
czytautorka/czytautor

SIŁA, ODWAGA, SOLIDARNOŚĆ



**UPEŁNOMOCNIENIE JAKO SKUTECZNA
STRATEGIA PRZECIWDZIAŁANIA PRZEMOCY
WOBEC KOBIEI I DZIEWCZĄT
I INNEJ PRZEMOCY ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ**

Podręcznik dla organizacji i instytucji

SIŁA, ODWAGA, SOLIDARNOŚĆ

**UPEŁNOMOCNIENIE JAKO
SKUTECZNA STRATEGIA
PRZECIWDZIAŁANIA PRZEMOCY
WOBEC KOBIEC I DZIEWCZĄC
I INNEJ PRZEMOCY ZE WZGLĘDU NA PŁĘC**

PODRĘCZNIK DLA ORGANIZACJI I INSTYTUCJI

Tytuł: Siła, odwaga, solidarność – upelnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć. Podręcznik dla organizacji i instytucji.

Copyright © fundacja Autonomia 2016

Wydawczynie:

Autonomia

ul. Konrada Wallenroda 55/75, 30-867 Kraków

www.autonomia.org.pl

fundacja@autonomia.org.pl

Kraków 2016

Wydanie I

Pomysł i redakcja merytoryczna: Agata Teutsch

Redakcja językowa i korekta: Ewa Furgał

Rysunki: Marta Zabłocka

Projekt okładki, opracowanie graficzne i skład: Aleksandra Worek Skupień (cbprojektowe.pl)

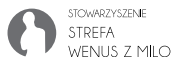
Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Publikacja została wydana na licencji Creative Commons „Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe”.

Darczyńcy i operatorzy:



Publikacja została opracowana i wydana w ramach projektów fundacji Autonomia: „Perspektywa antydyskryminacyjna w programach przeciw przemocy”, „Zatrzymać przemoc – kompleksowy system wsparcia i oddziaływań terapeutycznych dla osób doświadczających przemocy ze względu na płeć” oraz „ZERO przemocy – Zaangażowanie, Edukacja, Rzecznictwo przeciwko przemocy ze względu na płeć” finansowanych ze środków: Funduszy EOG w ramach programu Obywatele dla Demokracji, Funduszu Małych Grantów dla Programu PL14 „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie i przemocy ze względu na płeć” w ramach Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009-2014, Programu Operacyjnego Fundusz Inicjatyw Obywatelskich oraz z dotacji Network of East-West Women z Nowego Jorku.



ISBN: 978-83-927758-8-1

SPIS TREŚCI

WSTĘP 7

ROZDZIAŁ I

Przemoc wobec kobiet i dziewczynek i inna przemoc ze względu na płeć 18

Przemoc wobec kobiet i dziewcząt – ramy pojęciowe, Agata Teutsch 19

„Szara strefa” przemocy seksualnej w Polsce: powszechność
i wielokrotność przemocy, Magda Grabowska 29

ROZDZIAŁ II

Upełnomocnienie/empowerment 38

W poszukiwaniu uwłasnowolnienia, Anna Lipowska-Teutsch 39

Upełnomocnienie – od teorii do praktyki empowermentu
w przeciwdziałaniu przemocy wobec kobiet i dziewczynek oraz innej
przemocy ze względu na płeć, Agata Teutsch 49

Upełnomocnienie w praktyce – wybrane metody stosowane w przeciwdziałaniu przemocy i dyskryminacji 84

WenDo – budowanie pewności siebie, asertywność i samoobrona jako
metoda i edukacyjne działanie upełnomocniające, Agata Teutsch 85

Skrót wyników badania ewaluacyjnego warsztatów WenDo prowadzonych w ramach Akademii Treningu WenDo, Katarzyna Sekutowicz **97**

Upewnienie, poczucie własnej godności, samoobrona.

Dość już bycia „łatwym łupem”! Lydia la Rivière-Zijdel **103**

Edukacja antydyskryminacyjna jako element działań upewnających w pracy z osobami z grup narażonych na dyskryminację, Agata Teutsch **123**

Teatr Forum, Agnieszka Król **129**

Podjęcie decyzji metodą konsensusu, Seeds of Change **133**

Upewnienie w praktyce – przykłady projektów dotyczących przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji **156**

Upewnienie/empowerment oraz edukacja emancypacyjna na przykładzie działań Autonomii, Agata Teutsch **157**

Upewnienie poprzez taniec (Stowarzyszenie Strefa Wenus z Milo), Katarzyna Żeglicka, Zofia Noworól **162**

Od rekomendacji do decyzji (Towarzystwo Interwencji Kryzysowej), Anna Lipowska-Teutsch **165**

W naszym imieniu (Towarzystwo Interwencji Kryzysowej), Anna Lipowska-Teutsch **169**

Rock Camp – muzyczne obozy dla dziewczyn i kobiet (Fundacja Pozytywnych Zmian), Alina Kula **171**

Przełamać tabu – prawa ofiar przemocy seksualnej (Fundacja na rzecz Równości i Emancypacji STER) **173**

Nazywam się Miliard (Fundacja Feminoteka) **175**

Dzielne dziewczyny (Stowarzyszenie Praktyków Kultury) **177**

Dziewczyny mierzą wysoko (Fundacja Feminoteka),
Ewa Rutkowska **179**

Feministyczne obozy letnie Ulicy Siostrzanej, Zofia Jabłońska **181**

**Upełnomocnienie w praktyce – doświadczenia
związane z wykorzystaniem warsztatów
WenDo w działaniach instytucji pomocy
społecznej **184****

JA silne, kobiece, prawdziwe, Berenika Błaszak **185**

ROZDZIAŁ III

**Włączanie perspektywy antydyskryminacyjnej,
w tym perspektywy płci społeczno-kulturowej
oraz edukacji antydyskryminacyjnej do
programów przeciwdziałania przemocy
i dyskryminacji w placówkach edukacyjnych **190****

Wprowadzenie, Agata Teutsch **191**

Czy równe traktowanie w szkole jest możliwe?

Agnieszka Kozakoszczak **197**

Standard antydyskryminacyjny dla uczelni – rekomendacje do procedury
wdrożenia, Magdalena Stoch **213**

Standard antydyskryminacyjny dla uczelni, Magdalena Stoch, Agata
Teutsch, Katarzyna Jurzak-Mączka, Ewa Dąbrowa, Ewa Okroy, Ela Okroy,
Agnieszka Sznajder, Agnieszka Kozakoszczak **219**

Postulaty Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej **245**

Informacje i kontakty 249

Polecane publikacje w języku polskim **251**

Lista trenerek WenDo **261**

Biogramy autorek **277**

Informacja o projektach, w ramach których wydawana jest publikacja **283**

Informacje o organizacjach realizujących projekt **287**

WSTĘP

Szanowna Czytateľko,
Szanowny Czytateľ

„Siła, odwaga, solidarność...” jest pierwszą w Polsce publikacją w kompleksowy sposób odnoszącą się do upełnomocnienia (z ang. *empowerment*) jako jednej z niezbędnych strategii w skutecznej walce z przemocą – w tym konkretnym przypadku – wobec kobiet i dziewczynek oraz inną przemocą ze względu na płeć.

Nadrzędnym celem publikacji jest podniesienie skuteczności działań związanych z powstrzymaniem przemocy wobec kobiet i dziewczynek i innej przemocy ze względu na płeć, poprzez udostępnienie i upowszechnienie wiedzy na temat możliwości wykorzystania strategii i metod upełnomocnienia w prewencji/zapobieganiu dyskryminacji i przemocy, a także w działaniach zmierzających do odzyskania wolności przez osoby, których podstawowe prawa człowieka są łamane oraz poprzez włączenie perspektywy płci i interseksjonalnej do programów i polityk związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i przemocy.

Publikacja jest odpowiedzią na problem, z którym wciąż na całym świecie borykają się wszystkie społeczności (patriarchalne): nieskuteczności lub inaczej – niewiarygodnie niskiej skuteczności działań, których celem (podobno) jest eliminacja przemocy wobec kobiet i dziewczynek oraz innej przemocy ze względu na płeć.

1 Nawiązuję tu bezpośrednio do koncepcji „spectatora” (widz-aktora) w Teatrze Forum stworzonym przez Augusto Boala – szerzej o tej metodzie pisze w niniejszej publikacji Agnieszka Król. Określenie to pozwala naszym zdaniem uwidocznic, docenic i urealníc pozycję osoby, która aktywnie i krytycznie czyta, która w procesie czytania świadomie czerpie ze swoich kompetencji, odnosi się do swoich doświadczeń, stosuje i tworzy nowe rozwiązania i podejścia w kolejnych działaniach. Takie podejście czyni z czytania narzędzie upełnomocnienia.

Upewnienie jako metoda i strategia pojawiało się już w kontekście przeciwdziałania przemocy. Od lat jest to stała praktyka w działalności inicjatyw i organizacji feministycznych zajmujących się działaniem na rzecz sprawiedliwości i poszanowania praw². Istnieją także przykłady prób włączenia perspektywy upewnienia do działań instytucji publicznych.

Jak dotąd, nie istniało jednak żadne opracowanie, w którym znalazłyby się podstawowe, a jednocześnie kompleksowe informacje na temat historycznych, teoretycznych i praktycznych wymiarów upewnienia w przeciwdziałaniu przemocy i dyskryminacji wobec kobiet i dziewcząt.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja będzie miała swój udział w upowszechnianiu jednego z kluczowych narzędzi dla skutecznego przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewczynek oraz innej przemocy ze względu na płeć.

Mamy nadzieję, że ta publikacja, podobnie jak wiele już istniejących, pomoże nam w dekolonizacji naszego myślenia o przemocy ze względu na płeć i możliwościach skutecznego przeciwdziałania jej.

DO KOGO SKIEROWANA JEST PUBLIKACJA?

Niniejsza publikacja jest skierowana do wszystkich osób, które mierzą się z przestępstwem przemocy wobec kobiet i dziewcząt, bez względu na to, w jakiej aktualnie są roli/funkcji/sytuacji.

Może być przydatna zarówno dla tych osób, które działając w organizacjach i/lub pracując w instytucjach publicznych, mają przed sobą zadanie postawienia skutecznego oporu wobec wszelkich form przemocy wymierzonej przeciwko dziewczynkom i kobietom oraz innym osobom, które doświadczają przemocy ze względu na płeć, jak i dla tych osób, które chcą zmienić swoje życie i uwolnić się od przemocy i opresji.

Szczególnie ważną grupę odbiorczyń/odbiorców stanowią osoby zaangażowane w funkcjonowanie systemu pomocy społecznej, interwencji kryzysowej,

2 W rozdziale II przedstawiamy kilka przykładów projektów opartych na koncepcji upewnienia.

edukacji, ochrony zdrowia, „pomocy dla ofiar przemocy”, wymiaru sprawiedliwości, organizacji obywatelskich itp. Jednocześnie działania, których celem jest upełnomocnienie, podważają fundamenty, na których opiera się działanie wielu z tych instytucji – ujawniają nierówności, relacje władzy, dają narzędzia do rzeczywistej zmiany.

Dlatego od osób, do których jest skierowana publikacja, i które miałyby czerpać inspiracje do działań i programów – wymaga siły, odwagi, solidarności... i dobrych intencji. Wymaga dostrzeżenia opresji, uruchomienia i pielęgnowania w sobie i wokół siebie bezwarunkowej niezgody na przemoc, krytycznego myślenia i wynikającego z nich działania na rzecz zmiany społecznej.

Ważną cechą upełnomocnienia jest ujawnianie i dekonstruowanie relacji władzy, także tej, która towarzyszy relacjom ofiara przestępstwa – osoba pomagająca, dysponująca zasobami, narzędziami wpływu, dochodzenia sprawiedliwości. Często różnica/przepaść między tymi dwiema osobami jest pozorna, a ma znaczące negatywne konsekwencje dla skuteczności działań, które mają doprowadzić do uwolnienia kobiet³ od przemocy. W ogromnej większości przypadków jest to bowiem ta sama grupa osób, choć pozostająca czasowo w różnych rolach, funkcjach, relacjach – także do siebie nawzajem. Osoby pozostające w funkcji/roli pomagającej, mimo własnej wiedzy, w tym doświadczenia życiowego, stają się często funkcjonariuszkami/reproduktorkami systemu, który stara się zachować *status quo* i zablokować wszelką zmianę, także dotyczącą powstrzymania przemocy ze

3 W dalszej części będę się posługiwać słowem kobieta, mając najczęściej na myśli także osoby uznawane za dziewczynki oraz inne osoby zagrożone przemocą ze względu na płeć, jednocześnie biorąc pod uwagę, że sytuacja kobiet jest zróżnicowana.

MOJE REFLEKSJE



względu na płeć. To z psychologicznego, osobistego i społecznego punktu widzenia fatalna pozycja. Upełnomocnienie pomaga to zmienić.

STRUKTURA PUBLIKACJI

Pierwszy rozdział publikacji poświęcony jest zarysowaniu problematyki przemocy wobec kobiet i dziewczynek i innej przemocy ze względu na płeć, a także odnoszącej się do nich terminologii. Postanowiłyśmy nie przytaczać rozbudowanych danych i statystyk, zakładając, że podane informacje stanowią wystarczająco mocny punkt wyjścia do dalszej lektury i zrozumienia koncepcjipełnomocnienia oraz, co jeszcze ważniejsze, do podejmowania realnych działań związanych z przeciwdziałaniem przemocy wobec kobiet i dziewczynek. Osoby zainteresowane pogłębieniem informacji o przemocy wobec kobiet odsyłamy do publikacji, w tym raportów organizacji wymienionych na końcu niniejszej publikacji, a także do listy lektur polecanych.

Na rozdział drugi składają się trzy części – wszystkie poświęconepełnomocnieniu.

W pierwszej zajmujemy się koncepcją i strategiąpełnomocnienia (*empowermentu*), począwszy od fundamentalnych dla tego podejścia zasad i założeń, sposobów rozumienia, regulacji prawnych, które odnoszą się dopełnomocnienia w przeciwdziałaniu przemocy, barier w praktycznym jego wykorzystaniu, poprzez szczegółową analizę narzędzi i metod, którymi posługuje siępełnomocnienie, aż po zasady projektowania działańpełnomocniających związanych z przeciwdziałaniem przemocy, wykorzystujących to podejście. W drugiej części przedstawiamy kilka metod, które mogą być wykorzystywane samodzielnie lub jako element szerszych projektów zorientowanych napełnomocnienie. Najwięcej miejsca poświęcamy WenDo – metodzie budowania pewności siebie, asertywności i samoobrony dla kobiet i dziewczynek. Wśród tekstów znalazły się takie, które przedstawiają metodę i sposób pracy WenDo, odpowiadają na pytanie, czy WenDo jest skuteczne – czy udaje się realizować jego cele, czy WenDo może być wykorzystane do pracy z kobietami z mniejszości, np. z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W części tej znalazły się

także informacje o innych metodach: Teatrze Forum, jednym z elementów Teatru Opresjonowanych Augusto Boala, edukacji antydyskryminacyjnej – w szczególności w pracy z osobami z grup narażonych na przemoc ze względu na płeć i inne przesłanki oraz zasadom pracy i podejmowania decyzji metodą konsensusu. O umieszczeniu tego tekstu zdecydowałam w związku z tym, że kluczowe dla upelnomocnienia jest realizowanie go w ramach działań grupowych opartych na płaskiej, partycypacyjnej strukturze. Starania o jak najbardziej konsensualne procedury jest dla powodzenia tych procesów bardzo ważne.

Kolejna, trzecia część, to opisy kilku zrealizowanych w Polsce projektów dotyczących przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i/lub dziewczynek, opartych na strategii upelnomocnienia. W większości przypadków zostały one przygotowane przez osoby bezpośrednio zaangażowane w tworzenie i realizację tych projektów. W kilku przypadkach powstały w oparciu o informacje dostępne w internecie. Tym samym, zachęcamy do inspirowania się nimi, a także do kontaktu i współpracy z ich autorkami.

Ponieważ jednym z celów naszego działania jest upowszechnienie wykorzystania upelnomocnienia także w działaniach instytucji publicznych, ostatnią część rozdziału stanowi tekst dotyczący wykorzystania metody WenDo w działaniach Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Krakowie.

W tej części publikacji opisujemy szerzej tylko kilka metod i projektów – starałyśmy się odnieść do tych kluczowych, wykorzystywanych wprost w przeciwdziałaniu przemocy i dyskryminacji. Spośród innych, których opisy mogłyby się tu znaleźć, najbardziej żałujemy braku opisów metod herstorycznych i storytellingowych. Mamy nadzieję, że w kolejnych publikacjach nie zabraknie na nie miejsca.

Świadomie nie zostały natomiast zaprezentowane przykłady wykorzystania metod upelnomocniających wykorzystywanych w działaniach terapeutycznych skierowanych do ofiar przestępstwa przemocy. Działania terapeutyczne traktujemy bowiem jako osobną strategię w odniesieniu do przemocy.

Trzeci rozdział publikacji został poświęcony możliwościom włączania perspektywy antydyskryminacyjnej, w tym perspektywy płci społeczno-kulturowej do programów przeciwdziałania przemocy w placówkach edukacyjnych. Zostały tu przedstawione zarówno propozycje kompleksowych polityk i rozwiązań, które mogą zostać zaadaptowane i wdrożone przez konkretne placówki edukacyjne, jak i refleksje odnoszące się do doświadczeń związanych z próbami wdrażania rozwiązań antydyskryminacyjnych w szkołach. Publikujemy także rekomendacje dotyczące przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji dla systemu edukacji. Od kilku lat szczególnie wiele energii poświęcamy działaniom rzeczniczym związanym z uwzględnieniem perspektywy antydyskryminacyjnej i edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej, w tym w działaniach placówek edukacyjnych. Uważamy uwzględnienie tych perspektyw za kluczowe dla rzeczywistego zwiększenia bezpieczeństwa, które z kolei jest niezbędne w korzystaniu z podstawowych praw człowieka. Mamy swój udział w powstaniu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, od początku istnienia jesteśmy członkiniami Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, w latach 2015–2016 współtworzyłyśmy Standard antydyskryminacyjny dla uczelni, od stycznia 2015 roku koordynujemy prace eksperckiej grupy roboczej, której celem jest zgromadzenie wiedzy i praktycznych doświadczeń dotyczących podnoszenia bezpieczeństwa uczniów i uczennic w szkołach oraz zbudowanie płaszczyzny dialogu i współpracy zmierzających do włączenia perspektywy antydyskryminacyjnej (w tym perspektywy płci) do programów przeciwdziałania przemocy i agresji w systemie edukacji formalnej dzieci i młodzieży w Polsce. Na co dzień współpracujemy z Uniwersytetem Jagiellońskim i Uniwersytetem Pedagogicznym, dążąc do realizacji w tych uczelniach strategii antydyskryminacyjnych. Mamy nadzieję, że ta część publikacji spotka się z żywym zainteresowaniem osób związanych z oświatą.

Publikację zamykają informacje o polecanych publikacjach w języku polskim, kontakty do trenerek WenDo w Polsce, a także informacje o Autonomii i organizacjach partnerskich zaangażowanych w projekt.

ZANIM ZACZNIESZ CZYTAĆ (CHOĆ PRZECIEŻ JUŻ SIĘ TO DZIEJE)

Czytanie tej publikacji może także dla Ciebie/
Pani/Pana mieć upelnomocniający efekt, jeśli
uznasz:

- To ja, czytając, nadaję sens istnienia tej publikacji.
- To, że i jak czytam tę publikację, dodaje jej wartości.
- Mam ogromną wiedzę życiową i mnóstwo doświadczeń, które z jednej strony, pozwalają mi rozumieć nowe informacje, z drugiej strony, stanowią istotny wkład w to, jak mogą być rozumiane treści zawarte w tej publikacji.
- Czytając, korzystam ze swoich kompetencji i refleksji – jestem ekspertką/ekspertem w momencie czytania, a także później, kiedy będę stosować w swoich działaniach informacje, inspiracje będące pochodną czytania i myślenia o treściach zawartych w tej publikacji.
- Poprzez czytanie i refleksje – zadawanie pytań, szukanie odpowiedzi, ujawnianie się wątpliwości, odnoszenie do swojej wiedzy, w tym doświadczenia – jestem współautorką/współautorem tej publikacji, współtworzę ją.

▲ MOJE REFLEKSJE



Podejście upelnomocniające w odniesieniu do osób czytających ma swój praktyczny wyraz w tej publikacji:

- Po pierwsze, w miejscach, w których jest mowa o autorstwie, jest przestrzeń na Twoje imię, nazwisko, pseudonim. Zachęcamy Cię do wpisania go tam.
- Po drugie, zachęcamy do uważnego, refleksyjnego czytania – można skorzystać z umieszczonej na zakładce listy pytań.
- Po trzecie, w wielu miejscach jest specjalnie przygotowana dla Ciebie przestrzeń na Twoje pytania, odpowiedzi, uzupełnienia, uwagi, przykłady itd.
- Po czwarte, do publikacji dołączony został zestaw specjalnych post-itów, zakładek – TY decydujesz, gdzie je umieścić i dlaczego.
- Po piąte, będziemy wdzięczne, jeśli zdecydujesz się podzielić z nami swoimi notatkami – pozwól nam się rozwijać i uczyć. Czekamy na Twoje maile: fundacja@autonomia.org.pl.

Ważnym dla tej publikacji założeniem jest, że ludzie, w tym dziewczynki i kobiety oraz inne osoby z grup narażonych na wykluczenie, dyskryminację i przemoc:

- Myślą.
- Lubią zmiany, na które mają wpływ.
- Są aktywne i zaangażowane w sprawy, których sens i znaczenie dostrzegają.
- Są gotowe podejmować decyzje, które ich dotyczą i brać za nie odpowiedzialność.
- Uczą się przez (współ)działanie/(współ)doświadczenie.
- Są zdolne do działania.

Celowo nie piszę – mają potencjał do...

CIAŁO I CZYTANIE

Przyjrzyj się temu, w jakiej pozycji jest w tym momencie Twoje ciało. Zwróć uwagę na to, w jaki sposób siedzisz/stoisz/leżysz. W wielu metodach pracy

z ludźmi, związanych z wyrażaniem siebie przez ludzi, przykłada się duże znaczenie do pozycji, w jakiej jest/działa ciało. To, jak i co myślimy, to jak się czujemy, wyraża się poprzez ciało, często w sposób zupełnie niekontrolowany, bezwiednie. Nasze ciało jest narzędziem komunikacji. Rezonuje/odpowiada w zależności od tego, w jakim jesteśmy miejscu, pozycji i stanie. Poprzez to, w jaki sposób siedzimy, stoimy, leżymy, jak się poruszamy, wpływamy także na to, jak nam jest. Ma to także znaczenie dla odbioru treści, które słyszymy lub czytamy, jak je rozumiemy. Wpływa na to, jak o sobie myślimy w procesie komunikacji i interakcji z innymi.

Zwróć uwagę na swój oddech, staraj się dostarczać swojemu organizmowi (w tym mózgowi), dużo tlenu. To także będzie wpływać na to, jak będzie Ci „się” czytać.

Sprawdź, jak to działa. Zadbaj o to, żeby przyjmować różne pozycje, zmieniać je. Szukaj takich pozycji, które będą budować Twoje poczucie mocy.

KONTEKST I CZYTANIE

To zabrzmiał banalnie, ale pomyśl chwilę o tym, w jakim kontekście czytasz tę publikację: gdzie jesteś, jakie prawo obowiązuje w tym miejscu, jakie zwyczaje? Co Cię teraz zajmuje? Co się wydarzyło wczoraj? W jaki sposób to na Ciebie wpływa?



MOJE REFLEKSJE



PODZIĘKOWANIA

Powstanie niniejszej publikacji było możliwe dzięki bardzo wielu osobom, z którymi miałam kontakt i których sposób myślenia i działania były dla mnie ważne, inspirujące, irytujące, czasem pomagały się rozwijać. Dziękuję wszystkim współautorkom, współdziałaczkom, ideowym przewodniczkom i siostram, ulicznicom i wendystkom, a w szczególności: Annie Lipowskiej-Teutsch (Hance, mojej Matce), Gosi Dymowskiej, Magdzie Grabowskiej, Caroli Heinrich, Beacie Kozak, Barbarze Limanowskiej, Beate Nitzschke, Zofii Nawrockiej, Teresie Oleszczuk, Natalii Saracie, Monice Serkowskiej, Ann Snitow, Magdzie Stoch, Ewie Stoecker, Jo Szpak, Sławce Walczewskiej.

Ogromne podziękowania i uznania chcę przekazać całemu zespołowi realizującemu projekt, w ramach którego została zrealizowana Akademia Treningu WenDo i powstała niniejsza publikacja: Magdzie Koronie, Oli Migalskiej, Agnieszce Molińskiej, Zofii Noworól, Katarzynie Sekutowicz, Agnieszce Zarzyckiej i współtrenerkom Akademii – Ewie Rutkowskiej i Katarzynie Starowicz, oraz Alinie Kuli i Annie Chęć z Fundacji Pozytywnych Zmian, a także Katarzynie Żeglickiej i Izabeli Grzesik ze Stowarzyszenia Strefa Wenus z Milo oraz osobom z Towarzystwa Interwencji Kryzysowej, szczególnie Annie Lipowskiej-Teutsch i Marcinowi Dziurokowi.

Agata Teutsch

Autonomia

MOJE REFLEKSJE





PRZYKŁADOWE KWESTIE, PYTANIA DO (KRYTYCZNEJ) REFLEKSJI

Co, z tego, co przeczytałam/przeczytałem,
dodaje mi mocy i dlaczego?

Co mogę z nią zrobić, do czego mi się przyda?

Co myślę o tym, co przeczytałam/przeczytałem?
Dlaczego tak myślę?

Co widzę inaczej i dlaczego?

Jak to, co przeczytałam/przeczytałem,
odnosi się do mojej wiedzy, w tym doświadczenia?

Jakie pytania mi się pojawiły?

Na jakie pytania szukam teraz odpowiedzi?

Czego chcę jeszcze się dowiedzieć?

Jak (teraz) rozumiem daną kwestię, zagadnienie?

Co jest teraz dla mnie jaśniejsze,
a co wciąż pozostaje niezrozumiałe?

Co mogę zrobić i czy chcę coś zrobić,
żeby to zmienić?

Jak to, co przeczytałem/przeczytałam i pomyślałem/
pomyślałam, mogę wykorzystać/zastosować?

Co chcę zmienić w swojej dotychczasowej praktyce?

Czego się o sobie dowiaduję?

Jakie są moje odczucia związane z tym, co
przeczytałem/przeczytałam, co pomyślałam/
pomyślałem?

Co było trudne i dlaczego?

DOŁĄCZ DO (ZA)SIŁACZEK I (ZA)SIŁACZY!

Autonomia, każdego roku, przez 365 dni mobilizuje, wzmacnia odwagę i bezpieczeństwo ponad 10 tysięcy dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn. Uczą się jak skutecznie zapobiegać konfliktom, przeciwstawiać się przemocy i współpracować. Korzystają z bezpłatnych zajęć, uczestniczą w projekcjach filmów edukacyjnych, wyjazdach, angażują się w kampanie społeczne. Jesteśmy z tego dumne.

DOŁĄCZ DO (ZA)SIŁACZEK I (ZA)SIŁACZY!

SAMODZIELNIE PODEJMIJ DECYZJE – JAK CZĘSTO I JAKĄ KWOTĄ
CHCESZ WSPIERAĆ TE DZIAŁANIA.

Możesz ustawić stałe zlecenie comiesięcznego przelewu w wysokości 12,50 zł lub wielokrotności tej kwoty (25 zł, 37,50 zł, 50 zł itd.) i przekazywać darowiznę na cele statutowe Autonomii. Taka darowizna obniża wysokość Twojego podatku i jest niezależna od tzw. 1%.

Dane: PeKaO S.A. I O/Kraków nr r-ku:
67 1240 4650 1111 0010 4204 4254

FUNDACJA AUTONOMIA,
ul. Konrada Wallenroda 55/75, 30-867 Kraków
Tytułem: Darowizna na cele statutowe



Dzięki dotacjom i darowiznom od (za)SIŁACZEK i (za)SIŁACZY:

- **4.000 osób** (zarówno młodych ludzi, jak i aktywistów/aktywistek, trenerek/trenerów, nauczycieli/nauczycielek) podniosło w trakcie warsztatów i konferencji kompetencje rozpoznawania i reagowania na przemoc i dyskryminację zwiększając bezpieczeństwo swoje i swoich społeczności.
- **6.000 osób** uczestniczyło w projekcjach ponad 100 filmów oraz dziesiątkach dyskusji, warsztatów i spotkań w ramach krakowskiej edycji Festiwalu Filmowego WATCH DOCS. Prawa Człowieka w Filmie.
- **5 publikacji** książkowych oraz kilkadziesiąt szeroko dystrybuowanych materiałów edukacyjnych i informacyjnych o prawach człowieka oraz przeciwdziałaniu przemocy trafiło do tysięcy Czytelniczek i Czytelników.
- **3 filmy edukacyjne**, pomagające zrozumieć mechanizmy dyskryminacji, przekazane 3.500 osób związanych z edukacją, zostało obejrzanych przez minimum 100.000 dzieci, młodzieży i dorosłych.
- **300 wolontariuszek i wolontariuszy** pracując z nami uczyło się jak budować sprawiedliwe, bezpieczne, równościowe społeczności.
- **4 edukacyjne strony internetowe** m.in. bezuprzedzen.org i kampania **16dni.pl** służyć na co dzień wszystkim zainteresowanym
- **W Polsce, Białorusi i Ukrainie** odbyły się warsztaty dotyczące praw człowieka i bezpieczeństwa (WenDo)
- **Współorganizowaliśmy** setki kampanii społecznych, inicjatyw obywatelskich, manifestacji oraz akcji (krakowskie Manify, Marsze Równości, Feministyczne Akcje Letnie i wiele innych).
- **Od 8 lat** prowadzimy Kampanię 16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy ze Względu na Płeć w całej Polsce.
- **Od 9 lat** nieprzerwanie działamy w oparciu o społeczne zaangażowanie.

Chcesz wiedzieć więcej?

Zajrzyj na naszą stronę internetową www.autonomia.org.pl,
zapisz się do newslettera zgloszenia@autonomia.org.pl.

ROZDZIAŁ I

PRZEMOC WOBEC
KOBIET I DZIEWCZYNEK
I INNA PRZEMOC
ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ

PRZEMOC WOBEC KOBIET I DZIEWCZĄT – RAMY POJĘCIOWE

AGATA TEUTSCH

PRZEMOC MĘŻCZYŹN I CHŁOPCÓW WOBEC KOBIET I DZIEWCZĄT I INNA PRZEMOC ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ (GENDER BASED VIOLENCE)

Według obowiązującego w Polsce prawa (art. 3 Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej):

- A** „przemoc wobec kobiet” rozumie się jako naruszenie praw człowieka oraz formę dyskryminacji kobiet, w tym wszelkie akty przemocy ze względu na płeć, które prowadzą lub mogą prowadzić do fizycznej, seksualnej, psychologicznej lub ekonomicznej szkody lub cierpienia kobiet, w tym również groźby takich aktów, sytuacje przymusu lub arbitralnego pozbawienia wolności, zarówno w życiu publicznym, jak i prywatnym;
- B** „przemoc domowa” oznacza wszelkie akty fizycznej, seksualnej, psychologicznej lub ekonomicznej przemocy występujące w rodzinie lub gospodarstwie domowym lub pomiędzy byłymi lub obecnymi małżonkami lub partnerami, niezależnie od tego, czy sprawca i ofiara dzielą miejsce zamieszkania, czy też nie¹;

1 Innym kluczowym dokumentem jest Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej 2012/29/UE z dnia 25 października 2012 roku ustanawiająca normy minimalne w zakresie praw wsparcia i ochrony ofiar przestępstw, która przewiduje prawo do ochrony przed wtórną wiktymizacją, zastraszeniem i odwetem, a w razie konieczności zapewnienie fizycznej ochrony ofiar i członków ich rodzin. W związku z koniecznością wdrożenia tej Dyrektywy w dniu 28 listopada 2014 roku została uchwalona Ustawa o ochronie i pomocy dla pokrzywdzonego i świadka.

Przemoc seksualna i przemoc ze względu na płeć to przemoc motywowana uprzedzeniami – stosowana wobec osoby z powodu jej płci społeczno-kulturowej lub biologicznej. We wszystkich krajach na świecie przemoc ze względu na płeć to w ponad 90 procentach przemoc mężczyzn i chłopców wobec kobiet i dziewcząt. Przemocą motywowaną uprzedzeniami ze względu na płeć mogą być dotknięte także osoby, które choć nie są kobietami, to nie realizują oczekiwanego, dominującego wzorca męskości, są „zniewieściałe” (kobiecy), lub w inny sposób kontestują/podważają płeć.

Przemoc ze względu na płeć wynika z relacji władzy w społeczeństwie patriarchalnym i nierówności płci, podporządkowania kobiet oraz władzy i kontroli mężczyzn. Przemoc jest jednocześnie narzędziem ich utrwalania. Przemoc ze względu na płeć poszukuje uzasadnienia w kulturze, obyczaju, prawach i religii.

Czy przemoc ze względu na płeć istnieje? To pytanie wciąż powraca także ze strony osób pełniących funkcje publiczne, osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie wymiaru sprawiedliwości, organów ścigania, edukacji, opieki medycznej, pomocy społecznej i innych. Wyniki badań (np. Centrum Praw Kobiet, Fundacji Feminoteka, Fundacji Pozytywnych Zmian, Fundacji STER, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, Instytutu Badań Edukacyjnych, Fundamental Rights Agency) wciąż są kwestionowane, podważane. Wciąż określa się je mianem niepełnych, nierzetelnych itd. Decydenci i decydentki starają się przekonywać badaczki i badaczy, działaczki i działacze zajmujących się problematyką przemocy wobec kobiet i dziewczynek, że potrzebne są kolejne badania. Owszem – obraz jest niepełny. Owszem – nawet w rekomendacjach Komitetu CEDAW pojawiają się wezwania do prowadzenia rzetelnych badań. Ważne jednak, że dysponujemy wystarczającymi informacjami, aby zmienić sytuację ofiar. Czy może być tak, że strategia kwestionowania wyników badań służy blokowaniu, powstrzymywaniu działań, które skutecznie przeciwstawiałyby się przestępstwom przemocy ze względu na płeć? Że celem jest niedopuszczenie do zmiany?

Przemoc wobec dziewczynek i kobiet i inna przemoc ze względu na płeć to jeden z najpowszechniejszych i najpoważniejszych problemów współczesnych

społeczeństw. To problem z zakresu spraw publicznych, a nie prywatnych. Ma charakter epidemii – najniższe statystyki mówią, że 25% kobiet doświadczyło przemocy w rodzinie. Te dane to jednak wierzchołek góry lodowej. Z najnowszych badań nad przemocą seksualną przeprowadzonych w Polsce przez Fundację na rzecz Równości i Emancypacji STER wynika, że 87% kobiet doświadcza w ciągu swojego życia przemocy seksualnej, 22% ma doświadczenie zgwałcenia, a 23% deklaruje, że podjęto wobec niej próbę gwałtu. Będąc zaangażowaną w przeciwdziałanie przemocy ze względu na płęć od kilkudziesięciu lat, śmiem twierdzić, że znikomy procent stanowią kobiety, które nigdy nie spotkały się bezpośrednio z przemocą ze względu na płęć.

Przemoc mężczyzn i chłopców wobec kobiet i dziewcząt oraz inna przemoc ze względu na płęć obejmuje akty wyrządzające szkody fizyczne, psychiczne, ekonomiczne i/lub seksualne, grożenie takimi atakami, przymus i inne formy naruszenia wolności.

Przyjmuje się, że obejmuje ona następujące poziomy i formy, choć się do nich nie ogranicza:

- A** fizyczna, seksualna, ekonomiczna i psychiczna przemoc występująca w rodzinie i/lub związkach, w tym maltretowanie, wykorzystywanie seksualne dzieci w domu rodzinnym, wymuszanie posagu, gwałt małżeński, okaleczanie genitalne kobiet, jak też inne tradycyjne praktyki szkodliwe dla kobiet, przemoc w związkach pozamałżeńskich i przemoc związana z seksualnym wyzyskiem;
- B** fizyczna, seksualna, ekonomiczna i psychiczna przemoc występująca w ramach wspólnoty społecznej opartej



MOJE REFLEKSJE



na kulturze gwałtu: gwałt, molestowanie seksualne, wykorzystywanie seksualne i zastraszanie w miejscu pracy, placówkach edukacyjnych i innych miejscach publicznych, cyberprzemoc, handel kobietami i zmuszanie do prostytucji;

- C** fizyczna, seksualna, ekonomiczna i psychiczna przemoc dokonywana lub tolerowana przez państwo, zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej: gwałty wojenne – gwałty używane jako broń wojenna, pozbawianie edukacji seksualnej i praw reprodukcyjnych, selekcja prenatalna i uśmiercanie niemowląt płci żeńskiej, zabójstwa honorowe i inne formy przemocy i przymusu „w imię honoru”, szkodliwe praktyki tradycyjne (FGM – okaleczenia narządów płciowych), małżeństwa aranżowane, wymuszane, małżeństwa z niepełnoletnimi; przemoc dokonywana lub tolerowana przez państwo to także nierealizowanie przez państwo prawnych zobowiązań związanych z przeciwdziałaniem przemocy wobec kobiet, brak skutecznych prawnych gwarancji ochrony i praktycznych reakcji na przemoc, z którą spotykają się głównie kobiety i dziewczynki, np. brak sprawnego systemu przyjmowania zgłoszeń (telefon interwencyjny), nieprzyjmowanie zgłoszeń przez policję, niepodejmowanie działań w przypadku zgłaszania pobić, kierowania gróźb karalnych, zastraszania i próśb o interwencje, nieściganie przestępstw skierowanych przeciwko kobietom, wskazywanie przez wymiar sprawiedliwości na niską szkodliwość społeczną, brak lub zasądzanie niskich kar dla sprawców, wyroki w zawieszeniu, brak dostępnej liczby miejsc i mieszkań chronionych, brak dostępnej i profesjonalnej pomocy prawnej, psychologicznej i zadośćuczynień, przerzucanie na kobiety – ofiary i dzieci ciężaru związanego z koniecznością zapewnienia sobie bezpieczeństwa poprzez zmianę miejsca zamieszkania, edukacji i/lub zatrudnienia, tolerowanie przemocy w przekazie edukacyjnym, mediach, kulturze (w tym masowej), przestrzeni publicznej, tolerowanie mowy nienawiści itd.

W związku z tym, że przemoc to kwestia relacji władzy i nierówności, **na przemoc ze względu na płeć w bardzo wysokim stopniu narażone są dziewczynki i kobiety należące do grup mniejszościowych, o nieuregulowanym statusie pobytowym/prawnym, zależne od instytucji i funkcjonariuszy państwowych – migrantki, poszukujące azylu, uchodźczynie, kobiety – bezpaństwowcy, kobiety**



należące do mniejszości etnicznych i narodowych, kobiety z różnymi rodzajami niepełnosprawności, kobiety chore, kobiety w wieku przed i po reprodukcyjnym (dziewczynki i kobiety starsze), dziewczynki pozbawione opieki, kobiety i dziewczynki przebywające w instytucjach zamkniętych (np. szpitale psychiatryczne, zakłady karne, ośrodki dla uchodźców, domy dziecka), ubogie, słabo wykształcone, nieheteroseksualne (lesbijki, biseksualistki, transpłciowe) itd.

Sytuacja kobiet pogarsza się w czasach kryzysu, katastrof naturalnych, konfliktów międzygrupowych, wojen, konfliktów zbrojnych.

Jedną z form przemocy ze względu na płeć jest mowa nienawiści motywowana mizoginią, nienawiścią do kobiet, przekonaniem o podrzędności kobiet – **seksistowska mowa nienawiści**. Są to różne typy negatywnych wypowiedzi, wymierzonych głównie przeciwko kobietom i dziewczynkom (jako jednostkom albo członkiniom grupy), ze względu na to, że są kobietami/nie są mężczyznami. Seksistowska mowa nienawiści może być wymierzona także w inne niż dziewczynki i kobiety osoby lub grupy, ale zawsze narzędziem będzie poniżenie kogoś poprzez użycie nienawistnego przekazu odnoszącego się do kobiet lub tego, co uważane za kobiece (np. w przekazach skierowanych do chłopców typu „nie bądź babą”, kibicowskich graffiti, w których klub sportowy „x” nazywany jest „kurwą” itd.).

Każda mowa nienawiści karmi się uprzedzeniami i stereotypami.

Mową nienawiści są nie tylko wypowiedzane słowa. To pojęcie obejmuje wszystkie komunikaty (ustne i pisemne) oraz przedstawienia graficzne łączące, oskarżające, wyszydzające i poniżające grupy i jednostki z powodów takich jak płeć, a także tożsamość płciowa, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia lub światopogląd, wyznanie lub bezwyznaniowość, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego) i stopień sprawności, wiek, orientacja psychoseksualna, status społeczny i ekonomiczny i inne przesłanki.

Mową nienawiści jest publiczne upowszechnianie przekonań, które deprecjonują, oczerniają, dehumanizują grupę osób ze względu na jakieś cechy tożsamościowe (tu – kobiety).

Przypadkami mowy nienawiści są sytuacje, w których dochodzi do publicznego zaprzeczania, trywializowania, usprawiedliwiania przemocy, także w jej skrajnych formach – zbrodni ludobójstwa, zbrodni przeciwko ludzkości albo zbrodni wojennych (do których należy też gwałt wojenny) wobec jakiejś grupy osób – tu kobiet.

Seksistowska mowa nienawiści jest tak powszechna, że często pozostaje niezauważalna. **W Polsce seksistowska mowa nienawiści nie jest przestępstwem ani wykroczeniem.** Mowa nienawiści, która nie spotyka się ze zdecydowanym sprzeciwem, reakcjami i karami, rozpowszechnia dehumanizujące, nienawistne przekonania i prowadzi do normalizacji i eskalacji przemocy. Dehumanizacja (odczłowieczenie, uprzedmiotowienie) stanowi jeden z fundamentów w tzw. piramidzie nienawiści obrazującej mechanizm przemocy motywowanej uprzedzeniami, na której wierzchołku jest ludobójstwo.

Przemoc ze względu na płeć w szkole i w obszarze edukacji (*School related Gender based violence*). Placówki edukacyjne wraz z ich otoczeniem fizycznym, symbolicznym, znaczeniowym, relacjami i przekazem są przestrzenią, w której dochodzi do przemocy interpersonalnej, strukturalnej, instytucjonalnej – werbalnej, psychicznej, fizycznej, ekonomicznej i seksualnej, co wpływa na stan bezpieczeństwa. Z kolei bezpieczeństwo jest kluczowe dla możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności, czy szerzej – budowania kompetencji. Jednym z podstawowych zadań systemu edukacji jest zatem zapewnienie

bezpieczeństwa osobom, dla których szkoła jest miejscem nauki i pracy. Edukacja, na której oparty jest polski system oświaty, ma charakter edukacji nazwanej przez Paolo Freire edukacją bankową (osoba, która uczy, posiada wiedzę, której zupełnie nie posiada osoba uczona, wiedza jest internalizowana przez osobę, która jest uczona i której głównym zadaniem jest zapamiętanie i niekwestionowanie). Tego rodzaju edukacja służy utrzymaniu nierówności, dysproporcji i relacji władzy. Przeciwnością edukacji bankowej jest edukacja emancypacyjna [więcej na ten temat w części poświęconej uppełnomocnieniu].

PERSPEKTYWA INTERSEKCYJALNA/ANALIZA INTERSEKCYJALNA

(od angielskiego *intersectional*, czyli krzyżowa) polega na dostrzeganiu i uwzględnianiu w działaniach i programach tego, że na tożsamość w rozumieniu społecznym składają się m.in.: płeć, orientacja psychoseksualna, tożsamość płciowa, stopień sprawności, wiek, kolor skóry, pochodzenie etniczne, klasa społeczna, pochodzenie (wiejskie, miejskie) i inne elementy i wpływają one na sytuację prawną, ekonomiczną, faktyczną, społeczną danej osoby, nie tyle każda z osobna, ile współwystępując. Intersekcyjność nie daje się zredukować po prostu do „sumy” doświadczeń wynikających z przynależności do różnych grup, lecz tworzy nowy, charakterystyczny system wykluczeń. Perspektywa ta pozwala w bardziej wnikliwy niż zwracający uwagę na jeden element tożsamości sposób diagnozować naturę i przyczyny dyskryminacji i przemocy, a także proponować bardziej skuteczne rozwiązania przeciwdziałające przemocy i dyskryminacji ze względu na różne przestanki.



MOJE REFLEKSJE



We wszelkich działaniach, których celem jest odpowiedź na problem przemocy ze względu na płeć, niezbędne jest dostrzeżenie współzależności między płcią, pochodzeniem etnicznym i narodowym, stopniem sprawności, zamożnością, orientacją psychoseksualną, wiekiem itd. Perspektywa interseksjonalna jest niezbędna, jeśli chcemy uczynić nasze działania skuteczniejszymi.

PERSPEKTYWA ANTYDISKRYMINACYJNA

to z kolei uwzględnianie opinii, interesów, potrzeb różnorodnych grup, a także wiedzy związanej z mechanizmami dyskryminacji w tworzeniu instytucji, do-robku naukowego, kulturowego, ekonomicznego i społecznego, w tworzeniu prawa i praktyce jego stosowania, w tworzeniu polityk, strategii i projektów. Często dopiero przyjęcie perspektywy antydyskryminacyjnej ujawnia różnice w położeniu różnych grup, a tym samym podważa neutralność działań, polityk, dokumentów dotyczących życia publicznego i prywatnego. Pozwala to na zaplanowanie i wdrożenie działań, które mogą zapobiegać nierównemu traktowaniu, jak również zwalczać zaistniałe nierówności i tworzyć strategie i polityki z uwzględnieniem sytuacji wszystkich grup i jednostek, niezależnie od ich cech tożsamości.

POTRZEBY PRAKTYCZNE I STRATEGICZNE W ODNIESIENIU DO UPEŁNOMOCNIENIA

W podejściu opartym na upewnienieniu kobiety nie stanowią „grupy o specjalnych, specyficznych potrzebach i problemach”, którym trzeba pomagać, aktywizować je itd.

To nie kobiety mają dostosować się do istniejących warunków, ale to warunki, zasady, normy, prawo i relacje mają zostać zmienione, by powstrzymać przemoc mężczyzn i chłopców wobec kobiet i dziewcząt.

Wprowadzanie zmiany odbywa się m.in. poprzez realizację tzw. potrzeb strategicznych, czyli takich, które wynikają z relacji władzy między płciami. Działania zorientowane na realizację potrzeb strategicznych w centrum sytuacji relacje

władzy i podporządkowany status kobiet w społeczeństwie, wiążą się nie tyle z codziennymi wyzwaniem bytowymi, lecz długoterminową zmianą w społecznym funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn. Potrzeby strategiczne odnoszą się do perspektywy długoterminowej, są związane m.in. z zabezpieczaniem strategicznej niezależności w zakresie decydowania o sobie, własnej reprodukcji, zdrowiu, wykształceniu, miejscu pobytu, niezależności ekonomicznej i w zakresie innych procesów decyzyjnych. Ich realizacja wpływa na systemową zmianę pozycji kobiet w społeczeństwie, a także na trwałe przeobrażenie relacji władzy między mężczyznami a kobietami. Jednocześnie, potrzeby strategiczne nie mogą być skutecznie realizowane, jeśli nie towarzyszy im realizacja potrzeb praktycznych, np. związanych z bezpiecznym miejscem zamieszkania, czasowym przekazywaniem środków na zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa, wyżywienia, zakwaterowania. Skoro ze środków publicznych pokrywane są koszty zakwaterowania i wyżywienia tych, którzy popełnili przestępstwa, to nie ma powodu, dla którego nie można pokrywać kosztów zakwaterowania i wyżywienia ofiar popełnianych przestępstw. Niestety, korzystanie ze środków publicznych zawsze naznaczone jest koniecznością podporządkowania się oczekiwaniom co do sposobu odgrywania ról społecznych (np. potocznie rozumianej „ofiary”, beneficjentki systemu pomocy społecznej). Popełnienie przestępstwa jest kwestią, którą zajmuje się wymiar sprawiedliwości. Z kolei bycie w roli *ofiary* czyni z kobiet klientki pomocy społecznej, są „skazane na” otrzymywanie zasiłków (lub borykanie się z zupełnym brakiem środków finansowych), a nie odszkodowań.

OFIARA

w niniejszej publikacji pojęcia „ofiara”, używamy przede wszystkim w znaczeniu prawnym, czyli w takim znaczeniu, które mówi, że w przypadku przestępstwa mamy do czynienia z osobą, która jest sprawcą i osobą, która jest ofiarą sprzecznego z prawem działania/zaniechania. Wyjątkiem będą sytuacje, w których w cytatach lub tekście zostanie użyte słowo *ofiara* w potocznym, tradycyjnym tego słowa znaczeniu – wówczas zostanie to zaznaczone poprzez napisanie słowa kursywą.

MOJE REFLEKSJE



„SZARA STREFA” PRZEMOCY SEKSUALNEJ W POLSCE: POWSZECHNOŚĆ I WIELOKROTNOŚĆ PRZEMOCY

MAGDALENA GRABOWSKA

Badając dyskurs na temat gwałtów od lat 70. w Polsce, Agnieszka Kościańska pisała, że w polskim społeczeństwie, praktyce seksuologicznej i sądowej oraz w prawie gwałt traktowany jest dwojako: z jednej strony, jako straszny akt przemocy, który często usprawiedliwiany lub tłumaczony jest niemożliwą do kontrolowania seksualnością mężczyzn, z drugiej zaś – jako incydent, za który odpowiedzialność ponosi kobieta: jako osoba źle prowadząca się i podejmująca ryzykowne zachowania, takie jak wsiadanie do samochodu z nieznanymi, obecność w sferze publicznej w godzinach nocnych czy spożywanie alkoholu¹.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Fundację na rzecz Równości i Emancypacji STER w 2015 roku pozwalają dodać jeszcze jeden typ myślenia o przemocy seksualnej do katalogu sformułowanego przez Kościańską: jako powszechnym, choć przemilczanym zjawisku życia codziennego, które nie jest związane z seksualnością, a raczej z założoną władzą mężczyzn nad ciałami kobiet. To przekonanie o tym, że gwałt w związku nie jest gwałtem, które jest wszechobecne w polskiej sferze publicznej, widać również w naszych badaniach. Towarzyszy mu silna presja wobec kobiet, aby nie ujawniać przemocy, by nie szkodzić mężczyznom, nie naruszać ich „dobrego imienia”. Polski system prawny również chroni to „dobre imię”, jak było w przypadku gwałtu na tłumacze z Elbląga (sąd przywoływał nienaganną opinię, jaką

1 A. Kościańska, *Płeć, przyjemność i przemoc. Kształtowanie wiedzy eksperckiej o seksualności w Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

cieszyli się gwałciciele). Do tego dochodzi przekonanie, że kobiety kłamią, konfabulują na temat przemocy seksualnej, fałszywie oskarżają mężczyzn.

Badania ilościowe i jakościowe z kobietami prowadzone były w ramach projektu „Przełamać tabu – prawa ofiar przemocy seksualnej” realizowanego przez Fundację na rzecz Równości i Emancypacji STER wspólnie ze Stowarzyszeniem na rzecz Kobiet VICTORIA z Rzeszowa i Stowarzyszeniem WAGA z Gdańska w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego ze środków Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG)². Badania prowadziłyśmy w trzech województwach: mazowieckim, pomorskim i podkarpackim, z grupą 451 kobiet, zróżnicowaną pod względem wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania i odpowiadającą przekrojem kobietom w całym społeczeństwie. Badania trwały od maja do października 2015, a dane uzyskane w badaniu ankietowym uzupełnione zostały przez 30 wywiadów pogłębionych z kobietami, które doświadczyły gwałtu lub próby gwałtu, oraz 33 ankietami z policjantami i policjantkami, którzy podczas służby mają kontakt z ofiarami przemocy seksualnej.

Naszym celem było zdobycie informacji statystycznej na temat przemocy seksualnej w Polsce – dotychczasowe badania prowadzone były na niewielkich grupach kobiet lub odnosiły się do, niewiarygodnych naszym zdaniem, statystyk policyjnych. W naszym projekcie chciałyśmy sprawdzić, jaka jest skala zjawiska i jak organy ścigania i wymiaru sprawiedliwości są przygotowane do ścigania przestępstwa zgwałcenia według nowej procedury – już nie na wniosek osoby pokrzywdzonej, ale z urzędu. Wcześniejsze badania ilościowe, w tym badanie na temat przemocy wobec kobiet, przeprowadzone przez Agencję Praw Podstawowych miały charakter paneuropejski, a narzędzia badawcze użyte w tych projektach nie odzwierciedlały specyfiki kulturowej (na przykład niskiej sprawozdawczości przestępczości w niektórych krajach europejskich, faktu, że w wielu krajach temat przemocy nadal jest tematem tabu, o którym nie dyskutuje się z obcymi osobami, w tym badaczami, itd.).

2 Wyniki badań zostały przedstawione w publikacji: *Przełamać tabu. Raport o przemocy seksualnej*, pod red. M. Grabowskiej, A. Grzybek, Fundacja na rzecz Równości i Emancypacji STER, Warszawa 2016.

Z drugiej strony, badania jakościowe prowadzone przez badaczki w Polsce, w tym Zofię Nawrocką³ czy Agnieszkę Kościańską, miały siłą rzeczy ograniczony zasięg. W naszym projekcie miałyśmy możliwość połączenia badań ilościowych i jakościowych. Jest to także pierwsze badanie zrealizowane po wprowadzeniu w Polsce w 2014 roku nowego trybu ścigania przestępstwa zgwałcenia: z urzędu, a nie na wniosek ofiary.

W badaniach przyjęłyśmy szeroką definicję przemocy seksualnej. Posługiwaliśmy się „skalą”, na której znalazły się różne jej formy: molestowanie seksualne, tak zwana inna czynność seksualna, próba gwałtu i gwałt. Wyniki naszych badań pokazują dwie rzeczy: ogromną skalę przemocy wobec kobiet oraz szeroki zakres „szarej strefy” przemocy seksualnej, przemocy doświadczanej w rodzinie, o której nie wiedzą organy ścigania, a często także najbliżsi. Przemoc seksualna doznana ze strony mężczyzn jest powszechnym doświadczeniem kobiet, które wzięły udział w naszym badaniu. W grupie 451 kobiet, tylko 48 (8,7%) nie doświadczyło żadnej formy przemocy seksualnej, o którą pytałyśmy w badaniu. Zdecydowana większość, 91,8% kobiet, przeżyła takie doświadczenie. Z naszych badań wynika, że 87% kobiet doświadczyło jakiejś formy molestowania seksualnego, a 37% brało udział w aktywności seksualnej, której nie chciało (pocałunki czy tak zwany „petting”). Co czwarta kobieta ma za sobą doświadczenie próby gwałtu, co piąta zaś doświadczenie gwałtu. Przemoc seksualna spotyka kobiety wielokrotnie na przestrzeni życia: 39,1% kobiet, które doświadczyły molestowania seksualnego, doświadczyło takiej sytuacji

3 Z. Nawrocka, *Gwałt. Głos kobiet wobec społecznego tabu*, Książka i Prasa, Warszawa 2013.



MOJE REFLEKSJE



od dwóch do pięciu razy. 46% kobiet zgwałconych doświadczyło gwałtu więcej niż dwa razy, 20% więcej niż dziesięć razy, od kiedy skończyły 15 lat. Z naszych danych wynika, że ani wiek, ani wykształcenie i miejsce zamieszkania nie mają wpływu na doświadczenie kobiet. Oznacza to, że nie istnieje typ kobiety, która jest najbardziej narażona na przemoc seksualną lub która najczęściej doświadcza przemocy. Dotyka ona nas wszystkie.

PRZEMOC STRUKTURALNA I „KULTURA GWAŁTU”

Nasze dane przełamują stereotypową wizję gwałtu jako czegoś, co zdarza się sporadycznie i spotyka nas ze strony nieznanymi sprawców, w przestrzeni publicznej, choć takie przypadki są też widoczne w naszych badaniach. Fakt, że kobiety doświadczają przemocy przede wszystkim w domu, przyczynia się z pewnością do niskiej sprawozdawczości przemocy seksualnej. Ponad połowa kobiet nie mówi o swoich doświadczeniach bliskim: rodzinie i znajomym, ponad 95% nie zgłasza tych spraw na policję czy do prokuratury.

Wyniki naszych badań można więc interpretować jako potwierdzające przekonanie, że przemoc seksualna ma charakter strukturalny, nie jest zależna od kontekstu kulturowego, ale wiąże się z relacjami władzy opartymi na patriarchacie, charakterystycznymi dla różnych kultur: muzułmańskich i chrześcijańskich. W badaniach feministycznych, prowadzonych od lat 60. w Stanach Zjednoczonych, dominuje przekonanie, iż przemoc seksualna ma charakter strukturalny i powszechny: gwałt służy podtrzymaniu subordynacji kobiet wobec mężczyzn we wszystkich społeczeństwach patriarchalnych. Według niektórych amerykańskich badaczek, takich jak Susan Brownmiller czy Catherine MacKinnon, przemoc seksualna stanowi nie tylko element, ale podstawę patriarchy, jest fundamentem struktury społecznej opartej na podległości kobiet⁴. Normalizacja dominacji ze strony mężczyzn, zdaniem tych badaczek, legitymizuje dyskryminację, nierówne traktowanie i kulturowy niski status kobiet w społeczeństwach patriarchalnych. Nasze badania dowodzą jednak,

4 S. Brownmiller, *Against Our Will: Men, Women, and Rape*, Pelican Books, 1986; C. MacKinnon, *Feminism, Marxism, Method, and the State: Toward Feminist Jurisprudence*, „Signs” 1983, t. 8, nr 4.



że szeroko rozumiana „kultura” ma tu jednak znaczenie. Badania prowadzone w innych kontekstach kulturowych, badania antropologiczne i socjologiczne wskazują na zróżnicowanie podejścia do zjawiska przemocy seksualnej: promują przekonanie o istnieniu kultur zorientowanych na gwałt i kultur wolnych od gwałtu oraz zarysowują szczególne konteksty, w jakich przemoc seksualna występuje w różnych społeczeństwach. W opublikowanym w 1996 roku artykule *Rape-Prone Versus Rape-Free Campus Cultures* Peggy Reves Sanday sugerowała, że cechami charakterystycznymi dla społeczeństwa zorientowanego na gwałt są między innymi: duża częstotliwość gwałtu, tłumaczenie gwałtu jako ekspresji „męskości” i męskiej seksualności, praktykowanie gwałtu jako aktu, za pomocą którego mężczyźni karzą kobiety lub im grożą, niska pozycja kobiet w porządku symbolicznym; kobiety są postrzegane jako obiekty seksualne. Z kolei kultury czy społeczeństwa wolne od gwałtu charakteryzują się między innymi: rzadkością występowania gwałtu, surowym karaniem i nieakcentowaniem agresji seksualnej i wysoką pozycją kobiet w porządku symbolicznym⁵. Kulturę polską, w której pozycja kobiet jest nadal niska, można z pewnością zakwalifikować jako „kulturę gwałtu”, mimo że kobiety zajmują w niej wysoką pozycję w porządku symbolicznym. Mamy tu do czynienia z ambiwalentną postawą społeczeństwa i kultury wobec przemocy seksualnej, a przede wszystkim gwałtu: z jednej strony, potępieniem gwałtu w sferze symbolicznej, z drugiej – jego przemilczaniem i trywializowaniem w sferze praktyki społecznej. Dyskusja o uchodźcach ujawniła jeszcze jeden niebezpieczny aspekt kultury polskiej: budowanie poczucia wyższości wobec innych kultur, mierzonego

5 P. R. Sanday, *Rape-Prone Versus Rape-Free Campus Cultures*, „Violence Against Women” 1996, t. 2, nr 2, s. 191–208.

naszym rzekomo większym szacunkiem dla równości kobiet i mężczyzn. Jest to ciekawy mechanizm poszukiwania w Innym zła, które tak naprawdę mamy w sobie. Ignorujemy lub bagatelizujemy przypadki przemocy, z którymi stykamy się na co dzień, projektując całe zło na kultury, które postrzegamy jako mniej „równościowe”. Chodzi oczywiście o to, by stłumić wewnętrzne poczucie niższości kulturowej, wykazać, że wobec innych kultur jesteśmy cywilizowanym „Zachodem”. W ten sposób prawica używa praw kobiet, które na co dzień łamane są w Polsce na każdym kroku, jako uzasadnienia dla stosowania przemocy wobec „obcych” kulturowo.

RODZINA I PRZEMOC

W Polsce przestrzenią kluczową, jeśli chodzi o przemoc seksualną, jest rodzina. Tutaj kobiety doświadczają przemocy najczęściej: jako dziewczynki i kobiety – ze strony wujków, ojca lub braci, jako kobiety – ze strony męża i partnera. Nasze badania pokazują dużą skalę przemocy w rodzinie i związkach. Wynika z nich, że większość kobiet została zgwałcona przez bliską sobie osobę: partnera (22%) lub byłego partnera (63%). Kobiety doświadczają przemocy seksualnej także ze strony innych znajomych osób: współpracowników, znajomych, szefów, nauczycieli – zaledwie 8% kobiet nie знаło wcześniej sprawcy przemocy seksualnej. Przemoc seksualna dzieje się najczęściej we własnym domu, zdarza się tam 55% gwałtów.

Sytuacja rodzinna jest też decydująca dla sposobów reagowania na przemoc. Z jednej strony, to ze względu na rodzinę, a przede wszystkim dzieci, kobiety decydują się trwać w przemocowym związku lub z niego wyjść. Z drugiej strony, w sytuacji gdy przemoc seksualna jest cechą dnia codziennego, częścią „życia rodzinnego”, to rodzina staje się głównym punktem odniesienia w sposobach reagowania kobiet na doświadczenie przemocy. Kobiety, które uzyskują wsparcie najbliższych, częściej decydują się ujawnić przemoc seksualną, zgłosić się do organizacji pozarządowych, na policję czy na terapię. Te, które wsparcia nie uzyskują, podejmują często, choć nie zawsze decydują o milczeniu i nieujawnieniu przemocy seksualnej.

Cechą charakterystyczną polskiego systemu pomocy kobietom doświadczającym przemocy jest to, że funkcjonuje ona niejako „obok” faktycznego problemu: kładzie nacisk na to, co stereotypowo jest jako gwałt postrzegane – gwałt w cichym zaułku, ze strony obcego mężczyzny – natomiast zupełnie nie zauważa wszechobecnej przemocy w życiu codziennym. Ważnym kontekstem przemocy seksualnej, wyłaniającym się z naszych badań, jest nieadekwatność „usług” oferowanych przez instytucje pomocowe do doświadczeń kobiet. Brak całościowego podejścia do przemocy seksualnej jako doświadczenia polegającego nie tylko na naruszeniu praw osoby jej doświadczającej, ale także jej dobrostanu, powoduje, że usługi promowane przez instytucje pomocowe nie są w stanie sprostać potrzebom kobiet: są wobec nich niewspółmierne i niewystarczające. Zintegrowane podejście do kwestii przemocy seksualnej jako problemu naruszającego dobrostan jednostki i wspólnoty (między innymi przez generowanie kosztów społecznych) jest nieobecne zarówno w pracy instytucji pomocowych, jak i w szerszej debacie na temat gwałtu w Polsce.

Do tego dochodzą stereotypy na temat tego, czym jest gwałt, i te dotyczące płci, które są obecne wśród służb „pomocowych”. Z ankiet, które przeprowadziłyśmy z 33 policjantami, wynika, że wiedza na temat procedur i prawa wśród funkcjonariuszy i funkcjonariuszek policji jest ogólnie wysoka. Zdarzały się jednak wypowiedzi relatywizujące gwałt, ukazujące go jako zjawisko względne i zależne od osobowości kobiety i jej stanu. Jeden z policjantów stwierdził na przykład, że sposób traktowania kobiety, która doświadczyła przemocy seksualnej, zależy od tego, czy kobieta jest „pijana jak beton” i czy np. brała sama dopalacze. Zależy od tego, w jakim jest stanie, kto to jest. Wskazując na typ kobiety najbardziej narażonej na zgwałcenia, inny policjant





mówił o kobietach „zmieniających partnerów seksualnych”, przebywających w nieodpowiednim w miejscu i czasie, narażających się w „lokalach rozrywkowych”. Inny policjant wspominał o „kobietach chętnych do poznania nowego towarzystwa” jako szczególnie narażonych na zgwałcenia. Sporadycznie, w wypowiedziach policjantów i policjantek pojawia się przekonanie, że istnieje typ kobiety szczególnie narażonej na przemoc seksualną, typ – jak to określił jeden z uczestników naszych badań – kobiety „wiktymnej”. W policji brak jest zrozumienia dla specyfiki przemocy seksualnej w związku. Policjanci mówili, że kobiety kłamią na temat bycia zgwałconą przez męża, z zemsty lub chęci uzyskania alimentów. Twierdzili, że pod wpływem wyrzutów sumienia lub braku dowodów, wycofują się, zmieniają zeznania. Tylko jeden z policjantów zauważył, że dzieje się tak przede wszystkim ze względu na problemy z udowodnieniem gwałtu w małżeństwie, który często nie nosi ewidentnych „znamion przestępstwa”, oraz ze względu na to, że nie istnieją instytucjonalne, specyficzne mechanizmy pomocy kobietom doświadczającym przemocy seksualnej w małżeństwie: nie „podpadają” one pod zjawisko przemocy w rodzinie ani stereotypowe myślenie o tym, czym jest gwałt.

MOJE REFLEKSJE



ROZDZIAŁ II

UPEŁNOMOCNIENIE/
EMPOWERMENT

W POSZUKIWANIU UWŁASNOWOLNIENIA

ANNA LIPOWSKA-TEUTSCH

EMPOWERMENT

W tekście *Empowerment – krótkie wprowadzenie* z sierpnia 2015 roku Ryszard Szarfenberg pisze:

W języku angielskim główny trzon tego pojęcia to wieloznaczne power przekładane na polski w zależności od kontekstu jako: władza, siła, moc, uprawnienia, zdolność, energia. Przedrostek em- oznacza aktywny stosunek do tego, co znaczą te pojęcia, w szczególności nastawienie na zmianę siły, mocy etc. W stosowanych w Polsce tłumaczeniach taką rolę ma przedrostek u- np. upodmiotowienie, uprawomocnienie, umacnianie.

Przyjmując, że władzę, moc, uprawnienie można dawać i odbierać, zwiększać i zmniejszać, zastosowanie pojęcia empowerment wskazuje na pierwsze elementy. Nie chodzi przy tym o dawanie, przekazywanie i zwiększanie tam, gdzie już są, ale tam, gdzie ich nie ma lub jest ich za mało, np. dać, przekazać władzę tym, którzy są jej pozbawieni; dać, dodawać władzy tym, którzy są bezsilni; dać prawa tym, którym ich odmówiono; umocnić, wzmocnić tych, którzy są w gorszej niż inni sytuacji, zajmują gorsze pozycje¹.

Wskazując na opresję, dominację, wyzysk, relacje władzy, niesprawiedliwość jako kontekst, w którym zachodzi potrzeba praktykowania empowerment, autor powraca do przykładów „dawania” władzy, uprawnień, np. w ramach pracy społecznej koncentrującej się na zasobach, a nie na deficytach. Nadmieniam

¹ R. Szarfenberg, *Empowerment – krótkie wprowadzenie*, Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015, <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/Empowerment2.pdf> (dostęp 20.03.2016).

jednocześnie, że zastosowanie narzędzi empowerment w zarządzaniu może nie mieć wpływu na realne relacje władzy i w najgorszym wypadku pogłębić podporządkowanie podwładnych. Wspomina, iż interpretowanie pojęcia empowerment zależy od poglądów politycznych na zagadnienie przyczyn podporządkowania, bezsilności, wykluczenia.

Teoria empowerment łączy się z rozpoznawaniem przejawów opresji i niesprawiedliwości, podejmowaniem działań na rzecz zmiany społecznej, odzyskiwaniem podmiotowości i uczestnictwem w ruchach oporu przeciwko nierównościom, dyskryminacji. Opór taki może przybierać formę oporu transformacyjnego wewnętrznego (gdy jednostka dostrzega i krytykuje przejawy opresji, jednocześnie w pozornie konformistycznym stylu przygotowując się do przewidywanych późniejszych działań) lub zewnętrznego (gdy podejmuje działania wyrażające bezpośrednio krytykę opresyjnego systemu – demonstracje, publiczne wystąpienia itp.).

Wskazywanie (Szarfenberg), iż praktyka empowerment w Polsce jest rozumiana i praktykowana jako „dawanie” władzy, mocy, uprawnień, może rodzić wątpliwości co do roli grup opresjonowanych w tym procesie.

WYZWOLENIE – OD CZEGO?

Praktyki wyzwolicielskie związane są z analizą stosunków społecznych opartych na nierówności i eksploatacji grup podporządkowanych. Analiza ta doprowadzić może do autorefleksji, przebudzenia, uwolnienia się od fałszywej świadomości.

Pojęcie „fałszywej świadomości”, wprowadzone przez Marksa, dotyczy sytuacji, w której osoby poddane opresji, wyzyskowi, uciskowi żywią fałszywe przekonania stojące w sprzeczności z ich własnymi interesami i przyczyniające się do ich podporządkowania i utrzymywania niekorzystnej sytuacji. Niemniej, owe przekonania czynią sytuację podporządkowanych grup doraźnie znośną. Marks przyrównywał je do kwiatów zdobiących kajdany i pisał: „Krytyka zniszczyła urojone kwiaty, zdobiące kajdany, nie po to, by człowiek dźwigał kajdany bez ładu i bez pociechy, ale po to, by zrzucił kajdany i rwał kwiaty żywe”.

Falszywa świadomość grup poddanych opresji jest zjawiskiem stabilnym i powszechnym, a uwolnienie od niej jest możliwe jedynie w perspektywie przewyciężenia opresji.

„Wymagać od kogoś porzucenia złudzeń co do jego sytuacji to znaczy wymagać porzucenia sytuacji, która bez złudzeń obejść się nie może”².

John T. Jost przedstawia przemyślenia i przytacza badania tłumaczące, dlaczego ludzie usprawiedliwiają i wspierają opresyjne systemy, spostrzegając rządzące nimi prawa i zasady jako uczciwe i zgodne z prawem, a nawet naturalne i nieuniknione. Wymienia takie zjawiska uzasadniające *status quo* jak: niezdolność do dostrzegania niesprawiedliwości i podporządkowania, fatalizm, legitymizację ról społecznych, fałszywą atrybucję winy i wstydu, identyfikację z agresorem, opór przed zmianą³.

PRAKTYKI WYZWOLIENSKIE

Koncepcja wyzwolenia podkreśla, że władzy nie można otrzymać, ale – że można próbować się od niej wyzwolić, wyzwalając się od fałszywych wyobrażeń będących rewersem i narzędziem władzy, której jesteśmy poddani/poddane, a które nazywane są opresją, przymusem, uciskiem, wyzyskiem, podporządkowaniem. Władzę może zdobyć klasa, która zidentyfikuje wspólne dla wszystkich mechanizmy zniewolenia.

2 Cyt za: E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000, s. 17.

3 J. Jost, *Negative Illusions: Conceptual Clarification and Psychological Evidence Concerning False Consciousness*, „Political Psychology” 1995, 10, 2, s. 397–424.



MOJE REFLEKSJE



Emancypacja uciśnionych ma być procesem przebiegającym w grupie, a nie wynikiem dobroczynności, zewnętrznej pomocy czy wsparcia. Zakłada się, że nie dojdzie do emancypacji wtedy, gdy osoby przekonane o tym, że posiadły wiedzę o drodze do wyzwolenia, zajmą się przekazywaniem tej wiedzy grupom podporządkowanym.

Istotne jest również i to, że elementem praktyk wyzwolicielskich jest zaangażowanie grup podporządkowanych w działania na rzecz przywrócenia równości i sprawiedliwości.

OPRESJA – WYZWOLENIE

Ramą pojęciową działań zmierzających do wyzwolenia kobiet są teorie, gdzie analizowane są relacje władzy, dominacji i podporządkowania. Rozważane są możliwości zmiany opresyjnego porządku społecznego. Podejmowane są próby uzyskania wglądu w doświadczenia kobiet, w tym zwiększenia widoczności wielopłaszczyznowej opresji, na jaką są narażone. Zwraca się przy tym uwagę, iż teorie feministyczne konstruowane są przez kobiety względnie uprzywilejowane (wykształcone, pochodzące często z białej klasy średniej, względnie niezależne), a nie te, które „są największymi ofiarami seksistowskiej opresji; kobiety, które są codziennie bite i poniżane – psychicznie, fizycznie i duchowo – kobiety, które nie posiadają żadnej możliwości zmiany swojego życia”⁴. W tym kontekście analizuje się relacje władzy i proces tworzenia wiedzy, obecne w samym procesie badawczym.

Z drugiej strony, poszerzone pole refleksji i nowy język, jakim posługujemy się, mówiąc o opresji, czyni łatwiejszym dostrzeżenie opresyjności systemu.

Jak pisze Ewa Domańska, humanistka zaangażowana zaczęła operować takimi pojęciami jak dyskurs, polityka, ideologia, trauma, ofiara, świadectwo, wina, dług, przebaczenie. Doszło do przeobrażenia postrzegania osoby pokrzywdzonej – z biernej ofiary przekształciła się w podmiot sprawczy, podejmujący

4 b. hooks, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, tłum. E. Majewska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.

interwencję, krytykę, walkę o sprawiedliwość. Uczestniczy w tworzeniu wspólnot dążących do dobra wspólnego i wyzwoleniu spod nacisku dominujących narracji⁵.

Próby wyzwolenia od przemocy/opresji realizowane mogły być w perspektywie intersekcjonalnej stawiającej opór różnym formom hierarchii, dominacji i władzy, związanym nie tylko z płcią, ale też z klasą, rasą, wyznaniem, orientacją seksualną czy sprawnością. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania „kim jestem?“, „do jakiej grupy przynależę?“, pytanie o własną tożsamość odbywa się poprzez zgłębienie różnych wymiarów stanowiących ramy procesu poszukiwania własnej tożsamości. Podejmowane działania na rzecz zmiany społecznej uwzględniają oczekiwania, projekty i zaangażowanie odnoszące się do różnych aspektów opresji i zniewolenia. W ramach Subaltern Studies analizowany jest problem wytłumiania, wyciszania, a nawet prześladowania opowiadających historię z pozycji innych niż pozycja władzy (wielki kapitał, Kościół, rządy...).

GRUPY ROZWOJU ŚWIADOMOŚCI

Ważnym polem formułowania teorii i praktyk feministycznych były grupy rozwoju świadomości, gdzie podjęto starania, by relacje władzy nie przenikały do procesów emancypacji i rozwijania zdolności stawiania oporu. Grupy te stały się przestrzenią, w której kobiety poszukiwały rozpoznania siebie samych i swojej sytuacji w społeczeństwie oraz poczynienia uzgodnień dotyczących wspólnych działań. Grupy, liczące zazwyczaj od 5 do 12 kobiet,

5 Zob. E. Domańska, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.



MOJE REFLEKSJE



spotykały się na ogół raz w tygodniu, rozmawiając o swoich osobistych doświadczeniach, obserwacjach, uczuciach i opiniach dotyczących wybranego zagadnienia. Lee Walker sugeruje, że tematem spotkań mogą być:

- doświadczenia wczesnego dzieciństwa, sposób, w jaki dowiadywałyśmy się o naszych powinnościach, „wrodzonych” cechach, o tym, co to znaczy być chłopcem, a co – dziewczynką, jak nas traktowano w porównaniu z dziećmi tej samej i odmiennej płci, w jaki sposób wyglądały nasze związki z dorosłymi kobietami i mężczyznami,
- okres dojrzewania – w jaki sposób przeistaczałyśmy się w osobę dorosłą, jak traktowałyśmy wtedy chłopców i dziewczyny, jak byłyśmy traktowane,
- małżeństwo – jego znaczenie dla mężczyzny i kobiety – wyznaczone role dla mężów i żon, inne niż małżeństwo propozycje ułożenia sobie życia dla mężczyzn i kobiet, oczekiwania w stosunku do mężczyzn i kobiet,
- aborcja i zapobieganie ciąży – postawy, regulacje prawne, czy i jak ktoś kontroluje nasze ciało⁶.

Wśród innych problemów, wokół których koncentrować się może rozmowa, Lee Walker wymienia religię, seksualność, wojny, mówienie – nazywanie – definiowanie, rasizm, seksizm, przemoc i ubóstwo – związki między nimi w życiu kobiet i mężczyzn, prostytutkę, gwałt, starość, narodziny dziecka, homoseksualizm, ciało, zdrowie itp.

Podstawowym warunkiem rozpoczęcia pracy grupy rozwoju świadomości jest odnalezienie się wzajemne ludzi, którzy chcą się ze sobą w ten sposób spotykać. Grupy rozwoju świadomości nie wymagają „prowadzenia”, chociaż często to animatorka grupy, wywodząca się z ruchów czy organizacji feministycznych, w początkowym okresie wspomaga ustalenie reguł spotkań, kilku kolejnych tematów rozmowy i wspomaga w początkowym okresie pracę grupy. Nie zawsze grupa rozwoju świadomości przetrwa, zwłaszcza gdy uczestniczki

6 L. Walker, *A quick rundown on feminist consciousness-raising groups*, KNOW Inc., Pittsburgh 1974.

miały niejasne i sprzeczne oczekiwania, kiedy nie ustalono lub nie przestrzegano reguł, kiedy zrodziła się rywalizacja, nieufność, walka o władzę. Jednak wiele takich grup stało się początkiem zmiany społecznej, budowania struktur samopomocy dla kobiet i form przeciwdziałania przemocy wobec kobiet. Udział w grupie mógł stać się drogą do rozwoju, wzrostu, uwolnienia się od stereotypów, budowania szacunku i współczucia dla ludzi zmagających się z opresją i uwolnienia się od uwewnętrznionej opresji.

Zasady upelnomocnienia kobiet, wywodzące się z pracy grup rozwoju świadomości, mające przywrócić kontrolę nad własnym życiem i własnym ciałem, można przedstawić następująco:

- Przemoc wobec kobiet to nie prywatny, osobisty problem. Przemoc ta obecna jest w życiu wszystkich kobiet, którym w społeczeństwie jest przypisywana mniejsza wartość i podrzędna pozycja, które są uprzedmiotawiane i traktowane jak własność. Bicie, zastraszanie, gwałty to sposób, aby utrzymać podporządkowanie kobiet – najbardziej prostacka metoda utrzymania *status quo*.
- Kobiety, które doznają przemocy, nie są uzależnione od przemocy, nie łakną poniżenia. Ich problemy psychologiczne są następstwem przewlekłego i krańcowego stresu, a nie manifestacją zaburzeń niezależnych od doznanej przemocy.
- Osoby, które wspierają zmagania kobiet z aktualnymi problemami i następstwami doznanego pokrzywdzenia, czynią to na płaszczyźnie równości. Żyjąc w społeczeństwie opartym na dominacji, mogą znaleźć własne podobne doświadczenia.



MOJE REFLEKSJE



- Kobiety, które doznały przemocy ze strony mężczyzn, mogą sądzić, że otrzymają pomoc tylko od osób silnych, o wysokiej pozycji społecznej. Ważne jest, by rozpoznały w osobach równych sobie i kobietach o podobnych doświadczeniach źródło siły i wsparcia.
- Osoby współpracujące z kobietami powinny być świadome własnych uprzedzeń i ograniczeń. Ważne jest, by były krytyczne wobec własnego sposobu myślenia, wystrzegały się kategoryzowania i etykietowania osób, z którymi pracują („typy ludzkie”, diagnozy).

PEDAGOGIKA UCISŃIONYCH

Dla kobiet odzyskujących wolność od przemocy istotne jest przyswojenie nowych umiejętności, odnalezienie własnego punktu widzenia na swoją sytuację w rodzinie, społeczności, państwie, zdobycie kluczowych informacji. W procesie tym przywołuje się dotychczas wyciszone, nieobecne narracje i doświadczenia, z trudem torujące sobie drogę do nazwania, do wypowiedzenia. Towarzyszy temu proces edukacji, w zamierzeniu wyzwolicielskiej.

Zgodnie z założeniami pedagogiki uciśnionych, stworzonych przez Paulo Freire, proces uczenia się odbywa się poprzez dialog, z uniknięciem przekazywania z pozycji eksperckiej informacji, ustaleń, interpretacji. Nazwanie i wypowiedzenie własnych doświadczeń przez osobę, która domaga się, by przemoc i opresja nie była podtrzymywana i tolerowana, jest też próbą przezwyciężenia uwewnętrznionej opresji, kiedy to dochodzi do samoobwiniania się oraz usprawiedliwiania i niedostrzegania przemocy. Możliwe staje się też przemieszczenie z pozycji osoby nadzorowanej, definiowanej, ocenianej, oglądanej na pozycję osoby, która ogląda, ocenia, definiuje osoby czy grupy sprawujące władzę. Może wraz z innymi żądać jawności decyzji i przejrzystości procedur, respektowania praw człowieka, skutecznego przeciwdziałania bezprawiu i dyskryminacji⁷.

7 H. Kostyło, *Przesłanie Pedagogii uciśnionych Paula Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, Tom 23, Numer 2(45), s. 7–26.

Odzyskiwanie możliwości niezależnego osądu dokonać ma się w świecie, w którym władza przybiera rozproszone, bezosobowe formy wiedzy/władzy, gdzie można liczyć na podporządkowanie nie tylko na drodze wymuszania posłuszeństwa, lecz także uzyskując entuzjastyczną zgodę w obliczu ukształtowanego z pozycji autorytetu, ujednoliconego obrazu świata.

Uwolnienie się od fałszywej interpretacji swojego położenia (pełniącej funkcję paliatywną, a zarazem pozostającej w zgodzie z wykładnią rzeczywistości odzwierciedlającą interesy grup panujących) możliwe jest w toku zbiorowych działań na rzecz zmiany społecznej.



MOJE REFLEKSJE



MOJE REFLEKSJE



UPEŁNOMOCNIENIE – OD TEORII DO PRAKTYKI EMPOWERMENTU W PRZECIWDZIAŁANIU PRZEMOCY WOBEK KOBIEC I DZIEWCZYNEK ORAZ INNEJ PRZEMOCY ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ

AGATA TEUTSCH

ROZUMIENIE POJĘCIA EMPOWERMENT

Upełnomocnienie (ang. *empowerment*) to podejście stosowane od lat 60. ubiegłego stulecia w działalności emancytacyjnej, w przeciwdziałaniu dyskryminacji, a także w pracy socjalnej, psychiatrii, biznesie, opiece zdrowotnej i w zarządzaniu. Od początku związane jest z feminizmem i pedagogiką emancytacyjną. Upełnomocnienie, poza indywidualnym, ujawnia kulturowy i systemowy/strukturalny charakter dyskryminacji/opresji.

Upełnomocnienie jest procesem, w którym ludzie z grup opresjonowanych u/odzyskują indywidualną i kolektywną kontrolę nad własnym życiem, interesami, przestrzenią, prawami, językiem, jakim opisywana jest rzeczywistość, w tym także one same/oni sami.

Istotne jest zwrócenie uwagi na to, że w procesie upełnomocnienia dochodzi zarówno do uzyskania, jak i odzyskania praw, kontroli, mocy, czyli dotarcia, uwidocznienia istniejących (a zatartych, niewidocznych, zapomnianych, niewykorzystywanych) zasobów i kompetencji. Jako trenerka WenDo (warsztaty z asertywności i samoobrony dla kobiet i dziewcząt) na każdym warsztacie dostaję dowody na to, że uczestniczki biorą udział w procesie raczej odzyskiwania niż uzyskiwania.

Dzięki uppełnomocnieniu osoby z danej grupy są zdolne do definiowania interesów, barier w korzystaniu z praw oraz do działania, mają poczucie sprawczości oraz narzędzia do dokonywania zmiany. Celem działań uppełnomocniających jest zmiana zarówno na poziomie indywidualnym, jak i strukturalnym/systemowym.

Uppełnomocnienie jest jednocześnie strategią, metodą, procesem i stanem, do którego dążymy. Jako proces ma charakter spiralny, a nie cykliczny, co oznacza, że raz uruchomiony, nie może zostać powstrzymany. Uppełnomocnienie jest strategicznym, długofalowym procesem zmian społecznych.

Uppełnomocnienie jako odpowiednik angielskiego słowa *empowerment*

W niniejszej publikacji zdecydowałam się na używanie polskiego określenia „uppełnomocnienie” na opisanie tego, co w języku angielskim jest nazywane *empowermentem*. Bowiem – podobnie jak to ma miejsce w przypadku angielskiego *emPOWERment* – „uppełnomocnienie” zawiera w sobie słowo MOC. Przy czym zarówno „power”, jak i „moc” należy tutaj rozumieć szeroko, jako: siłę, władzę, zasób, decyzyjność, wpływ, sprawczość itd. Uppełnomocnienie zdaje mi się być słowem lepiej oddającym *empowerment* niż słowa wzmocnienie, umocnienie i inne stosowane w literaturze przedmiotu. Świadomie odeszłam też od stosowania sformułowania „uwłasnowolnienie” – obecnego w oficjalnych polskich tłumaczeniach dokumentów międzynarodowych odnoszących się do praw kobiet i przeciwdziałania przemocy (takich jak Platforma Działania i Deklaracja Pekińska).

Uppełnomocnienie koresponduje ze znanym i stosowanym w Polsce słowem pełnomocnictwo, pełnomocnik, pełnomocniczka. Uwypukla zatem podmiotowość (w tym prawną), zdolność do pełni czynności prawnych, reprezentowania siebie, oświadczenie woli, decyzyjność, kontrolę nad sobą, swoim ciałem, warunkami funkcjonowania (pracy, uczenia się, poruszania się) itd.

Na stosowanie określenia „uppełnomocnienie” zdecydowałam się także dlatego, że to właśnie słowo „moc” pojawia się w słowach „przeMOC” i „poMOC”.

Wskazuje to m.in. na relacje władzy pomiędzy osobami, które są w poszczególnych rolach/funkcjach, pozostając w relacjach przemocowych i pomocowych oraz na relację pomiędzy sytuacją danej osoby a jej dostępem do „władzy–mocy”.

Z przeMOCą mamy do czynienia, kiedy władza–moc jest wykorzystywana przeciwko komuś, jakiejś osobie lub grupie. Może mieć charakter interpersonalny, kulturowy, systemowy, strukturalny, instytucjonalny.

Z poMOCą z kolei – wtedy gdy czyjaś moc, siła, zasób, władza jest darowana komuś, jest używana dla kogoś. Nie zmienia to dysproporcji w posiadanej mocy (i w relacji władzy opartej na tej dysproporcji). Wciąż, osoby i grupy pozbawione mocy, którym ją odebrano, których pozbawiono mocy – nie odzyskują jej. Choć poMOC jest kusząca (i ważna), to jednak wciąż wpisana jest w nią nierównoważna relacja, a efektem bardzo często jest pogłębienie niemożności (niemMOCności), bezradności, zależności osoby będącej obiektem działań pomocowych. Pomoc zakłada, że ktoś, komu pomagamy, jest słabszy albo „nie daje rady”, potrzebuje kogoś z zewnątrz. Pomoc ostatecznie często bardziej się przyczynia do poprawy sytuacji osoby pomagającej niż osoby, której jest świadczona. Zinstytucjonalizowana pomoc często i szybko przybiera charakter działań pozornych¹, często jest nieskuteczna i nie prowadzi do długofalowej głębokiej zmiany, ponieważ bywa narzędziem utrzymania *status quo*.

¹ O działaniach pozornych w pomocy społecznej pisze Dobroniega Trawkowska w: *Działania pozorne w ośrodkach pomocy społecznej – przyczyny i skutki*, „Praca Socjalna” 2009, nr 1.



MOJE REFLEKSJE



WYZWANIA I BARIERY ZWIĄZANE Z OPISYWANIEM I UPOWSZECHNIANIEM UPEŁNOMOCNIENIA JAKO STRATEGII, METODY, PROCESU

Strategia uppełnomocnienia w głównym nurcie polityk a rzeczywisty proces

W opracowaniach dotyczących uppełnomocnienia i pedagogiki emancypacyjnej wskazuje się na to, że trudno poddają się one opisywaniu, operacjonalizacji, strukturyzacji, instytucjonalizacji². Próby te mogą prowadzić do blokowania procesu realnego uppełnomocnienia, mogą go usztywniać, wypaczać, zniekształcać, prowadzić do zamrożenia procesu zmiany, sprawiać, że działania staną się pozorne lub sprzeczne z pierwotnym jego znaczeniem i celem. Dzieje się tak np. w próbach adaptowania uppełnomocnienia do dyskursu neoliberalnego, na potrzeby zarządzania „zasobami ludzkimi”³, projektów finansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego⁴,

2 M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 128-132.

3 Empowerment w zarządzaniu jest definiowany jako proces angażowania pracowników w podejmowanie decyzji dotyczących organizacji i umożliwienie im brania odpowiedzialności za swoje działania, co przekłada się na świadomość kosztów, poczucie przynależności, wzrost wydajności oraz poprawę relacji w zespole dzięki poczuciu, że pracownicy posiadają realną władzę decyzyjną.

4 W materiałach dotyczących projektów finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, choć mowa jest o tym, że *empowerment* stanowi pojęcie szersze, wykraczające poza dziedzinę zarządzania projektami, to „w praktyce projektowej oznacza [...] zaangażowanie grup napotyujących problemy społeczne oraz ich przedstawicieli w prace projektowe [oraz] w proces wypracowywania innowacyjnych rozwiązań przedstawicieli i przedstawicielek grup docelowych”. *Empowerment w projektach innowacyjnych Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, http://efs.lubuskie.pl/system/obj/2147_Empowerment.pdf (dostęp 24.04.2016).

MOJE REFLEKSJE



czy – jak już zostało wspomniane – w niektórych opracowaniach dotyczących zastosowania uppełnomocnienia w pomocy społecznej⁵.

Uppełnomocnienie jest wymierzone w istniejący system hierarchicznych relacji społecznych i struktur władzy. Zasadne wydaje się więc pytanie, czy możliwe jest włączenie go w główny nurt polityk i działań związanych na przykład ze skutecznym przeciwdziałaniem przemocy.

Z badań nad programami opartymi na koncepcji edukacji emancypacyjnej Paulo Freire realizowanych w Stanach Zjednoczonych w latach 70. wynika, że ich „efektywność” i „skuteczność” mierzona między innymi liczbą chętnych do udziału w zajęciach, frekwencją i liczbą osób, które zakończyły cały proces/projekt, przewyższała liczby osiągnane w ramach tradycyjnych, opartych na edukacji bankowej i działaniach aktywizacyjnych, pomocowych programach. Niestety instytucjonalizacja, uzależnienie od publicznych środków, realizowanie projektów/programów na zasadach wyznaczanych przez struktury państwowe, osiągnięcie „wyników” i biurokratyzacja prowadziły do zmniejszania efektywności tych działań i stagnacji. System bowiem tworzy takie warunki, w których realna, podważająca system zmiana będzie utrudniana albo blokowana⁶.

Uppełnomocnienie to zmiana

Często słyszę i czytam, że „ludzie nie lubią zmian”. Jest to jedna z bardzo powszechnych i niebezpiecznych generalizacji. Owszem, powtarzanie w kółko, że „ludzie nie lubią zmian” sprawia, że wiele osób szuka w sobie i swoim

5 *Standard pracy społecznej z rodziną dotkniętą problemem przemocy. Wersja z dnia 09.06.2011 r.*, Zespół ds. przemocy w rodzinie, w składzie: Józefa Grodecka, Renata Kałucka, Krzysztof Sarzała, dr hab. Arkadiusz Żukiewicz, WRZOS (Wspólnota Robocza Związków Organizacji Społecznych). Jest to rodzaj podręcznika dla pracowników społecznych, w którym mimo wielu rzetelnych wskazówek, obecne są przekazy niweczące potencjalny uppełnomocniający efekt działań podejmowanych w oparciu o wskazówki (z powodu m.in. powielania mitów na temat przemocy i ról płciowych, języka publikacji opartego na litości a nie podmiotowości, zakładaniu, że „zadaniem pracownika społecznego jest takie postępowanie z rodziną (...) aby przemoc przestała działać” itd.).

6 T. Heaney, *Issues in Freirean Pedagogy*, http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/outros/Issues_in_Freirean_Pedagogy.pdf (dostęp 22.04.2016).



doświadczeniu potwierdzenia dla takiego przekonania i ostatecznie z rezerwą podchodzi do czegoś, co jest nazywane zmianą.

Po co powtarzane jest jak mantra zdanie „ludzie nie lubią zmian”? Komu zależy na tym, żeby ktoś inny w to wierzył? Dlaczego „ludzie nie lubią zmian” pojawia się w jakimś konkretnym momencie? Skoro w kampaniach wyborczych niemal wszyscy politycy i polityczki starają się przyciągnąć do siebie wyborców i wyborczynie, podkreślając, że oni będą coś robić inaczej, że wprowadzą zmiany, to czy naprawdę wierzą, że „ludzie nie lubią zmian”?

Czy może być tak, że hasło „ludzie nie lubią zmian” jest wykorzystywane instrumentalnie? Szczególnie wtedy, kiedy zmiana oznacza wyzwolenie się spod ucisku, kiedy zmiana oznacza zrozumienie swojej sytuacji i dostrzeżenie relacji władzy i mechanizmów, które sprawiają, że pozostajemy na marginesie wpływów, decyzji, dostępu do zasobów?

Każde działanie jest zmianą w stosunku do tego, co działa się lub było wcześniej (spałam – budzę się, leżałam – wstaję i przemieszczam się, nie wiedziałam o czymś – dowiaduję się, nie potrafiłam czegoś – potrafię, byłam przekonana o czymś – dostrzegłam inną perspektywę, zmieniałam swoją opinię itd.).

Zmiany są powszechne, są integralną częścią naszej codzienności. Najczęściej nie mają charakteru nagłego, tylko „pełzający”.

Biorąc pod uwagę doniesienia dotyczące przekonań na temat siebie i świata, kondycji oraz samopoczucia osób pozostających bez zatrudnienia, niemających sposobności rozwijania swoich umiejętności, wiedzy, poszerzania pola

doświadczeń, czynienia swoich zasobów przydatnymi dla innych, działania – wykorzystywania swoich umiejętności itd., można by się pokusić o stwierdzenie, że większość osób uwielbia zmiany, za to nie lubi stagnacji.

Czym innym jest to, że wiele osób nie lubi zmian, w których tworzeniu nie uczestniczy.

Zmiany wprowadzają nas w różne stany, w zależności od wielu czynników, między innymi od tego, jaki mamy udział w tworzeniu zmiany. Mogą nas wprowadzić w stan poruszenia, niepokoju, dyskomfortu, kwestionowania i zaprzeczania zmianom, buntowania się wobec nich i stawiania oporu, by później, w zależności od tego, jak duży mamy w nich udział, jak duży mamy na nie wpływ, przyjąc zmiany, odnaleźć w nowej sytuacji komfort, siłę, świeżość, być sojuszniczką/sojusznikiem zmiany.

Zmiany, na które mamy wpływ, wiążą się z negocjowaniem, wspólnym wypracowywaniem i podejmowaniem przez nas decyzji, wiążą się z posiadaniem mocy i kontroli nad sytuacją, w której się znajdujemy.

Ograniczony dostęp do zasobów i uwikłanie w działania pozorne **a inicjowanie uppełnomocnienia**

Uppełnomocnienie ma największą siłę, kiedy jest procesem oddolnym. Jednocześnie ludzie, którzy są marginalizowani/dyskryminowani, często są zależni od działalności organizacji i instytucji (np. opieki społecznej) i nie mają możliwości szybkiego stania się autonomicznymi, samowystarczalnymi i samosterownymi. Ponieważ w kontakcie z instytucjami publicznymi i wieloma organizacjami nie mogą w pełni decydować o sobie (np. muszą wpisać się w procedury, które określają to, w jakim stopniu „zasługują” na otrzymanie świadczeń i które decydują o kolejnych krokach w „wychodzeniu” z kryzysu), tracą poczucie sprawstwa, decyzyjności i wpływu (lub ich nie odzyskują po tym, jak zostały zdemonstrowane). Stopień, w jakim z powodów strukturalnych, a nie indywidualnych, doświadczają ograniczeń praw, możliwości i szans pozbawia ich dumy niezbędnej do działania i współpracy z innymi. To z kolei ma dalsze

szerokie konsekwencje dla możliwości inicjowania i aktywnego bycia w procesie upełnomocnienia.

Jednocześnie, tylko ludzie poddani dominacji mogą wywalczyć swoje wyzwolenie. Nikt inny nie może tego zrobić „za nich”. Nie jest możliwe wyręczenie uciśnionych ani bycie wyręczonym w wyzwoleniu.

Jedną z możliwych strategii jest wspieranie tworzenia przez osoby z grup narażonych na wykluczenie, dyskryminację i przemoc własnych form samoorganizacji (grup, organizacji i inicjatyw) i wspieranie budowania samowystarczalności – zasobów wiedzowych, materialnych, lokalowych i innych przez osoby z zewnątrz, niebędące podmiotami procesu upełnomocnienia. Kluczowe jest jednak jednoczesne założenie, że to wyłącznie ci ludzie, którzy są podmiotem upełnomocnienia, mogą wiedzieć, czego potrzebują najbardziej, a kontrola nad nimi przez osoby trzecie może ostatecznie przyczynić się do dalszego wzmocnienia wykluczenia i dyskryminacji. Przykładem takiego działania są instytucje i organizacje pomocowe, dobroczynne i charytatywne spoza danej społeczności, które mogą zniechęcać i osłabiać daną grupę w osiągnięciu niezależności, pogłębiając zależność od pomocy społecznej i świadczeń. Zasoby i zaangażowanie osób trzecich (wynikające z posiadania przez te osoby uprzywilejowanej sytuacji) powinny m.in. służyć ujawnianiu nierówności, udrażnianiu kanałów dostępu do praw, informacji, zasobów oraz forów i procesów podejmowania decyzji.

Upełnomocnienie posługuje się bardziej językiem praw niż językiem pomocy, odnosi się do realizacji konkretnych potrzeb, ale dostrzega różnice między potrzebami praktycznymi i strategicznymi.

Izolacja i antagonizowanie a solidarność w walce z opresją

Upełnomocnienie jako strategia i metoda odnosi się do osób z grup narażonych na strukturalną dyskryminację/opresję lub wykluczenie, to znaczy do tych, które nie mają władzy (power). Podmiotami upełnomocnienia mogą zatem być jedynie osoby z grup, których prawa, możliwości, zasoby, udział w procesach decyzyjnych są historycznie i strukturalnie ograniczane. Mechanizmy opresji

podtrzymują podziały między mniejszościami/grupami nieuprzywilejowanymi. Grupy opresjonowane (dyskryminowane) są odizolowane od siebie i pozbawione siły, jaką miałyby, działając razem.

Praktyka upełnomocnienia jest trudniejsza niż praktyka ucisku. Jedność grupy dominującej (mimo jej zróżnicowania i podziałów) jest gwarantowana przez wspólne zagrożenie utratą/odebraniem pozycji przez uciśnionych/dyskryminowanych/poddawanych opresji.

Jedną ze strategii utrzymywania *status quo* i blokowania upełnomocnienia jest stosowanie zasady „dziel i rządź” przez grupy dominujące. Jej celem jest niedopuszczanie do jednoczenia się osób i grup podlegających opresji, podtrzymywanie izolacji oraz pogłębianie wśród nich podziałów. Każdy akt solidarności, choćby poprzez nieprzyjęcie oferty korzyści jako „osoba wybrana” spośród dyskryminowanych, jest wykorzystywany przeciwko uciśnionym.

Tymczasem wyzwolenie poprzez upełnomocnienie wymaga wspólnoty, którą trzeba zbudować na solidarności, ta z kolei jest możliwa, tylko gdy osoby doświadczające dyskryminacji i przemocy dostrzegają siebie i wspólnotę interesów związanych z wyzwoleniem. Dlatego strategia upełnomocnienia uwypukla z jednej strony, konieczność zauważania i przeciwstawiania się różnym formom opresji, nawet jeśli nie są bezpośrednio związane z daną grupą „mniejszościową”, dostrzegania perspektywy interseksjonalnej, z drugiej – konieczność budowania sojuszy opartych na partycypacji, dialogu i konsensusie.



MOJE REFLEKSJE





Zniewolone umysły – edukacja bankowa

Bardzo ważnym narzędziem utrzymywania przez grupy dominujące *status quo* jest system socjalizacji oraz edukacji, którą Paulo Freire nazwał bankową. W edukacji bankowej istnieje silna hierarchiczna struktura, podział na tych, którzy uczą i tych, którzy są uczeni, tych, którzy posiadają zasoby/wiedzę i tych, którzy nie mają/nie wiedzą. „Wiedza” jest przekazywana przez uczących tym, którzy podlegają uczeniu, w formie swoistych niedyskutowalnych depozytów. Edukacja bankowa to edukacja, dzięki której grupy dominujące m.in. upowszechniają i utrwalają fałszywe przekonania – stereotypy i mity, posługują się manipulacjami, które mają służyć podtrzymaniu bezrefleksyjności i zapobiec obudzeniu świadomości uciśnionych/opresjonowanych, utrudniają dostrzeżenie mechanizmów opresji i struktur władzy. Przykładem manipulacji jest przedstawienie miejsca, w którym jest grupa dominująca, jako modelowego miejsca, do którego warto dążyć, rozbudzenie w uciśnionych/dyskryminowanych pragnienia znalezienia się w tym miejscu. Manipulacją jest utrzymywanie, że jest to możliwe bez radykalnej zmiany struktur władzy.

Mitem jest, że prawo chroni ofiary przemocy, że sądy to „wymiar sprawiedliwości”, a policja ściga przestępców, że istnieje oferta dla ofiar przestępstw, że istnieje infrastruktura, z której można skorzystać, jeśli mężczyzna dopuścił się wobec kobiety przestępstwa przemocy w rodzinie, przemocy ze względu na płeć. Programy przeciwdziałania przemocy w rodzinie nie są realizowane, pieniędzy na prewencję nie ma, nie istnieje dostępna bezpłatna pomoc prawna, w praktyce działania policji, prokuratury i sądownictwa ujawniają się stereotypowe przekonania dotyczące kobiecości i męskości oraz mity związane z przemocą mężczyzn wobec

kobiet, nie istnieje telefon interwencyjny, czynny 24 godziny na dobę, brakuje bezpiecznego schronienia dla ofiar, a sprawcy najpoważniejszych przestępstw wobec kobiet pozostają bezkarni, nie istnieją informacje dostępne dla osób Głuchych, z niepełnosprawnością wzorku albo niemówiących po polsku itd.

Edukacja bankowa podtrzymuje strukturę społeczną służącą wyzyskowi (przemocy), uczy przystosowania się do ucisku i dlatego jest nieprzydatna w od/uzyskiwaniu wolności.

Zniewolone ciała

Socjalizacji (i zniewoleniu) jest poddawany nie tylko umysł, ale także ciało. Ciało jest trenowane do lepszego odgrywania ról i wypełniania zadań postawionych przed daną grupą społeczną. W pogłębionej refleksji nad socjalizacją ciała przydatne jest pojęcie cielesności (*embodiment*), które z jednej strony, uwidacznia rozróżnienie między pojęciem „ciała” jako organizmu biologicznego od pojęcia „ciała”, które podlega społecznym przekształceniom w procesie m.in. socjalizacji, także do ról płciowych. Z drugiej strony, termin *embodiment* można także rozumieć jako „ucieleśnienie” norm i cech pożądaných w danej grupie, ideologii i praktyk społecznych. Klasykami rozważań nad cielesnością w perspektywie filozoficznej i socjologicznej są m.in. Michel Foucault i Pierre Bourdieu. W kontekście płci społeczno-kulturowej, seksualności i tożsamości płciowej najważniejsze badania i teksty wyszły spod piór badaczek i badaczy feministycznych i teorii queer (np. Elizabeth Grosz, Judith Butler).

Zniewolone ciała są pozbawiane możliwości inicjowania i uczestniczenia w aktach oporu w przestrzeni zarówno prywatnej, jak i publicznej. Narzędziami zniewolenia ciał jest z jednej strony, proces socjalizacji, a z drugiej – system nagród i kar, w tym zagrożenie użyciem i używanie wobec osób z grupy dyskryminowanej przemocy.

Uwewnętrzniona opresja i wyuczona bezradność

Na proces upęłnomocnienia wpływa szereg mechanizmów psychologicznych będących konsekwencją podlegania opresji. Szczególnie istotne wydają mi się uwewnętrzniona opresja i wyuczona bezradność.

Efektom tej socjalizacji i edukacji jest m.in. uwewnętrznienie przez osoby z grup dyskryminowanych – tu konkretnie kobiet – uwłaczających i osłabiających przekonań dotyczących własnej grupy. Uwewnętrzniona opresja (często nazywana mylnie autodyskryminacją) ma ogromny wpływ na dynamikę uwalniania się z opresji. Jej dostrzeżenie i ujawnianie jest niezbędne w procesie upęłnomocnienia.

Z kolei wyuczona bezradność to zespół deficytów spowodowanych przedłużającą się ekspozycją na wydarzenia i sytuacje niezależne od jednostki, czyli takie, w których nie ma związku pomiędzy reakcją jednostki a wynikiem.

Perspektywa gender – socjalizacja do roli kobiety i stereotypy dotyczące kobiecości a upęłnomocnienie

Kategoria płci społeczno-kulturowej jest w refleksji nad upęłnomocnieniem szczególnie istotna. W działaniach zorientowanych na upęłnomocnienie bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób to, co przypisywane kobiecości, wpływa na możliwość inicjowania i udziału kobiet w procesie upęłnomocnienia.

Socjalizacja do roli kobiety w patriarchy oznacza trening/wychowanie do bycia pozbawioną: siły (np. „słaba płeć”), poczucia kompetencji i zaufania do własnych kompetencji (np. „głupie blondynki”), zdolności do podejmowania decyzji (np. „kobieta zmienną jest”, „kiedy kobieta mówi nie, myśli tak”), niezależności w podejmowaniu decyzji („kobieta jest sztywną”), niezależności finansowej, prawnej (dyskryminacja na rynku pracy, tzw. społeczny kontrakt płci, system prawny i praktyka stosowania prawa) itd. Kobietom odmawia się kluczowych dla upęłnomocnienia zdolności i sprawności – podejmowania

decyzji, aktywności, kontroli jako „nienaturalnych” i „niekobięcych” w przeciwieństwie do „kobięcych” – bierności i pasywności.

Wyjątkowo silnie wyraża się socjalizacja ciała do roli kobiety.

Dlatego działania zorientowane na upełnomocnienie kobiet koniecznie powinny uwzględniać zarówno oddziaływanie na uwolnienie umysłów, jak i ciał.

Powyższe rozważania to zaledwie ułamek tego, co powinno podlegać refleksji w kontekście relacji między upełnomocnieniem a płcią społeczno-kulturową.

Koncentracja na mikropraktyce przy jednoczesnym braku oddziaływania na system i struktury

Celem upełnomocnienia poszczególnych osób i grup jest doprowadzenie do zmiany społecznej w obszarze relacji władzy, wpływu, zasobów i praw. Dla powodzenia tych działań konieczna jest równowaga między perspektywą jednostkową i systemową (perspektywą mikro i makro). Perspektywa zmiany systemowej nie może przysłaniać faktu, że jej podstawą jest u/odzyskiwanie podmiotowości/sprawczości/wolności przez jednostki i grupy. Jednocześnie, upełnomocnienie poszczególnych osób nie jest celem samym w sobie, a koncentracja na poszczególnych osobach i grupach nie może spowodować, że utracimy szeroką, systemową perspektywę. Koniecznym do podjęcia wyzwaniem jest dostrzeganie równocześnie obu perspektyw, pamiętanie o tej współzależności. Nie oznacza to, że jednostki są w tym procesie traktowane

MOJE REFLEKSJE



instrumentalnie – w doświadczeniu indywidualnym konieczne jest dostrzeżenie wymiaru politycznego, społecznego.

Język i uppełnomocnienie

W publikacjach odnoszących się do zmiany społecznej, której celem jest powstrzymanie dyskryminacji i przemocy, budowanie aktywnego społeczeństwa obywatelskiego działającego na rzecz dobra wspólnego i większej sprawiedliwości oraz poszanowania podstawowych praw człowieka szczególna uwaga poświęcana jest językowi, bardzo często pojawiają się „słowniki”, wyjaśnienia podstawowych terminów.

Dzieje się tak m.in. dlatego, że język wraz z jego funkcjami zarówno stwarzania, jak i odzwierciedlania rzeczywistości ma ogromne znaczenie dla możliwości wprowadzenia zmiany.

Język stanowi jedno z najważniejszych narzędzi komunikacji między ludźmi. Jest ważny wszędzie tam, gdzie czynione są starania o wspólne zrozumienie, dojdzie do porozumienia, gdzie ważny jest dialog i wspólne działanie itd. Język jest tak ważny, że bywa wykorzystywany celowo w sposób utrudniający zmianę i komunikację, w sposób utrwalający istniejące relacje władzy i nierówności (propaganda, literatura, rymowanki, przysłowia, żarty itd.). Język pozostaje jednocześnie jednym z najsilniejszych narzędzi dokonywania zmian, ma wielką siłę i może służyć rozprawianiu się z mitami, przeciwstawieniu się opresji i wyzwoleniu.

Brak recept i „gotowców”

Nie ma gotowej recepty na to, jak realizować programy i projekty służące uppełnomocnieniu. Możliwe jest jedynie przedstawienie ram, warunków brzegowych dla takich działań. Inspiracją mogą być przykłady praktycznego wykorzystania tego podejścia, także w działaniach instytucji.

Kiedy przyglądamy się procesowi uwłasnowolnienia przez pryzmat jego efektów, możemy uchwycić tylko część jego złożoności. Nie ma możliwości

stworzenia uniwersalnego programu, który będzie adekwatny dla wszystkich grup kobiet, w każdym miejscu i czasie, ponieważ genderowy i interseksjonalny wymiar relacji władzy, a także to, co może wpływać na proces uwłasnowolnienia, różnią się od kultury, religii dominującej, kontekstu geopolitycznego, historycznego i innych czynników. Zatem, każdorazowo konieczne jest wypracowywanie własnych definicji i priorytetów w zakresie upełnomocnienia kobiet.

Szczegółowe konkretne plany projektów i działań upełnomocniających w instytucjach publicznych i organizacjach mogą być tworzone tylko z dominującym udziałem osób z grup, które mają się upełnomocnić, przy wsparciu konkretnych osób, w konkretnych warunkach i kontekstach instytucjonalnych. Fundamentalne znaczenie ma znajomość ścieżek i sposobów pozwalających na podjęcie działań, które podburzają fundamenty systemu, w ramach którego instytucje funkcjonują.

Upełnomocnienie związane z rewizją relacji władzy i zorientowane na głęboką zmianę społeczną pozostanie więc zapewne narzędziem głównie tych, którzy/które są zainteresowani/zainteresowane realną zmianą, tych spoza centrum (także decyzyjnego), z marginesu, dyskryminowanych, uciśnionych, tych z mniejszości, mających mało do stracenia, więc często odważnych. Takich ludzi nie brakuje w instytucjach/strukturach publicznych. To oni i one mogą być liderkami i liderami zmian w instytucjach.



MOJE REFLEKSJE



STRATEGIA UPEŁNOMOCNIENIA A PRZEMOC WOBEC KOBIET I DZIEWCZYNEK ORAZ INNA PRZEMOC ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ

W skutecznym przeciwstawieniu się epidemii przemocy ze względu na płeć, upewnienie odgrywa szczególną rolę. Jest bowiem procesem, podejściem i strategią, która odnosi się do zmiany w zakresie posiadanego wpływu/władzy i relacji władzy, a przemoc wobec kobiet jest wyrazem historycznie nierównych relacji władzy między kobietami a mężczyznami.

Perspektywa upewnienia w przeciwstawianiu się przemocy opiera się na przekonaniu, konieczne są m.in. działania podnoszące świadomość i wiedzę na temat społecznego, a nie indywidualnego charakteru przemocy oraz budowania poczucia społecznej solidarności w zapobieganiu i reagowaniu na przemoc.

Perspektywa upewnienia w przeciwdziałaniu dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć rzuca światło na analizę i rewizję ról płci wymaganych, oczekiwanych i wypełnianych przez kobiety i mężczyzn, a także na relacje władzy i zależności między nimi. Refleksji i analizie poddawane jest funkcjonowanie kobiet i mężczyzn we wszystkich sferach życia społecznego, takich jak przestrzeń publiczna i procesy decyzyjne, życie rodzinne, relacje w społecznościach lokalnych, bezpieczeństwo, edukacja, dostęp do zasobów i inne.

Strategia upewnienia w przeciwdziałaniu przemocy koncentruje się na wzmocnieniu osób z grup narażonych na masowe naruszenia ich praw – tu kobiet i dziewcząt, w szczególności z grup mniejszościowych – poprzez skierowane do nich działania pozwalające na u/odzyskanie

MOJE REFLEKSJE



narzędzi upubliczniania głosu, stanowisk i opinii, sprzyjające decyzyjności, zwiększające możliwości wpływu, podnoszące świadomość praw, uruchamiające inne niezbędne zasoby.

Perspektywa upełnomocnienia w przeciwdziałaniu przemocy wobec kobiet i dziewczynek uwzględnia konieczność uwolnienia ciał – odzyskania kontroli i wykorzystania wszystkich możliwości do samostanowienia i oporu, jakie dają nam ciała.

Perspektywa upełnomocnienia w przeciwdziałaniu przemocy daje możliwość pogłębionej refleksji nad językiem i myśleniem o przemocy i osobach, których prawa, integralność fizyczna, psychiczna i bezpieczeństwo są systematycznie naruszane. To nie „same sobie winne, bezradne, bezbronne, słabe i roszczeniowe ofiary”, ale osoby atakowane za ogromnym przyzwoleniem społecznym, stosujące dostępne strategie zapewniania sobie bezpieczeństwa, podejmujące strategiczne decyzje, aktywne, domagające się ochrony i poszanowania prawa.

Prawo i zadania państwa związane z przeciwdziałaniem przemocy a upełnomocnienie

W kluczowych dokumentach międzynarodowych związanych z prawami człowieka kobiet i przeciwdziałaniem przemocy ze względu na płeć, których stroną jest Polska, możemy przeczytać, że jedną z najważniejszych strategii w celu powstrzymania przemocy wobec kobiet i dziewcząt jest upełnomocnienie (np. dokument końcowy IV Światowej Konferencji w sprawie Kobiet w 1995 roku – Deklaracja Pekińska i Platforma działania,



MOJE REFLEKSJE



Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, Milenijne Cele Rozwoju ONZ). Zarówno z umów międzynarodowych, jak i z orzecznictwa europejskiego w obszarze praw człowieka wynikają nie tylko zalecenia, ale także zobowiązania do realizowania działań upełnomocniających.

Także kluczowe opracowania dotyczące strategii skutecznego wspierania kobiet i dziewcząt, które padły ofiarami przestępstwa przemocy, wskazują na upełnomocnienie jako absolutnie niezbędne podejście, strategię, działanie. Jak czytamy w podręczniku IMPROVE⁷,

Przemoc (...) niszczy poczucie własnej wartości i niezależności. (...) poddane przemocy kobiety i dzieci nie są wyłącznie jej biernymi ofiarami. Kobiety stosują wiele strategii, mających na celu powstrzymanie przemocy (...). [Kobiety] stają się ekspertkami od radzenia sobie z sytuacją zagrożenia przemocą i w żadnym razie nie mogą być traktowane tylko jako ofiary. Powinniśmy/Powinniśmy dostrzegać także ich siłę i wolę przetrwania. Wszelkie próby uznania ich za istoty słabe, niezdolne do samodzielnego działania lub nawet zaburzone psychicznie, nie tylko w niczym nie pomagają, ale wręcz jeszcze bardziej osłabiają ich pozycję. (...) Instytucje tradycyjnie przeznaczone do zarządzania i sprawowania kontroli nie nadają się dobrze do realizowania celu upodmiotowienia kobiet i przywrócenia im wiary we własne siły. (...) kobiety i dzieci potrzebują wyspecjalizowanych schronisk, (...) muszą być traktowane z poszanowaniem ich silnych stron, z delikatnością, empatycznie i ze świadomością ich rzeczywistych potrzeb. (...) ostatecznym celem istnienia i działania schronisk dla kobiet jest ich upodmiotowienie, pokonanie uczucia bezradności i przywrócenie kobietom wiary we własne siły i zdolności do prowadzenia niezależnego, samodzielnego życia bez przemocy.

7 Podręcznik powstał w latach 2003–2004 w ramach projektu Daphne: „Guidelines for setting up and running a women’s refuge” (Wskazówki dotyczące tworzenia i prowadzenia schroniska dla kobiet). Projekt był następnie kontynuowany w roku 2007 w ramach drugiej części programu Daphne: „IMPROVE – Quality services for victims of domestic violence” (POPRAWA – usługi wysokiej jakości dla ofiar przemocy w rodzinie), której partnerką w Polsce była Fundacja Centrum Praw Kobiet. W ramach drugiej edycji podręcznik przetłumaczono na sześć języków, w tym polski. Aktualnie jest on dostępny w językach: greckim, słoweńskim, rumuńskim, słowackim, estońskim, a także po niemiecku, angielsku, fińsku, włosku, portugalsku, węgiersku, serbochorwacku i litewsku. Wszystkie wersje językowe mogą być ściągnięte bezpłatnie ze strony internetowej WAVE (www.wave-network.org).

Jednocześnie, w bardzo niewielkim stopniu podejmuje się i finansuje działania zorientowane na upełnomocnienie kobiet i dziewczynek. Brakuje materiałów i innych zasobów edukacyjnych, wskazówek dotyczących praktycznego stosowania tego podejścia, które są niezbędne do szerszego stosowania strategii upełnomocnienia. Programy i działania upełnomocniające podejmowane są na niewielką skalę przez inicjatywy i organizacje pozarządowe, głównie feministyczne, dążące do faktycznego obniżenia skali przemocy ze względu na płeć. Upełnomocnienia nie stosuje się na szerszą skalę w działaniach podejmowanych przez instytucje publiczne.

Oczywiście **upełnomocnienie** jako proces, w którym biorą udział osoby i grupy strukturalnie pozbawione zasobów, praw, wpływu, mocy, władzy, **nie może być jedyną odpowiedzią na przemoc ze względu na płeć**. Upełnomocnienie **nie może prowadzić do ponownego spychania odpowiedzialności za powstrzymanie przemocy na kobiety**.

Z punktu widzenia skuteczności powstrzymania przemocy jako problemu społeczeństwa i państwa, konieczne jest równoległe realizowanie wszystkich strategii i działań, o których mowa, chociażby w obowiązującej w Polsce Konwencji w sprawie zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet i przemocy domowej.

Ważne są rozwiązania prawne i praktyka stosowania prawa. Jak aktualnie wygląda ta praktyka w Polsce,



MOJE REFLEKSJE





przeczytać można np. w najnowszych raportach z badań i monitoringu⁸.

Konieczne jest stworzenie sprawnego, skutecznego, gwarantującego ofiarom szeroko rozumiane bezpieczeństwo systemu zgłaszania przestępstwa przemocy, interwencji, adekwatnego wsparcia prawnego, psychologicznego i materialnego dla osób pokrzywdzonych przestępstwem przemocy.

Konieczne są działania skoncentrowane na podnoszeniu kompetencji (umiejętności, wiedzy i postaw) wszystkich osób (urzędniczek/urzędników, funkcjonariuszy/funkcjonariuszek, decydentów/decydentek, pracownic/pracowników instytucji – edukacyjnych, pomocy społecznej, opieki medycznej, wymiaru sprawiedliwości, organów ścigania itd.) w zakresie źródeł i mechanizmów przemocy ze względu na płeć, skutecznego wykonywania istniejącego prawa oraz realizowania zadań postawionych przed poszczególnymi instytucjami publicznymi.

Konieczne jest włączenie perspektywy płci społeczno-kulturowej i perspektywy interseksyjnej do „ogólnych” programów profilaktycznych i związanych z eliminacją przemocy (również cyberprzemocy, w rodzinie, w miejscach pracy, w miejscach związanych z edukacją itd.).

8 Zob. A. Kula, A. Chęć, M. Wieczorek, R. Szczepańska, *Art. 207 k.k. – znęcanie się nad osobą najbliższą – monitoring śląskich sądów. Raport z monitoringu*, Fundacja Pozytywnych Zmian, Bielsko-Biała 2015; *Raport z badań lokalnych programów przeciwdziałania przemocy w rodzinie* prowadzonych od lipca do października 2015 r. w ramach projektu „Antyprzemocowa Sieć Kobiet” realizowanego przez Fundację Feminoteka z 15 partnerkami z całej Polski lub *Raport z monitoringu wdrażania Zaleceń Komitetu ONZ ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet (CEDAW)* opracowany przez Koalicję na rzecz CEDAW.

Konieczna jest obejmująca wszystkich edukacja antyprzemocowa, uwzględniająca perspektywę płci i intersekcyjną, odnosząca się do źródeł przemocy tkwiących w strukturach i relacjach władzy.

Ważne są działania (w tym edukacyjne i resocjalizacyjne) skierowane do sprawców i potencjalnych sprawców (w odniesieniu do przemocy ze względu na płć będą to chłopcy i mężczyźni), by nie dopuszczali się gwałtów, bicia, szarpania, molestowania, poniżania i innych form przemocy.

Niezbędne są działania skierowane do całych społeczności wraz ze stworzonymi przez nie strukturami, by skutecznie przeciwstawiły się przemocy wobec dziewczynek i kobiet, zamiast ją normalizować i usprawiedliwiać.

Konieczne jest adekwatne do kosztów wynikających z przemocy ze względu na płć finansowanie ze środków publicznych wszystkich skutecznych strategii i działań związanych z eliminacją przemocy mężczyzn wobec kobiet i innych rodzajów przemocy ze względu na płć.

Koniecznych jest wiele innych działań.

Jednocześnie, to kobietom jest najłatwiej zobaczyć realne korzyści z powstrzymania przemocy i zmiany relacji władzy. Między innymi dlatego **upęłnomocnienie jest absolutnie kluczowym działaniem, mogącym przysłużyć się powstrzymaniu przemocy mężczyzn wobec kobiet i innych rodzajów przemocy ze względu na płć.**

WYMIARY UPĘłNOMOCNIENIA W DZIAłANIACH I PROJEKTACH ZORIENTOWANYCH NA POWSTRZYMANIE PRZEMOCY ZE WZGLĘDU NA PłĆ

Jak już wspominałam, upęłnomocnienie trudno poddaje się opisowi i operacjonalizacji. Nie istnieją sztywne reguły dotyczące projektów i działań, które mają prowadzić do upęłnomocnienia. Istnieje stosunkowo niewiele opracowań dotyczących upęłnomocnienia, szczególnie kobiet i dziewczynek,

w kontekście wyzwania się z przemocy i dyskryminacji⁹. Poniższe ramy i wskazówki zostały opracowane w pewnej mierze w oparciu o lekturę opracowań dotyczących pedagogiki emancypacyjnej według koncepcji Paulo Freire i nielicznych pozycji poświęconych upełnomocnieniu w pracy z osobami z grup dyskryminowanych. Jednocześnie, bazą dla poniższych rozważań jest doświadczenie własnego uczestnictwa w inicjatywach zorientowanych na upełnomocnienie oraz tworzenie i realizowanie tego rodzaju działań w ramach pracy trenerskiej i feministycznego aktywizmu (np. projekty „Lesbian Empowerment”, „Milczenie nie jest złotem”, warsztaty „Nic o nas bez nas – dla kobiet z niepełnosprawnościami wzroku, słuchu i ruchu” i warsztaty WenDo – asertywności i samoobrony dla kobiet i dziewcząt, kurs trenerski „Akademia Treningu WenDo Upełnomocnienie Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć”, przygotowujący do prowadzenia warsztatów przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji wobec kobiet i dziewczynek, działalność grupy nieformalnej Ulica Siostrzana)¹⁰.

UPEŁNOMOCNIENIE TO PROCES O CHARAKTERZE SPIRALNYM – RAZ URUCHOMIONY, NIE MOŻE ZOSTAĆ ZATRZYMANY

MOJE REFLEKSJE



9 Zob. M. Haji-Kella, *Trening wzmacniający z młodymi aktywistami/kami z grup mniejszościowych na poziomie europejskim*, <http://www.bezuprzedzen.org/edukacja/art.php?art=49> (dostęp 24.04.2016); A. Wołosik, *Świat potrzebuje takiej dziewczyny jak Ty, czyli jak skonstruować projekt empowerment adresowany do dziewcząt. Kilka uwag na marginesie doświadczeń własnych Stowarzyszenia W stronę dziewcząt*, <http://www.wstronedziewczat.org.pl/14-dla-nauczycieli/38-swiat-potrzebuje-takiej-dziewczyny-jak-ty> (dostęp 24.04.2016).

10 Szczegółowe opisy poszczególnych inicjatyw znajdują się w dalszej części niniejszej publikacji.

4 wymiary mocy

W procesie upełnomocnienia istotne jest dostrzeżenie 4 wymiarów mocy, którą od/uzyскуюją osoby biorące w nim udział. Są to¹¹:

- „moc **w**”: która odnosi się do pewności siebie i poczucia własnej wartości, poszerzania zakresu niezależności i samosteroowności, świadomości i zdolności do korzystania z własnej siły niezbędnej do dokonywania zmian,
- „moc **z**”, która odnosi się do zdolności do budowania sojuszy, wspólnoty uciśnionych, organizowania i mobilizowania innych, działań zbiorowych, opartych na komunikacji i szacunku m.in. dla cudzej autonomii i różnorodności,
- „moc **do**”, która odnosi się do przywództwa, służącego zmianom i podejmowaniu decyzji, udziału w identyfikowaniu i nazywaniu norm, które regulują funkcjonowanie społeczeństw, by ostatecznie mieć udział w ich tworzeniu,
- „moc **nad**”, która odnosi się do kontroli nad własnym życiem we wszystkich jego wymiarach, kontroli nad warunkami, które o nim decydują oraz możliwości dokonywania rzeczywistych wyborów.

Upełnomocnienie kobiet nie służy przejściu przez kobiety władzy nad mężczyznami, lecz zmianie relacji władzy między kobietami i mężczyznami lub szerzej – między grupami dominującymi i podległymi.

3 poziomy interwencji

Działania zorientowane na upełnomocnienie powinny odnosić się do poziomów: indywidualnego, społecznego/grupowego i strukturalnego. Upełnomocnienie jest trwalsze i pełniejsze, gdy jest mocno zakotwiczone w powiązanych ze sobą zmianach na wszystkich tych trzech poziomach. Ramy upełnomocnienia stawiają przed nami wyzwanie, które zmusza nas

11 Odwołuję się tutaj do podziału zaproponowanego w *Tiye International Manual for Empowerment, Focus Groups and Trainings for the Transnational Project „Speak Out – Empowering Black, Migrant and Refugee Women in Europe”* z lutego 2013 roku pod redakcją Keishy Henry i Hellen Felter.

do wychodzenia poza obszar indywidualny, na który najczęściej stawia się w projektach (rozwojowych, biznesowych i społecznych).

Wpływ na strukturę

Celem uppełnomocnienia jest u/odzyskanie własnej siły, poczucia sprawczości, samostanowienia, autonomii jako jednostka, ale także uzyskanie uznania, władzy i wpływu środkami pokojowymi i demokratycznymi na normy, instytucje i społeczeństwo, zwłaszcza w odniesieniu do: tworzenia zasad, norm społecznych i praw, dostępu do informacji i usług, dostępu do wymiaru sprawiedliwości i rzeczywistej realizacji praw, dostępności rynku, politycznej i obywatelskiej reprezentacji, zarządzania środkami publicznymi.

Edukacja emancypacyjna

W działaniach uppełnomocniających kluczową rolę odgrywa tworzenie sytuacji edukacyjnych bazujących na edukacji, którą Paulo Freire nazwał edukacją emancypacyjną. Jest to edukacja, dzięki której ludzie budują kompetencje emancypacyjne, rozwijają zdolność do krytycznego postrzegania swojego istnienia w świecie i funkcjonowania świata.

Jak wynika z analiz programu alfabetyzacyjnego Paulo Freire, dorośli mogą w ciągu trzech tygodni nauczyć się czytać i pisać. Aby mogło do tego dojść, konieczne jest jednak spełnienie kilku warunków. Uczenie się musi mieć charakter wspólnotowy i odbywać się we własnej, zaadaptowanej przestrzeni uczestniczek i uczestników. Ważnym elementem jest powiązanie języka symboli z posiadaną już wiedzą i doświadczeniem osób uczestniczących. Kluczową kwestią natomiast okazało się powiązanie alfabetyzacji z doznawanymi problemami i pokazanie ich szerszego, społecznego i politycznego wymiaru. Konieczne jest uwidocznienie, w jaki sposób korzystanie z umiejętności czytania i pisanie oraz działania mogą zmienić sytuację osób uczestniczących. Z badań nad realizowanymi przez Freire programami wynika, że szczególną

skuteczność takich działań uzyskuje się w czasach kryzysów (szeroko rozumianych) oraz wtedy, gdy działania nie są rozciągnięte w czasie¹².

W edukacji emancypacyjnej ważnych jest kilka kluczowych założeń:

1. Edukacja nie jest neutralna – proces edukacyjny może być zaplanowany zarówno w taki sposób, żeby utrzymać *status quo* i przekazać ludziom wartości i kulturę grupy dominującej (edukacja bankowa). Może jednak być procesem, który prowadzi do wyzwolenia ludzi, pomaga im stać się świadomymi, krytycznymi, kreatywnymi, wolnymi i aktywnymi (edukacja emancypacyjna).
2. Zawartość edukacji i treści pochodzą od osób uczestniczących – ludzie angażują się w działania i kwestie, do których mają emocjonalny stosunek. Edukacja, która zaczyna się od zidentyfikowania kwestii, o których ludzie rozmawiają z zaangażowaniem, nadzieją, strachem albo złością, ma większe szanse na włączenie osób uczestniczących w jej proces.
3. Dialog uczy i angażuje – nikt nie zna wszystkich możliwych odpowiedzi. Każda osoba może mieć swoją odpowiedź, inną odpowiedź, bazującą na jej doświadczeniach życiowych i wiedzy. Aby odnaleźć adekwatne rozwiązania i odpowiedzi, niezbędne jest tworzenie sytuacji, w których każda osoba jest zarówno osobą uczącą się, jak i uczącą. Proces edukacyjny musi być relacją wzajemną.



MOJE REFLEKSJE



12 H. Kostyło, *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire'a*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, pod red. M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbierskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

4. Edukacja ma być zbudowana wokół problemów/dylematów, ma stawiać pytania – osoby uczące się, uczestniczki i uczestnicy procesów edukacyjnych są istotami myślącymi, kreatywnymi i zdolnymi do działania. Osoba moderująca może wesprzeć proces uczenia się poprzez proponowanie ram, przestrzeni na uruchomienie refleksji i kreatywności. Poprzez stawianie pytań, a nie wykład, osoba moderująca/facilitująca tworzy sytuację angażującą dla osób uczestniczących.

Emancypacja poprzez edukację odbywa się dwutorowo. Z jednej strony, poprzez łagodzenie skutków socjalizacji (jej ujawnianie, nowe doświadczenia, dekonstrukcję mitów i przekonań), z drugiej strony, poprzez budowanie nowych kompetencji/dyspozycji umożliwiających autonomiczne uczestniczenie.

Kompetencje emancypacyjne

Kompetencje emancypacyjne to wyuczalne i dynamiczne (podlegające zmianie, rozwojowi) sprawności osób i grup, pozwalające na dostrzeganie systemu ograniczeń praw i dostępu do dóbr, rozumienie mechanizmów hierarchii i władzy, świadome wyrażanie niezgody na nie, znajdowanie dróg/możliwości ich pokonywania i osiągnięcia nowych praw i przestrzeni wolności dla siebie i otoczenia. Kompetencje emancypacyjne są integracją krytycznego myślenia, odważnego mówienia i działania oraz odpowiedzialnego ponoszenia konsekwencji własnej aktywności¹³.

MOJE REFLEKSJE



13 M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 130.

Krytyczne (co nie znaczy negatywne) myślenie, słuchanie, czytanie, pisanie, działanie jako kluczowa kompetencja związana z upełnomocnieniem

Krytyczne myślenie to proces refleksji, analizy, oceny, dostrzegania powiązań i kreatywnego formułowania wniosków nad poznawanymi ideami, pomysłami, przekonaniami, informacjami, przekazami. Jego efektem może być przyjęcie, odrzucenie, modyfikacja poznanych treści.

Sformułowanie „krytyczne” w tym znaczeniu nie oznacza więc zawsze „negatywne”.

Krytyczne myślenie, słuchanie, czytanie, pisanie, tworzenie, działanie jest bardzo bliskie „człowiekowi”. Najsprawniejszymi krytycznymi myślicielami/myślicielkami są dzieci. Jednak w procesie socjalizacji i edukacji są systematycznie pozbawiane tej zdolności i skłonności. Socjalizacja do ról płciowych ma także w tym obszarze duże znaczenie.

Krytycznie myśleć to stawiać sobie pytania, m.in. o to, co znaczy dla mnie dana informacja, przekaz czy wypowiedź (może to być nawet pytanie – które samo w sobie jest informacją, mogą to być tekst, raport, wyniki badań, słowa piosenki, reklamy, treść graffiti). W jaki sposób i w jakim momencie do mnie dotarła? Kto jest jej autorem/autorką? Kto i jak wpływał na to, że powstała? Jaki i czy jasny jest dla mnie cel sformułowania i upowszechniania tej informacji? Kto odnosi korzyści wynikające z tego, że ta informacja do mnie dotarła? W jaki sposób ta informacja odnosi się do tego, co do tej pory wiedziałem/wiedziałam? Jakie mogą być konsekwencje tej



MOJE REFLEKSJE



informacji lub przekazu związane z codziennym funkcjonowaniem, prawem, praktyką stosowania prawa, dostępem do zasobów, w tym środków finansowych i innych, dla mnie i dla innych osób?

Krytyczne myślenie ma szansę pojawić się wtedy, kiedy przestajemy uważać, że zawsze istnieje jedna prawidłowa odpowiedź, jedna „prawda”.

Krytyczne myślenie towarzyszy krytycznemu czytaniu, słuchaniu, oglądaniu, szeroko rozumianemu odbiorowi – aktywnemu, refleksyjnemu, analitycznemu, np. wyszukiwaniu informacji i idei znajdujących się czasem „między wierszami” w czytanych tekstach, słyszanych wypowiedziach, oglądanych programach, które zawsze są wyrazem przekonań autora/autorki.

Wynikiem krytycznego myślenia, słuchania, czytania, oglądania, odbioru może być działanie, w tym pisanie tworzące dialogiczną przestrzeń, otwartą na krytyczny odbiór.

Filary kompetencji potrzebnych do uppełnomocnienia

Uppełnomocnienie potrzebuje zatem **rozwijania/odzyskiwania kompetencji równocześnie i nierozłącznie w obszarach:**

POSTAW/ ŚWIADOMOŚCI

W zakresie:

- poczucia własnej wartości,
- wiary we własne siły,
- pewności siebie,
- poczucia dumy związanej z tym, kim się jest,
- odwagi cywilnej,
- samoświadomości i odsłaniania fałszywej świadomości,
- dostępu do własnych zasobów (umiejętności, przymiotów, talentów, doświadczeń, kontaktów),
- doświadczania decyzyjności i sprawczości oraz solidarności grupowej.

<p>WIEDZY</p>	<p>W zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • praw, • struktur decyzyjnych i mechanizmów społecznych, • rozpoznania strukturalnych barier, • rozpoznawania i dostępu do źródeł informacji oraz korzystania z narzędzi ich poszukiwania i przetwarzania, • odzyskania indywidualnej i grupowej his/herstorii.
<p>UMIEJĘTNOŚCI</p>	<p>W zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • krytycznego czytania, myślenia i pisania, • komunikacji i konsensualnych metod współdecydowania, • asertywności – w szczególności umożliwiającej wyrażanie własnych opinii, formułowanie interesów, wyznaczanie granic, • narzędzi wyrażania sprzeciwu i stawiania oporu, • reagowania indywidualnie i zbiorowo na przemoc (i inne praktyki opresywne) oraz jej zapobiegania, • modyfikowania własnych zachowań i ról, rozszerzania ich zakresu lub podejmowania nowych – nieznanych lub niedostępnych, • wprowadzania zmian w zadaniach i działaniach, • wprowadzania zmian w strukturach przy użyciu narzędzi wyrazu i wpływu, • aktywności obywatelskiej, • budowania zaangażowania oraz odpowiedzialnego podejmowania wspólnych/solidarnych akcji, mających na celu konstruktywną zmianę strukturalną; • wykorzystania całego potencjału, jaki tkwi w ciałach, do odzyskania swobody i kontroli.

Powyższe katalogi kompetencji nie są wyczerpujące i nie należy traktować ich jako zamkniętych.

Upewnienie ma służyć osłabieniu: poczucia bezsilności, słabości, winy, wstydu, niskiego poczucia własnej wartości, samokrytycyzmu, stereotypowych przekonań dotyczących kobiecości i męskości, przejawów stresu pourazowego, związanego z doznawaną przemocą itp.

Kompetencje związane z ekspresją

Upewnienie i edukacja emancypacyjna są zorientowane na przełamywanie kultury milczenia – dlatego w praktyce upewnienia *gros* uwagi poświęcone jest uwalnianiu/ujawnianiu/odzyskiwaniu/podnoszeniu kompetencji związanych z ekspresją i komunikacją: werbalną (graficzną i wokalną) i pozasłowną (muzyka, sztuki plastyczne, ruch – we wszystkich jego formach i przestrzeniach), które służą wyrażaniu sprzeciwu/oporu wobec ograniczeń i opresji oraz doświadczaniu wolności i solidarności. Kluczowe znaczenie ma także odzyskiwanie i praca z ciałem. Konieczne jest uwolnienie ciał, a także doświadczenie przez ciała siły, sprawczości i możliwości oraz zapamiętanie uczuć i stanów, które tym sytuacjom towarzyszą. Ciało zapamiętuje lepiej niż umysł.

W literaturze przedmiotu kompetencje komunikacyjne są czasem kategoryzowane jako kompetencje komunikacyjne (wyrażać, mówić) i instrumentalne (robić).

Dla rozwijania kompetencji emancypacyjnych istotne są¹⁴:

- innowacyjność, rozumiana jako umiejętność alternatywnego zachowania, przełamywanie i odrzucanie stereotypów i wzorów, ale przede wszystkim wprowadzanie nowych stanów, odkrywczość, twórczość, formułowanie pytań, poszukiwanie odpowiedzi, burzenie dotychczasowego porządku i tworzenie nowego,
- racjonalność emancypacyjna, czyli integracja krytyki i projektowania zmiany, uwalnianie się od „wiedzy”, potocznych opinii i sądów, stereotypów oraz

14 Tamże, s. 132–134.

umiejętność przyjęcia krytyki bez reakcji obronnych w formie ucieczki lub agresji,

- odwaga w podejmowaniu trudu uwalniania się i osiągnięcia nowych przestrzeni wolności, podejmowanie ryzyka i ponoszenie konsekwencji związanych z własnymi działaniami.

Opisane na kolejnych stronach niniejszej publikacji przykłady projektów i działań antyprzemocowych bazują na rozwijaniu kompetencji emancypacyjnych.

W jaki sposób budować wspólnotę wokół doświadczenia przemocy?

Jak zostało to już powiedziane, poczucie solidarności grupowej, wspólne działanie, stawianie oporu wobec opresji to jedna z kluczowych kwestii w procesie upełnomocnienia.

Czy bycie „grupą ofiar” może być czymś, co angażuje i wzmacnia? Samo wspólne doświadczenie przemocy z powodu płci, przemocy ze strony chłopaków, partnerów, członków rodziny i innych mężczyzn, samo doświadczenie dyskryminacji we wszystkich sferach życia i wszechobecny seksizm nie wystarczają do poczucia wspólnoty i mocy. Kobiety, niestety, mają to wspólne doświadczenie, ale jest ono osadzone w ramach wyznaczonych przez patriarchalne społeczeństwo i relacje – zatem najczęściej bywa jedynie źródłem wstydu, poniżenia, osłabienia.

Co zatem może stanowić oś współdziałania?

Budowanie wspólnoty oporu/buntu

Wspólne doświadczenie bycia opresjonowaną, wykluczaną, dyskryminowaną może o tyle stanowić punkt



MOJE REFLEKSJE



odniesienia, o ile powstanie przestrzeń na przerywanie milczenia wokół tych doświadczeń, zostanie uruchomiony proces ich nazywania i różnicowania, ujawniania ich systemowego charakteru, o ile zostanie stworzona możliwość dostrzeżenia politycznego wymiaru codziennego działania i doświadczania. W ten sposób dochodzi do odzyskiwania kontroli i rozumienia, pojawia się chęć stawienia oporu i zmiany *status quo*.

Na przykład „moc z” może być budowana wokół wspólnego marzenia o wolności od przemocy, wspólnego doświadczania siły/mocy, wspólnego wyrażania niezgody wobec opresji, wspólnego działania.

Oznacza to, że możliwa jest nie tyle solidarność zbudowana wokół patriarchalnej „kobiecości” (niemożliwa, tak samo jak niemożliwa jest po prostu solidarność mężczyzn i jakiegokolwiek innej grupy), ile solidarność tych, które łączy wspólne doświadczenie, interes i opór wobec niesprawiedliwości, z jednoczesnym poszanowaniem autonomii i różnorodności.

Ponieważ niesprawiedliwość ma systemowy charakter i długą historię, bardzo ważnym elementem działań upełnomocniających jest odzyskiwanie i budowanie grupowej i indywidualnej historii.

Osoby, które z pozoru łączy np. płeć albo doświadczenie przemocy, może jednocześnie różnić bardzo wiele. Uwzględnianie perspektywy interseksyjnej, niezacieranie różnic i docieranie wciąż na nowo do wspólnych doświadczeń i form oporu są tymi elementami, które mogą wzmacniać powstanie/emancypację/upełnomocnienie.

MOJE REFLEKSJE



ZASADY PROJEKTOWANIA DZIAŁAŃ UPEŁNOMOCNIAJĄCYCH ZWIĄZANYCH Z PRZECIWDZIAŁANIEM PRZEMOCY WOBEC DZIEWCZĄT I KOBIET ORAZ INNEJ PRZEMOCY ZE WZGLĘDU NA PŁĘĆ

Założenia merytoryczne i metodologiczne

Program realizowany w oparciu o perspektywę upęłnomocnienia:

- Uznaje, że przeciwstawienie się przemocy i dyskryminacji to kwestia praw człowieka i sprawiedliwości, a nie pomocy społecznej, dostrzega różnice między potrzebami strategicznymi i praktycznymi,
- Za cel stawia sobie: upodmiotowienie kobiet, u/odzyskanie indywidualnej i kolektywnej kontroli nad życiem, interesami, przestrzenią, prawami i językiem, u/odzyskanie narzędzi formułowania i upubliczniania stanowisk i opinii, u/odzyskanie wpływu na decyzje i instytucje, przywrócenie/wyposażenie w umiejętność stawiania oporu wobec przemocy i dyskryminacji oraz samostanowienia,
- Dostrzega i oddziałuje na wymiary: indywidualny, społeczny/grupowy, strukturalny; w skali mikro i makro,
- Przełamuje kulturę milczenia o opresji i przemocy,
- Stwarza przestrzeń do rozpoznania i nazwania sytuacji ucisku/dyskryminacji,
- Ujawnia społeczny i polityczny wymiar doświadczenia jednostkowego, w tym codziennego funkcjonowania,
- Zajmuje się rewizją i demontażem relacji władzy, szczególnie między płciami,
- Uwidacznia intersekcjonalny charakter opresji,
- Opiera się na niekoedukacyjnym procesie grupowym,
- Zakłada uczestnictwo osób, które łączy opresja i niezgoda na nią,
- Uznaje ekspertyzę uczestniczek – docenia i wykorzystuje ich kompetencje,

- Szanuje fakt, że każda kobieta jest ekspertką we własnej sprawie,
- Oddaje decyzje w ręce uczestniczek – mają one kluczowy wpływ na tworzenie, planowanie, dystrybucję środków i zasobów, realizację i ewaluację projektu/programu – uczestniczki tworzą każdy wymiar tego procesu,
- Buduje zdolność do samodzielnego i wspólnego działania i decydowania (konsensus), uzyskiwania praw, wolności i podmiotowości,
- Ponieważ zniewolenie odnosi się do umysłu i ciała, działaniami są objęte i ciało, i umysł,
- Korzysta z narzędzi edukacji emancypacyjnej (edukacji do emancypacji),
- Koncentruje się na wzmacnianiu kompetencji emancypacyjnych, w tym krytycznego myślenia, narzędzi wyrazu i komunikacji oraz taktyk oporu,
- Stwarza możliwości zdobycia władzy, uznania i wpływu na instytucje lub społeczeństwo,
- Bezustannie stwarza okazje do działania i doświadczania przez uczestniczki własnej sprawczości, siły i wpływu na innych, na społeczeństwo, struktury i instytucje.

Założenia logistyczne

Ponieważ większość kobiet nie dysponuje wieloma zasobami – czasem, pieniędzmi, przestrzenią, programy muszą być:

- Krótkie, wymagające ograniczonego czasowo zaangażowania – cały program może się składać z wielu działań, ale każde z osobna musi przynieść efekt w postaci doświadczenia siły, sprawczości, zmiany swojej sytuacji i działania,
- Gwarantować możliwości oddelegowania i sfinansowania prac/obowiązków opiekuńczych i innych, w szczególności wynikających z ról genderowych, nieodpłatnie realizowanych przez kobiety na rzecz rodziny lub społeczności,
- Uwzględniające rytm dnia/roku osób uczestniczących,
- Bezpłatne/dostępne finansowo,

- Realizowane w przestrzeni, która na ten czas będzie należała tylko do tej grupy – będzie przez tę grupę zaanektowana, będzie dla tej grupy dostępna (dostosowana) i bezpieczna.

Role, zadania i kompetencje osób wspierających pełnomocnienie

Nie istnieją nauczyciele/nauczycielki pełnomocnienia, a jedynie osoby dysponujące zasobami i przywilejami, które mogą ujawniać i udostępniać osobom z grup pełnomocniających się.

Rolą wspierających proces pełnomocnienia jest także ujawnianie mechanizmów i struktur opresji i relacji władzy, realizowanie w koniecznym zakresie działań zleconych przez osoby będące podmiotami pełnomocnienia, udostępnianie adekwatnych do potrzeb przestrzeni, informacji i wiedzy, zmniejszanie barier (w tym komunikacyjnych, fizycznych, finansowych), udrażnianie kanałów wpływu/oddziaływania przez pełnomocniające się osoby na struktury decyzyjne.

Działania pełnomocniające i emancypacyjne niosą za sobą ryzyko reakcji struktur, które są podważane, dlatego jednym z zadań osób wspierających procesy i programy pełnomocnienia jest zapewnienie bezpieczeństwa uczestnikom (w wymiarze fizycznym i psychologicznym).

Podstawowe kompetencje osób facylitujących procesy pełnomocnienia w przeciwdziałaniu przemocy to znajomość i zrozumienie źródeł oraz kontekstu historycznego, prawnego, kulturowego i społecznego przemocy ze względu na płeć, poznanie jej form, skali i wpływu na jednostki i społeczności.

MOJE REFLEKSJE



UPEŁNOMOCNIENIE
W PRAKTYCE –
WYBRANE METODY STOSOWANE
W PRZECIWDZIAŁANIU
PRZEMOCY I DYSKRYMINACJI

WENDO – BUDOWANIE PEWNOŚCI SIEBIE, ASERTYWNOŚĆ I SAMOOBRONA JAKO METODA I EDUKACYJNE DZIAŁANIE UPEŁNOMOCNIAJĄCE

AGATA TEUTSCH

WenDo to feministyczna, skoncentrowana na upełnomocnieniu kobiet odpowiedź na przemoc wobec kobiet i dziewczynek oraz inną przemoc ze względu na płeć. Nazwa pochodzi od angielskiego „women” (kobiety) i japońskiego „do” (droga). Droga Kobiet/WenDo to metoda budowania pewności siebie, poczucia sprawczości, odzyskiwania siły i mocy, głosu i ciała, decyzyjności i podmiotowości. Korzysta z narzędzi związanych z komunikacją interpersonalną i asertywnością, z podstawowych technik samoobrony fizycznej oraz pracy z ciałem, oddechem i głosem.

Działania upełnomocniające, m.in. warsztaty, korzystające z tego podejścia są tak realizowane, by odnosiły się do takich wymiarów jak: budowanie pewności siebie, podnoszenie poczucia własnej wartości i sprawczości oraz podnoszenie wiedzy na temat praw, podnoszenie świadomości dotyczącej opresywnych praktyk dominującej kultury i budowanie umiejętności reagowania na nie i ich zwalczania, wzmacnianie zdolności podejmowania wspólnych/solidarnych akcji mających na celu zmianę na poziomie systemowym – prawa, relacji społecznych, instytucji publicznych.

Tego rodzaju działaniem jest WenDo.

W raporcie końcowym z prac grupy eksperckiej ds. przeciwdziałania przemocy wobec kobiet, zawierającym Plan Działań Rady Europy w tym zakresie, jedną z podstawowych rekomendacji jest udostępnienie treningów samoobrony i asertywności szerokiej rzeszy dziewcząt i kobiet. W opracowanym przez

Women Against Violence Europe podręczniku na temat standardów dotyczących prowadzenia schronisk dla kobiet – ofiar przemocy rekomenduje się wprost zajęcia WenDo. Dzieje się tak dlatego, że samoobrona, która ujawnia mechanizmy społeczno-kulturowe, uwzględnia wiedzę i sposoby reagowania na różne formy przemocy i opresji, których ofiarami stają się kobiety i dziewczynki, staje się potężną bronią w walce o wolność, poszanowanie podstawowych praw człowieka, w walce z przemocą ze względu na płeć, w doprowadzeniu do rzeczywistej zmiany społecznej.

Świadczą o tym m.in. ostatnie badania przeprowadzone w Kanadzie¹, a także wyniki ewaluacji uzyskiwane w ramach warsztatów WenDo przeze mnie prowadzonych. Wśród dorosłych uczestniczek warsztatów WenDo, które wzięły udział w jednym z badań ankietowych realizowanych przez Autonomię, 86% przydała się wiedza i umiejętności zdobyte na WenDo, 93% ocenia, że WenDo jest skuteczną metodą przeciwdziałania przemocy i że gdyby miały możliwość wzięcia udziału w tego rodzaju zajęciach, kiedy były dziewczynkami, to uniknęłyby wielu sytuacji przemocy w ich życiu, w związku z tym niemal wszystkie uważają, że każda dziewczynka powinna mieć możliwość wzięcia udziału w WenDo (więcej na temat najnowszych wyników ewaluacji warsztatów WenDo w tekście Katarzyny Sekutowicz).

BARDZO KRÓTKA HERSTORIA WENDO

WenDo powstało w Kanadzie we wczesnych latach 70., w okresie, w którym kobiety zaczęły otwarcie mówić o przemocy – przede wszystkim fizycznej i seksualnej, której sprawcami są mężczyźni i chłopcy, czasem obcy, ale dużo częściej znani kobietom i dziewczynkom (członkowie rodziny, partnerzy). Dzięki

1 Wyniki badań socjologiczki Jocelyn A. Hollander z Uniwersytetu w Oregonie (USA) zostały opisane w artykule pod tytułem *Does Self-Defense Training Prevent Sexual Violence Against Women?* opublikowanym w periodyku „Violence Against Women” z marca 2014 (<http://vaw.sagepub.com/content/20/3/252.abstract>, dostęp 24.04.2016); z kolei w 2015 ukazał się w „The New England Journal of Medicine” artykuł dotyczący wyników badań psychologiczki Charlene Y. Senn z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Windsor w Kanadzie. Ch. Y. Senn i in., *Efficacy of a Sexual Assault Resistance Program for University Women*, „The New England Journal of Medicine” 2015, nr 372, s. 2326–2335, <http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMs1411131#t=article> (dostęp: 24.04.2016).

perspektywie feministycznej przemoc wobec kobiet została wtedy dostrzeżona przez pryzmat różnic w posiadanej władzy (także symbolicznej, decyzyjnej, ekonomicznej) między mężczyznami a kobietami.

PROGRAM WARSZTATÓW WENDO

WenDo jest metodą stworzoną przez kobiety dla kobiet i dziewcząt. Zajęcia są prowadzone przez kobiety (wykwalifikowane trenerki), a uczestniczkami są dziewczęta i kobiety, czasem także osoby, które mają doświadczenie socjalizacji do roli kobiety (osoby transpłciowe, transgenderowe, queer). Zasada ta została przyjęta, ponieważ większość kobiet ma porównywalne doświadczenie socjalizacji, a przemoc, której doświadczają kobiety, różni się rodzajami i skalą od tej, której ofiarami padają mężczyźni.

Początkowo program warsztatu WenDo ograniczał się do nauki łatwych i skutecznych technik obrony fizycznej, które nie wymagały lat treningu. Szybko jednak został uzupełniony o ćwiczenia pracy z ciałem i głosem, z asertywności, budowania poczucia własnej wartości i siły psychicznej, skutecznych metod komunikowania się, formułowania i wyrażania własnych interesów, opinii, zdania.

Ponieważ WenDo jest metodą samoobrony, która ma być skuteczna i odwoływać się bezpośrednio do doświadczenia uczestniczek, program WenDo jest stale rozbudowywany i dostosowywany do potrzeb konkretnej grupy.

Najważniejsze jest stworzenie takiej przestrzeni na warsztacie, w której każda osoba uczestnicząca będzie miała możliwość zidentyfikowania i wykorzystania własnego potencjału, tak, by móc się skutecznie bronić.



MOJE REFLEKSJE



W podejściu, którym kierujemy się w WenDo, wychodzimy z założenia, że każda kobieta może się obronić, korzystając z możliwości, które daje jej umysł i ciało. W WenDo uczestniczą 7-letnie dziewczynki i ponad 80-letnie kobiety. W warsztatach WenDo brały udział kobiety w różny sposób i w różnym stopniu sprawne (fizycznie, intelektualnie, chore na artretyzm, osteoporozę, z niepełnosprawnością wzroku, poruszające się o kulach i na wózkach) i uznały je za przydatne i pomocne. Podobnie, kobiety należące do grup narażonych na przemoc i dyskryminację krzyżową lub wielokrotną – ze względu na płeć i pochodzenie etniczne lub narodowe, wiek, orientację psychoseksualną, wyznanie i inne przesłanki.

Istotne jest to, że choć WenDo jest metodą jak najbardziej praktyczną, silnie związaną z konkretnymi doświadczeniami poszczególnych uczestniczek, to uwidacznia źródła przemocy i dyskryminacji w mechanizmach społecznych.

Podczas 12-godzinnego podstawowego warsztatu WenDo, realizowanego w małych, około 12-osobowych grupach, kobiety i dziewczynki mają możliwość rozpoznania własnej siły, możliwości decydowania i wpływu, przejmowania kontroli nad własną sytuacją oraz wypróbowania nowych, asertywnych sposobów zachowań. Odbywają się ćwiczenia z zakresu efektywnej komunikacji i rozwiązywania konfliktów. W czasie zajęć stosowane są ćwiczenia symulacyjne, odgrywanie ról, dyskusje w małych grupach i plenarne. W zakresie samoobrony fizycznej poznajemy i ćwiczymy techniki (ciosy, kopnięcia, uwolnienia, bloki), dzięki którym uczestniczki doświadczają własnej siły oraz uczą się, jak się bronić w sytuacji zagrożenia, „używając” własnego ciała.

MOJE REFLEKSJE



W trakcie zajęć zajmujemy się wypracowaniem – poprzez dyskusje, wymianę doświadczeń, ćwiczenia – takich sposobów obrony, które będą odpowiednie dla danej osoby. Na warsztacie WenDo stwarzane są sytuacje edukacyjne, które pozwalają uczestniczkom dostrzec szersze społeczne mechanizmy związane z relacjami władzy i nierównością płci, które działają w konkretnych, osobiście doświadczanych sytuacjach przekroczenia granic. Prowadzone są ćwiczenia, które pozwalają przejść kontrolę i odzyskać poczucie sprawczości, zrozumieć i nazwać sytuację, uzyskać odpowiedzi na takie pytania jak:

- Jak mogę powstrzymać zachowanie jednej lub większej liczby osób, które naruszają moje granice?
- Jak mogę od/zyskać wpływ w danej sytuacji?
- Jak mogę mieć/zyskać wpływ na daną sytuację, aby móc przedstawić swoje zdanie, opinię, potrzeby, interesy?
- Jak mogę zapobiec nieprzyjemnej lub zagrażającej eskalacji konfliktu?
- Jak mogę zmienić sytuację tak, żebym była z niej zadowolona?

Uczestniczki mają okazję odnaleźć i zastosować nowe zachowanie/rozwiązanie.

Poszukiwanie i ćwiczenie sposobów reagowania wymaga atmosfery bezpieczeństwa i zaufania w grupie. Jest ono budowane w oparciu o takie zasady pracy i komunikacji jak: dobrowolność, zaangażowanie, dyskrecja, docenienie kompetencji i strategii każdej kobiety, uznanie, że każda kobieta jest ekspertką we własnej sprawie, powstrzymanie się od dawania „dobrych rad”, krytykowania i oceniania. Uczestniczki otrzymują wszelkie niezbędne informacje i jasno sformułowane cele, by móc podjąć decyzję co do zaangażowania się w działanie. Zajmujemy się tylko tymi sprawami, które uczestniczki dobrowolnie wniosą.

Rolą trenerki nie jest podsuwanie rozwiązania, ale ułatwienie odnalezienia go. Jej zadaniem jest zatem facylitowanie procesu poszukiwania i ćwiczenia reakcji, głównie poprzez zadawanie nieoceniających, otwartych, wzbudzających kreatywność pytań oraz dbanie o bezpieczeństwo uczestniczek.



Konieczne jest zaakceptowanie sposobu, w jaki uczestniczka – właścicielka sytuacji rozwiązuje ją, jakie zachowanie uznaje za najbardziej jej odpowiadające. Oznacza to zaprzestanie poszukiwań „wzorcowego, idealnego, jedynie słusznego rozwiązania”. Gdy trenerka zauważa niespójność w sposobie rozwiązania problemu lub komunikacji albo dostrzega inne jeszcze niż wskazywane przez uczestniczkę problemy w danej sytuacji, może powiedzieć o tym w formie wskazówki, spostrzeżenia.

Latami wtłaczane dziewczynkom i kobietom do głów przekonanie, że jesteśmy bezsilne, słabe, nie jesteśmy w stanie się obronić (a już w ogóle jest to niemożliwe, jeśli mamy jakiś rodzaj niepełnosprawności) służy ograniczaniu przestrzeni, w której kobiety mogą funkcjonować. Służy też trzymaniu kobiet pod kontrolą (zwaną najczęściej opieką) i ograniczaniu mobilności w stopniu dużo większym niżby tego „wymagały” nasze możliwości, znacznie bardziej niż to „konieczne”.

Dlatego w trakcie warsztatu poruszane są kwestie wychowania dziewczynek na „grzeczne” i „miłe”. Analizuje się wpływ takiego wychowania na przemoc wobec kobiet i na sposoby obrony, jakie stosujemy. Ostatecznie ma to służyć wyzwoleniu się od tych przekonań i skupieniu się na tym, co MOŻEMY, a nie czego NIE MOŻEMY. Nie to, że jesteśmy kobietami albo mamy jakąś niepełnosprawność, jest problemem, tylko to, w jaki sposób czynniki te są postrzegane w społeczeństwie, jak są przeciw nam wykorzystywane.

METODA WENDO JEST WYKORZYSTYWANA W PRACY:

- prewencyjnej z dziewczynkami (7–12 lat, 12–15 lat), we współpracy ze szkołami i innymi placówkami edukacyjnymi, z młodymi kobietami (16–18 lat) i dorosłymi kobietami,
- z dziewczętami i kobietami, które doświadczyły przemocy – sprzyjając odbudowie poczucia siły, wpływu, własnej wartości,
- z osobami bezrobotnymi, planującymi powrót na rynek pracy po urlopie macierzyńskim, poszukującymi pracy i planującymi założenie własnych firm,
- z pracownikami – wewnątrz organizacji i instytucji,
- z pracownikami socjalnymi i wykonującymi inne zawody, w których kobiety mogą być szczególnie narażone na przemoc,
- z kobietami i dziewczętami narażonymi na dyskryminację i przemoc także z innych powodów niż płeć – z różnymi rodzajami niepełnosprawności, starszymi, nieheteroseksualnymi itd.

Do dnia dzisiejszego w warsztatach WenDo realizowanych w Polsce wzięło udział ponad 10 tysięcy kobiet.

WENDO W POLSCE

Pierwsze warsztaty i szkolenie dla trenerek

Choć WenDo powstało w Kanadzie, szybko zostało spopularyzowane w Europie – szczególnie w Niemczech, Austrii, Szwajcarii. Upięknęło jednak około 30 lat, zanim odbyły się pierwsze warsztaty WenDo w Polsce. Zawsze były organizowane z inicjatywy i przez organizacje i grupy feministyczne (m.in. Polskie Stowarzyszenie Feministyczne, Fundację Kobiecą eFKA, Fundację OŚKa – Ośrodek Informacji Środowisk Kobiety).

Początek XXI wieku to moment radykalnej zmiany. W latach 2001–2004 odbyło się pierwsze, 3-letnie szkolenie dla trenerek WenDo w Polsce. Było to wspólne przedsięwzięcie Fundacji Kobięcej eFKA z Krakowa, konkretnie

Sławomiry Walczewskiej i Beaty Kozak, oraz dwóch trenerek WenDo z Niemiec – Caroli Heinrich i Beate Nitzschke. Szkolenie ukończyło 16 kobiet.

Akademia Treningu WenDo fundacji Autonomia – Upełnomocnienie Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć

Po ponad 10 latach od tamtego momentu i niemal 7 latach starań, między marcem 2015 a kwietniem 2016 roku zrealizowany został w Polsce pierwszy trening dla trenerek WenDo prowadzony przez polskie trenerki. Akademia Treningu WenDo – Upełnomocnienie Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć to kurs trenerski przygotowujący do prowadzenia warsztatów przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji wobec kobiet i dziewczynek metodą WenDo, bazującą na modelu uppełnomocnienia (empowerment). Zorganizowałyśmy i zrealizowałyśmy go jako fundacja Autonomia wraz z organizacjami partnerskimi – Fundacją Pozytywnych Zmian, Stowarzyszeniem Strefa Wenus z Milo oraz Towarzystwem Interwencji Kryzysowej.

Akademia Treningu WenDo to kompleksowy program kursu trenerskiego skierowany do osób z doświadczeniem życia jako kobiety oraz socjalizacji do roli kobiety (osoby transpłciowe, transgederowe, queer), w tym z grup narażonych na przemoc i dyskryminację krzyżową (ze względu na płeć i inne współwystępujące przesłanki, takie jak: niepełnosprawność, orientacja psychoseksualna, tożsamość płciowa, pochodzenie etniczne i narodowe, wiek, status społeczno-ekonomiczny), pracujących lub współpracujących z organizacjami pozarządowymi, placówkami edukacyjnymi, instytucjami pomocy społecznej itp., które zajmują się przeciwdziałaniem przemocy i/lub dyskryminacji (w szczególności wobec kobiet lub ze względu na płeć).

Jako Autonomia podejmujemy szeroko zakrojone starania, by uwzględnić perspektywę i głos kobiet należących do grup mniejszościowych. Dlatego dążyliśmy do tego, by minimum 20% uczestniczek Akademii stanowiły kobiety z mniejszości lub posiadające kompetencje i pracujące z takimi grupami kobiet – np. znające Polski Język Migowy. Zostały także podjęte starania organizacyjne i finansowe, aby umożliwić udział w Akademii wszystkim potencjalnym

uczestniczkom bez względu m.in. na stopień sprawności i zakres zaangażowania w pracę opiekuńczą (dofinansowanie opieki), status ekonomiczny. Udział w Akademii był bezpłatny.

Akademia Treningu WenDo obejmowała 370 godzin zajęć warsztatowych, wykładów i projekcji, prowadzenie działań lokalnych w ramach kampanii 16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć w 2015 roku oraz przeprowadzenie pod superwizją warsztatu dyplomowego WenDo. Osoby uczestniczące w Akademii miały możliwość – jeszcze w trakcie kursu – hospitowania w warsztatach WenDo prowadzonych przez certyfikowane trenerki z długoletnim doświadczeniem.

Zespół trenerski Akademii Treningu WenDo stanowiły: Agata Teutsch (pomysłodawczyni, autorka modelu/koncepcji Akademii) oraz Ewa Rutkowska i Katarzyna Starowicz – trenerki WenDo z ponad 10-letnim doświadczeniem oraz osoby z organizacji partnerskich, a także inne osoby uczestniczące w Akademii, co wynikało z przyjęcia założenia i uznania wkładu merytorycznego osób uczestniczących. Zespół trenerski korzystał z regularnych, profesjonalnych superwizji.

Wśród 29 osób, które ukończyły Akademię, są osoby z 12 województw, pracujące lub współpracujące z organizacjami i instytucjami publicznymi, aktywne w swoich środowiskach lokalnych, m.in. posługujące się Polskim Językiem Migowym, alfabetem Lorna, obywatelki Rosji, Białorusi, osoby transpłciowe i transgenderowe oraz z niepełnosprawnością ruchową i wzroku.



MOJE REFLEKSJE



To rozszerza możliwości realizacji warsztatów WenDo dostosowanych do potrzeb i możliwości różnych kobiet, dziewcząt i osób transpłciowych, socjalizowanych do roli kobiety. Jeśli każda z osób, które właśnie zostały trenerkami WenDo, zrealizuje jeden warsztat w miesiącu, to rocznie liczba kobiet i dziewcząt, które podniosą swoje umiejętności ochrony przed przemocą ze względu na płeć, wyniesie ponad 4000!!!

Działalność trenerek WenDo w Polsce

Wiele z polskich trenerek WenDo pracuje jako edukatorki, psychoterapeutki, psycholożki, nauczycielki. Część z nas jest zaangażowana w ruch wyzwolenia kobiet – działa w organizacjach pozarządowych i grupach nieformalnych.

Jako trenerki WenDo angażujemy się m.in. w międzynarodową kampanię 16 dni Akcji Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć, prowadzimy warsztaty na konferencjach poświęconych przeciwdziałaniu przemocy, w ramach projektów organizacji pozarządowych działających na rzecz kobiet i instytucji publicznych, takich jak ośrodki interwencji kryzysowej, powiatowe centra pomocy rodzinie. Czasem udaje się nawiązać współpracę ze szkołami i poprowadzić warsztaty dla dziewczynek.

Organizowanie i prowadzenie przez nas warsztatów WenDo połączone jest z działaniami mającymi na celu doprowadzenie do zmiany w postrzeganiu kwestii przemocy wobec kobiet, sposobów i możliwości reagowania na nią zarówno w odniesieniu do funkcjonowania całego systemu przeciwdziałania przemocy, jak i w perspektywie indywidualnej – przez osoby, które jej doświadczają, świadków/świadkinie i sprawców/sprawczynie. Temu służy m.in. prowadzenie działań rzeczniczych związanych z przyjmowaniem rozwiązań prawnych i praktyki stosowania prawa (lobbying na rzecz przyjęcia przez Polskę Konwencji Stambulskiej i włączania perspektywy społeczno-kulturowej tożsamości płci (*gender*) do publicznych programów przeciwdziałania przemocy w rodzinie i programów poprawy bezpieczeństwa w szkołach), prowadzenie działań edukacyjnych, upowszechnianie przez nas informacji w formie ulotek i broszur oraz poprzez współpracę z mediami i prowadzenie

strony internetowej. Celem naszych działań jest także wspieranie rozwoju kobiet, działanie na rzecz praw kobiet jako praw człowieka, przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na płeć, orientację seksualną, narodowość, wyznanie, status społeczny, niepełnosprawność i inne, działanie na rzecz zdrowia psychicznego i fizycznego.

Krótkie biogramy trenerek WenDo w Polsce i ich dane kontaktowe znajdują się na końcu publikacji.

Akademia Treningu WenDo – Upełnomocnienie Przeciw Przemocy ze względu na Płeć jest autorskim przedsięwzięciem fundacji Autonomia dofinansowanym w ramach projektu „Perspektywa antydyskryminacyjna w programach przeciw przemocy” realizowanego w ramach Programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG oraz projektu „Zatrzymać przemoc – kompleksowy system wsparcia i oddziaływań terapeutycznych dla osób doświadczających przemocy ze względu na płeć” realizowanego w ramach Programu PL14 „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie i przemocy ze względu na płeć” w ramach Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009–2014.

MOJE REFLEKSJE



MOJE REFLEKSJE



SKRÓT WYNIKÓW BADANIA EWALUACYJNEGO WARSZTATÓW WENDO PROWADZONYCH W RAMACH AKADEMII TRENINGU WENDO¹

KATARZYNA SEKUTOWICZ

W ramach warsztatów dyplomowych zostało przeprowadzonych 15 warsztatów WenDo.

Mocną stroną tego przedsięwzięcia był fakt, że odbywały się one w różnych częściach Polski.



¹ Badanie objęło: ankietę PAPI bezpośrednio po warsztatach WenDo – 162 ankiety; ankietę CAWI ok. 1–2 miesiące po warsztatach – 54 ankiety, 3 wywiady grupowe bezpośrednio po warsztatach – 10 osób.

Wszystkie respondentki, które wypełniły ankietę od razu po szkoleniu, 162 osoby, poleciłyby udział w tym szkoleniu innym kobietom.

Aż 94% osób stwierdziło, że udział w warsztatach WenDo wpłynął na ich sposób myślenia oraz zachowanie, zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym/społecznym.

CYTATY Z ANKIET

Przełamanie deski pozwoliło mi zakończyć sprawy w życiu prywatnym, które jak do tej pory ciężko mi było przerwać. Od tego momentu i od podjęcia tej ostatecznej decyzji moje życie uczuciowe poszło w dobrą stronę :)

Nabrałam większej pewności siebie. Staram się skupiać na problemach, podejmować decyzje, wyznaczać konkretne cele, otwierać na nowe wyzwania.

Zmieniłam sposób reagowania na agresywne zachowania mojej przełożonej (staram się stawiać granice, ale też nie angażować się w spory) – planuję zmienić pracę.

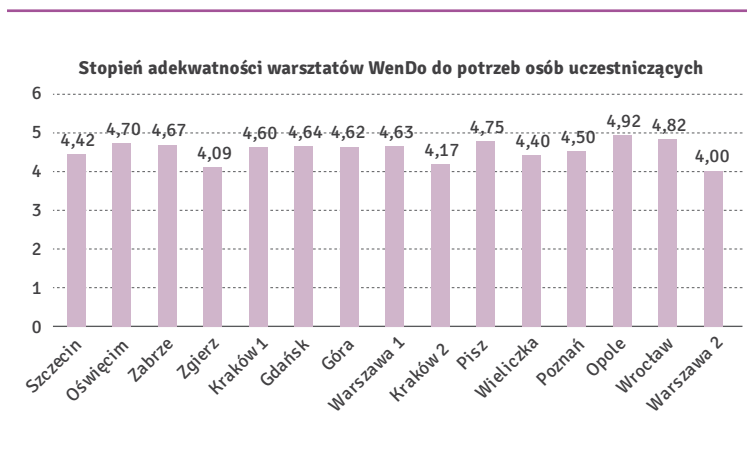
Jestem bardziej wyczulona na niewybredne, seksistowskie żarty kolegów z pracy, dostrzegam nawet najmniejsze oznaki przemocy psychicznej i seksualnej wśród młodzieży, którą się opiekuję zawodowo. Potrafię doradzić dziewczynkom, które stykają się z takimi zachowaniami, jak mogą w takich sytuacjach reagować.

Wiem, kiedy przekroczone zostają moje granice i nie przepraszam za to, że reaguję na to.

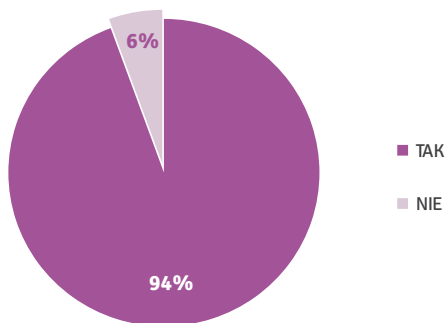
Aż 94% osób stwierdziło, że udział w warsztatach WenDo wpłynął na ich sposób myślenia oraz zachowanie, zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym/społecznym.

Ocena wszystkich warsztatów pod kątem adekwatności do potrzeb była bardzo wysoka. Na pytanie *W jakim stopniu warsztat odpowiadał na Twoje potrzeby?* w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „w stopniu bardzo słabym”, a 5 „w stopniu bardzo wysokim”, średnia z odpowiedzi na żadnym warsztacie nie wyniosła poniżej 4 punktów.

Szczegółowe wyniki prezentuje poniższy wykres.



Wpływ Wendo na zachowanie i sposób myślenia



Wskazanie zmiany w myśleniu, a co więcej, w zachowaniu, jest o tyle ważne, że na 162 kobiety, które wypełniły ankietę, aż 116 stwierdziło, że doświadczyło kiedyś przemocy, z czego jedynie 22 osoby zaznaczyły, że zwracały się w związku z doświadczoną przemocą o pomoc do instytucji, organizacji udzielającej wsparcia.

Na 116 kobiet, które doświadczyły przemocy, 41 zaznaczyło, że należy do grupy mniejszościowej ze względu na wiek, orientację psychoseksualną, tożsamość płciową, niepełnosprawność czy wyznanie.

Zmiany, na które wskazywano jako efekty warsztatów WenDo, to przede wszystkim:

- Nabranie/wzmocnienie pewności siebie i świadomości swojej siły (fizycznej i psychicznej).
- Większe poczucie własnej mocy sprawczej, zminimalizowanie strachu przed agresją.
- Zwracanie uwagi na swoje potrzeby i dbanie o nie, także o swoje granice.
- Dokonanie dawno odkładanych zmian.
- Większa uważność na zachowania w otoczeniu i podejmowanie interwencji w sytuacjach ocenianych jako dyskryminujące lub przemocowe.

Aż 28 spośród 54 kobiet (czyli aż 52%) stwierdziło, że już po warsztacie zdarzyło im się wykorzystać nabyte podczas warsztatu WenDo umiejętności (oznacza to, że w ciągu mniej więcej miesiąca doświadczyły one sytuacji definiowanych jako dyskryminacja lub przemoc).

Wszystkie opisywane w ankietach interwencje przyniosły pożądaną przez kobiety efekt, co świadczy o użyteczności i skuteczności warsztatów WenDo.

Sytuacje wykorzystania kompetencji nabytych podczas WenDo, przytaczane przez respondentki, wiążą się przede wszystkim z **ASERTYWNOŚCIĄ** i dotyczą:

- reakcji na seksualne żarty,
- reakcji na przekroczenie granic przez bliskie osoby,

MOJE REFLEKSJE



- odmawiania,
- publicznego wyrażania swojego zdania.

Często też kobiety uczestniczące w warsztatach jako ważną dla nich nabytą kompetencję wskazywały umiejętność **krzyczenia**.

Jako bardzo mocną stroną warsztatów WenDo wskazywano balans między zajęciami z samoobrony fizycznej a zajęciami z samoobrony psychicznej.

Ciekawe jest to, że pomimo wskazywania kompetencji z zakresu asertywności (odmowa, stawianie granic, wyrażanie swojego zdania itp.) jako tych najczęściej stosowanych, to jednak za najbardziej przydatne umiejętności nabyte podczas WenDo kobiety uważają bardzo często kompetencje obrony fizycznej, m.in. samoobronę, ciosy, uwolnienia, młotek itp.

Możliwość pracy nad sytuacjami, w których dana kobieta doświadczała przemocy i dyskryminacji i wypracowanie sposobu zachowania w takich sytuacjach, sprawiało, że kobiety uznawały warsztaty WenDo za bardzo ważny krok w budowaniu poczucia swojej siły.

Na skutek udziału w warsztacie WenDo zwiększyły się wśród uczestniczek:

- **poczucie pewności siebie – 145 wskazań,**
- **poczucie bezpieczeństwa – 141 wskazań,**
- **umiejętności efektywnej komunikacji – 130 wskazań,**
- **umiejętności rozpoznawania i reagowania na przemoc – 135 wskazań.**

Oprócz wyżej wymienionych efektów, **WARTOŚCIĄ** ważną dla uczestniczek WenDo było



MOJE REFLEKSJE



BUDOWANIE SOLIDARNOŚCI KOBIECEJ PODCZAS WARSZTATÓW.

Trening WenDo w każdym mieście – MUST – :) ²

CYTATY Z ANKIET

Wykorzystałam umiejętność podejmowania decyzji, analizy sytuacji. Robienia tego, co jest dla mnie ważne i dobre. Dzięki takiemu podejściu podejmuję decyzje, z którymi jest mi dobrze w życiu, a nie „spalam” się nad czymś, czego nie chcę.

Wyraźne i stanowcze mówienie o tym, co mi się nie podoba, np. w pracy – wyraźne informowanie moich przełożonych o tym, żeby szanowali mój czas i nie przekraczali godzin pracy, żeby nie wymagali ode mnie pracy wieczorami.

Na dzisiaj najbardziej przydatna okazała się umiejętność przekonania samej siebie, że wyzwania wzmacniają oraz każde wydarzenie, nawet negatywne, jestem w stanie sama ocenić i określić sposób poradzenia sobie.

² Cytat z ankiety PAPI po szkoleniu w Zabrze.

UPEŁNOMOCNIENIE, POCZUCIE WŁASNEJ GODNOŚCI, SAMOBRONA. DOŚĆ JUŻ BYCIA „ŁATWYM ŁUPEM”!

LYDIA LA RIVIÈRE-ZIJDEL, MA

WSTĘP

Aby zrozumieć znaczenie samoobrony dla kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami, musimy pokrótce choćby omówić pochodzenie samoobrony, to, w jaki sposób jest wykorzystywana w walce z przemocą wobec kobiet, a także wspomnieć kilka słów o różnych innych czynnikach, które się z nią przeplatają, takich jak emancypacja kobiet, różnice w sposobie kształtowania społecznych tożsamości kobiet i mężczyzn oraz emancypacja osób z niepełnosprawnościami. Tak więc, krótkie streszczenie historii samoobrony i sztuk walki, analiza ruchu emancypacyjnego kobiet i osób z niepełnosprawnościami, także w kontekście teorii dotyczących opresji i władzy jest niezbędne do zrozumienia efektów samoobrony, szczególnie dla kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami. Samoobrona jest czymś więcej niż tylko używaniem głosu czy nauką uderzeń i kopnięć; jest to potężna broń – wtedy gdy jest uczona z uwzględnieniem wiedzy na temat różnych typów i form przemocy, dyskryminacji i opresji, których ofiarami mogą się stać kobiety z niepełnosprawnościami.

HISTORIA SZTUK WALKI

Większość „szkół” samoobrony jest połączeniem różnych stylów i sztuk walki, choć przecież kwintesencją wszystkich sztuk walki jest samoobrona. Pozwólcie mi wyjaśnić ich pochodzenie, żeby lepiej to zrozumieć. Sztuki walki zaczęły powstawać już 2000 lat przed naszą erą. Pod pojęciem „sztuki walki” kryją się różne, przeważnie azjatyckie style, np.: karate, taekwondo, kung-fu, pentjak

silat, aikido i arnis, które zostały stworzone po to, by móc obronić się przed władcami, klasą rządzącą¹. Filipińscy wieśniacy szybko nauczyli bronić się za pomocą pałek przed kłusownikami, a później także przed żołnierzami reżimu. Na swoich ziemiach hodowali rattan, który był używany do budowy domów i mebli. Elastyczność pałek, a jednocześnie ich twardość były także niezwykle przydatne do budowania mostów. I choć wieśniacy nie mogli posiadać broni, nauczyli się używać porzuconych kawałków rattanu jako oręża i stali się mistrzami w kręceniu, uderzaniu i dźganiu pałkami rattanowymi.

Nie było wtedy różnic w dostępie do tej „sztuki” między mężczyznami a kobietami – ponieważ wszyscy pracowali na roli, wszyscy musieli umieć się bronić na wielkich polach rattanu, przypominających gęsty las.

Podobne historie dotyczą karate, pentjak silat, taekwondo, kung-fu i wszystkich innych azjatyckich sztuk walki. Były one metodami samoobrony, których klasy pracujące używały do obrony samych siebie lub swojej własności i były oparte na technikach „pustych rąk” (bez użycia broni) i różnych kopnięciach. Większość stylów w pewnym czasie włączyło posługiwanie się bronią – długimi lub krótkimi kijami, nunchaku itd.². Jedyne kilka stylów zrobiło użytek z broni typu noże lub miecze, niektóre były praktykowane jako część religii albo sposobu medytacji (kung-fu).

Jedynym stylem, który nigdy nie był stylem samoobronnym, a raczej był wykorzystywany w celach militarnych, był japoński styl z użyciem mieczy, stosowany przez wyższe klasy (samurajów) do ochrony kraju. Stosowanie sztuk walki z użyciem broni było domeną elitarnych oddziałów wojskowych różnych japońskich władców. Kobiety rzadko miały możliwość uczestniczenia w tym męskim, heroicznym świecie poza jednym wyjątkiem – sztuki naginata. Długa broń, która miała formę drewnianego kija – halabardy z umocowanym na końcu ostrzem, była używana do 1400 roku wyłącznie przez japońskie żony samurajów do obrony siebie, w czasie kiedy mąż był na wojnie. Wcześniej

-
- 1 R. A. Trias, *The Pinnacle of Karate: Okinawan Karate Methods of Shuri-Ryu*, Trias Ltd., Phoenix 1980.
 - 2 M. Random, *The Martial Arts: Swordmanship, Kenod, Aikido, Judo, Karate*, Peerage Books, London 1984.

były one używane przez żołnierzy piechoty do podcinania koniom ścięgien w kolanach³.

[Mężczyźni] Wojownicy i poszukiwacze przygód „przenieśli” większość stylów sztuk walki na zachód. Męska dominacja, obecna także w zachodniej kulturze, przemilczała fakt, że także kobiety praktykowały sztuki walki i na wieki zarezerwowała je wyłącznie dla mężczyzn.

Do II wojny światowej więcej kobiet zainteresowało się sztukami walki, ale jedynie kilka zajęło wysoką pozycję i po dziś dzień są liczebnie zdominowane przez mężczyzn.

„Nieadekwatność” sztuk walki do doświadczenia i potrzeb kobiet zapoczątkowała powstanie pierwszego kursu samoobrony. I tu pojawia się pierwsze pytanie, po co w ogóle kobiety miały się uczyć samoobrony? Czy musimy chronić swoją ziemię, dobra, życie?

HISTORIA SAMOBRONY

W czasach drugiej fali feminizmu (we wczesnych latach 70.) kobiety na szerszą skalę odważyły podzielić się i wymienić swoimi doświadczeniami przemocy i przemocą seksualnej, doznawanymi zarówno w społeczeństwie – ze strony obcych, jak i w środowisku „domowym”. Skala, w szczególności przemocy seksualnej, okazała się dużo większa niż się przedtem wydawało. Przemoc seksualna po raz pierwszy została dostrzeżona przez pryzmat różnic w posiadanej władzy (także symbolicznej, decyzyjnej, ekonomicznej) między mężczyznami a kobietami⁴.

³ Tamże.

⁴ M. Foncke, *Korte geschiedenis van weerbaarheid en zelfverdediging*, „Nieuwsbrief Zelfverdediging”, Oktober 2001, Jaargang 11.



MOJE REFLEKSJE



To „odkrycie” wywołało „ruch” wśród kobiet i stworzyło dobrą atmosferę do podjęcia przez kobiety decyzji o tym, żeby nauczyć się bronić przeciw tego typu aktom przemocy. Wtedy też powstały pierwsze krótkie kursy samoobrony dla kobiet, prowadzone przez kobiety. Wielka potrzeba uczestniczenia w takich kursach wymagała odzewu. Ponieważ niewiele kobiet miało doświadczenie w sztukach walki i większość z ich szkół walki była zdominowana przez mężczyzn, a także nie były one postrzegane (prawdopodobnie z tego samego powodu – władzy) jako odpowiednie dla kobiet, było niezwykle trudno znaleźć wystarczająco dużo doświadczonych trenerek, które mogłyby poprowadzić wszystkie kursy, na które było zapotrzebowanie.

Z „falą” programów samoobrony mieliśmy do czynienia we wszystkich krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych. Mimo ostatnich głosów, że samoobrona jest starsza, nie ma na to żadnych historycznych dowodów. Inicjatywy powstawały równocześnie w większości zachodnioeuropejskich krajów (Wielkiej Brytanii, Holandii, Niemczech, Belgii, Szwecji) i w USA⁵.

Tylko w Holandii istnieje zaakceptowana oficjalnie przez rząd Szkoła Trenerek Samoobrony. Powstała w 1991 roku, a pierwsze trenerki ukończyły szkołę i zdały egzaminy w 1992. Istniejące trenerki otrzymały certyfikaty na podstawie udokumentowanego doświadczenia i wiedzy⁶. Powstanie tej szkoły było efektem ciągłego, 15-letniego lobbowania w rządzie, od czasu, kiedy powstały pierwsze sieci współpracy trenerek samoobrony w 1980 i 1981 roku. Holenderska Unia Trenerek Samoobrony (istnieje od 1990) liczy 250 członkiń. I choć rokrocznie w dyskusjach przewija się temat otwarcia szkoły dla mężczyzn trenerów, szkoła ta cały czas jest prowadzona i przeznaczona wyłącznie dla kobiet. Wyjątki są czynione dla nauczycieli sportu, którzy są zainteresowani włączeniem do swoich zajęć nauki samoobrony. Ale wszystkie kursy, które chcieliby zorganizować, muszą być prowadzone przez parę trenerską złożoną

5 *Women in the Martial Arts*, pod red. C. A. Wiley, North Atlantic Books, Berkeley 1992; M. Van Den Lemmer, R. Peeters, *Niet met mij: Zelfverdediging voor vrouwen*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen 1996.

6 C. de Beer, *Recht voor je Raap: Handboek Zelfverdediging voor meisjes vanaf 15 jaar*, Bekadidact, Baarn 1989; M. de Best, M. Steenmann, *Blijf er niet voor thuis: Zelfbescherming voor 55+ vrouwen*, Bekadidact 1994.

z kobiety i mężczyzny. Warunek ten jest stawiany dla zachowania równowagi i ciągłego podkreślania, że przemoc, której doświadczają kobiety, różni się rodzajami i znacznie różni się skalą od tej, której ofiarami padają mężczyźni. Wszystkie badania potwierdzają, że kobiety znacznie częściej padają ofiarami przemocy (45%, wobec 16,2%) i że większość sprawców to mężczyźni (98% w przypadku przemocy seksualnej)⁷.

Pozostałe europejskie trenerki samoobrony są albo związane ze sztukami walki, albo z WenDo, feministyczną metodą samoobrony, która powstała w Kanadzie, a następnie została zaadoptowana i spopularyzowana w Europie – szczególnie w Niemczech, Austrii, Szwajcarii. WenDo było od początku oparte na mieszance technik pochodzących z różnych sztuk walki i uczone przez kobiety dla kobiet. W WenDo nie została stworzona „tradycyjna”, hierarchiczna struktura, po to, by podkreślić wartość relacji równości między kobietami. Tak więc kobiety trenujące WenDo nie robią testów, egzaminów, nie ubierają różnokolorowych pasów, jak ma to miejsce w sztukach walki. We wczesnym feminizmie panowało przekonanie, że kobiety nie powinny się dzielić według pozycji, hierarchii itp. Wśród trenerek WenDo to przekonanie jest wciąż powszechne i żywe i zostało już przedyskutowane zarówno z punktu widzenia zalet, jak i wad⁸.

7 *Figures and facts on sexual violence*, Lexington Centre Of Jackons Height, Lexington Centre, New York 1991; J. A. Kolk, *Gemankeerde Seksualiteit*, Fac. Sociale Wetenschappen Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht 1992; A. Zemp, E. Pircher, (1996) *Weil das alles weh tut mit Gewalt*, Bundesministerium für Frauen Angelegenheiten von Österreich, Wenen 1996.

8 K. Quinn, *Stand your ground*, Orbis Publications Ltd., London 1983.



MOJE REFLEKSJE



CZYM JEST SAMOOBRONA?

Kursy samoobrony są oparte na elementach zarówno fizycznej, jak i psychicznej samoobrony. To połączenie ma służyć wypracowaniu trwałego i zdecydowanego oporu wobec przemocy, również seksualnej. W trakcie większości kursów około 60–70% stosowanych metod odnosi się do słownej i psychicznej samoobrony, a jedynie 30–40% stanowią fizyczne techniki, takie jak kopanie, bloki, pchnięcia lub ciosy. W trakcie kursu kobiety uczą się radzić sobie w różnych sytuacjach. Odpowiadają na pytania: jak się zachowuję w danej sytuacji, czy radzę sobie ze stanowczym i jednoznacznym mówieniem NIE, co mówi moje ciało? Wszystkie zadania, ćwiczenia są tak zaplanowane, żeby zwiększyć siłę i pewność siebie kobiet i dziewczynek, by łatwiej reagowały na naruszanie granic już na najwcześniejszych etapach konfrontacji z potencjalnym napastnikiem lub gwałtciелеm, by pozwoliły przekształcić sytuację tak, by stała się ona bezpieczniejsza dla kobiety. Niektóre trenerki samoobrony są bezpośrednio związane ze szkołami sztuk walki (np. karate, kung-fu) i uczą związanych z nimi konkretnych technik.

Celem kursu jest wzmocnienie kobiety, ale także stworzenie nowego wizerunku kobiet. Kobiety długo były postrzegane jako bezradne, bezsilne, tylko wtedy „na miejscu”, kiedy są posłusznymi gospodyniami domowymi i matkami – to wymaga oparcia się na mężczyźnie, który będzie chronić i bronić. Jednocześnie, wciąż powtarza się ta sama historia – ten sam mężczyzna, który rzekomo ma chronić, jest sprawcą przemocy.

W okresie drugiej fali feminizmu kobiety odmówiły pełnienia roli posłusznych pań domu i matek. Kobiety zażądały więcej władzy zarówno w życiu prywatnym, jak i na rynku pracy, w polityce itd. Oznaczało to także przełom w poszukiwaniu dróg zapewnienia sobie bezpieczeństwa – na rzecz strategii wzmocnienia. Kobiety zdały sobie sprawę, że znalezienie pracy albo bycie aktywną w polityce oznacza wkroczenie w świat zdominowany przez mężczyzn. Byłyśmy tak długo ciemnione, że potrzebowałyśmy poczuć się dobrze ze sobą i stawić opór mężczyznom w ich świecie. Zarówno chęć pełnego udziału w życiu społecznym, jak i coraz większa otwartość w kwestii przeciwdziałania



przemocy seksualnej stworzyły sprzyjający klimat dla kursów samoobrony. Kobiety musiały się nauczyć, jak nie czuć się winnymi, „dokopać” się do swoich własnych pragnień i żądań, a także nauczyć się dzielić obowiązkami opiekuńczymi z mężczyznami. To oznacza, że role muszą się zmienić w obu przypadkach – i kobiet, i mężczyzn. Główny ciężar w trakcie treningów samoobrony kładziony jest na przepracowywanie codziennych sytuacji, aby kobiety czuły się dobrze ze sobą, ze sposobem, w jaki działają; a także na naukę tego, jak nie ulegać mężczyznom na wszystkich frontach i jednocześnie na radzenie sobie w sytuacjach związanych z przemocą w rodzinie i przemocą seksualną.

Badania przeprowadzone w Holandii wśród kobiet, które uczestniczyły w kursach samoobrony, wskazują, że kobiety czują się bardziej bezpieczne po kursie, mniej się boją. Powody, dla których tak się dzieje, to: zwiększenie świadomości na temat własnej siły fizycznej, wzmocnienie tej siły poprzez naukę różnych technik i umiejętności; wzmocnienie siły psychicznej: wzrost poczucia sprawczości, pewności siebie, mocy, zdanie sobie sprawy z własnych praw i możliwości. Badacze stwierdzili także zmianę w postrzeganiu samej siebie: kobiety nie opisują już siebie jako bezsilnych ofiar, bardziej natomiast widzą siebie jako ocalone z przemocy. Asertywność, poczucie uprawnień, znajomość praw i pewność siebie uczestniczek kursów znacznie rośnie – pomaga to podjąć np. decyzję o pójściu na policję i zgłoszeniu przemocy (seksualnej), której się było ofiarą. Badania wskazują, że kobiety są bardziej świadome niebezpieczeństw, z którymi być może będą się musiały zmierzyć, a także tego, jakie mają możliwości, żeby im zapobiec lub wyjść cało z trudnych sytuacji.

Kursy pomagają wypracować nie tylko sposoby przeciwdziałania przemocy seksualnej i innym formom przemocy fizycznej, ale także przemocy słownej i molestowaniu, znęcaniu się⁹. Te wyniki zostały potwierdzone w późniejszych studiach i badaniach prowadzonych w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Stanach Zjednoczonych i Holandii.

CZY SAMOBRONA JEST DLA WSZYSTKICH KOBIET?

Jak to zostało wcześniej wspomniane, powstanie ruchu „samoobronnego” było jednocześnie z powstaniem drugiej fali feminizmu i w pierwszej kolejności objęło wąską grupę kobiet, głównie z białej klasy średniej.

Zakorzenione w społeczeństwach uprzedzenia dotyczące osób z niepełnosprawnościami, postrzegające je jako aseksualne obiekty wymagające opieki, powodują, że z niedowierzaniem traktuje się informacje, iż kobiety z niepełnosprawnościami mogą być obiektami dyskryminacji, przemocy, pozostawiając w osamotnieniu ofiary przemocy seksualnej. I choć w ruchu kobiecym głęboko zakorzenione jest przekonanie, że przemoc seksualna nie jest związana z seksualnością lub atrakcyjnością seksualną, ale raczej z nierównościami w posiadanej i sprawowanej władzy między kobietami i mężczyznami, to nie przenoszono tego sposobu myślenia na kobiety z niepełnosprawnościami lub starsze. Ponadto, ruch kobiecy odnosił się ze wstrętem do jakiegokolwiek „opiekowania się”, postrzegając takie odniesienie jako pchające kobiety z powrotem w rolę opiekuńczą, z którą tak intensywnie starał się walczyć, szczególnie we wczesnych latach 70.

Ale nie dotyczyło to kobiet z niepełnosprawnościami, które czyniły przecież wysiłki, by się wyzwolić i wyemancypować zarówno jako osoby niepełnosprawne, jak i kobiety poprzez próby zerwania więzi z instytucjami, które się nimi „opiekowały” i domagając się praw dla siebie jako pełnoprawnych obywaterek.

9 Y. de Rooy, *Een onderzoek naar de effecten van een feministische vechtcursus voor vrouwen*, Onderzoeksverslag Sociale Psychologie, Tilburg 1987.

Upłynęła prawie dekada, zanim został stworzony pierwszy program kursu samoobrony dla kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami, a kolejne 20 lat minęło, nim ruch kobiecy na dobre porzucił swoje teorie, na temat tego, czy i jakimi ofiarami przemocy (w tym seksualnej) są kobiety z niepełnosprawnościami. Ale nie będę was dalej zanudzać innymi teoriami społecznymi i dotyczącymi niepełnosprawności, odnoszącymi się do kwestii opresji, jakiej doświadczają osoby z niepełnosprawnościami, w szczególności kobiety; choć wszystkie uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych dotyczące kwestii przemocy, dyskryminacji i opresji są skrzętnie pielęgnowane, po to, aby w ten sposób społeczeństwo mogło dalej pozbawiać nas prawa do pełnego udziału w życiu społecznym i wykorzystywać nas jako narzędzie podnoszenia własnych dochodów (np. tzw. „przemysł niepełnosprawności” – wielki międzynarodowy przemysł, zatrudniający miliony urzędników/urzędniczek, opiekunów/opiekunek, pracownic/pracowników medycznych i biomedycznych, wspierający producentów miliardów rzeczy) i własnego statusu (np. posiadanie władzy nad innymi, bycie postrzeganymi jako mniej bezbronni). Jednocześnie, zrozumienie tego, w jaki sposób osoby z niepełnosprawnościami są opresjonowane i postrzegane jako „ciężar” – osoby wymagające opieki, może konstruktywnie wpłynąć na kurs samoobrony dla kobiet z niepełnosprawnościami. Ale o tym będzie w następnej części.

KURSY SAMOOBRONY DLA KOBIEC I DZIEWCZĄC Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Pierwszy kurs samoobrony dla kobiet na wózkach i poruszających się o kulach, który odbył się w Holandii, został



MOJE REFLEKSJE



zorganizowany w 1984 roku. Z tego, co wiem, w tym samym czasie podobny kurs został zorganizowany w Stanach Zjednoczonych przez Jaye Sapiro, znaną trenerkę samoobrony i sztuk walki. Kurs, który odbył się w Holandii, zorganizowały dwie trenerki samoobrony. Jedna z nich pracowała też jako fizjoterapeutka w ośrodku rehabilitacyjnym, a druga, sama po złamaniu nogi, w niektórych okresach swojego życia poruszała się na wózku. Obie trenerki ograniczyły się do tego, czego same się dowiedziały, pracując z kobietami, które dobrze posługiwały się rękami.

Uczestniczyłam w tym kursie w doskonałym czasie – pod koniec rehabilitacji, którą przechodziłam po wypadku samochodowym w październiku 1982 roku. Do dziś w artykułach i książkach, które napisałam na temat samoobrony, podkreślam znaczenie tego pierwszego kursu, ponieważ stał się wtedy ten sam „cud”, jaki obserwuję w przypadku setek i tysięcy uczestniczek i uczestników kursów, które teraz prowadzę.

Kurs ten pozwolił mi na spojrzenie w zupełnie nowy sposób na moje możliwości. Jako zawodowa psychoterapeutka bardzo uważnie przyglądałam się wszystkiemu, co się ze mną działo w okresie przejściowym – kiedy z osoby nie-niepełnosprawnej stałam się z niepełnosprawnością. Dokładny dziennik, który prowadziłam przez cały okres mojej rehabilitacji, był dla mnie niezwykle ważnym materiałem w późniejszej pracy trenerki i psychoterapeutki. W trakcie tego pierwszego kursu dotarło do mnie, że to jest moja przyszłość. Żadna z uczestniczących w kursie kobiet z niepełnosprawnościami nigdy nie przypuszczała, że będzie się w stanie obronić fizycznie. Raczej, w okresie rehabilitacji, a także w trakcie całego życia każda z nas nauczyła się, dowiedziała od swoich rodziców, lekarzy i instytucji opiekuńczych, że nie jesteśmy zdolne do samoobrony. Nigdy nie zastanawialiśmy się nad tym, czym jest nasza niepełnosprawność i nigdy żadna z nas nie zastanawiała się, jakie umiejętności i możliwości mamy.

Po tamtym weekendzie dołączyłam do moich trenerek jako kotrenerka, mentalnie zaczęłam trenować aikido, a rok później także karate, żeby podnieść umiejętności jako trenerka samoobrony. Ta współpraca trwała trzy lata. Potem

zaczęłam już samodzielnie wypracowywać program samoobrony dla kobiet z różnymi niepełnosprawnościami.

Od tamtego czasu poprowadziłam kursy dla około 6000 kobiet i dziewcząt i około 1000 mężczyzn i chłopców z niepełnosprawnościami w wielu krajach Europy, w USA i Kenii. Kursom tym zawsze towarzyszyły kursy dla trenerek, które służyły przeszkoleniu doświadczonych trenerek samoobrony lub sztuk walki z danego regionu w prowadzeniu kursów dla kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami, by mogły one kontynuować pracę po moim wyjeździe. Sens tego rozwiązania potwierdza np. fakt, że w tej chwili, w czasie, kiedy ja jestem na tej konferencji, w Niemczech jest prowadzony kurs przez jedną z moich uczennic, którą uczyłam jakieś 10 lat temu i która po dziś dzień te kursy prowadzi.

Bardzo duża jest potrzeba organizowania kursów samoobrony i kursów dla trenerek, szczególnie w krajach, które przystępują obecnie do Unii Europejskiej. Niezbędne jest także zdobycie dofinansowania na realizację takich projektów, zarówno w nowych krajach członkowskich UE, jak i w unijnych krajach „biedniejszych” – Grecji, Hiszpanii, na południu Włoch czy w Irlandii.

Nie tylko moje umiejętności jako trenerki samoobrony i osoby wysoko stojącej w hierarchii sztuk walki – zdobyłam drugi stopień (dan) czarnego pasa w karate i pierwszy stopień (dan) w aikido – ale także moje doświadczenia jako kobiety ocalonej z nadużyć seksualnych w dzieciństwie i kobiety z niepełnosprawnością, wraz z moją wiedzą i doświadczeniem jako psychoterapeutki i badaczki społecznej i kwestii niepełnosprawności składają się na zawartość moich kursów. Od samego początku



MOJE REFLEKSJE



analizowałam (zarówno z prywatnego, jak i zawodowego punktu widzenia) każdy krok, ruch w samoobronie z perspektywy jego wpływu i przydatności dla kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami, po to, by poprawić jego użyteczność i efektywność.

JAKIE ZNACZENIE MA SAMOOBRONA DLA KOBIEI I DZIEWCZĄT Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI?

Aby zrozumieć wpływ samoobrony na kobiety z niepełnosprawnościami, muszę najpierw wyjaśnić coś na temat teorii niepełnosprawności, choć zdaję sobie sprawę, że wiele z was zna to z własnego życia lub z literatury. Kobiety i dziewczynki z niepełnosprawnościami są marginalizowane i wykluczane przez ruch kobiecy, ale także przez ruch niepełnosprawnych. Jak już wcześniej wspomniałam, niepełnosprawność i starość są tymi aspektami tożsamości, z którymi płęć kulturowa jest bardzo mocno spleciona, ale są to te aspekty tożsamości, które jednocześnie były bardzo długo niemal zupełnie ignorowane przez feministki¹⁰. Kobiety, które stanowią 51% populacji osób z niepełnosprawnościami i około 15% spośród kobiet – obywaterek Unii Europejskiej, wciąż są grupą marginalizowaną. Ich szczególne potrzeby jako kobiet i jako kobiet z niepełnosprawnościami nie są brane pod uwagę i prawie w ogóle nie są uwzględniane w dokumentach politycznych¹¹.

W dzisiejszych czasach kobiety z niepełnosprawnościami wciąż są niedoreprezentowane w strukturach władz większości organizacji zrzeszających osoby z niepełnosprawnościami, bez względu na to, czy mowa jest o organizacjach lokalnych, regionalnych, krajowych, europejskich czy ogólnoswiatowych. Władze wszystkich tych organizacji są zdominowane przez mężczyzn lub przez rodziców osób z niepełnosprawnościami.

10 J. Morris, *Personal and political: a feminist perspective on researching physical disability*, „Disability, Handicap & Society” 1992, 7, 2, s. 157–166.

11 L. la Rivière-Zijdel, *What is missing in the divisions of welfare for disabled women*, Private Publication, Eindhoven/Leeds 2000.



Dobrym czy też – może powinnam powiedzieć – złym przykładem jest Europejskie Forum Osób Niepełnosprawnych, które na szczeblu europejskim reprezentuje wszystkie osoby z niepełnosprawnościami w Europie (a większość z nich stanowią kobiety), ale którego skład władz nie odzwierciedla liczby kobiet wśród osób z niepełnosprawnościami. Na szczęście Komitet Kobiet Europejskiego Forum Osób Niepełnosprawnych pracuje bardzo ciężko na tym, żeby tę sytuację zmienić i stara się wpłynąć na organizacje członkowskie EFON, tak by wprowadziły one odpowiednie środki zmierzające do zwiększenia reprezentacji kobiet.

Kiedy rodził się ruch osób z niepełnosprawnościami jako ruch emancypacyjny, wiele kobiet było bardzo aktywnych. Lecz od momentu, kiedy ruch ten zaczął się strukturyzować i formalizować, kiedy pojawiły się pieniądze i organizacje wyrobiły sobie pozycję, kobiety odsuwane były na bok lub wypychane z organizacji, ponieważ nie identyfikowały się z tą nową ideologią. Wiele kobiet było wściekłych z powodu opartej na kryterium płci walki o władzę, do której doszło w organizacjach.

Organizacje osób z niepełnosprawnościami stały się elitarne, posługiwały się językiem polityków, straciły swoje korzenie i odpłynęły daleko od swoich grup docelowych. Z pewnością możemy powiedzieć, że mieliśmy do czynienia z „fenomenem alienacji/odcięcia się”¹².

Perspektywy życiowe grup docelowych i punkty ciężkości zostały na nowo zdefiniowane w sposób uwzględniający tok myślenia polityków i finansistów/ekonomistów.

12 P. W. M. van der Krogt, C. W. Vroom, *Organisatie in Beweging*, Lemma, Culemborg 1995.

Bezpośrednią konsekwencją było powolne, malejące poczucie wspólnoty działań i pracy w niej podejmowanych¹³. Choć niepełnosprawni mężczy eksperci „reprezentują” wiele kobiet, to kobiety nie są reprezentowane w ich własnym ruchu. Stały się zupełnie niewidoczne i milczące w swoich parasolowych organizacjach i skierowały swoje kroki znów w stronę inicjatyw lokalnych, gdzie powstało miejsce na to, co prywatne i polityczne – odwieczne *credo* ruchu wyzwolenia kobiet¹⁴.

To odcięcie się od szybko rozwijających się organizacji zrzeszających osoby z niepełnosprawnościami spowodowało osłabienie kobiet należących do tej grupy. Podczas gdy przez lata szły one ramię w ramię ze swoimi kolegami, teraz zostały odepchnięte poprzez walki o władzę i przez ideologię. Było to widoczne w ciągu kolejnych 20 lat na kursach samoobrony. Na początku, kiedy zaczęłam prowadzić kursy dla kobiet z niepełnosprawnościami, wiele kobiet aktywnie działało w organizacjach niepełnosprawnych i miało bardzo wiele siły i pewności siebie. W drugiej połowie lat 80. i na początku lat 90. kobiety z niepełnosprawnościami z powrotem wpadły w tradycyjną pułapkę dla kobiet: czuły się niepewnie, szybciej stawały się ofiarami różnych form przemocy, czuły kompletną bezsilność i niemożność bronięcia siebie samych przed przemocą ze względu na płeć, przemocą ze strony partnerów, przemocą seksualną.

Wszystko to powodowało poczucie kompletniej nieadekwatności i niedopasowania kobiet z niepełnosprawnościami do oczekiwań społecznych związanych z byciem kobietą. Przez podejście lekarskie i medykalizację naszych problemów myślałyśmy, że nie nadajemy się do roli żon, matek i nie możemy być atrakcyjne seksualnie. Media przedstawiają nas jako biedne, godne politowania istoty. To wizerunek bardzo daleki od postaci atrakcyjnych kobiet, którymi powinnyśmy być¹⁵. Kobiety z niepełnosprawnościami były otoczone

13 O. Schreuder, *Sociale bewegingen. Een systematische inleiding*, Van Loghum Slaterus, Deventer 1981.

14 L. la Rivière-Zijdel, *Women carry half of the Earth and Heaven, but not half of the Power: How can the under-representation of disabled women and mothers within the EDF be diminished?*, Private Publication, Eindhoven/Leeds 2001.

15 A.-R. Werheim, L. Zijdel, L. Ruijgers, *Weerbaarheid van vrouwen en meiden met een handicap's*, VUGA, Gravenhage 1993.

ze wszystkich stron, w momencie kiedy odbywała się walka o władzę z mężczyznami z niepełnosprawnościami, którzy spychali nas na słabszą nawet pozycję niż ta, którą w ogóle zajmują kobiety w społeczeństwie.

W trakcie kursów samoobrony, dla których podstawową zasadą i celem jest wzmocnienie kobiet, kobiety z niepełnosprawnościami są uczone tego, jak odkryć swoje własne możliwości, umiejętności, zdolności. Nacisk jest kładziony na elementy znoszące/likwidujące wszystkie negatywne przekonania dotyczące niepełnosprawności i niemożności. Nie niepełnosprawność jako taka jest problemem, ale to jak, jest postrzegana w społeczeństwie. O tym właśnie mówi społeczny model niepełnosprawności, w odróżnieniu od modelu medycznego. Teoretycy zajmujący się niepełnosprawnością w późnych latach 80. zaczęli zwracać uwagę na fakt, że uprzedzenia ze względu na niepełnosprawność łączą się z uprzedzeniami ze względu na rasę, płeć, orientację seksualną czy wiek i mieszczą się w katalogu społecznych opresji¹⁶. Tzw. społeczny model postrzegania niepełnosprawności zwraca uwagę na konieczność doprowadzenia do zmian społecznych i zniesienie społecznych barier oraz wszelkich form zinstytucjonalizowanej dyskryminacji¹⁷ w odróżnieniu od długo obowiązującego modelu pt.: „trzeba udzielić pomocy nieszczęsnym niepełnosprawnym, tak by mogli oni się dostosować do swoich ograniczeń”¹⁸.

Choć wiele kursów podnoszenia poczucia własnej wartości, upępełnomocnienia, asertywności i samoobrony dla kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami zawiera bardzo dużo ćwiczeń związanych z siłą psychiczną, pozostałam zdecydowaną zwolenniczką łączenia ćwiczeń fizycznych i psychicznych i uwzględniania wszystkich elementów samoobrony: wzmocnienia, asertywności, adekwatnych reakcji w sytuacji opresji, przemocy i molestowania oraz technik obrony. Niemal zawsze zaczynam kurs od ćwiczeń fizycznych, żeby pokazać kobietom, jak wiele możliwości daje im ich ciało. Widziałam

16 P. Abberley, *The concept of oppression and the development of a social theory of disability*, „Disability, Handicap and Society” 1987, 2, 1, s. 5–20.

17 C. Barnes, *Disabled People in Britain and Discrimination*, [w:] C. Thomas, *Female Forms; Experiencing and Understanding Disability*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 1999.

18 C. Thomas, *Female Forms; Experiencing and Understanding Disability*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 1999.

niesamowite efekty, jakie daje kobiecie z niepełnosprawnością doświadczenie rzucenia na ziemię dużej, stojącej osoby. Od tego momentu rozpoczyna się droga wzmocnienia kobiet i niszczenia negatywnych „właściwości” przypisywanych przez wieki kobietom z niepełnosprawnościami przez świat lekarzy, służb społecznych i opiekuńczych, media, osoby bliskie i rodziny, a także przez mężczyzn z niepełnosprawnościami. Dzieje się coś w rodzaju efektu „aha”, podobnie jak na pierwszym kursie dla nie-niepełnosprawnych kobiet, ale z jeszcze większą siłą – bowiem dla uczestniczących w kursie kobiet z niepełnosprawnościami nagle staje się jasne, jak wiele mają siły fizycznej i psychicznej.

Odkrycie czy też ponowne odkrycie naszej fizycznej i psychicznej siły w połączeniu ze zrozumieniem tego, jaki wpływ na kobiety z niepełnosprawnościami ma opresja i przemoc, z którymi spotykają się w ciągu swojego życia, są podstawą efektu wzmocnienia, upełnomocnienia, który przynoszą kursy samoobrony dla kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami.

Bez względu na słabości, ograniczenia, możliwości i niemożliwości, wszystkie kobiety i dziewczynki z niepełnosprawnościami uczą się akceptacji dla siebie samych, szacunku, docenienia siebie, swojego ciała, swoich możliwości intelektualnych i szczególnie rozwiniętych zdolności. Na moich kursach zawsze podkreślam, że kobiety MOGĄ, a słowa NIE MOGĄ nie używam i staram się w ogóle wyrzucić je ze swojego języka.

Na kursach dla trenerek ponad tysiąc kobiet i mężczyzn – trenerek i trenerów samoobrony i sztuk walki nauczyło się tego, że konieczne jest usunięcie ze swoich słowników słów NIE MOŻNA, NIEMOC.

Jestem zwolenniczką takiego sposobu nauki, który wykorzystuje wiedzę posiadaną przez trenerki i trenerów, ale jestem jednocześnie bardzo restrykcyjna, jeśli chodzi o język, jakiego używają w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami i pokazuję, w jaki sposób język jest narzędziem opresji i przemocy, podobnie jak to, w jaki sposób przekonania dotyczące „właściwości” osób z niepełnosprawnościami powodują kolonizowanie ich i gettoizację.

Bardzo ważną rzeczą jest skład grupy, która uczestniczy w kursie samoobrony. Nigdy nie prowadź kursów dla grup mieszanych, składających się z kobiet i mężczyzn lub z dziewcząt i chłopców z niepełnosprawnościami.

Opresja związana z płcią zawsze ujawni się w takich mieszanych grupach – kobiety i dziewczęta będą wpychane w role ofiar. Mimo iż wiele ośrodków rehabilitacyjnych i instytucji chciałoby, żeby prowadzić kursy dla grup mieszanych, zawsze odmawiam. W tych instytucjach i ośrodkach rehabilitacyjnych dla osób z niepełnosprawnościami wiedza na temat społecznego podejścia do kwestii niepełnosprawności jest wciąż zduszona przez model medyczny. To pociąga za sobą koncentrowanie się wyłącznie na ograniczeniach fizycznych, a nie na różnicach w wychowaniu i traktowaniu dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, które mają dużo większy i bardziej negatywny wpływ na możliwość samoobrony. To także powoduje niezrozumienie faktu, iż kobiety i dziewczynki z niepełnosprawnościami mogą być ofiarami przemocy, także seksualnej, a mężczyźni i chłopcy z niepełnosprawnościami – jej sprawcami.

Choć zdarza mi się prowadzić grupy, w których są kobiety mające różnego rodzaju utrudnienia/niepełnosprawności, zawsze radzę uczonym przeze mnie trenerkom prowadzenie kursów w grupach jednorodnych. Dzieje się tak z kilku powodów. Jedynie sformułowanie „niepełnosprawność” jest wspólne, natomiast różnice nawet między dwoma kobietami z rzekomo tym samym rodzajem niepełnosprawności mogą być wielkie. Szczególnie jeśli prowadzi się kursy dla kobiet z niepełnosprawnością intelektualną, jest ważne, żeby organizować dla nich osobne kursy. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną pracują w innym tempie, sposób, w jaki tłumaczy się poszczególne ćwiczenia musi być dostosowany tak, by był dla uczestniczek zrozumiały. Trzeba też wziąć pod uwagę, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają przemocy, także seksualnej, w innej skali i inaczej niż pozostałe.

Kiedy z kolei prowadzi się kursy dla mieszanej grupy kobiet, w której są i kobiety z ograniczeniami ruchowymi, i kobiety, które nie widzą lub nie słyszą, wymaga to od prowadzącej niezwyklej umiejętności takiego przeprowadzania

poszczególnych ćwiczeń, żeby było to zrozumiałe i dostosowane do potrzeb poszczególnych uczestniczek.

Korzyść, która płynie z organizowania kursów samoobrony w grupach „jednorodnych”, jest taka, że można się skupić na szczególnych rodzajach nadużyć i przemocy, z którymi przedstawicielki danej grupy się spotykają.

Podstawowa znajomość języka migowego, umiejętność poruszania się o kulach, posługiwania się laską dla niewidomej, poruszania się na wózku (także elektrycznym) jest niezbędna do tego, żeby prowadzić kursy dla kobiet z niepełnosprawnościami. Wiedza dotycząca poszczególnych niepełnosprawności nie jest tak ważna, ponieważ może spowodować „naprowadzenie” trenerki na medyczny zamiast na społeczny sposób myślenia o niepełnosprawności. Większość dostępnej literatury poświęconej niepełnosprawności podkreśla ograniczenia i niemożliwości, a na kursach samoobrony powinny być podkreślane MOŻLIWOŚCI. Trenerka może być zagubiona w swojej własnej kreatywności, jeśli w głowie będzie miała wyłącznie historie na temat tego, czego ciało z jakimś rodzajem „niesprawności” zrobić NIE MOŻE.

Ale najważniejsza umiejętność, jaką może posiłkować trenerka, to doświadczenia i historie uczestniczek, które mają też największe znaczenie dla przebiegu kursu. Jeśli trenerka sama nie posiada żadnej niepełnosprawności, jak najczęściej bywa w przypadku trenerek, choć ja osobiście chciałabym, żeby coraz więcej kobiet z niepełnosprawnościami szkoliło się na trenerki samoobrony, taka trenerka musi słuchać uważnie tego, co o swoim życiu mówią kobiety z niepełnosprawnościami. Na szczęście na rynku ukazują się coraz więcej książek poświęconych doświadczeniom i życiu kobiet z niepełnosprawnościami, a także książek na temat teorii związanych z niepełnosprawnością, co znacznie może ułatwić uzupełnianie wiedzy trenerek. Te książki mogą się przydać każdej osobie, która ma kontakty z osobami z niepełnosprawnościami.

Kursy samoobrony powinny być zawsze „osadzone” w środowisku, w którym żyją uczestniczki. Na przykład, jeśli kurs ma zostać przeprowadzony dla kobiet lub dziewcząt pracujących w zakładzie pracy chronionej albo przebywających w ośrodku rehabilitacyjnym, załoga tego miejsca, na osobnym spotkaniu,

powinna zostać wyedukowana lub co najmniej poinformowana na temat tego, jakie konsekwencje może za sobą pociągać udział w kursie. Zbyt często bowiem wzmacniający efekt kursu jest z niezrozumieniem odbierany przez otoczenie uczestniczek, szczególnie w przypadku dziewcząt z niepełnosprawnościami. Uczestniczki mają potrzebę wypróbowania swoich nowych lub też odkrytych właśnie sił i możliwości we własnym otoczeniu. A to wymaga otwartości i zrozumienia ze strony otoczenia. Trening czyni mistrzynią.

WNIOSKI

Zgodnie z tym, co mówiłam na początku, na koniec chciałabym podsumować. Samoobrona, w połączeniu z upełnomocnieniem, a także wzmocnieniem poczucia własnej wartości jest bardzo ważnym i wartościowym narzędziem w walce z przemocą i przemocą seksualną, z którą spotykają się kobiety i dziewczynki z niepełnosprawnościami. Ponadto, jest to ważne narzędzie przeciw opresji i dyskryminacji, których doświadczają wszystkie osoby z niepełnosprawnościami – kobiety i mężczyźni w codziennym życiu.

Kursy samoobrony mają niepodważalne znaczenie dla wzmocnienia kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami i dają im siłę do zmierzenia się z trudnościami bycia kobietą z niepełnosprawnością w naszym społeczeństwie. Czasem prosta technika samoobrony, czasem odpowiednie słowa albo wiedza na temat doświadczeń i sposobów reakcji innych kobiet z niepełnosprawnościami, zawsze połączone z szacunkiem dla warunków i możliwości kobiet z daną niepełnosprawnością stanowią składniki kursu samoobrony, które – jak wielokrotnie widziałam – zmieniły życie wielu kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami.

Niestety nie ochronią one kobiet z niepełnosprawnościami przed byciem ofiarą przemocy, także seksualnej, ale na pewno wzmocnią je w walce z tą przemocą na wszystkich poziomach: w ich organizacjach, w ich środowisku, w miejscu pracy i miejmy nadzieję, również w życiu prywatnym. Pomagają w niestaniu się pasywną ofiarą.

Uczenie innych kobiet z niepełnosprawnościami zawsze jest bardzo blisko związane z uczeniem się przeze mnie samą. Czuję się zaszczycona i uprzywilejowana – od dawna mam możliwość wspierania procesu wzmocnienia i podnoszenia pewności siebie kobiet i dziewczynek z niepełnosprawnościami. Mam nadzieję, że będę to mogła robić przynajmniej przez kolejną dekadę.

Tłumaczenie: Agata Teutsch

EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA JAKO ELEMENT DZIAŁAŃ UPEŁNOMOCNIAJĄCYCH W PRACY Z OSOBAMI Z GRUP NARAŻONYCH NA DYSKRYMINACJĘ

AGATA TEUTSCH

Warsztat antydyskryminacyjny jako jedno z narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej to świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności. W trakcie warsztatu antydyskryminacyjnego osoby uczestniczące mają okazję kształtowania swoich postaw, rozwijania umiejętności rozpoznawania, przeciwdziałania i reagowania na dyskryminację i przemoc, podnoszenia wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji (uprzedzeń, stereotypów, relacji władzy), a także na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych.

Mogłoby się zdawać, że sam fakt bycia osobą narażoną na dyskryminację, należenie do grupy dyskryminowanej sprawia, że nie potrzebuje ona edukacji antydyskryminacyjnej. Jednak bez względu na to, czy należymy do grupy dominującej, czy opresjonowanej, wychowujemy się w tej samej kulturze, podlegamy tym samym procesom socjalizacji, chodzimy do tych samych szkół, czytamy te same książki, słuchamy tych samych przekazów, w tym seksistowskich i homofobicznych. Dlatego poważnym problemem jest tzw. uwewnętrzniona/zinternalizowana opresja. Często osobiste doświadczenie „przegrywa” z przekazem socjalizacyjnym i normami społecznymi. Warsztat antydyskryminacyjny dla osób dyskryminowanych bywa pierwszą okazją do rewizji uwewnętrznionych, krzywdzących przekonań na temat tzw. grupy własnej. Zmierzenie się z uwewnętrznionym seksizmem, homofobią czy lesobobią

(lub innymi uprzedzeniami) to jeden z kluczowych elementów różnicujących warsztaty dla osób z grup dyskryminowanych od warsztatów dla osób z grup większościowych/dominujących.

Aby mogło dojść do zmiany społecznej, konieczna jest m.in. emancypacja, czyli wyzwolenie się osób należących do grup dyskryminowanych – także od fałszywych przekonań na temat grupy własnej. Jednym z możliwych działań wspierających taką emancypację jest warsztat/trening upełnomocniający, którego częścią składową jest warsztat antydyskryminacyjny.

Prowadząc warsztat antydyskryminacyjny, zwykle nie wiemy, czy uczestniczą w nim osoby z grup narażonych na dyskryminację, podlegających opresji. Biorąc pod uwagę statystyki, możemy jednak założyć, że w sali prawdopodobnie znajdują się takie osoby i możemy tak skonstruować warsztat, by uwzględnić potrzeby/interesy grup dyskryminowanych.

Możemy także organizować warsztaty antydyskryminacyjne, specjalnie przygotowane dla osób należących do jakiejś tzw. mniejszości (pojęcie „mniejszość” odnosi się nie tyle do liczebności danej grupy, ile do jej siły, pozycji w społeczeństwie). Możemy także strategicznie tak budować grupy uczestników i uczestniczek, żeby znalazły się w nich osoby należące do różnych grup dyskryminowanych. Celem łączenia grup może być budowanie solidarności i ujawnienie, w jaki sposób opresja pomaga podtrzymywać podziały między mniejszościami, na skutek czego grupy są odizolowane od siebie i pozbawione siły, jaką miałyby, działając razem. Cele i programy takich warsztatów muszą być odpowiednio zmienione i zaplanowane pod tym kątem.

PRZYKŁAD WYKORZYSTANIA TRENINGU EMANCYPACYJNEGO W PRACY Z KOBIECAMI NIEHETEROSEKSUALNYMI

Założenia i model treningu emancypacyjnego, wykorzystującego elementy edukacji antydyskryminacyjnej, został zastosowany m.in. w realizowanych od 2004 r. autorskich projektach pt.: „Lesbian empowerment I” (2004) i „Lesbian empowerment II” (2006) oraz ich kontynuacji – projekcie „Milczenie nie jest złotem. Przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy ze względu

na płeć i orientację seksualną” (2008)¹. Pomysł zorganizowania cyklu warsztatów upelnomocniających pojawił się, kiedy po ponad pół roku upowszechniania informacji i starań o uruchomienie w Poznaniu grupy wsparcia dla kobiet homo- i biseksualnych „po 30-tce” zgłosiły się tylko trzy chętne osoby. Doświadczenie to było wskazówką, że konieczne jest odnalezienie kobiet nieidentyfikujących się jako heteroseksualne, kobiet homo- i biseksualnych, które są zdecydowane na „wyjście z ukrycia”, które zastanawiają się nad tożsamością lesbijską w sensie politycznym, nad relacjami między feminizmem i lesbianizmem, a także tych, które chcą przeciwdziałać dyskryminacji ze względu na płeć i orientację seksualną. Kobiet, które być może zdecydowały się na aktywne działania w sferze publicznej.

Na etapie zbierania zgłoszeń do udziału w projektach jeszcze wyraźniej ujawniła się powszechna homofobia i lęk przed jej konsekwencjami. Zainteresowanie uczestnictwem w cyklach warsztatowych było duże, ale ostatecznie uczestniczek zawsze było mniej niż miejsc (odwrotnie niż w przypadku szkoleń i warsztatów antydyskryminacyjnych nieskierowanych w szczególności do kobiet nieheteroseksualnych). W ewaluacjach przeprowadzanych na koniec każdego z projektów uczestniczki były pytane m.in. o to, jak sądzą, dlaczego ostatecznie inne osoby nie zdecydowały się na udział. Wiele z respondentek twierdziło, że mała liczba zgłoszeń na warsztaty mogła być spowodowana obawami będącymi efektem nieprzyjemnej atmosfery społecznej i politycznej panującej wokół osób nieheteroseksualnych, funkcjonowania w środowisku wciąż pełnym stereotypów i mitów, homofobii, obawy przed „ujawnieniem”,

¹ Mowa tutaj o programie stworzonym przez Monikę Serkowską i Agatę Teutsch, który realizowany był początkowo w ramach Stowarzyszenia Kobiet KONSOLA, a kontynuowany jest przez fundację Autonomia.



MOJE REFLEKSJE



uwewnętrznionych stereotypów i uprzedzeń. Wskazywać na to może także różnica w liczbie zgłoszeń na szkolenie dla osób pracujących z kobietami nieheteroseksualnymi i na cykl warsztatowy dla kobiet nieheteroseksualnych w ramach projektu „Milczenie nie jest złotem”. Co więcej, realizatorki projektu zaobserwowały, że kobietom nieheteroseksualnym łatwiej było się zgłosić na „ogólny” warsztat antydyskryminacyjny niż na warsztat adresowany do lesbijek.

Na projekty skoncentrowane na upełnomocnieniu uczestniczek składała się seria warsztatów weekendowych. Dotyczyły one homofobii/lesofobii i dyskryminacji, związków między feminizmem i lesbianizmem, literatury, kultury i sztuki lesbijskiej, możliwości wspólnego działania przeciw homofobii i seksizmowi. Odbływały się warsztaty tożsamościowe z elementami warsztatu antydyskryminacyjnego, warsztaty WenDo – samoobrony i asertywności (ze szczególnym uwzględnieniem przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy ze względu na orientację seksualną), warsztat prawny, zajęcia na temat zdrowia, warsztaty raperskie, spotkania i dyskusje z działaczkami grup i organizacji feministycznych, lesbijsko-gejowskich i innych.

Łącznie w empowermentowych projektach „Lesbian empowerment” i „Milczenie nie jest złotem” wzięło udział bezpośrednio około 30 kobiet. O efektach tych działań mogą mówić zarówno wyniki ankiet i wywiadów ewaluacyjnych przeprowadzanych bezpośrednio po warsztatach, jak i obecnie podejmowane przez uczestniczki działania w zakresie walki o równe traktowanie i prawa, budowania i wzmacniania środowiska oraz przeciwdziałania homofobii.

Jak wynika z ewaluacji, każdorazowo ponad 90% uczestniczek deklaroowało, że projekt spełnił lub przekroczył ich

MOJE REFLEKSJE



oczekiwania oraz uznawało projekt za wart powtórzenia. Uczestniczki wskazywały, że udział w projekcie wzmocnił ich pewność siebie i asertywność. Wzmocniły się jako osoby, a udział w warsztatach pozwolił „dużo dowiedzieć się o sobie”. Ponadto spotkania „pozwoliły wyjść z podziemia” i nawiązać kontakt z innymi osobami nieheteroseksualnymi, „chciały poznać ludzi”, zobaczyć „jak inne organizacje funkcjonują”. Czują się „bardziej otwarte i świadome”. Jak wynika z ewaluacji, dzięki uczestnictwu w cyklu warsztatowym „zmieniła się samoświadomość”, uczestniczki „otrzymały pozytywne wzmocnienie”, wiedzą, że „nie muszą się bać”. Uczestniczki uświadomiły sobie, że mogą się w końcu „normalnie zachowywać”, bez unikania pewnych słów, bez udawania, poczuły się „sobą w pełni”, a kontakt z innymi nieheteroseksualnymi kobietami dał im swobodę oraz świadomość różnorodności – „każda z nas inaczej funkcjonuje, więc wymiana doświadczeń była cenna”. „Warsztat wpłynął na poczucie identyfikacji”. Wiele z uczestniczek deklarowało, że chce utrzymywać ze sobą kontakt.

Wiele z uczestniczek doceniło wiedzę merytoryczną zdobytą podczas zajęć. Zdecydowanie powiększyła się ich wiedza i umiejętności ochrony przed przemocą i dyskryminacją, a co z tym związane – podniosło się ich poczucie bezpieczeństwa. Uczestniczki zdobyły wiedzę w zakresie prawa antydyskryminacyjnego i możliwości korzystania z obowiązującego prawa cywilnego w odniesieniu do osób nieheteroseksualnych. Zdołały większą wiedzę i świadomość historii ruchu lesbijskiego i feministycznego, a także wpływu obu ruchów na aktualną sytuację prawną i społeczną kobiet i osób LGBT. Uczestniczki uzyskały także informacje o działających w Polsce organizacjach pozarządowych, które zajmują się przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na płeć i orientację seksualną. Ponad 70% ankietowanych uczestniczek uznawało, że projekt przyczynił się także do wzmocnienia ruchu lesbijskiego w Polsce. Ponadto, uczestniczki wskazywały na to, że udział w projekcie skłonił je do podjęcia działań przeciw marginalizacji i przemocy ze względu na orientację seksualną lub upewnił je w przekonaniu o słuszności już podejmowanych działań. Z ankiet wynikało, że kierunki tych działań mogą być bardzo różne, od konsolidacji ruchu lesbijskiego w Polsce, przez działania na rzecz tzw. „tęczowych rodzin” i ich dzieci, po działania artystyczne. Bardzo ważne okazało

się dla wszystkich uczestniczek przebywanie w grupie kobiet o podobnych poglądach, możliwość wymiany doświadczeń, wspólne planowanie. Zgodnie z jedną z wypowiedzi z ankiet, „warsztaty jako całość były potwierdzeniem, że nie żyjemy w próżni społecznej i kulturalnej”².

Niemal wszystkie uczestniczki są teraz mniej lub bardziej aktywnymi członkami organizacji i grup lesbijskich. Działają, publikują, tworzą.

-
- 2 Cytaty pochodzą z anonimowych ankiet ewaluacyjnych oraz z raportu z warsztatu ewaluacyjnego przeprowadzanego przez zewnętrzną ewaluatorkę (pełne materiały dostępne w fundacji Autonomia).

MOJE REFLEKSJE



TEATR FORUM

AGNIESZKA KRÓL

Teatr Forum to specyficzna metoda pracy teatralnej, której celem jest budowanie dialogu, wzmacnianie grup marginalizowanych, poszukiwanie rozwiązań konfliktów i wyjścia z opresyjnych sytuacji, a także budowanie przestrzeni do mówienia własnym głosem o sobie.

Metodę Teatru Forum stworzył Augusto Boal, brazylijski artysta, polityk i reżyser, zainspirowany współpracą z Paulo Freire – twórcą pedagogiki uciśnionych. Obecnie metoda ta praktykowana jest na całym świecie: od Indii, przez Gwatemalę, USA, Senegal, po Francję, Słowenię i Wielką Brytanię. Grupy pracujące metodą Teatru Forum przyciągają na swoje zajęcia i pokazy tysiące osób na całym świecie. Fenomen Teatru Forum polega na łączeniu twórczej, teatralnej ekspresji z żywymi problemami społeczności lokalnych. To teatr społeczny i biograficzny, oparty na osobistym doświadczeniu, które wpisane jest w szerszy kontekst funkcjonowania społeczeństw, najczęściej kształtowanego przez nierówności społeczne.

W pracy metodą Teatru Forum możemy wyróżnić dwa etapy. Pierwszym są warsztaty zmierzające do przygotowania etiud, a drugim – sam spektakl i dyskusja z publicznością. Faza pierwsza, czyli warsztaty opiera się na systemie ćwiczeń i technik teatralnych, opisanych głównie w książce Augusto Boala *Gry dla aktorów i nieaktorów*, a następnie rozwijanych. Ich celem jest przeprowadzenie procesu wychodzącego bezpośrednio z doświadczeń cieleśnych, zainspirowanie do twórczości, zbudowanie bezpieczniejszej przestrzeni dla dialogu. Główny cel jednak to odnalezienie w indywidualnych historiach doświadczeń opresji, które następnie są odgrywane, przerabiane na scenariusz i przedstawiane jako etiudy na scenie, nad którymi potem kolektywnie pracujemy, próbujemy zrozumieć mechanizmy za nimi stojące, wchodzimy z nimi

w dialog oraz stawiamy pod znakiem zapytania ich konieczność, poszukując alternatywnych rozwiązań. Drugi etap, czyli spektakl zawiera w sobie sedno tego, czym jest Teatr Forum. Po przedstawieniu etiudy opartej na doświadczeniu osób występujących na scenie widownia zapraszana jest do dyskusji nad tym, co zobaczyła. Widzowie są również zapraszani do wejścia na scenę i odegrania alternatywnego scenariusza wydarzeń, do stania się aktorami, do działania, a nie tylko oglądania. Wcielają się w bohatera/bohaterkę, by pomóc jej zmienić sytuację tak, by nie musiał/musiła doświadczać opresji czy dyskryminacji. Celem nie jest znalezienie jednego, najlepszego rozwiązania (ponieważ dla każdej osoby ono może być inne), ale przede wszystkim rozpoczęcie dyskusji o tym, że inne rozwiązania są w ogóle możliwe, stworzenie swoistego scenicznego laboratorium, niejako próby generalnej do zmiany, zarówno indywidualnej, jak i społecznej.

Teatr Forum to metoda, która może być praktykowana przez wszystkie osoby, niezależnie od tego, czy kiedykolwiek miały kontakt z teatrem. Najczęściej grupy, które tworzą Teatr Forum, są pod jakimś względem homogeniczne, np. mają podobne doświadczenia bądź poglądy. Spektakle Teatru Forum często odbywają się w przestrzeniach niekojarzonych klasycznie z teatrem, np. w szpitalach, więzieniach, parkach i znajdują się często poza głównym nurtem teatru. Role aktorów często są znane bądź bliskie ich rolom społecznym, a fikcyjność ograniczana jest do minimum. Scenariusz, tekst i inscenizacja tworzone są w procesie grupowym, w którym silny nacisk położony jest na improwizację. Teatr Forum w najlepszych wydaniach ma inspirować do poszukiwań zarówno personalnych, estetycznych, jak i politycznych, do improwizacji zmierzających do zmiany.

Teatr Forum może być i często jest działaniem, w ramach którego dochodzi do wzmocnienia, empowermentu. Jeżeli empowerment się wydarza, to jest wspierany przez elementy procesu tworzenia Teatru Forum, takie jak: stworzenie bezpieczniejszej przestrzeni do ekspresji własnych doświadczeń, moderowana konfrontacja z problemem, tworzenie i utrwalanie schematów radzenia sobie z sytuacją trudną. Oprócz tego, kluczowe znaczenie ma grupa wsparcia, która często wytwarza się w trakcie pracy tą metodą. Dzięki wsparciu

grupy wytwarza się poczucie uznania niesprawiedliwości oraz niezgody na dyskryminację. Nie do przecenienia jest również samodzielne zdefiniowanie problemu, który ma zostać poruszony na scenie. Nienarzucenie tematu przedstawienia, ale wypracowanie go z grupą może znacząco wspierać proces wzmocnienia, oddając grupie samostanowienie i podmiotowość. Empowerment wspierany może być także poprzez pracę z ciałem, spontaniczność i komunikację pozawerbalną, co pozwala na poruszenie innych tematów czy doświadczeń niż wówczas, kiedy praca oparta jest jedynie na rozmowie. Co więcej, działania wykonane w przestrzeni symbolicznej, teatralnej mogą mieć przełożenie na życie codzienne. To znaczy, że wypróbowane na scenie rozwiązania sytuacji problematycznych mogą wpływać potem na to, jak rozumiemy i reagujemy na takie sytuacje w codziennym życiu. Dotyczy to nie tylko uczestników i uczestniczek warsztatów, ale także widzów spektaklu, którzy wejściem na scenę i zaproponowaniem innego rozwiązania mogą zainspirować siebie i innych do przeciwdziałania opresji. Nie chodzi tylko o konkretne, zaproponowane rozwiązanie, ale także fakt, że poprzez samo wejście w improwizację, jasne opowiedzenie się po stronie osoby doświadczającej opresji, uznanie niesprawiedliwości wspiera się osoby na co dzień doświadczające danej opresji. Takie symboliczne uznanie i wsparcie oraz sprzeciwienie się opresji na oczach widzów to silny, często bardzo emocjonalny gest sojusznicy, który może wzmacniać osoby i inspirować do dalszych codziennych wysiłków na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji.



MOJE REFLEKSJE



Więcej informacji o Teatrze Forum:

Boal A., *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014.

Król A., *Widz to zawsze mniej niż człowiek. Demokratyzacja teatru wg Augusto Boala*, „Didaskalia” 2007, nr 84(15), s. 54–63.

Akuszewska D. i in., *Teatr Forum. Krótki przewodnik po metodzie*, Fundacja Dobra Wola, Kraków 2012, <https://issuu.com/teatrforum/docs/teatrforum-przewodnik> (dostęp 15.03.2016).

MOJE REFLEKSJE



PODEJMOWANIE DECYZJI METODĄ KONSENSUSU

SEEDS FOR CHANGE

CZYM JEST PODEJMOWANIE DECYZJI ZA POMOCĄ KONSENSUSU?

Konsensus to metoda, która polega na kreatywnym włączaniu wszystkich członkiń/członków grupy w proces podejmowania decyzji. Zamiast zwykłego głosowania w jakiejś kwestii i przyzwolenia na to, żeby decyzja została podjęta przez większość, grupa zobowiązuje się znaleźć takie rozwiązanie, które będzie akceptowane przez **każdą** osobę należącą do niej. To gwarantuje, że każda opinia, każdy pomysł czy każde zastrzeżenie będą przez grupę brane pod uwagę. Ale konsensus to coś więcej niż kompromis. Jest to proces, który może dać zaskakujące i kreatywne rozwiązania – często lepsze od rozwiązań pojawiających się jako pierwsze.

Sednem konsensusu jest pełen szacunku dialog między równymi sobie członkiniami/członkami, pomagający grupom pracować wspólnie w taki sposób, by uwzględniać zarówno potrzeby poszczególnych osób, jak i potrzeby całej grupy. W konsensusie chodzi o to, żeby **pracować razem**, a nie „za” lub „przeciwko” sobie.

Podejmowanie decyzji poprzez konsensus opiera się na zaufaniu i otwartości – oznacza to umiejętność otwartego wyrażania zarówno naszych pragnień (co chcielibyśmy/chcielibyśmy, żeby się wydarzyło), jak i naszych potrzeb (co ma się wydarzyć, żebyśmy mogły/mogli poprzeć daną decyzję). Jeśli wszystkie/wszyscy jesteśmy w stanie ufać sobie nawzajem i rozmawiać otwarcie, to grupa dysponuje informacjami uwzględniającymi stanowiska wszystkich członkiń/

członków i dzięki temu może wymyślić takie rozwiązanie, które zostanie zaakceptowane przez każdą osobę w grupie.

Nauczenie się rozróżniania swoich potrzeb i pragnień może zabrać trochę czasu: przecież większość z nas jest bardziej przyzwyczajona do takiego sposobu podejmowania decyzji, gdzie jedna osoba wygrywa, a reszta przegrywa. W tego rodzaju procesie podejmowania decyzji, opartym na ścieraniu się opozycyjnych stanowisk, często jesteśmy zmuszone/zmuszeni do tego, by zająć strategiczną pozycję polegającą na prezentowaniu naszych pragnień jako potrzeb, tak żeby ustępować tylko w mniej znaczących kwestiach.

Wskazówki dla budowania konsensusu:

- Szanujcie się i ufajcie sobie nawzajem. Nie bójcie się mówić o swoich pomysłach i opiniach.
- Nie zakładajcie, że ktoś musi wygrać, a ktoś przegrać. Poszukajcie takiego rozwiązania, które zostanie zaakceptowane przez wszystkie osoby.
- Pomyślcie, zanim coś powiecie; posłuchajcie, zanim zaczniecie protestować. Słuchajcie reakcji pozostałych osób i uważnie je przemyślcie, zanim zaczniecie prezentować swoje argumenty.
- Pamiętajcie, że idee stojące za konsensem to wzmacnianie zamiast pokonywania, porozumienie zamiast opozycji większość – mniejszość.

WARUNKI UDANEGO KONSENSUSU

Do zbudowania dobrego konsensusu potrzebne jest spełnienie kilku warunków:

Wspólny cel: Wszystkie osoby uczestniczące w spotkaniu muszą mieć wyraźny wspólny cel – jest nim chęć podjęcia wspólnych działań, na przykład w ramach jakiegoś wydarzenia czy wspólnie podzielane wartości. Pewność co do tego, że grupę łączą wspólnie cele, pomaga zachować koncentrację i jedność grupy podczas spotkania.

Zaangażowanie w proces konsensusu: Konsensus wymaga zaangażowania, cierpliwości, tolerancji i gotowości do traktowania grupy jako najważniejszej. Dla konsensusu może być szkodliwe, gdy poszczególne osoby w tajemnicy chcą powrócić do głosowania większościowego i tylko czekają na możliwość powiedzenia: „Mówiłam/mówiłem wam, że to nie będzie działać”.

Zaufanie i szacunek: Wszystkie/wszyscy musimy ufać, że inne osoby w grupie są tak samo jak my zaangażowane i szanują nasze opinie oraz równość praw.

Przejrzystość procesu: Każda osoba w grupie musi rozumieć, na czym polega proces podejmowania decyzji, z którego korzysta grupa. Istnieje wiele odmian konsensusu, więc nawet jeśli ludzie mają doświadczenia w stosowaniu konsensusu, to i tak mogą z niego korzystać inaczej niż wy! Wyjaśniajcie reguły procesu na początku spotkania.

Aktywny udział: Jeśli chcemy podjąć taką decyzję, z którą mogą się zgodzić wszystkie osoby w grupie, wszystkie/wszyscy musimy odgrywać aktywną rolę w procesie decyzyjnym.

Dobra facylitacja (facilitation): Facylitacja pomaga zapewnić harmonijną, kreatywną i demokratyczną pracę w grupie. Gdy wasza grupa jest większa niż kilka osób albo staracie się podjąć trudne decyzje, powołajcie facylitatorkę/facylitatora (*facilitator*), żeby wasze spotkanie przebiegało płynnie.

PRZEBIEG KONSENSUSU

Dialog, który pomaga nam znaleźć wspólną płaszczyznę i szanować różnice między nami, może przyjmować różne kształty. Niektóre grupy opracowały szczegółowe procedury, podczas gdy w innych może to być „naturalny” proces. To,



MOJE REFLEKSJE



jakiego używanie modelu, zależy od wielkości grupy i od tego, jak dobrze ludzie znają się nawzajem. Poniżej przedstawiamy model dla grupy nie większej niż 15–20 osób. Później omówimy model *spokescouncil*, który nadaje się do pracy w grupach składających się z setek, a nawet tysięcy ludzi.

Proces podejmowania decyzji metodą konsensusu dla małej grupy

Przedstawcie problem, omówcie kontekst i zdefiniujcie kwestie, które należy rozstrzygnąć.

Zbierzcie wstępne opinie i reakcje. Jakie pojawiły się problemy i obawy?

Zbierzcie pomysły i propozycje rozwiązania problemu. Zapiszcie je.

Przedyskutujcie pomysły – jakie są ich plusy i minusy? Modyfikujcie niektóre propozycje, wyeliminujcie inne i stwórzcie krótką listę tych, które podobają się najbardziej.

Poszukajcie sposobu, żeby połączyć najlepsze pomysły pozostawione do dalszej analizy. Stwórzcie projekt z pomysłów, które zostały odrzucone.

Przedyskutujcie „za” i „przeciw” projektu – upewnijcie się, że każda/każdy z was ma szansę wnieść coś do dyskusji. Czy są jakieś przyjazne poprawki do projektu, które sprawiają, że będzie on jeszcze bardziej akceptowany?

Testowanie porozumienia:

- czy są jakieś poważne zastrzeżenia, których nie można przezwyciężyć?
- rozpoznanie i uznanie drobnych zastrzeżeń,
- sprawdzenie zgody.

Wdróżcie decyzję w życie.

A CO, JEŚLI NIE MOŻEMY SIĘ POROZUMIEĆ?

Celem konsensusu jest podjęcie takiej decyzji, na którą może się zgodzić każda członkini/każdy członek grupy. Co mamy zrobić, kiedy musimy osiągnąć porozumienie, a wydaje się, że stoimy na przeciwstawnych pozycjach?

Aby znaleźć rozwiązanie, które jest dobre dla wszystkich, musimy rozgryźć podstawowe problemy, które prowadzą do odmiennych punktów widzenia, a następnie wymyślić sposoby na rozwiązanie tych problemów. Często są to specyficzne problemy przyczyniające się do niepowodzenia w osiągnięciu porozumienia. Problemy te często mogą być rozwiązane za pomocą facylitacji (*facilitation*) – będziemy to analizować w dalszej części tego rozdziału.

W takich momentach, kiedy w grupie ciągle trwa spór na temat decyzji, należy wziąć pod uwagę następujące opcje:

Mocny sprzeciw (weto): Korzystając z weta, wstrzymujesz możliwość dalszego rozwoju omawianego projektu, więc zastanów się dokładnie, zanim to zrobisz. Ale też nie bój się korzystać z prawa weta w ważnych dla ciebie kwestiach. Weto oznacza: „Jeśli ta decyzja zostanie podtrzymana, nie mogę stać się częścią tego projektu”. Jeśli ktoś wyraża poważne zastrzeżenie, grupa odrzuca daną propozycję i zaczyna pracę nad nowym projektem. Ludzie często pytają, co się stanie, jeśli reszta grupy nie zamierza uszanować weta. Jest to trudna sytuacja, w której grupa musi podjąć decyzję, czy projekt jest dla niej na tyle ważny, żeby podjąć ryzyko, że osoba stawiająca weto opuści grupę. Byłoby idealnie, gdyby takie sytuacje – w których weto staje się centralnym problemem – w ogóle



MOJE REFLEKSJE





nie miały miejsca: kluczem do budowania konsensusu jest rozpoznanie spornych obszarów na początku procesu podejmowania decyzji, dzięki czemu już wtedy wszystkie propozycje będą wzięte pod uwagę.

Słaby sprzeciw (stanie z boku): Są takie momenty, że chcesz zgłosić sprzeciw, ale nie jest to weto. W takich sytuacjach możesz „stanąć z boku”. Jeśli „stajesz z boku”, zgłoś swój sprzeciw i wyraźnie powiedz, że nie pomożesz w realizacji danego projektu. „Stanie z boku” oznacza: „Osobiście nie mogę tego zrobić, ale nie będę stopować reszty”. Osoba stojąca z boku nie jest odpowiedzialna za skutki podjętych działań, ale też nie hamuje pracy grupy nad podjęciem decyzji. „Stanie z boku” powinno być odnotowane w protokole spotkania.

Zrozumienie wyraźnej różnicy między mocnym a słabym sprzeciwem może naprawdę pomóc zarówno grupie, jak i poszczególnym osobom. Kiedy ktoś stawia weto wobec jakiejś propozycji, zawsze jest wskazane, żeby najpierw sprawdzić, czy ta osoba nie mogłaby jednak „stanąć z boku”, zamiast blokować dalszą pracę całej grupy.

Zgoda na niezgodę: Grupa zdecydowała, że nie jest w stanie osiągnąć porozumienia w danej kwestii. Wyobraźcie sobie, co się stanie w ciągu 6 miesięcy, roku, 5 lat, jeśli nie osiągniecie porozumienia. Czy ta decyzja jest nadal tak ważna?

Lodówka: Odłóżcie decyzję na później i wróćcie do niej za godzinę, dzień albo tydzień. Dość często dzieje się tak, że jeśli ludzie mają szansę ochłonąć i pomyśleć, sprawy zaczynają dla nich wyglądać zupełnie inaczej.

Wyjścia awaryjne: Niektóre grupy nie mają opcji awaryjnych na wypadek, gdy nie można osiągnąć porozumienia.

- Pozwólcie podjąć decyzję osobom najbardziej zainteresowanym daną kwestią/tematem.
- Włóżcie wszystkie propozycje do kapelusza i wylosujcie jedną. Najpierw wyrażcie zgodę na takie rozwiązanie.
- Niektóre grupy jako wyjście awaryjne stosują głosowanie większościowe, często dopiero po drugiej albo trzeciej nieudanej próbie osiągnięcia konsensusu i wymagając wtedy przytłaczającej większości, np. 80 albo 90% głosów za danym rozwiązaniem.

Opuszczenie grupy: Jeśli jedna osoba nieustannie jest w opozycji do reszty grupy, to może to być dobry moment, żeby pomyśleć o przyczynach takiej sytuacji. Czy ta osoba rzeczywiście jest w odpowiedniej grupie? Grupa może również poprosić taką osobę o opuszczenie grupy.

FACYLITACJA PODCZAS KONSENSUSU

Facylitacja (*facilitation*) pomaga grupie prowadzić spotkania w sposób wydajny i włączający. Facylitatorka/facylitator (*facilitator*) jest istotną pomocą podczas spotkania. Dbą o układ spotkania, upewniają się, czy każda osoba w czasie dyskusji ma szansę na dodanie czegoś od siebie oraz czy decyzje zostały podjęte.

Facylitacja jest istotną rolą – wymaganą na każdym spotkaniu. W małych grupach funkcja ta może być pełniona przez wszystkie osoby albo rotacyjnie. Trudne spotkania albo spotkania z większą liczbą uczestniczek/uczestników (więcej niż 8 czy 10 osób) powinny zawsze mieć wyraźnie wyznaczone/wyznaczonych facylitatorki/facylitatorów. Niemniej, wszystkie osoby uczestniczące w zebraniu powinny zawsze czuć się odpowiedzialne za przebieg spotkania i w razie potrzeby pomóc facylitatorce/facylitatorowi.

Definicja?

Facylitacja – [za Wikipedią] jest jedną z metod rozwiązywania konfliktów. Stosuje się ją w przypadkach, gdy w konflikcie bierze udział wiele stron, dotyczy on złożonych problemów oraz jeśli uczestnicy mają problemy z przestrzeganiem zasad. Cechą facylitacji jest obecność *facylitatora* – osoby pomagającej w rozwiązywaniu konfliktu, która jest bezstronna, a jej zadaniem jest wyłącznie pilnowanie, aby nie doszło do kłótni i eskalacji konfliktu.

W zależności od grupy facylitatorka/facylitator może:

- pomóc grupie podjąć decyzję dotyczącą układu i przebiegu spotkania oraz utrzymać go,
- utrzymać spotkanie tak, by było ono skupione na jednej kwestii do czasu, kiedy decyzja zostanie podjęta,
- regulować przebieg dyskusji – wciągać do niej osoby milczące i ograniczać te, które mówią zbyt dużo,
- wyjaśniać i robić podsumowania, testować konsensus i formalizować decyzję,
- pomóc grupie poradzić sobie z konfliktami.

Umiejętności i cechy facylitatorki/facylitatora:

- Słabo emocjonalnie zaangażowana/zaangażowany w omawiane kwestie (zachowanie dystansu). Unika sytuacji, w której mogłaby/mógłby wpłynąć na wynik debaty. Jeśli jej/jemu zaczyna sprawiać to trudności, facylitatorka/facylitator wychodzi z roli i przekazuje ją innej osobie.
- Ma energię i potrafi skupić się na wykonywanej pracy.
- Rozumie zadania, które należy wykonać na danym spotkaniu, rozumie również długoterminowe cele grupy.
- Ma dobrą umiejętność słuchania, w tym zadawania strategicznych pytań, by móc prawidłowo zrozumieć punkt widzenia każdej osoby.

- Jest przekonana/przekonany, że uda się znaleźć dobre rozwiązania i że można osiągnąć konsensus.
- Niezarozumiiała asertywność – wie, kiedy zdecydowanie interweniować i nadać spotkaniu jakiś kierunek.
- Ma szacunek wobec wszystkich uczestniczek/uczestników i wyraża zainteresowanie tym, co każda/każdy z nich proponuje.
- Klarowne myślenie – potrafi obserwować procesy zachodzące w całej grupie.
- Potrafi czuć zarówno nad treścią dyskusji, jak i nad jej przebiegiem. Kontroluje to, jak się czują osoby uczestniczące w spotkaniu.

Zadania facylitacji

Rzadko wystarczy tylko jedna/jeden facylitatorka/facylitator do przeprowadzenia spotkania. W zależności od wielkości grupy i długości spotkania można skorzystać z wszystkich wymienionych poniżej ról lub wybrać tylko niektóre:

1. **Facylitatorka/facylitator** pomaga grupie podjąć decyzję, a także utrzymać układ oraz przebieg spotkania. Zadanie to polega na przechodzeniu wraz z grupą przez kolejne punkty porządku obrad – to umożliwia w określonym momencie ogniskować dyskusję na jednej rzeczy, regulować przebieg dyskusji i sprawdzać, czy uczestniczą w niej wszystkie osoby z grupy. Facylitatorka/facylitator również wyjaśnia i podsumowuje punkty dyskusji oraz testuje konsensus.
2. **Kofacylitatorka/kofacylitator** (*co-facilitator*) wspomaga grupę poprzez spisywanie pomysłów i propozycji na tablicy tak, by były one dla wszystkich widoczne,



MOJE REFLEKSJE



zwraca szczególną uwagę na to, czy w grupie nie rośnie napięcie, nie obniża się koncentracja ani nie spada energia. Osoba wykonująca to zadanie może również włączyć się w moderację, jeśli facylitorka/facylitator zmęczy się albo poczuje potrzebę zajęcia stanowiska w danej sprawie.

3. **Prowadzenie listy przemawiających osób** i sprawdzanie, czy te osoby są przywoływane do wypowiedzi zgodnie z kolejnością – może to być również zadanie wykonywane przez kofacylitorkę/kofacylitatora albo być oddzielną rolą.
4. **Protokolantka/protokolant** spisuje propozycje, decyzje i działania, do których grupa będzie się odnosić w przyszłości. Protokolantka/protokolant zwraca również uwagę na niepełne decyzje – na przykład kto i kiedy ma się kontaktować z daną osobą.
5. **Kontrolerka/kontroler czasu** dba o to, żeby każdy punkt porządku obrad dostawał wystarczającą ilość czasu do dyskusji i żeby spotkanie zakończyło się w uzgodnionym terminie.
6. **Odźwierna/odźwierny** poznaje i wita osoby zmierzające na spotkanie, sprawdza, czy wszystkie osoby wiedzą, co to za spotkanie, wręcza wszelkie dokumenty, takie jak np. protokół z poprzedniego spotkania. To sprawia, że nowe osoby czują się mile widziane, a spóźnialskie zostają wprowadzone do dyskusji bez konieczności przerywania spotkania.

TYPOWE PROBLEMY – JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ?

Osiągnięcie konsensusu może być czasochłonne

Ponieważ przyglądanie się pomysłom, dopóki wszystkie zastrzeżenia nie zostaną rozwiązane, jest długim procesem, spotkania waszej grupy mogą być dłuższe, a podjęcie niektórych decyzji może regularnie zabierać więcej czasu niż tydzień. Jednakże konsensus nie musi wymagać zaangażowania każdej osoby na każdym etapie procesu podejmowania decyzji:

- Wybierzcie niewielką grupę czy nawet parę, żeby dokonała syntezy dyskusji i burzy mózgów, które wcześniej odbyły się w ramach całej grupy, aby

w ten sposób wyłonić kilka możliwych rozwiązań do omówienia w trakcie dalszej dyskusji w całej grupie.

- Podzielcie grupę tak, by można się było zająć kilkoma sprawami jednocześnie, a potem wrócić z wypracowanymi propozycjami do całej grupy. Może to znacznie przyspieszyć pracę w grupie.
- Nie każda decyzja wymaga zaangażowania całej grupy. Utwórzcie grupy robocze zajmujące się różnymi obszarami, takimi jak: propaganda, finansowanie, wyszukiwanie informacji. Takie podgrupy mogą decydować o zasadniczych kwestiach, za które są odpowiedzialne w zakresie ustalonym wcześniej przez całą grupę.

Problem 1

Tomek – osoba z dużym doświadczeniem, pewnością siebie i donośnym głosem mówi cały czas i dominuje na spotkaniu. Prawie nikt nie ma szansy się wypowiedzieć.

Przyczyny

- brak zrozumienia konsensusu ze strony Tomka oraz niechęć reszty grupy do zakwestionowania jego zachowania.

Możliwe rozwiązania

Facylitator/facylitorka może zrównywać czas wystąpień za pomocą takich narzędzi jak:

- wprowadzenie rundy: każda osoba po kolei mówi określoną ilość czasu,
- ustalenie na początku spotkania limitu na to, ile razy dana osoba może zabrać głos,



MOJE REFLEKSJE



- zapobiegawcze dziękowanie za opinie: „Dziękuję ci, Tomku, za twoje fajne pomysły. Co o tej kwestii myślą inne osoby?”

Presja czasu

Nacisk, by szybko znaleźć rozwiązanie jakiegoś pilnego problemu, prowadzi do stresu i presji w grupie, żeby „po prostu zacząć coś z tym robić”.

- Upewnijcie się, że w porządku obrad jest wystarczająca ilość czasu, by poruszyć wszystkie sprawy we właściwy sposób. Uszeregujcie tematy pod kątem ważności – tzn. zdecydujcie, które decyzje muszą zostać podjęte, a które mogą chwilę poczekać.
- Spróbujcie znaleźć rozwiązanie tymczasowe.

Nadużywanie / Niewykorzystywanie / Niewłaściwe korzystanie z prawa do weta

Aktywne uczestnictwo w grupie, zwłaszcza z opcją weta, może być dość trudne – szczególnie dla osób czujących się w grupie niepewnie. Działanie w grupie może wiązać się z koniecznością przeciwstawienia się – odczuwanej lub rzeczywistej – presji i panującemu tam zniecierpliwieniu. U wielu osób rodzi to pokusę, żeby siedzieć cicho (w głosowaniu mogą one przynajmniej podnieść rękę), a przez to czasami nie odbywają się naprawdę ważne dyskusje.

W rękach osób skłonnych do nadużywania swojej władzy i skupiania na sobie uwagi prawo weta może być zabójczym narzędziem. Weto może wzmacniać ich stanowisko i może być używane do obrony przed zmianami, które mogą pozbawić ich władzy i możliwości wpływania na grupę.

W dobrze funkcjonujących grupach prawo weta powinno być rzadko wykorzystywane, jeśli w ogóle – nie tylko dlatego, że weto jest ostatnią deską ratunku, ale także dlatego, że w idealnej sytuacji niezadowolone członkini/członka grupy powinno zostać wyartykułowane, zanim dojdzie do etapu weta.

- Spróbujcie odkryć dynamikę pracy w grupie. Sposób, w jaki ludzie zachowują się w grupie, generalnie odzwierciedla jakieś ukryte potrzeby albo doświadczenia z przeszłości.
- Popracujcie nad stworzeniem bezpiecznej atmosfery. Reagujcie na nieprzyjemne, dyskryminujące i agresywne komentarze/zachowania.
- Nie bójcie się modyfikować przyjętych przez was procedur konsensusu. Niektóre grupy dopuszczają możliwość głosowania większościowego lub ciągnięcia losów, jeśli jakiś problem nie może być rozwiązany za pomocą konsensusu.

Problem 2

W trakcie spotkania ludzie wpadają na wiele pomysłów, ale dyskusja prowadzi donikąd. Ludzie zaczynają „odpływać”, oddalać się od głównego tematu dyskusji.

Przyczyny

- Brak ustalonego programu dyskusji i odpowiedniego skupienia się na niej.
- Słaby proces facylitacji.

Możliwe rozwiązania

Dyskusja może przejść od fazy kreatywnej do fazy podejmowania decyzji dzięki:

1. Spisaniu na tablicy wszystkich pomysłów tak, by były one widoczne dla wszystkich osób.
2. Omawianiu w danym momencie tylko jednego pomysłu i zapisywaniu plusów i minusów dla każdego omawianego pomysłu.



MOJE REFLEKSJE



3. Unikaniu zbaczania z tematu. Kiedy ludzie poruszają poboczne kwestie, odnotujcie je do omówienia w dalszej dyskusji.
4. Sprawdzeniu, czy facylitatorka/facylitator nie potrzebuje przerwy albo wsparcia.

Grupa jest zbyt duża

Dla grup powyżej 15–20 osób wskazane jest – w celu prowadzenia konstruktywnej dyskusji – podzielenie się na mniejsze grupy.

Te dwa przykłady omówionych problemów (w ramach) pokazują, jak ważne jest, aby dotrzeć do sedna kwestii będących przedmiotem dyskusji, kiedy na spotkaniu niektóre sprawy zaczynają się komplikować. Rozwinięcie w sobie umiejętność dostrzegania problemów i przyczyn leżących u ich podłoża oraz nauczcie się, jak sobie z nimi radzić. Większe zaufanie i zrozumienie w grupie ułatwia rozwiązywanie takich problemów. Facylitacja w pierwszej kolejności może dostarczyć odpowiednich narzędzi do tego, żeby uniknąć pewnych problemów oraz do twórczego poradzenia sobie z nimi, jeśli się już pojawią.

SKRZYŃKA Z NARZĘDZIAMI

Oto wybrane narzędzia, których możecie używać na różnych etapach spotkania, aby były efektywne i przyjemne dla wszystkich. Dobrym pomysłem jest, żeby zawsze wyjaśniać ludziom, jakie narzędzia są wykorzystywane i dlaczego.

Początek spotkania

Warsztat z konsensusu: Przeprowadzenie sesji wprowadzających do konsensusu może spowodować, że zebrania będą bardziej włączające wszystkie osoby i pozwolą uniknąć konfliktu, który narasta z powodu niezrozumienia metody konsensusu i jego procedur.

Przygotowanie miejsca spotkania: Ważne jest to, żeby przestrzeń oraz sposób, w jaki z niej korzystacie, nikogo nie izolowały ani nie alienowały. Czy wszystkie

osoby są w stanie wyraźnie słyszeć i widzieć? Niektóre pomieszczenia mają bardzo złą akustykę i ludzie muszą krzyczeć, żeby słyszeć się nawzajem. Inne mają niedający się zmienić układ siedzeń albo są w nich kolumny, co ogranicza widoczność i możliwość uczestniczenia w spotkaniu. Ważna kwestia: czy dane miejsce jest dostępne dla wszystkich?

Umowy i podstawowe zasady: Na początku spotkania ustalcie, jak będzie przebiegać spotkanie. Przede wszystkim zapobiega to pojawieniu się wielu problemów. Facylitatorom/facylitatorom pomaga to również w stawianiu czoła niepożądanym zachowaniom – mogą się wtedy odwołać do tego, „co wszyscy wspólnie ustaliliśmy”. Podstawowe zasady mogą dotyczyć takich kwestii jak: wykorzystanie konsensusu, sygnały ręczne, nieprzerywanie sobie nawzajem, aktywne uczestnictwo, stawianie czoła opresyjnym zachowaniom, poszanowanie opinii innych osób, trzymanie się ustalonych limitów czasowych, wyłączenie telefonów komórkowych.

Klarowne programy mogą pomóc w tym, żeby spotkanie przebiegało sprawnie. Na początku spotkania albo nawet jeszcze wcześniej (z góry) ustalcie z grupą porządek spotkania. Myślcie realistycznie o tym, co może być wykonane w czasie, którym dysponujecie i zdecydujcie, z którymi punktami/kwestiami możecie uporać się na następnym spotkaniu. Ustalcie limity czasowe na każdy punkt programu, co pomoże wam zakończyć spotkanie w ustalonym czasie. Upewnijcie się, czy wszystkie osoby mają kopię aktualnego programu albo napiszcie go na tablicy widocznej dla wszystkich. To pomaga w trzymaniu się tematu dyskusji.



MOJE REFLEKSJE





Korzystanie z sygnałów ręcznych może sprawić, że spotkania będą przebiegały płynniej. Sygnały ręczne pomagają facylitatorce/facylitatorowi wychwycić wyłaniające się w trakcie dyskusji porozumienie. Ważne jest, żeby na początku spotkania wyjaśnić – w celu uniknięcia nieporozumień – z jakich sygnałów ręcznych będziecie korzystać.

Chcę coś wnieść do dyskusji

Podnieś rękę lub palec wskazujący, gdy chcesz zabrać głos w dyskusji.



Kwestie techniczne

Złóż dłoń w kształt litery T, żeby zasygnalizować jakąś kwestię związaną z przebiegiem dyskusji, np. „zrobmy przerwę”.



„Zgadzam się” albo „Brzmi nieźle”

Bezgłośnie klaskanie w ręce. Żeby zasygnalizować akceptację dla przedstawionej propozycji, pomachaj dłońmi z palcami wskazującymi skierowanymi w górę. Takie sygnały są bardzo pomocne, ponieważ dają wgląd w to, co ludzie myślą na dany temat. Jest to również oszczędność czasu – w ten sposób unikamy sytuacji, w której każda osoba musi powiedzieć „Chciałabym dodać, że zgadzam się z...”.



Przy podejmowaniu decyzji

Nie wszystkie narzędzia nadają się do wykorzystania na każdym etapie konsensusu. Zastanówcie się dobrze, w którym momencie i dlaczego użycie danego narzędzia.

Runda dookoła: Każda osoba po kolei zabiera głos – inne osoby nie przerywają i nie komentują tych wypowiedzi. Takie rundy pomagają zebrać opinie, odczucia, pomysły, jak również spowalniają dyskusję i pomagają w lepszym wsłuchaniu się w to, co mówią inne osoby. Upewnijcie się, czy każda osoba miała szansę wypowiedzieć się.

Burza mózgów: Poproś ludzi, żeby przedstawili swoje pomysły tak szybko, jak to tylko możliwe – bez cenzurowania ich. Wszystkie pomysły są mile widziane – im bardziej szalone, tym lepiej. Dzięki temu ludzie mogą inspirować siebie nawzajem. Wyznaczcie jedną albo dwie osoby, które zapisują te pomysły w taki sposób, by były widoczne dla wszystkich. Upewnijcie się, czy na tym etapie zakończyła się dyskusja i nie ma już komentarzy do przedstawionych pomysłów. Uporządkowany sposób myślenia i organizacji spotkania może nastąpić na późniejszym etapie.

Podniesienie rąk lub sonda: Są to oczywiste i efektywne sposoby na ustalenie priorytetów czy sprawdzenie opinii w grupie. Upewnijcie się, czy ludzie rozumieją, że to nie jest wiążące głosowanie, ale że ta metoda pozwala facylitatorce/facylitatorowi wychwycić wyłaniające się porozumienie.

Klarowny przebieg (ustalony program spotkania), zwłaszcza kiedy mamy do czynienia z wieloma propozycjami. Na przykład, jeśli macie zamiar po kolei rozważyć poszczególne pomysły, niech ludzie wiedzą, że wszystkie te pomysły będą wzięte pod uwagę i że każdemu pomysłowi zostanie przydzielona taka sama ilość czasu na omówienie go. W przeciwnym razie niektóre osoby mogą nie chcieć współpracować i czuć się ignorowane, ponieważ nie dostały wyraźnego sygnału, że został zarezerwowany czas na omówienie ich pomysłów. Jeśli rezygnujecie z niektórych pomysłów, na przykład na etapie ustalania priorytetów, możecie się upewnić, czy pomysłodawczyni/pomysłodawcy odrzuconych pomysłów zgadzają się na to i rozumieją powody, dla których ich pomysły zostały oddalone.

Za i przeciw: Macie kilka pomysłów i nie możecie się zdecydować, który z nich wybrać? Po prostu zróbcie listę plusów i minusów każdego pomysłu i porównajcie wyniki. Można to zrobić całą grupą lub poprosić o pracę w parach czy w małych grupach nad spisaniem „za” i „przeciw” danego pomysłu, a następnie zaprezentowanie całej grupie wyników pracy.

Plusy – Minusy – Skutki: Jest to odmiana zwykłej metody „za i przeciw”. Ona pomoże wam w dokonaniu wyboru między kilkoma opcjami poprzez analizę każdej z nich po kolei. Stwórzcie prostą tabelkę z trzema kolumnami

zatytułowany: *Plusy, Minusy i Skutki*. W kolumnie *Plusy* wpiszcie pozytywne konsekwencje danej opcji. W kolumnie *Minusy* wpiszcie negatywne konsekwencje działania, a w kolumnie *Skutki* wpiszcie inne możliwe konsekwencje, pozytywne czy negatywne.

Przerwy: Przerwy mogą ożywić spotkanie, zmniejszyć napięcie i dać ludziom czas na zastanowienie się nad omawianymi propozycjami i decyzjami. Zaplanujcie przynajmniej 15 minut przerwy na każde 2 godziny i róbcie także spontaniczne przerwy, jeśli dyskusja jest zbyt gorąca albo spada koncentracja w grupie.

ZAKOŃCZENIE SPOTKANIA

Ewaluacja i konstruktywna informacja zwrotna: Ewaluacja pozwala nam czerpać z własnych doświadczeń. Powinna być ona stałym elementem spotkań i warsztatów, ponieważ daje ona możliwość uzyskania rzetelnej informacji zwrotnej na temat procesu i programu danego wydarzenia, co z kolei pozwala na poprawienie tych rzeczy w przyszłości. Każda osoba biorąca udział w wydarzeniu powinna być zachęcana do wzięcia udziału w ewaluacji danego wydarzenia, działania itp.

Konsensus w dużych grupach – spokescouncil

Przy podejmowaniu decyzji w dużych grupach istnieje tendencja do organizowania jednego dużego spotkania z setkami ludzi. Jednym z problemów spotkania takiego formatu jest to, że większość ludzi nie ma szansy na zabranie głosu z powodu ograniczeń czasowych, natomiast spotkanie jest zazwyczaj zdominowane przez kilka pewnych siebie osób. Nie jest to dobry punkt wyjścia dla



MOJE REFLEKSJE



osiągnięcia konsensusu, który zależy od dwustronnego zrozumienia i zaufania. Budowanie dobrego konsensusu oparte jest na pracy w małych grupach, gdzie każda osoba wnosi coś do dyskusji.

Spokescouncil została opracowana w celu rozwiązania tego problemu. *Spokescouncil* umożliwia dużej liczbie osób wspólną pracę w możliwie najbardziej demokratyczny sposób, pozwalając na wypowiedzenie w efektywny sposób jak największej liczby opinii i pomysłów. Wiele grup na świecie (np. centra społeczne i duże spółdzielnie pracownicze, a także ruchy na rzecz pokoju, antynuklearne i ekologiczne) z powodzeniem korzysta z tej metody.

Jak działa *spokescouncil*

Podczas *spokescouncil* spotkanie rozpada się na mniejsze grupy po to, żeby każda osoba mogła wyrazić swoje opinie i brać udział w dyskusjach.

Takie małe grupy mogą być zarówno grupami roboczymi, zgrupowaniami regionalnymi czy grupami opartymi na wspólnej/podzielanej perspektywie politycznej (*affinity groups*), a nawet grupami w całości zbudowanymi poprzez losowanie członków/członkiń.

Zorganizowane jest to tak, że w każdej małej grupie ludzie omawiają poszczególne kwestie, wymyślają propozycje rozwiązań/działań itd. oraz analizują pojawiające się wątpliwości.

Następnie każda grupa wysyła delegatkę/delegata (*spoke*) do *spokescouncil*, gdzie wszystkie/wszyscy delegatki/delegaci (*spokes*) prezentują propozycje i wątpliwości, które zostały wyartykułowane w ich grupach. Następnie delegatki/delegaci obmyślają propozycje, które mogą, ich zdaniem, zostać zaakceptowane przez wszystkich i zanim zostanie podjęta wiążąca decyzja, weryfikują to jeszcze w swoich grupach. Grupa może również dać delegatce/delegatowi upoważnienie/mandat do podejmowania decyzji zgodnie z określonymi/ustalonymi przez grupę parametrami.

Rolę delegatki/delegata należy wyraźnie zdefiniować, żeby *spokescouncil* mogła funkcjonować w sposób efektywny. Grupa może zdecydować, że delegatka/

delegat jest głosem grupy – przekazującym zgromadzeniu stanowiska uzgodnione przez grupę. Może być również tak, że mała grupa upoważnia delegatkę/delegata do podejmowania pewnych decyzji w oparciu o wiedzę, jaką ona/on posiada na temat swojej grupy. Bycie delegatką/delegatem nie jest łatwe – jest obarczone sporą odpowiedzialnością. Rolę delegatki/delegata możecie pełnić rotacyjnie – na każdym spotkaniu lub w ramach kolejnych obrad może to być inna osoba. Pomocne jest również powoływanie do pełnienia tej roli dwóch osób – jedna z nich prezentuje poglądy i propozycje swojej grupy, a druga robi notatki na temat tego, co mają do powiedzenia delegatki/delegaci z innych grup. To gwarantuje, że pomysły się nie pogubią ani nie zostaną błędnie zaprezentowane w momencie wymiany między małymi grupami i *spokescouncil*. *Spokescouncil* wymaga dobrej facylitacji – wykonywanej przez zespół złożony przynajmniej z trzech osób, które dobrze ze sobą współpracują i które potrafią syntetyzować propozycje.

WNIOSKI

Konsensus to partycypacja i narzędzie przeciwko nierównościom. Może on być również bardzo skuteczną metodą w procesie tworzenia społeczności i wzmacniania pozycji poszczególnych jednostek. Mimo że czasami osiągnięcie konsensusu trwa dłużej, w rzeczywistości ta metoda może uchronić nas przed stratą czasu i stresem, ponieważ grupa nie musi ponownie wracać do decyzji, które zostały podjęte w przeszłości – zostały one przecież podjęte przy pełnym wsparciu procedur. Nie zniechęcajcie się, jeśli droga do konsensusu robi się wyboista. Dla większości z nas konsensus jest całkowicie nowym sposobem negocjacji i podejmowania decyzji – potrzeba czasu, żeby oduńczyć się wzorów zachowań, które w procesie wychowania nauczyliśmy się przyjmować za coś normalnego i oczywistego. Konsensus staje się znacznie prostszy dzięki praktyce, a jego rzeczywisty potencjał jest często rozpoznawany dopiero po tym, kiedy jakaś trudna decyzja zostanie podjęta w taki sposób, że wszystkie osoby należące do grupy będą z niej zadowolone.

Tłumaczenie: Marta Trawińska

Ten rozdział został napisany przez Seeds for Change – kolektyw trenerek i trenerów oferujących wsparcie i szkolenia dla oddolnych aktywistów i aktywistek, ludzi prowadzących kampanie społeczne, społeczności i spółdzielnie.

Na stronie internetowej tej brytyjskiej sieci znajdziecie mnóstwo porad i pomysłów na to, jak płynnie i bezboleśnie prowadzić spotkania waszych grup, jak podejmować decyzje przy pomocy konsensusu i jakie narzędzia są przydatne przy działaniu w oddolnych i niehierarchicznych grupach. Wszystkie materiały są za darmo.

Adres strony: www.seedsforchange.org.uk.

Poradnik na licencji Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 England & Wales License (żeby zapoznać się z treścią licencji, wejdź na stronę <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/uk/>).

Tekst w całości przedrukowany z *Przewodniczki po niehierarchicznym organizowaniu się* opracowanej i wydanej w wersji elektronicznej przez Feministyczną Akcję Krytyczną (Wrocław 2012). Przedruk był możliwy dzięki zgodzie jednej z autorek publikacji - Marcie Trawińskiej. Dziękujemy!

MOJE REFLEKSJE



MOJE REFLEKSJE



UPEŁNOMOCNIENIE

W PRAKTYCE

PRZYKŁADY PROJEKTÓW

DOTYCZĄCYCH PRZECIWDZIAŁANIA

PRZEMOCY I DYSKRYMINACJI

UPEŁNOMOCNIENIE/EMPOWERMENT ORAZ EDUKACJA EMANCYPACYJNA NA PRZYKŁADZIE DZIAŁAŃ AUTONOMII

AGATA TEUTSCH

Upełnomocnienie i edukacja emancypacyjna, czyli działania skierowane do osób narażonych na dyskryminację krzyżową/wielokrotną lub wykluczenie (w szczególności kobiet i dziewcząt), to jeden z filarów realizacji misji Autonomii.

Nasze najważniejsze programy, działania bazujące na koncepcji uppełnomocnienia to:

- 1.** Warsztaty WenDo – budowanie pewności siebie, asertywność i samoobrona dla kobiet i dziewcząt (zapraszamy do zapoznania się z tekstem na temat metody WenDo na stronie 85 niniejszej publikacji).
- 2.** Akademia Treningu WenDo – Upełnomocnienie Przeciwko Przemocy ze względu na płeć (2015/2016) – kurs trenerski (zapraszamy do zapoznania się z tekstem na temat Akademii Treningu WenDo na stronie 97 niniejszej publikacji).
- 3.** Projekt „Milczenie nie jest złotem” i cykl zajęć pt. „Działać każda może” (2008) i Lesbian Empowerment (edycja I – 2004 i II – 2006) dla lesbijek, biseksualistek i innych kobiet, nieidentyfikujących się jako heteroseksualne.
- 4.** Szkolenia „Nic o nas bez nas” – dla kobiet z niepełnosprawnościami wzroku, słuchu i ruchu.

Lesbian Empowerment (edycja I – 2004 i II – 2006) dla lesbijek, biseksualistek i innych kobiet, nieidentyfikujących się jako heteroseksualne

Projekty Lesbian Empowerment zostały zaprojektowane i zrealizowane przez późniejsze założycielki fundacji Autonomia, w czasach kiedy ich działania były prowadzone w ramach poznańskiego Stowarzyszenia Kobiet KONSO-LA. Był to jeden z pierwszych projektów wykorzystujących podejście oparte na uppełnomocnieniu skierowanych do kobiet narażonych na dyskryminację i przemoc ze względu zarówno na płeć, jak i orientację psychoseksualną.

W związku z niemożnością uruchomienia projektu „pomocowego” – grupy wsparcia dla kobiet LBT, działając w Stowarzyszeniu Kobiet KONSOLA w Poznaniu, przeformułowaliśmy go i zrealizowaliśmy cykl warsztatowy oparty na uppełnomocnieniu, nie tylko dla kobiet z Poznania, ale całej Polski. Ostatecznie w pierwszej edycji Lesbian Empowermentu (2004 rok) udział wzięło 14 uczestniczek.

Chciałyśmy, aby powstała grupa lesbijek i kobiet biseksualnych, które chciałyby wyjść z ukrycia, dyskutować o dyskryminacji i przeciwdziałać jej, dokonać refleksji nad tożsamością lesbijską w sensie politycznym. Kobiet, które być może zdecydowałyby się na aktywne działania w sferze publicznej.

Warsztaty, które zostały zrealizowane w ramach projektów, to (trzy spotkania weekendowe): przeciwdziałanie dyskryminacji, coming out, WenDo – Samoobrona i Asertywność dla Kobiet i Dziewcząt, warsztat nt. prawa, dla chętnych – udział w Dniach Tolerancji i Równości i Marszu Równości oraz temat uzgodniony przez uczestniczki w zależności od potrzeb i oczekiwań grupy.

Efektem realizacji już pierwszego LE było wzmocnienie działań związanych z powstaniem i działaniem Porozumienia Lesbijek LBT, postawienie przed sądem polityków, którzy porównali homoseksualizm z zoofilią („Lesbijki przeciwko zniesławianiu osób homoseksualnych”), skuteczne odwołanie się od zakazu organizacji drugiego Marszu Równości w Poznaniu.

„Milczenie nie jest złotem” i warsztaty „Działać każda może” (2008)

Po ewaluacji projektów Lesbian empowerment I (2004) i II (2006) działania były kontynuowane w fundacji Autonomia w ramach projektu „Milczenie nie jest złotem” (2008), na który składały się:

- Kampania informacyjna, której celem było podniesienie świadomości i wiedzy na temat homofobii, przerwanie społecznego milczenia i przyzwolenia na dyskryminację i przemoc ze względu na płeć i inne przesłanki.
- Cykl zajęć pt. „Działać każda może” dla kobiet LBT: warsztat tożsamościowy z elementami warsztatu antydyskryminacyjnego, WenDo, warsztat prawny „Z prawem za Pani siostra:-)”, zajęcia na temat zdrowia, warsztaty z działań publicznych, Mistrzyni ceremonii, czyli warsztaty rapowe, spotkania i dyskusje z działaczkami grup i organizacji feministycznych, lesbijsko-gejowskich i innych.
- Szkolenie na temat przeciwdziałania dyskryminacji krzyżowej ze względu na płeć i orientację psychoseksualną, skierowane do osób pracujących z kobietami i dziewczętami narażonymi na tego rodzaju dyskryminację (m.in. nauczycielek/nauczycieli, psychologów/psycholożek, pedagożek/pedagogów, pracownic/pracowników społecznych, służby zdrowia, policji, wymiaru sprawiedliwości, członkiń/członków i pracownic/pracowników organizacji pozarządowych).
- Przetłumaczenie i wydanie publikacji poświęconej problematyce dyskryminacji krzyżowej w odniesieniu do płci i orientacji pt. *Homofobia. Narzędzie seksizmu* Suzanne Pharr.



MOJE REFLEKSJE



- Informacje na temat efektów tego projektu znaleźć można w tekście poświęconym wykorzystaniu warsztatu antydyskryminacyjnego w projektach skierowanych do osób z grup narażonych na dyskryminację, który znajduje się na stronie 123 niniejszej publikacji.

Szkolenia „Nic o nas bez nas” – dla kobiet z niepełnosprawnościami wzroku, słuchu i ruchu (2013)

Warsztaty „Nic o nas bez nas” organizowane były w ramach projektu „Od kompleksowej diagnozy sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce do nowego modelu polityki społecznej wobec niepełnosprawności”, realizowanego przez Wydział Humanistyczny Akademii Górniczo-Hutniczej. Część projektu zatytułowana „Genderowy wymiar niepełnosprawności” miała na celu poznanie doświadczeń, potrzeb i problemów kobiet z niepełnosprawnościami: ruchową, wzrokową i/lub słuchową oraz wypracowanie rekomendacji dotyczących polityki społecznej wobec niepełnosprawności w Polsce. Przedsięwzięcie uwzględniło warsztaty, wywiady oraz Teatr Forum.

Warsztaty „Nic o nas bez nas” miały na celu wsparcie uczestniczek w budowaniu niezależności i uwzględnieniu ich postulatów i potrzeb w rozwiązywaniu problemów stojących na drodze do pełnego i równego uczestnictwa w życiu społecznym. Uczestniczki miały czas i przestrzeń do wymiany poglądów i doświadczeń, poszukiwania sposobów reagowania w sytuacjach nierównego traktowania i wspólnego wypracowania postulatów zmian, koniecznych, aby sytuacja kobiet z niepełnosprawnościami w Polsce uległa poprawie. Uczestniczki otrzymały także informacje na temat organizacji kobiet z niepełnosprawnościami funkcjonujących w innych krajach oraz rozwiązań uwzględniających perspektywę kobiet z niepełnosprawnościami, wypracowanych i stosowanych za granicą.

Warsztaty zostały zaprojektowane i zrealizowane w parach trenerskich, w których skład wchodziły kobiety z danym rodzajem niepełnosprawności.

Proces rekrutacji, miejsca zajęć i sposób ich prowadzenia były dostosowane/dostępne dla uczestniczek z różnymi (także sprzężonymi) rodzajami

niepełnosprawności, zapewniono m.in. audiodeskrypcję i tłumaczenie na język migowy (PJM). Udział w szkoleniu był bezpłatny.

Projekt, w ramach którego odbyły się warsztaty, przyczynił się do powstania niezależnego stowarzyszenia kobiet z niepełnosprawnościami – Strefa Wenus z Milo.



MOJE REFLEKSJE



UPEŁNOMOCNIENIE POPRZEZ TANIEC (STOWARZYSZENIE STREFA WENUS Z MILO)

KATARZYNA ŻEGLICKA, ZOFIA NOWORÓL

„Poruszenie – Strefa przeciw przemocy” to projekt taneczny zrealizowany przez kobiety z różnymi sprawnościami związane ze stowarzyszeniem Strefa Wenus z Milo w ramach Kampanii 16 Dni Akcji Przeciw Przemocy ze Względu na Płeć w 2015 roku.

Głównym celem projektu było przełamanie milczenia skrywającego temat przemocy wobec kobiet z niepełnosprawnościami poprzez stworzenie warunków do wspólnej regularnej praktyki tańca opartego na ruchu improwizowanym oraz do twórczej pracy, zakończonej przygotowaniem i zaprezentowaniem spektaklu.

Praca ta odbywała się w imię idei „własnym głosem o sobie”, co pozwoliło nam zyskać trochę kontroli nad tym, jak kształtowana jest w społeczeństwie opowieść o przemocy wobec kobiet z niepełnosprawnościami oraz wyeksponować kwestie zazwyczaj tabuizowane.

Spektakl jest efektem procesu, w którym razem decydowałyśmy o konkretnych wymiarach doświadczenia włączanego do naszej opowieści. Każda na początku napisała krótki monolog na temat przemocy. Później wspólnie przetwarzałyśmy te teksty. Materiał ruchowy zbierany był z użyciem różnych narzędzi improwizacji, dzięki czemu taniec każdej czerpał z jej własnego ruchu. Wszystkie brałyśmy udział w procesie podejmowania decyzji kompozycyjnych. Łącznie przepracowałyśmy na sali ponad 70 godzin.

Po spektaklu odbyła się dyskusja z udziałem publiczności. Całość była na bieżąco tłumaczona na Polski Język Migowy oraz przy użyciu audiodeskrpcji.

Po raz pierwszy w Polsce taniec został udostępniony w odbiorze osobom niewidomym.

Co ciekawe, najtrudniej w całym procesie było nam zebrać grupę kobiet chętnych do udziału. Wydaje się, że główne przyczyny to socjalizacja kobiet do niepełnosprawności i związany z nią powszechny w Polsce charytatywny model wsparcia, odbierający kobietom z niepełnosprawnościami poczucie sprawstwa, autonomię i możliwość decydowania o sobie. W tym kontekście sporą barierą jest zależność osób od rodziny/opiekunów. Utrudnieniem okazał się też brak środków finansowych na tłumaczkę PJM, która uczestniczyłaby we wszystkich spotkaniach (warunek konieczny, by w projekcie wzięła udział kobieta Głucha).

Na etapie realizacji największe wyzwania wiązały się z zapewnieniem osobom uczestniczącym dostępnej (m.in. architektonicznie) przestrzeni oraz bezpieczeństwa psychologicznego.

Projekt miał duży potencjał empowermentowy dzięki oparciu procesu na pracy z ciałem oraz zawiązaniu się silnych więzi pomiędzy uczestniczkami. Oto kilka ilustrujących to wypowiedzi:

- „Projekt był dla mnie poznawaniem własnego ciała, ale też budowaniem porozumienia pomiędzy innymi doświadczającymi i czującymi ciałami tancerek, z którymi miałam ogromną przyjemność i zaszczyt uczestniczyć w tym projekcie. Więzy, które zbudowałyśmy, dawały siłę, wzmocnienie. Wspólny śmiech, zmęczenie, a przede wszystkim intensywna praca zbliżyły nas do siebie na tyle, że nasze ciała tańczące na scenie znajdowały wspólny język porozumienia,



MOJE REFLEKSJE



bez potrzeby jego werbalizowania. Spontaniczność, interakcje, dialogi poruszonych ciał, MOC!”.

- [Najważniejsze dla mnie było:] „Odnalezienie drogi do akceptacji własnego ciała, które w odbiorze społecznym może być nienormatywne”.
- „Projekt wzmocnił we mnie poczucie własnej wartości. Ważna była dla mnie solidarność i odzwierciedlenie emocji za pomocą ruchu”.
- „Mogłam wykrzyczeć swoją niezgodę na przemoc i sprowokować innych do refleksji. Poczułam się silna. Odzyskałam swój głos, który zabiera mi społeczeństwo. Taniec był terapeutycznym sposobem mówienia o swoich doświadczeniach”.

W projekcie wzięły udział: Aneta Bilnicka, Zofia Noworól, Sabina Drąg, Beata Zelek i Katarzyna Żeglicka.

Po zakończeniu realizacji otrzymałyśmy wsparcie finansowe od NEWW.

MOJE REFLEKSJE



OD REKOMENDACJI DO DECYZJI (TOWARZYSTWO INTERWENCJI KRYZYSOWEJ)

ANNA LIPOWSKA-TEUTSCH

Projekt „Od rekomendacji do decyzji” Towarzystwa Interwencji Kryzysowej, Instytutu Psychologii Stosowanej UJ oraz Nieformalnej Grupy Kobiet miał na celu zwiększenie wpływu na decyzje polityczne dotyczące sytuacji uchodźców/uchodźczyń oraz migrantów/migrantek w Polsce oraz wzmocnienie zaangażowania cudzoziemców w działania obywatelskie, prowadzone na rzecz społeczności, które reprezentują. Do uczestnictwa w projekcie zostały zaproszone uchodźczynie i migrantki mieszkające w Polsce.

Zamierzeniem projektu było, aby prowadzone w nim działania były własnością uczestniczek. Od potrzeb reprezentowanych społeczności oraz wyborów samych uczestniczek zależały obszary i scenariusze działań rzeczniczych. Uczestniczki projektu były jego autorkami i głównymi realizatorkami.

Projekt „Od rekomendacji do decyzji” był kontynuacją współpracy Towarzystwa Interwencji Kryzysowej z migrantkami i uchodźczyniami, zmierzającej do włączenia ich głosów w przestrzeń publiczną, wzmocnienia ich pozycji jako reprezentantek i rzeczniczek własnych grup. Rezultat projektu Towarzystwa Interwencji Kryzysowej „W naszym imieniu” był wykorzystany jako diagnoza sytuacji i problemów środowisk migranckich i uchodźczych przez uczestniczki, które przedyskutowały w tych środowiskach koncepcje i propozycje rozwiązań, a następnie przedstawiły tak wypracowane rekomendacje. Przykładowo, rekomendacje te dotyczyły powołania pełnomocników ds. mniejszości, migrantów i uchodźców na szczeblu samorządu wojewódzkiego, odciążenia gmin od powinności zabezpieczenia mieszkań dla uchodźców poprzez wykorzystanie zasobów skarbu państwa (np. Agencji Mienia Wojskowego), wykorzystania

czasu pobytu w ośrodkach dla cudzoziemców dla nauki języka, zawodu i wykonywania pracy wolontariackiej, realizacji programów integracyjnych w rejonach, które nie są dotknięte bezrobociem, zapewnienia pomocy medycznej dla migrantek i migrantów „bez dokumentów”.

Częściowo rekomendacje te były zbieżne z postulatami zawartymi w dokumencie „Polityka migracyjna Polski”, w odniesieniu do których zachodzi potrzeba opracowania dokumentów wykonawczych.

Projekt „Od rekomendacji do decyzji” zmierzał do wcielenia w życie niektórych z wypracowanych rekomendacji.

W toku projektu przeprowadzono warsztaty partycypacyjne, współprowadzone przez uczestniczki, a zmierzające do wskazania obszarów, w których podjęte zostaną działania rzecznicze, poprzedzone analizą możliwości i potrzeb uczestniczek projektów i ich środowisk. Uczestniczki zwracały uwagę na konieczność zapewnienia migrantom i uchodźcom przyjaznej (językowo), dostępnej i rzetelnej informacji oraz wskazywały na poważne konsekwencje wadliwego obiegu informacji, które ponoszą wyłącznie migranci i uchodźcy. Widziały też konieczność budowania pamięci historycznej o traumatycznych doświadczeniach uchodźczyń. Powstały trzy grupy robocze – dwie związane z pracą nad polepszeniem obiegu informacji, jedna koncentrująca się na budowaniu pamięci o zaginionych i zamordowanych kobietach z Czeczenii.

W czasie trwania projektu uczestniczki współpracowały z grupami, z których się wywodziły i gromadziły opinie dotyczące aktywizmu kobiet. Przeprowadziły między innymi pilotażowe badania dotyczące aktywizmu kobiet – uchodźczyń z Północnego Kaukazu poprzez przeprowadzenie ankiety (wypełnionej przez 30 kobiet) i przeprowadzenie trzech grup dyskusyjnych.

Zarówno część ankiety, jak i scenariusz grupy dyskusyjnej odnosiły się do zagadnień związanych z akceptacją lub brakiem akceptacji respondentek dla aktywności rzeczniczej i politycznej kobiet z ich kręgu kulturowego.

W związku z założeniami projektu „Od rekomendacji do decyzji” badania te stanowiły jedną z form konsultacji/uzgodnień z uchodźczyniami i kobietami

ubiegającymi się o ochronę międzynarodową działań zmierzających do urzeczywistnienia ich zamierzeń poprzez aktywność w sferze publicznej samych kobiet – uchodźczyń.

W świetle wyników pilotażowej ankiety poziom akceptacji respondentek dla aktywności kobiet na rzecz zmiany społecznej był bardzo wysoki – 89% uznało, że kobiety mogą lub raczej mogą zajmować się takimi działaniami.

Spodziewano się też najczęściej uznania za tego typu działania ze strony rodziny, a także środowiska oraz organizacji pozarządowych. Wątpliwości dotyczące pozyskania uznania dotyczyły najczęściej uznania ze strony pracowników instytucji.

Towarzyszył temu częsty brak zaufania do instytucji, szczególnie do Urzędu ds. Cudzoziemców, Rady ds. Cudzoziemców oraz policji. Jedyne sądom ufała więcej niż połowa respondentek.

Gotowość do podjęcia aktywności publicznej oraz przekonanie, że uzyskane zostanie wsparcie swej rodziny i środowiska stoją w sprzeczności z utartymi poglądami, iż zakazy kulturowe, presja rodziny i środowiska utrudniają w poważnym stopniu aktywizm kobiet – uchodźczyń, muzułmanek pochodzących z Północnego Kaukazu.

Jednocześnie wskazywano na poważne zagrożenie w kraju pochodzenia.

Również czasie dyskusji grupowej, gdy omawiano ujawnianie tortur, przesładowań ze względu na płeć w toku publicznych wystąpień, przedstawiano poważne konsekwencje takich wystąpień dla nich samych i pozostałych w Czeczenii bliskich:

*To jest dla niej niebezpieczne
Jak ktoś będzie chciał ją zabić, to nie jest tak ciężko
Mogą zginąć i mogą zaginąć
Trudno nawet wymyślić, co się z nimi może stać*

Jednocześnie uczestniczki dyskusji godziły się z perspektywą, iż aktywistce i jej rodzinie w Czeczenii może grozić śmierć, mówiąc:

To cena wolności

Za wolność zawsze ktoś ginie

Zawsze tak bywa, że jak o coś walczysz, giną ludzie

To bardzo szkoda, ale taka jest cena wolności

Oceniając aktywne kobiety, mówiono:

Takie osoby jak ta to ważne osoby

Szanujemy takie osoby

Uczestniczki zachęcane do dyskusji nad postępowaniem kobiety – uchodźczyni, która występuje publicznie wraz z postanką, feministką, znaną z tego, iż broni prawa kobiet do legalnej i bezpiecznej aborcji, a która obiecała wesprzeć starania o to, by w rozpatrywaniu wniosków o przyznanie statusu uchodźców brano pod uwagę zagrożenie przemocą ze względu na płeć w kraju pochodzenia. Po burzliwej dyskusji, mimo szeregu wątpliwości, ostatecznie uznano, że tego rodzaju działania wymagają wielkiej odwagi (*To wymaga odwagi, można być wykluczoną ze swojej społeczności; Trzeba mieć siłę i odwagę, żeby stanąć koło tej feministki i bronić praw kobiet*) i mogą być jedyną drogą do uzyskania pomocy przez kobiety narażone w kraju pochodzenia na przemoc ze względu na płeć. Uczestniczki na początku bardzo krytyczne zmieniały zdanie, mówiąc np.

No cóż, jeśli nie ma innej możliwości, żeby pomóc ludziom, jak występować razem z osobami, które z punktu widzenia islamu są bardzo nie w porządku...

Ostatecznie spostrzegano to jako formę dżihadu – starań podejmowanych w imię obrony praw wyznawczyń islamu.

Projekt realizowany przy wsparciu Szwajcarii w ramach szwajcarskiego programu współpracy z nowymi krajami członkowskimi Unii Europejskiej (1 XI 2011–30 VI 2012).

W NASZYM IMIENIU (TOWARZYSTWO INTERWENCJI KRYZYSOWEJ)

ANNA LIPOWSKA-TEUTSCH

Projekt „W naszym imieniu” skierowany był do kobiet należących do mniejszości etnicznych, narodowych, migrantek i uchodźczyń. Zakładał wsparcie i przekazanie konkretnych kompetencji kobietom – przedstawicielkom swoich grup, tak, aby mogły skutecznie wypowiadać się w imieniu własnej społeczności na forach lokalnych i ogólnokrajowych. Uczestniczki zostały wsparte w procesach zbierania i przekazywania ważnych informacji i rekomendacji związanych z problemami, które ich bezpośrednio dotyczyły. Migrantki, uchodźczynie, przedstawicielki mniejszości etnicznych i narodowych mogą być w relacjach z instytucjami, pracodawcami, lokalną społecznością jak i wewnątrz własnych społeczności narażone na dyskryminację ze względu na płeć, na przemoc i odrzucenie, zwłaszcza gdy nie wypełniają tradycyjnej roli kobiecej. Ich sytuacja jest jedynie częściowo rozpoznana i uwzględniana, często mówi się bez nich o nich i za nie. Projekt zmierzał do wykorzystania potencjału kobiet pochodzących z mniejszości etnicznych i narodowych, migrantek, repatriantek i uchodźczyń poprzez włączenie ich głosu w dyskurs zmierzający do budowania adekwatnych strategii integracji oraz przeciwdziałania dyskryminacji wielokrotnej. W trakcie projektu zostały ostatecznie uzgodnione formy uczestnictwa i działań



MOJE REFLEKSJE



towarzyszących. Szkolenia dotyczyły tego, jak organizować się, wyznaczać strategię, jak prowadzić spotkania, grupy dyskusyjne, jak skutecznie reprezentować interesy swoich grup, występować publicznie, współpracować z mediami. Uczestniczki były wspierane w zdobywaniu kompetencji pozwalających szkolić, aktywizować i wspomagać inne kobiety. Były źródłem przyjaznej i dostępnej informacji dla członkiń swojej grupy, animatorkami ich spotkań dyskusyjnych i działań.

Włączenie w przyjazny obieg informacji, konsultacji, coaching, wymianę doświadczeń doprowadziły do sytuacji, kiedy uczestniczki pracowały i współpracowały nad zwiększeniem widoczności własnych doświadczeń, historii i kultury, istotnych z ich punktu widzenia problemów oraz nad uzyskaniem wpływu na procesy decyzyjne. Dzięki zaufaniu grup, z których się wywodziły, zdobytym kompetencjom, wzajemnemu wsparciu i wsparciu polegającym na coachingu zgromadziły i upowszechniły doświadczenia, poglądy i rekomendacje odzwierciedlające punkt widzenia migrantek, uchodźczyń, przedstawicielek mniejszości narodowych i etnicznych. Te przemyślenia i postulaty przedstawiały w wystąpieniach publicznych na konferencjach, seminariach, w czasie konsultacji społecznych, kontaktów z przedstawicielami władzy wykonawczej, ustawodawczej i sądowniczej oraz mediów. W trakcie projektu udostępniona została pomoc i informacja prawna, która ułatwiała uczestniczkom skuteczne rzecznictwo praw kobiet.

Przy wsparciu kampanii Komisji Europejskiej „Za różnorodnością. Przeciw dyskryminacji” powstała publikacja *W naszym imieniu* (pod red. Anny Lipowskiej-Teutsch, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2009), gdzie między innymi przytaczane są wystąpienia publiczne uczestniczek i sformułowane w toku projektu postulaty i rekomendacje. Projekt został zrealizowany przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego oraz budżetu Rzeczypospolitej Polskiej w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych.

ROCK CAMP – MUZYCZNE OBOZY DLA DZIEWCZYN I KOBIET (FUNDACJA POZYTYWNYCH ZMIAN)

ALINA KULA

Jednym z empowermentowych działań, jakie prowadzi Fundacja Pozytywnych Zmian, jest organizacja Girls Rock Camp i Women's Rock Camp, czyli muzycznych obozów dla dziewczyn i kobiet. Idea GRC pochodzi ze Stanów Zjednoczonych, gdzie pierwsze muzyczne obozy odbyły się w 2001 roku. Campy są odpowiedzią na dyskryminację kobiet zarówno w świecie muzyki, jak i na wszystkich płaszczyznach życia społecznego, m.in. poprzez przypisywanie im sztywnych ról społeczno-kulturowych. Jednocześnie, obozy mają na celu wzmocnić kobiety, zachęcić do twórczej pracy, wspierania się nawzajem. Pokazują, że wystarczy chcieć, aby osiągnąć swój cel. Aby uczestniczyć w obozie, nie jest wymagana umiejętność grania na jakimkolwiek instrumencie. Na zakończenie obozu odbywa się koncert finałowy, podczas którego uczestniczki grają własne utwory. Robią to, co przed trzema czy czterema dniami wydawało się niemożliwe. Obozy organizują kobiety oraz wszystkie nauczycielki i wolontariuszki są kobietami. Jest to dowód na to, że wcale nie jesteśmy gorsze w technicznych zawodach, jesteśmy muzyczkami, nagłaśniamy koncerty, jesteśmy też osobami od obsługi technicznej. Obecnie na świecie istnieje ponad 55 obozów i ich liczba



MOJE REFLEKSJE





wciąż rośnie. Girls Rock Camp Alliance – organizacja, która sieciuje wszystkie obozy, organizuje raz w roku międzynarodową konferencję, podczas której spotykają się wszystkie organizatorki, natomiast konferencja campów europejskich odbywa się co dwa lata. Anna Chęć z fundacji obecnie jest członkinią zarządu międzynarodowego i europejskiego GRC.

Podczas obozu dziewczyny uczą się grania na instrumentach: gitarze, basie, perkusji, mają lekcje śpiewu, wspólnie opracowują piosenki, piszą teksty, ćwiczą umiejętności sceniczne, które prezentują przed publicznością podczas koncertu kończącego obóz. Rock Campy to nie tylko muzyka, w programie bardzo ważnym elementem są zajęcia warsztatowe, antydyskryminacyjne, z historii kobiet w muzyce, związane z równouprawnieniem kobiet i mężczyzn oraz przeciwdziałaniem przemocy wobec kobiet.

Fundacja Pozytywnych Zmian zorganizowała w 2015 roku pierwszy w Polsce Pozytywne Zmiany – Women’s Rock Camp, a w maju 2016 r. organizuje camp na Białorusi oraz planuje kolejne w Polsce. W ramach wspólnego projektu fundacja współorganizowała trzy obozy dla nastolatków Karioka Girls Rock Camp w 2014 i 2015 roku.

PRZEŁAMAĆ TABU – PRAWA OFIAR PRZEMOCY SEKSUALNEJ (FUNDACJA NA RZECZ RÓWNOŚCI I EMANCYPACJI STER)

Od marca 2015 do marca 2016 roku Fundacja STER, we współpracy ze Stowarzyszeniem WAGA z Gdańska i Stowarzyszeniem na rzecz Kobiet VICTORIA z Rzeszowa, realizowała projekt „Przełamać tabu – prawa ofiar przemocy seksualnej”.

Jego celem była zmiana stanu wiedzy i świadomości społecznej na temat przestępstwa zgwałcenia, które dotyka kobiety w różnym wieku, niezależnie od ich sytuacji społeczno-ekonomicznej i poziomu wykształcenia. W ramach projektu przeprowadzone zostały badania ilościowe z kobietami, żeby poznać skalę przemocy seksualnej i badania jakościowe z kobietami, które mają za sobą doświadczenie gwałtu. Sprawdzano też, jak funkcjonuje nowe prawo ścigające przestępstwo zgwałcenia z urzędu, a nie (jak to było do stycznia 2014 roku) na wniosek osoby pokrzywdzonej oraz jak przygotowana do postępowania zgodnie z nowym trybem jest prokuratura i policja.

Materiał z badań stał się podstawą do przygotowania spektaklu teatralnego poświęconego problematyce gwałtów, który miał swoją premierę w ramach kampanii „16 Dni Przeciwdziałania Przemocy wobec Kobiet” w 2016 roku. Spektakl został zatytułowany „Gwałt. Głosy”. Jest to teatralny protest wobec powszechnego zjawiska przemocy seksualnej wobec kobiet. To próba zmierzenia się ze złożonością tego problemu, dekonstrukcji potocznego myślenia i zakwestionowania społecznej percepcji. To oddanie głosu tym, które najczęściej nie są pytane: kobietom, które doświadczyły przemocy. Kobietom, które swoim wielogłosem opowiadają o doświadczeniu nieposiadającym narodowości, wieku ani orientacji. O gwałcie. Głosy kobiet przeplatają się

tu ze sobą, nawiązując do indywidualnych doświadczeń i odrębnych historii. Historii, które zdarzyły się naprawdę.

Partnerem spektaklu jest Teatr Powszechny w Warszawie, autorką sztuki stanowiącej bazę spektaklu jest Sylwia Chutnik, a reżyserką Agnieszka Błońska.

Projekt realizowany był w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego ze środków Europejskiego Obszaru Gospodarczego EOG.

Opracowanie na podstawie informacji na stronie Fundacji i materiałów promujących akcję crowdfundingową. Przygotowała Agate Teutsch.



MOJE REFLEKSJE



NAZYWAM SIĘ MILIARD (FUNDACJA FEMINOTEKA)

One Billion Rising (w Polsce akcja realizowana jest pod hasłem Nazywam się Miliard) – akcja przeciwko przemocy seksualnej wobec kobiet, odbywa się w ponad 200 krajach na świecie od 2013 roku, zawsze 14 lutego, w Walentynki, by w ten sposób nagłośnić problem przemocy wobec kobiet i protestować przeciwko temu zjawisku.

Akcję zapoczątkowała w 2011 roku Eve Ensler, autorka *Monologów waginy*, działaczka feministyczna i antyprzemocowa. Po fali gwałtów w USA w 2011 roku napisała:

Mam dość mówienia o gwałcie pięknymi słówkami. To trwało zbyt długo; byliśmy zbyt wyrozumiałe. To nasza kolej, by GWAŁTOWNIE domagać się uwagi, w każdej szkole, w parku, w radiu, w telewizji, domu, biurze, fabryce, obozie dla uchodźców, bazie wojskowej, szatni, nocnym klubie, alejce, sali sądowej, ONZ. Ludzie muszą – raz na zawsze – zdać sobie sprawę z tego, jak to jest, gdy twoje ciało przestaje być twoje, gdy twój świat rozpada się jak domek z kart, a psychika zostaje rozdarta na strzępy. Musimy połączyć się we wspólnym buncie i pasji, by zmienić sposób myślenia o gwałcie... Żyjemy na planecie, na której w ciągu swojego życia około miliarda kobiet padnie lub padło ofiarą gwałtu. MILIARD KOBIET!

Wspólnym mianownikiem akcji jest taniec, który ma wyrażać kontrolę nad własnym ciałem, wyzwalać energię, przełamywać tabu, przekonania i wszelkie ograniczenia, którymi zniewalane są ciała kobiet w społeczeństwach patriarchalnych.

Polska akcja nosi nazwę „Nazywam się Miliard”, by w ten sposób okazać solidarność i wsparcie dla wszystkich kobiet na świecie, które doświadczają przemocy.

Strona akcji: onebillionrising.org.

Pełna wersja tekstu Eve Ensler znajduje się m.in. tutaj:
<http://pitezq.info/varia/overit.pdf>.

Opracowanie na podstawie informacji na stronie: <http://www.femino-teka.pl/nazywamsiemiliard/oakcji.php>. Przygotowała Agate Teutsch.



MOJE REFLEKSJE



DZIELNE DZIEWCZYNY (STOWARZYSZENIE PRAKTYKÓW KULTURY)

Projekt był realizowany w latach 2012–2013 we współpracy z Fundacją Feminoteka i Kolektywem UFA. W bezpośrednią realizację projektu były zaangażowane kobiety i dziewczyny.

W ramach projektu odbyły się warsztaty psychologiczno-artystyczne dla dziewcząt z Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi Nr 75 oraz Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi nr 16 w Warszawie. Warsztaty dotyczyły: rozwoju samoakceptacji, asertywności, skutecznej komunikacji interpersonalnej, radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i przemocowych. W ramach warsztatów, poza zdobyciem przez dziewczęta wiedzy, stworzeniem przestrzeni do rozmów na temat postrzegania samej siebie, własnego wizerunku, asertywności, uczestniczki stworzyły własne piosenki hip-hopowe podejmujące ten temat oraz razem z prowadzącymi przygotowały publikację dotyczącą tematów omawianych podczas zajęć, która m.in. trafiła do innych szkół na Bielanach. Piosenki zostały nagrane i umieszczone na stronie internetowej projektu (np. piosenka „Dzielne dziewczyny” napisana po warsztatach WenDo do odsłuchania tutaj: <https://soundcloud.com/dzielnedziewczyny/dzielne-dziewczyny>), razem z innymi materiałami (zdjęcia, publikacja). Przeprowadzone zostały również zajęcia z obsługi sprzętu muzycznego oraz weekendowy kurs samoobrony dla kobiet WenDo. Innowacyjność tego projektu polegała m.in. na tym, że w projekcie realizatorki skupiły się nie tylko na deficytach i problemach, ale pracowały na mocnych stronach uczestniczek – stworzenie piosenki, możliwość nagrania jej, współtworzenie publikacji to rzeczy budujące poczucie własnej wartości, wizerunek, mocne strony i tożsamość młodej osoby. Istotne było również to, iż w projekcie korzystano z techniki, programów, sprzętu, do których nie każda nastolatka ma dostęp. Podejście to miało charakter edukacyjny, było też inspiracją dla dalszych działań, poszukiwań, a przede wszystkim przekonania się, że

każdy może nagrać piosenkę czy stworzyć publikację. Innowacyjne było też połączenie działań artystycznych z zajęciami psychologicznymi – podniosło to wartość tego typu zajęć, gdyż nie naznaczało osób w nich uczestniczących.

Opis projektu zaczerpnięty ze strony: <https://dzielnedziewczyny.wordpress.com/>. Przygotowała Agate Teutsch.



MOJE REFLEKSJE



DZIEWCZYNY MIERZĄ WYSOKO (FUNDACJA FEMINOTEKA)

EWA RUTKOWSKA

Projekt Fundacji Feminoteka „Dziewczyny mierzą wysoko” był adresowany do gimnazjów i organizacji z niewielkich miejscowości. Celem było zaferowanie organizacjom i szkołom zainteresowanym problematyką równości i wzmacniania dziewcząt dwóch warsztatów: warsztatu WenDo dla dziewcząt i warsztatu równościowego dla grupy mieszanej.

W projekcie wzięły udział szkoły gimnazjalne oraz organizacje działające w miejscowościach do 20 tysięcy mieszkańców. W szczególności były to miejsca, w których nie odbyły się jeszcze warsztaty WenDo.

W każdej z miejscowości przeprowadzono zajęcia równościowe dla grupy młodzieży oraz WenDo dla dziewcząt. W pierwszej edycji projektu wzięło udział 10 miejscowości, w których odbyły się warsztaty. Przygotowano także książkę autorstwa psycholożki, terapeutki i pisarki Hanny Samson. Publikacja była wykorzystywana w pracach w drugiej edycji projektu i rozdawana osobom uczestniczącym.

Oprócz tego nakręcono 20-minutowy film o kobietach w nietypowych zawodach, których sylwetki zachęcały dziewczęta, by nie rezygnowały ze swoich marzeń i by wiedziały, że obalanie stereotypów płciowych, choć niełatwe, jest możliwe. Z filmu korzystano także podczas drugiej edycji, szczególnie podczas zajęć równościowych. Łącznie w projekcie wzięło udział ponad 20 miejscowości z całej Polski.

Model podwójnych zajęć – zarówno dla grupy dziewcząt i chłopców, jak i tylko dla dziewcząt – dobrze się sprawdził. Dziewczęta otrzymały silne wzmocnienie dzięki zajęciom samoobrony i asertywności WenDo, a chłopcy mogli popracować wspólnie z dziewczynami pod okiem trenerek równościowych nad stereotypami płci i ich konsekwencjami dla funkcjonowania obu płci. Organizacje mogą wykorzystywać także film „Dziewczyny mierzą wysoko”,

który jest dostępny na kanale Youtube Feminoteki: <https://www.youtube.com/watch?v=LE0LpYdzCSs>.

Ze względu na to, że część działań w obu edycjach projektu przypadła na czas „awantury o gender”, zdarzało się, że rodzice bali się posyłać dzieci na zajęcia. Udało się ich jednak przekonać, ale z pewnością dobrze by było na przyszłość zaoferować zajęcia WenDo najpierw matkom (tudzież po prostu mieszkankom miejscowości), a potem dziewczynkom. Dzięki temu można by uniknąć błędnych przekonań na temat tego, czym jest płęć społeczno-kulturowa i dlaczego warto uczyć dziewczyny asertywności, obrony własnych granic i pewności siebie.

Ważne jest również umiejętne promowanie wydarzenia. Organizacje i szkoły otrzymywały od Feminoteki materiały i informacje, jak powinna wyglądać promocja, ale czasem było im trudno się przebić do mieszkańców i mieszkanek. Idealnie by było, gdyby poza zajęciami dla młodzieży można było zrobić spotkanie dla dorosłych. Trenerki pracujące w projekcie nie muszą brać w nim udziału, można pomóc je zorganizować organizacjom lub szkołom.

Po tego typu działaniach zostawał niedosyt, ponieważ grupa dziewcząt, która uczestniczyła w zajęciach WenDo, była siłą rzeczy nieliczna (10–14 osób), a po zakończonym warsztacie okazywało się, że dziewczętom bardzo się podobało i że inne uczennice także chciałyby uczestniczyć w zajęciach. Ograniczeniem był tu jednak budżet.

W przyszłości warto pomyśleć nad modelem zajęć równoległych dla chłopców – także wzmacniających, ale również ukierunkowujących ich na przeciwdziałanie przemocy wobec dziewcząt czy też w ogóle na uświadomienie sobie faktu jej istnienia i powszechności.

FEMINISTYCZNE OBOZY LETNIE ULICY SIOSTRZANEJ

ZOFIA JABŁOŃSKA

Ulica Siostrzana jest nieformalną, niehierarchiczną grupą o płynnym składzie. Ulicę Siostrzaną każdorazowo tworzą feministki, których głównym celem jest organizacja letniego obozu feministycznego. Co roku we wstępne prace koncepcyjno-organizacyjne zaangażowanych jest kilkanaście osób. Skład grupy jest rotacyjny i co roku na nowo ustalane są zasady współpracy, na nowo definiowane łączące osoby członkowskie wartości.

Letnie obozy nieformalnej grupy Ulica Siostrzana, organizowane przez wiele lat pod nazwą Feministyczna Akcja Letnia (od 2016 – Queerowo-Feministyczna Akcja Letnia)¹ mają na celu stworzenie bezpiecznej, separatystycznej przestrzeni dla kobiet² do spotkania się, wspólnego działania, budowania poczucia siostrzeństwa i solidarności oraz wsparcia.

FAL organizowana jest jako wydarzenie rekreacyjno-edukacyjne. Odbywa się cyklicznie, co roku (z małymi wyjątkami) od 15 lat. W tym czasie udział w obozie wzięło ponad 1200 osób. Formuła organizacji obozu, a także przebiegu samego wydarzenia zakłada oddolność i konsensualne podejmowanie decyzji, aby każda osoba miała wpływ na to, jak wygląda FAL, poczucie sprawczości, a także współodpowiedzialności.

Celem obozu jest wzmocnienie osób indywidualnych w nim uczestniczących, a także kobiet jako grupy – dodanie energii, wiary we własne siły. FAL jest przedsięwzięciem jednoczącym na rzecz wspólnych działań o prawa osób doświadczających opresji w patriarchalnym społeczeństwie.

Program obozu wypełniają zajęcia edukacyjne, proponowane i prowadzone przez osoby w nim uczestniczące. Zakres zajęć jest bardzo szeroki – od zajęć

1 Zob. www.siostrzana.org.

2 Przez „kobiety” Ulica Siostrzana rozumie także osoby socjalizowane do bycia kobietą lub/i o doświadczeniu bycia kobietą.

fizycznych (joga, inne sporty) i pracy z ciałem, zajęć z ekspresji i komunikacji poprzez sztukę i rękodzieło, aż po zajęcia z tematyki seksualności, teorii i historii feminizmu i queeru czy antydyskryminacyjne. Każdorazowo program różni się w zależności od potrzeb osób uczestniczących, które zgłaszają chęć prowadzenia zajęć lub chęć zgłębienia tematu, który w pierwotnym planie zajęć się nie pojawił. Wszystkie zajęcia prowadzone są w małych grupach, aktywnymi metodami, co umożliwia dzielenie się doświadczeniami przez osoby uczestniczące, wymianę perspektyw. Wszystkie zajęcia z założenia podnoszą też samowiedzę uczestniczek, ich zdolność do krytycznego myślenia o swojej „kobiecości” i swoim społecznym funkcjonowaniu, a także dają praktyczne umiejętności.

Wiele zajęć poświęconych jest społecznemu i psychologicznemu funkcjonowaniu kobiet, matek, lesbijek, kobiet z niepełnosprawnościami, pomaga budować w osobach uczestniczących emancypacyjne kompetencje poprzez dekonstrukcję i krytyczną refleksję nad funkcjonowaniem patriarchalnego systemu i możliwościami wyzwolenia. Ujawniają mechanizmy hierarchii i władzy i pozwalają, w bezpiecznej atmosferze – czasami po raz pierwszy w życiu – wyrazić na nie niezgodę i rozpocząć proces odzyskiwania dla siebie przestrzeni i praw.

Wartością FAL jako wydarzenia empowermentowego jest także nastawienie na interseksjonalność – aktywne włączanie do uczestnictwa w obozie szerokiej grupy osób, których społeczne funkcjonowanie determinowane jest z powodu doświadczenia życia jako kobieta, ale też z powodu innych marginalizujących doświadczeń: macierzyństwa, niepełnosprawności, zamieszkania na wsi, wieku, bycia osobą trans. Dzięki temu możliwe jest uwspólnianie doświadczeń patriarchalnej opresji. FAL ma na celu budowę masowego, inkluzywnego ruchu emancypacyjnego i upodmiotowiającego kobiety.

Doświadczenia osób uczestniczących w FAL wskazują na duży potencjał wzmacniający tego wydarzenia. W wypowiedziach osób zapytanych o rolę, jaką odegrało uczestnictwo w obozie w ich życiu, mówią m.in. o rozbudzeniu świadomości opresji i nabyciu siły do przeciwstawiania się jej (*Tak, była*

wzmacniająca (FAL). Czuję się silniejsza, żeby jeszcze bardziej egzekwować prawo do bycia sobą, robienia tego, na co mam ochotę – teraz już ze świadomością ograniczeń jakie były i są mi stawiane – od dziecka do teraz. Mam siłę mówić, Pat), budowaniu poczucia wspólnotowości, przynależności (Na obozie doświadczyłam bycia członkinią wspólnoty i to uczucie jestem w stanie przywołać do dziś. Doświadczenie to nie wygasło wraz z zakończeniem obozu, Anna), odzyskiwaniu kontroli nad swoim ciałem (Miałam poczucie przyglądania się sobie przez różne soczewki, co pokazało, że możliwości bycia w świecie jest więcej niż przypuszczałam. (...) Dostrzegłam, że traktuję swoje ciało bardzo restrykcyjnie, a wcześniej było to dla mnie niewidoczne, Anna).

Informacje o corocznym obozie można znaleźć na stronie: www.siostrzana.org.

MOJE REFLEKSJE



UPEŁNOMOCNIENIE

W PRAKTYCE –

DOŚWIADCZENIA ZWIĄZANE

Z WYKORZYSTANIEM WARSZTATÓW

WENDO W DZIAŁANIACH INSTYTUCJI

POMOCY SPOŁECZNEJ

JA SILNE, KOBIECE, PRAWDZIWE

BERENIKA BŁASZAK

Intencją niniejszego opracowania jest zaprezentowanie możliwości wzmocnienia członkiń i członków społeczności lokalnych zagrożonych wykluczeniem społecznym z wykorzystaniem metody organizowania społeczności lokalnej. Refleksja ta bazuje na doświadczeniu autorki w pracy ze społecznością w Programie Aktywności Lokalnej (PAL) „Stworzyć miejsce do życia” na terenie Starego Podgórza. W latach 2010–2015 PAL realizowany był przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Krakowie, w projekcie „Pora na Aktywność” współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Obecnie, w 2016 roku program realizowany jest wyłącznie ze środków Gminy Miejskiej Kraków.

Podstawą do podejmowania działań w środowisku przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej jest Ustawa z dn. 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, która obliguje ośrodki pomocy społecznej do działań mających na celu wspieranie osób i rodzin w przezwyciężaniu trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości. Celem działań jest życiowe usamodzielnienie osób i rodzin oraz ich integracja ze środowiskiem. Co istotne, w przypadku pracy socjalnej prowadzonej ze społecznością lokalną, dochód nie jest kryterium uczestnictwa, bowiem zgodnie z art. 45 ustawy o pomocy społecznej jest ona świadczona bez względu na posiadany dochód. Programy aktywności lokalnej są odpowiedź na zdiagnozowane w społeczności lokalnej potrzeby jej członkiń i członków. Ich podstawowym celem jest aktywizacja lokalnych społeczności oraz wspieranie ich rozwoju.

U podłoża pracy ze społecznością w projekcie leży aktywne zaangażowanie mieszkańców do rozwiązywania trapiących społeczność problemów. Istotą

działań jest podejście do pracy ze środowiskiem lokalnym jako podmiotem, aktywnym uczestnikiem. Realizatorzy PAL koncentrują się na zachowaniu zasady empowermentu, a więc projektowania, realizacji i oceny działań w sposób umożliwiający jak najaktywniejsze zaangażowanie grupy, osób, instytucji, w stosunku do których podejmowane są działania¹. Zasada włączania w działania powinna być wdrażana już na etapie planowania. Uczestnicy i uczestniczki PAL stają się tym samym współtwórcami/ współtwórczyniami projektu, a co za tym idzie, zwiększa się skuteczność działań.

W pracy ze społecznością bazę podejmowanych aktywności stanowi metoda pracy środowiskowej. Jednak kluczowym podejściem jest podejmowanie działań równocześnie we wszystkich aspektach pracy socjalnej. Synergia działań, mająca na celu odkrywanie i wydobywanie potencjału jednostek, grupy oraz podmiotów sektora publicznego i prywatnego, stanowi podstawę sukcesu. Podejmując skuteczną pracę ze społecznością lokalną, wpływamy nie tylko na społeczność jako całość, ale również na poszczególne jednostki będące jej członkiniami i członkami². Planowanie programu winno zakładać równoczesne odkrywanie potencjału osobistego członkiń i członków społeczności, potencjału społecznego grupy oraz potencjału środowiska z naciskiem na tworzenie sieci współpracy, pobudzanie do działań. Niezwykle istotne jest wspieranie emocjonalne

MOJE REFLEKSJE



- 1 *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010, s. 42–44.
- 2 B. Bąbska, M. Popłońska-Kowalska, *Organizowanie społeczności lokalnej – koncepcja środowiskowej pracy socjalnej*, [w:] *Programy aktywności lokalnej – nowa jakość pomocy społecznej?*, pod red. J. Kowalczyka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

uczestniczek i uczestników projektu. Pamiętać należy o takim wzmacnianiu osób, które przeciwdziałać będzie wyuczzonej bezradności, uzależnieniu od pomocy. Pojawia się zatem praca z osobą jako wzmacnianie, a nie wyręczanie w podejmowanych przez nią działaniach mających na celu pozytywną zmianę jej sytuacji życiowej. Kluczowa jest także wzajemna współpraca poszczególnych specjalistów i wspólne uzgadnianie udzielanego wsparcia. Jak zauważa Sidney Cobb, na wsparcie społeczne składają się: podtrzymanie samooceny, podtrzymanie społeczne oraz podtrzymanie emocjonalne³. W programach aktywności lokalnych praca koncentruje się w głównej mierze na zwiększaniu zasobów psychicznych, wspieraniu w wyborze sposobów radzenia sobie z sytuacjami życiowymi wśród odbiorczyń i odbiorców działań. Działania podejmowane w projekcie miały na celu stopniowe pobudzanie do aktywności w poszczególnych aspektach życia.

W związku z potrzebą kompleksowego podejścia do pracy ze społecznością, organizowane były:

- wsparcie animatora lokalnego/animatorki lokalnej odpowiedzialnego/odpowiedzialnej za animację lokalną w środowisku,
- poradnictwo specjalistyczne, w tym konsultacje pracownika socjalnego/pracowniczki socjalnej, prawnika/prawniczki, psychologa/psycholożki,
- organizacja, wspieranie, tworzenie grup samopomocowych,
- poradnictwo i wsparcie indywidualne oraz grupowe mające na celu powrót do życia społecznego, w tym powrót na rynek pracy i aktywizację zawodową,
- treningi kompetencji społecznych,
- organizowanie wolontariatu,
- usługi wspierające aktywizację zawodową, w tym usługa doradcy zawodowego/doradczyni zawodowej,

3 A. Chudzicka, *Radzenie sobie z brakiem pracy: różne oblicza wsparcia*, [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, pod red. T. Chirkowskiej-Smolak, A. Chudzickiej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 88.

- działania o charakterze środowiskowym (inicjatywy integracyjne obejmujące: przygotowanie i wsparcie działań indywidualnych oraz programów środowiskowych, spotkania z grupami docelowymi, edukację społeczną i obywatelską, w tym organizowanie spotkań, konsultacji, działań edukacyjnych i debat społecznych dla mieszkańców, organizowanie i inspirowanie udziału mieszkańców w imprezach i spotkaniach).

W artykule skupię się na jednym z wielu niezbędnych do budowania silnej społeczności lokalnej działaniach, jakim jest organizacja warsztatów samoobrony i asertywności dla kobiet WenDo.

Po dwóch latach realizacji projektu, tj. dwóch latach pracy z wieloma kobietami i mężczyznami ze społeczności, animatorka lokalna dostrzegła potrzebę wsparcia kobiet jako ogromnej, często niedocenianej siły społeczności. Kobiety uczestniczące w PAL, nie tylko te, wobec których partnerzy/mężowie lub inni członkowie rodziny stosują/stosowali przemoc, charakteryzowały się wspólnymi cechami, takimi jak: niskie poczucie własnej wartości, ważności i stosunkowo niskie aspiracje zawodowe. Kobiety te niejednokrotnie pozostawały przez wiele lat w domu, wychowując dzieci bez więzi z innymi członkiniami i członkami społeczności, czyli były niejako odcięte od świata zewnętrznego. Część z tych osób miała możliwość poznania i zaprzyjaźnienia się z innymi kobietami dopiero podczas zajęć PAL (większość tych przyjaźni trwa do dziś). Prawdą jest, że zachęcenie kobiet do udziału w WenDo nie było łatwe. Parokrotnie spotkałyśmy się w zespole z decyzją, czy odwołać zajęcia, czy jednak mimo braku pełnej 12-osobowej grupy, warsztaty uruchomić. Za każdym razem podejmowałyśmy chyba jedynie słuszną decyzję, by kobiety, które zdecydowały się na ten krok, docenić oraz ich nie zawieść. Warsztaty się odbywały. Z dokonywanej ewaluacji warsztatów wiemy, że było warto. Wśród uczestniczek nastąpił wzrost: poczucia pewności siebie, poczucia bezpieczeństwa, umiejętności z zakresu efektywnej komunikacji, asertywności, rozwiązywania sytuacji konfliktowych, a także rozpoznawania przemocy i reagowania na przemoc.

Planując tego rodzaju wsparcie dla kobiet, pamiętać należy, że nie jest to początek i koniec pracy z nimi/dla nich. Traktowałyśmy i traktujemy WenDo jako jedną z wielu form odkrywania i pobudzania potencjału kobiet. Z częścią z nich

miałyśmy kontakt jedynie podczas warsztatów. Otrzymując wsparcie, jakiego oczekiwały i potrzebowały, szły dalej bez nas. Jednak wiele uczestniczek warsztatów nadal aktywnie realizuje z animatorkami Program Aktywności Lokalnej „Stworzyć miejsce do życia”. Bez ich wsparcia nie odbyłyby się: pikniki, wystawy sztuki, spotkania kulinarne, warsztaty rękodzieła, ciucholandia i wiele innych przedsięwzięć. Są współtwórczyniami przestrzeni, jaką jest PAL – od wyboru koloru firanek, poprzez realizację warsztatów dla innych, do prowadzenia grupy samopomocowej. Jedna z mam, widząc ogrom przemocy, na jaką narażona jest w środowisku jej córka, postanowiła wziąć sprawy w swoje ręce i przy wsparciu animatorki złożyła do budżetu obywatelskiego projekt pn. „Trening samoobrony i asertywności dla dziewcząt”. Projekt zakłada realizację warsztatów samoobrony i asertywności WenDo dla 120 dziewcząt w wieku od 11 do 12 lat oraz 13 do 15 lat.

Ważny jest fakt, że dotychczas realizowane warsztaty WenDo finansowane były ze środków EFS – środków zewnętrznych, pozyskanych przez MOPS w ramach projektu systemowego. Ideałem byłoby włączenie tego rodzaju treningów na stałe do pracy systemowej z rodziną jako jednego z elementów pracy z kobietami doświadczającymi przemocy w rodzinie oraz jako dopełnienie grupy samopomocowej dla kobiet i grupy psychoedukacyjnej dla dzieci.

Uważam także, że WenDo to działanie, które winno obejmować swoim zasięgiem jak największą liczbę kobiet, dziewcząt z uwagi na moc pozytywnego oddziaływania na JA uczestniczek, czyli JA silne, kobiece, prawdziwe.



MOJE REFLEKSJE



ROZDZIAŁ III

WŁĄCZANIE PERSPEKTYWY ANTYDYSKRYMINACYJNEJ, W TYM PERSPEKTYWY PŁCI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ ORAZ EDUKACJI ANTYDYSKRYMINACYJNEJ DO PROGRAMÓW PRZECIWDZIAŁANIA PRZEMOCY I DYSKRYMINACJI W PLACÓWKACH EDUKACYJNYCH

WPROWADZENIE

AGATA TEUTSCH

W poniższym rozdziale zajmujemy się kwestią włączania perspektywy płci i szerzej – perspektywy antydyskryminacyjnej do programów związanych z profilaktyką przemocy i zapewnianiem bezpieczeństwa w placówkach edukacyjnych z kilku powodów.

Bezpieczeństwo w edukacji jest niezbędne dla możliwości rozwoju i uczenia się.

Podnoszenie kompetencji, czyli dostęp i udział w edukacji jest konieczne dla procesu upełnomocnienia.

System edukacji jest narzędziem transmitowania (i utrwalania oraz reprodukcji) norm i wartości dotyczących całego życia ludzkiego i relacji interpersonalnych i międzygrupowych – charakterystycznych dla dominujących w danym miejscu i czasie kultury, religii, systemu idei, siły polityczno-ekonomicznej. Konieczne jest zapewnienie, że poprzez system edukacji będą transmitowane takie wartości jak niestosowanie przemocy, równe traktowanie, niedyskryminowanie.

Im wcześniej podejmujemy działania zapobiegające przemocy, przygotowujące do życia bez przemocy (bez jej używania i doświadczania), tym lepszych efektów możemy się spodziewać: tym bardziej realnie zapobiegając przypadkom przemocy i tym skuteczniej na nie reagować.

System edukacji staje się przedmiotem upolityczniania oraz ataków, zwłaszcza wtedy, kiedy mógłby służyć zmianie podważającej istniejące relacje władzy (np. „wojna z genderem”, wycofywanie z użycia podręczników do nauki o prawach człowieka ze szkół w Polsce, albo przykłady odleglejsze: zamach na Malalę Yousoufzai, porwania i przemoc stosowane przez Boko Haram).

Jak zostało to już wspomniane w pierwszym rozdziale, placówki edukacyjne wraz z ich otoczeniem fizycznym, symbolicznym, znaczeniowym, relacjami i przekazem są przestrzeniami, w której dochodzi do przemocy i gróźb przemocy oraz dyskryminacji, opartych na stereotypach i uprzedzeniach (*School related Gender based violence*). Dochodzi do nich na poziomie interpersonalnym, strukturalnym, kulturowym i instytucjonalnym. Przybiera ona formy przemocy werbalnej, psychicznej, fizycznej, ekonomicznej i seksualnej. Doświadczają ich uczennice i uczniowie, a także kadra nauczycielska, zarządzająca i inne osoby związane ze szkołami. Mówią o tym raporty TEA, KPH, FRS, IBE, NIK.

Ogólne programy przeciwdziałania przemocy koncentrują się na przemocy w rodzinie, domowej, przestępczości, także motywowanej uprzedzeniami, ale nie odnoszą się do sytuacji w szkołach. Szkolne programy profilaktyczne i przeciwdziałania przemocy, zupełnie ignorują perspektywę antydyskryminacyjną, perspektywę praw człowieka, perspektywę płci. Rządowe programy związane z zapewnianiem bezpieczeństwa w placówkach edukacyjnych to „Bezpieczna i przyjazna szkoła”¹ i „Bezpieczna +”. Programy te nie odpowiadają niestety na obowiązujące w Polsce przepisy związane z koniecznością zapewniania równości i wolności od przemocy, w tym motywowanej uprzedzeniami (zawarte choćby w Konstytucji RP, Konwencji o prawach dziecka, Konwencji w sprawie eliminacji wszelkich form dyskryminacji kobiet i in.). Nie odnoszą się także ani do najważniejszych i aktualnych badań dotyczących bezpieczeństwa uczniów i uczennic w szkole oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami wśród młodzieży opracowywanych przez organizacje pozarządowe, ani do raportów opracowanych przez instytucje publiczne, takie jak Najwyższa Izba Kontroli (NIK)² i Instytut Badań Edukacyjnych (IBE)³.

-
- 1 „Bezpieczna i przyjazna szkoła” – Rządowy program na lata 2014–2020 jest kontynuacją Rządowego programu na lata 2008–2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, a także działań podjętych w 2013 roku w ramach kierunku polityki oświatowej państwa pn. Wzmacnianie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych oraz priorytetu Ministra Edukacji Narodowej pn. Rok Bezpiecznej Szkoły.
 - 2 *Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży. Informacja o wynikach kontroli*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2014.
 - 3 A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Pomijanie tych źródeł informacji jest prawnie i merytorycznie nieuzasadnione, negatywnie wpływa na jakość programów, a co najważniejsze, skutkuje planowaniem i realizowaniem ze środków publicznych nieadekwatnych, nierzetelnych i nieskutecznych działań w odniesieniu do problemu, który decyduje o tym, czy ludzie się uczą, czy podnoszą, albo – jakie podnoszą kompetencje. Kontrolno-restrykcyjne formy przeciwdziałania przemocy są nieskuteczne. Polityka karania, zastraszania w efekcie prowadzi częściej do narastania postaw lękowych, buntu, zwiększonej agresji, demonstracyjnego nieposłuszeństwa, niż do takiej zmiany postaw i zachowań, która służy bezpieczeństwu.

Perspektywy płci i szerzej – perspektywy antydyskryminacyjnej nie uwzględniają także programy o charakterze wdrożeniowym, np.: Program Olweusa, program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej”, „Spójrz inaczej na agresję”, „Chronimy Dzieci”, Szkoła współpracy⁴ i Szkoła bez przemocy. Inicjatorami tych programów były zarówno placówki pedagogiczne/edukacyjne, organizacje

4 „Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły” to ogólnopolski projekt systemowy Ministerstwa Edukacji Narodowej realizowany w partnerstwie z Fundacją Rozwoju Demokracji Lokalnej od marca 2013 do czerwca 2015 roku. Ministerstwo Edukacji Narodowej przy konstruowaniu Programu uwzględniło wnioski płynące z badań m.in. UNICEF, WHO nad zachowaniami problemowymi i ryzykownymi dzieci i młodzieży w obszarach: agresji i przemocy w szkole, cyberprzemocy, używania substancji psychoaktywnych przez młodzież, zaburzeń zdrowia psychicznego, zachowań żywieniowych i zaburzeń odżywiania oraz aktywności fizycznej, jak również zalecenia Najwyższej Izby Kontroli z przeprowadzonych kontroli w szkołach i placówkach oświatowych. Jednak, podobnie jak to ma miejsce w przypadku programów „Bezpieczna i przyjazna szkoła” oraz „Bezpieczna +”, zupełnie pominięto rekomendacje mówiące o konieczności uwzględnienia perspektywy płci, stopnia sprawności, pochodzenia etnicznego i narodowego, tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, statusu społecznej i materialnego i wielu innych.



MOJE REFLEKSJE



pozarządowe, jak i instytucje publiczne (ministerstwo, ośrodki doskonalenia nauczycieli).

Jednym z filarów działań Autonomii są działania rzecznicze dotyczące włączenia perspektywy antydyskryminacyjnej m.in. do programów profilaktycznych i edukacyjnych realizowanych w szkołach i na uczelniach. Wśród podejmowanych przez nas działań jest m.in. opracowywanie i zgłaszanie w ramach konsultacji społecznych uwag do programów rządowych, takich jak „Bezpieczna i przyjazna szkoła” i „Bezpieczna +” i aktywność w Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Powołałyśmy także ekspercką grupę roboczą, której celem było (i wciąż jest) zgromadzenie wiedzy i praktycznych doświadczeń dotyczących podnoszenia bezpieczeństwa uczniów i uczennic w szkołach oraz zbudowanie płaszczyzny dialogu i współpracy między organizacjami zajmującymi się przeciwdziałaniem przemocy wobec dzieci (Fundacja Dzieci Niczyje – aktualnie Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę) i organizacjami działającymi na rzecz włączenia do programów nauczania edukacji antydyskryminacyjnej oraz przeciwdziałania przemocy w szkołach i innych placówkach edukacyjnych (m.in. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Kampania Przeciw Homofobii, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, fundacja Feminoteka i in.). Do udziału w grupie zostały zaproszone ekspertki i eksperci z organizacji pozarządowych i instytucji, które w ostatnich latach zajmowały się badaniem poziomu bezpieczeństwa oraz skali przemocy ze względu na płeć i inne dyskryminacyjne przesłanki, w szkołach i szerzej – w edukacji.

Nadrzędnym celem działania grupy było i jest wzmocnienie działań zmierzających do włączenia perspektywy antydyskryminacyjnej (w tym perspektywy płci) do programów przeciwdziałania przemocy i agresji w systemie edukacji formalnej dzieci i młodzieży w Polsce.

Dzięki działaniu grupy doszło do nawiązania współpracy, o której mowa powyżej, a co za tym idzie, podniesienia skuteczności działań rzeczniczych. Nawiązana współpraca oznacza także zwiększenie możliwości upowszechniania i wdrażania perspektywy antydyskryminacyjnej w działaniach organizacji

społeczeństwa obywatelskiego i innych, podejmujących starania o eliminację przemocy w edukacji.

Niniejszy rozdział poświęcamy zatem przedstawieniu narzędzi, które mogą stanowić wzorce do naśladowania i wdrażania. Mogą pomóc uzupełnić i uczynić skuteczniejszymi istniejące i realizowane programy. Mogą także pomóc w opracowaniu zupełnie nowych i skuteczniejszych strategii, opartych na zasadach partycypacji, równości, odnoszących się do społeczno-kulturowych źródeł agresji i przemocy.

MOJE REFLEKSJE



MOJE REFLEKSJE



CZY RÓWNE TRAKTOWANIE W SZKOLE JEST MOŻLIWE?

AGNIESZKA KOZAKOSZCZAK

DLACZEGO W SZKOLE POTRZEBNE JEST RÓWNE TRAKTOWANIE?

Na to pytanie można udzielić wielu odpowiedzi. Każda osoba, dla której równe traktowanie jest ważne, każda dyrektorka i każdy dyrektor szkoły, każda nauczycielka i każdy nauczyciel odpowie na nie z pewnością nieco inaczej, odnosząc się do osobistych doświadczeń, przekonań, światopoglądu, wrażliwości, poczucia sprawiedliwości, zasad wyznawanej religii czy uznawanych autorytetów.

Zgodnie z koncepcją praw człowieka (wyrażoną m.in. w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka), obowiązek równego traktowania i prawo do niego wynikają z przyrodzonej godności każdego człowieka. Równe traktowanie zostało zagwarantowane także w Konstytucji RP i innych aktach prawa krajowego. W obszarze edukacji przepisy dotyczące równego traktowania znajdują się m.in. w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, zgodnie z którym w szkołach powinny być realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły.

Na potrzebę przeciwdziałania dyskryminacji oraz prowadzenia działań na rzecz równego traktowania w szkołach wskazują też wyniki badań prowadzonych przez liczne organizacje pozarządowe¹. Nauczycielki i nauczyciele oraz dyrekcje

¹ Por. badania przeprowadzone m.in. przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), Kampanię Przeciw Homofobii (KPH) czy Fundację na rzecz Różnorodności Polistrefa.

szkół coraz częściej wskazują w nich, że podejmować tematykę równego traktowania oraz prowadzić konkretne działania z tego zakresu ich zdaniem warto w odniesieniu nie tylko do wybranych przesłanek (np. narodowości czy stopnia sprawności), ale całego wachlarza różnych cech. Bogumiła Chisi, wicedyrektorka Szkoły Podstawowej nr 258 w Warszawie, w taki sposób uzasadnia tę potrzebę:

Równe traktowanie wydaje się wszystkim oczywiste i niezaprzeczalne, ale tak naprawdę mało wiemy o równości. To hasło, które czasem mamy „na sztandarach”, w zapisach dokumentów, natomiast różni się w sposobach rozumienia i realizowania w praktyce zasad równego traktowania. (...) Kiedy przekraczamy pewne normy dotyczące równości, świadomie lub nieświadomie, czasem po prostu stajemy bezradnie albo próbujemy się wycofać z danej sytuacji, bo nie chcemy się przyznać, że traktujemy kogoś nierówno i niesprawiedliwie – nie chcemy tak o sobie myśleć. Brakuje nam też narzędzi w odwrotnej sytuacji – nie tylko wtedy, kiedy trzeba zareagować na nierówne traktowanie, ale też wtedy, gdy chcemy mu zapobiegać i propagować dobre wzorce².

CZYM WIĘC JEST RÓWNE TRAKTOWANIE W SZKOLE?

Wbrew częstemu rozumieniu tego pojęcia, równe traktowanie nie oznacza zawsze traktowania wszystkich w ten sam sposób. Równe, sprawiedliwe traktowanie oznacza często branie pod uwagę indywidualnych możliwości, uwarunkowań oraz ograniczeń danej osoby i dostosowywanie do nich wymagań (np. uczeń-uchodźca, dla którego język polski nie jest pierwszym językiem, nie powinien być oceniany z języka polskiego tak samo, jak uczennice i uczniowie, dla których jest to język ojczysty).

Równe traktowanie można zdefiniować jako sytuację, w której każda osoba należąca do społeczności szkolnej, a szczególnie uczeń lub uczennica, jest traktowana godnie i sprawiedliwie, ma możliwość korzystania z przysługujących

2 Por. A. Kozakoszczak, „Oddać głos Dzieciom...” – wywiad z Bogumiłą Chisi, wicedyrektorką Szkoły Podstawowej nr 258 im. gen. Jakuba Jasińskiego w Warszawie, Seria „Rozmowy o Różnorodności”, nr 7, Fundacja na rzecz Różnorodności, Warszawa 2015. Zapis wywiadu jest dostępny na stronie FRS w zakładce „Biblioteka” pod adresem: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/serial/> (dostęp 25.03.2016).

jej praw i wolności, rozwijania i realizacji talentów z uwzględnieniem swoich potrzeb, możliwości i ograniczeń oraz dokonywania wyborów ścieżki edukacyjnej i życiowej bez ograniczeń wynikających ze stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Zapewnienie równego traktowania w szkole oznacza więc aktywne działanie społeczności szkolnej. Dotyczy to przede wszystkim osób posiadających formalną lub nieformalną władzę w szkole, które mają szczególnie duży wpływ na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów i uczniów oraz niwelowanie nierówności społecznych, m.in. poprzez wspieranie osób znajdujących się w trudnej sytuacji oraz przeciwdziałanie stereotypom, uprzedzeniom i dyskryminacji.

Jeśli zgodzimy się, że podstawowym założeniem powszechnego, obowiązkowego i bezpłatnego systemu edukacji, jaki funkcjonuje w Polsce, jest dążenie do wyrównywania szans osób, które w wyniku różnego rodzaju procesów historycznych i społecznych (często niezależnych od nich) mają zróżnicowany dostęp do różnego rodzaju zasobów i nie mogą samodzielnie rozwijać swojego potencjału w pełni, to warto i należy postawić kilka zasadniczych pytań. Czy współczesny system edukacji w Polsce realizuje to założenie, czy też przyczynia się raczej do pogłębiania różnic? Czy system edukacji w obecnym kształcie wyrównuje szanse, czy też wzmacnia pozycję osób lub grup i tak znajdujących się w korzystniejszej sytuacji (społecznej bądź ekonomicznej), a osłabia pozycję osób i grup w sytuacji mniej korzystnej albo wręcz godzi się na ich marginalizację lub całkowite wykluczenie?



MOJE REFLEKSJE



CZY HIERARCHIA WYKLUCZA RÓWNE TRAKTOWANIE?

Każda społeczność szkolna składa się z osób różniących się m.in. ze względu na płeć, wiek, stopień sprawności, stan zdrowia, wygląd, wyznanie lub bezwyznaniowość, narodowość, pochodzenie etniczne, kolor skóry, orientację seksualną, tożsamość płciową, stopień zamożności i inne cechy. Różnorodność tę można potraktować jako cenny potencjał, dzięki któremu możliwe jest kształtowanie i wspieranie postaw opartych na szacunku i otwartości, uwzględnianie różnych perspektyw, uczenie się od siebie nawzajem i budowanie solidarności grupowej, a w efekcie – społecznej. Docenianie różnorodności i pielęgnowanie jej ma więc dwa ważne wymiary: jednostkowy i społeczny. Pierwszy gwarantuje każdej osobie poszanowanie jej godności, możliwość korzystania z przysługujących jej praw i wolności oraz rozwijania potencjału. Dzięki drugiemu natomiast relacje w danej grupie kształtowane są w oparciu o takie wartości jak szacunek i solidarność, a uczestnictwo w życiu społecznym jest dostępne dla wszystkich w równym stopniu, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami, chęciami i preferencjami. Te dwa wymiary równego traktowania, silnie ze sobą powiązane, można opisać obrazowo za pomocą sformułowań: „czuć się sobą” (niezależnie od cech tożsamości, takich jak np. pochodzenie czy płeć) oraz „czuć się u siebie”, czyli mieć swobodę uczestnictwa w życiu grupy oraz przyjmowania w niej różnych ról i funkcji.

Nieumiejętne podejście do różnorodności w szkole może spowodować narastanie dyskomfortu, napięć i konfliktów zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. W szkole, tak jak i poza szkołą, występuje podział na grupy „dominujące”, czyli te, których pozycja jest silniejsza, oraz grupy „mniejszościowe”, o pozycji słabszej. „Siłę” i „słabość” w tym kontekście należy rozumieć jako zakres władzy i decyzyjności, jakim dysponuje dana grupa albo poszczególne osoby do niej należące³. Władza ta może mieć charakter formalny lub nieformalny. Może wynikać z oficjalnych uprawnień, np. pozwalających

3 Więcej o takim sposobie rozumienia relacji władzy w relacjach społecznych i międzygrupowych w kontekście edukacji można przeczytać w: *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki, D. Cieślakowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010. Zob. szczególnie Część III: Edukacja antydyskryminacyjna – Wiedza, Rozdział III.3: Dyskryminacja.

dyrektorowi szkoły zawiesić ucznia w jego prawach, albo być bardziej subtelna, np. uczennice i uczniowie, dla których język polski jest pierwszym językiem, są w stanie łatwo wykluczyć ze swojego grona osobę posługującą się polskim jako językiem drugim lub obcym. W zróżnicowanej społeczności szkolnej, podobnie jak w codziennym życiu, obecne są stereotypy, uprzedzenia, wykluczenie, a nawet dyskryminacja. Konsekwencje tych zjawisk silniej dotyczą osoby należące do grup o słabszej pozycji. Osoby te częściej spotykają się z nierównym i niesprawiedliwym traktowaniem, a także mają mniejszy wpływ zarówno na sposób funkcjonowania całej szkoły (np. na obowiązujące w niej zasady), jak i na swój sposób funkcjonowania w szkole (np. dołączanie do grup towarzyskich i bycie przyjmowanymi do nich). Dotyczy to na równi uczennic i uczniów oraz nauczycielek i nauczycieli. Z badań i z praktycznej obserwacji codzienności szkolnej wynika bowiem, że słabszą pozycję w społeczności szkolnej mają np. uczennice i uczniowie (a także nauczycielki i nauczyciele) o niższym niż u pozostałych stopniu sprawności fizycznej bądź intelektualnej, osoby wyróżniające się wiekiem (np. uczennice i uczniowie starsi niż większość klasy; najstarsze lub najmłodsze osoby w gronie pedagogicznym), wyglądem (np. grubsze lub szczuplejsze niż większość), osobą o wyznaniu innym niż katolickie lub nieidentyfikujące się z żadną religią, osoby o innym pochodzeniu niż polskie, osoby o kolorze skóry innym niż biały, geje i lesbijki (lub osoby postrzegane jako takie), osoby transpłciowe, a także osoby mniej zamożne niż większość.

Na utrzymywanie się i umacnianie nierówności wpływa jeszcze jeden istotny czynnik, który wydaje się fundamentalny dla całego systemu edukacji, dla funkcjonowania



MOJE REFLEKSJE





szkół jako instytucji, a także dla sposobu kształtowania się relacji interpersonalnych w szkole. Tym czynnikiem jest złożona hierarchia (a więc relacje władzy) pomiędzy uczenicami i uczniami a kadrami szkoły, wynikająca z nakładania się i współwystępowania kilku aspektów: różnicy wieku, różnicy ról oraz różnicy związanej z formalnymi uprawnieniami. Uczennice i uczniowie jako dzieci lub osoby młode już z racji wieku poddawani są zwierzchnictwu dorosłych – kadry szkoły. Taka relacja między dziećmi i młodzieżą a dorosłymi w szkole jest odzwierciedleniem zasad, na jakich ufundowane są relacje społeczne w ogóle. W przypadku stosunków szkolnych władza dorosłych wobec dzieci i młodzieży może być jednak łatwo nadużywana i dodatkowo wzmacniana przez pozostałe wymiary: różnicę ról i różnicę w formalnych uprawnieniach. Rola uczennic i uczniów w szkole wobec roli kadry pedagogicznej została bowiem określona jako przyjmująca. Uczennice i uczniowie to te osoby, które „nie wiedzą”, a ich zadaniem jest przyjmując wiedzę od nauczycielek i nauczycieli. Przewagą kadry pedagogicznej jest pozycja tych, które i którzy posiadają specjalistyczną wiedzę (choć w dobie coraz powszechniejszego korzystania z Internetu dostęp do takiej wiedzy przestaje być nierozłącznie powiązany z formalnym wykształceniem i doświadczeniem życiowym, a więc także z wiekiem). Z faktem posiadania większej wiedzy specjalistycznej oraz z rolą polegającą na jej przekazywaniu łączy się kolejny rodzaj przewagi: możliwość oceniania – zarówno ilości, jakości i tempa przyswajania informacji przez uczennice i uczniów, jak i ich zachowania w szkole (a czasem także poza szkołą). W systemie edukacji, w którym ocena wystawiana w formie liczbowej (pozornie obiektywnej) ma decydujące znaczenie dla możliwości dalszego rozwoju edukacyjnego młodych osób (np. uczęszczania do tzw.

„dobrej szkoły”), prawo do oceniania, wynikające z formalnych prerogatyw nauczycielek i nauczycieli, daje wielką władzę. Przewaga kadry pedagogicznej przejawia się jednak także w szeregu nieformalnych uprawnień oraz (na ogół) niepisanych zasad czy norm obowiązujących w danej placówce. Przykładami takich norm mogą być z pozoru drobne sprawy, np. obowiązek zmiany obuwia w szkole przez uczennice i uczniów, który dotyczy uczennic i uczniów, ale już nie nauczycielek ani nauczycieli albo obecność mydła i papieru toaletowego w osobnych toaletach przeznaczonych dla kadry szkoły, podczas gdy w ogólnodostępnych łazienkach, z których korzystają uczennice i uczniowie, brakuje środków czystości.

Oficjalne i nieoficjalne przejawy hierarchii w szkole⁴ można byłoby diagnozować, analizować i opisywać bardzo długo. Są one obecne nie tylko w relacjach pomiędzy kadrą szkoły a uczennicami i uczniami, lecz także wśród samej kadry oraz w relacjach pomiędzy szkołą jako instytucją a instytucjami zewnętrznymi wobec niej (np. organem prowadzącym, instytucjami odpowiedzialnymi za nadzór szkoły, lokalnymi politykami czy przedstawicielami organizacji religijnych i wyznaniowych – w Polsce najczęściej Kościoła katolickiego). Hierarchiczne relacje zależności – zwierzchnictwa i podległości – tworzą w szkole gęstą sieć, która często wydaje się tak oczywista, naturalna i neutralna, że nie jest poddawana krytycznej refleksji. W rezultacie jej negatywne konsekwencje, takie jak pogłębianie się nierówności czy niesprawiedliwe, nierówne traktowanie wynikające z nadużywania władzy, czasem także noszące znamiona dyskryminacji, mogą pozostać niedostrzeżone. Podejście to dobrze ilustruje

4 Więcej o przejawach i nadużyciach szkolnej hierarchii, ich negatywnych skutkach oraz sposobach radzenia sobie z nimi można przeczytać w: A. Ch. Da Silva Iddings, *Nauka pisania i czytania jako pomost między szkołą i domem. Wsparcie rodzin dzieci imigranckich*, [w:] *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, pod red. A. Grudzińskiej, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010; E. Buendía, A. Gitlin, F. Doumbia, *Pracując na pograniczach pedagogiki. Krytyczne spojrzenie na pedagogikę z perspektywy afrykańskiego nauczyciela, uczącego języka angielskiego jako drugiego*, [w:] *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, pod red. A. Grudzińskiej, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014; T. Johansson, N. Hammarén, *Sztuka wsiadania do właściwego tramwaju: szkolnictwo, segregacja i kultura młodzieżowa*, [w:] *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, pod red. A. Grudzińskiej, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014.

wypowiedź byłego prezydenta Stanów Zjednoczonych, Abrahama Lincolna: „Jeżeli chcesz poznać prawdziwy charakter człowieka, daj mu władzę”. Być może dążenie do stworzenia przestrzeni realizującej w praktyce ideę równego traktowania wymaga przede wszystkim pracy nad własnym charakterem, a w drugiej kolejności – wcielania tej idei w szerszym otoczeniu.

RÓWNE TRAKTOWANIE – PODEJŚCIE „SYSTEMOWE”

I „ORGANICZNE”?

Gdy w 2014 r. w Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) rozpoczęliśmy program wspierania szkół w opracowywaniu i wdrażaniu standardów równego traktowania, opieraliśmy się na założeniu, że skuteczne i trwałe wdrożenie tych standardów wymaga kompleksowego, systemowego podejścia, uwzględniającego m.in. aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji. Staraliśmy się unikać podejścia punktowego, wybiórczego czy fragmentarycznego (skupionego na jednym, wąskim zagadnieniu), projektowego (polegającego na organizowaniu pojedynczych, zamkniętych w czasie działań) i interwencyjnego (mającego na celu złagodzenie negatywnych konsekwencji sytuacji, które rozwijały się w czasie i eskalowały). Systemowe podejście do tej pory wyróżnia program FRS spośród oferty i działań innych organizacji pozarządowych i spotyka się z uznaniem szkół, dla których istotna jest zarówno jego uniwersalność i wszechstronność, jak i wymiar formalny (jednym z efektów udziału szkół w programie jest zazwyczaj opracowanie dokumentu określającego standardy równego traktowania obowiązujące następnie w danej placówce).

Bogumiła Chisi, wicedyrektorka jednej ze szkół, które uczestniczyły w programie, w taki sposób uzasadnia potrzebę systemowego podejścia do równego traktowania w społeczności szkolnej:

Spółeczność naszej szkoły tworzy 700 uczniów i uczennic, 1400 rodziców, 70 nauczycieli i 30 pracowników obsługi. Chociaż rozwiązania systemowe pewnie nie są w stanie objąć każdego indywidualnego przypadku, który zdarza się w szkole, uświadamiają całą społeczność szkolnej, że równe traktowanie

jest dla nas ważne. Upowszechnienie różnego rodzaju narzędzi i procedur umożliwia każdej osobie skorzystanie z nich. Interwencja często kończy się stwierdzeniem: „Bo wy nic nie robicie” albo „Ja nie wiem, jak pani tę sprawę załatwiła”, a ludzie są ciekawi, jak różne sprawy są rozwiązywane, co z nich wynika – czy są zamiatane pod dywan, czy jest ugoda albo mediacja. Rozwiązania systemowe dają komfort każdej ze stron⁵.

Aby zapewnić systemowe oddziaływanie wypracowywanych w szkołach rozwiązań na rzecz równego traktowania, przykładaliśmy i nadal przykładamy dużą wagę do pracy z dyrekcjami szkół. W ramach programu FRS dotyczącego opracowania i wdrażania standardów równego traktowania, pierwszy etap współpracy ze szkołami stanowi warsztat, w którym biorą udział po dwie osoby z każdej placówki, w tym przedstawicielka lub przedstawiciel dyrekcji. Osoby te pełnią później funkcję liderek i liderów procesu opracowania i wdrażania standardów równego traktowania w swoich szkołach. Nawet jeśli dyrekcja szkoły w praktyce nie ma w tym procesie roli wiodącej (bo np. deleguje zadania na inną osobę), legitymizuje go swoim autorytetem i modeluje pozytywne nastawienie do tematyki równego traktowania u pozostałych członkiń i członków kadry szkoły. Spotkanie z reprezentacjami innych szkół podczas warsztatu otwierającego program daje dyrekcjom i kadrze możliwość wymiany doświadczeń, zdobycia nowej wiedzy, a także poczucia, że jest się w grupie osób, które mają zbliżone cele i dążenia, mierzą się z podobnymi wyzwaniami oraz napotykać analogiczne trudności, mogą się więc nawzajem wspierać, a także dzielić sukcesami i wspólnie je świętować.

5 A. Kozakoszczak, art. cyt.

MOJE REFLEKSJE



Drugim etapem współpracy ze szkołami jest na ogół warsztat bądź szkolenie dla całej rady pedagogicznej każdej z placówek (a czasem także dla rodziców). Zajęcia te służą przybliżeniu uczestniczkom i uczestnikom tematyki równego traktowania oraz celów i założeń dalszej współpracy. Warsztat tworzy ponadto przestrzeń do rozmowy w gronie rady pedagogicznej o równym traktowaniu w szkole, a także o tym, jakie potrzeby w tym zakresie widzą nauczycielki i nauczyciele (oraz ewentualnie rodzice). Na tym etapie najczęściej wyłania się grupa osób, które następnie tworzą szkolny zespół ds. równego traktowania i osobiście angażują się w dalsze działania. Zespół składa się zazwyczaj z przedstawicielek i przedstawicieli dyrekcji oraz kadry pedagogicznej szkoły, a niekiedy także rodziców oraz pracownic lub pracowników administracyjnych.

Następne etapy współpracy ze szkołami to kolejno:

- **Warsztat dotyczący diagnozy sytuacji w szkole z perspektywy uczennic i uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem przejawów równego i nierównego traktowania⁶.** Warsztat jest prowadzony przez trenerki i trenerów FRS. Dzięki obecności osób z zewnątrz, uczennice i uczniowie czują się podczas warsztatu stosunkowo swobodnie i otwarcie dzielą się swoimi opiniami i spostrzeżeniami.
- **Prezentowanie wniosków z warsztatu szkolnemu zespołowi ds. równego traktowania oraz ich omówienie.** Zaprezentowane wnioski spotykają się ze zróżnicowanymi reakcjami ze strony kadry szkoły (oraz rodziców). To, o czym mówią uczennice i uczniowie, czasem pokrywa się z obserwacjami kadry szkoły i rodziców oraz ich odczuciami dotyczącymi przestrzegania równego traktowania w szkole. Niekiedy jednak wypowiedzi i refleksje dzieci i młodzieży są dla dorosłych zaskakujące, wręcz szokujące – zwłaszcza gdy dotyczą przejawów nierównego traktowania ze strony kadry szkoły albo wykluczenia czy agresji w relacjach rówieśniczych. Możliwość zapoznania się z perspektywą młodzieży, a także dyskusja na ten temat w gronie kadry szkoły i rodziców oraz pracownic i pracowników administracyjnych jest

6 W ramach programu edukacyjnego FRS warsztat ten odbywa się najczęściej w oparciu o scenariusz pt. *Pierwszy dzień w szkole* opracowany przez Agnieszkę Kozakoszczak i Jana Świerszcza.

niezwykle istotna, ponieważ stanowi punkt wyjścia do decyzji o kierunku dalszych działań w danej placówce.

- **Zaplanowanie i realizacja działań na rzecz równego traktowania w oparciu o wyniki diagnozy sytuacji w szkole.** Działania te mogą mieć formę zajęć dla uczennic i uczniów o tematyce odpowiadającej na zdiagnozowane trudności, debaty dotyczącej najistotniejszych tematów, angażującej różne grupy tworzące społeczność szkoły czy też superwizji lub warsztatów dla kadry. Efektem planowania może być także powołanie grupy roboczej zajmującej się tematyką równego traktowania w szkole, w której skład wchodzi zarówno dorośli, jak też dzieci i młodzież.
- **Opracowanie standardów równego traktowania w szkole.** W efekcie diagnozy potrzeb oraz procesu planowania i realizowania konkretnych działań na rzecz równego traktowania w szkole, powstaje dokument określający zasady i standardy równego traktowania w danej placówce. Może być to autonomiczny dokument (np. szkolna Deklaracja Równego Traktowania lub szkolny Kodeks Równego Traktowania). Zapisy dotyczące równego traktowania mogą także zostać włączone do istniejących dokumentów (np. programu wychowawczego).

Na zakończenie procesu opracowywania i wdrażania standardów równego traktowania, przedstawicielki i przedstawiciele wszystkich szkół biorących udział w danej edycji programu spotykają się ponownie, aby podzielić się swoimi doświadczeniami, pochwalić osiągnięciami oraz wyznaczyć ramowe kierunki dalszych działań.

Opisane powyżej etapy współpracy ze szkołami mają charakter systemowy, ponieważ ich celem jest wprowadzenie standardów równego traktowania jako trwałego i ważnego aspektu zarówno w wymiarze funkcjonowania danej placówki jako instytucji, jak i w wymiarze budowania relacji interpersonalnych pomiędzy wszystkimi osobami tworzącymi społeczność szkolną.

Nie mniej istotnym aspektem wdrażania równego traktowania w szkole jest „organiczne” podejście do całego procesu. Z doświadczeń FRS we współpracy ze szkołami wynika, że ważniejsze niż opracowanie dokumentu określającego

standardy równego traktowania jest zaangażowanie dorosłych oraz dzieci i młodzieży w dialog, a także spojrzenie na szkołę z perspektywy grup mniejszościowych, które w największym stopniu są narażone na doświadczanie stereotypizacji, uprzedzeń, dyskryminacji czy wykluczenia, a jednocześnie pozostają wobec tych zjawisk bardziej bezbronne. Dialog ten, w zależności od otwartości, gotowości i możliwości kadry szkoły (oraz rodziców) może się odbywać w formie bezpośredniej, podczas osobistych spotkań z młodzieżą (np. w ramach szkolnego zespołu ds. równego traktowania) albo pośredniej – poprzez zapoznanie się z wnioskami z zorganizowanego dla uczennic i uczniów warsztatu dotyczącego równego traktowania w szkole lub z wynikami przeprowadzanych przez szkołę ankiet.

Wnioski z dotychczasowej współpracy ze szkołami w duchu podejścia „organicznego” pokazują, że kluczem do równego traktowania w szkole często nie są bezpośrednie działania mające na celu przeciwdziałanie takim zjawiskom jak stereotypy, uprzedzenia czy dyskryminacja. Fundamentalne okazują się takie umiejętności, postawy i pojęcia jak **szacunek** (zarówno w relacjach rówieśniczych w gronie uczennic i uczniów, jak i w stosunkach w obrębie kadry oraz pomiędzy nauczycielkami i nauczycielami a młodzieżą), **ważne słuchanie się nawzajem** (niezależnie od wieku, pozycji i kompetencji komunikacyjnych osób zaangażowanych w ten proces), **zaufanie**, że druga strona ma dobre intencje i mówi prawdę, a jej celem nie jest uzyskanie korzyści poprzez manipulację, wreszcie – dialog oparty na założeniu, że **potrzeby wszystkich osób w nim uczestniczących są równie ważne** i warte zaspokojenia oraz że **porozumienie jest możliwe**. Aby to się udało, potrzeba chęci, gotowości i otwartości na zakwestionowanie

MOJE REFLEKSJE



schematów, przyzwyczajęń i rutynowych zachowań opierających się często na nieświadomym i niepoddanym refleksji korzystaniu ze swojej mocniejszej, bardziej uprzywilejowanej pozycji (wynikającej z wieku, roli czy formalnych uprawnień kadry szkoły wobec uczennic i uczniów albo z cech indywidualnych). Jest to zadanie bardzo trudne, wymagające jednocześnie odwagi i pokory, zaufania do siebie i gotowości do kwestionowania utartych sposobów postępowania, korzystania z posiadanej wiedzy i umiejętności, jak i pozbywania się niektórych (niekonstruktywnych) przyzwyczajęń, nabywania w zamian nowych kompetencji oraz uczenia się i przyswajania nowych sposobów komunikowania się, budowania relacji i autorytetu. Środkiem do osiągnięcia celu, jakim jest równe traktowanie w szkole, nie jest bowiem zniewelowanie relacji hierarchicznych pomiędzy dziećmi i młodzieżą a dorosłymi, jakie wynikają z wieku, pozycji i uprawnień, lecz używanie ich przez dorosłych w taki sposób, aby wzmacniać samodzielność i podmiotowość uczennic i uczniów, rozbudzać empatię oraz kształtować postawy oparte na solidarności ze słabszymi w społeczności szkolnej. Przeciwnieństwem tej sytuacji jest korzystanie przez dorosłych w szkole ze swojej przewagi do manipulowania młodymi ludźmi, wymuszanie określonych zachowań bez tłumaczenia ich celu i sensu, dawanie wyłącznie pozorów wolności, podmiotowości i decyzyjności⁷, budowanie autorytetu opartego na lęku, a nie na szacunku czy też stosowanie różnych, niekiedy bardzo subtelnych form przemocy.

CZY W SZKOLE JEST MOŻLIWE RÓWNE TRAKTOWANIE?

Podsumowując dotychczasowe doświadczenia FRS we współpracy ze szkołami, można zaryzykować stwierdzenie, że skuteczność wprowadzania zasad równego traktowania w każdej placówce zależy przede wszystkim od otwartości i gotowości dorosłych – kadry, dyrekcji i rodziców – do spojrzenia na szkołę oczami uczennic i uczniów oraz usłyszenia jej ich uszami, by dowiedzieć się, jak dzieci i młodzież przeżywają to, co dzieje się w szkole oraz jakie emocje temu towarzyszą. Przyjęcie takiej perspektywy wymaga odwagi, otwartości

7 Por. M. Tragarz, A. Sameł, K. Starzyk, *Szkoła demokracji. Praktyczny poradnik o współdecydowaniu w szkole*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014. Publikacja dostępna na stronie internetowej www.samorzaduczniowski.pl.

i gotowości, by choć na chwilę (lub na dłużej) zrezygnować z części władzy i przywilejów, jakie dają wiek, rola w szkole oraz formalne i nieformalne uprawnienia. Spojrzenie na szkołę z perspektywy uczennic i uczniów wymaga ufności w ich szczerość, poważnego traktowania ich słów i opinii, wyjścia z roli osoby, która „wie” i otwartości na dowiadywanie się nowych rzeczy, które mogą się okazać zaskakujące lub nieprzyjemne. Wejście w dialog z uczennicami i uczniami wymaga ponadto uwagi i delikatności, aby w przyплиwie emocji, zmęczenia lub w wyniku rutyny nie nadużyć władzy wypływającej z przewagi wieku dorosłego ani uprawnień wynikających z pełnionej funkcji.

CZY WARTO?

Bogumiła Chisi, wicedyrektorka Szkoły Podstawowej nr 258 w Warszawie, na to pytanie odpowiada tak:

Wiele szkół zastanawia się, ma różne obawy – „czy warto”, „czy dyskryminacja w szkole to rzeczywiście problem”, „a może ktoś coś powie”, „może środowisko lokalne będzie niechętnie”. Myślę, że jeśli takie szkoły odważą się rzucić na pierwszy ogień swoich uczniów i oddadzą im głos, to bardzo szybko przekonają się, czy warto, czy nie warto. My zaczęliśmy akurat w taki sposób, że najpierw rozmawialiśmy z dorosłymi na terenie szkoły. Poczuliśmy, że w obecnej sytuacji – z powodu nierzetelnych i nieprawdziwych informacji dotyczących równego traktowania, w tym gender, rozpowszechnianych przez media – najlepiej będzie w pierwszej kolejności poinformować dorosłych, którzy przebywają w szkole, czyli nauczycieli i rodziców. Wiedzieliśmy jednak, że adresatami naszych działań jesteśmy przede wszystkim my sami i uczniowie, czyli osoby, które na co dzień przebywają na terenie szkoły. Gdybyśmy tę sytuację odwrócili i najpierw porozmawiali z dziećmi, to wynik byłby taki sam, a ich głos stałby się bardzo ważnym argumentem, by przekonać wszystkich, że równe traktowanie to temat, o którym warto mówić. Jeżeli więc szkoła ma jakiegokolwiek obawy dotyczące reakcji dorosłych, to myślę, że pierwsza rzecz, jaką powinna zrobić, to oddać głos dzieciom. Dzięki temu dowie się z pierwszej ręki, jakie są w szkole problemy związane z nierównym traktowaniem. Dzieci na pewno będą szczere. Bez względu na to, czy będą potrafiły nazwać i zdefiniować opisywane zjawiska, bardzo konkretnie i obrazowo opowiedzą o tym, co

ich dotyczy na co dzień. (...) Czym to się skończy dla szkoły? I na ile odważnie rodzice i nauczyciele będą chcieli i potrafili o tym rozmawiać? To inna sprawa.

Ten tekst dedykuję uczennicom i uczniom, rodzicom, kadrze oraz dyrektorom i dyrektorom szkół, które w roku szkolnym 2015/2016 współpracowały z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) w ramach drugiej edycji programu szkolnych Kodeksów Równego Traktowania: Szkoły Podstawowej nr 260 w Warszawie, Gimnazjum nr 150 w Warszawie, Gimnazjum nr 114 w Warszawie, Specjalnemu Ośrodkowi Szkolno-Wychowawczemu w Kluczborku oraz Gimnazjum nr 3 we Wrocławiu, a w szczególności: Arturowi Żuchowskiemu, Adeli Popławskiej, Łukaszowi Obarze, Rafałowi Merle, Agacie Oriol, Marcinowi Rogulskiemu (Gimnazjum nr 150 w Warszawie), pani Wioletcie Łakomej-Sabat, Katarzynie Kozłowskiej, Hani Nguyen, Hani Le, Adrianowi Kołakowskiemu (Gimnazjum nr 114 w Warszawie), Edycie Cieśla (Gimnazjum nr 3 we Wrocławiu), Monice Jakubowskiej, Jadwidze Spółczyńskiej, Hannie Włodarskiej-Szczepańskiej (SOSW w Kluczborku), pani Annie Guzowskiej i pani Annie Redzyńskiej (SP nr 260 w Warszawie).

Dziękuję Wam za Waszą odwagę i za to, że dzielicie się nią z innymi!

Artykuł powstał w ramach projektu *Wdrażanie standardów równego traktowania w edukacji i instytucjach publicznych* realizowanego w ramach programu *Obywatele dla Demokracji*, finansowanego z Funduszy EOG.

MOJE REFLEKSJE



STANDARD ANTYDYSKRYMINACYJNY DLA UCZELNI – REKOMENDACJE DO PROCEDURY WDROŻENIA

MAGDALENA STOCH

Standard antydyskryminacyjny pomyślany został jako dokument, którego skuteczne wdrożenie ma przynieść korzyści całej społeczności akademickiej. Dokument zawiera bowiem deklarację, w której uczelnia zobowiązuje się do prowadzenia działań na rzecz przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji oraz na rzecz wzmacniania zasady równego traktowania. Standard jest więc narzędziem umożliwiającym włączanie perspektywy płci do programów związanych z podnoszeniem bezpieczeństwa w placówkach edukacyjnych. Aby spełnić swoją funkcję, kluczowe wydaje się jego właściwe wdrożenie. Dokument, który załączamy, ma więc inspirować i wskazywać możliwe drogi działania, nie przesądzając o ich formie (w tym sensie jest rozwiązaniem nowatorskim w skali kraju – żadna uczelnia wyższa nie ma wypracowanej kompleksowej polityki antydyskryminacyjnej). Nie może być jednak przyjęty jednym podpisem, bez konsultacji społecznych. „Wszystkie reformy, oparte na samym tylko wprowadzaniu pewnych praw i na groźeniu karami lub na dokonywaniu zmian w mechanizmach czy zewnętrznych urządzeniach, są przemijające i daremne” – pisał John Dewey w 1897 roku¹.

Wyobrażam sobie wypracowywanie standardu antydyskryminacyjnego dla uczelni jako **spiralny proces empowermentowy**: zainicjowany przez jedną osobę (np. Pełnomocnika/Pełnomocniczkę Rektora ds. Równego Traktowania) lub grupę osób (koło naukowe, dział jakości nauczania, samorząd studencki), powinien zataczać coraz szersze kręgi, angażując kolejne podmioty i grupy.

1 J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, tłum. J. Pieter, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Inicjatywa może wyjść od osoby, która rozumie temat i posiada kompetencje oraz zasoby do tego, aby mobilizować innych. Niemniej, bez zaangażowania całej społeczności akademickiej w podejmowanie decyzji dotyczących jej bezpieczeństwa, standard nie będzie pełnił funkcji uprawomocniającej.

W przypadku dyskryminacji osoby jej doświadczające i, co istotne, jej sprawcy są ekspertami i ekspertkami we własnej sprawie. Mogą nie rozumieć sytuacji, w której się znajdują i konsekwencji swoich czynów, ale tylko odwołanie się do ich doświadczenia może przyczynić się do zmiany sytuacji. Badania diagnostyczne na temat dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami są potrzebne – dzięki wykorzystaniu kompetencji ekspertów i ekspertek pomagają ocenić skalę zjawiska i jego formy. Problem w tym, że osoby, których działania poddane są krytyce, wypierają to, bagatelizując badanie lub stawiając jawny opór. Stąd potrzeba odwołania się do jednostkowego doświadczenia. W pewnym sensie chodzi więc o wyzwolenie nie tylko opresjonowanych – jak chciałby Paulo Freire – lecz także opresjonujących². Osoby doświadczające przemocy i dyskryminacji w pewnym sensie „przywierają” do swoich opresorów (czasem nazywa się to syndromem sztokholmskim), internalizują metody ich działania (w tym sensie przemoc jest „dziedziczna”), nie widzą wystarczających powodów, aby zerwać tę więź. Znane są przypadki, kiedy młody pracownik (lub pracownica) boi się przeciwstawić szefowi, nie tylko w obawie przed utratą pracy, ale też solidaryzując się z nim w obliczu wspólnego wroga (np. sztucznie wykreowanej „ideologii genderowej”).

Zmiana systemu musi się zatem dokonywać z udziałem wszystkich, którzy ten system tworzą. To zadanie niezwykle trudne, bo przemoc i dyskryminacja są częścią relacji władzy, również w instytucjach edukacyjnych, i osoby posiadające najwięcej wpływów (również w wymiarze symbolicznym) nie widzą interesu w tym, żeby cokolwiek zmieniać (a relacje władzy są niestaбилne, wobec czego „źródłem opresji” wcale nie musi być np. rektor – osoba postawiona najwyżej w uczelnianej strukturze). Tylko presja tych, którym zależy na zmianie, tylko jasne nazywanie rzeczy po imieniu, tylko poczucie,

2 P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, tłum. M. Bergman Ramos, Penguin Books, London 1996.

że nadchodząca zmiana jest nieuchronna, może rozmontować system.

OD CZEGO ZACZAĆ?

Jak wspomniałam, kluczowa jest rola lidera/liderki zmiany, która **inicjuje dialog** wewnątrz uczelni, nie dominując go. Wyobraźmy sobie przykładową dr Annę Kowalską, która rozmawia z rektorem, przedstawia mu argumenty za wdrożeniem standardu i dostaje przyzwolenie na dalsze działania. Rektor powołuje stanowisko Pełnomocniczki Rektora ds. Równego Traktowania, powierzając je osobie kompetentnej w tym obszarze. Załóżmy, że konkurs wygrywa wspomniana dr Kowalska. Otrzymuje środki na powołanie Zespołu ds. Równego Traktowania w Uczelni. Jego zadaniem jest wdrożenie standardu w takiej formie, która będzie zaakceptowana przez społeczność uczelni.

Osoby zainteresowane zmianą angażują się w proces podnoszenia kompetencji innych osób, np. nawiązują współpracę z działem jakości kształcenia celem przeprowadzenia **diagnozujących badań** ilościowych i jakościowych. Na tym etapie warto skorzystać z doświadczenia Uniwersytetu Jagiellońskiego, który umieścił pytania dotyczące poczucia bezpieczeństwa i zjawiska dyskryminacji w corocznej ankiecie „Barometr Satysfakcji Studenckiej”. Jak się okazuje, lepiej pytać nie o doświadczenie dyskryminacji jako takiej (pojęcie to jest słabo znane), lecz o konkretne zdarzenia (komentarze odnoszące się do płci, wyglądu, wieku, orientacji seksualnej, molestowanie seksualne itd.), których poszczególne osoby doświadczają na terenie uczelni lub w miejscach z nią związanych.



MOJE REFLEKSJE



Wyniki badań powinny zostać **upublicznione** i stanowić punkt wyjścia do rozmowy w trakcie ogólnouczelnianych **warsztatów antydyskryminacyjnych**. Sądzę, że warto je prowadzić w grupach niekoedukacyjnych i łączących osoby o podobnym statusie w strukturach uczelni (czyli np. osobne warsztaty dla studentek i studentów, dla pracownic i pracowników administracji, pracownic i pracowników dydaktycznych, dla samorządu, władz uczelni, pracowników oraz pracownic fizycznych itd.). Ma to służyć wzrostowi poczucia bezpieczeństwa w grupie osób, które najprawdopodobniej po raz pierwszy będą miały okazję podzielić się swoimi trudnymi doświadczeniami. Rozległy projekt warsztatów wymaga oczywiście odpowiedniego finansowania.

Jak wiadomo, dobrze przeprowadzony warsztat antydyskryminacyjny powinien łączyć refleksję z działaniem. Każda z grup warsztatowych może więc stanowić zespół pracujący metodą konsensusu nad pogłębieniem swojej krytycznej świadomości i **wypracowaniem rekomendacji** do ucelnianego standardu antydyskryminacyjnego. W ten sposób możliwe jest zdefiniowanie problemów dotyczących konkretnej uczelni i ich rozwiązanie na drodze zaangażowania osób, których poszczególne procedury dotyczą. Warto więc podkreślić, że osoby, które odmawiają udziału w warsztacie, tracą możliwość zabrania głosu w kwestii wdrażanych rozwiązań. Możliwa jest oczywiście sytuacja, w której zła wola jednej osoby zakłóci cały proces. Dlatego ważne jest, aby warsztat prowadziła osoba dobrze przygotowana do pracy z grupą i potrafiąca zdecydować, w którym momencie dalsza współpraca z taką osobą jest niemożliwa. Jest też duża szansa, że to inne osoby uczestniczące w warsztacie zareagują w sposób adekwatny do sytuacji. Wiara w mądrość grupy jest więc kluczowa – to grupa powinna posiadać uprawnienia do tego, aby wdrażać rozwiązania dla siebie

MOJE REFLEKSJE



najlepsze. Osoba prowadząca warsztat facylituje proces i dostarcza wiedzy, motywując do działania.

Warsztatom powinny towarzyszyć **działania promocyjne**, np. włączenie się samorządu studenckiego w 16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy Ze Względu na Płeć (między 25 listopada a 10 grudnia), włączenie kół naukowych w organizację festiwalu „Watch Docs. Prawa Człowieka w Filmie”, uruchamianie projektów herstorycznych (np. spisanie herstorii własnego uniwersytetu) itd. Chodzi o stworzenie pozytywnej, wzmacniającej atmosfery, kreującej wokół wydarzeń cyklicznych poczucie sprawczości.

Przedstawione rekomendacje poszczególnych grup powinny stworzyć standard antydyskryminacyjny właściwy dla danej uczelni. Jego podstawowe założenia powinny zostać włączone do dokumentów strategicznych uczelni (a nie na odwrót). Jedynym stałym elementem różnych standardów antydyskryminacyjnych powinna być **jasna procedura** zgłaszania przypadków dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Tego nie może zabraknąć.

PODSUMOWANIE

Jeśli więc jesteś zainteresowana/zainteresowany wdrożeniem standardu antydyskryminacyjnego w swojej uczelni:

- **szukaj sojuszników/sojuszniczek** – oni istnieją, a działanie w pojedynkę to walka z wiatrakami,
- postaraj się o **formalną zgodę zwierzchnika** (czyli rektora) – nawet jeśli twoja aktywność jest „rozsadzaniem” systemu, nie ma potrzeby działania w konspiracji,
- **pozyskaj środki** na realizację planowanych działań (np. pieniądze na szkolenia),
- **informuj** innych o tym, co się dzieje – to zmniejszy prawdopodobieństwo wycofania się władz z pomysłu,
- **rozpoznaj sytuację** w twojej uczelni – podczas rozmów z oponentami liczą się „twarde” dowody,

- **zorganizuj szkolenia** antydyskryminacyjne celem dostarczenia wiedzy pozwalającej zrozumieć sytuację; pamiętaj, że szkolenia powinny objąć całą strukturę uczelni (osoby sprzątające na „śmieciówkach” też chcą poznać swoje prawa),
- **pracuj zespołowo i angażuj innych w działania** – mądrość grupy posłuży wypracowaniu rozwiązania lepszego, niż może ci się wydawać na początku,
- **monitoruj proces** i nie trać energii na etapie wprowadzania zmian (habilitacja poczeka ;),
- **dziel się posiadanymi zasobami**, a wypracowane rozwiązania upowszechniaj w jak najszerszych kręgach – nie ludź się, że prawo antydyskryminacyjne zmieni się na twoją korzyść w najbliższym czasie; uwierz w autonomię uczelni i działaj,
- nie bój się **rozwiązań niestandardowych**, ale też prostych rozwiązań,
- pamiętaj, że wartości, na które się powołujesz, powinny być **wartościami ponadpokoleniowymi** – chociaż działasz tu i teraz, tworzysz długofalową zmianę.

MOJE REFLEKSJE



STANDARD ANTYDYSKRYMINACYJNY DLA UCZELNI

MAGDALENA STOCH, AGATA TEUTSCH,
KATARZYNA JURZAK-MĄCZKA, EWA DĄBROWA,
EWA OKROY, ELA OKROY, AGNIESZKA SZNAJDER,
AGNIESZKA KOZAKOSZCZAK

Standard antydyskryminacyjny

[nazwa uczelni]

przyjęty dnia

na mocy

[nazwa i numer uchwały/rozporządzenia]

Kierując się przekonaniem o niezbywalnych i niepodzielnych prawach człowieka, które mają charakter uniwersalny i stosują się do wszystkich osób, stanowiąc jednocześnie skuteczne narzędzie budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz kreowania innowacyjnej i społecznie odpowiedzialnej Uczelni;

podzielając wizję Uczelni jako miejsca wytyczającego nowe kierunki rozwoju myśli i kultury poprzez najwyższej jakości badania oraz kształcenie w atmosferze szacunku oraz poszanowania praw i wolności każdej osoby; Uczelni skutecznie przeciwstawiającej się dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami;

podkreślając, że przemoc, nierówne traktowanie i dyskryminacja ze względu na: płeć, wiek, niepełnosprawność, pochodzenie etniczne i narodowe, kolor

skóry (rasę), religię, wyznanie lub bezwyznaniowość, status majątkowy, stan zdrowia, tożsamość płciową i seksualną czy orientację psychoseksualną i inne przesłanki utrudniają lub uniemożliwiają wykorzystanie potencjału indywidualnego i społecznego, stanowiąc barierę w dostępie do pełnego uczestnictwa w życiu akademickim i w przygotowaniu do wejścia na rynek pracy;

jako cała społeczność akademicka [nazwa Uczelni] oświadczamy, że **respekujemy obowiązujące w Polsce regulacje stojące na straży praw człowieka, chroniące przed dyskryminacją i przemocą oraz dążymy do wdrażania najwyższych standardów mających na celu zapewnienie równego traktowania.**

Dlatego ustanawiamy niniejszy Standard antydyskryminacyjny jako obowiązujący w naszej Uczelni.

Podstawowy cel, jaki nam przyświeca, to dbanie o jakość kształcenia i zapewnienie bezpiecznego oraz wolnego od przemocy i dyskryminacji środowiska pracy i nauki. Działania te odnosimy do takich obszarów jak: rekrutacja, kształcenie studentów i studentek, kształcenie kadry naukowej, badania i współpraca naukowa, upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury i techniki, współpraca ze społecznościami lokalnymi, zarządzanie uczelnią, działania marketingowe i promocyjne, działalność na rzecz osób studiujących, zarządzanie zasobami ludzkimi i inne.

Tym samym zobowiązujemy się do:

- 1) zapobiegania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami;
- 2) reagowania na wszelkie ich formy;
- 3) promowania i prowadzenia działań systemowych na rzecz równego traktowania, adresowanych do całej społeczności Uczelni.

Zobowiązania te będziemy realizować poprzez:

- 1) umieszczenie regulacji dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz wspierania równego traktowania w dokumentach strategicznych Uczelni [nazwy dokumentów];

- 2)** powołanie organu ds. równego traktowania (jednoosobowego lub kolegiального), dysponującego odpowiednimi kompetencjami i środkami, umożliwiającymi realizację założeń Standardu antydyskryminacyjnego [nazwa i dane organu];
- 3)** stworzenie kompleksowego programu podnoszenia kompetencji antydyskryminacyjnych całej społeczności akademickiej (w tym w obszarze edukacji);
- 4)** opracowanie i wdrożenie jasnej procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami;
- 5)** podejmowanie działań wyrównawczych w celu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspierania grup szczególnie na nie narażonych;
- 6)** monitoring i ewaluację działań antydyskryminacyjnych¹.

Dzięki realizacji powyższych zobowiązań:

- 1)** wdrażamy standardy równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji obowiązujące w Unii Europejskiej, w tym w obszarze szkolnictwa wyższego;
- 2)** ulepszymy kulturę nauczania i pracy poprzez zapewnienie wszystkim osobom związanym z Uczelnią bezpiecznego otoczenia, wolnego od dyskryminacji i przemocy;
- 3)** podnosimy jakość kształcenia i badań;
- 4)** ograniczamy obszary wykluczenia społecznego poprzez wspieranie we własnym środowisku grup narażonych na dyskryminację i przemoc, w tym przemoc motywowaną uprzedzeniami;
- 5)** włączamy się w zmianę społeczną na rzecz zapobiegania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz promujemy i wdrażamy najlepsze praktyki w tym zakresie;
- 6)** zabezpieczamy harmonijny rozwój Uczelni we wszystkich obszarach jej funkcjonowania.

¹ Definicje poszczególnych pojęć i wytyczne dla zaproponowanych działań odnaleźć można w załącznikach nr 1, 2 do niniejszego Standardu.

Informacja o wejściu w życie niniejszego Standardu antydyskryminacyjnego oraz wszelkich regulacji z nim związanych będzie upowszechniana poprzez: [dane strony internetowej Uczelni oraz innych form upowszechniania informacji].

.....

[data, miejsce, pieczęć i podpis osoby/osób reprezentujących
Uczelnię]

ZAŁĄCZNIK NR 1

Definicje podstawowych pojęć stosowanych w dokumencie

Standard antydyskryminacyjny

Poniższe definicje zostały zbudowane w oparciu o pojęcia stosowane w polskim systemie prawa oraz w opracowaniach dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji niemających charakteru prawnego.

Zespół tworzący standard zdecydował się na takie rozwiązanie w związku z ograniczonym zakresem rozwiązań przyjętych w Ustawie o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania z dnia 3 grudnia 2010 r. (weszła w życie z dniem 1 stycznia 2011 r.), która wprowadziła do prawa krajowego zakaz dyskryminacji w odniesieniu do edukacji. W obszarze oświaty oraz szkolnictwa wyższego zakaz dyskryminacji odnosi się bowiem jedynie do takich cech jak kolor skóry (rasa), pochodzenie etniczne i narodowość, pozostawiając poza obszarem ochrony pozostałe cechy wymienione w wyżej wymienionej ustawie (ale rozpatrywanych w odniesieniu do innych obszarów aktywności), tj. płeć, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną.

Więcej na temat obowiązujących w Polsce regulacji prawnych dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i nierównemu traktowaniu w obszarze edukacji znaleźć można w opracowaniu r. pr. Karoliny Kędziory z Polskiego Towarzystwa Prawa Antydyskryminacyjnego (PTPA) pt. *Równe traktowanie w edukacji*².

W niniejszym opracowaniu korzystano również z materiałów Rzecznika Praw Obywatelskich, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, Polskiego Towarzystwa Prawa Antydyskryminacyjnego, Towarzystwa Interwencji Kryzysowej,

2 K. Kędziora, *Równe traktowanie w edukacji*, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, <http://www.ptpa.org.pl/public/files/publikacje/publikacje%2C%20raporty/PORADNIK%20DLA%20OS%C3%93B%20S%C5%81ABOWIDZ%C4%84CYCH%20-%20R%C3%93WNE%20TRAKTOWANIE%20W%20EDUKACJI.pdf> (dostęp 15.03.2016).

fundacji Autonomia, Fundacji na Rzecz Różnorodności Społecznej oraz informacji na portalach rownosc.info i bezuprzedzen.org.

1. Dyskryminacja

Nierówne, gorsze, niesprawiedliwe traktowanie osób lub grup ze względu na ich rzeczywiste lub domniemane cechy tożsamości, takie jak: płeć, tożsamość płciowa, kolor skóry (rasa), pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia, wyznanie lub bezwyznaniowość, światopogląd, stan zdrowia i stopień sprawności, wiek, orientacja psychoseksualna, status społeczny i ekonomiczny i inne przesłanki (katalog nie jest zamknięty).

Jak już wspomniano, zakaz dyskryminacji w tzw. ustawie antydyskryminacyjnej w obszarze edukacji odnosi się jedynie do następujących przesłanek: koloru skóry (rasy), pochodzenia etnicznego i narodowości, natomiast przepisy Kodeksu pracy odnoszą się również do innych cech tożsamości: płci, wieku, niepełnosprawności, religii, przekonań politycznych, przynależności związkowej, wyznania, orientacji seksualnej, a także zatrudnienia na czas określony lub nieokreślony albo w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu pracy.

Jednocześnie, zasada równego traktowania zapisana jest w art. 32 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, zgodnie z którym wszyscy są wobec prawa równi i wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Konstytucja nakazuje zatem równe traktowanie i zakazuje dyskryminacji we wszystkich obszarach życia i bez względu na przesłankę.

Dyskryminacja oparta jest najczęściej na stereotypach i uprzedzeniach oraz jest związana z relacjami formalnej lub symbolicznej władzy w danym społeczeństwie lub społeczności (np. szkolnej, uczelnianej). Skutkiem dyskryminacji jest utrudnienie lub uniemożliwienie korzystania na równi z innymi z praw, wolności oraz z szeroko pojętych społecznych dóbr i zasobów.

W literaturze przedmiotu często wymiennie z pojęciem dyskryminacja używa się terminu „nierówne traktowanie”. Należy jednak pamiętać, że nie

każde nierówne traktowanie będzie dyskryminacją. O dyskryminacji mówimy wtedy, gdy określone zachowanie lub zaniechanie powodowane jest cechą tożsamości, jaką posiada dana osoba lub jaka jest jej przypisywana. Nie jest także dyskryminacją **zróźnicowanie w traktowaniu**, którego celem jest umożliwienie korzystania z jakichś zasobów lub praw osobom lub grupom, które ze względu na swoje cechy tożsamości mają utrudniony do nich dostęp (np. dostosowanie budynków do potrzeb osób poruszających się na wózkach albo stosowanie alternatywnych form egzaminacyjnych dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności).

Nie jest także dyskryminacją stosowanie czasowych i uzasadnionych środków zwanych **działaniami wyrównawczymi** dla grup narażonych na długotrwałą, strukturalną, instytucjonalną i kulturową dyskryminację. Środki te podejmowane są celem wzmocnienia tej grupy lub umożliwienia jej równego dostępu do jakiegoś dobra lub usługi (np. systemy kwotowe przy przyjęciu na studia lub do pracy). Zarówno Kodeks pracy, jak i tzw. ustawa antydyskryminacyjna przewidują możliwość ich podejmowania.

Zgodnie z obowiązującymi w Polsce przepisami, istnieją następujące formy dyskryminacji/nierównego traktowania: 1) dyskryminacja bezpośrednia, 2) dyskryminacja pośrednia, 3) molestowanie, 4) molestowanie seksualne, 5) zachęcanie do dyskryminowania.

1.1. Dyskryminacja bezpośrednia

Sytuacja, w której osoba fizyczna ze względu na jedną lub kilka cech jest traktowana mniej korzystnie niż jest, była lub byłaby traktowana inna osoba w porównywalnej sytuacji.

1.2. Dyskryminacja pośrednia

Sytuacja, w której zastosowanie wobec jakiejś osoby lub grupy osób pozornie neutralnego postanowienia, kryterium lub działania skutkuje niekorzystnymi dysproporcjami w sytuacji/położeniu danej osoby lub grupy w stosunku do osób, które nie posiadają danej cechy tożsamości, chyba że postanowienie, kryterium lub działanie jest obiektywnie uzasadnione ze względu na zgodny

z prawem cel, który ma być osiągnięty, a środki służące osiągnięciu tego celu są właściwe i konieczne (np. stosowanie jednego sposobu egzaminowania dla wszystkich bez względu na stopień i rodzaj niepełnosprawności może powodować dyskryminację ze względu na niepełnosprawność; bezwzględny zakaz wprowadzania psów na teren uczelni może spowodować dyskryminację ze względu na niepełnosprawność poprzez utrudnienie lub uniemożliwienie kształcenia osobom, które korzystają z pracy psa asystenta; wprowadzenie w zakładzie pracy tzw. kodeksu ubioru, który bezwzględnie zabroni noszenia nakryć głowy, może spowodować dyskryminację ze względu na wyznanie itp.).

1.3. Molestowanie

Niepożądane zachowanie związane z jedną lub kilkoma przesłankami tożsamości, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby fizycznej i stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery, np. dowcipy zawierające przekazy antysemityczne, rasistowskie, homofobiczne, seksistowskie (odnoszące się do płci), złośliwości oraz dokuczliwe i obraźliwe wyzwiska itd.

1.4. Molestowanie seksualne

Każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym wobec osoby fizycznej lub odnoszące się do płci, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności tej osoby, w szczególności poprzez stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery; na zachowanie to mogą się składać fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy. Sformułowanie „niepożądane zachowanie” akcentuje brak zgody na dane zachowania i wyrażenie wobec nich sprzeciwu.

Przykładem molestowania seksualnego mogą być np. komentarze odnoszące się do wyglądu, budowy ciała studentek lub studentów czy pokazywanie lub umieszczanie na widoku zdjęć przedstawiających kobiety jako obiekty seksualne.

1.5. Zachęcanie do dyskryminowania

Przez nierówne traktowanie rozumie się także zachęcanie do powyższych zachowań oraz ich nakazywanie.

2. Zakazane jest także stosowanie działań odwetowych.

Oznacza to, że np. wniesienie skargi o dyskryminację lub bycie świadkiem w takiej sprawie nie może być podstawą niekorzystnego traktowania danej osoby lub osób, a także nie może powodować jakichkolwiek negatywnych konsekwencji.

3. Ciężar dowodu

W sprawach o dyskryminację obowiązuje zasada przeniesienia ciężaru dowodu. Oznacza ona, że osoba, którą spotkała dyskryminacja, jest zobowiązana uprawdopodobnić (a nie udowodnić) fakt naruszenia zasady równego traktowania. Uprawdopodobnienie w praktyce może polegać na przedstawieniu wiarygodnej wersji wydarzeń, podczas gdy udowodnienie musiałoby polegać np. na przedstawieniu świadków zdarzenia (których w sytuacjach, w których dochodzi do dyskryminacji, w tym molestowania seksualnego, często nie ma). Wobec prawa za dyskryminację odpowiada pracodawca albo podmiot świadczący usługę (edukacyjną), a nie osoba, która bezpośrednio dopuściła się dyskryminującego zachowania.

W sytuacji oskarżenia o dyskryminację, strona pozwana (np. uczelnia) będzie zobowiązana przedstawić dowody, że nie doszło do gorszego traktowania lub zaistniałe nierówne potraktowanie wynika z innych obiektywnych powodów, niezwiązanych z cechą prawnie chronioną.

Osoba fizyczna może zostać pozwana bezpośrednio wyłącznie na podstawie przepisów Kodeksu postępowania cywilnego lub karnego, które nie odnoszą się do pojęcia dyskryminacji lub nierównego traktowania.

Osoba doświadczająca nierównego traktowania może domagać się od podmiotu odpowiedzialnego za gorsze traktowanie **odszkodowania**, które sąd orzeka w oparciu o przepisy Kodeksu cywilnego. Art. 363 k.c. stanowi, że

naprawienie szkody powinno nastąpić, według wyboru poszkodowanego, przez przywrócenie stanu poprzedniego bądź przez zapłatę odpowiedniej sumy pieniężnej.

4. Mowa nienawiści

Wszelkie formy ekspresji (wypowiedzi ustne, pisemne, przedstawienia graficzne i inne) wyszydzające, poniżające, lżące, oskarżające grupy, osoby lub inne podmioty, a także grożące im lub wzbudzające poczucie zagrożenia, ze względu na faktyczną lub domniemaną cechę tożsamości.

Mowa nienawiści rozpowszechnia, podżega, wspiera lub usprawiedliwia różne formy nienawiści oparte na nietolerancji, uprzedzeniach, dyskryminacji lub wrogości wobec osób lub grup wyłonionych w oparciu o faktyczne lub domniemane cechy tożsamości. Mową nienawiści jest publiczne wyrażanie przekonań, które deprecjonują, oczerniają, dehumanizują grupę osób ze względu na jakieś cechy tożsamości. Z mową nienawiści mamy do czynienia także w przypadku publicznego zaprzeczania, trywializowania, usprawiedliwiania lub przebaczenia zbrodni ludobójstwa, zbrodni przeciwko ludzkości albo zbrodni wojennych. Przykładami mowy nienawiści są ksenofobiczne, antysemickie, rasistowskie napisy i rysunki np. na murach albo w mediach.

W Polsce znieważanie lub nawoływanie do nienawiści na tle narodowościowym, rasowym, etnicznym, wyznaniowym albo ze względu na bezwyznaniowość jest zabronione i karalne na podstawie art. 256 i 257 Kodeksu karnego. Nie ma w Polsce przepisu szczególnego prawa karnego chroniącego wprost osoby przed mową nienawiści ze względu na inne przestanki, jednak, w zależności od stanu faktycznego, zachowanie osoby używającej mowy nienawiści może wyczerpywać znamiona przestępstwa np. z art. 190, 212 lub 216 Kodeksu karnego.

5. Przemoc motywowana uprzedzeniami

Akty przemocy fizycznej, werbalnej, psychicznej i seksualnej, cyberprzemocy (przemocy w Internecie), nękania, szantażu i innych form przemocy, motywowane uprzedzeniami i nienawiścią, wymierzone w osoby lub mienie, w związku

z ich rzeczywistą lub domniemaną przynależnością do grupy tożsamościowej lub związkiem z taką grupą. Przepęstwem z nienawiści będzie każde przepęstwo natury kryminalnej o opisanym wyżej charakterze.

6. Język równościowy (włączający)

Sposób świadomego stosowania języka uwzględniający wiedzę na temat jego normotwórczych funkcji. Celem stosowania języka równościowego jest zniesienie milczenia wokół obecności i wkładu poszczególnych osób i grup (np. kobiet) w tworzenie dorobku społeczeństw i ich rozwój, uwidocznienie różnorodności społeczeństwa, a także uwzględnienie perspektywy tych osób i grup.

Stosowanie języka równościowego wiąże się z przywracaniem lub wprowadzeniem sformułowań nieobecnych w bieżącym, powszechnym stosowaniu, np. żeńskoosobowych określeń zawodów (prawniczka, nauczycielka, policjantka itd.) i innych form tego typu (np. zdająca, poszkodowana itd.), a także z ujawnianiem dyskryminującego charakteru powszechnie stosowanych określeń i sformułowań (np. „ocyganić”, „oszwabić”), w tym form o charakterze etnocentrycznym i rasistowskim (np. Murzyni, kraje Trzeciego Świata itd.) oraz zaprzestaniem ich stosowania.

7. Stereotypy

Uogólnione, uproszczone i w związku z tym fałszywe przekonania dotyczące grupy społecznej lub jej członkini/członek, wyróżnionych na podstawie cechy tożsamości. Stereotyp przypisuje pewne cechy, zachowania, role społeczne wszystkim członkiniom/członkom grupy, której dotyczy, zacierając przy tym różnice indywidualne pomiędzy tymi osobami.

Stereotypy są pierwszym ogniwem **łańcucha dyskryminacji** – mechanizmu wyjaśniającego zależność między przekonaniem na temat grup społecznych, wyróżnionych na podstawie jednej cechy (stereotyp), ich negatywnym osądem związanym z silnymi emocjami (uprzedzenie) a gorszym traktowaniem przedstawicieli/przedstawicieli tych grup w różnych sytuacjach społecznych (dyskryminacja).

8. Upredzenie

Wroga, negatywna ocena lub osąd jakiejś grupy społecznej, wyróżnionej na podstawie cechy tożsamości, oparta na rzeczywistej lub domniemanej przynależności osoby/osób do tej grupy. Upredzenie jest afektywnym, emocjonalnym elementem postawy, a zatem dosyć stałym stosunkiem do grupy osób, kształtowanym w dłuższym czasie i trudnym do zmiany. Wiąże się z emocjami odczuwanymi w stosunku do danej grupy, najczęściej są to emocje wartościowane negatywnie, takie jak lęk, strach czy złość.

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

ZAŁĄCZNIK NR 2

Wytyczne do działań zaproponowanych w Standardzie antydyskryminacyjnym

Wytyczne do umieszczania regulacji dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspierania równego traktowania w dokumentach strategicznych Uczelni

1. Analiza SWOT Uczelni pod kątem realizacji standardów w zakresie równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

Analiza SWOT daje możliwość rzetelnej identyfikacji mocnych (ang. *strengths*) i słabych (ang. *weaknesses*) stron Uczelni w kontekście wdrażania standardów na rzecz równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy. Pozwala także zidentyfikować szanse (ang. *opportunities*) i zagrożenia (ang. *threats*) wynikające z realizacji/braku realizacji tego typu standardów przez Uczelnię.

Wynikiem analizy SWOT powinna być lista zasobów Uczelni możliwych do wykorzystania w procesie opracowania i wdrażania standardów równego traktowania oraz potencjalnych wyzwań i trudności, które należy uwzględnić w tym procesie.

2. Identyfikacja celów strategicznych Uczelni w zakresie równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

Cele strategiczne Uczelni w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy powinny odzwierciedlać wartości Uczelni oraz kierunki rozwoju strategicznego. Ważne, aby cele strategiczne były określone w czasie oraz w sposób jasny identyfikowały zasoby, w oparciu o które zakładane cele zostaną osiągnięte. Istotne jest także określenie wskaźników

(na poziomie rezultatów czy produktów), które pozwolą określić, na ile cele te zostały osiągnięte w określonej perspektywie czasu.

3. Weryfikacja zapisów obowiązujących w dokumentach strategicznych Uczelni

Uczelnia, dążąc do ujęcia zapisów antydyskryminacyjnych w swych dokumentach strategicznych, powinna dokonać oceny już istniejących dokumentów i zapisów oraz prowadzonych działań pod kątem realizacji zasady równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami. Efektem końcowym tak przeprowadzonej analizy powinny być rekomendacje dotyczące wprowadzenia zapisów i działań kluczowych dla faktycznej realizacji standardów równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Warto, aby planowane do wprowadzenia zapisy odzwierciedlały cele strategiczne Uczelni w obszarze równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji, a także w sposób jednoznaczny potwierdzały brak przyzwolenia ze strony Uczelni na jakiegokolwiek przejawy nierównego traktowania, dyskryminacji oraz przemocy.

4. Weryfikacja zapisów obowiązujących w innych dokumentach wewnętrznych Uczelni

Inne dokumenty wewnętrzne Uczelni to m.in. regulaminy i procedury, które regulują zarówno zasady związane z obsługą studentów/studentek, dydaktyką akademicką, jak i kwestie związane z zatrudnieniem. Dokumenty te powinny być zweryfikowane pod kątem realizacji zasady równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami.

Efektem końcowym tak przeprowadzonej analizy powinny być rekomendacje dotyczące wprowadzenia w tej dokumentacji zapisów kluczowych dla faktycznej realizacji standardów równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Warto, aby zapisy uwzględniały kluczowe pojęcia odnoszące się do równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym pojęcia: dyskryminacji bezpośredniej, dyskryminacji pośredniej,

molestowania, molestowania seksualnego (porównaj: załącznik nr 1 do niniejszego dokumentu).

Wytyczne do opracowania procedur powołujących organ ds. równego traktowania

1. Określenie uprawnień organu ds. równego traktowania

Organ ds. równego traktowania powinien być wyposażony w określone uprawnienia, w oparciu o które będzie miał możliwość realnego kształtowania i realizowania Standardu antydyskryminacyjnego Uczelni. Opis uprawnień powinien być spójny ze standardem opisywania uprawnień innych jednostek administracyjnych działających w Uczelni. Równocześnie warto zadbać o to, aby uprawnienia przypisane organowi ds. równego traktowania nie powielają czy nie wchodziły w zakres uprawnień innych jednostek administracyjnych. Dzięki temu powoływany organ będzie miał jasno określony zakres działania, a zadania dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami prowadzone będą przez kompetentne jednostki administracyjne.

2. Określenie pozycji organu ds. równego traktowania w strukturze organizacyjnej Uczelni

Organ ds. równego traktowania powinien mieć jasno określoną pozycję w strukturze administracyjnej Uczelni. Ze struktury tej powinna jasno wynikać podległość w stosunku do władz czy określonych jednostek administracyjnych. Rekomendowanym rozwiązaniem jest bezpośrednia podległość władzom Uczelni, która pozwoli usprawnić procesy decyzyjne oraz realizację działań określonych w Standardzie antydyskryminacyjnym.

3. Opracowanie wewnętrznych dokumentów określających sposób pracy organu ds. równego traktowania

Organ ds. równego traktowania powinien działać w oparciu o wewnętrzne dokumenty Uczelni, które dokładnie precyzują nie tylko zakres uprawnień tego organu oraz pozycję w strukturze organizacyjnej, ale także określają tryb jego

pracy. Istnienie spisanych dokumentów zapewnia trwałość istnienia organu, gwarantując równocześnie transparentność jego działania. Rekomendowane jest stworzenie regulaminu pracy organu ds. równego traktowania oraz odnoszenie się do działania organu w strategicznych dokumentach Uczelni.

4. Kompetencje osób wchodzących w skład organu ds. równego traktowania

Organ ds. równego traktowania może być ciałem jednoosobowym lub kolegiальnym. Warunkiem efektywnego działania tego typu jednostki są kompetencje osób wchodzących w jego skład w obszarze równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami.

Na kompetencje te składają się:

- wiedza z zakresu równego traktowania, dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, a także wiedza na temat obowiązujących przepisów prawa w tym zakresie,
- umiejętności z zakresu przeciwdziałania powyższemu zjawiskom,
- aktywna postawa w zakresie reagowania na sytuacje dyskryminacji i przemocy oraz na sytuacje niosące takie ryzyko,
- osobiste predyspozycje umożliwiające nie tylko sprawną realizację zadań organu, ale także budowanie porozumienia oraz współpracy z innymi przedstawicielkami/przedstawicielami Uczelni i angażowanie ich w realizację Standardu antydyskryminacyjnego.

Niezwykle ważne jest także włączanie osób i grup narażonych na przemoc i dyskryminację w wypracowywanie rozwiązań, podejmowanie działań oraz konsultowanie dokumentów i programów. Organ powinien współpracować z organizacjami społecznymi, działającymi w obszarze jego kompetencji.

5. Opracowanie planu działań organu ds. równego traktowania

Działalność organu ds. równego traktowania jest wyznaczana średnio- lub długoterminowym planem działania. Plan ten powinien odzwierciedlać cele strategiczne czy operacyjne Uczelni w zakresie działania na rzecz równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy. Opracowany

plan jest także podstawą do prowadzenia monitoringu oraz ewaluacji działań i aktywności podejmowanych przez organ. Organ powinien mieć opracowany krótkoterminowy (np. roczny) plan działania i harmonogram prac, gwarantujący regularność jego funkcjonowania.

6. Przepisanie konkretnych zasobów do organu ds. równego traktowania

Sprawne oraz efektywne działanie organu ds. równego traktowania zależy w znacznej mierze od zasobów, którymi on dysponuje. Mowa tutaj nie tylko o konkretnych środkach finansowych, ale także o zasobach kadrowych i organizacyjnych, które mogą usprawniać pracę organu oraz umożliwiać faktyczną, a nie tylko deklaracyjną, realizację Standardu antydyskryminacyjnego.

Wytyczne do opracowania kompleksowego programu podnoszenia kompetencji antydyskryminacyjnych społeczności akademickiej w obszarze edukacji

1. Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz reagowania na nie

Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej (dydaktycznej, administracyjnej i zarządzającej) w zakresie przepisów dotyczących równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji polega na przekazaniu wiedzy na temat dyskryminacji w miejscu pracy, jak również sposobów reagowania na tego typu sytuacje.

Działania edukacyjne powinny obejmować także przekazywanie informacji na temat wewnętrznych dokumentów odnoszących się do równego traktowania w miejscu pracy (np. regulaminy pracy, kodeksy etyczne, wewnętrzne rozporządzenia) oraz na temat rozwiązań, z których mogą korzystać osoby zatrudnione przez Uczelnię.

Warto zaznaczyć, że przekazywanie informacji na temat przepisów dotyczących równego traktowania w miejscu pracy jest obowiązkiem Uczelni wynikającym z Kodeksu pracy.

Dla skutecznego przeciwdziałania dyskryminacji kluczowe jest również konsekwentne reagowanie na przejawy dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, mające miejsce w Uczelni.

2. Podnoszenie kompetencji antydyskryminacyjnych kadry dydaktycznej

Celem edukacji antydyskryminacyjnej kadry dydaktycznej jest podnoszenie poziomu świadomości, wiedzy oraz umiejętności w rozpoznawaniu oraz eliminacji przekazów edukacyjnych, które mają charakter stereotypizujący, dyskryminacyjny czy przemocowy.

Dzięki temu kadra dydaktyczna otrzymuje jasne wytyczne dotyczące przekazów i treści stanowiących przejaw dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, a zatem niedopuszczalnych. Proponowane działania edukacyjne powinny obejmować szerokie spektrum kryteriów, ze względu na które dochodzić może do dyskryminacji lub przemocy, wskazując równocześnie na negatywne ich konsekwencje dla różnych osób/grup społecznych.

3. Podnoszenie kompetencji studentów/studentek wszystkich stopni w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz reagowania na nie

Podnoszenie kompetencji osób studiujących w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, a przede wszystkim reagowania na nie, zwiększa szanse na skuteczną eliminację dyskryminacji i przemocy w relacjach interpersonalnych, działaniach grup i organizacji studenckich.

Dzięki tej edukacji ważna część społeczności akademickiej ma możliwość zdobycia wiedzy na temat praw przysługujących jej w okresie nauki, jak również później – w momencie podjęcia aktywności zawodowej.

Edukacja antydyskryminacyjna osób uczących się to projekt długofalowy, pozwalający na podniesienie bezpieczeństwa i ochrony przed przemocą poza murami Uczelni, w społecznościach lokalnych, z których pochodzą osoby studiujące.

4. Edukacja antydyskryminacyjna w programach dydaktycznych Uczelni

W ramach wdrażania standardów antydyskryminacyjnych warto uwzględnić edukację antydyskryminacyjną w przedmiotach nauczania na poszczególnych kierunkach studiów. Zalecenie to dotyczy szczególnie tych kierunków, które merytorycznie łączą się – w sposób bezpośredni lub pośredni – z zagadnieniami z zakresu równego traktowania czy przeciwdziałania dyskryminacji (np. socjologia, psychologia, pedagogika, prawo, pomoc społeczna, dziennikarstwo, zarządzanie zasobami ludzkimi, architektura, wszystkie kierunki prowadzące specjalizację nauczycielską).

Wytyczne do opracowania procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

1. Powołanie zespołu roboczego odpowiedzialnego za opracowanie procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

Procedura ta powinna być przygotowana przez zespół złożony z osób z różnych wydziałów/jednostek Uczelni, zarówno mających bezpośredni kontakt ze studentami/studentkami w wymiarze dydaktycznym i socjalnym, jak i tych, z którymi kontakt ma kadra zarządzająca Uczelni.

W prace zespołu powinny być także zaangażowane osoby z działu prawnego. Praca zespołu powinna uwzględniać różne perspektywy i doświadczenia. Warto także zebrać informacje na temat sprawdzonych rozwiązań stosowanych dotychczas przez Uczelnię oraz inne uczelnie krajowe i zagraniczne w omawianym obszarze. Prace zespołu może koordynować powołany wcześniej organ ds. równego traktowania.

2. Opracowanie procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

W procedurze diagnozowania, zgłaszania oraz reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy powinny zostać uwzględnione:

- kluczowe pojęcia definiujące zjawiska nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami (np. dyskryminacja bezpośrednia, dyskryminacja pośrednia, molestowanie, molestowanie seksualne – porównaj z załącznikiem nr 1 do niniejszego standardu);
- przykłady niepożądanych sytuacji oraz zachowań, które są przejawem nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy;
- wskazówki, gdzie i w jaki sposób należy zgłaszać przejawy nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy;
- określenie trybu pracy osoby/zespołu, który przyjmuje i analizuje zgłoszenia;
- wskazanie konkretnych konsekwencji, które zostaną zastosowane wobec osób stosujących dyskryminację lub/i przemoc.

Wstępna wersja procedury powinna zostać skonsultowana przez zewnętrzne jednostki/osoby, w tym przez reprezentacje organizacji studenckich i doktoranckich.

Warto także przeanalizować procedurę w odniesieniu do konkretnego (hipotetycznego lub rzeczywistego) przypadku, aby zweryfikować jej skuteczność.

W oparciu o wnioski i rekomendacje wynikające z konsultacji, powinna zostać opracowana ostateczna wersja dokumentu. Procedura powinna zostać wdrożona w sposób przyjęty w Uczelni dla tego typu regulacji.

3. Opracowanie narzędzi monitorowania przejawów nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy oraz upowszechniania wiedzy w tym zakresie

Istnienie procedury nie zawsze daje możliwość pełnej identyfikacji przejawów nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy. Dlatego warto rozważyć opracowanie dodatkowych narzędzi, sprzyjających rozpoznawaniu tych zjawisk w Uczelni, takich jak anonimowe ankiety lub grupy fokusowe z udziałem studentów i studentek wszystkich stopni oraz kadry Uczelni. Umożliwiają one sygnalizowanie pojawiających się w murach Uczelni przypadków nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy, które wymykały się dotychczasowej procedurze, oraz pozwalają na monitorowanie poziomu kompetencji w omawianym obszarze.

4. Upowszechnianie informacji o opracowaniu i wdrożeniu procedury

Warto zadbać o jak najszersze i regularne upowszechnianie informacji na temat wdrożonej procedury, tak, aby każda osoba tworząca społeczność akademicką miała świadomość jej istnienia, a także wiedziała, w jaki sposób można z niej skorzystać. Informacje te można upowszechniać m.in. za pośrednictwem strony internetowej, listu rektora, w gablotach wydziałowych itp.

Wytyczne do realizacji działań wyrównawczych w celu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspierania grup szczególnie na nie narażonych

1. Właściwe rozumienie pojęcia „działania wyrównawcze”

Działania wyrównawcze to ograniczone czasowo i uzasadnione inicjatywy podejmowane w Uczelni, których celem jest wzmocnienie grup narażonych na długotrwałą, strukturalną, instytucjonalną i kulturową dyskryminację lub szczególnie mocno obciążonych stereotypowym postrzeganiem, umożliwienie im dostępu do jakiegoś dobra/usługi oraz zwiększanie ich szans rozwoju i awansu.

Przykładowe działania wyrównawcze realizowane w Uczelni to: dodatkowe formy wsparcia dla studentów/studentek z niepełnosprawnościami, rozwiązania umożliwiające godzenie nauki z opieką nad dzieckiem czy inną zależną osobą, kursy językowe dla studentów/studentek, dla których język polski nie jest językiem ojczystym.

Zgodnie z obowiązującymi w Polsce przepisami, działania wyrównawcze nie są przejawem dyskryminacji. Dzięki proponowanym formom wsparcia poszczególne osoby/grupy mogą wzmocnić swoją pozycję w Uczelni, a przede wszystkim korzystać z jej oferty – w obszarze dydaktycznym, społecznym czy zawodowym – na takich samych zasadach jak osoby nieobciążone stereotypowym postrzeganiem.

2. Analiza potrzeb społeczności akademickiej

Działania wyrównawcze powinny odpowiadać na realne potrzeby różnych grup tworzących społeczność akademicką. Niejednokrotnie wyzwaniem jest opracowanie propozycji rozwiązań, uwzględniających rzeczywiste potrzeby i sytuacje poszczególnych grup. Dlatego analiza potrzeb powinna być prowadzona z udziałem osób należących do grup narażonych na dyskryminację i przemoc.

3. Wypracowanie propozycji działań wyrównawczych

W wypracowanie propozycji działań wyrównawczych zaangażowany powinien być organ ds. równego traktowania. W proces wypracowywania tych rozwiązań powinny być zaangażowane osoby reprezentujące grupy, na rzecz których wypracowywane są propozycje działań wyrównawczych. Ich perspektywa oraz osobiste doświadczenie są kluczowe dla tego, aby proponowane rozwiązania odpowiadały na realne potrzeby oraz nie wzmacniały stereotypowego przekazu na temat poszczególnych grup.

Wytyczne do monitoringu i ewaluacji działań antydyskryminacyjnych

1. Analiza obowiązujących dokumentów i procedur

Planowanie i wdrażanie działań na rzecz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji w Uczelni, powinno być poprzedzone rzetelną analizą obowiązujących dokumentów i procedur.

Analiza ta powinna obejmować odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy w dokumentach wewnętrznych i procedurach Uczelni są zapisy, które mogą mieć charakter dyskryminujący?
- Czy w dokumentach wewnętrznych i procedurach Uczelni są zapisy, które wspierają działania na rzecz równych szans i przeciwdziałanie dyskryminacji?
- Czy w Uczelni powołana jest osoba/jednostka, do której trafiają zgłoszenia i skargi dotyczące dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy uwarunkowanej uprzedzeniami?
- Czy zgłoszenia i skargi zgłaszane w Uczelni dotyczące dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, są szczegółowo analizowane, także pod kątem poszczególnych przesłanek dyskryminacji?
- Czy w Uczelni podejmowane są działania mające na celu analizę stanu bieżącego, dotyczące całej społeczności akademickiej, tj. zarówno osób studiujących, pracujących oraz w inny sposób współpracujących z Uczelnią?

2. Opracowanie i wdrożenie narzędzi do bieżącego monitorowania działań antydyskryminacyjnych

Analiza stanu bieżącego pod kątem realizacji standardów równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji jest możliwa, o ile w Uczelni istnieją narzędzia umożliwiające rzetelną, obiektywną i regularną ocenę bieżącej sytuacji. Narzędziem takim może być ankieta samooceny, na podstawie której zbierane są podstawowe informacje jakościowe i ilościowe oraz wypracowanie

standardu analizowania tak zebranych informacji. Ma to prowadzić do pogłębionej wiedzy oraz umożliwić sformułowanie wniosków i rekomendacji.

3. Opracowanie i wdrożenie planu działań antydyskryminacyjnych

Realizacja działań antydyskryminacyjnych będzie skuteczna, jeśli planowane i podejmowane działania będą spójne i będą odpowiadały na realne potrzeby. W oparciu o przeprowadzoną analizę stanu bieżącego warto opracować i wdrożyć w Uczelni plan działań antydyskryminacyjnych.

Krótkookresowy plan działań obejmuje jeden rok akademicki. Perspektywa średnioterminowa obejmuje okres od roku do 3 lat, wyznaczając kierunek zmian. Plan działań powinien być opracowany szczegółowo, ze wskazaniem celów oraz wskaźników ich realizacji, przypisanych do konkretnych osób/jednostek, dysponujących określonymi zasobami (finansowymi, kadrowymi, organizacyjnymi), niezbędnymi do ich zrealizowania.

4. Ewaluacja działań antydyskryminacyjnych

Realizacja działań antydyskryminacyjnych powinna podlegać regularnej ocenie w ramach monitoringu i ewaluacji. Monitoring i ewaluacja będą możliwe, o ile określone zostaną konkretne wskaźniki w perspektywie krótko- i długoterminowej. Wnioski i rekomendacje wynikające z monitoringu i ewaluacji powinny być przekazywane władzom Uczelni. W oparciu o nie należy dokonywać weryfikacji planów działań, aby w jak największym stopniu odpowiadały one na aktualne potrzeby.

Informacje o standardzie

Wzór uczelnianego Standardu antydyskryminacyjnego, który oddajemy w Państwa ręce, wypracowany został w ramach projektu „Uniwersyteckie standardy przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji”. Celem działań grupy projektowej było przedstawienie rozwiązań o charakterze systemowym, umożliwiających przeciwdziałanie, diagnozowanie i reagowanie na przejawy przemocy, nierównego traktowania i dyskryminacji w uczelniach. Ma to służyć dbaniu o najwyższe standardy działania, m.in. w zakresie kształcenia, badań, a także

zapewniać bezpieczne oraz wolne od przemocy i dyskryminacji środowisko pracy i nauki.

Standard jest także bezpośrednią odpowiedzią na zobowiązania prawne, programy działania, rekomendacje władz, organizacji międzynarodowych i krajowych, a także ujawnianą w badaniach polskiego systemu edukacji dyskryminację i przemoc. Systemowi szkolnictwa wyższego powierzono również zadanie budowania kompetencji pracowników i pracownic systemu ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wymiaru sprawiedliwości, edukacji i innych w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy (Krajowy Program Działań na rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016).

Jesteśmy przekonane, że szkolnictwo wyższe i środowisko akademickie odgrywają potwierdzoną wielokrotnie w historii, kluczową rolę w budowaniu świadomych, aktywnych społeczeństw, szanujących prawa człowieka i podstawowe wartości demokratyczne. Jest to istotne w obliczu narastających aktualnie konfliktów i zagrożenia dla pokoju. Zadanie to zostało bezpośrednio wyrażone m.in. w Karcie Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy, która mówi: „System edukacji może być skutecznym narzędziem hamującym przemoc, rasizm, ekstremizm, ksenofobię, dyskryminację i brak tolerancji”. Wartości te stanowią fundament pokojowego współistnienia.

Standard antydyskryminacyjny jako dokument, w którym uczelnia zobowiązuje się do prowadzenia działań na rzecz przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji oraz na rzecz wzmocnienia zasady równego traktowania, skierowany jest do całej społeczności akademickiej. Zakładamy bowiem, że tylko działania integrujące różne wymiary funkcjonowania uczelni mogą przynieść realną i trwałą zmianę.

Proponujemy więc podejście kompleksowe, a władze uczelni zachęcamy do modyfikowania przedstawionego wzoru (włącznie z nazwą dokumentu) i dostosowywania go do własnych potrzeb. Sugerowane przez nas rozwiązania i dołączone do nich definicje oraz wytyczne (załącznik nr 1 i 2) zostały pomyślane jako źródło inspiracji. Ich praktyczna realizacja wymaga dostosowania

rozwiązań do kultury organizacyjnej, w tym standardów zarządzania oraz uwarunkowań, możliwości i zasobów konkretnej uczelni.

Proponowane działania mają charakter ogólny, a wspomniane wytyczne umieszczone w załączniku nr 2 pogrupowane zostały chronologicznie, zgodnie z logiką procesu wdrażania. Odnoszą się one do takich obszarów aktywności jak: rekrutacja, kształcenie studentów i studentek, kształcenie kadry naukowej, badania i współpraca naukowa, upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury i techniki, współpraca ze społecznościami lokalnymi, zarządzanie uczelnią, działania marketingowe i promocyjne, działalność na rzecz osób studiujących, zarządzanie zasobami ludzkimi i inne.

Projekt „Uniwersyteckie standardy przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji” został objęty honorowym patronatem prof. Małgorzaty Fuszary, Pełnomocniczki Rządu ds. Równego Traktowania.

Nad standardem pracowały ekspertki z następujących ośrodków i organizacji: Zakład Polityki Antydyskryminacyjnej Ośrodka Badań nad Mediami oraz Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie (dr Magdalena Stoch), fundacja Autonomia (Agata Teutsch), Uniwersytet Jagielloński (Katarzyna Jurzak-Mączka), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (dr Ewa Dąbrowa, Ewa Okroy, Ela Okroy, Agnieszka Sznajder) oraz Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej (Agnieszka Kozakoszczak).

Chętnie udzielimy dodatkowych informacji, konsultacji oraz podzielimy się doświadczeniem związanym z opracowaniem i wdrażaniem standardów równego traktowania. Zapraszamy do kontaktowania się z nami mailowo na wskazany poniżej adres³.

dr Magdalena Stoch
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Ośrodek Badań nad Mediami
mstoch@up.krakow.pl
tel.: 669-337-404

3 Standard antydyskryminacyjny autorstwa: Magdaleny Stoch, Agaty Teutsch, Katarzyny Jurzak-Mączki, Ewy Dąbrowy, Agnieszki Sznajder, Ewy Okroy, Eli Okroy, Agnieszki Kozakoszczak udostępniamy na zasadach licencji CC NC (Creative Commons, tekst do użytku niekomercyjnego, pod warunkiem uznania autorstwa, z możliwością kopiowania, rozprowadzania, przedstawiania i wdrażania w całości lub we fragmentach): <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/legalcode>.

POSTULATY KOALICJI NA RZECZ EDUKACJI ANTYDYSKRIMINACYJNEJ

Koalicja na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej powstała w 2011 roku i łączy organizacje, grupy i podmioty z 19 miast oraz mniejszych miejscowości z całej Polski. W jej skład wchodzi instytucje od wielu lat pracujące ze szkołami i środowiskiem nauczycielskim w obszarze praw człowieka i równości. Inicjatorką powstania KEA jest Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Autonomia od początku jest jej aktywną członkinią.

Celem Koalicji jest wprowadzenie rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do edukacji formalnej w Polsce. Od 2011 roku Koalicja prowadzi dialog z decydentami i decydentkami systemu oświaty, prezentując diagnozę systemu edukacji formalnej, ekspertyzę w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej oraz wskazując priorytetowe obszary do zmiany, by równość, wolność od przemocy i dyskryminacji oraz godność i bezpieczeństwo wszystkich dzieci i dorosłych w szkole mogła być zapewniana.

Uznajemy zapobieganie wszelkiej dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami za jedno z podstawowych zadań szkoły, która ma wychowywać do życia w demokratycznym społeczeństwie. Stąd wysoce niepokojąca jest dla nas sytuacja, w której szkoły w Polsce są miejscem nierównego traktowania ze względu na płeć, rasę, pochodzenie narodowe i etniczne, wyznanie i bezwyznaniowość, niepełnosprawność, orientację seksualną, status społeczno-ekonomiczny i inne przesłanki. Na fakt ten wskazują zarówno badania jednostek akademickich, instytutów badawczych i środowisk pozarządowych, jak i sami nauczyciele, nauczycielki, uczniowie, uczennice i ich rodzice/opiekunowie.

Rozwiązania już istniejące w systemie oświaty są rozwiązaniami zdecydowanie niewystarczającymi, mało skutecznymi i doraźnymi. Szkoły w Polsce wciąż

nie są wolne od dyskryminacji, mowy nienawiści i przemocy motywowanej uprzedzeniami. W związku z występowaniem tych zjawisk szkoły w Polsce nie są także miejscami bezpiecznymi – tymczasem bezpieczeństwo jest podstawowym warunkiem uczenia się.

NAJWAŻNIEJSZE POSTULATY KOALICJI NA RZECZ EDUKACJI ANTYDISKRYMINACYJNEJ (PRZEKAZANE MEN W STYCZNIU 2016 ROKU)

1. Uruchomienie regularnego kursu doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, wzmacniającego ich kompetencje do reagowania i przeciwdziałania dyskryminacji, mowie nienawiści oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami. Wciąż brakuje regularnego trybu doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej, przygotowującego do reagowania i przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach. Nauczyciele/nauczycielki nie mają usystematyzowanego dostępu do tego ważnego obszaru wiedzy. Dobrze przygotowani nauczyciele/nauczycielki to podstawowy warunek zapewnienia dzieciom i młodzieży bezpieczeństwa oraz poszanowania ich praw bez względu na jakąkolwiek cechę. Wielu takich nauczycieli/nauczycielek prowadzi edukację antydyskryminacyjną w swoich szkołach, zdając sobie sprawę z tej pilnej potrzeby. Ich możliwości pozyskiwania wiedzy i rozwoju powinny być szersze i systemowo dostępne.
2. Wprowadzenie, wspólnie z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tematu przeciwdziałania dyskryminacji do standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela oraz do szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Koalicja stoi na stanowisku, że przeciwdziałanie dyskryminacji jest jedną z kluczowych kompetencji nauczycieli/nauczycielek, gwarantującą wszystkim uczniom równy poziom ochrony przed naruszeniami i przemocą. Konsekwentnie, kompetencja ta powinna być zapisana w aktach prawnych regulujących kwalifikacje i standardy kształcenia w zawodzie nauczyciela. Jednocześnie wesprze to znacząco realizację wymagań kierowanych do szkół od maja 2013, zgodnie z którymi szkoły mają obowiązek realizacji działań zapobiegających

dyskryminacji, skierowanych do całej społeczności szkoły, a także realizację zapisów podstawy programowej dotyczącej roli szkoły w zapobieganiu wszelkiej dyskryminacji.

3. Wprowadzenie systemowej zmiany do procedury zatwierdzania do użytku podręczników szkolnych tak, aby wyeliminować z nich treści dyskryminacyjne. Badania własne TEA, jak i badania innych organizacji członkowskich Koalicji i ośrodków badawczych (m.in. Feminoteka, Kampania Przeciw Homofobii, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) wskazują, że mimo istnienia ogólnych wytycznych dla recenzentów, w podręcznikach stosowanych w polskich szkołach i zatwierdzonych do użytku przez MEN nadal znajdują się treści wzmacniające stereotypy i dyskryminację. Zobowiązania MEN odnoszące się do tej problematyki wpisane są w Krajowy Program Działań na rzecz Równego Traktowania – tym bardziej Koalicja postuluje rewizję wytycznych dla recenzentów po to, by osoby te otrzymały jasne wskazówki i narzędzia pozwalające nie kierować do użytku szkolnego materiałów zaprzeczających zasadzie równego traktowania i niedyskryminacji.
4. Przygotowanie i szerokie upowszechnienie informacji dla nauczycieli/ nauczycielek, rodziców oraz dzieci i młodzieży na temat możliwości reagowania i postępowania w przypadkach dyskryminacji i przemocy doświadczanej w szkole. Wyjątkowo pilnym, ale też praktycznym działaniem jest upowszechnienie rzetelnych i wyczerpujących informacji na temat możliwości pomocy, jaką uczniowie/uczennice i ich rodzice mogą uzyskać w sytuacji dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami, do której doszło w szkole. Podobnie, przystępnych i konkretnych informacji na temat możliwości reagowania



MOJE REFLEKSJE



w takich sytuacjach potrzebują nauczyciele/nauczycielki. Wierzmy, że beczynność wobec istniejących naruszeń praw dziecka wynika często nie tyle ze złej woli, lecz przede wszystkim z braku wiedzy na temat właściwych możliwości działania.

5. Podtrzymanie praktyki oficjalnego występowania Minister Edukacji Narodowej do kuratoriów i szkół na temat wagi przeciwdziałania dyskryminacji. Uwzględnianie perspektywy antydyskryminacyjnej w życiu szkoły – mimo istniejących wymagań prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej obejmującej całą społeczność szkolną – pozostawało najczęściej zależne od dobrej woli i gotowości zmotywowanych nauczycieli/nauczycielek. Wystąpienia kolejnych Ministrów Edukacji Narodowej na temat wagi edukacji antydyskryminacyjnej w 2012 i 2014 roku z okazji Międzynarodowego Dnia Praw Człowieka 10 grudnia były jasnym sygnałem wspierającym i legitymizującym zaangażowanie nauczycieli i nauczycielek. Liczymy na to, że Pani Minister w podobny sposób podkreślać będzie publicznie wagę praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji w życiu szkoły.
6. Wpisanie do podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2016/2017 edukacji antydyskryminacyjnej, w szczególności w zakresie wspierania dialogu międzykulturowego i integracji społecznej. Problem izolowania, wyzwick i pobic domniemanych lub rzeczywistych migrantów narasta, przejawiając się także w środowisku szkolnym. Jest to jedynie odbicie szerszej sytuacji społecznej i postaw wyrażanych przez dorosłych, niemniej szkoła bezwzględnie powinna wspierać uczniów i uczennice, a także całą szkolną społeczność do życia w społeczeństwie otwartym na różnice, z szacunkiem dla różnorodności i bez nienawiści podbitej lękiem. Uwzględnienie przez Panią Minister edukacji antydyskryminacyjnej, w szczególności w zakresie wspierania dialogu międzykulturowego i integracji społecznej w kierunkach polityki oświatowej na przyszły rok szkolny wesprze zaangażowanie szkół w przeciwdziałanie ksenofobii, mowie nienawiści i budowanie bezpiecznych przestrzeni do uczenia się i rozwoju wszystkich dzieci.

INFORMACJE
I KONTAKTY

POLECANE PUBLIKACJE W JĘZYKU POLSKIM

Appelt Birgit, Kaselitz Verena, Logar Rosa, *Wskazówki dotyczące tworzenia i prowadzenia schroniska dla kobiet*, Women Against Violence Europe, Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2004.

Barea Consuelo, *Poradnik dla kobiet ofiar przemocy. Metody wykrywania i przeciwdziałania przemocy w rodzinie*, Czarna Owca, Warszawa 2010.

Bezpieczny dom? Przemoc fizyczna i symboliczna wobec uchodźczyń i uchodźców, pod red. Witolda Klauusa, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2014.

Bielska Ewa, *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Boal Augusto, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014.

Bunch Charlotte, Frost Samantha, *Prawa kobiet w kontekście praw człowieka*, [w:] *Prawa kobiet w dokumentach ONZ*, pod red. Agnieszki Grzybek, Ośrodek Informacji Środowisk Kobietych OŚKa, Warszawa 1998.

Cieślukowska Dominika, Sarata Natalia, *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Fundacja



MOJE REFLEKSJE



Fundusz Współpracy, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2012.

Chomczyńska-Rubacha Mariola, *Płeć i rodzaj w edukacji*, WSHE, Łódź 2004.

Czerepaniak-Walczak Maria, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2006.

Dość milczenia. Przemoc seksualna wobec kobiet i problem gwałtu w Polsce, pod red. Joanny Piotrowskiej i Aliny Synakiewicz, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2011.

Dułał Katarzyna, Świerszcz Jan, *Przemoc i uwłasnowolnienie. Wsparcie psychologiczne dla osób LGBTQ*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.

Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, pod red. Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego, Marcina Starnawskiego, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Dzierzgowska Anna, Piotrowska Joanna, Rutkowska Ewa, *Poradnik dla nauczycieli. Jak stosować zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn*, Fundacja Edukacji Przedszkolnej, Warszawa 2013.

Dziewczęta i chłopcy. Bez lęku, bez uprzedzeń, bez przemocy. Jak sobie radzić z trudnymi uczuciami, dyskryminacją, szykanowaniem i napastliwością w relacjach z rówieśnikami i rówieśniczkami. Scenariusze lekcji, pod red. Anny Wołosik, Ewy Majewskiej, wyd. Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2011.

MOJE REFLEKSJE



Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe, pod red. Marty Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań, pod red. Magdaleny Chusteckiej, Elżbiety Kielak, Marty Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016.

Graff Sunny, *Samoobrona dziewcząt. Naucz się bronić*, wyd. MUZA, Warszawa 2003.

Gruszczyńska Beata, *Przemoc wobec kobiet w Polsce: aspekty prawnokryminologiczne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2007.

Gualdi Miles i in., *Znęcanie się w szkołach. Jak przeciwdziałać znęcaniu? Przewodnik dla nauczycieli*, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2008.

Gualdi Miles i in., *Znęcanie się w szkołach. Przewodnik dla młodzieży, jak przeciwdziałać znęcaniu*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.

Haji-Kella Mohamed, *Trening wzmacniający z młodymi aktywistami/kami z grup mniejszościowych na poziomie europejskim*, tłum. Joanna Zakrzewska, bezprzedzen.org.

Herman Judith Lewis, *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Kalendarium Praw Człowieka – edukacja i działanie, pod red. Agaty Teutsch, Fundacja Autonomia, Kraków 2010.



MOJE REFLEKSJE



Katz Jackson, *Paradoks macho*, Czarna Owca, Warszawa 2012.

Kobiety rozmawiają z kobietami. Poradnik, pod red. Mai Korzeniewskiej, Centrum Praw Kobiet, Warszawa 1999.

Kopciewicz Lucyna, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin, Warszawa 2011.

Kostyło Hanna, *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2(45).

Kula Alina, Chęć Anna, Wieczorek Monika, Szczepańska Renata, *Raport z monitoringu sądów rejonowych województwa śląskiego z zakresu wydawanych wyroków z art. 207 k.k.*, Fundacja Pozytywnych Zmian, Bielsko-Biała 2015.

Lekcja Równości. Jak prowadzić działania antydyskryminacyjne w szkołach, pod red. Jana Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2015.

Lekcja Równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież, pod red. Jana Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.

Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkołach, pod red. Jana Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.

Lipowska-Teutsch Anna, Teutsch Agata, Zadumińska Beata, *Przemoc ze względu na płeć wobec uchodźczyń – ramy prawne i rozwiązania praktyczne dla instytucji i służb publicznych*, Fundacja Wolna Syria, Warszawa 2016.

Lipowska-Teutsch Anna, *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*, PARPA, Warszawa 1998.

MOJE REFLEKSJE



Lorde Audre, *Siostra outsiderka. Eseje i przemówienia*, Czarna Owca, Warszawa 2015.

Majewska Ewa, Rutkowska Ewa, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007.

Malyugina Olesya, Czarnecka Maria, *Pomoc uchodźczyńom po doświadczeniu przemocy ze względu na płeć. Katalog praktyk*, Fundacja Wolna Syria, Warszawa 2016.

Mężczyźni na rzecz zmiany, pod red. Anny Lipowskiej-Teutsch, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2006.

Migalska Aleksandra, Król Agnieszka, *Diagnoza i dobre praktyki dotyczące polityk włączania do głównego nurtu życia społecznego kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami. Doświadczenia międzynarodowe*, Kraków 2012.

Mufson Susan, Kranz Rachel, *Gwałt na randce*, Elma Books, Warszawa 1996.

Napastowanie seksualne w szkole. Niezła laska i fajny koleś w szkole. Kampania na rzecz szkoły wolnej od szykan i napastowania seksualnego. Poradnik dla nauczycieli, pod red. Anny Wołosik, Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2008.

Nawrocka Zofia, *Gwałt. Głos kobiet wobec społecznego tabu*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2013.

Nie zgadzam się na przemoc! Aktywizacja młodzieży w zakresie przeciwdziałania przemocy seksualnej i wiktyimizacji,


MOJE REFLEKSJE



Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton”, Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, Warszawa 2013.

Pankowska Dorota, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.

Piotrowska Joanna, Synakiewicz Alina, *Dlaczego dziewczęta są agresywne? Szkoła wobec problemu przemocy ze względu na płeć*, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2010.

Pipher Mary, *Ocalić Ofelię. Jak chronić osobowość dorastających dziewcząt*, Media Rodzina, Poznań 2007.

Pharr Suzanne, *Homofobia – narzędzie seksizmu*, Fundacja Autonomia, Kraków 2008.

Podręcznik do prowadzenia zajęć w oparciu o film Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości, opracowanie wersji polskiej Marcin Dziurok, Monika Serkowska, Ewa Stoecker, Agata Teutsch, Fundacja Autonomia, Kraków 2010.

Podstawy feministycznej terapii rodzin, pod red. Lois Breverman, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli, pod red. Beaty Stępień, Aliny Synakiewicz, Fundacja Femi-noteka, Warszawa 2008.

Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przesłanki z nienawiści, pod red. Anna Lipowskiej-Teutsch i Ewy Ryłko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007.



MOJE REFLEKSJE



Przemoc wobec kobiet w rodzinie. Niezbędnik psychologa, opr. Zespół CPK i Magdalena Józwik, Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2007.

Przewodniczka po niehierarchicznym organizowaniu się, pod red. Marty Trawińskiej i in., Feministyczna Akcja Krytyczna, Wrocław 2012.

Raport alternatywny z wdrażania konwencji ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (CEDAW). Polska 2014, pod red. Magdaleny Pocheć i Agnieszki Popławskiej, Koalicja KARAT, Warszawa 2014.

Report on research concerning sexual and gender-based violence to which are exposed persons in Poland who have obtained the refugee status or subsidiary protection status, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców, Kraków 2011.

Role płciowe. Kultura i edukacja, pod red. Marioli Chomczyńskiej-Rubachy, Wydawnictwo AHE, Łódź 2006.

Sauliere Delphine, Despres Bernadette, *Zły dotyk. Nie!*, wyd. Muchomor, Warszawa 2005.

Schaffrin Irmgard, Wolters Dorothee, *Śladami silnych dziewczyn*, Zartbitter e.V., wersja polska fundacja Autonomia.

Shor Ira, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, University of Chicago Press, Chicago 1992.

Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, pod red. Marii Dudzikowej, Kariny Knasieckiej-Falbierskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.


MOJE REFLEKSJE



Spurek Sylwia, *Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Stoecker Ewa, Teutsch Agata, *Prezent dla Przyjaciółki. Poradnik o prawach kobiet*, Fundacja dla Polski, Warszawa 2010.

Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów, pod red. Anny Grudzińskiej i Katarzyny Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010.

Szkudlarek Tomasz, Bogusław Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Teatr Forum – krótki przewodnik po metodzie, pod red. Agnieszki Król, Fundacja Dobra Wola, Kraków 2012.

Terapia rodzin a perspektywa feministyczna, pod red. Barbary Józefik i Bogdana de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Trawkowska Dobroniega, *Działania pozorne w pomocy społecznej – przejawy – mechanizmy – skutki*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 1(58), s. 129–147.

Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów, pod red. Anny Grudzińskiej i Katarzyny Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014.

Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, pod red. Marty Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.



MOJE REFLEKSJE



Wołosik Anna, *Przemoc seksualna w relacjach rówieśniczych. Poradnik dla nauczycieli*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa 2006.

LITERATURA POLECANA PRZEZ CIEBIE



MOJE REFLEKSJE





MOJE REFLEKSJE



LISTA TRENEREK WENDO W POLSCE

Imię i nazwisko Afilacja Kontakt	Miejsce głównej aktywności	Rok ukończenia szkolenia dla trenerek wendo
Bębnik Bogusława Stowarzyszenie Ekspedycja w Głęb Kultury Kontakt: boguslawa.bebnik@gmail.com	Zabrze	2016
Biała Agnieszka Ośrodek Twórczego Rozwoju „Skrzydłata Żyrafa”, ruch społeczny Hollaback! Polska Kontakt: biela.agnieszka@gmail.com	Sosnowiec	2016
Bielska Lena Fundacja Herstory Kontakt: lbielska@fundacjaherstory.org	Wrocław, Lublin	2016
Biskup Barbara Amnesty International i Watchdocs Kielce Kontakt: barbara.biskup83@gmail.com	Kielce	2016
Borowska Maria Jolanta Kontakt: bormaria@poczta.onet.pl	Lublin	2004
Bregin Dorota Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej Kontakt: d.bregin@tea.org.pl	Warszawa	2016
Chęć Anna Fundacja Pozytywnych Zmian Kontakt: e-mail anna@pozytywnezmiany.org	Bielsko-Biała	2016
Gawęda Jolanta Fundacja Feminoteka Kontakt: jolantag@feminoteka.pl	Warszawa	2016
Grzesik Izabela Strefa Wenus z Milo Kontakt: izka.g2609@gmail.com	Reda	2016

Imię i nazwisko Afilacja Kontakt	Miejsce głównej aktywności	Rok ukończenia szkolenia dla trenerek wenDo
Janur Małgorzata Kontakt: m.janur@gmail.com	Opole	2004
Karp Kinga Fundacja Nowoczesnej Edukacji Spunk Kontakt: karpkinga@gmail.com	Łódź, Kraków	2016
Kądziała-Podczaska Elżbieta Kontakt: ekp1234@gmail.com	Częstochowa	2004
Kozicka Anna Stowarzyszenie na rzecz Kultury i Dialogu 9/12 Kontakt: anna.kozicka@9dwunastych.org	Białystok	2016
Kruchowska Ewa Gabinet Pomocy Psychologicznej i Rozwoju Osobistego „Do siebie” Kontakt: ewa.kruchowska@gazeta.pl	Nowy Targ	2016
Kula Alina Fundacja Pozytywnych Zmian Bielsko-Biała Kontakt: alina.kula@pozytywnezmiany.org	Bielsko-Biała	2016
Kulczycka Małgorzata Stowarzyszenie Manufaktura Inicjatyw Różnorodnych MIR Kontakt: phenomeno90@gmail.com	Opole	2016
Kuliś Destina Karkonoski Sejmik Osób z Niepełnosprawnościami w Jeleniej Górze Kontakt: destina.kulis@gmail.com	Karpacz, Wrocław	2016
Lisowska Małgorzata Dział interwencji kryzysowej MOPR, Fundacja Robinson Crusoe Kontakt: malgorzata.lisowska@gmail.com	Szczecin	2016
Lizis Janina Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie Kontakt: nina_78@tlen.pl	Tarnowskie Góry	2016

Imię i nazwisko Afilacja Kontakt	Miejsce głównej aktywności	Rok ukończenia szkolenia dla trenerek wendo
Łaniewska Olga (Volha Laneuskaya) Fundacja Dobra Wola Kontakt: lanewska@gmail.com	Kraków	2016
Malyugina Olesya Arkadjevna Fundacja Inna Przestrzeń, Stowarzyszenie Homo Faber Kontakt: omalyugina@innaprzestrzen.pl	Warszawa	2016
Mierzyńska Maria Kontakt: marydan@poczta.onet.pl	Kraków	2004
Migalska Aleksandra fundacja Autonomia Strefa Wenus Z Milo Kontakt: olka.migalska@gmail.com	Kraków	2016
Iwona Nowicka Kontakt: iwona.nowicka@wendo.org.pl	Bydgoszcz	2004
Otręba Liliana Kontakt: lirys@wp.pl	Warszawa	2004
Piotrowska Joanna Fundacja Feminoteka Kontakt: Joannap@feminoteka.pl	Warszawa	2004
Puchrowicz-Semerda Ewa Kontakt: ewapuchrowicz_wendo@tlen.pl	Wrocław	2004
Rutkowska Ewa Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Współpracownica fundacji Feminoteka Kontakt: ewarutkowska@gmail.com	Warszawa	2004
Serkowska Monika Kontakt: monika.serkowska@wp.pl	Trójmiasto	2004
Smarzyńska Anna Kontakt: Annasmarzynska@Autograf.pl	Wrocław	2016
Starowicz Katarzyna Kontakt: katarzynastar4@gmail.com	Czernichów Kraków	2004

Imię i nazwisko Afilacja Kontakt	Miejsce głównej aktywności	Rok ukończenia szkolenia dla trenerek wenDo
Szczech Anna Kontakt: anszczech@gmail.com	Łódź	2004
Szewciów Magdalena Stowarzyszenie Kobiet Konsola Kontakt: m.szewciow@konsola.org.pl	Poznań	2016
Szteliga Alicja Kontakt: alszteliga@wp.pl	Kraków	2004
Szyrkowiec-Paruzel Marta Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej Szafłary, Poradnia Zdrowia Psychicznego w Brzesku i w Nowym Targu Kontakt: M.Szyrkowiec@gmail.com	Nowy Targ	2016
Teutsch Agata Autonomia, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Ulica Siostrzana Kontakt: A.Teutsch@autonomia.org.pl	Kraków	2004
Urbańczyk Anna, Stowarzyszenie Na Rzecz Osób LGBT Tolerado Kontakt: Anna.Urbanczyk@warsztatyrownosiowe.pl	Trójmiasto	2016
Waląg Ewelina Magdalena Liceum Ogólnokształcące Im. Adama Mickiewicza w Górze Kontakt: ave7caesar@interia.pl	Góra woj. wielkopolskie	2016
Wyłudek Barbara Elżbieta Stowarzyszenie Kobieta Na PLUS Kontakt: kobietanaplus@gmail.com	Pisz	2016
Zambrowska Izabela Ewa Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Giżycku Kontakt: Izabela.zambrowska@wp.pl	Giżycko	2016
Zaremba Eweryst Kolektyw Spina Kontakt: ewe.zar@gmail.com	Warszawa	2016

Imię i nazwisko Afilacja Kontakt	Miejsce głównej aktywności	Rok ukończenia szkolenia dla trenerek wenDo
Zielińska Justyna Urząd Marszałkowski w Łodzi Zgierz Kontakt: justyna.zielinska@ezg.info.pl	Zgierz	2016
Żeglicka Katarzyna Kasja Stowarzyszenie Strefa Wenus z Milo Kontakt: k.zeglicka@gmail.com	Kraków	2016

ZEBRANE BIOGRAMY TRENEREK

Bębnik Bogusława

Jestem psycholożką, doradczynią zawodową, trenerką. Mieszkam w Zabrzu z rodziną i trójką kotów. Interesuję/zajmuję się: edukacją antydyskryminacyjną, wolnościowymi modelami szkół, stwarzaniem warunków do autentycznego uczenia się, ewaluacją rozumianą jako narzędzie rozwoju i rodzicielstwem. Jestem członkinią Stowarzyszenia „Ekspedycja w Głęb Kultury” i Amnesty International.

Biela Agnieszka

Psycholożka z wykształcenia i zamiłowania. Ukończyła studia magisterskie na Uniwersytecie Jagiellońskim, jest też absolwentką Studium Pedagogicznego UJ oraz Szkoły Trenerów „BAZA”. Od początku swojej zawodowej drogi związana z działalnością społeczną – obecnie jest jedną z liderek polskiej sekcji międzynarodowego ruchu społecznego na rzecz przeciwdziałania molestowaniu w przestrzeni publicznej Hollaback! Polska. Założycielka Ośrodka Twórczego Rozwoju „Skrzydłata Żyrafa” w Sosnowcu, gdzie od 2011 r. tworzy przyjazną przestrzeń dla rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych. W swojej pracy kieruje się zasadami porozumienia bez przemocy oraz ideą wspierania rozwoju poprzez upełnomocnienie.

Bielska Lena

Współzałożycielka i wiceprezeska Fundacji HerStory, gdzie zajmuje się historią i herstorią mówioną, edukacją antydyskryminacyjną i wielokulturową oraz członkini Sieci herstorycznej, doktorantka UMCS – swoją pracę doktorską poświęca analizie męskiego ruchu A Call To Men. Trenerka WenDo, założycielka Kolektywu Trenerskiego ZORRA. Prowadzi warsztaty herstoryczne, płeć a media, płeć a kino polskie i amerykańskie, warsztaty antydyskryminacyjne, WenDo – nieustannie szkoli się i rozwija w tych oraz nowych obszarach. Rozmawia, czyta i pisze po angielsku i rosyjsku. Współpracowała m.in. z Fundacją Teatrikon, Ośrodkiem „Brama Grodzka Teatr NN”, Stowarzyszeniem Klub XXI Wieku, Fundacją Feminoteka, Stowarzyszeniem Tkalnia, Stowarzyszeniem Inicjatyw Trawnickich, Chrześcijańską Służbą Charytatywną, Muzeum Dialogu Kultur w Kielcach, Teatrem Polskim we Wrocławiu, Center For Gender Studies University Of Wrocław, Centrum Spotkań Kultur, Stowarzyszeniem Kongres Kobiet i innymi.

Bregin Dorota

Trenerka antydyskryminacyjna, z zakresu partycypacji społecznej i wyrównywania szans edukacyjnych, WenDo. Absolwentka pedagogiki na Uniwersytecie Śląskim (specjalność: animacja społeczno-kulturalna). Ukończyła Szkołę Trenerów Organizacji Pozarządowych, Szkołę Animacji Społecznej oraz międzynarodową szkołę The Development School rozwijającą umiejętności rozwojowego myślenia i działania w społeczeństwie, realizowaną przy współpracy z London Metropolitan University. Członkini grupy nieformalnej Ulica Siostrzana, współorganizatorka Feministycznych Akcji Letnich.

Chęć Anna

Współzałożycielka i współszefowa Fundacji Pozytywnych Zmian z Bielska-Białej. Trenerka WenDo – absolwentka Akademii Treningu WenDo, Upełnomocnienie Przeciw Przemocy ze względu na Płeć. Członkini europejskiego zarządu międzynarodowego stowarzyszenia Girls Rock Camp Alliance. Współzałożycielka grup i organizatorka rockowych obozów dla nastolatek (Karioka Girls Rock

Camp) i dorosłych kobiet (Pozytywne Zmiany Women's Rock Camp) w Polsce. Z wykształcenia kulturoznawczyni, pedagożka, absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie. Aktywistka, animatorka, edukatorka od lat zajmująca się edukacją nieformalną. Podejmuje działania dotyczące aktywności społecznej, praw kobiet oraz przeciwdziałania przemocy. Aktywnie pomaga także bezdomnym zwierzętom. W praktyce wykorzystuje prawo dostępu do informacji publicznej – członkini Sieci Obywatelskiej Watchdog Polska.

Gawęda Jolanta

W Fundacji Feminoteka obsługuje Telefon Interwencji Kryzysowej, zajmuje się księgarnią, programem kulturalnym, matronatami i wolontariatem. Studentka Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliotekoznawczych UW, absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie. Aktorka w Instytucie Teatralnym, działkownicza, trenuje karate sportowe.

Grzesik Izabela

Od 2016 r. członkini Zarządu Stowarzyszenia „Strefa Wenus z Milo”. W roku 2013 brała udział w Teatrze Forum oraz w warsztatach „Nic o nas bez nas” dla kobiet z niepełnosprawnością ruchu w module pn. „Genderowy wymiar niepełnosprawności”, realizowanym w ramach projektu „Od kompleksowej diagnozy sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce do nowego modelu polityki społecznej wobec niepełnosprawności”. Aktualnie jest bardzo zaangażowana w działania Stowarzyszenia „Strefa Wenus z Milo”. Zajmowała się promocją wydarzenia Nazywam się Miliard w Krakowie (2015 r.). Obszarem jej zainteresowań oraz aktywności jest przeciwdziałanie dyskryminacji oraz przemocy ze względu na płeć. Z zawodu technik informatyk. Autorka tomiku poezji *Czas motyla*, wydanego w 2010 roku.

Janur Małgorzata

Trenerka WenDo, przedsiębiorczyni, z wykształcenia filolożka polska ze specjalnością bohemistyka. W 2004 r. ukończyła trzyletnie szkolenie trenerkie WenDo zorganizowane przez Fundację Kobiecę eFKa oraz niemieckie

trenerki – Beate Nitzschke i Carolę Heinrich. Jako trenerka WenDo pracuje od 2004 roku. Właścicielka firmy „Kobieca Ścieżka” z Opola specjalizującej się w prowadzeniu warsztatów samoobrony i asertywności dla kobiet i dziewcząt.

Karp Kinga

Psycholożka, trenerka antydyskryminacyjna, trenerka WenDo, edukatorka seksualna. Zaangażowana w przeciwdziałanie przemocy i dyskryminacji, w szczególności ze względu na płeć, orientację seksualną i tożsamość płciową. Miłośniczka rowerów i zwierząt. Działa i pracuje w Łodzi i Krakowie.

Kozicka Anna

Wiceprezeska Stowarzyszenia na rzecz Kultury i Dialogu 9/12. Specjalizuje się w działaniach antydyskryminacyjnych i animacji społeczności lokalnej. Współtwórczyni Dni Różnorodności Kobiet DZIEW/CZYNY oraz projektu fotograficznego o kobietach nieheteronormatywnych „Coś takiego nie może istnieć”. Współpracuje z redakcją „Wysokich Obcasów”. Interesuje ją mistyka kobiet z perspektywy kulturowej. Węganka. Slamerka, poetka, z zawodu arteterapeutka. Ważną wartością jest dla niej rodzina z krwi i z wyboru.

Kruchowska Ewa

Psycholożka, trenerka warsztatów kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów, psychologicznych kompetencji miękkich oraz WenDo – samoobrony i asertywności dla kobiet i dziewcząt; wykładowczyni; terapeutka dzieci i młodzieży. Ukończyła psychologię na Uniwersytecie Jagiellońskim (ścieżki: Psychologia kliniczna i Pomoc psychologiczna człowiekowi zdrowemu), Szkołę Psychoterapii Dzieci i Młodzieży Mensana, Studium Pedagogiczne UJ oraz Akademię Treningu WenDo. Założycielka gabinetu „Do siebie”, gdzie specjalizuje się w pracy z młodzieżą oraz w prowadzeniu warsztatów. Pasjonatka Zumby, chodzenia po górach i horrorów. Lubi czytać i pisać.

Kula Alina

Współzałożycielka i członkini Zarządu Fundacji Pozytywnych Zmian oraz rock camp: Karioka Girls Rock Camp i Pozytywne Zmiany Women's Rock Camp. Trenerka WenDo – metody asertywności i samoobrony dla kobiet. Feministka, działaczka organizacji pozarządowych i grup nieformalnych. Zaangażowana w działania związane z przeciwdziałaniem przemocy wobec kobiet. Absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie i kursu „Na Straży” dla organizacji watchdogowych.

Kulczycka Małgorzata

Prezesa Stowarzyszenia MIR, związana z Fundacją Klamra i Stowarzyszeniem RANO. Aktywistka, edukatorka antydyskryminacyjna, działaczka społeczna, feministka, rękodzielniczka. Zaangażowana w działania związane z przeciwdziałaniem mowie nienawiści, dyskryminacji i obronie praw człowieka. Koordynuje akcję HejtStop na Opolszczyźnie. Prowadzi pracownię artystyczną Phenomeno w podopolskiej wsi Ochodze.

Kuliś Destina

W kontekście WenDo przede wszystkim karateczka. Pedagożka specjalna pracująca z osobami z niepełnosprawnościami. Uwielbia bujać w obłokach i zatapiać się w marzeniach, a jeszcze bardziej wcielać je w życie. Nie cierpi kaszanki, kiepskich filmów i rozczarowań. W wolnym czasie hasa po górach, jeździ po świecie na rowerze albo przesiaduje w kinie.

Lisowska Małgorzata

Psycholożka, absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie oraz Studium pracy z osobami stosującymi przemoc. Ukończyła kurs terapii poznawczo-behawioralnej dla terapeutów, kurs interwencji kryzysowej oraz Akademię Treningu WenDo – akademie samoobrony i asertywności dla kobiet. Od 2011 roku pracowała jako specjalistka Ośrodka Pomocy dla Osób Pokrzywdzonych Prześstępstwem oraz Gminnych Ośrodków Wsparcia Rodziny. Prowadziła konsultacje psychologiczne dla osób, które znajdują się w kryzysie

lub trudnej sytuacji spowodowanej konfliktami rodzinnymi, przemocą, uzależnieniami, problemami wychowawczo-opiekuńczymi. Prowadziła liczne szkolenia dotyczące problematyki przemocy. Od września 2014 r. współpracuje z Fundacją Robinson Crusoe, w ramach której współprowadzi warsztaty dla młodzieży z pieczy zastępczej. Aktualnie pracuje jako psycholożka w Miejskim Ośrodku Pomocy Rodzinie w Szczecinie. Od dwóch lat związana z grupą nieformalną Ulica Siostrzana.

Lizis Janina

Pedagożka specjalna w zakresie resocjalizacji, pracowniczka socjalna (specjalizacja I i II stopnia w zawodzie) i trenerka m.in. treningu zastępowania agresji, szkoły dla rodziców i wychowawców oraz programu PRIDE – rodzinna opieka zastępcza/adopcja.

Najbliższe są jej działania związane z zapobieganiem przemocy wobec dzieci. Od 13 lat związana zawodowo z Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Tarnowskich Górach, a od ponad 8 lat jest kuratorką społeczną ds. rodzinnych i nieletnich. W 2015 roku z powodzeniem zdała egzamin w Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i została wpisana na listę certyfikowanych specjalistów w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Instruktor harcerska. W czasie wolnym chodzi po górach, czyta i jeździ na rowerze.

Łaniewska Olga (Volha Laneuskaya)

Feministka i aktywistka miejska, z zawodu tłumaczka z języka rosyjskiego, z pasji edukatorka antydyskryminacyjna. Członkini Krakowskiego Komitetu Manifowego i Krakowskiej Sieci Antydyskryminacyjnej. Obecnie współpracuje z fundacją Dobra Wola i fundacją Czarna Owca Pana Kota.

Malyugina Olesya Arkadjevna

Politolożka, tłumaczka, działaczka na rzecz integracji migrantów i migrantek w Polsce. Pracowniczka i członkini Zarządu Fundacji Inna Przestrzeń. Głównym obszarem działań jest zwalczanie przemocy wobec migrantek i uchodźczyń.

Migalska Aleksandra

Badaczka społeczna, doktorantka w Instytucie Socjologii UJ, poruszająca się w obszarze studiów nad nierównościami społecznymi, dyskryminacją i empowermentem, trenerka antydyskryminacyjna i WenDo, aktywistka związana z fundacją Autonomia, stowarzyszeniem Strefa Wenus z Milo, a także współpracująca z szeregiem innych organizacji społecznych ukierunkowanych na przeciwdziałanie dyskryminacji, przemocy, wzmacnianie głosu grup mniejszościowych, prawa kobiet, ochronę praw człowieka, upowszechnianie edukacji antydyskryminacyjnej. Autorka publikacji m.in. na temat równości kobiet i mężczyzn, sytuacji kobiet z niepełnosprawnościami, praw człowieka, doświadczeń osób transpłciowych.

Otręba Liliana

Absolwentka pedagogiki kulturoznawczej, trenerka WenDo. W 2004 roku ukończyła 3-letnie szkolenie trenerskie prowadzone przez trenerki z Niemiec. Absolwentka m.in. Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, kursu instruktorskiego PSCH „Symbolika ciała i improwizacja tańca”, oraz Kursu Teatru Forum w Fundacji Drama Way. Ukończyła szereg szkoleń i kursów min: z zakresu komunikacji, pracy z kijami ze sztuk walki, technik dramowo-teatralnych, mentoringu, edukacji globalnej, rozwiązywania konfliktów i mediacji wielokulturowych, procesów grupowych, sztuki – jako narzędzia w procesie dokonywania pozytywnej zmiany społecznej oraz metod ewaluacji projektów. W latach 2010–15 członkini zarządu Fundacji CPK.

Nagrała z Joanną Łatką dla Radiowej Trójki pierwszy reportaż radiowy z zajęć WenDo oraz wspólnie z TVN Style pierwszy reportaż telewizyjny dotyczący WenDo. W piśmie „Niebieska Linia” nr 1/2012 opublikowała artykuł pt. „Kobieta po WenDo idzie tam gdzie chce”.

Piotrowska Joanna

Szefowa fundacji Feminoteka. Trenerka antydyskryminacyjna. Autorka m.in. publikacji *Nieosiągalne jest osiągalne – jak możesz stawić czoła trudnościom?*,

redaktorka raportu Feminoteki *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku* i innych.

Rutkowska Ewa

Absolwentka filozofii na UW i SNS PAN. Certyfikowana Trenerka WenDo, absolwentka szkoły trenerskiej TROP i szkoły zaawansowanej TROP. Nauczycielka filozofii i etyki (mianowanie) w Zespole Szkół Bednarska. Trenerka antydyskryminacyjna i równościowa. Ekspertka genderowa i równościowa w projektach. Uczestniczka letnich seminariów języka jidysz (Shalom) i Letniej Szkoły Żydowskiego Instytutu Historycznego dla nauczycieli. Autorka i współautorka wielu publikacji z zakresu antydyskryminacji, m.in. *Równa Szkoła – poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, *Kogo chronimy przed przemocą*, *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku*, *Równościowe Przedszkole*, *Bądź bezpieczna w sieci. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Członkini TEA, współpracuje z NGOсами.

Smarzyńska Anna

Fotografka i aktywistka związana z Wrocławiem. Założycielka stowarzyszenia Kultura Równości i organizatorka Wrocławskich Marszów Równości. Jest fotografką zaangażowaną społecznie, w szczególności angażuje się w ruch LGBTQ. Prowadziła naukę fotografii w ramach terapii zajęciowej dla osób niepełnosprawnych, poza tym zajmuje się edukacją antydyskryminacyjną i antyprzemocową, a od 2016 roku jest osobą trenerską WenDo.

Starowicz Katarzyna

Absolwentka psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim, psychoterapeutka pracująca w oparciu o paradygmat psychodynamiczny z doświadczeniem w pracy z młodzieżą i dorosłymi. Współautorka książki *Śmiało przez życie – asertywność dla kobiet*. Posiada certyfikat trenerki WenDo, psychoterapeutki Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, psychoterapeutki Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychodynamicznej, certyfikat socjoterapeutki Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz rekomendację trenerską

warsztatu umiejętności psychospołecznych (I stopień) Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Szewciów Magdalena

Członkini zarządu Stowarzyszenia Kobiet Konsola, od lat zaangażowana w działania feministyczne, antydyskryminacyjne i antyprzemocowe w Poznaniu (m.in. DRiT, Manifa, Wielkopolska Kampania 16 Dni Przeciwdziałania Przemocy ze Względu na Płeć, QueerFest). Pracuje w Centrum Inicjatyw Senioralnych. Absolwentka animacji społeczno-kulturalnej na UŚ w Cieszynie oraz Podyplomowych Muzealnych Studiów Kuratorskich (w zakresie wystawiennictwa sztuki współczesnej) na UJ w Krakowie.

Szyrkowiec-Paruzel Marta

Trenerka WenDo, psycholożka, psychoterapeutka.

Teutsch Agata

Aktywistka związana z ruchami feministycznymi, certyfikowana trenerka WenDo i STOP, superwizorka i ekspertka antydyskryminacyjna i antyprzemocowa, politolożka. Koncentruje się na działaniach uppełnomocniających/empowermentowych. Prowadzi kursy trenerskie m.in. „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami” i „Akademia Treningu WenDo”. Autorka opracowań na temat WenDo. Prowadziła WenDo w Polsce, Białorusi, Ukrainie i Danii. Pracowała z dziewczynkami i kobietami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, kobietami nieheteronormatywnymi, pracownicami i klientkami organizacji, administracji, systemu edukacji i pomocy społecznej, liderkami i innymi. Współautorka m.in. *Standardu antydyskryminacyjnego dla uczelni* (2015), *Wprowadzenia do Psychologii LGB* (2012), *Przemoc motywowana uprzedzeniami* (2007), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej* (2011) i in. Współzałożycielka Autonomii, Ulicy Siostrzanej i Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, członkini STOP i Towarzystwa Interwencji Kryzysowej.

Urbańczyk Anna

Trenerka równościowa, umiejętności miękkich i WenDo, aktywistka praw człowieka, koordynatorka projektów kulturalno-społecznych. Wyszczególniona w warsztatach antydyskryminacyjnych (w tym w metodologii Anti-Bias), facylitatorka pracująca metodą doceniającą (Appreciative Inquiry). Absolwentka Wiedzy o kulturze (Uniwersytet Gdański), Queer Studies (Kampania Przeciw Homofobii), Wielokulturowej Europy (Uniwersytet Adama Mickiewicza / British Council), Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego w Krakowie (Stowarzyszenie Willa Decjusza), Specjalistycznej Szkoły Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji – poziom zaawansowany w Warszawie (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej). Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA). Realizuje kilkaset godzin warsztatów rocznie.

Waląg Ewelina Magdalena

Nauczycielka języka polskiego i etyki, autorka innowacji pedagogicznej dotyczącej kwestii kulturowych i pytań granicznych, opiekunka Szkolnego Koła Filmowego WONDERLab. w liceum w Górze. Obecnie współpracuje z Uniwersytetem im. A. Mickiewicza w Poznaniu, z Zakładem Literatury XX Wieku, Teorii Literatury i Sztuki Przekładu, a jej zainteresowania naukowe dotyczą Disability Studies, Deaf Studies, Animal Studies, posthumanizmu i gender. Wyróżniona w konkursie Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata” w 2013, liderka Szkoły Tolerancji (CEO), ambasadorka Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN i liderka filmowa na Dolnym Śląsku (CEO, PISF). Więcej informacji: <http://balladynafilm.wix.com/szkola-tolerancji>.

Wyłudek Barbara Elżbieta

Inicjator i Prezeska Stowarzyszenia Kobieta na PLUS z Rucianego-Nidy od 2008 r. Opracowuje i realizuje projekty, działania, które są odpowiedzią na problemy lokalnej społeczności. W ramach działalności, wspólnie z członkiniami i członkami stowarzyszenia podejmuje działania wspierające kobiety, ich rodziny oraz seniorów. Laureatka konkursu Radia Olsztyn w roku 2013

„Kobieta – Zwykła-Niezwykła”. Lubi ludzi, rozmowy z nimi, a kocha kwiaty, słońce i Mazury.

Zambrowska Izabela Ewa

Absolwentka Uniwersytetu w Białymstoku na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, socjoterapeutka, trenerka warsztatu umiejętności psychospołecznych, trenerka Programu PRIDE, I stopień Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach, kurs II stopnia specjalizacji pracownika socjalnego w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie, trenerka metody WenDo w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć. Posiada 17-letni staż pracy jako pracownik socjalny w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Giżycku. Obecnie zatrudniona w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii w Giżycku. Posiada doświadczenie w pracy z młodzieżą w zakresie integracji ze środowiskiem oraz doświadczenie w pracy trenerskiej z osobami dorosłymi, m.in. kadry pedagogicznej, pomocy społecznej oraz rodziców.

Zaremba Eweryst

Aktywista społeczny, działacz feministyczny i klirowy, trener. Zajmuje się szeroko pojętą pracą z ciałem (zarówno praktycznie, jak i teoretycznie), najczęściej w kontekście politycznym. Członek kolektywu trenerskiego SPINA, absolwent Akademii Treningu WenDo.

Zielińska Justyna

Animatorka kultury, aktorka Teatru ART.51 z pasją do tańca ludowego, a przede wszystkim mama 9-letniej Łucji.

Żeglicka Katarzyna Kasja

Współzałożycielka i prezeska zarządu Stowarzyszenia Strefa Wenus z Milo i członkini rady Fundacji Autonomia. Feministka i aktywistka na rzecz praw kobiet z niepełnosprawnościami zgodnie z zasadą „Nic o nas bez nas”. Angażuje się w działania mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy. Trenerka WenDo i performerka z pasji; doradczyni zawodowa, trenerka pracy

i animatorka kultury – z zawodu. Ukończyła animację społeczno-kulturalną na UŚ w Cieszynie oraz podyplomowe studia z doradztwa zawodowego. Od 12 lat zajmuje się aktywizacją zawodową i społeczną osób z niepełnosprawnościami. Swoje doświadczenie zdobyła w Polsce, Niemczech i we Włoszech. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi (m.in. ChSON Ognisko, Fundacja Machina Fotografika, Fundacja Dobra Wola, Fundacja Autonomia). Prowadzi warsztaty m.in. na temat sytuacji osób z niepełnosprawnościami, dostępności oraz aktywnego poszukiwania pracy.

BIOGRAMY AUTOREK

Berenika Błaszak – absolwentka pedagogiki resocjalizacyjnej UJ i studiów podyplomowych UE na kierunku: ekonomia społeczna. Od 2011 roku animatorka lokalna w MOPS Kraków, facylitatorka w projekcie Active Citizens Aktywna Społeczność w Krakowie realizowanym przez Urząd Miasta Krakowa oraz British Council. W ramach realizowanych programów aktywności lokalnej prowadziła warsztaty oraz spotkania edukacyjne dla mieszkańców Starego Podgórze z zakresu partycypacji w życiu obywatelskim, w tym z zakresu umiejętnego rozwiązywania konfliktów sąsiedzkich, realizacji inicjatyw lokalnych, edukacji z zakresu wielokulturowości, wolontariatu. Jest wielką fanką organizowania i prowadzenia imprez plenerowych oraz edukacyjnych gier miejskich. Wieloletnia instruktorka ZHP Hufiec Kraków Śródmieście. Aktualnie drużynowa dwóch gromad zuchowych Trepeczki Szczep Błękitny oraz Dzikie Pandy Szczep Niger.

Anna Chęć – współzałożycielka i współszefowa Fundacji Pozytywnych Zmian z Bielska-Białej. Trenerka WenDo – Absolwentka Akademii Treningu WenDo, Upełnomocnienie Przeciw Przemocy ze względu na Płeć. Członkini europejskiego zarządu międzynarodowego stowarzyszenia Girls Rock Camp Alliance. Współzałożycielka grup i organizatorka rockowych obozów dla nastolatków (Karioka Girls Rock Camp) i dorosłych kobiet (Pozytywne Zmiany Women's Rock Camp) w Polsce. Z wykształcenia kulturoznawczyni, pedagożka, absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie. Aktywistka, animatorka, edukatorka od lat zajmująca się edukacją



MOJE REFLEKSJE



nieformalną. Podejmuje działania dotyczące aktywności społecznej, praw kobiet oraz przeciwdziałania przemocy. Aktywnie pomaga także bezdomnym zwierzętom. W praktyce wykorzystuje prawo dostępu do informacji publicznej – członkini Sieci Obywatelskiej Watchdog Polska.

dr Magdalena Grabowska – socjolożka, adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, współzałożycielka Fundacji na rzecz Równości i Emancypacji STER. Uczestniczyła w wielu projektach badawczych dotyczących przeciwdziałania przemocy wobec kobiet, przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, ruchów kobiecych – m.in. „Mapping the Current Status and Potential of Administrative Sources of Data on Gender-Based Violence in the EU and Croatia” (Europejski Instytut Równości Płci, 2013), „Monitoring stosowania przez polski wymiar sprawiedliwości przepisów prawa antydyskryminacyjnego” (Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, 2013). W Fundacji STER odpowiada za działania badawcze. Koordynowała badania w projekcie „Przetłamać tabu – prawa ofiar przemocy seksualnej” (realizowanym w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanym ze środków EOG).

Zofia Jabłońska – z wykształcenia prawniczka. Specjalizuje się w prawie antydyskryminacyjnym i prawach człowieka. Działaczka feministyczna i lesbijska, związana m.in. z Kampanią Przeciw Homofobii i grupą nieformalną Ulica Siostrzana.

MOJE REFLEKSJE

Agnieszka Kozakoszczak – członkini zarządu, koordynatorka programu edukacyjnego i członkini zespołu edukacyjnego Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, trenerka w zakresie równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji.



Współprowadzi warsztaty dla dyrekcji i kadry pedagogicznej szkół dotyczące opracowania i wdrażania szkolnych Kodeksów Równego Traktowania. Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Ukończyła specjalizację nauczycielską na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pasję edukacyjną realizuje poprzez współpracę z organizacjami pozarządowymi oraz podejmowanie działań na rzecz zmian w systemie edukacji formalnej w Polsce.

Agnieszka Król – socjolożka, doktorantka w Instytucie Socjologii UJ. Pracuje przy badaniach społecznych dotyczących wykluczenia i dyskryminacji, szczególnie w tematach związanych z niepełnosprawnością, płcią czy sytuacją osób LGBT. Współpracuje z wieloma organizacjami i inicjatywami nieformalnymi przy lokalnych i międzynarodowych działaniach w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji. Metodę Teatru Forum uważa za jedno ze skuteczniejszych narzędzi pracy empowermentowej.

Alina Kula – współzałożycielka i członkini Zarządu Fundacji Pozytywnych Zmian oraz rock camp: Karioka Girls Rock Camp i Pozytywne Zmiany Women's Rock Camp. Trenerka WenDo – metody asertywności i samoobrony dla kobiet. Feministka, działaczka organizacji pozarządowych i grup nieformalnych. Zaangażowana w działania związane z przeciwdziałaniem przemocy wobec kobiet. Absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie i kursu „Na Straży” dla organizacji watchdogowych.

Anna Lipowska-Teutsch – psycholożka kliniczna, członkini-założycielka i prezeska Towarzystwa Interwencji Kryzysowej. Autorka i realizatorka nowatorskich projektów z zakresu interwencji kryzysowej, przeciwdziałania przemocy ze względu



MOJE REFLEKSJE



na płęć i przeciwdziałania przestępstwom z nienawiści. Autorka i redaktorka publikacji dotyczących tych zagadnień. Prowadzi też związane z tymi zagadnieniami szkolenia.

Zofia Noworól – badaczka, aktywistka, doktorantka w Instytucie Socjologii UJ. Od lat tańczy, uprawia jogę klasyczną i poszukuje własnych ścieżek doświadczania ciała. Absolwentka kursu podstaw choreografii scenicznej Iwony Olszowskiej oraz kursu choreografii eksperymentalnej w Centrum w Ruchu w Warszawie. Prowadzi regularne zajęcia z improwizacji tańca dla osób o różnym stopniu sprawności. W ramach współpracy z Autonomią w 2015 roku koordynowała ogólnopolską kampanię 16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy ze względu na Płęć oraz organizację Akademii Treningu WenDo. Co roku współpracuje z Fundacją Machina Fotografika przy realizacji kampanii Nazywam się Miliard Kraków. Członkini Stowarzyszenia Strefa Wenus z Milo oraz członkini rady Fundacji Przestrzeń Kobiet.

Ewa Rutkowska – trenerka WenDo od 2003 roku, nauczycielka filozofii i etyki w gimnazjum. Współpracownica Feminoteki, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Katarzyna Sekutowicz – antropolożka kultury, od 1992 roku związana z Biurem Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych BORIS. Trenerka i superwizorka Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Wspiera w rozwoju liderów i liderki lokalne, organizacje pozarządowe, grupy nieformalne i ruchy społeczne oraz instytucje samorządowe. Prowadzi długofalowe procesy planistyczne oparte o dialog i partycypację. Specjalizuje się w ewaluacji, planowaniu, pracy metodą projektu, wdrażaniu polityki równości szans. Jest

MOJE REFLEKSJE



koordynatorką działań prowadzonych przez Pozarządową Agencję Ewaluacji i Rozwoju. Autorka i współautorka takich publikacji jak m.in. *Ewaluacja i monitoring*, w: *Wiedza i doświadczenie*, ARF, Warszawa 2007, *Wdrażanie perspektywy równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Podręcznik krok po kroku*, Fundusz Współpracy, Warszawa 2008.

Magdalena Stoch – adiunkt w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Kierowniczka Zakładu Polityki Antydyskryminacyjnej Ośrodka Badań nad Mediami. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień antropologii literatury i gender studies (szczególnie włączania perspektywy antydyskryminacyjnej do edukacji formalnej). Członkini nieformalnej grupy Ulica Siostrzana. Autorka publikacji *Gender na lekcjach polskiego* oraz współautorka Standardu antydyskryminacyjnego dla uczelni.

Agata Teutsch – aktywistka związana z ruchami feministycznymi, certyfikowana trenerka metody WenDo – budowania pewności siebie, asertywności i samoobrony dla kobiet i dziewcząt, edukatorka, superwizorka i ekspertka antydyskryminacyjna i antyprzemocowa. Koncentruje się na działaniach uppełnomocniających służących powstrzymaniu przemocy i dyskryminacji. Prowadzi szkoły trenerskie m.in. „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami” i „Akademia Treningu WenDo”. Współautorka m.in. *Standardu antydyskryminacyjnego dla uczelni* (2015), *Wprowadzenia do Psychologii LGB* (2012), *Przemoc motywowana uprzedzeniami* (2007), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji*



MOJE REFLEKSJE



formalnej (2011) i in. Współzałożycielka fundacji Autonomia, grupy Ulica Siostrzana i Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, członkini Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych i Towarzystwa Interwencji Kryzysowej. Absolwentka stosunków międzynarodowych UW i Szkoły Praw Człowieka Fundacji Helsińskiej.

Katarzyna Żeglicka – współzałożycielka i prezeska zarządu Stowarzyszenia Strefa Wenus z Milo; członkini rady Fundacji Autonomia; feministka i aktywistka na rzecz praw kobiet z niepełnosprawnościami. Angażuje się w działania mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy. Z zamiłowaniem trenerka WenDo i performerka; z zawodu doradczyni zawodowa, trenerka pracy i animatorka kultury. Ukończyła animację społeczno-kulturalną na UŚ w Cieszynie oraz podyplomowe studia z doradztwa zawodowego. Od 12 lat zajmuje się aktywizacją zawodową i społeczną osób z niepełnosprawnościami. Swoje doświadczenie zdobyła w Polsce, Niemczech i we Włoszech. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi (m.in. ChSON Ognisko, Fundacja Machina Fotografika, Fundacja Dobra Wola, Fundacja Autonomia).



MOJE REFLEKSJE



INFORMACJA O PROJEKTACH, W RAMACH KTÓRYCH WYDAWANA JEST PUBLIKACJA

„Perspektywa antydyskryminacyjna w programach przeciw przemocy”, „Zatrzymać przemoc – kompleksowy system wsparcia i oddziaływań terapeutycznych dla osób doświadczających przemocy ze względu na płeć” oraz „ZERo przemocy – Zaangażowanie, Edukacja, Rzecznictwo przeciwko przemocy ze względu na płeć” to projekty dotyczące przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć i inne przesłanki (np. pochodzenie etniczne, narodowe, niepełnosprawność, orientację psychoseksualną), rozumianej jako naruszenie praw człowieka oraz jedna z form dyskryminacji. Wszystkie przyczyniają się do realizacji misji fundacji Autonomia i jej celów działania. Stanowią element stałych działań.

W ramach projektów podejmowane były (i wciąż są) działania, których efektem, z jednej strony, jest tworzenie narzędzi umożliwiających upelnomocnienie kobiet narażonych na dyskryminację krzyżową/intersekcyjną, z drugiej – wdrażanie zmian w strukturach i programach przeciw przemocy, tak by uwzględniały perspektywę płci i różnorodności.

Większość działań realizowana jest we współpracy z organizacjami partnerskimi – Fundacją Pozytywnych Zmian, Stowarzyszeniem Strefa Wenus z Milo oraz Towarzystwem Interwencji Kryzysowej.

Projekty zostały objęte patronatami i matronatami honorowymi i medialnymi przez Rzecznika Praw Obywatelskich, b. Pełnomocniczkę Rządu ds. Równego Traktowania – prof. Małgorzatę Fuszarę, Wojewodę Małopolskiego – Jerzego Millera, pismo feministyczne „Zadra”, Radio TOK FM – Pierwsze Radio Informacyjne oraz portal ngo.pl.

Projekty obejmują działania w dwóch głównych obszarach: wzmocnienia organizacji pozarządowych i instytucji publicznych działających w zakresie przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji ze względu na płeć oraz rzecznictwa dotyczącego włączenia perspektywy gender i różnorodności do działań antyprzemocowych.

W ramach projektów realizowane są takie działania jak:

- Akademia Treningu WenDo (ATW) – Upełnomocnienie Przeciw Przemocy ze względu na Płeć – ponad roczny kurs trenerski przygotowujący do profesjonalnej i samodzielnej pracy trenerskiej w zakresie przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć, głównie wobec kobiet i dziewczynek metodą WenDo, bazującą na modelu uwłasnowolnienia (empowerment).
- Mobilny Punkt Edukacyjno-Ekspercki – inicjatywa z myślą o organizacjach, instytucjach i osobach pracujących w zakresie przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć i inne przesłanki. W ramach działalności punktu istnieje możliwość zamówienia przez organizacje i instytucje spoza Krakowa spotkania, prelekcji, w tym on-line, projekcji. Dostępne są także konsultacje telefoniczne i mailowe, wypożyczanie filmów edukacyjnych.
- Podręcznik dotyczący pracy antydyskryminacyjnej i antyprzemocowej opartej na koncepcji uppełnomocnienia (empowerment). Jest to pierwsze polskie opracowanie poświęcone w całości tej tematyce, które powstało w oparciu o teksty autorskie i tłumaczenia. Podręcznik został wydany w wersji papierowej, w formie ebooka, a także w wersji elektronicznej dla osób z niepełnosprawnością wzroku.
- Rzecznictwo dotyczące włączenia perspektywy gender i różnorodności do działań antyprzemocowych, w tym zainicjowanie i koordynowanie działania eksperckiej grupy roboczej ds. włączenia perspektywy antydyskryminacyjnej (w tym perspektywy płci) do programów przeciwdziałania przemocy i agresji w systemie edukacji formalnej dzieci i młodzieży w Polsce. Celem działania grupy jest zgromadzenie wiedzy i praktycznych doświadczeń dotyczących podnoszenia bezpieczeństwa uczniów i uczennic w szkołach oraz zbudowanie płaszczyzny dialogu i współpracy.

- Kampania społeczna „16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć” realizowana w latach 2015 i 2016 pod hasłem „Poprzez Pokój w Domu do Pokoju na Świecie: Uczynmy edukację bezpieczną dla wszystkich!”. Dodatkowym tematem, na który zwracamy uwagę w trakcie kampanii, jest sytuacja kobiet z niepełnosprawnościami.
- Konferencja „Siła, odwaga, solidarność – jak włączyć perspektywę empowerment do działań i programów ochrony przed przemocą i dyskryminacją”. W trakcie konferencji osoby uczestniczące miały okazję do: podniesienia wiedzy na temat tego, czym jest lub może być empowerment/upełnomocnienie, a także jakie przepisy obligują do podejmowania takich działań; poznania narzędzi empowermentowych wykorzystywanych w przeciwdziałaniu przemocy i dyskryminacji przez organizacje pozarządowe i instytucje publiczne (edukacyjne i działające w obszarze pomocy społecznej) oraz planowaniu działań zmierzających do zwiększenia skuteczności programów przeciwdziałania przemocy, realizowanych m.in. przez instytucje publiczne, placówki edukacyjne.
- Serwis www, baza wiedzy, newsletter dotyczący dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć.

W oparciu o już istniejące, ale także nowe narzędzia i kontakty, upowszechniane są materiały, opracowania, tłumaczenia i dobre praktyki dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć, a także włączania perspektywy płci do programów przeciw przemocy. Z różną częstotliwością (nie rzadziej niż raz w miesiącu) publikowany i rozsyłany jest do niemal 2000 abonentów i abonentek newsletter. Zostały przygotowane serwisy internetowe pod adresami: www.kampania16dni.pl i www.bezpieczna-szkola.edu.pl.



MOJE REFLEKSJE



Projekty realizujemy na terenie całego kraju od lutego 2015, biuro projektu znajduje się w Krakowie.

Zespół projektowy: Magdalena Korona, Ola Migalska (kilka pierwszych miesięcy projektu), Aga Molińska, Zofia Noworól, Agata Teutsch.

Działania realizowane są w ramach Programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG, którego operatorem jest Fundacja im. Stefana Batorego, Funduszu Małych Grantów dla Programu PL14 „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie i przemocy ze względu na płeć” współfinansowanego ze środków Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009–2014, którego operatorem jest Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Funduszu Inicjatyw Obywatelskich oraz z dotacji Network of East-West Women z Nowego Jorku.

MOJE REFLEKSJE



INFORMACJE O ORGANIZACJACH REALIZUJĄCYCH PROJEKT

AUTONOMIA

Fundacja Autonomia, każdego roku, przez 365 dni mobilizuje i wzmacnia odwagę ponad 10 tysięcy dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn. Uczą się, jak skutecznie zapobiegać konfliktom, przeciwstawiać się przemocy i współpracować. Dzięki nam korzystają z bezpłatnych zajęć, uczestniczą w projekcjach filmów edukacyjnych i wyjazdach, angażują się w kampanie społeczne.

Autonomia działa na rzecz powstrzymania nietolerancji, dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć, orientację psychoseksualną, pochodzenie etniczne lub narodowe, wiek, stopień sprawności, wyznanie i inne przesłanki oraz ze względu na dyskryminację krzyżową. Zajmujemy się przeciwdziałaniem przemocy motywowanej uprzedzeniami i mowie nienawiści.

Naszą misją jest podnoszenie kompetencji, wzmacnianie odwagi cywilnej i budowanie zaangażowania młodzieży i dorosłych, by tworzyli społeczeństwo wolne od dyskryminacji i przemocy, w tym mowy nienawiści i przestępstw motywowanych uprzedzeniami. Dla naszych działań ważne są perspektywa intersekcyjna, dostrzeganie systemowego podłoża dyskryminacji i przemocy oraz upełnomocnienie (empowerment) osób z grup na nie narażonych.

Autonomia działa od 2007 r. w całej Polsce i lokalnie – w Krakowie.

Misję realizujemy w następujących ścieżkach merytorycznych:

- I. Edukacja antydyskryminacyjna i o prawach człowieka** – program „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami”, w ramach którego powstały m.in.: model warsztatu antydyskryminacyjnego, szkoła trenerska, bezuprzedzen.org – serwis internetowy poświęcony edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej, filmy i podręczniki szkoleniowe (m.in. „Niebieskoocy”, „Delikatnie nas zabijają III. Obrazy kobiet w reklamach”, „Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości”), inne materiały edukacyjne (*Kalendarium praw człowieka – edukacja i działania*), prowadzimy wypożyczalnię filmów i czytelną materiałów, organizujemy festiwal filmów o prawach człowieka WATCHDOCS, konferencje naukowe (współpraca z Uniwersytetem Pedagogicznym i Uniwersytetem Jagiellońskim), dyskusje, spotkania, projekcje, współpracujemy z innymi organizacjami, (m.in. z Towarzystwem Interwencji Kryzysowej, a ostatnio – z Żydowskim Stowarzyszeniem Czulent w projekcie „Antysemityzm nie jest poglądem”).

- II. Zapobieganie i przeciwdziałanie przemocy, w szczególności motywowanej uprzedzeniami i dyskryminacji, w tym w edukacji** – m.in. poprzez budowanie kompetencji profesjonalistów i profesjonalistek w zakresie przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć (Akademia Treningu WenDo – Upełnomocnienie Przeciwko Przemocy ze względu na płeć), prowadzenie Mobilnego punktu konsultacyjno-ekspertyzowego, budowanie i wdrażanie programów dla placówek edukacyjnych („Uczelnia przeciwko dyskryminacji”, współtworzenie i wdrażanie Standardu antydyskryminacyjnego dla uczelni), warsztaty antyprzemocowe (m.in. WenDo – samoobrona i asertywność dla kobiet i dziewcząt), upowszechnianie metody Teatr Forum – Teatr Uciśnionych (m.in. współpraca z Fundacją Phan Bde w projekcie „Scena dla twardego”), kampanie edukacyjne i społeczne (m.in. 16 Dni Akcji Przeciw Przemocy ze względu na Płeć, strona www.kampania16dni.pl), podnoszenie świadomości i aktywności obywatelskiej oraz wzmacnianie odwagi cywilnej w występowaniu przeciwko dyskryminacji i przemocy (m.in. inicjowanie akcji publicznych, wspieranie wolontariatu, koordynowanie staży i praktyk studenckich); publikacje (np. *Homofobia. Narzędzie seksizmu*).
- III. Empowerment – upelnomocnienie osób narażonych na przemoc i dyskryminację krzyżową/wielokrotną lub wykluczenie** (w szczególności kobiet i dziewcząt), wzmocnienie w budowaniu własnej autonomii/niezależności z jednoczesnym wzmacnianiem poczucia interesu grupowego. Empowerment zakłada ujawnianie struktur społecznych oraz barier i relacji wpływów, które podtrzymują dyskryminację i opresję – podejście zastosowane m.in. w warsztatach WenDo – budowania pewności siebie, asertywności i samoobrony dla kobiet i dziewcząt, warsztatach antydyskryminacyjnych dla osób narażonych na dyskryminację, w projekcie „Milczenie nie jest złotem” (przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć i orientację seksualną, z którymi spotykają się kobiety), „Genderowy wymiar niepełnosprawności” (Nic o nas bez nas – szkolenia dla kobiet z niepełnosprawnościami wzroku, słuchu i ruchu).
- IV. Działania rzecznicze zmierzające do włączenia perspektywy antydyskryminacyjnej, w tym edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej** (np. Standard antydyskryminacyjny dla uczelni, współpraca z Uniwersytetem Jagiellońskim i Uniwersytetem Pedagogicznym im. KEN) i programów związanych z przeciwdziałaniem przemocy (np. Razem bezpieczniej, Bezpieczna i przyjazna szkoła itd.) – koordynujemy działalność eksperckiej grupy roboczej. Jesteśmy członkiniami Krakowskiej Sieci Antydyskryminacyjną (działania zmierzające do przyjęcia w Krakowie Programu działań na rzecz równości i przeciwdziałania dyskryminacji). Fundacja Autonomia jest członkinią Koalicji Równych Szans (KRS) i Koalicji Edukacji Antydyskryminacyjnej (KEA) oraz Koalicji na rzecz CEDAW.

Nasze narzędzia i rozwiązania są skierowane m.in. do:

- organizacji pozarządowych i instytucji zajmujących się edukacją, przeciwdziałaniem dyskryminacji i przemocy, prawami człowieka, zmianą społeczną,
- nauczycieli i nauczycielek, edukatorek i edukatorów, pedagogów i pedagogek, psychologów i psycholożek, aktywistów i aktywistek – w tym młodzieżowych,

- instytucji systemu edukacji – np. szkół, ośrodków doskonalenia nauczycieli, ośrodków aktywizacji społecznej,
- dorosłych i młodzieży.

Przykładowe formy działań:

- warsztaty, treningi, szkolenia, kursy trenerskie,
- spotkania otwarte, seminaria i konferencje,
- doradztwo i konsultacje oraz superwizje,
- działania monitoringowe/strażnicze i rzecznicze,
- projekcje filmowe, festiwale filmowe i inne wydarzenia kulturalne,
- opracowywanie i publikowanie materiałów edukacyjnych i dydaktycznych, w tym multimedialnych (filmy),
- prowadzenie edukacji w internecie (strony internetowe),
- kampanie informacyjno-edukacyjne i społeczne,
- akcje bezpośrednie,
- praca w koalicjach i sieciach,
- współpraca i wspieranie innych inicjatyw obywatelskich, w tym grup nieformalnych.

Nasze strony:

<http://www.autonomia.org.pl/>,

<http://www.bezuprzedzen.org>,

<http://kampania16dni.pl>,

<http://watchdocskrakow.pl>.

Profil na FB:

<https://www.facebook.com/autonomia.fundacja/>.

KONTAKT:

e-mail: fundacja@autonomia.org.pl

tel.: 515 47 66 59

STOWARZYSZENIE STREFA WENUS Z MIŁO

Stowarzyszenie Strefa Wenus z Miło założono z inicjatywy i na rzecz kobiet z niepełnosprawnościami w grudniu 2014 roku. Celem organizacji jest przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć, niepełnosprawność, orientację seksualną i inne przesłanki, obrona praw kobiet z różnymi sprawnościami, współpraca z organizacjami i grupami zainteresowanymi przeciwdziałaniem dyskryminacji i przemocy.

Działania stowarzyszenia:

- Organizacja w partnerstwie z Fundacją Machina Fotografika akcji One Billion Rising w 2015 i 2016 roku.
- Partnerstwo w autorskim projekcie Fundacji Autonomia „Akademia Treningu WenDo – Upełnomocnienie Przeciw Przemocy ze względu na Płeć”. Dwie członkinie Strefy to trenerki WenDo.
- Reagowanie na dyskryminację wobec kobiet z niepełnosprawnościami oraz badanie dostępności instytucji podejmowane przez Grupę Interwencyjną Strefy.
- Spotkania edukacyjne na temat sytuacji kobiet z niepełnosprawnościami (m.in. z aktywistami i aktywistkami z Ukrainy i Białorusi).
- Współpraca nad Raportem Alternatywnym, badającym respektowanie przez Polskę zapisów Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych.
- Odczytanie manifestu kobiet z niepełnosprawnościami na krakowskiej Manifie (2015).
- Matronat nad Feministyczną Akcją Letnią (2015) oraz Feministyczno-Queerową Akcją Letnią (2016).
- Konsultacje dotyczące dostępności plaż w 10 nadmorskich gminach w projekcie „Plaże dostępne dla wszystkich”, realizowanym przez Fundację Machina Fotografika.
- Członkostwo w Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Projekt i spektakl taneczny „Poruszenie” w ramach kampanii 16 Dni Akcji Przeciw Przemocy ze względu na Płeć, mówiący o problemie przemocy wobec kobiet z różnymi sprawnościami.
- Projekt „Dostępna Strefa – budowa dostępnej strony www z repozytorium dostępnych miejsc dla kobiet doświadczających przemocy”.

Kontakt:

E-mail: strefawenus@gmail.com

Katarzyna Żeglicka: tel. 601 183 558

e-mail: k.zeglicka@gmail.com.

Facebook

https://www.facebook.com/StowarzyszenieStrefaWenusZMiło/?ref=aymt_homepage_panel.

TOWARZYSTWO INTERWENCJI KRYZYSOWEJ

Celem statutowym Towarzystwa Interwencji Kryzysowej jest niesienie pomocy ludziom w sytuacjach kryzysowych oraz przywracanie im zdolności i umiejętności samodzielnego rozwiązywania swoich problemów życiowych. W Towarzystwie Interwencji Kryzysowej dostrzegamy społeczne, kulturowe i środowiskowe źródła kryzysów. Praktykujemy taką interwencję kryzysową, która wspiera aktywność na rzecz zmiany społecznej. Sprzeciwiamy się etykietyzacji i ubezwłasnowolnieniu ludzi dyskryminowanych i wykluczanych oraz medykalizacji problemów społecznych. Pragniemy uczestniczyć w ożywieniu radykalnej, krytycznej refleksji w naukach społecznych. Z inicjatywy Towarzystwa w marcu 1991 roku powstał pierwszy w Polsce Ośrodek Interwencji Kryzysowej. W latach 1994–1995 Towarzystwo prowadziło schronisko dla ofiar przemocy w rodzinie, oparte na zasadach upelnomocnienia mieszkanki i dostrzeganiu zjawiska dyskryminacji ze względu na płeć. W latach 1995–1996 opracowano program podyplomowych studiów z zakresu interwencji kryzysowej oraz doprowadzono do uruchomienia tych studiów w Instytucie Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej uczestniczy w działaniach na rzecz równego statusu kobiet i mężczyzn, upelnomocnienia społeczności znajdujących się w sytuacjach kryzysowych, powstrzymania przemocy motywowanej uprzedzeniami. Uważamy, że przywrócenie grupom wykluczonym i dyskryminowanym wpływu na procesy decyzyjne pozwoli na skuteczne przeciwdziałanie przemocy i przestępstwom z nienawiści. Część zrealizowanych w Towarzystwie projektów adresowanych do kobiet – uchodźczyń, migrantek, przedstawicielek mniejszości narodowych i etnicznych służyło takim właśnie celom.

Adres strony internetowej TIK:

<http://www.interwencja-kryzysowa.org.pl/>.

Profil na FB:

<https://www.facebook.com/Towarzystwo-Interwencji-Kryzysowej-127281407315952/>

Kontakt:

e-mail: interwencjakryzysowa@gazeta.pl.

FUNDACJA POZYTYWNYCH ZMIAN

Fundacja Pozytywnych Zmian to organizacja powstała w 2012 roku w Bielsku-Białej. Celem Fundacji jest budowa społeczeństwa obywatelskiego wolnego od przemocy, opartego na równości kobiet i mężczyzn. Motto fundacji: „Krok za krokiem do świata bez przemocy: kontrolujemy/edukujemy/pomagamy” wskazuje na trzy główne obszary działań: **kontrolę obywatelską, edukację i profilaktykę antyprzemocową oraz bezpośrednią pomoc osobom doświadczającym przemocy.**

W ramach działań strażniczych monitorujemy instytucje publiczne (urzędy gmin, miast, sądy i inne), sprawdzając, jak wywiązują się z powierzonych ustawowo zadań w ramach profilaktyki i pomocy osobom doświadczającym przemocy oraz jakie zapadają w tych sprawach wyroki sądowe. Uważamy, że przemocy najlepiej przeciwdziałać, zanim zdąży się pojawić. Nieustannie wspieramy kobiety i dziewczyny w ich osobistym rozwoju poprzez wzmacnianie ich poczucia własnej wartości. Używamy do tego celu bardzo różnych narzędzi, m.in. organizujemy obozy muzyczne dla dziewczyn i kobiet **Girls Rock Camp** i **Women’s Rock Camp**. Są odpowiedzią na dyskryminację kobiet zarówno w świecie muzyki, jak i we wszystkich obszarach życia społecznego. Organizowane są na całym świecie, w tym również w Polsce. Do Girls Rock Camp Alliance, organizacji-sieci, która skupia wszystkie campy, należy już ponad 55 obozów. Anna Chęć z naszej fundacji jest w głównym, międzynarodowym zarządzie GRCA oraz w zarządzie europejskim. Wszystkie nauczycielki i organizatorki campów są kobietami, aby uczestniczki przekonały się, że jako kobiety możemy robić wszystko. Aby wziąć udział w obozie, nie trzeba posiadać zdolności muzycznych. Wystarczy chcieć!

Prowadzimy także warsztaty WenDo – asertywności i samoobrony dla kobiet oraz inne wydarzenia rozwojowo-edukacyjne.

Kontakt:

Fundacja Pozytywnych Zmian

ul. Cicha 7/1, 43-300 Bielsko-Biała

www.pozytywnezmiany.org.

Anna Chęć – tel. 608500024, anna@pozytywnezmiany.org.

Alina Kula – tel. 695176240, alina.kula@pozytywnezmiany.org.

e-mail: biuro@pozytywnezmiany.org.

Siła, odwaga, solidarność jest pierwszą w Polsce publikacją w kompleksowy sposób odnoszącą się do upełnomocnienia (z ang. *empowerment*) jako jednej ze strategii w walce z przemocą wobec kobiet i dziewczynek oraz inną przemocą ze względu na płeć.

Siła, odwaga i solidarność – oparty na tych trzech komponentach, zaprezentowany w podręczniku model działań zmierzających do upełnomocnienia kobiet i dziewcząt wyrasta z naszych doświadczeń, refleksji i kompetencji zdobywanych w toku działalności, której celem jest powstrzymanie przemocy ze względu na płeć.

Upełnomocnienie jest zarówno strategią, metodą, procesem, jak i stanem. W skutecznym przeciwstawianiu się epidemii przemocy ze względu na płeć upełnomocnienie odgrywa szczególną rolę. Służy bowiem zmianie relacji władzy między grupami dominującymi i marginalizowanymi, ujawnia systemowy charakter opresji, a przemoc wobec kobiet jest zarówno narzędziem, jak i efektem strukturalnych nierówności między kobietami a mężczyznami.

Jako proces upełnomocnienie, podobnie jak emancypacja, ma charakter spiralny, a nie cykliczny, co oznacza, że raz uruchomiony, nie może zostać powstrzymany.

Osoby uczestniczące w procesie upełnomocnienia zarówno uzyskują, jak i odzyskują kontrolę, sprawczość, wpływ i moc, docierają do istniejących (a często zapomnianych lub niewykorzystywanych) zasobów i kompetencji. Upełnomocnienie ma być zatem udziałem tych osób, które są ich pozbawiane.

Agata Teutsch
Autonomia

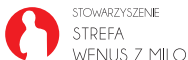
Darczyńcy i operatorzy:



Organizacja wiodąca:



Organizacje partnerskie:



Matronaty i patronaty:

