoko cenione.		Fakty są sugerowane i dawane do zrozumienia, niedopowiedzenia są często stosowane. Prawda, jeśli może zranić, powinna być pomijana. Zaczynanie od sedna może być obraźliwe, więc stosuje się rozbudowaną formę, dygresje, dodatkowe uwagi.
Komunikacja skoncentrowana na ideach i zadaniach	vs	Komunikacja skoncentrowana na osobie i relacjach
Praktykowany jest nieosobowy, jasny, opanowany przekaz, a wyrażanie emocji odbierane jest jako niedojrzałe. Sprzeciw może być wyrażany wprost, gdyż nie jest traktowany jako osobisty atak.		Najcenniejsze jest nawiązywanie i podtrzymywanie harmonijnych relacji w grupie, poprzez empatię, podzielenie uczuć i wartości rozmówcy. Niezgoda wprowadzana jest subtelnie, głównie niewerbalnie. Duża zgoda na wyrażanie uczuć.
Komunikacja nieformalna	vs	Komunikacja formalna
Mało zasad i specyficznych wyznaczników, większa swoboda wypowiedzi (co, kto i komu może powiedzieć), używanie pierwszego imienia.		Oszczędne i precyzyjne sformułowania, w tym zwroty grzecznościowe i sposób odnoszenia się do osób. Ważna etykieta i zrytualizowane zachowania.
Komunikacja niskokontekstowa	vs	Komunikacja wysokokontekstowa
Szczególnie częste w społeczeństwach indywidualistycznych i zróżnicowanych, w których mało jest wspólnych znaczeń, więc informacja musi być jasno wyrażona i doprecyzowana. Kontekst mało ważny, a najważniejszym środkiem komunikacji i nośnikiem znaczeń są słowa.		W homogenicznych i kolektywistycznych kulturach, w których dużo idei i znaczeń jest wspólnych, nie trzeba jasno precyzować myśli, wystarczy posługiwać się sugestiami. Informację wyczytuje się z tego, co nie wypowiedziane, co pojawia się w sygnałach niewerbalnych, kontekście.

Preferowany styl w danej kulturze nie oznacza, że każda osoba o danym pochodzeniu kulturowym/etnicznym będzie się nim posługiwała. Jednak pewne przyzwyczajenia językowe mogą prowadzić do nieporozumień i konfliktów, które będą przejawiać się także zgodnie z kodem kulturowym. Facylitując dyskusję w grupie wielokulturowej i/lub zróżnicowanej statusem osób, warto więc, tak jak w społeczeństwach niskokontekstowych, jasno doprecyzować zasady, ale również tłumaczyć znaczenie różnic kulturowych i statusu grup. Źle poprowadzona dyskusja może okazać się nieprzyjemnym procesem, powodować brak wzajemnego zrozumienia, błędne wnioski, których konsekwencją może być zarówno unikanie dalszych dyskusji jak i nadmierna rywalizacja i konfrontacyjne zachowania.

Podsumowanie

Prowadzenie facylitacji w wielokulturowej grupie – wskazówki:

- **Dobrze znaj siebie i swoją kulturę** – to, jak sami/e zachowujemy się w trakcie dyskusji może oddziaływać na przebieg i powodzenie dyskusji.
- **Dowiedz się jak najwięcej o problemach i wyzwaniach jakie napotykają reprezentanci/tki grup, z którymi pracujesz.** Na różnice indywidualne między ludźmi, mogą nakładać się także różnice kulturowe oraz specyficzne bariery wynikające z sytuacji życiowej i statusu w kraju, w którym prowadzisz warsztat (osoby z grup imigranckich – szok kulturowy, uchodźczych – stres pourazowy i trauma, mniejszości narodowe i etniczne – kwestie podtrzymywania tożsamości, języka w społeczeństwie większościowym).
- **Bądź uważna/y i empatyczna/y** – dzięki uważności ludzie mogą stać się świadomi swoich zachowań i oczekiwań dotyczących komunikacji. Uważność to przeciwwaga dla lęku i niepewności.
- **Panuj nad emocjami** – zarówno swoimi, jak i pojawiającymi się u uczestniczek i uczestników dyskusji. Chodzi o to, by negatywne emocje nie zdeterminowały sposobu myślenia i zachowania.
- **Usuwać niepewności i wieloznaczności przekazów** – aby usprawnić proces przetwarzania i interpretowania treści.
- **Pamiętaj o społecznym i kulturowym kontekście rozmowy** – szczególnie o relacjach między mniejszością a większością, historią ich kontaktów, aktualnymi zdarzeniami wpływającymi na relacje, podejściu do czasu, aurytetytów, hierarchii, zasad itp. w różnych grupach etnicznych/kulturowych.

Technikalia

Kurt Lewin – twórca metody treningu grupowego – w swojej pracy używał papieru, zamiast kredy i tablicy, żeby móc nosić ze sobą wykresy próbujące wyjaśnić złożone problemy natury ludzkiej. W 1946 roku Lewin, ze swoim studentem Ronem Lippettem, jechali na konferencję do Connecticut, kiedy zorientowali się, że zapomnieli słynnych diagramów. Ponieważ była niedziela i wszystkie sklepy były zamknięte, zatrzymali się w redakcji gazety i poprosili o papier. Redakcja, dała im rolkę papieru gazetowego, na którym później zapisywali wyniki konferencyjnej dyskusji... – tak oto narodziła się metoda „pamięci grupowej”³¹.

Częścią facylitacji, oprócz technik komunikacyjnych, są również różnego rodzaju techniki wizualizacyjne, pomagające tworzyć tzw. pamięć grupową. Teknikalia pozostają niezauważone tak długo, jak wszystko jest w porządku. Wysuwają się na pierwszy plan wówczas, gdy nad nimi nie panujemy... Spadające plakaty, niepiszące flamastry, kończąca się w trakcie zajęć taśma, niewidoczne i trudne do odczytania dla OU zapiski...

Tutaj zajmiemy się podstawowym narzędziem, którym dysponujesz jako trener i trenerka – tablicą typu flipchart. Plakaty również mogą być trenerskim wyzwaniem, dlatego i w tym obszarze warto zastosować się do praktycznych wskazówek, które ułatwiają pracę grupie i trenerowi/ce.

³¹ Za: Ch. Hogan, *Understanding facilitation. Theory & Principles*, Kogan Page 2002, s. 19.

Ważne, żeby na etapie przygotowania warsztatu odpowiedzieć sobie na pięć pytań.

Plakaty:

1. Po co są?

- Tworzą „pamięć grupową”, wspierają uczenie, ułatwiają wzrokowcom zapamiętywanie treści.
- Dzięki nim unikamy powtórzeń, łatwiej nam się odnieść do czegoś, co zostało wcześniej powiedziane i zapisane, a także nie wracać po raz kolejny do tych samych kwestii.

2. Dla kogo?

- **Dla osób uczestniczących** – pamiętaj, plakaty są przede wszystkim dla osób uczestniczących, a w następnej kolejności – dla osoby prowadzącej. Z tej prostej zasady wynikają kolejne.
- **Wypracowane wspólnie** – twórz plakaty wspólnie z grupą, te przygotowane wcześniej są zapewne ładniejsze, ale mniej „grupowe”, skupiają mniej uwagi. Pisanie nadaje dynamikę, ułatwia koncentrację na celu i np. generowanie pomysłów.

3. Kiedy je pisać?

- **Miej cel** – nie zapisuj każdej dyskusji. Zapisuj to, co zamierzasz później wykorzystać, np. w podsumowaniu, czy w prezentacji teorii. Nie marnuj energii swojej i grupy na stworzenie plakatów, które zaraz znikną po drugiej stronie tablicy. Jak zdecydujesz się tworzyć zapis dyskusji, uwzględniaj głos każdej osoby, ustalając wcześniej z autorem/ką wypowiedzi kształt zapisu. To co zostanie ostatecznie zapisane powinno być hasłem – skrótem i podsumowaniem całej wypowiedzi.
- **Współpracuj z kotrenerem/ką** – jeżeli prowadzisz zajęcia z drugą osobą – podzielcie się pracą. Jeżeli nie musisz robić wszystkiego sam/a, nie rób. Oto rekomendowana przeze mnie sekwencja zapisu na plakacie, tworzonego we współpracy z drugą osobą prowadzącą:

- › Jedna z OP prowadzi dyskusję, druga tworzy plakat.
- › Osoba pisząca zapisuje tylko te wątki, które podał/a kotrener/ka według sekwencji: pytanie do grupy – odpowiedź pierwsza OP – plakat.
- › Korzyści z tego rozwiązania:

Osoba prowadząca: wie, co jest na plakacie, bo sama nazywa wątki, (więc nie musi odwracać się tyłem do grupy i sprawdzać), może skupić się na utrzymywaniu kontaktu z grupą, na zakończeniu odczytuje plakat i go omawia (nie będąc zdziwiona tym, co się na nim znajduje...).

Osoba pisząca: dostaje gotowe hasła i nie musi skupiać się na słuchaniu, pisaniu i nadążaniu, bo osoba prowadząca „spowalnia” nieco ten proces parafrazując wypowiedzi osób uczestniczących.

4. Jak je pisać?

- **Każdy plakat musi mieć tytuł** – plakat bez tytułu jest jedynie spisem luźnych haseł, które następnego dnia trudno będzie umiejscowić w programie.

- **Pisz dużymi literami** – uwaga: z perspektywy kręgu w którym siedzą osoby uczestniczące duże litery są zdecydowanie mniejsze niż dla osoby stojącej przy tablicy. To ułatwi korzystanie z plakatu również osobom słabowidzącym.
- **Pisz różnymi kolorami** – jeżeli używasz dwóch kolorów na przemian, to z większej odległości, łatwiej odczytać poszczególne wiersze.
- **Nie pisz czerwonym flamastrem** – czerwony/żółty/pomarańczowy itp. jest niewidoczny z daleka. Przed warsztatem usiądź na miejscu OU i sprawdź czytelność plakatów.

5. Co z nimi zrobić?

- Odczytaj – po zakończeniu pracy z plakatem odczytaj wszystko, co zostało wypracowane – to swojego rodzaju podsumowanie, być może ktoś będzie chciał coś dodać.
- Rozwieś – najlepiej w przerwie, żeby nie koncentrować uwagi grupy na szeleszczącym (i czasem spadającym) papierze. Rozwieszając plakaty, tworzysz historię całego warsztatu, ułatwiasz zapamiętywanie treści i odwołanie się do doświadczeń, definicji, wątków.

Bibliografia

Barbaro de Natalia, Branka Maja, *Arsenał trenerski*. Materiały szkoleniowe ATA, Kraków 2008.

Branka Maja, Teutsch Agata, *Równość w szkoleniach*, w: Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), *Sto procent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009.

Doyle Michael, Strauss David, *Sposób na dobre zebranie*, Wydawnictwa Samorządowe FRDL, Warszawa 1997.

Hogan Christine, *Understanding facilitation. Theory & Principles*, Kogan Page 2002.

Hunter Dale, Bailey Anne, Taylor Bill, *The Zen of Groups: A Handbook for People Meeting with a Purpose*, Perseus Books.

Titkow Anna, Regulska Joanna (red.), *Kobiety też potrafią!*, Warszawa 1994.



Maja Branka

OPÓR

My... nie tworzymy napięcia. My tylko odsłaniamy ukryte napięcie, które już istnieje. Wydobywamy je na światło dzienne, tam, gdzie można je dostrzec i nim się zająć.

Martin Luther King

Wyobraź sobie że...

W ramach obowiązków służbowych zostajesz wysłana/y na szkolenie. Spodziewasz się, jak zwykle, dużej ilości wiedzy, przekazywanej za pomocą prezentacji multimedialnej. Nie oczekujesz zbyt wiele, szkolenia rzadko są praktyczne i naprawdę przydatne w twojej pracy, tym bardziej, że to szkolenie ma dotyczyć równości szans. To już na pewno będzie przerost formy nad treścią i ideologiczne gadanie...

Tymczasem, przychodzisz i jest inaczej niż zwykle – nie ma stołów, nie możesz czytać gazety, wszyscy siedzą w kółku jak na terapii, zajęcia będzie prowadzić bardzo młoda dziewczyna, może i sympatyczna, ale co ona może wiedzieć o twojej pracy? Nagle pytają cię o oczekiwania. Jakie oczekiwania? Nie masz pojęcia o temacie. Odkąd wprowadzili całą tę równość masz tylko więcej roboty. Z każdą godziną coraz wyraźniej widzisz, że sprawa nie jest taka prosta, jak ci się początkowo wydawało. Za dużo informacji, prowadząca pyta o sprawy, o których dawno już nie myślałeś/aś i nie chcesz myśleć – płęć, dyskryminacja, podział obowiązków domowych? Do tego jeszcze nagle twój kolega z działu zaczyna mówić rzeczy, z którymi zupełnie się nie zgadzasz! Co on opowiada?! Dotychczas nie miałeś/eś pojęcia, że ma tak konserwatywne przekonania! Czy on wie, co to znaczy mieć na głowie cały dom i jeszcze pracę zawodową? Dlaczego musisz tego słuchać, przecież to miało być zwykłe nudne szkolenie, miałeś/eś dostać konkretne wskazówki, jak to wdrożyć do twojej pracy, a nie myśleć o tylu niewygodnych dla ciebie rzeczach...

Krótko mówiąc, wyobraź sobie, że uczestniczysz w warsztacie poświęconym polityce równościowej.

W trakcie warsztatów osoby uczestniczące zostają postawione w trudnej sytuacji – oczekujemy od nich zmiany różnych przekonań, np. dotyczących wartości, świata, relacji między kobietami i mężczyznami, osobistej odpowiedzialności za otoczenie. Dla jednych warsztat antydyskryminacyjny będzie potwierdzeniem wyznawanych wartości, dla innych konfliktem wartości. To tak, jakbyś znalazł/a się na szkoleniu, na którym oczekiwano by, że uwierzysz w wyższość patriarchalnego porządku świata.

Specjalnie nieco przerysowuję tę sytuację, żeby pokazać, jak uczestnictwo w warsztacie antydyskryminacyjnym (zwłaszcza, kiedy nie pojawia się na nim z własnej woli, a jesteśmy oddelegowani przez instytucję, w której pracujemy) może budzić złość i zdziwienie, naruszać osobiste *status quo* dotyczące przekonań na temat siebie, innych ludzi i świata. Taka sytuacja często budzi opór.

Przyjmujemy, że opór to mechanizm obronny, który ujawnia się w trakcie pracy grupy warsztatowej. **Opór może być zarówno zjawiskiem grupowym, jak i przeżywanym na poziomie indywidualnym.** W tym rozdziale przyjrzymy się temu zjawisku i zobaczymy, jak „pracując z oporem” możemy wspierać zmianę w obszarze (nie)równościowych przekonań. Ważne zastrzeżenie: nie zajmujemy się tu przypadkami, gdy osoby, lub grupa odmawiają współpracy, ponieważ osoba prowadząca nie zadbała o podstawowe zasady pracy – np.: nie spisała z grupą kontraktu (o czym szerzej w rozdziale dotyczącym roli kontraktu), zachowywała się wyśzościowo wobec osób uczestniczących, czy nie miała kompetencji merytorycznych (o czym piszemy w części dotyczącej kompetencji wymaganych od osób prowadzących warsztaty antydyskryminacyjne).

Opór jest zjawiskiem wielowymiarowym, któremu można przyglądać się z wielu perspektyw. W tym tekście analizujemy opór wynikający przede wszystkim z samej specyfiki warsztatu antydyskryminacyjnego i jego kontekstu. W pierwszej części, aby zrozumieć zjawisko oporu, przyjrzymy się oporowi z trzech perspektyw: zarządzania zmianą, rozwiązywania konfliktów i procesu grupowego. W drugiej części tego tekstu, korzystając z zaproponowanych trzech perspektyw analizowania oporu, przyjrzymy się, co oznacza „praca z oporem” i zastanowimy się nad interwencjami trenerskimi, które możesz podjąć jako osoba prowadząca.

Perspektywa trenerska

Zastanów się, jakie są twoje założenia i przekonania dotyczące oporu?

Wypisz je na kartce, zastanów się, jakie mogą być konsekwencje tych przekonań, jak mogą wpływać na twoją pracę?

Założenia dotyczące oporu

Kilka słów o stosowanym podejściu oraz założeniach na temat oporu przyjętych w tekście, które towarzyszyły nam również w pracy trenerskiej podczas ATA. Opisuję je ponieważ świadomość i identyfikacja własnych przekonań oraz założeń dotyczących warsztatu, swojej roli, czy samego oporu, jest częścią przygotowania się do pracy z oporem. Przyjęte założenia będą, warunkowały spostrzeganie i diagnozowanie danej sytuacji w trakcie warsztatu. Twoja interwencja zaś, będzie zależała w dużej mierze od tego, jak zdiagnozowałaś/eś sytuację. Podjęte działania wpłyną natomiast na reakcje i sposób zachowania grupy. Opisana sekwencja to klasyczny mechanizm samospełniającego się proroctwa. Jeżeli masz przekonanie, że opór jest „trudną sytuacją”, w której musisz zmierzyć się z „trudnym uczestnikiem”, to prawdopodobnie nastawisz się rywalizacyjnie do całej sytuacji. Taka postawa nie tylko nie rozwiąże problemu, ale prawdopodobnie doprowadzi do jego eskalacji. Opór jest dla wielu, zwłaszcza początkujących osób prowadzących, trudnym doświadczeniem. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że dużo energii aktywnego oporu – konfrontacji, silnych emocji, kontestacji tematu – „uderza” w osobę prowadzącą. Od tego jaką masz świadomość i wiedzę zależy, jak poradzisz sobie z sytuacją, czy będzie ona uczącą dla danej osoby, dla grupy, dla ciebie.

Założenia dotyczące oporu

1. Opór jest istotą warsztatu antydyskryminacyjnego.
2. Celem jest praca z oporem, nie neutralizacja oporu.
3. Jedną z kluczowych kompetencji trenerki/a antydyskryminacyjnego jest umiejętność pracy z oporem.

4. Opór jest wyrazem zaangażowania osób uczestniczących.
5. Osoba prowadząca również przeżywa opór, co może wpływać na pracę grupy.
6. Im więcej prewencji, tym mniej interwencji.

Założenie 1 – Opór jest istotą warsztatu antydyskryminacyjnego

Niezależnie od tego jak uważnie poprowadzisz warsztat, jak doskonale będziesz przygotowana/y, jak różnorodne metody i ćwiczenia zaproponujesz osobom uczestniczącym, będą takie obszary, na które nie masz wpływu. Oddzielaj odpowiedzialność wynikającą z roli trenera/ki od całej rzeczywistości grupowej i warsztatowej. Masz ograniczony wpływ na przebieg warsztatu, ale niezależnie od osobistego przygotowania i doświadczenia, nie masz kontroli nad oporem, przeżyciami osób uczestniczących, warunkami zewnętrznymi (otoczenie, pogoda) czy kontekstem (moment historyczny). Jedną z trudności w radzeniu sobie z oporem, jest branie odpowiedzialności za wszystko, co dzieje się na zajęciach. Warto pamiętać, że jako osoba prowadząca warsztat antydyskryminacyjny nie masz też wpływu na to, że na świecie istnieje dyskryminacja³², że każda osoba ma stereotypowe przekonania i uprzedzenia, że system edukacji formalnej w Polsce nie poświęca uwagi tym kwestiom na poziomie świadomym, za to na poziomie nieświadomym wzmacnia stereotypowe i pełne uprzedzeń przekonania poprzez ukryty program nauczania. Masz wpływ na siebie, swoją pracę i swoje przygotowanie do zajęć.

Skoro celem warsztatu antydyskryminacyjnego jest zmiana na poziomie świadomości i przekonań, tym samym opór przed tą zmianą będzie wpisany w cały warsztat. Ponadto, obszar, w którym próbujemy dokonać zmiany, dotyczy tożsamości – np. rozumienia płci, relacji między płciami, własnej seksualności, czy etniczności. Co ważniejsze, jesteśmy w Polsce w takim momencie historycznym, w którym zmiana dokonuje się również w wymiarze społecznym, nie tylko na poziomie indywidualnym, w sali szkoleniowej.

Podsumowując: warsztat antydyskryminacyjny opiera się na oporze z dwóch powodów:

1. Próbujemy dokonać zmian na poziomie postaw i przekonań.

O szkodliwości palenia słyszał wielokrotnie każdy palacz, co nie znaczy, że nie przybywa nowych, a starzy rezygnują z nałogu, pomimo deklarowanej dbałości o zdrowie. W przypadku warsztatu antydyskryminacyjnego, do „zwykłej” trudności zmiany postaw, dodajemy kolejną – zmianę przekonań o szczególnym charakterze, bo dotyczących społecznej tożsamości pierwotnej, czyli kategorii płci, wieku, orientacji seksualnej, pochodzenia etnicznego, (nie)pełnosprawności. O tym, że tak naprawdę kobiety nie są z natury uległe, a „chłopaki nie płaczą” ze względu na obowiązujący wzorzec męskości (nie biologiczne predyspozycje) – większość słyszy po raz pierwszy.

2. Kontekst: zmiana społeczna i wydarzenia zewnętrzne wpływają na opór przeżywany podczas szkolenia.

Kontrowersje wokół tematu równości i przeciwdziałania dyskryminacji, np. dyskusje o parytecie, parady równości, to wydarzenia, które w znaczący sposób wpływają na postrzeganie tematu i opór oraz na głosy, opinie i przekonania, z którymi przychodzą na warsztat osoby uczestniczące.

³² Oczywiście masz wpływ na dyskryminację poprzez własne zachowania i reagowanie w sytuacjach dyskryminacji w ogóle, w tym miejscu w tekście mówimy o wpływie globalnym na dyskryminację jako powszechnym zjawisku.

Poniżej przykład takiego wydarzenia, które osoby uczestniczące „przyniosły” na warsztat i szeroko komentowały.

Przykład

W wiadomościach na portalu www.trojmiasto.pl³³ ukazała się informacja dotycząca zamieszania wokół projektu utworzenia na Uniwersytecie Gdańskim *gender studies*. Projekt został wyśmiany na posiedzeniu senatu UG, a dziekan Wydziału Prawa i Administracji zasugerował, że w takim razie otworzy centrum badań nad pedofilią... Sprawa trafiła do prasy i była szeroko komentowana.

Perspektywa trenerska

Przeczytaj powyższy przykład. Wyobraź sobie, że w przyszłym tygodniu prowadzisz w Gdańsku warsztat *genderowy*.

Zastanów się czy – i w jaki sposób – ta historia może wpłynąć na przebieg zajęć.

Założenie 2 – Celem jest praca z oporem, nie neutralizacja oporu

To założenie wynika z podejścia, że opór przysłuży się zmianie, jeżeli zostanie wykorzystany jako sytuacja edukacyjna. Za-
uważ: istotą edukacji antydyskryminacyjnej jest uczenie szacunku i docenianie równości i różnorodności. Sytuacja, w której istnieje różnica zdań, niezgoda, odmiennosc opinii jest naturalna w różnorodnym środowisku. Celem warsztatów antydyskryminacyjnych powinno być pokazanie, w jaki sposób radzić sobie z tą różnicą, jak w konstruktywny sposób zachowywać się w sytuacji odmiennosci poglądów i perspektyw. Dlatego neutralizacja oporu – rozumiana jako zamykanie dyskusji, budowanie jedynie na podobieństwach, unikanie konfrontacji – nie jest podejściem uczącym równościowych wartości. Praca z oporem nastrocza wielu trudności praktycznych: jak to zrobić? Rodzi również dylematy: czy szanujemy każdy pogląd? Nie. W podejściu antydyskryminacyjnym nie ma szacunku dla każdego poglądu, np. rasizmu, antysemityzmu, seksizmu itd. Jest za to szacunek dla każdej osoby, niezależnie od głoszonych poglądów. Czy istnieje granica? Które opinie mogą być wypowiedziane, żeby konfrontować stereotypy i uprzedzenia? Gdzie leży ta granica? Jak przebiega na warsztacie antydyskryminacyjnym?

Pytanie o granicę jest tematem na osobny tekst, w tym rozdziale tych wątpliwości nie rozwijemy. Nie ma jednej odpowiedzi, każda osoba prowadząca musi znaleźć własną. Jaka jest twoja?

Założenie 3 – Umiejętność pracy z oporem jest kluczową kompetencją trenerki/a antydyskryminacyjnej/go

Z pierwszych dwóch założeń wypływa trzecie: jeżeli opór jest istotą warsztatu antydyskryminacyjnego, a celem praca z oporem, czyli wykorzystanie go jako sytuacji uczącej, to jedną z kluczowych kompetencji trenerki/a antydyskryminacyjnej/go powinna być umiejętność pracy z oporem. Na tę kompetencję składa się kilka elementów: ogólne przygotowanie trenerskie, rozumienie specyfiki warsztatu antydyskryminacyjnego, świadomość własnych przekonań, znajomość procesu grupowego, umiejętności komunikacyjno-facilitacyjne, nastawienie i gotowość wsparcia osób uczestniczących w przeprowa-

³³ <http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Spor-na-UG-gender-jak-pedofilia-n37065.html>.

dzeniu ich przez zmianę, niezależnie od osobistej niezgody na głoszone poglądy³⁴, świadomość i rozumienie celów pracy edukacyjnej.

Założenie 4 – Opór jest wyrazem zaangażowania osób uczestniczących

Przykład

- Osoba prowadząca 1: *I jak było u was?*
- Osoba prowadząca 2: *Fatalnie, nic nie mówili!*
- OP1: *Opór?*
- OP2: *Żeby chociaż! Przynajmniej można by popracować... a ich to po prostu zupełnie nic nie ruszało. A u was?*
- OP1: *Ekstra! Na początku straszny opór, a na koniec dwa plakaty z pomysłami na przeciwdziałanie dyskryminacji!*

Być może powyższa anegdota brzmi jak wymyślona jedynie na potrzeby tego tekstu, jednak gwarantuję, że taki dialog można często usłyszeć w trenerskich kuluarach. Potocznie mówiąc, tak długo jak grupa oporuje, tak długo choć trochę jej się chce. A zatem łatwiej będzie nam osiągnąć warsztatowe cele edukacyjne.

Myślenie o oporze, jako o wyrazie zaangażowania osób uczestniczących, może być niezwykle pomocne dla osoby prowadzącej. Jeżeli zmienimy optykę i spojrzymy na opór nie jak na „trudną sytuację”, z którą trzeba sobie jakoś poradzić, ale jak na prezent, który dostajemy od grupy, to nasze spektrum działania się poszerzy. Podobnie z „trudnym uczestnikiem” – taka etykieta utrudnia nam kontakt z tą osobą, a tym samym zrozumienie, o co nas rzeczywiście pyta, na czym polega jej wątpliwość.

Założenie 5 – Opór osoby prowadzącej

Przykład

- Osoba prowadząca 1: *I jak?*
- Osoba prowadząca 2: *Żle...*
- OP1: *Grupa w oporze?*
- OP2: *Nie, gorzej, ja mam opór.*

Perspektywa trenerska

Przypomnij sobie sytuację, w której miałaś/eś poczucie, że twoje własne emocje: złość, żal najbardziej utrudniają ci prowadzenie zajęć.

Zastanów się, co takiego spowodowało twój stan? Jakie konkretnie zdanie? Opinia? Zachowanie? Jak możesz się przygotować, jak możesz zadbać o siebie, kiedy sytuacja się powtórzy?

³⁴ Przy założeniu, że w sytuacjach ekstremalnych pożądanym zachowaniem jest postawienie wyraźnej granicy i np. niezgoda na uczestnictwo w warsztacie, jeżeli osoba świadomie i z premedytacją wygłasza poglądy nawołujące do nienawiści, przemocy. Wówczas rolą osoby prowadzącej jest przede wszystkim zadbać o pozostałe osoby uczestniczące. O wsparciu, które polega na konfrontacji w dalszej części tekstu.

Gdyby oporowała jedynie grupa, to prowadzenie zajęć byłoby naprawdę proste... Piąte przyjęte założenie: osoba prowadząca również przeżywa swój opór, i ma to ogromny wpływ na pracę grupy. Z mojej perspektywy jest to najtrudniejsza sytuacja szkoleniowa. Cały arsenał technik, metod i podejść nie przyjdzie z pomocą, jeżeli tak naprawdę nie masz gotowości/możliwości z nich skorzystać. Kiedy jako osoba prowadząca przeżywasz np. złość, wówczas proste, często skuteczne pytanie *dlaczego tak sądzisz?* może zostać wypowiedziane w taki sposób, że osoba, do której je kierujesz poczuje się zaatakowana i dojdzie do pogorszenia, i tak już trudnej, sytuacji. Myśląc o oporze trenera/ki, spójrzmy na osobę prowadzącą po pierwsze jako na **osobę** właśnie – człowieka ze swoimi potrzebami, emocjami, słabościami, stereotypami i uprzedzeniami, po drugie **prowadzącą** – narzędzie, element sytuacji edukacyjnej.

W wywiadzie z Darkiem Fijołkiem, superwizorem Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych, czytamy: *My trenerzy pracujemy sobą, jesteśmy podstawowym narzędziem w tworzeniu sytuacji edukacyjnej. Warto więc mieć poukładane swoje sprawy, znać siebie od tej dobrej strony, która zainspiruje ludzi do zmiany. Sama wiedza i doświadczenie nie wystarczą*³⁵.

Pisaliśmy już o wadze identyfikacji własnych przekonań dotyczących oporu, równie istotna jest świadomość własnych przekonań dotyczących grupy jako takiej, celów warsztatu, odpowiedzi na pytanie, po co stoję na środku? Tutaj najważniejsze jest dbanie o własny rozwój, nie tylko metodyczny (znam coraz więcej dobrych ćwiczeń), ale przede wszystkim osobisty – szkolenia trenerskie, superwizja, a czasami terapia, które pozwolą zadbać o własne emocje i omówić je w bezpiecznych warunkach bez rzutowania ich na grupę.

Trenerki i trenerzy zajmujący się antydyskryminacją to najczęściej (?) osoby, dla których edukacja antydyskryminacyjna jest ważną, misyjną działalnością. Osobiste poczucie misji daje pasję, zaangażowanie, twórczość, które jednak w sytuacji stresu i trudności mogą zamienić się w rywalizację, nieustępliwość czy chęć odwetu. Nieprzypadkowo większość trenerów/ek równości i przeciwdziałania dyskryminacji, to reprezentanci i reprezentantki grup mniejszościowych i dyskryminowanych. Osobista perspektywa i doświadczenie mogą stanowić ogromną siłę i zasób, dawać wiedzę i wrażliwość, której nie można się nauczyć w żadnej szkole. Mogą być też słabością, kiedy nie potrafimy siebie chronić, bądź pracować naszą własną tożsamością i podczas warsztatów – nieświadomie – walczyć, bronić siebie.

Przykład

W trakcie ATA omawialiśmy/liśmy wątek wykorzystywania w pracy własnej tożsamości podczas warsztatu antydyskryminacyjnego – np. poprzez dawanie osobistego świadectwa. Ważne w tej dyskusji było pytanie, czy i na ile należy ujawniać niewidoczną część tożsamości, która jest dla nas ważna, czasem trudna. W kontekście warsztatów genderowych jednym z dylematów jest orientacja seksualna (przede wszystkim nieheteroseksualna). Część wątpliwości dotyczyła przekonania, iż powiedzenie w ramach interwencji na homofobiczną wypowiedź „jestem lesbijką/gejem” powstrzyma osoby uczestniczące przed dyskryminującymi wypowiedziami, a osobiste świadectwo będzie gwarancją prawdziwości sytuacji i wzbudzi empatię. Co jednak, jeżeli empatii nie wzbudzi, a w rezultacie osoby nie powiedzą, co naprawdę myślą i nie będzie nad czym pracować? Bądź jeszcze inaczej: empatia i wrażliwość zostaną przypisane jedynie do konkretnej osoby (geja, lesbijki, Żydówki, muzułmanki, Roma), którą grupa/osoba polubiła, jednak nie wpłynęło to na zmniejszenie uprzedzeń wobec grupy jako całości. I czarny scenariusz: kiedy ujawnienie wrażliwej in-

³⁵ Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), *Sto procent jakości, szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009, s. 215.

formacji o sobie spowoduje burzliwą dyskusję, może nawet wrogość, w której ty jako osoba prowadząca będziesz znajdować się w centrum. Najlepsze umiejętności facylitacyjne mogą wówczas nie wystarczyć...

Myślę, że jest to jedna z kluczowych wątpliwości: czy i w jaki sposób „pracować sobą” – mówić o sobie, swojej historii, doświadczeniach dyskryminacyjnych. Decydując się na pracę sobą warto uwzględnić, oprócz oczywistych kosztów emocjonalnych, że przecież nie muszę być lesbijką, żeby poruszały mnie homofobiczne teksty, nie muszę być Żydówką, żeby reagować na antysemickie wypowiedzi. Tego właśnie uczymy – współodpowiedzialności. Celem edukacji antydyskryminacyjnej jest wzbudzenie wrażliwości, rozumienia i odpowiedzialności za przeciwdziałanie dyskryminacji wobec każdej osoby, nie tylko tej grupy, którą sam/a reprezentuję. Za każdym razem to jest twoja decyzja i pytanie, czy powiedzenie o sobie, kim jesteś, jakie jest twoje doświadczenie wzmocni cele warsztatu, czy wręcz przeciwnie – utrudni sytuację. Masz prawo chronić siebie, nie musisz nikomu tłumaczyć, kim jesteś. Chyba, że chcesz. Z drugiej strony, niezwykle ważny jest przekaz płynący od osoby prowadzącej, który może wzmacniać, bądź też osłabiać panującą normę. Nie ma tu prawidłowej odpowiedzi, są różne style i podejścia. Ważny jest cel. Podejmij własną decyzję.

Założenie 6 – Im więcej prewencji, tym mniej interwencji

Z poprzednich założeń wynika kolejne: im więcej wysiłku i uważności poświęcimy przygotowaniu oraz wprowadzeniu do warsztatu, tym mniej trudnych sytuacji i oporu wynikającego ze sposobu prowadzenia zajęć doświadczymy. Poprzez działania prewencyjne rozumiem:

- a) postawę i nastawienie OP – gotowość do wsparcia i uczącej konfrontacji, a nie rywalizacji;
- b) przygotowanie trenerskie, w tym identyfikacja i świadomość wpływu własnych przekonań dotyczących grupy, warsztatu, swojej roli i oporu na przebieg warsztatu;
- c) odpowiednie przeprowadzenie kontraktu rozumianego jako tzw. moduł 0 (dokładnie opisany w osobnym rozdziale);
- d) adekwatny sposób komunikacji – na który składają się umiejętności komunikacyjne i znajomość technik facylitacyjnych, ale także postawy i nastawienia – podpunkt (a).

Rozumienie oporu ■ ■ ■ ■ ■

Rozumienie oporu z perspektywy zarządzania zmianą

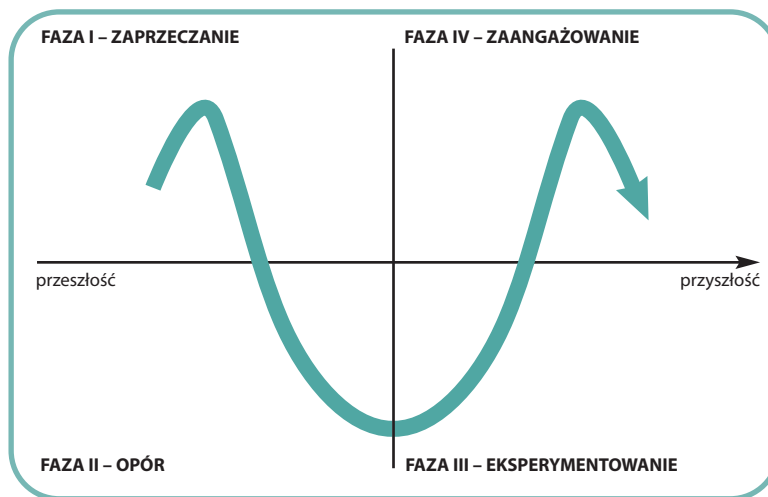
Z perspektywy zarządzania zmianą, opór jest równie naturalnym zjawiskiem, jak sama zmiana. Zakładając, że proces edukacyjny jest również procesem zmiany, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym, opór będzie naturalnym i koniecznym zjawiskiem, towarzyszącym procesowi edukacyjnemu. Opór jest elementem emocjonalnej reakcji na zmianę i częścią tzw. krzywej zmiany. Reakcja wobec zmiany nie zachodzi prostoliniowo, lecz w czterech następujących po sobie etapach³⁶.

Krzywa ma swój początek w lewym górnym rogu. W momencie zmiany opada, tworząc nieckę podwyższonego stresu, niepewności, szoku i zmniejszonej efektywności. W miarę zwiększania się akceptacji dla zmiany następuje wzrost krzywej –

³⁶ Wykres za: Małgorzata Majcherczyk, *Nadchodzi zmiana. Szansa czy konieczność?*, artykuł ze strony internetowej www.weknowhow.pl.

zaczynamy odzyskiwać poczucie kierunku, uczymy się nowych umiejętności i ról, i zaczynamy funkcjonować w nowy sposób.

Zgodnie z teorią zmiany, przy założeniu, że zmiana rzeczywiście się dokona, a nie zatrzyma na etapie zaprzeczania bądź oporu, każda osoba przechodzi przez cały proces. To co jest różne to tempo. Jedni szybciej przechodzą do fazy eksperymentowania, inni wolniej, lecz chcąc uporać się z emocjonalną reakcją na zmianę, trzeba przejść przez wszystkie cztery etapy, zwłaszcza, jeśli samemu/jej się tej zmiany nie inicjuje. Nie oznacza to, że każda osoba będzie przechodziła przez wszystkie fazy w ustalonej kolejności. Zdarza się, że ludzie cofają się do fazy wcześniejszej lub zatrzymują się w jednym miejscu. Zatrzymanie się w fazie oporu, sprawi, że zmiana na poziomie indywidualnym nie zajdzie. Pomimo różnic w przebiegu procesu zmiany, po to, aby efektywnie funkcjonować w realiach zmieniającej się instytucji czy organizacji, każdy musi w końcu dotrzeć do fazy zaangażowania. Jeżeli osoba odrzuci zmianę, która i tak, w sensie zewnętrznym się dokonuje, to nie będzie mogła funkcjonować w nowych realiach i np. odejdzie z pracy.



Faza 1: Zaprzeczanie

Fazę zaprzeczania charakteryzuje brak wiary w realność zmiany i w to, że zmiana faktycznie się dokonuje. Na tym etapie osoby mogą zachowywać się tak, jakby nie zamierzały się zmieniać. Wykonują swoją pracę w dotychczasowy sposób i odsuwają od siebie myśl o zbliżającej się zmianie, np. zaprzeczają, że dane rozwiązanie w ogóle wejdzie w życie. W fazie zaprzeczania koncentracja skupia się na rzeczywistości zewnętrznej, na tym, co dzieje się poza nami, nie na własnym przeżywaniu procesu.

Faza 2: Opór

Faza oporu to moment, kiedy nie można już dłużej zaprzeczać realności zmiany i dochodzi do odkrycia, że zmiana rzeczywiście nastąpi. Najczęściej pojawiające się wówczas emocje to: lęk, złość, niepokój o przyszłość, niepewność i zwątpienie w siebie. W fazie oporu osoby mogą czuć się niezdolne do zmiany, dlatego nie chcą w niej uczestniczyć. Z jednej strony wciąż silne jest jeszcze przywiązanie do przeszłości, do starych, wygodnych nawyków, z drugiej zaś koncentrując się na sobie, skupiając uwagę „do wewnątrz”, odkrywają wiele nieprzyjemnych uczuć i reakcji na zagrożenia związane ze zmianą. U schyłku fazy oporu osiągany jest punkt akceptacji: uwolnienie od przeszłości i refleksja dotycząca osiągnięcia osobistych korzyści ze zmiany.

Faza 3: Eksperymentowanie

Faza eksperymentowania to czas działania: uczenia się nowych rzeczy oraz decyzji, w jaki sposób zachować się w obliczu zmiany. To moment, w którym nie kwestionuje się już zmiany, a zaczyna pytać, w jaki sposób sprostać wyzwaniu. To okres twórczego zamieszania, planowania i powtórnego rozważania, uczenia się i podejmowania prób działania w odmienny sposób. W fazie eksperymentowania osoby koncentrują się jeszcze na sobie, jednak ich uwaga zaczyna kierować się ku przyszłości. Wzrasta zainteresowanie sposobami osiągnięcia sukcesu.

Faza 4: Zaangażowanie

Faza zaangażowania to moment decydowania o tym, jakie należy podjąć działania, aby opanować nowe sposoby funkcjonowania. To czas odzyskiwania dawnej produktywności i poczucia panowania nad sytuacją. Pojawia się wówczas przekonanie, że zmiana już się zakończyła. Jednak, ponieważ zmiana jest zjawiskiem nieustannym, to należy być przygotowanym na kolejną. Ta faza jest zorientowana na przyszłość i na otoczenie.

Wykorzystam podejście zarządzania zmianą i emocjonalnej reakcji na zmianę, aby przyjrzeć się oporowi towarzyszącemu warsztatowi antydyskryminacyjnemu. Zaczniemy od przykładu.

Przykład

W kwietniu 2009 roku Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (MRR) wprowadziło narzędzie do oceny projektów składanych do Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) – standard minimum oceny projektów pod kątem realizacji zasady równości szans kobiet i mężczyzn. Wprowadzenie tego narzędzia było wielką zmianą, związaną z bardziej wymagającym niż dotąd sposobem traktowania tej zasady w projektach EFS. Zmianie tej – oczywiście – towarzyszył opór, zarówno po stronie projektodawców, jak i instytucji wdrażających. Jednym z instrumentów wsparcia wprowadzanej zmiany była seria szkoleń i warsztatów, ucząca jak planować projekty EFS, tak aby realizowały zasadę równości. Możemy przyjrzeć się tym szkoleniom i warsztatom z perspektywy oporu w dwóch momentach.

Moment realizacji szkolenia może mieć wpływ na jego przebieg. Warsztatom, które odbywały się bezpośrednio po wprowadzeniu zmiany towarzyszył opór, którego źródłem była sama zmiana (wprowadzenie standardu minimum). Początek szkolenia zwykle rozpoczynał się od pytania, po co tu jesteśmy, dlaczego tę zmianę wprowadzono, a co jakiś czas pojawiały się „pogłoski”, że MRR zamierza wycofać się z wprowadzonej zmiany i będzie po staremu. Osoby uczestniczące udowadniały, że dotychczas realizowane przez nich projekty były równościowe i nie ma potrzeby żadnej zmiany. Kwestionowano też istnienie samego zjawiska dyskryminacji ze względu na płeć. Możemy, posługując się wyżej opisanym modelem, powiedzieć, że osoby uczestniczące były w fazie zaprzeczania, co manifestowało się oporem podczas szkolenia – opór wiązał się już nie tylko z samym warsztatem, ale dotyczył też czynników zewnętrznych: decyzji MRR i nowej procedury. Część projektodawców zignorowała nowe wymogi, co przyniosło rezultat w postaci odrzucenia ich wniosków.

W przeciągu kilku miesięcy od wprowadzenia zmiany pojawił się nowy dominujący wątek dyskusji na warsztatach. Po rozstrzygnięciu pierwszych konkursów, kiedy z powodu standardu minimum finansowania nie otrzymało kilkadziesiąt procent projektów, było już jasne, że narzędzie jest traktowane poważnie przez oceniających i zmiana naprawdę się dokonała. Zmiana z fazy zaprzeczania przeistoczyła się w fazę oporu – negowano już nie samo narzędzie, ale przede wszystkim kon-

centrowano się na braku kwalifikacji zarówno planujących, jak i oceniających projekty. Na szkoleniach zaczęły pojawiać się osoby, których projekty zostały odrzucone z powodu standardu minimum. Przychodziły więc na warsztaty, aby dowiedzieć się, jak planować projekty, które uzyskają wymagane punkty, a także po to, aby podzielić się swoją złością, żalem i poczuciem zawodu. Generalnie ciężar dyskusji przeniósł się z PO CO? na JAK? Obserwując tę zmianę, zmodyfikowaliśmy program szkolenia. O ile w pierwszej fazie, w trakcie szkoleń poświęcałyśmy czas na informacje o przyczynach i celach wprowadzenia standardu minimum, a także procedurze jego powstania, to w kolejnych fazach informacje te stały się zbędne. Głównym celem było teraz dostarczenie informacji dotyczących źródeł danych o równości oraz sposobach i narzędziach równościowego planowania projektu.

Kiedy piszę ten tekst, ponad rok od wprowadzenia standardu, wydaje się, że proces zmierza powoli ku fazie eksperymentowania (oczywiście wciąż są osoby, które „znajdują się” we wcześniejszych fazach). Coraz częściej pojawiają się pytania o dobre praktyki i pomysły na realizację równościowych projektów, coraz częściej dostaję maile z pytaniem o listę równościowych lektur.

W lutym 2010 roku prowadziłam warsztaty dla instytucji, która ocenia projekty EFS. Warsztaty odbywały się w dwóch grupach. Osoby uczestniczące w grupie pierwszej nie miały wiedzy dotyczącej standardu, nie miały też żadnych wcześniejszych doświadczeń, gdyż instytucja ta po raz pierwszy realizowała konkurs w oparciu o nowe zasady. W drugiej grupie były osoby, które oceniały już projekty według standardu i miały wyrobioną silną (negatywną) opinię dotyczącą tego narzędzia. Dynamika i przebieg szkolenia w obu grupach znacząco się różniły. Grupa pierwsza, której członkowie i członkinie nie uczestniczyli w początkowej fazie zmiany i traktowali standard minimum jako jedno z wielu narzędzi i perspektyw oceny projektu, skoncentrowała się głównie na pytaniu o sposób (JAK?). W jaki sposób oceniać, jak informować projektodawców, jak zrobić to skutecznie. Posługując się krzywą zmiany, możemy powiedzieć, że szkoleniu nie towarzyszył opór związany z fazą zaprzeczenia i oporu wynikającą z kontekstu samej zmiany (co nie oznacza, że nie pojawił się opór wynikający z „tu i teraz” czyli samego warsztatu i jego tematu – równości płci). Natomiast w drugiej grupie pojawiły się wszystkie „objawy” fazy zaprzeczenia i oporu, wynikające z samej zmiany.

Rozpoznawanie faz emocjonalnej reakcji na zmianę

Faza zmiany	Typowe wypowiedzi
Zaprzeczenie - niedowierzanie - apatia - rezygnacja - działanie, ale bez postępu	- <i>To tak naprawdę nie wpłynie na moją pracę.</i> - <i>Nigdy nie dostaniemy pieniędzy, aby porządnie to zrobić.</i> - <i>Używałbym tego, gdybym musiał, ale nie muszę...</i>
Opór - złość - upór - oskarżanie	- <i>To jest całkowicie niesprawiedliwe...</i> - <i>Nie rozumiem jak ...; Tak, ale...</i> - <i>Bez sensu!</i> - <i>Ktoś nie przemyślał tego do końca.</i>



Eksperymentowanie - ożywienie, niepewność - zbyt wiele pomysłów/możliwości - niejasność priorytetów	- <i>Może to nie jest takie głupie?</i> - <i>A może zrobimy to tak..., albo tak...?</i> - <i>Ale tak naprawdę, co jest najważniejsze?</i>
Zaangażowanie - skupienie się na rezultatach/wywieranym wpływie - jasność, co do kolejności podejmowanych kroków - planowanie następnej zmiany - wiara w możliwość przystosowania się do zmiany	- <i>OK, już wiem o co chodzi</i> - <i>Skoro działa już X, to zastanówmy się, co zrobić z Y?</i>

Emocjonalne reakcje na zmianę – co robić?

Poniżej opisane wskazówki będą przydatne, jeżeli zmiana dotyczy wymiaru społecznego i przeciwdziałania dyskryminacji w ogóle. Wówczas, jako osoba prowadząca i adwokat/ka zmiany, możesz podjąć kilka działań.

Dwie najważniejsze kwestie:

- Nie ignoruj żadnego z etapów – ludzie nie przejdą od etapów zaprzeczania i oporu do zaangażowania, jeżeli nie będą mieli czasu i przestrzeni na poznanie przyszłych zadań i wymagań.
- Ważne, aby wiedzieć, kiedy skoncentrować się na wyjaśnieniach dotyczących konieczności przeprowadzenia zmiany, a kiedy skupić się na dawaniu wsparcia. Jeśli osoby przeżywają silne emocje, wściekłość z powodu wprowadzonej zmiany, wówczas nie zadziałają pytania o przyszłe plany i korzyści ze zmiany.

Faza zaprzeczenia: informuj

- Wyjaśnij przyczyny wprowadzania zmiany – możesz spodziewać się akceptacji dla samej idei, jednak osoby nadal mogą stawiać opór wobec sposobu realizacji. *Rozumiem, że trzeba było zmienić procedurę wyboru projektów, ale można było to zrobić na tysiące różnych sposobów. To jest teoria, praktyka jest zupełnie inna.*
- Pokaż, co można robić – wyjaśnij, gdzie można zdobyć informacje, jak można wpływać na proces zmiany, jaki jest mechanizm konsultacji (jeżeli jest).
- Daj osobom czas na to, aby zrozumiały, że zmiana jest konieczna.

Faza oporu: pytaj, wspieraj wyrażanie sprzeciwu

- Wysłuchaj obaw i zaoferuj wsparcie.
- Docień i wyraż zrozumienie dla pojawiających się wątpliwości i uczuć.
- Pozwól ponarzekać.

Faza eksperymentowania: informuj

- Wskazuj priorytety.
- Stwarzaj okazje do uczenia się.

- Dostarczaj wiedzy i umiejętności – osoby potrzebują wsparcia, gdy następują zmiany (nowe umiejętności wymagają rad eksperckich).

Faza zaangażowania: doceniaj i pytaj

- Wskaż sukces, pokazuj postępy.
- Udziel informacji zwrotnej w kontekście bieżącej zmiany.
- Pytaj o niejasności i potrzeby.

Podsumowanie

Kontekst może być źródłem oporu, który pomimo, że ma korzenie „na zewnątrz” przejawia się „tu i teraz”, podczas prowadzenia warsztatu, a zatem niezależnie od przekonań osób uczestniczących, tematu warsztatu, czy sposobu prowadzenia.

Dlatego przygotowując się do warsztatu:

1. Przyjrzyj się warsztatowi również z zewnętrznej perspektywy – kontekstu, w którym odbywa się szkolenie. Zobacz zewnętrzne przyczyny, które wpływają na prowadzony przez ciebie warsztat. Zmiana może dotyczyć nie tylko procesu społecznego, ale też zmiany organizacyjnej lub instytucjonalnej, przez którą przechodzą właśnie osoby uczestniczące w warsztacie.
2. Jeżeli warsztat związany jest z wprowadzaną zmianą, postaraj się określić, w której fazie emocjonalnej reakcji na zmianę znajduje się grupa. Zastanów się, jak to może wpłynąć na przebieg twojego warsztatu.
3. Nie ignoruj żadnego z etapów, nie próbuj go „przeskoczyć” – nie jest to możliwe.
4. Przemyśl, w jaki sposób konstruując program warsztatu możesz ułatwić osobom uczestniczącym zrozumienie procesu, w którym się znajdują.
5. W ramach interwencji trenerskiej i radzenia sobie z oporem, pokaż osobom uczestniczącym szerszy proces zmiany i reakcji na nią, pokaż naturalność tego procesu i jego przebieg.

Rozumienie oporu z perspektywy rozwiązywania konfliktów

Perspektywą użyteczną w diagnozowaniu oporu jest metodologia rozwiązywania konfliktów oparta na zasadach negocjacji problemowych. Dość często osoby prowadzące traktują pojęcie oporu zamiennie z pojęciem konfliktu.

Zacznijmy zatem od samej definicji konfliktu:

Konflikt ma miejsce wówczas, gdy co najmniej dwie osoby (lub strony) wzajemnie od siebie zależne spostrzegają niemożność:

1. *osiągnięcia lub utrzymania ważnych zasobów,*
2. *zaspokojenia potrzeb,*



3. *realizacji istotnych wartości i podejmują działania, aby zmienić tę sytuację. W wyniku tych działań konflikt ulega: eskalacji, złagodzeniu lub rozwiązaniu.*

Definicja konfliktu wg M. Deutscha³⁷

Warto podkreślić wyrażenie „spostzegają”, co oznacza, że niezależnie od obiektywnych warunków, tzn. rzeczywistej sprzeczności zasobów, potrzeb, bądź wartości, ważne jest to, iż w taki sposób są spostzegane. A zatem:

Opór możemy określić jako sytuację, w której poszczególne osoby uczestniczące lub grupa jako całość spostzega sprzeczność na poziomie wartości, bądź też możliwości zaspokojenia potrzeb (np. wygłoszenia sprzeciwu, niepopularnego, czy też niepoprawnego politycznie twierdzenia) i podejmuje działania, aby zmienić tę sytuację.

Opór może być wyrażany w sposób bierny (milczenie, niska aktywność, przytakiwanie i pozorna zgoda), albo w sposób aktywny (konfrontacja, podważanie kompetencji OP, silne trudne emocje, atak na OP, odmowa wykonania zadania). Bardzo ważna dla osoby prowadzącej będzie diagnoza sytuacji: czy opór wynika ze sposobu prowadzenia zajęć, czy z samej specyfiki tematu.

Bierny opór, np. milczenie grupy (niewynikające z braku zainteresowania tematem), jest dla wielu osób prowadzących trudniejszą sytuacją niż otwarta konfrontacja i komunikaty wprost. Z mojego doświadczenia wynika, że bierny opór, częściej niż aktywny, ma swoje źródło w sposobie prowadzenia zajęć, bywa, że z jakichś powodów osoby uczestniczące nie czują się wystarczająco bezpiecznie, żeby powiedzieć wprost, że nie zgadzają się z osobą prowadzącą. Wówczas praca z oporem może polegać najpierw na zamianie oporu z biernego na czynny, a dopiero później na pracy z „treścią” oporu.

Bierny opór może wynikać również z konstrukcji grupy, np. kiedy na jednym warsztacie znajdą się podwładni i przełożeni, bliskie, współzależne osoby, które mają niesymetryczne relacje i jedna z osób „boi” się sprzeciwić przyjacielowi/przyjaciółce, partnerowi/partnerce. Sytuacji biernego oporu możemy się również przyjrzeć przez genderowe okulary. Jak wynika z doświadczeń moich i innych osób prowadzących, kobiety częściej (co nie znaczy, że zawsze) niż mężczyźni unikają konfrontacji, bądź też, obawiają się otwartej konfrontacji z mężczyzną, nawet jeżeli jest jedyny na sali. Oczywiście wynika to z funkcjonującego gender kobiet i mężczyzn, który „trenuje” mężczyzn do konfrontacji i publicznego wypowiadania swojego zdania, a kobiety do uległości i nieujawniania opinii na forum. Świadomość tej sytuacji nie wystarczy, żeby sobie z nią poradzić, pomocne wówczas może być takie różnicowanie metod szkoleniowych, które stworzą inną przestrzeń do wypowiedzi niż tylko dyskusja na forum.

O oporze wyrażanym aktywnie – przykłady zachowań i przykładowe interwencje – w dalszej części tekstu.

By móc wybrać skuteczną strategię interwencji musimy najpierw zdiagnozować źródło oporu.

Christopher Moore, negocjator i mediator, wyróżnił pięć potencjalnych źródeł konfliktu. Odkrycie przyczyn danego konfliktu pozwala odpowiednio zareagować. Oczywiście przyczyny konfliktu są złożone i dynamiczne, co oznacza, że dana sytuacja może mieć więcej niż jedną przyczynę, lub też, że w trakcie konfliktu mogą pojawić się kolejne sporne kwestie.

³⁷ Deutsch Morton, Coleman Peter T. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów, Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Pięć potencjalnych przyczyn konfliktu wg Moore'a³⁸:

1. **Relacje** – konflikt relacji, który może wynikać ze sposobu komunikowania, z silnych emocji, stereotypów, uprzedzeń i zachowań odwetowych.

Przykłady: osoba prowadząca – młoda kobieta – prowadzi zajęcia używając języka wrażliwego na płeć, interweniuje w sytuacji, gdy ktoś używa generalizacji w trakcie wypowiedzi. Może to uruchamiać stereotypy nt. młodych kobiet, feministek, emocje związane z używaniem „nienaturalnego” języka.

2. **Dane** – brak informacji, błędne dane, różne sposoby interpretowania danych, różne źródła danych.

Przykłady: dane na temat dyskryminacji są mało znane i budzą wiele kontrowersji. Często opór budzi sam sposób prezentacji danych, kiedy widoczny jest podział na płeć, co uwidacznia równościowe problemy, np. gorszą sytuację kobiet na rynku pracy. Prezentowane dane są często podważane (zarzut błędnej metodologii, bądź płci autorów – *same kobiety to badały/napisały*), bądź interpretowane (*to nie jest aż tak poważny problem, 20% to wcale nie jest dużo*).

3. **Interesy** – interesy psychologiczne, merytoryczne, proceduralne.

Przykłady: sposób traktowania osób uczestniczących przez osobę prowadzącą, poczucie bezpieczeństwa podczas warsztatów, komfort uczenia: standard sali szkoleniowej, wyżywienia, noclegu, sposób prowadzenia rekrutacji (interesy psychologiczne i proceduralne), stopień w jakim program spełnia oczekiwania (interesy merytoryczne).

4. **Struktura** – różne role społeczne, nierówny dostęp, kontrola lub dystrybucja zasobów, ograniczenia czasowe i przestrzenne.

Przykłady: rozumienie ról i wzajemne relacje między osobą prowadzącą a osobami uczestniczącymi, dostęp do zasobów: czas i przestrzeń podczas szkolenia, noclegi.

5. **Wartości** – wartości filozoficzne, uniwersalne, religijne, a także tzw. wartości dnia codziennego – np. etyka pracy.

Przykłady: różne systemy wartości, stosunek i definiowanie pojęcia rodziny, rozumienie relacji rodzina – jednostka, różne systemy religijne i wyznaniowe.

Szczegółowe omówienie rodzajów interesów/potrzeb i ich wpływu na warsztat znajduje się w rozdziale poświęconym facylitacji.

Twoim celem w analizie sytuacji konfliktowej, a zatem w pracy z oporem, jest zrozumienie, co w istocie kryje się za danym twierdzeniem, czego dotyczy rozmowa. Należałoby dotrzeć do przyczyn rozwiązywalnych na poziomie interesów. Na przykład konflikt danych może być jedynie konfliktem pozornym, mimo że strony rozmawiają o danych, ich interpretacjach, to w rzeczywistości rozmowa dotyczy czegoś innego.

Przykład

OU: *A skąd są te dane? To niemożliwe, żeby to tak wyglądało.*

OP: *To są dane z raportu XYZ.*

³⁸ Christopher W. Moore *Mediacje. Praktyczne sposoby rozwiązywania konfliktów*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa, 2009.

OU: No tak, ale kto robił te badania, jaka była metodologia.

OP: Trudno mi na to pytanie odpowiedzieć szczegółowo, autorki powołują się na dane GUS i cytują też dane OECD.

OU: Pierwsze słyszę, jedno jest pewne, GUS też może się mylić. Poza tym badania na niby reprezentatywnej próbie nic nie pokazują, przecież kluczowe jest, żeby pytać specjalistów, a nie ludzi, którzy nie znają się na temacie.

Rozmowa mogłaby dalej przebiegać w podobnym tonie, osoba prowadząca dostarczałaby większej ilości danych z bardziej jeszcze wiarygodnych źródeł. Prawdopodobnie nie odniosłoby to pożądanego rezultatu, ponieważ kluczowy jest tu raczej konflikt interesów psychologicznych (brak kontroli poznawczej, bycie zaskoczonym/a). Być może za tą rozmową stoi potrzeba zachowania twarzy i kompetencji (*zajmuję się tematem, jestem specjalistą, a tego nie wiedziałem/am*), być może potrzeba wyrażenia emocji w związku z faktami, które mnie poruszyły. Sama dyskusja o metodologii jest tutaj stanowiskiem, jednak jeżeli zejdziemy na poziom interesów, to możemy dopytać o potrzeby i emocje ukryte pod stanowiskami, np. *Odłóżmy na moment metodologię, co w tych danych cię najbardziej dziwi czy porusza, czy chcesz to skomentować?*

Wypowiadane komunikaty (stanowiska) często są deklaracjami, pod którymi mogą być ukryte rzeczywiste potrzeby, motywacje, odczucia wobec danej kwestii.

Chcąc zrozumieć, jakie jest rzeczywiste źródło oporu:

1. Słuchając, staraj się zrozumieć, jakie potrzeby mogą się kryć za wypowiadanymi stanowiskami.
2. Pomyśl, jak sposób komunikacji wpływa na przebieg sytuacji. „Rozpakuj” aluzje, niedopowiedzenia, pytaj, co mówca/mówczyni mają na myśli. Zastanów się, czy sam/a komunikujesz się w sposób otwarty, pokazujący twoje rzeczywiste intencje.
3. Nie ignoruj potrzeb wpływających z interesów psychologicznych i proceduralnych.
4. Przemyśl, w jaki sposób konstruując program warsztatu, planując omówienie aktywności, możesz stworzyć osobom uczestniczącym przestrzeń do wypowiadania wątpliwości i pytań.

Rozumienie oporu z perspektywy procesu grupowego³⁹

Patrząc z perspektywy procesu grupowego możemy mówić o oporze w przynajmniej dwóch momentach:

- na początku pracy grupy – kiedy grupa się formuje i dominującym uczuciem jest niepewność,
- w fazie przejściowej, najczęściej nazywanej fazą konfliktu, bądź fazą oporu grupowego.

Aby proces grupowy mógł rozwinąć się w sposób naturalny, potrzebny jest czas. Dlatego, o ile opór związany z niepewnością i niewiadomą początku może wystąpić za każdym razem, o tyle opór wynikający z fazy procesu grupowego wystąpi przede wszystkim przy dłuższych formach pracy grupy – przyjmijmy, że przy warsztatach dłuższych niż 12-16-godzinne (nie piszemy tu o treningach interpersonalnych, grupach rozwojowych, czy terapeutycznych).

³⁹ Na podstawie: M. Schneider Corey, G. Corey, *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1995.

Opór wynikający z początku pracy grupy

Opór towarzyszący początkowi pracy grupy może wynikać z przeżywanych trudnych emocji, formy i metod zajęć, samej roli osoby uczestniczącej, sposobu organizacji warsztatów, nastawień i założeń dotyczących zajęć, motywacji do uczestniczenia, ale też stereotypów i uprzedzeń wobec osoby prowadzącej, innych osób uczestniczących, poruszanego tematu. Poniżej opisuję przykładowe przejawy początkowego oporu, z którymi możemy mieć do czynienia, często jeszcze przed rozpoczęciem warsztatu.

Zdania, które podaję, jako typowe, dość często padają przed samym rozpoczęciem warsztatu, gdy osoby wchodzi do sali. Czasami są to pierwsze komentarze jakie słyszymy. Nie zawsze muszą one wynikać z oporu – pamiętaj, aby informacje odczytywać kontekstualnie, ważny jest zarówno przekaz werbalny, jak i niewerbalny. Kiedy bierzemy pod uwagę kontekst, zwykle łatwo odczytać, kiedy pytanie jest pytaniem, a kiedy komentarzem nie wprost.

Wprowadziłabym też wyraźne rozróżnienie na dwa typy grup osób uczestniczących. Pierwszy, kiedy osoby dobrowolnie zgłaszają się do udziału w warsztacie antydyskryminacyjnym, bądź genderowym – wtedy niezwykle rzadko obserwuję opisane wyżej przejawy oporu. Drugi rodzaj grup, to osoby, które pojawiają się, bo „muszą”, nawet jeżeli „muszą” dobrowolnie, np. przychodzą, ponieważ chcą się nauczyć, w jaki sposób realizować standard minimum w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego. Zwykle ich początkowy opór wynika z formy zajęć – spodziewają się instruktażowego szkolenia dotyczącego wniosków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, a nie rozmów o stereotypach płci, czy wiedzy na temat dyskryminacji.

Opór wynikający z początku pracy grupy – co robić?

Nastawienie i założenia
Przykłady
<i>Na pewno mi się to nie przyda.</i> <i>Aha, czyli nie będzie twardej wiedzy, tylko będziemy sobie tak tu dyskutować.</i> <i>Uczestniczyłam już kiedyś w podobnym warsztacie, był świetny, ale kto inny prowadził – XYZ, zna ją pan/i?</i> <i>No to może tak jakoś szybkoitko się z tym uporamy i wcześniej skończymy, bo na prawdę ważne sprawy mamy jeszcze dziś w biurze do załatwienia.</i>
Źródło
Nastawienie osób uczestniczących, ich przekonania dotyczące szkoleń, warsztatów, aktywnych form zajęć. Złe doświadczenia z przeszłości, bądź odwrotnie – bardzo dobre doświadczenia z przeszłości.
Interwencja
Informuj, wyjaśniaj pojęcia, pokazuj korzyści, neutralizuj – przeformułuj opinie i oskarżenia – <i>Rozumiem, że pojawiła się wątpliwość dotycząca formy zajęć i ich przydatności w pracy zawodowej.</i> Ponownie, istotnym momentem jest dobre wprowadzenie – prezentacja celów szkoleniowych sformułowanych z perspektywy osób uczestniczących (np. celem warsztatu dla OU jest zdobycie wiedzy, dla OP – przekazanie wiedzy). Zapewnienie czasu i przestrzeni na



wyrażenie oczekiwań oraz obaw osób uczestniczących. Podanie dokładnej informacji na temat sposobu pracy – np.: *Będziemy pracować warsztatowymi metodami aktywnymi, bazującymi na osobistym doświadczeniu, ale pojawią się także mini-wykłady, które ustrukturalizują i wyjaśnią najważniejsze wątki.*

Motywacja do uczestnictwa

Przykłady⁴⁰

Motywacja wewnętrzna: *Dlaczego mam się zaangażować? Czy warto?*

Motywacja zewnętrzna: *Jestem tu, bo kierownik mi kazał.*

Jestem ciekawy/a, jak panie to będą prezentować, bo ja się osobiście z tematem nie zgadzam, ale może, może, kto wie? Może mnie panie przekonają?

Kierowniczka mnie tu przysłała, bo uznała, że przydałoby mi się szkolenie z równości. Żona też się cieszy, że tu jestem.

Źródło

Motywacja wewnętrzna:

Początkowi pracy grupy mogą towarzyszyć trudne emocje, nawet, jeżeli są nieuświadomione: np. lęk, niepewność, wahanie. Ten rodzaj potencjalnego oporu jest zwykle niewypowiedziany, często również nieuświadomiony, może być za to komunikowany poprzez inne, bardziej „techniczne” kwestie, jak forma, miejsce szkolenia, niewygodne krzesła.

Motywacja zewnętrzna:

Trudności mogą wynikać z faktu, że udział osób w warsztacie nie jest dobrowolny. Dość często zdarza się to w przypadku szkoleń dla urzędów, kiedy osoby często nie decydują same o swoim uczestnictwie. Zdarza się, że w decyzji przełożonych uczestnicy/czki upatrują ukrytych motywacji – *chyba coś ze mną jest nie tak, że mnie tu przysłali.* To zdanie, zdecydowanie częściej pada ze strony mężczyzn.

Interwencja

Motywacja wewnętrzna: Pamiętaj, że takie uczucia się pojawiają, najprawdopodobniej nikt ich wprost nie zakomunikuje, co nie znaczy, że ich nie ma.

W tym przypadku rodzajem interwencji jest prewencja. Rzetelne wprowadzenie kontraktu – zakontraktowanie swojej roli, zasad współpracy, celów i programu warsztatu.

Motywacja zewnętrzna:

Jednym ze sposobów radzenia sobie z tą sytuacją, jest jej nazwanie i wypowiedzenie na forum. Ja często proszę, żeby OU podczas przedstawiania się odpowiedziały również na pytanie dlaczego przyszły (uwaga, w tym momencie jeszcze nie pytamy o oczekiwania wobec warsztatu <po co?>, w tym momencie pytamy o motywację). Zachęcam też wprost do szczerości – jeżeli ktoś został „przysłany”, ma okazję wprost to powiedzieć. Zwykle skutkuje to pewnym rozprężeniem na początku i szczerością. Prowadząc, wiem wtedy czego mogę się spodziewać. Jeżeli większość osób odpowiada, że przyszła z obowiązku, to prezentując cele warsztatu wyjaśniam też, jakie są cele instytucji, która zamówiła szkolenie. Pytam również osoby przy zbieraniu oczekiwań – skoro mamy spędzić razem np. osiem godzin – co, z ich perspektywy, powinno się tu wydarzyć, żeby dzień nie był zmarnowany?

Jeżeli uda się zaangażować osoby – choćby na minimalnym poziomie – w wypowiedzenie oczekiwań, to zwykle jest to moment przełomowy.

Jeżeli natomiast OU trudno sprecyzować oczekiwania, warto – zanim zaczniemy realizować program – poprosić je o opowiedzenie o swojej pracy, czym się zajmują, jakie realizują zadania. A następnie kotwiczyć do tematu, czyli pokazywać zastosowanie tematu w zadaniach i pracy oraz życiu osobistym OU.

⁴⁰ Podane przykłady wypowiedzi są prawdziwe i pojawiły się podczas warsztatów.

Rola, lęk przed ekspozycją
Przykłady
Kim tu jestem? Czego się tu ode mnie oczekuje? Kim są pozostałe osoby? Czy będę musiał/a mówić o sobie? Czy mogę naprawdę powiedzieć co czuję, co myślę, czy raczej muszę starannie dobrać słowa? Czy muszę zabierać głos, czy będę mnie wywoływać do odpowiedzi? Czy nie powiem o sobie za dużo? Co mam zrobić, kiedy poproszą mnie tu o zrobienie czegoś, czego nie chcę zrobić? Czy mnie odrzucą, czy zaakceptują? Czy jestem podobny/a do innych ludzi tutaj? Czy nie będę głupio wyglądać? Głupio mówić? Czy będę mnie oceniać?
Źródło
Obawa przed niejasnością sytuacji: jeżeli oczekiwałam/em ustawienia konferencyjnego i bezpiecznego schowania się z gazetą w drugim rzędzie, to już choćby ustawienie sali wskazuje, że nie będzie to możliwe. Ponadto, ze względu na specyfikę warsztatu antydyskryminacyjnego, dochodzi też obawa związana z mówieniem o sobie w kontekście dyskryminacji – czy muszę się przyznać? Czy po tych zajęciach okaże się, że jestem „złym” człowiekiem?
Interwencja
Podobnie, jak w pierwszym przypadku, interwencją jest prewencja – jasne wprowadzenie i wypracowanie zasad, wyjaśnienie każdej z nich. Zwykle wprowadza się zasadę zwaną „prawem do STOP”, która zabezpiecza dobrowolność uczestnictwa.
Stereotypy i uprzedzenia
Przykłady
O, kobiety same prowadzą ten warsztat? A gdzie równość? O, to panie będą prowadzić to feministyczne szkolenie he, he? O, takie ładne, młode panie poprowadzą dla nas szkolenie.
Źródło
Uprzedzenia dotyczyć mogą różnych wymiarów, ja najczęściej spotykałam się z komentarzami dotyczącymi płci, wieku oraz poglądów. Gdy podczas warsztatu genderowego pada uwaga dotycząca feminizmu, to niestety nie ma ona najczęściej pozytywnego wydźwięku, zwykle podana jest w formie kąśliwego żartu, czy retorycznego pytania. Dość często pada komentarz dotyczący płci prowadzących, zwykle w kontekście braku mężczyzny w roli prowadzącego. Ponieważ uwag o płci prowadzących nie usłyszałam nigdy, na żadnym innym szkoleniu, poza warsztatem genderowym – stąd moje założenie, że jest to forma oporu specyficzna dla tego typu warsztatów, a jeżeli nie, to pokazuje przynajmniej nastawienie danej osoby do tematu, jej wyobrażenia. Za to czasami, gdy prowadzę warsztat genderowy w parze mieszanej, z mężczyzną, padają słowa ulgi, że nie same kobiety prowadzą zajęcia. Komentarze te, jak wynika z mojego doświadczenia, świadczą najczęściej o negatywnym nastawieniu do samego tematu.



Interwencja
Jeżeli komentarze pojawiają się na samym początku szkolenia, często jeszcze przed jego oficjalnym rozpoczęciem, wówczas nie reaguj. Nie odnoś się, nie komentuj. Bardzo często osoby mówią te komunikaty, aby zagadać, lub też wyrazić swoje napięcie związane z tematem. Oczywiście dobrze podjąć interwencję, kiedy taki komunikat pada w trakcie szkolenia, jednakże na samym początku nie warto tego robić. Możesz skomentować te wypowiedzi zaczynając warsztat, przy przedstawieniu się, mówiąc, dlaczego jest tak, że warsztaty genderowe, czy antydyskryminacyjne w Polsce najczęściej prowadzą kobiety, albo też podczas warsztatu, oczywiście nie odnosząc się do konkretnej osoby, ale po to, żeby zilustrować np. omawianie stereotypów.
Forma i metody zajęć
Przykłady
<i>O, krąg jak dla AA? I co będziemy robić terapię grupową?</i> Na poziomie niewerbalnym – siadanie poza kręgiem, próba tworzenia drugiego rzędu.
Źródło
Różnica między oczekiwaniami i wyobrażeniami a rzeczywistością, szczególnie w przypadku osób, które nie są przyzwyczajone do edukacji nieformalnej i warsztatowej formy zajęć. Opór często dotyczy braku stołów, krzeseł ustawionych w kręgu, które kojarzą się z terapią grupową. Opór na formę zajęć może być faktycznie oporem wynikającym z zaskoczenia i poczucia utraty kontroli nad sytuacją – skoro zaczyna się od krzeseł, to co będzie dalej?
Interwencja
Jeżeli tego rodzaju komentarze się pojawiają przed warsztatem – nie reaguj. Daj osobom wypowiedzieć swoje obawy – widocznie tego potrzebują. Nie przesadzaj osobę, nie nalegaj, zwłaszcza jeżeli warsztat się nie zaczął. W momencie rozpoczęcia warsztatu zaproś wszystkich do wspólnego kręgu (jeżeli pracujesz tą metodą), wyjaśnij, dlaczego takie jest ustawienie sali, jaka będzie forma zajęć.
Organizacja i czynniki zewnętrzne
Przykłady
<i>Kto wymyślił to miejsce? Jak można nie zapewnić miejsc do parkowania? Nie ma kawy?!</i> <i>Moje myśli są już na wakacjach, trudno będzie mi się dzisiaj skupić.</i> <i>Mam chore dziecko, więc nie wiem czy do końca zostanę, będę musiała być pod telefonem.</i> Mogą to być realne sytuacje zewnętrzne, które utrudniają zaangażowanie i uczestnictwo, albo też próby racjonalizacji własnych lęków i obaw wobec sytuacji szkoleniowej/tematu/OP.
Źródło
Podobnie jak w przypadku oporu na formę, jest to opór zastępczy wynikający z niepewności i przeżywanych trudnych emocji.

Interwencja

Nie reaguj. Wyraż zrozumienie, udziel informacji: *Niestety nie ma jeszcze kawy, będzie ok. 10.00.*

Podsumowanie

Opór na początku pracy grupy – co robić?

1. Bądź uważna/y od samego początku – grupa ma czas na rozkręcenie się, ty nie. Początek warsztatu wymaga 150% uwagi, później możesz się już zaangażować tylko na 100%...
2. Nie „nakręcaj się”, nie bierz każdej uwagi do siebie – rezultatem może być twój własny opór, obrażenie się na grupę lub nastawienie na walkę, co nie pomoże ci rozwiązać problemu. Zwróć uwagę na swój język niewerbalny – możesz „mówić” grupie więcej niż chcesz powiedzieć.
3. Pamiętaj, że opór jest procesem nieświadomym – to, co jest oczywiste dla ciebie, nie musi być czytelne dla grupy. Przypomnij sobie, jak to jest być uczestniczką/uczestnikiem – prawdopodobnie nie dbasz wówczas o osobę prowadzącą, myślisz o sobie i swoich potrzebach.
4. Traktuj opór jako zjawisko naturalne – każda nowa sytuacja budzi niepewność i obawy.
5. Zadbaj o dynamikę i strukturę – określ jasną strukturę – co się będzie po kolei działo i sprawnie dbaj o kolejność, nie przedłużaj i nie rozwlekaj początku, buduj na energii.
6. Uśmiechnij się – cokolwiek myślisz, osoby uczestniczące są w trudniejszej sytuacji – bądź wspierający/a. Twoim celem na początku jest zbudowanie dobrych relacji i poczucia zaufania.

Grupa w fazie oporu

Jedną z faz procesu grupowego jest faza oporu, nazywana też fazą konfliktu grupowego. Opór jaki wówczas się pojawia jest fazą przejściową, przed znalezieniem się grupy w etapie współpracy. Ponieważ faza przejściowa wynika z procesu grupowego jako takiego, warto pamiętać, że po pierwsze jest naturalna, po drugie nieunikniona, a po trzecie możemy jej doświadczyć w czasie (proces). A zatem, nie doświadczymy fazy procesu grupowego w krótkich formach warsztatowych 1–2-dniowych. Trzeba natomiast myśleć o fazach procesu grupowego przy spotkaniach dłuższych, 3–5 dniowych, bądź gdy grupa spotyka się regularnie (cykl edukacyjny). Charakterystyczne zjawiska dla tej fazy to: lęk, postawy obronne, walka o kontrolę, konflikty, ataki i konfrontacja wobec osób prowadzących, a także rozmaite zachowania problemowe⁴¹.

Dominujący na tym etapie pracy grupowej jest lęk przeżywany zarówno na poziomie indywidualnym (*nie wiem, czego się tu o sobie jeszcze dowiem, czy ja też dyskryminuję, chociaż myślę o sobie jako o osobie otwartej i tolerancyjnej?*), jak i grupowym. Poniżej opisane zostały główne rodzaje lęku oraz ich odniesienie do sytuacji warsztatowych i treningowych działań antydyskryminacyjnych⁴². Przywołane rodzaje lęków są charakterystyczne dla przejściowej fazy pracy grupowej, ale mogą się też pojawić w innych momentach pracy na warsztatach antydyskryminacyjnych.

⁴¹ M. Schneider Corey, G. Corey, *Grupy. Zasady i techniki...*, s. 221.

- **Lęk przed ośmieszeniem się, lęk przed „utratą twarzy”**

W warsztatach antydyskryminacyjnych lęk ten może przybierać formę obawy przed zadawaniem prostych, ważnych pytań lub obaw związanych z samym tematem. Jeżeli atmosfera i sposób prowadzenia zajęć stworzyły normę grupową „nie wypada wątpić, nie wypada pytać, przecież wszyscy wiedzą, co to jest gender”, to osoby, które mniej wiedzą, bądź nie zgadzają się (albo choćby wątpią) z prezentowanymi treściami, przeżywają trudności w pełnym uczestniczeniu w zajęciach. Charakterystyczne wypowiedzi to: *Może jestem głupia, ale nie rozumiem...*, *To nie będzie politycznie poprawne co powiem, ale jak to jest, że...* Lęk ten może również przejawiać się w braku aktywności, zwłaszcza, jeżeli osoby, które wcześniej zadawały pytania, zostały potraktowane w sposób wyższościowy przez grupę lub osobę prowadzącą (*jak można nie wiedzieć, że...*).

- **Lęk przed odrzuceniem**

Obawa związana z przekonaniem *Jeżeli wam powiem, co naprawdę myślę i jaki/jak jestem, to nie będziecie ze mną chcieli mieć nic wspólnego*. W kontekście antydyskryminacyjnym lęk ten może być bardzo podobny w treści do opisanego powyżej. Warto o nim pamiętać, zwłaszcza przy dłuższych formach pracy grupowej, kiedy sama grupa staje się dla osób punktem odniesienia, ważnym źródłem opinii.

- **Lęk przed utratą kontroli, lęk przed utratą poczucia spójności i wierności sobie, konsekwencjami zmiany myślenia**

Zwykle rozumiany jako utrata kontroli nad własnym procesem terapeutycznym, w kontekście antydyskryminacyjnym możemy go rozumieć jako lęk przed utratą kontroli nad własnymi przekonaniami związanymi z wyobrażeniem siebie (*jestem otwarta i tolerancyjna*), bądź brakiem spójności (*przecież nie zmienię tak nagle poglądów, powiedzą, że skaczę z kwiata na kwiatek*), czy też oceną własnego życia. Ten lęk obserwuję częściej u kobiet: *Wydawało mi się dotychczas, że moje życie było szczęśliwe, a związek partnerski, ale jak tak słucham tego, co mówimy i analizuję własne życie, to widzę, że nie było tak jak chciałam*. Ta sytuacja jest niezwykle trudna, zwłaszcza dla kobiet dojrzałych, których młodość przypadała na czasy, w których otwartość na różne rozumienie własnej kobiecości, seksualności, roli płci była mniejsza (co nie znaczy, że teraz jest bardzo duża, ale na pewno relatywnie większa). Warto pamiętać, że czasami opór wobec przyjęcia wiedzy i perspektywy, którą przedstawiamy, dotyczy nie tyle samej wiedzy, ale przede wszystkim jej konsekwencji. Wiele uczestniczek/ów ATA podkreślało, że jak raz zobaczy się perspektywę równościową czy antydyskryminacyjną, to nie można już wrócić do „starego” sposobu myślenia. A ta nowa wiedza często uwiera i prowokuje ważne pytania dotyczące życia osobistego i sposobu funkcjonowania, tworzenia relacji. Może wiązać się to również z brakiem zrozumienia w dotychczasowym środowisku, wyśmiewaniem (*Proszę, proszę, jaki ty jesteś zaangażowany teraz*), konfliktem, a nawet odrzuceniem przez bliskie osoby (*Zrobiłaś się przewrażliwiona, nie da się z tobą rozmawiać normalnie*). Pamiętaj, każdy ma swój czas i gotowość oraz decyzję, na ile chce przyjąć tę wiedzę, zwłaszcza w proponowanym tempie i formie.

- **Konfrontacja z osobą prowadzącą**

To, co często obserwujemy w fazie oporu, to ataki, czy konfrontacja z osobą prowadzącą. Lęki, które być może towarzyszą osobom od początku, w tej fazie bardziej ujawniają się, niejednokrotnie w konfrontacji z trenerem/ką. Z perspektywy

⁴² Podane przykłady odnoszą się wyłącznie do warsztatów antydyskryminacyjnych i są próbą ilustracji procesu grupowego i fazy oporu w odniesieniu do specyfiki warsztatów antydyskryminacyjnych. Lęki te mają inne znaczenie, źródło, „treść” w przypadku pracy grupy rozwojowej, terapeutycznej itp., jednakże ten tekst nie podejmuje próby analizy i wyczerpującego opisu tej fazy procesu grupowego „w ogóle”, a jedynie w odniesieniu do zajęć antydyskryminacyjnych.

osoby prowadzącej może być to bardzo trudne, jednak jej zadaniem jest przeprowadzenie osoby/grupy przez to doświadczenie w sposób edukacyjny. Czasami będzie polegało to na konfrontacji z poglądami, słowami, zachowaniami osoby uczestniczącej i wyraźnym postawieniu granicy. Czasami na wsparciu osoby uczestniczącej. Najczęściej na jednym i drugim. Więcej o tym, w jaki sposób się konfrontować w części dotyczącej sposobów interwencji.

Ważne, aby pamiętać, że jak piszą Marianne Schneider-Corey i Gerald Corey „nie w każdym przypadku niechęć uczestników do pełnego uczestniczenia można adekwatnie nazwać oporem. Niekiedy czyjś brak gotowości do współpracy może być skutkiem działania takich czynników, jak niekompetencja trenera, zbyt agresywny lub niedbały styl prowadzenia (...). Jednym z twoich naczelnych zadań jako prowadzącego jest staranne rozważenie, czy źródłem oporu klienta jest jego lęk, czy też twoje nieefektywne działanie. Proste przyklejenie komuś etykiety, że ‘oporuje’, może powodować tym mocniejsze utwierdzenie go w oporze”⁴³.

Osoba prowadząca – reakcje na opór

Faza przejściowa może być też wyjątkowo trudna dla osoby prowadzącej. Dlatego staraj się nie tylko zrozumieć grupę i pojedyncze osoby uczestniczące, ale miej również wgląd w swoje emocje, reakcje i wzorce zachowania.

Typowe uczucia mogące się pojawić u ciebie w roli osoby prowadzącej, w odpowiedzi na opór grupy:

- poczucie zagrożenia związane z postrzeganiem sytuacji jako podważającej twoją rolę i kompetencje,
- złość na grupę, bądź poszczególne osoby w grupie,
- rozczarowanie i żal, jeżeli grupa nie pracuje w takim tempie/stylu/intensywności jak tego oczekujesz,
- poczucie niekompetencji, jeżeli nie umiesz poradzić sobie w danej sytuacji,
- lęk i obawa przed tym, co będzie dalej.

W sytuacji, gdy osoba prowadząca przeżywa opór należy także przyrzeć się specyfice warsztatów antydyskryminacyjnych. Obok wcześniej wymienianych reakcji może pojawić się poczucie krzywdy, niesprawiedliwości, czy złości, kiedy osoby uczestniczące wypowiadają opinie, które bezpośrednio krzywdzą i dotyczą ciebie jako osobę, przedstawiciela/przedstawicielkę danej grupy, określonej tożsamości (kobietę, lesbijkę, geja,...).

Nie ma recepty, jak sobie poradzić w takiej sytuacji – na pewno w radzeniu sobie z własnym oporem pomaga samoświadomość.

Podsumowanie

Opór osoby prowadzącej

- **Znaj swoje czułe miejsca** – przygotuj się, wypisz najtrudniejsze dla ciebie opinie, zdania, zachowania.
- **Bądź świadomy/a swoich stereotypów** – zastanów się jakie grupy stanowią dla ciebie największe wyzwanie, do kogo jesteś uprzedzony/a, z kim masz najmniej/najwięcej kontaktu.

⁴³ M. Schneider Corey, G. Corey, Grupy. *Zasady i techniki...*, s. 222–223.

- **Uprzedź o nich kotrenera/kę** – proś o wsparcie, informację zwrotną, bądź podejmowanie interwencji, jeżeli sam/a nie masz gotowości zajęć się daną sytuacją, wiesz, że dany wątek, czy konkretna osoba stanowią dla Ciebie trudność.
- **Chroń siebie** – zadбай o siebie, jeżeli podczas każdego warsztatu będziesz pracować swoją najwrażliwszą tożsamością, to szybko grozi ci wypalenie zawodowe. Poświęcanie siebie nie jest oznaką profesjonalizmu.
- **Nie ignoruj swoich emocji i nie zaprzeczaj im** – radzenie sobie z oporem, to przede wszystkim dobre rozumienie sytuacji, kontekstu, przeżywanych emocji – twoje emocje mogą być kluczem do zrozumienia sytuacji i osób uczestniczących.

Interwencje w sytuacji oporu ■ ■ ■ ■

1. Obserwacja

Czy osoby odnoszą się do sytuacji spoza sali szkoleniowej, komentując wydarzenia z życia społecznego, politycznego, które mają związek z tematem? Czy wyrażają opinie, które dotyczą tematu, ale które nie były omawiane podczas zajęć? *Ja na przykład jestem przeciwna parytetowi.*

Czy osoby komunikują (wprost i nie wprost) różne, sprzeczne potrzeby i interesy, wartości, mówią o niejasnościach wokół prezentowanych danych, komunikują się w odmienny od ustalonego sposób, doświadczają silnych emocji, w swoich wypowiedziach posługują się stereotypami, odwołują się do sposobu prowadzenia zajęć lub przyjętych zasad?

2. Hipoteza – określenie potencjalnego źródła oporu

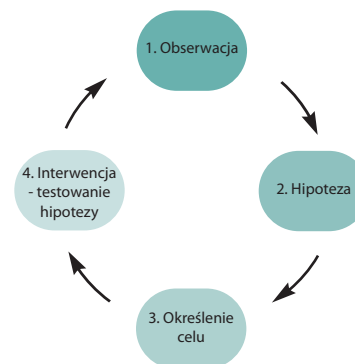
Zastanów się, jaki jest powód sytuacji, którą zaobserwowałaś/eś:

- **Opór zewnętrzny wynikający z kontekstu zmiany społecznej**

- › opór przed zmianą, naturalna niechęć wobec zmian
- › świadomość dużych kosztów, przy niepewnym, nie postrzeganym za istotny, celu zmiany
- › perspektywa utraty przywilejów i pozycji
- › negatywne doświadczenia ze zmianami w przeszłości
- › brak wiary w istnienie problemu, odrzucanie rozwiązań

- **Opór wynikający z sytuacji konfliktowej**

- › konflikt relacji wynikający z silnych, trudnych emocji, stereotypowego postrzegania, nieefektywnego sposobu komunikacji
- › konflikt danych: brak informacji, różna interpretacja danych i ich ważności, różna interpretacja na temat wiarygodności źródła danych



› konflikt interesów w odniesieniu do:

- potrzeb psychologicznych: potrzeba zachowania twarzy, brak kontroli poznawczej nad zachodzącymi procesami, potrzeba „bycia w porządku”, potrzeba zachowania *status quo*, potrzeba dominacji, potrzeba poczucia wpływu, potrzeba bycia wysłuchanym/a, potrzeba autoprezentacji i kompetencji
- potrzeb proceduralnych: czas i przestrzeń na zabieranie głosu – potrzeba równowagi i możliwości wypowiedzi, sposób prowadzenia dyskusji
- potrzeb merytorycznych i rzeczowych: program warsztatu nie odpowiadający oczekiwaniom, czynniki zewnętrzne – temperatura w sali szkoleniowej, brak posiłków, komfort fizyczny

› konflikt strukturalny: nierówny rozkład sił – walka o władzę; nierówny dostęp do zasobów: czas i przestrzeń

› konflikt wartości: sprzeczne wartości religijne, przekonania o świecie, o tym, co ważne, różnice światopoglądowe, poglądy polityczne

• **Opór wynikający z procesu i dynamiki pracy grupy**

- › opór wynikający z rozpoczęcia pracy grupy: lęk przed ekspozycją, niepewność, relacje sprzed powstania grupy warsztatowej
- › opór wynikający z przejściowej fazy pracy grupowej: napięcie wynikające z intensywności procesu grupowego – lęk przed odsłonięciem się, lęk przed utratą twarzy i utratą kontroli

3. Określenie celu

Zastanów się, co jest twoim celem w interwencji:

1. Udzielenie wsparcia osobie, która konfrontuje się z własnymi przekonaniami i przeżywa w związku z tym trudne emocje.
2. Pokazanie problemu z innej perspektywy.
3. Prezentacja wiedzy.
4. Pokazanie mapy problemu, różnorodnych stanowisk.
5. Wzmocnienie postrzegania cię jako osoby kompetentnej.
6. Obrona tematu, pokazanie jego istotności.
7. Przekonanie do swoich racji.
8. Ograniczenie aktywności „trudnego uczestnika/uczestniczki”.
9. inne...

Wymieniłam tu różne cele, nie tylko takie, które możemy określić jako edukacyjne (1-4), ale również takie, które mogą wynikać z potrzeb i interesów osoby prowadzącej. Jednakże ten podział nie musi być ostry, mogą zdarzyć się sytuacje, kiedy po wypróbowaniu różnych interwencji, które nie zadziałały, podejmujemy takie działania, które wiemy, że nie jest rozwojowe, uczące dla konkretnej osoby, ale może być ważne dla grupy czy tematu.



Przykład

Podczas warsztatu antydyskryminacyjnego, który koncentrował się na kwestiach genderowych, jeden z uczestników zajmował dużo przestrzeni i wciąż wracał do omówionych już wątków, komentując każdą sytuację i wygłaszając opinie dyskryminujące. W trakcie omówienia scenek, w których osoby uczestniczące miały podjąć interwencje w sytuacji dyskryminacji, kilkakrotnie starał się zanegować doświadczenie osób uczestniczących, usprawiedliwiać zachowanie, próbując zmienić definicję sytuacji, którą grupa określiła jako przemocową. Podejmowane interwencje okazały się nieskuteczne – zadawanie pytań, odwoływanie się do grupy, pokazywanie konsekwencji, tłumaczenie sekwencji wydarzeń. Ostatecznie podjęłam interwencję, wykorzystując swoją władzę jako trenerki i wyraźnie postawiłam granicę: „Nie masz racji, rozmawialiśmy już o tym i nie będziemy wracać do tego wątku. Sytuacja, którą opisujesz jest przemocą i nadużyciem, to, co teraz robisz, to próba usprawiedliwienia przemocy. Tutaj nie ma na to zgody.” Przy kolejnej próbie zabrania głosu, osoba uczestnicząca nie dostała przestrzeni. Interwencja ta była zamykająca dla tego uczestnika, ale jednocześnie dała przestrzeń grupie, pozwoliła skupić się na wątkach, które były ważne dla niej, nie tylko dla tej jednej osoby. Następnie omówiliśmy całą dyskusję, pokazując, że jest to typowy mechanizm obronny towarzyszący rozmowie o przemocy – próba zmiany definicji sytuacji, wskazywanie odpowiedzialności osoby doświadczającej dyskryminacji, żarty.

Sytuację tę można zobaczyć i przeanalizować z wielu perspektyw:

- Osoba prowadząca skorzystała z władzy, sprawiając, że osoba uczestnicząca wycofała się z aktywnego uczestnictwa pozostając (najprawdopodobniej) przy swoim zdaniu i perspektywie.
- Grupa dostała sygnał, że nie należy sprzeciwiać się osobie prowadzącej, bo można „oberwać”.
- Utrwalony został system, w którym są albo wygrani, albo przegrani.
- Kobiety obecne na sali zobaczyły, że można sprzeciwić się próbom uzasadnienia przemocy oraz manipulacji – i „wygrać”.
- Wyraźnie nazwano sytuację „to jest usprawiedliwianie przemocy” i postawiono granicę.
- Grupa mogła dalej pracować, koncentrując się na kolejnych wątkach.
- Cała dyskusja została omówiona w kontekście podejścia i radzenia sobie z tematem przemocy i dyskryminacji.

W moim przekonaniu – niestety – nie zawsze jest możliwe podjęcie tylko takich interwencji, które będą miały cel wspierający czy edukacyjny dla osoby, bądź całej grupy. Ponieważ trenerzy i trenerki antydyskryminacyjni/e nie są jedynie neutralnymi facylitatorami i facylitatorkami, ale również przekazują wiedzę, określone wartości i perspektywę. Za każdym razem należy podjąć decyzję, co chce się osiągnąć, czemu dana interwencja ma służyć, jaki dawać przekaz. Oczywiście, z takich interwencji, jak opisana powyżej należy korzystać jak najrzadziej.

4. Interwencja: wsparcie czy rywalizacja?

Interwencje możemy podzielić na interwencje nastawione na wsparcie i takie, które *de facto* nastawione są na rywalizację. Przez interwencje wspierające rozumiem takie, które służą przede wszystkim osobom uczestniczącym i grupie w zrozumieniu problemu, swojego stanowiska, zobaczenia różnorodności perspektyw. Interwencje wspierające, niezależnie od poruszanej kwestii spornej, utrzymują wysoki poziom zaangażowania osób uczestniczących oraz dobre relacje.

Interwencje rywalizacyjne koncentrują się przede wszystkim na zaspokojeniu własnych potrzeb i oczekiwań osoby prowadzącej. U jej źródeł możemy znaleźć potrzebę autoprezentacji – podtrzymywanie wizerunku osoby kompetentnej, mądrej, kontrolującej sytuację. Obok samej decyzji dotyczącej celu interwencji ważna jest też intencja.

Nie tylko od sposobu interweniowania będzie zależeć to, czy nasza interwencja przyniesie wsparcie, ale także od interpretacji danego zachowania przez osoby uczestniczące. Interwencja może zostać potraktowana jako rywalizacyjna, nawet jeżeli w zamierzeniu miała być wspierająca. Bardzo ważnym czynnikiem w tej sytuacji jest komunikacja niewerbalna – ton głosu, mimika, postawa, gestykulacja.

Należy pamiętać, że wspieranie nie polega jedynie na pozytywnym wzmocnieniu, czy bezkrytycznym zgadzaniu się z wypowiedzianymi opiniami. W rozumieniu, które tutaj przyjmujemy, wsparcie polega też na konfrontowaniu osoby uczestniczącej z jej przekonaniami, stereotypami, uprzedzeniami. W języku polskim słowo konfrontacja ma negatywne konotacje i często traktowane jest jako synonim konfliktu. Tutaj używamy go w znaczeniu „skonfrontowania się ze sobą, swoimi przekonaniami”, jako możliwości spotkania i porównania różnych opinii i perspektyw. Taka konfrontacja w założeniu jest rozwojowa dla osoby/grupy.

Intencją konfrontacji jest rozwój, nie rywalizacja i „wygrana” osoby prowadzącej. Ten sposób myślenia przejawia się również w rozróżnieniu związanym z myśleniem o roli i odpowiedzialności osoby prowadzącej – w podejściu, które tu prezentujemy, kluczowym zadaniem osoby prowadzącej jest zapewnienie grupie poczucia bezpieczeństwa, ale już nie poczucia komfortu. Właściwie, naszym celem jest naruszenie „comfort zone”, strefy nie tyle bezpieczeństwa, co „strefy wygody” – utartych, rozpowszechnionych przekonań na temat innych ludzi i świata.

Praca z oporem w formie uczącej konfrontacji prowadzi przede wszystkim do ujawnienia różnych opinii. Jeżeli uda nam się ją skutecznie przeprowadzić, możemy osobom uczestniczącym pokazać inną, nową perspektywę. Ważne, aby sytuacja oporu była otwierająca, a zatem pokazywała nowe przestrzenie, punkty widzenia, korzyści, a czasem po prostu pokazywała różnicę i jej konsekwencje.

Konfrontacja NIE MA polegać na:

- Przekazaniu negatywnej informacji zwrotnej i odwróceniu się od OU – *Twoja postawa jest wyższościowa, niewrażliwa i nie mamy o czym dyskutować.*
- Zdzieraniu masek i mechanizmów obronnych – np. *To, co teraz mówisz, to racjonalizacja, przed chwilą mówiłaś, że czujesz się traktowana protekcyjnie, więc nie bądź niespójna i przyznaj, że to, jak cię traktują w pracy nie jest żadną formą troski, a zwykłym paternalizmem i „upupianiem”.*
- Ocenie – wypowiedzianiu zdań stwierdzających kim lub jaka jest osoba konfrontowana.

Konfrontacja – o czym warto pamiętać:

- Odwołuj się do konkretów – konfrontacje są skuteczniejsze, jeżeli zamiast ogólnych, całościowych opinii zawierają opisy konkretnych zdarzeń i dających się zaobserwować zachowań.
- Wykaż zrozumienie – ważnym elementem konfrontacji jest wrażliwość i wycucie, bywa pożyteczne, gdy osoba konfrontująca wyobrazi sobie, że jest odbiorcą/odbiorczynią tego, co ma zamiar powiedzieć.



- Postaw się w roli osoby uczestniczącej – osoby prowadzące postąpiłyby rozsądnie sprawdzając, czy same są gotowe robić to, czego oczekują od innych⁴⁴.

Podsumowanie

Podejmowanie interwencji – zasady

1. **Oddziel osobę od problemu** – traktuj uczestnika/uczestniczkę, która wypowiada dane stwierdzenie jako nośnik pewnych kulturowych przekonań. Twoim zadaniem jako osoby prowadzącej jest skonfrontowanie tych stereotypów i przekonań, ale nie osobista konfrontacja z osobami, które je wygłaszają.
2. **Utrzymaj relację** – skuteczne konfrontacje to takie, po których, mimo różnic, udaje się utrzymać relacje i zaangażowanie osoby/osób.
3. **Nie przekonuj** – *ty mnie nie naciskaj, bo ja się zamknę* powiedział jeden z bohaterów filmu „Shrek” – ta zasada obowiązuje też podczas warsztatu. Jeżeli ktoś przeżywa opór i trudne emocje, to nawet najlepsza polemika i racjonalne argumenty nie będą skuteczne.
4. **Nie ignoruj emocji**, nawet jeżeli nie są komunikowane wprost – żyjemy w kulturze, która nie zachęca do dzielenia się trudnymi emocjami. Dla wielu osób powiedzenie, że coś budzi ich obawę może być zbyt trudne. Przyjmij to.
5. **Stosuj skalę interwencji** (opisaną w rozdziale o facylitacji) – adekwatnie do sytuacji, zaczynając od interwencji łagodniejszej. Uwaga na armaty wystawiane przeciwko muchom.
6. **Nie zajmuj się swoimi problemami, wątpliwościami i wrażliwymi kwestiami podczas prowadzenia warsztatu**. Kiedy jest ci trudno z określoną opinią, zachowaniem, typem uczestnika/uczestniczki – umów się na superwizję.

Przejawy oporu i 12 potencjalnych sposobów interwencji

Poniżej przedstawiam przejawy oporu wraz z przykładami wypowiedzi, które je ilustrują. W kolumnie obok znajdują się proponowane interwencje trenerskie. W tabeli podaję jedynie numer i nazwę interwencji, która jest szczegółowo opisana w dalszej części tekstu.

Przejaw oporu	Przykładowa interwencja w zależności od celu i kontekstu
Seksistowskie, rasistowskie, homofobiczne uwagi i przekonania, często w formie żartu. <i>No przecież to nie wina kobiet, że gorzej pracują i nie można na nich polegać, to po prostu kwestia biologii.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 6 – Nazwij sytuację

⁴⁴ M. Schneider Corey, G. Corey, *Grupy. Zasady i...*, s. 231.

Nadawanie seksualnego wydźwięku wypowiedziom, sytuacjom grupowym, często w sposób niewerbalny. <i>O proszę, co to za ziewanie, co to się tam w nocy działo?</i> <i>O, w tej grupie jest tylko jeden kolega, Bartek trzymaj się, cztery kobiety, jak ty to obrobisz?</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 8 – Postaw granicę i wyraż oczekiwanie zmiany zachowania Nr 12 – Nie rób nic
Milczenie, unikanie kontaktu wzrokowego, bierność	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 7 – Uznaj i docień
Wykonywanie zadania w sposób trywializujący temat Np. podczas prezentacji prac grupowych, pozornie grupa wykonała pracę, jednak w istocie treść pracy jest obśmiana poprzez sposób prezentacji.	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 6 – Nazwij sytuację
Ataki na osobę prowadzącą: przerywanie, podważanie kompetencji <i>Skąd pani ma te wiadomości, przecież nikt na poważnie nie zajmuje się tym tematem.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 12 – Nie rób nic
Podważanie danych, bądź źródła danych <i>Pierwsze słyszę, te dane są bez sensu. Kto robił te badania? Jaka była próba?</i>	Nr 2 – Neutralizuj Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa Nr 9 – Wyjaśnij na czym polega równościowa perspektywa
Podważanie wagi problemu, żarty <i>Nie no, o czym my tu mówimy, są ważne problemy, którymi trzeba się zająć!</i> <i>O tak, przemoc jest bardzo ważna, jak on chce się iść napić, a ona mówi, żeby najpierw naprawił pralkę, to przecież to jest czysta przemoc.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 8 – Postaw granicę i wyraż oczekiwanie zmiany zachowania Nr 11 – Odwołaj się do zasad
Manipulacje językowe: a) równia pochyła – założenie, że jeden krok w określonym kierunku nieuchronnie i nieodwołalnie będzie prowadził do katastrofy, a wszelka zmiana doprowadzi do fatalnych skutków: <i>Unia zaczyna od równości kobiet i mężczyzn, a zaraz geje będą adoptować dzieci i rozpadną się rodziny.</i> b) fałszywa analogia – założenie, że rzeczy podobne pod jednym względem muszą być podobne też pod innymi: <i>Skoro wszyscy mają mieć równe prawa, to zrównajmy też w prawach i pedofilów, przecież to też jest miłość.</i> c) błąd kompozycji – założenie, skoro jakaś cecha jest prawdziwa dla części, to jest też prawdziwa dla całości: <i>Ja nigdy nie doświadczyłam dyskryminacji, a panie tutaj? O też nie, czyli dyskryminacji nie ma w Polsce, może gdzieś w Europie, ale nie w Polsce.</i>	Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 8 – Postaw granicę i wyraż oczekiwanie zmiany zachowania

Wyższościowe zachowania werbalne i niewerbalne: przerywanie, pryhanie, przewracanie oczami, kręcenie głową. <i>Przecież nie będziemy denerwować pięknych kobiet – chcecie równości, to proszę bardzo. Bo w rzeczywistości to jest tak...</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia
„Cicha koalicja” – okazywania niewerbalne sprzeciwu, szeptanie na boku, bez komunikowania wprost.	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 11 – Odwołaj się do zasad
Nierealistyczne oczekiwania <i>Oczekuję, że po tym warsztacie przestanę mieć poczucie winy w stosunku do mojej żony, że ona zajmuje się naszymi dziećmi. Oczekuję, że ten warsztat będzie tak poprowadzony, że nic mi się nie otworzy i nie naruszy mi porządku świata, który mam.</i>	Nr 10 – Odwołaj się do celów Nr 7 – Uznaj i docen trudności
Prowokacja, badanie granic osoby prowadzącej, pytania osobiste. <i>A ty jesteś feministką/lesbijką/gejem/wierzącą/...</i>	Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 10 – Odwołaj się do celów Nr 11 – Odwołaj się do zasad Nr 12 – Nie rób nic
Negowanie możliwości zmiany <i>Tego się nie da zrobić, to jest po prostu nierealne.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 4 – Pokaż kontekst i proces Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa Nr 9 – Wyjaśnij na czym polega różnościowa perspektywa
Niezgoda na definicje, wiedzę, równościową interpretację <i>Gender nie jest żadnym ograniczeniem, to po prostu kulturowe ramy, które ułatwiają nam funkcjonowanie.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa Nr 9 – Wyjaśnij na czym polega różnościowa perspektywa

Interwencje w sytuacjach oporu – 12 przydatnych sposobów

Uwaga: w podanych przykładach sytuacji i wypowiedzi problemowych możesz zastosować różne sposoby reagowania – podane tutaj nie muszą być najlepsze w danej sytuacji – jeszcze raz podkreślam wagę celu interwencji oraz kontekstu – kto, w jakiej sytuacji, w jakiej grupie, wobec kogo interweniuje.

Przykłady, które podaję, służą jedynie ilustracji danego sposobu interwencji, nie wskazaniu prawidłowego postępowania. Każda technika opisana jest wg schematu: po co? – analiza danej interwencji poprzez cele jakie możesz osiągać, kiedy? – wskazanie, kiedy warto ją stosować, jak? – opis przeprowadzania interwencji z przykładowym zastosowaniem.

1. Pytaj – zadawaj otwierające pytania
Po co?
Żeby zdobyć informacje (pytania wyjaśniające), ustalić, co się dzieje w grupie (pytania o emocje), bądź poszukać alternatyw (pytania hipotetyczne).
Kiedy?
Zawsze. Pamiętaj, pytanie to najłagodniejsza interwencja – uwaga jednak na komunikację niewerbalną! Dopytaj, sprawdzaj rozumienie, zanim zaczniesz interweniować.
Jak?
Zadawaj pytania: hipotetyczne, wyjaśniające, pytania do grupy, pytania o emocje – rodzaje pytań są omówione w rozdziale dotyczącym facylitacji trenerskiej.
2. Neutralizuj – oskarżenie, aluzje zamień na problem i pytanie
Po co?
Żeby przeformułować wypowiedź w taki sposób, aby wydobyć z niej jedynie istotę zgłaszanego problemu, jednocześnie pozbawiając wypowiedź ładunku emocjonalnego, czy osobistego nastawienia.
Kiedy?
Chcesz stworzyć listę wątpliwości, skupić się na tym, co budzi wątpliwości, a także skupić się na merytoryce, unikając wchodzenia w personalną polemikę i przekonywanie się.
Jak?
<i>Przecież to jest bez sensu, kto tak zrobił te badania, tak się nie robi!</i> Możesz zapytać: • <i>Czy dobrze rozumiem, że wątpliwości budzi metodologia badań?</i> Pytanie skieruj do całej grupy, jeżeli podtrzymasz kontakt wzrokowy z osobą zadającą pytanie, to prawdopodobnie będzie mówiła dalej. Możesz następnie rozszerzyć pytanie i zapytać grupę: • <i>Czy poza metodologią, są też inne wątpliwości związane z kwestią XXX? Przyjrzyjmy się temu, co nie jest jasne.</i>
3. Zapytaj i ujawnij założenia – pokaż, jakie założenia stoją za danym twierdzeniem, oddziel fakty od opinii
Po co?
Żeby ujawnić założenia i motywacje, stojące za danym twierdzeniem i upewnić się czy OU rzeczywiście zgadza się na takie założenia. Stosuj zawsze, kiedy chcesz oddzielić fakty od opinii.
Kiedy?
Chcesz pokazać, jakie założenia były potrzebne, żeby dojść do danej konkluzji. Często osoby powtarzają opinie (stanowiska), nie zdając sobie sprawy z założeń i przesłanek, które za nimi stoją (interesy, oczekiwania, motywacje).



Jak?
<i>No przecież to nie wina kobiet, że gorzej pracują i nie można na nich polegać, to po prostu kwestia biologii.</i> Możesz zapytać: • <i>Jakie założenia stoją za tym twierdzeniem? Zebrać odpowiedzi od grupy, a następnie powiedzieć na czym polega determinizm biologiczny.</i> Możesz też ujawnić założenia: • <i>Słyszac takie twierdzenie, wydaje mi się, że opiera się ono przede wszystkim na założeniu, że zwłaszcza w przypadku kobiet, to biologia decyduje o tym jakie są kobiety (wszystkie kobiety?), jak pracują, a zatem, że same kobiety mają mały wpływ na swoje zachowania. Czy zgadzasz się z takim uogólnieniem?</i> Możesz kontynuować pytaniem do grupy: • <i>Czy takie jest wasze doświadczenie? Jaka jest wasza opinia?</i> Oczywiście, możesz również wprost nazwać sytuację – <i>takie twierdzenie jest seksistowskie</i> – ponownie wracam do pytania o cel interwencji i jej kontekst.
4. Pokaż kontekst i proces – odwołaj się do szerszego kontekstu społecznego
Po co?
Żeby pokazać, w jaki sposób dane zagadnienie/wątpliwość jest związana z szerszym kontekstem społecznym, ze zmianą społeczną.
Kiedy?
Uważasz, że opór, który dana osoba przeżywa, nie wynika wprost z „tu i teraz”, ale z lęku przed zmianą. Chcesz zadbać o interesy psychologiczne i pokazać, że być może to, co osoba przeżywa, wątpliwości jakie ma, są naturalne i wynikają z procesu zmiany.
Jak?
<i>Tego się nie da zrobić, to jest po prostu nierealne, nie widzę możliwości, żeby projektodawcy zaczęli pisać takie projekty.</i> • <i>Rozumiem, że cała kwestia wprowadzenia równościowej analizy do projektu budzi wątpliwości i będzie związana z dodatkowymi trudnościami. Pamiętajmy jednak, że teraz jest taki moment, kiedy wprowadza się zmianę, nie do końca znamy wszystkie jej szczegóły, co naturalnie budzi niepewność i opór. To co się teraz dzieje jest naturalne przy każdej zmianie, zwłaszcza tak dużej. I zapewne będzie tak, że część projektodawców będzie miała trudności, moje doświadczenie jest podobne.</i> Ważne – nie wchodź w polemikę i przekonywanie czy coś jest realne, czy nie. Jeżeli w grę wchodzi interesy psychologiczne – emocje, to w tym momencie fakty i liczby nie będą przekonywać.
5. Pokaż różnice i podobieństwa – ujawnij kontrowersje i wątpliwości
Po co?
Żeby pokazać, że dany problem ma wiele wymiarów, że nie musimy się ze sobą zgadzać, że wartością jest sama rozmowa i dostrzeżenie złożoności problemu, a nie jednoznaczna odpowiedź.
Kiedy?
Kiedy chcesz rozszerzyć sposób postrzegania problemu i wprowadzić nową perspektywę, kiedy chcesz dyskutować nad rozwiązaniami.

Jak?
<i>Myślę, że wprowadzanie regulaminów w takich delikatnych kwestiach, jak dyskryminacja, nie przyniesie rezultatów, takie regulaminy nigdy się nie sprawdzają.</i> Parafrazuj i zapytaj grupę: <i>Rozumiem, że twoją wątpliwość budzi skuteczność takiego narzędzia, jakim jest regulamin antydyskryminacyjny w miejscu pracy. Jak jest u innych, co myślicie o tym rozwiązaniu? (...)</i> następnie kontynuuj: <i>OK, rozumiem, że zgadzamy się w tym, że istnieje potrzeba komunikacji i edukacji w zakresie problemu dyskryminacji, natomiast wątpliwości budzi samo rozwiązanie. A zatem zgadzamy się co do celu działania, a różnimy w ocenie skuteczności sposobów realizacji.</i>
6. Nazwij sytuację – powiedz i nazwij, co się dzieje, bądź zapytaj grupy, jak by nazwała tę sytuację
Po co?
Żeby pokazać, co faktycznie się dzieje, jaki mechanizm, zjawisko związane z dyskryminacją się uruchomiło.
Kiedy?
Kiedy uruchomił się mechanizm ważny do nazwania w kontekście celów warsztatu – np. śmiech, który wynika z trudnego tematu, padają zdania, które są komunikatem nie wprost, a ich „rozpakowanie” jest istotne z perspektywy celów warsztatu. Interwencja ta przydatna jest również w sytuacjach manipulacji językowych.
Jak?
Podczas warsztatu zadaniem grupy było odegranie scenek, przedstawiających sposoby reagowania na dyskryminację. W trakcie kolejnych scenek okazało się, że tylko jedna z czterech grup faktycznie próbowała zastosować interwencję, pozostałe grupy odegrały jedynie samo zachowanie dyskryminacyjne. Grupy zdawały się dobrze bawić, jedna z nich odegrała sytuację, w której żona, musi prosić męża o pozwolenie wyjścia z domu na spotkanie towarzyskie z przyjaciółkami. Scenka została odegrana bardzo realistycznie, kobieta próbowała argumentować, a właściwie na różne sposoby prosić o możliwość wyjścia. Kiedy scenka zakończyła się, zdecydowana część grupy w atmosferze ogólnego rozbawienia argumentowała, dlaczego mąż miał prawo – troska i odpowiedzialność – decydować o tym, jak kobieta ma spędzić czas. Mimo pytań osoby prowadzącej o perspektywę kobiety, o doświadczenia osób odgrywających sytuację – kobiety biorące udział w scenie, mówiły wprost, że była to sytuacja przemocy, uległości i zastraszania, jednak grupa oporowała przed zobaczeniem tego, co się wydarzyło. Trenerka wycofała się i pozwoliła grupie na swobodną dyskusję. Po kilku minutach, kiedy atmosfera była coraz bardziej niefrasobliwa OP zapytała – <i>Co się teraz tutaj dzieje? Ile jeszcze argumentów można wymyślić, żeby usprawiedliwić przemoc?</i> Dopiero ta interwencja odniosła skutek – grupa skupiła się na tym, co się wydarzyło. Dalsze omówienie sytuacji poszło w kierunku trudności z mówieniem o przemocy, radzeniu sobie w sytuacjach dyskryminacji, dyskusji na temat mechanizmów obronnych, racjonalizacji. <i>O tak, przemoc jest bardzo ważna, jak on chce się iść napić, a ona mówi, żeby najpierw naprawił pralkę, to przecież to jest czysta przemoc.</i> Interwencja: <i>Sprowadzasz teraz temat przemocy do absurdu (nazywasz sytuację). W Polsce ok. 20% kobiet doświadcza przemocy domowej (i podajesz fakty).</i>



Jeżeli sytuacja się powtarza, wzmocnij, stawiając granicę:

- *Przemoc nie jest śmieszna. Na tym warsztacie nie ma miejsca na żarty ze zjawiska przemocy.*

Manipulacje językowe:

a) **równia pochyła**

Unia zaczyna od równości kobiet i mężczyzn, a zaraz geje będą adoptować dzieci i rozpadną się rodziny.

W tym argumentcie powiązanych jest ze sobą kilka wątków i ich następstw, które w rzeczywistości nie są powiązane i nie muszą przebiegać wg przedstawionego schematu:

- *Po pierwsze, sekwencja wprowadzania rozwiązań równościowych – zasada równości kobiet i mężczyzn nie oznacza automatycznie prawa par homoseksualnych do adopcji dzieci. Obowiązkowy dla wszystkich państw Unii Europejskiej jest zakaz dyskryminacji ze względu m.in. na płeć i orientację. Rozwiązania równościowe są różne w różnych krajach. W większości krajów Unii Europejskiej uznawane są związki osób tej samej płci. W niektórych krajach status tych związków jest równy małżeństwom heteroseksualnym, w innych związkom partnerskim przysługuje część uprawnień, najczęściej z wyjątkiem prawa do wspólnej adopcji dziecka.*
- *Po drugie, pojawiło się tu założenie, iż prawo do adopcji będzie skutkowało rozpadem rodziny. W żadnym z państw, które wprowadziły takie rozwiązania, nie ma takiej prawidłowości.*

b) **fałszywa analogia**

Skoro wszyscy mają mieć równe prawa, to zrównajmy też w prawach pedofilów, przecież to też jest miłość.

Tutaj fałsz polega na tworzeniu podobieństwa między „miłością pedofilską” a miłością homoseksualną – obie mogą (lecz nie muszą) dotyczyć aktywności seksualnej, ale poza tym wszystko inne je różni.

- *To jest fałszywa analogia, ponieważ nie ma analogii i porównania między miłością osób o tożsamości homoseksualnej, a pedofilią. Homoseksualność, podobnie jak hetero- i biseksualność jest jedną z orientacji psychoseksualnych, natomiast pedofilia to z jednej strony parafilia, czyli jednostka chorobowa, z drugiej czyn karalny, z trzeciej relacja opierająca się na nadużyciu i przemocy, nie zaś na dobrowolnej relacji między osobami. Nie można zatem łączyć tych dwóch kwestii.*

To, że argument zbudowany jest na fałszywej analogii można pokazać również poprzez przykład bazujący na podobnym zabiegu retorycznym.

- *Skoro legalna jest insulina dla cukrzyków to zalegalizujmy również heroinę, skoro i jedno, i drugie przyjmowane są dożylnie.*

c) **błąd kompozycji**

Ja nigdy nie doświadczyłam dyskryminacji, a panie tutaj? O, też nie, czyli dyskryminacji nie ma w Polsce, może gdzieś w Europie, ale nie w Polsce.

- *Brak osobistego doświadczenia nie oznacza, że dane zjawisko nie istnieje. To, że w moim otoczeniu nie ma osób bezrobotnych, nie oznacza, że nie istnieje bezrobocie. Na tym polega również specyfika dyskryminacji strukturalnej – dotyczy ona systemu, poziomu makro i może tak być, że nawet jeżeli dane zjawisko dotyczy 70% kobiet, to wciąż nie dotknęło ono osób z tej grupy warsztatowej.*

7. Uznaj i docen trudności, zaprosz do wyrażenia wątpliwości

Po co?

Żeby podtrzymać zaangażowanie i zachęcenie do dalszego udziału, wyrażenie zrozumienia i wsparcia.

Kiedy?

Grupa milczy, unika kontaktu wzrokowego, np. po trudnym doświadczeniu.

Jak?
<i>To jest niemożliwe, żeby tak było. Pierwsze słyszę.</i> • <i>Rozumiem, że to jest nowa wiedza i może być trudno ją przyjąć. Może też tak być, że się nie zgadzamy. Proponuję, żeby nie traktować tej kwestii zero-jedynkowo. Co budzi wasze największe wątpliwości? Czy coś jest niejasne?</i>
8. Postaw granicę i wyraż oczekiwanie zmiany zachowania
Po co?
Żeby powstrzymać dane zachowanie/komentarze.
Kiedy?
Padają teksty, które są nie do zaakceptowania z punktu widzenia celów i zasad warsztatu antydyskryminacyjnego. Kiedy zachowanie się powtarza, to jedna z silniejszych interwencji, warto zostawić ją na koniec.
Jak?
<i>Na tym warsztacie nie ma przestrzeni na żarty z przemocy domowej. To poważne zjawisko. Nie rób tego więcej.</i>
9. Oddziel fakty od opinii, wyjaśnij na czym polega równościowa perspektywa
Po co?
Aby postawić i nazwać granicę między negocjowalnym i nienegocjowalnym z perspektywy równościowej. Aby widoczna były różnica między faktami (<i>różnica w wynagrodzeniach między kobietami i mężczyznami wynosi 20%</i>) a prywatnymi opiniami (<i>to nie jest aż tak dużo</i>).
Kiedy?
Nie zgadzasz się na definicję, padające twierdzenie jest niezgodne z wiedzą, padają argumenty przypisujące twierdzenia niezgodne z równościową interpretacją. Kiedy chcesz postawić granicę, bo wiedza nie pozwala na negocjacje.
Jak?
<i>Gender nie jest żadnym ograniczeniem, to po prostu kulturowe ramy, które ułatwiają nam funkcjonowanie.</i> • <i>Rozumiem, że taka jest twoja opinia. W równościowej antydyskryminacyjnej perspektywie gender jest postrzegane przede wszystkim jako ograniczająca klatka, źródło stereotypów płci, które utrwalają patriarchalny porządek i przemoc ze względu na płeć. Rozumiem, że dla ciebie może oznaczać to coś innego, w równościowej perspektywie jest to ograniczenie.</i>
10. Odwołaj się do celów – pokaż dyskusję/kwestię w kontekście celów
Po co?
Żeby koncentrować się na celach edukacyjnych, które są możliwe do osiągnięcia.
Kiedy?
Dyskusja schodzi na poboczne wątki, niezwiązane bezpośrednio z celami warsztatu. Kiedy wyrażane są nierealistyczne oczekiwania.



Jak?
Oczekuję, że po tym warsztacie przestanę mieć poczucie winy w stosunku do mojej żony, że ona zajmuje się naszymi dziećmi. To nie jest oczekiwanie, które możemy spełnić na tym warsztacie. Jeszcze raz zachęcam do przyjrzenia się celom dzisiejszego spotkania, które są następujące...
11. Odwołaj się do zasad
Po co?
Żeby zadbać o bezpieczeństwo, pokazać wagę kontraktu i jego roli. Pokazać, że następstwem łamania zasad jest interwencja.
Kiedy?
Łamane są zasady warsztatowe, np. „cicha koalicja” – niewerbalne okazywanie sprzeciwu, szeptanie na boku, bez komunikowania wprost.
Jak?
Zachęcam do wypowiedzi na forum, jak szepczecie, to nikt nie może się do tego odnieść. Umówiliśmy się, że w jednym momencie mówią jedna osoba. Jeżeli coś jest niejasne, bądź budzi wątpliwości, to zapraszam do zgłaszania na forum.
12. Nie rób nic – czasami interwencja polega na braku interwencji
Po co?
Żeby podkreślić dany moment niewerbalnie.
Kiedy?
Kiedy to, co się dzieje, nie ma dla ciebie dużego znaczenia i nie chcesz poświęcać danej kwestii czasu.
Jak?
Powstrzymaj się od mówienia, nawiązuj kontakt wzrokowy.

Bibliografia

Borek Agnieszka, Lipka-Szostak Katarzyna (red.), *Sto procent jakości, szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009.

Corey Schneider Marianne, Corey Gerald, Grupy. *Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1995.

Deutsch Morton, Coleman Peter T. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów, Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Majcherczyk Małgorzata, *Nadchodzi zmiana. Szansa czy konieczność?*, artykuł ze strony internetowej www.weknowhow.pl.

Moore Christopher W., *Mediacje. Praktyczne sposoby rozwiązywania konfliktów*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa, 2009.

Cytowane strony internetowe

<http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Spor-na-UG-gender-jak-pedofilia-n37065.html>.

Katarzyna Sekutowicz

EWALUACJA WARSZTATU

*„Dane” w badaniu są nie tyle dane, ile wzięte ze stale zmieniającej się matrycy zdarzeń.
Powinniśmy mówić o schwytanych raczej niż danych.*

Ronald D. Lang, The Politics of Experience

Często po zakończonym warsztacie zadajemy sobie pytanie, czy był on dobry? Ewaluacja⁴⁵, czyli przeprowadzanie analizy warsztatu i wskazanie zmian, które warto wprowadzić w kolejnych przedsięwzięciach edukacyjnych z danego tematu w zbliżonych grupach, jest najważniejszym elementem rozwoju warsztatu trenerskiego każdego trenera i każdej trenerki. Ewaluacja jest często traktowana jako ocena, ale nią nie jest. Jej główną funkcją jest edukacja – dowiedzenie się, nauczenie się więcej o danym przedsięwzięciu, w tym wypadku warsztacie – w celu jego usprawnienia, udoskonalenia.

Ewaluacja jest procesem, dzięki któremu dowiadujemy się:

- Co działa?
- Co nie działa?
- Dlaczego tak się dzieje?

Planowanie ewaluacji zacznij od sformułowania celów ewaluacji, a więc ustalenia po co ją robisz, jak wykorzystasz jej wyniki? Ustalenie celu pozwoli określić, co będzie przedmiotem analizy, kto powinien być włączony w proces ewaluacyjny, kiedy ten proces powinien się odbyć, jak powinien zostać przeprowadzony.

W środowisku ewaluatorów i ewaluatorek istnieją dwa podejścia do ewaluacji. Pierwsze traktuje ewaluację jako badanie mające dostarczyć **obiektywnych** danych (przy wykorzystaniu badań socjologicznych, statystycznych, ekonomicznych). Drugie podejście bardziej podkreśla rolę ewaluacji jako **partycypacyjnego** procesu, dającego przestrzeń dla różnych punktów widzenia i służącego głównie uczeniu się osób w nim uczestniczących. Poszukiwanie obiektywnej prawdy nie jest tu, w odróżnieniu od pierwszego podejścia, celem nadrzędnym.

Wydaje się, że w wypadku warsztatów antydyskryminacyjnych to drugie podejście do ewaluacji jest bardziej adekwatne. Zakłada ono bowiem upodmiotowienie osób biorących udział w tym procesie oraz włączenie do niego przedstawicieli

⁴⁵ Definicja ewaluacji wypracowana przez Międzynarodowy Komitet Ewaluacyjny w 1981 i najczęściej obecnie stosowana brzmi: *systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu.*

i przedstawicielki różnych grup, których warsztat dotyczył. Mogą to być osoby uczestniczące w zajęciach, osoby prowadzące, organizatorzy przedsięwzięcia, osoby reprezentujące instytucję/podmiot zamawiający, osoby współpracujące z uczestnikami i uczestniczkami warsztatu, itp. Każda z tych grup pokaże inną perspektywę warsztatu, co pozwoli na uzyskanie jak najpełniejszego obrazu całości.

W jakim celu chcesz przeprowadzić ewaluację:

- modyfikować realizację programów np. by zwiększyć ich skuteczność,
- poznać przydatność warsztatu dla jego odbiorców,
- podsumować pewien etap procesu warsztatu,
- określić mocne i słabe strony procesu edukacji,
- usprawnić poszczególne elementy warsztatu,
- dopasować program warsztatu do oczekiwań odbiorców,
- poznać efekty warsztatu,
- określić dalszą drogę rozwoju uczestników i uczestniczek,
- inne cele.

O sukcesie warsztatu decyduje wiele czynników: dynamika grupy, zakres, w jakim uwzględniono uczenie się, konflikty w grupie, sposób omawiania tematyki i wiele innych elementów. Każdy z tych czynników wpływa na ostateczne efekty warsztatu. Kiedy już określisz, po co przeprowadzasz ewaluację, do czego posłużą ci jej wyniki oraz kto powinien być włączony w proces jej przygotowywania, przeprowadzania i omawiania, zastanów się, co będzie poddawane ewaluacji. Czy będzie to szeroka analiza obejmująca proces badania potrzeb, rekrutacji, przygotowywania programu, jego realizacji i efektów, czy może uwzględniająca tylko wybrany fragment, np. efekty warsztatu po jego zakończeniu. **Zasadnicze pytanie w każdej strategii ewaluacji brzmi: co mamy badać?** Zatem kolejnym krokiem jest określenie przedmiotu, zakresu ewaluacji.

Modele ewaluacji

Analizę można przeprowadzać według kilku różnych modeli. W poniższej tabeli przedstawiono cztery różne modele badania⁴⁶.

Model	Zastosowane w modelu poziomy ewaluacji
Model Kirkpatricka	Cztery poziomy: 1. Reakcja – czy OU były zadowolone z warsztatu? 2. Uczenie się – czego OU nauczyły się podczas warsztatu? 3. Zachowania – czy OU zmieniły swoje zachowanie pod wpływem tego, czego nauczyły się podczas warsztatu? 4. Wyniki – czy zmiany w zachowaniach miały pozytywny wpływ na organizację/instytucję/otoczenie, w której/którym żyją, pracują lub działają?

⁴⁶ Ewaluacja edukacyjna w pracy z młodzieżą. Pakiet szkoleniowy nr 10 Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2007.

Model CIPP	Cztery poziomy: 1. Ocena kontekstu (<i>z ang. context</i>) – czy wybrano właściwe cele dla tego warsztatu? 2. Ocena wkładu (<i>input</i>) – czy program dobrze zaplanowano? Czy dysponujesz odpowiednimi środkami na zorganizowanie tego warsztatu? 3. Ocena procesu (<i>process</i>) – jak przebiegał warsztat? Jakie były opinie OU? 4. Ocena efektów (<i>products</i>) – czy cele zostały osiągnięte?
Model Brinkerhoffa	Sześć poziomów: 1. Ustalanie celów – jakie są potrzeby? Czy są to rzeczywiste potrzeby? 2. Struktura warsztatu – czego wymaga zaspokojenie tych potrzeb? Czy ta struktura pozwoli zaspokoić potrzeby? 3. Realizacja programu – jak oceniasz program w praktyce? 4. Doraźne efekty – czy uczestnicy nauczyli się czegoś? Czego? 5. Efekty lub wykorzystanie efektów na etapie pośrednim – czy uczestnicy wykorzystują to, czego nauczyli się podczas warsztatu? 6. Wpływ (efekty długofalowe) i wartość – czy warsztat doprowadził do istotnych lub trwalszych zmian w organizacjach uczestników i wpłynął w widoczny sposób na ich rozwój indywidualny?
Podejście systemowe (Bushnell)	Cztery poziomy: 1. Wkład – jakich nakładów wymaga warsztat? (kwalifikacje OU, umiejętności i zdolności OP, środki materialne itp.) 2. Proces – jak wyglądają fazy planowania, przygotowywania koncepcji i struktury, szczegółowego opracowania i przeprowadzenia warsztatu? 3. Wyniki – jakie są reakcje OU, jaką wiedzę i jakie umiejętności zdobyły, jakie zachowania przemyślały i jakie postawy zmieniły? 4. Efekty – jak warsztat wpłynął na organizację OU?



Nietrudno zauważyć, że te cztery modele mają wiele cech wspólnych, ale też kładą nacisk na inne aspekty. Wybór modelu zależy od kontekstu, potrzeb, które ma zaspokoić badanie.

Najbardziej popularnym modelem stosowanym w Polsce do ewaluacji szkoleń i warsztatów jest Model Kirkpatricka, dlatego też omówię go szerzej.

Model Kirkpatricka koncentruje się na czterech różnych aspektach: reakcji uczestników i uczestniczek, uczeniu się, zachowaniach po warsztacie i wynikach osiągniętych, dzięki zmianom w zachowaniach. W porównaniu z innymi modelami ma on jedną ewidentną wadę, a mianowicie nie bada procesu warsztatu.

Poziom 1. **Reakcje** – Czy osoby uczestniczące w warsztacie były z niego zadowolone? Czy warsztat im się podobał?

Na pierwszym poziomie mierzy się odczucia, energię, entuzjazm, zainteresowanie, postawy i poparcie. Na tym poziomie mamy jednak do czynienia ze słowami, a nie czynami (ponieważ uczestnicy/czki wypełniają ankiety dotyczące poziomu zadowolenia lub wyrażają opinie ustnie). Podobnie jak w każdej sytuacji, gdy przekazuje się własne uwagi innym, może istnieć rozbieżność między tym, co ludzie mówią a tym, co ostatecznie robią. Na tym poziomie najczęściej stosuje się takie metody ewaluacji jak: codzienna rundka, refleksja w grupach pod koniec dnia, ankieta po warsztacie.

Poziom 2. **Uczenie się** – czego osoby uczestniczące nauczyły się podczas warsztatu? Weryfikacja efektów nauki w ramach kształcenia nieformalnego i warsztatów jest dość skomplikowanym zadaniem. Podczas warsztatów przekazywana wiedza i umiejętności są bardzo ściśle powiązane ze zmianami w świadomości, postawach i przemyśleniach uczestników i uczestniczek. W wypadku zajęć prowadzonych w ramach kształcenia formalnego stosuje się testy i inne formy sprawdzania efektów nauki. Przy nieformalnych warsztatach, w których udział jest dobrowolny, takie podejście jest rzadko stosowane.

W warsztatach antydyskryminacyjnych weryfikację stopnia opanowania teoretycznych koncepcji bądź umiejętności oraz zmiany na poziomie postaw, można przeprowadzać stwarzając ludziom możliwości zademonstrowania wiedzy czy umiejętności. Takim sprawdzianem są na przykład prowadzone przez uczestników warsztatu, ćwiczenia polegające na odgrywaniu ról czy gry symulacyjne, którym towarzyszy refleksja i komentarz.

Poziom 3. **Zachowania** – czy osoby uczestniczące zmieniły swoje zachowania pod wpływem tego, czego nauczyły się podczas warsztatu?

Na poziomie 3. i 4. ewaluacja koncentruje się na rzeczywistości osób uczestniczących. Analiza zmian w zachowaniach OU w ogóle nie jest łatwa, a jeszcze trudniej analizować takie zmiany w wypadku warsztatów bardzo krótkich. W warsztatach antydyskryminacyjnych ważne są takie aspekty jak odkrywanie siebie i samoświadomość. Te elementy bardzo trudno weryfikować. W tym celu należałoby stale śledzić rozwój i osiągnięcia uczestników i uczestniczek warsztatu. Można wówczas przeprowadzić ewaluację odroczoną w czasie, w ramach której po upływie dłuższego czasu osoba prowadząca lub organizatorzy warsztatu kontaktują się z uczestnikami i uczestniczkami i wspólnie analizują zmiany, które zaszły od momentu zakończenia warsztatu. Ze względu na ograniczenia finansowe i czasowe taką ewaluację przeprowadza się często za pomocą ankiety internetowej lub wywiadów telefonicznych. Jeśli nie ma takich ograniczeń, bardziej użyteczne dane można uzyskać poprzez bezpośrednią obserwację lub pogłębione wywiady indywidualne.

Poziom 4. **Wyniki** – czy zmiany w zachowaniach osób uczestniczących mają pozytywny wpływ na instytucję/organizację/środowisko, w której/którym ta osoba działa/pracuje?

Na tym poziomie ewaluacja koncentruje się na środowisku pracy, działaniach OU i korzyściach wynikających z tego, że osoby te zostały przeszkolone. Pytania, na które poszukuje się odpowiedzi na tym poziomie, to: czy osoby uczestniczące wykorzystały wiedzę zdobytą podczas warsztatu? Czy wywarło to wpływ na działalność organizacji/instytucji lub sytuację grupy, do której adresują one swoją działalność?

Najistotniejsza wada ewaluacji na tym poziomie polega na tym, że – w odróżnieniu od innych doświadczeń i bodźców związanych z procesem uczenia się – niemal niemożliwie jest wyodrębnić długofalowych efektów określonego warsztatu. Uczestnicy i uczestniczki podążają własną ścieżką, a rozwijając się, uczą się nowych rzeczy, które utrwalają, pogłębiają lub podważają wcześniejsze doświadczenia. Trudno jest też dokładnie określić, jaki wpływ na organizację, grupy czy całe społeczności wywierają działania jednostek.

Wybór zakresu ewaluacji warunkuje m.in. **czas** jej przeprowadzenia. Najczęstszym błędem jest przeprowadzenie ewaluacji dopiero na zakończenie warsztatu. Myślenie o ewaluacji powinno towarzyszyć pracy nad warsztatem od samego początku, czyli od momentu definiowania profilu grupy i badania potrzeb. Informacje uzyskane podczas badania potrzeb są bowiem punktem wyjścia, np. do ewaluacji na poziomie zachowań i wyników (opierając się na Modelu Kirkpatricka).

Ewaluacja warsztatu

Ewaluacja warsztatu jest procesem zaplanowanym i zintegrowanym z programem warsztatu.

Proces ewaluacji zaczyna się wraz z przygotowaniem do warsztatu i trwa równolegle do jego realizacji.

Warsztat można poddawać ewaluacji co najmniej w czterech kluczowych momentach:

1. **Ewaluacja wstępna** (*ex-ante*). Ma miejsce po rozpoznaniu potrzeb szkoleniowych i opracowaniu programu warsztatu. Na tym etapie warto zweryfikować założenia i potrzeby, na których opiera się program oraz samą koncepcję programu i, w razie potrzeby, wprowadzić większe zmiany lub drobne poprawki.
2. **Ewaluacja ciągła**. Tego rodzaju ewaluację prowadzi się w trakcie warsztatu. Codziennie rewiduje się program, aby stwierdzić, czy jest zgodny z potrzebami i zmierza do realizacji ustalonych celów. Elementem tej ewaluacji jest zbieranie oczekiwań na początku zajęć oraz odwoływanie się do nich na końcu warsztatu. Ważne jest, aby stworzyć uczestnikom i uczestniczkom możliwość ciągłego komentowania i „kontrolowania” swego procesu uczenia się. Dlatego też, co rzadko jest uświadamiane, m.in. opracowany przez Davida Kolba model uczenia przez doświadczenie opiera się na stałym procesie ewaluacji, np. faza refleksji czy odniesienia danego doświadczenia do rzeczywistości (faza II i IV w cyklu Kolba) pozwalają obserwować proces uczenia zarówno osobom prowadzącym, jak i uczestniczącym, co z kolei jest bardzo spójne z modelem partycypacyjnym ewaluacji. Kluczowymi metodami takiej ewaluacji są rundki zamykające dzień czy przekazywanie uwag przez OU w formie pisemnej itp.
3. **Ewaluacja końcowa**. Tę ewaluację przeprowadza się na zakończenie warsztatu. Chodzi tu przede wszystkim o reakcje OU, ich opinie na temat efektów uczenia się, oceny stopnia realizacji celów ogólnych i szczegółowych itp. Najczęściej stosowanymi narzędziami są tu: ankiety dotyczące poziomu zadowolenia, wypowiedzi OU, prezentowanie swoich opinii w formie wizualnej, np. plakaty, odniesienie do oczekiwań, refleksja dokonywana przez zespół odpowiedzialny za zaplanowanie szkolenia.
4. **Ewaluacja po zakończeniu** (*ex-post*). Tego typu analizę nazywa się również „ewaluacją wpływu”. Przeprowadza się ją co najmniej sześć miesięcy po zakończeniu warsztatu, a koncentruje się ona na tym, jak – zdaniem osób uczestniczących – warsztat wpłynął na ich rozwój indywidualny, przełożył się na sytuację grup, na rzecz których działają czy instytucji/organizacji, w której pracują. Sięga się tu po takie metody jak analiza przypadku, ankiety lub wywiady z osobami współpracującymi z uczestnikami i uczestniczkami warsztatu, który jest poddawany ewaluacji, badanie całych organizacji itp.

Kiedy wiemy już, po co chcemy przeprowadzić ewaluację, jakie zagadnienie będzie poddawane ewaluacji oraz w jakim czasie powinniśmy ją przeprowadzić, należy doprecyzować, czego chcemy się dowiedzieć z ewaluacji oraz w jaki sposób to zweryfikujemy. Innymi słowy, żeby odpowiedzieć sobie na pytanie **czy warsztat był udany**, należy zastanowić się, **co oznacza** w wypadku danego warsztatu i dla nas jako osoby prowadzącej oraz innych osób włączonych w proces ewaluacji, **pojęcie „udany”**. Czy to, w jakim stopniu warsztat odpowiadał na realne potrzeby osób uczestniczących? Czy to, że ludzie zapamiętali i zrozumieli przekazywane im treści? A może to, że ludzie są zadowoleni?

Na tym etapie planowania i przeprowadzania ewaluacji ważnymi pojęciami są: kryteria ewaluacji, pytania kluczowe oraz wskaźniki satysfakcji.

Kryteria, pytania badawcze i wskaźniki satysfakcji

Kryteria ewaluacji to wartości, które są istotne dla danego warsztatu, zaś kluczowe pytania ewaluacyjne, to pytania badawcze, na które szukamy odpowiedzi (nie są to pytania, które potem znajdują się w narzędziach badawczych). Pytania te powinny nawiązywać do celu ewaluacji.

Kryteria i pytania kluczowe są ze sobą bardzo ściśle powiązane.

- **Trafność (adekwatność)** – może np. odnosić się do adekwatności celów warsztatu do potrzeb osób uczestniczących lub zastosowanych metod edukacyjnych w stosunku do celów edukacyjnych i treści.

Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- › Na ile cele warsztatu odpowiadają zdiagnozowanym potrzebom danej grupy?
- › Czy istnieją alternatywne, w stosunku do zastosowanych na warsztacie, metody realizacji celów edukacyjnych? Jeśli tak, to jakie? Co sprawiło, że osoba prowadząca zajęcia zdecydowała się na dane metody? Jakie były tego konsekwencje dla procesu edukacyjnego?

- **Skuteczność** – odnosi się najczęściej do stopnia realizacji celów i rezultatów warsztatu oraz określa wpływ czynników zewnętrznych na ostateczne efekty warsztatu. Czasem, w celu zbadania skuteczności jeszcze w trakcie procesu edukacyjnego, stosuje się „zadawanie prac domowych”, których wykonanie weryfikuje nabyte umiejętności, a także wykonanie jakiegoś zadania po zakończeniu całego cyklu edukacyjnego, np. przeprowadzenie warsztatu dyplomowego/zadaniowego przez trenerów i trenerki uczące się, jak prowadzić warsztaty antydyskryminacyjne.

Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- › Na ile zakładane cele zostały osiągnięte? Czego ludzie, np. przyszli trenerzy i trenerki, nauczyli się i w jakim stopniu odpowiada to założeniom programu?
- › Które z użytych metod są najskuteczniejsze (najlepiej przyczyniły się do realizacji celu)?
- › Jakie czynniki miały wpływ na rezultaty tego warsztatu?

- **Wydajność (efektywność)** – bada relacje między nakładami, kosztami, zasobami (finansowymi, ludzkimi, administracyjnymi), a osiągniętymi efektami danego warsztatu.

Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- › Na ile możliwe było osiągnięcie zakładanych celów niższym kosztem?
- › Na ile możliwe było osiągnięcie lepszych lub takich samych efektów przy użyciu mniejszych zasobów, np. w krótszym czasie?
- › W jakim stopniu kompetencje osób prowadzących były wystarczające do osiągnięcia zakładanych celów edukacyjnych?

- **Użyteczność** – określa stopień wykorzystania, zastosowania nabytych podczas warsztatu wiedzy i umiejętności w późniejszej praktyce. To kryterium najczęściej stosuje się w ewaluacji *ex-post*, ale także można je stosować w dłuższych procesach edukacyjnych, o ile mamy możliwość zaobserwowania zastosowania nabytej wiedzy.

Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- › Jak zmieniły się działania prowadzone przez osoby uczestniczące i w jakim stopniu zmiana ta jest związana z udziałem w warsztacie?
- › Na ile zakładane i nieoczekiwane efekty projektu były satysfakcjonujące dla OU?
- **Trwałość** – obejmuje pytania o ciągłość efektów (przede wszystkim pozytywnych) danej interwencji w perspektywie średnio- i długookresowej.

Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- › Do jakiego stopnia pozytywne skutki warsztatów były odczuwalne po ich zakończeniu?
- › Na ile pozytywne skutki będą odczuwalne również po zakończeniu warsztatów?

Pamiętaj, że wyżej wymienione kryteria nie są zamkniętą listą, a jedynie przykładami. W odniesieniu do warsztatu antydyskryminacyjnego jednym z kryteriów ewaluacji może być partycypacyjność procesu edukacji, rozumiana np. jako włączanie przedstawicieli i przedstawicielek grup, do których będą kierowane warsztaty, w proces ich przygotowywania i ewaluacji, lub kryterium empowermentu, czyli dbanie o uczestnictwo w warsztatach przedstawicieli i przedstawicielek grup, które najczęściej w procesach edukacyjnych są marginalizowane albo pomijane.

Jednym z ostatnich etapów planowania procesu ewaluacji warsztatów jest opracowanie sposobu zbierania potrzebnych informacji. Składa się na to dobór metod, technik oraz tzw. próby badawczej – podjęcie decyzji od ilu osób i reprezentujących jakie grupy, powinny zostać zebrane informacje.

Ważnym pojęciem w ewaluacji jest triangulacja, czyli spojrzenie z trzech punktów widzenia.

Wyróżnia się⁴⁷ cztery typy triangulacji, związane z różnymi:

1. źródłami informacji,
2. metodami ewaluacyjnymi,
3. osobami przeprowadzającymi ewaluację warsztatu (np. trenerzy/ki, superwizorzy/ki),
4. modelami edukacyjnymi.

Zastosowanie triangulacji pozwala wykryć sprzeczności i niespójności oraz oddzielić to, co jest pojedynczą opinią od pewnej prawidłowości. Pozwala również poznać specyfikę danej grupy i w przyszłości uwzględniać jej opinie przy tworzeniu programu edukacyjnego. W ewaluacji warsztatów można zastosować zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe zbierania informacji. Metody te wspomagają się, dzięki czemu można uzyskać pełniejszy obraz rzeczywistości.

Metodologia ilościowa zakłada istnienie obiektywnego świata, możliwość obiektywnego poznania go. Badania ilościowe skoncentrowane są na pomiarze oraz identyfikacji faktów, odpowiadają na pytania: CO, ILE, JAK CZĘSTO, W JAKIEJ CZĘŚCI, JAK SILNIE... (ilościowy opis rzeczywistości), np. ile osób uznało, że warsztat odpowiada ich potrzebom.

⁴⁷ Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000.



Stosując metody jakościowe zakładamy subiektywny charakter wiedzy i poznania. Badanie jakościowe jest próbą uchwycenia ukrytego sensu, który strukturalizuje to, co mówimy i to, co faktycznie robimy. Jest próbą wyjaśnienia „prawdziwego znaczenia” tego, co widzimy. Badania jakościowe prowadzą do rozumienia faktów i procesów oraz odpowiedzi na pytania: DLACZEGO, JAK TO JEST MOŻLIWE, W JAKI SPOSÓB... (jakościowy opis rzeczywistości), np. jak osoby uczestniczące w warsztacie definiują słowo „potrzeba”? W jakim stopniu werbalizowane potrzeby (oczekiwania) są spójne z realnymi potrzebami?

Przy podejściu ilościowym stosowane są głównie takie techniki jak:

- **Badania ankietowe** – ankiety audytoryjne (wszystkie osoby uczestniczące wypełniają je jednocześnie na sali szkoleniowej, najczęściej zaraz po zakończeniu zajęć), ankiety mailowe, internetowe. Przy korzystaniu z tej techniki należy pamiętać, aby każda ankieta miała w części tzw. „metryczkowej”, czyli określającej kluczowe cechy osoby na nią odpowiadającej, zmienne m.in.: płeć, stopień sprawności fizycznej, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia. Pozwoli nam to podczas analizy materiału zweryfikować czy istnieją różnice w postrzeganiu danego warsztatu z perspektywy kobiet i mężczyzn, czy też np. osób sprawnych i z niepełnosprawnością, i innych wymiarów tożsamości, w zależności od składu grupy warsztatowej i specyfiki warsztatu. Ważną kwestią w wypadku warsztatów antydyskryminacyjnych jest uwzględnienie takiej zmiennej jak przynależność etniczna. Należy jednak pamiętać, że w przypadku badania ankietowego, podanie swoich danych, także dotyczących pochodzenia etnicznego jest dobrowolne. Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r., Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141 zastrzega, że:
 - „1. **Każda osoba należąca do mniejszości ma prawo do swobodnej decyzji o traktowaniu jej jako osoby należącej bądź też nienależącej do mniejszości**, a wybór taki lub korzystanie ze związanych z tym wyborem praw nie pociąga za sobą jakichkolwiek niekorzystnych skutków.
 2. **Nikt nie może być obowiązany**, inaczej niż na podstawie ustawy, do ujawnienia informacji o własnej przynależności **do mniejszości lub ujawnienia swojego pochodzenia, języka mniejszości lub religii.**
 3. **Nikt nie może być obowiązany do udowodnienia własnej przynależności do danej mniejszości.**”
- **Analiza dokumentów ilościowych**, np. liczba kobiet i mężczyzn na warsztacie z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, może powiedzieć nam, jakie jest zainteresowanie danym tematem wśród obu płci, ale także ukierunkować naszą ewaluację na przyjrzenie się procesowi rekrutacji pod kątem uwzględnienia perspektywy płci.

Przy podejściu jakościowym stosowane są głównie takie techniki jak:

- Indywidualny wywiad pogłębiony.
- Zogniskowany wywiad grupowy (ang. *focus group*).
- Wywiady telefoniczne (scenariuszowe).
- Obserwacja.
- Rundka (może przyjmować różne formy, np. swobodne wypowiedzi OU, technika niedokończonych zdań, „kosz i walizka” – do kosza wyrzucam to, co niepotrzebne mi jest z tego warsztatu, a do walizki wkładam to, co chcę zabrać z sobą, „szuflada i kieszeń” – do szuflady wkładam to, co być może przyda mi się kiedyś, ale nie w tej chwili, a do kieszeni biorę rzeczy

niezbędne do szybkiego zastosowania i wykorzystania, metafora – *Gdybyś miał/a przedstawić atmosferę panującą na tym warsztacie jako pogodę, to jaka byłaby to pogoda?*

- Wizualizacja, np. rysunek tego, co było najważniejsze w szkoleniu.
- Dzienniki nauki – indywidualnie spisywana refleksja po każdym module tematycznym.
- Spotkania trenerskie – podsumowujące spotkania zespołu trenerskiego po każdym dniu zajęć lub zamknięciu jakiegoś etapu procesu edukacji.
- Analiza przypadku (ang. *case study*) – np. przeanalizowanie zmian, jakie zaszły w środowisku 2-3 osób biorących udział w warsztacie, w celu zobaczenie czynników sprzyjających zastosowaniu zdobytej wiedzy i umiejętności oraz czynników utrudniających jej zastosowanie.
- Analiza biograficzna – np. rozwój trenera lub trenerki w danym okresie z uwzględnieniem w tym rozwoju roli czynników zewnętrznych i zdarzeń życiowych (np. przy dłuższych cyklach szkoleniowych, rysowanie dróg życiowych, które przeszły OU w warsztatach od momentu pierwszej sesji do ostatniej).

Czym należy się kierować wybierając techniki zbierania informacji:

- co chcemy wiedzieć (jakie są nasze pytania ewaluacyjne, czy potrzebne są nam dane liczbowe, czy lepsze rozumienie pewnych procesów),
- gdzie można znaleźć potrzebne dane,
- ile mamy na to czasu i jakimi zasobami dysponujemy,
- jaka jest złożoność gromadzonych danych,
- jaka jest częstota ich zbierania,
- jakie są uwarunkowania kulturowe grup, które będą brały udział w badaniu.

Pamiętaj, że każda technika ma swoje wady i zalety, np. ankiety zapewniają większą anonimowość, ale jednocześnie często budzą zniechęcenie wśród ludzi. Wywiady pozwalają lepiej poznać opinie osób, ale jednocześnie są czasochłonne. Warto stosować różne metody podczas ewaluacji warsztatu. W wypadku ewaluacji warsztatów antydyskryminacyjnych ważne jest też to, że niektóre metody mogą być nieadekwatne do specyfiki grupy, np. długa, a do tego zapisana drobnym drukiem, ankieta będzie trudnym narzędziem dla osób słabowidzących. Ankieta może być także nieadekwatnym narzędziem w grupach, które słabo posługują się językiem polskim. Należy wtedy zapewnić dostępność ankiety w języku zrozumiałym/właściwym dla danej grupy, np. wietnamskim lub zdecydować się na inną technikę.

Po wyborze technik kolej na opracowanie narzędzi, np. ankiet lub pytań do wywiadów oraz zebranie informacji w zaplanowanych wcześniej momentach. Pamiętaj, że czas na ewaluację powinien być przewidziany w programie warsztatu, ponieważ jest to jeden z kluczowych elementów procesu edukacyjnego. Bez refleksji nie ma uczenia się, jest tylko nieświadome gromadzenie informacji i kompetencji.

Na zakończenie warto jeszcze wspomnieć kilka słów na temat prezentacji wyników ewaluacji. Mogą one przyjąć formę raportu lub jedynie prezentacji głównych wniosków i rekomendacji. Z punktu widzenia ewaluacji warsztatów antydyskryminacyjnych, istotne wydaje się upowszechnianie wniosków i rekomendacji. Ważne jest, aby dostęp do nich miały te grupy,



które były zaangażowane w proces ewaluacji. Warto zwrócić uwagę na dwie kwestie, po pierwsze, aby na początku ustalić, kto, w jakiej formie i w jakim zakresie zostanie zapoznany z wynikami ewaluacji, gdyż nie wszyscy muszą zobaczyć wszystko, choć standard jawności i przejrzystości działań rekomenduje upublicznianie raportów, np. poprzez strony internetowe lub publikacje.

Po drugie, należy pamiętać, aby raport z ewaluacji był zgodny z zasadą równości szans – spełniał kryteria dostępności dla wszystkich z uwzględnieniem specyfiki danego medium, tzn. zadbajmy o to, aby:⁴⁸

1. **Zróżnicować kanały upowszechnienia wniosków i rekomendacji z ewaluacji** – tak aby były one możliwe do odczytania przez różne grupy społeczne (np. raport, prezentacja, broszura publikowana z myślą o osobach słabowidzących – o ile wnioski z ewaluacji są ważne dla tej grupy osób – wydanie materiałów w alfabecie Braille’a, dostosowanie czcionek do osób słabowidzących, zwiększenie kontrastu, np. żółta czcionka na czarnym tle).
2. **Dotrzeć z informacją do grup, które były zaangażowane w proces ewaluacji** – zadbanie o np. zorganizowanie specjalnych spotkań omawiających wyniki ewaluacji z uwzględnieniem przestrzeni i czasu umożliwiającego uczestnictwo w tym spotkaniu wszystkim zainteresowanym osobom.
3. **Profilować materiały informacyjne przedstawiające kluczowe wnioski i rekomendacje z ewaluacji** szczególnie istotne z punktu widzenia danej grupy.
4. **Stosować język równościowy** – używać w raporcie żeńskich i męskich końcówek, niedyskryminującego i niestygmatyzującego żadnej z grup języka.

Na zakończenie warto przywołać zapisy ze *Standardów ewaluacji* opracowanych przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, a mówiących m.in., że:

Ewaluator powinien zachować neutralność światopoglądową w procesie ewaluacji, m.in. nie ujawniać swoich przekonań politycznych, religijnych, rasowych, itp.

W badaniu ewaluacyjnym powinno się zapewnić równość wszystkich podmiotów oraz poszanowanie różnic, takich jak: różnice kulturowe, etniczne, światopoglądowe, religijne, polityczne, rasowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientacja seksualna⁴⁹.

Podsumowanie

Podczas ewaluacji warsztatu antydyskryminacyjnego:

- dbaj o uwzględnienie perspektyw różnych grup biorących udział w warsztatach antydyskryminacyjnych oraz osób, z którymi te grupy współpracują w swoich środowiskach,
- zbieraj dane z uwzględnieniem perspektywy płci i wieku, stopnia sprawności, pochodzenia etnicznego (pamiętając o wspomnianych wcześniej ograniczeniach),
- planując metody badawcze uwzględniaj różnice kulturowe.

⁴⁸ Rozwiązania zapewniające równość szans w działaniach promocyjnych za: Raport z ewaluacji: *Równość szans w Programie Operacyjnym Rozwój Polski Wschodniej*, Idea Zmiany, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.

⁴⁹ *Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, Warszawa 2008.

Bibliografia:

Ewaluacja edukacyjna w pracy z młodzieżą. Pakiet szkoleniowy nr 10 Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2007.

Konarzewski Krzysztof, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000.

Raport z ewaluacji: *Równość szans w Programie Operacyjnym Rozwój Polski Wschodniej*, Idea Zmiany, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.

Standardy ewaluacji, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, Warszawa 2008.



AKADEMIA TRENINGU ANTYDYSKRYMINACYJNEGO

Część V



AKADEMIA TRENINGU ANTYDYSKRYMINACYJNEGO – INFORMACJE O PROJEKCIE

Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego to kompleksowy program Stowarzyszenia Willa Decjusza, kierowany do osób pracujących w organizacjach pozarządowych, zrealizowany i sfinansowany w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych.

Akademia oferowała intensywne szkolenie trenerskie, a także prezentację nowoczesnych koncepcji i dobrych praktyk w zakresie przestrzegania praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji.

Na etapie rekrutacji szczególnie poszukiwane były osoby z grup niedoreprezentowanych: mężczyźni, osoby niepełnosprawne, imigranci/tki, przedstawiciele/ki mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych. Po rocznym szkoleniu osoby uczestniczące nabyły kompetencje trenerskie i zdobyły przygotowanie merytoryczne do prowadzenia warsztatów antydyskryminacyjnych w swoich środowiskach.

Od września 2008 r. zrealizowane zostały dwie edycje Akademii, równolegle w dwóch pracowniach: genderowej oraz wrażliwości kulturowej. Program pracowni wrażliwości kulturowej przygotowywał do pracy w społeczeństwie wielokulturowym, prowadzenia oraz szkoleń wrażliwości i kompetencji międzykulturowych. Program pracowni genderowej przygotowywał do prowadzenia zajęć, które koncentrują się wokół zagadnień płci oraz funkcjonowania kobiet i mężczyzn w przestrzeni publicznej. Istotną częścią wspólnego programu były zagadnienia relacji pomiędzy mniejszościami i większością, kwestie związane z ludzką różnorodnością, przeciwdziałaniem dyskryminacji i poznanie wartości, jakie niesie ze sobą różnorodne społeczeństwo.

Eksperti i ekspertki projektu to przedstawiciele i przedstawicielki środowiska akademickiego, wiodących organizacji pozarządowych i instytucji działających na rzecz równouprawnienia kobiet i mężczyzn oraz mniejszościowych grup dyskryminowanych, a także doświadczone osoby specjalizujące się w szkoleniach interpersonalnych i metodologicznych. W sumie zaangażowanych było blisko 20 trenerek i trenerów oraz 40 wykładowczyń i wykładowców.

Całość obu kursów to po 10 intensywnych kilkudniowych zjazdów obejmujących 340 godzin dydaktycznych, w tym 250-godzinne szkolenie trenerskie. Po serii warsztatów, wykładów, dyskusji i zadań praktycznych uczestniczki i uczestnicy wypracowali programy własnych szkoleń dyplomowych i zrealizowali warsztaty antydyskryminacyjne w swoich lokalnych społecznościach dla blisko 300 osób (czerwiec 2009, czerwiec 2010).

Informacje:

Anna Kowalska, koordynatorka projektu, ania@villa.org.pl



PREZENTACJA ABSOLWENTÓW I ABSOLWENTEK AKADEMII

Osoby uczestniczące w I edycji Akademii – 2008/2009

pracownia wrażliwości kulturowej

Piotr Bystrianin	Fundacja Ocalenie	Warszawa
Julia Dmeńska	Stowarzyszenie Mierz Wysoko	Warszawa
Justyna Dubanik	Fundacja Od-Nowa	Warszawa
Anna Halbersztat	Spotkania - Stowarzyszenie dla Kultury i Edukacji	Warszawa
Anna Kudarewska	Dom Spotkań im. Angelusa Silesiusa	Wrocław
Maria Łój	Szkoła Podstawowa nr 67, nauczycielka wspomagająca edukację uczniów i uczennic romskich	Wrocław
Anna Makówka-Kwapisiewicz	Żydowskie Stowarzyszenie Czulent	Kraków
Małgorzata Smolik-Wyżałkowska	Liceum Ogólnokształcące nr XII	Wrocław
Małgorzata Symonowicz	Stowarzyszenie Pracownia Psychoedukacji Behandlungszentrum für Folteropfer	Kraków/Szczecin Berlin
Jan Świerszcz	Kampania Przeciw Homofobii	Warszawa
Joanna Talewicz-Kwiatkowska	Stowarzyszenie Romów w Polsce	Oświęcim
Monika Witalis-Malinowska	Spółeczne Towarzystwo Oświatowe, Gimnazjum nr 7	Kraków
Hanna Zielińska	Fundacja Forum Dialogu Między Narodami Idea Zmiany	Warszawa

pracownia genderowa

Joanna Białas	Montaż Idei	Warszawa
Barbara Borowiak	Fundacja Centrum Zmiany Społecznej	Trójmiasto
Monika Czapla	Inspiracje Mocy	Dąbrowa Górnicza Sosnowiec
Katarzyna Czerwonogóra	Fundacja FundAkcja Żydowska Ogólnopolska Organizacja Młodzieżowa	Warszawa
Magdalena Dunaj	Stowarzyszenie Kobiety.lodz.pl	Łódź
Marta Jasiurska	Sieć Wspierania Organizacji Pozarządowych SPLOT	Warszawa
Karolina Kędziora	Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego	Warszawa
Anna Koleszka	Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego	Kraków
Anna Kowalska	Stowarzyszenie Willa Decjusza	Kraków
Janina Kubacka	Stowarzyszenie Inicjatywa Kobiet	Poznań
Mirosława Makuchowska	Kampania Przeciw Homofobii	Wrocław
Małgorzata Młynarz	Grupa Lady Zone	Bielsko-Biała
Lena Rogowska	Stowarzyszenie Praktyków Kultury	Warszawa
Marta Siciarek	Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej	Warszawa Żyrardów
Ewa Stoecker	Stowarzyszenie Ekspedycja w Głęb Kultury Fundacja Autonomia	Zabrze Kraków



Osoby uczestniczące w II edycji Akademii - 2009/2010

pracownia wrażliwości kulturowej

Piotr Choroś	Stowarzyszenie Homo Faber	Lublin
Bettina Gerhardt	Berlińska Misja Miejska	Berlin
Joanna Grzymała-Moszczyńska	Towarzystwo Interwencji Kryzysowej	Kraków
Anna Jurek	Krakowski Klub Dialogu Bernarda Offena Polish Professionals	Kraków Londyn
Elżbieta Krawczyk	Stowarzyszenie ARABIA.pl	Warszawa
Tomasz Kuncewicz	Centrum Żydowskie w Oświęcimiu	Oświęcim
Anna Majda	Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa Wydziału Nauk o Zdrowiu Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego	Kraków
Judyta Nekanda-Trepka	Gmina Żydowska w Warszawie	Warszawa
Natalia Pamuła	Forum Dialogu Między Narodami Stowarzyszenie Jeden Świat	Warszawa
Katarzyna Tekień	Fundacja Partners Polska	Warszawa
Maciej Zabierowski	Centrum Żydowskie w Oświęcimiu	Oświęcim
Joanna Zalewska-Puchała	Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa Wydziału Nauk o Zdrowiu Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego	Kraków

pracownia genderowa

Aleksandra Cal	Kampania Przeciw Homofobii	Wrocław
Ewa Dąbrowa	Akademia Pedagogiki Specjalnej Fundacja Przyszłość z edukacją	Warszawa
Katarzyna Dułak	Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej Grupa Edukacyjna BezTabu	Gdańsk
Marcin Fiedorowicz	Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym	Warszawa

Agata Gnat	Stowarzyszenie Wspierania Organizacji Pozarządowych MOST - Regionalny Ośrodek EFS	Śląsk
Magdalena Grabowska	Stowarzyszenie Kobiety.lodz.pl	Łódź
Kinga Karp	Tworzymy Alternatywne Przestrzenie Centrum Praw Kobiet	Łódź
Barbara Klimek	Stowarzyszenie Liderów Lokalnych Grup Obywatelskich	Warszawa
Hanna Krachulec	Krakowskie Towarzystwo Pomocy Uzależnionym Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej	Kraków
Edyta Naczulska	Stowarzyszenie na Rzecz Rodziny Liceum Ogólnokształcące nr III	Chorzów
David Sypniewski	Stowarzyszenie Praktyków Kultury	Warszawa
Agnieszka Sznajder	Stowarzyszenie Doradców Europejskich PLinEU	Kraków
Tomik Tybora	Kampania Przeciw Homofobii	Warszawa
Anna Urbańczyk	Kampania Przeciw Homofobii	Gdańsk Warszawa



INFORMACJA O AUTORKACH

Maja Branka

Trenerka antydyskryminacyjna, superwizorka pracowni genderowej w Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego, a także superwizorka Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych. Ekspertka polityki równościowej i zarządzania różnorodnością, autorka materiałów szkoleniowych. Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej oraz Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych.

Współautorka i redaktorka publikacji nt. równości szans kobiet i mężczyzn: Równość szans kobiet i mężczyzn a rynek pracy. Poradnik dla Instytucji Rynku Pracy (Idea Zmiany, PSDB sp. z o.o. 2010), Zasada równości szans w projektach Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej (MRR, 2010). Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Poradnik (MRR, 2009), Podręcznik trenerski zarządzanie Firmą Równych Szans (EQUAL – Gender Index, Fundacja Feminoteka, 2008), Wdrażanie perspektywy równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego (Fundacja Fundusz Współpracy, 2008), Polityka równości płci na poziomie lokalnym (Fundacja OŚKA 2005), Koedukacyjna armia (Fundacja Partners Polska, 2005), Równanie na równość – przeciwdziałanie dyskryminacji w mediach (Partners Polska, 2004).

Dominika Cieślukowska

Psycholożka, trenerka umiejętności międzykulturowych i antydyskryminacyjnych, superwizorka pracowni wrażliwości kulturowej w Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego. Zaangażowana w krajowe i międzynarodowe przedsięwzięcia promujące politykę równościową, antydyskryminacyjną, dialog międzykulturowy i zarządzanie różnorodnością (szkolenia, projekty badawcze, konferencje, publikacje). Członkini Zarządu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, należy do International Association of Cross-Cultural Psychology, zakładała Sekcję Psychologii Międzykulturowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Współautorka publikacji zbiorowych, m.in.: Identity and Women Roles in Kosovo. Social and Gender Unchanged Change (w: A. Chybicka [red.], Gender and Multiculturalism, GWP, 2009), Problemy integracji osób odmiennych kulturowo/Acculturation: Integration of culturally different person (w: E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz, D. Cieślukowska, Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe. Podręcznik/ Vocational guidance and multicultural challenges, KOWEŻiU, 2006) i autorka artykułów w czasopiśmie naukowych i popularno-naukowych (Kultura Współczesna, 2[56]; Studia Psychologiczne, t. 44, z.1; Charaktery, 3/[122]; Psychologia w Szkole, 1[9]) oraz raportów eksperckich, m. in. Kosovo: '07. Sytuacja społeczna i kulturowa kobiet na przykładzie Albanek z regionu Dukagjini, (Partners Polska, 2008), materiałów dydaktycznych i szkolenio-

wych, m.in. *Od uprzedzeń do empatii i zrozumienia* (w: *Drama w kształtowaniu postaw antydyskryminacyjnych*, Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP KLATKA, 2010), *ABC edukacji międzykulturowej* (w: materiały dydaktyczne Stowarzyszenie Miku-szewo, 2009).

Justyna Dąbrowska

Psychoterapeutka, dziennikarka, redaktorka. Autorka książek o wychowaniu, tekstów poradnikowych, psychologicznych, felietonów, wywiadów. Założycielka i redaktorka naczelną miesięcznika „Dziecko”. Członkini Otwartej Rzeczypospolitej, Stowarzyszenia Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii oraz Polsko Izraelskiego Towarzystwa Zdrowia Psychicznego.

Katarzyna Sekutowicz

Trenerka z zakresu wdrażania polityki równości szans w projektach unijnych. Prowadzi Pozarządową Agencję Ewaluacji i Rozwoju przy Stowarzyszeniu BORIS. Superwizorka Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP oraz członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Współautorka książek dotyczących ewaluacji, projektowania i wdrażania perspektywy równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego.





Stowarzyszenie Willa Decjusza

Misja: Promujemy poszanowanie prawa do inności i własnej tożsamości z zachowaniem wspólnoty celów *pro bono publico*. Rozwijamy Willę Decjusza jako miejsce spotkań społeczności, religii i kultur oraz jako forum współpracy artystycznej i intelektualnej.

Stowarzyszenie działa od 1996 roku. Realizowane projekty mają charakter interdyscyplinarny, umożliwiając wieloaspektowe spojrzenie na rolę szeroko rozumianej kultury we współczesnym świecie. Ważne miejsce w programach przyznaje Willa Decjusza roli twórców w dialogu społecznym, integracji europejskiej, ochronie dziedzictwa kulturowego, problematyce mniejszości narodowych i kształtowaniu postaw tolerancji. Wybrane projekty: Letnia Szkoła Wyszehradzka, Międzynarodowe Letnia Akademia Sztuki, Renesans XXI wieku, Dagny - program stypendiów twórczych i wydarzeń literackich, Nagroda im. Sergio Vieira de Mello przyznawana za działania na rzecz pokojowego współistnienia i współdziałania społeczności, religii i kultur.

kontakt:

ul. 28 Lipca 17a, 30-233 Kraków
tel.: +48 12 425-36-44
villa@villa.org.pl
www.villa.org.pl

Droga Trenerko, drogi Trenerze,

proszę pamiętać, że nie zawsze jestem przygotowana na Twoją wiedzę. Boję się, że zmiana, której ode mnie oczekujesz, zbyt dużo będzie mnie kosztować.

Pokaż mi, że nie jesteś idealny, przyznaj, że Ty też czasami kierujesz się stereotypami. Powiedz, że ważne jest, aby to sobie uświadomić. Pozwól mi wyrażać nawet radykalne poglądy - chcę zobaczyć, jak je przyjmiesz i usłyszeć, co odpowiesz. W ten sposób stajesz się dla mnie wzorem do naśladowania.

Nie zniechęcaj się, szukaj wsparcia i nie trać pasji do swojej pracy. Wiem, że to trudne... Zaufaj sobie i uwierz, że to, co robisz, ma realny wpływ na zmianę społeczną. Dzięki Tobie świat może stać się kolorowy.

Bez Ciebie i Twoich działań będzie tylko szary.

Trzymaj się,

Tvoja (hipotetyczna) Osoba Uczestnicząca*

**List do trenera/ki, który powstał w ramach zajęć Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego*



partnerzy:



patronat medialny:



fundatorzy:



Projekt realizowany przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Lichtenstein i Norwegię ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego, Norweskiego Mechanizmu Finansowego oraz budżetu Rzeczypospolitej Polskiej w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych

Projekt zrealizowano przy udziale finansowym Miasta Kraków