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 chrześcijanizm. Inaczej będzie Eurabia[178].

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 lat[179]. 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: Amarantus, komentarz internauty/tki 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 prawoczłowieczą 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 obywatelek/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 wzbudzanie swoją postacią szacunku. To teologowie muzułmańscy ustalili na podstawie interpretacji wersetów koranicznych oraz opowieści o życiu proroka Mahometa[181], 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 muzułmanek[182].
- **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 muzułmanek 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 muzułmanek-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 zasłonę przykrywającą twarz. Za brak właściwego stroju lub odkryte włosy grozi pobicie przez policję religijną, a nawet więzienie[184]. 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.

grywają[185]. Warto podkreślić zróżnicowanie 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 czeczeńskich 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 Czeczenami 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 Czeczenki. Zakapturzony mężczyzna przewrócił je, bił i kopał, ciągnął za chustę, krzycząc: „Taliban do Czeczenii"[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 rasizm[188]

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 jednostki[189].

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: 'łysy naziol', 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. Zróżnicowanie genetyczne między populacjami o podobnych cechach fizycznych, jest bowiem równie duże jak zróżnicowanie 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 codziennym[190].

W jeszcze innych ujęciach spotkamy kolejne typologie rasizmu (np. koncepcje rasizmu symbolicznego i awersyjnego[191]) Część badaczy pisze wręcz o inflacji pojęcia, jego nadużywaniu, które prowadzi do dewaluacji znaczenia[192]. Niektórzy postulują potrzebę mówienia o wielu rasizmach[193] – dla podkreślenia różnic w doświadczaniu dyskryminacji przez grupy mniejszościowe (np. doświadczenie dyskryminacji wielokrotnej czarnych kobiet w Ameryce[194]).

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 społecznych[195].

Rasizm w Polsce

Choć zaledwie 1,23% społeczeństwa deklaruje przynależność do innej grupy narodowościowej niż polska[196], 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, *Umiłowana,* Znak, Kraków 2007.

funkcjonariusza policji (a także zamieszki po tej tragedii)[197], pobicia zagranicznych studentów w Białymstoku i Warszawie, spór o ośrodek 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 Rydzyka[198] 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 ukraińskiego[199]. Aż 56% ankietowanych zgadza się ze stwierdzeniem, że dobrze jest jeżeli jedno państwo zamieszkują ludzie tej samej narodowości, przeciwnego zdania jest 34% badanych[200].

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 religijnej[202]. 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 nieznajomość 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 postępowania[204]. Brakuje też kompleksowych opracowań dotyczących dyskryminacji rasowej w innych obszarach życia społecznego – edukacji, opiece zdrowotnej, wymiarze sprawiedliwości, na rynku pracy[205].

---

[195] Zob. także: *Niebieskoocy*, scen. i reż. Bertram Vehaag, prod. DENKmal-Films GMBH et al., 1996. Dystrybucja w Polsce: Stowarzyszenie Kobiet 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 pseudonaukowości 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 gardeł*** – 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/bandyci/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 języku[206], podkreślaj konieczność uwzględniania opinii przedstawicielek/li mniejszości na temat sposobu mówienia o nich samych[207], pokaż dlaczego wierszyk może utrwalać 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 Cieślikowską – *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* – Iyke 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 Sineaeva, 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-Wyczałkowska

Przykład

Człowiek odwróci głowę[208]

(…) Najbardziej się bałam, kiedy w końcu dostaliśmy z mężem mieszkanie socjalne w kamienicy na Żeromskiego. Takiego strachu to wcześniej nie czułam. Przedtem u ojca mojego 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 odszedł. 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 całej Żeromskiego nie znalazł. Męża mojego 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 mojego chłopa 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 lecą. 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 łysego – 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 wytłumaczą, 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 Sebastiana, przebadała w tym roku doświadczona lekarka laryngolog, zrobiła audiogram. O*ni 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 zajęcia 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 dzieckiem[211]. 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 ofiarnego[212]. 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 Bladycz, 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 życia[213]. 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 niewolnik[214], 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 powiesić[215]. 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 podziać 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 Sinti (Cyganie niemieccy), w większości wiodący poczciwe życie niemieckich mieszczan.

Setki lat prześladowań nauczyły Romów niezwykłej 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 włóczęgów[218]. Sami Romowie zawsze jednak mieli silne poczucie swojej odrębności i wspólnoty, których głównymi wyznacznikami są indyjskie pochodzenie, język Romani, romski kodeks zwyczajowy[219]. 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 Romami[220].

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 nienawiści[222]. 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 siebie*[226].

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 nawykom i wadom charakteru czy domniemanym niedostatkom 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 brudasy***

  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 za 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. Kowarska: *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 Kobiet 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 kobiet[227].

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. Dobre, 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 rasizm. 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 funkcjonując w różnych społecznych instytucjach (rynek pracy, związki wyznaniowe, dyskursy polityczne, edukacja), utrzymują 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 wchodzą 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 wyszydzają 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 realizowanie 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 niestosowności 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. Wytłumacz, 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. Wytłumacz, 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-feminiści) 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 antyklerykalizmem, nienawiść przesłania perspektywę racjonalnego myślenia. Niepotrzebnie (...). Artykuł przekonuje 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 kombatanci. Wzór wniosku i odpowiednie formularze zamieszczono na stronie internetowej urzędu miasta wojewódzkiego z adnotacją, że wypełniając formularz warto korzystać ze wskazówek znajdujących się odnośniku do pliku PFD zatytułowanego „Guidelines for online applications". Budżet projektu należało sformatować w programie Microsoft Excel i przesłać przy pomocy specjalnego programu do składnia 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 dotykającego 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 punku 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 dyskryminacji[232].

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 zróżnicowania 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 *(Ciężko 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 intersekcjonalnego 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 strereotypizacji 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), ww.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 odsyłamy 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 Cieślikowska

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,* Sic!, 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 płeć*, 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. Płeć 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.

Zbyszko 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 Cieślikowska, Ewa Kownacka, Elżbieta Olczak, Anna Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe – podręcznik,* KOWEZiU, 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 Tayor (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 człowieka[1] 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 Knowles[2]. 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.

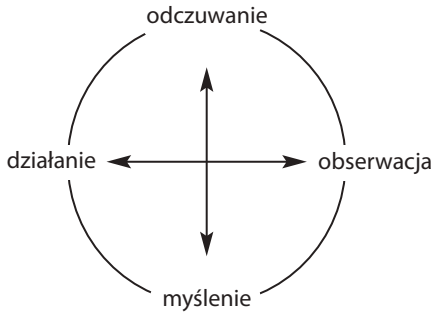
Ważnym elementem budowania poczucia bezpieczeństwa jest określenie zasad pracy – kontraktu, który pomaga ci w egzekwowaniu zasad porządkowych, np. punktualności, ale również jest narzędziem budowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Roli kontraktu poświęcamy osobny rozdział tego podręcznika.

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 dominują[4].

- **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:

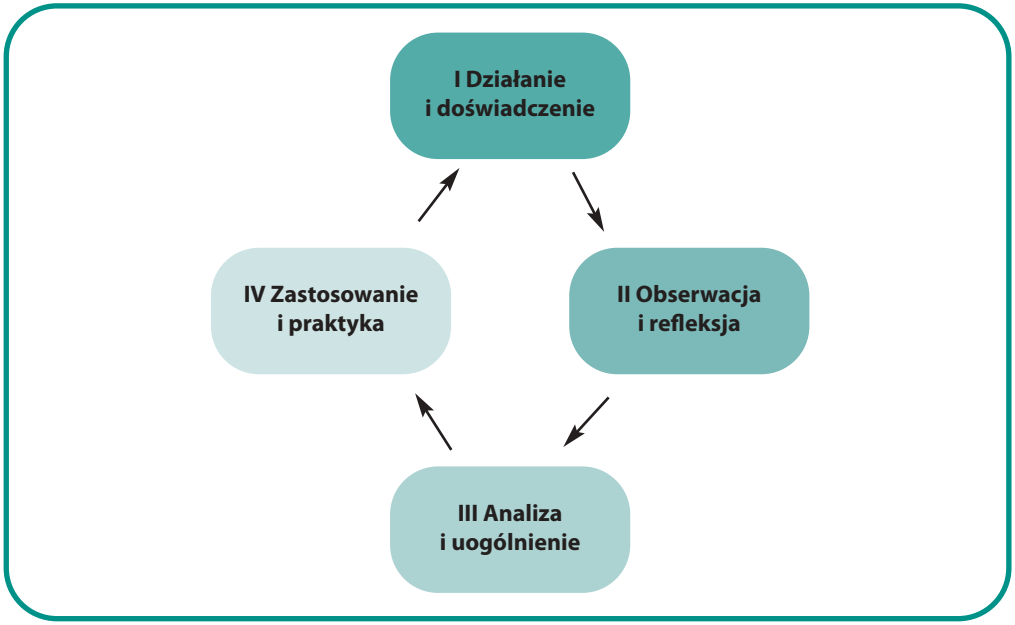
1. Tworzenie sytuacji, w której osoby uczestniczące biorą odpowiedzialność za swój proces uczenia się.
2. Tworzenie przyjaznego, bezpiecznego środowiska edukacyjnego.
3. Wykorzystanie metod odwołujących się do różnych stylów i sposobów uczenia się.

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.

Experiential Learning Model[5]



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 osiągania 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 nastręczać 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,

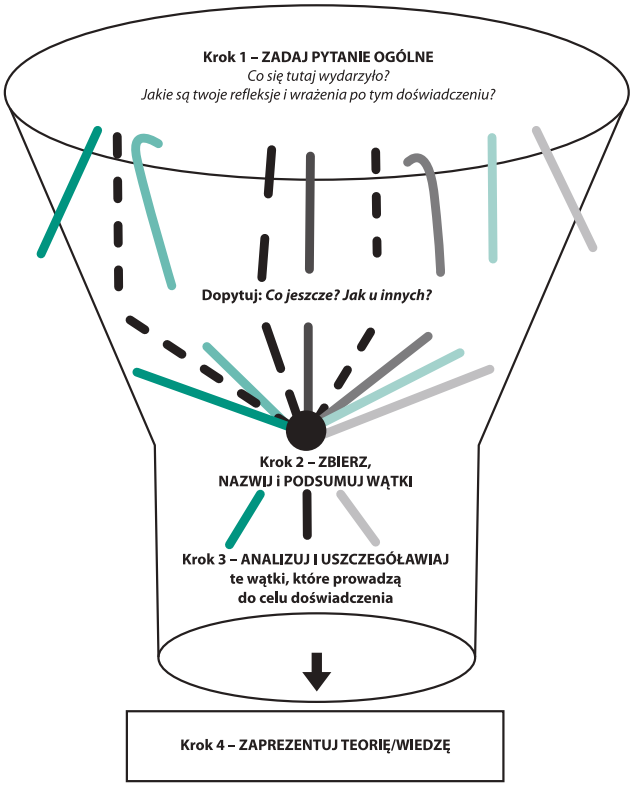
Krok 4 – prezentujesz teorię: wiedzę na temat poszczególnych ryb – łacińskiej nazwy, sposobu żywienia, osiąganej wagi i wielkości, miejsc występowania, możesz omówić też środowisko, w którym żyją i zależności występowania pomiędzy poszczególnymi gatunkami.

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 odsłuchiwania 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 mówiłyście 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-większość[7]

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 – wchodzą 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** – przykrywka 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 klano przy słowie *bo/ale*…
4. **Tabu** – słowo, któremu towarzyszy gest zakazu, np. kiedy ktoś mówi *ponieważ*, grupa mówi *pssst*, 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, zaproś 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 – odpowiedz, 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 odniosą 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, zadbaj 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:

Podsumujmy 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 zrobi. 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, strategie 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.

<table>
<tr><th colspan="2">Krok 3 – analizuj i uszczegóławiaj wątki, podsumowuj, dodaj, jeśli czegoś zabrakło.
Na tym etapie następuje już analiza intelektualna wątków, przyglądanie się zależnościom i mechanizmom.</th></tr>
<tr><th>Wariant 1</th><th>Wariant 2</th></tr>
<tr><td>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.</td><td>W tym doświadczeniu pojawiło się bardzo wiele wątków, my teraz szczegółowo przyjrzyjmy się dwóm z nich: relacjom grupowym większość – mniejszość oraz roli zachowań wykluczających, tzw. mikronierówności.</td></tr>
<tr><td colspan="2">1. Relacje większość – mniejszość (wątek wspólny dla obu omówień)
• Pytania analityczne:
Jakie mechanizmy, które uruchomiły się w tym doświadczeniu, zauważyliście? Jakie ukryte założenia towarzyszą podziałowi na „my-oni”?
• 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.</td></tr>
<tr><td>2. Strategie grup mniejszościowych
• Pytania analityczne:
Co robiły osoby z grupy mniejszościowej? Jak starały się włączyć?
Jak byśmy mogli nazwać taką strategię?
Czy próbowaliście/łyście zjednoczyć siły?
• Spisanie plakatu.
Przykładowe strategie grup mniejszościowych opisane są w II części podręcznika.
• Podsumowanie i zamknięcie wątku.</td><td>2. Mikronierówności
• Pytania analityczne:
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?
• Spisanie plakatu i podsumowanie.
Więcej o mikronierównościach w części III tego podręcznika.</td></tr>
</table>

3. Władza grupowa i jednostkowa • **Pytania analityczne:** *Jakie założenie kryło się za działaniami grupy większościowej, dlaczego 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?* • **Podsumowanie i zamknięcie wątku.**	
4. Strategie grupy większościowej **– rola świadka/świadkini** • **Pytania analityczne:** *Kto z was się zastanawiał, czy można poinformować o zasadach? Dlaczego tego nie zrobiłaś/eś?* *Zauważcie, że brak interwencji też jest podjęciem decyzji. Często racjonalizujemy brak interwencji tłumacząc, że wahamy się do końca czy zrobić coś, czy nie, jednak w efekcie, nie podejmujemy interwencji. 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?* • **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 mechanizmu 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: *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?*	**4. Praca w grupach:** *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 uwzględniało różnorodność grup społecznych?* Lub *Zastanówmy się wspólnie nad sytuacjami z waszego życia, kiedy doświadczyliście lub stosowaliście mikronierówności, jakie zachowania mogą być przykładem mikronierówności, również w języku?* **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 nieznany 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 pracownic/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 zamawiającej[8].

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 powinny 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 wchodzą 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 te[9]:

- 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 Niemierkę[10]. Według taksonomii celów edukacyjnych Niemierki powinny one zawierać następujące elementy:

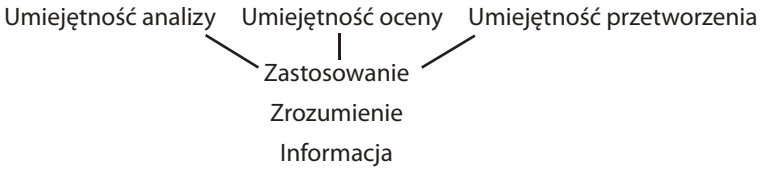
- działanie – jest opisem działania, które ma być wykonane i wyrażone za pomocą czasownika w stronie czynnej (np. osoba uczestnicząca: nazwie..., rozpozna..., zastosuje..., naszkicuje..., obliczy..., skoczy...),
- treść – wyraża przedmiot, temat lub materiał, w stosunku do którego działanie ma być wykonane,
- 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 znała 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 zostawiałoby przestrzeń dla osób uczestniczących do adoptowania 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 elementy[11]:

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. Zdobycie wiedzy dotyczącej roli tożsamości w życiu	• Kim jestem/skąd pochodzę? • Wymiary tożsamości • Płynność/wielość 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. Zdobycie wiedzy na temat: mechanizmów, rodzajów, definicji dyskryminacji, skali zjawiska 2. Nauczenie 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. Nauczenie 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 szkoleniowa[12] 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 wyodrębniać 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: DLACZEGO? 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 warsztat[13]. 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 Cieślikowska

METODY WARSZTATOWE W KONTEKŚCIE ANTYDYSKRYMINACJI I RÓŻNORODNOŚCI

Mamy dwie możliwości:
albo podjąć jakiekolwiek, 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 ogólnych[14] – 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 antydyskryminacyjnym[15]. 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, *Poradnik 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 wpisaną 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 równolegle 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 stereotypizujacych/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 społeczne[16].
- 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 kategoryzacji[17].

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 zróżnicowania 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/kulturowych[18], dramy, wizualizacji.

Kontakt może bardzo pomóc w uzyskaniu trwałej zmiany, gdyż postawy ukształtowane własnym doświadczeniem są bardziej zdecydowane, łatwiej dostępne i bardziej oporne 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 zachecają 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. akwarium[19]: 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 zgłoszą 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 twierdzimy, że jedne metody są lepsze od drugich. 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, akwarium) 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 oddziaływania[20].

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 nieuświadamianymi 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.

Pawlęga 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 Fracisco 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 Frascisco 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 Cieślikowska

ROLA I FUNKCJE KONTRAKTU W PROWADZENIU ZAJĘĆ ANTYDYSKRYMINACYJNYCH[21]

Przezwyciężenie 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 Cieślikowska, *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 Cieślikowska, 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. • Pobudzenie aktywności i zaangażowania OU. • Oswojenie OU z metodami aktywizującymi. • 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 zadbaj, 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. Oczekiwania i obawy (a) Oczekiwania
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 *(inni czują tak samo jak ja!)*. • Sygnał dla OU, że jest tu miejsce na wyrażanie swoich opinii, także tych niepopularnych, trudnych do zakomunikowania.
Zawartość: • Nazwanie/oswojenie/rozwianie 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 zapewniaj, 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 przekształcaj na język pozytywny (co można/należy robić), a nie zakazy (przeczenia zaczynające się od „nie"), np. *nie przerywamy sobie*, zamień na *słuchamy się,* lub *w jednym momencie mówi jedna osoba*.
- Podkreśl, że zasady współpracy są otwarte, zawsze można się do niech odwołać, wrócić do nich i je renegocjować.
- 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 zajść 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 pomaga 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 uczestniczyłaś/łeś: 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 dyskutowania (słuchamy się, w jednym momencie mówi jedna osoba, sygnalizujemy chęć zabrania głosu, nie oceniamy), wartości grupowe (aktywność i zaangażowanie, prawo do błędu, dyskrecja, szacunek, otwartość).

  Nawet jeżeli osoby uczestniczące nie zaproponują 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 wyzwaniami 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: *Przeformułowuj 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 warsztat. Mimo szlachetnego celu, sposób realizacji może wywołać niepożądane skutki. Działając w dobrej wierze możesz wysyłać 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/ą 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 punków 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: DYSKRECJA I PRYWATNOŚĆ**
- **MÓWIENIE W SWOIM IMIENIU: BEZ GENERALIZOWANIA**

Różnice w podejściu do jednostki w grupie:
ORIENTACJA
INDYWIDUALISTYCZNA
vs KOLEKTIWISTYCZNA

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 to 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 znajomych. 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 zbyteczna formalność, nie mająca przełożenia na funkcjonowanie i dotrzymywanie 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 wykluczania, 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 przyjrzeć się wprowadzanym zasadom z różnych punktów widzenia i mieć świadomość, w których miejscach wprowadzane reguły mogą mieć swoje ograniczenia. Trener bądź trenerka, który/a przygotuje się do różnorodnych podejść do kontraktu i specyficznych zasad, może zaoszczędzić sobie wielu trudności, zmagań 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.

- Zapoznawanie 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, Cieślikowska Dominika, Dymowska Małgorzata, Osoby Uczestniczące w zajęciach pracowni genderowej ATA2, *Materiały szkoleniowe ATA,* Willa Decjusza, Kraków niepublikowane materiały szkoleniowe 2010.

Branka Maja, Cieślikowska 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 każdego*[25].
>
> 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 zaimprowizowana 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-przegrany[26].

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 • ułatwiaj 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: osiąganie 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 facylitora/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 lubią, bo muszą, bo chcą, bo chcą się „pokazać", bo chcą zaimponować innym swoją wiedzą.*

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, mogąc 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/ą sobą: jaka jest twoja gotowość do zmiany zdania i bycia przekonanym/ą 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 prowadzanie 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 uwagą 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 osiąganiu 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 stosujmy przede wszystkim pytania otwarte!

Rodzaje pytań otwartych	Cel	Przykład
Wyjaśniające	Pozwalają rozwinąć, wyjaśnić, ukonkretnić wątek, nieprecyzyjne pojęcia. Pomagają neutralizować oceniającą wypowiedź.	*Kogo masz na myśli mówiąc „wszyscy"?* *Kto to jest dla ciebie „przeciętny Polak"?* *Co dla ciebie znaczy „bez sensu"?*
Hipotetyczne	Uruchamiają twórcze myślenie, pozwalają na zdystansowanie, „testowanie" pomysłów.	*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 musiałoby spełniać warunki?*
Włączające	Pozwalają sprawdzić, kto jest obecny, a kto jest niesłyszany w rozmowie, ułatwiają włączenie każdej osoby w rozmowę.	*Kto jeszcze nie zabierał/a głosu?* *Czy wszystkie głosy i perspektywy zostały już przedstawione?* *Kto, z osób które nie mówiły, chce zabrać głos?*
O alternatywę	Pozwalają rozszerzyć opcję, porównać alternatywy.	*Mamy tutaj dwa pomysły, czy są inne rozwiązania?* *Czy jest rozwiązanie, które zabezpieczy potrzeby zarówno kobiet, jak i pracodawców?*
O motywację	Pozwalają „zanurkować", dopytać o potrzeby, oczekiwania, interesy stojące za danym twierdzeniem.	*Dlaczego tak sądzisz?* *Jakie jest uzasadnienie tej opinii?*
O konsekwencje	Pozwalają pomyśleć nie tylko o rozwiązaniu, ale również sprawdzić jego konsekwencje.	*Załóżmy, że wprowadzone zostanie to rozwiązanie, jakie będą jego konsekwencje dla kobiet, dla mężczyzn, dla uchodźców, itd.?* *Kto zyska? Kto straci?*

Opracowanie własne

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 myślą 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 wyrwanie 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 wysłuchana. 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/czynie, 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 retorycznym 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

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
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, zadbaj o „miękki" 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 mężczyźnie[27].

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 rozmowę[30].

Wiele z tych zachowań to również mikronierówności, o których szerzej piszemy w części drugiej publikacji.
Należy uwzględniać 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** – ułatwiaj 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 związanie 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, podzielanie 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.
- **Usuwaj 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, autorytetów, 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. Technikalia 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 zakończenie 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!,* Warszawa1994.

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 – płeć, 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 miałaś/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, miałaś/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 pojawiamy 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 wyższościowo 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 ucząca 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 dyskryminacja[32], 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.pl[33] *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. Zauważ: istotą edukacji antydyskryminacyjnej jest uczenie szacunku i docenianie równości i różnorodności. Sytuacja, w której istnieje różnica zdań, niezgoda, odmienność 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 odmienności 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 nastręcza 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 rozwiejemy. 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-facylitacyjne, 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 poglądy[34], 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: *Źle…*
- 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 – walczymy, bronimy siebie.

Przykład

W trakcie ATA omawiałyśmy/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 wpłynie to na zmniejszenie uprzedzeń wobec grupy jako całości. I czarny scenariusz: kiedy ujawnienie wrażliwej in-

[35] Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), S*to 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

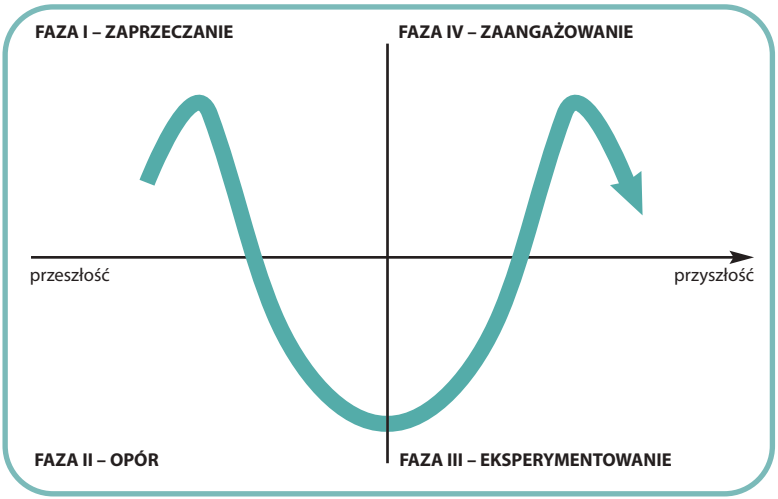
Rozumienie oporu z perspektywy zarządzania zmianą

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 etapach[36].

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/ej 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 koncetrują 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. Zacznijmy 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 warsztat, 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, zmodyfikowałyśmy 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 warsztat 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	*- To tak naprawdę nie wpłynie na moją pracę.* *- Nigdy nie dostaniemy pieniędzy, aby porządnie to zrobić.* *- Używałbym tego, gdybym musiał, ale nie muszę…*
Opór - złość - upór - oskarżanie	*- To jest całkowicie niesprawiedliwe…* *- Nie rozumiem jak …; Tak, ale…* *- Bez sensu!* *- Ktoś nie przemyślał tego do końca.*

Eksperymentowanie - ożywienie, niepewność - zbyt wiele pomysłów/możliwości - niejasność priorytetów	*- Może to nie jest takie głupie?* *- A może zrobimy to tak…, albo tak…?* *- Ale tak naprawdę, co jest najważniejsze?*
Zaangażowanie - skupienie się na rezultatach/wywieranym wpływie - jasność, co do kolejności podejmowanych kroków - planowanie następnej zmiany - wiara w możliwość przystosowania się do zmiany	*- OK, już wiem o co chodzi* *- Skoro działa już X, to zastanówmy się, co zrobić z Y?*

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, wóczas 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.
- Doceń i wyraź 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. Deutscha[37]

Warto podkreślić wyrażenie „spostrzegają", co oznacza, że niezależnie od obiektywnych warunków, tzn. rzeczywistej sprzeczności zasobów, potrzeb, bądź wartości, ważne jest to, iż w taki sposób są spostrzegane. A zatem:

Opór możemy określić jako sytuację, w której poszczególne osoby uczestniczące lub grupa jako całość spostrzega 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'a[38]:

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/ą). 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 wypływających 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 grupowego[39]

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 wchodzą 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
Na pewno mi się to nie przyda. *Aha, czyli nie będzie twardej wiedzy, tylko będziemy sobie tak tu dyskutować.* *Uczestniczyłam już kiedyś w podobnym warsztacie, był świetny, ale kto inny prowadził – XYZ, zna ją pan/i?* *No to może tak jakoś szybciutko się z tym uporamy i wcześniej skończymy, bo na prawdę ważne sprawy mamy jeszcze dziś w biurze do załatwienia.*
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 – przeformułowuj opinie i oskarżenia – *Rozumiem, że pojawiła się wątpliwość dotycząca formy zajęć i ich przydatności w pracy zawodowej.* 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
Przykłady[40]
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 dobierać słowa?* *Czy muszę zabierać głos, czy będą 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 będą 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
O, krąg jak dla AA? I co będziemy robić terapię grupową? 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 pojawią przed warsztatem – nie reaguj. Daj osobom wypowiedzieć swoje obawy – widocznie tego potrzebują. Nie przesadzaj osób, 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
Kto wymyślił to miejsce? Jak można nie zapewnić miejsc do parkowania? Nie ma kawy?! *Moje myśli są już na wakacjach, trudno będzie mi się dzisiaj skupić.* *Mam chore dziecko, więc nie wiem czy do końca zostanę, będę musiała być pod telefonem.* 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. Wyraź 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 problemowe[41].

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 antydyskryminacyjnych[42]. 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 kwiatka 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 etykietki, 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 przyjrzeć 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 dotykają 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.

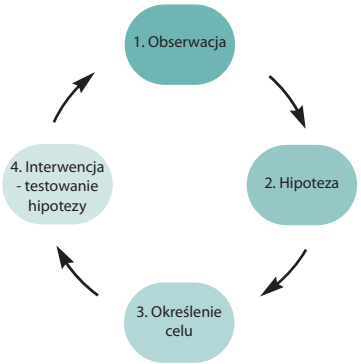
- **Uprzedź o nich kotrenera/kę** – proś o wsparcie, informację zwrotną, bądź podejmowanie interwencji, jeżeli sam/a nie masz gotowości zająć się daną sytuacją, wiesz, że dany wątek, czy konkretna osoba stanowią dla ciebie trudność.
- **Chroń siebie** – zadbaj o siebie, jeżeli podczas każdego warsztatu 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/ą, 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 działanie, 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 dyskusje, 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 wypowiadanymi 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 protekcjonalnie, więc nie bądź niespójna i przyznaj, że to, jak cię traktują w pracy nie jest żadną formą troski, a zwykłym paternalizmem i „upupianiem".*
- Ocenie – wypowiadaniu 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 wyczucie, 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 innych[44].

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. *No przecież to nie wina kobiet, że gorzej pracują i nie można na nich polegać, to po prostu kwestia biologii.*	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. *O proszę, co to za ziewanie, co to się tam w nocy działo?* *O, w tej grupie jest tylko jeden kolega, Bartek trzymaj się, cztery kobiety, jak ty to obrobisz*?	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 8 – Postaw granicę i wyraź oczekiwanie zmiany zachowania Nr 12 – Nie rób nic
Milczenie, unikanie kontaktu wzrokowego, bierność	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 7 – Uznaj i doceń
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 *Skąd pani ma te wiadomości, przecież nikt na poważnie nie zajmuje się tym tematem*.	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 12 – Nie rób nic
Podważanie danych, bądź źródła danych *Pierwsze słyszę, te dane są bez sensu. Kto robił te badania? Jaka była próba?*	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 *Nie no, o czym my tu mówimy, są ważne problemy, którymi trzeba się zająć!* *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.*	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 8 – Postaw granicę i wyraź 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: *Unia zaczyna od równości kobiet i mężczyzn, a zaraz geje będą adoptować dzieci i rozpadną się rodziny.* b) **fałszywa analogia** – założenie, że rzeczy podobne pod jednym względem muszą być podobne też pod innymi: *Skoro wszyscy mają mieć równe prawa, to zrównajmy też w prawach i pedofilów, przecież to też jest miłość.* c) **błąd kompozycji** – założenie, skoro jakaś cecha jest prawdziwa dla części, to jest też prawdziwa dla całości: *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.*	Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 8 – Postaw granicę i wyraź oczekiwanie zmiany zachowania

Wyższościowe zachowania werbalne i niewerbalne: przerywanie, prychanie, przewracanie oczami, kręcenie głową. *Przecież nie będziemy denerwować pięknych kobiet – chcecie równości, to proszę bardzo. Bo w rzeczywistości to jest tak…,*	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 *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.*	Nr 10 – Odwołaj się do celów Nr 7 – Uznaj i doceń trudności
Prowokacja, badanie granic osoby prowadzącej, pytania osobiste. *A ty jesteś feministką/lesbijką/gejem/wierzącą/...*	Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 10 – Odwołaj się do celów Nr 11 – Odwołaj się zasad Nr 12 – Nie rób nic
Negowanie możliwości zmiany *Tego się nie da zrobić, to jest po prostu nierealne.*	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 4 – Pokaż kontekst i proces Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa Nr 9 – Wyjaśnij na czym polega równościowa perspektywa
Niezgoda na definicje, wiedzę, równościową interpretację *Gender nie jest żadnym ograniczeniem, to po prostu kulturowe ramy, które ułatwiają nam funkcjonowanie.*	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa Nr 9 – Wyjaśnij na czym polega równościowa 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?
Przecież to jest bez sensu, kto tak zrobił te badania, tak się nie robi! Możesz zapytać: • *Czy dobrze rozumiem, że wątpliwości budzi metodologia badań?* 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: • *Czy poza metodologią, są też inne wątpliwości związane z kwestią XXX? Przyjrzyjmy się temu, co nie jest jasne.*

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?
No przecież to nie wina kobiet, że gorzej pracują i nie można na nich polegać, to po prostu kwestia biologii. Możesz zapytać: • *Jakie założenia stoją za tym twierdzeniem?* Zebrać odpowiedzi od grupy, a następnie powiedzieć na czym polega determinizm biologiczny. Możesz też ujawnić założenia: • *Słysząc 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?* Możesz kontynuować pytaniem do grupy: • *Czy takie jest wasze doświadczenie? Jaka jest wasza opinia?* Oczywiście, możesz również wprost nazwać sytuację – *takie twierdzenie jest seksistowskie* – 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?
Tego się nie da zrobić, to jest po prostu nierealne, nie widzę możliwości, żeby projektodawcy zaczęli pisać takie projekty. • *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.* Ważne – nie wchodź w polemikę i przekonywanie czy coś jest realne, czy nie. Jeżeli w grę wchodzą 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?

Myślę, że wprowadzanie regulaminów w takich delikatnych kwestiach, jak dyskryminacja, nie przyniesie rezultatów, takie regulaminy nigdy się nie sprawdzają.

Parafrazuj i zapytaj grupę:

- *Rozumiem, że twoją wątpliwość budzi skuteczność takiego narzędzia, jakim jest regulamin antydyskryminacyjny w miejscu pracy. Jak jest u innych, co myślicie o tym rozwiązaniu? (…)*

następnie kontynuuj:

- *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.*

6. Nazwij sytuację – powiedz i nazwij, co się dzieje, bądź zapytaj grupy, jak by nazwała tę sytuację

Po co?

Żeby pokazać, co faktycznie się dzieję, 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 scence, mówiły wprost, że była to sytuacja przemocy, uległości i zastraszenia, 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 – *Co się teraz tutaj dzieje? Ile jeszcze argumentów można wymyślić, żeby usprawiedliwić przemoc?* 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.

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.

Interwencja:

- *Sprowadzasz teraz temat przemocy do absurdu* (nazywasz sytuację). *W Polsce ok. 20% kobiet doświadcza przemocy domowej* (i podajesz fakty).

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 argumencie 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 doceń trudności, zaproś 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?
To jest niemożliwe, żeby tak było. Pierwsze słyszę. • *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?*

8. Postaw granicę i wyraź 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?
Na tym warsztacie nie ma przestrzeni na żarty z przemocy domowej. To poważne zjawisko. Nie rób tego więcej.

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 *(różnica w wynagrodzeniach między kobietami i mężczyznami wynosi 20%)* a prywatnymi opiniami *(to nie jest aż tak dużo).*
Kiedy?
Nie zgadzasz się na definicje, 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?
Gender nie jest żadnym ograniczeniem, to po prostu kulturowe ramy, które ułatwiają nam funkcjonowanie. • *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.*

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 mówi 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 o Experience

Często po zakończonym warsztacie zadajemy sobie pytanie, czy był on dobry? Ewaluacja[45], 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

[48] Definicja ewaluacji wypracowana przez Międzynarodowy Komitet Ewaluacyjny w 1981 i najczęściej obecnie stosowana brzmi: *systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu.*

i przedstawicielek 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 badania[46].

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 *(z ang. context)* – czy wybrano właściwe cele dla tego warsztatu? 2. Ocena wkładu *(input)* – czy program dobrze zaplanowano? Czy dysponujesz odpowiednimi środkami na zorganizowanie tego warsztatu? 3. Ocena procesu *(process)* – jak przebiegał warsztat? Jakie były opinie OU? 4. Ocena efektów *(products)* – 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 organizacje 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 wyodrębnienie 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 Kirkpatrika).

Ewaluacja warsztatu

Ewaluacja warsztatu jest procesem zaplanowanym i zintegrowanym z programem warsztatu.

Proces ewaluacji zaczyna się wraz z przygotowaniami 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 znajdą 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 się[47] 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 częstość 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 seksualna[49].

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.

Eksperci 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-Wyczałkowska	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	Społeczne 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 Głąb 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 Przygoda 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 Cieślikowska

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. Cieślikowska, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe. Podręcznik/ Vocational guidance and multicultural challenges,* KOWEZiU, 2006) i autorka artykułów w czasopismach 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. *Kosowo: '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 Mikuszewo, 2009).

Justyna Dąbrowska

Psychoterapeutka, dziennikarka, redaktorka. Autorka książek o wychowaniu, tekstów poradnikowych, psychologicznych, felietonów, wywiadów. Założycielka i redaktorka naczelna miesięcznika „Dziecko". Członkini Otwartej Rzeczpospolitej, 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.

VILLA DECIUS

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 społeczeństw, religii i kultur oraz jako forum współpracy artystycznej i intelektualnej.

Stowarzyszenie działa od 1996 roku. Realizowane projekty mają charakter interdyscyplinarny, umożliwiający 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 społeczeństw, 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 pamiętaj, 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,

Twoja (hipotetyczna) Osoba Uczestnicząca*

**List do trenera/ki, który powstał w ramach zajęć Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego*

partnerzy:

CVEK centrum pre výskum etnicity a kultúry

UNIVERSITY OF OSLO Department of Social Anthropology

patronat medialny:

TVP KRAKÓW

moje miasto NOWOSCI.pl

RADIO KRAKÓW Małopolska

MODNY KRAKÓW

PORTAL MultiKulti www.multikulti.org.pl

DZIENNIK POLSKI

ngo.pl

kobiety.pl

Manko Miesięcznik Studencki

www.tolerancja.pl

fundatorzy:

norway grants

eea grants Iceland liechtenstein norway

FUNDUSZ DLA ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH DEMOKRACJA I SPOŁECZEŃSTWO OBYWATELSKIE

Fundacja FUNDUSZ WSPÓŁPRACY

CRACOVIA KRAKÓW

Projekt realizowany przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Lichtenstein i Norwegię ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego, Norweskiego Mechanizmu Finansowego oraz budżetu Rzeczpospolitej Polskiej w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych

Projekt zrealizowano przy udziale finansowym Miasta Kraków