

Gabriela Zuzanna Dobińska

**Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków
wychowawczych**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Krzysztofa Szmidta

ŁÓDŹ 2022

Spis treści

Spis treści.....	1
Wstęp.....	3
1 System resocjalizacyjny dla nieletnich – ramy formalne, kulturowe i historyczne.....	11
1.1 Formalno-prawne aspekty resocjalizacji nieletnich.....	11
1.1.1 Modele postępowania w sprawach nieletnich.....	12
1.1.2 Charakterystyka polskiego modelu postępowania w sprawie nieletnich.....	29
1.1.3 Środki zapobiegania i zwalczania demoralizacji.....	37
1.1.4 Krytyczne refleksje wokół polskiego modelu postępowania wobec nieletnich...	43
1.2 Ramy formalno-prawne określające działalność młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	49
1.2.1 Rodzaje młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz warunki kwalifikacji nieletnich.....	51
1.2.2 Zadania młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	54
1.2.3 Totalizujący charakter młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	57
2 Pedagog resocjalizacyjny w przestrzeni instytucjonalnych oddziaływań wychowawczych.....	64
2.1 Pedagog resocjalizacyjny w perspektywie głównych nurtów pedeutologii.....	66
2.2 Kompetencje zawodowe pedagoga resocjalizującego. Przegląd badań.....	77
2.3 Formalno-prawne regulacje pracy wychowawcy w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.....	86
2.4 Etos pracy pedagoga resocjalizującego.....	90
3 Teoretyczne podstawy badań własnych.....	99
3.1 Podstawowe założenia interakcjonizmu symbolicznego.....	99
3.2 Proces stawania się w koncepcji światów społecznych.....	105
3.3 Kategoria wiedzy ukrytej w badaniach wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	125
4 Metodologia badań społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	131
4.1 Etnografia jako strategia analityczno-badawcza.....	131
4.2 Metodologia teorii ugruntowanej.....	135
4.3 Przedmiot, cel badań oraz problematyka badawcza.....	142
4.4 Techniki badawcze.....	144
4.5 Etyczne aspekty badań własnych.....	151

5	Konstruowanie świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych w relacjach z innymi wychowawcami	162
5.1	Aktorzy społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	163
5.1.1	Scena i rekwizyty aktorów świata społecznego	170
5.1.2	Uwarunkowania definiowania realizowanej roli zawodowo-społecznej	180
5.2	Proces stawania się wychowawcą. Nowicjusz w sieci utrwalonych relacji ...	188
5.2.1	Strategie autoprezentacji	193
5.2.2	Rytuály przejścia	201
5.2.3	Żegnanie się z rolą nowicjusza i ceremonie przyjęcia do grona wychowawców	232
5.3	Wtajemniczanie w zawód	240
5.3.1	Dzielenie się regułami wizerunkowymi	245
5.3.2	Przenikanie się światów prywatnego i zawodowego	249
5.4	Wydarzenia kryzysowe w biografjach zawodowych wychowawców	256
6	Konstruowanie świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych w relacjach z wychowankami.....	264
6.1	Sposoby klasyfikowania wychowanków i ich problemów.....	265
6.2	Strategia pracy z wychowankiem zorientowana na budowanie relacji	275
6.2.1	Urodzinnianie relacji	276
6.2.2	Nadawanie relacji osobistego charakteru	279
6.3	Strategia pracy z wychowankiem zorientowana na budowanie formalnego autorytetu	281
6.3.1	Dozowanie przywilejów	282
6.3.2	Ekspozowanie procedur i regulaminu	284
6.3.3	Popis sił	285
6.4	Strategia pracy z wychowankiem zorientowana na budowanie ładu	286
6.4.1	Gra pozorów	287
6.4.2	Projektowanie miraży	288
6.4.3	Stawianie ultimatum	290
6.4.4	Oczyszczanie atmosfery	290
7	Zakończenie – o wielowymiarowej konstrukcji społecznego świata wychowawców.....	295
	Bibliografia	306
	Spis rycin.....	335
	Spis tabel	336
	Aneksy	337

Wstęp

Przedmiotem poniższych rozważań uczyniłam mechanizmy tworzenia oraz podtrzymywania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych [dalej: MOW] w relacjach z kadrami pedagogicznymi oraz wychowankami. Analizowane relacje ujawniały się w narracjach zorientowanych wokół doświadczeń wychowawców oraz w znaczeniach, jakie nadawali oni podejmowanym działaniom. Kontekst codziennych aktywności badanych stanowiła instytucjonalna przestrzeń MOW, która okazała się niezwykle istotna w konstruowaniu świata społecznego wychowawców. Stanowiła bowiem obszar (ramy) kształtowania relacji między uczestnikami interakcji, tj. grupą pedagogów i podopiecznymi. Warto dodać, że na tym samym, niewielkim obszarze, którego granice wyznaczają mury budynku ośrodka, rozwijają się dwa światy społeczne: wychowawców oraz wychowanków, reprezentujące odmienne interesy. Dla tych pierwszych instytucjonalna przestrzeń jest miejscem pracy, dla drugich miejscem życia.

W ujęciu tradycyjnym głównym celem oddziaływań resocjalizacyjnych jest przywrócenie osobom niedostosowanym społecznie prawidłowych kontaktów ze społeczeństwem¹. Jak wskazuje pochodzenie słowa resocjalizacja (łac. *re-* – „ponownie”, *socialis* – „społeczny”) efektem kompleksowych oddziaływań wychowawczych oraz terapeutycznych powinno być „uspołecznienie” człowieka w zakresie podporządkowania jego zachowań obowiązującym normom (Urban, Stanik, 2008; Konopczyński, 2009). W preambule ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (2022) można odnaleźć stwierdzenie, że wszystkie działania wobec nieletniego powinny mieć na celu „dążenie do wzmocnienia świadomości odpowiedzialności za własne czyny, przeciwdziałania demoralizacji nieletnich i dopuszczaniu się przez nich czynów karalnych oraz stwarzania warunków powrotu do normalnego życia nieletnim, którzy popadli w konflikt z prawem lub z zasadami współżycia społecznego” (DzU z 2022 r., poz. 1700).

Przywołana ustawa ożywiła dyskusję, która na gruncie polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej jest obecna od ponad dekady, a w szczególności dotyczy celu, zasadności, konsekwencji oraz jakości izolacyjnych oddziaływań wychowawczych wobec osób nieletnich (Ambrozik, 2013a, 2013b, 2016; Konopczyński, 2014; Kuształ, 2018).

¹ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/resocjalizacja;3967295.html>

Toczące się debaty wokół rozwiązań zawartych w nowej ustawie unaocznily kryzys, który przechodzi system resocjalizacji nieletnich. Badacze alarmują, że w wyniku dominacji środków wychowawczych o charakterze izolacyjnym nad tymi realizowanymi w środowisku otwartym istnieje jedynie niewielkie prawdopodobieństwo, iż jednostka powracająca do aktywnego życia społecznego będzie miała szansę prawidłowo funkcjonować w relacji z innymi osobami w środowisku pozainstytucjonalnym. „Dzieje się tak między innymi poprzez występujący problem stygmatyzacji społecznej, a więc zjawiska »nakładania« swoistego piętna na osoby, które funkcjonowały w dewiacyjnych rolach oraz przebywały w instytucjach resocjalizacyjnych” (Konopczyński, 2014, s. 16; zob. także Ambrozik, 2013a).

Choć kondycja polskich instytucji resocjalizacyjnych nie stoi w centrum moich zainteresowań, stanowi istotny obszar badanego problemu. Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest bowiem złożony, wielowymiarowy i uwikłany w wiele kontekstów, m.in. kulturowych, historycznych, formalno-prawnych.

Dynamiczne dyskusje toczące się wokół walorów i trafności stosowania sądowych środków wychowawczych zainspirowały mnie do badań nad światem społecznym wychowawców MOW. Za badawczo ciekawe uznałam eksplorowanie tego świata z perspektywy kadry pedagogicznej. Poprzez totalność instytucji resocjalizacyjnych, wychowawcy pełnią rolę pośrednika światów społecznych. Stając się nośnikami obrazu „nieostępnej dla świata” instytucji, umożliwiają partnerowi interakcji kreację wyobrażeń na temat młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Wychowawca stanowi swojego rodzaju most komunikacyjny pomiędzy instytucją a społeczeństwem (tzn. osobami spoza świata społecznego MOW), w którym wychowankowie będą funkcjonować po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej. Pedagog poprzez podejmowane działania umożliwia transmisję świata zewnętrznego do instytucji, w której przebywają wychowankowie na co dzień wyłączeni z aktywnego życia społecznego. Można powiedzieć, że wychowawca wytwarza, transferuje oraz odbiera imaginaria (wyobrażenia) społeczne.

Kolejnym powodem, dla którego pochyliłam się nad rekonstrukcją badanego świata społecznego, jest widoczna luka w piśmiennictwie naukowym, dotycząca procesu stawania się wychowawcą instytucji resocjalizacyjnej dla nieletnich. Analizując dostępną literaturę przedmiotu zauważyłam, że funkcjonowanie placówek resocjalizacyjnych oraz efektywność procesu resocjalizacji opisuje się głównie przez pryzmat klimatu

społecznego (w kontekście instytucji totalnej) oraz oceny funkcjonowania wychowanków placówek resocjalizacyjnych. Przestrzeń badawczą w tym obszarze zdominowały badania normatywne, oparte na pomiarach i uogólnieniach (Pytka, 1983; Zalewski, 2004; Sobczak, 2007; Skuza, 2012; Staniaszek, 2014, 2018; Nowak, 2016). Pedagodzy uczestniczący w badaniach są zaangażowani pośrednio, pełnią rolę informatorów, diagnostów i/lub są oceniani według określonych kryteriów oraz norm, których wyznacznikiem jest efektywność ich pracy. Pomijanym aspektem analizy badawczej i jednocześnie obszarem niewiedzy stają się wychowawcy, postrzegani jako integratorzy struktur osobowych wychowanka ze światem zewnętrznym (Konopczyński, 2016). Choć na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej można odnaleźć wiele opracowań dotyczących pośrednio roli wychowawców w procesie oddziaływań wychowawczych oraz ich znaczenia dla jakości i efektywności pracy pedagogicznej, należy zaznaczyć, że zdecydowanie lepiej w piśmiennictwie jest scharakteryzowana perspektywa wychowanków. To głównie oni są uczestnikami badań, co sprawia, że niewiele wiemy o wychowawcach. Biorąc pod uwagę powyższe, uchwycenie bezpośredniej perspektywy kadry, konstruującej świat społeczny wydało mi się tematem istotnym dla rozwoju nauki oraz praktyki resocjalizacyjnej.

Głównym pytaniem było: **w jaki sposób jest konstruowany świat społeczny wychowawców MOW?**

Szczegółowe pytania problemowe brzmiały:

- w jaki sposób wychowawcy konstruują świat społeczny MOW w relacjach z innymi wychowawcami?
- w jaki sposób wychowawcy konstruują świat społeczny MOW w relacjach z wychowankami?
- jak przebiega proces stawania się wychowawcą MOW usytuowany w kontekście społecznego świata młodzieżowych ośrodków wychowawczych?

Ponadto zainteresowałam się rekonstrukcją procesu tworzenia, zapośredniczenia oraz eksternalizacji wiedzy ukrytej. Celem stała się rekonstrukcja sposobów tworzenia świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego w relacjach z wychowawcami oraz wychowankami ujęta w kontekście procesu stawania się wychowawcą MOW. Poza celem poznawczym praca ma również cel praktyczny, jakim jest uwrażliwienie pedagogów resocjalizacyjnych w zakresie podejmowanych

strategii pracy z wychowankiem w przestrzeni instytucjonalnej, a także zwrócenie uwagi na wartość podnoszenia kompetencji zawodowych oraz przygotowania przyszłych pedagogów do wejścia w środowisko zawodowe na etapie kształcenia akademickiego.

Tak sformułowany cel, przedmiot oraz problemy badawcze skłoniły mnie do sięgnięcia po etnograficzną metodę badawczą, której procedury analityczne wyznaczała metodologia teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss, 2009). Wykorzystując techniki wywiadu swobodnego, etnograficznego oraz konwersacyjnego, a także obserwacji uczestniczącej, zgromadziłam 17 rozmów z wychowawcami oraz odbyłam niemalże roczną podróż badawczą do środowiska badanych, odwiedzając młodzieżowy ośrodek wychowawczy oraz współuczestnicząc w wydarzeniach organizowanych poza głównym kontekstem badania, tj. instytucją (np. konferencje naukowe, sympozja, seminaria metodyczne).

Wyjątkowo ważne w kontekście analizy świata społecznego oraz procesu stawania się wychowawcą jest uchwycenie zmienności doświadczenia, przyglądanie się różnym perspektywom czasowym. Temporalność stanowi uzasadnienie dla procesualności oraz dynamiki stawania się wychowawcą.

Jakościowa strategia badań zorientowana wokół paradygmatu interpretatywnego wyznaczała główny obszar moich zainteresowań, czyli wzajemne oddziaływania mające znaczenie dla interpretowania, przeżywania i konstruowania świata społecznego wychowawców w relacjach z wychowankami oraz pozostałymi wychowawcami.

Koncepcja światów społecznych wydała mi się najbardziej atrakcyjna oraz nieszablonowa, ponieważ ujawnia różne oblicza procesu stawania się wychowawcą. Świat społeczny jest konstruowany przez ludzi podejmujących określone, charakterystyczne działanie oraz wytwarzających swoisty dyskurs na temat tej aktywności. Fundamentalnym kryterium wyłonienia się każdego świata społecznego oraz cechą definicyjną jest podstawowe działanie: unikalna i znamienna dla danej grupy aktywność, która wiąże jej członków i angażuje ich w spójne sekwencje działań (Strauss, 1978). Uczestnicy są wyposażeni w kompetencje oraz umiejętności niezbędne do wykonywania kluczowej aktywności. Tworzą wokół niej technologię umożliwiającą profesjonalne działanie oraz sprawne dzielenie się wiedzą w obrębie danej grupy. To wszystko sprawia, że uczestnicy czują się zobowiązani do podejmowania podstawowej aktywności, wytwarzając u wspólnioną ideologię, na którą składają się wartości i instruktaże, dotyczące rzetelnego wykonywania danego działania.

Nieodłącznym aspektem funkcjonowania każdego świata społecznego jest wytwarzanie uniwersum dyskursu, będącego przestrzenią komunikacyjną, umożliwiającą członkom grupy uchwycenie wspólnej perspektywy postrzegania rzeczywistości. Ramę funkcjonowania świata społecznego stanowią czas i przestrzeń, a nieustanne wewnętrzne przemiany sprawiają, że jest on bytem szczególnie dynamicznym i prężnym. Warto podkreślić, że ludzie są członkami kilku światów społecznych jednocześnie, a ich uczestnictwo ma płynny charakter. Podstawowe kategorie analityczne, wyznaczające kierunek dla badania światów społecznych, to między innymi działanie, areny, technologie, granice, profesjonalizacja, legitymizacja, segmentacja, wartości (Kacperczyk, 2016).

Warto wspomnieć, że każdy świat społeczny wymaga od jego członków tworzenia i poszukiwania uzasadnień legitymizujących, stosowania specjalnej terminologii oraz figur retorycznych stanowiących warunek różnicujący istniejące światy. Granice są na tyle płynne i nieoczywiste, że uczestnicy podejmują nieustanne działania na rzecz ich dookreślenia. Areny są przestrzenią sprzyjającą legitymizacji oraz wyznaczaniu granic, to właśnie konflikty oraz starcia uczestników z przedstawicielami innych światów lub subświatów społecznych ujawniają ich tożsamość (Strauss, 1982; Kacperczyk, 2012).

Propozycja Straussa (1978) zapewnia badaczowi konkretne i kompletne wskazówki, siatkę terminologiczną oraz narzędzia niezbędne do analizy świata społecznego, jednakże autor podkreśla, że pomimo podpowiedzi metodologicznych oraz analitycznych pozostawia otwarte pole badaczowi, który na użytek analizy sam musi podjąć się rekonstrukcji studiowanego świata społecznego, a także zachodzących w nim procesów, zgodnie z kierunkiem dyktowanym przez wyłaniające się z materiału empirycznego cechy przedmiotu badań.

Dysertacja jest rezultatem wielomiesięcznego poznawania świata społecznego wychowawców MOW, który na początku badania jawił się jako niedostępny i badawczo nieuchwytny. Ponadto praca zawiera opis przemian, które zachodziły we mnie jako badaczce. W trakcie realizacji tego projektu badawczego wielokrotnie weryfikowałam siebie w roli badacza-pedagoga, wzmacniając swój warsztat metodologiczny.

Ostatecznie struktura rozprawy doktorskiej umożliwia rozwinięcie zaprezentowanych powyżej zagadnień problemowych. Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwsza część (rozdział I i II) stanowi teoretyczną bazę, pozwalającą czytelnikowi na podążanie za krokami, które na etapie konceptualizacji przybliżyły mnie do sformułowania problemów oraz celów badawczych.

W pierwszym rozdziale charakteryzuję system resocjalizacyjny dla nieletnich z uwzględnieniem kontekstów formalnych, kulturowych oraz historycznych. Rozdział 1.1 ukazuje prawne aspekty, które stanowią niejako ramę dla podjęcia krytycznej refleksji nad polskim modelem postępowania wobec osób nieletnich. Kontynuację tej części pracy stanowi rozdział 1.2, w którym dokonuję dokładnej charakterystyki młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Opisuując zadania, założenia oraz rodzaje tych instytucji, prezentuję doniesienia badawcze z obszaru nauk społecznych, ukazując pewne tendencje oraz kierunki penetracji młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Drugi rozdział poświęciłam refleksji nad sylwetką pedagoga resocjalizacyjnego w przestrzeni instytucjonalnych oddziaływań. W celu odsłonięcia znaczenia wielowymiarowej roli badanych nie ograniczam się jedynie do przedstawienia formalno-prawnych regulacji wyznaczających warunki zatrudnienia pedagoga, ale pochylam się nad dorobkiem teoretyków, sięgając po dominujące konteksty pedeutologiczne, na których tle ukazuję przeobrażenia zachodzące w sposobie definiowania roli pedagoga na przestrzeni lat. Klamrą spinającą w całość powyższe rozważania jest namysł nad etosem pracy pedagoga resocjalizacyjnego. W części teoretycznej pracy przyglądam się najczęściej przywoływanym aspektom zawodu wychowawcy młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Druga część (rozdział III i IV) pozwala czytelnikowi zapoznać się z założeniami metodologicznymi, które wyznaczały tropy dla moich badawczych poszukiwań i analiz. Rozdział trzeci stanowi teoretyczne tło dla ukazania procesu konceptualizacji projektu badawczego. Przedstawiam w nim podstawowe założenia interakcjonizmu symbolicznego, charakteryzuję teorię społecznych światów (stanowiącą trzon moich analiz) oraz opisuję kategorię wiedzy ukrytej. W stanowiącym jego kontynuację rozdziale czwartym czytelnik może prześledzić proces formułowania oraz krystalizowania się problematyki badawczej. Ponadto w tej części pracy uzasadniam wybór aparatury umożliwiającej mi badanie określonego fragmentu rzeczywistości. Charakteryzuję elementy metody etnograficznej, której procedury analityczne wyznaczała metodologia teorii ugruntowanej [dalej: MTU] oraz techniki wywiadu swobodnego, etnograficznego, konwersacyjnego i obserwacji uczestniczącej. Dodatkowo w rozdziale 4.5 poruszam wątki dotyczące dylematów etyczno-metodologicznych, jakich doświadczyłam w trakcie realizacji badań.

Trzecia część (rozdział V i VI) zawiera wyniki badań własnych, umożliwiające czytelnikowi poznanie specyfiki świata społecznego wychowawców MOW,

konstruowanego w relacjach z wychowankami oraz innymi wychowawcami (współpracownikami). Wstępem do tej części uczyniłam charakterystykę aktorów badanego świata społecznego ze szczególnym uwzględnieniem opisu grupy badawczej, a także rekwizytów, którymi operują i sceny, będącej podstawowym kontekstem dla podejmowanych przez wychowawców działań. Następnie przechodzę do rekonstrukcji procesu stawania się wychowawcą. W tym obszarze dokonuję opisu strategii autoprezentacji nowicjuszy, rytuałów przejścia oraz ceremonii przyjęcia nowego pracownika do „swoich”. Niezwykle istotnym etapem w procesie stawania się wychowawcą jest wtajemniczenie w zawód, czyli dzielenie się przez doświadczonych pedagogów (weteranów) z nowicjuszem regułami wizerunkowymi, umożliwiającymi podtrzymywanie świata społecznego wychowawców. Wielość taktyk wizerunkowych umożliwia wychowawcom poradzenie sobie na arenach, sprzyja kształtowaniu się tożsamości zawodowej, negocjowaniu granic świata społecznego wychowawców MOW, a także stwarza przestrzeń dla legitymizacji, zaprezentowania na forum własnej perspektywy, uzasadniającej istnienie tego rodzaju instytucji.

W rozdziale 5.3.2 ilustruję przenikanie się światów społecznych, tj. prywatnego oraz zawodowego, wraz ze strategiami radzenia sobie badanych z odzyskiwaniem i/lub podtrzymywaniem życiowej równowagi. Rozdział piąty domykają rozważania poświęcone problematyce wydarzeń kryzysowych w biografjach zawodowych wychowawców. Ponadto staram się ukazać użyteczność innych koncepcji teoretycznych. Wykorzystanie perspektywy brudnej pracy Everetta Hughesa (1958) wzbogaciło rozważania dotyczące rekonstruowania sposobów definiowania przez pedagogów własnej roli zawodowej. Rozważania Ervinga Goffmana (1961, 2011) oraz Michela Foucault (1993) umożliwiły wnikliwą interpretację relacji istniejącej pomiędzy uwarunkowaniami architektonicznymi a interakcjami zachodzącymi między aktorami świata społecznego. Wreszcie koncepcja japońskiego modelu zarządzania wiedzą SECI, autorstwa Ikujiro Nonaki oraz Hirotaki Takeuchiego (2000), definiujących wiedzę jako powtarzający się cykl obejmujący cztery subprocesy, umożliwiła odkrywanie potencjału niewypowiedzianej wiedzy ukrytej.

Rozdział VI pozwala lepiej zrozumieć konstruowanie świata społecznego w relacjach z wychowankami. Charakteryzuję różne sposoby definiowania podopiecznych oraz klasyfikowania ich problemów, a także wskazuję trzy strategie, po które sięgają wychowawcy w ramach nawiązywania współpracy z nieletnim (strategia oparta na budowaniu relacji, oparta na budowaniu formalnego autorytetu oraz

zorientowana na budowanie i podtrzymywanie instytucjonalnego ładu).

Wielość oraz różnorodność materiału skłoniły mnie do odejścia od tradycyjnego opisu świata społecznego na rzecz zbudowania własnych kategorii, w oparciu o prezentowane przez wychowawców definicje sytuacji i nadawane im znaczenia. Na każdym etapie analizy odnoszę się do głównych kategorii świata społecznego, dzięki temu zabiegowi zarysowuję schemat ilustrujący specyficzną konstrukcję złożonego świata społecznego wychowawców.

Finalny rozdział VII stanowi zwieńczenie mojej intelektualnej podróży. W podsumowaniu projektu badawczego odnoszę się do najważniejszych wniosków z badań, stanowiących wartość dla praktyki resocjalizacyjnej oraz zachętę do kontynuacji zgłębiania problematyki świata społecznego wychowawców MOW.

1 System resocjalizacyjny dla nieletnich – ramy formalne, kulturowe i historyczne

1.1 Formalno-prawne aspekty resocjalizacji nieletnich

Problematyka nieletnich w kontekście oddziaływań resocjalizacyjnych jest silnie akcentowanym nurtem teoretyczno-badawczym w naukach humanistycznych oraz społecznych. Wielość publikacji i projektów naukowych sytuujących w centrum zainteresowania nieletniego stanowi potwierdzenie dużego zainteresowania tą tematyką wśród badaczy oraz potrzeb prowadzenia kompleksowych, pogłębionych rozważań dotyczących postępowania z nieletnimi.

Przegląd wybranej literatury przedmiotu dowodzi, że interdyscyplinarny charakter podejmowanych analiz jest efektem wielowymiarowego postrzegania zagadnienia resocjalizacji nieletnich. Analizując zasoby piśmiennictwa, na łamach którego podejmowana jest ta problematyka, można wywnioskować, że dominują trzy kierunki badań. Pierwsza perspektywa obejmuje prawne rozwiązania systemowe dotyczące przebiegu postępowania wobec nieletnich, analizę międzynarodowych standardów w tej dziedzinie, wyjaśnienia wiodącej terminologii, zaproponowanych środków wychowawczych, poprawczych, a także zapobiegania i zwalczania demoralizacji oraz przestępczości nieletnich. Druga perspektywa wyraża się w dorobku naukowym resocjalizacji obejmującym rozważania nad uwarunkowaniami procesu resocjalizacji oraz readaptacji społecznej nieletnich, namysł nad typologią nieletnich sprawców, specyfiką oraz skutecznością podejmowanych oddziaływań metodycznych, a także nad etycznymi aspektami postępowania resocjalizacyjnego wobec młodzieży. Ostatnia z wyodrębnionych perspektyw, wyznaczających kierunki badań nad postępowaniem wobec nieletnich, jest osadzona w dorobku polityki społecznej, zorientowanej na projektowanie, wdrażanie, a także ewaluowanie rządowych oraz pozarządowych działań na rzecz zaspokojenia potrzeb społeczności oraz rozwiązywania problemów społecznych (Włodarczyk-Madejska, 2019).

Pomimo długoletniej tradycji oraz ugruntowanej pozycji każdej wyżej wymienionej dyscypliny naukowej, postępowanie wobec nieletnich sprawców czynów karalnych jest stosunkowo nową dziedziną prawa. Przez ostatnie stulecie rozwoju prawa karnego nieletnich zaszło wiele przeobrażeń, czego efektem są wciąż nowe podejścia oraz

propozycje rozwiązań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych zorientowanych na opiekę, wychowanie oraz terapię. Zmiany, które zaszły w obrębie prawa karnego na przestrzeni ostatnich lat, stanowiły odpowiedź na potrzeby społeczeństwa oraz uwarunkowania lokalne, polityczne, kulturowe, tendencje widoczne w polityce karnej, historyczną tradycję prawa, trendy pojawiające się we współczesnym świecie badawczym, rozwój koncepcji kryminologicznych, dorobek naukowy oraz kluczowe wydarzenia mające miejsce w danych krajach (Włodarczyk-Madejska, 2019; Stańdo-Kawecka, 2007).

Sam proces wyodrębniania oraz kształtowania się prawa karnego nieletnich nadal pozostawał w ścisłym związku z prawem karnym zorientowanym na dorosłych. Głównym czynnikiem inicjującym ten proces było pojawienie się na gruncie prawa karnego szkoły pozytywistycznej. Jej założenia oparte były na kwestionowaniu indeterministycznego obrazu przestępcy oraz klasycznej (tradycyjnej) koncepcji kary mającej na celu odpłatę za winę moralną. Przedstawiciele szkoły pozytywistycznej dostrzegli znaczenie społecznych oraz biologicznych przyczyn przestępczości, a także zaakcentowali utylitarną rolę kary w zakresie szeroko rozumianej prewencji. W historii prawa karnego nieletnich podkreśla się duże znaczenie szkoły pozytywistycznej, porównując jej dorobek do siły napędowej, która służyła inspirowaniu i motywowaniu do reform oraz nowelizacji mających na celu formalne wyodrębnienie się prawa karnego nieletnich (zob. Stańdo-Kawecka, 2007; Krajewski, 1994; Nelken, 1986; Wąsowicz, 1989; Kaiser, 1997).

1.1.1 Modele postępowania w sprawach nieletnich

Celem badań w ramach niniejszej pracy jest rekonstrukcja złożonych procesów tworzenia oraz podtrzymywania społecznego świata wychowawców MOW, a także zrekonstruowanie procesu stawania się takim wychowawcą. Interesuje mnie odtworzenie tych procesów wraz z ich interakcyjnym kontekstem, a także uchwycenie ich złożoności poprzez odkrycie sposobów interpretacji przez pedagogów własnych doświadczeń i transferu tych interpretacji na podejmowane działania (Dobińska, 2020). Działania oraz interakcje uczestników świata społecznego nie zachodzą w próżni społecznej, stanowią konsekwencje pewnych ram organizacyjnych uwikłanych w konteksty kulturowe, formalno-prawne oraz polityczne. Świat społeczny tworzy się w pewnej rzeczywistości

na drodze interakcji partnerskiej. Uwarunkowania prawne oraz proponowane rozwiązania systemowe dotyczące resocjalizacji nieletnich mają niebagatelne znaczenie dla działalności zawodowej wychowawców, wyznaczając normatywne ramy funkcjonowania instytucji. W poniższym rozdziale zostaną przedstawione modele postępowania w sprawach nieletnich, standardy międzynarodowe, a także ramy formalno-organizacyjne określające działalność młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Na przestrzeni lat wyłoniło się wiele podejść w sposobie rozumienia wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w uwarunkowaniach politycznych, społeczno-gospodarczych, kulturowych, prawnych, charakterystycznych dla danego państwa, które w oparciu o międzynarodowe standardy indywidualnie formułuje założenia dotyczące koncepcji zapobiegania przestępczości nieletnich (Staniaszek, 2013). Wielość koncepcji jest potwierdzeniem, że nie istnieje jeden, uniwersalny sposób postępowania z nieletnimi. Modelowe ujęcie służy uporządkowaniu licznych podejść oraz koncepcji. Poza tym klasyfikacja może służyć wzbogaceniu dorobku naukowego oraz rozwiązaniom praktycznym (Kusztal, 2014).

W kulturze zachodniej do końca XIX wieku dominującym sposobem postępowania wobec nieletnich był wzorzec odnoszący się do idei sprawiedliwości karnej. Duże znaczenie dla zmiany postrzegania nieletniego miał zapoczątkowany w Stanach Zjednoczonych ruch reformatorski, którego postulatem było podmiotowe traktowanie nieletniego jako ofiary licznych zaniedbań o charakterze opiekuńczym oraz socjalnym. Postępujące w tamtym okresie przeobrażenia natury społeczno-ekonomicznej oraz tworzenie ogólnodostępnych instytucji wychowawczych zrodziły potrzebę redefinicji dzieciństwa oraz znaczenia tego okresu dla rozwoju człowieka (Postman, 1999). Można powiedzieć, że od końca XIX wieku zmieniało się podejście do dzieci oraz systemu kontroli społecznej w stosunku do młodych osób wymagających interwencji państwa. Innowacyjna ówczesnie koncepcja zorientowana na rolę dzieciństwa oraz konieczność zmiany pozycji dziecka w strukturze społecznej sprzyjała przekonaniu, że państwo powinno mieć możliwość interweniowania w wyjątkowych sytuacjach, a nawet przejmowania kontroli rodzicielskiej w przypadku widocznych nadużyć lub zaniedbań. Popularność kryminologii pozytywistycznej oraz wiara w postęp społeczny, naukę, edukację dały początek jurysdykcji dla dzieci, zarówno potrzebujących ochrony, jak i niedostosowanych społecznie (Junger-Tas, 2006).

Początek XX wieku przyniósł szereg deklaracji oraz rozwiązań prawnych, które dotyczyły bezpośrednich zmian w zakresie postępowania z nieletnimi na korzyść systemu opiekuńczego (Szczepanik, Jaros, Staniaszek, 2018). Marian Cieślak (1973) analizując przeobrażenia w podejściu do nieletnich w ujęciu historycznym, wskazuje powody rozkwitu modelu opiekuńczego na początku XX wieku. Autor pisze: „Nowe spojrzenie na zagadnienia dotyczące rozwoju dzieci i młodzieży związane było z postępem dyscyplin pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, medycznych itd. Ważne jest jednak to, że zjawisko to zbiegło się z innymi faktami i procesami, które miały wywrzeć decydujący wpływ na ukształtowanie się nowego stosunku do zagadnienia zwalczania przestępczości nieletnich. Chodzi tu mianowicie o: 1) nowe kierunki w doktrynie prawa karnego, 2) wzrost społecznego zainteresowania dzieckiem zaniedbanym i skazanym, 3) rozwój instytucji prawnych związanych z reakcją na przestępczość nieletnich, a więc specjalnych zakładów wychowawczych i poprawczych oraz sądów dla nieletnich” (Cieślak, 1973, s. 37).

Istota modelu opiekuńczego osadzała się pierwotnie na poprawie warunków wychowawczych, socjalno-bytowych, zagwarantowaniu możliwości leczenia oraz terapii dysfunkcji osobowościowych w celu przywrócenia porządku prawnego, ładu społecznego oraz zapewnienia prawidłowego rozwoju nieletniego. W międzynarodowych aktach prawnych, uchwalonych w XX wieku, dominowało podejście oparte na dobru dziecka. Z biegiem lat model opiekuńczy został wyparty na rzecz zasady *balanced approach*, wyrażającej się w zachowaniu równowagi między potrzebami i oczekiwaniami sprawcy, ofiary i społeczności. Takie działania mają swoje odzwierciedlenie w modelu sprawiedliwościowym postulującym mediacje oraz instytucje naprawcze. Efektem zmian było pojawienie się modelu mieszanego.

Współcześnie istnieje dużo więcej modeli postępowania resocjalizacyjnego niż na przełomie XIX i XX wieku. W ostatnich dekadach wyjątkowo nasiliła się tendencja umocnienia modelu sprawiedliwościowego, poza tym pojawiły się nowe orientacje, tj. model *minimum interwencji* (osadzony na założeniach sprawiedliwości naprawczej) oraz neoklasyczne tendencje postulujące wyższe wyroki za poważne przestępstwa nieletnich. W literaturze można spotkać wiele wariacji opartych na dwóch dominujących podejściach: opiekuńczym oraz sprawiedliwościowym. Co więcej, granice odróżniające modele postępowania z nieletnimi należy traktować jako umowne.

Współcześnie modele postępowania w sprawach nieletnich wzajemnie się uzupełniają, ząbają, ewoluują, czego efektem jest niemożność uchwycenia danego podejścia w czystej postaci (Stańdo-Kawecka, 2007).

Justyna Kusztal (2011), podejmując próbę uporządkowania istniejących modeli, zaproponowała kryteria systematyzujące: odpowiedzialność nieletniego za popełniony czyn, znaczenie (rola) sądu w postępowaniu, charakter stosowanych wobec nieletniego środków, a także rola pozostałych instytucji oraz organów zaangażowanych w działania na rzecz nieletniego. John Winterdyk (2015) uwzględnił dodatkowo kwestie dotyczące zadań stawianych modelowi, sposobu rozumienia zachowań nieletniego oraz teleologicznego charakteru podejmowanych interwencji. Lesley McAra (2010) podkreślała, że każdy model musi sprostać dwóm podstawowym celom skupionym na sprawcy oraz społeczeństwie. Pierwszy wyraża się w zachodzących w życiu sprawcy zmianach na rzecz przezwycięzania doświadczanych problemów. Drugi cel jest silnie skoncentrowany na szybkiej, trafnej oraz skutecznej reakcji społeczeństwa na popełniony przez sprawcę czyn.

Określenie kryteriów służy zachowaniu porządku w opracowywaniu typologii, które składają się z dwóch głównych elementów – stałych i zmiennych. Te pierwsze są osadzone na założeniach modelu opiekuńczego, kojarzonego z kryminologicznymi wychowawczym oraz na postulatach modelu jurydycznego, określanego jako tradycyjny, sprawiedliwościowy, retrybutywny, karnistyczny, jurydyczno-sądowy sposób postępowania z nieletnimi (Stańdo-Kawecka, 2007; Włodarczyk-Madejska, 2019). Elementami zmiennymi są: model uczestnictwa, model kontroli kryminalnej, zmodyfikowany model sprawiedliwościowy, model korporacyjny (Pruin, 2010); model minimum interwencji, model neokorekcyjny, model sprawiedliwości naprawczej (Cavadino, Dignan 2009; Stańdo-Kawecka, 2007); model korporacyjny, model kontroli przestępczości, model uczestnictwa, zmodyfikowany model sprawiedliwościowy (Winterdyk, 2015); model mieszany, model minimum interwencji, model neokorekcyjny (Dünkel, 2014). James Dignan (2009) oraz Irene Pruin (2011) podkreślają, że każda klasyfikacja wymaga ostrożnego praktykowania, ponieważ nie istnieje uniwersalna typologia uwzględniająca bieżące zmiany oraz potrzeby danej społeczności.

Najlepszym przykładem ewolucyjnych przemian w obrębie postępowania z nieletnimi są Stany Zjednoczone. W myśl dominującego tam modelu opiekuńczego postępowanie sądowe opierało się na działaniu w najlepszym interesie dziecka. Popełnione przez nieletniego czyny były uznawane za symptom zaniedbania

rodzicielskiego i rezultat braku sprzyjających warunków socjalno-bytowych. Powołanie specjalistycznych sądów dla młodzieży w 1899 roku w Chicago zakładało odrzucenie cech charakterystycznych dla sądów karnych. Co więcej, sędziowie rodzinni mieli obowiązek uzyskania dodatkowej specjalizacji z zakresu nauk społecznych (Walczak-Żochowska, 1988; Kowalska-Ehrlich, 1979; Kalinowski, 1991; Mogilnicki, 1925; Włodarczyk-Madejska, 2019). W ramach amerykańskiego modelu opiekuńczego powołano pracowników pomocniczych sędziego w celu podniesienia skuteczności i efektywności pracy z nieletnimi.

Warto podkreślić, że utworzenie instytucji kuratorów można uznać za symboliczny początek rozwoju resocjalizacji zorientowanej na pracę z nieletnimi. Odpowiedzią na potrzeby zmieniającego się społeczeństwa były otwierane w tamtym okresie specjalistyczne instytucje jak zakłady poprawcze, schroniska dla nieletnich, młodzieżowe ośrodki wychowawcze oraz ośrodki obserwacyjne, zatrudniające wyspecjalizowaną kadrę. Ponadto rozwinęła się strategia współpracy i komunikacji międzyinstytucjonalnej usprawniającej wymianę informacji o nieletnim oraz wielowymiarowy proces diagnostyczny (por. Stańdo-Kawecka, 2007; Veillard-Cybulsky, 1968; Walczak-Żochowska, 1988). Silnie rozwijająca się idea modelu opiekuńczego przetrwała do lat 70. XX wieku. Pomimo nadrzędnego celu, jaki mu towarzyszył i oparciu się na interesie dziecka, okazywało się, że nieletni pochodzący z lepiej sytuowanych rodzin doświadczali łagodniejszych sankcji. Przeciwnicy tego modelu nie godzili się z jego paternalistycznym charakterem, który narzucał traktowanie nieletniego jako osoby niezdolnej do samostanowienia (Stańdo-Kawecka, 2007).

Nadchodzącym zmianom towarzyszył zwrot w myśleniu o istocie resocjalizacji. Robert Martinson wraz z zespołem (1979) na podstawie dogłębnych analiz licznych programów resocjalizacyjnych wysnuli wniosek, że wdrażane oddziaływania w instytucjach są nieskuteczne, ale kosztowne. Opublikowany raport Martinsona dał początek ruchowi nazywanemu „nic nie działa”, który postulował zaostrzenie kar wobec dorosłych i nieletnich nieprzestrzegających norm prawnych. Dostrzeżony rozwój konformizmu, bezwzględnej władzy sędziego nad losami dziecka oraz przekonanie o nieefektywności proponowanych oddziaływań (*nothing works*) sprzyjały rozwojowi opracowanej przez Andrew Hirscha koncepcji kary zasłużonej (1976).

W myśl precyzyjnie określonych zasad dotyczących postępowania z nieletnim kara miała pełnić dwie funkcje: odstraszać oraz uniemożliwiać popełnienie czynu zabronionego (Hirsch, 1976).

Współcześnie, pomimo długoletniej tradycji modelu opiekuńczego, Stany Zjednoczone wpisują się w założenia modelu kontroli kryminalnej, traktowanego jako najbardziej rygorystyczny, restrykcyjny oraz punitwny sposób postępowania z nieletnimi (zob. Stańdo-Kawecka, 2007; Włodarczyk-Madejska, 2019). W latach 70. minionego wieku oprócz modelu opiekuńczego oraz sprawiedliwości karnej zaczyna rozwijać się trzeci sposób postępowania z nieletnimi, oparty na sprawiedliwości naprawczej. Zapoczątkowane przemiany w amerykańskim systemie zyskały popularność w Europie w latach 90. XX wieku. Rewolucyjny ówczesnie model postulował wdrożenie postępowania mediacyjnego w sprawach nieletnich oraz instytucji naprawczych. Oparty był na założeniu, że należy dążyć do równoważenia potrzeb oraz zapobiegania demoralizacji i przestępczości młodzieży, zachowując przy tym równowagę między oczekiwaniami sprawcy, ofiary oraz społeczności (Stańdo-Kawecka, 2007; Lewicka-Zelent, 2015).

W nowym tysiącleciu Josine Junger-Tas (2006) zwróciła uwagę na konsekwencje przemian w obrębie polityki karnej kształtowanej pod wpływem neoklasycznego podejścia do przestępczości i jej zapobiegania. Przede wszystkim w myśl tego podejścia sprawca jest uznany za dysponującego wolną wolą, a niesprzyjające czynniki natury biopsychologicznej oraz środowiskowej nie są traktowane jako determinanty na rzecz indywidualnego traktowania sprawcy. Skupienie się na odpowiedzialności człowieka za swoje czyny jest konsekwencją eksponowania podczas postępowania sądowego popełnionego przestępstwa, a nie człowieka będącego sprawcą. W rezultacie orzeczona kara odbywa się kosztem racjonalnej resocjalizacji. Prawa procesowe nieletnich zostają zunifikowane i ujednolicone z procedurami stosowanymi wobec dorosłych. Konsekwencją takich poczynań natury formalno-prawnej jest zredukowanie różnic między wymiarem sprawiedliwości dla nieletnich a systemem wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych (Junger-Tas 2006).

Radykalne zmiany w ustawodawstwie stały się pretekstem do dyskusji na temat zaostrzenia procedur działania wobec dzieci i młodzieży. Niepokojące nastroje oraz kryzys wiary w resocjalizację przyniosły istotne zmiany w podejściu do przestępczości nieletnich nie tylko w Stanach Zjednoczonych. Podkreśla się, że kraje europejskie także doświadczyły załamania ideologii myśli resocjalizacyjnej. W połowie lat 70. XX wieku w krajach skandynawskich zrezygnowano z sankcji karnych o nieokreślonym czasie trwania oraz wycofano się z utrzymywania więzień dla nieletnich. Ponadto siła wpływów neoklasycznego modelu odcisnęła swoje piętno na ustawodawstwie oraz „umacnianiu

standardów moralnych przez publiczne wyrażenie dezaprobaty dla zachowań zabronionych prawem karnym. Przy takim ujęciu prewencji ogólnej, celem karania nie jest kształtowanie posłuszeństwa wobec prawa ze strachu przed groźącą karą, a wpływanie na system wartości i przekonań moralnych jednostki” (Stańdo-Kawecka, 2007, s. 227).

W Wielkiej Brytanii w okresie ogólnie trwających tendencji do zaostrzania kar w latach 90. XX wieku na mocy hasła „brak tolerancji dla przestępczości, brak tolerancji dla powodu przestępczości” nastąpiły diametralne zmiany w podejściu do dzieci i młodzieży w kontekście kary oraz wychowania resocjalizacyjnego (Loveday, 1999). Zreformowany system angielski odwoływał się do koncepcji „trzech R”: *restitution*, *responsibility*, *reintegration* – restytucji, odpowiedzialności oraz reintegracji. W związku z tym stworzono dodatkowe instytucje wychowawcze i resocjalizacyjne oraz specjalistyczny ośrodek zamknięty dla nieletnich recydywistów w wieku 12–14 lat. Wprowadzono możliwość pozbawiania wolności dzieci w wieku 10–13 lat skazanych za poważne przestępstwa oraz położono nacisk na wczesną interwencję, a także odpowiedzialność młodocianych i ich rodzin. Należy podkreślić, że angielski wymiar sprawiedliwości wobec nieletnich jest silnie rozbudowany. Oprócz tradycyjnych rozwiązań współistnieją tam instytucje charakterystyczne wyłącznie dla tego systemu (Barczykowska, 2015).

Przyglądając się wydarzeniom historycznym towarzyszącym przemianom w zakresie postępowania wobec dzieci i młodzieży dostrzega się, że współczesne schematy oraz wzorce charakterystyczne dla danego kraju różnią się od siebie w zakresie sposobu definiowania odpowiedzialności nieletniego, roli sądu oraz pozasądowych rozwiązań w instytucjonalnym systemie oddziaływania. Pod wpływem zmian o charakterze społeczno-ekonomicznym, kulturowym, naukowym oraz technologicznym każdy kraj przyjmuje szereg strategii zaradczych oraz taktyk reagowania wobec dzieci i młodzieży nieprzestrzegających norm obowiązujących w danym społeczeństwie (zob. Buczkowski, 2018; Stańdo-Kawecka, 2007; Szczepanik, Jaros, Staniaszek, 2018). „Modele te akcentują lub łączą i równoważą znaczenie wielu elementów reakcji kontroli społecznej wobec niepożądanych zachowań nieletnich. Na jednym biegunie znajdują się strategie, które kierują się zasadą minimalnej interwencji formalnej oraz nie posługują się kategorią odpowiedzialności prawnej za czyny karalne w odniesieniu do nieletnich, na przeciwnym mamy do czynienia z traktowaniem nieletnich na podobnych warunkach jak dorosłych” (Szczepanik, Jaros, Staniaszek, 2018, s. 64).

Zdając sobie sprawę z wielości modeli oraz licznych prób kategoryzacji podejść, zaprezentuję dwie typologie opracowane przez Ineke Pruin (2011) oraz Friedera Dünkela (2011), które z jednej strony czerpią z dorobku klasyków i koncepcji osadzonych w tradycji prawa karnego, a z drugiej odpowiadają na potrzeby zmieniającego się społeczeństwa, uwspółcześniając klasyfikacje wzbogaceniem ich o nowe standardy międzynarodowe oraz kierunki rozwoju resocjalizacji i postępowania wobec nieletnich.

Pruin (2011) wymienia następujące wymiary modelu sprawiedliwości: model opiekuńczy (*welfare model*), model sprawiedliwościowy/jurydyczny (*justice model*), model uczestnictwa (*participatory model*), zmodyfikowany model sprawiedliwościowy (*modified justice model*), model kontroli kryminalnej (*crime control model*) oraz model korporacyjny (*corporatist model*).

Pierwszy z wyszczególnionych modeli, **opiekuńczy**, opiera się na instytucjonalnym wymiarze oddziaływań wobec nieletnich. Głównym zadaniem instytucji państwowych jest pomoc oraz resocjalizacja za pośrednictwem interwencji i środków wychowawczych. Unika się stosowania środków karnych na rzecz sankcji nieoznaczonych. Podobnie jak model jurydyczny rozwijający się w I połowie XX wieku, model opiekuńczy stanowił pierwowzór obecnych podejść. Nieletniego uznaje się w nim za osobę wymagającą pomocy, wsparcia oraz ochrony przed niekorzystnymi wpływami środowiskowymi, które warunkują podejmowane przez nieletniego czyny niezgodne z obowiązującymi normami prawnymi (zob. Stańdo-Kawecka, 2007; Staniaszek, 2013).

Jednym z najistotniejszych założeń modelu opiekuńczego jest działanie w najlepszym interesie nieletniego oparte na pomocy, wychowaniu, opiece i terapii. Stosowanie tych środków jest zależne od trzech zasad: indywidualizacji, modyfikacji odpowiadających potrzebom nieletniego oraz nieokreślenie środka w czasie. W związku z przyjęciem, że system karny dla dorosłych mógłby być szkodliwy dla dzieci i młodzieży, postępowanie wobec nieletnich ma raczej charakter nieformalny, oparty na procedurze opiekuńczej aniżeli karnej (Stańdo-Kawecka, 2007).

Niedostosowanie społeczne rozumiane jest jako proces, którego efekt końcowy stanowi popełniony czyn, dlatego za niezwykle istotne w modelu opiekuńczym uważa się podkreślanie roli wczesnej interwencji. Uzasadnienie tego założenia można odnaleźć w koncepcjach dziecka potrzebującego opieki lub dziecka w niebezpieczeństwie (Pruin, 2011), mających na celu ochronę nieletniego. W rezultacie reakcje instytucji państwowych na przestępstwo lub zachowania dewiacyjne mają charakter wychowawczy, ich celem są trafna i rzetelna diagnoza, edukacja, leczenie, a także

specjalistyczne działania metodyczne podejmowane przez pracowników socjalnych, psychologów oraz pedagogów. Program resocjalizacyjny jest oparty na potrzebach oraz możliwościach podopiecznych. Warto podkreślić, że model opiekuńczy wyklucza podmiotowość nieletniego, nadając mu status przedmiotowego odbiorcy podjętych decyzji oraz działań mających na celu jego dobro oraz bezpieczeństwo (zob. Pruin, 2011; Włodarczyk-Madejska, 2019; Staniaszek, 2013; Stańdo-Kawecka, 1998; 2007; Kusztal, 2002). Obecnie taki model preferują Polska, Bułgaria oraz Belgia (Kusztal, 2011).

Założenia **modelu sprawiedliwościowego/jurydycznego** są osadzone w tradycji klasycznej szkoły prawa karnego, w której nieletni jest traktowany jako osoba nie do końca ukształtowana pod względem rozwoju moralnego oraz psychicznego. Istotnym czynnikiem jest wiek odpowiedzialności karnej, ponieważ starsi wiekowo nieletni są definiowani jako osoby działające świadomie, a popełnione przez nich czyny uznaje się za efekty racjonalnych decyzji. Dlatego od nieletnich oczekuje się brania odpowiedzialności za swoje zachowanie i ponoszenia jego konsekwencji (Cavadino, Dignan, 2009; McAra, 2010; Stańdo-Kawecka, 2007; 2008).

W rezultacie reakcja kontroli społecznej nie bierze pod uwagę potrzeb nieletniego oraz niekorzystnych uwarunkowań środowiskowych, ponieważ celem reakcji jest ukaranie i odstraszenie (Stańdo-Kawecka, 2007). Stosowane sankcje wobec dzieci i młodzieży są tożsame z katalogiem kar orzekanych wobec dorosłych. Sformalizowany charakter postępowania wobec nieletnich gwarantuje prawa procesowe mające na celu ochronę nieletniego przed ewentualnymi nadużyciami sądu. Gwarancje procesowe opierają się między innymi na prawie nieletniego do obrońcy, sprawiedliwego i bezstronnego procesu, prawie do przesłuchania świadków oraz bycia uznawanym za niewinnego do chwili udowodnienia winy (Dignan, 2006).

Istotą modelu jurydycznego sprawiedliwościowego/jurydycznego są środki wychowawcze, kara natomiast, która powinna być proporcjonalna do popełnionego czynu, jest ostatecznością. Kierując się najlepszym interesem dziecka, unika się podejmowania długoterminowych interwencji. Ważną rolę w postępowaniu wobec nieletnich odgrywają organy ścigania oraz sądy i służby pomocnicze (McAra 2010). Omawiany model dominuje między innymi we Włoszech, w krajach skandynawskich, Stanach Zjednoczonych (po latach 70.XX wieku), Rosji, Niemczech oraz Argentynie (Kusztal, 2011; Cavadino, Dignan, 2006).

Model uczestnictwa, nazywany inaczej modelem ograniczonej interwencji, kwestionuje koherencje między uwarunkowaniami środowiskowymi a przestępczością nieletnich oraz traktowanie resocjalizacji jako pewnej formy leczenia z przestępczości. Należy podkreślić, że model uczestnictwa opiera się na teorii naznaczenia społecznego (*labelling theory*), która wskazuje na negatywne konsekwencje wywołane przypisywaniem człowiekowi etykiety przestępcy, dewianta. Do szczególnych skutków doświadczania etykietyzowania zalicza się problemy natury moralnej oraz egzystencjalnej, przeorganizowanie ról społecznych oraz postaw wobec siebie, a także zmianę struktury psychicznej człowieka, będące efektem pozbawienia możliwości pełnienia konwencjonalnych ról, a w konsekwencji utraty pracy lub pozycji w grupie (Błachut, Gaberle, Krajewski, 2000; Goffman, 2005; Cavadino, Dignan, 2009; Becker, 2020; Chomczyński, 2012).

Głównym założeniem modelu uczestnictwa jest zasada „minimum interwencji” wyrażająca się minimalizowaniem kontroli formalnej oraz ograniczeniem orzekania sankcji izolacyjnych wobec osób nieletnich. Model uczestnictwa odegrał wyjątkową rolę w rozwoju strategii „trzy D”: są to *diversion*, czyli zawracanie nieletnich z formalnej ścieżki postępowania sądowego, dezinstytucjonalizacja oraz dekryminalizacja. Powyższa koncepcja zakłada popularyzację stosowania wobec nieletnich alternatywnych rozwiązań, ograniczając tym samym rozpowszechnienie sankcji izolacyjnej. W ramach tej strategii promuje się rozszerzenie zakresu spraw, w których można byłoby zastosować postępowanie nieformalne, np. upomnienie przez policję oraz odstąpienie od ścigania drobnych przestępstw. Celem koncepcji „trzy D” była depenalizacja, prowadząca do przekazywania spraw nieletnich instytucjom wychowawczym oraz organom pomocy społecznej działającym w środowisku lokalnym. W modelu uczestnictwa reakcja karna rozumiana jest jako niezbędne uzupełnienie katalogu środków wychowawczych (Kusztal, 2011; Stańdo-Kawecka, 2007; Włodarczyk-Madejska, 2019).

Należy wspomnieć, że omawiane podejście przeciwstawia się bezkrytycznemu korzystaniu z zasobów instytucji pomocowych, które są ważne, ale mogą stanowić potencjalne zagrożenia i okazać się szkodliwe dla nieletniego. Dla tego modelu charakterystyczny jest mechanizm *gate-keeping*, mający za zadanie ochronę nieletniego przed skierowaniem sprawy na formalną drogę sądową lub orzeczeniem aresztowania (Cavadino, Dignan, 2009).

Powyższe podejście jest charakterystyczne między innymi dla Szkocji, Japonii, Anglii, Walii, Chin oraz Macedonii Północnej (Kusztal, 2011; Pruin, 2011; Cavadino, Dignan, 2009).

Zmodyfikowany **model sprawiedliwościowy** podkreśla potrzebę zachowania równowagi między odpowiedzialnością nieletniego za popełniony czyn, ochroną społeczeństwa a stosowanymi środkami wychowawczymi, które są wyrazem reakcji społecznej. Podjęcie decyzji o wyborze środka działania jest zależne od możliwości nieletniego oraz jego szczególnych potrzeb wychowawczych, opiekuńczych oraz edukacyjnych.

Obecnie ten model jest popularny w Kanadzie, Niemczech oraz Holandii (Hoge, 2009).

Model kontroli kryminalnej jest oparty na karaniu oraz izolowaniu nieletnich. Najistotniejszą funkcją postępowania karnego jest szeroko rozumiana represja wobec przestępczości (Hoge, 2018). Aby zabezpieczyć społeczeństwo przed zaburzeniem porządku publicznego, w modelu kontroli kryminalnej szczególną uwagę zwraca się na efektywność wymiaru sprawiedliwości. Skuteczny wymiar sprawiedliwości eliminuje z czynnego udziału w życiu społecznym tych, którzy popełnili przestępstwo, poprzez ich zatrzymanie oraz skazanie. Celem nadrzędnym omawianego modelu jest dobro i bezpieczeństwo obywateli, ochrona państwa oraz przeciwdziałanie przyszłej wiktymizacji (McAra, 2010). Efektem takich założeń są surowe sankcje oraz bezwzględnie egzekwowane prawo. Lesley McAra (2010, s. 291) podkreśla, że w modelu kontroli kryminalnej „przestępcy stają się towarem podlegającym ocenie, pakowaniu, a następnie magazynowaniu”. W stosunku do nieletnich również kładzie się nacisk na proces karny, a także podejście punitywne (zob. Pruin, 2011; Kusztal, 2011). Model ten preferują Stany Zjednoczone, Węgry, Nigeria oraz Szwajcaria (zob. Kusztal, 2011).

Model korporacyjny, nazywany również podejściem wieloagencyjnym, stanowi przykład wykorzystania sprawiedliwości naprawczej na etapie wykonywania orzeczonego środka (Klaus, 2009). Nieletni jest tutaj postrzegany jako jednostka niezsocjalizowana, wymagająca systemowej interwencji, możliwej dzięki sieci współpracy międzyinstytucjonalnej. Dzięki specjalnym zespołom istnieje możliwość wypracowania optymalnych środków stosowanych wobec nieletniego. Kluczowe miejsce w tym modelu zajmują specjaliści wymiaru sprawiedliwości, między innymi: pracownicy socjalni, kuratorzy, policjanci, wychowawcy, pedagodzy, psychologowie.

Celem podejmowanych działań jest wyłączenie nieletniego z formalnego systemu postępowania sądowego oraz ograniczenie izolacji (Klaus, 2009). Wśród krajów

wpisujących się w założenia omawianego modelu są Anglia, Walia², Holandia, Egipt, Izrael, Barbados, Hongkong (Pruin, 2003).

Inną typologię przedstawia Dünkel (za: Kuształ, 2011), wyodrębniający modele: opiekuńczy, jurydyczno-sądowy, sprawiedliwości naprawczej, mieszany i neokorekcyjny. Model opiekuńczy oparty jest w tym ujęciu na wychowaniu oraz minimalizowaniu odpowiedzialności karnej nieletnich. Reakcje prawne na popełniony czyn nieletniego są stosowane w formie nieoznaczonej, a ich czas zależy od postępów resocjalizacji dziecka. Model jurydyczno-sądowy osadzony na zasadzie proporcjonalności reakcji prawnej do ciężaru popełnionego przestępstwa obliguje nieletniego do przejścia takiej samej procedury sądowej jak osoby dorosłe, a karę kryminalną stosuje się w sytuacji nieskuteczności wcześniejszych środków wychowawczych.

Model sprawiedliwości naprawczej jest skoncentrowany na wdrażaniu rozwiązań pozasądowych, a reintegracja społeczna nieletniego powinna się odbywać za pośrednictwem środków łączących sprawcę, społeczność oraz pokrzywdzonego, takich jak: mediacje, konferencje grupy rodzinnej oraz konferencje naprawcze mające na celu wzmocnienie relacji między członkami społeczności lokalnej. W tym ujęciu przestępstwo jest rozumiane jako konflikt natury interpersonalnej, który można rozwiązać dzięki relacjom społecznym, środki reagowania służą przywróceniu porządku oraz naprawieniu szkody (Lewicka-Zelent, 2015). Model mieszany, tj. opiekuńczo-jurydyczny z elementami podejścia zorientowanego na minimalną interwencję oraz elementami sprawiedliwości naprawczej, opiera się na unikaniu procesu karnego wobec nieletniego poprzez rozpowszechnianie reakcji nieformalnych pozasądowych. Celem nadrzędnym jest uchronienie nieletniego przed stygmatyzacją i jej konsekwencjami.

Ostatni model neokorekcyjny opiera się na szacowaniu ryzyka powrotu nieletniego do przestępczości. W myśl zasady odpowiedzialności (*responsibilization*) za popełniony czyn odpowiedzialność ponoszą zarówno nieletni, jak i jego opiekunowie prawni lub rodzice. Poza środkami wychowawczymi w wyjątkowych sytuacjach stosuje się sankcje izolacyjne.

² Anglia i Walia zostały wymienione również jako egzemplifikacje innych przedstawionych w opracowaniu modeli. Wynika to z różnych podejść autorów do tego typu kategoryzacji (zob. Włodarczyk-Madejska, 2019).

Celem nadrzędnym omawianego modelu jest podnoszenie efektywności oddziaływań systemowych poprzez stosowanie kontroli społecznej, odnoszącej się do koncepcji surowego traktowania (*law and order*) (zob. Kuształ, 2011; Dünkel, 2014).

Analiza historycznych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowań kształtowania się modeli postępowania wobec osób nieletnich prowadzi Barbarę Stańdo-Kawecką (2016) do konkluzji, że tworzyły się one pod wpływem dwóch głównych paradygmatów: opiekuńczego oraz sprawiedliwościowego. Współczesne podejścia są efektem rozwiązań kompromisowych, umiejętnie łączących założenia obydwu modeli.

Autorka (2007; 2016) podkreśla, że wraz z upływem lat wypracowane systemy są odporniejsze na krytykę, a podejmowane w ich zakresie oddziaływania odpowiadają obecnym potrzebom społeczności oraz są wyrazem rozwoju i przemian technologicznych, ekonomicznych, społecznych oraz kulturowych.

Międzynarodowe standardy postępowania wobec nieletnich

Pomimo wyraźnych różnic w preferencjach państw względem postępowania w sprawach nieletnich, punktem łączącym wszystkie istniejące modele są ujednolicone standardy międzynarodowe, w oparciu o które poszczególne kraje podejmują pracę nad założeniami oraz strategiami radzenia sobie z przestępczością wśród nieletnich. Powołane instytucje międzynarodowe za pośrednictwem rekomendacji oraz szeregu zaleceń starają się regulować kwestie dotyczące nieletnich. Do najważniejszych aktów prawnych dotyczących postępowania wobec nieletniego należą:

- Wytyczne Europejskiej Konwencji Praw Człowieka gwarantujące między innymi przestrzeganie praw oraz wolności. Wyrazem gwarancji jest m.in. prawo do prywatności, zachowywane poprzez wyłączenie jawności rozprawy lub odstąpienie od publicznego ogłoszenia orzeczenia sądu wydanego wobec młodocianego.
- Wzorcowe Reguły Minimum Narodów Zjednoczonych odnoszące się do wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich z 1985 r. – Reguły Pekinские (*United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice-Beijing Rules*). Podkreśla się w nich kwestie regulujące granicę wieku odpowiedzialności karnej, gwarancje przestrzegania praw i wolności, zasadę

dobra oraz najlepszego interesu dziecka, realizację celów wymiaru sprawiedliwości poprzez edukację oraz opiekę, odformalizowanie procesu postępowania wobec nieletniego oraz wdrożenia idei *diversion*, opartej na różnorodności środków wychowawczych, a także wprowadzaniu rozwiązań alternatywnych. Ponadto zwraca się uwagę na specjalistyczne przygotowanie osób (ekspertów) podejmujących współpracę z nieletnim. W obrębie państw powinny być tworzone osobne systemy postępowania w sprawach nieletnich dzięki ustanowieniu regulujących ich sytuację prawną odrębnych przepisów i zasad, należy także powoływać do życia organy oraz instytucje pełniące funkcję wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich. Rekomendując takie rozwiązanie zakłada się respektowanie potrzeb dzieci i młodzieży oraz społeczności.

- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych uwzględniający gwarancje praw i wolności, poruszający kwestie dotyczące reakcji na zachowania nieletniego z uwzględnieniem jego szczególnych potrzeb, wieku, osobowości. Podkreśla się zasadę proporcjonalności reakcji w stosunku zarówno do sprawcy, jak i przestępstwa, a także określa się warunki stosowania kary pozbawienia wolności jako środka ostatecznego. Zabrania się orzekania w stosunku do nieletnich kary śmierci oraz kary dożywotniego pozbawienia wolności.

- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 21 czerwca 2007 r. w sprawie przestępczości wśród nieletnich, roli kobiet, społeczeństwa oraz rodziny.

- Wytoczne Organizacji Narodów Zjednoczonych w sprawie zapobiegania przestępczości nieletnich z 1990 r. – Wskazania Rijadzkie. Zalecenia koncentrują uwagę na oddziaływaniach zorientowanych na nieletniego, któremu przyznaje się prawo do korzystania z rzetelnych programów oraz strategii służących rozwojowi, wspieraniu poczucia odpowiedzialności, kształtowaniu prawidłowych postaw i umiejętności społecznych, promowaniu zdrowego stylu życia oraz poczucia własnej wartości. Kompleksowe działania powinny mieć na celu pomoc w rozwijaniu potencjałów oraz mocnych stron nieletnich.

- Reguły Narodów Zjednoczonych dotyczące Ochrony Nieletnich Pozbawionych Wolności z 1990 r. podkreślają zasadę dobra oraz interesu dziecka, która powinna przyświecać podejmowanym działaniom. Reguły uwzględniają standardy sposobu reagowania na zachowania nieletniego oraz warunki stosowania kary

pozbawienia wolności, skrupulatnie określając zasady towarzyszące przyjęciu nieletniego do placówki, jego pobytu w niej oraz kwalifikacje zatrudnionej tam kadry specjalistów. Ponadto w Regułach NZ wprowadzono zapis obligujący instytucje resocjalizacyjne do poddania swojej pracy cyklicznym kontrolom zewnętrznym, mającym na celu ocenę jakości oddziaływań oraz oferty skierowanej na wsparcie i pomoc nieletnim (Staniaszek, 2013).

- Zalecenia Rady Europy dotyczące nowych sposobów zwalczania przestępczości nieletnich, a także określające rolę sądownictwa do spraw nieletnich z 2003 r. (zob. Stańdo-Kawecka, 2007/2008; Korcyl-Wolska, 2001; Kobes, 2011) wskazują, że naczelnym celem wymiaru sprawiedliwości oraz środków stosowanych w zakresie zwalczania przestępczości jest zapobieganie jej wśród nieletnich oraz minimalizowanie ryzyka ponownego wejścia przez nich w konflikt z prawem, resocjalizacja oraz reintegracja społeczna, a także zaspokojenie potrzeb pokrzywdzonych (Staniaszek, 2013). „Wymiar sprawiedliwości wobec nieletnich należy traktować jako jeden z elementów szerszej strategii lokalnego systemu zapobiegania przestępczości nieletnich, który uwzględnia rodzinę, szkołę, sąsiedztwo i kontekst grupy rówieśniczej. Sankcje i środki zastosowane wobec nieletnich powinny opierać się na sprawiedliwości naprawczej” (Staniaszek, 2013, s. 227). Podkreśla się, że w przypadku konieczności umieszczenia nieletniego w placówce o charakterze resocjalizacyjnym standardem powinno być zagwarantowanie mu opieki, terapii, wychowania, edukacji oraz wielowymiarowego wdrażania do samodzielności. Reintegracja i readaptacja społeczna powinny mieć charakter etapowy, a zadania realizowane w ramach programów resocjalizacyjnych powinny być przemyślane i oparte na rzetelnej diagnozie.

- Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie zapobiegania przestępczości wśród nieletnich, sposobów postępowania oraz roli wymiaru sprawiedliwości wobec dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej z 2006 r.

- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne NZ 20.11.1989 r. jest jednym z najważniejszych dokumentów kompleksowo regulujących prawną sytuację dzieci i młodzieży. Konwencja uwzględnia szereg

reguł dotyczących przebiegu postępowania wobec nieletniego, gwarantując między innymi: dostęp do informacji o postawionych zarzutach, rozpatrzenie sprawy przez bezstronną, niezawisłą władzę lub organ sądowy w krótkim czasie, zapewnienie możliwości skorzystania z pomocy w przygotowaniu strategii obrony, niestosowanie przymusu oraz prawo do odwołania od orzeczenia sądu. Ponadto KPD uwzględnia zasadę domniemania niewinności nieletniego oraz ustanowienie minimalnej granicy wieku, poniżej której dzieci będą traktowane jako niezdolne do świadomego naruszenia prawa. Dzieciom i młodzieży należą się pełne prawa procesowe oraz poszanowanie praw człowieka.

W postępowaniu należy kierować się zasadą dobra dziecka oraz zasadą proporcjonalnego działania przy podjęciu decyzji o wyborze odpowiednich środków reakcji. Potencjalnymi środkami stosowanymi wobec nieletnich są między innymi: nadzór kuratora, probacja, umieszczenie w rodzinie zastępczej. Konwencja Praw Dziecka podkreśla znaczenie prawnego oraz arbitralnego postępowania w toku orzekania o pozbawieniu wolności (zob. Wolny, Wiśniewska, 2014; Włodarczyk-Madejska, 2019). „Zgodnie z Komentarzami Ogólnymi nr 10 (2007), które należy traktować jako oficjalną interpretację Konwencji, prawo krajowe powinno przewidywać odpowiednie środki umożliwiające traktowanie dzieci w toku prowadzonego przeciwko nim postępowania sądowego w sposób właściwy dla ich dobrego samopoczucia i proporcjonalne do okoliczności popełnionego czynu” (Wolny, Wiśniewska, 2014, s. 14).

- Europejskie reguły wykonywania sankcji i środków orzeczonych wobec nieletnich sprawców czynów karalnych (2008) uwzględniły zapis o potrzebie tworzenia zróżnicowanego systemu instytucji/zakładów. Architektura tych miejsc powinna sprzyjać zasadzie indywidualizacji oraz potrzebom nieletnich. Wybór instytucji powinien być zależny od odległości miejsca zamieszkania nieletniego, co ma na celu ułatwienie mu kontaktów z bliskimi, a także zaangażowania w życie społeczności lokalnej. Osoby nieletnie powinny być kierowane do instytucji o niskich progach zabezpieczenia, a także mieć możliwość uczestniczenia w regularnych spotkaniach z rodziną i bliskimi oraz prawo do udziału w życiu instytucji i współdecydowaniu o nim. Takie rozwiązania sprzyjają skutecznej resocjalizacji oraz readaptacji. Działania pomocowe zorientowane na nieletniego

nie powinny kończyć się na etapie opuszczania instytucji. Zapewnienie ciągłości czynności opiekuńczych wzmacnia w nieletnim poczucie własnej wartości, ułatwiając mu radzenie sobie w warunkach wolnościowych.

- Rekomendacje Komitetu Ministrów Rady Europy państw członkowskich nr R (87) 20 w sprawie społecznych reakcji na przestępczość nieletnich. Zalecenia zostały przyjęte przez Komitet Ministrów 17.09.1987 r. Podstawowymi założeniami było wzmocnienie prawnej pozycji nieletniego podczas postępowania za pośrednictwem zasady domniemania niewinności, prawa do obrony oraz pomocy obrońcy, prawa do obecności i zaangażowania rodziców lub opiekunów prawnych, prawa do przesłuchania świadków, prawa do opinii innego rzeczoznawcy, prawa do wypowiedzania się i głoszenia swojej opinii, prawa do apelacji oraz wnioskowania o rewizję orzeczonych środków, prawa do poszanowania życia prywatnego nieletnich.

Warto wspomnieć, że w 2003 roku została powołana fundacja *The International Juvenile Justice Observatory* (Międzynarodowe Obserwatorium Wymiaru Sprawiedliwości dla Nieletnich), której nadrzędnym celem jest stworzenie specjalnej międzynarodowej platformy online służącej wymianie doświadczeń, podejmowaniu dyskusji oraz refleksji. Miejsce wirtualnych spotkań ma służyć wszystkim specjalistom podejmującym pracę z nieletnim (Staniaszek, 2013).

W 2008 roku dodatkowo powstało *The European Juvenile Justice Observatory* (Europejskie Obserwatorium Wymiaru Sprawiedliwości dla Nieletnich). Celem działań podejmowanych w EJJO jest ulepszanie wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich, a także rozpowszechnianie współpracy pomiędzy uczelniami, organizacjami pozarządowymi, jednostkami administracyjnymi, przedstawicielami instytucji o charakterze resocjalizacyjnym, sprzyjającej rozwojowi dobrych praktyk (Staniaszek, 2013).

Efektem licznych debat, konferencji oraz dyskusji, podejmowanych przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych na arenie międzynarodowej, są akty prawne tworzone z myślą o poszanowaniu praw człowieka oraz jego wolności, szczególnie jeżeli chodzi o osoby nieletnie, narażone na doświadczanie niekorzystnych warunków środowiskowych oraz poważne zaniedbania. Regulacje umieszczone w międzynarodowych aktach prawnych mają na celu wytyczanie pewnych standardów

postępowania wobec osób nieletnich. Elastyczny charakter zaleceń umożliwia stosowanie ich w ramach różnych modeli wymiaru sprawiedliwości. Przykładem jest katalog środków wychowawczych lub uzależnienie granicy wieku nieletniego od wewnętrznych ustaleń ustawodawczych danego kraju.

1.1.2 Charakterystyka polskiego modelu postępowania w sprawie nieletnich

Polski model postępowania wobec nieletnich sprawców jest oparty na długoletniej tradycji oraz dawno przyjętych rozwiązaniach strategicznych. Od czasów starożytności byli oni traktowani łagodniej niż dorośli przestępcy. Choć zmieniały się uwarunkowania i okoliczności postępowania, stosowano wobec nieletnich łagodniejsze sankcje niż wobec dorosłych, nie dostrzegano jednak konieczności izolowania nieletnich od dorosłych sprawców.

W czasach średniowiecznych wiek odpowiedzialności karnej wahał się od 14 lat dla dziewcząt do 15 dla chłopców. Polskę wyróżniało odstępianie od kary śmierci w stosunku do dzieci na rzecz kary cielesnej (Bojarski, 2007/2008). Do XVIII wieku nie został utworzony osobny system postępowania wobec dzieci i młodzieży. W XIX wieku na ziemiach polskich obowiązywały różne uregulowania, które wzajemnie się nie zazębiały. Zgodnie z kodeksem karzącym z 1818 r. dzieci poniżej 12. roku życia podlegały karom domowym, dopiero 15-latkowie mogli ponieść karną odpowiedzialność. Aż do osiągnięcia przez sprawców 18. Roku życia ich niewielkie przewinienia rozpatrywano przez pryzmat kar domowych. Dodatkowo były powołane domy poprawy dla nieletnich, które zobowiązywały ich do darmowej pracy, noszenia kajdan oraz specjalnego uniformu. Nieletni nie byli izolowani od dorosłych przestępców (zob. Bojarski, 2007/2008; Klaus, 2009).

Dopiero w XIX wieku można dostrzec widoczne zmiany w podejściu do nieletnich na terenie Polski. Zmiany wywołane rozwojem nauk społecznych, humanistycznych, biologicznych oraz medycznych doprowadziły do próby stworzenia odrębnego wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich oraz powołania specjalnych ośrodków umożliwiających separację nieletnich od dorosłych przestępców. Przykładem takiego rozwiązania była osada rolniczo-rzemieślnicza w Studzieńcu zorientowana na wsparcie zaniedbanych, zdemoralizowanych oraz porzuconych nieletnich (Bojarski, 2007/2008).

Kolejnym krokiem w stronę rozwoju europejskiego wymiaru sprawiedliwości było powstawanie odrębnych sądów dla nieletnich. Niestety ówczesna sytuacja polityczna Polski zahamowała pracę nad budową osobnego systemu dla dzieci i młodzieży. Obowiązujące na ziemiach polskich kodeksy karne państw zaborczych nie sprzyjały osobom nieletnim. Nie były spójne w kwestii ponoszenia przez nie odpowiedzialności. Ponadto wprowadziły trzy kategorie osób nieletnich: najmłodszych (nie ponoszących odpowiedzialności), pośrednich najmłodszych (ponoszących odpowiedzialność, ale karanych łagodniej niż dorośli) oraz najstarszych nieletnich (odpowiadających za popełniony czyn na takich samych zasadach jak osoby dorosłe, przy czym istniała możliwość złagodzenia sankcji) (Stańdo-Kawecka, 2007).

Początek prac nad odrębnym systemem dla nieletnich datuje się na okres I wojny światowej. Prekursorski projekt stworzenia sądownictwa dla osób nieletnich powstał w 1915 roku, powołano pierwsze sądy obywatelskie. Podczas obrad Sądu Głównego zwrócono uwagę na potrzebę powołania instytucji pomocniczych, mających na celu wsparcie systemu (Mogilnicki, 1925; Włodarczyk-Madejska, 2019; Klaus, 2009). Niestety, rozpoczęcie I wojny światowej sparaliżowało wszelkie starania o dobro nieletnich.

Pomimo wielu trudności i nieudanych prób podjęto kolejne działania w 1919 roku, po odzyskaniu niepodległości: na mocy Dekretu Naczelnika Państwa miały być powołane do życia sądy pokoju zajmujące się sprawami nieletnich. Do głównych zadań sądów dla nieletnich należało rozpatrywanie spraw osób, które nie ukończyły 17. roku życia, oraz dorosłych, którzy dopuścili się przestępstwa wobec nieletniego. Rozporządzenia ministra sprawiedliwości z 1919 roku regulowały sposób pracy sądownictwa dla dzieci i młodzieży oraz określały cele i zasady postępowania z nimi. Mając na względzie specyfikę tych spraw oraz rosnącą przestępczość wśród młodych osób, powołano wykwalifikowanych sędziów (Veillard-Cybulsky, 1980; Stańdo-Kawecka, 2007; Klaus, 2009).

Wiodącą zasadą było wychowanie nieletniego oraz podejmowanie wobec niego działań resocjalizacyjnych przy jednoczesnym izolowaniu go od szkodliwych/niesprzyjających czynników środowiskowych. W trakcie postępowania sędziowie powinni byli wziąć pod uwagę wiek, potrzeby oraz rozwój nieletniego w celu orzeczenia najlepszego rozwiązania. Podkreślono znaczenie diagnozy oraz powołano na mocy dekretu pierwsze organy pomocnicze w postaci opiekunów sądowych

(Mogilnicki, 1925). Problemy finansowe w okresie międzywojnia uniemożliwiły kontynuację prac nad postępowaniem w sprawach nieletnich.

Przełomowym momentem w historii kształtowania się prawa karnego dla osób nieletnich było powstanie projektu ustawy o sądach dla nieletnich opracowanego przez Wydział Karny Komisji Kodyfikacji Rzeczypospolitej Polskiej w 1921 roku. Pomimo, że projekt nie został skierowany do rozpatrzenia przez sejm, miał symboliczne znaczenie dla dalszych działań na rzecz dzieci i młodzieży. Przedstawiano w nim postulaty modelu opiekuńczego, rekomendowano konieczność redefinicji pojęcia kary oraz wdrożenie środków wychowawczych i poprawczych. Ponadto projekt zakładał powołanie organów pomocniczych sądów, tj. towarzystwa patronatu nad nieletnimi i kuratorów. Projekt osadzał się na koncepcji „dziecka w niebezpieczeństwie”. Odstąpiono od tezy, że rodzina jest najlepszym środowiskiem dla rozwoju dziecka i nie powinno się w nią ingerować. Niektóre z zaproponowanych w projekcie rozwiązań zostały zaakceptowane i przyjęte w Kodeksie Karnym z 1932 roku oraz Kodeksie postępowania karnego i prawie o ustroju sądów powszechnych z 1928 roku (Klaus, 2009; Korcyl-Wolska, 2015).

Violetta Konarska-Wrzosek (2013) podkreśla, że sposób postępowania z osobami nieletnimi w kodeksie z 1932 roku był innowacyjnym rozwiązaniem, ponieważ ustawodawca wskazywał, iż w procesie orzekania środka wychowawczego lub poprawczego należy wziąć pod uwagę okoliczności popełnionego czynu, warunki środowiskowe nieletniego oraz jego charakter³. Ponadto umieszczony w Kodeksie rozdział o postępowaniu z nieletnimi zapoczątkował wyodrębnianie się prawa karnego nieletnich z prawa karnego dorosłych. W Kodeksie wprowadzono dwutorowy system podejścia do nieletnich: oddzielono reakcje na popełnienie czynu zabronionego przez prawo karne od środków wychowania oraz opieki zastosowanych wobec nieletnich dopuszczających się innego rodzaju nagannych zachowań. Zapoczątkowano dyskusję nad granicą wieku definiującą nieletniego. Kodeks przyjął trzy kategorie nieletnich. Przede wszystkim osoby, które nie ukończyły 13. roku życia oraz nieletni w wieku 13–16 lat, dopuszczający się czynów zabronionych, ale działający bez ich rozeznania, byli wyłączeni z odpowiedzialności karnej. Wobec tych drugich istniała możliwość zastosowania środków wychowawczych w postaci upomnienia, dozoru rodziców lub kuratora oraz umieszczenia w zakładzie wychowawczym. Nieletni działający

³ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z 11 lipca 1932 roku – Kodeks Karny (DzU z 1932 r., nr 60, poz. 571, z późn. zm.).

z rozeznaniem znaczenia czynu ponosili odpowiedzialność względną. Najsurowszym środkiem wychowawczym był zakład poprawczy. Pełna odpowiedzialność karna była przypisywana osobom w przedziale wiekowym 17–21 (Stańdo-Kawecka, 2007).

Juliusz Makrewicz (1938), będący jednym z twórców Kodeksu podkreślał, że stosowane w postępowaniu środki wychowawcze nie miały na celu wymierzenia kary, a wyrównanie zaniedbań wychowawczych, które przyczyniły się do nieprzystosowania społecznego nieletniego. Postępowanie w sprawach nieletnich do czasu uchwalenia ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich regulował Kodeks postępowania karnego z 1928 roku, który był wielokrotnie nowelizowany. Dopuszczał zastosowanie trzech typów środków wychowawczych: dozór rodziców, dozór opiekuna lub kuratora, a także umieszczenie w schronisku dla nieletnich (Korcyl-Wolska, 2015).

Znamienne jest to, że w okresie międzywojennym model postępowania w sprawach nieletnich szybko się rozwijał i zmieniał swój kształt pod wpływem wielu postulatów oraz projektów. Pomimo perturbacji, doświadczanego kryzysu oraz przemian społeczno-politycznych udoskonalał się aparat działający na rzecz dzieci i młodzieży.

Początkowe dyskusje na temat nieletnich były włączone do rozważań nad nowym Kodeksem karnym, w 1959 r. natomiast wystąpiono z inicjatywą tworzenia odrębnych ustaw dotyczących nieletnich. Ciągnięcie się pracy nad ostatecznym wyglądem ustawy przez wiele lat wynikało z braku porozumienia co do jednej wiodącej koncepcji. W latach 1950–1956 dominował represyjny stosunek do nieletnich, w latach 1968–1979 preferowano podejście ochronno-wychowawcze. Efektem wieloletnich dyskusji oraz debat był projekt ustawy o zapobieganiu i zwalczaniu demoralizacji i przestępczości nieletnich z 1968 roku, w którym zaakcentowano podejście opiekuńczo-wychowawcze, a także naprawcze. W ramach projektu miała być powołana komisja do spraw dzieci i młodzieży, opierająca swoje działania na dwóch obszarach: koordynowaniu pracy organów, organizacji oraz instytucji zajmujących się ochroną młodzieży przed nieprzystosowaniem społecznym, a także realizowaniu indywidualnych spraw nieletnich. Komisje miały uprawnienia do stosowania środków wychowawczych w stosunku do nieletnich, co do których dostrzeżono przesłanki świadczące o demoralizacji lub zagrożeniu nią oraz nieletnich, którzy popełnili czyn zabroniony przed ukończeniem 13. roku życia. W rezultacie sądy miały zajmować się głównie sprawami o przestępstwa popełnione po ukończeniu przez sprawcę 13 lat oraz sprawami o wykroczenia popełnione po osiągnięciu wskazanego wieku (Zieliński, 1969; Zabrodzka, 1956).

Jednocześnie w projekcie zaproponowano szerszy katalog środków wychowawczych oraz wyeliminowano działanie z rozeznaniem jako główne kryterium orzekania określonego środka wychowawczego. Środek poprawczy miał być orzekany w sytuacji nieskuteczności wcześniej stosowanych rozwiązań lub wysokiego stopnia demoralizacji nieletniego. Projekt ustawy postulował odformalizowanie oraz uelastycznienie sposobu postępowania wobec nieletnich. Kodeks karny z 1969 roku wprowadził dodatkową kategorię nieletnich, którzy ukończywszy 16 lat dopuścili się określonego czynu, m.in. zbrodni zgwałcenia, zbrodni przeciwko życiu lub rozboju. Sprawy te rozpoznawał sąd karny, a nieletni odpowiadali na zasadach ogólnych. Stosowano wobec nich przepisy Kodeksu karnego z 1932 roku oraz Kodeksu postępowania karnego z 1928 roku (Zieliński, 1969; Zabrodzka, 1956).

Kolejne prace w obrębie postępowania wobec nieletnich wyrażały się w projekcie ustawy z 1971 roku o ochronie młodzieży przed demoralizacją (Kostarczyk-Gryszka, 1967). Podstawą do reakcji i podejmowanych działań było nie tylko popełnienie czynu zabronionego pod groźbą sankcji, ale też pojawienie się okoliczności świadczących o zagrożeniu demoralizacją. Nieletni w świetle tej ustawy to osoba, która nie ukończyła 18. roku życia; w zakresie postępowania w sprawach o czyny zabronione to osoba, która dopuściła się czynu ukończywszy 7. rok życia, ale przed 17. rokiem życia. W zakresie wykonywania środków poprawczych oraz wychowawczych mowa jest natomiast o osobach nawet po 18. roku życia. Wybór środka poprawczego zależał od sytuacji życiowej nieletniego, jego stanu zdrowia, stopnia demoralizacji oraz osobowości. Sprawami nieletnich miały zajmować się powołane komisje do spraw opieki wychowawczej oraz sądy dla nieletnich (Stańdo-Kawecka, 2007; Kostarczyk-Gryszka, 1967).

Efektorem licznych przemian w zakresie polityki, kultury, gospodarki oraz nauki było powołanie w 1978 roku sądownictwa rodzinnego, które miało swoimi działaniami obejmować stosunki rodzinne oraz zapobiegać niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży (Arczewska, 2009).

Pomimo że lata 70. XX wieku charakteryzowało hasło *nothing works*⁴ oraz dość powszechne krytyczne nastawienie do resocjalizacji, pojawiło się nowe podejście określane jako *diversion*, w ramach którego postulowano wyłączenie nieletniego z toku postępowania sądowego i skupienie się na oddziaływaniach w ramach społeczności lokalnych (Klaus, 2009; Barczykowska, Dzierżyńska-Breś, 2015; Włodarczyk-Madejska, 2019). Niektóre z zaproponowanych rozwiązań, takie jak powołanie instytucji mediacji lub możliwość przekazania sprawy nieletniego innej instytucji lub szkole, istnieją do dzisiaj w polskim ustawodawstwie (Klaus, 2009). Potwierdza to, że „tradycja polskiej myśli resocjalizacyjnej wyrasta z ideału opieki i pomocy wobec tych, którzy na skutek posiadanych defektów (w zakresie wyposażenia biologicznego, psychologicznego, socjalizacyjnego) nie mogą bądź nie potrafią funkcjonować w społeczeństwie w sposób, w jaki czynią to »pełnosprawne« osoby” (Sztuka, 2011, s. 137). Dotychczasowa obowiązująca ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich uchwalona 26 października 1982⁵ roku była wynikiem kompromisu pomiędzy różnymi podejściami i stanowiskami, jakie wyodrębniły się podczas jej tworzenia (Stańdo-Kawecka, 2007). Zwrócono uwagę na nieletnich i ich sytuację środowiskową, odstąpiono od kryterium rozeznania, które miało charakter karnistyczny, zrezygnowano też z obowiązku orzekania o umieszczeniu w zakładzie poprawczym za dokonanie poważnych przestępstw oraz wprowadzono możliwość odstąpienia od wykonania środka poprawczego, a także zmiany środka wychowawczego w trakcie jego realizacji. Ważna zmiana wiązała się z ograniczeniem procedury karnej do stosowania środków ujętych w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich. Warto podkreślić, że wprowadzenie ustawy osadzonej na modelu opiekuńczym było trudnym i ryzykownym zadaniem, ponieważ w latach 80. XX wieku w wielu krajach europejskich model opiekuńczy przechodził kryzys (Stańdo-Kawecka, 2007).

⁴ W latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych krytykowano ówczesne działania resocjalizacyjne, uznając je za nieefektywne i nierealne. Robert Martinson w 1974r. opublikował artykuł, w którym przedstawił przeprowadzone analizy realizowanych programów resocjalizacyjnych. Uznając je za zbyt kosztowne i nieefektywne Martinson podsumował, że w resocjalizacji nic nie działa (*nothing works*). W rezultacie nastąpił szereg zmian w sposobie definiowania kary i resocjalizacji. Przeobrażenia w polityce kryminalnej wyrażały się między innymi w odstąpieniu od prewencji indywidualnej oraz oddziaływań resocjalizacyjnych na rzecz klasycznej koncepcji karania (Biel, 2010; Muskała, 2016;).

⁵ Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich uchwalona 26 października 1982 r., zamiennie stosowana nazwa (u.p.n.). W związku z trwającymi pracami nad wdrożeniem Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, w poniższym rozdziale odnoszę się do dotychczas obowiązującej Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, określając ją jako przejściową. Zdecydowałam się na analizę powyższej Ustawy, ponieważ w okresie gromadzenia materiału empirycznego była jedynym obowiązującym dokumentem prawnym, określającym charakter pracy kuratorów.

Powodem odstąpienia w polskim prawie karnym nieletnich od podejścia karnoprawnego mogła być obowiązująca polityka rodzinna. W 1964 roku wprowadzono Kodeks rodzinny i opiekuńczy, w którym podkreślono możliwość ingerencji sądu we władzę rodzicielską. Koncepcja „dziecka zagrożonego” i „dziecka w niebezpieczeństwie” została zapośredniczona do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, będącej pierwszym odrębnym aktem prawnym regulującym postępowanie z osobami nieletnimi (Konarska-Wrzosek, 2007–2008; Włodarczyk-Madejska, 2019; Kuształ, 2011).

Polski system realizuje model opiekuńczy, nazywany również modelem opiekuńczo-wychowawczym lub opiekuńczo-wychowawczo-ochronnym (Stańdo-Kawecka, 2007; Konarska-Wrzosek, 2007–2008).

Definicja nieletniego obowiązująca w dotychczasowej (obecnie przejściowej) ustawie określała osobę do 18. roku życia; w zakresie zapobiegania oraz zwalczania demoralizacji (art. 1 § 1 pkt 1 u.p.n) osobę, która dopuściła się czynu karalnego po ukończeniu 13., a przed ukończeniem 17. roku życia; w zakresie postępowania o czyny karalne (art. 1 § 1 pkt 2 u.p.n), osobę, wobec której wykonywane są środki wychowawcze lub poprawcze, ale nie dłużej niż do 21. roku życia (art. 1 § 1 pkt 3 u.p.n). Istotne było obniżenie wieku odpowiedzialności prawnej do 17 lat (art. 10§ 1 Kodeksu cywilnego, 2010, s. 6). Taka zmiana mogła wynikać z przekonania, że szkodliwość czynu karalnego i zagrożenie, jakie on niesie dla społecznego ładu, wymaga wcześniejszego stawiania nieletniemu podwyższonych wymagań. Ponadto popełnienie czynu karalnego może wskazywać na osiągnięcie przez sprawcę stopnia dojrzałości wyższego niż przewidywany dla osoby w tym wieku (Borowski, Wysocki, 2001).

W ustawie zostały określone dwie główne dyrektywy postępowania w sprawach nieletnich, tj. dobra dziecka oraz uwzględniania interesu społecznego (art. 3. § 1 u.p.n). Uniwersalność dyrektywy dobra dziecka pozwala na zastosowanie jej wobec wszystkich spraw nieletnich, wszczętych z powodu widocznych przejawów demoralizacji oraz z powodu popełnionego czynu karalnego. Dyrektywa ta obliguje do kierowania się dobrem dziecka na każdym etapie postępowania, które powinno zmierzać do rozwiązania problemu lub zastosowania adekwatnego (pomocnego w danej sytuacji dla nieletniego) środka.

Odejście od stawiania za priorytet egzekwowania sprawiedliwości oraz pociągania nieletniego za wszelką cenę do odpowiedzialności ma na celu osiągnięcie korzystnych zmian w jego zachowaniu oraz osobowości, które mają służyć przede

wszystkim nieletniemu i jego rozwojowi. Zachodzące zmiany w obrębie kształtowania się hierarchii wartości, postawy życiowej oraz ról społecznych i stosunku do siebie samego mają pozwolić nieletniemu na wzrastanie i prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie, sprzyjające interesowi społecznemu (Bojarski, Kruk, Skrętowicz, 2016; Strzembosz, 1985; Konarska-Wrzosek, 2013; Konopczyński, 2022).

Należy podkreślić, że uznanie dobra dziecka za najważniejsze wyznacza kierunek i charakter oddziaływań resocjalizacyjno-wychowawczych oraz cel postępowania z osobami nieletnimi (Kusztal, 2018; Ambrozik, 2022). Dyrektywa uwzględnienia interesu społecznego nie jest tożsama z zadośćuczynieniem społecznemu poczuciu sprawiedliwości. Jest podyktowana charakterem przejawianego przez nieletniego zachowania oraz rodzajem popełnionego przez niego czynu, niezgodnego z przyjętymi normami.

Zapisy w dotychczas obowiązującej ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich wielokrotnie podkreślają znaczenie aspektu wychowawczego. Wyrazem takiego założenia jest orzecznictwo Sądu Najwyższego oraz regulacje Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, z których wynika, że dobro dziecka leży w interesie społecznym (Włodarczyk-Madejska, 2019 za: Kodeks rodzinny i opiekuńczy DzU z 2017 r., poz. 682, z późn. zm.; Ignatowicz, Piasecki, Pietrzykowski, Winiarz, 1993). Przesłankami uznanymi w obecnie przejściowej ustawie za kluczowe podczas orzecznictwa, a następnie projektowania oddziaływań wychowawczych są: wiek, stopień rozwoju fizycznego oraz psychicznego, stan zdrowia, zachowanie, przyczyny i stopień demoralizacji, a także cechy charakteru, środowisko oraz warunki wychowania nieletniego. Takie podejście sprzyja indywidualizacji i rzetelnej ocenie sytuacji, a także sprawy nieletniego. Przejawiane zachowanie traktowane jest jako uzewnętrznianie cech osobowości, co wpływa na diagnozę i ocenę stopnia demoralizacji. Należy podkreślić, że etiologia demoralizacji nie ma wykrystalizowanej formy wyrażonej zbiorem konkretnych przyczyn. Nie ma też jednolitego charakteru oraz tego samego źródła, niewątpliwie znaczenie mają: środowisko wychowawcze, szkolne, rówieśnicze, cechy wrodzone oraz inne (por. Konarska-Wrzosek, 2013; Bojarski, 2008).

Rozpoznanie w zakresie szeroko rozumianych warunków wychowania nieletniego pełni ważną rolę w postępowaniu oraz wydaniu orzeczenia o zastosowaniu środków pozostawiających nieletniego w dotychczasowym otoczeniu lub zmieniających jego środowisko wychowawcze. Wszystkie wymienione elementy w art. 3 §2 u.p.n. powinny zostać skrupulatnie ustalone w toku postępowania za pośrednictwem rzetelnej,

wielowymiarowej oraz szczegółowej diagnozy (Korcyl-Wolska, 2015; Kuształ, 2018; Wysocka, 2008; 2019).

Cele ustawy zawarte w preambule obejmują przede wszystkim przeciwdziałanie demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz ich resocjalizację, rozumianą jako stwarzanie odpowiednich warunków umożliwiających powrót do normalnego życia osobom nieletnim, które popadły w konflikt z prawem lub ogólnymi zasadami współżycia społecznego. Ponadto celem ustawy jest umacnianie funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich (DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228). Przeciwdziałanie demoralizacji oraz przestępczości należy rozumieć w szerokim kontekście, jako zapobieganie i zwalczanie. Pierwsze pojęcie odnosi się do działania podejmowanego w sytuacji pojawienia się pierwszych niepokojących symptomów i mającego na celu zatrzymanie procesu demoralizacji, zwalczanie natomiast ukierunkowane jest na podejmowanie prób zahamowania i eliminacji istniejących, wielowarstwowych oraz zaawansowanych problemów świadczących o demoralizacji (Grześkowiak, Krukowski, Patulski, 1984).

Violetta Konarska-Wrzosek (2013, s. 64–65) podkreśla, że ustawodawca akcentując w preambule rolę rodzin w wychowaniu nieletnich „ma pełną świadomość, iż demoralizacja i przestępczość nieletnich jest w określonej mierze rezultatem nieprawidłowego wykonywania władzy rodzicielskiej i opieki nad dzieckiem”. Wychowanie dziecka jest jednocześnie prawem i obowiązkiem, regulowanym m.in. Kodeksem rodzinnym oraz opiekuńczym.

Reasumując, można stwierdzić, że prawidłowa i rzetelna realizacja celów zawartych w u.p.n. wymaga zaangażowania oraz współpracy różnych podmiotów i instytucji, szczególnie tych pomocniczych (Konopczyński, 2009; 2014b; 2016; Włodarczyk-Madejska, 2019).

1.1.3 Środki zapobiegania i zwalczania demoralizacji

Zgodnie z dotychczas obowiązującą ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228) podstawą do wszczęcia postępowania są przejawy demoralizacji lub dopuszczenie się czynu karalnego (art.2 u.p.n.). W art. 4 u.p.n. zostały wymienione okoliczności świadczące o demoralizacji osoby nieletniej. Ich zaprezentowany katalog nie jest wyczerpujący, co może stanowić przyczynę wielu dyskusji na temat wyjaśnienia terminologicznego pojęcia demoralizacji oraz

doprecyzowania katalogu zachowań będących przesłanką do zdiagnozowania niedostosowania społecznego.

Demoralizacja w świetle prawa nie jest terminem mającym przejrzyste kontury znaczeniowe oraz zakresowe. Brak jednoznacznego określenia istoty demoralizacji jest przyczyną wielu rozważań oraz sposobów interpretacji tego pojęcia w dyskursie naukowym (Szczepanik, Jaros, Staniaszek, 2018). Pomimo że ustawodawca wielokrotnie posługuje się pojęciem „demoralizacja”, nie podejmuje próby zdefiniowania go i uszczegółowienia jego znaczenia dla postępowania w sprawie nieletniego (Włodarczyk-Madejska, 2019; Korcyl-Wolska, 2015; Staniaszek, 2013; Konarska-Wrzosek, 2013).

Katalog przejawów demoralizacji obejmuje: naruszenie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, wólcęgostwo, udział w grupach przestępczych (art. 4 u.p.n). Zdzisław Majchrzyk (2014) definiuje demoralizację jako dokonujący się proces oraz stan osobowości cechujący się negatywnym nastawieniem do oczekiwań społecznych adekwatnych do ról społecznych.

Tadeusz Bojarski (2007–2008) określa demoralizację jako przejaw niedostosowania społecznego nieletniego, niemogącego sprostać stawianym mu przeciętnym wymaganiom. Piotr Górecki oraz Stanisław Stachowiak (2010) podkreślają, że w myśl ustawy demoralizacja oznacza intensywną oraz względnie trwałą postać nieprzystosowania społecznego. Jest to proces odchodzenia od wartości oraz norm obowiązujących w społeczeństwie. Przyglądając się różnym ujęciom definicyjnym, dostrzega się, że ostatecznie nie można postawić znaku równości między demoralizacją a przejawami demoralizacji (Konarska-Wrzosek, 2013).

Zdaniem Anny Walczak-Żochowskiej (1988) wprowadzenie tego pojęcia do ustawodawstwa było pewnego rodzaju nowością, która budziła wiele zastrzeżeń wynikających ze zbyt wąskiego rozumienia pojęcia demoralizacji. Argumentem przemawiającym za tą wątpliwością są objawy nieprzystosowania społecznego, których nie da się zakwalifikować do kategorii demoralizacji, a mogące stanowić przesłankę przemawiającą za koniecznością objęcia nieletniego pomocą i wdrożenia określonych działań w jego sprawie.

Kazimierz Grzeškowiak i inni (1984) zwrócili uwagę, że diagnoza demoralizacji powinna być poprzedzona wnikliwą analizą objawów niedostosowania społecznego. Na podstawie współwystępowania kilku różnych, wielokrotnie powtarzanych czynników można wnioskować o niedostosowaniu społecznym, które w zależności od spełnienia kryteriów kumulacji objawów oraz intensywności ich występowania nazywa się demoralizacją. To pojęcie także podlega stopniowaniu, ma to niezmiernie ważne znaczenie dla rodzaju orzeczonego środka (Grzeškowiak, Krukowski, Patulski, Warzocha, 1984). Przez stopniowalność rozumie się szacowanie warunków zaistnienia demoralizacji, a także stopnia jej intensywności. W ustawie nie określono żadnych wskaźników umożliwiających mierzenie natężenia demoralizacji (Kania, 2016).

„Można zaryzykować stwierdzenie, że niezdefiniowanie wprost przez ustawodawcę kluczowej kategorii, jaką jest demoralizacja, jest naturalną konsekwencją paradygmatu opiekuńczego opartego na paternalistycznych przesłankach ideologicznych, u podstaw którego leży przekonanie o potrzebie zróżnicowania i nacechowania indywidualizacją reakcji kontroli formalnej wobec dzieci” (Szczepanik, Jaros, Staniaszek, 2018, s. 69). Katalog zachowań ma być pretekstem do rozpoznania sytuacji życiowej nieletniego i ustalenia okoliczności zagrażających jego prawidłowemu rozwojowi oraz podjęcia interwencji lub odpowiednich działań opiekuńczo-wychowawczych. Zasada kierowania się główną dyrektywą ustawy – dobrem dziecka – oraz stwarzanie swobodnych kryteriów definiowania demoralizacji sprzyja wytwarzaniu różnorodnych definicji oraz subiektywizacji oceny zachowania nieletniego, a także jego życiowej sytuacji (Szczepanik, Jaros, Staniaszek, 2018).

Dotychczas obowiązująca ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich proponuje model postępowania oparty na koncepcji „dziecka w niebezpieczeństwie”, wedle której sytuacja, w jakiej znalazł się młody człowiek, wymaga szybkiej reakcji i podjęcia działań pomocowych na zasadach ujętych w ustawie. Pomoc ma na celu osłabienie lub zahamowanie procesu demoralizacji, może się wyrażać zastosowaniem adekwatnego

i potencjalnie najbardziej korzystnego dla nieletniego środka wychowawczego (Włodarczyk-Madejska, 2019).

Dział II ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich zawiera wykaz środków zapobiegania oraz zwalczania demoralizacji i przestępczości osób nieletnich, które przejawiają cechy demoralizacji lub popełniły czyn karalny. W ustawie przewidziano możliwość orzeczenia środków wychowawczych oraz jednego środka poprawczego

w postaci umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym. Kara może być orzeczona wyłącznie w sytuacji przewidzianej prawem, jeżeli inne środki nie byłyby w stanie zapewnić adekwatnych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletniego. Orzeczone środki mogą mieć charakter izolacyjny oraz nieizolacyjny (Górecki, Stachowiak, 2010).

Ustawodawca podkreśla, że mają one na celu wychowanie nieletniego na osobę odpowiedzialną oraz świadomą. Ponadto oddziaływania pedagogiczne skierowane na nieletniego powinny być wielowymiarowe, zmierzać do wszechstronnego rozwoju jego uzdolnień oraz osobowości, a także przyczyniać się do kształtowania i umacniania w nim społecznie pożądanej postawy oraz odpowiedzialności. Dodatkowo wykonywanie środków ma na celu wzmacnianie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, doprowadzając do prawidłowego pełnienia przez rodziców lub opiekunów prawnych obowiązków wobec osoby nieletniej (Staniaszek 2013).

Ustawodawca upoważnia sąd do zastosowania wobec opiekunów zdemoralizowanego nieletniego środków określanych jako wychowawcze, dyscyplinujące lub specyficznych sankcji prawnych (Grześkowiak, 1985). W ustawie podkreślano, że w procesie wychowania ważną rolę zajmują organizacje społeczne oraz młodzieżowe, będące podmiotami, które można włączyć w wykonywanie środków wychowawczych.

Środki wychowawcze są stosowane głównie wobec osób przejawiających nieznaczny stopień demoralizacji. Mają na celu np. zobowiązanie ich do naprawienia szkody, polegające na wykonaniu przez nieletniego wobec pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej określonej pracy lub świadczeń. Taka forma rekompensaty pełni ważną funkcję wychowawczą, ponieważ uświadamia nieletniemu, jakie konsekwencje może nieść zachowanie niezgodne z obowiązującymi normami, a także sprzyja kształtowaniu się odpowiedzialnej postawy obywatelskiej oraz empatii i wrażliwości na drugiego człowieka (Stańdo-Kawecka, 2007).

Środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora został dokładnie opisany w Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 czerwca 2014 r. w sprawie nadzoru nad nieletnim.

Orzeczenie środka w postaci umieszczenia nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym ma charakter środka izolacyjnego. Podjęcie decyzji o zastosowaniu tego środka powinno być ostatecznością spowodowaną brakiem skuteczności zastosowanych wcześniej środków wolnościowych (Stańdo-Kawecka, 2007). Wykaz środków leczniczo-wychowawczych zawarty w art. 12 ustawy dotyczy młodzieży z niepełnosprawnością

intelektualną, z chorobą psychiczną, nałogowo używającej alkoholu lub innych środków w celu odurzenia się lub ze stwierdzonym zakłóceniem czynności psychicznych. Do tego typu środków zalicza się przede wszystkim umieszczenie w szpitalu psychiatrycznym lub oddziale leczniczym. W sytuacji zapewnienia nieletniemu wyłącznie całodobowej opieki wychowawczej sąd rodzinny może orzec umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub domu pomocy społecznej (w sytuacji zdiagnozowanej niepełnosprawności intelektualnej w stopniu głębokim).

Art. 10 ustawy określa szczegółowe regulacje dotyczące orzekania środka poprawczego wobec osób dopuszczających się popełnienia czynu karalnego o znamionach przestępstwa, wysoko zdemoralizowanych oraz nieletnich, wobec których wcześniej zastosowane środki nie przyniosły oczekiwanych efektów.

Środek poprawczy może zostać orzeczony bezwzględnie lub z warunkowym zawieszeniem wykonania, gdy warunki osobiste i środowiskowe nieletniego oraz charakter i okoliczności popełnionego czynu uzasadniają przypuszczenie o osiągnięciu zamierzonych celów wychowawczych bez konieczności natychmiastowego umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym. Zawieszenie następuje na okres próby, który obejmuje od 1 do 3 lat. We wskazanym okresie następuje zastosowanie środków wychowawczych wobec nieletniego. Istnieje możliwość odwołania warunkowego zawieszenia w sytuacji uchylania się nieletniego od nałożonych obowiązków lub dozoru, a także w sytuacji negatywnego przebiegu próby (Staniaszek, 2013).

Justyna Włodarczyk-Madejska (2020) w badaniach nad efektywnością środków izolacyjnych orzeczonych wobec nieletnich zwróciła uwagę, iż pod wpływem zmieniającej się polityki orzeczniczej sądów odnotowano spadek orzeczeń o zastosowaniu środka poprawczego na rzecz wzrostu decyzji o umieszczeniu nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. W 2017 r. do zakładów poprawczych zostało skierowanych łącznie 120 nieletnich, czyli 0,5% wszystkich, wobec których sąd orzekł zastosowanie środków wychowawczych lub środka poprawczego, w 2010 r. natomiast liczba nieletnich skierowanych do zakładu poprawczego wynosiła 365 i stanowiła ogółem 0,9% wszystkich orzeczeń.

W przypadku młodzieżowych ośrodków wychowawczych dostrzega się systematyczny wzrost orzeczeń z 3,5% w 2010 r. do 5,1% w roku 2017 (Włodarczyk-Madejska, 2020). W latach 2010–2017 spadła o ponad 40% (z 38 876 do 23 028) liczba osób nieletnich prawomocnie osądzonych przez sąd rodzinny. Co więcej, środek

poprawczy jest zdecydowanie częściej orzekany w formie bezwzględnej niż zawieszony. Z danych statystycznych można wywnioskować, że umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym jest orzekane w ok. 20–30% spraw z orzeczeniem środka poprawczego z warunkowym zawieszeniem jego wykonania. Może to być spowodowane charakterem przesłanek przemawiających za wszczęciem postępowania wobec nieletniego. W latach 2010–2017 odnotowano widoczny spadek czynów karalnych na rzecz wzrostu demoralizacji stanowiącej powód wszczęcia postępowania. Jedną z podstawowych oraz obligatoryjnych przesłanek do zastosowania środka poprawczego jest popełnienie czynu karalnego. Ostatecznie zmniejsza się potencjalna grupa osób mogących trafić do zakładu poprawczego (ZP).

Włodarczyk-Madejska (2020) podkreśla, że wraz z zachodzącymi przemianami oraz rozwojem społeczno-ekonomicznym, technicznym oraz kulturowym pojawiają się nowe zachowania ryzykowne, które podejmuje młodzież. Trudniejsze do wykrycia i zdiagnozowania mogą być zachowania zakwalifikowane jako przejawy demoralizacji aniżeli czyny karalne, co może mieć bezpośrednie znaczenie dla statystycznego wymiaru zjawiska przestępczości nieletnich, definiowanej jako popełnianie czynów karalnych oraz przejawianie demoralizacji. Warto podkreślić, iż w ustawie⁶ o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich w wykazie środków wychowawczych, leczniczych oraz środka poprawczego przewiduje się utworzenie nowego typu instytucji – okręgowego ośrodka wychowawczego, który miałby stanowić formułę pośrednią między młodzieżowym ośrodkiem wychowawczym a zakładem poprawczym. Istotną cechą orzekanych środków jest brak określenia czasu ich realizacji. Mogą obowiązywać do 18. lub 21. roku życia nieletniego. Jednocześnie ważny jest etap postępowania wykonawczego, ponieważ w sytuacji, gdy przemawiają za tym względy wychowawcze, sąd rodzinny na każdym etapie może zmienić lub uchylić środek wychowawczy.

Zrealizowane badania w tym zakresie (Kusztal, 2018; Opora, 2010; Ostaszewski, 2014; Goworko-Składanek, 2014; Szczepanik, Sikora, 2014; Szczepanik, Jaros, Staniaszek, 2018) wskazują na wiele trudności oraz wątpliwości dotyczących postępowania w sprawach nieletnich. Przeprowadzone przez Justynę Kusztal (2018) badania z udziałem doświadczonych pedagogów oraz wychowawców instytucji resocjalizacyjnych potwierdzają niespójność w rozumieniu głównej doktryny ustawy, dobra dziecka w procesie resocjalizacji przez różne organy zaangażowane

⁶ Strona Rzecznika Praw Obywatelskich, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/opinia-do-projektu-ustawy-o-wspieraniu-i-resocjalizacji-nieletnich-projekt-z-20072021-r> (dostęp: 13.01.2022 r.)

w postępowanie. Badani z perspektywy pedagogicznej oceniali osobę sędziego niejednoznacznie, a same orzeczenia jako nieprzewidywalne i zaskakujące. W swojej praktyce zawodowej wielokrotnie doświadczyli sytuacji, w których sędziowie nie brali pod uwagę wniosków z przeprowadzonej diagnozy lub zaproponowanych przez ekspertów oddziaływań resocjalizacyjnych.

Dobrosława Szumiłło-Kulczycka (2016) podkreśla, że pomimo obowiązującego modelu postępowania opartego na dużym zaangażowaniu środowiska społecznego w proces orzekania oraz wykonywania środków wobec osób nieletnich, w praktyce udział ten jest marginalny. Wiodącym podmiotem, z którym współpracuje sąd podczas wykonywania środków, jest kurator, będący formalnym narzędziem uczestniczącym w sądowej rzeczywistości, a nie elementem społecznego aparatu reagowania i kontroli społecznej. Ponadto dane statystyczne wskazują na niski udział czynnika pozasądowego w postępowaniu wobec nieletnich.

Podsumowując rozważania na temat zasadności oraz procedury orzekania środków wychowawczych, należy zaznaczyć, iż wskazanie jednego trafnego sposobu postępowania wobec nieletnich lub poszukiwanie uniwersalnego czynnika determinującego proces demoralizacji mogłoby być wątpliwe poznawczo i nie znajdować uzasadnienia w rzeczywistości. Przejawiane przez młodzież zachowania demoralizujące są wypadkową wielu powiązanych ze sobą różnorodnych czynników. Trudno byłoby określić i zdecydować, które z oddziaływań wydają się najważniejsze dla powstrzymania rozwoju demoralizacji (Szczepanik, Jaros, Stanciaszek, 2018).

1.1.4 Krytyczne refleksje wokół polskiego modelu postępowania wobec nieletnich

W pierwszych latach po wdrożeniu ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich zaznaczano jej oryginalny oraz innowacyjny charakter, wynikający z zerwania z dotychczasowym podejściem i tradycją umacniającą punitywne charakter oddziaływań wobec osób nieletnich. Aleksander Ratajczak (1983, s. 8) podkreślił, że ustawa jest ukierunkowana „nie tylko na nieletniego, który popadł w konflikt z prawem karnym, ale także na tego, który przekracza zasady współżycia społecznego, nie tylko na resocjalizację nieletniego, lecz również na przeciwdziałanie jego demoralizacji”. Takie podejście wpisywało się w założenia modelu postępowania opartego na postulatcie, że reakcji wymagają zachowania przejawiane nie tylko przez osoby zdemoralizowane,

ale też przez te, które są zagrożone demoralizacją i wymagają w związku z tym odpowiedniego systemu wsparcia. Kolejnym dostrzeżonym osiągnięciem ustawy było powołanie sądów rodzinnych i zwrócenie większej uwagi na przestępczość nieletnich przez pryzmat uwarunkowań środowiskowych (Krukowski, 1991).

Pozytywnie oceniano oparcie ustawy na założeniach wychowawczych, czego wyrazem były odejście od postrzegania czynu zabronionego jako bezwzględnej przesłanki do wszczęcia postępowania, uznanie za priorytet kierowania się dobrem dziecka, odrzucenie kryterium rozeznania, możliwość modyfikacji orzeczonych środków oraz wprowadzenie dyrektywy celowościowej dla działań podejmowanych wobec osób nieletnich (Stanowska, Walczak-Żochowska, Wierzbowski, 1983).

Poza zaakcentowaniem trafnych i pożądaných zmian zawartych w ustawie, autorzy zwracają uwagę na pewne wątpliwości oraz zastrzeżenia, dotyczące proponowanych w ustawie rozwiązań modelowych oraz niektórych przepisów szczegółowych (Stańdo-Kawecka, 2007). Głównym zarzutem kierowanym do ustawodawcy jest brak usystematyzowanej siatki terminologicznej. Wprowadzone pojęcia: *nieletni*, *odpowiedzialność*, *demoralizacja* są nieostre oraz zbyt wąskie. W rezultacie takie rozbicie terminologiczne może prowadzić do podważenia praworządności oraz wychowawczego profilu ustawy (Stanowska, Walczak-Żachowska, Wierzbowski, 1983). Rozgraniczenie zakresu znaczeniowego sformułowań „nieletni wykazujący przejawy demoralizacji” oraz „dziecko, którego dobro jest zagrożone” jest trudne i nie ma praktycznego odzwierciedlenia, ponieważ przejawy demoralizacji w wielu sytuacjach współwystępują z zagrożeniem dobra dziecka. Autorzy podkreślili, że ustawa nie wprowadziła jednolitego, stabilnego systemu wychowania, opieki oraz pomocy nieletnim, a także nie wdrożyła w życie koncepcji paternalistycznego sądu działającego dla dobra nieletniego (Stańdo-Kawecka, 2007; Ratajczak, 1983; Stanowska, Walczak-Żachowska, Wierzbowski, 1983).

Proponowany w dotychczasowej ustawie model opiekuńczo-wychowawczy w wymiarze praktycznym okazuje się niekonsekwentny, przypominający podejście o charakterze jurydycznym zorientowanym na karanie i traktowanie nieletniego jako zdolnego do ponoszenia odpowiedzialności na swoje czyny (Marek, 2008). Jak podkreśla Andrzej Gaberle (2008, s. 306), „w miejsce nieletniego zagrożonego przez negatywny wpływ społeczny, a więc wymagającego pomocy, pojawił się nagle nieletni zagrażający innym, który ponosi odpowiedzialność za swoje uczynki i wymaga surowego traktowania”. Definiowanie nieletniego przez pryzmat zagrożenia oraz eksponowanie

polityki karnej podważa założenia zawarte w ustawie oraz główne dyrektywy oparte na długoletniej tradycji. Środki, jakie mogą być orzeczone wobec nieletniego w myśl modelu opiekuńczego nie stanowią sankcji, ale są przejawem niezbędnej ingerencji ze strony państwa w socjalizację nieletniego. Oferowane działania powinny być poprzedzone szczegółowym poznaniem sytuacji dziecka, co pozwala na zachowanie zasady indywidualizacji w procesie wyboru orzekałego środka. Model jurydyczny zakłada wyłącznie różnicowanie sankcji ze względu na okoliczności łagodzące (Gaberle, 2008). Przyglądając się wnikliwie ustawie, można zadać pytanie: czy ujęte w katalogu środki, szczególnie te o charakterze izolacyjnym, nie są odbierane jako karne? Czy umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub zakładzie poprawczym nie jest tradycyjną formą pozbawienia wolności?

Współcześnie wśród ekspertów toczy się dyskusja na temat jakości oraz efektywności stosowania wobec nieletnich środków izolacyjnych (Konopczyński, 2016; Ambrozik, 2016; 2013b; Bałandynowicz, 2007; Kudlak, 2016; Śliwa, 2013). Nieletni objęty resocjalizacją instytucjonalną doświadcza specyficznych warunków opresji będących przyczyną odrzucenia i manifestowania wrogości wobec osób proponujących resocjalizację (Heine, 2004). Badacze od wielu lat wskazują na negatywne konsekwencje wynikające z pobytu nieletniego w instytucji resocjalizacyjnej: jak ujął Wiesław Ambrozik (2013a), poddanie się instytucjonalnym oddziaływaniom wychowawczym jest trudnym doświadczeniem dla młodego człowieka, stanowiącym całozyciowy ciężar o charakterze stygmatyzującym, marginalizującym oraz totalnym.

Ustawa nie przewiduje określenia terminu trwania środków wychowawczych, szczególnie tych o charakterze izolacyjnym. Długi pobyt w instytucji nie sprzyja pozytywnej resocjalizacji, a następnie readaptacji społecznej (Staniaszek, 2013). Niektórzy (por. Konarska-Wrzosek, 2013; Gaberle, 2008) twierdzą, że dokładne określenie czasu trwania środka mogłoby być łudzące i błędne, ponieważ ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich opiera się na zasadzie indywidualizacji. Orzeczenie środka wychowawczego jest ukierunkowane na zmianę i korekcję, co stanowi proces, którego ram czasowych oraz rezultatów nie da się przewidzieć. Powyższe założenie jest mocno zakorzenione w koncepcjach behawioralnych. Argumentem przemawiającym za brakiem jego słuszności i spójności jest fakt, iż w wypadku dorosłych przestępców czas trwania kary jest zawsze określony.

Coraz częściej autorzy sygnalizują potrzebę zmian i włączenia do ustawy działań o charakterze „minimum interwencji”, wyrażających się stosowaniem

krótkoterminowych środków, wpisujących się w strategię *diversion* (opartą na unikaniu formalnego postępowania). Ponadto podkreśla się konieczność wdrożenia modyfikacji uwzględniających koncepcję sprawiedliwości naprawczej w myśl 3R (*restitution, responsibility, reintegration*), której celem jest naprawienie krzywdy i poniesienie przez nieletniego odpowiedzialności za zachowanie niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi (Staniaszek, 2013).

W polskim modelu wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich brakuje istotnych założeń dotyczących opieki następczej, kompleksowego oddziaływania w myśl zasady *continuous care*. Młodzież po opuszczeniu instytucji resocjalizacyjnych często doświadcza problemów finansowych, trudności ze znalezieniem zatrudnienia, bezradności, a nawet kryzysu bezdomności (Dobińska, Cieślikowska-Ryczko, 2019). W związku z tym opieka następcza powinna być precyzyjniej uregulowana rozwiązaniami prawnymi oraz wyrażać się w działaniu pomocowym, socjalnym, holistycznym (Ptak, 2010).

Marek Konopczyński (2007; 2014a, 2014b) podkreśla, że współczesny wymiar sprawiedliwości wobec nieletnich jest zdominowany przez procedury formalno-administracyjne, drugoplanową rolę odgrywa zasada indywidualizacji, perspektywa realnej pomocy nieletniemu oraz dobro dziecka. Obserwowana przychylność dla instytucjonalnych rozwiązań skutkuje osiągnięciem pozornego sukcesu resocjalizacyjnego.

Agnieszka Lewicka-Zelent oraz Barbara Bojko-Kulpa (2014) podkreślają, że w naukach pedagogicznych oraz psychologicznych niezmiernie istotnym wyznacznikiem efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych jest uchwycenie zmian w obszarze określonych elementów osobowości, przejawiających się w zachowaniu nieletnich.

Współcześnie polski model postępowania z osobami nieletnimi poddawany jest krytyce, główne zarzuty dotyczą nadmiernej koncentracji aktów prawnych na nie dość sprecyzowanym działaniu dla dobra dziecka oraz braku przejrzystych i konkretnych zasad co do odpowiedzialności nieletnich za popełnienie czynów karalnych (Konopczyński, 2014a; Szczepanik, Gulczyńska, Granosik, 2014; Ambrozik, 2016).

W ostatnich latach podjęto próbę reformy modelu sprawiedliwości wobec nieletnich, czego wynikiem są projekty ustawy o nieletnich z dnia 08.03.2019 r. oraz 20.07.2021 r. Finalna wersja projektu ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich została przedstawiona w 2022 r. i przyjęta 20.07.2022 r. Jedną z kilku kluczowych zmian

jest obniżenie dolnej granicy wieku osób nieletnich z 13 na 10. Podobnie jak w obecnej postaci, projekt ustawy zawiera niespójności dotyczące rozumienia podstawowej siatki terminologicznej. Ustawodawca nie precyzuje pojęcia czynu karalnego oraz uznaje, że czyn zabroniony, którego dopuścił się nieletni po ukończeniu 10. roku życia, a przed 13., stanowi demoralizację. Zapis w ustawie umożliwi umieszczenie osoby nieletniej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w młodzieżowym ośrodku wychowawczym o charakterze resocjalizacyjno-rewalidacyjnym. Ustawodawca ogranicza zastosowanie środka poprawczego wyłącznie do przestępstw oraz przestępstw skarbowych (DzU z 2022 r., poz. 1700).

Projektodawca przewiduje katalog środków tymczasowych polegających na pozbawieniu nieletniego wolności i umieszczeniu go w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, schronisku dla nieletnich, zakładzie leczniczym lub okręgowym ośrodku wychowawczym, które częściowo miałyby zastąpić obecnie funkcjonujące młodzieżowe ośrodki wychowawcze. Ustawa w tym aspekcie nie precyzuje szczegółowych przesłanek zastosowania wymienionych środków oraz czasu ich trwania.

Interesująca zmiana dotyczy standardów w zakresie spędzania czasu na świeżym powietrzu przez wychowanków instytucji resocjalizacyjnych. Dotychczasowe przepisy przewidywały przynajmniej dwugodzinny codzienny pobyt na zewnątrz, nowa ustawa zakłada jedynie godzinny dostęp do świeżego powietrza. Ponadto ustawodawca planuje utworzenie w instytucjach dla nieletnich izb adaptacyjnych, kojarzonych z obecnie funkcjonującymi w zakładach poprawczych izbami przejściowymi mającymi na celu monitorowanie wychowanka. Powołanie izb adaptacyjnych ma być obowiązkiem w zakładach poprawczych oraz schroniskach dla nieletnich, w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz okręgowych ośrodkach wychowawczych ma być natomiast inicjatywą fakultatywną. Biorąc pod uwagę specyfikę oraz funkcje młodzieżowych ośrodków wychowawczych, budzi to wyjątkowy niepokój oraz wiele wątpliwości. Wdrożenie takiego rozwiązania w ramach wykonywania środków wychowawczych (tj. MOW oraz ośrodki wychowawczo-adaptacyjne) przeczyłoby koncepcji tych miejsc. Dodatkowo, przyzwolenie na przeprowadzenie badań na zawartość substancji psychoaktywnych, monitorowanie, kontrolę oraz przeszukiwania wychowanków przybliżyłoby funkcjonowanie MOW do systemu penitencjarnego oraz klimatu kontrolno-restrykcyjnego (Bodnar, 2019; Wiącek, 2021; Konopczyński, 2022).

Istotną zmianą zawartą w ustawie jest przeniesienie zakresu kompetencji z sądów rodzinnych na dyrekcje szkół. Ma temu sprzyjać obszerny katalog środków, którymi będą

mogli posługiwać się dyrektorzy szkół. Należą do nich: pouczenie, ostrzeżenie, zobowiązanie sprawcy do przeproszenia poszkodowanego, naprawienia szkody oraz wykonania prac porządkowych na terenie instytucji.

Prace nad projektem nowej ustawy miały być odpowiedzią na potrzebę zmian oraz próbą ulepszenia obecnego modelu wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich, w zamian stały się impulsem do dyskusji nad obecną kondycją systemu resocjalizacyjnego w Polsce. Powszechna krytyka ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich odsłoniła autorytarny kierunek zmian. Marek Konopczyński (2022) podkreśla, że ustawa jest nieprzemyślana i niepedagogiczna. W jego opinii „to żaden kodeks, tylko zalegalizowanie pewnych nagannych praktyk, których się dopuszczano już wcześniej (...). Przede wszystkim chodzi o stosowanie środków przymusu bezpośredniego wobec nieletnich: zakuwanie ich w kajdanki, zakładanie im pasów i kaftanów bezpieczeństwa, czy legalizacja tzw. izby adaptacyjnej, gdzie można nieletniego zamknąć, czyli izolacji. Pedagodzy resocjalizacyjni walczyli z tym od lat. A ten projekt chce to wszystko zalegalizować (...). Jak można kogoś uspołecznić w warunkach niespołecznych, w warunkach zamknięcia? Na całym świecie od kilkudziesięciu lat odchodzi się od rygoryzmu, punitywizmu. Pedagodzy starają się osiągnąć resocjalizację w środowisku otwartym, z rodziną i najbliższymi. W tym projekcie nie ma o tym słowa”.

Kluczowym wyzwaniem dla polskiej resocjalizacji jest holistyczne podejście do wdrażania oddziaływań resocjalizacyjnych o charakterze instytucjonalnym oraz pozainstytucjonalnym, uwzględniających profilaktykę, opiekę społeczną oraz system wychowawczy. Zintegrowane działania mogłyby umożliwić szybką reakcję, a następnie uniknięcie długotrwałego postępowania sądowego i realizowania środka wychowawczego lub poprawczego. Wiesław Ambrozik (2016) podkreśla, że współpraca oraz sprawna komunikacja między wszystkimi instytucjami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży oraz ich rodzin sprzyjałyby procesowi diagnostycznemu, a także sprawnemu projektowaniu oddziaływań wychowawczych.

1.2 Ramy formalno-prawne określające działalność młodzieżowych ośrodków wychowawczych

Ramy, w których funkcjonują młodzieżowe ośrodki wychowawcze, będące terenem niniejszych badań, są ściśle określone zasadami oraz rozwiązaniami ujętymi w aktach prawnych. Biorąc pod uwagę poruszaną w tej pracy tematykę dotyczącą świata społecznego wychowawców MOW oraz prezentację wyników badań, zasadne wydaje się przybliżenie formalnych aspektów, które niejako są wyznacznikiem działalności tych placówek.

Podstawą prawną regulującą funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych są głównie⁷:

- Do 2022 r. Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228 (opracowano na podstawie: tekst jednolity DzU z 2010 r., nr 33, poz. 178; 2011 r., nr 112, poz. 654; nr 149, poz. 887; nr 191, poz. 1134; 2012 r., poz. 579; 2013 r., poz. 628, 1165); od 2022 r. Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich;
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572, z późn. zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (DzU z 2021 r., poz. 1502);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (DzU z 2017 r., poz. 1606);

⁷W opracowaniu zostały wymienione wybrane akty prawne obowiązujące w organizacji kształcenia, wychowania oraz terapii nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Pełną listę dokumentów warunkujących działalność ośrodków prezentuje T. Kaniowska w materiale: *Wykaz aktów prawnych dla MOS i MOW*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 r. w sprawie ramowych statutów placówek publicznych, (DzU z 2005 r., nr 52, poz. 466).

W polskim systemie postępowania w sprawach nieletnich do placówek resocjalizacyjnych zalicza się młodzieżowe ośrodki wychowawcze oraz zakłady poprawcze. W 2004 roku do powyższej listy środków wychowawczych stosowanych przez sąd dołączono młodzieżowe ośrodki socjoterapii [dalej: MOS]. Jednak w wyniku licznych protestów oraz toczących się dyskusji na temat psychopedagogicznej sytuacji nieletnich wychowanków podjęto decyzję o usunięciu tego zapisu z ustawy w 2012 roku (Wilski, 2012). Młodzieżowe ośrodki wychowawcze oraz młodzieżowe ośrodki socjoterapii w przeciwieństwie do zakładów poprawczych oraz schronisk dla nieletnich (podlegających ministerstwu sprawiedliwości) funkcjonują w systemie oświaty na podstawie art. 2 pkt 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Przepisy podkreślają, że zakładanie oraz prowadzenie tych placówek jest zadaniem własnym powiatu. MOW-y lub MOS-y o charakterze niepublicznym mogą być koordynowane przez osoby prawne i fizyczne.

Zgodnie z zapisem w § 13 rozporządzenia ministra edukacji z dnia 11 sierpnia 2017 roku (DzU z 2017 r., poz. 1606) „młodzieżowe ośrodki socjoterapii są prowadzone dla dzieci i młodzieży, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożone niedostosowaniem społecznym lub uzależnieniem i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii”. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze są natomiast prowadzone dla dzieci oraz młodzieży niedostosowanej społecznie, wymagającej specjalnej organizacji nauki, wychowania, metod pracy oraz resocjalizacji. Osoby nieletnie mogą trafić do młodzieżowego ośrodka wychowawczego na podstawie orzeczenia sądu rodzinnego o zastosowaniu powyższego środka wychowawczego. „Wspólnymi cechami wspomnianych placówek są przede wszystkim: infrastruktura formalna (szkoła wraz z internatem), wewnątrz instytucjonalna organizacja pracy (nosząca znamiona instytucji totalnej), wiek wychowanków oraz wymagane kwalifikacje kadry pedagogicznej. Formalnymi cechami różnicującymi są sposób »rekrutacji« wychowanków (jako rezultat nieformalnej – tj. pozasądowej – i formalnej – tj. sądowej – reakcji kontroli społecznej) oraz »literalnie« stosowane w placówce metody pracy (socjoterapia vs resocjalizacja). W tym kontekście młodzieżowy ośrodek socjoterapii

(MOS) mieści się w obszarze profilaktyki, zaś wychowawczy (MOW) w obszarze resocjalizacji” (Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014, s. 19).

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze oraz młodzieżowe ośrodki socjoterapii są przeznaczone dla młodzieży w wieku 13–18 lat. Szczegółowe uregulowania prawne będące wyznacznikiem funkcjonowania wyżej omawianych placówek oraz określające prawa wychowanków wynikają z zasad Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ oraz Konwencji Praw Dziecka ONZ. Zasady te, przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 r., są traktowane jako priorytetowe w kwestii zapewnienia dziecku pełni jego praw przy równoczesnej dbałości o jego rozwój (Kamiński, 2016).

1.2.1 Rodzaje młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz warunki kwalifikacji nieletnich

W ujęciu rozporządzenia ministra edukacji z dnia 11 sierpnia 2017 r. (DzU z 2017 r., poz. 1606) młodzieżowe ośrodki wychowawcze są przeznaczone dla młodzieży niedostosowanej społecznie w normie intelektualnej oraz młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, przyjmując charakter ośrodka resocjalizacyjno-rewalidacyjnego.

Obecnie w Polsce funkcjonuje 94 młodzieżowych ośrodków wychowawczych, w tym 22 placówki gwarantujące specjalne metody organizacji nauki, pracy, wychowania, pomoc resocjalizacyjną oraz psychologiczno-pedagogiczną dla nieletnich z niepełnosprawnością intelektualną⁸. Warto podkreślić, że poza wyspecjalizowanymi ośrodkami o charakterze resocjalizacyjno-rewalidacyjnym funkcjonują MOW-y integracyjne o charakterze resocjalizacyjno-wychowawczym oraz resocjalizacyjno-rewalidacyjnym.

Na podstawie danych statystycznych można zauważyć, że w Polsce dodatkowym kryterium różnicującym placówki resocjalizacyjne jest płeć wychowanków. Na dzień 10.09.2020 r. istnieje 57 ośrodków przeznaczonych dla chłopców, 28 dla dziewcząt oraz jedynie 9 o charakterze koedukacyjnym.

⁸Szczegółowe dane dotyczące liczby młodzieżowych ośrodków wychowawczych znajdują się na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), <https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/> (dostęp: 07.02.2021 r.).

Nieletni, wobec którego sąd rodzinny orzekł umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, kierowany jest do ośrodka wskazanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), przez starostę właściwego ze względu na miejsce zamieszkania nieletniego, a w przypadku braku miejsca zamieszkania — starostę właściwego ze względu na obecne miejsce pobytu (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym).

W celu zapewnienia sprawnej procedury w zakresie kierowania nieletniego do młodzieżowego ośrodka wychowawczego ogólnopolski system kierowania współpracuje ze wszystkimi podmiotami zaangażowanymi, m.in: starostami powiatowymi, ORE, placówkami o charakterze resocjalizacyjnym oraz socjoterapeutycznym, sądami rodzinnymi, kuratoriami oświaty za pośrednictwem centralnego systemu informatycznego. Starosta składając wniosek do ORE powinien uwzględnić orzeczenie sądu rodzinnego o umieszczeniu nieletniego w ośrodku, kopię wywiadu środowiskowego, opinię rodzinnego ośrodka diagnostyczno-konsultacyjnego, odpis aktu urodzenia nieletniego, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz informacje o stanie zdrowia nieletniego (rozporządzenie ministra edukacji z dnia 11 sierpnia 2021 r.). Do najważniejszych kryteriów branych pod uwagę w procesie wskazywania młodzieżowego ośrodka należą jak najmniejsza odległość od miejsca zamieszkania nieletniego oraz zapewnienie mu odpowiedniego trybu kształcenia, dostosowanego do jego potrzeb i możliwości. W przypadku kierowania interwencyjnego na wniosek sądu, kuratora lub policji, a także w sytuacji niewystarczającej oferty edukacyjnej, odstępuje się od kryterium najmniejszej odległości (Kaniowska, 2015).

Justyna Siemionow (2012), prowadząc badania na temat czynników warunkujących współpracę kadry placówki z rodziną nieletniego, zwróciła uwagę, że wychowankowie kierowani są do młodzieżowych ośrodków wychowawczych z terenu całej Polski, a średnia odległość takiego ośrodka od rodzinnego miasta nieletniego to ok. 200 kilometrów.

W myśl doktryny ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, podkreślającej potrzebę umacniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletniego, umieszczanie wychowanka kilkaset kilometrów od miejsca zamieszkania budzi wiele wątpliwości. Ponadto

w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania podkreślono, że kadra powinna podejmować współpracę z rodziną nieletniego oraz umożliwić mu optymalne warunki do utrzymywania kontaktu z osobami spoza ośrodka. Należy jednak pamiętać, iż jedną z przesłanek umieszczenia nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym jest jego dobro, wymagające szybkiej interwencji wyrażającej się w zmianie środowiska wychowawczego, które może stanowić zagrożenie dla prawidłowego funkcjonowania nieletniego. Wylimitowanie czynników demoralizujących nie byłoby możliwe przy zastosowaniu innych środków wychowawczych (Włodarczyk-Madejska, 2016). W rezultacie decyzja o zastosowaniu wobec nieletniego środka wychowawczego w postaci umieszczenia w MOW powinna być poprzedzona dogłębną diagnozą oraz stosowana w szczególnych przypadkach, jeśli wcześniejsze rozwiązania nie przyniosły rezultatu.

Tymczasem Najwyższa Izba Kontroli (NIK) przeprowadzając w 2017 roku szczegółową kontrolę działalności młodzieżowych ośrodków wychowawczych wykazała, że głównymi przyczynami kierowania do MOW były: ucieczki z domu, nadużywanie alkoholu, wagarowanie, problemy wychowawcze, przedwczesne podejmowanie życia seksualnego, uzależnienie od nikotyny, zażywanie środków odurzających, stosowanie agresji, wymuszanie oraz kradzieże. Badania wykazały, że ponad 60% byłych wychowanków MOW w ciągu 5 lat od jego opuszczenia weszło ponownie w konflikt z prawem. Najwyższa Izba Kontroli zwraca uwagę na brak skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych o charakterze izolacyjnym (Raport NIK 2017⁹; Włodarczyk-Madejska, 2020).

⁹ Pełny raport z kontroli działalności resocjalizacyjnej MOW LSZ.410.004.00.2017 nr ewid. 153/2017/P/17/099/LSZ jest dostępny na stronie: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15816,vp,18331.pdf>, (dostęp: 07.02.2021 r.).

1.2.2 Zadania młodzieżowych ośrodków wychowawczych

Z przepisów prawa wynika, że młodzieżowe ośrodki wychowawcze to instytucje, których nadrzędnymi celami są eliminowanie przejawów niedostosowania społecznego i przygotowanie wychowanków do samodzielnego, odpowiedzialnego życia po opuszczeniu placówki, zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi (DzU z 2017 r., poz. 1606).

Do głównych zadań młodzieżowych ośrodków wychowawczych należy rozpoznawanie indywidualnych potrzeb, możliwości oraz zainteresowań wychowanków, organizowanie zajęć umożliwiających im nabywanie umiejętności ułatwiających funkcjonowanie w społeczeństwie, a także zapewnienie rekreacji na świeżym powietrzu oraz zajęć kulturalno-oświatowych (funkcja założona). Ze względu na potrzeby nieletniego młodzieżowe ośrodki wychowawcze oferują zajęcia resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne, profilaktyczno-wychowawcze, rewalidacyjne oraz terapeutyczne. Kompleksowe oddziaływania edukacyjno-wychowawcze umożliwiają wychowankom promocję śródproczną, przygotowanie do wykonywania zawodu, zapewniają opiekę, terapię, rozwijanie potencjałów twórczych, pomoc w rozwiązywaniu problemów, ułatwienie adaptacji społecznej, a także pomoc psychologiczno-pedagogiczną i wsparcie wyspecjalizowanej kadry. Szczegółowy plan pomocy oferowanej wychowankom określa indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), opracowywany przez zespół specjalistów odrębnie dla każdego wychowanka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Przynajmniej dwa razy do roku dokonuje się oceny efektów podejmowanych działań, szczególnie tych o charakterze wychowawczym, opiekuńczym oraz dydaktycznym. W skład młodzieżowych ośrodków wychowawczych wchodzi co najmniej jedna ze specjalnych szkół: podstawowa lub ponadpodstawowa.

Zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji z dnia 11.08.2017 r. (DzU z 2017 r., poz. 1606) podstawową formą organizacyjną pracy z nieletnimi w młodzieżowym ośrodku wychowawczym jest grupa wychowawcza do 12 osób, obejmująca młodzież w zbliżonym wieku, z uwzględnieniem jej potrzeb oraz specyficznych problemów wychowawczych, którą opiekuje się na co dzień wychowawca grupy. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze zapewniają wychowankom całodobową opiekę oraz odpowiednie warunki socjalno-bytowe. Prowadzą działalność w ciągu całego roku kalendarzowego jako placówka, w której nie są przewidziane ferie szkolne. Zazwyczaj wewnętrzny regulamin placówki systematyzuje harmonogram dnia oraz organizację pracy

wychowawczej. Instytucje te, oprócz realizacji zadań polityki oświatowej, wdrażają programy wychowawcze oraz profilaktyczne. Zadania ujęte w programach wyrażają się w realizacji warsztatów, zajęć integracyjnych, paneli dyskusyjnych, zajęć indywidualnych (Szafrńska, 2016).

Warto podkreślić, że specjaliści, którzy całodobowo pełnią opiekę nad wychowankami, to nie tylko zatrudnieni wychowawcy, nauczyciele, pedagodzy, psychologowie. W młodzieżowych ośrodkach wychowawczych zapewnia się wychowankom opiekę medyczną, terapeutyczną, wsparcie pracowników socjalnych oraz innych zaangażowanych w działalność wychowawczą. Wewnętrzna organizacja placówek resocjalizacyjnych ma zapewnić nieletnim zrównoważony rozwój oraz możliwość zaspokojenia potrzeb w sferze edukacyjnej, wychowawczej, sportowej, psychologicznej, artystycznej i wszystkich innych, z uwzględnieniem zainteresowań wychowanka.

W ramach dookreślenia oraz modyfikacji podstawowych zadań młodzieżowych ośrodków wychowawczych Rzecznik Praw Dziecka w liście otwartym do minister edukacji z 2 marca 2015 roku podkreśla potrzebę zmian w systemie oddziaływań resocjalizacyjnych, który jest umocowany w koncepcjach z połowy XX wieku, nie odpowiadającym współczesnym realiom oraz wymaganiom społecznym. Rzecznik Praw Dziecka proponuje nowe standardy, które akcentują podejmowanie działań w środowisku otwartym oraz budowanie w wychowankach „tożsamości młodego człowieka” w miejsce umacniania „tożsamości wychowanka”.

Zaproponowane przez Rzecznika Praw Dziecka zasady to: przede wszystkim poszanowanie praw, godności, prywatności podopiecznego, stwarzanie warunków do przyjaznej i bezpiecznej komunikacji, umożliwiającej współpracę, rozbudzanie kreatywnej aktywności nieletniego, uczenie go odpowiedzialności za własne czyny. Ponadto kadra pedagogiczna powinna czuć się współodpowiedzialna za rozwój wychowanka oraz zobowiązana do stosowania innowacyjnych oddziaływań wychowawczych z zachowaniem zasady ich transparentności. Ostatnia zasada dotyczy otwartości na środowisko pozainstytucjonalne, do którego wychowanek wróci po opuszczeniu instytucji resocjalizacyjnej (Michalak, 2015)¹⁰.

¹⁰ Całość listu otwartego Rzecznika Praw Dziecka do Minister Edukacji Narodowej z dnia 2.03.2015 znajduje się na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2015_03_02_men.pdf (stan na dzień 23.06.2021r.).

Zdaniem Marka Michalaka (2015) powyższe zasady powinny być włączone w działania metodyczne, wychowawcze, edukacyjne, organizacyjne, a także te dotyczące infrastruktury ośrodka. Przyjęcie zasad opartych na współczesnych koncepcjach resocjalizacyjnych może sprzyjać uspołecznianiu sytemu resocjalizacji nieletnich.

W dotychczasowej części pracy stanowiącej wprowadzenie teoretyczne do problematyki badań własnych świadomie pominęłam charakterystykę instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich funkcjonujących w innych krajach.

Polski model postępowania w sprawach nieletnich oraz proponowane rozwiązania systemowe są na tyle odmienne od tych funkcjonujących za granicą, że studium porównawcze byłoby nieadekwatne. Ponadto, jak podkreśla Piotr Chomczyński (2017), nie ma wielu rzetelnych opracowań naukowych, pozwalających na opis doświadczeń innych krajów w kontekście placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich.

Dodatkowym kłopotem towarzyszącym odwołaniu się do zagranicznych rozwiązań stosowanych wobec nieletnich jest formalny status młodzieżowych ośrodków wychowawczych funkcjonujących jako placówki resocjalizacyjno-wychowawcze, realizujące zadania wynikające z rozporządzeń ministra edukacji. W innych krajach wdrażaniem strategii radzenia sobie z demoralizacją młodzieży często zajmują się inne resorty, stosujące odmienne rozwiązania ustawodawcze. W krajach zachodnich widoczna jest tendencja do redukcji liczby i wielkości instytucji pomocowych na rzecz rozwoju programów wsparcia rodziny (Kaczmarek, 2007; Tarolla, Wagner, Rabinowitz, Tubman, 2002; Bateman, 2014; Young, Greer, Church, 2017).

W Ameryce Północnej, Australii oraz Europie rozwija się podejście „co działa w resocjalizacji” (*What works movement in corrections*), jako przeciwstawne do „nic nie działa” (*Nothing works*). Jego celem jest stworzenie warunków umożliwiających podjęcie skutecznej interwencji. Polityka kryminalna oparta na wynikach badań naukowych, *evidence based criminal policy*, tworzy przestrzeń do synergii różnych perspektyw, umożliwiając tym samym podnoszenie jakości i efektywności działań pomocowych (Stańdo-Kawecka, 2010). Edward J. Latessa i Christopher Lowenkamp (2006) podkreślają, że *What works movement in corrections* to podejście oparte na wieloletnim doświadczeniu naukowców i praktyków, umożliwiające stwarzanie programów respektujących zasady skutecznej interwencji, tj. zasadę ryzyka (*risk principle*), zasadę potrzeb (*need principle*), zasadę korekcyjnego działania (*risk treatment*¹¹) oraz zasadę

¹¹ Anglojęzyczne słowo *treatment* nie ma jednoznacznego odpowiednika w języku polskim. W słownikach języka angielskiego można odnaleźć propozycje: leczenie, kuracja, działanie, podejście do kogoś.

dokładności (*risk fidelity*) (Latessa, Lowenkamp, 2006; Sztuka, 2018; Staniaszek, Kubiak, 2015).

Pomimo wielu różnic w przyjętych przez poszczególne kraje sposobach reakcji kontroli społecznej i resocjalizacji, a także rozbieżności w poglądach badaczy na te kwestie, przedstawiciele nauki są zgodni co do współczesnych problemów wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich. Toczące się na arenie międzynarodowej i na gruncie rodzimym dyskusje odzwierciedlają niepokoje oraz obawy wyrażające się zacieraniem różnic między wymiarem sprawiedliwości w sprawach karnych i nieletnich (Junger-Tas, Decker, 2006; Seymour, 2006; Graham, Moore, 2006; Wyvekens, 2008; Dünkel, 2008; Stańdo-Kawecka, 2008; Konopczyński, 2014a, 2014b; Kuszta, 2018; Goshe, 2019).

1.2.3 Totalizujący charakter młodzieżowych ośrodków wychowawczych

Działalność młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest zorientowana na zagwarantowanie nieletnim zaspokojenia potrzeb wynikających z etapu ich rozwoju, sytuacji życiowej, doświadczanych trudności, oczekiwań oraz zainteresowań. Uznanie oddziaływań resocjalizacyjnych i wychowawczych za ważniejsze od tych o charakterze kontrolnym oraz izolacyjnym, nie pozwala na jednoznaczne i bezkompromisowe ulokowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych w gronie instytucji totalnych. Nie ulega jednak wątpliwości, iż placówki resocjalizacyjne mają wybrane cechy leżące u podstaw definicji instytucji totalnej zaproponowanej przez Ervinga Goffmana (1961). Zdaniem autora „każda instytucja dąży do ograniczania swych członków [...] ograniczający lub totalny charakter symbolizują często fizyczne bariery uniemożliwiające kontakt ze światem zewnętrznym: zamknięte drzwi, wysokie mury, zasieki z drutu kolczastego, strome brzegi lub woda, otwarta przestrzeń itp. Nazywa je instytucjami totalnymi (*total institutions*)” (Goffman, 2006, s. 316).

Ograniczający charakter instytucji totalnych wyróżnia się między innymi: traktowaniem grupy ludzi w sposób zbiurokratyzowany, fizyczną izolacją, zawładnięciem czasem i zainteresowaniami mieszkańców, wywieraniem na nich

Trudności w przekładzie potęgują pejoratywne konotacje towarzyszące tym określeniom w kontekście resocjalizacji.

W literaturze proponuje się tłumaczenie *treatment* jako „korekcyjnej interwencji lub działania” (Bernasiewicz, 2015).

wpływu, koniecznością podejmowania wszystkich aktywności w ramach tej samej instytucji, podziałem na pensjonariuszy i nadzorców manipulujących ludźmi na rzecz własnego interesu (zob. Goffman, 1975; 2006). Według Goffmana (2011) istota instytucji totalnych wynika z jedności miejsca, czasu i akcji. Działanie odbywa się w ograniczonej przestrzeni, zgodnie z narzuconymi regułami, z udziałem tych samych osób, które rytualnie i w sposób skrupulatnie zaplanowany wykonują te same lub podobne czynności, podlegające kontroli oraz mające charakter przymusowy.

Autor (Goffman, 1975, s. 150–152) charakteryzując instytucję totalną określił główne wyróżniki, które składają się na ten typ organizacji. Pierwszy z nich to *podporządkowanie wszelkich aspektów życia osób w nich umieszczonych jednolitej władzy zwierzchniej, odseparowanej od nadzorowanych w sposób formalny*. W myśl ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich orzekanie środka wychowawczego jest podyktowane przede wszystkim dobrem nieletniego, a polski model wymiaru sprawiedliwości opiera się na wychowaniu i pomocy, umniejszając rangi kary i izolacji. Można odczuć tu dysonans poznawczy, ponieważ z jednej strony wychowankowie mają swoje prawa i w pewien sposób mogą kształtować instytucjonalną codzienność, a z drugiej strony wymaga się od nich konformizmu i dostosowania do narzuconego porządku. Młodzież jest pozbawiona prywatności oraz swobody w zakresie utrzymywania kontaktów zewnętrznych, a także możliwości decydowania o różnych aspektach swojego życia (Staniaszek, Kubiak, 2015; Chomczyński, 2017).

Kolejny atrybut instytucji totalnej wyraża się tym, że *każda aktywność członków odbywa się w towarzystwie pozostałych, traktowanych przez kadrę jednakowo i wykonujących podobne czynności, które są nadzorowane, zaplanowane oraz przymusowe*. W pewnym sensie jest to opis specyfiki funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych, choć wątpliwości budzi druga część zdania. Metodyka wychowania resocjalizującego opiera się bowiem na indywidualizacji, której podporządkowuje się program oddziaływań. W rezultacie wychowankowie postrzegani są przez wychowawców przez pryzmat ich postępów w pracy, a także otrzymywanych przywilejów i środków dyscyplinarnych.

Następną cechą charakterystyczną dla instytucji totalnej jest *aktywność członków wynikająca ze szczegółowego planu, korespondującego z celami placówki*. Opis zgadza się z realiami młodzieżowych ośrodków wychowawczych, których codzienność jest ujęta w zapisach formalnoprawnych oraz wewnętrznych regulaminach i statucie ośrodka. Podejmowana przez wychowanków aktywność jest ściśle wyznaczana przepisami

obowiązującego prawa oraz regulaminu obejmującego katalog kar i nagród (Chomeczyński, 2017).

Kolejny wyróżnik, na który zwrócił uwagę Goffman (1975), to *zatajanie informacji na temat członków instytucji*. Zgodnie z literą prawa wszystkie oficjalne dane dotyczące wychowanka są tajne i mają do nich dostęp wyłącznie upoważnieni pracownicy. Nieformalnie zdarzają się sytuacje, kiedy nieletni lub wychowawcy udzielają informacji na swój temat lub co do pozostałych mieszkańców. Instytucję totalną charakteryzuje też *całodobowy wymiar pracy osób nadzorujących*. Ten warunek wpisuje się w specyfikę młodzieżowych ośrodków wychowawczych, w których zagwarantowana jest nieletnim 24-godzinna opieka. Warto tutaj nadmienić, że wychowawcy poza formalnie określonymi godzinami pracy pełnią „dyżur telefoniczny”, co oznacza, że są dyspozycyjni w sytuacji kryzysowej.

Ostatni warunek, który spełnia instytucja totalna, to *wytwarzanie symbolicznych i fizycznych barier odgradzających ją od społeczeństwa „na zewnątrz”*. Praktyczne rozwiązania stosowane w placówkach resocjalizacyjnych potwierdzają tę tezę, lokując je w gronie instytucji totalnych. Pomimo że formalnie młodzieżowe ośrodki wychowawcze nie powinny mieć charakteru stricte izolacyjnego, a infrastruktura w dużej mierze zależy od inwencji dyrekcji i zatrudnionej kadry, zauważa się w MOW-ach tendencje do tworzenia i podtrzymywania totalizującego charakteru ich działalności (Chomeczyński, 2017; Staniaszek 2014; Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014).

Dokonując porównania rozważań Goffmana (1975) na temat instytucji totalnych z realiami młodzieżowych ośrodków wychowawczych, można doszukać się cech tego typu instytucji w zakresie badanego obszaru. W kontekście indywidualnych doświadczeń oraz subiektywnych odczuć wychowanków może okazać się, że dla jednych MOW będzie bardziej restrykcyjny niż dla innych, spełniając tym samym w większym stopniu cechy instytucji totalnej. Może to być silnie uzależnione od ogólnej postawy nieletniego, jego zachowań, oceny realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz relacji z wychowawcami i pozostałymi wychowankami.

Zakres praw i obowiązków wychowanków w MOW-ie jest w dużej mierze zależny od nagród i środków dyscyplinarnych. Dla przejrzystości i lepszego zrozumienia interakcji zachodzących między wychowawcami a wychowankami niezbędne jest przedstawienie katalogu narzędzi mających na celu kształtowanie pożądanych zachowań, zgodnych z obowiązującymi normami społecznymi. W ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich nie ma zapisu dotyczącego zasad określających karanie

i nagradzanie wychowanków młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Przyglądając się regulaminom wewnętrznym placówek można wywnioskować, że kadra dysponuje szerokim wachlarzem środków nagradzających i dyscyplinarnych, a preferowane metody wychowawcze osadzają się na koncepcjach behawioralnych. Podczas procedury przyjęcia do ośrodka wychowanek zostaje zapoznany ze statutem placówki oraz zasadami regulującymi codzienność MOW. Katalogowi nagród i środków dyscyplinarnych towarzyszą okoliczności, w ramach których mogą być one stosowane. Narzędzia wywierania wpływu na zachowanie nieletniego są zazwyczaj wymieniane w statucie placówki w kolejności od najmniej do najbardziej dotkliwych, w przypadku środków dyscyplinarnych – od upomnienia po odebranie przepustki lub zmianę ośrodka. Dysponowanie przez kadrę pedagogiczną środkami nagradzania i karania daje jej fizyczną oraz symboliczną przewagę nad wychowankami. Asymetryczna relacja podkreśla podział na personel oraz podopiecznych, uwidaczniając sprzeczne interesy obu grup.

Pobyty w instytucji totalizującej wymusza na wychowankach adaptację do narzuconych warunków. W ramach procesów interpretacyjnych pozostających we wzajemnej interakcji, wychowawcy oraz wychowankowie oswiają instytucjonalną przestrzeń jako miejsce pracy lub miejsce pobytu/zamieszkania. Nieletni stosują różne strategie w celu rozpoznania rzeczywistości instytucjonalnej. Poznając zasady, role wychowawców i pozostałych wychowanków, podejmują działania umożliwiające osiągnięcie maksimum korzyści, unikając przy tym kolizji z pozostałymi uczestnikami świata społecznego, a także ponoszenia strat. Konsekwencją umieszczenia wychowanka w młodzieżowym ośrodku wychowawczym jest uruchomienie mechanizmu stygmatyzacji. Radzenie sobie ze społecznym naznaczeniem wymusza przyjęcie określonych stylów adaptacji instytucjonalnej, które umożliwiają redukcję napięcia motywacyjnego wynikającego z wewnętrznej atrybucji naznaczenia oraz przypisania sobie znamion piętna (Gawęcka, 2012; Ambrozik, 2013a, 2013b, 2016; Chomczyński, 2017; Staniaszek, 2018; Jaros, 2019).

W ramach uniknięcia zmuszania nieletniego do wchodzenia w „rolę wychowanka”, przystosowanego do warunków instytucjonalnych, Magdalena Staniaszek (2014, 2018) proponuje oparcie systemu kierowania do młodzieżowego ośrodka wychowawczego o zasadę obligatoryjnego określenia czasu trwania orzekanego środka. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w Regulach Narodów Zjednoczonych dotyczących Ochrony Nieletnich Pozbawionych Wolności pobyt nieletniego w instytucji powinien być

jak najkrótszy. Niestety, badania dowodzą (zob. NIK, 2017; Siemionow, 2016, Staniaszek, 2014, 2018), że wychowankowie opuszczają młodzieżowe ośrodki wychowawcze dopiero po uzyskaniu pełnoletniości.

Totalizujący charakter placówek resocjalizacyjnych potwierdzają analizy dotychczasowych badań na temat klimatu społeczno-wychowawczego (Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014; Nowak, 2016; Staniaszek 2018; Zalewski 2004; Skuza 2012; Pytka 2000; Węgliński, 2000). Niesprzyjający klimat kontrolująco-restrykcyjny wyraża się w przywiązywaniu zbyt dużej wagi do funkcji kontrolnych, restrykcyjnych, dotyczących przestrzegania przez wychowanków dyscypliny oraz regulaminu. Odbywa się to przy zaniedbaniu funkcji wychowawczych opartych na kształtowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych oraz rozwoju osobistym nieletnich w zakresie niezależności i odpowiedniego przygotowania do samodzielnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie po opuszczeniu instytucji (Pytka, 1983; Zalewski, 2000; Skuza, 2012, Staniaszek, 2014).

Analiza zrealizowanych w tym zakresie badań pozwala stwierdzić, że klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych, rozumiany jako układ relacji między podmiotami komunikującymi się ze sobą w przestrzeni instytucji oraz w środowisku pozainstytucjonalnym, niewystarczająco sprzyja nieletnim w ich rozwoju (Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014).

Przesłanką uprawniającą do diagnozy klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych jako kontrolująco-restrykcyjnego jest przede wszystkim ograniczone uczestnictwo wychowanków w ustalaniu obowiązujących w placówce zasad. W konsekwencji praca wychowawcza jest skoncentrowana na utrzymaniu dyscypliny zamiast na budowaniu relacji i prawidłowych wzorców komunikacyjnych. Nadmierna kontrola wyklucza wychowanków z możliwości partycypowania w tworzeniu codzienności placówki, a także ogranicza ich prawo do podejmowania decyzji. Relacje pomiędzy wychowawcami a wychowankami opierają się na negatywnych wzorcach stereotypowych odzwierciedlanych w postawie konfrontacyjnej prezentowanej przez nieletnich, głównie na początku pobytu w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Warto wspomnieć, że wychowankowie doświadczający wcześniej „instytucjonalnego życia” nabywają pewne umiejętności adaptacyjne, pozwalające na szybsze i efektywniejsze wejście w kulturę organizacyjną instytucji (Staniaszek, 2018).

Piotr Chomczyński (2017, s. 12) podkreśla, że „pomimo pewnych odmienności w zakresie norm, zwyczajów, wartości itd., które różnią poszczególne zakłady, istnieje

pewna wspólna platforma przekonań, sposobów postępowania, które doświadczony wychowanek jest w stanie sobie przyswoić i wykorzystać w celu adaptacji do nowej placówki”. Rozbieżności w stosowanych strategiach rozwiązywania konfliktów oraz karania i nagradzania mogą przyczyniać się do demoralizacji kadry. Pozorna skuteczność wypracowanych sytuacyjnie standardów umacnia negatywne wzory reakcji. Podkreślana asymetria ról może sprzyjać stosowaniu wobec wychowanków przemocy, potwierdzając tym samym (nie)radzenie sobie wychowawców w relacjach z wychowankami. Niedostatecznie realizowana integracja ze środowiskiem pozainstytucjonalnym umacnia status MOW-u jako instytucji totalizującej, pogłębiającej procesy stygmatyzacji oraz izolacji społecznej. Analiza działalności takich placówek ujawnia problemy i widoczne deficyty w kulturze organizacyjnej pracy wychowawczej oraz zaniedbania wychowawczej funkcji czasu wolnego. Powyższe spostrzeżenie jest wyjątkowo niepokojące, szczególnie jeśli zwróci się uwagę na organizację czasu wolnego w kontekście związku między doświadczaniem nudy w małych przestrzeniach interakcyjnych (Szmidt, 2013; Chruszczewski, 2020), problemowymi zachowaniami nieletnich a społeczną reakcją na nie (Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014).

Z punktu widzenia poruszanej w tej pracy problematyki, koncentrującej się na zagadnieniu świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, niezwykle interesującym wnioskiem z badań zrealizowanych przez Mariusza Granosika, Anitę Gulczyńską oraz Renatę Szczepanik (2014; 2015) okazuje się trudność w definiowaniu roli wychowawcy i wychowanka w placówce resocjalizacyjnej. Pedagog jawi się jako osoba kontrolująca, egzekwująca i skupiona na reedukacji oraz terapeutyzowaniu, a jednocześnie upatrująca sukcesu wychowawczego w budowaniu relacji z wychowankiem, opartej na zaufaniu i partnerstwie. Jak widać, definicja sukcesu pozostaje w sprzeczności z prezentowanymi cechami wychowawców. Ponadto pedagodzy definiowali wychowanka przez pryzmat jego deficytów, zaburzeń, negatywnych uwarunkowań środowiskowych.

Badacze (tamże, 2015) podkreślają, że taki sposób definiowania wychowanka oraz autodefiniowania siebie i swojej roli sugeruje dwuwymiarową ambiwalencję. Po pierwsze, rozumianą jako postawę wychowawcy wobec nieletniego wychowanka będącą wyrazem sprzeczności w intencjonalności wychowawczej. Po drugie, stan ambiwalencji może stanowić ramę dla równowagi konstruowanej społecznie w interakcjach pomiędzy kadrą a wychowankami. Wychowawcy podejmując w swojej

codziennej pracy działania wychowawcze przyjmują różne definicje swojej roli zawodowej oraz definicje wychowanka.

Zdaniem Marka Konopczyńskiego (2013) wychowawcy godzą się na pozorne przystosowanie wychowanków, definiując je jako pozytywną i pożądaną zmianę, będącą efektem podejmowanego wychowania resocjalizacyjnego. Uznają za cel resocjalizacji uczynienie z młodego człowieka „wychowanka ośrodka”, potrafiącego przestrzegać ustalonych w placówce zasad. Wychowankowie, wyczuwając oczekiwania wychowawców, podejmują strategie radzenia sobie, podtrzymując ład organizacyjny. Polski system instytucjonalno-prawny uniemożliwia placówkom resocjalizacyjnym podejmowanie działań mających na celu modyfikacje, które sprzyjałyby wychowaniu. Zrealizowane projekty badawcze dotyczące klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych potwierdzają wniosek ogólny, że mają one charakter dyscyplinarno-karny (Staniaszek, 2018; Konopczyński, 2015; Ambrozik, 2016).

2 Pedagog resocjalizacyjny w przestrzeni instytucjonalnych oddziaływań wychowawczych

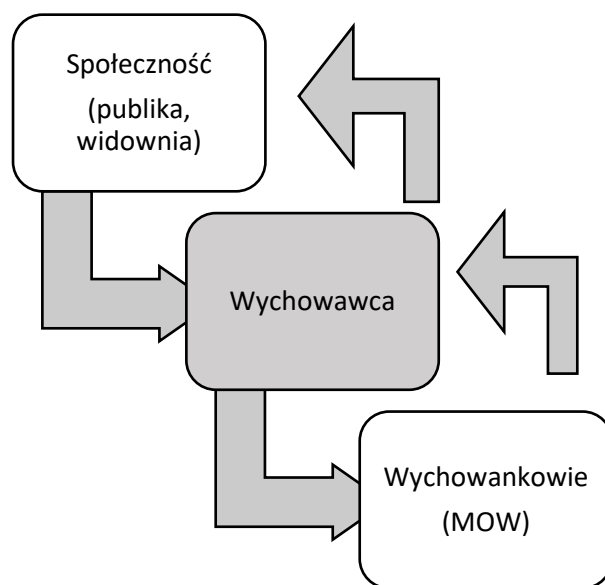
Analizując wnikliwie wybraną literaturę oraz raporty z badań realizowanych na gruncie nauk społecznych dostrzega się, że na rynku wydawniczym brakuje opracowań skoncentrowanych na wychowawcach młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Widoczna luka w zakresie współczesnych projektów badawczych, szczególnie zorientowanych jakościowo, jest konsekwencją trudności w dotarciu do rzetelnych danych. Sytuacja wynika z istnienia szerokiego marginesu nieformalnych aspektów funkcjonowania instytucji oraz mozolnego tempa procesu przedostania się do niej i zdobycia wiarygodności w oczach uczestników świata społecznego młodzieżowego ośrodka wychowawczego (Chomczyński, 2017). Jak podkreśla Paweł Moczydłowski (2002), tego typu instytucje bronią się przed poznaniem, wypracowując sieć mechanizmów chroniących ich „wnętrze”. Dostęp do wiedzy na temat tego, co się dzieje w instytucji, chronią dwie strony (zarówno wychowankowie, skazani, jak i personel, wychowawcy).

Analizując dostępną literaturę przedmiotu zauważyłam, że funkcjonowanie placówek resocjalizacyjnych oraz efektywność procesu resocjalizacji bada się głównie przez pryzmat klimatu społecznego (w kontekście instytucji totalnej) oraz funkcjonowania wychowanków placówek resocjalizacyjnych (Pytka, 1983; Staniaszek, 2013, 2015; Sobczak, 2007; Zalewski, 2007; Skuza, 2012; Nowak, 2016). Pomijanym aspektem analizy badawczej są wychowawcy, traktowani jako integratorzy struktur osobowych wychowanka ze światem zewnętrznym (Konopczyński, 2016).

Wychowanie resocjalizacyjne – określane jako świadome, celowe oraz uzasadnione metodycznie i teoretycznie działanie, zmierzające do osiągnięcia relatywnie trwałych skutków w funkcjonowaniu podopiecznego poprzez kreowanie parametrów tożsamościowych – ilustruje rzeczywistość wychowawczą, na którą składają się trzy elementy: podmiot wychowania (wychowankowie), sytuacja wychowawcza (obiekty wychowawcze) oraz osoba wychowująca (wychowawcy) (Konopczyński, 2015). Powyższe ogniwa są ze sobą skorelowane oraz współzależne. Największe znaczenie spośród wielu czynników determinujących skuteczność procesu resocjalizacji przypisuje się relacjom interpersonalnym. Przestrzeń kontaktów na płaszczyźnie wychowawca – wychowanek umożliwia zmianę parametrów tożsamościowych partnerów interakcji (Konopczyński, 2016).

Wychowawca pełni rolę integratora, filtratora świata pozainstytucjonalnego oraz dystrybutora przenikających się środowisk (instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego).

Rysunek 1. Relacja między działaniami podejmowanymi przez wychowawcę (most łączący światy społeczne) a reakcjami wychowanków i społeczności (obserwatorów, niebędących członkami świata społecznego)



Źródło: opracowanie własne

Marek Konopczyński (2018) podkreśla, że analizując uwarunkowania procesu resocjalizacji nie można zapomnieć o roli wychowawcy, który powinien posiadać kompetencje do pełnienia działań inkluzyjnych oraz integracyjnych, a nie segregacyjnych, które umacniając ekskluzję podtrzymują istniejące wewnątrz instytucji podziały stratyfikacyjne. Autorzy badający ten problem zgadzają się z tezą, że czynnikami warunkującymi sukces wychowawczy pedagoga są: kompetencje profesjonalne, predyspozycje osobowe oraz doświadczenie zawodowe (Machel, 2008; Urban, Stanik, 2008; Karłyk-Ćwik, 2009; Becker-Pestka, 2014; Konopczyński, 2015; Ambrozik, 2016; Sygit-Kowalkowska, 2020).

W następnym rozdziale zwrócę uwagę na charakterystykę pedagoga-wychowawcy resocjalizacyjnego w perspektywie głównych nurtów pedeutologicznych, uwzględniając „model” wychowawcy zawierający kompetencje zawodowe oraz umiejętności. Przeanalizuję formalno-prawne aspekty pracy wychowawcy młodzieżowego ośrodka

wychowawczego, które wyznaczają progi ścieżki zawodowej pedagoga. Na zakończenie odniosę się do nieformalnych wymiarów pracy wychowawczej, podejmując próbę scharakteryzowania etosu pracy pedagoga resocjalizacyjnego.

2.1 Pedagog resocjalizacyjny w perspektywie głównych nurtów pedeutologii

Gwarantem efektywnej realizacji oddziaływań wychowawczych jest między innymi pedagog, którego osobowość, przygotowanie do pracy, kompetencje oraz umiejętności i doświadczenia znajdują się w centrum zainteresowań pedeutologii (Karłyk-Ćwik, 2009; Bobik, 2020).

Uczenie się pełnienia roli zawodowej to długotrwały oraz wielowymiarowy proces, na który składają się różnorodne wartości, przekonania, perspektywy oraz przemiany polityczno-kulturowe. Powyższe okoliczności mają znaczenie dla dynamiki interakcji, nawiązywania oraz podtrzymywania relacji z uczestnikami świata społecznego, krystalizowania się tożsamości zawodowej, refleksji nad podejmowanym działaniem wychowawczym, profesjonalizacji, a także rozwijania umiejętności wpisanych w stawanie się wrażliwym pedagogiem. Rozwój zawodowy realizuje się za pośrednictwem kariery mającej na celu osiągnięcie komplementarnego profesjonalizmu – mistrzostwa pedagogicznego (Dobińska, 2020; Grochowalska, 2014; Lave, Wenger, 1991). W proces stawania się pedagogiem resocjalizacyjnym wpisane jest nabywanie wiedzy, wdrażanie jej do praktyki zawodowej, udoskonalanie zaplecza metodycznego, osobisty rozwój, a także doświadczanie uczestnictwa w społecznym świecie instytucji resocjalizacyjnej, tworzonemu i podtrzymywanemu w pewnej rzeczywistości na drodze interakcji partnerskiej (Marciniak, 2008; Dobińska, 2020; Bobik, 2020).

Na gruncie pedeutologii oraz badań z zakresu teorii wychowania można odnaleźć wiele rozmaitych podejść naukowych sytuujących w centrum proces stawania się pedagogiem. Pierwotnie postulowanych cech nauczyciela upatrywano w klasycznej koncepcji ideału nauczycielskiego, osadzonej na przekonaniu, że przyjęcie statusu pedagoga wymaga wrodzonych dyspozycji, determinujących jakość oraz skuteczność podejmowanych działań wychowawczych. Pogląd o wrodzonym charakterze powołania pedagogicznego doprowadził do poszukiwania normatywnych uwarunkowań pełnienia zawodowej roli nauczyciela, mających być składową „klucza”, według którego mogli być zatrudniani nauczyciele spełniający określone kryteria (Okoń, 1962; Maciaszek, 1963).

Przyjmując tę koncepcję skupiano się na nadaniu statusu pedagoga/nauczyciela z pominięciem wielopłaszczyznowego rozwoju zawodowego, krystalizowania się tożsamości pedagogicznej oraz doświadczania pełnionej roli (Okoń 1962; Wenta, 1988). „Takie ujęcie zagadnienia okazuje się niewystarczające i niepełne. Orientacja klasyczna, akcentując wrodzoność predyspozycji, niemal całkowicie pomija oddziaływanie środowiska społecznego, minimalizuje jego możliwość wpływu na przekształcanie się osobowości człowieka w toku interakcji z otoczeniem (...) koncepcje klasyków pedeutologii nie uwzględniały procesualności jako cechy nie tylko działania ludzkiego, ale w ogóle całego społeczeństwa, uznawały za słuszne tezy o *byciu* nauczycielem z urodzenia, a wypełnianie roli pedagogicznej ujmowały w kategoriach statycznych jako *stan*” (Marciniak, 2008, s. 13–14).

W późniejszych analizach zauważa się, że większe zainteresowanie badaczy wzbudzał obszar związany z nabywaniem oraz zdefiniowaniem kwalifikacji, doskonaleniem umiejętności, a także określeniem warunków pracy wychowawczo-dydaktycznej (Węgliński, 2000; Marciniak, 2008; Karłyk-Ćwik, 2009). W klasycznych koncepcjach pedeutologicznych można mówić o „byciu” pedagogiem, przedstawiciele współczesnych interdyscyplinarnych podejść natomiast w centrum zainteresowań lokują proces „stawania się” nim (Paris, Ayres, 1994). Obecnie przedmiotem pedeutologii jest określenie zadań dotyczących roli wychowawcy w działaniu społecznym, weryfikowanie kryteriów doboru kandydatów, kształcenie oraz doskonalenie zawodowe, kreowanie profilu osobowości wychowawcy, a ostatecznie zbieranie danych o zachodzących przemianach w kwalifikacjach pedagogicznych (Karłyk-Ćwik, 2009; Kosyrz, 1997).

Przyglądając się literaturze z zakresu pedeutologii oraz realizowanym projektom badawczym, zwróciłam uwagę, iż współcześnie badacze odeszli od podejścia normatywnego, powinnościowego na rzecz interpretatywnej analizy procesu stawania się nauczycielem (por. Karłyk-Ćwik, 2009). Na przestrzeni lat wyodrębniły się trzy główne nurty myśli pedeutologicznej: osobowy, metodologiczny, a także krytyczny. Ich opis pozwala uchwycić proces ewolucji poglądów na temat kompetencji pedagogicznych oraz ułatwia zrozumienie współczesnych tendencji (Kotusiewicz, 1993, 1997).

Najwcześniejszy nurt osobowy był skoncentrowany na indywidualnych, wewnętrznych właściwościach pedagoga, traktowanych jako istotne narzędzia w procesie „edukacyjnej antropogenezy”. Rozwijany w czasach międzywojennych model osobowościowy i profesjonalny (Garlej-Drzewiecka, 2002; Węgliński, 2000; Kosakowski, 2002) promował współcześnie lansowane wartości o charakterze

uniwersalnym, oparte na podmiotowości, szacunku, życzliwości i dobroci. Ponadto podkreślano potrzebę doskonalenia warsztatu pracy oraz pogłębiania wiedzy pedagogicznej. Maria Grzegorzewska, twórczyni osobowego modelu, odnosiła się do myśli J.W. Dawida, zwracającego uwagę na szczególne znaczenie zespołu wrodzonych dyspozycji, niezbędnych do pracy pedagogicznej (Grzegorzewska, 1988; Kosakowski, 2002; Węgliński, 2000). Nurt osobowy określił ideę służby nauczycielskiej, a także inwentarza powinności pedagoga. Współcześnie ten model jest niedoceniany i raczej pomijany w rozważaniach pedeutologicznych, w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej natomiast badacze wielokrotnie odnoszą się do osobowości pedagoga (Pytka, 2008; Karłyk-Ćwik, 2009; Sygit-Kowalkowska, 2020).

Zdaniem Zbigniewa Iwańskiego (2003) odpowiednia postawa moralna pedagoga resocjalizacyjnego obejmuje zgodność i wiarygodność przekazywanych podopiecznym wartości z ich realizacją oraz odzwierciedleniem w swoim postępowaniu. Pedagog powinien być empatyczny, słuchający, zmotywowany oraz przekonany o skuteczności podejmowanych działań nastawionych na podmiotowość, indywidualność oraz współpracę z wychowankiem.

Śledząc przeprowadzone badania w tym zakresie (Stankowski, 1986; Węgliński, 2000), zwróciłam uwagę na fakt, że wychowankowie oczekują od wychowawców naturalnej relacji opartej na życzliwości, wiarygodności, sprawiedliwości i poczuciu bezpieczeństwa. Jednocześnie wychowawcy skupiają się na kompetencjach w zakresie radzenia sobie ze stresem, sytuacjami kryzysowymi, nowymi technologiami itd. Zdecydowanie mniej akcentują zaangażowanie emocjonalne, podkreślając doświadczane trudności oraz priorytetyzację „sztywnego” profesjonalizmu (Węgliński, 2000; Karłyk-Ćwik, 2009; 2017; Pyżalski, 2010; Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014).

Kolejny nurt metodologiczny rozwijał się na gruncie logiki, ścisłości naukowej oraz przeświadczeniu o możliwości szablonowej konstrukcji (matrycy), porządkującej proces edukacji. Techniczne podejście miało sprzyjać kontroli oraz weryfikacji jakości i skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Powyższy nurt opierał się na racjonalności empirycznej: stawiano pytanie o wartość i sprawność technicznie rozumianych kompetencji oraz umiejętności, a także zdolności pedagoga. Stworzono wówczas ideę adaptacji zawodowej jako modelu roli wykonawcy narzuconych planów i zadań, w przekonaniu, że dopiero połączenie pewnych cech osobowości z wykonywanymi poleceniami oraz indywidualnością pedagoga tworzą kombinację, która może zwiastować powodzenie w pracy zawodowej (Kotusiewicz 1993; Karłyk-Ćwik, 2009).

W literaturze przedmiotu zaczęło pojawiać się coraz mniej tekstów z opisami postulowanych cech pedagoga na rzecz analiz dotyczących postaw wychowawczych (Debesse, 1988; Kotarbiński, 1967; Węgliński, 2000). Omawiane podejście jest umocowane w tradycyjnym rozumieniu resocjalizacji, zorientowanym na korygowanie zachowań, poglądów oraz postaw wychowanków. Biorąc to pod uwagę, badacze określali zadania i kompetencje pedagoga w kontekście sprawności kontrolujących, korektywnych, diagnostycznych, analitycznych, organizacyjnych, motywujących oraz interpersonalnych (Pospiszyl, 1990; Rejman, 2000; Pytka, 2000; Grądzki, 1987).

Powyższe sprawności wydają się być wyjątkowo istotne, jeżeli wychowawców placówek resocjalizacyjnych uznaje się za osoby odpowiadające za korekcję, kreowanie pozytywnych nastawień emocjonalnych, wzmacnianie w wychowankach poczucia sensu życia oraz wdrażanie ich do samodzielnego i odpowiedzialnego rozwiązywania problemów życiowych (Pionk, 1989). Stanisława Nowaczyk-Kunkiewicz (1989) podkreśla, że w tym modelu młodzież przebywająca w instytucjach wychowawczych jest poddawana świadomym oraz zaplanowanym oddziaływaniom mającym na celu kształtowanie oraz korygowanie jej postaw, przekonań, poglądów. Wychowawca przyjmuje rolę kierownika procesu resocjalizacji, wyrażającą się koordynowaniem oraz zarządzaniem czynnościami podopiecznych związanych z wykonywaniem przez nich konkretnych zadań (Rejman, 2000).

Ostatni wyodrębniony nurt krytyczny obejmuje wychowanie jako rzeczywistość sensu, zbiór zmieniających się sposobów interpretacji świata. Proces resocjalizacyjny jest analizowany w wymiarze procesualnym, komunikacyjnym oraz wspólnotowym. Istotę wychowania stanowi dialog pomiędzy partnerami dynamicznie zmieniającej się sytuacji wychowawczej. Krytyczny nurt odwołuje się do przełomu w naukach społecznych, wywołanego kryzysem współczesnych systemów edukacyjnych. Przedstawiciele trzeciego podejścia podejmują refleksję nad prawomocnością dotychczasowych założeń, otwierając się na multidyskursywność, snują rozważania nad kondycją pedagogiczną w kontekście nieustannie przeobrażającej się rzeczywistości społecznej (Kotusiewicz, 1993; Kwiatkowska, 2008; Adamski, 1999). Nauczyciel/pedagog jawi się jako osoba twórcza, innowacyjna, otwarta, refleksyjna, krytyczna oraz samokreatywna (Schulz, 1989; Dobrołowicz, 1995; Garlej-Drzewiecka, 2002; Kabat, 2013; Przyborowska, 2013; Szmidt, 2017).

Robert Kwaśnica (1994) podkreśla, że zawód pedagoga odbywa się w toku sytuacji niepowtarzalnych i niestereotypowych. Trudno o zachowanie rutyny

i wypracowanie nienaruszalnych kompetencji, które wciąż się tworzą i konstytuują pod wpływem rozwoju oraz doświadczeń. Stawanie się pedagogiem nie ogranicza się jedynie do wymiaru zawodowego, ale polega przede wszystkim na rozwoju „stawania się osobą”. Wychowawca przyszłości dąży do zmian oraz jest otwarty na kreatywne i innowacyjne rozwiązania wychowawcze. W kreacyjnym modelu pedagog jest zorientowany na samodoskonalenie, rozwój oraz autorefleksję. Krzysztof Szmidt (2017) podkreśla, że postawę twórczą można rozwijać podobnie jak inne kompetencje, w sposób systematyczny, celowy oraz zaplanowany. Do kluczowych kompetencji twórczego nauczyciela Szmidt (2007; 2017) zalicza zdolności diagnostyczne, zdolności stymulowania oraz podtrzymywania rozwoju ucznia, a także zdolność do wspierania go, udzielania mu pomocy i towarzyszenia mu w pokonywaniu napotkanych przeszkód oraz formułowaniu się zdolności ucznia (pomoc w tworzeniu).

Paradygmat wielowymiarowego rozwoju pedagogów przenosi środek ciężkości na osobiste, wypracowane strategie pracy, co oznacza odejście od ujednoczonego, ustandaryzowanego schematu. Samodzielność i autonomia pedagoga przyczyniają się do rozwoju twórczości pedagogicznej i kreatywności nauczyciela, zwiększając jego możliwości działania oraz kreowania rzeczywistości wychowawczej (Schulz, 1994; Sekułowicz, 2002; Nowak-Dziemianowicz, 2001; Przyborowska, 2013; Konopczyński, 2016; Ambrozik, 2016; Szmidt, 2017).

Przedstawione powyżej nurty ukazują, że początkowo badacze poszukiwali teoretycznego modelu idealnego pedagoga, jednak wraz z zachodzącymi przemianami natury społeczno-gospodarczej oraz politycznej sposób dociekań oraz analiz ewaluował, wymuszając zmianę w sposobie gromadzenia danych, opartym na praktycznym wymiarze pracy pedagogicznej. Obecnie odchodzi się od ujęcia normatywnego na rzecz modelu empirycznego (izomorficznego). Współczesne rozważania pedeutologiczne, oparte na interdyscyplinarnym ujęciu, wyrażają się w trzech kierunkach: technologicznym, funkcjonalnym oraz humanistycznym (Karłyk-Ćwik, 2009).

Kierunek technologiczny przedstawia model pedagoga-technologa, podkreślając znaczenie profesjonalnej pracy, a nie kwestię właściwych cech osobowościowych. Nauczyciel/pedagog jawi się jako bierny, pasywny uczestnik zorientowany na nauczanie podające oraz bezkrytyczne sterowanie rozwojem przy jasno określonych zadaniach, świadczące o dostosowaniu się do obecnych tendencji. Kierunek technologiczny wyróżnia wąski praktycyzm, jednostronny instrumentalizm oraz zewnątrzsterowność zachowań pedagoga, a także supremacja metody. Nauczyciel pojmowany jak „produkt

technologicznego podejścia do kształcenia” staje się wąskim specjalistą wykonującym rutynowo i bez namysłu narzucone zadania (Kwaśnica, 1994; Mizerek, 2016; Kwiatkowska, 2008). Powyższy nurt wiąże się z docenieniem wartości technologicznego wymiaru kwalifikacji, jednak bez uwzględnienia kontekstu humanistycznego.

Kierunek funkcjonalny jest umocowany w psychologii poznawczej. W jego przypadku podkreśla się znaczenie działania nakierowanego na osiągnięcie niezależnej (antycypowanej) sytuacji finalnej, a także nadmiar kwalifikacji. W podejściu funkcjonalnym dostrzega się postawę badawczą pedagoga, wiedzę o nim samym jako podmiocie, a także problematykę aksjologiczną. W odróżnieniu od kierunku technologicznego, w myśl założeń kierunku funkcjonalnego nauczyciel nie jest traktowany jako bezwolna marionetka, wykonawca narzuconych reguł i procedur. Model funkcjonalny, pomimo wpisywania się w zasadę respektowania znaczenia kompetencji pedagogicznych, nie wykracza poza ramy nurtu metodologicznego, zorientowanego na normatywną analizę empiryczną (Mizerek, 1998; Kwiatkowska, 2008; Karłyk-Ćwik, 2009).

Kierunek humanistyczny wyrósł na gruncie psychologii humanistycznej, ujmującej pedagoga jako osobę o wyjątkowej osobowości, empatyczną, autentyczną w kontakcie z wychowankiem, postrzeganą bardziej jako facylitator aniżeli ekspert w danej dziedzinie wiedzy. Rozwój zawodowy w modelu humanistycznym polega na odkrywaniu swojej tożsamości, a nie bezrefleksyjnym uczeniu się określonych sposobów postępowania (Mizerek, 1999; Śliwerski, 2015, 2013). Pomimo ogromnego potencjału humanistycznej koncepcji, istnieje kłopot z odkrywaniem przez pedagogów indywidualnego znaczenia zdobywanych informacji, a jest to istotny, fundamentalny warunek praktycznego kontekstu wiedzy, który dokonuje się poprzez osobiste doświadczanie jej użyteczności (Kwiatkowska, 2008). Obecny w dyskursie humanistycznym model samodzielności poznawczej zawiera w sobie m.in. teorie profesjonalnego mistrza oraz transformatywnego intelektualisty. Wspólnym mianownikiem powyższych podejść jest koncepcja pedagoga – refleksyjnego praktyka (Schon, 1987). „Refleksyjni nauczyciele stają się nauczycielami – autorytetami, którzy wiedzą za sobą innych, tworząc wyzwania dla swych uczniów i organizując środowisko wychowawcze” (Paris, Ayres, 1994, s. 59).

Wanda Dróżka (2011, s. 139) podkreśla, że „w poszukiwaniach nowoczesnych, profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela najistotniejszą rolę odgrywa refleksyjność. Jest ona pojmowana jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych,

oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad swym działaniem pedagogicznym, nad praktyką nauczania i wychowania oraz jej uwarunkowaniami, a także nad samym sobą. W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela, a także nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej”.

Dorota Klus-Stańska (2018) zwraca uwagę, że paradygmaty dydaktyki stanowią narzędzie samoświadomości i refleksji nad podejmowanymi decyzjami oraz działaniami dydaktycznymi pedagogów. Współcześnie rozumiana dydaktyka utraciła status oczywistości i schematyczności. Jej partycypacyjny charakter podkreśla znaczenie odpowiedzialności za własne wybory oraz podmiotowości w działaniu wychowawczym. Klus-Stańska podjęła próbę uporządkowania dotychczasowych podejść dydaktycznych, rekonstruując je w oparciu o kryteria teoretyczne (epistemologiczne i aksjologiczne) oraz pragmatyczne. Ostatecznie wyróżniła trzy paradygmaty: obiektywistyczny, konstruktywistyczno-interpretacyjny oraz transformacyjny. Badaczka zachęca do zredefiniowania dydaktycznej aparatury pojęciowej. Podkreśla, że nieustające zmiany społeczne oraz gospodarczo-polityczne są dowodem na to, że wiedza o wychowaniu i nauczaniu nie jest potrzebna jedynie do powielania i odtwarzania rekomendowanych procedur oraz strategii dydaktycznych. Przede wszystkim umożliwiała ona refleksję nad własnymi decyzjami, założeniami i działaniami, która może prowadzić do zmiany uprzednich wyborów.

Christopher Day (2008) zaznacza, że pedagog to aktywny uczestnik świata społecznego szkoły, a jego rozwój jest koherentny z rozwojem całego zespołu zatrudnionych nauczycieli, uczniów oraz szkoły. Stawanie się pedagogiem jest wynikiem codziennych doświadczeń, w których istotną rolę odgrywa kultura szkoły oparta na współdziałaniu i ciągłym uczeniu się. „Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia” (Day, 2008, s. 21).

Istotne miejsce w omawianym dyskursie zajmuje model emancypacyjny „praktyka pozytywistycznego” (Sekułowicz, 2002). Warto wspomnieć o teorii profesjonalizmu oraz koncepcji całożyciowego rozwoju zawodowego, w świetle których

proces stawania się pedagogiem dokonuje się na drodze interakcji oraz nieustannego doświadczania, interpretowania podejmowanych decyzji i aktywności zawodowych (zob. Czerepaniak-Walczak, 1997; Day, 2008; Kwiatkowska, 2005; Michalak, 2010; Urbaniak-Zajac, 2016; 2018).

Całozyciowe uczenie się wpisane jest w dynamiczny proces krystalizowania się tożsamości zawodowej, a także doskonalenia kwalifikacji i kompetencji (Wenta, 1988; Śliwerski, 2003, 2010; Jarvis, 2012; Golonka-Legut, 2015; Zalewska-Bujak, 2017). Wrażliwość oraz autorefleksja nad podejmowanym działaniem jest niezmiernie ważnym kryterium wyznaczającym jakość podejmowanej pracy. W ramach rozwoju koncepcji „uczenia się mistrzostwa”, profesjonalizacji oraz kształcenia ustawicznego, wyodrębniły się nowe rodzaje wiedzy: „wiedza zawarta w praktyce”, a także „wiedza w działaniu”. Ponadto wiedza deklaratywna (*knowing how*) oraz procesualna (*knowing that*) przecinają się i przenikają, konstruując bardziej złożone struktury (Ryle, 1970; Czapla, 2015).

W proces stawania się pedagogiem wpisana jest ciągła zmiana, która czyni go nieuchwytnym. Rozwój zawodowy wyraża się osiągnięciem kolejnych etapów kariery pedagogicznej, definiowaniem siebie w kontekście interakcji oraz doświadczeń w polu szkolnym, a także kształtowaniem samoświadomości. Geert Kelchtermans (1993) wymienia następujące komponenty wpisane w proces stawania się pedagogiem: „**opisujący** (siebie jako nauczyciela); **ewaluacyjny** (deskrypcja przebiegu podejmowanej pracy); konatywny (określający wartości); **normatywny** (prezentujący zakres zadań oraz obowiązków); **potencjalności** (opisujący możliwości oraz plan rozwoju nauczyciela). Ostatni zakres towarzyszący stawaniu się nauczycielem, to **poczucie wolności**, które jest tożsame ze świadomym zaangażowaniem oraz rzetelnym podejmowaniem działań na rzecz innych. W kontekście analizy procesu stawania się nauczycielem często eksplorowanymi kategoriami są: refleksyjność, refleksja, refleksyjny nauczyciel oraz autorefleksja” (Kelchtermans, 1993, cyt. za: Dobińska, 2020, s. 120). „Nauczyciel staje się poprzez postrzeganie i definiowanie siebie w taki sposób, w jaki wierzy, że definiuje i postrzega go jego otoczenie społeczne” (Marciniak, 2008, s. 114, cyt. za: Mead, 1975).

Przyglądając się różnym podejściom do rozumienia procesu stawania się pedagogiem, należy wspomnieć o profesjonalizacji jako pewnej kategorii pojęciowej, jak również procesie wiążącym się ze społecznym oraz indywidualnym kontekstem kształcenia i działania profesjonalistów, a także stwarzania warunków sprzyjających rozwojowi zawodowemu (Kantowicz 2014; Urbaniak-Zajac, 2007; 2018). W wielowymiarowym procesie profesjonalizacji niezmiernie istotną rolę odgrywa

doświadczenie, jego internalizacja i finalnie refleksja nad podejmowanymi działaniami (Kantowicz, 2014).

Na gruncie nauk społecznych dominują doniesienia badawcze reprezentujące „normatywne” stanowiska, skupiające uwagę na sporządzeniu katalogu cech, jakie powinna osiągnąć dana grupa zawodowa, aby zyskać status profesji. Współcześnie zauważa się, że znaczenie wskaźnikowych koncepcji profesji maleje. Podkreśla się ich statyczność oraz schematyczność, wyrażające się w założeniu, iż profesja jest ostatecznym, maksymalnym etapem rozwoju. Kontrowersje budzi również sposób uzasadniania omawianych koncepcji. Pojawiają się też pytania dotyczące pakietu cech wyznaczających kryteria konstytuujące daną profesję. W podejmowanych analizach pomijano aspekt intencjonalnych działań. W wyniku przyjęcia funkcjonalizmu profesje jawiły się jako wynik historyczno-naturalnych przemian charakterystycznych dla nowoczesnych społeczeństw (Kantowicz, 2014).

Hansjürgen Daheim (1992) podkreślał, że istotą profesjonalizacji jest dążenie do uwolnienia się od społecznych instancji kontrolujących w celu utrzymania monopolu świadczeń oraz autonomii działania, co z założenia przyniesie uczestnikom profesji wysokie wynagrodzenie i społeczny prestiż. Zabiegając o utrzymanie pozycji, profesjonalisci podtrzymują ochronną ideologię. Przekonują, że wewnętrzny mechanizm kontroli służy interesom klientów, ponieważ kontrola zewnętrzna nie byłaby kompetentna.

Od lat 70. XX wieku zaczęto opracowywać koncepcje nienormatywne, skoncentrowane na strukturalnych warunkach działań profesjonalnych. Danuta Urbaniak-Zajac (2018) dokonała analizy wybranych nienormatywnych teorii profesji. W modelu zastępczej interpretacji profesjonalne działania łączy brak osobistej odpowiedzialności za praktyczną realizację możliwych rozwiązań sytuacji kryzysowych. Cechą charakterystyczną podejmowanych działań jest rezygnacja z władzy, będącej efektem specyfiki stosowanej wiedzy oraz atrybutów roli. Wychowawcy MOW, opierając się na swojej wiedzy i doświadczeniu, rekonstruują sytuację podopiecznych, proponują rozwiązania oraz indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, ale nie podejmują decyzji za wychowanków. Zadaniem profesjonalisty jest przeprowadzenie interpretacji sytuacji problemowej w zastępstwie osoby, która jej doświadcza (Overmann, 1996). Biorąc pod uwagę założenia interakcjonizmu, nie ma potrzeby konstruowania modelu działań profesjonalnych, ponieważ wymianie znaków symbolicznych między partnerami interakcji towarzyszy ich interpretacja. Szansą

na odkrycie specyfiki pewnych działań zawodowych jest rekonstrukcja pojedynczych wymiarów działań zawodowych oraz porównywanie ich z wymiarami aktywności podejmowanych w ramach innych zawodów (Urbaniak-Zajac, 2018).

Jak pisze Urbaniak-Zajac (2018, s. 33), „zadaniem teoretyków profesji przyjmujących przesłanki interakcjonizmu jest rekonstrukcja warunków, w jakich toczą się działania profesjonalne. Te warunki są niejednorodne, obowiązują w nich różne regulacje, co jest źródłem napięć ujawniających się w codziennej praktyce zawodowej”.

F. Schütze (1996) wyodrębnia dwa główne uwarunkowania działań profesjonalnych. Po pierwsze, przyznanie grupie zawodowej prawomocnego przyzwolenia do prowadzenia aktywności mającej na celu rozwiązywanie pewnych problemów społecznych. Po drugie, odwoływanie się przedstawicieli danej profesji do konkretnych, wybranych dziedzin symbolicznego świata sensu, który ukierunkowuje działania profesjonalne, lokuje je w jakiejś przestrzeni profesjonalno-etycznej oraz określa ich wewnętrzną specyfikę. W kontekście profesjonalizacji zawodów „pomocowych” Anna Jarkiewicz (2017) podkreśla, że działalność zawodowa wiąże się z umiejętnością balansowania pomiędzy rozbieżnymi oczekiwaniami oraz permanentnym poszukiwaniem rozwiązań. Profesjonaliści nieustannie rozbudowują zakres podejmowanych taktyk i strategii, które są mieszanką doświadczeń, interpretacji oraz pogłębionej refleksji nad podejmowanymi działaniami zawodowymi.

Teoretycy profesjonalizacji i badacze tego zjawiska dostrzegają, że nie ma jednego modelu, który wyczerpałby zakres i znaczenie tego pojęcia. W zależności od przyjętej ramy teoretycznej oraz interpretacyjnej proces profesjonalizacji można poznawać z różnych perspektyw. Podejście normatywne umożliwia przeprowadzenie – na podstawie danych statystycznych oraz określonych wskaźników – oceny procesów, a także mierzalnych właściwości charakteryzujących profesję. Podejście jakościowe pozwala na rekonstrukcję doświadczeń zawodowych oraz opis kontekstualności procesu profesjonalizacji (Kantowicz, 2018). Mariusz Granosik (2006, s. 153–154) twierdzi, że „część działań podejmowanych przez pracowników socjalnych ma za swój cel nie tyle rozwiązanie konkretnego problemu klienta, ile rozwijanie samoświadomości zawodowej, a nawet profesji jako takiej (...) teoretyczna refleksja znacznie wykraczająca poza ramy codziennych czynności zawodowych, stanowi w pewnym sensie metapracę, pracą nad pracą”.

Podejmowane przez wychowawców działania wykraczają poza codzienne, rutynowe czynności i dotyczą ciągłego kształtowania oraz rekonstruowania na poziomie

jaźni wychowawców, ich roli zawodowej, a także przynależności do kadry. Zachodzący proces jest oparty na osobistych doświadczeniach wychowawcy, obserwowaniu przezeń siebie samego oraz starszych stażem pracowników (Granosik, 2006). W przestrzeni pedagogiki resocjalizacyjnej, gdy partnerem interakcji jest nieletni, posiadający trudne doświadczenia biograficzne oraz zindywidualizowane potrzeby i oczekiwania względem pracy z wychowawcą, powyższy proces kształtowania roli zawodowej oraz poczucia przynależności może być złożony i skomplikowany (por. Niedbalski, 2019).

Pomimo wielości podejść dostrzega się widoczną lukę w piśmiennictwie na temat profesjonalizacji działań resocjalizacyjnych (Karłyk-Ćwik, 2009). Małgorzata Sekułowicz (2005) zauważa, że obraz pedagoga pracującego w przestrzeni resocjalizacji ma niejednorodną, eklektyczną strukturę, na którą składają się cechy osobowości, różnorodność doświadczeń, umiejętność autorefleksji i autokrytyki, warunki pracy oraz wiele innych czynników mających znaczenie dla kształtowania się modelu pedagoga resocjalizacyjnego.

Podjmując próbę usystematyzowania dotychczasowych analiz, Sekułowicz (2005) wymienia cechy charakteryzujące sylwetkę pedagoga, podkreślając szczególne znaczenie zdolności do autorefleksji oraz plastyczności myślenia, kształtowania sprzyjających warunków dla wychowanków, autentyczności, świadomości pełnionej roli, poczucia sprawiedliwości, umiejętności współpracy oraz radzenia sobie w kryzysowych i trudnych sytuacjach zawodowych, zdolności adaptacyjnych wymuszanych przemianami technologicznymi oraz społeczno-politycznymi, a także umiejętności przeprowadzania procesu diagnostycznego z zachowaniem zasad etyki. Warto podkreślić, że w dorobku pedagogiki specjalnej krystalizuje się pewien postulatowo-empiryczny projekt sylwetki pedagoga specjalnego, w pedagogice resocjalizacyjnej natomiast nadal podejmowane są próby uchwycenia kompetencyjnego modelu, który może mieć duże znaczenie dla zrozumienia roli, podejmowanych działań oraz umiejętności wychowawców instytucji resocjalizacyjnych (Karłyk-Ćwik, 2009).

2.2 Kompetencje zawodowe pedagoga resocjalizującego. Przegląd badań

W systemie oświaty wyjątkowe miejsce zajmują instytucje, których działalność jest zorientowana na edukację oraz wychowanie dzieci i młodzieży przejawiających zachowania niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi. Instytucje te obejmują opieką osoby ze zdiagnozowanymi zaburzeniami rozwojowymi, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, niepełnosprawnością intelektualną, niedostosowaniem społecznym oraz pochodzące z rodzin wieloproblemowych. Wychowankowie instytucji resocjalizacyjnych wymagają kompleksowych, specjalistycznych i przemyślanych oddziaływań, które mają na celu przygotowanie młodzieży do samodzielnego, odpowiedzialnego życia po opuszczeniu instytucji (Konopczyński, 2014a, 2014b; 2016).

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii (przeznaczone dla młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym) oraz młodzieżowe ośrodki wychowawcze (dla młodzieży niedostosowanej społecznie) zapewniają miejsce pobytu dla ponad 10 tysięcy wychowanków, zarówno dzieci, jak i młodzieży (Kaniowska, 2015; Sygit-Kowalkowska, 2020).

W aspekcie metodycznym i organizacyjnym mikrosystemu placówki wyjątkową rolę odgrywa kadra wychowawców (Becker-Pestka, 2014). Niewątpliwie praca pedagogiczna jest bardzo wymagająca. Wychowawcy z jednej strony nieustannie podejmują działania zorientowane na zarządzanie własnymi emocjami, radzenie sobie z opozycyjnymi zachowaniami wychowanków oraz kryzysowymi sytuacjami. Z drugiej strony, poza wychowawczym wymiarem swojej pracy, pedagodzy są zobowiązani do ciągłego doskonalenia własnego warsztatu pracy, balansowania pomiędzy rozbieżnymi oczekiwaniami podmiotów oraz poddawania się ciągłym przemianom społeczno-politycznym, warunkującym charakter pracy pedagogicznej (Pionk, 1989, Karłyk-Ćwik, 2009, Konopczyński, 2016; 2018).

W literaturze przedmiotu dominują prace dotyczące skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych w kontekście instytucji wychowawczych. Zdecydowanie mniej rozważań naukowych poświęconych jest bezpośrednio środowisku zawodowemu wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych (Sygit-Kowalkowska, 2020).

Pojęcie kompetencji pedagogicznych nie jest łatwe do jednoznacznego zdefiniowania. Na przestrzeni lat zaprezentowano wiele podejść terminologicznych (Czerepaniak-Walczak, 1997; 2020; Kwaśnica, 1994; Okoń, 1996; Ratajek, 2008;

Sekułowicz, 2005; Plutecka, 2005; Pantic, 2015; Caena, 2011). Biorąc pod uwagę tematykę powyższych rozważań oraz założenia mojego projektu badawczego, najbliższym mi sposobem rozumienia kompetencji pedagoga wydaje się koncepcja Czesława Kosakowskiego (2002), proponującego spojrzenie na rozwój zawodowy w optyce procesualnego „dojrzewania do zawodu”. Maria Dudzikowa (1994, s. 205) definiuje kompetencje jako „zdolność do czegoś, która jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością”. Przyjmując takie wyjaśnienie, można zdefiniować obszary znaczeniowe kompetencji. Każdy z nich ujmuje ją jako podstawę podmiotowego zaangażowania, którego specyfika może mieć różny charakter i być konsekwencją odmiennego pojmowania sytuacji wychowawczej, a także przyjętego podejścia metodologicznego.

Proponowana przez Astrid Męczkowską (2002) klasyfikacja przedstawia kompetencje w różnych dyskursach. Dwa obszary dotyczą funkcjonalnego definiowania modelu pedagoga, następne są pokłosiem dyskursu humanistycznego z uwzględnieniem różnych koncepcji: refleksyjnego praktyka, transformatywnego intelektualisty czy postmodernistycznego nauczyciela/pedagoga. Autorka (2002) wyróżnia następujące ścieżki rozumienia kompetencji: jako fundamentu sprawności podejmowania działania, osadzającej się na przekonaniu, że osoba kompetentna jest efektywna; jako warunku budowania psychospołecznej tożsamości, rozumianej jako techniczna sprawność oraz identyfikacja społeczna, będąca konstruktem tożsamości zawodowej; jako umiejętności refleksyjnego działania (*knowing in action*) (Schon, 1987); jako podstawy dystansującego rozumienia, którego potencjałem jest krytyczność wobec różnych form oczywistości, szczególnie wymiarów świata kultury, proponujących jednoznaczność i pewność (Szkudlarek, 1999); jako potencjału działania o charakterze emancypacyjnym (Czerepaniak-Walczak, 1997) wyrażonego nabywaniem na drodze interakcji społecznych dynamicznej gotowości do dostrzegania oraz rozumienia ograniczeń i deprivacji, świadomym okazywaniem niezgody na nie, podejmowaniem działań w celu ich pokonania, a także wypracowaniem nowych (udoskonalonych) sposobów działania (Sekułowicz, 2005). Rozwój kompetencji zawodowych może mieć charakter liniowy lub skokowy. Rozwój liniowy jest konsekwencją jednoczesnego i systematycznego przyrostu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Jest oparty na wnikliwej diagnozie indywidualnych możliwości pedagoga oraz prognozie przyszłej ścieżki kariery. Rozwój skokowy może być efektem kumulacji integralnie rozpatrywanej

wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych lub dynamicznego przyrostu jednego z tych trzech elementów (Kwiatkowski, 2008).

Zbigniew Gaś (2001; 2002) podkreśla, że w procesie resocjalizacji najważniejsze jest stworzenie przez pedagoga odpowiednich dla wychowanków warunków umożliwiających wszechstronny rozwój. Wychowawca powinien być świadomy swojego systemu wartości oraz zasad etycznych, zdolny do przeżywania oraz okazywania uczuć, stanowić wzór zachowania, wykazywać się zainteresowaniem ludźmi, odpowiedzialnością, empatią, szacunkiem i otwartością w stosunku do swoich podopiecznych. Zdaniem Gasia (2002) taki model wychowawcy może sprzyjać efektywności resocjalizacji.

Badania Henryki Lenczewskiej oraz Henryka Machela (2003) potwierdziły, że sprawność oraz efektywność instytucji o charakterze resocjalizacyjnym zależą od pracującego w nich personelu. Jednocześnie Małgorzata Michel (2001) zaznacza, że kwalifikacje pedagogów resocjalizacyjnych, szczególnie tych zatrudnionych w instytucjach, powinny wyrażać się w sporządzaniu trafnej oraz rzetelnej diagnozy, wysuwaniu prognozy, opracowaniu szczegółowego programu oddziaływań, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb oraz możliwości podopiecznych. Ponadto pedagog powinien realizować zadania zbliżające go do osiągnięcia celu ujętego w programie, opierając się na interdyscyplinarnej metodyce oddziaływań, optymalnej procedurze postępowania oraz etycznym i podmiotowym podejściu do wychowanka.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Sławomira Śliwę (2013) ukazują, że wychowawcy MOW w swojej pracy resocjalizacyjnej chętnie sięgają po terapię behawioralną, metody dyscyplinujące organizowania doświadczeń oraz przekonywania. Zdecydowanie rzadziej korzystają z zasobów treningu wychowawczego i metody samorządu. Do najczęściej popełnianych przez wychowawców błędów można zakwalifikować rygoryzm wobec podopiecznych, który może wynikać ze specyfiki instytucji totalizującej, trudnej współpracy z nieletnim, stresu związanego z wykonywaną pracą oraz zbyt wieloma obowiązkami zawodowymi. Badania Karłyk-Ćwik (2009) potwierdzają powyższe wnioski Śliwy (2013) dotyczące błędów pedagogów. Autorka do najczęstszych błędnych reakcji wychowawczych zalicza rygoryzm, idealizację, hamowanie oraz eksponowanie siebie.

Paradoksalnie, badania przeprowadzone przez Izabelę Gielewską oraz Darię Sikorską (2010) wskazują, że wychowankowie cenią rozmowy indywidualne z wychowawcą, dyskusje grupowe, sport, rekreację. Tymczasem wychowawcy nadal

preferują tradycyjne metody oparte na ekonomii punktowej. Interesujące, że wychowawcy za najbardziej cenne w swojej pracy uznają umiejętność nawiązywania kontaktu z młodzieżą, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, kompetencje komunikacyjne, sprawne podejmowanie decyzji oraz umiejętność pracy w zespole. Zdecydowanie niżej badani wychowawcy ocenili zdolność samokształcenia, znajomość metod, przygotowanie teoretyczne do pracy, współpracę z rodzicami wychowanków oraz radzenie sobie z sytuacjami stresującymi (Śliwa, 2013).

Analizując specyfikę pracy pedagoga resocjalizacyjnego, można wywnioskować, że pożądane kompetencje nie są związane wyłącznie z aspektem instrumentalnym, technicznym, ale przede wszystkim z komponentem emocjonalno-normatywnym, wyrażającym się w stosunku do wykonywanego zadania, podjętej współpracy z podopiecznym, doświadczanych trudności oraz sytuacji kryzysowych (Stech, 2002; Plutecka, 2005; Kusztal, Sztuka, 2012; Śliwa, 2015, Żeromska-Charlińska, 2020). Kompetencje zawodowe to struktura poznawcza, na którą składają się zdolności, wiedza, doświadczenia, dyspozycje, postawy oraz wartości niezbędne w realizacji określonego celu (Dylak, 1995).

W ramach pedagogicznej działalności o charakterze resocjalizacyjnym można mówić o dwóch wymiarach kompetencji: merytorycznym oraz praktycznym. Budulcem pierwszego jest przede wszystkim wiedza oraz pakiet przekonań dotyczących realnych możliwości oraz osobistej, indywidualnej zdolności do efektywnego podejmowania działań zawodowych. Drugi wymiar praktyczny zawiera się w opanowaniu metodyki postępowania, a także umiejętności praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy. Każdy angażuje różne obszary funkcjonowania pedagoga. Pierwszy oscyluje wokół sfery poznawczej, emocjonalnej, wolicjonalno-normatywnej, drugi natomiast wiąże się z behawioralnym aspektem wykonywanego zawodu (Kwaśnica, 1994).

Łącząc w całość wymiar praktyczny (techniczny, metodyczny) oraz osobowy, Robert Kwaśnica (1994) dokonał klasyfikacji kompetencji pedagogicznych, uwzględniając najważniejsze założenia wszystkich nurtów pedeutologicznych. Wyodrębnione przez autora kompetencje wpisują się w zakres kwalifikacji zawodowych pedagogów resocjalizujących i są tożsame z etapami oddziaływania wychowawczego oraz nawiązują do głównych obszarów zainteresowań pedagogiki resocjalizacyjnej (Pytko, 2001; Michel, 2001; Urban, Stanik, 2008; Konopczyński, 2016).

Anna Karłyk-Ćwik (2009) podkreśla, że omawiana koncepcja, pomimo dużego potencjału, wymaga doprecyzowania kwestii dotyczących nazewnictwa kompetencji za

pośrednictwem dokładnego określenia ich zawartości treściowej, a także znaczenia praktycznego. Ponadto należałoby dokonać uporządkowania oraz zoperacjonalizowania umiejętności składających się na konkretne kompetencje zawodowe, uwzględniając charakter pracy pedagogów resocjalizacyjnych.

Robert Kwaśnica (1994) wyodrębnił dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne (interpretacyjne, komunikacyjne, moralne) oraz techniczne (postulacyjne, metodyczne oraz realizacyjne). Podstawą kompetencji praktyczno-moralnych jest wiedza, będąca rodzajem doświadczenia zdobywanego na drodze komunikacji. Ponadto omawiane kompetencje mają wymiar praktyczny, służą optymalizacji zachowań pedagoga. W rezultacie pełnią nadrzędną rolę w stosunku do czynności technicznych. Różnica między „praktycznością” a „technicznością” polega na odmiennym sposobie nabywania tych kompetencji przez pedagoga oraz odmiennym charakterze obu grup. Kompetencje praktyczno-moralne kształtują się w trakcie praktyki komunikacyjnej, będącej długotrwałym, dynamicznym procesem, podczas którego pedagog porządkuje doświadczaną rzeczywistość oraz nadaje jej sens, uprawomocnia podejmowane działania oraz podejście do świata i innych osób uczestniczących w świecie społecznym, pozostając z nimi w ciągłym dialogu. To właśnie za pośrednictwem komunikacji wszystkich uczestników powstaje uniwersum dyskursu.

Kompetencje techniczne nabywa się poprzez działanie, wykonywanie określonych instrumentalnych czynności, które są celowe, realizowane według określonych zasad metodycznych i ujęte w ramy czasowe. Kompetencje techniczne odgrywają istotną rolę w technologii oraz organizacji procesu resocjalizacyjnego¹².

John Elliot (2015) w swoich rozważaniach wielokrotnie podkreśla, że częścią praktyki profesjonalnego pedagoga jest posiadanie kompetencji w zakresie praktyki moralnej oraz techniki. Kompetencje interpretacyjne wyrażają zdolność refleksyjnego odnoszenia się do świata. Praca z osobami niedostosowanymi społecznie to dynamiczna i trudna relacja. Ścieranie się dwóch światów: wychowanków oraz wychowawców może

¹² Bardzo interesującą z punktu widzenia przedmiotu badań w tej pracy klasyfikację kompetencji przedstawiła Maria Czerepaniak-Walczak (2020). Ze względu na rolę, jaką różne kompetencje odgrywają w generowaniu określonych zachowań pedagoga, wyróżniła: kompetencje wyjściowe (adaptacyjne), rozumiane jako „te podmiotowe dyspozycje, które są podstawą intelektualnej i moralnej otwartości na informacje o sobie i o świecie”; kompetencje dojrzałe (rekonstrukcyjne), które dają poczucie pewności w wybranej dziedzinie; kompetencje do zmiany (transgresyjne), wyrażające się w otwartości na nowości i towarzyszącą im niepewność, w radzeniu sobie ze stresem oraz naciskiem zewnętrznym; kompetencje rdzeniowe, esencjalne (emancypacyjne), które „wyrażają się zarówno w racjonalnym, refleksyjnym dostosowaniu i kontynuacji, jak i w gotowości do zmiany, krytycznej ocenie aktualnego stanu oraz odważnym projektowaniu i odpowiedzialnym wprowadzaniu nowości” (Czerepaniak-Walczak, 2020, s. 18). Z pewnością przedostatni i ostatni rodzaj kompetencji możemy nazwać twórczym lub innowacyjnym.

prowadzić do konfrontacji i konfliktów budzących silne emocje, zdolnych wywołać nieoczekiwane oraz nieprzemyślane reakcje pedagogów. Zrozumienie motywów własnych działań i wyborów, podejmowanie autorefleksji nad nieustannie zmieniającą się rzeczywistością wychowawczą, a także chęć poznania potrzeb i oczekiwań wychowanków może uchronić wychowawców przed popełnianiem błędów, utratą sensu wykonywanej pracy oraz działaniem pod wpływem emocji.

W pracy resocjalizacyjnej wyjątkowo istotne wydają się umiejętności rozumienia samego siebie oraz otaczającej rzeczywistości wychowawczej, nadawania znaczeń oraz sensu własnej pracy wychowawczej, a także analizowania doświadczanych sytuacji w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie (Karłyk-Ćwik, 2009).

Kompetencje moralne to zdolność do refleksji moralnej i stawiania pytań o prawomocność postępowania. Namysł nad moralnością zyskuje na znaczeniu w sytuacjach wyjątkowo trudnych interwencji pedagogicznych. W pracy z osobami niedostosowanymi społecznie, przejawiającymi zachowania niebezpieczne, niezgodne z obowiązującymi społecznie normami, konieczne jest podejmowanie działań wychowawczych. Czasami sytuacja wymusza postępowanie punitywne, represyjne, ograniczające wolność wychowanków, chociażby poprzez wykonanie orzeczenia o umieszczeniu w placówce resocjalizacyjnej lub egzekwowanie środka dyscyplinarnego. Z jednej strony takie działania są uprawomocnione oraz społecznie akceptowane ze względu na dobro i bezpieczeństwo innych ludzi. Z drugiej strony umieszczenie młodego człowieka w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub zakładzie poprawczym nie odbiera mu prawa do godności, podmiotowości i wolności słowa, sumienia oraz wyznania (Karłyk-Ćwik, 2009).

Wychowankami placówek resocjalizacyjnych są często nastolatki z bogatą „karierą instytucjonalną”, pochodzący z rodzin wieloprotymowych. Zaniedbanie w środowisku rodzinnym oraz szkolnym, a także niewystarczająca oferta pomocowa przyczyniają się w takim wypadku do pogorszenia sytuacji nieletniego, doprowadzając do umieszczenia go w placówce wychowawczej. Świadomość bagażu, z jakim przychodzą wychowankowie do instytucji i biograficznego tła, które sprzyjało rozwijaniu się dewiacji społecznej, wymaga od wychowawcy samoświadomości oraz zwinności w żonglowaniu opanowanymi kompetencjami zawodowymi. „Praca wychowawcy to zatem nieustanne balansowanie pomiędzy rozwijaniem wolności i podmiotowości nieletnich, a jej ograniczaniem, poprzez kontrolowanie, organizowanie aktywności i dyscyplinowanie” – twierdzi Karłyk-Ćwik (2009, s. 90).

Wychowawca powinien zadbać o rozwijanie w wychowankach podmiotowości, odpowiedzialności oraz wewnętrznej wolności, podejmując nieustanne analizy moralnej zasadności oraz prawomocności wchodzenia w życie wychowanka z zamiarem „naprawiania” jego życia. Biorąc pod uwagę wielowymiarowy charakter pracy resocjalizacyjnej, pedagog dokonuje ciągłego wyboru sposobów radzenia sobie w trudnej dla obu stron (wychowanków i wychowawców) sytuacji wychowawczej. Nadrzędnym celem młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest takie pokierowanie współpracą z wychowankami, aby ci potrafili w przyszłości funkcjonować w różnych grupach społecznych i podejmować stosowne, akceptowane role i relacje społeczne. Odpowiedzialność za proces resocjalizacyjny, a także przygotowanie młodych ludzi do opuszczenia placówki spada na wychowawców, którzy opierając się na diagnozie podejmują oddziaływania metodyczne, uwzględniając przy tym przeszłość wychowanka, jego potencjały, zasady wychowania resocjalizującego, dystans emocjonalny oraz umiejętność korzystania z możliwości stosowania środków dyscyplinarnych i nagród (Karłyk-Ćwik, 2009).

Wszystkie wymienione elementy są budulcem klimatu moralnego instytucji, którego fundamenty stanowią przymus, izolacja, narzucone zasady, sprzeczność interesów oraz wzajemna niechęć wychowanków i wychowawców. Wiesław Ambrozik (2013a, 2013b, 2016) wyraża obawę, że takie rozwiązania systemowe nie sprzyjają procesowi resocjalizacji, który jest skutecznie blokowany przez totalność placówek resocjalizacyjnych.

Kompetencje komunikacyjne to zdolność rozmawiania z drugim człowiekiem. W strukturze tego rodzaju kompetencji zawierają się: akceptacja, empatia, umiejętność poszukiwania nieujawnionych przesłanek poglądów, postępowania, przekonań oraz postawa niedyrektywna. Zakłada ona prezentowanie swojego punktu widzenia jako jednego z wielu możliwych, nie zaś jako jedynej, zamkniętej drogi, narzucającej ofertę myślową (Karłyk-Ćwik, 2009).

Perspektywa komunikacyjna jest sprzężona z dyskursem humanistycznym, wywierającym silny wpływ na praktykę i teorię resocjalizacyjną. Przyglądając się tendencjom oraz zmianom zachodzącym w rozumieniu wychowania resocjalizującego, zauważa się, że wychowawcy MOW doświadczają dysonansu poznawczego. Z jednej strony próbują podążać za współczesną myślą resocjalizacyjną, zorientowaną na dialog, partnerską, dwukierunkową komunikację i poszukiwanie w wychowankach potencjałów, które mogą sprzyjać samodzielnemu życiu

po opuszczeniu instytucji. Z drugiej strony mają poczucie obowiązku wobec instytucji, która ma charakter izolacyjny, kontrolujący. Odejście „instytucjonalnych” wychowawców od dyrektywności i restrykcyjności wobec wychowanków wydaje się mało realną perspektywą. Karłyk-Ćwik (2009) podkreśla, że wynikającym z partnerstwa zagrożeniem, którego obawiają się pedagodzy, jest podważanie ich autorytetu przez nieletnich oraz przyzwolenie na naruszenie wewnętrznego regulaminu instytucji. Kompromisowym rozwiązaniem może być przyjęcie ograniczonego partnerstwa, opartego na dialogu, wsparciu, empatii, szacunku, akceptacji, przy jednoczesnym konsekwentnym wyznaczaniu granic oraz celów do osiągnięcia. Zaprezentowane podejście wymaga wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnych.

Kompetencje postulacyjne wyrażają się w umiejętnym określaniu celów, które poprzedza proces diagnostyczny. Z uwagi na dynamikę przebiegu procesu niedostosowania społecznego i różnorodność jego form, etiologii oraz symptomów, diagnoza jest niezmiernie ważnym elementem procesu resocjalizacyjnego, ponieważ z niej wynika prognoza i ewentualna ewaluacja postępów. Umiejętność prognozowania, określania przebiegu postępowania, ram czasowych oraz efektów sytuuje się na pograniczu kompetencji metodycznych i postulacyjnych (Kwaśnica, 1994; Karłyk-Ćwik, 2009; 2017).

Monika Noszczyk (2006) podkreśla, że kompetencje komunikacyjne wyrażają się między innymi w relacjach między wychowawcami oraz umiejętnościach nawiązywania współpracy. Profesjonalna „wzajemność” stwarza przestrzeń do wymiany doświadczeń, tworzenia lepszych sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, rozwijania wiedzy ukrytej. Wspólnota działań oraz wspólnota świadomości (Freidson, 2004) wychowawców jest budulcem świata społecznego (Lave, Wenger, 1991). Ponadto wychowawca nie podejmuje działań w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego i środowiskowego. Proponowane rozwiązania oraz reakcje są między innymi wypadkową procesu socjalizacji profesjonalnej i uczenia się zawodu w praktyce (Evetts, 2013). Kompetencje metodyczne określają konkretne reguły wyznaczające porządek czynności. W ich zakres wchodzi planowanie oraz optymalizowanie oddziaływań. Metodyka określa zalecenia, instrukcje, dostępne narzędzia, metody pracy z wychowankami.

Warto podkreślić, że metodyka wychowania resocjalizującego korzysta z dorobku wielu dyscyplin naukowych (Stanik, Urban, 2007; Konopczyński, 2014a). Jej stosowanie wymaga od pedagogów biegłości w planowaniu oddziaływań, kreatywności, tworzeniu autorskich programów resocjalizacyjnych, stosowaniu metod odpowiadających

potrzebom nieletnich, odpowiednim doborze sposobu pracy z wychowankami oraz modyfikowaniu i optymalizowaniu podejmowanych oddziaływań.

Ostatnia grupa kompetencji realizacyjnych to umiejętność stworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów wychowawczych oraz terapeutycznych (np. warsztaty, treningi, zajęcia sportowe, artystyczne, terapeutyczne, psychoedukacyjne).

Podsumowując należy zaznaczyć, że kompetencje praktyczno-moralne, postrzegane jako zdolność do samorefleksji, krytycznej oceny, analizy doświadczanych sytuacji, partnerskiej komunikacji, określania prawomocności i moralnej zasadności podejmowanych działań, umożliwiają rozwój oraz efektywne wykorzystanie kompetencji technicznych, do których należą: diagnozowanie, określanie celów, prognozowanie, budowanie warunków sprzyjających realizacji założonego celu, a także dobór odpowiednich metod oraz respektowanie wyznaczonych reguł i zasad wychowania resocjalizującego. Obydwie grupy kompetencji wzajemnie się uzupełniają, czyniąc pedagoga pewniejszym podejmowanych wyborów oraz proponowanych oddziaływań (Karłyk-Ćwik, 2009; Ropski, 2010). Podkreślane przez badaczy znaczenie roli pedagoga/wychowawcy w procesie resocjalizacji oraz podejmowane próby klasyfikacji kompetencji zawodowych są potwierdzeniem widocznych potrzeb w tym zakresie. Jednak dynamiczność, wielowymiarowość oraz interakcyjny charakter roli pedagoga uniemożliwiają sformułowanie jednoznacznej i nienaruszalnej definicji tych sprawności i cech (Machel, Lenczewska, 2003; Machel, 2008; Karłyk-Ćwik, 2009; Węgliński, 2000, Breska, 2018).

Wychowawca wkraczając w rolę zawodową nie funkcjonuje w oderwaniu od swoich doświadczeń, sposobu rozumienia świata, podejmowanych działań oraz nadanych im znaczeń interpretacyjnych (Bürgener, Barth, 2018; Kobalia, Garakanidze, 2010; Rahman, 2014).

Na proces stawania się wychowawcą składają się: mechanizmy zachodzące pomiędzy partnerami interakcji, ulepszanie warsztatu metodycznego, poszerzanie wiedzy merytorycznej, umiejętne łączenie wymiaru teoretycznego z praktycznym, osobisty rozwój, kształtowanie tożsamości zawodowej oraz postrzeganie, interpretowanie świata społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych (Marciniak, 2008).

Marek Konopczyński (2018) definiuje efektywność procesu resocjalizacji przez pryzmat kompetencji oraz doświadczeń praktycznych kadry pedagogicznej. Działalność wychowawcza w placówkach resocjalizacyjnych wymaga odpowiednich kompetencji pedagogicznych oraz specjalistycznych. O ile można przyjąć, że kwalifikacje uzyskane

w czasie doskonalenia zawodowego poprzez kursy i szkolenia są wystarczające do „administrowania” wychowankami w MOW, o tyle nie wystarczają one do prowadzenia procesu resocjalizacji, osadzonego na kreowaniu rozwoju poznawczo-twórczego, osobowego, a także społecznego wychowanków. Spośród różnych parametrów strukturalnych sylwetki pedagoga pierwszoplanową rolę w procesie kreowania wychowania resocjalizującego odgrywają suma predyspozycji osobowych oraz specjalistyczna wiedza z zakresu interdyscyplinarnego rozumienia resocjalizacji.

2.3 Formalno-prawne regulacje pracy wychowawcy w młodzieżowym ośrodku wychowawczym

Rekonstruowanie złożonych procesów tworzenia oraz podtrzymywania świata społecznego wychowawców MOW wymaga zwrócenia uwagi na formalno-prawne czynniki warunkujące zawodową działalność pedagogów resocjalizacyjnych. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze funkcjonują w oparciu o art. 2 pkt 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572 ze zm.). Od 2004 roku instytucje wychowawcze dla nieletnich podlegają resortowi edukacji. Zarówno kwalifikacje pedagogiczne, jak i drogę rozwoju zawodowego wychowawców pracujących w takich ośrodkach wyznaczają standardy zawarte w aktach prawnych Ministerstwa Edukacji i Nauki. Jak wskazuje Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.07.2020 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (DzU z 2020 r., poz. 1289), kandydat na stanowisko wychowawcy MOW powinien posiadać przygotowanie pedagogiczne¹³ oraz być absolwentem:

- 1) studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich, w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii;

¹³ Obwieszczenie ministra edukacji z dnia 01.07.2020 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (poz. 1289), § 1 pkt 2 określa, że przygotowanie pedagogiczne to nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin, w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin; w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin; o posiadaniu przygotowania pedagogicznego świadczy dyplom ukończenia studiów lub inny dokument wydany przez uczelnię, dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego.

- 2) studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich na dowolnym kierunku (specjalności) i studiów pierwszego stopnia, drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich, studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii;
- 3) zakładu kształcenia nauczycieli w jednej z dwu specjalności: resocjalizacji lub socjoterapii;
- 4) zakładu kształcenia nauczycieli w dowolnej specjalności i kursu kwalifikacyjnego w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii (§ 16 pkt 2)

Karta Nauczyciela, ustawa z dnia 26.01.1982 r. (DzU z 1982 r., nr 3, poz. 19, z późn. zm.) określa tygodniowy wymiar czasu pracy wychowawcy, obejmujący prowadzenie zajęć o charakterze dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym dla wychowanków lub na ich rzecz. Wychowawca zatrudniony w młodzieżowym ośrodku wychowawczym pracuje w wymiarze 24 godzin tygodniowo, w trybie dziennym lub nocnym.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26.07.2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (DzU z 2018 r., poz. 967) szczegółowo określa zasady rozwoju ścieżki zawodowej, którą mają podążać: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany. Rozporządzenie dokładnie formułuje wymagania w stosunku do nauczyciela starającego się o awans. Rozwój zawodowy podlegający ocenie jest zorientowany na doskonalenie warsztatu metodycznego, znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zasad oraz zadań młodzieżowego ośrodka wychowawczego, zgłębianie wiedzy merytorycznej oraz umiejętne łączenie teorii z praktyką, zaangażowanie w życie społeczności, a także podejmowanie działań na rzecz podwyższania jakości i efektywności pracy młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Uzyskanie stopnia nauczycielskiego wymaga wszczęcia procedury oraz powołania komisji egzaminacyjnej lub – w przypadku ubiegania się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego – komisji kwalifikacyjnej oceniającej rozwój zawodowy kandydata według ustalonych w ustawie kryteriów.

Michał Reduta (2015) w swoich rozważaniach nad kulturą profesjonalną podkreśla, że egzaminowanie jest swojego rodzaju formą demonstrowania statusu, nietykalności oraz kompetencji, a także władzy w konkretnej grupie zawodowej.

Wymagania stojące przed starającymi się o możliwość wykonywania pewnych zawodów oraz konieczność spełniania przez nich określonych kryteriów wzmagają poczucie wyjątkowości i ekskluzywności danej profesji (Jemielniak, Koźmiński, 2008).

Do głównych cech definiujących profesję należą: posiadanie wiedzy merytorycznej, zapewnienie szkoleń i edukacji, struktura organizacyjna, kodeks etyczny, poczucie służby społeczeństwu (wychowankom) oraz egzaminowanie wiedzy i kompetencji pracowników (członków danej profesji) (Reduta, 2015).

Warto wspomnieć, że poza zewnętrznymi aktami prawnymi pracę młodzieżowych ośrodków wychowawczych regulują także wewnętrzne dokumenty ustalające porządek funkcjonowania instytucji. Dokonując przeglądu kilkunastu statutów młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz regulaminów pracy wychowawców opracowanych na podstawie Kodeksu Pracy (ustawa z dnia 26.06.1974, DzU nr 24, poz. 141) oraz Karty Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 roku (DzU z 2005 r., nr 179, poz. 1487, z późn. zm.), a także aktów wykonawczych do Karty Nauczyciela, dostrzega się dokładność w formułowaniu obowiązków wychowawców. Do głównych zadań zatrudnionych pedagogów należą: określanie oraz realizacja celów wynikających z indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, zapewnienie wychowankom bezpieczeństwa, doskonalenie swoich umiejętności oraz szeroko rozumiana opieka nad wychowankami (dbanie o ich higienę osobistą, zdrowie, właściwe zachowanie, odkrywanie oraz stymulowanie ich potencjałów, a także udzielanie nieletnim wielowymiarowej pomocy w przezwyciężaniu problemów osobistych i szkolnych). Ponadto wychowawca jest zobligowany do efektywnego wykorzystania czasu pracy, dbałości o infrastrukturę instytucji, zgłaszania dyrekcji wykroczeń regulaminowych, wykazywania się szacunkiem i empatią w stosunku do wychowanków oraz prowadzenia dokładnej dokumentacji związanej z działalnością wychowawczą. Wychowawca poza przestrzenią wychowawczą i administracyjną podejmuje i podtrzymuje współpracę z rodzicami lub opiekunami prawnymi wychowanków oraz innymi podmiotami zaangażowanymi w sytuację życiową nieletniego. Opracowuje opinie, wnioski oraz inne dokumenty dotyczące urlopowania, przepustek, przeniesienia lub zwolnienia z ośrodka. Przygotowuje młodzież do opuszczenia placówki resocjalizacyjnej, prowadząc specjalistyczne zajęcia warsztatowe, konsultacje z wychowankami oraz spotkania mające na celu skonstruowanie indywidualnego programu usamodzielnienia. Wykazuje się znajomością przepisów prawa oraz ponosi odpowiedzialność za powierzone mu mienie.

Praca pedagoga ma wymiar heterogeniczny, tj. formalno-administracyjny oraz humanistyczny, związany ze wsparciem oraz towarzyszeniem w zmianie parametrów tożsamościowych osób niedostosowanych społecznie (Jaworska, 2012; Konopczyński, 2022). Analizując zadania powierzane wychowawcy, dostrzega się, że mają one być pełnione zarówno w budynku instytucji, jak i poza nim. Poza odpowiedzialnością za wychowanków, koordynowaniem procesu resocjalizacyjnego, administrowaniem dokumentacją i organizowaniem życia codziennego na terenie ośrodka na wychowawcy spoczywa także obowiązek reprezentowania instytucji poza jej murami. Czyni to wychowawcę nośnikiem świata społecznego młodzieżowego ośrodka wychowawczego, nieznanego niewtajemniczonym i dla nich niedostępnego. Poprzez totalność instytucji resocjalizacyjnych wychowawca pełni rolę pośrednika światów społecznych. Prezentując w swoich narracjach obraz doświadczanego miejsca, umożliwia partnerowi interakcji kreację wyobrażeń na temat młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Wychowawca stanowi swojego rodzaju most pomiędzy instytucją a społeczeństwem (osobami spoza świata społecznego młodzieżowego ośrodka wychowawczego), w którym wychowankowie będą funkcjonować po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej. Pedagog poprzez aktywność oraz podejmowane działania umożliwia transmisję świata zewnętrznego do MOW-u.

Analizując zakres obowiązków wychowawcy dostrzega się, że wymagania są zorientowane na wielozadaniowość, wszechstronność i interdyscyplinarne podejście do wykonywanej pracy w każdym jej aspekcie (metodycznym, wychowawczym, organizacyjnym, administracyjnym, porządkowym, reprezentacyjnym). Ponadto poczynione obserwacje dowiodły, że wychowawcy doświadczają trudności w definiowaniu siebie jako pedagoga resocjalizacyjnego, a także statusu młodzieżowego ośrodka wychowawczego, który w pionie resocjalizacji instytucjonalnej jako jedyny podlega Ministerstwu Edukacji i Nauki, podczas gdy zakłady karne oraz poprawcze są organizowane według aktów prawnych Ministerstwa Sprawiedliwości¹⁴.

¹⁴ Szersza analiza wątku doświadczanych przez wychowawców trudności w definiowaniu siebie oraz MOW w instytucjonalnej strukturze resocjalizacyjnej znajduje się w rozdziale 5.

2.4 Etos pracy pedagoga resocjalizującego

Multifunkcyjność młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz różnorodność potrzeb i problemów wychowanków sprawiają, że zaangażowanie wychowawców nie ogranicza się jedynie do sprawowania nad wychowankami opieki lub redukcji u nich przejawów niedostosowania społecznego. Ogół podejmowanych działań wychowawczych ma na celu rozwój osobowości nieletniego oraz przygotowanie go do samodzielnego i odpowiedzialnego życia po opuszczeniu instytucji (Konopczyński, 2016).

Pomimo wielości pełnionych zadań, doświadczanych trudności oraz zakresu odpowiedzialności, zawód pedagoga resocjalizacyjnego nie jest profesją cenioną w polskim społeczeństwie (Becker-Pestka, 2014). Na przestrzeni lat badacze podejmowali liczne rozważania na temat etosu pracy resocjalizacyjnej oraz poczucia pełnionej za jej pośrednictwem misji. Widoczne zainteresowanie powyższą problematyką wynika ze splatających się obszarów pracy wychowawcy oraz kategorii wiążących jak: etyka, sprawiedliwość, moralność, autorytet, bezpieczeństwo. Machel, (2008, s. 218), biorąc pod uwagę spektrum „rozmaitych zagadnień i problemów, jakie wiążą się z procesem resocjalizacji (...) podkreśla potrzebę zatrudniania takiego personelu, który nie tylko będzie profesjonalny, ale który również będzie spełniał określone wymogi osobowościowe”. Badacze zgadzają się, że specyfika pracy resocjalizacyjnej nie jest mechaniczna i rutynowa, ponieważ opiera się na relacji z drugim człowiekiem, angażując osobiście wychowawcę (Jaworska, 2012; Ropski, 2010; Konopczyński, 2014; Ambrozik, 2016).

Nie bez znaczenia jest fakt, że wychowawcy instytucji resocjalizujących narażeni są na wiele trudnych sytuacji i niebezpieczeństw. Powinni oni nie tylko spełniać wymagania z zakresu przygotowania metodycznego oraz merytorycznego i organizacyjnego, lecz także prezentować cały wachlarz cech osobowości sprzyjających procesowi resocjalizacji wychowanków MOW. Życzeniowe oraz nieadekwatne spektrum oczekiwań w stosunku do pedagogów może stanowić czynnik demotywujący i stresujący. Ze względu na specyfikę swojej pracy wychowawcy są wyjątkowo narażeni na wypalenie zawodowe, definiowane jako stan psychofizycznego wyczerpania, brak zaangażowania, poczucie rozczarowania oraz braku efektywności (Santinello, 2014). Stan ten powstaje w wyniku doświadczania długotrwałych negatywnych uczuć wzmocnianych obciążeniami zawodowymi (Becker-Pestka, 2014).

Wypalenie zawodowe jest silnie sprzężone z poczuciem długotrwałego stresu, którego doświadczają osoby pracujące zawodowo w służbie opartej na wspieraniu drugiego człowieka i udzielaniu mu pomocy (Machel, 2008).

Agnieszka Lewicka-Zelent oraz Agnieszka Pytka (2021), analizując gotowość do zmiany pracowników penitencjarnych doszły do podobnych wniosków podkreślając, że pracownicy instytucji resocjalizacyjnych powinni uczestniczyć w zajęciach rozwijających empatię, kreatywność, przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu, a także w tych w zakresie efektywnego radzenia sobie ze stresem oraz rozwiązywania konfliktów. Autorki (2021) zwracają również uwagę na niezwykle istotną, choć pomijaną i niesformalizowaną w pedagogicznej przestrzeni, superwizję.

Wyjątkowo interesujący jest fakt, że przy próbie zilustrowania problemów oraz zagrożeń wynikających z pracy wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych konieczne jest odniesienie się do profesji o zbliżonej specyfice (np. nauczyciele, służby mundurowe, w tym służba więzienna), ponieważ w literaturze można odnaleźć jedynie nieliczne opracowania na temat tej grupy zawodowej. Dane statystyczne z 31 krajów europejskich wskazują, że sektor edukacji jest jednym z najbardziej stresogennych (Parent-Thirion i in., 2007). Bazując na informacjach pozyskanych od pedagogów można wnioskować, że źródłem ich stresu zawodowego są zachowania podopiecznych, przeciążenie obowiązkami, kwestie organizacyjne oraz materialny wymiar korzyści z wykonywanej pracy (Woźniak-Krakowian, 2013).

Działalność pedagogów resocjalizacyjnych należy „do kategorii tych zawodów, w których bliska, wymagająca zaangażowania interakcja z drugim człowiekiem oraz nieustanne procesy wymiany emocjonalnej stanowią podstawę profesjonalnego działania. Sama natomiast osoba funkcjonariusza jest narzędziem własnej pracy w realizacji przydzielonych mu zadań” (Pindel, 2008, s. 431). Gayle Rhineberger-Dunn i Kristin Y. Mack (2019) prowadząc badania na temat wypalenia zawodowego osób pracujących z nieletnimi w sektorze instytucjonalnym doszły do wniosku, że wyczerpanie emocjonalne oraz konflikt w sferach rodzina–praca wzmacnia poczucie długotrwałego stresu, który może prowadzić do wypalenia zawodowego. Wypełnianie codziennych obowiązków w dynamicznej rzeczywistości oraz radzenie sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych i niezaplanowanych wiąże się z odczuwaniem stresu. Konsekwencją mogą być psychiczne, fizyczne oraz behawioralne obciążenia, sprzyjające wypaleniu zawodowemu, a także doświadczaniu sytuacji kryzysowej zmniejszającej

efektywność wykonywanej pracy oraz zagrażającej zdrowiu pedagogów i ich rodzin (Pindel, 2008; Ogińska-Bulik, 2003).

W modelu stresu zawodowego autorstwa Roberta Karaska (1979) głównymi kryteriami różnicującymi są: stawiane pracownikowi wymagania, samodzielność i swoboda w działaniu oraz podejmowaniu decyzji. Z czasem omawiany model został uzupełniony o trzeci element, tj. wymiar wsparcia społecznego (Johnson, Hall, 1988), stąd znany jest obecnie jako model wymagań-kontroli-wsparcia (*demand-control-support model*). Prowadzone w tym zakresie badania potwierdzają, że widoczny spadek zadowolenia z pracy oraz negatywne konsekwencje zdrowotne pojawiają się w sytuacji, gdy konieczności sprostania wysokim wymaganiom towarzyszy poczucie braku kontroli sytuacji zawodowych oraz niski poziom otrzymywanego wsparcia społecznego (Dudek, Makowska, 2001; Häusser i in., 2010; Sygit-Kowalkowska, 2020). W myśl tej koncepcji dodatkowym stymulatorem stresu jest odczuwany brak perspektyw i możliwości rozwoju zawodowego.

Praca pedagoga resocjalizacyjnego należy do grupy profesji pomocowych (*helping professions*) (Gale, Austin, 2003) oraz mających znamiona brudnej pracy (*dirty work*) (Everett Hughes, 1958; 1970). W oparciu o relację zbudowaną z przedstawicielem profesji pomocowej nieletni zyskuje przestrzeń oraz narzędzia do rozwoju własnej osobowości, zrozumienia siebie oraz otaczającego świata. Zdobywa umiejętność stawiania czoła napotkanym problemom i kompetencje społeczne sprzyjające postępowaniu zgodnemu z obowiązującymi normami społecznymi. Na podstawie literatury można skonstatować, że cechami skutecznego „pomocowca” są życzliwość, odpowiedzialność, zrównoważenie psychiczne, bezinteresowność, zainteresowanie drugim człowiekiem, konsekwencja oraz stanowczość (Noszczyk, 2006).

Pomimo że młodzieżowe ośrodki wychowawcze znajdują się w sektorze edukacji, wychowawcy pracujący z młodzieżą niedostosowaną społecznie wykonują zawód nieuznawany w dyskursie społecznym za prestiżowy. Profesje kojarzone z „*dirty work*” ze względu na charakter pracy wywołują niechęć wynikającą ze specyfiki wykonywanych przez ich przedstawicieli czynności. Choć społecznie są to zawody niezwykle pożądane i niezbędne, pracujący w nich ludzie doświadczają stygmatyzacji. Naznaczeni piętnem miejsca, przestrzeni oraz osób, z którymi na co dzień podejmują współpracę, wytwarzają wewnętrzne wzorce komunikacyjne stymulujące konstytuowanie się świata społecznego o mocno dookreślonej specyfice podstawowego działania oraz zamkniętej strukturze (Everett Hughes, 1958;1970).

Praca pedagogiczna jest przykładem pracy emocjonalnej (*emotional labor*), w obrębie której istnieją reguły dotyczące wyrażania emocji w trakcie pracy z drugim człowiekiem (Hochschild, 1983). Zaangażowanie uczuciowe jest nieodłączną składową roli zawodowej pedagoga (Wróbel, 2013). Należy zwrócić uwagę na fakt, iż działania wychowawców osadzają się na nieustannym reagowaniu na pojawiające się problemy, doświadczane trudności, osiągnięte sukcesy i potrzeby wychowanków. Z jednej strony oczekuje się od kadry panowania nad przeżywanymi emocjami, z drugiej umiejętnego zonglowania nimi i demonstrowania ich w ramach reakcji na doświadczaną sytuację wychowawczą.

Badania na temat samopoczucia wychowawców MOW wykazały, że pedagodzy odczuwają w związku z podejmowaną pracą trudne emocje i pozostają pod ich wpływem przez długi czas. Nawet po tym, jak wychowawca kończy pracę i opuszcza mury instytucji, towarzyszy mu przygnębienie, złość, bezradność, poczucie osamotnienia (Szrajda i in., 2019).

Emocje powstają w wyniku interakcji między ludźmi, ale także człowiekiem a przedmiotem, miejscem lub sytuacją wywołującą reakcję. George Herbert Mead (1982) powołuje się na doświadczenie emocjonalne towarzyszące nieustannemu dostosowywaniu się człowieka. Emocje generują się w wyniku swoistego napięcia. Wychowawcy odczuwając i współodczuwając przyjmują różne strategie radzenia sobie z emocjami, zarządzając nimi (Chomczyński, 2013). Goffman (2005; 2008) podkreśla istnienie instrumentalnie inicjowanych technik, jakimi ludzie posiłkują się w celu wywołania u siebie lub partnerów interakcji pewnych emocji. Przykładem mogą być emocje powstające w wyniku utraty twarzy lub stygmatyzacji społecznej.

Innym wymiarem zagrożeń w pracy wychowawców są sytuacje kryzysowe, kiedy to wychowankowie np. znajdują się w niebezpieczeństwie w wyniku wymierzonej przeciw nim agresji lub autoagresji. Karłyk-Ćwik (2017) podkreśla, że takie zdarzenia wymagają od pedagogów natychmiastowej reakcji z koniecznością zachowania wszystkich procedur oraz właściwych zasad postępowania. Radzenie sobie z takimi sytuacjami bez ponoszenia kosztów może być trudne. Badania realizowane na temat wypalenia zawodowego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych nie prowadzą do jednoznacznych wniosków. Niektóre z nich potwierdzają, że większość wychowawców MOW określa swój zawód jako stresujący i charakteryzuje go jako sprzyjający wypaleniu zawodowemu (Śliwa, 2013, s. 99).

Badania prowadzone przez Granosika, Gulczyńską i Szczepanik (2015) uwidocznily niski poziom satysfakcji oraz poczucie braku skuteczności i ograniczeń zewnętrznych wśród kadry pedagogicznej placówek resocjalizacyjnych (MOW, MOS). Badani zwracali uwagę na problemy dotyczące zarządzania instytucją, deklarując doświadczane trudności w podejmowaniu wspólnych, zespołowych działań, brak poczucia wspólnoty oraz docenienia przez innych wychowawców. Ponadto podkreślali, że ich priorytetowym obowiązkiem jest utrzymywanie porządku wśród wychowanków. Objęci badaniem podopieczni placówek resocjalizacyjnych komunikowali niekonsekwencję wychowawców oraz niesprawiedliwe traktowanie i nadużywanie środków dyscyplinarnych z ich strony. Powyższe dane mogą świadczyć o brakach wychowawców w zakresie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami oraz w relacjach z wychowankami, a także normalizacji nieetycznych strategii podejmowanych przez pedagogów. Potwierdzeniem powyższych wniosków są raporty z regularnych kontroli funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Ocena Najwyższej Izby Kontroli (2006/2007; 2017) wykazała brak indywidualnego podejścia w budowaniu relacji z wychowankiem, zaniechania w prowadzeniu rzetelnych diagnoz oraz trafnych prognoz, brak refleksji nad stosowanymi metodami, brak okresowej ewaluacji efektów pracy. W dalszej analizie należałoby zadać pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy, które mogą wynikać z uwarunkowań zewnętrznych (przeciążenie obowiązkami zawodowymi, wielość zadań, nieprawidłowe zarządzanie instytucją, nieskuteczne rozwiązania systemowe) lub wewnętrznych (brak kompetencji, długotrwały stres, obciążenie emocjonalne, deficyty w zakresie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi).

Do odmiennych, interesujących wniosków doszła Anna Karłyk-Ćwik (2019), podkreślająca, że obraz funkcjonowania zawodowego oraz kondycji emocjonalnej wychowawców MOW jest korzystniejszy niż w przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Na podstawie przeprowadzonych przez autorkę badań można przypuszczać, że kadra pedagogiczna instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich lepiej wpisuje się w charakter i specyfikę pracy, wykazując się zaangażowaniem, efektywnością, motywacją oraz prężnością (*resilience*) umożliwiającą skuteczne zarządzanie osobistymi oraz środowiskowymi zasobami. Wysokie wskaźniki wypalenia zawodowego wśród badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych sugerują, że doświadczają oni znacznych trudności w adaptowaniu się do warunków pracy oraz poczucia bezbronności i bezsilności wobec zawodowych obowiązków.

Wyniki prezentowanych badań pokazują, iż pomimo niekorzystnego środowiska pracy pedagodzy resocjalizacyjni skuteczniej niż inni nauczyciele radzą sobie z jego obciążającym wpływem (Karłyk-Ćwik, 2019).

Podobne wnioski wysnuł Jacek Pyżalski (2002), który zauważył, że wychowawcy młodzieżowych ośrodków wychowawczych pracujący z trudną młodzieżą wykazują stosunkowo niski poziom wypalenia zawodowego, nieodbiegający od wskaźnika wypalenia nauczycieli. Nie oznacza to oczywiście, że pedagogom pracującym w MOW nie jest potrzebne wsparcie. Budowanie właściwego klimatu wychowawczego powinno być wspierane działaniami na rzecz rozwoju kompetencji osobistych wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, rozwijania sieci wsparcia w gronie pedagogów, a także właściwego reagowania na trudne sytuacje wychowawcze. Umiejętne radzenie sobie ze stresem oraz zarządzanie własnymi zasobami może przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu oraz podejmowaniu niewłaściwych praktyk. Na jakość procesu wychowawczego składa się wiele elementów, w tym kompetentna kadra pedagogiczna oraz sprzyjające uwarunkowania psychospołeczne pracy (Sygit-Kowalkowska, 2020).

W służbie personelu resocjalizacyjnego niezmiernie ważną rolę odgrywa respektowanie zasad etyki zawodowej. Prócz przygotowania merytorycznego, metodycznego i technicznego wychowawca musi też wykazać się poszanowaniem norm etycznych, które są fundamentalnym komponentem kwalifikacji oraz wyznacznikiem zaangażowania, rzetelności i zabezpieczenia przed nadużyciami moralnymi (Rejman, 2000; Becker-Pestka, 2014). Poprzez sprawiedliwość, kulturę osobistą, sposób komunikacji, życzliwość, konsekwencję oraz rozwagę w podejmowanych działaniach wychowawca buduje swój autorytet oraz staje się osobą znaczącą dla wychowanka (Machel, 2007). Zakres obowiązków oraz odpowiedzialność pedagogów resocjalizacyjnych sprzyjają wzmacnianiu społecznych oczekiwań wobec wychowawców w zakresie skuteczności procesu resocjalizacyjnego.

Marek Łukasiewicz (2020), analizując sposoby radzenia sobie wychowawców w sytuacjach zagrożenia/niebezpieczeństwa podkreślił, że poza stresem oraz wypaleniem zawodowym u pedagogów mogą pojawić się reakcje określone mianem nieetycznych wobec nieletnich. Wychowawcy deklarowali, że zdarza się im zareagować agresją lub powtarzaniem rozwiązań nieprzynoszących efektów oraz rezygnacją, czyli zaniechaniem działań wobec wychowanków. Powyższe zachowania są swojego rodzaju egzemplifikacją w praktycznym wymiarze teorii frustracji-agresji oraz reagowania

poprzez wycofanie, agresję lub fiksację (Łukasiewicz, 2020). Uwagę zwraca wysoki współczynnik podporządkowywania się wychowawców innym pedagogom naruszającym prawa podopiecznych oraz nadużywającym zasad zawartych w regulaminie.

Podjęcie takich praktyk jest bardzo złożone i ważne dla poznania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Powyższe zachowania mogą być cechą swoistych struktur oraz wiedzy ukrytej zapośredniczonej drogą nieformalną (Łukasiewicz, 2020).

Wybierając jakościową orientację badań zorientowaną wokół paradygmatu interpretatywnego, Piotr Chomczyński (2013) dokonał analizy uwarunkowań wewnętrznych mających znaczenie dla bezpieczeństwa w polskich zakładach poprawczych. W swoich rozważaniach dokładnie omówił okoliczności podnoszące ryzyko pojawienia się sytuacji niebezpiecznych, związanych z aktywnością pedagogów resocjalizacyjnych oraz wychowanków. Przyczyną zachowań zagrażających mogą być zaniechania, błędy lub zaniedbania, których dopuszczają się pracownicy instytucji. Czynnikiem generującym pojawienie się takich sytuacji są m.in. niewłaściwa komunikacja wewnętrzna między personelem, skracanie dystansu w budowaniu relacji z wychowankiem, nadmierne zaufanie wobec podopiecznych, rutynizacja wykonywanej pracy, brak refleksyjności, niedostatek w diagnozie wychowanków oraz konflikty między pracownikami i niedostatek kontroli koleżeńskiej (Chomczyński, 2013). Ostatnie dwa obszary są wyjątkowo interesujące, ponieważ korespondują z wnioskami, do których doszedł Łukasiewicz (2020), wzmacniając potrzebę dyskusji na ten temat. Pomimo że pracownik popełnia widoczny błąd w ramach postępowania z wychowankiem, który dostrzegają inni wychowawcy, nie decydują się oni na podjęcie kroków i zwrócenie pedagogowi uwagi, aby nie zepsuć koleżeńskich relacji.

Przyczyn takich tendencji może być wiele, Chomczyński (2013) wymienia między innymi: przekonanie pracowników o indywidualnej odpowiedzialności za własne działania zawodowe i ich skuteczność, brak świadomości konsekwencji wielokrotnych zaniechań, niechęć do pouczania współpracowników. Brak reakcji lub przyzwolenie na nieetyczne zachowania może pogłębiać negatywne procesy i prowadzić do wzmacniania agresji oraz zaostrzenia sytuacji konfliktowych. Przykładem takiego błędu może być sytuacja, w której wychowawca poprzez skracanie dystansu wprowadził nadmierny i nieuzasadniony liberalizm, prowadzący do wzrostu roszczeniowości wśród wychowanków przy jednoczesnym nieszanowaniu przez nich zasad obowiązujących w

instytucji. W rezultacie wychowawca stracił możliwość skutecznych oddziaływań resocjalizacyjnych (Chomczyński, 2013).

Omówione czynniki sprzyjające pojawianiu się sytuacji zagrażających zdecydowanie nie wyczerpują problematyki, a jedynie sygnalizują wielowarstwowość podejmowanych zagadnień. Małgorzata Kuć (2004, s. 64) zwraca uwagę na fakt, że choć prawa i obowiązki zatrudnionych pedagogów są precyzyjnie określone, „to jednak równolegle nie towarzyszy temu należne społeczne uznanie, będące formą najprostszej i najbardziej czytelnej wdzięczności za trud codziennej pracy w służbie człowiekowi i społeczeństwu”. Na to, w jaki sposób człowiek przeżywa oraz interpretuje doświadczaną rzeczywistość zawodową, wpływa wiele czynników (zewnętrznych oraz wewnętrznych). W grupie tych uwarunkowań można wyróżnić kwestie formalne, związane z szeroko pojętym systemem, nadzorem i kontrolą instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich, niejasnością interpretacyjną obowiązujących przepisów prawa, rozbudowaną administracją i sprawozdawczością, społecznym wizerunkiem, perspektywami rozwoju zawodowego oraz zapleczem merytorycznym, metodycznym oraz organizacyjnym.

Ostatnim wyodrębnionym obszarem opisującym specyfikę pracy wychowawcy młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest pomoc następcza skierowana do pedagogów resocjalizacyjnych doświadczających sytuacji trudnych, niebezpiecznych i zagrażających. Analizując obecne ustalenia formalne zauważyłam, że kwestia wsparcia wychowawców jest nieusystematyzowana i niewidoczna dla ustawodawców oraz podmiotów zarządzających funkcjonowaniem młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Namacalne braki w zakresie uregulowań mogą sprzyjać nadużyciom lub wzmocnieniu poczucia bezradności wśród wychowawców. W krajach zachodnich (zob. Finn, Kanstoroom, 2000) zauważa się duże zainteresowanie siecią wsparcia dla pedagogów, superwizją oraz projektowaniem programów terapeutycznych zorientowanych na indywidualne potrzeby wychowawców placówek resocjalizacyjnych. Pedagodzy mogą korzystać z szerokiej oferty wsparcia doraźnego, długoterminowego, a nawet stacjonarnego pobytu w klinice leczenia problemów natury psychologicznej (Łukasiewicz, 2020).

W efekcie procesu resocjalizacji (rozumianej jako komplementarna oraz wielowymiarowa działalność wychowawcza kreująca osobowy, a także społeczny rozwój wychowanka), człowiek wyposażony w szereg kompetencji żyje zgodnie z obowiązującymi w społeczeństwie normami, podejmując samodzielne

i odpowiedzialne decyzje. Taka perspektywa wymaga wyposażenia wychowanka w umiejętność autostymulacji do samorozwoju, reagowania na sytuacje kryzysowe, a także rozwiązywania sytuacji problemowych w sposób odmienny niż dotychczas (Konopczyński, 2016). W związku z powyższym pedagodzy resocjalizacyjni stają się niezmiernie ważnym ogniwem w procesie resocjalizacji. W codziennych relacjach pomiędzy wychowawcą a wychowankiem zachodzi przepływ różnorodnych, sprzężonych informacji wpływających na cechy osobowe obu stron. Przestrzeń kontaktów jest swoistą płaszczyzną, pozostawiającą ślady zmian zachodzących w tożsamości partnerów interakcji. Niezmiernie ważne jest, aby zmiany te były zorientowane na twórcze rozwijanie struktur osobowych nieletniego, w szczególności kreujących obraz samego siebie i świata zewnętrznego, a także strukturalne komponenty procesów poznawczych oraz twórczych (Konopczyński, 2016).

Reasumując, pedagodzy podkreślają potrzebę przebudowy i modyfikacji systemu resocjalizacji w zakresie wdrażania współczesnych koncepcji opartych na zasadzie podmiotowości, humanistycznego wychowania oraz wykorzystywania zasobów terapii pedagogicznej i psychologicznej (Karłyk-Ćwik, 2009). Z jednej strony dynamika zachodzących przemian otwiera przed pedagogami resocjalizacyjnymi szansę, a nawet konieczność tworzenia własnych, innowacyjnych rozwiązań metodycznych (kompetencje transgresyjne i twórcze), z drugiej strony stanowi zagrożenie dla istniejącej (wypracowanej) praktyki wychowawczej, a także wzmacnia obawę pedagogów co do ich kompetencji i wiedzy w tym zakresie. Multifunkcyjność oraz wielozadaniowość wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych podkreśla ich zawodową odpowiedzialność oraz ilustruje złożoność procesu stawania się pedagogiem resocjalizacyjnym.

3 Teoretyczne podstawy badań własnych

3.1 Podstawowe założenia interakcjonizmu symbolicznego

Paradygmat interpretacyjny osadza się na założeniu względności oraz niestabilności rzeczywistości społecznej. „Nie istnieje ona w sposób obiektywny, lecz jest intersubiektywnym tworem jej uczestników. W perspektywie interpretacyjnej, świat społeczny jest wzorcem symbolicznych znaczeń potwierdzanych przez ludzi w ciągłych procesach interakcji” (Szczepanik, 2015, s. 52). Decydując się na powyższy paradygmat mam na uwadze podejścia, które – w związku z zawartymi w nich założeniami teoretycznymi oraz metodologicznymi – w centrum uwagi sytuują indeterministyczną interakcję aktorów społecznych posiadających wolną wolę, którzy w ramach podejmowanych działań ukierunkowują ją wzajemnie na siebie w procesie definiowania, interpretowania, a także oznaczania (Denzin, 1978). W moim przekonaniu paradygmat interpretacyjny umożliwia uchwycenie wrażliwości na zjawiska będące przedmiotem moich rozważań, ponieważ ontologicznie i epistemologicznie ukierunkowany jest na aktora, który działa, czynnie przyjmując rolę dokonuje jej modyfikacji oraz kreacji (Turner, 1962).

Przyjętą przeze mnie perspektywę teoretyczną stanowi interakcjonizm symboliczny, który powstawał na gruncie filozofii amerykańskiego utilitaryzmu Williama Jamesa, Johna Deweya oraz Charlesa S. Peirce’a. Główne źródło obecnych koncepcji symbolicznego interakcjonizmu stanowi dorobek George’a H. Meada. Sam termin „interakcjonizm symboliczny” po raz pierwszy został użyty przez Herberta Blumera w latach 30. XX wieku na określenie badaczy zainteresowanych życiem grupowym ludzi (Hałas, 2006; Czekał, 2007; Konecki, 2005; Mead, 1975; Turner, 1988; Blumer, 2009). Thomas Wilson, który jako pierwszy używał pojęcia paradygmatu interpretacyjnego, podkreślał, że kluczowa jest relacja człowieka wobec odgrywanej roli. Ponadto upatrywał związku między perspektywą interpretacyjną a mechanizmami składającymi się na spostrzeżeniową matrycę, będącą w rękach aktorów społecznych wytwarzających sens dla interakcji, których doświadczają. Zatem „badane zjawisko przechodzi od akcji uczestników, do postaci procesu interpretacyjnego, który jest przez nich wykorzystywany do kreowania sensu dzielonego, uporządkowanego świata społecznego” (Wilson, 1970, s. 707, za: Chomczyński, 2014, s. 16). W paradygmacie interpretacyjnym najistotniejsze

jest „działanie” (m.in. Wilson, 1970; Hałas, 2006; Wyka, 1993; Piotrowski, 1998; Urbaniak-Zajac, 2004; 2008).

Rzeczywistość społeczna jest kreowana przez aktorów, a następnie refleksyjnie odtwarzana. Niestalość i niestabilność są efektem dynamicznych negocjacji. Podejmowane role społeczne oraz statusy są konstruktami poddawanych negocjacji. Proces komunikacji w analizie życia społecznego jest niezmiernie istotny, ponieważ to właśnie w jego ramach dokonują się wszystkie powyższe regulacje (Hałas, 2006). Zadaniem badaczy jest analiza procesów komunikacyjnych oraz języka, za pomocą których aktorzy tworzą świat, nadając mu określony sens. Interpretując, badacz umożliwia zrozumienie rzeczywistości, ale nie rości sobie prawa do formułowania rekomendacji, instrukcji czy zaleceń. Skupia się na interpretacji, która powinna być jak najbliższa perspektywie osób badanych (Szczepanik, 2015; Denzin, 1990).

Pozyskana wiedza ma charakter kontekstualny i jest umocowana w konkretnych warunkach. W związku z tym badacz nie tworzy wiedzy o związkach przyczynowo-skutkowych, ale pozwala na zrozumienie sposobu nadawania znaczeń przez uczestników danej rzeczywistości społecznej (Szczepanik, 2015).

Według Jakuba Niedbalskiego (2013) wszystkie powyższe czynniki sprawiają, że badacz „interpretatywny” nie jest obiektywnym i neutralnym specjalistą, ale przenika poznawany świat, często stając się jego częścią podejmuje starania, aby zrozumieć nadawane sensy i interpretacje. „Paradygmat interpretatywny »pozwala« zrozumieć przyczyny społecznego porządku w interakcyjnych procesach negocjacji oraz wynegocjowanych interpretacjach znaczeń” – twierdzi Renata Szczepanik (2015, s. 53). Zdaniem Herberta Blumera (2009) zrozumienie czyjejs interpretacji rzeczywistości społecznej jest konsekwencją umiejętnego zagłębienia się w jej działanie z uwzględnieniem poznawczych oraz pragmatycznych perspektyw, zróżnicowanych i zakorzenionych biograficznie. Poprzez działanie człowiek jest w stanie tworzyć symboliczną tkanę, którą posługuje się, definiując oraz interpretując siebie i innych.

Herbert Blumer (1969, s. 78–79) proponuje zdefiniowanie interakcjonizmu symbolicznego jako „osobliwej i wyróżniającej się charakterem interakcji, która ma miejsce pomiędzy istotami ludzkimi. Osobliwość związana jest z faktem, że jednostki ludzkie interpretują albo definiują wzajemnie podejmowane działania zamiast jedynie na nie reagować. Ich odpowiedź nie jest formułowana bezpośrednio w stosunku do wzajemnych działań, lecz zamiast tego bazuje na znaczeniu, jakie przywiązują do tych działań”. W związku z tym najbardziej interesujące dla badacza okazują się przeżywane

doświadczenia oraz nadawane im sensy przez aktorów wchodzących w interakcje. W związku z tym, że rzeczywistość społeczna jest kreowana oraz negocjowana w trakcie podejmowanych przez człowieka działań, przyjmuję, że tylko niektóre jej wycinki są wspólne dla osób znajdujących się w przestrzennej styczności, natomiast inne fragmenty są uzgadniane w toku interakcji. Moim celem nie jest opisanie rzeczywistości „jaka jest”, ale zrozumienie „jak uważa się, że jest”. Poprzez przenikanie do badanego świata społecznego badacz poznaje rzeczywistość ujawnioną osobom niebędącym uczestnikami tego świata. Moim celem jest oddanie „realności” świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Istotne okazuje się to, czemu wyjątkową wartość przypisują badani, a także jakie wartości przypisują procesom oraz obiektom w ramach kreowanej rzeczywistości (Chomczyński, 2008).

Krzysztof Konecki (2000) podkreśla, że dla poznania świata społecznego bardzo ważne są kategoryzacje i możliwe sposoby tłumaczenia zachodzących zdarzeń. Należy skoncentrować się na definicjach sytuacji, mogących podlegać konceptualizacji oraz typologizacji. W kontaktach z innymi osobami ludzie tworzą własną wersję rzeczywistości. Wszystkie podejmowane relacje współtowarzyszą w kreowaniu postrzegania siebie. Inni aktorzy społeczni obdarzają nas informacjami, które stanowią budulec naszej tożsamości (Chomczyński, 2008; Konecki, 2000). Zdaniem Charlesa Cooleya (1922) wiedzę pozyskujemy na drodze ciągłych porównań oraz interpretacji ich efektów. Zatem nasze sądy powstają i są permanentnie konsultowane w ramach relacji z pozostałymi aktorami społecznymi. „Patrząc przez pryzmat interakcji, bardziej jesteśmy uwrażliwieni na procesy, w których dokonuje się akceptacja, odrzucenie, wysiłek zrozumienia, przystosowanie się do warunków lub ich zmiany, niż na efekt, który widać z lotu ptaka w postaci żłobionych kolein ładu społecznego” (Piotrowski, 1985, s. 29). Robert Prus oraz Scott Grills (2003, s. 19) podkreślają, „że symboliczna interakcja może być postrzegana jako badanie sposobów, w jaki ludzie codziennie nadają sens swoim sytuacjom życiowym i oddają się aktywności w relacji z innymi. To jest podejście, które kładzie nacisk na rygorystyczne zakorzenianie swych wniosków odnośnie do sposobów, w jaki ludzie działają, w kontekście ich społecznego życia”.

W konsekwencji przyjęcie perspektywy symbolicznego interakcjonizmu jest równoznaczne ze zwróceniem uwagi na symboliczną wartość aktywności aktorów społecznych w ich codziennych relacjach z pozostałymi (Chomczyński, 2008; 2014; Konecki, 2000).

Komunikowanie społeczne jest działaniem, w ramach którego znaczenia generują się w toku konwersacji gestów oraz symboli (Hałas, 2005; Turner, 1988). Działania podejmowane przez aktorów społecznych i ich konsekwencje tkają sieć różnych powiązań między wychowawcami, tworząc kontekst, arenę codziennych interakcji. Niezmiernie ważne są przypisywane przez aktorów znaczenia odnoszone do środowiska zawodowego wychowawców. Wybrane elementy tła (*backgroundu*) są determinantami tworzenia definicji sytuacji, a także wszelkich działań podejmowanych przez osoby badane. Paradygmat interpretacyjny jest rozwijany w ramach wielu nurtów dyskursywnych oraz interakcyjnych. Wszystkie one znajdują empiryczne ugruntowanie w jakościowym podejściu badawczym, ujmującym rzeczywistość z perspektywy aktora społecznego (Hałas, 2006; Wyka, 1993; Szczepanik, 2015).

Interakcja symboliczna pojawia się, gdy ludzie oddziałują na siebie w toku komunikacji oraz modyfikują własne zachowanie. Aktorzy społeczni nie reagują, ale wzajemnie interpretują (odczytują) swoje postępowania. Uczestnik komunikatu występuje na przemian w roli jego odbiorcy lub nadawcy (Hałas, 2006). Interakcja symboliczna obejmuje interpretację, tj. ustalenie znaczenia podejmowanych działań, a także definicję, tj. przekazanie partnerowi interakcji pewnych tropów i wskazówek, jak planuje działać (Blumer 2009). Partnerzy dostosowują własne zamiary, uczucia oraz pragnienia i postawy do określonych sytuacji, które zostały ukształtowane przez innych. Ponadto interakcja symboliczna posiada cechy charakterystyczne dla rozwijającego się procesu – obustronnego, nieustannego dostosowywania sposobu działania, nie jest zaś produktem psychicznej lub społecznej struktury. Stabilność wypracowanych wzorów życia grupowego jest w dużej mierze zależna od ciągle potwierdzających je definicji sytuacji. Interakcja symboliczna obejmuje całkowity zakres powszechnie istniejących związków międzyludzkich, takich jak: współpraca, obojętność, konflikt czy identyfikacja lub niezgoda. Ludzie, interpretując oraz definiując wzajemnie swoje działania, mogą kontaktować się w ramach kompletnej skali stosunków międzyludzkich (Blumer 2009).

W interakcjonizmie symbolicznym sytuacja jest rozumiana jako autonomiczny czynnik określający tok postępowania. W odróżnieniu od tradycyjnego definiowania sytuacji jako kulturowo sformułowanych, uwspólnionych interpretacji, uważanych za podobne lub wręcz identyczne, w ramach interakcjonizmu symbolicznego sytuacja jest główną koncepcją wyznaczającą sposób rozumienia ludzkiego działania. Do jej najważniejszych cech należą: autonomia, konstruowanie definicji sytuacji, jej pragmatyczny charakter i wymiar czasowy oraz świadomość działającego (Hałas,

2006). Sytuacje „tworzą te części i aspekty zewnętrznego świata, które są ważne dla wewnętrznego świata osoby działającej w danym czasie i miejscu” (Douglas, 1967, s. 275). Zatem budulcem sytuacji są czynniki i impulsy, znaczące dla aktora społecznego. Sytuacja utożsamiana jest z kreowaną przez podmiot działający definicją sytuacji, co wyznacza kierunek przebiegu działania. Można powiedzieć, że definicje przybierają postać dynamicznych mechanizmów, które zachodzą w czasie (Blumer, 2009). „Analiza definicji sytuacji obejmuje znaczenia antycypujące interakcję, występujące w jej przebiegu oraz mające po niej miejsce. Oznacza to, że definicje sytuacji podlegają jednoczesnej zmianie i stabilizacji. Pragmatyczny charakter sytuacji przeciwstawia ją procesom umysłowym na rzecz części samego działania podlegającego sprawdzaniu w trakcie jego przebiegu” (Szczepanik, 2015, s. 54). Sytuacja jest częścią działania oraz obejmuje wzajemny stosunek perspektyw działających poprzez wzajemne jej definiowanie. Ostatecznie generują się cechy definicji sytuacji, czyli komunikacyjny oraz negocjacyjny charakter, a także wielość punktów widzenia wszystkich partnerów interakcji (Hałas, 2006).

Głównymi kategoriami dla interakcjonizmu symbolicznego są: umysł, postrzegany jako proces myślenia związany z umiejętnością namysłu nad alternatywnymi sposobami działania (tzw. próby generalne w wyobraźni); jaźń, rozumiana jako świadomość własnej odrębności; interakcja oraz społeczeństwo (Hałas, 2006).

Przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego podają w wątpliwość metodologiczny obiektywizm, według którego życie społeczne można badać w oderwaniu od zasobów potocznej wiedzy wykorzystywanej w codziennym życiu. W myśl założeń interakcjonizmu główną cechą życia grupowego jest wspólne oddziaływanie kształtowane przez interpretowanie sytuacji (Wyka, 1993; Hałas, 2006). W konsekwencji ramy procesu badawczego obejmują dwie istotne perspektywy: zachodzi konieczność wzięcia pod uwagę zarówno punktów widzenia podejmujących działanie aktorów społecznych, jak i sposobów definiowania przez nich towarzyszących działaniu okoliczności, które są ujawniane w przebiegu komunikacji. Poza tym niezmiernie ważne jest dokonywanie wglądu w sytuacyjny kontekst działania. Mowa tutaj o warunkach, miejscu oraz czasie interakcji. Nadawane znaczenia powinny być rozpatrywane w symbiozie i w kontekście grup społecznych (Konecki, 2000; Hałas, 2006).

W mojej pracy tworzę wiele metafor dla oznaczenia pewnych sytuacji czy znaczeń, jakie nadają badani swoim działaniom. Kierowałam się poglądami wielu naukowców, wyjaśniających zasadność takiego zabiegu na gruncie różnych badań. I tak, Szczepanik (2015) zwraca uwagę, iż w interakcjonizmie symbolicznym metafora jest swojego rodzaju językiem opisu, którym posługują się badacze. Stanowi ona wynik ujawnionych przez badanych stosunków oraz znaczeń, a także negocjacji i dialogu między badanym a badaczem. Jak piszą John Lofland i in. (2009, s. 250), „w zastosowaniu metafory nie chodzi o bezpośrednie wytłumaczenie jednego obszaru poprzez inny, ale raczej o dostarczenie nowego sposobu rozumienia tego, co już wiemy, i stworzenie nowych obszarów postrzegania (...) Metafory ułatwiają konceptualizację, ponieważ usuwają z pola widzenia lokalną specyfikę i wskazują na bardziej abstrakcyjne wzory, skłaniając do skoncentrowania uwagi na wcześniej niedostrzeganych podobieństwach pomiędzy pozornie odmiennymi zjawiskami. Metafory mogą również wyostrzać analizę, ponieważ wydobywają na światło dzienne nieoczekiwane aspekty przedmiotów badań”.

Poznawcze funkcje metafory w twórczości naukowej, jak twierdzi Krzysztof Szmidt (2001, s. 50–55), polegają na tym, iż metafory przynoszą nowe informacje, które są istotne dla zrozumienia złożonego zjawiska, co ułatwia głębszy wgląd w istotę badanego obiektu i przynosi tak ceniony w nauce efekt nowości i zaskoczenia. Ponadto metafory opisują obiekt bardziej złożony (np. wychowanie, opiekę, świat społeczny wychowawców itp.) terminami używanymi zwykle przy opisach obiektów znacznie prostszych (np. „uprawa”, „pielęgnacja”, „scena”, „arena” itp.). „Jeśli więc metafora przynosi nowe, bardziej zrozumiałe, a przy tym trafne elementy wiedzy o trudnym obiekcie, to jej rola w procesie twórczości naukowej jest bezsporna” – wskazuje autor (Szmidt, 2001, s. 52). Względy te, niezmiernie ważne w interakcjonizmie symbolicznym, zadecydowały o wykorzystaniu przeze mnie wielu – taką wyrażam nadzieję – nośnych i żywych (twórczych) metafor.

Podsumowując, porządek społeczny w przedstawianym powyżej podejściu osadza się na wyłanianiu oraz ustalaniu nowych form działań połączonych. Życie społeczne, a także grupowa aktywność stanowi zachowanie zbiorowe, opierające się na uwspólnionym działaniu (Słowińska, 2010).

Interesującą ramę teoretyczną do analizowania tak rozumianej rzeczywistości stanowi koncepcja społecznych światów opracowana przez Tomatsu Shibutaniego w 1955 r., a dostrzeżona oraz rozwinięta przez Anselma Straussa (1978, 1987, 1993),

Howarda Beckera (1974, 1976, 1982) i kontynuowana przez wielu badaczy (Corbin, 1998; Wiener, 2000; Clarke, 1985; 1990; 2005; Star, 1989; Fujimura, 1988; 1996; 1997). Przedstawiciele nauk społecznych nieustannie pracują nad odkryciem ramy pojęciowej oraz interpretacyjnej, która umożliwiłaby uchwycenie oraz zrozumienie ludzkiej rzeczywistości. Mówiąc o rzeczywistości społecznej, mam na myśli podmioty interpretujące otaczający świat, któremu nadają znaczenia oraz działają osadzając się na nich, a rdzeniem (sensem) zjawisk społecznych jest symboliczny interakcjonizm (Kacperczyk, 2005).

3.2 Proces stawania się w koncepcji światów społecznych

Pojęcie świata społecznego po raz pierwszy zostało użyte przez jednego z badaczy szkoły chicagowskiej, Paula G. Cresseya, zajmującego się badaniem świata społecznego uczestników szkół tańca. Autor posługiwał się podejściem deskryptywnym, polegającym na monograficznym opisie określonego świata społecznego (Cressey, 1932). Zainspirował badaczy do przyjęcia tej koncepcji w swoich projektach (Park, 1952), ale to Tamotsu Shibutani (1955) przekierował uwagę badaczy z grup odniesienia i zbiorowości ku całościom społecznym, ograniczonym wyłącznie granicami efektywnej komunikacji. Jego podejście jest umocowane w psychologii i naukach o zachowaniu, a bazuje na teorii grup odniesienia¹⁵, rozumianej oraz rozwijanej w kontekście interakcjonizmu symbolicznego. Zdaniem Shibutaniego (1955) światy społeczne rozumiane są jako pewne obszary kulturowe, w których żyją ludzie. Podstawą tworzenia się światów jest komunikacja. Współczesne społeczeństwa masowe są przepełnione różnorodnością światów społecznych, które stanowią zorganizowaną perspektywę, kształtowaną przez ludzi w ramach ich wzajemnych interakcji. Czynnikiem różnicującym istniejące światy społeczne są właściwości kanałów komunikacyjnych, którymi operują uczestnicy. Zatem istotną rolę w procesie wyodrębniania się światów stanowią mass media, które umożliwiają człowiekowi wgląd w życie pozostałych światów.

¹⁵ Teoria grup odniesienia, opracowana w 1942 r. przez H.H. Hymana. Termin dotyczył grupy, na tle której człowiek ocenia swoją sytuację lub zachowanie. Grupa odniesienia może być grupą członkowską. W funkcjonalizmie ten termin był traktowany jako punkt wyjścia dla porównań lub jako źródło standardów normatywnych (Marschall, 2004; Merton, 2002).

W rozumieniu Shibutaniego (1955) świat społeczny jest tworzony i jednocześnie ograniczany przez interakcje i komunikacje. Ponadto jest utożsamiany z przestrzenią komunikacyjną, a także kulturową. Autor (1955) wyróżnia trzy typy światów społecznych. Pierwszy jest oparty na mocnej identyfikacji oraz solidarności wspólnotowej (np. półświatek, elity, mniejszości społeczne). Są to zazwyczaj społeczności odseparowane przestrzennie oraz odizolowane od kontaktu z osobami z zewnątrz, rozwijające wewnątrz swojej struktury własny język. Drugi rodzaj świata społecznego opiera się na cechach stowarzyszeniowych (np. świat medycyny, teatru, zorganizowanej pracy). Takie społeczności są podtrzymywane i umacniane poprzez dobrowolne stowarzyszenia rozwijane wewnątrz każdego ze światów społecznych oraz wyspecjalizowaną prasę, artykuły naukowe itd. Ostatni typ jest zorientowany na poszczególne zainteresowania, np. świat sportu, hodowców gołębi pocztowych, kolekcjonerów znaczków (por. Słowińska, 2010; Kacperczyk, 2016). „Każdy z tych społecznych światów stanowi jedność ładu (*unity of order*), uniwersum uregulowanej wzajemnej reakcji. Każdy jest obszarem, w którym istnieją pewne struktury pozwalające na uzasadnioną antycypację zachowań innych, stąd obszarem, w którym jednostka może działać z poczuciem bezpieczeństwa i zaufania. Każdy społeczny świat stanowi zatem obszar kulturowy, którego granic nie ustanawia terytorium, ani formalne członkostwo w grupie, ale granice efektywnej komunikacji” (Shibutani, 1955, s. 566). Każdy świat społeczny dysponuje własnym systemem komunikacyjnym, z rozwijającym się w jego obrębie uniwersum dyskursu, wyrażającym się w swoistym sposobie posługiwania się językiem lub wykształconym żargonie, którego symbole podkreślają różnice oraz wzmacniają społeczny dystans względem outsiderów (Kacperczyk, 2016).

„W każdym społecznym świecie istnieją specjalne normy zachowań, zestaw wartości, szczególna drabina prestiżu, charakterystyczne linie kariery oraz wspólna perspektywa życiowa – światopogląd. W przypadku elity mogą nawet wytworzyć się kodeksy honorowe, które dotyczą jedynie należących, a omijają innych jako mniej ludzkich (*less than human*), od którego oczekuje się złych manier. Społeczny świat zatem zaplanowanym ładem, który służy jako scena, na której uczestnik stara się wykroić swoją karierę oraz utrzymać i podnieść swój status” (Kacperczyk, 2016, s. 547 za: Shibutani, 1955, s. 567). Człowiek może być uczestnikiem wielu światów, co w niektórych sytuacjach powoduje zakłopotanie lub dylemat. Wystawianie się na liczne kanały komunikacji prowadzi do segmentacji życia jednostki, ponieważ partycypuje ona jednocześnie w różnych niepowiązanych ze sobą działaniach. Jeśli w tym samym

kontekście sytuacyjnym wiązą człowieka zobowiązania wobec odmiennych światów społecznych, pojawia się dylemat lojalnościowy. Problemem staje się wybór konkretnej perspektywy, niezbędnej do zdefiniowania sytuacji. Ostateczna decyzja jest prezentacją hierarchii światów społecznych: pokazuje, wobec którego z nich jednostka czuje najsilniejsze zobowiązanie. Shibutani (1955) podkreśla, że przeżywane konflikty oraz rozterki moralne dotyczące tego, jak się zachować, są alternatywnymi metodami definiowania sytuacji, wyrastającymi z wielu różnych perspektyw. „Społeczne światy w jego rozumieniu stają się organizatorami indywidualnych zobowiązań, a życie społeczne jest mozaiką takich »społecznych całości«, które generują podzielane perspektywy oraz kształtują podstawy działań zbiorowych. Następuje tu utożsamienie świata społecznego z obszarem, w którym efektywnie toczy się komunikacja pomiędzy uczestnikami – tylko taka zapewnia utrzymanie podzielanej perspektywy. Wyrasta ona zawsze z partycypacji w kanałach komunikacyjnych. Z kolei mnogość tych kanałów stanowi wytłumaczenie kulturowego zróżnicowania światów społecznych” – komentuje Anna Kacperczyk (2016, s. 549).

Shibutani stworzył koncepcję świata społecznego rozumianego jako pewna kulturowa całość o charakterze komunikacyjnym. Jego rozważania znacząco odbiegają od deskryptywnego podejścia ekologicznej szkoły chicagowskiej i mają charakter konceptualny (Konecki, 2005; Kacperczyk, 2016).

Kontynuatorem myśli Shibutaniego był Anselm Strauss, który w 1978 roku zainicjował rozbudowę siatki pojęciowej teorii światów społecznych, dając tym samym impuls do jej aplikacji. Straussa najbardziej zainteresowała organizacja społeczna oraz jej znaczenie w życiu człowieka. Badacz ten zauważył, że młodsze generacje interakcjonistów odeszły od badania dużych grup etnicznych, narodowych czy rasowych na rzecz zainteresowania się mniejszymi grupami, np. profesjonalnymi, zawodowymi, a także dewiacyjnymi (Strauss, 1990). Podkreślał, że refleksja nad wyłaniającymi się formami życia zbiorowego powinna być elastyczna oraz dostosowana do warunków, w jakich dane grupy społeczne naprawdę funkcjonują. W swoich rozważaniach podążał za wizją płynności rzeczywistości społecznej zaproponowaną przez Meada. W konsekwencji światy społeczne są postrzegane jako rozpowszechniony fenomen życia zbiorowego (Kacperczyk, 2016). W latach 90. XX wieku Strauss zaprezentował dojrzałą koncepcję światów społecznych, podkreślając, że działanie wciąż ewoluuje w nieustannie nowych warunkach, a także zmieniających się definicjach sytuacji, autodefinicjach uczestników oraz redefinicjach ich tożsamości.

Antydeterministyczne podejście Straussa przesuwają środek ciężkości na „kreatywny potencjał jednostek i grup działających w obliczu ograniczeń społecznych” (Strauss, 1990, s. 234). Istniejące ograniczenia również mogą zawierać w sobie potencjał dla twórczego działania (Strauss, 1990). Warto podkreślić, że zaprezentowana przez Straussa koncepcja ma wymiar metodologiczny. Wyodrębniona siatka pojęć stanowi szkielet, przy pomocy którego można scharakteryzować cechy strukturalne społecznych światów, a także zachodzące w ich obrębie procesy. „Fakt, że światy posiadają pewne wymierne, obserwowalne i dające się opisać cechy, zaświadcza o ich »namacalnym« umiejscowieniu w rzeczywistości społecznej. Światy opisywane przez Straussa, choć płynne i dynamiczne, są realnie istniejącymi tworamiz życia zbiorowego, które oddziałują w ludzkim świecie, a przynajmniej zajmują w nim miejsce – stanowią grupy w najwyższym stopniu realne, choć ulotne. Ich byt ma swój ontologiczny ciężar wyznaczony setkami skoordynowanych działań, podejmowanych interakcji i toczonych dyskusji” (Kacperczyk, 2016, s. 552).

Do wytycznych analityczno-badawczych wskazanych przez Straussa (1978, 1990) zalicza się odkrycie procesów kształtujących i podtrzymujących świat społeczny, rekonstrukcję historii, aren, sposobów rekrutowania nowicjuszy oraz wytwarzania autentyczności uczestników i działań, a także ustalenie miejsca przecinania się światów oraz segmentacji. Wymienione obszary są ogólnym zarysem problemów, na które badacze powinni zwrócić uwagę przyglądając się światu społecznemu. Strauss (1978) podkreśla, że pomimo formułowanych podpowiedzi metodologicznych oraz analitycznych pozostawia otwarte pole badaczowi, który na użytek analizy sam musi podjąć się rekonstrukcji studiowanego świata społecznego, a także zachodzących w nim procesów zgodnie z kierunkiem dyktowanym przez wyłaniające się z materiału empirycznego cechy przedmiotu badań. „Chociaż idea światów społecznych może odnosić się centralnie do uniwersów dyskursu, powinniśmy uważać, aby nie ograniczać się do patrzenia tylko na formy komunikacji, symbolizacji i uniwersów dyskursu, ale także badać sprawy namacalne jak działalność, członkostwo, miejsca, technologie oraz typowe organizacje określonych światów społecznych” (Strauss, 1990, s. 235, za: Kacperczyk, 2016, s. 554). Takie podejście czyni teorię światów społecznych bardziej uchwytą, wypełnioną nie tylko symbolicznymi przekazami, lecz także realnymi działaniami i powstającymi namacalnymi artefaktami, które można badać (Kacperczyk, 2016).

Analizując różne podejścia w rozumieniu światów społecznych, nie można pominąć opisu świata sztuki zaproponowanego przez Howarda Beckera (1974, 1982), przedstawiciela szkoły chicagowskiej. Autor rozumiał sztukę jako tradycyjną formę pracy, a światy społeczne jako sieć współpracujących ze sobą pracowników. Świat sztuki to swojego rodzaju forma działania zbiorowego. Na ostateczną wersję dzieła składa się szereg różnych czynności wykonywanych przez osoby, które muszą ze sobą kooperować. Świat sztuki odnosi się do teorii działań zbiorowych i analizy organizacyjnej (Becker, 1974). Tworzą go zatem organizacje i ludzie produkujący obiekty powszechnie uznawane za sztukę. Członkowie zarządzają działaniami niezbędnymi do powstania dzieła poprzez odniesienia do zbioru konwencji, wyrażanych w powszechnych praktykach oraz wykorzystywanych artefaktach (Becker, 1982). Sztuka jest rozumiana jako wytwór społeczny, tworzona przez sieć działających wspólnie osób, posługujących się zbliżoną ramą rozumienia działania zbiorowego (Becker, 1974).

Warto podkreślić, że Becker nie utożsamia świata sztuki ze strukturą lub organizacją. Te pojęcia, traktowane jako skróty myślowe, służą wyobrażeniu sobie kooperujących ludzi. Zdaniem tego badacza (1974) analiza świata sztuki powinna wynikać z badania (zgromadzonych danych empirycznych), a nie definicji. Warto zauważyć, iż koncepcja ta ma wiele wspólnych cech ze znaną systemową koncepcją twórczości (pole – dziedzina – twórca) Mihálya Csíkszentmihályiego (1988; 1999).

Kolejną koncepcję świata społecznego przedstawiła Adele Clarke (1990), kontynuatorka myśli Straussa, zajmująca się badaniem rozwoju amerykańskich nauk reprodukcyjnych w czasach przedwojennych. Badaczka odkryła, że nieład panujący w świecie społecznym jest immanentną cechą badanej rzeczywistości społecznej. W konsekwencji tego ustaliła, że istnieje możliwość przemieszczania się w poprzek granic, co zrodziło następne pytania badawcze. Zjawiska, z jakimi styka się badacz, są chaotyczne i nieuporządkowane. Wymykają się sztywnym ujęciom, są wypełnione pęknięciami, a ich granice „wyslizgują się” definicjom. Założenie o płynności zjawisk nie wyklucza jednak odnajdywania w nich regularności oraz pewnych współzależności.

Clarke (1991) podkreśla, że należy badać świat społeczny wraz z jego zróżnicowaniem, by móc zrewidować kategorie analityczne. Konieczne jest przyjrzenie się dziedzinom, w których pojawia się dany fenomen, aby zweryfikować kontekst oraz warunki strukturalne, w których się ukazuje. Adele Clarke (2005) na podstawie wieloletniej praktyki badawczej zaproponowała własne podejście metodologiczne – analizę sytuacyjną. „Projekt analizy sytuacyjnej zakłada, że badanie powinno dokonywać

pogłębionego opisu, prezentacji i wyjaśnienia indywidualnych, kolektywnych, organizacyjnych, instytucjonalnych, temporalnych, geograficznych, materialnych, dyskursywnych, kulturowych, symbolicznych, wizualnych i historycznych aspektów sytuacji” (Clarke, 2005, za: Kacperczyk, 2016, s. 569).

W swoim podejściu Clarke posiłkuje się tradycyjną metodologią teorii ugruntowanej, którą poddaje krytyce, zarzucając jej wiele wad i ograniczeń metodologicznych. Autorka (2005) próbuje dokonać „renowacji” teorii ugruntowanej poprzez zmianę w sposobie gromadzenia danych empirycznych i ich analizowania, stosunku do uwarunkowań/czynników uznawanych za nie-ludzkie (*non-human actants*), a także zmianę w wyobrażeniach o celach oraz użyteczności analitycznych procedur teorii ugruntowanej (Kacperczyk, 2007; 2016).

Clarke (2005) utożsamia społeczne światy z arenami, sugerując, że analiza świata społecznego jest uwikłana w analizę aren, które stanowią podstawową część podejmowanych rozważań. W konsekwencji rzeczywistość społeczna jest przepełniona sprzecznościami, niezgodnościami oraz konfliktami wyrażanymi na arenie sporu. W badaniu społecznych światów jednostką analizy staje się społeczny świat/arena, pojmowany jako uniwersum dyskursu oraz zbiorowość kształtująca znaczenia, a także kolektywnie działająca (Strauss, 1978; Becker, 1986).

Koncepcja Clarke (1991) podpowiada kierunki poszukiwań, podsuwa wskazówki, w jaki sposób badać światy społeczne, jednak są to jedynie propozycje, ponieważ analiza powinna być dostosowana do przedmiotu, dostępnych źródeł, a także możliwości badacza, który ostatecznie sam wyznacza kierunki swoich poszukiwań – twierdzi Anna Kacperczyk (2007).

Ostatnia zaprezentowana przeze mnie koncepcja wynika z fenomenologicznego podejścia Alfreda Schütza (2008). Światy społeczne w tym ujęciu są rozumiane jako rzeczywistość społeczna, dostępna doświadczeniu człowieka. „Istnieje wiele – prawdopodobnie nieskończenie wiele – różnych porządków rzeczywistości, z których każdy odznacza się swoim własnym, szczególnym i odrębnym stylem myślenia” (Schütz, 2008, s. 17). Wiliam James (1890), mając na myśli wiele możliwych rzeczywistości, mówi o mikroświatach. Wyjątkowym aspektem świata życia jest dla człowieka świat czynnego działania, który pozostaje nadrzędny wobec innych światów rzeczywistości. Jest swojego rodzaju archetypem jednostkowego doświadczenia, pozostałe stanowią jego modyfikacje. Świat jest czymś światem, doświadczanym przez kogoś i należącym do jego doświadczeń, a także nieistniejącym niezależnie od jednostki poznającej (Schütz,

2008). Mowa tutaj o unikalnych, wyjątkowych i niepowtarzalnych doświadczeniach człowieka. Wszelkie kontemplacje oraz przemyślenia teoretyczne odpowiadają kryteriom definicyjnym działania (*action*) i dokonania (*performance*). Pomimo że każdy świat jest realny, sama rzeczywistość wymyka się ludzkiej uwadze. W związku z tym teoretyk powinien zbudować „oprzyrządowanie”, nazywane metodą nauk społecznych, dzięki któremu upora się z dialektyczną trudnością poprzez zastąpienie subiektywnego świata życia modelem tego świata (Schütz, 2008). „Światy społeczne w rozumieniu Schütza pozostają ograniczonymi dziedzinami znaczenia – rzeczywistościami, których doświadcza jednostka w obrębie własnego czasu wewnętrznego poprzez zmienne napięcia świadomości i które w postaci tych zróżnicowanych doświadczeń przynależą do jej strumienia świadomości, mogą być zapamiętywane, odtwarzane oraz komunikowane innym w potocznym języku oraz w czynach sprawczych” (Kacperczyk, 2016, s. 584). W myśl koncepcji wielości światów badacz analizujący „czyjś” świat zadaje pytanie nie o strukturę analizowanej rzeczywistości, a o powiązane z nią liczne doświadczenia jednostki, dzięki którym nadawane są mu subiektywne znaczenia (Kacperczyk, 2016, s. 585).

Przedstawione powyżej wybrane koncepcje światów społecznych odsłaniają sposób postrzegania rzeczywistości społecznej i myślenia o niej. Pomimo wielu różnic łączy je wyobrażenie na temat świata społecznego, traktowanego jako *całość społeczna*, posiadająca realny byt i dająca się wyodrębnić.

Celem tego podrozdziału było prześledzenie, w jaki sposób badacze na przestrzeni lat konstruowali obraz światów społecznych, nadając im ontologiczny i epistemologiczny status. Obserwując, w jaki sposób koncepcja światów społecznych wyłaniała się na fundamentach symbolicznego interakcjonizmu, a także socjologii szkoły chicagowskiej, zauważa się jej rozwój w stronę uszczegółowienia wyrażonego abstrakcją i złożonością. Ewolucja ta prowadzi od krystalicznego badania świata społecznego płatnego tańca (Cressey, 1925) aż po świat sztuki Beckera (1974) i złożoną analizę sytuacyjną Clarke (1990). Zmianom uległa także jednostka poddawana analizom. W prekursorskich rozważaniach Shibutaniego (1955) był nią uczestnik świata, natomiast u Straussa (1978) oraz Beckera (1982) i Clarke (1990) światy i subświaty zyskują status jednostki analizy, a podmioty działające są reprezentantami, rzecznikami badanego świata lub częścią składową całości. „Dla interakcjonistów światy społeczne są tym, co bada etnograf, a przedmiotem opisu staje się fragment rzeczywistości rekonstruowany na podstawie zebranych danych empirycznych. Analiza światów społecznych

prowadzona jest z punktu widzenia badacza. Wykorzystuje on w niej prawdziwe spojrzenie swoich badanych – aktorów, uczestników społecznego świata, ale ich świadectwa i odczucia stanowią jedynie część całościowego obrazu świata społecznego konstruowanego przez badacza. W istocie to badacz swoją aktywnością poznawczą i na podstawie dostępnych danych niejako zakreśla »ramy« badanego przez siebie świata” – stwierdza Anna Kacperczyk (2016, s. 587).

Należy wziąć pod uwagę, iż teoria światów społecznych jest swojego rodzaju sposobem konceptualizowania rzeczywistości. Niezależnie od szczegółowego opisu i wyznaczanych kierunków pozostaje konstrukcją badacza. Teoria jest narzędziem poznania, umożliwia dostrzeżenie i zrozumienie złożonych zjawisk oraz zależności. Można powiedzieć, że jest umysłową reprezentacją rzeczywistości, modelem teoretycznym, dającym szansę na ujście przemilczanych i niewidzialnych aspektów doświadczanej rzeczywistości (Kacperczyk, 2016). Teoria światów społecznych wykazuje cechy uniwersalności, ponieważ obejmuje zjawiska z poziomu mikro (perspektywa aktora społecznego), mezzo (procesy, zmiany uwikłane w życie organizacyjne) oraz makro (życie społeczne w optyce aren i światów społecznych). Dotykając tych trzech poziomów, teoria światów społecznych umożliwia zrozumienie niemalże każdego obszaru działania aktorów społecznych (Kacperczyk, 2005). Przyjęcie wizji życia społecznego jako płynnego, dynamicznego, wypełnionego sporami i negocjacjami, pozwala na jego empiryczne uchwycenie.

Koncepcja światów społecznych, kształtowana między innymi przez Shibutaniego (1955), Straussa (1978), Beckera (1982) i Clarke (1991), działających w paradygmacie symbolicznego interakcjonizmu, wydaje się najbardziej trafnym i użytecznym narzędziem analizowania działań zawodowych podejmowanych przez wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Uznanie tej teorii za heurystycznie płodną umożliwia podjęcie głównych aspektów będących w centrum moich zainteresowań i wyrażających się w pytaniach o mechanizmy tworzenia oraz podtrzymywania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Dodatkową zaletą wyboru tej koncepcji jest brak jej wykorzystania w pracach poświęconych wychowaniu i resocjalizacji. Ponadto wychowawcy placówek resocjalizacyjnych stanowią grupę odniesienia (*reference group*), dzięki której człowiek dokonuje interpretacji, oceny oraz planuje funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości (Burski, 2020). Grupa odniesienia stanowi niejako soczewkę do porównań, ramę, do której aspiruje uczestnik świata społecznego oraz perspektywę, jaką aktor społeczny

przyjmuje podczas podejmowania działania. W zrozumieniu istoty i znaczenia grup odniesienia pomocna jest koncepcja kanałów komunikacyjnych, będących częścią systemów komunikacyjnych, które są uznawane za kluczowe w konstytuowaniu się światów społecznych (Shibutani, 1955). „W każdym świecie społecznym funkcjonują specjalne normy zachowań, zestawy wartości, określona hierarchia prestiżu, charakterystyczne ścieżki kariery czy popularne światopoglądy” – twierdzi Shibutani (1955, s. 567).

Kolejnym argumentem przemawiającym za zastosowaniem koncepcji światów społecznych jako ramy teoretycznej badań jest przejrzysty podział analityczny. Z jednej strony daje on przestrzeń do sprawnego i rzetelnego zorganizowania procesu badawczego na etapie gromadzenia, a następnie analizowania materiału empirycznego. Z drugiej strony asekuruje badacza przed popełnieniem błędów metodologicznych (Burski, 2021). Wyraźna struktura oraz wyodrębnione główne pojęcia, tj. podstawowe działanie, granice, areny, technologia, dynamika (subprocesy) oraz warstwa ideologiczna (atrybuty teoretyczno-analityczne), stanowią w przekonaniu autorki idealną ramę teoretyczną – optykę dla badania procesów tworzenia oraz podtrzymywania społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Uznałam, że teoria światów społecznych Anselma Straussa pozwoli uchwycić oraz opisać zmieniającą się rzeczywistość. Tradycja badawcza pokazuje, że prezentowana perspektywa analityczna wielokrotnie była wykorzystywana w badaniach zorientowanych wokół grup zawodowych oraz profesjonalizacji (Burski, 2021; Konecki, 1992; Słowińska, 2010; Kacperczyk, 2016; Zimnica-Kuzioła, 2018). Pedagodzy resocjalizacyjni (tj. wychowawcy) są reprezentantami „zamkniętych” środowisk zawodowych. Elitarność i niechęć do odsłaniania swojej tożsamości czyni tę grupę jeszcze bardziej interesującą badawczo. Niedostępność dla osób z zewnątrz wynika z wielu powodów, o czym więcej piszę w rozdziale poświęconym dylematom natury metodologiczno-etycznej. Po długim i trudnym etapie negocjowania warunków badania świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego otrzymałam symboliczne zaproszenie od gospodarzy, traktujących mnie jako gościa, któremu przedstawia się skrupulatnie wyselekcjonowane fragmenty codzienności.

Choć koncepcja społecznych światów ma ogromny potencjał badawczy, jednocześnie stanowi wyzwanie, które badacz podejmuje wraz z decyzją o uczynieniu z niej ramy teoretycznej dla realizowanego projektu badawczego. Podsumowując, poszerzenie analiz opartych na teorii światów społecznych o koncepcje wiedzy ukrytej

daje przestrzeń na zebranie najważniejszych aspektów dotychczas nieporuszanych w badaniach z udziałem wychowawców MOW. Ponadto odstępianie od homogeniczności w rozdziale teoretycznym umożliwia dokonanie wielowymiarowego opisu społecznego świata wychowawców MOW, opartego na obszernym materiale empirycznym (por. Burski, 2021).

Podstawowe działanie

Światy społeczne można analizować i opisywać, wykorzystując różne kryteria oraz kategorie jak: wielkość, czas trwania, tradycja, historia, płeć, pochodzenie itd. Uniwersalność koncepcji światów społecznych pozwala badaczowi na swobodne oraz dogłębne poznanie. Jednak najistotniejszymi terminami służącymi do opisu świata społecznego są wygenerowane w ramach tej koncepcji i specyficznie z nią związane pojęcia, które wyznaczają trop poszukiwań oraz umożliwiają zrozumienie sensu zaangażowania członków świata społecznego. Mowa o podstawowym działaniu, technologii, arenach, granicach oraz powiązanych z nimi procesach.

Fundamentem każdego świata społecznego jest **podstawowe działanie** (*primary activity*), wokół którego gromadzi się cała energia uczestników. Interesujące staje się skrupulatne przyjrzenie aktywnościom podejmowanym przez członków społecznego świata i odkrycie, na czym polega podstawowe działanie, jak jest definiowane, jakimi regułami kierowane, a także za pomocą jakich środków realizowane. Na każdym etapie podejmowanych analiz, zarówno w perspektywie mikro-, jak i makroskali możemy odnaleźć działania towarzyszące podstawowemu działaniu (Kacperczyk, 2016). „Biorąc pod uwagę działania pojedynczego aktora społecznego, działanie podstawowe zanurzone jest w innych podtrzymujących i umożliwiających je działaniach” (Kacperczyk, 2016, s. 35). Światy społeczne definiowane są jako grupy ludzi dzielących zobowiązania do konkretnych, określonych i zdefiniowanych aktywności (Clarke, 1991). Strauss (1993) podkreśla, że cechą wyróżniającą każdy świat społeczny jest przynajmniej jedna, oczywista działalność.

Technologia

Technologia oznacza posiłkowanie się przez uczestników świata społecznego określonymi środkami technicznymi, umożliwiającymi sprawne wykonywanie podstawowego działania. Bez względu na okoliczności wygenerowania się technologii, zawsze jest ona uwikłana w tworzenie oraz podtrzymywanie świata społecznego. Wyraża się w wiedzy o odpowiednich miejscach, warunkach, w których można podjąć działanie, oraz sprzęcie niezbędnym do prawidłowego i sprawnego wykonania podstawowej czynności. Należy podkreślić, że za sprawą rozwoju środków technicznych działanie podstawowe zaczyna podlegać profesjonalizacji. Na drodze gromadzenia wiedzy pojawiają się specjaliści dysponujący niezwykle biegłością w wykonywaniu podstawowego działania. Uczestnicy świata społecznego stają się prawdziwymi ekspertami, proklamującymi profesjonalizm oraz wyjątkowość własnego sposobu wykonywania danej aktywności (Kacperczyk, 2016). Technologia wiąże się z procesem profesjonalizacji, rozwojem wiedzy, sprzętu oraz technik, które stają się coraz bardziej unikalne i specjalistyczne. Towarzyszy temu także generowanie się subświatów o określonych (węższych) specjalizacjach.

Przykładem znaczenia technologii w procesie konstituowania się świata społecznego wychowawców MOW było uprawomocnienie funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych wyrażone poprzez akty prawne, które w formalny sposób dookreślają zadania, prawa i obowiązki wychowawców MOW. Akty takie wyznaczają standardy pracy oraz stanowią nieodłączny element tego świata. Wewnętrzne oraz zewnętrzne dokumenty regulujące funkcjonowanie placówek powstawały i ewoluowały wraz z przyrostem i zmianami wiedzy pedagogicznej oraz doświadczeń uczestników. Obecnie wychowawca, który nie zna chociażby ustawy o postępowaniu do spraw nieletnich lub treści Karty nauczyciela, nie może uważać się za prawdziwego przedstawiciela świata społecznego. Akty prawne towarzyszące tworzeniu się oraz podtrzymywaniu świata społecznego wychowawców wyznaczają niejako kryteria przyjęcia kandydata do tego świata i nadania mu statusu jego uczestnika. Co więcej, normatywne aspekty profesjonalizacji tego świata społecznego miały przełomowe znaczenie dla legitymizacji oraz wyodrębnienia się nowej profesji i miejsca dla pedagogów resocjalizacyjnych zatrudnionych w pionie instytucjonalnym zorientowanym na prace z nieletnimi.

Granice

Podstawową cechą społecznych światów jest relatywna płynność **granic** (Strauss, 1993). Społeczny świat przenika, krzyżuje oraz przecina układy, organizacje, a także inne światy. Brak wyraźnych granic powoduje napięcie o charakterze strukturalnym, rodzące pytanie o to, gdzie zaczyna i kończy się badany świat, a także przysparza badaczom wielu trudności na poziomie konceptualizacji i operacjonalizacji projektu badawczego (Burski, 2021). Z drugiej strony płynność granic może być sprzyjającą okolicznością w procesie analitycznym, ponieważ daje swobodę w formułowaniu pytań o istotę badanego świata społecznego (Burski, 2021). Realizowanie podstawowego działania przez pojedynczego aktora wymaga spójnej definicji samego siebie i określenia swojego miejsca w świecie. Na poziomie działań jednostkowych ujawnia się naturalna i silna potrzeba zaznaczania granic oraz poszukiwania kryteriów rozróżniających „swoich” i „obcych” (Kacperczyk 2005).

Warto podkreślić, że problem płynności granic jest tematem dyskusji wewnątrz światów społecznych, ponieważ sami uczestnicy nie mają pewności co do miejsca i znaczenia granic. Jednostce towarzyszy ciągły proces negocjowania swojego statusu, roli i granic podejmowanych aktywności, a także permanentne podejmowanie wysiłku na rzecz samookreślenia się (Kacperczyk, 2016). „Problem granic jest niezwykle istotny dla działających w społecznym świecie aktorów. Narasta on wraz z ich płynnością. Im trudniej określić, kto należy, a kto nie do społecznego świata i jaki status w nim posiada, tym bardziej aktualna i burzliwa staje się debata nad kryteriami lokalizowania siebie i innych w ramach świata i tym bardziej sprawny staje się proces różnicowania i powstawania subświatów” (Słowińska, 2010, s. 33).

Areny

Najbardziej specyficzną cechą każdego świata są **areny**, rozumiane jako miejsce sporu, utożsamiane z „ polem działań i interakcji pomiędzy potencjalnie nieskończoną ilością rozmaitych zbiorowych całości” (Clarke, 1991, s. 128), wyrażających niezgodę na pewną definicję sytuacji lub podjęte w związku z nią określone działanie. Warto podkreślić, że areny rozwijają się wokół konkretnych problemów (Strauss, 1993)

i stanowią miejsce otwartej dyskusji, manipulacji, negocjowania ulokowanych przez uczestników świata społecznego „interesów”, wartości i nadziei. Susan L. Star i James R. Griesemer (1989) opisali koncepcję obiektów granicznych, dla „rzeczy” znajdujących się w krytycznym momencie na granicy światów, w miejscu przecięcia lub łączenia. Obiekt definiowany jest w zależności od oczekiwań oraz wymagań, jakie mają wobec niego uczestnicy różnych światów społecznych, którzy spotykają się w ramach dyskusji nad obiektem granicznym i ścierają w sporze o jego istotę i definicję. W arenę zaangażowanych jest wiele osób i grup podejmujących działanie. „Arena koncentruje się wokół obiektu granicznego, który staje się punktem zapalnym, jądrem krystalizacji dla areny, a pośrednio dla autodefinicji uczestników zamieszanych w dyskusję światów” (Kacperczyk, 2016, s. 41).

W procesie analizy areny najważniejszym zadaniem badacza/badaczki jest wyodrębnienie wszystkich uczestniczących w niej grup bez względu na zasięg ich zaangażowania. Istnienie aren odsłania intencje oraz wartości różnych światów społecznych, których interesy finalnie się krzyżują. Ponadto społeczne światy nie istnieją w odosobnieniu, dzięki powstającym arenom, stanowiącym swojego rodzaju przestrzeń spotkań i wspólny obszar zadbania o daną sprawę, ukazują różnorodność społecznej przestrzeni (Strauss, 1993). Zadaniem badacza jest odkrycie, które światy łączą siły i podejmują walkę dla wspólnego dobra na arenie, jakie mają zamiary i czego oczekują od wyniku dyskusji (Wiener, 1981). Badacze zajmujący się tą tematyką (Strauss, 1993; Clarke, 1991) uważają, że dotarcie do procesów zachodzących wewnątrz świata społecznego (takich jak segmentacja, przecinanie, legitymizacja) jest możliwe dzięki arenom.

W analizowanym przez Annę Kacperczyk (2005) świecie społecznym opieki paliatywnej w Polsce arena powstała wokół morfiny i prób zredefiniowania jej dla dobra pacjentów. Opracowanie definicji, która nie wywoływałaby negatywnych konotacji z narkotykami i uzależnieniem, miało służyć usprawnieniu całego systemu opieki medycznej oraz umożliwieniu stosowania morfiny w konkretnych sytuacjach bez poczucia winy i przeżywania dylematów etycznych. Natomiast w badaniach Krzysztofa Koneckiego (2005) nad światem społecznym właścicieli zwierząt domowych dostrzega się, że areny mogą przenikać jednocześnie cały świat społeczny, określając jego granice oraz dotyczyć pojedynczego aktora (uczestnika świata społecznego), który w różnych interakcjach doświadcza ścierania się swoich perspektyw.

Wartości

Szereg doświadczeń aktorów społecznych, ich autodefinicje oraz podejmowane działania są ściśle powiązane z **wartościami** pielęgnowanymi w obrębie danego świata społecznego. Podstawą każdego świata jest określone, konkretne działanie, odstępstwa od niego kształtują granice i tworzą areny. Podstawowe działanie obramowane jest swojego rodzaju „instrukcją obsługi”, zawartymi w niej regułami, zasadami, wskazówkami. Granice krystalizują się na skutek zasadniczych różnic w rozumieniu sensu podstawowego działania, wyrażających się w sferze wartości, które są pojmowane jako punkty orientacyjne (umożliwiające ocenę działania podstawowego) oraz wskazówki (podpowiadające, jak działanie podstawowe powinno wyglądać i w jakich granicach przebiegać). Przyjmowane przez uczestników wartości są wyrażane w codzienności i wpływają na ich życie oraz działanie. Od każdego członka wymaga się przyjęcia pewnego wyobrażenia rzeczywistości, a także wyuczenia/oswojenia odpowiedniej terminologii wpisanej w społeczny świat. W rezultacie wartości patronują działaniom i wplatają się w proces konstruowania tożsamości aktora oceniającego jakość podejmowanego działania według kryteriów wypracowanych w obrębie świata społecznego. Uczestnik zadaje pytanie: „Kim będę, jeśli to zrobię? Do kogo będę podobna/podobny, jeśli podejmę tę decyzję? Do jakiego subświata należą ludzie postępujący w taki sposób?” (Kacperczyk, 2016). „Wyobrażenie siebie jak określonego rodzaju osoby, wyobrażenie określonej tożsamości oraz splecionej z nią autoprezentacji, która już zawiera w sobie wartościowanie – koordynuje działania aktorów.

Obraz siebie jako przedstawiciela określonego społecznego świata, antycypowany wizerunek, oceniana z wyprzedzeniem autodefinicja i splecione z nią wartościowania wyznaczają ramy działania i sterują prawidłowym zachowaniem w społecznym świecie” – konkluduje autorka (Kacperczyk, 2016, s. 45).

Bardzo ważny jest fakt, że wartości funkcjonujące w świecie społecznym objawiają się w opowieściach, narracjach prezentowanych przez aktorów społecznych. Świat społeczny formułuje wiele uzasadnień legitymizujących podejmowane działania, wypracowuje terminologię oraz posiłkuje się specyficznymi figurami retorycznymi, służącymi odróżnieniu się od innych światów (Kacperczyk, 2016). Fujimura (1997) posługuje się określeniem „opakowania” świata społecznego, rozumianym jako pakiet rozmaitych narzędzi, wartości i ideologii wyrażających się w unikalnym języku

oraz terminologii. „Opakowanie” pozwala na podtrzymywanie świata społecznego, a także autoprezentację na zewnątrz. Poprzez liczne opowieści uczestników świata społecznego, paranarracje, plotki, historie mające znaczenie dla kulturowego aspektu budowania klimatu czy kultury organizacyjnej, konstruuja się wzorce tożsamości aktorów społecznego świata lub areny (Kacperczyk, 2016).

Wartości włączone są w prezentowane narracje dotyczące kształtowania określonego rodzaju tożsamości. Warto podkreślić, że w opowieściach użytkowników świata społecznego na temat działań podejmowanych przez innych pojawiają się oceny i osądy. Narracje stanowią swojego rodzaju tło moralne dla toczących się dyskusji, a także ogólny opis porządku natury moralnej (MacIntyre, 1996). Podążając tym tropem można stwierdzić, że wartości przynależą do grupy (wspólnoty), są wspólnotowe i wiodą ku wspólnocie. Wartości służą nie tylko jednostkowemu wizerunkowi, nadając uczestnikowi ramy normatywne dla podejmowanego działania, ale przede wszystkim służą przetrwaniu świata społecznego rozumianego jako całość. Warto podkreślić, że jako badacze fragmentów rzeczywistości społecznej mamy do czynienia z wyobrażeniami na temat wartości, śledzimy ciągły oraz permanentny proces wartościowania i budowania narracyjnych konstruktów argumentujących oraz legitymizujących podejmowane działanie (Kacperczyk, 2005; 2016). „W uzyskiwanych wywiadach i materiałach opisujących czyjeś działania stykamy się z wartościami w postaci rekonstruowanych uzasadnień samych aktorów, którzy samodzielnie (...) usiłują ustalić, co nimi kierowało i dlaczego postępowali tak, a nie inaczej” (Kacperczyk, 2016, s. 47). Wartości wyrażają się w motywach, decyzjach, wyborach, w sposobie odgrywania ról, podejmowanych czynnościach oraz w działaniu. Dzięki obserwacjom, analizie dyskursów jawiących się w obliczu aren, a także narracjom aktorów udaje się odsłonić wartości pojmowane jako najistotniejsze punkty orientacyjne znajdujące się na mapie ludzkich działań (Kacperczyk, 2016).

Tożsamość członków świata społecznego

„Zobowiązanie”, rozumiane jako lojalność i zaangażowanie, jakich oczekuje się od jednostki, znajduje się w centrum rozważań nad światem społecznym (Strauss, 1978; Becker, 1960). Strauss pisał o tożsamości pojmowanej jako zobowiązania wobec konkretnej grupy odniesienia. W społecznym świecie człowiek posiłkuje się przy konstruowaniu własnego działania wyobrażeniem tożsamości powstałej w ramach grupy odniesienia. W rezultacie aktor społeczny jest jej współkonstruktorem. Wyobrażenie samego siebie jako uczestnika określonego świata społecznego wyznacza tropy działań i jest podtrzymywane przez wewnętrzne narracje oraz opowieści środowiskowe.

Spółeczny świat jest płynny i niestały, podobnie jak manifestacje tożsamości jego członków, podejmujących ciągle wyzwanie dookreślenia oraz umacniania tożsamości swojej i partnerów interakcji. Tożsamość rozumiana jako zobowiązanie oznacza, że człowiek jest połączony z własną grupą wartościami, definiowanymi jako kryteria ocen lub perspektywy poznawcze, które są nieustannie sprawdzane i „poddawane egzaminom rzeczywistości” (Shibutani, 1955).

Zatem relacja między wartościami a tożsamością jest silnie sprzężona i okala narracje budujące autodefinicje. Wydawać by się mogło, że najbardziej klarownym kryterium przynależności do świata społecznego jest wykonywanie podstawowego działania, aktywności wpisanej w istotę określonego świata. Należy jednak pamiętać, że jednostka zyskuje status uczestnika poprzez włączenie się do dyskusji, w której ścierają się różne wartości, dlatego równie ważne są: komunikacja, terminologiczna siatka pojęć odróżniających dany świat społeczny od innych, dysputa, legitymizowanie własnych działań. Tkanka podejmowanych działań jest pojmowana jako silnie związana z autodefinicjami aktorów, którzy są w nie uwikłani. Uczestnikami stają się wszyscy realizujący podstawowe, główne działanie. Taki sposób rozumienia umożliwia wyjście poza sztywne ramy, opisujące świat terminami organizacji formalnej, kultury czy zbiorowości terytorialnej, i skupienie się na analizie realnych, namacalnych działań podejmowanych przez aktorów społecznych. Centralnym punktem analizy staje się działanie oraz nadawane przez uczestników znaczenie. W konsekwencji działanie jest jednocześnie jądrem społecznego świata oraz kryterium jego istnienia (Kacperczyk, 2016).

„Do społecznego świata należy bowiem każdy, kto działa w wyznaczony sposób, kto podejmuje działanie określonego rodzaju i włącza się w dyskurs dotyczący sposobu jego wykonania, przyczyniając się do przetrwania świata jako całości” (Kacperczyk, 2016, s. 49).

Dynamika społecznego świata

W związku z tym, że ludzie uczestniczą w wielu światach społecznych jednocześnie, najbardziej trafnym i uniwersalnym sposobem opisu ludzkiego życia zbiorowego okazuje się metafora mozaiki światów społecznych, opisywana przez Adele Clarke (1991) oraz Roberta Prusa (1997). Społeczny świat charakteryzuje się niezwykle, dynamiczną strukturą oraz trwale zachodzącymi procesami przemian, takimi jak segmentacja, legitymizowanie oraz przecinanie (Kacperczyk, 2016).

Segmentacja, jako jedna z najbardziej charakterystycznych cech, prowadzi do wewnętrznego różnicowania oraz generowania subświatów (Strauss, 1993). Dotyczy ona „tendencji światów społecznych do rozwijania wyspecjalizowanych zainteresowań i interesów w ramach szerszej społeczności podejmującej daną działalność, które powodują odróżnianie się jednych członków świata od innych” (Kling, Gerson, 1978, s. 24). Proces segmentacji zachodzi, kiedy pewna grupa uczestników zaczyna podejmować podstawowe działanie w nieco inny sposób niż dotąd, np. poprzez wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań, implikacji odmiennych narzędzi lub innego definiowania tego, co robi. Strauss (1993) wyodrębnia kilka obszarów, w obrębie których następuje wytwarzanie się subświatów. Mogą to być: przestrzeń, w której podejmuje się aktywności, ideologia, obiekty poddawane działaniu, technologia i umiejętności lub rekrutacja nowych uczestników i przecinanie się światów.

Segmentacja zachodzi na drodze trzech subprocesów. Pierwszy z nich to pączkowanie, czyli powstanie nowej specjalizacji, rozwijanej na gruncie innej technologii poprzez udoskonalenie lub uwstecznienie. Drugi subproces, odszczepienie, jest radykalną formą odseparowania od rodzimego świata społecznego z powodu niepodważalnych różnic w ideologicznych założeniach podejmowanego działania. Ostatnia droga, na której dochodzi do segmentacji, to przecinanie się określonych subświatów. W ramach powyższego procesu odbywają się: redefiniowanie oraz

legitymizowanie powstałego rdzenia działalności, odróżnianie danego subświata od innych, pozyskiwanie zasobów, tworzenie nowej historii, debatowanie na arenach oraz nieuniknione segmentacje (Strauss, 1993). „Wyłaniające się na skutek segmentacji subświaty trwają w napięciu pomiędzy przeciwstawnymi tendencjami: pociąga je bycie odmiennymi od sąsiadujących subświatów, ale nie na tyle odmiennymi, żeby zostać zdefiniowanym jako zupełnie obcy” (Strauss, 1993, s. 216).

W związku z tym segmentacja wiąże się z ryzykiem wypadnięcia poza horyzont społecznego świata. Strauss (1984) wspomina o dynamicznym charakterze rzeczywistości społecznej, podkreślając zmienność i procesualność tworzących się form społecznych całości. Segmentacja dynamizuje życie społeczne pobudzając społeczne światy (Kacperczyk, 2016).

Jej konsekwencją jest między innymi profesjonalizacja, rozumiana jako stopniowe specjalizowanie się uczestników świata społecznego w określonym typie działań, prowadzące do wyodrębnienia się zawodu, segmentu świata profesjonalnego. Uczestnicy traktują podstawowe działanie jako oś własnego rozwoju, a także nieustannej pracy nad tożsamością. Warto podkreślić, że ścieżka adepta/nowicjusza jest wyznaczana przez instytucjonalne kryteria i regularnie poddawana formalnej kontroli. Ponadto podstawowe działanie jest obwarowane licznymi zasadami, instrukcjami oraz formułami prawnymi i organizacyjnymi. Niezwykle interesujące z punktu widzenia analizy świata społecznego wychowawców MOW jest to, że w ramach profesjonalizacji „zaczynają się pojawiać specjalistyczne odmiany danego zawodu, a obok działań i czynności związanych z jego wykonywaniem pojawiają się subspecializacje odpowiedzialne za szkolenie adeptów (nauczyciele, mistrzowie, instruktorzy, szkoleniowcy), za szkolenie samych szkolących, za ewaluację pracy jednych i drugich (nadzorcy, sędziowie, superwizorzy), za nadawanie im odpowiednich uprawnień oraz tytułów, a także za nadzorowanie całego procesu nauczania” (Kacperczyk, 2016, s. 52).

Profesjonalizm wyraża się w precyzyjnym wykonywaniu podstawowego działania, zgodnego z wyznaczonymi standardami, a także w umiejętnym zachowywaniu balansu i emocjonalnego dystansu pozbawionego sentymentów, subiektywnych reakcji oraz etycznych rozterek (Hughes, 1971). W obrębie jednej profesji istnieje zazwyczaj wiele wartości, tożsamości oraz interesów podzielanych w ramach określonych koalicji, rozwijających się w opozycji do innych. W związku z tym profesję można rozpatrywać w perspektywie dynamicznej, uwzględniając jej procesualny charakter ciągłego stawania się oraz transformacji (Strauss, Bucher, 1961; Urbaniak-Zajac, 2018).

Homogeniczność jest uznawana za fałszywą jedność i kreację prezentacji na potrzeby public relations. Formalne aspekty wyrażane w certyfikatach, kodeksach i ustawach niekoniecznie muszą być potwierdzeniem homogeniczności, częściej są dowodem pełnienia władzy przez pewne grupy.

Segmentacja bywa wizualizowana metaforą pączkowania, rozumianego jako szybkie zmiany polegające na pojawianiu się nowych odmian podstawowego działania. Pączkowanie jest czymś w rodzaju odnogi społecznego świata, wyłonionej na gruncie podstawowego działania, ale zawierającej w sobie nowe pomysły, idee, a nawet działanie. Pączkowanie demaskuje ogromną ludzką potrzebę twórczych permutacji działania oraz generowania coraz to nowych jego typów i wariantów. Remodelowanie ujawnia się w różnorodności pomysłów na udoskonalenie, zmianę, uduchowienie, przerobienie, a nawet sparodiowanie wykonywanego działania. Czasami jest wynikiem twórczego odreagowania, czasami silną potrzebą walki o podtrzymanie działania (Strauss, 1993). „Proces pączkowania zasilany jest więc zazwyczaj ideami przenikającymi z innych światów, ale jednocześnie silnie osadzony w naturalnych przyływach inwencji twórczej pojedynczych uczestników, którzy wybiórczo i nowatorsko owe rozwiązania ze sobą łączą, by wykreować wyjątkową i niespotykaną dotąd formę działania i stosowne jej uzasadnienie” (Kacperczyk, 2016, s. 54).

Kolejnym procesem przemian jest przecinanie się światów. W jego obrębie dochodzi do transmisji wiedzy, umiejętności, wszelkich zasobów pomiędzy światami. Uczestnicy stają się agentami tej transmisji. Strauss (1993) przecinanie się światów społecznych definiuje jako proces typowy dla współczesnych społeczeństw, który polega na nakładaniu się na siebie światów i subświatów, mieszaniu działań podstawowych, dyskursów oraz nieprzerwanej współobecności w obrębie jednej przestrzeni. Strauss (1993, s. 217) podkreśla, „że to, co konstytuuje areny, produkuje także przecinanie się światów”. Przecinanie się może mieć różną intensywność oraz obejmować więcej niż dwa społeczne światy. Przybierając rozmaite formy, sprzyja łączeniu się sekcji (części) społeczeństwa we wspólnym działaniu (Strauss, 1993). „Proces przecinania się sięga mikroświata pojedynczego uczestnika, który doświadczać może przecinania się własnych wewnętrznych aren lub swoich własnych linii działania – jeśli jest członkiem kilku przenikających się światów, oznacza to, że niekiedy owego »innego« uczestnika spotyka w samym sobie” (Kacperczyk, 2016, s. 55).

Każdy świat ma ogromną potrzebę uzasadnienia i deklarowania swojego istnienia, własnej tożsamości oraz autentyczności. Ostatnim procesem, który chciałabym omówić, jest **legitymizacja**, polegająca na wdrażaniu zabiegów komunikacyjnych: objaśniania, teoretyzowania i neutralizowania, prowadzących do powstania przekonujących argumentów oraz uzasadnień dla podejmowanego działania podstawowego. Celem jest otrzymanie poparcia oraz akceptacji dla podejmowanych działań, a także dystansowania się wobec innych istniejących światów. Posiłkując się licznymi objaśnieniami normalizującymi kłopotliwe kwestie, etycznie sporne, uczestnicy niwelują oraz redukują ryzyko krytyki i podkreślają racjonalny, standardowy sposób postępowania – twierdzą badacze (Kacperczyk, 2012; Konecki, 2005). Podejmowane praktyki mają służyć uprawomocnieniu podejmowanych działań. W efekcie uczestnicy świata społecznego utwierdzają się w przekonaniu, że mają zgodę na działanie w określony sposób. Legitymizacja ma znaczenie dla tworzenia się sensu istnienia społecznego świata oraz podtrzymywania jego normatywnego ładu.

Zaangażowanie w budowanie autentyczności wynika z jednej strony z segmentacji, z drugiej natomiast jest efektem technologicznych, organizacyjnych oraz przestrzennych uwarunkowań podstawowego działania (Strauss, 1993). Narracja uzasadniająca oraz dyskusja zaangażowanych uczestników są wpisane w dynamikę świata społecznego.

Podsumowując, społeczny świat istnieje dzięki wspólnocie znaczeń tworzonej przez uczestników w trakcie podejmowanych działań komunikacyjnych. Język zaś jest niezbędnym elementem podtrzymywania i reprodukcji symboliki kolektywnej oraz osiągnięcia porozumienia umożliwiającego generowanie wspólnych linii działania. Działanie i narracja dotycząca podejmowanego działania są tak samo ważne i wzajemnie się uzupełniają, stanowiąc jedność. Dyskusje oraz spory widoczne na arenach są siłą napędową zachodzących przemian świata społecznego. Ścieranie się różnych perspektyw umacnia krystalizowanie się tożsamości uczestników. Świat społeczny podlega nieustannym zmianom, tworzonym przez procesy segmentacji, przecinania się światów oraz legitymizacji (Kacperczyk, 2016).

Przedstawiony powyżej obraz świata społecznego stanowi ramę interpretacyjną dla zrozumienia wyznaczonego przeze mnie przedmiotu badań. Przegląd literatury, a następnie uporządkowanie zdobytej wiedzy wyznaczyły mi tropy poszukiwań, uwrażliwiając na swoiste cechy światów społecznych (Kacperczyk, 2016).

3.3 Kategoria wiedzy ukrytej w badaniach wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych

W literaturze pojawiają się głównie dwa wymiary tworzenia wiedzy: epistemologiczny, sięgający źródeł poznania (mowa o wiedzy jawnej oraz ukrytej¹⁶), a także ontologiczny, dotyczący relacji zachodzących między wiedzą indywidualną, grupową, organizacyjną oraz międzyorganizacyjną (Nonaka, Takeuchi, 2000).

Dyskusja na temat wiedzy ukrytej (cichej) rozpoczęła się od prac Michaela Polanyiego (1958), który dokonał deskrypcji ukrytego wymiaru wiedzy, podkreślając, że zazwyczaj wiemy zdecydowanie więcej, niż jesteśmy w stanie zwerbalizować. Najbardziej charakterystycznym przykładem wyrażania tego rodzaju wiedzy jest rozpoznawanie znajomych ludzkich twarzy wśród miliona innych. Człowiek nie potrafi opisać i wyjaśnić, w jaki sposób rozpoznaje te twarze: wiedza ukryta jest trudna do jednoznacznego sprecyzowania.

Człowiek poprzez liczne obserwacje oraz naśladownictwo i podejmowaną praktykę komasuje w sobie zasoby wiedzy ukrytej, składające się z technicznych, a także intelektualnych umiejętności, pozyskiwanych często w sposób nieuświadomiony. „Rola tej wiedzy jest bardzo istotna, decyduje bowiem o sposobach postrzegania świata i jego przeobrażeniach. Wiedza cicha jest bardzo trudna do przekazywania czy magazynowania, ponieważ stanowi zasób indywidualnych umiejętności, doświadczeń, przekonań. Może być przekazywana w czasie oraz przestrzeni, niezależnie od posiadacza wiedzy. Dysfuzja wymaga ścisłej i ciągłej interakcji podmiotów w dzieleniu się zasobami wiedzy w polu praktyki. Jednym ze sposobów przekazu jest słowo oraz wspólne doświadczenia. Szacuje się, iż wiedza cicha stanowi około 80% wiedzy w organizacji. Konieczna staje się analiza wiedzy własnej (cichej) przez pracowników, przetwarzanie jej i wykorzystanie jako wiedzy jawnej” (Kłusek-Wojciszke, Łosiewicz, 2009, s. 139).

Koncepcja wiedzy ukrytej (*tacit knowledge*) na gruncie nauk społecznych jest od lat wykorzystywana w badaniach nad innowacyjnością oraz kluczowymi kompetencjami (Leonard-Barton, 1995), generowaniem wiedzy w organizacjach (Nonaka i Takeuchi, 2000), a także w kontekście zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach i instytucjach (Davenport i Prusak, 1998; Sternberg, Horvath,

¹⁶ Zamiennie z pojęciem „wiedza ukryta” (*tacit knowledge*) stosuje się także jego synonimy: „wiedza cicha” i „wiedza niejawna”.

1999; Elliot, Stemler, Sternberg, Grigorenko, Hoffman, 2011; Bendkowski, 2012). Wiedza ukryta, niejawną przekazywana jest bez słów, wyraża się w działaniu. Bliskim terminem jest *implicite*, wskazujące na implikowanie oraz zaangażowanie. Istotnym aspektem rozumienia powyższych pojęć jest ich niewerbalizowanie, a jedynie podejmowanie działania (Morgan, 1999; Murphy, Wasonga, 2006; Zmysłony, 2012).

Gilbert Ryle (1970) wyszczególnił wiedzę deklaratywną (*knowing that*) oraz procesualną (*knowing how*). Przedstawione typy różnią się stopniem introspekcyjnej dostępności. Wiedzę deklaratywną można w łatwy sposób zwerbalizować, ponieważ jest kodowana pod postacią pojęć (wiedza zdobyta, uświadomiona), wiedza procesualna natomiast ukrywa się pod dyspozycjami do działania, a jej zdobywanie to skomplikowany proces uwikłany w długotrwałe, powtarzające się czynności i ćwiczenia. Wiedza procesualna ujawnia się w działaniu, a deklaratywna ma charakter wolicjonalny.

W literaturze wyróżnia się najczęściej dwa paradygmaty badawcze dotyczące kategorii *tacit knowledge*: eksperymentalne oraz ekologiczne (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2008; Nęcka, Orzechowski, Szymura, Wichary, 2020).

Ze względu na koncepcję projektu badawczego wyjątkowo istotne okazało się podejście ekologiczne. Badacze przypisują temu paradygmatowi procesualny charakter, niedostępność w introspekcji, bezpośrednie powiązanie z działaniem, zrelatywizowanie do indywidualnych celów podmiotów oraz nabywanie na drodze osobistych doświadczeń. Wiedza ekspercka jest wyjątkowym przypadkiem wiedzy ukrytej, szczególnie pod względem jej nabywania, ustrukturalizowania, przechowywania, a także stosowania w przestrzeni prakseologicznej. Wiedza ekspercka charakteryzuje się spersonalizowaniem, czyli zrelatywizowaniem do danej osoby (eksperta), a także ma proceduralno-procesualny charakter. Jest wyrazem umiejętności spostrzegania wzorców, związków oraz struktur podobieństw i różnic, zatajonych przed laikiem i „zwykłym” ekspertem, stawiania nowych problemów, a także poszukiwania twórczych rozwiązań, plastycznego reagowania w nowych, nieznanych sytuacjach, monitorowania i ewaluowania własnych działań oraz wiedzy i dążeń do samodoskonalenia (Chmielewska-Banaszak, Magiera, 2004).

Syntetycznej rekonstrukcji klasycznych sposobów rozumienia wiedzy ukrytej dokonał Harry Collins (1993, 2010). Z jednej strony oparł on swoje rozważania na koncepcji Polanyiego, z drugiej zdystansował się wobec nich, podkreślając, że wiedza ukryta oznacza umiejętności umożliwiające m.in. obsługę specjalistycznej aparatury,

replikację technicznych urządzeń, dokonywanie dokładnych pomiarów bez użycia ścisłych wskaźników oraz swobodne poruszanie się po zawodowej przestrzeni. Specyfika tak pojętej wiedzy wyraża się przede wszystkim w sposobie jej transferu: zachodzi on na drodze interakcji z partnerem, specjalistą, mistrzem. Na gruncie rozważań Collinsa (1993, 2010) rozwinęła się koncepcja japońskiego modelu zarządzania wiedzą SECI, autorstwa Ikujiro Nonaki oraz Hirotaki Takeuchiego (2000), definiujących wiedzę jako powtarzający się cykl obejmujący cztery subprocesy. Nonaka i Takeuchi dokonali ponadto klasyfikacji rodzajów wiedzy, dzieląc ją na ukrytą (*tacit knowledge*) oraz dostępną (*explicit knowledge*).

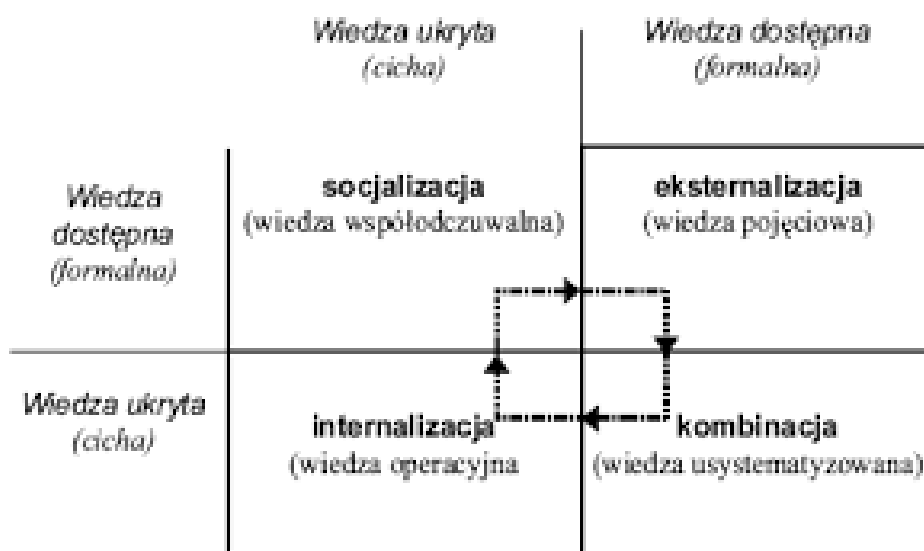
Model spirali umożliwia uchwycenie relacji łączącej wiedzę jawną i ukrytą. Interakcje między nimi określane są mianem konwersji wiedzy, zachodzącej w obrębie czterech różnych procesów: socjalizacji (adaptacji, przystosowania pracownika, wyrażającego się w dzieleniu się doświadczeniami, budowaniu grupowej wiedzy ukrytej na gruncie wiedzy indywidualnej), eksternalizacji (uzewnętrznienia, procesu wyrażania wiedzy ukrytej przy pomocy dostępnych pojęć, metafor, analogii, hipotez lub modeli, dzięki któremu zyskuje ona status wiedzy jawnej), kombinacji (obejmującej synergię różnych komponentów wiedzy dostępnej: dokumentów, instrukcji, spotkań, protokołów, których przetwarzanie na drodze selekcjonowania, ujednolicania i kategoryzowania może generować nową wiedzę, po usystematyzowaniu zdatną do upowszechniania), internalizacji (oznaczającej uczenie się poprzez podejmowanie działania). Transfer wiedzy wymaga sieci trwałych relacji, współdziałania oraz zaufania. Wiedza ukryta jest płynna, generuje się dzięki podejmowaniu działań praktycznych i ma swój sens w określonym kontekście. Jej przechwycenie jest możliwe dzięki sieci wiedzy, dostępnej uczestnikom świata społecznego (Goffin, Koners, 2011).

Zazwyczaj wiedza ukryta obejmuje specjalistyczną wiedzę naukową oraz technologiczną, operacyjne *know-how* („wiem, jak”), a także fachową intuicję. Komponentami wiedzy ukrytej są m.in. przekonania, wartości, schematy myślowe oraz idee. Jest ona rozumiana jako trudna do zwerbalizowania, intuicyjna oraz nabywana na drodze osobistych i wspólnotowych doświadczeń, przyswajana za pośrednictwem nauczycieli oraz mentorów poprzez obserwowanie oraz naśladowanie ich zachowań (Schmidt, Hunter, 1993).

Wiedza jawna jest łatwa do przyswojenia oraz sformalizowania. Zawiera konkretne fakty, można ją zwerbalizować i przekazać bez trudności za pomocą słów, liczb, wykresów oraz symboli. Różni się od wiedzy ukrytej na trzech płaszczyznach:

w zakresie kodyfikacji i transferu, metod akumulacji oraz sposobów jej agregacji (Alavi, Leidner, 2001).

Rysunek 2 Spirala wiedzy, model SECI



Źródło: Czapla, M. (2015). Zarządzanie wiedzą w szkole przyszłości. *Studia Edukacyjne*, 35, s. 105.

Nonaka i Takeuchi (2000) podkreślają, że wiedza jest generowana poprzez dynamiczne interakcje oraz synergię wiedzy jawnej i ukrytej. Pomimo widocznych różnic obydwie formy wzajemnie się uzupełniają (Materska, 2005).

Tabela 1. Porównanie wiedzy jawnej i ukrytej

Cecha	Wiedza ukryta	Wiedza jawna
Charakter	Osobista, zależna od kontekstu	Można ją kodyfikować i objaśniać
Formalizacja	Trudna do sformalizowania, zapisania, zakodowania czy wyrażenia	Można ją kodyfikować i przekazywać w systematycznym i formalnym języku
Proces tworzenia	Poprzez praktyczne doświadczenie, na drodze prób i błędów	Poprzez objaśnienie wiedzy ukrytej i interpretację informacji
Lokalizacja	Ludzkie umysły	Dokumenty, bazy danych, witryny internetowe, poczta elektroniczna, wykresy, etc.
Proces konwersji	Przekształcana w wiedzę jawną poprzez uzewnętrznienie (eksternalizację), bazujące często na metaforach i analogiach	Przekształcana z powrotem w wiedzę ukrytą poprzez zrozumienie i przyswajanie
Wsparcie IT	Trudna do zarządzania, udostępniania i wspierania za pomocą technologii informatycznej	Do posługiwania się nią doskonale nadaje się dostępna technologia informatyczna
Wymagane medium	Wymaga bogatego medium komunikacyjnego	Można ją przekazywać przez konwencjonalne kanały elektroniczne

Źródło: Tiwana, 2003, s. 65

Autorzy (Polanyi, 1958; Easterby–Smith, Lyles, 2003; Hildreth, Kimble, 2002; Collins, 2010) zgadzają się, że wiedza jawna jest budowana na gruncie zasobów wiedzy ukrytej i wyraża się w relacjach międzyludzkich. Współczesna dyskusja, tocząca się na arenie naukowej wokół tematu teorii wiedzy, sugeruje podejmowanie badań nad sposobami transferu wiedzy na drodze doświadczeń praktycznych w celu jej tworzenia w obrębie procesu opartego na konwersji.

Warto zaznaczyć, że pomimo trudności w wyrażaniu wiedzy ukrytej nie jest ona zupełnie nienadająca się do transferu. Badacze zauważają, że poza głównymi kanałami

przekazu, tj. obserwacją oraz naśladowaniem określonych wzorców zachowań, wiedza ukryta może zostać zapośredniczona za pomocą narracji (Linde, 2001; Kratka, 2015). W opowieściach, anegdotach i historiach „z pola walki” (*war stories*), kryją się zasoby wiedzy ukrytej (Orr, 1996; Bendkowski, 2012). Wiedza oraz podejmowane działanie są ze sobą sprzężone. Julian Orr¹⁷ (1996) dowiódł, że proces uczenia się zachodzi zazwyczaj na drodze interakcji w nieformalnych układach społecznych. Ponadto na podstawie zrealizowanych badań wywnioskował, że praca jest ściśle powiązana z narracją. Historie oraz anegdoty można wykorzystać do opisanie wiedzy, której nie da się ująć w ilościowe ramy. Zatem transfer wiedzy ukrytej może zachodzić za pomocą alternatywnego modelu opartego na metaforach, rozmowach, opowieściach, biografiiach oraz autobiografiach (Nonaka, Takeuchi, 1995; Orr, 1996; Linde, 2001; Murphy, Wasonga, 2006; Bendkowski, 2012).

Kategoria wiedzy ukrytej jest nieodłącznym elementem procesu stawiania się wychowawcą MOW w kontekście konstruowania przez niego świata społecznego w relacjach z wychowawcami i wychowankami. Wiedza ukryta przenika przez wartości, areny, konstruowanie zabiegów legitymizujących świat społeczny i definiowanie wychowanków, a także dobór strategii pracy z nieletnim, który nie ma wyłącznie indywidualnego charakteru, ale generuje się na drodze wspólnotowych działań.

¹⁷ Julian Orr (1996) prowadził badania etnograficzne na temat serwisantów kserokopiarek. W trakcie obserwacji pracy wspólnoty serwisantów zauważył, że pomimo obszernego programu szkoleń oraz dokumentacji technicznej i instrukcji pracownicy musieli mierzyć się z problemami, które były nieprzewidywalne i trudne do rozwiązania. Serwisanci często pomijali instrukcje i nieskuteczne formalne procedury, opracowywali własne sposoby radzenia sobie z problemami. W tym celu zbierali się wspólnie w niekontrolowanych miejscach (nieformalnych i nieobligujących, często podczas posiłków lub wykonywania innych czynności), aby przedyskutować problemy oraz potencjalne rozwiązania, których wdrożenie okazywało się sukcesem.

4 Metodologia badań społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych

Wybrałam jakościową orientację badań, ponieważ sam teren badawczy (młodzieżowy ośrodek wychowawczy) jest wymagający, na każdym etapie procesu badawczego zobowiązuje badacza do elastyczności. Badania dotyczyły sfery rzeczywistości społecznej, którą trudno byłoby ująć za pomocą ilościowych narzędzi pomiaru. Metody jakościowe umożliwiają głębsze poznanie i zrozumienie badanych zjawisk w ich naturalnym kontekście, ponieważ uwzględniają społeczny oraz kulturowy kontekst, który w przypadku analizowania świata społecznego wychowawców MOW jest sposobem interpretacji bez arbitralnych wyjaśnień (Silverman, 2007).

Ponadto, zrozumienie zjawisk w interakcyjnej perspektywie wymaga bezpośredniego i długotrwałego kontaktu z badanymi, co umożliwiają jakościowe techniki gromadzenia danych (obserwacja, wywiady swobodne). Wielokrotne powracanie badacza do terenu umożliwia uchwycenie różnych kontekstów analizowanego zjawiska, odsłonięcie subtelności komunikacji, zdarzeń oraz interakcji zachodzących między uczestnikami świata społecznego, które nie byłoby możliwe na drodze innego sposobu poznania (Hammersley, Atkinson, 2000; Konecki, 2005). Wykorzystywanie jakościowych technik zbierania danych empirycznych pozwala na uchwycenie perspektywy aktorów społecznych niejako „od wewnątrz”, dzięki zrozumieniu, empatii i braku osądów. W rezultacie badacz może dotrzeć do znaczeń, jakie badani przypisują zdarzeniom mającym miejsce w ich życiu oraz powiązań łączących te znaczenia ze światem społecznym (Miles, Huberman, 2000; Konecki, 2005; Kacperczyk, 2016).

4.1 Etnografia jako strategia analityczno-badawcza

Celem etnografii rozumianej jako metoda badawcza jest obserwacja działań podejmowanych przez ludzi w ich naturalnym środowisku, a także poznanie perspektywy członków określonej społeczności (Kleinknecht, 2007; Gobo, 2008; Charmaz, 2009). Przedmiotem etnografii jest najczęściej opis pewnej zbiorowości ludzkiej w kontekście kulturowym (Kubinowski, 2010; Angrosimo, 2010). Znaczenie wymiaru kultury w badaniach etnograficznych podkreśla James Spradley (1979, s. 9–10) pisząc,

że „etnografia jest kulturą studiowania kultur. Składa się z zasobu wiedzy, który obejmuje techniki badawcze, teorię etnograficzną i setki kulturowych opisów. Stara się wytwarzać systematyczne rozumienie wszelkich kultur ludzkich z perspektywy tych, którzy są poznawani. Etnografia bazuje na następującym przekonaniu: wiedza o wszystkich kulturach jest wartościowa. To przekonanie uzasadnia potrzebę skrupulatnego ich zbadania”.

Podejście etnograficzne na przestrzeni lat ulegało wielu przemianom. Jego prekursorzy prowadzili głównie badania w obrębie społeczności definiowanych jako „zastygłe w tradycji” lub ludów, których wartości, tradycje i styl życia diametralnie się zmieniły pod wpływem europejskiej ekspansji (Angrosino, 2010). Znaczący zwrot w sposobie rozumienia, planowania oraz realizowania badań etnograficznych przypadł na lata 20. XX wieku, kiedy to przedstawiciele szkoły chicagowskiej zaczęli adaptować i włączać do swoich projektów badawczych, dotyczących problematyki rozwoju wielkich miast, metody wykorzystywane przez antropologów (Angrosino, 2010). To właśnie w tym okresie padły słowa Roberta Parka: „*getting your hands dirty in real research*” („ubrzdź sobie ręce, realizując prawdziwe badania”) (Gobo, 2008). W praktyce badawczej oznaczało to wyjście z biurka, wejście w teren i obserwowanie różnych sytuacji zachodzących w przestrzeni miejskiej (1925), poznawanie zawodów oraz ról pełnionych przez „dewiantów” (Hughes, Silverman, 2007), subkultur, a także światów społecznych skupionych wokół jakiegoś podstawowego działania (Becker, 2009).

Jak piszą Monika Kostera i Paweł Krzyworzeka (2012, s. 169): „Celem etnografii jest dogłębne zrozumienie kultury terenu, rozumianej w sposób dynamiczny, a więc jako zestaw wzorców i procesów wyznaczających styl życia ludzi i zasady działań przez nich podejmowanych. Badacze dążą więc do zrozumienia kultury na jej własnych warunkach (z punktu widzenia jej uczestników) poprzez głębokie, długotrwałe, osobiste zaangażowanie w proces badań”.

W okresie, o którym mowa, przeprowadzono wiele badań etnograficznych, m.in. badania nad bezdomnością Nielsa Andersona, badania Frances Donovan z udziałem kobiet czy projekt Paula G. Cresseya dotyczący społecznego świata tańca. Duże znaczenie dla rozwoju etnografii interakcjonistycznej miał Everett Hughes, tradycja szkoły chicagowskiej natomiast miała znaczący wpływ na kolejne pokolenia badaczy (Ślęzak, 2016).

Współcześnie etnografia socjologiczna polega na opisie pewnych społeczności lub grup, z którymi badacz dzieli określone obszary rzeczywistości, jak realia społeczno-polityczne, język czy perspektywa poznawcza (Gobo, 2008).

Jak podkreśla Robert Prus (1997), kontynuator myśli przedstawicieli szkoły chicagowskiej, pobyt w terenie daje badaczom możliwość nauczenia się jak najwięcej o badanych i od badanych. W związku z tym należy skupić się na działaniach oraz spróbować pojąć, co ludzie robią i jak. Podstawowe pytania, które powinien postawić sobie badacz, to: co się dzieje i w jaki sposób; jak ludzie angażują się w podejmowane działania; co w kontekście podejmowanego działania ludzi łączy, a co odróżnia? (Kleinknecht, 2007).

Autorzy podkreślają, że „tego typu badań nie można zaprogramować. W praktyce badacz styka się z mnóstwem niespodziewanych sytuacji (...). Co więcej, prowadzenie wszelkich badań to działalność praktyczna, która wymaga doświadczenia w podejmowaniu decyzji zależnie od sytuacji. Rzecz nie sprowadza się wyłącznie do przestrzegania prawideł metodologicznych” (Hammerslay, Atkinson, 2000, s. 34).

Podjęcie etnograficzne pozwala badaczowi na elastyczność, która jest niezbędna w badaniach z udziałem przedstawicieli środowisk stygmatyzowanych, marginalizowanych czy hermetycznych (zamkniętych na osoby z zewnątrz). Terenowe badania socjologiczne opierają się na eksploracji i inspekcji. Ta pierwsza ma na celu przede wszystkim poznanie obszaru badań oraz opracowanie problemu badawczego, jego analitycznych związków, ale także interpretacji, ugruntowanych w empirii (Blumer, 1969). Inspekcja jest związana z analizą konceptualną pozyskanych danych empirycznych. Co ciekawe, jak podkreśla Dariusz Kubinowski (2013, s. 153), etnografia „efektywnie stosowana jest dziś nie tylko w badaniu realnych światów społecznych, ale także rzeczywistości wirtualnej”.

W literaturze podkreśla się znaczenie terenowej fazy badań, w obrębie której omawiane są zasady wejścia w teren, zagadnienia dotyczące relacji z badanymi, ról pełnionych przez badacza w trakcie procesu badawczego oraz sposobów gromadzenia danych empirycznych, a także opuszczania środowiska badanych (Angrosino, 2010). Choć współcześnie istnieje wiele rodzajów etnografii, łączą je pewne charakterystyczne cechy. Paul Atkinson oraz Martyn Hammerslay (2000) za wspólne dla różnych podejść uważają: nacisk kładziony na aspekt eksploracyjny badanych zjawisk, przewagę danych nieustrukturyzowanych, skupienie na kilku wyselekcjonowanych przypadkach oraz

analizę danych empirycznych dotyczącą wyjaśnienia interpretacji nadawanych znaczeń i funkcji działania ludzkiego pod postacią opisów, z wyraźnym ograniczeniem analiz statystycznych. Ponadto różne rodzaje etnografii łączą pracę w terenie (fizyczne wniknięcie w środowisko badanych), spersonalizowany charakter badań (niezwykle ważnym aspektem w realizacji badań o charakterze etnograficznym są umiejętności badacza oraz jego samoświadomość badawcza), relacje między badanymi a badaczem oparte na dialogu, długotrwałe zaangażowanie badacza, triangulacja technik zbierania danych, wnioskowanie indukcyjne oraz holistyczne podejście (całościowe spojrzenie na badaną grupę) (Kleinknecht, 2007; Angrosino, 2010; Flick, 2010; Kubinowski, 2010).

W tradycji interakcjonistycznej etnograficzne badania terenowe skoncentrowane są na odkrywaniu znaczeń, jakie aktorzy społeczni nadają podejmowanym działaniom (Prus, 1996). W związku z tym badacz pełni niezwykle ważną rolę w procesie badawczym, ponieważ jako aktywny członek danej zbiorowości przenika do świata badanych, przyjmując ich perspektywę (Niedbalski, 2013). „Kluczem do etnografii interakcjonistycznej jest więc odkrycie systemu symboli, który nadaje sens temu, co ludzie myślą i robią (...). Etnografie uprawia się w terenie, a etnograf powinien stać się w miarę możliwości zarówno subiektywnym uczestnikiem życia badanych przez siebie ludzi, jak i obiektywnym obserwatorem tego życia” (Angrosino, 2010, s. 31).

W kontekście prowadzenia badań nad światem społecznym wychowawców MOW etnografia oznacza strategię badania terenowego. Osadza się ona na długotrwałym uczestnictwie w tej społeczności, polegającym na studiowaniu życia pewnej grupy ludzi poprzez przebywanie wśród nich, dzielenie z nimi przestrzeni, prowadzenie rozmów, obserwacji, wywiadów, zbieranie dostępnych danych oraz sporządzanie dokumentacji terenowej, tj. notatek, opisów, zapisów rozmów, filmów i fotografii. Czasami badacz w ramach uczestnictwa podejmuje charakterystyczne dla badanej grupy działania oraz zachowania (Kacperczyk, 2016; Konecki, 2007). Zadaniem etnografa jest zrozumienie i zobrazowanie sposobu życia badanej grupy. W związku z tym musi być gotowy na poznanie jej języka, wartości oraz ekspresji. Rekonstruuje wzory działań oraz wartości i rozpoznaje procesy, a także praktyki podejmowane w ramach danej zbiorowości (Charmaz, 2009). Gromadzenie danych obliguje badacza do biegłego posługiwania się technikami pozyskiwania informacji, podstawowej orientacji w terenie, posiadania umiejętności odszukiwania w badanym terenie znaczących powiązań, pozyskiwania informatorów (Prus, 1997).

Od etnografa wymaga się umiejętności interpersonalnych oraz dyscypliny i skrupulatności w realizowaniu postawionego celu, a także krytyczności oraz własnej perspektywy analitycznej. Niezwykle istotnym elementem badań etnograficznych jest etyka i wrażliwość badawcza. Przede wszystkim badani powinni być poinformowani, że są poddawani obserwacjom. W literaturze sugeruje się prezentowanie badanym wyników przeprowadzonych badań, aby móc uzyskać informacje zwrotne na temat poczynionych prac analitycznych. Niezbędny dla badacza okazuje się bezpośredni kontakt z terenem badania, w którym będzie miał możliwość dokładnego rejestrowania podejmowanych przez badanych działań, zdarzeń oraz ich kontekstów. Etnografia zapewnia zwartą oraz konsekwentną ramę metodyczną dla zrealizowania powyższego wyzwania badawczego. Badacz pozyskujący wiedzę na temat sytuacji oraz ludzi zaangażowanych w badanie posiada podstawy do tworzenia kodów oraz wyłaniania kategorii, a następnie sprawdzania ich (Charmaz, 2009).

4.2 Metodologia teorii ugruntowanej

Ramy metodologiczne mojego projektu badawczego wyznaczone są przez procedury metodologii teorii ugruntowanej. Umożliwia ona zrozumienie podejmowanych przez ludzi działań z ich perspektywy (Glaser, Strauss, 2009). Jak pisze Renata Szczepanik (2015), wygenerowane teorie nie są teoriami badacza, należą do osób, które on bada. Metodologia teorii ugruntowanej została opracowana w połowie lat 60. XX wieku przez B. Glasera i A.L. Straussa w odpowiedzi na dominującą w socjologii amerykańskiej tamtego okresu retorykę weryfikacyjną oraz na potrzebę „wyjścia z za biurek” i realizowania samodzielnych badań w terenie (Glaser, Strauss, 2009). Wywodzi się z tradycji symbolicznego interakcjonizmu, co czyni ją wyjątkowo interesującą dla badaczy stawiających sobie za cel uchwycenie interakcyjnego oraz procesualnego kontekstu analizowanych zjawisk (Konecki, 2000; Gorzko, 2008; Hensel, Glinka, 2012).

Obecnie metodologia teorii ugruntowanej nie jest jednolita, towarzyszą jej liczne spory oraz dyskusje naukowców. Sama metoda ulega przeobrażeniom i jest rozwijana przez innych badaczy (Locke, 2001; Charmaz, 2009). Współcześnie można mówić o wielu metodologiach teorii ugruntowanej, które są efektem licznych modyfikacji podstawowych założeń oraz procedur analitycznych (Konecki, 2000; 2019; Gorzko, 2008; Hensel, Glinka, 2012). W literaturze można odnaleźć trzy główne odmiany

metodologii teorii ugruntowanej: odmianę zaproponowaną przez Straussa i Corbin, klasyczną teorię ugruntowaną w opracowaniu Glasera oraz konstruktywistyczną wersję teorii ugruntowanej Charmaz (Gorzko, 2013). Norman K. Denzin (2007) wymienia zdecydowanie więcej propozycji modyfikacji metody TU: pozytywistyczną, konstruktywistyczną, postmodernistyczną oraz postpozytywistyczną, obiektywistyczną, wspomaganą komputerowo, a także sytuacyjną. Warto wspomnieć o jeszcze jednej: prężnie rozwijanej przez Koneckiego wizualnej teorii ugruntowanej (Konecki, 2012).

Charmaz oraz Bryant (2007) zwracają uwagę, iż dynamicznie różniująca się metodologia teorii ugruntowanej jest raczej wyrazem jej żywotności i popularności aniżeli słabości. W związku z występowaniem wielu odmian mówią o „rodzinie metod”.

Opisywaną metodologię można określić jako strategię analityczno-badawczą, polegającą na konstruowaniu teorii średniego zasięgu na podstawie skrupulatnie zbieranych danych empirycznych (Konecki, 2000). Budowanie teorii opiera się na poszukiwaniu pewnych wzorów działań, kontekstu, w jakim te działania zachodzą, a także ich konsekwencji (Strauss, Corbin, 1998). Sekwencje działań oraz interakcji „następują w czasie i przestrzeni, zmieniając się lub pozostając czasami takimi samymi w odpowiedzi do sytuacji lub kontekstu” (Strauss, Corbin, 1998, s. 165). Metoda teorii ugruntowanej osadza się na trzech etapach analizy. Pierwszy polega na pracy w terenie oraz pozyskiwaniu danych empirycznych. Kolejny etap dotyczy konceptualizacji oraz generowania kategorii, hipotez i formułowania ich właściwości opartych na zgromadzonych danych. Ostatni, trzeci etap to stworzenie teorii, rozumianej jako zbiór zintegrowanych hipotez (Strauss, Corbin, 2009).

Przemysław Hensel i Beata Glinka (2012, s. 89) twierdzą, iż teoria ugruntowana jako strategia prowadzenia badań opiera się na trzech zasadach: 1) rozpoczynaniu badań terenowych bez przyjmowania wstępnych hipotez („dzięki temu unikniemy sytuacji, gdy istniejące teorie wpłyną na to, jakie zjawiska dostrzeżemy w terenie”); 2) nieustannym porównywaniu ze sobą zebranego materiału empirycznego, prowadzącym do określenia kodów, używanych przez badacza do uporządkowania i zinterpretowania materiału oraz wyróżnienia najważniejszych kategorii, z których zostanie wygenerowana teoria badanego zjawiska; 3) teoretycznym pobieraniu próbek, które polega na tym, „że osoby i grupy do badania wybieramy w taki sposób, by poszerzyć naszą znajomość problemu, a nie – jak w metodologiach klasycznych – by uzyskać próbę reprezentatywną”. Zatem teoria budowana jest poprzez indukcję w drodze dokładnie prowadzonych badań terenowych oraz zdobywania danych empirycznych. Tym samym dostosowuje się do

procesualnej natury społecznego świata (Glaser, Strauss, 2009).

„Metodologia teorii ugruntowanej jest metodą obwarowaną bardzo precyzyjnymi procedurami postępowania i wymaga szczególnej dyscypliny w trakcie prowadzenia badań. Zastosowanie określonych procedur analitycznych jest niezbędne, przez co w istocie metoda jest silnie ustrukturyzowana i rygorystyczna” (Szczepanik, 2016, s. 68–69). W metodologii teorii ugruntowanej zakłada się, że na początku procedury badawczej nie powinno się stawiać przedwstępnych założeń. Hipotezy, pojęcia oraz ich własności wyłaniać się mają dopiero podczas badań empirycznych, a także podjętych analiz. Hipotezy mają charakter tez, dla których wyznacza się określone warunki ich występowania. Ujmuje się je w formie twierdzeń lub tez ukazujących relacje między określonymi pojęciami. Weryfikacja zachodzi na drodze porównywania warunków, w jakich teza działa w rozmaitych grupach społecznych i kontekstach. Zweryfikowanie wszystkich warunków umożliwia jej sformułowanie (Glaser, Strauss, 2009).

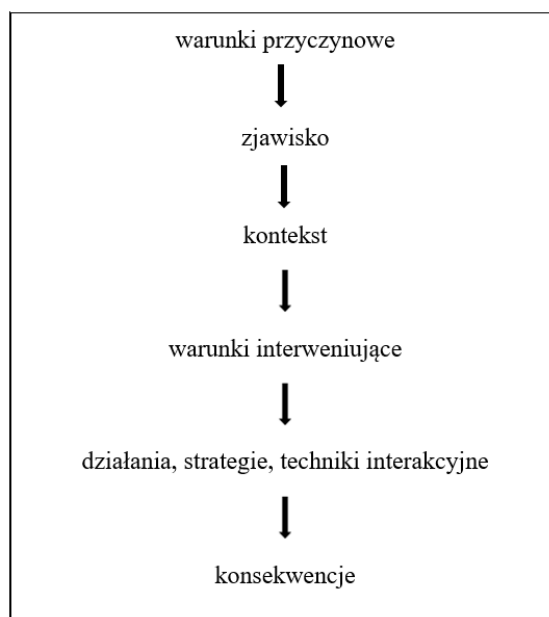
Metodologia teorii ugruntowanej daje szansę na poznanie zjawisk nowych oraz niezbadanych, które ujawniają się podczas prowadzonego badania. „Zasadniczymi elementami TU są: teoretyczne próbkowanie, kodowanie, teoretyczne nasycenie i ciągłe porównywanie, a »składnikami« podstawowymi są kategorie, własności i hipotezy” (Szczepanik, 2016, s. 69). Jak podkreśla Konecki (2000), kategorie generują się podczas procesu różnicowania elementów eksplorowanej rzeczywistości lub zjawisk według pewnego kryterium. Właściwościami kategorii są cechy takie jak: idee, zdarzenia, relacje, osoby lub czynności. Podczas wytwarzania kategorii badacz poszukuje powiązań pomiędzy nimi. Istotną procedurą omawianej teorii jest teoretyczne pobieranie próbek, zbieranie danych w celu generowania teorii, które następnie badacz koduje i analizuje oraz decyduje, jakie kolejne działania podjąć, by opracować teorię. Zdaniem Marka Gorzko (2013, s. 9–10) teoretyczne pobieranie próbek „polega na doborze kolejnych porcji danych ze względu na priorytety wyznaczone przez rozwijającą się teorię (wypełnianie luk, rozwijanie pojęć). Analityk każdorazowo musi podejmować decyzję: gdzie dalej?, ku jakim danym zwrócić się w następnym kroku?. Decyzje takie muszą być podejmowane na bieżąco (...). Kryterium zakończenia pobierania próbek w określonym kierunku jest teoretyczne nasycenie pojęcia”. Ciągłe porównywanie danych służy zidentyfikowaniu kategorii i ich właściwości, stanowiących fundament dla teorii.

Istotną cechą jest charakter pojęć. Pojęcia *uczulające* sugerują, gdzie poszukiwać pewnych klas zjawisk. Dostarczają wskazówek co do istotności pewnych zdarzeń, a w konsekwencji pozwalają badaczom elastycznie podchodzić do zmieniającego się

świata empirycznego (Turner, 2006). Bardzo ważnym aspektem rozumienia metody generowania teorii ugruntowanej jest budowanie teorii na podstawie systematycznie gromadzonych danych: tym samym teoria ma postać finalną, jest efektem poczynań badawczych, nie punktem startowym.

Proces kodowania jest jednym z najistotniejszych elementów analityczno-koncepcyjnych. Kodowanie stanowi łącznik między teorią a danymi, umożliwiającą konceptualizację pakietu wskaźników ujętych w nich danych (Glaser, Strauss, 2009). Jest procesem ściśle sprzężonym z teoretycznym pobieraniem próbek oraz ciągłą analizą porównawczą. Dzięki kodowaniu badacz zyskuje perspektywę niezależną od określonego miejsca i czasu (Glaser, 2002). W ramach procedury kodowania można wyodrębnić dwa jego rodzaje: kodowanie rzeczowe oraz teoretyczne. To pierwsze odnosi się do konceptualizacji pola badawczego, drugie natomiast dotyczy poszukiwania związków pomiędzy kategoriami. Kodowanie otwarte jest punktem wyjścia dla omawianego procesu, polega na przyporządkowaniu pozyskanym danym empirycznym etykiet. Na dalszym etapie następuje grupowanie kategorii, które prowadzi do kodowania selektywnego, ukierunkowanego na uchwycenie powiązań wygenerowanych kategorii z kategorią główną. Strauss i Corbin (1990) użyli porównania, w którym kategoria centralna gra rolę słońca, a pozostałe kategorie – krążących wokół niego planet. Kodowanie zogniskowane zachodzi po kodowaniu otwartym i ma na celu zwrócenie uwagi na dane w inny sposób, aniżeli dotychczas. Kodowanie zogniskowane zawiera sześć składowych: warunki przyczynowe, zjawisko, kontekst, warunki interweniujące, działania, strategie oraz techniki interakcyjne i konsekwencje (Konecki, 2000). Daje szansę na całościowe spojrzenie na problem badawczy z uwzględnieniem jego interakcyjnego wymiaru (Chomczyński, 2008). W paradygmacie kodowania należy skupić się na interakcjach, strategiach oraz taktykach mających interakcyjny charakter (Konecki, 2000).

Rysunek 3 Paradygmat kodowania



Źródło: Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, s. 49

Zakończenie badania wskazuje moment teoretycznego nasycenia, kiedy kolejne badane przypadki nie wnoszą danych rozwijających zaproponowane wcześniej hipotezy i kategorie. Metodologia teorii ugruntowanej może dostarczyć odpowiednich narzędzi do analizowania danych zgromadzonych podczas badań etnograficznych (Ślęzak, 2016, s. 81). Podkreśla się też ważny element kreatywności i wykorzystywania twórczej intuicji na wszystkich etapach procesu badawczego bazującego na metodologii teorii ugruntowanej (Konecki, 2019). „Często zdarza się, że badając jakieś zjawisko, odkrywamy inne z nim wiążące się, i tego zjawiska i jego związku z innymi nie przewidywaliśmy w momencie przygotowywania się do badania. Jeśli mamy z takimi sytuacjami do czynienia, to doświadczamy wówczas »kontekstu odkrycia« (*serendipity*)” – twierdzi Krzysztof Konecki (2019, s. 44). A zatem badania w tej perspektywie należy zaliczyć do przejawów kreatywności metodologicznej (Kara, 2015).

Procedury metodologii teorii ugruntowanej pomagają w utrzymaniu dyscypliny i kontroli nad procesem badawczym. Krzysztof Konecki (2000) podkreśla, że metodologia teorii ugruntowanej oraz etnografia mogą wzajemnie korzystać z własnych zasobów. Przykładem jest sytuacja, kiedy badacz opisujący oraz analizujący obszar empiryczny podejmuje wyzwanie stawiania hipotez oraz generalizowania (np.

badania Koneckiego ujęte w pracy „Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego”, 2007).

Prowadzone przeze mnie badania miały formę etnografii, której procedury analityczne wyznaczała metodologia teorii ugruntowanej. Analizując dane, stosowałam zogniskowane kodowanie kategorii oparte na paradygmacie kodowania.

Charmaz (2009) podkreśla, że badania etnograficzne osadzające się na metodologii teorii ugruntowanej umożliwiają podejście procesualne i generowanie konceptualnych interpretacji badanych działań. Powyższa synergia niesie za sobą wiele konsekwencji, przede wszystkim połączenie metod sprzyja budowaniu pełniejszego obrazu badanej grupy. Ciągłe analizy porównawcze umożliwiają szybsze i sprawniejsze zaangażowanie badacza w proces analityczny, co w przypadku badań opartych wyłącznie na etnografii stanowiło często dla badaczy kłopot: wpadali oni w pułapkę „pochłonięcia” przez fazę terenową i odraczania teoretycznego namysłu (Patton, 1997). Procedury teorii ugruntowanej otwierają przestrzeń do rozwinięcia teoretycznych wymiarów badań etnograficznych. Pozwala to na uniknięcie wielu błędów, takich jak: bezkrytyczność, nadmiernie długie przebywanie w terenie, zbieranie przypadkowych oraz powierzchownych danych, ostatecznie opieranie się na szablonowych kategoriach (Charmaz, 2009).

Badacze reprezentujący metodologię teorii ugruntowanej oraz etnografię sugerują posiłkowanie się w projektach badawczych różnymi warstwami danych empirycznych. Każda z nich dzięki swojej specyfice umożliwia uchwycenie pewnych niuansów, a także zajęcia „punktu widokowego” względem kategorii oraz ich własności (Glaser, Strauss, 2009; Gorzko, 2008; Ślęzak, 2016). Wielość warstw pozwala badaczowi na przyjęcie wielopłaszczyznowej perspektywy badanych zjawisk, a teoria oparta na wielu warstwach poznania umożliwia poradzenie sobie ze zróżnicowaniem świata społecznego (Palka, 2011; Ślęzak, 2016). Głównym założeniem zastosowanej triangulacji jest jak najdokładniejsze opisanie badanej rzeczywistości. „Dzięki triangulacji istnieją większe szanse ukazania interesującej problematyki z perspektywy obserwatora zewnętrznego i obiektywnego” (Chomczyński, 2008, s. 113). Norman K. Denzin (1978; Konecki, 2000) wyodrębnił różne rodzaje triangulacji: danych, badacza, teoretyczną oraz metodologiczną. Triangulacja danych polega na zbieraniu materiału empirycznego z różnych źródeł, dzięki czemu zwiększają się możliwości obiektywizacji procesu badawczego, a także ustalenia relacji zachodzących między badanymi zjawiskami i ich uwarunkowaniami (Konecki, 2000; Konecki, Chomczyński, 2012).

Triangulacja badacza polega na włączeniu do projektu badawczego dodatkowych badaczy, zajmujących pozycje kontrolerów i/lub obserwatorów. Zastosowanie powyższego zabiegu zmniejsza wpływ prekonceptualizacji analizowanych zjawisk, a także sprzyja sprawnej realizacji procesu badawczego, szczególnie w sytuacji, gdy wybrane techniki badawcze przewyższają możliwości percepcyjne jednego badacza. Triangulacja teoretyczna wyraża się w zastosowaniu kilku perspektyw badawczych służących interpretacji badanego problemu (Konecki, 2000). Triangulacja metodologiczna polega na zastosowaniu w projekcie badawczych kilku metod i technik. Posiłkowanie się wieloma sposobami badania określonego zjawiska sprzyja obiektywności badań oraz umożliwia bardziej całościowy ogląd analizowanych zjawisk (Chomczyński, Konecki, 2012). Dzięki zastosowaniu przez badacza triangulacji realizowane badania zyskują kompleksowy charakter, a teoria generowana na ich podstawie w większym stopniu wyjaśnia opisywane przez nią zależności oraz uwarunkowania (Chomczyński, Konecki, 2012).

Przyglądając się wnikliwie możliwościom, które stwarza zastosowanie określonego rodzaju triangulacji, zdecydowałam się na włączenie do własnego projektu badawczego triangulacji badacza, teoretycznej oraz metodologicznej. Triangulacja teoretyczna wyraża się w zastosowaniu wielu różnych perspektyw teoretycznych służących zinterpretowaniu jednego pakietu danych (Konecki, Chomczyński, 2012; Chomczyński, 2014). Zastosowałam teorie umocowane w podejściu interpretatywnym, tj. przede wszystkim: symboliczny interakcjonizm, teorię światów społecznych, dramaturgizm Goffmana, a także koncepcję wiedzy ukrytej. W zakresie triangulacji metodologicznej wykorzystałam kilka technik badawczych (obserwacja uczestnicząca, shadowing, wywiad swobodny, wywiad konwersacyjny oraz wywiad etnograficzny) służących opisowi świata społecznego wychowawców MOW. Funkcje kontrolerów weryfikujących pozyskane oraz analizowane dane empiryczne pełnili badacze, pedagodzy oraz doświadczony wychowawca MOW-u, którzy wspierali mnie na każdym etapie realizacji badań oraz pomagali w analizowaniu świata społecznego wychowawców MOW.

Konecki podkreśla, że za pomocą triangulacji badacz ma możliwość „ukazać siebie jako zewnętrznego obserwatora zjawisk, nawet wtedy, gdy jest w jakimś stopniu ich uczestnikiem” (Konecki, 2000, s. 85). W związku z tym osoba badająca określone zjawisko ma szansę uwolnić się od jednego, dominującego sposobu interpretowania

danego fragmentu rzeczywistości na rzecz wykorzystania kilku różnych perspektyw (Palka, 2011; Chomczyński, 2014).

4.3 Przedmiot, cel badań oraz problematyka badawcza

Wstępnym celem badań było sporządzenie etnografii środowiska młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Skoncentrowanie się na jego instytucjonalnym wymiarze miało przybliżyć mnie do specyfiki interakcji zachodzących między członkami tej społeczności, tj. w relacji wychowawca – wychowanek, wychowanek – wychowanek oraz wychowawca–wychowawca. Pierwotnym zamierzeniem było uchwycenie wszystkich trzech wymiarów relacji, przybliżenie podzielanych ideologii, wartości, towarzyszących im problemów oraz doświadczeń, a także przyjrzenie się działaniu metod twórczej resocjalizacji w instytucjonalnej przestrzeni. Jednak w trakcie negocjowania warunków wyrażenia zgody na badania, prowadzenie badań terenowych oraz podejmowanie prac analitycznych zaczęło pojawiać się coraz więcej pytań zogniskowanych wokół wychowawców i podejmowanych przez nich działań.

W centrum moich zainteresowań badawczych usytuowałam świat społeczny wychowawców MOW. Celem badań w ramach niniejszej pracy jest rekonstrukcja złożonych procesów tworzenia oraz podtrzymywania społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Interesuje mnie rekonstrukcja tych procesów wraz z ich interakcyjnym kontekstem, a także uchwycenie ich złożoności poprzez odkrycie sposobów, w jakie pedagodzy interpretują swoje doświadczenia i transferują te interpretacje na podejmowane działania. Analiza świata społecznego wychowawców MOW zbliżyła mnie do poznania wewnętrznej sieci struktur tożsamościowych, autodefinicyjnych, a także legitymizacyjnych. Ponadto zainteresowałam się rekonstrukcją procesu tworzenia, zapośredniczenia oraz eksternalizacji wiedzy ukrytej, zawierającej się we wszystkich trzech pytaniach badawczych (Dobińska, 2020). Pragnęłam opisać podstawowe działanie podejmowane przez wychowawców, wartości, które mu przyświecają, areny stanowiące punkty zwrotne dla konstytuowania się świata społecznego oraz zaangażowanie w codzienność wychowawczą. Celem stała się rekonstrukcja sposobów konstruowania świata społecznego wychowawców MOW w relacjach z wychowawcami oraz wychowanekami, ujęta w kontekście procesu stawania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Przebywając w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (instytucji rozumianej jako totalizująca), zwróciłam uwagę na to, że występują w nim aktorzy społeczni reprezentujący dwa różne, odrębne światy społeczne – świat wychowawców oraz wychowanków, prezentujących odmienne interesy. Wychowawcy, podejmując różne strategie, próbują zarządzać relacjami z podopiecznymi oraz instytucją wychowawczą, mając na celu zachowanie jej statusu i stabilizacji. Zanim jednak pedagodzy zostaną uprawnieni do podtrzymywania świata społecznego wychowawców, muszą doświadczyć rytuałów przejścia oraz porzucić status nowicjusza/adepta na rzecz statusu „swojego”, pełnoprawnego uczestnika świata społecznego. Przejścia statusowe umożliwiają doświadczeni wychowawcy, weterani.

Poza celem poznawczym praca ma również cel praktyczny, jakim jest uwrażliwienie pedagogów resocjalizacyjnych w zakresie podejmowanych strategii pracy z wychowankiem w przestrzeni instytucjonalnej, a także zwrócenie uwagi na wartość podnoszenia kompetencji pedagogicznych oraz przygotowania przyszłych pedagogów do wejścia w środowisko zawodowe na etapie kształcenia akademickiego.

Przedmiotem badań uczyniłam procesy tworzenia oraz podtrzymywania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych w relacjach z wychowawcami oraz wychowankami, które ujawniały się w doświadczeniach wychowawców wyrażanych w narracjach oraz w znaczeniach nadawanych przez nich podejmowanym działaniom.

Moim zamierzeniem było wierne oddanie specyfiki świata społecznego wychowawców, konstruowanego na podstawie ujawnianych przez nich definicji sytuacji, dlatego świadomie unikam osądzania ich decyzji oraz działań, a także przedstawiania instrukcji naprawczych, ponieważ jako osoba „z zewnątrz” nie podzielałam perspektywy badanych, opartej na bezpośrednim uczestnictwie w przedstawianych kontekstach interakcyjnych (Chomczyński, 2008; Konecki, 2005). W związku z tym, że problemy badawcze były generowane w ramach procesu badawczego, prezentacja problematyki badawczej w niniejszym rozdziale będzie jedynie zasygnalizowana, a szczegółowo opisana dopiero w dalszych rozdziałach analitycznych.

Problemem głównym było pytanie: **w jaki sposób jest konstruowany świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych?**

Problemami szczegółowymi były następujące pytania:

- W jaki sposób wychowawcy konstruują świat społeczny młodzieżowego ośrodka wychowawczego w relacjach z innymi wychowawcami?
- W jaki sposób wychowawcy konstruują świat społeczny młodzieżowego ośrodka wychowawczego w relacjach z wychowankami?
- Jak przebiega proces stawania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego usytuowany w kontekście społecznego świata młodzieżowych ośrodków wychowawczych?

4.4 Techniki badawcze

Obserwacja jest jedną z głównych technik wykorzystywanych w badaniach etnograficznych (Hammersley, Atkinson, 2000), zwłaszcza w badaniach wiedzy ukrytej (Asher, Popper, 2021), światów społecznych (Kacperczyk, 2016) oraz projektach badawczych opartych na metodologii teorii ugruntowanej (Chomczyński, 2014). Użyteczność tej techniki została wielokrotnie dowiedziona. Obserwację uczestniczącą realizuje się „w naturalnym kontekście obserwowanych działań ludzkich i interakcji oraz podąża za naturalnym przebiegiem życia codziennego obserwowanych osób. Pozwala to badaczowi zanurzyć się w życiu potocznym (...)” (Konecki, 2005, s. 145). Przebywanie przez określony czas dla celów naukowych w środowisku badanych oraz nawiązanie i podtrzymanie z nimi bezpośrednich relacji pozwala na poznanie i zrozumienie kontekstu, w jakim zachodzą interesujące badacza procesy, a także zaobserwowanie interakcji oraz związków i relacji zachodzących między zjawiskami (Woroniecka, 1999; Fatyga, 1996; Konecki, 2000; Nachmias, Frankfort-Nachmias, 2001; Suchańska, 2007; Ślęzak, 2016; Kacperczyk, 2016).

Przyglądanie się badanym podczas ich rutynowych, niereżyserowanych działań umożliwia zwrócenie uwagi na aspekty zjawiska, które są niechętnie eksplorowane i poruszane w wywiadach lub w ogóle się w nich nie pojawiają, ponieważ są traktowane przez badanych jako wstydlive, drażliwe, oczywiste lub niewarte uwagi (Adler, 1994; Patton, 1997). W badaniu świata społecznego niezwykle interesujące okazały się codzienne, niezobowiązujące rozmowy między badanymi. Służą one często

łagodzeniu oraz wytłumaczeniu rozbieżności między tym, jak powinni zachowywać się członkowie świata społecznego, a tym, jak rzeczywiście się zachowują (Hammerslay, Atkinson, 2000). W początkowej fazie prowadzenia badań terenowych tego typu wypowiedzi są kierowane do badacza, aby ten zrozumiał intencje grupy i to, co faktycznie się w niej dzieje (Hammerslay, Atkinson, 2000). Bycie z badanymi stwarza warunki do zrekonstruowania ram ideologicznych wyznaczanych przez nich w celu zrozumienia własnego świata, a także umożliwia poznanie sposobu komunikacji, specyficznego słownictwa, pojęć oraz kategorii sprzyjających odtworzeniu perspektywy uchwyconej z pozycji członka grupy (Hammerlay, Atkinson, 2000). Przebywanie w naturalnym środowisku badanych, przyglądanie się podejmowanym przez nich działaniom, a także przysłuchiwanie się codziennym rozmowom i zwiedzanie instytucji dostarczało wiedzy na temat badanej rzeczywistości oraz uwrażliwiało mnie na pojęcia, które okazały się niezwykle interesujące. Nieformalne rozmowy prowadzone z wychowawcami były ciekawym elementem obserwacji. Krótkie wymiany zdań dotyczyły działań lub interakcji, które w danym momencie wzbudziły moje zainteresowanie. Rozmawialiśmy o wychowankach, ich zachowaniu i sytuacji życiowej, o narzędziach, które ułatwiają pracę wychowawców, zmianach, które zaszły w placówce na przestrzeni lat oraz o instytucjonalnej codzienności. Spędzanie czasu z wychowawcami sprawiło, że mieli oni możliwość oswoić się z moją obecnością, co sprzyjało nawiązywaniu oraz podtrzymaniu relacji z badanymi, budowaniu zaufania oraz ich poczucia komfortu (Konecki, 2000; Ślęzak, 2016).

Proces zbierania danych empirycznych jest związany z nieustannym negocjowaniem dostępu do informacji. Niezmiernie istotna jest w tym aspekcie autoprezentacja badacza, która umożliwia badanym jego określenie i zdefiniowanie (Atkinson, 2000). Starłam się nie wyróżniać wyglądem, ubraniem oraz zachowaniem. Wyszłam z założenia, że będę prowadziła rozmowy z uczestnikami świata społecznego w sposób naturalny: aby nie sprawiać wrażenia intruza, unikałam notowania w trakcie przebywania w instytucji. Notowanie na bieżąco było zresztą utrudnione ze względu na tempo przemieszczania się w obrębie budynku instytucji. Udawało mi się zapisywać hasła i je rysować. Dokładne notatki robiłam dopiero po opuszczeniu MOW-u, najpierw nagrywając swoje relacje na dyktafon, a następnie skrupulatnie przepisując uwagi do notatnika. Zgodnie z typologią postaw badacza stworzoną przez Raymonda Golda (za: Angrosino, 2010) występowałam w roli uczestnika jako obserwatora (w instytucji wychowawczej, która stanowiła mój teren badań).

Badania realizowałam na zasadzie peryferyjnego członkostwa, polegającego na tym, że badacz przebywający w terenie obserwuje badanych, nawiązuje z nimi interakcje, ale nie podejmuje podstawowego działania świata społecznego (Adler, 1994). Poza peryferyjnym uczestnictwem wyszczególnia się jeszcze członkostwo aktywne (oparte na wykonywaniu czynności, ale nie internalizowaniu wartości, celów oraz postaw) i członkostwo pełne (badacz jest w pełni zaangażowany, przyjmując często rolę rzecznika grupy) (Adler, 1994). Uczestniczyłam w interakcjach między pracownikami młodzieżowego ośrodka wychowawczego, obserwowałam podejmowane przez nich działania oraz relacje z wychowankami, ale nie angażowałam się w czynności zawodowe wychowawców, nawet w sytuacjach kryzysowych nie ingerowałam i nie proponowałam rozwiązań metodycznych.

Prowadzone przeze mnie obserwacje miały charakter jawny, były poprzedzone uzyskaniem zgody od dyrektora ośrodka, wychowawcy wiedzieli, kim jestem i dlaczego im towarzyszę. Wychowankowie natomiast nie wiedzieli o obserwacji, co czyniło z niej obserwację ukrytą. Wynikało to ze specyfiki terenu, wynegocjowanych warunków prowadzenia badań oraz indywidualnego podejścia wychowawców. Niektórzy z nich otwarcie mówili, kim jestem, przedstawiając mnie jako badaczkę. Niektórzy lokowali mnie w pozycji praktykantki, studentki, „pani z uniwersytetu” lub w ogóle mnie nie przedstawiali, czyniąc mnie ich cieniem. Wychowankowie byli mną bardzo zainteresowani, zadawali liczne pytania, próbowali zachęcić mnie do rozmowy. W celu zminimalizowania ich skupienia na mojej obecności wychowawcy podejmowali różne strategie: odwracali uwagę wychowanków poprzez lakoniczne, zdawkowe zaprezentowanie mnie i poproszenie, aby mi nie przeszkadzali: *to jest taka pani, macie nie przeszkadzać jej w pracy, bo nie przyszła do was* (W8) lub traktowali przedstawienie mnie jako nagrodę za dobre sprawowanie: *jak będziecie dzisiaj grzeczni, to może pani opowie coś o sobie* (W4). Przy prowadzeniu obserwacji uczestniczącej stopień zaangażowania badacza zazwyczaj zmienia się w miarę upływu czasu i zawiązywania bliższych relacji z badanymi (Patton, 1997).

Podczas pierwszych obserwacji wychowawcy proponowali, abym przychodziła na zorganizowane zajęcia, które były opatrzone scenariuszem, wręcz wyreżyserowane i gotowe do ewaluacji. Traktowali mnie jako gościa, na przyjęcie którego należy odpowiednio przygotować siebie oraz dom. Czułam, że otrzymałam od wychowawców swojego rodzaju „zaproszenie do domu”: przyjmując je, zgodziłam się na zasady w nim panujące. W związku z tym moje wizyty nie trwały długo. Pojawienie się badacza

w instytucji o charakterze totalizującym zaburza jej rytm i porządek dnia. Obecność „gościa” sprawia, że wychowankowie oraz wychowawcy przyjmują oficjalne maski: interakcje stają się bardziej formalne i grzeczne. W związku z tym w pierwszej fazie obserwacji zanika instytucjonalna codzienność, którą Goffman nazywa aktywnością „za kulisami” (Goffman, 2000; Chomczyński, 2014). Jednak z biegiem czasu oraz wzrostem zaufania do mnie instytucja zaczęła odzyskiwać swój rytm dnia. Mogłam przychodzić o różnych godzinach, zyskując możliwość obserwacji naturalnych, niereżyszerowanych interakcji aktorów społecznych podczas codziennych czynności, jak przygotowanie przez wychowanków posiłku lub przekazanie sobie zmiany przez wychowawców.

Howard S. Becker (1982) podkreślał, że ludzie, których obserwujemy, są zobowiązani do wykonywania swojej pracy i codziennych czynności: trudno przypuszczać, że nieustannie będą przed nami odgrywać teatr, aby nas zmylić. Zarządzanie wrażeniem jest elementem każdej profesji, wymaga wysiłku oraz uwagi. Wyzwaniem byłoby kierowanie wrażeniem w zależności od widowni. Zazwyczaj po jakimś czasie zainteresowanie badaczem maleje i zapomina się o jego obecności, kontynuując wykonywanie codziennych zajęć (Czarniawska, 2021). Ponadto kierowanie wrażeniem może być kłopotliwe dla tych badaczy, którzy poszukują autentycznych zachowań ukrytych pod maską. Podążając za Goffmanem i przyjmując, że życie społeczne przypomina teatr, zdajemy sobie sprawę, że maski aktorów społecznych stają się dla badacza bardziej interesujące aniżeli ich autentyczność.

Interesującym typem obserwacji, o którym warto wspomnieć, jest *shadowing*, rozumiany jako towarzyszenie badanym w ich codzienności (Capote, 1980; Sclavi, 1989; McDonald, 2005; Czarniawska, 2021). Cienka granica między obserwacją uczestniczącą a *shadowingiem* prowadzi do dysput na temat statusu obu sposobów pozyskiwania danych empirycznych. *Shadowing* opiera się na niewspółobecności¹⁸, badacz jest cieniem badanego: podąża za nim, nie angażując się i nie wchodząc w interakcje. *Shadowing* nie wyklucza odczuwania oraz okazywania emocji, które stanowią narzędzie poznania.

¹⁸ O niewspółobecności w prowadzeniu obserwacji pisał Michaił Bachtin (1983) podkreślając, że badacz (obserwator) nigdy nie będzie miał lepszej wiedzy niż obserwowani aktorzy. Niewspółobecność ma niejako zastąpić idealizowanie relacji między badaczem a badanymi na rzecz obopólnego szacunku między obcymi. Zamiast "oswajać" badanych, aby stawali się tacy jak badacze, należy uszanować i być przygotowanym na różnice rozumiane jako coś naturalnego i oczywistego. Nie jest łatwo osiągnąć postawę niewspółobecności. Bycie cieniem to nie tylko proponowana technika badawcza, ale przede wszystkim postawa samego badacza (Czarniawska, 2021).

Chodzenie za kimś i przyjęcie roli cienia wymaga dwóch osób: przewodnika (badanego) oraz cienia (badacza). „Obserwacja jest obopólna i nieuchronnie prowadzi do zauważania podobieństw i różnic; oprócz tego osoba prowadząca decyduje, co ma znaleźć się w centrum uwagi, ale obserwator może skupić się na czymś innym. Jest to więc podwójne postrzeganie, ale również postrzeganie postrzegania – badacz zgaduje, jak osoba obserwowana postrzega to, co oboje widzą: jest jak obiektyw z lustrzaną soczewką (...)” (Czarniawska, 2021, s. 77). Swojego rodzaju „spacer obserwacyjny” praktykowałam podczas pierwszych dni obserwacji, kiedy dyrektor instytucji chciał mnie wdrożyć i pokazać, na czym polega jego praca oraz jak jest zarządzany młodzieżowy ośrodek wychowawczy. Badany usytuował mnie w roli cienia i obserwatora podejmowanych przez niego działań oraz interakcji między wychowawcami, wychowankami oraz pracownikami administracyjnymi MOW-u. Wszystkie obserwacje prowadziłam na przestrzeni 2018 i 2019 roku, łącznie przez kilka miesięcy.

Istotnym aspektem prowadzonych obserwacji było wyjście poza instytucjonalne ramy młodzieżowych ośrodków wychowawczych i podjęcie próby uchwycenia szerszego „kadru” świata społecznego wychowawców. Zdecydowałam, że poza przebywaniem w instytucji podejmę obserwacje wychowawców w trakcie szkoleń, konferencji oraz sympozjów pedagogicznych. Udało mi się wziąć udział w kilkunastu spotkaniach o charakterze metodycznym oraz naukowym.

Wyodrębniłam trzy relacje, które mają wyjątkowe znaczenie w eksploracji świata społecznego wychowawców. Ewaluacji najczęściej podlegają **reżyserowane działania wychowawców** (warsztaty, zaplanowane pogadanki, cykl zajęć tematycznych, incydentalny projekt). Dostrzega się istotną lukę w pochyleniu się nad pracą wychowawców w codzienności instytucjonalnej, sytuacjach niereżyserowanych, w które są uwikłani wychowankowie oraz inni pracownicy instytucji. Interesujące stają się poranne czynności, dyżury, posiłki, zachowania w łazniach, na stołówce oraz w pokojach, podczas wspólnych wyjść, a także rozmowy wychowawców z wychowankami: ton mówienia, mowa ciała, sposób zwracania się do podopiecznych, zwyczaje, rozkład dnia oraz sposób komunikowania. Powyższe komponenty składają się na kreację pierwszej relacji: **wychowawca – wychowanek**. Kolejnym obszarem jest relacja **wychowawca – wychowawca**, która pozwala na rekonstrukcję mechanizmów tworzenia oraz podtrzymywania świata społecznego. Ta relacja jest istotna dla procesu stawiania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego. To właśnie w jej obrębie tworzą się wartości, dyskurs uniwersum, przestrzenie konfliktowe oraz subświaty.

Ostatnia relacja to **wychowawca – społeczeństwo (widownia)** (Goffman, 1981), będąca efektem zderzenia się oraz przenikania światów społecznych (Dobińska, 2020).

Poza obserwacją niezmiernie ważnym źródłem danych były wywiady swobodne, etnograficzne oraz konwersacyjne, które prowadziłam z kadrami młodzieżowych ośrodków wychowawczych (wychowawcami i dyrektorami). Ostatecznie zdołałam zrealizować 15 wywiadów z wychowawcami oraz 2 wywiady z dyrektorami (z terenu całej Polski). Ponadto w ramach obserwacji udało mi się nawiązać kontakt z nauczycielami zatrudnionymi w placówce. Dzięki elastyczności, jaką omawiane techniki oferują badaczowi, możliwe było sprawne pozyskiwanie danych empirycznych w środowisku, w którym indywidualne podejście do badanego jest warunkiem nawiązania kontaktu. Z tego powodu istotne znaczenie miała modyfikacja dyspozycji do wywiadu, w miarę trwania i ewaluowania projektu oraz wyłaniania się nowych kategorii (Babbie, 2004; Hammerslay, Atkinson, 2000).

Głównym celem stosowania wywiadu jest zrozumienie doświadczeń narratora oraz uchwycenie jego perspektywy widzenia rzeczywistości, dlatego tak ważne jest stworzenie przez badacza komfortowej i bezpiecznej atmosfery, sprzyjającej przebiegowi rozmowy (Konecki, 2000; Kvale, 2004; Ślęzak, 2016). W związku z tym podczas prowadzonych wywiadów wchodziłam w rolę „akceptowalnego ignoranta” (Hammerlay, Atkinson, 2000), przyjmowałam wizerunek doktorantki/praktykantki, która jako początkująca pedagożka nie orientuje się jeszcze w specyfice pracy wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Rozmówcy w sytuacji, którą aranżowałam, występowali w roli ekspertów. Dzięki temu zabiegowi narratorzy chętniej rozmawiali, dzięki czemu spotkanie w celu realizacji wywiadu przebiegało w miarę naturalnie i niekrępująco. Ponadto wychowawcy lokowani w pozycji specjalistów inicjowali rozmowę na tematy, które okazywały się niezwykle istotne dla zrozumienia badanego świata społecznego.

Barbara Czarniawska (2021) w swoich rozważaniach na temat badań w terenie potwierdza, iż wywiad wbrew pozorom daje warunki do stworzenia pewnej symetryczności ról badacza i badanego. Badaczka argumentuje, że „gdyby naukowiec wiedział lepiej, nie musiałby o nic pytać. Naukowiec jest fachowcem w nauce, ale nie w działalności, którą zajmuje się osoba, z którą on lub ona prowadzi wywiad, a to przecież ta działalność jest tematem konwersacji (...) Naukowiec powinien się odwdzięczyć nie swoimi poglądami na sprawę, lecz pełną szacunku i zainteresowania uwagą” (Czarniawska, 2021, s. 46).

Niezmiernie istotnym aspektem realizacji wywiadów jest wybór miejsca spotkania, które zagwarantuje poczucie komfortu i intymności. Jak podkreśla Anna Wyka (1990, s. 165–166), „kontakt badawczy próbuje się budować na wzór opartej na wzajemności zwykłej relacji międzyludzkiej. Porzuca się hermeneutykę podejrzliwości, którą zastępuje właśnie otwarta wymiana oparta na umowie, zaufaniu i szacunku wzajemnym. Badanie jako całość staje się wspólną drogą, w której badani znają swoje życie, my mamy swoje dyspozycje, badani znają teren, a badacze mają przewodnika”.

W związku z tym proponowałam, aby rozmówcy wybrali miejsce, a ja dostosowywałam się do ich sugestii. Większość wywiadów przeprowadziłam w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, miejscu pracy narratorów. Za takim rozwiązaniem przemawiała troska o badanych: wychowawca nie musiał dojeżdżać w wyznaczone miejsce, mogliśmy porozmawiać podczas przerwy obiadowej lub dyżuru. To ja byłam gościem zaproszonym do miejsca znanego wychowawcom MOW-u, oswojonego przez nich. Starłam się stworzyć badanym warunki do podjęcia decyzji o miejscu i czasie spotkania, tak by nie kolidowało z ich ograniczeniami czasowymi, przestrzennymi oraz tworzyło komfortowe warunki dla rozmowy. Zazwyczaj te rozmowy przebiegały nieco inaczej aniżeli podczas spotkań w kawiarni czy innym neutralnym miejscu. Rozmówcy czuli, że są „u siebie” i wprowadzają mnie do swojego świata. W trakcie wywiadów odnosili się do otoczenia, wskazując na sprzęt, infrastrukturę, urządzenie przestrzeni, a także reagowali i wyjaśniali sytuacje, których byłam świadkiem podczas pobytu w instytucji. To wszystko mogło sprawić, że wychowawcy czuli się swobodniej i w mniejszym stopniu odczuwali asymetrię ról, która towarzyszy sytuacji wywiadu.

Wywiady prowadziłam zawsze w osobnym pomieszczeniu, które wybierali wychowawcy, jak np. suszarnia, sala warsztatowa, izolatka, pokój wychowawców, świetlica. Rozmawiałam z wychowawcami także poza młodzieżowym ośrodkiem wychowawczym w różnych miejscach gwarantujących sprzyjające warunki dla rozmowy – np. w kawiarni, samochodzie, na dworcu PKP, na uczelni, na ławce w parku. W trakcie rozmów badani wypowiadali się na temat sposobu postrzegania rzeczywistości placówki resocjalizacyjnej oraz sposobu definiowania siebie jako wychowawcy (uczestnika) tego świata. Zgodnie z założeniami metodologii teorii ugruntowanej celem badań nie jest opis rzeczywistości, a rekonstrukcja procesów zachodzących w obrębie świata społecznego wychowawców.

Wywiad swobodny składał się z dwóch podstawowych części: pytania inicjującego (*jak to się stało, że został/a Pan/Pani wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego?*) oraz pytań uzupełniających skupiających się na trzech płaszczyznach interakcji: wychowawca – inni wychowawcy; wychowawca – wychowankowie; wychowawca – społeczeństwo (widownia) (Dobińska, 2020).

Podczas badań realizowałam również wywiady etnograficzne (Angrosino, 2010), które były poprzedzone prowadzeniem obserwacji. Badani zdążyli mnie wcześniej poznać i oswoić się z moją obecnością, dlatego wywiady te miały otwarty i pogłębiony charakter, były przepełnione dygresjami oraz anegdotami, które ujawniały nowe wątki. Ponadto wywiady etnograficzne umożliwiały skupienie się na zrozumieniu znaczeń i badaniu detali wypowiedzi (Angrosino, 2010; Ślęzak, 2016; Kacperczyk, 2016).

Wywiady konwersacyjne, nieformalne przyjmowały formę swobodnych rozmów, w których dopuszcza się wiele technik pozyskiwania danych (np. sugerowanie, stosowanie pytań hipotetycznych, zachęcanie, żartowanie), niestosowanych w realizacji innych typów wywiadów. Celem jest zdobycie dodatkowych, nowych informacji lub wgląd w postrzeganie i interpretowanie rzeczywistości przez narratorów. Stosowałam taką formułę podczas rozmów z kilkoma osobami jednocześnie, najczęściej podczas realizacji obserwacji w pokoju wychowawców, przy okazji przerwy obiadowej lub przejmowania zmiany. Dzięki takim rozmowom wychowawcy wzajemnie się ośmielali, zachęcali do opowiadania i wspomniania różnych sytuacji. Było to niezmiernie ważne dla analizowania świata społecznego wychowawców MOW-u: dzięki takim niezobowiązującym rozmowom miałam możliwość poznać poczucie humoru pracowników, sposób organizacji ich pracy, normy oraz wartości obowiązujące w grupie.

Większość materiału zgromadzonego za pomocą wywiadów została nagrana na dyktafon i poddana transkrypcji. Zawsze dbałam o to, aby wszyscy byli poinformowani, że nagrywam rozmowę, uprzednio pytałam o zgodę na użycie sprzętu audio (Hammersley, Atkinson, 2000).

4.5 Etyczne aspekty badań własnych

Nieodłącznym elementem realizacji badań społecznych są refleksje oraz dylematy natury etycznej oraz metodologicznej (Frankford-Nachmias, Nachmias, 2001; Kvale, 2004). Badacze czyniący terenem badań instytucję noszącą znamiona totalnej

doświadczają wielu trudności, które są typowe dla tego rodzaju miejsc (Włodarek, 1977; Moczyłowski, 2002). „Badacz w niewielu tylko przypadkach może liczyć na wskazówki odnoszące się do etyki pracy badawczej, gdyż trafia do środowiska, które nie jest dla niego naturalne, w związku z czym często stosowane przez niego heurystyki zawodzą i jest zmuszony liczyć na własny osąd sytuacji” (Chomczyński, 2014, s. 74). Oczywiście podczas planowania oraz przygotowywania projektu badawczego przydatne są kodeksy etyczne oraz literatura, aczkolwiek stanowią one raczej bank wskazówek, aniżeli konkretne procedury czy instrukcje dotyczące prowadzenia badań. Choć refleksje i doświadczenia, którymi dzielą się inni badacze, są niezwykle cenne i uwrażliwiają na sytuacje, które mogą wydarzyć się w terenie, ostateczne decyzje oraz odpowiedzialność za nie spoczywają na badaczu, który doświadcza sytuacji problemowej tu i teraz (Ślęzak, 2016).

Stefan Amsterdamski (1999, s. 28–29) podkreśla, że „problemem etycznym jest nie tylko i nie tyle akceptacja określonej normy etycznej, lecz również, a może przede wszystkim, rozpoznanie sytuacji empirycznej, w której dana norma powinna być stosowana lub zawieszona. Każdy człowiek, nie tylko uczony, rozwiązywać musi ten problem na własną odpowiedzialność, nie licząc, że jakakolwiek ogólna zasada wybawi go z tej mało komfortowej sytuacji”. Dylematy metodologiczno-etyczne są niezwykle ważne, ponieważ przekładają się na poczynione analizy oraz otrzymane wyniki badań. Chciałabym opisać pewne trudności, z którymi spotkałam się w trakcie realizacji badań z udziałem wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, a także podjęte decyzje i sposoby, które umożliwiły poradzenie sobie z tymi problemami.

Wśród podstawowych problemów badawczych wymienia się wiarygodność wyników badań oraz obiektywizm badacza. Thomas Schwandt (2007) podkreśla, że wiarygodność badań jakościowych weryfikuje się poprzez możliwość ich powtórzenia przez innych badaczy oraz dotarcia do podobnych wniosków. W instytucjach totalizujących sposób postrzegania rzeczywistości przez badacza jest w dużej mierze uwarunkowany jego odbiorem w oczach wychowawców. Od swoistej percepcji osoby badacza zależy dostęp do informacji, a także ich jakość. Zrewidowanie ustaleń przez kolejnego badacza jest zależne od tego, jak głęboko przeniknie do świata społecznego badanych i czy dotrze do danych, których ujawnienie następuje wraz z czasem oraz zbudowanym zaufaniem (Hammerslay, Atkinson, 2000; Chomczyński, 2014).

Problem obiektywności można rozpatrywać dwutorowo, w sytuacji, kiedy badacz przenosi swoją perspektywę na badanych lub deficytu obiektywnego oglądu.

Norman Denzin (1978) przywołuje termin błędu obiektywizmu dotyczącego zastępowania przez badacza rzeczywistej perspektywy badanego własną naukową perspektywą. „Obiektywność”, którą operuje badacz, jest powiązana z racjonalnością oraz rozumieniem świata opartym na retoryce przyczynowo-skutkowej, dlatego wyjaśnienia badanych fragmentów rzeczywistości mogą być efektem przyjętej matrycy spostrzeżeniowej, która niejako uzupełnia luki i przestrzenie uznane przez badacza za nie do końca jasne, zrozumiałe lub trudne do odkrycia (Chomczyński, 2014).

Przy prowadzeniu badań w instytucji może to być problemem, ponieważ pewne niedopowiedzenia, niedostępność, sekrety lub brak zrozumienia mogą wynikać ze specyfiki terenu badań, jego zamkniętego charakteru oraz kolektywnego definiowania sytuacji przez kadrę instytucji. W drugim przypadku obiektywność może wyzwać dylematy w sytuacji, kiedy przyjęte przez badacza normy i wartości różnią się od tych, które eksponują badani (Denzin, 1978). „Ze względu na duże ograniczenia w »prawdziwym« rozumieniu świata badanych konieczne wydaje się wypracowanie jeszcze większej pokory badawczej i maksymalne ograniczenie prekonceptualizacji analizowanego problemu, a także świadome ograniczenie siły wnioskowania i generalizowania jego rezultatów. Przyznanie, że istnieje pewien margines tego, czego nie można wyjaśnić i czego nie można być pewnym zgodnie ze sztuką akademicką, wydaje się uczciwe i potrzebne” (Chomczyński, 2014, s. 77).

Wypada zauważyć, iż jakość i obiektywność uzyskanych danych empirycznych w badaniach jakościowych stanowi ciągle ważny i kontrowersyjny problem dyskusji naukowych (Urbaniak-Zajac, 2006), który próbuje się rozwiązywać poprzez różnorodne metody walidacji komunikacyjnej (Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, 2014).

O trudnościach w badaniu instytucji totalnej pisali między innymi Erving Goffman (1961), Paweł Moczydłowski (2002), Marek Kamiński (2006), Piotr Chomczyński (2014). Wszyscy wymienieni badacze zwracali uwagę na problem niechęci badanych do „przyjęcia” badacza, a następnie do odsłaniania własnych poglądów, motywów działań, wartości oraz norm. Bardzo ważną kwestią jest uzyskanie zgody na udział w badaniu. Badani powinni być poinformowani o głównych założeniach projektu badawczego, o ryzyku oraz korzyściach, które mogą wynikać z udziału w badaniu. Ponadto powinni mieć świadomość, że uczestniczą w badaniach dobrowolnie i na każdym etapie mogą się wycofać lub odmówić odpowiedzi na pytania, które są dla nich trudne lub kłopotliwe (Kvale, 2004). O istocie anonimowości oraz poufności w badaniach jakościowych pisali Szczepanik oraz Śliwerski (2017) podkreślając,

że badacz, nawiązując bezpośrednie relacje z osobami badanymi, jest zobowiązany chronić ich interesy. Zapewnienie dyskrecji umożliwia zbudowanie z badanymi relacji opartej na zaufaniu, lojalności oraz szczerości. Dzięki temu badacz zwiększa swoje szanse na pozyskanie wartościowego materiału empirycznego. Kwestie dotyczące etyki badacza jakościowego są priorytetowe na każdym etapie procedury badawczej (Rancew-Sikora, Cymbrowski, 2016) i jak akcentuje Wyka (1990), badacz staje się moralnie odpowiedzialny, ponieważ jest inicjatorem kontaktu z badanymi.

Wszyscy rozmówcy oraz obserwowani wychowawcy wiedzieli o celu badania oraz zachowaniu anonimowości. Wcześniej pisałam, że wychowankowie nie zawsze wiedzieli, kim jestem oraz jakie są założenia projektu badawczego. Wynikało to z faktu, że przemieszczałam się po instytucji zawsze w obecności wychowawcy, który przejmował inicjatywę i zarządzał moją relacją z wychowankami, przedstawiając mnie w różny sposób, czasami zdawkowo lub w ogóle. Oczywiście nie wszyscy wychowankowie godzili się na taką formę zaprezentowania mnie i zadawali mi liczne pytania dotyczące życia prywatnego i zawodowego. Z reguły wychowawcy przed pierwszym spotkaniem z grupą prosili mnie, żebym nic nie mówiła i nie reagowała na inicjację interakcji ze strony wychowanków. Choć podopieczni nie zawsze wiedzieli, kim jestem, z czasem oswoili się z moją obecnością. Uzyskując zgodę na wywiad, badacz ponosi odpowiedzialność za zagwarantowanie badanym poufności oraz anonimowości (Frankford-Nachmias, Nachmias, 2001). Dbałam o to, aby pliki z transkrypcją wywiadu nie zawierały żadnych danych wrażliwych oraz informacji, które mogłyby umożliwić odkrycie tożsamości badanych. Relacje w terenie powinny mieć charakter demokratyczny i opierać się na dialogu, zwłaszcza jeśli badacz jest uczestnikiem (części) życia badanych (Patton, 1997).

Poza otrzymaniem zgód od osób, z którymi prowadziłam wywiady, niezmiernie ważnym etapem niniejszego projektu badawczego było otrzymanie pozwolenia na wejście do budynku młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Jedynym rozwiązaniem umożliwiającym otrzymanie zgody okazała się życzliwość osób trzecich, które polecając mnie jako godną zaufania osobę pomogły nawiązać kontakt z dyrekcją. To był swoisty początek negocjacji formalnych warunków prowadzenia badań terenowych (Dobińska, 2020). Robert Burgess (1991) podkreśla, że pozwolenie na wejście w teren nie jest równoznaczne z incydentalnym uzyskaniem formalnej zgody. Jest to proces społeczny, który kończy się wraz z zakończeniem realizacji badań. Jako że teren nie jest „sztucznym środowiskiem”, badacz w trakcie zbierania materiału

empirycznego spotyka różnych ludzi i doświadcza różnych sytuacji, które sprawiają, że otrzymana zgoda musi być permanentnie negocjowana. O trudnościach w prowadzeniu badań z udziałem osób zagrożonych wykluczeniem, wykluczonych lub powiązanych ze środowiskiem marginalizowanym pisze Agnieszka Golczyńska-Grondas (2019), wspominając o *gatekeepers*, „odźwiernych” pośrednio umożliwiających realizację badań.

W moim przypadku rolę tę spełniła była, emerytowana wychowawczyni, która „zapowiedziała” mnie u dyrekcji. Uzyskanie przepustki i samo fizyczne wejście do placówki nie gwarantowało zaufania ze strony pracowników, którzy deklarowali zmęczenie ciągłymi wizytacjami, praktykami studenckimi oraz kontrolami i ewaluacjami.

Pierwszy etap obserwacji był wyjątkowo trudny dla mnie i badanych, którzy próbowali zdefiniować moją obecność w ich codzienności zawodowej. Szczególnie trudne dla badanych okazało się przepuszczenie mnie przez próg pokoju wychowawców – najbardziej newralgicznego oraz ważnego miejsca w placówce resocjalizacyjnej. Obowiązujący zakaz wstępu dla wychowanków uczynił z tego pokoju „centrum dowodzenia” wychowawców. To tam odbywały się narady, wymiany informacji między wychowawcami, superwizje, rozmowy telefoniczne z przedstawicielami instytucji, a także codzienne, koleżeńskie rozmowy między wychowawcami, tam pracownicy ośrodka żartowali, spierali się i plotkowali. Pozwolenie mi na przebywanie w pokoju wychowawców było w pewnym sensie moją inicjacją (rytuałem), przepustką do świata społecznego wychowawców (Dobińska, 2020).

Podczas pierwszej obserwacji w pokoju wychowawców zaproponowano mi, abym usiadła na jednym ze szkolnych krzeseł ulokowanych z tyłu sali, z których zazwyczaj nikt nie korzystał. Na środku stał duży stół, przy którym siedzieli wychowawcy. To doświadczenie utkwilo mi w pamięci, przypominało sytuację, kiedy gość udający się na otwarte spotkanie społeczności terapeutycznej Anonimowych Alkoholików nie może usiąść przy jednym stole z uczestnikami, ponieważ nie jest członkiem społeczności. Przyjmuje status obserwatora (wizytującego), który zajmuje miejsce poza kręgiem i nie bierze czynnego udziału w dyskusjach. To symboliczne podkreślenie przynależności, posiadanego statusu oraz odrębności świata społecznego. Po tym, jak wychowawcy lepiej mnie poznali i nawiązali ze mną relacje, zostałam zaproszona do stołu: wskazano mi miejsca (krzesła), które są zawsze wolne, „niezarezerwowane” przez innych, akurat nieobecnych wychowawców. Pomimo że zajęłam miejsce przy stole, nie angażowałam się w rozmowy toczone między wychowawcami.

W przypadku realizacji badań jakościowych wartość materiału empirycznego jest w dużej mierze uwarunkowana umiejętnościami badacza w zakresie nawiązywania z badanymi relacji opartej na zaufaniu oraz rokującej na osiągnięcie „poczucia zażyłości” (Blumer, 2009; Ślęzak, 2016). Podejmowane przeze mnie działania, eksponujące, że moim zamiarem jest zrozumienie, a nie ocenianie i wartościowanie, przyczyniły się do nawiązania relacji umożliwiających realizację udanych wywiadów. Fundamentalną zasadą interakcyjną jest szanowanie badanych bez względu na to, czy badacz zgadza się z nimi i popiera ich poglądy, decyzje czy stosowane praktyki (Blumer, 2009; Charmaz, 2009; Ślęzak, 2016).

Działania zorientowane na zredukowanie poczucia asymetrii pomiędzy badanym a badaczem poprzez partnerskie i podmiotowe traktowanie rozmówców sprzyjają kształtowaniu „poczucia zażyłości” (Sanders, 2006). Podczas wywiadów wychowawcy pytali mnie o wiek, doświadczenie w pracy resocjalizacyjnej oraz pracę na uczelni i studia. Choć sprzyjało to rozmowie, musiałam być czujna i uważnie wyznaczać granicę dotyczącą ujawnianych przez mnie informacji. Badacze (Dickson-Swift, 2007; Kvale, 2004; Ślęzak, 2016) podkreślają, że intymność relacji uzyskana w trakcie prowadzenia wywiadu może być na tyle „uwodzicielsko zwodząca”, że doprowadzi rozmówców do osobistych wyznań, czego będą żałować. Praca nad zaufaniem jest niezwykle ważna od pierwszych chwil prowadzenia badań, ale wymaga od badacza dużej sprawności metodologicznej oraz samoświadomości. Jej istotą są działania mające na celu stworzenie relacji badacz–badany, która będzie dla obu stron satysfakcjonująca i nieobarczona poczuciem zagrożenia oraz niebezpieczeństwa (Hochschild, 2009; Ślęzak, 2016; Dobińska, 2020).

Kwestią problematyczną może być zachowanie neutralności przez badacza, który uczestnicząc w danej sytuacji wrasta w kontekst sytuacyjny poprzez nawiązanie relacji z otoczeniem. Badacz staje się kreatorem działań społecznych, w których jest uczestnikiem oraz podmiotem aktywności aktorów społecznych, kierujących do niego treści oraz działania (Chomczyński 2006). Kwestie emocji badacza jakościowego nie są obszernie opisywane w literaturze metodologicznej. W projektach etnograficznych zaleca się przyjęcie przez badacza roli „marginalnego tubylca”, unikającego nadmiernego zbliżenia się do badanych (Hammerlay, Atkinson, 2000). Pomimo to, emocje są stałym elementem każdej poczynionej obserwacji uczestniczącej (Konecki, 2000). Choć w piśmiennictwie zwraca się uwagę na wartość emocji w procesie badawczym i możliwość wykorzystania ich jako analitycznego narzędzia, wspierającego zachowanie

kontekstu odkrycia, brakuje strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami oraz doświadczanymi dylematami etycznymi.

W moim przypadku skutecznym rozwiązaniem okazały się rozmowy z innymi badaczami. Podczas zebrań naukowych, poza omówieniem kwestii stricte merytorycznych, poruszałam temat dylematów metodologicznych i etycznych. Większe lub inne doświadczenie badawcze członków zespołu stwarzało bezpieczną przestrzeń do dyskusji o emocjach, trudnościach oraz sposobach ich pokonywania. Dzięki temu porządkowałam myśli, zyskiwałam nową perspektywę oraz radziłam sobie z dużym obciążeniem emocjonalnym. Jakub Niedbalski (2010) zwraca uwagę, iż kwintesencja różnicy między badanymi a realizatorem badań nie polega na odczuwaniu różnych emocji, ale na ich świadomości, a także możliwości wykorzystania. „Problemy te są związane z kompetencjami badacza jakościowego. Są nimi nie tylko umiejętność »mowy ciała« podczas rejestrowania trudnych emocjonalnie problemów, ale również świadomość granic, do jakich można się posunąć oraz zdolności radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami i emocjami. W istocie sytuacja taka tworzy też problemy natury etycznej, które generują podstawowe pytanie: na ile badacz może pozwolić (sobie i badanemu) na przywoływanie przeżyć szczególnie dramatycznych?” (Szczepanik, 2020, s. 202). W trakcie realizacji badań może towarzyszyć badaczom trudność związana z poczuciem odpowiedzialności wywołanym traktowaniem ich przez badanych jako godnych zaufania powierników trudnych i bolesnych doświadczeń (Szczepanik, 2020).

Chciałabym w tym miejscu opisać szerzej „efekt lisich rączek”¹⁹, którego doświadczyłam w trakcie gromadzenia danych empirycznych. Jest to specyficzne uczucie, które ogarnia badacza jakościowego podczas prowadzenia badań. Kiedy badacz spotyka narratora mającego za sobą trudne doświadczenia, z jednej strony czuje satysfakcję oraz radość z pozyskanego materiału, z drugiej zaś zdaje sobie sprawę, że jego reakcja nie jest przepełniona naturalnym w podobnej sytuacji żalem i smutkiem. Jest tak, ponieważ priorytetem staje się korzyść naukowa odnoszona przez badacza, która trudne emocje związane z przeżyciami narratora spycha na dalszy plan.

¹⁹ Określenie to pochodzi od Gabrieli Dobińskiej i Angeliki Cieślikowskiej-Ryczko, które jako pierwsze scharakteryzowały wspomniane zjawisko, szerzej opisane przez Renatę Szczepanik (2020) w pracy pt. *Rodzice osób pijących alkohol problemowo. O ambiwalencji pomocy* (wyd. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego). Pojęcie zostało opracowane w trakcie realizacji zespołowego projektu badawczego „Rodzina w systemie wsparcia społecznego i pomocy osobom z problemem alkoholowym. Badania biograficzne z udziałem rodziców (dorosłych) dzieci uzależnionych od alkoholu”, realizowanego jako zadanie „Wspieranie badań naukowych w obszarze problemów wynikających z używania alkoholu”, finansowane ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020.

Dominuje szczęście, że udało się pozyskać „dobry”, ciekawy przypadek. Badacz zdaje sobie sprawę z obciążenia emocjonalnego jeszcze w trakcie rozmowy lub po pewnym czasie, kiedy historia badanego przestaje silnie angażować jego umysł i zyskuje status jednej z wielu zebranych (Szczepanik, 2020). „Odczuwany dyskomfort mieści się znaczeniowo pomiędzy poczuciem »żerowania na czyimś nieszczęściu« a zubożeniem, wypaleniem. Taka metaforyczna nazwa może wydać się rażąca w zestawieniu z ciężarem przeżywanych przez nas trudności moralnych i etycznych. Jednak o ile same rozmowy i współdzielenie się tym trudnym moralnie doświadczeniem sprzyjało wspólnemu przepracowaniu trudnych emocji i odreagowaniu poprzez uzyskanie wzajemnego wsparcia, o tyle użycie tej metafory pełniło funkcję obniżenia negatywnego napięcia, zdystansowania się. Nazwa ta odnosi się do metaforycznej lisiej chytrości, dwulicowości. »Zacieranie rączek« towarzyszy radości np. z powodu oczekiwania prezentu, poszczęszczenia się» (Szczepanik, 2020, s. 203–204).

W moim przypadku tego rodzaju uczucia wywoływały wywiady, które bardzo odbiegały od pozostałych: rozmówcy różnili się od innych doświadczeniami, poglądami, wyznawanymi wartościami, a nawet sposobem prowadzenia narracji. O wyjątkowości wywiadu stanowiły trudne doświadczenia narratora, jego kontrowersyjne poglądy oraz ryzykowne działania, z którymi osobiście jako pedagożka nie zgadzałam się. Oczywiście po doznaniu chwilowej euforii, wynikającej z pozyskania bogatego materiału empirycznego, przychodził czas na odczuwanie żalu spowodowanego świadomością, że w pierwszej chwili towarzyszyła mi radość badaczki, a nie ludzki odruch współczucia (zob. Szczepanik, 2020). Pomimo że prawdopodobnie także inni badacze jakościowi doświadczają takich dylematów oraz odczuć, nie podejmują otwarcie dyskusji na ten temat. Wynika to z tego, że „efekt lisich rączek” jest przepełniony skrajnymi emocjami oraz ambiwalentnymi refleksjami i wieloma dylematami.

Renata Szczepanik (2020) podkreśla, że doświadczanie tego efektu może towarzyszyć badaczom, którzy mają problem z dotarciem do rozmówców, realizując własne projekty badawcze w trudnym terenie lub przedmiot ich rozważań jest problemowy. „Efekt lisich rączek” rozumiem jako swoiste poruszenie uświadomieniem sobie przez badacza własnej radości oraz satysfakcji z powodu trafienia na trudną narrację (Szczepanik, 2020). Analizowany i opisywany efekt można ulokować w obszarze zagadnień nazywanych brudną pracą (*dirty work*).

W literaturze naukowej można odnaleźć wiele rozważań dotyczących potencjalnych niebezpieczeństw, jakie są związane z realizacją badań w terenie trudnym

dla tożsamości badacza (Mavin, Grandy, Simpson, 2014). Autorzy zwracają uwagę na fakt, iż takie projekty badawcze generują wiele kosztów emocjonalnych oraz dylematów etycznych. W związku z tym podejmuje się liczne dyskusje dotyczące wyzwań metodologicznych, etycznych, osobistych oraz badawczych, jakie stoją przed badaczem eksplorującym trudny teren (Szczepanik, 2020).

Chciałabym jeszcze wrócić do relacji, jaką nawiązuje oraz podtrzymuje badacz z badanymi. Pomimo jawności i świadomości mojej roli jako badaczki wśród rozmówców okazało się, że dynamika interakcji deformuje obraz badacza, sprowadzając go do zupełnie innych ról, które w danym momencie są oczekiwane przez badanych. Mowa tutaj głównie o dwuznaczności mojej roli jako badaczki–urzędniczki, kontrolerki, badaczki-wszechwiedzącej, badaczki-teoretyczki, badaczki-(kontr)sprzymierzeńca, badaczki-pomocniczki. Takie sytuacje pojawiały się głównie podczas prowadzenia wywiadów z rozmówcami oczekującymi ode mnie rozwiązań, rad, wiedzy, aprobaty dla ich działań lub opisującymi swoją sytuację zawodową przez pryzmat statystycznych danych, osiągnięć, sukcesów, które były od nich egzekwowane zazwyczaj podczas cyklicznie prowadzonych kontroli oceniających pracę instytucji.

Niech mi pani powie, co ja mam zrobić, bo ja już wszystkiego próbowałam, a wy tam na uczelni na pewno wiecie, jak by to dalej... (W7)

Przed naszym spotkaniem przygotowałam wszystkie dane, bo pewnie będą pani potrzebne do jakiegoś protokołu. (W10)

Ja już nie miałam pomysłu, dlatego tak musiałam zrobić z nim, tak? To są konsekwencje, dyscyplina i tu nie ma się co nie zgadzać. Pani też by tak zrobiła, prawda, to jest sprawiedliwe, zrobiłaby pani? (W14)

Poza tym narratorzy wielokrotnie uciekali się do dygresji oraz opowiadania anegdot, które często nie miały związku z głównym tematem wywiadu. Jednak na etapie analizy materiału okazywało się, że to niezmiernie cenne informacje generujące nowe kategorie analityczne. Doświadczyłam też sytuacji, gdzie narrator przed rozpoczęciem rozmowy zwrócił uwagę na mój wygląd oraz wiek, rozpoczynając rozmowę od pytania o moje doświadczenie w pracy resocjalizacyjnej, tym samym podając w wątpliwość moje kompetencje badawcze.

Jesteś za młoda jeszcze, żeby to wiedzieć, bo ile masz lat? Wyglądasz młodo, myślałem, że to praca magisterska (...), zaraz po studiach to wszyscy powinni iść do pracy z młodzieżą, żeby zobaczyć, jak to jest, tutaj się liczy doświadczenie życiowe też (...). (W9)

Ponadto wychowawcy podczas wywiadu z zupełnie obcą osobą z zewnątrz (przedstawicielką środowiska akademickiego), świadomi nagrywania rozmowy, dbali o autoprezentację, szczególnie na początku rozmowy (Dobińska, 2020). Po skończonym wywiadzie, kiedy dyktafon był wyłączony, narratorzy chętnie zadawali pytanie o to, jak wypadli i jaki jest wynik ich wypowiedzi. Zwracali też uwagę na dyktafon i pomimo wyrażenia zgody na nagrywanie podkreślali prośbę o zachowanie anonimowości. Obawy badanych wynikały z faktu, że środowisko wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest hermetyczne i niewielkie. Miało to znaczenie dla pozyskiwania rozmówców, którzy niechętnie brali udział w badaniu.

Motywacje osób decydujących się na udział w badaniu mogą być różne (Szczepanik, Śliwerski, 2017). „Mogą one być prozaiczne, jak zwykła ciekawość czy zabawa. O wiele częściej jednak wynikają z chęci bycia »teoretykiem swojego życia«, ekspertem czy z poczucia misji, jaką badany może spełnić wobec nauki czy społeczeństwa w ogóle” (Szczepanik, Śliwerski, 2017, s. 164). W literaturze wymieniane są również motywy zaangażowania się w badania wynikające z nadziei zwrócenia uwagi na problemy, które badanych dotyczą. Badany żywi nadzieję zabrania głosu w ważnej osobistej sprawie, zaprezentowania własnej perspektywy doświadczanych trudności, szczególnie jeśli mierzy się z marginalizacją (zob. Miszewski, 2007; Szczepanik, 2017), a także w sytuacji, kiedy widzi możliwość poprawy wizerunku grupy społecznej, do której należy (Horolets, 2016; Szczepanik, Śliwerski, 2017).

Pierwszy wywiad przeprowadziłam dzięki życzliwości osób trzecich i poleceniu mnie narratorce. Spotkałyśmy się na neutralnym gruncie w kawiarni. Jak sama podkreślała, zgodziła się, ponieważ była w trakcie awansu zawodowego, który wiązał się z zobligowaniem jej do przygotowania autoreferatu uwzględniającego wszelkie formy zaangażowania w działania doskonalące. Korzyścią dla narratorki była możliwość wykazania w dokumentacji udziału w badaniu.

Kolejne osoby pozyskiwałam metodą kuli śnieżnej, polegającą na tym, że zbadana osoba wskazuje kolejną, która mogłaby wziąć udział w badaniach (Babbie, 2004). Proponowana strategia okazała się trafna i efektywna, ale niosła pewne zagrożenia, których się obawiałam, tj. jednolitość materiału empirycznego oraz brak

zróźnicowania w grupie badanych. Biorąc pod uwagę małe zaangażowanie w badania ze strony wychowawców oraz niechęć do rozmowy, obawiałam się, że wprowadzanie kolejnych różnicujących kryteriów doboru (płeć, wiek, staż pracy, wcześniejsze doświadczenia zawodowe itd.) mogłoby utrudnić proces badawczy. Ponadto starałam się informować o tematyce badań, jakie prowadzę, podczas zajęć ze studentami oraz wystąpień konferencyjnych: dzięki takim zabiegom zyskiwałam możliwość kontaktu z osobami, które były lub mogłyby być zainteresowane udzieleniem wywiadu.

Pomimo że sam proces pozyskiwania narratorów oraz gromadzenia danych empirycznych nasycał wielu trudności (natury metodologicznej, etycznej oraz organizacyjnej), osiągnięte zróźnicowanie rozmówców (głównie ze względu na płeć, wiek, staż pracy, awans zawodowy oraz wcześniejsze doświadczenia zawodowe) otworzyło wiele przestrzeni analitycznych. Ostatecznie zebrałam 17 wywiadów swobodnych: 15 z wychowawcami oraz 2 z dyrektorami ośrodków. W badaniu wzięło udział 6 mężczyzn oraz 11 kobiet. Chciałabym podkreślić, że badani stanowili grupę różnorodną pod względem doświadczeń zawodowych i stażu pracy (od 3 miesięcy do 40 lat). Dobór próby oparty na metodzie kuli śniegowej płynnie przeistoczył się w dobór określany teoretycznym doborem próby, który jest procesem zbierania materiału empirycznego, niezbędnego do tworzenia teorii. W ramach powyższego procesu badacz gromadzi dane, koduje je, poddaje analizie oraz podejmuje decyzje o rodzaju i specyfice materiału zbieranego w kolejnym etapie prac badawczych, w celu rozwinięcia generowanej teorii (Glaser, Strauss, 1967). W związku z tym dobór kolejnych przypadków został uzależniony w dalszym etapie od powstającej teorii.

Momentem zakończenia gromadzenia materiału empirycznego było teoretyczne nasylenie próby. Wskaźnikiem nasylenia było zaprzestanie pojawienia się danych, w oparciu o które mogłyby być rozwijane podjęte analizy. Następne przypadki nie były nosicielami informacji będących podstawą do uszczegółowienia teorii. Zdecydowałam, że w części analitycznej, ze względu na specyfikę realizowanych badań, będę przytaczać cytaty w oryginale. Zachowałam anonimowość narratorów: fragmenty wywiadów są oznaczone jedynie literami W (wychowawca), D (dyrektor) oraz cyframi oznaczającymi kolejność zrealizowanych rozmów.

5 Konstruowanie świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych w relacjach z innymi wychowawcami

Przyjęta przeze mnie perspektywa interakcyjna umożliwia mi wnikliwe przyjrzenie się światu społecznemu wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Pochylę się nad okolicznościami warunkującymi proces stawania się wychowawcą MOW, wykorzystując aparaturę językową koncepcji światów społecznych. Chciałabym podkreślić, że ramą dla poniższych analiz uczyniłam czas, który wyznaczał przebieg kariery badanych. Temporalność obecna w zgromadzonym materiale empirycznym stanowiła punkt wyjścia dla podjętych analiz. Główną koncepcją, w obrębie której prowadziłam analizy materiału empirycznego, była teoria światów społecznych. Jednakże po wnikliwym przyjrzeniu się wypowiedziom narratorów oraz specyfice badanego środowiska uznałam, że zbudowanie własnych kategorii w oparciu o instrumentarium teorii światów społecznych będzie bardziej zasadne oraz lepiej odda niuanse świata wychowawców konstruowanego w oparciu o prezentowane przez nich definicje sytuacji i nadawane im znaczenia. Uchwycona temporalność stanowi uzasadnienie dla procesualności oraz dynamiki stawania się wychowawcą.

Chciałabym podkreślić, że przedstawiając wyniki badań unikam oceny oraz krytyki działań podejmowanych przez badanych, a także formułowania propozycji potencjalnych rozwiązań lub modyfikacji w zakresie pracy wychowawczej (zob. Chomczyński, 2014).

Zgodnie z założeniami metodologii teorii ugruntowanej obszar siatki pojęciowej generował się wraz z etapami realizowanych badań. Niektóre z przedstawianych poniżej kategorii mają charakter **kategorii *in vivo***. Centralną kategorią badawczą, którą wygenerowałam, jest proces konstruowania się świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych w relacjach z innymi wychowawcami oraz wychowankami. Proces stawania się pełnoprawnym uczestnikiem świata społecznego zawiera w sobie mechanizmy sukcesywnego oraz potęgującego się autodefiniowania pracownika instytucji jako wychowawcy. Konstruowanie świata społecznego jest niezwykle dynamicznym oraz wielowymiarowym procesem, który na każdym etapie ulega pewnym turbulencjom. Działania podejmowane przez wychowawców są powiązane z działaniami pozostałych (licznych) aktorów świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Postaram się ukazać specyfikę dynamiki relacji wzajemnych oddziaływań. Chronologiczna prezentacja daje

przestrzeń dla ukazania procesu stawania się wychowawcą w świecie społecznym wraz z uwzględnieniem działań oraz okoliczności warunkujących jego przebieg.

Proces stawania się można analizować przynajmniej z dwóch różnych perspektyw: w ujęciu diachronicznym oraz synchronicznym (Ślęzak, 2009; Marciniak, 2008). W tym pierwszym rozpatruje się kolejne etapy, stadia, które przechodzi wychowawca od momentu przyjęcia do pracy, aż po krystalizację tożsamości wychowawcy oraz umocowanie swojej pozycji w społecznym świecie. Prezentowane podejście analizuje się w kontekście biografii badanego oraz czasu wyznaczającego przebieg zachodzących przemian. Ujęcie synchroniczne natomiast skłania do przyjrzenia się subprocesom, zachodzącym równolegle do ujęcia diachronicznego (Ślęzak, 2009). „Każdy z nich charakteryzuje się swoistą dynamiką, związany jest z określoną wiązką kategorii, warunków przyczynowych i interweniujących określających ich przebieg i tym samym wpływających na kształt głównego procesu” (Ślęzak, 2009, s. 49). Zrozumienie procesu stawania się wychowawcą obliguje do zrekonstruowania przebiegu zmian w ujęciu czasowym (temporalnym), a także przedstawienia kategorii analitycznych, subprocesów powiązanych z centralną kategorią. Perspektywa synchroniczna umożliwi poznanie specyfiki elementów tego procesu, które ujęte z perspektywy diachronicznej odkrywają ich dynamikę.

Ponadto rekonstrukcja procesu stawania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego umożliwi badaczowi odkrycie zazwyczaj niewidocznych, ale oczywistych dla danego świata społecznego norm, wartości, wiedzy, zasad, które materializują się w gestach, interakcjach, wypowiedziach i podejmowanych przez aktorów społecznych działaniach.

5.1 Aktorzy społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych

Pozyskiwanie przeze mnie materiału badawczego odbywało się głównie dwutorowo: poprzez badania prowadzone w jednym z młodzieżowych ośrodków wychowawczych, położonym w centralnej Polsce oraz gromadzenie wywiadów z wychowawcami z terenu całego kraju. Ponadto, poszerzając pole badawcze obserwowałam wychowawców poza murami instytucji, podczas reprezentowania jej m.in. na konferencjach i sympozjach naukowych oraz szkoleniach metodycznych. Wspomniany ośrodek funkcjonuje w sferze publicznej i realizuje zadania wychowawczo-

resocjalizacyjne ujęte w aktach prawnych oraz wewnętrznych regulacjach instytucji (statut MOW oraz modułowy program profilaktyczno-wychowawczy), które bliżej opisałam w podrozdziale 1.2. Cechą wyróżniającą badaną instytucję jest jej umiejscowienie w centrum dużego miasta, w otoczeniu wielu obiektów kultury oraz centrów handlowych. Wychowankami badanego ośrodka są dziewczęta.

MOW ulokowany jest w starym budownictwie z dziedzińcem oraz budynkami gospodarczymi. Interesujące jest, że to nie badany przeze mnie ośrodek wkomponował się w miejską tkankę, lecz rozwijająca się infrastruktura miasta otoczyła okolice młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

30–40 lat temu nic tutaj nie było (...) czas tak leci, tyse pole i nasz budynek, mało kto to pamięta, tylko ci, co byli tutaj od początku i tworzyli to miejsce. (W4)

Niestety z punktu widzenia rynku nieruchomości obszar, na którym znajduje się budynek, jest atrakcyjny dla potencjalnych inwestorów, w związku z tym dyrekcja obawia się konieczności przeniesienia ośrodka do innej dzielnicy miasta. Niepewne losy instytucji budzą niepokój wychowawców. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest brak inwestycji władz lokalnych w remont budynku, znajdującego się w złym stanie technicznym. W poniższej wypowiedzi narratorka opisuje jego sytuację i wspomina rozmowę z przedstawicielem władzy.

Budynek jest w cudownym miejscu, bardzo droga działka, dobry kąsek dla miasta. Myśmy się nie chcieli przenieść nigdzie, bo też i nie było konkretnej propozycji, potrzeby (...) Tak wyglądał ośrodek, jak wygląda z zewnątrz. I na pierwszym moim konkursie zapytał mnie, czego oczekuję od władzy. Powiedziałam: jednej rzeczy, ocieplenia i zrobienia frontu, a z resztą sobie poradzę, dziękuję. (...) Zresztą sobie poradziłam. Do tej pory czekam, żeby ktoś nas wsparł z elewacją, tyle lat. Bo bez sensu jest malować, bo może bym i znalazła sponsora po kolei na każdą ścianę, tylko bez sensu jest malowanie, skoro przez zachodnią ścianę deszcz na wylot przelatuje (...). Żadnej pomocy, ani merytorycznej, ani finansowej, tylko interwencje. (D1)

Z reguły instytucje resocjalizacyjne przeznaczone dla młodzieży niedostosowanej społecznie są ulokowane na obrzeżach miasta, z daleka od komunikacji miejskiej oraz drogi szybkiego ruchu. Z jednej strony jest to związane z zagwarantowaniem bezpieczeństwa wychowankom i ograniczeniem możliwości ucieczek, z drugiej – z potrzebą zepchnięcia na margines społeczny tkanki niepasującej do struktury

środowiska wielkomiejskiego. Pracownicy ośrodka położonego na peryferiach miasta świadomi są niekorzystnej lokalizacji instytucji i akcentują jej właściwości poprzez przywoływanie różnych skojarzeń z peryferiami („pobocza”, „dalej jest zakład karny”), przykładowo:

Zrobiłam prawo jazdy, bo tutaj jest nawet problem z autobusami i nie ma drogi (...), są tylko pobocza i szczerze pole. (W2)

Tak, nasz ośrodek jest tutaj, ale jeszcze (...) za nami dalej jest zakład karny. (W5)

W kwestii mapy rozmieszczenia młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce interesujące okazało się ich tendencyjne umiejscowienie na obrzeżach miasta lub w okolicy innych instytucji kojarzonych z chorobą, ubóstwem, demoralizacją, przestępczością i wykluczeniem społecznym (np. zakład karny, szpital psychiatryczny). Niekorzystne umiejscowienie w miejskiej strukturze przestrzennej może być przejawem dynamicznego procesu marginalizacji i wykluczenia społecznego. W piśmiennictwie naukowym zwraca się uwagę na pogłębianie się istniejących podziałów przestrzennych, szczególnie w dużych ośrodkach miejskich oraz metropoliach (Abłażewicz-Górnicka, 2013; Majer, 2020). Segregacja społeczno-przestrzenna generuje wiele barier i trudności w przekazie kulturowym, czego efektem jest obcość, niechęć lub wrogość (Jałowiecki, Szczepański, 2001). Nie jest to zjawisko wyłącznie współczesne: było sygnalizowane już ponad sto lat temu. Émile Durkheim i Marcel Mauss (1903/2001) pisali o postrzeganiu przestrzeni w kontekście kilku kategorii. Kluczową jest opozycja: centrum–peryferie. To, co znajduje się w centralnym punkcie, kojarzone jest z władzą, potęgą i priorytetem, czymś fizycznie i symbolicznie ważnym oraz widocznym. Stanowi wizytówkę danego miejsca. Peryferie natomiast są miejscami zaniedbanymi, mniej atrakcyjnymi, zapomnianymi, mają mniejszą wartość dla społeczności.

Można więc zaryzykować stwierdzenie, że umiejscowienie młodzieżowych ośrodków wychowawczych na obrzeżach miast jest przykładem marginalizacji oraz skażenia tej przestrzeni etykietą patologii społecznej. Zatrudnieni w instytucji wychowawcy doświadczali piętna przeniesionego. Choć sami nie posiadają stygmatu, jest im on udzielany/nadawany przez partnerów interakcji, ponieważ są kojarzeni z grupami stygmatyzowanymi i wykluczonymi społecznie. Interesująca dla analizy tego zjawiska okazuje się perspektywa brudnej pracy Hughesa (1958).

Czynnikiem wzmacniającym społeczne odrzucenie wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest niski prestiż zawodu pedagoga resocjalizacyjnego. Brudne zawody stają się takimi, ponieważ ich wykonawcy doświadczają skażenia fizycznego, symbolicznego oraz finansowego (Ashforth, Kreiner, 2014). Kontekst fizyczny wiąże się z warunkami pracy oraz miejscem jej wykonywania. Moralna skaza dotyczy realizacji zadań, które są kontrowersyjne i etycznie bardzo wątpliwe, kojarzone z nachalnością, rozwiąźnością lub bogaceniem się na ludzkim nieszczęściu (pracownicy lombardu lub sieci świadczących szybkie, wysoko oprocentowane pożyczki) (zob. Szczepanik, 2020). Społeczna skaza dotyczy utrzymywania stałych kontaktów z osobami stygmatyzowanymi. Mowa tutaj o zawodach takich jak kurator, pracownik socjalny, psychiatra, policjant, wychowawca młodzieżowego ośrodka wychowawczego (Snyder, Lassegard, Ford, 1986).

Przyjmując optykę koncepcji piętna przeniesionego Goffmana, można przyglądać się sytuacji wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych przez pryzmat konsekwencji stygmatyzacji młodzieży niedostosowanej społecznie. Pomaganie jej, wychowywanie i opiekowanie się takimi nieletnimi nosi znamiona brudnej pracy. Wychowawcy stają się beneficjentami trudnych oraz niezwykle bolesnych biografii wychowanków. Wypełniając swoje obowiązki zawodowe, są zobligowani do ingerowania w pozainstytucjonalne życie nieletniego (np. podczas rozpraw sądowych; wywiadów środowiskowych; kontaktów z rodzicami; konsultacji z kuratorami, prawnikami, psychiatrami). Przyjmując rolę mediatora, urzędnika, pośrednika lub reprezentanta wychowanka, wychowawca manifestuje społeczną przynależność do społecznego świata MOW, narażając się na nadanie/udzielenie stygmatu. Zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie doświadczanie historii życia nieletniego wzmacnia w wychowawcy poczucie skażenia.

Paradoksalnie wychowawcy są reprezentantami zawodów społecznie pożądanym, wspierającym, pomocowym i niezbędnym, a jednocześnie niecieszącym się uznaniem społecznym oraz wzbudzającym niechęć. Podobna sytuacja dotyczy funkcjonariuszy Służby Więziennej, wykonujących zawód niezwykle potrzebny, a jednak nacechowany pejoratywnymi skojarzeniami. Personel jednostek penitencjarnych przez lata traktowany był nawet jako służby mundurowe „gorszego gatunku” (Szczepanik, Simpson, Siebert, 2014).

Ciekawe spostrzeżenia nasuwa wypowiedź wychowawczynie:

Ludzie nie mają pojęcia, gdzie ja pracuję (...). Pytają: „Gdzie ty pracujesz?”. Ja mówię: „Z niegrzecznymi dziewczynkami”. „Ale co to znaczy?”. „To są takie, co mają postanowienie sądu”. Oni dopytują: „Aaa, to że wyrok”. (...) Jest enklawa i ludzie nie wiedzą, co my robimy. Ja się tutaj przecież nie chcę chwalić, ale wszyscy wiedzą, co robi lekarz i prawnik, a my co robimy? Lekarz – wszyscy wiedzą, na czym polega jego praca. Prawnik – super – broni ludzi, oskarża bądź sędziuje. (...) Ludzie nie wiedzą, gdzie my pracujemy, jak młodzież się potrafi zachować. (W2)

Brak wiedzy na temat specyfiki funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz znaczenia pracy wychowawczej z nieletnimi, a także nieobecność tej problematyki w mediach i prasie popularnej, wzmacnia wychowawców w poczuciu bycia *outsiderami* (W13).

Z działem ochrony w więzieniu: tak kojarzą resocjalizację. Tak, że będę funkcjonariuszem i będę w wydziale ochrony pracował i siedział na wieżycze (...). Mało kto wie, że funkcjonuje coś takiego jak wychowawca. (W3)

Enigmatyczność zawodu wychowawcy MOW w społecznym odbiorze, niedostępność oraz fizyczna fortyfikacja instytucji stanowią elementy, które powodują, że badani nadają swojej profesji miano *enklawy* (W1), które z jednej strony wywołuje wśród badanych pejoratywne konotacje, z drugiej umacnia ich wspólnotowość i ekskluzywność jako grupy zawodowej. Uwidacznia się to między innymi w figurach językowych: *my, nasze, oni, wy*, prezentowanych w opisach osobistych doświadczeń zawodowych. Świadczy o tym chociażby taka wypowiedź:

To tylko my rozumiemy i tylko my to wiemy, bo nikt z zewnątrz nie wie, (...) na czym to polega. (W4)

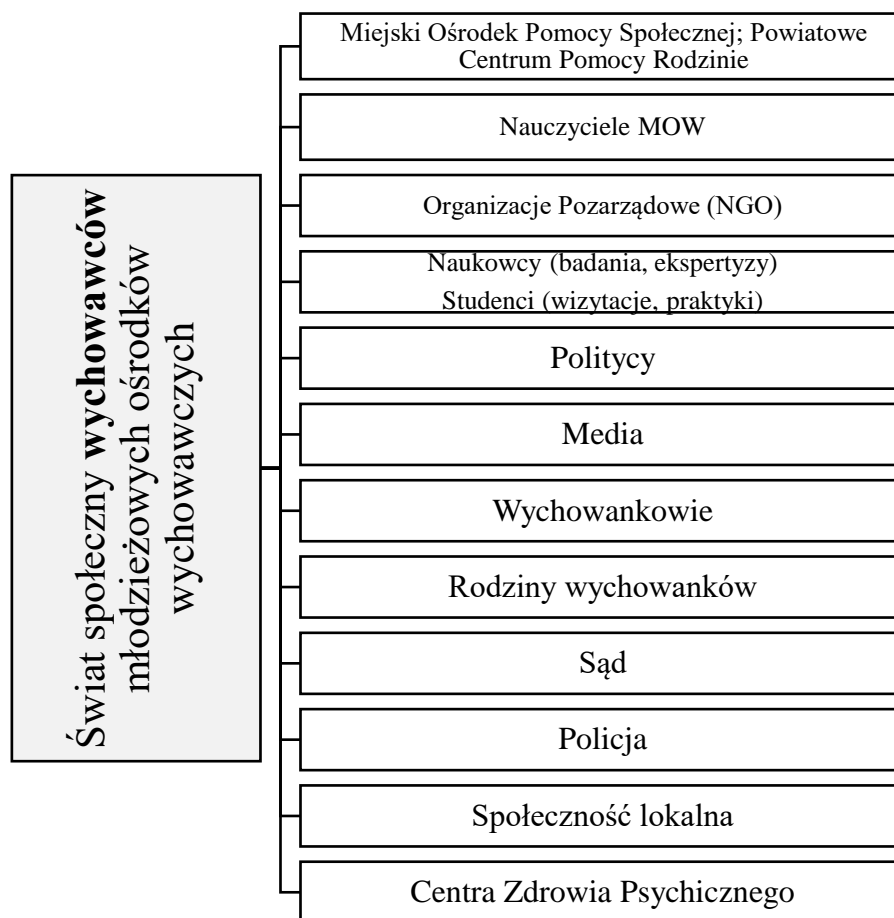
Warto tutaj wspomnieć o kategorii imaginariów społecznych, opracowanej przez Charlesa Taylora (2010), którą określa on jako wyobrażenia o rzeczywistości i nas samych. Są to „sposoby, w jakie ludzie wyobrażają sobie swoją społeczną egzystencję, jak przystosowują się do innych; także oczekiwania, które zwykle się spełniają, oraz głębsze normatywne koncepcje i obrazy, leżące u ich podstaw, (...) to wspólne

rozumienie spraw, umożliwiające wspólne praktyki i powstanie poczucia prawomocności podzielanego przez szerokie grupy społeczne” (Kaźmierczak, 2013, s. 15–18).

Z jednej strony wychowawcy poprzez wytwarzane przez siebie imaginaria podejmują działanie w obrębie praktyki zawodowej, oparte na uwspólnionym zbiorze przekonań. Wyobrażenia umożliwiają krystalizację podstawowej aktywności aktorów świata społecznego. Z drugiej strony wychowawcy są odbiorcami imaginariów wytwarzanych przez osoby spoza świata społecznego, dotyczących między innymi resocjalizacji, sprawiedliwości oraz bezpośrednio codziennej pracy wychowawców w instytucji. Można wysunąć tezę, iż badani wytwarzają imaginaria społeczne, są ich nosicielami oraz odbiorcami.

Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest bardzo złożony i wielowymiarowy. Poza głównymi aktorami zaangażowanymi bezpośrednio w pracę wychowawczą (wychowawcy, wychowankowie), należy wymienić również innych, uczestniczących w analizowanym świecie społecznym, którzy stanowią tło dla podejmowanych przez wychowawców działań, a także warunkują dynamikę procesów zachodzących w obrębie tego świata. Należą do nich przedstawiciele instytucji współdziałających z wychowawcami w ramach procesu resocjalizacyjnego nieletnich, rodziny wychowanków, przedstawiciele organizacji pozarządowych wspierających młodzież w procesie readaptacji społecznej, władze lokalne i politycy zajmujący się ustawodawstwem oraz formalno-prawnymi aspektami funkcjonowania MOW, media kreujące wizerunek wychowawców, przedstawiciele nauki przygotowujący liczne ekspertyzy na zlecenie dyrekcji ośrodków oraz realizujący projekty badawcze.

Rysunek 4. Aktorzy społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych



Źródło: opracowanie własne

Materiał empiryczny, na podstawie którego został wyłoniony proces stawiania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego, pochodził z wywiadów swobodnych, konwersacyjnych oraz etnograficznych, a także kilkumiesięcznej obserwacji realizowanej w jednym z młodzieżowych ośrodków wychowawczych w centralnej Polsce. Ponadto uczestniczyłam w spotkaniach wychowawców odbywających się poza instytucją np. podczas konferencji naukowych lub szkoleń. Uczestnikami badań byli mieszkańcy większych miast i mniejszych miejscowości leżących na terenie całego kraju. Ostatecznie zebrano 17 wywiadów swobodnych: 15 z wychowawcami oraz 2 z dyrektorami ośrodków. W badaniu wzięło udział 6 mężczyzn oraz 11 kobiet. Chciałabym podkreślić, że badani stanowili grupę różnorodną pod względem doświadczeń zawodowych i stażu pracy (od 3 miesięcy do 40 lat).

5.1.1 Scena i rekwizyty aktorów świata społecznego

Architektura młodzieżowego ośrodka wychowawczego ma wielowymiarowe znaczenie dla konstruowania świata społecznego wychowawców. W zależności od podejmowanych działań oraz charakteru interakcji MOW może być sceną lub kulisami. Ponadto w obrębie jednej przestrzeni rozwijają się dwa światy społeczne: wychowawców oraz wychowanków. Dla tych pierwszych instytucjonalna przestrzeń jest miejscem pracy, dla drugich miejscem życia. Dynamika codzienności zderza się z niezmiennością oraz hermetycznością instytucji, która nie poddaje się zmianom. Specyfika zatrudnienia zobowiązuje niejako aktorów do odgrywania roli ujętej w formalno-prawne ramy. Dla wychowanków młodzieżowy ośrodek wychowawczy jest miejscem, w którym mieszkają, uczą się oraz spędzają czas wolny. Ta konfrontacja dwóch przeciwstawnych wymiarów instytucji – jako miejsca pracy i jako miejsca życia – wymusza interakcje między tym, co niezmienne i narzucone, a tym, co dynamiczne, nieuchwytnie oraz procesualne. Niezaprzeczalnie miejsce, w którym żyjemy, jego organizacja, wyposażenie, zagospodarowanie czasu i przestrzeni określa nasze możliwości, ograniczenia oraz charakter podejmowanych działań (zob. Niedbalski, 2013).

W MOW spośród scenariuszy wytwarzanych w procesie komunikacji za dobre uznawane są tylko te, które uwzględniają zasady zawarte w regulaminie instytucji. Jest on dla aktorów MOW niezwykle istotny, jego znajomość umożliwia radzenie sobie z (nie)oswojoną przestrzenią, aczkolwiek nie zwalnia z czujności oraz gotowości na to, co nieprzewidywalne. Zarówno wychowankowie, jak i wychowawcy podejmują pracę nad zaadaptowaniem się do nowych warunków instytucjonalnych. Rozpoczęcie pracy w miejscu, które jest na co dzień niedostępne oraz nieznanie osobom z zewnątrz, może generować poczucie niepewności podejmowanej roli (Oyster, 2002).

Przekroczenie progu instytucji resocjalizacyjnej jest swojego rodzaju symboliczną inicjacją, w ramach której następuje zmiana tożsamości społecznej (Ślęzak, 2016). Pracownicy, rekonstruując swoje początki doświadczenia przestrzeni młodzieżowego ośrodka wychowawczego, posługiwali się takimi określeniami jak: *mroczny, filmowy, cichy, ponury, zaniedbany, nieprzystępny*. Nowicjusze, wchodzący do instytucji, konfrontowali własne oczekiwania z rzeczywistością. Opisy dotyczące pierwszej wizyty były niezwykle szczegółowe oraz plastyczne. Wychowawcy

rekonstruowali krok po kroku przekroczenie progu instytucji, relacjonując sposób, w jaki się przedstawili, kto im otworzył drzwi, a także jaki zapach unosił się w powietrzu. O tym, jak ważne jest doświadczenie pierwszego spotkania z miejscem, świadczy fakt, że w tego rodzaju wspomnieniach wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych pojawiają się sytuacje (zapachy, osoby, przedmioty), które nie pełnią obiektywnie ważnej roli. Jeden z wychowawców wyraźnie zapamiętał zapach unoszący się w powietrzu (W4), innemu mocno zapadła w pamięć osoba, która otworzyła mu drzwi (W9). Jeszcze inne osoby wspominają stres, jaki towarzyszył ich próbom samodzielnego wejścia do ośrodka:

Stresowałam się, bo nie wiedziałam, co mam kliknąć na domofonie. Wszystko było zamknięte i widziałam, że jest kamera przed klatką. (...) Boże, ale się stresowałam, że ktoś mnie widzi, a ja nie wiem, jak wejść, bo nie miałam kodów. (W15)

Intensywność pierwszego wrażenia jest w dużej mierze zależna od wcześniejszych doświadczeń rozmówców. Wychowawcy, którzy wcześniej realizowali w młodzieżowym ośrodku wychowawczym praktyki zawodowe lub wolontariat, nie zwracają uwagi na szczegóły architektoniczne lub towarzyszące im doświadczenia zmysłowe. W swoich relacjach odwołują się do zaobserwowanych zmian, które zaszły podczas ich nieobecności, dokonując przy tym oceny stanu budynku.

Mrocznie, jak z filmów, trochę jak duża szkoła. Dziwnie się tu czułam na początku, ale później trochę się przyzwyczaiłam do tego miejsca i jego wyglądu, no bo nie jest za ładne, tak? Ale później (...) wiedziałam już, czego się spodziewać. (W13)

W podejmowanych przez wychowawców sposobach definiowania młodzieżowego ośrodka wychowawczego, jego fizyczności i przestrzeni zawierają się liczne refleksje na temat politycznych, kulturowych i społecznych zmian, które na przestrzeni lat bezpośrednio wpływały na funkcjonowanie instytucji.

Wcześniej pracowałam w domu dziecka, to całkowicie inaczej niż w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Tam jeden wielki bałagan, zero (...) zasad i tak dalej, hałas, wrzask. A tutaj (...) jak przyszłam, to wszystko wydawało mi się, że jest w zegarkiem w rękę, cisza, po prostu nareszcie cisza, czysto. Teraz już to się trochę zmieniło, bo trochę lat tu pracuję. I na pewno, jak przyszłam do pracy, było lepiej, niż jest teraz, większa dyscyplina. Ale wiadomo, no, dzieciaki też nam się zmieniają, społeczeństwo się zmienia,

wszyscy się zmieniamy, więc, no, tutaj też jak gdyby trochę mniej jest (...) poukładania.
(W11)

Przestrzeń, w której pracują wychowawcy, ulega procesowi osvajania, ale nie udomowienia, podczas gdy wychowankowie podejmują szereg działań na rzecz udomowienia oraz przejścia na własność kawałka przestrzennej prywatności. Wychowawcy nie zawsze jednak stwarzają ku temu warunki. Kontrast między miejscem życia a miejscem pracy wychowawcy wzmocniają chociażby przez fakt, iż bez względu na pogodę nie zmieniają obuwia w pracy. Niejednokrotnie byłam świadkiem sytuacji, w której wychowawca wszedł do sypialni wychowanek w brudnych lub mokrych butach. Nieletnie w związku z tym, że mieszkają i uczą się w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, korzystają z domowego obuwia, które zmieniają przed wyjściem na zewnątrz. Ponadto podopieczni są odpowiedzialni za porządek w swoich pokojach, dyżurujące regularnie je sprzątaję, przez co tym bardziej zależy im na czystości. Chodzenie po instytucji w butach „zewnątrznych” ma znaczenie symboliczne, pokazuje, że wychowawcy nie są w niej domownikami, gospodarzami lub gośćmi, lecz przede wszystkim pracownikami młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Innym przykładem obrazującym kontrasty w sposobach interpretowania i definiowania przestrzeni przez wychowanków i wychowawców jest spożywanie posiłków na stołówce. Każda grupa wychowawcza ma swój stół, przy którym wspólnie je śniadania, obiady i kolacje. Wychowankom zawsze towarzyszy wychowawca, odpowiedzialny za przyprowadzenie oraz odprowadzenie grupy. Moją uwagę zwróciło miejsce, które zajmuje wychowawca podczas posiłku. Panuje zwyczaj, że wychowawcy mają oddzielny stół, ustawiony frontalnie do tych przeznaczonych dla wychowanków, ale niektórzy wychowawcy spacerują wokół nich, dbając o porządek i dyscyplinę lub zajmują strategiczną pozycję, która umożliwia im obserwowanie podopiecznych. W rezultacie wychowawcy są rozproszeni na terenie stołówki. Nawet jeśli siedzą przy stole z młodzieżą, nie spożywają z nią posiłku.

Liczne kontrasty wpisane w funkcjonowanie młodzieżowego ośrodka wychowawczego sprawiają, że fizyczna przestrzeń porządkuje relacje interpersonalne między światami społecznymi wychowanków i wychowawców ośrodka, symboliczna przestrzeń natomiast jest wytwarzana na drodze interakcji zachodzących między aktorami tych dwóch światów. Definiowanie oraz interpretowanie przestrzeni są zależne od społecznego kontekstu aktywności podejmowanych przez partnerów interakcji. Instytucjonalna przestrzeń jest negocjowana oraz podlega nieustannemu uzgadnianiu.

Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że aktorzy świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka operują różnymi definicjami przestrzeni. Dla wychowawców jest to miejsce pracy, realizacji narzuconych odgórnie zadań, pełnienia służbowych obowiązków ujętych w procedury oraz ramy formalno-prawne. Dla wychowanków MOW jest miejscem życia, które balansuje na krawędzi między wolnością a kontrolą. Działania wychowanków są zorientowane na udomowienie przestrzeni poprzez nadanie jej cech prywatności i niezależności. Kadra wychowawców zaś interpretuje przestrzeń instytucji w kontekście pełnionej roli zawodowej, w którą jest wpisana realizacja zadań wychowawczych, administracyjnych, opiekuńczych oraz pomocowych. Przestrzeń tworzy kontekst procesu konstruowania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Goffman (1961) w swoich rozważaniach wielokrotnie nawiązywał do relacji istniejącej pomiędzy architekturą a interakcjami zachodzącymi między aktorami świata społecznego. Przestrzeń może być narzędziem manipulacji oraz próby zdyscyplinowania i podporządkowania. Fizyczną przestrzenią MOW zarządzają wychowawcy, którzy decydują o jej zagospodarowaniu oraz dostępności dla wychowanków.

Idąc za Goffmanem (1961), tę instytucjonalną przestrzeń można podzielić na trzy typy, zróżnicowane pod względem władzy pełnionej przez kadrę. **Przestrzeń wydzielona** to miejsca niedostępne dla wychowanków lub dostępne tylko w razie uzyskania przez nich pozwolenia na wstęp, jak np. pokój wychowawców, „pokój obserwacji”²⁰ („izolatka”), zaplecze socjalne. Do **przestrzeni nadzorowanej** zaliczają się miejsca dostępne dla wychowanków, które nie wymagają specjalnego pozwolenia, ale są nadzorowane przez wychowawców, np. kuchenka (aneks, w którym wychowankowie mogli przygotowywać posiłki), świetlica, toalety (podczas kąpieli). **Wolne miejsca** są fragmentami przestrzeni, o których istnieniu kadra wychowawców nie wie lub z kontroli nad którymi świadomie rezygnuje. Przestrzenią całkowicie otwartą dla

²⁰ Mianem „pokoju obserwacji” (kod *in vivo*), wychowawcy określali „izolatkę”. *To lepiej brzmi, izolatka to jak w szpitalu, trochę tak jakby delikatniej* (W13). Stosowany zabieg łagodzenia języka był uzasadniony nie tylko kwestiami estetycznymi, ale przede wszystkim regulacjami formalno-prawnymi, oficjalnie wykluczającymi stosowanie izolatek w instytucjach wychowawczych (Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z 1982 r.). Pokój obserwacji jest miejscem przypominającym izolatkę, skromnie urządzone (łóżko, stolik, krzesło), przeznaczonym wyłącznie dla jednej osoby. Używa się go np. w sytuacjach zagrożenia, tj. agresji lub autoagresji, nieskuteczności stosowanych środków wychowawczych, przyjęcia nowego wychowanka lub jego powrotu po ucieczce. Obecna Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z 2022 r. uwzględnia możliwość stosowania w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych izb adaptacyjnych (art. 125–130, DzU z r. 2022, poz. 1700) na okres nie dłuższy niż 5 dni. Dyrektor ośrodka w dowolnym momencie może podjąć decyzję o zwolnieniu nieletniego z pobytu w izbie.

wychowanków są wyłącznie ich pokoje, które młodzież personalizuje i udomawia poprzez dekorowanie, np. naklejanie plakatów, zdjęć, planu lekcji, złotych myśli (za zgodą wychowawców). Szczególnym miejscem w młodzieżowym ośrodku wychowawczym jest pokój wychowawców, którego dostępność dla wychowanków jest mocno ograniczona, nie tylko symbolicznie, ale także fizycznie.

GD: *Dlaczego wychowankowie nie wchodzi do pokoju wychowawców, tylko stoją w drzwiach i krzyczą?*

W4: *Nie mogą, mamy taką zasadę, że nie mogą przekroczyć tej deski (wychowawca wskazuje na próg drzwi), bo to by było za dużo. To jest tak naprawdę jedyne „nasze” miejsce, tu są nasze rzeczy, portfele, dokumenty, telefony (...). My im możemy coś podać, oczywiście jeśli chcą, ale nie wchodzi tu i wiedzą o tym, że nie mogą.*

Pokój wychowawców jest przestronnym pomieszczeniem, w centrum którego stoi duży stół, ustawiony frontalnie do drzwi, zawsze otwartych na oścież. Wychowawcy mają własne miejsca przy stole. Przy każdej ze ścian stoją niskie szafki zamykane na klucz (znajdują się w nich dokumenty wychowanków oraz ich prywatne rzeczy, o które muszą prosić wychowawców, np. dezodorant, środki higieny osobistej, kieszonkowe, słodycze). Wydzielanie wychowankom produktów należących do nich stanowi potwierdzenie faktu, że dostęp do przestrzeni jest zależny od parytetu władzy. W sali znajduje się też wieszak na ubrania, regał socjalny z czajnikiem, mikrofalówką, kawą i herbatą. Każdy wychowawca dysponuje własnym kubkiem z napisem lub rysunkiem charakteryzującym daną osobę (np. „żona idealnego męża”, „dla kochanej mamy”, „szef szefów”). Na ścianie wisi bardzo duża korkowa tablica z grafiką, planem zajęć oraz numerami telefonów do przedstawicieli różnych instytucji i rodziców wychowanków. Duża kanapa służy pracownikom do odpoczynku podczas nocnych dyżurów. Dekoracje stanowią kwiaty na parapecie, dyplomy wychowawców oraz pocztówki i laurki podarowane przez wychowanków. Na stole leży zeszyt, ułatwiający przejście zmiany. Wychowawcy notują w nim najważniejsze wydarzenia, które miały miejsce podczas ich dyżuru.

To ułatwia nam pracę i dzięki temu nie dajemy się przechytrzyć wychowankom, bo one manipulują i wykorzystują, że niby im ktoś coś powiedział. (...) Nasze dziewczyny są doskonałymi manipulatkami (...) i my to doskonale wiemy. (W13)

Zeszyt ma symboliczne znaczenie dla konstruowania oraz podtrzymywania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Jest swojego rodzaju narzędziem pracy, elementem technologii wykorzystywanej w codzienności zawodowej. Ponadto zawartość zeszytu (sprawozdania) wyznacza kierunek dla interakcji zachodzących między wychowawcami a wychowanymi.

Zaczynam pracę od przeczytania zeszytu (...). Nie wchodzę na grupę bez zapoznania, żebym wiedziała, co się działo. (W2)

Podobne funkcje pełni panel administracyjny, skoordynowany z numerem telefonu wychowawcy. Komunikaty zamieszczane przez wychowawców są wysyłane w formie powiadomień SMS do pozostałych pracowników.

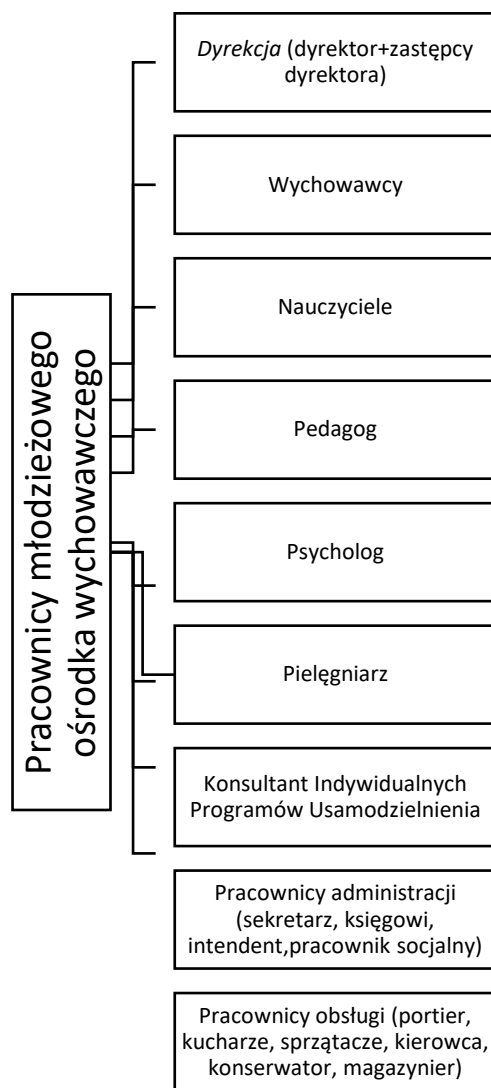
Mamy panel taki administracyjny, gdzie dostęp mają tylko wychowawcy, więc o wszystkich ważnych wydarzeniach piszemy w panelu, w zakładce. I one przychodzą też do nas na maila, czy tam SMS-em. Powiedzmy: dziewczyna któraś się napiła, czy tam się pocięła, proszę zwrócić na nią uwagę. (...) My na bieżąco wiemy, co się dzieje. Chociażby: jeżeli zostaje ukarana, to wiadomo, że ona gdzieś jakby na tablicy, na tablicy kar. (...) Pracując z grupą, już mam świadomość, że (...) nie mogę dać tego telefonu, ponieważ ktoś ją pozbawił tego telefonu. (W2)

Kolejnym atrybutem wychowawców jest pęk kluczy z brelokiem (umożliwiającym rozpoznanie ich właściciela). W związku z tym, że niektóre przestrzenie w instytucji są zamykane na klucz, wychowawca zawsze ma taki pęk przy sobie. Wszystkie wymienione powyżej elementy technologii wykorzystywanej przez wychowawców pełnią funkcje kontrolne oraz dyscyplinujące, eksponujące asymetrię relacji nie tylko w przestrzeni symbolicznej, ale również architektonicznej. W młodzieżowym ośrodku wychowawczym prócz pokoju wychowawców oraz sypialni wychowanków mieszczą się: szkoła (zajmująca najczęściej jeden pawilon lub piętro), łazienki, wspólna stołówka, świetlica, kuchenka, sala gimnastyczna, dziedziniec oraz pokoje administracyjne i specjalistyczne. Poza sypialniami i łazienkami wszystkie pomieszczenia są monitorowane. Kadre młodzieżowego ośrodka wychowawczego stanowią dyrekcja²¹, wychowawcy, nauczyciele, psycholog, pedagog, pracownicy administracji oraz obsługi budynku.

²¹ „Dyrekcja”, (kod *in vivo*), którym posługiwali się badani, określający kadre kierowniczą, tj. dyrektora i zastępców dyrektora.

Wszędzie są kamery, one są obserwowane na korytarzach non stop. My widzimy w pokoju wychowawców, co się dzieje i one wiedzą, że są kamery. (W4)

Rysunek 5. Kadra młodzieżowego ośrodka wychowawczego



Źródło: opracowanie własne

Czynnikiem wpływającym na sposób definiowania instytucjonalnej przestrzeni przez aktorów jest czas. W młodzieżowym ośrodku wychowawczym obowiązuje skrupulatnie przygotowany harmonogram dnia, zawierający szereg powtarzalnych, rutynowych czynności. Dzięki harmonogramowi wychowawcy sprawują kontrolę nad wychowankami, pozbawiając ich możliwości wyboru oraz decyzyjności w kwestii

zarządzania czasem. Sztywny i powtarzalny cykl sprzyja podtrzymywaniu porządku w instytucji.

To pomaga, bo jak jest wszystko tak ustawione, to też jest porządek. Wychowankowie nawet nie mają kiedy się nudzić, (...) czas jest zaplanowany i żadne głupoty nie przychodzą do głowy. (W11)

Fizyczność instytucji totalnych polega na montowaniu monitoringu, instalowaniu specjalnych zabezpieczeń, wysokich płotów, kłódek i krat, które mają za zadanie zapewnić bezpieczeństwo oraz ułatwić sprawowanie czynności kontrolujących. Koncepcja panoptikonu, autorstwa Jeremy'ego Benthama, odsłania możliwości wykorzystania warunków architektonicznych dla sprawowania dominacji człowieka nad innymi ludźmi (Foucault, 1993). Przestrzenne cechy instytucji totalnych mają służyć zbudowaniu oraz podtrzymywaniu wewnętrznego ładu. Fizyczne atrybuty są niejako zmaterializowanym regulaminem i procedurami.

Michel Foucault (1993) podkreślał, że w procesie instytucjonalizacji wyłaniają się grupy podwładnych oraz dominujących, sprawujących kontrolę. Elementy architektoniczne przyczyniają się do zacierania różnic między kręgami prywatności a kręgami publicznymi, ogólnodostępnymi. Odgórnie narzucony godzinowy porządek dnia ma wzbudzić w wychowankach poczucie transparentności oraz nieustannej weryfikacji podejmowanych przez nich działań²². Młodzieżowy ośrodek wychowawczy

²² Michael Foucault (1993; 1998) podejmował krytyczną refleksję nad instytucjami kontroli społecznej, których zadaniem i jednocześnie celem jest wymuszenie na jednostce określonych i pożądaných zachowań. Uważał, że państwo niejako „zapośrednicza” karanie, sytuując między sobą a karanym rozmaite instytucje, które redukują u niego poczucie dyskomfortu wywołanego ukaraniem skazanego (zob. Chomczyński, 2014). Foucault (1993) podkreślał znaczenie instytucjonalnych aspektów architektonicznych, które wiążą się z budowaniem dystansu, asymetrii relacji między wychowankiem a wychowawcami. W rezultacie fizyczność miejsca ma znaczenie dla pełnienia kontroli oraz nadzoru. Sprzyjają temu współcześnie popularne narzędzia zabezpieczające, np. kamery, podsłuchy, alarmy. Główną ramą dla rozważań Foucault jest relacja między wiedzą, władzą a językiem. To właśnie za pomocą tej formuły pojęciowej autor podejmował analizę nad systemami praktyk społecznych. Można powiedzieć, że wykorzystywał ją jako uniwersalny klucz interpretacyjny, dzięki któremu staje się możliwe ujawnienie mechanizmów kształtujących sposób mówienia o rzeczywistości oraz jej postrzegania (Nowak, 2017). Rozważania Foucault są istotne w kontekście tworzenia i konstytuowania się rozwiązań prawnych dotyczących resocjalizacji nieletnich, które sinusoidalnie zmieniają się na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. „Koncepcja wychowanka i koniecznych *oddziaływań*, jakich ma on doświadczyć w placówce, dla jego dobra, jeszcze (...) kilka dekad temu była zupełnie inna niż terażniejsza, która *urynkawia* proces resocjalizacyjny i czyni go przedmiotem audytu dokonywanego przez różnego rodzaju instytucje, które liczą, odmierzają, ekonomizują, wyliczają efektywność, jednym słowem kwantyfikują to, co kiedyś opisywane było językiem relacji jakościowych” (Chomczyński, 2014, s. 292). W rezultacie „władza” staje się podatna na trendy wyznaczane przez obecnie rządzących polityków, a także dyskursu reformatorskiego. Egzemplifikacją rozważań Foucault są obecnie trwające debaty dotyczące Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (2022), która zdaniem naukowców zaostrza prawo, priorytetyzując opresję i kontrolę wobec młodzieży. Rozważania wokół powyższej ustawy przyjęły postać areny, spornej przestrzeni charakterystycznej dla świata społecznego.

jest trafnym przykładem jawności relacji istniejących pomiędzy warunkami przestrzennymi a interakcjami osób w nim funkcjonujących. Wychowawcy, podejmując szereg działań na rzecz kontroli oraz weryfikacji postępowań wychowanków, wykorzystują sprzyjające uwarunkowania przestrzenne (np. uchylanie drzwi w celu podsłuchiwania).

Dobrym rozwiązaniem jest to, żeby im otworzyć drzwi. Żeby zasypiały z tą świadomością, że mają te drzwi otwarte, że ja je faktycznie dobrze słyszę, co one mówią. (...) Bardzo często to działa, specjalnie tak robię. (W13)

W związku z tym, że młodzieżowe ośrodki wychowawcze gwarantują 24-godzinną opiekę nad wychowankami, można mówić o ich nieustannej obserwacji dokonywanej przez wychowawców. Swojego rodzaju nadzór wynika z formalno-prawnych uregulowań dotyczących funkcjonowania instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich. Obserwując codzienne sytuacje z udziałem wychowanków oraz wychowawców, zwróciłam uwagę na sytuację, w której kadra przygotowała dla podopiecznych „kącik relaksu” (miejsce z ogromną ilością puf, koców i poduszek). Zaaranżowana przestrzeń miała służyć m.in. integrowaniu się wychowanek. Wychowawcy podjęli decyzję, że kącik dla młodzieży umieszczą bezpośrednio naprzeciwko pokoju wychowawców, do którego drzwi są otwarte na oścież. Odległość dzieląca te dwie przestrzenie jest na tyle mała, że wychowawcy słyszą rozmowy toczące się między podopiecznymi.

One wiedzą, że wszystko słychać, czasami wychylam się znienacka, to się śmieją, ale też się pilnują. (W4)

Pozorne stwarzanie prywatnej przestrzeni dla wychowanek jest elementem swoistej kontroli. Waldemar Dymarczyk (2013) mówiąc o instytucji totalizującej posługuje się metaforami labiryntu, jaskini oraz akwarium. Piotr Chomczyński (2014) interpretuje labirynty jako kręte korytarze i nieoczywiste przejścia, których pełne są instytucje kontrolujące. Jaskinie określa jako „więzienie mentalne” wyrażone w fizycznej oraz symbolicznej hegemonii, metafora akwarium natomiast trafnie obrazuje permanentną widoczność oraz brak swobody ograniczanej przez fizyczność instytucji (mury, alarmy, monitoring, kłódki). Dla badanych kontrolująco-restrykcyjny charakter tego miejsca ma na celu przede wszystkim zapewnić bezpieczeństwo wychowankom oraz kadrze pedagogicznej.

Dzięki temu czujemy się bezpieczniej, tak? I tak nie mam pewności nigdy, co się wydarzy, ale ta kontrola umożliwia zachowanie jako tako porządku tutaj, są zasady i dyscyplina. No ja sobie inaczej nie wyobrażam, to jest dla ich dobra, ludzi i naszego. (W4)

Architektura młodzieżowego ośrodka wychowawczego jest narzędziem pracy, którym sprawnie posługują się wychowawcy w celu uniknięcia pojawienia się sytuacji kryzysowych takich jak: grupowy bunt, samookaleczenia, akty agresji, ucieczki lub zażywanie środków psychoaktywnych. Pomimo fizycznych atrybutów kontroli wychowawcy wielokrotnie podkreślali, że nie przestają być czujni i uważni, wyczuleni na to, co się dzieje dookoła.

Ja to się śmieję, że wszystkie zmysły tu wytężam non stop, ale nigdy nie wiadomo, co się może wydarzyć. (W4)

Istotne w zachowaniu bezpieczeństwa są wspólnotowe działania wychowawców, wypracowane sposoby radzenia sobie z potencjalnymi zagrożeniami, np. wzajemne uzgodnienia, sprawozdania ze zmiany, trzymanie wspólnego frontu dla dobra instytucji.

Na pewno nie podważamy zdania wychowawcy, na przykład jeżeli ktoś ukarze chociażby moją wychowankę, to dla mnie to jest świętość (...). Tak samo ja mogę też, powiedzmy, nagrodzić, czy tam ukarać, też wychowankę z innej grupy (...), to też osoba nie bagatelizuje tego. Wspieramy siebie, że jakby my stanowimy jedność i my musimy jakby szanować się, bo jeżeli one widzą, że my jesteśmy spójni, że i my siebie szanujemy, jeżeli my działamy razem, to one też tak jakby wiedzą, że (...) nie przeskoczą muru. (W2)

Zamierzonym efektem kontroli wspomaganą uwarunkowaniami architektonicznymi jest zmiana „Ja” podopiecznego, czyli tzw. „ujarzmienie” (Foucault, 1993) lub „umartwienie ego”, prowadzące w ostateczności do modyfikacji autokoncepcji (Goffman, 1961). W rezultacie można powiedzieć, że w podopiecznym kreuje się wrażenie na temat kontroli definiowanej jako odpersonalizowana, nieustanna, sprawiedliwa i służąca jego dobru oraz bezpieczeństwu (Chomczyński, 2014).

Reasumując, bardzo ważny wniosek płynący z dotychczasowych analiz jest taki, że przestrzeń i czas są elementami technologii wykorzystywanej przez wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Wychowawcy operują nimi bezpośrednio (np. ograniczanie przestrzeni poprzez zamykanie ich na klucz lub wieszanie tablic z napisem „wstęp wzbroniony”) oraz pośrednio (np. pełnienie nadzoru podczas kąpieli wychowanków, uchylanie drzwi od sypialni podopiecznych lub pozbawienie młodzieży

możliwości wyboru i decyzji dotyczących jej czasu wolnego). Ostatecznie totalizujący charakter instytucji sprawia wrażenie transparentnej i przewidywalnej przestrzeni, która jest miejscem zarówno pracy, jak i życia.

5.1.2 Uwarunkowania definiowania realizowanej roli zawodowo-społecznej

Analizując zgromadzony materiał empiryczny dostrzegłam pewną tendencję w podejmowaniu przez narratorów prób definiowania własnej roli zawodowej. Cały ciężar rozmowy został skierowany na zasygnalizowanie problemów wynikających z tego, że MOW jest jednostką prowadzoną przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Wychowawcom towarzyszy poczucie, że praca z osobami nieletnimi w instytucji jest mniej poważana w strukturach resocjalizacji, tzn. niedoceniana, niewspierana i niedofinansowana. W rezultacie oznacza to, że młodzieżowe ośrodki wychowawcze znajdują się na końcu łańcucha w systemie wsparcia finansowego Ministerstwa Edukacji i Nauki. Przyczyn takiego stanu rzeczy narratorzy upatrują w podleganiu młodzieżowych ośrodków wychowawczych (jako jedynych w pionie oddziaływań resocjalizacji instytucjonalnej) Ministerstwu Edukacji i Nauki. Podział terytorialny instytucji o charakterze wychowawczym oraz penitencjarnym wiąże się z określonym statusem, rozumianym przez wychowawców jako element prestiżu jednostek penitencjarnych (zakład karny, areszt śledczy).

Przynależność do „niczyjej” instytucji wzmacnia w badanych poczucie skazy, wynikającej z obecności tej jednostki w grupie instytucji edukacyjnych (podlegających Ministerstwu Edukacji i Nauki). Prawdopodobnie poczucie skazy zniknęłoby, gdyby młodzieżowe ośrodki wychowawcze formalnie podlegały Ministerstwu Sprawiedliwości: wtedy stałyby się jedną z wielu struktur zajmujących się problemami związanymi z przestępczością.

Pewną analogię do zasygnalizowanego przeze mnie problemu „bycia nie wśród swoich” można odnaleźć we wnioskach sformułowanych przez Chomczyńskiego (2014). Naukowiec ten wiele uwagi poświęcił znamionom swoistego sukcesu dewiacyjnego wychowanków, mierzonego pobytem w określonym rodzaju instytucji korekcyjnej. Wychowankowie umieszczeni w instytucji dla dorosłych zyskiwali większe uznanie i wyższą pozycję w gronie rówieśniczym niż wychowankowie umieszczeni w instytucjach wychowawczych. Autor przywołuje sytuację, w której wychowanek

mający za sobą pobyt w zakładzie karnym z różnych przyczyn powraca do zakładu poprawczego i przyjmuje w nim status „znaczącego innego”, jest przykładem do naśladowania dla współwychowanków. „Ktoś, kto przebywał wśród »prawdziwych kryminalistów« i zasmakował grypsery »prosto u źródła«, obdarzany jest na wstępie większym uznaniem” (Chomczyński, 2014, s. 110). Analogicznie, pedagog mający za sobą doświadczenie pracy wychowawczej w zakładzie karnym zostaje uznany za eksperta w zakresie resocjalizacji. Można więc zaryzykować tezę, że choć sytuacja wychowawców i wychowanków jest odmiennie definiowana i uwarunkowana, łączy je silna gratyfikacja zakładów karnych, ulokowanych wysoko w hierarchii resocjalizacyjnego świata społecznego.

Powinniśmy podlegać pod ministerstwo sprawiedliwości, tak jak zakłady poprawcze i zakłady karne. Wtedy byłoby to uporządkowane, bo tak jesteśmy gdzieś na szarym końcu, zapomniani (W13)

Jedna jedyna placówka taka jest. Nie pasuje do żadnych tabelek, do żadnych układów. Zawsze o nas zapominają. Jak się rozsyła jakieś maile, informacje, to najczęściej do nas nie dochodzą, no bo się wysyła do szkół (...). My nie istniejemy tam pod nazwą „szkoła”, tylko „ośrodek”. (...) No to jak do domu dziecka, a my przecież nie jesteśmy domem dziecka. I w drugą stronę, domy dziecka jakby o niczym nas nie informują, co mogłoby nam pomóc w naszej działalności, bo my nie z tego ministerstwa. (D1)

Powyższa wypowiedź dyrektorki jednego z młodzieżowych ośrodków wychowawczych stanowi przykład manifestowania własnej odrębności i nieprzystawalności do narzuconego systemu objętego jurysdykcją Ministerstwa Edukacji i Nauki. Z jednej strony narratorce towarzyszy poczucie marginalizowania, wynikające z bycia „nie na miejscu”, braku zrozumienia dla społecznych funkcji, jakie pełni młodzieżowy ośrodek wychowawczy, z drugiej (co jest ściśle powiązane z powyższym) poczucie braku wsparcia merytorycznego i organizacyjnego. Podlegając ministerstwu sprawiedliwości młodzieżowe ośrodki wychowawcze miałyby szansę zyskać status „młodszego brata”, tymczasem pod nadzorem ministerstwa edukacji są „gorszym, niechcianym bratem”.

Doświadczenie bycia *outsiderem* uwidacznia się na wielu płaszczyznach i stanowi niezwykle ważny warunek definiowania siebie. Chęć postawienia własnej placówki w jednym szeregu z zakładami poprawczymi oraz karnymi manifestuje

się u wychowawców poprzez snucie wizji na temat swojej ewentualnej przyszłej roli zawodowej, opartej na straży i kontroli. Posługując się barwnymi i długimi opisami, wychowawcy przedstawiają siebie w nowej (potencjalnej) rzeczywistości. Istotnym aspektem pracy nad definiowaniem własnej roli zawodowej wychowawców jest wypracowanie pożądanej i oczekiwanej relacji z wychowankiem. Wychowawcy oczekują narzędzi umożliwiających zachowanie dyscypliny, które może im dać wyłącznie system ministerstwa sprawiedliwości (nastawiony na karanie, a nie zapobieganie jak w przypadku ministerstwa edukacji).

Teraz nic nie możemy, (...) nie wiadomo, kim my jesteśmy, trochę ośrodek, trochę MOS, może dom dziecka. Teraz dziecko się tylko liczy i ono decyduje, brakuje nam narzędzi i środków dyscyplinarnych. Gdybyśmy byli instytucją podlegającą pod ministerstwo sprawiedliwości, byłby szacunek, bo to już konkret, prawda? I też dzieciaki by się bardziej (...) bały, to też inaczej. Za nazwą i takimi zmianami idzie wiele, na pewno ośrodek i wychowawcy mieliby inne oblicze. W praktyce za wiele by się nie zmieniło, ale na pewno dużo spraw by się sformalizowało. (W15)

Budowanie wizji własnego wizerunku w oparciu o sprawowanie kontroli i dyscypliny nad wychowankiem miałyby przybliżyć wychowawców do zyskania większego uznania w środowisku branżowym oraz społecznym. Warto wspomnieć o badaniach zrealizowanych przez Szczepanik, Gulczyńską i Granosika (2014), zorientowanych wokół tematyki klimatu społecznego placówek resocjalizacyjnych. Autorzy, podejmując próbę rekonstrukcji cech wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, zwrócili uwagę na silnie akcentowaną przez badanych potrzebę kontroli oraz reżimu w relacji z wychowankiem. „Realny obraz roli wychowawcy (wskazany w licznych wypowiedziach podopiecznych) odpowiada cechom najczęściej przypisywanym tej roli przez nich samych (kontrola, dyscyplinowanie, egzekwowanie zadań)” (Szczepanik, Granosik, Gulczyńska, 2014, s. 42–43). Spójność w wypowiedziach badanych ujawnia pewien model pracy wychowawczej oparty na złudnym autorytecie oraz pozornych efektach. Zmiana organu prowadzącego byłaby jedynie formalnym zaprzysiężeniem i przyzwoleniem na nieformalnie funkcjonujące kontrolująco-dyscyplinujące metody.

Trudności definicyjne wiążą się z wielością zadań oraz wielopoziomowym realizowaniem roli wychowawcy. Dla procesu stawania się wychowawcą

młodzieżowego ośrodka wychowawczego wyjątkowe znaczenie ma kształtowanie się tożsamości, czyli krystalizacja autodefinicji siebie jako wychowawcy, potwierdzanej oraz podtrzymywanej na drodze interakcji z innymi uczestnikami świata społecznego (Boksański, 1989; Ślęzak, 2009). Proces kształtowania się tożsamości odbywa się w ramach dwóch wzajemnie przenikających się subprocesów: ciągłej pracy nad tożsamością oraz negocjowania jej znaczenia z innymi (Ślęzak, 2009). Modyfikując koncepcję pracy nad tożsamością Straussa (1985), Ślęzak (2009, s. 49) podkreśla, że podejmowana praca „odnosi się do procesów kształtowania tożsamości jednostki przez nią samą, w trakcie zachodzącego w jej umyśle dialogu między wizją (...) przyjmowaną w grupie odniesienia, definicjami własnej osoby, uzyskiwanymi od partnerów interakcji w toku interpretacji ich zachowań i wypowiedzi (jaźń odzwierciedlona), a wyobrażeniami, jakie twórcy posiadają na swój temat (jaźń subiektywna)”.

Proces krystalizowania się autodefinicji wychowawcy jest przedmiotem ciągłych negocjacji z innymi członkami świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, w rezultacie których skonstruowana autodefinicja jest modyfikowana, podtrzymywana lub zarzucana (por. Ziółkowski, 1981). Należy podkreślić, że człowiek, podejmując pewne działania, które są zgodne z „zawartością znaczenia” autodefinicji, w ramach interakcji zderza się z reakcją partnera, który działa zgodnie z własną definicją siebie i sytuacji. W wyniku tego partnerzy interakcji wzajemnie dostosowują działania i modyfikują definicje (Blumer, 2009).

Dla konstytuowania się świata społecznego niezmiernie ważną rolę pełni uwspólniona definicja wychowawcy, która stanowi punkt odniesienia dla autoidentyfikacji uczestników świata społecznego.

Analizując zgromadzony materiał empiryczny dotarłam do punktu, w którym zdałam sobie sprawę, że oczywistość jednoznaczności i przejrzystości definicji wychowawcy jest pozorna. Nie istnieje jedna uwspólniona definicja, która zawiera w sobie wszystkie znaczące dla tego świata elementy oraz kryteria umożliwiające klasyfikację wychowawców. Okazuje się, że podstawową aktywnością wychowawców w ramach podtrzymywania świata społecznego jest podejmowanie nieustannych działań na rzecz konstruowania takiej definicji. Pomimo że świat społeczny wychowawców jest hermetyczny i nie różnicowany wewnętrznie, każdy uczestnik może wypracować własną definicję, która w ramach interakcji z innymi będzie ulegała przemianom. Proces formułowania autodefinicji zachodzi w ramach konkretnej grupy, w której wychowawca wzrasta.

W przypadku wychowawców grupa ma niezwykle znaczenie, ponieważ w jej obrębie pedagog porównuje własną definicję z tą ustaloną w ramach konkretnej grupy.

Jednym z podstawowych i obiektywnych warunków stawiania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego jest wykształcenie pedagogiczne (ukończenie studiów z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej oraz posiadanie uprawnień z zakresu przygotowania pedagogicznego), które automatycznie włącza wychowawcę do świata społecznego. Spełnienie formalnych wymogów umożliwia legitymizację uczestnikom społecznego świata wychowawców oraz stanowi punkt wyjścia dla procesu stawiania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Pozostałe elementy składające się na autodefinicję wychowawcy to jego wewnętrzne predyspozycje, odpowiedni staż pracy, zaangażowanie w działania społecznego świata wychowawców oraz posiadanie własnej grupy wychowawczej²³. Pięć głównych kryteriów wpisuje się w prezentowane definicje, które w zależności od partnera interakcji są modyfikowane i poddawane redefiniowaniu. Powyższe składniki definicyjne odnoszą się do relacji wychowawców z wychowanymi, innymi wychowawcami oraz społecznością (publiką, widownią), która nie jest wtajemniczona w specyfikę świata społecznego, ale obserwuje i ocenia.

Wychowawcy wielokrotnie zwracali uwagę na znaczenie umiejętności autoprezentacji siebie i młodzieżowego ośrodka wychowawczego na zewnątrz, poza murami instytucji, a także na wewnętrzne predyspozycje – talent lub inne cechy wrodzone, których nie można nabyć w drodze edukacji lub praktyki. Choć wychowawcy mówią o „tym czymś”, co trzeba mieć w ich zawodzie, aby przynosił on satysfakcję i efekty, to podkreślają, że nie determinuje to sukcesu i nie wystarcza do bycia wychowawcą. Moją uwagę zwrócił sposób, w jaki rozmówcy próbują zwerbalizować kategorię predyspozycji wewnętrznych: *smykałka*, *dryg*, *to coś*, *żyłka*, *talent*. Nadając cechom enigmatyczne nazwy, wzmacniają ich nieuchwytność. Wrodzone predyspozycje są dla wychowawców raczej dodatkowym narzędziem ułatwiającym pracę aniżeli „świętym Graalem”.

²³ „Posiadanie grupy”, kod *in vivo*, sformułowanie, którym posługiwali się wychowawcy. Mowa tutaj o formalnym sprawowaniu wychowawczej opieki nad grupą wychowawczą.

Do tej pracy trzeba mieć to coś. Oczywiście szkoła to podstawa, wiedza i tak dalej, ale są tacy ludzie, którzy mają coś w sobie, (...) smykałkę do tego, nie wiem, jak to powiedzieć. To nie jest też tak, że ich to zwalnia ze wszystkiego, ale ułatwia, bo ta praca jest ciężka.
(W13)

Ja się śmieję, że to jest (...) taki dryg. Jak pisarz ma lekkie pióro, to wychowawca musi też coś takiego w swojej osobowości. (W15)

Kolejne kryterium pozwalające na samoidentyfikację wychowawcy odnosi się do stażu pracy. Dla uczestników świata społecznego powyższy wyznacznik jest bardzo istotny dla procesu stawania się wychowawcą, ponieważ ujawnia jego znaczącą cechę – temporalność. Czas stanowi punkt odniesienia dla autodefiniowania oraz definiowania partnerów interakcji.

Wychowawca z krwi i kości musi przeżyć swoje. To są lata pracy, żeby tak wypracować swój styl, metody i autorytet. (W13)

Można rozpatrywać to kryterium w kontekście zasług oraz bagażu doświadczeń, jakie niosą wieloletni pracownicy instytucji, będący jednocześnie naocznymi świadkami rozwoju i przemian, a także ich inicjatorami oraz generatorami. Podejmowane przez nich działania podtrzymują świat społeczny. Praktyka w pracy wychowawczej jest czymś nieocenionym i niezastąpionym. Można ją osiąść tylko na drodze interakcji z innymi, będąc „tu i teraz”.

W proces konstruowania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych wpisane jest ciągłe kolekcjonowanie doświadczeń, osvajanie ich oraz radzenie sobie z nimi.

Jak ja przyszłam do pracy, to byłam zielona jak szczypiorek (...). Wszystko teoria i teoria, ustawy i regulaminy, ale co mi po tym (...)? , jak ja w ogóle nie wiedziałam, inne światy (...). Taka jest ta teoria. Dobrze, że był inny, bardziej doświadczony wychowawca i działał, on kierował całą akcją. To są inne światy, ale nie można się poddawać po takich trudnych sytuacjach. Jeśli chce się pracować, to trzeba nabierać tego doświadczenia.
(W14)

Czas wyznacza strukturę hierarchii, w obrębie której rysują się pozycje wychowawców: zarówno początkujących nowicjuszy, adeptów starających się o status wychowawcy, jak i ludzi z doświadczeniem, stanowiącym czynnik uprawniający do bycia wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Grupa doświadczonych wychowawców jest bardzo zróżnicowana wewnątrz. W jej obrębie znajdują się: mentorzy – „ojcowie założyciele”, pedagodzy z największym stażem, będący u progu wieku emerytalnego, czasami pełniący funkcje zarządcze; wychowawcy „weterani”²⁴, mający wieloletnie doświadczenie oraz awanse zawodowe na koncie; wreszcie adepci, którzy niedawno rozstali się ze statusem nowicjusza i zostali przyjęci do grona wychowawców, są początkującymi wychowawcami.

Zaangażowanie w działania na rzecz podtrzymywania świata społecznego wychowawców, odbywające się poprzez reprezentowanie go poza murami instytucji oraz publiczne kreowanie tożsamości, jest niezwykle istotne. Relacja z innymi, niebędącymi uczestnikami świata społecznego, a także eksponowanie uzgodnionego wizerunku są działaniami legitymizującymi, eksponującymi unikatowość świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Proces legitymizacji jest między innymi związany z „żądaniem przypisania przez otoczenie wartości danemu społecznemu światu bądź jego części, dystansowaniem się do innych światów lub ich części, budowaniem pewnych teorii, by określić autentyczność społecznego świata, ustanawianiem standardów działania i ich oceny, ustanawianiem granic społecznego świata bądź ich zmianą” (Konecki 2005, s. 81). Działania reprezentacyjne służą uprawomocnieniu oraz wypracowaniu w ramach interakcji z (nie)uczestnikami świata społecznego zrozumienia, uznania oraz usprawiedliwienia wartości oraz symboli, którymi posługują się wychowawcy. Określone wzory, którym uczestnicy nadali uzasadnienie i sens, są dla nich oczywiste oraz naturalne. Implikowanie na zewnątrz określonych struktur świata społecznego sprzyja generowaniu granic oraz budowaniu tożsamości uczestników tego świata. Jak się okazuje, podejmowanie działań na rzecz reprezentowania świata społecznego ma znaczenie dla kształtowania się autodefinicji wychowawcy.

²⁴ „Weterani”, kod *in vivo*, określenie, którym posługiwali się wychowawcy opisując wychowawców z wieloletnim doświadczeniem.

Ufam im, ale często boję się zapytać i mówić, z tego względu, że (...)ja się jeszcze uczę i (...) może powiem coś głupiego. Jestem po studiach i mam wykształcenie w tym kierunku, tak? Ale jeszcze jestem takim uczniem. (W3)

Pomimo ogromnej chęci reprezentowania świata społecznego wychowawców nowicjusze nie podejmują działań reprezentacyjnych na zewnątrz z obawy przed „zepsuciem wizerunku instytucji”. Nie czują się uprawnieni do reprezentowania MOW-u w formalnych relacjach z osobami nienależącymi do świata.

Żeby przetrwać, musimy być jednym głosem, co by się nie działo, to jesteśmy razem. Nasza praca jest nierozumiana i to nie jest proste, (...) żeby to wytłumaczyć. Staramy się zawsze na różnych spotkaniach, konferencjach, nawet u was tam kiedyś też byliśmy (...). Czasami jest tak, że jakaś drobna kwestia przeważa (...), zawsze przed wystąpieniami konsultujemy się (...). Pracuje nad tym sztab ludzi i nie każdy może tak sobie pójść. (W4)

Ostatnim kryterium definicyjnym wychowawcy jest posiadanie własnej grupy wychowawczej. Choć wydaje się to dosyć oczywiste w kontekście zadań oraz obowiązków, jakie wynikają z formalno-prawnych uregulowań dotyczących pracy wychowawcy w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, okazuje się, że wewnętrzne struktury organizacyjne ośrodka są zróżnicowane. Nie wszyscy wychowawcy mogą sprawować wychowawczą opiekę nad grupą.

Wychowawca to musi mieć swoją grupę, to jest aspiracja każdego. Czasami niektórzy mają szczęście, że od razu trafiają do grupy. (W14)

Posiadanie grupy jest niezbędnym warunkiem krystalizowania się oraz podtrzymywania wypracowanej autodefinicji. Pomimo że pedagog jest zatrudniony i formalnie zajmuje stanowisko wychowawcy, nieformalnie może być oddelegowany do pomocy innym wychowawcom, sprawowania opieki nocnej lub pełnienia odrębnej funkcji (np. koordynatora do spraw usamodzielnienia wychowanków). W obserwowanej przez mnie instytucji jedną grupą wychowawczą opiekuje się trzech wychowawców. Poza opiekunami grup są też inni wychowawcy, zaangażowani w różne działania, ale nieposiadający grupy.

Jedna pani odchodziła na macierzyński i ja wskoczyłam. To było mega szczęście, bo posiadałam grupę i w końcu mogłam się wykazać. No, takie niby nic, (...) bo ja wcześniej

też dużo robiłam, ale poczułam, że jestem już na swoim miejscu. To jest takie dopełnienie, bo tak – to nie wiadomo co, trochę tu i tu. (W7)

Wychowankowie wzmacniają to kryterium definicyjne, różnicując wychowawców na tych wspierających (dodatkowych) i opiekujących się grupą. Ci drudzy cieszą się większym uznaniem wśród młodzieży, chociażby dlatego, że są decyzyjni w sprawach wychowanków i dysponują pełnym wachlarzem przywilejów i środków dyscyplinarnych. Posiadanie grupy wiąże się z poczuciem sprawstwa, odpowiedzialnością, a także decyzyjnością w sprawach wychowanków.

Każdą grupę prowadzi trzech wychowawców, jeden pan i dwie panie. To ma być taka namiastka domu: tata, mama i ciocia, ale teraz już się zaciera takie rodzinne podejście. Dziewczyny mówią, że jesteśmy „trójką świętą”. Razem podejmujemy decyzje, zawsze wszystko razem ustalamy. Sprawy urlopowania i innych kwestii konsultujemy wspólnie, nawet jak się nie zgadzamy, to szukamy kompromisu, tak? To nie jest tak, że o losie wychowanki decyduje jedna osoba. (W2)

Reasumując, z przeprowadzonych przeze mnie analiz wynika, że do nazywania się pełnoprawnym wychowawcą niezbędne są: wrodzone predyspozycje, sprawowanie opieki nad grupą wychowawczą, doświadczenia zawodowe (wyrażone m.in. długoletnim stażem pracy) oraz umiejętności w zakresie reprezentowania wychowawców w formalnych interakcjach z osobami, które nie są uczestnikami świata społecznego wychowawców, ale pośrednio mają wpływ na konstruowanie wizerunku MOW w społecznym dyskursie. „Bycie” w świecie społecznym i faktyczne zaangażowanie jest integralnym elementem konstruowania autodefinicji wychowawcy.

5.2 Proces stawania się wychowawcą. Nowicjusz w sieci utrwalonych relacji

Istotnym wydarzeniem w codzienności młodzieżowego ośrodka wychowawczego jest pojawienie się nowo zatrudnionego wychowawcy. Obecność osoby z zewnątrz reorganizuje wypracowane interakcje, rozkład zajęć, a nawet wypracowaną pozycję niektórych wychowawców. Pojawienie się nowicjusza zmienia układ sił oraz pozycję w sieci utrwalonych powiązań i relacji. Z jednej strony „nowy” stanowi szansę na gratyfikację dla wcześniej zatrudnionych nowicjuszy, z drugiej jest potencjalnym konkurentem o nieznanym jeszcze zasobach i możliwościach. Podejmowane przez

nowicjusza działania mogą doprowadzić do restrukturyzacji istniejącego układu stratyfikacji w obrębie trzech wymiarów. Zatrudniony wychowawca może nawiązać lepsze relacje z dyrekcją, innymi wychowawcami oraz wychowankami. Wchodząc do świata instytucji wnosi tam własny bagaż doświadczeń, wiedzę oraz pozostałe zasoby, które mogą posłużyć zbudowaniu wizerunku, relacji z innymi, a w rezultacie zajęciu odpowiedniej pozycji w grupowej hierarchii (Chomczyński, 2014; Ślęzak, 2016).

Wywarcie pierwszego wrażenia ma znaczenie dla dalszego przebiegu kariery nowicjusza. Rekonstruując ten istotny etap, posłużę się dramaturgiczną koncepcją Goffmana (2000). „Występy” są typem bezpośredniej interakcji między partnerami, podczas której człowiek lub grupa przedstawia swoją tożsamość tak, aby móc wpłynąć na pożądane wrażenie wywierane na partnerach interakcji (Goffman, 1981). Autor sięgając po metaforę teatru próbuje wyjaśnić zachowania społeczne. Uważa, że relacje to nieustannie powtarzające się spotkania ludzi, którzy „grają” lub „odgrywają”, próbując narzucić partnerowi interakcji określony wizerunek własnej osoby, wywołując pożądane wrażenie. W zakres autoprezentacji wchodzi szereg działań, które podejmuje jednostka w celu zbudowania swojego wizerunku (Czyżewski, 2013). Goffman (2006, 2010) podkreśla, że autoprezentacja może przyjąć postać manipulowania wrażeniem.

Interesujące jest, że nowicjusze początkowo nie zdają sobie sprawy z tego, jakie znaczenie dla ich kariery będą miały relacje z innymi wychowawcami. Zazwyczaj skupiają swoją uwagę na wychowankach, będących głównym ogniwem procesu resocjalizacyjnego i odbiorcą ich oddziaływań wychowawczych. Jednakże to właśnie w grupie wychowawców wypracowywane są wartości, normy oraz struktura i metody pracy. Z jednej strony pozostali wychowawcy mogą stanowić dla nowicjusza źródło wsparcia i inspiracji, z drugiej natomiast być generatorem niepowodzeń, a ostatecznie decyzji o opuszczeniu młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Relacje między pracownikami w niepodważalny sposób warunkują proces stawania się wychowawcą MOW. W ramach działań podejmowanych przez wychowawców instytucji, w której pojawia się nowo zatrudniony pracownik, można wyodrębnić kilka etapów. Niektóre z nich mają formalny charakter i opierają się na oficjalnych zasadach ujętych w regulaminie instytucji oraz aktach prawnych (rozmowa kwalifikacyjna, potwierdzenie kwalifikacji, wyznaczenie opiekuna stażu oraz warunków jego realizacji), inne mają charakter nieformalny, wynikają z doświadczeń oraz praktyki, w ramach których doświadczona kadra „wyczuwa” nowego.

Jak się pojawia nowa osoba, to (...)na początku szczególnie trzeba ją wyczuć, zbadać grunt. z kim ma się do czynienia (...) Obczać, kim jest, jakie ma doświadczenia, zobaczyć, jak się zachowuje, ale to widać od razu, czy będzie do nas pasowała. (W10)

Pierwsze kontakty z nowicjuszem dotyczą procesu wdrażania (*onboardingu*)²⁵ do organizacji, polegającego m.in. na przyjęciu, przywitaniu, oprowadzeniu po instytucji oraz udzieleniu wszelkich niezbędnych informacji umożliwiających oswojenie się z nowym miejscem, wdrożenie i finalnie rozpoczęcie pracy (Armstrong, 2005).

Ja już trochę wiedziałam, bo byłam tutaj na praktykach, ale pierwszego dnia miałam szkolenie bhp. Później poszłam do pokoju wychowawców i tam się przedstawiłam, (...) oni już wiedzieli, że będzie ktoś nowy. Pokazali mi kuchenkę, czajnik, taką tablicę, na której są dyżury no i... no i oprowadzili, to znaczy obeszlśmy wspólnie budynek. co i gdzie jest (...) a resztę miałam pytać jak coś (W13)

Wśród nowicjuszy można wyróżnić tych zupełnie początkujących, nieposiadających żadnych doświadczeń w pracy resocjalizacyjnej, oraz tych, którzy mają pewną wiedzę na temat funkcjonowania młodzieżowego ośrodka wychowawczego oraz charakteru wykonywanej pracy, wynikającą z odbywania w danej instytucji praktyk studenckich, płatnych staży lub pracy na podobnym stanowisku w innej instytucji.

Moja przygoda z młodzieżowym ośrodkiem wychowawczym zaczęła się na praktykach. 3 lata temu (...) odbyłem tu praktyki.(...) Nigdy nie miałem styczności z tego rodzaju placówkami. Zaczęło mnie to ciekawić, nigdy nie widziałem siebie w pracy z młodzieżą, bardziej z dorosłymi, ale po tych praktykach coś jednak się zmieniło. (...) Moja praca tam jest dużym przypadkiem. Jeden ze studentów z naszej uczelni zobowiązał się właśnie po praktykach do podjęcia tam stażu, życiowa sytuacja zmieniła mu się. No i wiadomo, (...) był potrzebny mężczyzna, młody przede wszystkim, bo jestem w grupie dosyć zwartej,

²⁵ Onboarding to pojęcie opisujące proces wdrożeniowy nowego pracownika, umożliwiający mu lepsze dopasowanie do organizacji oraz wspomagający jego zaangażowanie w realizację podstawowego działania (Cable, Parsons 2001; Wąsek, 2018). „Termin onboarding używany jest w odniesieniu do wszystkich formalnych i nieformalnych praktyk, programów i polityk wprowadzonych przez organizację lub jej przedstawicieli w celu ułatwienia dostosowania nowo przybyłego pracownika” (Klein, Polin, 2012, s. 268). W literaturze wyróżnia się cztery poziomy wdrożenia. Pierwszy z nich jest zorientowany wokół *compliance*, czyli zapoznania nowicjusza z podstawowymi zasadami i głównymi założeniami organizacji. Drugi, nazywany *clarification*, polega na przedstawieniu pracownikowi wymagań związanych ze specyfiką jego stanowiska pracy. Trzeci poziom wyraża się w zapoznaniu nowicjusza z kulturą organizacji (tradycjami, świętami, zwyczajami, historią). Ostatni, najważniejszy poziom to połączenia (*connection*), tworzenie przez nowego pracownika relacji interpersonalnych oraz sieci informacji wymienianych z innymi, tworzących przestrzeń sprzyjającą transferowi wiedzy ukrytej oraz zapośredniczeniu strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Bauer, 2010).

która jest już starszą grupą. To jest najstarsza grupa w ośrodku i potrzebny był ten element takiej nowości, bo ona jest bardzo ustrukturyzowana, wszystko jest określone. Dziewczyny wiedzą same, co mają robić, wychowawca jest zobowiązany tylko do nadzoru. (W3)

Formalne przyjęcie do pracy oraz zajmowane stanowisko nie gwarantują przyjęcia do społeczności doświadczonych wychowawców. Niezmiernie istotnym elementem kontekstu, w ramach którego zachodzą interakcje między wychowawcami, jest działanie według podwójnych standardów: tych narzuconych przez ustawodawców i zarządzających instytucją oraz tych wypracowanych wewnątrz grupy i faktycznie realizowanych (Ślęzak, 2016). Przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad sprzyja wspólnotowości oraz kształtowaniu solidarności zawodowej.

Według prawa powinniśmy (...) powiedzieć: nie, ale możemy w jakiś sposób to zmienić, żeby było zgodne z prawem, ale żeby ona też była usatysfakcjonowana. (...) W pewnych momentach mówienie „nie” cały czas, to jest takie... no, moim zdaniem też podjudzanie czasem. To są ludzie, (...) mają swoje potrzeby, nie możemy im wszystkiego zakazać, a niestety nasze prawo większości rzeczy tam: nie, nie nie! (...). Dlatego my mamy też swoje ustalenia, żeby były wspólne. (W3)

Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe uwarunkowania, przedstawię poniżej specyfikę etapu testowania i zrekonstruuję proces zyskiwania oraz porzucania statusu nowicjusza w świecie społecznym wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Po oficjalnym przyjęciu do pracy nowicjusz nie cieszy się zaufaniem ze strony pozostałych współpracowników. Towarzyszą temu baczne obserwacje oraz śledzenie poczynąń nowo przyjętego wychowawcy (Oyster, 2002). Doświadczeni wychowawcy podejmują szereg działań umożliwiających ocenę nowego pracownika, weryfikację jego kompetencji i potencjału, a także określenie postawy nowicjusza wobec wewnątrzgrupowych zasad, norm i wartości. „Badanie gruntu” odbywa się poprzez złożony proces gromadzenia informacji o nowicjuszu. Priorytetowym celem jest zebranie danych pochodzących z różnych źródeł: oficjalnych i formalnych, udostępnionych przez pracownika (CV, list motywacyjny, świadectwa pracy itd.), a także pozyskanych w sposób nieformalny, dzięki śledzeniu informacji zamieszczonych na profilach w mediach społecznościowych oraz poznawaniu opinii poprzednich pracodawców lub

pracowników. Uzyskane przez wychowawców informacje mają służyć zrekonstruowaniu doświadczeń zawodowych nowicjusza, które umożliwią określenie pozycji, o jaką prawdopodobnie będzie zabiegał. Kolejnym obszarem pozyskiwania informacji jest przestrzeń życia prywatnego. Wychowawcy mogą np. sprawdzić, czy oni i nowy pracownik mają w mediach społecznościowych wspólnych znajomych i nawiązywać z nimi kontakt w celu zebrania obszerniejszych danych, służących między innymi odkryciu ewentualnych koneksji między dyrekcją a nowicjuszem, a także dokonaniu wstępnej oceny osobowości nowego pracownika.

(śmiech) To grono się zna, bo jest małe i to środowisko jest znane, raczej nie jest się anonimowym, więc jak przyszedł do pracy K., to ja od razu zadzwoniłam do B., bo wiedziałam, że tam wcześniej praktykował. Takie wieści szybko się rozchodzą, wiedziałam, że będzie „swoją osobą”. Ufam B., mówiła, że można z nim konie kraść. Choć na początku miałam pewne obawy. (W7)

Pozyskane od zaufanych osób rekomendacje sprzyjają łagodniejszemu przebiegowi procesu testowania nowicjusza. Ostatnim obszarem, w ramach którego doświadczeni wychowawcy dokonują weryfikacji nowicjusza, jest chęć poznania jego stylu pracy, wartości, zasad etycznych oraz planu kariery zawodowej. Jest to istotne w kontekście pozycjonowania nowicjusza oraz prognozowania jakości jego relacji z pozostałymi pracownikami. Pozyskiwanie informacji o nowo zatrudnionym odbywa się dwutorowo: zakulisowo (w ramach rozmów ze wspólnymi znajomymi lub byłymi pracodawcami), a także jawnie (w trakcie codziennych, niezobowiązujących rozmów podczas wspólnej pracy). Moją uwagę zwróciło to, że nowicjusze już doświadczeni w zakresie pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej mają bardziej sprzyjające warunki adaptacyjne, aniżeli osoby bez doświadczenia w tym zakresie. *Wychowani nowi pracownicy* to określenie, którym posługują się doświadczeni wychowawcy, definiujące studentów, którzy sprawdzili się podczas praktyk i zyskali status kandydatów na nowicjuszy. Najczęściej po odbyciu praktyk najlepsi byli proszeni o zostawienie swojego CV na wypadek, gdyby zwolnił się etat.

Z O. to było coś nie do opisanie. To po prostu miałam trzy godziny na znalezienie pracownika, bo inaczej tracę etat. (...) Siedmiu bogów nad nami czuwało, że po prostu to jej CV zalane jakąś tam kawą leżało i ten telefon był aktualny. (...) Lepiej przyjąć kogoś,

kto już tu był (...) – chociaż na praktykach – i widział, co i jak, niż z ulicy. To są tacy „wychowani nowi pracownicy”. (D1)

Z analizy materiału empirycznego można wywnioskować, że wcześniejsze otarcie się o świat społeczny wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego, poznanie dyrekcji, budynku, struktury organizacyjnej, sprzyja oswojeniu nowego miejsca pracy. Szczególnie na początku redukowało poczucie obcości i bycia nietutejszym.

Nie było to dla mnie jakby nowe doświadczenie, z racji tego, że wcześniej odbywałam tam praktyki, więc mniej więcej wiedziałam, co gdzie się znajduje, na jakich zasadach funkcjonuje ośrodek. Też poznałam już wcześniej dyrektora, więc tak jakby może nie było to stresujące. (...) Pierwszy dzień był... Dzień jak dzień. Aczkolwiek (...) na nas w miarę upływu czasu spadały coraz większe i bardziej odpowiedzialne obowiązki. (W14)

Nowicjusze reagując na działania podejmowane przez doświadczonych wychowawców stosują różne strategie autoprezentacji, które mają zagwarantować powodzenie występu.

5.2.1 Strategie autoprezentacji

Ekspozowanie transparentności

Pierwsza omówiona strategia autoprezentacji oraz reagowania na podejmowane przez doświadczonych wychowawców próby rekonstruowania biografii nowicjusza opiera się na zachowaniu transparentności oraz jawności w relacjach ze współpracownikami. Otwartość, którą prezentowali nowicjusze, wyraża się swobodnym mówieniem o sobie, własnych doświadczeniach zawodowych oraz osobistych.

Wyszłam z założenia, że udawanie nie sprawdzi się na dłuższą metę, starałam się być sobą, (...) naturalna. Zresztą to widać, że ktoś oszukuje, kłamstwo w końcu wychodzi na jaw i później są różne nieprzyjemności, a szczerowość jest cały czas w modzie. (W13)

Nowicjusze często sami inicjują rozmowę, podejmując konkretny temat, w obrębie którego chcą się zaprezentować na potrzeby budowanego wizerunku.

Otwartość wyraża się gadulstwem oraz podejmowaniem działań na rzecz skracania dystansu między nowicjuszem a pozostałymi wychowawcami. W niektórych przypadkach eksponowanie transparentności wyraża się w sygnalizowaniu przez nowicjuszy, że zdradzają rozmówcy sekret dotyczący ich życia zawodowego (np. stosowanie kontrowersyjnych metod wychowawczych) lub prywatnego (np. opisywanie przebytych chorób, relacji romantycznych lub traumatycznych doświadczeń). Często z własnej inicjatywy zaczynają budowanie relacji od upublicznienia informacji, która społecznie może być uznana za interesującą, aczkolwiek intymną lub dostępną jedynie zaufanym osobom.

Podczas prowadzonych obserwacji byłam świadkiem, jak nowo przyjęta kobieta kilkakrotnie, w towarzystwie różnych osób postronnych, relacjonowała przebieg własnego rozwodu z uwzględnieniem szczegółów dotyczących spraw finansowych, alimentacyjnych, a także zdradzając pikantne okoliczności rozpadu jej małżeństwa. Inny sposób realizowania tej strategii ilustruje poniższa wypowiedź, w której nowicjuszka dzieli się informacjami na temat swojej sytuacji finansowej, otwarcie prezentując własny stosunek do miesięcznych zarobków oraz wykonywanej pracy.

Od początku byłam szczerą i mówiłam, że ja tutaj pracuję, bo lubię, a nie dla pieniędzy. Stażysta ma naprawdę śmieszne pieniądze, lekko ponad dwa tysiące, zdecydowanie za mało. Mogłabym sobie pozwolić na niepracowanie, bo mam taką sytuację rodzinną, że moja pensja to takie kieszonkowe (...).mój mąż się śmieje, ale ja Od razu tutaj wszystkim to powiedziałam, bo ja naprawdę lubię tę robotę, choć nie jest łatwo. To później się śmiali ze mnie, że blachara. (śmiech) (W7)

Żonglowanie informacjami oraz zarzucanie partnera interakcji szokującymi wiadomościami ma sprzyjać budowaniu własnego wizerunku w oparciu o transparentność oraz być dowodem na to, że jest się godnym zaufania. Z jednej strony takie zachowanie może być wyrazem naturalności, szczerzej otwartości, pozytywnego nastawienia do nowej pracy, a także chęci poznania współpracowników, z drugiej zaś może stanowić przemyślaną i zaplanowaną strategię kreowania własnego wizerunku, dzięki której nowicjusz zyska warunki do zajęcia sprzyjającej pozycji w grupie. Wydaje się, że śmiałe mówienie o sobie sprzyja integracji wewnątrzgrupowej oraz budowaniu więzi między wychowawcami, co w rezultacie może doprowadzić do rychłego zakończenia etapu testowania i pożegnania się nowo zatrudnionego ze statusem nowicjusza. Zagrożeniem może być pozorna transparentność, wytwarzana jedynie

na potrzeby występu. Potencjalna, choć w wielu przypadkach nieunikniona, demaskacja może prowadzić do degradacji i wykluczenia z grupy.

Filtrowanie informacji

Przeciwstawna do strategii transparentności jest strategia oparta na filtrowaniu informacji o sobie. Może być ona realizowana w dwóch wariantach: unikania lub stopniowania. Pierwszy wyraża się brakiem inicjowania interakcji z innymi wychowawcami. Nowicjusz pozostaje na uboczu, izolując się od grupy obserwuje kulturę organizacyjną oraz odkrywa układ sił i pozycji w zespole doświadczonych wychowawców. Małomówność oraz wycofanie mają sprzyjać kreowaniu tajemniczego wizerunku. Niebezpieczeństwem wynikającym z przyjęcia tego wariantu jest wydłużający się etap testowania oraz faktycznego przyjęcia nowicjusza przez pozostałych do swojego grona.

Zachowywałem się jak agent, bardziej patrzyłem, co się dzieje, nie zwracałem na siebie uwagi, wtopiłem się w tło. (...) Sprawdzałem, kto kim jest i tak dalej, wie pani. Poza tym im mniej mówisz, tym jesteś większą zagadką i trudniej tobą manipulować. (W10)

Realizując wariant oparty na unikaniu, nowicjusze próbują przejąć kontrolę nad procesem testowania. Uważnie przyglądając się działaniom podejmowanym przez doświadczonych wychowawców, starają się przewidzieć ich kolejne kroki lub odkryć system, który zawiaduje instytucją.

Drugie oblicze omawianej strategii wyraża się dawkowaniem informacji o sobie i udzielaniem jedynie tych, które celowo chce się ujawnić w relacjach z pozostałymi wychowawcami. Świadome zarządzanie odkrywaniem informacji o sobie ogranicza się najczęściej do ujawniania podstawowych danych dotyczących życia prywatnego lub zawodowego, np. miasta pochodzenia, ukończonej szkoły, kierunku studiów. Nowicjusz samodzielnie decyduje o odsłanianiu własnej biografii.

Trzeba uważać, z kim ma się do czynienia, (...) wyznaczać granice i nie dać zapędzić się w kozi róg. Pierwsze dni były dla mnie trudne, jakoś tak nie umiałam się oswoić i o wszystko trzeba było pytać. Ale ja też byłam zasypywana pytaniami, czasami różne osoby

zadawały te same pytania, no, jakoś się migałam lub zmieniałam temat, (...) nie chciałam dawać później powodu do gadania o mnie. (W15)

Nowicjusze realizujący omawianą strategię nie wychodzą z własną inicjatywą rozmowy, z reguły są zagadywani przez innych. Postanawiają, że prezentowane przez nich informacje będą przemyślane, wcześniej wyselekcjonowane, a nie spontanicznie udzielone w odpowiedzi na pytania rozmówców. W prezentowanym poniżej fragmencie wywiadu wychowawczyni w humorystyczny sposób rekonstruuje sytuację, w której bardziej doświadczony wychowawca przechytrzył ją, uzyskując interesujące go informacje. Usilne wypytywanie i zręczność doświadczonych wychowawców sprawiają, że nowo zatrudniony pracownik może stracić czujność i przez przypadek odkryć karty.

To była moja pierwsza w życiu praca i nie wiedziałam, jak to jest jeszcze, ale tak sobie ustanowiłam: praca to praca i będą mnie łączyły z nimi tylko relacje pracownicze. A sporo było tych pytań o mnie i w ogóle o wszystko, to było męczące. (...) Ja nie chciałam i mam wrażenie, że na początku byłam trochę nielubiana przez to, ale P. (...)tak mnie kiedyś zakręcił jak chłopa na zakręcie i coś zaczął o pierścionku i oczku, że niby wkręcił mnie, że nie mam oczka w pierścionku, a ja zamiast normalnie spojrzeć na rękę i pierścionek, to zaczęłam panikę i płacz, i krzyczę do niego, żeby szukał, bo to zaręczynowy (śmiech). Zaczął się śmiać i mówi do mnie: to przynajmniej już wiemy, że masz narzeczonego. (...) No taka śmieszna dla mnie historia, ale głupia i młoda, złapałam się na te sztuczki, później już bardziej czuwałam. (W15)

Warto podkreślić, że w miarę, jak poznają współpracowników oraz oswajają miejsce pracy i budują zaufanie do otoczenia, nowicjusze zwiększają dawki ujawnianych informacji oraz pozwalają sobie na spontaniczne, niewymuszone koleżeńskie rozmowy, podczas których nie muszą się pilnować i zastanawiać, które dane ujawnią. Stosowanie tej strategii jest dla nowicjuszy zachowaniem ochronnym, umożliwiającym wyznaczenie granic w relacjach z pozostałymi oraz utrzymanie się na powierzchni podczas silnych nacisków ze strony otoczenia. Niezdradzanie zbyt wielu szczegółów dotyczących własnej biografii ma zabezpieczyć nowicjuszy przed pochopną oceną ze strony grupy, pojawieniem się plotek lub ewentualnym wykorzystaniem w przyszłości pewnych informacji dla wrogich działań skierowanych przeciwko nowo zatrudnionym.

Preparowanie biografii

Najbardziej ryzykowną i jednocześnie przemyślaną strategią jest preparowanie biografii. Nowicjusze poznając środowisko wychowawców instytucji, w której zostali zatrudnieni, prezentują nieprawdziwe informacje o sobie, które mogą być uznane przez grupę za atrakcyjne. Omawiana strategia wymaga odpowiedniego przygotowania, zaplanowania oraz czujności podczas realizacji. Uważne przyglądanie się relacjom między wychowawcami, strukturze organizacyjnej, metodom pracy oraz potrzebom, które sygnalizują wychowawcy, sprawia, że nowicjusz zyskuje pomysły, które wyznaczają kierunek przedstawiania siebie jako osoby innej niż w rzeczywistości.

Dbłość o wywarcie dobrego pierwszego wrażenia oraz zapewnienie sobie sympatii wśród doświadczonych wychowawców sprawia, że nowicjusze mijają się z prawdą w obawie przed odrzuceniem lub przedłużającym się etapem testowania. Wychowawcy podejmujący omawianą strategię obierają określony kierunek kreacji swojego wizerunku w zależności od warunków sprzyjających zajęciu oczekiwanej pozycji w grupie. Z obszernego materiału empirycznego udało mi się wygenerować trzy warianty realizacji powyższej strategii. W pierwszym z nich przedstawianie przez nowicjuszy nieprawdziwych informacji na swój temat ma być dowodem na ich podobieństwo do pozostałych wychowawców. Poprzedzony obserwacją oraz uważnym słuchaniem, wariant ten wyraża się w powielaniu przez nowicjuszy historii innych wychowawców lub eksponowaniu podobnego stylu życia czy nawyków żywieniowych (np. unikanie cukru, uczęszczanie na siłownię, podobne pasje lub wspomnienia z dzieciństwa).

W6: Jak przyszłam, to była moda na bullet journal, wie Pani, takie projektowanie i tworzenie kalendarza, wszyscy kupowali notesy w kropki i je rysowali. Boże, ja zawsze byłam taka denna w te rzeczy, dramat dla mnie, ale nie miałam wyboru, bo to był jedyny sposób, żeby tak na początku... (...). Nie chciałam z boku, więc mówiłam, że uwielbiam je robić, tak? Ale to coś straszego.

GD: I co Pani zrobiła?

W6: (śmiech) No, kazałam chłopakowi rysować mi ten kalendarz, przynosiłam do pracy już gotowy. Nigdy się nie zdradziłam.

Działania nowicjuszy podejmowane w ramach realizacji drugiego wariantu omawianej strategii wyrażają się w prezentowaniu nieprawdziwych informacji mających ukazać przewagę nowo zatrudnionych nad pozostałymi wychowawcami w różnych aspektach życia, zarówno prywatnego, jak i zawodowego (np. manifestowanie własnego dorobku materialnego; akcentowanie własnych osiągnięć oraz doświadczeń zawodowych). Działania zapewniające wyższość nad pozostałymi wychowawcami mają służyć wypracowaniu atrakcyjnej pozycji w grupie oraz zbudowaniu wokół siebie emocjonalnej aury, wymuszającej na partnerach interakcji dystans oraz szacunek wynikający z wykreowanego wizerunku. Narratorzy podczas wywiadów rekonstruowali kuluary preparowania własnej biografii na poczet wejścia do grupy i zbudowania pożądanej pozycji. Interesujące jest, że wychowawcy opisując przebieg zabiegów, które stosowali, określali je jako nieszkodliwe, żartobliwe, incydentalne lub dziecinne. Umniejszając wartość kontrowersyjnych działań, łagodzą poczucie winy i/lub wstydu.

To były takie dziecinne wybiegi, szczeniackie, człowiek jeszcze młody i głupi. (W4)

Nie miałam wyboru i jakoś sobie radziłam, mówiłam, że (...) miałam już do czynienia z takimi sytuacjami, (...) ale ja nie, żeby tak tym krzywdę komuś robiła, no, to jest bardziej takie koloryzowanie w CV. (W6)

Ostatni wariant przypomina hybrydę, połączenie obu powyższych strategii. Podejmowane przez wychowawcę działania mają zapobiec ujawnieniu prawdziwych informacji, które mogłyby przyczynić się do pochopnych ocen, a nawet stygmatyzacji. Po nieudanych unikach, zobowiązani do udzielenia informacji pytaniami i rozmową „tu i teraz”, nowicjusze „zaciemniają” wrażliwe i niechętnie ujawniane dane zastępując je innymi. Biograficzne „substytuty” są wypracowywane na drodze interakcji z partnerem, który oczekuje pewnych informacji. Wariant polegający na zaciemnianiu obejmuje z reguły sferę życia prywatnego, faktów, które miały nigdy nie wyjść na jaw.

To była dla mnie bardzo trudna sytuacja i długo też o tym nie mówiłam, ale wiadomo, jak to jest w pracy. Siedzi się przy stole i głądzi o życiu, rodzinie, pogodzie, polityce i głupotach (...). Jak przyszłam, to pytali, skąd jestem i tak dalej, a ja każde pytanie odbierałam jak jakiś atak, przesłuchanie i wymyśliłam alternatywną przeszłość, żeby nie mówić o tej, tej mojej sytuacji życiowej, o rodzicach. Mówiłam ja, że bardzo długo pracowali za granicą, a mnie wychowywała babcia, tak? Ale tak nie było. (...) Mam

trudną rodzinę, no ale jak to powiedzieć na początku pracy, do tego resocjalizacyjnej? (...) Musiałam jakoś inaczej to rozegrać, tak? Nadal dużo osób nie wie. (Wx²⁶)

W powyższym fragmencie wywiadu została zrekonstruowana sytuacja, w której narratorka poczuła się sprowokowana do wykreowania fikcyjnej przeszłości przez obawę, że fakt wychowania się w rodzinie wieloproblemowej zdeterminuje jej relacje z pozostałymi wychowawcami.

Warto podkreślić, że zastosowanie wszystkich wyżej omówionych strategii obarczone jest ryzykiem poniesienia przez nowicjusza porażki, rozumianej jako przedłużenie etapu testowania lub zakończenie go niepowodzeniem. Dlatego też nowicjusze nie posługiwali się wyłącznie jedną strategią autoprezentacji w relacjach ze wszystkimi wychowawcami. W zależności od sytuacji oraz partnera interakcji lawirowali między strategiami, dopasowując je do okoliczności. Warto podkreślić, że na gruncie nauk społecznych można odnaleźć analizy dotyczące autoprezentacji nowych pracowników (m.in. Konecki, 2007; Ślęzak, 2016).

Do podobnych wniosków doszła Ślęzak (2016), analizując pracę kobiet świadczących usługi seksualne w agencjach towarzyskich, zwróciła uwagę, że nowe pracownice stosują szereg strategii autoprezentacji umożliwiających im osiągnięcie określonej pozycji w hierarchii grupowej. Kobiety w ramach rekonstruowania biografii sięgały po strategię zamkniętą, limitowania informacji oraz otwartą. Co więcej, bardziej doświadczone pracownice fabrykowały własną biografię w celu podtrzymania osiągniętej pozycji oraz uniknięcia wrogich działań nowicjuszek. Podobieństwo kategorii analitycznych ujawnia pewną tendencję w sposobach autoprezentacji, po które sięgają nowi pracownicy.

Zdobywanie informacji o nowicjuszu przez doświadczonych wychowawców, jak i reagowanie nowicjuszy nie odbywa się incydentalnie, jest procesem, który ulega przeobrażeniom wraz z wydłużającym się okresem pobytu nowicjusza w instytucji. Co ciekawe, nowicjusze i pozostali wychowawcy prowadzą działania zwiadowcze, polegające na zebraniu jak największej puli informacji sprzyjających „wycuciu” współpracownika. Doświadczeni wychowawcy robią to w celu identyfikacji i weryfikacji nowo zatrudnionego, a nowicjusze wykorzystują zebrane dane do podejmowania działań na rzecz porzucenia statusu nowicjusza i zajęcia atrakcyjnej pozycji w grupie.

²⁶ Wx- kod wywiadu bez numeru stosowany w ramach zachowania szczególnej anonimowości z powodu poruszanych przez narratorów trudnych i skomplikowanych kwestii np. etycznie dylematycznych.

Jeszcze przed przyjściem tutaj (...) wszystko googlowałam, sprawdzałam, znalazłam stronę, zdjęcia, zobaczyłam, kto jest wychowawcą i kto będzie moim opiekunem, i tak po nitce do kłębka doszłam do innych wychowawców (...). Na przykład wiedziałam, że pani J. zajmuje się tu ogrodami i sadzeniem, no to już wiedziałam, o czym mogę rozmawiać.
(W7)

Podczas prowadzenia obserwacji byłam świadkiem, jak wychowawcy dowiedzieli się, że przyjdzie nowy pracownik, który wcześniej odbywał praktyki w tej instytucji. Wychowawcy, wspominając i dzieląc się anegdotami na temat praktykujących studentów, szukali w Internecie (głównie w mediach społecznościowych) informacji na temat nowo zatrudnionego pracownika, uzasadniając to *potrzebą wyższego dobra*. Kategoria sprawdzania czyjegoś życiorysu w przestrzeni online pojawiała się wielokrotnie w rozmowach z wychowawcami. Pozyskiwanie informacji odbywa się zakulisowo. Wychowawcy mający doświadczenie w rekonstruowaniu czyjejs biografii przy pomocy Internetu sami przywiązują dużą rolę do swojego prezentowanego tam wizerunku (selekcjonują publikowane posty; dodają celowe/zaplanowane treści lub ograniczają widoczność swojego konta). Wychowawcy wykorzystując odpowiednie maski, aby zaprezentować się w wyznaczony sposób, podtrzymują toczącą się grę informacyjną (Goffman, 2000). Występ zobowiązuje do wykorzystania szeregu gestów, mających na celu wywarcie oczekiwanego wrażenia na pozostałych wychowawcach. Jest uwarunkowany dość sprawnym zarządzaniem pulą narzędzi zorientowanych na wywieranie wpływu, które określane są mianem fasady. Składa się na nią kilka obszarów: otoczenie, elementy wyposażenia ekspresyjnego, powierzchowność oraz sposób bycia (Goffman, 2000). Jednostka podejmując działania autoprezentacyjne powinna być spójna w zakresie powyższych elementów. W sytuacji braku spójności fasady nowicjusz może spotkać się z nieufnością i podejrzeniami (Chomczyński, 2014).

W różnorodnych sytuacjach społecznych człowiek prezentuje różne oblicza. Zamiarem wychowawców jest przede wszystkim właściwe odegranie wymaganej w danej chwili roli poprzez eksponowanie odpowiedniego zachowania. Ponadto wychowawcy obierając różne strategie starają się wzbudzić u innych przekonanie, że mają pożądaną cechy, adekwatne do danej roli, i że pasują do instytucjonalnego świata społecznego. Odgrywając daną rolę na scenie, aktorzy nie są zupełnie pozbawieni cech indywidualnych, które ujawniają się podczas występu, przez co aktor przekracza granice nadanej sobie roli. Występy organizowane na scenie, nazywanej strefą fasadową,

odbywają się w miejscach ograniczonych „barierami percepcyjnymi”, wyposażonych w dekoracje. Poza sceną, na której odgrywają się określone prezentacje, istnieją kulisy, w obrębie których uwidaczniane są fakty ukryte pod maską pozorów oraz złudzeń scenicznych.

Koncepcja metafory teatralnej wyrażającej podział na scenę oraz kulisy jest trafnym odzwierciedleniem strategii realizowanych przez aktorów świata społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Nowicjusze, podejmując różne działania prezentowane na scenie, próbują zjednać sobie doświadczonych wychowawców. Obecność innych zmienia zachowanie człowieka, obligując go do przyjęcia wyznaczonej definicji sytuacji, zawierającej koncepcję siebie (Ćwiklińska-Surdyk, Surdyk, 2012).

5.2.2 Rytuały przejścia

Analizując świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych zwróciłam uwagę na swojego rodzaju interakcje, przybierające formę rytuałów, które wielokrotnie uwidaczniały się w procesie stawania się wychowawcą. „Rytuał jest podejmowanym dla formy skonwencjonowanym czynem, poprzez który jednostka przedstawia swój respekt i szacunek dla przedmiotu o najwyższej wartości, temu przedmiotowi bądź jego symbolom kulturowym” (Goffman, 2006, s. 88). Należy podkreślić, że rytuały zawierają w sobie cechy sakralne, ceremonialne (por. Bruszt, 1998; Vidal-Naquet, 1981). Nawiązują one do sytuacji, w której człowiek zostaje obdarzony szacunkiem pewnej rangi, wobec której używane są określone uzasadnienia legitymizujące jego pozycję w świadomości pozostałych uczestników świata społecznego. Warto wspomnieć, że rytuały solidaryzują i jednoczą grupę za pośrednictwem wzmacniania przekonania o łączącej więzi społecznej, ujawnianej we wspólnym udziale w wydarzeniu (Chomczyński, 2014). Rytuał uwiarygadnia w umysłach członków świata społecznego porządek społeczny, ujęty w określone normy, zasady oraz wartości.

Wyjątkowym rodzajem rytuału jest rytuał przejścia, mający na celu zmianę statusu (Klapp, 1949; Garfinkel, 1956; Konecki, 1994). W ujęciu Arnolda van Gennepa (2006) można wyodrębnić trzy główne etapy rytuału przejścia. Pierwszy z nich to faza wyłączenia (preliminalna), polegająca na odebraniu jednostce dotychczasowego statusu oraz przynależności do danej grupy. Drugim etapem jest faza przejściowa (liminalna),

wyrażająca się w tym, że człowiek jest pozbawiony poprzedniej roli, ale jeszcze nie nabył nowej. Ostatni etap to faza włączenia (postliminalna), dotyczy ona nadania nowego statusu i tym samym przynależności do grupy. Szczególnie interesującym rytuałem przejścia jest rytuał inicjacyjny, który polega na symbolicznym doświadczeniu śmierci i ponownego narodzenia (zmartwychwstania). Jego efektem jest faza włączenia (Eliade, 1997; Bettelheim, 1989). Robert Cialdini (2009) nawiązując do rytuałów inicjacyjnych podkreśla, że mają one znaczenie dla subiektywnej percepcji zaangażowania oraz odkrywania motywacji, która ostatecznie do nich zmierza. Barney Glaser oraz Anselm Strauss (2009) poruszyli kwestie zmian statusowych, których człowiek doświadcza najczęściej w kontekście rytuałów degradacji lub aprecjacji. Autorzy ci podkreślają znaczenie interakcji zachodzących między osobą zmieniającą status (*passagee*) oraz agentami tej zmiany (*passagee agents*), mających charakter wolicjonalny, kiedy dotyczy aprecjacji, a przymusowy, gdy dotyczy degradacji. Glaser i Strauss (2009) zwracają uwagę na odwracalność oraz nieodwracalność tego procesu, a także temporalny aspekt zmian statusowych. Zdaniem Victora Turnera (2010) podczas rytuałów przejścia nowicjusze upodabniają się do siebie, chociażby ze względu na to, w jaki sposób traktują ich pozostali uczestnicy świata społecznego. „Nowicjusz jest w fazie liminalnej jak tabula rasa, pusta tabliczka, na którą wpisywana jest wiedza i mądrość grupy w zakresie dotyczącym nowego statusu” (Turner, 2004, s. 247).

Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych zawiera w sobie wiele rytuałów przejścia, w ramach których uczestnicy pozbywają się starych statusów i nabywają nowe. Etap testowania nowicjusza odbywa się w ramach fazy marginalnej (Genep, 2006), kiedy nowy wychowawca nie jest już zupełnie obcy, ale jeszcze nie zyskał szacunku grupy upoważniającego go do otrzymania statusu „jednego z nas”. Nowicjusz wymaga sprawdzenia, kontynuowanego po pozytywnie ukończonym etapie rekonstruowania i weryfikowania jego biografii, który szczegółowo opisywałam w poprzednim podrozdziale. Testowanie wynika z rytuału inicjacji, mającego uniwersalny wpływ na percepcję uczestników oraz zaangażowanie w sprawy grupy (Caldini, 2009). „Istnieje wiele dowodów na to, że im więcej wysiłku dana osoba wkłada w swoje zaangażowanie w jakąś sprawę, tym bardziej pozytywny staje się jej stosunek do tej sprawy” (Vidal-Naquet, 1981, s. 171). Rytuał inicjacji jest swojego rodzaju ponownym narodzeniem i zyskaniem nowego, pożądanego statusu, w wyniku pokonania wielu trudności (Eliade, 1997).

Rytuał inicjacji wyraża się w testowaniu, polegającym na wypróbowywaniu nowicjusza w celu zweryfikowania jego kluczowych cech osobowości, mających znaczenie dla podtrzymania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Etap testowania nie jest ograniczony czasowo, jego przebieg zależy od ostatecznego rozstrzygnięcia i przyjęcia nowo zatrudnionego do grupy wychowawców. Oprawę testowania aranżują doświadczeni wychowawcy, których określam w poniższych analizach weteranami. Pomimo uzyskania formalnego statusu wychowawcy, wynikającego z zatrudnienia i posiadanych kwalifikacji pedagogicznych, w wyniku negatywnego ukończenia testowania można nigdy nie wejść w środowisko wychowawców. Zyskanie statusu „jednego z nas” jest dla nowicjusza utrzymaniem się na powierzchni. Nowy wychowawca w wyniku wielu prób, którym jest poddawany, udowadnia, że zasługuje na przyjęcie do grupy. Testowanie ma także na celu wzmacnianie podziału w grupie wychowawców na nowicjuszy oraz weteranów (doświadczonych wychowawców cieszących się w środowisku uznaniem i szacunkiem). Eksponowanie hierarchii zawiera w sobie prezentacje przywilejów, praw oraz obowiązków powyższych grup wychowawców.

Szukali na mnie haka, chyba chcieli pokazać moje miejsce, no, że jeszcze muszę się dużo nauczyć. (W13)

Pozycja nowicjusza nie jest przywilejem, ale pozycją, którą trzeba wypracować, aby móc być testowanym.

Ja się nie dawałam, kombinowałam różnymi sposobami, żeby się utrzymać na powierzchni. (W13)

Testowanie nowicjuszy jest złożonym rytuałem przejścia, odbywającym się w obrębie wielu interakcji, w które są zaangażowani testujący, testowani oraz publiczność. Poza testującymi weteranami, narzucającymi porządek i styl zarządzania instytucją, a testowanymi nowicjuszami są „neutralsi” – wychowawcy, którzy nie testują nowych pracowników, ponieważ nie zostali do tego upoważnieni lub nie wyrażają chęci testowania. Wśród neutralsów znajdują się mentorzy, wychowawcy, którzy stosunkowo niedawno pomyślnie przeszli rytuał inicjacji i porzucili status nowicjusza (adepti), outsiderzy, wychowawcy, którzy zostali zdyskredytowani, nie sprościli pokładanym w nich nadziejom, nie przeszli etapu testowania i tym samym pomimo zatrudnienia

zostali zepchnięci na margines, tracąc szansę na „przyjęcie” do środowiska wychowawców. Outsiderzy to grupa wychowawców odsunięta od tajników ujawnianych wyłącznie upoważnionym. Poza nowicjuszami, którzy nie utrzymali się na powierzchni i zawiedli podczas testowania, do grupy tej należą również ci, którzy z powodzeniem przeszli aranżowane przez weteranów próby i symulacje, ale jawnie sprzeciwili się sposobom działania kolegów po fachu. Wyrazy dezaprobaty dotyczyły tu głównie wykorzystywanych przez pedagogów metod wychowawczych oraz zarządzania relacją z wychowankiem. Sprzeciwiając się ustalonomu porządkowi instytucji, nowicjusz ponosi fiasko towarzyskie, którego konsekwencją jest marginalizacja oraz symboliczne naznaczenie statusem wychowawcy wspierającego, pomagającego, nocnego, środkowego. Outsider pomimo negatywnego wyniku testowania nadal pracuje w instytucji i formalnie zajmuje stanowisko wychowawcy, ale nie przeszedł rytuału inicjacji kończącego się ceremonią nadania statusu oraz wstąpienia do środowiska wychowawców.

Wiem, że miał już kilka szans i nie udało się, tak? Więc ostatecznie jest środkowym, tak bardziej pomaga tym, którzy mają swoje grupy. Ma mniej obowiązków, to jest stosunkowo łatwiejsze, bo nie ma chłopaków, no ale też mniej się liczy (...), taki wspieracz. (W7)

Trzeba tu także wspomnieć, że poza outsiderami do grona wychowawców wspierających należą pracownicy, którzy z różnych powodów mieli przerwę w prac (np. roczny urlop macierzyński, wymagające leczenie) lub zmagają się z trudną sytuacją życiową. W celu zredukowania zakresu ich obowiązków dyrekcja (dyrektor i/lub wicedyrektor) przekazuje prowadzoną przez takiego pracownika grupę innemu wychowawcy, a jego samego oddelegowuje do realizowania funkcji *wspieracza*. Takie tymczasowe rozwiązanie daje wychowawcom szansę na ponowne wdrożenie się i przygotowanie do przejęcia roli.

Mam porównanie, bo pracowałam jako wychowawca wspierający, jak przyszłam po ciąży, po urodzeniu dziecka, i chyba trzy lata pracowałam jako wychowawca wspierający. No to mogę powiedzieć, że, no wychowawca wspierający ma taką pracę, że może złożyć torebkę i wyjść, i powiedzieć że (...) To jest taka osoba, która pracuje u nas od rana, i bardziej jest w trakcie szkoły. I ona (...) wspiera, jak któraś wychodzi właśnie, jest poza grupą tak naprawdę, no, nie ma takiej odpowiedzialności (...). są tak zwanymi środkowymi, że przychodzi tam na 11:00 do 18:00, czy coś, i tak wchodzi do tej grupy,

gdzie nie ma wychowawcy, tak? No też jest odpowiedzialność za tam odrobienie lekcji czy coś, (...) on też robi rzeczy, ale (...) już bezpośrednio nie odpowiada za żadną wychowankę, więc jak wychodzi do domu, to sobie wychodzi, i nikt go nie informuje o tym, że któraś narozrabiała bardzo albo że mi uciekła (...). Dużo mniej pracy, dużo mniej stresu, pieniądze te same, no ale nie każdy lubi, tak? Bo wtedy już nie ma takiej pozycji na pewno, jak (...) wychowawca, to jednak jest się gdzieś niżej. (W11)

Posiadanie grupy wychowawczej określa pozycję w zespole oraz gratyfikuje w nieformalnej hierarchii instytucjonalnej. Ponadto wychowawcy nadają temu faktowi wyjątkowe znaczenie dla definiowania siebie w świecie społecznym (więcej o tym pisałam w podrozdziale 5.2). W ramach testowania weterani podejmują różne taktyki wypróbowywania i sprawdzania nowicjuszy, którzy reagują na działania testerów i próbują utrzymać się na powierzchni, realizując rozmaite taktyki przetrwania. Warto wspomnieć, że w testowanie wpisuje się specyficzne operowanie figurami językowymi, wzmacniającymi podział na testujących weteranów oraz testowanych nowicjuszy. Wychowawcy posługują się określeniami definiującym nowicjusza: *młody, nowy, świeżak, ogóreczek*. Ponadto dostrzegłam pewną tendencję, która krystalizowała się podczas etapu testowania. Mowa o jednostronnym przechodzeniu na „ty”. Weteran zwraca się do nowicjusza po imieniu, oczekując, że ten nadal będzie podtrzymywał formalną relację.

Wszyscy do mnie po imieniu, ale ja jeszcze mówię pan/pani (...). Ale do tych młodych, co znałam ze studiów albo jakoś razem przyszliśmy, to po imieniu. (W13)

Testowanie kandydatów na wychowawców

Testujący przyjmują dwie skrajne strategie, w obrębie których podejmują różne taktyki. Pierwsza z nich to taktyka **mentoringu**, oparta na wdrażaniu nowicjusza do pracy (*onboarding*). W trakcie wprowadzenia nowicjusz zostaje zapoznany z działaniami oraz kulturą organizacyjną instytucji. W ramach tej strategii weteran, pełniąc rolę opiekuna stażu, pod osłoną troski i wsparcia młodego pracownika wypróbowuje go, poddaje różnym testom, aby ten był wystarczająco wyposażony w kompetencje do pracy wychowawczej.

To jest tak, że jak na początku przejdzie się szkołę, to później będzie łatwiej, tak że mnie też zabierali na interwencje lub do izolatki, żebym wiedziała, (...) miała to za sobą. (W2)

Cieężko było, powiem szczerze, że bardzo się bałam tu przyjść, bo samo to, no Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy. , tu był Dom Dziecka, no te dzieci takie nie za duże, no bałam się, tak? Szczerze powiedziawszy się bałam, no bo to zawsze, o, no co to będzie, ale mówię, (...) Zostałam bardzo mile zaskoczona. Przed przyjściem do pracy (...) przysłałam sobie tak zapoznać się tutaj, wprowadzono mnie do grupy ludzi, z którymi będę pracowała, przekazali mi mniej więcej, co i jak. No, trafiłam na takie zebranie, spotkanie grupowe, no i jakoś to poszło, chociaż (...) wiadomo, swoje na początku człowiek musi przejść. (W2)

Drugą strategią, którą posługują się weterani w ramach testowania nowicjuszy, jest **audyt**. Audytorzy otwarcie określają swoją pozycję, podkreślając asymetrię ról oraz akcentując swoją misję, tj. zweryfikowanie nowicjusza. Stawiają sobie za zadanie zrewidowanie jego wiedzy, kompetencji oraz dotychczasowego doświadczenia. Strategia audytu wiąże się z przyjęciem przez testujących pewnego wizerunku. Weterani eksponują własny status, który służy budowaniu dystansu. Zewnętrzne fasady, którymi posługują się wychowawcy, dotyczą między innymi sposobu mówienia (podtrzymywania formalnej komunikacji) oraz sposobu bycia (umożliwiającego zdefiniowanie testującego jako oschłego, surowego formalisty, weryfikatora). Świadczy o tym chociażby taka wypowiedź:

Wychodzę z założenia, że na początku nie ma co być miłym, bo tak wszyscy by na głowę weszli. Nie przechodzę też na „ty” od razu jak inni, na to trzeba zasłużyć (...). Ja też nie wiem, czy ktoś tu będzie dłużej pracował czy nie, tak że wolę na początku być bezpiecznie surowym, wyrobić sobie szacunek, a później luzować ten dystans. (W4)

Rytuał przejścia wyrażany testowaniem ma na celu „przeprowadzić jednostkę z jednego ściśle określonego stanu do drugiego – równie ściśle zdefiniowanego” (Gennep, 2006, s. 30). Nowicjusze w retrospektywnym sposobie definiowania własnych doświadczeń testowania nadają im miano nie tylko sprawdzania kompetencji, wiedzy, wartości i predyspozycji do zawodu wychowawcy młodzieżowego ośrodka wychowawczego, ale także ekspozycji hierarchii pozycji i układu sił w grupie. W dalszej części skoncentruję się na działaniach podejmowanych przez weteranów oraz nowicjuszy w ramach testowania.

Aranżowanie zadań

W rekonstruowanych doświadczeniach wychowawców taktyka aranżowania zadań jawi się jako próba udowodnienia odwagi i poświęcenia dla pracy wychowawczej. Polega na nagłym i nieprzewidywalnym zobowiązaniu nowicjusza do podjęcia wyzwania, na które jako nowy pracownik może nie być jeszcze przygotowany. Rekonstrukcji zmagania w obrębie tak definiowanej taktyki towarzyszy stres, lęk, niepewność nowicjusza, a także nieugruntowane i jeszcze nieustabilizowane zaplecze kompetencyjne, które niejako zagwarantowałyby powodzenie podejmowanych działań oraz sprostanie wysokim oczekiwaniom testującego. Takie sposoby weryfikacji kandydata na wychowawcę stosują audytorzy, którzy eksponując swoją pozycję, wykorzystują sytuację do zobrazowania trudu oraz dynamiki tej pracy, a także uświadomienia nowicjuszowi, że wiedza wyniesiona ze studiów nie wystarcza do sprawnego pokonywania codziennych wychowawczych przeciwności.

No dzieciaki jak tu przychodzą, to są zieloni jak ogóreczki, tak? To studia to nic nie dają, wszystkiego uczy praca tutaj i praktyka. (W2)

Audytorzy starannie aranżują warunki sprzyjające testowaniu nowicjusza oraz weryfikowaniu jego możliwości. Interesujące jest również to, że w przebiegu negocjacji z tymi partnerami interakcyjnymi nowicjusze lokują się jako podopieczni lub uczniowie, zawierający swojemu mistrzowi. Nowi nie podają działań weteranów w wątpliwość. Pod maską odwagi oraz zaradności nowicjusze ukrywają strach i lęk przed porażką.

Bardzo się bałam, jak dowiedziałam się rano, że sama z nimi dzisiaj zostanę. Może też to wpłynęło, że ja nie wiedziałam o tym wcześniej i też jakoś nie miałam pomysłu, (...) co robić i tak... aż miałam odruch wymiotny, tak? Ale nie przyznałam się nigdy i z uśmiechem powiedziałam, że pójdę. (W12)

Testujący zdradzając w ostatniej chwili szczegóły wyzwania, któremu będzie musiał podoleć nowicjusz, gwarantują wsparcie oraz ratunek w sytuacji kryzysowej.

„Jak będzie się coś działo, zawołaj mnie, przyjdę i ci pomogę”, tak mi powiedział wtedy. (W13)

Zapewniając pomoc, audytorzy eksponują asymetrię ról oraz lokują siebie w roli „superbohatera”, wyzwalającego z opresji bezradnych nowicjuszy. Z jednej strony taka ekspozycja jest przejawem taktyki budowania sił i pozycji w grupie, z drugiej – formą socjalizacji zawodowej. Aranżowanie zadań odbywa się w ramach dwóch etapów. W pierwszym nowicjusz musi zdecydować o podjęciu wyzwania lub rezygnacji. Poddanie się lub otwarte wycofanie z zaproponowanego wyzwania jest jednoznaczne z negatywną oceną ze strony audytora.

Jeśli ktoś boi się zostać z grupą chłopaków, to nie ma tutaj czego szukać. Na tym polega ta praca, że buduje się autorytet, oni to wyczuwają i później wykorzystują. (W12)

Drugi etap sprawdzianu dotyczy samego przebiegu radzenia sobie nowicjusza z wyzwaniem, a także podolania potencjalnym trudnościom.

Prowadziłam zajęcia i od razu dostałam pytanie, czy chciałabym, żeby wychowawca był, czy jednak sama próbuję i podejmuję wyzwanie, i w razie czego będę wołać i prosić o pomoc. Próbowałam sama i wyszło całkiem nienajgorzej. (W13)

W taktyce aranżowania zadań niezmiernie istotna jest publiczność, którą w tym wypadku są głównie wychowankowie. Nowicjusz, radząc sobie z wyzwaniem zaproponowanym przez weterana, jest oceniany przez audytora oraz wychowanków, w stosunku do których podejmuje interwencyjne działanie.

Myślę sobie – tak z perspektywy czasu – że jak ja musiałam zostać z chłopakami wtedy samiutka taka, to oni chyba to wyczuli i byli dla mnie łaskawi. Bo naprawdę to była najtrudniejsza grupa, a wtedy jakoś tak to poszło w miarę przystępnie, bez dramatów, więc się cieszyłam. (W12)

Z analizy rekonstruowanego przebiegu interakcji z publicznością podczas testowania można wywnioskować, że publika nie jest biernym widzem, ale aktywnym aktorem. Jedną ze strategii podejmowanych przez wychowanków w relacji z testowanym wychowawcą jest antagonizowanie, polegające na utrudnianiu mu działań. Analiza materiału empirycznego pozwoliła mi wyłonić następujące taktyki nastawione na wzmacnianie lęku i niepewności testowanego wychowawcy: prowokowanie sytuacji, w której trudno jest odpowiednio zareagować, odmowa wykonania polecenia i agresywne reagowanie. Celem strategii antagonizowania jest specyficzny popis i próba sił testowanego wychowawcy oraz wychowanków. Zupełnie inaczej przedstawia się

strategia sojusznicza. Wychowankowie pomagają testowanemu i w ten sposób przygotowują grunt dla przyszłej współpracy z wychowawcą, któremu nie dadzą zapomnieć o swoim wsparciu, oczekując ostatecznie spłaty długu wdzięczności. Analiza interakcji pozwoliła mi dostrzec jeszcze jedną strategię działań wychowanków w sytuacji weryfikowania nowicjusza. Mowa o zajęciu neutralnego stanowiska wobec testowanego. Strategie tę stosują zwłaszcza „domownicy, neutralni”, wychowankowie przebywający w instytucji już od dawna i mający tam wypracowaną pozycję. Nie zwracają oni uwagi na nowicjusza i jego testowanie, tym samym nie wchodzi w toczącą się grę. Bez względu na przyjęte wizerunki publiczność była drugim arbitrem, rozstrzygającym o ostatecznym wyniku testu.

Strategie wychowanków świetnie ilustruje wypowiedź jednej z wychowawczyń, która wspomina swój okres testowania:

Weszłam do takiej salki malej z materacami, tam były z reguły takie warsztaty prowadzone i ja byłam z wychowawcą, który prowadził tę grupę. Ja ich nie znałam i on mi powiedział, że wróci za czterdzieści pięć minut, jak skończę swój warsztat, i zamknął drzwi na klucz za mną. Ja zostałam sama z chłopakami i nie ukrywam, że stresowałam się, bo nie miałam przećwiczonego warsztatu i nie znałam grupy (...). Przyznam, że trochę ich się bałam, bo nie znałam chłopaków i nie wiedziałam, jacy oni są i jak reagują na takie zajęcia. Zostałam sama i trząśł mi się głos, jak do nich mówiłam. Jeden zapytał się mnie, dlaczego jestem zestresowana, czy są aż tak straszni, że się ich boję, ale ja byłam po prostu sparaliżowana tą sytuacją. Dałam radę, bo nie miałam wyboru, ale nie zapomnę tego. Chłopacy też niestety nie pomagali w tym wszystkim, konfabulowali, nie chcieli brać udziału w ćwiczeniach i wzajemnie się prowokowali. (W7)

Ponieważ przy aranżowaniu zadań nowicjuszom towarzyszy poczucie stresu, lęku, nieprzewidywalności, ostateczne przetrwanie i poradzenie sobie z testem sprawia, że testowani wychowawcy nabierają pewności siebie. Rekonstruując własne doświadczenia, entuzjastycznie wspominali pierwsze sukcesy wywołane testowaniem oraz sposoby nagradzania siebie za „pozostanie na powierzchni”.

Nie utonęłam, myślę sobie, że jestem na powierzchni i dryfuję dalej. Byłam taka dumna, że przetrwałam! Pamiętam, że od razu po pracy poszłam kupić sobie bajaderkę, zasłużyłam na nią (śmiech). (W12).

Audytorzy nie werbalizowali ostatecznego wyniku testu, który był jednym z wielu. Brak oficjalnego rozstrzygnięcia był elementem budującym napięcie oraz eksponującym dynamikę testowania i zależność nowicjusza od weteranów.

Trenowanie

Trenowanie jest taktyką, która ma za zadanie ćwiczenie nowicjuszy w celu osiągnięcia przez nich lepszej sprawności pedagogicznej. To swoiste preludium do kariery wychowawczej. Powyższa taktyka jest realizowana w obrębie strategii zarówno mentoringu, jak i audytu. Analiza materiału empirycznego wskazuje, że trenowanie nie jest incydentalnym testem, ale pakietem rozmaitych prób, które mają pomóc nowicjuszowi dojrzeć do roli wychowawcy.

Żeby mogli wypłynąć na wody sami, to muszą się najpierw nauczyć i wprawić. (D2)

Testujący weterani przypisują swojemu zaangażowaniu oraz współuczestniczeniu nowicjuszowi znaczącą rolę – stawiają się w roli zastępczego rodzica wychowawcy młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Powyższa kategoria wyraża się w narracjach licznymi i metaforycznymi opisami, eksponującymi pozycję weteranów, którzy stoją na straży jakości pracy wychowawczej.

Można powiedzieć, że jesteśmy ojcami niejednego wychowawcy, tak, niejeden wyszedł spod naszych skrzydeł. (D2)

Analiza materiału empirycznego pokazuje, że nowicjusze równie silnie akcentują trenowanie: posługują się obszernymi opisami, rekonstruując własne doświadczenia. Przeciwnie do weteranów, nowicjusze przypisują trenowaniu takie określenia jak: *stres, odporność, niepewność, obawy, chrzest bojowy*. Ostatnie porównanie jest wyjątkowe, ponieważ narratorzy zręcznie operują tą metaforą, przywołując ją kilkakrotnie podczas wywiadu, wspominają sytuacje z dzieciństwa, nawiązujące do rytuałów przejścia. Choć ceremonia chrztu w zależności od wyznania i kultury jest różnie rozumiana, niezmiennie stanowi uroczysty obrzęd, który jest swojego rodzaju inicjacją, odrodzeniem i przejściem zmiany, zarówno w znaczeniu fizycznym, jak i społeczno-kulturowym (Tokarska-Bakir, 2006). W zgromadzonym materiale empirycznym opisy dotyczące chrztu nawiązują

do pierwszego sakramentu religii chrześcijańskiej, do chrztu kolonijnego oraz chrztu bojowego, inicjacji w zakresie sztuk walki i sił zbrojnych.

Wtedy (...) przeszłam chrzest, naprawdę chrzest bojowy. Czułam, że (...) już mam moc. (W12)

Na koloniach dla pierwszaków jest taki chrzest: starszaki poddają próbie tych młodszych i wtedy staje się człowiek legalnym i prawowitym uczestnikiem kolonii. To było ważne dla mnie, ale się bałem! Najbardziej pokrzyw. (W10)

Taktykę trenowania można stosować pośrednio i/lub bezpośrednio. Pierwszy wariant dotyczy konfrontowania się z różnymi trudnymi sytuacjami w warunkach laboratoryjnych i odbywa się głównie w obrębie strategii mentoringu. Nowicjusz, uczestnicząc w zaaranżowanych przez weteranów symulacjach, ma możliwość sprawdzenia siebie i własnych umiejętności bez ponoszenia konsekwencji podjętych działań i decyzji. Przykładem pośredniego trenowania jest *case study*, przygotowywany w oparciu o dokumenty wychowanka, a zadaniem nowicjusza jest zaproponowanie prognozy, oddziaływań metodycznych oraz wyniku potencjalnej ewaluacji.

Wychowawca zadał mi pytanie: „Na podstawie tej diagnozy jak by pani to widziała?”. (W13)

„Tutaj ma pani kilka teczek dokumentów różnych i proszę powiedzieć, co pani tutaj proponuje”. (W11)

Pośrednie trenowanie daje przestrzeń do poznania pozostałych aktorów społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, sprawdzenia swoich umiejętności w nawiązywaniu relacji służbowych, doświadczeniu wielozadaniowości lub poznaniu specyfiki pracy wychowawczej, wykraczającej poza mury instytucji. Testujący weteran po zweryfikowaniu nowicjusza decyduje o jego bezpośrednim kontakcie z wychowankiem. Początkujący wychowawca, wypełniając szereg rozmaitych zadań, udowadniał nieustannymi staraniami gotowość do spotkania z grupą wychowanków. Z analizy materiału empirycznego wynika, że nowicjusze podczas trenowania wykonują liczne zadania, z reguły przewidziane dla kilku osób. W konsekwencji krótkie terminy realizacji zadań wymagają od wychowawcy poświęcenia czasu wolnego oraz innych prywatnych zasobów, jak: samochód, komputer, telefon.

Na początku to różnie było: zajmowanie się dokumentacją, często zastępowanie pracownika socjalnego, jakieś tam sprawy medyczne wychowanek (...). Nie od razu mieliśmy ten kontakt z wychowankami i myślę, że to bardzo dobrze, bo nie sztuka (...) albo siebie skaleczyć nieodpowiednim swoim zachowaniem, albo, nie wiem, skaleczyć wychowanki będąc osobą niedoświadczoną. (W2)

Bezpośrednie trenowanie to doświadczanie rutynowych i kryzysowych sytuacji zawodowych. Na przykład podczas interwencji, w sytuacji wymagającej dużej wiedzy i sprawności metodycznej, wychowawca stosujący taktykę trenowania celowo zostawia nowicjusza z wychowankami, aby zaobserwować jego reakcje i sposób radzenia sobie z konfliktem w grupie.

Czasami wychodzili z pokoju pod głupim pretekstem i mnie zostawiali samą, specjalnie tak, żeby zobaczyć, co będzie. (W12)

Inny przykład bezpośredniego trenowania to zlecenie wykonania zadań z góry skazanych na porażkę, takich, z którymi na co dzień borykają się doświadczeni wychowawcy. Są to zadania, co do których nie zostały jeszcze wypracowane strategie i procedury radzenia sobie z określoną sytuacją. Nowicjusze podejmują wyzwanie bez świadomości nieuchronnej klęski. W rekonstrukcjach tych sytuacji pojawia się określenie „wpakowanie na minę”, które trafnie ilustruje cel tej taktyki:

Byłam na zmianie wtedy i P. powiedział, że dzisiaj zajmę się łaźniami i ogarnę dziewczyny do snu wszystkie. I ja się nawet ucieszyłam, ale niestety szybko się przekonałam, że nie ma się z czego cieszyć. To było coś okropnego, tak się wszystko wydłużało, one się rozchodziły, nie mogłam ich zebrać do kupy, (...) tak się zmęczyłam, jakby już cała noc minęła. I najlepsze jest, że ja dużo później się zorientowałam, że tak to wygląda i P. wpakował mnie na minę. (W14)

Niektóre sposoby bezpośredniego trenowania mogą przybierać drastyczne formy: nowicjusz zostaje zobligowany do podejmowania działań wykraczających poza jego zakres obowiązków lub zagrażających jego bezpieczeństwu. Weterani w ramach sprawdzenia, czy wychowawca nadaje się do zawodu, stwarzają sztuczne, wręcz eksperymentalne warunki do wytrenowania reakcji nowicjuszy.

Przywołam relacje byłych studentek/stażystek²⁷, które doświadczyły bezpośredniego trenowania. Młode pedagogi były zapraszane do pokoju wychowawców, w którym otrzymywały od weteranów zadanie polegające na usunięciu wychowanka (celowo sprowadzonego przez testujących) z pokoju poprzez użycie wulgarnych i obraźliwych słów. Odegranie roli nieustępliwego, agresywnego wychowawcy miało być działaniem wzmacniającym autorytet wśród wychowanków oraz weryfikującym nowicjuszy i ostatecznie rozstrzygającym, czy młody wychowawca nadaje się do zawodu i wpisuje w model wypracowany przez weteranów. Kiedy stażystki odmówiły wykonania zadania, testujący weteran ocenił, że nie nadają się do pracy w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Kolejną sytuację takiego bezpośredniego trenowania zrekonstruowała jedna z narratorek, która doświadczyła jako nowicjuszka niezapowiedzianego wezwania do izolatki (pokoju obserwacji), gdzie znajdował się wychowanek przywieziony po ucieczce. Jej zadaniem było zdyscyplinowanie go i wyciągnięcie wobec niego realnych konsekwencji.

Wiedziałam, że był taki chłopak i były z nim mega duże kłopoty, on miał tutaj nawet wśród wychowawców różne przezwiska, które opisywały jego muskularność (...), kawał chłopca. Ja go nie znalazłam i nie miałam nic z nim nigdy do czynienia, nawet nie wiedziałam, kim jest i jaka jest jego historia, co na niego działa, no wiesz, po prostu zero, nul. I jak go dowiedzieli do izolatki, to I. mówi (...), żeby tam poszła i pokazała mu, gdzie raki zimują, żeby już się na wakacje więcej nie wybrał. Miałam mu powiedzieć, jaka kara go czeka i w ogóle, no ale po prostu nawet nie umiałam tego ubrać w słowa, miałam wrażenie, że to ja wróciłam z ucieczki (śmiech). Stres ogromny i niepewność, czy ja dam radę, no ale poszłam przecież. (...) Jakby nie było, to jest jakaś tam czynność jedna z wielu, która jest wpisana w naszą pracę, szkoda, że w takich okolicznościach musiałam się tego nauczyć.
(Wx)

Powyższe sytuacje są skrajnymi przykładami bezpośredniego trenowania. Kontrowersyjne oraz nieetyczne działania weteranów wyzwalają w nowicjuszach poczucie ambiwalencji i dezintegracji. Z jednej strony testowani intuicyjnie przeczuwają, że powinni się wycofać i zareagować. Z drugiej strony na szali jest ich stanowisko pracy,

²⁷ Opis sytuacji przytaczam za relacją prof. UL dr hab. Renaty Szczepanik, zdaną podczas jednego ze spotkań naukowych Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji na Uniwersytecie Łódzkim.

są też skłonni zawierzyć wychowawcom jako mentorom, którzy przez wiele lat szlifowali własny warsztat pracy wychowawczej: nowicjusze ufają, że mentorzy wiedzą, co robią. Ten dylemat kosztuje nowicjuszy wiele stresu oraz niepewności. Otwarta odmowa lub przeciwstawienie się jest równoznaczne z negatywną oceną, z kolei zgoda na nieetyczne działania jest niezgodna z wartościami wyznawanymi przez nowicjuszy. Trenowanie kryje w sobie wiele wymiarów, których celem jest weryfikacja nowego wychowawcy. Ich cechą wspólną jest testowanie nowicjusza w trudnej i wymagającej sytuacji, to właśnie ona warunkuje sprawdziany i ich przebieg. Konsekwencje tych praktyk są różne i skrajne. Narratorzy z perspektywy czasu oceniali je czasem jako pozytywne dla własnego rozwoju, zapewniające zaplecze metodyczne oraz narzędzia do pracy z wychowankiem, a innym razem jako negatywne, demotywujące i rozbijające konsekwentny plan nowicjusza.

Dali mi rakiety i powiedzieli: „leć w kosmos”, tylko ja nie wiedziałam, jak uruchomić rakiety i w którym kierunku jest ten kosmos. (WD)

Egzaminowanie

Taktyka ta należy do grona akceptowanych przez nowicjuszy, ponieważ nie wiąże się z wykonywaniem zadań nieetycznych, trudnych i nieprzewidzianych. Jest ona inicjowana przez audytorów oraz mentorów, polega na sprawdzeniu sposobu rozumienia i interpretacji pewnych zjawisk czy terminów. Celem tego działania jest zweryfikowanie nowicjusza pod względem posiadanej wiedzy, zaplecza teoretycznego, które jest niezbędne do rzetelnego oraz sprawnego realizowania obowiązków zawodowych. Egzemplifikacją tego są np. testy pisemne, szybkie rundki pytań lub wrywkowe wzywanie do odpowiedzi.

To były niby takie żarty i szybkie pytanko. (W13)

Taki był zwyczaj – szybka rundka – i ja musiałem odpowiedzieć na jakieś pytanie z wiedzy lub ustawy nieletnich. (W10)

Podczas egzaminowania weterani mają okazję odkryć poglądy nowicjuszy. Celowo zadają pytania wyzwalaające potrzebę ustosunkowania się do różnych kwestii światopoglądowych, mających znaczenie dla pracy wychowawczej. Weterani poprzez

egzaminowanie weryfikują nie tylko wiedzę nowicjusza, ale także jego poglądy i gotowość do wykonywania zawodu.

Jeżeli chodzi o wychowawców w MOW-ie, to też nastawienie było takie pozytywne, aczkolwiek można było odczuć, że jest się troszeczkę testowanym, tak, sprawdzanym, ponieważ różne osoby przychodzą na praktyki, (...) Różnie to wygląda, różne jest podejście osób, które przychodzą, no, niektóre najchętniej by weszły, wyszły z podpisanym papierem, a sprawdzają. Sprawdzają, kto faktycznie jest tym zainteresowany, kto chce. Jeżeli ktoś chce, to faktycznie może liczyć na wsparcie, na kierowanie (...). Sprawdzają dodatkowe, takie podstawowe wiadomości. (...) Czasem jakieś pytanie rzucone tak w rozmowie, dotyczące specjalizacji, tak? „A co pani sądzi o demoralizacji, ustawie, nieletnim, karze śmierci, karach, o tym, o tamtym?”. Dało się to wyczuć, że jednak jest takie sprawdzenie, ale głównie to jednak też było sprawdzenie nastawienia, ponieważ podejścia naprawdę są różne. (W13)

Ciekawe jest to, że w czasie egzaminowania nowicjusze bezkrytycznie wypełniają polecenia oraz podejmują się zadań narzucanych przez testujących, mimo że wykraczają one poza ich obowiązki pracownicze. Można wręcz powiedzieć, że początkujący wychowawcy chętnie i z powagą podchodzą do testów, wielokrotnie podejmując trud odszukania informacji oraz skrupulatnego przygotowywania się do sprawdzianów. Być może ma to związek z faktem, że jako absolwenci studiów wyższych są oswojeni z egzaminowaniem. Podczas wywiadów wielokrotnie wracali do czasów studenckich, rekonstruując własne doświadczenia, podkreślali, że *takie testy to żadna nowość* (W10). Porównując egzaminowanie na wychowawcę do najtrudniejszych i najbardziej wymagających egzaminów studenckich, narratorzy zmniejszają rangę podejmowanych przez weteranów działań. Świadczy to także o wysokiej świadomości rezultatów przebiegu egzaminowania przez weteranów w kontekście pozyskania przez nowicjuszy pożądanego statusu, znalezienia się w grupie doświadczonych wychowawców. Jeden z badanych komentuje to w następujący sposób:

Były testy i pytania, ale (...) w porównaniu do tych ze studiów to mnie nie zaskakiwały i nie były kreatywne. Zwykle testy wiedzy, szło się przyzwyczaić do tego, choć nie były łatwe. (W9)

Weterani stosujący omawianą taktykę podchodzili do niej bardzo poważnie, nadając w ten sposób większą wagę swoim działaniom w przebiegu egzaminowania. Celem powyższej taktyki jest podtrzymywanie relacji opartych na szacunku wobec starszych, bardziej doświadczonych wychowawców oraz ugruntowanie ich pozycji. Wychowawca, sprawdzając poziom wiedzy nowicjuszy, wchodzi w rolę nauczyciela/eksperta. W istocie więc proces testowania jest manifestowaniem przewagi testujących nad testowanymi. Warto podkreślić, że audytorzy oraz mentorzy czasami sami nie znają odpowiedzi na zadawane pytania. Znajdując się w kłopotliwej sytuacji, która wymaga wiedzy, weterani w celu uniknięcia demaskacji i potencjalnej degradacji przerzucają odpowiedzialność posiadania wiedzy w danym zakresie na nowicjusza. W ten sposób weterani, pod pretekstem dawania nowemu wychowawcy szansy na wykazanie się oraz udowodnienie gotowości do wykonywania zawodu, wymykają się demaskacji przed wychowankami oraz nowicjuszami.

Wchodzi tutaj O. i się pyta o IPU. Już nie pamiętam, ale to chodziło o wniosek, bo była przed osiemnastymi urodzinami. Nie byłem zorientowany w tym za bardzo, no to mówię jej: „Pani P. ci pomoże, niech się wykaże”. No i P. tam poszła do niej i jej tłumaczyła, powiedziałem jej, że musi się wdrażać i uczyć, tak że jakby poradziłem sobie wtedy. (W4)

Większość działań inicjowanych w ramach taktyki egzaminowania odbywa się w pokoju wychowawców. Publicznością są pozostali wychowawcy, wychowankowie natomiast nie zostają bezpośrednio uwikłani w powyższą taktykę testowania. Podejmowane przez weteranów działania są związane z pracą nad autoprezentacją oraz budowaniem pożądanego wizerunku wśród nowicjuszy. Egzaminowanie gwarantuje natychmiastowy wynik: efektem uzyskanych odpowiedzi może być przyspieszone zakończenie etapu testowania. Wśród nowicjuszy taktyka egzaminowania jest uznawana za stosunkowo obiektywną i sprawiedliwą w kontekście otrzymywanego wyniku.

Wiesz albo nie wiesz, i wynik jest jeden, tak? On nie zależy od widzimisię wychowawcy, można to sprawdzić w różnych źródłach i się upewnić, jaka jest odpowiedź. (W12)

Sprawdzanie

Sprawdzanie jest taktyką opartą na przydzielaniu nowicjuszowi rutynowych zadań, które zazwyczaj są niechętnie wykonywane przez pozostałych wychowawców. Powyższą taktykę stosują mentorzy w ramach strategii mentoringu. Jednym z wielu wymiarów wdrożenia do zawodu jest poddawanie nowicjuszy próbie cierpliwości i wytrwałości. Egzemplifikacją sprawdzania jest np. porządkowanie oraz archiwizowanie dokumentów, nadawanie listów, wykonywanie telefonów.

To były takie czynności niby wprowadzające, ale nikt tego nie chciał robić i my musieliśmy. Teraz już to wiem, ale wtedy nie... Takie mozolne i męczące, jak segregowanie poczty albo przepisywanie z zeszytu do komputera notatek. (W10)

Sprawdzanie jest zręcznie wplecione w inne taktyki stosowane przez weteranów. Stanowi subtelne dopełnienie testowania. Celem podejmowanych przez wychowawców działań jest swojego rodzaju próba charakteru, umożliwiająca wyselekcjonowanie tych, którzy poddali się mozolnym czynnościom i nie przeciwstawili weteranom. Pod pretekstem wdrożenia lub realizacji formalnego etapu stażu weterani dostarczają nowicjuszom szereg zadań, uznawanych przez wychowawców za żmudne, wyczerpujące i przede wszystkim niepedagogiczne.

Pamiętam, jaki miałam survival, jak dostałam mnóstwo dokumentów i musiałam je układać chronologicznie. To było przed jakąś kontrolą, to było ważne, ale nikt tego nie chciał robić. (W7)

Istotnym elementem realizowania taktyki sprawdzania jest pozbawienie nowicjusza decyzyjności. Testowany wychowawca nie ma możliwości odmowy, ponieważ wykonanie zadań z obszernej listy zadań jest mu zlecane, a ich realizacja wymaga sprawozdawczości.

Jak już to robiłem, to nikt tego nie sprawdzał, tylko musiałem pójść i to sprawozdać. (W10)

Zdarza się, że weterani włączający do testowania taktykę sprawdzania wykorzystują obecność dyspozycyjnej osoby do realizacji własnych celów i zadań. Doświadczeni wychowawcy mają tendencję do wyręczania się nowicjuszami poprzez sugerowanie im realizacji własnego niewykonanego zadania. Nowicjusze, którzy zdają

równoległe inne, trudniejsze i bardziej wymagające testy, nie chcą poddać się na etapie sprawdzania, dlatego przyjmują wyzwania, nie negując pomysłów weteranów.

Kiedyś specjalnie jechałam do papiernika po kartony, żeby O. mogła zrobić dla swoich „prywatnych” dzieci korony. No, ja jechałam tam do sądu, po drodze, ale... no, to nie było moje zadanie. (W7)

Te papiery nie były trudne, nie trzeba było nic wiedzieć, po prostu trzeba siedzieć i skubać. (W5)

Sprawdzanie odnosi się też do bezpośrednich relacji z wychowankami:

Musiałam sprawdzać porządek w łazienkach, za mną chodził wychowawca i zerknął, jak dokładnie to sprawdzam przy wychowankach, które sprzątały. (W12)

Wykonywanie „brudnych” i niechcianych czynności ma być próbą wytrwałości i dojrzałości dla nowicjuszy. Weterani uzasadniają własne działania potrzebą weryfikacji młodych pracowników oraz przygotowania ich do zadań zawodowych, wykraczających poza kontakt z wychowankiem.

Żeby się klębek rozwinął, to czasami go trzeba najpierw nawinąć. Tak że niektórzy się rozwijają, niektórzy się zwijają. (D1)

Interesujące jest, że z perspektywy czasu wychowawcy, którzy byli sprawdzani, oceniają powyższą taktykę jako nieszkodliwą, służącą wprowadzeniu ich w działalność instytucji, oraz nadają taktyce sprawdzania wartości pozytywne.

Myślę, że to chyba bardzo dobra strategia, bo chociażby poznanie funkcjonowania ośrodka od kuchni. Od tych spraw takich, nie wiem... począwszy od sądu, od policji, od PCPR-ów. Więc myślę, że to było bardzo przydatne, przeglądanie tych papierów. (W2)

Na podstawie podejścia nowicjusza do serii żmudnych zadań oraz efektów jego pracy weterani mogą dokonać oceny potencjału nowego pracownika oraz prognozy jego przyszłej kariery zawodowej. W trakcie wypróbowywania nowicjusz udowadnia swoją lojalność oraz oddanie zasadom młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Weterani przypisują omawianej taktyce funkcję weryfikującą oraz ujawniającą zasoby nowicjusza.

To tak jak z dziećmi, bo przecież pracownicy są z większym i mniejszym potencjałem i najbardziej mnie boli to, że ci, którzy są z bardzo dużym potencjałem, niewiele robią. (...) Są tacy, którzy są zawsze na miejscu, o czasie, ale prochu nie wymyślą. A są tacy, którym tak przychodzi z łatwością, a robią dokładnie tyle. Na tyle podpisana jest umowa, ile sobie pani życzy i tyle będzie zrobione. Ja nie powiem, żeby było tak, że nie jest zrobione, no ale... Tak jest, że trudne sytuacje pokazują, czy można komuś ufać i ja widzę, komu mogę.
(D1)

Towarzystwo wspierające

Taktyka oparta na towarzyszeniu wspierającym jest realizowana w ramach strategii mentoringu. Wychowawca pełniący rolę opiekuna stażu nie tylko wypełnia formalne zobowiązania polegające na profesjonalnym wsparciu stażysty, wynikające z Karty Nauczyciela z dnia 26.01.1982 r., lecz także angażuje się w przygotowanie nowicjusza do realizacji zadań zawodowych. Wyzwania, które stawia nowemu wychowawcy, wynikają z ustalonych wspólnie celów. Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że towarzyszenie wspierające jest niezwykle ważne na początkowym etapie zatrudnienia. Działania podejmowane przez opiekuna stażu (mentora) są wyrazem *onboardingu*, tj. przyjęcia na pokład nowego pracownika i rzetelnego wdrożenia go do roli pełnionej w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.

W rekonstruowanych doświadczeniach rozmówcy porównywali tę taktykę do dyplomowego seminarium, a opiekuna stażu do promotora pracy dyplomowej. Pomimo że relacja łącząca opiekuna stażu z nowym pracownikiem jest asymetryczna, nie wywołuje ona pejoratywnych konotacji u żadnej ze stron. Opiera się na porozumieniu i obopólnej zgodzie na podejmowane działania. Stawianie wyzwań oraz egzaminowanie jest poprzedzane odpowiednim przygotowaniem. Ponadto nowicjusz na każdym etapie interakcji ma poczucie, że może liczyć na realne wsparcie mentora, który nie wykorzysta przeciwko nowemu wychowawcy faktu korzystania przezeń z zaoferowanej przez opiekuna stażu pomocy. Dynamiczne i natężone interakcje wzmacniają generowanie się transferu wiedzy ukrytej, wyrażonej w *onboardingu*, wdrażaniu do zawodu oraz we wspólnotowym uczeniu się. Codzienne sytuacje sprawiają, że nowicjusz poznaje

nie tylko procedury, lecz także kulisy swojej pracy oraz szereg strategii i taktyk wypracowanych przez pozostałych wychowawców.

Było jak na seminarium. Trafiłam bardzo dobrze, bo to ciężki czas, ale czułam się „zaopiekowana” i w ogóle. Oczywiście były wymagania, sprawdziany, nadzorowanie moich postępów i realizacji ustalonych celów, ale – jakby to powiedzieć – dostawałam też dużo wiedzy, doświadczeń. Tak jak na seminarium na magisterce: przynosiłam samodzielnie wykonaną pracę, ale promotor mi pomagał, wyznaczał kierunek, sprawdzał, oceniał. (W12)

Wiedziałem, że mogę liczyć na wsparcie i pomoc. Pani J. zawsze była otwarta i choć wymagała ode mnie sporo, to dużo mi pokazała, dała mi czas na bycie stażystą i obserwacje. Zawsze wiedziałem, czego się spodziewać, no nie? I nie wywoływała mnie przy ludziach, tylko później pytała, co tam trzeba byłoby zrobić itd., zadawała mi prace do domu, takie case study na prawdziwych historiach i przypadkach. Ale później to sprawdzała ze mną i tłumaczyła, co i jak. (W3)

Testowanie w ramach towarzyszenia wspierającego pomaga w przystosowaniu stażystów do całkowicie nowej, nieznannej rzeczywistości zawodowej. Nowi wychowawcy porównują ten etap do nauki pływania.

Zanim zaczniesz pływać w oceanie, musisz nauczyć się pływać w basenie, w którym temperatura i ciśnienie wody są stałe, a ty masz świadomość, że jest ratownik, który rzuci ci w razie potrzeby koło ratunkowe. (W4)

Wyniki badań na temat socjalizacji zawodowej i profesjonalizacji potwierdzają, że moment rozpoczęcia pracy zawodowej i wejście do tego świata społecznego są dla człowieka przełomowe i niezwykle trudne, szczególnie w zawodach pedagogicznych (Sabar, 2004; Schatz-Oppenheimer, Dvir, 2014; Storm, 2015). Wchodząc do zawodu, wychowawca już od pierwszych dni jest zobowiązany do wypełniania szeregu odpowiedzialnych obowiązków. Brak odpowiedniego wdrożenia i pokazania nowicjuszowi przez doświadczonych kolegów kulisów pracy pedagogicznej może u nowego wychowawcy skutkować poczuciem niedostatku wiedzy i kompetencji niezbędnych do wykonywania tej pracy, wysokim poziomem stresu oraz lęku, a nawet

przekonaniem o braku predyspozycji do tego zawodu. To wszystko uniemożliwia skuteczne zarządzanie relacjami z podopiecznymi, ich rodzicami oraz pozostałymi pedagogami (Kędzierska, 2018).

Warto wspomnieć, że towarzyszenie wspierające wyraża się w jednoczesnym wdrażaniu nowego wychowawcy do organizacji oraz do pełnionego stanowiska. Opiekun stażu nadzoruje wykonywane przez nowicjusza czynności oraz sprawuje nad nim formalną i administracyjną pieczę, ale także oferuje mu swoją wiedzę oraz doświadczenie, pakiet narzędzi wypracowanych przez wiele lat. Wraz z przenikaniem do świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego nowicjusz zdobywa wiedzę dostępną tylko wtajemniczonym.

Towarzyszenie wspierające wyraża się w stawianiu zadań opartych na wspólnie wyznaczonych celach. Dzięki otrzymywanym instrukcjom nowicjusz poznaje specyfikę pracy i próbuje swych sił w laboratoryjnych oraz bezpiecznych warunkach. Gwarancja nieustannego wsparcia mentora dodaje nowicjuszom odwagi w podejmowaniu działań wychowawczych oraz proponowaniu rozwiązań.

Dostałam akty prawne i taki skrypt z procedurami, informacjami o dokumentach, no wszystko, opracowany. Musiałam to przeczytać i znać, później rozmawialiśmy o tym, tak że musiałam się przygotować z tego tak na tip-top, ale pomógł mi ten skrypt, ona sama go zrobiła i dała mi jako młodszej po fachu. (W2)

Podsumowując: opisane taktyki, realizowane w obrębie strategii audytu lub mentoringu, służą weteranom do dokonywania selekcji nowicjuszy i wybraniu tych najlepiej rokujących na spełnienie wychowawczych oczekiwań weteranów młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Dynamika oraz nieprzewidywalność taktyk wynikają z ich przenikania się i jednoczesnej realizacji. Testowanie jest wyrazem legitymizacji świata społecznego, której towarzyszy podkreślanie prawomocności jego istnienia poprzez selekcionowanie i sprawdzanie kandydatów. Nowi wychowawcy na tym etapie zderzają się z rzeczywistym wymiarem wchodzenia w rolę zawodową.

Założenia interakcjonizmu symbolicznego „koncentrują się głównie na kształtowanych symbolicznie ludzkich procesach poznawczych i widzą w tych procesach klucz do wyjaśniania i rozumienia ludzkiej rzeczywistości” (Konecki, 2000, s. 34). Dzięki optyce interakcjonizmu symbolicznego mamy możliwość dostrzec nie tylko jednostkę, ale również grupę i relacje, jakie w niej zachodzą (Chomczyński, 2008).

Badacz odkrywa rzeczywistość tworzoną przez uczestników tych interakcji, poznaje wartości przypisywane przez badanych procesom i określonym obiektom oraz sposób przeżywania przez nich własnych doświadczeń. Nowicjusz wchodzący w środowisko zawodowe bez przerwy kreuje, a także negocjuje wizję siebie jako profesjonalisty w społecznym świecie instytucji resocjalizacyjnej. Dzięki sieci nawiązywanych interakcji, wytwarzanych w toku nieustannego komunikowania, nowicjusz pozyskuje wzory postępowania oraz wiedzę o mechanizmach podtrzymujących ten świat społeczny, a także kształtuje profesjonalną tożsamość.

Taktyki stosowane przez kandydatów na wychowawców

W trakcie testowania nowicjusze podejmują wiele działań oraz wypracowują osobiste taktyki radzenia sobie z testowaniem, które mają zagwarantować powodzenie etapu weryfikacji i *utrzymanie się na powierzchni wód zawodowych* (W13). Z czasem nowicjusze oswiają dynamikę testowania, niektórzy potrafią przewidzieć przebieg działania weteranów i sprawnie zapobiec własnej porażce, inni reagują na bieżące wyzwania. Nowi wychowawcy podejmują różne działania mające na celu dostarczenie weteranom dowodów na to, że mają predyspozycje do wykonywanego zawodu i zasługują na przyjęcie do świata społecznego wychowawców. Trafnie określa to jedna z badanych wychowawczyń, mówiąc:

Kombinowałam różnymi sposobami, żeby utrzymać się na powierzchni. (W13)

Proces wchodzenia nowicjusza w środowisko pracy obejmuje nie tylko działania adaptacyjne, które podejmuje pracownik w ramach przystosowania się do nowych warunków pracy oraz kultury organizacyjnej, ale także praktyki inicjujące, wprowadzające, których przedmiotem jest nowicjusz włączany do sieci powiązań stosunków społecznych (Konecki, 2007). W zależności od partnera interakcji i stawianego wyzwania nowicjusze podejmują różne strategie radzenia sobie z testowaniem.

Nie ukrywam, że początki były trudne, to czas próby, wejścia w nowe i zaklimatyzowania się. Wcześniej nie wiedziałam, jakoś myślałam, że tego nie odczuję. (W12)

Przywoływane w narracjach wydarzenia z pierwszych tygodni i miesięcy pracy nowicjuszy obfitują w szczegóły, są plastycznie opisywane oraz prześiąknięte silnymi emocjami, które wracały podczas rekonstruowania wspomnień. Hanna Kędzierska (2018, s. 84) podkreśla, że „w pierwszym okresie po zatrudnieniu dominuje potrzeba znalezienia punktów odniesienia/kotwic, które pozwoliłyby zlokalizować nowicjuszom ich miejsce w nowej sytuacji i dokonać transformacji tymczasowej tożsamości, którą nadała grupa profesjonalna. Celem zakotwiczenia w nowej kulturze jest potrzeba osiągnięcia relatywnej, psychospołecznej stabilności w otaczającej jednostkę płynnej, złożonej i nieznannej rzeczywistości”. Nowicjusze musieli nie tylko oswoić się z nowym miejscem pracy, zakresem obowiązków, odpowiedzialnością, administracyjnymi zobowiązaniami i budowaniem relacji z wychowankami, lecz także radzić sobie z testowaniem przez weteranów na rzecz zyskania wyższego statusu i symbolicznego przyjęcia do świata społecznego wychowawców. W dalszej części opiszę taktyki stosowane przez nowicjuszy.

Odrabianie lekcji

Odrabianie lekcji to taktyka podejmowana przez nowicjuszy przyjmujących od weteranów zaproszenie do poddania się testowaniu. „Odrabiający lekcje” mają dobrze przygotowany scenariusz działań, który obejmuje sposoby na poradzenie sobie z różnymi formami testowania. Po taktykę tę nowicjusze sięgają najczęściej podczas egzaminowania, polegającego na odpytywaniu ich przez weteranów ze znajomości prawa i sprawdzaniu biegłości w wiedzy pedagogicznej. Nowi wychowawcy z zaangażowaniem przygotowują się w wolnym czasie do potencjalnych sprawdzianów, sięgając do notatek ze studiów, wypożyczając książki lub konsultując swoją wiedzę z innymi specjalistami.

Chyba nawet na studiach tyle nie ogarniałam, co na początku w ośrodku. Pojechałam do domu po segregatory z notatkami i przywiozłam do K., zaczęłam je wyciągać, czytać, sprawdzać wszystko w necie, żeby się nie ośmieszyć. Wstyd nie wiedzieć czegoś zaraz po studiach, nie? (W7)

Opisywana taktyka jest realizowana w dwóch wariantach. Nowicjusze, wyczuwając nadchodzące egzaminowanie, próbują uprzedzić weteranów i przygotować

się na potencjalne pytania. Tropami umożliwiającymi przewidzenie tematyki testowania są codzienne sytuacje, definiowane przez wychowawców jako trudne lub nietypowe. Gdy zachodzi konieczność rozwiązania złożonej sprawy wychowawczej, weterani wykorzystują ten moment do sprawdzenia wiedzy i zaplecza metodycznego nowicjuszy.

Czasami można było się domyślić, jaki będzie temat wywołany, i wypadałoby mądrze się odezwać i orientować się w temacie. To było to, co na bieżąco się działo, jak ktoś uciekł lub nawdychali się gazu i wszyscy bardzo to przeżyli, i zastanawiali się nad działaniami i karą dla nich. To było czuć, że będziemy wywołani do tablicy, uważnie prześledziłam regulamin, żeby się orientować (śmiech). (W12)

Drugi wymiar realizowania omawianej taktyki to rekompensowanie, czyli *wracanie do tematu rozmowy po nieudanym egzaminie w celu odzyskania dobrego imienia* (W13). Nowicjusze, którym nie udaje się poprawnie odpowiedzieć na pytania weteranów, nie porzucają nadziei na sprostanie ich oczekiwaniom. Uczą się, zdobywają wiedzę z danego obszaru, po czym powracają do egzaminowania: sami inicjują rozmowę, manifestując swoją wiedzę na określony temat.

Na przykład w domu się douczałam i wracałam do tematu na drugi dzień, niby zagajałam temat z poprzedniego dnia i rzuciłam czymś mądrym. (W11)

Warto podkreślić, że nowicjusze sprytnie inicjują powrót do testowania. Aranżują rozmowy sprawiające wrażenie naturalnych i niezaplanowanych, nawiązujących do uprzednich rozważań. Na efektywność przyjętej taktyki składa się czujność, skrupulatne i rzetelne gromadzenie lub odświeżenie wiedzy oraz umiejętne aranżowanie niewymuszonych interakcji z weteranami.

Zabłyśnięcie

Zabłyśnięcie to taktyka, która polega na zidentyfikowaniu przez nowicjusza warunków sprzyjających prezentacji pożądanых cech stanowiących dowód na posiadane predyspozycje do zawodu. Może to być wiedza, zainteresowanie, cecha charakteru itp. – wszystko to, co stanowi mocną stronę nowicjusza. Szczególnie w sytuacjach stresujących lub trudnych oferta nowicjusza może być wybawieniem i remedium na kryzys. Pomoc udzielona weteranom oraz poradzenie sobie z wymagającym zadaniem są dowodem

determinacji oraz lojalności, wartości niezwykle cenionych przez doświadczonych pracowników młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Zabłyśnięcie może objawiać się w rzeczywistym popisie własnych talentów oraz metodycznych sztuczek lub przybrać nieco skromniejszą formę, zorientowaną na deklarowanie gotowości do działania oraz podejmowania trudnych wyzwań lub wykonywania niechcianych czynności zawodowych. Zabłyśnięcie powiązane jest z zabieganiem o czyjeś względy, pochlebianiem komuś.

Na początku to zgłaszałam się na wszystko, chodziłam nawet na noce, jak nikt nie chciał. Zawsze byłam pod telefonem, byłam ich kołem ratunkowym (W12).

Omawiana taktyka ma dwa warianty, ale oba zmiierzają do jednego celu – zyskania przez nowicjusza uznania i szacunku weteranów. Efektem zabłyśnięcia jest docenienie nowicjusza oraz symboliczne przyznanie mu statusu wychowawcy młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Nowicjusze stosujący tę taktykę są świadomi swoich zasobów, cierpliwie czekają z ich manifestacją na odpowiedni moment. Nie afiszując się wcześniej z własnymi umiejętnościami, zyskują mocniejszy efekt zdziwienia i podziwu wśród pozostałych wychowawców. Nowicjusz wykorzystujący taktykę zabłyśnięcia doskonale i wręcz aktorsko buduje scenę, na której ma wystąpić. Wchodzi w rolę bohatera oddanego społeczności oraz misji młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Nie odzywałam się wcześniej, że to potrafię, specjalnie poczekałam sobie i było bum! Byli w szoku i zebrałam sporo laurów, i naprawdę udało mi się wtedy zdobyć uznanie. (W4)

Była jakaś kontrola, hospitacja i trzeba było wymyślić zajęcia. Nikt nie miał pomysłu i ja wtedy wymyśliłam takie zajęcia w oparciu o gry planszowe. To było fajne, znalazłam się na tym, bo na studiach byłam animatorką. Czułam się wtedy doceniona, taka zauważona (śmiech). (W6)

Wychowawcy osiągają dzięki tej taktyce oczekiwany efekt i otrzymują upragnione uznanie wśród weteranów, jednak nie bezterminowo. Po tym, jak nowy wychowawca zażegna kryzys i zbierze pochwały, praca w ośrodku wraca na właściwe, rutynowe tory, a chwilowa sława nowicjusza musi być wzmacniana nieustannym zaangażowaniem oraz gotowością do działania w codziennej rzeczywistości wychowawczej. Omawiana taktyka jest jedną z najbardziej spektakularnych, ale jej efekt

nie jest jednoznaczny ze zmianą statusu, lecz stanowi jeden z wielu elementów ocieplających wizerunek nowicjusza, sprzyjający zakończeniu etapu testowania graduacją nowego wychowawcy.

Szukanie skazy

Szukanie skazy to taktyka opierająca się na skrupulatnym i dogłębnym przyglądaniu się zachowaniom i działaniom weteranów w celu odnalezienia skaz, które mogą objawiać się w błędach wychowawczych, nadużyciach, brakach w wiedzy teoretycznej lub metodycznej oraz negatywnym podejściu do pracy z młodzieżą. Nowicjusze doświadczający testowania ze strony starszych wychowawców (weteranów) sięgają po tę taktykę w dwóch celach. Po pierwsze, próbują dzięki niej odnaleźć się w nowej, nieznannej rzeczywistości, w której wyidealizowana kreacja wychowawcy jest niedostępna i nieuchwytna. Odszukanie niedoskonałości sprawia, że nowicjusze zakotwiczą się w świecie społecznym: obnażając skazy udowadniają, że błędy są elementem każdej sfery zawodowej, a weterani zyskują w ich oczach *ludzką twarz* (W11).

Na początku to miałam tak, że ich się trochę bałam. Taki dziekan, rektor, no ogólnie taki szacunek, tak? Ale jak zobaczyłam, że oni też nie są idealni, to jakoś tak wtedy zobaczyłam, że są po prostu ludźmi i mają prawo do błędów. (W6)

Z analiz pozyskanego materiału empirycznego można wywnioskować, że ujawnienie błędów popełnianych przez weteranów nie jest tożsame z utratą przez nich autorytetu lub szacunku nowicjuszy: służy raczej odreagowaniu i poradzeniu sobie przez nowych pracowników z trudnym etapem testowania. Odnalezienie skazy pełni funkcję redukcji presji, która jest wywierana na nowo przyjętych wychowawców. W efekcie unaocznienia pomyłek i pewnych uchybień weteranów nowicjusze nabierają odwagi oraz pewności siebie w podejmowaniu wyzwań stawianych im w ramach testowania: *można powiedzieć, że wtedy się odblokowałam* (W6).

Drugi powód, dla którego wychowawcy poszukują skazy, to zbieranie argumentów obronnych, stosowanych w odpowiedzi na nieudane testowanie. Kiedy nowicjusze nie radzą sobie z testowaniem, wykorzystują wiedzę o błędach popełnianych przez weteranów. Obnażenie niedociągnięć doświadczonych wychowawców przybiera

wtedy postać starannie zaplanowanej defensywy, w ramach której nowicjusz odbiera testującym prawo do testowania i oceniania.

Od razu nie mówiłem, jak coś znalazłem, czekałem na odpowiedni moment. Jak się do mnie doczepili, to od razu miałem asa w rękawie, bo wiedziałem, że tak się nie robi. (W4)

W zależności od uwarunkowań oraz partnera interakcji poszukiwanie skazy może też przybrać postać ofensywy, polegającej na wyprzedzeniu działań testujących i zainicjowaniu przez nowego wychowawcę testowania weteranów. Odwrócenie ról testujących oraz testowanych jest symbolicznym wyrazem negocjacji pozycji w świecie społecznym oraz manifestacją własnych potencjałów.

Wpadłam na pomysł, że wyszukam smaczki z wiedzy i niby udam głupią, i zapytam swoich mentorów o coś, w końcu się uczę. Zadawałam jakieś pytania i oni nie znali odpowiedzi, udowodniłam, że też nie są idealni. (W6)

W odróżnieniu od pozostałych taktyk wspierających szukanie skazy ma na celu obniżanie negatywnych emocji i stresu związanych z testowaniem. Nie jest w istocie działaniem w obrębie autoprezentacji, tylko działaniem zorientowanym na radzenie sobie z napięciem wywołanym silnie stresującą sytuacją testowania.

Prymusowanie

Nowicjusz sięgający po taktykę prymusowania ostentacyjnie obsadza się w relacji z weteranem w roli testowanego stażysty, angażując się w testowanie oraz rywalizację. Podporządkowuje swój plan dnia podejmowaniu kolejnych wyzwań i wygrywaniu. Silna potrzeba bycia najlepszym sprawia, że nowicjusze stosujący tę taktykę nie tylko radzą sobie z testowaniem, ale stają się nawet prowokatorami i siłą napędową działań weteranów, stawiających coraz wymyślniejsze i trudniejsze wyzwania.

Nie miałam wtedy życia, ale tak się zawzięłam, że ja wiedziałam, że się nie dam im, tak po prostu. (...) Uczylałam się, sprawdzałam, pisałam do byłych wykładowców i pytałam o różne rzeczy, żeby być krok przed nimi (...). Te szybkie pytanka i takie wrywkowe pytania mnie – to było bardzo stresujące, ale miałam cel, żeby się nie dać. (W12)

Prymusowanie wymaga od nowych wychowawców planu oraz odpowiedniego przygotowania, które definiują oni jako *poświęcenie* lub *oddanie*. Konkretny cel, jakim jest *utrzymanie się na powierzchni wód zawodowych* (W13), sprawia, że nowicjusze są zdeterminowani, publicznie deklarują swoje zaangażowanie i dyspozycyjność. Ekspozycja wiedzy oraz niezawodności za pomocą efektywnego testowania ma na celu budowanie oczekiwanej grupowej percepcji własnej osoby, opartej na podziwieniu i szacunku. Powyższa taktyka jest zazwyczaj pozytywnie odbierana przez weteranów. Sięgający po nią nowicjusze są zorientowani na osiągnięcie celu, w związku z czym ponoszą duże i często nieodwracalne straty. Ukończenie testowania z wyróżnieniem zyskuje bowiem znamiona nienaruszalnego priorytetu, w realizację którego nowi wychowawcy inwestują wiele czasu, przeznaczanego na naukę i pracę. Nowicjusze angażując też w te działania swoich bliskich.

Oni byli pomocni, ale też trzeba było uważać, żeby się nie nadziać, więc nie pytałam ich o pomoc, żeby nie dać powodu, (...) ale miałam wszystko rozpisane na karteczkach małych (śmiech), takie fiszki, robiłam je w domu, pomagał mi chłopak. (W6)

Retrospekcje wychowawców dotyczące realizacji opisywanej taktyki przepełnione były rekonstrukcjami emocji towarzyszących im w tym wymagającym okresie, a także trudności z radzeniem sobie z chronicznie utrzymującym się stresem i presją.

Sama sobie to robiłam, ja wiem, ale na początku to nie było takie... Mnie to ekscytowało, bycie „the best”, ale w pewnym momencie – jak już wszyscy spodziewali się, że jestem w tym dobra – to zaczęłam bać się porażki i nie było miejsca na błąd. To mnie bardzo stresowało. Inni może mogli się uczyć, ja czułam, że muszę być ekspertem w tym, co robię. (W12)

Warto podkreślić, że taktyka prymusowania rozgrywa się w dwóch aktach. Pierwszy odbywa się w kularach, które stanowią domowe/biblioteczne/uczelniarne warunki, kiedy to nowicjusz skrupulatnie przygotowuje się do testowania. Ten etap wymaga dużych nakładów czasowych oraz energetycznych. Drugi akt natomiast ma miejsce w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, w przebiegu interakcji z testującym weteranem.

Skracanie dystansu

Wśród nowych wychowawców istnieje wysoka świadomość testowania. Jedni przyjmują je jako coś oczywistego, nieuchronnego, a nawet potrzebnego i bezkrytycznie się mu poddają, ale są i tacy, którzy próbują uniknąć testowania. To właśnie ci drudzy sięgają po taktykę skracania dystansu. Egzemplifikacją omawianej taktyki jest przenikanie nowicjusza do grupy testujących poprzez zawiązywanie koleżeńskich relacji, okazywanie zainteresowania, komplementowanie, a nawet naśladowanie i popieranie działań wychowawczych podejmowanych przez weteranów, bez względu na ich rzeczywistą aprobatę.

Opisywana taktyka wymaga dużej sprawności w zarządzaniu własnymi emocjami oraz predyspozycji osobowościowych, niezbędnych do inicjowania, a także podtrzymywania pożądanych relacji z weteranami. Nowi wychowawcy, stosujący tę taktykę, pragną rychłego przyjęcia do środowiska doświadczonych wychowawców i spodziewają się to osiągnąć dzięki wzbudzonej sympatii, koneksjom. Skracanie dystansu jest jedną z najbardziej ryzykownych taktyk radzenia sobie z testowaniem. Nowicjusz jest zaangażowany i czynnie uczestniczy w bieżących sprawach młodzieżowego ośrodka wychowawczego, aczkolwiek nie wyróżnia się pod jakimkolwiek względem. Publicznie popiera działania weteranów oraz okazuje wdzięczność za ich wsparcie.

Warto podkreślić, że taktyka skracania dystansu może być realizowana w dwóch wariantach. W pierwszym jest jedną z wielu stosowanych jednocześnie, umożliwiających radzenie sobie z testowaniem oraz osvajających z nową rzeczywistością. Wynika z prawdziwej potrzeby i chęci poznania nowych współpracowników, a także przestrzegania reguł grzecznościowych oraz obyczajów towarzyskich. Świadczy o tym chociażby poniższa wypowiedź jednej z wychowawczyń:

Przynosiłam każdego dnia ciastka, żeby było milej i trochę wkupić się w towarzystwo, nie przyść z pustą ręką, no taka jest chyba tradycja, prawda? (W7).

W drugim wariantcie skracanie dystansu jest dominującą lub wyłączną taktyką, stosowaną przez nowicjusza z premedytacją. Z analiz materiału empirycznego wynika,

że wybór wychowawcy, z którym nawiązuje się koleżeńską relację, nie jest przypadkowy. Warunkiem decydującym są potencjalne korzyści, które może osiągnąć nowicjusz. Zazwyczaj wybór pada na opiekuna stażu lub osobę uznaną przez nowego wychowawcę za lidera weteranów, osobę rozstrzygającą etap testowania.

Ja miałam trochę łatwiej, bo moje dziecko było wtedy małe i moja opiekunka stażu też wróciła z urlopu macierzyńskiego. Zagajałam często o dziecko, podpytywałam, radziłam się i okazywałam zainteresowanie, takie normalne, tak? Zdjęcia oglądałam, starałam się.
(D2)

Efektom podejmowanych działań miały być łagodniejsze warunki testowania lub całkowite zwolnienie z tego etapu. Koleżeńskie relacje łączące nowicjusza z weteranami miały sprawić, że testujący nie będą w stanie obiektywnie ocenić wiedzy i umiejętności nowego wychowawcy, w rezultacie czego porzucą wypracowane taktyki testowania. Ryzyko stosowania wyłącznie tej taktyki polega na tym, że wypracowana pozycja nowicjusza jest zależna od bieżących relacji międzyludzkich i zawartych sojuszy. Wszelkie zmiany osobowe w kadrze młodzieżowego ośrodka wychowawczego mogą rozbić wypracowaną strukturę relacji, doprowadzając do nieprzewidywalnej rewizji pozycji nowicjusza.

Podsumowanie

Testowanie nowo przyjętych wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych polega na rzucaniu ich – jak to sami ujmują – *na głęboką wodę* (trzymając się tej metafory, mówią też np. o *utrzymywaniu się na powierzchni*). Wyznaczniki nieformalnego statusu osiąganego przez nowicjusza są związane ze zdobywaniem oraz negocjowaniem jego pozycji w zastanym ładzie młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Na zajmowany ostatecznie przez nowych wychowawców status oraz przejścia statutowe wpływ mogą mieć różne okoliczności: działania podejmowane przez nowicjuszy, przebieg ich dotychczasowej kariery, referencje, wiedza i umiejętności nowo przyjętych, stosowane przez nich strategie zarządzania sytuacjami kryzysowymi, a nawet sympatia, którą testowany zostaje obdarzony przez testujących. Testowanie daje wychowawcom przestrzeń do zweryfikowania rzeczywistych predyspozycji i możliwości nowicjusza oraz czas na zbudowanie relacji opartej na zaufaniu i szacunku. Wielość taktyk testowania jest wypracowywana przez weteranów

na drodze wieloletniej praktyki oraz wachlarza doświadczeń, w które byli uwikłani nowicjusze. Nowi pracownicy (nie)zorientowani na wykonywanie rzetelnej pracy wychowawczej przyczynili się do wykreowania etapu testowania, weryfikującego potencjał wychowawcy. W związku z tym doświadczeni wychowawcy podejmują działania mające na celu sprawdzenie nowicjusza jeszcze przed symbolicznym przyjęciem go do świata społecznego i nadania nowo zatrudnionemu statusu wychowawcy młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

W zależności od okoliczności oraz partnera interakcji nowicjusze posiłkują się różnymi taktykami, umożliwiającymi *utrzymanie się na powierzchni*. Celem podejmowanych działań jest ukończenie testów z pozytywnym wynikiem, a także oswojenie nowej rzeczywistości, odreagowanie stresu i zwiększenie poczucia kontroli młodego wychowawcy nad testowaniem. Z analizy materiału empirycznego wynika, że doświadczenie wyniesione z etapu testowania, prócz tego, że ma rytualny i legitymizujący charakter, wskazuje nowicjuszowi, jak realizować w przyszłości rolę testującego. Wnioski z badań odnoszących się do adaptacji wychowanków i więźniów w obrębie instytucji totalnych (Chomczyński, 2014, Szczepanik, 2015) każą sądzić, że przesunięcia statutowe w warunkach instytucji totalnej przebiegają niezwykle wyraźnie. Chomczyński (2014, s. 195) pisze o tym następująco: „zamknięta przestrzeń, rutyna i powtarzalność porządku dnia, a także (...) warunki typowe dla instytucji zamkniętej, wymuszają intensyfikację wzajemnych interakcji i podjęcie określonych działań, które mają charakter porządkujący rzeczywistość zakładową”. Analiza pozyskanych przeze mnie wyników badań pozwala sformułować wniosek, że totalizujący charakter instytucji dotyczy również wychowawców (pracowników), którzy w jej ramach kształtują własną tożsamość zawodową.

5.2.3 Żegnanie się z rolą nowicjusza i ceremonie przyjęcia do grona wychowawców

Testowanie odbywa się równolegle z ocenianiem i szacowaniem potencjału nowego wychowawcy przez testujących weteranów. W zależności od tego, jak wypadnie ocena, adaptacja może przebiegać w różny sposób. Z moich obserwacji wynika, że najszybciej przyjmowani do grona wychowawców są nowicjusze najbardziej przypominający weteranów: prezentujący podobne poglądy, aprobujący ten sam sposób pracy, bez zastrzeżeń akceptujący zastane zasady i wypracowany ład instytucji. Nowicjusze z mniejszym potencjałem doświadczają więcej trudności z przyjęciem do środowiska wychowawców. Przedłużający się etap testowania sprawia, że są narażeni na działania degradacyjne, eksponujące brak pozycji w grupie. Z kolei nowicjusze ze zdecydowanie większym potencjałem wywołują w weteranach niepokój, a nawet poczucie zagrożenia.

Niepokorny nowicjusz staje się bohaterem fatalistycznych wizji weteranów, w których staje się odpowiedzialny za ewentualny rozpad ustalonego ładu, bałagan, niszczenie tradycji i dorobku instytucji, a nawet zwolnienia doświadczonych pracowników. Kumulacja negatywnych emocji powoduje, że nowicjusze z wyższym kapitałem są intensywniej i trudniej testowani oraz zniechęceni do pozostania w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Obawa weteranów przed zachwianiem układem sił oraz zmianami w ośrodkowej hierarchii prowokuje nieżyczliwe nastawienie do nowych wychowawców. Negocjowanie własnej pozycji ma charakter procesualny i jest realizowane przez obie grupy, do których należą partnerzy interakcji: zarówno weteranów, próbujących ocenić potencjał kandydata i jego możliwości adaptacyjne, jak i nowicjuszy, oswajających się z nową rzeczywistością, poznających zastane relacje między wychowawcami oraz nieustannie udowadniających, że zasługują na włączenie do środowiska zawodowego. Konsekwencją testowania może być graduacja, uroczyste przyjęcie nowicjusza i zmiana statusu lub dyskwalifikacja, brak otrzymania promocji do świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Dyskwalifikowani kandydaci to ci, którzy zostali zdefiniowani przez weteranów jako niewygodni współpracownicy, nowicjusze niepokorni i sprzeciwiający się bardziej doświadczonym wychowawcom, podejmujący działania zaburzające ustalony porządek instytucji. Reakcja weteranów wyraża się w ciągłym konstruowaniu struktury grupy oraz jej reorganizacji wynikającej z pojawienia się nowego wychowawcy. W rezultacie nowicjusz otrzymuje wybór: zrezygnować lub dostosować się do zastanych reguł.

W tej sytuacji nie ma miejsca na kompromis, siła grupy sprawia, że wybór przyjmuje postać ultimatum. Poza niepokornymi zdyskwalifikowani zostają nowicjusze, którzy nie radzą sobie z testowaniem, ich kapitał jest oceniony jako słaby oraz nierokujący.

Dyskwalifikacja nie jest jednoznaczna z odejściem lub zwolnieniem pracownika, ale wyraża się nieufnością i podejrzliwością wobec nowego wychowawcy i/lub brakiem pomocy w zaaklimatyzowaniu się w MOW-ie. Zderzający się z obojętnością nowicjusz nieustannie pracuje nad relacjami z pozostałymi wychowawcami lub poddaje się, pozostając niewidzialnym. Konsekwencjami dyskwalifikacji mogą być: wyłączenie wychowawcy z wszelkich grupowych decyzji, formalne (zdystansowane) relacje, bierne nastawienie, konflikty, niekorzystny grafik lub brak grupy wychowawczej i otrzymanie statusu wychowawcy wspierającego lub nocnego. Interesujące, że nowicjusze obserwujący takie sytuacje nie stają w obronie kolegi dzielącego ich status, neutralizują konsekwencje dyskwalifikacji lub racjonalizują własne decyzje o niewspieraniu.

Zdarza się tak, ale mi mama zawsze mówiła: wchodzisz w wrony, kracz jak one i to jest racja. (W13)

Na początku drogi trzeba się bardziej kajać, starać, a nie panoszyć tak... To rozbiła porządek i jeszcze my mamy problemy. (W7)

Bierność nowicjuszy wynika również z obawy przed problemami i atakiem weteranów: *nie czuję się na siłach, żeby postawić się bardziej doświadczonym i szanowanym wychowawcom, jeszcze się uczę (W6)*. Zdyskwalifikowanych można porównać do grupy „zdyskredytowanych”, określanych przez Goffmana (2005) jako ci, którzy zawiedli i nie sprościli oczekiwaniom oraz pokładanym w nich nadziejom. W rezultacie zepchnięci na margines przez innych członków świata społecznego doświadczają wykluczenia (Chomczyński, 2014).

Przyjęcie do środowiska zawodowego oraz pożegnanie się ze statusem nowicjusza wymaga pozytywnego zakończenia testowania, zdobycia sympatii weteranów, zaakceptowania przez nowego wychowawcę specyfiki młodzieżowego ośrodka wychowawczego jako miejsca pracy, a także relacji między współpracownikami oraz wypracowanego ładu interakcji. To wszystko stwarza przestrzeń dla ceremonii przyjęcia nowego wychowawcy, podczas której żegna się on z rolą nowicjusza, „obcego”, i zyskuje status „swojego”. Podział na „obcych” i „swoich” umożliwia członkom świata społecznego identyfikację oraz zapewnia poczucie przynależności. Wobec „swoich”

człowiek jest zobowiązany do solidarności, zaufania i lojalności, wobec „obcych” natomiast zachowuje formalny dystans i nieufność (Bauman, 1996; Mead, 1975; Simmel, 1975). Rozróżnianie kategorii „my, swoi” i „oni, obcy” stanowi wyraz legitymizacji świata społecznego, podkreślającej jego unikalność: wyznacza granice świata społecznego (Strauss, 1993; Kacperczyk, 2016).

Legitymizowanie przynależności do „swoich”

Jedną z kilku ceremonii przejścia, w których bierze udział nowicjusz, jest legitymizowanie przynależności do „swoich”, wyrażone przejściem na „ty” weterana z nowym wychowawcą. Rozważania na temat norm i etykiet grzecznościowych są nadal aktualnym przedmiotem zainteresowań językoznawców oraz socjologów (Kawamoto, 2021).

Semantyka władzy oraz semantyka solidarności stanowią podstawę do dyskusji na temat kulturowych aspektów wykorzystania norm grzecznościowych w językowych rytuałach. „Semantyka władzy funduje system, w którym osobie wyżej postawionej przysługuje zaimek grzeczny [...], a osobie niżej postawionej przysługuje zaimek bezpośredni [...]. Semantyka solidarności tworzy system, w którym używa się zaimków formalnych – V, jeśli rozmówcy nie znajdują wystarczająco silnego czynnika integrującego, w pozostałych przypadkach stosuje się T” (Łaziński, 2006, s. 19). Do czynników solidarności można zaliczyć wspólnotę rodzinną, wieku, przekonań lub wspólnotę profesjonalną (Łaziński 2006). W kontekście prowadzonych przeze mnie badań najbardziej interesująca okazuje się wspólnota profesjonalna w środowisku pracy, wyrażana w podejmowaniu przez jej członków tego samego podstawowego działania (*primary activity*) (Strauss, 1993). Inne podejście przedstawia Małgorzata Marcjanik (2007, s. 36), wskazująca, że „symetryczna relacja na ty w naszej kulturze to przede wszystkim taka relacja między ludźmi, która daje im poczucie pragmatycznej równorzędności. (...) Pomijając różnice indywidualne, (...) bycie na ty jest rodzajem obustronnej zgody na wkraczanie na obszar prywatności drugiej osoby”. Według badaczki niezmiernie ważne w przechodzeniu na „ty”, poza relacją władzy i solidarności, są kręgi prywatności, które przekracza się skracając dystans. Istotne znaczenie ma też status osoby proponującej zmianę sposobu komunikacji. „Wyraźnym śladem semantyki władzy w systemie opartym na semantyce solidarności jest fakt, że to osoba starsza lub

wyżej postawiona proponuje młodszemu przejście na ty” (Łaziński, 2006, 21). Partnerzy interakcji mogą pozostać ze sobą w dwu wymiarach relacji: mówienie sobie na „pan/pani” typowe jest dla relacji opartej na oficjalnym, zdystansowanym kontakcie, przepełnionym neutralnymi komunikatami, podczas gdy mówienie sobie na „ty” właściwe jest relacji wyrażonej w bliskości, symetryczności, balansie i nieoficjalnych komunikatach. Akt przejścia na „ty” w tradycji i polskiej kulturze ma charakter rytualny, przypominający ceremoniał (Skudrzyk, 2007). „Z perspektywy grzecznościowej jest to zmiana o wielkim ciężarze pragmatycznym: oznacza bowiem dopuszczenie do bliskości, za którą stoi prawo wkroczenia na obszar prywatności” (Skudrzyk, 2007, s. 110).

Z analiz pozyskanego materiału empirycznego wynika, że przechodzenie na „ty” lub podtrzymywanie oficjalnej relacji pan/pani jest niezmiernie ważne w procesie konstruowania świata społecznego wychowawcy w relacjach z innymi wychowawcami młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Zarówno nowicjusze, jak i weterani nadawali temu ceremoniałowi duże znaczenie. Przywołując wspomnienia dotyczące przejścia na „ty” z doświadczonymi wychowawcami, narratorzy posługują się barwnymi i szczegółowymi opisami. Pomimo upływu lat potrafią wskazać datę i okoliczności tego wydarzenia. Ich opowieści są przepełnione emocjami. Warto podkreślić, że mówienie sobie po imieniu może zaproponować jedynie starszy i bardziej doświadczony wychowawca. Ponadto przejście na „ty” jest definiowane przez nowicjuszy jako *wyjatkowy prezent* (W13), na który nowy wychowawca musi sobie zapracować.

Między sobą to różnie, z niektórymi jestem na ty, a do niektórych nadal muszę zwracać się pan/pani, bo nadal mi tego nie zaproponowano (...), ale w momencie, kiedy mam proponowane, to zawsze się godzę. (W13)

Akt przejścia na „ty” jest realizowany na kilku płaszczyznach. Nowicjusze, aspirujący do świata społecznego wychowawców MOW, mówią do siebie po imieniu i traktują to jako rzecz naturalną, nie przypisując temu faktowi wyjątkowej wagi. Ceremonia przejścia na „ty” dotyczy jedynie relacji łączącej nowicjusza z weteranem.

Są to osoby głównie starsze, które utrzymują formalną relację, a z młodszymi jesteśmy na ty i to bardziej taka ekipa, drużyna się robi, współpracujemy. Ja się nie stresuję, jak

dzwonię do A.i i mówię: „słuchaj, potrzebuję pomocy”, (...) bo jesteśmy równe. A jak miałabym zadzwonić do pana A., to już oficjalnie: „dzień dobry, dzwonię do pana w wyjątkowej sprawie, czy mogłabym prosić o pomoc?”. No, to jest różnica w komunikowaniu się. (W13)

Przechodzenie na „ty” jest definiowane przez narratorów jako wejście w relacje prywatne/koleżeńskie, skrócenie dystansu. Przekraczanie kręgów prywatności jest jednoznaczne ze zdobywaniem większej autonomii, swobody, zaufania. Pomijając względy pragmatyczne, zaproponowanie przejścia na „ty” wiąże się z symbolicznym przyjęciem do środowiska zawodowego, wręceniem legitymacji wychowawcy młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

To już było po kilku miesiącach i starałam się bardzo, to przeszłam na ty wtedy z nią, to już inna relacja. (W6)

Zaproponowanie przez weterana mówienia sobie na „ty” jest poprzedzane zaaranżowaniem okoliczności ceremonii przejścia, która odbywa się zazwyczaj podczas ważnego wydarzenia, np. święta, jubileuszu, pikniku. Zaoferowanie zwracania się do siebie na „ty” ze strony weterana wiąże się z obdarzeniem nowicjusza zaufaniem oraz docenieniem jego starań i jednoznacznym zakończeniem etapu testowania.

Byłam zaskoczona, wręcz nie mogłam uwierzyć. Pamiętam, że było to podczas wigilii ośrodkowej, kiedy dzieliłyśmy się opłatkiem. Podczas życzeń zaproponowała, żebyśmy mówiły sobie po imieniu, tak mi się wtedy miło zrobiło, byłam dumna, to było coś, najlepszy prezent pod choinkę (śmiech). (W12)

Konsekwencją przejścia na „ty” jest zmiana statusu z „nowego” na „swojego”. Warto podkreślić, że decyzja o skróceniu dystansu jest przez weteranów odwlekana w czasie: nie spieszą się oni z propozycją ze względu na potrzebę zweryfikowania potencjału nowicjusza.

Dla mnie to nie jest hop-siup, przechodzę na ty z wybranymi osobami, to jest dla mnie ważne po prostu, w pracy i w życiu. (D1)

Podczas prowadzonych obserwacji zauważyłam, że prócz modelu zwracania się do siebie per pan/pani i modelu mówienia sobie na „ty” istnieje jeszcze trzeci model relacji realizowanej w ramach stosowania grzecznościowych etykiet językowych: asymetryczny. Weterani mają skłonność do eksponowania swojej pozycji mentorskiej

poprzez zwracanie się do nowicjuszy po imieniu, a jednocześnie zobowiązuje ich do stosowania oficjalnej formuły pan/pani. Zarządzanie etykietami językowymi w kontekście norm grzecznościowych może być więc zarówno wyrazem dobrego wychowania, kulturowych kontekstów, jak i napędzaniem układu sił, ról i pozycji, a także ceremonią przyjęcia do „swoich”.

Włączanie do grupy zaufanych

Przyjęcie do „swoich” jest przełomowym momentem w procesie stawiania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Uroczyste ceremonie stanowią wyraz publicznego potwierdzenia wartości respektowanych przez świat społeczny wychowawców MOW (Strauss, 1993; Goffman, 2000). Jedną z nich jest włączenie nowego wychowawcy do grupy zaufanych. Wychowawca porzucający rolę nowicjusza i zyskujący status „swojego” czuje radość oraz ekscytację wynikającą z symbolicznego zaproszenia go do kuluarów: *czulam się zaproszona do stołu* (W6).

Ceremonia włączenia do grupy zaufanych jest definiowana przez narratorów jako inicjacja lub rytualne przejście. Wyraża się w swobodnym zachowaniu weteranów w obecności nowicjuszy, zapraszaniu ich do rozmowy, nawiązywaniu z nimi relacji koleżeńskich oraz wtajemniczeniu nowych wychowawców w ośrodkowe sekrety, dzielenie się plotkami. Niezmiernie ważne jest, że inicjatorami tej ceremonii są weterani, którzy publicznie eksponują przyjęcie nowicjusza do „swoich”. Włączenie do grona zaufanych odbywa się w zajmującym niewielką przestrzeń pokoju wychowawców, który jest centralnym miejscem dla uczestników tego świata społecznego. Przeznaczony wyłącznie do użytku kadry, stanowi swojego rodzaju centrum dowodzenia oraz miejsce azylu dla wychowawców. To właśnie tam wychowawcy mogą swobodnie rozmawiać bez obaw przed donosicielstwem i podsłuchującymi.

Przestałam się czuć jak donosiciel. (...) Kiedyś milkli, jak ja wchodziłam, a teraz mogę siedzieć ze wszystkimi i rozmawiać (śmiech). Ja wiem, że obgadywali dyrektorkę, ale nigdy bym nie donosiła. (W12)

Diametralna zmiana podejścia weteranów zwiastuje zakończenie etapu testowania i zmianę statusu. Nowicjusze pozytywnie reagują na propozycję, przyjmując zaproszenie do rozmowy oraz chętnie się w nią angażując. Nie pozostają jej biernymi uczestnikami.

Jednakże nieustannie towarzyszy im potrzeba udowadniania własnych predyspozycji do zawodu oraz lojalności wobec pozostałych wychowawców.

W grupie zaufanych to można sobie czasami nieszkodliwie poplotkować w pokoju wychowawców, o tym, co w trawie placówkowej piszczy. (W10)

Fajne było dla mnie osobiście, jak K. i O. zapytały mnie o organizację ślubu, były żywo tym zainteresowane, to jest ważne, żeby atmosfera była fajna. (W15)

Uznanie nowicjusza za godnego zaufania otwiera przed nim przestrzeń do doświadczenia pracy w młodzieżowym ośrodku wychowawczym na innym poziomie, niedostępnym dla przypadkowych osób z zewnątrz. Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych konstituuje się na gruncie lojalności oraz zaufania. Omawiana ceremonia jest znacząca dla tworzenia się relacji koleżeńskich, opartych na szczerym zainteresowaniu i sympatii, a także pozytywnej atmosfery w środowisku pracy, sprzyjającej socjalizacji zawodowej. Przyjęcie do grona zaufanych zobowiązuje obie strony, nowicjuszy oraz weteranów, do uczciwości oraz solidarności wobec siebie. Z doświadczeń moich rozmówców wynika, że ceremonia przyjęcia do „swoich” jest niejako gwarantem poczucia bezpieczeństwa.

To było ważne, naprawdę, bo (...) wszyscy mieliśmy wiele do stracenia, bo znaleźliśmy swoje sekrety i wiele innych, tak? To wszyscy ponosimy ryzyko, ale dzięki temu wiedziałam, że nic mi nie grozi, że w tej sytuacji będziemy wobec siebie uczciwi, jak coś będzie. (W6)

Uznanie eksperctwa

Uznanie eksperctwa jest ceremonią wyrażającą się w zdobyciu przez nowicjusza merytorycznego uznania wśród pozostałych wychowawców. Powodem do uznania eksperctwa może być wykazanie się wiedzą w sytuacji kryzysowej lub zgłoszenie się do realizacji skomplikowanego projektu i sfinalizowanie go z sukcesem. Uznanie jest efektem długoterminowych działań, do których nowicjusz sam się zobowiązuje. Warto podkreślić, że weterani nie wchodzą tutaj w rolę testujących, kontrolujących postępy nowicjusza. Ocena jest niewymuszona i pochodzi pierwotnie z zewnątrz, np. od komisji oceniającej projekty zgłoszone przez instytucje wychowawcze. Ocenę może też stanowić

list pochwalny z ministerstwa, nagroda kuratorium lub pozytywna informacja zwrotna od odbiorców realizowanego zadania, np. wychowanków, rodziców. To wszystko sprawia, że nowicjusze zyskują uznanie pozostałych wychowawców.

Miałam wtedy wprost powiedziane, jak się zgłosiłam na ochotnika, że to jest projekt ważny i mam go zrobić, bo mi ufają. Bałam się i całe życie do tego dostosowałam, ale udało się, chyba wtedy sprawdziłam samą siebie jako człowieka w tym zadaniu. (W15)

Efektym zyskania uznania jest otrzymanie propozycji pełnienia dodatkowych funkcji organizacyjnych w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Nowicjusze przypisują takim funkcjom cechy prestiżowych i szanowanych stanowisk, charakteryzujących doświadczonych wychowawców. W związku z tym uznanie eksperckiego jest gratyfikacją oraz wyróżnieniem, otrzymywanym na forum publicznym, podczas zebrań lub rad pedagogicznych. Ceremonia ma postać oficjalnego mianowania, w ramach którego nowicjusz otrzymuje gratulacje i słowa uznania.

Powierzono mi zajmowanie się organizacją imprez ośrodkowych: jubileusze, święta i takie różne okolicznościowe venty. Tutaj tak się śmiejemy, że u mnie nie ma, że się czegoś nie da, raczej podchodzę zadaniowo. (W10)

W ramach uznania nowy nie tylko zyskuje podziw i legitymację swojego, lecz także zdecydowanie wzmacnia swoją pozycję w hierarchii zawodowej.

Zawsze dostawałam niechciane zmiany w grafiku. Tak bardzo byłam szczęśliwa, jak mogłam już mieć na to wpływ i skończyły się nocki za każdym razem! (W15)

Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że osoba, której eksperckstwo zostaje uznane, powinna prezentować skromne i powściągliwe zachowania.

„Przechwalstwo” tutaj się nie sprawdza, to nic nie da, a tylko narobi problemów, bo za tym idzie zazdrość, rywalizacja albo inne takie. To nie dla mnie, takie coś, ale to trzeba wiedzieć po prostu i się tego trzymać. (W4)

W związku z tym nadawcami komunikatu o osiągnięciach nowicjusza są partnerzy interakcji, sam nowicjusz uczestniczący w ceremonii uznania jego eksperckiego pozostaje jedynie odbiorcą informacji o sukcesie. Podtrzymując oczekiwany wzorzec powściągliwego zachowania, przyjmujący gratulacje nowicjusz publicznie dziękuje pozostałym wychowawcom za wsparcie i pomoc, bez którego nie osiągnąłby sukcesu.

W efekcie zabezpiecza się przed zazdrością i potencjalną wrogością. Podtrzymuje wypracowane schematy działania w MOW.

5.3 Wtajemniczanie w zawód

Przyjęcie do „swoich” wyraża się we wtajemniczeniu nowicjuszy w pracę wychowawczą. Aby skutecznie działać w ramach świata społecznego wychowawców MOW, prócz zdobytego wykształcenia oraz spełnienia formalnych wymagań niezbędne jest odpowiednie przygotowanie. Nowicjusze poznają specyfikę pracy poprzez podejmowanie indywidualnych działań, obserwacje wspólnotowych strategii i taktyk wypracowanych przez doświadczonych wychowawców oraz zwerbalizowane instruktaże udzielane przez współpracowników w trakcie rozmów lub opowieści.

Z analiz zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że prawo do wdrażania nowicjuszy do zawodu mają weterani z najdłuższym stażem i ugruntowaną pozycją w grupie. Tę rolę poza formalnie wyznaczonym opiekunem stażu może również pełnić inny wychowawca. Wtajemniczenie w zawód dotyczy nowicjuszy z pozytywnym wynikiem testowania. Preselekcja wychowawców zwiększa rangę omawianej ceremonii. Wtajemniczanie odbywa się w ramach swoistego instruktażu, podczas którego weteran zapoznaje nowicjusza z wyzwaniami, którym potencjalnie będzie on musiał sprostać w przyszłości (Ślęzak, 2016). Omawiana ceremonia odbywa się jednocześnie na dwóch poziomach: formalnym oraz nieformalnym. Ten pierwszy dotyczy systemowych procedur, prawnych rozwiązań oraz instytucjonalnych reguł, do przestrzegania których MOW jest odgórnie zobowiązany. Częste kontrole oraz ewaluacje pracy wychowawczej przez zewnętrzne organy zarządzające sprawiają, że weterani skrupulatnie instruują nowych w kwestii poprawnego realizowania zadań, a także uczą ich pokonywania formalnych trudności, podkreślając wagę odpowiedzialności, jaką dźwiga na swych barkach wychowawca młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Wszystko miałem wyłożone co do joty, wraz z takimi skrótami z ustaw. Nawet jeśli P. nie zgadzał się z tym, bo tak naprawdę nie sprawdzało się to w praktyce, to i tak mówił, że mam tak robić. (W9)

Drugi, nieformalny poziom dotyczy wdrażania nowicjuszy do zawodu w oparciu o wypracowane strategie, taktyki oraz sztuczki i triki, ułatwiające wykonywanie codziennych czynności zawodowych. Obszerny zasób instrukcji oraz wskazówek jest efektem wieloletniego działania we wspólnocie. Wyjątkową rolę w tej ceremonii pełnią gawędziarze, weterani, którzy mają długoletnie doświadczenie, swobodnie i skutecznie nawiązujący kontakt z nowicjuszami. Każda historia, którą weteran opowiada, ma znaczenie dla jakości wykonywanej pracy wychowawczej.

Daje się wyróżnić kilka typów takich historii. **„Opowieści z pola walki”** zawierają w sobie doświadczenia wychowawców zgromadzone w toku trudnych relacji z niepokornymi wychowankami, opisują problemy wychowawcze, kryzysowe i skrajnie skomplikowane sytuacje oraz popełnione przez wychowawców błędy. Rekonstruowane „walki” nie zawsze kończą się sukcesem i *happy endem*, ale sprawiają, że nowicjusz poznaje realia pracy wychowawczej, a także uczy osvajania się z porażką oraz szerokim wachlarzem emocji, które są nieodzownym elementem tej pracy.

„Jak przeżyć” to historie zawierające w sobie gotowe instruktaże postępowania dla młodych wychowawców, służące konstruowaniu świata społecznego w relacjach z wychowankami, np. prezentujące techniki autoprezentacji, taktyki nawiązywania pierwszego kontaktu z wychowankiem, zasady organizacji pracy, strategie umożliwiające godzenie życia zawodowego z prywatnym, a także sztuczki dotyczące zarządzania uwagą wychowanków. Opowieści takie obfitują w wiedzę ukrytą, przekazywaną w celu umożliwienia wychowawcom poradzenia sobie w zastanej rzeczywistości zawodowej. Oswajają one pedagogów z wielowymiarowością pracy wychowawczej, uodporniają na czynniki zagrażające oraz dostarczają wskazówek, jak zarządzać relacjami z młodzieżą.

Już wiedziałam, co robić i nie byłam zaskoczona. (W12)

Na pewno nie podważamy zdania wychowawcy, na przykład jeżeli ktoś ukarze chociażby moją wychowankę, to dla mnie to jest świętość: ktoś ukarał. Tak samo ja mogę (...) nagrodzić, czy tam ukarać, też wychowankę z innej grupy, to też osoba nie bagatelizuje tego. (W2)

„Legandy” to zrekonstruowane biografie wychowawców, dyrektorów lub wychowanków, którzy własnymi działaniami (skrajnie pozytywnymi bądź negatywnymi) wyjątkowo trwale zapisali się w pamięci pracowników

młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Treść takich opowieści jest przekazywana przez lata i ubarwiana przez narratorów dla lepszego efektu. Legendy służą legitymizacji, eksponowaniu wartości, wyznaczaniu punktów odniesień oraz ram, w obrębie których wychowawca utożsamia się ze światem społecznym, a także podkreśleniu długoletniej tradycji konstituowania się świata społecznego wychowawców.

Kiedys była tutaj taka kosa, że klękajcie narody, wszyscy się bali. Ja na szczęście jej nie poznałam, to było wiele lat temu, ale jak słyszę, to cieszę się, że jestem teraz tutaj, a nie wtedy. Może nie jest idealnie, ale nie ma dramatu. Tutaj nawet czasami się śmiejemy, jak kogoś coś ugryzie, albo nie w humorze, że wstąpiła w niego G. [imię byłej dyrektorki].
(W6)

„Opowieści na dobranoc” oparte są na autentycznych historiach z udziałem weteranów. To historie z pozytywnym zakończeniem, dające nadzieję i przypominające o celu pracy wychowawczej z młodzieżą niedostosowaną społecznie, misji wychowawcy. Opowieści na dobranoc stanowią motywację i inspirację dla nowicjuszy. Z reguły przybierają formę długiego monologu, przepełnionego szczegółami oraz refleksjami gawędziarza. Niezmiernie interesującym przykładem takiej historii jest następująca:

Jeszcze wtedy byłam wychowawcą w internacie, miałam w swojej grupie pełną sierotę E., dziewczynkę ze wsi, takiej biednej wsi. Przejęłam nad nią opiekę prawną, bo opiekunem prawnym był jej brat, który się później zrzekł (...). Jechałam do W., miałam tam zajęcia, mieszkalam właśnie u mojej przyjaciółki I., bo dostała mieszkanie w blokach, bardzo ładnie zresztą mieszkała. Tacy byli W., małżeństwo, no, ona przez ścianę z nimi mieszkała, nie mieli dzieci, a I. miała takiego (ns - 00:17:51) swojego Ł., synka (...). I E. jak powiedziałam, ja mówię: „Chcesz jechać z dziewczynami, czy chcesz jechać ze mną do Warszawy?”. „No co ja bym tam robiła?”. „No wiesz co, I. pójdzie do pracy”. Opowiedziałam jej, co to jest za dom i co to jest za dziewczyna, ja mówię: „Ja też będę na zajęciach (...), a ty w międzyczasie (...) Ł. się zajmiesz”. Był cudnym dzieckiem, wiesz, kochany i spokojny, i w ogóle... absolutnie. No i wiesz, tak było 3 dni czy 4 dni, myśmy miały być całe ferie, dwa tygodnie. Ja czwartego dnia wracam do domu, zastaję I. „opłakaną”. (...) Mówię: „Co się stało?”. A ona mówi tak: (...) „Wybrała mi najlepsze moje nowe rzeczy, zostawiła drzwi otwarte i dziecko na korytarzu – dobrze, że sąsiedzi W. byli, to się dzieckiem zajęli – i poszła sobie, uciekła. (...) Po 10 latach E. się do mnie

odezwiała, jak się nam wiek przekręcał z XX na XXI. Ja wtedy w styczniu, w przekręconym wieku, dostałam od niej list, że ona mnie strasznie przeprasza, że ona całe te lata pamiętała o tym, co złego zrobiła, ona teraz jest w bardzo szczęśliwym związku, poznała chłopca z domu dziecka, mają mieszkanie, mieszkają (...). Nie znalazła się w ogóle, wiesz. Ona po tej ucieczce po prostu przepadła. (...) Myślę sobie: skończyła jako prostytutka na dworcu albo w schronisku dla bezdomnych, albo coś tam, wiesz, ponieważ się nie odzywała. (...) Wiele czasu miałam jeszcze takiego myślenia też o niej (...) Ja ten list mam do dzisiaj, wiesz? On jest bardzo piękny, że właśnie, wiesz, (ns - 00:20:40) z kwiatami, to dla mnie mało, żeby ona mi to jakoś tam zrekompensowała, i całe te lata, myślała o tym właśnie, jak, i zaprosiłam ją na nasze święta. Nie obchodziliśmy święta nauczyciela, tylko święto placówki mieliśmy (ns - 00:20:57). No i przyjechała, to jak ją zobaczyłam, to po prostu płakałyśmy obie (...). Opowiadałam potem bardzo chętnie tę historię, mówię, nie można nigdy się poddawać w pracy, trzeba pracować naprawdę, dopóki się tylko uda. Dlatego że nigdy nie wiemy, w którym momencie w tym dziecku gdzieś się coś obudzi (W1).

W ramach wtajemniczania weterani odsłaniają specyfikę pracy wychowawczej, demaskują taktyki autoprezentacji, odkrywają przed nowicjuszem kuluary, umożliwiające zakotwiczenie w świecie społecznym i oswojenie się z nieznaną rzeczywistością. Opowieści służą zarówno wdrożeniu, socjalizacji, jak i redukcji stresu oraz niepokoju, neutralizacji (umożliwiającej poradzenie sobie z doświadczaniem trudnych sytuacji wychowawczych), racjonalizacji (wyrażanej w poszukiwaniu usprawiedliwień dla podjętych decyzji i działań) (Sykes, Matz, 1959). Grupowe omawianie oraz przepracowywanie najmocniej zapamiętanych zdarzeń sprzyja oswajaniu i akceptowaniu pewnych działań, które początkowo mogą wśród budzić sprzeciw nowicjuszy. Wtajemniczanie jest złożoną oraz wielowymiarową ceremonią. Warto podkreślić, że każdy wychowawca, bez względu na wiek i staż, dzięki swojemu unikalnemu doświadczeniu jest upoważniony do przekazywania wiedzy dotyczącej radzenia sobie w pracy wychowawczej. Wymiana informacji zachodzi na drodze interakcji, które w MOW są niezwykle natężone oraz dynamiczne.

Ceremonią przyjęcia do „swoich” jest symboliczne zaproszenie do wtajemniczania w zawód, które wyraża się w procesie socjalizacji zawodowej. W jego ramach krystalizowały się kategorie znaczących innych, mających wpływ na kształtujące się postawy wychowawcy, wyznaczający kierunek jego działań.

W analizie wyłoniły się dwie kategorie osób znaczących dla procesu stawiania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego: **rekomendowani i wybrani**.

Rekomendowani to osoby, które sprawują prawnie uregulowane, formalne zwierzchnictwo nad wychowawcą. Ich zadaniem jest nadzorować pracę pedagoga, wyznaczać kierunek jego działań oraz dbać o jakość realizowanych zadań służbowych. Osoby te kontrolują wychowawcę, decydują o przedłużeniu jego zatrudnienia, odgrywają znaczącą rolę w przebiegu kariery zawodowej wychowawcy, zawierającej w sobie awanse, szkolenia, projekty, współpracę z innymi ośrodkami. „Sposoby realizowania zadań zawodowych pozostają pod wpływem takich znaczących innych z tego względu, że są przez nich regulowane za pomocą rozporządzeń, przepisów i dyrektyw. Mają one wyznaczać standardy i normy regulujące, ale tylko te działania i interakcje, które wprost powiązane są z obowiązkami zawodowymi” (Marciniak, 2008, s. 77). Na potrzeby podtrzymywania dobrych relacji z rekomendowanymi znaczącymi wychowawcy posługują się wypracowanymi taktykami autoprezentacji. Ubierają się w wyznaczony sposób, zmieniają ton mówienia, pracują nad mimiką, modyfikują sposób komunikowania (np. nagminnie podkreślając stanowisko osoby znaczącej: *pani dyrektor; pani kierownik; pani profesor*) i zachowania się w obecności osób znaczących (np. przytakując, eksponując asymetrię ról i okazując wdzięczność). Nowicjusze szybko adaptują się do tych uwarunkowań, obserwując zachowania pozostałych wychowawców, sprawnie radzą sobie z rekomendowanymi osobami znaczącymi. Podczas prowadzonych obserwacji miałam możliwość wielokrotnie przyjrzeć się, w jaki sposób badani przygotowują się do takich spotkań i jakie działania autoprezentacyjne podejmują w celu uzyskania oczekiwanego efektu.

Druga kategoria znaczących innych, krystalizująca się w sposób spontaniczny, to osoby wybrane przez wychowawców. Wybór osoby znaczącej jest w tym wypadku niezależny od formalnych uregulowań. Mógł kształtować się incydentalnie lub procesualnie, powstawać na fundamentach długotrwałej współpracy.

Jak miałam problem, to wtedy mi pomogła A. i wiedziałam, że to jest złota osoba, z taką pasją. Ta jedna sytuacja sprawiła, że chciałam być taka jak ona, pytałam o jej doświadczenia, dzwoniłam, jak miałam problem. Naprawdę dobrze trafiłam, bardzo mi też pomagała z dokumentacją na początku i później awansem. Bardzo się polubiłyśmy pomimo różnicy wieku, ale to też mój wzór do naśladowania. (W6)

Wybrani znaczący inni to osoby, które trwale oddziałują na wychowawcę, a ich zdanie i opinia są niezmiernie ważne dla ewaluacji i refleksji nad jego działaniem. Znaczący inni inspirują i pobudzają do działania, na własnym przykładzie demonstrują metody pracy, strategie oraz wartości, które w naturalny sposób stają się dla wychowawcy wzorami działań. „Dlatego znaczącymi innymi tego rodzaju zostają wybrane najczęściej osoby z doświadczeniem, które same rozwiązały już podstawowe problemy, związane ze stawaniem się nauczycielem, dzięki czemu traktowane są jako autorytet, cenione za posiadaną wiedzę, ale jednocześnie dostępne interakcyjnie, tj. na tyle bliskie, że można z nimi nawiązać bezpośredni kontakt, a ich wpływ przekłada się na konkretne działania podejmowane przez pracownika (...)” (Marciniak, 2008, s. 79).

Miałam wyjątkowego opiekuna: panią od języka polskiego, która u nas uczyła i też była wychowawcą, i była to osoba (...), która miała dobry kontakt z wychowankami, która pomimo że miała bardzo dobry ten kontakt, to też jasno stawiała granice. Więc myślę, że chyba najwięcej od tej osoby się nauczyłam: (...) i charyzma, i optymizm, i poczucie humoru, więc ten czas na pewno nie poszedł na marne, bo już nie pracuje u nas, ale miałam wsparcie i dużo wzięłam dla siebie. Wiedziałam, że zawsze mogę na nią liczyć.
(W2)

5.3.1 Dzielenie się regułami wizerunkowymi

Kolejną ceremonią przyjęcia do „swoich” jest dzielenie się regułami wizerunkowymi. Weterani przysposabiają i wdrażają nowicjuszy do reprezentowania świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego na zewnątrz, poza jego murami. Grupowe taktyki autoprezentacji dotyczą głównie formalnych sytuacji, w których wychowawcy spotykają się z przedstawicielami innych subświatów lub światów społecznych. Dbłość o wizerunek ma służyć wywołaniu wśród partnerów interakcji szacunku oraz stworzeniu warunków sprzyjających zajęciu pożądanej pozycji w trakcie aren, „gdzie zróżnicowane zagadnienia są poddawane dyskusji, negocjowane, zwalczane, forsowane i manipulowane przez reprezentantów danego społecznego świata lub subświata”. Arena funkcjonuje w obrębie określonego problemu (Kacperczyk 2005, s. 176) i jest świadectwem braku akceptacji proponowanej

definicji sytuacji lub podejmowanych działań (Strauss 1993). Takie sytuacje mają miejsce podczas konferencji naukowych, seminariów, szkoleń lub debat, na które są zapraszani wszyscy aktorzy świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych (np. naukowcy, teoretycy, nauczyciele, przedstawiciele ministerstwa, władz lokalnych oraz innych instytucji pomocowych).

Głównym punktem zapalnym jest efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych oraz modyfikacje systemu postępowania wobec nieletnich, szczególnie te dotyczące dezinstytucjonalizacji młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Warto podkreślić, że proces generowania oraz ewaluowania aren można analizować zarówno w kontekście dużych pól dyskursów – np. w ramach trwającej debaty na temat ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich²⁸ (w szczególności obniżenia granicy wieku odpowiedzialności nieletniego do 10. roku życia), angażującej cały świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz światy, które się z nim przecinają (np. świat społeczny naukowców, polityków) – jak i na mikropoziomie, w kontekście spraw bezpośrednio dotyczących wychowawców (np. dyskusje dotyczące strategii zarządzania relacjami z wychowankami i ich efektywnością; spór między wychowawcami rekomendującymi indywidualizację oraz dostosowanie nauczanych treści do konkretnej sytuacji a nauczycielami zorientowanymi na efektywność i skrupulatne realizowanie podstawy programowej).

W trakcie analiz materiału empirycznego udało mi się wygenerować cztery taktyki wizerunkowe podejmowane przez wychowawców MOW. **Taktyka działań oparta na solidarności fasadowej** (pozornej) polega na zachowywaniu spójności prezentowanych przez wychowawców poglądów oraz gotowości do okazywania sobie publicznego poparcia. Pomimo rozbieżności, które na co dzień różnicują środowisko zawodowe wychowawców i niejednokrotnie są przyczynkiem do dyskusji lub konfliktów, pracownicy przestrzegają *żelaznej zasady trzymania się razem* (D1) w trakcie reprezentowania MOW poza jego murami.

To, co w rodzinie, zostaje w rodzinie i my możemy się sprzeczać, ale na zewnątrz jesteśmy jedną gwardią i jesteśmy za sobą. (W9)

²⁸ Rada Ministrów 5 kwietnia 2022 r. przyjęła projekt ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z autopoprawką, 9 czerwca 2022 r. projekt ten został podpisany i uchwalony.

Realizowanie tej taktyki sprzyja eksponowaniu zjednoczenia oraz u wspólnionego punktu widzenia na sporne kwestie dotyczące wychowania i resocjalizacji nieletnich. Porównywanie się do gwardii, rozumianej jako straż, oddziały wojsk służących obronie wartości, nadaje tej taktyce podwójną funkcję: reprezentacyjną oraz osłaniającą, umożliwiającą podtrzymywanie świata społecznego na arenach.

Jeśli my byśmy byli niezgodni gdzieś tam, to już dawno by było po nas, jednak grupa to jest też siła przebiccia. (W9)

Z kolei **taktyka wizerunkowa oparta na świadectwie** jest realizowana przez wychowawców w odpowiedzi na prezentowane przez innych aktorów świata społecznego zarzuty, wątpliwości, wyniki przeprowadzonych ekspertyz, raportów, badań naukowych, traktujących o potrzebie zmian w zakresie funkcjonowania MOW.

Wychowawcy sięgają wtedy po świadectwo własnej pracy wychowawczej. Rekonstruują biografię wychowanka, uznaną za przykład sukcesu resocjalizacyjnego. W celu uzyskania bardziej spektakularnego efektu wychowawcy posługują się licznymi opisami, fotografiami lub fragmentami listów nadesłanych przez wychowanków. Obserwowałam sytuacje, w których wychowawcy przyjeżdżali na konferencje metodyczno-naukowe z wychowankami, prezentującymi ofertę młodzieżowego ośrodka wychowawczego w oparciu o własne (pozytywne) doświadczenia lub dającymi artystyczny występ (np. muzyczny lub taneczny). Żywy dowód na resocjalizację i sukces oddziaływań wychowawczych miał być niepodważalny. W trakcie rekonstruowania biografii wychowanka wychowawcy sięgają po zabiegi wzmacniające przekaz opowiadanej historii: przepełniają go emocjami, eksponują punkty zwrotne wywołujące wzruszenie słuchaczy. Warto podkreślić, że tylko wybrani wychowankowie mogą reprezentować MOW poza murami ośrodka. Selekcji dokonują wychowawcy.

W każdej grupie jest któraś mądrzejsza (...). (W1)

Podczas jednego z obserwowanych wydarzeń, w którym uczestniczyli wszyscy aktorzy społecznego świata wychowawców MOW, zostały zaprezentowane wnioski z przeprowadzonych badań, nawiązujące do zmian w polskim systemie resocjalizacji nieletnich. Wychowawcy publicznie sprzeciwili się słowom referenta, który bronił swoich rozważań naukowych. Wywiązała się dyskusja, w której głos zabrały również wychowanki, popierające wychowawców. Płacząc, wyrażały im wdzięczność za opiekę oraz wsparcie. Dołączając do realizowanej taktyki wizerunkowej z własnej inicjatywy,

wychowanki wzmocniały pożądaną przez wychowawców efekt. W efekcie tych działań podjęto decyzję o zakończeniu dyskusji i przejściu do rozważań hipotetycznych.

Sposób, w jaki była realizowana omawiana taktyka wizerunkowa, zależał od dynamiki interakcji. Jednakże jej podstawę stanowiło świadectwo, dowód legitymizujący działalność wychowawczą młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Te dziewczyny to jest przykład z krwi i kości (...) na to, co my tutaj robimy. (W6)

Wychowawcy realizujący **taktykę wartościowania** podkreślają znaczenie praktyki zawodowej, przypisując jej wartość nadrzędną w stosunku do teorii. Nie negują rozważań teoretycznych, ale podają je w wątpliwość, traktując jako niereprezentatywne i oderwane od rzeczywistości wychowawczej. Praktycy polemizują z teoretykami, próbując przekonać ich do swojego stanowiska, wskazując na wyższość praktyki nad teorią. Taktyka oparta na wartościowaniu wyraża się również w podejmowaniu działań na rzecz obniżenia „akademickiego autorytetu” poprzez udowadnianie braku zaplecza metodycznego.

Dlaczego ktoś ma mówić, co mamy robić, jeżeli nawet nie przepracował tutaj dnia? (W9)

Ta teoria (...) wielokrotnie odbiegała od rzeczywistości i nie miała z nią nic wspólnego. Mało tego, różni profesorowie, osoby prowadzące zajęcia, na zadawane pytanie nie znali odpowiedzi, ponieważ stwierdzili, że są teoretykami, a nie praktykami. (W2)

Wychowawcy realizujący **taktykę otwartego dialogu** chętnie włączają się do dyskusji na temat pracy wychowawczej oraz wprowadzania do niej wszelkich modyfikacji lub innowacyjnych metod. Otwarcie mówią o doświadczanych trudnościach oraz potrzebie zmian. Nawiązują współpracę z przedstawicielami innych instytucji oraz naukowcami oferującymi udział w projektach edukacyjnych, badawczych lub wdrożeniowych. Z jednej strony działanie podejmowane przez wychowawców sprzyja podtrzymywaniu poprawnych/kurtuazyjnych relacji z innymi aktorami, umożliwiającymi podejmowanie wspólnych działań mających na celu poprawienie jakości oddziaływań resocjalizacyjnych. Z drugiej stwarza przestrzeń do nawiązania korzystnej współpracy, podnoszącej prestiż instytucji wychowawczej oraz przynoszącej wymierne korzyści wychowawcy (np. spełnienie wymagań do uzyskania awansu zawodowego). Taktykę opartą na otwartym dialogu stosują głównie wychowawcy

uczestniczący jednocześnie w kilku światach społecznych poprzez pełnienie dwóch ról zawodowych, np. wychowawczynie MOW i dydaktyczki na uczelni wyższej. Znajomość specyfiki dwóch odrębnych światów społecznych umożliwia przenikanie się ukrytych w nich potencjałów.

W trakcie aren podstawowa aktywność uczestników świata społecznego przeplata się z procesem ciągłego negocjowania własnej roli, statusu, granic podejmowanych działań, a także permanentnego wkładu energii w samookreślanie się (Kacperczyk, 2016). Doświadczeni wychowawcy w ramach ceremonii przyjęcia nowicjusza do swojego grona zapraszają go do udziału w spotkaniach z aktorami świata społecznego oraz subświatów. Nowicjusz poznaje reguły wizerunkowe poprzez aktywne uczestniczenie w nich i obserwowanie stosowanych przez weteranów taktyk. Nowy wychowawca zapośrednicza niezwerbalizowane reguły, poznawane w procesie uczestniczenia w polu praktyki wychowawczej.

Podejmowanie wielości taktyk wizerunkowych umożliwia wychowawcom poradzenie sobie na arenach, sprzyja kształtowaniu się tożsamości zawodowej, negocjowaniu granic świata społecznego wychowawców MOW, a także stwarza przestrzeń dla legitymizacji, zaprezentowania własnej perspektywy na forum, uzasadniającej istnienie tego rodzaju instytucji. Warto podkreślić, że w ośrodkowej codzienności uczestnictwo wychowawców w świecie społecznym umożliwia im porzucenie taktyk wizerunkowych (które były podejmowane głównie poza murami instytucji) na rzecz nawiązania interakcji z osobami dzielącymi ich perspektywę interpretacyjną. W związku z tym, idąc za Goffmanem (2001), możemy uznać MOW za swojego rodzaju miejsce na uboczu, w którym uczestnicy nie muszą udawać lub ukrywać swojej tożsamości (Ślęzak, 2016).

5.3.2 Przenikanie się światów prywatnego i zawodowego

W ramach dołączania do „swoich” oraz nabywania doświadczenia zawodowego wychowawca uczy się umiejętności przystosowawczych, pozwalających na wypracowanie odpowiedniego stosunku do pracy wychowawczej, roli zawodowej, a także okoliczności kształtujących codzienność w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Niedbalski, 2013). Praca wychowawcza opiera się na relacji z drugim człowiekiem. Podmiotem oddziaływań jest młodzież niedostosowana społecznie, wymagająca szczególnego podejścia, opieki, wsparcia, terapii.

W rezultacie wychowawcy są narażeni na obciążenie psychiczne, wynikające z doświadczania trudnych emocji oraz świadomości odpowiedzialności za proces resocjalizacyjny i readaptacyjny wychowanków. Stawanie się beneficjentem skomplikowanej i złożonej biografii wychowanka, a także współtowarzyszenie mu w dorastaniu oraz doświadczaniu pobytu w instytucji, generuje obciążenie emocjonalne. Konsekwencją specyfiki pracy wychowawczej jest odczuwanie ciągłej presji emocjonalnej, która przenika ze sfery życia zawodowego do prywatnego. Przenoszenie emocji jest jedną z konsekwencji pracy w MOW. Trudności z zachowaniem równowagi między życiem prywatnym a zawodowym wynika z tego, że wiele ich obszarów przeplata się, bezpośrednio na siebie wpływając. Przenikanie się świata prywatnego i zawodowego jest swojego rodzaju egzemplifikacją areny świata społecznego wychowawców MOW. Trudne przeżycia zawodowe (np. ucieczki wychowanków, ich próby samobójcze, samookaleczenia, konflikty) odciskają piętno na biografii wychowawcy. Duże natężenie interakcji w młodzieżowym ośrodku wychowawczym sprzyja dynamice przenikania się światów oraz wypracowywaniu strategii umożliwiających radzenie sobie z zachowaniem równowagi.

Większość problemów, które mnie dotyczą, to są problemy jakby moich wychowanek, że tak jakby czasem moje problemy (...) tak naprawdę spadają na drugi plan. (W2)

Przenikanie się życia prywatnego i zawodowego wyraża się również w ponoszonych stratach materialnych oraz angażowaniu własnego czasu. Nieprzewidywalność wynikająca ze specyfiki pracy wychowawczej zobowiązuje pracowników do czujności, wyrażonej chociażby w pozostawaniu w ciągłym kontakcie telefonicznym z pozostałymi opiekunami grupy wychowawczej.

Z koleżeństwem, z którym prowadzę grupę, to jestem cały czas, non stop. Częściej z nimi gadam niż z rodziną, naprawdę! Dobrze, że wszyscy mamy do siebie darmowe minuty i gadamy za darmo. (W2)

Wychowawca po zakończonej pracy i fizycznym przekroczeniu progu instytucji mentalnie nadal w niej pozostaje, wypełniając w domu administracyjne obowiązki służbowe (uzupełnianie dokumentów, przygotowywanie diagnoz, notatek służbowych), na które nie wystarczyło czasu w trakcie ustalonych godzin pracy.

Wielokrotnie mi się zdarzało, chociażby na wakacjach, pisać opinię do sądu. (W2)

Praca wychowawcy opiera się jednocześnie na relacji z drugim człowiekiem oraz administrowaniu procesem resocjalizacyjnym: pracownicy odczuwają trudność w jednoczesnym realizowaniu tych dwóch obszarów przy zachowaniu rzetelności oraz wysokich standardów pracy. W konsekwencji czują się zobowiązani do nadania zadaniom zawodowym rangi istotności: przypisując priorytet pracy wychowawczej, wykonywali *administracyjną po godzinach* (W13).

Właśnie ta praca papierkowa zabija, dużo dokumentów i uzupełniania. Muszę zostawać po dyżurze lub w trakcie kąpieli dziewczyn, jak mam chwilkę, to pracuję nad dokumentami. Dużo robię na dyżurze nocnym i moi koledzy też tak robią. Pracujemy w nocy, jest cisza i spokój, to jest jedyny czas, kiedy mogę zająć się papierami – jak dziewczyny śpią. IPET-y i diagnozy robię w nocy lub w domu, bo w dzień nie ma czasu na to. (W2)

Doświadczana przez wychowawców nieprzewidywalność pracy wychowawczej wyraża się w nagłych wezwaniach do pracy lub niezaplanowanych zmianach w grafiku, które wymagają elastyczności oraz dyspozycyjności.

To jest specyficzny zawód. To nie jest praca od ósmej do piętnastej, ja jestem w pracy dwadzieścia cztery godziny na dobę. Kiedyś nie byłam tego świadoma, ale teraz, po tylu latach, już jestem. Jeśli coś się dzieje, trzeba jechać. Jak jest szkolenie, rada czy coś, to muszę jechać i nie ma, że boli. (W2)

Ujawnianie doświadczanych trudności i zachwianie życiowej równowagi spowodowane znaczącą dysproporcją zaangażowania w sferę zawodową oraz prywatną są kwestiami poruszonymi przez samych narratorów. Wychowawcy inicjowali rozmowę na ten temat, poświęcając mu szczególną uwagę. Rozmówcy opowiadaniem anegdot wprowadzali mnie w szczegółowe opisy doświadczanych trudności, lokując mnie jako badaczkę w roli powierniczki (bezstronnej osoby z zewnątrz, której można się bezpiecznie wyżalić) lub wysłanniczki (osoby, która przekaże zebrane postulaty zarządzającym w celu zaprojektowania oraz wdrożenia przez nich rozwiązań strategicznych).

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego umożliwiła wygenerowanie strategii podejmowanych przez wychowawców w celu zachowania lub odzyskania

równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Poniżej dokładnie opiszę trzy strategie, po które sięgali badani. W ramach pierwszej z nich, **sojuszniczej**, narratorzy czynili pracę zawodową akceptowanym elementem życia prywatnego. Zwolennicy drugiej strategii, **negocjacyjnej**, usiłują wypracować kompromis i możliwie bezboleśnie pogodzić dwa światy. Stosujący trzecią strategię, **opozycyjną**, sprzeciwiają się zbyt dużemu wpływowi pracy na ich życie prywatne i próbują wyznaczać granice.

Strategia sojusznicza może być realizowana na trzy odrębne sposoby. Sojusznicy doświadczają trudności w równoważeniu życia zawodowego i prywatnego, ale korzyści wynikające z pełnionego zawodu dominują nad poczuciem ponoszonych strat. Korzyścią najczęściej jest osiągnięty zysk materialny, a także uznanie za walor czasu pracy, który pozwala na łatwiejszą organizację życia rodzinnego. Narratorzy zwracają uwagę, iż pomimo wielu nieprzewidywalnych sytuacji, a także obciążenia emocjonalnego, specyfika wykonywanego zawodu oraz warunki wykonywanej pracy pozwalają na założenie rodziny.

To jest o tyle dobra praca, że ja mam dziecko i mogę je zabierać na nasze obozy z wychowankami, wycieczki. Zawsze latem jeździ ze mną, nie ma problemu, a zorganizowanie wakacji dla dziecka jest trudne, prawda? Tutaj mam takie możliwości. (D2)

Drugie oblicze strategii sojuszniczej to odwoływanie się przez wychowawców do powołania oraz pełnionej misji wychowawczej. Sięganie do wyższych wartości redukuje u rozmówców poczucie zaburzenia równowagi. Ten wariant najczęściej realizowali pedagodzy z małym stażem, zorientowani na sukces wychowawczy. Zdając sobie sprawę z odczuwanego dyskomfortu wynikającego z zaburzenia równowagi, przypisywali ponoszonym stratom cechę normy, wpisanej w realizację zawodowej misji wychowawczej.

Pracuję naprawdę bardzo dużo i wbrew pozorom nie czuję, że pracuję. Czasami zarywam noce na pisaniu IPET-ów, ale nie usnę, jak nie zadzwonię do kolegi z nocnego dyżuru i nie zapytam, czy wszystko ok z chłopakami. Taka jest nasza praca, to jest powołanie, tego się nie wybiera. To jest praca z pogubionymi dziećmi, nie można tego przeliczyć na przepracowane godziny. (W7)

Ostatni wariant strategii sojuszniczej to odnoszenie się do gwarancji bezpieczeństwa oraz stabilizacji życiowej. Taki stosunek do pracy najczęściej przejawiają mężczyźni, wychowawcy z długim stażem, zorientowani na ciągłość w zatrudnieniu oraz stabilizację finansową. Prezentując swoje stanowisko, często stają w opozycji do pozostałych wychowawców, wprost artykułujących niezadowolenie z poczucia zachwiania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Narratorzy zaznaczali, że rozwiązania systemowe oraz polityczne sprzyjają zachowaniu pracy, ponieważ nie determinują konkurencji oraz konfliktów natury rywalizacyjnej. Świadomość łatwości zachowania pracy pomimo ponoszonych strat w postaci nadgodzin stanowi dla omawianej grupy argument przemawiający za poszukiwaniem kompromisu w formie zawiazania „sojuszu z pracą”.

Pracuję 18 godzin w MOW-ie i kolejne tyle poza nim, żeby wszystko ogarnąć. Bez przesady, tutaj nie ma wyścigu szczurów, nikt nie przyjdzie i nie powie mi, że jestem zwolniony, bo są zmiany kadrowe. Nikt nie walczy o awans, nie ma zagrywek, wszyscy jedziemy na tym samym wózku, są jasne zasady, każdy ma takie same. Cieszę się, że mam taką pracę i jak słyszę o innych, to nie narzekam, chociaż jest trudno (W9).

Następna wyodrębniona strategia radzenia sobie z zaburzeniem równowagi między życiem prywatnym a zawodowym jest zorientowana wokół negocjacji. Polega na poszukiwaniu technik łagodzenia objawów zaburzonej równowagi. Takie stanowisko prezentują wychowawcy, którzy bardzo silnie odczuwają ponoszone straty wynikające z braku równowagi między prywatną a zawodową sferą ich życia. Poczucie stresu oraz osłabienie motywacji do pracy przyczyniło się do wypracowania technik radzenia sobie z trudnościami, dzięki którym wychowawca podejmuje próbę odzyskania kontroli nad swoim życiem, unika przesadnego inwestowania w pracę swojego czasu oraz energii.

Wiadomo, to jest praca, nie całe życie, trzeba umieć znaleźć złoty środek (...). Mam taki sposób, który wypracowałam po latach pracy i totalnego zmęczenia i wyczerpania organizmu od przepracowania, że ustawiłam inny dzwonek w telefonie dla kontaktów służbowych. Telefon dzwoni i ja już wiem, że to praca, mogę podjąć decyzję. (W15)

Wychowawcy prezentując swoje rozwiązania zwracali uwagę na potrzebę uniknięcia fizycznych oraz psychicznych konsekwencji długotrwałego zaburzenia równowagi między pracą a życiem prywatnym. Paradoksalnie poszukujący rozwiązań mających oszczędzać ich zasoby często ponoszą jeszcze większe koszty związane z

czasem, energią oraz pieniędzmi, które są inwestowane w nabycie nowych umiejętności lub narzędzi ułatwiających zachowanie lub odzyskanie równowagi.

Trzeba to rozgraniczyć, bo człowiek zwariuje. To jest praca silnie obciążająca emocjonalnie i do tego jakby odpowiedzialna, trzeba odreagować (...). Pracuję w domu. jak dzieci pójdą spać, wtedy mam poczucie, że moja rodzina nic nie traci, mogę wtedy zrobić papiery i ewentualnie maile i telefony, żeby spotkania ustawić. (W2)

Ośrodek jest oddalony o trzydzieści kilometrów od miasta, a wszystko trzeba załatwiać w mieście. Zrobiłam prawko, kupiłam samochód, dzięki temu ułatwiam sobie pracę, kiedyś policzyłam, że oszczędzam dwadzieścia godzin tygodniowo. Mogę podjechać wszędzie, gdzie trzeba, ostatnio samochód ośrodkowy był zajęty, to nie czekałam, wiozłam swoim samochodem wychowankę na dworzec. Zalanie samochodu jest tańsze niż dodatkowe dwadzieścia godzin pracy, wybieram mniejsze zło. (W6)

Narratorzy podejmujący próby godzenia życia zawodowego z prywatnym mówią o wybieraniu „mniejszego zła”, przyznając, iż preferowana strategia nie jest idealną, ale jedyną, która choćby w minimalny sposób może przyczynić się do redukcji ponoszonych strat. Negocjatorzy to wychowawcy, którzy chcąc uniknąć dokonania wyboru i priorytetyzacji, próbują pogodzić główne obszary ich życia dzięki nieustannemu poszukiwaniu i testowaniu nowych rozwiązań.

Ostatnia wyszczególniona strategia – opozycyjna – jest podejmowana przez wychowawców mających za sobą przełomowe doświadczenie, które wyjątkowo wpłynęło na ich stosunek do relacji łączącej pracę z życiem prywatnym. Opozycjoniści to grupa wychowawców, która zamknęła etap poszukiwania kompromisu oraz negocjacji między pracą a życiem prywatnym. Pierwszy wariant realizacji strategii opozycyjnej to racjonalizacja, usprawiedliwianie wyrażone w odwołaniu się do aktów normatywnych regulujących pracę wychowawców jako do czegoś niezbywalnego i niepodważalnego.

Tak nie może być, żeby to było cały czas. Ja nie podpisywałem się pod dwudziestoczerogodzinnym systemem pracy, wychodzę i koniec. Wypełniam swoje obowiązki prawidłowo, zgodnie z ustawą, nikt nie może mi nic zarzucić. Inni robią inaczej, ok, to ich sprawa i ich czas wolny. (W4)

Kolejny wariant omawianej strategii jest uwarunkowany sytuacją życiową wychowawców, doświadczeniem przełomowych wydarzeń jak: narodziny dziecka,

śmierć bliskiej osoby, rozwód, konflikty rodzinne, choroba itd. Powyższe doświadczenia budzą potrzebę przewartościowania dotychczasowego stosunku do pracy. Narratorzy prezentując swoje wzorce działania podkreślają znaczenie wyznaczania granicy i kontroli nad zachowaniem równowagi.

Zmieniły mi się bardzo priorytety, jak urodziłam dziecko, wyłączam telefon, jak wracam do domu. Nie wyrobię się z pracą jednego dnia, dokończę drugiego, trudno. Rodzina jest dla mnie najważniejsza, kiedyś byłam głupia, pracowałam nawet w nocy. (W11)

Ostatnie oblicze omawianej strategii opiera się na odwołaniu do konieczności zachowania zdrowia psychicznego oraz fizycznego, a także świadomości już ponoszonych strat zdrowotnych. Wyznaczenie nienaruszalnej granicy daje narratorom poczucie bezpieczeństwa, a także gwarancję zachowania strefy komfortu. Ustalone granice mają fizyczny i symboliczny wymiar. Dom, podwórko, dzielnica, osiedle były definiowane przez wychowawców jako azyl, ostoja spokoju, schronienie. Nienaruszalność i niepodważalność granic tych miejsc jest gwarantem bezpieczeństwa, sprawia, że wychowawcy nie negocjują i nie poszukują kompromisu.

Praca z trudną młodzieżą pochłania i wciąga, ja im nie pomogę, jak będę zmęczony, zestresowany. To nie o to chodzi w naszej wychowawczej pracy. Ja zawsze mówię, że trzeba o siebie zadbać, żeby zadbać o wychowanków, to się wiąże wszystko. Dom to dom, nigdy nie przynoszę pracy do domu. Nawet jeśli muszę coś zrobić w pracy, zostanę dłużej godzinę, ale nie zabiorę pracy do domu, to jest moja równowaga, tutaj nie ma miejsca na kompromis. (W10)

Wychowawcy zorientowani na realizację tego typu strategii argumentują swój wybór odzyskaniem (i/lub zachowaniem) dzięki niej sił witalnych, które będą mogli później zainwestować w pracę resocjalizacyjną z wychowankami, a w rezultacie odniosą większe efekty.

Zachowanie równowagi między życiem prywatnym a zawodowym wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych nabiera wielu znaczeń, szczególnie, że jest to praca z młodzieżą niedostosowaną społecznie, silnie obciążająca emocjonalnie, generująca stres oraz dylematy etyczne. W odniesieniu do powyższych analiz trudno stwierdzić, który typ strategii jest najlepszy i najbezpieczniejszy dla wychowawców oraz wychowanków, szczególnie że w świetle zebranego materiału empirycznego nie wydaje się, aby strategie miały hermetyczny i niezmienny charakter. W zależności

od doświadczeń, uwarunkowań i nastawienia prezentowane strategie ewoluują, zmieniają swoją postać. Zaangażowanie w pracę wychowawczą, wyrażające się w poświęcaniu własnego czasu, energii, środków materialnych jest charakterystyczne dla młodych pracowników, którzy nie mają zobowiązań rodzinnych i/lub stawiają pracę na pierwszym miejscu. Podobnym zaangażowaniem wykazują się starsi pracownicy, wychowawcy z wieloletnim stażem, choć u nich inne są tego przyczyny: tacy wychowawcy mają więcej przestrzeni na realizację roli zawodowej, a poza tym w toku doświadczeń wypracowali sprawdzone strategie radzenia sobie z zachowaniem równowagi między życiem prywatnym i zawodowym (Niedbalski, 2013).

5.4 Wydarzenia kryzysowe w biografjach zawodowych wychowawców

Wydarzenia przełomowe, których doświadczają wychowawcy, stanowią oś wyznaczającą kierunek narracji. Sytuacje kryzysowe są wyzwalaczami redefiniowania siebie oraz inicjatorami zmiany w sposobie postrzegania własnej roli zawodowej. Jednym z kilku typów takich wydarzeń są sytuacje, w których dochodzi do agresji wymierzonej przez wychowanków przeciwko innemu podopiecznemu lub wychowawcy. Innym typem, szczególnie trudnym i traumatycznym, są próby samobójcze wychowanków lub samookaleczenia. Niektóre sytuacje kryzysowe, doświadczane przez wychowawcę, są wynikiem ryzykownych i nieprzemyślanych zachowań wychowanków, np. próby ucieczki, zażywania środków psychoaktywnych, próby przemycenia niedozwolonych substancji.

Miałam jedną z pierwszych nocy i pamiętam to jeszcze, w pokoju wychowawczym rozmawiałam z kolegą. Mówi: „słuchaj, a w takich sytuacjach kryzysowych, jak należy postąpić? Na przykład dziewczyna nam zaślubnie, dziewczyny mają alergie, uczulenia na różne leki, a czasami tak proszą bardzo, bo potrzebują, nie wiem, lek przeciwbólowy. Jak w takich sytuacjach postępować?”. No i mówię: „Wiesz co, trzeba zareagować tak i tak, trzeba zadzwonić po służby”. Czterdzieści minut później weszłam na górę, na pierwsze piętro. Wszystkie drzwi pozamykane, wszystko pozamykane, dziewczyny w pokojach i nagle drzwi z ostatniego korytarza otwierają się, wybiega zapłakana dziewczyna, krzyczy, że K. nie żyje. „K. wyskoczyła przez okno, K. nie żyje”. Oczywiście w tym samym czasie otworzyły się wszystkie inne drzwi, więc (...) się okazało, że nie ma ciszy i spokoju. Okazało się, że dziewczyna planowała uciec, chciała wyskoczyć z drugiego piętra, (...)

[po] prześcieradłach przywiązanych do okna. W pewnym momencie te prześcieradła się po prostu rozwiązały i ona z wysokości pierwszego piętra mniej więcej spadła centralnie na beton, trawnik. (W14)

Powyżej opisana historia jest rekonstrukcją wydarzeń, w których uczestniczyła nowicjuszka, młoda wychowawczyni. Doświadczenie na dyżurze próby samobójczej wychowanki stało się dla tej pracownicy punktem zwrotnym, przyczyniającym się do zmiany w sposobie myślenia o pracy wychowawczej, a także życiowym testem predyspozycji: *to była moja zaprawa, los mnie sprawdził (W14).*

Pamiętam noc, kiedy dziewczyna się pocięła, (...) bardzo drastycznie, że po prostu wzywaliśmy karetkę, było to zaliczone w ogóle pod próbę samobójczą. Pocięła się z racji tego, że miała urodziny i nikt z rodziny nawet nie zadzwonił, nie złożył jej życzeń. (...) Nieciekawą sytuacją było przyłapanie dziewcząt na zażywaniu substancji psychoaktywnych, dopalaczy w postaci kresek, wciąganiu. Więc tak jakby złapanie ich na gorącym uczynku, kiedy trzeba było zachować zimną krew, gdzie trzeba było po pierwsze... no nie wiem... zabezpieczyć tę sytuację. Zabezpieczyć je od miejsca, w którym to się stało, zabezpieczyć, żeby one sobie nic nie zrobiły, żeby w tym czasie nie uciekły, a w drugim czasie załatwić jeszcze wszelkie formalności z policją, z dochodzeniówką, później z policją z psami (...). Też pamiętam sytuację, kiedy dziewczęta zażyły dopalacze, gdzie po prostu zbiorowo to zrobiły, że tam, nie wiem, z pięć, sześć osób straciło przytomność. (...) Trzeba naprawdę zachować zimną krew, ale też i działać szybko. (W2)

Z jednej strony doświadczanie sytuacji, w których podopieczni samookaleczają się, podejmują próby samobójcze, zażywają nieznane i niebezpieczne substancje, może prowadzić do gwałtownego redefiniowania własnej roli, zmiany w postrzeganiu wychowanków oraz samego miejsca, jakim jest młodzieżowy ośrodek wychowawczy. Z drugiej strony kumulowanie się sytuacji kryzysowych może prowadzić do wypracowania umiejętności przystosowawczych i oswojenia się z dramatycznymi wydarzeniami, potraktowania ich jako elementu ryzyka zawodowego, wpisanego w pracę wychowawczą. Z jednej strony oswojenie zmniejsza u wychowawców odczuwane obciążenie emocjonalne, z drugiej sprzyja utracie czujności i wrażliwości. Doświadczanie sytuacji kryzysowych i radzenie sobie z nimi jest dla wychowawców elementem praktyki zawodowej, wymagającej szybkich oraz mechanicznych działań.

Na pewno kilka lat temu, jakby mi się pocięła i tak dalej, no to bardziej przeżywałam niż w tej chwili, tak? To jakby mniej mnie dziwi. (W6)

Wychowawcy w toku doświadczeń zawodowych w miejscu pracy uczą się kwalifikować sytuacje kryzysowe poprzez nadawanie im rangi: sytuacji poważnych (niebezpiecznych, wymagających interwencji) oraz tych, które są spektakularnym, groźnie wyglądającym „występem” (manifestacją) wychowanka/wychowanki, swoistym przedstawieniem odegranym w celu osiągnięcia jakiegoś celu. Z oceną niebezpieczeństwa najlepiej radzą sobie doświadczeni wychowawcy. Dysponując wiedzą ukrytą, potrafią natychmiast określić poziom zagrożenia i odpowiednio zareagować.

Jej matka w więzieniu, z więzienia dzwoni i wrzeszczy do niej: „Ty kurwo, szmato, ty jesteś w ośrodku, już szlagasz [tj. szargasz] tam imię naszej rodziny” (...). Rzuca, że tak powiem, słuchawką. Na stole w pokoju wychowawczym stoi czyjś kubek. Co robi K.? Pierdu kubkiem siebie po ręce. Fontanna, tak dalej, w ogóle, po czym ona ucieka. Zamyka się od środka w kiblu. Dlatego teraz już te ubikacje nie mają drzwi zamykanych. Zamyka, widzimy, że krew się leje. Tutaj, nie wiem, młotek, cokolwiek, faceta, żeby wyrwać drzwi. (...) To nie była jakaś kretynka, która się pocięła, bo się z koleżanką pokłóciła czy właśnie chciała zrobić wychowawcy na złość i na za dziesięć, bo on idzie o dwudziestą drugą do domu, to się pocięła o dwudziestą pierwszą czterdzieści pięć, żeby ta musiała z nią jechać na szycie. Natomiast to jakby zupełnie inne reakcje, to coś innego. (D1)

Kryzysowymi sytuacjami mogą być również mniej dramatyczne wydarzenia, w których wychowawca poznaje traumatyczne doświadczenia podopiecznego, biografię wychowanka. Uzyskanie dostępu do smutnych historii wychowanków (*the sad tale*, Goffman, 1961) ma znaczenie dla zmiany w postrzeganiu podopiecznych przez kadrę młodzieżowego ośrodka wychowawczego, a także wyznacza kierunek projektowanych oddziaływań resocjalizacyjnych. Marvin Scott i Stanford Lyman (1968) zaadaptowali koncepcję „smutnych historii” Goffmana, definiując je jako swoiste tłumaczenie i usprawiedliwienie obecnego stanu rzeczy. „Smutna opowieść jest wybiórczym, często zniekształconym zestawieniem faktów, które uwypukla skrajnie trudną przeszłość i w ten sposób wyjaśnia obecne położenie jednostki” (Kordasiewicz, 2016, s. 293, za: Scott, Lyman, 1968, s. 52). Wychowawcy chwytają się jakiegoś faktu z życia wychowanka i usprawiedliwiają nim jego postępowanie (faktem tym może być np. wychowywanie

się w rodzinie wieloproblemowej; doświadczanie przemocy rówieśniczej; prostytuowanie się matki nieletniego).

My sobie czasami nawet nie zdajemy sprawy, co te dzieciaki przeszły, tak? Taki młody człowiek, czego musiał doświadczyć, zanim tu był. To nie jest tylko praca pedagogiczna, ale psychologiczna, psychiatryczna, lekarska, on się dlatego taki stał. To są traumy, tak? Ta świadomość mnie mierzi, zawsze długo nie mogę się od tego uwolnić. (W12)

Wbrew pozorom przełomowymi wydarzeniami mogą być również codzienne doświadczenia pracy wychowawczej, szczególnie w relacji z wychowankami, którzy nieustannie negocjują własny status w grupie, a także podejmują działania na rzecz sprawdzenia wychowawcy. Konflikty oraz groźby ze strony wychowanków, skierowane do członków rodzin wychowawców, są definiowane przez narratorów jako sytuacje kryzysowe, w których wychowawcy czują bezsilność i żal.

Ja się wtedy zastanawiałam, czy tego nie rzucić w ogóle, ale zostałam. (W7)

Takie sytuacje działają jak zimny prysznic, przynoszą efekt przeciwny do oswojenia, wynikającego z wielokrotnego doświadczenia kryzysowych zdarzeń. Otrzeźwienie pomaga wychowawcom twardo stąpać po ziemi, umożliwia racjonalne podejmowanie decyzji w celu uniknięcia zagrożenia.

Kiedyś z dziewczynami byłam w sklepie, tam kupowałyśmy drzwi, to też już taka anegdota. Kupowałyśmy drzwi do grupy, bo gdzieś któraś tam chyba dziurę zrobiła (...), to udawały, że to jest moja trumna, śpiewały mi ostatni orszak, i tak dalej(...). Różne rzeczy (...) człowiek musiał przejść, żeby trochę się uodpornić, i żeby dziewczyny nie miały aż takiego wielkiego wpływu na to, żeby człowiek się tutaj załamał. Ale takie sytuacje to też otrzeźwienie, bo człowiek zapomina, że to są jednak osoby, które dopuściły się czynu karalnego, tak? Wtedy sobie to uświadomiłam, przeżywałam tę sytuację. (W11)

Podobne spostrzeżenia przytacza Niedbalski (2013, s. 260), podkreślając, że konsekwencje wydarzeń kryzysowych mogą mieć „charakter natychmiastowy bądź też stopniowo oddziaływać na pracownika”. W związku z tym w procesie stawania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego niezwykle istotny jest pierwszy, początkowy etap, w ramach którego nowicjusz podejmuje decyzję o pozostaniu w instytucji lub porzuceniu tej ścieżki rozwoju. Kolejne etapy mają z reguły łagodniejszy i bardziej ewolucyjny przebieg, aczkolwiek bez względu na zasób doświadczeń

wychowawca w każdym momencie może doświadczyć wydarzenia wyzwającego w nim potrzebę zmiany postrzegania własnej roli zawodowej oraz podejścia do wykonywanej pracy.

Mariusz Granosik (2006), odwołując się do własnych badań, zauważa, że „przekształcenie interpretacji własnej roli zawodowej nie zawsze jest procesem ewolucyjnym i może mieć znacznie krótszy przebieg (...). Silne biograficzne doświadczenia wyzwają w pracowniku impuls kreatywnej przemiany, zaznaczają punkt zwrotny, dają początek innego rozumienia istoty pracy”. Mają więc charakter epifanii lub silnego doświadczenia krystalizującego, zmieniającego niemal wszystkie wyznaczniki pracy, a nawet cele życiowe (Szmidt, 2012).

Rozpoczynając analizę zgromadzonego materiału empirycznego żywiłam nadzieję, że uda mi się opracować typologię kryzysów zawodowych doświadczanych przez badanych oraz dokonać rekonstrukcji strategii i taktyk zaradczych. Moje oczekiwania wynikały z faktu, że świat społecznych wychowawców MOW był mi nieznany: jako osoba z zewnątrz miałam pewną wizję specyfiki zawodu wychowawcy, która w pewnym stopniu przyczyniła się do wyznaczenia celów projektu badawczego. Wnikliwa analiza pozyskanych rozmów ostudziła mój zapał. Wydarzenia kryzysowe są dla wychowawców nieodłącznym elementem codzienności zawodowej, mającym charakter zadaniowości uwikłanej w szereg procedur. W rekonstrukcjach tych sytuacji pojawiają się określenia takie jak *to coś normalnego* lub *no tak, zdarza się, wtedy działałam szybko*, które trafnie ilustrują oswojenie się z sytuacjami trudnymi i nagłymi w przestrzeni zawodowej. Warto podkreślić, że wychowawcy relacjonujący własne doświadczenia kryzysowe przedstawiali swoje pierwsze przeżycie tego rodzaju jako to najbardziej emocjonujące, najtrudniejsze i sprawdzające predyspozycje zawodowe. Bez względu na staż pracy wychowawcy opisywali sytuacje, których doświadczyli jako nowicjusze. Można więc zaryzykować tezę, że pierwsze doświadczenie sytuacji kryzysowej jest swojego rodzaju inicjacją zawodową.

Bardziej przeżywałam, niż w tej chwili, tak? To jakby mniej mnie dziwi. (W6)

W znoszeniu kryzysowych sytuacji prócz doświadczenia pomaga fakt, że dochodzi do nich „tu i teraz”, w określonej przestrzeni, której granice wyznaczają mury instytucji: one stanowią niejako fizyczne granice każdego kryzysu, jego początek i koniec.

Świadomość tego, że te sytuacje dotyczą wyłącznie sfery zawodowej i są niezależne od wychowawców, sprzyja oswojeniu ich i radzeniu sobie z nimi.

Wiadomo, to jest praca, nie całe życie, trzeba umieć znaleźć złoty środek (...). (W15)

Podsumowanie

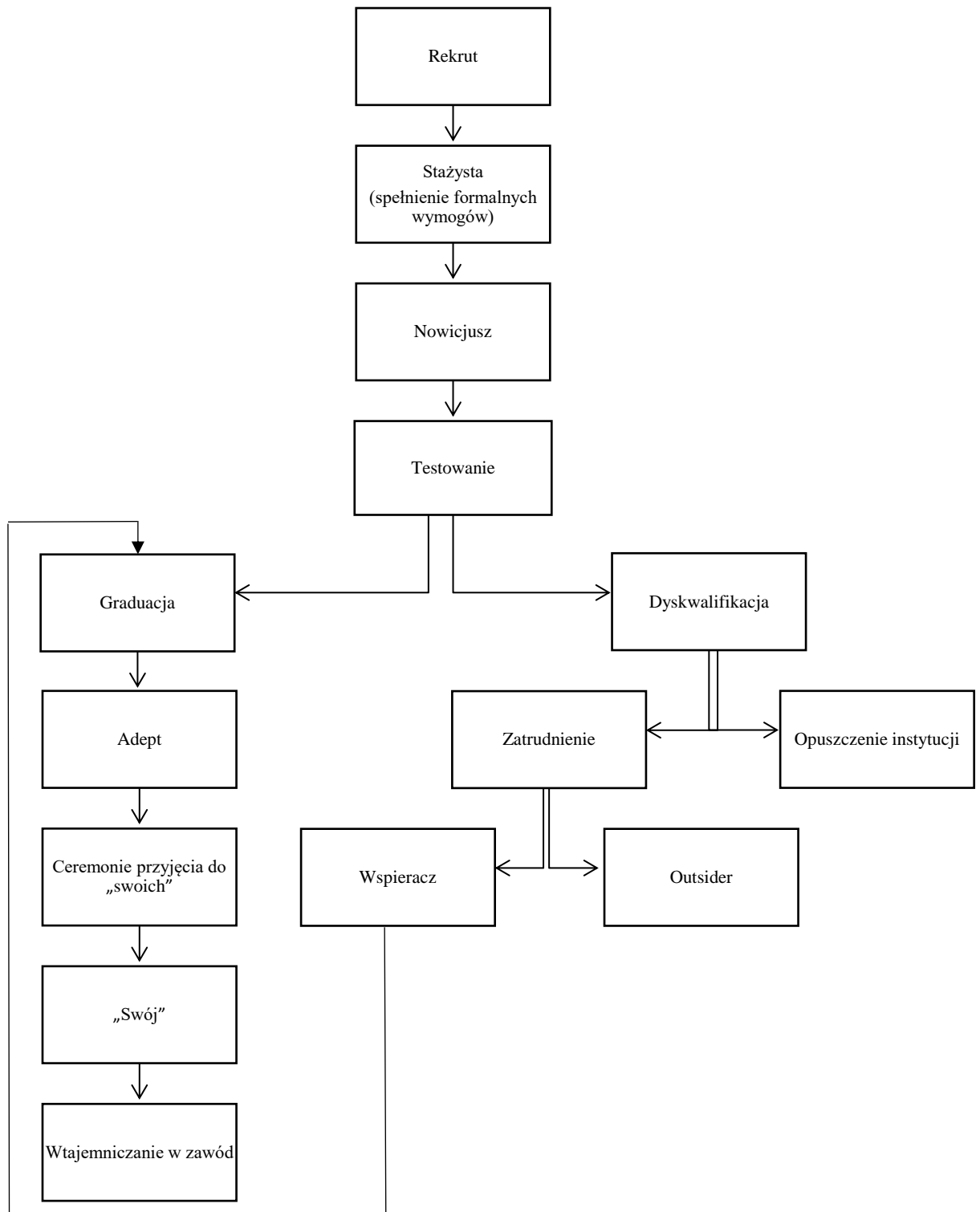
Na proces stawania się wychowawcą składają się dwa wyraźne etapy: testowanie oraz przyjęcie do „swoich”. W początkowym okresie zatrudnienia nowicjusz, stosując rozmaite taktyki autoprezentacji, próbuje przyjrzeć się z dystansu światu społecznemu, do którego aspiruje. Okazuje się, że spełnienie formalnych wymogów niezbędnych do zatrudnienia jest jedynie preludem do etapu testowania, weryfikowania potencjału nowo zatrudnionego przez doświadczonych wychowawców. Selekcja nowicjuszy wzmacnia ekskluzywność tego świata społecznego. Jedynie ten, kto poradzi sobie z etapem testowania i zakończy go graduacją, staje się pełnoprawnym członkiem świata społecznego. W ramach ceremonii przyjęcia do „swoich” wychowawca zostaje wtajemniczany w zawód, poznaje kulisy pracy wychowawczej, dostępne jedynie dla pełnoprawnych członków świata społecznego.

W ramach ceremonii przyjęcia do „swoich” odbywa się wdrożenie *onboarding* oraz socjalizacja zawodowa. To właśnie na tym etapie krystalizują się tożsamość zawodowa oraz osoby znaczące. Powyższe zabiegi sprawiają, że nowicjusz nabywa umiejętności przystosowawcze do pracy w instytucji resocjalizacyjnej. Dzięki doświadczonym wychowawcom poznaje reguły wizerunkowe, niezbędne podczas aren. Bycie w grupie daje większe poczucie bezpieczeństwa, wsparcia oraz sprzyja kształtowaniu się u wspólnionej perspektywy. Dojrzewanie w zawodzie wychowawcy młodzieżowego ośrodka wychowawczego nie jest łatwe i harmonijne. „Młody pracownik ze swoimi ideałami, obarczony poczuciem misji społecznej zostaje zderzony z rzeczywistością, z jednej strony, świata klientów, z drugiej – świata zawodowego” (Granosik, 2006, s. 162–163). Nowicjusz stosuje szereg taktyk umożliwiających oswojenie nowej rzeczywistości zawodowej, a weterani podejmują działania na rzecz wdrożenia wychowawcy do pracy poprzez „odkrywanie” siebie i świata społecznego. Wiedza ukryta jest transferowana za pomocą opowieści („z pola walki”, „legend”, „opowieści na dobranoc”), obserwacji oraz współuczestniczenia w praktyce zawodowej.

Świat społeczny wychowawców MOW jest hermetyczny, ale uczestnicy negocjują jego płynne granice oraz nieustannie pracują nad jego legitymizacją. Charakter interakcji pracowniczych ma znaczenie dla pracy wychowawczej podejmowanej z wychowankami.

Poniżej został przedstawiony schemat procesu konstruowania świata społecznego wychowawcy MOW w relacjach z pozostałymi wychowawcami wraz z uwzględnionymi przesunięciami statusowymi, wyznaczającymi kierunek procesu stawiania się wychowawcą MOW.

Rysunek 6. Schemat przedstawiający proces konstruowania świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego w relacjach z innymi wychowawcami



Źródło: opracowanie własne

6 Konstruowanie świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych w relacjach z wychowankami

W poprzednim rozdziale jakość i przebieg interakcji w społecznej przestrzeni MOW została przez mnie przeanalizowana na płaszczyźnie relacji wychowawcy ze współpracownikami. W dalszej części opracowania skoncentruję się na interakcjach wychowawców z wychowankami. Swoje analizy rozpocznę od przedstawienia sposobów klasyfikowania wychowanków i ich problemów. W dalszej części opiszę strategie pracy z wychowankami.

Interakcje wychowawcy z innymi członkami świata społecznego stwarzają przestrzeń do uczenia się zawodu w miejscu pracy i kształtowania się tożsamości zawodowej. Oczywiście głównym obszarem działań wychowawców jest praca z wychowankiem, w obrębie której pedagodzy realizują szereg zadań administracyjnych oraz wychowawczych. Praca pedagogiczna opiera się na relacji z drugim człowiekiem, w tym przypadku młodzieżą niedostosowaną społecznie, która wymaga szczególnego podejścia oraz komplementarnego oddziaływania, opartego na wsparciu i pracy nad samodzielnością oraz odpowiedzialnością. Choć przebieg i dynamika interakcji w zależności od doświadczeń wychowanka są odmienne oraz charakterystyczne wyłącznie dla tej relacji, wspólnie składają się na etapy budowania współpracy z wychowankiem, tj. nawiązanie pierwszego kontaktu, zarządzanie uwagą oraz podtrzymywanie relacji. Początek procesu nawiązywania relacji bywa określany przez niektórych mianem *wzajemnego uwodzenia* (w1). Określenie to wydaje się niezwykle trafne z punktu widzenia pracy nad wywieraniem pożądanego pierwszego wrażenia, jaką podejmują wychowanek i wychowawca.

Proces kształtowania się interakcji w społecznej przestrzeni młodzieżowego ośrodka wychowawczego ma charakter negocjacyjny, wyrażający się w trzech różnych wymiarach relacji: łączących wychowawców, wychowanków oraz wychowawców z wychowankami. W związku z tym proces konstruowania świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego odbywa się na dwóch płaszczyznach – w ramach interakcji ze współpracownikami oraz z wychowankami.

W poniższej części skupię się na przedstawieniu sposobów klasyfikowania wychowanków przez wychowawców oraz opiszę strategie, po jakie sięgają pedagodzy w ramach pracy z nieletnim.

6.1 Sposoby klasyfikowania wychowanków i ich problemów

Z analiz zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że sposób definiowania wychowanków przez wychowawców jest warunkiem wstępnym, pozwalającym dokonać wyboru jednej ze strategii, po które sięgają pedagodzy w celu nawiązania oraz podtrzymania relacji z nieletnim. Ponadto sposoby definiowania wychowanków powiązane są autodefinicjami roli zawodowej wychowawcy w instytucji resocjalizacyjnej. Wyodrębniłam dwa przeciwstawne sposoby definiowania wychowanków: przez pryzmat ich deficytów oraz przez pryzmat potencjałów. Pierwszy sposób jest charakterystyczny dla wychowawców zorientowanych na działania restrykcyjno-kontrolujące. Kierunek pracy z wychowankiem wyznacza tu koncentrowanie się na jego deficytach. Celem projektowanych oddziaływań jest korekcja nieprawidłowych zachowań oraz *pilnowanie* (W4). Preferowane metody pracy opierają się na ekonomii punktowej oraz podtrzymywaniu asymetrii relacji między wychowankami a wychowawcami. W sposobach argumentowania takich wychowawców silnie akcentowana jest potrzeba tworzenia warunków sprzyjających dyscyplinowaniu, a nawet karaniu. Ilustracją podejścia opartego na postrzeganiu wychowanków przez pryzmat ich deficytów jest następująca wypowiedź jednego z wychowawców:

Oni tutaj nie są w nagrodę, to nie są wakacje. Coś zrobili i jest kara, tak że jakby trochę to muszą odczuć. (W4)

Badani przeze mnie wychowawcy koncentrujący się na deficytach wychowanka stosowali dwa style nawiązywania z nim relacji. Pierwszy określiłam mianem „niedawania się wychowankom”. Nasuwa to skojarzenie z walką: wychowanek jest traktowany jako członek przeciwstawnego obozu. Poglębiona analiza wywiadów pozwala mi sądzić, że „niedawanie się” jest ważną kompetencją zawodową. Można wyłonić różne warianty tego stylu wchodzenia w relacje z wychowankiem, jeżeli chodzi o siłę działania (skuteczności): od zachowań przypominających rutynowe metody samoobrony aż po takie, które balansują na granicy nadużyć. Do tych ostatnich zaliczyć można taktykę nazwaną przeze mnie „oczyszczaniem atmosfery”, będę pisać o tym szerzej w dalszej części. Cechą wspólną różnych wariantów „niedawania się” jest ukrywanie wiedzy na ich temat, jej niedostępność dla osób spoza świata społecznego wychowawców. Zachowania prezentowane w ramach „niedawania się” są nienazywane

oraz niewypowiedziane: *o tym my nawet głośno nie mówimy* (Wx). Nawet jeśli bowiem przekazywanie sobie tego, co zaszło na dyżurze, formalnie nazywa się „raportowaniem” czy „sprawozdaniem”, to już na określanie przez wychowawców stopnia zagrożeń (lub jego braku) poprzez nadawanie etykiet poszczególnym wychowankom w oficjalnej nomenklaturze nie ma miejsca.

W materiale empirycznym dominują takie oznaczenia wychowanków, które sugerują, że pozostają oni w opozycji wobec wychowawcy. Wymienia się negatywne cechy, na które wychowawca powinien zwracać uwagę, mające obudzić jego czujność. Można tu mówić o specyficznej wiedzy wychowawcy, która jest inna niż wiedza podręcznikowa: wychowanek jest *cwany, dwulicowy, inteligentny, udaje głupszego* itd. (w ramach kształcenia akademickiego nie podejmuje się analiz typów wychowanków, nikt nie uprzedza: „uważajcie na wychowanka, bo jest dwulicowy”). Wychowanek jest definiowany jako ktoś, kto spiskuje przeciwko wychowawcom:

Dziecko zadzwoniło. Zadzwoniło teoretycznie do jakiejś fundacji, przy czym wszyscy uważamy (...), że dziecko po prostu zadzwoniło do brata i brat zadzwonił do pani dyrektor, podając się za pana z fundacji. Później zadzwonił też do wychowawców, groził, że ktoś przyjedzie do nas, że ktoś się tym zajmie, nikt się nigdy nie pojawił, nie było żadnego odzewu (...). Wbrew pozorom niektóre z nich są bardzo inteligentne i można to zobaczyć (...). Grają głupsze niż są (...). (W13)

Uprzedzanie się jest drugim opartym na deficytach wychowanka stylem nawiązywania z nim relacji. O istocie tego stylu decydują dwa istotne elementy: po pierwsze jest to „uprzedzanie się” w sensie rekonstrukcji wydarzeń, wyposażenia w opis przebiegu jakiegoś wydarzenia. Po drugie, występuje także „uprzedzanie się” rozumiane jako przyjmowanie osądu, oceny sytuacji przez jednego wychowawcę i używanie tej ekspertyzy jako tarczy ochronnej przez pozostałych. „Uprzedzanie się” jest więc etykietowaniem wychowanków, stosowanym, by *wiadomo było, czego się po nich spodziewać i nie dać się wpuścić w maliny* (W11). Uprzedzanie się jest bardzo silnym spoiwem tożsamości zawodowej, bo opiera się na wspólnocie działań wychowawców, którzy zawierają sobie nawzajem, posługując się tymi samymi etykietami.

One są cwane, tutaj inaczej się zachowują, ciuciuruciu, a potem swoje, jak się wychodzi. Ale wychowawcy sobie wszystko przekazują i one czasami walą „głup”, a ja już przecież wszystko wiem. (W13)

W sumie to dużo bazowałam na tym, co mi mówili inni wychowawcy o nich, że ta to „gatun”²⁹, a ta spokojna, mniej więcej już wiedziałam. (W15)

Granica między dwoma zaprezentowanymi stylami jest płynna. W zależności od partnera interakcji i okoliczności wychowawcy podejmowali działania oparte na jednym, dominującym stylu lub plastycznie operowali dwoma, które przenikały się wzajemnie i tworzyły hybrydę stylów. Sposób nawiązywania relacji z dzieckiem oparty na deficytach, bez względu na wykorzystywany styl, sprzyja realizowaniu strategii zorientowanych na budowanie formalnego autorytetu oraz podtrzymywanie instytucjonalnego ładu.

Drugi, przeciwstawny sposób definiowania wychowanków opiera się na odszukiwaniu i wzmacnianiu potencjałów, które mogą sprzyjać procesowi resocjalizacji oraz readaptacji wychowanków. Wychowawcy definiujący wychowanków przez pryzmat potencjałów opierają swoje działania na budowaniu szczerej i transparentnej relacji.

Jak ci pedagog powie, że (...) one tutaj są za karę, to traktuję ten dom, tę placówkę, wiesz, dla tego dzieciaka jak więzienie, tak? Izolatorium. To jest nieporozumienie. Nigdy się nie bałam dzieci, nigdy, inna rzecz, że rzeczywiście jest dużo agresji takiej... No nie wiem, no. (ns - 00:03:02), nie ma we mnie lęku w ogóle. (...) Ja nie mam w ogóle problemów z nawiązywaniem kontaktów, żadnych. (...) Pierwsza, podstawowa zasada pedagogiczna: przyjąć dziecko takim, jakie jest. Z gilem, wszami, nie wiem, świerzbem, śmierdzące, brudne, naćpane, pijane, wszystko jedno. Umieć przyjąć, to jest człowiek. Z przepustki policja mi przywiozła taką, że widać było, co robiła przez te trzy dni czy tydzień ucieczki, to jak kordon policji odjechał, pytam: „Napijesz się herbaty”?. Bo przecież widzę, że jest głodna, że jest, nie wiem, skacowana, że jest jakaś. To szok po prostu, nie wiem jak (ns - 00:03:55). No to w ogóle nie była gotowa. (W1)

Warto podkreślić, że wychowawcy prezentujący ten sposób definiowania nie są bezkrytyczni wobec siebie i wychowanków, ale podchodzą do budowania relacji jak do procesu, na który sinusoidalnie składają się różne etapy, zanim finalnie osiągnie się wspólnie wypracowany cel.

²⁹„Gatun”, określenie krnąbrnego wychowanka, który nie przestrzega regulaminu i przysparza problemy wychowawcze.

To są po prostu pogubione dzieciaki, nie są złe, trzeba im pomóc. (W15)

Wychowawcy podejmują nieustanną pracę nad definiowaniem wychowanków, dlatego wypracowane definicje ulegają zmianom. Stymulatorem tych zmian jest dostrzeżenie współczesnych problemów młodzieży oraz tendencji w orzecznictwie sądu i rozwiązaniach systemowych, a także osobiste doświadczenia wychowawców, zdobyte w ramach praktyki zawodowej. Z jednej strony przeobrażenia w sposobie definiowania wychowanków wyzwalają u pedagogów poczucie bezradności i niekompetencji, z drugiej wzmacniają potrzebę zredefiniowania własnej roli zawodowej, poszukiwania rozwiązań umożliwiających poradzenie sobie z nowymi wyzwaniami.

Nie mam narzędzi do pracy z osobami niebinarnymi, trans płciowymi. Uczę się, szukam, poszukuję. (W12)

Pozmieniały się w ogóle zasady życia społecznego. Pomijając to, że połowa jest na lekach psychiatrycznych i (...) być może, gdyby je ktoś kilka lat temu nie wprowadził w to uzależnienie od leku, nie pozwoliłby im brać, tylko miałyby innego rodzaju terapię, to może dzisiaj by tego nie trzeba było kontynuować, ale w wieloletnim takim leczeniu się środkami medycznymi, lekami, istnieje konieczność (...). „Wszystko mi się należy, państwo mi da, co ty mi możesz zrobić, ja mam tylko prawa, to znaczy ja mam prawo do...”. No na pewno jest to dużo trudniejszy klient. (D1)

Analizując różne sposoby klasyfikowania wychowanków, wyłoniłam kilka typów podopiecznych, które najwyraźniej zarysowywały się w narracjach pedagogów. **Rokujący** to wychowankowie, u których kadra pedagogiczna dostrzega duże szanse na zerwanie z wizerunkiem *nieletniego przestępcy* (W3) oraz prawidłowe funkcjonowanie po opuszczeniu instytucji. Określanie potencjału przez wychowawców dokonywane są na trzy różne sposoby, które mogą być realizowane jednocześnie lub odrębnie. Pierwszy sposób to *zauroczenie* (W1), opierający się na zawodowej intuicji oraz przecuciu pomysłnej współpracy. Już w trakcie pierwszej rozmowy z wychowankiem pedagog jest w stanie dokonać prognozy sukcesu resocjalizacyjnego.

Ja patrzę i wiem. To jest coś w oczach, widzę, że nadajemy na tych samych falach i z dzieciaka będą ludzie. (W1)

Drugi sposób to przeprowadzenie skrupulatnego procesu diagnostycznego z uwzględnieniem specjalistycznych narzędzi, umożliwiających określenie mocnych oraz słabych stron nieletniego. Poza formalnymi (standaryzowanymi) kwestionariuszami wychowawcy wykorzystują autorskie narzędzia, odpowiadające specyfice pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie w warunkach instytucjonalnych. Posiłkując się własnymi doświadczeniami zawodowymi, wychowawcy w zespołach opracowują arkusze diagnostyczne, które usprawniają oraz obiektywizują stawianie diagnozy. Powyższe działanie jest egzemplifikacją konwersji wiedzy ukrytej w jawną (formalizowaną i eksternalizowaną). Proces diagnostyczny nie jest incydentalną, pojedynczą czynnością. Zazwyczaj składa się na niego wiele elementów (analiza dokumentów wychowanka, kwestionariusze, wywiad, obserwacja), które finalnie umożliwiają wychowawcom oszacowanie potencjału podopiecznego. Trzeci i ostatni sposób opiera się na porzuceniu formalnych reguł wyznaczających przebieg procesu diagnostycznego na rzecz poznania wychowanka, poświęcenia mu czasu wypełnionego rozmową oraz uważną obserwacją reakcji i zachowań w instytucjonalnej codzienności.

Typ wychowanka rokującego ma kilka podtypów. Pierwszym z nich jest **starosta**, wytypowany przez personel do pełnienia funkcji opiekuna grupy oraz wspierania wychowawców w podtrzymywaniu instytucjonalnego porządku. Starosta charakteryzuje się posłuszeństwem, uległością oraz konformistyczną postawą wobec wychowawców, ale ma też umiejętności niezbędne do zarządzania kapitałem grupowym. Zazwyczaj zajmuje wysoką pozycję w grupie rówieśniczej. Jest pośrednikiem (dyplomata) między kadrą pedagogiczną a wychowankami, lepiszczem dwóch światów społecznych dzielących jedną (niewielką) przestrzeń architektoniczną. Starostą grupy może zostać osoba posiadająca wiedzę na temat funkcjonowania instytucji, jej struktury oraz codziennego rozkładu zajęć, dlatego tę funkcję pełnią zazwyczaj starsi wychowankowie, którzy wykazują duży potencjał i podtrzymują pożądane relacje z wychowawcami.

Jak przychodziła nowa dziewczynka (...) no to ona się tobą zaopiekuje, ona ci pokaże wszystko w placówce. Ona ci pokaże kąty, gdzie toaleta, gdzie, nie wiem, natryski, gdzie urzęduje pani pielęgniarka (...). Zawsze tak było, czy jak wracała z ucieczki na przykład, to też zawsze wołałam dziewczynę, bo trudno mi było, nie wiem, puścić ją pod natryski, stać i patrzeć się, jak ona się kąpie. To szła z nią koleżanka, która brała na siebie odpowiedzialność za to, żeby doprowadzić dziewczynę do porządku. (W1)

Starosta ma więcej obowiązków niż inni wychowankowie, ale zyskuje w zamian przychylność oraz zaufanie wychowawców, które stanowi fundament swobody i przywilejów (np. dodatkowy czas korzystania z Internetu lub zgoda na wyjście poza instytucję).

Tak zwane drugie życie (...) przynosiło tyle złego, co i dobrego, bo można je było wykorzystać pozytywnie, bo właśnie te osoby, które zarządzały drugim życiem, (...)ale też udało się z nimi układać, były charakterne i człowiek się nie bał tego, że naraz ktoś ci z tyłu na łeb skoczy i ci coś zrobi. (D1)

Drugi podtyp wychowanków rokujących to **przebudzeni**, osoby uznane przez wychowawców za pogubione, popełniające czyn zabroniony pod wpływem impulsu, incydentalnie, przez młodzieńczą fascynację, bunt lub zaniedbanie dorosłych opiekunów. *Można powiedzieć, że są tutaj tacy z wypadku przy pracy, tak? Zdarzyło się im przez głupotę czy presję grupy coś wywinąć, ale to nie są złe dzieciaki. (W14)*

Przebudzeni postrzegani są przez wychowawców jako osoby z dużym potencjałem, którym trzeba pomóc przezwyciężyć kryzys wywołany wychowywaniem się w rodzinie dysfunkcyjnej, pobytem w placówce opiekuńczo-wychowawczej, przeżywaniem okresu adolescencji czy potrzebą przynależności do grupy rówieśniczej. Popełniony czyn staje się jedynie tłem dla uwarunkowań przyczyniających się do umieszczenia nieletniego z młodzieżowym ośrodkiem wychowawczym. Wychowawcy pokładają duże nadzieje we współpracy z takim wychowankiem, decyzję sądu o umieszczeniu go w MOW traktują jako przebudzenie nieletniego, wyrwanie go z letargu i wstęp do lepszego, bardziej świadomego życia. Pedagodzy są zorientowani na podjęcie wielowymiarowej pracy wychowawczej opartej na towarzyszeniu nieletniemu i udzielaniu mu wsparcia.

Ostatni podtyp wychowanków rokujących to **uzdolnieni**. Pomimo niedostosowania społecznego i piętrzących się problemów wychowawczych przejawiają oni uzdolnienia w jakiejś dziedzinie (np. sportowej, muzycznej lub plastycznej). Wychowawcy wspierają nieletniego w rozwijaniu talentu, stwarzając ku temu warunki: m.in. organizują treningi, przygotowują aplikacje konkursowe, monitorują ofertę szkoleniową. Wychowankowie uzdolnieni są wizytówką młodzieżowego ośrodka wychowawczego, potwierdzeniem efektów pracy pedagogicznej i sukcesu

resocjalizacyjnego. Dzięki swoim osiągnięciom oraz reprezentowaniu MOW poza jego murami uzdolnieni łamią powszechnie obecne stereotypy na temat młodzieży niedostosowanej społecznie. Wychowawcy są przychylnie nastawieni do uzdolnionych: okazują to, zmniejszając zakres ich codziennych obowiązków lub łagodniej egzekwując dyscyplinę i przestrzeganie instytucjonalnych reguł. Wychowankowie ci są wykorzystywani przez wychowawców w ramach działań wizerunkowych (patrz rozdział 5.3.1.)

Kolejny typ wychowanka to **neutralsi**, wobec których wychowawcy przyjmują obojętną postawę. Są to osoby, które nie wykazują specjalnych zdolności i potencjału, ale nie angażują się też w konflikty, starcia lub zbiorowe bunty. Mają letni stosunek do podejmowanych decyzji lub toczących się dyskusji na ważne dla ośrodka tematy. Są to zazwyczaj osoby, które z racji wieku i instytucjonalnych doświadczeń celowo oraz świadomie nie angażują się w działania na rzecz młodzieżowego ośrodka wychowawczego, umiejętnie zarządzając relacjami z wychowankami oraz wychowawcami. Niekiedy są to wychowankowie posiadający cechy charakteru, które sprzyjają utrzymaniu się na pozycji niewidzialnego (np. małomówność, skromność, neurotyczność). Neutralsi są uznawani przez wychowawców za nieszkodliwych, dlatego nie są podejmowane wobec nich specjalne (indywidualizowane) oddziaływania wychowawcze. Oczekuje się od nich dostosowania do narzuconych rozwiązań i ustaleń.

Tymczasowi lokatorzy to wychowankowie zdemoralizowani, pochodzący z rodzin dysfunkcyjnych, wychowani w podkulturze więziennej, aspirujący do pobytu w zakładzie karnym. Są to osoby, których rodzice, rodzeństwo lub inne osoby znaczące przebywają lub przebywali w przeszłości w zakładzie karnym. Wychowankowie prezentują odwróconą hierarchię wartości, charakterystyczną dla przestępczego światka. Wychowawcy w związku z bezradnością oraz nieskutecznością stosowanych metod pracy rezygnują z dalszych działań wychowawczych, pozwalając wychowankowi na przeczekanie lub ewentualną ucieczkę z młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Tymczasowi lokatorzy są problematyczni dla wychowawców, ponieważ zazwyczaj zajmują wysoką pozycję w grupie wychowawczej, gdzie cieszą się respektem i znajdują posłuch. Ponadto publicznie komunikują bezsens resocjalizacji, podważając tym samym autorytet wychowawcy lub nawołując do buntu. Fama o ich rodzinnym środowisku oraz licznych pobytach w zakładzie karnym jest swojego rodzaju stymulatorem osiąganego statusu w grupie, którą tymczasowy lokator onieśmiela, wyzwala jej szacunek, podziw lub strach. Ta mieszanka emocji dotyczy również wychowawców, którzy są nieustannie

prowokowani przez tymczasowych lokatorów. Młodzieżowy ośrodek wychowawczy jest dla tych wychowanków swojego rodzaju przystankiem na drodze do zakładu poprawczego i zakładu karnego, kolejnym etapem na ścieżce oddziaływań resocjalizacyjnych.

Tak, w swoim światku tak, to znaczy, dla nich przede wszystkim ich otoczenie, (...) to jest coś normalnego, że trafia się do więzienia, do MOW-u, do MOS-u. Mówię: w takich środowiskach, w jakich się otaczają, to jest normalne, przychodzą tu na przeczekanie tylko, ale to nie ma sensu. Miałem taką jedną, to od razu mówiła, że będzie siedzieć, wszyscy u niej w rodzinie siedzieli. No i dostałem kartkę z zakładu z pozdrowieniami (...). także tak też jest, a to wtedy nie ma co tutaj, tak (W4)

Podtypem tymczasowych lokatorów są wychowankowie **nieuchwytni**, którzy nie czują skruchy w związku z popełnionymi czynami. Brak poczucia winy oraz nieadekwatność reakcji emocjonalnych powoduje, że wychowawcy czują się bezsilni i wobec takiego wychowanka podejmują wyłącznie działania kontrolująco-nadzorujące, dające cię szansy na podtrzymanie dzięki tym zabiegom instytucjonalnego porządku. Wychowankowie nieuchwytni są postrzegani przez kadrę pedagogiczną jako nieobliczalni i zdolni do wszystkiego. Prezentowane przez nich emocje są wyłącznie narzędziem manipulacji, przydatnym w zarządzaniu zachowaniami innych wychowanków lub wychowawców. Są to osoby, które nie podważają autorytetu wychowawców, nie manifestują publicznie własnych wartości i poglądów, nie buntują grupy, ale daje się u nich zauważyć odczuwanie radości i satysfakcji ze sprawiania bólu i czynienia krzywdy drugiemu człowiekowi. Wychowankowie nieuchwytni charakteryzują się nieprzewidywalnością, oziębłością w okazywaniu emocji, ich fałszowaniem lub labilnością, która stanowi ogromną przeszkodę w pracy pedagogicznej. Nieobliczalność może wyrażać się np. w ataku paniki, autoagresji i samookaleczaniu, jak i wyładowywaniu napięcia na zewnątrz. Wychowankami nieuchwytnymi są zazwyczaj osoby z zaburzeniami psychicznymi lub w trakcie procesu diagnostycznego prowadzonego przez psychiatrę.

Często trafiają do nas dziewczęta (...), które nie powinny trafić do nas. Z zaburzeniami psychicznymi, chorobami (nawet nie umiem tego wszystkiego wymienić), gdzie my nie jesteśmy szpitalem psychiatrycznym, z uzależnieniami, gdzie my nie jesteśmy ośrodkiem leczenia uzależnień i (...) nie jesteśmy w stanie z tą wychowanką tak naprawdę efektywnie

pracować, bo my nie mamy do tego narzędzi (...). Jak jedna ma odpał, to co wtedy zrobić?
(W2)

Wychowankowie **chronieni** to osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub w spektrum autyzmu, które w związku z określonymi deficytami poznawczymi oraz emocjonalnymi wymagają specjalistycznego podejścia oraz stosowania odpowiednich metod pracy. Działania kadry pedagogicznej są zorientowane przede wszystkim na opiekę, troskę oraz wsparcie wychowanków w instytucjonalnej codzienności. Zorganizowanie kompleksowego programu oddziaływań wobec wychowanka w spektrum autyzmu lub z niepełnosprawnością intelektualną jest trudnym wyzwaniem, angażującym zespół specjalistów. W Polsce funkcjonują młodzieżowe ośrodki wychowawcze o charakterze resocjalizacyjno-rewalidacyjnym, jest ich jednak stosunkowo niewiele, dlatego nieletni z orzeczeniem trafiają również do tych resocjalizacyjno-wychowawczych, w których wychowawcy nie są zobowiązani do posiadania wykształcenia z zakresu oligofrenopedagogiki. Brak wiedzy, umiejętności oraz narzędzi do pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wychowawczymi powoduje uczucie bezsilności i rezygnacji.

Tutaj nie ma miejsca na pracę tak bardzo indywidualną. Jest za dużo osób, aby skupiać się na jednej, jak wszyscy potrzebują nas tak samo, też nie wszyscy są przygotowani do takiej pracy. (W6)

Wychowankowie chronieni to osoby wymagające wsparcia w codziennych sytuacjach.

Zawsze przypominam o skarpetkach, bo zapomina i to trzeba rano zawsze krzyknąć, dać znać i sobie poradzi. (W5)

Osoby chronione, w związku z obniżonym krytycyzmem, labilnością emocjonalną i podatnością na sugestie, są narażone na wpływy ze strony grupy, dlatego wychowawcy zwracają szczególną uwagę na relacje łączące podopiecznych. Pojawienie się wychowanków z niepełnosprawnością intelektualną lub w spektrum autyzmu wpływa na instytucjonalną codzienność, zaburzając ustalony rytm dnia, dlatego pedagodzy próbują różnych rozwiązań w celu odzyskania zachwianej równowagi. Aby ułatwić sobie pracę, wychowawcy proszą starostę o czuwanie nad chronionym lub oddzielają wychowanków chronionych od nieuchwytnych poprzez umieszczenie ich w różnych grupach wychowawczych.

Jakby miała Pani takiego A. w grupie – jeszcze teraz, kiedy zaczyna leczenie psychiatryczne i ma wprowadzane leki i pilnujemy, żeby je jadł – i do tego wychowanek z niepełnosprawnością, który wszystko naśladowuje, to byłby tutaj odjazd. (D2)

Strategie pracy z wychowankiem

Sposób, w jaki wychowawcy definiują wychowanków, przekłada się na dobór strategii, po które sięgają w celu nawiązania oraz podtrzymania współpracy z wychowankiem. Wyodrębniłam trzy główne strategie, zorientowane na budowanie: 1) relacji, 2) formalnego autorytetu oraz 3) ładu. Różnicuje je sposób definiowania przez wychowawców własnej roli zawodowej, funkcji młodzieżowego ośrodka wychowawczego oraz celu wykonywanej pracy resocjalizacyjnej. Warto podkreślić, że wychowankowie trafiający do instytucji adaptują się do ustalonego (narzuconego) porządku. W związku z tym wychowawcy są w dużej mierze odpowiedzialni za przebieg interakcji z wychowankami.

To, w jaki sposób do nich podejmiemy na początku, będzie później owocował (...). Jak będą wiedzieli, że tu jest tylko przechowalnia, to nic nie będą robić. (W15)

Już na etapie przyjęcia wychowanka do młodzieżowego ośrodka wychowawczego wychowawcy sięgają po określone strategie. Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań mogę wywnioskować, że raz dobrane strategie nie muszą zostać wprowadzone na stałe, mogą ulec zmianie w toku jednostkowej współpracy z wychowankiem lub w ramach kumulacji doświadczeń zawodowych. Ponadto wychowawcy reprezentujący ten sam ośrodek mają u wspólnioną perspektywę w zakresie podejmowanych strategii. Młodzi pracownicy szybko i sprawnie adaptują się do ustalonego sposobu pracy. W związku z tym nie proponują własnych rozwiązań, przejmują te stosowane przez bardziej doświadczonych wychowawców, uznając je za efektywne i optymalne, sprawdzone.

Podpatrzyłam to u ludzi, że to jednak działa, że jak jest presja... Chociaż nie uważam, żeby to było dobre, bo (...) to nie grupa ma wychowywać i tego... Ale, no, pomaga na pewno. (W11)

Pomimo pojawiających się refleksji co do podpatrzonych strategii pracy, młodzi wychowawcy nie zaprzestają ich stosowania. Wynika to z kilku powodów: przede wszystkim pedagodzy obawiają się reakcji pozostałych wychowawców oraz konsekwencji ingerencji w ustalony porządek instytucjonalny, a także brakuje im pewności siebie oraz odwagi we wdrażaniu własnych autorskich strategii pracy.

6.2 Strategia pracy z wychowankiem zorientowana na budowanie relacji

Wychowawcy, którzy sięgają po tę strategię, podejmują działania na rzecz urodzinniania relacji oraz nadawania jej osobistego charakteru. Starają się, by ich cele oraz zamiary były dla wychowanka transparentne. Cechuje ich zaangażowanie, nastawieni są na tworzenie przyjaznego środowiska, sprzyjającego rozwojowi wychowanka.

To jest młodzież, którą już wiele razy zawiedli dorośli, dlatego limit się wyczerpał. (W1)

Z wywiadów z tymi wychowawcami wynika nie tylko ich zaangażowanie, ale także współodpowiedzialność za poprawę sytuacji wychowanka. Proponowane działania są oparte na dialogu, współpracy i partnerstwie. Wychowanek przestaje być biernym odbiorcą oferty pedagogicznej na rzecz jej współtworzenia i współodpowiedzialności. Wychowawcy, pomimo instytucjonalnych warunków oraz narzuconych zasad funkcjonowania młodzieżowego ośrodka wychowawczego, reprezentują podmiotowe podejście do wychowanka, uznając za priorytet jego rozwój, samodzielność oraz dojrzałość do odpowiedzialności.

Chyba zadaniem ośrodka jest nauczyć ich życia na zewnątrz, a nie przyzwyczajać do krat, to nie jest przyszłościowe. (W1)

Strategia zorientowana na budowanie relacji sprzyja wychowankom skoncentrowanie się na swojej przyszłości. Plany na nią najczęściej dotyczą samodzielnego, niezależnego życia, założenia rodziny, zdobycia wykształcenia oraz podjęcia pracy. W dalszej części opiszę taktyki realizowane w ramach tej strategii.

Mają marzenia, że chcieliby rodzinę, dzieci, męża, tak? Ale przecież nikt im tego prawidłowo nie pokazał, my od tego jesteśmy: takich wydawałoby się zwykłych, codziennych spraw, niegórnołotnych. Ale tego nie robi matka i ojciec, bo są daleko, albo siedzą w zakładzie, albo nigdy ich nie było. (W1)

6.2.1 Urodzinnianie relacji

Pierwszą taktyką zorientowaną na budowanie relacji jest jej urodzinnianie. Polega na staraniach wychowawców na rzecz nadawania warunkom MOW cech domu, nie instytucji, stwarzaniu bezpiecznej przestrzeni dla budowania relacji z wychowankiem, która miałaby opierać się na szczerości i transparentności. Wspólnie wypracowane zasady dotyczą zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Urodzinnianiu towarzyszą dynamiczne interakcje oraz natężone emocje, które często eskalują, finalnie odzyskując równowagę. Naturalne oraz swobodne zachowania obu stron sprzyjają partnerstwu, które stanowi fundament omawianej taktyki.

Początek współpracy z dziećmi, to jest... Jeśli nie oprzesz tego na partnerstwie – nie mówię kumpelstwie, broń Boże, bo to jest absolutnie zła droga – ale partnerstwo, czyli uszanowanie, wiesz, człowieka w tym młodocianym, który ma naprawdę za uszami wiele naskrobane, ale my tu zaczynamy nowy etap życia. (W1)

Charakterystyczne dla tej taktyki są działania wychowawców zorientowane na odwracanie tradycyjnych ról odgrywanych w instytucjonalnych warunkach, w których wychowanek zabiega o uwagę wychowawcy stosując się do narzuconych wytycznych. Starania wychowawcy na rzecz odwracania tradycyjnych ról w instytucji rozpoczynają się od pracy nad zaufaniem oraz przekonaniem nieletniego do współpracy.

Jak witałam dziewczyny moje nowe, to chwytalam za rękę, podawałam rękę, mówię: „Popatrz mi w oczy, obiecaj, że przez trzy dni nie będziesz myślała o tym, żeby zwiać, tylko zobaczysz, co mamy ci do zaoferowania. Ja naprawdę nie mam nic wspólnego (co było prawdą) z tym, że ty tu jesteś, bo to sąd wydał postanowienie. Za co tu jesteś, to ty lepiej wiesz ode mnie, ale daj mi szansę, żebym ci mogła pokazać, co jestem w stanie dla ciebie zrobić. (W1)

W ramach realizowanej taktyki *gra się w otwarte karty, ja im mówię: „Powiedz mi prawdę, nawet najgorszą, ale to jest lepsze od ukrywania lub kłamstwa”* (W1). Wychowawca stosujący tę taktykę poświęca wiele energii na zachęcenie wychowanka do szczerości. Realizacja taktyki urodzinniania przebiega w kilku etapach. Jeszcze na etapie przyjęcia wychowanka do instytucji następuje **proces uwodzenia** (W1), nawiązywanie pierwszego kontaktu, okazywanie wykraczającego poza formalne kwestionariusze diagnostyczne zainteresowania wychowankiem oraz odkrywanie siebie, dzielenie się świadomie wybranymi faktami z własnego życia. Następnym etapem jest **zabieganie o relacje**, w którym wychowawca eksponuje dyspozycyjność oraz otwartość: *jestem tu dla ciebie* (W1). Finalnie powstają wspólnie wypracowane zasady, które obowiązują w ostatnim etapie, nazwanym wzajemnym **egzekwowaniem**, polegającym na zobowiązaniu się obu stron do przestrzegania ustalonych reguł. Wychowawcy dążą do tego, aby wychowanek zaakceptował proponowane działania, które mają być realizowane w ramach pracy wychowawczej. W omawianą taktykę wpisane są wynikające z zaangażowania silne emocje oraz ryzyko doświadczenia porażek.

Trzeba bardzo konsekwentnie, bardzo jasno i czytelnie wybaczać, bo bez wybaczenia (...) daleko się nie pojedzie, bo to nie raz jeszcze i nie dwa, i nie pięć zrobią nam różne głupie rzeczy. Cały czas się upada. Natomiast, no, jasno stawiać wymagania. (W1)

Wbrew pozorom taktyka urodzinniania nie jest oparta na bezkrytycznym podejściu do wychowanka lub jego infantylizowaniu. Stawiane wymagania są egzekwowane, oceniane i omawiane z podopiecznym, a reakcje na jego zachowanie są natychmiastowe i niewykreowane. W przebiegu komunikacji wychowawcy decydujący się na tę taktykę eksponują przyjmowanie sposobów reagowania charakterystycznych raczej dla domu rodzinnego niż instytucji. Nietrzymanie się regulaminowych, formalnych sposobów reagowania (np. podniesienie głosu) traktują jako wartość. Podejmują te działania z całą świadomością celu, jaki przyświeca obieranej przez nich taktyce urodzinniania relacji z wychowankiem.

Ja mówię: „I pamiętajcie, póki się denerwuję i póki głos podnoszę, to się ciesz, bo mi zależy. Ale jak zacznę milczeć i przejdę obojętnie, i nie spojrzę w twoją stronę, no to możesz się martwić, bo wtedy mi nie zależy. Rób, co chcesz”. Bo czasami, kurczę, trzeba mieć odwagę, żeby coś takiego powiedzieć: spadaj. (W1)

Egzemplifikacją urodzinniania jest wypracowanie zasad dotyczących palenia papierosów przez podopiecznych. W młodzieżowym ośrodku wychowawczym panuje powszechny zakaz palenia wyrobów tytoniowych, ale wychowankowie powyżej 16. roku życia po godzinie 17.00 mogą palić papierosy w wyznaczonym miejscu za pozwoleniem wychowawcy. Nieletni nie mogą sami wychodzić, dlatego zawsze towarzyszy im wychowawca, sprawujący nad nimi opiekę. Wychowankowie zobowiązują się do przestrzegania zasad dotyczących przyzwolenia na palenie tytoniu. Otwarta dyskusja oraz możliwość negocjowania decyzji wychowawców sprzyja kształtowaniu się umiejętności samodzielności, niezależności oraz uczciwości wychowanków. W toku obserwacji miałam możliwość obserwowania, jak opuszczają oni instytucję w celu zapalenia papierosa. Kadra pedagogiczna nie tylko pilnuje logistyki tej procedury (np. wychodzenie tylnymi drzwiami na dziedziniec pod opieką osoby dorosłej na maksymalnie 10 minut), lecz także wspólnie z wychowankami w celu *uniknięcia demoralizacji młodszych, których nie dotyczy umowa palenia, bo są za młodzi* (W11) podejmuje pracę nad łagodzeniem języka. Wtajemniczony wychowanek sygnalizujący chęć zapalenia posługuje się kodem, pytając, czy może wyjść na teren.

Wiadomo, do tam 16–17 nie wolno im palić. Jak mają te więcej, jak wychodzą sobie zapalić w odpowiednim miejscu, w odpowiednim czasie... Nie ma palenia w sypialniach, gdziekolwiek, mamy taką umowę, tak? Bo ja i tak wiem, że zapalą, więc niech lepiej robią to pod moją opieką. (D1)

Wychowawcy sięgającym do taktykę urodzinniania towarzyszy chęć odkrywania wraz z wychowankiem życia oraz świata. Z przeprowadzonych przeze mnie analiz zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że wychowawcy, uważnie przyglądając się potencjałom wychowanków, proponują im aktywności, które będą dla nich atrakcyjne i sprzyjające rozwojowi, a przy okazji niskobudżetowe i możliwe do zrealizowania.

Tutaj trafiają wychowankowie z całej Polski, nie znają miasta, ale zwracają uwagę, że takie specyficzne i dziwne, ciekawią się. To sobie myślę, chodźcie na wycieczkę i planuję to sam, i je zabieram (...). Chodzimy na różne piesze wycieczki, takie proste, nawet przespacerować się P., dla nich to jest atrakcja (...). Często mówią: „przejdźmy się przespacerować”, często spacerujemy, ale też są zorganizowane takie wyjścia, szukam, co mógłby im pokazać, tak, żeby to było ciekawe i zawsze coś tam wiedzy przemyć, a ile sam się uczę przy okazji! (śmiej). (W3)

Wychowawcy sięgający po taktykę urodzinniania narażają się na ponoszenie strat emocjonalnych oraz odczuwają trudności w zachowaniu balansu między życiem prywatnym a zawodowym, ponieważ angażują się w problemy wychowanka, podejmując liczne działania na rzecz poprawy jakości jego życia.

6.2.2 Nadawanie relacji osobistego charakteru

Wychowawcy stosujący taktykę nadawania wychowawczej relacji osobistego charakteru odwołują się do własnych doświadczeń życiowych. Powyższa taktyka jest realizowana przez pedagogów definiujących wychowanków przez pryzmat ich potencjałów. Podejmowane działania opierają się na stwarzaniu sytuacji umożliwiających wychowankom zdobycie kompetencji niezbędnych do samodzielnego i odpowiedzialnego funkcjonowania po opuszczeniu instytucji. Praca wychowawców jest zorientowana na zaciekawianie młodzieży życiem.

Nie godzę się na to, że oni wychodzą i nie potrafią wypisać koperty, ogarnąć się w banku i u lekarza, zrobić obiadu. (W2)

Opisywana taktyka może być realizowana w dwóch wariantach. Pierwszy polega na prezentowaniu wychowankom własnych pasji, niezwiązanych z wykonywaną pracą zawodową, ale dających szansę na nawiązanie relacji typu mistrz–uczeń, w ramach której ten drugi jest szczerze zaangażowany i bezinteresownie oddany nowemu hobby, poświęca się samorozwojowi w jego ramach. W związku z tym, że wychowankowie często pochodzą z rodzin wieloprotblemowych, wychowawcy w wielu przypadkach są pierwszymi dorosłymi, którzy zabiegają o zdrowe relacje z nastolatkiem.

Dzięki pasjom byłem wobec tych zachowań asertywny jak cholera, na tyle, że się ze mnie śmiali. No stwierdziłem, że mam potencjał, żeby spróbować, czymś takim zarażać. (W8)

Jednym ze sposobów wypracowanych przez wychowawców jest zaprezentowanie specyfiki własnych zainteresowań, które mogą stanowić inspiracje dla młodzieży. Celem działań podejmowanych przez pedagogów jest stworzenie warunków ułatwiających młodzieży poszukiwanie własnych mocnych stron poprzez próbowanie swoich sił w nowych dziedzinach. Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że mogą to być sporty (sztuki walki, gry zespołowe), sztuka (nagrywanie piosenek hiphopowych, *journaling*, projektowanie biżuterii, wyplatanie makramy), ogrodnictwo.

Dzięki zachętom pedagogów młodzież oddana trenowaniu i rozwijaniu wybranej pasji zmienia swoje dotychczasowe zachowanie, lepiej radzi sobie z emocjami, staje się bardziej ufna wobec wychowawców oraz nabywa umiejętności społeczne. Dla wychowawców prezentujących ten wariant ramą dla planowanych oddziaływań wychowawczych są ich pasje, którymi starają się zarazić młodzież.

Staram się je zarażać jakimś nawykiem do podejmowania wysiłku fizycznego. Uważam, że jest to świetne narzędzie pracy i pod względem emocjonalnym, i pod względem trzymania z dala od głupot, i pod względem zauważalności efektów pracy nad sobą.
(W8)

Drugi wariant polega na dzieleniu się z wychowankami własnymi doświadczeniami życiowymi. Wychowawcy posługujący się tą taktyką w ramach oddziaływań wychowawczych chcą wydać się bardziej wiarygodni i przekonujący. Dają dowód, że zależy im na autentyczności, ukazują ludzką twarz, a także podejmują działania odwracające uwagę wychowanków od kontrolującego charakteru instytucji. Niereżyserowane rozmowy sprawiają, że wychowankowie bardziej interesują się tematem zajęć, w które wychowawca umiejętnie wplata własne doświadczenia.

Uważam, że jeżeli komuś zależy na tym, żeby nie zawodzić drugiej osoby, to jest już więź. I o to powinien każdy wychowawca walczyć, i w ten sposób powinien pracować. Jeżeli tego nie robi i nie pracuje w ten sposób, a tylko daje komunikaty, a do tego system próbuje nas sprowadzać, no to jesteśmy mniej skuteczni i pogłębiamy to wyalienowanie.
(W8)

Wychowawcy realizujący powyższy wariant omawianej taktyki podejmują pracę nad selekcją oraz skrupulatnym doбором historii z własnego życia, którymi dzielą się z wychowankami. Opowiadanie o swoich doświadczeniach ma pełnić funkcję edukacyjną, poznawczą lub wychowawczą, które mogą też łączyć się ze sobą. Warto podkreślić, że wychowawcy nie skupiają się wyłącznie na sukcesach życiowych, z chęcią dzielą się z wychowankami opowieściami o poniesionych porażkach, popełnionych błędach lub niewłaściwych decyzjach. Zerwanie z formalnym wizerunkiem wychowawcy sprzyja nadaniu relacji osobistego charakteru. Odwoływanie się do własnych przeżyć służy nawiązywaniu relacji, w której wychowankowie chętniej mówią o sobie, własnych potrzebach, oczekiwaniach oraz problemach. Efektem podejmowanych przez wychowawców działań jest przejście

inicjatywy przez wychowanka, zapraszającego opiekunów do rozmowy. Wychowawcy nadają znaczenie swoim działaniom, co jednak nie musi wiązać się z przyniesieniem przez nie oczekiwanych rezultatów w rzeczywistości wychowawczej.

Czy o dzieciach, czy tam o takich różnych rzeczach, no czy o ciąży teraz, (...) czy macierzyństwie też mogę pogadać. A kiedyś to mogłam powiedzieć z księżek, tak, jak to jest. Tak że myślę, że własne życie i doświadczenie, jakie mamy, to też dużo robi (...). Rodzina mnie nauczyła wielu rzeczy, tak? Prowadzenia gospodarstwa domowego, no to teraz łatwiej mogę dziewczynom pokazać, jak to wygląda, i tak dalej. (...) Czy gotowania, czy pieczenia, takich podstawowych rzeczy, no sama byłam młoda, to tego nie umiałam, tak? A musiałam się nauczyć, to teraz mogę tę wiedzę swoją przekazać, tak? (W11)

6.3 Strategia pracy z wychowankiem zorientowana na budowanie formalnego autorytetu

Strategia zorientowana na budowanie formalnego autorytetu jest prezentowana przez wychowawców eksponujących swoją pozycję w instytucji (weteranów: patrz rozdział 5.1.2).

Stawiam na rygor, (...) najpierw jest szacunek i jest porządek, a później możemy coś z sobą robić. (...) Wolę czasem być ostrzejsza na samym początku, jeżeli chodzi o wychowanki, a później z czasem popuszcząć w miarę możliwości. Jest to dużo, dużo łatwiejsze i efektywniejsze, musi być rygor po prostu. (W2)

Asymetryczna relacja między wychowankiem a wychowawcą przypomina grę pozorów, w której obie strony przyzwalają na funkcjonowanie w MOW dwóch światów: co więcej, akceptują podział na „kadre” i „podopiecznych”. Wychowawcy stosujący omawianą strategię uznają za priorytet budowanie oraz podtrzymywanie swojego formalnego autorytetu wśród wychowanków. Ramą dla podejmowanych działań wychowawczych jest kontrolująco-restrykcyjny styl pracy. Nie ma tutaj miejsca na współpracę i partnerstwo. Jakość relacji z wychowankiem jest zależna od jego poddania się wpływowi wychowawczym. Wychowankowie podporządkowujący się ustaleniemu porządkowi i dostosowujący do reguł zyskują gwarancję neutralnego układu z wychowawcą. Wobec wychowanków, którzy otwarcie kwestionują autorytet

wychowawcy, stosowane są trzy taktyki: dozowanie przywilejów, eksponowanie procedur i regulaminu oraz popis sił. Wychowawcy prezentujący powyższą strategię definiują wychowanków przez pryzmat ich problemów i deficytów. W dalszej części opiszę taktyki, którymi posługują się wychowawcy w ramach tej strategii.

Niestety sytuacja wygląda tak, że mamy coraz mniej ośrodków, coraz mniej możemy, dzieci coraz lepiej to wykorzystują. Hasłem przewodnim jest Rzecznik Praw Dziecka, co by się nie powiedziało, jakby dziecko bardziej się chciało ustawić(...) bo wiadomo: nie zawsze da się grzecznie, prośbą. Nawet jak się podniesie głos czy inaczej, to zaraz jest rzecznik, na co pani dyrektor reaguje obsesyjnie, (...) boi się, tak? Jak tylko słyszy „rzecznik”, to jest kombinacja na wszelkie możliwe sposoby, żeby sytuację załagodzić. Moim zdaniem nie jest to dobre, no bo dzieci pozwalają sobie na coraz więcej i są momenty, kiedy tak naprawdę nic nie możemy, a wychowawca musi mieć autorytet, od tego się zaczyna. (W13)

6.3.1 Dozowanie przywilejów

Założenia ekonomii punktowej są podstawowym narzędziem pracy wychowawcy stosującego taktykę dozowania przywilejów. Każda instytucja charakteryzuje się nieco innym regulaminem oraz procedurami wewnętrznymi, dotyczącymi przyznawania punktów, a także zakresu czynności podlegających ocenie. Wychowankowie są zobligowani do podporządkowania się narzuconej formule gratyfikującej. Wykorzystywanie zasad ekonomii punktowej w pracy wychowawczej opiera się na prostej zasadzie: istnieje spis faz/poziomów, które wychowanek może osiągnąć dzięki punktom przyznawanym mu za przestrzeganie regulaminu. Ponadto wychowawcy na podstawie liczby zdobytych przez podopiecznego punktów oceniają jego postępy resocjalizacyjne. Zadaniem kadry jest skrupulatne egzekwowanie pożądanych zachowań nieletnich oraz sprawiedliwe dysponowanie karami oraz nagrodami, współcześnie nazywanymi przez wychowawców: przywilejami oraz środkami dyscyplinującymi.

Już nie możemy mówić „kary” i „nagrody”, bo to jest podobno niewychowawcze, już tak nie przystoi, ale nazywamy to „przywileje” i „środki dyscyplinarne”. (W13)

Wraz z dostosowaniem się do oczekiwań i wymagań wychowawców wychowankowie awansują na wyższy poziom gratyfikacji, wtedy dysponują większym zakresem przywilejów, które nie są jednak stałe. Wszelkie przewinienia wychowanka mogą skutkować degradacją, odebraniem punktów dodatnich i nałożeniem na niego sankcji w postaci środków dyscyplinujących. Osiągnięcie coraz wyższego progu punktowego świadczy o postępach procesu resocjalizacyjnego nieletniego. Wyznaczenie przez wychowawców zakresu kar i nagród jest poprzedzane wnikliwą obserwacją wychowanków, która umożliwi ich indywidualizację. Można powiedzieć, że finalna postać tabeli punktów oraz związanych z nimi przywilejów jest skrojona na miarę wychowanków. Wychowawcy, orientując się, na czym zależy wychowankom, sprawnie zarządzają karami i nagrodami.

Jeżeli ja wiem, że ona lubi jazdę konną i ona po prostu bez tego żyć nie może, no to ja do niej mówię po prostu: „Nie będziesz jeździła na te zajęcia, bo najpierw musisz się zachowywać dobrze, żeby móc z tych zajęć skorzystać”. (W2)

Zakres środków dyscyplinarnych oraz przywilejów obejmuje zazwyczaj możliwość korzystania z telefonu komórkowego, telewizora lub komputera, wyjścia poza instytucję, rozmowy z bliskim lub przepustki. Najdotkliwszym środkiem dyscyplinującym jest odebranie wychowankowi przepustki, czyli możliwości wyjazdu do domu rodzinnego. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że wraz z osiągnięciem przez wychowanka kolejnych progów punktowych następuje zmiana nastawienia/kreacji wizerunkowej wychowawcy w stosunku do wychowanka na bardziej przychylną, angażującą i życzliwą.

Musi być szacunek i porządek, a później może być luźniej, ale to z czasem (...). To nie tylko punkty za ich zachowanie, ale nagrodą jest zmiana nastawienia wychowawcy. (W6)

Omawiana taktyka nie opiera się na indywidualnym podejściu do wychowanka, wręcz przeciwnie: stanowi próbę stworzenia uniwersalnego instruktażu metodycznego do pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Wszyscy wychowankowie podlegają tym samym zasadom oraz progom punktowym, które są silnie kojarzone ze sprawiedliwością wychowawcy (por. Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014). Warto zaznaczyć, że młodzież nie jest zapraszana do współtworzenia zasad obowiązujących w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.

6.3.2 Ekspozowanie procedur i regulaminu

Celem stosowania tej taktyki jest podtrzymywanie asymetrycznej relacji między wychowawcą a podopiecznym. Ekspozowanie procedur i regulaminu jest radzeniem sobie z egzekwowaniem zasad oraz respektu. Taktyka ta polega na odwoływaniu się przez wychowawców do formalnych przepisów. Powoływanie się na regulacje prawne jest jednoznaczne z definiowaniem ich jako nadrzędnych i najważniejszych w pracy zawodowej. Z jednej strony pedagog wchodzi w rolę urzędnika egzekwującego zasady oraz wypełniającego formalnie narzucone zadania wychowawcze, z drugiej dzięki stosowaniu tej taktyki powierza odpowiedzialność za decyzje zawodowe procedurom i regulaminom. Zawierzenie odgórnie ustalonemu porządkowi daje poczucie stabilizacji oraz bezpieczeństwa, a także zmniejsza napięcie związane z rozstrzygnięciem o losach wychowanków. Ponadto ekspozowanie procedur i regulaminu jest wykorzystywane przez wychowawców w sytuacjach buntu podopiecznych oraz otwartego kwestionowania lub odmawiania wykonania zadań. Taktyka ta nie jest jawną konfrontacją wychowawcy z wychowankiem. Przeciwnie - wychowawca niejako chowa się za regulaminem, zasłania nim. Osiąga swoje cele bez konieczności podejmowania działań wymagających zaangażowania, inwencji czy kreatywności. Stawia się w roli osoby „jedynie przestrzegającej regulaminu”. To wszystko powoduje, że jakiegokolwiek negocjacje ze strony wychowanków z góry skazane są na porażkę (w myśl zasady: „nie, bo regulamin stanowi inaczej”). Pedagog podejmujący działania na rzecz ochrony własnego autorytetu oraz wypracowanej pozycji odwołuje się do zasad, podkreślając, że jest ich realizatorem, a nie autorem. Ten wariant omawianej taktyki sprzyja wyciszeniu konfliktów oraz zmniejszeniu ryzyka grupowego sprzeciwu wobec wychowawcy. Uzasadnienie własnych decyzji przepisami prawa wzmacnia ich wartość oraz niepodważalność. Można powiedzieć, że ekspozowanie reguł jest narzędziem wychowawców, którym posługują się w zależności od uwarunkowań oraz reakcji partnerów interakcji. Podkreślanie procedur może wiązać się z ich podważaniem, negocjowaniem oraz zawieraniem.

Ja wtedy im mówię, że ja to nie wymyśliłem, no nie? Ale są zasady i musimy się ich trzymać, ale nie ma co z nimi dyskutować. Mówię: „Pretensje to nie do mnie, tylko do tych, co to wymyślili”. (W4)

6.3.3 Popis sił

Taktyka ta jest stosowana przez wychowawców w celu podkreślenia własnej pozycji oraz utrwalenia asymetrycznej relacji z podopiecznym. Podobnie jak taktyka eksponowania procedur i regulaminu, taktyka popisu sił ma za cel wspieranie działań wychowawcy budującego autorytet. Czynnikiem różniącym obie taktyki są warunki ich stosowania. Po taktykę popisu sił badani sięgają w sytuacjach kryzysowych, w których podopieczni grupowo dopuszczają się nadużyć, łamiąc regulamin i znieważając wychowawców. Wówczas wychowawca podejmuje decyzję o zaostrzeniu kar oraz zastosowaniu zbiorowej odpowiedzialności. Restrykcyjne konsekwencje mają zniechęcić wychowanków do ponownego podjęcia działań niezgodnych z obowiązującymi normami instytucjonalnymi. W tej sytuacji zastosowany środek dyscyplinarny jest wyjątkowo bolesny dla wychowanków, ponieważ zazwyczaj wykracza poza ustalony regulamin. Najsurowszą karą dla młodzieży jest odebranie przepustek oraz zakaz korzystania z komputera lub telefonu. W ramach realizowanej taktyki wychowawca sięga po narzędzia wzmacniające jej odbiór wśród wychowanków. Rozstrzygnięcie o losach podopiecznych dokonuje się podczas apelu lub specjalnie zwołanego zebrania, w którym uczestniczą wszyscy mieszkańcy ośrodka oraz kadra pedagogiczna.

Popis sił ma służyć odzyskaniu równowagi opartej na dyscyplinie oraz sprawiedliwości. Ponadto działania podejmowane przez wychowawcę mają powściągnąć dążność wychowanków do grupowych sprzeciwów lub buntów. Jak to ujmuje jeden z badanych: *trochę ich to sprowadza na ziemię, przypomina, dlaczego tu są (W4)*. Zadziwiająca jest wiara wychowawców stosujących tę taktykę w efektywność i wychowawczą moc grupowej odpowiedzialności. Niejednokrotnie w rozmowach z wychowawcami padało stwierdzenie, że grupowa odpowiedzialność sprzyja rozbijaniu klik powstających wśród wychowanków i obniżeniu tendencji do manifestowania niezgody na zastany porządek instytucjonalny.

W kilka dziewczyn zmówiły się, włamały się do tego barku i ukradły Prince Polo przed świętami Bożego Narodzenia. Te słodycze były dla nich, ale do podziału i nie na raz. Zjadły to Prince Polo, część schowały i to jest ciekawe, bo one naprawdę dobrze się podzieliły. Jedna stała na czatach, druga ją wspierała, trzecia patrzyła, czy aby tutaj nikt nie idzie. One są bardzo dobrze zorganizowane. No i oczywiście udało im się włamać, wzięły to (...). To jest zorganizowana kradzież, zostały ukarane bez gadania, zabrano im

przepustki, po prostu nie pojechały na święta, bolało je bardzo, tak? Oj, dostały zakaz jechania na święta! Po prostu już więcej tego nie zrobią i już, tak? Jednak muszą się liczyć z wychowawcą. (Wx)

Z przeprowadzonych przeze mnie rozmów z wychowawcami wynika, że nieposłuszeństwo wśród wychowanków jest znamienne dla spadku autorytetu wychowawcy, który podejmując działania na rzecz wzmocnienia własnej pozycji, wykorzystuje taktykę opartą na popisie sił, aby udowodnić podopiecznym, „kto tu rządzi i kto decyduje”. Sankcje są jedynie narzędziem, którym wychowawca operuje dla osiągnięcia celu.

6.4 Strategia pracy z wychowankiem zorientowana na budowanie ładu

W ramach tej strategii wychowawcy realizują szereg taktyk, które mają na celu budowanie, podtrzymywanie lub odzyskiwanie instytucjonalnego balansu, czyli harmonijnego funkcjonowania młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Celem działań podejmowanych przez wychowawców jest zapobieganie oraz radzenie sobie z wszelkimi wydarzeniami mogącymi zaburzyć wypracowany wzór ośrodkowej codzienności, na który składają się: godzinowy plan dnia, rutynowe czynności, grafik wychowawców, plan zajęć wychowanków, ustalone cele, zasady oraz regulamin. Wszelkie odstępstwa są przyczynkiem do podejmowania przez pedagogów różnych taktyk na rzecz odzyskania równowagi. Brak spontaniczności w pracy wychowawczej oraz sztywne trzymanie się planu ma ustrzec badanych przed pojawieniem się ewentualnych trudności, tzw. *nieprzyjemnych niespodzianek* (W5). Opisując strategię zorientowaną na budowanie ładu, należy wspomnieć o rozkładzie sił i pozycji w ośrodkowej hierarchii, które stanowią swojego rodzaju wyznacznik instytucjonalnego porządku. Gra pozorów jest taktyką podtrzymującą porządek, stawianie miraży, ultimatum oraz oczyszczanie atmosfery są natomiast taktykami mającymi na celu odzyskanie zaburzonej równowagi. Wychowawcy sięgają po nie w trudnych sytuacjach wychowawczych, kiedy wychowanek jest zbuntowany, prezentuje opozycyjne zachowania, zaburza ustalony plan pracy. Nieskuteczność innych rozwiązań sprawia, że pedagodzy podejmują pracę nad przeniesieniem wychowanka do innej instytucji lub usunięciem go z MOW.

Strategia zorientowana na budowanie ładu została wypracowana w toku doświadczania praktyki zawodowej we wspólnotowym wymiarze. Jej kontrowersyjność wyraża się w silnych emocjach, eskalacji napięć oraz ryzyku, które mogą ponieść wychowawcy.

6.4.1 Gra pozorów

Gra pozorów to taktyka wykorzystywana przez wychowawców nastawionych na podtrzymywanie ustalonego ładu instytucji za pośrednictwem osiągnięcia pozornych efektów własnych działań. Wychowawca jest w stanie przewidzieć przebieg sytuacji, które celowo aranżuje dla utrzymania porządku w MOW. Osoba realizująca tę taktykę jest skoncentrowana na drobiazgowym i precyzyjnym wykonywaniu administracyjnych czynności, dba o to, by w instytucji panowały ład i porządek. Osiągnięciu celu sprzyja ekonomia punktowa, która *trzyma w ryzach i umożliwia realizację planu* (W13).

Wychowawcy, uzależniający otrzymanie przez wychowanków określonych przywilejów (do najwyższej cenionych należą: przepustka, możliwość korzystania z telefonu lub komputera) od zdobytej liczby punktów za zachowanie, wykorzystują motywacje podopiecznych do realizacji własnych celów. Gra toczy się między wychowankami a wychowawcami, głównie w okresie przedświątecznym i przedwakacyjnym, kiedy przepustki wychowanków są zależne od liczby zdobytych punktów dodatnich i ogólnej opinii wychowawcy. W związku z tym, że podopiecznym zależy na wyjazdach, dbają oni o własną reputację, angażując się w proponowane przez kadrę aktywności oraz unikając sytuacji, w których mogliby narazić się wychowawcom. W tej sytuacji wychowawca zyskuje przestrzeń do pracy oraz pewność osiągnięcia założonych celów. W okresie wzmożonej samodyscypliny realizuje się akcje wizerunkowe (np. jubileusze, cykliczne uroczystości w ośrodku), akcje kulturalne (wyjścia, wyjazdy do kina lub teatru, przedstawienia, plebiscyty), akcje porządkowe (sprzątanie instytucji, sadzenie kwiatów).

To jest taki czas, jak im zależy. Pilnują punktów, bo wiedzą, że jeden zły ruch i nie ma domu, to wtedy można wszystko. (...) Realizujemy cele założonego planu, można zrobić jaselka, jest dużo chętnych, żeby się zaangażować i nie ma wygłupów. (...) Ja im celowo przypominam o tym, żeby się mogły pilnować i uważać. (W13)

Partnerzy interakcji przyzwalają na tę specyficzną grę pozorów, podejmując działania na rzecz podtrzymywania sztucznego wyobrażenia na temat ładu instytucji, który jest wykreowany przez wychowawców oraz wychowanków. Działania te obejmują: projektowanie miraży, stawianie ultimatum, oczyszczanie atmosfery.

Przejrzyste zasady gry sprawiają, że nie ma przegranych, obie strony mogą coś zyskać. Wychowankom opłaca się uczestniczenie w grze, ponieważ mają możliwość otrzymania dodatkowych punktów, przybliżających ich do zdobycia określonego przywileju. Pomimo że obie strony wiedzą, w co grają, nikt o tym nie rozmawia. Omawiana taktyka wykorzystuje zaplecze realizacyjne taktyki opartej na dozowaniu przywilejów.

6.4.2 Projektowanie miraży

Projektowanie miraży jest taktyką wykorzystywaną przez wychowawców w sytuacji długotrwałego, utrzymującego się konfliktu oraz braku współpracy z wychowankiem, który stwarza duże problemy wychowawcze. Zanim dojdzie do eskalacji napięcia, wychowawca podejmuje różne taktyki zorientowane na nawiązanie relacji z wychowankiem. Po wielu nieudanych próbach, w poczuciu bezradności oraz świadom odpowiedzialności za pozostałych wychowanków, pedagog podejmuje działania na rzecz usunięcia nieletniego z instytucji.

Tak nie może być, że jedna osoba rozbija zajęcia, tak? Burzy resztę, cała nasza praca idzie na marne wtedy. To jest tak, że ja daję szansę, (...) ale jeśli mija czas i on jej nie wykorzystuje, to jego strata. (W12)

Decyzja o zastosowaniu tej taktyki jest poprzedzona oceną wychowanka oraz licznymi rozmowami zespołu pedagogicznego na temat potencjalnych przyszłych losów nieletniego w instytucji. Można powiedzieć, że wypracowane decyzje są wspólnotowe, oparte na licznych rozmowach oraz konsultacjach. Jeżeli wychowanek zostaje uznany za groźnego, nierokującego i niewspółpracującego, wychowawca grupy za zgodą pozostałych wychowawców podejmuje taktykę, którą określiłam mianem projektowania miraży. Taktyka ta polega na stawianiu wychowankowi wymagań, których nie jest w stanie spełnić. Wychowawca podejmuje działania na rzecz udowodnienia oraz

udokumentowania, że nieletni nie ma perspektyw na resocjalizację w danym ośrodku. Opinia o braku postępów w pracy wychowawczej jest skrupulatnie uzasadniona oraz wzmocniona opisanymi przykładami.

Wychowawca pozyskuje dowody na „brak rokowań” w toku indywidualnej pracy z wychowankiem, w obrębie której proponuje osiągnięcie danych celów. Pedagog stawiając wymagania ponad możliwości wychowanka zdaje sobie sprawę, że ten nie ma narzędzi oraz kompetencji umożliwiających sprostanie tym wymogom. Wychowanek nie radząc sobie z oczekiwaniami poddaje się, staje się obojętny na podejmowane w jego sprawie decyzje. Z narracji wychowawców wynika, że buntownicze zachowania nieletnich zakłócają ustalony porządek instytucji oraz wymagają od kadry stosowania specjalnych metod pracy i poświęcenia krnąbrnym podopiecznym dodatkowej uwagi, której brakuje wtedy dla innych (współpracujących) wychowanków. Stawianie nierealnych wymagań przybliża nieletniego do zmiany instytucji, co dla wychowawców jest jednoznaczne z uczuciem ulgi oraz odzyskaniem balansu w funkcjonowaniu MOW.

Jak go przenieśli, to się ucieszyłam, bo to był mega trudny człowiek, nie wiedziałam, jak z nim pracować. Był bardzo zaburzony, zaniedbany, on tu nie pasował, naprawdę poczułam spokój wreszcie. (W7)

Projektowanie miraży nie jest definiowane przez wychowawców jako porażka. Radzenie sobie z trudnym wychowankiem określają jako wykraczające poza ich kompetencje i procedury (por. Szczepanik, 2019). Można powiedzieć, że stosując tę taktykę, wychowawca staje się niejako pośrednikiem w usunięciu wychowanka z instytucji, ponieważ warunkiem pozostania w niej staje się sprostanie stawianym przez pedagoga nierealnym wymaganiom.

Nie mamy tutaj psychiatry, ja nie jestem psychologiem, tak? Nie mogłabym mu pomóc w tej sprawie, tak? A tam mu dadzą pomoc, swoją wiedzę i ogarną go. (W11)

6.4.3 Stawianie ultimatum

Podobnie jak projektowanie miraży, stawianie ultimatum jest taktyką, po którą sięgają wychowawcy w sytuacji długotrwałego konfliktu z nieletnim. Wychowawcy zorientowani na realizację taktyki opartej na stawianiu ultimatum otwarcie komunikują wychowankowi stwarzającemu problemy, że jeżeli nie podejmie pracy nad poprawą własnej sytuacji, będzie usunięty z instytucji. W tym wypadku jednak proponowane rozwiązania, oczekiwania oraz wymagania są adekwatne i dostosowane do możliwości nieletniego. Ultimatum, którym posługuje się wychowawca, pełni funkcję straszaka. Wychowanek otrzymuje wybór, jednak w trakcie podejmowania działania na rzecz utrzymania się w instytucji nie otrzymuje wsparcia oraz dopingu od kadry pedagogicznej. Działa w okresie próbnym, musi więc udowodnić, że zasługuje na pozostanie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Wychowawca stawiający ultimatum określa czas, jaki ma podopieczny na realizację celu. Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że wychowawcy potrafili realizować powyższą taktykę wobec tego samego wychowanka kilkakrotnie, licząc na efektywne rozwiązanie.

Z jednej strony takie działanie jest pozbawione walorów wychowawczych oraz opiekuńczych, z drugiej stanowi jedyną możliwą zewnętrzną motywację pobudzającą nieletniego do działania.

Oni tylko boją się, że wylecą, na niczym im tak nie zależy. (Wx)

Otwarcie powiedziałem, że jak się nie poprawi w tej sprawie, to wyleci i nie będzie miał już wtedy żadnych szans, tak? Także ma wybór, jest świadomym człowiekiem, albo robi, co jest ustalone, albo się żegnamy (...). No był płacz, bo się naprawdę wystraszył, dostał uczciwe ultimatum. (Wx)

6.4.4 Oczyszczanie atmosfery

Podobnie jak poprzednie taktyki, oczyszczanie atmosfery jest metodą wykorzystywaną przez wychowawców w sytuacji długotrwałego, utrzymującego się konfliktu oraz braku współpracy z wychowankiem, stwarzającym problemy wychowawcze. Taktyka ta ma różne oblicza, ale ich wspólnym mianownikiem jest wspólnotowość działań wychowawców. Oczyszczanie atmosfery to fizyczne

„pozbycie się” wychowanka, który stwarza problemowe sytuacje, jest konfliktowy, wobec którego zawodzą różne uprzednio stosowane taktyki. Warunki, jakie muszą być spełnione, aby taktyka ta mogła osiągnąć zamierzony cel, to przede wszystkim wspólnotowość działań oraz solidarność. Ponadto wychowawcy nie mówią o oczyszczaniu atmosfery wprost, nie dyskutują i nie analizują jego specyfiki. Jest to dobra ilustracja wiedzy ukrytej, chodzi bowiem o intuicyjny sposób działania na rzecz likwidacji problemu oparty na gruntownej znajomości wychowanka (np. *jest inteligentny i cwany, zrozumie okazję (...), jest nastawiony na ucieczkę [Wx]*) oraz środowiska zawodowego innych wychowawców (*każdy wie, co się stało, ale nikt nie powie tego na głos [Wx]*).

Oczyszczanie atmosfery może polegać na budowaniu lobby wychowawców na rzecz rekwalfikowania wychowanka i usunięcia go z MOW poprzez przeniesienie go do innej placówki (poszukuje się odpowiednich dowodów i przedstawia je zespołowi diagnostycznemu jako argument za umieszczeniem wychowanka w nowym miejscu), odbywa się to chociażby w ramach taktyki opartej na projektowaniu miraży. Najbardziej ekstremalnym działaniem z użyciem omawianej taktyki jest celowe stworzenie warunków na rzecz ucieczki wychowanka z placówki.

Po prostu w momencie, w którym jest faktycznie taka dziewczyna, która notorycznie ucieka, a kiedy już się pojawia, to dezorganizuje całą pracę, to faktycznie wychowawcy umożliwiają te ucieczki (...). Na zasadzie: przez przypadek otworzę drzwi tylne, tak? Jak akurat ona będzie blisko (...). Wydaje mi się, że w pewnym momencie one zauważają, że one też wiedzą. Wbrew pozorom niektóre z nich są bardzo inteligentne i można to zobaczyć (...) i często można zauważyć, że one bardziej udają niż faktycznie. W ogóle nastolatki (...) grają głupsze niż są, ale (...) jest to właśnie najczęściej, kiedy faktycznie obecność takiej osoby zaburza pracę, tym bardziej, że są to też często takie sytuacje, że wnioskujemy na przykład o przeniesienie dziecka, ponieważ dziecko nie kwalifikuje się absolutnie do nas. (Wx)

Taktyka ta obarczona jest ryzykiem porażki, ponieważ wychowanek co prawda ucieknie, ale może powrócić do placówki dobrowolnie na krótki czas przed ostatecznym, nieodwracalnym skreśleniem z listy wychowanków lub zostać tam doprowadzony przez policję. Jest to jednak bardzo skuteczna taktyka „niedawania się wychowankowi”

i sposób na przywrócenie równowagi w środowisku wychowanków i wychowawców, a także reorganizację pracy z grupą.

W pewnym momencie już nie wróciła i faktycznie też od razu praca z grupą wróciła na tor, którym szła od początku (...). To są często przypadki, które nie tylko dezorganizują pracę tej danej grupy, w której dziecko jest, ale dezorganizują pracę wszystkich grup. (Wx)

Warunki, które muszą być spełnione, by taka taktyka była skuteczna, to wspólnotowość wychowawców i związanie się tajemnicą, która nawet nie jest wypowiedziana i nazwana. Nawet jeżeli wychowawca nie czuje się na siłach, aby oczyścić atmosferę w omawiany sposób, nie wyraża sprzeciwu. Powierza to zadanie innym, doświadczonym kolegom. Decyzja o „pozbyciu się” wychowanka jest poprzedzona wieloma nieudanymi próbami rozwiązania problemu, które stanowią uzasadnienie dla powyższej taktyki: *wybieramy mniejsze zło, dla dobra pozostałych wychowanków (Wx)*. Brak współpracy z innymi instytucjami, brak narzędzi do pracy z trudnym wychowankiem, bezsilność oraz odpowiedzialność za całą grupę wychowawczą sprawiają, że wychowawcy podejmują ryzyko związane z oczyszczeniem atmosfery.

Nie zdarzyło mi się, że ktoś otwarcie powiedział, że myśli inaczej (...). Nie zdarzyło mi się, żebym otwarcie od kogoś usłyszała, że nie. Są osoby, które po prostu nie są skłonne tego zrobić osobiście, ale w razie konieczności wszyscy jedną wersję utrzymują (...). Ale to sporadycznie, jak coś jest nie tak, to trzeba oczyścić atmosferę, jest inaczej potem, lepiej. (Wx)

Podsumowanie

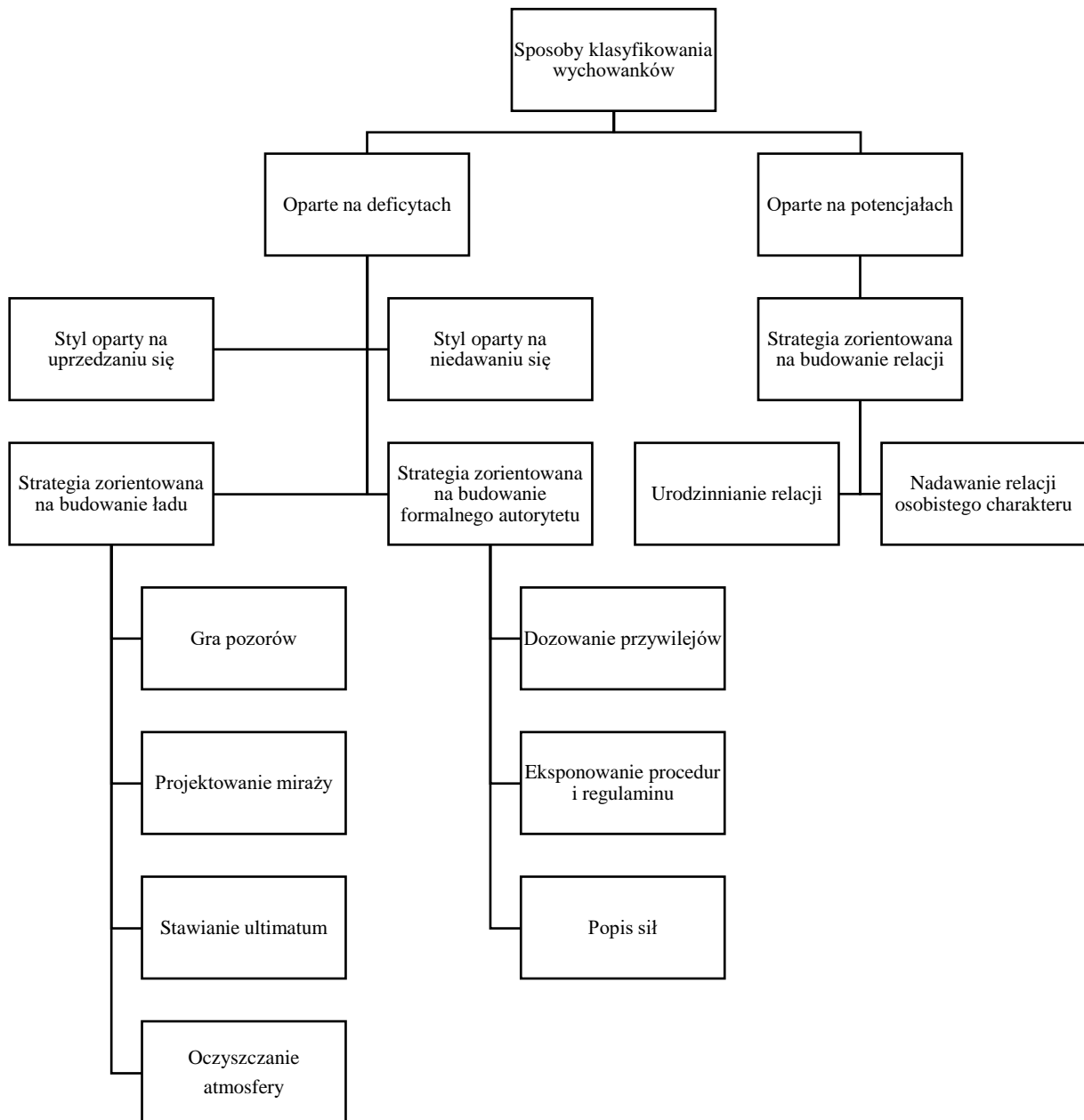
Sposób definiowania wychowanków przez wychowawców jest specyficznym kryterium doboru strategii, po które sięgają pedagodzy w celu nawiązania oraz podtrzymania relacji z nieletnim. Sposoby klasyfikowania wychowanków, a także ich problemów i zasobów są natomiast silnie związane z definiowaniem własnej roli zawodowej przez wychowawców.

Kategoryzacja wychowanków umożliwia wybór strategii opartej na: budowaniu relacji, formalnego autorytetu lub podtrzymywaniu instytucjonalnego ładu. W rozdziale tym wykazałam, że działania podejmowane przez wychowawców są wynikiem doświadczeń wspólnotowych, wypracowanych wewnątrz grupy wzorów działań, często niewypowiedzianych (np. wiązanie się tajemnicą). Egzemplifikacją wiedzy ukrytej jest powstanie taktyki opartej na oczyszczaniu atmosfery, której przebieg, choć wszystkim znany, nie jest werbalizowany. Mówienie o niej może wiązać się z ryzykiem demaskacji, narażeniem się na ocenę oraz jawnym przyzwoleniem na realizację danej taktyki w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Kontekstem podejmowanych strategii są architektoniczna przestrzeń instytucji, formalno-prawne reguły dotyczące funkcjonowania MOW oraz relacje między wychowawcami, w obrębie których zachodzi proces konstruowania świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Można śmiało powiedzieć, że praca wychowawcy z nieletnim jest wielowymiarową grą interakcyjną. Wszystkie działania wychowawcze nacechowane są emocjami, które wyrażają się chociażby w angażowaniu się przez pedagoga w problemy wychowanka czy podejmowaniu działań na rzecz zagwarantowania bezpieczeństwa własnego i podopiecznych lub minimalizowania zagrożenia.

Niektóre opisane powyżej strategie nie funkcjonują w oderwaniu od siebie, zazwyczaj współwystępują lub przenikają się tworząc hybrydy, jak chociażby taktyka zorientowana na urodzinnianie oraz nadawanie relacji osobistego charakteru. Ponadto bywa, że jeśli jedna strategia nie zadziała i nie uda się osiągnąć założonego celu, wychowawcy sięgają po inną. Przykładem może być nieskuteczne stawianie ultimatum (dawanie szansy wychowankowi) prowadzące w rezultacie do projektowania mirażu (zorientowanego na przeniesienie wychowanka do innej instytucji) oraz oczyszczenia atmosfery (dawanie szansy ucieczki).

Rysunek 7. Konstruowanie świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego w relacjach z wychowankami



Źródło: opracowanie własne

7 Zakończenie – o wielowymiarowej konstrukcji społecznego świata wychowawców

Podsumowując autorski projekt badawczy, chciałabym odnieść się do trzech obszarów, które nazwałam kamieniami milowymi. W pierwszej części odwołam się do najważniejszych wniosków z badań, uwzględniając ich znaczenie dla rozwoju nauki, implikacje dla praktyki oraz potencjał będący zachętą do kontynuacji badań. W drugiej części przedstawię moje doświadczenia badawcze zgromadzone w trakcie realizacji badań. Warto nadmienić, że był to mój pierwszy samodzielny, tak złożony projekt, realizowany przy użyciu jakościowej strategii badawczej. Biorąc pod uwagę dobór metod i technik, moja rola jako badaczki nieustannie ulegała przeobrażeniom, które były wypadkową zgromadzonych doświadczeń oraz refleksji nad nimi w kontekście realizacji kolejnych etapów badań oraz dylematów metodologiczno-etycznych, towarzyszących mi od momentu wejścia do obserwowanej instytucji. Ostatni kamień milowy to spisany bilans zysków i strat, uczciwa analiza oraz autorskie rozliczenie się z osiągnięcia postawionych celów.

Na etapie konceptualizacji projektu badawczego nie zamierzałam skupiać się wyłącznie na procesie stawania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Rozpoczynając badania optymistycznie zakładałam, że książkowo i wręcz wzorcowo uda mi się zrekonstruować wszystkie kategorie świata społecznego wychowawców MOW. Okazało się jednak, że rekonstruowanie mechanizmów tworzących oraz podtrzymujących społeczny świat jest wielowymiarowym i wielopoziomowym procesem badawczym, a każda kategoria, którą udało mi się wychwycić, była uwikłana w wiele różnych kontekstów. Wyłaniane zagadnienia problemowe rysowały mapę, wyznaczającą tropy określające kierunek drogi analitycznej. Tak jak zaznaczałam na wstępie pracy, wielość oraz różnorodność materiału skłoniły mnie do odejścia od tradycyjnego opisu świata społecznego na rzecz zbudowania własnych kategorii, bardziej zasadnych oraz oddających trafnie, moim zdaniem niuanse świata wychowawców, konstruowanego w oparciu o prezentowane przez nich definicje sytuacji i nadawane im znaczenia. Uchwycona temporalność stanowi uzasadnienie dla procesualności oraz dynamiki stawania się wychowawcą.

Włączenie autorskich propozycji terminologicznych w klasyczną siatkę pojęć dotyczącą charakterystyki funkcjonowania światów społecznych umożliwiło mi uchwycenie, a zarazem precyzyjne scharakteryzowanie perspektywy aktorów

społecznych. Ponadto badając świat społeczny wychowawców MOW wyłoniłam dwa procesy, tj. konstruowanie świata społecznego w relacjach z innymi wychowawcami oraz konstruowanie świata społecznego w relacjach z podopiecznymi. Choć na pierwszy rzut oka mogą wydawać się zupełnie odmienne, zachodzą równolegle, wzajemnie się zająwiają i składają na proces stawania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Za ciekawą obserwację uznałam, że badani nadają pierwszeństwo relacjom z innymi pracownikami, a zatem nadrzędnym procesem staje się wchodzenie nie tylko w rolę wychowawcy, ale i członka kadry pedagogicznej. W obrębie tej struktury nowicjusz negocjuje swoją pozycję, nabiera statusowych sił, zarządza własną karierą, a także uruchamia transfer wiedzy ukrytej. Pedagog w relacjach z innymi wychowawcami staje się „wychowawcą wychowanków”, a egzemplifikacją tej zależności są outsiderzy, którzy w wyniku dyskwalifikacji nie zyskują statusu opiekunów/wychowawców grupy, mogą być „jedynie” wsparciem dla pozostałych wychowawców.

Rekonstruując proces stawania się wychowawcą MOW, wyłoniłam dwa kluczowe etapy: testowanie nowicjusza oraz przyjęcie do grona wychowawców tzw. „swoich”. Pierwszy to początkowy okres zatrudnienia, w którym nowicjusz, stosując rozmaite taktyki autoprezentacji, próbuje przyrzeć się z dystansu światu społecznemu, do którego aspiruje. Okazuje się, że spełnienie formalnych wymogów niezbędnych do zatrudnienia jest jedynie preludium poprzedzającym etap testowania, weryfikowania potencjału nowicjusza przez doświadczonych wychowawców. Selekcja nowicjuszy wzmacnia ekskluzywność tego świata społecznego. Jedynie ci, którzy poradzą sobie z etapem testowania i zakończą go graduacją, stają się pełnoprawnymi członkami świata społecznego. W drugim etapie, w ramach ceremonii przyjęcia do „swoich” odbywa się wdrożenie (*onboarding*) oraz socjalizacja zawodowa. Wychowawca zostaje wtajemniczany w zawód, zostają odsłonięte przed nim kulisy pracy wychowawczej, dostępne jedynie dla pełnoprawnych członków grona pedagogicznego. To właśnie na tym etapie krystalizują się tożsamość zawodowa oraz osoby znaczące. Powyższe zabiegi sprawiają, że nowicjusz nabywa umiejętności przystosowawczych do pracy w instytucji resocjalizacyjnej. Dzięki doświadczonym wychowawcom poznaje reguły wizerunkowe, niezbędne podczas aren. Bycie w grupie daje większe poczucie bezpieczeństwa, wsparcia oraz sprzyja kształtowaniu się u wspólnionej perspektywy. Dojrzewanie w zawodzie wychowawcy MOW nie jest łatwe i harmonijne. Nowicjusz stosuje szereg taktyk umożliwiających oswojenie nowej rzeczywistości zawodowej, a weterani podejmują działania na rzecz wdrożenia wychowawcy do pracy poprzez odkrywanie siebie i świata

społecznego. Wiedza ukryta jest transferowana za pomocą opowieści („z pola walki”, „legend”, „opowieści na dobranoc”), obserwacji oraz współuczestniczenia w praktyce zawodowej.

Świat społeczny wychowawców MOW jest hermetyczny, ale uczestnicy negocjują jego płynne granice oraz nieustannie podejmują pracę nad jego legitymizacją. Charakter interakcji pracowniczych ma znaczenie dla pracy wychowawczej podejmowanej z wychowankami.

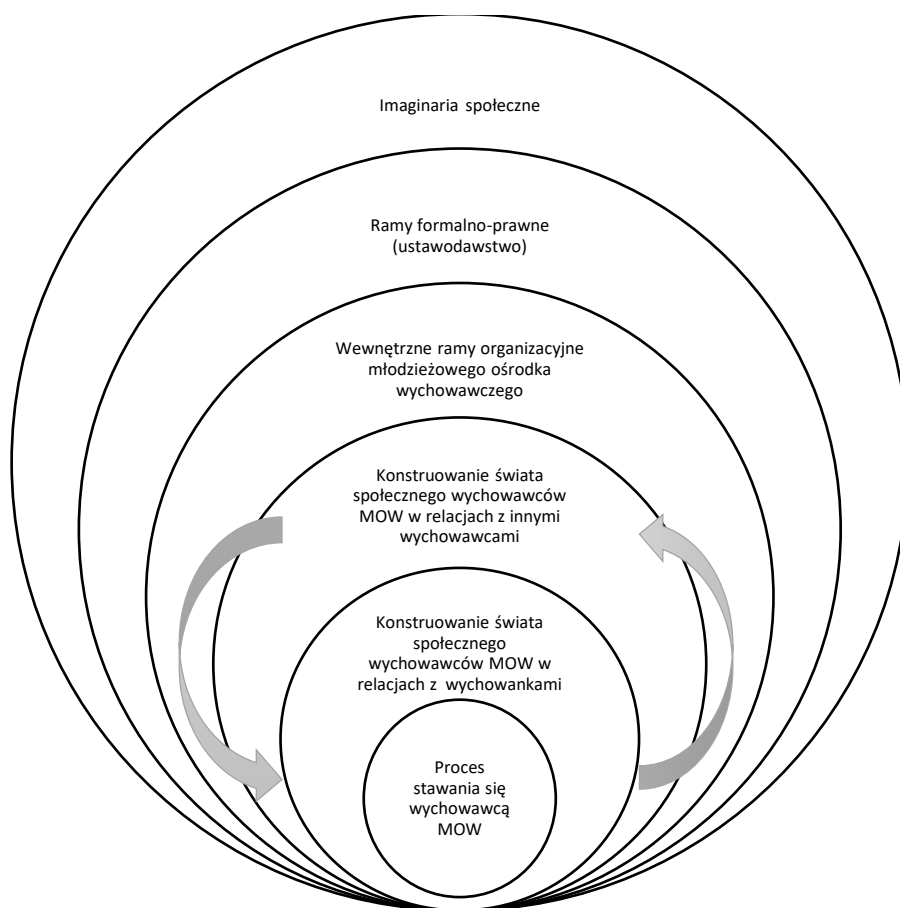
Daleko idącym wnioskiem płynącym z przeprowadzonych badań jest refleksja nad modyfikacją programu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych, przygotowującego studentów do pracy z nieletnim, gwarantującego zaplecze praktyczne, a także wyposażającego w wiedzę na temat konsekwencji stosowanych oddziaływań wychowawczych oraz współistnienia dwóch równoległych (sub)światów w instytucji. Wyeksponowanie dwuwymiarowości świata społecznego wychowawców MOW, unaocznienie procesu konstruowania przez nowego pracownika świata społecznego w relacjach z wychowankami oraz wychowawcami, umożliwiłoby nowicюзom wejście do tego świata zawodowego z większą świadomością (por. Wysocka, 2011; Karłyk-Ćwik, 2014; Śliwa, 2015).

Analizując przebieg konstruowania świata społecznego wychowawców, zwróciłam szczególną uwagę na sposób definiowania wychowanków przez badanych. Przeprowadzone analizy pozwoliły zauważyć, że klasyfikowanie podopiecznych stanowiło kryterium doboru określonej strategii, po którą sięgali wychowawcy w celu nawiązywania oraz podtrzymywania relacji z nieletnim. W konsekwencji badania umożliwiły mi wyłonienie trzech odmiennych strategii, opartych na budowaniu relacji, budowaniu formalnego autorytetu lub podtrzymywaniu instytucjonalnego ładu.

Warto podkreślić, że działania podejmowane przez wychowawców są wypadkową wielu czynników, takich jak: sposób definiowania własnej roli zawodowej, przebieg socjalizacji zawodowej, doświadczenia wspólnotowe, wypracowanie wewnątrz grupy wzorów działań, często niewypowiedzianych (np. wiązanie się tajemnicą, zob. 6.4.4). Przykładem wiedzy ukrytej, ujawnianej w obrębie konstruowania świata społecznego wychowawców w relacjach z wychowankami, jest wyłoniona w toku analizy taktyka oparta na oczyszczaniu atmosfery, której przebieg, choć wszystkim znany, nie jest bezpośrednio werbalizowany. Warto jednak zaznaczyć, że przeprowadzone obserwacje nie mogą sprowadzać się do jasnych typologii działań. Niektóre strategie bowiem współwystępują lub przenikają się tworząc hybrydy, jak chociażby taktyka zorientowana

na urodzinnianie oraz nadawanie relacji osobistego charakteru. Ponadto zdarza się, że jeśli jedna strategia nie zadziała i wychowawcom nie uda się osiągnąć założonego celu, sięgają po inną.

Rysunek 8. Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Całościowa struktura charakteryzowanego świata



Źródło: opracowanie własne

Zacieśniające się kręgi symbolizują wielowarstwowość scharakteryzowanej w moim opracowaniu rzeczywistości. Ramą dla podejmowania podstawowego działania przez wychowawców są uwarunkowania formalno-prawne. To w nich wyraża się legitymizacja analizowanego świata społecznego, porządek codziennego życia instytucjonalnego oraz krystalizują się areny, przestrzenie sporne. W obrębie dwóch równoległe zachodzących procesów, dochodzi do zainicjowania stawania się wychowawcą MOW. Najszerszym kręgiem, otaczającym wszystkie pozostałe

są imaginaria społeczne (wyobrażenia) na temat siebie i otaczającej rzeczywistości. Wychowawcy z jednej strony poprzez wytwarzane przez siebie imaginaria podejmują działanie w obrębie praktyki zawodowej, oparte na uświadomionym zbiorze przekonań oraz rozumieniu spraw; wyobrażenia umożliwiają krystalizację podstawowej aktywności aktorów świata społecznego. Z drugiej strony wychowawcy są odbiorcami imaginariów wytwarzanych przez osoby spoza świata społecznego, dotyczących między innymi resocjalizacji, sprawiedliwości oraz bezpośrednio ich codziennej pracy wychowawczej w instytucji (np. społeczne postrzeganie zawodu pedagoga resocjalizacyjnego jako potrzebnego, choć mało prestiżowego). Można wysnuć tezę, iż badani wytwarzają imaginaria społeczne, są ich nosicielami oraz odbiorcami.

Niezwykle ważnym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest manifestowanie przez wychowawców potrzeby zmiany organu kierowania młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi. Obecnie badane instytucje są pod nadzorem Ministerstwa Edukacji i Nauki, wychowawcy natomiast chcieliby, aby młodzieżowe ośrodki wychowawcze były objęte jurysdykcją Ministerstwa Sprawiedliwości. Paradoksalnie nowelizacja ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (DzU z r. 2022, poz. 1700) z jednej strony spełnia te oczekiwania wychowawców, ale z drugiej przywraca pracy resocjalizacyjnej tak krytykowane przez teoretyków (Konopczyński, 2014a, 2022) „oblicze marsowe” (jurydystyczne) oddziaływań instytucjonalnych. Obraz ten jawi się jako dosyć pesymistyczny, ponieważ stanowi specyficzny dowód na wkradanie się pewnych niepokojących tendencji do systemu zapobiegania demoralizacji nieletnich. Warto zadać sobie pytanie, z czego to wynika. Być może z poczucia bezradności i wiary w to, że tylko dyscyplina jest w stanie wprowadzić ład, albo przekonania, że funkcją MOW jest jedynie ochrona społeczeństwa przed młodocianymi przestępcami (Granosik, Szczepanik, Gulczyńska, 2014).

Powyższy wniosek można śmiało potraktować jako trop dla przyszłych badań – z czego wynika to, że wychowawcy MOW chcieliby mieć identyczne narzędzia pracy jak wychowawcy zakładów karnych? Badani manifestowali swoją odrębność i nieprzystawalność do systemu objętego jurysdykcją Ministerstwa Edukacji i Nauki. Wychowawcy mają poczucie marginalizacji (wynikającej z bycia „nie na miejscu”, braku zrozumienia dla społecznych funkcji, jakie pełni MOW, a także płynącego stąd braku wsparcia merytorycznego i organizacyjnego). Badani oczekują udostępnienia im narzędzi dyscyplinowania, które może zaoferować tylko system zarządzany przez Ministerstwo Sprawiedliwości (zorientowany głównie na karanie). W związku z tym wychowawcy

podejmują działania podtrzymujące totalizujący charakter (Goffman, 2011, Ambrozik, 2013) młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Przestrzeń i czas są elementami technologii wykorzystywanej przez wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Operują oni nimi bezpośrednio (np. ograniczanie przestrzeni poprzez zamykanie ich na klucz lub wieszanie tablic z napisem: „wstęp wzbroniony”) oraz pośrednio (np. pełnienie nadzoru podczas kąpieli wychowanków, uchylanie drzwi od sypialni podopiecznych lub pozbawienie młodzieży wyboru i decyzji dotyczących organizacji czasu wolnego od zajęć edukacyjnych). Warto jednak podkreślić, że elementy czynności związane z nadzorem wynikają nie tylko z subiektywnych oczekiwań i wewnętrznych regulacji instytucji, ale również z formalno-prawnych uregulowań dotyczących funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich.

Zmiany w ustawodawstwie powstałe w toku tworzenia dysertacji otworzyły nowe pola do refleksji nad perspektywą badanych wychowawców. Stanowiło to dla mnie interesujący obszar konfrontacji ich opinii oraz definicji swojej pracy. Ta debata odsłoniła i jednocześnie potwierdziła kryzys, rozdzwięk między potrzebami, oczekiwaniami wychowawców i głosami ekspertów angażujących się w dyskurs (Konopczyński, 2022). Wyniki badań dotyczące wyobrażeń wychowawców MOW na temat własnej roli zawodowej oraz podejmowanych strategii działań ukazują ograniczenia w repertuarze skutecznych narzędzi pracy, a zarazem dowodzą słabości nowych rozwiązań ustawowych. Jednocześnie stanowią ważny głos w dyskusji na temat rekwalifikowania, upodmiotowienia i uwspółcześnienia myślenia o kształcie przyszłościowych instytucji resocjalizacyjnych. Kierunek zmian w ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich jest symbolicznym przypieczętowaniem strategii pracy opartych na podtrzymywaniu dyscypliny i autorytetu z pominięciem autonomii, relacji i zasobów nieletnich.

Poruszane w części teoretycznej zagadnienia dotyczące kontekstów historycznych, uwzględniających zmiany w obrębie oddziaływań wychowawczych zorientowanych na nieletnich, miały swoje odzwierciedlenie w retrospekcjach wychowawców. Te ostatnie pełne były rekonstrukcji sytuacji sprzed wielu lat, które uchwycały niemalże jak w kadrze zachodzące przemiany: opisom sytuacji towarzyszyła ich ocena i konfrontowanie dawnych metod z obecnymi tendencjami oraz kierunkiem przeobrażeń (np. zmiana w nomenklaturze: „środek dyscyplinujący” zamiast „kary”).

Pomimo tego, że udało mi się zgromadzić obszerny materiał empiryczny, na który składają się notatki z kilkumiesięcznej obserwacji oraz 17 wywiadów z wychowawcami,

prorowadzone przeze mnie badania nie należały do prostych. Wymagały ode mnie wielu kompromisów, ciągłego doskonalenia warsztatu badawczego oraz radzenia sobie z emocjami towarzyszącymi gromadzeniu materiału empirycznego. Już samo dotarcie do narratorów, którzy chcieliby ze mną porozmawiać, stanowiło wyzwanie, czasami wymagające poświęcenia tygodni lub nawet miesięcy. Otrzymana zgoda była nieustannie negocjowana. Potencjalni rozmówcy notorycznie odmawiali mi spotkania, wprost zniechęcając do realizacji projektu badawczego. Niechęć wychowawców do udziału w badaniach wynikała między innymi ze zmęczenia ciągłymi kontrolami ministerialnymi oraz urzędowymi, lękiem przed oceną, a także skrępowaniem, obawą przed podzieleniem się z obcą osobą własnymi doświadczeniami.

Rozwiązaniem w tej sytuacji było skorzystanie z pomocy *gatekeeperki*, wieloletniej praktyczki, pedagożki, która poleciła mnie pierwszej narratorce i przygotowała do realizacji badań. Uzyskanie przepustki i samo fizyczne wejście do placówki nie gwarantowało zaufania ze strony pracowników, nad którym musiałam nieustannie pracować. Konsekwentnie trzymając się procedur metodologicznych, nie brałam czynnego udziału w działaniach podejmowanych przez badanych. Choć wielokrotnie byłam zachęcana do interwencji, a nawet proszona o nią, pozostawałam jedynie obserwatorem interakcji. Przyjęcie roli „marginalnego tubylca” (Hammerlsay, Atkinson, 2000) okazało się niezwykle trudne, szczególnie w sytuacjach wywołujących we mnie niezgodę na podejmowane działania pedagogiczne. Stawanie się beneficjentem wielu osobistych historii narratorów wymagało ode mnie systematycznego oraz ciągłego analizowania zgromadzonego materiału.

Pozyskane narracje były pełne dygresji oraz anegdot, które z jednej strony okazywały się niezwykle istotne dla opisu świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, ale z drugiej przysparzały wielu trudności analitycznych. Wielokrotne powracanie do transkrypcji wywiadów oswajało mnie z nimi i uprzedmiotowiało tzn. pozwoliło na ich postrzeganie przez pryzmat raczej przedmiotu badań aniżeli stojących za nim ludzkich doświadczeń, sprowadzając pracę nad wywiadami do instrumentalnego analizowania i generowania kolejnych kategorii, które przybliżały mnie do teoretycznego nasycenia zagadnienia. Rekonstruowane przez narratorów doświadczenia przedstawiały mnie dziwić, wywoływać ambiwalentne emocje. Ponadto poznanie badanych oraz nieincydentalne przebywanie w ich otoczeniu (podczas obserwacji) sprawiało, że czułam się zobowiązana do spłacenia długu wdzięczności za zezwolenie mi na wejście do instytucji i wyrażenie zgody na udział w badaniu.

Analizując pozyskany materiał empiryczny, a następnie opisując wybrane strategie i taktyki stosowane przez wychowawców, czułam się, jakbym postępować niełojalnie wobec badanych, oczekujących ode mnie pozytywnej opinii oraz gwarancji gotowych rozwiązań. Pomimo że jawnie występowałam jako badaczka i rozmówcy byli świadomi mojej roli, doświadczyłam jej niejednoznaczności: bywałam przez badanych definiowana np. jako badaczka-urzędniczka, kontrolerka, badaczka-wszzechwiedząca, badaczka-teoretyczka, badaczka-(kontr)sprzymierzeniec, badaczka-pomocniczka. Takie sytuacje pojawiały się głównie podczas prowadzenia wywiadów z pedagogami wymagającymi ode mnie rad, wiedzy, instrukcji, aprobaty dla ich działań lub opisującymi swoją sytuację zawodową przez pryzmat statystycznych danych, osiągnięć, sukcesów, kryteriów wymaganych zazwyczaj podczas cyklicznie prowadzonych kontroli lub ewaluacji pracy instytucji.

W moim przypadku skutecznym rozwiązaniem, zapobiegającym przed utratą dystansu, okazały się rozmowy z innymi badaczami. Podczas zebrań naukowych, poza omówieniem kwestii stricte merytorycznych, poruszałam temat dylematów metodologicznych i etycznych. Większe lub inne doświadczenie badawcze członków zespołu stwarzało bezpieczną przestrzeń do dyskusji o emocjach, trudnościach oraz sposobach ich pokonywania. Dzięki temu porządkowałam swoje myśli, zyskiwałam nową perspektywę oraz radziłam sobie z dużym obciążeniem emocjonalnym. Jako młoda badaczka niejednokrotnie sięgałam po wskazówki bardziej doświadczonych. Dyskusje w gronie innych pedagogów sprawiały, że spoczywający na moich barkach ciężar był mniej odczuwalny, studziły emocje i pomagały w zwolnieniu tempa, dając mi czas na wnikliwą analizę.

Jak już wspomniałam, ostatnia część moich rozważań podsumowujących pracę badawczą dotyczy bilansu zysków i strat. Pomimo, że z pełnym zaangażowaniem oraz skrupulatnością pracowałam nad rozwiązaniem głównych problemów badawczych, w toku prowadzonych analiz pojawiły się również kategorie wyłonione w sposób spontaniczny: nieoczekiwane olśnienia, ujawniające się w toku interpretacyjnym. Z kolei analiza innych kategorii, na pozór bardziej obiecujących, pozostawiała czasem pewien niedosyt. Zagadnienia te, choć na etapie konceptualizacji projektu badawczego wydawały się priorytetowe i najbardziej interesujące, w trakcie prac analitycznych zyskiwały absolutnie odmienny charakter.

Taki badawczy niedosyt związany jest np. z kategorią wiedzy ukrytej oraz procesami zachodzącymi w jej obrębie. Okazuje się, że jest nabywana już od pierwszych chwil

zatrudnienia, nie jest werbalizowana i nazywana, wychowawca zyskuje ją „tu i teraz”, w rzeczywistych sytuacjach, postawiony przed konkretnymi wyzwaniami. Jej struktura jest płynna i niematerialna: choć udało mi się ją uchwycić podczas gromadzenia materiału empirycznego (głównie obserwacji), miałam trudność w opisanu jej posługując się wyłącznie językiem pisanim. Nie udało mi się zrekonstruować kompletnego procesu (wraz z etapami) jej tworzenia, ale zdołałam ją zidentyfikować i odkryć jej obecność na każdym etapie stawania się wychowawcą – zarówno w relacjach z wychowawcami, jak i wychowankami. Interesujące jest, że wiedza ukryta stanowi nieodłączny element wdrażania nowego pracownika do wypracowanego i sprawdzonego systemu pracy, ale dzielenie się nią jest też symboliczną oznaką przyjęcia nowicjusza do środowiska, wtajemniczeniem go np. w kwestie reguł wizerunkowych. Wiedza ukryta ma wiele twarzy: na początku wydaje się jedynie instruktażem, systemem organizacji pracy, sposobem zarządzania, jednak z bliższej perspektywy okazuje się zbiorem żelaznych zasad, których złamanie jest jednoznaczne z wykluczeniem. Jest symbolem wtajemniczenia, przypieczętowaniem przyjęcia do „swoich”. Wiedza ukryta zawiera w sobie sposoby działania i radzenia sobie w różnych sytuacjach, o których nie pisze się w podręcznikach metodycznych i których nie analizuje się podczas studenckich zajęć. Pełni rolę jednego z trybików napędzających maszynę procesu stawania się wychowawcą młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Temat wiedzy ukrytej pracowników MOW stanowi następną interesujący przedmiot przyszłych badań.

Drugim obszarem badań, co do którego czuję pewien niedosyt lub rozczarowanie, są sytuacje kryzysowe, doświadczane przez wychowawców w codziennej rzeczywistości instytucjonalnej. Na etapie konceptualizacji ten temat wydawał się niezwykle istotny w wielowymiarowym procesie konstruowania świata społecznego wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Choć w pozyskanych wywiadach ujawniały się przeżywane przez wychowawców kryzysy, ich różnorodność, okoliczności oraz konsekwencje, nie udało mi się zrekonstruować strategii radzenia sobie z nimi. Badania ukazały, że wydarzenia kryzysowe są dla wychowawców nieodłącznym elementem codzienności zawodowej, mającym charakter oswajonej zadaniowości uwikłanej w szereg procedur. Warto podkreślić, że wychowawcy, relacjonując własne doświadczenia kryzysowe, odwoływali się do pierwszej takiej sytuacji jako tej najbardziej emocjonującej, najtrudniejszej i sprawdzającej predyspozycje zawodowe. Bez względu na staż pracy wychowawcy opisywali sytuacje, których doświadczyli jako nowicjusze. Można więc zaryzykować tezę, że pierwsze doświadczenie sytuacji

kryzysowej jest swojego rodzaju inicjacją zawodową.

Podobnie postrzegam temat dotyczący grupy outsiderów, z którymi nie udało mi się nawiązać kontaktu i sfinalizować spotkań. Zdecydowana większość rozmówców budowała własną karierę w oparciu o wszystkie opisane przejścia statusowe: rekrut, nowicjusz, adept, „swój”. Tylko nieliczni spośród nich nie przeszli etapu testowania. Poznanie doświadczeń outsiderów, tych świadomie rezygnujących (odrzucających) z bycia „swoim” wśród wychowawców oraz tych zdyskwalifikowanych, którzy nie przeszli pozytywnie etapu testowania, było zagadnieniem uznanym przeze mnie za olśnienie, odkryte na etapie prac analitycznych. Niektórzy pomimo posiadania statusu outsidera pozostawali nadal zatrudnieni, stając się neutralnym (niewidzialnym) ogniwem, opozycjonistą lub wciąż starającym się o przyjęcie do „swoich”. Inni opuszczali instytucję na rzecz rozwoju kariery zawodowej w innym obszarze oddziaływań wychowawczych. Pomimo, że w zgromadzonym materiale empirycznym pochodzącym z prowadzonych obserwacji udało mi się dostrzec outsiderów i byłam nawet kilkakrotnie polecona rozmówcom reprezentującym tę grupę, ostatecznie odmawiali oni udziału w badaniach. Uważam, że uchwycenie perspektywy outsiderów byłoby niezwykle ciekawym tropem dla dalszych badań, umożliwiającym rekonstrukcję procesu stawania się jednym z takich wychowawców, wraz z opisem stosowanych strategii zaradczych.

Niezwykle interesujące i odkrywcze okazały się za to analizy dotyczące architektonicznych warunków instytucji, kształtujących niejako strukturę świata społecznego. Wykorzystanie perspektywy brudnej pracy Hughesa (1958) wzbogaciło rozważania dotyczące rekonstruowania sposobów definiowania przez pedagogów własnej roli zawodowej. Paradoksalnie, wychowawcy są reprezentantami zawodów społecznie pożądanym, wspierających, pomocowych i niezbędnych, a jednocześnie niecieszących się uznaniem społecznym. Kolejne analizowane zagadnienie, które wyjątkowo rozbudziło moją ciekawość i okazało się szczególnie zajmujące, dotyczyło sceny i rekwizytów (technologii) wykorzystywanych przez aktorów świata społecznego. Architektura młodzieżowego ośrodka wychowawczego ma wielowymiarowe znaczenie dla konstruowania świata społecznego wychowawców. W zależności od podejmowanych działań oraz charakteru interakcji MOW może być sceną lub kulisami. W obrębie jednej przestrzeni rozwijają się dwa światy społeczne: wychowawców oraz wychowanków. Dla tych pierwszych instytucjonalna przestrzeń jest miejscem pracy, dla drugich miejscem życia. Rozważania Goffmana (1961, 2011) oraz Foucault (1993) umożliwiły wnikliwą interpretację relacji istniejącej pomiędzy

architekturą a interakcjami zachodzącymi między aktorami świata społecznego.

Na zakończenie chciałabym wspomnieć o roli doboru repertuaru zastosowanych metod oraz technik badawczych. Umożliwiły mi one przyjrzenie się mechanizmom tworzącym oraz podtrzymującym wielowymiarowy, złożony świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Decyzja o połączeniu wzajemnie się uzupełniających technik obserwacji oraz wywiadów sprawiła, że wraz z kolejnymi etapami badań poczucie nieuchwytności oraz chaosu zmniejszało się na rzecz systematyzowania oraz odkrywania cech charakterystycznych dla każdego istniejącego świata społecznego (Strauss, 1978). Badanie unaocniło potencjał wykorzystania podejścia interpretatywnego w pedagogice resocjalizacyjnej, w której nadal przeważają ilościowe strategie badawcze, oparte na pomiarach i generalizacji. Wyrażam zatem nadzieję, iż zrealizowany projekt badawczy uzupełni oraz wzmocni wspomnianą perspektywę o nowe i heurystycznie płodne elementy.

Bibliografia:

- Ablażewicz-Górnicka, U. (2013). *Marginalizacja i wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Adamski, F. (1999). *Wychowanie na rozdrożu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adler, P.A., Adler, P. (1994). Observational techniques. W: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 377–392). Sage Publications, Inc.
- Alavi M., Leidner, D.E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25/1.
- Ambrozik, W. (2013a). Totalny, stygmatyzujący i wykluczający charakter oddziaływań resocjalizacyjnych. *Resocjalizacja Polska*, 5, s. 13–21.
- Ambrozik, W. (2013b). Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu. *Resocjalizacja Polska*, 4, s. 13–24.
- Ambrozik, W. (2016). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Wydawnictwo Impuls.
- Ambrozik, W. (2022). Funkcjonalność systemu resocjalizacji. W: W. Ambrozik, M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką* (s. 75-91). Wydawnictwo Impuls.
- Amsterdamski, S. (1999). Nauka. Technika. Etyka. W: E. Nowicka, M. Chałubiński (red.), *Idee a urządzenie świata społecznego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Arczewska, M. (2009). *Nie tylko jedna ustawa. Prawo o organizacjach pozarządowych*. Instytut Spraw Publicznych.
- Armstrong, M. (2005). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna. Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych.
- Asher, D., Popper, M. (2021). Eliciting Tacit Knowledge in Professions Based on Interpersonal Interactions. *Learning Organization*, 28/6, s. 523–537.
- Ashforth, B.E., Kreiner, G.E. (2014). Dirty work and dirtier work: Differences in countering physical, social, and moral stigma. *Management and Organization Review*, 10(1), s. 81–108.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bachtin, M. (1973/1982). *Słowo w powieści i słowo w poezji. Problemy literatury i estetyki*. Wydawnictwo Czytelnik.
- Bałandynowicz, A. (2007). *Kuratela dla dorosłych w systemie probacji a integracja skazanych ze społeczeństwem*. Instytut Europejski.

- Barczykowska, A. (2015). (Nie)obecni? – o roli rodziców w procesie resocjalizacji. *Studia Edukacyjne*, 35, s. 275–296.
- Barczykowska, A., Dzierżyńska-Breś, S. (2015). Resocjalizacja nieletnich w Stanach Zjednoczonych Ameryki. *Resocjalizacja Polska*, 9, s. 27–42.
- Bateman, T. (2014). Where has all the Youth Crime Gone? Youth Justice in an Age of Austerity. *Children and Society*, 28/5, s. 416–424.
- Bauer, T.N. (2010). *Onboarding New Employees: Maximizing Success*. SHRM Foundation.
- Bauman, Z. (1996). *Socjologia*. Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Becker, H. (1974). Photography and Sociology. *Studies in Visual Communication*, 1(1), s. 3–26.
- Becker, H. (1976). Art Worlds and Social Types. *American Behavioral Scientist*, 19/6, s. 703–718.
- Becker, H. (1982). *Art Worlds*. University of California.
- Becker, H. (2020). *Outsiderzy*. *Studia z socjologii dewiacji*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Becker-Pestka, D. (2014). Etos służby w pracy personelu resocjalizacyjnego. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 4, s. 43–60.
- Bendkowski, J. (2012). Kształtowanie wspólnot działań w organizacji sieciowej. W: J. Pyka (red.), *Nowoczesność przemysłu i usług – nowe wyzwania* (s. 134–146). Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa.
- Bettelheim, B. (1989). *Rany symboliczne: rytuały inicjacji i zazdrość męska*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Prentice-Hall, Inc. Englewood.
- Blumer, H. (2009). *Interakcjonizm symboliczny*. Nomos.
- Błachut, J., Gaberle, A., Krajewski, K. (2000). *Kryminologia*. Arche.
- Bobik, B. (2020). Znaczenie umiejętności interpersonalnych w pracy pedagoga szkolnego. *Journal of Modern Science*, 44/1, s. 43–62.
- Bojarski, T. (2008). Nieletni przed sądem. Uwagi o niektórych założeniach ogólnych oraz praktyce. *Archiwum Kryminologii*, XXIX–XXX, s. 269–285.
- Boksański, Z. (1989). *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Borkowski, R., Wysocki, D. (2001). *Instytucje wychowania resocjalizującego*. Novum.

- Breska, R. (2018). Nowe wymagania dotyczące kompetencji pedagoga resocjalizacyjnego w zakresie pracy psychokorekcyjnej z osobami uzależnionymi. *Edukacja–Polityka—Historia*, 4, s. 21–36.
- Bryant, A., Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Sage.
- Buczowski, K. (2018). *Wymiar sprawiedliwości wobec nieletnich w wybranych krajach*. Instytut Wymiaru Sprawiedliwości.
- Bürgener, L., Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, s. 821–826.
- Burgess, R. (1991). *In the Field: An Introduction to Field Research*. Harper Collins Academic.
- Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Buski, J. (2021). *Trwaj w tym, co kochasz! Świat społeczny kibiców piłkarskich Łódzkiego Klubu Sportowego – analiza socjologiczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cable, D.M., Parsons, C.K. (2001). Socialization Tactics and Person-Organization Fit. *Personnel Psychology*, 54/1, s. 1–23.
- Caena, F. (2011). Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development. European Commission, *Directorate General for Education and Culture*, s. 2–20.
- Caldini, R. (2009). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo GWP.
- Capote, T. (1980). *Muzyka dla kameleonów*. Wydawnictwo PIW.
- Cavadino, M., Dignan, J. (2006). *Penal Systems: A Comparative Approach*. Sage.
- Cavadino, M., Dignan, J. (2009). Comparative youth justice. W: T. Newburn (red.), *Key Readings in Criminology*, Routledge.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chmielewska-Banaszak, D., Magier, E. (2004). Wiedza milcząca. Jawne versus utajone: nowe spojrzenie na poznawcze i społeczne funkcjonowanie człowieka. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4 (162), s. 751–763.
- Chomczyński, P. (2008). *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej. Proces stawiania się ofiarą*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chomczyński, P. (2012). Strategie izolowania ofiary podejmowane przez mobbera w miejscu pracy. *Kultura i Wychowanie*, 3, s. 100–106.
- Chomczyński, P. (2013). Instytucja totalna w obiektywie. Socjologiczna analiza architektury wybranych zakładów karnych. W: T. Ferenc i M. Domański (red.),

Architektura przymusu (s. 115–123). Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi.

Chomczyński, P. (2014). *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Chomczyński, P. (2016). Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta. *Qualitative Sociology Review*, II/1, s. 68–87.

Chomczyński, P. (2017). Rola empatii w działaniach resocjalizacyjnych personelu wobec nieletnich umieszczonych w instytucjach korekcyjnych. *Studia Socjologiczne*, 1/224, s. 253–276.

Chruszczewski, M. (2020). *Nuda. Ujęcie psychologiczne i humanistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Cieślak, M. (1973). Od represji do opieki: (rzut oka na ewolucję zasad odpowiedzialności nieletnich). *Palestra*, 17/1, s. 26–48.

Clarke, A. (1990). A social worlds research adventure: the case of reproductive science. W: S. Cozzens, T. Gieryn (red.), *Theories of Science in Society* (s. 15–42). Indiana University Press.

Clarke, A. (1991). A social worlds/arenas theory as organizational theory. W: D. Maines (red.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss* (s. 119–158). Aldine de Gruyter.

Clarke, A. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Sage.

Collins, H. (1993). The structure of knowledge. *Social Research*, 60/1, s. 95–116.

Collins, H. (2010). *Tacit & Explicit Knowledge*. The University of Chicago Press.

Cooley, Ch.H. (1922), *Human Nature and the Social Order (Revised Edition)*. Charles Scribner's Sons.

Corbin, J. (1998). Alternative Interpretations: Valid or not?. *Theory and Psychology*, 8, s. 121–128.

Cressey, P.G. (1932). *The taxi-dance hall. A sociological study in commercialized recreation and city life*. University of Chicago.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: a systems view of creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *The nature of creativity*. Cambridge University Press, New York.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a System Perspective for the Study of Creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.

Czapla, M. (2015). Zarządzanie wiedzą w szkole przyszłości. *Studia Edukacyjne*, 35, s. 101–112.

- Czarniawska, B. (2021). *Badacz w terenie, pisarz przy biurku. Jak powstają nauki społeczne?*. Wydawnictwo SIZ.
- Czekaj, K. (2007). *Socjologia Szkoły Chicagowskiej i jej recepcja w Polsce*. Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor.
- Czyżewski, M. (2013). Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9, 4, s. 14–27.
- Ćwiklińska-Surdyk, D., Surdyk, A. (2012). Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne. *Homo Ludens*, 1/4, s. 45–62.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. W: B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (red.), *Erziehen als Profession* (s. 21–35). Springer.
- Davenport, T., Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press.
- Day, C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Denzin, N. (1978). The Research Act. W: Manis, G.J., Meltzer, B.L (red.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (s. 58–68). 3rd Edition Allyn and Bacon Inc.
- Denzin, N. (1990). Reading Rational Choice Theory. *Rationality and Society*, 2/2/, s. 172–189.
- Denzin, N. (2007). *On understanding Emotion*. NJ Transaction.
- Dickson-Swift, V. et al. (2007). Doing Sensitive Research: What Challenges Do Qualitative Researchers Face?. *Qualitative Research*, 7, s. 327–353.
- Dobińska, G. (2020). Doświadczenie epifanii. Konteksty stawania się nauczycielem w perspektywie interakcyjnej. *Studia z teorii wychowania*, 1/30, s. 115–137.
- Dobińska, G. (2020). Theoretical and Methodological Aspects of Tacit Knowledge Research of Educators at Youth Educational Centres in Poland in the Context of Social Worlds Theory. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1/30, s. 269–291.
- Dobińska, G., Cieślukowska-Ryczko, A. (2019). Wspieranie procesu usamodzielniania byłych wychowanków placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych. Doświadczenia uczestników projektu mieszkań treningowych. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 9/2, s. 109–126.
- Dobrowolowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Douglas, J.D. (1967). *The social meanings of suicide*. Princeton.

- Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, 1/25, s. 135–151.
- Dudek, B., Merecz, D., & Makowska, Z. (2001). Poczucie kontroli w miejscu pracy a poziom stresu zawodowego i związane z nim skutki. *Medycyna Pracy*, 52(6), s. 451–457.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 199–212). Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN.
- Dünkel, F. (2014). Juvenile Justice System in Europe – Reform developments between justice, welfare and „new punitiveness”. *Kryminologijos Studijos*, 1(1), s. 31–76.
- Durkheim, É., Mauss, M. (1903/2001). *O niektórych pierwotnych formach klasyfikacji*. W: *Socjologia i antropologia*. Wydawnictwo KR.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Dymarczyk, W. (2013). Janusowe oblicze organizacji, czyli w labiryncie metaforycznych obrazów architektury biznesu. W: T. Ferenc, M. Domański (red.), *Architektura przymusu. Interdyscyplinarne studia nad dyscyplinującymi funkcjami architektury* (s. 191–198). Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi.
- Easterby-Smith, M., Lyles, M. (2003). *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Blackwell.
- Eliade, M. (1997). *Inicjacje, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Elliott, J.G., Stemler, S.E., Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), s. 83–103.
- Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development?. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), s. 102–116.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61, s. 778–796.
- Fatyga, B. (1996). Antropologia młodzieży: stara subdyscyplina – nowa metodologia? *Łódzkie Studia Etnograficzne*, 35, s. 57–69.
- Finn, Ch., Kanstoroom, M. (2000). Improving, Empowering, Dismantling. *Public Interest*, 140, s. 64–73.
- Flick, U. (2010). *Jakość w badaniach jakościowych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Biblioteka Aletheia.
- Foucault, M. (1998). *Trzeba bronić społeczeństwa*. Wydawnictwo KR.

- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D. (2001) *Metody badawcze w naukach społecznych*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Freidson, E. (2004.) *Professionalism. The third logic*. Polity Press.
- Fujimura, J.H. (1988). The molecular biological bandwagon in cancer research: where social worlds meet. *Social Problems*, 35, s. 261–283.
- Fujimura, J.H. (1996). *Crafting science: a sociohistory of the quest for the genetics of cancer*. Harvard University Press.
- Fujimura, J.H. (1997). Cancer research: where social worlds meet. W: A. Strauss, J. Corbin (red.), *Grounded Theory in Practice* (s. 95–130). Sage.
- Gaberle, A. (2008). Reakcja na niepożądane zachowania małoletnich (zagadnienia podstawowe). *Archiwum Kryminologii*, XXIX–XXX, s. 297–311.
- Gabo, G. (2008). *Doing Ethnography*. Sage.
- Gale, A., Austin, D. (2003). Professionalism's Challenges to Professional Counselors' Collective Identity. *Practice and Theory*, 81, s. 3–10.
- Garfinkel, H. (1956). Conditions of successful degradation ceremonies. *American Journal of Sociology*, 61, 5, s. 420–424.
- Garlej-Drzewiecka, E. (2002), Wokół kompetencji pedagoga specjalnego. W: J. Michalski (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej* (s. 50–59). Wydawnictwo APS.
- Gaś, Z. (2001). *Doskonalący się nauczyciel*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gaś, Z. (2002). Wolontariat w profilaktyce. *Remedium*, 6, s. 1–3.
- Gawęcka, M. (2012). Tranzycja wychowania instytucjonalnego w świetle analizy porównawczej instytucji i symbolicznej. W: R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnoza i kierunki rozwoju* (s. 25–26). Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Emile Nourry.
- van Gennep, A. (2006). *Obrzędy przejścia*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gerson, E. (1983). Scientific Work and the Social Worlds. *Knowledge*, 4, s. 357–377.
- Gielewska, I., Sikorska, D. (2010). Resocjalizacja nieletnich w warunkach schroniska dla nieletnich. W: S. Bębas (red.), *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich* (s. 150–170). Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1/2, s. 1–31.
- Glaser, B., Strauss, A. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Wydawnictwo Nomos.

- Glinka, B., Hensel, P. (2012). Pułapki i dylematy w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Zadania jakościowe. Podejścia i teoria* (s. 41–55). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Goffin, K., Koners, U. (2011). Tacit Knowledge, Lessons Learnt, and New Product Development. *Journal of Product Innovation Management*, 28, s. 300–318.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patient and other inmates*. Anchor Books.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Goffman, E. (2010). *Spotkania*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman, E. (1975). Charakterystyka instytucji totalnych. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.). *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej* (s. 150–177). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Golczyńska-Grondas, A. (2019). Wywiady biograficzne z osobami ze środowisk wykluczenia społecznego – refleksja and wybranymi problemami metodologicznymi i etycznymi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XV/2, s. 178–201.
- Golonka-Legut, J. (2015). Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna. *Rocznik andragogiczny*, 22, s. 101–118.
- Gorzko, M. (2008). *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gorzko, M. (2013). Teoria ugruntowana jako „rodzina metod”? *Opuscula Sociologica*, 4/6, s. 5–16.
- Goshe, S. (2019). How Contemporary Rehabilitation Fails Youth and Sabotages the American Juvenile Justice System: A Critique and Call for Change. *Critical Criminology*, 27, s. 559–573.
- Goworko-Składanek, B. (2014). Postępowanie w sprawach nieletnich. Katalog środków wychowawczych przewidzianych w prawie polskim a praktyka. W: K. Sawicki, K. Konaszewski (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka* (s. 39–55). Agencja Wydawnicza Ekopress.
- Górecki, P., Stachowiak, S. (2010). *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*. Wolters Kluwer.
- Graham, J., Moore, C. (2006). Beyond Welfare Versus Justice: Juvenile Justice in England and Wales. W: J. Junger-Tas, S. Decker (red.), *International Handbook of Juvenile Justice* (s. 65–92). Springer.

- Grandy, G., Mavin, S., Simpson, R. (2014). Doing dirty research using qualitative methodologies: lessons from stigmatized occupations. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9/3, s. 174–182.
- Granosik, M. (2006). *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*. Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Granosik, M., Gulczyńska, A., Szczepanik, R. (2014). Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS). W: J.E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna* (s. 13–71). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Grądzki, W. (1987). *Poradnik wychowawcy internatu*. Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Białymstoku.
- Grochowalska, M. (2014). Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej. *Edukacja Elementarna*, EETP 31/1, s. 27–40.
- Grzegorzewska, M. (1988). *Listy do młodego nauczyciela*. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Grześkowiak, A. (1985). Prawna odpowiedzialność za zaniedbania wychowawcze (zagadnienia wybrane). *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1, s. 112.
- Grześkowiak, K., Krukowski, A., Patulski, W., Warzocha, E. (1984). *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*. Wydawnictwo Prawnicze.
- Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Zysk i Spółka.
- Häusser, J.A., Mojzisch, A., Niesel, M., Schulz-Hardt, S. (2010). Ten years on: A review of recent research on the job demand-control (-support) model and psychological well-being. *Work & Stress*, 24(1), s. 1–35.
- Heine, M. (2004). Efektywność resocjalizacji i jej uwarunkowania. W: M. Prokosz (red.). *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*. Wydawnictwo A. Marszałek.
- Hildreth, P., Kimble, C. (2002). The Duality of Knowledge. *Information Research*, 8/1, 2002.
- Hirsch, A. (1976). *Doing Justice. The Choice of Punishments*. Hill and Wang.
- Hochschild, A.R. (2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feelings*. CA.
- Hoge, R. (2009). Advances in the assessment and treatment of juvenile offenders. *Criminology & Social Integration*, 17(2), s. 49–70.

- Hoge, R. (2018). Assessing and treating youth offenders. W: M. Ternes, P.R. Magaletta, M.W. Patry (red.), *The practice of correctional psychology* (s. 127–142). Springer.
- Horolets, A. (2016). Badacz jako gość. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12/3, s. 54–69.
- Hughes, E. (1970). Teaching as Fieldwork. *The American Sociologist*, 5, s. 13–18.
- Hughes, E. (1971). *The Sociological Eye. Selected papers*. Aldine.
- Hughes, E.C. (1958). *Men and their work*. Free Press of Glencoe.
- Ignatowicz, I., Piasecki K., Pietrzykowski, J., Winiarz, J. (1993). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*. (Red.) K. Pietrzykowski. Wydawnictwo C.H. Beck.
- Iwański, Z. (2003). *Wprowadzenie do pedagogiki resocjalizacyjnej*. Szkoła Wyższa w Płocku.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Company.
- Jarkiewicz, A. (2017). *Rekonstrukcja działań pracowników socjalnych z osobami zaburzonymi psychicznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jaros, A. (2019). Risk Factors and Protective Factors in the Family of Origin in the Biographies of Two Adult Rehabilitation Centre Wards – Case Study of Two Women. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2/29, s. 43–64.
- Jarvis, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 3/59, s. 127–135.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Johnson, J.V., Hall, E.M. (1988). Job Strain, Work Place Social Support, and Cardiovascular Disease: A Cross-Sectional Study of a Random Sample of the Swedish Working Population. *American Journal of Public Health*, 78, s. 1336–1342.
- Junger-Tas, J. (2006). Trends in International Juvenile Justice: What Conclusions Can be Drawn? W: J. Junger-Tas, S. Decker (red.), *International Handbook of Juvenile Justice* (s. 505–532). Springer.
- Kabat, M. (2013). *Kreatywność w edukacji nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kacperczyk, A. (2005). Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych. W: E. Hałas, K. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (s. 169–191). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kacperczyk, A. (2007). Społeczne światy i areny a problem zmiany organizacyjnej. W: K. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Zarządzanie organizacjami. Organizacja jako proces* (s. 43–53). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kacperczyk, A. (2012). Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki. W: A. Kacperczyk, D.

Byczkowska (red.), *Ciało w przestrzeni społecznej* (s. 32–63). Przegląd Socjologii Jakościowej 8/2.

Kacperczyk, A. (2016). *Społeczne światy. Teoria – empiria – metody badań. Na przykładzie społecznego świata wspinaczki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kaczmarek, T. (2007). Stan polskiej dogmatyki prawa karnego w okresie zmian ustrojowych. *Państwo i Prawo*, 62, s. 3–31.

Kaiser, G. (1996). *Kriminologie: ein Lehrbuch*. Verlagsgruppe Hüthig-Jehle-Rehm.

Kalinowski, M. (1991). *Europejskie systemy resocjalizacji nieletnich*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kamiński, A. (2016). *Funkcjonowanie placówek socjalizacyjnych i resocjalizacyjnych w aspekcie organizacyjnym i metodycznym*. Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Kamiński, M. (2006). *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*. Oficyna Naukowa.

Kania, A. (2016). Demoralizacja jako pojęcie kontrowersyjne. Uwagi na tle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. *Studia Prawnicze KUL*, 3, s. 71–86.

Kaniowska, T. (2015). Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty. *Trendy*, 4, s. 13–17.

Kantowicz, E. (2014). Profesjonalizacja pracy socjalnej w perspektywie zmian. *Praca Socjalna*, 1, s. 3–16.

Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Science. A Practical Guide*. Policy Press.

Karasek, R. (1979). Wymagania dotyczące pracy, szerokość geograficzna decyzji o pracy i napięcie psychiczne: implikacje dla przeprojektowania pracy. *Kwartalnik naukowy*, 24, s. 285–295.

Karłyk-Ćwik, A. (2009). *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*. W.E. Akapit.

Karłyk-Ćwik, A. (2017). Interwencja wobec nieletnich w sytuacji zagrożenia agresją na terenie instytucji resocjalizacyjnych. *Annales. Pedagogia – Psychologia*, 30/4, s. 269–283.

Karłyk-Ćwik, A. (2014). Autorytet w wychowaniu i resocjalizacji w refleksji przyszłych pedagogów. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 33, s. 43–62.

Kawamoto, Y. (2021). Relacja na ty w świetle tekstów z Narodowego Korpusu Języka Polskiego. *Socjolingwistyka*, 35, s. 303–317.

Kaźmierczak, T. (2013). O czynnikach warunkujących partycypację publiczną i strategiach jej podnoszenia. W: A. Olech (red.), *Partycypacja publiczna w praktyce. Dwa modele uczestnictwa mieszkańców w podejmowaniu decyzji* (s. 15–18). ISP.

- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 2, s. 59–74.
- Kędzierska, H. (2018). Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu. *Zarządzanie Publiczne*, 1/41, s. 75–89.
- Klapp, O. (1949). The fool as a social type. *American Journal of Sociology*, 55, s. 157–162.
- Klaus, W. (2009). *Dziecko przed sądem. Wymiar sprawiedliwości wobec przestępczości młodzieży nieletnich*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Klein, H.J., Polin, B. (2012). Are Organizations On Board with Best Practices Onboarding? W: C.R. Wanberg (red.), *The Oxford Handbook of Organizational Socialization Oxford* (s. 267–287). University Press.
- Kleinknecht, S. (2007). An Interview with Robert Prus: His Career, Contributions, and Legacy as an Interactionist Ethnographer and Social Theorist. *Qualitative Sociology Review*, 3/2, s. 221–288.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kłusek-Wojciszke, B., Łosiewicz, M. (2009). Programowanie neurolingwistyczne jako nowy paradygmat komunikacji w biznesie. Język jako narzędzie porozumiewania się. *Studia i Materiały Instytutu Transportu i Handlu Morskiego*, 6, s. 191–200.
- Kobalia, K., Garakanidze, E. (2010). The professional competencies of the 21st century school teacher. *Problems of Education in the 21st Century*, s. 104–108.
- Konarska-Wrzosek, V. (2013). *Prawny system postępowania z nieletnimi w Polsce*. Wolters Kluwer Polska.
- Konecki, K. (2005). The Problem of Symbolic Interaction and of Constructing Self. *Qualitative Sociology Review*, 1/11, s. 68–89.
- Konecki, K. (1992). *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna. Studium folkloru fabrycznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konecki, K. (2007). Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 3/1, s. 11–24.
- Konecki, K. (2012). Wizualna teoria ugruntowana: podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 8/1, s. 12–45.
- Konecki, K. (2019). Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XV/3, s. 30–54.
- Konecki, K., Chomczyński, P. (2012). *Słownik socjologii jakościowej*. Wydawnictwo Difin.

- Konopczyński, M. (2009). *Metody twórczej resocjalizacji*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konopczyński, M. (2013). *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Wydawnictwo Pedagogium.
- Konopczyński, M. (2014a). Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów. *Resocjalizacja Polska*, 7, s. 13–28.
- Konopczyński, M. (2014b). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Wydawnictwo Impuls.
- Konopczyński, M. (2015). Quo Vadis resocjalizacja? *Resocjalizacja Polska*, 9, s. 9–12.
- Konopczyński, M. (2016). Osobowe przesłanki skutecznej resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska*, 11, s. 5–8.
- Konopczyński, M. (2022). Wybrane konteksty współczesnej myśli resocjalizacyjnej. W: W. Ambrozik, M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką* (s. 17-41). Wydawnictwo Impuls.
- Korcył-Wolska, M. (2015). *Postępowanie w sprawach nieletnich na tle standardów europejskich*. Wolters Kluwer Polska.
- Kordasiewicz, A. (2016). *(U)slugi domowe. Przemiany relacji społecznych w płatnej pracy domowej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kosakowski, C. (2002). Pedagog specjalny – między tradycją a dniem dzisiejszym. W: J. Michalski (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej* (s. 27–56). Wydawnictwo APS.
- Kostarczyk-Gryszka, J. (1967). Z rozważań nad jednością i wielością czynów oraz jednością i wielością przestępstw. *Wojskowy Przegląd Prawniczy*, 2, s. 165.
- Kostera, M., Krzyworzeka, P. (2012). Etnografia. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 167–188). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kosyrz, Z. (1997). *Osobowość wychowawcy*. Agencja Wydawnicza CB.
- Kotarbiński, T. (1967). *Medytacje o życiu godziwym*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kotusiewicz, A. (1993). *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kotusiewicz, A. (1997). O miejscu pedeutologii w programie edukacji nauczycielskiej. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 1(57).
- Kowalska-Ehrlich, B. (1979). Komisje do spraw dzieci i młodzieży w systemie profilaktyczno-resocjalizacyjnym. Propozycje normatywne i ich ocena. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 41, s. 227–237.
- Koźmiński, A., Jemielniak, D. (2008). *Zarządzanie od podstaw*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Krajewski, K. (1994). *Teorie kryminologiczne a prawo karne*. Dom Wydawniczy ABC.
- Kratka, J. (2015). Narrative as a Form of Sharing Tacit Knowledge among Future Teachers. *International Journal of Learning in Higher Education*, 22(2), s. 7–16.
- Krukowski, A. (1991). *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*. Wydawnictwo Prawnicze.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo „Makmed”.
- Kuć, M. (2004). Rola służb penitencjarnych w polityce kryminalnej. W: M. Kuć, J. Świtka, I. Niewiadomska (red.), *Autorytet i godność służb penitencjarnych a skuteczność metod resocjalizacji* (s. 51–65). Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Kudlak, G. (2016). *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich*. Difin.
- Kusztal, J. (2002). W poszukiwaniu optymalnego modelu postępowania w sprawach nieletnich. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2 (14–15), s. 260–273.
- Kusztal, J. (2011). Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska*, 2, s. 185–196.
- Kusztal, J. (2014). Resocjalizacja – readaptacja – reintegracja we współczesnym polskim dyskursie naukowym. W: J. Kusztal, K. Kmieciak-Jusięga (red.), *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej* (s. 25–43). Wydawnictwo WAM.
- Kusztal, J. (2018). *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kusztal, J., Sztuka, J. (2012). Pedagog w resocjalizacji wobec zmian w systemie edukacji. *Resocjalizacja Polska*, 3, s. 289–300.
- Kvale, S. (2004). *Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Trans Humana – Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. WAiP.
- Kwiatkowski, S. (2008). *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Latessa, E., Lowenkamp, C. (2006). What Works in Reducing Recidivism? *University St. Thomas Law Journal*, 3, s. 521–535.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lenczewska, H., Machel, H. (2003). Kryzys resocjalizacji penitencjarnej – fenomen czy ostrzeżenie. W: E. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie. Profilaktyka. Resocjalizacja* (s. 305–319). Uniwersytet Rzeszowski.
- Leonard-Barton D. (1995). *Wellsprings of Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Lewicka-Zelent, A., Bojko-Kulpa, B. (2014). Na finiszu Nowej Drogi. „Nowa Droga-innowacyjny model współpracy z przedsiębiorcami w zakresie aktywizacji zawodowej i społecznej młodocianych więźniów. *Probacja*, 2, s. 145-153.
- Lewicka-Zelent, A. (2015). *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lewicka-Zelent, A., Pytka, A. (2021). Gotowość do zmiany u pracowników penitencjarnych w aspekcie prawnym i zawodowym. *Studia Iuridica Lublinensia*, 30/5, s. 375-390.
- Linde, C. (2001). Narrative and social tacit knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5(2), s. 160–170.
- Locke, K. (2001). *Grounded Theory in Management Research*. Sage.
- Lofland, J., Snow, D., Anderson, L. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Scholar.
- Loveday, B. (1999). Improving Police Integrity and Accountability to the Community. *International Journal of Police Science & Management*, 1/4, s. 390–402.
- Łaziński, M. (2006). *O panach i paniach: polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łukasiewicz, M. (2020). *Następstwa braku bezpieczeństwa w pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi*. Difin.
- Machel, H. (2008). *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej*. W: B. Urban, M. Stanik (red.), *Resocjalizacja* (s. 216–265). Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Maciaszek, M. (1963). *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mack, K., Rhineberger, G. (2019). Burnout among Community Corrections Officers: Do Supervisor and Coworker Support Matter? *Correction*, 6, s. 107–123.
- Majchrzyk, Z. (2014). *Nieletni i świadek w sądzie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Majer, A. (2020). *Socjologia i przestrzeń miejska*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Makrewicz, J. (1938). *Przepisy wprowadzające kodeks karny i prawo o wykroczeniach*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Marciniak, Ł. (2008). Stawanie się nauczycielem akademickim: analiza symboliczno-interakcjonistyczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4/2, s. 1–131.
- Marcjanik, M. (2007). *Grzeczność w komunikacji językowej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marek, A. (2008). Uwagi o reformie prawa dotyczącego nieletnich. *Archiwum Kryminologii*, s. 29–30, 383–391.
- Marschall, M. (2004). Citizen Participation and the Neighborhood Context: A New Look at the Coproduction of Local Public Goods. *Political Research Quarterly*, 57/2, s. 231–244.
- Martinson, R. (1979). New Findings, New Views: A Note of Caution Regarding Sentencing Reform. *Hofstra Law Review*, 7/2, s. 243–258.
- Materska, K. (2005). Rozwój koncepcji informacji i wiedzy jako zasobu organizacji. W: B. Sosińska-Kalata i M. Przystek-Samokowska przy współpr. A. Skrzypczaka (red.), *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego. Miscellanea Informatologica Varsoviensia* (s. 199–216). Wydawnictwo SBP.
- McAra, L. (2010). Models of youth justice. W: D.J. Smith (red.), *A New Response to Youth Crime*. Routledge.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5/4, s. 455–473.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Biblioteka Socjologiczna.
- Merton, R. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Biblioteka Socjologiczna.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak, J. (2010). Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela. W: J. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 97–122). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michel, M. (2001). Znaczenie grupy rówieśniczej w konsumpcji substancji psychoaktywnych. W: B. Urban (red.), *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 113–127.
- Miles, M., Huberman, T. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Trans Humana, Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Miszewski, K. (2007). Kiedy badacz jest tajnym agentem. O postrzeganiu niejawniej obserwacji uczestniczącej jako etycznie problematycznej, metodach badań ilościowych, zakulisowych wymiarach życia społecznego i ich związkach ze wszystkim tym, o czym przed chwilą. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 3/2, s. 33–62.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), s. 1–16.

- Moczydłowski, P. (2002). *Drugie życie więzienia*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Mogilnicki, A. (1925). *Dziecko i przestępstwo*. Księgarnia E. Wende i Sp.
- Morgan, G. (1999). *Obrazy organizacji*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Murphy, J., Wasonga, T. (2006). Learning from tacit knowledge: The impact of the internship. *International Journal of Educational Management*, 20(2), s. 153–163.
- Nelken, J. (1986). Polska myśl kryminologiczna od schyłku XIX w. do 1939 r. *Archiwum Kryminologii*, XIII, s. 223–260.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008). *Psychologia poznawcza*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B., Wichary, S. (2020). *Psychologia poznawcza*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Niedbalski, J. (2010). Krótki epizod przynależności – „nowy”, „normalny”, „nieznany” wśród osób z upośledzeniem umysłowym. Problematyka tożsamości badacza w procesie eksploracji terenowej badanego środowiska. W: K. Konecki, A. Kacperczyk (red.), *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-interakcyjny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego* (s. 435–463). Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.
- Niedbalski, J. (2013). *Życ i pracować w domu pomocy społecznej. Socjologiczne studium interakcji personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Niedbalski, J. (2019). Dom pomocy społecznej jako miejsce pracy. Analiza procesu stawania się opiekunem osób niepełnosprawnych intelektualnie. *Przegląd socjologii jakościowej*, 41, s. 162–177.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji*. Wydawnictwo Poltext.
- Noszczyk, M. (2006). Doświadczenia i refleksje początkującego wychowawcy w pracy z młodzieżą zdemoralizowaną i upośledzoną umysłowo w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. *Chowanna 2*, s. 138–147.
- Nowaczyk-Kunkiewicz, S., Kulpiński, F. (1989). *Praca wychowawcza w pogotowiu opiekuńczym*. IKN.
- Nowak, B. (2016). Klimat społeczny instytucjonalnego i rodzinnego środowiska wychowawczego. *Resocjalizacja Polska*, 12, s. 105–117.
- Nowak, B. (2016). Klimat społeczny instytucjonalnego i rodzinnego środowiska wychowawczego. *Resocjalizacja Polska*, 12, s. 99–110.
- Nowak, J. (2017). Pojęcie władzy w ujęciu Michela Foucaulta i Hannah Arendt. *Studia z historii filozofii*, 1/(8), s. 131-154.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. W: A. Combe, W. Helsper (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (s. 70–183). Suhrkamp.
- Ogińska-Bulik, N. (2003). Stres w pracy a syndrom wypalenia zawodowego u funkcjonariuszy policji. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, 7, s. 27–35.
- Okoń, W. (1962). *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*. PZWS.
- Opora, R. (2010). *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Wydawnictwo Impuls.
- Orr, J. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. Cornell University Press.
- Ostaszewski, K. (2012). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Oyster, C. (2002). *Grypy*. Zysk i Spółka.
- Palka, S. (2011). Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1/25, s. 119–123.
- Pantic, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21, s. 615–623.
- Parent-Thirion, A., Macías, E., Hurley, J. and Vermeylen, G.G. (2007). *Fourth European Working Conditions Survey*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Paris, S.G., & Ayres, L.R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association.
- Park, R. (1952). *Human Communities*. Free Press.
- Patton, M. (1997). Obserwacja – metoda badań terenowych. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji* (s. 163–200). Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Pindel, E. (2008). Wypalenie zawodowe personelu penitencjarnego. W: F. Kozaczuk (red.), *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych* (s. 420–440). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pionk, M. (1989). *Kulturowe determinanty struktury procesu wychowania*. Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach.
- Piotrowski, A. (1985). Osobowość a tożsamość. O pewnej tendencji we współczesnej socjologii interakcji. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 12, s. 19–44.
- Piotrowski, A. (1988). *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Plutecka, K. (2005). Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych. *Szkoła Specjalna*, 46/2, s. 113–118.

- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Routledge & Kegan Paul.
- Pospiszyl, K. (1990). *Resocjalizacja nieletnich*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Postman, N. (1999). *W stronę XVIII stulecia: jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pruin, I. (2011). The scope of juvenile systems in Europe. W: F. Dünkel, F. Grzywa, P. Horsfield, I. Pruin (red.), *Juvenile Justice Systems in Europe. Current Situation and Reform Developments* (t. 4). Forum Verlag Godesberg.
- Prus R., Scott, G. (2003). *The Deviant Mystique: Involvements, Realities and Regulation*. Preager, Westport, CT.
- Prus, R. (1996). *Symbolic Interaction and Ethnographic Research. Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*. State University of New York.
- Prus, R. (1997). *Subcultural Mosaics and Intersubjective Realities. An Ethnographic Research Agenda for Pragmatizing the Social Sciences*. State University of New York.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią i praktyką*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ptak, B. (2010). *Resocjalizacja znaczeń*. Wydawnictwo Centrum Kultury Wilanów.
- Pytka, L. (1983). Klimat społeczny instytucjonalnych środowisk wychowawczych. *Studia Pedagogiczne*, 46, s. 220–225.
- Pyżalski, J. (2002). Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych, *Medycyna Pracy*, 6; s. 495–499.
- Pyżalski, J. (2010). Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M. Jędrzejko, D. Sarzała (red.), *Człowiek i uzależnienia*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Rahman, M.H. (2014). Professional competence, pedagogical competence and the performance of junior high school of science teachers. *Journal of Education and Practice*, 5(9): s. 75–80.
- Rancew-Sikora, D., Cymbrowski, B. (2016). W stronę socjologicznego ujęcia etyki badań naukowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12.3, s. 22–39.
- Ratajczak, A. (1983). Materialnoprawne problemy ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. *Państwo i Prawo*, t. 2 (444), s. 2–15.
- Ratajek, Z. (2008). Teoretyczne podstawy badań nad wzajemnymi relacjami uczeń – nauczyciel w procesach edukacyjnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 17, s. 23–37.
- Reduta, M. (2015). Zawód, profesja i kultura profesjonalna. *Optimum. Studia Ekonomiczne* 2/74, s. 100–118.
- Rejman, J. (2000). *System wychowawczy zakładu penitencjarnego dla młodocianych. Model organizacji i resocjalizacji*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Ropski, J. (2010). Kompetencje interpersonalne w resocjalizacji. W: B. Urban (red.), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna* (s. 290–315). Wydawnictwo Górnośląskiej Szkoły Wyższej, Impuls.
- Ryle, G. (1970). *Czym jest umysł?*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Santinello, M. (2014). LBQ Kwestionariusz wypalenia zawodowego: podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Schatz-Oppenheimer, O., Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education* 37, s. 140–149.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E. (1993). Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability, and job knowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), s. 8–9.
- Schon, D. (1987). *The reflective Practitioner. How professional think in action*, Basic Book.
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*, WSiP.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Nomos.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. W: A. Combe, W. Helsper (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (s. 183–276). Suhrkamp.
- Schwandt, T.A. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry, 3rd Edition*. Sage.
- Sclavi, M. (1989). *Ad una spanna da terra*. Feltrinelli.
- Scott, M., Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33/1, s. 46–62.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sekułowicz, M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Seymour, M. (2006). Transition and Reform: Juvenile Justice in the Republic of Ireland. W: J. Junger-Tas, S. Decker (red.), *International Handbook of Juvenile Justice* (117–143). Springer.
- Shibutani, T. (1955). Reference groups as perspectives. *American Journal of Sociology*, 60, s. 562–569.
- Siemionow, J. (2012). Poznawcza koncepcja funkcjonowania człowieka, odniesienia do resocjalizacji nieletnich: możliwości zmiany w kierunku jednostki samodzielnej. *Resocjalizacja Polska*, 3, s. 227–236.

- Siemionow, J. (2017). Subiektywna wizja świata u osób skazanych na karę pozbawienia wolności a proces planowania swojej przyszłości. *Archiwum Kryminologii*, XXXIX, s. 177–196.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Simmel, G. (1975). *Socjologia*. Biblioteka Socjologiczna.
- Skřętowicz, E., Bojarski, T., Kruk, E. (2016). *Postępowanie w sprawach nieletnich. Komentarz*. Wolters Kluwer.
- Skudrzyk, A. (2007). Normy grzecznościowych zachowań językowych (etykieta językowa, savoir-vivre, bon ton, dobre wychowanie, grzeczność językowa). W: A. Achteplik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego* (s. 105–122). Wydawnictwo Gnome.
- Skuza, A. (2012). Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego (pedagogiczna analiza czynników kreujących). *Resocjalizacja Polska*, 3, s. 361–382.
- Słowińska, K. (2010). Społeczny świat hodowców gołębi pocztowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 6/3, s. 3–135.
- Snyder, C.R., Lassegard, M.A., & Ford, C.E. (1986). Distancing after group success and failure: Basking in reflected glory and cutting off reflected failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), s. 382–388.
- Sobczak, S. (2007). Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych, *Pedagogika Społeczna*, 3, s. 133–152.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Staniaszek, M. (2013). Model wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich w Polsce. W: D. Müller, A. Sobczak (red.), *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie rehabilitacji i resocjalizacji* (s. 221–243). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Staniaszek, M. (2014). *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. Studium resocjalizacyjne*, niepublikowana praca doktorska, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki.
- Staniaszek, M. (2018). Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 21/1, s. 175–197.
- Staniaszek, M., Kubiak, D. (2014). Instytucjonalny system resocjalizacji nieletnich w Polsce. W: J. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna* (s. 117–141). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Stankowski, A. (1986). *Elementy terapii pedagogicznej w pracy nauczyciela-wychowawcy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stanowska, M., Walczak-Żochowska, A., Wierzbowski, K. (1983). *Uwagi o profilu ustawy o postępowaniu z nieletnimi*. Państwo i Prawo, 6, s. 50–66.

- Stańdo-Kawecka, B. (1998). *Prawa osób pozbawionych wolności w świetle orzeczeń organów Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*. Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat” i Centralny Zarząd Służby Więziennej.
- Stańdo-Kawecka, B. (2008). Założenia modelowe i standardy międzynarodowe dotyczące nieletnich sprawców przestępstw. *Archiwum Kryminologii*, XXIX–XXX, s. 417–430.
- Stańdo-Kawecka, B. (2010). O koncepcji resocjalizacji w polskiej literaturze naukowej polemicznie. *Probacja*, 1, s. 108–124.
- Stańdo-Kawecka, B. (2016). Wykonywanie kary pozbawienia wolności w trzech systemach – uwagi krytyczne. *Nowa kodyfikacja prawa karnego*, 39, s. 109–131.
- Stańdo-Kawecka, B. (2007). *Prawo karne nieletnich: od opieki do odpowiedzialności*. Wolters Kluwer Polska.
- Star, S. (1989). *Regions of the Mind: brain research and the quest for scientific certainty*, Stanford University Press.
- Star, S., Griesemer, J. (1989). Institutional Ecology. „Translations” and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–1939. *Social Studies of Science*, 19, s. 387–420.
- Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. W: K. Ferencz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Wydawnictwo UZ, s. 11–20.
- Sternberg, R.J., Horvath, J.A. (1999). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Storm, K.J. (2015). Teaching as Assemblage: Negotiating Learning and Practice in the First Year of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 66(4), s. 321–333.
- Strauss, A. (1978). A social world perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, 1, s. 119–128.
- Strauss, A. (1978/1990). A social world perspective. W: A. Strauss (red.), *Creating Sociological Awareness. Collective Images and Symbolic Representations* (s. 233–244). Transaction Pres.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge University Press.
- Strauss, A. (1993). *Continual Permutations of Action*. Aldine de Gruyter.
- Strauss, A., Bucher, R. (1961). *Professions in Process*. *American Journal of Sociology*, 66, s. 325–344.
- Strauss, A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd. Sage.

- Strzembosz, A. (1985). *System sądowych środków ochrony dzieci i młodzieży przed niedostosowaniem społecznym*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Suchańska, A. (2007). *Obserwacja i rozmowa w diagnozie psychologicznej*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sygit-Kowalkowska, E. (2020). Cechy pracy a wypełnianie roli wychowawczej pracowników młodzieżowych ośrodków wychowawczych i socjoterapii. *Psychologia Wychowawcza*, 59/17, s. 195–209.
- Sykes, G., Matz, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), s. 663–670.
- Szafrańska, K. (2016). Usamodzielnianie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. *Resocjalizacja Polska*, 12, 59–75.
- Szczepanik, R. (2015). Partnerki życiowe recydywistów i ich rola w powstrzymaniu aktywności przestępczej. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 26, 35–57.
- Szczepanik, R. (2016). *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepanik, R. (2019). Legitymizowanie etykiety demoralizacji ucznia. Doświadczenia biograficzne dorosłych przestępców powrotnych. *Teraźniejszość – człowiek – edukacja*, 22, 1(85), s. 65–87.
- Szczepanik, R. (2020). *Rodzice osób pijących alkohol problemowo. O ambiwalencji pomocy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepanik, R., Jaros, A., Staniaszek, M. (2018). *Sąd nad demoralizacją nieletnich. Konteksty wychowawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepanik, R., Sikora, A. (2014). Przedwczesne macierzyństwo w biografiiach wychowanek placówek resocjalizacyjnych. W: K. Sawicki, K. Konaszewski (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka* (s. 78–90). Agencja Wydawnicza Ekopress.
- Szczepanik, R., Simpson, G., Siebert, S. (2014). Prison officers in Poland: A profession in historical perspective. *Communist and Post-Communist Studies*, 47/1, s. 49–58.
- Szkudlarek, T. (1999). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (2014). Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 10 (2), s. 235–255.
- Szmidt, K. (2007). *Pedagogika twórczości*. GWP.
- Szmidt, K. (2012). Epifanie i doświadczenia krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60),s. 73–86.
- Szmidt, K. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Szmidt, K. (2001). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K.J. (2013). Nuda jako problem pedagogiczny. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 16(3), s. 55–69.
- Szrajda, J., Sygit-Kowalkowska, E., Weber-Rajek, M., Tudorowska, M., Ziółkowski, M., Borkowska, A. (2019). Working with Socially Maladjusted Youths and Children With Developmental Disorders. Predictors and Correlations of Health Among Personnel in Youth Centres. *Journal of Education Culture and Society*, 10(1), s. 155–169.
- Sztuka, J. (2018). Perspektywa efektywności w resocjalizacji. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 21, s. 85–105.
- Sztuka, J. (2011). Postawy młodzieży gimnazjalnej wobec zjawiska ściągania. Raport z badań uczniów klasy I. W: K. Biel, J. Kuształ (red.), *Dziecko wykluczone zagrożeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe* (s. 173–201). WAM i Ignatianum.
- Szumiłło-Kulczycka, D. (2016). Udział czynnika społecznego w postępowaniu w sprawach nieletnich – założenia teoretyczne i praktyka. *Białostockie Studia Prawnicze*, 21, s. 111–122.
- Ślęzak, I. (2009). Stawanie się poetą: analiza interakcjonistyczno-symboliczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 1/1, s. 1–167.
- Ślęzak, I. (2016). *Praca kobiet świadczących usługi seksualne w agencjach towarzyskich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwa, S. (2013). *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Śliwa, S. (2015). *Profilaktyka Pedagogiczna*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Śliwa, S. (2015). Kształcenie pedagogów resocjalizacyjnych w systemie szkolnictwa wyższego. *Rocznik Lubelski*, 41, s. 173–181.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, A., Szczepanik, R. (2017). Obietnice bez pokrycia. Etyczne i prawne granice (nie)ujawniania informacji o przestępstwie w badaniach naukowych i psychoterapii. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 24/1, s. 151–172.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2003). Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 6, s. 334–345.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w)polityce. Polityka (w) edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Tarolla, S.M., Wagner, E.F., Rabinowitz, J., & Tubman, J.G. (2002). Understanding and treating juvenile offenders: A review of current knowledge and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 7(2), s. 125–144.
- Taylor, Ch. (2010). *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Wydawnictwo Znak.
- Tiwana, A. (2003). *Przewodnik po zarządzaniu wiedzą: e-biznes i zastosowania CRM*. Warszawa, Placet.
- Tokarska-Bakir, J. (2006). Przemiany. W: A. van Gennep (red.), *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Turner, J. H. (2004). *Struktura teorii socjologicznej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Turner, J. (2006). American Sociology in Chaos: Differentiation without Integration. *The American Sociologist*, 37/2, s. 15–29.
- Turner, R.H. (1962). Role Taking: Process versus Conformity. W: A.M. Rose (red.), *Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach*, Houghton Mifflin, Boston.
- Turner, R.H. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Stanford University Press.
- Turner, V.W. (2004). Liminalność i communitas. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej* (s. 240–266). Kontynuacje. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Turner, V.W. (2010). *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Urban, B., Stanik, M. (2008). *Resocjalizacja*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Urbaniak-Zajac, D. (2004). Badania interpretacyjne w pedagogice. W: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*.
- Urbaniak-Zajac, D. (2007). Praktyczne odniesienia pedagogiki społecznej – refleksje nad działaniem zawodowym. W: B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku* (s. 235–245). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania.
- Urbaniak-Zajac, D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki* (s. 185–200). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). Normatywne i nienormatywne teorie profesjonalności. *Problemy Profesjologii*, 2, s. 25–36.
- Veillard-Cybulski, M.H. (1968). *Nieletni przestępcy w świecie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Vidal-Naquet, P. (1981). *Czarny łowca. Formy myśli i formy życia społecznego w świecie greckim*. Prószyński i Spółka.
- Walczak-Żochowska, A. (1988). *Systemy postępowania z nieletnimi w państwach europejskich: studium prawno-porównawcze*. Wydawnictwo Prawnicze.
- Wąsek, K. (2018). Onboarding pracowników – znajomość procesu, doświadczenia i znaczenie w świetle badań empirycznych. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19, s. 197–211.
- Wąsowicz, M. (1989). *Nurt socjologiczny w polskiej myśli prawnokarnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wenta, K. (1988). *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Węgliński, A. (2000). *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich: analiza pedagogiczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wiener, C. (1981). *The politics of Alcoholism. Building an Arena Around a Social Problem*, Transaction Press.
- Wiener, C. (2000). *The Exclusive Quest. Accountability in Hospitals*, Aldine de Gruyter.
- Wilski, K. (2012). Socjoterapia. Idea i praktyka. W: R. Szczepanik (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnoza i kierunki przeobrażeń*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Wilson, T. (1970). Conceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation. *American Sociological*, 35, 4, s. 697–710.
- Winterdyk, J. (2015). *Juvenile Justice. International Perspectives, Models and Trends*. Routledge.
- Włodarczyk-Madejska, J. (2019). *Skazani na wychowanie. Stosowanie środków izolacyjnych wobec nieletnich*. Instytut Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk.
- Włodarczyk-Madejska, J. (2020). Efektywność środków izolacyjnych orzekanych wobec nieletnich. *Prawo w działaniu. Sprawy Karne*, 43, s. 172–210.
- Włodarek, J. (1977). *System wychowawczy zakładu poprawczego: socjologiczne studium instytucji resocjalizacyjnej*. Wydawnictwo Prawnicze.
- Wolny, M., Wiśniewska, K. (2014). Międzynarodowe standardy postępowania w sprawach nieletnich. W: M. Chwast, K. Wiśniewska, M. Wolny (red.), *Rzetelność postępowania w sprawach nieletnich* (s. 13–19). Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Woroniecka, G. (1999). Elementy obserwacji uczestniczącej w badaniach nad samorządem terytorialnym. W: Rostocki W.A., Lutyńska K., Domański H. (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych* (s. 177–193). IFiS PAN.
- Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Social Psychological Bulletin*, 8(24), s. 53–66.

Wyka, A. (1990). Ku nowym wzorom badań społecznych w Polsce: cechy badań jakościowych w ostatnich latach. *Kultura i Społeczeństwo*, 34/1, s. 161–173.

Wyka, A. (1993). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. IFiS PAN.

Wysocka, E. (2012). Modele myślenia o resocjalizacji – obszary problemowe i sfery zaniedbane. Refleksja metateoretyczna i empiryczne eksploracje. W: T. Zacharuk, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), *Dialog w integracji i reintegracji społecznej* (s. 297–319). Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.

Wysocka, E. (2018). *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Warsztat diagnostyczny pedagoga praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wysocka, E. (2019). Diagnoza w resocjalizacji – perspektywy pozytywna vs. negatywna, teoria vs. praktyka diagnozowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38, s. 125–146.

Wyvekens, A. (2006). The French Juvenile Justice System. W: J. Junger-Tas, S. Decker (red.), *International Handbook of Juvenile Justice* (173–186). Springer.

Young, S., Greer, B., Church, R. (2017). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective. *BJPsych Bulletin*, 41/1, s. 21–29.

Zabrodzka, H. (1956). Wychowywać – a nie karać. *Nowe Prawo*, 9.

Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w „polu” szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zalewski, G. (2004). *Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych a poziom psychotyzmu u wychowanków*. Wydawnictwo Akademii Medycznej.

Zieliński, A. (1969). O projekcie ustawy o zapobieganiu i zwalczaniu przestępczości nieletnich. *Nowe Prawo*, 5.

Zimnica-Kuzioła, E. (2018). *Społeczny świat teatru*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Ziółkowski, M. (1981). *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zmyślony, I. (2012). Kategoria wiedzy niejawnej (tacit knowledge): typowe sposoby rozumienia. *Filozofia Nauki*, 20(3), s. 65–82.

Żeromska-Charlińska, J. (2020). Nieprzypadkowy specjalista resocjalizacji – empowerment w akademickim procesie edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65, s. 50–65.

Akty prawne:

Europejska Konwencja Praw Człowieka

Karta Nauczyciela, ustawa z dnia 26.01.1982 r. (DzU z 1982 r., nr 3, poz. 19 z późn. zm.)

Kodeks cywilny (ustawa z dnia 23.04.1964 r.)

Kodeks Pracy (ustawa z dnia 26.06.1974, DzU z 1974 r., nr 24, poz. 141)

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne NZ 20.11.1989 r.

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.07.2020 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (DzU z 2020 r., poz. 1289)

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17.08.2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (DzU z 2021 r., poz. 1502)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 07.03.2005 r. w sprawie ramowych statutów placówek publicznych (DzU z 2005 r., nr 52, poz. 466)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.08.2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (DzU z 2017 r., poz. 1606)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26.07.2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (DzU z 2018 r., poz. 967)

Ustawa z dnia 26.10.1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228 (opracowano na podstawie: tekst jednolity DzU z 2010 r., nr 33, poz. 178; 2011, nr 112, poz. 654; nr 149, poz. 887; nr 191, poz. 1134; 2012, poz. 579; 2013, poz. 628, 1165)

Ustawa z dnia 07.09.1991 r. o systemie oświaty (DzU. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 ze zm.)

Netografia:

Bodnar, A. (2019). Opinia do projektu ustawy o nieletnich z dn. 08.03.2019 r.: [https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Opinia%20do%20projektu%20ustawy%20o%20nieletnich%20\(projekt%20z%20dnia%2008.03.2019%20r.\).pdf](https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Opinia%20do%20projektu%20ustawy%20o%20nieletnich%20(projekt%20z%20dnia%2008.03.2019%20r.).pdf)

Więcek, M. (2021). Opinia do projektu ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z dn. 23.07.2021: <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Opinia%20do%20projektu%20ustawy%20o%20wspieraniu%20i%20resocjalizacji%20nieletnich%20-%2025.08.2021.pdf>

Rozmowa z profesorem Markiem Konopczyńskim o ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich: <https://tvn24.pl/polska/ustawa-o-wspieraniu-i-resocjalizacji-nieletnich-profesor-marek-konopczynski-szkola-zamienia-sie-w-karcer-5743776>

Szczegółowe dane dotyczące liczby młodzieżowych ośrodków wychowawczych na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE): <https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/> (dostęp: 07.02.2021 r.)

Pełny raport z kontroli działalności resocjalizacyjnej MOW LSZ.410.004.00.2017, nr ewid. 153/2017/P/17/099/LSZ: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15816,vp,18331.pdf> (dostęp: 07.02.2021 r.)

Całość otwartego listu Rzecznika Praw Dziecka do Minister Edukacji Narodowej z dnia 02.03.2015 r. na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2015_03_02_men.pdf (stan na dzień 23.06.2021 r.)

Ocena Najwyższej Izby Kontroli (2006/2007; 2017(LSZ.410.004.00.2017; nr ewid. 153/2017/P/17/099/LSZ), dostępna pod adresem: https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nikpobierz,lsz~p_17_099_20170130123936_1485779976~01,typ,kk.pdf

Spis rycin

Rysunek 1. Relacja między działaniami podejmowanymi przez wychowawcę (most łączący światy społeczne) a reakcjami wychowanków i społeczności (obserwatorów, niebędących członkami świata społecznego)	65
Rysunek 2 Spirala wiedzy, model SECI	128
Rysunek 3 Paradygmat kodowania	139
Rysunek 4. Aktorzy społecznego świata wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	169
Rysunek 5. Kadra młodzieżowego ośrodka wychowawczego	176
Rysunek 6. Schemat przedstawiający proces konstruowania świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego w relacjach z innymi wychowawcami	263
Rysunek 7. Konstruowanie świata społecznego wychowawców młodzieżowego ośrodka wychowawczego w relacjach z wychowankami	294
Rysunek 8. Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Całościowa struktura charakteryzowanego świata	298

Spis tabel

Tabela 1. Porównanie wiedzy jawnej i ukrytej	129
--	-----

Aneksy

Aneks 1. Wywiady przeprowadzone z wychowawcami młodzieżowych ośrodków wychowawczych

oznaczenie	pleć	funkcja/stanowisko
D1	K	dyrektor
D2	K	dyrektor
W1	K	wychowawca
W2	K	wychowawca
W3	M	wychowawca
W4	M	wychowawca
W5	M	wychowawca
W6	K	wychowawca
W7	K	wychowawca
W8	M	wychowawca
W9	M	wychowawca
W10	M	wychowawca
W11	K	wychowawca
W12	K	wychowawca
W13	K	wychowawca
W14	K	wychowawca
W15	K	wychowawca

Aneks 2. Arkusz dyspozycji do wywiadu

Obszary tematyczne	Dyspozycje do wywiadów
Pytania inicjujące	Jak to się stało, że zaczął Pan/Pani pracę w MOW? Proszę opowiedzieć o swojej pracy.
Tożsamość zawodowa	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę opowiedzieć o swojej pracy? • Jak wspomina Pan/Pani pierwsze dni w młodzieżowym ośrodku wychowawczym? • W jakim zakresie studia pedagogiczne wyposażyły Pana/Panią w wiedzę i umiejętności niezbędne do pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie? • W jaki sposób był/a Pan/Pani wdrażany/a do pracy jako wychowawca w MOW? Kto wdrażał do pracy? • Z jakimi wyzwaniami musi się Pan/Pani mierzyć w pracy zawodowej? • Co jest najtrudniejsze w pracy wychowawczej w MOW? • Czego wymaga ta praca od wychowawcy? • Czym są dla Pana/Pani sukcesy zawodowe i porażki? • Jak sobie Pan/Pani radzi z trudnymi sytuacjami w pracy? • Gdyby był/a Pan/Pani reformatorem, to co zmieniłby/zmieniłaby Pan/Pani w systemie resocjalizacji nieletnich? • Co jest najważniejsze w pracy wychowawczej? • Kim według Pana/Pani jest wychowawca MOW? • Jakie ma Pan/Pani zawodowe plany na przyszłość
Relacje z wychowankami	<p>Proszę opowiedzieć o wychowankach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kim są wychowankowie MOW? • Jak wygląda przyjęcie nowego wychowanka? • Jakie ma Pan/Pani sposób na nawiązanie relacji? • Ma Pan/Pani jakieś swoje zasady i metody, które stosuje Pan/Pani w pracy wychowawczej? • Czym jest według Pana/Pani efektywność w pracy resocjalizacyjnej? • Jak wygląda Pana/Pani współpraca z rodzinami nieletnich? • Jak organizuje Pan/Pani pracę z wychowankami? • Na czym polega praca z wychowankami MOW? • Jak wygląda typowy dzień w MOW?

<p>Relacje z pozostałymi wychowawcami</p>	<p>Proszę opowiedzieć o relacjach z wychowawcami MOW?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak wspomina Pan/Pani swoje początki w MOW? • Pomagał ktoś Pani/Panu? • Jakie relacje łączą Pana/Panią z innymi wychowawcami? • Czy są prowadzone superwizje lub konsultacje? • Jakie (wewnętrznie wypracowane) zasady obowiązują pracowników MOW? • Jak współpracuje się w zespole? <ul style="list-style-type: none"> • W trudnych sytuacjach radzicie sobie w pojedynkę czy wspólnie? • Czego oczekuje Pan/Pani od współpracowników i dyrekcji?
<p>Relacje ze środowiskiem zewnętrznym (widownią)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jaki jest odbiór społeczny Pana/Pani jako wychowawcy w MOW? • Jak wygląda współpraca z innymi przedstawicielami profesji społecznych i organami ścigania? • Jak ocenia Pan/Pani ofertę szkoleniową dla wychowawców MOW? • Co Pan/Pani myśli o relacji łączącej praktykę z teorią? • Angażują się Państwo w działania realizowane poza murami ośrodka?