



1

Model operacyjny

**centrów
upelnomocnienia
dziewcząt***



Model operacyjny centrów upelnomocnienia dziewcząt*

Tekst: Klarina Akselrud, Magdalena Anna Sambor Reichardt, Kyra Ann Röder, Vera Spatz,
Agata Teutsch, Huyen Nguyen Thanh, Irene Zeilinger
Redakcja merytoryczna wersji polskiej: Agata Teutsch
Korekta: Paulina Sobczyk, Izabela Pisarek
Tłumaczenie: Olga Hryckowian
Projekt i oprawa graficzna: Ewa Pasternak-Kapera

Wydawczyni:
Fundacja Autonomia
ul. Konrada Wallenroda 55/75
30-867 Kraków
(tylko do korespondencji)
www.autonomia.org.pl

Kraków 2021
ISBN: 978-83-953649-2-1

Partnerki:
Autonomes Frauenzentrum, Poczdam, Niemcy
www.frauenzentrum-potsdam.de

Garance ASBL, Bruksela, Belgia
www.garance.be

Publikacja powstała w ramach projektu „Empowerment education of girls and young women, through educating youth educators and creating girls centre”, realizowanego w latach 2019–2021 w międzynarodowym partnerstwie fundacji Autonomia, Stowarzyszenia Garance ASBL z Brukseli i Autonomes Frauenzentrum e.V. z Poczdamu.

Treść publikacji odzwierciedla wyłącznie poglądy jej autorek i w żaden sposób nie może zostać uznana za wyraz poglądów Komisji Europejskiej, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie zawartych w niej informacji.

Dofinansowanie: Program Erasmus+ Unii Europejskiej



Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.
Publikacja została wydana na licencji CC BY 4.0

Spis treści

1.	Wprowadzenie do projektu	7
2.	Ramy prawne dla działań na rzecz upelnomocnienia dziewcząt*	11
2.1	Międzynarodowe ramy prawne	12
2.2	Ramy prawne w Polsce	19
2.3	Ramy prawne w Niemczech	20
2.4	Ramy prawne w Belgii	22
3.	Społeczno-polityczne korzenie ruchu upelnomocnienia dziewcząt*	25
3.1	Ruch na rzecz upelnomocnienia dziewcząt* w Polsce	26
3.2	Ruch na rzecz upelnomocnienia dziewcząt* w Niemczech	29
3.3	Ruch na rzecz upelnomocnienia dziewcząt* w Belgii	33
4.	Grupy docelowe w pracy na rzecz upelnomocnienia dziewcząt*	39
5.	Filary działań na rzecz upelnomocnienia dziewczyn* i młodych kobiet*	43
5.1	Empowerment jako strategia oraz narzędzie	44
5.2	Tematyka działań na rzecz upelnomocnienia dziewczyn*	51
5.3	Fundamenty w działaniach na rzecz upelnomocnienia dziewcząt*	60
6.	Usługi i metody Centrów upelnomocnienia dziewcząt*	73
7.	Personel CUD – funkcje i kompetencje	81
8.	Przestrzeń Mocy i Siły	85
9.	Zarządzanie	89
9.1.	Zarządzanie jakością	92
9.2.	Zainteresowane strony i partnerki	95
9.3.	Public Relations	98
9.4.	Zbieranie funduszy i finanse	99
10.	Ostatni rzut oka	103
11.	Literatura	107
11.1.	Polska	108
11.2.	Niemcy	109
11.3.	Belgia	110

Lista skrótów i akronimów:

CUD Centrum upelnomocnienia dziewcząt*
DUD Działania na rzecz upelnomocnienia dziewcząt*
DCM Dziewczyńskie Centrum Mocy

1

**Wprowadzenie
do projektu**

Publikacja *Model operacyjny centrów upełnomocnienia dziewcząt**¹, którą właśnie trzymasz w rękach, jest jednym z czterech rezultatów pracy intelektualnej, wykonanej w ramach projektu finansowanego przez ERASMUS+ w gronie organizacji feministycznych z Polski, Belgii i Niemiec. Projekt ten nosi tytuł *Edukacja empowermentowa dziewcząt* i młodych kobiet* poprzez kształcenie edukatorek młodzieżowych i tworzenie centrów dla dziewczyn**. Zrzeszone organizacje, czyli liderka projektu – fundacja Autonomia z Krakowa (Polska), oraz organizacje partnerskie – Garance z Brukseli (Belgia) oraz Zimticken przy Autonomes Frauenzentrum w Poczdamie (Niemcy), skupiają się na upełnomocnieniu dziewcząt* i kobiet* w zróżnicowanych kontekstach socjo-politycznych i na różne sposoby. Naszym celem jest przyczynienie się do tworzenia bardziej równościowego i włączającego społeczeństwa poprzez upełnomocnienie dziewcząt* i kobiet*, tak aby mogły pełnić czynne role we wszelkich dziedzinach społecznej aktywności.

Nasze zamiary są następujące: 1. opracować, przetestować i rozpowszechnić Model operacyjny centrów upełnomocnienia dziewcząt* (CUD), obejmujący perspektywy różnych grup docelowych (w tym dziewcząt* z grup mniejszościowych), 2. w celu stworzenia, sprawdzenia i promocji innowacyjnych i włączających podejść oraz metodologii pedagogicznych w dziedzinie empowermentowej edukacji dziewcząt* i młodych kobiet* (*Program edukacji empowermentowej dla dziewcząt* i młodych kobiet* (w wieku 13–22 lat)*). Oba rezultaty będą oparte na dobrych praktykach z naszych trzech krajów. Zamierzamy również – 3. – rozwijać kompetencje edukatorek*, trenerek* i osób pracujących z młodzieżą, tak by wyposażyć je w narzędzia do pracy nad upełnomocnieniem dziewcząt* z różnych grup (*Model kompetencyjny i program szkolenia dla osób zajmujących się edukacją empowermentową dziewcząt* i młodych kobiet**), oraz 4. – promować wysokojakościową edukację empowermentową dla dziewcząt* i młodych kobiet* w Europie (*Model wzmacniania dziewcząt* – standardy i rekomendacje*).

Wiodącą organizacją partnerską w ramach niniejszego pierwszego rezultatu pracy intelektualnej jest Zimticken z Poczdamu. Niemniej jednak tekst został opracowany metodą partycypacyjną, z uwzględnieniem różnorodnych doświadczeń i środowisk zawodowych wśród partnerek z Autonomii i Garance. Wszystkie partnerki są aktywistkami feministycznymi i włożyły w niniejszy projekt mnóstwo zaangażowania i wiedzy na temat pracy w dziedzinie emancypacji dziewcząt* i kobiet*. W tej publikacji zajmujemy się kolejno rozważaniami na temat podstawowych kwestii dotyczących centrów upełnomocnienia dziewcząt* (CUD), ich ról, a także koniecznych ustaleń organizacyjnych, takich jak zarządzanie, kadry, kontrola jakości i przestrzeń pracy oraz fundraising i finanse. Zaczniemy od przeglądu podstaw prawnych oraz historii powstania i rozwoju CUD do stanu obecnego – lub takiego, do którego dążymy. W ramach niniejszego modelu staramy się stworzyć perspektywę, którą będzie się dało przenieść i zastosować np. w wielu krajach europejskich, przy jednoczesnym uznaniu różnorodności doświadczeń, tak aby tworzenie centrów upełnomocnienia dziewcząt* (CUD) stało się celem jak najbardziej wyraźnym i osiągalnym. Zgodnie z naszym zamysłem jest to poradnik i źródło inspiracji dla praktyczek feminizmu, zwłaszcza trenerek i osób pracujących z młodzieżą. Może jednak służyć jako inspiracja również decydentom i decydentkom².

¹ Stosujemy zapis dziewczęta* (oraz kobiety*) aby zaznaczyć, że nasza praca skupia się na szerokim spektrum osób, obejmującym zainteresowane osoby socjalizowane jako dziewczyny, z doświadczeniem życia jako dziewczęta*, identyfikujące się jako dziewczyny*, osoby queer, transpłciowe, niebinarne; ogółem wszelkie tożsamości którym blisko jest do jakiejś formy dziewczynstwa* bez względu na (binarną) płeć przypisaną. Gwiazdka została pominięta jedynie w cytatach z tekstów które jej nie stosują, w nazwach własnych, w krytycznych opisach patriarchalnej dialektyki oraz we historycznych fragmentach publikacji, gdzie jej zastosowanie uznaliśmy za anachroniczne.

² Jesteś cismężczyzną i zastanawiasz się, czy ten poradnik jest przeznaczony dla ciebie? Oczywiście, że tak! Możesz być feministą, dobrze poinformowanym i uwrażliwionym sojusznikiem. Ta broszura pomoże ci zastanowić się nad tym, w jaki sposób możesz włączyć emancypacyjne upełnomocnienie dziewcząt* i młodych kobiet* w swoją własną dziedzinę pracy.

Nasz *Model Operacyjny* został opublikowany dzięki wspólnej pracy następujących osób:

Klarina Akselrud, Magdalena Anna Sambor Reichardt, Kyra Ann Röder, Vera Spatz, Agata Teutsch, Huyen Nguyen Thanh oraz Irene Zeilinger

Oto krótki opis poszczególnych organizacji:

Autonomia

Autonomia działa, by każda dziewczynka i kobieta była bezpieczna i odważna, mogła decydować o sobie, mogła się rozwijać i razem z innymi wpływać na kształt świata. Naszym mottem jest „Siła, odwaga, solidarność”. Działamy, by współtworzyć upełnomocnione i odporne społeczeństwo, zdolne do powstrzymywania przemocy i dyskryminacji ze względu na płeć, tożsamość płciową, orientację seksualną, pochodzenie, wiek, poziom sprawności czy jakikolwiek inny czynnik. Jako organizacja dbamy o dostępność i włączanie interseksyjnej perspektywy. Polegamy na eksperckiej wiedzy i rozległym doświadczeniu w dziedzinach: upełnomocnienia, feministycznej samoobrony i asertywności dla kobiet* i dziewcząt* WenDo oraz – w szerszym kontekście – zapobiegania przemocy i dyskryminacji (w tym mowie nienawiści i przestępstwom z nienawiści); edukacji obywatelskiej i antydyskryminacyjnej, rozwoju umiejętności krytycznego myślenia oraz krytycznej analizy mediów, kampanii podnoszenia świadomości społecznej oraz rzecznictwa. Prowadzimy liczne projekty obywatelskie: zorganizowałyśmy i prowadzimy pierwsze w Polsce Dziewczyńskie Centrum Mocy oraz Dziewczyńską Kawiarenkę Naprawczą. Wspieramy ekspertki, organizacje i instytucje poprzez treningi dla trenerek (programy „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami” oraz „Akademia Treningu WenDo”), a także opracowujemy i publikujemy materiały edukacyjne (książki, broszury, filmy). Odpowiadamy za organizację krakowskiej edycji festiwalu filmów na temat praw człowieka WATCHDOCS. Oferujemy również doradztwo i wsparcie przy tworzeniu polityki antydyskryminacyjnej i inkluzywnych rozwiązań w instytucjach publicznych, w tym np. model polityki antydyskryminacyjnej dla uczelni wyższych w Polsce – Standard Antydyskryminacyjny dla Uczelni.

AFZ Zimticken

Dziewczyńskie Centrum Spotkań Zimticken powstało w 1996 roku jako projekt Autonomicznego Centrum Kobiet (Autonomes Frauenzentrum) w niemieckim Poczdamie. Naszą działalność empowermentową adresujemy przede wszystkim do dziewcząt* w wieku od 8 do 22 lat, które identyfikują się jako dziewczyny* lub były tak socjalizowane. Mile widziane są dziewczyny* z Poczdamu, zarówno stamtąd pochodzące, jak i uchodźczynie i wszelkie nowoprzybyłe. Oferujemy aktywności i przestrzeń do działania w dziedzinach rekreacji, edukacji i doradztwa socjalnego. Naszym celem jest rozwój pewności siebie i asertywności naszych uczestniczek oraz promocja tolerancji, solidarności, odpowiedzialności i aktywności społecznej. W godzinach naszego otwarcia dziewczyny* mogą spędzać u nas tyle czasu, ile im się podoba. Każdego dnia mamy w ofercie 2 godziny różnych zajęć z zakresu sportu, edukacji demokratycznej i demokratycznych ról przywódczych, zdrowego stylu życia i zdrowej kuchni oraz kreatywności; oferujemy też tzw. „aktyw-

ności mało sensowne”. W okresie wakacji organizujemy również inne zajęcia: wspinaczkowe, cyrkowe, jeździeckie, żeglarskie lub z zakresu nowych mediów. Kładziemy nacisk na aktywności interkulturowe, np. zapraszamy dziewczyny* wywodzące się z różnych kultur by podzieliły się ze sobą nawzajem własnym doświadczeniem; zapraszamy również młode uchodźczynie* i organizujemy wycieczki kulturalne, takie jak Wietnamski Nowy Rok w Pagodzie czy Muzułmański Festiwal Słodkości w meczecie pod koniec Ramadanu. Współpracujemy także z innymi centrami w Europie, np. w Polsce. Utrzymujemy partnerstwo z polską szkołą demokratyczną Fundacja Droga Wolna. Pomaga nam ona w organizacji spotkań z rosnącą grupą dziewcząt* z Polski, które odwiedzają nas co roku, by wspólnie świętować Międzynarodowy Dzień Dziewczyn i brać udział w wakacyjnych aktywnościach. Od 2012 roku organizowałyśmy również międzynarodowe zjazdy dziewczyn*, wraz z Magdaleną Reichardt, współautorką niniejszego Modelu operacyjnego.

Garance

Garance jest feministyczną organizacją pozarządową z Belgii, zaangażowaną przede wszystkim w zapobieganie przemocą ze względu na płeć. Zapewniamy treningi prewencyjne ponad dwóm tysiącom kobiet*, dzieciom i fachowemu personelowi. Aby realizować nasz cel, organizujemy zajęcia z feministycznej samoobrony dla różnych grup docelowych, poddajemy krytycznej, feministycznej refleksji politykę dotyczącą bezpieczeństwa oraz prowadzimy badania uczestniczące na temat płci kulturowej i przestrzeni publicznej. Szkolimy również pracowników różnych instytucji w zakresie zapobiegania przemocą, np. edukatorów centrów młodzieżowych, szkół czy centrów dla osób poszukujących azylu. Tego typu aktywności prowadzimy w całej francuskojęzycznej części Belgii, zarówno w ramach własnych programów Garance, jak i dla partnerskich organizacji społecznych i rządowych. Od czasu do czasu publikujemy poradniki dotyczące bezpieczeństwa oraz prowadzimy akcje badawcze i doradcze. W ramach tego projektu korzystamy z doświadczeń wyniesionych z dwóch naszych projektów z dziedziny empowermentowej edukacji oraz zapobiegania przemocą:

CAPable children to projekt prewencyjny dla szkół podstawowych, w którym współpracujemy z kadrą nauczycielską, rodzicami i młodzieżą szkolną w wieku 6–12 lat w celu zapobiegania przemocą wobec dzieci (przemocy rówieśniczej oraz seksualnej ze strony sprawców znanych i obcych). Tego rodzaju warsztaty prowadzimy z perspektywy feministycznej w grupach mieszanych, w godzinach nauki szkolnej i na terenie danej placówki edukacyjnej. Projekt otrzymał wsparcie Ministra Edukacji, a niedawno wyróżnienie EVRAS za rozwój dobrych praktyk w edukacji w zakresie problematyki relacyjnej, afektywnej i seksualnej.

Projekt *Merida* z kolei zapewnia zajęcia z samoobrony dla dziewcząt*, w celu kwestionowania stereotypów płciowych, wzmacniania ich pewności siebie, kreowania ich samodzielności i pozytywnego obrazu ciała, a także przeciwdziałania wiktymizacji ofiar przemocą seksualną oraz zapobiegania negatywnym skutkom tejże. Opracowałyśmy podręcznik trenerski i narzędzia facylitacyjne dla grup wiekowych 8–10, 10–12, 12–14, 14–16, oferujemy także szkolenia dla trenerek.

2

Ramy prawne dla upelnomocnienia dziewczynek*

2.1 Ramy międzynarodowe

Gdy pada zawołanie „najpierw kobiety i dzieci”, co to właściwie znaczy dla dziewczynek*? Czy powinny być brane pod uwagę jeszcze „bardziej najpierw” niż kobiety* i chłopcy*? Czy też to zróżnicowanie grup bywających przedmiotem ochrony zaciemnia specyficzną pozycję społeczną dziewcząt*, których dotyka skrzyżowanie seksizmu i dyskryminacji ze względu na wiek (ang. *ageism*)?

Procesy tworzenia polityki w międzynarodowych organizacjach są przykładem na to, że polityka równości płci i/lub prawa dzieci nie są wystarczającymi środkami, by odpowiedzieć na specyficzne potrzeby dziewczynek* i chronić ich prawa. Potrzeby i interesy dziewcząt* nie są tożsame z potrzebami kobiet*, ze względu na hierarchię pokoleniową, ani identyczne z interesami chłopców* z racji istniejącego porządku ról płciowych. Wobec tego polityka praw kobiet* i równości płci powinna brać pod uwagę szczególne narażenie dziewcząt* na zagrożenia związane z młodym wiekiem. Z kolei polityka praw dzieci i młodzieży wymaga integralnej analizy strukturalnych nierówności socjalizacji i ról płciowych oraz tego, jak odbijają się one na dzieciństwie, dojrzewaniu i wczesnej dorosłości.

Pomimo wyraźnej potrzeby osobnego odniesienia się do potrzeb i interesów dziewcząt*, nie są one (na razie) odrębną kategorią społeczną w świetle prawa międzynarodowego. Z herstorycznego punktu widzenia prawa dziewcząt* po raz pierwszy zyskały jakąkolwiek reprezentację jako samo przez się oczywiste rozszerzenie praw kobiet*. Niemniej jednak późniejsze starania o ustanowienie ich praw jako dzieci do tej pory nie przełożyły się na rozpowszechnione programy stawiające dziewczynki* w centrum zainteresowania (UNICEF 2020). Z drugiej strony, dzięki ewolucji dyskursu międzynarodowego od pojęcia „dziecka płci żeńskiej” do „terminu „praw dziewcząt*” (Croll 2006), edukacja empowermentowa dziewcząt* znajduje dziś oparcie w wielu instrumentach międzynarodowych praw człowieka i w podejściu ustawodawców.

Dziewczyny* jako (młode) kobiety*

Pokłosiem ruchu emancypacji kobiet było między innymi wypracowanie przez organizacje międzynarodowe wielu narzędzi wspierających równość płci. W 1975 roku rozpoczęła się Dekada ONZ na rzecz Kobiet, w ramach której zanotowano wiele osiągnięć, takich jak Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (CEDAW), powołanie Komisji ds. Statusu Kobiet czy Funduszu Rozwoju Narodów Zjednoczonych na rzecz Kobiet. Wiele rządów stworzyło instytucje działające na rzecz równości płci i wdrożyło konkretne programy. Dziewczynki* i młode kobiety* pojawiały się w dokumentach z tego okresu sporadycznie, najczęściej jako jedna z „grup szczególnego ryzyka”, wśród niejasnych sformułowań na temat ich dostępu do edukacji i zatrudnienia czy ochrony przed przemocą, jednak bez określenia środków do realizacji tych celów.

Niedługo później, Global Campaign for Women’s Rights, koalicja ponad setki feministycznych organizacji pozarządowych z całego świata, rozpoczęła kampanię rzeczniczą pod hasłem „prawa kobiet prawami człowieka” (Friedman 2003; Kelly 2005; Reilly 2009). Global Campaign stwierdziła, iż pomimo faktu, że kobiety* padają ofiarami przemocy i dyskryminacji na całym świecie, istniejące gwarancje praw człowieka nie zapewniają im skutecznej ochrony, w związku z czym rządy, które zaniedbują obowiązek ochrony kobiet*, łamią prawa człowieka przynależne kobietom*. Dzięki tym wysiłkom Deklaracja Wiedeńska konferencji ONZ z 1993 roku wyraźnie stwierdziła że „Prawa kobiet i dziewczynek stanowią niezbywalną, integralną i niepodzielną część powszechnych praw człowieka” (UN 1993a: 118). Niemniej jednak uwzględnianie dziewcząt* jako beneficjentek praw kobiet* nie stało się powszechną praktyką, co łatwo dostrzec na przykładzie Deklaracji w sprawie eliminacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w tym

samym roku, gdzie o dziewczynkach* nie było ani jednej wzmianki. W tym samym okresie UNICEF wydał wspólne oświadczenie z UNIFEM o nierozdzielności praw kobiet i praw dziewczynek jako przyszłych kobiet. Wynikało z tego, iż CEDAW powinna odnosić się również do dziewcząt* (Croll 2006).

Program działania konferencji kairskiej (ONZ 1994) stał się pierwszym istotnym instrumentem międzynarodowym, w którym zdefiniowano oraz zapewniono ochronę i promocję praw seksualnych i reprodukcyjnych. Był to pierwszy krok w nowym kierunku. Poświęcono osobny fragment tematowi praw seksualnych i reprodukcyjnych dziewcząt* jako istotnej składowej równości płci. Program kairski wzywa rządy do eliminacji dyskryminacji dziewczynek*, dbania o ich dobrostan, podnoszenia świadomości na temat niezbywalnej wartości dziewcząt* i „wzmacniania obrazu samych siebie, samooceny i statusu dzieci płci żeńskiej” (UN 1994: 34).

Ten etap ewolucji został domknięty w trakcie Czwartej Światowej Konferencji w sprawie Kobiet w Pekinie w 1995 roku, głównie dzięki zaangażowaniu UNICEF-u, funduszu ONZ na rzecz dzieci. W pekińskiej Platformie Działania zarezerwowano odrębny rozdział odnoszący się do dziewcząt*, w którym odniesiono się do wielu kwestii, takich jak krzywdzące tradycyjne praktyki, dostęp do edukacji, wyżywienie i opieka zdrowotna, socjalizacja do ról płciowych oraz stereotypy i ich wpływ na samoocenę i życiowe wybory dziewczynek*. Platforma głosi, że „należy zatem wyeliminować wszelkie bariery, tak aby dziewczynki bez żadnych wyjątków mogły rozwijać pełny potencjał swoich umiejętności” (UN 1995: 272) i określa dziewięć celów strategicznych:

- eliminacja wszelkich form dyskryminacji dziewczynek*, podjęcie konkretnych działań;
- eliminacja kulturowych postaw i praktyk, które szkodzą dziewczynom*;
- promocja i ochrona praw dziewcząt* oraz zwiększanie społecznej świadomości na temat ich potrzeb i potencjału;
- eliminacja dyskryminacji dziewczynek* w sferach edukacji, szkoleń i zdobywania nowych umiejętności;
- eliminacja dyskryminacji dziewcząt* w sferze wyżywienia i zdrowia;
- eliminacja ekonomicznego wyzysku dzieci i ochrona pracujących młodych dziewcząt*;
- likwidacja przemocy wobec dziewcząt*;
- promowanie świadomości i uczestnictwa dziewcząt* w życiu społecznym, ekonomicznym i politycznym;
- wzmacnianie roli rodziny w poprawie społecznego statusu dziewcząt*.

Zaproponowane środki zaradcze obejmują między innymi zapewnienie dziewczynom* równego dostępu do zajęć pozaprogramowych, wzywając do nadania priorytetowej wartości „formalnym i nieformalnym programom edukacyjnym, które zapewnią dziewczętom wsparcie oraz pełne możliwości środowisko do zdobywania wiedzy i poczucia własnej wartości, a także do brania odpowiedzialności za ich własne życie” (UN 1995: 277d). Odezwa dotyczy również wsparcia dla organizacji pozarządowych na rzecz „promocji równości i uczestnictwa dziewczynek* w społeczeństwie” (UN 1995: 176). Deklaracja pekińska pozostaje najambitniejszym do tej pory instrumentem międzynarodowym na rzecz promocji równości płci, a jej zapisy tworzą solidny fundament dla empowermentowej edukacji dziewczynek*. Późniejsze akty programowe ONZ często odnosiły się do powyższego, jak np. *Milenijne cele rozwoju* (Nr 5: Osiągnięcie równości płci i upelnomocnienia kobiet*) (UN 2000).

Na poziomie europejskim Rada Europy wykazała podobne postępy; dziewczynki* wprawdzie nie stanowią odrębnej grupy docelowej w procesach kreowania polityki, jednak zostały włączone w politykę równości płci poprzez konsekwentne wzmiankowanie kobiet* i dziewcząt* jako beneficjentek.

Obecnie możemy się odwoływać do dwóch ważniejszych instrumentów polityki równości płci, w których jest mowa o dziewczynkach*:

- Stambulska Konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej (CoE 2011) definiuje dziewczęta* jako kobiety* i wspomina konkretnie o dziewczynkach* w odniesieniu do okaleczania żeńskich* narządów płciowych. Dzieci są wymienione jako osoby szczególnie narażone, których potrzeby powinny być brane pod uwagę w kreowaniu polityki i programów, a ich szczególna sytuacja znajduje odzwierciedlenie w środkach zapobiegania przemocy wobec dzieci oraz ich ochrony i wsparcia, jeśli staną się ofiarami przemocy. Rekomendacje w sprawie zapobiegania i zwalczania seksizmu (CoE 2019) konsekwentnie stosują frazę „kobiety* i dziewczynki*”, przez co wszystkie zalecane środki odnoszą się również do dziewcząt*. Tym niemniej młodzież nie została wymieniona wśród sektorów priorytetowego działania.
- W Unii Europejskiej równość płci jest wartością podstawową i fundamentalnym prawem zawartym w Karcie praw podstawowych UE (EU 2012). Strategia na rzecz równości płci UE (EU 2020) określa dziewczynki* jako odrębną kategorię podmiotów tylko w odniesieniu do znajomości technologii cyfrowych (zob. rozdz. 5.3. *Fundamenty*) i dostępu do szkoleń IT i zatrudnienia w branży informatycznej. Jednakowoż kobiety* i dziewczynki* wymienia się razem jako zbiorczą kategorię w całym dokumencie, w związku z czym wszystkie zapisy odnoszą się także do dziewcząt*. Jedyny w Strategii instrument specyficzny dla młodzieży dotyczy przyszłych działań na rzecz promowania inkluzywności i różnorodności w programie Erasmus+ w celu likwidacji nierówności płci również w sektorze młodzieży (Komisja Europejska 2014).

Dziewczynki* jako dzieci (płci żeńskiej)

W dziedzinie praw dzieci uważność na seksizm i dyskryminację dziewczynek* zaczęła się pojawiać później, bo dopiero w latach 90. Konwencja Praw Dziecka ONZ z 1989 roku wprowadziła wymienia dziewcząt* z osobna, kładąc jednak nacisk na zasadę braku dyskryminacji, również ze względu na płeć (UN 1989). Po upływie roku zarząd UNICEF-u wydał zalecenie, aby wszystkie akty polityczne i programowe funduszu zawierały odniesienie do specyficznych potrzeb dziewczynek³. Niestety obserwacje wykazały, że zaangażowana postawa centrali nie przełożyła się na udane działania programowe na poziomie regionalnym i lokalnym, za wyjątkiem sfery formalnej edukacji dziewcząt* (Croll 2006).

UNESCO, Agencja Wykonawcza ONZ ds. Edukacji, Nauki i Kultury, również włączyła prawa dziewczynek* w swój zakres kompetencji, skupiając się głównie na formalnej edukacji i obecności dziewcząt* w kulturze. Ponadto w 2008 roku UNESCO uznało równość płci za jeden z dwóch globalnych priorytetów i od tamtej pory przyjęło dwa wieloletnie plany działań równościowych (UNICEF 2019), które stanowią część ogólnonarodowego planu działania ONZ na rzecz równości płci, tzw. UN-SWAP.

Europejskie instrumenty na rzecz praw dziecka nie wspominają o dziewczynkach* wyraźnie i z osobna. Dla przykładu, Konwencja Rady Europy o ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych (tzw. Konwencja z Lanzarote, CoE 2007) oparta została na zasadzie przeciwdziałania dyskryminacji, ale nie odnosi się konkretnie do dziewczynek*, pomimo faktu, że to dziewczęta* są nieproporcjonalnie bardziej narażone na

przemoc seksualną. Aktualna Strategia Rady Europy na rzecz praw dziecka (2016–2021) zajmuje bardziej szczegółowe stanowisko, kładąc nacisk na równe szanse dla dzieci i wśród dzieci oraz na równy poziom społecznego uczestnictwa. Podkreśla również konieczność zapobiegania dyskryminacji i przemocy oraz promowania równości płci, również poprzez dekonstrukcję stereotypów oraz zwalczanie seksizmu i traktowania dzieci jako obiektów seksualnych.

Choć młodzież nie stanowi osobnej grupy interesów w obrębie kompetencji UE, Unia kreuje elementy polityki dotyczącej młodzieży, szczególnie w odniesieniu do dostępu do edukacji, zatrudnienia i partycypacji społecznej. Równość płci jest w ramach tej polityki stosunkowo nowym tematem, poza obecną od dawna zasadą braku dyskryminacji. Z drugiej strony jednym z 11 europejskich celów młodzieżowych, ustalonych w ramach dwuletniego procesu partycypacyjnego (2017–18), jest równość wszystkich płci. Obecna Strategia UE na rzecz młodzieży (EU 2018) dzieli ten cel na siedem celów operacyjnych:

- zwalczanie dyskryminacji i zapewnienie równych praw wszystkim płciom w życiu kulturalnym, politycznym i społeczno-gospodarczym;
- zapewnienie powszechnej świadomości nierówności płci i dyskryminacji ze względu na płeć, w szczególności w mediach;
- położenie kresu przemocy ze względu na płeć poprzez skuteczne reagowanie na nią i zwalczanie wszelkich jej form;
- wyeliminowanie stereotypowych ról płciowych i uwzględnienie różnorodnych tożsamości płciowych w systemach edukacji, w życiu rodzinnym, pracy i innych sferach życia;
- położenie kresu uwarunkowanej płcią dyskryminacji strukturalnej na rynku pracy oraz zapewnienie równych praw, równego dostępu i równych szans;
- zapewnienie równego wynagrodzenia za taką samą pracę i równego podziału obowiązków opiekuńczych;
- zapewnienie równego dostępu do edukacji formalnej i pozaformalnej oraz zapewnienie kształtowania systemów edukacji w sposób zgodny z podejściami uwzględniającymi aspekt płci (UE 2018: 12).

Strategia UE na rzecz młodzieży wymienia upewnienie (ang. *empowerment*) jako jeden z trzech podstawowych obszarów sektora młodzieży: „Upewnienie młodzieży oznacza zachęcanie jej do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie. Potrzebne są w tym celu niezbędne zasoby, narzędzia i otoczenie skłonne zwracać odpowiednią uwagę na opinie młodzieży” (UE 2018: 5). Rządy wzywa się do uznania kluczowej wartości pracy z młodzieżą w procesie upewnienia młodych ludzi i do finansowego wspierania organizacji społeczeństwa obywatelskiego w rozwijaniu dobrej jakości pracy z młodzieżą.

Wniosek

Międzynarodowe instrumenty praw człowieka i dokumenty kreujące politykę przekonująco uzasadniają empowermentową edukację dziewcząt*. Żyjąc na pograniczu seksizmu i dyskryminacji ze względu na wiek, dziewczęta* mają specyficzne potrzeby i interesy, które nie znajdują pełnego odzwierciedlenia w jednowymiarowych podejściach do praw człowieka, takich jak równość płci czy prawa dziecka. Dlatego też potrzebne jest szczególne podejście do upewnienia dziewczynek*, tak aby wyeliminować wszelkie bariery w pełnym dostępie do i w korzystaniu z ich praw, oraz w rozwoju ich umiejętności i kompetencji. Takie podejście, czyli edukacja dziewcząt* w zakresie upewnienia, wymaga uznania i dofinansowania przez władze publiczne, które przyjęły na siebie stosowną odpowiedzialność poprzez ratyfikację międzynarodowych konwencji i podpisanie niewiążących dokumentów.

³ Działania wyrównawcze zostały uznane i zalecone przez ONZ (1979), Radę Europy (1985) oraz Unię Europejską jako wartościowe i konieczne narzędzie na rzecz równości płci. Stanowią one środek o charakterze tymczasowym i postulują skupienie na grupie dyskryminowanej w celu przyspieszenia realizacji faktycznej równości. Zatem programy przeznaczone dla dziewczynek*, w tym edukacja empowermentowa dziewcząt* we wszelkich formach, nie stanowią formy dyskryminacji chłopców, lecz ważki element szerszej polityki równości płci w sektorze młodzieży.

Należy zaznaczyć, iż nie wszystkie działania pod banderą dziewczynskiej* mocy są w istocie częścią empowermentowej edukacji dziewcząt*. Edukacja dziewczynek* dla przykładu wyraźnie wskazuje na konieczność krytycznej refleksji nad zastosowaniem terminu *empowerment*. Edukację dziewcząt* uważa się powszechnie za kluczowy element pracy nad zmniejszeniem dzietności, poprawieniem jakości wyżywienia, zdrowia i dostępu do edukacji dla następnych pokoleń, oraz nad integracją kobiet* w ramach rynku pracy. Z tego powodu, edukacja bywa postrzegana jako upelnomocnienie *per se* (UNICEF 2020). Jednakże edukacja dziewcząt* w dyskursie międzynarodowym rzadko jest przedstawiana jako narzędzie służące upelnomocnieniu dziewcząt* jako takich, ale raczej jako środek do poprawy jakości ich życia, ich dzietności, dobrobytu ich przyszłych rodzin i gospodarki narodowej. Jest to przykład instrumentalizacji upelnomocnienia dziewczynek* na cudzą korzyść, wynikającej być może z intencji zwiększenia zasięgu i skuteczności rzecznictwa dla sprawy upelnomocnienia dziewcząt*. Niemniej jednak przykład ten wskazuje, że odpolityczniona struktura empowermentu stoi w sprzeczności z pełnym uwzględnieniem praw i upelnomocnienia dziewczynek*.

Wreszcie, przy wdrażaniu empowermentowej edukacji dziewcząt*, należy również wziąć pod uwagę różnorodność dziewczynek* jako grupy społecznej. Dodatkowe ramy międzynarodowe przewidują normy dla określonych grup; m.in. Konwencja ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami (ONZ 2006), która podkreśla zwiększone ryzyko narażenia na dyskryminację i przemoc wobec kobiet* i dziewcząt* z niepełnosprawnościami, i wzywa do ich upelnomocnienia, równoległe z szeroko zakrojonymi działaniami zapewniającymi dostępność, podnoszenie świadomości społecznej i podstawowe prawa dla wszystkich osób z niepełnosprawnościami. Innym przykładem są Zasady Yogyakarty (Yogyakarta 2007), które zawierają wezwanie do opracowania specjalnych programów społecznych, uwzględniających zwiększone zagrożenie dzieci i młodzieży kryzysem bezdomności ze względu na tożsamość płciową i orientację psychoseksualną. Aktualizacja zasad po upływie dekady (Yogyakarta 2017) zawiera także zapis o „racjonalnie uzasadnionych dostosowaniach do równości” ze względu na orientację psychoseksualną, tożsamość/identyfikację płciową*, ekspresję genderową lub cechy płciowe* w obszarach edukacji i dostępu do usług.

Obecna reakcyjna atmosfera (ang. *backlash*) wobec praw dziewcząt* w wielu państwach członkowskich UE spowalnia i odwraca postępy w dziedzinie równości płci i praw dziecka poczynione w ostatnich dziesięcioleciach (Juhász, Pap 2018). Edukacja dziewcząt* w zakresie upelnomocnienia może wspierać je w uzyskiwaniu krytycznego punktu widzenia, kapitału społecznego i kompetencji koniecznych, aby stawiać opór „tradycyjnym” oczekiwaniom związanym z przypisaną płcią i brać czynny udział w budowaniu społeczeństwa opartego na podstawowych wartościach oraz fundamentalnych prawach UE. Do realizacji tego celu nieodzowne jest oficjalne uznanie i wsparcie edukacji empowermentowej dziewcząt* oraz organizacji pozarządowych, które ją zapewniają, ze strony władz lokalnych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych.

Literatura

European Commission, 2014: Erasmus+, Inclusion and Diversity Strategy in the field of Youth (Erasmus+, Strategie na rzecz inkluzyjności i różnorodności w sektorze młodzieży, Grudzień 2014).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf (dostęp: 27/04/20).

Council of Europe, 2007, Council of Europe Convention: Protection of Children against Sexual

Exploitation and Sexual Abuse (Konwencja Rady Europy: Ochrona dzieci przed wykorzystaniem seksualnym i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://rm.coe.int/protection-of-children-against-sexual-exploitation-and-sexual-abuse/1680794e97>, (dostęp: 27/04/20).

Council of Europe, 1996, European Convention on the Exercise of Children's Rights, European Treaties Series, N° 160 (Europejska konwencja o wykonywaniu praw dziecka, seria traktatów europejskich, 160).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cdaf>, (dostęp: 27/04/20).

Council of Europe, 1985, Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on Legal Protection against Sex Discrimination. Recommendation (Zalecenie Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie ochrony prawnej przed dyskryminacją ze względu na płeć. Rekomendacje), R (85) 2.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168058ff43>, (dostęp: 27/04/20).

Croll, E., 2006, From the Girl Child to Girls' Right (Od dziewczynki do praw dziewcząt), [w:] „Third World Quarterly”, 27(2), 12, ss. 85–97.

European Union, 2020, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A Union of Equality: Gender Equality Strategy, 2020–2025 (Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Unia równości: strategia na rzecz równości płci na lata 2020–2025), COM (2020), 152 final.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>, (dostęp: 27/04/20).

European Union, 2018, Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union Youth Strategy, 2019–2027 (Rezolucja Rady Unii Europejskiej i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie w sprawie ram europejskiej współpracy w dziedzinie młodzieży: Strategia Unii Europejskiej na rzecz młodzieży, 2019–2027).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN>, (dostęp: 27/04/20).

European Union, 2012, Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2012/C 326/02 (Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, 2012 / C 326/02).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN>, (dostęp: 27/04/20).

Friedman, E., 2003, Gendering the Agenda: The Impact of the Transnational Women's Movement at the UN Conferences of the 1990s (Genderowanie Agendy: Wpływ transnarodowego ruchu kobiet na konferencjach ONZ w latach 90.), [w:] „Women's Studies International Forum”, 26 (4), ss. 313–331.

- Juhász, B., Pap, E., 2018, Backlash in Gender Equality and Women's and Girls' Rights. European Parliament, Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs (Reakcja na równość płci oraz prawa kobiet i dziewcząt. Parlament Europejski, Departament Tematyczny ds. Praw Obywatelskich i Spraw Konstytucyjnych).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, (dostęp: 15/04/20).
- Kelly, L., 2005, Inside Outsiders: Mainstreaming Violence Against Women into Human Rights Discourse and Practice (O outsiderki wewnątrz: Włączanie przemocy wobec kobiet do dyskursu i praktyki praw człowieka), [w:] „International Feminist Journal of Politics”, 7 (4), ss. 471–495.
- Reilly, N., 2009, Women's Human Right (Prawa kobiet jako prawa człowieka), Polity Press, Malden MA.
- United Nations, 1989, Convention on the Rights of the Child (Konwencja o Prawach Dziecka).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, (dostęp: 15/04/20).
- United Nations, 1993a, Vienna Declaration and Programme for Action (Deklaracja wiedeńska i program działań).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>, (dostęp: 31/12/20).
- United Nations, 1993b, Declaration on the Elimination of Violence Against Women (Deklaracja w sprawie eliminacji przemocy wobec kobiet).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r104.htm>, (dostęp: 31/12/20).
- United Nations, 1995, Beijing Declaration and Platform of Action (Deklaracja pekińska i platforma działania).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
http://www.un.org/women*watch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf, (dostęp: 31/12/20).
- United Nations, 2015, Transforming Our World: the 2030 Agenda for a Sustainable Development (Transformacja naszego świata: agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju). [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: <https://undocs.org/A/RES/70/1>, (dostęp: 15/04/20).
- United Nations, 2006, Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami i protokół fakultatywny).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://www.un.org/dis-abilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, (dostęp: 15/04/20).
- UNICEF, 2020, A New Era for Girls: Taking Stock of 25 Years of Progress (Nowa era dla dziewcząt: podsumowanie 25 lat postępu), UNICEF, Nowy Jork.
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf (dostęp: 27/04/2020).
- The Yogyakarta Principles, 2007, Principles on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation and Gender Identity (Zasady stosowania międzynarodowego prawa dotyczącego praw człowieka w odniesieniu do orientacji seksualnej i tożsamości płciowej).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_en.pdf, (dostęp: 15/04/20).
- De Welde, K. (2003). Getting Physical: Subverting Gender through Self-Defense. Journal of Contemporary Ethnography 32(3), ss. 247-278.

2.2

Ramy prawne w Polsce

W Polsce brakuje szczegółowych regulacji na szczeblu krajowym, które tworzyłyby podstawy dla działalności takich inicjatyw jak centra upelnomocnienia dziewcząt* (CUD). Prowadzenie ośrodka mającego na celu upelnomocnienie i wspieranie dziewcząt*, nastolatek* i młodych kobiet*, zapobieganie dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć i inne czynniki; ośrodka mającego na celu edukację na rzecz równości i różnorodności (w tym edukację antydyskryminacyjną), edukację w zakresie praw człowieka, edukację obywatelską i globalną; ośrodka oferującego zajęcia w czasie wolnym, i w sposób wolny od stereotypów – nie jest regulowane przez ujednolicone, szczegółowe przepisy.

Bazy prawnej dla tego typu działalności można szukać w prawie krajowym: Konstytucji RP, ustawie o stowarzyszeniach i ustawie o fundacjach, ustawie o systemie oświaty, ustawie o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, powszechnie znanej jako ustawa równościowa, i innych. W tym kontekście prawnym, Polska zobowiązana jest dołożyć wszelkich starań, aby zapobiegać i zwalczać różne formy dyskryminacji i przemocy wobec kobiet* i dziewcząt*, w tym uwzględniać perspektywę płci w działaniach antyprzemocowych oraz przeciwdziałać stereotypom i dyskryminacji zarówno w edukacji, jak i poprzez edukację.

W Polsce politykę młodzieżową uprawia się od kilku lat i rozumie jako zbiór aktów prawnych i praktyk stosowanych przez instytucje publiczne i inne podmioty na rzecz młodzieży w takich dziedzinach jak: edukacja, kultura, ubezpieczenia i pomoc społeczna, zdrowie, rynek pracy, uczestnictwo w życiu politycznym. Powyższe funkcjonują w systemie prawnym, nie ma jednak jednego, zbiorczego aktu prawnego, który dotyczyłby bezpośrednio dzieci i młodzieży. Polska polityka młodzieżowa nie wypracowała rozwiązań systemowych, ani nie jest konsekwentnie prowadzona i koordynowana. Młodzież nie ma swojej reprezentacji, za wyjątkiem lokalnych rad młodzieżowych.

Nie istnieją również żadne oficjalne wytyczne ani normy, skierowane do organizacji młodzieżowych czy podmiotów działających na rzecz dzieci i młodzieży, które zobowiązywałyby je do prowadzenia działalności z uwzględnieniem perspektywy płci i przeciwdziałania dyskryminacji.

Niestety w ostatnich latach działania na rzecz równości oraz wolności od przemocy i dyskryminacji spotykały się z nagonką medialną i blokowaniem ze strony władz centralnych i niektórych samorządów lokalnych. Jeśli chodzi o przepisy jako takie, to kwestie, które na pewno warto brać pod uwagę w związku z prowadzeniem DCM, przedstawiają się następująco:

- kto zakłada i prowadzi projekt? Grupa nieformalna, organizacja pozarządowa (stowarzyszenie, fundacja), organizacja młodzieżowa; podmiot ekonomii społecznej (spółdzielnia socjalna), przedsiębiorstwo, szkoła (publiczna lub niepubliczna), jednostka administracji publicznej (związana z edukacją, kulturą, opieką społeczną, zdrowiem itd.)?
- jaką formę przybiera DCM? Czy jest to program/projekt (w dziedzinie edukacji, ochrony zdrowia, bezpieczeństwa, aktywizacji do życia publicznego i zawodowego); świetlica (szkolna, wiejska, socjoterapeutyczna, przy domu kultury), klub młodzieżowy lub ośrodek edukacyjny, ewentualnie tzw. placówka dziennej pomocy, czyli oferta dla rodzin potrzebujących wsparcia? Decyzja odnośnie formy aktywności przekłada się bezpośrednio na to, jaki rodzaj przepisów będzie regulować działalność ośrodka.

Wiele form działalności, zwłaszcza tzw. „zadań publicznych”, regulują bardzo szczegółowe przepisy (np. system pomocy rodzinie i opieki zastępczej, system oświaty, samorząd gminny, organizowanie i prowadzenie działalności kulturalnej, ustawa o stowarzyszeniach, ustawa o fundacjach itp.). Wiele zależy również od tego, czy centrum ma być czynne w trakcie roku szkolnego, czy również podczas wakacji (obozy, wędrowniki itd.).

Każde rozwiązanie wiąże się ze specyficznymi możliwościami i wyzwaniem: jeśli zdecydujemy się na prowadzenie DCM we współpracy z administracją publiczną (lokalną lub centralną), musimy zastanowić się, jak zapewnić możliwość realizacji działań na rzecz równości, różnorodności i praw człowieka. Co będzie, jeśli okaże się, że instytucja publiczna nie będzie wspierać inicjatywy skierowanej do dzieci i młodzieży LGBTQIA+, do młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa lub do osób z niepełnosprawnościami? Jeśli zaś nasze usługi są płatne, to jak zapewnimy ich dostępność ekonomiczną?

Zdecydowanie najistotniejsze jest znalezienie takich rozwiązań, które pozwolą nam realizować misję przewidzianą dla DCM.

2.3 Ramy prawne w Niemczech

Niniejszy rozdział przedstawia niemieckie przepisy prawne, które stanowią podstawę ofert i działań DCM w pracy z dziećmi i młodzieżą. Ustawy te są wiążące i wyraźnie wzywają do ograniczenia nierówności płci.

Prawne uznanie „trzeciej płci”, czy też „trzeciej” lub „odmiennej” tożsamości płciowej, wykraczającej poza binarny sposób myślenia, jest na poziomie ogólnokrajowym wciąż bardzo świeżym osiągnięciem.



Normy prawne w Republice Federalnej Niemiec

Jeżeli przedstawimy graficznie hierarchię norm prawnych na świecie, to na szczycie piramidy uplasuje się prawo międzynarodowe i europejskie. Niemcy podpisały wszystkie kluczowe konwencje, tym samym zobowiązując się do zapewnienia przestrzegania praw człowieka.

Między porządkiem konstytucyjnym Republiki Federalnej Niemiec a porządkiem prawnym Wspólnoty Europejskiej nie istnieje żaden stosunek wyższości ani podporządkowania. Co do zasady prawo europejskie ma pierwszeństwo przed prawem krajowym, ostatecznie pozostawiając pole do interpretacji, ponieważ relacja między prawem federalnym a prawem europejskim pozostaje nierozstrzygnięta (Höreth 2013).

Podstawa prawna dla pracy na rzecz pełnomocnienia dziewcząt*

Najważniejszą podstawą prawną dla pełnomocnienia dziewcząt* w Niemczech jest art. 3 konstytucji (*Grundgesetz* lub *GG*), który wyraźnie wzywa do podjęcia działań na rzecz równości płci:

1. Wszystkie osoby są równe wobec prawa.
2. Mężczyźni i kobiety mają równe prawa. Państwo wspiera rzeczywiste wprowadzenie w życie równości praw kobiet i mężczyzn oraz działa na rzecz wyeliminowania istniejących nierówności.

3. Nikt nie może być dyskryminowany lub uprzywilejowany ze względu na płeć, pochodzenie, rasę, język, zamieszkanie czy pochodzenie, wiarę, poglądy religijne lub polityczne. Nikt nie może być dyskryminowany lub uprzywilejowany z powodu swojej niepełnosprawności (art. 3., ust. 1–3 Konstytucji).

W 1994 r. konstytucja została uzupełniona zdaniem zawartym w art. 3 ust. 2, które mówi że ustawodawca musi podjąć działania wszędzie tam, gdzie kobiety są pokrzywdzone i dyskryminowane.

Właściwa podstawa prawna dla egalitarnej pod względem płci pracy z młodzieżą w Niemczech została sformułowana w szczególności w VIII Tomie Kodeksu Prawa Społecznego (SGB VIII). Stwierdza się w niej, że dzieci i młodzież mają prawo do wspierania ich rozwoju i kształcenia się, tak aby mogły stać się autonomicznymi i społecznie odpowiedzialnymi jednostkami. Aby zrealizować te prawa, należy wspierać młodych ludzi w ich indywidualnym i społecznym rozwoju oraz ograniczać i przeciwdziałać ich niekorzystnej sytuacji (§ 1.3, SGB VIII). W związku z tym dzieci i młodzież mają – zgodnie z ich stopniem rozwoju – uczestniczyć we wszystkich decyzjach publicznej opieki nad młodzieżą, które ich dotyczą (par. 8.1, SGB VIII).

W par. 9 stwierdza się, że należy promować równe prawa dziewcząt i chłopców (par. 9.3, SGB VIII) oraz że „przy określaniu świadczeń i realizacji zadań związanych z upewnianiem młodzieży należy brać pod uwagę różne sytuacje życiowe dziewcząt i chłopców”.

Par. 11 stanowi, że państwo oferuje pracę z młodzieżą, która wspiera ich rozwój, jest związana z ich zainteresowaniami, jest „przez nich współokreślana i współtworzona, umożliwia im autonomię i zachęca oraz prowadzi ich do społecznej odpowiedzialności i społecznego zaangażowania” (par. 11.1, SGB VIII).

Par. 13 zawiera wyjaśnienia dotyczące treści pracy społecznej z młodzieżą. Obejmuje ona pomoc socjalno-pedagogiczną, mającą na celu wyrównanie niekorzystnej sytuacji społecznej i przezwycięzenie indywidualnych trudności. Pomoc w tej dziedzinie ma na celu wspieranie młodych ludzi w ich edukacji szkolnej i zawodowej oraz promowanie ich integracji w świecie pracy, jak również ich integracji społecznej (par. 13.3 SGB VIII).

W par. 14 wymieniono oferty z zakresu edukacyjnej ochrony dzieci i młodzieży obok usług świadczonych przez pomoc społeczną dla młodzieży. Oferty te mają na celu „upewnianie osób młodych do samoobrony i asertywności wobec szkodliwych wpływów i nabycie przez nich kluczowych zdolności, umiejętności podejmowania decyzji oraz osobistej odpowiedzialności, jak również odpowiedzialności wobec bliźnich [a ponadto mają na celu] ułatwienie rodzicom i innym opiekunom lepszej ochrony dzieci i młodzieży przed szkodliwymi wpływami” (par. 14.2, SGB VIII).

Ponieważ Niemcy są państwem federalnym, w którym poszczególne kraje związkowe (tzw. „landy”) posiadają stosunkowo szerokie kompetencje, należy przytoczyć konstytucję kraju związkowego Brandenburgii (LV), jako kraju związkowego, na terenie którego znajduje się siedziba Zimticken. Brandenburgia zobowiązała się dodatkowo do niefaworyzowania i nie-dyskryminowania nikogo ze względu na „pochodzenie, narodowość, język, płeć, tożsamość seksualną, pochodzenie społeczne lub status społeczny, niepełnosprawność, przekonania religijne, filozoficzne lub polityczne lub ze względów rasistowskich” (art. 12, ust. 2 LV). W art. 12 stwierdzono również, że Brandenburgia zobowiązuje się do podjęcia skutecznych środków w celu zapewnienia równości kobiet i mężczyzn w pracy, życiu publicznym, w edukacji i szkoleniach, w rodzinie oraz w dziedzinie ubezpieczeń społecznych. Dotyczy to również równości warunków życia osób z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności (art. 12.3–4, LV).

Literatura

- Höreth, M., 2013, Grundgesetz und EU- Recht (Konstytucja a prawo UE), [w:] Das Europalexikon (Leksykon europejski), Große, M., Wehlig, H.-G. (red.), Bonn.
[Online] Dostępne w języku niemieckim pod:
<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/177026/grundgesetz-und-eu-recht>, (dostęp: 02/04/20).
- Jensen, G., 2020, Ausschuss für Menschenrechte und humanitäre Hilfe (Komisja Praw Człowieka i Pomocy Humanitarnej).
[Online] Dostępne w języku niemieckim pod:
https://www.bundestag.de/ausschuesse/a17_menschenrechte, (dostęp: 12/06/20).
- Stein, A., 2008, Be-Hinderung und Sozialer Ausschluss. Ein untrennbarer Zusammenhang? (Niepełnosprawność i wykluczenie społeczne. Papużki-nierozłączki?), [w:] Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit (Wykluczenie społeczne i praca społeczna. Zalecane postawy w krytycznej teorii i praktyce pracy socjalnej), Anhorn, R., Bettinger, F., Stehr, J. (red.), wyd. II, Wiesbaden, VS, Verl. für Sozialwiss, ss. 355–367.

2.4 Ramy prawne w Belgii

Belgijski sektor młodzieżowy obejmuje różne rodzaje organizacji. Dwa dekrety, jeden o organizacjach młodzieżowych oraz drugi o ośrodkach i domach młodzieżowych, określają cechy dystynktywne tych organizacji oraz ich dostęp do akredytacji i podstawowego finansowania (*Conseil de la Communauté française* 2000; 2009). Organizacje młodzieżowe są organizacjami pozarządowymi, których grupa docelowa składa się w większości z młodych ludzi (3–30 lat), i które promują formy wyrażania siebie oraz rozwijają pewne kompetencje i cechy określone w dekreście. Są one podzielone na pięć kategorii: ruchy młodzieżowe, ruchy tematyczne, usługi młodzieżowe, federacje organizacji młodzieżowych i federacje ośrodków młodzieżowych.

Osobny dekret nadzoruje działalność klubów młodzieżowych, centrów społecznościowych i mieszkalnych oraz centrów informacji dla młodzieży, które zajmują się osobami w wieku od 12 do 26 lat. Oba dekrety uzależniają akredytację od misji organizacji, w tym w odniesieniu do celu utworzenia młodym ludziom drogi do stania się *CRACS* (*Citoyen.ne.s Responsables, Actifs.ves, Critiques et Solidaires*), tzn. odpowiedzialnymi, aktywnymi, krytycznymi i solidarnymi obywatel*kami. Organizacje winny również promować wśród swoich beneficjentów kulturę partycypacji i krytyczną świadomość realiów społecznych.

Inne usługi skierowane do młodych ludzi oferują np. *Accueils en Milieu Ouvert* („repcja środowiska otwartego” lub „struktury środowiska otwartego”). Tego typu organizacje oferują wsparcie socjalne oparte na indywidualnej pomocy i doradztwie oraz na działalności społecznej. Różnią się one od klubów młodzieżowych wymiarem społecznym swoich usług i zindywidualizowaną pomocą dla młodych osób w relacjach z rodziną. Kluby młodzieżowe zaś koncentrują się na promowaniu kompetencji społecznych wśród osób młodych.

Zgodnie z dekretem organizacje młodzieżowe są zobowiązane do stosowania „perspektywy równości, sprawiedliwości, różnorodności, demokracji i solidarności” oraz do „promowania spotkań i wymiany między jednostkami, grupami społecznymi i kulturami w całej ich różnorodności” (*Conseil de la Communauté française* 2009). Dekret dopuszcza jednak również działania

na rzecz konkretnych grup docelowych – takich jak młodzież pracująca, osoby z doświadczeniem dyskryminacji lub młode osoby z niepełnosprawnościami – i zapewnia im dodatkowe wsparcie. Teoretycznie tworzy to podstawę prawną dla rozwoju edukacji empowermentowej dziewcząt*, ale w praktyce bardzo niewiele inicjatyw z tejże podstawy korzysta. Podobnie kluby młodzieżowe i inne usługi finansowane na mocy drugiego dekretu muszą być dostępne dla wszystkich młodych osób i promować spotkania między młodymi osobami w całej ich różnorodności.

Dlatego też w ramach prawnych belgijskiego sektora młodzieży za główne zasady przyjmuje się heterogeniczność, różnorodność i dialog młodych osób. Różnorodność i dialog nie są jednak konkretnie zdefiniowane i wydają się skupiać na różnorodności społeczno-gospodarczej i kulturowej. *Mixité* („mieszanie się”, tu: „dialog”) jest sformułowane jako cel sam w sobie, cel osiągalny i zasada przewodnia każdego programu oferowanego młodym osobom w celu poznawania wartości obywatelskich. Uważa się bowiem, że gwarantuje to równy dostęp do wiedzy, usług oraz, wreszcie, emancypacji. Jest on postrzegany zarazem jako narzędzie i wskaźnik równości płci, co z kolei powinno wyjaśniać sposób, w jaki podchodzi się do różnorodności płci w większości organizacji pracujących z młodzieżą.

Podczas gdy ramy prawne sektora młodzieżowego w francuskojęzycznej części Belgii promują różnorodność płci oraz przestrzeń dla dziewcząt* i kobiet*, nie ma żadnych przeszkód prawnych dla działań związanych z jedną płcią. Niektóre przepisy prawne dają się wykorzystać do tworzenia programów grup lub zajęć dla dziewcząt* jako grupy dyskryminowanej, jednak w praktyce rzadko ma to miejsce. Konceptualizacja płci i równości płci w sektorze młodzieżowym nie zapewnia wyraźnego wsparcia dla edukacji dziewcząt* w zakresie upelnomocnienia.

Literatura

- Conseil de la Communauté française, 2000, Décret déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations (Rada Wspólnoty Francuskiej. Dekret określający warunki zatwierdzania i subsydiowania centrów młodzieżowych, ośrodków społecznościowych i mieszkalnych oraz centrów informacyjnych dla młodzieży i ich federacji).
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
http://www.servicejeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=01be88c5318744d70bfc208b1f0305ecdff8b416&file=fileadmin/sites/sj/upload/sj_super_editor/sj_editor/documents/CJ/textes_legaux/DECRET_CJ_20_07_00_textes_coordonnees.pdf, (dostęp: 07/05/20).
- Conseil de la Communauté française, 2009, Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (Rada Wspólnoty Francuskiej. Dekret określający warunki zatwierdzania i przyznawania dotacji dla organizacji młodzieżowych).
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34206_001.pdf, (dostęp: 07/05/20).

3

**Spoleczno-
polityczne
korzenie ruchu
upelnomocnienia
dziewczat***

Oczywiście zarówno sama jego historia, jak również czynniki definiujące ruch upelnomocnienia dziewcząt* są niezwykle bogate i niejedną bibliotekę można by wypełnić tomami o różnych aspektach i wymiarach, które kształtują ten temat i go bezpośrednio dotyczą.

Skupiamy się tutaj na perspektywach europejskich, ponieważ organizacje partnerskie projektu pochodzą z Polski, Niemiec i Belgii. W tym rozdziale zostaną przedstawione odpowiadające tym kontekstom, zróżnicowane doświadczenia, oparte na rozwoju sytuacji lokalnej w poszczególnych krajach i przepisach ich prawa. Nawet w tym zawężonym zakresie nie wszystkie wpływy, tła i ruchy mogą być przedstawione w sposób wyczerpujący. Nacisk zostanie położony na wydarzenia kształtujące pracę Garance w Belgii, Autonomii w Polsce i Zimtzicken w Niemczech. Ponieważ różne inicjatywy są zakorzenione w bardzo różnych środowiskach, przedstawiony zostanie cały wachlarz spostrzeżeń poczynionych na temat CUD.

3.1. Ruch na rzecz upelnomocnienia dziewcząt* w Polsce

Sytuacja dziewcząt*

Dziewczeta* i młode kobiety* w Polsce stają w obliczu nierówności, niesprawiedliwości, uprzedzeń, dyskryminacji i przemocy w każdej dziedzinie swojego życia. Dziewczeta* w Polsce mają najniższą samoocenę wśród wszystkich krajów europejskich (WHO 2016). Niemniej jednak, rząd polski, zarówno na szczeblu centralnym, jak i lokalnym (poza nielicznymi wyjątkami, np. w Warszawie, Gdańsku, Łodzi czy Poznaniu), niemal w ogóle nie zapobiega naruszaniu podstawowych praw człowieka młodych i nastoletnich dziewcząt*; prawa do edukacji i rozwoju, prawa do opieki zdrowotnej, prawa do życia wolnego od przemocy, do równego traktowania itp. Nie istnieje żaden publiczny program zapobiegania i przeciwdziałania przemocy w sposób uwzględniający perspektywę wrażliwą na płeć. Nie ma ogólnokrajowych programów publicznych, które zapewniłyby edukację na konkretne tematy związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji, równością płci czy też tożsamością i orientacją seksualną. W szkołach dzieci uczą się z podręczników, które utrwalają stereotypowe role płciowe i uprzedzenia wobec osób nieheteronormatywnych. Nie ma rzetelnej edukacji seksualnej ani edukacji na temat zdrowia reprodukcyjnego. Ponadto dyskryminacja ze względu na płeć jest wyraźnie widoczna w programach nauczania, podręcznikach szkolnych, w życiu codziennym w edukacji i w dydaktyce. Chłopcom* narzuca się inne oczekiwania niż dziewczętom*, co jest szczególnie widoczne w ujawnionych przypadkach przemocy seksualnej (które zazwyczaj są ignorowane lub wyciszane). Ponadto stygmatyzuje się osoby w wieku szkolnym, które nie mieszczą się w najściślejszej normie obligatoryjnej cisheteroseksualności. Z nielicznymi wyjątkami nauczyciele nie otrzymują żadnego szkolenia w zakresie rozwoju zawodowego dotyczącego zapobiegania stereotypom związanym z płcią.

„Neutralność płci, niewrażliwość czy niedostrzeganie kwestii płci” jest obecne w absolutnej większości organizacji działających na rzecz dzieci i młodzieży. Ponadto w Polsce brak jest kompleksowych badań nad sytuacją młodych i nastoletnich dziewcząt*, uwzględniających perspektywę uwrażliwioną na płeć.

HERstoria pracy na rzecz emancypacji i upelnomocnienia dziewcząt*

Mimo wszystko Polska ma bogatą herstorię emancypacyjną (przyp. terminologiczny: Carroll 1976), która obejmuje również dzieje dziewcząt* i młodych kobiet*.

W latach 1896–1906 Kazimiera Bujwidowa, przewodnicząca Towarzystwa Gimnazjalnej Szkoły Żeńskiej, założyła pierwsze na ziemiach polskich liceum ogólnokształcące dla dziewcząt, w którym mogły one zdawać państwowe egzaminy maturalne. W 1894 roku Bujwidowa zainicjo-

wała kampanię na rzecz przyjęcia kobiet na wyższe uczelnie. W 1897 roku akcja ta została uwieńczona sukcesem, a Uniwersytety we Lwowie i Krakowie postanowiły otworzyć dla kobiet swoje wydziały filozofii i medycyny.

Od 1918 roku kobiety w Polsce mają prawa wyborcze. Jedną z najbardziej znanych akcji, która umożliwiła kobietom udział w wyborach, przeprowadziła Maria Dulębianka. Mimo że formalnie nie miała prawa do kandydowania w wyborach, otrzymała 400 głosów; ostatecznie zostały one uznane za nieważne.

Zaangażowanie dziewcząt i młodych kobiet w życie polityczne było widoczne i znaczące w okresie rozbiorów (od końca XVIII wieku), okupacji hitlerowskiej, w czasach realnego socjalizmu, w opozycji demokratycznej lat 80., w tym w ruchu „Solidarność”, oraz w okresie transformacji i pozostaje silne do dziś. Dziewczeta* i młode kobiety* były i są aktywne m.in. w ruchu robotniczym, związkach zawodowych, ruchu LGBTQIA+ oraz w sporcie.

Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), do którego należą w większości kobiety, nigdy nie mógł się poszczycić perspektywą wrażliwą na płeć. Mimo to największa organizacja młodzieżowa w Polsce adaptuje pozytywne zmiany w kierunku równości płci.

Ruch feministyczny a praca na rzecz upelnomocnienia młodych i nastoletnich dziewcząt*

Przez dłuższy czas w ramach drugofalowego feminizmu w Polsce nie podejmowano działań skupionych na upelnomocnieniu dziewcząt*. Pierwsze inicjatywy na rzecz młodych i nastoletnich dziewcząt* były (i w większości nadal są) organizowane przez dorosłe kobiety*. Pierwsza organizacja feministyczna, zbierająca grupę nastoletnich dziewczyn*, powstała dopiero w 2016 roku. Obecnie istnieje wiele organizacji pozarządowych, które zajmują się pracą na rzecz upelnomocnienia, jak również zapobieganiem dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć wobec dziewcząt*. Istnieje też rosnąca liczba organizacji prowadzących szkolenia dla nauczycieli w zakresie równości i edukacji antydyskryminacyjnej.

Aby ten rozdział nie zajął całej publikacji, możemy odnieść się jedynie do wybranych inicjatyw empowermentowych w Polsce po 1989 roku. Jedną z pierwszych inicjatyw organizujących działania na rzecz dziewcząt* były obozy feministyczne – Feministyczne Akcje Letnie, od 2002 roku, prowadzone przez nieformalną grupę Ulica Siostrzana. W 2003 roku odbyły się pierwsze feministyczne warsztaty samoobrony i asertywności WenDo dla dziewcząt* w wieku od 7 do 10 lat.

Stowarzyszenie W stronę dziewcząt, założone w 2006 roku, było pierwszą organizacją, której misja jasno odnosi się do upelnomocnienia dziewcząt* jako głównego celu. W latach 2012–2013 Stowarzyszenie Praktyków Kultury prowadziło projekt *Dzielne Dziewczyny*, a w latach 2014 i 2015 Feminoteka zrealizowała kolejny pod tytułem *Dziewczyny mierzą wysoko*.

W 2015 roku Fundacja Pozytywnych Zmian i Stowarzyszenie Kobięca Transsmisja zorganizowały pierwszy w Polsce obóz Girls Rock Camp w ramach Girls Rock Camp Alliance (GRCA). W 2018 roku grupa wPuszczone zorganizowała feministyczny obóz leśny, aby zachęcić nastoletnie dziewczyny* do udziału w „babskich sprawach”, takich jak rąbanie drewna, wspinanie się na drzewa, rozpalanie ognisk i tropienie wilków.

Istnieją również inne inicjatywy, jak Dziewczyny na politechniki!, których celem jest zachęcenie dziewcząt* do studiowania nowych technologii.

Praca na rzecz upelnomocnienia dziewcząt*. Nowy rozdział

Większość z powyższych przykładów to działania okazjonalne lub pojedyncze wydarzenia. Jednak w ostatnich latach nastąpiła zmiana programowa w stronę tworzenia projektów skupio-

nych na działaniach długofalowych. Fundacja #MamyGłos powstała w 2016 roku jako pierwsza formalna inicjatywa sześciu nastoletnich dziewcząt* z misją promowania praw kobiet* i umacniania pozytywnych wzorców kobiecych wśród polskiej młodzieży. Jak mówiły założycielki: „Chcemy czuć się komfortowo i bezpiecznie w naszych domach, szkołach i własnych ciałach”. W 2017 roku grupa młodych kobiet* założyła internetowy magazyn dziewczęcy* „Szajn”. Nazwa odnosi się zarówno do wymowy angielskiego *shine* („blask”), jak i, co ważniejsze, do radzieckiej astronom Pelagii Fiodorownej Szajn, pierwszej kobiety*, która odkryła planetoidę (1112, Polonia), następnie kolejne 18 mniejszych planet i 150 gwiazd zmiennych. Dużo tego, a artykuł o autorce tych wszystkich odkryć liczy na polskiej Wikipedii tylko kilkadziesiąt słów.

Od 2018 roku ukazuje się komercyjny magazyn „Kosmos dla dziewczynek”, który stawia sobie za cel upełnomocnienie dziewcząt* i stworzenie środowiska wolnego od stereotypów, które ograniczałyby ich potencjał.

Najbardziej długofalową i złożoną inicjatywą jest działalność fundacji Autonomia, która powstała w 2007 roku i istnieje „by każda dziewczynka i kobieta była bezpieczna i odważna, mogła decydować o sobie, mogła się rozwijać i razem z innymi wpływać na kształt świata”. Autonomia podejmuje działania na rzecz upełnomocnienia dziewcząt* z jak najbardziej intersekcjonalną perspektywą. Autonomia dokłada starań, by przestrzenie i wydarzenia były dostępne, zarówno pod względem architektonicznym, jak i ekonomicznym, a także by były uwrażliwione na fakt, że dziewczyny* różnią się pod względem pochodzenia, orientacji itp. Dla młodych i nastoletnich dziewcząt* oferowane są również szkolenia WenDo, a 11 października 2015 roku zorganizowano pierwsze obchody Międzynarodowego Dnia Dziewcząt. Dziewczyńskie Centrum Mocy prowadzone przez fundację Autonomia jest jedyną całoroczną przestrzenią w Polsce, w której dziewczęta* mogą budować poczucie własnej wartości, odzyskiwać swoje ciało, głos i podmiotowość. Dziewczyny* znajdują tam przestrzeń, w której mogą rozwijać swoją sprawczość i umiejętność decydowania, swoją niezależność i zdolność do tworzenia zdrowych i znaczących relacji. Centrum jest przestrzenią tworzoną przez dziewczęta* i dla dziewcząt* oraz przy wsparciu sojuszniczek. Siedziba DCM znajduje się w Krakowie, w dzielnicy Nowa Huta. W 2019 roku uruchomiłyśmy również pierwszą Dziewczyńską Kawiarenkę Naprawczą, która łączy w sobie upełnomocnienie kobiet* i dziewcząt* z edukacją w zakresie odpowiedzialnej konsumpcji i zagadnień ekologicznych. Warsztaty i zajęcia prowadzone są zarówno przez nastoletnie, jak i dorosłe kobiety* o zróżnicowanym pochodzeniu, afiliacjach i różnych ścieżkach edukacyjnych. Niniejsza publikacja jest częścią projektu, którego celem jest kolejny krok, czyli stworzenie sieci DCM w całej Polsce i innych krajach.

Literatura

Carroll, B., 1976, *Liberating women's history: theoretical and critical essays* (Wyzwolenie historii kobiet: eseje teoretyczne i krytyczne), Urbana, wyd. III, University of Illinois.

Girls Rock Camp Alliance, 2020, *Misja*.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://www.girlsrockcampalliance.org/mission>, (dostęp: 17/06/20).

Kałwa, D., 2006, *Bujwidowa, Kazimiera (1867–1932). Polish feminist campaigner and publicist* (Bujwidowa, Kazimiera (1867–1932). Polska działaczka i publicystka feministyczna.), [w:] *A biographical dictionary of women's movements and feminisms, Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th centuries* (Słownik biograficzny ruchów kobiecych i feminizmów, Europa Środkowa, Wschodnia i Południowo-Wschodnia, XIX i XX w.), de Haan, F., Daskalova, K., Loutfi, A. (red.), Budapeszt, CEU Press/Central European University Press, ss. 85–88.

Kuźma-Markowska, S., 2011, *Soldiers, members of parliament, social activists: the Polish women's movement after World War I* (Żołnierki, posłanki, działaczki społeczne: polski ruch kobiecy po I wojnie światowej), [w:] *Aftermaths of war. Women's movements and female activists, 1918–1923* (Pokłosie wojny. Aktywistki i ruchy kobiece, 1918–1923), Sharp, I., Stibbe, M. (red.), Boston, Brill, ss. 265–286.

United Nations, 2020, *International Day of the Girl Child*, 11 October (11. października Międzynarodowym Dniem Dziewczynki).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://www.un.org/en/observances/girl-child-day>, (dostęp: 17/06/20).

WenDo, 2020, *WenDo, Women's Herstory* (Wen Do, kobieca herstory).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://wendo.ca/our-story/>, (dostęp: 17/06/20).

WHO, 2016, *Growing Up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young Peoples's Health and Well-Being* (Dorastanie w nierówności: Płciowe i socjoekonomiczne rozwarstwienie w sferze zdrowia i samopoczucia młodzieży), [w:] *Health Behaviour in School Ages Children Study: International Report, 2013/2014, Health Policy for Children and Adolescents* (Badanie zachowań zdrowotnych u dzieci w wieku szkolnym: Raport międzynarodowy 2013-14; Polityka ochrony zdrowia dzieci i młodzieży), 7.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

www.euro.who.int/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf

(dostęp: 17/06/2020).

3.2. Ruch na rzecz upełnomocnienia dziewcząt* w Niemczech

Spoglądając na tło ruchu upełnomocnienia dziewcząt* i kobiet* w Niemczech, należy wziąć pod uwagę faszystowską ideologię dotyczącą kobiet, która dominowała w Niemczech w dużej mierze przed rokiem 1945, i która oczywiście nie zniknęła nagle sama po wojnie. Kobiety miały się identyfikować jako żony i matki gromadki dzieci, i tym samym jako filary polityki rasistowskiej i militarystycznej. Nie miały być aktywne publicznie i były wykluczone z niektórych stanowisk, takich jak sędziowskie. Nie miały też biernego prawa wyborczego, tzn. nie były dopuszczone do startu w wyborach. Oczywiście niniejszy tekst nie może sobie pozwolić na wchodzenie w szczegóły, ale nie można zapominać o elementach faszystowskiej i prawicowej polityki, takich jak ściganie i eksterminacja osób queer, lesbijek, żydówek czy dziewcząt* i kobiet* zbyt liberalnych, opornych lub z niepełnosprawnościami.

Niemcy Zachodnie

W latach 50., w ówczesnej Republice Federalnej Niemiec (RFN), młode kobiety miały być przygotowywane do określonych przyszłych ról, w związku z czym opieka nad dziećmi, macierzyństwo i bycie żoną były centralnymi elementami ich socjalizacji. Pod koniec lat 60., w ramach drugiej fali feminizmu w Niemczech Zachodnich, ta konserwatywna rola kobiet i restrykcyjna forma pracy z młodzieżą została poddana krytyce.

Usługi z podziałem według płci miały zostać zniesione na rzecz koedukacji. Pod koniec lat 60. tzw. „kampania domowa” pozaparlamentarnej opozycji skierowała uwagę społeczeństwa na nieludzkie warunki w niemieckiej edukacji społecznej. Dziewczęta i młode kobiety umieszczane w ośrodkach pomocy społecznej przeżywały dramatyczne sytuacje. Nie miały dostępu do wykształcenia czy szkoleń zawodowych i były wprost wykorzystywane jako tania siła robocza. Cier-

piały z powodu przemocy i braku opieki medycznej. W latach 60. ubiegłego wieku pomoc społeczna dla dziewcząt miała na celu głównie reprodukcję roli kobiety jako nieskalanej i opiekuńczej gospodyni domowej i matki.

Dzięki wysiłkom zachodnioniemieckiego ruchu studenckiego i feminizmu drugiej fali na początku lat 70. sposób traktowania dziewcząt w pracy społecznej zaczął nadszereg za feministycznym przebudzeniem w społeczeństwie. Utworzono samorządowe ośrodki młodzieżowe, aby zapewnić osobom młodym szereg możliwości spędzania wolnego czasu i partycypacji politycznej. Ich celem było stworzenie przestrzeni bez represji i zewnętrznie narzuconych determinant (Diemer 1973: 10). Beneficjentki pochodzące z rosnącej w siłę klasy średniej, pragnęły pracować nad polityką, a młodzież z klasy robotniczej domagała się przestrzeni do rekreacji i wypoczynku. W tym połączeniu walki klasowej i emancypacji kobiet upolitycznione kobiety z grup lewicowych określiły dziewczęta z rodzin robotniczych jako nową grupę docelową dla politycznej agitacji. Ta podwójnie zmarginalizowana grupa młodych kobiet miała być mobilizowana ku wyzwoleniu. Zgodnie z socjalistyczno-feministycznymi koncepcjami, podejście robotniczo-dziewczęce miało na celu obudzenie świadomości dziewcząt w kwestii ich społecznej opresji oraz wypracowanie możliwości wprowadzenia zmian społecznych. Podejście to zawiodło już we wczesnych latach 70., ponieważ miało zbyt mało wspólnego z codziennym życiem dziewcząt i młodych kobiet. Ponadto, w ośrodkach samoorganizacji dochodziło do notorycznych napaści na dziewczęta na tle seksualnym ze strony chłopców. W celu przeciwdziałania przemocy na tle seksualnym uczono dziewczęta i młode kobiety, by zachowywały się i ubierały w sposób „mniej prowokujący”. Tym sposobem odpowiedzialność przerzucono na ofiary przemocy seksualnej, czyli dziewczęta*, zamiast zająć się kształtowaniem innych zachowań u agresywnych chłopców*. Sposób traktowania dziewcząt* na gruncie pracy społecznej odzwierciedlał ówczesny społeczny i środowiskowy status kobiet* na poziomie społeczno-politycznego rozwoju w Niemczech.

Kolejny zryw niemieckiego ruchu kobiet podjął walkę z niekorzystną sytuacją strukturalną i instytucjonalną dyskryminacją kobiet* na wszystkich szczeblach społeczeństwa. Feministyczne podejście do pracy z młodzieżą i kształcenia młodzieży pojawiło się w latach 70. (Wallner 2003). *Mädchenarbeit* (dosł. „praca dziewczęca”, tzn. praca z dziewczętami) jako koncepcja wyłoniła się w landach zachodnioniemieckich pod koniec tej dekady i stanowiła wynik krytycznej feministycznej refleksji nad kondycją społeczną dziewcząt*. Ówczesnej pracy z młodzieżą słusznie zarzucano zajmowanie się głównie chłopcami*; „Jugendarbeit ist Jungenarbeit!” („Praca z młodzieżą to praca z chłopcami!”) było hasłem tamtych czasów. Prawie wszystkie działania i projekty młodzieżowe były skierowane domyślnie do chłopców*, przez co reprodukowały nierówności i niesprawiedliwości między płciami zamiast im przeciwdziałać.

Pierwsze projekty dziewczęce, w tym CUD, powstały pod koniec lat 70. XX wieku, w ramach strategii walki politycznej i feministycznej. Od połowy lat 80. coraz więcej instytucji przejmowało podejścia i metody z projektów skierowanych do dziewcząt*. Od roku 1990/91, zgodnie z art. 9 SGB VIII, o „uwzględnianiu różnych sytuacji życiowych dziewcząt i chłopców, zmniejszanie niekorzystnej sytuacji tych pierwszych poprzez promowanie równych praw dla dziewcząt i chłopców” (por. również: Ramy prawne w Niemczech) stały się ogólnymi wymogami. Akt ten wprowadził normatywne punkty odniesienia zarówno dla wrażliwych na płeć, jak i homogenicznych pod względem płci, działań na rzecz dobra dzieci i młodzieży. Ponadto, uzasadnił on w ramach pracy socjalnej działania ściśle ukierunkowane na kwestie płci, co doprowadziło do uruchomienia rzeczywistej pracy na rzecz upełnomocnienia dziewczynek*.

Niemcy Wschodnie

W Niemieckiej Republice Demokratycznej (NRD) nie funkcjonowały jednopłciowe oferty dla dzieci i młodzieży w ramach systemu opieki społecznej. Wszystkie obszary tzw. *Volksbildung* (edu-

kacji ludowej) skierowane do młodych ludzi były koedukacyjne, a edukacja zbiorowa była traktowana priorytetowo we wszystkich obszarach. Wytyczne edukacyjne opierały się na założeniu, że należy zrezygnować z własnych potrzeb, zainteresowań i pragnień na rzecz wspólnoty socjalistycznej. Płeć nie była brana pod uwagę, ponieważ retoryka socjalistyczna NRD deklarowała walkę o równouprawnienie ludzkości. Kobiety czuły się jednak wyemancypowane, na ile było to możliwe w ramach „dyktatury proletariatu”. W większości czuły, że dysponują możliwością samostanowienia i niezależnością ekonomiczną. Przypadki przemocy wobec kobiet były negowane, a różnice w dochodach (tzw. szklany sufit) były ukrywane lub opisywane jako burżuazyjne relikty społeczeństwa klasowego, które pozostawały w kolejce do rozwiązania. Dlatego też dopiero po (ponownym) zjednoczeniu Niemiec pod koniec lat 90. projekty na rzecz dziewcząt* i CUD stały się bardziej popularne. W centrum zainteresowania nowo powstałych projektów dla dziewcząt* znalazły się zajęcia rekreacyjne i doradztwo. CUD oferowały szkolenia i profilowanie pod względem zawodowym, które ze względu na masowe bezrobocie i nowo przebudzoną segregację płciową na rynku pracy po (ponownym) zjednoczeniu, stały się jak najbardziej konieczne. Jednym z celów pracy na rzecz dziewcząt* w tym czasie było podtrzymywanie społecznego zrozumienia dla idei emancypacji i samowystarczalności pracujących kobiet*, która była dość powszechna w czasach NRD. Ponadto, starano się zapobiec rozwojowi scenariusza, w którym tradycyjny zachodnioniemiecki model „kobiety jako gospodyni domowej” stałby się nowym ideałem dziewcząt*. Zgodnie z tymi celami w latach 1991–1996 utworzono pięć istniejących do dziś CUD w Brandenburgii (landzie wschodnioniemieckim w którym działa Zimticken). Realizowano także wiele różnorodnych projektów na rzecz dziewcząt*, które niestety na początku tego wieku padły ofiarą cięć budżetowych.

Zarówno w minionych okresach, jak i dziś, praca na rzecz dziewcząt* znajduje się pod silną presją ze względu na stosunkowo powszechne przekonanie, że równouprawnienie i sprawiedliwość międzypłciowa zostały zrealizowane, w związku z czym praca społeczna na rzecz osób konkretnej płci jest rzekomo zbędna. Od pierwszej dekady XXI wieku praca na rzecz dziewcząt* rozwija się w oparciu o perspektywę empowermentową. Ponowne upolitycznienie oferowanych usług odbywa się w kierunku otwierania przestrzeni dla wieloaspektowych tożsamości (jak np. różnorodność i odmienności związane z płcią, tożsamością płciową/seksualną, pochodzeniem społecznym lub geograficznym, a także doświadczeniem rasizmu).

Nie ma Niemiec bez migracji

Ze względu na aktualne ukierunkowanie na różnorodność w ramach DUD konieczna jest krótka dygresja na temat migracji do Niemiec od roku 1945.

Już w latach 90. pod wpływem rosnących ruchów migracyjnych do Europy (van Mol, Valk 2016), w Niemczech rozgorzała publiczna debata na temat imigracji. Od tamtego czasu wiele koncepcji i postaw w instytucjach publicznych, w obszarach takich jak polityka, administracja, kultura, edukacja, zdrowie i religia, zostało ukierunkowanych na doświadczane przez imigrantki i imigrantów niedostatki oraz ich edukację (Nacro i in. 2019). Rzeczywistość jest taka, że miliony uchodźców i wysiedleńców przybyły do Niemiec po II wojnie światowej. Po nich przyszli „gastarbajterzy i gastarbajterki” (niem. *gastarbeiter*innen*) w Niemczech Zachodnich oraz tzw. „pracownice i pracownicy kontraktowi” (*Vertragsarbeiter*innen*) w Niemczech Wschodnich, „późni repatrianci i repatriantki” (*Spätaussiedler*innen*), kontyngent osób pochodzenia żydowskiego z terenu byłego ZSRR (*Jüdische Kontingentflüchtlinge*) oraz osoby ubiegające się o azyl, a ostatnio także uchodźcy i uchodźcy z takich stref wojennych jak Syria i Afganistan (van Mol, Valk 2016).

Ruchy imigracyjne są procesami powszechnymi od wieków i pozwalają nam doświadczać zróżnicowania społecznego oraz ciągłej debaty na temat wartości i celów, które można osiągnąć jedynie poprzez szacunek, tolerancję i chęć do dyskusji (Garber 2019). W DUD (Działaniach na rzecz upełnomocnienia dziewcząt*) uwaga skupia się na różnorodności, na różnych wyborach

życiowych i na stale reinterpretowanych możliwościach własnej identyfikacji. Taka perspektywa otwiera nowe procesy edukacyjne w kontekście międzykulturowej pracy na rzecz dziewcząt*. Umożliwia dziewczętom* aktywne kształtowanie społeczeństwa, w którym żyją. Społeczeństwo, w którym ludzie, w tym dziewczęta*, z różnym zapleczem socjalizacyjnym (np. językami, praktykami kulturowymi, samorozumieniem) są postrzegani jako wartościowe i równie ważne filary społeczeństwa. Przy realizacji tego celu interseksjonalne i międzykulturowe DUD służą jako przestrzeń wolna od dyskryminacji i przemocy. Jednocześnie oferują obszar swobody, dzięki której dziewczęta* mają możliwość odkrycia swoich możliwości i nabrania szerokich perspektyw. Wiąże się z tym również potrzeba zatrudniania personelu na zasadzie różnorodności, tak aby osoby o różnym poziomie doświadczenia, pochodzeniu społecznym i kulturowym, wzbogacały rutynę codziennej pracy. Wielojęzyczne współpracownicy, dla przykładu, przyczyniają się do międzykulturowego otwarcia DUD. W ten sposób dziewczęta* o różnym pochodzeniu społecznym mają szansę poczuć, że ich tożsamość spotyka się z szacunkiem.

Literatura

Diemer, A., Münzfeld, M., Kappeler, M., Nowicki, M., Putz, R., 1973, „Wir wollen alles haben, wir wolln' wir selber sein". Zur politischen Bedeutung der Kämpfe um selbstverwaltete Jugendzentren („Chcemy mieć wszystko, chcemy być sobą". O politycznym znaczeniu walki o samorządne ośrodki młodzieżowe), [w:] „Erziehung und Klassenkampf" (Edukacja i walka klas), 3 (10–11).

Garber, P., 2019, *Deutsche und Plusdeutsche* (Niemcy i Teżniemcy).

[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod: https://www.deutschlandfunkkultur.de/einwanderungsland-deutschland-deutsche-und-plusdeutsche.990.de.html?dram:article_id=443575

(dostęp: 12/06/2020).

Nacro, S., Heidbreder, M., 2019, Handreichung. Mädchen*arbeit reloaded. Qualitäts- und Perspektiventwicklung (queer)feministischer und differenzreflektierter Mädchen*arbeit (Pomocna dłoń. Dziewczyńskie* sprawy – reload. Rozwój jakości i perspektyw w (queerowo) feministycznej i uwrażliwionej na różnorodność pracy na rzecz dziewcząt*).

Dokumentation des Prozesses Mädchen*arbeit reloaded 2015–2017 (Dokumentacja procesu – Dziewczyńskie* sprawy – reload, 2015–2017), Wuppertal.

[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:

<http://maedchenarbeit-nrw.com/info/publikation/handreichung-11219.pdf#page=22>

(dostęp: 12/06/2020).

Van Mol, C., Valk, H., 2016, Migration and Immigrants in Europe. A Historical and Demographic Perspective (Migracja i migranci w Europie. Perspektywa historyczno-demograficzna), [w:] Integration Processes and Policies in Europe (Procesy i polityka integracji w Europie), Garcés-Masareñas, B., Penninx, R. (red.), Cham, Springer International Publishing, ss. 31–55.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-21674-4_3

(dostęp: 22/06/2020).

Wallner, C., 2003, *Mädchenarbeit im Wandel sozialer Arbeit* (Praca na rzecz dziewcząt a przemiany w pracy społecznej). (Wykład 10/04/2003), Innsbruck: Fachtagung von Kind im Zentrum (KiZ).

[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:

<http://maedchenarbeit-nrw.com/info/publikation/handreichung-11219.pdf#page=22>

(dostęp: 12/06/2020).

3.3 Ruch upelnomocnienia dziewcząt* w Belgii

W Brukseli i francuskojęzycznej części Belgii kwestie równości płci są omawiane w kategoriach *mixité* („mieszane”, tzn. koedukacyjne) oraz *non-mixité* („niemieszane”, tzn. niekoedukacyjne). Terminu „gender” używa się najczęściej tylko w odniesieniu do nabytych różnic w postawach i zachowaniach, i niemal zawsze brak tu analizy nierówności strukturalnych i nierównych relacji władzy między dziewczętami* i chłopcami*. Uważa się na przykład, że stereotypy związane z płcią wpływają w równym stopniu na dziewczęta* i chłopców*, z całkowitym pominięciem badań empirycznych nad materialnymi i psychologicznymi implikacjami stereotypów, które znacznie się różnią w zależności od przypisanej płci. Bardzo odczuwalny jest brak uświadomionego podejścia mającego na celu zmiany w hierarchizacji płci, nierównym podziale zasobów czy nierówności w interakcjach pomiędzy chłopcami* i dziewczętami*, czyli wszystkim tym, co strukturyzuje, powiela i usprawiedliwia nierówność płci.

We współczesnej formie pracy z młodzieżą we francuskojęzycznej Belgii temat różnorodności płci pojawia się w indywidualnych publikacjach, analizach, a czasem i w działaniach na rzecz młodzieży. Prawie wszystkie te wysiłki mają na celu większą różnorodność płciową, tzn. koedukację dziewcząt* i chłopców* w duchu wzajemnego szacunku i współpracy. W obrębie takiej perspektywy uważa się, że zróżnicowanie płci (i ich równość) polega na osiągnięciu wskaźników ilościowych dotyczących partycypacji dziewcząt* i chłopców*. Większość inicjatyw w sektorze młodzieżowym uważa działania i grupy dla osób jednej płci za wewnętrzny problem, rodzaj segregacji płciowej, która negatywnie wpływa na równość płci. Uważa się, iż tego rodzaju podejście wzmacnia stereotypy związane z płcią poprzez utrudnianie otwarcia się na „odmienność”. Zróżnicowanie płci / różnorodność płciowa są postrzegane jako niezbędny warunek równości płci, ponieważ umożliwiają podnoszenie świadomości na temat stereotypów, uczenie się wzajemnego szacunku i współpracy, budowanie wspólnej kultury płci i promowanie integracji społecznej. Wszystkie podmioty działające w sektorze młodzieży zwracają jednak uwagę na nadreprezentację chłopców* i młodych mężczyzn* w swoich organizacjach, w szczególności w klubach młodzieżowych. Dlatego też promocja *mixité* często sprowadza się do stworzenia miejsca dla dziewcząt* i przeciwdziałania ich wykluczeniu.

W kontekście belgijskim działania przeznaczone dla osób o konkretnej płci nie są zatem przedstawiane jako sposób na upelnomocnienie dziewcząt*. Gdy już pojawi się wzmianka o *non-mixité*, skądinąd bardzo rzadko, jest to zazwyczaj środek tymczasowy, mający na celu przezwyciężenie problemu z brakiem zróżnicowania płci (czyli próby przyciągnięcia dziewcząt* do udziału w grupach i zajęciach koedukacyjnych) – nie praktyka emancypacyjna jako taka. W związku z tym, dla wielu osób pracujących z młodzieżą działania na rzecz dziewcząt* są twardym orzechem do zgryzienia i pozostają rzadkością w sektorze młodzieżowym. W następnej części przeanalizujemy sposoby rozwiązywania kwestii równości płci w dwóch głównych formach pracy z młodzieżą: w klubach młodzieżowych i organizacjach młodzieżowych.

Przykłady praktyczne – kluby młodzieżowe

Kluby młodzieżowe (*Maisons de Jeunes*) są bardziej aktywne niż organizacje młodzieżowe (por. Ramy prawne w Belgii) jeśli chodzi o kwestie seksizmu i równości płci, gdyż zapewniają przestrzeń dla codziennego życia i społecznych kontaktów młodych osób, w których poczucie wspólnoty i relacje między młodymi ludźmi odgrywają kluczową rolę. Reżim płci kulturowej i relacje między płciami mają w tym kontekście znacznie większe znaczenie niż w interakcjach między dziewczętami* i chłopcami*. Osoby pracujące z młodzieżą obserwują nie tylko nierówny pod względem płci dostęp do klubów młodzieżowych, ale także nierówny udział w różnych rodzajach

aktywności oraz przestrzenną hegemonię chłopców*. Chociaż istnieją szkolenia dla osób pracujących z młodzieżą w zakresie seksizmu, praktyczne zastosowanie narzędzi i koncepcji zależy od osobistego zaangażowania personelu i nie jest częścią systemowej zmiany postaw i praktyk w centrach młodzieżowych.

- W 2008 roku utworzono Collectif Mixité, aby zająć się problemem nadreprezentacji chłopców* w klubach młodzieżowych w dzielnicach zagrożonych wykluczeniem społecznym w Brukseli poprzez upelnomocnienie i uczestnictwo dziewcząt*. Osoby pracujące z młodzieżą z różnych klubów młodzieżowych przeanalizowały potrzeby i oczekiwania dziewcząt* i zdecydowały, że działalność typu jednopłciowego jest niezbędna aby dziewczęta* odnajdywały odpowiednią przestrzeń w klubach młodzieżowych i rozwijały pewność siebie. W czasie trwania projektu dziewczęta* uczęszczające do różnych klubów młodzieżowych stworzyły sieć, która ma na celu wspólne działanie na rzecz ich położenia i wspieranie inkluzywności. Na przykład, podczas weekendu przeznaczanego tylko dla dziewczyn*, uczestniczki wykonypowały nowe narzędzie nazwane „rozładunkiem” (ang. *disembarkation*), polegające na tym, że grupa dziewcząt* pojawia się w klubie młodzieżowym niezapowiedziana i przejmuje facylitację w czasie zajęć. Strategia ta ma na celu postawienie chłopców* w sytuacji mniejszości, której zazwyczaj doświadczają tylko dziewczęta* oraz upelnomocnienie dziewcząt* na pozycji współfacylitatorek. Kolektyw zorganizował również wymianę praktyk wśród osób pracujących z młodzieżą.
- W ramach dnia refleksji nad seksizmem w klubach młodzieżowych, zorganizowanego w 2017 roku we współpracy z Garance, osoby pracujące z młodzieżą doszły do wniosku, że matematyczna równość w uczestnictwie nie prowadzi automatycznie do relacji nacechowanych równością płci wśród ich beneficjentów i beneficjentek. Profesjonalne i wolontariackie zespoły musiały dogłębnie zastanowić się nad własnymi rolami i praktykami. Zidentyfikowano konkretne działania mające na celu promowanie różnorodności płci i dekonstrukcję stereotypów związanych z płcią, a *non-mixité choisie* (działania na rzecz celowo zdefiniowanych grup docelowych, takich jak dziewczęta*, młode osoby niebinarne i/lub młodzież LGBTQIA+) zostały uznane za ważne narzędzie służące wyzwaniu ekspresji młodych ludzi w temacie relacji z uwzględnieniem kategorii płci*.
- Centrum Młodzieżowe CEMEA opublikowało broszurę *Living and encouraging mixité* (Przeżywanie i promocja *mixité*), w której osoby pracujące z młodzieżą mogą znaleźć wskazówki do dalszej refleksji i działań mających na celu krytyczną analizę ich własnych praktyk i promowanie egalitarnej formy różnorodności płci. Mowa na przykład o tym, że zarówno działania skierowane do grup jedno-, jak i wielopłciowych muszą być dobrze przemyślane, oraz o tym, iż przestrzenie dla jednej płci nie stają się same przez się bezpieczniejsze, ale mogą się takimi stać dzięki refleksji na temat całego szeregu nierówności i relacji władzy, które dotyczą wszelkich grup społecznych (np. rasizm, ableizm, klasizm).

Ogólnie rzecz ujmując, konieczne jest umieszczenie wszelkich rozważań na temat równości płci i włączenia dziewcząt* w struktury klubów młodzieżowych w szerszym kontekście społecznym, ponieważ w grę wchodzi również inne relacje władzy. Niektóre centra młodzieżowe muszą zajmować się konkretnymi lokalnymi problemami, związanymi z rasizmem, przestępczością lub przemocą, w związku z czym koncentrują swoje działania na tych kwestiach. Tym niemniej płęć odgrywa ważną rolę i w tego rodzaju problemach społecznych, a analiza genderowa może dostarczyć użytecznych wskazówek, jak sobie z nimi radzić.

Przykłady praktyczne – organizacje młodzieżowe

Dla większości organizacji młodzieżowych równość płci nie jest kwestią kluczową. Tylko dwie federacje (COJ i Relie-F) promują narzędzia facylitacyjne i krytyczną analizę kwestii związanych z płcią. W ich przypadku niektóre z organizacji członkowskich pracują bardziej szczegółowo nad kwestiami płci i uczestniczą we wspólnym procesie tworzenia tego rodzaju narzędzi i metod analitycznych. Na przykład Organizacja Młodzieżowa Les CHEFF pracuje szczególnie nad zagadnieniami LGBTQIA+. Relie-F jest zdecydowanie najbardziej aktywna w kwestiach związanych z płcią, a wśród jej 89 postulatów dotyczących wspieranego, inkluzywnego i pluralistycznego sektora młodzieży znajdują się dwa rozdziały dotyczące równości płci i włączania młodych osób LGBTQIA+.

Organizacje wyłącznie dla dziewcząt* istnieją w Belgii od ponad 100 lat. Girls' Guides (Harcerki) powstały jako światowy ruch młodzieżowy w 1909 roku; w Belgii pierwsze dziewczęńskie organizacje harcerskie powstały w 1915 roku, a w 1919 roku powstały kolejne, związane z kościołem katolickim. Po II wojnie światowej pluralistyczne organizacje harcerskie połączyły się, tworząc pierwszy koedukacyjny ruch młodzieżowy w Belgii. Catholic Guides (Katolickie Harcerki) otworzyły swoją organizację dla chłopców później, w 1965 roku, a koedukację jako zasadę przyjęły dopiero w 1979 roku i nadal pozostawiają każdej grupie swobodę wyboru co do organizowania się według prawideł jedno- lub wielopłciowości. Są one obecnie jedną z niewielu organizacji młodzieżowych, które oferują zajęcia przeznaczone dla osób konkretnej płci jako cel sam w sobie, a nie jako etap przejściowy na drodze do modelu koedukacyjnego.

Niemniej jednak działania o profilu jednopłciowym nie przyczyniają się automatycznie do upelnomocnienia dziewcząt*. Choć Catholic Guides stosują podejście empowermentowe, promowane przez World Association of Girl Guides and Girl Scouts (Światowy Związek Dziewczyńskiego Harcerstwa), ich afiliacje religijne ograniczają zakres jego oddziaływania. Na przykład ich definicja koedukacji jest „oparta na refleksji pedagogicznej, uświadomionej pod względem różnic między mężczyzną i kobietą, z poszanowaniem potrzeb obojga” (Guides Catholiques de Belgique 2009). Ich podejście pedagogiczne uświęca zatem esencjalną i binarną różnicę płci jako coś, co należy respektować, a nie kwestionować, i ma na celu lepsze współistnienie w tej różnicy – ujętej w ramy komplementarności zamiast pełnej równości płci.

Nieprzerwane funkcjonowanie grup wyłącznie dziewczęcych w ramach Catholic Guides jest związane z ich tradycyjnymi i religijnymi wartościami, które opierają się na zróżnicowanym planie kształcenia i życia dla dziewcząt* i dla chłopców*. Pomimo tego, Catholic Guides są również przestrzenią, w której przez cały czas jej istnienia zarówno dziewczęta*, jak i dorosłe pracownice, były w stanie rozwijać się, rozwijać swoją autonomię i kompetencje oraz przyjmować różne formy odpowiedzialności. W ostatniej dekadzie wpływ Kościoła katolickiego na ruch młodzieżowy zmalał; w konsekwencji kwestia równości płci i upelnomocnienie dziewcząt* otrzymuje więcej uwagi i środków. Jednakże przestrzenie dla dziewcząt* i kobiet*, nawet jeśli mają podważać stereotypy związane z płcią, pozostają oparte na wizji, która co do zasady neutralizuje różnice płci.

- Buron, D., Iweins d'Eeckhoutte, G., Wittemans, S., Histoire du Guidisme en Belgique (Historia ruchu harcerskiego w Belgii).
Dostępne w jęz. francuskim pod:
<https://chbs.be/histoires-thematiques/guidisme-belge>
(dostęp: 07/05/20).
- CEMEA, Mix'Outils, 2019, *Vivre et faire vivre la mixité entre filles et garçons en centres de jeunes*.
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
<http://www.cemea.be/Mix-Outils>, (dostęp: 07/05/20).
- Direction de l'Égalité des chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016. *La mixité filles/garçons dans le sport, les loisirs et à l'école*.
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
http://www.egalite.cfwb.be/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=59779f3d-db6236d80c5b4c562d61e2c0185b9712&file=fileadmin/sites/sdec_III/upload/sdec_III_super_editor/sdec_III_editor/documents/Jeunesse_-_sport/Publication_donnees_loisirs_-_final.pdf (dostęp: 07/05/20).
- Duru-Bellat M., 2010, *Ce que la mixité fait aux élèves*, [w:] „Revue de l'OFCE”, (n° 114), ss. 197–212.
- Guides Catholiques de Belgique, 200, *La coéducation (Koedukacja)*, [w:] „Mouv'On” (sierpień–wrzesień 2009).
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
<http://www.guides.be/bibliotheque/archives-ressources/dossiers-mouv-on/la-coeducation>
(dostęp: 07/05/20).
- Lalman L., 2017, *Rapport Journée Faire face au sexisme en maison de jeunes*.
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
<https://www.corps-ecrits.be/faire-face-au-sexisme-en-maison-de-jeunes/>
(dostęp: 07/05/20)
- Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, 2017, *Evaluation du décret de 2009 des organisations de jeunesse (Ewaluacja dekretu o organizacjach młodzieżowych z roku 2009)*.
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
<http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=17786>
(dostęp: 07/05/20).
- Relie-F ASBL, 2019, *89 positions pour un secteur Jeunesse soutenu, inclusif et pluraliste, Recommandations de Relie-F en vue des élections régionales, fédérales et européennes du 26 mai 2019 (89 postulatów Relie-F dla wspieranego, inkluzywnego i pluralistycznego sektora młodzieżowego. Poradnik przedwyborczy 2019)*.
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
https://www.relie-f.be/wp-content/uploads/2019/03/Memorandum2019_BQ.pdf
(dostęp: 07/05/20).
- RÉSONANCE ASBL, 2011, *Mixité et coéducation*, [w:] „Magazine Zoom 2.0”, nr 59, (październik–listopad–grudzień 2011).
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
<http://www.resonanceasbl.be/IMG/pdf/Z59.pdf>
(dostęp: 07/05/20).
- RTBF, 2019, *Fédération Wallonie-Bruxelles: de nouveaux outils pour favoriser la mixité en Maisons et Centres de Jeunes*.

[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
https://www.rtb.be/info/belgique/detail_federation-wallonie-bruxelles-de-nouveaux-outils-pour-favoriser-la-mixite-en-maisons-et-centres-de-jeunes?id=10152633
(dostęp: 07/05/20).

- Simonis I., 2016, *Discours d'accueil, Colloque Filles & Garçons: dans une même équipe? La mixité à l'école, dans les sports et loisirs des jeunes*, Liège.
[Online] Dostępne w jęz. francuskim pod:
<https://www.youtube.com/watch?v=wQcy2ccXUvk&list=PLfTRhX-WK5Tenw2ojL8kdXm-bMb6nslfOG&index=2&t=3s>, (dostęp: 07/05/20).
- Wittemans S., 2009, *The Double Concept of Citizen and Subject at the Heart of Guiding and Scouting (Podwójna koncepcja obywatelstwa i podmiotowości jako serce ruchu harcerskiego)*, [w:] *Scouting Frontier: Youth and the Scout Movement's First Century (Harcawangarda: pierwsze stulecie ruchów młodzieżowych i harcerskich)*, Block, N. R., Proctor, T. M. (red.), Cambridge Scholar Publishing.

4

**Grupy docelowe
w pracy na rzecz
upelnomocnienia
dziewczat***

Niniejszy rozdział skupia się na wyborze grupy docelowej (grup docelowych) w pracy z dziewczętami*. Precyzyjne zdefiniowanie grupy docelowej stanowi klucz do wyboru oferowanych programów, a tym samym wymagań CUD.

Dziewczyny*

Główną i najważniejszą grupą docelową DUD są dziewczęta* (por. rozdz. 5.3. *Fundamenty, Intersekcyjność*). Sam ten fakt jest rezultatem wysiłków na rzecz uczynienia z dziewczętami* niezależnej grupy docelowej w dziedzinie edukacji i opieki nad młodzieżą (por. rozdz. 3. *Społeczno-polityczne korzenie ruchu upelnomocnienia dziewcząt**). Sytuacje życiowe, problemy i potrzeby dziewcząt* były i są omawiane z naciskiem na kontrast wobec sytuacji i potrzeb chłopców*. Płeć była i nadal jest istotną kategorią, która decyduje o możliwościach i ograniczeniach w życiu i pozycji społecznej poszczególnych osób, na niekorzyść dziewcząt* i młodych kobiet*. Współczesne społeczeństwo charakteryzuje się tendencją do pluralizacji i indywidualizacji, przez co konieczne jest znacznie bardziej zróżnicowane postrzeganie dziewcząt*. Kolejnym przykładem udanej walki o krok naprzód ku niebinarnemu spojrzeniu na płęć* jest wprowadzenie opcji trzeciej płci w dotychczas trzech państwach europejskich (Austria, Malta i Niemcy) (Holzer 2018). Prawne rozszerzenie koncepcji płci oznacza w kontekście DUD konieczność poszerzenia poglądów na płęć społeczną/kulturową i samo to, co mamy na myśli mówiąc „dziewczyna” (por. rozdz. 5.1. *Tematyka DUD*). Różnicowanie (kategoryzacja) w ramach DUD, czyli np. wydzielanie grup „dziewcząt* imigrantek” lub „dziewczyn* lesbijek” czy też „dziewcząt* z niepełnosprawnościami” nie idzie wystarczająco daleko i nie uwzględnia w wystarczającym stopniu różnych stylów życia i potrzeb dziewcząt*. Nowym zadaniem DUD jest podnoszenie świadomości na temat tego, iż dziewczęta* różnią się od siebie znacznie, niezależnie od ich pochodzenia kulturowego i etnicznego, środowiska społecznego, sytuacji rodzinnej, poziomu wykształcenia, orientacji religijnej, przynależności regionalnej czy ich osobistych możliwości, pragnień i problemów. Dlatego też konieczne są zróżnicowane oferty, działania i dostosowane metody pracy socjalnej. Dziewczęta* o różnych doświadczeniach socjalizacyjnych potrzebują i pragną nieujednoliczonego spojrzenia na ich światy. Z drugiej strony spotkania dziewcząt*, które np. dzielą doświadczenia związane z migracją, mogą wzmacniać ich obraz siebie samych i pomagać im w kwestionowaniu systemu przyporządkowań społecznych.

Celem nie jest opracowanie koncepcji wyłącznie dla konkretnych grup etnicznych czy zestawu gotowych odniesień do świata, w którym żyją. Celem jest raczej opracowanie zrównoważonych, trwałych koncepcji, które pozostawiają miejsce na uwspólnienia, solidarność, szacunek dla różnorodności oraz na kształtowanie zróżnicowanego społeczeństwa i czynny w nim udział.

Ukierunkowanie na grupę docelową na przykładzie Dziewczyńskiego Centrum Spotkań organizacji Zimticken

Dziewczynki* i młode kobiety*

W Mädchentreff Zimticken w Poczdamie grupą docelową są dziewczęta* i młode kobiety* w wieku od 8 do 22 lat. Jesteśmy zasadniczo otwarte na wszystkie dziewczęta* i młode kobiety* w tej grupie wiekowej. Nie stawiamy żadnych wymagań ani ograniczeń w zakresie narodowości, przynależności religijnej, pochodzenia etnicznego itd. W niektórych przypadkach konieczne jest zaplanowanie podziału na grupy wiekowe w celu adekwatnego zaspokojenia potrzeb danej grupy docelowej. Podejście to zaczerpnęliśmy z modelu zróżnicowanych etapów rozwoju psychospołecznego⁸.

W szczególności zwracamy się do dziewcząt* z rodzin imigranckich, aby towarzyszyć im i wspierać je, gdy będą wchodzić w nowe środowisko życia. Ponadto, nasze usługi są skierowane do dziewcząt* z niepełnosprawnościami, które skądinąd miałyby bardzo ograniczone możliwości uczestniczenia w regularnych zajęciach rekreacyjnych. Ponieważ z usług naszego CUD korzystają również dziewczęta* i kobiety* znajdujące się w niepewnej sytuacji życiowej, musimy zadbać o to, by koszty związane z uczestnictwem były możliwe do poniesienia, a przez to dostępne dla wszystkich.

Edukatorki

To kolejna ważna grupa docelowa w pracy z dziewczynkami*. Mamy tu na myśli m.in. wychowawczynie i pedagogi oraz wszystkie osoby, które angażują się w pracę socjalną z młodzieżą – i/ lub pracę na rzecz młodzieży w ogóle – w ramach własnego zawodu, odbywanych szkoleń, prowadzonej polityki lub utrzymywanej sieci kontaktów. Edukatorki mogą zapoznać się z CUD poprzez staże i szkolenia, a zdobytą wiedzę przenosić na pole własnych studiów i z powrotem do nas, w ten sposób pozostając w cyklu refleksji na temat DUD. Jest to metoda facylitowania przepływu wiedzy i umiejętności, a jednocześnie forma działań lobbystycznych na rzecz dziewcząt* i młodych kobiet* (zob. rozdział 9. *Zarządzanie, Lobbying*).

Rodzice

Rodziców nie uważamy za odrębną grupę docelową. W pracy z dziewczynkami* rodzice są jednak postrzegani jako partnerzy w edukacji i szkoleniach. Z jednej strony wynika to z wymogów prawnych, z drugiej zaś w niektórych przypadkach zaangażowanie opiekunów prawnych może być użyteczne lub wręcz konieczne. Jest to o tyle ważna kwestia, o ile normy i wartości wyznawane w rodzinie mają wpływ na dziewczęta*. W niektórych przypadkach wymagana jest również „zgoda” rodziców, by dziewczęta* mogły odwiedzać CUD.

Podsumowanie

Wyboru grupy docelowej należy dokonywać świadomie i uważnie, ponieważ ma on wpływ na wymagania dotyczące sprzętu, oferty, personelu, finansów, działalności promocyjnej i rzeczniczej itp., przez co musi być podjęty z pełną świadomością konsekwencji (por. rozdz. 9.1. *Zarządzanie jakością*).

Literatura

Erikson, E., Erikson, J., 1998, *The Life Cycle Completed: Extended Version* (Kompletny cykl życia, wersja rozszerzona), Nowy Jork.

Komisja Europejska na temat praw związanych z orientacją seksualną (ECSOL), 2018, *First European Country Recognizes Third Gender Recognition as a Human Right, Austria*, (Pierwszy kraj europejski uznaje prawnie trzecią płęć, Austria).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://www.sexualorientationlaw.eu/160-first-european-country-recognises-third-gender-recognition-as-a-human-right-austria> (dostęp: 22/06/20).

Holzer, L., 2018, *Non-Binary Gender Registration Models in Europe. Report on the third gender marker or no gender marker options* (Modele prawnej reprezentacji niebinarności płciowej

⁸ Według pary psychologów Erikson młody człowiek przechodzi przez różne fazy rozwoju psychospołecznego, którym towarzyszą odrębne wyzwania i potrzeby (Erikson, E., Erikson, J., 1998).

w Europie. Raport na temat rozwiązań dot. trzeciego oznaczenia płci lub braku takowego), [w:] ILGA Europe.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://www.ilga-europe.org/resources/ilga-europe-reports-and-other-materials/non-binary-gender-registration-models-europe>

(dostęp: 29/06/20).

Meyer, T., 2016, Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise (Włączanie osób z niepełnościami w pracę na rzecz dzieci i młodzieży, w tym pracę socjalną na rzecz młodzieży w Badenii-Wirtembergii. Ekspertyza).

[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:

https://www.agjf.de/index.php/integrationinklusion.html?file=files/cto_layout/Material/Basiswissen/Integration%20-%20Inklusion/Expertise%20-%20Inklusion%20in%20der%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit%20BW_2016.pdf

(dostęp: 22/06/20).

Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, C., van Santen, E., (red.), 2016, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Beltz Juventa (Podstawy otwartej pracy na rzecz dzieci i młodzieży. Przegląd empiryczny).

[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:

www.pjw-nrw.de/content/e458/e4979/e14925/e15913/index_ger.html

(dostęp: 22/06/20).

van den Brink, M., Dunne, P., 2018, Trans and intersex equality rights in Europe. A comparative analysis (Prawa osób trans i interseksualnych w Europie. Analiza porównawcza).

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f63460ca-ebac-11e8-b690-01a75ed71a1/language-en/format-PDF/source-114336319>

(dostęp: 22/06/20).

van Mol, C., Valk, H., 2016, Migration and Immigrants in Europe. A Historical and Demographic Perspective (Migracja, imigrantki i imigranci w Europie. Perspektywa historyczno-demograficzna), [w:] Integration Processes and Policies in Europe, Garcés-Masareñas, B., Penninx, R. (red.), Cham, Springer International Publishing, ss. 31.

5

Filary działań na rzecz upelnomocnienia dziewczyn* i młodych kobiet*

5.1 Empowerment jako strategia oraz narzędzie⁹

Żadna praca z dziewczynami* nie staje się pracą nad ich upelnomocnieniem sama przez się; z drugiej strony DUD często są poddawane w wątpliwość. Stąd konieczność głębszego objaśnienia samej koncepcji i wszelkich implikacji upelnomocnienia.

Empowerment (pl. „upelnomocnienie”, fr. *pouvoir d'agir*) jest podejściem stosowanym od lat 60. w dziedzinie działalności emancypacyjnej, zapobiegania przemocy, a także pracy socjalnej, psychiatrii, biznesu, opieki zdrowotnej i zarządzania. Od samych początków jest ono bezpośrednio związane z feminizmem i pedagogiką emancypacyjną. Empowerment wskazuje na kulturowy, systemowy i strukturalny charakter dyskryminacji i opresji oraz obala istniejące relacje władzy, używając przy tym języka przynależnych praw zamiast narracji o wsparciu czy pomocy.

Empowerment jako strategia jest procesem skupionym na wzmacnianiu osób należących do grup zmarginalizowanych (w naszym przypadku kobiet* i dziewcząt*), zwłaszcza grup mniejszościowych (podejście interseksjonalne), poprzez zestaw działań, które pozwalają im na (od)zyskanie kontroli nad swoim życiem, zainteresowaniami, przestrzenią, prawami oraz językiem jako narzędziem postrzegania i opisywania zarówno rzeczywistości, jak i samych siebie. Upelnomocnienie obejmuje również teoretyczne i praktyczne zastosowanie różnych narzędzi do upubliczniania swojego głosu, postaw i opinii; do wspierania sprawczości, podejmowania decyzji i wpływania na świadomość własnych praw. Częścią naszego zawodowego rozwoju jest zatem uczenie się na podstawie głosów i doświadczeń osób, które są marginalizowane w naszym społeczeństwie. Nauka ta mobilizuje inne zasoby niezbędne do tworzenia zmian zarówno na poziomie indywidualnym (własnej osobowości), jak i strukturalnym (w ramach własnej sieci społecznej) lub systemowym (w sferze politycznej, publicznej i społecznej). Jej celem jest zdolność do ustanawiania zasad, protokołów społecznych i praw, dostęp do informacji, usług i wymiaru sprawiedliwości oraz możliwość faktycznego wdrażania praw; a także osiągnięcie dostępnego rynku, politycznej i obywatelskiej reprezentacji i zarządzania zasobami publicznymi.

Dlaczego upelnomocnienie jest jedną z kluczowych strategii feministycznych?

W patriarchalnym kontekście dziewczęta* i kobiety* są socjalizowane do „tradycyjnej roli kobiety”, która w porównaniu z rolą mężczyzny jest skonstruowana jako słabsza (np. brak wiary w swoje kompetencje – „głupia blondynka”), niezdolność do podejmowania własnych decyzji – „kobieta zmienną jest”, „mówi »nie«, ale myśli »tak«”) i zależność – „mężczyzna jest głową, a kobieta szyją¹⁰), również w dziedzinie finansów i prawa (dyskryminacja na rynku pracy, tzw. „społeczny kontrakt płci” lub system i praktyka prawna) etc. Kobietom* odmawia się umiejętności i kompetencji kluczowych dla upelnomocnienia, czyli swobody dokonywania wyborów, bycia aktywną i samostereowności. Takie rzeczy uważa się za „nienaturalne” i „niekobiece”, w przeciwieństwie do

⁹ | Tekst w pierwotnej wersji ukazał się w *Siła, odwaga, solidarność. Upelnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć. Podręcznik dla organizacji i instytucji*. Teutsch, A. (red.), fundacja Autonomia, Kraków 2016.

¹⁰ | „Mężczyzna jest głową, a kobieta szyją” to głęboko zakorzenione, na wskroś seksistowskie i heteronormatywne porzekadło. Jego znaczenie bywa jednak mylące; choć mężczyzna jest głową (decyzje, władza), to szyja, czyli kobieta, głową potrząsa, a zatem ma wpływ na to, gdzie głowa się zwraca, jak się porusza (kiwa czy kręci). Powiedzenie wskazuje na rzekomą, nieoficjalną władzę kobiet nad mężczyznami, na nieoczywisty sposób, w jaki kobiety sprawują władzę i mają wpływ na decyzje. Jest to zarazem przestroga dla kobiet, aby nie sięgały wprost po żadną otwartą formę władzy czy decyzyjności. Nie jest jakoby właściwe, aby kobieta otwarcie wyrażała własne opinie; kobiety nie powinny podejmować decyzji, a jedynie stosować odpowiednie metody, sztuczki, by wywierać wpływ. Takich „kobiecych” sposobów i „kobiecej władzy” jesteśmy uczone. Wiele kobiet* pogrążonych w patriarchalnych realiach angażuje się w powielanie tego stereotypu, szczególnie te, które chcą myśleć o sobie jako o wpływowych, a nie wpływu pozbawionych, myśląc: w rzeczywistości mam wpływ na „mojego mężczyznę” – męża, partnera, szefa – po prostu niewidzialny, trochę podstępny. To przysłowie i stojący za nim stereotyp mają swoje odzwierciedlenie m.in. w wyrokach sądowych w sprawach, w których kobieta pojawia się w grupie oskarżonych; bardzo często kobiety są karane za współudział, a nawet za prowadzenie grupy przestępczej.

stereotypowych cech „kobiecych”, które obejmują rolę pasywną. Szczególnie wyraźna jest fizyczna socjalizacja do „roli kobiety”, widoczna w systemie kontroli nad kobiecym* ciałem i fizyczną ekspresją kobiet*. W związku z tym upelnomocnienie kobiet* i dziewcząt* skupia się na uwalnianiu zarówno umysłu, jak i ciała. Upelnomocnienie jako takie jest strategią, metodą, procesem, a także stanem, do którego DUD aspirują. Gdy postrzega się je jako proces, upelnomocnienie ma charakter spiralny, nie zaś cykliczny. Taka wizualizacja określa upelnomocnienie jako proces, którego nie da się zatrzymać. Niezależnie od dziejów antyfeministycznej reakcji, osoby zajmujące się profesjonalnie pracą empowermentową uważają, że odwrócenie procesu upelnomocnienia kobiet* może mieć charakter co najwyżej tymczasowy, ponieważ postępy dokonane przez kobiety* i dla kobiet* stale zataczają coraz szersze kręgi.

Wyzwania i bariery dla upelnomocnienia

Strategia upelnomocnienia w głównym nurcie polityk a rzeczywisty proces

Próby operacjonalizacji, strukturyzacji, instytucjonalizacji upelnomocnienia i edukacji emancypacyjnej mogą prowadzić do blokowania procesu, mogą go usztywniać, wypaczać, zniekształcać, prowadzić do zamrożenia procesu zmiany, sprawiać, że działania staną się pozorne lub sprzeczne z pierwotnym jego znaczeniem i celem. Upelnomocnienie jest wymierzone w istniejący system hierarchicznych relacji społecznych i struktur władzy. Wyzwaniem staje się więc, włączenie go w główny nurt polityk i działań związanych na przykład ze skutecznym przeciwdziałaniem przemocy. Upelnomocnienie to zmiana – wielu ludzi nie lubi zmian, w których tworzeniu nie uczestniczy. Zmiany, na które mamy wpływ, wiążą się z negocjowaniem, wspólnym wypracowywaniem i podejmowaniem przez nas decyzji, wiążą się z posiadaniem mocy i kontroli nad sytuacją, w której się znajdujemy.

Ograniczony dostęp do zasobów i uwikłanie w działania pozorne a inicjowanie upelnomocnienia

Upelnomocnienie ma największą siłę, kiedy jest procesem oddolnym. Jednocześnie ludzie, którzy są marginalizowani/dyskryminowani, często są zależni od działalności organizacji i instytucji (np. opieki społecznej) i nie mają możliwości szybkiego stania się autonomicznymi, samowystarczalnymi i samostereownymi. Jednocześnie to wyłącznie ci ludzie, którzy są podmiotem upelnomocnienia, mogą wiedzieć, czego potrzebują najbardziej, a kontrola nad nimi przez osoby trzecie może ostatecznie przyczynić się do dalszego wzmocnienia wykluczenia i dyskryminacji. Zasoby i zaangażowanie osób trzecich (wynikające z posiadania przez te osoby uprzywilejowanej sytuacji) powinny m.in. służyć ujawnianiu nierówności, udrażnianiu kanałów dostępu do praw, informacji, zasobów oraz forów i procesów podejmowania decyzji. Jedną z możliwych strategii jest wspieranie tworzenia różnych form samoorganizacji (grup, organizacji i inicjatyw) i wspieranie budowania samowystarczalności.

Isolacja i antagonizowanie a solidarność w walce z opresją

Mechanizmy opresji podtrzymują podziały między mniejszościami/grupami nieuprzywilejowanymi, które są odizolowane od siebie i pozbawione siły, jaką miałyby, działając razem. Tymczasem wyzwolenie wymaga wspólnoty, którą trzeba zbudować na solidarności, ta z kolei jest możliwa tylko wtedy, gdy osoby doświadczające dyskryminacji i przemocy dostrzegają siebie i wspólnotę interesów związanych z wyzwoleniem.

Edukacja bankowa

Zniewolone umysły

Bardzo ważnym narzędziem utrzymywania przez grupy dominujące status quo jest system socjalizacji oraz edukacji, którą Paulo Freire w *Pedagogii uciśnionych* nazwał edukacją bankową¹¹. W edukacji bankowej istnieje silna hierarchiczna struktura, podział na tych, którzy uczą, i tych, którzy są uczeni, tych, którzy posiadają zasoby/wiedzę, i tych, którzy nie mają/nie wiedzą. „Wiedza” jest przekazywana przez uczących tym, którzy podlegają uczeniu, w formie swoistych niedyskutowalnych depozytów. Edukacja bankowa podtrzymuje strukturę społeczną służącą wyzyskowi (przemocy), uczy przystosowania się do ucisku i dlatego jest nieprzydatna w od/uzyskiwaniu wolności.

Zniewolone ciała

Socjalizacji (i zniewoleniu) jest poddawany nie tylko umysł, ale także ciało. Ciało jest trenowane do lepszego odgrywania ról i wypełniania zadań postawionych przed daną grupą społeczną – tu – dziewcząt i kobiet. Zniewolone ciała są pozbawiane możliwości inicjowania i uczestniczenia w aktach oporu w przestrzeni zarówno prywatnej, jak i publicznej. Narzędziami zniewolenia ciał jest z jednej strony proces socjalizacji, a z drugiej – system nagród i kar, w tym zagrożenie użyciem i używanie wobec osób z grupy dyskryminowanej, podległej przemocy fizycznej i seksualnej.

Zinternalizowana opresja i wyuczona bezradność

Uwewnętrzniona opresja (często nazywana mylnie autodyskryminacją), uwewnętrznienie uwłaczających i osłabiających przekonań na temat własnej grupy ma ogromny wpływ na dynamikę uwalniania się z opresji. Jej dostrzeżenie i ujawnianie jest niezbędne w procesiepełnomocnienia.

Koncentracja na mikropraktyce przy jednoczesnym braku oddziaływania na system i struktury

Celempełnomocnienia poszczególnych osób i grup jest doprowadzenie do zmiany społecznej w obszarze relacji władzy, wpływu, zasobów i praw. Dla powodzenia tych działań konieczna jest równowaga między perspektywą jednostkową i systemową (perspektywą mikro i makro).

Język ipełnomocnienie

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

„Feministyczne” ciuchy i utowarowienie feminizmu

Utowarowienie feminizmu to próby umieszczenia feminizmu ipełnomocnienia kobiet* na rynku, jako nowego produktu, który można kupić (nabyć za pieniądze)¹². W ostatnich latach liczne firmy, zwłaszcza z branży modowej, zaczęły promować i sprzedawać feministyczne hasła, co uważamy za fałszywy feminizm (ang. *faux feminism*). Nie można tolerować umieszczania feminizmu w strukturach kapitalistycznych, nie zwracając uwagi na konkretne kwestie feministyczne, jak

¹¹ Jak wynika z badań P. Freire’a nad programami opartymi na edukacji empowermentowej w USA w latach 70., ich „skuteczność” i „wydajność”, mierzone m.in. liczbą osób uczestniczących, ich frekwencją i odsetkiem tych, które realizują proces/projekt do końca, przewyższały wyniki tradycyjnych programów opartych na modelu edukacji bankowej, proaktywności i wsparciu (Freire 1970). Niestety, instytucjonalizacja, uzależnienie od finansowania publicznego lub realizacja projektów/programów w warunkach określonych przez struktury państwowe, skupienie się na „wynikach” i biurokratyzacji doprowadziły do poważnego spadku ich skuteczności, a tym samym do stagnacji. System jest w oczywisty sposób zainteresowany stworzeniem takich warunków, w których każda zmiana o charakterze wywrotowym jest utrudniana lub blokowana.

¹² Głębszy wgląd w utowarowienie feminizmu można znaleźć w: Zeisler 2017.

np. wyzysk dziewcząt* i kobiet* w procesie produkcji odzieży. Taka forma promowania feminizmu, kosztem kobiet* i dziewcząt*, jest zupełnie sprzeczna z promowanym w tej publikacji rozumieniem empowermentu.

Brak recept i „gotowców”

Nie ma gotowej recepty na to, jak realizować programy i projekty służącepełnomocnieniu. Możliwe jest jedynie przedstawienie ram, warunków brzegowych dla takich działań. Nie ma możliwości stworzenia uniwersalnego programu, który będzie adekwatny dla wszystkich grup kobiet, w każdym miejscu i czasie, ponieważ genderowy i intersekcyjny wymiar relacji władzy, a także to, co może wpływać na proces uwłasnowolnienia, różnią się od kultury, religii dominującej, kontekstu geopolitycznego, historycznego i innych czynników.

Upełnomocnienie jako rozwój kompetencji

Cztery wymiary mocy

W procesiepełnomocnienia istotne jest dostrzeżenie 4 wymiarów mocy, którą od/uzyskują osoby biorące w nim udział. Są to (Henry, Felter 2013):

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

Trzy poziomy interwencji

Działania zorientowane napełnomocnienie powinny odnosić się do poziomów: indywidualnego, społecznego/grupowego i strukturalnego. Upełnomocnienie jest trwalsze i pełniejsze, gdy jest mocno zakotwiczone w powiązanych ze sobą zmianach na wszystkich tych trzech poziomach.

Obszary działań na rzeczpełnomocnienia

Edukacja emancypacyjna

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

Kompetencje

Elementy edukacji empowermentowej obejmują nabywanie i rozszerzanie **kompetencji kulturowych** (dostępu do i znajomości praktyk kulturowych); **kompetencji narzędziowych** (poruszania się w podmiotowy sposób w materialnym świecie natury, rzeczy i dóbr); **umiejętności społecznych** (angażowania się w relacje z innymi ludźmi, przyjmowania odpowiedzialności społecznej) oraz **kompetencji osobistych** (radzenia sobie z osobistym światem myśli i uczuć, z byciem i przynależnością (Rauschenbacher 2013).

POSTAWY ŚWIADOMOŚĆ

- poczucie własnej wartości,
- wiara we własne siły,
- pewność siebie,
- duma z bycia sobą,
- odwaga cywilna,
- samoświadomość i odsłanianie fałszywej świadomości,
- dostęp do własnych zasobów (umiejętności, przymiotów, talentów, doświadczeń, kontaktów),
- doświadczanie decyzyjności i sprawczości oraz solidarności grupowej.

WIEDZA

- prawa,
- struktury decyzyjne oraz mechanizmy społeczne,
- rozpoznawanie barier strukturalnych,
- rozpoznawanie i dostęp do źródeł informacji oraz korzystanie z narzędzi ich poszukiwania i przetwarzania,
- odzyskiwanie indywidualnych lub grupowych his- lub herstorii.

UMIEJĘTNOŚCI

- umiejętność krytycznego czytania, myślenia i pisania,
- komunikacja i konsensualne metody współdecydowania,
- asertywność, w szczególności umiejętność wyrażania własnego zdania, określania własnych interesów i wyznaczania granic,
- narzędzia wyrażania sprzeciwu i stawiania oporu,
- indywidualne i zbiorowe reagowanie na przemoc i inne opresyjne praktyki oraz zapobieganie im,
- modyfikowanie własnych zachowań i ról, rozszerzania ich zakresu lub podejmowania nowych – nieznanymi lub niedostępnymi,
- wprowadzanie zmian w wykonywanych zadaniach i działaniach,
- wprowadzanie zmian w strukturach przy użyciu narzędzi wyrazu i wpływu,
- aktywność obywatelska,
- budowanie zaangażowania oraz odpowiedzialności w podejmowaniu wspólnych/solidarnych akcji, mających na celu konstruktywną zmianę strukturalną;
- wykorzystywanie całego potencjału, jaki tkwi w ciałach, do odzyskania swobody i kontroli.

Ekspresja i komunikacja

Upełnomocnienie i edukacja emancypacyjna są zorientowane na przełamywanie kultury milczenia – dlatego w praktyce upelnomocnienia gros uwagi poświęcone jest uwalnianiu/ujawnianiu/odzyskiwaniu/podnoszeniu kompetencji związanych z ekspresją i komunikacją: werbalną (graficzną i wokalną) i pozasłowną (muzyka, sztuki plastyczne, ruch – we wszystkich jego formach i przestrzeniach), które służą wyrażaniu sprzeciwu/oporu wobec ograniczeń i opresji oraz doświadczaniu wolności i solidarności.

Zasady projektowania pracy na rzecz upelnomocnienia

Program realizowany w oparciu o perspektywę upelnomocnienia

(por. rozdz. 5.3. *Fundamenty w działaniach na rzecz upelnomocnienia dziewcząt**)

- Za cel stawia sobie: upodmiotowienie dziewczynek i kobiet, u/odzyskanie indywidualnej i kolektywnej kontroli nad życiem, interesami, przestrzenią, prawami i językiem, u/odzyskanie narzędzi formułowania i upubliczniania stanowisk i opinii, u/odzyskanie wpływu na decyzje i instytucje, przywrócenie/wyposażenie w umiejętności stawiania oporu wobec przemocy i dyskryminacji oraz do samostanowienia.
- Uznaje, że przeciwstawienie się przemocy i dyskryminacji to kwestia praw człowieka i sprawiedliwości, a nie pomocy społecznej, dostrzega różnice między potrzebami strategicznymi i praktycznymi.
- Zajmuje się rewizją i demontażem relacji władzy np. opartymi na kryterium płci.
- Ujawnia społeczny i polityczny wymiar doświadczenia jednostkowego, w tym codziennego funkcjonowania.
- Dostrzega i oddziałuje na wymiary: indywidualny, społeczny/grupowy, strukturalny; w skali mikro i makro.
- Przełamuje kulturę milczenia o opresji i przemocy.
- Ponieważ zniewolenie odnosi się do umysłu i ciała, działaniami są objęte i ciało, i umysł.
- Stwarza przestrzeń do rozpoznania i nazwania sytuacji ucisku/dyskryminacji.
- Uwidacznia interseksjonalny charakter opresji.
- Opiera się na niekoedukacyjnym procesie grupowym.
- Uznaje ekspertyzę uczestniczek (każda kobieta jest ekspertką we własnej sprawie) – docenia i wykorzystuje ich kompetencje.
- Oddaje decyzje w ręce uczestniczek – mają one kluczowy wpływ na tworzenie, planowanie, dystrybucję środków i zasobów, realizację i ewaluację projektu/programu – uczestniczki tworzą każdy wymiar tego procesu.
- Buduje zdolność do samodzielnego i wspólnego działania i decydowania (konsensus), uzyskiwania praw, wolności i podmiotowości.
- Koncentruje się na wzmacnianiu kompetencji emancypacyjnych, w tym krytycznego myślenia, narzędzi wyrazu i komunikacji oraz taktów oporu.
- Stwarza możliwości zdobycia władzy, uznania i wpływu na instytucje lub społeczeństwo.
- Bezustannie stwarza okazje do działania i doświadczania przez uczestniczki własnej sprawczości, siły i wpływu na innych, na społeczeństwo, struktury i instytucje.

Podsumowanie

Perspektywa interseksjonalna jest niezbędna we wszystkim, co mamy do zaoferowania. Kategorie takie jak płeć*, kolor skóry, wiek, pochodzenie społeczne, (nie)pełnosprawność lub orientacje seksualne nie funkcjonują w izolacji, lecz zazębiają się, tworząc wielopłaszczyznowe formy nierówności i opresji. Interseksjonalne metody pracy CUD podnoszą u dziewcząt* świadomość różnych postaci ucisku oraz skłaniają je do refleksji nad ich własnymi dyskryminującymi zachowaniami i do ich zmiany.

Co do zasady, oferty powinny być zorientowane na **potrzeby dziewcząt***. Obejmuje to na przykład pomoc, **porady i wsparcie** w zakresie wymagań, które muszą zostać spełnione, aby dziewczęta* mogły brać udział w zajęciach rekreacyjnych. W trakcie planowania i projektowania oferowanego programu należy również zapewnić **niski próg uczestnictwa**. Oznacza to na przykład, że zaproszenia powinny być napisane **prostym i/lub łatwym językiem**, a **pomieszczenia** powinny być zaprojektowane w sposób pozbawiony barier i zapewniać **ochronę przed napaścią**.

Wreszcie, **opłaty** za uczestnictwo w zajęciach specjalnych muszą być jak najniższe, aby zapobiec reprodukowaniu wykluczeń ekonomicznych. Równie ważne jest stworzenie dziewczętom* możliwości realizacji ich **pomysłów i życzeń** oraz doświadczania samorealizacji.

Ponadto, proponowane działania powinny służyć **identyfikowaniu i przełamywaniu stereotypów dotyczących ról płciowych**, nie być ich kolejną manifestacją. W pracach prowadzonych przez CUD konieczne jest przyjęcie **perspektywy globalnej**. Powinno się to odbywać zarówno na poziomie personelu, jak i użytkowniczek. Oferty muszą być również opracowane w taki sposób, aby otwierały **nowe perspektywy** dla dziewcząt*, inspirowały je i poszerzały ich zainteresowania. Projekty powinny stanowić wyzwanie, tak aby dziewczęta* miały motywację do wychodzenia **poza swoją strefę komfortu**. Powinny one **dawać** dziewczętom* **siłę** do osiągania ich celów niezależnie od sytuacji ekonomicznej i fizycznej.

Literatura

Henry, K., Felter, H., (red.), 2013, Focus Groups and Trainings for the Transnational Project “Speak Out – Empowering Black, Migrant and Refugee Women in Europe” (Grupy fokusowe i treningi dla projektu transnarodowego „Na głos – Upełnomocnienie czarnych kobiet, migrantek i uchodźczyń”), [w:] Tiye International, Umbrella NGO of 21 National Organisations of Black, Migrant and Refugee Women.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

http://www.alphabeta-verlag.it/de/Book/agency-of-migrant-women*-against-gender-violence/978-88-7223-213-2

(dostęp: 22/06/20).

Freire, P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed* (Pedagogia uciśnionych), Nowy Jork, Continuum.

Rauschenenbach, T., Education is more than school. Everyday education (Nauczanie to więcej niż szkoła. Edukacja na co dzień), [w:] „Federal Agency for Civic Education. Editorial”, 09/09/2013.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung>

(dostęp: 29/06/20).

Zeisler, A., 2017, *We Were Feminists Once. From Riot Grrrl to CoverGirl, the Buying and Selling of a Political Movement* (Kiedyś byłyśmy feministkami. Od panków do dziewczyny z okładki, czyli handel ruchami politycznymi), Public Affairs, Nowy Jork.

5.2 Tematyka działań na rzecz upelnomocnienia dziewczyn*

Personel odpowiedzialny za DUD musi być świadom tematów, które dotyczą pracy z dziewczynami* i mogą się w niej pojawić. W ten sposób personel będzie w stanie osiągnąć kompetencje niezbędne do profesjonalnego podejścia do tych tematów w sposób ukierunkowany na upelnomocnienie. Niniejszy rozdział poświęcony jest tematowi takim jak **ciałopozytywność** i **seks-pozytywność** i umieszcza je w kontekście DUD. Zamieszczamy tu również analizę **mediów** i ich znaczenie dla młodzieży oraz dla pracy społecznej, odpowiadając przy tym na pytanie, w jaki sposób DUD i prace społeczne mogą być oferowane online. W następnym rozdziale przedstawiono również związki pomiędzy obrazowaniem medialnym a obrazem własnego ciała i **zaburzeniami odżywiania**. Rozdział dotyczy również ochrony dziewcząt* i młodych kobiet* w przestrzeni cyfrowej (**cyberprzemoc**). Wreszcie w rozdziale tym zdefiniowano i wyjaśniono także problem **nadużywania substancji odurzających** i **przemocy seksualnej** oraz rolę DUD w ochronie osób dotkniętych tym problemem.

Ciałopozytywność

Pojęcie ciałopozytywności opisuje przede wszystkim ruch walki o cielesną akceptację i pozytywne podejście do ciała w całej ich różnorodności. Obejmuje to postrzeganie własnego ciała i radzenie sobie z nim, ale także sposoby w jakie nasze ciała są opisywane i przeżywane przez innych ludzi. Ciała są przedmiotem polityki cielesności, która musi znaleźć odzwierciedlenie w pracy społecznej (Thiessen 2011; Siebers 2001).

Ciało jest kontrowersyjnym i niejako spornym obszarem w życiu każdej dziewczyny*. Jest to temat dyskutowany w mediach, wśród przyjaciół, a także podejmowany w nauce. Ciało w tym kontekście należy rozumieć nie tylko materialnie, ale także jako uprzedmiotowione „ciało”, które jest jednocześnie poddane opresji (Butler 1993)¹³. Praktyki przypisywania i opisywania są obecne w codziennym życiu każdej dziewczyny* i podlegają zmianom społecznym, dlatego tematy takie jak ciało i fizyczność mają w DUD ogromne znaczenie. Celem podejścia ciałopozytywnego jest pomoc dziewczętom* w rozwijaniu świadomej, upelnomocnionej i pozytywnej relacji z własnym ciałem i opisywaniu go z mocą samookreślenia. Z tego powodu zadaniem DUD jest umieszczenie tematu fizyczności w centrum debaty i wypracowanie wspólnej krytyki istniejącego systemu. **Dekonstrukcja** taka może nastąpić tylko przy pomocy społeczno-pedagogicznych metod dostosowanych do potrzeb i wymagań dziewcząt* i młodych kobiet*. Postawa specjalistek z zakresu (socjo)pedagogiki ma fundamentalne znaczenie dla pracy, którą mamy do wykonania. Dziewczęta* i młode kobiety* obserwują zachowania kobiet* w swoim otoczeniu i (częściowo) dostosowują się do obserwowanych wzorców. Osoby pracujące z młodzieżą, aktywne w (międzykulturowej) pracy z dziewczętami*, muszą postrzegać same siebie jako element bezpośredniego otoczenia dziewcząt* i młodych kobiet* oraz wysnuwać swą funkcję emancypacyjną z wewnątrz. Dlatego też osoby pracujące z młodzieżą muszą poddawać własną cielesność solidnej refleksji i rozumieć ją jako jeden ze swoich (pozytywnych) zasobów.

(Nie)pełnosprawność fizyczna¹⁴

Ciała ludzi podlegają (społecznym) atrybucjom, które konstruują i ewalują społeczne normy dotyczące cielesności (jak małe bądź jak sprawne powinno być ciało). Jest to element normatywnego rozumienia ciała, które narzuca nieinkluzywny obraz tego, jak ma wyglądać osoba

¹³ | Głębszą refleksję na temat płci i jej aspektów performatywnych można znaleźć w: Butler 1988.

¹⁴ | Pisownia „(nie)pełnosprawność” ilustruje konstrukcję społeczną, w której narzucone idee normatywne oraz wynikające z nich bariery utrudniają osobom z niepełnosprawnościami pełne uczestnictwo w życiu społecznym (Stein 2008: 355).

(pełno)sprawna. Tego rodzaju wąskie rozumienie tworzy kolejne bariery dla osób z niepełnosprawnościami i jest szkodliwe dla dostępności (Stein 2008). Normatywnym atrybutom na gruncie cieleśności można się przeciwstawić jedynie dzięki podejściu ciałopozytywnemu, stosowanemu nie tylko w odniesieniu do ciał osób (pełno)sprawnych, ale także i ciał z niepełnosprawnościami, niezależnie od celu, w którym uwaga zostaje zogniskowana na niepełnosprawnościach. Ciała powinny być stanowczo postrzegane jako wartościowe zasoby, a nie rozumiane jako wadliwe lub odbiegające od normy społecznej. Wykluczenia powstają poprzez brak dostępności. Dlatego też należy stworzyć jasną koncepcję programów zorientowanych na potrzeby osób z niepełnosprawnościami, których nadrzędnym celem jest zwiększanie dostępności. Nie mniej ważną jest dostępność placówek na poziomie konstrukcyjnym. Możliwość uczestniczenia w działaniach programowych w bardziej dostępnych pomieszczeniach¹⁵ jest elementem upelnomocnienia dziewcząt* i młodych kobiet* z niepełnosprawnościami. Eliminuje to, lub zmniejsza, ich zależność od asysty w codziennych czynnościach, co stanowi istotę pracy na rzecz upelnomocnienia.

Sekspozytywność

Sekspozytywność jest silnie związana z tematem ciałopozytywności. Historia ruchu *sexpositivity* rozpoczęła się w latach 80. i sięga prac psychoanalityka Wilhelma Reicha (Reich 1976). Ruch Pozytywności Seksualnej ma na celu uwolnienie seksualności od religijnych, konserwatywnych i normatywnych ograniczeń i „moralności” seksualnej. Sekspozytywność określa seks jako praktykę konsensualnego współżycia i swobodnej ekspresji, wyemancypowaną z ograniczeń heteronormatywności, binarnie pojmowanej płci oraz instytucji małżeństwa. Zwłaszcza w odniesieniu do seksualności dziewcząt*, edukacja na temat świadomej zgody, antykoncepcji, aborcji i chorób przenoszonych drogą płciową ma wysoki priorytet w ramach DUD (Fahs i in. 2016). Konieczna jest zmiana w dyskursie, w którym żeńska* seksualność przestanie być postrzegana jako zagrożenie i nacechowana heteronomią, czyli sytuacją zewnętrznego kontroli ze strony osób o innych tożsamościach. Temat konsentu był i jest ważnym tematem również dla młodych kobiet*, i to nie tylko od czasu akcji #metoo. Nie znaczy NIE! Brak „nie” zaś nie jest oznaką zgody – tylko głośne i wyraźne Tak oznacza Tak!

Podsumowując, sekspozytywność jest wyrazem „wolności do robienia tego, czego [dziewczyny*] chcą, i wolności od tego, czego robić nie chcą” (Fahs i in. 2016: 1014).

Edukacja medialna w DUD

Media społecznościowe i komunikacja za pośrednictwem platform internetowych stały się jedną z najbardziej istotnych, jeśli nie najistotniejszą formą wymiany. Przekazy medialne budują strukturę (naszego) życia codziennego, przyczyniają się do kształtowania tożsamości i informowania o nich, a także czynią różne światy i realia bardziej dostępnymi. Wychodzenie poza życie codzienne z użyciem mediów społecznościowych umożliwia dziewczynom* doświadczanie otaczającego je świata i eksperymentowanie z różnymi scenariuszami rzeczywistości społecznej. Media, poza korzyściami, które zapewniają, są również siedliskiem stereotypowych reprezentacji norm, które podważają różnorodność zawartą w byciu dziewczyną* (np. „standardy urody”)¹⁶. Z tego powodu edukacja medialna ma w DUD ogromne znaczenie. Osoby pracujące z młodzieżą mają za zadanie wspierać dziewczęta* i młode kobiety* w uzyskiwaniu kompetencji kwestionowania treści medialnych, tj. krytycznego kwestionowania i rozważania źródeł, a także uzyskiwania informacji

¹⁵ Bariery są definiowane nie tylko z przestrzennego punktu widzenia, lecz odnoszą się do różnych ograniczeń dostępu i uczestnictwa w zależności od potrzeb jednostki; ograniczeń funkcjonujących na szczeblu społecznościowym, społecznym i politycznym. Dlatego też termin „bez barier” wskazywałby na zmianę społecznej mieszanki wykluczenia, w związku z czym wybrałyśmy termin „bardziej dostępny” gdyż przestrzenie całkowicie wolne od barier nie istnieją.

¹⁶ Więcej na temat wzorców interpretacyjnych u dziewcząt* i chłopców* odnośnie ideałów piękna w mediach, zob: Gótz i in. 2008.

o ich własnych prawach (prawie do ochrony danych) i prawach autorskich. Jest to centralna kwestia we wszelkiej pracy z młodymi ludźmi. Z jednej strony osoby pracujące z młodzieżą mają za zadanie wspierać dziewczęta* w osiąganiu równowagi pomiędzy ich obecnością w Internecie i poza nim, np. poprzez przenoszenie tematów online do interakcji pomiędzy beneficjentkami a osobami pracującymi z młodzieżą. Z drugiej strony cyfrowa praca z młodzieżą nie może odbywać się tylko wirtualnie, lecz musi również wytwarzać tematy, nad którymi w realnym życiu pracują użytkownicy* i personel socjalny. Z drugiej strony cyfrowa praca z młodzieżą i oferty cyfrowe/online stwarzają szansę na międzykulturową partycypację w DUD i dotarcie do bardziej zróżnicowanej grupy dziewcząt* (zob. rozdz. 9.3. *Public Relations*). Oznacza to, że dla cyfrowych DUD potrzebne są zasoby techniczne, które należy pozyskać/zakupić. Jedynie wtedy, gdy DUD dostarczą dziewczętom* sprzęt techniczny, możliwy będzie skuteczny i integracyjny program dla wszystkich dziewcząt* pragnących brać udział (bez względu na ich sytuację społeczną czy finansową).

Przestrzeń cyfrowa jako obszar wykluczenia

Wraz z przesunięciem ciężaru komunikacji w sferę online, doświadczenia wykluczeń, dyskryminacji czy nękania również przenoszą się z życia codziennego do świata cyfrowego. Formy wykluczenia funkcjonujące w Internecie różnią się od odpowiedników ze świata niecyfrowego i są częściowo trudniejsze do zidentyfikowania¹⁷. Tendencja ta narasta i stanowi wyzwanie dla osób pracujących z młodzieżą, aby uruchomić specjalne programy i metody ukierunkowane na cyberprzemoc.

Co to jest nękanie?¹⁸

Nękanie (ang. *bullying*)¹⁹ to „agresywne zachowanie, które może mieć miejsce we wszystkich kontekstach społecznych, w których ludzie (dzieci i dorośli) spotykają się regularnie, w których ofiary nie mogą łatwo uciec przed swoimi napastnikami” (Alsaker 2020; u: Smith i in. 1999). Tego rodzaju celowe zachowania mają miejsce w pracy, w szkole, przestrzeni publicznej, w grupach rówieśniczych oraz online (cyberprzemoc).

Najpopularniejsze obecnie platformy internetowe, takie jak TikTok, Snapchat, Instagram, Twitter i Facebook, posiadają funkcje (formularze do wypełnienia), które służą do zgłaszania przypadków nękania. Niezależnie od ofert dostawców konkretnych usług, cyberprzemoc musi być rozpatrywana zarówno w trybie online, jak i offline. W takich sytuacjach wkład osób pracujących z młodzieżą w ramach DUD ma ogromną wartość. Tylko wtedy, gdy osoby dotknięte cyberprzemocą są upelnomocnione i wiedzą, do kogo się zwrócić, możemy liczyć na zgłaszanie przypadków nękania.

Procedura online

- Zorientuj się, co jest rozpowszechniane w sieci. Często nie warto reagować na obelżywe wypowiedzi w sieci pod wpływem impulsu.
- Użyj zrzutów ekranu, aby udokumentować sprawę. Zablokuj posty, aby nie mogły być (dalej) rozpowszechniane.

¹⁷ Child Helpline International otrzymała w latach 2002–2012 ponad 1,2 mln wniosków o pomoc, które dotyczyły w szczególności nękania. Opracowanie i dalsze materiały na temat Child Helpline International można znaleźć w różnych językach na stronie: <https://www.childhelplineinternational.org>, (dostęp: 29/06/20).

¹⁸ W tej części tematycznej skupiliśmy się na nękanii. Inne formy wykluczenia, takie jak dyskryminacja i rasizm, również występują w Internecie i wymagają ukierunkowanych działań. W Internecie dostępne są przydatne materiały na ten temat, zob. Titley i in. 2014.

¹⁹ Pojęcie *bullying* zostało po raz pierwszy użyte naukowo w Skandynawii i jest definiowane jako przemoc grupowa wobec jednostek (Alsaker 2020).

- Zgłoś posty do administratorów/dostawców.
- Znajdź sposób, aby nie korzystać z mediów społecznościowych, jeśli dotyka cię fala cyberprzemocy. Odcięcie się może złagodzić stres emocjonalny.
- Wprowadź internetowe systemy zabezpieczeń, aby np. nie można było stworzyć fałszywego profilu pod fałszywymi danymi.
- Zmień hasło do konta.
- Ewentualnie usuń konto (i utwórz nowe, jeśli chcesz).

Procedura offline

Podejście na żywo jest porównywalne z innymi metodami w problemowej pracy z dziewczynami*:

- gdy tylko zaczniesz coś podejrzewać, zwróć się do danej dziewczyny* z zapytaniem i obserwuj jej zachowanie;
- zapytaj ją, czego chce;
- potraktuj jej problem i nią samą z pełną powagą;
- zapytaj o sytuację i ludzi, którzy biorą w niej udział;
- udokumentuj sprawę;
- zapewnij profesjonalne wsparcie (usługi psychospołeczne).

W procedurze offline celem jest skupienie uwagi gdzie indziej niż na obraźliwych czy krzywdzących wypowiedziach²⁰. Należy pamiętać, że umieszczenie zdjęcia w mediach społecznościowych oznacza zobowiązanie do przestrzegania warunków użytkowania i regulaminu platformy. Media społecznościowe nie muszą uzyskać specjalnego zezwolenia ani nawet zgody użytkowników*, aby korzystać z zamieszczanych przez nie treści. Zgody udziela się niejako w czasie rzeczywistym, przez samo korzystanie z platformy, chyba że korzystamy z zaawansowanych ustawień prywatności na profilu. Prawa autorskie przeważają nad prawami osobistymi. Oznacza to, że o wykorzystaniu zdjęcia decyduje jego autorka, a nie osoba na nim przedstawiona (zob. rozdz. 9.3. *Public Relations*).

Cyfrowa praca z dziewczynami*²¹

Praca online na rzecz upełnomocnienia dziewcząt* koncentruje się na zdalnej zmianie instytucji, podejścia i praktyk. Proaktywne wykorzystanie i zaangażowanie w cyfrowe media i technologie jest elementem pozytywnego podejścia medialno-pedagogicznego. **Potraktowane jako zasoby** (np. w procesach decyzyjnych), narzędzia cyfrowe mogą zwiększyć możliwości uczestnictwa dziewcząt* i młodych kobiet* (ankiety internetowe). Ponadto, cyfrowa praca z młodzieżą oferuje możliwość wsparcia online dla dziewcząt* i młodych kobiet* znajdujących się w trudnej sytuacji. **Jako forma działalności** cyfrowa praca oznacza uczenie się przez praktykę, a jednocześnie jest działaniem praktycznym sama w sobie. Treści cyfrowe można tworzyć wspólnie i podkreślać empowermentowy charakter samych narzędzi cyfrowych oraz ich stosowania. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na zajęcia takie jak kodowanie/programowanie i technologie informatyczne. Dziewczęta* i młode kobiety* często nie otrzymują w swoim otoczeniu czy w instytucjach edukacyjnych wystarczającej zachęty, by badać i rozwijać swoje umiejętności informatyczne. Praca w środowisku cyfrowym z dziewczętami* daje możliwość upełnomocnienia i promocji dziewcząt* i młodych kobiet* w tej dziedzinie.

²⁰ | Prawa autorskie i prawa do ochrony danych podlegają rządowym systemom kontroli, które różnią się w zależności od kraju. Z tego powodu trudno jest wydać uniwersalną instrukcję wykraczającą poza zapisy gwarantowane przez Rozporządzenie Ogólne.

²¹ | Niniejszy rozdział jest oparty na publikacji Unii Europejskiej: *Developing Digital Youth Work* (Rozwój cyfrowej pracy na rzecz młodzieży, Komisja Europejska 2018). Broszura ta została przetłumaczona na 24 języki i zawiera przegląd metod i praktyk z zakresu cyfrowej pracy z młodzieżą.

Uwaga, trigger!

Poniższy rozdział poświęcony jest zagadnieniom związanym z zaburzeniami odżywiania, uzależnieniem od narkotyków i ich nadużywaniem. Tematy te dotyczą wielu osób, są dla nich wyzwaniem emocjonalnym i mogą uruchomić osobiste doświadczenia i własne traumatyczne przeżycia, stąd informacja o potencjalnie trigerującej (re-traumatyzującej) treści poniżej.

Uwaga, co jeśli?

Jeśli czujesz, że wymienione tematy cię trigerują i chcesz uzyskać pomoc, zwróć się do lokalnych ośrodków wsparcia lub odpowiedniej infolinii.

Zaburzenia odżywiania

Jednostka chorobowa. Fundacja The Eating Disorder Foundation definiuje zaburzenia odżywiania jako „[...] niezdrowe przejście jedzeniem, wagą lub wyglądem, zakłócające życie codzienne. Zaburzone zachowania żywieniowe oraz zaburzenia odżywiania nie są kwestią wyboru, rozwijają się w wyniku intersekcji genetycznych predyspozycji jednostki, środowiska społecznego i zdrowia psychicznego” (The Eating Disorder Foundation 2020)²².

Zaburzone zachowania żywieniowe związane są z obrazem ciała. Badania wykazują, że niezadowolenie z własnego ciała (obrazu ciała) wiąże się z zaburzeniami odżywiania. Nadmiernie oceniający stosunek do ciała i skupienie na nim negatywnej uwagi prowadzi do zaburzeń w obrazie własnego ciała (Mond i in. 2011: 724). Dla praktyki DUD oznacza to, że tematy takie jak ciało i wygląd należy poruszać w bardzo specyficzny sposób. Nadmierna tematyzacja czy refleksja nie jest pożądana. Co więcej, osoby pracujące z młodzieżą powinny unikać również krytykowania własnego ciała, ponieważ wpływają na dziewczęta* poprzez osobisty stosunek do własnej cielesności, nawet nieświadomie. Zaburzenia w zachowaniach żywieniowych trzeba rozpoznawać i rozwiązywać na wczesnym etapie, ponieważ są one wprost zaraźliwe; dotyczy to interakcji społecznych i zachowań żywieniowych. Grupy rówieśnicze przyjmują praktyki żywieniowe, które w pewnym kontekście, poprzez powtarzanie, normalizują się, a tym samym zachowania żywieniowe stają się społecznie „zaraźliwe” (por. Bould i in. 2016; Festinger, Hutte 1954). Aby temu zapobiec, należy konsultować się ze specjalistami dysponującymi wiedzą i doświadczeniem w zakresie zaburzeń odżywiania.

Narkotyki

Dziewczęta* i młode kobiety* o bardzo zróżnicowanych stylach życia, w różnym wieku, o różnym stopniu niepełnosprawności i z różnych środowisk kulturowych niejednokrotnie zwracają się do nas w poszukiwaniu różnego rodzaju wsparcia w kwestiach związanych z substancjami uzależniającymi. Ostatnie badania coraz częściej wykazują, że przyjmowanie narkotyków i zapobieganie uzależnieniom musi być (również) uwrażliwione na kwestie płci i dostosowane do niej. Przyczyny rozwoju uzależnień leżą np. w stresie, kryzysach, konfliktach lub traumach i mogą być rozpatrywane w kontekście DUD (podejście zorientowane na zasoby) przy pomocy specjalistek w dziedzinie profilaktyki uzależnień uwzględniającej aspekt płci.

²² | Zaburzenia odżywiania i inne problemy dotyczą również chłopców* i mężczyzn*. W niniejszym rozdziale skupiono się jednak wyłącznie na doświadczeniach młodych kobiet* i dziewcząt*, ponieważ stanowią one grupę docelową DUD.

Co możemy w ramach DUD, a czego nie?

- Personel może towarzyszyć dziewczętom* i kobietom* i wspierać je w rozwiązywaniu problemów związanych z korzystaniem z narkotyków. Abstynencja nie jest warunkiem wstępnym uczestnictwa w działaniach DUD.
- Personel może udostępniać informacje na temat skutków stosowania narkotyków, na temat usług oferowanych przez ośrodki doradcze i wsparcia psychologicznego, a w razie potrzeby i chęci również kierować młodzież do szpitali detoksykacyjnych.
- Personel może towarzyszyć dziewczętom* i kobietom* i wspierać je, jeśli osoba im bliska jest narażona na ryzyko uzależnienia lub jest uzależniona.
- Doradztwo powinno być poufne i żadnych informacji nie należy przekazywać dalej bez zgody. Osoby nie muszą podawać swojego nazwiska, a porady są bezpłatne.

Jak i wyżej, również w tym przypadku personel powinien zwracać się do specjalistycznych ośrodków.

Przemoc seksualna

Przemoc seksualna (gwałt, wykorzystywanie seksualne, wyzysk seksualny, molestowanie seksualne) jest tematem powszechnym i obecnym we wszystkich warstwach społecznych, dlatego też problem ten dotyczy całego społeczeństwa, a w szczególności kobiet* i dziewcząt* jako głównych pokrzywdzonych. Przemoc seksualna oznacza niepożądane i niechciane próby nawiązania kontaktu i/lub praktyki seksualne. Jest ona stosowana werbalnie, niewerbalnie i fizycznie, w życiu codziennym, w cyberprzestrzeni. Przemocy seksualnej można doświadczyć we wszystkich sferach życia, w pracy, w szkole, w Internecie, w środowisku rodzinnym, w czasie wolnym od pracy, w związkach romantycznych i seksualnych oraz w kręgu przyjaciół. Każdy przypadek przemocy seksualnej jest formą przemocy wobec kobiet* i dziewcząt*, i jako taki stanowi naruszenie ich integralności fizycznej i psychicznej. Czyny te mają charakter kryminalny i powinny być zakazane²³.

Bezpieczniejsze przestrzenie, takie jak CUD, służą ochronie przed przemocą seksualną i pomagają osobom dotkniętym przemocą w poruszaniu się po systemie prawnym i systemie wsparcia. Punkty usługowe i poradnie również mogą służyć jako schronienie, niestety placówki poradnictwa społecznego bywają trudno dostępne, a młode kobiety* i dziewczęta*, których dotyczy przemoc, wstydzą się je odwiedzać. Z tego powodu rola CUD powinna być tu rozpatrywana odrębnie.

Rola CUD

CUD definiujemy jako bezpieczniejsze, wolne od agresji przestrzenie, dlatego też należy sformułować jasne stanowisko przeciwko przemocy seksualnej. Powinno ono być przedstawione w sposób wyraźny i oczywisty dla wszystkich dziewcząt*.

Powstaje pytanie, co jeszcze możemy osiągnąć w ramach CUD. Ważne jest stworzenie pisemnej deklaracji na temat naszego rozumienia zjawiska. Można ją wykorzystać do sformułowania wytycznych do działania i przyjmowania odpowiedzialności (zob. oświadczenie o misji).

Co możemy osiągnąć w CUD?

Na początku należy mieć świadomość możliwych kierunków działania, a następnie przekazywać te informacje na dalszych etapach procesu. Jeśli dziewczyna* lub kobieta* zgłasza przemoc seksualną, należy przestrzegać następujących wytycznych:

- uczucia osoby, która doświadczyła przemocy muszą być traktowane poważnie;
- jej doświadczenia nie wolno kwestionować; CUD są przestrzeniami dziewczynskiej* partyzantki i wsparcia, ale nie oferują wsparcia psychologicznego (należy zaangażować w sprawę specjalistów);
- priorytetem jest solidarność z dziewczyną* doświadczającą przemocy;
- jej ochrona jest pierwszoplanowym działaniem;
- wsparcie należy oferować wprost i wyraźnie, bez założenia, że jest oczywistością;
- decyzja o dalszych działaniach może zostać podjęta wyłącznie w porozumieniu z zainteresowanymi stronami. Dopiero wobec ich zgody można podjąć działania prawne, wizytacje służb psychospołecznych i prawne udokumentowanie sprawy.

Aby zapewnić możliwość podjęcia tego rodzaju działań, temat przemocy seksualnej powinno się omawiać z dziewczynkami* na porządku dziennym. Dziewczęta* muszą czuć się upoważnione do działania w przypadku doświadczania przemocy lub bycia świadkinią przemocy. Powinny wiedzieć, co robić i gdzie uzyskać pomoc.

UWAGA!

Jeśli dziewczyna* zgłasza przemoc seksualną w CUD, należy **najpierw** poszukać informacji na temat instytucji, które mogą udzielić wsparcia, oraz na temat działań, które możemy podjąć samodzielnie. Tylko dobrze poinformowany personel może zapewnić dziewczętom* uwrażliwioną i uświadomioną opiekę.

Literatura

- Alsaker, F., 2020, Mobbing, [w:] Dorsch – Lexikon der Psychologie (Leksykon psychologii), Wirtz, M. A. (red.).
[Online] Dostępne w języku niemieckim pod:
<https://portal.hogrefe.com/dorsch/mobbing/>, (dostęp: 22/06/20).
- Butler, J., 1988, *Performative Acts and Gender Constitution. An Essay in Phenomenology and Feminist Theory* (Akty performatywne i konstrukcja płci. Esej o fenomenologii i teorii feministycznej), [w:] „Theatre Journal”, 40 (4), ss. 519–531.
- Butler, J., 1993, *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of “Sex”* (Ciała, które się liczą. O dyskursywnych granicach „płci”), Nowy Jork/Londyn, Routledge.
- Boos-Nünning, U., Karakaşoğlu-Aydın, Y., 2005, *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund* (Życie w kilku światach. Sytuacja życiowa dziewcząt i młodych kobiet z doświadczeniem migracji), Münster/Nowy Jork, Waxmann. Opublikowane wcześniej [w:] Boos-Nünning, U., 1986, *Towards Intercultural Education. A Comparative Study of the Education of Immigrant Children in Belgium, England, France and the Netherlands* (Ku edukacji międzykulturowej. Analiza porównawcza sytuacji edukacyjnej dzieci z doświadczeniem migracji w Belgii, Anglii, Francji i Niderlandach), Londyn, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Child Helpline International, 2012, Briefing Paper on Bullying (Wstęp do tematu nękania).
[Online] Dostępne w języku angielskim pod:
<https://www.childhelplineinternational.org/data-overview/data/bullying-cyberbullying-ten-year-stories/>
(dostęp: 21/06/20).

²³ W listopadzie 2018 roku opublikowano pierwszą rezolucję ONZ ściśle dotyczącą molestowania seksualnego. Państwa członkowskie wezwano do uznania wagi przemocy wobec kobiet* i dziewcząt* (Zgromadzenie Ogólne ONZ 2018). Poprzednie rezolucje dotyczyły molestowania seksualnego wyłącznie w kontekście dyskryminacji i molestowania oraz nadużywania władzy (Biuletyn SG ONZ 2008). W rezolucji ONZ z 2018 r. po raz pierwszy wyraźnie określono strukturalne przyczyny molestowania i czynniki ryzyka związane z ochroną dotkniętych nim kobiet*. W rezolucji tej ochrona przed molestowaniem seksualnym została rozszerzona na przestrzeń cyfrową (por. Zgromadzenie Ogólne ONZ 2018).

- Cotton, M., Ball, C., Robinson, P., 2003, Four simple questions can help screen for eating disorders (Cztery proste pytania dla diagnozy zaburzeń odżywiania), [w:] „Journal of general internal medicine”, 18 (1), ss. 53–56.
- Komisja Europejska, 2018, Developing Digital Youth Work. Policy Recommendations, Training Needs and Good Practice Examples (Rozwój cyfrowej pracy na rzecz młodzieży. Rekomendacje odnośnie polityki, wymogi szkoleniowe i przykłady dobrych praktyk). [Online] Dostępne w języku angielskim (i 24 innych) pod: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/fbc18822-07cb-11e8-b8f5-01a-a75ed71a1> (dostęp: 22/06/20).
- Fahs, B., Swank, E., 2016, Sex Positive Movement (Ruch sekspozytywności), [w:] The SAGE encyclopedia of LGBTQ studies (Encyklopedia studiów LGBTQ), Goldberg A. E. (red.), Los Angeles, SAGE reference, ss. 1013–1014.
- Festinger, L., Hutte, H., 1954, An experimental investigation of the effect of unstable interpersonal relations in a group (Eksperymentalne rozpoznanie skutków niestabilnych relacji interpersonalnych w obrębie grupy), [w:] „Journal of abnormal psychology”, 49 (1, cz. 1), ss. 513–522.
- Götz, M., Lemish, D., 2008, Media and the make-believe worlds of boys and girls. A multinational study (Media i Nibylandie chłopców i dziewcząt. Studium wielonarodowe), [w:] „Televizjon”, (21), ss. 42–44. [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: https://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/21_2008_E/21_2008_E.ht, (dostęp: 22/06/20).
- Mitchison, D., Hay, P., Griffiths, S., Murray, S., Bentley, C., Gratwick-Sarll, K., Harrison, C., Mond, J., 2017, Disentangling Body Image. The Relative Associations of Overvaluation, Dissatisfaction, and Preoccupation with Psychological Distress and Eating Disorder Behaviors in Male and Female Adolescents (Rozplątywanie obrazu ciała. Względne asocjacje nadmiernej oceny, niezadowolenia i przejęcia cielesnością z obciążeniem psychologicznym i zaburzeniami zachowań żywieniowych u dorastających chłopców i dziewcząt), [w:] „International Journal of Eating Disorder”, 50 (2), ss. 118–126.
- Mond, J., Hay, P., 2011, Dissatisfaction versus over-evaluation in a general population sample of women (Niezadowolenie z własnego ciała kontra nadmierna ocena w przekrojowej grupie kobiet), [w:] The International journal of eating disorders”, 44 (8), ss. 721–726.
- Reich, W., 1976, Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen (Rewolucja seksualna. Charakter samokontrolny u człowieka), wyd. VI, Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verlag. Wydane w jęz. angielskim pod tytułem: Reich, W., 1986, The Sexual Revolution. Toward a Self-Regulating Character Structure, Nowy Jork, Farrar, Straus And Giroux.
- Rommelspacher, B., 2008, Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen und die Emanzipation „der” muslimischen Frau (Feminizm a dominacja kulturowa. Kontrowersje i „emancypowanie” muzułmanek), [w:] Bachor, U., Sundermeyer, S., (red.), Interkulturelle Mädchenarbeit. Eine Zukunftsaufgabe (Międzykulturowa praca na rzecz dziewcząt. Zadanie na przyszłość), Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. Berlin, 2008 (9), ss. 50–56. [Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod: <https://www.maedchenpolitik.de/veroeffentlichungen>, (dostęp: 15/06/20).
- Siebers, T., 2001, Disability in theory. From social constructionism to the new realism of the body (Teoria niepełnosprawności. Od konstrukcjonizmu społecznego do nowego realizmu cielesności), [w:] „American Literary History”, 13 (4), ss. 737–754.
- Smith, P. K., Morita, K., Junger-Tas, K., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (red.), 1999, The nature of school bullying: A cross-national perspective (Natura szkolnego nękania: perspektywa wielokrajowa), Londyn: Routledge.
- Stein, A., 2008, Be-Hinderung und Sozialer Ausschluss. Ein untrennbarer Zusammenhang? (Niepełnosprawność i wykluczenie społeczne. Papużki-nierozłączki?), [w:] Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit (Wykluczenie społeczne i praca społeczna. Zalecane postawy w krytycznej teorii i praktyce pracy socjalnej), Anhorn R., Bettinger F., Stehr J. (red.), wyd. II, Wiesbaden, VS, Verl. für Sozialwiss, ss. 355–367.
- Thiessen, B., 2011, Verletzte Körper. Intersektionelle Anmerkungen zu Geschlecht und Behinderung (Ciała naruszone. Intersekcjonalne uwagi na temat płci i niepełnosprawności), [w:] „Zeitschrift für Inklusion”, 5 (1). [Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/107> (dostęp: 15/06/20).
- Titley, G., Keen, E., Földi, L., Mancigotti, C., 2014, Starting points for combating hate speech online. Three studies about online hate speech and ways to address it (Punkty wyjścia w zwalczaniu mowy nienawiści w Internecie. Studium potrójne), Strasburg, Rada Europy. [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: <https://www.rcmediafreedom.eu/Publications/Reports/Starting-points-for-combating-hate-speech-online>, (dostęp: 22/06/20).
- The Eating Disorder Foundation, 2020, What is an Eating Disorder? (Czym są zaburzenia odżywiania?). [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: <https://www.eatingdisorderfoundation.org/learn-more/about-eating-disorders/> (dostęp: 21/06/20).
- United Nations Secretariat General's Bulletin, 2008, Prohibition of Discrimination, Harassment, Including Sexual Harassment, and Abuse of Authority (Biuletyn Sekretariatu Generalnego ONZ o zakazie dyskryminacji, molestowania, w tym seksualnego, i nadużywania władzy), 11/02/2008, (ST/SGB/2008/5). [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: <https://undocs.org/en/ST/SGB/2008/5>, (dostęp: 22/06/20).
- United Nations Women, 2016, Global Database on Violence Against Women (Globalna baza danych na temat przemocy wobec kobiet). [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: <https://evaw-global-database.unwomen.org/en/countries>, (dostęp: 22/06/20).
- United Nations General Assembly, 2018, Intensification of Efforts to Prevent and Eliminate all Forms of Violence Against Women and Girls: Sexual harassment (Wzmożenie wysiłków ku zapobieganiu i eliminacji wszelkich form przemocy wobec kobiet i dziewcząt: molestowanie seksualne). 14/11/2008. [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: <https://undocs.org/en/A/C.3/73/L.21/REV.1>, (dostęp: 22/06/20).
- World Health Organisation (WHO), 2013, Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence (Globalne i regionalne szacunki dot. przemocy wobec kobiet: częstość występowania i skutki zdrowotne przemocy ze strony intymnego partnera i przemocy seksualnej ze strony osób trzecich), s. 2. Informacje na temat poszczególnych krajów są dostępne w jęz. angielskim pod: UN Women Global Database on Violence against Women.

5.3 Fundamenty w działaniach na rzecz upelnomocnienia dziewcząt*

Poza obiektywnymi i wymiernymi kwalifikacjami, DUD są głęboko zakorzenione w istotnych i definiujących/specyficznych perspektywach, podejściach i sposobach zachowania, określanych tu zbiorczo jako fundamenty.

Szacunek, akceptacja i równe prawa

Zadaniem osób pracujących w CUD jest zaangażowanie w zainteresowania dziewcząt* i ważną dla nich tematykę, oraz zaufanie do nich i ich procesu stawania się dorosłym. Działając na rzecz dziewcząt*, osoby pracujące z młodzieżą muszą zachowywać się z jak największą otwartością i szacunkiem. Niezależnie od własnych pomysłów, muszą być otwarte na życzenia, potrzeby, zainteresowania i najróżniejsze tematy, które dziewczęta* zechcą omawiać. Szacunek oznacza wspólne działanie w taki sposób, aby żadna dziewczyna* nie została wykluczona. Różnice w przekonaniach i światopoglądach warto postrzegać jako siłę tkwiącą w różnorodności.

Praca antyrasistowska

Nasze społeczeństwa są przesiąknięte rasizmem (rasistowskimi strukturami), w związku z czym refleksja nad rasizmem musi odbywać się także na poziomie instytucjonalnym. Zwalczanie rasizmu polega przede wszystkim na uświadamianiu sobie i kwestionowaniu przez *białych* ludzi ich²⁴ *białego* przywileju²⁵ i dominacji społecznej (ang. *critical whiteness*)²⁶. Bycie *białą* zawsze oznacza bycie uprzywilejowaną w stosunku do osób doświadczających rasizmu (Piesche 2013). Niezbędna jest tu wnikliwość, ponieważ dopiero po dokładnym uświadomieniu sobie tej struktury władzy można zastanowić się nad możliwościami redystrybucji zasobów. Obejmuje to ciągłą (auto)refleksję, której nie wolno nigdy porzucić, ponieważ rasistowskie struktury społeczeństwa trwają nieprzerwanie. Rekomendacje dotyczące praktyk antyrasistowskich jako integralnej części DUD są następujące:

- uznaj ograniczoność własnej wiedzy, percepcji i doświadczeń;
- zaakceptuj podenerwowanie osób doświadczających rasizmu jako część procesu;
- zachowaj otwartość na krytykę;
- uszanuj nieufność wobec białych ludzi jako element dziedzictwa osób Czarnych i Kolorowych (ang. *BPOC*);
- porzuć autorytarne pozycje nauczania i pragnienie by mieć zawsze ostatnie słowo;
- zapewniaj dostęp do zasobów i ich redystrybucję;
- dbaj o upelnomocnienie, zrób przestrzeń dla osób Czarnych i Kolorowych;
- organizuj szkolenia z zakresu krytycznej refleksji nad byciem *białą* i upelnomocnienia (ang. *critical whiteness and empowerment*);
- ucz się i angażuj w stosowanie antyrasistowskiego języka;
- zapoznawaj się z historią kolonializmu i jego wpływem na współczesne społeczeństwo;

²⁴ W tym kontekście pojęcie „bycia *białą*” opisuje konstrukt społeczny i wynikającą z niego dominację. Z tego powodu termin ten jest pisany kursywą, podczas gdy „Czarna” zapisujemy wielką literą jako termin oporu (Eggers i in. 2005: 13).

²⁵ Termin „biały przywilej” odnosi się do eseju Peggy McIntosh, wydanego w 1989 roku: *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack* (Biały przywilej: rozpakowując niewidzialny plecak). McIntosh opisuje przywilej, koncentrując się z namaszczeniem na *białej* populacji jako w większości transparentnej i nieświadomej; jako na potężnym narzędziu, za pomocą którego (również nieświadomie) systematyczne wykluczanie staje się doświadczeniem osób Czarnych i Kolorowych (McIntosh 1989).

²⁶ Termin „Krytyczna refleksja nad byciem *białą*” i sama praktyka refleksji nad własnym kolorem skóry jest pojęciem stworzonym przez osoby Czarne i Kolorowe. Określa postawę oporu wobec rasizmu i kolonializmu wśród członków grupy dominującej (Piesche 2013).

- zrezygnuj z własnych założeń na temat samookreślenia osób Czarnych i Kolorowych (Ronacher 2017: 15).

Personel CUD winien być nie tylko otwarty na dziewczęta* o różnym pochodzeniu narodowym i zróżnicowanych doświadczeniach dyskryminacji, ale także wprost tworzyć przestrzeń dla różnorodności kulturowych, językowych i religijnych stylów życia. Jednocześnie CUD powinny być przestrzenią otwartej i uczciwej refleksji nad stereotypami i kształtującymi je rasistowskimi ideami normalności.

Zmiany strukturalne mogą zajść tylko wtedy, gdy personel CUD szkoli się na własną rękę, wymienia poglądy na temat pracy antyrasistowskiej i w razie potrzeby konsultuje się z superwizorkami z zakresu edukacji antyrasistowskiej. Biograficzne doświadczenia dziewcząt* powinny być akceptowane, przemyślane i ugruntowane jako źródło siły i zasobów, jako zasadnicza podstawa interakcji społecznych i procesu wzajemnego współuczestnictwa kulturowego. Różnice i podobieństwa są zasobami tkwiącymi w różnorodności, a uznanie tego faktu stanowi podstawę solidarności.

Wnioski dotyczące działań praktycznych:

- personel i dziewczęta* uczą się rozpoznawać i zwalczać dyskryminację/rasizm i różne formy wykluczenia;
- przypadki dyskryminacji nazywamy po imieniu i stają się one tematem pracy;
- dyskryminację i rasizm postrzegamy i rozumiemy intersekcyjnie;
- w ramach solidarności z dziewczętami*, które doświadczają dyskryminacji, osoby pracujące z młodzieżą uczestniczą w walce na rzecz ochrony godności ludzkiej, demokracji i różnorodności.

Intersekcyjność²⁷

Prawniczka i działaczka na rzecz praw człowieka, Kimberlé Crenshaw, ukuła pojęcie intersekcyjności, aby opisać formę rozpatrywania tożsamości, w której doświadczenia dyskryminacji są artykułowane i przeżywane ze względu na szereg kategorii skonstruowanych przez społeczeństwo (dyskryminacja krzyżowa), np. ze względu na płeć, seksualność i pochodzenie narodowe.

Crenshaw wypełniła lukę w prawie, wedle którego doświadczenia dyskryminacji były postrzegane wyłącznie jednowymiarowo²⁸.

Intersekcyjność była więc moją próbą sprawienia, aby ruch feministyczny, aktywizm antyrasistowski i prawo antydyskryminacyjne robiły to, co uważałam, że do nich należy; by położyły nacisk na wielość ścieżek doświadczania opresji na tle rasowym i płciowym, tak aby te problemy były łatwiejsze do omówienia i zrozumienia

(Crenshaw 2015).

Zrozumienie, że młode kobiety* i dziewczęta* doświadczają dyskryminacji krzyżowej, stanowi nowe wyzwanie dla DUD. W kontekście intersekcyjności dyskryminację pojmujemy również jako składową relacji pomiędzy beneficjentkami a personelem pracującym z młodzieżą. W ten sposób nie redukujemy doświadczania dyskryminacji do innego wymiaru doświadczenia bycia dziewczyną*. Punz sugeruje dyskusję nad następującymi pytaniami (Punz 2015) w celu promocji refleksyjnego podejścia do pracy socjalnej:

²⁷ Na temat związku między intersekcyjnością a pracą społeczną – por. Robbins, Nayak 2020.

²⁸ Już w ramach ruchu na rzecz praw Czarnych kobiet* w USA opowiadano się za podejściem intersekcyjnym, ze względu na doświadczenie marginalizacji w *białym feminizmie* (Walgenbach 2012).

- jakie kategorie różnic i dyskryminacji są (nie)ważne w języku lub działaniach mojej klientki lub w moich własnych jako pracownicy* socjalnej?
- jakie pozycje i jakie asymetryczne relacje stają się tu widoczne? W jakim stopniu jestem w tych relacjach osobą uprzywilejowaną i w jakiej jestem roli?
- jakie sytuacyjne kontekstowe skutki podziałów stają się widoczne? (por. Riegel 2012: 50; cyt. za: Punz 2015);
- jak mogę mówić o moich klientkach w zespole? Jak komunikować się ustnie i pisemnie z partnerkami, sponsorkami, mediami itp., gdy mowa o moich klientach? Jakich kategorii różnic (nie) używam do opisywania moich klientek?
- jakie kategorie różnic wynikają z konstrukcji ram instytucjonalnych? Jakie są formy normalizacji? W jaki sposób organizacja, dla której pracuję, jest zaangażowana w wytwarzanie i powielanie różnic i dyskryminacji w różnych kontekstach? I w jaki sposób przekłada się to na moje wypowiedzi i działania wobec moich klientek?

„Prywatne jest polityczne”²⁹

Ten slogan ruchu kobiecego* z lat 60. ma znaczenie do dziś. Kobiety* nadal doświadczają nierówności, na przykład w zakresie zatrudnienia i wynagrodzenia. Wiele kobiet* jest zależnych od swoich partnerów (mężów), oraz zagrożonych ubóstwem w przypadku rozwodu po wielu latach małżeństwa. Wysiłki podejmowane nieustannie przez kobiety*, aktywistki i ruchy feministyczne powodują obserwowalne zmiany, a jednak to na kobietach* spoczywa nadal większa społeczna odpowiedzialność za pracę opiekuńczą w obrębie rodzin, związków i w kontekście zawodowym. Na pytanie, jak kształtuje się praca z młodzieżą oraz jak można wciąż wpływać na zmianę relacji władzy, nie da się odpowiedzieć w sferze prywatnej. Tę zmianę należy przedyskutować, wypracować i wprowadzić w życie polityczne/publiczne, tak aby stworzyć równe szanse, nie tylko dla dziewcząt* z grup uprzywilejowanych, ale przede wszystkim dla młodzieży LGBTIQ+, dziewcząt* z niepełnosprawnościami oraz dziewcząt* i kobiet* Czarnych i Kolorowych.

Dziewczeta* jako czynne członkinie społeczeństwa i aktywistki

Dziewczeta* i kobiety* nadal nie mają równych praw i reprezentacji w społeczeństwie, polityce, w rodzinach czy w szkole. Dlatego też osoby pracujące z młodzieżą muszą szczególnie wspierać aktywny udział dziewcząt* w społeczeństwie obywatelskim. W CUD dziewczeta* mają szansę na czynny wpływ na procesy społeczne, kwestionowanie swojej roli w społeczeństwie i kształtowanie społeczeństwa zgodnie z własnymi wyobrażeniami.

Zgoda i dobrowolne uczestnictwo

Dobrowolny charakter uczestnictwa leży u podstaw organizacji CUD. Każda rozmowa, każde oferowane działanie, każda interakcja musi być dobrowolna i konsensualna. Wspólne działania wymagają np. wspólnego podejmowania decyzji. Metody osiągania konsensusu (małe grupy, grupy interesów, opcja odstąpienia od decyzji) mogą być różne i dostosowane do konkretnych sytuacji. Celem pozostaje jednak to, aby każda dziewczyna* nauczyła się podejmować własne decyzje. Dobrowolność zakłada, że dziewczeta* są zawsze informowane o tym, w co się angażują i są świadome swego prawa do zmiany zdania i podjęcia nowej decyzji w dowolnym momencie. W ten sposób dziewczeta* czują się traktowane poważnie, zmotywowane i upoważnione do brania odpowiedzialności za siebie i innych.

²⁹ | Hasło to przypisuje się feministce Carol Hanisch, która w 1969 roku opublikowała esej zatytułowany *The Personal is Political* (Hanisch 1969). „Prywatne jest polityczne” było jednym z haseł feminizmu drugiej fali (od lat 60.) i zrywało do ukrócenia praktyki ignorowania kobiet* i ich problemów jako kwestii ze sfery prywatnej. Więcej o historycznym kontekście tego sloganu można znaleźć w: Grant 1993.

Młodzież LGBTQIA+

Termin LGBTQIA+ obejmuje różne pragnienia seksualne i kategorie tożsamości (lesbijki, geje, osoby biseksualne oraz panseksualne, transpłciowe, kwestionujące i/lub queer, interplciowe i aseksualne). Ta wielość tożsamości wskazuje, że nie istnieje jedna, wspólna społeczność LGBTQIA+ i nie cechuje się ona ujednoliconą tożsamością. Owa różnorodność kształtuje również życie dziewcząt* i młodych kobiet* i jako taka automatycznie staje się przedmiotem refleksji w ramach DUD.

Ważne wskazówki:

- doksztalc się w zakresie tożsamości seksualnych, orientacji i pragnień – używaj właściwych terminów;
- twórz akceptację w czasie rzeczywistym, dbaj o widoczność różnych stylów życia poprzez włączanie ich w pracę;
- pogódź się ze złożonością – dziewczętom* i młodym kobietom* należy się możliwość odkrywania siebie na własnej drodze do samookreślenia;
- nie kojarz tożsamości LGBTQIA+ z jakimikolwiek cechami czy zaburzeniami psychicznymi, bo tak po prostu nie jest!
- dbaj o bezpieczeństwo, sprawiaj, aby CUD było bezpieczniejszą przestrzenią;
- nie mów o niczyjej tożsamości w niczym imieniu, nie ujawniaj niczyjej tożsamości ani orientacji. Zapewnij dziewczętom* ich własną, niezależną przestrzeń do rozmowy o ich seksualności i pragnieniach, tak by każda wypowiedziała się za siebie.

Podsumowując, personel CUD powinien kierować się podejściem opartym na prawach człowieka, według wytycznych Międzynarodowej Federacji Planowanego Rodzicielstwa (IPPF)³⁰, odnoszących się do międzynarodowych dokumentów i umów dotyczących zdrowia, oraz praw seksualnych i reprodukcyjnych (jako praw człowieka).

Osoby z niepełnosprawnościami

Aktywność w ramach CUD otwiera przed dziewczętami* nowe horyzonty uczenia się i doświadczeń. Różnorodność uczestniczek jest głównym tematem wszystkich wstępnych rozważań i praktycznych projektów. Oznacza to identyfikację wyszczególnionych grup docelowych, takich jak dziewczeta* z niepełnosprawnościami, i wdrażanie programów odpowiadających ich potrzebom. Nie wystarczy oferta programowa zorientowana na uczestnictwo i włączanie do niej dziewcząt* i młodych kobiet* z niepełnosprawnościami. Podobnie jak same dziewczyny* i ich formy niepełnosprawności różnią się od siebie, tak różnią się i ich potrzeby. W celu zapewnienia równego uczestnictwa muszą zostać spełnione następujące warunki:

- szkolenie zawodowe osób pracujących z młodzieżą (język i formaty łatwe do czytania, zindywidualizowana asysta, znajomość różnych form niepełnosprawności i potrzeb, zastosowania języka Braille’a itp.);
- rozwiązania przestrzenne (większa dostępność, dostęp dla osób na wózkach, systemy prowadzenia dla osób z niepełnosprawnością wzroku, język łatwy do zrozumienia, nagłośnienie w pętli indukcyjnej);
- dalsze szkolenie użytkowniczek – zapoznanie się z językiem Braille’a, modelami integracyjnymi, zajmowanie się potrzebami dziewcząt* z niepełnosprawnościami;
- asysta osobista³¹ – w zależności od stopnia i formy niepełnosprawności potrzebne mogą być osoby asystujące i/lub tłumaczące.

³⁰ | „Deklaracja ma zastosowanie w równym stopniu do dziewcząt i kobiet, które są narażone na przemoc ze względu na płeć lub były jej ofiarami, w tym do tradycyjnych norm, takich jak okaleczanie żeńskich narządów płciowych i dyskryminacja ze względu na preferencje mężczyzn” (IPPF 2009).

³¹ | Osoby asystujące muszą uznawać i przestrzegać wartości i zasad CUD.

Dzięki dobremu przygotowaniu dziewczęta* z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności mogą wspólnie się bawić, uczyć i rozwijać nowe umiejętności w ramach wspólnych zajęć rekreacyjnych.

Elastyczność

Praca w CUD wymaga dużej elastyczności zarówno od edukatorek, jak i od dziewcząt*. Uznanie faktu, iż współtworzona rzeczywistość jest zmienna, tworzy przestrzeń dla grupy do przetwarzania różnych form i aspektów samostanowienia. W praktyce oznacza to dynamiczny proces, w którym reaguje się na potrzeby i zaangażowanie osób w grupie. Personel skupia się na wspólnej pracy i ufa, że wszystkie osoby uczestniczą w niej w jak największym stopniu. Jak można to osiągnąć? Pomocne jest wcześniejsze ustalenie i ocena dostępnych zasobów (podejście zorientowane na zasoby). Otwiera to możliwość uzyskania głębszego zrozumienia i wygenerowania nowych impulsów dotyczących różnorodności grupy, co z kolei pozwala na prowadzenie działań poza wszelkimi schematami (podejście zorientowane na proces), a także wyzwala kreatywność i chęć testowania nowych pomysłów.

Modyfikowalność zasad

W CUD powinna istnieć kolektywna zgoda co do tego, że w ramach procesu grupowego zasady i normy mogą i będą się zmieniać. W praktyce może to oznaczać, że grupa decyduje o tym, jak należy ze sobą współdziałać, a następnie próbuje tego dokonać i po zastanowieniu się nad tym (i/lub przetestowaniu) przeprowadza modyfikacje. Otwartość na procesy nielinearne wymaga dużego stopnia akceptacji dla sytuacji nowych; możemy na nią liczyć tylko wówczas, gdy z góry zostanie ustalona świadoma zgoda na wspólne podejmowanie decyzji.

Komunikacja bez przemocy (NVC)

Marshall B. Rosenberg stworzył koncepcję komunikacji bez przemocy jako narzędzie do rozwiązywania konfliktów, mające na celu usprawnienie procesu komunikacyjnego w ich trakcie (Rosenberg 2015). Metoda ta jest przydatna nie tylko dla personelu i pracy zespołowej, ma również zasadnicze znaczenie dla tworzenia bezpieczniejszej i wolnej od agresji w mowie i zachowaniu przestrzeni dla dziewcząt*.

Model komunikacji bez przemocy opiera się na czteroetapowym programie (Puddle Dancer Press 2020):

- obserwacja – najpierw obserwujemy sytuację (komunikacyjną), a następnie w formułujemy reakcję w sposób możliwie bezstronny;
- uczucie – wyrażamy (stosując komunikat w pierwszej osobie – „ja”) jakie uczucie w danym momencie przeważa i dlaczego tak jest;
- potrzeba – na podstawie określonego uczucia, formułujemy komunikat (wciąż w pierwszej osobie) wobec drugiej osoby, wyrażający potrzebę, którą trzeba spełnić, aby możliwe było poradzenie sobie z sytuacją;
- życzenie – potrzebę przekształcamy w życzenie, po wyrażeniu którego może nastąpić konkretne działanie.

Personel powinien również być w stanie negocjować konflikty bez obaw, z odwagą. Dzięki proaktywnemu podejściu do konfliktu, dziewczęta* doświadczają na własnej skórze metod ich rozwiązywania, dochodząc przy tym do zrozumienia, że mimo nieporozumień, osoby pracujące z młodzieżą pozostają w przyjaznej i pełnej szacunku interakcji oraz uznają agresję za cechę ludzką, wreszcie – oferują dziewczętom* różne możliwości produktywnego wyrażania uczuć bólu,

strachu i złości. Z szacunku do siebie nawzajem (wśród personelu, wśród dziewcząt* oraz w interakcji personelu i dziewcząt*) rozwija się najpierw poczucie pewności, a następnie zaufania. Te dwa elementy stanowią podstawę dla kolejnych procesów. Brak przemocy jest warunkiem wstępnym utrzymania wartości CUD jako schronienia i bezpieczniejszej przestrzeni.

Wolność marzeń i eksperymentów

CUD zapewniają swobodną przestrzeń, w której dziewczyny* mogą marzyć, i znajdują inspirację by marzyć na wielką skalę. Hasła „Wszystko jest możliwe” i „Granicą jest tylko niebo” nie pozostają pustą obietnicą, ale towarzyszą dziewczętom* utopiom oraz budowaniu idei poprzez wypróbowywanie różnych strategii.

Zrezygnuj z pośpiechu, rozsmakuj się w chwili

Pośpiech i stres nie tylko szkodzą ciału, ale również hamują kreatywność i chęć odkrywania nowych horyzontów. CUD przeciwstawiają się pośpiechowi i tworzą przestrzeń do zwalniania. Personel powinien mieć świadomość, że każda osoba w grupie ma inne poczucie czasu i reaguje na pośpiech indywidualnie (zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz). Niezależnie od możliwych przyczyn zmiany tempa, takich jak stan świadomości, uczucia, napięcia, relacje i inne warunki wstępne, programy oferowane przez wychowawczynie* lub pracownice* socjalne powinny zawsze mieć na celu uwzględnienie różnych potrzeb w różnych okresach czasu. Personel zapewnia dziewczętom* czas na cieszenie się chwilą, czas na „pozostanie w danej chwili jeszcze trochę”, na rozpoznawanie i rozumienie swoich potrzeb, na odczuwanie własnego tempa i tempa innych. W ten sposób każda uczestniczka uczy się pogody ducha, a nawet doświadcza odrobiny luksusu.

Jesteśmy wspólnotą i działamy na zasadzie „Zrób to Sama”

Za hasłem „Zrób to Sama” kryje się filozofia o ogromnym znaczeniu dla CUD. „Zrób to Sama” (ang. *DIY, Do It Yourself*) polega na wykorzystaniu własnych sił do realizacji danego projektu lub pomysłu i rozbudzeniu szerokiego spektrum zainteresowań. Najważniejsze w tej zasadzie są samorealizacja i rozwój. Doświadczenie tego, że „mogę to zrobić sama” zachęca dziewczyny*, wzmacnia ich mocne strony i zdolności. Jednocześnie rozwija poczucie solidarności, w którym dziewczęta* czerpią z wiedzy zebranej w całej grupie i czują się bezpiecznie w obrębie społeczności.

Praktyki religijne

W odniesieniu do artykułu 18. Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, personel CUD powinien stać na stanowisku, że wszelkie religie mają w kontekście wolności religijnej taką samą wartość.

Każdy człowiek ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje wolność zmiany wyznania lub przekonań oraz wolność uzewnętrzniania, indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swej religii lub przekonań poprzez nauczanie, praktykowanie, uprawianie kultu i uczestniczenie w obrzędach

(Organizacja Narodów Zjednoczonych 1948, art. 18).

Od lat 60. teoria i praktyka feministyczna krytykuje religię jako patriarchalną instytucję, która sankcjonuje opresję kobiet*. Niektóre feministki widzą jedyną możliwość emancypacji w oderwaniu się od religii i przewyciężeniu jej dominacji, podczas gdy inne starają się przewrotnie odzyskać patriarchalne religie od wewnątrz. W ruchu feministycznym pierwsze podejście wciąż przeważa (Foxworth 2017). Osoby pracujące z młodzieżą w ramach DUD muszą jednak uszanować realia życia młodych kobiet* i dziewcząt*, które obejmują również religijne przekonania

i rozumienie samej siebie w kontekście wiary. Ma to znaczenie szczególnie w okresie dojrzewania, gdy dziewczęta* odczuwają napięcie pomiędzy odmiennością a asymilacją i kwestionują motywowaną kulturowo i religijnie samoocenę. Ten dualizm może prowadzić albo do wzmocnienia, albo do osłabienia uczuć religijnych. Niezależnie jednak od wyniku, osoby pracujące z młodzieżą (które same niejako wyzwoliły się z okowów religii; patrz: wstęp do tego rozdziału) stają w obliczu praktyki religijnej dziewcząt* i muszą pozostać otwarte na ten proces, nie zważając na ewentualne paradoksy (Rommelspacher 2008: 52). Konieczne jest zapewnienie przestrzeni na całą złożoność religijnych i tradycyjnych światopoglądów w życiu i w doświadczeniu dziewcząt*.

Zasada stawania po stronie dziewcząt*

Dla personelu CUD stawanie po stronie dziewcząt* oznacza przekonanie, że dziewczęta* i młode kobiety* należy traktować poważnie, umieszczać je w centrum uwagi, promować na wszystkich szczeblach i wspólnie opracowywać strategie umożliwiające im życiowe samookreślenie i pewność siebie. Stawanie po stronie dziewcząt* nie oznacza bezkrytycznej, wyłącznie pozytywnej oceny wszystkiego, co dziewczęta* lub młode kobiety* robią. Oznacza niemniej publiczne opowiadanie się po stronie dziewcząt*, wspieranie ich, wyrażanie ich problemów i wspieranie DUD do czasu osiągnięcia realnej równości szans.

Autonomia

W psychologii „autonomia” określana jest jako stan niezależności (Brunner, Zeltner 1980: 26). Autonomia i samostanowienie są zatem bezpośrednio powiązane. Oba opisują zdolność jednostek do swobodnego i zgodnego z własnymi standardami kształtowania swojego życia. Warunkiem autonomicznego działania jest **samoświadomość**, czyli zaznajomienie ze swoją własną osobowością, wiedza kim się jest. Samoświadomość stanowi podstawę do rozwoju pewności **siebie** i pozytywnej **samooceny**. Jeśli jesteśmy świadome swoich mocnych i słabych stron, możemy poruszać się pewnie nawet w nieznanym środowisku i skutecznie stawiać czoła nowym wyzwaniom. Powstałe w ten sposób „poczucie sukcesu” ma z kolei pozytywny wpływ na naszą samoocenę i coraz większy stopień niezależności od uznania czy legitymizacji ze strony innych ludzi.

Tylko dla dziewczyn*

CUD to miejsca otwarte tylko dla dziewcząt* i młodych kobiet*, tzn. dla wszystkich młodych osób, które określają się jako kobiety* i/lub są socjalizowane jako kobiety. Dzięki nieobecności osób (cis-)męskich dziewczęta* mają możliwość wypróbowania nowych kompetencji i zachowań bez wystawiania się na obserwację czy ocenę z męskiej* perspektywy, oraz bez ciągłego doświadczania tzw. kruchej męskości, czyli np. tego, że chłopcy* i mężczyźni* czują się często osobiście zaatakowani i krytykowani, gdy mowa jest o doświadczeniach kobiet*, i zachowują się defensywnie, aby utrzymać pozytywny obraz siebie.

Odporność

Odporność oznacza zdolność do utrzymania zdrowia psychicznego w sytuacjach kryzysowych i stresowych oraz do szybkiego przywracania go i wzmocniania po nadwątleniu. Dzieciństwo przeżyte w zaufaniu do opiekunów i opiekunek oraz trwała sieć społeczna w późniejszym życiu, wspierają rozwój osobistej siły, która jest składnikiem odporności. W związku z tym CUD oferują uczestniczkom szansę na odkrycie indywidualnych zasobów.

Zainteresowania, wytrwałość i odwaga

Ciekawość jest w powszechnej opinii niezbędną podstawą do poznawczych zachowań i nauki. Z początkiem okresu dojrzewania ciekawość koncentruje się na tych zainteresowaniach, które są istotne dla kształtowania się indywidualnej tożsamości. „Obszary zainteresowań, (...) które nie pasują do osobistej koncepcji własnej osoby wraz z jej cechami takimi jak tożsamość płciowa, przynależność do określonej grupy, postrzegane zdolności i preferencje” (Kramer, Spangler 2019: 299) zazwyczaj schodzą na dalszy plan. Niekiedy można odnieść wrażenie, że dziewczyny*, wchodząc w okres dojrzewania, tracą dziecięcą ciekawość, zdolność do marzeń, do interesowania się i zaangażowania. Ponieważ rola ciekawości jest ogromnie ważna dla eksploracji i uczenia się, personel CUD musi pracować nad jak najlepszymi metodami rozpoznawania sytuacji, w których dziewczęta* potrzebują wsparcia, aby rozwijać swą ciekawość wobec nowych rzeczy.

Praca empowermentowa w CUD pomaga dziewczętom* i młodym kobietom*:

- zachować ciekawość i otwartość na nowe doświadczenia;
- podtrzymywać poczucie osobistego celu i dążyć do jego realizacji nawet wobec oporu ze strony rodziny i środowiska społecznego;
- śmiało wyrażać swoje opinie;
- stać po stronie własnych wartości i bronić ich wobec przeciwności losu;
- brać odpowiedzialność za siebie i inne osoby.

Uzdolnienia, siła i moc

Odkrywanie i promowanie talentów i mocnych stron jest ważną częścią DUD. Talent do czegoś jest często postrzegany jako wrodzony potencjał. Pojęcie talentu obejmuje zarówno uzdolnienia intelektualne (np. werbalne, numeryczne, przestrzenne), jak i nieintelektualne (np. muzyczno-artystyczne, zmysłowo-motoryczne, społeczno-emocjonalne). Termin ten jest zatem znacznie szerszy niż pojęcie inteligencji. Talent czy dar to jeszcze nie osiągnięcie; jest to tylko pozycja wyjściowa. Aby uzdolnienia rozwinęły się w mocne strony i osiągnięcia, muszą być rozpoznane i promowane (na jak najwcześniejszym etapie), np. przez rodzinę, szkołę czy odpowiednie warunki społeczne. Jeśli tak się nie stanie, lub jeśli ujawniające się talenty będą tłumione, dziewczęta* nieprędko doświadczą, że są w stanie skutecznie radzić sobie z wyzwaniami. Takie sytuacje mają miejsce, gdy ich talenty i zainteresowania są sprzeczne z tradycyjnymi, przypisanymi płci żeńskiej, zadaniami. W związku z tym dziewczęta* doświadczają trudności w budowaniu wiary we własne możliwości. W najgorszym przypadku tracą chęć do nauki, czują się rozczarowane i niedocenione. W pracy na rzecz dziewcząt* staramy się dostrzegać ich talenty i potencjał, uruchamiamy ich mocne strony i promujemy – dosłownie – ich upełnomocnienie oraz odwagę, tak aby były ważne jako dziewczęta*, którymi są i korzystały ze swej mocy (Busche i in. 2010: 13).

Partycypacja

Terminem tym³² określamy równe zaangażowanie zainteresowanych osób i posługiwanie się demokratycznymi celami, takimi jak samostanowienie i autonomia (Pluto 2007: 13).

Na szczeblu samorządów miejskich opracowano liczne modele uczestnictwa dla młodzieży (np. parlamenty dziecięce i młodzieżowe). Aspekty płci (oraz -> interseksyjności) jednakże rzadko są brane pod uwagę w projektach partycypacyjnych. Dlatego też praca ukierunkowana na upełnomocnienie stara się dawać dziewczętom* i młodym kobietom* możliwości uczestnictwa, które odpowiadają ich potrzebom, wiedzy i umiejętnościom, i które mogą swobodnie wybierać. Uczestnictwo musi być zawsze rozważane w kontekście kwestii takich jak relacje władzy i istniejące struk-

³² Wraz z przyjęciem Konwencji ONZ o prawach dziecka w 1989 r. kwestia uczestnictwa dzieci i młodzieży stała się również przedmiotem prac społecznych (Konwencja ONZ o prawach dziecka z 1989 r., art. 12).

tury. Innymi słowy, chodzi nie tylko o dostęp do zasobów i dostępność tychże, ale również o prawo do wzięcia odpowiedzialności za planowanie, realizację i wyniki projektów partycypacyjnych.

Solidarność i współpraca

Różne dyscypliny naukowe oferują szereg definicji pojęcia „solidarność”. Jako ruch społeczny i koncepcja walki solidarność jest definiowana na podstawie tradycji ruchu kobiet* (Kerber, Mokrosch 2009: 79). Solidarność to „gotowość jednostki lub grupy do pomocy innej jednostce lub grupie w dochodzeniu swoich praw” (Achtelik 2019: 41). Takie pojmowanie solidarności zakłada, że zaangażowane podmioty dążą do wspólnego celu. W DUD chodzi nie o „stworzenie koncepcji dla dziewcząt*”, ale o wyostrenie spojrzenia na różnice i podobieństwa. Jest to warunek wstępny dla rozwoju dobrze przemyślanej i inkluzywnej solidarności.

Literatura

- Achtelik, K., 2019, Eingeschränkte Solidaritäten. Feminismus zwischen Ableism und Inters-ektionalität (Ograniczone solidarności. Feminizm pomiędzy sprawnością a interseksjonalnością), [w:] „FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft” (Magazyn feministyczno-politologiczny), 28 (2), ss. 40–53.
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<https://budrich.de/eingeschraenkte-solidaritaet/>, (dostęp: 22/06/20).
- Barth, E., Böttger, B., Ghattas, D., Schneider, I. (red.), 2013, *Inter. Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter* (Inter. Doświadczenia osób interplciowych w świecie dwóch płci), Berlin, NoNo-Verlag.
- Brunner, R., Zeltner, W. (red.), 1980, *Lexikon zur pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik* (Leksykon psychologii pedagogicznej i pedagogiki szkolnej), München, Basel.
- Busche, M., Maikowski, L., Pohlkamp, I., Wesemüller, E., 2010, *Feministische Mädchen*arbeit weiterdenken. Eine Einleitung* (Nowe refleksje nad feministyczną pracą na rzecz dziewcząt*. Wprowadzenie), [w:] Busche, M., Maikowski, L., Pohlkamp, I., Wesemüller, E. (red.), *Feministische Mädchen*arbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis* (Feministyczna praca na rzecz dziewcząt*. Rozważania nad aktualizacją praktycznej polityki edukacyjnej), Bielefeld, Transkrypt, ss. 7–20.
- Borchers, D., 2001, *Die neue Tugendethik, Schritt zurück im Zorn? Eine Kontroverse in der analytischen Philosophie* (Nowa etyka aretaiczna. Krok wstecz w gniew? Kontrowersja wewnątrz filozofii analitycznej), Paderborn, Mentis.
- Crenshaw, K., 2015, *Why intersectionality can't wait* (Czemu nie możemy zwlekać z interseksjonalnością), *Washington Post*, 24/09/2015.
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://www.gwi-boell.de/en/2019/05/20/why-intersectionality-cant-wait>, (dostęp: 29/06/20).
- Deinet, U., 2014, *Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (Od koncepcji przyswojenia do teorii aktywności. Transfer koncepcji przyswojenia ukierunkowanej na aktywność za szkoły kulturowohistorycznej na grunt współczesnych światów dzieci i młodzieży), Socialnet GmbH, Bonn.
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1130205#>, (dostęp: 22/06/20).
- Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. (red.), 2009, *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (Mity, maski i podmioty. Krytyczne badania nad byciem białą osobą w Niemczech), wyd. II, Münster, Unrast.
- Foxworth, L., 2017, *“No More Silence!” Feminist Activism and Religion in the Second Wave* („Dość milczenia!” Aktywizm feministyczny i religia w czasach drugiej fali), [w:] *The legacy of second-wave feminism in American politics* (Dziedzictwo drugofalowego feminizmu w polityce USA), Maxwell, A., Shields, T. G. (red.), Basingstoke, Palgrave Macmillan, ss. 71–96.
- Grant, J., 1993, *Is the Personal Still Political? (Czy prywatne jest wciąż polityczne?)*, [w:] *“National Women’s Studies Association Journal”* (NWSA Journal), 5 (3), ss. 404–411.
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://www.jstor.org/stable/i399740?refreqid=excelsior%3Aa32281705317db-84f559db28e127ae94>, (dostęp: 29/06/20).
- Hanisch, C., 1969, *The Personal is Political* (Prywatne jest polityczne), [w:] *Notes from the Second Year: Radical Women* (Zapiski z drugiego roku: radykalne kobiety), Firestone, S., Koedt, A., (red.).
- Herriger, N., 2011, *Stichwort: Empowerment* (Hasło: Upelnomocnienie), [w:] *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (Leksykon zawodowy pracy społecznej), Mullet, R. (red.), wyd. VII, Baden-Baden, Nomos, ss. 232–233.
- Herriger, N., 2020, *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (Upelnomocnienie w pracy społecznej. Wstęp), wyd. VI, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.
- Hooks, B., 2000, *Feminist theory. From margin to center* (Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum), wyd. II, Pluto Press, Londyn.
- IPPF – International Planned Parenthood Federation, 2009, *Sexual Rights. An IPPF Declaration*. (Prawa seksualne. Deklaracja Międzynarodowej Federacji Planowanego Rodzicielstwa).
[Online] Dostępne w 22 językach pod:
<https://www.ippf.org/resource/sexual-rights-ippf-declaration>, (dostęp: 29/06/20).
- Keim, C., Klasing, A., König, R., Kurmann, M., Steding, L., Wörmann, S., Mann, A., Hecht, U., Stewen, I., 2014, *Mädchen*arbeit Bremen. Leitlinien. Anreize für die Praxis* (Praca na rzecz dziewcząt* Brema. Wytyczne. Zachęta ku praktyce), Bremen.
- Kramer, K., Spangler, G., 2019, *Motivationale und emotionale Entwicklung* (Rozwój emocjonalny i motywacyjny), [w:] *Psychologie für den Lehrberuf* (Psychologia w pracy nauczycielskiej), Urhahne, D., Dresel, M., Fischer, F. (red.), Berlin, Heidelberg, Springer, ss. 295–313.
- Kultusminister Konferenz, 2015, *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler* (Strategia promocji dla sprawnych uczennic i uczniów), 11.06.2015.
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/foerderung-leistungsstaerkere.html>, (dostęp: 22/06/20).
- McIntosh, P., 1989, *White Privilege. Unpacking the invisible knapsack* (Biały przywilej: rozpakowując niewidzialny plecak), [w:] *“Peace and Freedom Magazine”* (Magazyn Pokój i wolność), lipiec/sierpień, ss. 10–12.
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://nationalseedproject.org/Key-SEED-Texts/white-privilege-unpacking-the-invisible-knapsack>, (dostęp: 29/06/20).
- Mokrosch, R., Regenbogen, A. (red.), 2009, *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende* (Kształtowanie wartości i szkoła. Podręcznik nauczycielski), Göttingen, Van-den-hoeck & Ruprecht.

- Nayak, S., Robbins, R. (red.), 2018, Intersectionality in Social Work. Activism and Practice in Context (Intersekcjonalność w pracy społecznej. Aktywizm i praktyka osadzone w kontekście), Londyn, Routledge.
- Nissen, U., 2000, Mädchen* und sozialer Raum (Dziewczeta* a przestrzeń społeczna), [w:] Mädchen* in sozialen Brennpunkten. Dokumentation des Fachforums (Dziewczeta* w punktach społecznie zapalnych. Dokumentacja forum zawodowego), Bachor, U. (red.), ss. 13–28.
- Piesche, P., 2013, Kritisches Weißsein ist eine Überlebensstrategie (Krytyczne podejście do bycia białą jako strategia przetrwania), [w:] „an.schläge, Das feministische” (w.opór. Magazyn feministyczny), Listopad 2013.
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<http://anschlaege.at/feminismus/2013/11/kritisches-weissein-ist-eineuberlebensstrategie/>, (dostęp: 29/06/20).
- Pluto, L., 2007, Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie (Partycypacja we wsparciu wychowawczym. Studium empiryczne), München, Verlag Deutsches Jugendinstitut. Wyniki badań opublikowano również w jęz. angielskim. Patrz: Seckinger, M., van Santen, E., Pluto, L., 2004, Comparative Analyses of Child and Youth Services in Europe (Analiza porównawcza instytucji dziecięcych i młodzieżowych w Europie), [w:] „Social Work and Society 2” (Praca społeczna i społeczeństwo 2), (2), ss. 199–206.
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://www.socwork.net/sws/article/view/229>, (dostęp: 23/06/20).
- Pregel, A., 1993, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Pedagogika różnorodności. Odmienność i równouprawnienie w interkulturowej, feministycznej i integracyjnej pedagogice), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puddle Dancer Press, 2020, The 4 part Nonviolent Communication (NVC) Process (Cztery kroki do porozumienia bez przemocy).
[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:
<https://www.nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/4-part-nvc/>, (dostęp: 29/06/20).
- Punz, J., 2015, Perspektiven intersektional orientierter Sozialer Arbeit. Dimensionen des Umgangs mit Differenzkonstruktion und Diskriminierung in der Praxis Sozialer Arbeit (Perspektywy pracy społecznej o ukierunkowaniu intersekcjonalnym. Wymiarowość podejścia do konstrukcji odmienności i dyskryminacji w praktyce pracy społecznej), [w:] „soziales-kapital”, 13.
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<http://www.sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/365/611.pdf>, (dostęp: 29/06/20).
- Rommelspacher, B., 2008, Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen und die Emanzipation „der” muslimischen Frau (Feminizm a dominacja kulturowa. Kontrowersje i „emancypowanie” muzułmanek), [w:] Interkulturelle Mädchenarbeit. Eine Zukunftsaufgabe (Międzykulturowa praca na rzecz dziewcząt. Zadanie na przyszłość), Bachor, U., Sundermeyer, S. (red.), [w:] „Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik” e.V. Berlin, 2008 (9), ss. 50–56.
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<https://www.maedchenpolitik.de/veroeffentlichungen>, (dostęp: 15/06/20).
- Ronacher, K., 2017, Critical Whiteness-Perspektiven in der Mädchen*arbeit (Perspektywy krytycznego podejścia do bycia białą osobą w pracy na rzecz dziewcząt*), [w:] „Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchen*politik” e.V. (BAG): Rassismuskritische Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft” (Krytyczna wobec rasizmu praca na rzecz dziewcząt* w społeczeństwie migracji), 16, ss. 6–19.
- Rosenberg, M. B., 2015, Nonviolent communication. A language of life (Porozumienie bez przemocy. O języku serca), wyd. III, Encinitas CA, PuddleDancer Press.
- Schröder, R., 1995, Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung (Głosem dzieci! Uczestnictwo w polityce, planowaniu i organizacji przestrzeni miejskiej), Weinheim/Basel, Beltz.
- Stangl, W., 2020, Stichwort: „Autonomie”. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (Hasło: Autonomia. Cyfrowy leksykon psychologii i pedagogiki).
[Online] <https://lexikon.stangl.eu/1158/autonomie/>, (dostęp: 20/06/20).
- United Nations, 1948, Universal Declaration of Human Rights (Powszechna deklaracja praw człowieka).
[Online] Dostępna pod:
<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>, (dostęp: 29/06/20).
- United Nations, 1989, Convention on the Rights of the Child, Article 12 (Konwencja praw dziecka, artykuł 12), 20/11/1989.
[Online] Dostępna pod:
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, (dostęp: 22/06/20).
- Walgenbach, K., 2012, Intersektionalität. Eine Einführung (Intersekcjonalność. Wprowadzenie).
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesselfeldtexte/walgenbach-einfuehrung/>, (dostęp: 29/06/20).
- Wallner, C., 2008, Von der Mädchen*arbeit zum Gender? Aktuelle Aufgaben und Ziele von Mädchen*arbeit in Zeiten von Gender Mainstreaming (Od pracy na rzecz dziewcząt* do kwestii gender? Aktualne zadania i cele pracy na rzecz dziewcząt w czasach mainstreamingu płci kulturowej), Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg.
[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod:
<https://digital.zlb.de/viewer/metadata/15650251/1/>, (dostęp: 22/06/20).

6

**Usługi
i metody
centrów
upelnomocnienia
dziewcząt***

Zgodnie z przedstawionymi wyżej zasadami, tematyką i celami upewnomożenia dziewcząt*, przedstawiamy w niniejszym rozdziale krótki przegląd zakresu usług, jakie można świadczyć w ramach CUD.

Jak zaznaczyliśmy w rozdziale 4., *Grupy docelowe*, DUD ukierunkowuje się na potrzeby dziewcząt*, które często zmieniają się ze względu na rozwój ich samych i zmiany okoliczności życia. Potrzeby te przekładają się na oferty dla dziewcząt* i młodych kobiet*, przy jednoczesnym uwzględnieniu dostępnej przestrzeni, liczby osób zatrudnionych (na stałe, w ramach umów lub wolontariatu), środków finansowych oraz wsparcia polityczno-administracyjnego. Ze względu na szeroki zakres warunków i różnorodność dostępnych zasobów, CUD mogą mieć do zaoferowania zróżnicowane programy, zilustrowane w niniejszym rozdziale³³.

Usługi stałe

- przestrzeń codziennych spotkań, spotkaniowe CUD
- praca w grupach otwartych
- doradztwo (indywidualne)
- sieciowanie
- streetworking, praca socjalna z dziewczętami * poza centrum

Usługi czasowe i okazjonalne

- imprezy otwarte
- obozy, wycieczki, wyjazdy
- warsztaty
- działania w przestrzeni publicznej

Otwarty klub młodzieżowy dla dziewcząt*

Oferta otwartego miejsca spotkań działa jak zaproszenie dla wszystkich dziewczyn*. Otwarte miejsca spotkań zapewniają przestrzeń bez wymogu konsumpcji i oferują młodym osobom stymulujące środowisko do samodzielnego spędzania wolnego czasu. Jest to miejsce do nauki, zabawy i eksperymentowania, oraz bezpieczniejsza przestrzeń dla relaksu i odpoczynku.

Działalność otwartego punktu spotkań oznacza:

Wsparcie w odrabianiu zadań domowych – dzięki dostosowanym i stałym godzinom otwarcia, dziewczęta* mogą odrabiać szkolne zadania domowe w CUD i korzystać ze wsparcia w realizacji celów edukacyjnych i rozwojowych;

Wyposażenie dostosowane do potrzeb – materiały takie jak gry, sprzęt sportowy, książki, meble, media, dekoracje itp. wybieramy, utrzymujemy w dobrym stanie i uzupełniamy razem z uczestniczkami;

Zasady – zasady dotyczące zachowania i interakcji oraz instrukcje działania sporządzamy, dyskutujemy i w razie potrzeby modyfikujemy wspólnie z uczestniczącymi dziewczynami*. W ten sposób wspólny „kontrakt” stanowi podstawę do ewentualnego omawiania naruszeń w oparciu o zasadę uczciwości.

Jako bezpieczniejsza przestrzeń CUD jest otwarte na różne style życia, języki, religie i światopoglądy. Ta otwartość może oczywiście prowadzić do konfliktów i konieczności negocjacji pomiędzy różnymi oczekiwaniami i potrzebami. Tak więc personel odpowiada za wyważenie, w jakiej sytuacji potrzebna jest interwencja, a w jakiej nie. Dlatego też ważne jest, by zastanowić się nad granicami i zasadami wspólnej przestrzeni, tak by dziewczyn* doświadczały uczestnictwa w CUD

jako aktu samostanowienia. Oznacza to, że dziewczęta* mogą i powinny definiować, budować i dookreślać CUD niezależnie i wedle własnych pomysłów (por. rozdz. 8. *Przestrzeń*).

Zalety otwartego klubu młodzieżowego dla dziewcząt*

Swobodnie dostępna przestrzeń pozwala dziewczynom* samodzielnie decydować, co chcą robić, w co chcą się angażować i jak daleko chcą podążać za swoimi zainteresowaniami. Ponadto, otwarta przestrzeń stwarza zasoby do nauki, interakcji społecznych i komunikacji.

Wyzwania związane z prowadzeniem otwartego klubu młodzieżowego dla dziewcząt*

Trudno jest oszacować skalę obecności i uczestnictwa, dlatego też wysiłek ze strony personelu, aby sprostać wymaganiom dziewcząt* jest większy. Dotyczy to szczególnie dynamiki grupowej, ponieważ duża zmienność uczestniczek prowadzi do ciągłych zmian w dynamice grupy.

Praca grupowa

Socjo-pedagogiczna praca grupowa oznacza możliwość intensywnej współpracy ze stałą grupą dziewcząt* i młodych kobiet* w określonym zakresie tematów, takich jak ciałopozytywność lub sekspozytywność (zob. 5.1. *Tematyka DUD*). O wszystkich tematach powinny decydować dziewczęta*, stosując podejście partycypacyjne. Następnie personel socjalny przygotowuje materiały do dyskusji, samodzielnie lub we współpracy z osobami spoza centrum. Pracę (tematyczną) w grupach społeczno-pedagogicznych można również wzbogacać przez zapraszanie zewnętrznych ekspertek; jest to szczególnie atrakcyjna oferta na weekendy lub okres wakacji szkolnych.

Może to być również pomocne, jeśli:

- użytkownicy CUD chcą pracować nad tematami, do których personel nie ma kwalifikacji lub odpowiedniego podejścia;
- zachodzi potrzeba utworzenia przestrzeni, w której osoba z personelu (jako prowadząca zajęcia*) nie powinna być obecna;
- można skorzystać z wiedzy lepiej wyszkolonych ekspertek* w danej dziedzinie;
- nowe osoby z zewnątrz mogą się zapoznać z pracą CUD;
- uczestniczki wyrażają chęć pracy z określoną ekspertką.

Kamieniem węgielnym CUD jest zrozumienie, że każda dziewczyna* dołącza do grupy z osobistymi kompetencjami, uzdolnieniami i mocnymi stronami, które określają daną osobę i jednocześnie umożliwiają introspekcję w konkretną rolę i zachowania społeczne, które z kolei mogą podlegać redefinicji w trakcie pracy grupowej. Zadaniem wychowawczyń jest dodawanie bodźców do pracy grupowej i w razie potrzeby omawianie celów i kierunków działań poszczególnych członkiń grupy. O obecność najważniejszych elementów pracy grupowej dba pedagożka towarzysząca:

- dynamika grupowa,
- socjometria³⁴
- zasady działania, takie jak rozpoczynanie działań w punkcie wyjściowym wybranym przez uczestniczki; bezinteresowne świadczenie usług w celu wsparcia projektowania programu;
- wyznaczanie granic,
- określanie faz pracy grupowej,
- kwestionowanie własnej roli w grupie (Schmidt-Grunert 2009: 111f).

³³ Szczegółowe opisy znajdują się odpowiednio w rozdziałach: 7. *Personel*, 5.3. *Fundamenty*, 6. *Usługi i metody*, 9.1. *Zarządzanie jakością*, 4. *Grupy docelowe*.

³⁴ Socjometria jest metodą kreatywno-interaktywną opisaną przez Jacoba Levy Morena. Metodę psychodramy stosuje się nie tylko w pracy terapeutycznej, ale także w dziedzinach pedagogicznych i psychospołecznych. Jest to forma badania systemów relacji międzyludzkich (Moreno, Moreno 1969). Głębsze spojrzenie na praktykę psychodramy w pracy społecznej można znaleźć w: Konopik, Cheung 2013.

Największe znaczenie społecznej pracy grupowej w ramach CUD polega na dawaniu (nowych) impulsów oraz poszerzaniu umiejętności i doświadczenia dziewcząt*.

Ważne!

Dziewczęta* i młode kobiety* są ekspertkami w dziedzinie swojej własnej przestrzeni społecznej i żadne ekspertki zaproszone z zewnątrz nie powinny tego kwestionować.

Celem personelu CUD jest wykorzystanie warsztatów, możliwości grupowych i edukacyjnych dla dziewcząt* w celu poszerzania ich zdolności do rozwijania własnych zainteresowań.

W dążeniu do tych celów należy wziąć pod uwagę następujące czynniki:

Warunki przestrzenne: w zależności od tematyki i treści zajęć, socjo-pedagogiczna praca grupowa może odbywać się również poza CUD, np. w salach seminaryjnych organizacji partnerskich, w schroniskach młodzieżowych, klubach sportowych, teatrach, muzeach lub miejscach nietypowych, takich jak np. pokład żaglowca;

Wymagania personalne: w realizacji programów CUD powinny brać udział co najmniej trzy osoby – pracownice* socjalne, o możliwie różnorodnych zapleczeniach kulturowych i etnicznych (por. rozdz. 7. *Personel* i 5.3. *Fundamenty, Interseksjonalność*). W razie potrzeby można włączać asystentki* językowe oraz inne osoby zatrudnione czasowo³⁵;

Wymagania finansowe: należy starać się o fundusze miejskie oraz granty od organizacji zewnętrznych. Dodatkowo realizację programów można wspierać sponsoringiem lub drobnymi dochodami własnymi centrum, np. składkami uczestniczek (por. rozdz. 9. *Zarządzanie*).

Partnerstwa: inne organizacje i instytucje współpracujące z grupą docelową (por. rozdz. 9.2. *Zainteresowane strony*).

Zalety pracy grupowej:

Zaletą społeczno-pedagogicznej pracy w grupach jest przede wszystkim zgłębienie (nowych) tematów (np. refleksja nad własną rolą w społeczeństwie, komunikacja, edukacja seksualna, uzależnienia i relacje zależności, edukacja w oparciu o doświadczenia, praktyczne umiejętności życiowe). Zajęcia mogą się odbywać np. w formie trzydniowych wyjazdów edukacyjnych lub wymian. W ramach grupy można intensywnie dyskutować, dekonstruować i na nowo kształtować mechanizmy społeczne. Ponadto grupa społeczno-edukacyjna ma wyraźnie określone ramy czasowe i przestrzenne, i ma na celu wzmocnienie dynamiki grupowej.

Wyzwania związane z pracą w grupach

Największym wyzwaniem w pracy grupowej jest czas. Zarówno planowanie, jak i realizacja są dość czasochłonne. Z jednej strony planowanie odbywa się długoterminowo, np. w odniesieniu do koncepcji pracy na jeden rok, a z drugiej strony jest wykorzystywane w perspektywie krótko- i średnioterminowej, ze względu na wysokie koszty związane z pozyskiwaniem ekspertek (freelancerek).

Doradztwo społeczno-edukacyjne

W otwartym klubie młodzieżowym dziewczyny* zazwyczaj poznają personel bez podejmowania zobowiązań. Z jednej strony jest to podstawa zaufania, a z drugiej strony otwiera dziewczętom* możliwość uzyskiwania porad od osób, do których mają zaufanie.

³⁵ Freelancerki oferują możliwość generowania doświadczeń i dzielenia się doświadczeniami, których stały personel nie może zapewnić. Na przykład, zewnętrzne ekspertki mogą stworzyć bezpieczniejszą przestrzeń, w której można przedyskutować pytania i problemy, które trudno byłoby omawiać ze stałymi pracownicami, które mogą stanowić punkt odniesienia i wzory do naśladowania.

Doświadczenie pokazuje, że dziewczęta* rzadko korzystają z poradnictwa osób nieznanym w wyznaczonych godzinach ich pracy. Bardziej prawdopodobne jest, że gdy z biegiem czasu rozwiną się osobiste relacje, dojdzie do sytuacji, w których dziewczęta* zaczną się otwierać i mówić o wsparciu, którego potrzebują. Uwaga: Poradnictwo socjalne można również prowadzić przez Internet lub telefon (por. rozdz. 5.3 *Fundamenty*). Doradztwo dla dziewcząt* opiera się na określonych zasadach, które zostały zdefiniowane w następnym akapicie jako wytyczne dla personelu socjalnego:

- wzmocnienie dziewcząt* w ramach wzajemnego wsparcia i siostrzeństwa;
- podchodzenie do dziewcząt* z wyczuciem, np. niewmuszanie im żadnej formy konsultacji;
- ćwiczenie aktywnego słuchania;
- wspieranie dziewcząt* w określaniu ich własnych pragnień i wyznaczenie zakresu wynikających z tego działań, tj. udzielanie pomocy w organizacji samopomocy;
- w razie potrzeby wspieranie dziewcząt* w rozmowach z rodzicami, szkołami i innymi instytucjami;
- w razie potrzeby angażowanie mediatorów/asystentek językowych.

W ramach poradnictwa socjalnego należy zwracać uwagę na następujące kwestie:

- w celu zapewnienia prywatności warto prowadzić konsultacje w osobnym pokoju;
- zwłaszcza młodsze dziewczyny* lubią korzystać z obecności przyjaciółek i rozluźniać atmosferę poprzez wytworzenie sytuacji grupowej;
- dziewczęta* mają swoją historię – dlatego też konsultacje skupiają się na życzeniach i sugestiach zgłaszanych przez dziewczyny*;
- konsultacja dobiega końca tylko wówczas, gdy uda się znaleźć zadowalające zainteresowaną rozwiązanie;
- jeżeli konsultacja zostanie przedwcześnie przerwana (np. jakimś zakłóceniem, umówioną wizytą itd.), należy się umówić na ciąg dalszy w dogodnym terminie;
- konsultacje należy dokumentować i omawiać na zebraniach zespołu (por. rozdz. 9.1. *Zarządzanie jakością, Kontrola*);
- w przypadku, gdy dziewczęta* doświadczają zagrożenia dla swojego dobrostanu (lub gdy personel zorientuje się, że tak jest), wchodzi w życie szereg działań mających na celu przeciwdziałanie zagrożeniom dla dzieci – są to np. procedury, które zostały wcześniej uzgodnione przez personel; personel musi być również zorientowany w przepisach prawnych.

Tematyką poradnictwa socjalnego (oprócz kwestii wymienionych w rozdz. 5.1. *Tematyka DUD*) mogą być:

- plany życiowe, szkoła i szkolenia (przejście od edukacji do stażu/pracy);
- przyjaźnie i grupy rówieśnicze;
- pomoc w sprawach oficjalnych i zmaganiu się z biurokracją (zakwaterowanie, opieka społeczna, zezwolenie na pobyt itp.)

Doradztwo społeczne jest skuteczne, jeśli:

- dziewczyna* sygnalizuje, że czuje się dobrze i ma poczucie bycia zrozumianą;
- dziewczyna* jest zadowolona z wypracowanego przez siebie, a najlepiej – samodzielnie sformułowanego – rozwiązania;
- dziewczyna* ma odwagę, by spróbować wprowadzić dane rozwiązanie w życie;

- dziewczyna* jest skłonna udać się do innej specjalistki/poradni w razie potrzeby;
- dziewczyny* akceptują personel socjalny i pedagogi jako doradczynie i zwracają się do nich ze swoimi potrzebami.

Dalsze formy poradnictwa

Poradnictwo rodzicielskie – jest nieodzowną częścią poradnictwa w (międzykulturowej) pracy. Rodzice często zdobywają zaufanie do personelu CUD tylko dzięki tej konkretnej formie poradnictwa. W ten sposób jesteśmy w stanie obniżyć ich próg nieufności, tak aby ich córki mogły uczestniczyć w ofercie CUD i korzystać ze skierowań do innych specjalistycznych usług (pod pewnymi zastrzeżeniami; por. *Grupy docelowe*).

Doradztwo dla nowego personelu – młode kobiety*, które ukończyły staż w CUD w ramach swojej edukacji lub studiów, wymagają superwizji:

Profesjonalna superwizja obejmuje:

- cotygodniowe sesje autorefleksji,
- superwizję podczas codziennych doświadczeń w CUD,
- pomoc w zadaniach praktycznych,
- porady dotyczące wszelkich problemów i konfliktów na gruncie osobistym (w razie potrzeby i w stosownych przypadkach).

Praca ze społecznością

Metoda pracy na rzecz wspólnoty została przeniesiona do Niemiec w latach 70., wcześniej stosowano ją w USA i Holandii. W tej klasycznej metodzie pracy społecznej targetem nie są pojedyncze osoby lecz społeczności, całe dzielnice czy przestrzenie społeczne.

Pedagożka społeczna ma zatem za zadanie włączyć się w istniejącą strukturę społeczną i socjo-polityczną wraz z jej zadaniami w celu poprawy warunków życia członkiń i uczestniczek grup dialogujących (koncepcja interwencji społecznej) (Schönig 2012: 31). Zasadami przewodnimi pracy ze społecznością są (Schönig 2012: 39):

- praca strukturalna zamiast pracy nad indywidualnymi przypadkami;
- uruchamianie użytecznych usług;
- niedyrektywne doradztwo i wsparcie;
- orientacja na aspekty lokalne, potrzeby i zasoby;
- działania o charakterze politycznym.

Wybór metod

Przy wyborze metod należy wziąć pod uwagę kilka istotnych kryteriów:

- **kto składa ofertę programową?**

Im większą satysfakcję ma dana pedagożka lub pedagog ze stosowania określonej metody, tym pewniej się czuje z jej stosowaniem, i tym lepiej potrafi ją przekazać;

- **grupa docelowa jest fundamentem każdego programu.**

Czy w grę wchodzi jedna konkretna osoba (zob. *Pomoc w indywidualnych przypadkach*)? Kogo mamy przed sobą? Co jest dla tej osoby ważne? Jakie są jej zasoby, talenty, zainteresowania i potrzeby? Na jakim poziomie możemy najlepiej do nich dotrzeć?

- **komplementarne techniki pracy, angażujące różne zmysły.**

W CUD metody społecznej pracy w grupach znajdują się w centrum uwagi, ponieważ najbardziej zróżnicowane doświadczenia wynikają z udziału jak najszerszego spektrum uczestniczek.

Podsumowanie

Edukatorki w CUD mają za zadanie towarzyszyć, wspierać i rozróżniać cele wspólne i indywidualne przy określaniu kierunków współdziałania, co zależy przede wszystkim od grupy docelowej, a raczej grupy dialogu.

Najbardziej efektywne są te działania, które pozwalają na osiągnięcie kilku celów jednocześnie. Wtedy uczestniczki mogą skoncentrować się na indywidualnych technikach zgodnie ze swoimi preferencjami i w ten sposób skupić się na swoich osobistych potrzebach i pozwolić, aby wykrystalizowały się z nich cele. Dążymy do osiągnięcia harmonii z celami, które sobie wyznaczyłyśmy w kontekście DUD.

Literatura

Konopik, D.A., Cheung, M., 2013, Psychodrama as a Social Work Modality (Psychodrama jako modalność pracy społecznej), [w:] „Social Work”, 58 (1), ss. 9–20.

[Online] Dostępne w jęz. angielskim pod:

<https://www.jstor.org/stable/23719587>, (dostęp: 29/06/20).

Moreno, J.L., Moreno, Z., 1969, *Psychodrama. Action therapy and principles of practice (Psychodrama. Terapia aktywnością i zasady praktyczne)*, Beacon House, Nowy Jork.

Schmidt-Grunert, M., 2009, *Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung (Społeczna praca grupowa. Wprowadzenie)*, wyd. III, Lambertus, Freiburg.

Schönig, W., 2012, *Born to be wild? Aktuelle Varianten, Zielgruppen und Haltungen der Gemeinwesenarbeit („Born to be wild?” Aktualne warianty, grupy docelowe i postawy w pracy społecznej)*, [w:] *Die Zukunft der Gemeinwesenarbeit. Von der Revolte zur Steuerung und zurück? (Przyszłość pracy wspólnotowej. Od buntu do zarządzania, i z powrotem?)*, Blandow, R., Knabe, J., Ottersbach, M. (red.), Springer VS, ss. 29–42, Wiesbaden.

7

**Personel
centrów na rzecz
upelnomocnienia
dziewcząt*
– funkcje
i kompetencje**

Dla uzupełnienia fundamentów, które wyszczególniliśmy w rozdziale 5.3., jak również wiedzy, przekonań i kompetencji niezbędnych do osiągnięcia celów i tematów przedstawionych w rozdziałach 5. i 6., poniżej opisujemy nieco dodatkowych wymagań z dziedziny zasobów ludzkich, które są istotne dla CUD.

Umiejętności i doświadczenia niezbędne dla prowadzenia DUD

Praca z dziewczętami* jest pracą na rzecz dziewcząt* i młodych kobiet* wykonywaną przez (młode) kobiety*. Jako wyjątek należy traktować pracę mężczyzn* (osób, które są społecznie postrzegane jako mężczyźni). Przy wdrażaniu programów należy z góry jasno określić, czy, jak i dla czego mężczyźni* mogą brać udział w ich realizacji.

W dziedzinie DUD wymagany jest wysoki stopień profesjonalizmu. Obejmuje on kwalifikacje i kompetencje do oferowania różnych metod pracy, kierunków działania i podejść do różnych problemów i zagadnień, z którymi dziewczęta* stykają się w ciągu swojego życia. Edukatorki towarzyszą dziewczynom* w rozwoju, są osobami kontaktowymi, z którymi mogą one odkrywać własne preferencje i talenty, aby realizować swoje marzenia i cele, a jednocześnie rozwiązywać konflikty. Dziewczyny* powinny mieć możliwość wyboru preferowanej przez siebie osoby zaufanej w obrębie zespołu CUD.

Praca z dziewczynami* charakteryzuje się szerokim zakresem potencjalnych i koniecznych kwalifikacji. Minimalne kwalifikacje obejmują zrozumienie standardów i celów CUD. Dziewczęta* postrzegają edukatorki jako wzór do naśladowania i w pewnym stopniu projektują na nich normy społeczne, życzenia i potrzeby związane z zachowaniami społecznymi. Z tego powodu konieczne jest, aby personel dobrze się orientował w rozwoju psychospołecznym dziewcząt*, ich zainteresowaniach i uwarunkowaniach społeczeństwa, w którym uczestniczki żyją. Oznacza to konieczność (samo)refleksji nad byciem kobietą*, nad konstrukcjami płci, mechanizmami ucisku społecznego i różnymi planami życiowymi. Jest to warunek nie tylko rozwoju światopoglądowego wśród personelu, ale także, i to w większym stopniu, umiejętności rozpoznawania, identyfikowania i zrozumienia stylu życia dziewcząt*.

Oprócz inteligencji emocjonalnej i przygotowania kompetencyjnego istnieją wymogi prawne dotyczące pracy z młodzieżą i zatrudnionego do niej personelu. Różnią się one w poszczególnych krajach i w zależności od stanowiska.

Bezwzględnym warunkiem wstępnym jest chęć dalszego kształcenia i ciągłego poznawania wachlarza profesjonalnych podejść i metod, a także marginalizowanych perspektyw (odmiennych od własnej). Centrum upełnomocnienia, będące przestrzenią wymiany i różnorodności, musi umożliwiać udział w pracy kobietom* z różnych kontekstów społecznych, społecznościowych i zawodowych. Im większa intersekcyjność w samym zespole (pod względem religii, seksualności, sprawności, doświadczeń migracji i dyskryminacji), tym bardziej zróżnicowane i wyspecjalizowane będą programy CUD i siłą rzeczy – tym większa będzie różnorodność dziewcząt* mogących wziąć w nich udział.

Projektowanie i wdrażanie programów jest w dużej mierze zależne od personelu. Stąd własna inicjatywa, kreatywność i zaangażowanie w pracy ze strony edukatorek przyczyniają się do tego, że CUD staje się bezpieczniejszą przestrzenią. Wymaga to wielu chętnych do pomocy rąk, powiązanych z CUD na różne sposoby. Zasoby, którymi dysponuje CUD, zależą oczywiście od dostępnych środków finansowych.

Formy zatrudnienia

Zatrudnienie stałe (np. pracownice socjalne lub edukatorki młodzieżowe):

- umowa na podstawie prawa pracy, np. z ubezpieczeniem zdrowotnym;
- realizowanie konkretnych zadań (określonych w umowie) zgodnie z kwalifikacjami;
- prawo do świadczeń ustawowych (przerwy, urlopy, określone godziny pracy);
- konkretne obowiązki po stronie pracodawcy.

Zatrudnienie tymczasowe (np. personel na potrzeby warsztatów):

- umowy w ramach prawa pracy³⁶;
- udział w tymczasowej/tematycznej współpracy zgodnie z kwalifikacjami;
- stanowią dodatkowe wsparcie pracy CUD;
- często zatrudniane wielokrotnie;
- prawa i obowiązki określone wyłącznie w umowie.

Wolontariuszki (np. uczennice, emerytowane sąsiadki):

- w większości przypadków nie otrzymują wynagrodzeń, dlatego też nie powinny być traktowane jako mające takie same obowiązki, jak personel zatrudniony na stałe;
- nie obejmują ich prawnie wiążące umowy³⁷;
- skupiają się na zajęciach rekreacyjnych lub korepetycjach;
- nie muszą się legitymować kwalifikacjami zawodowymi;
- zapewniają dodatkowe wsparcie pracy CUD.

Wszystkie formy współpracy mają kluczowe znaczenie dla działania CUD. Ważne jest, aby każda zaangażowana osoba była traktowana z uznaniem i szacunkiem.

Potrzebny personel i roboczogodziny – liczby

Stan liczbowy wykwalifikowanego personelu zależy od formy pracy CUD, stosowanych metod oraz od warunków fizycznych dziewcząt* i personelu jednocześnie. W celu zaplanowania i realizacji aktywności grupowych zaleca się udział co najmniej dwóch edukatorek, jeżeli uczestniczki w nich minimum sześć niepełnoletnich dziewczynek*. Zawsze istnieje szansa, że jedna z uczestniczek będzie wymagała szczególnej uwagi (wsparcia indywidualnego) – wówczas druga osoba będzie w stanie kontynuować działania z resztą grupy.

Poniżej przedstawiono rozwiązanie dotyczące niezbędnego wkładu godzin pracy w CUD na przykładzie Zimtzicken w Poczdamie, które dysponuje trzema pełnoetatowymi stanowiskami i licznymi wolontariuszkami, a także budżetem przeznaczonym na tymczasowe zatrudnienie w niektórych warsztatach i projektach. W tym miejscu przedstawimy podział godzin pracy w ramach zajęć prowadzonych przez osoby zatrudnione na stałe. W Niemczech pełnoetatowe stanowisko oznacza 40 godzin roboczych tygodniowo; w CUD Zimtzicken tygodniowy czas pracy składa się z 23 godzin przeznaczonych na zajęcia z dziewczynkami* i młodymi kobietami* oraz 17 godzin na pracę biurową, rozwój zawodowy i supervizję³⁸.

Rozkład tzw. „godzin świadczenia usług specjalistycznej” w zakresach działalności, które oscylują w granicach 299 godzin miesięcznie, przedstawia się następująco:

³⁶ | Lub – w przypadku Polski – na podstawie umowy cywilno-prawnej.

³⁷ | W Polsce praca wolontariacka jest obwarowana różnego rodzaju przepisami i np. w Autonomii wolontariat jest regulowany umową.

³⁸ | Informacje na temat tego obszaru pracy znajdują się w rozdziale 6. *Usługi i metody*.

- otwarta przestrzeń w ramach CUD: 122 godziny miesięcznie;
- otwarta praca grupowa (np. działalność artystyczna lub sportowa, organizowana w formie spotkań, wymiany i inspiracji): 37 godzin miesięcznie;
- doradztwo: 15 godzin miesięcznie;
- praca społeczna w grupach (koncentrująca się na bieżących problemach lub zagadnieniach/tematach będących przedmiotem zainteresowania): 60 godzin miesięcznie;
- udział osób reprezentujących CUD w sieciach, grupach roboczych: 32 godziny miesięcznie;
- streetworking wśród dziewczyn*: 6 godzin miesięcznie;
- praca związana z profilem CUD (tj. działania zgodne ze specjalizacją centrum, we wszystkich sześciu dziedzinach wymienionych powyżej): 26 godzin miesięcznie.

Dodatkowe obszary pracy: usługi doradcze dla osób pracujących z młodzieżą w centrum, rola edukatorek, konceptualizacja projektów uwzględniających problematykę płci, współpraca z kolegami po fachu w zakresie wrażliwej na płeć pracy z chłopcami* i (młodymi) mężczyznami* oraz public relations³⁹.

Warunki pracy

Specyfika kraju – regulamin pracy podlega krajowym wymogom prawnym. Godziny pracy, przerwy w pracy i prawa pracownicze (np. ubezpieczenie zdrowotne, emerytalne itp.) podlegają miejscowej specyfice i nie można ich określić w niniejszej publikacji. Należy jednak zauważyć, że każda praca musi być sprawiedliwie wynagradzana. Każda osoba aktywna zawodowo musi być w stanie utrzymać się ze swojej pensji.

Brak uznania – praca społeczna nadal nie jest odpowiednio doceniana; jest również niedoreprezentowana w społeczeństwie. To samo dotyczy pracy z dziewczętami*, co prowadzi do sytuacji, w której osoby pracujące socjalnie z dziewczętami* nie są doceniane finansowo; w skali światowej istnieją ogromne różnice w tym zakresie.

Obciążenie psychologiczne – praca socjalna jest zawodem, który wymaga dużego wysiłku psychicznego i fizycznego. Codzienne konfrontacje z wykluczeniem społecznym i mechanizmami opresji są znacznym obciążeniem. Dziewczeta* często doświadczają w życiu codziennym przemocy (seksualnej), nękania, dyskryminacji i cierpią z powodu zaburzeń odżywiania (patrz rozdz. 4.1. *Tematyka DUD*). Tematy takie jak powyższe stają się częścią codziennego życia w pracy z dziewczynkami* i mogą prowadzić do retraumatyzacji i wysokiego poziomu stresu u personelu. Dlatego też superwizja jest niezbędnym warunkiem i elementem pracy. Tylko w ten sposób można zagwarantować bezpieczniejsze i wyspecjalizowane środowisko działania dla dziewcząt* i młodych kobiet* oraz personelu CUD.

8

Przestrzeń Mocy i Siły

³⁹ | Konkretnie treści i codzienne realia ze wszystkich wymienionych obszarów odpowiedzialności zostały opisane w rozdziałach: 9. *Zarządzanie*, 6. *Usługi*, 9.4. *Zbieranie funduszy*, itp

W tym rozdziale skupimy się na przestrzeni w sensie fizycznym, nie zapominając jednak, że żadne z poniższych rozwiązań nie będzie skuteczne bez zapewnienia realizacji podejść, celów i wartości opisanych w poprzednich częściach niniejszej publikacji.

Historycznie kobiety* i dziewczęta* były pozbawione swojej własnej przestrzeni (np. poprzez konieczność przeprowadzki do domu męża po ślubie, brak przestrzeni w domu przeznaczonej dla dziewczyn* i kobiet* – za wyjątkiem kuchni). Nie miały również prawa do decydowania o własnych przestrzeniach. Przez wieki nie dziedziczyły ani nie nabywały w inny sposób prawa do domu czy ziemi. Dziewczyny* i kobiety* nie miały (i w przeważającej większości nadal nie mają) przestrzeni, w której mogłyby bezpiecznie i swobodnie oddawać się swoim pasjom, kreatywności; w której nikt nie kontrolowałby ich działalności, i nie ograniczał prawa do decydowania o sposobie spędzania czasu. Zarówno przestrzenie prywatne, jak i publiczne nie są bezpieczne dla kobiet* i dziewcząt* – są one narażone na przemoc fizyczną i seksualną, molestowanie, przemoc słowną czy seksistowskie przekazy dosłownie wszędzie – w domu, w szkole, na uniwersytetach, w miejscu pracy, na ulicach, w kawiarniach, szpitalach, mediach itp. Choć czasami kobiety* mają większy wpływ np. na urządzenie mieszkania, oddziaływanie kobiet* i dziewcząt* na to, jak świat jest zorganizowany, w dosłownym tego słowa znaczeniu, pozostaje nikłe. Ponadto kobiety* i dziewczęta* mają ograniczony wpływ na to, jak pojmuje się bezpieczeństwo oraz na to, jakiemu rodzajowi bezpieczeństwa przyznaje się priorytet i finansowanie.

Dlatego też przestrzeń fizyczna, w której dziewczęta*, nastolatki* i młode kobiety* podejmują własne decyzje, w której mogą czuć się bezpiecznie, w której mogą rozwijać się bez przeszkód oraz budować swoją odwagę i solidarność, jest jedną z kluczowych kwestii w działaniach empowermentowych. Warto nie tylko tworzyć takie przestrzenie, ale także odzyskiwać dla dziewcząt* i kobiet* te przestrzenie, do których nie mają one formalnego i praktycznego dostępu. Podkreślanie znaczenia przestrzeni fizycznej nie oznacza jednak, że dziewczęta*, nastolatki* i kobiety* mają być zamknięte w czterech ścianach! Nie oznacza to również, że przestrzeń, w której w pełni uczestniczą dziewczęta* i kobiety*, można automatycznie określić jako bezpieczną i wspierającą. Istnieją tu konkretne potrzeby i środki, które należy podjąć w celu zapewnienia bezpieczniejszej przestrzeni.

Charakterystyka przestrzeni

Tylko dla dziewczyn* – jeśli miejsce ma być bezpieczniejsze dla dziewcząt*, ważne jest, aby taka przestrzeń funkcjonowała jawnie, i aby informacja, że jest to przestrzeń wyłącznie dla dziewcząt*/kobiet*, pojawiała się na zewnątrz, w miejscu widocznym dla wszystkich osób, które przejdą obok.

Należy do dziewczyn* – w optymalnych warunkach dziewczyny* (z różnych grup) wspólnie decydują, czy i na jakich warunkach inne osoby mogą korzystać z ich przestrzeni.

Dostępna – przestrzeń musi zaspokajać potrzeby architektoniczne osób poruszających się na wózkach, o kulach, z laską, chodzikiem, oraz dla osób z niepełnosprawnością wzroku.

Zróżnicowana i dynamiczna – przestrzeń jest podporządkowana osobom, które przyczyniają się do jej istnienia i rozwoju. Aktywnie umożliwia uczestnictwo tych osób, które są w niej w danym momencie nieobecne (np. poprzez grupową pracę nad refleksją, jakich dziewczyn* nie ma z nami? Dlaczego? Co możemy zrobić, żeby chciały i mogły się pojawić?)

Doceniająca – ważne jest podkreślanie i promowanie osiągnięć i działalności dziewcząt* i kobiet* z różnych grup społecznych, miejsc na ziemi itp. poprzez publikacje, wybrane filmy wyświetlane we wspólnej sali, gry planszowe (np. herstoryczne), wszelkiego rodzaju plakaty i inne obiekty wizualne.

Wolna od stereotypów, podkopywania pewności siebie i podważania możliwości dziewczynek*.

Wspólna – współtworzona przez wszystkie korzystające z niej osoby, otwarta na różne pomysły i inicjatywy dziewcząt*, dotyczące tego, jak powinna wyglądać ich przestrzeń, tak aby pozwalała na zróżnicowane formy ekspresji i ruchu.

Bezpieczniejsza (fizycznie i emocjonalnie) – konieczne jest wypracowanie zasad związanych z przebywaniem w przestrzeni, które jednoznacznie określą, jakie zachowania są doceniane (szacunek, tworzenie przestrzeni do wyrażania opinii, refleksji i emocji), a które nie będą akceptowane (obraźliwe zachowania, molestowanie słowne i fizyczne, molestowanie seksualne, dotyk bez zgody, podglądanie itp.).

Podsumowanie:

- bezpieczniejsza przestrzeń to taka, w której grupa nie ignoruje przejawów niechcianych zachowań, ale wspólnie stawia im czoła;
- bezpieczniejsza przestrzeń jest również inkluzywna w kontekście wrażliwości na szerokie spektrum identyfikacji płciowej, różnorodności pod względem religii/statusu bezwyznaniowego, orientacji psychoseksualnej, pochodzenia etnicznego lub narodowego itp.;
- bezpieczniejsza przestrzeń jest obszarem, gdzie szanuje się ludzi, zasoby naturalne i zwierzęta;
- bezpieczniejsza przestrzeń powinna być świecka.

W bezpieczniejszej przestrzeni te i inne uzgodnione wartości oraz zasady powinny być jasne i wyraźnie przedstawione: w formie infografik, plakatów, wlepek itp.

Pomieszczenia i ich funkcje

Doświadczenie naszych organizacji wskazuje, że bardzo pożądane jest, aby CUD dysponowało następującymi pomieszczeniami:

- sala spotkaniowa o wielkości odpowiedniej dla liczby osób, które mają z niej korzystać (min. 50 m²);
- pokój/przebieżnia do relaksu i ćwiczeń ruchowych (bez mebli, wyposażona w maty i materace);
- pokój na spotkania osobiste i indywidualne poradnictwo; pokój ciszy;
- toaleta i łazienka (najlepiej z prysznicem, przewijakiem, dostępna dla osób poruszających się na wózkach);
- ogród/taras/balkon (ogród można również urządzić na tarasie lub balkonie);
- pomieszczenie biurowe;
- kuchnia i jadalnia, pozwalające na wspólne przygotowywanie posiłków i przekąsek.

Równie ważne są (niekoniecznie w oddzielnych pomieszczeniach):

- czytelnia;
- przestrzeń warsztatowa, np. do naprawy rowerów czy upcyklingu (z narzędziami, maszynami do szycia itp.);
- otoczenie – droga do CUD musi być bezpieczna dla dziewczyn*, a otoczenie powinno być przyjazne;
- bardzo ważne jest, aby dziewczyny* potrafiły i uczyły się współtworzyć przestrzeń włą-

snymi rękoma, tj. zajmowały się drobnymi pracami naprawczymi, sprzątaniem, itp. Aby same decydowały, np. jakie plakaty, obrazy, fotografie wiszą na ścianach (mogą mieć choćby własną ścianę, gdzie wspólnie ustalą, co będzie wisiało przez następnych kilka tygodni).

Dziewczyńskie Centrum Mocy fundacji Autonomia – przykład

Autonomia (Kraków, Polska) wynajmuje przestrzeń o powierzchni 180 m², którą własnoręcznie i z pomocą indywidualnych darczyńców wyremontowała i dostosowała do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. DCM znajduje się na parterze. Można do niego dotrzeć bezpiecznie i bez barier, bezpośrednio z przystanku transportu publicznego.

Autonomia dysponuje salą spotkaniową (ok. 50 m²), w której znajduje się część wypoczynkowa i czytelnia; salą szkoleniową (ok. 60 m²) z osobnym miejscem do naprawy rowerów i sprzętem do majsterkowania oraz sprzętem treningowym. Do dyspozycji dziewcząt* jest również kuchnia z jadalnią. W DCM mieszczą się dodatkowo biuro i magazyn.

Dziewczyny* pomalowały kilka ścian wewnątrz DCM Autonomii farbą tablicową. Na ścianach wszystkich pomieszczeń prezentowana jest wystawa o idei konsentu oraz prace malarskie dziewcząt*. W najbliższym czasie pojawią się tam także plakaty przedstawiające kobiety* i dziewczęta* zaangażowane w ruch feministyczny oraz ilustrujące inicjatywy na rzecz równości i praw człowieka.

Autonomia dba o to, aby działanie DCM było jak najmniej szkodliwe dla środowiska (np. ludzi oraz zwierząt): segreguje odpady, ogranicza zużycie zasobów (np. wody); posiłki i przekąski, są zawsze wegańskie.

Miejsce jest dostępne architektonicznie i budowane w oparciu o zasady ekonomii dzielenia się. Za udział w warsztatach prawie nigdy nie są pobierane opłaty. Jednocześnie miejsce to istnieje dzięki społeczności, która się do tego przyczynia: szereg osób dba o przestrzeń (remonty, wyposażenie, sprzątnięcie), wspiera ją swoimi kompetencjami i prowadzi zajęcia/warsztaty, przekazuje darowizny.

9

Zarządzanie

W tym rozdziale przedstawiono **różne dziedziny**, w których zarządzanie i administracja mogą okazać się niezbędne w ramach CUD. Zarządzanie jako organizacja całokształtu działania CUD jest zgodne z przedstawionymi powyżej standardami i kryteriami.

W prowadzeniu CUD mogą pojawić się następujące obszary pracy administracyjnej⁴⁰:

Finanse

Centralnym punktem zarządzania są oczywiście finanse (por. rozdz. 9.4. *Fundraising i finanse*). Na co dzień należy mieć na uwadze, co następuje:

Czy trzeba notować i aktualizować propozycje, sprawozdania z działalności, dokumentację taką, jak grafik pracy, statystyki itp. dla fundatorów? Ponadto, należy zawsze prowadzić aktualny przegląd finansów, czy to w odniesieniu do zasobów ludzkich, czynszu i kosztów bieżących (energia elektryczna, woda, telefon itp.), czy też wszystkich zakupów, przedsięwzięć i innych kosztów. Często zdarzają się różne źródła środków finansowych dla różnych wydatków i segmentów działalności, w związku z czym odpowiednie bilanse są dokumentowane i zarządzane oddzielnie.

Zasoby ludzkie

Zasoby ludzkie i personel stanowią ważną część zarządzania finansowego i organizacyjnego w CUD (por. rozdz. 7. *Personel*). Obejmuje to wynagrodzenie i dokumentację dla osób zatrudnionych na stałe lub tymczasowo, kompensacje dla wolontariuszek, ew. wynagrodzenie dla osoby zarządzającej nieruchomością czy zewnętrznych opiekunek i trenerek. Dla przykładu, praca wolontariuszek lub personelu tymczasowego wymaga wystawiania miesięcznych faktur i organizacji spotkań roboczych, jeśli to możliwe. W miarę potrzeb należy wydawać świadectwa pracy oraz fachowe i życzliwe referencje dla osób opuszczających stanowiska. Odejście z pracy powinno odbywać się jawnie i z udziałem uczestniczek CUD.

Ponadto należy wypracować jasne stanowisko w następujących kwestiach dotyczących zarządzania zasobami ludzkimi:

- gdzie i jak jest zamieszczamy ogłoszenia o pracy;
- kto i jak decyduje o zatrudnieniu danej osoby;
- kto jest osobą kontaktową i za co ponosi odpowiedzialność; jasny podział zadań;
- kto objaśnia warunki umowy, obowiązek zachowania poufności, zasady ochrony danych (dane kontaktowe, adresy e-mail i telefony, prawa do zdjęć, prawa autorskie itp.);
- koncepcja, misja i wizja w formie pisemnej dla personelu oraz innych zaangażowanych osób;
- tworzenie harmonogramu pracy w sposób przejrzysty i uczciwy;
- dostarczanie niezbędnych dokumentów oraz przeszkolenie nowo zatrudnionych osób;
- regularne spotkania zespołu, przejrzystość i komunikacja, dyskusje nad bieżącymi sprawami, tworzenie klimatu otwartości na konflikty i problemy, ocena pracy, superwizja, dalsze szkolenia w razie potrzeby, prowadzenie protokołów z posiedzeń zespołu, uwzględnianie nieobecnych koleżanek;
- dokumentacja pracy i przechowywanie informacji w celu transferu wiedzy, redukcji hierarchii wiedzy, zapobiegania powstawaniu pozycji „osób niezastąpionych” i poprawy jakości zastępstw podczas zwolnień lekarskich lub przekazywania stanowisk;
- regularna ocena komunikacji wewnętrznej i w razie potrzeby wprowadzanie nowych

narzędzi i środków: jakie praktyczne narzędzia oprócz spotkań zespołu warto zastosować?

- przechowywanie danych cyfrowych i platformy komunikacyjne;
- pady (edytory internetowe do wspólnej pracy nad tekstami), oprogramowanie do komunikacji zespołowej, usługi hostingu, chmury danych, czat grupowy w komunikatorach, listy mailingowe – należy oczywiście wziąć pod uwagę bezpieczeństwo danych i komunikacji.

Forma prawna

Wiele inicjatyw, które działają na rzecz młodzieży i z nią, przyjmuje formę stowarzyszenia lub innej instytucji jako podmiotu odpowiedzialnego. W tym przypadku działania związane ze stowarzyszeniem i zrzeszonymi w nim osobami są również częścią zarządzania. Oznacza to organizowanie walnych zgromadzeń (z zaproszeniami, podpisaną listą uczestniczek, protokołami itp.), usług związanych z członkostwem – np. coroczna impreza lub informacje poprzez newsletter (wracamy tu do kwestii ochrony danych). Oczywiście powołanie stowarzyszenia wymaga również jasnego określenia, które osoby, jak i dlaczego są jego członkiniami, tzn. jakie są prawa i obowiązki członkiń. Ponadto forma prawna stowarzyszenia (w Niemczech: status organizacji non-profit i instytucji wsparcia społecznego) ma określone konsekwencje. Należy się orientować, np. czy możliwe jest przyjmowanie darowizn, czy wymagają one pokwitowań, lub czy osoby zatrudnione mogą być członkiniami stowarzyszenia, członkiniami zarządu itp. Wszystko to może mieć wpływ na treść projektu i jego ukierunkowanie finansowe (por. rozdz. 7. *Personel*, 9.2. *Zainteresowane strony*, 9.4. *Zbieranie funduszy i finanse*).

Infrastruktura

W odniesieniu do użytkowniczek centrum konieczne będzie wykonywanie pewnych zadań administracyjnych przy przyjmowaniu nowych osób. Przydatna może być na przykład rozmowa wstępna, podczas której przedstawia się misję instytucji i poświęca odpowiednio dużo czasu na powitanie w przestrzeni i wyjaśnienie potrzeb. Należy także dbać o aktualność listy kontaktowej dziewcząt* do użytku wewnętrznego, ewentualnie także osób kontaktowych w nagłych przypadkach. Dbanie o infrastrukturę na co dzień oznacza również prace administracyjne przy zakupach (środki czystości, artykuły higieniczne i spożywcze, materiały edukacyjne, gry, sprzęt do rękodzieła i majsterkowania i/lub sportowy, w zależności od tego, co placówka oferuje w swoim programie). Ponadto konieczne jest dbanie o sprzęt IT, komputery, łącze internetowe, kserokopiarki; należy zorganizować sprzątanie, konserwację i aranżację pomieszczeń (izolacja akustyczna, aktualizacja tablic informacyjnych) (por. także rozdz. 9. *Przestrzeń*). W przypadku dzielenia przestrzeni z innymi inicjatywami, należy również wyjaśnić z nimi kwestie umów, zasad, finansów itp.

Przepisy i wytyczne

Jest to zwięzły, choć istotny podrozdział dotyczący podstaw codziennej działalności; wytyczne i przepisy mają ścisły związek z pracami administracyjnymi. Oto lista niektórych obszarów, które mogą być istotne dla CUD:

- ochrona przeciwpożarowa;
- utrzymanie przestrzeni (podobnie jak w przypadku innych zadań, najlepiej, aby to było wykonywane przez kobiety* – pracownice*, specjalistki*);
- praca opiekuńcza (jak wyżej);
- ubezpieczenie od odpowiedzialności cywilnej i/lub od wypadków;
- bezpieczeństwo uczestniczek podczas wycieczek (ewentualnie deklaracje zgody rodziców);

⁴⁰ Poniższy fragment został oparty o doświadczenia pracy Zimticken. Rozwiązania mogą się różnić w zależności od kontekstu prawnego, organizacyjnego i finansowego w jakim funkcjonuje CUD.

- kontakty w nagłych wypadkach – do służb porządkowych, ale także straży pożarnej, policji, szpitali; pomoc w przypadkach doświadczenia przemocy, skłonności samobójczych, zadłużenia itp.;
- znajomość przepisów krajowych i regionalnych – ochrona młodzieży, ubezpieczenie, wymogi prawne wiążące dla opiekunek (zwłaszcza podczas wycieczek itp.).

Tutaj, podobnie jak w wielu innych punktach, czynnikiem decydującym o podziale działań jest to, czy instytucja jest zorganizowana autonomicznie, czy też stanowi pododdział instytucji wdrażającej wyższego rzędu. W małym CUD (porównywalnym np. z Zimticken w Poczdamie) administrację przejmuje personel. Administrację kadrami i finansami dzieli się w ramach zespołu na mocy umowy. Praca zespołowa opiera się na wzajemnym zaufaniu, wsparciu i komunikacji. Jednym z sensownych rozwiązań jest podział pracy według predyspozycji. Potrzebna jest również księgowa, która przejmie ostateczną kontrolę nad kwestiami finansowymi. Korzystne może być także zlecenie innej osobie kontroli w regularnych odstępach czasu. Księgowej będzie potrzebny m.in. wgląd w finansowanie pracy personelu. Nie zaszkodzi przydzielenie innej pracownicy* do zarządzania zasobami ludzkimi. Składanie wniosków i księgowanie środków finansowych powinno zawsze odbywać się w ścisłej współpracy z księgową. Zgodnie z zasadami pracy na rzecz pełnomocnienia zawsze warto zapewnić budżet, którym będą zarządzały bezpośrednio dziewczęta*. Uczestniczki powinny mieć również możliwość samodzielnego ubiegania się o fundusze, czy to od instytucji finansowych, czy od innych fundacji lub organizacji. Na poziomie zarządzania zasadnicze znaczenie ma również włączenie dziewcząt* i młodych kobiet* w kwestie związane z infrastrukturą i zasobami ludzkimi, na ile to tylko możliwe.

9.1 Zarządzanie jakością

Zarządzanie jakością jest od dawna rozpowszechnionym terminem w obszarze pracy z młodzieżą, i dotyczy praktyki wprowadzania i egzekwowania standardów zawodowych.

Cele zarządzania jakością są następujące:

Zarządzanie jakością (ang. *quality management*, QM) oznacza refleksję nad własną pracą i strategiami stosowanymi w celu zapewnienia jakości tej pracy i osiągnięcia celów. Kolejnym zadaniem jest uczynienie celów i efektów własnej pracy przejrzystymi dla dziewcząt*, ich rodziców i potencjalnych darczyńców. QM pozwala także na modyfikację profilu pracy CUD. Wszystko to idzie w parze z operacjonalizacją metod pracy z dziewczętami*.

W zarządzaniu jakością posługujemy się ukierunkowanymi narzędziami, objaśnionymi w następnej sekcji.

Zarządzanie jakością jest programem trzystopniowym:

1. wypracowanie jakości,
2. zapewnianie jakości,
3. kontrola jakości.

Wypracowanie jakości

Przy planowaniu działań należy zawsze z góry określić cele i efekty zakładanego programu. Działania te definiujemy w odniesieniu do grupy docelowej i stanowisk określonych w rozdziałach powyżej.

Zapewnianie jakości w pracy z młodzieżą odbywa się na dwóch poziomach

Zapewnianie jakości oznacza kilkuetapową kontrolę realizacji celów wypracowania jakości.

Na poziomie treści, programy i narzędzia muszą być projektowane z myślą o grupie docelowej. W ten sposób badamy specyfikę etyczną, polityczną i metodologiczną, która znajduje odzwierciedlenie w grupie dziewcząt* biorących udział w danym programie.

Na poziomie struktury należy ustalić treści, cele i koncepcje, dotyczące specyficznych potrzeb dziewcząt*, i ugruntować je jako standardy pracy z młodzieżą. W DUD kładzie się szczególny nacisk na tę podwójną strategię. Z jednej strony DUD koncentrują się na wzmacnianiu dziewcząt* i młodych kobiet* (por. rozdz. 5. *Upełnomocnienie jako strategia*). Z drugiej strony DUD wymagają pracy rzeczniczej na rzecz dziewcząt* i CUD, w celu tworzenia i rozwoju DUD (Chwaleck 1999: 36). Wszystkie wyżej wymienione czynniki są elementem zapewniania jakości, w związku z czym program ten nie ma charakteru stałego.

Zapewnianie jakości najlepiej ilustrują następujące trzy kryteria:

- zasady działania (jak reagujemy na określone/powtarzające się sytuacje?);
- zmiany strukturalne (jak/w jaki sposób możemy produktywnie wykorzystać powtarzającą się/określoną sytuację?);
- dokumentacja (w jaki sposób możemy udokumentować zmianę sytuacji, wyciągnąć z niej praktyczne wnioski i objaśnić kwestię osobom z zewnątrz?).

Kontrola jakości

Kiedy przychodzi do kwestionowania zróżnicowanych oczekiwań wobec dziewcząt* i młodych kobiet* w społeczeństwie, pojawia się pytanie, jak możemy zmierzyć np. skalę refleksji nad normami dotyczącymi płci (szczególnie jeśli chodzi o programy długoterminowe)?

Odpowiedź brzmi: nie można jej zmierzyć w pełni. Istnieją jednak narzędzia (np. kwestionariusze) i wskaźniki (np. liczba uczestniczek programów, popularność i pozycja instytucji), które składają się na ocenę sukcesu programu. Połączenie różnych form dokumentacji prowadzi więc do skuteczniejszej oceny jakości. Formy dokumentacji różnią się w zależności od zadanego pytania badawczego (np. pytanie: na ile zadowolające są usługi CUD?).

Co oznacza zarządzanie jakością (QM)?

QM obejmuje następujące kwestie:

- jak i w jakiej kolejności jest wykonywana praca (jakość procesu);
- co jest potrzebne do realizacji procesów i kto ponosi za to odpowiedzialność (jakość strukturalna);
- jakie cele i rezultaty należy osiągnąć (jakość rezultatów), (zob. Senate Department for Education, Youth and Science 2012: 144f).

Zalety QM:

- orientacja w codziennych sytuacjach pedagogicznych;
- jasność komunikacji wewnętrznej i struktury odpowiedzialności;
- uproszczona koordynacja i organizacja procesów pracy;
- tworzenie wiążących zasad dla sytuacji kluczowych;
- przygotowanie do proaktywnych negocjacji z darczyńcami (por. rozdz. 9.4. *Zbieranie funduszy i finanse*);
- wzmacnianie wiary we własne kompetencje zawodowe;
- uproszczenie szkoleń (wytyczne robocze dla nowo zatrudnionych osób).

Jakie są wymagania jakościowe dla DUD?

- Zasoby do wdrażania rozwoju jakości;
- regularne spotkania zespołu (wymiana, superwizja, konsultacje kolegalne), spotkania dotyczące planowania, spotkania zamknięte (wspólne podejmowanie decyzji);
- szkolenia wyższego stopnia;
- jednolite formy pracy (dokumentacja/metody);
- samoocena;
- konsultacje zewnętrzne (współpraca wewnątrz sieci).

Przykład wewnętrznej oceny pracy z dziewczynkami* (Hörmann 1999: 20)

Fokus	Perspektywa koncepcyjna	Perspektywa procesowa	Perspektywa strukturalna	Perspektywa wyników
Typowe pytania	Czy dążymy do osiągnięcia właściwych celów? Czy zbliżamy się do osiągnięcia naszych celów?	Jak postępuje doradztwo społeczne/pedagogika? Gdzie potrzebna jest rewizja?	Jak warunki zewnętrzne wspierają lub utrudniają naszą pracę? Jakich środków finansowych wymaga nasza praca?	Jakie efekty (obiektywne zmiany) możemy zidentyfikować? Z czego one wynikają?
Kryteria oceny	Efektywność; Odpowiedniość; Profesjonalizm; Procedura.	Standardy zawodowe; Czynniki aktywne; Identyfikacja zdarzeń krytycznych.	Efektywność, oszczędność, stosunek włożonego wysiłku do osiągniętego sukcesu; Cena i wydajność.	Subiektywna korzyść; Skutki; Szacowanie do pożądaných wyników.
Cel	Dostosowywanie się do potrzeb.	Kwalifikacja procedur metodycznych.	Poprawa warunków ramowych; Racjonalizacja metod pracy;	Ocena i ewaluacja metod pracy.
Procedura pomiarowa	Obserwacja i ocena własnej pracy.	Rekonstrukcja i monitorowanie procesów.	Analiza warunków i procesów; Rejestracja czasu; Alokacja kosztów i usług.	Ocena wpływu zastosowanych środków (kwestionariusze, ankiety) w celu oceny rezultatów.

Literatura

Chwalek, D., 1999, Mädchenarbeit: attraktiv und preiswert? Oder wie? Tätigkeitsfeld: (Autonome) Mädchenarbeit (Praca na rzecz dziewcząt: atrakcyjna i wartościowa? Czy jak? Pole działalności: (Autonomiczna) praca na rzecz dziewcząt), [w:] Nds. Modellprojekt „Mädchen in der Jugendarbeit“, Qualitätsentwicklung in der Mädchenarbeit. Neue Impulse in der Jugendarbeit, Hannover, ss. 35–48. [Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod: <http://www.maedchenwelten.de/publi.htm>, (dostęp: 22/06/20).

European Foundation for Quality Management, 2020, O Nas. [Online] Dostępne w jęz. angielskim pod: <https://www.efqm.org/index.php/about-us/>, (dostęp: 22/06/20).

Hörmann, M., 1999, Die Qualitätsdebatte in der Mädchenarbeit (Debata na temat jakości w pracy na rzecz dziewcząt), [w:] Nds. Modellprojekt „Mädchen in der Jugendarbeit“, Qualitätsentwicklung in der Mädchenarbeit. Neue Impulse in der Jugendarbeit, Hannover, ss. 21–28.

twicklung in der Mädchenarbeit. Neue Impulse in der Jugendarbeit, Hannover, ss. 21–28. [Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod: <http://www.maedchenwelten.de/publi.htm>, (dostęp: 22/06/20).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012, Qualitätsmanagement Handbuch Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen (Podręcznik zarządzania jakością dla berlińskich ośrodków młodzieżowych), wyd. III., Berlin.

[Online] Dostępne w jęz. niemieckim pod: <https://digital.zlb.de/viewer/metadata/15448647/1/>, (dostęp: 22/06/20).

9.2 Interesariuszki i partnerstwa

Poniższy rozdział omawia potencjalne partnerki i grupy interesów, zarówno już zaangażowane, jak i takie, które można zaangażować w DUD.

1. Po pierwsze, bierzemy pod uwagę interesariuszy/ki, czyli osoby lub grupy charakteryzujące się zwiększonym zainteresowaniem projektem, jego treścią, przebiegiem i ukierunkowaniem, gdyż to ich przede wszystkim dotyczy nasza praca. W DUD najważniejszą w tym sensie grupą interesariuszek są oczywiście same dziewczęta*, a dokładniej dziewczęta* z wybranej grupy docelowej, mające zróżnicowane doświadczenia, potrzeby, pochodzenie i umiejętności. DUD są ukierunkowane na wspieranie ich i towarzyszenie im w drodze do autonomii. W ich interesie leży, aby instytucja taka jak CUD oraz świadczone przez nią usługi dawały przestrzeń i środki do uczestnictwa (por. rozdz. 4. *Grupy docelowe*, 5. *Upełnomocnienie jako strategia i narzędzie* oraz 7. *Personel*).
2. Jeśli uznajemy, że interesariuszki/e to uczestniczki oraz osoby i instytucje, które są zainteresowane projektem, to dostrzegamy znacznie szerszy krąg osób, których projekt dotyczy. Zaliczamy tu m.in. profesjonalistki, tj. pedagożki, doradczynie i pracownice społeczne jako grupę interesów i jako osoby, których dotyczy projekt. Ponadto, rodzice, rodzeństwo, inne osoby bliskie dziewczętom*, takie jak rodziny zastępcze, opiekunowie i opiekunki prawne, służby pomocowe dla młodzieży, służby społeczne, często wymagające zaufania i edukacji w zakresie działań. Należy je zatem włączać lub zająć się nimi, o ile ich włączenie nie stoi w sprzeczności z upelnomocnieniem i samostanowieniem dziewcząt* korzystających z usług świadczonych przez CUD (rozdz. 5. *Grupy docelowe*). Aspekt ten powinien być zawsze brany pod uwagę przy nawiązywaniu kontaktu z interesariusz/k/ami (w kategoriach potencjalnych partnerek). Powstaje zatem pytanie, jakie grupy polityczne i społeczne, władze, instytucje, organizacje, placówki i stowarzyszenia są powiązane z pracą z dziewczętami*, lub mogą być uwzględnione w naszym planowaniu i rozważaniach jako potencjalni/e partnerzy/ki?

Poniższa lista nie jest oczywiście wyczerpująca. Ma ona za zadanie inspirować pomysły na ewentualną współpracę i tworzenie sieci kontaktów.

Na **poziomie polityki instytucjonalnej istnieją** oczywiście ministerstwa, inne organy państwowe i agencje ds. młodzieży, dzieci, spraw społecznych, kobiet* i edukacji. Odpowiednie organizacje na **szczeblu federalnym, regionalnym lub lokalnym** to urzędy ds. młodzieży, instytucje edukacyjne, urzędy miast, ratusze, rady dzielnic, komisarze/pełnomocniczki/cy ds. równych szans i poszczególne/i polityczki/y. W **sektorze prywatnym i publicznym** znajdują się okołoszkolne instytucje edukacyjne i wypoczynkowe, organizacje na rzecz młodzieży, odpowiednie uczelnie

wyższe, instytucje oraz placówki socjalne i medyczne (zajmujące się zdrowiem fizycznym i psychicznym oraz dobrostanem dziewcząt*), instytucje edukacyjne i doradcze (zawodowe, społeczne, psychologiczne i wiele innych), ośrodki sąsiedzkie, instytucje religijne lub kulturalne (o ile mają coś do zaoferowania dziewczętom*). Do **stowarzyszeń i inicjatyw zajmujących się edukacją społeczno-polityczną** zaliczamy np. prowadzące edukację medialną, teatr, radio, dziennikarstwo, stowarzyszenia i instytucje artystyczne i kulturalne.

Oczywiście nie należy zapominać o **klubach sportowych jako potencjalnych partnerach i miejscu pracy edukatorek** – od pływalni przez boiska i stadiony, kluby tańca, kickboxingu i szkoły jogi, aż do kursów samooceny i WenDo. Ważnym interesariuszem w pracy z dziewczynami* jest oczywiście również **społeczeństwo obywatelskie** wraz z ruchami i stowarzyszeniami społeczno-politycznymi, grupami nieformalnymi, „miejscami spotkań” i grupami interesów.

Uwaga!

Wszystkie formy partnerstwa z interesariusz/k/ami, reprezentantkami czy organizacjami należy zawsze rozważać przede wszystkim z punktu widzenia interesu upelnomocnienia dziewcząt* i kobiet*.

Szczególny nacisk należy położyć na grupy interesów i organizacje partnerskie ze środowisk feministycznych oraz grup marginalizowanych, np. mających doświadczenie migracji, niepełnosprawności, rasizmu (m.in. antysemickiego, antymuzułmańskiego), seksizmu, heteronormatywności itp.

Cele tworzenia sieci kontaktów

Oprócz celów wymienionych w deklaracji misji (por. rozdz. 9.1. *Zarządzanie jakością*) następujące konkretne cele w zakresie sieciowania są ważnym elementem działalności miejsc takich jak CUD:

- lobbng/rzecznicstwo na rzecz interesów i potrzeb dziewcząt* i młodych kobiet* w przestrzeni całego miasta, (rozdz. 9.3. *Public Relations*) np. tłumaczenie potrzeb i interesów dziewcząt* ze środowisk imigranckich i ich rodzin różnorodnym komisjom, grupom roboczym i innym instytucjom oraz szkołom;
- dbałość o standardy zawodowe, wypracowanie jakości, zrównoważony rozwój (por. rozdz. 9.1. *Zarządzanie jakością*);
- zapewnienie konkretnych ofert, dostosowanych do potrzeb w danym regionie;
- regionalna ocena ryzyka, połączona z koordynacją i rozwojem systemów wsparcia;
- współpraca między systemem opieki społecznej nad młodzieżą (zwłaszcza pracy na rzecz młodzieży) a szkołami;
- możliwości uczestnictwa społecznego dla użytkowniczek CUD.

Struktura sieciowania

Tworzenie sieci kontaktów jest ważnym filarem promocji CUD. W następnym akapicie jako przykład przedstawiono krótkie podsumowanie działań podjętych w tym obszarze przez CUD Zimtzicken.

Proces tworzenia sieci:

1. Personel dokonuje przeglądu istniejącej infrastruktury;
2. Rozpoczynamy wymianę informacji z przedstawicielkami innych organizacji działających na rzecz młodzieży; informujemy się nawzajem o swoich ofertach, grupach docelowych i możliwościach nawiązania współpracy w ramach sieci;

W konsekwencji podejmujemy decyzję, która z poznanych lepiej instytucji ma na tyle wspólnego z usługami świadczonymi przez CUD i odpowiada potrzebom użytkowniczek, aby można było opracowywać i prowadzić wspólne projekty, wydarzenia i usługi. Współpraca tego rodzaju zawsze funkcjonuje w ramach określonego projektu i przez określony czas.

3. Przedstawione oferty oceniamy, biorąc pod uwagę opinie dziewcząt*. Rozwijamy wynikające z tego synergie i zasoby;
4. Na podstawie obserwacji w ramach pracy pedagogicznej określamy specyficzne potrzeby użytkowniczek. Po profesjonalnym opracowaniu tych danych (por. rozdz. 9.1. *Zarządzanie jakością*) włączamy określone potrzeby do odpowiedniej struktury sieciowej na poziomie regionalnym lub krajowym;
 - a. | Miejskie grupy robocze dostarczają informacji na temat aktualnych dyskursów politycznych (np. na temat przemocy wobec młodzieży, ochrony dzieci i młodzieży, otwartej pracy z młodzieżą jako podstawowej potrzeby społecznej, zapewniania jakości). Na podstawie zebranych informacji odbywa się dyskusja z innymi specjalistkami w naszej dziedzinie;
 - b. | Formułujemy oświadczenia polityczne i wspólne żądania, a następnie przekładamy je na szczebel roboczy parlamentu miejskiego;
5. Personel CUD uczestniczy w pracy regionalnych grup roboczych, biorąc udział w podejmowaniu decyzji, koncepcyjnym rozwoju i planowaniu opieki nad młodzieżą w danym regionie. Posługujemy się przy tym wiedzą fachową na temat wspierania młodzieży, i pracujemy nad przepływem informacji od grup interesów do CUD.

Proces tworzenia sieci jest skuteczny, jeśli:

- partnerki współpracujące z CUD są dziewczętom* znane;
- określone potrzeby i interesy dziewcząt* są uwzględnione w ramach dostępnych zasobów;
- pracownice wnoszą wkład merytoryczny i kompetencyjny do eksperckich grup roboczych i komitetów sieciujących oraz rozpowszechniają zdobytą wiedzę;
- kwestie płci w pracy z młodzieżą są omawiane (i traktowane poważnie) w komisjach branżowych i regionalnych;
- wyniki naszych działań w ramach sieci wspierają rozwój jakościowy usług oferowanych w regionie;
- tematyka sektora opieki nad młodzieżą funkcjonuje w obiegu profesjonalnych opinii i oświadczeń, powstających w procesie tworzenia sieci (zob. krok 5 procesu);
- dziewczęta* i/lub ich rodziny znają ośrodki poradnictwa, służby i inne otwarte ośrodki pracy z młodzieżą w całym mieście;
- potrzeby rodzin imigranckich oraz dziewcząt* z doświadczeniem migracji są uwzględnione w dyskusji profesjonalnej i politycznej, oraz w planowaniu opieki nad młodzieżą;
- personel jest mile widziany jako wsparcie w pracy indywidualnej.⁴¹ Załoga CUD wie gdzie otrzyma wsparcie w przypadku zagrożenia dobra dziecka (por. rozdz. 9.1. *Zarządzanie jakością*).

⁴¹ W pojęciu pracy indywidualnej (nad przypadkami – ang. *case work*) pomijamy „przypadek”, aby podkreślić, że mowa jest o dziewczynach*, które cechują się indywidualnymi zdolnościami, zasobami i talentami, których nie można objąć pojęciem konkretnego przypadku. Zamiast tego używamy terminu „praca indywidualna”.

9.3 Public Relations

W zakresie zadań PR (ang. *public relations*) pracownice i pracownicy socjalni oraz personel CUD służą jako przedstawicielki dziewcząt* i działają na rzecz kobiet* i dziewcząt* oraz z ich perspektywy. Jest to w pewnym sensie proces tworzenia wizerunku w imieniu dziewczyn* i młodych kobiet*. Publiczne wystąpienia służą również informowaniu dziewcząt* i młodych kobiet* o ofercie CUD.

Myśląc o rozpowszechnianiu konkretnych treści, musimy wziąć pod uwagę pewne specyficzne kwestie. **Poniższa trzystopniowa metoda** jest krótkim poradnikiem tworzenia działań PR.

Dla kogo?	Zdefiniowanie grupy docelowej i włączenie jej do procesu;
Po co?	Jasne określenie, co dana treść powinna przedstawiać;
Jak?	Ustalenie formy rozpowszechniania, dostosowanej do formatu i grupy docelowej, oraz szczegółów realizacji.

Treści PR lepiej pełnią swą funkcję jeśli są tworzone w podobnym stylu. Z jednej strony zwiększa to rozpoznawalność tematu i samego centrum wśród odbiorczyń*, a z drugiej upraszcza proces tworzenia treści. Znacznym ułatwieniem jest wykorzystywanie istniejących formatów do tworzenia nowych treści. Dla przykładu logotyp jest ważnym pierwszym krokiem do optymalizacji rozpoznawalności CUD.

Wizerunek online i offline

Obecność w Internecie (w mediach społecznościowych) jest współcześnie najbardziej popularną i szeroko stosowaną platformą do przekazywania treści dostosowanych do grup docelowych. Niemniej jednak praca PR odbywa się również offline, poprzez dystrybucję kalendarza wydarzeń. Przykładowo harmonogramy poszczególnych programów można dystrybuować na początku miesiąca i rozpowszechniać je w szkołach, placówkach zajęć pozaszkolnych itp. (m.in. w klubach młodzieżowych, ośrodkach zakwaterowania dla uchodźczyń, szkołach o specjalnym profilu edukacyjnym).

Fotografie

Jeśli wykorzystujemy wizerunki dziewcząt* i młodych kobiet* w publikacjach (online i offline), jest ogromnie ważne, aby użyte obrazy przedstawiały różne osoby o różnej budowie ciała, tak aby odzwierciedlić rzeczywistą różnorodność ich kształtów. Obrazy takie powinny ni mniej, ni więcej tylko przedstawiać rzeczywistość i wzbudzać zainteresowanie odbiorczyń*, które mogą stać się potencjalnie nowymi członkiniami* CUD. Oprócz kompozycji obrazów należy oczywiście przestrzegać wymogów prawnych dotyczących ich wykorzystania. Żadne zdjęcia nie mogą być publikowane bez zgody przedstawionych osób. Zwłaszcza podczas zajęć, kiedy dziewczyny* odprężają się i same robią zdjęcia, szczególnie ważne jest, aby uzgodnić na samym wstępie czy zdjęcia (prywatne i nie) mogą być zamieszczane w Internecie. W związku z tym należy także omawiać wszelkie naruszenia takiej umowy i pociągać daną osobę do odpowiedzialności (por. rozdz. 4.1. *Tematyka DUD, Media*).

Porady:

- zawsze zwracamy się do dziewcząt* bezpośrednio przy przekazywaniu treści („Ty”, „my razem”, „wraz z Tobą”, „będziesz” i tak dalej);
- treści w mediach społecznościowych projektujemy tak, aby były jak najbardziej dostępne (tj. filmy z napisami, prostym językiem, niewielką ilością tekstu, za to w kilku językach itp.);
- w miarę możliwości dbamy również o nagrania w języku migowym.

9.4 Zbieranie funduszy i finanse

Niestety wbrew częstym deklaracjom politycznym o upelnomocnieniu dziewcząt* jako kluczowym temacie, DUD rzadko dysponują stałym budżetem.

Zgodnie z zasadami upelnomocnienia, wykonywana praca i świadczone usługi powinny się spotykać z uznaniem również na poziomie finansowym, a działalność musi być dostępna dla wszystkich dziewcząt* i kobiet*, niezależnie od ich sytuacji ekonomicznej. Działalność CUD nie może odbywać się kosztem personelu, ani kosztem dziewcząt* i młodych kobiet*. Dlatego też często się zdarza, iż CUD wymagają [dodatkowych] źródeł finansowania. Na początku należy zauważyć, że zbieranie funduszy (ang. *fundraising*) można podzielić na dwie kategorie. Z jednej strony istnieją fundusze publiczne, które mogą być wykorzystywane w sektorze gospodarczym, politycznym lub społecznym i są przyznawane przez instytucje publiczne (takie jak gminy lub agencje zarządzające funduszami). Z drugiej strony istnieją fundusze prywatne, zwykle przyznawane przez niezależne instytucje na cele niezwiązane z działalnością gospodarczą.

Dylematy: niezależność a finansowanie

Finanse publiczne czy prywatne darowizny są oczywiście fantastyczne, jednak usługi do dostarczenia w zamian powinny być zawsze określone przed przyjęciem finansowania lub darowizn. Pieniądze oznaczają władzę i przy znacznych środkach finansowych darczyńca może zabiegać o dostęp oraz wpływ na stanowiska i metody CUD, co w takim przypadku nie jest mile widziane. Należy wyjaśniać zawczasu, czy to, czego od nas oczekują w zamian za fundusze, jest dla nas wykonalne i akceptowalne.

Fundusze prywatne

Przy pozyskiwaniu środków prywatnych ważne jest dobre przygotowanie. Strategię należy dopracować zwłaszcza kiedy zabiegamy o wsparcie od osób fizycznych. W ramach przygotowań do fundraisingu należy przygotować deklarację misji, w której przedstawione będą cele i metody (por. rozdz. 9.1. *Zarządzanie jakością*).

Treść takiej deklaracji powinna odpowiadać na poniższe pytania:

- jaka tematyka jest ważna?
- za czym opowiada się CUD?
- jaki jest profil CUD?

W większości przypadków, prywatnym darczyńcom trzeba okazywać odpowiedni poziom uwagi i wdzięczności. Dlatego też w Zimtzicken skupiamy się na pozyskiwaniu darowizn materialnych; bywają bardzo wygodnym rozwiązaniem, zwłaszcza że wysiłek biurokratyczny jest znacznie mniejszy, a dziewczęta* są w stanie natychmiast skorzystać z takiej darowizny. W dłuższej perspektywie prowadzimy rozpoznanie na temat organizacji i osób świadczących wsparcie.

Warto wspomnieć na marginesie, iż strony internetowe fundacji i organizacji pozarządowych zazwyczaj publikują listy darczyńców i sympatyków. Może to być przydatne źródło do rozpoczęcia badań, ponieważ niektórzy darczyńcy często wspierają programy o określonych ramach i profilu, lub skupionych na konkretnym celu⁴². Ponadto, na stronach internetowych samych darczyńców można znaleźć informacje o wcześniej wspieranych projektach. Ważnym elementem fundraisingu jest też sieć kontaktów jako giełda informacji o nowych programach, funduszach i terminach (por. rozdz. 9.3. *Public Relations*).

⁴² Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie internetowej: Donordatabase.org, (dostęp: 22/06/20).

Finansowanie publiczne⁴³

W większości przypadków, środki publiczne są powiązane z programami wsparcia finansowego na szczeblu gminnym, lokalnym lub centralnym. Dlatego też często ogłasza się zaproszenia do składania wniosków dotyczących konkretnych programów lub tematów. Również przy ubieganiu się o środki publiczne korzystne jest solidne przygotowanie. Konieczna jest dokładna orientacja, które programy kiedy się rozpoczynają i jakie dokumenty są potrzebne do złożenia wniosku.

Składanie wniosków o finansowanie – lista spraw

Przy poszukiwaniu funduszy warto wziąć pod uwagę kilka kryteriów, tak aby wkładany wysiłek odpowiadał uzyskanemu wynikowi (finansowemu). Ponieważ działania związane z fundraisingiem wykonuje się w godzinach pracy, z pewnością należy wziąć pod uwagę aspekt czasowy. Poniższe pytania mogą stanowić zestaw wskazówek w procesie pozyskiwania funduszy:

- jak wysokie są wymagania finansowe? (Czas pracy jest jednym z najdroższych zasobów, i powinien być zawsze brany pod uwagę przy planowaniu projektu, i to możliwie hojnie, zwłaszcza jeśli projekt wiąże się z pracą transnarodową);
- która fundacja lub który program finansowania najlepiej odpowiada grupie docelowej, celom i treściom CUD?
- jaki jest termin złożenia wniosku?
- jak często odbywają się spotkania komitetu rozpatrującego wnioski?
- czy istnieją programy wsparcia związane ściśle z danym regionem?
- jaka jest maksymalna kwota finansowania w danym programie?
- czy konieczny jest wkład własny? (CUD może gromadzić środki na wkład własny ze składek i darowizn);
- jak bardzo czasochłonna jest księgowość? (Wiele agencji finansujących oferuje możliwość składania wniosków i prowadzenia księgowości online);
- jakie władze stoją za danymi pieniędzmi?
- czego darczyńcy oczekują w zamian?
- czy finansowanie obejmuje koszty personalne?
- na ile sprawiedliwe i adekwatne są stawki?
- czy istnieją wytyczne dotyczące kwot w poszczególnych obszarach finansowania, np. ograniczenia kosztów podróży?
- czy pokrywane są koszty administracyjne?
- czy pieniądze można przemieszczać pomiędzy poszczególnymi, oszacowanymi wcześniej obszarami, jeśli okaże się, że w jednym obszarze potrzeba więcej, a w innym mniej?
- jak skomplikowana jest dokumentacja projektu? (Warto obliczyć opłaty i koszty materiałowe np. za dokumentację fotograficzną, a także za prace z zakresu PR);
- czy catering jest finansowany?
- czy koszty asystentek* dla osób z niepełnosprawnością są pokrywane?

Przy sporządzaniu planu finansowego ważne jest dokładne zbadanie rzeczywistych kosztów i jak najściślejsze przestrzeganie planu finansowego podczas jego realizacji. Przestrzeganie terminów również ma zasadnicze znaczenie, nie tylko dla zarządzania jakością, ale także dla budowania wiarygodnych relacji z instytucjami finansującymi.

Księgowość

Do **rozliczenia środków** wymagane są zawsze odpowiednie paragony/faktury (opieczątowane i podpisane, z datą, opisem artykułu, stawką VAT i nazwą firmy). Księgi rachunkowe z tymi informacjami można nabyć z wyprzedzeniem.

Podsumowanie

1. Po pierwsze należy zapoznać się z celami/misją darczyńców;
2. Starania o pieniądze na ważne projekty są zadaniami godnymi uznania;
3. Widoczna pewność siebie jest szczególnie ważna;
4. Przydaje się kreatywność i odwaga, by próbować nowych projektów;
5. Włożony wysiłek musi odpowiadać otrzymanym środkom;
6. Głowa do góry! Pisanie wniosków to kwestia praktyki – oraz odwagi, by snuć wielkie plany!

Literatura

Fundraising For Change, 2015, A Practical Guide for Women's Organisations (Fundusze dla Zmiany. Poradnik praktyczny dla organizacji kobiecych).
[Online] Dostępne w języku angielskim pod:
<https://www.globalfundforwomen.org/fundraising-resources/>, (dostęp: 22/06/20).

⁴³ Globalny Fundusz na rzecz Kobiet opublikował broszurę z wytycznymi i przydatnymi wskazówkami, które pomagają w opracowaniu skutecznej strategii fundraisingowej. Wymieniono w niej również organizacje i możliwe źródła finansowania. Zob. *Fundraising For Change*, 2015, *A Practical Guide for Women's Organisations*. (Fundusze dla Zmiany. Poradnik praktyczny dla organizacji kobiecych) [Online] Dostępny w jęz. angielskim pod: <https://www.globalfundforwomen.org/fundraising-resources/>, (dostęp: 22/06/20).

10

**Ostatni
rzut oka**

Praca na rzecz upelnomocnienia polega na nauce i wymianie, a zatem zawsze będzie pozostawać procesem i żywą dziedziną rozwoju. W żadnym momencie nie będzie się dało wyciągnąć ostatecznych wniosków. Mamy jedynie nadzieję, że przedstawione powyżej doświadczenia, tło, podejścia praktyczne i teoretyczne, będą stanowić inspirację i podstawę do tworzenia feministycznych sojuszy, do wymiany i działań na rzecz upelnomocnienia. Niniejszy projekt będziemy kontynuować z udziałem edukatorek i interesariuszek, a przede wszystkim wielu wspaniałych dziewcząt* i kobiet*.

Autorkami niniejszej publikacji są (w porządku alfabetycznym):

Klarina Akselrud – studiowała naukę o kulturze, socjologię i edukację o Holokauście na Uniwersytecie Europejskim we Frankfurcie, FU Berlin oraz na Uniwersytecie w Hajfie w Izraelu. Jej specjalnością jest edukacja historyczno-polityczna, wsparcie badawcze i zarządzanie kulturą we współpracy z takimi instytucjami jak Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, Muzeum Żydowskie w Berlinie, Anne Frank Center Berlin i biuro DAAD w Hajfie. Od 2016 roku pracuje jako międzynarodowa trenerka wymian młodzieżowych w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji, upelnomocnienia, politycznego samostanowienia i feminizmu. W 2019 roku była kierownikiem projektu *Europeans for Peace Project* w Bośni i Hercegowinie, a od 2020 roku jest członkinią CUD Zimtzicken w Poczdamie w Niemczech.

Magdalena Anna Sambor Reichardt – absolwentka politologii, mediatorka, inicjatorka pracy na rzecz upelnomocnienia dziewcząt* w Polsce. Autorka innowacji pedagogicznych i prac badawczych z zakresu dyplomacji społecznej, wolności i spraw społecznych, edukacji międzykulturowej oraz procesów grupowych i nadzoru metodologicznego. Zorganizowała blisko 500 szkoleń i wymian międzykulturowych na temat obywatelstwa, sztuki, edukacji i młodzieży, dialogów międzykulturowych i spotkań społeczno-kulturowych. Pracuje również jako trenerka partnerstwa projektowego na szczeblu komunalnym i międzynarodowym oraz jako tłumaczka.

Kyra Ann Röder – mediatorka, trenerka międzykulturowa, tłumaczka grupowa i doradczyni. Magister filozofii, kulturoznawstwa i filologii hiszpańskiej na LMU w Monachium, Uniwersytecie Victorii w Kanadzie i Uniwersytecie Philipps w Marburgu (2007). Przez wiele lat prowadziła w Berlinie ośrodek doradczo-edukacyjny dla dziewcząt i kobiet pochodzących spoza Niemiec; w latach 2016–2018 odbyła niemiecko-francuskie szkolenie w zakresie mediacji wraz z PLIB e.V. oraz REGC. Od 2018 roku ma również licencjat w zakresie pracy socjalnej na Uniwersytecie Alice Salomon w Berlinie i ERASME w Tuluzie. Od 2011 roku pracuje jako trenerka międzykulturowa w Niemiecko-Francuskiej Organizacji Młodzieżowej.

Vera Spatz – pedagożka społeczna, ukończyła studia na Uniwersytecie Nauk Stosowanych w Lüneburg, skupiając się na temacie kobiet w pracy socjalnej. Po ukończeniu studiów pracowała w ambulatoryjnym ośrodku leczenia dla kobiet i dziewcząt w ramach edukacji i wsparcia w szczególnych sytuacjach życiowych. Jest dyplomowaną arteterapeutką i od 2006 roku pracuje w CUD Zimtzicken w Poczdamie. Jej obszarem działalności jest międzykulturowy empowerment dziewcząt oraz międzynarodowa praca z młodzieżą.

Agata Teutsch – działaczka feministyczna z 25-letnim doświadczeniem, certyfikowana trenerka upelnomocnienia, trenerka samoobrony i asertywności WenDo oraz edukatorka antydyskryminacyjna (w Polsce, w Białorusi i Ukrainie), superwizorka, ekspertka. Stworzyła programy *Lesbian Empowerment*, *Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami* oraz Akademię Treningu WenDo (kurs dla trenerek) oraz pierwsze Dziewczyńskie Centrum Mocy w Polsce. Współautorka publikacji, m.in. *Wprowadzenie do Psychologii LGB* (2012) oraz *Siła, odwaga, solidarność: upelnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu*

na płęć: Podręcznik dla organizacji i instytucji (2016). Współzałożycielka nieformalnej grupy Ulica Siostrzana, Fundacji Autonomia i Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Członkini Rady ds. Równego Traktowania w Krakowie. Jest politolożką, ukończyła studia w zakresie stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Warszawskim oraz podyplomową Szkołę Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka.

Huyen Nguyen Thanh – pedagożka społeczna z dyplomem Uniwersytetu Nauk Stosowanych w Poczdamie oraz inżynier dźwięku (licencjat na Uniwersytecie Filmowym Konrad Wolf Babelsberg, Niemcy). W 1988 roku wyemigrowała z Wietnamu do Niemiec i od 1998 roku pracuje w Autonomes Frauenzentrum Potsdam e.V. W 2007 roku dołączyła do składu CUD Zimtzicken w Poczdamie, gdzie pracuje w dziedzinie sprawiedliwości płci i migracji.

Irene Zeilinger – austriacka socjolożka i trenerka feministycznej samoobrony; założycielka Garance, była dyrektor wykonawcza i obecna dyrektor ds. międzynarodowych. W ciągu swojej 28-letniej kariery Irene przeszkoliła ponad 5000 kobiet* i dziewcząt* w Europie i Ameryce Łacińskiej, jest również autorką bestsellerowego francuskiego podręcznika samoobrony dla kobiet* *Non c'est non*. Posiada również tytuł magistra w zakresie studiów nad wykorzystywaniem kobiet i dzieci w London Metropolitan University, a obecnie pracuje nad doktoratem na Université libre de Bruxelles na temat związku między przemocą a męskimi tożsamościami.

Pragniemy podziękować wszystkim uczestniczkom, współpracowniczkom i współkonceptualistkom, bez udziału których niniejszy projekt oraz publikacja modelu operacyjnego nie byłyby możliwe.

Są to:

Robine Anders
Michaela Burkard
Joanna Burzydło
Linda Czerner
Alix Davasse
Charlotte Grosse
Ulrike Häfner
Laura Kapp
Justyna Krawczyk
Patrycja Mańka
Bianca Strzeja
Karolina Ulbrich
Carola Wild



Literatura

Strony internetowe:

<https://autonomia.org.pl/dowiedz-sie/#publikacje>

Na stronie fundacji Autonomia można znaleźć publikacje, poradniki oraz materiały dokumentalne na temat upewnomoćnienia, równośćci i różnorodności płci, praktyki antydyskryminacyjnej i praw człowieka oraz zapobiegania przemocy i dyskryminacji.

<https://tea.org.pl/publikacje/>

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej rozwija kompetencje osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną (trenerek, nauczycieli, osób pracujących z młodzieżą), prowadzi badania nad systemem edukacji formalnej w Polsce, buduje standardy edukacji antydyskryminacyjnej oraz działa na rzecz edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Na stronie TEA można znaleźć szereg publikacji i scenariuszy, m.in. na temat Edukacja, Upewnomoćnienie, Równość (w jęz. polskim i angielskim).

Książki:

Graff, S., 2003, Samoobrona dziewcząt. Naucz się bronić, Wydawnictwo MUZA, Warszawa.

Kopciewicz, L., 2009, Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.

Stępień, B., Synakiewicz, A., 2008, Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli, Fundacja Feminoteka, Kraków.

Teutsch, A., (red.), 2016, Siła, odwaga, solidarność: upewnomoćnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć: Podręcznik dla organizacji i instytucji, Fundacja Autonomia, Kraków.

Przykłady dobrych praktyk:

<https://www.sozialraum.de/methodenkoffer/>

Strona oferuje szeroki wybór metod stosowanych w ramach pracy społecznej. Co roku prezentowana i omawiana jest nowa metoda. W 2019 roku zaprezentowano Raport Wzajemny, model zarządzania zmianą, koncentrujący się na interesariuszkach i finansach (w jęz. niemieckim i angielskim).

<https://www.claudia-wallner.de/maedchenarbeit-2/>

Dr. Claudia Wallner uzyskała dyplom z pedagogiki i napisała rozprawę doktorską na temat feministycznej pracy na rzecz dziewcząt. Na jej stronie internetowej można znaleźć dyskursywne publikacje na temat DUD i problematyki feministycznej (w jęz. niemieckim).

[https://www.bildungserver.de/institution.html?institutionen_id=13040:](https://www.bildungserver.de/institution.html?institutionen_id=13040)

Serwis oferuje szeroki zakres publikacji i debat na temat niemieckiego systemu edukacji. Zawiera dobre przykłady z pracy z młodzieżą oraz statystyki dotyczące stanu edukacji w Niemczech. Zob. „BAG Mädchenpolitik” (w jęz. niemieckim i angielskim).

Książki:

Von Spiegel, H., 2018, Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 6., Ernst Reinhard, München (w jęz. niemieckim).

Prenzel, A., 2019, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und integrativer Pädagogik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (w jęz. niemieckim).

11.3 Belgia

Przykłady dobrych praktyk:

<http://coderdojo4divas.be/fr/>

Coder Dojo organizuje coroczne warsztaty Cool Girls Code dla dziewcząt* poniżej 18. roku życia, z zakresu języków programowania, elektroniki, robotów i gadżetów high-tech. Kobiety z doświadczeniem zawodowym w dziedzinie informatyki facylitują warsztaty jako „super trenerki”, służąc za pozytywne wzorce w dziedzinie zdominowanej przez mężczyzn. Działy komunikacji i logistyki dokładają starań, aby wydarzenie było jak najbardziej dostępne i integrujące.

<https://www.girlsgoboom.com/>

<https://www.facebook.com/girlsgoboom/>

Girls Go Boom to feministyczny kolektyw, który początkowo miał na celu uczynienie alternatywnych i punkowych scen bardziej dostępnymi dla artystek i fanek. Wkrótce okazało się, że organizowanie koncertów to za mało, i że potrzebne są wolne od molestowania przestrzenie dla dziewcząt* i młodych kobiet*. W efekcie powstał letni obóz rockowy i warsztaty oraz dziewczynski* klub, „gdzie dziewczyny* mogą narobić hałasu i być sobą”.

<https://www.facebook.com/collectifettasoeur/>

Et ta soeur? to kolektyw feministek w wieku od 18 do 35 lat w Liège, powstały w ramach feministycznej organizacji pozarządowej Vie Féminine w 2018 roku. Ma na celu stworzenie przyjaznej, inkluzywnej przestrzeni dla młodych feministek, w której będą mogły organizować się i angażować w kwestie sprawiedliwości społecznej, takie jak przeciwdziałanie przemocy wobec kobiet* i dziewcząt* oraz antyfaszizm. W razie potrzeby organizowane są warsztaty z zakresu przygotowania do demonstracji, antyseksistowskiej fotografii lub podnoszenia świadomości na temat molestowania seksualnego.

