

RAPORT

# Nastoletni chłopacy o dyskryminacji i swojej codzienności

Wskazówki dla edukacji równościowej



Katarzyna Chajbos-Walczak  
Zofia Małkowicz



**Autorki raportu:**

dr Katarzyna Chajbos-Walczak, dr Zofia Małkowicz

**Redakcja i korekta:**

Teo Łagowska, Agnieszka Wywrot

**Projekt graficzny:** Marta Janiak

**Ilustracje:** Dorota Kraft

**Wydawczyni:**

Fundacja HerStory, ul. Legnicka 65, 54-206 Wrocław

<https://fundacjaherstory.org/>

ISBN: 978-83-947191-4-2



Niniejsza publikacja jest dostępna na warunkach licencji Creative Commons | Uznanie autorstwa | Użycie niekomercyjne 4.0 | Na tych samych warunkach. Oznacza to, że będzie można dowolnie wykorzystać ten utwór, w tym kopiować go, dystrybuować, wyświetlać i używać, pod warunkiem podania autorek utworu. Szczegóły na stronie <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.pl>

Publikacja jest dostępna bezpłatnie w wersji elektronicznej na stronie <https://fundacjaherstory.org/>

Publikacja powstała w ramach projektu „Chłopaki na rzecz równości”, realizowanego przez Fundację HerStory. Projekt finansowany przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG i Funduszy Norweskich w ramach Programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny.

Wrocław, 2023

# Spis treści

<b>Przedmowa</b>	<b>6</b>
<b>Wstęp</b>	<b>8</b>
<b>Jak tworzyć skuteczną edukację równościową dla nastoletnich „chłopaków”?</b>	<b>9</b>
<b>Na czym polegały badania?</b>	<b>12</b>
Metodologia i dobór próby	12
<b>Cztery zamiast trzech przypadków</b>	<b>14</b>
Współpraca – kluczowy element procesu badawczego	15
<b>Co znajduje się w raporcie?</b>	<b>16</b>
<b>Executive Summary</b>	<b>18</b>
Skrót najważniejszych wniosków z badań	18
<b>1. Krótki zarys kontekstu</b>	<b>22</b>
<b>1.1. Wprowadzenie</b>	<b>23</b>
<b>1.2. Jednostka vs grupa rówieśnicza</b>	<b>24</b>
1.2.1. Dojrzewanie w perspektywie kryzysu rozwojowego	25
1.2.2. Doświadczanie wstydu jako emocji kluczowej dla procesu socjalizacji	26
1.2.3. Nasilenie dyskryminacji rówieśniczej jako „efekt uboczny” procesu dojrzewania	26
<b>1.3. Środowisko szkolne</b>	<b>27</b>
1.3.1. Obciążenie obowiązkami szkolnymi	27
1.3.2. Brak zaufania do szkolnych pedagogów i psychologów	28
1.3.3. Zauważanie przemocy dopiero wtedy, gdy jest palącym problemem („bez incydentu nie ma profilaktyki”)	29
1.3.4. Różnice w traktowaniu uczniów w szkole podstawowej i ponadpodstawowej a doświadczenie dyskryminacji	29
1.3.5. Dyskryminacja i przemoc ze strony nauczycieli oraz faworyzowanie dziewcząt	30
1.3.6. Dyskryminacja infrastrukturalna	30
1.3.7. Przemoc w wydaniu dziewcząt	30
<b>1.4 Przemiany społeczno-kulturowe</b>	<b>31</b>

1.4.1. Męskość w indywidualistycznym, neoliberalnym kapitalizmie	32
1.4.2. Social media i cyberprzemoc	32
1.4.3. Siłownia jako fenomen	33
<b>2. Portret chłopaka</b>	<b>34</b>
<b>2.1. Wprowadzenie: w jaki sposób i po co zbudowałyśmy portret chłopaka?</b>	<b>35</b>
<b>2.2. Jacy dorośli i dlaczego są dla chłopaków ważni?</b>	<b>37</b>
<b>2.3. Czego chcą nastoletni chłopacy? Do czego aspirują i co jest dla nich ważne?</b>	<b>43</b>
2.3.1. Chcę być niezależny	43
2.3.2. Chcę poradzić sobie w życiu	50
2.3.3. Chcę być doceniony, podziwiany i odnieść sukces	56
2.3.4. Chcę być zdyscyplinowany i walczyć ze swoimi słabościami	61
2.3.5. Chcę „panować” nad emocjami i ciałem	65
2.3.6. Chcę być pozytywny	73
2.3.7. Chcę być wierny ideałom	74
2.3.8. Chcę mieć dobre relacje z innymi – a w przyszłości rodzinę	77
Relacje ogólnie	78
Relacje rówieśnicze	81
Przyjaciół	82
<b>2.4. Zamiast podsumowania: znaczenie siły</b>	<b>91</b>
2.4.1. Siła jako nadrzędna wartość	91
2.4.2. Siła, pożądany obraz mężczyzny oraz dyskryminacja ze względu na płeć	92
<b>3. Nastoletni chłopacy a dyskryminacja rówieśnicza</b>	<b>94</b>
<b>3.1. Wprowadzenie</b>	<b>95</b>
3.1.1. Założenia dotyczące badania dyskryminacji rówieśniczej u nastoletnich chłopaków	95
3.1.2. „To zależy” – kluczowe znaczenie kontekstu	96
3.1.3. Potrzebanie przemocy przez samych chłopaków	98
<b>3.2. Zjawisko dyskryminacji rówieśniczej wśród nastoletnich chłopaków: mechanizmy i czynniki</b>	<b>103</b>

<b>I Zapobieganie/hamowanie</b>	<b>104</b>
1. Przemoc jest jawna – łatwa do zidentyfikowania	104
2. Chłopacy mają relację z bezpiecznym dorosłym (np. nauczycielem), który identyfikuje sytuacje przemocowe oraz interweniuje	106
3. Przemoc / dyskryminacja dotyczy kogoś bliskiego, kogo należy chronić	108
4. Dyskryminacja wydarza się poza ich grupą odniesienia lub ich pozycja we własnej grupie jest wysoka	109
5. Infrastruktura sprzyjająca równości	109
<b>II Bierność</b>	<b>110</b>
1. Przemoc w żartach „nie jest przemocą” – reguły gry w grupie	111
2. Problem nienazwany nie istnieje – brak wiedzy na temat przemocy psychicznej	116
3. Deklaracja tolerancji a dyskryminacja w praktyce	119
4. Ignorowanie i wypieranie a kwestia „siły”	121
5. Autoagresja jako jednostkowy sposób radzenia sobie z niejawną przemocą i presją rówieśniczą	124
<b>III Inicjowanie–eskalacja–przyzwalanie</b>	<b>127</b>
1. Władza: potrzeba zabezpieczenia miejsca w hierarchii grupowej	128
2. Tożsamość: potrzeba zabezpieczenia własnej tożsamościna osi „ja – grupa”	136
3. Aksjologia: potrzeba zabezpieczenia obrazu „ja” na osi wartości	145
<b>4. Rekomendacje – jak tworzyć edukację równościową dla nastoletnich chłopaków</b>	<b>150</b>
<b>4.1. Wprowadzenie</b>	<b>151</b>
<b>4.2. Rekomendacje</b>	<b>152</b>
Model edukacyjny: wzmacniać - doświećlać/ujawniać - korygować	152
1. Postawa i kompetencje osoby edukującej	154
2. Edukowanie o momencie rozwojowego nastoletnich chłopaków	156
3. Budowanie porozumienia poprzez dzielenie wspólnej wartości i pokazywanie alternatywnych (sprzyjających rozwijaniu równości) sposobów na budowanie siły, pewności siebie, zaradności i niezależności	157
4. Wzmacnianie i rozwijanie (już posiadanych) umiejętności i postaw związanych z przeciwdziałaniem przemocy/ dyskryminacji	158
5. Odmienność jako temat sam w sobie	158

6. Rozwijanie umiejętności identyfikacji przemocy niejawnej (psychicznej, emocjonalnej)	159
7. Szczegółowe i zniuansowane kejsy przemocy do pracy podczas warsztatów	160
8. Popatrzyć na codzienność oczami równieśnika doświadczającego dyskryminacji	160
9. Uczyć zadawać pytania, być dociekliwym i komunikować się wprost	160
10. Zamiast panować nad emocjami – uczyć regulacji czyli słuchania i rozumienia	161
11. Wspierać model dyskusyjny oraz różnorodność poglądów (uczyć, że można rozmawiać pomimo różnic)	162
12. Edukacja w ekosystemie szkoły	162
13. Diagnoza kontekstu i potrzeb danej grupy	163
<b>Postówie</b>	<b>165</b>
<b>O autorkach</b>	<b>170</b>





# Przedmowa

**Przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć jest sercem i duszą działań równościowych. Co możemy zrobić, by te działania nie były skierowane tylko do kobiet i dziewcząt? Co zrobić, by angażowali się w nie chłopcy i mężczyźni? Od 5 lat jednym z najważniejszych działań Fundacji HerStory jest szukanie odpowiedzi na te pytania.**

*Uczymy, jak w świecie nierówności traktować się z szacunkiem i zrozumieniem - to zdanie obrazuje naszą misję. Zmieniamy świat przez edukację, czyli tysiące godzin warsztatowych, setki spotkań i materiałów edukacyjnych. Wspieramy, edukujemy i wzmacniamy, korzystając ze sprawdzonych i rzetelnych metod. Podczas warsztatów asertywności i samoobrony WenDo dla kobiet i dziewczyn słyszałyśmy od uczestniczek wielokrotnie: „a co z chłopakami? To w końcu od nich najczęściej doświadczamy przemocy lub innych przekroczeń”.*

Dlatego zaczęłyśmy szukać nowych rozwiązań i metod, tworzyć innowacje, jeśli rozwiązań nie ma. Tak powstała stworzona przez Fundację HerStory metoda antyprzemocowej i antydyskryminacyjnej pracy z chłopakami Sztama.

Najpierw była praktyka - warsztaty dla chłopaków, przeprowadzone przez trenerki antydyskryminacyjne, związane z naszą fundacją. Ważnym wnioskiem z tego działania była konieczność włączenia w tę misję mężczyzn. Dlatego w 2019 roku Magda Szewciów, Lena Bielska, Maciej Barczak i Kajetan Hajkowicz rozpoczęli pracę nad nową metodą. Pojawiła się nazwa „Sztama” a pomysł wsparł finansowo program WzmocniOne Fundacji Ashoka i Fundacji Magovox. Jesienią 2019 roku odbyły się pierwsze warsztaty dla chłopaków w wieku szkolnym w Lublinie i Wrocławiu. W tym czasie do działania zaproszeni zostali Michał Maciejak, Julian Czurko, Marcin Skupiński i Alek Lewandowski a później też Marek Kaleta. Podczas facylitowanych spotkań wyłoniono hasło: **„Tworzenie sztamy mężczyzn i kobiet na rzecz świata bez przemocy”**. Padł pomysł stworzenia szkoły trenerów antyprzemocowych.

Pomysł ten został zrealizowany dzięki dofinansowaniu z programu Aktywni Obywatele - Fundusz Krajowy na projekt „Sztama w edukacji na rzecz zmiany”. Z eksperckim wsparciem powstał model edukacyjny, podręcznik trenerski oraz katalog dobrych praktyk z całego świata. Zorganizowałyśmy



też Szkołę Trenerów Antyprzemocowych Sztama. Od 2022 roku w całej Polsce działa i pracuje metodą Sztama szesnastu trenerów.

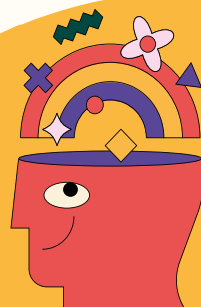
## Cele warsztatów dla chłopaków Sztama to:

- ◆ **Dostarczenie wiedzy o stereotypach i uprzedzeniach, uwrażliwienie na ich funkcjonowanie w szkole i życiu codziennym.**
- ◆ **Rozwój wiedzy o typach przemocy i na temat związków języka z przemocą.**
- ◆ **Rozwój świadomości ról płciowych, toksycznych i kreatywnych i ich związków z przemocą, dominacją i przywilejami.**
- ◆ **Wzmocnienie samoświadomości i pewności siebie.**
- ◆ **Poszerzenie perspektywy myślenia o swoich tożsamościach i rolach w grupie i społeczeństwie.**
- ◆ **Rozwój inteligencji emocjonalnej, myślenia krytycznego i umiejętności asertywnej komunikacji.**

Dzięki kolejnym naszym projektom i współpracom, warsztaty SZTAMA organizowane są dla chłopaków w różnym wieku i z różnych grup. Naszym celem na dziś jest rozwijanie Sztamy jako metody warsztatowej - i filozofii współpracy kobiet i mężczyzn. Chcemy też rozumieć lepiej i głębiej, weryfikować skuteczność działań i własne przekonania. W nowym projekcie „Chłopaki na rzecz równości” zaprosiliśmy do współpracy dr Katarzynę Chajbos-Walczak i dr Zofię Małkovicz do przeprowadzenia badania jakościowego. Jego celem było pokazanie, co dzieje się w głowach i sercach chłopaków w wieku szkolnym i znalezienie wytycznych do budowania kierowanej do nich edukacji.

Tym samym, w końcówce 2023 roku po wielu miesiącach pracy edukacyjnej i badawczej, oddajemy Wasze ręce raport wraz z rekomendacjami dla edukatorek i edukatorów. Jest to też kolejne zaproszenie, by razem tworzyć świat oparty na szacunku i zrozumieniu.

Fundacja HerStory





# Wstęp



# Jak tworzyć skuteczną edukację równościową dla nastoletnich „chłopaków”?



Dokładnie takie pytanie zadałyśmy sobie wspólnie z Fundacją HerStory na samym początku projektu „Chłopaki na rzecz równości”. Nasz ogólny cel badawczy zdefiniowałyśmy w ten sposób bardzo praktycznie. Chciałyśmy, by sformułowane w toku badań rekomendacje były użyteczne zarówno dla podmiotów prowadzących edukację nieformalną, jak i wszystkich innych osób pracujących na co dzień z nastoletnimi „chłopakami”<sup>1</sup>.

Nikogo z czytelników i czytelniczek nie trzeba przekonywać, że przemoc rówieśnicza i dyskryminacja są palącymi problemami wśród polskich nastolatków. Uczestnicy naszych badań zgodnie (i spontanicznie) stwierdzali, że „przemoc nikogo nie omija”. Potwierdzają to także analizy w dostępnych raportach badawczych: występowanie jednej z najpowszechniejszych form przemocy w szkole czyli dręczenia (bullyingu) nie jest zależne od statusu społeczno-ekonomicznego, pochodzenia etnicznego czy ewentualnej niepełnosprawności uczniów czy uczennic<sup>2</sup>. Może być zatem uniwersalnym doświadczeniem wszystkich nastolatków. Tylko 4 na 10 nastolatków nie doświadczyło nigdy przemocy rówieśniczej.

Zwykle młodzi badani deklarowali, że doświadczali przemocy fizycznej (41%, dla porównania bycie obiektem przemocy psychicznej zadeklarowało 28% badanych<sup>3</sup>). Jak zauważyłyśmy w naszych badaniach, przemoc psychiczna jest jednak w środowisku nastoletnich chłopaków powszechna, choć często nie jest przez nich tak



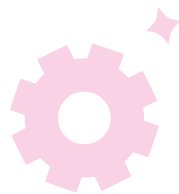
<sup>1</sup> Określenie „chłopcy”, mimo że poprawne, kojarzy się raczej z dziećmi a nie nastolatkami ze szkoły ponadpodstawowej. Aby lepiej oddać charakterystykę naszych badanych, w całości raportu posługujemy się potocznym sformułowaniem „chłopacy”, zapisywanym dalej bez cudzysłowu.

<sup>2</sup> Równe traktowanie w szkole. Raport z badania w szkołach oraz analiza ilościowa programów wychowawczo-profilaktycznych, Warszawa 2021; Raport dostępny na stronie Rzecznika Praw Obywatelskich: <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-01/Raport%20-%20R%C3%B3wne%20traktowanie%20w%20szkole.pdf> [dostęp 20.10.2023].

<sup>3</sup> K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*, „Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka” 2017, 16/1, s. 214-231.



definiowana (więcej piszemy o tym w rozdziale trzecim). Badania potwierdzają jej rozpowszechnienie: aż 65% nastolatków deklaruje, że doświadczyło naśmiewania, 60% wykluczenia z grupy rówieśniczej/ wspólnych działań, a 55% bycia obiektem plotek<sup>4</sup>.



Kiedy analizowaliśmy dostępne badania naukowe dotyczące doświadczania przemocy wśród nastolatków, zorientowaliśmy się, że **brakuje opracowań pozwalających zrozumieć, co skutecznie pomaga przeciwdziałać dyskryminacji rówieśniczej**. Zgodnie ze wskazaniami obecnymi w literaturze przedmiotu<sup>5</sup>, przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na płeć powinno rozpoczynać się od jakościowego badania praktyk. Podążając za tą perspektywą, chcieliśmy dowiedzieć się, w jaki sposób myślą dzisiejsi nastolatki płci męskiej, **w jaki sposób doświadczają na co dzień przemocy rówieśniczej i dyskryminacji a także: jakie działania edukacyjne skierowane do tej grupy mogłyby włączać ich w równość oraz sprzyjać wprowadzaniu rzeczywistych zmian**. Tak zadane pytania stanowiły punkt wyjścia do skonstruowania koncepcji badań. Brakowało nam jednak perspektywy pozwalającej zrozumieć **nie tylko jak jest, ale i dlaczego tak jest?**

Postanowiliśmy w związku z tym zadać sobie nieco przewrotne pytanie, oparte na założeniu, że każde środowisko/system<sup>6</sup> działa według określonej logiki służącej jego przetrwaniu. Zaczęliśmy zastanawiać się więc nad tym, **do czego nastoletnim chłopakom może „służyć” dyskryminacja?** Jaką funkcję może pełnić w kontekście rozwoju psychospołecznego jednostki w wieku nastoletnim, dynamiki relacji w grupie rówieśniczej oraz w jaki sposób może być sprzężona z kontekstem kulturowo-społecznym, w którym żyją chłopacy?



<sup>4</sup> Równe traktowanie w szkole..., op.cit.

<sup>5</sup> m.in. M. Chomczyńska-Rubacha, *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć* w perspektywie krytycznej socjologii edukacji „Kultura i Edukacja” 2011, nr 1 (80), s. 39-58.

<sup>6</sup> Inspirowaliśmy się teorią systemów tj. rozumieniem systemów społecznych jako układów sił, w których każda strategia czy działanie realizuje określoną potrzebę, tzn. służy konkretnym celom np. społeczności czy jednostki; vide m.in. N. Luhmann, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, tłum. M.Kaczmarczyk, Kraków 2007.

Było to zadanie o tyle złożone, że wymagało od nas przyjęcia kilku głównych założeń:



**ustawienia optyki badawczej w sposób interdyscyplinarny i włączający:** na przecięciu socjologii, psychologii, pedagogiki oraz projektowania innowacji – po to by, korzystając z istotnych dowodów naukowych, wytworzyć wiedzę praktyczną, możliwą do wdrożenia – skoncentrowaną na poszukiwaniu rozwiązań dla konkretnych problemów<sup>7</sup>.



**udzielenia eksperckiego głosu nastoletnim chłopakom:** traktowania ich w sposób podmiotowy i komunikowania się z nimi w sposób transparentny. Staraliśmy się wstąpić w ich potrzeby – po to, by zrozumieć ich logikę myślenia oraz działania tj. zrekonstruować ich system wartości, codzienne wyzwania i trudności. Dążyliśmy do zrozumienia, jaką wizję „męskości” mają chłopacy, do jakiej aspirują (kategoria męskości występuje zatem w badaniach jako kategoria wtórna, pojawia się w narracji chłopaków, ale nie jest bezpośrednio przez nas adresowana w pytaniach).



**przyjęciu neutralnej i nie-moralizującej postawy wobec narracji chłopaków na temat dyskryminacji rówieśniczej i zachowań przemocowych:** po to, by opisać jej „funkcjonalność” oraz zidentyfikować sytuacje i doświadczenia chłopaków, w których dyskryminacja się dopiero „zaczyna”. Chcieliśmy zrozumieć, co dzieje się „chwile przed” lub „w trakcie”, a soczewka przemocy nie pozwala tego zobaczyć. Naszym celem było przede wszystkim stworzenie rekomendacji pod profilaktykę, a nie działania interwencyjne. Równocześnie na poziomie interakcji z respondentami – jako osoby dorosłe miałyśmy szczególną odpowiedzialność za ich dobrostan – reagowałyśmy empatycznie i podpowiadałyśmy, gdzie szukać wsparcia, jeśli opowiadali nam o tym, w jaki sposób doświadczali przemocy lub

<sup>7</sup> Vide Z. Małkowicz, „Interdyscyplinarność – historia pojęcia i charakterystyka” [w:], *Sztuka i nauki społeczne. Współczesne relacje i uwarunkowania* [rozprawa doktorska], 2023, s 45-51.

głośno zastanawiali się, czy ich osobista historia mieści się w tych kategoriach<sup>8</sup>.

Tak skonstruowane założenia zdefiniowały naszą postawę badawczą. Wiedziałyśmy, że, aby poszukiwać odpowiedzi na pytanie o to, jaka edukacja antydyskryminacyjna ma szansę „działać” wśród nastoletnich chłopaków, potrzebowaliśmy w pewien sposób „zapomnieć”, co wiemy na temat tego, kim są i chcą być współcześni nastoletni chłopacy oraz w jaki sposób rozumieją dyskryminację i przemoc.

## Na czym polegały badania?



### Metodologia i dobór próby

Przeprowadzone przez nas od kwietnia do czerwca 2023 roku badania miały charakter **eksploracyjny oparty na jakościowym studium czterech przypadków – grup chłopaków z jednej szkoły** (założone początkowo były trzy studia przypadku – piszemy o tym dalej). Badania prowadziłyśmy z udziałem **chłopaków w wieku 14-16 lat, z różnych miejscowości w województwie dolnośląskim** (duże, średnie i małe miasto) oraz **różnych szkół** (szkoła średnia ogólnokształcąca i techniczna lub zawodowa)<sup>9</sup>. Jako, że jednym z warunków powodzenia badania było **stopniowe budowanie zaufania z uczestnikami**, wymagało to od nas gradacji wykorzystanych metod, a także ich dostosowania do potrzeb i komfortu uczestników.

---

<sup>8</sup> Byłyśmy bardzo uważne na sytuacje przemocowe, o których opowiadali nam rozmówcy i wtedy, kiedy było to uzasadnione, interweniowałyśmy poza kontekstem badań. W dwóch przypadkach zgłosiłyśmy sytuacje przemocowe nauczycieli wobec uczniów osobom pracującym w Fundacji HerStory, co w konsekwencji przełożyło się na konkretne działania interwencyjne. Także podczas wywiadów z chłopakami słyszałyśmy o różnych doświadczeniach przemocy, które razem z rozmówcami analizowałyśmy i wskazywałyśmy na drogi szukania wsparcia. Naszą postawę można podsumować neutralnością na poziomie badawczym i moderatorskim, a na poziomie czysto ludzkim, relacyjnym – zaangażowaniem / empatią.

<sup>9</sup> Badania, które prowadziłyśmy miały charakter jakościowy i były realizowane tylko w jednym województwie: nie oznacza to jednak, że uzyskane wyniki nie mają uniwersalnego charakteru. Założony przez nas dobór próby zakładał możliwe w tej skali projektu zróżnicowanie charakterystyki respondentów oraz kontekstów społecznych, w których funkcjonują. Jednocześnie w związku z tym, że do interpretacji wyników przykładałyśmy soczewkę rozwoju psychospołecznego oraz czynników kulturowych, możemy stwierdzić, że badania mają potencjał do inspirowania edukatorek i edukatorów w całym kraju.

Z tego powodu także jasno komunikowaliśmy respondentom, dlaczego prowadzimy badania, w czym biorą udział i na co ma przełożyć się uzyskana w ich trakcie wiedza.

**W każdej miejscowości** (czyli w jednej grupie) realizowaliśmy następujące działania badawcze:

- 1** Otwierający wywiad grupowy (FGI) z elementami warsztatu z udziałem chłopaków, przy współprowadzeniu trenerów Sztamy (chodziło o uchwycenie perspektywy przed warsztatem Sztamy).
- 2** Konsultacja z trenerem Sztamy po przeprowadzonym wywiadzie grupowym. Pomiędzy konsultacją, a wywiadami indywidualnymi odbywały się warsztaty Sztama, w których nie brałyśmy udziału.
- 3** 5-6 indywidualnych wywiadów (IDI) z członkami grupy rówieśniczej w odstępie czasowym minimum 1 - 2 tygodni po warsztacie Sztamy.
- 4** 2 wywiady indywidualne (IDI) z osobami dorosłymi – tzw. „ekspertami codzienności chłopaków”. Osoby te były nauczycielami, psychologami czy innymi osobami ze środowiska szkolnego, które rekrutowaliśmy do badań po konsultacjach z samymi chłopakami, prosząc ich o wskazanie takich osób, z którymi mają bliski kontakt. Dzięki tym wywiadom miałyśmy okazję uzupełnić wiedzę o lokalnej codzienności chłopaków oraz charakterystyce społeczno-demograficznej młodzieży, która brała udział w badaniach.

W rozpoczynającym badanie wywiadzie grupowym (FGI), brali udział wszyscy chłopacy, którzy uczestniczyli później w warsztatach Sztama. W wywiadach indywidualnych (IDI) brali udział wyłącznie chętni chłopacy.

**W sumie w badaniach wzięło udział 46 chłopaków.**

Wszyscy chłopacy wzięli udział w badaniach dobrowolnie, za zgodą rodziców / opiekunów prawnych. Badania odbywały się na terenie szkoły, w trakcie trwania lekcji. Ze względu na fakt, że jesteśmy kobietami, do współprowadzenia wywiadów grupowych **zaprosiliśmy także trenerów metody Sztama** (którzy po naszym wywiadzie grupowym, prowadzili warsztat edukacyjny z tą samą grupą). Zależało nam na uzupełnieniu męskiej perspektywy i potencjalnym ułatwieniu komfortowego uczestnictwa chłopakom.

## Cztery zamiast trzech przypadków



Dlaczego w rezultacie zrealizowałyśmy badania w czterech, a nie trzech lokalizacjach, jak zakładamy na początku? W pierwszej miejscowości (małe miasto) nastąpił niespodziewany bieg wydarzeń, o którym uważamy, że warto wspomnieć w kontekście mechanizmów dyskryminacji, stanowiących bezpośredni przedmiot naszego zainteresowania w projekcie. Sekwencja przebiegała w następujący sposób:

- 1) przeprowadziłyśmy udany wywiad grupowy, po którym wszyscy chłopcy zgłosili chęć udziału w wywiadach indywidualnych,
- 2) chłopcy uczestniczyli w warsztacie edukacyjnym Sztama podczas którego kilkoro z uczestników podzieliło się poglądami silnie dyskryminującymi społeczność osób LGBTQ+. Prowadzący warsztaty Sztama w odpowiedni sposób moderowali dyskusję, a uczestnicy deklarowali na koniec zadowolenie z faktu, że mieli okazję porozmawiać na ten temat – ponieważ na co dzień są to tematy „drażliwe”,
- 3) informacja zwrotna ze szkoły była taka, że szkoła (dyrekcja oraz nauczycielka koordynująca) jest zadowolona z przebiegu warsztatów,
- 4) po kilku dniach dotarła do nas informacja, że jeden z chłopaków rozmawiał z księdzem pracującym w szkole, o dyskusji prowadzonej na warsztatach (nie wiadomo, jaki był wydźwięk tej rozmowy) i że w szkole panuje pewien rodzaj niepokoju,
- 5) kiedy tydzień później realizowałyśmy wywiady indywidualne (chłopcy cały czas podtrzymywali chęć udziału), zostałyśmy w ich trakcie wyproszone ze szkoły „jak intruzki” przez jedną z nauczycielek – bez podania konkretnej przyczyny,
- 6) pomimo prób rozmowy z dyrekcją (wyjaśnienia mailowe, telefony, propozycja spotkania) oraz zadeklarowanej przez chłopaków chęci udziału w badaniach i zgody rodziców, nie udało się kontynuować badania w tej miejscowości.

Z tego powodu zakończyłyśmy badanie na jednym wywiadzie grupowym oraz dwóch wywiadach indywidualnych z chłopakami. Aby móc analizować

i porównywać grupy między sobą – potrzebowałyśmy spójności metodologicznej i z tego powodu wspólnie z Fundacją HerStory, podjęłyśmy decyzję o rekrutacji dodatkowej grupy (mała miejscowość), w której zrealizowałyśmy badania w pełnym wymiarze: czyli 1 FGI + warsztat Sztamy + 5 IDI z chłopakami + 2 IDI z dorosłymi.

## Współpraca – kluczowy element procesu badawczego

Opracowany przez nas raport badawczy to rezultat wielomiesięcznej pracy terenowej oraz analitycznej, w którą poza nami – badaczkami, socjolożkami – były aktywnie zaangażowane osoby z Fundacji HerStory, trenerzy Sztamy, a także zewnętrzni eksperci naukowci. Uważamy, że **włączająca oraz interdyscyplinarna formuła pracy badawczej**, daje szansę na wytwarzanie wiedzy, która jest 1) możliwie **bliska społecznej rzeczywistości** – nie tylko nastoletnich chłopaków, ale również osób zajmujących się edukacją, z myślą o których ten raport powstał; 2) ma charakter wdrożeniowy tj. **może pomóc w rozwiązywaniu realnych problemów** i zwiększaniu szans na skuteczność działań edukacyjnych służących budowaniu równości.

Kto i w jaki sposób współpracował z nami w całym procesie badawczym?



Od samego początku konsultowałyśmy najważniejsze założenia merytoryczne projektu z osobami z **Fundacji HerStory** – a w szczególności z **Magdą Szewciów i Agnieszką Wywrot**. Ich zaangażowanie miało kluczowe znaczenie dla „utrzymania kursu” na praktyczny cel leżący u podstaw badań oraz zachowania naszej „ostrości widzenia” do samego końca pracy analitycznej. Miałyśmy możliwość korzystać z ich ogromnych zasobów wiedzy i doświadczenia, społecznej wrażliwości, równościowego podejścia do współpracy zarówno z nami jak i szkołami – bez których nie miałybyśmy szansy uchwycić niektórych niuansów. To wspólnie z nimi rozmawiałyśmy o pierwszych obserwacjach z badań terenowych i otrzymywałyśmy bardzo potrzebne wsparcie organizacyjne i logistyczne (wsparcie tego rodzaju otrzymywałyśmy również od innych osób z Fundacji).



Każdy z wywiadów grupowych realizowałyśmy z udziałem **trenerów Sztamy**. Szczególny wkład w wytworzoną w projekcie wiedzę miał **Patryk Moszka**, który korzystając ze swojego bogatego



doświadczenia jako edukator oraz wyjątkowej uważności na potrzeby chłopaków – pełnił dla nas rolę „tłumacza”. Dzięki jego zaangażowaniu, mogliśmy udoskonalić narzędzia badawcze, szybciej nauczyliśmy się rozumieć „wewnętrzny kod” w grupach „chłopaków”; nabierałyśmy jasności co do tego, które wątki, historie lub tematy należy pogłębiać w wywiadach indywidualnych i jaki wpływ na zebrane obserwacje ma kontekst szkoły i miejscowości.



Dyspozycje do narzędzi badawczych konsultowałyśmy z **prof. Iwoną Chmurą-Rutkowską** (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM), socjolożką, pedagożką i edukatorką, która specjalizuje się w edukacji antydyskryminacyjnej, dzięki czemu na początku realizacji projektu, mogliśmy precyzyjnie usystematyzować i zoperacjonalizować problematykę badawczą.



Podczas ostatniego etapu – analizy materiału badawczego – prowadziłyśmy intensywne konsultacje z **dr. Tomaszem Czubem** (Wydział Psychologii i Kognitywistyki UAM), który wspierał nas wiedzą z obszaru psychologii rozwojowej i psychologii emocji ugruntowaną w wieloletniej praktyce badawczej i terapeutycznej. Dr Czub pomagał nam spletać perspektywę psychologiczną i socjologiczną, dzięki czemu mogliśmy przyglądać się bliżej zniuansowanym mechanizmom na osiach jednostka / grupa / kontekst społeczno - kulturowy, oraz pogłębiać nasze interpretacje.

## Co znajduje się w raporcie?

Wybrana przez nas metoda analizy materiału badawczego podążała za logiką wypowiedzi respondentów. Uważnie wsłuchiwałyśmy się w to, o czym mówili badani, poszukiwałyśmy powtarzających się wątków lub niespójności i sprzeczności, a następnie osadzałyśmy je w szerszych kontekstach: społeczno - kulturowym a także badań naukowych – socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych. Z tego powodu wypowiedzi respondentów (cytaty) stanowią dużą część treści zawartej w raporcie. W dwóch rozdziałach pojawiają się także dokładne opisy przeprowadzonych przez nas zadań badawczych, zrealizowanych podczas wywiadów grupowych (FGI) wraz z podsumowaniem wyników. Zależało nam na tym, by głos chłopaków był wyraźnie słyszalny, również bez naszego nadmiernego interpretacyjnego zapośredniczenia.

## Opracowany przez nas raport składa się z czterech głównych części:



W rozdziale pierwszym zarysowujemy krótko najważniejsze czynniki, które mają wpływ na charakterystykę doświadczeń badanych przez nas nastoletnich chłopaków. Uporządkowałyśmy zebrane wątki w trzy główne grupy: 1) wymiar indywidualny vs grupowy: specyfika dojrzewania – rozwój psycho-społeczny nastolatka oraz funkcje emocji w procesie wtórnej socjalizacji 2) wymiar systemowy: kontekst szkoły oraz przytłoczenia liczbą obowiązków, relacje rówieśnicze w szkole a dziewczyny; brak zaufania do pomocy psychologiczno - pedagogicznej 3) wymiar społeczno - kulturowy: kapitalizm i patriarchalna męskość; social media i cyberprzemoc; fenomen siłowni.



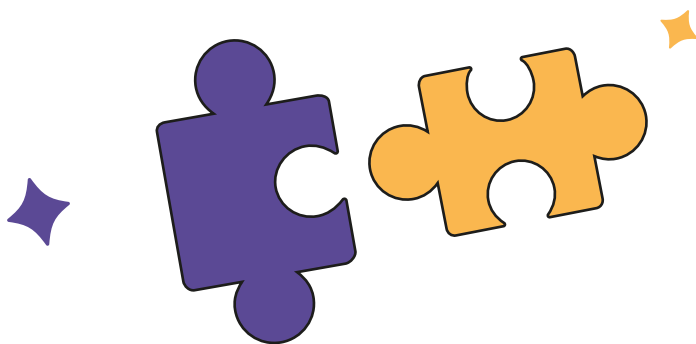
W drugim rozdziale tworzymy „portret chłopaka”: wsłuchiwałyśmy się w aspiracje, dążenia, codzienne doświadczenia i trudności badanych po to, by opowiedzieć o tym, „kim są” nastoletni chłopacy, do których chcemy budować przekaz równościowy. Oddajemy im głos, pokazujemy system wartości, nie oceniamy tylko próbujemy zrozumieć, z czym się mierzą, na co zwracają uwagę, jak wyglądają relacje zarówno z dorosłymi jak i rówieśnikami.



Trzeci rozdział poświęcony jest zjawisku dyskryminacji rówieśniczej. Opisujemy w nim czynniki i mechanizmy wpływające na to, że chłopacy 1) angażują się w zatrzymanie przemocy rówieśniczej 2) są bierni – mają trudność ze zidentyfikowaniem sytuacji przemocowych 3) inicjują, przyłączają się albo przyzwalają na przemoc.



Czwarty, ostatni rozdział – pełniący funkcję podsumowania – stanowi zbiór rekomendacji do pracy edukacyjnej z nastoletnimi chłopakami w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji rówieśniczej. Zebrana lista wskazówek stanowi bezpośredni rezultat badania, którego cel został na początku zdefiniowany jako praktyczny/wdrożeniowy.



# Executive Summary



## Skrót najważniejszych wniosków z badań

W niniejszej części prezentujemy zbiór kluczowych wniosków z badań. Traktujemy je jako drogowskaz do dalszego czytania raportu, ale także wątki, na które szczególnie chcielibyśmy zwrócić uwagę czytelnikowi czytelniczek.

◆ Główną ramę interpretacyjną w naszych badaniach stanowi teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. W tej perspektywie okres nastoletni jest dla młodych ludzi momentem szczególnego kryzysu tożsamościowego związanego z przechodzeniem z „dzieciństwa” w „dorosłość”. Chłopacy doświadczają intensywnych przemian na poziomie fizjologicznym, konfrontują obraz „ja” ze społecznymi oczekiwaniami i normami, testują role społeczne (płciowe, zawodowe) i mierzą się z wszechogarniającym przytłoczeniem – społeczno-kulturowym, szkolnym, towarzyskim.

◆ Podczas dojrzewania kluczową grupą odniesienia stają się rówieśnicy, a nie rodzina. To właśnie identyfikowanie się z grupą pozwala chłopakom na utrzymanie pozytywnego obrazu siebie i wiary w zrealizowanie najważniejszych dla siebie wartości. Niestety ten sam mechanizm sprawia, że nastolatki funkcjonują w logice „wrogich plemion”, która intensyfikuje zachowania dyskryminujące.

◆ „Odmienność” – choć w różnych kontekstach może odnosić się do innych cech lub atrybutów – stanowi dla nastolatków powszechny problem. To właśnie w tym momencie rozwoju, integrowanie (definiowanie) własnej tożsamości może przyjmować destrukcyjną formę. Ważne jest, żeby dokładnie zrozumieć procesy, które stoją za momentem rozwojowym, w którym są chłopcy – nie po to, by na nie przyzwałać, ale by lepiej projektować edukacyjne działania równościowe.

◆ To, jaka jest skala i charakter dyskryminacji rówieśniczej wśród chłopaków, wynika bezpośrednio ze splotu kilku czynników: zmagania związanego z kryzysem tożsamościowym, realiów szkolnych, relacji z ważnymi dorosłymi, dominującego systemu wartości w środowisku rodzinnym, rówieśniczym ale także w otoczeniu medialnym (np. liberalny kapitalizm, patriarchalna męskość). To właśnie ten splot stanowi swoistą pożywkę dla mechanizmów dyskryminacyjnych i postaw na nie przyzwalających.



- ◆ Jacy chcą być nastoletni chłopacy? Jakie aspiracje deklarują wprost? Chcą przede wszystkim być niezależni i dobrze radzić sobie w życiu. Marzą o tym, by odnieść sukces, zależy im na tym, by inni ludzie ich doceniali i podziwiali. Uważają, że kluczem do “radzenia sobie”, jest dyscyplina i walka ze słabościami. Jednym z obszarów takiej dyscypliny jest “panowanie” nad ciałem i emocjami. Dla chłopaków niezwykle ważne jest dobre poczucie humoru i pozytywne nastawienie. Dużą wagę przywiązują do “ideałów” tj. jasno zdefiniowanych, systemów wartości, których są gotowi bronić. Zależy im na tym, by mieć dobre relacje, a w przyszłości chcą założyć rodzinę.
- ◆ Edukacja równościowa skierowana do nastoletnich chłopaków powinna być zaprojektowana tak, by pokazywać, jak osiągać ważne dla nich wartości w sposób niedyskryminujący innych. Kluczowe jest, by nie oceniać tego, co jest obecnie dla chłopaków ważne i by utrzymywać postawę otwartości wobec ich pragnień i aspiracji; wspierać ich w tym trudnym dla nich okresie, w którym doświadczają wyjątkowo wysokiego przytłoczenia.
- ◆ Największą trudność dla chłopaków stanowi przekładanie abstrakcyjnych wartości i aspiracji na praktykę i codzienne funkcjonowanie. To napięcie pomiędzy „pożądanym ja” a rzeczywistością powoduje dużą frustrację i poszukiwanie przez nich nie zawsze adekwatnych strategii radzenia sobie z doświadczanymi problemami. Chłopacy często przyjmują postawę “wyluzowanego kołosa, który ma wywalone” – choć tak naprawdę towarzyszy im ogromny lęk przed niepowodzeniem i odrzuceniem, który bezpośrednio wpływa na ich zachowania i postawy.
- ◆ Kluczowym tematem dla nastoletnich chłopaków są emocje. Mają dużą potrzebę ich regulowania, ale jednocześnie brakuje im umiejętności i pomysłów, jak robić to skutecznie. Często je negują, tłamszą lub ukrywają – mają przekonanie, że ujawnienie tego, co czują, będzie skutkowało odrzuceniem w grupie rówieśniczej (lub eskalacją istniejącej już przemocy). Zdrowie psychiczne generalnie jest dla chłopaków tematem tabu: nie pozwalają sobie na okazywanie trudnych emocji (np. smutku, płaczu) i zdarza im się wprost zanegować istnienie takich zaburzeń jak np. depresja. Chłopacy nie ufają psychologom szkolnym, ani nie szukają u nich zazwyczaj wsparcia.
- ◆ W szkołach brakuje edukacji równościowej. Podczas badań szybko dowiedzieliśmy się, że w szkołach, które odwiedziłyśmy, nie prowadzono żadnych prewencyjnych działań antyprzemocowych. Przeciążenie kadry szkolnej powoduje, że temat przemocy staje się przedmiotem rozmów

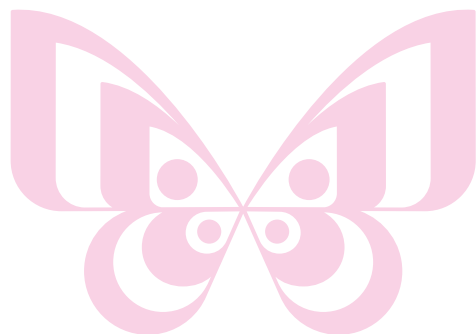
piero wtedy, kiedy dochodzi do (zauważalnych) jej aktów. Kluczowe jest, by tematyka działań antydyskryminacyjnych i antyprzemocowych nie dotyczyła jedynie sprawców i ofiar, ale także całego ekosystemu szkoły: wszystkich osób pracujących w szkole, rodziców i opiekunów/ek, grup rówieśniczych.

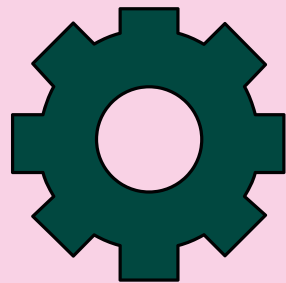
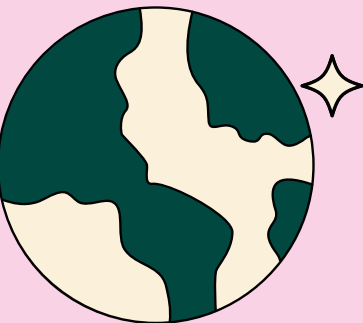
- ◆ Mechanizm wykluczania istnieje w różnych grupach rówieśniczych, niezależnie od środowiska (szkoła prywatna/ publiczna, poglądy liberalne/ konserwatywne, duże miasto/ małe miasto). Chłopacy wykluczali innych z grupy, aby budować swoją tożsamość na solidnych i cenionych przez siebie podstawach (“my - swoi”/ “inni - obcy”). Ten proces może przyjmować różne nasilenie, ale zasady tej dynamiki są takie same dla różnych grup. Aby zrozumieć jej logikę, kluczowe jest poznanie tego, co w danej grupie (kręgu/ klasie/ szkole, itp.) jest uznawane za “odmienne” i stanowi podstawę “wewnętrznego kodu” bycia akceptowanym bądź odrzucanym.
- ◆ Odpowiednie kompetencje i umiejętności, a przede wszystkim otwarta postawa dorosłych są jednymi z najważniejszych sposobów na walkę z dyskryminacją i przemocą w szkole. Brak identyfikacji sytuacji przemocowych ze strony dorosłych powoduje, że chłopacy nie tylko nie uczą się zauważać problemu, ale zniechęcają się do reagowania nawet wtedy, kiedy czują, że mogliby. Relacja z dorosłym, który jest otwarty na rozmowę i potrzeby chłopaków, daje im poczucie bezpieczeństwa i pozwala na bardziej bezpośrednie mówienie o sytuacjach trudnych (także tych przemocowych).
- ◆ Chłopacy deklarowali wprost, że gotowi są reagować na przemoc, często jednak im się to nie udaje. Najłatwiej zareagować im na przemoc, która jest jawna (np. fizyczna), gdy mogą sami ją zidentyfikować, albo dotyczy kogoś dla nich bliskiego. Chłopacy byli w większym stopniu gotowi na ewentualną interwencję także wtedy, kiedy czuli się bezpieczni w grupie – gdy mieli przekonanie, że podjęcie jakiegoś działania nie wpłynie negatywnie na ich pozycję wśród rówieśników.
- ◆ Brakuje wiedzy i umiejętności rozpoznania, czym jest przemoc psychiczna. Chłopacy na nią nie reagują i nie potrafią też przyznać, że sami padają jej ofiarą. Niewidzialność (nie tylko dla nich, ale także dla kadry) tego rodzaju dyskryminacji sprawia, że jest jedną z najbardziej rozpowszechnionych praktyk przemocowych.
- ◆ To, na ile chłopacy “biegle” funkcjonują w grupie, uzależnione jest głównie od tego, czy umiejętnie operują w systemie “ostrych żartów”. “Ostre żarty”

to właśnie balansowanie na granicy tego, co społecznie akceptowalne – ich przedmiotem są zazwyczaj dominujące w danym środowisku przesłanki do przemocy (np. określony wygląd, orientacja seksualna etc.) Oznacza to, że właśnie w “ostrzych żartach” najczęściej zaczyna się dyskryminacja, ale przez to, że realizowana jest w określonej konwencji i bezpośrednio dotyczy “przetrwania” chłopaków w grupie rówieśniczej – nie można jej jasno zaklasyfikować jako przemocy. Nawet, jeśli niektórzy chłopacy nie pochwalają takich zachowań, nie reagują – ponieważ to zagrażałoby ich pozycji w grupie.

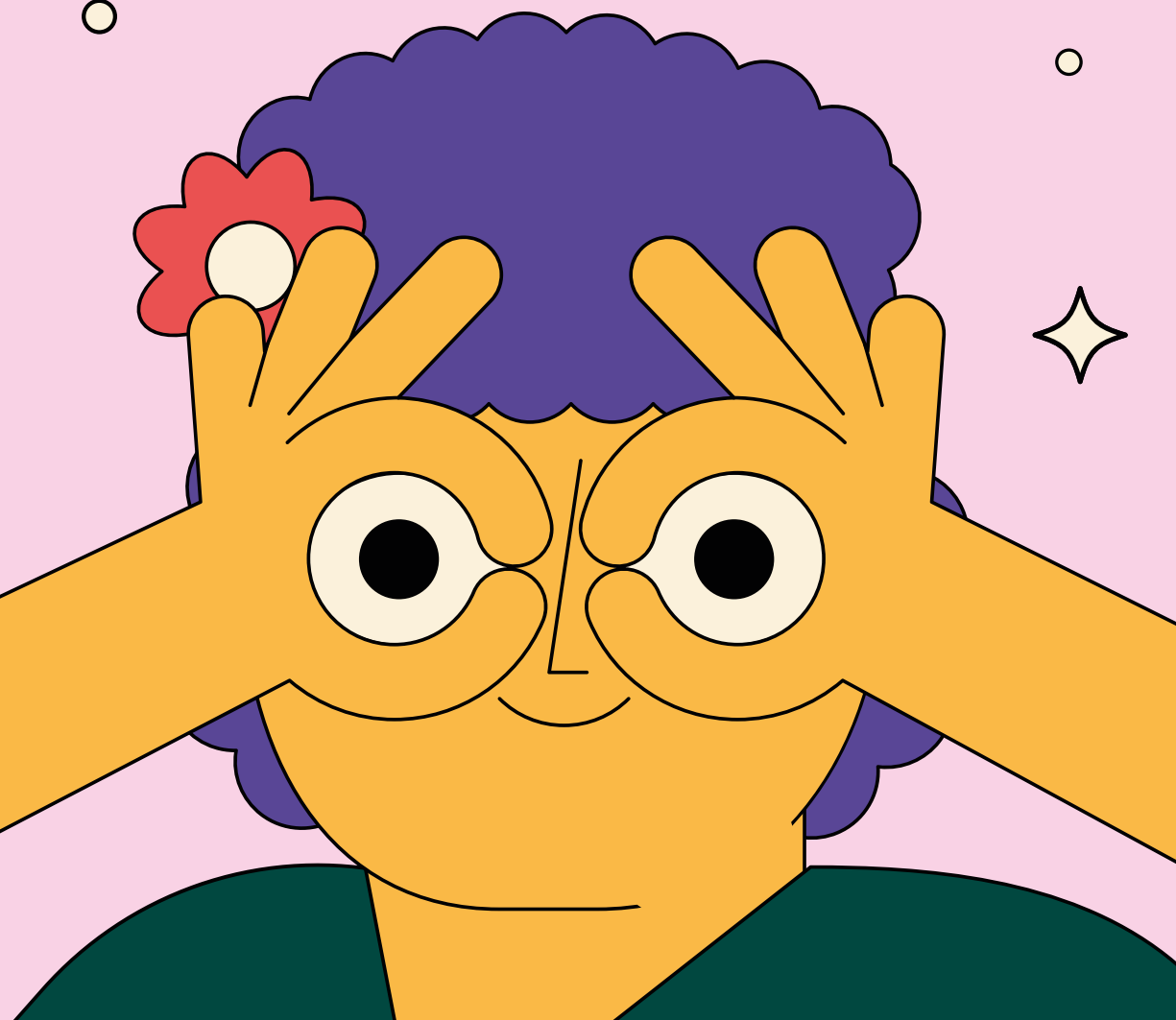
◆ Męskość jest w znacznej mierze przez chłopaków definiowana przez kategorię siły. Ze względu na fakt, że bycie “silnym” (psychicznie, fizycznie) jest ich aspiracją, bardzo trudno przyznać im, że doświadczają przemocy – w ten sposób bowiem musieliby nazwać się ofiarą. To właśnie “słabość” jest jedną z głównych przesłanek do dyskryminacji i przemocy. Z tego powodu zdarza się im uważać, że komuś “przemoc się należy”, albo że przemoc jest potrzebna do tego, żeby “zahartować ducha”.

◆ Radykalne ocenianie charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego wpływa także na postrzeganie przez chłopaków słabości w kategoriach wyboru (“słaby” to niewystarczająco zdyscyplinowany). Nie potrafią empatyzować ze słabością czy wrażliwością – ponieważ jest ona “niemęska”. W ten sposób tym, co dyskryminuje chłopaków wśród innych chłopaków (ale również szerzej w społeczeństwie patriarchalnym opartym na dążeniu do dominacji), jest właśnie słabość. Takie postrzeganie w konsekwencji prowadzi do tego, że chłopacy dyskryminują również te części samych siebie, które uznają za niewystarczające/ słabe/ niemęskie.





# Krótki zarys kontekstu





## 1.1. Wprowadzenie

W pierwszym rozdziale chcielibyśmy schematycznie zarysować kontekst, który z naszej perspektywy jest niezbędny do zrozumienia mechanizmów dyskryminacji rówieśniczej wśród nastoletnich chłopaków, którym poświęcony jest niniejszy raport. Jest to wprowadzenie do kolejnych trzech części raportu, na które przypada główny punkt ciężkości w analizie – a które wymagają osadzenia w nieco szerszej optyce badawczej.

Zgodnie z przyjętą przez nas we wstępie logiką „podążania za materiałem badawczym” – poszukiwałyśmy istotnych czynników, które mają wpływ zarówno na to, kim są oraz kim chcą się stać nastoletni chłopacy, a także w jaki sposób rozumieją i doświadczają przemocy oraz dyskryminacji rówieśniczej. O części z opisanych poniżej wątków, respondenci wspominali wprost – wskazując na ich bezpośrednie powiązanie z tematem badania (dostrzegając związki przyczynowo-skutkowe), o innych dowiadywałyśmy się w sposób zapośredniczony tzn. zwracałyśmy uwagę na powtarzające się wzory wypowiedzi czy argumentacji, które jak się okazywało w toku analizy – pokrywają się także z obserwacjami opisywanymi w opracowaniach naukowych.

Przygotowany przez nas **krótki zarys kontekstu to lista istotnych „soczewek” do przyglądania się problematyce dyskryminacji rówieśniczej u nastoletnich chłopaków**. Lista z jednej strony stanowi dla nas ramę interpretacyjną, z której korzystałyśmy w analizie, z drugiej strony stanowi zbiór czynników wywierających istotny wpływ na codzienność chłopaków – choć zdecydowanie niekompletny i otwarty na dalsze uzupełnienia.

Każdy z wątków, który opisujemy poniżej oraz jego dokładne powiązanie z badanym przez nas zagadnieniem – np. systemem wartości chłopaków oraz skalą i charakterystyką doświadczenia przez nich dyskryminacji jest przedmiotem na odrębne badania. Uważamy, że **„zamarkowanie” problematyki poza ustawieniem optyki interpretacyjnej, może stanowić również przydatny zasób z myślą o innych osobach, które chciałyby dalej rozwijać wiedzę o nastolatkach i przemocy**. Przywoływane przez nas czynniki-soczewki to także elementy, o których warto pamiętać przy projektowaniu i planowaniu edukacji (ale także innego rodzaju działań czy rozwiązań) służącej przeciwdziałaniu przemocy wśród młodzieży. Ich istotność jest zrozumiała dla osób pracujących w sektorze edukacji, które



na co dzień obserwują, jak wiele czynników wpływa na funkcjonowanie młodych. Jesteśmy przekonane (świadczą o tym rozmowy, które prowadziłyśmy podczas prowadzenia wywiadów i pisania raportu), że wnioski, które wysuwamy z analizowanych tutaj badań, nie są odosobnioną refleksją, ale częścią szerszego obrazu szkolnej rzeczywistości w Polsce.

Uporządkowałyśmy zebrane wątki w trzy główne grupy: 1) jednostka vs. grupa rówieśnicza: specyfika dojrzewania – rozwój psycho-społeczny nastolatka oraz funkcje emocji w procesie wtórnej socjalizacji, 2) środowisko szkolne: kontekst szkoły oraz przytłoczenia liczbą obowiązków, relacje rówieśnicze w szkole a dziewczyny; brak zaufania do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, 3) przemiany społeczno-kulturowe: kapitalizm i patriarchalna męskość; social media i cyberprzemoc; fenomen siłowni.

Chcemy podkreślić, że opisując kontekst, który wpływa na zachowania przemocowe i dyskryminujące naszych badanych, mamy na celu lepsze zrozumienie ich motywacji i źródeł tych zachowań. Funkcjonalność niektórych zachowań i postaw chłopaków nie usprawiedliwia tych działań. Zachęcamy jednak, by przyjrzeć się kontekstowi. Mamy przekonanie, że bez dogłębnego zrozumienia przyczyn niemożliwe będzie zaprojektowanie skutecznej równościowej edukacji.

## 1.2. Jednostka vs grupa rówieśnicza

Przyglądanie się mechanizmom dyskryminacji rówieśniczej wśród nastolatków wymagało od nas uchwycenia złożonej dynamiki na osi jednostka - grupa. W tym celu posłużyłyśmy się przede wszystkim 1) teorią rozwoju psychospołecznego oraz zgodnym z nią sposobem definiowania procesu dojrzewania, 2) perspektywą socjologii emocji pozwalającą na zrozumienie na poziomie mikro procesu wtórnej socjalizacji do ról społecznych (w tym płciowych).

Najważniejsze soczewki – stanowiące dla nas główną ramę analityczną to:

- dojrzewanie w perspektywie kryzysu rozwojowego,
- doświadczanie wstydu jako emocji kluczowej dla procesu socjalizacji,
- nasilenie dyskryminacji jako „efekt uboczny” procesu dojrzewania.

## 1.2.1. Dojrzewanie w perspektywie kryzysu rozwojowego

W dużym uproszczeniu, zgodnie z teorią rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, okres nastoletni to czas szczególnego kryzysu rozwojowego, który zorientowany jest wokół problemu integrowania tożsamości – przechodzenia od „dzieciństwa” w „dorosłość”.<sup>10</sup> Specyfika kryzysu w okresie nastoletnim koncentruje się wokół wątków takich jak m.in.:

- \* kształtowanie się poczucia własnego „ja” w obliczu intensywnych przemian na poziomie fizjologicznym,
- \* konfrontowanie obrazu „ja” – w oczach własnych vs w oczach innych (tutaj największego znaczenia nabiera grupa rówieśnicza),
- \* testowanie ról społecznych (płciowych, zawodowych),
- \* eksplorowanie i definiowanie dominującego systemu wartości,
- \* dążenie ku autonomii: wolności w decydowaniu o sobie przy jednoczesnym utrzymywaniu i rozwijaniu zróżnicowanych relacji społecznych; nabywanie umiejętności indywidualnego poruszania się w złożonym systemie społecznych norm i oczekiwań.

Okres nastoletni jest dla młodych ludzi pewnego rodzaju „uchem igielnym”, które E. Erikson definiuje jako moratorium – czyli czas, w którym młodzi ludzie przygotowują się do przyjęcia „odpowiedzialności za własne życie” i próbują poradzić sobie z wszechogarniającym przytłoczeniem. W okresie moratorium nastolatki bardzo wyraźnie koncentrują swoją uwagę na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania takie, jak m.in: kim jestem? Kim chcę być? Co jest dla mnie ważne? Jak ma wyglądać moje życie? Jakie jest moje miejsce wśród innych ludzi? Proces ten wymaga od nich ogromnego wysiłku, o którym wielokrotnie wspominali nasi respondenci opowiadając o swoich codziennych doświadczeniach.



<sup>10</sup> vide E.H. Erikson, *Identity Youth & Crisis*, New York - London 1967.

## 1.2.2. Doświadczanie wstydu jako emocji kluczowej dla procesu socjalizacji

Kiedy weźmiemy pod uwagę perspektywę psychologii i socjologii emocji, okazuje się, że w wieku nastoletnim jesteśmy najbardziej narażeni na wstyd. Wstyd jest emocją bezpośrednio związaną ze zinternalizowanymi normami społecznymi, a okres nastoletni to kluczowy moment procesu socjalizacji do ról płciowych. To wtedy poświęcamy szczególną uwagę nauce skomplikowanych reguł kultur emocjonalnych przypisanych genderowo<sup>11</sup>. Chłopacy są do nich socjalizowani także przez swoich opiekunów i opiekunki (w domu, szkole) np. poprzez zawstydzanie i „wytykanie” nieodpowiednich zachowań (później takie praktyki są realizowane także przez rówieśników w klasie). Wstyd nie pojawia się wprost w narracjach naszych respondentów, ale pośrednio poprzez opisy gwałtownych reakcji emocjonalnych (często wybuchów złości lub zachowań agresywnych) lub wycofania. Wstyd jest trudną do „zniesienia” emocją (również na poziomie somatycznym) – doświadczaną w sytuacjach „wystawienia” siebie (własnej tożsamości) na negatywną ocenę innych (wyobrażonych lub realnych). Z tego powodu w działaniach nastoletnich chłopaków, których tożsamość dopiero się formuje, można zaobserwować różnorodne strategie służące unikaniu wstydu (np. obśmiewanie, racjonalizacja etc). Piszemy o tym w kolejnych rozdziałach.

## 1.2.3. Nasilenie dyskryminacji rówieśniczej jako „efekt uboczny” procesu dojrzewania

To właśnie w okresie nastoletnim najważniejszą grupą odniesienia stają się rówieśnicy. Nastolatkwie „kształtują” swoją tożsamość w bezpośrednim powiązaniu z tożsamością grupy rówieśniczej, która musi być z ich perspektywy jak najbardziej „zgodna”. Jak wskazuje E. H. Erikson proces integrowania (definiowania) własnej tożsamości może również przyjmować destrukcyjną formę. Nastolatkwie mogą stawać się szczególnie nietolerancyjni i okrutni wobec jakiegokolwiek inności.<sup>12</sup> Potrafią poszukiwać najdrobniejszych (i niezwykle zniuansowanych, uzależnionych od kontekstu)








<sup>11</sup> G. Kaufman, *The Psychology of Shame: Theory and Treatment of Shame-based Syndromes*, New York 2011, s. 43.

<sup>12</sup> E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit., s. 133.

przejawów tego, czy ktoś jest „z nami” lub „przeciwko nam”. Warto popatrzeć na okresowe nasilenie zachowań dyskryminujących jako na rozpaczliwą próbę ochrony własnej tożsamości przed rozpadem. Nie oznacza to jednak, że należy przyzwalać na takie zachowania, ale rozumieć, jaka potrzeba stoi za tym zjawiskiem i poszukiwać odpowiednich (równościowych!) sposobów wspierania chłopaków w tym trudnym dla nich okresie, gdzie doświadczają wyjątkowo wysokiego napięcia emocjonalnego, związanego z próbą zintegrowania własnej tożsamości na osiach ja / grupa / normy społeczno-kulturowe.

## 1.3. Środowisko szkolne

Codziennosc chłopaków, z którymi rozmawialiśmy, sprowadza się do podporządkowania systemowi szkolnemu (nawet poza zajęciami chłopacy podlegają jego regułom i zobowiązaniom). W rozmowach, które przeprowadziłyśmy, pojawiło się wiele wątków, które wymagają namysłu jako osobnych czynników, wpływających na dynamikę przemocy w środowisku chłopaków. Poniżej prezentujemy najważniejsze z nich:

-  obciążenie obowiązkami szkolnymi,
-  brak zaufania do szkolnych pedagogów i psychologów,
-  zauważanie przemocy dopiero wtedy, gdy jest palącym problemem („bez incydentu nie ma profilaktyki”),
-  różnice w podmiotowości uczniów w szkole podstawowej i ponadpodstawowej,
-  dyskryminacja i przemoc ze strony nauczycieli oraz faworyzowanie dziewcząt,
-  dyskryminacja infrastrukturalna,
-  przemoc w wydaniu dziewcząt.

### 1.3.1. Obciążenie obowiązkami szkolnymi

Szkoła jest dla chłopaków przede wszystkim zobowiązaniem, które zabiera praktycznie cały ich czas – w rozmowie z nami narzekali na zmęczenie,

brak czasu dla siebie, brak siły (fizycznie)<sup>13</sup>. **Presja**, której doświadczają, jest związana ze środowiskiem szkolnym, ale także z rodzicami – chłopcy nie chcą ich zawieść – jest dla nich oczywiste, że przynoszenie dobrych ocen jest rozumiane jako powinność dobrego dziecka. W szkole brakuje miejsca i czasu na przyjemność z testowania: współpracy, sposobów nauki, zawiązywania relacji. Jej cel sprowadza się dla chłopaków do **wypełniania konkretnych wymagań, a nie rozwoju w kierunkach, które ich interesują**. Jak mówi jeden z naszych rozmówców: „dla mnie jest ciężkie zadowolenie rodziców, ocenami itd, bo nie chce mi się uczyć do jakichś przedmiotów, które nie przydadzą mi się, mam wrażenie i tak muszę to cisnąć”.

### 1.3.2. Brak zaufania do szkolnych pedagogów i psychologów

Sytuacja w polskich szkołach w kontekście dostępu do pomocy psychologicznej jest alarmująca. Z badań przeprowadzonych przez Fundację GrowSPACE, zrealizowanych w drugim kwartale 2023 r., wynika, że aż 450 gmin nie zatrudnia żadnego psychologa czy psycholożki w szkole. Braki w etatach szkolnych sięgają prawie 28% (dane uogólnione dla Polski), a na jeden etat przypada średnio aż 785 uczniów i uczennic<sup>14</sup>. Do tego ponurego obrazu systemu wsparcia należy dołączyć krytyczne komentarze, które usłyszaliśmy od chłopaków biorących udział w badaniu. **Żaden z nich nie wskazał psychologa / psycholożki jako osoby, u której szukałby wsparcia w trudnej sytuacji życiowej**. Negatywne doświadczenia własne lub powtarzane przez rówieśników, wzmacniają w nich schemat dystansowania się od pomocy psychologicznej i generalnie ze strony dorosłych w szkole („szczerze nie polecam ludziom takich osób”; „to co mówiłem psychologowi szkolnemu, potem śmiali się z tego w pokoju nauczycielskim”; „Myślę, że nikt tutaj z obecnych nie bardzo traktuje nauczycieli jako pomoc psychiczną”).

<sup>13</sup> Warto pamiętać, że ze względu na intensywny wzrost w tym czasie dojrzewania, nastolatki są po prostu bardziej narażone na zmęczenie. System szkolny nie uwzględnia jednak tej specyfiki rozwojowej i dodatkowo przyczynia się do przemęczenia młodych.

<sup>14</sup> Fundacja GrowSPACE: Coraz więcej wakatów psychologów i psycholożek szkolnych. „Jeden etat przypada na 785 uczniów i uczennic”: <https://glos.pl/fundacja-growspace-coraz-wiecej-wakatow-psychologow-i-psycholozek-szkolnych-jeden-etat-przypada-na-785-uczniow-i-uczennic> [dostęp 20.10.2023].

### **1.3.3. Zauważanie przemocy dopiero wtedy, gdy jest palącym problemem („bez incydentu nie ma profilaktyki”)**

W szkołach, które odwiedziłyśmy, ze względu na duże obciążenie kadry, **nie prowadzono żadnych prewencyjnych działań antyprzemocowych**. Dla uczniów, z którymi rozmawiałyśmy, warsztat Sztama był pierwszym praktycznym spotkaniem z tą tematyką. Rozpowszechnione jest przekonanie, że problem przemocy dotyczy sprawców i osób jej doświadczających, a realnie obejmuje on cały ekosystem szkoły: także np. rodziców czy tych członków grupy rówieśniczej, którzy nie doświadczyli/ nie byli świadkiem sytuacji przemocowej.

### **1.3.4. Różnice w traktowaniu uczniów w szkole podstawowej i ponadpodstawowej a doświadczenie dyskryminacji**

Od wielu naszych rozmówców usłyszałyśmy, że dużo lepiej czują się teraz, w szkole ponadpodstawowej. Na wcześniejszym etapie edukacji nie mogli o sobie decydować, trudno im było także zawrzeć bliższą relację z nauczycielami, z którymi rozmowy ograniczały się do ocen (i wymagań wobec chłopaków). W ich opowieściach można usłyszeć o poczuciu braku sprawczości, wpływu na to, jak chcą funkcjonować w szkole (np. o jakie przedmioty dbać szczególnie, jak utrzymywać relacje: także z nauczycielami). Jeden z chłopaków podsumowuje to wprost: „tu [w liceum] bardziej traktują nas jak dorosłych i do nauczyciela można podejść i porozmawiać, a nie, że trzeba go prosić o cokolwiek. Można prosić z grzeczności, ale nie, że musisz to robić. Wolę raczej dać komuś szacunek sam z siebie, a nie że muszę”.

Ciekawym wątkiem do rozwinięcia w dalszych badaniach jest **porównanie szkół podstawowych i ponadpodstawowych ze względu na specyfikę i intensywność doświadczeń przemocy**. Od naszych rozmówców wiemy, że w szkole podstawowej częściej doświadczali przemocy fizycznej, a najczęściej deklarowaną przestanką był wygląd – w szczególności waga.

### 1.3.5. Dyskryminacja i przemoc ze strony nauczycieli oraz faworyzowanie dziewcząt

Szkoła jest systemem, w którym przemoc realizowana jest nie tylko pomiędzy rówieśnikami, ale również ze strony nauczycieli wobec uczniów. Podczas badań usłyszeliśmy od chłopaków wiele historii, w których doświadczali dotkliwej niesprawiedliwości lub poniżania ze strony nauczycieli. **W postawach niektórych dorosłych brakuje empatii, zrozumienia i chęci dialogu.** Sytuacje, o których słyszeliśmy dotyczyły poniżania za nieodpowiednie wyniki nauki, wyśmiewania konkretnych uczniów przed ich grupą rówieśniczą, nieuzasadnione kary za niewielkie przewinienia, narzucanie zbiorowej odpowiedzialności.

**Najczęstszą formą dyskryminacji, jakiej doświadczają chłopacy, z którymi rozmawialiśmy, jest faworyzowanie dziewcząt w odniesieniu do oceniania czy generalnie obowiązków szkolnych.** Nasi rozmówcy wspominali nauczycieli, którzy lepiej oceniali wyniki pracy ich koleżanek niezależnie od stopnia przygotowania, mieli surowsze wymagania w stosunku do ich ubioru (np. *„pani wicedyrektor spruła się o to, że widać nam ramiona, a my widzieliśmy, że połowie dziewczyn w szkole widać brzuch, ramiona i takie rzeczy, a ona totalnie złała temat i dyskutowała czemu to nam widać ramiona”*). Skarżyli się także, że częściej niż dziewczęta byli podejrzewani o nieodpowiednie czy przemocowe zachowania (np. *„jest tak stereotypowo, że wszyscy myślą, że to ci chłopacy są tymi sprawiającymi problem i dopiero po tym wszystkim czego się dowiedziela wychowawczynie, mogła stwierdzić, że to nie chłopacy”*).

### 1.3.6. Dyskryminacja infrastrukturalna

Ciekawym i wartym pogłębienia tematem są czynniki infrastrukturalne, które wpływają na skalę przemocy w szkołach. Słyszeliśmy, że w niektórych szkołach brakuje szatni dla chłopaków (dziewczęta ją mają), a w przypadku braku wolnej sali gimnastycznej, chłopacy muszą niekiedy ćwiczyć w miejscach, które są podczas zajęć „ogładane” przez innych uczniów i uczennice.

### 1.3.7. Przemoc w wydaniu dziewcząt

Zarówno od chłopaków jak i nauczycieli słyszeliśmy, że coraz częstszym problemem w szkołach jest przemoc wśród dziewcząt. Zwracali uwagę na

ich mocną pozycję w grupie rówieśniczej ze względu na charyzmę i dużą pewność siebie. Jak mówi jeden z rozmówców: „*To jest masakra, my to z chłopakami nazywamy <Prywatną Grupą Dziewczyn>, bo tam żaden chłopak się nie odzywa, one mówią źle na temat różnych osób, nawet się z tym nie kryją...*”. W wielu przemocowych opowieściach, którymi dzielili się chłopacy, dziewczęta pełniły aktywną rolę, niekiedy prowokując sytuacje konfliktowe („dziewczyny chodzą na ustawki, one się biją, one walczą”).



## 1.4 Przemiany społeczno-kulturowe

Specyficzny moment rozwojowy, w którym funkcjonują chłopacy, sprawia, że na co dzień bardzo potrzebują otaczać się osobami i wartościami, z których mogą czerpać inspirację do budowania swojego „pożądanego ja”. Kontekst kulturowy, w którym zachodzi ich socjalizacja w dużej mierze będzie wyznaczać kierunki ich rozwoju. Obecny kulturowy kryzys autorytetów i wartości sprawia, że chłopakom jest trudno dojrzewać w oparciu o znane i klarowne schematy dorosłości, a to potencjalnie może wydłużać proces ich dojrzewania (moratorium).

Złożoność, elastyczność, umiejętność zauważania niuansów i generalna świadomość funkcjonowania w świecie sprzecznych społecznych interesów to bardzo duże wyzwanie dla codzienności chłopaków, którzy chcieliby (i ze względów rozwojowych muszą) widzieć świat czarno-białym. Zdajemy sobie sprawę, jak szerokie jest to zagadnienie dlatego poniżej prezentujemy tylko te wątki, które wielokrotnie pojawiały się jako tło do opowieści naszych rozmówców. Każdy z nich mógłby stanowić oddzielną szeroką ramę dla przyszłych badań.



**1. męskość w indywidualistycznym, liberalnym kapitalizmie,**



**2. social media i cyberprzemoc,**



**3. siłownia jako fenomen.**



## 1.4.1. Męskość w indywidualistycznym, neoliberalnym kapitalizmie



Projektując badania nie uczyniliśmy z męskości kategorii analitycznej, pojawia się ona jednak w wypowiedziach chłopaków – w kontekście **aspiracji** (jaki powinien być mężczyzna, jakim chcę być za 10 lat), a także doświadczenia dyskryminacji (niesprawiedliwe traktowanie ze względu na płeć). Podejście indywidualistyczne, stawiające jednostkę w centrum możliwości i odpowiedzialności za realizację celów życiowych było wyraźnie słyszalne w wypowiedziach naszych rozmówców. Odbijało się w ich determinacji i ogromnym znaczeniu, jakie przypisywali hartowi ducha („*Mówię sobie, że muszę np. albo nie będę miał jakiejs wartości jak się poddam, że będę tchórzem i zaczynam to robić*”).

Dodatkowo, także specyficzna neoliberalna **narracja dotycząca pozornej równości szans**, jest obecna w opowieściach naszych rozmówców. Wspomniana determinacja jest dla chłopaków uniwersalnym rozwiązaniem i narzędziem do realizacji celów dla wszystkich. Nie ma znaczenia jakie są wejściowe kapitały danej osoby (wpływa na to także chęć bycia sprawczym i intensywny nastoletni proces budowania podmiotowości). **Chłopakom trudno było zrozumieć dlaczego niektórzy rówieśnicy nie realizują deklaratywnie ważnych dla nich celów i bezrefleksyjnie ich dyskryminowali.** Tacy chłopacy byli uważani przez naszych rozmówców jako „niemęscy”.

W aspiracjach chłopaków widać także wpływ **presji** charakterystycznej dla liberalnego kapitalizmu. Wysokie (wyższe od kobiet) zarobki, duże oszczędności, prowadzenie własnego biznesu oraz – jako najszersza kategoria – umiejętność radzenia sobie w życiu nazywana przez nich „ogarnięciem życiowym”. Wszystkie te cele wyznaczają dla nich trajektorię dojrzwania. Wielu chłopaków mówiło wprost, że przed założeniem rodziny chce finansowo „stać na własnych nogach”, a to sprawia, że czują dużą presję spełnienia wysokich wymagań („*Wydaje mi się, że na chłopaków jest narzucona taka presja, że muszą zarabiać więcej i to oni muszą być tą głową rodziny i to jest takie bardziej denerwujące, bo jednak jest taka presja na tego chłopaka*”).

## 1.4.2. Social media i cyberprzemoc



Obszaru obecności w internecie nie może zabraknąć, gdy mowa o codzienności nastolatków. Social media mogą służyć jako specyficzne narzę-

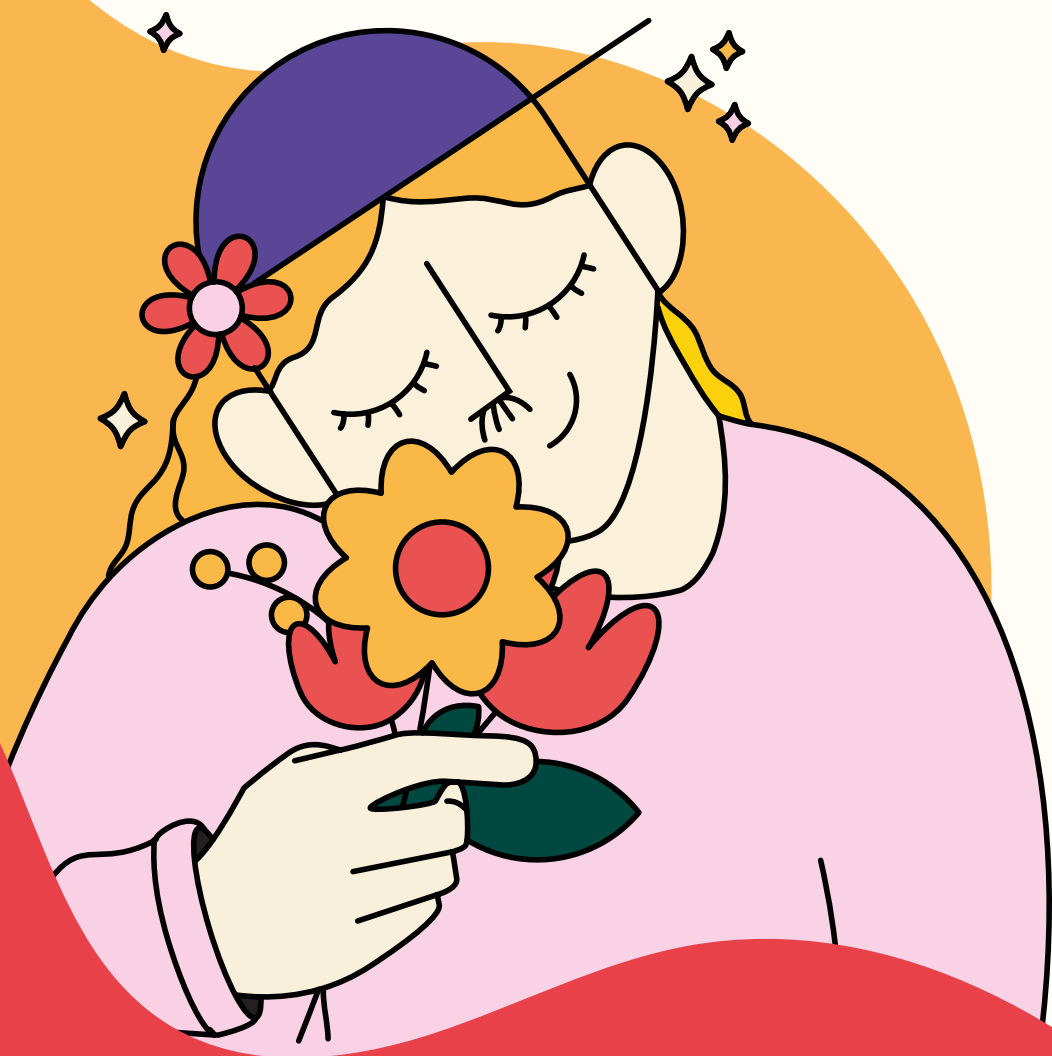
dzie przemocy, jako modalność i przestrzeń, w której realizują się dobrze opisane i znane mechanizmy nią rządzące. Także rówieśnicza hierarchia grupowa może być uzależniona od „widoczności” i popularności w sieci. Część z przypadków dyskryminacji / przemocy, o których opowiadali nasi rozmówcy, dotyczyła naśmiewania, poniżania, wyszydzania i internetowego hejtu. Często słyszałyśmy o przemocy, która toczy się w grupowych konwersacjach, które później są upubliczniane („jeśli mają te grupki na mesendżerze i tam rozmawiają, kogoś obgadują, to potem robią tego screeny i wysyłają tej drugiej osobie, żeby ona sobie to wszystko przeczytała, żeby jej się zrobiło przykro”). Takie rozmowy pozbawione są jakiegokolwiek wglądu / kontroli i dlatego nauczyciele dowiadują się o nich wtedy, kiedy zwykle sytuacja zdążyła się już bardzo rozwinąć. Reakcja na przemoc jest wtedy opóźniona. Także funkcjonowanie w kulturze medialnej pełnej wyidealizowanych wizerunków wpływa u chłopaków na postrzeganie samego siebie jak i swojego najbliższego otoczenia. Aspirowanie do perfekcyjnej sylwetki jest obecnie bardzo ważne również dla chłopaków.

### 1.4.3. Siłownia jako fenomen

W każdej ze szkół, którą odwiedziłyśmy temat siłowni był żywy i pojawiał się w wypowiedziach większości chłopaków na warsztatach i podczas wywiadów indywidualnych. Siłownia to miejsce, w którym chłopacy mogą (bez nakazów, zaleceń ze strony nauczycieli), rozwijać zainteresowanie sportem i budować sylwetkę, z której mogliby być dumni. Bardzo ważnym aspektem było dla nich także wykorzystanie ćwiczeń siłowych do „wyrzucenia z siebie emocji” i poprawienia sobie w ten sposób nastroju. W bezpośrednich wypowiedziach niektórych chłopaków można zauważyć, że **intensywne ćwiczenia nie tyle pomagają im „wyregulować emocje”, ile doprowadzić się do stanu końcowego zmęczenia**, które ostatecznie pozwoli im zapomnieć / nie myśleć o trapiących ich kwestiach.

Warto przyjrzeć się siłowni jako **miejscu spędzania czasu młodych, ale także realizacji ich aspiracji**. Jak wskazała jedna z nauczycielek, od czasu pandemii w siłowniach przebywa coraz więcej młodych osób (po pandemii większość tych placówek obniżyła wiek możliwego wstępu). Jak powiedziała: „dla nich to się zrobiło coś takiego nowego. Bo dla nich to był wcześniej chyba świat dorosłych, który był dla nich nieosiągalny, bo tam tylko dorośli mogli chodzić”.

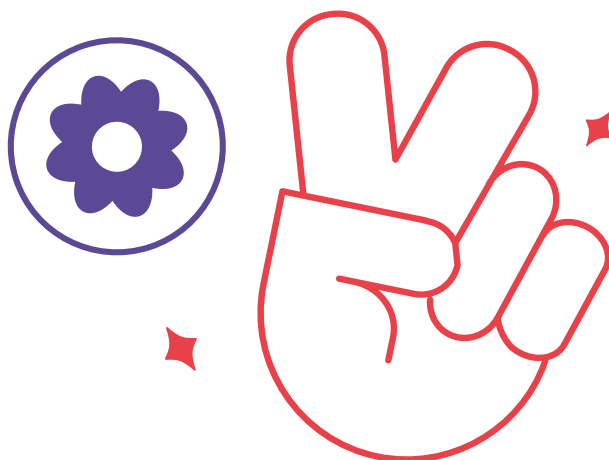
# Portret chłopaka



## 2.1. Wprowadzenie: w jaki sposób i po co zbudowałyśmy portret chłopaka?

Stworzenie wskazówek do tego, jak współpracować i tworzyć relację edukacyjną z nastoletnimi chłopakami i – ostatecznie – jak formułować dla nich treści antydyskryminacyjne, wymaga zrozumienia, jak wygląda ich codzienność oraz na czym polega ich system wartości. Poznanie „z bliska” nastoletniego „chłopaka” pozwala nie tylko na wgląd w opisywane przez nich sytuacje dyskryminacyjne, przemocowe (o nich piszemy w kolejnym rozdziale), ale również w uzasadnienia i motywacje, które leżą u ich podstaw.

„Portret chłopaka” tworzyłyśmy w oparciu o informacje uzyskane zarówno podczas wywiadów grupowych jak i rozmów indywidualnych. Wsłuchiwałyśmy się w deklaracje naszych respondentów na temat tego, do czego aspirują, co jest dla nich ważne i jacy chcieliby być. Następnie zestawiałyśmy je z opowieścią na temat ich codziennych doświadczeń i potrzeb czy trudności, które nie zawsze deklarowane były wprost. **To właśnie poszczególne napięcia między aspiracjami, a codziennością chłopaków, o której nam opowiadali – interpretowałyśmy jako kryzysowe elementy dojrzewania naszych rozmówców.** Nie oceniamy ich postaw – chciałyśmy je uporządkować i nazwać, tak by „oddać głos” naszym respondentom. W kilku miejscach wracamy do teorii (zarysowanych w pierwszym rozdziale) dotyczących momentu rozwojowego, w jakim znajdują się nasi badani, aby możliwie precyzyjnie naświetlać kontekst ich rozterek i wyzwiań.



W poniższym rozdziale znajdują się najważniejsze dla chłopaków wartości uporządkowane w osiem pragnień, które wprost lub pośrednio odnalazłyśmy w prowadzonej przez nich narracji na temat swój oraz osób, które są dla nich ważne:



Referujemy tutaj także informacje na temat relacji, które tworzą chłopacy: z dorosłymi (w kolejnym akapicie) oraz rówieśnikami (na końcu rozdziału). Posłużą one jako podstawa do lepszego zrozumienia mechanizmów dyskryminacji rówieśniczej, a także budowania rekomendacji do projektowania edukacji antydyskryminacyjnej.

## 2.2. Jacy dorośli i dlaczego są dla chłopaków ważni?

Żeby zrozumieć, w jaki sposób kontekst (społeczno-kulturowy, instytucjonalny oraz psychologiczno-rozwojowy) – opisywany przez nas w poprzednim rozdziale – powiązany jest z indywidualną perspektywą badanych przez nas chłopaków, potrzebowaliśmy dowiedzieć się, jacy dorośli są dla nich ważni, jakie osoby ich inspirują. Interesowały nas autorytety, z którymi pozostają w bezpośredniej relacji, a także osoby znane z mediów oraz fikcyjne postaci. W jednym z ćwiczeń podczas wywiadu grupowego prosiliśmy chłopaków o to, by indywidualnie wymienili do 3 osób, które ich inspirują / są dla nich wzorem, a także uzasadnili dlaczego wybrali akurat tę osobę. Spójrzmy poniżej na grafikę z podsumowaniem wskazań na poszczególne kategorie osób.

<b>Osoby z którymi chłopacy mają bezpośrednie relacje</b>	<b>W sumie: 65</b>
<b>Rodzina</b>	<b>W sumie: 34</b>
Tata	14
Dziadek	7
Mama	4
Brat	3
Siostra	3

Babcia/ Ciocia 2

Wujek 1

**Rówieśnicy** **W sumie: 14**

Przyjaciół/ kolega 13

Dziewczyna 1

**Nauczyciele/ Opiekunowie** **17**

nauczyciele W-fu, trenerzy: 6; nauczyciele przedmiotów zawodowych: 5; inni nauczyciele: 5; opiekunowie w harcerstwie;

**Osoby znane przez  
zapośredniczenie** **W sumie: 52**

Sportowcy 22

Najczęściej pojawiające się dyscypliny: sztuki walki, piłka nożna, koszykówka, wyścigi samochodowe, szachy. Najczęściej pojawiający się sportowcy: Michael Jordan: 3; Mike Tyson: 2; Shaquille O'neill: 2; Jarosław Jarząbkowski: 2.

Postaci historyczne wojenne (męskie) 6

Józef Piłsudski; Józef Stalin; Mehmet II; Napoleon Bonaparte; Winston Churchill; Zawisza Czarny

Postaci fikcyjne 6

Walter White: 2; Alibaba; Franklin; Joker; Spiderman.

Patoinfluencerzy	5
Andrew Tate: 2; Ekipa WK; Popek Monster; /zanonimizowano: lokalny patoinfluencer/	
Aktorzy	5
Arnold Schwarzenegger; Henry Cavill; Leonardo Di Caprio; Ryan Reynolds, Sylvester Stallone;	
Postaci religijne	3
Bóg, Jezus	
Muzycy	3
Michael Jackson; Lil Peep; Borixon.	
Influencerzy ogólnie	2

Kiedy podzielimy zebrane odpowiedzi na dwie główne kategorie: 1) osób, z którymi chłopacy utrzymują bezpośrednie relacje 2) osób znanych przez zapośredniczenie, to okaże się, że pierwsza grupa (w sumie 65 wskazań), jest nieco liczniejsza niż druga (w sumie 52). W pierwszej grupie najwyższe wyniki uzyskali: nauczyciel / opiekun (17), tata (14) oraz kolega / przyjaciel (13). **Taki rozkład odpowiedzi dobrze oddaje znaczenie wtórnej socjalizacji na tym etapie rozwoju młodzieży, realizowanej nie tylko przez nauczycieli / opiekunów ale również przez grupę rówieśniczą!** Chłopacy obserwują siebie nawzajem i traktują jako punkt odniesienia. Przywoływani opiekunowie / nauczyciele to w zdecydowanej większości nauczyciele wf-u oraz przedmiotów zawodowych / technicznych, co nie dziwi, jeśli powiążemy ten fakt z wartościami, które są dla chłopaków najważniejsze (rozwijamy ten wątek w dalszej części rozdziału). Jeśli chodzi zaś o pozostałych członków rodziny (poza tatą – 14 i dziadkiem – 7), warto zwrócić również uwagę na w sumie 8 wskazań na kobiety (mama, siostra lub ciocia). Oznacza to dla nas, że wzorem dla chłopaków na poziomie deklaratywnym, nie tylko są dorośli mężczyźni, ale również kobiety.



Z kolei w grupie osób znanych przez zapośredniczenie najwięcej głosów otrzymali sportowcy (22), a pozostałe kategorie jak np. influencerzy, aktorzy, muzycy, postaci historyczne czy fikcyjne nie uzyskały więcej niż kilka wskazań. Wysoka wartość sportu koresponduje z dalszymi deklaracjami chłopaków na temat ich zainteresowań i chęci bycia sprawnym fizycznie, rozwijania i kształtowania sylwetki.

Pytając chłopaków o to, dlaczego uważają daną osobę za inspirację / autorytet, chcieliśmy dowiedzieć się, na jakie wartości kierują swoją uwagę. Po uporządkowaniu wszystkich materiałów z tego ćwiczenia, zdefiniowałyśmy kategorie, którymi posługiwaliśmy się wtórnie przy analizie materiału z wywiadów grupowych oraz indywidualnych. Zależało nam na tym, by nasza analiza opierała się na wskazówkach przekazanych przez samych naszych rozmówców, by dopiero później spleść ją z socjologiczną i psychologiczną wiedzą teoretyczną. W związku z tym zebrane wartości (uzasadnienia, dla których wskazywali daną postać jako autorytet / inspirację) stanowiły dla nas drogowskaz do dalszej pracy.

Spójrzmy na grafikę, w której znajdują się podliczone wskazania na każdą z wyodrębnionych kategorii uzasadnień. Nie będziemy jednak szczegółowo jej opisywać w tym miejscu, ale przy kolejnych wartościach / pragnieniach odwołamy się do najważniejszych obserwacji.

**43**

**Oferować pomoc / troskę / opiekę / poświęcać się dla innych**

**33**

**Mieć dobre poczucie humoru / dobre nastawienie**

**27**

**Być zdeterminowanym, dążyć do celu / poświęcenie**

**26**

**Mieć praktyczną wiedzę i umiejętności**

**22**

**Mieć szacunek**

**22**

**Być sprawnym fizycznie**

**20**

**Być wzorem (dla mnie), przekazywać mi wiedzę/ umiejętności**

**17**

**Być niezależny**

**11**

**Mieć wysportowaną sylwetkę/ atrakcyjny wygląd**

**10**

**Osiągnąć sukces**

**10**

**Być mądry/ inteligentny**

**10**

**Być silny/ odważny**

**8**

**Być tolerancyjny/ umieć się porozumieć**

**7**

**Dobrze zarabiać**

6**Być sam sobie panem**6**Być dobrym człowiekiem**3**Rozwijać się zawodowo**3**Panować nad emocjami**3**Dbać o rodzinę**

Jaki wniosek płynie z zestawienia 1) kategorii osób, które są dla nich inspiracją / autorytetem – a utrzymują z nimi bezpośrednią relację, 2) uzasadnień dla których ich wybierają, 3) razem z powtarzającymi się wypowiedziami chłopaków, którymi dzielili się z nami w wywiadach indywidualnych?

Największy wpływ na postawy i przekonania chłopaków mają tacy dorośli, którzy poza tym, że tworzą z chłopakami bezpieczną relację (oferują wsparcie, traktują ich podmiotowo), stanowią egemplifikację najważniejszych wartości przez nich poświadczanych. Mimo że brzmi to jak tautologia, nie do końca nią jest. Na przykład przywoływani nauczyciele to wyłącznie nauczyciele przedmiotów zawodowych czy też wf-u, a więc specjaliści z bardzo ważnych dla chłopaków obszarów umiejętności i wiedzy (piszemy o tym dalej – np. sport i przydatna życiowo wiedza). Oznacza to, że **1) łatwiej nawiązać relację z dorosłym, który robi / potrafi coś, co wydaje się chłopakom potrzebne do ich lepszego rozwoju (a jest to jedna z nadrzędnych wartości), 2) jeśli nauczyciel/opiekun ma dobrą i bezpieczną relację z chłopakami to potrafi zainteresować ich wiedzą lub zagadnieniami, które wykraczają poza ich podstawowe obszary zainteresowań.** Jeśli zwrócimy uwagę na to, jaka wartość była dla chłopaków najbardziej cenioną cechą

u wymienianych autorytetów (osób, które ich inspirują), to zauważymy, że są to **osoby troskliwe, wspierające i udzielające im (i innym osobom) pomocy**. To bardzo ważna cecha, ponieważ w tym okresie rozwojowym, w którym akurat są, bardzo potrzebują „bezpiecznego dorosłego”<sup>15</sup>, osoby, która będzie dla nich oparciem w wymagającym dla nich czasie (formowania tożsamości).

W związku z tym, kiedy myślimy o **działaniach edukacyjnych służących trwałej zmianie realizowanej za zgodą samych chłopaków (i przy ich autentycznym zaangażowaniu)**, potrzebujemy zastanawiać się nad tym, jakie postawy i kompetencje **powinni mieć dorośli, którzy edukują chłopaków w temacie przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy**. O tym, jak budować mosty pomiędzy odmiennymi systemami wartości, piszemy szerzej w rozdziale poświęconym rekomendacjom do edukacji. Na tym etapie chcielibyśmy przede wszystkim naszkicować portret nastoletnich chłopaków, których miałyśmy okazję poznać w ramach naszych badań.

## 2.3. Czego chcą nastoletni chłopacy? Do czego aspirują i co jest dla nich ważne?

### 2.3.1. Chcę być niezależny

- *Do czego chciałbyś dążyć, jaki chciałbyś się stać?*  
- *To na pewno chciałbym być raczej taki niezależny od innych*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/ 10)

Dla chłopaków, z którymi rozmawiałyśmy, bycie niezależnym (od innych, we własnych poglądach) było najczęściej wspomnianą wartością. Autonomia i niezależność były celami samymi w sobie: takimi, które należy osiągnąć, by móc być zadowolonym ze swojej osobowości, sposobu bycia. Nasi rozmówcy mieli już dość wyraźne poglądy i chętnie się nimi dzielili. Jednocześnie byli nadal zależni od rodziców, nauczycieli (i całego systemu

<sup>15</sup> Stosunek do drugiego człowieka i jakość komunikacji z nim (szczególnie z dzieckiem czy nastolatkiem) decyduje o poczuciu zagrożenia / bezpieczeństwa, który wpływa bezpośrednio na funkcje poznawcze, a więc możliwości uczenia się. Umysł pracuje inaczej w warunkach poczucia zagrożenia i poczucia bezpieczeństwa; vide S. W. Porges, *Teoria poliwalgalna*, tłum. A. Gomola, Kraków 2020.

edukacji), a także swoich rówieśników. Takie „uwiązanie” jest dla nich jedną z najważniejszych i najtrudniejszych rozterek i stanowi główny przedmiot zmagania w kryzysie tożsamościowym. Ich autonomia, której bardzo chcą i lubią ją deklarować, realnie dopiero się kształtuje.

Wysoka wartość, jaką chłopacy przypisują niezależności, koresponduje z wnioskami Silvana Tomkinsa, który wyróżnił trzy główne kulturowe skrypty, które wpływają na formowanie tożsamości, ale jednocześnie zwykle wiążą się z indukowaniem wstydu<sup>16</sup>. Są nimi: 1) rywalizować o sukces, 2) być niezależnym i samowystarczalnym, 3) być popularnym i dostosować się (ang. conform). Drugi skrypt pojawia się jako priorytetowy cel chłopaków, cecha, którą chcą wykształcić.

**Niezależność deklarowana przez chłopaków, może jednak nie być dokładnie tą wartością, którą tak bardzo chcą realizować chłopacy, a jedynie odpowiedzią na wcześniejsze, traumatyczne doświadczenia.** Taki wniosek przynosi analiza pojęcia autonomii Erika H. Eriksona, która nie jest prostą odwrotnością podporządkowania. Erikson wskazuje, że jest nią raczej zdolność, umiejętność do podporządkowania się konkretnym (zaakceptowanym) regułom i zaakceptowania poddania się (uzasadnionej) kontroli ze strony innych bez doświadczania cierpienia czy buntu<sup>17</sup>. U większości chłopaków trudno jednak było dostrzec tak złożone rozumienie autonomii i akceptacji dla społecznych reguł. Wskazówki płynące z teorii Eriksona pozwalają założyć, że deklaracje o dążeniu do niezależności u chłopaków można rozumieć raczej jako strategię zapobiegania lub unikania upokorzenia, która najprawdopodobniej jest rezultatem wcześniejszych (traumatycznych) doświadczeń bycia zawstydzonym czy upokorzonym.



---

<sup>16</sup> Skrypt jest jak scenariusz przypisany do każdej jednostki, składający się z reguł przewidywania, kontrolowania, reagowania oraz interpretowania otaczającej rzeczywistości. Skrypty pomagają tworzyć tożsamość. W swojej teorii Tomkins odnosi się do społeczeństwa amerykańskiego, ale w związku z dostępnością social mediów i jej wpływem na kulturę społeczeństw zachodnich w ogóle jego koncepcję przywołujemy także tutaj, vide G. Kaufman, *The Psychology of Shame*..., op. cit., s. 45.

<sup>17</sup> vide: E. H. Erikson, *A Way of Looking at Things: Selected Papers*, New York - London 1996.

**W kontekście współpracy z chłopakami warto wziąć pod uwagę fakt, że tak wysoko wyceniane przez chłopaków poszukiwanie niezależności będzie skutkowało w trudnościach w budowaniu zaufania czy umiejętności i chęci do budowania kompromisów.**

Niezależność dla naszych rozmówców kryje się głównie pod trzema deklaracjami, które szczegółowo opisujemy w dalszej części tekstu.



**Chcę być sam sobie panem / radzić sobie sam:** to cel, do którego dążą chłopacy. Idealny stan rzeczy zakłada możliwość wybierania spośród poglądów i zachowań i eksperymentowania z nimi (jak zwykle w okresie moratorium opisanym we wcześniejszym rozdziale). Jednocześnie bardzo ważne jest dla nich poczucie (do)wolności i swobody w tym procesie.



**Chcę być niezależny w poglądach / mieć autonomiczny charakter:** kolejny cel, który może być zrealizowany kiedy zdecydują co dokładnie jest dla nich dobre/ odpowiednie.



**Chcę być pewny siebie / wewnątrzsterowny / nie przejmować się:** w tym celu niezależność przede wszystkim jest odzwierciedlona w postawie wobec innych. Ma ona być zdystansowana, wyraźnie prezentująca osobiste poglądy, umniejszająca ewentualne konflikty i niezgodności. Przez chłopaków wiązana z „luzem”, nie przejmowaniem się.

Chłopacy zdają sobie sprawę, że niekiedy wzięcie pod uwagę opinii innych może być dobrym pomysłem, jednak kluczowe jest dla nich, by to **oni podejmowali decyzję o tym, czy będą kierować się tymi opiniami**. Sami „powinni wiedzieć”, w jakich kwestiach słuchać siebie a w jakich słuchać innych. Niekiedy opowiadanie o autonomii przybiera dość radykalne rozróżnienie „moje / twoje zdanie”, stawiania nieprzepuszczalnych i wyraźnych granic: albo przyjmuję Twój pogląd, albo zupełnie nie biorę go pod uwagę.

Zajmowanie tak wyraźnego, niekiedy przerysowanego stanowiska jest charakterystyczne dla nastoletniego okresu rozwojowego, polegającego na rosnącym wewnętrznym zróżnicowaniu w systemie wartości (przechodzeniu od skrajnych form do bardziej zniuansowanych)<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit., s. 92.

*Jeżeli mi mówi, że mógłbym ubierać się lepiej, to jest to już bardziej personalna sprawa, bo ja np. lubię chodzić w koszulach i w sportowych ciuchach, a nie bardziej w takich formalnych, to jest to już bardziej moja sprawa, więc muszą wiedzieć w jakich kwestiach brać rzeczy do siebie, a w jakich nie, po prostu być sobą i nic z tym nie robić.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)*

**Opinia innych jest zwykle dla chłopaków o tyle ważna, o ile zgodna jest z ich własnymi poglądami.** To, czy wezmą ją pod uwagę, warunkują zatem zgodnością z własnym systemem wartości. Jeśli czyjaś opinia jest odmienna, ale jednocześnie wyływa z tego samego przekonania, czy dążenia do tych samych celów – mogą rozważyć przyjęcie jej i modyfikowanie własnego zachowania. Pokazuje to poprzedni cytat, w którym krytyka obecnych rezultatów naszego rozmówcy na siłowni została przez niego przyjęta. Stało się tak, że zarówno on jak i krytyczny znajomy wysoko cenią rozwój fizyczny, dążą do podobnych celów. **Jeśli jednak poglądy i cele osób krytykujących są odmiennie od tych, które podzielają chłopacy, nie biorą ich pod uwagę, a mówienie o ich odrzuceniu sprawia im przyjemność, staje się wyznacznikiem własnego systemu wartości.**

*Np., że ja twierdzę, że mężczyzna prawdziwy powinien dbać o dobro rodziny i swoich bliskich, a ktoś mówi, że nie, bo powinien dbać o własne dobro i ja nie powinienem zmieniać poglądów tylko dlatego, że znam tę osobę, tylko to co jest dla mnie ważne. Jeżeli dla mnie jest ważne dobro rodziny, to bycie mężczyzną, to dla mnie taki, który dba o nią i zostaje przy swoim.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)*



Bycie niezależnym jest rozumiane nie tylko jako autonomia i pewność poglądów, ale także jako „spokój finansowy”, **niezależność finansowa**. Szczególnie ważne dla chłopaków, z którymi rozmawialiśmy jest by była ona realizowana na własnych zasadach, świadomie; by **zgodnie z własnym zamysłem kierować swoją karierą**.

Dla chłopaków rewersem niezależności jest kontrola i podporządkowanie, których chłopacy bardzo chcą uniknąć. Sposobami na uniezależnienie i ucieczkę od kontroli, jest dla części z nich wybranie ścieżki zawodowej,

która ich zdaniem zmniejsza stopień niepewności i konieczności podporządkowania utartym ścieżkom kariery (jak podczas studiowania) czy alternatywnych narzędzi finansowych (kryptowaluty).

*Na pewno chciałbym mieć koło 30 **spokój finansowy**, [...] **nie chcę tak skończyć**, że będę miał życie, którego nie będę lubił, nie będę się czuł, **jakbym ja miał kontrolę nad czymś, tylko coś będzie miało kontrolę nade mną.***

(chłopak sz. ponadpodstawowa/17)



*[...] od 8 klasy interesują mnie kryptowaluty, przez to, że pozwalają odejść od kontroli rządu, a ja **nie lubię być kontrolowany przez nikogo.** Nie lubię podatków i kryptowaluty pozwalają uniknąć tego **wszystkiego.***

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)

Miejscem, które daje chłopakom poczucie realizowania siebie na własnych warunkach jest **siłownia**: tam tworzą własny plan ćwiczeń i (inaczej niż na WF-ie) nikt nie wydaje im poleceń, nie sprawdza obecności. Mogą korzystać z doradztwa (prywatny trener czy plany treningowe, które znajdują w internecie), ale kluczem jest tutaj właśnie dowolność korzystania z tego wsparcia. **Punktem wyjścia jest ich własny pomysł i potrzeba**, które mogą realizować dowolnie, indywidualnie.

***Ale pamiętaj, że na siłownię idziesz i jesteś sama sobie panem. Tam nie ma systematyczności, nie ma rygoru. Jak idziesz, to idziesz, jak bardzo Ci się nie chce, to nie idziesz.***

(dorosły 2)

Warto podkreślić, że bycie pewnym siebie nie oznacza dla chłopaków braku szacunku dla innych czy opinii innych – wręcz przeciwnie. Ich zdaniem osoba pewna siebie potrafi zaakceptować, że ktoś ma inne zdanie, przyjmując to jako fakt. Jednocześnie jej przekonania, podstawy do tych przekonań sprawiają, że zostaje przy swoim zdaniu ponieważ uważa je za słuszne. Innymi słowy, taka osoba akceptuje,



że ludzie się różnią i taki stan rzeczy jest powszechny.

- *Właśnie silny charakter to nie musi być stawianie siebie ponad innymi, według mnie silny charakter to jest nie tylko, że się potrafi mówić, ale też, że potrafi się słuchać.*

- *To jest też szacunek.*

- *Pewna siebie jest osoba, kiedy jest pewna swojego zdania.*

- *Że potrafi też uszanować, że ktoś ma inną opinię  
(wywiad grupowy 4/)*



W praktyce, takie **akceptowanie odmienności, różnicy w zachowaniu i poglądach jest dla chłopaków wyjątkowo trudne**. Silny charakter w teorii powinien im w tym pomagać, ale moment rozwojowy, w którym są sprawia, że bardzo potrzebują spójności i podobieństw w najbliższym środowisku. Akceptacja dla inności jest zatem postulatem, do którego dążą, a w rzeczywistości bywają bardzo krytyczni wobec osób o odmiennych poglądach czy stylu życia. Szczególnie wyraźnie widać to w ostrych, niekiedy przemocowych reakcjach na odmiennosc – więcej o tym piszemy w kolejnym rozdziale.

**Pokazywanie pewności siebie jest dla nich dużym wyzwaniem.** W dużej mierze jest to proces udawania zgodnie z amerykańskim przysłowiem „fake it till you make it” (tłum. „udawaj aż ci się uda”) oraz przypominania samemu sobie o wartości „postawienia na swoim”. Dodatkowo, do utrzymania własnego zdania motywuje także kodeks panujący wśród rówieśników, który negatywnie ocenia (bywa, że surowo każe) uległość i zmienność opinii. Te ostatnie są interpretowane przez chłopaków jako „słabość”, stanowiącą przesłankę do wykluczenia (piszemy więcej o tym w kolejnym rozdziale).

- *Czyli mamy ten scenariusz, że Marcin po prostu podchodzi do przypadkowej osoby i próbuje się z nią zapoznać, ewentualnie robi coś głupiego, żeby zwrócić na siebie uwagę [...]*

- *Brak mu pewności siebie*

- *Dlaczego mu może brakować tej pewności siebie?*
- *Bo nie lubi sam siebie, nie jest pewny tego co robi.*  
(wywiad grupowy 3)

Ten proces uczenia się pewności siebie przez udawanie jest wyzwaniem także dlatego, że **wymaga ignorowania trudnych uczuć** (np. osamotnienia, smutku, strachu) i **intuicyjnych reakcji i wybierania postawy obojętności i dystansu**. **Chłopacy nazywają takie reakcje „byciem wyluzowanym kolesiem, który ma wywalone”**. Dążą do takiego wizerunku, deklarują, że nie angażują się w kłótnie czy nieporozumienia, nie interesuje ich opinia innych. Można jednak zakładać, że jest to raczej wyuczona strategia niż realna potrzeba funkcjonowania wśród innych.

*[...] bo to też jest tak, że nam się czegoś nie chce robić, więc nie robimy tego tak, jak nauczyciele by chcieli i potem oni są na nas źli, w końcu tak się składa, że nic nie robimy.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/1)

*Jak ktoś mi powie coś niemiłego na mój temat, to ja to olewam, nie przykładam do tego wartości, że ktoś powie coś złego na mój temat, zazwyczaj mam to gdzieś i potem jest normalnie.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/ 10)

*Psychiczne to nie wiem, ja mam bardziej taką psychę ze stali i mnie mało interesuje co, kto o mnie myśli, bo sam siebie znam najlepiej.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)

**Stosowanie wspomnianej strategii pozwala funkcjonować wśród rówieśników jako „wyluzowany koleś” i tym samym unikać nieprzyjemnych sytuacji.** Pozwala im także utrzymywać przekonanie o niezależności i pewności siebie, które są tak wysoko cenionymi wartościami dla chłopaków. Zarówno grupowe spotkania jak i niektóre rozmowy indywidualne podczas naszych badań pozwalają jednak sądzić, że nasi rozmówcy podejrzewają, że takie

utrzymywanie wizerunku wyluzowanego koleśka nie jest w 100% zgodne z tym, co wewnątrznie przeżywa każdy z nich. Zrezygnowanie z tej strategii czyli **pokazywanie realnych uczuć i deklarowanie bycia skrzywdzonym nie wchodzi jednak w grę** – takie działania skutkowałyby wyśmianiem, wykluczeniem i przemocą ze strony rówieśników, a wewnątrznie doświadczeniem dotkliwego wstydu i osamotnienia.

- *No właśnie, bo mówisz, że te oceny to jest taka presja, więc chłopcy czują tę presję i tej przyszłości i tego co jest tu i teraz, a jednocześnie mają tę postawę wywalenia, zastanawiam się z czego to wynika, że jednak czują tę presję, a mają wywalone, a dziewczyny się przejmują, mimo, że mają mniejszą tę presję. Może spróbujemy się zastanowić dla czego tak może być?*

- *Nie wiem.*

- *A bierzesz pod uwagę, że może tak być, że oni się realnie przejmują, ale tego nie pokazują?*

- *Nie, może tak być, że ukrywamy to przejmowanie się, mamy to w sobie, że się przejmujemy, ale pokazujemy światu, że mamy wywalone.*

- *Ale właściwie czemu tego nie pokazać?*

- *Nie wiem...*

- *Mogłoby się stać coś nieprzyjemnego?*

- *Może.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/1)*

## 2.3.2. Chcę poradzić sobie w życiu

- *Kto jest taki życiowo ogarnięty?*

- *Ten, kto jest niezależny od nikogo i da sobie radę w życiu sam.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/9)*

Jednym z najczęściej pojawiających się wątków w wypowiedziach naszych badanych, było to, że chcą sobie „poradzić” w życiu. Odnosiło się to zarówno do wizji przyszłości jak i terażniejszości. Chłopacy chcą czuć, że mają kontrolę nad swoim losem – tym bardziej, że jednym z głównych zadań, które mają przed sobą w okresie dojrzewania, jest poszukiwanie swojego miejsca w świecie, **testowanie ról społecznych (w tym) zawodowych i planowanie swojej kariery**.<sup>19</sup> O tym, czy ktoś sobie „radzi”, świadczą dla chłopaków wymierne rezultaty działań (np. pieniądze, posiadanie własnego biznesu) oraz jasno sprecyzowane umiejętności związane z rozwojem zawodowym, przedsiębiorczością, praktyczną czy też techniczną wiedzą. W perspektywie chłopaków, to właśnie **ten, kto jest „ogarnięty” będzie w stanie być niezależny** – a to jest to, do czego dążą wszystkimi dostępnymi środkami (również nieskutecznymi, o czym pisaliśmy przy poprzednim „pragnieniu”). W związku z tym badani pytani o to, co jest dla nich ważne w perspektywie nadchodzących lat odpowiadają, że:



**Chcę rozwijać się zawodowo i mieć własny „biznes”:** płaszczyzna zawodowa jest obszarem, w którym upatrują wskaźników radzenia sobie i niezależności. Jednym z nich jest właśnie posiadanie własnego biznesu.



**Chcę dobrze zarabiać, posiadać majątek i odpowiednie zasoby gotówki:** pieniądze, posiadanie majątku i „dobre zarabianie” oznaczają dla chłopaków niezależność oraz sprawowanie kontroli nad swoim życiem. „Zarabianie” i podejmowanie się pracy już teraz pozwala na zbieranie doświadczeń potrzebnych do bezpiecznego wejścia w dorosłość.



**Chcę posiadać praktyczną wiedzę i umiejętności:** badani chcą się uczyć i zdobywać wiedzę i umiejętności, ale tylko takie, które z ich perspektywy są przydatne i praktyczne. Wobec pozostałych mogą odczuwać niechęć i stosować różne formy oporu.

Kim jest dla chłopaków **ogarnięty człowiek**, którym bardzo chcą się stać? Przede wszystkim to **ktoś, kto ma własną firmę**. Badani zgodnie deklarują, że chcą otworzyć własny „biznes”, chcą być niezależni na płaszczyźnie zawodowej i tam właśnie odnosić sukces. Fakt posiadania firmy jest dla chłopaków mierzalnym wskaźnikiem samodzielności, samowystarczalności, siły oraz wpływu na swoje życie.

<sup>19</sup> E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit., s. 94.

Na pewno **chciałbym mieć coś swojego, jakiś biznes taki większy.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)

Myszę, że posiadanie **jednej, bądź kilku firm.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)

Chciałbym bardzo **mieć swoją firmę, jakiś własny produkt, sprowadzać i sprzedawać drożej... To tyle.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)

Pewnym siebie, **bogатыm, spełniającym się w zawodzie, żebym miał przyjemność z tego co robię, żebym nie miał do siebie wyrzutów, że nie idę gdzieś bo muszę, tylko dlatego, że chcę.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/14)

[...] tylko będę robił coś ważniejszego, większego i też będę mógł sobie pomóc i **będę mógł założyć firmę, jak to zrobił mój ojciec i dziadek.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)



Chłopacy nie tylko obserwują ważnych dla siebie dorosłych i zastanawiają się nad odpowiednimi ścieżkami rozwoju zawodowego, ale **podejmują się pracy już teraz, eksperymentują** z różnymi sposobami zarabiania pieniędzy. Poczucie „zależności finansowej” jest jednym z czynników motywujących ich do poszukiwania dorywczej pracy.

W tym momencie trudnościami jest to, że **fajnie by było jakoś zarabiać, bo w tym momencie, to nie chcę być na utrzymaniu rodziców. Jak tylko mam okazję, to staram się łąpać jakiejś pracy np. do znajomej skosić ogródek, albo wyprowadzić psa, czy zająć się dzieckiem na jakiś czas, bo wtedy nie zawsze muszę prosić rodziców o pieniądze na jakieś moje wydatki. Pieniądze na głupoty, np zamiast zjeść obiad w domu, zjeść go na mieście. Chciałbym być taki niezależny.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)

Na pewno **chciałbym mieć spory majątek**, skupiam się już teraz na tym, żeby **jakieś pieniądze zarabiać**, w przyszłości otworzyć coś własnego.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)

To właśnie „zarabianie” daje im poczucie, że poza pieniędzmi zbierają również doświadczenia, tak bardzo potrzebne do tego, by „radzić sobie w prawdziwym życiu”. Szkoła i relacje towarzyskie to „za mało”, dlatego starają się pracować „kiedy tylko jest okazja”.

- **Całe życie interesowałem się zarabianiem.**

- **A pracujesz gdzieś dorywczo?**

- **Tak, kiedy tylko jest okazja.**

- **A co robisz?**

- **Wszystko co mogę. Udzielam korepetycji 5 razy w tygodniu z angielskiego, z matematyki. Pracowałem w fundacji na rynku – zbierałem pieniądze; z przeprowadzkami pomagałem przenosić meble. **Bardzo doceniam umiejętności i doświadczeń, których się uczę z takich rzeczy.****

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)








Bycie „ogarniętym mężczyzną” to posiadanie określonego zestawu kompetencji i umiejętności. W ich perspektywie mężczyzna powinien po prostu je mieć i wykorzystywać w codziennym życiu. Korzystanie ze wsparcia specjalistów nie zawsze jest pozytywne – chodzi w nim o to, żeby **samemu „ogarniać”**, móc zadbać o dom – wtedy jest się „męskim i dorosłym”.

**Bardzo lubię jeździć do mojego taty na budowę, ciąć deski, lubię to co mój tata robi, raczej też będę szedł w budowlankę, chciałbym też zrobić papiery na kierownika budowy, żeby mieć już te pieczątki; to jest dobra fucha, kręci mnie to, lubię sobie sam majsterkować, lubię coś pozbijać z desek.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)

*Jak ja pomagam codziennie tacie, i ktoś mi mówi, że nie umie skosić trawnika, albo pomalować ściany, to dla mnie jest łamagą i będzie sobie wynajmował kogoś, żeby mu trawnik skosił, albo obraz powiesił.  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/9)*

W ćwiczeniu poświęconym autorytetom, chłopacy bardzo często (czwarta najbardziej popularna kategoria) wskazywali że to, dlaczego ktoś ich inspiruje wynika z tego, że posiada bardzo konkretne umiejętności, np.:

-  umie wszystko,
-  ma wiedzę,
-  ma szeroką wiedzę z przedmiotu zawodowego,
-  umie wiele rzeczy (złota rączka),
-  umie rozwiązać każdy problem,
-  umie gotować i rządzić pieniędzmi,
-  pisze własne programy komputerowe.



Wiedza nie może być abstrakcyjna czy teoretyczna (szkolna) – **musi mieć praktyczne zastosowanie**, po to by mogli „radzić” sobie i nabierać pewności siebie w obszarach, które są dla nich ważne. Poszukują tej wiedzy u dorosłych, którzy są dla nich autentycznymi autorytetami oraz w internecie – na własną rękę. Z tego powodu **podchodzą z dystansem do wiedzy, której uczą się w szkole**. Zadają sobie pytania o to, co im „się przyda w życiu”? Zdarza się, że wiedza, której nie uważają za potrzebną, a do tego przekazywana przez osobę, której nie darzą sympatią – będzie przez nich sabotowana na różne sposoby. Niechęć do jakiegoś obszaru wiedzy, może być również sposobem na samousprawiedliwienie słabych wyników w uczeniu.

*Uważam, że oceny w szkole nic nie znaczą; [...] Byciem, potrafieniem odnaleźć się w sytuacji [...] to moim zdaniem jest taka życiowa mądrość. [...] Nie interesuje mnie to, jak napiszę wypracowanie na j. polski, tylko interesuje mnie to, co będę robił w przyszłości*

***i to, co przyda mi się w życiu.***  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)

Dlatego dla niektórych **szkoła jest nawet zaprzeczeniem przygotowania do „dorostego życia”** i do realizowania roli mężczyzny. Uważają, że szkoła niewystarczająco wyposaża uczniów w przydatne umiejętności oraz konkretne doświadczenia zawodowe – które w systemie wartości chłopaków mają wysokie znaczenie.

***Szkoła to jest ogólnie bez sensu, jesteś po prostu w systemie, narzucają ci co masz myśleć i to jest bezsensu, bo zamiast uczyć Cię jakichś rzeczy przydatnych; widziałem takie filmiki, że po 25 latach nauki w szkole się dzwoni do taty i się pyta jak odpowiedzieć grzejnik.***  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/9)

***Jak patrzę, to dużo osób ze studiami tak naprawdę w niczym nie odstają od ludzi po maturze i gdyby ktoś miał wybierać osobę, która ma doświadczenie i je zabrała, a obok osobę, która jest po studiach, to jasne że ten ktoś wybrałby osobę z doświadczeniem.***  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)

Wysoki priorytet, który badani nadają „praktycznym” umiejętnościom i doświadczeniu, sprawia, że część z nich już na etapie szkoły średniej decyduje się wybierać techniczne kierunki edukacji – np. idąc do klas o profilu informatycznym lub zakładając, że nie pójdą na studia.

***Bo po technikum, co prawda trwa rok dłużej, mam 2 dodatkowe egzaminy, ale będę miał już jakiś start, będę miał jakiś papier, z którym będę mógł gdzieś iść, nie wiem, może na start zarobić coś więcej, albo przyszłościowo będę mógł zarobić więcej i może szybciej mi się uda to zrobić, niż gdybym skończył taki mat-fiz.***  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)



*Według mnie /nazwa szkoły ponadpodstawowej/, to jest absolutne top w tych czasach jeżeli chodzi o rynek, ale jeszcze nie ma tak ugruntowanej pozycji, bo w zasadzie w tym roku wypuszczamy pierwszych maturzystów. Jeszcze ludzie nie mają tej świadomości, bo jak wy rozmawialiście z nimi, to rzuciły się wam w oczy te sprawy biznesowe, finansowe? To /nazwa szkoły ponadpodstawowej/ jest z samej nazwy idealną furtką do tego.*

*(dorosły 2)*

### 2.3.3. Chcę być doceniony, podziwiany i odnieść sukces

*- A te cechy i wartości, ten autorytet, to on się na czym buduje?  
- Myślę, że **na osiągnięciach**. Nie chodzi mi nawet o osiągnięcia sportowe, czy biznesowe, tylko też psychiczne (...). Myślę, że tym się **buduje szacunek do prawdziwego mężczyzny**.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*

Jedną z nadrzędnych wartości wyrażanych przez chłopaków **jest bycie docenionym, podziwianym i osiągnięcie sukcesu** – czyli doświadczanie zadowolenia i dumy z własnej osoby. Pod potrzebą bycia „widzianym” oraz docenianym kryje się przede wszystkim wyraźna (i niezależna od wieku!) **potrzeba akceptacji i przyjęcia ze strony innych ludzi** (rówieśnicy, płęć przeciwna, znaczący dorośli). Ze względu na to, że nastolatki nie mają jeszcze spójnego poczucia swojej tożsamości (która właśnie się formuje), to właśnie w oczach innych ludzi szczególnie potrzebują widzieć uznanie i zapewnienie, że posiadają wartość. Polegają więc na zewnętrznych wskaźnikach, które są bezpośrednio związane z genderowymi normami kulturowymi, obowiązującymi wśród mężczyzn: mowa tu między innymi o sukcesie zawodowym, sile fizycznej oraz posiadaniu majątku. **W deklaracjach badanych widać zatem, które z kulturowych norm zostały przez nich najbardziej zinternalizowane**. Jak wskazuje Erik H. Erikson, tym, co przede wszystkim zajmuje nastolatków, jest porównywanie tego, w jaki sposób widzą ich inni z tym, jak się czują sami ze sobą. To porównywanie służy zintegrowaniu elementów nabytych w socjalizacji z realnym do-

świadczaniem siebie.<sup>20</sup> Czego więc chcą nastoletni chłopcy na poziomie deklaracyjnym?

\* **Chcę osiągnąć sukces/być dumnym z osiągnięć:** chcą, żeby ich wartość została uznana przez otoczenie dlatego marzą o różnego rodzaju osiągnięciach w obszarach życia, którym nadają duże znaczenie (własna firma, pieniądze, osiągnięcia sportowe etc).

\* **Chcę mieć szacunek/być docenianym:** chcą być widziani, sprawczy, traktowani podmiotowo choć w ich systemie wartości potrzeba ta przyjmuje formę chęci wywierania wpływu, posiadania kontroli nad swoim życiem oraz możliwość inspirowania/motywowania innych.

\* **Chcę mieć wysportowaną sylwetkę:** która jest jednym z najłatwiej dostępnych (usankcjonowanych kulturowo) wskaźników widzialności. Po sylwetce od razu widać, czy jesteś zdeterminowany i pewny siebie.

W ćwiczeniu poświęconym autorytetom, jednym z najpopularniejszych uzasadnień (piąte najpopularniejsze – 22 wskazania) wyboru danej osoby/postaci było właśnie to, że „ma szacunek” i uznawana jest przez innych za kogoś ważnego:

jest najlepszy

robi niesamowite  
rzeczy

jest legendą

ma szacunek ludzi

znany i lubiany

ma respekt  
u innych



dyktuje zasady

<sup>20</sup> E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit., s. 128.

Badani mają marzenie, że sami staną się kiedyś dla kogoś autorytetem, że będą budzić respekt oraz inspirować innych ludzi do działania. Chcą być ważni i zauważani – co oznacza również, że chcą się czuć sprawczy i podmiotowi – a w swojej szkolnej codzienności mogą tego niestety doświadczać rzadko (nawiązuje to do przytłoczenia i zmęczenia w szkole, o których pisałyśmy w poprzednim rozdziale)



- Ciekawa kategoria „dobry przywódca”, to jaki to jest?

- Taki, który budzi respekt, szacunek; jest takie powiedzenie „bój się Boga” i to nie, żeby się go bać w złym sensie, że jest zły, tylko w dobrym sensie, żeby wiedzieć co można, a czego nie można, jest tak, że jest osoba mądrzejsza która coś ustala i tutaj mężczyzna powinien być autorytetem dla kogoś, kimś kto ma jakieś cechy i wartości w życiu, które są ważne i dążymy do tego, żeby mieć te same cechy, które on ma.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)

- Chciałbym dobrze rozmawiać z ludźmi do takiego stopnia, że każdy by się mnie słuchał w pracy, każdy z moich np robotników.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)



- Wyobraź sobie siebie za 10, 15 lat. Jakim mężczyzną chciałbyś być?

- Na pewno takim, który już by skończył kierunek studiów, bo chcę coś skończyć, np takiego żołnierza, który interesuje się tematyką wojskową to idzie w parze z historią, tak samo wiem, że jak się idzie na wojskowego, to jest taki kierunek architekta, to można dostać papiery na kierownika budowy, więc od razu mam to, jestem takim stopniem żołnierza, że nie będę biegał z karabinem, tylko będę robił coś ważniejszego.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)

Uzasadnienia, które otrzymałyśmy podczas ćwiczenia, pokazują, że wskaźnikiem wysokiej wartości własnej jest również sukces per se:

- ✦ odniósł sukces,
- ✦ mimo przeciwności osiągnął sukces,
- ✦ osiągnął sukces na wielu polach.

Warto zwrócić uwagę, że chłopacy w kategorii autorytetów przywoływali również influencerów którzy znani są z tego, że są znani, mimo że nie posiadają żadnych konkretnych umiejętności. Tutaj znaczenie ma zdecydowanie widzialność.

Chodzi również o to, żeby można było ten sukces zobaczyć i patrzeć na jego „owoce”.

*Na pewno tak jak myślę, to **chciałbym osiągnąć jakiś sukces**. Może nawet nie majątkowy, ale **chciałbym robić to, co kocham i chciałbym spędzać nad tym jak najwięcej i patrzeć na to**. Mieć taki domek i obok garaż, gdzie stoi **dużo dobrych samochodów**.  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/17)*

Jakie są najważniejsze wskaźniki sukcesu, do których odwołują się chłopacy? Jest to oczywiście posiadanie własnego biznesu, bycie bogatym – o których pisałyśmy w poprzednim podpunkcie. **Jednym z najłatwiej dostępnych wskaźników jest posiadanie „wysportowanej sylwetki”, która pozwala na uzyskanie akceptacji swojego wizerunku oraz jest widzialnym przejawem sprawności**. Chodzenie na siłownię, „rzeźbienie” sylwetki na siłowni pozwala też chłopakom na identyfikację ze stylem życia, który obserwują w social mediach i daje im to poczucie przynależności do grupy osób podziwianych i wysportowanych.

W ćwiczeniu o autorytetach najwięcej głosów uzyskali sportowcy (aż 22!). Badani pytani o to, kim chcą być za 10 lat, bez zastanowienia opowiadali o cechach związanych z fizycznością.

**Chciałbym być na pewno umięśniony, mieć atletyczną, sprawną sylwetkę, na pewno pozbyć się wszystkich problemów ze skórą, z racji, że mam trochę tych problemów.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)

Wysportowana sylwetka jest aspiracją, podzielanym przez większość chłopaków marzeniem.

**- Zależy jak to się rozumie, bo tam były nasze inspiracje, czyli co byśmy chcieli sami osiągnąć, ja też dodałem, że podoba mi się, że ktoś jest silny, ale to nie jest na takiej zasadzie, że oczekujemy od innych, żeby tak wyglądali.**

**- Tylko od siebie tego oczekujesz, tak?**

**- Nawet nie, że oczekuję, tylko chciałbym to osiągnąć.**

(wywiad grupowy 2)

Po sylwetce od razu widać, czy jesteś zdeterminowany, czy trzymasz dietę i wystarczająco ćwiczysz i czy jesteś pewny siebie. Dlatego nie tyle idzie o sprawność (która również jest ważna, ale z innych powodów), ale o to, żeby było ją widać.

**- Jaki chciałbyś być sam dla siebie? Jak byś chciał się rozwijać?**

**- W kwestiach biznesowych, w kwestiach fizycznych – sylwetka, wytrzymałość... Być sprawny fizycznie. To chyba tyle.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)

**- Na pewno bym chciał chodzić na siłownię, bo chodzę, mam taką małą w domu, więc na pewno chciałbym chodzić na siłownię i być bardziej wysportowanym.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)

**Jeżeli ktoś ma dobrą sylwetkę, to mówi o sobie, jeżeli ktoś jest w stanie utrzymać kontakt wzrokowy, to to też mówi o pewności siebie.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)




## 2.3.4. Chcę być zdyscyplinowany i walczyć ze swoimi słabościami



*Dyscyplina. Ja bym dyscyplinę dał do sukcesu, że ludzie zdyscyplinowani częściej osiągają sukces.*

*(wywiad grupowy 3)*

W perspektywie chłopaków **narzędziem pozwalającym na dojście do wyznaczonych przez siebie celów** (bycie niezależnym, „ogarniętym” oraz osiągnięcie sukcesu) **jest dyscyplina** – a więc determinacja, samozaparcie, poświęcenie i walka ze słabościami. Dla badanych jest to podstawowy sposób na poradzenie sobie z trudnościami czy wyzwaniem. Zgodnie z takim sposobem widzenia, deklaracje chłopaków brzmią następująco:

-  **Chcę być zdyscyplinowany i zdeterminowany w dążeniu do celu:** chłopacy uważają, że dyscyplina i determinacja to najlepsze narzędzia w osiąganiu wyznaczonych przez siebie celów; powiedzieć sobie to znaczy móc.
-  **Jestem gotowy poświęcać się w imię wyższego celu:** „praca nad sobą” i samorozwój to powszechnie podzielany przez badanych cel osobisty, który sprawia, że badani są gotowi znosić niewygodę i trudności.
-  **Chcę zmienić swoje życie i naprawić słabości:** chłopacy doświadczają dużego napięcia (wstyd, złość, lęk) związanego z rozdźwiękiem pomiędzy „pożądanym” a „doświadczanym” ja, a to z kolei staje się motorem do zmian.

Dojrzewanie to trudny proces, wymagający pod względem emocjonalnym i społecznym. Chłopacy wiedzą, że za chwilę będą musieli „zacząć dorosłe życie” i że czas na rozwój ma swój horyzont. Chcą być zaangażowani w proces zmian, ale mierzą się z lękiem – który przybiera formę lenistwa, unikania, prokrastynacji czy braku zaangażowania. W ich perspektywie to właśnie „lenistwo” jest problemem (a nie obawy!) – na które antidotum

jest dyscyplina i zdeterminowanie. Uważają, że większość problemów można rozwiązać przy pomocy siły woli – dlatego uważają, że tym, czego najbardziej potrzebują jest właśnie samozaparcie i wytrwałość.

*Czuję się lepiej niż wcześniej, bo przez te parę miesięcy wyćwiczyłem dyscyplinę, samozaparcie, stwierdziłem, że jeżeli coś zaplanowałem wcześniej, to powinienem się trzymać tych planów [...] Taka samodyscyplina, zaparcie i wytrwałość. Często jest tak, że w coś wchodzę i szybko rezygnuję, np za parę dni nie czuję tego co wcześniej, taki słomiany zapał.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)*

*Ja miałem na myśli taki silny charakter, że ta osoba jest taka zdyscyplinowana.*

*(wywiad grupowy 4)*

*Chciałbym być mniej leniwy niż teraz, to się może przydać, bardziej surowy dla siebie... Żebym był bardziej zdyscyplinowany i nadal robić to, co się lubi.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/14)*

Badani uważają, że ktoś, kto nie jest wystarczająco zdeterminowany, po prostu sobie „pobłąża” albo „jest tchórzem” lub „jest słaby”. Wystarczy „powiedzieć sobie i to zrobić”. Jest to jedyna droga do tego, żeby być takim, jakim się wymarzyło:

*- A masz jakiś sposób na to, jak to robisz, że się przetrzymujesz przy jakiejś czynności?*

*- Mówię sobie, że muszę np. albo nie będę miał jakiejś wartości jak się poddam, że będę tchórzem i zaczynam to robić. Nieważne czy to jest 10 pompek i ja potrafię tylko 5 – mówię sobie, że muszę zrobić 10 i robię 10.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)*

Uważają, że należy być zdeterminowanym, poświęcić się i zawierzyć się wyższym wartościom takim jak rozwój i przyszłość – nawet jeśli będzie wymagać to od nich wyrzeczeń lub cierpienia.

*Założmy, że umiera mu bliska osoba i on zamiast za długo być w żałobie, chociaż żałoba jest naturalną rzeczą, to on po prostu próbuje ruszyć z życiem, nie stać w miejscu, tylko zrobić coś, żeby żyć dalej i tutaj tak na to patrzę. Bo tutaj mówili nam, że czasem dobrze jest się poddać i ja uważam, że wcale nie, zależy w czym. Jeżeli coś jest dla nas złe, to faktycznie lepiej przerwać w połowie, ale jeżeli wiemy, że będziemy teraz cierpieć, ale w przyszłości coś będzie dla nas korzystne, to nie poddawać się. Takie przyszłościowe myślenie, przyczynowo-skutkowe.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*

**„Praca nad sobą” i samorozwój to powszechnie podzielany przez badanych cel osobisty.** Uważają, że każdy powinien mieć cel, by się doskonalić, a samodoskonalenie jest nadrzędną wartością. W ćwiczeniu poświęconym autorytetom, chłopacy bardzo często (trzecia najbardziej popularna kategoria – 27) wskazywali że to, dlaczego ktoś ich inspiruje wynika z tego, że się rozwija i jest zdeterminowany:

- \* *robi postępy w pracy nad samym sobą*
- \* *ponieważ ciężko pracuje, żeby zdobyć to, co chce*
- \* *motywuje młodych mężczyzn do osiągnięcia swoich celów*
- \* *jest wytrwały ma mocną psychę i jest pracowity*
- \* *mimo przeciwności losu nie poddał się*
- \* *poświęcił się*
- \* *bo jest sumienny*
- \* *nie poddaje się i walczy do końca*
- \* *nie odpuszcza*



\* walczy do końca

\* jak sobie coś powie, to tak robi

Jest to też bardzo surowa, ale i naturalna dla tego wieku narracja na temat słabości oraz ich przewyżniania. **Nastolatkwie identyfikują się z pożądanym „ja”, kształtują pozytywny obraz siebie nie przez akceptację (mimo że tak to czasami nazywają), ale przez walkę ze słabościami czyli krytykę.**

*Z jakiegoś powodu się rozstali, więc może jest tam coś nad czym on sam musi popracować, nad sobą. [...] pójście na siłownię, to to też jest praca nad sobą, bo wygląd i czy się sobie podoba, to jest praca nad wyglądem i samoakceptacją.*

*(wywiad grupowy 1)*

*[...] część tych chłopaków tak mówi, bo obejrzało w internecie jakiegoś sukcesowego gościa, który imprezuje i chodzi na siłownię, to fajnie robi, gdzie oni nie robią tam żadnego progresu jako ludzie, tylko siedzą tam dla samego statusu. Mamy tą drugą grupę utalentowaną z motywacją i dyscypliną i ja się zaliczam do niej.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*

Dojrzewanie i kształtowanie swojej tożsamości doświadczane jest przez chłopaków jako bardzo duży wysiłek. Odczuwane napięcie jest związane z integracją obrazu tego, „kim powinni być” (zapośredniczone normy społeczno-kulturowe – „pożądane ja”) a „kim są” (realne doświadczenia i działania – „doświadczane ja”)21. Doświadczają tego napięcia jako mieszanki wstydu i złości (skierowanych na siebie oraz na innych) oraz lęku przed odrzuceniem. To właśnie ta „mieszanka” stanowi główny napęd do zmian i sprawia, że chłopacy bardzo chcą „wziąć sprawy w swoje ręce” i wybierają takie obszary swojego życia, gdzie czują, że mają szansę wprowadzić realną zmianę. Badani wielokrotnie opowiadali o tym, że **chcieliby zmienić swoje życie, lub udało im się to zrobić w jakimś zakresie**. Odnosi się to najczęściej do kwestii związanych z ich wyglądem, formą sportową czy zarabianiem.

<sup>21</sup> por. G. Kaufman, *Psychology of Shame...*, op. cit., s. 42-43.

*Cieężko powiedzieć, to tak z dnia na dzień, obudziłem się i stwierdziłem, że trzeba coś zmienić, spojrziałem w lustro i powiedziałem, że muszę się zmienić, bo nie jestem taki jaki bym chciał.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)*

*Jeżeli można być lepszym w jednym sektorze życia, to można być w każdym, ja zacząłem tylko od poprawiania swojej sylwetki, poprawiło mi to pewność siebie, bo przestałem się wstydzić tego, jak wyglądam, więc otworzyłem się na ludzi, zacząłem poznawać ludzi.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)*

Dla chłopaków to, jak czują się obecnie (tu i teraz), ma mniejsze znaczenie niż cel do jakiego dążą. Nawet jeśli dzisiaj nie jest dobrze (tak, jak by chcieli), to i tak identyfikują się z wizją siebie, którą chcą się stać w przyszłości. To daje im siłę do działania i „poświęcania się” w imię wyższych wartości.

*Ja nie chciałybym być takim [słabym] chłopakiem. I dążę do tego, żeby nie być takim.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)*

### **2.3.5. Chcę „panować” nad emocjami i ciałem**

Zgodnie z wcześniejszymi deklaracjami chłopaków, to właśnie sprawowanie kontroli nad sobą jest najbardziej potrzebną dyspozycją do tego, żeby przetrwać i dalej się rozwijać. Obszarem, w którym badani czują, że sprawowanie kontroli jest możliwe i realizują to w pierwszej kolejności jest ich ciało oraz doświadczane przez nich emocje. Z tego powodu zgodnie wyrażają:

✿ **Chcę panować nad emocjami:** panowanie nad emocjami to jedna z najważniejszych umiejętności „prawdziwego mężczyzny”. Zdrowie psychiczne jest tematem tabu, a okazywanie emocji grozi odrzuceniem. W wypowiedziach badanych wybrzmiewa ogromna potrzeba umiejętnej regulacji emocji.

✿ **Chcę panować nad swoim ciałem:** mieć dobrą formę fizyczną, rozwiązać problemy z wyglądem.

Dla badanych jedną z najważniejszych umiejętności jest **panowanie nad emocjami**. Aby poradzić sobie z charakterystycznym dla tego okresu rozwojowego przytłoczeniem emocjami i zmieniającymi się nastrojami najczęściej wybieraną strategią jest używanie siły tj. „duszenie”, „uciszanie”, „kontrolowanie” „niepokazywanie” emocji. Pytani podczas wywiadów o to, kim są czy też o to, kim chcą się stać – na samym początku wskazywali zgodnie na „panowanie nad emocjami” .

*Jestem uczniem technikum, 2 klasa, uważam siebie jako męskiego, potrafię panować nad emocjami, nie do końca zawsze, ale staram się.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)

- Stoicyzm to jest wg mnie kontrola nad emocjami, niedanie się wyprowadzić z równowagi, często **niepokazywanie emocji, nienarzekanie.**

- A chodzi o jakieś konkretne emocje, których nie pokazuje, czy ogólnie wszystkich?

- **Ja ogólnie nie pokazuję emocji, bo nie widzę w tym celu.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)



*Z tym się nie do końca zgadzałem, że powinniśmy poddawać się emocjom, myślę, że powinniśmy nad nimi panować.*

(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)

Panowanie i stosowanie siły wobec emocji dotyczy jednak przede wszystkim emocji „trudnych”, z którymi nie wiadomo jak sobie poradzić, a które nie są społecznie pożądane.

*[...] jeżeli mam jakąś emocję pozytywną, to pewnie, ale jeżeli mam jakąś negatywną emocję, która nie pomoże środowisku, w którym się znajduję, to nie widzę sensu, żeby jej używać. Jeżeli jest grupa znajomych i ja będę smutny, to to sprowadzi poziom średni, a jeżeli mam dobry humor, pozytywną emocję, to czemu nie.*

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)



Pomimo że usilne tłumienie emocji nie wpływa pozytywnie na psychikę rozmówców, wydaje się, że zarówno rówieśnicy jak i środowisko zewnętrzne wspiera chłopaków w takich zachowaniach. **Wśród kolegów wytrzymywanie presji i zdystansowana postawa „wyluzowanego kolesia”, jak wspomnieliśmy wcześniej, jest doceniana i pożądana.** Dodatkowo także nauczyciele chętnie chwala tych chłopaków, którzy są „spokojni”, „nie sprawiają problemów”, „potrafią wyrzucić emocje na siłowni”. Także obecna w social mediach i codziennych rozmowach kultura często podpowiada, że negatywne emocje należy przekształcać w pozytywne lub się ich po prostu pozbywać<sup>22</sup>.

W wypowiedziach chłopaków pojawiały się również silnie utrwalone stereotypy płciowe, zgodnie z którymi mężczyźni są racjonalni (siła) a kobiety emocjonalne (słabość).

*Mi się wydaje, że mężczyźni żyją w świecie faktów, a nie emocji i wg mnie to jest w większości dobre.  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)*

Dlaczego „panowanie nad emocjami” jest tak ważną potrzebą dla badanych? Pierwszy powód związany jest z momentem rozwojowym, gdzie dopuszczenie do głosu trudnych do okiełznania odczuć może utrudniać nawigowanie w obszarze niepisanych zasad rówieśników oraz przetrwanie. Oznacza to, że **nastoletni chłopacy mają wielką potrzebę by umiejętnie je regulować, ale brakuje im dobrych sposobów.**

Drugi powód wynika bezpośrednio z norm społecznych w środowisku rówieśniczym, gdzie pokazanie emocji grozi odrzuceniem, a nawet eskalacją przemocy.

---

<sup>22</sup> Powszechnie dostępna literatura poradnikowa aż do lat 90-tych niewiele zawierała informacji o zdrowej regulacji emocji, a założenie o konieczności przepracowywania negatywnych emocji w pozytywne (bez odpowiedniego wytłumaczenia wagi regulacji i refleksji nad nimi) wciąż obecne jest w szeroko popularyzowanych tekstach kultury, do których chłopacy zagląдают; vide K. Chajbos, *Wstyd w życiu Polaków: sposoby rozumienia i doświadczania, role i formy obecności*, 2019 [rozprawa doktorska], s 45-47.

- Mówisz, że to trwało 3,4 lata, to jest długi czas, jak on sobie z tym radził?

- Czasami wychodził ze szkoły, mówił, że ma dość, czasami zostawiał plecak i szedł do domu, nieprzyjemnie czasem było. Dwa razy się płakał i jeszcze bardziej mu się za to oberwało, więc przestał płakać, tylko sobie szedł, bardzo się odsuwał. Widać było, że jest mu ciężko.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)

Szczególnie ryzykowne jest też pokazywanie emocji przed dziewczynami – gdzie odrzucenie nabiera nowego znaczenia związanego z powodzeniem w potencjalnej relacji romantycznej. Co ciekawe, od kilku chłopaków usłyszałyśmy, że to właśnie „emocjonalne” dziewczyny (jak postrzegają je chłopcy) strzegą stereotypów płciowych poprzez surową krytykę (i przemoc) wobec tych z nich, którzy otworzą się przed nimi, pokażą swoje uczucia.

- Jeszcze w jakich sytuacjach dziewczyny cisną po chłopakach?

- Takie sytuacje bardziej emocjonalne. (...)

- Niektórzy chłopacy bardzo cierpią i już nie mają tej pewności siebie, że potem do drugiej dziewczyny już nie zagadają, to może nawet lata trwać, że chłopak już nie podejrze do dziewczyny o numer telefonu.

- Dużo dziewczyn jest takich, że chłopak się przed nimi otwiera, wyznaje im miłość i one na to, że jest ci\*\*.

(wywiad grupowy 2)



Chodzi o to, że latem miałem swoją dziewczynę, ale przez internet, bo mieszkaliśmy od siebie oddaleni o 40 km, nie było jak się nigdy spotkać, wie Pani, jak to w miłości – pisze się o sprawach sercowych, o nietypowych i w październiku ona wysłała screeny i klasa jak to klasa – zaczęła się wyśmiewać.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/19)



Panowanie nad emocjami powiązane jest też z postrzeganiem przez chłopaków tematu **zdrowia psychicznego jako tabu**. **Brak przyzwolenia na okazywanie trudnych emocji (np. smutku, płaczu) przybiera też formę negowania chorób czy zaburzeń psychicznych (np. depresji)**. Większość badanych nie ma podstawowej wiedzy na temat zdrowia psychicznego a wielu z nich uważa problemy z tego obszaru jako przejaw niewystarczającej determinacji lub po prostu słabości. Dlatego wolą nie zajmować się problemem oraz podtrzymywać przekonanie, że przyznanie się do choroby psychicznej stygmatyzuje ich jako „słabego”.



*Moim zdaniem nie ma czegoś takiego jak depresja, to sobie ktoś uraja w głowie, to jest jeszcze bardziej rozwijające depresję, jeżeli już ktoś coś takiego ma, ale moim zdaniem czegoś takiego nie ma, bo ty sobie po prostu wkręcasz w głowie, że nie dasz rady, że jesteś zerem, że masz jakieś napady agresji, paniki, mi się wydaje, że to zależy od człowieka, ale że nie ma czegoś takiego. To się nazywa depresja, ale to jest w głowie, a psycholog jeszcze to potwierdza, że uuuu masz depresję.*  
(wywiad grupowy 2)

*Wydaje mi się, że tego dokuczania, gnębienia, przeogromna jest ta skala tak naprawdę... Też jest taki problem, że nie ma otwartości na szukanie pomocy wśród chłopców zwłaszcza, oni nadal nie mają przyzwolenia na to, żeby być smutni, żeby się rozplakać, żeby powiedzieć, że z czymś mają problem. Samotność jakaś, która w nich zostaje.*  
(dorosły 1)



*Dla mnie osoby, które popełniają samobójstwo to są tchórze, bo nie potrafią sobie poradzić z emocjami. (...).*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)



Kiedy temat zdrowia psychicznego jest poruszany na forum w szkole, często staje się przedmiotem żartów i drwin. **Zgodnie z perspektywą chłopaków, problem zdrowia psychicznego ich nie dotyczy, więc wydaje im się, że nie muszą szukać pomocy psychologicznej.**

*Też jak zaczynam im tłumaczyć z czym można przyjść, kim my jesteśmy, to widzę tę taką kpinę w oczach, taką blokadę, że jeżeli ktoś ich tam nie zaciągnie, to wiem, że nie przyjdą. To rzeczywiście się pojawia.*

*W technikum widziałam, że nawet jakieś śmiechy się pojawiły, gdy powiedziałam, że zapraszam i zachęcam.*

*(dorosły 1)*

W świecie nastoletnich chłopaków, pokazanie trudnych emocji (za wyjątkiem złości!) sprawi, że zostaną ocenieni jako „słabi” – jeśli nie umieją sprostać własnym emocjom (a wydaje się, że to najprostszy obszar, gdzie można sprawować kontrolę), to oznacza, że nie umieją sprostać też czynnikom zewnętrznym! Z tego powodu odczuwanie i odkrywanie trudnych emocji obwarowane jest wstydem. Oznacza to, że potrafią sobie wyobrazić, jak fatalnie by się czuli (wstydzili), gdyby pokazali innym swoje emocje – ta wizja jest tak przerażająca, że unikają jej jak ognia. Próbują się więc przed nią chronić dostępnymi sposobami.<sup>23</sup>

- *No dobra, ale to dlaczego Wam nie powie?*
- *Facetom ciężiej jest mówić o uczuciach.*
- *U chłopaków jest taka presja, że oni muszą być silni i muszą sobie*

---

<sup>23</sup> T. Scheff wskazuje bowiem, że wstyd często maskuje dostęp do innych emocji, reguluje ich prezentację, która jest podporządkowana konkretnym normom społecznym i kulturowym, za: T.J. Scheff, *Working Class Emotions and Relationships. Secondary Analysis of Classic Texts by Sennett and Cobb, and Willis*, artykuł zamieszczony na stronie: <http://www.soc.ucsb.edu/faculty/scheff/22.html> [dostęp: 23.04.2018] w: K. Chajbos. Wstyd..., op.cit.

*z tym radzić, boją się prosić o pomoc, bo ludzie pomyślą, że są słabi.*

*- Ludzie pomyślą, że są bezradni.*

*(wywiad grupowy 4)*

Pierwszy obszar, w którym badani chcą aktywnie sprawować kontrolę i deklarują to w wywiadach, to „panowanie nad ciałem” np. poprzez utrzymanie dobrej formy fizycznej. Poza dyscyplinowaniem ciała poprzez treningi, **sprawność fizyczna oraz uprawianie sportu** jest jedną z najczęściej wybieranych **form regulacji, które rzeczywiście działają i przynoszą ulgę**. Jest to również jedna z niewielu form regulacji emocji dla chłopaków, która jest społecznie akceptowana – szczególnie jeśli jest to siłownia albo sztuki walki. Jak wskazywałyśmy w poprzednim rozdziale, siłownia to miejsce o szczególnym znaczeniu dla nastoletnich chłopaków. W perspektywie regulacji emocji jest jednym z niewielu bezpiecznych miejsc, gdzie można się „wyżyć” a przy okazji jeszcze budować sylwetkę. To jest dla nich sytuacja win-win. Sprawność daje siłę, pozwala „oczyścić umysł” i się uspokoić i daje poczucie sprawczości oraz prowadzi do większej równowagi zarówno dla samej jednostki jak i grupy<sup>24</sup>.

*Na siłowni bardzo chętnie bym się wyżył. Tak jak mówiłem na warsztatach z wami, wg mnie **negatywne emocje warto dusić do pewnego momentu, kiedy można je zutilizować do czegoś dobrego, pójść na trening sztuk walki np.** Tylko sztuk walki to nie, żeby się na kimś wyżyć, tylko np na worku, nie ma sensu też tego na niewinnej osobie wyżywać.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)*

*Pierwsze co robię, to chodzę na treningi, bo ja bardzo się na tym skupiam, to jest taki mój główny cel, zawsze czekam po szkole, żeby tam pójść, bo tam można oczyścić głowę i się wyżyć. Mam takich kolegów,*

---

<sup>24</sup> Potwierdzają to badania: „uczniowie i uczennice, którzy mają poczucie, że mają wpływ na organizację życia w szkole rzadziej doświadczają przemocy i cyberprzemocy ze strony rówieśników”, vide Równe traktowanie w szkole... op. cit.



*którzy ćwiczą sztuki walki i tam też mogą się legalnie wyżyć, to tam.  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*

Siłownia potrafi też być formą ucieczki od problemów oraz niewygodnych emocji. Chłopacy traktują siłownię jako „lekarstwo na wszystkie smutki”.

*Ja mam tak często treningi, że w miarę te emocje wyczerpuję, ciężko mi myśleć, czy jestem szczęśliwy, czy smutny, kiedy nie jestem w stanie się ruszyć, bo mnie wszystko boli. Jeżeli ja mam treningi 6,7 razy w tygodniu, to nie za bardzo chce mi się myśleć o emocjach. Ja mam trening po treningu, potem muszę się nauczyć do sprawdzianu, w domu ja robię większość technicznych rzeczy, naprawiam wszystko, gotuję czasami jak trzeba, więc mam całkiem sporo obowiązków takich, które pozwalają mi odejść od emocji.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)*

- Kolegę Błażeja zostawiła dziewczyna, jest załamany, co robi Błażej?
- **Idzie na siłownię.**
- Kolegę Błażeja.
- **To idą razem na siłownię. To jest bardzo dobry pomysł.**

*(wywiad grupowy 1)*

- **A dlaczego siłownia może być pomocna?**
- **Bo leczy smutki, depresję leczy.**
- **Można się wyżyć!**
- **Myśli się o celu, a nie o tym, co nas sprowokowało do pójścia tam.**
- **A to po co się chodzi na siłownię?**
- **Dla siebie.**

*(wywiad grupowy 3)*



Należy jednak pamiętać, że nie wszyscy chłopacy chodzą na siłownię, by się rozwijać fizycznie, ale również (lub tylko) po to żeby kształtować swój wizerunek (o czym pisałyśmy w wartości „chcę być doceniony”). Część chodzi na siłownię jednak bardziej po to, żeby się „pokazać”, udostępnić treści w social mediach.

*Są takie osoby, które idą [na siłownię], żeby pójść w piątek na imprezę, żyć takim stylem życia jaki wyznaczyli im idole, ale to nie jest dobre dla nich, źle to interpretują i część jest takich ludzi sukcesu, którzy mówią, że aktywność fizyczna jest ważna, ale nie do końca każdy ma takie cele. Zależy od osoby.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*



### 2.3.6. Chcę być pozytywny

**Pozytywne nastawienie, koleżeństwo i wywoływanie uśmiechu na twarzach innych to cechy, które są bardzo wysoko cenione przez naszych rozmówców.** W opisanym wcześniej ćwiczeniu, w którym opisywali osoby, które ich inspirują i są im bliskie (z wielu powodów), bycie pozytywnym zostało wskazane aż 33 razy – to największa liczba ze wszystkich kategorii uzasadnień, które udało się wyróżnić. Odnosiło się ono zarówno do kolegów, członków rodziny, opiekunów jak i osób, których chłopacy nie znali bezpośrednio.

Bycie pozytywnym było też najbardziej spójną kategorią: nie wymagało od nas interpretacji, a jedynie zliczenia brzmiących bardzo podobnie wyjaśnień, m.in.:

- \* ma poczucie humoru,
- \* przynosi uśmiech ludziom/ umie poprawić humor,
- \* mega sympatyczni,
- \* zawsze pozytywna,

- \* jest pozytywnym wariatem,
- \* umiemy wspólnie sobie żartować.

Niektórzy rozmówcy mówili o pozytywnym nastawieniu i poczuciu humoru także jako osobnej wartości i cesze, która ich **identyfikuje**. Nie chcą być widziani jako poważni czy „drętwi” – to zaprzeczenie wizerunku „wyluzowanego koleśia”, do którego przecież dążą (patrz podrozdział: „chcę być niezależny”).

*Jestem uczniem technikum, 2 klasa, uważam siebie jako męskiego, potrafię panować nad emocjami, nie do końca zawsze, ale staram się; jestem uśmiechniętą osobą, podchodzę do życia na zasadzie, że trzeba się uśmiechać, każdy dzień jest dniem dobrym do tego by komuś sprawić przyjemność, nie wiem co jeszcze powiedzieć.  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)*

Chęć bycia pozytywnym można chyba rozumieć, jako jeszcze jeden składnik idealnego / pożądanego ja. Wiadomo, że pozytywna osoba jest lubiana, więc staranie się, aby być pozytywnym można chyba potraktować, jako wyraz dążenia do bycia dobrze ocenianym, wybieranym przez innych.

Pozytywne nastawienie, bycie w dobrym nastroju, śmiech, dobre poczucie humoru to również dobre sposoby na rozładowywanie napięcia i na „wychodzenie” ze złego samopoczucia, czyli wzbudzanie / poszukiwanie pozytywnych emocji, jako forma regulacji emocji.

### 2.3.7. Chcę być wierny ideałom

Wśród najważniejszych wartości znajduje się także wierność swoim ideałom i poglądom. W pewnym stopniu ta wartość jest związana z opisanymi wcześniej autonomią i byciem pewnym siebie, Tutaj jednak większe znaczenie ma faktyczne realizowanie swoich celów, uwewnętrznienie cenionych przez siebie reguł. Wartość można podsumować stwierdzeniem:

- \* **Chcę być wierny ideałom, z którymi się identyfikuję:** ten cel jest realizowany przez chłopaków w ramach pogłębiania pasji i rozmawiania o niej z innymi. Chłopacy mają dużą łatwość przyswajania jasno sprecyzowanych i wyrazistych systemów wartości (wielu cytowało poglądy liderów takich środowisk jak Konfederacja) i chętnie jednoznacznie

krytykują poglądy, z którymi się nie zgadzają.

W związku z etapem rozwojowym, który właśnie przechodzą, nasi rozmówcy w specyficzny – intuicyjnie można powiedzieć: odwrócony – sposób nabierają pewności co do własnych przekonań. W pierwszej kolejności opierają się na wartościach, które do nich przemawiają, ale nie są jeszcze przez nich urefleksyjnione. To pozwala im budować tożsamość, opartą na realnych podstawach. Ostatecznie bronienie tych wartości i umiejętności oparcia się kontrargumentom zwiększa ich pewność siebie i samoakceptację. **W rezultacie, wierność i bronienie własnych ideałów jest rzeczywiście bardzo ważnym elementem ich codzienności, niezależnie od tego, czy w przyszłości ich poglądy będą takie same czy się zmienią.**<sup>25</sup>

Wśród wartościowych praktyk, które porządkują codzienność chłopaków, wiele razy słyszałyśmy o uprawianiu sportu (więcej na ten temat w podrozdziale na temat panowania nad emocjami i ciałem), niektórzy także wspominali np. o uczęszczaniu na spotkania religijne.

*Ogółem, to ja mam taki dobry metabolizm, że to jedząc x rzeczy ja i tak nie będę gruby, ja bardziej lubię zajawki, że chcę tak wyglądać i móc się podciągnąć 30 razy bez problemu, bo teraz jestem w stanie zrobić 20 na spokojnie, więc to bardziej tak dla siebie.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)*

*Sport, spędzam czas z dziewczyną, z nią też chodzę do oratorium, też spędzam czas ze znajomymi, bo jestem protestantem. Oratorium to jest świetlica dla dzieci w kościele protestanckim można tam przychodzić, po południu jest młodzieżowa.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)*

Wierność własnym ideałom zmusza chłopaków do sprzeciwiania się takim

---

<sup>25</sup> taka postawa nawiązuje do etapu rozwoju opartego o tzw. „integrację totalną”, która oparta jest o mocne przekonanie o słuszności własnych zachowań i przekonań, chętnie wykorzystuje wielkie kwantyfikatory: „zawsze-nigdy”, „wszyscy-nikt”, itd. W dalszych etapach rozwoju chłopacy będą doświadczać rzeczywistości w sposób bardziej zniuansowany i nie bać się mówić „nie wiem”, vide: E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit.

zachowaniom, które bezpośrednio w nie uderzają. Podczas wszystkich rozmów grupowych **temat używek pojawiał się w dość krytycznym tonie**. Mimo że chłopacy mówili, że zdarza im się spotkać i wypić piwo z kolegami, to jednoznacznie odcinali się od narkotyków. Można było nawet odnieść wrażenie, że osoby, które je biorą, są traktowane jako niepoważne i słabe. Bardzo rygorystycznie odnoszą się do standardów moralnych, które wykluczają takie zachowania.

- Co doceniasz w relacjach z kolegami, chłopakami?

- **Szczerość [...] Ogólnie to też takie zahamowanie od używek, można powiedzieć, że cenię sobie bardziej osoby, które nie piją, nie palą...**

- Ok, czyli to, że oni mają swoje standardy i się tego trzymają, to jest dla Ciebie ważne.

- Tak.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/13)

- **Tacy, którzy mają cel w życiu obrany, którzy wiedzą co chcą robić. Mam część takich znajomych, którzy imprezują, młodość, fajnie – nie uważam, żeby to było złe, ale w przyszłości mogą tego żałować, a ja raczej się otaczam takimi ludźmi, którzy myślą o tym, żeby coś robić w przyszłości.**

- Czyli tacy, którzy mają to długofalowe myślenie, tak?

- Tak.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)



Poza krytyką ze względu na standardy moralne, chłopacy deklarują niechęć do używek w związku z doświadczeniami, które są / były obecne w ich rodzinach. Dokuczliwość konsekwencji ich zażywania głęboko na nich wpłynęła.

*Jeżeli ktoś mnie z innego środowiska zaprasza, żebym poszedł palić, to nie zrobię tego, bo: a) szkoda mi zdrowia, b) nie chcę płacić za własną*

*truciznę, żebyśmy szybciej umarł. Po trzecie to jest w ogóle nie opłacalne, bo moich dwóch dziadków zmarło przez te kiepy, więc wolę tego unikać.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)*

*Może ja jestem jakiś dziwny [...] ale tutaj jest tak dużo osób, które piją, palą i wszystko. Z jednej strony ja tego nie chcę, bo to nie jest zdrowe i jest złe, po drugie ja tego nie chcę robić, bo mój tata to robi i rodzice zazwyczaj, ja widzę po prostu jak źle to się dzieje.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/8)*

### **2.3.8. Chcę mieć dobre relacje z innymi – a w przyszłości rodzinę**

Dla wielu chłopaków utrzymanie przyjaźni i dobrych relacji z innymi były ważnymi celami, o których mówili i pisali w opisywanym ćwiczeniu podczas warsztatu grupowego. Rodzina także często pojawiała się w ich wypowiedziach: ta obecna (rodzice, dziadkowie) jako najważniejsze osoby w ich życiu, które ich wspierają i ta przyszła: jako cel, który chcieliby zrealizować za 10-15 lat. **Obecna rodzina jest dla nich jednocześnie źródłem istotnego wsparcia jak i jego adresatem.** Chłopacy podkreślali, że pomaganie rodzicom, dziadkom jest dla nich ważne i mimo że niekiedy wiąże się to z jakimś poświęceniem, czują, że tak właśnie należy robić.

W omówionym wcześniej ćwiczeniu polegającym na wskazaniu osób, które inspirują chłopaków, są dla nich ważne, rodzina pojawiała się aż 34 razy (najczęściej w osobie taty), a rówieśnicy 14 razy (prawie wszystkie wskazania objęły kolegów).

Wartości i cele, które związane są z relacjami, można zawrzeć w kilku stwierdzeniach chłopaków:

**\* Chcę mieć rodzinę:** to cel, który jest długofalowy, chłopacy nie myślą o nim teraz, ale zdecydowana większość wskazuje go jako część obrazu siebie za 15 lat.

✿ **Chcę troszczyć się / wspierać bliskich / pomagać:** wielu naszych rozmówców podkreślało, że w czasie wolnym pomaga rodzinie. Nie mówili o tym w kontekście przykrego obowiązku, ale raczej czegoś, co jest wartościowe i trzeba na to znaleźć czas.<sup>26</sup> To bardzo istotna wartość dla chłopaków: pojawiała się najczęściej (43) jako uzasadnienie wyboru danej osoby jako inspirującej, cenionej (pierwsze ćwiczenie podczas warsztatu grupowego).

✿ **Chcę być otwarty / umieć porozumieć się / mieć dobre relacje z innymi:** wartość, która wskazywała generalnie jak ważne jest dla chłopaków utrzymanie dobrych relacji z bliskimi. Niektórzy deklarowali także, że ważna jest dla nich otwartość i tolerancja, jednak w rzeczywistości mają trudność by wprowadzić tę wartość w życie (niepisane zasady wykluczania).

W kontekście relacji chłopacy mówili o różnych osobach, które są im bliskie. Wymieniali:

- ✦ przyjaciół,
- ✦ kolegów / znajomych,
- ✦ dziewczyny / partnerki,
- ✦ dorosłych (rodzina, nauczyciele, opiekunowie).

W dalszej części tekstu omawiamy relacje chłopaków z rówieśnikami. Potrzeby chłopaków wobec dorosłych i opis ich relacji znajdują się w rozdziale poświęconym rekomendacjom dla edukacji.

## Relacje ogólnie

W obrazie siebie za 15 lat większość chłopaków widziała siebie w towarzystwie własnej rodziny: dziewczyny / partnerki / żony i zwykle także dzieci. Chłopacy niekiedy odnosili się do własnych doświadczeń jako dziecka (tata miał dzieci, ja też chcę / mam teraz rodzinę i jest fajnie, więc też chcę), a innym razem mówili o zakładaniu rodziny raczej w związku z własną wizją, potrzebą.

---

<sup>26</sup> Istnieje pewne ryzyko, że przed nami – dorosłymi badaczkami – chłopacy tworzyli pewną wizję „idealnych siebie”. Biorąc jednak pod uwagę to, jak swobodnie odpowiadali na pytania o swoje poglądy i dzielili się opisami swojej codzienności, można stwierdzić, że większość z nich była szczerą.

**Jak już będę miał 30 lat to chciałbym zakładać rodzinę, bo wcześniej to by mi się nie zgrało z tym, co chcę robić w życiu.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)

**Na pewno chciałbym być dobrym rodzicem. Za 10, 15 lat już realnie chciałbym mieć dziecko, chociaż w tym momencie w tym państwie różnie to wygląda z chęcią posiadania dzieci, bo to trzeba mieć naprawdę zaoszczędzone pieniądze [...] Ale to na pewno byłoby fajne.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)

**Tak, za 15, 20, jak poznam jakąś osobę i będę czuł, że to jest to. Chcę mieć rodzinę, chcę mieć potomków, tak samo jak mój tata chciał mieć rodzinę i ma, tak samo ja bym chciał, nie muszę mieć ogromnej, ale tak dwójkę dzieci.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)

**Raczej tak, chciałbym mieć rodzinę, bo nie chciałbym spędzić samotnie całego swojego życia, chciałbym mieć żonę albo dziewczynę i dzieci, to jest chyba normalne... Mieć paru znajomych, to też.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)

- A chciałbyś mieć rodzinę? Jak o tym myślisz?  
- **Chciałbym, jak patrzę na rodziców, to widzę, że oni lubią spędzać z nami czas, cieszą się jak nas widzą, rodzina to też osoba, która na pewno będzie się tobą opiekować, niezależnie od zgrzytów i wątpliwości, rodzina i tak przyjdzie i pogada.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/14)

Wspomniana wcześniej pomoc innym, pojawia się w wypowiedziach chłopaków zarówno w perspektywie przyszłości jak i teraźniejszości (ich codzienność).





**Już za 15 lat to pewnie rodzina i zajmować się, żeby wszystko dobrze było, zdrowie itd i i pomagać rodzinie.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/17)

**Jestem [...] w wolnym czasie lubię grać w coś albo wychodzić ze znajomymi, pomagać rodzinie w czymś, babci np. i w zasadzie to chyba tyle.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)

Kilkakrotnie słyszałyśmy od naszych rozmówców, że pomoc innym (słabszym) ludziom, ma dla nich duże znaczenie. Narzucają sobie w tym kontekście wysokie moralne standardy i wiążą je z wychowaniem, wartościami rodzinnymi.

**Na pewno chciałbym być pomocny, bo na razie to tak średnio, jeżeli ktoś na ulicy potrzebuje pomocy, albo rodzice, to rodzicom pomagam, ale jak zobaczę taką osobę na ulicy, to ją mijam.**  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)

- Często mi mówili, że trzeba być przydatnym dla społeczeństwa, pomocnym itd, więc wziąłem to do siebie i czasem przez to lenistwo mam wyrzuty, więc nie chciałbym być leniwy, żeby się tak nie czuć.

- A gdzie nasiąkłeś tym, to rodzice Ci mówili, w szkole?

- Tak, w podstawówce, Babcia też mi tak mówiła, w internecie też często można się z tym spotkać.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)

Bycie otwartym na innych i dobre relacje z innymi, były rozumiane przez naszych rozmówców jako wspomniana wcześniej pomoc lub bycie dobrym przyjacielem, osobą otwartą i szczerą. W uzasadnieniach do ćwiczenia grupowego wspominali także o szacunku,

tolerancji i otwartości na różne poglądy.

*Myślę, że bardziej chciałbym zrozumieć ludzi, bardziej im pomóc, żeby też być bardziej do nich.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/18)*

*Bardzo chciałbym być taki jak jestem teraz. Jestem wyrozumiały, miły, wydaje mi się, że można ze mną o wszystkim porozmawiać, można mi zaufać i wydaje mi się, że taki będę i się nie zmienię, mogę być tylko lepszy, gorszy nie będę.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/11)*

## **Relacje rówieśnicze**

Relacje rówieśnicze były najczęściej wspomniane przez chłopaków jako te, które są im najbliższe, czerpią z nich radość. Także biorąc pod uwagę moment rozwojowy, w którym się znajdują, przyjaciele i koledzy są dla nich najważniejszą grupą odniesienia. Od momentu rozpoczęcia edukacji w szkole podstawowej, aż do jej końca, ta grupa stanowi kluczowy element w formowaniu się tożsamości chłopaków i towarzyszy im w socjalizacji. W naszych rozmowach zdecydowanie przeważały relacje z chłopakami (nawet jeśli w paczce były dziewczyny, rzadko o nich wspominali), niekiedy tylko słyszałyśmy o dziewczynach / partnerkach naszych rozmówców (kontekst romantyczny).

**Opisanie tego, jak chłopacy widzą i doświadczają relacji rówieśniczych, jest ważne nie tylko dlatego, że są one kluczowym elementem ich codzienności, ale także z tego względu, że jakość tych relacji i wzorce, które są ich częścią wpływają na ich postawy w przyszłości.**

## Przyjaciel

Chłopacy pytani o to, kto jest im bliski, wyraźnie wprowadzali **rozdzielenie na kolegów oraz przyjaciół**. Podkreślali, że przyjaćiel / bliskich kolegów ma się niewielu, z tego powodu, że istnieje cała lista „zasieków” czy też warunków, które dana osoba musi spełnić, aby można było ją nazywać przyjacielem. Kluczowa jest długość znajomości i wypracowane latami zaufanie.

*Takich, których mógłbym nazwać przyjaciółmi przyjaciółmi to mam dwóch, kolegów cała masa, bliższych kolegów aspirujących do bycia przyjaciółmi to też dużo, takich znajomych, którym powiem tylko cześć, to raczej niewielu, bo nie mam z nimi o czym gadać, raczej się otaczam ludźmi z podobnymi zainteresowaniami, albo myśleniem.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*

### Przyjaciela/bliskiego kolegę:

- \* zna się bardzo długo, najlepiej od podstawówki/przedszkola,
- \* można mu powierzyć tajemnice,
- \* można porozmawiać z nim o wszystkim (nawet jeśli przychodzi to z trudnością),
- \* można sobie pomóc nawzajem (i poprosić o pomoc!).

Jednym z najważniejszych warunków by daną relację można było nazwać przyjacielską jest długość trwania relacji – w wielu przypadkach są to przyjaciele „z podstawówki”. Chłopacy często wypowiadali ten warunek jako pierwszy z kilku dla nich istotnych. Dodatkowo, nie chodzi tylko o to by relacja trwała długo, ale by była intensywna: by **widywać się często, mieć wspólne doświadczenia**.

*Ja uważam każdego jako znajomego z klasy, poza [imię], który jest moim przyjacielem jeszcze od przedszkola, z nim już się znam ponad 10 lat, jemu wszystko mogę powiedzieć.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/11)*



*Tak, mam kolegę, z którym się znam 8 lat podstawówki i teraz już się znamy 10 lat, mam też kolegów, którzy chodzą ze mną na [nazwa dyscypliny sportowej], więc widzimy się całkiem często, z nimi też można pogadać.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)*

Powierzenie tajemnic i umiejętność ich dochowania jest innym, kluczowym warunkiem wymienianym przez chłopaków jako element składający się na zaufanie w bliskiej relacji przyjacielskiej czy kumpelskiej. Wielu z chłopaków ma doświadczenie „zdrady zaufania” i wyjawienia tajemnicy, które część z nich nauczyły zamknięcia w sobie i pewnej dozy podejrzliwości.

*Do [imiona], na pewno mam do nich zaufanie, jestem w stanie im powierzyć tajemnice, ale tak czy siak człowiek nigdy nie powinien mówić wszystkiego o sobie [...] Raczej chyba wszystkie cechy na razie spełniam, patrząc na przyjaciół. Jestem w stanie się z nimi spotkać, porozmawiać, dochować jakichś sekretów, powierzyć im jakieś zadania, oni mi, jakiś sekret.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)*

*Np. mamy wspólne zainteresowania, ufamy sobie nawzajem, jakbyśmy mieli powiedzieć coś sobie, to pierwsza osoba, której mielibyśmy powiedzieć coś sekretnego.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)*

*Nie wiem, jakoś chyba straciłem zaufanie do kolegów, nadal ich lubię, ale kiedyś powierzyłem im sekret i poszło to dalej.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/14)*

Rozmowy z przyjaciółmi często są jedyną okazją do „rozmów o emocjach,, albo „głębszych tematach”. Zgodnie z tym, co mówią nasi rozmówcy, przy

kolegach z klasy nie zawsze mogą powiedzieć wszystko. Z czego to wynika? Głównie z lęku, że zostanie to wykorzystane przeciwko nim: będą wykluczeni lub wyśmiani. Są także takie tematy, których chłopacy nie podejmują z rodzicami – np. problemy sercowe. Jak mówią, „normalnie z innymi nie rozmawia się <o takich rzeczach>”, a przyjaciel jest osobą, która wysłucha i doradzi.

**O rzeczach, które się podobają komuś, albo jak coś siedzi w kimś i potrzebuje się pogadać. O jakichś problemach też... Niektóre rozmowy też są głębokie, jest dużo rozmów. Wiadomo, jak któryś kolega pozna dziewczynę, to też o niej można porozmawiać, jest dużo tematów do rozmowy.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/11)

**- A po czym możesz stwierdzić, że z kimś jesteś blisko?**

**- Że mogę wszystko powiedzieć.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)

**Przyjaciołom mówi się takie rzeczy, których rodzicom by się wstydziło powiedzieć, chodzi mi bardziej o to, że rodzice mogliby bardziej skarcić, że boisz się czegoś takiego powiedzieć, to wtedy mówisz kolegom.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)

**Jak mogę zauważyć, że jestem dla kogoś ważny, że często rozmawiamy, chodzimy gdzieś, robimy coś razem; jak można z taką osobą porozmawiać na ważniejsze tematy, ale też można się razem pośmiać.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)

**Czułem, bo ludzie nie gadają o takich rzeczach normalnie. Muszą też być odpowiednie osoby do takiej rozmowy, bo czasem osoba jest nieodpowiednia i może to wykorzystać przeciwko nam.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)

Przyjaciół można poprosić o pomoc (na kolegów nie zawsze można liczyć). Dodatkowo, w obronie przyjaciela można postawić się innym, często w takich właśnie sytuacjach relacja przyjacielska przechodzi próbę i się zacieśnia.

*I wiem, że jak będę miał problem, to mogę się odezwać do tej osoby.  
Wiem, że jeżeli ona ma problem, to też może się do mnie odezwać i ona mnie wysłucha i nawet jeżeli miałbym powiedzieć, że słaba sytuacja i nie jestem w stanie pomóc, to może to wygadanie się pomoże, to i tak jest spoko uważam.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)*

- My w 4,5 stawaliśmy w jego obronie i potem się zaczęliśmy przyjaźnić bardziej.

- Ale to w toku tej obrony się zbliżyliście?

- Tak, my byliśmy za nim, więc chyba czuł, że na nas można polegać, bo widział, że go próbujemy obronić.

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)*

## Znajomi/ koledzy

Znajomi to takie osoby, z którymi spędza się czas – w klasie, na treningu, na osiedlu. W tej grupie często znajdują się także przyjaciele, ale kiedy chłopacy przebywają w większej grupie, zasady są inne niż w relacji przyjacielskiej.

Reguły (niepisane, ale zinternalizowane przez wszystkich), które odnoszą się do relacji koleżeńskiej, można zawrzeć w 4 punktach:

- ◆ priorytet pierwszego wrażenia,
- ◆ gra w „wyluzowanego koleśia”,
- ◆ tolerowanie ostrych żartów,
- ◆ zgodność poglądów i wspólne zainteresowania.

**Wejście do nowej grupy** (np. nowej klasy) jest poważnym wyzwaniem i wiąże się dla chłopaków z dużym stresem. Jasne dla nich jest, że **trzeba zrobić na wszystkich dobre wrażenie**. Z jednej strony chcą być zaakceptowani przez rówieśników, z drugiej, bardzo **boją się odrzucenia** (a także innych przemocowych zachowań jak wykluczenie, wyśmianie, gnębienie). Dlatego też często nie wiedzą jak się zachować, by „nie narazić się innym”. **Wielu z nich stara się najpierw obserwować grupę by poznać panujące w niej zasady.**

- *A co jest dla niego najbardziej problematyczne w tym poznawaniu nowych osób?*

- *To, że nie wie jak się zachować.*

- *Gorzej poznać grupę, niż osobę.*

*(wywiad grupowy 1)*

- *A na czym polega odrzucenie, co by się mogło wydarzyć?*

- *Że go wyśmieją. Będzie brak kontaktu...*

*(wywiad grupowy 1)*

- *Trzeba poczekać, poczekać jeden dzień, obserwować klasę i wypatrzyć gdzie chce się wpasować, z jakimi osobami, bo można na początku zagadać do jakiejś osoby, a w klasie może być konflikt i jak się zagada do osoby, która jest po drugiej stronie konfliktu, trzeba patrzeć co się dzieje w klasie i dopiero potem zagadać.*

*(wywiad grupowy 2)*

- *Czego się obawia Maks?*

- *Że go wyśmieją.*

- *Że go nie przyjmą.*

- *A skąd on będzie wiedział, że go nie przyjęli?*

- *Że go wyśmieją, albo nie będą chcieli z nim rozmawiać.*

(wywiad grupowy 2)



Po to, żeby utrzymać **wizerunek**, jak mówią chłopacy, „**wyluzowanego i pewnego siebie kolesia**”, zmuszeni są stosować różnego rodzaju strategie, które wpisują się w szczególną grę pozorów. W dużej mierze polega ona na granii roli, której oczekują od danej osoby inni, czy tzw. „popisywanie się” – przejawianie własnych zachowań, zwracanie na siebie uwagi postawą, strojem, językiem, itp. Chłopacy robią to, by bawić grupę, by uzyskać jej akceptację, ale także dlatego by nie odstąpić się przed innymi – nie pokazać swoich własnych potrzeb. **Są to zatem strategie podwójnie walczące z odrzuceniem: bo pozwalają unikać nieakceptowanych zachowań i jednocześnie maskują prawdziwe potrzeby (które mogą zostać wyśmiane, odrzucone).** Co istotne, chłopacy potrafią zauważyć nieszczerze zachowania, generalnie oceniają je negatywnie. Jednocześnie rozumieją, że wynikają one z presji i stresu, który towarzyszy każdemu wchodzącemu do nowego towarzystwa.

- *Maks dołącza do nowej klasy na początku roku szkolnego, chciałby poznać nowych kolegów, co robi?*

- *Popisuje się*

- *Co to znaczy, że się popisuje?*

- *Żeby się im przypodobać i widzi np po nich, że to są cwaniaczki, więc chce się do nich upodobnić i się im przypasać.*

- *A co działa, jakiego rodzaju popisywanie się jest skuteczne?*

- *Żadne nie działa, bo to nie jest fajne, jak ktoś się popisuje.*

(wywiad grupowy 2)





Jedną z niepisanych zasad funkcjonowania w grupie koleżeńskiej jest **tolerowanie i stosowanie „ostrych żartów”**. Są to żarty, które balansują na krawędzi humoru i przemocy; ich przedmiotem jest to wszystko, co uznawane jest za nieakceptowalne (więcej na ten temat w kolejnym rozdziale poświęconym przemocy) i dotyczą wyglądu, sprawności fizycznej, orientacji seksualnej, itd. Żart jest uznawany za śmieszny dopóki bawi innych i – co istotne w rozróżnieniu dotyczącym przemocy – nie trwa bardzo długo. Nasi rozmówcy przyznawali, że te żarty są dla nich trudne (szczególnie na początku), ale z czasem potrafią do nich przywyknąć, „uodpornić” się na nie.

***Ja z kumplami się np. wyzywam codziennie, ale my wiemy, że to jest dla żartu, ale jakbym był nowy w takiej grupie, to bym się odciął. Na początku jak się wchodzi i osoba nas jeszcze nie zna, to może być inaczej.***

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)*

***W naszej grupie panuje takie podejście, że ja mogę śmiać się z ciebie a ty ze mnie i nie ma problemu z tym, więc to brzmi trochę tak ostro, ale wcale nie wygląda tak w naszym środowisku. Czasem tak dla żartu się wyzywamy, czasem robimy zapasy, ale nie żeby zrobić komuś krzywdę. Wszystko za zgodą, więc to chyba nie jest przemoc, może wyglądać z boku jak przemoc, ale dla nas to nie jest przemoc.***

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)*

Jak widać w powyższych cytatach chłopacy wiedzą, że stosując takie żarty balansują na granicy przemocy, ale „grają w grę”, bo jest to dla nich sposób na pokazanie, że są integralną częścią grupy rówieśniczej. Te osoby, które nie śmieją się z żartów są zwykle wykluczane, a w najlepszym wypadku po prostu nie zdobędą przyjaciół w tej grupie.

***U nas panuje zasada, że my się śmiejemy z wszystkiego i nikt nie ma z tym problemu. Śmiejemy się z siebie nawzajem.***

*(wywiad grupowy 1)*

*Nie znamy kogoś i zaczynamy coś gadać, co komuś może się nie spodobać, bo nas nie zna i nie zna naszych inside joke'ów, to jest strasznie irytujące.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*

*To nie jest tak, że wyśmiewamy kogoś takiego, tylko po prostu między sobą żartujemy z tych rzeczy.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/2)*



*A po czym wiadomo, że ktoś jest słaby psychicznie?*

*- Że odstaje od reszty... To widać od razu.*

*- Bierze wszystko do siebie, nie ma dystansu do siebie. Ja czasem się nawet śmieję, bo jak [...] mówię biegnij po piłkę, on się może zdenerwować, ale robimy to dla żartu i gramy dalej i ma dystans do siebie, a jak ktoś inny.*

*(wywiad grupowy 2)*

Zaczeplanie, przedrzeźnianie, sprowadzanie wielu kwestii do żartu często występuje w codziennej komunikacji między chłopakami. Zauważyliśmy to w sposobie, w jaki się do siebie zwracają, jak zachowują się w grupie. **Dodatkowo żarty spełniają bardzo ważną funkcję – pomagają radzić sobie w trudnych, niekiedy wstydlivych sytuacjach, rozładować napięcie.** Dobrze obrazuje to sytuacja, której doświadczyliśmy podczas jednego z wywiadów grupowych. Podczas omawiania hipotetycznych scenariuszy reakcji grupy klasowej na wyoutowanie jednego z kolegów jako geja, zauważyliśmy, że w grupie panuje poruszenie. Jeden z uczestników, widocznie zakłopotany tematem zaczerwienił się na twarzy, a grupa od razu to zauważyła i wykorzystwała: zaczęto śmiać się z kolegi, zaczepiać go. Opisana sytuacja dobrze obrazuje dodatkową funkcję żartów: maskowanie poczucia zakłopotania. Dzięki żartom chłopacy nie musieli skupiać się na przykrych emocjach, „śmieszgowanie” pomogło im szybko pozbyć się niewygodnego ciężaru. Był to dla nich moment, w którym ich pewność siebie została wystawiona na próbę i jak przekonuje Erving Goffman – właśnie dlatego zdecydowali się sięgnąć po żart, który miał skutecznie odwrócić uwagę, zatuszować

wstyd<sup>27</sup>. Nerwowy śmiech czy gwałtowne żarty są zwykle dość szybko rozszyfrowywane przez innych jako nieautentyczne, ale ze względu na fakt, że wpisują się w niepisane zasady grupy koleżeńskiej, przez wszystkich są akceptowane.

- Boi się, że go wyśmieją.  
- Zacznie panikować, że **jest nowy i coś powie głupiego.**  
(wywiad grupowy 2)

Warto jednak zaznaczyć, że możliwa jest dodatkowa interpretacja dotycząca znaczenia żartów dla chłopaków. Żartowanie, poza funkcją „spuszczenia napięcia” ma także swoją przemocową stronę: opiera się na zawstydzaniu czy poniżaniu innych. Zasady grupowe wśród chłopaków nakazują znosić takie zawstydzanie (dlatego chłopacy tłumaczyli nam, że na żarty nikt się nie obraża) i zawstydzać innych (ten proces nazywany był przez nich niewinnym, mało ważnym, „normalnym”).

**Zgodność (podobieństwo) poglądów oraz wspólne zainteresowania w grupie rówieśniczej są, zdaniem naszych rozmówców, warunkiem do porozumienia.** Bez wspólnych pasji nie ma tematu do rozmów, ani sposobów na wspólne spędzanie czasu. Niektórzy z nich mówili, że tak jest też wzajemnie łatwiej: bo nie trzeba dyskutować i przekonywać innych do swoich racji. Dodatkowo wszyscy są świadomi, że wyróżnianie się w grupie może skutkować odrzuceniem, wyśmianiem.

Ciekawe, że podczas warsztatów chłopacy mówili nam, że w czasie wspólnych spotkań wiele dowiedzieli się na temat poglądów innych w klasie – to pokazuje, że nie o wszystkim rozmawiają, niekiedy wręcz zakładają, że mają wspólne poglądy nie podnosząc jakichś tematów.

*Bliskie są osoby z podobnymi poglądami, celami, ambicjami, cechami, no tutaj w klasie tutaj [imię] on też chodzi na siłownię, interesuje się kryptowalutami, uczy się zarabiania, mamy podobnie, jadę z nim do*

<sup>27</sup> E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2012, s. 102. za: K. Chajbos, *Wstyd...*, op.cit.

*pracy na wakacjach. [Imię] okazało się, że ma praktycznie takie same poglądy i to nam pomogło z relacją, bo nie lubię mieć relacji z ludźmi, które mają bardzo odległe poglądy, bo bardzo często jest to niewygodne.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)*

*Jak przyszliśmy tutaj, to w pierwsze 3 minuty poznałem kogoś i się znalazły jakieś wspólne zainteresowania.*

*(wywiad grupowy 1)*

*O podobnych zainteresowaniach, myślę, że otwartych takich na rozmowy.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/1)*

Jeśli spojrzymy na zgodność poglądów w perspektywie rozwojowej Erika H. Eriksona, okazuje się także, że jest ona elementem niezbędnym do formowania tożsamości poprzez identyfikację indywidualnego „ja” z tożsamością grupy. Oznacza to, że spójność poglądów w grupie „utrwała” i „stabilizuje” indywidualne przekonania oraz wartości.

## 2.4. Zamiast podsumowania: znaczenie siły



### 2.4.1. Siła jako nadrzędna wartość

Lektura uzasadnień inicjowania przemocy lub pozostawania wobec niej w biernej postawie – pozwala stwierdzić, że **najważniejszą wartością, a właściwie kategorią nadrzędną dla różnych innych aspiracji jest dla chłopców SIŁA**. Wspominana przez nich wprost i zapośredniczona przez ich narrację siła jest pojęciem „pół-płynnym”. Z jednej strony można wyróżnić w niej kilka ważnych cech składowych: pewność siebie (niezależność) oraz umiejętność radzenia sobie w życiu, natomiast pozostałe wartości opisane w „portrecie”, pełnią funkcje narzędziowe tj. służą osiągnięciu „siły” na różne sposoby. **Ci, którzy realizują możliwie wiele wartości opisanych w powyższym rozdziale, mają wysokie miejsce w hierarchii rówieśniczej, co oznacza, że „charakteryzują się siłą”**. Z drugiej strony, definiowanie „siły”

jest ściśle uzależnione od kontekstu, w którym rozgrywa się codzienność chłopaków. Bez jego poznania niemożliwe jest zaadresowanie wartości, które się za nią kryją, a w rezultacie – prowadzenie skutecznej edukacji równościowej.

Definicja siły, do której odnoszą się chłopacy, może być zatem zawarta w dwóch stwierdzeniach:

**Siła opiera się na wartościach, które są dla chłopaków istotne w lokalnym kontekście** społeczno - ekonomiczno - kulturowym. Silną jest osoba, która realizuje konkretne wartości w konkretnym środowisku. W jednej szkole / grupie znaczenie będzie miało zdobywanie wysokich lokat w mistrzostwach sportowych, w innej liczba zrealizowanych dodatkowych projektów naukowych. Celowe w działaniach edukacyjnych będzie poszukiwanie wartości i stojących za nimi schematów i mechanizmów zachowań, a nie próba sztywnego zdefiniowania pojęcia siły. Jednocześnie warto tego pojęcia używać, ponieważ rezonuje z aspiracjami chłopaków.

**Siła osadzona jest na obrazie „pożądanego ja” chłopaków i realizuje się w determinacji do dążenia do upragnionego celu.** Tym celem są wartości opisane powyżej, elementy ich „idealnej tożsamości”. W związku z tym niektóre z opisanych aspiracji – np. bycie zdyscyplinowanym, wiernym swoim ideałom czy pozytywnym, a także panowanie nad ciałem i emocjami można rozumieć jako narzędzia, które pomagają chłopakom w realizowaniu innych wartości. Identyfikowanie z „pożądanym ja” działa na chłopaków motywująco, pozwala na wytrwanie w dążeniu do celu przez trudny proces, jakim jest dojrzewanie.

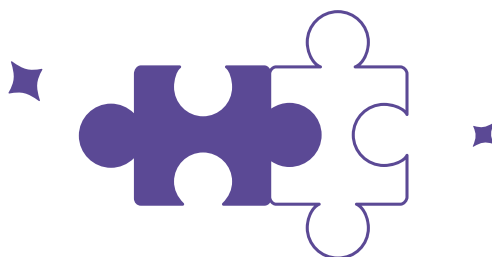
## **2.4.2. Siła, pożądaný obraz mężczyzny oraz dyskryminacja ze względu na płeć**

Kategoria siły jest pojęciem, które prowadzi nas wprost do obrazu mężczyzny, do którego dążą chłopacy, czyli „pożądanego ja”. Tak jak zaznaczyliśmy we wstępie „męskość” była dla nas kategorią wtórną i nie poświęcałyśmy jej szczególnej uwagi w rozmowach z chłopakami. Obraz męskości, do którego dążą chłopacy, budowałyśmy indukcyjnie (bez wstępnych założeń) i traktowałyśmy go jako „wypadkową” wszystkich deklarowanych przez nich pragnień. **Wyłaniający się z badań „mężczyzna” jest bardzo zgodny z podstawowym kulturowym tj. patriarchalnym**

**stereotypem: męski = silny = dominujący.**

Aby zbudować most pomiędzy „Portretem chłopaka” a „Mechanizmami dyskryminacji rówieśniczej u nastoletnich chłopaków”, warto zastanowić się: w jaki sposób chłopacy doświadczają dyskryminacji rówieśniczej, jeśli jako przesłankę wybierzemy tak ogólną kategorię, jaką jest płeć? Kiedy pytałyśmy naszych respondentów o sytuacje, w których czują się niesprawiedliwie potraktowani, poza kilkoma wyjątkami nie byli w stanie przywołać żadnych przykładów. Na poziomie deklaratywnym trudno znaleźć zatem dowody na to, że chłopacy doświadczają dyskryminacji ze względu na płeć. Jeśli jednak skorzystamy z optyki zaproponowanej przez bell hooks<sup>28</sup>, jasne stanie się, że dyskryminacja rówieśnicza ze względu na płeć dzieje się w sposób niewidoczny dla samych chłopaków. **Chłopacy dyskryminują nie tylko swoich kolegów, ale również te z części samych siebie (własnej tożsamości), które są w ich perspektywie niewystarczająco męskie.** Tym, co dyskryminuje chłopaków wśród innych chłopaków (ale również szerzej w społeczeństwie patriarcalnym opartym na dążeniu do dominacji), jest właśnie **słabość**. Ta stanowi odrębną przesłankę do przemocy i posiada szczególne znaczenie dla motywacji związanych z inicjowaniem oraz przyzwalaniem na przemoc.

Powracając do perspektywy psychologii rozwojowej warto jednak podkreślić, że **tożsamości chłopaków są jeszcze w procesie formowania.** Oznacza to, że **model męskości, który stanowi dla nich punkt odniesienia, można nadal „rozszerzać”, uzupełniać, dodefiniowywać i przebudowywać.** **Przed wszystkim można uczyć, w jaki sposób pożądane przez chłopaków wartości i pragnienia można osiągać w sposób bardziej równościowy a nie przemocowy** (względem innych oraz samych siebie). Na tym polega właśnie rola edukatorów i edukatorek, z myślą o których powstał ten raport.



<sup>28</sup> Vide b. hooks, *Gotowi na zmianę. O męczyznach, męskości i miłości*, tłum M. Kunz, Warszawa 2022.



# Nastoletni chłopacy a dyskryminacja równieżnicza





## 3.1. Wprowadzenie

### 3.1.1. Założenia dotyczące badania dyskryminacji rówieśniczej u nastoletnich chłopaków

Przypomnijmy krótko naszkicowaną przez nas we wprowadzeniu do raportu optykę badawczą: wiemy, że dyskryminacja i przemoc są dużym problemem dla nastoletnich chłopaków. Jednocześnie brakuje wiedzy, w jaki sposób skutecznie jej przeciwdziałać przy pomocy edukacji. Odpowiedzi na to pytanie opisane są w rozdziale poświęconym rekomendacjom dla edukacji. Aby ich udzielić, postanowiliśmy przyjąć 2 założenia teoretyczne, kierujące naszą uwagę na szeroko rozumiane uwarunkowania obejmujące perspektywę jednostki, grupy, a także systemu, jakim jest szkoła. Dzięki temu mogłyśmy wyjść poza przyjęte „etykiety” i postarać się zrozumieć mechanikę stojącą za opisywanymi przez respondentów sytuacjami; **dostrzec motywacje / potrzeby / powody sprawiające, że wystąpienie dyskryminacji / przemocy będzie bardziej prawdopodobne**. W końcu – jak deklarowali nasi respondenci – „przemoc nie omija nikogo”.

Pierwsze z założeń, opisane w rozdziale pierwszym, kieruje nas do optyki, zgodnie z którą **dyskryminacja rówieśnicza ma również wymiar funkcjonalny. To znaczy, że służy (choć niekoniecznie w bezpieczny czy zdrowy sposób – ale o tym dalej) określonym potrzebom rozwojowym, wynikającym z wieku nastoletniego oraz relacji pomiędzy jednostką a grupą**. Jak wskazuje Erik H. Erikson, różne przejawy dyskryminacji wśród nastolatków mają bezpośredni związek z „peakiem” kryzysu rozwojowego i pełnią funkcję „ochronną” w procesie formowania tożsamości. Mówiąc prościej, oznacza to, że jeszcze **krucha nastoletnia tożsamość musi w radykalny sposób odgradzać się od tego, co „inne” oraz poszukiwać wyraźnego potwierdzenia dla tego, co „swoje”**.<sup>29</sup> Perspektywę Eriksona zestawiamy z zebranymi podczas badań obserwacjami, budującymi obraz codzienności chłopaka w wieku 14-16 lat.

---

<sup>29</sup> E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit., s. 132.





Drugie założenie teoretyczne wywodzimy z teorii aktora-sieci (ANT)<sup>30</sup>. Zgodnie z nią wszelkie zdarzenia, w tym przemoc, stanowią rezultat działania nie tylko jednostek (czy ich wewnętrznych motywacji), ale złożonych zależności. Znajdziemy je nie tylko pomiędzy czynnikami ludzkimi (jednostkowymi, grupowymi), ale także pozaludzkimi, czyli infrastrukturalnymi, systemowymi etc. W tej perspektywie to, że ktoś dokonuje aktu dyskryminacji, jest wypadkową działania całego systemu, ale ogniskuje się na konkretnych jednostkach.

Żeby zrozumieć, w jaki sposób można takim zdarzeniom przeciwdziałać, trzeba dowiedzieć się, na czym polega udział osób niezaangażowanych bezpośrednio w same akty dyskryminacji oraz próbować złapać inne czynniki, które mogą posiadać istotny wpływ. Jak wskazuje Marek Krajewski: traktowanie nienawiści (która dla nas przyjmuje formę dyskryminacji) jako „układu” daje możliwość „identyfikowania jego uczestników, łączących ich relacji oraz tego, co jest przedmiotem wymian w tym układzie zachodzących, odtwarzania mechanizmów reprodukcji oraz zmiany tego układu. To z kolei sposób na rozumienie nie tylko samej nienawiści, ale też świata, który czyni ją możliwą.”<sup>31</sup>

W perspektywie „sieci” nie idzie jednak o to, by rozproszyć odpowiedzialność. Celem jest zrozumienie, jaką odpowiedzialność za przeciwdziałanie przemocy / dyskryminacji może przyjąć każda jednostka. Każdy bowiem może działać i dokonywać zmian na każdym poziomie i przy użyciu zróżnicowanych narzędzi. Więcej na temat praktycznych działań w ostatnim rozdziale poświęconym rekomendacjom dla edukacji.

### 3.1.2. „To zależy” – kluczowe znaczenie kontekstu

Zidentyfikowane przez nas mechanizmy przemocy, opisane w tym rozdziale, występują we wszystkich szkołach, które odwiedziłyśmy podczas badań. W związku z potrzebami i specyfiką rozwoju psychospołecznego chłopaków możemy uznać je za uniwersalne procesy. W tekście wymieniliśmy

---

<sup>30</sup> Vide B. Latour, *Nadzieja Pandory: eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, tłum. K. Abriszewski, Toruń 2013; B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, tłum. K. Abriszewski, Kraków 2010.

<sup>31</sup> M. Krajewski, *(Nie)nawidzenia. Świat przez nienawiść*, Kraków 2020, s.5.

także te przesłanki przemocy, które pojawiły się w narracji i odpowiedziach naszych rozmówców, jednak warto podkreślić, że **w różnych środowiskach szkolnych te przesłanki mogą być czym innym**. Inaczej objawiać się będzie dyskryminacja w równościowych i promujących lewicowe idee liceach prywatnych z dużych miast, a inaczej w konserwatywnych technikach samochodowych w miejscowościach gminnych. Także wewnątrz jednej klasy mogą funkcjonować antagonistycznie nastawione grupy, w których reguły funkcjonowania są skrajnie różne. Przesłanki do przemocy będą tam podporządkowane konkretnym wartościom, które dana grupa ceni.

Niektórzy chłopacy sami zauważają tę płynność bezpośrednich powodów do dyskryminacji w swoich grupach rówieśniczych, kiedy mówią o specyfice klasy, bo w różnych klasach dominują różne poglądy. Zauważają ją też, mówiąc o stopniu zażyłości między znajomymi (bliźsi znajomi, nawet jeśli zachowują się w sposób odmienny od akceptowanego, nie podlegają natychmiastowej przemocy – chroni ich więź):

*Gdyby do naszej klasy doszedł taki chłopak bardzo wrażliwy [...], który jest gejem założmy, to trudno by mu było się odnaleźć w klasie, ze względu na to, że u mnie w klasie chłopacy mają takie zdanie, że to nie powinno tak działać. Ale to też zależy od miejsca, w którym się jest i ludzi, którymi się otacza, bo pewnie, gdyby ten chłopak poszedł do humana, gdzie jest więcej takich chłopaków, to by się odnalazł, miałby grupę, z którą się polubi i z którą spędza czas, wtedy to by mogło wyglądać tak jak u nas – miałby swoją grupę, z którą spędzałby czas.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)

- Można porozmawiać, ale to zależy od sytuacji, jaka jest sytuacja.

- To jak myślisz, jaka sytuacja jest taka spoko, żeby pogadać, a jaka jest taka już na bójkę?

- Jak np jest jakaś impreza i ktoś skacze, to jak to jest znajomy, to można go wziąć na bok i poprosić, żeby się uspokoił, porozmawiać z nim, jak będzie git, to będzie git; ale jak jest impreza i to jest jakiś nieznajomy i zaczyna fiksować, coś komuś gadać, jakieś dziewczyny dotykać, to wtedy.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/9)

Istotność kontekstu i (grupowego) systemu wartości zauważyliśmy także w wypowiedziach badanych formułowanych nie wprost. Na wiele pytań, które zadawałyśmy podczas wywiadów, otrzymywałyśmy odpowiedź „**to zależy**”. Początkowo odbierałyśmy to stwierdzenie jako chęć zdystansowania się, ograniczenia zaangażowania w rozmowę. Jednak dalsze wyjaśnienia chłopaków („od czego zależy?”) i całościowa analiza ich wypowiedzi pozwoliły nam zauważyć, że na zadawane przez nas pytania (np. o to jak „powinien” zachować się typowy chłopak ich środowiska w danej sytuacji) po prostu nie ma jednej dobrej odpowiedzi. Jest tak, ponieważ **chłopacy funkcjonują na co dzień w złożonym systemie relacji szkolno-towarzyskich, które wyznaczają niepisane, ale intuicyjnie znane większości, zasady działania**. Ich rozpoznanie oraz przyswojenie zajmuje dużą część uwagi nastolatków – chłopacy chcą funkcjonować w spokoju i komforcie, ale także nie doświadczać przemocy. **Poznanie tych relacji i zasad jest także priorytetowym zadaniem dla każdego edukatora/ edukatorki, który/a chce pracować z grupą i dowiadywać się więcej na temat mechanizmów przemocy w tej konkretnej grupie.**

*- Chciałabym jeszcze zapytać o ubiór, bo ubiór to jest ogólna kategoria, ale za jaki ubiór można być wyśmiewanym?*

*- Zależy, dla jakiejś konkretnej osoby ten ubiór może być śmieszny, dla jednej może to być normalne, a dla innej to będzie śmieszne.*

*(wywiad grupowy 3)*

### 3.1.3. Postrzeganie przemocy przez samych chłopaków

Informacje na temat specyfiki przemocy i dyskryminacji w codzienności nastoletnich chłopaków zbierałyśmy zarówno podczas wywiadów indywidualnych jak i grupowych. Zależało nam na tym, by wprowadzić do nich temat przemocy w taki sposób, aby zminimalizować ryzyko sugerowania jakichkolwiek jej definicji czy oceny. Zaproponowałyśmy zatem ćwiczenie, w którym poprosiłyśmy, aby chłopacy uporządkowali różne rodzaje przemocy (nie zdefiniowałyśmy jej) na skali od 1 do 10, gdzie 1 to najbardziej, a 10 najmniej poważna przemoc<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> W późniejszych rozmowach usłyszałyśmy, że to zadanie, było jednym z najlepiej zapamiętanych podczas całości procesu badawczo-warsztatowego.

Dzięki temu zadaniu udało nam się uzyskać wgląd w rozumienie tego zagadnienia i sprowokować dyskusję. Chłopacy mogli umieścić jeden przejaw przemocy w różnych miejscach skali, jeśli nie było jednomyślności w grupie. Najważniejsze wnioski z jakościowej analizy ćwiczenia przedstawiamy poniżej.



**Zdecydowana większość chłopaków w pierwszej kolejności wymienia fizyczne przejawy przemocy** (bójki, popychania, itd.). Dopiero podczas dalszych rozmów i refleksji pojawiły się w ich wypowiedziach zachowania będące przemocą psychiczną (jak wyśmiewanie, wykluczenie, itd.). Co ciekawe, mimo że ten rodzaj przemocy pojawiał się później, kiedy już chłopacy zaczęli o nim rozmawiać, to okazywało się, że znają bardzo wiele jej przykładów.



**Chłopacy często nie zgadzali się co do tego, gdzie usytuować przejawy przemocy psychicznej. Zauważyliśmy, że oceniali ją jako szczególnie dotkliwą w przypadku takich zachowań, które znali z doświadczenia najbliższej grupy znajomych.** Przykładem może być wyśmiewanie z powodu braku ojca (w klasie, w której był chłopak w żałobie). Łatwiej było im wtedy empatyzować z tym, kto doświadcza przemocy (bliskim kolegą) i przyznać, że przemoc psychiczna może być bardzo dotkliwa. Także hejt internetowy oceniali niejednoznacznie i zwykle jako bardziej dotkliwy, jeśli osobiście lub pośrednio (w klasie) doświadczyli takich sytuacji.



**Osoby, które doświadczyły przemocy psychicznej, oceniały ją jako bardziej dotkliwą niż fizyczną.** Możliwość pogłębienia wypowiedzi chłopaków w wywiadach indywidualnych pozwoliła nam dowiedzieć się, który z nich bezpośrednio doświadczał przemocy i jak ona przebiegała. Okazało się, że osoby, które były z jakiegoś powodu wykluczane z grupy rówieśników, były zdania, że wpłynęła ona na nich bardziej niż bójki czy pobicia – doświadczały jej dłużej i intensywniej.



**Miejsce na skali przemocy zależało od motywacji do jej użycia.** Kontekst indywidualnych pobudek był bardzo ważny dla chłopaków. Kradzież motywowana nienawiścią była ich zdaniem dużo poważniejsza niż ta związana z chęcią / potrzebą zabrania gotówki. Ważniejszy jest dla nich kontekst relacyjny, skrzywdzenia kogoś niż samo złamanie reguł.



**W grupie najbardziej dotkliwych przejawów przemocy pojawiały się najczęściej wskazania na gwałt i zabójstwo.** We wszystkich grupach na pierwszym i drugim miejscu pojawiały się zachowania, które wiązały się z naruszeniem granic prywatności i seksualności – gwałt, molestowanie, pedofilia, zoofilia, rozpowszechnianie nagich zdjęć, itd. Takie przejawy przemocy są dla chłopaków szczególnie widoczne w tym momencie rozwojowym, w którym odkrywają i testują swoją seksualność.



**Najmniej poważnymi przejawami przemocy są dla chłopaków przepychanki, wyzwiska czy wyśmiewanie.** Ta obserwacja potwierdza wnioski dotyczące wykorzystywania tych narzędzi przemocy do odróżnienia się od innych lub utrzymania odpowiedniej pozycji w grupie. Nasi rozmówcy mówili, że traktują takie zachowania w kategorii żartu – „wytrzymanie” takich docinek jest sprawdzianem dla przywiązania kolegów a także ich dystansu do siebie (czyli siły).

Poniżej znajduje się zestawienie, w którym zebraliśmy wypowiedzi chłopaków na temat rodzajów przemocy. Warto potraktować je jako zbiór „surowych danych” przyporządkowanych do skali intensywności przemocy przez samych badanych.

**1**

Gwałt, zmuszanie do zażycia substancji psychoaktywnych, wymuszenie nagich zdjęć, porwanie, molestowanie fizyczne, groźby śmiertelne, porwanie, pedofilia, zabójstwo, terroryzm, działania z użyciem broni, pobicie, zoofilia.

**2**

Szantaż, (cyber) groźby, chorobliwa miłość, chorobliwa zazdrość, molestowanie psychiczne, zamykanie nago w pomieszczeniu, rozpowszechnianie intymnych zdjęć w sieci, napaść z kradzieżą, kradzież (powodowana nienawiścią), celowe wyśmiewanie, że ktoś nie ma ojca, terroryzm, molestowanie psychiczne.

**3**

Wyśmiewanie, groźby psychiczne, hejt, groźby fizyczne, prześladowanie, np. religijne, cyberprzemoc, usiłowanie zabójstwa, poniżanie, popsucie sprzętu (mechaniczne albo zawirusowanie), wykorzystywanie prywatnych danych adresowych, przerabianie zdjęć (np. imitowanie nagiego ciała), kopanie, kradzież (powodowana chęcią zysku), przemoc domowa, fizyczna, upublicznienie prywatnych treści (np. zdjęć, informacji).

**4**

Napaść, szkalowanie z powodu innej orientacji, mobbing, prześladowanie, pobicie, odurzenie, dyskryminacja, rasizm, wyśmiewanie z różnic (etniczne, choroby, rodzina, ubiór), wyśmiewanie, że ktoś nie ma ojca (nieświadome), podważanie wartości drugiej osoby, mobbing (wykorzystywanie swojej pozycji).

**5**

Stalking, gnębienie, naruszenie przestrzeni osobistej, zdrada, wytykanie palcami, tworzenie grup w internecie, żeby wyśmiewać osoby, wyśmiewanie, że ktoś jest biedny, szantaż, zmuszanie kogoś do zrobienia czegoś (czegoś głupiego, pracy domowej).

**6**

Wyzywanie, wysyłanie nagich zdjęć bez zgody, szantaż, rozpowszechnianie plotek / fałszywych informacji.

**7**

Podszywanie się pod kogoś, wymuszenia informacji, nazizm, naruszenie nietykalności osobistej, ujawnienie sekretów, wyśmiewanie, cyberprzemoc, dokuczanie (np. schowanie stroju na przebranie), wyśmiewanie czyichś butów, bicie słabszych, znęcanie.

**8**

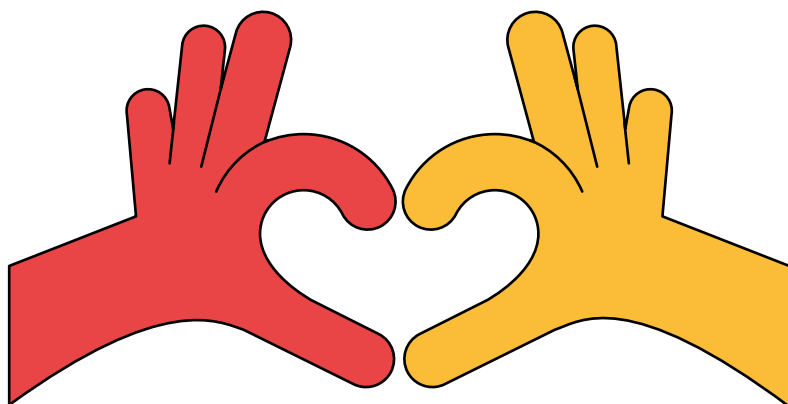
Wysyłanie pornografii do nieletnich, dręcznie, groźby, zmuszanie do używek, nieśmieszne żarty, wyzywanie, chowanie komuś jakichś rzeczy (np. plecaka), złośliwe komentarze, popychanie, kradzież, niszczenie rzeczy, wyzywanie, obrażanie.

**9**

Kradzież, podstawianie nóg, homofobia, wandalizm, przepychanki, zabieranie prywatnych rzeczy (np. „kebab z plecaka„), bójka, manipulacja, brudna gra (sport), przerabianie zdjęć / filmów (np. poprzez dodanie filtrów / tła), popychanie, złośliwe komentarze, obgadywanie za plecami, narzucanie poglądów, wymagań, psucie czyichś rzeczy/ mienia, wyśmiewanie na żywo.

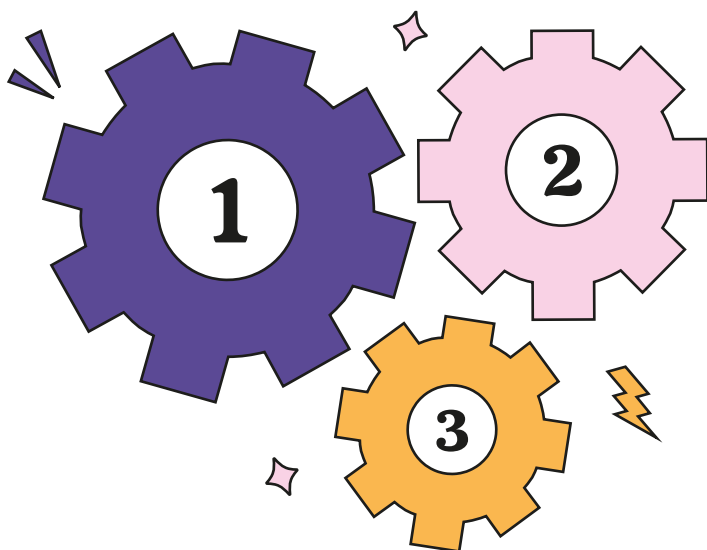
**10**

Wymuszenia pieniędzy, podstawianie nóg, homofobia, wandalizm, przepychanki, zabieranie prywatnych rzeczy (np. „kebab z plecaka„), wyzwiska (dotyczące wyglądu), popychanie, wyśmiewanie w internecie.



## 3.2. Zjawisko dyskryminacji rówieśniczej wśród nastoletnich chłopaków: mechanizmy i czynniki

Aby zidentyfikować czynniki, sprzyjające występowaniu oraz przeciwdziałaniu dyskryminacji rówieśniczej, analizę podzieliłyśmy na 3 główne części. Staramy się w nich dokładnie opisać **mechanizmy oraz warunki wpływające na zjawisko dyskryminacji rówieśniczej**. Każda z tych części stanowi oddzielny podrozdział.



**1. Zapobieganie/hamowanie:** zastanawiamy się w jakich okolicznościach i z jakiego powodu chłopacy reagują na przemoc/dyskryminację i ją przerywają.

**2. Bierność:** analizujemy, co utrudnia identyfikację przemocy przez chłopaków oraz co im przeszkadza w zobaczeniu i nazwaniu doświadczenia/sytuacji jako przemocy.

**3. Inicjowanie-eskalacja-przyzwalanie:** sprawdzamy, w jakich okolicznościach chłopacy są skłonni sami stosować przemoc, przyłączyć się do niej lub powstrzymać się od jej zatrzymania, nawet jeśli wiedzą, że to przemoc.



# I Zapobieganie/ hamowanie

Pierwsza grupa wniosków, związanych z występowaniem dyskryminacji w grupie rówieśniczej chłopaków, dotyczy takich okoliczności, w których chłopacy są gotowi podjąć działania, by zatrzymać przemoc lub jej w jakiś sposób przeciwdziałać. Warto podkreślić, że 2 z kluczowych wartości dla chłopaków, opisywanych w poprzednim rozdziale, odnoszą się wprost do umiejętności „reagowania na zło”. Pierwsza z nich to „posiadanie dobrych relacji / troska / pomoc” a druga to „bycie wiernym ideałom”. Oznacza to, że w określonych warunkach – zgodnych z systemem wartości chłopaków, a także spełniających inne warunki (o których piszemy poniżej) – skłonni są aktywnie powstrzymać dyskryminację. **Chłopacy deklarowali wprost, że gotowi są reagować na przemoc. Chciałyśmy w związku z tym zrozumieć, w jakich warunkach będzie to dla nich łatwiejsze zadanie.** Wyróżniłyśmy 5 warunków, sprzyjających zatrzymywaniu przemocy i dyskryminacji rówieśniczej:

- 1 Przemoc jest jawna – łatwa do zidentyfikowania.
- 2 Chłopacy mają relację z bezpiecznym dorosłym (np. nauczycielem), który identyfikuje sytuacje przemocowe oraz interweniuje.
- 3 Trzeba bronić kolegi / brata – ochrona kogoś bliskiego.
- 4 Pozycja w kluczowej grupie odniesienia jest niezagrażona.
- 5 Infrastruktura sprzyja bezpieczeństwu.

Większość z wymienionych tu warunków stanowi „rewers” mechanizmów oraz czynników opisanych we wnioskach z części poświęconej bierności (II) oraz inicjowaniu-eskalacji-przyzwalaniu (III).

## 1. Przemoc jest jawna – łatwa do zidentyfikowania

Największym wyzwaniem związanym z reagowaniem na przemoc jest umiejętność jej **zidentyfikowania, czyli zinterpretowania zachowań w tym kontekście oraz ich nazwania**. Dopiero gdy dana sytuacja zostaje „zobaczona” jako przemocowa, możliwe jest podjęcie decyzji o reakcji.

W ćwiczeniu poświęconym definicjom przemocy w każdej z grup respondentów chłopcy w pierwszej kolejności wymieniali spontanicznie różne rodzaje przemocy fizycznej. Dopiero, gdy dopytywałyśmy ich o znajomość pojęcia takiego jak przemoc psychiczna / emocjonalna, odpowiadali twierdząco i wskazywali konkretne przykłady. Oznacza to, że **ich podstawowa definicja (prototyp) przemocy odnosi się do przemocy fizycznej. Problem z rozpoznaniem przemocy psychicznej lub emocjonalnej mają również dorośli** (piszemy o tym dalej w kolejnej grupie wniosków – bierność), nie dziwi więc, że mają go również nastolatki. Z kolei osoby, które same doświadczały form przemocy emocjonalnej, miały większą łatwość w klasyfikowaniu w ten sposób określonych przypadków zapamiętanych z własnych doświadczeń.

Wniosek, który płynie dla nas z tego ćwiczenia jest taki, że chłopcom łatwiej jest reagować na przemoc, którą mogą sami w prosty sposób zidentyfikować. Jest to przemoc fizyczna (np. pobicie albo przemoc seksualna – jak wskazywałyśmy w opisie ćwiczenia) lub taka, którą rozpoznają np. z tego powodu, że dużo się o niej mówi, jak choćby o hejcie w internecie.

Kiedy wykluczenie, czy też inne formy „miękkiej” przemocy psychicznej mogą zostać „zobaczone” wśród rówieśników? Czasami jedyną szansą na dostrzeżenie przemocy emocjonalnej jest backlash. Np. dopiero, gdy osoba doświadczająca przemocy w akcie samoobrony sięga po atak (używa przemocy fizycznej – znów jawnej), możliwa jest interwencja.



*To było tak, mnie akurat nie było wtedy w szkole, drugiej psycholog też nie było, bo byłyśmy po godzinach pracy i tam się zdarzyło tak, że jeden chłopak drugiego uderzył i interwencja była następnego dnia. Jak zaczęłam wyciągać od tych chłopców co się wydarzyło, to sytuacja wyglądała tak, że jeden chłopak uderzył drugiego za to, że cały czas mu dokuczał, i tak jak zrozumiałam, to ten chłopak, który był ofiarą, to on uderzył, ten który był dręczony. Jemu przez dłuższy czas dokuczała większość klasy, on już był naprawdę zmęczony mocno, on już nie wytrzymał tego droczenia się z nim. Mieliśmy taką interwencję.*

*(dorosły 1)*

## **2. Chłopacy mają relację z bezpiecznym dorosłym (np. nauczycielem), który identyfikuje sytuacje przemocowe oraz interweniuje**

Sytuacja umożliwiająca „zobaczenie” danej interakcji jako przemocy (jeśli nie jest jednoznaczna dla samych chłopaków) to taka, w której osoba będąca dla nich prawdziwym autorytetem zwraca na to uwagę i nazywa problem. Tą osobą może być np. zaprzyjaźniony nauczyciel czy inny dorosły, z którym lubią rozmawiać.

Często jest tak, że chłopakom nie przychodzi do głowy, że to, czego doświadczają, można przyporządkować do kategorii dyskryminacji czy przemocy. Chcą „po prostu pogadać”. To właśnie w tych zwyczajnych, codziennych rozmowach uważny nauczyciel może wyłapać pierwsze sygnały, spróbować nazwać problem, zadać odpowiednie pytania i pokierować dalej sytuacją. Bezpiecznemu dorosłemu można naprawdę dużo rzeczy powiedzieć, dlatego, że ma się do niego zaufanie. Kim jest bezpieczny dorosły z perspektywy chłopaków?

*Zawsze można było pogadać z Panem, zawsze coś doradził, walczył o nas, o nasze oceny, nawet podchodził do nauczycieli i prosił ich, żeby jeszcze raz można było poprawić. Słuchał nas, był wyrozumiały, organizował jakieś wycieczki, sam wychodził z inicjatywą.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)*



- A są jacyś tacy dorośli, w szkole, albo na treningach, z którymi można porozmawiać?
    - Pani od [nazwy przedmiotów]
    - Jest fajna, pomocna, zawsze coś pocieszy.
    - Najlepsza Pani w szkole.
  - Też nas rozumie, bo inni to tak średnio, a ona tak.
- [...]
- To jest najlepsze, że o wszystkim [możemy porozmawiać], o naszych prywatnych sprawach, o tym jak się coś w klasie dzieje, jak mamy problemy z nauką... O wszystkim.

*(wywiad grupowy 2)*



Bezpieczny dorosły to też taki, który wyłapie pierwsze oznaki, zanim nastąpi eskalacja i zajmie się profilaktyką.

*Było tak, że przyszła do mnie wychowawczynie jednej z klas, pierwszych zresztą, która sama zauważyła, że coś się zaczęło dziać, że jest jakiś rozpad, że grupki się podzieliły na jeszcze mniejsze, widać jakieś napięcie i poprosiła nas o zorganizowanie warsztatów integracyjnych, które nawiązują też do ostracyzmu społecznego, bo zauważyła, że jedna z dziewczyn została wykluczona, więc w taki sposób wyglądają interwencje.*

*(dorosły 1)*

Przeanalizowanie sytuacji z chłopakami „na gorąco” i próba aktywnego zainterweniowania i rozwiązania sytuacji to kolejne kroki. W opisanej wyżej sytuacji chłopacy mają w swoim otoczeniu nauczyciela, któremu naprawdę ufają, więc „poproszenie nauczyciela o pomoc” jest dla nich dostępnym rozwiązaniem. Nie zawsze jednak w otoczeniu chłopaków jest taka osoba, do której mają autentyczne zaufanie. Wtedy zwrócenie się o pomoc do dorosłego może nawet pogorszyć sytuację.

*Jeżeli nikt się nie wstawi, to może dlatego, że to nic nie zmieni, albo może pogorszyć sytuację tej osoby; też ma znaczenie, czy cała klasa się z niego wyśmiewa, czy to jest grupka ludzi, czy jedna osoba, bo wtedy konflikt byłby wyrównany i jak się jedna osoba wstawi to coś może zmienić, ale jeżeli jest tych osób więcej, to jak jedna osoba się wstawi, to będzie ich już dwóch wyśmiewanych, więc najlepiej powiedzieć to przy nauczycielach, bo z nauczycieli nikt się nie będzie naśmiewał.*

*(wywiad grupowy 2)*

Nauczyciel, któremu się ufa, to również taki, który „zna reguły gry” w grupie rówieśniczej. Wiedząc o niesnaskach w grupie oraz nastrojach sprzyjających wykluczeniu, znajdzie sposób na ochronę ucznia „zagrożonego”, która mu nie zaszkodzi w kontekście grupy.

### **3. Przemoc / dyskryminacja dotyczy kogoś bliskiego, kogo należy chronić**

W sytuacji, w której dyskryminacja czy przemoc dotyczą kogoś bliskiego (czyli członka rodziny, bliskiego kolegi, przyjaciela) chłopacy są gotowi zareagować, nawet jeśli mieliby sami się narazić na nieprzyjemności. Z osobą bliską są w stanie empatyzować i „zobaczyć” oraz uznać jej cierpienie.

*Jak ktoś był moim bliski, to nie musi być rodziną, myślę, że tu chodzi o przyjaciół, o słabszych nawet, których gdzieś znam, jeżeli ktoś nie jest w stanie się obronić, to czasami warto.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)

- A jak się załatwia takie sprawy? Bo szkoła to jedno, a poza szkołą? Stanięcie po stronie kolegi wyśmiewanego? Takie rzeczy są bardziej prawdopodobne? [...]

- Jak to jest nasz kolega, to staniemy po jego stronie.

(wywiad grupowy 2)



- Ale generalnie myślicie, że w jakiej sytuacji ten kolega Beniamina go poprze? Jaki to musi być powód? W klasie, w grupie, co sprzyja, żeby go poprzeć?

- Kiedy widzi, że to już go wyczerpuje, że ten temat męczy tego Beniamina i jako prawdziwy kolega się za nim postawi.

- A skąd będzie wiedział, że go dotyka? Jak on to zobaczy?

- Postawiłby pewnie siebie na jego miejscu.

- To też można wyczuć jak się z kimś rozmawia, pisze, można wyczuć, że ktoś jest bardziej przygnębiony.

*- Albo jak są przyjaciółmi to powie mu, że jest mu ciężko.  
(wywiad grupowy 1)*

Tymczasem w sytuacji, gdy przemoc dotyka kogoś z kim relacja jest dalsza np. innego chłopaka z klasy, a w szczególności z innej „paczki”, chłopacy mogą interpretować sytuację zupełnie inaczej. Mogą na przykład nie rozpatrywać danej sytuacji w kategoriach przemocy (bierność), nie reagować z powodu obaw o utratę własnego bezpieczeństwa (przyzwalanie powodowane ochroną) lub sami przyłączać się do wyśmiewania. Piszemy o tym w kolejnych dwóch podrozdziałach.

*- Ale czy to jest prawdopodobne, żeby poszedł i tak zrobił?  
- [...] jest taki Artur i jest taki Jakub i Franek wyzywa, i on nic nie robi.  
Koledzy z klasy to są tacy koledzy – nic nie robią.  
(wywiad grupowy 2)*

#### **4. Dyskryminacja wydarza się poza ich grupą odniesienia lub ich pozycja we własnej grupie jest wysoka**

Mechanizmy dyskryminacyjne są bezpośrednio związane logiką funkcjonowania grupy rówieśniczej (relacje władzy oraz trybalizm – my vs oni), którą szczegółowo opisujemy w trzeciej grupie wniosków (eskalowanie - inicjowanie - przyzwalanie). Ze względu na to w tym miejscu przywołamy dwa szczególne przypadki, gdy chłopakom łatwiej jest zainterweniować.

Pierwszy dotyczy sytuacji, gdy dyskryminacja wydarza się poza ich własną „paczka” i nie wiążą ich reguły przynależności do grupy – dotyczy to brata / kolegi w młodszej klasie albo jeszcze innej grupy. Druga sytuacja ma szansę wydarzyć się wtedy, gdy chłopacy, którzy chcą zainterweniować, sami mają wysoką pozycję w hierarchii (więcej zasobów) i nie ryzykują, że ją stracą.

#### **5. Infrastruktura sprzyjająca równości**

Poza czynnikami sprzyjającymi aktywnemu zaangażowaniu chłopaków w przeciwdziałanie przemocy – a w perspektywie rozumienia dyskryminacji jako „układu” – warto poszukiwać również takich elementów aranżacji

wnętrz czy architektury, które będą sprzyjać poczuciu równości i bezpieczeństwa wśród chłopaków.

Podczas badań respondenci wskazywali na miejsca - węzły, w których prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy jest wyższe. Co ciekawe, są to miejsca bezpośrednio związane z wyglądem – ciałem (uruchamiające wstyd) czyli szatnie (tu jeszcze wchodzi kontekst sportu) i łazienki. W jednej ze szkół, antagonistyczne klasy miały razem wf i musiały się przebierać w jednej szatni, co eskalowało konflikty. W innej szkole nauczycielka, wiedząc, że „przebieranie się” jest newralgicznym tematem dla dyskryminacji, pozwalała chłopakowi z nadwagą, żeby przebierał się w toalecie po dzwonku i spóźniał się na wf.

*No i właśnie [imię] jest, no nie brzydki chłopak, ale ma troszkę więcej kilogramów i on na przykład ma problem ćwiczyć na wuefie, dlatego że on przychodzi do mnie i mówi, proszę pani, ale ja się z nimi nie przebiorę. I ma problem na przykład, że ja się z nimi nie przebiorę, bo on nie chce się przed nimi przebrać i gdzieś ucieka do łazienki, żeby się przebrać, jak już musi na tym wuefie poćwiczyć albo przychodzi do szkoły już w dresie, żeby się nie daj Boże, w ogóle nie przebierać. Bo nie chce się rozbierać przy innych, bo po prostu się wstydzi tego jak wygląda.*

*(dorosły 5)*



Jest to o tyle istotne, że nauczyciele – znając najbardziej newralgiczne przesłanki do przemocy i dyskryminacji w kontekście danej szkoły – mogą minimalizować prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktów. Mogą to robić nawet, jeśli niemożliwa jest przebudowa czy też zmiana aranżacji. Kluczowe jednak jest to, że sposób, w jaki infrastruktura może realnie hamować dyskryminację, będzie uwarunkowany lokalnie.

## II Bierność

W drugiej grupie mechanizmów analizujemy czynniki wpływające na trudność w identyfikacji dyskryminacji, a więc na to, co im „przeszkadza w zobaczeniu” i nazwaniu danych doświadczeń / sytuacji jako przemocowych.

Tym, co zwróciło naszą uwagę podczas wywiadów, były jawne reakcje i zgoda chłopaków co do tego, że przemoc jest czymś złym. Jest to dla nich jedna z kluczowych wartości, związana z opieką i troską o innych. Problem jednak pojawia się wtedy, gdy różnorodne czynniki sprawiają, że „zobaczenie czegoś jako przemoc” jest zadaniem bardzo trudnym a niekiedy nawet niemożliwym, nawet jeśli istnieją ku temu przesłanki. Uwarunkowań należy szukać w: 1) braku wiedzy; 2) braku reakcji dorosłych; 3) systemie wartości, zgodnie z którym funkcjonują chłopacy; 4) niewidoczności reguł, które panują w grupie rówieśniczej, a które są bezpośrednio związane z przemocą.

Wyróżniłyśmy 5 najważniejszych mechanizmów / czynników, przyczyniających się do utrzymywania biernej postawy wobec przemocy i dyskryminacji:


- 1 Przemoc w żartach „nie jest przemocą” – reguły gry w grupie.
- 2 Problem nienazwany nie istnieje – brak wiedzy na temat przemocy psychicznej.
- 3 Deklaracja tolerancji a dyskryminacja w praktyce.
- 4 Ignorowanie i wypieranie a kwestia „siły”.
- 5 Autoagresja jako jednostkowy sposób radzenia sobie z niejawną przemocą i presja rówieśniczą.


## **1. Przemoc w żartach „nie jest przemocą” – reguły gry w grupie**


Tak jak wskazywałyśmy w poprzednim rozdziale, wielu chłopaków stara się najpierw obserwować grupę, by poznać panujące w niej zasady. Aby utrzymać wizerunek „wyluzowanego i pewnego siebie kolesia”, stosują różnego rodzaju strategie. Jedną z niepisanych zasad funkcjonowania w grupie rówieśniczej jest tolerowanie i stosowanie „ostrych żartów”. Problematyczne jednak okazuje się to, że to właśnie „w tym miejscu” przebiega cienka granica przemocy. Tak jak opisywałyśmy we wprowadzeniu do tego rozdziału – przesłanki są niezwykle kontekstualne i różnią się nawet pomiędzy grupami rówieśniczymi w tej samej szkole. Na czym polega więc logika nieuznawania „ostrych żartów” jako przemocy?



Popatrzmy oczami „chłopaka”: jakie są dostępne sposoby reakcji na „ostre żarty” zgodnie z „niepisanymi regułami gry”:

 Jeśli to ty inicjujesz „ostre żarty”, to po prostu „żartujesz”; „masz jaja” żeby takie „grube żarty” uprawiać; to, że żartujesz w taki sposób, pokazuje, że ustalasz reguły; nie boisz się przesuwać granicy – w końcu w grupie rówieśniczej o to idzie, żeby sprawdzać, na ile można sobie pozwolić.

 Jeśli jesteś jednym z tych, którzy są w grupie, to możesz się przyłączyć do tych żartów (dorzucać swoje) albo po prostu się śmiać; nawet jeśli komuś wyrządza to krzywdę i czujesz że „to jest na granicy”, to nie możesz tego uznać za dyskryminację / przemoc, bo złamiesz „reguły gry” i zostaniesz wykluczony; reguła brzmi: „to nie jest przemoc tylko żarty”, dlatego nie możesz zobaczyć żartów jako przemocy, bo wtedy sprzeciwiasz się grupie i albo musiałbyś wejść w otwarty konflikt, albo... (patrz punkt kolejny).

 Jeśli uznajesz, że ten żart Cię dotyka (sprawia Ci osobistą przykrość albo Cię krzywdzi), to znaczy, że jesteś słaby i nie możesz być częścią grupy, bo „nie pasujesz”, więc musisz się wycofać; jeśli jesteś słaby, to możesz doświadczyć kolejnych aktów dyskryminacji a nawet gnębienia. Rozwijamy ten wątek w trzeciej grupie mechanizmów (eskalowanie - inicjowanie - przyłączanie).

To właśnie tutaj w sposób niejawny często zaczyna się przemoc, szczególnie, gdy hierarchia w grupie dopiero się tworzy (np. na początku roku szkolnego), a następnie eskaluje na zasadzie tzw. „syndromu gotującej się żaby”. **Co ważne, zadawałyśmy chłopakom pytanie o to, jakiej ogólnie przemocy doświadczają, a respondenci sami przywoływali „ostre żarty” w kontekście przemocy, po czym często w drugiej połowie zdania dodawali „ale to nie jest przemoc”.** Z jednej strony „czuli”, że ma to związek z dyskryminacją, ale z drugiej strony nie mogli „żartów” w ten sposób zobaczyć i zinterpretować, więc stosowali różnego rodzaju racjonalizacje.

Chłopacy wskazywali, że istnieje niepisana reguła, polegająca na tym, że wszyscy zgadzają się na to, żeby się z siebie śmiać nawzajem. Choć oczywiście nikt o to nikogo nie zapytał wprost. W jaki sposób „gra się w tę grę”? Po prostu przychodzi się, obserwuje się grupę i „tak jest” na porządku dziennym – **takie zasady uznawane są za „naturalne”.** Sami rozmówcy wahają się i mają problem z jednoznaczną identyfikacją żartów jako przemocy.

*Zdarza się wyśmiewanie, ale w naszej grupie panuje takie podejście, że ja mogę śmiać się z Ciebie a ty ze mnie i nie ma problemu z tym, więc to brzmi trochę tak ostro, ale wcale nie wygląda tak w naszym środowisku. Czasem tak dla żartu się wyzywamy, czasem robimy zapasy, ale nie żeby zrobić komuś krzywdę. Wszystko za zgodą, więc to chyba nie jest przemoc, może wyglądać z boku jak przemoc, ale dla nas to nie jest przemoc. Trudno mi powiedzieć...*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)*

Nie można zidentyfikować „żartów / przepychanek na niby” jako przemocy, bo „to normalne”:

- Czy któryś z tych tematów przemocy, które poruszaliśmy i umiejscawialiśmy na skali, Ciebie dotknął? Czy ty doświadczyłeś jakiejś formy?
- *Takie przepychanie to jest w sumie normalne, gdzieś tam w szkole się poprzepychamy, słownie też się można poprzepychać, ale tak to chyba nie.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/1)*

Jeden z respondentów w trakcie tego samego wywiadu pokazuje, że identyfikacja żartów / śmiechu jako przemocy jest kontekstualna: raz idzie do swojego kolegi i robi (tylko) „żartobliwe” przytyki, ale to, co robią chłopacy z nielubianej grupy, już jest „głupota”, a kluczowe kryterium dotyczy np. częstotliwości. Granica jest cienka i uzależniona od kontekstu i łatwo można „przebrać”.

*Przemoc psychiczna, to raczej nie, raczej to ja podszedłem do [imię] i powiedziałem mu, że jest gruby, a on powiedział, że ja wyglądam jak zapalka, ale to raczej śmiech, ale tutaj też czasem można przebrać. Jeżeli ktoś za mocno po kimś pojedzie, nie tak żartobliwie jak ja z kolegami, to wtedy mógłbym zaliczyć to do przemocy psychicznej, ale tak to nie.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)*

Znając życie, to to, że lubią się ponaśmiewać, lubią mieć obiekt, żeby podwyższyć swoje ego, nic więcej. **To jest głupota moim zdaniem. Lubią się pośmiać z [imię], że jest gruby. Raz się pośmiać, rozumiem, nawet ja tak zrobiłem, to jest normalne i on to traktuje jako żart, ale jak to się powtarza non stop i to w gorszych formach, że np jest ulany, to jest o wiele gorzej.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)

Wspólne żarty, nawet jeśli są brutalne, zacieśniają więź. Nie można ich zobaczyć jako przemocy, bo służą dobru grupy.

**Bo są emocje, tak samo jak ktoś się śmieje razem to są emocje. Jak są emocje u dwóch osób to mają connect.**

(wywiad grupowy 1)

Żarty „za plecami” również wzmacniają więź grupy na linii „my kontra oni”. Kolejna reguła, związana z żartami mówi: jeśli śmiejemy się komuś w twarz, to już jest „chamskie”. To właśnie niejawnosc żartów sprawia również, że wyślizgują się klasyfikacjom.

- **A jak mówicie na początku, że byście się pośmiali, to co to znaczy?**

- **To też zależy, czy ta osoba jest przy nas. Ja bym w twarz się nie śmiał!**

(wywiad grupowy 1)

Granica jest płynna i trudno zidentyfikować moment, gdzie „ktoś przesadził”: respondenci szukają różnych uzasadnień. Na przykład takich, że używanie sarkazmu jest akceptowane tylko wewnątrz grupy, a poza nią już nie.

- **Czyli to mogło się zacząć niewinnie i potem one przesadziły?**

- **Tak, on nie odpowiadał i one przesadziły. Ja rozumiem, jak ja kolezde powiem coś na żarty i on wie, że to na żarty, ale jak się z kimś nie daje i chce się użyć sarkazmu [...], jest to słabe.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/ 16)

Doświadczanie płynności granicy wyraża się w określeniach typu „raczej to nie jest”, „prędzej śmieszne niż dotykające”, „...ale niegroźne”, „bardziej dla żartu”, „trudno powiedzieć” „trudno mi powiedzieć”.

To są **bardziej** takie dla żartu.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/1)

- Ale jakie rzeczy dogadywali? Co było nie tak?
- **Nic groźnego.**
- Ale to było wyśmiewanie, docinki, czy jakieś prywatne informacje?
- **Bardziej prywatne informacje, ale niegroźne. Takie docinki, ale po koleżeńsku bardziej.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/2)

Chłopacy płaczą się w definicjach, próbują wytłumaczyć, na czym polega różnica, ale nie potrafią.

Czy ja dobrze rozumiem, że dokuczanie i wyśmiewanie jest dla was tym samym?

- Dokuczanie jest bardziej bez powodu. Wyśmiewanie jest z czegoś, a dokuczanie to słowa jakieś spersonalizowane, niemiłe.
- Tak to można rodzeństwu dla zabawy.
- Tak, jak bratu odłączy się internet dla zabawy, to to **nie jest jakoś bardzo szkodliwe. To może być tylko denerwujące.**
- Dokuczanie się może być tylko dla żartu, a wyśmiewanie to z czegoś, np. że ktoś jest gruby, jest z takiego stanu społecznego.

(wywiad grupowy 1)

Jak wskazuje również jeden z nauczycieli (mężczyzna), dyskryminacja występuje z „lekkim przymrużeniem oka” .

*Dyskryminacja ogranicza się do przydomka „kujonek” z lekkim przymrużeniem oka, raczej bez negatywnych odniesień w stronę przeciwną.  
(dorosły 3)*

Są jednak tacy chłopacy, którzy zauważają, że to właśnie w żartach umiejscowiona jest granica dyskryminacji – oni to „czują”, ale tego „nie wiedzą”.

*- A na czym polega to, że klasa nie jest tolerancyjna?  
- To nie jest tak, że wyśmiewamy kogoś takiego, tylko po prostu między sobą żartujemy z tych rzeczy.  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/2)*

## **2. Problem nienazwany nie istnieje – brak wiedzy na temat przemocy psychicznej**

Jednym z powodów, dla których chłopacy mają trudność z identyfikacją dyskryminacji, jest brak podstawowej wiedzy na temat przemocy psychicznej / emocjonalnej. Jak pokazało opisywane na początku tego rozdziału ćwiczenie, chłopacy w pierwszej kolejności wymieniali przemoc fizyczną, która jest jawna. Dopiero, gdy dopytywałyśmy precyzyjnie o przemoc psychiczną, opowiadali o przykładach. Kluczowe jest to, że my jako badaczki o to dopytywałyśmy – a więc byliśmy dorosłym, który wstępnie zidentyfikował kategorię, a dopiero wtedy chłopacy mogli zinterpretować swoje doświadczenia w kategoriach przemocy. Jak wskazuje psycholożka, chłopacy nie potrafią nazwać – nie widzą.

*Wydaje mi się też, że uczniowie dużo zdają sobie sprawy z tej przemocy fizycznej, wiedzą jak to określić, co nazwać przemocą, ale nie do końca potrafią nazwać przemoc psychiczną, przemoc emocjonalną, dla nich to czasem nie istnieje, więc myślę, że to też jest ważne.  
(dorosły 1)*

Niektórych chłopaków przemoc psychiczna „średnio obchodzi”, nawet jeśli jej doświadczają. Jak pokazywałyśmy w rozdziale „Portret Chłopaka” – chłopacy uważają kwestie psychiczne i emocjonalne za „mało istotne” i „niemęskie”, więc nie poświęcają im szczególnie uwagi.

*Myślę, że na pewno z wyzywaniem się spotkałem. Z przemocą fizyczną raczej też. Z psychiczną niby też, ale jakoś średnio mnie to obchodzi.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/6)

Wyjątkowo trudnym do rozpoznania rodzajem przemocy psychicznej / emocjonalnej jest wykluczenie. Brak wiedzy na ten temat powoduje, że wykluczenie jest niezauważane, pomimo dużej skali występowania zjawiska. Wykluczenie jest tak trudne do zidentyfikowania, ponieważ realizuje się **nie na zasadzie robienia komuś krzywdy a poprzez coś zupełnie przeciwnego. Jego istotą jest właśnie „nierobienie” a więc deprywacja, unikanie, niepoświęcanie uwagi i nierozmawianie. Trudno uwrażliwić kogoś na coś, czego nie ma.** A jak „nie ma problemu” (jawnej przemocy), to „nie ma o czym rozmawiać”.

*Tak sobie myślę co jeszcze... To wykluczenie jest na pewno dużym problemem, takim niedocenionym, jeżeli chodzi o tę przemoc, taki ostracyzm społeczny, takie alienowanie kogoś, zwłaszcza te osoby, które się troszeczkę różnią, są odstawiane kompletnie na bok.*  
(dorosły 1)

*Nie ma chyba klasy, która by się tak lubiła, a zawsze jest jedna, dwie osoby, które są poniżane i im się nie chce chodzić do szkoły.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/11)

Konsekwencją doświadczania przemocy psychicznej / emocjonalnej jest bezpośrednio obniżenie wyników nauczania wśród takich osób. Warto podkreślić znaczenie relacji rówieśniczych. Są one jednym z kluczowych elementów dla budowania motywacji do nauki, ale także poczucia pewności co do własnych umiejętności oraz dostępu do indywidualnych zasobów intelektualnych. Osoba, która doświadcza przemocy psychicznej (tak trudnej

do zidentyfikowania), pożytkuje większość swojej energii na ochronę. Oznacza to, że pozostaje w trybie ucieczki lub zamrożenia, a czasami walki – tu z własnymi słabościami, o czym piszemy dalej w podpunkcie o autoagresji.

W każdej ze szkół, gdzie prowadziłyśmy badania, zdarzały się przypadki „znikających uczniów”. Wspominają o tym nie tylko nauczyciele, ale również sami chłopacy. Co ciekawe, nie rozmawia się o tym wprost – po prostu ktoś zniknął i „nie wiadomo dlaczego”, ponieważ nie było łatwo zauważalnej przyczyny.

***Uczniowie zagubieni lub odrzuceni przez grupę, najczęściej repetują – co niestety się zdarza, albo przetączają się, zazwyczaj w klasie drugiej, w tryb walki ze sobą nad własnymi słabościami.***

*(dorosły 3)*



***Jest taka osoba w naszej klasie, chłopak, on był przez pierwszy semestr, czasami zniknął, czasami był, przyszedł po zimowych feriach na parę dni i potem już nie wrócił.***

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/13)*



**Problem z umiejętnym identyfikowaniem przemocy i dyskryminacji jest bezpośrednio związany z kompetencjami oraz postawami dorosłych.** W końcu to ich zadaniem jest identyfikować interakcje jako przemocowe oraz poszukiwać rozwiązań. **Kiedy tak się nie dzieje, jest to szczególnie groźne, dlatego że: 1) chłopacy sami mają trudność w zidentyfikowaniu przemocy; 2) w sytuacji, w której chłopacy „czują”, że coś jest nie tak, a nauczyciel na to nie reaguje, kolejne przypadki będą rzadziej zgłaszane; 3) niezidentyfikowana i niezatrzymana przemoc najczęściej eskaluje.**

***Wychowawczynie wie o tym wszystkim, ale nie powie wprost kto to jest, jak to zrobili, tylko chowa to i ma nadzieję, że to przestanie. To jest trochę nonsens, jak my z chłopakami siedzimy i słyszymy o tym hejcie, to patrzymy na siebie i „o co chodzi? o jakim hejcie”, bo my nic nie robimy, nie wiemy tak ogólnie. Jedyne co nam pani powiedziała, to to, co się stało.***

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/13)*

### 3. Deklaracja tolerancji a dyskryminacja w praktyce

Jednym z powtarzających się w wypowiedziach chłopaków elementów jest także **utrzymywanie wizerunku własnej grupy jako tolerancyjnego środowiska**. Tolerancyjnego, czyli takiego, które jest zgodne z wyznawanymi przez chłopaków wartościami. Są one jednak trudne do realizacji, jak wykazywałyśmy w poprzednim rozdziale. **Chłopacy chcą być otwarci, mieć dobre relacje, ale nie wiedzą, jak to się robi w praktyce**. Nie zauważają także, kiedy działają wbrew tym wartościom i racjonalizują to w specyficzny sposób, czyli nie łączą jeszcze do końca swoich przekonań z praktykami. Jest to o tyle zaskakujące, że czasami w jednej wypowiedzi respondenci zawierali przeczące sobie stwierdzenia. Deklarują otwartość i pozytywne nastawienie, ale kończy się to na intencjach.

*My jesteśmy raczej otwartą klasą i my staramy się wyciągnąć rękę do innych, nawet jak nas wychowawca o to piłuje, to my i tak z własnej woli, ale jak jest taki typ cichy, który nie bardzo chce wychodzić z tej swojej strefy komfortu, to my też nie będziemy za niego tego robili.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)*

Racjonalizacja polega tutaj na zastosowaniu popularnej formuły „ja nie mam do nich, ale...”. Chłopacy w ten sposób utwierdzają się w przekonaniu, że są „tolerancyjni”, ale to „z drugą osobą coś jest nie tak”, więc tak naprawdę „nie ma problemu”.

*Nie wiem, ja nic do nich nie mam, oni do nas też, tylko są tam same takie łamagi i dlatego się z nich śmialiśmy, jak coś opowiadali, a nie dlatego, że są jacyś. Jak chłop mówi, że jest zadowolony z ostatnich dni, bo zjadł 3 posiłki, a inny, że grał w grę, to to jest śmieszne. Więc o to chodzi, a nie, że jest jakiś problem.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/9)*

Dyskryminacja odbywa się bardzo często przez wykluczenie, np. **odizolowanie**. Jak wskazuje jeden z chłopaków: nawet w liceum uznawanym za bardzo otwarte i tolerancyjne z osobami trans się rozmawia, ale nikt nie chce się z nimi przyjaźnić. **Wykluczenie, powolne odsuwanie, pozwala**



osobie dyskryminującej na zachowanie pozytywnego obrazu samego siebie – w końcu nie robi się drugiej osobie „jawnej krzywdy”.

*- Jest takie powiedzonko wśród uczniów, że jest się w [nazwa liceum] i nie wiesz czy trafisz na trans osobę, ale transosoby mają problem żeby zostać zaakceptowane. Ja np mam w klasie jedną osobę trans i nadal dużo osób z nim rozmawia, ale nie chciałoby być jego przyjacielem.*

*- A po czym wiadomo, że jest problem z zaakceptowaniem tej osoby? Czego doświadcza ta osoba?*

*- Zdecydowanie jest odizolowana od innych – spotykasz osobę i to już widać, nie trzeba się nawet pytać.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/13)*

*- A w takiej grupce bliskiej, jak Ty mówisz, że taki chłopak chce się zmienić, to dlaczego w tej grupce byłoby takie odrzucenie.*

*- Gdyby to byli tacy skejterzy np. to może nie od razu by go odrzucili, ale powoli by się odsuwali.*

*(wywiad grupowy 1)*

Deklaracja otwartości i tolerancji związana jest również z tym, że **chłopacy bardzo dobrze wiedzą i „czują”, co jest „poprawne politycznie” i jakie wartości są społecznie akceptowane.** Problemem jest jednak to, co realizowane jest przez nich w praktyce i jakie motywacje za tym stoją. Podczas naszych badań wielokrotnie zdarzały się sytuacje, w których chłopacy w jednej części warsztatu deklarowali otwartość i tolerancję, a w kolejnej – czując się bardziej swobodnie – pozwalali sobie na swój „normalny” tryb komunikacji. **Ten „wewnętrzny kod”, któremu miałyśmy okazję się przyjrzeć z bliska, opiera się właśnie na żartach balansujących na granicy dyskryminacji.** Kluczowe jednak jest to, że chłopacy wiedzą, że tym „kodem” można posługiwać się tylko wewnątrz grupy. Doskonale czują, co jest społecznie akceptowane i jak „trzeba” zareagować, gdy zostaną „złapani” na gorącym uczynku. Jak w poniższym przykładzie – udają, że żartu nie było.

- Kolegę Witka, czyli Witek ma kolegę i tego kolegę zostawiła dziewczyna, to co robi Witek z kolegą?
  - Wspiera go.
  - Ok, na czym polega wspieranie psychiczne kolegi?
  - Mówi mu, że znajdzie sobie inną.
  - Żeby nie został gejem,
  - Że co?
  - Nic.
- (wywiad grupowy 2)

#### 4. Ignorowanie i wypieranie a kwestia „siły”

Kolejnym powodem, dla którego trudno jest zobaczyć chłopakom jakieś zdarzenie / zachowanie jako przemoc jest logika stojąca za wypieraniem lub ignorowaniem takiego faktu, pomimo przesłanek na to wskazujących. Jest ona powiązana z kluczowym tematem „siły”.

Pierwszy sposób myślenia wynika wprost z przekonania, że „problemy psychiczne”, a więc i przemoc psychiczna, może „ruszyć tylko słabych”. **W ten sposób chłopacy uważają, że to, czy dane zachowanie jest przemocowe, zależy od indywidualnej siły psychicznej oraz „charakteru” osoby, która doświadcza naruszenia.** Chłopacy mówią, że to „zależy od odporności danej osoby”. Jako, że postrzegają samych siebie jako „silnych” lub też w procesie „dążenia do nabywania siły”, oznacza to, że „nigdy nie są słabi”, a więc problem ich nie dotyczy (dążenie do nabywania siły to mechanizm identyfikacji z pożądanym ja, o którym pisałyśmy w poprzednim rozdziale). Zgodnie z tym tokiem myślenia, **nawet jeśli doświadczają przemocy psychicznej ze strony innych rówieśników oraz intuicyjnie czują, że jest to przemoc, to na poziomie racjonalizacji muszą temu zaprzeczyć. Dlaczego? Gdyby uznali, że „coś” ich „krzywdzi” czy „ich dotknęło” byłiby „słabi”.**

- Ok, ale nie jesteś pewny czy to jest przemocą, czy, że ktoś zrobił to zdjęcie?
- Że ktoś tak pisze, bo np. dla mnie to jest normalne, bo wiadomo, że ta osoba nie jest bystra, albo jest inteligentna na swój sposób, i dlatego tak napisała. Mnie by to nie ruszyło, ale wiadomo, że osoba, która jest słabsza psychicznie może ją to ruszyć.

(wywiad grupowy 1)

- A znacie jakieś przykłady przemocy psychicznej, emocjonalnej, która jest mniej oczywista?

- Jak ktoś powie np. „Do niczego się nie nadajesz”. Mnie by to nie ruszyło, ale jest taki Kamilek, do którego jakby ktoś tak powiedział, to by się załamał.

(wywiad grupowy 1)

- Ale ludzie się obrażają na to, w co wierzą, więc jeżeli wierzą w to, że do niczego się nie nadają, to ...

- No właśnie mówię, że to wtedy ktoś jest słaby psychicznie.

(wywiad grupowy 1)



- Ja też myślę, że to zależy od odporności danej osoby, że jednych hejt może dotknąć bardziej niż pobicie, a innych może to w żadnym stopniu nie interesować i trudno będzie ich tak obrazić, żeby to odczuli mocno.

- To jak to zrozumieć kogo dotknie, a kogo nie? To można jakoś wiedzieć?

- Każdy ma inną odporność psychiczną, o to chodzi.

(wywiad grupowy 2)



Taka logika prowadzi do tego, że chłopacy doświadczający przemocy psychicznej raczej nie zgłaszają się po pomoc – pomimo dużego cierpienia i trudności. Jak wskazuje psycholożka w z jednej ze szkół:

**Nie wiem czy ktoś sam z siebie mi powiedział, że jest ofiarą przemocy, raczej nie było takiej sytuacji...**

(dorosły 1)



Podczas prowadzenia badań dowiedzieliśmy o kilku przypadkach doświadczania przemocy psychicznej wśród naszych rozmówców (od nauczycieli czy innych uczniów). Kiedy jednak rozmawialiśmy bezpośrednio z osobami, które doświadczały dyskryminacji i pytałyśmy ich wprost o to, czy doświadczyli przemocy – nie mogli sobie przypomnieć, lub nic im nie przychodziło na myśl.

*- Jeszcze chciałam Cię dopytać o jeszcze jedną rzecz – trochę ją rozwialiśmy na warsztatach, a dokładnie o sytuację przemocy i się zastanawiam czy Tobie, czy w innej szkole zdarzyło się doświadczyć przemocy? Różnej, od jakichś pobić, po jakieś mniejsze formy?*

*- Nie przypominam sobie.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/2)*

*- A masz może jakąś sytuację, która nie Ciebie dotyczyła, ale znasz ją, albo swoich znajomych, albo się mówiło w szkole, że coś takiego się wydarzyło?*

*- Nic mi nie przychodzi na myśl.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/7)*

Bezpośrednio powiązana z tym strategia polega na przekonaniu, że jeśli chłopacy zignorują zachowania, które intuicyjnie identyfikują jako przemoc, to wtedy „jak za dotknięciem magicznej różdżki” nie będzie problemu. Dlatego chłopacy twierdzą, że „olewają” i starają się nie nadawać wartości i znaczenia tego rodzaju sytuacjom. To „olewanie” daje im również poczucie, że są na tyle silni, że ich to „nie dotyka”. Stoi za tym popularne przekonanie, że oprawcy to się „znudzi”. Chłopacy nie znają jednak innych rozwiązań, nie wiedzą „co mogłoby zadziałać” i nie prowadzić do eskalacji, dlatego wybierają „ignorowanie”, a więc bierność.

*Nie wiem czy bym się do kogokolwiek zwrócił, bo jak ktoś mi powie coś niemiłego na mój temat, to ja to olewam, nie przykładam do tego wartości, że ktoś powie coś złego na mój temat, zazwyczaj mam to gdzieś i potem jest normalnie.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/10)

*Czasami jest najlepiej, jeżeli dwie osoby postarają się to ignorować, bo często osoby, które wyśmiewają innych, największą przyjemność czerpią z tego, że właśnie te osoby się przejmują, a jeżeli olejemy taką sytuację, to im się po prostu znudzi.*  
(wywiad grupowy 2)

*To się jakieś takie monotonne dzieje, więc mam takie poczucie „znowu to samo” i jak mnie zaczepiają, to mówię po prostu, że no, super. na początku miałem tak, że mnie to bolało, a potem sobie pomyślałem, że po co się z tym męczyć.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)

## **5. Autoagresja jako jednostkowy sposób radzenia sobie z niejawną przemocą i presją rówieśniczą**

Ostatnim elementem, przekładającym się na trudność w identyfikowaniu dyskryminacji rówieśniczej, jest zagadnienie autoagresji. Kiedy budowałyśmy z chłopakami definicję przemocy podczas ćwiczenia warsztatowego, w żadnej z grup respondenci nie wskazali na autoagresję. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że było to związane z tym, że „prototyp” przemocy u nastoletnich chłopaków zakłada robienie jawnej krzywdy komuś, a nie sobie.

Co ciekawe, kiedy jednak pytałyśmy chłopaków wprost o temat autoagresji, to nie tylko mówili, że występuje w ich środowisku, **ale mieli świadomość powiązania autoagresji z doświadczeniem przemocy psychicznej!** Sami respondenci postrzegali autoagresję jako **sposób poradzenia sobie np. z wykluczeniem czy gnębieniem, czyli trudnymi do zidentyfikowania sytuacjami, na które często nie reaguje ani grupa ani dorośli.** To właśnie skala zachowań autoagresywnych może być pierwszym widocznym „objawem” niejawnych zachowań przemocowych w grupie.

- Jeszcze tylko o jedną rzecz bym chciała Ciebie zapytać [...] temat autoagresji, spotkałeś się z czymś takim wśród znajomych?

- Tak, spotkałem się z tym kilka razy że **ktoś robił sobie krzywdę, był gnębiony i potem to wywalał na siebie.**

- Czyli oni sobie tak z tym gnębieniem radzili.

- **Tak, mówili, że są najgorsi i nacinali sobie skórę.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)

**Jeśli chłopacy nie mają poczucia wpływu, ani realnej możliwości zatrzymania tego, co się dzieje – zaczynają walczyć sami ze sobą.** Niektórzy respondenci mieli intuicyjną świadomość zróżnicowanych form autoagresji. Nie tylko takich jak samookaleczenia, ale również w formie rygoru diety czy ćwiczeń, co w wielu przypadkach dotyczyło bezpośrednio naszych respondentów.



**Wg mnie autoagresja może być też dieta, tak jak ja miałem, że jadłem 1000 kcal dziennie, to też może być autoagresja, a może być też nieudolna próba zmiany swojego życia, to też zależy jak kto co widzi.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)

- A jak zdarzają się takie samookaleczenia u chłopaków, to częściej to jest cięcie, czy co?

- To też zależy od osoby.

- **Chłopaki łądują.**

- **Jakaś siłownia albo coś.**

(wywiad grupowy 2)

Chłopacy widzą, że ma to związek z presją oraz próbą sprostania pożądanemu obrazowi ja. Zachowania autoagresywne (rozumiane szeroko) w sposób ucieleśniony oddają napięcie na osi „ja kontra inni”. **Chłopacy „dokręcają sobie imadła”, żeby pasować do grupy i nie doznać wykluczenia.** Jest to

pewnego rodzaju strategia służąca „zapobieganiu” grupowemu odrzuceniu, które jest dla nich największym zagrożeniem – a więc towarzyszy temu ogromny lęk.

*Wiem, że często ludzie się okaleczają, bo narzucają na siebie większą presję. Często jest tak, że społeczeństwo, rodzice nakładają na nich presję, ale też jest tak, że czasem osoba ma za duże mniemanie o sobie i narzuca sobie presję, że coś miało inaczej wyglądać, a wygląda tak i świat się wali.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)*

Co ciekawe, jedna z dorosłych respondentek – psycholożka, wskazuje, że skala autoagresji jest większa niż kiedyś. Uważa, że różne formy dokumentacji autoagresji publikowane na mediach społecznościowych (tiktok) mogą pełnić również funkcję związaną z manifestowaniem określonego stylu życia i tożsamości grupowej. Z pewnością jest to wątek, który warto byłoby rozwijać w dalszych badaniach.

*- (...)Też stało się to bardzo popularnym tematem. Nie chciałabym nazywać tego modą, ale uczniowie o tym mówią nawet, że wszyscy to robią.*

*- A jak „to” mówisz, to o jakich przykładach myślisz?*

*- Tzn. cięcie się się pojawia, ale różnego rodzaju kluczami wbijanie sobie, albo paznokciami, uderzanie się jakoś głową w ścianę... Takie autoagresywne zachowania, takie od razu komunikuję rodzicom, jestem też zobowiązana poinformować rodziców. Też widzę, że tego jest więcej po prostu. Takie mam niepokojące sygnały czasem od tych uczniów; jak pytam się kiedy się pojawiły te okaleczenia, mówi „sekundkę, sprawdzę” i wchodzi na snapchata. To się dzieje w taki sposób, to mnie trochę przeraża, że oni się tak tym dzielą. Więc tego słowa „moda” nie chcę używać, ale tam się coś dzieje. To też jest dla mnie nowość...*

*(dorosły 1)*



### III Inicjowanie-eskalacja-przyzwalanie

*To, że nie ma czegoś takiego jak przemoc konieczna, agresja konieczna i nad tym się bardziej spieraliśmy, bo wg mnie jest coś takiego jak przemoc konieczna, albo słuszna, a wg nich [edukatorów - przyp.] nie.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)

Zarówno podczas rozmów indywidualnych jak i grupowych słyszałyśmy, że zdaniem chłopaków przemoc nie zawsze jest problemem – jest także rozwiązaniem lub narzędziem służącym do uzyskania/ przywrócenia jakiejś pozycji w grupie, motywowania do działań czy obrony wartości. Poza tymi zadeklarowanymi wprost elementami, stosowanie praktyk dyskryminacyjnych i przemocowych jest po prostu wpisane w codzienność chłopaków i podporządkowanie się jej mechanizmom pozwala im funkcjonować w grupie w niezakłóconym trybie.

**W tym podrozdziale skupiamy się na tym, aby pokazać w jakich okolicznościach chłopacy skłonni są stosować przemoc (indywidualnie/ w grupie), przyzwalać na nią lub powstrzymywać od jej zatrzymania** (nawet, jeśli są świadomi trudności po stronie osoby doświadczającej przemocy). Poniższe wnioski warto zatem traktować jako elementy funkcjonalnego obrazu przemocy w świecie chłopaków. Elementy te są zakorzenione w ich systemie wartości, ale także w specyfice ich rozwoju psychospołecznego.

**Wyodrębniłyśmy trzy wymiary, w ramach których sięganie przez chłopaków po dyskryminację (lub przyzwalanie na nią) stanowi „narzędzie” służące realizacji określonej potrzeby:**

- 1** Władza: potrzeba zabezpieczenia miejsca w hierarchii grupowej,
- 2** Tożsamość: potrzeba zabezpieczenia własnej tożsamości na osi „ja-grupa”,
- 3** Aksjologia: potrzeba zabezpieczenia obrazu „ja” na osi wartości.



## 1. Władza: potrzeba zabezpieczenia miejsca w hierarchii grupowej

- Ale czy to jest prawdopodobne, żeby poszedł i tak zrobił?

- [...] jest taki [imię] i [imię] wyzywa, i on nic nie robi. Koledzy z klasy to są tacy koledzy – nic nie robią.

(wywiad grupowy 2)

Jednym z najważniejszych mechanizmów prowadzących do inicjowania przemocy, jej eskalacji lub przyzwalania na nią jest ten związany z władzą. Niezależnie od tego, jaką pozycję chłopacy aktualnie zajmują na drabinie szacunku w grupie, przez cały czas towarzyszy im presja, związana z koniecznością obronienia lub podwyższenia tej pozycji. Jeszcze przed przystąpieniem do lektury konkretnych czynników wpływających na stosowanie przemocy warto mieć świadomość, że **hierarchia władzy w każdej z grup rówieśniczych jest specyficzna i zależy od tego, jakie wartości są dla nich kluczowe (najbardziej cenione). Osoby, które je realizują w największym stopniu, będą zajmować najwyższe pozycje.**

Hierarchia w klasie ustalana jest na początku formowania się grupy: raz ustalone zasady zwykle obowiązują do końca wspólnej nauki, chyba, że dojdzie do sytuacji, kiedy ktoś będzie chciał na nią wpłynąć. Motywacje takich działań są związane przede wszystkim z **chęcią pokazania przewagi (dominacji) czy odzyskania neutralnej pozycji (w przypadku osób doświadczonej przemocy)**. Zmiana ustalonych podziałów i hierarchii jest jednak – jak przyznają chłopacy – bardzo trudna. Grupa zwykle podąża za silną jednostką, stara się jej nie przeciwstawiać.

- Z tego co wiem był inny [imię] i on nie zgadzał się z tym, że jest drugi i chciał pokazać dominację, były wtedy jeszcze takie głupie dziewczyny, bo patrzyły na kogoś, kto kogoś pobił i myślały, że on jest lepszy, no i mnie zaatakował, był 2 lata starszy ode mnie i jeszcze był z kolegami.

- Czyli Tobie się dostało za imię?

- Tak i za **chęć pokazania, że on jest silniejszy.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)



*Miałem takie szczęście, że już **miałem reputację wykształconą w 8 klasie**, więc **jakoś ta moja faza nic nie zmieniła i nadal uważali mnie za takiego, jakim byłem, ale przemocy jako takiej nie doświadczyłem.***  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/13)

*Jeden chłopak, jest specyficzny, bo się pluje do wszystkich, w pewnym momencie się **zaczął pluć do wszystkich i dostał parę razy i chyba przestał.** Są specyficzne osoby w szkole, które plują się i podburzają wszystkie osoby, ale raczej takich osób jest mało.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/1)

Utrwalanie status quo w klasie czy grupie, w której dochodzi do przemocy, powodowane jest często potrzebą chłopaków, związaną z zabezpieczeniem własnej pozycji. Dzieje się tak, kiedy boją się, że broniąc osób doświadczających przemocy, sami staną się przedmiotem agresji lub stracą zaufanie / złamią lojalność wobec innych członków grupy. Poddawanie się dynamice przemocy jest łatwiejsze także dla osób, które w danym momencie same doświadczają przemocy czy dyskryminacji ze strony tych samych lub innych w tej samej grupie osób. Jest to spowodowane nie tylko ich wewnętrzną mniejszą siłą związaną z doświadczaniem przemocy, ale także ze słabszą społeczną pozycją w grupie (np. klasowej). Zgodnie z tą logiką, przemoc może przerwać osoba, która ma większe zasoby w grupie – jest szanowanym kolegą lub nauczycielem.

*Ale też może być tak, że ten kolega też jest wyśmiewany i wtedy **trudno jest stanąć takiej osobie wyśmiewanej w obronie kogoś innego.** **Wtedy zwiększasz ilość wyśmiewania.** Z [imię, zanonimizowano] mieliśmy taką sytuację w podstawówce. Jakiś czas temu koleżanka, którą spotkaliśmy po latach na zajęciach, napisała nam rozprawkę, wywaliła swoje gorzkie żale, różne rzeczy napisała, ale puenta była taka, że jej nie pomogliśmy, kiedy ludzie się z niej kiedyś wyśmiewali. Ja jej odpisałem wtedy, że przykro nam, że taka sytuacja miała miejsce i jeżeli jej pomogło wyrzucenie tego, to spoko, ale **my się po pierwsze***

*nigdy z niej nie śmialiśmy, a po drugie sami byliśmy wyśmiewani, więc trudno nam było stanąć w jej obronie, kiedy sami byliśmy atakowani.*

*(wywiad grupowy 1)*

*- A jak reaguje reszta klasy na tę sytuację?*

*- Chłopacy stają po mojej stronie, połowa klasy nie reaguje, a nawet jak reaguje, to my nie wiemy o tym, bo to jest dość duża klasa 37 osób, więc nie wiem co tamci myślą, bo się nie wypowiadają.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/12)*

*- A czy to się zdarza, że ktoś staje w obronie, albo próbuje zatrzymać sytuację?*

*- Zdarza się, nieczęsto, bo też ludzie nie chcą być pod ostrzałem.*

*(wywiad grupowy 1)*

Cechą, która porządkuje zasady i wyznacza hierarchię między chłopakami jest siła. Mówili o niej wprost, ale często kryły się za nią różne znaczenia. Dla naszych rozmówców siła z jednej strony odnosi się do fizyczności (wygląd, sprawność fizyczna, umiejętność bicia się), a z drugiej do pewności siebie i charyzmy opisywanych w poprzednim rozdziale. **Przełanką do przemocy jest dla nich zatem słabość, która ich zdaniem „cechuje ofiary”.** W niektórych wypowiedziach chłopaków można wyczytać, że określenie kogoś słabym jest wygodną generalizacją, pod którą kryją się wszystkie negatywne cechy, których nie powinien mieć chłopak w ich wieku. Jednocześnie pokazuje to, że siła (fizyczna, mentalna) staje się najbardziej przez nich pożądaną cechą.

*- A jak mówisz, że są osoby, które lubią decydować, co się dzieje w klasie, to co to są za osoby?*

*- Są takie, które są głośniejsze, mają więcej do powiedzenia, że nie wypada się z nimi kłócić, bo zawsze będą odpowiadały mocniej.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/16)*

- No właśnie, jak się zaczyna taka sytuacja? Tylko dlatego, że był niższy?

- **Patrzą na słabość, zobaczyli ją i zaczęli atakować.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/17)

- Ja bym chciała zrozumieć kim są ci słabsi?

- **To są tacy, którzy są chudzi, takie oczywiste cechy... Są tacy słabsi, nie potrafią się obronić, nie potrafią w coś grać, nie potrafią czegoś robić albo reagować w odpowiedni sposób.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/18)



- **To może być trudne, bo na tym obozie oni mogli zawrzeć takie relacje i trochę mogli tego Mariusza odrzucić, z myślą, że jest słabszy. Ale wtedy nie są prawdziwymi kolegami.**

(wywiad grupowy 4)

- Jacy chłopacy mają trudniej, tak ogólnie?

- **Mi się wydaje, że w tej grupie męskiej, to osoby słabsze psychicznie oraz osoby homoseksualne.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/15)

**Słabość, która jest zdaniem naszych rozmówców bardzo ważną przesłanką do przemocy, może być opisana przez następujące elementy:**

- ✦ niski wzrost,
- ✦ brak tężyzny fizycznej,
- ✦ brak pewności siebie,

- ✦ wrażliwość,
- ✦ wycofanie, małomówność, dystans,
- ✦ trudności w komunikacji z innymi chłopakami,
- ✦ trudności w komunikacji z dziewczynami.

Pewność siebie, charyzma, poczucie niezależności (dające możliwość reagowania tak, jak ma się na to ochotę)<sup>33</sup> - te wszystkie pożądane cechy charakteryzują liderów grupy. Rewers tych cech charakteryzuje z kolei osoby doświadczające przemocy i dyskryminacji. Nawet jeśli w grupie bliższych znajomych **wrażliwość** jest cenioną cechą, to zwykle w większej grupie (np. klasowej) jest deprecjonowana i wyśmiewana.

- A w gronie chłopaków, to jacy chłopacy mają trudniej?

- *Tacy, którzy są cichsi, którzy mają dobre serce, którzy są miłsi, tacy, którzy są wyrozumiali. Bo jak ktoś jest taki twardy i udaje przy znajomych, jaki to on nie jest silny, to tacy są niby bardziej lubiani, ale też takich się bardziej boją w środowisku, nikt im nic nie powie, żeby się uspokoił itp. Jak ktoś jest taki cichszy, mniejszy, to może mieć bardzo ciężko, bo ani się nie może odezwać, bo zostanie zwyzywany itd.*

(chłopak sz. ponadpodstawowa/11)



*Słuchajcie, a kto ma trudniej, kto może być odrzucony? Kogo się częściej odrzuca?*

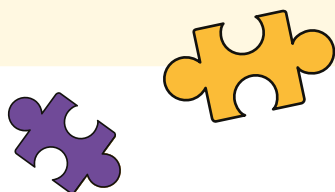
- Osoby słabsze.
- Co to znaczy?



<sup>33</sup> Zgodnie z teorią E. H. Eriksona taka niezależność jest w tym wieku możliwa ze względu na ograniczoną wrażliwość na „innego”, na osoby odmienne (od nich, od ich „pożądanych ja”); vide E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit.

- To znaczy, że nie potrafią się na tyle zintegrować, na ile reszta osób.
- Albo są mało asertywne.
- Co to znaczy?
- Nie potrafią odmówić, kiedy ktoś narzuca im swój pogląd.

(wywiad grupowy 3)



Powiedzieliście też o charakterze, jakie to są cechy, że ludzie się z nich naśmiewają?

- Jak ktoś jest zarozumiały.
- Jak ktoś jest uległy, np. jak ma dziewczynę i jest strasznie uległy. Też go mogą wyzywać od pantofla itd.

(wywiad grupowy 4)

**Osoby wycofane, rzadko aktywnie komunikujące się z innymi, nazywane są „cichymi”:** takie określenie często padało z ust chłopaków, tłumaczących, jakie cechy wskazują na osobę, która ma trudniej wśród rówieśników. Relacje są ogromną częścią codzienności chłopaków. Dlatego trudności w ich nawiązywaniu właściwie dyskwalifikują osobę nie tylko jako przyszłego przyjaciela, ale w ogóle interesującą osobę. **Dodatkowo, poddawanie się takim, deprecjonowanym przez grupę, cechom jest dla chłopaków dowodem na inne aspiracje, system wartości.** A to z kolei dyskwalifikuje ich jako atrakcyjnych znajomych – patrz poprzedni rozdział.

- A patrząc na sam kontekst chłopaków, to którzy chłopacy mają trudniej wśród innych?
- Tacy cisi, zamknięci, to tak jest, że ci cisi chłopacy.

(chłopak sz. ponadpodstawowa/5)

*Ci, którzy sobie siedzą cicho i bardziej skupiają się na tym, po co tutaj przyszli, to trudniej im się dogadać z koleżankami i kolegami, są z boku.*  
(dorosły 2)

*Jak ktoś jest taki cichszy, mniejszy, to może mieć bardzo ciężko, bo ani się nie może odezwać, bo zostanie zwyzywany itd.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/11)

*- Którym chłopakom jest trudniej, albo którzy mogą mieć jakieś obawy, czuć się mniej pewnie?*

*- Tym takim cichym dzieciakom... Mieliśmy właśnie tę osobę, której już nie ma u nas w klasie, on był właśnie taki cichy i to też było trochę tym dyktowane, on w ogóle nie ingerował w klasę. Jak ustawialiśmy wycieczkę klasową, to jego nie było, a potem jak była ta wycieczka, to tak trochę się dąsał, a my do niego mówimy, że nawet jakby był, to i tak by nic nie powiedział.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/13)*

Brak umiejętności swobodnej rozmowy z koleżankami z klasy i dziewczynami w ogóle jest także powodem do dyskryminowania i przemocy wobec chłopaków. Prowokowanie przemocowych zachowań może leżeć zarówno po stronie chłopaków, którzy krytykują takie „niemęskie” zachowania, jak i dziewcząt, które wzmacniają przekonanie o „dominacji silnego chłopaka”.

*- Lub jak ktoś sobie nie radzi z dziewczynami, to też mogą się z niego śmiać, że jest taki nie chłopak, tylko baba.*

*- A co to znaczy, że nie radzi sobie z dziewczynami, tak żebyśmy mogła sobie wyobrazić?*

*- Że ani z nimi nie potrafi porozmawiać, itd, nie potrafi z nimi złapać kontaktu, z płcią przeciwną, że jest bardziej taki wycofany, tylko z płcią przeciwną.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/11)*



*Niektórzy chłopacy nie potrafią rozmawiać z nimi. One lubią się z tego śmiać. Np. jak jest nieśmiały chłopak i próbuje podejść do dziewczyn, a one przeważnie siedzą w grupach, wtedy one zaczynają go wszystkie wyśmiewać. Jak napisze do nich, bo wstydzi się podejść, to wyśmiewają, że to żałosne, że nie ma szans. Potem są jakieś screeny wysyłane.*

*(wywiad grupowy 1)*

Co istotne, **chłopacy traktują siłę i słabość w kategorii wyboru: wybierasz, czy jesteś silny czy słaby**. To, na jaki wybór się decydujesz, świadczy o twoim systemie wartości, aspiracjach. **Dążenie do uzyskania obrazu siebie zgodnego z „pożądanym ja” jest dla nich głównym celem i redukuje realną złożoność świata, w którym żyją**. Nie mają świadomości, że inne osoby mają deficyty czy uwarunkowania, które mogą być podstawą ich konkretnych postaw czy zachowań. Z tego też wynika usprawiedliwiona przez nich i opisana w dalszej części „przemoc pozytywna”, która ma motywować do zmiany.

Takie przekonania i postawy pociągają za sobą zachowania przemocowe wobec osób, które „decydują się być słabe”. Dobrze obrazuje to sytuacja z poniższego cytatu, w którym mowa o chłopaku, który był wyśmiewany, aż do momentu kiedy klasa dowiedziała się, że jest autystyczny i zrozumiała, z czym to się wiąże. Wytlumaczenie sytuacji przez dorosłego spowodowało, że chłopacy zrozumieli, że kolega obiektywnie jest inny, ma inne zasoby.

*- Mam kolegę, który, nie wiem czy mogę tak powiedzieć, cierpi na autyzm i na początku nie wiedzieliśmy, że ma i się z niego śmialiśmy, że „ty to chyba masz autyzm” i potem się okazało, że to prawda.*

*- A jak jest dzisiaj z nim w klasie?*

*- Jak dowiedzieliśmy się i przyszedł do nas pedagog i nam o tym powiedział, to zmieniliśmy podejście do niego, mamy mu trochę ustępować, jeżeli nie będzie robiło mi to różnicy, to mu pomogę.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/14)*



**Przekonanie o tym, że determinacja i ciężka praca są drogą do sukcesu niezależnie od przeciwności, dzielają nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele.** Wśród nastolatków dyskryminacja osób z deficytami może wynikać z ich zachowania czy postaw oraz z ewentualnych „przywilejów”, które im przysługują w szkole (np. wydłużony czas pisania egzaminu dla dyslektyków). Niektórzy nauczyciele natomiast nie akceptują trudności w przyswajaniu wiedzy czy powtarzalności błędów, niekiedy traktują to jako niechęć nauki ich przedmiotu, lenistwo. Podobnie jak w przypadku chłopaków, wynika to z niezrozumienia sytuacji uczniów, braku wiedzy.

*Niektórzy uczniowie i nauczyciele nie tolerują opinii – dysgrafia, dysleksja itd, traktują to z takim: „kolejny, któremu się nie chce”, nie wszyscy oczywiście, niektórzy biorą to pod uwagę, starają się dopasować, dostosować, pomóc temu uczniowi, ale niektórzy przewracają oczami. Wydaje mi się, że jest to kwestia niezrozumienia, tego, że to są rzeczywiście realne rzeczy, które często mają podłoże biologiczne, że to nie jest, że komuś się nie chce, albo się nie nauczył. Parę razy słyszałam, jak uczniowie mówili, że ktoś miał wydłużony czas, to oni też mogliby sobie wydłużyć, i że oni mają łatwiej. W uczniach nie ma tego zrozumienia, że to są realne problemy, że to są realne trudności w nauce i to nie jest wymyślone. I ze strony nauczycieli, i ze strony uczniów osoby z opiniami nie są zrozumiane.*

*(dorosły 1)*

## **2. Tożsamość: potrzeba zabezpieczenia własnej tożsamości na osi „ja – grupa”**

W poprzednim rozdziale naszkicowałyśmy obraz najważniejszych wartości dla naszych rozmówców: wśród nich były relacje z rówieśnikami, którzy byli o tyle bliscy, o ile mieli podobne poglądy czy zainteresowania. Te podobieństwa i wspólne cechy pozostają wciąż bardzo ważne, kiedy analizujemy usłyszane wprost usprawiedliwianie do wywoływania lub podtrzymywania przemocy u chłopaków lub interpretujemy motywacje takich zachowań.

Funkcjonując w grupie rówieśniczej nasi rozmówcy dążą do zachowania spójności grupy, której są częścią a zarazem swojej grupy odniesienia. Ta spójność przedstawia się we wspomnianych zainteresowaniach i wartościach, ale także w stylu życia, orientacji psychoseksualnej czy wyglądzie.

Ze względu na specyfikę momentu rozwojowego, chłopacy bardzo intensywnie (nadmiernie) doświadczają odmienności w grupie rówieśniczej. **Jest tak dlatego, że ich tożsamość jest nierozdzielnie połączona z obrazem ich najbliższej grupy / otoczenia. Aby budować „pożądane ja” muszą otaczać się osobami, które odpowiadają temu obrazowi.** Jak pisze E. Erikson: „Co do zasady ważne jest zrozumienie (co nie oznacza tolerowania wszystkich jej przejawów), że taka nietolerancja może przez jakiś czas stanowić niezbędną obronę przed poczuciem utraty tożsamości”<sup>34</sup>. Erikson wskazuje też, że walka z tą odmiennością może w okresie dorastania przybierać bardzo okrutne i cechujące się klanowością / trybalizmem sposoby zachowania i myślenia.

Nieprzypadkowo, pierwsza kategoria, która jest widoczna w narracji naszych rozmówców to **odmienność**. Tak ogólnie sformułowana, bardzo dobrze pozwala zrozumieć, że przemoc dotyka osób, które nie pasują do grupy. **Warto od niej rozpocząć refleksję nad przesłankami do przemocy, ponieważ w każdej z grup może ona zawierać inne szczegółowe przesłanki do przemocy – zawsze jednak będzie wskazywać na dwa rodzaje cech. Są to cechy, które: 1) są deprecjonowane (np. wrażliwość w grupie „zdystansowanych koleś”), 2) które są w zdecydowanej mniejszości (np. jedyna osoba z rudymi włosami).**

Jak wskazuje jedna z nauczycielek, z którymi rozmawiałyśmy, przemocy podlegają ci „którzy czymś się wyróżniają, w jakikolwiek sposób nieco bardziej widocznie „odmienni” od reszty niż inni”. (dorosły 3).



*Za co można być wyśmiewanym i wyzywany?*

*- Za wszystko co jest odmienne.*

*- Jak jest gruby, jak jest odmiennej orientacji, dużo tego jest.*

*(wywiad grupowy 2)*



<sup>34</sup> E.H. Erikson, *Identity...*, op. cit., s. 132.

- Jeszcze mówiliście o ocenach.

- **Ale to zależy od poziomu klasy, jeżeli np. wszyscy mają z czegoś piątki, a jedna osoba będzie miała gorszą ocenę.** Może też być taka sytuacja, że jak ktoś ma same 5,6 może być wyśmiewany, że jest kujonem i się podlizuje.

(wywiad grupowy 4)

- **Jakie zachowanie jest powodem do wyśmiania?**

- Często taka przemądrzałość, jak ktoś jest **dziwny, niecodzienny.**






(chłopak sz. ponadpodstawowa/18)

- **Czy czujesz się dyskryminowany właśnie ze względu na to, że jesteś chłopakiem?**

- **Bardziej o poglądy społeczne. Jestem bardzo takim człowiekiem innym.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/19)

Szczegółowe przesłanki do przemocy, które zidentyfikowaliśmy w rozmowach z chłopakami to:

-  orientacja psychoseksualna i tożsamość płciowa,
-  wygląd (waga, wzrost, ubiór, niedojrzały wygląd „jak dziecko”),
-  sprawność fizyczna,
-  zainteresowania,
-  narodowość.

**Najczęściej pojawiającą się w wypowiedziach chłopaków przesłanką do przemocy była orientacja psychoseksualna.** Niezależnie od ich poglądów, zgodnie przyznawali, że osoby nieheteronormatywne mają bardzo utrudnione codzienne funkcjonowanie w szkole / klasie. Intensywność

zauważalnej przemocy wobec tych osób wahała się od przemocy fizycznej po wykluczenie z grupy przyjacielskiej.

- *Sebastian zwierza się kolegom, że jest gejem, jak reagują koledzy?*
- *Biją go strasznie. Tzn może bym go nie pobił, ale mnie to obrzydza i bym z nim nie gadał w ogóle.*  
(wywiad grupowy 2)

*Ja np mam w klasie jedną osobę trans i nadal dużo osób z nim rozmawia, ale nie chciałoby być jego przyjacielem.*  
(chłopak sz. ponadpodstawowa/13)

Przemoc wobec osób nieheteronormatywnych była odnoszona najczęściej do wyglądu lub zachowań, które nie były akceptowane przez grupę. **W sferze deklaracji część chłopaków twierdziła, że akceptuje osoby LGBTQ+, ale realnie wymagały od nich dostosowania się do reguł obowiązujących w heteronormatywnym świecie** (więcej o tym mechanizmie napisaliśmy w poprzednim podrozdziale). Przesłanką była także aktywna postawa osoby, która wyoutowała się i nie ukrywała swojej orientacji, tak, jak wymagała tego od niej grupa.

Podczas rozmów na temat reakcji chłopaków na wiadomość, że któryś z ich kolegów mógłby otworzyć się przed nimi i podzielić się informacją, że jest gejem, nasi rozmówcy w większości deklarowali trudność w zaakceptowaniu kolegi.

*Wykluczenie jest na pewno dużym problemem, takim niedocenionym jeżeli chodzi o tę przemoc, taki ostracyzm społeczny, takie alienowanie kogoś, zwłaszcza te osoby, które się troszeczkę różnią, są odstawiane kompletnie na bok. Ten chłopak, który mówił mi, że nie bardzo ma znajomych, że nie może sobie nikogo znaleźć, on jest osobą biseksualną i maluje paznokcie. To jest w zasadzie tyle, co widać u niego niestandardowego niż reszta chłopaków*  
(dorosły 1)

Co to znaczy, że się z tym obnosi?

- Że się z tym nie ukrywa, czy też non stop o tym mówi.
- Obnosi, czyli żeby nie zwracał właśnie specjalnej uwagi na siebie, albo nie zaczął jakoś dziwnie chodzić.

(wywiad grupowy 4)



- Jeśli on nie próbowałby za bardzo na to naciskać, że jest, to wszyscy by mieli absolutnie na to..., nie obchodziłoby ich to zbytnio, żyłoby z tym [...] Gdyby podchodził do każdego kolegi i mówił „Cześć, jestem Kuba, jestem gejem”, to raczej dużej ilości osób może się to nie spodobać.

(wywiad grupowy 3)

- Od czego to zależy, jak chłopacy zareagują na Marcina?

- Zależy to od poglądów, bo może im się coś nie podobać, ale też pod względem zachowania tej osoby, bo często to się łączy z dziwnymi zachowaniami tej osoby i to zależy, czy komuś to zachowanie odpowiada; jeżeli ta osoba się tak czuje, ale mimo wszystko zachowuje się normalnie, to wtedy raczej nie ma problemu.

(wywiad grupowy 2)

Najczęstszą obawą, o której mówili była ta związana z byciem obiektem zainteresowania (seksualnego, romantycznego). W ich wypowiedziach można odczytać obawę czy zakłopotanie: te odczucia nazywali „dyskomfortem”. Bali się, że ich relacja teraz się zmieni i ich granice będą naruszane.

- Ciężko się przebiera w tej samej szatni, to jest trochę niekomfortowe, jeżeli jedna z osób, będzie patrzeć na Ciebie, może nie jako na potencjalnego partnera, ale na typ osoby, która może się podobać; to może być niekomfortowe siedzieć z taką osobą w jednym pomieszczeniu.

(wywiad grupowy 1)

- Czyli największa obawa polega na tym, że pojedynczy chłopak, który jest gejem, będzie szukał sobie w klasie kogoś?

- **Że będzie pożądliwie patrzeć. Niekomfortowe jest to całkiem.**

(wywiad grupowy 1)

- Czego boją się koledzy Sebastiana?

- **Ataku!**

- Co to znaczy?

- **Że będą się podobać!**

(wywiad grupowy 2)

- Ale znając siebie, bo znam siebie i niektórych, to ciężko by miał ten ktoś. Bo np na wnie w szatni byłby odrzucony, bo nikt by nie chciał się z nim przebierać. **Gdyby mnie złapał za pośladek...**

(wywiad grupowy 1)

- **Jeżeli mój kolega okazałby się być gejem, to nie chciałbym, żeby mnie przytulał, albo dotykał w jakikolwiek sposób, nie czułbym się komfortowo.**

(wywiad grupowy 4)

Tranzycję u transdziewczyn/transkobiet nasi rozmówcy oceniali dużo surowiej niż sytuację odwrotną. Wzorce zachowań i wyglądu, które obowiązują chłopaków (i mężczyzn) sprawiają, że trudno im było zaakceptować „porzucenie” takiego właśnie, zgodnego z zasadami męskiego świata sposobu bycia przez osoby, które wcześniej znane były im jako koledzy. Można interpretować w ten sposób, że dokonanie tranzykcji chłopacy postrzegają jako porzucenie zasad, które ich wspólnie obowiązywały, grupy, którą tworzyli.



*Na pewno jeżeli chłopak postanowił zmienić płęć, to na pewno spotka znacznie większe obiekcje ze strony chłopaków, niż gdyby dziewczyna chciała zmienić płęć. To też jest ze względu na presję, że mężczyzna musi być taki męski. Od początku naszych lat są w nas budowane te nawyki i trudno jest to zaakceptować, bo mimo tego, że ktoś się zmieni na chłopaka, albo dziewczynę, to i tak jest osobą, która mają swoje cechy.*

*(wywiad grupowy 4)*

*Takie damskie zachowania, sposób mówienia, chodzenia, jak dziewczyny. Zmienianie głosu na wyższy ton... Sposób ubioru. Też takie zachowania, że widzimy, że ta osoba się zachowuje tak bardziej damsko.*

*(wywiad grupowy 4)*

**Decyzja o ujawnieniu (ukrywanej wcześniej) tożsamości płciowej lub orientacji psychoseksualnej jest dla chłopaków jednoznaczna z tym, że należy zmienić grupę znajomych i szukać pomocy „gdzie indziej”.** Wskazywali, że najlepszym wsparciem dla wyoutowanej osoby będzie ktoś, kto jest w tej samej sytuacji, zna jej doświadczenia i będzie ją w pełni akceptował. W domyśle: nie jest to obecna grupa przyjacielska.

Utrzymanie w grupie bliskich znajomych osoby, która będzie zachowywała się inaczej, miała inne potrzeby czy zainteresowania jest dla chłopaków trudne do wyobrażenia. Jak wynika z poprzedniego rozdziału: warunkiem do bliskiej relacji rówieśniczej jest podobieństwo poglądów, zainteresowań i postaw. Dlatego też niektórzy wprost zalecali, by osoby, które chcą się wyoutować w klasie, powstrzymały się przed tym lub zwierzyły się tylko tym osobom, które dochowają tajemnicy.

- A myślicie, że komu by się zwierzył Błażej, komu by powierzył tę informację?

- **Jakiemuś bliskiemu znajomemu, któremu może zaufać z tą informacją.**

- **Osobom, które są tej samej orientacji i uważają to za normalne.**

(wywiad grupowy 3)

- [...] jak ktoś się z tym nie ujawnia, to może jeszcze ok. Ja tego nie toleruję jakoś zbyt, ale rozumiem, że są.

- **Ale uważacie w ogóle, że Sebastian powinien powiedzieć bliskim kumplom?**

- **Nie.**

(wywiad grupowy 2)

**Cechy związane z wyglądem dostrzega się w pierwszej kolejności i z tego powodu są najbardziej rozpowszechnionymi przesłankami do przemocy.** Na pytanie o to, jacy chłopacy mogą mieć trudniej w grupie, jacy mogą doświadczać różnego rodzaju przemocy, nasi rozmówcy odpowiadali, wskazując osoby z nadwagą, ubierające się „nieodpowiednio” (w tym dziecinnie / zbyt tanio lub zbyt drogo), z wyróżniającą się fryzurą.

- **A z jakich powodów mogliby go wyśmiewać?**

- **Z wyglądu np, że jest gruby.**

- **Że jest pe\*\*\*\*.**

- **Z ubioru.**

- **Jaki ubiór jest wyśmiewany?**

- **Jak w jakiś zły sposób się wyróżnia.**

- **Albo nie jest markowy.**

(wywiad grupowy 2)





**Niemarkowe ciuchy, za to, że ktoś chodzi w jakichś brzydkich rzeczach, albo podróbkach. Za to może nie można oberwać, ale na pewno jest to powód do śmiechu.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/18)

- A jaki sposób ubierania jest komentowany?  
- Jeżeli ktoś chodzi cały czas w tym samym, to ludzie potrafią zwrócić uwagę. Jeżeli ktoś ma **bardzo tanie ciuchy**, to ludzie potrafią się przyczepić, jeżeli ktoś ma **bardzo drogie ciuchy** to też. Ludzie wtedy mówią, że to za pieniądze rodziców... Jeżeli ktoś ma długie włosy, fryzurę, to też. **Jak ma długie włosy, to mówią, że wygląda jak baba. Albo, że ktoś ma zakola...**

(wywiad grupowy 1)

- A jakie cechy fizyczne są dla chłopaków wstydlive, że można być wyśmianym?

- **Że jest rudy.**

- **Że ma pryszczę.**

- **Nadmierna otyłość.**

- **Nadmierna potliwość** też, to jest obleśne, mnie to strasznie obrzydza. **Jak chodzę na siłownię, to tam też się ludzie pocą, ale używają antyperspirantu.**

(wywiad grupowy 2)

Jak wskazałyśmy we wcześniejszym rozdziale, sprawność fizyczna i wspólne pasje są dla chłopaków podstawą do zawierania przyjaźni, w oparciu o nie tworzą się grupy znajomych. Dlatego też wyróżniające się, inne podejście np. do uprawiania sportu (niechęć, brak zainteresowania) lub do konkretnych zainteresowań może być powodem do odrzucenia, wykluczenia z grupy.

- Co mogłoby sprawić, że Marcin mógłby się poczuć odrzucony?
- Gdyby bardzo odstawał... **Brak wspólnych zainteresowań.** Jedni trenują piłkę nożną, a on inne sporty.

(wywiad grupowy 1)

*No na pewno często jak jest klasa, która jest mocno sprawna, tak jak na przykład klasa C, no to średnio funkcjonuje w grupie z osobą, która jest mniej sprawna, tak? I to widać, że oni gdzieś tam starają się, że tak powiem, no nie wybierają tych osób w pierwszej kolejności. To jest od lat na wuefie tak, że nie wybierają tych osób w pierwszej kolejności.*

(dorosły 5)

W dwóch z czterech szkół, które odwiedziłyśmy, zauważyłyśmy w wypowiedziach rozmówców i opiniach tamtejszych nauczycieli, że część z chłopaków przejawia postawy dyskryminacyjne wobec rówieśników z Ukrainy.

*Dyskryminowani są w jakiś sposób ci uczniowie spokojniejsi, wycofani, również uczniowie z Ukrainy. Uczniowie, którzy czymś się wyróżniają, w jakikolwiek sposób nieco bardziej widocznie „odmienni” od reszty niż inni.*

(dorosły 3)

### **3. Aksjologia: potrzeba zabezpieczenia obrazu „ja” na osi wartości**

Chłopacy racjonalizowali użycie przemocy także wtedy, gdy w grę wchodziło **prezentowanie lub bronienie wyznawanych przez nich wartości.** **W praktyce, stosowana przez nich przemoc, była rodzajem sprzeciwu wobec przekonań czy działań innych.** Na poziomie deklaracji, tłumaczenia naszych rozmówców odnosiły się do stricte moralnych pobudek. Można jednak zakładać, że w wielu przypadkach stosowanie takiej przemocy wynikało także z motywacji opisanych wcześniej, odnoszących się do określenia swojego miejsca w grupie czy budowania spójnego obrazu siebie.

W szkołach, które odwiedziłyśmy, chłopacy odnosili się do przemocy fizycznej, ale – jak wskazałyśmy już wcześniej – rodzaj przemocy będzie uzależniony od reguł panujących w danej grupie / szkole. I tak, w szkole, w której uczniowie i uczennice deklarują wartości związane z otwartością czy tolerancją, przemoc, która byłaby racjonalizowana, przybrałaby zapewne bardziej zniuansowane formy wykluczenia.

Zauważone przez nas postawy i przekonania, które wspierają cel utrzymywania spójności z wartościami można podsumować w trzech zdaniach:



**Przemoc hartuje i buduje siłę:** wielu chłopaków podzielało przekonanie, że wyśmiewanie czy wykluczanie innych może pozytywnie wpłynąć na ich charakter, a nawet skłonić ich do zmiany niepożądanych zachowań (np. aby schudnąć). Hartowanie rozumiane jest tutaj jako wzmacnianie pewności siebie i umiejętności dystansowania się od innych.



**Przemoc jest uzasadniona, kiedy bronimy bliskich, doświadczających przemocy:** uczestnicy badań zgodnie stwierdzali, że kiedy wchodzi w grę dobro rodziny czy innych bliskich relacji, przemoc jest uzasadniona, ocenia się ją pozytywnie. Poza opowiedzeniem się za przemocą, chłopacy ten sposób podkreślają ważność relacji w ogóle, a rygorizm jest cechą ściśle połączoną z ich momentem rozwojowym.



**Przemoc jest uzasadniona jeśli ktoś złamał reguły gry,** to znaczy zasłużył sobie na nią lub „ma za swoje”. Złamanie reguł sprawiało, że chłopacy byli w stanie zaakceptować i wytłumaczyć przemoc. Takie postawy realnie utrwalają obowiązujący system zasad, ale i wartości, które są ich podstawą.

Nasi rozmówcy wracali do tematu takiej przemocy, według nich „pozytywnej” czy „koniecznej” wtedy, gdy opowiadali o jej potencjale do kształtowania charakteru – **hartowania**. W ich opinii doświadczenie przemocy może pomóc danej osobie zrozumieć, co może być dla niej dobre w dłuższej perspektywie. Jednocześnie przyznają, że nie na wszystkich przemoc oddziałuje tak samo i niektórzy mogą doświadczyć jedynie negatywnych jej skutków.

Chęć bycia postrzeganym jako silny, zdystansowany i zdecydowany popycha jednak niektórych do podzielenia przekonania, że wyśmiewanie czy wykluczanie może zmobilizować do zmiany na lepsze.

**Myślę, że w świecie mężczyzn jest dyskryminacja ze względu na wygląd, jeżeli ktoś jest gruby, to na pewno będzie mniej lub bardziej wytykany i ja uważam, że to jest pozytywne, bo pcha to człowieka do zmiany.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)

**Niektórzy jak doznają jakiejś przemocy w młodym wieku, to niektórzy będą przez to bardziej wrażliwi, ale niektórych to uzbroi na przyszłość, uodparnia ich to.**

(wywiad grupowy 2)

**Chłopacy mówili, że obrona (także z użyciem przemocy) kogoś, kto jest im bliski jest dla nich oczywista:** takie są zasady. Zwracali uwagę, że niekiedy wiązało się to dla nich z ryzykiem doświadczania przemocy, ale ze względu na chęć wsparcia bliskiej osoby byli na to gotowi.

**- Czasami stawałem w jego obronie mimo swojego kosztu, czasami też za to dostawałem, ale nie czułem wtedy takiego bólu, tylko taką dumę.**

**- Jak mówisz, że swoim kosztem, to co się z tobą działo?**

**- Wyzywali, obrzucali papierkami, albo mlekiem, wtedy takie było, ale tak to oprócz tego, to nic.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/3)



**- A ta konieczna to jest jaka Twoim zdaniem?**

**- Kiedy jest usprawiedliwiona cześć i nie miałbym po niej większych wyrzutów sumienia.**

**- A kiedy byś nie miał?**

**- Kiedy bym musiał bronić swojego mienia, albo swoich bliskich.**

(chłopak sz. ponadpodstawowa/4)

*To zależy, np gdyby mój brat tutaj chodził, ja jestem w 2 klasie, on w 1, gdyby pierwszaki były gnębione, to gdybym ich pobił, to na 99% już by nie zaczepiali mojego brata.*

*(wywiad grupowy 1)*

Bardzo ważnym uzasadnieniem przemocy okazało się też **złamanie reguł, sprzeniewierzenie się jakimś ważnym wartościom**. Pomimo że chłopacy zgadzali się, że zwykle przemoc powinna być oceniona negatywnie, to w przypadku „honorowych bójek” czy poniesienia konsekwencji za nieodpowiednie działania w pełni ją usprawiedliwiali. Można powiedzieć, że przemoc była jednym z narzędzi do przywracania reguł grupy / klasy / itd. I panowała powszechna akceptacja, że z tego narzędzia można korzystać. Dobrze obrazują to poniższe cytaty, w którym rozmówcy z jednej strony wiedzą, że powinni bronić partnerki / przyjaciela, ale z drugiej to zależy tylko od tego, czy rzeczywiście na to zasłużyli (czy przestrzegali reguł).

*- Czyli ktoś musiałby powiedzieć coś o Twojej dziewczynie, żebyś Ty mu dowalił?*

*- Zależy... Od sposobu obrażenia... Nie wiem, nie mam dziewczyny, więc nie wiem jakbym się zachował, ale raczej ja bym miał wywalone na to i tyle.*

*- Miałbyś wywalone?*

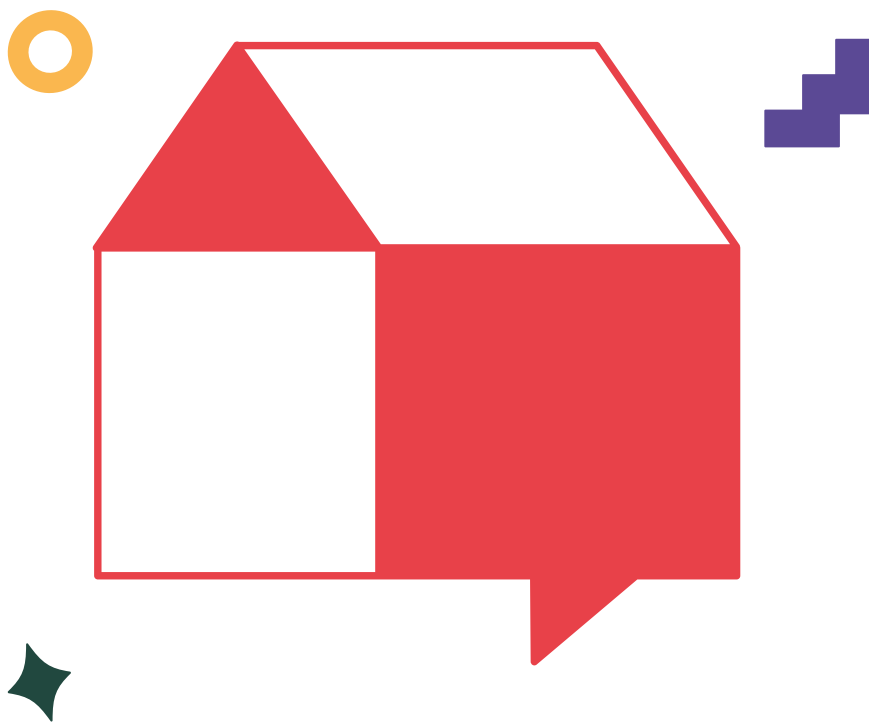
*- Bo w sumie dlaczego miałoby to mnie dotyczyć, że jest to bardziej jej sprawa, jeżeli ona się zachowała w dany sposób i teraz ktoś ją wyzywa od pań lekkich obyczajów, że się np. puściła, gdyby coś takiego zrobiła.*

*(chłopak sz. ponadpodstawowa/1)*



- Może patrzeć, albo sam się z niego śmiać. Ale co powinien zrobić? Powinien stanąć za nim... Chociaż zależy! **Bo jeżeli śmieją się z niego słusznie, to też nie trzeba go na siłę bronić. Jeżeli ktoś zrobił coś głupiego, albo coś chamskiego, co zasługuje na wyśmianie, to nie trzeba go bronić.**

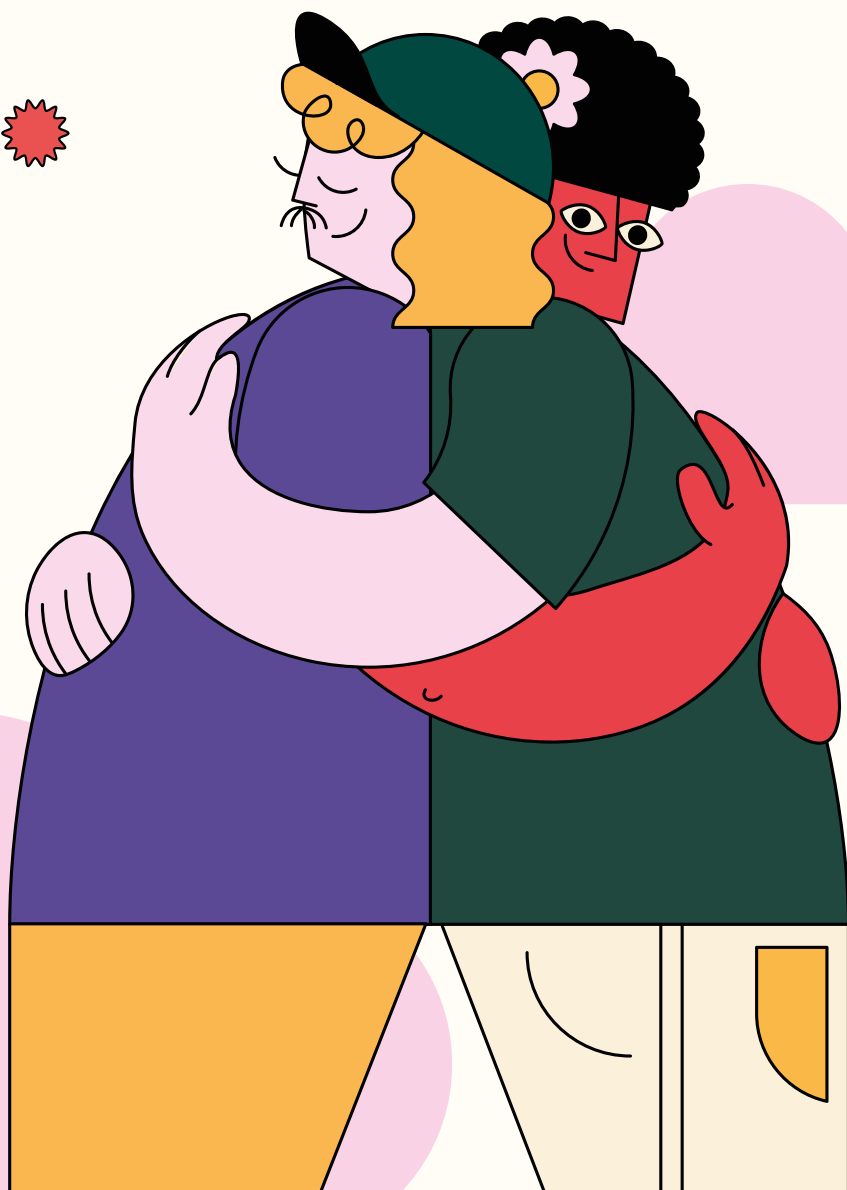
(wywiad grupowy 1)





# Rekomendacje:

Jak tworzyć edukację równościową  
dla nastoletnich chłopców?



## 4.1. Wprowadzenie

W ostatnim rozdziale raportu chcielibyśmy skoncentrować się na tym, **w jaki sposób przeprowadzone przez nas badania mogą przełożyć się na rzeczywiste działania edukacyjne, służące przeciwdziałaniu dyskryminacji u nastoletnich chłopaków.** Część z naszych wniosków wynika bezpośrednio z wypowiedzi badanych, natomiast zdecydowana większość stanowi rezultat naszych analiz, opisanych w poprzednich trzech rozdziałach.

**W pracy nad rekomendacjami chcielibyśmy przede wszystkim poświęcić uwagę temu „co robić” a nie „czego nie robić”.** Przemoc i dyskryminacja są problemami, których nie da się rozwiązać przy pomocy prostych zakazów – wiedzą o tym doskonale wszystkie osoby zajmujące się edukacją, prewencją, resocjalizacją ale również nasi respondenci! Dlatego, żeby odpowiedzieć na pytanie o to, „co może zadziałać?” zdecydowaliśmy skupić się na identyfikowaniu potrzeb charakterystycznych zarówno dla jednostki (późnego nastolatka – chłopaka) jak i dla „jego” grupy rówieśniczej, która w pewien sposób jest odrębnym „bytem” rządzącym się własnymi prawami.

Tak, jak wskazywałyśmy w poprzednich rozdziałach, staraliśmy się poszukiwać powodów, dla których dyskryminacja i przemoc są funkcjonalne tzn. czemu służą – jakim celom / potrzebom.

Z naszego punktu widzenia do tworzenia programów edukacyjnych bardziej skutecznych w przeciwdziałaniu dyskryminacji może przyczynić się w największym stopniu:



**zdefiniowanie i zrozumienie potrzeb / celów** związanych z rozwojem psycho-społecznym nastoletnich chłopaków oraz ich codziennym funkcjonowaniem w szkole oraz poza nią,



**określenie najważniejszych uwarunkowań związanych z kontekstem społeczno-kulturowym** oraz jego lokalnymi różnicami / niuansami,



**poszukiwanie alternatywnych sposobów** na zaspokojenie zdefiniowanych potrzeb/celów.

Uważamy, że działania edukacyjne mają większe lub mniejsze szanse powodzenia nie tylko ze względu na to, **co się na nich robi** – mówiąc o mery-



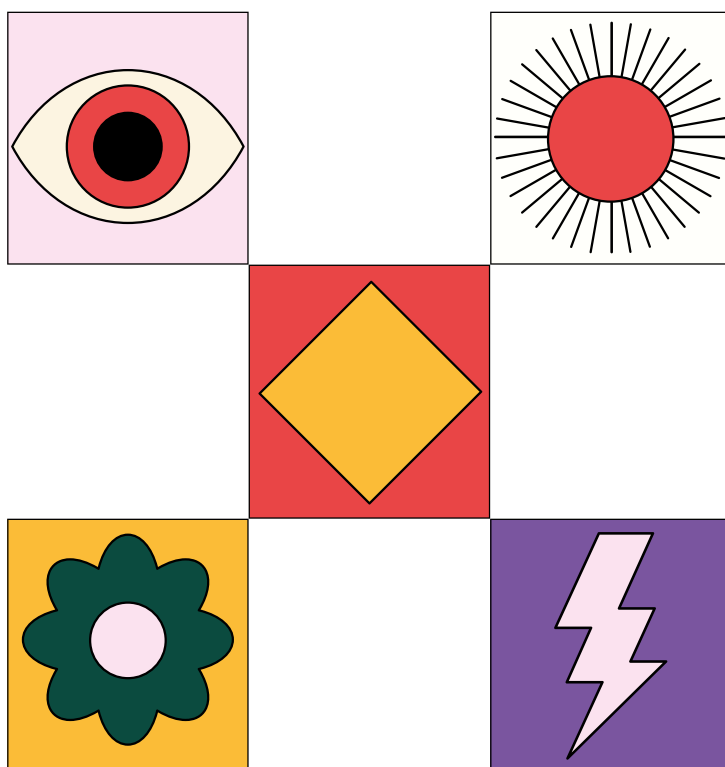
toryce i sposobach nauczania. Ważne jest także, **w jakich okolicznościach się odbywają**, czyli gdzie, kiedy, z jaką częstotliwością, kto prowadzi i kto uczestniczy. Z tego powodu w przygotowanych przez nas rekomendacjach dotykamy zróżnicowanych wymiarów przedsięwzięć edukacyjnych.

Prezentowane poniżej rekomendacje stanowią zarówno zaproszenie do prowadzenia dalszych dyskusji na temat ich zastosowania oraz rozwijania w lokalnych kontekstach jak i podsumowanie całości pracy badawczej zrealizowanej na potrzeby projektu.

## 4.2. Rekomendacje

**Model edukacyjny:**

**wzmacniać - doświetlać/ujawniać - korygować**



Zanim przejdziemy do szczegółowych rekomendacji, chcielibyśmy nakreślić nieco bardziej ogólnie, w jaki sposób myślimy o skutecznej edukacji równościowej. Opierając się na opisanym w poprzednim rozdziale modelu 3 grup mechanizmów i czynników wpływających na sposoby reagowania chłopaków na przemoc, opracowałyśmy powiązany model. Odpowiada on celom, które warto realizować w ramach działań edukacyjnych. W naszej perspektywie edukacja antydyskryminacyjna powinna koncentrować się na 3 rodzajach działań:



**Wzmacnianie postaw i reakcji służących zapobieganiu przemocy:**

polegające na rozwijaniu zasobów, czyli tego, co chłopacy już mają i umieją – w odniesieniu do tego, jak brzmią ich aspiracje, zgodnie z jakimi wartościami żyją. Chodzi o wzmacnianie takich wartości, które są podzielane i reprezentowane również przez edukatorów i edukatorki. To właśnie przez pozytywne wzmocnienie, nie tylko na poziomie dyskursywnym, ale również przez modelowanie i „wspólny mianownik” buduje się porozumienie, zaufanie i autorytet, bez którego żadna nowa wiedza nie zostanie



**Doświadczenie i ujawnianie:**

rozwijanie wiedzy na temat przemocy i dyskryminacji; nazywanie tego, co nie jest w oczywisty sposób rozumiane jako przemocowe albo dyskryminujące a dzieje się z udziałem chłopaków. Dzielenie się wiedzą na temat ich momentu rozwojowego oraz codziennych wyzwań z tym związanych. „Rozszczelnianie” i niuansowanie systemu wartości (a także zero-jedynkowego sposobu myślenia), dzięki dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem. Pokazywanie nowych możliwości. Proponowanie i poszukiwanie wspólnie z chłopakami alternatywnych sposobów osiągnięcia ważnych dla nich celów, które łączyłyby się z dążeniem do równości. Jeśli chłopacy zobaczą w edukacji antydyskryminacyjnej sens (i bezpośrednio osobiste korzyści), będą gotowi się w nią naprawdę intensywnie zaangażować.



**Korygowanie:**

jest to element niezbędny, ale powinien stanowić proporcjonalnie najmniejszą część treści edukacyjnych, żeby nie działać przeciwnie. Nastoletni chłopacy chcą przede wszystkim być traktowani „serio” i podmiotowo i dążą do poczucia niezależności. Chodzi o to, by nie wpaść w dynamikę szkolną – tj. karzącego nauczyciela vs nieposłusznego ucznia, bo to spowoduje zatrzymanie procesu uczenia. Jest to szczególnie istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę to, że chłopacy na poziomie deklaracyjnych wartości mają świadomość, co do tego, że przemoc i dyskryminacja są złe, ale nie umieją tego do końca realizować

w praktyce i nie widzą, w jaki sposób stanowią część ich doświadczenia. Celem jest więc, by korygowanie polegało nie na moralizowaniu, ale na:

- \* wspólnej identyfikacji zachowań, wymagających korekty (zarówno grupowo oraz indywidualnie) oraz zrozumieniu negatywnych konsekwencji, które za sobą niosą dla innych, ale też indywidualnie, dla nich samych;
- \* wspieraniu i towarzyszeniu we wprowadzaniu w życie nabytej wiedzy oraz potrzebnych zmian;
- \* pokazywaniu, w jaki sposób ta zmiana przyczyni się do tego, że chłopacy będą sobie „lepiej radzić w życiu”; największe wyzwanie dla chłopaków stanowi przełożenie abstrakcyjnych wartości na codzienne praktyki (to w tym obszarze zaobserwowałyśmy największe niespójności); każda „korekta” powinna być zatem umotywowana realną potrzebą chłopaków a nie stwierdzeniem „bo tak nie można”.

## 1. Postawa i kompetencje osoby edukującej

Kluczowe znaczenie dla skuteczności równościowych działań edukacyjnych ma **postawa oraz kompetencje osoby prowadzącej zajęcia / warsztaty**. Przede wszystkim musi to być osoba „bezpieczna”<sup>35</sup> – autentycznie zainteresowana życiem chłopaków oraz ich perspektywą, zadająca pytania, traktująca ich podmiotowo. Otwarta na różnorodność<sup>36</sup>, empatyczna, umiejętnie regulująca własne emocje i transparentnie komunikująca swoje intencje, potrzeby oraz granice. Zaangażowana, charyzmatyczna, nieoceniająca oraz niemoralizująca a jednak poszerzająca ich wiedzę zarówno przez rozmowy, a także modelowanie zachowania. Co to oznacza w praktyce?

\* **Edukator / edukatorka ma być przykładem, jak na poziomie zachowań „tu i teraz” realizować ważne dla chłopaków aspiracje w sposób równościowy.**

---

<sup>35</sup> Osoba, charakteryzująca się sposobem tworzenia więzi, zapewniającym warunki przewidywalności, zaufania; vide J. Bowlby, *Przywiązanie*, tłum. M. Podlaszewska-Nicke, Kraków 2007.

<sup>36</sup> Jak wskazano w raporcie dot. równego traktowania w szkole: „Uczniowie i uczennice, którzy twierdzą, że nauczyciele w ich szkole mają bardziej pozytywne postawy wobec różnych kultur, deklarują w mniejszym stopniu doświadczenie dręczenia ze strony swoich rówieśników”: *Równe traktowanie w szkole...*, op.cit., s. 52.

Osoba, której przekaz będzie w stanie trafić do chłopaków – a więc będzie miała szansę stać się dla nich prawdziwym autorytetem – to również taka, która reprezentuje pożądane przez chłopaków wartości, np. ma „silny” charakter, jest „pewna siebie”, „dobrze sobie radzi”. Chodzi tu również o to, by wzmacniać przekaz, gdzie edukatorzy/edukatorki i uczestnicy warsztatów mają wspólny mianownik i może to być realizowane na różnych płaszczyznach (patrz: „Portret Chłopaka”).

\* Osoba edukująca może być mężczyzną, ale tak samo może to być kobieta. **Płeć ma drugorzędne znaczenie wobec osobowości oraz umiejętności interpersonalnych dorosłego.** W dwóch miastach największy autorytet u chłopaków miały nauczycielki od wf-u, charyzmatyczne, ciepłe, pewne siebie, umiejętnie stawiające granice, rozmawiające o emocjach, budujące porozumienie i współpracę przez sport i rozmawiające z chłopakami o wszystkim, co dla nich ważne, trudne i wspierające ich w rozwoju oraz samodzielności.

\* Edukator czy edukatorka podczas pracy z młodzieżą – która ma służyć przeciwdziałaniu dyskryminacji – nie powinien / powinna występować w roli aktywisty, nawet jeśli taka jest autentyczna motywacja do pracy z młodzieżą. Jest to szczególnie ważne w sytuacji, gdy poglądy chłopaków są diametralnie inne. Postawa stricte aktywistyczna będzie działała w tym kontekście przeciwnie. **Jeśli chłopacy na poziomie rówieśniczej komunikacji podzielają jakieś stanowisko czy wartość, a edukator / nauczyciel mocno się różni i nie koncentruje się na szukaniu punktów wspólnych, to będzie odbierany jako niezorientowany, niegodny zaufania, a więc pozbawiony autorytetu.** W tym wieku grupa rówieśnicza staje się ważniejszym punktem odniesienia niż dorośli, więc duża różnica łatwo skutkuje wzmocnieniem przekonania, że to „my mamy rację”. Rygoryzm moralny, z którym mierzą się nastoletni chłopacy, można uznać również za naturalny przejściowy etap rozwoju, ale warto, by osoby edukujące miały świadomość tego procesu rozwojowego i szukały okazji do rozmowy w tym obszarze, w celu stwarzania warunków do przekraczania / łagodzenia zero-jedynkowego sposobu myślenia, który wiąże się przecież z ryzykiem nadmiernej surowości (tu: przemocy) w reakcji na odstępstwa od znanego im standardu.

\* **Sposób prowadzenia warsztatu powinien być przede wszystkim autentyczny – czyli powinno być miejsce i na powagę, i na śmiech, a przede wszystkim na autentyczne przeżywanie całego spektrum emocji (ale tylko tych, na które grupa w danym momencie jest gotowa!).** Prowadzący nie

może nadmiernie dostosowywać stylu komunikacji do nastolatków, ma mówić swoim językiem, ale szukać możliwości porozumienia. Jeśli chłopcy „wyczują”, że coś jest „robione pod nich”, lub że osoba prowadząca „sztucznie” skraca dystans np. przez żarty, albo że wprowadza presję na „emocjonalne otwieranie się” pomimo braku gotowości grupy – chłopcy błyskawicznie to zauważą i negatywnie ocenią. Z drugiej strony nadmierna sztywność czy pryncypialność osoby prowadzącej wprowadzi szkolną dynamikę, do której chłopcy są przyzwyczajeni i wobec której się buntują.

## 2. Edukowanie o momencie rozwojowym nastoletnich chłopaków

**Należy edukować nastoletnich chłopaków na temat specyfiki ich momentu rozwojowego.** Potrzebna jest wiedza o tym, że trudności, których na co dzień doświadczają, nie są spowodowane ich indywidualnymi cechami czy działaniami, ale uwarunkowaniami, związanymi z ich dojrzewaniem. Świadomość mechanizmów stojących m.in. za dyskryminacją i przemocą w ogóle może wpłynąć na zmniejszenie skuteczności przemocy i dyskryminacji. W odniesieniu do zaobserwowanych zachowań i postaw zakładamy, że edukowanie chłopaków w powyższym temacie wpłynie na nich pozytywnie:

♥ Pozwoli zrozumieć, jaki jest cel dojrzewania i co znaczy w pełni ukształtowana tożsamość. To z kolei ułatwi zrozumienie, dlaczego dojrzałość może być atutem i otworzyć chłopaków na refleksję nad swoim zachowaniem, postawami. W rezultacie, pełna dojrzałość może być sprowadzona do siły, która jest tak ceniona przez chłopaków.

♥ Łatwiej będzie im pojąć, dlaczego tak intensywnie doświadczają wszelkiej odmienności, zdarza im się biernie przyglądać się dyskryminowaniu innych.

♥ Przekazywanie informacji na temat teorii rozwoju psychospołecznego jest wyzwaniem, biorąc pod uwagę ich złożoność. Do chłopaków warto trafiać, posługując się prostym językiem, opartym o dobre metafory (pasujące do ich codzienności) i nie infantylizując żadnych treści.



### **3. Budowanie porozumienia poprzez dzielenie wspólnej wartości i pokazywanie alternatywnych (sprzyjających rozwijaniu równości) sposobów na budowanie siły, pewności siebie, zaradności i niezależności.**

Warto wykorzystać wiedzę na temat potrzeb i aspiracji chłopaków po to, by pokazać im alternatywne sposoby dążenia do ich realizacji i unikać jednocześnie prób unieważnienia tych potrzeb i zamiany na inne. Innymi słowami: **trzeba do chłopaków mówić ich językiem korzyści, a wystrzegać się odrzucania i negatywnej oceny ich aspiracji**, kierując się zasadą budowania mostów. W ten sposób warto zatem redefiniować pojęcie siły, które, jak wskazywałyśmy wcześniej, jest kluczowe dla systemu wartości chłopaków.

Pewność siebie, wewnętrzna siła nie musi, jak sądzą chłopacy, budowana być na podstawie dystansu, rywalizacji i wyparcia emocji, ale na ich świadomym przeżywaniu i komunikowaniu, a także dążeniu do równości w oparciu o współpracę (czyli filarach działań antydyskryminacyjnych).

\* Podczas warsztatów warto odnosić się do wartości, które cenią chłopacy, pokazać jak w oparciu o otwartość można te wartości realizować. Im bardziej obrazowo zostanie to zrealizowane, tym lepiej – dobrze zadziałają filmy, kejsy, inne materiały, z którymi łatwo będzie utożsamić się nastolatkom,

\* Chłopacy wysoko oceniali te elementy warsztatów, kiedy mogli współpracować, dyskutować z innymi. **Współdziałanie to ważna dla nich wartość**, bo odnosi się do relacji (nawet jeśli mają na myśli tylko najbliższych sobie kolegów). Warto wykorzystać tę otwartość do wspólnej pracy i pokazywać, jak pozwala osiągać cele,

\* **Przekonywanie chłopaków, że okazywanie słabości jest akceptowalne, a nawet pożądane nie jest skutecznym sposobem działania.** Wielokrotnie (wprost i niebezpośrednio) słyszałyśmy od naszych rozmówców, że nie chcą być wrażliwym chłopakiem, że cenią siłę. Co więcej – słabość jest dla nich przesłanką do przemocy. Dlatego też bardziej celowa wydaje się próba przekonania chłopaków, że wrażliwość może być narzędziem do realizacji ważnych dla nich celów (np. lepszego wglądu w siebie, lepszych relacji, szacunku, pewności siebie) niż do tego, że może być końcowym efektem pracy nad sobą. Jak powiedział jeden z naszych rozmówców: „ja nie chciałbym być takim [słabym] chłopakiem. I dążę do tego, żeby nie być takim”.

#### **4. Wzmacnianie i rozwijanie (już posiadanych) umiejętności i postaw związanych z przeciwdziałaniem przemocy/ dyskryminacji**

**W ramach wzmacniania w chłopakach postaw sprzeciwiania się przemocy i reagowania na nią, warto odnosić się do ich uważności, empatii czy odwagi w innych aspektach życia.** Te cechy, które są potrzebne, by zatrzymać sytuacje dyskryminacyjne, są chłopakom znane, realizują je oni w swoim życiu. Jednocześnie przez podporządkowanie się niepisanyemu regułom towarzyskim w grupie czy niewiedzę / niepewność, jak można zareagować, najczęściej pozostają bierni. Wykorzystanie ich postaw czy zachowań, które są im bliskie, pomoże w testowaniu podobnych reakcji w sytuacji przemocy.

#### **5. Odmienność jako temat sam w sobie**

**Bardzo ważnym tematem, który powinien stanowić istotną część edukacji antydyskryminacyjnej dla chłopaków, jest odmienność.** To ona była generalną przesłanką do wszystkich (realnych lub hipotetycznych) sytuacji przemocy, o których opowiadali chłopacy.

♥ Warto uważnie przygotowywać zadania i moderować dyskusję, by unikać odtworzenia dynamiki „my-oni” w relacji uczniowie-edukatorzy. Może się tak stać, kiedy prowadzący będą prezentować odmienne poglądy niż grupa (lub jej większość). W takiej sytuacji zamiast do zmiany opinii dojdzie raczej do zakotwiczenia obecnej i większego zintegrowania z podobnymi do siebie.

♥ Ze względu na fakt, że chłopacy przechodzą przez burzliwy proces kształtowania tożsamości, ich odpowiedź na inność jest bardzo przejawiona (więcej piszemy o tym w poprzednich rozdziałach). Warto „rozpakowywać” pojęcie odmienności i pokazywać korzyści z różnorodności w tym sensie, że samo towarzystwo osób o odmiennych poglądach, stylu życia czy wartościach nie zagraża spójności tożsamości chłopaków. Podczas badań takie obawy naszych rozmówców wracały przy okazji omawiania sytuacji wyoutowania rówieśników (chłopacy inną orientację traktowali jako zagrożenie). Choć celowość edukowania o odmienności wydaje się oczywista, warto zwrócić uwagę na niuans i tak rozmawiać z chłopakami, by (np. przez filmy, kejsy, historie) pokazywać, że różnorodność jest zasobem, z którego można (społecznie) korzystać i jednocześnie pozostać przy (indywidualnie definiowanych) wartościach.

## **6. Rozwijanie umiejętności identyfikacji przemocy niejawnej (psychicznej, emocjonalnej)**

Przy okazji definiowania przemocy warto wykorzystywać także takie sytuacje, w których jest ona trudno zauważalna dla jej bohaterów, czy które obrazują przemoc psychiczną. Często zdarza się, że wśród dorosłych w szkołach takie sytuacje są dostrzegane i definiowane jako przemocowe, dopiero kiedy osoba doświadczająca przemocy zareaguje (niekiedy także przemocowo). Jak powiedział jeden nasz rozmówca: „bym pogadał o tym szczuci w klasie, bo to wydaje mi się, że to jest najcięższy temat w szkołach”. Na warsztatach warto „testować” i analizować wiele takich sytuacji, by wyćwiczyć zdolność dostrzegania sygnałów przemocy.

\* Szczególną uwagę warto zwrócić na żarty, które pojawiają się w grupie rówieśniczej – szczególnie takie, które powtarzają się, eskalują wśród większej liczby osób. Chłopacy mówili o nich jako elementie spajającym grupę, ale przyznawali, że w niektórych sytuacjach nie potrafili zidentyfikować momentu, w którym żart przerodził się w nękanie.

\* Podczas prowadzenia warsztatów warto pamiętać, że komunikacja z osobą z zewnątrz (prowadzącą) może nie być tak bezpośrednia jak z rówieśnikami. „Wewnętrzny kod”, którego elementem są żarty jest przypisany właśnie do najbliższych osób, które wiedzą, gdzie leżą ich granice, a za nimi dyskryminacja. Zaobserwowanie takich żartów może być dla prowadzących ważną wskazówką i dobrze jest precyzyjnie identyfikować momenty (tematy), w których się pojawiają: dzięki ich doświadczeniu łatwiejsze będzie wskazanie, gdzie znajdują się niezauważane przez chłopaków praktyki dyskryminacyjne.

\* Podczas omawiania przemocy psychicznej warto podkreślać wymiar emocjonalny doświadczeń osób uczestniczących w sytuacji przemocowej i wzbudzać empatię chłopaków. Bardzo ważne jest, aby tak poprowadzić narrację / zadania, aby uczestnicy warsztatu nie współodczuwali z osobą doświadczającą przemocy jako „innym”, ale odnieśli chociażby potencjalność takiego przeżycia także do siebie. Chłopacy chcą być widziani (przez siebie i innych) jako silni i intuicyjnie zaprzeczają jakimkolwiek doświadczeniom przemocy psychicznej. Celem działania edukacyjnego byłoby zatem przyznanie sobie prawa do reagowania na nią i uznania cierpienia, które jest jej rezultatem.



## **7. Szczegółowe i zniuansowane kejsy przemocy do pracy podczas warsztatów**

Podczas warsztatów, które mają edukować w temacie dyskryminacji i przemocy **warto korzystać z szeroko/ dokładnie opisanych kejsów przemocy**, które trafią do nastoletnich chłopaków (z opisaną historią bohatera). Możliwość porównania osoby opisanej w historii ze sobą lub rówieśnikami zwiększy prawdopodobieństwo realnej refleksji nad opisaną w niej sytuacją przemocową. Dodanie szczegółów pozwoli zwiększyć prawdopodobieństwo, że któryś z nich będzie korespondował z doświadczeniami chłopaków (w tym celu można też przygotować kejsy w oparciu o wcześniejsze informacje od osoby pracującej dla danej szkoły / grupy). Im więcej podobieństw, tym łatwiej uzyskać będzie empatię i zrozumienie u uczestników warsztatu.

## **8. Popatrzyć na codzienność oczami równieśnika doświadczającego dyskryminacji**

Poza wprowadzeniem do treści dokładnie opisanych i zniuansowanych sytuacji przemocy, **warto tak ułożyć zadania, aby rolą chłopaków było przyjęcie perspektywy osób, które są obecnie przez nich dyskryminowane**. Inspiracją mogą być szkolenia, na których proponuje się uczestnikom i uczestniczkom założenie specjalnych kombinezonów czy okularów, aby przybliżyć im doświadczenie osób z niepełnosprawnością ruchu czy wzroku. Celem byłoby, by podczas warsztatu chłopacy np. musieli podejmować codzienne, dobrze znane sobie decyzje, ale w sytuacji zupełnie innych zasobów (np. iść na szkolną dyskotekę niedawno po wyoutowaniu). Dobrze mogłyby sprawdzić się także narzędzia dramy, które umiejętnie zastosowane pozwalają na lepsze zrozumienie doświadczeń innych. Potencjalną korzyścią mogłoby być także uważne rozszczelnienie indywidualistycznego i kapitalistycznego przekonania chłopaków o tym, że każdy ma równe szanse na sukces i wszystko zależy od indywidualnej determinacji.

## **9. Uczyć zadawać pytania, być dociekliwym i komunikować się wprost**

**Edukacja na temat jasnej i otwartej komunikacji powinna być elementem edukacji antydyskryminacyjnej dla chłopaków**. Nie tylko brak odwagi, ale także nieumiejętność zadawania pytań, bycia w kontakcie z kolegami i koleżankami są m.in. przyczyną bierności wobec przemocy. Chłopacy niekiedy

nie wiedzą, nie są świadomi, że ktoś w ich otoczeniu doświadcza przemocy. Nabycie przekonania, że zadawanie pytań i dociekliwość są przejawem troski może nie tylko pogłębić ich relacje z rówieśnikami, ale także wtórnie przyczynić się do zmniejszenia zasięgu przemocy. Podczas pracy z komunikacją warto także odnieść się do aspiracji chłopaków dotyczących np. sfery zawodowej. Samodzielność czy umiejętności interpersonalne są nie tylko wartościami cenionymi przez naszych rozmówców, ale także istotnymi cechami w budowaniu stabilnej i satysfakcjonującej kariery zawodowej.

## **10. Zamiast panować nad emocjami – uczyć regulacji, czyli słuchania i rozumienia**

**Bardzo ważne jest, by program edukacji antydyskryminacyjnej zawierał część poświęconą psychoedukacji, która skoncentrowana będzie na poszerzaniu zdolności rozumienia emocji i radzenia sobie z nimi.** Istotne jest, by chłopacy poznali ich funkcję i tego, że mogą być dla nich cenną wskazówką na temat ich potrzeb (co odnosi się także do negatywnych emocji, co do których mają przekonanie, że należy je tłumić/ wypierać). Tłumienie jako główna metoda radzenia sobie z emocjami, przyswojona na tym etapie rozwoju, grozi osłabieniem kontaktu ze sobą i szeroką gamą zakłóceń w funkcjonowaniu, które mogą z tego wynikać.

♥ Przekazanie wiedzy na temat funkcji emocji w przystępnej formie podawczej (modele, ilustracje) wraz z elementami osobistej refleksji pomoże chłopakom bardziej świadomie analizować własne zachowania i potrzeby. Celem tej części ma być przesunięcie w ich myśleniu od trybu „panować” nad emocjami do trybu „słuchać, rozumieć co się we mnie dzieje”.

♥ Przekazywanie informacji na temat regulowania emocji czy zdrowia psychicznego w ogóle, nie musi ograniczać do modelu poznawczego. **Warto podkreślić cenione przez większość chłopaków znaczenie pracy z ciałem i aktywności** – także na świeżym powietrzu. Ze względu na specyfikę momentu, w którym funkcjonują, nastoletni chłopacy często bywają przytłoczeni przez zalewające ich emocje i mogą mieć trudność w ich natychmiastowym zidentyfikowaniu. Aktywność może pomóc im pokonać początkowe napięcie. (Uwaga: aby nie odtwarzać obecnych schematów dyskryminacyjnych, należy podkreślić istotność samej aktywności, pracy ciała, a nie wyników czy doskonalenia techniki sportowej / sylwetki),

♥ **Podczas planowania działań edukacyjnych z chłopakami warto także brać pod uwagę dynamikę emocjonalną**, którą budować będą reakcje na poszczególne zadania. Nie trzeba unikać intensywnych emocji, ale raczej wszystkie pojawiające się w grupie reakcje omawiać i w ten sposób edukować na temat emocji. Chłopacy nie mają umiejętności ich rozpoznawania i niekiedy przytłoczenie nimi powoduje cierpienie. Co widać w tym, że nieliczne przypadki rozmowy na temat zdrowia psychicznego chłopaków dotyczyły właśnie „trudnych” emocji. Zwiększenie ich świadomości w tym temacie może potencjalnie pozytywnie wpłynąć, zmniejszając liczbę agresywnych, powodowanych emocjami reakcji.

## **11. Wspierać model dyskusyjny oraz różnorodność poglądów (uczyć, że można rozmawiać pomimo różnic)**

**Warto zadbać o to, by podczas warsztatu chłopacy mieli okazję dyskutować i wymieniać się poglądami.** Są ciekawi tego, jak myślą inni (np. w klasie), a na co dzień rzadko mają okazję pogłębić rozmowę na tematy społeczne („na co dzień to rozmawiamy o swoich zainteresowaniach ... ogólne rzeczy”). Te elementy warsztatu chłopacy cenili najbardziej („fajnie było porozmawiać”) nie tylko dlatego, że dowiedzieli się czegoś nowego, ale także pogłębili relację z kolegami. Podczas projektowania zadań warto pamiętać o łączeniu perspektywy własnej z tą przynależną innym, także tym osobom, które mają odmienne poglądy / styl życia.

\* Jedną z proponowanych form dyskusji może być debata oksfordzka, która pozwoliłaby dodatkowo nie tylko zaprezentować swoje zdanie, ale także zachęcić chłopaków do zrozumienia osób o odmiennych opiniach. To mogłoby zwiększyć ich poziom empatii, tolerancji.

\* Istotne uzasadnienie mają także ćwiczenia indywidualne – kiedy każdy z uczestników warsztatu może indywidualnie zastanowić się nad własnymi postawami. Dzięki nim mogą krytycznie przyjrzeć się schematom swoich działań („musiałem chwilę pomyśleć o sobie, żeby coś wynikło z tego”) i, bez konieczności wyjawiania szczegółów, zastanowić się nad nimi.

## **12. Edukacja w ekosystemie szkoły**

**Spotkania edukacyjne warto rozszerzyć także na nauczycieli i inne osoby pracujące w szkole.** Ważne, by zarówno uczniowie i uczennice jak i kadra mieli świadomość, że w danym czasie wszyscy zyskują nową wiedzę i umi-

ejętności. W ten sposób zaufanie uczniów, że coś może realnie zmienić się w ich codziennym środowisku będzie zdecydowanie wyższe. Z tego samego powodu warto także zadbać o jakąś akcję informacyjną w szkole. Szczególnie istotne będzie przekazywanie praktycznych wskazówek na temat sposobów szybkiego reagowania na przejawy dyskryminacji. Podczas badań słyszałyśmy o wielu sytuacjach, w których zabrakło aktywnej roli dorosłego, który zdefiniowałby daną sytuację jako przemocową i zaproponował grupie konkretne sposoby działania.

\* Ważne, by z warsztatów skorzystały także dziewczęta, które, jak pokazują nasze rozmowy z chłopakami, także odtwarzają schematy i wyobrażenia charakterystyczne dla patriarchalnych postaw. Z badań wynika, że w nie tyle chodziłoby o wzmocnienie ich siły wyrazu i wspieranie w emancypacji, ale raczej w kwestionowaniu założeń o stereotypowej (toksycznej?) męskości korzystając z postulatów III fali feminizmu np. bell hooks.

\* Dodatkowo, w takim programie edukacji szkoły, warto zaplanować jakąś część warsztatów, które byłyby prowadzone wspólnie dla nauczycieli i uczniów/ uczennic. Przepracowane wspólnie sytuacje przemocy (znane wszystkim kejsy byłyby punktem odniesienia dla wszystkich) i generalnie wspólne doświadczenia nauki mogłyby dobrze wpływać na codzienne reagowanie na przemoc. Dodatkowo wspólne zajęcia pomogłyby zbudować wspólny język oparty na tych samych metaforach, a podzielenie wspólnych doświadczeń ułatwiłoby przyszłe rozmowy na temat sytuacji przemocy/ dyskryminacji.

\* Najlepszą możliwą formą byłyby tak zaplanowane programy edukacyjne, które zakładałyby długofalowe spotkania – możliwość refleksji po warsztacie, a także przypomnienie niektórych treści byłyby atutem zarówno dla kadry szkoły jak i uczniów i uczennic. Jak powiedziała nam jedna z nauczycielek o swoich uczniach: „kiedy już poznają kogoś, nabierają do niego zaufania, zaczynają się otwierać – to dobrze, gdyby nie było to jednorazowe [...] mam na myśli, że mogłyby to być jakieś podobne zajęcia, cykliczne, mógłby je łączyć jakiś temat, motyw, osoba prowadząca, albo po prostu cel takich zajęć”.

### **13. Diagnoza kontekstu i potrzeb danej grupy**

**Przed rozpoczęciem warsztatów edukacyjnych warto przeprowadzić diagnozę na temat specyfiki miejscowości/ szkoły / klasy, zaobserwowa-**

nych sytuacji przemocy. Taka diagnoza mogłaby zostać przeprowadzona za pomocą formularza wysłanego internetowo lub wywiadu (np. telefonicznego) realizowanego przy pomocy przygotowanego wcześniej scenariusza. Prowadzącym warsztaty łatwiej będzie przygotować się do spotkania, kiedy będą mieli świadomość, w jakim środowisku funkcjonują chłopcy, z jakimi trudnościami na co dzień się mierzą. Przygotowanie się w takiej formie do warsztatu pozwoli także na poznanie kontekstu koniecznego do zrozumienia „lokalnych przesłanek do przemocy” (odnoszących się do powtarzanego przez chłopców wyrażenia „to zależy”). Proponowane kwestie, które wymagają doprecyzowania podczas diagnozy:

- ♥ profil szkoły (technikum, liceum ogólnokształcące/ artystyczne, itd.),
- ♥ profil klasy (klasa humanistyczna/ matematyczna, itd),
- ♥ zidentyfikowane sytuacje przemocowe (dyskryminacyjne) w klasie / grupie,
- ♥ jakie grupy towarzyskie występują w klasie (charakterystyka, struktura władzy).



# Posłowie

Rozmowa z Maciejem Barczakiem i Patrykiem Moszką, trenerami antyprzemocowymi Sztamy.

Mamy sprytny plan zamknięcia tego raportu rozmową z Wami, żeby nie kończyć lektury na ostatniej rekomendacji. Uzasadnione wydało nam się jakieś posłowie. Sam raport to analiza rozmów, więc Zofia Małkiewicz podsunęła pomysł zakończenia go rozmową. Porozmawiajmy o tym raporcie przez pryzmat Waszych doświadczeń jako trenerów antydyskryminacyjnych, związanych z metodą Sztama. Przenieśmy się z Wami na sale warsztatowe i do szkół. Jakie macie wrażenia po lekturze tego raportu?

Maciej Barczak: Dla mnie to, co było bardzo uderzające, to, że on po prostu oddaje głos chłopakom i dlatego mi się go wspaniale czytało. To nie było tak, że są tam tylko dwa czy trzy cytaty, gdzieś zamieszczone na poparcie też badaczek. Podstawą jest to, co ci chłopcy powiedzieli i to jest równoznaczne albo ważniejsze nawet czasem niż tekst, który jest jakby formą komentarza. Wypowiedzi chłopaków są nadrzędne. To sprawiało, że raport był mi bliższy, potrafiłem się w nim łatwiej sam poodnajdywać z mojej własnej perspektywy edukacyjnej. Mogłem sobie porównać to, co ja usłyszałem od chłopaków na zajęciach antydyskryminacyjnych, czy od moich własnych synów z tym, co mówią inni rówieśnicy. Wszystko było dla mnie bliższe.

Patryk Moszka: Ja też czułem mocne wzruszenie, ponieważ czuję się bardzo mocno częścią tego projektu, byłem obecny na warsztatach badawczych. To był powrót do niedalekiej przeszłości - pamiętam, co chłopacy mówili. I najbardziej uderzyło mnie to samo, co Maciej Ciebie, czyli że to jest raport napisany w sumie przez chłopaków, to znaczy przez badaczki, ale głosem chłopaków. Lektura jest potwierdzeniem tego, co od długiego czasu zauważam, obserwując chłopaków. Ale dla mnie najważniejsze jest chyba to, że to jest pierwsze takie kompendium wiedzy na temat tego, jak pracować z chłopakami. Powstaje w ostatnim czasie bardzo dużo równie ważnych książek i dla chłopaków i o nich oraz badań, ale tu nie mamy wspomnień, tu mamy badanych mówiących o tym, co jest „tu i teraz”.

M.B.: W całym tekście widać oddanie eksperckiego głosu chłopakom i traktowanie ich podmiotowo. Czytanie takiego raportu, w którym nie miałem poczucia, że jest z góry założona teza, że „oto my chłopakom teraz

powiemy, jak ma wyglądać świat” było bardzo dobrym doświadczeniem. Mam też poczucie pełnej transparentności, od samego początku jest wyjaśnione, jak on powstawał, dlatego, jakie założenia zostały przyjęte. Również, jeżeli coś nie wyszło, czy się nie udało i potem, co z tym zostało zrobione, jak cała ta historia z przerwany badaniem w jednej ze szkół.

P.M.: Ja podbijam też tę autentyczność i transparentność, o której wspominaasz. Gdybym miał powiedzieć, dla kogo jest ten raport, to dla mnie jest to raport absolutnie dla każdej dorosłej osoby, która ma jakikolwiek kontakt z chłopakami - czyli właściwie każdej. Wiadomo, że najbardziej rekomenduję go osobom pracującym z chłopakami: nauczycielkom, edukatorom, działaczkom społecznym, aktywistom, ale też rodzicom, ale myślę, że to jest też ważna lektura, po prostu dla osób, które zakochują się w mężczyznach, którzy z mężczyznami się przyjaźnią. Nie jest to książka „Jak rozmawiać z mężczyzną” i nie o to mi chodzi, ale to jest dla mnie takie właśnie oddanie tego, co jest w chłopakach najważniejsze.

M.B.: To, co teraz Patryk powiedział, uzmysłowiło mi jeszcze jedną korzyść związaną z językiem tego raportu. Chodzi mi o to, że jest napisany w bardzo przystępny sposób. Nie jest to taki styl, który będzie czytelny dla osób wyłącznie aktywistycznych albo takich, które od dawna siedzą w temacie. Może trafić do wielu osób i grup i będzie zrozumiała.

P.M.: Super wartościowe w tej książce są rekomendacje do pracy w edukacji, one są takie konkretne. Nie jest to pół strony ogólników czy abstrakcji, tylko konkretne rzeczy na kilka stron. Część do wdrożenia w kawałku ja edukator, a część w kawałku systemowym. Są też takie rzeczy, które dla mnie gdzieś są osobiście ważne, bo rozkminiam to od bardzo dawna: czy na sali warsztatowej jestem aktywistą czy edukatorem? Dla mnie to jest w ogóle super ważna rekomendacja, żeby nie być na sali warsztatowej aktywistą. Bywa to bardzo trudne dla nas, na przykład, gdy spotykamy się z wyrażaniem homofobii. Staram się jednak wchodzić na warsztaty z takim przesłaniem, że buduję tutaj przestrzeń do edukacji, do doświadczenia, do facylitowania jakiegoś procesu. Nie do manifestowania sobą jakiejś wartości i jakiegoś ostrego reagowania, kiedy coś jest w sprzeczności ze mną.

M.B.: Ten temat mnie też zatrzymał i co ważne, widać tu autentyczność tych rekomendacji, są napisane prosto i jasno. „Z tego co wynika z badań i z tego, co mówią chłopcy, pozostań w roli edukatora jeżeli potrafisz i jesteś w stanie, bo tak po prostu tobie będzie łatwiej i łatwiej będzie nawiązać

relację z grupą chłopaków”. Bez owijania w bawełnę, bez krążenia dookoła.

P.M.: Dla mnie też jest ważne coś, na co badaczki zwracają uwagę i co pojawia się nam bardzo często na warsztatach z chłopakami. Oni często czują, że dziewczyny są bardziej faworyzowane. Pamiętam, jak to usłyszałem po raz pierwszy w formie bardzo mocnej historii o chłopaku - klasowym kozłem ofiarnym, winnym za wszystko już o podstawówce i dziewczynie, która „na pewno by tego nie zrobiła”. Teraz podstawówki trwają 8 lat, kozłem ofiarnym można być od pierwszej do ósmej klasy. To jest też bardzo trudne, bo widzę też w tym pewien kawałek emancypacji, że dziewczynki się buntują i są niegrzeczne, ale chłopacy widzą w tym dużo niesprawiedliwości i podbijają to bardzo często. Ten raport nie próbuje wybielać sytuacji, dowiadujemy się o tych rzeczach, które są trudne. Mamy opis świata - nie o tym, że teraz chłopacy mają gorzej, tylko o tym, że wszyscy jesteśmy w tym systemie patriarchalnym uwikłani w jakąś dziwną grę. Chłopacy jako grupa społeczna są uprzywilejowani, ale każdy pojedynczo z tych chłopaków nie zawsze jest uprzywilejowany. Pojawia się też temat tego, że chłopacy mają pragnienie bycia z dziewczynami, a jednocześnie czują, że czasami nie mają wstępu z różnych powodów.

**A na ile raport, wnioski i rekomendacje zmieniają podejście do Sztamy, która ma już pewną historię? Ty Maciej byłeś od samego początku związany ze Sztamą, a Ty Patryk, jesteś jednym z absolwentów Szkoły Trenerów Sztamy. Czy po lekturze raportu, macie poczucie nowego kierunku lub potwierdzenia dotychczasowej linii?**

M.B.: Kilka rzeczy, z tego co myśleliśmy na początku Sztamy, wspaniale było usłyszeć, że się potwierdzają. Dla mnie wśród rekomendacji jest jedna najważniejsza, super istotna, topowa: osoba, która ma pracować z chłopakami, ma mieć nie tylko kompetencje, ale ma też mieć postawę i to musi być autentyczna postawa, w której chłopaki się będą odnajdywać i nie może być w niej fałszu. To jest mocne potwierdzenie naszych założeń. Raport też bardzo porządkuje wiedzę, szczególnie rozdział drugi, w którym jest portret chłopaka. Myśmy zbierali to z głosów na warsztatach, teraz to jest w jednym miejscu. A coś ważnego nie tylko dla mnie, ale i do projektowania przyszłych działań trenerskich to rola kontekstu, który dla chłopaków jest ważny. Oni uważają, że coś może być przemocą w jednym kontekście, a nie będzie tą przemocą w drugim kontekście; że to zależy i żeby zwracać też na to uwagę, jak się wchodzi do jakiejś grupy. Nie miałem tego tak mocno uświadomionego. Nową rzeczą dla mnie jest też siłownia jako miejsce



niezależności, siły, panowania nad ciałem, ale jednocześnie dawania ujścia emocjom.

P.M.: Konstrukcja tego raportu zawiera różne opowieści, które składają się w całość. Ja też jestem fanem portretu chłopaka i trzeciego rozdziału o dyskryminacji. Pamiętam, że jeden z chłopaków, jakoś to tak ładnie wtedy powiedział, że prawdziwy mężczyzna pomaga, ale nie z takiego kawałka rycerskości, nie, że tutaj ratujemy księżniczki, tylko faktycznie dla nich bycie mężczyzną to niesienie pomocy. I to też tam wybrzmiewa i jest fajnie rozpisane, kiedy jest łatwo reagować na przemoc czy dyskryminację.

M.B.: Bardzo mnie przyjemnie uderza w tym raporcie to, ile tam jest dobra o chłopakach. Są rzeczy, które są związane z ich obrazem siebie, które są dobre: oni chcą być niezależni, chcą mieć dobre grono bliskich ludzi w przyszłości, chcą stać sami na własnych nogach. Zmierzam do tego, że tam jest dużo wspaniałego i dobrego potencjału, na którym można budować i są z tym związane rekomendacje.

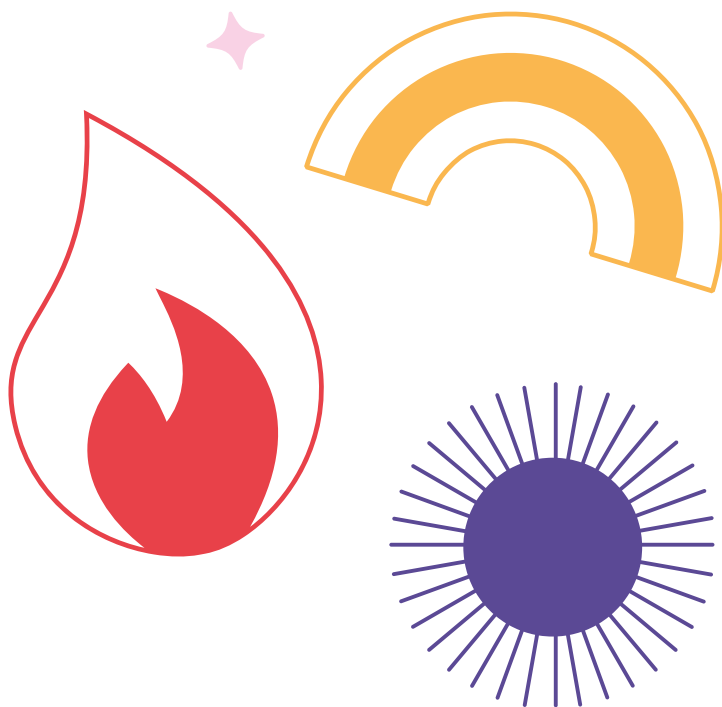
Podbijam też, że ważne jest, żeby edukować chłopaków na temat tego miejsca, w którym oni się znajdują w swoim rozwoju. I tak samo, żeby ich edukować na temat przemocy niejawnej, bo oni często jej nie zauważają czy nie wiedzą, że coś jest przemocą, nie mają tego nazwanego. Bardzo podobało mi się zdanie: przekonywanie chłopaków, że okazywanie słabości jest akceptowalne, a nawet pożądane, nie jest skutecznym sposobem działania. Nawet jeśli to jest prawdą i my bardzo czujemy, że jest to nasze, że to jest OK być słabym, być smutnym, być jakimś - to nie będzie to coś, co będzie do nich trafiać. Można o tym mówić, ale w zupełnie inny sposób.

P.M.: To prawda, oni tego nie potrzebują, bo oni to wiedzą. Czasem mam wrażenie, i sam od siebie, i obserwując pracę współtrenerów, że my trochę chcemy załatwić sprawy naszego pokolenia. My może potrzebowaliśmy hasel typu chłopaki mają prawo płakać. Kiedy czytamy takie hasła jako ćwiczenie, to widać, że oni już wiedzą, że mają prawo i nikt nie stawia im jawnych zakazów, ale wciąż jest wokół nich przekaz nie wprost.

M.B.: Rekomendacje z raportu wymagają dużo od edukatorów, i to nie na gruncie wyłącznie wiedzy, ale na gruncie własnych przekonań, postaw, emocji. Zadają robotę do zrobienia, pokazując, że skuteczność tego, co my będziemy chcieli przekazywać, zależy od nas samych. To po prostu będzie wymagało pracy i nie każdy będzie się dobrze z nią odnajdywał.

P.M.: Mam takie marzenie... Skoro wiadomo, że jest bardzo dużo do uprzątnięcia w edukacji i sposobie zarządzania nią, to może niech w tych porządkach ten raport zostanie pozycją rekomendowaną przez odpowiednie instytucje państwowe. I niech faktycznie osoby, które pracują z dziećmi, z młodzieżą, z chłopakami, będą musiały go przeczytać jako podręcznik. I że na jego podstawie będzie określano się kompetencje do równościowej pracy z chłopakami.

*(opracowanie Teo Łagowska)*



# O autorkach

dr Zofia Małkowicz i dr Katarzyna Chajbos-Walczak

Badania służące projektowaniu i wdrażaniu innowacji wymagają przede wszystkim zrozumienia złożonej sieci relacji, których dane rozwiązanie ma być (albo już jest) częścią. Każdy pojedynczy projekt to niepowtarzalny problem do rozwiązania, do którego podchodzimy z autentycznym zacięciem i świadomością, że „zaczynamy od nowa”.

Jesteśmy przekonane, że dzięki celowemu „zapominaniu” o tym, co wiemy na temat świata i ludzi oraz wykorzystywaniu weryfikowalnych metod badawczych możemy docierać do wiedzy niedostrzegalnej na pierwszy rzut oka. Szczególnie ważna dla procesów projektowania innowacji jest wiedza milcząca i ucieleśniona tj. taka, która uruchamia się w działaniu, wynika z utartych sposobów reagowania i nieuświadomionych przekonań. Dlatego uważnie przyglądamy się detalom, wsłuchujemy się w to, co mają do powiedzenia osoby badane, obserwujemy ich reakcje i praktyki.

Każdy proces badawczy to próba „złapania” unikalnego splotu bardzo zróżnicowanych wymiarów: jednostkowych, systemowych, społeczno-kulturowych, infrastrukturalnych, technologicznych – które ogniskują się w danym problemie. Oglądamy więc te „sploty” zarówno z bliska jak i z oddali. Jesteśmy badaczkami z przeszłością akademicką w tle – dlatego naszą ciekawość i pomysłowość łączymy z naukowymi standardami oraz interdyscyplinarną wiedzą socjologiczną, psychologiczną i kulturoznawczą.

**dr Zofia Małkowicz** – doktora socjologii (UAM), wykształcona również humanistycznie (media interaktywne i widowiska, UAM) i artystycznie (edukacja artystyczna, rzeźba i działania przestrzenne UAP); badaczka, facylitorka, edukatorka, ekspertka w zakresie działań interdyscyplinarnych. Specjalizuję się w prowadzeniu badań pod projektowanie i wdrażanie innowacji (społecznych, produktowych, usługowych) na zlecenie podmiotów prywatnych, organizacji pozarządowych, uniwersytetów, instytucji kultury i sztuki (np. opieka paliatywna, protetyka ruchu, modele obsługi klientów o specjalnych potrzebach).

Przez ostatnią dekadę współpracowałam z instytucjami kultury i sztuki tworząc programy edukacyjne dla dzieci, młodzieży i dorosłych, a także realizując projekty badawcze służące diagnozie potrzeb publiczności oraz

ewaluacji działań edukacyjnych. Doświadczenie edukacyjne wykorzystuję w procesach badawczych dedykowanych dzieciom i młodzieży.

W obszarze kultury i edukacji pracowałam m.in. dla: SWPS, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Centrum Kultury Zamek, Program „Bardzo Młoda Kultura”, Centrum Sztuki Dziecka, Galeria Miejska Arsenal, Centrum Nauki i Biznesu Żak, Centrum Rozwoju Edukacji EDICON, Dom dziecka pod Magnolią w Gdyni, Puckie Hospicjum, Hospicjum im. Piotra Króla, Greenhat Innovation, Fundacja Herstory.

**dr Katarzyna Chajbos-Walczak** - doktora socjologii i magistra etnolingwistyki (UAM), badaczka i facylitatorka. Współpracuję z firmami, podmiotami kultury i edukacji oraz organizacjami pozarządowymi i samorządem. Pracuję m.in. w obszarach badania, skalowania i wdrażania innowacji społecznych, projektowania odpowiedzialnego społecznie, wdrażania nowych produktów i usług, badań doświadczeń i potrzeb osób użytkujących (UX) oraz dostępności produktów i usług (m.in. w ramach programu „Dostępny Design”). Edukuję na temat praktycznych sposobów prowadzenia badań dla własnej organizacji. Naukowo zajmuję się tematyką emocji (doktorat na temat wstydu).

Współpracowałam ze szkołami i instytucjami edukacyjnymi prowadząc badania wśród edukatorów i edukatorek jak i uczniów i uczennic (m.in. w ramach programu „Bardzo Młoda Kultura”). Mam doświadczenie koordynowania dużego programu edukacyjnego (Poznański Program Edukacji Kulturowej), w którym współpracowałam z ekosystemami szkoły (kadra, młodzież, rodzice, inne placówki kulturalne i wychowawcze).

W obszarach działań dla kultury i edukacji pracowałam m.in. dla: Narodowego Centrum Kultury, Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu, Wrocławskiego Instytutu Kultury, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Collegium, Da Vinci, Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego w Poznaniu, Urzędu Miasta Poznań, Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „ę”, Fundacji Herstory.

**W Fundacji HerStory chcemy świata, w którym wszystkie osoby są uznane w swojej różnorodności i mogą żyć bez przemocy i wykluczenia, w zgodzie ze sobą.**

## **Dlatego**

Specjalność Fundacji HerStory to edukacja równościowa, antyprzemocowa i antydyskryminacyjna.

Wzajemna troska, bezpieczne i zdrowe relacje społeczne, współpraca i otwartość na porozumienie poza różnicami - to nasze wartości.

Jeśli są one bliskie także i Tobie - odwiedź nas na naszych stronach w internecie, możesz także zostać naszą patronką lub matronem!



[www.fundacjaherstory.org](http://www.fundacjaherstory.org)

Facebook, Instagram i LinkedIn: @fundacjaherstory

