



Colloquium 1(49)/2023
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/10coll2023>

AKTYWIZACJA SPOŁECZNA W DOŚWIADCZENIACH KADRY MIĘDZYNARODOWYCH PROGRAMÓW AKTYWIZACYJNYCH

**Social activation in the experience of the staff
of international activation programmes**

Sylwester Zagulski
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: sylwester.zagulski@uwm.edu.pl
ORCID  0000-0001-5698-0341

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie tematyki aktywizacji społecznej i obywatelskiej w perspektywie doświadczeń kadry prowadzącej działania w dwóch międzynarodowych programach aktywizacyjnych, realizowanych równoległe w Polsce i w Norwegii i skierowanych do młodzieży.

Zastosowanie podejścia porównawczego w kontekście międzynarodowym pozwoliło na poszerzenie spektrum analizy prezentowanych doświadczeń. Z kolei odniesienie się do środowiska organizacji pozarządowych, w których zatrudniona jest badana kadra, jest elementem wzbogacającym wiedzę o tej nadal relatywnie mało zbadanej grupie zawodowej. Porównanie kontrastowe obu projektów aktywizacyjnych, oparte na doświadczeniach zatrudnionej w nich kadry, wskazuje na szereg podobieństw dotyczących np. zakresu stosowanych koncepcji aktywizacyjnych czy docelowego obrazu młodego człowieka, mającego lepiej funkcjonować w zastanej rzeczywistości, mimo innej tożsamości docelowych grup młodzieżowych i ich znaczącego zróżnicowania kulturowo-etnicznego w badanych organizacjach.

Różnice dotyczą całokształtu otoczenia społeczno-politycznego i długofalowości polityki aktywizacyjnej (w Norwegii) lub jej braku (w Polsce), które w konsekwencji mogą wspierać lub wyraźnie hamować rozwój organizacji i ich działań.

Słowa kluczowe: aktywizacja społeczna, aktywizacja obywatelska, kadra edukacyjna, edukacja nieformalna, partycypacja, młodzież, wielokulturowość.

Abstract

The aim of this article is to introduce the topic of social and civic activation from the perspective of the experiences of staff carrying out activities in two international activation programmes. Implemented simultaneously in Poland and Norway and addressed to young people.

The use of a comparative approach in an international context allowed for a broader spectrum of analysis of the presented experiences. In turn, the reference to the environment of non-governmental organisations in which the studied staff is employed is an element enriching the knowledge of this still relatively under-researched professional group.

A contrasting comparison of the two activation projects, based on the experiences of the staff employed in them, indicates a number of similarities concerning, e.g. the range of activation concepts applied or the target image of young people to function better in the existing reality, despite the different identity of the target youth groups and their significant cultural and ethnic diversity in the studied organisations.

Differences relate to the overall socio-political environment and the long-term nature of the activation policy (in Norway) or lack thereof (in Poland), which, as a consequence, can either support or clearly impede the development of organisations and their activities.

Keywords: social activation, civic activation, educational staff, informal education, participation, youth, multiculturalism.

Wprowadzenie

Pojęcia ‘aktywizacja społeczna’, ‘edukacja obywatelska’, ‘partycypacja’ nie są nowe, a o ich obecności w polskim dyskursie społeczno-politycznym można mówić co najmniej od trzech ostatnich dekad. Znaczna liczba podejmowanych obecnie inicjatyw aktywizacyjnych realizowana jest w Polsce przez trzeci sektor (organizacje pozarządowe), a ich uzupełnieniem jest najczęściej aktywność najniższego szczebla samorządu.

Działania aktywizacyjne, w tym edukacja obywatelska, to jedne z powszechniejszych form działań w sektorze organizacji pozarządowych. Wpisując hasło ‘aktywizacja społeczna’ w wyszukiwarkę jednego z najpopularniejszych portali III sektora o nazwie NGO.PL, można otrzymać ponad 3000 wyników z opisami przeróżnych działań (Portal organizacji pozarządowych, b.d.). Warto pamiętać, że sektor pozarządowy skupia w Polsce ponad 100 tysięcy stowarzyszeń (bez ochotniczych straży pożarnych) i ponad 30 tys. fundacji. Prawie trzy czwarte wszystkich organizacji z tej grupy kieruje swoje działania do dzieci i młodzieży, a 60% do lokalnej społeczności i choć tylko co szоста organizacja pozarządowa zajmuje się bezpośrednio edukacją i wychowaniem, to nawet tych jest w sumie około 10 tysięcy (Charycka i in., 2022, s. 5–7). Oczywiście liczba organizacji nie zawsze przekłada się na jakość ich działań i nie wszystkie z nich są tak samo aktywne, jednak tworzą one w swojej skali istotną przestrzeń, w której mają miejsce liczne działania edukacji nieformalnej, treściowo będącej zazwyczaj uzupełnieniem (np. edukacja obywatelska), ale nierzadko także swoistą opozycją do obowiązującego w danej chwili systemu edukacji formalnej (np. edukacja antydyskryminacyjna). Zakres realizowanych przez te organizacje działań jest również bardzo szeroki. Odbiorcą wielu takich działań o charakterze edukacyjnym poza młodzieżą są nierzadko dorośli, osoby starsze, migranci czy inni przedstawiciele grup defaworyzowanych.

Celem niniejszego opracowania jest skierowanie uwagi na zjawisko aktywizacji społecznej w perspektywie kadry zatrudnionej w organizacjach pozarządowych realizujących działania związane z aktywizacją społeczną i edukacją obywatelską, w perspektywie międzynarodowej i porównawczej. W tym celu wykorzystano przykład dwóch programów aktywizacyjnych dla młodzieży, realizowanych w Polsce i Norwegii.

Perspektywa kadry wydaje się nadal relatywnie mało eksplorowanym obszarem, mimo że osoby pracujące w sektorze pozarządowym realizują wiele cennych inicjatyw

edukacyjnych, nie zawsze wystarczająco zauważanych w badaniach, a które warto bliżej analizować nie tylko po to, aby wzbogaciły pole naukowe pedagogiki, ale też posłużyły za inspirację dla innych sektorów i osób, w tym np. szkół czy uczelni.

Aktywizacja społeczna i obywatelska – zakres treściowy pojęć

Aktywizacja to pobudzanie do aktywności (Cybal-Michalska et al., 2021, s. 59), do działania, do organizowania swojej aktywności. I jako taka może dotyczyć kogoś (konkretnej osoby, osób), ale też odnosić się do pewnego stanu. Zgodnie z odczuciem społecznym aktywizacja jest oddziaływaniem na ludzi zwiększającym ich motywację, zaangażowanie i gotowość do pracy czy działań społecznych (Pawełek, 2017, s. 75).

O swoistej elastyczności i pojemności semantycznej tego pojęcia świadczy też to, że samą aktywizację można odnosić do bardzo wielu grup odbiorców, różnicując ich ze względu na doświadczenia zawodowe i społeczne, wiek, płeć, stopień sprawności, pochodzenie czy miejsce zamieszkania. Powyższą listę potencjalnych grup odbiorczych można z powodzeniem rozszerzać. W działaniach organizacji pozarządowych, choć w różnych proporcjach i częstotliwościach, pojawiają się one wszystkie.

Aktywizacja to także pojęcie wskazujące na proces, o dłuższym lub krótszym czasie trwania, ale bardzo rzadko mający charakter incydentalny, a kwestia długofalowości działań aktywizacyjnych jest przez badaną kadre artykułowana bardzo wyraźnie.

Opisywane w niniejszym opracowaniu aktywności kadry dotyczą zasadniczo węższego aspektu działań aktywizacyjnych, jakim jest edukacja obywatelska, rozumiana tutaj zgodnie z wytycznymi Rady Europy jako „działania kształtujące wśród obywateli postawę opartą na aktywnym udziale w życiu politycznym, społecznym i obywatelskim. Na szacunku dla wspólnego zbioru wartości, właściwego dla społeczeństw demokratycznych i idei tzw. aktywnego obywatelstwa” (Citizenship Education in Europe, 2012, s. 8; Hoskins i in., 2006).

Kolejne ważne kompetencje, jakie ma kształtować edukacja obywatelska, to m.in. krytyczne myślenie, współpraca i chęć zaangażowania się w działania publiczne czy wolontariat. To także budowanie poczucia bycia częścią społeczności i chęć włączania się w jej procesy decyzyjne. Ale też szacunek dla demokracji i różnorodności społecznej oraz kierowanie się zasadami zrównoważonego rozwoju (Citizenship Education in Europe, 2012 s. 8). Konkretnie przykłady takich działań znajdują się w dalszej części niniejszego tekstu.

W realizacji tych celów organizacje pozarządowe są szczególnie aktywne, często w ramach partnerskich programów współpracy międzynarodowej. Poniżej opisane zostaną dwie takie inicjatywy, których dotyczyły realizowane badania i w które zaangażowana jest badana kadra.

Punkt wyjścia – realizowane programy

Pierwsza inicjatywa – Alnaskolen (w dosłownym tłumaczeniu: szkoła w Alnie) – realizowana jest przez organizację pozarządową Furuset Forum, w dzielnicy Alna w norweskim Oslo. Druga to Akademia Mistrzostwa Społecznego (AMS) prowadzona przez stowarzyszenie 9dwunastych z Białegostoku.

Oba programy miały na początku charakter krajowy, jednak realizujące je organizacje mają za sobą kilkuletnią tradycję współpracy opartej przede wszystkim na wymianie kadry i młodzieży biorącej udział w programach, której celem jest podzielenie się doświadczeniami i wzajemna inspiracja. Dla młodych ludzi możliwość zagranicznego wyjazdu i kontaktu z rówieśnikami z innego kraju jest pewnym wyzwaniem, ale też dodatkową atrakcją i nagrodą. Aspekt międzynarodowy jest zatem istotną częścią bieżących edycji obu programów.

Samo Furuset Forum było na początku klasycznym centrum sportowym, dostępnym dla mieszkańców dzielnicy Alna, która już wcześniej charakteryzowała się szczególnie dużym udziałem osób z tłem migranckim. Gdy okazało się, że w związku ze specyficzną strukturą etniczną dzielnicy istnieje duża potrzeba rozszerzenia aktywności organizacji poza standardową ofertę sportową, grupa pracowników Furuset Forum w porozumieniu z lokalnymi władzami, postanowiła stworzyć organizację realizującą program umożliwiający młodzieży udział w długofalowym programie aktywizacyjnym. Jego cele to z jednej strony edukacja obywatelska (zgodna z zasadami norweskiej demokracji i państwa, obejmująca też elementy edukacji prawnej, społecznej itp.), a z drugiej część wspierająca rozwój osobisty i społeczny młodych ludzi, w tym wzmocnianie mocnych stron młodzieży i jej samorozwoju, kształtowanie umiejętności bycia lokalnym liderem oraz budowanie wspólnoty z innymi mieszkańcami wieloetnicznej dzielnicy Alna.

Obecnie program trwa około 12 miesięcy i każdego roku bierze w nim udział kilkanaścioro młodych osób. Po jego zakończeniu część z nich nadal aktywnie działa w programie, w tym w ramach grup absolwentek. Jeszcze inni kontynuują z sukcesem dalsze kształcenie, także studia wyższe (znacznie częściej niż ma to miejsce w przypadku osób nie biorących udziału w programie). Założenia programu kładą nacisk na to, aby osoby będące absolwentami pozostawały w kontakcie z organizacją, która, w miarę możliwości, nadal ich nadal wspiera, np. podczas szukania pracy czy miejsca do dalszego kształcenia.

Analogiczna inicjatywa w Polsce (AMS) realizowana jest przez Stowarzyszenie 9dwunastych z Białegostoku. Samo stowarzyszenie to nieduża organizacja pozarządowa, która od ponad dziesięciu lat organizuje rozmaite inicjatywy o charakterze edukacyjnym i aktywizacyjnym, w większości skierowane do młodzieży, ale też dorosłych z terenu Białegostoku i województwa podlaskiego.

AMS również powstała w odpowiedzi na konkretną sytuację problemową – w szczególności na zgłaszany przez samą młodzież brak inicjatyw skierowanych bezpośrednio do niej i oferujących jej możliwość rozwoju inną niż szkoła. Również tutaj

od początku chodziło o dotarcie do młodzieży defaworyzowanej, do której taka oferta trafia relatywnie rzadziej, z tzw. gorszych i trudnych szkół i klas, z miejscowości odległych od miast wojewódzkich czy osób z doświadczeniem przebywania w pieczy zastępczej.

Podobnie jak w Norwegii, edukatorzy i edukatorki ze stowarzyszenia 9dwunastych postawili sobie za cel wspieranie najpierw indywidualnego rozwoju młodych ludzi, umożliwiając im zidentyfikowanie swoich mocnych stron, a potem zwrócenie się do swojego środowiska i skorzystanie z jego potencjału. Program trwa zazwyczaj około 12 miesięcy. Podobny jest również wiek uczestników w obu krajach, mieszczący się w przedziale od 16 do 25 lat.

Specyfika obu programów, zarówno w Norwegii, jak i w Polsce oparta jest na założeniu wypełnienia pewnej luki, której nie wyrównuje obowiązkowy i powszechny system edukacji w obu krajach, zwłaszcza w odniesieniu do wymienionych wyżej grup, które mając trochę inne, specyficzne potrzeby, niewystarczająco zauważane przez ten system.

Oba programy łączy ogólny cel, którym jest aktywizacja obywatelska i społeczna młodzieży, chociaż w obu organizacjach trochę inny jest kontekst realizowanych działań. AMS w Polsce, poprzez skierowanie swojej oferty do bardzo różnych grup młodzieży, ma być między innymi odpowiedzią na narastającą polaryzację społeczną.

Z kolei działania w Alnaskolen w Norwegii mają na celu aktywizację i integrację społeczności migranckiej, zwiększenie umiejętności i kompetencji funkcjonowania w wieloetnicznym środowisku oraz polepszenie pozycji młodych ludzi na lokalnym rynku pracy.

W przypadku organizacji norweskiej silnie akcentuje się element integracji z i wewnątrz lokalnej społeczności. Ma to miejsce w ramach wspólnych wydarzeń sportowych, ale też częstych pikników rodzinnych, organizowanych regularnie wycieczek, wspólnego obchodzenia różnych świąt. Zwłaszcza dni wolne i święta właściwe dla tradycji norweskiej traktuje się jako okazję do zaprezentowania i uzupełnienia, tradycji narodowych i etnicznych krajów pochodzenia osób uczestniczących.

Odpowiednikiem tych działań w polskim projekcie AMS są działania pod nazwą akcji miejskich, które – co istotne – mają charakter działań od początku zaplanowanych i realizowanych przez grupę młodzieżową, przy jedynie koordynacyjnym wsparciu kadry. Wcześniej grupa młodzieżowa otrzymuje też wsparcie merytoryczne w zakresie podstaw diagnozy społecznej, planowania działań, zarządzania pracą grupy itp.

Ważną kwestią jest też utrzymywanie powiązań z kolejnymi rocznikami absolwentów lub między nimi samymi. Zwłaszcza organizacja norweska wkłada wiele wysiłku w utrzymywanie powiązań z absolwentami. W AMS również istnieje grupa byłych uczestników, aktywna zwłaszcza w mediach społecznościowych, ale – jak można przypuszczać – ze względu na dużo skromniejsze zasoby organizacyjne i przestrzeń programu ma ona mniejsze możliwości włączania się w bieżące działania.

Jest też szereg kwestii organizacyjnych, które łączą te programy. W obu dba się o dokumentowanie uzyskanych doświadczeń – zarówno w Polsce, jak i w Norwegii absolwenci programów otrzymują dyplomy uczestnictwa. Oba programy zwracają też uwagę na przygotowanie specjalnych działań na okres wakacji i ferii, kiedy brakuje oferty szkolnej.

Program Alnaskolen realizowany jest regularnie od 13 lat, z corocznym naborem, a AMS w Polsce od 10 lat, lecz ze względu na brak stałego dofinansowania odbywa się nieregularnie (dotychczas zrealizowano trzy edycje).

Obie organizacje różnią się też wielkością. Alnaskolen to relatywnie duża organizacja zatrudniająca liczny personel, dysponująca rozbudowaną bazą lokalową i infrastrukturą biurową, w przeciwieństwie do stowarzyszenia 9dwunstych, będącego przykładem niewielkiej organizacji pozarządowej z ograniczonymi zasobami lokalowymi i dużo mniejszym zespołem.

W obu analizowanych programach kadra edukatorów i edukatorek pełni kluczową rolę, mając bezpośredni i najbardziej intensywny kontakt z młodzieżą. W obu organizacjach o naborze do tej pracy decyduje doświadczenie w realizacji analogicznej aktywności: czynne, jak również bierne, szczególnie w Norwegii. Organizacja norweska wyraźnie podkreśla, że ukończenie cyklu programowego jest warunkiem niezbędnym do ubiegania się o pracę na stanowisku edukatora, nawet w niepełnym wymiarze czasu. Kryterium posiadania doświadczenia w pracy z młodzieżą i w edukacji obywatelskiej ma nawet większe znaczenie niż formalne wykształcenie kierunkowe, w tym przygotowanie pedagogiczne – i to w obu organizacjach, chociaż te ostatnie elementy są bardzo mile widziane. Co ciekawe, w sytuacji kontynuowania zatrudnienia w programie, większość osób decyduje się na studia o charakterze pedagogicznym lub społeczno-socjalnym (zwłaszcza w odniesieniu do Alnaskolen).

Założenia metodologiczne badania

Materiał badawczy zgromadzony został w trakcie czterech częściowo skategoryzowanych wywiadów pogłębionych, przeprowadzonych z kadrą zatrudnioną w opisywanych powyżej organizacjach i działaniach programowych.

Natomiast metoda doboru próby oparta została na doborze przypadków kluczowych (Patton, 1990), a kryterium stanowiły: formalne zatrudnienie i stanowisko w programie, zróżnicowanie płci (z każdej organizacji chodziło o dobranie jednego mężczyzny i jednej kobiety), ale też dłuższe doświadczenie uczestnictwa w działaniach (tak aby wykluczyć np. osoby dopiero lub niedawno zatrudnione) oraz zaangażowanie we współpracę międzynarodową w ramach programu.

Na podstawie powyższych kryteriów wyłoniono cztery osoby, po dwie z każdej organizacji, z którymi finalnie zrealizowano wywiady, przeprowadzone w formule

online między majem a lipcem 2022. Wszyscy badani to osoby w wieku pomiędzy 20 a 40 lat.

W analizie zebranych danych chodziło o zdefiniowanie znaczeń, jakie badana kadra nadaje obiektom społecznym, abstrakcyjnym czy fizycznym, obecnych w ich rzeczywistości oraz jak je interpretuje (Zalewska-Bujak, 2017, s. 106; Łuszczuk, 2008, s. 20).

Analiza perspektywy i doświadczeń osób realizujących działania jest kluczowa do zrozumienia jakości i rezultatów ich pracy, w tym odpowiedzi na pytania, jak badana kadra:

- postrzega fenomen aktywizacji,
- definiuje ramy działania w stosunku do siebie i swoich organizacji,
- określa aktualne potrzeby swoje i grupy docelowej (młodzieży),
- definiuje swoje możliwości reagowania na zastaną sytuację.

Badani brali pod uwagę przede wszystkim bieżące doświadczenia z opisywanych działań i programów, ale jeśli uznawali to za ważne, to mogli odnosić się także wcześniejszych działań o podobnym charakterze.

Zgromadzony podczas wywiadów materiał badawczy poddany został analizie z wykorzystaniem oprogramowania wspomagającego proces przeszukiwania i kodowania danych tekstowych OpenCode, za pomocą którego wyróżnione zostały najważniejsze grupy pojęć i kategorie, pojawiające się w toku wywiadów. Następnie zgromadzone kody uporządkowane zostały w modele, jako zogniskowane kodowanie kategorii (Gibbs, 2015, s. 155).

Doświadczenia kadry w działaniach aktywizacyjnych młodzieży – analiza porównawcza

Zebrane dane przyporządkowane zostały do modelu, określającego siedem elementów kodu.

Logika modelu zakłada, że każdy jego element pozostaje w związku przyczynowo-skutkowym z kolejnym. Przykładowo, warunki przyczynowe prowadzą do pojawienia się danego zjawiska, które z kolei wpływa na strategię podejmowane w danych kontekstach. Te zaś są zapośredniczane przez warunki interweniujące i generują działania oraz interakcje skutkujące określonymi konsekwencjami. (Gibbs, 2015)

Zgodnie z powyższym modelem i w odniesieniu do obu organizacji wyróżnione zostały kategorie, są nimi: warunki przyczynowe, dane zjawisko, strategię, kontekst, warunki interweniujące, działania i rezultaty. Zostaną one scharakteryzowane w dalszej części tekstu, z wykorzystaniem podejścia komparatystycznego.

Z wykorzystaniem założeń analizy porównawczej w myśl koncepcji G.Z.F. Beredaya, a w szczególności jukstapozycji – która opiera się na „zestawianiu ze sobą informacji

o tym samym zjawisku z różnych układów rzeczywistości, tworzeniu kryteriów porównywalności, a także ustalaniu podobieństw i różnic pomiędzy systemami” (Gmerek 2016).

Omawianym zjawiskiem są zatem programy aktywizacyjne w Polsce i w Norwegii. Kryteria porównywalności to wymienione powyżej kategorie, a w dalszej części tekstu wyszczególnione są podobieństwa i różnice między nimi w obu krajach.

Warunki przyczynowe pokazują dość znaczne różnice między organizacjami. W tej kategorii badane osoby z Norwegii wskazują na problemy socjalne i społeczne, w tym na problemy z przestępczością, zachowania przemocowe czy wymuszone małżeństwa. Wymieniane są też takie kwestie, jak: rozwody, trudności z aktywizacją rodziców, ale też trudna sytuacja materialna w lokalnej społeczności.

Z kolei program w Polsce ma być odpowiedzią na niewystarczającą ofertę działań aktywizacyjnych i zagospodarowania wolnego czasu dla młodzieży (w środowisku lokalnym, w szkole itp.), którą to potrzebę młodzież zgłaszała sama podczas wcześniejszych, bardzo nielicznych działań skierowanych do niej. AMS ma też pokazywać młodym ludziom alternatywy (w stosunku do świata wirtualnego, gier itp.), ale ważne jest też, aby poprzez działania programowe, odpowiedzieć na podziały i polaryzację środowiska młodzieży oraz zaniedbanie emocjonalne i jak to określa jedna z badanych osób tzw. chorobę pustej duszy (WPL_02).

Centralnym zjawiskiem w obu programach jest aktywizacja społeczna i obywatelska młodzieży.

Opisane problemy wskazują, że nawet bardzo wysoki poziom rozwoju społecznego i zasobności, jak w przypadku państwa norweskiego, nie gwarantuje rozwiązania szeregu kwestii społecznych. Dużo ważniejsze wydaje się w tej sytuacji przemyślane i celowane realizowanie działań aktywizacyjnych.

Kolejną kategorią są strategie, czyli opis tego, jakie działania są podejmowane, aby poradzić sobie z danym zjawiskiem. W Alnaskolen kładzie się nacisk na edukację obywatelską, poznanie i popularyzację prawa norweskiego, w tym praw i obowiązków obywatela, poprzez pracę w tzw. grupach konwersatoryjnych i psychodramę (*role play*). Odbiorcami działań jest głównie młodzież. Rola rodziców też jest istotna, ale obie badane osoby z kadry jednoznacznie zaznaczają, że praca z nimi jest trudna. Z tym że jedna osoba z kadry norweskiej wprost stwierdza, że jej zdaniem należy „przeskoczyć (*skipping*) to pokolenie i skupić się na następnym” (WNO_01), a druga podkreśla, że przykład ostatniej dekady pokazuje, że włączanie rodziców jest mimo wszystko kluczowe: „ale teraz, po 13 latach, rozumiemy, że może gdybyśmy włączyli rodziców do pracy, a oni zobaczyli swoje dzieci i ich rozwój, byłoby to o wiele lepsze dla dzieci i dla nas” (WNO_02).

W AMS pierwszym celem jest równorzędne wspieranie rozwoju osobowego (indywidualnego) oraz zaangażowania obywatelskiego, z wykorzystaniem potencjału środowiska lokalnego, np. w ramach tzw. akcji miejskich. Osobnym elementem działań

programowych jest mentoring indywidualny – oferowany dla chętnych i jako element dodatkowy w drugim roku uczestnictwa. W wywiadach polskiej kadry kwestia zaangażowania rodziców nie pojawia się w ogóle.

Kolejną kategorią jest kontekst społeczny, czyli umiejscowienie realizowanych działań. W przypadku organizacji z Norwegii działania zlokalizowane są tylko w stołecznym Oslo, w dystrykcie Alna, będącym jednym z najbardziej multietnicznych regionów kraju: „to ważne w naszym bardzo zróżnicowanym obszarze, bo mamy być może najbardziej wielokulturową dzielnicę w całej Skandynawii, tutaj w naszym okręgu około 73% mieszkańców ma mniejszościowe pochodzenie etniczne (*minority backgrounds*)” (WNO_01). W dystrykcie Alna mieszka ok. 50 tys. osób, a omawiana inicjatywa jest najstarszą szkołą młodych liderów w Norwegii.

Bardzo istotną kwestią są też tzw. warunki interweniujące, które w omawianym przypadku wyznaczają ramy działania danej organizacji w przestrzeni społeczno-politycznej. To obszar, który różnicuje obie organizacje. Alnaskolen w norweskim Oslo otrzymuje znaczne wsparcie ze strony władz miasta oraz dzielnicy, ale też ze strony władzy centralnej, a opisywane tutaj działania programowe są elementem długoterminowej oferty wspieranej przez rząd, i to niezależnie od koniunktury politycznej, gdyż „długofalowość jest bardzo ważna” (WNO_01).

Wśród organizacji, z którymi prowadzona jest współpraca, badana kadra wymienia dzielnicową bibliotekę (istotną także ze względu na bogatą ofertę spędzania wolnego czasu), szkołę podstawową, lokalny klub młodzieżowy, grupę skautową, ale też miejscowe kościoły i meczety. Jak podkreśla jedna z badanych osób „chcemy wszyscy współpracować, a nie rywalizować” (WNO_01).

Na tym tle warunki funkcjonowania w środowisku lokalnym programu AMS w Białymstoku różni znacząco brak wsparcia władz centralnych oraz bardzo skromne wsparcie władz miejskich, które ogranicza się do udostępniania pomieszczeń. Ta sytuacja znacząco utrudnia zachowanie długofalowości, gdyż szukanie funduszy na działania uwarunkowane jest aktualną dostępnością finansowania i otwartych konkursów, które odbywają się nieregularnie, a ich cele nie zawsze są zbieżne z tymi wyznaczonymi w działaniach programowych.

Dodatkowym wyzwaniem jest też brak wystarczającej elastyczności między formalnymi wymogami budżetowymi a aktualnymi wydatkami, które nie zawsze można przewidzieć.

Badana kadra w Polsce zaznacza, że najmniej elastyczne i zarazem najbardziej skomplikowane organizacyjnie jest finansowanie ze środków krajowych, a jedna z osób zaznacza wprost: „gdy mam możliwość wyboru, to ich unikam, na korzyść środków europejskich” (WPL_01).

Poza tym wymieniane są przeszkody o charakterze lokalnym, np. „Białystok jest też trochę specyficzny”, gdyż „ciężko się wbić, są organizacje dostające od zawsze dofinansowanie”, w związku z czym „jest bardzo trudno z czymś nowym wejść”

(WPL_01). I dalej: „nawet same te konkursy tak, jakby pisane, też nie zawsze odpowiadają jakby faktycznym potrzebom, bo są bardzo jakby pokategoryzowane, że tej grupie to tak, a jakiejś innej grupie to już nie” (WPL_01).

Wpływ na tę sytuację ma też sytuacja makropolityczna, „no i też nie wiadomo, jak z naszym obecnym rządem i z tym, co oni wymyślają i czy po prostu przejdzie program, który zakłada, że nie będzie można wchodzić do szkół i nie wiem, organizacje nie będą mogły prowadzić w ogóle, nie wiem, o tolerancji i coś z edukacji seksualnej czy poszanowania innych religii” (WPL_01).

W reakcji na opisaną powyżej sytuację część organizacji przeniosło swoje działania poza placówki szkolne, jednak taka sytuacja również wiąże się z wyzwaniem.

Ci ludzie muszą przyjść do nas i z jednej strony no to spoko, bo przyjdą ludzie którzy tego chcą tak jakby i chcą brać w tym udział, ale z drugiej strony ja wierzę w to, że nie wiem, jakby takie zajęcia no różne antydyskryminacyjne czy z edukacji seksualnej były prowadzone w szkole, to jakby jest większy obszar (WPL_01).

Na pytanie, jak reagować na taką sytuację i jak planować przyszłe cele działania, pojawia się sugestia korzystania z jeszcze obecnego kapitału powiązań i szukania innych sposobów kontynuowania działań. „Mamy też szkoły prywatne, są różne grupy zrzeszające, zamykają się jedne możliwości, ale otwierają się drugie, zatem nie bardzo bym zmieniała cele a bardziej szukała innych rozwiązań” (WPL_01).

Działania podejmowane w celu reagowania na sytuację problemową wyznaczają zasadniczy trzon aktywności obu organizacji. Norweska Alnaskolen kładzie nacisk na trzy elementy, którymi są:

- a) edukacja obywatelska, mająca postać regularnych zajęć, w których mieści się kurs leaderski i zarządzanie sytuacjami kryzysowymi, z uwzględnieniem norweskiego prawa oraz praw i obowiązków obywatela;
- b) praca w tzw. grupach konwersatoryjnych, w których młodzież rozmawia między sobą oraz między sobą a kadrami;
- c) uzupełnieniem powyższej oferty jest psychodrama (*role play*).

Program AMS w Polsce również kładzie nacisk na wspomniane już wyżej dwa elementy. Pierwszy z nich to wzmocnienie indywidualnego potencjału danej osoby, z wykorzystaniem jej mocnych stron. To pierwszy etap działań trwający około pół roku, obejmujący cykl spotkań z trenerami i specjalistami, a dobór treści określony jest wcześniej z grantodawcą i zespołem programu. W drugiej części młodzi ludzie poznają potencjał swoich lokalnych środowisk i możliwości działań aktywizacyjnych, które można w nich realizować.

Bardzo interesujący jest fakt, jak dużą wagę w obu projektach odgrywa edukacja obywatelska. Mniej może to dziwić w odniesieniu do migranckiej społeczności w Norwegii niż w przypadku młodych ludzi w Polsce. W opinii autora wynika to z zasygnalizowanych w wywiadach w obu krajach deficytach takiej edukacji w szkole, słabych

mechanizmach włączających i niskiej chęci uczestnictwa w aktywności obywatelskiej młodych ludzi ze środowisk defaworyzowanych.

Wszystko odbywa się podczas spotkań przyjmujących bardzo praktyczną, warsztatową formę. Podobnie jak w przypadku organizacji z Norwegii, również polska kadra podkreśla, że istotny jest stały i regularny kontakt z młodzieżą (zazwyczaj raz w tygodniu), wówczas „wspólnie działamy, wspólnie coś robimy” (WPL_01), chociaż jedna osoba wyraźnie zaznacza: „nie zastępuję rodzica ani sąsiada, tylko jestem świadomym dorosłym” (WPL_02).

Odnosząc się do sposobów pracy, badana kadra opisuje swój kontakt z młodymi ludźmi jako „pracę w relacji, budowanie grupy i dawanie uwagi” tak, aby „osoba czuła, że jej słucham” (WPL_02). A dalej badana podkreśla, że w pracy z młodymi ludźmi ważne jest aby „nie pracować szablono” (WPL_02) i nie popadać w schematyzm oraz zaoferować coś więcej niż przewiduje program: „ja staram tę swoją pracę dać, która jest jakby poza strukturą, poprzez dialog motywacyjny i pracę na zasobach” (WPL_02). Być może oznacza to, że zaproponowana w programie AMS struktura pracy wykorzystuje takie podejście w zbyt małym stopniu.

Do tego nieszablonoowy charakter pracy, według jednej z badanych osób, związany jest z tym, że „nie jestem typowo po studiach” (WPL_02). Być może chodzi tutaj o brak wyuczonego schematyzmu, z którym może się przypuszczalnie wiązać wykształcenie wyższe, ale kwestia ta wymagałaby osobnego doprecyzowania.

Trzeba dodać, że jednym z wyraźnych założeń organizacyjnych w AMS jest dbałość o zaangażowanie przynajmniej jednej pary trenerskiej (optymalnie kobiety i mężczyzny), pracującej razem z grupą młodzieży; w przypadku Alnaskolen personel nie zawsze pracuje w parach.

Kadra norweska zgodnie ze specyfiką programu, bardziej niż ma to miejsce w Polsce, kładzie nacisk na sport i ofertę kursów, np. pierwszej pomocy, malarskiego itp. Jednak wszyscy pytani podkreślają, że oferta musi być dopasowywana do bieżących zainteresowań młodzieży, gdyż to „młodzież sama zgłasza, co by chciała robić” i „dużo zależy od grupy, w którą stronę chce pójść”. Jest to dla grupy bardzo cenne, bo „wszystko bazuje na nich” (WNO_02). Podobnie odnosi się do tego wątku kadra z Polski, która również artykułuje, że ważne jest „większe podążanie za grupą a nie narzucanie im czegoś” (WPL_01). Istotna też jest dbałość o różnorodność metod, gdyż „nie wyobrażam sobie pracować z młodzieżą przez 20 lat w ten sam sposób” (WPL_01).

Szersza oferta kursów i aktywności sportowych organizacji norweskiej wynika z większych tradycji w tym zakresie (tak jak wspomniano wcześniej Alnaskolen była na początku centrum sportowym), ale też innej struktury i zaplecza organizacyjno-finansowego – tutaj dużo korzystniej prezentuje się strona norweska.

We wszystkich działaniach obie osoby z kadry norweskiej podkreślają swoje starania, by być dynamicznym, szybko reagować na zgłaszane przez grupę, jak i indywidualnie potrzeby. W tym jedna z osób z zespołu norweskiego bardzo wskazywała na to

jak ważne jest kształtowanie wśród młodzieży szacunku do swojego pochodzenia i okazywania respektu dla innych. Być może ma to związek z pochodzeniem etnicznym tej osoby i wagą okazywanego szacunku we wzajemnych kontaktach w jej kulturze pochodzenia.

Działaniem wspólnym dla obu grup jest też omawianie porażek i kwestii, które nie zostały zrealizowane zgodnie z planem; pozwala to wyciągnąć wnioski na przyszłość.

Specyfika programu norweskiego sprawia, iż kładzie się w nim duży nacisk na budowanie wiarygodności kadry mającej pierwszy kontakt z młodymi ludźmi. Aby być wiarygodna, powinna charakteryzować się ona wspólnotą doświadczeń z młodzieżą z którą pracuje. Dlatego „najpierw wchodzi młodsi edukatorzy, a potem my” (WNO_01); my czyli ci starsi stażem, ale też częściej o norweskim pochodzeniu etnicznym.

Wówczas ci „starsi”, zwłaszcza na początku „przejmują też część pracy organizacyjnej, administracyjnej” (WNO_01). W tym wszystkim najważniejszy jest też bezpośredni dialog „twarzą w twarz” (WNO_01) wszystkich ze wszystkimi.

Kadra obu organizacji podkreśla, jak istotne są wcześniejsze doświadczenia w analogicznej aktywności (kadra w Polsce) lub doświadczenie uczestnictwa w poprzednich edycjach programu (kadra w Norwegii). W przypadku kadry norweskiej wśród osób o innym niż norweskie pochodzeniu etnicznym ważny też jest, jak się wydaje, formujący i socjalizacyjny charakter wcześniejszego uczestnictwa w programie: „podało mi się, że robiliśmy też wiele rzeczy, jak np. spotkanie z księżniczką Norwegii czy z królem Norwegii, czy spotkania z politykami i możliwość rozmowy z nimi” (WNO_02). Jest to też przykład działań mających na celu wzmacnianie poczucia przynależności (Citizenship Education in Europe, 2012).

Kadra norweska wskazuje też ważność gradacji i stopniowe przekazywanie nowym osobom zadań od łatwiejszych do trudniejszych. We wzajemnych relacjach kadry należy też kłaść nacisk na bezpośrednie spotkania, podczas których jest ważne, aby każda osoba wypowiedziała swoje zdanie, gdyż „każde słowo jest ważne”, podobnie jak „partnerskie relacje z przełożonymi” (WNO_02). Tak też uważa kadra w Polsce, podkreślając, że ważne w jej pracy są dobre relacje w parze trenerskiej oraz współpraca wewnątrz zespołu czyli nacisk na budowanie relacji i dzielenie się swoimi doświadczeniami, w tym na nie narzucanie własnej narracji. W polskiej grupie wsparciem dla kadry jest superwizja.

Bezpośrednią komunikację ułatwiają media społecznościowe takie jak WhatsApp – wykorzystywane w równym stopniu w obu organizacjach, zarówno przez kadre, jak i uczestników.

Jak zatem określane są rezultaty prowadzonych działań? Kadra norweska wskazuje na szereg pozytywnych zmian, w tym: „wzmocnienie” młodzieży i jej roli, zmniejszenie ryzyka zachowań negatywnych wśród młodzieży oraz zauważalny wzrost aktywności młodych ludzi, którzy „chcą coś robić” (WNO_01), w tym zbierać doświadczenie także zawodowe, podnosić kwalifikacje i kontynuować naukę w ramach studiów

wyższych, skutkiem czego więcej młodych ludzi ma pracę, a „część osób przychodzi do nas nawet po dłuższym czasie, aby się ponownie zaangażować” (WNO_01), „mamy dużą liczbę osób których potencjał możemy wykorzystać, np. w innych działaniach, jak wolontariat, działania miejskie” (WNO_02). W ten sposób, jak mówi jedna z osób „wychowujemy przyszłych rodziców” (WNO_01). Wszystko to sprawia, że dzielnica wygląda inaczej, program Alnaskolen to „wyjście na zewnątrz i widzialność” (WNO_01). I jak konstatuje jedna z pytanych osób, „naprawę wiele się zmieniło przez te 13 lat, ale nie tylko przez ten nasz program, ale także przez inne programy i działania, jakie miały miejsce” (WNO_01).

Rezultaty programu AMS być może nie brzmią na początku tak spektakularnie, co może wynikać z innej skali programu, ale również tutaj nie brak pozytywnych przykładów. W rozmowach z kadrami pojawiają się komunikaty o „zmianach w grupie” i „otwieraniu się młodzieży” (WPL_01, WPL_02). Wśród absolwentów wcześniejszych akcji znajduje się osoba z doświadczeniem bardzo trudnej sytuacji rodzinnej, która skończyła studia w zakresie psychologii, a obecnie pracuje nad doktoratem.

Porównanie kontrastowe – próba podsumowania

Warto zaznaczyć, że przedstawiona w niniejszym opracowaniu analiza świadomie nie skupia się na doświadczeniach kadry pod kątem indywidualnych wątków biograficznych i ich wpływu na realizowane działania, lecz na tym, aby na podstawie wyartykułowanych doświadczeń uzyskać obraz działań i programów realizowanych w obu krajach, wynikający z perspektywy osób odpowiedzialnych za ich realizację.

Dzięki temu możliwe jest wyróżnienie szeregu aspektów, które łączą poszczególne organizacje i programy oraz tych, które je różnią i to one zostały zaprezentowane w niniejszym opracowaniu.

Elementów wspólnych jest zdecydowanie więcej, a są nimi:

- bardzo podobne koncepcje aktywizacji obywatelskiej i społecznej;
- organizacja i zasady pracy (w tym bardzo podobne podejście do realizacji założonych celów, współdecydowania o formie i zakresie realizowanych zadań itp.);
- nacisk na współdecydowanie grupy, także co do doboru treści z dostępnej oferty i realizowanej aktywności społecznej i obywatelskiej;
- docelowy obraz młodego człowieka – wyposażonego w kompetencje społeczne umożliwiające mu lepsze funkcjonowanie w zastanej rzeczywistości;
- wspieranie rozwoju indywidualnego młodzieży oraz próba wyrównania zastanych deficytów, tam gdzie nie zrobił tego powszechny system edukacji, przynajmniej na poziomie deklaracyjnym.

Różnice dotyczą w pierwszej kolejności, co w pewnym stopniu zrozumiałe, całości kształtu otoczenia społeczno-politycznego i warunków funkcjonowania obu organizacji. Determinują one znacząco działania kadry, zwłaszcza w organizacjach pozarządowych,

w których bardzo często te same osoby realizują działania oraz ubiegają się o środki na ich finansowanie, doświadczając zmiennych warunków działania. Przykładowo zmiany partii sprawujących władzę i środowisk rządzących wpływają znacząco na zmianę priorytetów w programach finansowania takich, a nie innych działań organizacji pozarządowych czy wytycznych ofertowych. Utrudnia to znacząco długofalowość i stabilność funkcjonowania.

W tym kontekście oczywiście inne są warunki funkcjonowania obu organizacji i bezpośrednie otoczenie społeczne. Opisane tutaj działania aktywizacyjne i obywatelskie w norweskim Oslo są elementem ściśle zaplanowanej i określonej polityki miasta i rządu centralnego, mającej ułatwić integrację społeczności migranckich, polityki realizowanej mimo zmian na scenie politycznej. Idea programu Alnaskolen okazała się na tyle nośna, że w ostatnim czasie, szereg innych miast w Norwegii i Szwecji dosłownie masowo kopiuje to rozwiązanie, co też wskazuje, jak duże są potrzeby i wyzwania w tym zakresie.

Inna jest też, opisana już powyżej, struktura obu organizacji (liczba zatrudnionych osób, baza lokalowa itp.).

Z kolei w Polsce brak stabilnego i zaplanowanego długofalowo finansowania na oddolne inicjatywy aktywizacyjne sprawia, że możliwość ich kontynuowania determinują ogłaszane nieregularnie konkursy i konieczność dostosowania założeń nawet już sprawdzonego programu do aktualnych priorytetów potencjalnego grantodawcy, a czasami nawet swoistej autocenzury i świadomego rezygnowania z części szkoleń, które dla danego donatora mogą okazać się zbyt kontrowersyjne (np. edukacja antydyskryminacyjna).

Podsumowując – w obu przypadkach organizacje pozarządowe prowadzą bardzo potrzebną aktywność edukacyjną w kontekście młodzieży, stanowiącą ważne uzupełnienie oferty publicznego systemu kształcenia. Wspólne dla obu organizacji są cele, skoncentrowane na aktywizacji młodzieży i tworzeniu jej perspektyw rozwojowych, a docelowo wzmacnianie społeczeństwa demokratycznego. W obu organizacjach uczestnicząca kadra jest też przekonana co do sensowności podejmowanych działań i metod pracy z młodzieżą w lokalnym środowisku.

Obie organizacje różnią rozwiązania, co wynika z odmiennych warunków społeczno-kulturowych i politycznych, które są o tyle istotne, że znacząco wpływają na możliwości rozwoju organizacji, np. nawiązywanie współpracy z sektorem publicznym, ze szkołami, ale też zdobywanie nowych funduszy na działania, rozszerzanie zespołu czy zabezpieczenie bazy lokalowej. Niesprzyjające otoczenie zewnętrzne działa na rozwój organizacji bardzo hamująco.

Mając to na uwadze, warto ponownie zaznaczyć, jak specyficzna jest praca w organizacjach pozarządowych, ze znaczną niestabilnością zatrudnienia i relatywnie dużym rozwarstwieniem w kontekście wynagrodzeń, ale też o znacząco większym niż

w sektorze budżetowym (w tym szkolnym) zakresie swobody i dowolności w kształtowaniu realizowanych działań. Badani właśnie tę swobodę i możliwość bycia kreatywnym wskazywali najczęściej jako główne uzasadnienie wykonywania swojej pracy, choć dla części z nich ta swoboda była też wyzwaniem.

Trzeba też pamiętać, że zaangażowanie i rola kadry właśnie organizacji pozarządowych są kluczowe, zwłaszcza w sytuacji pojawienia się nowych, nieznanymi wcześniej zjawisk, na które system edukacji formalnej, ze względu na właściwą sobie inercję, reaguje zazwyczaj za późno i nie zawsze właściwie.

BIBLIOGRAFIA

1. European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, De Coster, I., Borodankova, O., Paolini, G. (2012). *Citizenship education in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/83012>.
2. Charycka, B., Gumkowska, M., Bednarek J. (2022). *Kondycja organizacji pozarządowych*. Stowarzyszenie Klon/Jawor.
3. Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Gmerek, T. (2016). Badania edukacji z perspektywy pedagogiki porównawczej – kilka uwag teoretycznych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 1(1), 15–35. <http://doi.org/10.18276/jbp.2016.1.1-02>.
5. Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Mascherini, M., Jesinghaus, J., Hoskins, B. (2007). *Measuring active citizenship in Europe*. Publications Office.
6. Łuszczuk, W. (2008). Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych. *Pedagogika*, 3, 20.
7. Nadolna, B. (2012). Paradygmaty badawcze nauk społecznych a triangulacja metod badawczych w rachunkowości zarządczej. *Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości*, 66(122), 153–164.
8. Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Sage Publications.
9. Słupska, K. (2021). Aktywizacja młodzieży w środowisku lokalnym – różnorodność sposobów działania. W: A. Cybal-Michalska, K. Siegiet, K. Węc (red.), *Aktywizacja młodzieży w warunkach zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej* (59–70). Wydawnictwo Naukowe UAM.
10. Pawełek, K. (2021). Aktywizowanie i organizowanie społeczności lokalnej jako problem pedagogiczny. W: A. Cybal-Michalska, K. Siegiet, K. Węc (red.), *Aktywizacja młodzieży w warunkach zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej* (71–84). Wydawnictwo Naukowe UAM.
11. Portal organizacji pozarządowych, *Wyszukiwanie: aktywizacja*. <https://szukaj.ngo.pl/?search=aktywizacja>.
12. Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego