

WZMACNIANIE

JAKO FILAR DZIAŁAŃ NA RZECZ

GRUP MNIEJSZOŚCIOWYCH

WZMACNIANIE

JAKO FILAR DZIAŁAŃ NA RZECZ GRUP MNIEJSZOŚCIOWYCH

Opracowała: Małgorzata Leszko

Do tej pory w programie *Moja wspólnota – moje miejsce* przyglądaliśmy się społeczności lokalnej, a także jej dwóm wymiarom: widoczności (kogo widać? co możemy powiedzieć o społeczności na podstawie śladów, które w niej zostawiono?) oraz włączeniu (dla kogo jest to miejsce? kto się angażuje? kto jest zapraszany do udziału?). Oba te pojęcia zaczerpnięte są z modelu 4W, opracowanego przez Maję Brankę i Dominikę Cieślukowską i opisanego w publikacji *Wielokulturowa biblioteka*. W ujęciu autorek widoczność i włączanie to dwa z czterech filarów wielokulturowej, otwartej na różnorodność instytucji. W tym tekście zajmiemy się trzecim – wzmocnieniem (ang. *empowerment*) – oraz zobaczymy, jak można o nim myśleć w kontekście społeczności lokalnych i edukacji szkolnej.

Według definicji Mai Branki i Dominiki Cieślukowskiej podejście wzmocniające to takie, które „będzie wzmocniało kompetencje, podmiotowość i poczucie wpływu grup mniejszościowych, co w efekcie przełoży się na wyrównywanie szans i zwiększenie możliwości (...) samodzielnego funkcjonowania [grup kulturowych]. Działania wzmocniające to takie, które skierowane są do poszczególnych grup, a ich podstawowym celem jest wzmocnienie pozycji oraz zwiększenie kompetencji przedstawicieli tych grup”¹. Przykłady podawane przez autorki to m.in. zajęcia języka polskiego dla studentów z Ukrainy albo spotkania dla nowych mieszkańców okręgu Buskerud w bibliotece w Norwegii.

Działania empowermentowe biorą się z rozpoznania, że otwarty i pozornie równy dostęp nie wystarcza, aby wszystkie osoby i grupy mogły w jednakowym stopniu korzystać z danego miejsca czy oferty kulturalnej. Widać to w szkole, gdy do projektów i wystąpień publicznych wciąż zgłaszają się ci sami uczniowie i uczennice, a z różnych okazji wsparcia korzysta młodzież już wielokrotnie „przewarsztatowana”, z silną orientacją na własny rozwój. Widać to także w społecznościach lokalnych, gdy ławeczki w parku zdominowane są przez grupki młodych mężczyzn, a w centrach aktywności lokalnych – w założeniu służących wszystkim mieszkańcom – rzadko można spotkać osoby z grup faktycznie marginalizowanych. Udział w wielu wydarzeniach i użytkowanie wspólnych miejsc wymagają zarówno obiektywnych kompetencji, jak i subiektywnego poczucia kompetencji i sprawczości, a nawet odwagi, by „zająć miejsce”, czyli zabrać głos lub pojawić się w danej przestrzeni. Tę lukę wypełnia właśnie *empowerment*.

Studium pewnego przypadku: osiedle Przyjaźń

Jak wygląda wzmocnianie z perspektywy społeczności lokalnych, pokażę na przykładzie z własnego podwórka. Mieszkam na warszawskim osiedlu Przyjaźń – to miasteczko drewnianych domów zbudowane w 1952 roku dla radzieckich budowniczych Pałacu Kultury i Nauki. W 1955 roku przekazano je w zarząd Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i w tym miejscu powstał kampus dla studentów oraz pracowników uczelni, którzy wprowadzili się tu z rodzinami. Od wielu lat osiedle jest zagrożone, a jego

¹ M. Branka, D. Cieślukowska, *Wielokulturowa biblioteka*, Warszawa 2014 [online] [data dostępu 10.01.2021]. Dostępny w internecie: [link](#).

status prawny – skomplikowany: domy i teren należą do skarbu państwa, zarządzanie osiedlem przypomina zaś rosyjską matryoszkę. Instytucje publiczne przerzucają się odpowiedzialnością za jego los, podczas gdy drewniane domy niszczejają.

Narzędzie empowermentu: uznanie osobności

Moje zaangażowanie na osiedlu Przyjaźń zaczęło się od udziału w opracowaniu – wspólnie z kilkoma osobami, w tym pracownicą lokalnego centrum kultury (Magdą Latuch) – pomysłu na Laboratorium Projektów Osiedla Przyjaźń. Był to specjalny program minigrantów dla inicjatyw społecznych wymyślonych i realizowanych przez chętnych mieszkańców, połączony z rozwojem ich kompetencji (warsztatami) oraz sieciowaniem autorek tych inicjatyw między sobą. Z tego działania wypączkowało kilka trwałych działań lokalnych, a jego ubocznym, choć kluczowym dla osiedla, skutkiem było wykształcenie się lokalnych liderów, które się znały, darzyły zaufaniem i były gotowe wspólnie działać. Za sukcesem Laboratorium stało, po pierwsze, uznanie osobności osiedla Przyjaźń – tego, że jest to miejsce borykające się z własnymi problemami, które wymagają rozwiązań skrojonych na miarę. Myślę, że często w działaniach społecznych boimy się takiej osobności, ponieważ widzimy w niej narzędzie segregacji, które wzmacnia różne separatyzmy i podziały społeczne. Tymczasem osoby z grupy systemowo wykluczonej niejednokrotnie potrzebują przestrzeni, w której mogą być w swoim gronie, nie muszą się tłumaczyć z różnych rzeczy, mają możliwość swobodnie wyrazić swoją frustrację oraz skupić się na rozwiązaniu specyficznych problemów trudnych do zrozumienia przez inne osoby. Radzenie sobie z doświadczeniem marginalizacji może być prostsze, kiedy towarzyszy mu poczucie przynależności do grupy (wspólnotowości). Ważne, że ta przynależność/tożsamość jest wartościowana pozytywnie – nie jedynie jako brak, ale też jako zasób, niepowtarzalna wiedza i doświadczenie. To był drugi powód powodzenia Laboratorium Projektów: opierało się ono na założeniu, że mieszkańcy i mieszkanki mogą być źródłem nie tylko trudności, lecz także pomysłów na działanie, a samo miejsce jest warte tego, by inwestować w nie zasoby domu kultury: czas, energię oraz konkretne, choć obiektywnie nie-duże pieniądze.

Narzędzie empowermentu: własny głos

Szukając sposobu na to, by w obliczu zagrożenia wyburzeniem osiedla wzmocnić głos mieszkańców, założyłyśmy z koleżankami i sąsiadkami **archiwum społeczne**. Chciałyśmy opowiedzieć historię tego miejsca na własnych zasadach – wyjść poza narrację skansenu, która dominowała w mediach. Do tej pory barwne anegdoty o przodownikach pracy i wesołym życiu studenckim opowiadały osoby spoza osiedla, np. miejscy przewodnicy, posługujący się często doniesieniami z trzeciej ręki oraz niesprawdzonymi informacjami znalezionymi w internecie. Te zewnętrzne narracje porastały osiedle niczym bluszcz, a podczas krajoznawczych wycieczek na osiedle Przyjaźń mieszkańcy czuli się jak skrzyżowanie obiektu muzealnego i okazu fauny w warszawskim zoo.

Nasze archiwum od początku pomyślane było jako narzędzie wzmocnienia mieszkańców. Chodziło o wydobycie ich opowieści z ukrycia, o nadanie pozytywnego znaczenia ich historiom, odczuwanie dumy z lokalnej tożsamości, wzmocnienie relacji. To właśnie relacje powstałe w wyniku prac nad archiwum – owa „wartość dodana”, której nie da się opisać językiem wskaźników i rezultatów – uruchomiły na osiedlu maszynę społeczną i zapoczątkowały liczne starania mieszkańców o zachowanie tego miejsca. Te różne inicjatywy (petycje, wnioski o konsultacje społeczne, spotkania z urzędnikami, oddolne kampanie społeczne i sąsiedzkie działania) można by nazwać przejawami istnienia aktywnego społeczeństwa obywatelskiego.

Strategia wydobywania i wzmacniania głosów grup mniejszościowych to jedno z kluczowych narzędzi z przybornika aktywistów społecznych. Język tworzy rzeczywistość – kiedy więc osoby, o których do tej pory mówiono, zaczynają się same wypowiadać na swój temat i formułować postulaty, mamy do czynienia z jakościową zmianą. Historia mówiona nie przypadkiem ma istotne znaczenie w ruchach emancypacyjnych. Wynika to z faktu, że perspektywa grup mniejszościowych jest słabo obecna w oficjalnych dokumentach, a kluczowi „aktorzy” procesów historycznych (np. politycy, liderzy społeczni) reprezentują raczej grupy uprzywilejowane. Przykładem wzmacniania głosów marginalizowanych poprzez wydobywanie historii jest projekt „**Opowieści zniewolonych**”, czyli zbiór dwóch tysięcy wywiadów z byłymi czarnymi niewolnikami w Stanach Zjednoczonych, zebranych w latach 1936–1938 (tzw. *slavenarratives*, do przesłuchania i odczytania w internetowej wersji Biblioteki Kongresu). Na polskim gruncie można z kolei przywołać projekt historyczny Stowarzyszenia Arteria „**Stocznia jest kobietą**”, przywracający pamięć o kobietach Stoczni Gdańskiej – zarówno o ich codziennej pracy, jak i o ich roli w strajkach i procesach, które doprowadziły do Okrągłego Stołu. Historia mówiona może wzmacniać jednostki, konkretne osoby, których historie mogą być wypowiedziane, usłyszane i docenione. Zarazem jednak buduje wspólnotową tożsamość, bo umożliwia zobaczenie własnej historii jako czegoś, co przynależy do społeczności; czasem pozwala też zrozumieć i nazwać systemowe źródła niesprawiedliwości.

Narzędzie empowermentu: skupienie na zasobach

Kluczowe dla działań wzmacniających w społecznościach lokalnych jest również podejście nazywane z angielskiego ABCD (ang. *asset based community development*), które na język polski tłumaczy się jako rozwój społeczności oparty na zasobach. Metodologia ta, w Polsce najmocniej popularyzowana przez Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, zakłada, że w społecznościach marginalizowanych standardowe podejście do rozwiązywania problemów przez instytucje publiczne (diagnoza problemu → zaoferowanie usługi → rozwiązanie) nie sprzyja faktycznej zmianie społecznej, ale tylko wzmacnia istniejące nierówności. Problemów jest tyle, że trudno rozpoznać, co stanowi przyczynę, a co skutek; nawarstwiają się one i uniemożliwiają efektywną interwencję. Traktowanie członków społeczności jak klientów instytucji i urzędów nie prowadzi zatem do gruntownego przeobrażenia społeczności w kryzysie. Aby to zrobić, potrzebne jest odwrócenie perspektywy, czyli potraktowanie mieszkańców i mieszanek jak partnerów oraz uruchomienie tkwiących w nich potencjałów. Kiedy członkowie społeczności odkrywają w sobie siłę sprawczą, stają się motorem procesu zmiany społecznej.

Przykładem tego podejścia jest strategia działania na osiedlu Przyjaźń: skupiliśmy się na nim na prostych narzędziach animacji społecznej, takich jak organizowanie spotkań sąsiedzkich, na których mieszkańcy dzielili się swoimi zainteresowaniami lub proponowali własne aktywności (wymiana książek, grupa śpiewacza, spotkania wspominkowe itp.). Te z pozoru mało istotne działania opierały się na stworzeniu okazji do podjęcia własnych inicjatyw. Budowały one sprawczość, a przy tym sprzyjały nawiązywaniu relacji i wyzwoleniu energii społecznej, którą mieszkańcy wykorzystali do działań na płaszczyźnie politycznej i prawnej – wywierania nacisku na władze publiczne.

Wzmacnianie w edukacji

Jak przełożyć te strategie wzmacniania na edukację szkolną?

▪ **Uznanie osobności i pozytywne wartościowanie tożsamości**

Czy w szkole jest przestrzeń dla działań prowadzonych z myślą o różnych grupach mniejszościowych? Ponieważ szkoła stanowimy miejsce jednocześnie hierarchiczne i oparte na ocenianiu/klasyfikowaniu, próby tworzenia osobnych działań dla uczniów i uczennic o różnych doświadczeniach lub kompetencjach rodzą uzasadnione obawy, że mogą prowadzić do segregowania dzieci, np. na mniej i bardziej zdolne lub o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Mogą się też pojawiać zarzuty o stygmatyzację, np. gdy szkoła tworzy działanie skierowane do dzieci z mniejszości romskiej, lub o dyskryminację odwróconą, np. gdy jakieś zajęcia dodatkowe są przeznaczone tylko dla dziewczynek (nauka programowania).

Co robić? Przede wszystkim: pamiętać, że w strategiach empowermentowych kluczowe jest wzmacnianie sprawczości, dlatego działania te powinny (muszą) się opierać na dobrowolności – nie należy ich narzucać uczniom i uczennicom ani zakładać, że będą czymś zainteresowani, ponieważ może to mieć skutek dokładnie odwrotny do zamierzonego. W idealnym świecie te inicjatywy byłyby wynikiem oddolnego zaangażowania młodzieży lub przynajmniej wynikałyby z diagnozy, np. rozmów z uczniami i uczennicami. Po drugie, trzeba pamiętać o wzmacnianiu pozytywnego postrzegania grupowej tożsamości. Przykładem może być np. działające w szkole kółko językowe, na którym uczniowie mający pochodzenie ukraińskie mogą się uczyć swojego języka ojczystego oraz poznawać kulturę, literaturę i historię kraju, z którego pochodzą ich rodzice. Jeśli takie kółko działa na zasadzie dobrowolności, uznaje sprawczość uczniów i uczennic oraz wiąże się z docenieniem ich tożsamości i kompetencji (np. językowych, międzykulturowych), może być narzędziem empowermentowym. Wzmacnianie oznacza bowiem także akceptację osoby w jej całym tożsamościowym skomplikowaniu – pokazanie, że jej przynależność do różnych grup jest w porządku, że dla tych wszystkich wymiarów znajdzie się miejsce, a szkoła nie wymaga wtopienia się w obowiązujący wzorzec tożsamościowy.

▪ **Skupienie na zasobach, wzorce osobowe**

Wróćmy teraz do przykładu osobnych zajęć dla dziewczynek. Z badań wynika, że dziewczynki w wieku dojrzewania przestają uczestniczyć w aktywnościach sportowych w szkole i poza nią. Przyczyny tej sytuacji są bardzo złożone: począwszy od stereotypów płciowych, według których sport nie jest ważnym elementem kobiecości, poprzez rywalizacyjny/agresywny charakter sportu szkolnego, w którym dziewczynki się często nie odnajdują (ponieważ socjalizuje się je do posłuszeństwa i dostosowywania), oraz presję rówieśniczą (obawę dziewczynek, że angażując się w sport, stracą szanse na interakcje z koleżankami, bo te wybierają inne sposoby spędzania czasu), a kończąc na bardzo istotnym czynniku, którym jest postrzeganie własnego ciała (niechęć do eksponowania ciała przez dziewczynki wyglądające nienormalnie, lęk przed byciem oglądaną i ocenianą)². Jest to klasyczny przykład złożonego problemu społecznego, którego nie da się rozwiązać prostą interwencją. Z kolei przykładem wzmacniającego działania będącego reakcją na taką sytuację jest **Kobieca Akademia Piłkarska** – oddolna inicjatywa kobiet i osób socjalizowanych do roli kobiety, które wprost komunikują swoje wartości: amatorstwo i otwartość na osoby o różnym stopniu umiejętności, nastawienie na współpracę zamiast

² *Barriers to women and girls' participation in sport and physical activity* [online], Women's Sport and Fitness Foundation, Szkocja 2008 [dostęp 10.01.2021]. Dostępny w internecie: [link](#).

rywalizacji oraz uczenie się od siebie nawzajem zamiast hierarchicznego przekazu umiejętności. Kluczowe są też wzorce osobowe (trenerki amatorki to też kobiety), które tworzą poczucie, że możliwy jest rozwój – każda osoba ma już zasoby, na których może budować oraz którymi może podzielić się z innymi. Te zasoby to niekoniecznie tylko umiejętności sportowe, lecz także serdeczność czy koleżeństwo, które są wprost komunikowane jako ważne wartości grupy.

Drugim przykładem działania empowermentowego dla dziewczyn i kobiet opartego na zasobach, są treningi WenDo. Jako osoba zaangażowana w ruch feministyczny w Polsce widzę, że w szkołach pojawiają się takie zajęcia dodatkowe jak podstawy samoobrony dla dziewczynek. Często bazują one na prostym i niestety mylnym przekonaniu, że w sytuacji przemocy dziewczynki i kobiety nie potrafią zareagować, ponieważ brakuje im twardych umiejętności (np. znajomości chwytów). Takie zajęcia na ogół prowadzą mężczyźni – trenerzy sztuk walki, którzy skupiają się na technicznych aspektach samoobrony. Inicjatywy te nie biorą pod uwagę, że do przemocy doświadczanej przez kobiety w większości przypadków dochodzi w relacjach (sprawca jest znany), a jednym z powodów pozostawania w przemocowych sytuacjach jest brak poczucia sprawczości. Dlatego feministyczna samoobrona zwana WenDo służy wydobyciu potencjału każdej uczestniczki i rozpoznaniu przez nią zasobów, które pomogą jej się obronić. Kluczowe znaczenie ma to, że trenerkami są inne kobiety i osoby socjalizowane do roli kobiety, a oprócz zajęć z samoobrony program warsztatów obejmuje też pracę z głosem i ciałem oraz rozwijanie asertywności i wyrażania swojego zdania³. WenDo z jednej strony opiera się na zasobach i w tym sensie jest silnie zindywidualizowanym treningiem, a z drugiej – wprost nazywa społeczne mechanizmy związane z nierównością płci, które pozwalają uczestniczkom zrozumieć systemowe źródła ich położenia oraz pozbyć się poczucia winy związanego z doświadczaniem przemocy.

Podsumowując: w działaniach empowermentowych ważne są wzorce osobowe, praca na własnych potencjałach zamiast prób uzupełnienia „braków” oraz nazywanie społecznych źródeł nierówności lub dyskryminacji.

▪ Własny głos

Czy w szkole jest miejsce na własny głos uczniów i uczennic, na ich decyzyjność? Przytoczę dwa przykłady ze swojej pracy trenerskiej, które są udziałem wielu osób pracujących z młodzieżą.

Przypadek 1: Zachęty do „zabierania głosu” przez osoby o niższej pozycji w grupie wydają się zupełnie nieskuteczne, ponieważ osoby te niewiele mówią na forum i trudno jest je zachęcić do widocznego uczestnictwa.

Mbali Donna, młoda czarna aktywistka, w taki sposób opisała swoje doświadczenie „odzyskiwania przestrzeni” (ang. *space claiming*):

Kiedy myślę o swojej drodze aktywistycznej, przypominam sobie udział w dużych krajowych i międzynarodowych gremiach omawiających takie kwestie, jak korupcja, okaleczanie żeńskich narządów płciowych, zaangażowanie młodzieży w politykę i sprawiedliwość społeczną. Uczestniczyłam w takich konferencjach, odkąd skończyłam 17 lat. Te sytuacje rozwinęły mnie i wzmocniły moją pewność siebie, ale były też dla mnie przerażające. Ilekroć mówiono mi, żebym wstała i „zajęła przestrzeń, użyła swojego głosu” w pokoju pełnym onieśmiałających dorosłych, to mój głos zamierał. (...). Kiedy pojawiaasz się w danej przestrzeni, jesteś w niej całym sobą –

³ *Upełnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć* [online], red. A. Teutsch, Fundacja Autonomia, Kraków 2017 [data dostępu 10.02.2021]. Dostępny w internecie: [link](#).

są tam twoja rasa, wiek, płeć, język, doświadczenie, wykształcenie. Jako młodzi aktywiści wnosimy w te przestrzenie swoje sukcesy i energię, ale także swoje traumy, wewnętrzne i zewnętrzne zmagania (...), lęk przed oceną (...). Więc może nadszedł czas, aby być bardziej krytycznym wobec tego, co to znaczy „zająć miejsce”. Może oznacza to po prostu pozwolenie sobie na pojawienie się w przestrzeni, z której w przeszłości ktoś taki jak ty byłby wykluczony. Może oznacza to podniesienie ręki, choćby raz, i zadanie pytania, które nigdy nie może być głupie. Może oznacza to także opuszczenie przestrzeni, w której nie spotykasz się z szacunkiem (...)⁴.

Pracując z młodzieżą, pamiętajmy więc, że brak gotowości do zabrania głosu na forum jest OK. Aktem odwagi może być już bowiem sama obecność w grupie projektowej i codzienne funkcjonowanie w szkole wśród rówieśniczek i rówieśników. Brak zaangażowania nie musi oznaczać, że młodzież nie docenia wolności, którą im chcemy dać, nie chce mieć wpływu na działanie, ponieważ w szkole, w której uczniowie i uczennice mają tak mało okazji do decydowania o sobie, nagłe pozostawienie im pełnej swobody może być onieśmielające i trudne.

Przypadek 2: Pomysł, który wymyślili uczniowie i uczennice w ramach projektu, spotkał się z bezdyskusyjnym „nie” dyrekcji, rodziców lub innych osób decyzyjnych.

To klasyczna pułapka pseudopartycypacji, której doświadczyło wielu nauczycieli, trenerów i osób pracujących z młodzieżą. Ryszard Szarfenberg zwraca uwagę, że w empowermentie ważny jest „**zarówno wymiar subiektywny, czyli poczucie własnej wartości, kompetencji i kontroli nad własnym życiem, jak i obiektywny, związany ze zmianami struktur i relacji władzy oraz warunków, które za to odpowiadają**”⁵. W hierarchicznej szkole jak nigdzie indziej dochodzi do głosu podstawowy dylemat empowermentu – skoro w działaniach wzmacniających kluczowa jest podmiotowość uczniów i uczennic, dlaczego to my decydujemy, jakie są ramy tej wolności, kiedy i na jakich warunkach dzielimy się władzą, delegujemy ją młodzieży? Czy to nadal wzmacnianie, czy już manipulacja? Co się stanie, kiedy młodzież zechce skorzystać ze swojej sprawczości inaczej, niż sobie wyobrażaliśmy? Czy jesteśmy na to gotowi? Czy chcemy zbudować w uczniach i uczennicach poczucie siły i mocy, ale jednocześnie sprawić, by korzystali z nich w odpowiedni sposób?

Wracam w tym miejscu klamrą do osiedla Przyjaźń. Tylko pozornie jest to historia z happy endem. Problemów tego miejsca nie udało się bowiem rozwiązać – działania mieszkańców pozostały bez odzewu ze strony władz publicznych, a osiedle nadal niszczeje. Zabrakło politycznej woli ze strony decydentów. Jaki wniosek płynie z tych ostatnich refleksji? Pamiętajmy, że wzmacnianie to strategia wsparcia, która sama w sobie nie likwiduje nierówności, ale jedynie daje narzędzia, by z nimi walczyć. Nazywajmy te nierówności – niech uczniowie i uczennice wiedzą, że porażka nie jest ich winą. Wzmacniamy odpowiedzialnie.

⁴ M. Donna, *Come as you are – politics of space claiming in global feminist spaces* [online], Frida – the young feminist fund [data dostępu: 21.01.2020]. Dostępny w internecie: [link](#).

⁵ R. Szarfenberg, Empowerment [online] [w:] *W kręgu pojęć i zagadnień współczesnej polityki społecznej*, red. B. Rysz-Kowalczyk, B. Szatur-Jaworska, Warszawa 2016 [dostęp 12.02.2021]. Dostępny w internecie: [link](#).

Pytania do refleksji

1. **A.** Pomyśl o swojej pracy w szkole, swoich uczniach i uczennicach podczas typowej lekcji. Narysuj swoją klasę. Którzy uczniowie aktywnie uczestniczą w lekcji, są „z przodu”, a którzy rzadko zabierają głos? Którzy zawsze mają towarzystwo i dobrze radzą sobie w grupie, a którzy często są sami, odosobnieni lub wykluczani, na boku? Którzy czują się dobrze i swobodnie, a którzy są smutni, przestraszeni, niezadowoleni?

Z czego to wynika?

B. Jak wzmacniasz osoby, które tego potrzebują (dajesz im większy wpływ, wzmacniasz sprawczość, samoocenę, kompetencje)? Czy po przeczytaniu tego tekstu masz jeszcze jakiś pomysł, co możesz zrobić, by wzmocnić osoby z grup mniejszościowych?

2. Przypomnij sobie sytuację, w której oddałeś/oddałaś wpływ na jakąś sytuację uczniom i uczennicom (w klasie, w grupie, projekcie itp.).

Co chciałeś/chciałaś, żeby się wydarzyło?	
Co powiedziałaś/powiedziałeś uczniom i uczennicom? Co zrobiłaś/zrobiłeś?	
Co się wydarzyło?	
Dlaczego tak się stało? Co miało wpływ na tę sytuację?	

<p>Czego potrzebowali uczniowie i uczennice, by móc i chcieć wziąć odpowiedzialność za to działanie?</p>	
<p>Jakie były skutki tej sytuacji dla ciebie, grupy, poszczególnych osób?</p>	
<p>Jakie wnioski wnosisz dla siebie z tego doświadczenia?</p>	

3. Czy w twojej szkole lub społeczności lokalnej są jakieś działania prowadzone z myślą o różnych grupach mniejszościowych (mniejszość rozumiemy tu szeroko, np. młode matki, seniorzy)?
- Czy wiesz, na czym polegają te działania?
 - Jaki wpływ mają osoby z danej grupy na to działanie? W jakim stopniu wynika ono z faktycznych potrzeb? Kto decyduje o tym działaniu, kto je prowadzi itp.? Czy to działanie wzmacnia stereotypowe role, czy przeciwnie?
 - Czy uważasz, że to działanie ma potencjał wzmacniający/upełnomocniający?