

EDUSOC

Edukacja kulturowa
dorosłych potrzebujących
wsparcia **socjoterapeutycznego**



EDUSOC

Edukacja kulturowa dorosłych potrzebujących wsparcia socjoterapeutycznego

Redakcja:

Ewelina Banaszek, Marta Kosińska

Teksty:

Thomas Albers, Ewelina Banaszek, Noemí Belmonte Sanz, Sybren Bouwsma, Katarzyna Chajbos-Walczak, Dominika Dopierała, Agnieszka Dubilewicz, Paulina Giwer-Kowalewska, Magdalena Jarmoc, Aniela Kokosza, Marta Kosińska, Bartek Lis, Diego Marín, Sara Pereira, Magdalena Popławska, Oda Salomons, Jesús Sancho, Georgia Sotiropoulou, Maria Sotiropoulou, Olga Stobiecka-Rozmiarek, Magda Szewciów, Gaia Theil, Laura Weiss

Współpraca produkcyjna:

Magdalena Popławska

Korekta:

Daria Nowicka

Projekt graficzny i skład:

Grzegorz Myćka

Wydawca:

Centrum Kultury ZAMEK

ul. Św. Marcin 80/82

61-809 Poznań

e-mail: sekretariat@ckzamek.pl

dyrektorka: Anna Hryniewiecka

Poznań 2022

ISBN 978-83-960974-5-3

Niniejsza publikacja została zainspirowana serią warsztatów w Polsce, Grecji, Hiszpanii, Holandii i Wielkiej Brytanii:



POZnań*



Projekt współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej „Erasmus+”

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 3.0 Polska.



Spis treści



WSTĘP 6

CZĘŚĆ 1 **PODMIOTY I METODY**

Organizacje zaangażowane w projekt 10

**Metody i podejścia zastosowane
w projekcie** 28

CZĘŚĆ 2 **WIEDZA I DEFINICJE**

**Kim są osoby dorosłe potrzebujące
socjoterapeutycznego wsparcia?** 84

**Rozwijanie kompetencji osób
dorosłych potrzebujących
socjoterapeutycznego wsparcia** 100

**Minimalne i wystarczające
kompetencje edukatorek i edukatorów
w zakresie pomocy psychologicznej
i socjoterapeutycznej** 112



CZĘŚĆ 3

STUDIA PRZYPADKÓW

Wprowadzenie do studiów przypadków. Badania edukacyjne w działaniu	<u>132</u>
Elementy terapii Gestalt w działaniach z obszaru tańca, ruchu i teatru. Przykład dwóch grup warsztatowych (Poznań Polska)	<u>138</u>
Expressive Arts w działaniach edukacyjnych adresowanych do młodych dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym (Klytoria Grecja)	<u>146</u>
Terapia Gestalt w grupach osób dorosłych jąkających się (Utrecht Holandia)	<u>154</u>
Uczenie się poprzez naturę: szkolenie młodych dorosłych pracujących z osobami z doświadczeniem traumy (Sleen Holandia)	<u>160</u>

Wsparcie emocjonalne dla kobiet
zagrożonych marginalizacją
(Murcja | Hiszpania) 166

WenDo i muzykoterapia Nordoff Robbins
jako formy wsparcia socjoterapeutycznego
pacjentek oddziałów uzależnień szpitali
psychiatrycznych
(Poznań, Gniezno | Polska) 174

BIBLIOGRAFIA 188

Wstęp



Niniejsza książka jest rezultatem intelektualnym projektu „Edukacja kulturowa dorosłych potrzebujących wsparcia socjoterapeutycznego” (EDUSOC) realizowanego w latach 2019–2022 w ramach programu „Erasmus+”. W projekt były zaangażowane instytucje i organizacje z pięciu krajów: Centrum Kultury ZAMEK (Poznań | Polska), Stichting Anatta Foundation (Aalten | Holandia), City Mine(d) (Londyn | Wielka Brytania), Creative YouthLand (Egio | Grecja) oraz Asociación Cultural Euroacción (Murcja | Hiszpania).

Celem naszych działań było wypracowanie podstaw międzysektorowej metodologii edukacji kulturowej dla osób i grup potrzebujących wsparcia socjoterapeutycznego. Międzysektorowa metodologia zawiera w sobie elementy edukacji kulturowej (w tym edukacji arteterapeutycznej, antydyskryminacyjnej, demokratycznej, równościowej, społecznej), wsparcia psychoterapeutycznego, jak i pomocy socjalnej. Zależało nam na stworzeniu aktualnych i współczesnych kategorii opisu grup wrażliwych, grup w sytuacji kryzysu czy zależności.

Z tego też powodu, wybrałyśmy/wybraliśmy określone metody pracy edukacyjnej, które wymagają złożonych kompetencji – edukacyjnych, psychoterapeutycznych i socjalnych. Ten wybór łączył się ściśle z przeszkoleniem zespołu edukatorek i edukatorów, trenerek i trenerów z wyżej wymienionych organizacji, aby w dalszej perspektywie mogły one/mogli oni rozpocząć proces ich testowania z różnymi grupami odbiorczymi.

Zaproponowane w książce definicje i kategorie są otwarte na dalsze refleksje i analizy. Rozróżnienia pomiędzy kompetencjami edukacyjnymi oraz psychoterapeutycznymi w procesach edukacyjnych mogą służyć jako kompas w budowaniu międzysektorowych zespołów oraz w stosowaniu różnych metod edukacyjnych w pracy z grupami szczególnie wrażliwymi.

TREŚĆ PUBLIKACJI

W pierwszej części publikacji przedstawiamy organizacje i instytucje zaangażowane w projekt oraz metody edukacji kulturowej, z którymi pracowałyśmy/pracowaliśmy przez ostatnie trzy lata. Opisujemy feministyczną metodę WenDo, podejście muzykoterapii Nordoff Robbins, choreoterapię – terapię tańcem i ruchem opartą na założeniach ruchu autentycznego, Gestalt therapy & Gestalt Theatre Therapy, podejście psychologii pozytywnej, możliwe formy wykorzystania natury w pracy socjalnej, Expressive Arts oraz Experience Design.

Druga część, składająca się z trzech rozdziałów, charakteryzuje osoby dorosłe potrzebujące wsparcia socjoterapeutycznego, prezentuje sposoby podnoszenia kwalifikacji osób dorosłych, a także zwraca uwagę na minimalne i wystarczające kompetencje edukatorek i edukatorów w zakresie pomocy psychologicznej i socjoterapeutycznej.

W rozdziale pierwszym analizujemy kategorię wsparcia socjoterapeutycznego i wskazujemy grupy odbiorcze sytuacji edukacyjnych, które takiej pomocy potrzebują. W tym celu posługujemy się pojęciami grup wrażliwych (*vulnerable groups*), intersekcjonalności (określenie krzyżujących się ze sobą form wykluczeń poszczególnych grup oraz osób) oraz pojęciem zależności opisującym różne formy ograniczonej samodzielności.

W rozdziale drugim jeszcze bardziej rozszerzamy opis grup i jednostek poprzez wprowadzenie psychologicznych jakości do ich charakterystyki. Bierzemy pod uwagę, że mogą być to osoby w sytuacji kryzysu, doświadczające traumy, utraty godności czy sprawczości. Budowanie relacji edukacyjnych wraz z grupami potrzebującymi wsparcia socjoterapeutycznego, wymaga szczególnej świadomości krytycznej, wychodzącej poza myślenie w kategoriach zależności jednostek i grup oraz zmierzanie w stronę współzależności. Analizujemy możliwości konstruowania edukacji kulturowej w terminach etyki troski. Wprowadzamy perspektywę postkolonialną, perspektywę polityk umiejscowienia, krytycznych studiów nad niepełnosprawnością oraz redefinicję pojęcia empowermentu (uwłasnowolnienia).

W rozdziale trzecim zastanawiamy się nad kompetencjami psychoterapeutycznymi, edukacyjnymi oraz z zakresu pracy socjalnej, które są niezbędne do budo-

wania międzysektorowych sieci wsparcia. Dużo miejsca poświęcamy ostrożnemu rozróżnianiu pomiędzy formami edukacji oraz terapii w rozmaitych metodach edukacyjnych. W tym rozdziale pogłębiamy także tematykę budowania środowisk edukacyjnych dla osób i grup potrzebujących wsparcia socjoterapeutycznego. Analizujemy i charakteryzujemy cechy przestrzeni bezpieczniejszej (*safer space*) oraz przestrzeni odważniejszej (*braver space*).

W trzeciej części książki przedstawiamy studia przypadków z procesów testowania – czyli wprowadzania w życie – wybranych metod edukacji kulturowej. Działania opisane w *case studies* były realizowane przez organizacje i instytucje zaangażowane w projekt podczas jego trwania w Polsce, Holandii, Grecji oraz Hiszpanii. Czytelniczki i czytelnicy odnajdą w tej części opowieści edukatorek oraz edukatorów na temat: przygotowań do działań edukacyjnych, grup odbiorczych, założeń i celów edukacyjnych, metod pracy edukacyjnej, trudności oraz rezultatów tych działań.

Ostatnią część książki rozpoczynamy krótkim rozdziałem o badaniach w edukacji kulturowej. Z jednej strony opisuje on badania diagnostyczne i ewaluacyjne prowadzone w trakcie realizacji projektu. Z drugiej strony zawiera sporo praktycznych wskazówek dotyczących tego, jak prowadzić badania edukacyjne w projektach z zakresu edukacji kulturowej dla osób i grup potrzebujących wsparcia socjoterapeutycznego.

Niniejsza książka jest efektem pracy wielu osób zaangażowanych w projekt. Jest ona rezultatem zbiorowych działań, wspólnego pisania, redagowania, dyskusowania i korygowania.



CZĘŚĆ 1

PODMIOTY I METODY

Organizacje zaangażowane w projekt



CENTRUM KULTURY ZAMEK

Centrum Kultury ZAMEK (CK ZAMEK) jest publiczną, miejską instytucją kultury działającą w Poznaniu. Prezentuje interdyscyplinarny program muzyczny, performatywny, literacki, wystawienniczy, społeczny oraz filmowy. Jako instytucja publiczna CK ZAMEK za niezwykle ważne uznaje współpracy z najbliższym otoczeniem, sprzyjanie budowaniu więzi społecznych oraz podejmowanie dyskusji o najważniejszych problemach społeczności lokalnej.

Z uwagi na fakt, że siedzibą instytucji jest dawny Zamek Cesarski, świadek europejskiej historii XX wieku, ważne miejsce w jej programie zajmuje również refleksja na temat przeszłości i jej wpływu na teraźniejszość. We wnętrzach dawnej rezydencji cesarskiej swoją siedzibę mają instytucje kulturalne, takie jak: Teatr Animacji, Centrum Sztuki Dziecka i Muzeum Powstania Poznańskiego – Czerwiec 1956. Znajdują się tu również księgarnia, kawiarnia, restauracje i kluby.

W CK ZAMEK zatrudnionych jest ponad 100 osób (pracowniczek i pracowników etatowych), a każdego roku instytucja współpracuje z ogromną liczbą edukatorek, edukatorów, artystek, artystów, aktywistek, aktywistów, wolontariuszek i wolontariuszy. Dodatkowo w CK ZAMEK działają zespoły łączące pracowniczki i pracowników różnych działów: Zespół ds. dostępności Zamku dla osób z różnymi niepełnosprawnościami, czy Zespół ds. ekologii Zamek dla Klimatu.

DZIAŁANIA

Na co dzień CK ZAMEK jest otwartym miejscem, do którego wejść może każdy, aby uczestniczyć w organizowanych wydarzeniach, obejrzeć zamkowe wnętrza albo po prostu odpocząć. W ciągu roku instytucję odwiedza blisko pół miliona osób. Każdego roku realizowanych jest około 2 500 wydarzeń, które prezentują i stymulują rozwój najciekawszych zjawisk kultury. W przestrzeniach CK ZAMEK przenikają się i wzajemnie dopełniają sztuki wizualne, teatr, film, muzyka i literatura oraz działania z zakresu edukacji kulturowej. Organizowane są tu cykliczne działania dla nauczycielek i nauczycieli oraz grup szkolnych, spotkania filmowe dla szkół, zwiedzanie Zamku, warsztaty twórcze towarzyszące realizowanym w tej instytucji wystawom sztuki współczesnej i dawnej, lekcje muzealne, warsztaty wokół literatury.

CK ZAMEK posiada wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu działań z zakresu edukacji kulturowej i artystycznej, jest największym podmiotem zajmującym się tą tematyką na szeroką skalę w województwie wielkopolskim. Działania te Zamek prowadził i nadal prowadzi przy współpracy z podmiotami reprezentującymi sektor oświaty i kultury, każdorazowo uwzględniając potrzeby lokalnych społeczności.

Istotnym filarem CK ZAMEK są programy z zakresu nieformalnej edukacji osób dorosłych, skupione wokół włączania i różnorodności, takie jak:

- » **„Teatr powszechny”** (działający w latach 2016–2021) – program performatywny, tworzony między innymi przez osoby z niepełnosprawnościami, zagrożone wykluczeniem społecznym. Doświadczenia „Teatru powszechnego” zostały wykorzystane w 2022 roku do powstania nowego programu performatywnego „Obecność” (realizowanego dzięki grantowi z Funduszy Norweskich i EOG).
- » **„Zamek Otwarty. Kultura dla seniorów zależnych”** (od 2018 roku) – program dla osób starszych zależnych. Starsze mieszkanki i starsi mieszkańcy Wielkopolski mają szansę uczestniczyć w różnorodnych warsztatach (m.in. storytellingu, rękodzielnictwa, sztuki współczesnej, teatru), wykładach, zwiedzaniach czasowych wystaw i pokazach filmowych.
- » **„RE:WERS – herstoryczne mapowanie miasta”** (realizowane w latach 2018–2019) – projekt składał się z trzech części warsztatów herstorycznych, spacerów inspirowanych historiami konspiratorek oraz finalnego produktu – mapy konspiratorek. Projekt zakładał przywrócenie pamięci o kobietach zaangażowanych w działania konspiracyjne w latach 1939–1945.
- » **„Dwulatka. Szkoła praktyk animacyjnych”** (od 2019 roku) – dwuletni kurs przeznaczony dla osób, które chcą wzmacniać swoje umiejętności w codziennej pracy ze społecznościami lokalnymi.
- » **„Współdziałanie w kulturze”** (od 2017 roku) – program mający na celu budowanie zespołów składających się z osób reprezentujących sektor edukacji oraz kultury. Wspólnie realizują one projekty lokalne z zakresu

edukacji kulturowej, w oparciu o potrzeby społeczności, do której projekt jest kierowany.

- » **„Sztuka w ciemno”** (od 2019 roku) – działania warsztatowe wokół wystaw realizowanych w CK ZAMEK, których celem jest zachęcanie do odbioru sztuki, opierając się na zmysłach słuchu, dotyku oraz węchu.
- » **„Obrazy wrażliwe”** (od 2019 roku) – program społeczny prezentujący kino poruszające lokalne i globalne wyzwania, z którymi mierzymy się w otaczającej nas rzeczywistości. W ramach programu wszystkie pokazy prezentowane są z audiodeskrypcją i napisami dla osób niesłyszących. Natomiast każde spotkanie – typu wykład, debata, rozmowa – tłumaczone jest na PJM.

W CK ZAMEK realizowany jest także Poznański Program Edukacji Kulturowej (PPEK). Jego celem jest między innymi wspieranie procesu budowania sieci i relacji współpracy międzysektorowej w dziedzinie edukacji kulturowej. W związku z tym do Programu, poza Wydziałem Kultury, włączyły się także Wydział Kształtowania i Ochrony Środowiska, Wydział Oświaty oraz Wydział Zdrowia i Spraw Społecznych. PPEK jest częścią większego dokumentu – Poznańskiego Programu dla Kultury 2019–2023 „Kultura relacji – Relacje w kulturze”, który został uchwalony przez Radę Miasta Poznania 5 lutego 2019 roku.

Opisane powyżej działania przyczyniły się do zwiększenia roli edukacji kulturowej w regionie i integracji sektora oświaty i kultury.

GRUPY ODBIORCZE

Działania realizowane w Zamku kierowane są do bardzo różnych grup i osób. Są wśród nich: dzieci, młodzież, dorośli, seniorki i seniorzy, osoby o różnych stopniach sprawności, o różnych uwarunkowaniach społecznych czy ekonomicznych, osoby mieszkające w większych miastach Wielkopolski (w tym w Poznaniu), ale też pochodzące z wielkopolskich wsi i małych miasteczek, osoby z mniejszości kulturowych, osoby zagrożone wykluczeniem.

WYBRANE PROJEKTY

- » **„Mała rzecz w wielkiej sprawie”** – projekt był kierowany do pacjentek oddziału leczenia uzależnień dla kobiet, które są tymczasowo wykluczone z życia społecznego i mają ograniczony dostęp do kultury. Projekt miał odpowiedzieć na aktualne potrzeby pacjentek, wymagających kontaktu i integracji ze środowiskiem pozaszpitalnym oraz studentek i studentów, dla których uczestnictwo w projekcie było szansą na zdobycie doświadczenia w zakresie animacji kulturowej osób wykluczonych.

- » **„Teatr społeczny – strategie przetrwania”** – projekt był skierowany do grupy osób dorosłych z różnymi niepełnosprawnościami i obejmował spotkania edukacyjno-teoretyczne inspirowane nurtem *disability studies* oraz pracę z ciałem, poznawanie nowych technik tej pracy (z zakresu tańca współczesnego, improwizacji, kontaktu improwizacji, Body Mind Centering, nowej choreografii). Miał na celu zbudowanie silnej, zintegrowanej grupy, samostanowiącej o sobie, kreującej własną przestrzeń reprezentacji w ramach instytucji kultury.

- » **„Autoportret kadrowany”** – projekt miał charakter arteterapeutyczny (indywidualna praca uczestniczek i uczestników nad rozwojem osobistym z wykorzystaniem medium fotografii), a zarazem prospołeczny (wzmocnienie środowisk często marginalizowanych w wyniku uprzedzeń i stereotypów na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną i młodzieży z domów dziecka).

- » **„Radiowy Uniwersytet Edukacyjno-Kulturowy. Pod brukiem leży plaża”** – impulsem do stworzenia projektu był problem wzrastającej niechęci i strachu, połączony z brakiem wiedzy dotyczącej sytuacji osób z doświadczeniem migracji czy ludzi ubogich, bezdomnych. Celami projektu były przede wszystkim współedukacja, jak i podjęcie społecznej dyskusji na tematy obecności fobii, nowych form rasizmu w życiu społecznym oraz sztuce, literaturze i nauce.

EUROACCIÓN

Euroacción jest organizacją pozarządową wspierającą kształcenie młodzieży i dorosłych oraz rozwój zawodowy i osobisty osób o mniejszych możliwościach życiowych (*people with fewer opportunities*). Wizja organizacji opiera się na wspieraniu indywidualnych podmiotów i jednocześnie adresowaniu szerszych zmian społecznych. Jej misją jest inspirowanie i pobudzanie ludzkiego potencjału. Organizacja składa się obecnie z sześciu osób różnych narodowości, absolwentów różnych kierunków studiów, które współpracują z ekspertami w wielu dziedzinach. Organizacja działa w hiszpańskim regionie Murcja, realizując projekty zarówno lokalne, jak i europejskie.

Euroacción narodziła się z idei pracy nad rozwojem osobistym i zawodowym z użyciem metod społeczno-edukacyjnych o charakterze humanistycznym z nurtu edukacji nieformalnej. Organizacja powstała w 2002 roku, wtedy też rozpoczęła aktywną pracę nad projektami lokalnymi oraz nad zarządzaniem projektami europejskimi. Realizuje swoje działania z grupami zagrożonymi wykluczeniem społecznym, takimi jak imigranci, więźniowie i społeczność romska, a jednocześnie angażuje się w sektor działań edukacyjnych związanych z rozwojem osobistym i zawodowym. W projektach europejskich Euroacción specjalizuje się w takich dziedzinach, jak edukacja o prawach człowieka (HRE), szkolenia trenerów młodzieży, czy facylitacja grup.

Od 2015 roku do chwili obecnej Euroacción jest również zaangażowana w projekty wolontariatu, początkowo w ramach Wolontariatu Europejskiego, a teraz także w ramach Europejskiego Korpusu Solidarności, w którym organizacja zarządza wszystkimi obszarami programu.

Euroacción koordynuje rocznie, jako partner lub wnioskodawca, około 8-9 projektów europejskich, głównie dotyczących edukacji młodzieży. Ich tematyka obejmuje kwestie związane z płcią, włączeniem społecznym grup zagrożonych wykluczeniem oraz inteligencją emocjonalną osób z mniejszymi możliwościami życiowymi.

OBSZARY DZIAŁANIA

- » włączenie społeczne;
- » rozwój nowych metod uczenia się;
- » programy wolontariatu międzynarodowego i lokalnego;
- » inteligencja emocjonalna.

Na poziomie lokalnym Euroacción pracuje głównie w szkołach z uczennicami, uczniami, rodzicami oraz nauczycielkami i nauczycielami. Jedną z głównych usług oferowanych przez organizację jest ICARO – projekt dotyczący inteligencji emocjonalnej, skierowany do dzieci i młodzieży w wieku 3–18 lat. Na poziomie europejskim Euroacción jest zaangażowana w partnerstwa strategiczne na rzecz innowacji w dziedzinie młodzieży i edukacji, głównie w zakresie płci społeczno-kulturowej i inteligencji emocjonalnej.

GRUPY DOCELOWE

Zespół Euroacción ma wieloletnie doświadczenie w pracy z migrantkami i migrantami różnego pochodzenia (zwłaszcza z Afryki Północnej), z osobami różnych płci i w różnym wieku, z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, z nauczycielkami i nauczycielami, osobami pracującymi z młodzieżą. Opracowane przez organizację działania są inspirowane nurtami humanistycznymi i zasadami inteligencji emocjonalnej.

Dzięki podejściu opartemu na uczeniu się pozaformalnym i doświadczalnym, celem działań Euroacción jest każdorazowo próba tworzenia w grupach projektowych bezpiecznej przestrzeni. Obowiązują w niej reguły oparte na zaufaniu, wpływające na interakcje członkiń i członków grupy oraz promujące zdrowe i skuteczne systemy komunikacji.

PRACA Z OSOBAMI POTRZEBUJĄCYMI POMOCY SOCJOTERAPEUTYCZNEJ – WYBRANE PROJEKTY

- » **NOSCETE IPSUM** – celami projektu były włączenie społeczne młodych więźniów poprzez rozwijanie ich zdolności do samopomocy, poprawa ich stanu psychicznego poprzez towarzyszenie im w sferze emocjonalnej, a także stymulowanie i rozwijanie ich zdolności uczenia się oraz realizacja programu edukacyjnego na rzecz zatrudnienia.
- » **ROCK THE REJAS** – tematem projektu była ekspresja artystyczna i kulturalna. W efekcie działań projektowych powstały nagrania, na których zarejestrowano autentyczne odczucia osób z doświadczeniem życia więziennego. Celem projektu było rozwijanie kreatywności i ducha inicjatywy grupy młodych więźniów poprzez realizację nagrań muzycznych.
- » **CUERPO Y EXPRESIÓN (PARA UNA VIDA MEJOR EN PRISIÓN)** – celem projektu było stworzenie stabilnej, stałej grupy tańca i ekspresji cielesnej dla dziesięciu młodych kobiet w wieku 21–26 lat. Pracowano nad stworzeniem przestrzeni dla kreatywności, ekspresji ciała i tańca, promowaniem zdrowych nawyków, takich jak sport i praca z ciałem, promowaniem rozwoju umiejętności społecznych (praca w zespole, komunikacja, słuchanie, koleżeństwo itp.), sprzyjaniem rozwojowi osobistemu uczestniczek oraz stworzeniem stabilnej grupy tanecznej, która funkcjonowałaby jako szkoła tańca w więzieniu, zarządzana przez same osadzone i otwarta na udział wszystkich młodych kobiet, które byłyby zainteresowane tą tematyką.
- » **KINÉ** – projekt integracji społecznej i opieki psychospołecznej dla młodych ludzi w sytuacji pozbawienia wolności (drugiego stopnia) w regionie Murcja. W projekcie wykorzystywano metody edukacji pozaformalnej oraz komunikacji i ekspresji audiowizualnej. Celem działań projektowych było promowanie pracy nad dobrym samopoczuciem psychoemocjonalnym i rozwojem umiejętności społecznych młodych ludzi w więzieniach.

- » **WISE BODIES** – projekt, w ramach którego pracowniczkom i pracownikom młodzieżowym oferowano wsparcie socjoterapeutyczne z wykorzystaniem ekspresji ciała, ruchu i samoświadomości. W pracy z ciałem stosowano różne podejścia, takie jak kontakt, świadomy ruch i inne dyscypliny wywodzące się z tańca współczesnego oraz terapii Gestalt.
- » **Y-OFFENDERS** – projekt miał na celu rozwój kompetencji pedagogów społecznych w zakresie towarzyszenia emocjonalnego i pomocy w nawiązaniu relacji z młodymi przestępcami, byłymi przestępcami lub osobami zagrożonymi przestępczością. W ramach projektu prowadzona była także superwizja kierująca uwagę na problemy, które mogą wpływać na działania trenerek i trenerów pracujących z młodzieżą.

STICHTING ANATTA FOUNDATION

Anatta Foundation została założona w Holandii w 2015 roku w mieście Aalten we wschodniej części kraju. Powstała jako organizacja młodych profesjonalistów zajmujących się dobrostanem ludzi oraz planety. Działania fundacji prowadzone w nurcie pozytywnej psychologii koncentrują się na wzmacnianiu poczucia szczęścia, dobrego samopoczucia i więzi z naturą.

U podstaw działalności fundacji leżą trzy filary:

- » promowanie szczęścia, zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia;
- » wzmacnianie więzi ludzi z naturą;
- » promowanie rozkwitu przyrody.

Od początku istnienia fundacja działa w obszarze pracy z młodzieżą, w nurcie edukacji pozaformalnej i rozwoju osobistego. Na przestrzeni lat Anatta Foundation brała udział w wielu działaniach finansowanych w ramach programu „Erasmus+”, takich jak: organizacja i udział w szkoleniach, długoterminowe partnerstwa strategiczne oraz wymiany młodzieży.

W 2016 roku Anatta Foundation zorganizowała pierwszą międzynarodową wymianę młodzieży w ramach programu „Erasmus+”, przeznaczoną dla osób

jąkających się, w arboretum w północnych Włoszech. W późniejszym czasie do działań fundacji wprowadzono bardziej intensywne programy edukacyjne. Od 2017 roku fundacja zaangażowała się w kilka partnerstw strategicznych, których celem była poprawa jakości edukacji w sektorze młodzieżowym, szkolnym oraz edukacji dorosłych. Anatta Foundation odgrywała w nich rolę zarówno koordynatora, jak i organizacji partnerskiej. Przez lata głównym miejscem działalności Anatta Foundation były Holandia i Włochy, jednak fundacja współpracuje z partnerami z całej Europy.

Misja organizacji opiera się na przekonaniu, że natura i człowiek są ze sobą nierozdzielnie związani. Celem działań fundacji jest budowanie rzeczywistości, w której ludzie i przyroda mogą istnieć w harmonii. Misja ta przekłada się na projekty, które są inspirowane przez naturę.

Anatta Foundation postrzega przyrodę jako szczególny i inspirujący proces, którego nieodłączną częścią jest człowiek. Kiedy nauczymy się postrzegać przyrodę na nowo jako część nas samych, łatwiej uświadomimy sobie, jak ważne jest dbanie o nią, o nas. Przyroda jest postrzegana jako inspiracja do odnowy społeczności ludzkich w oparciu o wartości wzajemności, odporności, różnorodności i współzależności. Przyroda inspirowa także do poszukiwania rozwiązań dla problemów XXI wieku.

GRUPY DOCELOWE

Stosując takie zasady, jak odporność (*resilience*), różnorodność i współpraca, Anatta Foundation pomaga zwiększyć elastyczność społeczeństw i produkcję wiedzy. Oferuje innowacyjne struktury uczenia się i wspólnego przebywania, które dają odnowione poczucie więzi między ludźmi oraz między nimi a przyrodą. Fundacja wspiera rozkwit społeczności i przyrody.

Anatta Foundation prowadzi działalność w zakresie pracy z młodzieżą, edukacji i zdrowia publicznego. W ramach pracy z nastolatkami organizuje wymiany, skupiając się na grupach młodzieżowych szczególnie zagrożonych (*vulnerable*). Fundacja zorganizowała m.in.: wymiany młodzieży dla osób jękających się, osób z niepełnosprawnością intelektualną, osób z doświadczeniem choroby nowotworowej oraz nastoletnich dzieci uzależnionych rodziców. Fundacja zrealizowała z młodzieżą, między innymi projekt "Pride of Place". W jego

ramach opracowano program edukacyjny, który pozwalał młodym ludziom odkryć, co sprawia, że ich miejsce życia jest wyjątkowe oraz zastanowić się, w jakim stopniu miejsce to pomaga określić, kim się jest. Obecny projekt "Learn & Play" ma na celu opracowanie zestawu narzędzi edukacyjnych do rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych w formie zabawy.

Fundacja angażuje się przede wszystkim w projekty dotyczące zdrowia psychicznego i relacji z naturą. Projekty te w programach europejskich często przybierają formę partnerstwa strategicznego. Te, w które zaangażowana jest Anatta Foundation realizowane są w obszarach inteligencji emocjonalnej, Pozytywnego Zdrowia Psychicznego oraz Inteligencji Natury. Anatta Foundation organizuje także szkolenia dla firm i organizacji rządowych dostosowane do indywidualnych potrzeb, prowadzi badania i doradza w kwestiach politycznych.

METODY

W projektach realizowanych przez fundację kładzie się nacisk na lepsze powiązanie ludzi z naturą, na tworzenie warunków dla poprawy samopoczucia psychofizycznego, na szacunek dla przyrody i pracę nad „zrównoważonym sposobem myślenia”. Projekty fundacji są realizowane przede wszystkim w środowisku naturalnym oraz inspirowane metodami psychologii pozytywnej.

PRACA Z OSOBAMI POTRZEBUJĄCYMI WSPARCIA SOCJOTERAPEUTYCZNEGO

Wiele osób, z którymi pracuje Anatta Foundation, potrzebuje wsparcia socjoterapeutycznego. Należą do nich osoby jękające się, osoby z niepełnosprawnościami, osoby przewlekle chore lub pochodzące ze środowisk wiejskich o niekorzystnej sytuacji materialnej. Często występuje u nich niska samoocena lub poczucie braku integracji społecznej. Poprzez nawiązywanie kontaktów, znajdowanie rówieśników i zapoznanie ich z metodami opartymi na psychologii pozytywnej i kontaktach z naturą, fundacja pracuje na rzecz poprawy dobrostanu (psychicznego) tych osób.

Fundacja realizowała różne projekty na rzecz osób jękających się, zarówno w ramach międzynarodowych wymian młodzieży, jak i partnerstw strategicz-

nych. Przykładem projektu w tej dziedzinie jest "Stuttering is Beautiful", w ramach którego Anatta Foundation opracowała podręcznik dla pracowniczek i pracowników młodzieżowych do działań z młodymi ludźmi, którzy się jęka. Fundacja przeprowadziła również specjalne projekty dla osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz dla młodych osób, które przeżyły chorobę nowotworową.

CITY MINE(D)

City Mine(d) to organizacja mająca siedziby w Londynie oraz w Brukseli: City Mine(d) Londyn i City Mine(d) Bruksela. W ciągu ostatnich dwóch dekad City Mine(d) wyewoluowało z grupy aktywistek i aktywistów zaangażowanych w akcje bezpośrednie. Po czasie podejście reaktywne organizacji zostało zastąpione podejściem responsywnym, zmierzającym do długoterminowej transformacji społecznej. Niezależne edukatorki i praktycy City Mine(d) pracują z uczestniczkami i uczestnikami nad budowaniem strategii trwałych zmian, wykraczających poza łagodzenie wpływu opresyjnych praktyk i systemów władzy na codzienne życie uczestniczek i uczestników.

Londyński oddział organizacji działa w formie półautonomicznych grup edukatorek i praktyków, w których decyzje podejmowane są kolektywnie i często z udziałem samych osób uczestniczących lub organizacji goszczących. W ten sposób powstają procesy edukacyjne adekwatne względem lokalnych potrzeb. W jednej z takich londyńskich grup pracują trzy kreatywne praktyczki i edukatorki, które razem współprowadzą twórcze procesy edukacyjne w organizacji charytatywnej dla migrantek i uchodźczyń, migrantów i uchodźców w Calthorpe Community Garden – śródmiejskim ogrodzie i domu kultury – oraz w różnych innych przestrzeniach publicznych.

Trzy elementy, które charakteryzują podejście kreatywnych praktyczek do edukacji socjoterapeutycznej to: wychodzenie naprzeciw ludziom tam, gdzie się znajdują, wsłuchiwanie się w ich potrzeby i pragnienia oraz uzewnętrznianie ich problemów. Opresja często działa w taki sposób, że jednostki zaczynają postrzegać same siebie jako problematyczne lub oceniać w ten sposób innych ludzi. W tym kontekście kluczowe jest zrozumienie, że proces edukacyjny, mający na celu dobro uczestniczek i uczestników, musi umiejscowić i zbadać problem, z którym jednostki się borykają, w szerszym kontekście społecznym i politycznym. Konkretny przejaw zachowań osób uczestniczących są często wynikiem

procesów zewnętrznych, takich jak: różne formy dyskryminacji, których doznają osoby, środowisko, w którym funkcjonują, czy obciążenia traumatycznymi doświadczeniami z przeszłości.

Kiedy City Mine(d) Londyn pracuje z osobami doświadczającymi samotności, zespół nie tylko tworzy przestrzeń do spotkań towarzyskich, ale także je organizuje, aby uczestniczki i uczestnicy mogli nawiązywać kontakty z innymi interesariuszkami oraz interesariuszami i wzmacniać swoją odporność (*resilience*). Z kolei w pracy z grupami migrantek i migrantów oraz uchodźczyń i uchodźców, doświadczających niepewności w dostępie do bezpiecznych i/lub socjalnych mieszkań, City Mine(d) Londyn organizowało warsztaty artystyczne, podczas których osoby ćwiczyły wyrażanie swoich potrzeb i zabieranie głosu, by później móc publicznie komunikować swoje obawy. Motywacja i taktyka City Mine(d) są w coraz większym stopniu oparte na wyzwaniach, z jakimi stykają się lokalne społeczności.

W City Mine(d) Londyn przyjmuje się założenie, że między innymi kolor skóry, płeć, przynależność kulturowa oraz orientacja seksualna lub religijna tworzą unikalne warstwy tożsamości, są one jednak wykorzystywane przez systemowe formy opresji.

PRAKTYKA W STYLU GUERILLA

City Mine(d) Londyn nie dysponuje własną przestrzenią, ale współpracuje z innymi organizacjami, grupami i społecznymi gatekeeperami¹. Ta „partyzancka” praktyka pozwala na rozszerzenie zasięgu projektów edukacyjnych City Mine(d) poza znane sieci. Umożliwia także prowadzenie edukacji socjoterapeutycznej dla osób, które początkowo nie uznałyby jej za istotną lub które czują się bezsilne wobec przytłaczających je problemów i nie wierzą, że mogą coś zmienić.

¹ Społeczni gatekeeperzy, czyli „odźwierni”, osoby, które są kluczowe dla uzyskania dostępu do różnych środowisk, przestrzeni społecznych, grup, wspólnot.

City Mine(d) Londyn działa w środowisku zróżnicowanym kulturowo, ekonomicznie i etnicznie, gdzie ścierają się ze sobą różne tożsamości, dlatego organizacja często współpracuje z marginalizowanymi i przemilczanymi grupami i osobami, takimi jak: migrantki i migranci, uchodźczynie i uchodźcy oraz osoby o niskich dochodach lub nieposiadające żadnych dochodów. Główne metody stosowane przez londyński oddział to: mediacja narracyjna, projektowanie doświadczeń, współtworzenie i sztuka współczesna. Przestrzenie warsztatowe, które tworzą kreatywne praktyczki City Mine(d), pozwalają na negocjowanie osobistych poglądów uczestniczek i uczestników. Edukatorki przyjmują tu rolę mediatorów.

W tym sensie edukacja socjoterapeutyczna daje możliwość komunikowania swoich potrzeb tym, którzy zajmują odmienne pozycje społeczne lub ideologiczne. Edukatorki czasami pomagają w procesach komunikacji między osobami, jak to miało miejsce w przypadku jednego z warsztatów, gdzie uczestniczki i uczestnicy wyrażali sprzeczne poglądy na temat praw mieszkaniowych.

City Mine(d) Londyn kieruje się przekonaniem, że wiedza jest budowana poprzez interakcje z innymi, a zatem jest wynikiem społecznych i kulturowych wpływów zachodzących w środowiskach, w których działają uczestniczki i uczestnicy. Różne środowiska wytwarzają różne normy kulturowe. Kiedy stajemy w obliczu konfliktu, instynktownie konstruujemy opowieść, która uzasadnia znane nam zestawy wartości i przekonań. City Mine(d) Londyn postrzega sztukę jako potencjał do inicjowania procesów, dzięki którym jednostki uświadamiają sobie i akceptują historie oraz narracje alternatywne lub sprzeczne z tymi, które same tworzą i artykułują.

W kontekście działań w Londynie socjoterapeutyczne procesy edukacyjne polegają na ćwiczeniu zdolności uczestniczek i uczestników do funkcjonowania we współistnieniu, za pomocą twórczego współtworzenia. Zamiast inwestować w budowanie konsensusu, który zdaniem City Mine(d) – prowadzi do marginalizacji, edukatorki i edukatorzy angażują osoby w kreowanie wspólnych wizualnych i dźwiękowych narracji. Są one zakorzenione w różnorodności głosów, by przeciwstawić się narracjom nienawiści i uprzedzeń, które szkodzą naszym społecznościom.

CREATIVE YOUTHLAND

Organizacja Creative YouthLand powstała w nadmorskim mieście Egio w 2014 roku w Grecji z myślą o inspirowaniu przyszłych pokoleń i jako odpowiedź na kryzys ekonomiczny w kraju oraz jego wpływ na sytuację młodych ludzi.

Misją organizacji Creative YouthLand realizowaną na poziomach lokalnym, europejskim i międzynarodowym jest wprowadzanie zmiany społecznej poprzez łączenie metod edukacji pozaformalnej z podejściem artystycznym, wywodzącym się z teatru, cyrku, tańca, malarstwa, rzeźby, muzyki, poezji i sztuk wizualnych. To także misja zapewniania przestrzeni do nauki i kreacji młodym dorosłym, społecznościom niedostatecznie reprezentowanym oraz rozwijanie potencjału edukatorek i edukatorów, osób pracujących z młodzieżą, moderatorek, moderatorów oraz artystek i artystów.

Creative YouthLand pracuje głównie z młodzieżą, młodymi dorosłymi, przedstawicielami niedostatecznie reprezentowanych społeczności. Główne wyzwania, przed jakimi stoją te osoby, dotyczą między innymi: braku poczucia społeczno-kulturowej przynależności, możliwości swobodnej ekspresji i rozwoju osobistego w kontekście różnorodnych ograniczeń związanych z systemem ekonomicznym i strukturami społecznymi.

Wizja Creative YouthLand to bardziej sprawiedliwe społeczeństwa, w których społeczności są zjednoczone, a młodzi ludzie mają warunki swobodnego i twórczego rozwoju. Trenerki Creative YouthLand wierzą w **transformację**, gdy ludzie uświadamiają sobie, że dzięki swojej wyjątkowości w społeczności mogą żyć zdrowo i szczęśliwie. Stawiają na **zrozumienie** dla ludzkiej różnorodności, akceptację kulturowych kontekstów, z których pochodzą, szacunek względem ich potrzeb. Wierzą w **odporność** jako sztukę akceptowania słabości i zachęcania ludzi do popełniania błędów i podejmowania kolejnych prób. Ufają w moc **sztuki**, która wzbogaca życie młodych ludzi we wszystkich jego aspektach. Wierzą w **uczenie się**, które jest procesem trwającym całe życie i powinno być dostępne dla każdego. Trenerki uważają, że werbalne i niewerbalne wyrażanie uczuć oraz myśli jest niezbędne do komunikacji, zrozumienia i akceptacji. Szanują przyrodę, ponieważ jest ona ostatecznym źródłem życia. Cenią sobie *meraki* (gr. μεράκι), trudne do przetłumaczenia greckie słowo oznaczające robienie czegoś z duszą, kreatywnością i miłością, jako niezbędne dla zaangażowania ludzi.

PODEJŚCIA I METODY

W centrum działań Creative YouthLand sytuuje się synteza metod edukacji pozaformalnej i podejść artystycznych. Trenerki Creative YouthLand cenią sobie interaktywność, uczestnictwo, uczenie się w grupie oraz rozwój osobisty jako cechy edukacji pozaformalnej. Wierzą, że doświadczenia, ekspresja i kreatywność, które wnosi sztuka, stanowią rewolucyjne podejście do uczenia się.

Najważniejsze priorytety Creative YouthLand w pracy z młodymi dorosłymi to:

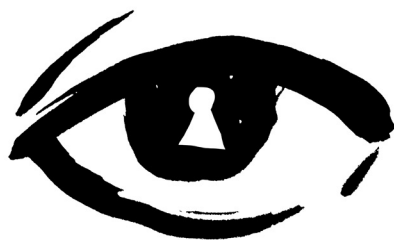
- » wspieranie wspólnych, angażujących, kształcących i inspirujących działań w projektach europejskich;
- » kultywowanie szacunku: mówienie z szacunkiem, uważne i aktywne słuchanie, stwarzanie bezpiecznej przestrzeni do wyrażania potrzeb, zachęcanie do dyskusji i pytanie o zgodę;
- » udzielanie przestrzeni dla głosu grup docelowych: odkrywanie, jakie tematy są dla nich istotne, docenianie ich wkładu;
- » tworzenie czasu i przestrzeni do zabawy: zachęcanie do zabawy i wykorzystywania nieoczekiwanych elementów i materiałów z otoczenia;
- » docenianie różnorodności grup docelowych: angażowanie osób w różnym wieku, z odmiennymi doświadczeniami, pochodzących z różnych środowisk kulturowych, o różnorodnych zainteresowaniach i sposobach uczestnictwa;
- » budowanie elastyczności i zaufania do procesu edukacyjnego: zapraszanie ludzi do pomocy w grupie, ćwiczenie cierpliwości i zaufania;
- » praca nad tym, by osoby zaangażowane w proces edukacyjny stawały się dobrymi sojusznikami i sojusznikami: praca nad sobą w celu podejmowania prób stworzenia bezpiecznej przestrzeni dla grup docelowych, kwestionowanie założeń, ostrożne dobieranie słów, dawanie z siebie wszystkiego.

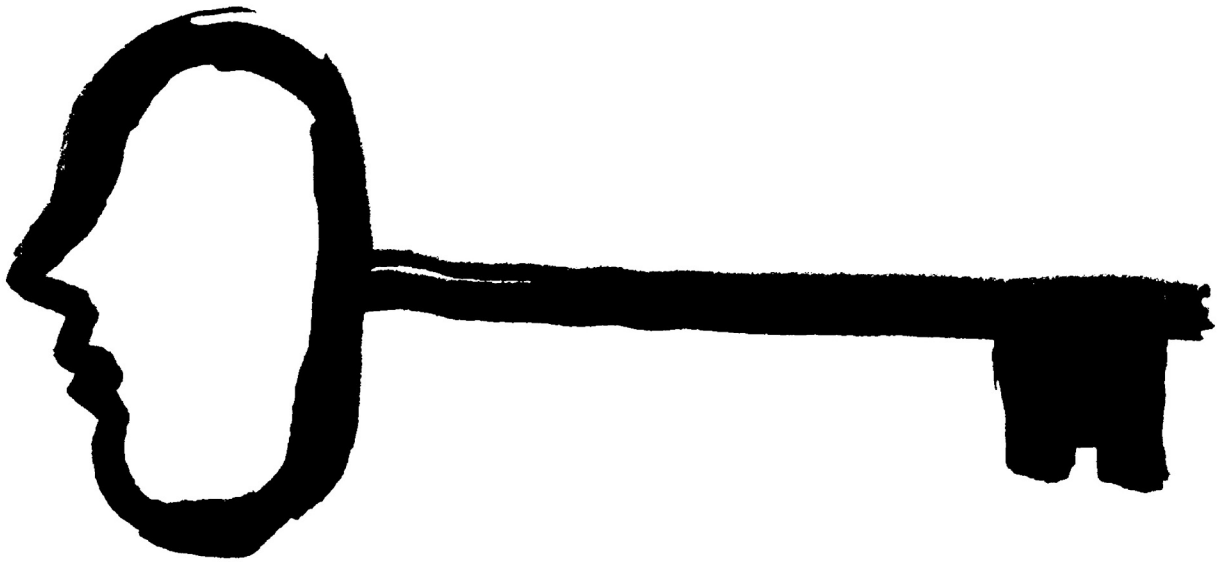
Wśród metod stosowanych przez Creative YouthLand najważniejsze to: drama, odgrywanie ról i postaci, improwizacje i symulacje, teatr fizyczny, maski i techniki klaunowskie, teatr forum i teatr obrazu (*image theatre*), gry, punkty widzenia (*viewpoints*), opowiadanie historii, taniec tango, ruch, ruch autentyczny, ucieleśnienie, działania w ramach uczenia się od siebie nawzajem (*peer learning activities*), otwarte dyskusje, refleksje, informacje zwrotne.

PROJEKTY

Creative YouthLand koordynuje projekty „Erasmus+” oraz podejmuje w ich ramach międzynarodowe współpracy. Najważniejsze spośród realizowanych projektów to:

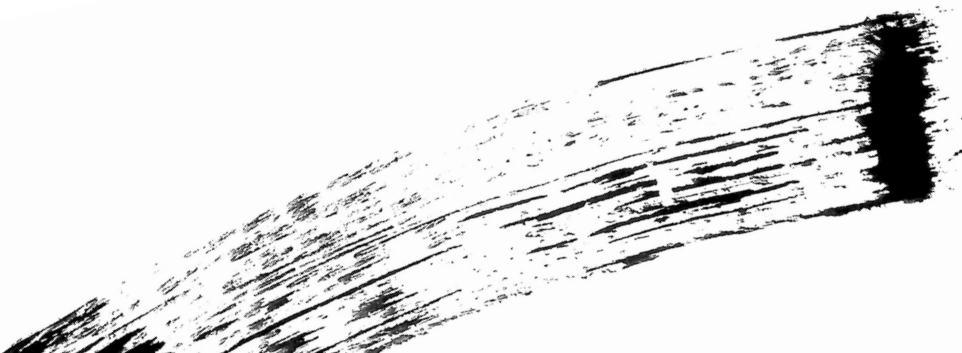
- » **mobilności młodzieży:** udział i organizacja wymian młodzieży, szkolenia, job shadowing, Europejski Korpus Solidarności;
- » **współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk:** współpraca z organizacjami partnerskimi z innych krajów uczestniczących oraz prowadzenie projektów mających na celu budowanie potencjału w dziedzinie edukacji młodzieży, dorosłych i szkół;
- » **wsparcie dla reformy polityki:** udział w strategicznych działaniach wspierających reformę polityki w całej UE;
- » **prowadzenie warsztatów, kursów, pokazów i imprez na poziomie lokalnym i krajowym** w celu promowania świadomości osobistej, społecznej, kulturowej i ekologicznej.





Metody i podejścia zastosowane w projekcie

- WENDO
- MUZYKOTERAPIA NORDOFF ROBBINS
- CHOREOTERAPIA TAŃCEM I RUCHEM OPARTA
NA ZAŁOŻENIACH RUCHU AUTENTYCZNEGO
- GESTALT THERAPY & GESTALT THEATRE THERAPY
- PSYCHOLOGIA POZYTYWNA
- NATURA W PRACY SOCJALNEJ
- EXPRESSIVE ARTS
- EXPERIENCE DESIGN



Prezentowane w tym rozdziale metody z zakresu edukacji kulturowej osób dorosłych mogą okazać się szczególnie przydatne w edukacji osób dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia. Metody te pomagają wzmacniać jednostki na różne, niekiedy bardzo subtelne, sposoby: od zwiększania ich sprawczości, możliwości samostanowienia o sobie, stawiania granic innym, po wspomaganie rozwoju kreatywności i regulację układu nerwowego w sytuacji przeciążenia bodźcami stresowymi.

Wiele spośród opisywanych tutaj metod wykorzystuje jako narzędzia różne formy działań artystycznych czy aktywności opartych na sztuce – ich celem jest przede wszystkim rozwój kreatywności. Sztuka wykorzystywana jako narzędzie pozwala uczestnikom i uczestnikom na rozwijanie i badanie swoich potencjałów, sprawdzanie siebie w różnych sytuacjach: w działaniu w grupie (np. w Expressive Arts), swobodnej improwizacji (np. w muzykoterapii Nordoff Robbins), czy odgrywaniu scen, np. w teatrze terapeutycznym Gestalt (Gestalt Theatre Therapy/GTT). Każdorazowo uczestniczki i uczestnicy zbierają małe doświadczenia, które poszerzają ich wiedzę o nich samych. Mogą one/oni sprawdzać siebie oraz rozszerzać swoje potencjały w różnych sytuacjach edukacyjnych. Czasami wiąże się to z wychodzeniem z własnej strefy komfortu, z przekraczaniem granic, z konfrontowaniem się z tym, co dla nich trudne, a niekiedy nieprzepracowane (jak np. w WenDo lub w teatrze terapeutycznym Gestalt). Z tego względu prezentowane tutaj metody, choć nie stanowią form terapii (z wyjątkiem muzykoterapii Nordoff Robbins oraz teatru terapeutycznego Gestalt, które mogą być wykorzystywane zarówno w funkcji edukacyjnej, jak i terapeutycznej), niekiedy przynoszą terapeutyczne efekty.

WenDo



METODA: CO I JAK?

WenDo to feministyczna metoda przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć (wobec kobiet) oparta na upełnomocnieniu kobiet i dziewcząt. Przede wszystkim jest to metoda samoobrony i asertywności. W przeciwieństwie do kursów samoobrony nie koncentruje się ona wyłącznie na ciosach, kopnięciach, uwolnieniach czy innych sposobach fizycznej obrony. WenDo korzysta raczej z narzędzi związanych z kształtowaniem umiejętności komunikacyjnych, budowaniem postawy asertywnej, a także z pracy z głosem, ciałem i oddechem. Podstawowy trening trwa 12 godzin i ma na celu budowanie pewności siebie, poczucia sprawczości, doświadczenia własnej siły oraz mocy psychicznej i fizycznej, odzyskiwanie głosu i poczucia ciała. Trening przyczynia się także do rozbudzania świadomej decyzyjności.

WenDo nie jest sztuką walki. Podczas zajęć uczestniczki uczą się przede wszystkim, jak nie dopuścić do eskalacji przemocy, a w razie zagrożenia, jak się skutecznie bronić, także fizycznie. WenDo nie jest terapią. W trakcie zajęć uczestniczki poznają zasady asertywnej postawy i obrony własnych granic. Trenerki i uczestniczki pracują z doświadczeniami przemocy i rozmawiają o nich, jednak nie prowadzą terapii. Jeśli uczestniczki potrzebują pomocy psychologicznej, trenerki wskazują, gdzie takie wsparcie można otrzymać.

Dwudniowe warsztaty WenDo mogą stanowić element programów socjoterapeutycznych i projektów edukacji kulturowej dedykowanych dziewczynom, nastolatkom lub dorosłym kobietom. Na warsztatach WenDo uczestniczki uczą się, jak reagować na przemoc i inne formy przekraczania granic. Wzmacniają poczucie pewności siebie, świadomość własnej wartości i sprawczości. WenDo jako metoda samoobrony psychicznej przekazuje też wiedzę na temat skutecznych metod komunikowania się i wyrażania własnych potrzeb, emocji, opinii. Pomaga to rozwiązywać konflikty, przełamywać stereotypy, obawy, poczucie winy oraz wstyd.

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

WenDo jest metodą stworzoną przez kobiety dla kobiet i dziewcząt. Warsztaty prowadzone są w różnych grupach wiekowych od 7. roku życia, bez górnej granicy wiekowej. Różnicowanie ze względu na wiek wynika z dostosowania

programu warsztatów do potrzeb rozwojowych w przypadku dziewczynek i nastolatek lub konieczności wynikających np. ze stopnia sprawności w przypadku dorosłych kobiet (np. z niepełnosprawnością ruchową).

Dziewczynki i nastolatki zwykle dzielone są na 4 grupy wiekowe:

- » 7–9 lat;
- » 10–12 lat;
- » 13–15 lat;
- » 16–18 lat.

Realizowane są też warsztaty dedykowane kobietom po 60. roku życia. Wytyczne dotyczące wieku w tej sytuacji mają na celu stworzenie warunków, w których potrzeby starszych kobiet mogą wybrzmieć w pełni i zostać odpowiednio zaadresowane.

Warsztaty WenDo mogą być także prowadzone dla grup z udziałem osób transpłciowych lub dedykowane osobom trans.

Osoby doznające przemocy i po traumatycznych przeżyciach nie powinny brać udziału w warsztatach do momentu ukończenia procesu terapeutycznego lub bez konsultacji z osobą prowadzącą terapię.

CELE I ZAKŁADANE EFEKTY: CO CHCEMY OSIĄGNAĆ?

- » samoobronę (psychiczną i fizyczną);
- » umiejętność wyznaczania i obrony własnych granic;
- » wzmocnienie poczucia pewności siebie i własnej wartości;
- » wzbudzenie poczucia decyzyjności i sprawczości;
- » samostanowienie o sobie;
- » umiejętność rozwiązywania konfliktów (profilaktyka przemocy);
- » przełamywanie stereotypów i osłabianie obaw;

- » pozbycie się poczucia winy i wstydu;
- » poczucie wspólnoty z innymi kobietami/dziewczynami (budowanie więzi).

UDZIAŁ W WARSZTATACH WENDO KSZTAŁTUJE LUB WZMACNIA UMIEJĘTNOŚCI W ZAKRESIE:

- » skutecznej, spójnej, asertywnej komunikacji;
- » rozpoznawania i diagnozowania sytuacji przekraczania granic;
- » podejmowania decyzji;
- » reagowania na sytuacje przekraczania granic, dyskryminację i przemoc ze względu na płeć;
- » samoobrony fizycznej w sytuacjach ataku/napaści;
- » działania pod wpływem stresu.

PONADTO WENDO ZWIĘKSZA:

- » poczucie pewności siebie, własnej wartości, bezpieczeństwa, sprawczości, samodecyzyjności;
- » umiejętność odzyskiwania kontroli nad sytuacją;
- » wiedzę na temat asertywności i komunikacji;
- » wiedzę na temat możliwych rozwiązań trudnych lub niebezpiecznych sytuacji.

MOŻLIWE CZAS I MIEJSCE DZIAŁANIA

Warsztaty WenDo zwykle trwają 12 godzin zegarowych (maksymalnie 16 godzin) z przerwami w ciągu dwóch dni. Dla dziewcząt w wieku 7–12 lat warsztaty zwykle trwają trzy dni, każdego dnia po 4 godziny. Zajęcia są planowane jako całość, dlatego nie jest możliwe dołączenie do grupy drugiego dnia lub tylko na kilka godzin pierwszego.

METODY I TECHNIKI WARSZTATOWE: JAKIMI SPOSOBAMI?

Warsztaty są prowadzone metodami aktywnymi, w czasie zajęć stosowane są ćwiczenia symulacyjne, dyskusje plenarne i w małych grupach, praca z oddechem i głosem, elementy dramy. W zakresie samoobrony fizycznej ćwiczone są, między innymi: ciosy, kopnięcia, uwolnienia, bloki.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

Potrzebujemy bloków flipchart, markerów, taśm malarskich, łap trenerskich, deseczek z drewna sosnowego. Narzędzia są zapewniane przez trenerki.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

Jako ewaluację można potraktować ostatni element warsztatu, czyli rundę końcową. W jej trakcie warto zachęcić uczestniczki, odpowiednim pytaniem, do podzielenia się wrażeniami lub zakresem wiedzy, jaki dana osoba uczestnicząca wynosi z warsztatu. Można też zaproponować uczestniczkom wypełnienie ankiety ewaluacyjnej złożonej z pytań otwartych i zamkniętych dostosowanych do grupy wiekowej, następnie ją przeanalizować na podstawie zebranych informacji. W przypadku dziewczynek do 10. roku życia ankietę można zastąpić rysunkiem.

PREFEROWANE KOMPETENCJE

Warsztaty WenDo powinna prowadzić wykwalifikowana osoba, która ukończyła certyfikowany kurs WenDo w dowolnym kraju. Jak dotąd w Polsce odbyły się dwa: 3-letnie szkolenie dla trenerek WenDo realizowane w latach 2001–2004 przez Fundację eFKa z Krakowa oraz „Akademia Treningu WenDo” prowadzona w latach 2015–2016 przez Fundację Autonomia z Krakowa.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

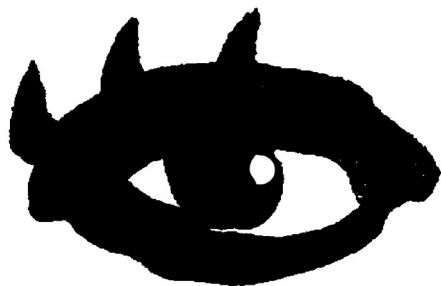
Źródła w języku polskim:

- » Synakiewicz, A. (2008). *Warsztaty WenDo jako forma profilaktyki przemocy wobec dziewcząt*. W: B. Stępień, A. Synakiewicz (red.), *Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt: poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Warszawa.
- » Teutsch, A. (2016). *Wendo – budowanie pewności siebie, asertywność i samoobrona jako metoda i edukacyjne działanie upełnomocniające*. W: *Siła, odwaga, solidarność. Upełnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć. Podręcznik dla organizacji i instytucji*. Kraków.

Opracowanie:

Magda Szewciów

Muzykoterapia Nordoff Robbins



METODA: CO I JAK?

Podejście muzykoterapii Nordoff Robbins opiera się na wspólnym tworzeniu muzyki przez terapeutkę lub terapeuta oraz uczestniczki i uczestników sesji. Procesy zachodzące podczas współpracy zespołowej stają się jednocześnie procesami terapeutycznymi. Muzykowanie wymaga od uczestniczących w sesji szeregu umiejętności: fizycznych, poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Gra solowa wymaga wyjścia z inicjatywą, gra zespołowa – umiejętności słuchania siebie nawzajem; gra na instrumencie pobudza do ruchu, bazuje też na umiejętności zapamiętania i uporządkowania następujących po sobie sekwencji rytmicznych. Muzyka porusza uczestniczki i uczestników dosłownie i w przenośni – wymaga motywacji do aktywnego udziału w grze, koordynacji, koncentracji, pamięci i kreatywności, pośród wielu innych umiejętności.

Kluczowym założeniem tego podejścia jest pojęcie wewnętrznej muzykalności (*inner musicality*), czyli wrodzonej umiejętności człowieka do reagowania na muzykę. Niezależnie od obszaru sprawności, wieku czy doświadczenia muzycznego, wewnętrzną muzykalność posiada każdy. Choroba czy niepełnosprawność mogą ją zmienić, ale nie wyciszyć. Wewnętrzna muzykalność obecna jest w dźwięku naszego oddechu, rytmie bicia serca, tempie ruchu, napięciu mięśni czy w wewnętrznych rytmach biologicznych. Każdy jest zbiorem szczególnych dla niego dźwięków, które mogą stać się początkiem wspólnie tworzonej muzyki. Ponadto, jesteśmy osadzeni w repertuarze kulturowym naszych społeczności, narodowości czy całego gatunku ludzkiego. Rytm „We will rock you” znają nie tylko Amerykanie, a refren „Hej sokoły” zaśpiewa na pamięć wielu z nas, pomimo, że tej umiejętności nabyć nie próbowało. Muzyka i muzykalność są zasobami każdej i każdego z nas, na których opierać się możemy w procesie terapii podczas wspólnego muzykowania.

Muzykoterapia Nordoff Robbins jest pracą na zasobach, skupia się na tym, co wciąż możliwe pomimo niepełnosprawności, choroby czy urazu. Zadaniem terapeutki lub terapeuty jest stworzyć warunki, w których uczestniczki i uczestnicy będą mogli podjąć się aktywnej gry, śpiewu czy ruchu do muzyki. Dlatego też istotną rolę odgrywa w tym podejściu improwizacja. Bieżące dostosowanie aktywności muzycznych i procesu terapii jest odpowiedzialnością zarówno terapeuty, jak i uczestników. Odzwierciedlenie sposobu bycia uczestniczki lub uczestnika sesji, „zestrojenie” się z nią/nim jest najczęściej pierwszym krokiem do nawiązania terapeutycznej relacji.

Cele i proces terapii nie są odgórnie wyznaczone przez muzykoterapeutę, a „negocjowane” i kształtowane przez wszystkich uczestników, których łączy partnerska i zespołowa relacja. Terapeuta jest specjalistą na podstawie swojego wykształcenia, a uczestniczka lub uczestnik ekspertem z uwagi na osobiste doświadczenie. Razem tworzą zespół, którego celem jest rozwój formy i przebiegu muzyki, a tym samym osobisty rozwój osób uczestniczących w sesji.

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

Muzykoterapia Nordoff Robbins stosowana jest w pracy z różnorodnymi grupami osób: dziećmi, młodzieżą, dorosłymi, seniorami, w tym z osobami z niepełnosprawnościami, chorobami, a także z osobami w stanie wegetatywnym. Treścią sesji jest improwizacja muzyczna (także na podstawie wcześniej skomponowanych utworów), która inspirowana jest stanem psychofizycznym i sposobem bycia uczestniczek i uczestników. Dzięki improwizacji terapeutka lub terapeuta może z jednej strony dostosować się do możliwości osób biorących udział w sesji, z drugiej natomiast może wprowadzać materiał muzyczny, który zaprasza do zmian i odkrywania nowych możliwości i aktywności (zarówno na poziomie osobistym, jak i społecznym).

DIAGNOZA:

„PO CO?”, „DLACZEGO AKURAT TO PODEJŚCIE?”

Celem podejścia nie jest wyleczenie uczestniczki czy uczestnika z przypadłości lub choroby, a wspieranie osób w osobistym i społecznym funkcjonowaniu wobec swoich ograniczeń. Uczestniczki i uczestnicy sesji wraz z terapeutą skupiają się na rozwoju potencjału grających, biorąc pod uwagę zakres ich zainteresowań i możliwości.

GŁÓWNE CELE I ZAKŁADANE EFEKTY: CO CHCEMY OSIĄGNĄĆ?

Celem działania muzykoterapeutycznego jest rozwój kreatywności osobistej i społecznej. Rozumiana jest ona jako umiejętność aktywnego zaangażowania się w kształtowanie własnej sytuacji życiowej i okoliczności społecznych. Kreatywność to elastyczna i proaktywna postawa wobec zmiennych kolei życia.

MOŻLIWE CZAS I MIEJSCE DZIAŁANIA

Szkoły (specjalne oraz z oddziałami integracyjnymi), domy pomocy społecznej, szpitale, centra kultury, przestrzenie publiczne itd.

METODY I TECHNIKI WARSZTATOWE: JAKIMI SPOSOBAMI?

Podejście Nordoff Robbins nie jest metodą, ponieważ nie zakłada odgórnego planu działania w terapii. Teoretycznymi i praktycznymi zasobami, które pozwalają kształtować strategię terapeutyczną są: wiedza terapeutki lub terapeuty z zakresu teorii muzyki oraz terapii, a także doświadczenie muzyczne. Muzykoterapia Nordoff Robbins nazywana jest podejściem, określając tym samym postawę terapeuty wobec procesu terapii i jej uczestników. Postawę tę charakteryzuje gotowość do elastycznego kształtowania przebiegu terapii i muzyki oraz umiejętność spojrzenia na osoby uczestniczące jako partnerów w improwizowanym prowadzeniu terapii.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

Możliwe jest prowadzenie terapii bez dodatkowych materiałów i akcesoriów, używając dźwięków ciała („perkusji ciała”) i głosu, czyli skupiając się na wewnętrznej muzykalności każdej uczestniczki i każdego uczestnika. Możliwe jest także zastosowanie instrumentów oraz akcesoriów podkreślających charakter muzyki, takich jak: materiały, wstążki, artykuły papiernicze itd.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

Ewaluacja dokonywana jest na podstawie analizy nagrań audio lub wideo z sesji. Opisowej i ilościowej ewaluacji podlegają:

- » czas aktywnego zaangażowania uczestników w sesje/muzykowanie;
- » pomiar synchroniczności gry uczestników (synchroniczność jest często wyznacznikiem umiejętności współpracy członków zespołu);

- » jakościowe właściwości gry uczestników (podejmuje inicjatywę – podąża, głośno-cicho, schematycznie-chaotycznie, szybko-wolno). Ogólnym celem terapii jest umiejętność odnajdywania się w każdym z wyżej wymienionych sposobów gry – kreatywne ich łączenie i elastyczne przechodzenie pomiędzy nimi. Pomiarowi wówczas podlegają momenty, w których dany sposób gry został zarejestrowany.

PREFEROWANE KOMPETENCJE:

- » umiejętność kreatywnego wykorzystania wewnętrznych właściwości muzycznych obecnych w głosie i ruchu ciała;
- » otwartość na niewiadomą;
- » akceptacja ograniczeń – własnych i uczestników, z jednoczesną umiejętnością dostrzeżenia potencjału;
- » umiejętność odnajdywania równowagi pomiędzy strukturą a swobodą we wspólnym prowadzeniu terapii z uczestnikami sesji.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

Źródła w języku polskim i angielskim:

- » Aigen, K. (1996). *Being in music: Foundations of Nordoff-Robbins music therapy*. Barcelona Publishers.
- » Csíkszentmihályi, M. (1997). *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- » DeNora, T. (2003). *After Adorno: rethinking music sociology*. Cambridge University Press.
- » Malloch, S., Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality. W: Exploring the basis of human companionship*.
- » Nordoff, P., Robbins, C. (2008). *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi: historia, metoda i praktyka*. A. Bryndal, E. Masiak (tłum.). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- » Pavlicevic, M., Ansdell, G. (2004). *Community music therapy*. Jessica Kingsley Publishers.

- » Rolvsjord, R. (2006). Whose power of music? A discussion on music and power-relations in music therapy. *British Journal of Music Therapy*, 20(1).
- » Stachyra, K. (red.) (2012). *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- » Stern, D. N. (2009). *The first relationship*. Harvard University Press.
- » Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae scientiae*, 3(1).
- » Trevarthen, C., Malloch, S. N. (2000). The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect. *Nordisk tidsskrift for musikkterapi*, 9(2).
- » Turry, A., Marcus, D. (2005). Teamwork: Therapist and cotherapist in the Nordoff-Robbins approach to music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 23(1).

PRZYKŁADOWE OŚRODKI SZKOLENIA: MIEJSCA, W KTÓRYCH MOŻNA NAUCZYĆ SIĘ TEGO PODEJŚCIA

- » nordoff-robbins.org.uk/ Wielka Brytania
- » nordoff-robbins.org/ Niemcy
- » steinhardt.nyu.edu/nordoff/ Stany Zjednoczone
- » noro.org.au/ Australia

Opracowanie:

Dominika Dopierała



Choreoterapia – terapia tańcem i ruchem oparta na założeniach ruchu autentycznego



METODA: CO I JAK?

Choreoterapia należy do technik arteterapii. Jest to dziedzina oparta na założeniu, że kontakt ze sztuką pomaga w osiągnięciu wglądu w swoje problemy, redukowaniu negatywnych emocji czy kształtowaniu pozytywnej samooceny. Terapii tańcem dodatkowo przyświeca idea, że ciało odzwierciedla stan umysłu, a modyfikacje dynamiki ruchu mogą prowadzić do zmian w psychice. Praca z ciałem pomaga uczestniczkom i uczestnikom zajęć otworzyć się na własne emocje i potrzeby. Zaangażowanie sfer fizycznej, psychicznej, duchowej i społecznej, pozwala na integrację tych wszystkich poziomów. Przekłada się to na lepsze relacje z otoczeniem, większą łatwość w osiągnięciu osobistych celów.

W choreoterapii mogą przenikać się i uzupełniać dwa poziomy działań:

- » ruchowo-taneczny (budowanie wiedzy i praktycznej świadomości w pracy z ciałem, improwizacja tematyczna, somatyczne techniki wspomagające);
- » performatywno-teatralny (drama, praca z głosem, improwizacja, tworzenie etiud).

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

Choreoterapia przeznaczona jest dla:

- » osób dorosłych;
- » grup osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (ruchowymi, intelektualnymi);
- » aktywistek i aktywistów oraz edukatorek i edukatorów działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami;
- » rodziców i opiekunów osób z niepełnosprawnościami;
- » studentek i studentów tańca – szczególnie w ramach specjalności „tancerz choreoterapeuta”.

DIAGNOZA: „PO CO?“, „DLACZEGO AKURAT TA METODA?“

Metoda choreoterapii w sposób bezpośredni i na wielu poziomach wspomaga/wzmacnia samoświadomość. Umożliwia ona wyzwianie i wymianę energii, rozpoznawanie, uznawanie i doświadczanie tego, co jest. Działania choreoterapeutyczne pozwalają pracować ze świadomością ciała, z poczuciem sprawczości, w zgodzie z indywidualnymi oraz grupowymi potrzebami i oczekiwaniami. Istotne jest wspomaganie uczestniczek i uczestników w osiągnięciu poczucia dobrostanu w każdej z wymienionych sfer. Cele te osiągnąć są przy wykorzystaniu metod sztuki i terapii, w działaniu, w którym stosuje się bliskość, wrażliwość, równość.

Działania te mają na celu:

- » wzmocnienie poczucia sprawczości;
- » zwiększenie widzialności podmiotów w ramach funkcjonowania instytucji publicznych;
- » rozwijanie pewności siebie;
- » rozwijanie kreatywności oraz abstrakcyjnego myślenia;
- » nawiązywanie relacji społecznych;
- » rozwój umiejętności komunikacyjnych;
- » fizyczną i emocjonalną integrację;
- » podniesienie samooceny;
- » odkrycie własnych potrzeb, potencjału drzemiącego w ciele;
- » rozluźnienie napięć;
- » zmianę na poziomie języka, w którym uczestniczki i uczestnicy wypowiadają się o sobie.

GŁÓWNE CELE I ZAKŁADANE EFEKTY: CO CHCEMY OSIĄGNAĆ?

- » wzmocnienie poczucia sprawczości;
- » „wyłonienie” naturalnych liderów i liderów spośród grupy warsztatowej, aktywnych i działających na rzecz zmiany w społecznym postrzeganiu grup marginalizowanych – w szczególności osób z niepełnosprawnościami;
- » wspieranie uczestniczek i uczestników oraz ich opiekunów w codziennym społecznym funkcjonowaniu;
- » rozwój kreatywności oraz abstrakcyjnego myślenia;
- » kształtowanie postaw społecznych oraz możliwego, realnego wpływu na otaczającą nas przestrzeń.

METODY I TECHNIKI WARSZTATOWE:

- » improwizacja ruchowa;
- » improwizacja kontaktowa (*contact improvisation*);
- » ruchowe techniki wspomagające: ruch autentyczny, praktyka somatyczna Body Mind Centering, pilates, joga;
- » drama;
- » technika tańca współczesnego.

Możliwe jest także łączenie metod, na przykład dodanie elementów teatru terapeutycznego Gestalt. Metoda ta pracuje z emocjami, uważa je za kluczowe w procesach indywidualnego rozumienia. Także wprowadzanie elementów teorii poliwalnej, efektu wieloletnich badań i obserwacji Stephena W. Porgesa, pozwala osiągać rezultaty w zakresie poszukiwania odpowiedzi na neurofizjologiczne reakcje w obliczu rozmaitych doświadczeń, w tym przeżywania traumy, kryzysów emocjonalnych, zaburzeń psychicznych, autyzmu, a także chorób somatycznych (Porges, 2020; Dana, 2020; Jaworek, 2020). Stephen W. Porges wychodzi z założenia, że za dobrostan psychiczny i fizyczny odpowiada poczucie bezpieczeństwa, będące podstawą udanego życia.

Jeśli z jakiegoś powodu jest ono zaburzone, nasz organizm uruchamia szereg neuronalnych reakcji, które z kolei prowadzą do gorszego samopoczucia.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

- » muzyka + nagłośnienie;
- » obiekty sensoryczne Intibag (opcjonalnie);
- » materiały plastyczne (rolki papieru, pastele, markery, szary papier);
- » chusty do tańca.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

- » przez otwarty jam improwizowany do muzyki granej na żywo, z udziałem uczestniczek i uczestników oraz osób spoza grupy projektowej;
- » dzięki połączeniu środowisk profesjonalnych tancerek i tancerzy, studentek i studentów choreoterapii, improwizaterek i improwizatorów z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (wspólne działania artystyczne, dyskusje, wymiana doświadczeń);
- » przez kontakt bezpośredni podczas warsztatu i poza nim (twarzą w twarz, mailowy, telefoniczny);
- » poprzez rozmowy z rodzicami i opiekunami uczestniczek i uczestników (wymiana obserwacji i doświadczeń);
- » poprzez feedback po każdym spotkaniu warsztatowym, mający na celu zbadanie oczekiwań i potrzeb grupy.

PREFEROWANE KOMPETENCJE:

- » wiedza i umiejętności związane z proponowanym i przekazywanym grupie materiałem teoretycznym i praktycznym;
- » postawa otwartości, zrozumienia i życzliwości wobec uczestniczek i uczestników, ich rodziców i opiekunów;
- » umiejętne stawianie granic, przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad funkcjonowania grupy;
- » otwartość na sugestie i zmiany, a także współpracę ze specjalistami dziedzin pokrewnych, np. psychologii;
- » otwartość i wrażliwość dotycząca oceny przebiegu spotkań i własnej pracy z grupą;
- » doświadczenie w pracy z grupami o szczególnych, dynamicznie zmieniających się potrzebach.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

Źródła w języku polskim:

- » Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- » Garland-Thomson, R. (2019). Gapienie się, czyli o tym, jak patrzymy i jak pokazujemy siebie innym [fragment]. *Czas Kultury*, 35(04).
- » Garland-Thomson, R. (2020). *Niezwykłe ciała. Przedstawienia niepełnosprawności fizycznej w amerykańskiej kulturze i literaturze*. Fundacja Teatr 21.
- » Jaworek, J. (2020). *Terapeutyczna moc nerwu błędnego: praca z ciałem oparta na teorii poliwagalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- » Kietlińska, B. (2019). *Nie ma wolności bez samodzielności. Działanie Teatru 21 w perspektywie zmiany*. Fundacja Teatr 21.

- » Majewska, J. (2013). *Świadomość ruchu. Teksty o tańcu współczesnym*. Kraków: Ha!art.
- » Pędzich, Z. (red.) (2014). *Psychoterapia tańcem i ruchem: Teoria i praktyka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- » Porges, S. W. (2020). *Teoria poliwagalna: przewodnik*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

PRZYKŁADOWE OŚRODKI SZKOLENIA

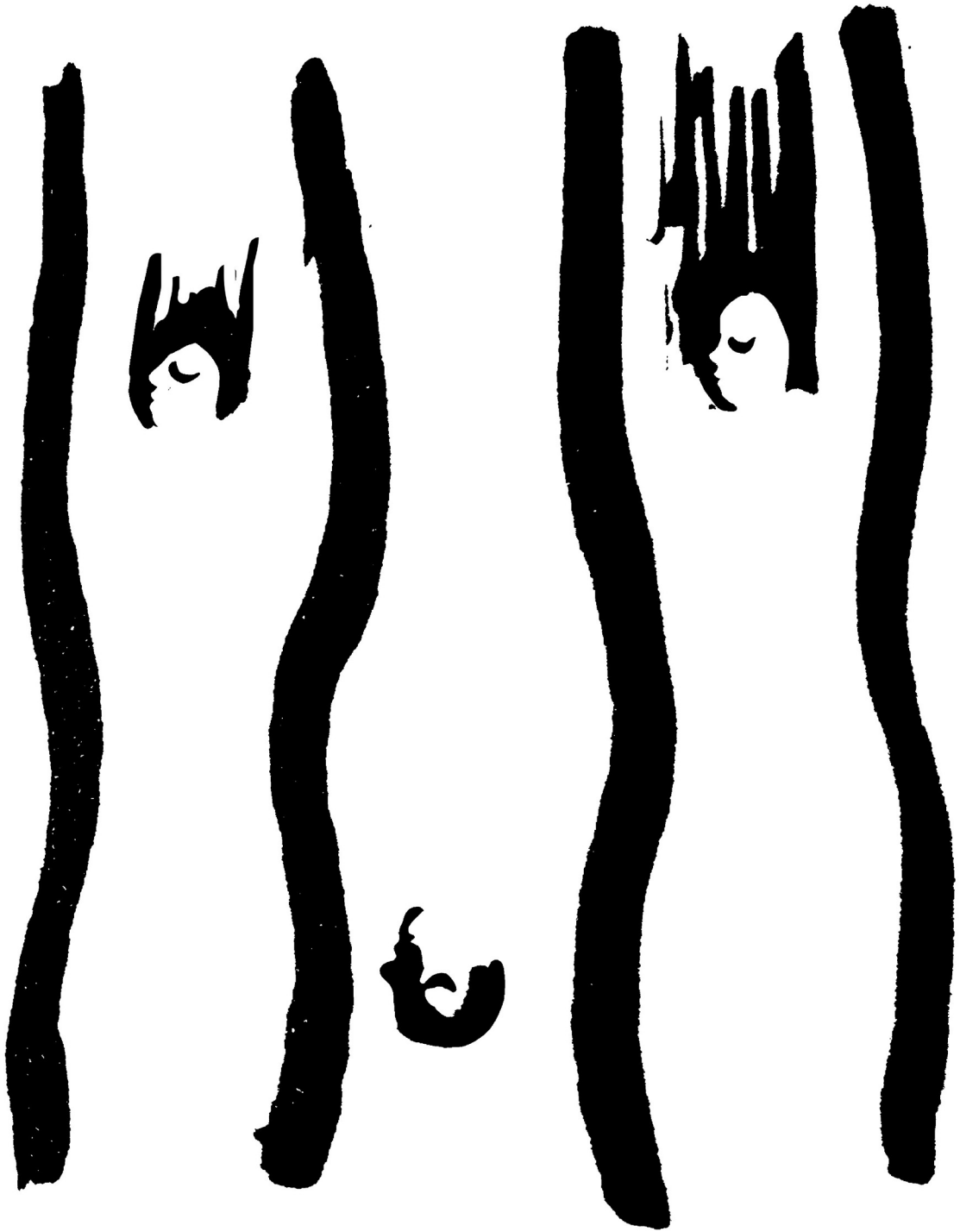
- » Polskie Stowarzyszenie Choreoterapii z siedzibą w Poznaniu;
- » Pracownia Intibag w Warszawie (Izabela Chlewińska, Tomasz Bergmann);
- » Szkoła Pedagogów Teatru w Warszawie
(warsztaty prowadzone przez Justynę Sobczyk i Justynę Wielgus).

KONFERENCJE, WARSZTATY, SPOTKANIA DOTYCZĄCE TECHNIK TAŃCA WSPÓŁCZESNEGO, IMPROWIZACJI, SOMATYCZNYCH TECHNIK WSPOMAGAJĄCYCH

- » bodymindcentering.com;
- » Home – Holland Dance Festival (holland-dance.com);
- » News & Events | British Council;
- » Summer Intensive — AXIS Dance Company.

Opracowanie:

**Agnieszka Dubilewicz,
Paulina Giwer-Kowalewska,
Aniela Kokosza**



Gestalt therapy & Gestalt Theatre Therapy



METODA: CO I JAK?

Gestalt to słowo pochodzące z języka niemieckiego. W najogólniejszym sensie oznacza ono „całość”, „wzór” lub „formę”. Sens tych znaczeń odnosi się do preferowania kategorii całości zamiast części. W tym sensie Gestalt jest procesem i metodą o charakterze holistycznym. Traktuje jednostkę jako całość umysłu, ciała, emocji oraz ducha – całość, która doświadcza rzeczywistości w sposób unikalny.

Głównym założeniem podejścia polegającego na łączeniu terapii Gestalt oraz teatru terapeutycznego Gestalt jest aktywowanie wspomnień emocjonalnych w uczestnikach warsztatów poprzez teatr improwizowany. Ćwiczenia poprzez improwizację mają na celu zwiększenie świadomości na temat bieżących problemów w życiu danej osoby. Działania, które można realizować w ramach tego podejścia, to improwizacje grupowe oraz improwizacje w duetach na temat fikcyjnych sytuacji konfliktowych, w których uczestniczki i uczestnicy mają za zadanie wcielić się w wybraną rolę lub postać.

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

Grupy docelowe, z którymi można pracować za pomocą tego podejścia są liczne – od dzieci po nastolatków, dorosłych, osoby starsze, a także osoby zagrożone marginalizacją, takie jak: migrantki i migranci, osoby uzależnione w procesie leczenia, więźniarki i więźniowie.

DIAGNOZA: „PO CO?“, „DLACZEGO AKURAT TA METODA/TO PODEJŚCIE?“

Zarówno terapia Gestalt, jak i teatr terapeutyczny Gestalt to dyscypliny używane w grupach odbiorczych, w których występuje potrzeba zadbania o zdrowie psychiczne, dobrostan i samoświadomość uczestniczek i uczestników. Nie jest wymagana pogłębiona diagnoza potrzeb tych grup, aczkolwiek osoby w kryzysie zdrowia psychicznego lub po traumatycznych przejściach mogą być szczególnie wrażliwe na improwizacje w duetach na temat fikcyjnych sytuacji konfliktowych. Warto zapewnić im wsparcie wyspecjalizowanych terapeutek i terapeutów podczas warsztatów. Terapia Gestalt oraz teatr terapeutyczny Gestalt są podejściami bardzo skutecznymi i jednocześnie twórczymi. Nie ma konieczności używania konkretnych materiałów czy rekwizytów.

GŁÓWNE CELE I ZAKŁADANE EFEKTY: CO CHCEMY OSIĄGNĄĆ?

- » zwiększenie samoświadomości i dobrego samopoczucia uczestniczek i uczestników;
- » poszerzenie możliwości ekspresji emocjonalnej;
- » wzmacnianie kreatywności i spontaniczności;
- » w podejściu terapeutycznym: uzdrawianie i domykanie nierozwiązanych spraw z naszego życia;
- » promowanie empatii w stosunku do innych i do samych siebie;
- » poprawianie umiejętności radzenia sobie z konfliktami.

MOŻLIWE CZAS I MIEJSCE DZIAŁANIA

Dowolny czas i miejsce. Sesje mogą trwać od 2 godzin do pełnego tygodnia lub dłużej.

METODY I TECHNIKI WARSZTATOWE:

- » wprowadzenie do teatru terapeutycznego Gestalt;
- » medytacja;
- » rozgrzewka sensoryczna i praca z ciałem;
- » ćwiczenia w nurcie teatru terapeutycznego Gestalt;
- » podsumowanie i terapeutyczna informacja zwrotna dla uczestników.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

Pomocne mogą być muzyka w tle i poduszki na podłodze.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

Głównie poprzez zadawanie konkretnych pytań podczas podsumowania, które dotyczą wyżej wymienionych celów.

PREFEROWANE KOMPETENCJE:

- » wiedza i doświadczenie w zakresie dramy Gestalt;
- » otwartość;
- » zaufanie do potencjału ludzkiego;
- » kreatywność i umiejętność rozwiązywania problemów;
- » dobra umiejętność aktywnego słuchania;
- » asertywność;
- » empatia.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

Źródła w języku polskim i angielskim:

- » Amendt-Lyon, N. (2001). Art and creativity in Gestalt therapy. *Gestalt Review*, 5(4).
- » Czerkawski, A. (2006). *Możliwości wykorzystania dramatoterapii w resocjalizacji*.
- » gestalt-theatre.com
- » Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- » Masquelier, G. (2015). *Gestalt therapy: Living creatively today*. CRC Press.

- » Podgórska-Jachnik, D. (2002). *Techniki teatralne w warsztacie terapeutycznym pedagoga specjalnego*.
- » Skorupka, A. (2021). Wybrane aspekty filozoficzne psychoterapii Gestalt. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 1(38).
- » Vassallo, C. (2021). The power of Creativity in Gestalt Therapy. *New Gestalt Voices*, 7(1), s. 39-49.

PRZYKŁADOWE OŚRODKI SZKOLENIA

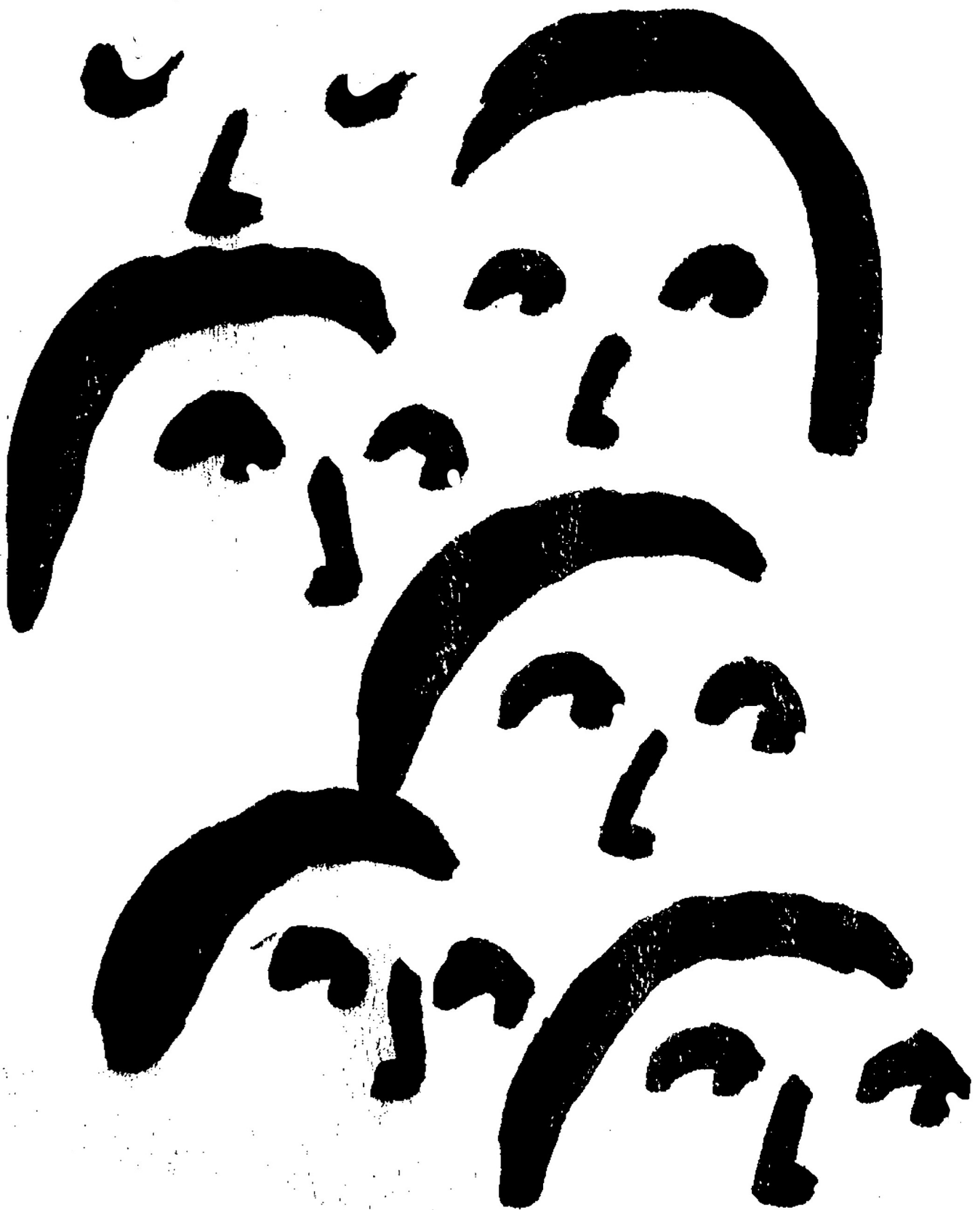
- » escuelateatroterapiagestalt.es/teatro-terapia-gestalt
- » gestalt-theatre.com

Opracowanie:

Diego Marín



Psychologia pozytywna



METODA: CO I JAK?

Psychologia pozytywna jest dziedziną psychologii od 1998 roku, kiedy Martin Seligman wybrał to podejście jako temat wiodący swojej kadencji prezesa Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychologicznego. Psychologia pozytywna wskazuje na ograniczenia tak zwanej tradycyjnej psychologii wynikające z jej nadmiernego skupienia się na problemach oraz deficytach danej osoby. W zamian za to orientuje się na badaniu optymalnego funkcjonowania (*flourishing*) oraz na kategoriach emocjonalnego, społecznego i psychologicznego dobrostanu.

Kilka kluczowych dla niej określeń to:

- » budowanie wewnętrznej siły i poczucia wartości;
- » uczynienie życia bardziej satysfakcjonującym;
- » pielęgnowanie talentów i potencjałów poszczególnych osób.

Wybrane metody pracy edukacyjnej z zakresu psychologii pozytywnej mogą obejmować:

- » pracę z wartościami istotnymi dla uczestniczek i uczestników oraz artykulację i uświadomienie sobie ich pozytywnych cech;
- » pomoc w identyfikacji własnych potencjałów;
- » praktykowanie tak zwanego dziennika wdzięczności: regularne zapisywanie w zeszycie lub dzienniku rzeczy, za które jesteśmy wdzięczni. Celem dziennika wdzięczności jest skupienie się na dobrych rzeczach, które przez brak ich wypowiedzenia, zostałyby uznane za oczywiste;
- » pisanie listów do siebie w przyszłości, odpowiadających na pytania: jakie trudności udało ci się pokonać? W jaki sposób to zrobiłaś/zrobiłeś? Co najbardziej pomogło ci pójść dalej? Jaką radę dałabyś/dałbyś swojej młodszej/swojemu młodszemu ja?
- » dokonywanie aktów dobroci, które zwiększają poczucie własnego szczęścia: bycie życzliwym, pomaganie innym;
- » *mindfulness*: praktykowanie świadomości sensorycznej, medytacji asystowanej, kontroli oddechu czy uważnej obserwacji.

W ramach podejścia opartego na psychologii pozytywnej istotna jest również teoria autodeterminacji (Self Determination Theory/SDT), autorstwa Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana, która opiera się na badaniach nad motywacją wewnętrzną.

W tej koncepcji za kluczowe uznaje się trzy następujące potrzeby psychologiczne:

- » potrzebę autonomii: poczucie sprawczości i kontroli nad własnym życiem;
- » potrzebę pokrewieństwa: poczucia więzi z innymi;
- » potrzebę kompetencji: poczucia, że jest się w czymś dobrym.

Wszystkie te trzy potrzeby muszą być wspierane, aby zapewnić jednostce optymalne samopoczucie dobrostanu. Spełnienie tych wymogów sprzyja zwiększeniu osobistej wydajności, wytrwałości oraz kreatywności.

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

Psychologia pozytywna może być wykorzystywana i stosowana w każdej grupie docelowej potrzebującej socjoterapeutycznego wsparcia.

Przykładem działań edukacyjnych wykorzystujących założenia psychologii pozytywnej jest działanie pn. „ścieżki szczęścia” stosowane w Holandii i skierowane do grup docelowych, składających się z osób z problemami zdrowotnymi, zmagających się z samotnością oraz o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Dzięki sesjom domowym z doradczynią lub doradcą przeszkolonymi w zakresie psychologii pozytywnej oraz niewielkiemu budżetowi finansowemu stworzono uczestniczkom i uczestnikom możliwość odnalezienia życiowych pasji. Działania te pomogły osobom określić na nowo własne cele życiowe, wykorzystać talenty, poczuć dumę ze swoich osiągnięć oraz nawiązać kontakt z innymi osobami, przełamując poczucie izolacji społecznej.

DIAGNOZA: „PO CO?“, „DLACZEGO AKURAT TA METODA/TO PODEJŚCIE?“

Psychologia pozytywna umożliwia skupienie się na mocnych stronach, wartościach i cechach oraz rozkwicie jednostek.

GŁÓWNE CELE I ZAKŁADANE EFEKTY:

- » odnalezienie poczucia sensu życia;
- » odnalezienie poczucia sensu w sytuacji osobistego kryzysu;
- » odkrycie i rozwijanie własnych potencjałów i zasobów;
- » wyjście z izolacji społecznej poprzez działania o twórczym charakterze.

MOŻLIWE CZAS I MIEJSCE DZIAŁANIA

W dowolnym czasie, w dowolnym miejscu. Sesje mogą trwać od pół godziny do całego tygodnia lub dłużej. Możliwe są także tygodniowe treningi lub regularne, cykliczne poradnictwo.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

Nie są potrzebne żadne szczególne narzędzia.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

Psychologia pozytywna jest dyscypliną naukową, dlatego w badaniach naukowych do pomiaru wyników interwencji stosuje się walidowane kwestionariusze ewaluacji.

PREFEROWANE KOMPETENCJE:

- » podstawowa wiedza z zakresu psychologii pozytywnej i teorii autodeterminacji;
- » otwartość;
- » elastyczność;
- » kreatywność;
- » umiejętność dostrzegania potencjału i wartości osób;
- » umiejętność uważnego i aktywnego słuchania.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

Źródła w języku angielskim:

- » actionforhappiness.org
- » Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2).
- » neweconomics.org/section/publications/wellbeing
- » selfdeterminationtheory.org
- » Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, 15(1).
- » Seligman, M. E., Csíkszentmihályi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. W: *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer, Dordrecht, s. 279-298.
- » Weiss, L. A., Westerhof, G. J. (2020). The Happiness Route: finding alternatives to the problem-based approach in social work for vulnerable groups. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), s. 666-669.

PRZYKŁADOWE OŚRODKI SZKOLENIA

Informacje w języku angielskim:

Różne uczelnie oferują szkolenia z psychologii pozytywnej oparte na badaniach naukowych, na przykład w Holandii:

- » maastrichtuniversity.nl/education/contract/positive-psychology
- » utwente.nl/en/education/master/programmes/psychology/specialisations/positive-clinical-psychology-technology/courses-research/

Można również skorzystać ze szkoleń online:

- » positivepsychology.com/positive-psychology-courses-programs-workshops-trainings/

Opracowanie:

Laura Weiss



Natura w pracy socjalnej



METODA: CO I JAK?

Istnieją różne metody i podejścia do pracy z naturą, możliwe do wykorzystania w edukacji osób potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia. Wszystkie je łączy przekonanie, że kontakt z naturą ma pozytywny wpływ na nasze samopoczucie.

Metody i podejścia oparte na pracy z naturą oraz w naturze przynoszą korzyści fizyczne i społeczne dla szerokiego spektrum odbiorczyń i odbiorców. Te pierwsze obejmują obniżenie ciśnienia krwi, poziomu stresu. Korzyści społeczne są związane z rozwojem umiejętności, takich jak: komunikacja, odpowiedzialność, kreatywność, współpraca, elastyczność i ciekawość świata. Przebywanie w naturze przynosi także ukojenie układu nerwowego od przeciążeń związanych z interakcjami społecznymi, co jest związane z założeniem, że natura jest przestrzenią wolną od uprzedzeń i ocen społecznych.

Koncepcje, na których opiera się podejście pracy z naturą:

- » biofilia – dobre samopoczucie i przetrwanie naszych przodków i przodków zależało od połączenia z naturą (tj. w celu znalezienia pożywienia i wody, nawigacji i przewidywania czasu lub przyszłych warunków pogodowych);
- » teoria przywracania uwagi – środowisko naturalne jest regulatorem uwagi: osoby mają zwiększoną koncentrację po spędzeniu czasu na łonie natury lub nawet po obejrzeniu scen z natury;
- » teoria redukcji stresu – ekspozycja na (niezagrożające) naturalne środowiska, które w toku ewolucji były korzystne dla dobrego samopoczucia i przetrwania, automatycznie wywołuje różne psychofizjologiczne reakcje redukujące stres. Oglądanie lub odwiedzanie naturalnych środowisk po stresującej sytuacji szybko sprzyja fizjologicznej regeneracji i relaksacji (Ulrich, Simons, Losito, Fiorito, Miles, Zelson, 1991).

„BIOPHILIA, jeśli istnieje, a wierzę, że istnieje, jest wrodzonym emocjonalnym związkiem istot ludzkich z innymi organizmami żywymi. (...) Hipoteza biofilii zakłada, że wielorakie ludzkie reakcje emocjonalne [na elementy natury] są wplecione w symbole składające się na ludzką kulturę. Hipoteza biofilii sugeruje, że kiedy ludzie pozbawiają się naturalnego środowiska, wpisane w ich zachowania biofilne reguły uczenia się, nie są zastępowane przez współczesne modele adaptacji do nowych środowisk. Zamiast tego utrzymują się one z pokolenia na pokolenie, z trudem przejawiając się w nowych, sztucznych środowiskach, w które technologia wprowadziła ludzkość. W bliżej nieokreślonej przyszłości więcej dzieci i dorosłych będzie nadal, tak jak teraz, odwiedzać ogrody zoologiczne niż uprawiać wszystkie najważniejsze sporty zawodowe razem wzięte (przynajmniej tak jest w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie), bogacze będą nadal szukać mieszkań na wzniesieniach nad wodą wśród terenów parkowych, a mieszkańcy miast będą nadal fascynować się węzami z powodów, których nie potrafią wyjaśnić”.

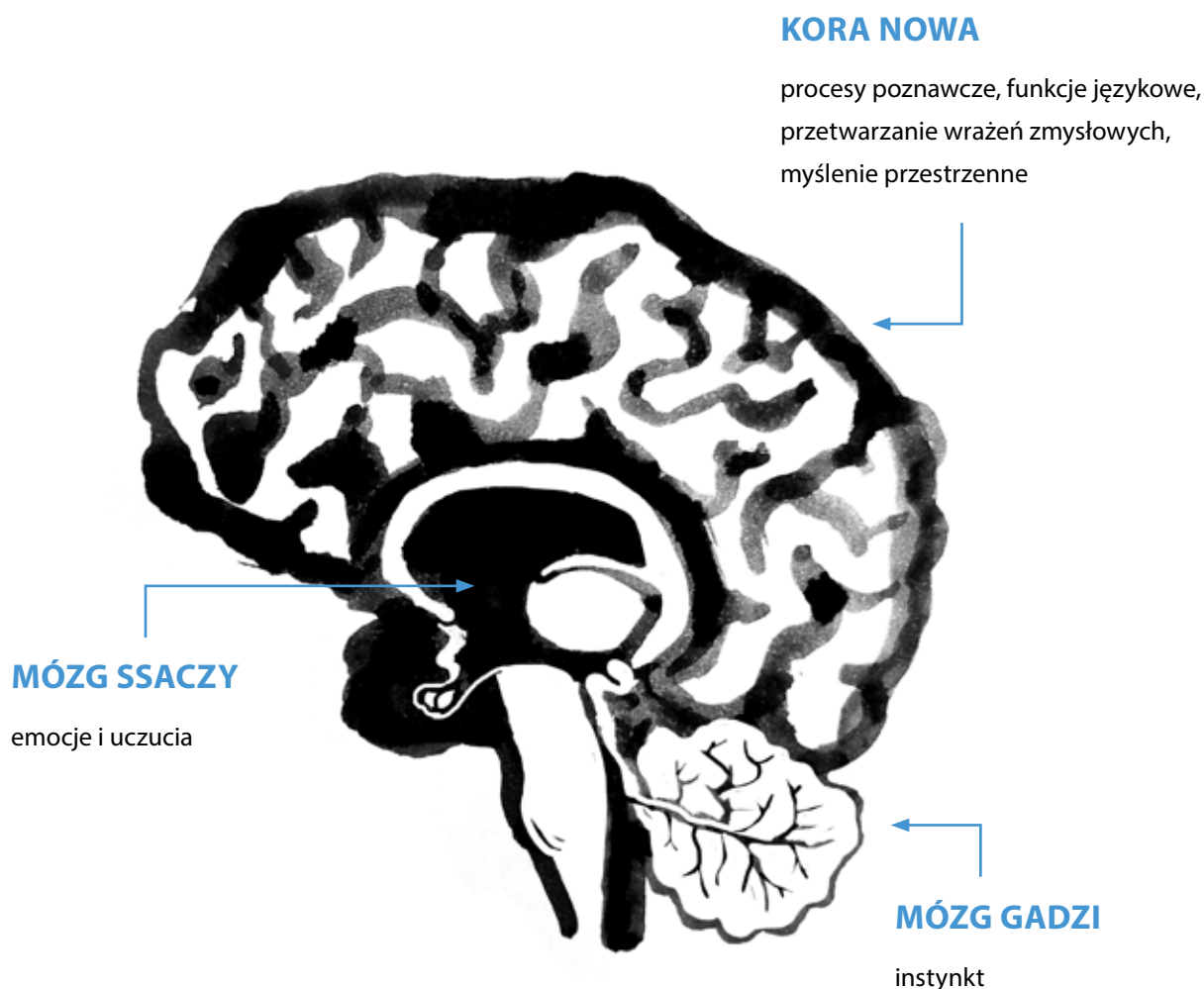
Kellert, Wilson, 1993, s. 31

Uzasadnienie wyboru zajęć z natury z osobami o potrzebach socjoterapeutycznych można odnaleźć w Teorii Zielonego Umysłu (Green Mind Theory), zwłaszcza w zawartej w niej koncepcji mózgu trójjedynego, wedle której jest on zbudowany z kory starej, układu limbicznego odpowiedzialnego za emocje oraz kory nowej (Pretty, Rogerson, Barton, 2017; Ploog, 2003; Smith, 2010; MacLean, 1990; Rosengren, 1986; Harris, 2002; MacLean, 2019).

Kora stara, czyli tak zwany mózg gadzi znajdujący się w dolnej części pnia mózgu, szybko, mimowolnie i impulsywnie działającej, reguluje pojawiające się na różne bodźce, zachowania w trybach walki lub ucieczki (*fight or flight*) oraz kontroluje współczulny układ nerwowy. Działanie kory starej zapewnia ssakom przetrwanie, jest to ważne dla zachowania czujności oraz odruchów samoobrony w sytuacji różnych zagrożeń. Nieustanna aktywacja mózgu gadziego w nowoczesnych, wysoce konsumpcyjnych społeczeństwach, na skutek oddziaływania ogromnych ilości bodźców, staje się jednak coraz bardziej problematyczna. Osoby w stanie dużego pobudzenia nerwowego są nastawione na percypowanie ze środowiska

przede wszystkim zagrożeń i są odłączone od kreatywnej części mózgu. Pozostawanie przez długi czas w nadaktywnym trybie pobudzenia mózgu gadziego wpływa również negatywnie na nasz system odpornościowy.

Nowa kora mózgowa jest odpowiedzialna za spowolnienie ludzkich reakcji, stanowi ośrodek uczenia się i jest motorem odpoczynku oraz trawienia (*rest and digest*). Kora nowa uspokaja i kontroluje przywspółczulny układ nerwowy, dzięki któremu dokonują się najważniejsze prace naprawcze w naszym ciele. Kora nowa reguluje działalność układu nerwowego w sytuacji braku trwałej ekspozycji podmiotu na bodźce ze środowiska zewnętrznego, na przykład, gdy minęło zagrożenie, gdy głód został zaspokojony. Przy aktywacji kory nowej uwaga podmiotu jest otwarta, pojawia się przestrzeń na nowe możliwości działania i reagowania, na kreatywność i swobodne interakcje społeczne (Salomons, Albers, 2021).



Rysunek przedstawia teorię mózgu trójczłonowego.

Opracowanie własne.

Teoria Zielonego Umysłu zakłada optymalną równowagę pomiędzy mózgiem gadzim a korą nową. Czynności, które wykonujemy z pełną uwagą, w których jesteśmy całościowo zanurzeni, uspokajają nasz wewnętrzny szum i w Green Mind Theory taki stan umysłu jest określany jako *flow*.

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

Metody i podejścia oparte na naturze mogą być stosowane w odniesieniu do bardzo różnorodnych grup docelowych. Teoretycznie można te metody pracy stosować we wszystkich grupach dorosłych odbiorczyń i odbiorców, w szczególności grupach, które uczestniczyły w naszym projekcie, czyli: kobiet z potrzebami socjoterapeutycznymi, kobiet uzależnionych, senierek i seniorów, starszych osób zależnych, starszych osób z niepełnosprawnościami, młodzieży i osób pracujących z młodzieżą zainteresowanych zdrowiem psychicznym lub posiadających potrzeby w zakresie zdrowia psychicznego, migrantek i migrantów oraz osób z różnych usytuowań etnicznych.

GŁÓWNE CELE I ZAKŁADANE EFEKTY:

- » wprowadzanie odbiorczyń i odbiorców w stan odpoczynku i rozluźnienia;
- » wyciszenie umysłu;
- » pogłębianie świadomości ciała oraz sensoryczności zmysłowej;
- » poprawienie samopoczucia osób, które przechodzą proces zdrowienia lub rekonwalescencji;
- » otwieranie podmiotów i grup na pogłębione interakcje społeczne.

MOŻLIWE CZAS I MIEJSCE DZIAŁANIA

Wybór miejsca i czasu jest elastyczny i zależy od możliwości, którymi dysponuje organizacja oraz od potrzeb grupy docelowej. Możliwe są 5-minutowe kreatywne zajęcia przyrodnicze lub miesięczne zanurzenie w przyrodzie. Warto także zaplanować cotygodniowe zajęcia przyrodnicze z grupą docelową.

Miejszem działania powinien być plener w zróżnicowanym otoczeniu naturalnym, na przykład z krajobrazem z wodą, lasem i otwartym polem. Może to być również zielony park usytuowany w mieście. Możliwe są również działania wewnątrz pomieszczeń, ponieważ badania pokazują, że już samo patrzenie na obrazy natury przynosi znaczne korzyści dla funkcjonowania układu nerwowego.

METODY I TECHNIKI WARSZTATOWE: JAKIMI SPOSOBAMI?

Wiele metod i technik warsztatowych, które są wykorzystywane w pracy z osobami o potrzebach socjoterapeutycznych, można również przenieść na grunt przyrody lub przeprowadzić w plenerze. Na przykład działania z teatrem, tkactwem, sztukami wizualnymi czy muzyką mogą odbywać się w środowisku naturalnym. Można również tworzyć autorskie zajęcia w naturze i oprzeć je na praktykach takich, jak:

- » wyciszanie bodźców, na przykład podczas cichego spaceru;
- » traktowanie natury jako lustra, np. drzewo może być symbolem tego, kim jest jednostka – jakie są twoje korzenie? Co grubość pnia może o tobie powiedzieć? Jak liście odnoszą się do sposobu, w jaki się komunikujesz?
- » wykorzystanie natury jako miejsca kreatywności i zabawy;
- » traktowanie natury jako miejsca przywracania świadomości ciała i aktywności, natura może pomóc w byciu bardziej świadomym swojego ciała i zmysłów.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

Prowadzenie warsztatów w naturze jest możliwe bez użycia dodatkowych narzędzi. Natura ma jednak do zaoferowania wiele materiałów, które można wykorzystywać podczas warsztatów, takich jak: liście, igły, kamienie czy gałęzie. Również żywe obiekty, jak drzewa, rośliny, kwiaty mogą być pomocne. Także materiały, takie jak: zeszyty, książki do rysowania, ołówki, kartki, systemy dźwiękowe (do odtwarzania dźwięków natury) i aparat fotograficzny (do robienia zdjęć natury) mogą być stosowane jako narzędzia podczas warsztatów i zajęć w przyrodzie.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

Ocena pożądanych efektów zajęć lub warsztatów często opiera się na ocenie uczestników – można zastosować „pytania skalujące”, w których uczestnicy podają na danej skali, w jakim stopniu uzyskany został dany efekt. Taką ewaluację można przeprowadzić także w plenerze.

Można także zastosować kwestionariusze przed i po warsztacie. Kreatywnym sposobem ewaluacji jest poproszenie uczestników o znalezienie naturalnego obiektu, który mógłby reprezentować ich ocenę efektów warsztatu.

PREFEROWANE KOMPETENCJE:

Kompetencje, które mogą pomóc w byciu edukatorką lub edukatorem, facylitorką lub facylitatorem w naturze można odnieść do bardziej ogólnych umiejętności, które są potrzebne w pracy socjoterapeutycznej:

- » dobre słuchanie, podsumowywanie, umiejętność zadawania pytań;
- » otwartość umysłu;
- » ciekawość świata i ludzi;
- » umiejętność bycia „tu i teraz”;
- » komunikowanie bez osądzania;
- » zorientowanie na cel/rezultat.

Oprócz tych kompetencji pomocne jest doświadczenie w prowadzeniu warsztatów i zajęć opartych na naturze.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

Źródła w języku angielskim:

- » Albers, T., Salomons, O. (2021). *Positive Mental Health in Youth Work. Sharing Emerging Perspectives from the Field.*
- » *Games for Nature. Environmental Education Through the Eyes of Young People*, (2010). "Project of Youth Exchange: Learning from each other – games of environmental education".
- » Harris, J. C. (2002). *Empathy, autism, and the integration of the triune brain. The evolutionary neuroethology of Paul MacLean.* Westport (CT): Praeger Publishers.
- » Heinsch, M. (2012). Getting down to earth: Finding a place for nature in social work practice. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), s. 309-318.
- » Kaplan, R., Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective.* Cambridge University Press.
- » Kellert, S. R., Wilson, E. O. (1993). *The biophilia hypothesis.*
- » MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions.* Springer Science & Business Media.
- » MacLean, P. (2019). *A triune concept of the brain and behaviour. W: A Triune Concept of the Brain and Behaviour.* University of Toronto Press.
- » Nummela, R. M., Rosengren, T. M. (1986). The triune brain: A new paradigm for education. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 24(3).
- » Ploog, D. W. (2003). The place of the Triune Brain in psychiatry. *Physiology & Behavior*, 79(3).
- » Pretty, J., Rogerson, M., Barton, J. (2017). Green mind theory: how brain-body-behaviour links into natural and social environments for healthy habits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7).

- » Salomons, O., Albers, T. (2021). *Why Connecting with Nature Stimulates Youth Wellbeing. W: Building Blocks for Promoting Positive Mental Health in Youth Work. Sharing Emerging Perspectives from the Field.*
- » Smith, C. U. (2010). The triune brain in antiquity: Plato, Aristotle, Erasistratus. *Journal of the History of the Neurosciences*, 19(1).
- » *Switch it On. Manual of Practices for Youth Work. Emotional Intelligence in Youth Work*, Project Erasmus Plus. (2019). "Emotional Intelligence in Youth Work", co-financed by the European Union through the Erasmus+ Youth in Action programme.
- » Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11(3).

PROJEKTY EUROPEJSKIE ZWIĄZANE Z WARTOŚCIĄ PRZYRODY W PRACY SOCJOTERAPEUTYCZNEJ

- » Projekt Green4C (GreenForCare), współfinansowany przez Program „Erasmus+” Unii Europejskiej: greenforcare.eu
- » Nature Intelligence: natureintelligence.eu/about
- » Pozytywne Zdrowie Psychiczne: positivementalhealth.eu

PRZYKŁADOWE OŚRODKI SZKOLENIA

- » W Holandii ośrodki szkoleniowe oferujące szkolenia zorientowane na naturę to m.in. Atma Instituut (atma.nl), Kraaybeekerhof (kraaybeekerhof.nl) i Het Coach Bureau (wandelcoach.nl).

Opracowanie:

Sybren Bouwsma



Expressive Arts



METODA: CO I JAK?

Expressive Arts to połączenie metod edukacji nieformalnej i podejścia artystycznego wywodzącego się z teatru, klaunady i tańca tango. Istotą tego połączonego podejścia jest edukacja poprzez doświadczenie, uczenie się w działaniu.

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

Podejście to może być stosowane w pracy edukacyjnej z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi, bez wymagań dotyczących wcześniejszego doświadczenia.

DIAGNOZA: „PO CO?“, „DLACZEGO AKURAT TA METODA/TO PODEJŚCIE?“

Metoda Expressive Arts bardzo dobrze sprawdza się jako uzupełnienie edukacji formalnej, ponieważ przenosi ciężar z aktywności umysłowej na działanie ucieleśnione. Wyrasta ona z przekonania, że we współczesnych społeczeństwach szereg ludzkich aktywności opiera się na zaangażowaniu umysłowym, którego wymagają trendy późnokapitalistycznego inwestowania w rozwój i kompetencje jednostek. Dzięki metodzie opartej na sztukach ekspresywnych możliwe jest większe zakorzenienie się w aktywności fizycznej, skupienie się na „tu i teraz”, na ruchu i aktywności performatywnej. Metoda ta wykorzystuje również szeroki zakres podejść z komunikacji niewerbalnej jako narzędzia współpracy i grupowych interakcji.

GŁÓWNE CELE I ZAKŁADANE EFEKTY: CO CHCEMY OSIĄGNĄĆ?

Głównymi celami Expressive Arts są:

- » zwiększenie kreatywności oraz uważności;
- » skupienie na „tu i teraz”;
- » wspieranie autoekspresji, odnowienie kontaktu z ciałem, komunikowanie się z innymi poprzez ciało;

- » pozostawanie w dyspozycji aktywnych słuchaczy, otwartość na integrację z innymi;
- » uwalnianie napięcia poprzez śmiech.

MOŻLIWE CZAS I MIEJSCE DZIAŁANIA

Zamknięta sala z przeznaczeniem do aktywności fizycznej z wystarczającą ilością miejsca dla każdego do poruszania się. Wielkość sali oraz czas warsztatów zależą od liczby uczestników. Możliwe są zajęcia w plenerze oraz warsztaty online.

METODY I TECHNIKI WARSZTATOWE: JAKIMI SPOSOBAMI?

Warsztaty powinny zaczynać się od medytacji lub ćwiczeń *mindfulness*, podczas których ustalana jest wspólnie w grupie intencja działań. Następnie wprowadzane są ćwiczenia w rodzaju „poznajemy się”, gry budujące zespół, gry oparte na zaufaniu. Trzecia, kluczowa część warsztatu jest poświęcona zagłębieniu się w główny temat. Zajęcia kończą się podsumowaniem dokonywanym podczas grupowego dzielenia się słowem, gestem lub wyrażeniem, opisującymi odczucia uczestników, a następnie wybraną formą ewaluacji.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

Możliwe jest użycie niewielkiej liczby materiałów. Warto przygotować papier do flipchartów, markery i kartki A4. Potrzebne są także głośniki i urządzenia elektroniczne (laptop, telefon komórkowy itp.) do odtwarzania muzyki. Warto wyposażyć się także w kilka rekwizytów i kostiumów do gier teatralnych. Zaleca się, aby uczestnicy chodzili boso – tak, by mieli kontakt z podłożem i mogli poczuć jak ich stopy podtrzymują całe ciało.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

Na etapie kursu lub po jego zakończeniu, uczestnicy są proszeni o ocenę procesu edukacyjnego w dowolnej formule ewaluacji.

PREFEROWANE KOMPETENCJE:

- » w zakresie świadomości i ekspresji kulturowej;
- » osobiste, społeczne i umiejętności uczenia się;
- » obywatelskie;
- » w zakresie przedsiębiorczości.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

Źródła w języku angielskim:

- » Ewaluacja wpływu działań edukacyjnych wykorzystujących sztukę: artisfoundation.org.uk/blog/blogposts/2017/09/monitoring-evaluating-impact-arts-schools
- » Szkoły klaunady terapeutycznej w Stanach Zjednoczonych: clownswithoutborders.org/top-clown-schools-u-s
- » Teatr stosowany: intellectbooks.com/applied-theatre-research
- » Woodley, K., Sotelano, M. (2010). *Tango therapy 2, Research and practice*.

PRZYKŁADOWE OŚRODKI SZKOLENIA

Aby nauczyć się metody Expressive Arts, trzeba najpierw zdobyć wiedzę na temat uczenia się pozaformalnego. Można następnie wziąć udział w zajęciach z teatru fizycznego, improwizacji, klaunady, tańca tango. Zastosowanie mogą mieć również szkolenia z zakresu teatru stosowanego, teatru w edukacji oraz tańca/ruchu w edukacji.

Opracowanie:

Georgia Sotiropoulou,

Maria Sotiropoulou

Experience Design



METODA: CO I JAK?

Experience Design stanowi część grupy nowych dyscyplin projektowania działań, takich jak Design Thinking. Wiele spośród nich wykorzystywanych jest do celów ściśle komercyjnych. Prezentujemy konkretne podejście rozwijane przez Susanne Buck i Pigalle Tavakkoli, które skupia się na transformacji odbiorców określonych instytucji kultury i organizacji pozarządowych. Jest to podejście, które może znaleźć zastosowanie zarówno w aktywizmie, jak i w edukacji. Stosowane jest ono w celu zwiększenia skuteczności organizacyjnej działań opartych na edukacji.

Experience Design jest podejściem wspierającym w projektowaniu kampanii i procesów, które pozwalają ludziom:

- » aktywnie się uczyć, dzięki czemu zaczynają oni mieć pozytywny wpływ na swoje otoczenie i stają się agentkami i agentami zmiany;
- » organizować działania wspólnot i grup, aby były one w stanie działać solidarnie ze sobą i przekształcać swoje społeczności;
- » wyposażać edukatorki i edukatorów, aktywistki i aktywistów w narzędzia, wyzwalające autorefleksję, dzięki czemu te osoby mogą ocenić rzeczywisty wpływ swojej pracy i podzielić się tą wiedzą z innymi członkiniami i członkami zespołu lub z innymi interesariuszami.

Istotnym elementem Experience Design jest model progów zaangażowania Flow, który stał się ważnym narzędziem identyfikacji barier utrudniających udział, na jakie mogą natrafić uczestniczki i uczestnicy projektów realizowanych przez instytucje i organizacje. Podobnie inne elementy Experience Design, np. mapowanie empatii oraz podróż emocjonalna, pozwalają przewidywać jakość i sukces doświadczeń edukacyjnych.

Socjoterapeutyczny proces edukacyjny postrzegany przez pryzmat Experience Design i myślenie w kategoriach progów zaangażowania jest przede wszystkim doświadczeniem lub zestawem doświadczeń osób i grup z otoczenia społecznego instytucji i organizacji. Najbardziej pamiętne doświadczenia to te, które związane są z poziomem emocjonalnym – zapominamy to, co przeczytaliśmy, usłyszeliśmy lub zobaczyliśmy, ale zazwyczaj pamiętamy, jak coś sprawiło, że się poczuliśmy. Flow Associates, studio projektowania narracyjnego, specjalizuje się właśnie w projektowaniu doświadczeń edukacyjnych.

GRUPA ODBIORCZA: DLA KOGO?

Możliwe jest używanie Experience Design w odniesieniu do różnych grup uczestników. Stosuje się to podejście do każdej potencjalnej grupy, która znajduje się w otoczeniu społecznym danej instytucji lub organizacji. Kluczowe jest zrozumienie potrzeb i warunków, w jakich funkcjonują społeczności w otoczeniu instytucji i organizacji, aby wykorzystywać te informacje do tworzenia kampanii i procesów edukacyjnych, wywierających długoterminowy wpływ na uczestników, zmieniających ich sposób myślenia i działania.

DIAGNOZA: „PO CO?”, „DLACZEGO AKURAT TA METODA/TO PODEJŚCIE?”

Planując działania należy:

- » zdefiniować i zrozumieć potrzeby oraz motywacje uczestniczek i uczestników, a także szerszy kontekst, w którym oni/one funkcjonują. Pozwala to na zidentyfikowanie barier dla ich uczestnictwa w kulturze i społeczeństwie;
- » określić wpływ, w tym charakter długoterminowej zmiany, którą instytucja/organizacja chce osiągnąć;
- » zidentyfikować lub stworzyć narzędzia, pomagające zaprojektować działania edukacyjne. Experience Design to podejście przydatne w projektowaniu procesów edukacyjnych, które są transformacyjne – wspierają uczestniczki i uczestników w zmianie wzorców działania.

GŁÓWNE CELE I ZAKŁADANE EFEKTY: CO CHCEMY OSIĄGNĄĆ?

W Experience Design chodzi o to, aby edukatorki i edukatorzy projektowali działania edukacyjne, które odpowiadają na realne potrzeby uczestników. Aby ten cel osiągnąć i sprawdzić swoje założenia, zwykle potrzebujemy elementu współprojektowania/konsultacji z uczestniczkami i uczestnikami. Istotnym celem stosowania tego podejścia jest projektowanie działań edukacyjnych, które wywierają trwały wpływ – zmieniają życie uczestniczek i uczestników.

METODY I TECHNIKI WARSZTATOWE: JAKIMI SPOSOBAMI?

Experience Design pozwala edukatorkom i edukatorom dostosować proces projektowania do ich potrzeb i budżetu. Istnieje pula dostępnych metod i modeli, te wymienione poniżej są kluczowe:

- » model progów zaangażowania Flow – istnieje wiele modeli ilustrujących różne poziomy lub sposoby zaangażowania, jednak w stowarzyszeniu Flow przyjmuje się, że najbardziej użyteczne jest myślenie o zaangażowaniu jako o serii progów, które osoby i grupy z otoczenia poszczególnych instytucji przechodzą w drodze od wywierania mniejszego do głębszego wpływu na życie instytucji. Model ten wprowadza coś więcej niż tylko frekwencyjne zwiększanie liczby odbiorców. Najważniejszy jest wpływ, jaki chęć uczestnictwa w życiu instytucji czy organizacji wywiera na poszczególne osoby, ich życie, ich społeczności oraz na samą organizację. W miarę jak ludzie przechodzą przez każdy próg, rozwijają swoje umiejętności, zdolności i możliwości, by poprawić swoją sytuację lub poradzić sobie z nią. Podczas gdy mniej osób przechodzi przez każdy kolejny próg, ci nieliczni, którzy są w stanie pokonać wszystkie progi zaangażowania, stają się w końcu liderkami i liderami, którzy będą wspierać i wpływać na pozostałe osoby z otoczenia instytucji i organizacji².
- » mapowanie empatii – profil empatii jest przydatnym narzędziem psychograficznym, które pomaga zidentyfikować, kim jest publiczność określonych organizacji lub instytucji. Pozwala on spojrzeć na odbiorczyń i odbiorców z wielu różnych perspektyw, uwzględniając czynniki zewnętrzne, które mają wpływ na życie odbiorczyń i odbiorców instytucji kultury, a tym samym wnioskować, w jaki sposób będą się one/oni angażować w działania edukacyjne.

² Zob. flowassociates.com/2021/07/flows-engagement-thresholds-model/
Dostęp: 3.08.2022.

- » podróż emocjonalna (Emotional Journey) – narysowanie emocjonalnej podróży uczestniczek i uczestników planowanych wydarzeń może pomóc w zidentyfikowaniu ich emocji (pozytywnych i negatywnych) podczas uczestnictwa w zakładanej aktywności. Negatywne i pozytywne emocje będą miały wpływ na sukces przygotowywanej kampanii lub działania. Podróż emocjonalna jest schematem określającym przyszłe potencjalne działania, uczucia, sposoby postrzegania, przemyślenia i zachowania publiczności, w tym pozytywne i negatywne momenty. Pomaga zidentyfikować interakcje, które mogą wymagać dopracowania w celu poprawy doświadczeń odbiorczych oraz interakcje, które są nieistotne i mogą zostać pominięte w procesie.

NARZĘDZIA: CO NAM JEST POTRZEBNE?

Podczas szkoleń przydatne będą duże arkusze papieru w różnych kolorach, karteczki post-it oraz markery.

EWALUACJA: W JAKI SPOSÓB SPRAWDZISZ, CZY OSIĄGASZ ZAKŁADANE EFEKTY?

Podczas używania Experience Design warto kłaść nacisk na informacje zwrotne o charakterze jakościowym, a nie ilościowym, dlatego formą ewaluacji mogą być małe sesje grup fokusowych lub spotkania/wywiady indywidualne.

PREFEROWANE KOMPETENCJE:

Osoba prowadząca szkolenie powinna rozumieć proces projektowania doświadczeń w teorii i praktyce.

ŹRÓDŁA: GDZIE SZUKAĆ DODATKOWEJ WIEDZY?

Źródła w języku angielskim:

- » Benz, P. (red.) (2014). *Experience design: Concepts and case studies*. Bloomsbury Publishing.
- » Berridge, G. (2007). *Events design and experience*. Routledge.
- » Bishop, C. (2004). Antagonism and relational aesthetics, *October*, 110, s. 51-79.
- » Doherty, C. (red.) (2004). *Contemporary art: From studio to situation*. Black Dog Pub Limited.
- » Farnham, K., Newbery, P. (2013). *Experience design: A framework for integrating brand, experience, and value*. John Wiley & Sons.
- » Flow Engagement Threshold Model:
medium.com/@susanne.buck?p=d9d3fc6dfb11.
- » Hofman, F., Frock, C. L. (2015). *Unexpected art: Serendipitous installations, site-specific works, and surprising interventions*. Chronicle Books.
- » Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.
- » Kim, Y. K., Forney, J. A. C., Sullivan, P. (2020). *Experiential retailing: Concepts and strategies that sell*. Fairchild Books.
- » Kwon, M. (2004). *One place after another: Site-specific art and locational identity*. MIT press.
- » Lukas, S. (2012). *The immersive worlds handbook: designing theme parks and consumer spaces*. Routledge.
- » Machon, J. (red.) (2017). *Immersive theatres: Intimacy and immediacy in contemporary performance*. Bloomsbury Publishing.
- » Martin, A., Franc, D., Zounková, D. (2017). *Outdoor and experiential learning: An holistic and creative approach to programme design*. Routledge.

- » Pine, B. J., Gilmore, J. H. (2011). *The experience economy*. Harvard Business Press.
- » Solis, B. (2015). *X: The experience when business meets design*. John Wiley & Sons.
- » Williams, G. (2009). *Telling Tales, fantasy and fear in contemporary design*. V&A Publishing.

PRZYKŁADOWE OŚRODKI SZKOLENIA

Informacje w języku angielskim:

- » Experience Design Short Course:
arts.ac.uk/subjects/business-and-management-and-science/short-courses/event-design/experience-design-short-course-csm
- » Flow Associates:
flowassociates.com

Opracowanie:

Susanne Buck,

Magda Fabiańczyk

一

一

CZĘŚĆ 2

WIEDZA I DEFINICJE

**Kim są osoby dorosłe potrzebujące
socjoterapeutycznego wsparcia?**



W TYM ROZDZIALE PRZECZYTASZ O TYM:

- » jakiego języka możemy współcześnie używać, kiedy myślimy o osobach dorosłych jako podmiotach edukacji kulturowej;
- » kim są dorośli potrzebujący socjoterapeutycznego wsparcia;
- » co to są grupy wrażliwe (*vulnerable groups*);
- » co to jest interseksjonalność;
- » czym jest zależność;
- » kim są osoby starsze zależne;
- » jak odchodzić od sytuacji zależności i budować wspólnoty współzależności.

Książka ta jest efektem ponad trzyletniej współpracy instytucji oraz organizacji pochodzących z Polski, Hiszpanii, Holandii, Wielkiej Brytanii i Grecji: Centrum Kultury ZAMEK, Euroacción, Stichting Anatta Foundation, City Mine(d) oraz Creative YouthLand.

Wszystkie te organizacje posiadają duże doświadczenie w pracy z osobami dorosłymi oraz grupami, które są marginalizowane, dyskryminowane lub nie otrzymują odpowiedniego wsparcia i dlatego mogą wymagać wsparcia socjoterapeutycznego. Współpracują one między innymi z osadzonymi w zakładach karnych, bezrobotnymi, osobami w kryzysie migracyjnym, w kryzysie uzależnienia, osobami o ograniczonych możliwościach komunikacyjnych (jak na przykład osoby jękające się, w spektrum autyzmu, z objawami charakterystycznymi dla demencji, w chorobie lub dochodzącymi do zdrowia), z seniorkami i seniorami zależnymi pozostającymi w dziennych domach opieki społecznej, z osobami z niepełnosprawnościami oraz ze społecznościami wieloetnicznymi.

Jednostki, które możemy scharakteryzować poprzez przynależność do wyżej wymienionych grup odbiorczych, rozumiemy **jako znajdujące się w trudnej, kryzysowej, złożonej i wieloaspektowej sytuacji o charakterze czasowym lub permanentnym, która dotyka jednocześnie wielu aspektów ich życia.**

Są to najczęściej aspekty: ekonomiczne, zdrowotne, psychologiczne i społeczne. Dlatego też sprawczość tych jednostek jako podmiotów politycznych, osób działających w przestrzeni publicznej, prawnej, socjalnej – może być wyraźnie ograniczona.

Wyobraźmy sobie osoby, które znajdują się w trudnej sytuacji ekonomicznej (na przykład są pozbawione dochodów, prawa do pracy, zgromadzonych dóbr, a czasem także domu) i jednocześnie są w słabej kondycji zdrowotnej, przeżywają kryzys psychiczny (depresja jawna lub ukryta, zwątpienie, nerwica) oraz odczuwają osamotnienie i brak sieci społecznego wsparcia. Z łatwością mogliśmy odnieść taki opis względem osób w kryzysie migracyjnym albo uznać go za adekwatny również w stosunku do wielu osób w wieku starszym, znajdujących się w kryzysie uzależnienia, czy osadzonych w zakładach karnych itd.

Niekiedy tymczasowa sytuacja kryzysowa dotykająca jednostki może przerodzić się w trwałą kondycję ich życia. W kryzysie mogą znaleźć się osoby, które doświadczyły nagłych i niespodziewanych wydarzeń, przez co znalazły się w trudnej sytuacji o charakterze czasowym, na przykład związanej z utratą bliskich osób, pracy, kryzysem zdrowotnym, klęskami żywiołowymi, nagłymi katastrofami, wypadkami itd. Kryzysy tego rodzaju, przy braku odpowiedniego wsparcia dla osób, które stały się ich ofiarami, mogą przerodzić się w trwałą kondycję marginalizacji społecznej, ubóstwa, utraty zdrowia.

CZY WSZYSCY POTRZEBUJEMY SOCJOTERAPEUTYCZNEGO WSPARCIA?

W naszym projekcie nurtowały nas pytania dotyczące tego, w jaki sposób definiować grupy potrzebujące socjoterapeutycznego wsparcia. Kto decyduje o tym, aby zaliczać poszczególne jednostki i grupy do kategorii szczególnie potrzebujących? Czy definiowanie różnych grup poprzez ich deficyty nie jest swoistym aktem kolonizacji polegającym na określaniu i zarazem determinowaniu wspólnot i jednostek za pomocą języka i pojęć, które do nich nie należą, które nie są ich? Jaki jest zakres udziału osób i grup potrzebujących wsparcia w definiowaniu ich własnych potrzeb i określaniu sytuacji, w której się znajdują? Interesowało nas także, w jaki sposób nasze pytania i rozterki związane są z sytuacjami edukacyjnymi. Jak budować demokratyczne relacje edukacyjne, które nie byłyby konstruowane w oparciu o bazową nierówność pomiędzy edukatorkami i edukatorami

a osobami uczącymi się? Relacje, w których sytuacje mogłyby być budowane wspólnotowo, nie zaś w zupełnej zależności uczących się od nauczycieli.

Uświadamialiśmy sobie podczas naszych dyskusji, że potrzeby socjoterapeutyczne bardzo często są niewidoczne na tak zwany pierwszy rzut oka. Traумы, które są udziałem poszczególnych osób i grup pozostają często niewyrażone albo nieuświadomione. Różnorodne sytuacje życiowych zależności od opiekunów, systemów patriarchalnych, rodzinnych czy innych, także mogą wydawać się poszczególnym osobom problematyczne, ale też niemożliwe do zmiany. Rozmawialiśmy o tym, że demokratycznie i wrażliwie zbudowana relacja edukacyjna jest w stanie uruchamiać także refleksyjność, która może stać się przyczynkiem do zmiany sytuacji osób uczących się oraz do wypracowania większej umiejętności wyrażania swoich własnych potrzeb i odnalezienia właściwego dla siebie języka, w którym można te potrzeby wyrażać.

Z tego względu przyjęliśmy demokratyczne założenie, że potencjalnie wszyscy jesteśmy w potrzebie socjoterapeutycznego wsparcia. Teza ta pozwala, naszym zdaniem, bardziej wnikliwie przyglądać się zarówno osobom uczącym się, jak i tym, którzy wchodzą w rolę edukatorek i edukatorów poprzez pryzmat ich niewyrażanych lub nieuświadomianych potrzeb i deficytów oraz tworzyć przestrzeń do wspólnego poszukiwania języka opisu swoich własnych sytuacji. Zwracamy także uwagę na strukturalne konteksty różnych kryzysów: **klimatycznego, ekonomicznego, energetycznego, migracyjnego, związanego z wojną, które aktualnie pogłębiają nierówności społeczne oraz pogarszają warunki życia wielu jednostek i grup. Sytuacje związane z ubóstwem energetycznym czy mieszkaniowym jako pochodne kryzysu klimatycznego i związanego z wojną będą odczuwane przez coraz liczniejsze populacje, a wiele ich aspektów ujawni problemy, które są dla nas nowe, nieoczekiwane i jeszcze być może nienazwane. Warto w związku z tym, w sytuacjach edukacji dorosłych, otwierać język opisujący deficyty i potrzeby oraz tworzyć przestrzeń do wspólnego ich definiowania przez osoby i grupy, które tego potrzebują.**

GRUPY WRAŻLIWE (VULNERABLE GROUPS)

Trudne sytuacje życiowe mogą być odbierane przez same jednostki jako problemowe, ciężkie do zniesienia. Z jednej strony osoby mogą odczuwać swoją własną odpowiedzialność czy nawet winę za znalezienie się w określonych trudnych okolicznościach. Z drugiej jednak strony ich sytuacja nie musi wynikać z odpowiedzialności indywidualnej, ale być efektem społecznych, ekonomicznych, politycznych relacji, powodujących **trwałe, systemowe wykluczenia** niektórych osób i grup, **marginalizacje, zagrożenia marginalizacją** lub jawną **dyskryminacją** tych jednostek. Z tej perspektywy jednostki nie mają wpływu ani kontroli nad procesami i mechanizmami, które definiują i determinują ich sytuację życiową. W sposób szeroki możemy określić grupy i jednostki dyskryminowane czy marginalizowane mianem **grup wrażliwych (vulnerable groups)** (Nifosi-Sutton, 2017).

Często definiuje się grupy wrażliwe za pomocą enumeracji poszczególnych subpopulacji, czyli wyszczególniania grup potrzebujących wsparcia poprzez wspólne dla nich charakterystyki socjologiczne (Aday, 1994; De Chesnay, 2008). Podążając tym tropem, do grup czy populacji wrażliwych zalicza się kobiety, mniejszości etniczne i kulturowe, osoby z niepełnosprawnościami, osoby w kryzysie migracyjnym, dzieci, osoby nastoletnie, osoby starsze, społeczności LGBT+, ofiary terroryzmu, handlu ludźmi, katastrof naturalnych, w tym kryzysu klimatycznego, osoby ubiegające się o azyl.

Niekiedy stosowane są rozróżnienia na **jednostkowe/indywidualne rodzaje wrażliwości (vulnerability)** oraz na **wrażliwość o charakterze społecznym/kolektywnym** (Rawlinson, 2012). Do tej pierwszej kategorii zaliczane są grupy niemal jednorodne ze względu na pewną wspólną im cechę, na przykład osoby starsze i dzieci – wiek, osoby z niepełnosprawnościami – zdrowie. Z kolei wrażliwość w sensie kolektywnym odnosi się do grup zróżnicowanych silniej wewnątrznie. Raport UNESCO "On the principle of respect for human vulnerability and personal integrity" („O zasadach poszanowania ludzkiej wrażliwości i integralności osobistej”) wymienia wśród grup wrażliwych w znaczeniu kolektywnym osoby bezrobotne, niepiśmienne, zaangażowane w wątpliwe etycznie badania, więźniów lub osoby pozbawione mobilności i wolności, osoby podlegające „stosunkom hierarchicznym” (zaliczając do nich na przykład studentów, pracowników lub członków sił zbrojnych), osoby zepchnięte na margines (takie jak imigrantki i imigranci, nomadowie lub mniejszości etniczne), ofiary wojny, zmian

klimatycznych lub katastrof naturalnych, czy ofiary „eksploatacji zasobów w krajach rozwijających się” (“On the principle of respect for human vulnerability and personal integrity”, 2013).

Należy jednak wziąć pod uwagę, że rozróżnianie wrażliwości warunkowanej indywidualnie oraz tej determinowanej kolektywnie niesie za sobą **niebezpieczeństwo zdejmowania kolektywnej odpowiedzialności za gorsze warunki życia tych społeczności**, a co za tym idzie może pociągać za sobą **brak ich prawnej czy socjalnej ochrony** (Masferrer, García-Sánchez, 2016).

Wrażliwość grup społecznych może być definiowana ze względu na bardzo różne czynniki. Jednym z nich jest kategoria gender (płci kulturowej). Z tego powodu do grup szczególnie wrażliwych zaliczane są kobiety. Są one grupą szczególnie wrażliwą z uwagi na ich: sytuację związaną ze zdrowiem reprodukcyjnym, niższe zarobki, a w związku z tym zagrożenie ubóstwem, obciążenie pracą opiekuńczą, większe narażenie na bycie ofiarami przemocy domowej, poważniejsze konsekwencje dla kondycji ich życia wywołane kryzysem klimatycznym (Rawlinson, 2012; Shi, Stevens, 2021). Mniejszości kulturowe i etniczne traktowane są jako szczególnie wrażliwe ze względu na gorszą sytuację ekonomiczną, zdrowotną czy słabszy dostęp do edukacji (Shi, Stevens, 2021). Osoby z niepełnosprawnościami są narażone na marginalizację z uwagi na stan zdrowia, gorszy dostęp do edukacji i rozwoju zawodowego, duże wymagania spowodowane opieką zdrowotną, ale przede wszystkim ze względu na wykluczenie społeczne związane z tym, w jaki sposób funkcjonują i są urządzone społeczeństwa (Taylor, 2011; Taylor, 2014; Taylor, 2017).

INTERSEKcjONALNOŚĆ

Grupy, które znajdują się w wieloaspektowych sytuacjach kryzysowych (o charakterze czasowym lub permanentnym), najczęściej podlegają zagrożeniu wykluczeniem, dyskryminacją lub marginalizacją ze względu na więcej niż jeden czynnik wywierający wpływ na ich sytuację życiową. Dla przykładu: czarna kobieta z mniejszości etnicznej znajdująca się w sytuacji migracji, należąca do grup ekonomicznie nieuprzywilejowanych lub grup pracujących ubogich (*working poor*), będąca samotną matką, znajduje się w sytuacji wieloaspektowego nieuprzywilejowania w znacznie większym stopniu niż biała kobieta należąca do klasy średniej, będąca samotną matką mieszkającą w dużym zachodnioeuro-

pejskim mieście. Owo krzyżowanie się ze sobą różnych czynników wykluczenia, opresji czy dyskryminacji określamy mianem **intersekcjonalności** (Carastathis, 2016; Collins, Bilge, 2020; Crenshaw, 2017; Carbado, Crenshaw, Mays, Tomlinson, 2013; Kuran, Morsut, Kruke i in., 2020). Różne formy opresji oddziałujące na życie podmiotów i grup nie funkcjonują w oddzieleniu względem siebie. Dlatego powinniśmy, opisując lub badając poszczególne jednostki i grupy, brać jednocześnie pod uwagę wszystkie formy wykluczeń, którym one podlegają.

Ważne jest także, aby **pamiętać o intersekcjonalności wykluczenia i opresji w projektowaniu charakterystyk grup docelowych w edukacji dorosłych**. Intersekcjonalna optyka patrzenia na grupy wrażliwe pomaga w zrozumieniu, niekiedy bardzo złożonych, potrzeb tych grup, w zobaczeniu, jak różnorodnym i złożonym determinacjom podlega ich sytuacja życiowa. Rzadko jednostki ponoszą indywidualną odpowiedzialność za znajdowanie się w matrycy **intersekcjonalnych wykluczeń**, jednak fakt, że opresje, którym podlegają, krzyżują się ze sobą, oznacza, że o wiele trudniej jest im poprawić swoją sytuację. Możemy zatem, uwzględniając optykę intersekcjonalności, sformułować definicję grup wrażliwych następująco:

grupy wrażliwe (*vulnerable groups*) składają się z jednostek narażonych na potencjalną krzywdę (zamierzoną lub przypadkową), na ryzyka związane ze zmiennymi okolicznościami lub na perspektywę znalezienia się w sytuacji zależności (Ippolito, Sanchez, 2015) ze względu na swoją złożoną, wieloaspektową i intersekcjonalną sytuację podlegania jednocześnie wielu różnorodnym formom opresji, wykluczenia lub marginalizacji. Potrzeby edukacyjne tych grup są złożone, co skutkuje koniecznością adresowania i poprawy wielu kompetencji kluczowych w edukacji tych grup.

WSPARCIE SOCJOTERAPEUTYCZNE

Organizacje zaangażowane w nasz projekt borykały się na co dzień z podobnymi problemami w pracy edukacyjnej skierowanej do grup wrażliwych. Mierzyły się z problemem odpowiadania na wszystkie potrzeby uczących się dorosłych. Edukatorzy i trenerzy często mieli poczucie, że na przykład działania z zakresu edukacji obywatelskiej na nic się zdają, jeśli grupa docelowa ma problem z radzeniem sobie z permanentnym stresem, poczuciem zagrożenia zdrowia i bezpieczeństwa, czy brakiem zaspokojenia innych podstawowych potrzeb.

W ich pracy często powracała myśl, że edukacja odnosząca się tylko do wybranych kompetencji podmiotów nie przynosi oczekiwanych efektów, nie poprawia ich życiowej sytuacji. Pojawiła się idea, że potrzebne jest bardziej systemowe podejście w edukacji dorosłych.

Trwałe funkcjonowanie opresji i wykluczenia grup wrażliwych oraz równość społeczno-ekonomiczna nie mogą ze sobą współistnieć. Sprawiedliwość społeczna jako forma polityki europejskiej zakłada wyrównywanie szans i trwałą poprawę sytuacji życiowych grup zagrożonych wykluczeniem. Edukatorzy i edukatorzy kulturowi mogą znajdować się w tym kontekście w szczególnie trudnej sytuacji. Mogą mieć poczucie, że działając za pomocą metod artystycznych i kulturowych, nie biorą udziału w procesie wypracowywania zmian systemowych i trwałych rozwiązań wobec grup wrażliwych.

Z tego względu uznaliśmy, że bardzo ważne jest wypracowanie metodologii edukacji kulturowej opartej na **międzysektorowej współpracy pomiędzy edukatorkami kulturowymi, pracownikami socjalnymi oraz terapeutkami**. Dzięki holistycznemu wsparciu, w obrębie działań z zakresu kulturowej edukacji dorosłych, edukatorzy są w stanie pracować nad poprawą wielu różnych kompetencji jednocześnie oraz wspierać podmioty w zakresie rozwoju ich umiejętności, zdrowia psychicznego oraz sytuacji socjalnej.

ZALEŻNOŚĆ

Przyjęta przez nas definicja grup wrażliwych, zakłada, że są one narażone na potencjalną krzywdę, ryzyka związane ze zmiennymi okolicznościami lub na znalezienie się w **sytuacji zależności** (Ippolito, Sanchez, 2015).

Kategoria zależności jest pojęciem „wielodyskursywnym”, czyli ułożonym w różnych porządkach i obszarach: refleksji akademickiej, polityce społecznej, studiach o niepełnosprawnościach i działaniach o charakterze terapeutycznym. Zależność może dotyczyć osób i grup w różnym wieku, o różnych cechach społecznych.

Zależność jest „społecznie skonstruowana”. Nie jest więc ona konceptem uniwersalnym dla wszystkich kultur, miejsc czy grup społecznych. Uwagi zawarte w tym tekście są przede wszystkim osadzone w zachodnim dyskursie i mocno powiązane z funkcjonowaniem w tej konkretnej rzeczywistości.

Zależność to stan ograniczonej samodzielności, oznaczającej konieczność polegania na innych osobach, grupach, instytucjach. Owa niesamodzielność najczęściej związana jest z ograniczeniami w sprawności fizycznej (doświadczana w wyniku procesów starzenia się, chorowania, niepełnosprawności) oraz z problemami natury psychicznej (lęk przed interakcjami społecznymi, unikanie kontaktu z innymi ludźmi itp.). Obie okoliczności – choć niewyczerpujące całej palety możliwych sytuacji, które prowadzą do zależności – mogą oznaczać również trudności w samoobsłudze (czyli niemożność samodzielnego robienia zakupów, dokonywania czynności higienicznych, przygotowywania i spożywania posiłków itp.). Co szczególnie warto podkreślić w tym miejscu, nawet tak zdefiniowana zależność nie ma charakteru ani permanentnego, ani nie oznacza, że każda osoba określona jako zależna we wszystkich aspektach swojego funkcjonowania wymaga pomocy i wsparcia. Każda jednostka powinna być oceniana indywidualnie w zakresie swej (nie)zależności.

ZALEŻNOŚĆ A PŁEĆ

Zależność jest konceptem sfeminizowanym. Chodzi tutaj zarówno o kwestie demograficzne (większa przeciętna długość życia kobiet niż mężczyzn), jak i uwarunkowania społeczno-kulturowe.

Płeć kulturowa to aspekt tożsamości, który może przyczyniać się do mniejszego dostępu do możliwości życiowych i wypracowywania kapitałów społecznych oraz kulturowych. Badania wskazują na płeć żeńską jako tę, która z większym prawdopodobieństwem funkcjonuje w gospodarstwie domowym w pozycji zależnej: „każda sytuacja, w której osoba zależy od innych osób w celu zaspokojenia swoich potrzeb materialnych, stanowi relację władzy” (Coelho, 2010). Według raportu „Working, Yet Poor”, „44% Europejczyków uważa, że najważniejszą rolą kobiety jest zajmowanie się domem i rodziną, podczas gdy 43% uważa, że najważniejszą rzeczą dla mężczyzny jest zarabianie pieniędzy” (De Michelli, Capesciotti, 2020).

Ryzyko wejścia w sytuację zależności jest więc większe dla kobiet, zwłaszcza biorąc pod uwagę kryteria relewantne względem sytuacji na rynku pracy:

- » niższy poziom zatrudnienia;

- » luki płacowe i emerytalne;
- » wysoki wskaźnik pracy w niepełnym wymiarze godzin;
- » nierówny dostęp do własności;
- » przerwy w karierze z powodu urlopu macierzyńskiego;
- » nierówny podział obowiązków związanych z opieką, segregacja w edukacji, a później na rynku pracy;
- » zajmowanie stanowisk pracy o mniejszych wynagrodzeniach (np. w usługach społecznych lub zdrowotnych).

Nierówności te skutkują brakiem równowagi pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie możliwości zawodowych i zarobkowych. Kobiety są również w większym stopniu narażone na ryzyko utraty dochodów, np. w wyniku rozwodu. Brak wystarczającego dochodu kobiet implikuje ich gorszą pozycję społeczną, mniejsze możliwości podejmowania autonomicznych decyzji w każdym aspekcie życia oraz brak możliwości korzystania z pełni praw obywatelskich.

Również wiek ma ogromny wpływ na sytuację kobiet. Wraz z wiekiem kobiety są obarczane większą liczbą obowiązków związanych z pracą opiekuńczą: „kiedy zamężne lub konkubiny nie posiadają pensji lub innego źródła osobistego dochodu, ich mężczy partnerzy mają ogromną władzę (potencjalnie urzeczywistnioną) nad zasobami będącymi w dyspozycji tych kobiet” (Lister, 1990).

W projektowaniu sytuacji edukacyjnych kierowanych do kobiet warto uwzględnić podejście interseksjonalne: wszelkie rodzaje opresji odczuwanej przez kobiety mogą krzyżować się z ich innymi tożsamościami i dodatkowo pogłębiać marginalizację:

1. Kobiety nader często są osobami zarabiającymi mniej od swoich męskich partnerów w gospodarstwie domowym. Tym samym stanowią podmioty, które są w stanie poświęcić swój dochód dla pracy domowej zgodnie z logiką *opportunity-cost*. Jeśli któryś z partnerów ma poświęcić życie zawodowe dla opieki nad osobami zależnymi w domu (dziećmi, osobami starszymi, chorymi, osobami z niepełnosprawnością), częściej taka decyzja dotyczy kobiet. Ich zarobki wnoszą mniejszy dochód do wspólnego gospodarstwa domowego i można z niego zrezygnować bez znaczącej szkody.

2. Nierówność w dostępie do dochodów jest źródłem zależności (Coelho, 2010).

3. Polityka równowagi między życiem zawodowym a prywatnym powinna przyczyniać się do osiągnięcia równości płci poprzez promowanie udziału kobiet w formalnym rynku pracy, równy podział obowiązków opiekuńczych między kobietami i mężczyznami oraz likwidację różnic między płciami w zarobkach, wynagrodzeniach i emeryturach.

4. Jeśli kobiety nie mają głosu ani wpływu na lokalne lub krajowe procesy podejmowania decyzji, nie starają się o powodzenie procesów politycznych, nie uczestniczą w działaniach zbiorowych potrzebnych do reprezentowania i obrony ich interesów (Fox, Romero, 2017; Sagnier, Morell, 2019).

ZALEŻNOŚĆ A KLASA SPOŁECZNA

Na rozwijanie i przebieg zależności mają wpływ status ekonomiczny, zajmowana w życiu pozycja społeczna, posiadane kapitały (w tym ekonomiczne oraz wzajemnie na siebie wpływające pozostałe kapitały – kulturowe, społeczne, symboliczne), jak i rodzaj wykonywanej pracy.

ZALEŻNOŚĆ A WIEK

Gdy mowa o osobach zależnych, nie sposób pominąć otoczenia osób starszych niesamodzielnych – bez względu na to, czy stanowi ono przestrzeń domową (opiekunami nieformalnymi są osoby bliskie, członkowie rodziny, przyjaciele), czy też zinstytucjonalizowaną (np. domy pobytu trwałego). To bardzo często w relacji do tych struktur (formalnych lub nieformalnych) może powstawać, pogłębiać się, zyskiwać uzasadnienie społecznie produkowana zależność (lub różne jej wymiary, aspekty).

Na początku XX wieku w kulturze Zachodu rozpoczął się proces marginalizowania i uzależniania starszych osób. Wiązało się to między innymi z uzyskiwaniem przez państwa (w sensie – organizacyjnym, instytucjonalnym) coraz większego wpływu na życie obywateli i obywateli, ich dokładnego określania, normatywizowania i skrutowania. Wsparciem dla określonych arbitralności w porządkowaniu struktury społecznej były oczywiście rozwijające się dyskursy naukowe. Peter

Townsend uważa, że koncept „emerytury” – który w wymiarze ekonomicznego definiowania zależności okazał się bardzo znaczący dla powstawania współczesnego rozumienia zależności – oraz status „utrzymanka”/rentiera jest tak samo rozwijany w kapitalizmie, jak i w państwach socjalistycznych (Townsend, 2006). Niektórzy twierdzą, że „zależność” jako koncept (oraz termin) został wynaleziony i zaczął być rozwijany społecznie i ekonomicznie właśnie wraz z narodzinami struktur kapitalizmu funkcjonujących w ramach państw narodowych.

Można więc uznać, że zależność posiada także swój wymiar strukturalny. Koncepcja zależności w dużym stopniu zaczęła konstruować (programować) nasze myślenie o starości i senioralności. W potocznym rozumieniu, coraz częściej wyobrażona zależność osób starszych zaczęła być „samospełniającą się przepowiednią”. Zarówno polityka społeczna, ustawodawstwo, jak i określone procesy edukacyjne (formalne i pozaformalne) zaczęły posługiwać się tym stereotypem.

ZALEŻNOŚĆ A WIEK I TOŻSAMOŚĆ PSYCHOSEKSUALNA

Kwestia seksualności (w tym orientacji seksualnej) osób starszych, zwłaszcza w polskim kontekście, jest tabuizowana. Warto jednak pamiętać, że dla osób dorastających/dojrzewających w okresie jeszcze głębszej instytucjonalnej i społecznej homofobii, niż ta doświadczana aktualnie, funkcjonowanie jako osoba nieheteronormatywna w wieku senioralnym jest jeszcze bardziej trudne. W momencie „wpadania” w zależność, nieposiadanie bliskich oznacza dramatyczną sytuację dla tych osób. Dzieje się tak z powodu odchodzenia członków rodziny naturalnej lub odrzucania przez nich starszej osoby w związku z jej/jego seksualną nienormatywnością. Dodatkowym obciążeniem jest też brak partnerki/partnera w związku nie tylko z kwestiami demograficznymi, ale przede wszystkim z powodu opresyjnych warunków, które uniemożliwiły powstanie, budowanie i trwanie takich relacji. Osamotnienie staje się nierzadko bardzo dojmujące. Warto pamiętać o osobach nienormatywnych (w tym osobach homoseksualnych lub transpłciowych) w kontekście procesów starzenia się społeczeństw, jakości życia oraz instytucjonalnego wsparcia. Jak rozwijać te mechanizmy umiejętnie, z korzyścią dla obecnych i przyszłych senierek i seniorów zależnych, którzy są nienormatywni psychoseksualnie? Jest to z pewnością olbrzymie wyzwanie, przed którym stajemy jako społeczeństwo, i w które muszą być włączone instytucje kulturalne, edukacyjne oraz państwowe.

ZALEŻNOŚĆ A NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ (Pillemer, 1985; Kotlarska-Michalska, 2000)

Osoby z różnymi niepełnosprawnościami często są postrzegane jako osoby z chorobą, która utrudnia im życie i czyni je zależnymi. W latach 80. XX wieku pojawiło się nowe podejście do tego zagadnienia – model społeczny, który wyłonił się z idei Podstawowych Zasad Niepełnosprawności. Opierał się on na fundamentalnej idei, wedle której „nie jesteśmy niepełnosprawni przez nasze ograniczenia, ale przez przeszkody, które napotykaemy w społeczeństwie” (Oliver, 2013).

Model społeczny zrywał z łączeniem niepełnosprawności z deficytami, a zamiast tego wychodził z założenia, że jest ona społecznie konstruowana. Gdyby społeczeństwo było urządzone w taki sposób, aby nie tworzyć barier, nie byłoby konieczności traktowania tej kategorii w terminach braków czy nienormalności. Rzeczywistość społeczna pozbawiona barier dla niepełnosprawności nie wtłacza osób w sytuację zależności. Dla przykładu: zainstalowanie ramp i wind w budynkach przyczynia się do tego, że osoby na wózkach przestają być funkcjonalnie niepełnosprawne. Jeśli osoby z ograniczeniami wzroku chcą przeczytać najnowszą, najlepiej sprzedającą się książkę, aby móc porozmawiać o niej z przyjaciółmi, pomyślmy o dostępnych nagraniach pełnotekstowych w momencie produkcji i publikowania książek (Scope, 2022).

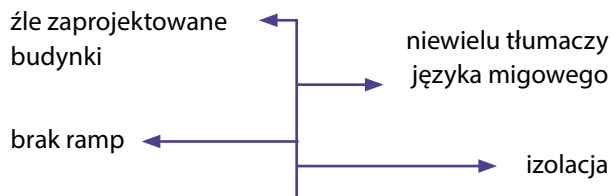
Model społeczny został zakwestionowany w krytycznych badaniach nad niepełnosprawnością oraz dzięki perspektywie studiów feministycznych. Przekroczenie modelu społecznego pozwoliło na dostrzeżenie perspektywy tego, co osobiste, a nie tylko kształtowane publicznie (Thomas, 2017). Ma to związek z pomijaniem w modelu społecznym doświadczeń płynących z jednostkowej cielesności oraz z nieuwzględniania perspektywy intersekcyjnych wykluczeń osób z różnymi niepełnosprawnościami. Model społeczny nie brał także pod uwagę kulturowych warunkowań niepełnosprawności oraz utrzymywał ścisłą dychotomię pomiędzy tym, co publiczne, a tym, co prywatne (Król, 2022). W drugim rozdziale niniejszej książki pogłębiamy ten krytyczny model podejścia do niepełnosprawności oraz zależności.

ZALEŻNOŚĆ OD POMOCY SOCJALNEJ OSÓB W KRYZYSIE MIGRACYJNYM

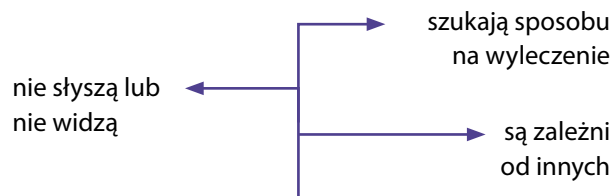
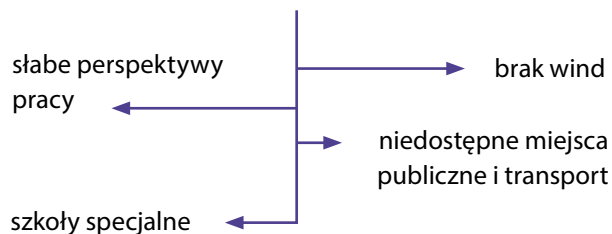
Niektóre sposoby pracy edukacyjnej z osobami w kryzysie migracyjnym mogą pogłębiać zależność tych osób od systemów pomocy socjalnej lub wypychać je

model społeczny

model medyczny



OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI Z POWODU BARIER



OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI Z POWODU CHOROBY

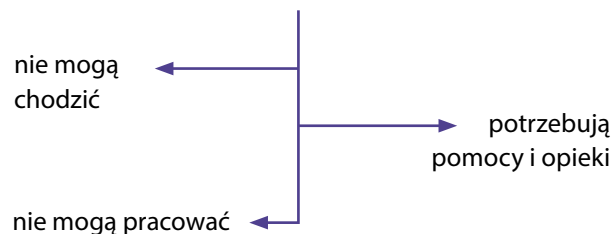


Diagram przedstawia charakterystykę społecznego oraz medycznego modelu niepełnosprawności.

Za: Mike Oliver "The individual and social models of disability" (1990).

Własne opracowanie diagramu.

w taką sytuację zależności. Organizacja POMOC (Polish Migrants Organisation for Change) zajmująca się w Londynie osobami w kryzysie migracyjnym pochodzącymi z Europy Środkowo-Wschodniej, zidentyfikowała problematyczną tendencję wśród organizacji pozarządowych zaangażowanych w bezpośrednie wsparcie dla tych osób.

Wsparcie bezpośrednio koncentruje się na pomocy ludziom w poruszaniu się po skomplikowanym systemie imigracyjnym lub systemie opieki społecznej, jednak nie inwestuje w procesy edukacyjne, które zwiększyłyby odporność i elastyczność (*resilience*) ich odbiorczyń i odbiorców w reakcji na sytuacje kryzysowe. Działania zaprojektowane w ten sposób w istocie pogłębiają zależność odbiorczyń i odbiorców tych działań. City Mine(d) Londyn zaobserwowało, że wiele projektów kreatywnych realizowanych przez organizacje kulturowe skupia się jedynie na perspektywie „tu i teraz”, jednak nie wyposaża uczestników w narzędzia, które pozwoliłyby im samodzielnie budować dla siebie sieci wsparcia społecznego.

Z drugiej strony sytuacja wojny i nagłego kryzysu migracyjnego, z którym mieliśmy do czynienia w Polsce po ataku Rosji na Ukrainę, przyniosła wiele refleksji na temat strategii i budowania wsparcia dla osób w sytuacji migracji. Działania pomocowe skupione na perspektywie „tu i teraz” są poczynaniami kryzysowymi

wpisującymi się w strategię działania „dla” osób w sytuacji wojny, ucieczki, zagrożenia życia, nagłej bezdomności. Tego rodzaju czynności służą także rozpoznaniu potrzeb tych osób, tworzeniu sieci wsparcia dla nich i są niezbędne dla budowania szerszej perspektywy działania „z”.

Na dalszym etapie „pracy z” osobami w kryzysie migracyjnym istnieje duży potencjał dla edukacji socjoterapeutycznej polegający na oferowaniu doświadczeń edukacyjnych, które przekształcają ich uczestniczki i uczestników z użytkowników i użytkowników usług w twórczynie i twórców zmian. Jest to możliwe dzięki:

- » aktywizacji potencjału twórczego i wyobraźni uczestniczek i uczestników;
- » wspieraniu ich działań w budowaniu społecznościowych strategii rozwiązywania już nie tylko problemów jednostkowych, ale grupowych;
- » pozycjonowaniu tych pragnień i problemów jako części większego systemu możliwości lub opresji.

DROGA DO ZALEŻNOŚCI

(Kotlarska-Michalska, 1999; Taylor, 2017; Jefferys, 1989)

Zależność (a raczej system opieki, sąsiedzkiego i rodzinnego wsparcia) dawniej była mniej widoczna. Nie funkcjonowała ona w ramach określonej, oddzielnej kategorii (wraz z charakterystycznymi dla niej obrazami, archetypami, słownictwem, wyobrażeniami). Przed powstaniem instytucji zajmujących się osobami zależnymi, zwłaszcza w małych wspólnotach, zależność była wpisana w naturalny rytm życia jednostki i wspólnoty.

Pewne zmienne czynniki społeczne i kulturowe mogą zatem przyczyniać się do zależności w życiu dorosłym. Kult młodości, słaba pozycja starości w zachodniej kulturze wpływają na uruchamianie określonych praktyk marginalizacji, na przykład w odniesieniu do osób starszych. Pomniejsza się dla nich przestrzeń społeczna, w której mogliby kontynuować swoje role zawodowe i społeczne. Są oni poniekąd spychani do bierności. Oczekuje się od nich postawy bardziej pasywnej (odpoczynku na „stare lata”). Wiele osób więc ogranicza się do przestrzeni prywatnej, domowej (rodziny i kontaktów sąsiedzkich – jeśli w ogóle). Stopniowo w zależność wpycha także „kompleks małej wartości”, czyli poczucie gorszości wobec pokoleń młodszych. Jednoczesne waloryzowanie instytucji rodziny

prowadzi w konsekwencji do formułowania na starość oczekiwań wobec dzieci i wnuków, co wikła ludzi starszych w określony typ zależności. Paradoksalnie, seniorki i seniorzy, którzy stają się mieszkańcami DPS-ów (domów pomocy społecznej) i dysponują wysokimi kompetencjami towarzyskimi (werbalnymi, nawiązywania kontaktów społecznych itp.) najdłużej pozostają samodzielni i niezależni (bez względu na to, czy posiadają fizyczną czy sensoryczną niepełnosprawność).

UCIECZKA OD ZALEŻNOŚCI CZY REZYGNACJA Z POJĘCIA?

(Jefferys, 1989)

W kontekście minimalizowania negatywnych skutków stygmatyzacji osób o ograniczonej samodzielności jako osób zależnych, ważne jest dostrzeżenie ich przestrzeni kompetencji, umiejętności, sprawstwa, eksperckości. Ucieczka od zależności – a w zasadzie pomoc w jej skutecznianiu – jest dla wielu instytucji i organizacji największym wyzwaniem o charakterze socjoterapeutycznym, w które zaangażowani są edukatorki i edukatorzy kulturowi. Jednocześnie takie emancypujące podejście do zależności podtrzymuje ten koncept i sugeruje, że istnieje podział na osoby zależne i niezależne oraz że normą społeczną jest bycie osobą niezależną. Tymczasem warto przeanalizować odmienny język mówienia o dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia – nie w terminach zależności, ale w języku współdziałania oraz współzależności. Wychodzimy wówczas z niewoli dyskursu indywidualizmu na rzecz języka wspólnoty i współpracy. W kolejnym rozdziale przyglądamy się temu, w jaki sposób pojęcia te mogą się sprawdzać na gruncie edukacji kulturowej osób dorosłych.

**Rozwijanie kompetencji osób
dorosłych potrzebujących
socjoterapeutycznego wsparcia**



W TYM ROZDZIALE PRZECZYTASZ O TYM:

- » o zróżnicowaniu kompetencyjnym grup osób dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia;
- » o tym, w jaki sposób myśleć o kompetencjach podstawowych, projektując procesy edukacji kulturowej;
- » o tym, jak budować praktykę edukacji kulturowej, korzystając z teorii feministycznej, teorii interseksjonalności, kulturowych badań nad starością oraz krytycznych studiów nad niepełnosprawnością;
- » dlaczego warto ponownie przemyśleć kategorię empowermentu;
- » o tym, jak redefiniować pojęcie zależności w terminach etyki troski.

WYJŚCIE POZA PERSPEKTYWĘ MY VS ONI

Do grup wrażliwych często należą osoby pozostające w sytuacjach stresu, przemocy, uzależnienia, doświadczające trudności materialnych, społecznych czy zdrowotnych. Potrzebują one wsparcia psychologicznego, socjalnego i kulturowego przy jednoczesnym podnoszeniu ich kompetencji obywatelskich, osobistych, społecznych, kompetencji z zakresu świadomości, ekspresji kulturalnej i uczenia się. Trwała poprawa sytuacji tych grup jest możliwa tylko wtedy, gdy ich wsparcie będzie obejmować „całą jednostkę”: z jej psychologią, usytuowaniem społecznym, ekonomicznym i kapitałem kulturowym.

Edukacja kulturowa dla grup wrażliwych, dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia jest działaniem szczególnie wymagającym. Często jest ona pracą z osobami, które doświadczyły traumy, przez co edukatorki oraz edukatorzy kulturowi stają się tzw. **secondary trauma recipients**, czyli odbiorczykami i odbiorcami traumy niejako „z drugiej ręki”. Praca z osobami, które noszą w sobie stres związany z dramatycznymi przeżyciami, powoduje także przejmowanie tego uczucia przez edukatorki i edukatorów. Mogą to być traumatyczne doświadczenia związane z wojną, przemocą, w tym z przemocą seksualną wobec kobiet; wynikają one ze skrajnego ubóstwa i prekarności, z doświadczenia bycia dyskryminowaną ze względu na rasę, religię, płeć oraz wiele innych.

Jednostki wymagające socjoterapeutycznego wsparcia są także często osobami w **kryzysie ekonomicznym i społecznym**, przez co cierpi ich poczucie godności własnej oraz występują trudności ze zbudowaniem zaufania wobec obcych osób. **Praca nad przywracaniem godności oraz budowaniem zaufania** stanowi więc istotny element edukacji kulturowej kierowanej do grup wrażliwych.

Osoby w potrzebie socjoterapeutycznego wsparcia mogą znajdować się w **sytuacji zależności rodzinnej lub instytucjonalnej**, przez co są uwikłane w skomplikowane relacje z innymi osobami lub instytucjami, np. osoby starsze, osoby z niepełnosprawnościami w sytuacji choroby, osoby uzależnione, młodzi dorośli, kobiety doświadczające przemocy rodzinnej, w tym przemocy finansowej; osoby osadzone w placówkach penitencjarnych itd. Ich poczucie autonomii, niezależności i sprawczości może być znikome. Praca edukacyjna z tymi osobami powinna brać pod uwagę także współpracę z podmiotami, które współuczestniczą w sytuacji zależności oraz powinna być praktyką rozwijania poczucia sprawczości i autonomii.

Jednostki należące do grup wrażliwych często znajdują się w **stanach stresu, pobudzenia układu nerwowego, zamrożenia (freeze), obniżenia nastroju, depresji jawnej lub maskowanej**. Wszelkie działania edukacyjne adresujące problemy związane ze sprawstwem tych osób, z poczuciem autonomii, dobrostanu, kreatywności, mogą być wyzwalaczami dla ich trudnych reakcji psychologicznych.

Wymienione powyżej charakterystyki osób potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia tworzą istotny kontekst dla **charakteru relacji edukacyjnej, jaka zawiązuje się pomiędzy edukatorkami i edukatorami kulturowymi a grupami odbiorczymi**. Nie jest to sytuacja edukacji nadawczo-odbiorczej, w której trenerka/trener pełni funkcję przewodników i autorytetów względem osób uczących się.

NOWE SPOJRZENIE NA ZALEŻNOŚĆ – WSPÓLZALEŻNOŚĆ (Taylor, 2017)

Zależność nie jest terminem neutralnym. Kategoria ta jest często używana w nacechowaniu negatywnym. Poprzez nią określa się osoby niesamodzielne, które wymagają uwagi, wsparcia i pomocy. Nie musi być jednak nic złego w tym, że obdarza się kogoś troską, empatią. Problem stanowi status osób doświadczających trudności, jednostek o ograniczonej sprawności albo nienormatywnych sposobach funkcjonowania w społeczeństwie.

Tak długo, jak rozumienie zależności (oraz wynikające z niego postępowanie), będzie zdominowane przez założenie o niesuwerenności, podległości, słabości, niesamodzielności innych, tak długo słowo „zależność” pozostanie nie tylko terminem opisowym, ale będzie miało (i już ma) charakter stygmatyzujący. Semantyczna totalizacja jednostek określonych jako zależne będzie trwała tak długo, jak nie zmieni się rozumienie i użycie tego pojęcia. Bardziej precyzyjne, zniuansowane posługiwanie się w dyskursie tym określeniem może pomóc nam w porzuceniu zależności (jeżeli uznajemy ją za status negatywny, niewygodny, niechciany przez samych opisywanych w ten sposób ludzi).

Z tego punktu widzenia warto zwrócić uwagę na **kategorię współzależności**. Ma ona olbrzymi potencjał nie tylko terapeutyczny, ale też animacyjny i edukacyjny. Historyk niepełnosprawności Paul K. Longmore napisał o osobach z niepełnosprawnościami, że cenią (one) nie samowystarczalność, lecz samostanowienie, współzależność zamiast niezależności, osobisty związek a nie funkcjonalną odrębność, i ludzką wspólnotę, a nie fizyczną autonomię (Longmore, 2001).

Złożona sytuacja osób uczących się wymaga tworzenia relacji partnerskiej, relacji wymiany, budowania zaufania oraz obdarzania się wzajemnym szacunkiem. W tym kontekście stosowanie ilościowych kwestionariuszy pomiaru kompetencji czy ich braku, **definiowanie osób uczących się w terminach deficytów – nie sprzyja formowaniu demokratycznych sytuacji edukacyjnych**.

Wchodzenie przez edukatorki i edukatorów kulturowych w rolę podmiotów silniejszych, bardziej kompetentnych, jest podejściem kolonizującym, instrumentalizującym oraz dyskredytującym grupy odbiorcze.

DEFINIOWANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Tymczasem, realizując projekty unijne w zakresie edukacji dorosłych posługujemy się kategorią kompetencji kluczowych, które powinny być mierzone i definiowane przed rozpoczęciem działań edukacyjnych. W pracy z grupami wrażliwymi oraz z dorosłymi potrzebującymi socjoterapeutycznego wsparcia trzeba brać pod uwagę, że jednostki, z którymi pracujemy mogą mieć niskie umiejętności w zakresie definiowanych przez Unię Europejską kompetencji kluczowych. Są one ważne względem działań podejmowanych w ramach edukacji kulturowej w zakresie:

- » kompetencji obywatelskich;
- » kompetencji z zakresu świadomości i ekspresji kulturalnej;
- » kompetencji osobistych, społecznych i uczenia się.

Z jednej strony, odnoszenie się do tych kompetencji zwiększa możliwości włączenia grup wrażliwych do społeczeństwa oraz z dużym prawdopodobieństwem pozwala na uzyskiwanie trwałego, systemowego charakteru zmian. Z drugiej strony, tworzenie sytuacji edukacyjnych daje sposobność pogłębionej refleksji nad samym procesem definiowania podmiotów i grup poprzez deficyty kompetencyjne.

POLITYKI UMIEJSCOWIENIA I PERSPEKTYWA POSTKOLONIALNA

Aby przeciwdziałać wzmocnieniu polityk dyskryminacji i instrumentalizacji osób z grup wrażliwych, warto stosować podejścia wynikające z ustaleń teorii feministycznej, teorii intersekcjonalności, krytycznych studiów nad niepełnosprawnością oraz kulturowych badań nad starością. Używać ich w takim zakresie, w jakim tematyzują one wymianę wiedzy i zawiązywanie głębokich relacji pomiędzy podmiotami uprzywilejowanymi a podmiotami zagrożonymi marginalizacją.

W tym kontekście pomocne może okazać się stosowanie **polityki umiejscowienia**, która w tradycji czarnego feminizmu była praktyką tematyzowania, odsłaniania w relacji z innymi podmiotami (szczególnie w relacji edukacyjnej) własnej pozycji społecznej rozważanej ze względu na klasę, rasę, wiek, gender

i inne obszary uprzywilejowania lub opresji. Jednak w polityce umiejscowienia chodzi także o coś więcej. O to, aby nieustannie zadawać sobie pytanie sformułowane przez teoretyczkę czarnego feminizmu, bell hooks: „Czy w ramach złożonych i ciągle zmieniających się relacji władzy, umiejscawiamy się po stronie kolonizującej mentalności?” (hooks, 2008). Innymi słowy, czy instrumentalizujemy grupy odbiorcze w procesie edukacyjnym, narzucając im „nasze punkty widzenia i teoretyzowania, nasze sposoby tworzenia kultury” (hooks, 2008)? Czy dajemy grupom odbiorczym przestrzeń na kreatywność na ich własnych warunkach, na odkrywanie ich możliwości i potencjałów w sposób wolny, swobodny i pozbawiony presji? Czy tworzymy przestrzeń narzucania treści i wartości, czy może przestrzeń demokratycznej wymiany i swobodnej twórczej relacji?

Myślenie i działanie w terminach polityki umiejscowienia jest również wrażliwe na krytykę postkolonializmu, w tym wymiarze, w którym uchyla ona dominację zachodniej akademickiej epistemologii, czyli systemów wiedzy tworzonej na zachodnich uniwersytetach, przenikającej również w dużym stopniu europejskie polityki edukacji i wyrównywania szans (Król, 2022; Grech & Soldatic, 2015). Wiele grup projektowych oraz seminaryjnych uczestniczących w „Edukacji kulturowej dla osób dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia”, miało charakter wieloetniczny i wielokulturowy. Były to grupy zróżnicowane ze względu na płeć kulturową, cisnormatywność i inne zmienne. Ta sytuacja nakazywała nam wielokrotnie tematyzować rodzaj języków i epistemologii, którymi posługujemy się w naszej pracy edukacyjnej w odniesieniu do grup spoza naszego rodzimego kręgu kulturowego. Musiałyśmy i musieliśmy rozważać je w kategoriach narzucania, kolonizacji, a niekiedy nawet zawłaszczania treści kulturowych.

Wnioski, które możemy wyciągać z czarnego feminizmu dla edukacji kulturowej osób potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia, każą pamiętać o tym, że grupy uciskane, nieuprzywilejowane oraz wrażliwe **poszukują własnych języków wyrażania swojego doświadczenia**. W tym kontekście edukacja kulturowa jest częścią szerszej **polityki artykulacji**, czyli mechanizmów uwidaczniania i oddawania głosu jednostkom oraz grupom, które nie mogą uczestniczyć w oficjalnych i uprzywilejowanych kanałach formowania społecznej widzialności i sprawczości.

Z tego względu często w działaniach z zakresu edukacji kulturowej, które wykorzystują narzędzia sztuki (muzykoterapia, drama, taniec), celem jest przede wszystkim zapewnienie miejsca reprezentacji kulturowej różnorodności w prze-

strzeni publicznej. Jako przykład można podać muzykoterapeutyczne sesje w plenerze, w których chodzi o wprowadzanie wykluczonych grup społecznych do przestrzeni publicznej jako grup widzialnych, jako wartościowych i ważnych członków społeczeństwa. Podczas swobodnych otwartych koncertów i jam sessions każda i każdy, kto chce, może się przyłączyć do tworzenia muzyki, obserwować i kreować ją razem z osobami w kryzysie bezdomności czy osobami z niepełnosprawnościami.

CIAŁO JEST TAKŻE POLITYCZNE

Niezbywalną przestrzeń istotnych procesów zachodzących w edukacji kulturowej zajmuje doświadczenie cielesności różnych osób należących do grup wrażliwych. Staje się owo doświadczenie szczególnie widoczne w działaniach edukacyjnych wykorzystujących narzędzia arteterapeutyczne (np. muzykoterapeutyczne, dramowe czy związane z terapią ruchem).

Warto pamiętać, że przekroczenie modelu społecznego w studiach nad niepełnosprawnością dokonało się, między innymi, ze względu na kategorię cielesności. Badaczki i badacze z nurtu krytycznych studiów nad niepełnosprawnością wskazywały i wskazywali, że doświadczenia płynące z ciała są tak samo istotne, jak normatywne sposoby funkcjonowania niepełnosprawności w sensie społeczno-kulturowym. Ciało i cielesność zaczęły być także traktowane w terminach polityczności i oporu, nie muszą być rozpatrywane tylko jako doświadczenia prywatne. Ponadto doświadczenia cielesne występują w pełnym spektrum: od niepełnosprawności wrodzonej, poprzez niepełnosprawność nabytą, sytuację czasową, jak i terminalnej choroby, fizyczność starzejącego się ciała, aż po doświadczenie ciała umierającego. Cielesność w tych wymiarach także posiada aspekt kulturowy i dyskursywny.

Do tworzenia muzyki oraz do jej improwizacji, podobnie jak w tańcu czy teatrze, potrzebna jest stymulacja wielu zdolności indywidualnych, zarówno tych umysłowych, jak i cielesnych. Są one niezbędne do tego, aby jednostki mogły być twórcze, wyrażać siebie poprzez rytm, a jednocześnie przyjmować to, co dzieje się na zewnątrz i odnajdować swoje miejsce w grupie: wiedzieć, kiedy jest ich czas na wystukiwanie rytmu, kiedy jest moment na śpiewanie. I tak na przykład, muzyka porusza jednostki nie tylko emocjonalnie, ale również motywuje do

ruchu: jest to szczególnie istotne w pracy z osobami z ograniczeniami fizycznymi. Jednym z celów różnych form terapii muzycznej jest rozwijanie podmiotowej kreatywności i podmiotowej ekspresji, ale także pomysłowości w tworzeniu interakcji międzyludzkich.

Improwizowanie muzyki daje także możliwości sprawdzania, badania, uelastyczniania kreatywności rezydującej w ciele. Jednostki uczą się bycia głośnymi i cichymi, szybkimi i wolnymi, zrytmizowanymi i zdezorganizowanymi, operującymi wysokimi i niskimi rejestrami. Uczą się zarazem delikatności, wzburzenia, inicjatywy oraz podążania za innymi. Owo ćwiczenie własnych szerokich możliwości ekspresji wiąże się także z oduczaniem się głęboko zinternalizowanych przekonań na własny temat, które definiują tożsamość, np. wyrażaną w przekonaniach „jestem osobą cichą”, „jestem osobą krzykliwą”, „jestem introwertyczką” itd.

Celem rozwoju kreatywności w muzykoterapii jest odnalezienie się na wszystkich poziomach ekspresji: być głośno, kiedy tego potrzebujemy i cicho, kiedy jest na to czas. Improwizacja w sztuce uczy także empatii, wsłuchiwania się w innych, podążania za nimi; pomaga w poznaniu swojego głosu, który może być także rozumiany jako głos jednostkowej jaźni. Arteterapia pozwala na paralelę między ekspresją człowieka a ekspresją sztuki.

Wszyscy funkcjonujemy w spektrach: redefinicja pojęcia empowermentu (uwłasnowolnienia)

Na potrzeby edukacji kulturowej przyjmujemy metaforę „bycia w spektrum” oraz oparte na niej założenie, wedle którego w ciągu życia, od narodzin do późnej starości, możemy przemieszczać się między różnymi stanami sprawności: mniejszej sprawności i niepełnosprawności, w zdrowiu oraz chorobie, niepełnosprawności nabytej, dobrym samopoczuciu psychicznym oraz w stanach depresyjnych. Dotyczy to zarówno kobiet, jak i mężczyzn, osób cisnormatywnych i nienormatywnych. Podejście to pozwala zniwelować kulturowe dychotomie: osoba zdrowa – chora, pełnosprawna – niepełnosprawna, oraz docenić doświadczenia płynące z ciała. Możemy uwzględniać jednostkowe perspektywy osób i ich sposoby odczuwania własnej cielesności oraz związanych z nią doświadczeń. Edukacja w tym kontekście staje się bardziej budowaniem relacyjnej przestrzeni wymiany doświadczeń, niż procesem normatywizowania do stanu społecznie pożądanej normalności, normatywności, zdrowia i wydajności.

Opisana powyżej perspektywa opiera się także na redefinicji pojęcia empowermentu, którą zaproponowała Carolyn M. Morell na podstawie badań dotyczących kondycji życia kobiet w wieku starszym. Morell pisała: „Odkryłam, że definicja empowermentu w kontekście starzenia się musi uwzględniać pojęcie ucieleśnienia (*embodiment*)” (Morell, 2003). Traktowanie empowermentu jako uwłasnowolnienia jednostek poprzez uzupełnianie ich deficytów przeczy ich realnym możliwościom oraz rzeczywistym ograniczeniom, które płyną z ich ciał. Starzejące się ciała doświadczające bólu, niesprawności ruchowej czy stanów demencywnych nie jest w stanie być uwolnione z tych ograniczeń. Z tego względu Morell proponuje rozważać ludzką kondycję właśnie poprzez pryzmat bycia w różnych spektrach, kiedy młodość zawiera już w sobie załączki starości, a starość i niesprawność może odnajdować w sobie wciąż doświadczenie młodości.

Empowerment powinien więc być praktyką, która zawiera w sobie i bierze pod uwagę zarówno ludzkie możliwości, ale i ograniczenia ciała, które ma skłonność do spowalniania, do wymykania się spod kontroli. Kobiety zmierzające do empowermentu (uwłasnowolnienia) mogą opierać definicję siebie nie tylko na tym, jak widzą i opisują je inni, ale przede wszystkim na tym, jak one opisują i czują siebie. Pozbawienie się tej części siebie, słabej, jest obezwładniające. Edukacja kulturowa jest zatem tworzeniem przestrzeni, w której możemy być widziani jako całość wraz z naszymi mocnymi i słabymi stronami.

Redefinicja pojęcia empowermentu pozwala także na wychodzenie z dynamiki relacji władzy w edukacji, która może opierać się na sile uprzywilejowanych kosztem słabości bezsilnych.



OD ZALEŻNOŚCI DO ETYKI TROSKI

Fakt stawania się osobą „zależną” jest przede wszystkim działaniem w obszarze tożsamości. Przyjmowanie roli osoby zależnej, akceptowanie nowych okoliczności (oceny swojej sytuacji przez otoczenie i siebie samą/samego) jest operacją tożsamościową. Wymaga redefiniowania własnego obrazu, co często jest doświadczeniem konfliktowym i przynoszącym negatywne skutki (pamiętajmy, że definicja zależności w dominującym stopniu konotuje znaczenia negatywne – Jefferys, 1989). Z tego względu praca edukacyjna z osobami, które są zagrożone zależnością lub już funkcjonują jako osoby zależne, powinna uwzględniać również kwestie tożsamościowe. W tym wymiarze szczególnie istotne są wspomnienia (różne formy ich kultywacji, manifestacji, materializacji), osobisty styl życia oraz posiadane własności, przedmioty. Rekwizyty, ubrania, ślady aktywności, ucieleśnione zdarzenia (blizny, sprawności, tatuaże), gesty i nawyki, postawy ciała – one wszystkie stanowią część tożsamości i wymagają dostrzeżenia i włączenia do praktyk socjoterapeutycznych, uniezależniających podmioty w edukacji.

Jednak **zachowywanie w praktyce edukacyjnej silnej koncepcji zależności pozostawia nas po raz kolejny w okowach myślenia binarnego: niezależność – zależność**. Myślenie to idealizuje pojęcie niezależności, wskazując, że istnieją jednostki, które funkcjonują zupełnie samodzielnie i wpisują się tym samym w pożądaną normę społeczną. Tymczasem – podobnie jak funkcjonujemy w swoich biografiach na różnych pozycjach w spektrum między sprawnością a niepełnosprawnością, chorobą a zdrowiem – tak analogicznie w ciągu naszego życia pozostajemy w różnym stopniu zależni od wielu podmiotów (ludzkich, nie-ludzkich, instytucjonalnych). **Mit pełnej niezależności stygmatyzuje sytuację zależności, która w różnym stopniu dotyka wszystkich**. Badaczka Susan Wendell sugeruje zatem, aby **zastąpić pojęcie zależności kategorią wzajemności**, ułatwiającą zrozumienie złożoności relacji, w które jesteśmy uwikłani (Wendell, 1989). W literaturze z zakresu krytycznych studiów nad niepełnosprawnością funkcjonuje także pojęcie Caroll Gilligan: etyki troski (Gilligan, 1993). Umożliwia ono zastępowanie myślenia w kategoriach zależności, uznaniem wzajemności pomocy w relacjach społecznych i budowanie oddolnych, kolektywnych sieci wsparcia podmiotów, które funkcjonują w różnych spektrach swoich możliwości (Piepzna-Samarasinha, 2018).

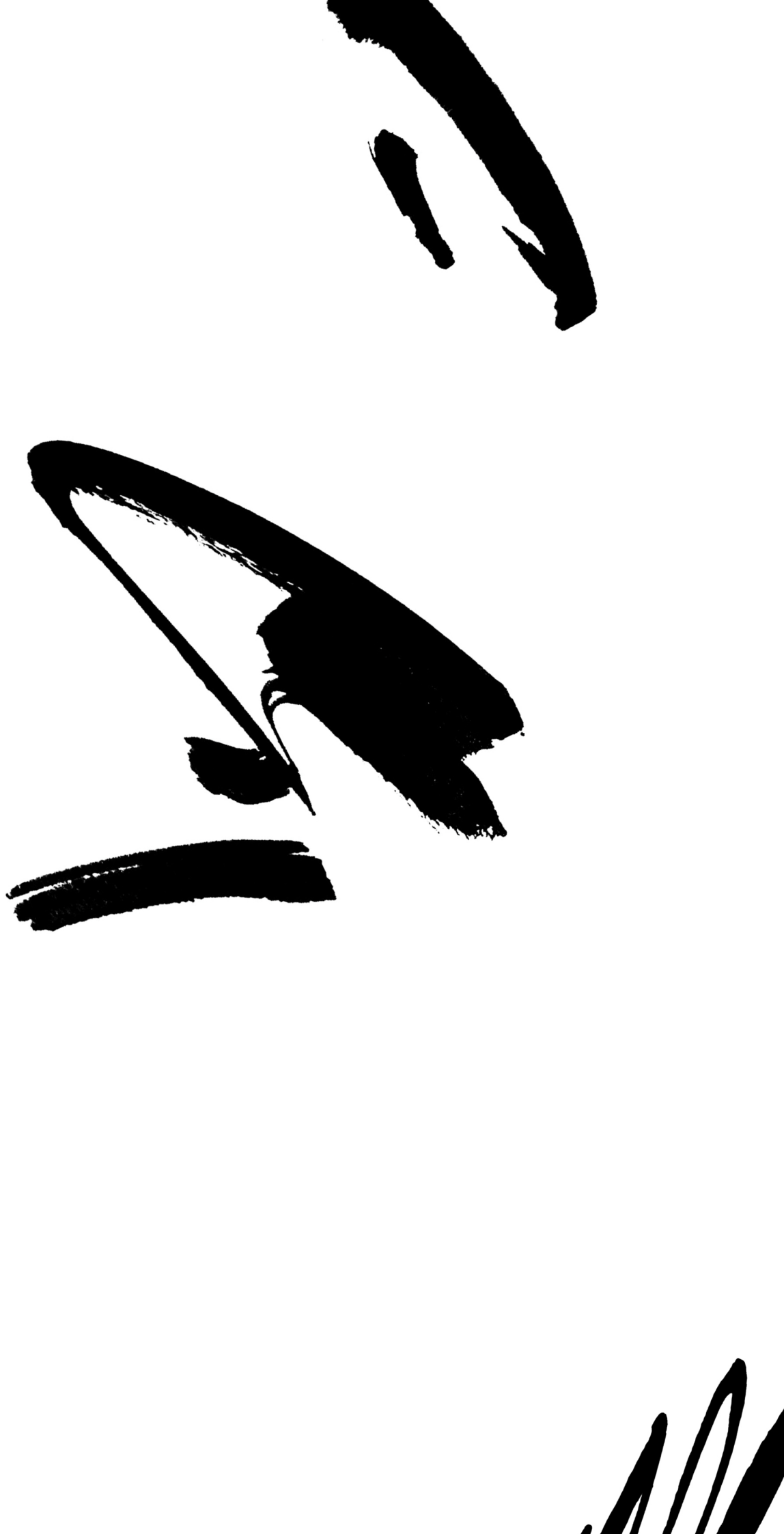
EDUKACJA KULTUROWA OSÓB POTRZEBUJĄCYCH SOCJOTERAPEUTYCZNEGO WSPARCIA I TWORZENIE PRZESTRZENI EDUKACYJNYCH

Edukacja, która zwraca uwagę na kondycję osób należących do grup wrażliwych uruchamia szereg, niekiedy bardzo trudnych, reakcji emocjonalnych, zarówno u osób uczących się, jak i u trenerek i trenerów. Jednym z celów takiego działania edukacyjnego jest, w tym kontekście, tworzenie i utrzymywanie przestrzeni dla tych reakcji, aby osoby przebywające w niej mogły czuć się bezpiecznie.

Działania edukacyjne wykorzystujące narzędzia sztuki rozwijają niekiedy kompetencje bardzo trudne do precyzyjnego zdefiniowania. Czasami może chodzić na przykład o ćwiczenie umiejętności przyjmowania ról, bycia w improwizacji, bycia zabawnym. W tym kontekście potrzebna jest także bezpieczna przestrzeń do otwartej dyskusji z uczestnikami na temat tego, co w istocie wydarzyło się podczas warsztatów.

Niekiedy ocena kompetencji osób potrzebujących wsparcia odbywa się poprzez dyskusję, rodzaj procesu zbiorowego z uczestnikami, sama w sobie jest również działaniem twórczym. Może obejmować procesy uświadamiania sobie tego, że jednostki internalizują pewne obiektywne społeczne problemy jako swoją indywidualną odpowiedzialność. Procesy te wymagają czasu oraz działania zbiorowego. Uczestnicy działań edukacyjnych mogą nie być świadomi swoich potrzeb i nie być w stanie ich wyrazić. Często rozpoznają różne potrzeby i kompetencje dopiero podczas działań edukacyjnych. Po każdym etapie szkolenia coś się zmienia. Częścią edukacji jest więc sam proces rozmowy, tworzenia bezpiecznej przestrzeni do ciągłej twórczej przemiany, zarówno uczestników, jak i trenerek oraz trenerów.

W jaki sposób tworzyć takie przestrzenie w sytuacjach edukacyjnych oraz jak je nazywać i dlaczego? – odpowiadamy w kolejnym rozdziale.



Minimalne i wystarczające
kompetencje edukatorek i edukatorów
w zakresie pomocy psychologicznej
i socjoterapeutycznej



W TYM ROZDZIALE PRZECZYTASZ O TYM:

- » jakie kompetencje z zakresu psychoterapii i pracy socjalnej warto włączyć do holistycznej metodyki edukacji kulturowej dla osób potrzebujących wsparcia socjoterapeutycznego;
- » kiedy i w jakich warunkach metody edukacyjne mają działanie terapeutyczne;
- » jak odróżnić cele terapeutyczne od celów edukacyjnych.

Kiedy myślimy o edukacji kulturowej, możemy wyobrazić sobie interdyscyplinarny obszar praktyk edukacyjnych wykorzystujących rozmaite narzędzia: od artystycznych (drama, taniec, muzyka, sztuki plastyczne, literatura, storytelling i inne), poprzez narzędzia edukacji antydyskryminacyjnej, równościowej, antyracystowskiej, po edukację polityczną, krytyczną, obywatelską, społeczną.

Jednak to nie narzędzia używane przez edukatorki i edukatorów definiują, czym jest edukacja kulturowa. Rodzaj używanych narzędzi jest wtórny względem celów, jakie stawiają sobie trenerki i trenerzy. Najważniejszy cel tej edukacji zasadza się na wymiarach opisywanych i dyskutowanych w dwóch poprzednich rozdziałach.

Możemy podsumować je następująco:

- » Edukacja kulturowa postrzega podmioty w kontekście intersekcyjnych wykluczeń i systemów opresji oraz stara się tematyzować je w pracy edukacyjnej, artykułować sytuacje i doświadczenia życiowe z nimi związane, wspólnie z uczestnikami zastanawiać się nad możliwościami przeciwdziałania tym wykluczeniom. W tym sensie **edukacja kulturowa jest działaniem emancypującym**.
- » W edukacji kulturowej istotna jest „epistemologiczna”³ podbudowa działań, poprzez którą można szukać odpowiedzi na pytania stawiane w teoriach feministycznych, teoriach postkolonialnych, koncepcji intersekcjo-

3 „Epistemologiczna” oznacza w tym kontekście, że edukatorki i edukatorzy kulturowi są świadomi źródeł wiedzy, które wykorzystują w praktyce.

nalności, krytycznych studiach nad niepełnosprawnością, kulturowych badaniach nad starością. W tych obszarach możemy znajdować odpowiedzi na następujące pytania: w jaki sposób traktować grupy wrażliwe? Jak kategoria gender jest interseksjonalnie skrzyżowana z innymi cechami podmiotów i wpływa na ich sytuację życiową? Co niesie ze sobą kategoria zależności?

- » Edukacja kulturowa czerpie z ujęć krytycznej pedagogiki i jest zainteresowana wprowadzaniem zmiany społecznej oraz poprawą jakości życia grup wrażliwych i zagrożonych marginalizacją.
- » Edukacja kulturowa tworzy taką przestrzeń dla uczestniczek i uczestników, w której w swobodny i poufny sposób mogą oni dyskutować o rzeczach dla nich istotnych, realizować procesy grupowe czy rozwijać swoją kreatywność.

Postrzeganie uczestniczek i uczestników edukacji kulturowej przez pryzmat holistyczny, z uwzględnieniem ich sytuacji ekonomicznej, społecznej, politycznej i społecznej, rodzi potrzebę wprowadzania minimalnego i wystarczającego zasobu kompetencji z zakresu wsparcia psychologicznego oraz socjoterapeutycznego.

Pytanie: Czy łączenie w edukacji dorosłych wsparcia kulturowego, psychologicznego i socjalnego oznacza, że trenerki i trenerzy powinni i powinni posiadać wszystkie te kompetencje? Być jednocześnie edukatorkami i edukatorami, pracownicami i pracownikami socjalnymi oraz terapeutkami i terapeutami?

Odpowiedź: Niekoniecznie. Oczywiście istnieją w środowisku edukacyjnym osoby o kompetencjach i doświadczeniach z zakresu pracy socjalnej, terapii oraz narzędzi edukacji kulturowej z wykorzystaniem wybranych form arteterapii. Jednak kluczowa jest organizacja procesu edukacyjnego w taki sposób, aby zawiązywać w jego ramach współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych sektorów: pracy socjalnej, kultury, instytucji wsparcia zdrowia psychicznego. Takie sieci współpracy pomiędzy instytucjami należącymi do różnych dziedzin nazywamy międzysektorowością.

Pytanie: Dlaczego międzysektorowość może być bardziej efektywna niż pomoc doraźna?

Odpowiedź: Dobrze organizowana międzysektorowość w edukacji dorosłych może być odpowiedzią na intersekcyjalne wykluczenia podmiotów i grup wrażliwych. Międzysektorowe wsparcie jest bardziej skuteczne niż pomoc punktowa, oferowana tylko przez przedstawicieli jednego sektora, ponieważ grupy zagrożone marginalizacją i grupy wrażliwe są wówczas zaopiekowane z wielu stron, ich różne potrzeby zostają otoczone wsparciem: na przykład te związane z pomocą socjalną, psychologiczną, z ekspresją artystyczną i kulturową. Objęte pomocą zostają także problemy dotyczące zdrowia.

Pytanie: Czy budowanie międzysektorowych sieci wsparcia jest proste?

Odpowiedź: Budowanie międzysektorowych sieci wsparcia i współpracy nie jest wcale zadaniem łatwym. Stworzenie sieci międzysektorowych wymaga czasu i dużego zaangażowania wielu interesariuszek i interesariuszy. Wszyscy oni powinni być podobnie zainteresowani budowaniem takich holistycznych (całościowych) sieci wsparcia. Na poszczególnych etapach ich tworzenia dobrze jest także próbować różnych rozwiązań, proponować nowe formy współpracy, sprawdzać co działa, a co nie. W naszym projekcie testowaliśmy połączenia międzysektorowe pomiędzy sektorem zdrowia (szpital psychiatryczny) a sektorem kultury. Już sama nasza grupa projektowa złożona była z przedstawicielek i przedstawicieli różnych dyscyplin: psychologii, wsparcia socjalnego, muzykoterapii, terapii ruchem i tańcem, antydyskryminacji i innych.

Pytanie: Czyje perspektywy należy wziąć pod uwagę przy tworzeniu międzysektorowych sieci wsparcia?

Odpowiedź: Na międzysektorowość warto spoglądać okiem instytucji, organizacji, edukatorek i edukatorów oraz urzędniczek i urzędników ją tworzących. Jednak warto pamiętać, że perspektywa grup zagrożonych marginalizacją często nie jest brana pod uwagę. Patrzenie z punktu widzenia twórców sieci międzysektorowych może ujawniać trudności, bariery administracyjne, prawne, instytucjonalne, kadrowe i inne. Tymczasem spoglądanie na sieci międzysektorowe przez pryzmat osób i grup potrzebujących wsparcia, ujawnia przede wszystkim ich problemy, ich potrzeby oraz trudności systemowe, z którymi muszą realnie się mierzyć. Dla nich istnienie sieci wsparcia jest niezbędne. Grupy wrażliwe nie muszą także

empatyzować z trudnościami systemów wsparcia i edukacji, które często są mało efektywne albo niewydolne. Badaczka Freyja Haraldsdóttir wskazywała na fakt, że „empatyzowanie z bezsilnością biurokratów, profesjonalistów oraz instytucji pomocowych jest formą emocjonalnej odpowiedzi osób z niepełnosprawnościami na strukturalny ableizm”, czyli sposobem radzenia sobie z uwewnętrzną, zinternalizowaną opresją systemu opieki i wsparcia (Haraldsdóttir 2018, za: Król 2022, s. 65). Spoglądanie na międzysektorowe systemy wsparcia i edukacji z perspektywy odbiorców, a nie nadawców, pozwala lepiej rozumieć realne potrzeby grup wrażliwych oraz podążać za nimi, zamiast skupiać się na systemowych przeszkodach w budowaniu sieci pomocy.

ABLEIZM:

„uprzedzenie wobec osób z niepełnosprawnościami, które może prowadzić do rozlicznych form dyskryminacji – od braku dostępu do pracy, wykształcenia i mieszkania po krzywdzące stereotypy i systemowe nierówności, które pociągają za sobą marginalizację. Ableizm rodzi dyskryminację i ucisk, ale też pokazuje, w jaki sposób określamy, które ucieleśnienia uważamy za normalne, które za wartościowe, a które za «z istoty negatywne»”.

Taylor, 2017

Pytanie: Co międzysektorowość daje instytucjom pomocowym?

Odpowiedź: Działanie międzysektorowe jest szczególnym wsparciem dla osób pracujących z dorosłymi w placówkach zdrowia, dziennych domach opieki społecznej, ośrodkach socjoterapeutycznych czy więzieniach. Może odciążać ich w części pracy, uzupełniać ich wysiłki, oferować wsparcie metodyczne, tworzyć sieć kontaktów, dostarczać okazji do wymiany doświadczeń oraz uruchamiać proces urefleksyjnienia dotychczasowej praktyki wsparcia, praktyki pomocowej i edukacyjnej.

TERAPIA A EDUKACJA

Wiele spośród metod stosowanych w obszarze edukacji kulturowej może prowokować pytanie: czy to jeszcze edukacja, czy już terapia? Wątpliwości takie mogą się pojawiać, ponieważ metody z zakresu edukacji kulturowej przynoszą wiele efektów terapeutycznych. Są one także często oceniane przez uczestniczki i uczestników jako przynoszące życiowe wsparcie. Czasami treści, zadania, ćwiczenia mogą głęboko poruszać osoby biorące w nich udział, stanowić bodziec do głębszych przemyśleń czy rozmów z innymi uczestniczkami i uczestnikami. Wiele ćwiczeń opartych na działaniach teatralnych, dramowych, starytellinowych, muzycznych, z zakresu terapii ruchem – odnosi się do sfery osobistej uczestniczek i uczestników.

Jest to nieuniknione, **z jednej strony terapia jako forma działania z klientką/klientem zawiera w sobie wiele elementów związanych ze sztuką, dlatego osoby ją praktykujące określają terapię jako formę sztuki. Z drugiej strony, wiele metod z zakresu edukacji kulturowej przynosi efekty terapeutyczne.** Niektóre szkoły, metody oraz podejścia stosowane w edukacji kulturowej świadomie używają kategorii i narzędzi terapeutycznych: jest tak w różnych odmianach arteterapii.

Zakresy kompetencji związanych z możliwością realizowania poprawnej, dobrze przygotowanej, systematycznej terapii oraz edukacji dorosłych znacząco się między sobą różnią.

Pytanie: Jak rozumieć proces terapeutyczny?

Odpowiedź: W przypadku terapii mowa jest o zindywidualizowanym podejściu do każdej osoby, by umiejętnie i trafnie zdiagnozować sytuację danej odbiorczyni i danego odbiorcy, ich bariery, trudności, jak również kapitały i kompetencje. Jest to praca wymagająca czasu i umiejętności z innego systemu niż porządek edukacji kulturowej. Odznacza się także wzięciem odpowiedzialności przez terapeutkę lub terapeuta za proces terapii. Osoba rozpoczynająca terapię oraz terapeuta zawiązują pomiędzy sobą kontrakt, w którym określają cele, formy oraz spodziewany czas jej trwania.

Pytanie: Jak rozumieć proces edukacyjny?

Odpowiedź: Edukacja jest z kolei działaniem, które tworzy sytuacje umożliwiające uczestniczkom oraz uczestnikom poszerzanie ich wiedzy, kompetencji i umiejętności. W procesie edukacyjnym osoby uczestniczące ćwiczą także swoje umiejętności pracy w grupie, podejmowania współpracy, poszerzają swoje kompetencje społeczne.

Pytanie: Czy terapia ma coś wspólnego ze sztuką?

Odpowiedź: W wielu nurtach terapii mocne jest założenie, według którego psychoterapia jest sztuką (Brownell, 2019; Parlett, 2003; Miller, 1973; Rhyne, 1970; Rubin, 1984; Zinker, 1977). Wymaga ona bowiem reaktywności terapeutki i terapeuty na potrzeby klientki/klienta, kreatywności, a czasami również improwizacji. Terapia wymaga cierpliwego podążania za regułami wybranej metody terapeutycznej i w tym znaczeniu jest ona rzemiosłem, jednak na poszczególnych jej etapach potrzebna jest także sztuka kreatywności (Roubal, 2019).

Założenie o tym, że terapia w pewnym stopniu jest sztuką, charakteryzuje także terapię w nurcie Gestalt, której narzędzia wykorzystywaliśmy w naszym projekcie. Tutaj jednak założenie o artystyczności terapii ma dodatkowe znaczenie. W nurcie Gestalt uznaje się, że w proces terapeutyczny można i należy wplatać elementy związane z ekspresją i twórczością artystyczną, ponieważ służą one wydobywaniu fragmentów doświadczenia, które są trudne do artykulacji (wypowiedzenia). Na przykład mogą być one częścią traumatycznych przeżyć z przeszłości, które zostały wyparte; dramatycznych wspomnień, które zostały zepchnięte do podświadomości; doświadczeń, których klienci nie pamiętają, ponieważ podczas ich trwania znajdowali się w stanie „zamrożenia”, czyli braku dostępu do swoich emocji. Mogą być to także doświadczenia somatyczne (cielesne), których osoby nie są w stanie wypowiedzieć albo nie czują się gotowe, by się z nimi skonfrontować.

„Kreatywność to proces mający na celu przekształcenie czegoś znajomego w coś nowego i ważnego. To także proces poszukiwania «dobrego gestaltu» rozumianego jako estetyczny wyraz siebie i niepowtarzalny styl danej osoby. Ważny jest nie tyle efekt kreatywnego wyrazu, ale proces, w wyniku którego powstało dane dzieło (...). W przeciwieństwie do pierwszych publikacji na temat sztuki w terapii Gestalt, które skupiały się na materiałach plastycznych, współczesne źródła kładą nacisk na proces twórczy. Materiały plastyczne stanowią pomost między światem wewnętrznym i zewnętrznym, a wyłaniające się z nich formy są wiadomościami, które wspierają możliwości wyrazu człowieka, jego funkcje kontaktu oraz strategie rozwiązywania problemów. Zadaniem terapeuty jest odnoszenie wglądów i uświadomień wypływających z procesu twórczego do sposobu, w jaki dana osoba buduje i doświadcza swojego życia i relacji”.

Vassallo, 2021



Proces terapeutyczny w terapii Gestalt w dużej mierze polega na odzyskiwaniu przez osobę w terapii kontaktu ze swoimi emocjami i nabywaniu umiejętności ich ponownego odczuwania, ale także rozmawiania o nich, czyli mentalizacji. W tych procesach bardzo pomocna może być sztuka. Między innymi z tego powodu drama teatralna jako forma ekspresji artystycznej znalazła tak istotne zastosowanie w nurcie terapii Gestalt i wytworzyła odmianę teatru terapeutycznego.

Jak argumentuje Andrasik, teatr terapeutyczny Gestalt (jako przetworzenie dramy stosowanej) uzupełnia się z teoretycznymi ramami terapii Gestalt poprzez wykorzystywanie ekspresji w procesie terapeutycznym. Efekty takiej pracy twórczej mogą funkcjonować samodzielnie jako eksperyment albo zostać później przepracowane terapeutycznie. Z tego względu teatr terapeutyczny Gestalt znajduje również zastosowanie w edukacji, w rozwoju inteligencji emocjonalnej itd. (Andrasik, 2020). Wykorzystuje się go w edukacyjnej pracy z ciałem: w ćwiczeniu zdolności somatycznego odczuwania, w pracy ze świadomością ciała i ruchu. Teatr terapeutyczny Gestalt ma także ogromne zastosowanie w rozwijaniu umiejętności emocjonalnych, inteligencji emocjonalnej, umiejętności społecznych, takich jak: słuchanie, asertywność, pewność siebie i umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Metoda teatru terapeutycznego Gestalt z powodzeniem znajduje zastosowanie w grupach młodych dorosłych, w których występują problemy z zachowaniami dyskryminacyjnymi ze względu na gender, charakterystyki etniczne, religijne, narodowościowe i inne. Problemy pojawiające się w grupie można wizualizować w odgrywanych scenach konfliktowych interakcji, kiedy mechanizmy nimi rządzące są performatywnie odsłaniane, a następnie mogą być omawiane i głębiej dyskutowane.

Wiele elementów wykorzystywanych w teatrze terapeutycznym Gestalt jest współcześnie także stosowanych w różnych metodach edukacji kulturowej. Warsztaty i treningi rozpoczynają się często od „ugruntowywania”, czyli zakotwiczenia uczestniczek i uczestników w „tu i teraz”, na przykład za pomocą medytacji lub skupiania uwagi. Również zorientowanie się na procesie, zamiast na efekcie, wykorzystywanie kreatywności w metodach edukacyjnych, stosowanie improwizacji, są często obecne w edukacji kulturowej.

Pytanie: Czy edukacja ma coś wspólnego z terapią?

Odpowiedź: Oczywiście, działania z zakresu edukacji kulturowej mogą mieć i często mają efekt terapeutyczny, odnoszący się do dobrostanu uczestniczek i uczestników w sposób szeroki: zwracający uwagę zarówno na samopoczucie fizyczne, jak i psychiczne. Osoby, które znajdują się w kryzysie, w tym także w kryzysach zdrowia, w sytuacjach związanych z wiekiem starszym lub z różnymi formami niepełnosprawności czy neuroróżnorodności – podczas działań z zakresu edukacji kulturowej biorą udział w zajęciach usprawniających ich sensorykę, pamięć, możliwości ruchowe, samopoczucie psychiczne i fizyczne.

Jeśli postrzegamy edukację kulturową w terminach tworzenia interakcji – trzeba pamiętać o tym, że osoby w nią zaangażowane mają także możliwość wymiany doświadczeń, podzielenia się z innymi swoją sytuacją, wrażeniami, wspomnieniami, odczuciami. Innymi słowy, podczas sytuacji edukacyjnych dochodzi także do rozmowy, interakcji, wymiany, które posiadają wymiar społeczny i mogą być bardzo wspierające dla uczestniczek i uczestników. Chodzi w tym o bycie w grupie, o spędzanie czasu razem, o zawieranie nowych znajomości, o wychodzenie z samotności lub izolacji społecznej, co znacząco poprawia samopoczucie psychiczne osób.

Wiele spośród sytuacji edukacyjnych przynosi terapeutyczne efekty, choć same te zdarzenia nie są terapią. Nieczęsto jednak pisze się i rozmawia o tym, że edukacja kulturowa ma moc terapeutyczną. Wzmacnia jednostki oraz grupy w różnych wymiarach ich funkcjonowania: od jednostkowego po związany ze społecznym wymiarem życia ludzi. Akcje teatralne lub performatywne o działaniu zbiorowym mogą spełniać funkcję terapeutyczną dla całych wspólnot czy grup, podobnie dzieje się w przypadku działań muzycznych czy tych z zakresu sztuk wizualnych.

Także różne formy edukacji antydyskryminacyjnej, feministycznej, krytycznej, uspołeczniającej – często przynoszą poprawę stanu psychicznego uczestniczek i uczestników. Wyjątkowym przykładem jest testowana w naszym projekcie i opisywana w niniejszej książce metoda WenDo – wzmacniająca kobiety i wyposażająca je w narzędzia i techniki obrony samych siebie. Jej działanie pozostaje wzmacniające dla uczestniczek. Podobnie jak inne formy edukacji krytycznej – może ona nawet przyczyniać się niekiedy do zmiany sposobów postrzegania siebie w rolach genderowych, społecznych, kulturowych czy innych, a przez to zapoczątkowywać głęboką jednostkową przemianę.

Funkcję terapeutyczną spełniają również współczesne formy edukacji wykorzystujące pracę z naturą i w naturze. Przynoszą one formę ukojenia, uspokojenia, wyciszenia pobudzonego układu nerwowego. W naszym projekcie taką funkcję pełniły metody organizacji Anatta Foundation: natura i praca socjalna oraz podejście edukacyjne oparte na psychologii pozytywnej. Czytelniczki i czytelnicy niniejszej książki mogą znaleźć ich opisy w części zatytułowanej „Metody i podejścia zastosowane w projekcie”.

Niektóre z wymienionych działań edukacyjnych są z góry określane jako terapeutyczne, zaś pozostałe nie. Na przykład muzykoterapia czy arteterapia nieprzypadkowo zawierają w swoich nazwach słowo „terapia”.

Pytanie: W jakim sensie muzykoterapia jest terapią?

Odpowiedź: W niektórych metodach arteterapeutycznych, na przykład w wykorzystywanej w naszym projekcie oraz opisywanej w niniejszej książce – muzykoterapii Nordoff Robbins, elementy terapeutyczne nie zawsze muszą prowadzić do konkretnie zdefiniowanej zmiany w życiu jednostki lub grupy, tak jak to się dzieje w formach terapii indywidualnej.

Zmianę w muzykoterapii Nordoff Robbins rozumie się jako proces, który może polegać na poprawie jakości funkcjonowania tylko w pewnych zakresach życia osób. Podobnie jak we wszelkich formach edukacyjnej pracy z osobami starszymi, osobami z niepełnosprawnościami, z neuroróżnorodnością, z demencją, w spektrum autyzmu, działania terapeutyczne nie mogą być nastawione na spektakularną zmianę w postaci radykalnego usprawnienia lub uzdrowienia. Arteterapie starają się nie podtrzymywać ostrej opozycji choroba-zdrowie. Często podchodzą one do uczestniczek i uczestników bez oceny, ale biorąc pod uwagę podstawowe elementy charakterystyki stanu albo sytuacji danej osoby. W tym kontekście chodzi więc w muzykoterapii bardziej o „chwytanie momentów” (*fishing for moments*), bycie z uczestniczkami i uczestnikami „tu i teraz”, towarzyszenie im. Podążanie za nimi, bycie w kontakcie, to niekiedy „małe duże” cele – szczególnie w pracy z osobami w spektrum autyzmu, osobami z demencją.

Trudność polega również na tym, kto ma definiować zmianę w muzykoterapii – czy terapeutka, terapeuta, osoba uczestnicząca czy otoczenie społeczne? W muzykoterapii Nordoff Robbins przyjmuje się, że osoby uczestniczące także mają prawo do określania własnej zmiany. Może być ona niewidoczna dla innych osób, trudna do

zmierzenia, do waloryzacji. Nawet dla samych uczestniczek i uczestników zmiana może być trudna do zdefiniowania, może ona przyjść po długim czasie.

Muzykoterapia i inne arteterapie stawiają sobie także inne, ale nie mniej ważne, cele: na przykład pełnią one funkcję wytchnienia dla uczestniczek i uczestników, a także dla osób pełniących na co dzień role opiekuńcze, jeśli znajdują się one w sytuacji zależności.

Pytanie: Dlaczego warto rozróżniać edukację i terapię?

Odpowiedź: Postrzeganie edukacji oraz terapii w terminach podobieństw, na przykład w osiąganiu tożsamyh efektów u uczestniczek oraz uczestników, może w praktyce generować różne problemy. Traktowanie działań edukacyjnych i terapeutycznych jako równoważnych lub jako znacząco podobnych może skutkować nieprzemyślanym wchodzeniem w konwencję terapeutyczną w sytuacjach edukacyjnych.

Poniżej przedstawiamy kilka istotnych kwestii, o których warto pamiętać przy realizowaniu działań edukacyjnych przynoszących terapeutyczne efekty:

1. Nieprzekraczanie granic związanych z osobistymi problemami uczestniczek i uczestników

Wiele ćwiczeń, zadań, pytań podczas działań edukacyjnych może wywołać u uczestniczek i uczestników odczucia związane z ich biograficznymi doświadczeniami, osobistymi sprawami. Prowadząc warsztaty, warto pamiętać jednak o tym, że nasze cele są edukacyjne, a nie terapeutyczne. Oznacza to, że skupiamy się na tworzeniu przestrzeni umożliwiającej rozwijanie rozmaitych kompetencji społecznych, obywatelskich, osobistych, ale już nie rozwiązywanie indywidualnych problemów jednostek. Nie jesteśmy w stanie tego zrobić podczas kilkugodzinnego warsztatu oraz w grupie kilkunastu osób. Warto zaznaczyć to w kontrakcie przed rozpoczęciem zajęć i jasno określić cele oraz zadania edukacyjne, które grupa chce osiągnąć. Jeśli uczestniczka lub uczestnik ma potrzebę rozmowy o osobistych problemach, możemy odwołać się do kontraktu, w którym ustaliliśmy wspólnie z grupą, że nie będziemy tego robić. Możemy także odnieść się do komfortu pozostałych osób w grupie: mogą one czuć się nieswojo, uczestnicząc w indywidualnych problemach innych ludzi.

2. Przekraczanie granic związanych z osobistymi problemami uczestniczek i uczestników

Poruszanie podczas warsztatów, zajęć, sesji, treningu kwestii osobistych uczestniczek i uczestników przez osobę prowadzącą nieposiadającą kompetencji psychologicznych może doprowadzić do otwarcia tak zwanej puszkii Pandory. Nie możemy wiedzieć, co kryje się za osobistymi problemami, traumami, urazami osób, z którymi pracujemy. Nie posiadając kompetencji, ani nie zobowiązując się do psychologicznej pomocy, nie możemy być pewni, z jakimi reakcjami oraz odczuciami osób przyjdzie nam się zmierzyć i czy będziemy w stanie je unieść. W terapii Gestalt przyjmuje się, że prowadzenie terapii poza gabinetem terapeutycznym jest formą przemocy: otwieraniem ran i problemów, których nie jesteśmy w stanie domknąć. Pozostawianie uczestniczek i uczestników z otwartymi emocjami może być uznawane za formę nieintencjonalnie wymierzonej agresji wobec tych osób.

3. Ekspozycja

Wiele metod arteterapeutycznych z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej opiera się na ekspozycji społecznej uczestniczek i uczestników. Wymagają one zrobienia czegoś przed grupą, improwizacji, zadań ruchowych, odgrywania scen. Szczególnie w działaniach z zakresu teatru terapeutycznego Gestalt zwyczajowe ćwiczenia zakładają odgrywanie różnych ról i aranżowanie rozmaitych interakcji. Mogą one niekiedy przybierać formy konfliktu, konfrontacji, odgrywania sytuacji władzy i podporządkowania, po to, by sprawdzić przyjmowane przez nas zwyczajowo postawy podczas podobnych sytuacji, wypowiedzieć je (wyartykułować), przeanalizować i zrozumieć (jak choćby w analizie stylów zarządzania konfliktem).

Można mieć wątpliwości czy odgrywanie takich scen oraz społeczna ekspozycja z nimi związana nie będą zbyt obciążające dla uczestniczek i uczestników. Czy nie zaburzają one poczucia bezpieczeństwa osób biorących udział w procesie?

Trenerki i trenerzy teatru terapeutycznego Gestalt stoją na stanowisku, że odgrywanie ról w ramie teatralnej jest eksperymentem, który pozwala na swobodną eksplorację rozmaitych, problematycznych społecznie treści. Ważne jest umówienie się z uczestniczkami i uczestnikami na tę konwencję i omówienie tego, jaki rodzaj wolności i swobody konwencja ta ze sobą niesie. Rodzaj wolności,

jakiej można doświadczyć podczas improwizacji teatralnej, jest ogromny i czasami może nieść ze sobą poświęcenie w zakresie ekspozycji społecznej. Jednak nie każda i nie każdy pragną ponosić tego rodzaju cenę. Może się zdarzyć, że nie wszystkie osoby w grupie będą chciały uczestniczyć w tej konwencji – wówczas mają one prawo odmówić.

4. Bezpieczniejsza przestrzeń: *safer space*

Odgrywanie scen, improwizacja muzyczna, ruchowa czy inna wymagają poczucia zaufania i bezpieczeństwa w grupie. Niezwykle istotne jest wprowadzanie w kontrakcie grupowym zasad dotyczących poufności (treści osobiste poruszane podczas zajęć nie są „wynoszone” na zewnątrz). Uczestniczki i uczestnicy powinni mieć poczucie, że miejsce wykreowane na czas wspólnych działań jest przestrzenią możliwie bezpieczną. Taką, w której szczególnie dba się o odczucia osób i grup wrażliwych, ich prawa oraz granice.

Wielu zwolenników ma jednak pogląd, że stworzenie przestrzeni całkowicie bezpiecznej dla uczestniczek i uczestników nie jest możliwe. Z jednej strony nie możemy przewidzieć wszystkich reakcji osób uczestniczących w procesach edukacyjnych. Z drugiej jednak strony jako prowadzące i prowadzący przyjmujemy odpowiedzialność za przebieg zdarzeń. Z tego względu coraz częściej odchodzi się od myślenia o przestrzeni warsztatowej jako bezpiecznej (*safe space*) na rzecz myślenia o niej jako przestrzeni bezpieczniejszej (*safer space*) lub odważniejszej (*braver space*).



Dyskusja na temat bezpiecznej przestrzeni rozgorzała w drugiej dekadzie XXI wieku w związku z sytuacją na kampusach amerykańskich uniwersytetów. Dochodziło wówczas do konfrontacji pomiędzy studenckimi organizacjami aktywistycznymi, które walczyły o większe postępy w walce z instytucjonalnym rasizmem i ochroną praw mniejszości na uczelniach wyższych a zwolennikami prawa do wolności wypowiedzi, którzy uważali, że akademicka dyskusja powinna poruszać wszelkie tematy, także te uznawane przez niektóre grupy za kontrowersyjne. Dyskusje te nasiliły się wyraźnie podczas wyborów, a następnie prezydentury Donalda Trumpa. Nabierały one szczególnej intensywności w odpowiedzi na ruch #MeToo (obejmując także sytuację gwałtów na amerykańskich uczelniach i nierówności płci) czy wraz z ruchem Black Lives Matters. Zwolenniczki i zwolennicy poglądu, że uczelnie wyższe powinny kształtować środowisko edukacyjne jako *safe space* domagali się zwyczajowego stosowania podczas dyskusji, kursów i zajęć oraz na kampusach kilku istotnych zasad:

- » *Trigger warnings (TW)*, czyli ostrzeżeń chroniących osoby szczególnie wrażliwe przed ekspozycją na treści, które są trudne, kontrowersyjne czy potencjalnie naruszające ich dobrostan psychiczny.
- » Zapobieganie mikroagresjom (*microaggressions*), czyli uchybieniom w zachowaniu, mowie czy geście wobec przedstawicielek i przedstawicieli mniejszości, grup narażonych na dyskryminację, grup wrażliwych czy marginalizowanych ("The Quiet Discrimination of Micro-inequities: A Q&A with Adjunct Professor Mary Rowe", 2016).
- » Wypraszenie mówców (*disinviting speakers*), czyli odmawianie zaproszeń na uniwersytety gościom i gościom, których poglądy lub czyny przeczą wartościom wyznawanym na uczelni zapraszającej.
- » Zmiany nazw istotnych przestrzeni i symboli na kampusach (*re-naming of prominent campus spaces and symbols*), na przykład tych oznaczonych nazwiskami osób, których poglądy lub czyny były krzywdzące dla grup mniejszościowych, marginalizowanych, wrażliwych czy dyskryminowanych (Palfrey, 2017).

5. Odważniejsza przestrzeń: *braver space*

Ekspozycja na treści związane z nierównością społeczną, wykluczeniami poszczególnych grup, marginalizacją, historycznymi i współczesnymi aktami niesprawiedliwości, cierpienia, dyskryminacji, może być dla poszczególnych osób trudna do zniesienia, zaakceptowania oraz przepracowania. Dotyczy to zarówno osób należących do grup wrażliwych, jak i grup szczególnie uprzywilejowanych. Te ostatnie mogą czuć się przytłoczone poczuciem odpowiedzialności za krzywdy popełnione przez większość, do której należą, pomimo faktu, że same osobiście nie brały udziału w wyrządzaniu tych krzywd. Osoby te mogą także reagować oporem lub wyparciem, niekiedy wyrażanym z wrogością wobec grup mniejszościowych. Brian Arao oraz Cristi Clemens argumentują, że takie reakcje są jednak potwierdzeniem supremacji grup większościowych (Arao, Clemens, 2013; Haraldsdóttir, 2018). Na przykład, poczucie winy charakteryzujące osoby należące do białej większości jest określane mianem „białej kruchości” (*white fragility*).

Jednak dla zwolenniczek i zwolenników kształtowania środowisk edukacyjnych jako przestrzeni odważniejszych (*braver spaces*), konfrontowanie się z takimi tematami oraz związanymi z nimi emocjami jest niekiedy koniecznym warunkiem rozwoju i poszerzania wiedzy. Uczenie się wymaga wychodzenia ze strefy komfortu. Niektórzy autorzy twierdzą, że edukacja w obszarze sprawiedliwości społecznej zakłada odwagę, która wiąże się z bólem rezygnacji z własnego przywileju (Boostrom, 1998). Jest tak w szczególności w środowiskach edukacji nieformalnej, w których często uczestnictwo jest dobrowolne i oparte na świadomie podjętej decyzji.

Z opisanych powyżej względów Arao i Clemens sformułowali alternatywną wobec przestrzeni bezpiecznej kategorię opisującą środowiska facylitowane edukacyjnie jako przestrzeń odważną (*brave space*). Ceni się w niej w wyższym stopniu odwagę związaną z uczeniem się, aniżeli iluzję bezpieczeństwa (Arao, Clemens, 2013). Autorzy wymieniają następujące zasady odważnej przestrzeni:

- » **Niezgoda z poszanowaniem (*controversy with civility*):** to reguła, która winna zastępować zasadę: „zgoda na to, że możemy się ze sobą nie zgadzać”. *Controversy with civility* została wprowadzona w społecznym modelu rozwoju liderstwa (Skendall, Ostick, Komives, Wagner, 2017). Głosi ona, że niezgoda, konflikt czy brak konsensusu są nieuniknionymi

elementami dynamiki różnorodnych grup, a nie czymś niezwykłym, „wypadkiem przy pracy”. W chwili pojawienia się niezgodności pomiędzy uczestniczkami i uczestnikami grup należy podchodzić do niej z poszanowaniem różnych stanowisk, jednak nie w celu ich wzmacniania i konsolidacji, ale twórczego ich omówienia, zrozumienia źródeł tych niezgodności oraz poszukiwania wspólnych rozwiązań.

- » **Uznaj ważność swoich intencji oraz wpływu, jaki wywierasz (*own your intentions and your impact*):** to zasada zastępująca cechę bezpiecznej przestrzeni, która brzmi: „nie traktuj wypowiedzianych kwestii personalnie”. W procesie edukacyjnym dotyczącym sprawiedliwości społecznej dyskusje pomiędzy uczestniczkami i uczestnikami często są żywe i intensywne. Branie udziału w dyskusji jest częścią procesu edukacyjnego, osoby w niej uczestniczące nie są jeszcze ekspertkami i ekspertami w poruszanych kwestiach, stąd wypowiedziane przez nie poglądy mogą być nieprzemyślane, prowizoryczne czy krzywdzące dla innych osób i grup. O ile niedojrzałość poglądów jest czymś naturalnym w sytuacji uczenia się, a sama dyskusja ma na celu weryfikację wielu poglądów oraz zrozumienie przesądów za nimi stojących, to może ona przynosić realną szkodę dla niektórych uczestników procesu: krzywdzić, ranić uczucia, uruchamiać traumatyczne wspomnienia i związane z nimi emocje. Ważne jest więc, aby dbać o wszystkie uczestniczki i wszystkich uczestników procesu i traktować wypowiedziane sądy jako realnie wywierające wpływ na innych. O ile dla osób wypowiedzających, krzywdzące sądy mogą wynikać z niewiedzy i braku świadomości, tak jednak dla osób z grup wrażliwych odnoszą one realne skutki.
- » **Wyzwanie z wyboru (*challenge by choice*):** zasada, według której uczestniczki i uczestnicy sami decydują, czy biorą udział w poszczególnych zadaniach, ćwiczeniach i dyskusjach, jednak podają powody, dla których biorą udział lub z niego rezygnują. Nie ma przyzwolenia na bierny udział bez podania uzasadnienia, ponieważ może być on formą mikroagresji, biernej przemocy lub utrwalaniem supremacji grup większościowych.
- » **Szacunek (*respect*):** chcemy być szanowane i szanowani oraz odnosimy się z szacunkiem do innych.

- » **Zero ataków (*no attacks*):** nie tolerujemy żadnych zachowań przemocowych w grupie oraz podczas dyskusji kierowanych w stronę osób z grupy lub spoza niej.
- » **Kontraktowanie:** powyżej opisane zasady warto ująć przed zajęciami lub warsztatami w formę wypracowywanego wraz z uczestniczkami i uczestnikami kontraktu grupowego.
- » **Triggerowanie:** pomimo świadomej i ostrożnej postawy trenerek i trenerów oraz skonstruowania dokładnie sprecyzowanych zasad kontraktu grupowego może się zdarzyć, że pewne treści lub ćwiczenia podczas zajęć staną się dla niektórych osób z grupy treściami „spustowymi” (triggerującymi), czyli wywołującymi wspomnienia, emocje czy traumy. Choć nie możemy być pewni takiego scenariusza, to jednak powinniśmy się przygotować na ewentualność jego wystąpienia:
 - starajmy się jak najlepiej zdiagnozować naszą grupę odbiorczą przed rozpoczęciem działań edukacyjnych, poznając w miarę możliwości przeszłość osób należących do grupy oraz ich bieżącą sytuację;
 - spróbujmy oszacować, jakiego rodzaju ćwiczenia i treści mogą być triggerujące dla osób z grupy oraz bądźmy otwarte i otwarci na modyfikacje naszego scenariusza działania;
 - jeśli będziemy pracować ze szczególnie wrażliwą grupą, w której mogą pojawić się reakcje osobiste, możemy zaprosić do współdziałania psychologów, którzy będą wspierać nasze działanie edukacyjne i w razie konieczności udzielą pomocy osobom, u których wystąpią reakcje „spustowe”;
 - jeśli współpraca z psychologami z różnych względów jest niemożliwa, zaprośmy do współdziałania drugą trenerkę lub trenera z doświadczeniem jako osobę wspierającą;
 - zawrzyjmy w kontrakcie do zajęć zasadę mówiącą, że nasze działania nie są terapią, ale edukacją i nie ma w nich przestrzeni na rozwiązywanie indywidualnych problemów;
 - jeśli jednak dojdzie do reakcji „spustowej” i nie będziemy mieli wsparcia psychologów, w miarę możliwości starajmy się uspokoić osobę, u której wystąpiła taka reakcja poprzez zmniejszenie poziomu jej stresu i pobudzenia nerwowego.

- » **Tworzenie rekomendacji do dalszej pomocy:** często zdarzają się sytuacje, w których treści społecznie wrażliwe poruszane w ramach działań z zakresu edukacji kulturowej powodują reakcje „spustowe” u uczestniczek i uczestników. Warto przygotować się na takie sytuacje i przed zajęciami stworzyć listę zawierającą dalsze kontakty do pomocy psychologicznej lub innych rodzajów wsparcia. Istotne, aby rekomendowane placówki czy specjalistki i specjaliści byli dostępni w znaczeniu ekonomicznym, czyli na przykład w ramach podstawowej opieki zdrowotnej.

- » **Superwizje:** trenerki i trenerzy odpowiedzialni za procesy edukacyjne prowadzone z grupami wrażliwymi często same/sami stają się pośrednimi odbiorczyniami i odbiorcami traumy (*secondary trauma recipients*). Niezmiernie rzadko myśli się o wsparciu psychologicznym lub superwizyjnym dla trenerek i trenerów edukacji kulturowej, a warto sobie uświadomić, że jest to grupa, która:
 - ponosi duży wysiłek edukacyjny, nieustannie i twórczo samokształcąc się, podnosząc swoje kwalifikacje i kreatywnie tworząc nowe metody i narzędzia;
 - podejmuje tematy wrażliwe społecznie, korzystając z różnych metodologii i metod edukacji społecznej i antydyskryminacyjnej.

Wszystkie te elementy sprawiają, że trenerki i trenerzy edukacji kulturowej znajdują się często w sytuacji przeciążenia, ogromnej odpowiedzialności oraz stresu – czasami nieświadomionego – i same oraz sami potrzebują wsparcia psychologicznego.

Rekomendujemy, aby podczas długoterminowych projektów edukacyjnych prowadzonych z grupami wrażliwymi planować jednocześnie proces superwizji dla trenerek oraz trenerów.



CZĘŚĆ 3

STUDIA PRZYPADKÓW

**Wprowadzenie do studiów
przypadków. Badania
edukacyjne w działaniu**



W TEJ CZĘŚCI PUBLIKACJI DOWIESZ SIĘ:

- » jak wyglądały badania realizowane w projekcie „Edukacja kulturowa dorosłych potrzebujących wsparcia socjoterapeutycznego”;
- » w jaki sposób przebiegało testowanie opisywanych w książce metod wsparcia socjoterapeutycznego;
- » w jaki sposób mogą być projektowane badania w działaniach edukacyjnych oraz jakie wyzwania mogą im towarzyszyć.

CO TO SĄ BADANIA EWALUACYJNE I DIAGNOSTYCZNE?

W naszym projekcie realizowaliśmy⁴ dwa rodzaje badań: ewaluacyjne i diagnostyczne. Ten pierwszy rodzaj – ewaluacyjny – jak wskazuje sama nazwa, posłużył ocenie i sprawdzeniu, czy zaplanowane i przeprowadzane przez nas oraz partnerów działania realnie służą osiągnięciu założonych celów. Ewaluacją objęte zostały wszystkie rodzaje działań w trzyletnim projekcie: spotkania partnerów, seminaria online i offline, szkolenia, a także wydarzenia upowszechniające. Najczęściej korzystaliśmy z ankiet dla uczestniczek i uczestników tych warsztatów (w formie online lub offline).

Badania diagnostyczne pozwoliły nam pozyskać dane niezbędne do spisania rezultatu intelektualnego. Były to informacje na temat przebiegu testowania różnych metod wsparcia socjoterapeutycznego w edukacji dorosłych oraz jego wyników. Testowanie metod pracy z grupami wymagającymi socjoterapeutycznego wsparcia było bardzo istotną, kluczową częścią projektu. Każdy z partnerów na co dzień pracuje za pomocą konkretnej metody z wybranymi grupami odbiorczyń i odbiorców. Dzięki etapowi szkoleń i webinarium wszyscy mieli okazję poznać metody pracy wykorzystywane przez innych: WenDo, muzykoterapię Nordoff Robbins, teatr terapeutyczny Gestalt, psychologię pozytywną, naturę w pracy socjalnej, Experience Design i Expressive Arts.

⁴ W tym rozdziale opisujemy działania badawcze, które były realizowane przez zespół żeński, z tego względu używamy form żeńskich.

W JAKI SPOSÓB REALIZOWAŁYŚMY BADANIA PODCZAS PROCESU TESTOWANIA WYBRANYCH METOD WSPARCIA OSÓB DOROSŁYCH?

Przed przystąpieniem do testowania wszyscy partnerzy uczestniczący w projekcie musieli zdecydować się na jedną z dwóch dostępnych ścieżek:

- » Testowanie własnej, znanej metody z nową grupą (ścieżka 1).
- » Testowanie nowej, poznanej na szkoleniach i webinarach metody ze znaną sobie grupą, którą włączali w swoje wcześniejsze działania (ścieżka 2).

Podjęcie tych decyzji ułatwiło przeprowadzenie seminarium w formie online. Podczas niego badaczka koordynująca projekt opowiedziała o całym procesie badawczym przypisanym do testowania – jego celach i przebiegu.

Po obraniu przez partnerów odpowiedniej ścieżki, rozpoczęło się testowanie. Jak to wyglądało od strony badawczej? Na początku sformułowaliśmy główne cele, zastanawiając się jednocześnie, czego chcemy się dowiedzieć dzięki badaniom.

Po pierwsze, zależało nam na zebraniu informacji na temat tego, jak każdy z partnerów realizował proces testowania: **gdzie, z jaką grupą, z iloma osobami** oraz **jak wyglądały zajęcia**. Wiedziałyśmy, że dzięki temu będziemy mogły porównywać między sobą te procesy, zastanawiać się nad ich różnicami.

Po drugie, chcieliśmy dowiedzieć się jak najwięcej o potrzebach (socjoterapeutycznych) uczestniczek i uczestników oraz ich komforcie podczas testowanych zajęć. Realizowany projekt priorytetowo traktował wsparcie tych grup, a dzięki badaniom chcieliśmy sprawdzić, jak można je realizować efektywnie i zgodnie z potrzebami zainteresowanych osób.

Po trzecie, pragnęłyśmy upewnić się, że wybrana do testowania metoda jest dobrze dostosowana do potrzeb uczestniczek i uczestników zajęć oraz do okoliczności testowania (jak np. zaplanowany czas i rozkład zajęć). Założyłyśmy, że dzięki zidentyfikowaniu barier i trudności (a także szans i zasobów) dowiemy się, jak elastycznie dopasowywać testowane metody tak, aby kierowane wsparcie było jak najbardziej efektywne.

Każdy z partnerów otrzymał pakiet narzędzi służących do przeprowadzenia i podsumowania badania podczas testowania. Wspomniane narzędzia to:

1. Kwestionariusz ankiety dla uczestniczek i uczestników testowania

Ankieta podzielona została na dwa oddzielne dokumenty – przed i po testowaniu. W praktyce zatem uczestniczki i uczestnicy jeszcze przed rozpoczęciem zajęć wypełniali jedną ankietę, a po ich zakończeniu – drugą. Dzięki temu możliwe było sprawdzenie, jak zmieniły się, m.in. deklaracje poziomu wiedzy czy umiejętności z wybranego obszaru, zadowolenie w początkowej i końcowej fazie testowania, oceny poszczególnych aspektów.

2. „Podsumowanie testowania” – szablon z zestawem szesnastu pytań

Dokument podzielony został na trzy główne części: przygotowanie do testowania, testowanie, obserwacje i konkluzje.

Szablon miał za zadanie ułatwić partnerom spisanie własnych refleksji na temat procesu testowania: zebranie informacji organizacyjnych (liczba uczestników, miejsce testowania, wybrana grupa i metoda działań itp.), a także wniosków na temat mocnych i słabych stron tego procesu. Bardzo istotne miały być także treści związane z metarefleksją na temat wykorzystania danej metodologii pracy z osobami potrzebującymi socjoterapeutycznego wsparcia do wzmocniania innych grup niż ta włączona w testowanie. Wiele z informacji, otrzymanych za pomocą szablonu, miało służyć jako wkład do rezultatu intelektualnego i niniejszej publikacji.

Początkowo zakładaliśmy, że wszyscy partnerzy będą używać obu opisanych wyżej narzędzi. Jeszcze przed rozpoczęciem testowania okazało się, że z różnych przyczyn nie będzie to możliwe. Ostatecznie organizacje partnerskie zrealizowały badanie w węższym zakresie, wypełniając szablon podsumowania w uproszczonej wersji.

JAKIE TRUDNOŚCI WYSTĘPOWAŁY WE WCZEŚNIEJ ZAPLANOWANYM BADANIU?

1. Zasoby wiedzy

Tylko wybrane instytucje i organizacje zaangażowane w projekt mają w swoim zespole lub wśród najbliższych współpracowników badaczki i badaczy,

którzy mogą zrealizować dla nich badania. Większość potrzebowałaby jednak dodatkowego przeszkolenia, aby móc skorzystać z kwestionariusza, ankiety czy formularza obserwacji lub byłaby zmuszona zlecić to zadanie na zewnątrz, opłacając zawodowych badaczy. Niestety nie było możliwe zastosowanie żadnego z tych rozwiązań ze względu na dwie kolejne cechy charakteryzujące pracę organizacji partnerskich w projekcie.

2. Zasoby finansowe

Dużym wyzwaniem był fakt, że wszystkie instytucje partnerskie działają w oparciu o formułę organizacji pozarządowej i nie mają stałego finansowania. Oznacza to, że wszystkie ich zasoby finansowe są ściśle powiązane z konkretnymi programami i zadaniami, które są w dany projekt wpisane. Na dodatkowe działania – takie jak badania w projekcie, zwyczajnie nie mają środków (i dlatego nie mogą ich zlecić, ani sfinansować pracy własnych pracowników i pracowników).

3. Zasoby czasowe

W konsekwencji, instytucje partnerskie finansowane są ze środków projektowych i tylko na swoje działania mają czas. Ich grafik jest wypełniony aktywnościami, które zostały zaplanowane dużo wcześniej, a perspektywa przeprowadzenia badań wymuszałaby na nich realizowanie nieodpłatnych nadgodzin. Ze względów formalnych i etycznych nie było to możliwe.

Badania w pełnym kształcie zostały zaplanowane przez instytucję inicjującą, Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu, która od wielu lat realizuje badania jako obowiązkowy element prowadzonych działań. Dodatkowo, ze względu na fakt, że Zamek jest w projekcie instytucją liderką, zespołowi zależało na uzyskaniu pełnych informacji z procesu testowania. Z jednej strony po to, by jak najlepiej poznać funkcjonalność testowanych metod i potrzeb grup w nim uczestniczących, a z drugiej zebrać informacje, które posłużą jako inspiracja do kolejnych działań i projektów. W rezultacie, Zamek wykorzystał przygotowane narzędzia i dodał do nich własne: indywidualne wywiady pogłębione z uczestnikami i uczestnikami testowania, scenariusze zogniskowanych wywiadów grupowych z prowadzącymi zajęcia z uczestnikami, szczegółowe formularze obserwacji.

W JAKI SPOSÓB REALIZOWAĆ BADANIA W PROJEKTACH EDUKACYJNYCH? – WSKAZÓWKI

Zadbaj o przystępność narzędzi badawczych

Staraj się przygotować narzędzia badawcze tak, aby mogły z nich skorzystać również osoby, które nie mają doświadczenia w prowadzeniu badań. Zrozumiałe instrukcje, wyjaśnienie celów badawczych czy konsultacje z badaczką/badaczem na pewno pomogą w zrozumieniu i przeprowadzeniu badań w sposób prawidłowy.

Stwórz dwa pakiety narzędzi badawczych: podstawowy i rozszerzony

W ten sposób dostosujesz używane w projekcie narzędzia do możliwości ich wykorzystania przez partnerów. Dobrze, by na samym początku te narzędzia były przekazane wszystkim partnerom, tak by mieli oni czas zdecydować się na zastosowanie jednego lub drugiego pakietu i – co najważniejsze – byście wspólnie mieli okazję je przedyskutować i zmodyfikować (w ten sposób partnerzy będą czuć się współautorami projektu badań, chętniej będą je realizować).

Rozmawiajcie w całym zespole na temat badań

Zadbaj o to, by kwestie dotyczące badań były cyklicznie podnoszone przez cały zespół projektowy, wraz z partnerami. Najlepiej sprawdzi się wydzielenie z części ogólnych spotkań projektowych czasu na rozmowę o badaniach ewaluacyjnych i diagnostycznych. Wtedy większość partnerów jest obecna i może podzielić się swoją perspektywą. Dodatkowe spotkania w pełni poświęcone badaniom warto organizować jedynie w kluczowych momentach projektu (np. przed rozpoczęciem ewaluacji seminariów czy testowania).

Badaczka/Badacz w zespole inicjującym

Dobrze, by w organizacji/instytucji lidarskiej w zespole projektowym znajdowali się doświadczeni badacze. Zaprojektowanie badań, a później ich koordynacja wymaga wiele pracy i trudno będzie ją wykonać osobie koordynującej projekt. Dodatkowo, badacze, którzy są włączeni w działania zespołu i wszystkie etapy realizacji projektu, mogą sugerować, jak w praktyce wprowadzać rekomendacje z przeprowadzonych już badań.

Elementy terapii Gestalt w działaniach

z obszaru tańca, ruchu i teatru.

Przykład dwóch grup warsztatowych

(Poznań | Polska)



GRUPY WARSZTATOWE I METODY PRACY

Wsparcie socjoterapeutyczne oferowane przez kolektyw Kolekttacz – czyli Agnieszkę Dubilewicz, Paulinę Giwer-Kowalewską i Anielę Kokoszę – przybrało charakter pracy z ciałem, z elementami choreoterapii, tańca współczesnego, performansu i teatru. Ramą spajającą te elementy było połączenie terapii i teatru Gestalt. Metody i techniki pracy wywodzące się z tego połączenia zostały zaadaptowane do edukacyjnych celów projektu i podlegały testowaniu w ramach regularnej pracy grupowej. Odbywała się ona w terminie od sierpnia do grudnia 2021 roku, na terenie Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu, w formie cotygodniowych warsztatów, z udziałem od ośmiu do dwunastu osób. W spotkaniach brały udział badaczka prowadząca obserwacje uczestniczące, jak również jedna z koordynatorek projektu. Ważną częścią działań, zainicjowaną w projekcie w pierwszych tygodniach jego realizacji, stało się utworzenie drugiej grupy warsztatowej. Tworzyli ją opiekunowie osób z różnymi niepełnosprawnościami, głównie kobiety. Grupę prowadziła Olga Stobiecka-Rozmiarek – trenerka dramy stosowanej oraz edukatorka. Badania obydwu grup realizowane były w formule badań w działaniu, w ścisłej współpracy z trenerkami (poprzez regularne konsultacje) i z nastawieniem na wprowadzanie zmian oraz adaptacji również w czasie trwania projektu. Dzięki obserwacjom oraz wywiadam z uczestniczkami i uczestnikami zajęć, jak też z osobami je prowadzącymi i koordynującymi, możliwe jest opisanie kilkumiesięcznych działań warsztatowych z uwzględnieniem różnych, również odmiennych opinii i perspektyw⁵.

Kolekttacz prowadził warsztaty częściowo z udziałem osób, z którymi współpracował przy wcześniejszym projekcie („Teatr społeczny – strategię przetrwania”), również realizowanym przez Centrum Kultury ZAMEK. W zajęciach uczestniczyły zatem aktywne jednostki, które dobrze znały się z poprzednich działań, jak również ci, którzy dopiero poznawali się w toku kolejnych spotkań. Grupa była zróżnicowana, jeżeli chodzi o płeć, obejmowała dorosłych w wieku poniżej 40 lat, mieszkających w Poznaniu lub w okolicach miasta. Były to osoby z różnego

5 Badaczka, Magdalena Popławska, zrealizowała trzynaście obserwacji uczestniczących podczas warsztatów odbywających się w Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu, dwa wywiady z trenerkami (w tym jeden fokusowy), cztery wywiady pogłębione z uczestniczkami i uczestnikami zajęć, a także spotkania konsultacyjne z trenerkami i rozmowy z koordynatorkami i inicjatorkami projektu. W tekście cytowane są fragmenty z raportów wewnętrznych zrealizowanych na potrzeby projektu EDUSOC oraz z uzupełniających materiałów badawczych.

rodzaju niepełnosprawnościami, zainteresowane tematem relaksacyjnej pracy z ciałem, a także poszerzaniem czy też zmienianiem zakresu ruchu. Warto zaznaczyć, że część z uczestniczek i uczestników miała wcześniejsze doświadczenia z aktorstwem, co przekładało się na ich upodobanie do form teatralnych i performatywnych. Niepełnosprawność była pewnym punktem odniesienia dla uczestników w sytuacjach, gdy poddawali oni refleksji przełamywanie barier i stereotypów. Wiodącą motywacją do wspólnej pracy stała się natomiast ciekawość, chęć „doświadczenia nowych sytuacji”, w tym „nowych ruchów”, a także podejmowania kolejnych życiowych wyzwań. Ponadto, jedna z osób uczestniczących podkreślała znaczenie opuszczania znanych, domowych przestrzeni i spędzania czasu w sposób inny niż zwykle. Wybranym uczestnikom towarzyszyły też obawy o to, czy zajęcia nie okażą się zbyt wymagające i odmienne od ich dotychczasowych doświadczeń. Jedna osoba zaznaczyła, że „początki były trudne”, także z uwagi na trwającą pandemię. Znaczącą rolę w pokonywaniu części obaw odgrywały prowadzące. Były one odbierane jako osoby otwarte, uczące innych, ale też nakierowujące na nowe rozwiązania. Nie operowały zdefiniowanym z góry scenariuszem – jak stwierdziła jedna z uczestniczek, „wprowadzały porządek, ale nie do końca”.

Testowana metoda została dostosowana do potrzeb konkretnej grupy warsztatowej. Osoby pracujące przy projekcie czerpały swoją wiedzę o teatrze terapeutycznym Gestalt m.in. z seminarium szkoleniowego przeprowadzonego przez Diego Marínę, terapeutę i edukatora. Ćwiczenia analizowane podczas tego seminarium były odtwarzane i testowane w różnych, zmienionych formach w grupie złożonej z trenerek, koordynatorek projektu oraz badaczek. Co istotne, elementy teatru terapeutycznego Gestalt nakładały się na techniki już wcześniej wykorzystywane przez trenerki w ich codziennej pracy ze świadomością ciała, co pozwoliło zachować płynność i spójność w metodach pracy. W ramach analizowanego projektu, Kolektacz planował skoncentrować się w szczególności na poczuciu sprawczości, związanym z podejmowaniem świadomych, odpowiedzialnych wyborów i wpływaniem na otaczającą rzeczywistość. Z zestawu różnych ćwiczeń trenerki wybrały te, które odwoływały się do przyjmowania perspektywy drugiej osoby, wcielania się w odmienne role społeczne, wydobywania zróżnicowanych emocji, dystansowania się, a jednocześnie reagowania na zmieniające się okoliczności i wychodzenie ze strefy komfortu. Szczególnie istotne w tym procesie było określenie granicy między edukacją a terapią – a więc stosowanie podejścia Gestalt tylko w celach kolektywnego uczenia się i doświadczania, nie zaś w celu analizy i zmiany indywidualnych wzorców myślenia oraz działania. Ponadto, jako że

ćwiczenia prezentowane podczas seminarium opierały się na pracy mentalnej i słowie, konieczne stało się swoiste „odwerbalizowanie” wybranych technik i przełożenie ich na ruch, cielesność. Jak wynika z badań, szkolenia poświęcone metodom z zakresu teatru terapeutycznego Gestalt mogły być zaplanowane przez Centrum Kultury ZAMEK w jeszcze szerszym zakresie. Potrzebą okazało się intensywne wspieranie prowadzących w stosowaniu tej metody oraz w wytwarzaniu szerokiego obiegu wiedzy. Jedną z odpowiedzi Zamku na tę potrzebę była organizacja kolejnego szkolenia, prowadzonego tym razem *face to face* przez Diego Marínę, z udziałem trenerek, badaczki i koordynatorki projektu. W ramach tego wydarzenia możliwe było ponowne przepracowanie założeń edukacyjnego podejścia wobec teatru terapeutycznego Gestalt, a także objęcie zrealizowanych działań końcową refleksją.

Z kolei druga grupa warsztatowa, prowadzona z udziałem opiekunek i opiekunów osób z niepełnosprawnościami, oferowała „ćwiczenia relaksacyjne, dobry ruch, rozmowę, wsparcie, twórcze działanie”⁶, korzystając z narzędzi z obszaru muzyki, tańca i teatru oraz z twórczości plastycznej. Do działań warsztatowych wprowadzane były również elementy metody Gestalt. Swoistym celem tych zajęć stał się dobrostan opiekunek i opiekunów, ich troska o siebie. Praca odbywała się w kameralnym gronie około dziesięciu osób, w rytmie wyznaczonym przez cotygodniowe spotkania (trwające ok. 1,5-2 godziny), które nakładały się czasowo na warsztaty prowadzone z udziałem wcześniej opisanej grupy. Wbrew pierwotnym obawom (przyświecającym trudnemu procesowi rekrutacji), uczestniczki nowego zespołu od początku wykazywały otwartość wobec działań proponowanych przez prowadzącą. Ich potrzeby nakładały się na siebie, obejmując chęć zaznania „spokoju” i „relaksu”, a także „usunięcia napięcia”. Wśród osób, które zdecydowały się na „czas dla siebie”, a jednocześnie czas spędzany wspólnie, była jedna z koordynatorek i autorek projektu. W swojej codziennej pracy dba ona m.in. o dostępność zamkowych wydarzeń dla osób z niepełnosprawnościami. Rozpoznała ona wspólnotę doświadczeń z pozostałymi osobami w zespole warsztatowym i szybko poczuła się częścią grupy.

6 Tekst pochodzi z ulotki skierowanej do osób potencjalnie zainteresowanych stworzeniem nowej grupy warsztatowej, wydanej przez Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu.

REZULTATY WSPÓLNYCH DZIAŁAŃ

Elementy teatru terapeutycznego Gestalt ukazywały swój edukacyjny potencjał na różnych poziomach. W grupie prowadzonej przez Kolektacz wykonywane ćwiczenia ujawniały charaktery poszczególnych uczestników oraz ich upodobania. Jedna z osób okazała się zwolenniczką występów przed publicznością, inna zanurzała się bardziej w osobisty świat – świat wyobraźni. Rola grupowego moderatora czy lidera przypadła osobie, która niosła pomoc innym i starała się zrozumieć ich potrzeby. Wraz z cechami i preferencjami ujawniały się również ulubione tematy warsztatów, związane np. z innością/odmiennością. Ciekawie było obserwować powracanie pewnych wątków oraz ich przyleganie do wybranych sytuacji czy postaci. Dla przykładu, ćwiczenia obejmujące wizualizację rozbudzały w jednej z kobiet bogatą wyobraźnię i inspirowały ją do tworzenia barwnych opowieści. Były też wśród uczestniczących osoby szczególnie ekspresyjne, których emocje stawały się częścią dynamiki całej grupy.

Atutem części wykonywanych ćwiczeń była ich prostota, a jednocześnie otwartość na różnorodność i wariacje. Pomysły odnośnie wprowadzania do warsztatów kolejnych elementów wypływały również od uczestniczek i uczestników. Prowadzące zachęcały do testowania nowych perspektyw, na przykład zastygania w jednej pozycji lub unikania nawykowego poruszania się po okręgu. Podczas jednego z ćwiczeń osoby używały tylko wybranych partii ciała, na przykład głowy lub prawej/lewej strony. Były też zadania bardziej złożone, będące pewnym wyzwaniem dla grupy. Przykład stanowić może ćwiczenie, w ramach którego osoby dobierały się w pary i przekazywały sobie wybrane emocje za pomocą wspólnego lub indywidualnego ruchu. Uczestnicy decydowali się na wyrażanie takich emocji, jak: gniew, frustracja, poczucie wolności, niezdecydowanie czy zamyślenie. Bardzo ważny był etap przemyślenia całego procesu. Dla jednych była to „fajna zabawa”, dla innych okazja do uważnego odczuwania własnego ciała oraz możliwości drugiej osoby, dla jeszcze innych – głęboko poruszające doświadczenie i przyczynek do generalnej refleksji na temat niepełnosprawności. Jeden z mężczyzn, zazwyczaj bardzo dynamiczny, zaczął angażować się w ruchy, które wymagały od niego precyzji, koncentracji oraz spokoju. Stwierdził, że niektóre ćwiczenia wiązały się dla niego z trudnością i wymagały „kombinowania”. Osoby uczestniczące nie ukrywały w swoich refleksjach krytycznych sądów lub trudnych emocji. Czasem deklarowały, że kończą warsztaty z poczuciem niepewności i niesprecyzowanymi myślami. Zdarzało się również, iż nie byli chętni, aby zaangażować się w nową sytuację i tym samym opuścić strefę komfortu.

Dobrze odbierane były ćwiczenia, w których naśladowano siebie nawzajem. Nie były one wykonywane mechanicznie – towarzyszyło im nawiązywanie kontaktu z innymi, uśmiechanie się do siebie, dyskretne zaczepianie się. W toku kolejnych zajęć można było zaobserwować coraz bardziej swobodne ruchy. Osoby zaczynały ponadto z własnej inicjatywy odgrywać wybrane role podczas ćwiczeń grupowych. Można wnioskować, że dzięki testowanym metodom pracy wzmocniona została odwaga takiego występowania przed publicznością, które przesycione było charakterem danej postaci. Co ciekawe, wykorzystywane podczas warsztatów przedmioty potrafiły uaktywniać różnorodne, czasem opozycyjne emocje – były głaskane, rozciągane, tulone i rozrzucane. Wyobrażenia osób uczestniczących nie wymagała sterowania, a niektóre z zadań dawały możliwość oderwania się od codziennej, przewidywalnej rzeczywistości. Na kolażach tworzonych przez uczestników w ramach jednych z zajęć można było zaobserwować nawiązania do rozrywki, maskarady, pozowania oraz przebierania się. Powtarzającym się motywem była również „wolność” oraz woda jako żywioł. Jedna z prac zawierała hasło „oczy szeroko otwarte”, które mogło wskazywać na uważne, wnikliwe spojrzenie – nierzadko towarzyszące realizowanym ćwiczeniom.

W grupie prowadzonej przez Olgę Stobiecką-Rozmiarek było wiele okazji, aby porozumiewać się ze sobą poprzez ruch, szczególnie podczas ćwiczeń, które obejmowały łączenie się w pary lub wzorowanie się na zachowaniu innych osób. Warsztaty pozwoliły uczestniczkom zbliżyć się do siebie, nierzadko w atmosferze zabawy i z zachowaniem własnej przestrzeni. Z kolei takie techniki, jak wizualizacje umożliwiały koncentrowanie się na „tu i teraz”. Podczas wspólnych dyskusji padały pozytywne opinie na temat efektów warsztatów, na przykład wzmocnienia świadomości ciała czy pobudzenia kreatywności. Metody z zakresu teatru terapeutycznego Gestalt sprawdziły się w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości własnego ciała. Podczas spotkań były liczne okazje do opowiadania o sobie, ale też do milczenia. Jedna z kobiet odniosła się do tych milczących chwil słowami:

” To był jedyny moment w tygodniu, kiedy można było się wyciszyć, nie rozmawiać, po prostu być, leżeć.

Uczestniczki nie były zainteresowane wytwarzaniem dodatkowego rezultatu działań, który został im zaproponowany w postaci końcowego występu przed publicznością. Były skoncentrowane na rozpoznawaniu indywidualnych preferencji, na pracy „dla siebie”. Podkreśla to znaczenie procesu warsztatowego

i stanowi okazję do nauki również dla instytucji kultury, która nierzadko dąży do namacalnych efektów działań.

Warto zaznaczyć, że metody z zakresu teatru terapeutycznego Gestalt stosowane były w konkretnym miejscu i czasie jako metody edukacyjne, w odniesieniu do określonych wcześniej potrzeb. Stały się zatem „usytuowanym” sposobem działania. W tym kontekście, jedna z uczestniczek doceniła w szczególności znaczenie pracy kolektywnej – obecność innych osób, ich zaangażowanie. Jak stwierdziła:

” *Czułam ich siłę, to, że mi pomagają.*

Inna kobieta stwierdziła:

” *Poczułam, że jesteśmy taką wspólnotą.*

Widać było, że uczestnicy dobrze się czują, tworząc jedną wspólną grupę, choć momentami w tej „całości” nie odnajdywały się osoby, które dołączyły do zespołu w późniejszym czasie. W ramach grupowej pracy pojawiały się również ograniczenia, na przykład zmęczenie uczestniczek i uczestników, którzy docierali na warsztaty po innych, wymagających aktywnościach i nie zawsze byli w stanie w pełni się zaangażować. Liczba osób w grupie była ponadto zmienna, co odbijało się na płynności całego procesu. Czasem uczestnicy jasno pokazywali i wyrażali niezadowolenie z proponowanych zadań. Zdarzało się również, iż prywatne doświadczenia lub samopoczucie w danym dniu budowały dystans wobec wspólnych aktywności. Zgodnie z założeniami z zakresu teatru terapeutycznego Gestalt, tego typu sytuacje wytwarzały pewien wyjściowy stan emocjonalny uczestniczek i uczestników – określały warsztatowe „tu i teraz”. Uświadomienie sobie własnych potrzeb, możliwości oraz ograniczeń pozwalało iść dalej.



Expressive Arts w działaniach
edukacyjnych adresowanych do
młodych dorosłych zagrożonych
wykluczeniem społecznym
(Klytoria | Grecja)



W sierpniu 2021 roku organizacja młodzieżowa Creative YouthLand zorganizowała akcję wymiany młodych dorosłych obejmującą 38 osób w wieku 18–33 lat. Głównym celem projektu, pod nazwą „Youth empowered” („Silna młodzież”), który odbył się w górskiej miejscowości Klytoria w Grecji, było pozytywne oddziaływanie na zdrowie psychiczne poprzez sztukę.

Większość grupy wyraziła potrzebę uczestnictwa w wymianie ze względu na wyzwania związane z izolacją, poczuciem tkwienia w miejscu i samotności, brakiem perspektyw zatrudnienia i zmianami w życiu społecznym spowodowanymi pandemią. Wśród uczestniczek i uczestników nie zabrakło również osób niedostatecznie reprezentowanych: imigrantów pierwszego i drugiego pokolenia, osób z problemami psychicznymi, jak choćby depresją czy uzależnieniem oraz osób w spektrum autyzmu lub z ADHD. Jedna trzecia grupy zgłosiła, że w przeszłości otrzymała podobne wsparcie i było ono niezwykle skuteczne, podczas gdy reszta nigdy nie miała dostępu do takich możliwości. Część uczestniczek i uczestników brała już wcześniej udział w podobnych warsztatach organizowanych przez Creative YouthLand. Wyrazili oni potrzebę posiadania stałego dostępu do tego rodzaju wydarzeń, z uwagi na to, że w przeszłości okazały się one bardzo efektywne.

Przed rozpoczęciem wymiany odbyliśmy kilka spotkań z naszymi partnerami, uczestniczkami i uczestnikami, aby poznać ich potrzeby. Rozmowy z partnerami dotyczyły nie tylko demograficznego, ale także kulturowego, społecznego, rasowego, psychicznego i rozwojowego zaplecza uczestniczek i uczestników. Co więcej, otrzymali oni od nas cyfrowe ankiety zachęcające do opisanie siebie w sposób kreatywny. Zawierały one pytania typu: „dlaczego chcesz brać udział w wymianie?”, „jak Twoim zdaniem wymiana może pomóc Ci wesprzeć siebie i Twoją społeczność?” oraz „jakimi umiejętnościami artystycznymi możesz podzielić się z grupą?”. Innym sposobem na wyrażenie swoich potrzeb był codzienny czas na refleksję w towarzystwie koordynatorek i koordynatorów, podczas którego uczestniczki i uczestnicy tworzyli mniejsze grupy, by poprzez kreatywne działania stworzyć przestrzeń do dzielenia się pragnieniami, szczęśliwymi chwilami, wyzwaniami czy też nowymi odkryciami.

Potrzeby młodych dorosłych związane z ich uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi zostały dopasowane do celów warsztatów oraz podsumowane w następujący sposób. Uczestniczki i uczestnicy:

- wyjeżdżają wyposażeni w konkretne metody i pomysły na rozwinięcie poczucia własnej siły, wytrzymałości i pozytywnego zdrowia psychicznego, wcielając je do swojego życia;

- rozumieją siebie i swoich rówieśników, dzięki czemu czują się mniej odizolowani, lepiej rozumieją ideę pozytywnego zdrowia psychicznego i to, co mogą zrobić, aby promować je w sobie i swojej społeczności;

- zdobywają umiejętności i kompetencje pozwalające im radzić sobie z wypaleniem zawodowym i rozwiązywać głęboko zakorzenione konflikty;

- zgłębiają swój potencjał twórczy jako sposób na odkrycie siebie, redukcję stresu, kreatywność, poczucie własnej siły, wytrzymałość i pozytywne zdrowie psychiczne;

- odkrywają potencjał sztuki ekspresyjnej, takiej jak teatr i taniec, jako narzędzia terapii, poznawania siebie i ekspresji;

- rozwijają inteligencję emocjonalną i empatię;

- zapoznają się z mową ciała i jego świadomością, traktując je jako drogę do dobrego zdrowia.

METODY

Bazując na potrzebach uczestniczek i uczestników oraz otaczającym ich środowisku, postanowiliśmy przetestować znane nam metody na nowej grupie, opierając się na zasadach nieformalnego nauczania, edukacji artystycznej, zajęć na świeżym powietrzu. W praktyce oznaczało to sześć pełnych dni wymiany, składających się z 16 warsztatów, z czasem wydzielonym na jogę i medytację w godzinach porannych oraz czasem na refleksję w godzinach wieczornych.

Warsztaty obejmowały zróżnicowane sesje, które zostaną podsumowane poniżej. Każdy poranek rozpoczynał się od zajęć jogi i rozciągania, aby pobudzić krążenie krwi oraz ustalić nasze intencje na dany dzień.

Pierwszy dzień warsztatów poświęciliśmy na zapoznanie się i zajęcia budujące grupę w oparciu o „misje zespołowe”, czyli gry z zakresu nieformalnego nauczania. Podczas nich uczestniczki i uczestnicy poznawali się nawzajem poprzez wesołe zabawy oparte na osobistych doświadczeniach.

Kolejnego dnia zajęliśmy się pracą z oddechem pozwalającą na stworzenie więzi między umysłem a ciałem, co połączyliśmy z ćwiczeniami ruchowymi mającymi na celu osiągnięcie wewnętrznego spokoju i poczucia obecności. W dalszej kolejności odbyliśmy sesję poświęconą komunikacji niewerbalnej i pozbawionej przemocy, świadomości własnego ciała i więzi z innymi, wykorzystując podejścia oparte na tangu argentyńskim. Wieczorem wykonaliśmy *shuffle dance*, czyli taniec sprzyjający uwalnianiu stresu, dostarczaniu endorfin do mózgu, a także poprawiający skupienie i koncentrację. Dodatkowo zorganizowaliśmy zajęcia opierające się na muzyce i technikach oddechowych służących połączeniu z wewnętrznym „ja” (duszą).

Trzeci dzień został poświęcony różnym rodzajom działań teatralnych. Rozpoczęliśmy od ćwiczeń z błaznowania, które koncentrowały się na docenianiu naszego unikalnego poczucia humoru, indukowaniu poprzez ćwiczenia radości i zachwytu oraz poznawaniu ich znaczenia dla zdrowia psychicznego poprzez odczuwanie więzi, inspiracji i zachwytu. Następnie przeszliśmy do „teatru labiryntu” – aktywności pomagającej uczestnikom poznać ich własne mechanizmy radzenia sobie z trudnościami, granice oraz stopień odporności na stres, a także zastanowić się nad ich życiowymi skłonnościami. Wieczorem urządziliśmy muzyczne sesje improwizacyjne. Ich celem było podniesienie świadomości na temat rytmu wpływającego na skupienie, więzi, częstotliwość oddechu. Szczególnie istotna była też rola ciała jako czynnika regulującego lub uspokajającego w przypadku lęku i zaburzeń oddechowych.

Kolejny dzień upłynął pod znakiem przyrody. Odbyliśmy sześciogodzinną wędrowkę po górach, o zaawansowanym poziomie trudności, która posłużyła jako alegoria doświadczeń życiowych. Wycieczka stanowiła inspirację do rozwijania świadomości, wytrzymałości psychicznej, przemyśleń o życiu, odkrywania i uznawania ograniczeń oraz radzenia sobie z przeszkodami.

Ostatni dzień warsztatów obejmował sesje praktyczne i manualne. Wykonaliśmy rękodzieło, takie jak origami i łapacze snów. Praca rąk stymuluje różne obszary mózgu, poprawiając pamięć krótkotrwałą. Ponadto działa uspokajająco i relaksująco, ponieważ wykonujemy proste czynności krok po kroku. Następnie ćwiczyliśmy zonglerkę i chodzenie po linii, co może pomagać w łagodzeniu stanów obniżenia nastroju, stresu, atakach paniki i przytłaczających uczuciach. Dzień zakończyliśmy zajęciami z zakresu pielęgnacji własnego ciała, poddając się masażowi oraz nakładając maski upiększające na twarz wykonane z naturalnych i lokalnych produktów w celu osiągnięcia głębokiego relaksu, połączenia się z ciałem, a także odżywienia i rozpieszczenia go.

Przez cały czas trwania warsztatów uczestnicy każdego wieczoru oddawali się indywidualnym refleksjom, czasem w mniejszych zespołach, innym razem w dużej grupie, aby dowiedzieć się, jak zrozumieć i uczyć się na własnym doświadczeniu, dzielić się osobistymi historiami i czerpać wiedzę od siebie nawzajem.

PRZYGOTOWANIA

Przebieg warsztatów został zainspirowany wcześniejszym kursem z zakresu sztuki i umiejętności życiowych, w którym uczestniczyły koordynatorki z Creative YouthLand. Zorganizowaliśmy kilka spotkań ze wszystkimi koordynatorkami i koordynatorami w celu omówienia potrzeb uczestników i uczestniczek oraz stworzenia planu warsztatów. Skorzystaliśmy również z zasobów internetowych prezentujących rezultaty poprzednich warsztatów poświęconych sztuce ekspresyjnej.

Kluczową kwestią było ustalenie, że zarówno koordynatorki i koordynatorzy, jak również uczestniczki i uczestnicy warsztatów powinni mieć zapewnioną przestrzeń i czas na zajęcie się sobą, gdy zajdzie taka potrzeba, ale także podjąć wysiłek wyjścia ze swojej strefy komfortu i otwierania się na przyswajanie nowej wiedzy. Pierwszego dnia projektu spisaliśmy zasady grupowe, w których wszyscy wyrazili i zaakceptowali swoje potrzeby. Wszelkie zastrzeżenia i wątpliwości były omawiane, a osoby bardziej introwertyczne były zachęcane do wypowiedzenia się w mniejszych grupach.

Przykłady zasad obejmowały m.in.: pytanie o zgodę przed fizycznym dotknięciem drugiej osoby, ćwiczenie cierpliwości, zachęcanie do tworzenia bezpiecz-

niejszej przestrzeni (w której ludzie mogli chętnie wyrażać siebie), szanowanie pochodzenia ludzi, wspieranie innych, aktywne uczestnictwo, dbanie o otoczenie i innych, szanowanie wolnego czasu.

Z uczestniczkami i uczestnikami skontaktowano się zarówno bezpośrednio, jak i poprzez partnerów. Były to osoby, z którymi organizacja Creative YouthLand pracowała w przeszłości: członkinie i członkowie zespołu, wolontariuszki i wolontariusze, artystki i artyści oraz osoby, które skontaktowały się z nami, by wyrazić swoją chęć udziału. Wśród uczestniczek i uczestników nie zabrakło również ludzi, z którymi wspomniani partnerzy pracują lub których wspierają w rozwoju osobistym, emocjonalnym i zawodowym. Nasi partnerzy są ekspertami w dziedzinie sztuki młodych, mającymi duże doświadczenie w organizacji zajęć opartych na sztuce lub edukacji nieformalnej, z którymi w przeszłości prowadziliśmy już kilka wspólnych projektów.

Plan projektu został uzgodniony przed rozpoczęciem warsztatów. Byliśmy jednak przygotowani na to, by dostosować się do przebiegu zajęć i potrzeb uczestniczek i uczestników. Struktura warsztatów była otwarta na zmiany. Przykładowo, gdy grupa wykazywała niski poziom energii, rozpoczynaliśmy od ćwiczeń pobudzających lub aktywności fizycznej. Zmienialiśmy miejsca spotkań z przestrzeni zewnętrznej na wewnętrzną i odwrotnie, a działania dostosowywaliśmy do pogody (np. zamiast pracować w pomieszczeniu przy zajęciach rękodzielniczych ze sztucznych materiałów, korzystaliśmy z łona natury i możliwości wykonania prac z materiałów naturalnych). Zajęcia zostały zaprojektowane w taki sposób, by uczestniczki i uczestnicy codziennie doświadczali szerokiego zakresu intensywności, tempa, trudności itp. Jeśli jeden dzień składał się z zajęć wymagających wysiłku umysłowego i fizycznego, następny skupiał się na zajęciach relaksujących i pielęgnujących.

EFEKTY

Dzięki proponowanym działaniom uczestniczki i uczestnicy stali się bardziej świadomi siebie, utworzyli więzi nie tylko z samymi sobą, ale także z innymi oraz poznali strategie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

Uczestniczki i uczestnicy stwierdzili, że czują się bardziej pewni swojego ciała i swoich ograniczeń fizycznych. Niemądre zachowania i przyjęcie bezbronnej

postawy w odgrywaniu roli klaunów było dla nich wyzwajające i otwierało nowe możliwości, z których nie zdawali sobie sprawy. Próba komunikacji z drugą osobą wyłącznie poprzez kontakt z klatką piersiową (tango argentyńskie) stanowiła dla nich wyzwanie, dostarczając jednocześnie informacji na temat ich własnego postrzegania kontaktu i komunikacji bez użycia słów. Przyznali również, że natura i dotyk ziemi mają znaczenie dla ich zdrowia psychicznego, co docenili bardziej po pandemii i spowodowanych nią ograniczeniach.

Kilkoro koordynatorek i kilku koordynatorów oraz prowadzących zajęcia dla młodzieży podzieliło się z nami informacją, że użyli niektórych metod, takich jak „teatr labiryntu”, w warsztatach z własnymi grupami, ponieważ uznali je za bardzo efektywne i rozwijające.

Otrzymywanie i okazywanie współczucia grupie obcych ludzi doprowadziło do nawiązania nowych przyjaźni, głębokich relacji międzyludzkich i grup wsparcia. Jest to rzecz, którą zwykle osiąga się poprzez współdzielenie pokoi i zadań związanych z miejscem, w którym przebywamy podczas warsztatów. Uczestniczki i uczestnicy mają wtedy poczucie przynależności do danego miejsca i odpowiedzialności za całą grupę.

W czasie wolnym pomiędzy sesjami i po nich uczestniczki i uczestnicy spędzali czas wspólnie, co prowadziło do poznania kultur innych ludzi i wytworzenia poczucia wspólnoty.

Dzięki tańcom i zajęciom z błaznowania większość osób poczuła, że wyszła ze swojej strefy komfortu, spróbowała nowych rzeczy i zrobiła coś, w czym nie czuła się wcześniej dobrze, a co dotyczyło występowania przed innymi ludźmi.

WYNIK TESTOWANIA I NOWE ODKRYCIA

Projekt pozwolił odkryć wiele nieoczekiwanych możliwości. Testowana metoda może zostać skutecznie wykorzystana do pracy z różnymi grupami poprzez adaptację i dostosowanie do potrzeb każdej z nich. Ludzie byli otwarci na proponowane działania, ponieważ pobudzają one pozytywne doznania, jak radość, zabawa, tworzenie więzi oraz akceptacja obecności i istnienia każdej osoby. Wierzimy, że właśnie teraz, po pandemii, to tych elementów szukają ludzie uczestniczący w warsztatach.

Warto zwrócić uwagę na to, jak istotną rolę odgrywają koordynatorki i koordynatorzy. Jak się okazało, im bardziej otwarta, szczerza i wrażliwa jest osoba prowadząca zajęcia, tym bardziej ufna staje się grupa. Wielu ludzi, zwłaszcza po pandemii, jest bardziej chętnych do nawiązywania głębokich więzi, dzielenia się, bycia częścią społeczności i poszukiwania grup wsparcia.

Ustrukturyzowane działania, które zachęcały do łączenia zabawy, ruchu, rytmu i oddechu miały bezpośredni i łatwo zauważalny wpływ na samopoczucie ludzi za sprawą uwalniających się endorfin, czyli hormonów redukujących stres i ból.

Metoda ta okazała się nie tylko skutecznym narzędziem edukacji i rozwoju osobistego, ale także środkiem redukującym stres i napięcie. Proponujemy jednak przeprowadzenie dalszych badań w zakresie możliwości jej wykorzystania jako narzędzia terapeutycznego.



Terapia Gestalt w grupach osób dorosłych jękających się (Utrecht | Holandia)



UCZESTNICZKI I UCZESTNICY

Uczestniczkami i uczestnikami procesu testowania były osoby dorosłe jękające się (cierpiące na wadę wymowy), tworzące zróżnicowaną grupę. Często zmagają się one z niską samooceną oraz z trudnościami w nawiązywaniu kontaktów z innymi. Zazwyczaj nie znają osób z tym samym problemem i spotykają się z jawnymi negatywnymi reakcjami na jękanie ze strony otoczenia społecznego. To może pogłębiać ich niską samoocenę. Jednak kontakt z innymi osobami jękającymi się może zmniejszać poczucie samotności oraz pogłębiać zaufanie do samych siebie.

Większość uczestniczek i uczestników brała udział w przeszłości w terapii jękania. Podczas takich zajęć poruszane są zazwyczaj tematy dotyczące poczucia własnej wartości i zaufania. Stałe wsparcie w tym zakresie lub nowe podejście do tematu są bardzo korzystne w pracy z osobami jękającymi się.

Dlatego tematem warsztatu była „Zabawa z pewnością siebie”. Żadna z osób uczestniczących nie pracowała wcześniej metodą teatru terapeutycznego Gestalt. Prowadzący warsztaty Sybren Bouwsma (sam się jąka) znał grupę docelową, ale metoda była dla niego nowa. Z kolei Gaia Theil, druga prowadząca warsztaty (nie jąka się), była bardziej zaznajomiona z samym teatrem terapeutycznym Gestalt.

Podczas testowania metody współpracowaliśmy z Holenderskim Stowarzyszeniem Osób Jękających Się. Pomogło to w przygotowaniu warsztatów, a także w znalezieniu uczestniczek i uczestników (6 osób). Z powodu pandemii Covid-19 część osób zrezygnowała z udziału w zajęciach.

Na tydzień przed warsztatami rozesłaliśmy ankietę, w której pytaliśmy o potrzeby uczestniczek i uczestników. Najważniejsze wymieniane przez nich postulaty i potrzeby to:

- ” *Mile spędzone popołudnie, podczas którego dzielenie się historią/przesłaniem jest kluczowe.*
- ” *Mam nadzieję, że dzięki interakcjom, technice i postawie zyskam większą pewność siebie.*

- » *Nauka w przyjemny sposób, jak oderwać się od swojego ja.*
- » *Wydaje mi się, że miło jest przebywać w towarzystwie podobnych do siebie ludzi. Warsztaty do mnie przemawiają.*

Kontakt z samym sobą oraz z innymi osobami jękającymi się był bardzo ważny dla każdej uczestniczki i każdego uczestnika.

Warsztaty teatru terapeutycznego Gestalt rozpoczęliśmy od zebrania informacji na temat życzeń i oczekiwań uczestniczek oraz uczestników. Główne elementy, które zostały przez nich wymienione, to: otwartość, bezpieczeństwo, odpoczynek, „od mojej głowy do mojego ciała” czy zaakceptowanie radości. W miarę możliwości uwzględniliśmy te życzenia, przygotowując warsztaty.

METODA

Testowaliśmy różne elementy z obszaru teatru terapeutycznego Gestalt. Podczas przygotowywania warsztatów skupiliśmy się przede wszystkim na ćwiczeniach, które nie są w pełni zorientowane na mowę. Chcieliśmy przez to uniknąć sytuacji, w której konieczność mówienia byłaby utrudnieniem podczas zajęć. Uwzględniliśmy ćwiczenia zabawowe, nakierowane na budowanie pewności siebie, bycie świadomym własnego ciała i ekspresji oraz odnoszące się do tematu „Zabawa z pewnością siebie”. Ponieważ wiele osób jękających się ma problem z wymawianiem swojego imienia, włączyliśmy ćwiczenie o pochodzeniu imion, polegające na mówieniu o nich.

W trakcie prowadzenia warsztatu, musieliśmy być elastyczni i dostosowywać program do ograniczeń czasowych i wielkości grupy. Z tego względu nie wszystkie pomysły na zajęcia zostały zrealizowane.

Ostatecznie przygotowaliśmy następujący program:

- » poznawanie przestrzeni;
- » wprowadzenie;
- » medytacja/wizualizacja;

- » opowiadanie czegoś o sobie za pomocą kart Dixit;
- » ćwiczenie ruchowe: „Złoty krąg”;
- » potrzeby/kontrakt grupowy;
- » ćwiczenie wymawiania imienia;
- » ćwiczenie z ciałem (Pizza);
- » ruchy lustrzane;
- » „podejdz do drugiej osoby, jak gdyby...”;
- » ćwiczenia improwizacji;
- » zakończenie poprzez wypowiadanie pozytywnych słów podczas leżenia.

Uczestniczki i uczestnicy byli bardzo zaangażowani oraz zainteresowani zajęciami. Jedna z osób napisała w podsumowaniu:

- ” *Był to niesamowicie miło spędzony dzień, z którego dowiedzieliśmy się wiele o tym, kim jesteśmy i o temacie zaufania. Dlatego chcę zakończyć powiedzeniem: «Zaufanie można zdobyć, gdy czyjeś czyny dorównują jego słowom». Grupa była tak otwarta i szczerą, że od razu pojawiło się między nami zaufanie do siebie.*

Warsztaty wywoływały emocje, pojawiły się one podczas pierwszego ćwiczenia, kiedy uczestniczki i uczestnicy opowiadali o sobie za pomocą kart Dixit. Daliśmy tym emocjom przestrzeń i to pomogło grupie otworzyć się na działania w drugiej części dnia. Jedna osoba wycofała się, ponieważ nie miała wystarczająco dużo energii, aby wziąć udział w drugiej części warsztatów.

Bycie w grupie, otwartość, zaufanie do siebie, relaksacja, zabawa i praca z ciałem zdecydowanie wpłynęły na poczucie komfortu uczestników podczas warsztatów. Przyczyniły się one do zaangażowania i zainteresowania uczestniczek oraz uczestników. Świadczą o tym choćby te pozytywne komentarze z ewaluacji:

- ” *Cały dzień przypominał ciepłą kąpiel.*
- ” *To był miły i inspirujący dzień. Poznałam siebie trochę lepiej, dziękuję! Poznałam też nowych ludzi!*

REZULTATY

W testowanej metodzie praca z ciałem w połączeniu z zaufaniem do grupy była dla uczestniczek i uczestników najważniejszym elementem. Bardzo zbliżyła ich do siebie i wprowadziła w pozytywny nastrój, dając możliwość rozwijania pewności siebie.

Po warsztatach poprosiliśmy wybrane uczestniczki i uczestników o wyrażenie swoich doświadczeń. Jedna z osób napisała:

” Dzień rozpoczął się od ćwiczenia medytacyjnego, które miało na celu wyciszenie się i przemyślenie swoich oczekiwań na dany dzień. Po tym ćwiczeniu podzieliliśmy się ze sobą naszymi oczekiwaniami. Dla mnie ważne było skupienie się na chwili obecnej i na nawiązaniu kontaktu z innymi. Po wyrażeniu swoich oczekiwań, mogliśmy wybrać obraz. Pokój wypełniony był obrazami kwiatów, kostek do gry itp. Każdy wybierał obraz i opowiadał, dlaczego wybrał właśnie ten. Znalazło się też miejsce na opowiedzenie czegoś więcej o sobie. Na koniec poranka wykonaliśmy ćwiczenie w parach. Chodziło o to, aby wyjść na zewnątrz i opowiedzieć sobie nawzajem o pochodzeniu swojego imienia. Gdy wszyscy wróciliśmy, zjedliśmy wspólnie obiad w pobliskim parku. Po miłym obiedzie kontynuowaliśmy ćwiczenia. Ćwiczenia te były bardzo zróżnicowane, od ruchów lustrzanych (jedna osoba porusza się, a druga to kopiuje) po wyznaczenie (wymyślenie przez siebie) kłamstwa. Na koniec dnia wyraziliśmy sobie wzajemnie wdzięczność. W „normalnym” życiu nieczęsto myśli się o rzeczach, które robi się dobrze, więc tym milej jest usłyszeć to od kogoś innego.

Metoda teatru terapeutycznego Gestalt ma duży potencjał dla tej grupy docelowej – osób jękających się. Dobrze jest jednak rozważyć kilka kwestii. Na przykład, wybrać ćwiczenia, które nie skupiają się tylko na mówieniu, ale kierują uwagę na budowanie zespołu i zaufania w grupie. Nie wszyscy byli przyzwyczajeni do ćwiczeń zorientowanych na ciało, więc włączyliśmy takie, w którym trzeba było jedynie dotknąć pleców drugiej osoby.

Naśladowanie ruchów sygnalizujących pewność siebie sprawiło, że uczestnicy poczuli się odważniej, było zabawnie, ale i produktywnie, zwłaszcza podczas ćwiczenia „co by było, gdyby”.

Ćwiczeniem zamykającym warsztaty było leżenie z zamkniętymi oczami. W tym czasie uczestniczki i uczestnicy mówili pozytywne słowa do innych leżących osób. Był to moment wzruszający, kojarzący się z magią. Dla tej grupy był to odpowiedni sposób na zakończenie warsztatów.



Uczenie się poprzez naturę:
szkolenie młodych dorosłych
pracujących z osobami
z doświadczeniem traumy
(Sleen | Holandia)



UCZESTNICZKI I UCZESTNICY

Grupa odbiorcza, z którą testowaliśmy metodę uczenia się poprzez naturę składała się z 12 wychowawczyń i wychowawców, pracujących z młodymi osobami z doświadczeniem traumy. Nasze uczestniczki i nasi uczestnicy doświadczają stresu pourazowego jako *secondary trauma recipients*, czyli odbiorczynie i odbiorcy „traumy z drugiej ręki”.

Znaczna część naszej grupy odbiorczej doświadczyła traumatycznych przeżyć lub z innych powodów potrzebowała wsparcia socjoterapeutycznego. Ich trudne doświadczenia oraz wynikające z nich potrzeby były bardzo zróżnicowane: niektórzy byli uchodźcami i uchodźczyniami – doświadczali tortur i izolacji, oddzielenia od rodziny; inni byli zastraszeni w szkole lub dorastali w trudnych warunkach. Większość uczestniczek i uczestników korzystała w przeszłości z terapii lub z pomocy psychologicznej. Około jedna trzecia grupy (4 osoby) miała wcześniejsze doświadczenia z formami wsparcia psychologicznego w otoczeniu przyrody, jednak wybrane przez nas podejście było dla większości osób nowe.

Tym, co połączyło naszą grupę, było tygodniowe szkolenie z zakresu samoopieki dla osób pracujących z młodzieżą. Częścią tego szkolenia były zajęcia uczenia się poprzez naturę zorganizowane przez Fundację Anatta.

Uczestniczki i uczestnicy brali wcześniej udział w szkoleniu na temat samoopieki (*self care*) dla osób pracujących z młodzieżą w Holandii. Podstawą ich rekrutacji były ich poprzednie doświadczenia oraz motywacje. Wcześniej Fundacja Anatta współpracowała z nimi także przy realizacji projektów CAAT. Organizacja CAAT stawia sobie za cel wprowadzanie kreatywnych i zrównoważonych metod, które pomagają uczestniczkom i uczestnikom realizować swój potencjał oraz promuje:

- » sztukę, wielokulturowość i różnorodność;
- » odporność i integrację grup szczególnie zagrożonych;
- » kreatywne i zrównoważone rozwiązania.

Aby przygotować się do procesu testowania, zawarliśmy kilka porozumień:

1. Wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za bezpieczne środowisko nauki.
2. Nie ma błędów, są tylko okazje do nauki.
3. Jeśli ktoś ujawni coś prywatnego, nie wyjdzie to poza grupę.

Szkolenie z zakresu samoopieki rozpoczęliśmy od fazy diagnostycznej dotyczącej lęków i potrzeb wszystkich uczestniczek i uczestników. Ta część odbyła się w pomieszczeniach, w dzień przed właściwymi zajęciami, które miały miejsce w środowisku naturalnym. Potrzeby uczestniczek i uczestników obejmowały zadbanie o bezpieczną przestrzeń dla nich, tworzenie więzi, wysłuchanie siebie nawzajem. Podczas warsztatów przyrodniczych zwróciliśmy szczególną uwagę na te potrzeby.

METODA

Testowaną metodą było uczenie się poprzez naturę, z której wybraliśmy następujące ćwiczenia: „Cichy spacer”, „Naturalną mandalę” i „Symbol przyrody”. Zajęcia przyrodnicze zostały dostosowane do tematu samoopieki. Poniżej można znaleźć bardziej szczegółowe informacje na temat elementów warsztatów, które zostały przetestowane.

CICHY SPACER

Poprosiliśmy wszystkie osoby, aby podczas cichego spaceru wyciszyły się i obserwowały „przestrzeń samoopieki”, którą tworzył umowny próg (gałęzie). Uczestniczki i uczestnicy mieli zwracać uwagę na swoje potrzeby po jego przekroczeniu, na różnicowania w zakresie tempa chodzenia, poziomu skupienia i uwagi oraz bardzo osobistego doświadczenia przez wszystkie uczestniczki i wszystkich uczestników. Na cichy spacer wybraliśmy zróżnicowaną i bogatą w przyrodę część wsi, w której organizowaliśmy szkolenie, w pobliżu małego lasu, cmentarza i łąki, gdzie spotkać można było zwierzęta (głównie konie).

NATURALNA MANDALA

Słowo mandala to termin sanskrycki, który oznacza „koło” i – faktycznie – mandala jest okrągłą strukturą ze wzorem promieniującym symetrycznie od środka. Jest to jedna z najdoskonalszych konfiguracji w przyrodzie. Naturalne mandale wykonane są z materiałów organicznych występujących w przyrodzie. Dlatego podczas warsztatów poprosiliśmy uczestniczki i uczestników o poszukiwanie naturalnych materiałów i wspólną pracę nad stworzeniem okrągłego wzoru.

SYMBOL PRZYRODY

Uczestniczki i uczestnicy zostali poproszeni o znalezienie przedmiotu („symbolu”), który przedstawia ich zdaniem ideę „samoopieki”. Mógł to być przedmiot, który można wziąć do ręki lub – w przypadku większych obiektów – zdjęcie. Uczestniczki i uczestnicy najpierw dzielili się swoimi symbolami w małym gronie, a następnie na forum całej grupy.

TWORZENIE PRZESTRZENI

Stworzyliśmy przyjazną przestrzeń podczas zajęć przyrodniczych, wyjaśniając uczestniczkom i uczestnikom, co będziemy robić, pytając ich, czy mieli już wcześniej doświadczenia z tego typu zajęciami oraz czy mają jakieś wątpliwości. Przestrzeń kreowaliśmy także w fizycznym rozumieniu: rozpoczęliśmy cichy spacer od progu, który trzeba było przekroczyć na początku wędrówki. Poprosiliśmy uczestniczki i uczestników, aby po pokonaniu progu wyobrazili sobie komfortowe miejsce samoopieki, w którym naprawdę mogliby podążać za swoimi potrzebami. To pomogło im bardziej połączyć się ze swoimi pragnieniami i naprawdę poczuć, że wkroczyli w inną przestrzeń. Na koniec cichego spaceru wszyscy ponownie przeszli przez próg.

TWORZENIE WIĘZI

Potrzebie tworzenia więzi daliśmy przestrzeń w bardzo naturalny sposób. Podczas cichego spaceru niektórzy zaczęli iść razem. Po drodze spotkaliśmy też konie, które przyciągnęły uwagę uczestniczek i uczestników. Ideą było stworze-

nie więzi z samymi sobą w otoczeniu przyrody i zwrócenie uwagi na kwestię samoopieki. Nawiązanie kontaktu z innymi uczestnikami i zwierzętami było tego naturalną częścią. Ćwiczenie „Symbol przyrody” było działaniem indywidualnym, ale doprowadziło do wielu wspólnych doświadczeń w grupie. Podczas tworzenia mandali uczestniczki i uczestnicy pracowali razem i łatwo nawiązywali ze sobą kontakt.

WYNIKI

Poszczególne zajęcia spotkały się z różnymi, jednak w znacznej mierze pozytywnymi reakcjami. Podczas cichego spaceru wszyscy czuli się bezpiecznie i mogli naprawdę poczuć się połączeni ze swoimi potrzebami, a także przejść drogę, wybraną przez siebie, we własnym tempie i podążać za swoją intuicją. Odczuwali to więc jako pewnego rodzaju ulgę, że mają czas i przestrzeń dla siebie.

Tworzenie mandali było bardziej relaksujące i pomagało w refleksji nad kwestią samoopieki. Symbol natury pomógł im uświadomić sobie, co znaczy dla nich kategoria *self care*, a także podzielić się z innymi swoimi doświadczeniami.

Jednym z pozytywnych skutków warsztatów było również wejście w kontakt z naturą. Ponadto, w warsztatach uczestniczyła grupa osób pracujących z młodzieżą, zabrali oni to doświadczenie ze sobą i zainspirowali kolejne osoby, z którymi pracują.

Zajęcia przyrodnicze były dobrze dobrane do grupy. Jako metoda dbania o siebie, pomagały się otworzyć, nawiązać kontakt z innymi, a także znaleźć przyjazną przestrzeń do dzielenia się swoimi doświadczeniami.

Przy realizacji kolejnych warsztatów należałoby rozważyć mierzenie czasu podczas zajęć, zwłaszcza w trakcie cichego spaceru. Jak się bowiem okazało w trakcie ćwiczeń, wielu uczestników rozproszyły po drodze konie. Jako organizatorzy mieliśmy w planie określony czas na spacer, jednak kiedy wydaliśmy polecenie przejścia do pokoju samoopieki, zobaczyliśmy, że większość osób idzie w swoim tempie i własną drogą. Nikt nie zrezygnował, ale część grupy wróciła znacznie później niż się spodziewaliśmy.



Wsparcie emocjonalne
dla kobiet zagrożonych
marginalizacją
(Murcja | Hiszpania)



Wsparcie emocjonalne dla kobiet zostało przeprowadzone w cyklu trzech sesji (każda z nich trwała trzy godziny). Grupy liczyły 4-7 uczestniczek. W ich skład wchodziły migrantki oraz kobiety w wieku 35–65 lat, zagrożone marginalizacją społeczną, mieszkające w Murcji – mieście, w którym działa Stowarzyszenie Euroacción. Część uczestniczek była bezrobotna, natomiast inne zostały zatrudnione przez organizację pozarządową Proyecto Abraham (proyectoabraham.org) jako szwaczki. Euroacción skontaktowało się z Proyecto Abraham. Organizacja ta miała bowiem wiedzę na temat pracy oraz kontakty z migrantkami i kobietami zagrożonymi marginalizacją społeczną.

Kobiety w tej grupie potrzebują wsparcia socjoterapeutycznego, ponieważ czują się osamotnione w swojej sytuacji. Mniej uwagi poświęcają swoim indywidualnym potrzebom i pragnieniom. Przynajmniej dwie uczestniczki korzystały w przeszłości z pomocy psychologicznej, ale nie uznały tego doświadczenia za istotne lub mające wpływ na ich życie.

Ze względu na fakt, że kobiety w grupie nie znały siebie nawzajem ani zespołu facylitatorek i facylitatorów, istotne było poszukiwanie sposobu, w jaki można byłoby zainicjować taki proces grupowy, który nie zająłby bardzo dużo czasu. Wybraliśmy do tego celu część ćwiczeń z zakresu teatru terapeutycznego Gestalt.

Zajęcia w ramach pierwszej sesji polegały między innymi na wysłuchaniu kobiet i próbach zrozumienia, czego brakuje im w życiu oraz jakie są ich potrzeby. Dzięki temu udało się zbudować zaufanie w grupie i wprowadzić do dyskusji wiele tematów otwartych, zaproponowanych przez same uczestniczki.

Potrzeby uczestniczek obejmowały:

- » zmniejszenie poczucia osamotnienia;
- » zwiększenie poczucia bycia wartościową i nie gorszą od innych;
- » budowanie i utrzymanie pozytywnego nastawienia do życia;
- » wzmocnienie poczucia niezależności.

Potrzeby uczestniczek były związane z kontekstem społecznym i ekonomicznym, w którym żyją. Bycie migrantkami i/lub osobami bezrobotnymi ogranicza je na przykład w kwestii spotkań towarzyskich i hobby. Jednym z istotnych dla

kobiet problemów, podejmowanych podczas sesji, była trudność ze znalezieniem środków na realizację swojej kreatywności, pomimo tego, że kobiety określały się jako twórcze.

WSPARCIE EMOCJONALNE DLA KOBIET: KRÓTKI OPIS SESJI

SESJA 1

- » DIXIT: prezentacja uczestniczek z użyciem wybranej przez każdą z nich karty Dixit.
- » MEDYTACJA: zakotwiczenie się w „tu i teraz”.
- » PORUSZANIE SIĘ W PRZESTRZENI: patrzenie na ziemię, patrzenie sobie nawzajem w oczy, machanie rękami, pozdrowienie z uściskiem.
- » ROZMOWA: co było dla nas najtrudniejsze? Co nam pomogło? Co było przeszkodą?
- » MUZYKA I EMOCJE: nazywanie emocji i uczuć za pomocą rysunku, muzyki i rzeźbienia w plastelinie.
- » O ZASŁUGIWANIU: do środka kręgu wchodzi jedna osoba, a pozostałe osoby wykonują określone działania (pełne miłości spojrzenie, słowo, przytulenie).
- » ROZMOWA: o trudności w wyrażaniu emocji i akceptacji.
- » ZAKOŃCZENIE: słowo określające, jak się czujemy po sesji.

SESJA 2

- » AKTYWNE OCZEKIWANIE: Story Cubes to gra, w której na wszystkich ścianach kostki znajdują się obrazki, a uczestniczki tworzą historię na podstawie obrazków, jakie pojawią się podczas rzucania kostką.
- » POŁĄCZENIE: seria trzech oddechów i słowo wyrażające to, jak się czujemy.
- » ROZGRZEWKI: rozwijanie frazy: „Jestem wyjątkowa, ponieważ...”.

- » ROZMOWA: o tym, dlaczego tak trudno jest nam postrzegać siebie jako wyjątkowych.
- » RUCH: ćwiczenie uważności wobec siebie nawzajem oraz reagowania na zachowania partnerki/partnera poprzez zadania związane z ruchem tanecznym.
 - A) ćwiczenie „awatar”: osoba A prowadzi osobę B za palec. Następuje zmiana muzyki i osoba B prowadzi osobę A za palec;
 - B) taniec konkurencyjny: gdy jedna uczestniczka zaczyna tańczyć, druga zatrzymuje się dokładnie w tej pozycji, w której tamta się znajdowała.
- » ROZMOWA: o wstydzie.
- » EMOCJONALNY IMPULS: w dużej grupie uczestniczki poruszają się w przestrzeni. Kiedy osoba prowadząca zajęcia wypowiada nazwę emocji, uczestniczka powinna wykonać impuls. Czy jest neutralny, czy się powtarza? Spróbujcie jeszcze raz i zróbcie coś innego.
- » WYMIENIANIE IMPULSÓW EMOCJONALNYCH W MAŁYCH GRUPACH: radość, gniew, odraza i miłość.
- » ROZMOWA: który impuls emocjonalny okazał się najtrudniejszy? Dlaczego? Czy trudniej nam połączyć się z naszymi emocjami, gdy otaczają nas inni ludzie, czy gdy przebywamy w samotności? Jak najczęściej radzimy sobie z emocjami? Z jakimi emocjami łączymy się najłatwiej? Co robimy w codziennym życiu, aby radzić sobie z emocjami? Porozmawiajcie o strategiach.
- » ZAKOŃCZENIE: słowo wyrażające to, jak się czujemy po sesji.

SESJA 3

- » AKTYWNE OCZEKIWANIE: ćwiczenie polegające na opisanu swojego życia w ciągu 3 minut (pierwsza rozmowa), minuty (druga rozmowa), a następnie – bez słów, poprzez wyraz oczu – w ciągu 15 sekund (trzecia rozmowa).
- » ROZMOWA: co uświadomiłyśmy sobie o swoim życiu?
- » AKTYWNE SŁUCHANIE: jedna osoba mówi na dowolny temat przez 3 minuty, druga słucha, nie wykonując żadnego ruchu ani nie wyrażając niczego wzrokiem czy ciałem. Gdy minie wyznaczony czas, powtarza to, co powiedziała jej

partnerka. Następnie role się zmieniają i czynność jest powtarzana. Co było trudniejsze, słuchanie bez robienia czegokolwiek, powtarzanie wszystkiego, co powiedziała druga osoba czy zastanawianie się, co powiedzieć o sobie?

- » **POŁĄCZENIE:** seria trzech oddechów i słowo określające, jak się czujemy.
- » **ROZGRZEWKA:** „Tańcz, jakbyś była...” najbardziej nieśmiałą uczestniczką z grupy, najzabawniejszą, najbardziej spontaniczną, najfajniejszą, najbardziej kreatywną, najbardziej poważną, najbardziej zwariowaną. Alternatywnymi formami rozgrzewki mogą być: ćwiczenia z nadawaniem innej roli wybranemu przedmiotowi (długopis, klucze itp.), wypowiedanie słów w inny niż zwyczajowy sposób (rytm, dźwięk) przez wszystkie uczestniczki zebrane w kole, wodzenie dłonią (twarz powinna być oddalona ok. 2-3 cm od dłoni osoby wodzącej ręką).
- » **LUSTRA:** ustawiane są grupy po 2 osoby, stanowią one dla siebie zwierciadła. Pierwsze lustro jest neutralne; drugie – wykonuje ruchy związane z odwagą, zaufaniem, kobiecością, męskością.
- » **ROZMOWA:** o tym, jak uczestniczki radzą sobie z czynnościami, które wykonywały do tej pory.
- » **AKTYWNOŚĆ GŁÓWNA:** rozmowa o tym, w jaki sposób pokazujemy się innym, jakie są nasze potrzeby. Ćwiczenie polegające na tworzeniu postaci, która może nas wzbogacić: uczestniczka szuka postaci, która mogłaby przyczynić się do jej rozwoju (antagonista, postać dająca jej siłę i poczucie bezpieczeństwa itp.). Uczestniczki wcielają się w postać, poruszają się i witają w parach, przedstawiają się innym. Alternatywnym ćwiczeniem jest zadanie „role na parkiecie” – polega ono na przyjmowaniu ról artystki, pracowniczki socjalnej, bizneswoman, matki, tancerki, klauna, polityczki, staruszki, dziecka, piłkarki, nauczycielki, pielęgniarki.
- » **ROZMOWA KOŃCOWA:** co wnosi do Was ta postać? Jak wyglądał ten proces? Co wyniesiecie z tego czasu spędzonego na warsztatach?
- » **MASAŻ W PARACH:** z konsensualnym dotykiem.
- » **ZAKOŃCZENIE:** słowo wyrażające to, jak się czujemy po sesji.

W tej konkretnej metodologii, osoba prowadząca sesje kieruje zajęciami i procesem uczenia się/nauczania, ale nie przedstawia rozwiązania. W tym przypadku uznano, że należy przekazać uczestniczkom pewne strategie radzenia sobie z problemami, aby nie odeszły z poczuciem braku sensu i nie zastanawiały się, po co wzięły udział w tych warsztatach.

Jednym z najważniejszych aspektów warsztatów było dla uczestniczek zakotwiczenie się w „tu i teraz”. Doświadczanie bycia w teraźniejszości nie jest czymś powszechnym w ich życiu, na co dzień zbyt dużo myślą one o kontrolowaniu wielu elementów, np.: rodziny, bezrobocia, biurokracji.

Uczestniczki były zaangażowane i zainteresowane sesjami. W pierwszej sesji udział wzięło siedem kobiet, w drugiej – cztery, a w kolejnej – pięć. Jedna z nich nie mogła uczestniczyć w większej liczbie sesji, ponieważ zaczęła pracować. Inna nie odebrała telefonu po pierwszej sesji. Miała przewlekłą chorobę i zwykle nie angażuje się w żadne aktywności. Te kobiety, które uczestniczyły w dwóch lub więcej sesjach, bardzo chętnie brały w nich udział i nawet jeśli niektóre zajęcia kosztowały ich sporo wysiłku, to i tak były na nich obecne i zastanawiały się nad nimi po ich zakończeniu.

Dla tych kobiet bardzo ważna była możliwość opowiedzenia o swoich osobistych doświadczeniach i bycia wysłuchaną przez innych. Pytały o to, jak radzić sobie z emocjami w codziennym życiu, biorąc pod uwagę ich sytuację. Stwierdzały, że muszą mieć narzędzia do zarządzania swoimi emocjami i były świadome, że potrzebują wsparcia. Brak zasobów ekonomicznych pozostaje dla nich problemem, ponieważ nie stać ich finansowo na wsparcie psychologiczne.

Ważne były dla nich umiejętności, które rozwinęły podczas sesji oraz wsparcie grupy. Po zakończeniu warsztatów kobiety czuły się pokrzepione i wzmocnione siecią wsparcia, którą same współtworzyły.

Uczestniczki doświadczały połączenia między sobą i prowadzącymi zajęcia, prosiły o więcej takich sesji jak te, które opracowano z nimi. Czuły się otoczone opieką, zrozumiane, wysłuchane i były częścią procesu własnego i innych. Czuły się komfortowo przez cały czas trwania sesji. Było to możliwe dzięki:

- » ich zaufaniu do osoby z Proyecto Abraham;
- » rozgrzewkom obecnym w każdej sesji;

- » poczuciu wysłuchania i zrozumienia przez prowadzących zajęcia;
- » wsparciu, jakie czuły ze strony innych członkiń grupy. Uczestniczki z radością spotykały się na każdej sesji. To był jeden z głównych powodów, dla których warsztaty zakończyły się sukcesem.

Uczestniczek było niewiele, co oznacza, że przestrzeń do budowania dynamiki grupowej była ograniczona. Jednak miało to też swoje dobre strony. Kobiety potrafiły wysłuchiwać się nawzajem bez oceniania swoich różnych doświadczeń życiowych. Niektóre z nich od początku nawiązywały między sobą widoczną więź.

Zajęcia (głównie te pierwsze) przez całą sesję polegały na nawiązywaniu kontaktów. Ważne w nich było, aby mieć bezpieczne miejsce, w którym można się podzielić doświadczeniami i poczuć wysłuchaną.

TRUDNOŚCI

Główną przeszkodą w realizacji działań była niestała obecność uczestniczek lub jej brak podczas trzech sesji. Decyzja o uczestnictwie lub odmowie udziału w sesji zależała od nich, było to działanie dobrowolne. Dlatego scenariusz przebiegu sesji i jego ostateczny kształt pozostawał zawsze niewiadomy.

Jedną z największych trudności dla kobiet jest problem z dysponowaniem wolnym czasem. Kiedy zgadzają się na ofertę pracy, choćby krótkotrwałej, ich zasoby czasowe zmniejszają się. Wpływa to na ich możliwości uczestniczenia w innych, nie wynagradzanych zajęciach.

Ponadto wszystkie z nich mają obowiązki rodzinne (dzieci i/lub wnuki), a ich ważnym zadaniem jest domowa praca opiekuńcza, więc czasami mają trudności z zaangażowaniem się w działalność nieodpłatną. Rekomendowanym rozwiązaniem byłoby zagwarantowanie im wsparcia finansowego, aby mogły lepiej zarządzać swoim czasem i decydować, czym są zainteresowane i w czym uczestniczyć.

Najtrudniejszą częścią tego procesu był wybór uczestniczek i utrzymanie ich zaangażowania. Ponadto uczestniczki mają trudności z poruszaniem się po mieście, co oznacza, że lokalizacja miejsca spotkań ma również znaczenie. W związku z tym, można rozważyć jako sensowne rozwiązanie tych trudności zapewnie-

nie kontynuacji sesji bez względu na liczbę uczestniczek i dostosowywanie ich odpowiednio do możliwości osób uczestniczących.

ZALECENIA:

1. Wsłuchiwanie się w potrzeby grupy, wyrażane w trakcie całego procesu i pogłębianie w miarę trwania sesji.
2. Praca nad odbieraniem rzeczywistości „tu i teraz”.
3. Szanowanie rytmu uczestniczek. Każda z uczestniczek ma inny rytm wyrażania siebie i przetwarzania zadań. Mogą też potrzebować więcej lub mniej czasu na połączenie się ze sobą i grupą.
4. Praca nad utworzeniem grupy i dbanie o proces grupowy. Uczestniczki muszą czuć się w grupie bezpiecznie i komfortowo, być słuchane i pewne siebie na tyle, by angażować się w działania grupy.
5. Praca nad tworzeniem bezpieczniejszej przestrzeni.



**WenDo i muzykoterapia Nordoff
Robbins jako formy wsparcia
socjoterapeutycznego pacjentek
oddziałów uzależnień szpitali
psychiatrycznych
(Poznań, Gniezno | Polska)**



Proces testowania połączonych metod WenDo oraz muzykoterapii Nordoff Robbins w ujęciu całościowym trwał kilka miesięcy 2021 roku i obejmował następujące elementy:

1. Szkolenia oraz seminaria w ramach projektu „Edukacja kulturowa osób dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia”. Były one poświęcone metodom WenDo oraz muzykoterapii Nordoff Robbins adresowanym do trenerek i trenerów, edukatorek i edukatorów związanych z organizacjami partnerskimi zaangażowanymi w projekt.

2. Wypracowanie możliwości połączenia metod WenDo i muzykoterapii Nordoff Robbins w formę warsztatową, w ramach współpracy trenerek tych dwóch metod oraz badaczek zaangażowanych w projekt.

3. Diagnozowanie potrzeb, możliwości, warunków i ograniczeń instytucjonalnych oddziału dla kobiet uzależnionych w Szpitalu Psychiatrycznym w Gnieźnie „Dziekanka”: spotkania z personelem zarządczym, terapeutkami i pielęgniarkami oddziału, dyrektorem szpitala, wywiady indywidualne i wywiad fokusowy z pracowniczkami oddziału.

4. Szkolenie z połączonych metod WenDo i muzykoterapii Nordoff Robbins zrealizowane dla pracowniczek oddziału dla kobiet uzależnionych Szpitala Psychiatrycznego „Dziekanka”. Odbyło się ono w Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu i zostało zwieńczone jego ewaluacją *post factum*, przeprowadzoną po szkoleniu w szpitalu w Gnieźnie w postaci wywiadu zbiorowego z uczestniczkami szkolenia.

5. Testowanie połączonych metod WenDo i muzykoterapii na oddziale dla uzależnionych kobiet w Szpitalu Psychiatrycznym „Dziekanka” w Gnieźnie, realizowane w ciągu dwóch weekendów września 2021 roku (kilkugodzinne warsztaty każdego dnia).

6. Ewaluację całego procesu testowania: wywiady pogłębione z personelem oddziału, wywiad fokusowy z pracowniczkami oddziału, kwestionariusze ewaluacyjne przeznaczone dla uczestniczek warsztatów, obserwację uczestniczącą dwóch badaczek podczas każdego ze spotkań warsztatowych, wywiad z trenerkami zaangażowanymi w proces testowania.

Proces ten został zaplanowany i przygotowany po uprzednio wykonanej wstępnej diagnozie, przeprowadzonej podczas jednego z projektów realizowanych w 2018 roku przy wsparciu CK ZAMEK. Był to projekt „Mała rzecz w wielkiej sprawie”, realizowany przez pracowniczki i pracowników oraz przez studentki Instytutu Kultury Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Gnieźnie. W jego ramach przeprowadzono działania z zakresu edukacji kulturowej na oddziale uzależnień dla kobiet ze Szpitala Psychiatrycznego „Dziekanka”. Wnioski z tego projektu wypracowane podczas jego ewaluacji przekonały nas o potrzebie i konieczności nawiązywania partnerstw międzysektorowych pomiędzy placówkami zdrowia a instytucjami kultury, w celu udzielania holistycznego wsparcia socjoterapeutycznego dla kobiet przechodzących terapię uzależnień.

METODY

Podczas szkoleń i seminariów z zakresu muzykoterapii Nordoff Robbins oraz WenDo realizowanych w projekcie „Edukacja kulturowa osób dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia”, pojawiła się wspólna dla trenerek (Magdy Szewciów oraz Dominiki Dopierały) i badaczek (Eweliny Banaszek, Katarzyny Chajbos-Walczak i Marty Kosińskiej) idea połączenia tych dwóch metod. Proces testowania przeprowadziły certyfikowane trenerki obu metod, na co dzień współpracujące z CK ZAMEK: Magda Szewciów (Warsztaty Zmiany) oraz Dominika Dopierała (Fundacja Nordoff Robbins Polska/Nordoff Robbins Poland Charity).

Współpraca pomiędzy trenerkami w rozwijaniu szkoleń łączących obie metody wynikała z poczucia, że zarówno działania muzykoterapeutyczne, jak i szkolenia przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć WenDo, zawierają sposoby i metody pomagające wzmacniać poczucie sprawczości kobiet. Są one w stanie pogłębiać rozumienie i odczuwanie zasobów własnych; uruchamiać głębokie pokłady ekspresji, które posiadają nie tylko walory estetyczne (ewokacja głosowa, śpiew, krzyk), ale także mają głębokie znaczenie kulturowe. Zarówno muzykoterapia, jak i WenDo uwalniają głos, czynią to w sposób dosłowny (poprzez konkretne ćwiczenia), jak i w sposób metaforyczny (używając kategorii głosu jako znaku obecności kobiet w rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz w przestrzeni publicznej).

Ucieleśnione, oparte na pracy z głosem i ciałem ćwiczenia muzykoterapeutyczne, pozwalające poszerzać spektrum ekspresji uczestniczek w trybie swobodnej, indywidualnej, ale też zbiorowej improwizacji – okazały się doskonałym narzędziem do realizacji celów, jakie stawiają przed sobą szkolenia WenDo. Są to:

- » skuteczna, spójna, asertywna komunikacja;
- » umiejętność rozpoznawania i diagnozowania sytuacji przekraczania granic;
- » umiejętność podejmowania decyzji;
- » reagowanie na sytuacje pokonywania granic, dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć;
- » samoobrona fizyczna w sytuacjach ataku/napaści.

Trenerki oraz badaczki zaangażowane w proces testowania metod w projekcie „Edukacja kulturowa osób dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia” pogłębiały tę unikalną synergię celów i narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej oraz muzykoterapeutycznej. Było to możliwe dzięki eksploracji wspólnych obszarów dla WenDo i muzykoterapii Nordoff Robbins, takich jak: głos, ruch oraz poczucie granic, pewności siebie i sprawczości.

GŁOS

Uruchamianie głosu w pracy z oddechem i przeponą, wydawanie dźwięków, od śpiewu aż po krzyk, to ćwiczenia muzykoterapeutyczne. Za ich pomocą można realizować cele edukacyjne zmierzające do traktowania głosu jako narzędzia do przewyższania tremy oraz wstydu. Praca z głosem podczas warsztatów przekształcała się w rozmowę o głosie, o kulturowych uwarunkowaniach ograniczających jego swobodne używanie przez kobiety, zaś stosowanie krzyku służyło omówieniu podstaw samoobrony fizycznej oraz psychicznej.

RUCH

Zarówno w szkoleniach WenDo, jak i w ćwiczeniach muzykoterapeutycznych stosowane są działania służące uruchomieniu ciała. Od ruchu swobodnego do ustrukturyzowanego i konkretnego, związanego z samoobroną fizyczną, aż po

rozruszanie ciała przy użyciu muzykoterapii, umożliwiającej połączenie ruchu z głosem. Działania te stanowiły wstęp do wprowadzenia elementów samoobrony fizycznej – podstawowych ciosów i uwolnień wykonywanych z krzykiem, jak i postawy ciała nastawionej na obronę.

POCZUCIE GRANIC

Celem warsztatów była także eksploracja tematu pozycji kobiet w strukturze społecznej i fizycznego funkcjonowania kobiecych ciał w przestrzeni publicznej. Podczas szkoleń odbywała się praca z ciałem służąca ćwiczeniu rozpoznawania granic fizycznych za sprawą muzykoterapii oraz zajmowania obszaru w przestrzeni w rytm muzyki. Rozmowa o miejscu kobiety w sferze publicznej, ucieleśniona w konkretnych fizycznych działaniach, miała na celu ćwiczenie z uczestniczkami sposobów reagowania na naruszanie i przekraczanie granic oraz wzmacnianie poczucia prawa do zajmowania przestrzeni.

POCZUCIE PEWNOŚCI SIEBIE I POCZUCIE SPRAWCZOŚCI

W metodzie WenDo wykorzystywane jest ćwiczenie wzmacniające w uczestniczkach poczucie sprawczości/wpływu. Zostało ono zestawione z muzykoterapeutycznym doświadczaniem bycia liderką w tworzeniu dźwięków/melodii, ekspozycji przed grupą i własnego wpływu na to, co dzieje się z resztą uczestniczek w procesie zbiorowej improwizacji.

GRUPA ODBIORCZA

Warsztaty, podczas których testowane było połączenie metod muzykoterapii Nordoff Robbins oraz szkolenie przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć WenDo skierowane były do około sześćdziesięciu pacjentek całodobowego oddziału uzależnień dla kobiet w Szpitalu Psychiatrycznym „Dziekanka” w Gnieźnie. Oddział ten jest jednym z kilku podobnych oddziałów w Polsce, które adresowane są tylko do kobiet, oraz w których zatrudniony jest tylko kobiecy personel. „Kobięcy” charakter tego oddziału jest odpowiedzią na uwarunkowania uzależnień pacjentek od sytuacji, w których silnym komponentem jest płeć kulturowa. Do tych sytuacji należą: współzależnienie wraz z partnerami, doświadczenie

przemocy (fizycznej, psychicznej, seksualnej) ze strony mężczyzn, zależność finansowa, rodzinna i socjalna od męskich członków rodziny, jak i inne.

Wstępne rozmowy, wywiady i rozpoznania z pracowniczkami oddziału dla kobiet, przeprowadzone przez badaczki zaangażowane w projekt, uwrażliwiły nas na komponent dyskryminacji, przemocy i sytuacji zależności pacjentek oddziału ze względu na płeć kulturową. Opracowywane przez trenerki cele i metody działań warsztatowych zostały uprzednio „przetestowane” na pracowniczkach oddziału uzależnień, następnie poddane ewaluacji i pogłębionej dyskusji. Podczas tych działań terapeutki pracujące w szpitalu były w stanie każdorazowo wskazywać ćwiczenia potencjalnie „triggerujące” dla pacjentek, czyli uruchamiające emocje, które nie będą możliwe do przepracowania w czasie warsztatów. Terapeutki oddziałowe były jednak świadome ćwiczeń i treści warsztatowych, które będą poruszane z pacjentkami oraz przygotowane na to, aby wynikające z warsztatów problemy następnie przepracowywać z kobietami podczas zwyczajowego, codziennego procesu terapeutycznego na oddziale w ramach terapii uzależnień.

Kolejną istotną cechą grupy docelowej było jej silne zróżnicowanie ze względu na kapitały: ekonomiczne, społeczne, kulturowe. W grupach warsztatowych znajdowały się kobiety pochodzące z różnych socjoekonomicznych usytuowań, o bardzo zróżnicowanych kompetencjach podstawowych. Warto jednak zaznaczyć, że zarówno kapitały uczestniczek, jak i konteksty ich pochodzenia – choć zróżnicowane – nie były jednak w przeważającej większości „średnio-klasowe”. Sytuacja testowania dwóch metod była więc odmienna od zwyczajowych warsztatów prowadzonych w instytucjach kultury dla uczestniczek, które są świadome oferty szkoleniowej i samodzielnie ją wybierają. W tym przypadku tylko nieliczne uczestniczki odwiedziły kiedykolwiek w przeszłości instytucję kultury, brały udział w jakichkolwiek szkoleniach, miały okazję używać instrumentów czy muzykować lub słyszały o edukacji antydyskryminacyjnej. Uczestniczyłyśmy więc w sytuacji, w której trenerki i badaczki o wysokich kompetencjach kulturowych pracowały z kobietami pochodzącymi z odmiennych od naszych usytuowań społeczno-kulturowych. Stawką w tym działaniu edukacyjnym było więc także niekolonizowanie grupy odbiorczej językiem i pojęciami, które są dla nich obce i niezrozumiałe.

Z drugiej strony, niezależnie od różnych kapitałów społecznych, kulturowych i ekonomicznych wszystkich kobiet, które brały udział w opisywanym przedsięwzięciu, zyskiwałyśmy świadomość tego, że każda z nas mogłaby w przyszłości znaleźć się w sytuacji uzależnienia. Historie nałogów, którymi dzieliły się pacjentki

na oddziale pokazywały, że mechanizmy uzależnienia są wpisane w szereg uwarunkowań kulturowych, w których funkcjonują kobiety niezależnie od ich pozycji społecznej. Zwyczaje towarzyskiego spędzania czasu przy alkoholu, głęboko obecne w polskiej kulturze, dotyczą przecież wszystkich klas i grup społecznych. Odkrywałyśmy punkty wspólne w naszych sposobach myślenia, działania, reagowania na problemy i trudne sytuacje. To sprawiało, że głęboko angażowałyśmy się w proces testowania i przepracowywałyśmy treści oraz emocje pojawiające się w jego trakcie.

Przyjęłyśmy założenie, że grupa kobiet odbywających leczenie na oddziale uzależnień wymaga wsparcia przede wszystkim we wzmacnianiu ich własnych zasobów potrzebnych do zmierzenia się z nałogiem. Do zasobów tych zaliczyć można: poczucie sprawczości, wsparcie bliskich, pewność siebie, akceptację własnych słabości i jednoczesną świadomość swoich mocnych stron. Pacjentki wskazywały także na potrzebę relaksacji, rozluźnienia, poczucia własnej siły, zabawy i przyjemności. Podkreślały, że w warunkach szpitalnych są to potrzeby trudne do zrealizowania. Wyrażały także obawy, że po wyjściu ze szpitala będą miały niewielkie szanse na kontynuację podobnych spotkań. Wskazywały na trudności finansowe oraz niewystarczającą ofertę terapeutyczną i kulturalną w okolicy ich miejsc zamieszkania.

PRZEBIEG WARSZTATÓW

Pacjentki biorące udział w warsztatach wykazywały ogromny entuzjazm oraz zaangażowanie. Najżywiej reagowały na elementy muzykoterapii: podczas ośmioletniego pobytu na oddziale leczenia uzależnień nie można słuchać muzyki, jest ona traktowana jako potencjalny wyzwalacz zachowań związanych z nałogiem. Muzyka budziła w pacjentkach bardzo entuzjastyczne reakcje, uruchamiała wiele wspomnień oraz nawiązań do ich dzieciństwa lub macierzyństwa, co dało się rozpoznać w wypowiedziach uczestniczek.

Kobiety przyznawały, że muzyka towarzyszy im w życiu codziennym: „Nawet, kiedy idę do sklepu po zakupy, to słucham muzyki”. Przyznawały, że muzyka je uspokaja, przynosi radość. Niektóre uczestniczki przyznawały, że od lat towarzyszy im depresja, że w tym stanie zapomniały o muzyce, a warsztaty im o niej przypomniały. Opowiadały o swoim własnym śpiewaniu, o piosenkach i instrumentach z dzieciństwa: „O flet, przypomniała mi się szkoła podstawowa, kiedy to było ...”, o kołysankach śpiewanych dzieciom. Kobiety przebywające

na oddziale często nawiązywały do sytuacji z życia codziennego, do ich ról macierzyńskich, w ich opinii zaniedbanych w efekcie uzależnienia. Muzykę w tym kontekście traktowały jako możliwość bycia razem ze swoją rodziną, z dziećmi, jako narzędzie nawiązywania kontaktu oraz swobodnej ekspresji. Zapewniały, że niektóre instrumenty chciałyby zakupić swoim dzieciom po opuszczeniu szpitala. Z drugiej strony, chętnie przyznawały, że zajęcia warsztatowe przynoszą im rozluźnienie, relaksację, radość:

- ” *Czy możecie codziennie tu przyjeżdżać?*
- ” *Gdyby zamiast gimnastyki była tu rano muzykoterapia, to już bym za piętnaście ósma tutaj stała.*

Muzyka okazała się świetnym medium uruchamiającym rozmowy, podczas których kobiety dzieliły się swoją sytuacją oraz czasami afirmowały moment terapii, w którym się znajdują:

- ” *Cieszę się, że się odważyłam na trzeźwo odnaleźć swoją drogę.*

Pacjentki czuły radość, motywację do działania i podejmowania zmian w życiu, wewnętrzną siłę i relaks. Z około sześćdziesięciu osób biorących udział w warsztatach, tylko jedna pacjentka zrezygnowała z udziału, tłumacząc to złym nastrojem.

Prowadzące regularnie sprawdzały samopoczucie pacjentek, pytały ich o gotowość do wykonywania zadań i dostosowywały formy aktywności do możliwości grupy. Zarówno pacjentki, jak i pracowniczki szpitala obserwujące warsztaty mówiły o partnerskiej relacji pomiędzy prowadzącymi a uczestniczkami, która pozwoliła tym ostatnim poczuć swobodę i pewność siebie. Prowadzące podkreślały także możliwość udziału pacjentek w warsztatach na miarę ich chęci i możliwości. Z obserwacji trenerek wynika, że dobrowolność udziału i dowolność formy uczestnictwa dała pacjentkom poczucie podmiotowości.

TEMATY ANTYDISKRYMINACYJNE, KTÓRE WYWOŁAŁY SZCZEGÓLNE PORUSZENIE GRUPY ODBIORCZEJ

Te części warsztatów, które odnosiły się do treści antydyskryminacyjnych, były płynnie przeplatane z ćwiczeniami muzykoterapeutycznymi. Choć warsztaty

WenDo stanowią formę edukacji antydyskryminacyjnej, a nie terapii, wiele kwestii poruszanych podczas warsztatów wzbudzało szczególne zainteresowanie uczestniczek oraz chęć pogłębiania i eksploracji tematów.

Na te potrzeby trenerki reagowały z dużą ostrożnością, biorąc pod uwagę specyfikę grupy i konieczność indywidualnych interwencji terapeutycznych wielu uczestniczek. Prowadzące zajęcia zachowywały czujność w stawianiu granic pomiędzy tematami, które leżą w zakresie obszaru pracy warsztatowej, a problemami, które trzeba przekazać terapeutkom lub personelowi medycznemu, mającemu regularny kontakt z pacjentkami. Trenerki wskazywały na wrażliwy i potencjalnie „triggerujący” charakter takich sytuacji warsztatowych oraz zwracały uwagę na potrzebę ścisłej komunikacji pomiędzy prowadzącymi warsztaty a stałym personelem szpitala.

Tematy, które uczestniczki chciały pogłębić, dotyczyły następujących kwestii:

- » idei siostrzeństwa wprowadzonej przez trenerki w formie wzajemnego wspierania się kobiet, solidarności pomimo różnic, akceptacji odmienności i dążenia do poczucia zespołowości pomimo konfliktów i podziałów. To pojęcie dla wielu kobiet przebywających na oddziale było nowe, uczestniczki wykazywały dużą potrzebę rozmowy o nim.
- » różnicy pomiędzy kategorią akceptacji a tolerancji oraz pomiędzy empatią a asertywnością. Te kwestie związane są ze społecznymi umiejętnościami zachowywania własnych granic i nieprzekraczania ich w przypadku innych osób. Wiele kobiet wskazywało nie tylko na kłopot ze zrozumieniem tych pojęć, ale przede wszystkim ze stosowaniem ich w ich życiowej praktyce, w szczególności w sytuacji uzależnienia. Nowatorskie było dla uczestniczek traktowanie asertywności jako formy „dbańia o siebie”, czy empatii i troski wobec siebie samych.
- » zagadnień związanych z agresją, przemocą i ekspresją: uczestniczki miały trudność z akceptowaniem asertywnych zachowań kobiecych, wskazywały na fakt, że w sensie społecznym akty asertywności są często traktowane jako przejaw agresji, która „nie przystoi kobietom”. Ważne było dla nich rozróżnienie pomiędzy agresją a przemocą, trenerki nie dopuszczały jednak do sytuacji, w których podczas warsztatów omawiane byłyby osobiste historie związane z doświadczeniami przemocy.

POTENCJAŁ POŁĄCZONYCH METOD MUZYKOTERAPII NORDOFF ROBBINS ORAZ WENDO W UJĘCIU TERAPEUTEK I PERSONELU MEDYCZNEGO ZATRUDNIONEGO NA KOBIECYM ODDZIALE LECZENIA UZALEŻNIEŃ

Na proces testowania połączonych metod składały się także szkolenia, rozmowy, konsultacje i wywiady z personelem oddziału uzależnień. Pracujące tam terapeutki, pielęgniarka oddziałowa oraz szefowa tego oddziału przeszły szkolenie z obu metod, a następnie zostały zaproszone do ewaluacji pod kątem możliwości wykorzystania tych metod jako uzupełnienie procesu terapii uzależnień. Wśród pozytywnych stron potencjalnego użycia obu metod jako uzupełnienia terapii kobiety wskazywały na:

Potencjał odstresowujący, odciążający, rozluźniający i redukujący napięcia związane z terapią:

- ” *Kiedy wszystkie zaczęłyśmy wspólnie śpiewać, tańczyć, krzyczeć, grać na instrumentach, miałam wrażenie, że bariery pękły. Poczułam luz, atmosferę zabawy, dobrej współpracy, zrozumienia siebie nawzajem bez słów. Przestałam odczuwać niepokój i wstyd. Nabrałam chęci do pracy, aktywności. Spotkanie z innymi ludźmi dało mi radość i zadowolenie (głos terapeutki).*

Potencjał związany z uwolnieniem chęci zmiany, eksploracji, eksperymentowania i kreatywności:

- ” *Poprzez ćwiczenia uruchomiłam wyobraźnię, zmusiłam mózg do myślenia. Nauczyłam się nazywać pewne kwestie, wyrażać swoje uczucia.*

Potencjał związany z ćwiczeniem artykulacji i werbalizacji wypowiedzi wśród pacjentek:

- ” *Pacjentki często mają trudności z werbalizowaniem własnych myśli i emocji, a praca z instrumentem i głosem mogłaby im pomóc to uzewnętrznić, niekoniernie używając słów.*
- ” *Muzyka, a w tym muzykoterapia działa otwierająco na osoby zamknięte. Muzyka zbliża, pozwala wyrazić emocje, jednoczy, łagodzi obyczaje, a wspólne muzykowanie rozwija więzi międzyludzkie.*

Potencjał wspomaganie procesów grupowych na oddziale oraz form terapii grupowej:

- ” *Dostrzegam potrzebę wzmocnienia procesów grupowych, integracyjnych oraz pracy z samooceną pacjentek. Myślę, że to kwestia bardzo indywidualna, która metoda przyniesie więcej efektów.*
- ” *Kontakt z tego rodzaju sztuką pomoże im odnaleźć radość, pobudzić empatię, poradzić sobie z agresją i impulsywnością, nauczyć tolerancji, współpracy z grupą, integracji z grupą i lepszej komunikacji.*

Potencjał wzmacniania sprawczości pacjentek:

- ” *Skupiłam się na zadaniach, na wykorzystaniu własnego potencjału. Pokazało mi to również jak ważna jest świadomość własnej sprawczości, decyzyjności.*
- ” *Dużą wartością byłyby techniki z obszaru WenDo – pacjentki często są ofiarami przemocy i wiedza z tego zakresu mogłaby wzmocnić ich wiarę we własną sprawczość, co być może przełożyłoby się na wyższy poziom poczucia bezpieczeństwa i zaufania do siebie.*

Potencjał uruchamiania kreatywności ruchowej, poruszenia, ekspresji ciała jako uzupełnienia procesu terapeutycznego:

- ” *Pomogłoby to również w kontakcie z własnym ciałem, nieodcinaniem się od niego, w wykorzystaniu jego potencjału.*

Potencjał wzmacniania poczucia własnej wartości i radzenia sobie ze skutkami wynikającymi z bycia ofiarami przemocy:

- ” *Pacjentki mają spore trudności z umiejętnym werbalizowaniem uczuć, stawianiem granic, asertywnym wyrażaniem potrzeb, często nie mają z nimi kontaktu. Obserwuję u nich uległe i agresywne zachowania. Większość pacjentek ma doświadczenia przemocowe, w tym autoagresywne. Praca ze stawianiem granic, umiejętnym wyrażaniem siebie jest bardzo wskazana w ich przypadku.*

Potencjał w zakresie wprowadzania technik regulowania napięcia, innych niż poprzez zachowania związane z uzależnieniem:

- ” *Niestety trudności z adekwatnym regulowaniem napięcia, kojeniem siebie to codzienność pacjentek, także ćwiczenia relaksacyjne, oddechowe czy doświadczanie radości na trzeźwo, poszukiwanie źródeł przyjemności czy ulgi będą dla nich cennym doświadczeniem.*

Potencjał związany z ćwiczeniem zachowań przeciwdziałających eskalacji agresji:

- ” *Podejrzewam, że metody pracy mające na celu zapobieganie eskalacji agresji, których nie poznałyśmy w trakcie zajęć, też będą dla pacjentek bardzo wartościowe.*

ZAGROŻENIA ZWIĄZANE Z WYKORZYSTANIEM POŁĄCZONYCH METOD MUZYKOTERAPII NORDOFF ROBBINS ORAZ WENDO W UJĘCIU TERAPEUTEK I PERSONELU MEDYCZNEGO ZATRUDNIONEGO NA KOBIECYM ODDZIALE LECZENIA UZALEŻNIEŃ

Terapeutki wskazywały na nieliczne zagrożenia związane z potencjalnym wykorzystaniem testowanych metod jako uzupełnienie terapii uzależnień na oddziale. Wśród nich wymieniały przede wszystkim takie, które potencjalnie mogłyby uruchamiać reakcje „spustowe” u uczestniczek:

Ćwiczenia z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej wystawiające pacjentki na ekspozycję społeczną:

- ” *Może [to] wzbudzić niepokój podopiecznych i lęk przed bólem oraz wstydem, że się nie podeszło do zadania bądź też nie udało się go wykonać. Pacjentki boją się wyśmiania przez grupę.*

Ćwiczenia i treści „triggerujące”:

- ” *Istnieje prawdopodobieństwo, że warsztaty te mogłyby przywołać w pacjentkach złe wspomnienia, wzbudzić złość i agresję.*

Ćwiczenia fizyczne z zakresu samoobrony:

- » *Biorąc pod uwagę fakt, że są to osoby często z licznymi deficytami zdrowia fizycznego (niedobory witamin i minerałów, co prowadzi do odwapnienia kości, niedokrwistości, osłabienia siły mięśniowej) i psychicznego, obawiałabym się uszkodzeń ciała w postaci obić, otarć, siniaków, obrzęków czy złamań kości.*

PODSUMOWANIE I REKOMENDACJE

Pogłębiona i wielostanowiskowa ewaluacja procesu testowania połączonych metod muzykoterapii oraz WenDo skłaniają do wniosków, że owo metodologiczne połączenie posiada duży potencjał do wykorzystania na oddziałach terapii uzależnień w dwóch wymiarach:

- » jako uzupełnienie procesu terapeutycznego;
- » jako wsparcie procesu terapeutycznego.

Proces testowania uwypuklił przede wszystkim pierwszy z wymienionych potencjałów. WenDo i muzykoterapia okazały się doskonałymi narzędziami pozwalającymi wspomagać trud terapeutyczny pacjentek w obszarze ich ekspresji twórczej, kreatywności, swobodnej zabawy, generowania zachowań swobodnych, optymistycznych. Te formy oddziaływania testowanych metod mają charakter odciążający dla procesu terapeutycznego, a jednocześnie go wspomagają poprzez wspieranie pozytywnego nastawienia pacjentek.

W tym obszarze warto również zwrócić uwagę na te potencjały muzykoterapii i edukacji antydyskryminacyjnej, które pogłębiają kompetencje społeczne i kulturowe odbiorczyń. Działania arteterapeutyczne i z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej wprowadzają szereg procesów charakterystycznych dla psychologii pozytywnej: skupiania się na możliwościach, potencjałach oraz rozwijania już istniejących kompetencji osób w procesie terapeutycznym.

Z kolei potencjał testowanych metod w zakresie wspomaganie procesu terapeutycznego z pewnością stanowi pole do dalszych eksploracji. Potrzebna jest w tym obszarze dalsza pogłębiona współpraca pomiędzy trenerkami a terapeutkami. Współpraca tego rodzaju mogłaby wykorzystywać możliwości kryjące się za potencjalnie „trudnymi” tematami związanymi szczególnie z edukacją antydys-

kryminacyjną i traktować je nie tyle jako „triggerujące”, ale jako wyzwajające kolejne kamienie milowe w procesie terapeutycznym lub jako ujawniające treści, które w inny sposób w terapii nie zostałyby wyartykułowane.

Wyzwaniem dla potencjalnego włączania muzykoterapii i WenDo w działania terapeutyczne na oddziale szpitala są ograniczenia finansowe, kadrowe i czasowe utrudniające organizację regularnych spotkań dla pacjentek lub szkolenia kadry szpitala w zakresie WenDo.

Placówkom medycznym w Polsce trudno jest pozyskiwać środki na działania z zakresu edukacji kulturowej lub arteterapeutyczne. Z tego powodu inicjatywa, jak i pozyskiwanie środków na takie działania powinny wychodzić od podmiotów pracujących w obszarach edukacji kulturowej: instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych. Planowanie takich zajęć powinno odbywać się w ścisłej współpracy i planowaniu z personelem szpitala, powinno zawierać także komponent badawczy oraz być zwieńczone procesem ewaluacyjnym.



Bibliografia

- » Aday, L. A. (1994). Health status of vulnerable populations. *Annual review of public health, 15*(1).
- » Andrasik, T. (2020). Gestalt Theatre – Integrace aplikovaného dramatu do Gestalt terapie. *Psychoterapie, 14*(2).
- » Arao, B., & Clemens, C. (2013). *From safe spaces to brave spaces. The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators.*
- » Beisgen, B., Kraitchman, M. (2003). *Senior centers: Opportunities for successful aging.* Springer Publishing Company.
- » Boostrom, R. B. (1998). 'Safe spaces': Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum studies, 30*(4).
- » Brownell P. (red.) (2019). *Handbook for Theory, Research, and Practice in Gestalt Therapy.*
- » Carastathis, A. (2016). *Intersectionality: Origins, contestations, horizons.* University of Nebraska Press.
- » Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). INTERSECTIONALITY: Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois review: Social Science Research on Race, 10*(2).
- » Coelho, L. (2010). *Mulheres, Família e Desigualdade em Portugal.* Universidade de Coimbra Faculdade de Economia.
- » Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality.* John Wiley & Sons.
- » Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings.* The New Press.

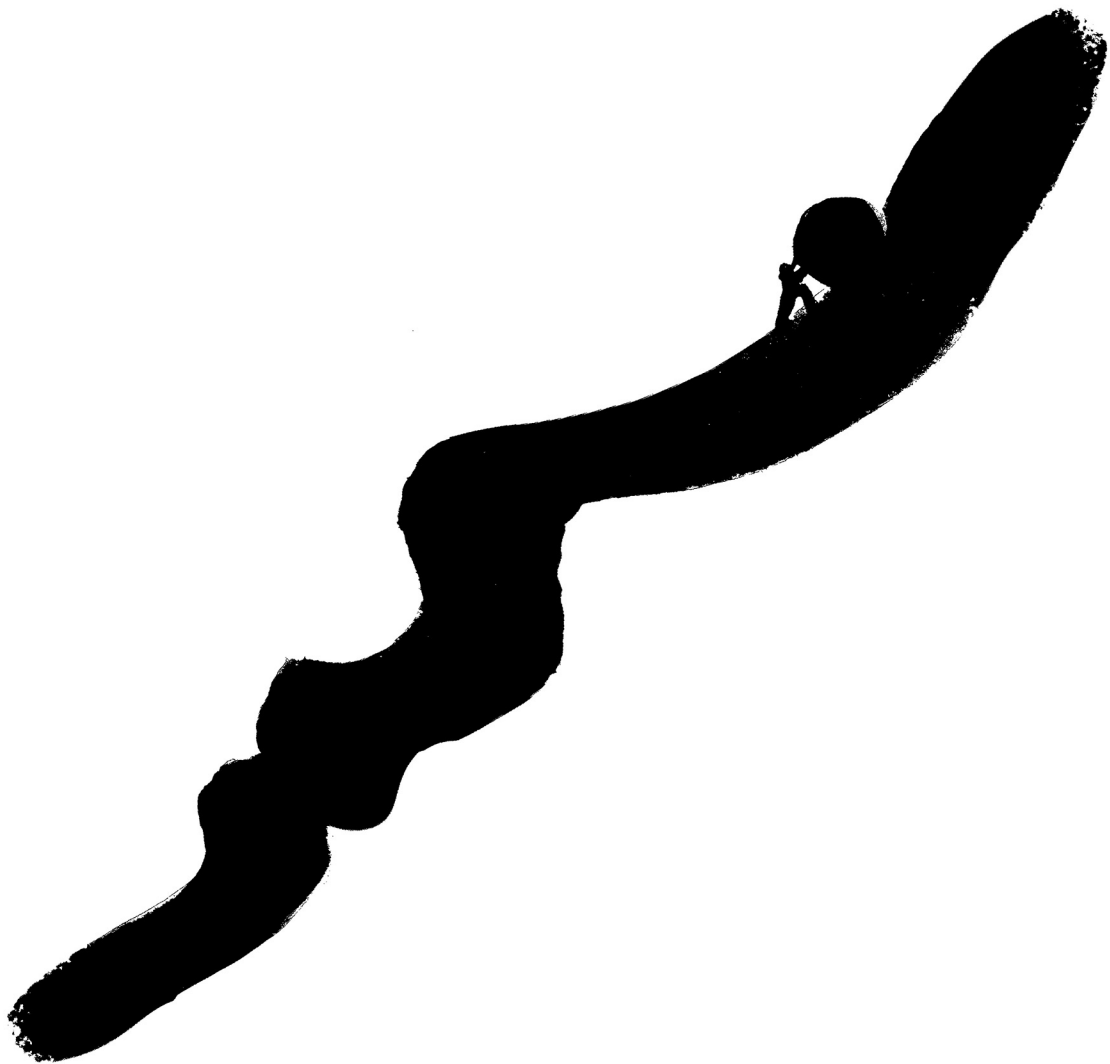
- » De Chesnay, M. (2008). *Vulnerable populations: Vulnerable people*. W: M. de Chesnay, B. A. Anderson (red.), *Caring for the vulnerable*, 2. Jones and Bartlett Publisher.
- » De Michelli, B., Capesciotti, M. (2020). *WORKING, YET POOR: Gender Policy and indicators report*.
- » Fox, L., Romero, C. (2017). *In the Mind, the Household, or the Market? Concepts and Measurement of Women's Economic Empowerment*. World Bank Group. Policy Research Working Paper.
- » Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- » Grech, S., & Soldatic, K. (2015). Disability and colonialism: (dis)encounters and anxious intersectionalities. *Social Identities*, 21(1).
- » Haraldsdóttir, F. (2018). *Creating safer spaces for the empowerment of self-identified disabled women*. W: S. Shah, C. Bradbury-Jones (red.). *Disability, Gender and Violence over the Life Course: Global Perspectives and Human Rights Approaches*. Routledge.
- » Haraldsdóttir, F. (2017). *I am discriminated against because I exist': Psycho-emotional effects of multiple oppressions for disabled women in Iceland*. PhD Thesis, za: Król, A. (2022), *Reprodukcja a reżimy sprawności*. NOMOS, Kraków.
- » hooks, b. (2008). Margines jako miejsce radykalnego otwarcia, przeł. E. Domańska. *Literatura na Świecie*, (1-2).
- » Ippolito, F., & Sanchez, S. I. (red.) (2015). *Protecting vulnerable groups: The European human rights framework*. Bloomsbury Publishing.
- » Jefferys, M. (red.) (1989). *Growing old in the twentieth century*. Routledge.
- » Kluczyńska, U. (2017). *Mężczyźni w pielęgniarstwie. W stronę męskości opiekuńczej*. Uniwersytet Medyczny w Poznaniu. Wydawnictwo UMP.

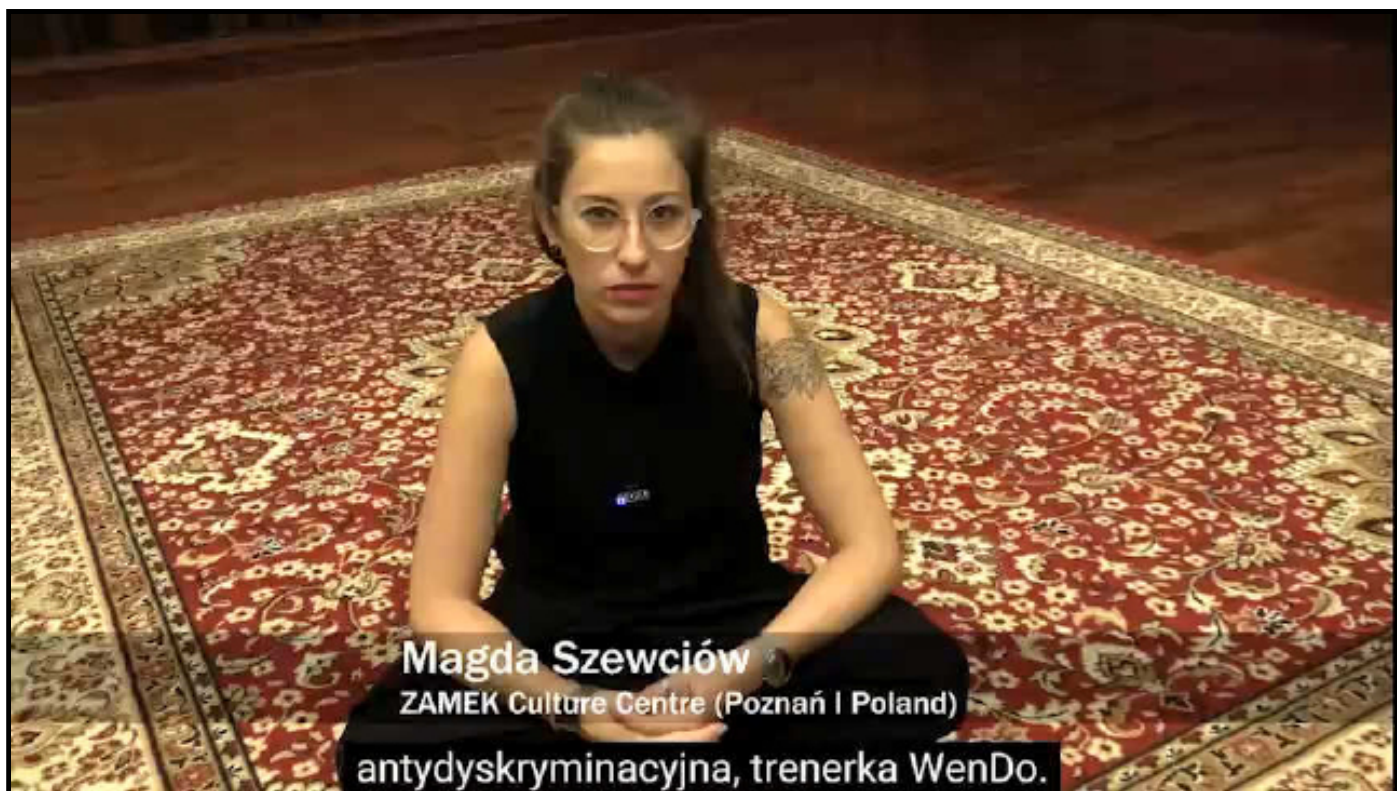
- » Kotlarska-Michalska, A. (1999). Samopoczucie społeczne osób w starszym wieku. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, Rok LXI, zeszyt 1.*
- » Kotlarska-Michalska, A. (2000). Starość w aspekcie socjologicznym. *Roczniki Socjologii Rodziny XII, 147-159.*
- » Król, A. (2022). *Reprodukcja a reżimy sprawności. O macierzyństwie, bezdzietności i niezależnym życiu kobiet z niepełnosprawnościami.* NOMOS, Kraków.
- » Kuran, C. H. A., Morsut, C., Kruke, B. I., Krüger, M., Segnestam, L., Orru, K., Naevestad T. O., Airola M., Keränen J., Gabel F., Hansson S., Torpan, S. (2020). Vulnerability and vulnerable groups from an intersectionality perspective. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 50.*
- » Lis, B. (red.) (2019). *Seniorzy zależni jako uczestnicy kultury. Użyteczny poradnik.* CK ZAMEK.
- » Lister, R. (1990). Women, economic dependency and citizenship. *Journal of social policy, 19(4).*
- » Masferrer, A., & García-Sánchez, E. (red.) (2016). *Human dignity of the vulnerable in the age of rights: interdisciplinary perspectives (Vol. 55).* Springer.
- » Miller, S. (1973). *The Here and Now of Creativity and Growth in a Group of Dramatic Artists: A Gestalt Integration.* Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.
- » Morell, C. M. (2003). Empowerment and long-living women: Return to the rejected body. *Journal of Aging Studies, 17(1).*
- » Nifosi-Sutton, I. (2017). *The protection of vulnerable groups under international human rights law.* Routledge.
- » Oliver, M. (2013). The Social Model of Disability: Thirty Years on. *Disability & Society, 28 (7).*

- » Palfrey, J. (2017). *Safe spaces, brave spaces: Diversity and free expression in education*. MIT Press.
- » Parlett, M. (2003). *Creative abilities and the art of living well*. In «Creative License». Springer, Vienna.
- » Piepżna-Samarasinha, L. L. (2018). *Care work: Dreaming disability justice*. Vancouver: arsenal pulp press.
- » Pillemer, K. (1985). The dangers of dependency: New findings on domestic violence against the elderly. *Social Problems*, 33(2).
- » Połuszny, Ł. (2017). Instytucje totalne dzisiaj: stan badań, krytyka, rekonfiguracje. *Studia Socjologiczne*, 227(4), 121-145.
- » Rawlinson, M. C. (2012). Women and special vulnerability: Commentary "On the principle of respect for human vulnerability and personal integrity", UNESCO, International Bioethics Committee report. *IJFAB: International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 5(2), 174-179.
- » Rhyne, J. (1970). *The Gestalt Art Experience: Patterns that Connect*.
- » Roubal, J. (2019). *An experimental approach: Follow by leading*. W: P. Brownell (red.), *Handbook for Theory, Research, and Practice in Gestalt Therapy*.
- » Rubin, J. (1984). *The Art of Art Therapy*. New York.
- » Sagnier, L., Morell, A. (2019). *As mulheres em Portugal, hoje. Resumos da Fundação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- » Scope (2022). *Social Model of disability*, <https://www.scope.org.uk/about-us/social-model-of-disability/> (dostęp: 21.09.2022).
- » Shi, L., & Stevens, G. D. (2021). *Vulnerable populations in the United States*. John Wiley & Sons.

- » Skendall, K. C., Ostick, D. T., Komives, S. R., & Wagner, W. (2017). *The social change model: Facilitating leadership development*. John Wiley & Sons.
- » Suwada, K. (2017). Mężczyźni w pielęgniarstwie. W stronę męskości opiekuńczej, *Przegląd Socjologiczny*, 66(2).
- » Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P. (red.). (2016). *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania. Przegląd sytuacji. Propozycja modelu*, raport Rzecznika Praw Obywatelskich.
- » Taylor, S. (2011). Beasts of burden: Disability studies and animal rights. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 19(2).
- » Taylor, S. (2014). *Interdependent animals: A feminist disability ethic-of-car*. W: C. J. Adams, L. Gruen (red.), *Ecofeminism: Feminist intersections with other animals and the earth*.
- » Taylor, S. (2017). *Beasts of burden: Animal and disability liberation*. The New Press.
- » Taylor, S. (2019). *Bydłęce brzemię. Wyzwolenie ludzi z niepełnosprawnościami i zwierząt*, tłum. K. Makaruk, Filtry, Warszawa.
- » *The Principle of Respect for Human Vulnerability and Personal Integrity: report of the International Bioethics Committee of UNESCO (IBC)*, **unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219494** (dostęp: 20.09.2022).
- » The Quiet Discrimination of Microinequities: A Q&A with Adjunct Professor Mary Rowe. (2016). MIT Sloan website.
- » Thomas, C. (2017). *Sociologies of disability and illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology*. Bloomsbury Publishing.
- » Tobiasz-Adamczyk, B. (2017). Społeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych u kresu życia. *Gerontologia Polska*, 25(4).

- » Townsend, P. (1981). The structured dependency of the elderly: a creation of social policy in the twentieth century. *Ageing & Society*.
- » Vassallo, C. (2021). The power of Creativity in Gestalt Therapy. *New Gestalt Voices* (Edition 7), 39-49.
- » Wendell, S. (1989). Toward a feminist theory of disability. *Hypatia*, 4(2).
- » Zinker, J. (1977). *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York.





Magda Szewciów

ZAMEK Culture Centre (Poznań | Poland)

antydiskryminacyjna, trenerka WenDo.



CENTRUM KULTURY ZAMEK



Sara Pereira

Asociación Cultural Euroacción (Murcia | Spain)

Jestem Portugalką i zaczęłam pracę



EUROACCIÓN



 **STICHTING ANATTA FOUNDATION**



 **CITY MINE(D)**



Georgia Sotiropoulou
Creative YouthLand (Eglo | Greece)

Pochodzę z Grecji,



Sara Pereira
Asociación Cultural Euroacción (Murcia | Spain)

i uważam, że dzieje się tak, ponieważ





 **STICHTING ANATTA FOUNDATION**



 **CREATIVE YOUTHLAND**



Wszystkie nagrania, które powstały w ramach projektu EDUSOC dostępne są poniżej:

EDUSOC Playlist