

Angelika Cieślikowska-Ryczko*, Gabriela Dobińska**

Uniwersytet Łódzki

*angelika.cieslikowska@now.uni.lodz.pl; ORCID: 0000-0002-5270-2739

**gabriela.dobinska@now.uni.lodz.pl; ORCID: 0000-0003-3629-5210

Nowicjusz w pracy resocjalizacyjnej z nieletnim Stawanie się wychowawcą (analiza *case study*)

Abstrakt: W podjętym artykule skoncentrowano się na procesie wchodzenia w rolę pedagoga resocjalizacyjnego z perspektywy nowo zatrudnionych wychowawców. Opierając się na analizie *case study* dokonano rekonstrukcji procesu stawania się wychowawcą/wychowawczynią w wybranych placówkach resocjalizacyjnych dla nieletnich. Obrana perspektywa badawcza przyczyniła się do scharakteryzowania trudności oraz sposobów radzenia sobie z nimi przez pedagogów posiadających krótki staż zawodowy. Istotnym wkładem jest uchwycona w toku badań „męska” i „kobieca” perspektywa pracy. W poczynionych analizach ważny był nie tylko status nowicjusza, ale także zaobserwowane różnice między realizacją i wdrażaniem do roli zawodowej z punktu widzenia kobiety i mężczyzny.

Słowa kluczowe: pedagog resocjalizacyjny, placówki resocjalizacyjne, praca wychowawcza, nieletni, badania *case study*.

Wprowadzenie

Głównym powodem, dla którego pochyliłyśmy się nad rekonstrukcją procesu stawania się wychowawcą/wychowawczynią placówki resocjalizacyjnej jest widoczna luka w piśmiennictwie naukowym, dotycząca perspektywy aktywnych zawodowo pedagogów. Analizując dostępną literaturę przedmiotu zwróciłyśmy uwagę, że funkcjonowanie placówek resocjalizacyjnych oraz efektywność procesu reso-

cializacji opisuje się głównie przez pryzmat klimatu społecznego (w kontekście instytucji totalnej) (Goffman 2011) oraz oceny funkcjonowania wychowanków umieszczonych w tych placówkach (np. Chomczyński 2014; Sawicki, Markowska-Manista 2022). Ponadto przestrzeń badawczą w tym obszarze zdominowały badania normatywne, oparte na pomiarach i uogólnieniach (Pytko 1983; Zalewski 2004; Sobczak 2007; Staniaszek 2018; Nowak 2016). Oczywiście wychowawcy biorą udział w badaniach naukowych, ale są w nie zaangażowani pośrednio, przypisuje się im rolę informatorów, obserwatorów, diagnostów. Ponadto, ocenia się ich pracę według określonych kryteriów oraz norm, których wyznacznikiem jest różnie rozumiana efektywność. Pomijanym aspektem analizy badawczej i jednocześnie obszarem niewiedzy stają się wychowawcy, postrzegani jako integratorzy struktur osobowych wychowanka ze światem zewnętrznym (Konopczyński 2016).

Ponadto nasze zainteresowanie doświadczeniami wychowawców zatrudnionych w placówkach resocjalizacyjnych wzmocniły dyskusje toczące się wokół nowo powstałej Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich¹. Przywołany akt prawny ożywił debatę, która na arenie polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej jest obecna od wielu lat, a w szczególności dotyczy celu, funkcji, konsekwencji oraz efektywności izolacyjnych oddziaływań wychowawczych wobec osób nieletnich (Ambrozik 2013a, 2013b, 2016; Konopczyński 2014; Kuształ 2018). Zmiany te mają istotne znaczenie dla kształtowania się zawodowej roli wychowawców oraz funkcjonowania placówek, ponieważ stanowią niejako ramę dla powstawania wewnętrznych regulaminów. Intensywność i dynamika rozmów prowadzonych na temat rozwiązań nowej ustawy unaocznia pogłębiający się rozdźwięk i kryzys systemu resocjalizacji nieletnich, jednocześnie akcentując wielowymiarowość pracy pedagogów zatrudnionych w placówkach o charakterze resocjalizacyjnych. Publiczność społeczna, w tym także ustawodawcy wymagają, dyscyplinują, zmieniają repertuar narzędzi, a co najważniejsze w różny sposób unieważniają głos pedagogów resocjalizacyjnych. Nie sposób nie zauważyć, że w ramach realizacji głównego zadania w procesie tworzenia ustawy jakim było odświeżenie, uporządkowanie oraz systematyzacja materii dotyczącej postępowania wobec osób nieletnich nie włączono pedagogów na co dzień pracujących w placówkach resocjalizacyjnych, sprowadzając ich wyłącznie do roli odbiorców, wykonawców i „konsumentów” ustawy. Pomimo tego, że niezwykle istotnym elementem wpisanym w tę ustawę jest właśnie kadra pedagogiczna, jej wpływ na ostateczny kształt dokumentu był znikomy. Nieobecność głosu ekspertów uwydatnił populizm penalny oraz priorytet polityczny. W tym marsowym ujęciu praca wychowawców ma ostro zarysowany dualistyczny charakter, z jednej strony pedagogzy są zobowiązani do realizacji i respektowania ram prawnych narzuconych przez ustawodawców, z drugiej pełnią rolę tutora, pedagoga, zorientowanego na wsparcie, opiekę, wychowanie oraz terapię nieletnich (Śliwa 2013; Konopczyński 2022).

.....

¹ Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z dnia 9 czerwca 2022 r. (Dz.U. 2022, poz. 1700).

W konsekwencji przedmiotem poniższych rozważań uczyniliśmy proces stawania się pracownikiem pedagogicznym w placówkach resocjalizacyjnych, takich jak: młodzieżowy ośrodek wychowawczy oraz zakład poprawczy i schronisko dla nieletnich. Relacje jakie wychowawcy (nowicjusze) nawiązywali z wychowankami stały się dla nas głównym obszarem problemowym poddanym refleksji. Odwołując się do doświadczeń badanych podjęliśmy próbę identyfikacji trudności towarzyszących nowicjuszom (osobom nowo zatrudnionym, posiadającym krótki staż zawodowy) w adaptowaniu się do instytucjonalnego wymiaru pracy wychowawczej.

W tym kontekście warto zauważyć, że z łatwością możemy prześledzić status i charakter pracowników zatrudnionych w dziale penitencjarnym. Służba więzienna prowadzi skrupulatną statystykę z różnymi danymi na temat kadry więziennej, w tym uwzględnia liczbę zatrudnionych kobiet oraz mężczyzn². Aspekt ten wydaje się „przemilczany” w charakterystyce kadry pedagogicznej placówek dla nieletnich. Nie ma w tym obszarze zwyczaju i obowiązku ewidencjonowania wychowawców ze względu na płeć. Czy jest to czynnik obojętny w diagnozie świata społecznego wychowawców? Czy raczej kwestia w niewielkim stopniu rozpoznana w polu badawczym? W rekonstrukcji procesu „stawania się” pracownikiem pedagogicznym zdecydowaliśmy się zarysować tę problematykę poprzez bliższe przyjrzenie się specyfice „męskiej” i „kobiecej” perspektywy pracy. Na podstawie dwóch wybranych przypadków ukazałyśmy podobieństwa i różnice między realizacją roli zawodowej przez wychowawczynię zatrudnioną w męskiej placówce resocjalizacyjnej oraz wychowawcę zatrudnionego w żeńskiej placówce o tym samym charakterze. Należy zaznaczyć, że poczynione analizy stanowią jedynie przyczynek do dalszych dyskusji w tym zakresie.

Praca wychowawcza w placówkach resocjalizacyjnych

Kontekst teoretyczny

Działania oraz interakcje uczestników świata społecznego (*social worlds*) (Strauss 1978) nie zachodzą w próżni społecznej, stanowią bowiem wypadkową uwarunkowań uwikłanych w konteksty formalno-prawne, historyczne oraz kulturowe. Świat społeczny wychowawców placówek resocjalizacyjnych jest złożony oraz wielowymiarowy, tworzy się w swoistej rzeczywistości na drodze interakcji partnerskiej. Kontekst formalno-prawny wyznacza ramę dla podejmowanych działań wychowawczych oraz kreuje instytucjonalną codzienność (Ambrozik 2022; Konopczyński 2022). Kontekst historyczny umożliwia uchwycenie przemian w zakresie postępowania wobec nieletnich, a także rekonstrukcję ewolucyjnej osi kształtowania się pedagogicznej profesji (Bołdyrew 2016; Urbaniak-Zajac 2018). Kontekst kulturowy przenika sposoby definiowania własnej roli zawodowej przez badanych.

.....

² Statystyki służby więziennej: <https://www.sw.gov.pl/dzial/statystyka> (dostęp: 03.05.2023).

Praca resocjalizacyjna jest niezwykle trudna i wymagająca, ale zarazem niewidoczna społecznie. Realizowana za murami instytucji, niejako „w ukryciu” przed publicznością społeczną.

Warto w tym miejscu przywołać koncepcję Everetta Hughesa (1958), ponieważ praca wychowawców resocjalizacyjnych należy do profesji pomocowych, jednocześnie nosi znamiona brudnej pracy (*dirty work*). Zawody kojarzone z brudną pracą ze względu na charakter wykonywanych czynności wywołują niechęć. Choć są niezwykle ważne i społecznie potrzebne, pracujący w nich ludzie doświadczają stygmatyzacji. W przypadku pracowników pedagogicznych zatrudnionych w placówkach resocjalizacyjnych można powiedzieć o piętnie miejsca, instytucjonalnej przestrzeni oraz ludzi, tj. wychowanków, z którymi pracują na co dzień, stając się beneficjentami ich historii życiowych.

Społeczna niewidoczność profesji pedagogów resocjalizacyjnych, brak uznania ich pracy oraz specyficzne naznaczenie i marginalizacja sprzyjają wytwarzaniu wewnętrznych wzorców komunikacyjnych, konstytuujących świat społeczny o zamkniętej (ekskluzywnej) strukturze. Poprzez totalny wymiar instytucji resocjalizacyjnych (Ambrozik 2013a; Goffman 2011) pedagodzy jako ci „z wewnątrz” i „na zewnątrz” pełnią rolę pośredników światów społecznych. Stanowią swojego rodzaju most komunikacyjny pomiędzy placówką a publicznością społeczną. Pedagog poprzez szereg podejmowanych działań umożliwia transmisję świata zewnętrznego do instytucji, w której przebywają wychowankowie na co dzień wyłączeni z aktywnego życia społecznego. Można powiedzieć, że wychowawca wytwarza, transferuje, a także odbiera imaginaria (wyobrażenia) społeczne, pełniąc rolę integratora, filtratora świata pozainstytucjonalnego oraz dystrybutora przenikających się środowisk (instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego), a ta wielowymiarowość obciążeń może być szczególnie trudna dla nowicjuszy pracy resocjalizacyjnej.

W Polsce funkcjonują cztery typy placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich: młodzieżowy ośrodek wychowawczy (dalej: MOW), okręgowy ośrodek wychowawczy (dalej: OOW), zakład poprawczy (dalej: ZP) oraz schronisko dla nieletnich (dalej: SdN). Każda z nich jest przeznaczona dla młodzieży niedostosowanej społecznie w normie intelektualnej, a także dla nieletnich z niepełnosprawnością intelektualną. O wyborze określonego środka wychowawczego lub poprawczego decyduje sąd rodzinny. Instytucje są dostosowane do pełnienia całodobowej opieki nad wychowankami wymagającymi specjalnej organizacji nauki, wychowania oraz metod oddziaływań pedagogicznych. Zazwyczaj wewnętrzny regulamin placówki systematyzuje harmonogram dnia oraz organizację pracy wychowawczej. We wspomnianych placówkach praca resocjalizacyjna jest projektowana na podstawie kompleksowej diagnozy nieletniego, prowadzonej przez zespół specjalistów danej instytucji. Na jej podstawie tworzony jest oraz systematycznie ewaluowany indywidualny program oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych oraz terapeutycznych dla wychowanka. Warto podkreślić, że czas pobytu w instytucji

rozpatrywany jest indywidualnie w zależności od sytuacji życiowej nieletniego oraz jego „postępów” resocjalizacyjnych (Szczepanik 2012).

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze są prowadzone dla dzieci oraz młodzieży niedostosowanej społecznie w wieku 13–18 lat³. Według raportu Najwyższej Izby Kontroli⁴ opublikowanego w 2018 roku, do najczęstszych przyczyn umieszczania nieletniego w MOW należą m.in.: ucieczki z domu, wagarowanie, wymuszanie i kradzieże, stosowanie agresji oraz przemocy, uzależnienia, a także ostateczne niedostosowanie się do dotychczasowego środka wychowawczego. Choć MOW nie mają izolacyjnego charakteru, mają znamiona instytucji totalizujących. Z przepisów prawa wynika, że MOW to instytucje, których nadrzędnymi celami są eliminowanie przejawów niedostosowania społecznego i przygotowanie wychowanków do samodzielnego odpowiedzialnego życia po opuszczeniu placówki, zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi⁵.

Okręgowe ośrodki wychowawcze uznane według ustawy za surowszy środek wychowawczy stosowany wobec nieletnich od 13 do 19 roku życia, popełniających czyn karalny i uznanych za zdemoralizowanych⁶. Według ustawodawcy OOW mają za zadanie wypełnić lukę w zakresie oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich umieszczonych w MOW oraz zakładach poprawczych. Z jednej strony powołanie dodatkowej instytucji ma sprzyjać zmniejszeniu dotychczasowego zróżnicowania wychowanków ze względu na stopień ich demoralizacji i szkodliwość popełnianego czynu, z drugiej, obawy budzi poszerzenie wachlarza środków wychowawczych o powstanie kolejnego o charakterze instytucjonalnym (totalnym), wzmacniającego tendencje do izolowania młodzieży, wyłączenia ich z aktywnego życia społecznego (Ambrozik 2016).

Zakład poprawczy jest przeznaczony dla młodzieży od 13 do 21 roku życia. Dodatkowo, sąd może przedłużyć środek poprawczy po ukończeniu przez wychowanka 21 roku życia, ale nie dłużej niż do ukończenia 24 lat, jeżeli przemawiają za tym: brak skuteczności uprzednio zastosowanego środka wychowawczego, wysoki stopień demoralizacji nieletniego oraz rodzaj czynu karalnego, a także sposób i okoliczności jego popełnienia. Zakłady poprawcze dysponują wzmocnionymi warunkami zabezpieczającymi. W Polsce instytucje te są organizowane w syste-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.08.2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz.U. 2017, poz. 1606).

⁴ Pełny raport z kontroli działalności resocjalizacyjnej MOW LSZ.410.004.00.2017 nr ewid. 153/2017/P/17/099/LSZ jest dostępny na stronie: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15816,vp,18331.pdf> (dostęp: 07.02.2023).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.08.2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych..., dz. cyt.

⁶ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie pobytu nieletnich w okręgowych ośrodkach wychowawczych (Dz.U. 2022, poz. 1890).

mie otwartym, półotwartym, zamkniętym, o wzmożonym nadzorze oraz dla nieletnich, którzy ukończyli 21 rok życia. Bez względu na typ, kadra specjalistów zatrudnionych w ZP realizuje system zintegrowanych oddziaływań wobec wychowanka, mających na celu zmotywowanie go do współpracy i współuczestniczenia w kształtowaniu jego prawidłowych postaw społecznych⁷.

W wyjątkowych sytuacjach sąd może podjąć decyzję o umieszczeniu nieletniego w schronisku. Kierowane są tam osoby w wieku 13–21 lat, podejrzane o dokonanie czynu zabronionego, a okoliczności oraz charakter popełnionego czynu, stopień demoralizacji i nieskuteczność dotychczasowych środków wychowawczych przemawiają za przyszłym umieszczeniem nieletniego w zakładzie poprawczym. Istnieją dwa typy schronisk dla nieletnich: zwykłe oraz interwencyjne (stosowane w wyjątkowych sytuacjach, kiedy nieletni popełnia poważny czyn karalny i/lub stwarza zagrożenie społeczne)⁸.

Pomimo wielu punktów stycznych, widocznych podobieństw w organizacji tych instytucji, prowadzonym procesie diagnostycznym oraz stosowanych metodach wychowawczych, fundamentalną różnicą jest zakres zabezpieczeń oraz stopień izolacji tych placówek, a także wiek nieletnich, który jest jednym z czynników decydujących o orzecznym środku wychowawczym lub poprawczym. Co ciekawe, jedynie MOW są nadzorowane przez ministerstwo edukacji i nauki, a pozostałe znajdują się pod jurysdykcją ministerstwa sprawiedliwości.

Metodologia badań własnych

Przedmiot i cel badań. Przedmiotem podjętych badań stały się doświadczenia zawodowe (proces stawania się) wychowawcą/wychowawczynią w placówkach, takich jak: młodzieżowy ośrodek wychowawczy oraz zakład poprawczy i schronisko dla nieletnich. W perspektywie interpretatywnej (Konecki 2000; Blumer 2009) podjęliśmy namysł nad doświadczeniami zawodowymi pedagogów resocjalizacyjnych posiadających krótki staż zawodowy (nieprzekraczający dwóch lat). Szczególnie interesowały nas dwa zasadnicze wymiary tego doświadczenia – po pierwsze zdecydowałyśmy się zrekonstruować proces wdrażania „nowicjusza” do praktyki resocjalizacyjnej, pytając w jaki sposób nowo zatrudniony wychowawca nawiązuje relację z grupą wychowawczą. W tym wymiarze głównie poddałyśmy refleksji rozmaite trudności dostrzegane przez osoby badane. Ponadto skoncentrowałyśmy się na problemie realizacji roli zawodowej wychowawcy/wychowawczyni z punktu widzenia kobiety i mężczyzny. Innymi słowy, pytałyśmy o to, jakie proble-

.....

⁷ Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z dnia 9 czerwca 2022 r. ..., dz. cyt.

⁸ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (Dz.U. 2022, poz. 1897).

my związane z reprezentowaną płcią dostrzegają kobiety zatrudnione w męskich placówkach resocjalizacyjnych (ZPiSdN) oraz mężczyźni zatrudnieni w żeńskich placówkach wychowawczych (MOW). Głównym celem naszych obserwacji była zatem nie sama rekonstrukcja procesu „stawania się” pracownikiem pedagogicznym, lecz przede wszystkim rekonstrukcja pełnienia tej roli (wdrażania do zawodu) z punktu widzenia kobiety w relacjach z nieletnimi chłopcami i mężczyźni w relacjach z nieletnimi dziewczętami.

Opis charakteru próby badawczej. Podjęte analizy mają charakter badań typu *case study* (Stake 2009), a zatem do opracowania wyników posłużyliśmy się obserwacjami zebranymi na podstawie doświadczeń dwóch wybranych przypadków (oznaczonych dalej jako: Kobieta_W i Mężczyzna_W). Jak już wspomnieliśmy – interesowało nas doświadczenie nowicjuszek i nowicjuszy zatrudnionych na stanowisku wychowawcy/wychowawczyni w placówkach przeznaczonych dla nieletnich, dlatego też staż pracy badanych był stosunkowo krótki. KW (ok. 30 lat) i MW (ok. 35 lat) ukończyli studia z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej i pełnili funkcję etatowego pracownika na wspomnianym stanowisku. Jak wynika z deklaracji badanych, decyzja o pracy w placówce nie była przypadkowa (wynikała z zainteresowań oraz kształcenia zrealizowanego w toku studiów). Ponadto badanych łączyły podobne okoliczności zatrudnienia w instytucjach. Zarówno KW, jak i MW poznali placówki na kilka lat przed rozpoczęciem pracy, w trakcie realizacji praktyk studenckich, a zatem sam moment rekrutacji nie był ich pierwszym kontaktem z instytucją i wychowankami. W szeregach kadry pedagogicznej posiadali osoby „już znajome” (m.in. te, które pełniły rolę opiekuna praktyk studenckich). Jak wynika z narracji badanych, był to czynnik istotnie ułatwiający i wspierający w okresie adaptacji (wdrożenia do pracy z wychowankami). MW podjął pracę w żeńskim ośrodku (MOW), natomiast KW przyjęła posadę w męskiej placówce (ZPiSdN). Przy doborze osób badanych szczególnie zależało nam na możliwości porównania podobnych sytuacji relacyjnych między wychowawcą a wychowankami. Z tego powodu, do charakterystyki obszarów problemowych wybrałyśmy osoby, które zaraz po zatrudnieniu, przejęły opiekę nad jedną, wybraną grupą wychowawczą, stając się tzw. „wychowawcami grupowymi”. Jest to o tyle istotne, gdyż nie każdy nowo zatrudniony pedagog, zaraz po przyjęciu do pracy, pełni funkcję „wychowawcy grupowego” (a zatem nie ma możliwości budowania relacji w obrębie jednej określonej grupy).

Metoda badań oraz zastosowana procedura analityczna. Zastosowana metoda badawcza oparta jest na założeniach podejścia jakościowego (interpretatywnego) (Hałas 2006), a sama procedura realizacji badań przebiegała etapowo i związana jest z organizacją dwóch równolegle trwających projektów badawczych⁹. Historie wy-

⁹ Projekt doktorski realizowany przez G. Dobińską, pt. Świat społeczny wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych, pod kierunkiem prof. dr. hab. Krzysztofa Szmidta oraz projekt naukowo-badawczy realizowany przez A. Cieślukowską-Ryczko, pt. Konstruowanie tożsamości zawodowej oraz realizacja oddziaływań wychowawczych w męskich placówkach resocjalizacyjnych: badanie z elementami strategii (auto)etnograficznych.

branych przypadków pozyskiwane były głównie za pomocą metod etnograficznych, tj. obserwacji uczestniczącej (Hammerlsay, Atkinson 2000) oraz wywiadu pogłębionego (Angrosino 2010), a także narracji (auto)etnograficznej (Kacperczyk 2014).

Materiał empiryczny dotyczący doświadczeń MW pochodzi z dwóch zasadniczych źródeł – realizowanej obserwacji uczestniczącej w jednej z wybranych placówek resocjalizacyjnych oraz przeprowadzonego z badanym wywiadu pogłębionego. Rekonstrukcja doświadczeń KW stanowi natomiast zapis o charakterze (auto)etnograficznym, utrwalony w formie autonarracyjnych dzienników obserwacji. „Surowy” materiał empiryczny, tj. dzienniki KW oraz transkrypcja wywiadu MW, a także notatki z obserwacji zostały omówione w toku dyskusji zespołowej, z udziałem zewnętrznych badaczy, niezaangażowanych w proces zbierania materiału empirycznego. W ramach działań analitycznych dokonano zestawienia i porównania zebranych danych, a także wyłoniono kluczowe obszary problemowe oraz kategorie analityczne, które następnie zostały uporządkowane i poddane analizie tematycznej (Braun, Clarke 2012). Zaprezentowany w dalszej części obraz pracy wychowawczej stanowi sumę złożonego i wieloetapowego (a zarazem czasochłonnego) procesu badawczo-analitycznego, integrującego różne perspektywy postrzegania świata społecznego wychowawców (Strauss 1978).

Wyniki badań własnych

Formowanie relacji wychowawca–grupa wychowawcza

Pierwsze wejście do grupy wychowawczej

MW: Nikt nie przedstawił mnie kim jestem, i w ogóle no, postanowiłem z nimi takie przeprowadzić zajęcia zapoznawcze, żebym trochę je poznał, no wiadomo [...] weszła Pani i powiedziała: to jest Pan M. od dziś jest waszym wychowawcą. No i tyle, szok.

KW: [tydzień 1–4] Wejście na grupę wychowawczą, kierownik przyprowadza nowego wychowawcę do grupy (podczas nieobecności chłopców), pokazuje pomieszczenia, klucze, dziennik, tablicę korkową, radiotelefon. Tego samego dnia, na popołudniowym apelu, chłopcy po zakończonych zajęciach szkolnych ustawiają się na holu. Wychowawca pojawia się przed pełną publicznością – wszystkimi wychowankami i pracownikami obecnymi w tym dniu. Wszyscy wychowankowie patrzą, uśmiechają się, szturchają, komentują, czekają na informację. Dyrektor przedstawia z imienia i nazwiska wychowawczynię (ale nie to jest najważniejsze), najważniejsza jest informacja, która pada zaraz po nazwisku pani będzie nowym wychowawcą w grupie X. Decyzja zapada. Przejmujesz grupę (niezależnie od tego, co to w tym momencie oznacza), otwierasz elektromagnetyczną kartą drzwi, wchodzisz z grupą chłopców. Drzwi zamykają się za wami.

Jak wynika z relacji badanych faza wzajemnego przedstawienia wychowawcy i grupy nie jest specjalnie rozbudowanym działaniem, angażującym wielu pra-

cowników. Przedstawienie z jednej strony jest zupełnie formalne, z drugiej zaś sam udział w apelu (tak jak w przypadku KW) ma charakter dosyć ceremonialny (Bruszt 1998; Vidal-Naquet 1981; Goffman 2006). Warto zauważyć, że ani wychowankowie, ani też sam pedagog nie mają tak naprawdę żadnej osoby pośredniczącej w tym procesie. Wręcz przeciwnie, stają w okolicznościach samodzielniego, wzajemnego poznania, i choć faza ta wydaje się kluczowa w budowaniu relacji, wymaga jednocześnie dynamicznego i spontanicznego działania, opartego na improwizowaniu. Nowicjusz nie tylko działa w pojedynkę, pozostając „nie na swoim terenie”, ale dodatkowo musi od pierwszych chwil przyjąć rolę osoby przewodzącej, decyzyjnej, kompetentnej. Warto zwrócić uwagę na to, że zarówno KW jak MW mieli uprzednie doświadczenia spotkania wychowanków w instytucji, mimo wszystko sytuacja inicjacyjna po podjęciu pracy zawodowej była niemniej stresująca. KW w relacjach z pierwszymi tygodniami pracy podkreśla, że wejście na grupę i zamknięcie za sobą drzwi jest związane z poczuciem pozostawienia samej sobie, zwłaszcza ze względu na charakter placówki (kraty w oknach, elektromagnetyczne zamki, oko kamery, ale także i procedury związane z obligatoryjnym zamykaniem drzwi grupowych, niemożność nieuzasadnionego opuszczenia grupy, spisy zakazów i nakazów – wszystko to oddziałuje na poczucie wyautowania, osaczenia, do którego z biegiem czasu człowiek przyzwyczaja się).

Pierwsze wspólne spotkanie w świetlicy

Przybycie nowicjusza, niezależnie od jego/jej płci budzi zainteresowanie. Pierwsze spotkanie z grupą to tak naprawdę poddanie się fali nieustępujących pytań. Wychowankowie z jednej strony uczestniczą w procesie poznania (np. w ramach proponowanych warsztatów), jednak ich uwaga skupiona jest na nowym w otoczeniu. Chcą wiedzieć, z kim mają do czynienia, i to absolutnie nie powinno dziwić. Zarówno KW, jak i MW podkreślają, że ogromną wagę wychowankowie przywiązywali do wieku i aspektów wizualnych (cielesnych) nowicjusza. Serie zadawanych pytań dotyczą głównie relacji romantycznych (posiadanie partnera/partnerki), statusu związków, posiadania dzieci etc. Badani w jednakowy sposób zaznaczyli, że była to również szczególnie znamienna faza chronienia własnej prywatności, która wykraczała także poza sam pobyt w instytucji. Przede wszystkim dotyczyło to blokowania widoczności w mediach społecznościowych, ukrycie zdjęć, usunięcie istotnych danych, np. dotyczących daty urodzenia. Można sądzić, że działania na rzecz odizolowania świata zewnętrznego od świata zawodowego nastąpiły zaraz po podjęciu pracy. Jak wynikało z dalszych relacji – to rozgraniczanie świata zawodowego i świata prywatnego konsekwentnie jest podtrzymywane przez cały okres trwania pracy.

KW: [tydzień 20–24] grono znajomych, wspólny popołudniowy weekend. W pracy zmianowej, w której grafik szykowany jest z miesiąca na miesiąc trudno potwierdzić

swoj udział w tego typu spotkaniach. Jeśli już się uda, to trudno uniknąć niewygodnych pytań, na które nie ma odpowiedzi. Dorota zaczyna nowy staż w ciekawej zagranicznej firmie, Agata szykuje się na powrót do pracy po urlopie macierzyńskim, Darek zmienił dział, Paweł otwiera nowy lokal... W wieku 30–45 lat na arenie zawodowej dzieje się wiele, a temat pracy jest niemal nieuchronny. Pośród całej ferii opowieści – ja świadomie nie opowiadam. Po pierwsze – bo o tym nie wolno opowiadać, po drugie – bo nie wypada gdzieś między grillową kiełbaską a inną zakąską wykladać o znojach pracy resocjalizacyjnej. Ta praca paradoksalnie nie nadaje się do popularnych opowieści. Nie ma szczególnych progresów, awansów, nie ma „radosnych piątków”. Tak jak nie uchylam chłopcom drzwi do świata prywatnego, tak podobnie nie robię tego w drugą stronę, nikt nie zagląda im do zamkniętych pokoi.

Jak wynika z relacji badanych, nie tylko oni jako pracownicy strzegą przepływu informacji. Wychowankowie również wykorzystują rozmaite strategie ukrywania i maskowania danych. Pozorna (złudna) gadatliwość i wylewność tak naprawdę jest przemyślanym sortowaniem informacji, mającym na celu z jednej strony „wybadać wychowawcę”, z drugiej zaś, stworzyć akceptowalny wizerunek siebie samego.

MW: Przedstawiłem się, usiadłem, dziewczyny były zestresowane, po chwili, no wiadomo, zaczęły się wydurniać po prostu, to było tak przez śmiech i żarty. Pierwsze nasze zajęcia były przez śmiech, ja też nie chciałem jakoś bardzo tam pokazywać się, nie wiem, że jestem, bardzo pilnuję zasad, że taki rygorystyczny czy jakoś w ogóle ich nie przestrzegam, byłem neutralny, na razie zbierałem tak naprawdę informacje kto to jest, z kim pracuję, tak się orientowałem, sprawdzałem. Ale one zaczęły mnie tak w żartach. No jak ktoś przychodzi pierwszy dzień, chętnie opowiadają o sobie wszystko, ale opowiadają to, co chcą powiedzieć.

Istotna w budowaniu pierwszego wrażenia, zdaniem KW i MW, jest swoista diagnoza stabilności wychowawcy/wychowawczyni. Wychowankowie zmierzają do upewnienia się co do statusu i roli nowicjusza (czy jest to wychowawca grupowy, czy wychowawca tymczasowy, wspierający, czy ma w planach pozostać dłużej, na stałe, czy to tylko praca tymczasowa). Na tym etapie badani doświadczali kluczowego procesu osadzania i umacniania roli.

MW: One [wychowanki – dop. autorki] tego pierwszego dnia zobaczyły, w jaki sposób się zachowuję, nie sprawdzały granicy jeszcze, bo to było za wcześnie, nie sprawdziły tej granicy, na ile sobie mogą pozwolić, po prostu na razie badały teren, kim jestem, ile czasu tam będę, czy jestem tymczasowo, czy jestem na stałe, takie podstawowe pytania mi zadawały.

Jak wynika z relacji KW, przy pierwszym takim doświadczeniu „diagnostycznym” nie była do końca świadoma, jak wpływa wynik tej diagnozy na dalszy proces budowania relacji. Doświadczenie to jednak powtórzyło się w momencie, gdy

wraz z przybyciem licznej grupy wychowanków (w wyniku relokacji powodowanej likwidacją placówek na mocy nowej ustawy) została przypisana nowej grupie wychowawczej, wchodząc w nieznaną strukturę. Podczas wejścia do nowej grupy w niejasny sposób określiła swój status, zaznaczając, że nie ma póki co przypisanej funkcji wychowawczynie grupowej. Ta niepewna i niedopowiedziana rola sprawiła, że chłopcy w pierwszym miesiącu pracy niechętnie podejmowali aktywności proponowane przez KW. Wręcz przeciwnie, dawali odczuć KW, że nie jest osobą decyzyjną, że nic od niej nie zależy w grupie (np. rozkład i przydział sypialni), że nie ma ostatecznego głosu, a kwestie kluczowe należy zawsze potwierdzać u innych wychowawców prowadzących. Jednocześnie chłopcy nie zwracali się otwarcie ze swoimi trudnościami, traktując KW jako osobę „zewnętrzną”, jedynie pełniącą w danym czasie dyżur. Dopiero formalne przypiętowanie statusu wychowawczynie grupowej, jasna deklaracja, a także przejęcie określonych obowiązków (np. wypisywanie wniosków o udzielenie przepustki, nawiązanie kontaktu z opiekunami prawnymi, przygotowanie rozpiski dyżurów porządkowych, odpowiedzialność za dokonywanie zakupów spożywczych) oraz potwierdzenie informacji u innych pracowników pozwoliło znormalizować wzajemną relację. Chłopcy nie tylko zaczęli uznawać decyzje KW za wiążące, ale przede wszystkim zaczęli sygnalizować i opowiadać o swoich problemach, a także kierować wobec wychowawczynie rozmaite oczekiwania związane z życiem codziennym placówki (np. pani jest grupową to proszę mi sprawdzić / ogarnąć / pomóc...).

Okiełznanie harmonogramu

Obok pracy wychowawczej dzieje się cały świat formalno-prawny, i ten świat został uznany przez MW i KW za szczególne obciążenie komplikujące proces adaptacji. Badani mieli przytłaczające poczucie dominacji ram formalnych nad realizacją pracy pedagogicznej. Rzecz dotyczyła już tak elementarnych kwestii, jak przyswojenie sztywno ustalonego harmonogramu dnia i trzymanie się dyscypliny czasowej (np. odpowiednie zaplanowanie zajęć warsztatowych, tak, aby z wyprzedzeniem przygotować wychowanków do zejścia na posiłek lub do szkoły). Choć wydaje się to dosyć błahy problem, należy zaznaczyć, że placówka działa jak wielki powiązany ekosystem, a każde opóźnienie w rozplanowanym schemacie oddziałuje na inne obszary, w tym także wewnętrzne bezpieczeństwo (np. opóźnione zejście na posiłek skutkuje zaburzeniem pracy strażnika, który ma w danym czasie obowiązek nadzorować określone obszary placówki).

Badani w oswojaniu i pokonywaniu tych trudności korzystali z niemal identycznych strategii zaradczych: rozpisywanie notatek z harmonogramem, uprzednie planowanie wszystkich czynności i stałe pilnowanie czasu, dopytywanie innych pracowników o kwestie niejasne. Mimo wszystko nie udało się w pełni wyeliminować błędów, a działo się tak głównie za sprawą samych wychowanków, wykorzystujących ten okres chaosu organizacyjnego. Jak zaznaczył MW wy-

chowanki-dziewczęta z jednej strony (wtedy, kiedy było to dla nich korzystne) wchodziły w rolę pomocnych gospodyń. Wprowadzały nowicjusza, oprowadzały po ośrodku, podpowiadały jak się zorganizować i co zrobić po kolei zgodnie z planem. Z drugiej strony, to co wspólne dla doświadczeń MW i KW, to pewne doświadczenie „drobnych naciągnień i oszustw”. Wychowankowie znudzeni życiem placówki poszukiwali różnorodnych form wyrwania się z instytucjonalnego uścisku, a niewiedza wychowawców była dobrą przestrzenią do „łamania regulaminu”. Wychowankowie – zarówno chłopcy, jak i dziewczęta – w pogubieniu nowicjuszy upatrywali szans na niewykonanie swoich obowiązków lub wykonanie działań, których zwykle nie mogliby uczynić z innym wychowawcą.

MW: Na przykład taka rzecz, jak jest... tam na początku, a, czy wyjdzie pan z nami do sklepu. To była godzina, w której, no raczej nie ma takich wyjść grupowych gdzieś tam na spacer, do sklepu, nie wiem, dziewczyny nic konkretnego nie potrzebowały, to była forma po prostu wyjścia stamtąd i zrobienia zakupów, czasami niekoniecznie potrzebnych, bo też nie wiedziałem wtedy, że wychowanki mają na przykład tam dostarczać paragon koniecznie, żebyśmy wiedzieli na co one wydają, żeby to nie były rzeczy zakazane to pokazują, tak jest...

KW: [tydzień 1–4] dzisiaj radośnie daliśmy sobie trochę luzu, piątkowe popołudnie, zajęcia świetlicowe, rekreacja TV, zajęcia na sali gimnastycznej. Wszystko jakby zgodnie z planem, jakby... bo chłopcy wykorzystując moją niewiedzę na temat harmonogramu dyżuru kuchennego, jakoś tak „przeoczyli” swoje zadanie i w konsekwencji nie zesłaliśmy „na obierak”. Tym sposobem inna grupa, pod okiem innego wychowawcy, miała „extra obowiązek” [każda grupa wychowawcza w danym dniu ma tzw. dyżur kuchenny, chłopcy obierają ziemniaki potrzebne do przygotowania obiadu dla wszystkich grup zakładowych – dop. autorki].

Dominacja formalna, regulaminowa nad relacją wychowawczą

Dominacja regulaminów i formalności miała jeszcze jeden obciążający wymiar i jednocześnie wiązała się z pewnym doświadczeniem rozpadu, niezgody i kryzysu w podejmowanej pracy wychowawczej. Przede wszystkim doświadczenie to, identyfikowane zarówno przez MW, jak i KW, wiązało się z pewną niezgodą na paradoksalne rozwiązania, schematy działań, normy i przepisy stojące w sprzeczności z ideą pracy pedagogicznej.

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

KW: [12 tydzień] tendencja jest taka, by nie wpisywać ocen bardzo dobrych, jako ocen dziennych z zachowania. Na bardzo dobrą trzeba bardzo dobrze zasłużyć, czyli trudno powiedzieć, co robić w placówce izolacyjnej, o zamkniętym, sztywnym i niezmiennym programie działania, bez realnej możliwości „wykazania się”. Puczona przez starszych pracowników wiem, że „wychowanek wychodzi od oceny poprawnej”, na ocenę dobrą to już musi być wybitnie grzeczny (?), poniżej poprawnej oczywiście jest wielu. Nieodpowiednie i naganne to jak chleb powszedni, i jak chleb powszedni nie robi to na nikim żadnego wrażenia (zwłaszcza na tych, którym i tak nie zależy). Nie wiem dla kogo są te rubryczki i oceny. W rzeczywistej relacji wychowawczej nic nie wnoszą, o niczym nie świadczą, niczego nie sygnalizują. Z mojej perspektywy nie niosą żadnej realnej informacji dla wychowawcy, który i tak spędza z grupą cały dzień i przecież wie o wiele więcej o kontekście danego zachowania, aniżeli jeden liczbowy znak wpisany w dziennik.

Należy podkreślić, że postawa badanych, a także poczucie dysonansu, kryzysu powiązana jest z pewną świadomością pełnionej roli. MW i KW – jak wynika z obserwacji – preferowali podobny styl działania wychowawczego. Chętnie poszukiwali nowych rozwiązań, odwoływali się do potencjałów wychowanków, podejmowali refleksję nad swoją pracą, to zaś może istotnie rzutować na podobieństwo postaw względem zastanej, instytucjonalnej rzeczywistości, do której nie sposób przygotować się w toku kształcenia akademickiego.

Baba się tu będzie rządzić?

Biorąc pod uwagę aspekt „męski” i „kobięcy” różnicujący doświadczenia badanych, przede wszystkim warto zwrócić uwagę na pewną „umniejszaną pozycję kobiet” z punktu widzenia wychowanków-chłopców. W relacjach MW doświadczenie pewnej degradacji powodowanej wyłącznie płcią nie było zauważalne. Wobec kobiety wychowawczynie nierzadko padały (bezpośrednio lub pośrednio) komentarze unaoczniające niechęć do podporządkowania się „kobiecy” decyzjom i radom”. Wychowankowie najczęściej w odpowiedzi na jednoznaczne i niepodlegające negocjacji polecenia i prośby KW odpowiadali komentarzem typu: „do czego to doszło, że kobieta mówi co mam robić”. Choć niektóre z tych komentarzy miały charakter żartobliwy, ironizujący, powtarzały się regularnie nie tylko w pierwszych etapach pracy, ale również i w późniejszym czasie.

KW: [48 tydzień] do kadry przyłącza się nowy wychowawca-mężczyzna, jak każdy inny nowy pedagog przedziera się przez chaos formalno-regulaminowy. Naciągany przez chłopców, a to na późniejsze zejście na stołówkę, wyjście na siłownię w godzinach przeznaczonych na inne obowiązki... i inne, podobne jak u każdego nowicjusza. W godzinach tzw. „ciszy nocnej” chłopcy usilnie wmawiają nowemu, że mają „wydłużone oglądarki” (nie kładą się spać). Sytuacja przedłuża się pięć, dziesięć, trzydzieści minut... narasta gwar, rozbawienie i zainteresowanie innych grup. Nie chcę podważać jego autorytetu, ale dyskretnie weszłam, dałam jasny sygnał, że oglądarki skończy-

ły się 30 minut temu. Nowicjusz po wielogodzinnym dyżurze, w lekkim popłochu (co zupełnie nie dziwi) zaczyna kierować chłopców do sypialni, wyłącza TV. Chłopcy w niezadowoleniu rozchodzą się, komentują, z końca korytarza K. woła do nowicjusza – I co pan tak pozwoli?! Baba wchodzi i będzie się tu panu na grupie rządzić?!

Doświadczenie „bycia babą, która się rządzi” w męskim świecie ustępuje powolnie, wraz z upływem czasu. Jak wskazuje KW wielu chłopców – w jej opinii – ma większe opory przed wykonywaniem obowiązków narzuconych przez kobietę, aniżeli przez mężczyznę-wychowawcę. Oczywiście w negocjacjach wychowankowie przyjmują inny repertuar argumentów, dostosowują styl wypowiedzi, jednak nierzadko nie tylko ujawniają niechęć do podporządkowania kobiecym decyzjom, ale także tkwią w przeświadczeniu, że „sprawy pewne załatwia się wyłącznie z mężczyznami, i nie ma co z kobietą tych tematów podnosić”.

Z drugiej strony – jak relacjonuje MW – w żeńskim świecie również istnieją tematy w których nie odnajdywał się badany. Jednakże w relacji mężczyzna-wychowawca-wychowanki to nie grupa tabuizuje określone problemy, lecz sam wychowawca decyduje się na wycofanie z obszarów rozumianych jako kobiece, intymne.

MW: jedna zgłasza, proszę pana, potrzebuję tego, schodzimy do magazynku, w którym mamy te wszystkie rzeczy, nie wiem, przybory szkolne, jakieś chemie, kosmetyki i takie tam kobiece rzeczy, nie ma tego, więc musimy iść to uzupełnić. Nie wiem, jedna źle się czuje, no jeżeli źle się czuje, no wiadomo, każdy jest różny, no i jedna się źle czuje, tak? Po drugie, są też sprawy kobiece, które, no trzeba respektować, też jakoś nie naciskam wtedy, no mówię, jest wiele niewiadomych.

Męski i żeński pierwiastek w świecie izolacyjnym

Biorąc pod uwagę, że seksualność (rozumiana w tym szerokim znaczeniu) jest nierozłączną potrzebą, elementem życia ludzkiego (Bancroft 2011) aspekt tożsamości seksualnej oraz cielesności nierozłącznie uwikłany jest w relację wychowawczą. Jak mówić o cielesności, jak reagować na mówienie o cielesności i seksualności, jakie tematy podejmować, by odpowiadać na oczekiwania i obszary niewiedzy wychowanków? Nierozłącznie tym pytaniom towarzyszy pewna niesymetryczna struktura placówek, gdzie w żeńskich placówkach MOW dominuje kadra żeńska (zwykle grupa wychowawcza składa się z 3 pedagogów: 2 kobiety + 1 mężczyzna). W przypadku męskich placówek resocjalizacyjnych analogicznie dominuje męska kadra, a kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość. Niekiedy w grupie wychowawczej chłopcy przez długi czas nie mają żadnego kontaktu z kobietą-wychowawczynią. Dlatego pojawienie się wychowawcy/wychowawczyni przeciwnej płci wydaje się tak „atrakcyjne” do podejmowania rozmów i rozmaitych interakcji oscylujących wokół problemów tożsamości płciowej, seksualności, atrakcyjności, fizyczności etc.

W jaki sposób problem ten charakteryzowali badani? MW zauważył, że dziewczęta w jego obecności chętnie zwracają uwagę na swoją atrakcyjność (dobierają garderobę, czeszą się, malują etc.). MW dostrzega, że podczas pełnienia jego dyżurów wychowanki zachowują się inaczej niż w obecności pozostałych wychowawców. Dziewczyny poszukują i oczekują zarazem komplementów i uznania w oczach mężczyzny, a potrzebę tę próbują zaspokoić poprzez interakcję z wychowawcą.

Ten aspekt oczywiście nie jest też obojętny w przypadku kobiety-wychowawczyni, przebywającej w męskiej grupie wychowawczej. Jednak w tym układzie ról relacja „adoracji i uznania” ma odmienny kierunek. Chłopcy nie tyle oczekują komplementów, co stale zwracają uwagę na aspekty cielesne, prawiać rozmaite komentarze dotyczące ubioru, urody, sylwetki etc. Komentarze te – jak podkreśla KW – nie zawsze są pozytywne, nierzadko bywają niestosowne lub obraźliwe (np. paskudnie pani w tym makijażu, ale pani się dzisiaj odjechała [tj. wystroїła – dop. autorek], co pani taka wystrojona, chyba się pani przytyło). Kobieta w roli wychowawczyni nieustannie pokonuje tę falę „nieproszonych informacji” na swój temat. Jak zaznaczała KW niejednokrotnie zasłyszane komentarze były podstawą do budowania dyskusji grupowej na temat relacji damsko-męskich, ale także kwestii kultury języka.

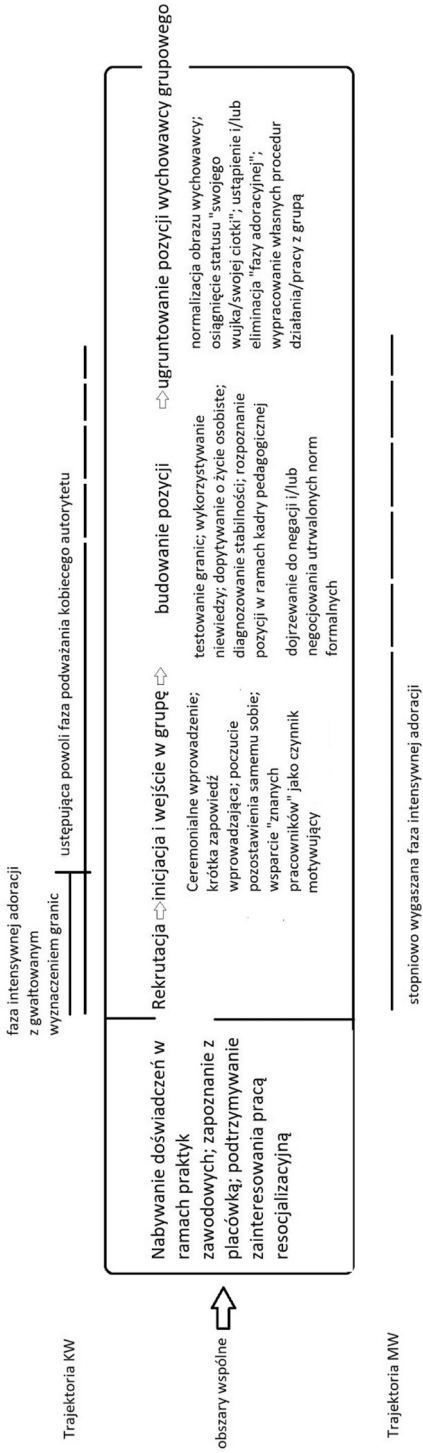
Faza wzmożonego adorowania jest szczególnie wyraźna w pierwszych miesiącach pracy. Z czasem obraz (osoba) wychowawcy/wychowawczyni neutralizuje się, wtedy z obrazu kobiety przechodzi w obraz „starej ciotki”, z obrazu mężczyzny „w obraz swojego wujka”. Podstawowa różnica między KW a MW dotyczy sposobów radzenia sobie z tą fazą adoracyjną, zorientowaną na cielesność i seksualność. MW niejako odraczał przerwanie tych zachowań. Co prawda, nie przekraczał granic, ale też nie reagował w sposób stanowczy i gwałtowny na różnego rodzaju komentarze prawione przez wychowanki. Można przyjąć, że w pewien sposób pozwalał na sygnały adoracji, bez wyraźnego zakreślania granic, zaznaczając, że to podstawa budowania sympatii, akceptacji jego osoby, oswajania dziewcząt z obecnością mężczyzny w ich środowisku. Zupełnie inaczej radziła sobie z tym doświadczeniem KW. W jej opinii konieczne było gwałtowne i jednoznaczne wyznaczanie granic, ucinanie i jasne reagowanie na komentarze o tematyce seksualnej i cielesnej, a także obudowywanie takich zachowań odpowiednim komentarzem wychowawczym. Jak podkreśliła – w instytucji takiej jak ZPiSdN – mamy do czynienia z młodymi mężczyznami z różnym bagażem dysfunkcji, a w tej mocno zmaskulinizowanej grupie pojawiają się również chłopcy-przestępcy seksualni. W tych okolicznościach za skuteczne i zarazem konieczne uznała bardzo jasne i konsekwentne wyznaczanie tego, co „wypada i nie wypada” wychowankom względem kobiety w roli wychowawcy. Jednocześnie podkreśla, że zachowania adoracyjne nie są możliwe do zupełnego wyeliminowania i trwają przez cały okres pracy, zwłaszcza w momencie pojawienia się nowego wychowanka w placówce.

Podsumowanie

Jak wynika z powyższych relacji wiele aspektów „stawania się” pedagogiem resocjalizacyjnym było wspólnych dla KW i MW – przede wszystkim zwrócili oni uwagę na ceremonialne i gwałtowane wejście w środowisko grupy, a także kolejne kluczowe punkty, takie jak: budowanie pozycji „swojego” oraz utrwalanie i normalizowanie pozycji wychowawcy grupowego. Oboje weszli do środowiska zdominowanego przez określoną płęć, i jednocześnie jako przedstawiciel/przedstawicielka płci przeciwnej dostrzegali aspekty związane z tym doświadczeniem. Przede wszystkim istotne jest radzenie sobie z gwałtowną fazą adoracyjną, którą KW zdecydowała się jednoznacznie tłumić (uznając to za element budowania bezpieczeństwa), natomiast MW uznał to za swego rodzaju potencjał, który warto świadomie kontrolować i powolnie wygaszać. Jeśli pojawiły się jakieś tematy tabu, warto zauważyć kierunek tego przemilczania. W przypadku chłopców w relacji z wychowawczynią to oni wyznaczali granicę tego, co mówi/nie mówi się kobiecie, to oni decydowali o tematach przemilczanych i tabuizowanych. W przypadku relacji wychowawca–dziewczęca grupa wychowawcza, to MW wycofywał się z tematów, które uznawał za intymne, wstydlive (np. związane z menstruacją). Jednocześnie należy zauważyć, że kobieta zdominowana w męskim świecie, w większym stopniu w porównaniu z MW doświadczała unieważniania jej roli i decyzyjności, przechodząc dodatkowe piętra do osiągnięcia fazy normalizacji statusu.

Niezależnie od przebytych trudności, warto zwrócić uwagę na rolę, jaką odegrały osoby wspierające (inni wychowawcy w otoczeniu badanych), a także uprzednie doświadczenia nabyte w toku studiów (praktyki studenckie). Faza adaptacyjna jest gwałtowana i dynamiczna, nieco ceremonialna, to zaś sprawia, że nie ma przestrzeni i czasu na powolne oswojenie oraz osadzenie w sytuacji wychowawczej. Choć nie można w pełni przygotować się w procesie kształcenia akademickiego do pełnienia zawodu pedagoga resocjalizacyjnego, budowanie relacji zawodowych poprzez wchodzenie w środowisko jeszcze przed rozpoczęciem pracy stanowi cenną bazę do pokonywania trudności, zwłaszcza w pierwszych etapach wdrażania do zawodu. Ponadto, daleko idącym wnioskiem płynącym z przeprowadzonych analiz, jest refleksja nad modyfikacją programu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych. Uznając za priorytetowe w przygotowaniu studentów do pracy z nieletnim, zagwarantowanie im zaplecza praktycznego, a także wyposażenie w wiedzę na temat konsekwencji stosowanych oddziaływań wychowawczych oraz unaocznienie procesu stawania się wychowawcą/wychowawczynią z perspektywy młodych pedagogów, umożliwiłoby nowicjuszom wejście do tego świata zawodowego z większą samoświadomością.

Ryc. 1. Podsumowanie procesu stawania się wychowawcą/wychowawczynią.



Źródło: oprac. A. Cieślukowska-Ryczko.

Abstract: Becoming a juvenile counselor (case study analysis)

The article undertaken focuses on the process of entering the role of a resocialization counselor from the perspective of newly hired individuals. Based on a case study analysis, the process of becoming a juvenile counselor in selected juvenile rehabilitation facilities was reconstructed. The chosen research perspective contributed to the characterization of difficulties and the ways of coping with them by juvenile counselors with short professional experience. An important contribution is the "male" and "female" perspective of the work captured in the course of the research. In the analyses made, not only the status of the newcomer was important, but also the observed differences between the realization and implementation of the professional role from the point of view of a woman and a man.

Key words: resocialization counselor, rehabilitation facilities, counseling work, juveniles, case study research.

Bibliografia

- [1] Ambrozik W., 2013a, *Totalny, stygmatyzujący i wykluczający charakter oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska”, 5, s. 13–21.
- [2] Ambrozik W., 2013b, *Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu*, „Resocjalizacja Polska”, 4, s. 13–24.
- [3] Ambrozik W., 2016, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- [4] Ambrozik W., 2022, *Funkcjonalność systemu resocjalizacji*, [w:] *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką*, (red.) W. Ambrozik, M. Konopczyński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- [5] Angrosino M., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- [6] Bancroft J., 2011, *Seksualność człowieka*, Elsevier, Wrocław.
- [7] Blumer H., 2009, *Interakcjonizm symboliczny*, Nomos, Kraków.
- [8] Bołdyrew A., 2016, *Spółczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- [9] Braun V., Clarke V., 2012, *Thematic analysis*, [w:] *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2: *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, (red.) H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, K. J. Sher, American Psychological Association, Washington.
- [10] Burszta W., 1998, *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań.
- [11] Chomeczyński P., 2013, *Instytucja totalna w obiektywie. Socjologiczna analiza architektury wybranych zakładów karnych*, [w:] *Architektura przymusu. Interdyscyplinarne studia nad dyscyplinującymi funkcjami architektury*, (red.) T. Ferenc, M. Domański, Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego, Łódź.
- [12] Chomeczyński P., 2014, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- [13] Goffman E., 2006, *Rytuał interakcyjny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- [14] Goffman E., 2011, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- [15] Hałas E., 2006, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- [16] Hammersley M., Atkinson, P., 2000, *Metody badań terenowych*, Zysk i Spółka, Poznań.
- [17] Hughes E. C., 1958, *Men and their work*, Free Press of Glencoe.
- [18] Kacperczyk A., 2014, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 10, 3, 32–74.
- [19] Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- [20] Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- [21] Konopczyński M., 2016, *Osobowe przesłanki skutecznej resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska”, 11, 5–8.
- [22] Konopczyński M., 2022, *Wybrane konteksty współczesnej myśli resocjalizacyjnej*, [w:] *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką*, (red.) W. Ambrozik, M. Konopczyński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- [23] Kuształ J., 2018, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- [24] Nowak B., 2016, *Klimat społeczny instytucjonalnego i rodzinnego środowiska wychowawczego*, „Resocjalizacja Polska”, 12, 105–117.
- [25] Pytko L., 1983, *Klimat społeczny instytucjonalnych środowisk wychowawczych*, „Studia Pedagogiczne”, 46, 220–225.
- [26] Sawicki K., Markowska-Manista U., 2022, *Zakład poprawczy w Białymstoku w systemie resocjalizacji z perspektywy zespołowych badań terenowych*, Temida, Białystok.
- [27] Sobczak S., 2007, *Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych*, „Pedagogika Społeczna”, 3, 133–152.
- [28] Stake R. E., 2009, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metodyka badań jakościowych*, (red.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa.
- [29] Staniaszek M., 2018, *Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce*, „Studia Pedagogica Ignatiana”, 21/1, 175–197.
- [30] Strauss A., 1978, *A Social World Perspective*, „Studies in Symbolic Interaction”, 1, Greenwich: JAI Press: 119–128.
- [31] Szczepanik R., 2012, *Płeć jako zmienna różnicująca orzeczenie o demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców*, [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, (red.) M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- [32] Śliwa S., 2013, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole.
- [33] Urbaniak-Zajac D., 2018, *Normatywne i nienormatywne teorie profesjonalności*, „Problemy Profesjologii”, 2, 25–36.
- [34] Vidal-Naquet P., 1981, *Czarny łowca. Formy myśli i formy życia społecznego w świecie greckim*, Prószyński i Spółka, Warszawa.
- [35] Zalewski G., 2004, *Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych a poziom psychotyzmu u wychowanków*, Wydawnictwo Akademii Medycznej, Białystok.

Netografia

- [36] Pełny raport z kontroli działalności resocjalizacyjnej MOW LSZ.410.004.00.2017 nr ewid. 153/2017/P/17/099/LSZ: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15816,vp,18331.pdf> (dostęp: 07.02.2023).
- [37] Statystyki służby więziennej: <https://www.sw.gov.pl/dzial/statystyka> (dostęp: 03.05.2023).

Akty prawne

- [38] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie pobytu nieletnich w okręgowych ośrodkach wychowawczych (Dz.U. 2022 poz. 1890).
- [39] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (Dz.U. 2022, poz. 1897).
- [40] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.08.2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz.U. z 2017 r., poz. 1606).
- [41] Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z dnia 9 czerwca 2022 r. (Dz.U. 2022, poz. 1700).