

**AGNIESZKA JAROS**

# **NAZNACZONE**

**Radzenie sobie z etykietowaniem  
w narracjach byłych wychowanek  
placówek resocjalizacyjnych**



**NAZNACZONE**



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

**AGNIESZKA JAROS**

# **NAZNACZONE**

**Radzenie sobie z etykietowaniem  
w narracjach byłych wychowanków  
placówek resocjalizacyjnych**

Agnieszka Jaros (ORCID: 0000-0001-6044-2503) – Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji  
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

*Justyna Kusztal, Maciej Muskała*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Aleksandra Urzędowska*

KOREKTA

*Małgorzata Mazur*

SKŁAD I ŁAMANIE

*AGENT PR*

KOREKTA TECHNICZNA

*Anna Jakubczyk*

PROJEKT OKŁADKI

*Polkadot Studio Graficzne*

*Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz*

© Copyright by Agnieszka Jaros, Łódź 2022

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons  
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10629.22.0.M

Ark. wyd. 15,0; ark. druk. 16,125

ISBN 978-83-8220-872-6

e-ISBN 978-83-8220-873-3

<https://doi.org/10.18778/8220-873-3>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

tel. 42 635 55 77

*Moim Rodzicom*



# SPIS TREŚCI

Wprowadzenie.....	11
Podziękowania .....	17
CZĘŚĆ I	
<b>TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE RAMY PROJEKTU BADAŃ Z UDZIAŁEM BYŁYCH WYCHOWANEK PLACÓWEK RESOCJALIZACYJNYCH</b>	
Rozdział 1	
<b>Młodzieżowy ośrodek wychowawczy jako instytucja resocjalizacyjna .....</b>	<b>21</b>
1.1. Postępowanie w sprawach nieletnich w systemie prawa polskiego.....	22
1.2. Założone funkcje młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Struktura organizacyjna i procedury umieszczania nieletnich.....	26
1.3. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze jako instytucja totalizująca .....	31
1.4. Procedura usamodzielnienia .....	34
Rozdział 2	
<b>Znaczenie etykietowania społecznego w procesie rozwoju niedostosowania ....</b>	<b>39</b>
2.1. Interakcjonizm symboliczny jako źródło przesłanek teorii naznaczania społecznego.....	39
2.2. Ogólna charakterystyka teorii naznaczania społecznego ( <i>labeling theory</i> ).....	41
2.2.1. Teoria dewiacji Edwina M. Lemerta.....	43
2.2.2. Teoria etykietowania Howarda S. Beckera.....	44
2.2.3. Teoria stereotypizacji Edwina M. Schura.....	45
2.2.4. Teoria piętna Ervinga Goffmana.....	46
2.3. Koncepcja destygmatyzacji.....	49
2.4. Przykłady wykorzystywania przesłanek teorii naznaczania społecznego w badaniach empirycznych .....	50
Rozdział 3	
<b>Koncepcja badań własnych.....</b>	<b>61</b>
3.1. Uwagi wprowadzające.....	61
3.2. Założenia metodologiczno-teoretyczne.....	62
3.3. Określenie przedmiotu, celu i problematyki badań.....	65
3.4. Metoda interpretacji i analizy materiału badawczego.....	68
3.5. Zasady doboru próby badawczej .....	70
3.6. Przebieg badań .....	72
3.7. Struktura prezentacji wyników.....	73



CZĘŚĆ II  
**RADZENIE SOBIE Z ETYKIETAMI W NARRACJACH BYŁYCH WYCHOWANEK  
 PLACÓWEK RESOCJALIZACYJNYCH W ŚWIELE BADAŃ WŁASNYCH**

Rozdział 4

<b>Przypadki kluczowe – rekonstrukcja jednostkowych doświadczeń</b> .....	77
4.1. Olga – sama i bezradna wobec niepowodzeń szkolnych.....	77
4.1.1. Najważniejsze zdarzenia życiowe.....	77
4.1.2. Warunki przebiegu wywiadu i formalna ocena uzyskanego materiału ...	78
4.1.3. Moja rodzina nie była patologiczna – <i>pełna rodzina, żadna patologia</i> .....	79
4.1.4. Proces rozwoju niepowodzeń szkolnych – <i>więc uznałam, że (...) człowiek jest po prostu ograniczony umysłowo</i> .....	81
4.1.5. Instytucjonalne usankcjonowanie demoralizacji – <i>mama była strasznie załamana (...), ale ja również bardzo to przeżyłam</i> .....	85
4.1.6. Pobyt w instytucji – <i>nadzieja na wyjście z tego swojego bałaganu życiowego</i> .....	86
4.1.6.1. „Jasna strona” instytucji.....	86
4.1.6.2. „Ciemna strona” instytucji.....	89
4.1.7. Nieplanowana ciąża – <i>także na początek zaszłam w ciążę</i> .....	90
4.1.8. Budowanie samodzielnego życia.....	92
4.1.8.1. Mieszkanie – <i>zaczęły się propozycje jakichś ruin totalnych albo wilgoć pod sufit, albo ściany z papieru z meliną za tą papierową ścianą</i> .....	92
4.1.8.2. Nowy związek – <i>fajną mam rodzinę (...), to jest ojciec, to jest syn – i koniec</i> .....	93
4.1.8.3. Kariera zawodowa – <i>nędznie, bo też szwalnia nigdy nie, no mówię, to nie było moje życie</i> .....	94
Podsumowanie.....	95
4.2. Monika – <i>ja się sama ogarnęłam</i> .....	98
4.2.1. Najważniejsze zdarzenia życiowe.....	98
4.2.2. Warunki przebiegu wywiadu i formalna ocena uzyskanego materiału ...	99
4.2.3. Rodzina – <i>ja jestem z normalnego domu</i> .....	101
4.2.3.1. Brakowało mi ojca – <i>to przez to, że nie miałam tego ojca, że mi brakowało ojca, dlatego się z takim związałam</i> .....	103
4.2.3.2. Mama nigdy mnie nie zostawiła – <i>nigdy się nie poddawała, zawsze mnie szukała, za co jej jestem bardzo wdzięczna</i> .....	104
4.2.4. Pierwsza ucieczka z domu – <i>to było dla mnie coś takiego niesamowitego, że udało mi się, że mnie nikt nie złapał (...), no i ja się strasznie w nim zakochałam</i> .....	105
4.2.5. Instytucjonalne usankcjonowanie demoralizacji – <i>ja byłam wtedy obojętna, ja się nie przejmowałam, że to jest sędzia</i> .....	107
4.2.6. Pobyt w instytucjach – <i>tam już robiłam to, co chciałam</i> .....	108
4.2.6.1. Ucieczki jako sposób bycia/niebycia w instytucji – <i>ja uciekałam na potęgę (...), już po prostu uciekałam, przywozili mnie, uciekałam</i> .....	108
4.2.6.2. „Ciemna strona” instytucji – <i>to jest ogólnie jeszcze większa patologia</i> .....	109
4.2.6.3. „Jasna strona” instytucji – <i>znaczy się, ja chciałam się zmienić, bo to była kwestia mojej woli</i> .....	111
4.2.6.4. Relacje w placówkach – <i>ja z nikim nie będę gadać, bo ja i tak wiem swoje, i tak wiem swoje</i> .....	113
4.2.7. Budowanie samodzielnego życia – <i>teraz ja jestem ogarnięta i ja mówię, ja sobie nie życzę</i> .....	115
4.2.7.1. Mieszkanie – <i>to się tak mówi, ale to są ciężkie pieniądze</i> .....	115

4.2.7.2. W relacji samej ze sobą – <i>a teraz jestem sobą, mam swoje życie</i> .....	115
4.2.7.3. W relacji z innymi – <i>no to już się nikt nie wtrąca i mi nie tłumaczy</i> ....	117
4.2.7.4. Kariera zawodowa – <i>odkąd wyszłam z ośrodka, cały czas pracuję</i> .....	119
4.2.7.5. Związek – <i>on by chciał jak najlepiej dla dziecka i dla mnie</i> .....	120
Podsumowanie .....	121
4.3. Ewa – ukarana za niewydolność wychowawczą matki .....	125
4.3.1. Najważniejsze zdarzenia życiowe.....	125
4.3.2. Warunki przebiegu wywiadu i formalna ocena uzyskanego materiału...	125
4.3.3. <i>Moja mama nie była przygotowana na samodzielne rodzicielstwo – mój tata w styczniu zmarł, zmarł mój tata</i> ... ..	127
4.3.4. Dalsza rodzina – <i>takie życie ze świadomością, że się dzieciom dzieje krzywda</i> .....	130
4.3.5. Edukacja szkolna – <i>ja nie miałam kłopotów z uczeniem się, tylko mam kłopot ze środowiskiem, w którym funkcjonuję</i> .....	133
4.3.6. Instytucjonalne usankcjonowanie demoralizacji – <i>jedyną możliwością było zabranie mnie z domu i yyy... umieszczenie gdzieś</i> .....	134
4.3.7. Pobyt w instytucji – <i>podświadomie te ograniczenia były dla mnie trudne</i> .....	136
4.3.8. Budowanie samodzielnego życia.....	139
4.3.8.1. Aktywność zawodowa – <i>ja yyy... urodziłam prawie 3 lata po ślubie dziecko, no iii... już musiałam mieć trochę więcej pieniędzy</i> .....	139
4.3.8.2. Związki – <i>cały czas gdzieś tam jestem taka trochę wycofana</i> .....	140
4.3.8.3. Dzieci – <i>no bo ja nie mogłam być jak moja mama, czyli taka łagodna i pozwalająca na wszystko</i> .....	141
Podsumowanie .....	143
Rozdział 5	
<b>Konteksty naznaczania społecznego w doświadczeniach życiowych byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych</b> .....	147
5.1. Rodzina jako obiekt kontroli społecznej .....	147
5.1.1. Rodziny patologizowane .....	149
5.1.1.1. Rodzina patologizowana ze względu na wielodzietność .....	150
5.1.1.2. Rodzina patologizowana ze względu na okresowe samodzielne rodzicielstwo .....	151
5.1.2. Rodziny <i>patologiczne</i> .....	152
5.1.2.1. Rodziny <i>patologiczne</i> ze względu na problem alkoholowy jednego lub obojga rodziców .....	153
5.1.2.2. Rodziny <i>patologiczne</i> ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców .....	157
5.2. Szkoła jako instytucja kontroli społecznej .....	159
5.2.1. Nauczanie początkowe – uczennice bez problemów w środowisku szkolnym .....	162
5.2.2. Nauczanie wielopredmiotowe – etap różnicowania się uczennic pod względem zachowania i uzyskiwanych wyników w nauce.....	163
5.2.2.1. Uczennice bez problemów w środowisku szkolnym .....	163
5.2.2.2. Uczennice <i>trudne</i> .....	164
5.2.2.2.1. Uczennice <i>trudne</i> ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi .....	165
5.2.2.2.2. Uczennice <i>trudne</i> , które sprawiały problemy wychowawcze w szkole .....	167
5.2.2.3. Uczennice „problematyczne” .....	170

5.2.2.3.1. Uczennice „problematyczne”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły była rodzina .....	170
5.2.2.3.2. Uczennice „problematyczne”, dla których środowiskiem konkurencyjnym wobec szkoły było środowisko starszych znajomych.....	171
5.3. Instytucjonalna reakcja społeczna – usankcjonowanie demoralizacji.....	174
5.3.1. Nieletnie nieuczestniczące w postępowaniu sądowym.....	175
5.3.2. Nieletnie uczestniczące w postępowaniu sądowym.....	176
5.3.2.1. Nieletnie zaangażowane w przebieg postępowania sądowego....	176
5.3.2.2. Nieletnie nieaktywne podczas postępowania sądowego .....	177
<b>Rozdział 6</b>	
<b>Doświadczenia pobytu w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych .....</b>	<b>179</b>
6.1. Znaczenie wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych dla postawy dziewcząt wobec placówki resocjalizacyjnej .....	180
6.1.1. Narratorki bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych .....	180
6.1.2. Narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi .....	181
6.2. Doświadczenie pobytu w placówkach resocjalizacyjnych .....	184
6.2.1. Rytuał przejścia.....	184
6.2.2. Strategie adaptacyjne realizowane w czasie pobytu w instytucji .....	186
6.2.2.1. Strategie negocjowania oczekiwań formalnych .....	186
6.2.2.1.1. Strategia wystarczającego podporządkowania się regulaminowi.....	186
6.2.2.1.2. Strategia negocjowania oferty edukacyjnej.....	189
6.2.2.1.3. Strategia negocjowania oferty „czasu wolnego”.....	192
6.2.2.2. Strategie negocjowania pozycji w relacjach z osobowym składem placówki resocjalizacyjnej.....	195
6.2.2.2.1. Strategia negocjowania pozycji w relacjach z innymi wychowankami.....	196
6.2.2.2.2. Strategia negocjowania pozycji w relacjach z personelem .....	199
6.2.3. Pełniejsze uświadamianie przypisanej etykiety („dojrzewanie etykiety”) ....	202
6.2.4. Typologia wychowanków – znaczące relacje i reakcje narratorek na etykietę osoby zdemoralizowanej.....	204
6.3. Uwarunkowania samodzielnego życia .....	208
<b>Rozdział 7</b>	
<b>Poza murami instytucji – życie po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej...</b>	<b>219</b>
7.1. Sposoby radzenia sobie z etykietami z przeszłości .....	219
7.1.1. Strategie kontroli nad etykietą i sposoby zarządzania etykietami.....	220
7.2. Deetykietyzujące autodefinicje – dążenie do optymalnego wypełniania oczekiwań społecznych .....	224
7.2.1. Deetykietyzująca rola matki – <i>jeżeli chodzi o mnie, to tak, odpuszczam, jeżeli chodzi o dobro dzieci, to nigdy nie odpuszczam...</i> .....	225
7.2.2. Deetykietyzująca rola pracownicy – <i>i zmieniałam to, co robię, poszłam na yyy... bankowość (...). Od piętnastu chyba lat pracuję jako bankowiec...</i> .....	228
7.2.3. Deetykietyzująca rola żony w <i>normalnej</i> rodzinie – <i>normalne wesele (...)</i> z <i>oczepinami, z księdzem, ze wszystkim, z suknią białą, z welonem, z orkiestrą... nie, z DJ-em</i> .....	232
Zakończenie .....	235
Bibliografia.....	249
Spis tabel i rysunków .....	257

## Wprowadzenie

Na gruncie polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej coraz częściej podejmowane są dyskusje o walorach i zasadności stosowania sądowych środków wychowawczych i poprawczych wobec dorastających dzieci, które przejawiają niewłaściwe zachowanie (Bartha 2018; Kuształ 2018; Szczepanik i in. 2018). Uwaga badaczy skupia się w szczególności na środkach mających charakter izolacyjny (Wolan 2006; Ambrozik 2013a; Konopczyński 2013; Granosik i in. 2015). Powszechnie uznaje się, że są one inwestycją w przyszłość młodego człowieka, gdyż umożliwiają zaprojektowanie oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych, które zapobiegają dalszemu rozwojowi i utrwalaniu się zachowań dewiacyjnych (Szczepanik i in. 2018).

W ciągu ostatnich lat w pedagogice resocjalizacyjnej nastąpiła zmiana jej teoretycznego ugruntowania. Obok działań ukierunkowanych korekcyjnie i psychokorekcyjnie promuje się nową wizję procesu resocjalizacji opartego na kreującej działalności wychowawczej (Konopczyński 2014). Wraz ze zmianą podstaw teoretycznych nastąpiła również zmiana metod oddziaływania wychowawczego i resocjalizacyjnego. Pedagogika korekcyjna czyni to poprzez reorientację postaw, przekonań czy zachowań, tak aby jednostka mogła pełnić funkcje społeczne adekwatne do oczekiwań społeczeństwa. Z kolei pedagogika kreująca wykorzystuje metody zaczerpnięte z psychologii poznawczej i interakcyjnej, skupia się przede wszystkim na stworzeniu takich warunków rozwojowych nieletniemu, które wzmacniają jego optymalne funkcjonowanie osobiste i społeczne poprzez wykorzystanie potencjałów drzemających w jednostce (Kowalski, Magda 2020).

Tradycyjnym celem resocjalizacji, jak wskazuje etymologia słowa (łac. *re* – ‘ponownie’, *socialis* – ‘towarzyski’, ‘społeczny’<sup>1</sup>), jest „przywrócenie człowieka społeczeństwu”, czyli podporządkowanie jego zachowania obowiązującym normom. Zarówno pedagogika korekcyjna, jak i pedagogika kreująca realizują ten sam cel, ale wykorzystują do tego różne metody i środki. Należy tu zwrócić uwagę, że bardzo często w procesie resocjalizacji pomijany jest wymiar podmiotowy (Kusztal 2018), a wydawać się może, że ma on istotne znaczenie dla powodzenia procesów resocjalizacyjnych. Podstawową zasadą, którą deklarują pedagodzy resocjalizacyjni, realizując działania resocjalizacyjne, jest zasada dobra dziecka (tamże). Mimo że zastosowanie środka wychowawczego czy poprawczego z założenia podejmowane jest w dobrej wierze i ma służyć dobru nieletniego, to intencja ta niekoniecznie odzwierciedla się w perspektywie samego podmiotu. Zwracają na to uwagę przedstawiciele teorii naznaczenia społecznego, wskazując niekorzystne konsekwencje takich reakcji społecznych. Zgodnie z tą teorią wymienione reakcje stygmatyzują i mają znaczenie negatywne, ponieważ ukierunkowują społeczne postrzeganie byłych wychowanków i wychowanków placówek resocjalizacyjnych, co z reguły ogranicza ich możliwości działania w samodzielnym życiu. Na podstawie wyników badań empirycznych wnioskować można, że „naznaczenie placówką resocjalizacyjną” w okresie dorastania stanowi znaczący element kariery dewiacyjnej (Szczepanik 2015).

Podążając tym tokiem myślenia, można by wnioskować, że wyboru przesłanek teoretycznych ukierunkowujących planowane badania, zaprezentowanych w niniejszej publikacji, dokonałam w wyniku analizy literatury przedmiotu i dostrzeżenia problemu o charakterze teoretycznym. Tak jednak nie było. Prezentowane badania mieszczą się w jakościowej orientacji badawczej. Wyboru teorii, która stała się źródłem języka (pojęć uwrażliwiających) oddającego badany przeze mnie przedmiot, dokonałam pod wpływem interpretacji trzech pierwszych wywiadów. Przystępując do badań, chciałam się dowiedzieć, co sprzyja pomyślnej resocjalizacji i z tego powodu w badaniu uczestniczyły kobiety, które z punktu widzenia ostatecznych rezultatów można uznać za „sukces oddziaływań resocjalizacyjnych”, gdyż po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej nie zostały ponownie objęte formalną kontrolą społeczną. Początkowo moja uwaga skupiona była na identyfikacji czynników, które chronią młodzież przed niedostosowaniem społecznym. Chciałam zidentyfikować te czynniki, które neutralizują ryzyko, wyzwalamy energię i zwiększają odporność jednostki. Jednakże po wstępnej analizie trzech wywiadów okazało się, że interpretacja pojedynczych czynników uzależniona jest od ich usytuowania w szerszym kontekście. To, co dla jednej osoby było czynnikiem ryzyka, u drugiej aktywizowało

<sup>1</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/resocjalizacja;3967295.html> [dostęp: 2.03.2021].

potencjał rozwojowy. W wyniku tego moją uwagę zwróciły doświadczenia uczestniczek badania, które dotyczyły ich reakcji na podejmowane wobec nich działania o intencji wychowawczej i resocjalizacyjnej. Skupiłam się wówczas na procesach naznaczania społecznego. Postanowiłam poznać, w jaki sposób uczestniczki go doświadczały i jak sobie z nim radziły.

Do próby badawczej włączone zostały kobiety, które, jak wspomniałam wcześniej, pomyślnie przeszły proces resocjalizacji. Badane miały jedno wspólne doświadczenie życiowe: zostały sądownie uznane za zdemoralizowane i w wyniku tego orzeczono wobec nich środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej.

Mimo że decyzją sądu wszystkie uczestniczki badań znalazły się w placówkach tego samego typu, czyli instytucjonalna reakcja społeczna była wobec nich taka sama, to interpretacja ich narracji pokazała, że każdą z nich do uznania za zdemoralizowaną prowadziła różna droga, podobnie jak różne było znaczenie pobytu w placówce resocjalizacyjnej. Inspiracje czerpane z teorii naznaczania społecznego pozwoliły prześledzić procesy naznaczania i reakcje samych narratorek na reakcje społeczne. Historie dziewczyn, podobnie jak ich doświadczenia życiowe, znacznie się różniły. Inaczej przeżywały one pobyt w placówce, inaczej w niej istniały i co innego do nich „przemawiało”. W odmienny sposób re-alizowały się w dorosłym życiu. Analiza doświadczeń życiowych narratorek unaoczniała, że doskonalenie metod wpływu czy korekty podczas pobytu w placówce nie miało dla nich istotnego znaczenia.

Niniejsza publikacja składa się z dwóch części. Część I to teoretyczno-metodologiczne wprowadzenie w kontekst badań, które stanowi punkt wyjścia do zrozumienia treści wypełniających rozdziały empiryczne. Ponieważ każda z uczestniczek badania, zgodnie z orzeczeniem sądu, przebywała w instytucji resocjalizacyjnej, którą był młodzieżowy ośrodek wychowawczy, rozdział pierwszy omawia zatem określone przez przepisy prawne ramy prawno-organizacyjne ośrodka wychowawczego, przybliżając tryb postępowania w sprawach nieletnich z perspektywy polskiego prawa. Opisałam również sposób definiowania terminu „demoralizacja” (występującego w Ustawie z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich) i porównałam go z pojęciem powszechnie używanym w pedagogice resocjalizacyjnej – „niedostosowanie społeczne”. W rozdziale tym zawarłam treści dotyczące umieszczania nieletnich w placówce resocjalizacyjnej, a także opisałam podstawowe funkcje takiej placówki. Przedstawiłam również argumenty wysuwane przez zwolenników i przeciwników resocjalizacji instytucjonalnej. Rozdział kończy opis procedury usamodzielnienia i oferowanych w jej ramach form wsparcia teoretycznie zapobiegających wykluczeniu społecznemu.

W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że w tradycyjnych koncepcjach niedostosowania społecznego jego przyczyn upatrywano w dużej

mierze w jednostce i/lub jej środowisku (zob. Konopnicki 1971; Czapów 1980; Han-Ilgiewicz 1995; Pytka 2005). Daleko idącą zmianę perspektywy ujmowania etiologii niedostosowania społecznego (i przestępczości) przyniosły teorie reakcji społecznej, których charakterystyka stanowi treść rozdziału drugiego. Opisałam w nim koncepcje zaliczane do teorii naznaczania społecznego, które ilustrują mechanizmy oznaczania zachowania jednostki i wartościowania go jako „właściwe” i „niewłaściwe”, a także proces stawania się jednostką niedostosowaną i jej piętnowania za pomocą etykiet, które kształtują jej negatywną tożsamość. W rozdziale tym omówiłam także proces destygmatyzacji, rozumiany jako przeciwdziałanie stygmatowi dewianta. Podsumowanie rozdziału stanowi przegląd współczesnych badań poświęconych problematyce naznaczania społecznego osób niestosujących się do norm społecznych.

W rozdziale trzecim szczegółowo przedstawiłam, jak dojrzewało moje myślenie badawcze, a zatem to, co w podręcznikach metodologicznych nazywane jest kołowością procesu badawczego (Urbaniak-Zajac, Kos 2013). Zwróciłam przy tym uwagę na problemy, które pojawiały się w trakcie pracy, i sposób ich rozwiązywania. Opisałam teoretyczno-metodologiczne podstawy badań własnych, a także scharakteryzowałam jakościową orientację badawczą oraz określiłam przedmiot, cel i problematykę badań. Przedmiotem prowadzonych analiz uczyniłam procesy naznaczania społecznego w doświadczeniach życiowych byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych. Na koniec przybliżyłam metodę interpretacji i analizy materiału badawczego (wywiad narracyjny), jaką wykorzystałam w tym opracowaniu.

Część II opracowania poświęciłam opisowi wyników analiz zgromadzonego materiału empirycznego. Postępując zgodnie z przyjętą metodą, w rozdziale czwartym zrekonstruowałam jednostkowe doświadczenia trzech narratorek, które uznałam za przypadki kluczowe. Ukazują one odmienne konfiguracje czynników tworzących warunki życia narratorek, także nieformalne i formalne reakcje otoczenia, a wreszcie reakcje na owe reakcje ze strony uczestniczek badań. Szczegółowa analiza pozwoliła na wypracowanie kategorii porządkujących konteksty naznaczania społecznego, wspólne dla wszystkich narratorek, oraz ich reakcje na to naznaczanie (rozdział piąty).

W rozdziale szóstym opisałam wpływ przeszłych doświadczeń (lub ich braku) związanych z pobytem w instytucjach opieki całodobowej na jakość adaptacji narratorek do warunków placówek resocjalizacyjnych, w których znalazły się decyzją sądu. Omówiłam formy działania tych placówek, przyjrzałam się „dojrzewaniu etykiety” osoby zdemoralizowanej w trakcie pobytu w placówce resocjalizacyjnej (rozumiane jako jej pełniejsze uświadomienie). Podsumowaniem problemowej charakterystyki doświadczeń narratorek jest typologia wychowanek placówek resocjalizacyjnych, stworzona na podstawie znaczących relacji i reakcji narratorek na etykietę osoby

zdemoralizowanej. W zakończeniu rozdziału podjęłam próbę opisu warunków, w jakich narratorki rozpoczynały swojej „nowe” życie, opuszczając placówkę resocjalizacyjną.

W ostatnim rozdziale zajęłam się wynikami analizy doświadczeń życiowych narratorek po opuszczeniu przez nie placówek resocjalizacyjnych. Przedstawiłam również wypracowane przez uczestniczki badania strategie kontroli etykiet z przeszłości oraz działania związane z ujawnianiem lub nieujawnianiem informacji o pobycie w placówce resocjalizacyjnej. Opisałam także, w jaki sposób narratorki definiowały siebie po opuszczeniu placówki i jak wypracowany przez nie nowy status społeczny sprzyjał ich deetykietyzacji.

W zakończeniu niniejszego opracowania zamieściłam rekonstrukcję różnych przebiegów procesów naznaczania społecznego i sposobów radzenia sobie z nimi przez uczestniczki badania oraz znaczenie tego dla formowania się ich autodefinicji w następnych latach, gdy już wkroczyły w dorosłość. Uogólnienia wyprowadzone z doświadczeń życiowych narratorek umożliwiły sformułowanie przesłanek do modyfikacji działań resocjalizacyjnych na poziomie instytucjonalnym i systemowym.





## Podziękowania

Chciałabym serdecznie podziękować wszystkim, bez których niniejsza publikacja by nie powstała. Pragnę podziękować promotor mojej pracy doktorskiej pani profesor Danucie Urbaniak-Zajac – za życzliwą pomoc i wsparcie, które dawała mi w całym procesie badawczym, za dzielenie się swoją wiedzą, bezcenne uwagi i sugestie merytoryczne, za cierpliwość i zaangażowanie, a przede wszystkim za nieustanną motywację do dalszej pracy i słowa otuchy w trudnych chwilach.

Gorące podziękowania kieruję również do pani doktor Anity Gulczyńskiej, promotor pomocniczej mojej rozprawy doktorskiej, której inspirujące i trafne wskazówki umożliwiły mi efektywną pracę nad przygotowaniem publikacji.

Jestem wdzięczna recenzentom mojej pracy doktorskiej – profesor Agacie Matysiak-Błaszczyk i profesorowi Jackowi Piekarskiemu za ich cenne uwagi, które, mam nadzieję, udało mi się uwzględnić.

Dziękuję także koleżankom z Pracowni Pedagogiki Specjalnej za komentarze, wskazówki oraz cenne dyskusje.

Podziękowania pragnę złożyć wszystkim uczestniczkom moich badań – za okazane mi zaufanie, odwagę, otwartość oraz za to, że zechciały się podzielić ze mną bardzo osobistymi i nierzadko trudnymi doświadczeniami ze swojego życia.



## **CZĘŚĆ I**

**Teoretyczno-metodologiczne ramy  
projektu badań z udziałem byłych  
wychowanek placówek resocjalizacyjnych**



## ROZDZIAŁ 1

# **Młodzieżowy ośrodek wychowawczy jako instytucja resocjalizacyjna**

Z wiedzy empirycznej wielu dyscyplin naukowych, jak psychologia eksperymentalna, fizjologia, antropologia, etnografia, socjologia, pedagogika czy psychiatria, powstała interdyscyplinarna nauka o rozwoju człowieka od urodzenia do osiągnięcia dojrzałości, czyli pedologia. Opisuje ona przebieg normalnego rozwoju dziecka, wskazując standardy rozwojowe i określając cechy charakterystyczne dziecka na danym etapie dorastania. Pedologia zwraca także uwagę na dopuszczalne odstępstwa od norm, tym samym uznając różnice indywidualne w rozwoju dziecka. Wyniki badań empirycznych prowadzonych nad inteligencją, wolą czy umiejętnościami praktycznymi dzieci pozwalają na identyfikowanie najlepszych warunków do harmonijnego rozwoju dzieci w zakresie ich indywidualności. Umożliwia to zarazem podejmowanie działań korekcyjnych czy profilaktycznych, które mogą zapobiegać niepowodzeniom szkolnym oraz niedostosowaniu społecznemu (Śliwerski 2007).

Geneza powstania i funkcjonowania systemu przeciwdziałania niedostosowaniu społecznemu związana jest z niepowodzeniami wychowawczymi, do zniwelowania których uruchamiano działania korekcyjne w środowisku naturalnym bądź w specjalnie tworzonych instytucjach resocjalizacyjnych. Mimo wciąż powiększającej się wiedzy o rozwoju, potrzebach i zachowaniach dziecka, jak również metodach oddziaływania sprzyjających harmonijnemu rozwojowi, nadal są dzieci, które z różnych powodów potrzebują specjalnych metod oddziaływania wychowawczego, w tym oddziaływań resocjalizacyjnych. Takie dzieci skupiają szczególną uwagę pedagogów resocjalizacyjnych. Pedagogika resocjalizacyjna

nioletnich w obszarze swoich zainteresowań usytuowała osoby, wobec których proces socjalizacji i wychowania nie przyniósł oczekiwanych rezultatów (Konopczyński 2014). Zarówno proces socjalizacji, jak i wychowania mają na celu nauczenie jednostki umiejętności poprawnego funkcjonowania w rolach przypisanych jej przez system społeczny (Pytka 1995). Socjalizacja odbywa się poprzez oddziaływanie wszechobecnych w zbiorowości ludzkiej pozaintencjonalnych mechanizmów, takich jak naśladownictwo, identyfikacja czy internalizacja (Konopczyński 2014). Bardzo ważną rolę w tym procesie odgrywa również przywiązanie dziecka do matki (lub osoby sprawującej funkcję opiekuna) (Matysiak-Błaszczyk, Jankowiak 2017). Natomiast w procesie wychowania chodzi o celowe kształtowanie u dzieci i młodzieży odpowiednich postaw wobec innych ludzi, norm, wartości, formowanie pożądaných cech osobowościowych, które są uznawane za wartościowe w świecie ideałów pedagogicznych. Proces wychowania jest intencjonalny i sterowany przez osoby do tego powołane (to jest wychowawców i nauczycieli) (Pytka 1995; Brzezińska 2001). Analizą przyczyn, przejawów i konsekwencji zachowań osób, wobec których oba te procesy nie przyniosły spodziewanych rezultatów, co objawia się w tym, że ich zachowanie odbiega od przyjętych norm, zajmują się różne dyscypliny naukowe, między innymi pedagogika, psychologia, psychiatria, prawo, kryminologia, socjologia dewiacji. W zależności od terminologii charakterystycznej dla danej dyscypliny naukowej osoby takie określane są jako: zdemoralizowane, wykolejone, nieprzystosowane lub niedostosowane społecznie, z zaburzeniami w zachowaniu, patologiczne itp. Ten nieład terminologiczny trwa od lat 70. XX wieku do dziś (Pytka 2013).

W Polsce wobec nieletniego, który dopuszcza się czynów karalnych lub przejawia zachowania świadczące o demoralizacji, orzeka się środki wychowawcze lub środek poprawczy. Uregulowania prawne dotyczące spraw nieletnich zawiera Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (u.p.n.) (Korcyl-Wolska 2015), akt prawny uchwalony 40 lat temu.

## **1.1. Postępowanie w sprawach nieletnich w systemie prawa polskiego**

W Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich ustawodawca używa pojęcia „czynu karalnego” i „demoralizacji”. „Czyn karalny” to przestępstwo, przestępstwo skarbowe lub wykroczenie określone w art. 50a, art. 51, art. 69, art. 74, art. 76, art. 85, art. 87, art. 119, art. 122, art. 124, art. 133 lub art. 143 Kodeksu wykroczeń, które zgodnie z ustawą należy rozumieć jako czyn zabroniony przez ustawę. Natomiast „demoralizację” ustawodawca

wyjaśnia, opisując treść terminu poprzez podanie przykładowych zachowań świadczących o demoralizacji nieletnich, to jest: „(...) naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych”<sup>1</sup>. Część z wymienionych powyżej przejawów demoralizacji o tyle budzi wątpliwości, że w pewnym okresie rozwoju psychospołecznego „naruszanie” norm (rozumianych jako zasady współżycia społecznego) jest naturalnym zachowaniem w procesie socjalizacji (Ratajczak 1983) czy też może wręcz stanowić pewnego rodzaju wariant rozwojowy (Kołakowski 2013).

Pojęcie demoralizacji występuje także w literaturze przedmiotu. Dla Czesława Czapowa jest jednym z typów wykołajenia społecznego. W takim rozumieniu stanowi ona załamanie się norm, wartości czy wzorów postępowania nabytych wcześniej przez jednostkę w zderzeniu z innym niekorzystnym wychowawczo środowiskiem, którego członkiem dana jednostka się staje (na przykład nowe miejsce zamieszkania, nowa praca/szkoła itp.) (Czapów 1980). Chcąc powstrzymać proces demoralizacji, należy dane środowisko usunąć z życia jednostki (tamże). W celu zapobiegania demoralizacji warto zapewnić jednostce jak najwięcej pozytywnie twórczych grup oddziaływania, jak również umożliwić jej wypełnianie jak największej liczby konstruktywnych ról w codziennej praktyce. Wówczas minimalizuje się (choć nie wyklucza) prawdopodobieństwo załamania się systemu wartości czy norm zinternalizowanych przez jednostkę pod wpływem pojedynczych grup destruktywnego oddziaływania. Naukowcy podkreślają także negatywną postawę osób zdemoralizowanych wobec oczekiwań społecznych (niewywiązywanie się z ról społecznych), jak również to, że nie chodzi o zachowania izolowane, ale o zachowania połączone, wielokrotnie się powtarzające i utrzymujące się dłuższy czas (zob. Grześkowiak i in. 1984). Janina Błachut i współpracownicy (2007: 320) demoralizację opisują jako: „(...) niewynikający z przyczyn chorobowych lub rozwojowych stan struktur poznawczych prowadzący do nierespektowania norm moralnych, który sprzyja łamaniu prawa”. Takie spojrzenie na demoralizację jest o tyle optymistyczne, że uwzględniając zależność między doświadczeniami i strukturami poznawczymi, daje nadzieję na to, że kiedy zmiana ulega doświadczenie, zmieniają się również struktury poznawcze.

W jednym z projektów dotyczących modyfikacji prawa stosowanego wobec nieletnich<sup>2</sup> zaproponowano rozumienie demoralizacji jako

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228, z późn. zm.).

<sup>2</sup> W 2003 r. podjęto prace nad opracowaniem nowej ustawy (roboczo nazwanej „Prawo/Kodeks nieletnich”). W pracach tych brali udział przedstawiciele nauki i praktyki (psychologowie, funkcjonariusze policji, kuratorzy, dyrektorzy zakładów poprawczych itp.). Celem



„(...) popełnienie czynu zabronionego lub naruszenie norm postępowania przyjętych w odniesieniu do osób nieletnich, a w szczególności udział w zbiorowości popełniającej czynu zabronione (...)” (Korcył-Wolska 2015: 262), tym samym chciano zrezygnować z podziału na przejawy demoralizacji i czyny karalne, uznając czyny zabronione przez Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich za przejaw demoralizacji. Nie znalazło to jednak odzwierciedlenia w przepisach prawa.

Z kolei inni badacze, między innymi Jan M. Stanik (2008), uważają, że demoralizacja jest wynikiem i przejawem niedostosowania społecznego. Konstruktywny, jakim jest termin demoralizacja, to odpowiednik konstruktu empirycznego – niedostosowania społecznego.

W literaturze przedmiotu pojawiają się także sugestie, aby w aktach prawnych Ministerstwa Sprawiedliwości zastąpić pojęcie demoralizacji niedostosowaniem (będącym przedmiotem pedagogiki resocjalizacyjnej i używanym w aktach prawnych Ministerstwa Edukacji i Nauki), gdyż to drugie, jako termin o szerszym zakresie, stwarza większe możliwości oddziaływania profilaktycznego. Paweł Kobes, autor tej propozycji, stoi na stanowisku, że w ten sposób można także rozwiązać problem dotyczący pejoratywnego znaczenia pojęcia demoralizacja (Kobes 2011). Należy się jednak zastanowić, czy pojęcie „niedostosowany” nie jest mniej stygmatyzujące niż „zdemoralizowany”. Moim zdaniem zmiana nazewnictwa nie rozwiązuje problemu.

Dokonując porównania symptomów niedostosowania społecznego z symptomami demoralizacji wymienionymi w ustawie, można zauważyć, że są one bardzo podobne. Jednakże, jak pisał Kobes, pojęcie niedostosowania jest zakresowo szersze w stosunku do demoralizacji. Dokonałam porównania zachowań wymienionych przez: Cekierę (1979), Ostrihanską (1975), Kołakowską-Przełomiec (1977), Hołysta (2000) jako przejawów niedostosowania społecznego z zachowaniami świadczącymi o demoralizacji wymienionymi w ustawie. W wyniku takiej analizy niedostosowanie

---

zespołu powołanego w 2003 r. było dostosowanie polskiego prawa nieletnich do standardów międzynarodowych oraz opracowanie ustawy, która jasno i całościowo opisuje procedury, zakres uprawnień nieletniego oraz innych członków postępowania. Zmiany, jakie nastąpiły w prawie nieletnich, którego przekształcanie rozpoczęto w 2003 r., efekty ostateczne przyniosły dopiero w roku 2013. Wprowadzono wówczas: ujednoczenie postępowania wyjaśniającego, opiekuńczo-wychowawczego, poprawczego; podkreślono prawa nieletniego do obrony, przyznano nieletniemu prawo do odmowy udzielania wyjaśnień lub odpowiedzi na pytania, wprowadzono zakaz przeglądania akt ze względów wychowawczych itp. (por. Korcył-Wolska 2015: 254–268; Bojarski 2013). Obecnie trwają kolejne prace nad regulacją postępowania w sprawach nieletnich, zawarte w projekcie ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, których celem jest stworzenie kompleksowej regulacji tego postępowania, obejmującej etap postępowania rozpoznawczego oraz wykonawczego, przy uwzględnieniu standardów konstytucyjnych i międzynarodowych oraz zmian w rzeczywistości społecznej, obserwowanych m.in. w obszarze zachowań najmłodszych członków społeczeństwa, w tym zmiany charakteru czynów zabronionych popełnianych przez nieletnich.

społeczne rzeczywiście okazało się terminem o szerszym zakresie. Pojawiają się w nim zachowania nieuwzględnione w pojęciu demoralizacji, są to: wycofanie, objawy somatyczne, lęk, depresja itp. Oczywiście takie zachowania internalizacyjne mogą przyczyniać się na przykład do regularnego uchylenia się od obowiązku szkolnego, ale jako odrębne zachowania nie są przejawem demoralizacji.

Brak precyzyjnej definicji terminu demoralizacji nie dla wszystkich urasta do rangi problemu, gdyż uważa się, że demoralizacja, choć niezdefiniowana, nie powinna sprawiać kłopotu w jej prawidłowym zdiagnozowaniu sędziemu, który może posilkować się podmiotami współdziałającymi (Opiniodawczy Zespół Sądowych Specjalistów – dawniej Rodzinny Ośrodek Diagnostyczno-Konsultacyjny, kurator) (Bojarski i in. 2014). Niemniej jednak brak precyzji w określeniu demoralizacji może prowadzić do relatywizacji ocen, która jest niepożądana z punktu widzenia gwarancyjnej funkcji prawa (tamże).

Wobec osoby zdemoralizowanej, zgodnie z Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich, sędzia rodzinny może orzec następujące środki wychowawcze i poprawcze:

1) udzielić upomnienia; 2) zobowiązać do określonego postępowania, a zwłaszcza do naprawienia wyrządzonej szkody, do wykonania określonych prac lub świadczeń na rzecz pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej, do przeproszenia pokrzywdzonego, do podjęcia nauki lub pracy, do uczestniczenia w odpowiednich zajęciach o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, do powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach albo do zaniechania używania alkoholu lub innego środka w celu wprowadzania się w stan odurzenia; 3) ustanowić nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekuna; 4) ustanowić nadzór organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy albo osoby godnej zaufania – udzielających poręczenia za nieletniego; 5) zastosować nadzór kuratora; 6) skierować do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, po uprzednim porozumieniu się z tą organizacją lub instytucją; 7) orzec zakaz prowadzenia pojazdów; 8) orzec przepadek rzeczy uzyskanych w związku z popełnieniem czynu karalnego; 9) orzec umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym albo w rodzinie zastępczej zawodowej, która ukończyła szkolenie przygotowujące do sprawowania opieki nad nieletnim; 10) orzec umieszczenie w zakładzie poprawczym; 11) zastosować inne środki zastrzeżone w niniejszej ustawie do właściwości sądu rodzinnego, jak również zastosować środki przewidziane w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, z wyłączeniem umieszczenia w rodzinie zastępczej spokrewnionej, rodzinie zastępczej niezawodowej, rodzinnym domu dziecka, placówce wsparcia dziennego, placówce opiekuńczo-wychowawczej i regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej<sup>3</sup>.

Istnieje wiele podziałów wyżej wymienionych środków na podstawie różnych kryteriów. I tak na przykład ze względu na kryterium odnoszące się do zmiany lub nie środowiska wychowawczego nieletniego działania wychowawcze można podzielić na środki:

<sup>3</sup> Art. 6 Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228 z późn. zm.), s. 3–4.

- otwarte: upomnienie, zobowiązanie do określonego postępowania, nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekuna, nadzór organizacji lub osób udzielających poręczenia za nieletniego, nadzór kuratora itp.;
- półotwarte: kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą;
- zamknięte: umieszczenie w rodzinie zastępczej, młodzieżowym ośrodku wychowawczym itp. (Marek 2006).

Środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym bywa także określany jako środek:

- całkowicie zmieniający środowisko wychowawcze (Strzembosz 1983);
- umieszczenia (Borowski, Wysocki 2001);
- oddziaływania wychowawczego (Filipowska 2003);
- zmieniający w istotny sposób sytuację nieletniego (Wierzbicki 1974 za: Kobes 2011).

Umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym jest najsurowszym środkiem wychowawczym, który może być zastosowany wobec nieletniego (Bartkiewicz, Chudnicki 2015). Przesłanką zastosowania tego środka jest przede wszystkim dobro nieletniego, które wymaga interwencji w postaci zmiany środowiska wychowawczego, w którym występuje zawniona lub niezawniona niewydolność wychowawcza lub demoralizujący wpływ (Włodarczyk-Madejska 2016), ale powinien być stosowany, jeśli środki łagodniejsze, to jest odpowiedzialny nadzór rodziców, organizacji młodzieżowej, nadzór kuratora, umieszczenie w rodzinie zastępczej czy środki leczniczo-wychowawcze, okazały się niewystarczające do zatrzymania procesu demoralizacji i uzyskania pożądanych efektów (Najwyższa Izba Kontroli 2017).

Z racji, że niniejsza praca poświęcona jest kobietom, wobec których w przeszłości został zastosowany między innymi środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (dalej skrót MOW), poniżej zostanie zaprezentowana charakterystyka tego rodzaju środka.

## **1.2. Założone funkcje młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Struktura organizacyjna i procedury umieszczania nieletnich**

Zasady funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych, nazywanych do roku 1981 zakładami wychowawczymi, a od 1981 państwowymi młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi (Wolan 2006; Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 24 sierpnia 1981 r.),

określają przede wszystkim przepisy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe<sup>4</sup> i przepisy Ustawy z dnia 26 października o postępowaniu w sprawach nieletnich<sup>5</sup> oraz wydane na ich podstawie akty wykonawcze.

Zgodnie z przepisami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania<sup>6</sup> młodzieżowe ośrodki wychowawcze prowadzone są przede wszystkim dla dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, które wymagają stosowania specjalnych organizacji nauki, metod pracy, wychowania, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i resocjalizacyjnej. Do podstawowych zadań takich ośrodków należy przede wszystkim eliminowanie przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie warunków do samodzielnego i odpowiedzialnego życia po opuszczeniu ośrodka, w zgodzie z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. Zadania te w młodzieżowym ośrodku wychowawczym realizowane są poprzez: rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych i zainteresowań wychowanków; udział w zajęciach kulturalno-oświatowych, sportowych, turystycznych i rekreacyjnych, zajęciach rozwijających zainteresowania i umożliwiających nabywanie umiejętności życiowych i społecznych ułatwiających prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i społecznym; zapewnienie wsparcia wychowankom w okresie poprzedzającym opuszczenie ośrodka. Wychowankom MOW zapewniona jest również pomoc w wyborze kierunku kształcenia i zawodu.

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze wchodzi w skład systemu oświaty i realizują zadania dydaktyczne (w szkole podstawowej specjalnej i ponadpodstawowej specjalnej) – wychowankowie uczęszczają do szkoły funkcjonującej w ośrodku, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach (za zgodą sądu rodzinnego) mogą uczyć się w szkole ponadpodstawowej poza ośrodkiem, oraz zadania wychowawcze (w ramach działalności internatu), w przypadku których podstawową formą organizacji pracy z wychowankiem jest grupa wychowawcza. Grupa wychowawcza składa

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 z późn. zm.).

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228 z późn. zm.).

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz.U. z 2017 r., poz. 1606).

się z maksymalnie 12 osób w podobnym wieku, a opiekuje się nią wyznaczony wychowawca. MOW zapewnia wychowankom całodobową opiekę, odpowiednio wyposażone pokoje mieszkalne oraz warunki umożliwiające im kontakt z osobami spoza ośrodka, gwarantując poszanowanie ich prywatności. Ośrodek zobowiązany jest również do współpracy z rodzicami wychowanka, a na wniosek rodzica lub pełnoletniego wychowanka ustala zakres współpracy z wychowankiem i jego rodziną po opuszczeniu przez niego placówki.

Procedura umieszczania nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym jest regulowana przepisami prawa. Zgodnie z art. 25 § 2. Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich sędzia przed wydaniem orzeczenia o umieszczeniu nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym powinien zwrócić się do opiniodawczego zespołu sądowych specjalistów o wydanie kompleksowej diagnozy osobowości nieletniego oraz określenie właściwego oddziaływania na nieletniego (w tym celu może także uzyskać opinię od specjalistycznej placówki lub biegłych). Jeśli sąd dysponuje opinią o nieletnim, która została sporządzona w ciągu ostatnich 6 miesięcy przed wszczęciem postępowania wyjaśniającego w innej sprawie dotyczącej nieletniego, może wykorzystać ją w prowadzonym postępowaniu (wówczas o taką opinię nie występuje).

Wydanie orzeczenia skutkuje wszczęciem procedury umieszczenia nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, a odbywa się to za pomocą systemu teleinformatycznego. Starosta właściwy dla miejsca zamieszkania nieletniego, a w przypadku braku miejsca zamieszkania starosta właściwy ze względu na miejsce pobytu, zgodnie z Rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2021 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym<sup>7</sup> składa wniosek o wyznaczenie przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) ośrodka dla nieletniego. Na podstawie wniosku starosta ORE wskazuje placówkę oraz powiadamia o tym sąd rodzinny i wskazaną jednostkę. Następnie starosta wydaje skierowanie dla nieletniego do wskazanego przez ORE ośrodka i powiadamia o tym rodziców lub opiekunów nieletniego.

Z chwilą przybycia nieletniego do placówki (niezwłocznie po przybyciu) dyrektor jednostki (lub inny pracownik pedagogiczny), w obecności wychowawcy lub innego pracownika ośrodka, przeprowadza z nieletnim rozmowę, podczas której zostaje on zapoznany ze swoimi prawami, obowiązkami i z zasadami pobytu w zakładzie. Nieletni własnoręcznym podpisem

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz.U. z 2021 r., poz. 1502).

powinien potwierdzić zapoznanie się z prawami, obowiązkami i zasadami pobytu w ośrodku. W sytuacji odmowy złożenia podpisu zostaje to odnotowane w dokumentacji nieletniego. Dyrektor placówki zobowiązany jest do powiadomienia o przyjęciu nieletniego właściwych organów kontrolujących spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki. O opuszczaniu przez nieletniego MOW-u powiadamiany jest sąd rodzinny, który musi wydać na to zgodę. O uciezkach i nieusprawiedliwionych nieobecnościach nieletniego powiadamiany jest również sąd rodzinny i odpowiednie organy w czasie określonym w rozporządzeniu. Natomiast zgodę na urlopowanie nieletniego wydaje sąd rodzinny na wniosek dyrektora ośrodka na prośbę wychowawcy.

W ośrodku nieletniemu zapewnia się warunki niezbędne do nauki, wychowania, resocjalizacji i terapii, w tym warunki bezpiecznego pobytu, i zapobiega się działaniom nadzwyczajnym (m.in. próbie samobójczej, zgwałceniu, buntowi nieletnich, napaści fizycznej na pracownika itp.).

Dla każdego nieletniego przebywającego w ośrodku opracowywany jest i realizowany z nim indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET). Na wniosek dyrektora ośrodka skierowany do ORE za pomocą systemu teleinformatycznego nieletni może zostać przeniesiony do innego ośrodka, kiedy przemawiają za tym względy resocjalizacyjne, edukacyjne lub terapeutyczne. Sytuacja taka powinna być potwierdzona oceną zasadności takiego działania przez zespół opracowujący IPET.

Warte podkreślenia jest to, że środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym może być uchylony lub zmieniony. Dyrektor ośrodka, rodzice (opiekunowie) mają prawo złożyć do sądu rodzinnego wniosek o uchylenie lub zmianę środka wychowawczego i zwolnienie nieletniego z ośrodka. We wniosku należy przedstawić informacje o efektach zastosowanych działań resocjalizacyjnych, edukacyjnych lub terapeutycznych oraz zaobserwowanych zmianach postawy nieletniego, które uzasadniają przypuszczenie o prawidłowym uczestnictwie nieletniego w życiu społecznym.

W młodzieżowym ośrodku wychowawczym nieletni może przebywać do ukończenia 18. roku życia, w dniu osiągnięcia przez nieletniego pełnoletniości przestaje być wobec niego stosowany środek wychowawczy (ustaje z mocy prawa zgodnie z art. 73 u.p.n.). Jeśli nieletni ukończył lat 18 przed zakończeniem roku szkolnego, sąd rodzinny może przedłużyć jego pobyt na okres do zakończenia roku szkolnego. W chwili ustania środka wychowawczego w ramach procedury usamodzielnienia wychowanek MOW-u (jeśli przebywał w nim minimum jeden rok), zgodnie z Ustawą o pomocy społecznej, ma prawo do otrzymania świadczenia pieniężnego na usamodzielnienie się i kontynuowanie nauki.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że proces resocjalizacji instytucjonalnej powinien przebiegać w dwóch wymiarach (wzajemnie ze sobą

powiązanych). Pierwszy związany jest z samą instytucją i jej organizacją, procedurami formalnoprawnymi, procesem pedagogicznym. W tym wymiarze szczególną uwagę poświęca się aspektom przystosowawczo-adaptacyjnym w kontekście najbliższego kręgu społecznego. Drugi wymiar dotyczy procesu readaptacji społecznej, który ma na celu umożliwienie osobom izolowanym powrót do warunków środowiska otwartego. Jest to możliwe poprzez czynne uczestniczenie w życiu społecznym, kulturowym oraz zawodowym i taką internalizację norm, wartości, funkcji życiowych oraz kompetencji i umiejętności profesjonalnych, które umożliwią prawidłową (ponowną) socjalizację z otoczeniem po opuszczeniu instytucji (Konopczyński 2015). Istotna w tym kontekście wydają się być kwestia „gromadzenia” więzi społecznych, które następuje stopniowo i wynika z racjonalnych decyzji wychowawca (uwarunkowań wewnętrznych) oraz uwarunkowań ściśle zewnętrznych (Muskala 2019).

Uznaje się, że celem minimalnym procesu resocjalizacyjnego jest brak „recydywy”, rozumiany jako umiejętność powstrzymywania się od popełniania czynów zabronionych (Machel 2003). Natomiast optymalne funkcjonowanie społeczne w połączeniu ze zmianami w osobowości i zachowaniu osoby resocjalizowanej uznawane jest za cel główny (Szałański 2008; Stańdo-Kawecka 2010).

Liczba młodzieżowych ośrodków wychowawczych w ciągu lat ulegała zmianie. Niepokojącym zjawiskiem jest stała tendencja wzrastająca. W 2004 roku było ich 45, a liczba miejsc w ośrodkach wynosiła 2873; w 2006 roku działało 85 MOW-ów, a liczba miejsc wynosiła 5177. Obecnie, w 2021 roku, w Polsce są 94 MOW-y<sup>8</sup>.

Wśród najczęstszych przyczyn umieszczania dzieci i młodzieży w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych podawane są: nierealizowanie obowiązku szkolnego, naruszanie zasad współżycia społecznego, stosowanie środków psychoaktywnych, popełnianie czynów zabronionych i karalnych (tj. kradzież, kradzież z włamaniem, groźby karalne, rozbój, bójka lub pobicie), ucieczki z domu (Kaniowska 2015; Włodarczyk-Madejska 2016). Warto także wspomnieć, że dzieci i młodzież kierowane do placówek resocjalizacyjnych często charakteryzują się negatywizmem szkolnym, brakiem gotowości do nauki, brakiem zainteresowania uczeniem się (Wolan 2006).

---

<sup>8</sup> <https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/> [dostęp: 24.01.2022].

### 1.3. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze jako instytucja totalizująca

Współczesne funkcjonowanie placówek resocjalizacyjnych, takich jak młodzieżowe ośrodki wychowawcze, wzbudza zróżnicowane odczucia. Ich zwolennicy odwołują się do konieczności „wyrwania” nieletnich z ich lokalnych dewiacyjnych środowisk rówieśniczych i/lub rodzinnych, co umożliwi reedukację społeczno-moralną podopiecznych. Podkreślają także możliwość ukończenia przez wychowanków nauki szkolnej i zdobycie praktycznej wiedzy zawodowej przy wykorzystaniu zasad ortodydaktyki stosowanych przez profesjonalną kadrę pedagogiczną. Tym samym młodzież nadrabia wieloletnie zaległości edukacyjne, a poprzez przygotowanie zawodowe ma możliwość samodzielnego zarobkowania po opuszczeniu instytucji (zob. Wolan 2006; Dobijański 2017).

Przeciwnicy tego typu placówek najczęściej podkreślają brak efektywności metod pracy wychowawczej (Wolan 2006), w tym przede wszystkim ryzyko tak zwanej pozornej resocjalizacji (Konopczyński 2013), oraz pogłębianie wykluczenia społecznego będącego rezultatem izolacji społecznej i stygmatyzacji (Granosik i in. 2014). Zwracają oni także uwagę na to, że młodzieżowe ośrodki wychowawcze mogą sprzyjać kryminalizacji, będącej konsekwencją naznaczenia społecznego (Granosik i in. 2015).

Jeśli efektywność resocjalizacji instytucjonalnej definiowana jest przez pryzmat ponownego wchodzenia w konflikt z prawem, to w literaturze przedmiotu podawane są dane, które dowodzą, że skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych jest niewielka. Prawie 70% wychowanków MOW-ów w czasie 3 lat po opuszczeniu ośrodka wchodzi w konflikt z prawem (Bartkowicz, Chudnicki 2015), a blisko połowa byłych wychowanków zakładów poprawczych łamie prawo w przeciągu 5 lat od wyjścia z ośrodka (Szecówka 2013; Włodarczyk-Madejska 2016). Krytycy ośrodków resocjalizacyjnych zauważają, że prowadzone w nich działania wychowawcze przebiegają w ograniczonej przestrzeni społecznej, bez uwzględniania perspektywy wychowanków kreowania kultury organizacyjnej instytucji, w której przebywają, w wyidealizowanym układzie ról, stosunków i sytuacji, które w rzeczywistości nigdy nie zaistnieją. Konsekwencją tak zorganizowanego procesu resocjalizacji jest przystosowanie się nieletnich do specjalnie stworzonego dla nich środowiska, a nie do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (zob. Konopczyński 2013; Chomczyński 2014; Staniaszek, Kubiak 2014; Granosik i in. 2015). Wiesław Ambrozik (2013a) porównuje instytucje resocjalizacyjne do basenu z płytką wodą, gdzie nie da się opłynać sztuki pływania na tyle, by wypłynąć na głęboką wodę.

Warto również wspomnieć o tym, że nieletni skierowany do młodzieżowego ośrodka wychowawczego często ma wyobrażenie tej placówki,



ukształtowane przez rodzinę i najbliższe otoczenie, jako miejsca „odsiadki”, analogicznego do zakładu karnego (por. Szczepanik 2015). Na taki obraz („skazanego na dożywocie”) wpływ ma nie tylko wcześniejsze jego wyobrażenie, ale również nieokreślenie umownego czasu pobytu w placówce (Wolan 2006). W młodzieżowych ośrodkach wychowawczych nieletni umieszczani są wbrew ich woli na mocy postanowienia sądu rodzinnego (wydziały rodzinne i nieletnich) funkcjonującego w strukturze sądów rejonowych i niektórych sądów okręgowych (Andrzejewski, Jadach 2018). Sąd monitoruje cały okres ich pobytu w placówce, wydaje postanowienia zarówno o umieszczeniu, jak i o zwolnieniu z pobytu w ośrodku, wyraża zgodę na przepustki i urlopowanie w środowisku w miejscu stałego zamieszkania, nie wykazując się przy tym dostatecznym rozeznaniem w sytuacji dzieci i młodzieży (Wolan 2006).

Najwyższa Izba Kontroli, przeprowadzając w 2017 roku kontrolę skuteczności eliminowania przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych wskazała przyczyny nieskuteczności takich działań. Wśród barier ograniczających skuteczność resocjalizacji, leżących po stronie instytucji wymieniono m.in.: brak wyspecjalizowanych MOW w rozwiązywaniu specyficznych dysfunkcji wychowanków, nieadekwatną do potrzeb wychowanków opiekę psychologiczno-pedagogiczną, wyeliminowanie pracy z procesu resocjalizacji, brak możliwości kontynuowania nauki po 18. roku życia do zakończenia rozpoczętego etapu kształcenia, przekraczanie dopuszczalnej liczby wychowanków, jak również brak uprawnień personelu do przeprowadzania badań na obecność alkoholu i innych środków odurzających (NIK 2017).

Przyczyny nieskuteczności działań resocjalizacyjnych nie leżą jedynie po stronie instytucji. Bariery, które utrudniają skuteczną resocjalizację, dostrzega się także w najbliższym otoczeniu wychowanków, to jest negatywnym oddziaływaniu środowiska po ich powrocie do domu. Są to: rodzina, do której wychowanek wraca, zjawisko stygmatyzacji oraz brak stałej i legalnej pracy (dziedziczenie bezrobocia) (Motow 2016).

Niektórzy współcześni naukowcy (na przykład Ambrozik 2013b; Stania-szek, Kubiak 2014; Chomczyński 2014) wytaczają szereg argumentów pozwalających na porównanie placówek resocjalizacyjnych dla młodzieży do instytucji totalnych, jako zakładów przymusowego przekształcania osobowości.

Erving Goffman (2011: 11) definiuje instytucje totalne jako „(...) miejsce pobytu i pracy znacznej liczby osób znajdujących się w podobnej sytuacji, odciętych na jakiś czas od reszty społeczeństwa i prowadzących sformalizowany tryb życia”.

- Do podstawowych cech takich instytucji zalicza się między innymi te:
- całe życie mieszkańców instytucji toczy się w tym samym miejscu (spanie, zabawa, praca), z tymi samymi partnerami i podlega tej samej jedynej władzy;

- stałe przebywanie w towarzystwie dużej liczby innych członków tej instytucji, którzy wykonują te same czynności, każda osoba traktowana jest jednakowo i wymaga się od niej tego samego;
- cały dzień przebiega zgodnie z narzuconym z góry planem, jego przestrzegania pilnuje zespół nadzorców;
- czynności stanowiące część planu ogólnego są przymusowe i zgodne z celami realizowanymi przez daną instytucję;
- podział na „podwładnych” (osoby żyjące wewnątrz instytucji, mające ograniczony kontakt ze światem zewnętrznym) i „personel” (osoby stanowiące nieliczną grupę nadzorców i mające stały kontakt ze światem zewnętrznym); sprzeczne interesy i stereotypowe myślenie obu grup tworzą postawy rodzących się antagonizmów;
- praca osób nadzorujących ma charakter całodobowy, a dyrektor takiej placówki pełni nieformalny 24-godzinny „dyżur telefoniczny” (Goffman 1975).

Dokonując przeglądu literatury poświęconej funkcjonowaniu instytucji resocjalizacyjnych, można w niej odnaleźć opis wielu cech charakterystycznych dla instytucji totalnych. Placówka, jaką jest młodzieżowy ośrodek wychowawczy, stanowi swego rodzaju izolację od środowiska, w którym wychowanek dotąd przebywał. Wprawdzie formalnie jest traktowana jako placówka typu otwartego, jednak w rzeczywistości jest izolacyjna poprzez to, że ogranicza wolność i swobodę wychowanków. Nie mają oni możliwości dowolnego opuszczania placówki i powrotu do niej. Życie wychowanków toczy się w jednym miejscu, a pokoje są często monitorowane przez wychowawców. Ciągłe przebywanie w towarzystwie tych samych kolegów prowadzi do przedmiotowego traktowania członków grupy, a wykonywanie tych samych czynności skutkuje poczuciem monotonii. W młodzieżowych ośrodkach wychowawczych to harmonogram decyduje, kiedy wychowankowie mają się budzić, myć, jeść, spać, sprzątać, uczyć. Dzień jest ściśle zaplanowany i ważne jest wykonanie każdego zadania. Pobyt w takiej placówce reguluje szereg regulaminów i innych przepisów (statut, regulamin wychowanka, program wychowawczy, regulamin warsztatów, rozkład zajęć, rozkład dnia, tygodnia itp.). Regulaminy młodzieżowych ośrodków wychowawczych wymagają od wychowanków szacunku wobec wychowawców, którzy według podwładnych sami łamią przepisy, nadużywają swojej władzy i oceniają ich według wrogich stereotypów.

Totalny charakter młodzieżowych ośrodków wychowawczych przełamuje między innymi prawo wychowanków do przyjmowania gości (są to przede wszystkim członkowie ich rodziny), jak również prawo do oddalenia się na czas określony. Bywa, że nieletni są różnie postrzegani przez kadrę, a planowane działania resocjalizacyjne mają charakter zindywidualizowany i służą destygmatyzacji. Dyrektorzy takich placówek zachowują pewną swobodę w wyborze narzędzi, które mają służyć realizacji założonych celów.

W młodzieżowych ośrodkach wychowawczych nie brakuje także dobrych relacji wychowawców z wychowanekami, w których autorytet wychowawców budowany jest nie za pomocą regulaminu, a poprzez bycie z wychowankiem, osobowość wychowawcy, jego umiejętności, kompetencje, poziom empatii itp. (Granosik i in. 2014, 2015; Chomczyński 2014; Motow 2016).

Tym, co niewątpliwie służy przełamywaniu totalnego charakteru instytucji resocjalizujących, jest:

- ściśle związanie instytucji resocjalizujących z licznymi podmiotami społecznymi;
- włączanie wychowanków w różne formy uczestnictwa społecznego;
- otworzenie się instytucji na jej bliższe i dalsze środowisko, w którym wychowankowie będą funkcjonować w niedalekiej przyszłości;
- podejmowanie inicjatyw uwrażliwiających społeczeństwo na problemy osób resocjalizowanych (Ambrozik 2013b).

Piotr Chomczyński (2014), dokonując porównania placówek resocjalizacyjnych (schroniska dla nieletnich – SdN i zakłady poprawcze – ZP) z instytucjami totalnymi opisanymi przez Goffmana, uznał te pierwsze za placówki totalizujące; badacz podkreślił fakt, że można doszukiwać się w nich znamion instytucji totalnych, ale nie można w pełni wpisać ich w desygnat nazwy „instytucje totalne”. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze również nie mają wszystkich cech instytucji totalnych, dlatego przyjął, że można zaliczyć je do placówek totalizujących. Totalność w ujęciu Goffmana ma charakter stopniowalny, co znaczy, że krańce swego rodzaju „kontinuum” odzwierciedlają stopień nasilenia lub osłabienia restrykcyjności. Placówki resocjalizacyjne w zależności od stopnia respektowania wewnętrznych uregulowań w mniejszym lub większym stopniu spełniają kryteria totalności (tamże).

## 1.4. Procedura usamodzielnienia<sup>9</sup>

Jednym z podstawowych zadań realizowanych w placówkach resocjalizacyjnych jest przygotowanie nieletnich do życia w zgodzie z normami społecznymi i prawnymi po opuszczeniu placówki (Kaniowska 2015). Poprawna adaptacja społeczna, zdaniem Marka Konopczyńskiego, osiągnięta jest przez trzy procesy, to jest resocjalizację, readaptację i reintegrację (Duda 2016). Proces resocjalizacji instytucjonalnej powinien przebiegać w dwóch wymiarach (wzajemnie ze sobą powiązanych). Pierwszy łączy się z samą instytucją i jej organizacją, procedurami formalnoprawnymi, procesem pedagogicznym. W tym wymiarze szczególną uwagę poświęca się aspektom przystosowawczo-adaptacyjnym w kontekście najbliższego

<sup>9</sup> Treści zawarte w niniejszym rozdziale zostały w całości opublikowane w (Jaros 2018).

kręgu społecznego. Drugi wymiar dotyczy procesu readaptacji społecznej, który ma na celu umożliwienie osobom izolowanym powrót do warunków środowiska otwartego. Jest to możliwe przez czynne uczestniczenie w życiu społecznym, kulturalnym oraz zawodowym i taką internalizację norm, wartości, funkcji życiowych oraz kompetencji i umiejętności profesjonalnych, które umożliwią prawidłową (ponowną) socjalizację z otoczeniem po opuszczeniu instytucji (Konopczyński 2015). Proces readaptacji społecznej jest miarą skuteczności procesu resocjalizacji, a wyraża się on w wypełnianiu funkcji społecznych w podstawowych sferach i płaszczyznach ludzkiej egzystencji. Prowadzi do ponownego przystosowania się jednostki do czynnego i samodzielnego życia (Ambrozik 2008). W literaturze można się spotkać z opinią, że termin readaptacja nie jest adekwatny w stosunku do nieletnich, gdyż ich przystosowanie w wymiarze podstawowym jeszcze się nie zakończyło (nie podjęli samodzielnego życia poza domem rodzinnym i nie stali się niezależni od swojej rodziny pochodzenia) (Stępnia 2008a). W odniesieniu do nieletnich proces readaptacji społecznej bywa definiowany jako proces mający na celu zapobieganie wykluczeniu społecznemu nieletnich (Kaniowska 2012). Jednak zarówno wypełnianiu określonych funkcji społecznych w samodzielnym życiu, jak i zapobieganiu wykluczeniu społecznemu mogą sprzyjać oferowane formy wsparcia w ramach procedury usamodzielnienia.

W chwili ustania instytucjonalnych oddziaływań resocjalizacyjnych (co wynika z ustania środka wychowawczego) w ramach procedury usamodzielnienia wychowanek MOW-u (jeśli przebywał w nim minimum rok) ma prawo do uzyskania różnych form wsparcia umożliwiających mu samodzielne, dojrzałe życie w integracji ze społeczeństwem (Lisius 2016). Zgodnie z definicją słownikową „usamodzielić się (...) to znaczy stać się samodzielnym, czyli dawać sobie radę, nie potrzebować pomocy”<sup>10</sup>. Usamodzielnianie się rozumiane jest także jako długotrwały proces wychowawczy, prowadzący do samodzielnego, dojrzałego życia i integracji społecznej (Lisius 2016). Procedura usamodzielnienia regulowana jest przez Ustawę o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. (Dz.U. z 2011 r., nr 149, poz. 887 ze zm.) oraz Ustawę o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. (Dz.U. z 2004 r., nr 64, poz. 593 ze zm.). Aktem wykonawczym do Ustawy o pomocy społecznej jest Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z 3 sierpnia 2012 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki i zagospodarowanie (Dz.U. z 2012 r., poz. 954) (Szafrąńska 2016). W ramach procedury wsparcia wychowanek placówki resocjalizacyjnej może otrzymać świadczenia pieniężne na usamodzielnienie i kontynuowanie nauki, a także zostaje objęty pomocą mającą na celu uzyskanie odpowiednich warunków mieszkaniowych

<sup>10</sup> <https://sjp.pwn.pl/sjp/samodzielnny;2519049.html> [dostęp: 20.09.2017].

(może na przykład zamieszkać w mieszkaniu chronionym), zatrudnienia oraz pomocy w formie rzeczowej „na zagospodarowanie”. Wsparcie takie wychowanek MOW-u uzyska wówczas, gdy zobowiąże się do realizacji indywidualnego programu usamodzielnienia (napisanego wraz z opiekunem, którym może być pracownik pomocy społecznej, wychowawca, pedagog i inni, i zatwierdzonego przez kierownika powiatowego centrum pomocy rodzinie) i jest zdolny do samodzielnej egzystencji (Dz.U. z 2004 r., nr 64, poz. 593, art. 88, pkt 1 i następne). W ramach procedury usamodzielniania oferowana jest pomoc gotówkowa i bezgotówkowa. Do pomocy gotówkowej można zaliczyć pomoc pieniężną na usamodzielnienie, zagospodarowanie i kontynuowanie nauki. Pomoc pieniężna na usamodzielnienie warunkowana jest czasem pobytu i rodzajem placówki, w której przebywała osoba usamodzielniana, i zależy od dochodu osoby usamodzielnianej oraz zakończenia pobierania pieniędzy na kontynuowanie nauki (Dobijański 2017). Warunkiem przyznania tej formy pomocy jest pisemna deklaracja osoby usamodzielnianej, że środki otrzymane z tego tytułu będą przeznaczone na zaspokojenie jej ważnych życiowych potrzeb, to jest polepszenie warunków mieszkaniowych; stworzenie warunków do działalności zarobkowej, w tym podniesienie kwalifikacji zawodowych; pokrycie wydatków związanych z nauką (Dz.U. z 2012 r., poz. 954, § 2.3). Pomoc na zagospodarowanie udzielana jest na zakup sprzętu rehabilitacyjnego, materiałów remontowych, wyposażenia mieszkania, niezbędnych urządzeń domowych itp. W skład pomocy na zagospodarowanie mogą wchodzić materiały niezbędne do przeprowadzenia remontu i wyposażenia mieszkania w potrzebne urządzenia domowe, pomoce naukowe, sprzęt rehabilitacyjny, sprzęt, który może służyć do podjęcia zatrudnienia (Dz.U. z 2012 r., poz. 954, § 6.3; Stawiński 2011; Dobijański 2017). Warto zwrócić uwagę, że zarówno w pierwszej, jak i drugiej formie pomocy obszarem oddziaływania są warunki bytowe, nauka i praca, które sprzyjają stymulacji pozytywnego społecznego funkcjonowania jednostki.

Kolejną formą wsparcia jest pomoc pieniężna na kontynuowanie nauki, która przyznawana jest osobie usamodzielnianej do czasu ukończenia procesu uczenia się, ale nie dłużej niż do ukończenia 25. roku życia (Dz.U. z 2004 r., nr 64, poz. 593, art. 89, pkt 3). Stanowi ona kwotę około 500 PLN i przyznawana jest na czas trwania roku szkolnego/akademickiego (Dobijański 2017). Jest to niewątpliwie bardzo atrakcyjna forma wsparcia i jednocześnie czynnik motywujący (wprawdzie zewnętrzny) do podnoszenia swojego wykształcenia. Warto wspomnieć, że dzieci i młodzież kierowane do placówek resocjalizacyjnych często charakteryzują się negatywizmem szkolnym, brakiem gotowości do nauki i brakiem zainteresowania nauką (Wolan 2006). Kontynuowanie nauki po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej jest uznawane za sukces resocjalizacyjny, który świadczy o głębokiej i trwałej zmianie (Siemionow 2015).

Kolejną formą pomocy w ramach procedury usamodzielnienia jest pomoc bezgotówkowa, do której można zaliczyć wsparcie w uzyskaniu zatrudnienia i pomoc w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych. Pomoc w uzyskaniu zatrudnienia realizowana jest przez informowanie osoby usamodzielnianej o instytucjach wspomagających w poszukiwaniu zatrudnienia, współpracę z urzędami pracy, a także doradztwo zawodowe (Stawiński 2011). W ramach pomocy w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych osoba usamodzielniana może: na czas określony zamieszkać w mieszkaniu chronionym; starać się o całkowite lub częściowe pokrycie wydatków związanych z wynajmem pokoju; uzyskać mieszkanie socjalne z zasobów gminy; zamieszkać w bursie lub internacie do czasu ukończenia nauki (jeśli ma status ucznia lub studenta); ubiegać się o całkowite lub częściowe pokrycie wydatków związanych z zakwaterowaniem, jeśli studiuje w szkole wyższej (Dz.U. z 2012 r., poz. 954, § 7.6; Stawiński 2011). Opisane formy wsparcia nieletnich nabierają specyficznego wymiaru, gdyż mają doprowadzić do zakończenia procesu socjalizacji pierwotnej (Stępnia 2008b) i są niezwykle ważnym elementem kończącym oddziaływanie wychowawcze i resocjalizujące, jakiemu podlega młody człowiek w ośrodku (Szafrąńska 2016). Warto zaznaczyć, że moment, w jakim wychowankowie opuszczają placówkę resocjalizacyjną, jaką jest MOW, przypada na 18. rok życia. Jest to etap, w którym rozpoczyna się wczesna dorosłość (od 18.–20. do 30.–35. roku życia), a sama procedura usamodzielniania realizowana jest w fazie życia zwanej „dorosłością wyłaniającą się”. To właśnie najczęściej wtedy realizowane są takie zadania rozwojowe jak: wybór partnera życiowego, założenie rodziny, podjęcie pracy zawodowej, szukanie podobnych grup społecznych, życie w małżeństwie, wychowywanie dzieci (Brzezińska i in. 2008). Założenia teoretyczne procedury usamodzielnienia niewątpliwie sprzyjają realizacji zadań rozwojowych charakterystycznych dla tego okresu życia. Natomiast proponowane w ramach tej procedury formy pomocy służą rekonstrukcji tożsamości indywidualnej osoby usamodzielnianej (przez umożliwianie jej funkcjonowania w różnych rolach społecznych) i pomagają jej osiągnąć życiową samodzielności i integrację społeczną. Tym samym proces ten powinien także przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu. Na drodze do samodzielności i dorosłości wychowankowie mogą jednak napotykać liczne trudności. W literaturze opisywane są czynniki, które potrafią zniweczyć proces resocjalizacji bądź też utrudniają usamodzielnienie. Wśród nich wymieniane są między innymi: trudna do określenia i niepewna przyszłość; powrót do środowiska i otoczenia, które ukształtowało destrukcyjne zachowania; instrumentalne traktowanie przez grupę, do której byli wychowankowie wracają; brak pozytywnego zaplecza społecznego i emocjonalnego; uzyskanie mało przydatnego wykształcenia; kształcenie niezgodne z zainteresowaniami; trudności w odnalezieniu się na rynku pracy i podejmowanie prac mało atrakcyjnych i często „na

czarno”; niepowodzenia w nauce czy pracy, które prowadzą do poczucia bezsilności i uczucia bezsensowności pracy nad sobą (zob. Wolan 2006; Kaniowska 2012; Motow 2016). Zgodnie z proponowanymi formami pomocy w ramach procedury usamodzielnienia osoba usamodzielniana ma możliwość otrzymania środków (gotówkowych i bezgotówkowych), które chociaż teoretycznie sprzyjają poszukiwaniu dobrego rozwiązania w obliczu zagrożeń i licznych trudności mogących zniweczyć pozytywne efekty oddziaływań resocjalizacyjnych (Szafrąńska 2016).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że młodzieżowe ośrodki wychowawcze to instytucje resocjalizacyjne przeznaczone dla młodzieży niedostosowanej społecznie. Kierowane są do nich osoby, wobec których inne środki wychowawcze nie odniosły zamierzonego skutku. Działania podejmowane w takich placówkach wobec jednostek niedostosowanych mają sprzyjać eliminowaniu przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego, a także przygotować młodzież do życia w zgodzie z normami po opuszczeniu ośrodka. W literaturze przedmiotu podkreśla się, jak trudne jest bezkolizyjne włączanie się młodych ludzi w życie społeczne po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej. Jedną z przyczyn tych trudności stanowi totalizujący charakter MOW-ów, a także izolacja społeczna wychowanków, przymus uczestnictwa w działaniach korekcyjno-poprawczych, postępująca stygmatyzacja, degradacja społeczna i wykluczenie (Ambrozik 2013b). To wszystko niewątpliwie nie sprzyja procesowi ponownej socjalizacji, ale gwarantuje utrzymanie ładu w instytucjach (Ambrozik 2013a; zob. Kieszowska 2012; Szczepanik 2015). W literaturze opisywane są działania, które sprzyjają przełamywaniu totalnego charakteru instytucji resocjalizacyjnych. Służą temu między innymi współdziałanie i współpraca ze społecznością lokalną (która przełamuje izolacyjny charakter instytucji), partycypacja wychowanków w kreowaniu kultury placówki, w której funkcjonują, oraz udział w procesie usamodzielnienia. Takie formy oddziaływania sprzyjają destygmatyzacji osób niedostosowanych społecznie, czyli nabywaniu nowej, niedewiacyjnej tożsamości (eksdewianta). Teorie opisujące proces naznaczania społecznego, w którym jednostka zyskuje status „dewianta” czy „osoby niedostosowanej”, oraz proces destygmatyzacji uczyniłam treścią kolejnego rozdziału.

## ROZDZIAŁ 2

# Znaczenie etykietowania społecznego w procesie rozwoju niedostosowania

W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że w tradycyjnych koncepcjach niedostosowania społecznego jego przyczyn upatrywano w jednostce i/lub jej środowisku (zob. Konopnicki 1971; Czapów 1980; Han-Ilgiewicz 1995; Pytką 2005). Daleko idącą zmianę perspektywy ujmowania etiologii niedostosowania społecznego (i przestępczości) przyniosły teorie reakcji społecznej.

### 2.1. Interakcjonizm symboliczny jako źródło przesłanek teorii naznaczania społecznego

Zgodnie z interakcjonizmem symbolicznym działanie jest konstruowane przez działającego jako racjonalne zachowanie kształtowane na podstawie znaczenia, które zostało przypisane przez działającego obiektowi działania. Znaczenie obiektu zależy od interesu działającego i może się stale zmieniać (Hałas 2012). Świat zgodnie z tym podejściem raczej „się dzieje”, niż „jest”, co wynika z tego, że rzeczywistość kształtuje się w procesie interakcji, uzgadniania znaczeń i definicji sytuacji, jak również interpretowania czy reinterpretowania symboli (Siemaszko 1993).

Pojęcie „interakcji” nie jest terminem specyficznym wyłącznie dla interakcjonizmu symbolicznego. Jego istota ujawnia się dopiero w kontekście takich terminów jak: komunikacja symboliczna, proces konstruowania działania czy definicja sytuacji. Symboliczny sens interakcji ujawnia się w społecznych



działaniach, gdy dwie osoby za pomocą komunikacji oddziałują na siebie, modyfikując przy tym swoje zachowanie. Uczestnicy interakcji nie reagują na bodźce, lecz interpretują i definiują nawzajem swoje działania (Hałas 2012). Podczas interakcji działają także dwa przeciwstawne mechanizmy, to jest podtrzymywanie ustalonych wzorców i ich otwartość na zmianę. Mechanizm podtrzymywania ustalonych wzorców realizuje się poprzez ciągłość aktu definiowania i interpretowania oraz niezmienność samych definicji, którymi posługują się partnerzy interakcji. Zmiana wzorca interpretacyjnego (zmiana sposobu interpretacji i definicji) pociąga za sobą zmianę zachowań (Chomczyński 2014). Według koncepcji Herberta Blumera człowiek nabywa pewnych kompetencji, by w mniej lub bardziej wygodny dla siebie sposób dostosować się do istniejących warunków (Blumer 1969).

Wykorzystanie przesłanek interakcjonizmu symbolicznego w myśleniu o etiologii dewiacji doprowadziło do wypracowania podstawowych założeń teorii naznaczania społecznego, które przejawiały się w następujących twierdzeniach:

- 1) chwiejna równowaga między antagonistycznymi interesami, dążeniami i wartościami poszczególnych grup wpływa na ład (tworzy go) i porządek społeczny;
- 2) dewiacja jest procesem, a nie stanem;
- 3) konformizm i dewiacja to symbole, które powstają w procesie konstruowania rzeczywistości; nie są one stanami, którym można przypisać różnice obiektywne;
- 4) w procesie tworzenia dewiacji kontrola społeczna stanowi zmienną niezależną;
- 5) dewiacja ma charakter relatywny (wynika z kontekstu, zależy od sytuacji i osoby);
- 6) kreowanie dewiacji i dewiantów ma charakter uniwersalny (Siemaszko 1993).

Przedstawione powyżej założenia odzwierciedlają relacyjny charakter dewiacji, jej zależność od nadanego znaczenia przez kontrolę społeczną. Wspólnym elementem interakcjonizmu i teorii naznaczania społecznego jest konstruowanie znaczeń w interakcji. Dewiacja jest tworzona w interakcji osób, gdy zachowania jednego z partnerów zostają zdefiniowane jako niewłaściwe. Interpretacja zachowania zależy od kontekstu, sytuacji i uczestników interakcji, którzy opierają się na subiektywnym odbiorze rzeczywistości. Warto zwrócić uwagę na to, że przez dewiację w ujęciu relacyjnym można rozumieć wszystkie zachowania jednostki czy grupy, które wykraczają poza obszar społecznej obojętności (zob. Kwaśniewski 2012). Zachowania wykraczające poza ten obszar mogą wywoływać repulsję (potępienie) lub apulsję (aprobatę społeczną) (tamże). W stosunku do pozytywnych dewiantów społeczeństwo wykazuje większą tolerancję niż do dewiantów, którzy swym zachowaniem odbiegają w sensie negatywnym

od oczekiwań społecznych (Pawlica 2001). Warto jednak pamiętać, że zachowania odbiegające od aktualnie obowiązujących standardów spotykają się zazwyczaj z krytyczną lub wręcz negatywną oceną (nawet jeśli ich niezgodność jest dodatnia), a standardy społeczne zmieniają się w czasie, tym samym zmianie podlega reakcja społeczna na dane zachowanie. Zachowanie dziś określane jako dewiacja negatywna w przyszłości może się okazać formą manifestacji dewiacji pozytywnej lub też zostać włączone w obszar społecznej obojętności.

## 2.2. Ogólna charakterystyka teorii naznaczania społecznego (*labeling theory*)

Symboliczny interakcjonizm stanowił teoretyczną bazę dla przedstawicieli nowego nurtu rozważań nad etiologią dewiacji. Szczególnie istotne okazały się poglądy George'a Herberta Meada i Alfreda Schütza dotyczące kształtowania się ludzkiej jaźni w procesie społecznych interakcji oraz potocznej konstrukcji rzeczywistości społecznej (Pawlica 2001).

Nazwa „teoria naznaczania” bywa zamiennie używana z takimi określeniami jak: „podejście reakcji społecznej”, „interakcjonizm”, „nowa szkoła chicagowska”, „teoria stygmatyzacji” czy „teoria etykietowania” (Kojder 1980: 46). Teorie naznaczania społecznego wiążą się między innymi z działaniami naukowymi takich postaci jak: Edwin M. Lemert, Howard S. Becker, John I. Kitsuse, Thomas J. Scheff, Edwin M. Schur, Erving Goffman. Wśród naukowców nie ma zgody co do tego, kto był prekursorem tych teorii. Wymieniane są nazwiska Edwina Hardina Sutherlanda (Pawlica 2001), Franka Tannenbauma (Kojder 1980), Floriana Znanieckiego, Edwina M. Lemerta (Benisz 2012) i innych. Teoria naznaczania społecznego w centrum zainteresowania stawia reakcję społeczną na zachowanie dewiacyjne. Zaliczenie postępowania do kategorii zachowań dewiacyjnych zależy przede wszystkim od tego, jak ludzie na nie zareagują. Stanowi ono swoisty układ interakcji między zachowaniem się danej osoby a reakcją na nie ze strony innych. Wzory zachowań stanowią element interakcji społecznych i są wykorzystywane do scharakteryzowania czy określonego naznaczania postępowania innych ludzi. Podstawowe założenia teorii naznaczania, odnoszące się do źródeł, utrwalenia się i zmiany zachowania dewiacyjnego przedstawiane są w postaci trzech twierdzeń (Frazier 1976 za: Kojder 1980; Szczepanik 2015):

1. Zachowanie dewiacyjne jest spowodowane konformizmem i akceptacją przez jednostkę negatywnych oczekiwań zawartych w pejoratywnych naznaczeniach społecznych, które są częścią naturalnych procesów różnicowania grupowego.

2. Zachowanie dewiacyjne zostaje tym bardziej utrwalone („uwzorowane” – *patterning*), im silniejsze są negatywne reakcje społeczne, z którymi spotyka się dewiant.
3. Zmiana zachowania dewiacyjnego w zachowanie konformistyczne spowodowana jest albo przez odwrócenie procesu negatywnej reakcji społecznej, albo przez wolicjonalną decyzję dewianta.

Naznaczenie może przybrać charakter prywatny (na przykład wewnętrzna dezaprobata) lub publiczny, może być wyrażone słownie lub poprzez czyn. Bezpośrednia reakcja na zachowanie dewiacyjne przejawia się w trzech formach: pozytywnej, neutralnej lub negatywnej. Z reakcją pozytywną mamy do czynienia wówczas, gdy dewiant traktowany jest lepiej niż wtedy, gdy zachowywał się konformistycznie. Reakcja neutralna to taka, kiedy nie nastąpiły żadne widoczne zmiany w sposobach interakcji. O negatywnej reakcji mówimy wówczas, kiedy dewianta spotykają ujemne sankcje (Kojder 1980).

W teoriach naznaczania społecznego wśród czynników wpływających na sposób traktowania dewiantów wymienia się między innymi (Cullen, Cullen 1978 za: Kojder 1980; Becker 2009):

- 1) cechy dewianta (płeć, wiek, przynależność klasowa, zamożność, wygląd zewnętrzny itp.);
- 2) cechy osób reagujących na zachowania dewiacyjne (ich liczba; zakres władzy, jaką dysponują; role społeczne, w których występują itp.);
- 3) cechy osób pokrzywdzonych czynem dewiacyjnym;
- 4) cechy społecznego audytorium, czyli „widowni” zachowania dewiacyjnego;
- 5) cechy społeczności, do której należy dewiant (stopień jej kulturowej i etnicznej homogeniczności, poziom tolerancji itp.);
- 6) zmienne sytuacyjne (na przykład miejsce popełnienia czynu dewiacyjnego);
- 7) charakter zachowania dewiacyjnego.

Tym samym interpretacja i definiowanie działania przez partnerów interakcji nie jest procesem demokratycznym/egalitarystycznym. Nie każdy z odbiorców ma taką samą możliwość reakcji, ale także nie każde zachowanie zostanie tak samo zdefiniowane przez różnych uczestników interakcji.

Takie samo zachowanie w zależności od na przykład statusu osoby je przejawiającej może być interpretowane jako dewiacyjne (chłopiec w bramie używający słów niecenzuralnych) lub jako ekscentryczne (lekarz używający słów niecenzuralnych). Takie zachowanie chłopca może się spotkać z trzema różnymi rodzajami reakcji społecznej: chłopak, który używa słów niecenzuralnych wśród kolegów, jest lepiej przez nich traktowany, policjant nakłada na niego sankcję, a przechodzień pozostaje obojętny („chłopcy w pewnym wieku tak mają”).

Poniżej przedstawiam wybrane teorie naznaczania społecznego<sup>11</sup>. Opisałam te teorie, które koncentrują się przede wszystkim na przebiegu procesu naznaczania jednostki, wyjaśniają mechanizmy kierujące nabywaniem statusu dewianta, a także uwzględniają możliwość reagowania jednostki i negocjowania nadawanych jej etykiet w interakcjach ze społeczeństwem.

### 2.2.1. Teoria dewiacji Edwina M. Lemerta

Edwin M. Lemert podważał słuszność założenia, że zachowanie dewiacyjne (rozumiane jako przekroczenie przepisów prawa) wymaga kontroli społecznej, jak również tego, iż jest ono wynikiem załamania się tej kontroli. Według Lemerta to właśnie kontrola społeczna rodzi dewiację (Hołyst 2000). Wyróżnił dwa rodzaje dewiacji (Kojder 1980):

- **dewiację pierwotną**, która ma marginalne znaczenie dla psychicznej struktury osoby zachowującej się niezgodnie ze społecznie przyjętymi normami, dopóki nie nastąpi reorganizacja osobowości, zmiana samooceny, postaw itp.;
- **dewiację wtórną**, czyli proces, który rozpoczyna się w momencie reakcji na zachowanie dewiacyjne ze strony społeczeństwa i przechodzi przez następujące stadia: 1) pierwotna dewiacja wywołuje karzące reakcje społeczne; 2) reakcje te sprzyjają dalszej pierwotnej dewiacji; 3) replikacja dewiacji pierwotnej powoduje jeszcze surowsze kary i większą izolację dewianta; 4) kolejnym sekwencjom zachowania dewiacyjnego towarzyszy wzmagająca się nienawiść, która skupia się na tych, którzy stosują kary; 5) następuje kryzys „ilorazu tolerancji”, wyrażający się w formalnej stygmatyzacji dewianta; 6) sytuacja ta powoduje nasilenie się zachowań dewiacyjnych, będących skutkiem reakcji na negatywne stygmatyzowanie i zastosowane kary; 7) cały ten proces prowadzi do względnej akceptacji dewiacyjnego statusu społecznego i przystosowania się do roli dewianta.

Lemert w swojej teorii wyróżnił również cztery podstawowe typy dewiacji (Cygielska 1976; Benisz 2012):

- 1) indywidualną – zależną od indywidualnych cech człowieka (zarówno psychicznych, jak i fizycznych);

---

<sup>11</sup> Do czołowych przedstawicieli teorii naznaczania społecznego zaliczają się także m.in. John I. Kitsuse i Aaron V. Cicourel, którzy przede wszystkim koncentrowali się na nieformalnych i sformalizowanych reakcjach społeczeństwa na zachowania jednostki naruszające normy społeczne. Natomiast Kai T. Erikson skupiał się głównie na roli dewiacji w utrzymaniu ładu społecznego i wyznaczaniu tożsamości kulturowej grupy, a także roli „widowni” w tworzeniu dewiacji i dewiantów (Siemaszko 1993).

- 2) sytuacyjną – główną rolę odgrywa sytuacja, która zmusza jednostkę do naruszenia norm;
- 3) kumulatywną (podrodzaj sytuacyjnej) – istnieją podobne i powtarzające się warunki, które sprzyjają naruszaniu norm (występujące dewiacje obejmują dużą część społeczeństwa);
- 4) systematyczną – dewiacje nasilają się, gdy podawane są informacje, że inni rozwiązują podobne problemy poprzez naruszanie norm.

Specyficzny ciąg reakcji społecznych na obecność zachowań dewiacyjnych sprawia, że jednostki zaczynają się zachowywać zgodnie z tym, o co są przez społeczeństwo posądzone, a więc zgodnie z nadanymi im etykietami. Przyczyną tego jest fakt, iż jednostki poddane procesowi naznaczania wytwarzają negatywny obraz samych siebie, który wpływa na ich późniejsze zachowanie. Należy bowiem pamiętać, że w myśl tej teorii dewiacja nie jest statusem osiągniętym, lecz przypisanym, a jednostka przyjmuje ją na skutek swojej bezradności i bezwolności. Kontrola społeczna generuje zjawisko patologii społecznej i nie powstrzymuje jednostki przed zachowaniem dewiacyjnym (Szczepanik 2015).

### 2.2.2. Teoria etykietowania Howarda S. Beckera

Podstawowym założeniem teorii Howarda S. Beckera jest to, że dewiacyjność nie jest integralną cechą zachowania, jak również to, że zachowanie staje się dewiacyjne dopiero w wyniku reakcji społecznej (zbiorowość ustanawia reguły i normy, których należy przestrzegać). To, kto zostanie uznany za dewianta, zależy od zmiennego zainteresowania społeczeństwa danym zachowaniem (nasilenie reakcji zmienia się w czasie) i często jest kwestią przypadku. Nie bez znaczenia dla reakcji społecznej jest to, kto naruszył normę i kogo to naruszenie „dotknęło”, jak również to, jaki jest skutek owego naruszenia (Siemaszko 1993). Zgodnie z teorią Beckera model kariery dewiacyjnej, czyli stawanie się dewiantem, to proces, który przebiega przez następujące fazy (Kojder 1980; Becker 2009):

- 1) wytworzenie się sytuacji społecznej, w której zachowanie dewiacyjne jest dostępne;
- 2) dokonanie pierwszego czynu nonkonformistycznego (inicjacja) – czyn ten może być popełniony celowo i intencjonalnie lub przypadkowo i nieintencjonalnie;
- 3) kontynuowanie zachowania nonkonformistycznego pod wpływem negatywnych naznaczeń – w tej fazie dochodzi także do „uczenia się” czerpania przyjemności z popełniania czynów nonkonformistycznych (tak zwane „uczenie się motywacji dewiacyjnej”) w wyniku interakcji z bardziej doświadczonymi dewiantami (choć

interakcje nie są konieczne, gdyż często wystarczają na przykład środki masowego przekazu). Niezmiernie istotne jest pierwsze publiczne określenie danej osoby jako dewianta, co powoduje zmianę jego publicznej tożsamości (nakłada się na osobę etykietę i zgodnie z tą etykietą traktuje). W kontekście prowadzonych przede mnie badań ten etap nabiera szczególnego znaczenia, kiedy osobom badanym zostaje publicznie (podczas postępowania sądowego) nałożona etykieta osoby zdemoralizowanej, a w wyniku tego naznaczenia zostają one skierowane do instytucji resocjalizacyjnej;

- 4) ukształtowanie się tożsamości dewianta, która wyraża się poprzez zerwanie więzi z konwencjonalnym światem i przynależność do grupy dewiacyjnej – w tej fazie następuje kontynuacja zachowań dewiacyjnych, wytworzenie wspólnego dla danej grupy zbioru znaczeń i wyobrażeń o otaczającym świecie oraz sposobów działania zgodnych z tymi przekonaniem; dewiant nabywa umiejętności uzasadniania kontynuacji swojego nonkonformistycznego zachowania.

Choć założenia wyjściowe, zarówno teorii Lemerta, jak i Beckera, są zbliżone, to jednak ten drugi twierdził, że w każdej fazie kariery dewiacyjnej można powrócić do „świata” konformistów. Nie jest to jednak łatwe zadanie, gdyż społeczeństwo oczekuje od dewianta dalszych zachowań nonkonformistycznych (zgodnie z regułą generalizacji z jednego zachowania na inne zachowania i cechy osoby) (Siemaszko 1993).

### 2.2.3. Teoria stereotypizacji Edwina M. Schura

Kolejną teorią wpisującą się w nurt naznaczenia społecznego jest stworzona przez Edwina M. Schura teoria stereotypizacji. Podstawowe jej założenie brzmi: „kariera dewiacyjna” to „proces stawania się dewiantem” (Bułat i in. 2012). Proces ten nazwany jest stereotypizacją i składa się z czterech etapów (tamże; Szczepanik 2015), są to:

- 1) stereotypizacja – ponieważ w każdym społeczeństwie funkcjonują stereotypy, jednostka uznana za dewianta może być oceniana przez pryzmat negatywnego stereotypu bez względu na to, kim jest w rzeczywistości;
- 2) retrospektywna interpretacja – ujawnienie, że dana osoba jest dewiantem, powoduje, że jej przeszłe zachowanie, które nie budziło zastrzeżeń, zaczyna być interpretowane poprzez pryzmat przypisanego jej stereotypu;
- 3) negocjacja – przejawy woli jednostki postrzeganej jako dewiant dążącej do redukcji lub pozbycia się negatywnego stygmatu poprzez pertraktację z otoczeniem, stawiającej opór stygmatyzacji;

- 4) pochłanianie ról – rola społeczna odgrywana przez jednostkę nabiera charakteru roli dominującej, czyli dla osoby uznanej za dewianta dominująca stanie się rola dewianta.

Analizując teorię Schura, warto zwrócić uwagę na jeden element, który stanowi odpowiedź na zarzuty, jakie wysuwano między innymi wobec Lemerta – posługiwanie się wizją bezwolnej jednostki, która jest dosłownie włączana w rolę dewianta i nie dysponuje żadnymi możliwościami obrony. Schur (podobnie jak Becker) podkreśla, że w określonych warunkach może dojść do negocjacji dotyczących stygmatu jednostki – toczą się one pomiędzy jednostką a jej środowiskiem i zależą od wielu czynników. Główne to: pozycja jednostki w danym społeczeństwie, rodzaj przypisanej jej dewiacji oraz rygorizm społeczeństwa. W skrajnych przypadkach może dojść do odrzucenia stygmatu (zazwyczaj jednak ulega on pewnej redukcji, osłabieniu) (Błachut i in. 2007).

### 2.2.4. Teoria piętna Ervinga Goffmana

Na tle powyżej zaprezentowanych teorii pewną specyfiką odznacza się teoria piętna sformułowana przez Ervinga Goffmana. Podstawowa różnica polega na tym, że dla Goffmana „piętnem” jest wszystko, co zakłóca schematyczność kontaktów społecznych (Goffman 2005). Niekoniecznie musi to być przestępstwo (jak w wyżej zaprezentowanych teoriach). Powodem napiętnowania mogą być: fizyczne kalectwo, orientacja seksualna, skazanie za przestępstwo, jak również sposób zarobkowania. Goffman wyróżnia trzy typy stygmatu (tamże):

- fizyczny – deformacje ciała, brzydota itp.;
- osobowości (zwany też moralnym) – wady charakteru, o których wnioskuje się na podstawie między innymi zaburzeń psychicznych, pobytu w więzieniu, nałogów, orientacji seksualnej;
- plemienny – związany z rasą, narodowością i wyznaniem.

Szczególnym przypadkiem stygmatu jest taki jego rodzaj, który przenosi się z jednej osoby na drugą, bliską jej osobę. Mamy wówczas do czynienia ze stygmatem przeniesionym (na przykład psychiatrzy postrzegani są jako podobni do swoich pacjentów) (Czykwin 2013). Analizując tę teorię, należy pamiętać o pewnym zastrzeżeniu, które poczynił sam Goffman: dla niego piętno to nie tylko przymiot nosiciela, to również – a może przede wszystkim – pewna relacja między nosicielem piętna a normalsem. Normals i napiętnowany to nie osoby, ale raczej pewne perspektywy (Czykwin 2013). Osoba posiadająca pewne piętno może wyrażać uprzedzenia wobec innych osób, które posiadają odmienne piętno (na przykład osadzeni w więzieniach za różnego rodzaju przestępstwa żywią pogardę wobec pedofilów). Kluczowymi procesami psychospołecznymi prowadzącymi do

stygmatyzacji są reidentyfikacja, wstyd, niepewność reakcji społecznych. Ten ostatni jest szczególnie ważny. Goffman określa działania normalsów wobec noszących stygmat jako „dobrze znane”, podkreślając zarazem, że złagodzeniu skutków reakcji normalsów na piętno służą rozmaite akcje dobroczynne. Społeczeństwo, zgodnie z poglądami Goffmana, nie dysponuje ogólnie przyjętymi schematami zachowania. Decyzję o tym, czy dany czyn, cecha, zachowanie są dewiacyjne, czy nie, jednostka podejmuje na podstawie punktu widzenia grupy, do której należy. Natomiast samonaznaczenie, rozumiane jako stygmatyzacja samego siebie, następuje wtedy, gdy osoba uznaje swoje cechy czy zachowania za wykraczające poza margines społecznej akceptacji – oczekiwana społeczna tożsamość znacznie różni się od jej tożsamości rzeczywistej (Pawlica 2001).

W sytuacji kontaktu z normalsem osoba napiętnowana odczuwa swe go rodzaju niepewność – nie wie, jak zostanie przyjęta, odebrana (Benisz 2012). Nosiciele piętna posiadają pewną karierę moralną, poprzez którą przystosowują się do funkcjonowania w społeczeństwie. Jedną z faz (takiego przystosowania) obejmuje poznanie i uwewnętrznienie stanowiska normalsów. W kolejnej fazie jednostka poznaje zarówno to, że jest nosicielem piętna, jak również szczegółowe konsekwencje dotyczące jej pozycji w społeczności (Goffman 2005). Koordynacja i wzajemne oddziaływanie tych faz tworzą wzorce – podstawę dalszego rozwoju i wyboru kariery moralnej. Goffman wyróżnia cztery wzorce socjalizacji nosicieli piętna (tamże):

- 1) wzorzec dotyczący osób z wrodzonym piętnem;
- 2) wzorzec dotyczący dzieci żyjących pod kloszem;
- 3) wzorzec dotyczący osób nabywających piętno w późniejszym okresie życia (lub dopiero później dowiadujących się, że są „dyskredytowalne”);
- 4) wzorzec dotyczący osób poddanych socjalizacji w innym środowisku i w wyniku tego zmuszonych do nauczenia się nowego sposobu życia, który ich środowisko uznaje za prawdziwy.

Najpowszechniejszą techniką stosowaną przez osoby stygmatyzowane jest ukrywanie stygmatu, wówczas jego destruktywna funkcja ulega zredukowaniu. Ze względu na jawność (widoczność) lub niewidoczność stygmatu Goffman wyodrębnił dwie grupy: do pierwszej zaliczył osoby, u których stygmat jest niejawny – nazwał je dyskredytowanymi, a do drugiej te z jawnym stygmatem – nazwał zdyskredytowanymi.

Obie grupy doświadczają różnych problemów. Pierwsza przede wszystkim staje przed dylematem związanym z wyrażaniem informacji dotyczącej swojego stygmatu (powiedzieć, czy nie powiedzieć, zataić, czy nie zataić, jeśli powiedzieć, to komu? jak? kiedy? gdzie?). Grupa osób zdyskredytowanych zaś przede wszystkim odczuwa napięcie, jakie rodzą kontakty społeczne, i wówczas musi tak manipulować warunkami sytuacji,



aby zmniejszyć stan silnych emocji, które z nich wynikają (Czykwin 2013). Poznanie strategii zarządzania niejawnym stygmatem (etykietami z przeszłości – osoba zdemoralizowana, była wychowanka placówki resocjalizacyjnej) stanowi jeden z celów przeprowadzonych przeze mnie badań.

Podsumowując rozważanie na temat teorii naznaczania społecznego, warto zwrócić uwagę na to, że zgodnie z podejściem prezentowanym w tych teoriach człowiek jest bardziej wrażliwy na negatywne naznaczenia i oczekiwania społeczne, łatwiej także akceptuje stygmaty pejoratywne niż pozytywne. Proces naznaczania jednostki jako dewianta i traktowania jej w taki sposób wpływa na kształtowanie się negatywnej samooceny jednostki i zachowywanie się zgodne z oczekiwaniami przypisanymi tej roli. Szczególne znaczenie w tej publikacji ma opisywana przez Lemerta dewiacja wtórna (podobnie jak pierwsze publiczne określenie osoby jako dewianta opisane w teorii Beckera), gdyż wkroczenie instytucji kontroli społecznej, jaką jest sąd, i nadanie tej sytuacji specyficznej oprawy (rozprawa z udziałem lub bez udziału nieletniego) sprzyjają uznaniu jednostki za moralnie gorszą. Tym samym w szczególnych okolicznościach nieletniemu zostaje nadana etykieta osoby zdemoralizowanej. Zachowania jednostki, które społeczeństwo uznało za odbiegające od norm, stają się sprawą publiczną i tworzą warunki do społecznego wyrażenia dezaprobaty dla takiego postępowania. Zarówno Becker, jak i Schur zwrócili jednakże uwagę na możliwość negocjacji stygmatu jednostki, a tym samym odrzucenia go w określonych warunkach albo zarządzania nim w określony sposób (opisywany przez Goffmana stygmat niejawny). Zmiana zachowania na takie, które jest aprobowane przez społeczeństwo, może dokonać się jedynie pod wpływem decyzji dewianta (ma ona charakter celowy i wolicjonalny). Na uwagę zasługuje także stwierdzenie, że zmiana nie dokonuje się pod wpływem zewnętrznych oddziaływań terapeutycznych czy resocjalizacyjnych (Kojder 1980). Charles E. Frazier, dokonując analizy biografii kilku osób (zdefiniowanych jako dewianci) pod kątem zgodności z podstawowymi twierdzeniami teorii naznaczania społecznego, potwierdził jej główne założenia. Co do założeń dotyczących zmiany okazało się jednak, że zmiana zachowania (u opisanych przez niego osób) dokonała się pod wpływem maksymalizacji pochwał, zbyt wysokich osobistych kosztów zachowania dewiacyjnego i wewnętrznego niezadowolenia z dewiacyjnego stylu życia. Zwrócił on również uwagę na niedoceniające roli czynników osobowościowych w procesie kształtowania się zachowań dewiacyjnych (Frazier 1976 za: Kojder 1980). To, jak osoby uczestniczące w badaniu reagują na nadaną etykietę, jak zarządzają informacją o niej, jakie czynniki wpływają na przyjęcie bądź odrzucenie etykiet, jest istotne w poruszanej przeze mnie problematyce badawczej.

## 2.3. Koncepcja destygmatyzacji

Koncepcja destygmatyzacji jest istotnym uzupełnieniem orientacji naczynia społecznego rozwijanej przez Lemerta czy Beckera. Zakłada ona, że dewiant może „się wyrwać” z procesu stygmatyzacji, dokonując swojej wewnętrznej i zewnętrznej przemiany (Hacker, Hacker 2000 za: Kieszkowska 2012). Ten etap jest osiągany tylko przez te jednostki, które są w stanie zdobyć się na nadzwyczajny świądowy wysiłek. W procesie destygmatyzacji dawna dewiacyjna tożsamość nie znika, lecz obok niej, i niezależnie od niej, rozwija się nowa tożsamość. Skutkuje to przeobrażeniem Ja indywidualnego i Ja społecznego jednostki i wykreowaniem nowej psychospołecznej sylwetki (Kieszkowska 2012; Konopczyński 2014; Muskała 2016). Dewiacyjna tożsamość nie ułatwia procesu tworzenia się nowej tożsamości. Proces destygmatyzacji, rozumiany jako przekształcanie tożsamości dewiacyjnej i zastępowanie Ja dewiacyjnego Ja normatywnym, wymaga czasowego doświadczenia dwóch tożsamości. Etap ten bywa określany mianem dewiacji pozytywnej – charakteryzuje się gwałtownym manifestowaniem swoich nowych przekonań (Urban 2008; Konopczyński 2014). Ważne jest wtedy wsparcie i racjonalna pomoc systemu w tym, aby dewiant wytrwał w swoich dążeniach i nie załamał się, gdyż destygmatyzacja dokonuje się w kontekście interakcji społecznych. Proces przemiany tożsamości dewiacyjnej na niedewiacyjną przebiega w trzech etapach:

- 1) doświadczenie wątpliwości co do słuszności i użyteczności odgrywania roli dewianta (kwestionowanie jej);
- 2) poszukiwanie i ocenianie ról alternatywnych;
- 3) zmiana poglądów i ustanowienie nowej tożsamości (eksdewianta).

Etykieta dewianta niewątpliwie utrudnia osobom niedostosowanym nawiązywać akceptowane społecznie relacje interpersonalne. Wzmacnia także wykluczenie społeczne tych osób. Umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym może uruchomić proces przemian wychowanka. Może sprzyjać rozpoczęciu pracy nad zmianą statusu jednostki z niedostosowanej społecznie do statusu normalności (eksdewiacji). Praca nad zmianą statusu jest bardzo trudna i wymaga dużego nakładu czasu i wytrwałości. W procesie destygmatyzacji wychowanka ważną rolę odgrywa wychowawca, który wspierając go, towarzyszy mu w trudzie przemian, których wychowanek doświadcza. Trud zmiany tożsamości jednostki niedostosowanej wynika z zaangażowania wielu sfer jego osobowości (sfera emocjonalna, intelektualna i wolicjonalna). Wychowawca (pedagog resocjalizacyjny), który towarzyszy wychowankowi w tym procesie, pełni wówczas funkcję „stymulatora przemian”, doradcy, pomocnika w tworzeniu realnych planów. Proces destygmatyzacji zakończony sukcesem prowadzi do wykreowania nowej tożsamości wychowanka, takiej, która jest alternatywna

wobec „bycia zdemoralizowanym nieletnim” i która sprzyja akceptacji społecznej, czyli tożsamości niedewiacyjnej. Zgodnie z przesłankami pedagogiki kreującej wychowanek jest podmiotem aktywnie działającym, mającym wpływ na rzeczywistość społeczną i własną przemianę, a nie jednostką biernie adaptującą się do regulaminów, zasad instytucji, w której przebywa (Granosik i in. 2015).

## 2.4. Przykłady wykorzystywania przesłanek teorii naznaczania społecznego w badaniach empirycznych

Teorie naznaczania społecznego znajdują zastosowanie w badaniach empirycznych sytuacji jednostek „odstających” od norm społecznych w kierunku negatywnym. Do grup opatrzonych etykietą negatywną należą między innymi osoby: z niepełnosprawnością, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w kryzysie bezdomności, mieszkające w tak zwanych złych dzielnicach, uzależnione, z chorobą psychiczną, niedostosowujące się do norm społecznych czy popełniające przestępstwa (zob. Hayes 2010; Bielińska i in. 2011; Gulczyńska 2013; Tyszkowska, Podogrodzka 2013; Chomczyński 2014; Szczepanik 2015; Muskała 2016; Algraigray, Boyle 2017; Kostrzyńska 2018; Raćław, Szawarska 2018).

W polu zainteresowań badawczych znajdują się także osoby uznane za zdemoralizowane i popełniające czyny karalne. W dalszej części pracy dokonałam przeglądu badań empirycznych, których autorki i autorzy śledzili związki między naznaczeniem społecznym a zachowaniami przestępczymi oraz innymi formami etykietowania a reakcjami na nie. Badania dotyczące powyższej problematyki częściej prowadzone są za granicą niż w Polsce, a do analizowania materiału empirycznego wykorzystuje się w znacznej mierze metody ilościowe, rzadziej jakościowe. Badacze ilościowi dążyli do ustalenia statystycznego związku między formalnym naznaczeniem – wynikającym z kontaktu z wymiarem sprawiedliwości – a popełnianiem przestępstw w przyszłości. Z kolei badacze jakościowi, chcąc poznać procesy naznaczania, poszukiwali prawidłowości innego typu niż statystyczny, odtworzali na przykład wzory zachowań czy strategie działania osób naznaczanych społecznie.

W analizach o orientacji ilościowej badacze wykorzystywali zróżnicowane wskaźniki naznaczania społecznego, które odzwierciedlały formalne lub nieformalne naznaczenie. Za formalny wskaźnik naznaczenia społecznego w wielu publikacjach uznawany był kontakt z wymiarem sprawiedliwości, który definiowano jako: zatrzymanie lub aresztowanie przez policję (Wiley i in. 2013), pierwsze zatrzymanie przez policję (Lieberman, Kirk, Kim 2014), aresztowanie, sprawa w sądzie, pobyt w areszcie/więzieniu

dla nieletnich (Restivo, Lanier 2015), pobyt w areszcie, rejestracja w bazie przestępców i oznaczenie nieletniego etykietą osoby zachowującej się antyspołecznie (*anti-social behaviour order* – ASBO<sup>12</sup>) (Motz i in. 2020). Za nieformalny wskaźnik naznaczenia społecznego w badaniach uznawane były natomiast nadawane przez rodziców i szkołę etykiety negatywne. Te nadawane przez rodziców dotyczyły przede wszystkim postrzegania swojego dziecka jako sprawiającego kłopoty czy dewianta (Lee i in. 2017) lub jako osobę o złym usposobieniu (Kavish, Mullins, Soto 2016). Natomiast nieformalne naznaczenie szkolne przejawiało się w doświadczaniu kłopotów w szkole z powodu picia alkoholu, powtarzania klasy i zawieszenia w prawach ucznia (tamże).

Badacze ilościowi poszukiwali związków między wskaźnikami będącymi przejawem formalnego, jak i nieformalnego naznaczenia a rozwojem przyszłej przestępczości (Wiley i in. 2013; Liberman, Kirk, Kim 2014; Restivo, Lanier 2015; Kim, Lee 2019; Motz i in. 2020), zmianami w samoocenie i aktywności młodzieży (Kroska, Lee, Carr 2017) oraz kształtowaniem się tożsamości młodych ludzi (Rocheleau, Chavez 2015).

Na podstawie tych źródeł stwierdzić można, że nie jest jednak możliwe jednoznaczne uznanie wskaźników zarówno formalnego, jak i nieformalnego naznaczenia za jedyne i główne czynniki wpływające na rozwój kariery przestępczej. Z tego powodu w wielu badaniach opisano zmienne pośredniczące, które stymulują lub hamują rozwój kariery przestępczej. Uwzględniane zmienne pośredniczące można przyporządkować do czterech kategorii takich jak: szkoła, rodzina, rówieśnicy i cechy indywidualne. Wśród zmiennych występujących w środowisku szkolnym sprzyjających rozwojowi kariery przestępczej badacze wskazali małe zaangażowanie w życie szkoły, słabe oceny oraz opuszczanie zajęć szkolnych. Czynniki ułokowanymi w środowisku rodzinnym mającymi wpływ na przyszłe zachowania przestępcze okazały się: wychowanie w niepełnej rodzinie, niski poziom nadzoru rodzicielskiego, liczne konflikty w rodzinie, niewielkie wymagania rodziców wobec dzieci, brak ciepłych relacji oraz niski status socjoekonomiczny rodziny. Również małe zaangażowanie w działania mające na celu dobro społeczne, wykluczenie z życia prospołecznych rówieśników, duża presja ze strony rówieśników lub małe do nich przywiązanie, kontakty z rówieśnikami ze świata przestępczego, palenie papierosów to zmienne pośredniczące lokowane w otoczeniu rówieśniczym, które sprzyjały rozwojowi kariery przestępczej. Z kolei za zmienne pośredniczące związane z cechami jednostki badacze uznali: niewielkie poczucie winy,

<sup>12</sup> ASBO to orzeczenie cywilne wydawane w Wielkiej Brytanii tym osobom, które zgodnie z dowodami zachowywały się antyspołecznie. Obecnie w Anglii i Walii zostało ono zastąpione nakazami cywilnymi i Rozporządzeniem o postępowaniu karnym, zgodnie z którymi do przeciwdziałania zachowaniom antyspołecznym wykorzystuje się nakazy cywilne, a nie sankcje karne.

impulsywność, potrzebę doświadczania silnych wrażeń, rozwój tożsamości przestępczej, częste stosowanie technik neutralizacji i agresywność (Wiley i in. 2013; Liberman, Kirk, Kim 2014; Restivo, Lanier 2015; Rocheleau, Chavez 2015; Lee i in. 2017; Kim, Lee 2019). Zaś do tych, które mogą hamować rozwój kariery przestępczej, zaliczono niewydalenie nieletniego z systemu szkolnego i dobre relacji z nauczycielami (Kim, Lee 2019).

W przeprowadzonych badaniach badacze ilościowi potwierdzili związek między wskaźnikami formalnego i/lub nieformalnego naznaczenia a rozwojem kariery przestępczej lub nie znaleźli takiego potwierdzenia. Badania prowadzone przez Stephanie A. Wiley, Lee A. Slocum, Finn-Aage'a Esbensen (2013) wskazały, że młodzież, która została zatrzymana lub aresztowana, w przyszłości popełniała więcej przestępstw. Tym samym okazało się, że formalne naznaczenie w tej grupie badanych sprzyjało późniejszym zachowaniom przestępczym. Związek formalnego naznaczenia z przyszłą przestępczością został również potwierdzony w badaniach Akivy M. Libermana, Davida S. Kirka, KiDeuka Kima (2014), Emily Restivo, Marka M. Laniera (2015), jak również w badaniach Ryana T. Motza i in. (2020). Z kolei badania Jihoona Kima, Yeungeom Lee (2019) nie potwierdziły związku między formalną etykietą wynikającą z aresztowania a przyszłymi działaniami przestępczymi. Naukowcy ci zwrócili uwagę na rolę systemu szkolnego w ograniczaniu rozwoju przestępczości, który poprzez nieusuwanie ucznia ze szkoły stwarza możliwości przerwania kryminalnej trajektorii i sprzyja wejściu na ścieżkę prospołeczną. Brak związku między formalnym naznaczeniem a przyszłą przestępczością został również przedstawiony w badaniach JoAnn S. Lee, Emiko A. Tajim, Todda I. Herrenkohla, Seunghye Hong (2017). Wykazali oni, że to nie formalne, a nieformalne etykiety ze strony rodziców (postrzeganie swojego dziecka jako sprawiającego kłopoty czy dewianta) miały istotny statystycznie związek z zachowaniami przestępczymi w wieku dorosłym. Wyniki te nie zostały jednak potwierdzone w badaniu Daniela R. Kavisha, Christophera W. Mullinsa i Danielle A. Soto (2016). Nieformalne naznaczenie przez rodziców lub szkołę okazało się nieistotnym predykatorem przestępczości w badanej grupie, choć sama młodzież uznała te czynniki za istotne dla późniejszej przestępczości. Najsilniejszym wskaźnikiem przestępczości w badanej grupie okazał się kontakt z wymiarem sprawiedliwości. Negatywne konsekwencje formalnego naznaczenia wynikające z kontaktu z sądem zostały opisane w badaniu Amy Kroski, Jamesa D. Lee, Nicole T. Carr (2017). Badacze ci zwrócili uwagę na wpływ formalnego naznaczenia na zmiany samooceny badanych. W badaniu wykazali, że formalna etykieta sprzyjała zmniejszeniu samooceny, zwiększeniu poczucia własnej siły i ograniczeniu prospołecznej aktywności nieletnich. Natomiast niekorzystny wpływ nieformalnych etykiet na rozwój tożsamości nieletnich został opisany w badaniach Gregory'ego C. Rocheleau i Jorge M. Chaveza (2015).

Prace prowadzone w orientacji ilościowej dostarczają cennej wiedzy dotyczącej rozpowszechnienia badanych zmiennych i zależności między nimi. Uwagę zwraca spostrzeżenie, że wskazane związki w dużej mierze zależą od badanej grupy i ilości uwzględnianych w badaniu czynników, które mogą w sposób silniejszy lub słabszy wpływać na objaśniane zjawisko.

Badania ilościowe nie dostarczają odpowiedzi na pytanie o sposoby doświadczania naznaczania społecznego przez indywidualne osoby w trakcie ich życia, sposoby radzenia sobie z nim czy też przemiany tożsamościowe, które zachodzą pod jego wpływem. Źródłem tej wiedzy są badania jakościowe, które dążą do wyjaśnienia istoty naznaczenia poprzez poszukiwanie prawidłowości innego typu niż statystyczny, na przykład poprzez odtwarzanie wzorów zachowań czy strategii działania.

Dokonując przeglądu badań jakościowych, podzieliłam ich wyniki na dwie grupy. W pierwszej opisałam badania, w których procesy naznaczania społecznego sprzyjały uznaniu kogoś za dewianta, choć formalnie nie została nałożona etykieta osoby zdemoralizowanej czy przestępczej. W drugiej grupie badań opisałam te, w których przedstawione zostały różne oblicza etykietowania w życiu osób formalnie naznaczonych etykieta osoby zdemoralizowanej lub przestępcy.

Wśród procesów sprzyjających nakładaniu negatywnych etykiet na jednostki uwagę zwraca specjalny sposób reagowania na dewianta przez reprezentantów społeczeństwa, jak również doświadczanie siebie przez osoby podlegające takim reakcjom. Nie bez znaczenia w procesach tych okazuje się kwestia miejsc i praktyk, które dostarczały język opisu siebie tym, którzy przez społeczeństwo nieformalnie zostali zdefiniowani jako dewianci. Miejscami sprzyjającymi naznaczeniu społecznemu w badaniach Anity Gulczyńskiej (2013, 2014), okazały się miejsce zamieszkania uczestników badania (dzielnica) oraz szkoła. Autorka opisała proces stygmatyzacji (odśrodkowej i dośrodkowej), jakiej podlegali uczestnicy badania. Stygmatyzacja odśrodkowa przejawiała się w reakcjach dorosłych „obcych”<sup>13</sup> na dorastających *swoich* w konfliktach dotyczących użytkowania wspólnej przestrzeni sąsiedzkiej i negatywnych interpretacjach form obecności reprezentantów dzielnicy oraz wykluczających ich reakcjach społecznych. Stygmatyzacja odśrodkowa powodowała cały szereg konsekwencji dla *swoich*, sytuując ich w obszarze bramy (przestrzeni, w której dochodziło do stygmatyzacji dośrodkowej). Stygmatyzacją dośrodkową były interakcje między *swoimi* spędzającymi czas w obszarze bramy a „obcymi” spoza sąsiedztwa (policją, kuratorami, nauczycielami, pedagogami szkolnymi, przechodniami itp.). Niezgoda „obcych” spoza sąsiedztwa na sposoby spędzania wolnego

<sup>13</sup> Za autorką badania zastosowano przyjęte przez nią wyróżnienia: kategorie pochodzące od badanych (pojęcia lokalne) wyrażone są kursywą, terminy w cudzysłowie pochodzą od badaczki i odzwierciedlają język potoczny, dla pełniejszego zobrazowania ich znaczenia.

czasu *swoich* skutkowała procesem stygmatyzacji dośrodkowej, która przyczyniała się do uruchamiania mechanizmów naznaczania w innych przestrzeniach działania (na przykład w szkole). Wynikająca z tego negatywna etykieta *wystającego pod bramą* wpływała na karierę szkolną młodych ludzi, opinie kuratorów nadzorujących rodziny niektórych *swoich* i powodowała przedwczesną obecność w policyjnych rejestrach. Tym samym nieformalna etykieta sprzyjała powstawaniu kolejnych negatywnych etykiet formalnych. Szkoła okazała się przestrzenią społeczną, w której proces stygmatyzacji był konsekwentnie kontynuowany. Na etapie nauczania wielopredmiotowego *chłopakom z dzielnicy* przypisywana była tożsamość ucznia „trudnego”, czyli takiego, który odbiega od oczekiwań stawianych uczniom. Nadanie etykiety ucznia „trudnego” zwiększało napięcie w interakcjach między uczniem a nauczycielem. Przyczyniło się to również do wypracowania taktyk radzenia sobie z uczniem „trudnym”, które podtrzymywały tożsamość ucznia „trudnego” lub zmieniały jego tożsamość. Autorka badania opisała również proces przemian etykiet nieformalnych i czynniki mu towarzyszące, gdy uczestnicy badania opatrzeni etykietą ucznia „trudnego” stawali się uczniami „podejrzanymi”, a ostatecznie uczniami „winnymi”. Status „winnego” uczeń osiągał, kiedy udowodniono mu popełnienie czynu zabronionego, na przykład złamanie prawa. Skutkowało to przejściem nadzoru nad nim przez instytucję podwyższonej kontroli.

Temat procesów prowadzących do nieformalnego naznaczania społecznego związanych z miejscem został również podjęty przez Terrella A. Hayesa (2010). Badacz ten przeprowadzał wywiady z członkami grup anonimowych dłużników (Debtors Anonymous – DA), a celem badania było nakreślenie wpływu naznaczania społecznego (nieformalnych procesów etykietowania) na zmianę tożsamości badanych. Wyniki jego analiz ukazały, że zmiana tożsamości niedewiacyjnej na dewiacyjną pod wpływem przynależności do grup samopomocowych i nieformalnych etykiet nadawanych przez członków bliższej i dalszej rodziny, współpracowników lub przyjaciół badanych dokonuje się etapami. Jednakże utrudnione okazało się określenie, jak długo trwa proces ewolucji etykietowania nieformalnego w autoetykietowanie – wykazano jedynie, że etykiety nieformalne zwiększały świadomość etykietowanych. W analizowanym materiale empirycznym badacz nie uzyskał informacji dotyczących jakości i intensywności relacji pomiędzy osobami naznaczanymi a osobami naznaczającymi (wytwórcami etykiet). Określił natomiast, że proces etykietowania szybciej następuje u kobiet niż u mężczyzn. Kobiety w krótszym okresie dokonywały autoetykietyzacji i określały siebie za pomocą dewiacyjnych etykiet. Istotnym etapem w procesie etykietowania okazała się akceptacja etykiety społecznej, która wyrażała się w autoetykiecie. Jednym z wniosków płynących z wykonanych analiz był ten, że przynależność do grup

samopomocowych sprzyjała samoetykietowaniu (uznaniu swojej dewiacyjnej tożsamości). Autor badania zwrócił ponadto uwagę na proces ewoluowania etykiety. Okazało się, że etykieta początkowo akceptowana była przez osoby badane tylko powierzchownie, jako środek identyfikacji z grupą. Z czasem następowała jej internalizacja, a następnie etykieta dewianta była renegocjowana lub odrzucana na rzecz bardziej pozytywnej etykiety (mniej stygmatyzującej). Badanie to podkreśliło rolę nieformalnych sieci społecznościowych i grup samopomocowych w procesie przemian statusu niedewiacyjnego w dewiacyjny.

Druga grupa badań opisująca oblicza etykietowania w życiu osób formalnie uznanych za dewiantów (osoby zdemoralizowane, przestępcy) przedstawiała procesy wewnątrzgrupowego naznaczania osób formalnie naznaczonych, proces rozwoju kariery instytucjonalnej, jak również wpływ naznaczenia i sposoby zarządzania przeszłymi etykietami na procesy reintegracji i przemiany tożsamościowe formalnie naznaczonych.

Piotr Chomczyński (2014, 2015) w swoich pracach analizował sposoby adaptacji i funkcjonowania młodych ludzi w placówkach resocjalizacyjnych, takich jak zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich. Przeprowadzone przez niego badania ukazały znaczenie procesów naznaczania wewnątrzgrupowego osób formalnie naznaczonych, którym została przypisana społecznie rola dewianta. Uczestnicy badania, którymi byli wychowankowie placówek resocjalizacyjnych, tworzyli na swój własny użytek normy i zasady funkcjonowania w instytucji. Definiowali tym samym, co jest, a co nie jest pożądane w grupie. Złamanie owych zasad i norm przez wychowanka narażało go na grupowy ostracyzm i skutkowało przypisaniem mu roli dewianta. Tym samym jasno zostawały określone granice między zachowaniami dewiacyjnymi a „normalnymi”. Unaoczniało to inny wymiar etykietowania – wykorzystanie procesów naznaczania przez osoby formalnie naznaczone. Formalna etykieta wykorzystywana była często przez wychowanków z najdłuższym stażem pobytu w instytucjach resocjalizacyjnych do autostygmatyzacji, sprzyjała uzyskaniu wyższego statusu nieformalnego w grupie. Do zewnętrznych przejawów autostygmatyzacji, mającej na celu podkreślenie przynależności do określonej grupy (przestępczej – związanej z „drugim życiem” placówki), należały: przemiany wizualne własnego ciała (tatuaże, „sznyty”), prezentowanie określonych figur cielesnych (stanie z rękami w kieszeni, zajmowanie miejsca w przestrzeni jak najdalej od personelu, posługiwanie się kodem ograniczonym w komunikacji itp.). Wychowankowie, którzy zinternalizowali normy i wartości „drugiego życia” ośrodka, przejawiali największą tendencję do stygmatyzowania pozostałych członków grupy.

Chomczyński zwrócił również uwagę na różnice w funkcjonowaniu chłopców i dziewcząt w placówkach. Zdecydowane różnice ujawniały się w formach udziału w konflikcie i relacjach z personelem. Dziewczyny



w konflikcie podejmowały się działań bezpośrednich i pośrednich, ale rzadko ich konflikty miały naturę jawną/otwartą. Ich działania miały zazwyczaj charakter sytuacyjny, a nie rytualny (w przeciwieństwie do działań chłopców). Istotną kwestią było przestrzeganie przez chłopców określonych reguł konfliktu. Niedostosowanie się do nich groziło utratą zajmowanej w grupie pozycji. Podstawową zaś różnicą między dziewczynami i chłopakami w relacjach z personelem było to, że ci drudzy utrzymywali wobec personelu dystans. Z kolei relacje wychowanek z personelem opierały się na emocjach i przejawiały się w bliskich więziach z kadrami. Odpowiadały one relacjom typu rodzicielskiego. Ale to, z kim się można spoufalać, a z kim nie, było ustalane przez grupę dziewcząt. Niedostosowanie się do tej reguły groziło wykluczeniem z grupy i ostracyzmem.

Oblicza etykietowania wśród osób formalnie naznaczonych opisane zostały również w pracach Renaty Szczepanik (2015, 2019). Autorka przeprowadzała autobiograficzne wywiady narracyjne i wywiady pogłębione z elementami narracji wśród mężczyzn z doświadczeniem kilkukrotnych i wieloletnich pobyków w instytucjach resocjalizacyjnych i penitencjarnych. Doświadczenia biograficzne uczestników badania ujawniły liczne naznaczenia ze strony społeczeństwa, jakich doświadczali w trakcie swojego życia. Podobnie jak badaczka Anita Gulczyńska (2013), autorka ta zwróciła również uwagę na formy reakcji społecznej reprezentantów szkoły. Jedną z takich reakcji było nadawanie uczestnikom badania etykiety „ucznia zdemoralizowanego”. Środkiem wychowawczym stosowanym wobec uczniów opatrzonych taką etykietą było umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej. Miało to na celu zapobieżenie ich dalszej demoralizacji. To, co przez reprezentantów społeczeństwa nazywane było środkiem wychowawczym, przez nieletnich doświadczane było jako *wywózka*, czyli usunięcie ze wspólnoty uczniowskiej. Szkoła w prowadzonych przez Szczepanik badaniach okazywała się przestrzenią, w której bardzo wyraźnie dokonywano podziału na „dewiantów” i „normalne społeczeństwo”. Uczeń „zdemoralizowany” w świecie szkoły był rozpoznawany i degradowany (z ucznia szkoły ogólnodostępnej degradowano go do roli dewianta – wychowanek placówki resocjalizacyjnej). Celem działań selekcyjnych podejmowanych przez przedstawicieli szkoły było uwolnienie się od dewianta i przywrócenie równowagi otoczeniu. Kariera szkolna w doświadczeniach uczestników badania stanowiła dla nich najważniejszy element konstytuujący ich dewiacyjną tożsamość. Szkoła była również pierwszym poligonem negocjowania charakteru i zasięgu swojej dewiacji. W szkole narratorzy nabywali specyficznych umiejętności i kompetencji interakcyjnych (na przykład taktyki autoprezentacyjne), które wykorzystywali na dalszych etapach kariery dewiacyjnej. Awans wiązał się z pobytem w kolejnych ośrodkach, co traktowano jak wspinanie się po kolejnych szczeblach kariery instytucjonalnej, która prowadziła badanych do zakładu karnego. Narratorzy, zanim trafili

do więzienia, „oswajali” je poprzez pobyty w instytucjach opieki całkowitej, to jest domach dziecka, pogotowiu opiekuńczym, rodzinach zastępczych, oraz instytucjach przeciwdziałających demoralizacji i przestępczości młodzieży (młodzieżowe ośrodki wychowawcze czy zakłady poprawcze). Kolejne szczeble w karierze instytucjonalnej wiązały się z coraz większą izolacją społeczną. Pierwsze pobyty w instytucjach penitencjarnych stanowiły punkt wyjścia do specyficznych procesów adaptacyjnych, mających na celu osiągnięcie określonej pozycji w strukturze społecznej osadzonych i odpowiedniej ekspozycji siebie w przestrzeni instytucji totalnej. Rozwój kariery instytucjonalnej, opisany przez Szczepanik, unaocznia nieskuteczność środków wychowawczych i poprawczych stosowanych wobec uczestników badania.

Jednym z obliczy etykietowania w doświadczeniach osób formalnie naznaczonych społecznie okazały się trudności związane z zarządzaniem etykietami z przeszłości. Badania przeprowadzone przez Sarah E. Lageson i Shadda Marunę (2018) zwróciły uwagę na łatwość dostępu do przeszłych etykiet w przestrzeni online, co generuje lęk i hamuje działanie osób formalnie naznaczonych. Naukowcy zbadali znaczenie etykietowania w przestrzeni internetowej wśród osób borykających się z etykietami online. Przeprowadzili wywiady z tymi, którzy w przeszłości popełnili przestępstwo (badanie prowadzone było w Stanach Zjednoczonych). Badaniu poddali także fora internetowe i wpisy anonimowych internautów. Na podstawie analiz materiału empirycznego wywnioskowali, że publiczne ujawnianie wykroczeń i zbrodni z przeszłości sprzyja zawstydzaniu i stygmatyzacji byłych skazanych i odbiera kontrolę nad własną tożsamością, komplikując tym samym procesy reintegracji. Dokonując analizy treści forów internetowych udowodnili, że nowe technologie umożliwiły społeczne zaangażowanie ich użytkowników w trwałą stygmatyzację i etykietowanie innych. Okazało się również, że tożsamość zarchiwizowana w Internecie zakłócała proces przemian poznawczych i osobistych. Etykiety cyfrowe wywoływały w uczestnikach badania niepokój związany z ujawnieniem przeszłej tożsamości. W konsekwencji unikali oni takich zobowiązań jak szkoła, praca czy związek. Tym samym nie przyjmowali normatywnych ról społecznych (mąż, pracownik), sprzyjających opuszczeniu trajektorii przestępczej.

Wykorzystanie możliwości nieujawnienia przeszłej formalnej etykiety sprzyjało zaniechaniu przestępstw przez osoby wcześniej jej popełniające. Zostało to opisane w badaniu przeprowadzonym przez Prince'a Boamaha Abrahę (2019). Badacz przeprowadził wywiady z osobami, które w wieku nastoletnim popełniły przestępstwo i została na nie nałożona formalna etykieta przestępcy. Analizie poddał zarządzanie statusem przestępczym w dwóch grupach badanych: pierwszą stanowiły osoby, które popełniały dalej przestępstwa w dorosłości (1K i 12M); do drugiej należeli ci, którzy zaniechali działań przestępczych po 18. roku życia

(1K i 9M). Dokonując analizy materiału empirycznego, badacz wyłonił również inne czynniki, które sprzyjały odejściu od przestępstw. Analiza materiału empirycznego wykazała, że osoby, które kontynuowały proceder przestępczy, częściej doświadczały negatywnej reakcji (negatywnych naznaczeń) ze strony bliższej i dalszej rodziny w porównaniu z osobami, które zaniechały przestępstw. Uporczywi przestępcy byli również mniej narażeni na negatywne reakcje ze strony społeczności lokalnej niż osoby, które zaniechały przestępstw. Co więcej, niektórzy z nich nie doświadczyli żadnej formy odrzucenia społecznego. Osoby zaś, które zaniechały przestępstw, w wieku dorosłym były mniej narażone na etykietowanie i odrzucenie ze strony rodziny, ale bardziej narażone na etykietowanie ze strony społeczności lokalnej. Zmiana miejsca zamieszkania została w badaniu uznana za jeden z krytycznych czynników, ułatwiających porzucenie życia przestępczego (uczyniło to dziewięć z dziesięciu osób, które zaprzestały przestępstw). W nowym miejscu zamieszkania łatwiej było zarządzać swoim statusem byłego przestępcy (poprzez nieujawnianie go). Autor badania uznał, że uzyskane wyniki podważają twierdzenie, że status przestępcy zwiększa prawdopodobieństwo przynależności do grup dewiacyjnych. Z drugiej zaś strony za to, co sprzyja destygmatyzacji, uznał uporczywą chęć zmiany i przeprowadzkę umożliwiającą zarządzanie statusem przeszłym.

Katalizatory zmiany, prowadzące do zaniechania kariery przestępczej, zostały opisane w badaniach Macieja Muskały (2016). Analizując narracje siedemnastu byłych przestępców (osób formalnie naznaczonych), uznał, że proces odstąpienia od przestępczości jest złożony, subiektywny i uzależniony od konkretnego doświadczenia, jego interpretacji oraz zdolności i zasobów jednostki. Wśród czynników sprzyjających zaniechaniu przestępczości (katalizatorów zmiany) wymienił m.in.: wsparcie osób znaczących, bliskie relacje z rodziną, partnerami i dziećmi, działanie siły wyższej, wypalenie/zmęczenia czy swoiste dryfowanie w stronę społecznie akceptowanych zachowań, „wchodzenie” na rynek pracy. Autor badania zauważył również, że zmiana behawioralna dokonuje się raczej na wielopoziomowej niż pojedynczej ścieżce. Zależy ona tym samym nie tylko od decyzji, ale też motywacji, poziomu optymizmu, nadziei, warunkowana jest pomocą nieformalną, społecznym wsparciem i społeczną kontrolą ze strony przyjaciół, znajomych, członków rodziny, sąsiadów i osób bliskich, a niejednokrotnie także profesjonalną interwencją. Analiza narracji byłych przestępców ukazała również, że katalizatory zmiany mogą być bardziej znaczące na różnych etapach procesu *desistance*, co pozwala wyjaśnić, dlaczego niektóre osoby wystawione na dany czynnik wpływający nie wykorzystują go, dlaczego komuś udaje się odnieść sukces w pewnym czasie, zaś ponosi porażkę w innym, a jeszcze innym udaje się zmiana przy wykorzystaniu bardzo ograniczonych zasobów. Autor badania zaznaczył również, że nie

wszystkie czynniki odgrywają taką samą rolę w przypadku każdej jednostki w procesie odstąpienia.

Podsumowując, należy powiedzieć, że teorie naznaczania społecznego znajdują zastosowanie w badaniach empirycznych sytuacji osób „odstających” od norm społecznych w kierunku negatywnym. W obszarach zainteresowań badawczych często znajdują się osoby uznane za zdemoralizowane i popełniające czyny karalne. W przedmiotowych badaniach empirycznych autorzy i autorki zazwyczaj śledzą związki między naznaczeniem społecznym a zachowaniami przestępczymi oraz innymi formami etykietowania i reakcjami na nie. W badaniach poświęconych powyższej problematyce uwagę zwraca fakt, że badacze ilościowi często dążą do ustalenia statystycznego związku między formalnym naznaczeniem, wynikającym z kontaktu z wymiarem sprawiedliwości, a przyszłym popełnianiem przestępstw. Badania tego rodzaju dostarczają cennej wiedzy dotyczącej rozpowszechnienia badanych zmiennych i zależności między nimi. Przepuszczalne związki (a zatem wyniki) w dużej mierze są uzależnione od badanej grupy i liczby uwzględnianych w badaniu czynników (w tym zmiennych pośredniczących). Badania ilościowe nie dostarczają odpowiedzi na pytanie o sposoby doświadczania naznaczania społecznego przez indywidualne osoby w trakcie swojego życia, sposoby radzenia sobie z nim czy przemiany tożsamościowe, które zachodzą pod jego wpływem. Ta wiedza wynika z badań jakościowych, które dążą do zrozumienia zjawiska poprzez poszukiwanie prawidłowości innego typu niż statystyczny, przez odtwarzanie na przykład wzorów zachowań czy strategii działania. Analiza wyników badań jakościowych unaocniła te procesy naznaczania społecznego, które sprzyjały uznaniu kogoś za dewianta, choć formalnie nie została na taką osobę nałożona etykieta osoby zdemoralizowanej czy przestępczej. Wśród procesów sprzyjających nakładaniu na jednostki negatywnych etykiet zwraca uwagę specjalny sposób reagowania na dewianta przez reprezentantów społeczeństwa, jak również doświadczanie siebie przez osoby podlegające takim reakcjom. W procesach tych nie bez znaczenia okazała się kwestia miejsc i praktyk, które dostarczały język opisu siebie tym, którzy przez społeczeństwo nieformalnie zostali zdefiniowani jako dewianci.

W badaniach o orientacji jakościowej przedstawiane zostały różne oblicza etykietowania w życiu osób formalnie naznaczonych etykietą człowieka zdemoralizowanego czy przestępcy. Badania te obrazują procesy wewnątrzgrupowego naznaczania osób formalnie naznaczonych, proces rozwoju kariery instytucjonalnej, jak również wpływ naznaczenia i sposoby zarządzania przeszłymi etykietami na procesy reintegracji i przemiany tożsamościowe osób formalnie naznaczonych. Analiza wyników badań nie pozostawia wątpliwości co do istotności wpływu naznaczania społecznego na życie osób opatrzonych negatywną etykietą. W większości jednak badania te skoncentrowane zostały wokół osób kontynuujących

zachowania przestępcze. Rodzi się więc pytanie – jak naznaczenie społeczne doświadczane jest przez osoby, które zaprzestały zachowań świadczących o ich demoralizacji lub przestępczości? Z punktu widzenia pedagoga cenna jest wiedza dotycząca konkretnej jednostki, a tym samym jej sposobów reagowania, interpretowania czy też definiowania reakcji społeczeństwa. Tym, co szczególnie mnie zainteresowało i przyczyniło się do podjęcia aktywności badawczej opisanej w niniejszej publikacji, był proces reagowania i radzenia sobie z formalnym i nieformalnym naznaczeniem społecznym przez kobiety, wobec których został zastosowany środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym i które po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej nie kontynuowały kariery instytucjonalnej.

## ROZDZIAŁ 3

# Koncepcja badań własnych

### 3.1. Uwagi wprowadzające

Planując pracę badawczą zaprezentowaną w tej publikacji, skupiłam się na jej praktycznym celu. Chciałam zidentyfikować czynniki chroniące młodzież przed niedostosowaniem społecznym. Za najbardziej adekwatną ramę teoretyczną uznałam koncepcję *resilience*. Zgodnie z przesłankami kreującej pedagogiki resocjalizacyjnej zamierzałam poszukać czynników, które neutralizują czynniki ryzyka, wyzwalają energię oraz zwiększają odporność jednostki. Materiał badawczy postanowiłam zebrać za pomocą wywiadu narracyjnego. Pierwsza korekta w wyjściowym pomysle polegała na zmianie próby badawczej: nie młodzież, ale kobiety stały się uczestniczkami badań. Uświadomiłam sobie, że zachowania dziewcząt i chłopców kształtowane w procesie socjalizacji są zupełnie inne, a przejawiane przez obie grupy zachowania niezgodne z oczekiwaniami społecznymi oceniane są często przez pryzmat płci (zob. Szczepanik 2008; Jankowska 2009; Matysiak-Błaszczyk, Jankowiak 2016). Po wstępnej analizie kilku przeprowadzonych wywiadów można było wysnuć wniosek, że nie jest możliwe wyłonienie grupy czynników chroniących. Poszczególne uczestniczki badań nadawały bowiem tym samym czynnikom inne znaczenia. Okazało się więc, że interpretacja pojedynczych czynników uzależniona jest od ich usytuowania w szerszym kontekście. To, co dla jednej osoby jest ryzykowne, w drugiej może aktywizować potencjał rozwojowy, a więc być czynnikiem chroniącym. Autorzy koncepcji *resilience* prowadzili badania na dużych próbach, w których przy użyciu metod statystycznych identyfikowali

czynnikami o tendencjach chroniących i ryzykownych. Wyniki takich badań dostarczają informacje o statystycznie określonej częstości występowania poszczególnych czynników ryzyka i czynników chroniących w badanej grupie. Informacje z nich są użyteczne dla polityki społecznej, natomiast mają ograniczoną przydatność dla pedagogów pracujących z konkretnymi jednostkami.

Dokonanie zmiany koncepcji badań pod wpływem wstępnej analizy części materiału badawczego jest w pełni akceptowane w jakościowej orientacji badawczej, gdzie „(...) projekt badawczy dojrzewa w trakcie jego realizacji” (Urbaniak-Zajac 2016: 81). Gdy czytałam wywiady po raz kolejny, moją uwagę przyciągnął następujący fragment:

Narratorka: ...bo ja właściwie, no, nie byłam zdemoralizowana, nie w takim znaczeniu, że nie wiem, kradłam, prostytuowałam się, nie wiem, robiłam coś takiego, co..., nie miałam nigdy wyroku (...). Nie, to, że moja mama sobie nie dawała rady, i to, że ja nie chodziłam do szkoły (...), zresztą wiadomo, że wagary spędzałam w domu, ale czasami też bywałam z jakimiś koleżankami czy kolegami... nad rzeką albo w jakichś innych miejscach, paliłam papierosy, no to już był powód do tego, żeby mnie być może umieścić na przykład w ośrodku... (N5)

Zaciekawiły mnie wówczas opowieści narratorek dotyczące ich reakcji na ocenę ich zachowania, na podejmowane wobec nich działania o intencji wychowawczej czy resocjalizacyjnej. Uświadomiłam sobie wówczas, że wśród teorii etiologii zaburzonych zachowań (przestępczości) są koncepcje wyjaśniające mechanizmy oznaczania zachowania jednostki i wartościowania go na „właściwe” i „niewłaściwe”. Wątki, które podniesione zostały przez uczestniczki badań, zachęciły mnie do przyjrzenia się teoriom nazywania społecznego jako instrumentowi uwrażliwiającemu interpretację materiału badawczego.

### 3.2. Założenia metodologiczno-teoretyczne

Nauki społeczne przez dziesięciolecia dostosowywały przedmiot swoich badań do metody badań przyrodniczych i szukały prawidłowości co najmniej o charakterze statystycznym. Badacze ograniczali liczbę zmiennych – opisujących poznawany przedmiot – do zbioru, który mogli systematycznie obserwować i porządkować za pomocą analiz statystycznych, testowali teorie przez pomiar, uzyskując tym samym wyniki uznawane za dane obiektywne. W badaniach realizujących model nauk przyrodniczych dużą wagę przywiązuje się do trafności i rzetelności otrzymanych wyników (Creswell 2013). Zastosowanie miar statystycznych pozwala na przykład na stwierdzanie identyczności/różności obiektów, ich klasyfikowanie według przyjętych kryteriów, zliczanie obiektów w poszczególnych

kategoriach (Brzeziński, Zakrzewska 2008), a także identyfikowanie relacji współwystępowania, oddziaływania itp. Dokonanie pomiaru przyczyniło się do określenia norm statystycznych. Na podstawie analizy rozkładu danej cechy w reprezentatywnej populacji określono granice normy i zaburzenia. Ilościowe modele normy opierają się na założeniu, że przyjęte miary statystyczne, na przykład średnia czy mediana, stanowią punkt odniesienia do oceny osób należących do zbiorowości, względem której opracowano te miary (czyli wartości mieszczące się odpowiednio powyżej lub poniżej wyniku średniego) (Terelak 2011). Takie ujęcie normy jest charakterystyczne dla opisywanej w rozdziale pierwszym pedagogiki korekcyjnej. Osoby niedostosowane społecznie to te, które swoim zachowaniem odbiegają od średniej w populacji, zdecydowanie częściej niż inni przekraczają normy społeczne.

Ten sposób prowadzenia badań dominował w naukach społecznych w Europie (w tym w pedagogice) do końca lat 60. XX wieku (w Polsce dłużej) i usankcjonowany był przez reguły pozytywizmu. Współczesna metodologia nie uznaje jednej, powszechnie akceptowanej metody naukowej. Różne modele badań empirycznych wynikają z paradygmatów, które obejmując założenia dotyczące natury rzeczywistości, wpływają na sposób jej poznawania<sup>14</sup>.

Pierwszym filozofem, który dokonał metodologicznego rozróżnienia nauk przyrodniczych od humanistycznych, był Wilhelm Dilthey. Stwierdził on, że świat wartości i wytwory kultury będące przedmiotem nauk humanistycznych powinny być inaczej poznawane niż świat natury. Warunkiem poznania tych treści jest ich zrozumienie poprzez przeżywanie odtwórcze (Urbaniak-Zajac, Kos 2013). W propozycji Diltheya istotne jest powiązanie metody z namysłem nad naturą rzeczywistości badanej (Szacki 2002). Nauki społeczne w modelu przyrodniczym (uzasadnianym regułami pozytywizmu) traktują rzeczywistość jako obiektywną, niezależną od człowieka. Dilthey uważał, że metoda poznania nie jest autonomiczna i powinna być adekwatna do badanego przedmiotu. Należy więc najpierw zastanowić się, jaka jest specyfika przedmiotu (założenia ontologiczne), czyli specyfika rzeczywistości społecznej (do niej bowiem należy przedmiot moich badań).

Podstawowym przyjętym przeze mnie założeniem odnoszącym się do natury rzeczywistości społecznej jest to, że nie jest ona obiektywna w tym znaczeniu, że jest niezależna od tworzących ją ludzi. Zgodnie z tą perspektywą nie ma obiektywnej, zewnętrznie ustanowionej rzeczywistości społecznej, gdyż jej cechą konstytutywną jest to, że zawsze jest opisywana

---

<sup>14</sup> Mieczysław Malewski (1998: 19–48) dokonał przeglądu różnych podziałów paradygmatów. I tak autor, dokonując identyfikacji paradygmatycznych ram, przybliżył za R.S. Usherem (1996) cztery paradygmaty: paradygmat pozytywistyczny, hermeneutyczny (interpretacyjny), krytyczny i postmodernistyczny. Paradygmaty te regulują praktyki badawcze, a ich ewolucja w ciągu lat umożliwiła przejście od „wierności naturze” do „wierności kulturze”.



z jakiegoś punktu widzenia (jest „czyjaś”) (Urbaniak-Zajac 2008). Znaczenia są konstruowane przez ludzi w ich kontaktach ze „światem”, gdzie dokonują jego interpretacji. Tworzone są w wyniku interakcji z różnymi osobami, których zachowania podlegają społecznym i kulturowym normom. Znaczenia nie są dowolnie konstruowane, wynikają z doświadczeń biograficznych jednostki, jej pozycji społecznej, możliwości działania itp. „Subiektywność” ma więc obiektywne uwarunkowania, gdyż jednostka dokonuje „wyborów” spośród istniejących możliwości, które są jej dostępne (zob. Urbaniak-Zajac, 2015). Nabywanie znaczeń nie ogranicza się tylko do „świata”, ale także rozciąga się w głąbi samego siebie. W wyniku interakcji tworzy się obraz siebie, z tego właśnie wynika naznaczanie.

Jedyny dostęp do poznania rzeczywistości doświadczanej przez ludzi jest możliwy przez ich interpretacje (założenie epistemologiczne). Badacz, starając się zrozumieć uwarunkowania, jakim podlegają uczestnicy badania, interpretuje ich interpretacje. Musi pamiętać, że „(...) wszystkie zjawiska są kontekstowe, zachodzą w danym miejscu i czasie, i nie można ich badać niezależnie od sytuacji, w których są umiejscowione” (Phillips 1976: 43; Roch 1979: 82 za: Hałas 2012: 48). A tym samym interpretacje w życiu codziennym i interpretacje naukowe uzależnione są od kontekstu, w jakim są prowadzone. Z założeń określających naturę rzeczywistości wynikają możliwości jej poznawania. Przyjęte przeze mnie założenia co do natury rzeczywistości społecznej są zbliżone do założeń konstruktywizmu społecznego, który w powiązaniu z interpretatywizmem jest orientacją uważaną za typową dla badań jakościowych (Creswell 2013).

Zwykle za Blumerem (1954, 1969 za: Konecki 2005) uważa się, że w badaniach jakościowych można wstępnie używać pojęć teoretycznych jako kategorii „uczulających” („uwrażliwiających”), które uwrażliwiają badacza na określone zagadnienia. Pojęcia uzyskują znaczenia dzięki teorii, której są elementem. W uwagach wprowadzających wspomniałam już, że źródłem wyjściowych teoretycznych inspiracji są scharakteryzowane w poprzednim rozdziale teorie naznaczania społecznego. Uwrażliwiły mnie one na procesy etykietowania, czyli naznaczania, oraz ich znaczenie dla wychowania dotkniętych nimi osób. Na potrzeby tej pracy przyjąłam, że termin „etykieta” oddaje cechy jednostki (włączając warunki jej życia), które zostały wyróżnione i nazwane, gdyż społecznie uznano je za istotne (Link, Phelan 2001). Etykieta nie jest właściwością osoby, ale jest jej przypisana. Zasadność naznaczenia daną etykietą jest kwestią otwartą i może podlegać negocjacji w procesie interakcji. Nie traktuję jednostki jako biernej ofiary społecznej (por. podrozdziały 2.2.2 i 2.2.3), dlatego ważna jest jej reakcja na naznaczanie (przypisywane etykiety). Z wcześniej prezentowanych teorii wynika, że jednemu zdarzeniu czy sytuacji można nadać różny sens i tym samym przypisać uczestniczącej osobie różne etykiety. Treść etykiety może mieć znaczenie pozytywne, neutralne lub negatywne (wówczas

mamy do czynienia ze stygmatem [zob. Czykwin 2013]). Etykieta jest efektem etykietowania, procesu, który polega na wskazaniu i nazwaniu pewnych różnic między ludźmi, a ich ważność jest uzgadniana w procesie społecznym (zob. Maciaszek 2012). Cechy i atrybuty, które są etykietowane społecznie, zmieniają się w zależności od kultury, epoki historycznej czy kontekstu sytuacyjnego, ale w świadomości społecznej zawsze funkcjonują jako oczywiste (Kudlińska 2011).

### 3.3. Określenie przedmiotu, celu i problematyki badań

Przedmiotem badań uczyniłam procesy naznaczania społecznego, których doświadczyły były wychowanki placówek resocjalizacyjnych, a przede wszystkim ich reakcje na te procesy. Zastosowanie środka wychowawczego, jakim było umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej, i zdefiniowanie uczestniczek badania jako jednostki zdemoralizowane uznałam za sformalizowane instytucjonalne społeczne naznaczenie. Sąd, uznając narratorki za osoby zdemoralizowane, musiał zidentyfikować w ich postępowaniu zachowania wymienione w u.p.n. Tym samym przypisał uczestniczkom badań etykietę sformalizowaną i zobiektywizowaną w dokumentacji. Przyjmując dalej, że decyzja sądu była uzasadniona, można uważać, że to narratorki musiały manifestować zachowania, które nie były akceptowane społecznie. Takie zachowania spotykały się także z nieformalnymi reakcjami społecznymi w środowisku sąsiedzkim, rówieśniczym czy rodzinnym. W swoich badaniach odwołuję się do dwójakiego rodzaju norm. Zarówno normy prawne (sugerujące normatywne ujęcie zbiorowości), jak i normy niesformalizowane (ujawniające się w interakcjach) są normami społecznymi. Oba rodzaje norm, jak pokazują badania wywodzące się z teorii reakcji społecznej, są różnie interpretowane i stosowane.

Scharakteryzowany wyżej przedmiot badania ujawniany jest w indywidualnych doświadczeniach życiowych kobiet, które w przeszłości były objęte nadzorem instytucjonalnym – to znaczy zostały zdefiniowane jako zdemoralizowane – i został zastosowany wobec nich środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.

Doświadczenia życiowe respondentek na użytek niniejszej publikacji podzieliłam na trzy obszary: przed umieszczeniem w ośrodku, pobyt w ośrodku i po opuszczeniu ośrodka. Założyłam, że na każdym z tych etapów narratorki spotykały się z „jakąś” reakcją społeczną, która z ich strony wywoływała „jakąś” odpowiedź. Problematykę moich badań stanowi to, w jaki sposób reagowały w tych trzech okresach życia, jakie znaczenia nadawały skierowanym w ich stronę reakcjom społecznym (zwłaszcza tym

o intencji wychowawczej) oraz z jakimi odpowiedziami otoczenia się spotykały (zarówno tymi o charakterze formalnym, jak i nieformalnym).

Zgodnie z podstawowymi założeniami teorii naznaczania społecznego zachowanie problematyczne zostaje tym bardziej utrwalone, im silniejsza jest negatywna reakcja społeczna. Zmiana problematycznego zachowania jednostki następuje w wyniku odwrócenia negatywnej reakcji społecznej lub wolicjonalnej decyzji jednostki. Przyjmując, że znaczenia buduje się w toku zdobywania doświadczenia, to zapoczątkowanie nowych doświadczeń sprzyja modyfikacji osobistych znaczeń. Dlatego też celem poznawczym mojego badania uczyniłam zidentyfikowanie konsekwencji naznaczania dla powodzenia procesów resocjalizacyjnych. Natomiast za cel praktyczny obrałam uwrażliwienie pedagogów resocjalizacyjnych na – nie zawsze prozrojowe – znaczenie reakcji społecznych, do których wszak należą ich oddziaływania w procesie resocjalizacji.

Pytanie badawcze w jakościowej orientacji badawczej zawsze odnosi się do tego, w jaki sposób jednostki badane (dotknięte na przykład jakimś problemem) doświadczają rzeczywistości społecznej oraz jak uczestniczą w jej kreowaniu (Jakob 2001). Przed rozpoczęciem badań moja uwaga koncentrowała się na znaczeniu etykiet, dlatego sformułowałam następujące pytanie badawcze:

**Jak uczestniczki badań radzą sobie z etykietami demoralizacji?**

W celu doprecyzowania pytania głównego sformułowałam następujące pytanie szczegółowe:

- Jakie są źródła (formalne i nieformalne) etykiet i „bliskość” osób etykietujących?
- Jaka jest treść etykiet i jaki czas ich utrzymywania się?
- Na ile etykiety zostają zinternalizowane i wykorzystane do opisu siebie?
- Po jakie strategie zarządzania etykietami i deetykietyzacji sięgają uczestniczki badań?

W badaniach jakościowych występuje kołowy (spiralny) model badawczy, co oznacza, że w trakcie analizy materiału można wracać do wcześniejszych etapów, także modyfikować problematykę badawczą, a nawet całą koncepcję.

W trakcie analizy materiału badawczego uświadomiłam sobie, iż koncentracja na etykietach (jako pojęciu uwrażliwiającym) marginalizuje procesualność doświadczeń uczestniczek badań. Analiza przypadków kluczowych skłoniła mnie do modyfikacji i rozszerzenia problematyki badawczej. Otwarta interpretacja, nie ukierunkowana na szukanie odpowiedzi na pytanie badawcze, a polegająca na podążaniu za sposobem, w jaki same uczestniczki odczuwały i przedstawiały swoje światy (co opisałam podczas analizy przypadków kluczowych), spowodowała ujawnienie się w poszczególnych etapach ich życia różnych kontekstów naznaczania i przyczyniła

się do istotnej modyfikacji głównego pytania badawczego. Biorąc pod uwagę przesłanki teorii uwrażliwiającej, sformułowałam je następująco:

**Jak uczestniczki badań doświadczały naznaczania społecznego i jak sobie z nim radziły?**

W celu doprecyzowania pytania głównego sformułowałam następujące pytania szczegółowe:

- W jakich kontekstach narratorki doświadczały naznaczania?
- Jakie reakcje ze strony różnych reprezentantów społeczeństwa sprzyjały naznaczaniu społecznemu?
- W jaki sposób uczestniczki badań doświadczały pobytu w placówce resocjalizacyjnej?
- Po jakie strategie zarządzania etykietami i deetykietyzacji<sup>15</sup> sięgały uczestniczki badania?

Chcąc doprecyzować pojęcie „społeczeństwo”, jako że jest to kategoria teoretyczna, a nie empiryczna, odpowiedziałam na pytanie, z jakimi reprezentantami społeczeństwa miały narratorki do czynienia. Uczestniczki badania, na różnych etapach swojego życia, spotykały się z wieloma reprezentantami społeczeństwa, wśród nich byli: członkowie ich rodziny (matka, ojciec, rodzeństwo, dalsza rodzina – babka, dziadek, wujkowie i ciotki), reprezentanci środowiska szkolnego (nauczyciele, uczniowie, rodzice uczniów), sąsiedzi, koledzy i koleżanki, reprezentanci środowiska instytucjonalnego (kuratorzy, wychowawcy domu dziecka, sędziowie z wydziałów rodzinnych, wychowawcy i nauczyciele z placówek resocjalizacyjnych, pracownicy socjalni) i inni.

W teoriach naznaczania społecznego zwraca się uwagę na negatywne konsekwencje reakcji społecznej. Uznaje się, że reakcja społeczna stygmatyzuje i ma znaczenie negatywne dla dalszego życia człowieka. W tradycji pedagogicznej reakcja społeczna traktowana jest zwykle jako działanie opiekuńcze, wychowawcze, podejmowane dla dobra dziecka, czyli z założenia ma znaczenie pozytywne, szczególnie kiedy mamy do czynienia z ochroną dziecka przed złem. Gdy wziąć pod uwagę to, jak dobro dziecka jest rozumiane w pedagogice resocjalizacyjnej, okaże się, że zwyczajowo jego zachowanie jest podporządkowywane normom społecznym. Jednostka co do zasady jest dostosowywana do uogólnionych norm, co w uproszczeniu oznacza, że społeczeństwo dominuje nad jednostką. Teorie reakcji społecznej zwracają zaś uwagę na negatywne konsekwencje tej dominacji. Etykietowanie tych, którzy odbiegają od oczekiwań społecznych, może ograniczać ich dalszy rozwój, zamykać potencjalne wybory. Studia nad konsekwencjami i skutkami działań wychowawczych występujących

---

<sup>15</sup> Deetykietyzacja rozumiana jest w tym opracowaniu jako proces unieważniania lub osłabiania negatywnych (niezgodnych z normą społeczną) przeszłych etykiet na rzecz kreowania nowego wizerunku siebie poprzez pozytywne etykiety, czyli wpisujące się w normatywne oczekiwania reprezentantów społecznych. Jest to termin tożsamy z terminem destygmatyzacja.

w historiach badanych kobiet – podejmowanych intencjonalnie dla ich dobra – mają sprzyjać refleksji nad warunkami przystępowania do takich działań, a przede wszystkim nad ich możliwymi negatywnymi konsekwencjami. Działania podejmowane w najlepszej intencji z perspektywy doświadczających je osób okazują się czasami nieskuteczne, nie zawsze prowadzą do dobrych rezultatów.

### 3.4. Metoda interpretacji i analizy materiału badawczego

Dobór właściwej metody badawczej w dużej mierze zależy od tego, co czynimy obiektem interpretacji, a także jakie założenia co do natury rzeczywistości społecznej przyjmuje badacz. Jeśli badacz zakłada, że rzeczywistość społeczna ma charakter procesualny, a zachowania jednostki kształtowane są w toku relacji ze środowiskiem, natomiast przedmiotem swojej analizy czyni struktury procesowe, a więc także wiedzę ukrytą, której uczestnik badania nie jest świadomy, gdyż wykracza ona poza bezpośrednią relację osób badanych, to wówczas jako metodę badawczą można zastosować na przykład wywiad narracyjny opracowany przez Fritza Schützego (Urbaniak-Zajac 2008; Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

Metoda wywiadu narracyjnego jest jednym z badań jakościowych, pozwala na usystematyzowane ich przeprowadzenie. Metoda opracowana przez Schützego opiera się na precyzyjnie określonych założeniach teoretycznych, a także sugeruje badaczowi tok postępowania badawczego (Schütze 2012; Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

Ontologiczne założenia wywiadu narracyjnego stosowanego jako metoda odnoszą się do:

- procesualnego charakteru rzeczywistości społecznej, kształtowania własnych zachowań jednostki w toku relacji ze środowiskiem;
- braku świadomości przy konstruowaniu przez jednostkę niektórych form aktywności (zachowanie i doświadczanie sterowane jest wówczas czynnikami niezależnymi od człowieka);
- homologii pomiędzy wcześniej nieprzygotowaną narracją o życiu i jego rzeczywistym przebiegiem.

Wywiad narracyjny przebiega w określonych fazach (Kaźmierska 1997; Schütze 2012; Szczepanik 2012; Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

I tak w pierwszej fazie wywiadu, nazywanej fazą wstępną, następuje:

- 1) nawiązanie kontaktu z narratorem – nosicielem biografii (przygotowanie listy pytań zewnętrznych, uzyskanie zgody, ustalenie terminu spotkania itp.);
- 2) przedstawienie „zachęty” (impulsu do opowiadania), dążenie do stworzenia serdecznej atmosfery, klimatu otwartości i zaufania.

Kolejną jest faza opowieści głównej: na tym etapie narracji badacz nie zadaje żadnych pytań, przyjmuje jedynie rolę aktywnego słuchacza i umożliwia badanemu snuć opowieść o swoim życiu. Trzecią fazą wywiadu jest faza pytań wewnętrznych: kiedy badany da wyraźny sygnał, że skończył swoją opowieść (koda) badacz zadaje pytania immanentne (wewnętrzne), które dotyczą wyłącznie wątków podjętych w fazie opowieści głównej, ale nie zostały doprowadzone do końca. Ostatni etap stanowi faza pytań zewnętrznych, która przypomina klasyczny wywiad swobodny. Badacz, korzystając z listy pytań eksmanentnych (zewnętrznych), pragnie odnieść się do wątków, o których badany nie wspomniał, a które są istotne z perspektywy problematyki badawczej.

Proces interpretacji danych narracyjnych także przebiega w określonych fazach. Rozpoczyna się od transkrypcji wywiadów. Kolejnym etapem jest analiza formalna, czyli pierwsze czytanie tekstu, i analiza schematów komunikacyjnych (narracja, opis, argumentacja); podział tekstu na segmenty i subsegmenty; wskazanie stopnia indeksacji (ocena: szczegółowość opisu, cytaty, interakcje). Następnie badacz przechodzi do opisu strukturalnego, czyli analizy poszczególnych segmentów pod względem występowania figur poznawczych (określenie sytuacji narratora, uczestników zdarzeń, relacji pomiędzy nimi; doradców biograficznych, znaczących innych, orientujących innych – należy określić ich role w życiu badanego; odtworzenie łańcucha doświadczeń i przeżyć), a ostatecznie do wyłonienia struktur procesowych<sup>16</sup>. Fritz Schütze wyróżnił cztery podstawowe struktury procesowe. Są to: **biograficzne plany działania**, które wiążą się z planowaniem przebiegu własnego życia oraz podejmowaniem działań na rzecz realizacji własnych zamierzeń; **instytucjonalne wzorce normatywne**, gdy jednostka zorientowana jest na realizację oczekiwań czy też reguł działania instytucji, których kontroli podlega; **trajektorie**, czyli sekwencyjne procesy stopniowej utraty możliwości podejmowania intencjonalnego działania; **metamorfozy biograficzne** – radykalne, pozytywne zmiany biegu życia, odślaniające nowe możliwości (odkrycie w sobie nowego talentu, wygranie w totolotka). Kolejny etap analizy danych narracyjnych stanowi analityczna abstrakcja. Wówczas następuje odtworzenie całości analizowanej historii i ukazanie biografii z perspektywy opowiadającego i badacza. Następny etap stanowi porównywanie kontrastowe, czyli zestawienie ze sobą kilku wywiadów i porównanie ich (za pomocą na przykład strategii minimalnego

<sup>16</sup> W niniejszym swoim opracowaniu świadomie zrezygnowałam z opisu struktur procesowych. W mojej ocenie to nie struktury procesowe, ale zastosowany porządek chronologiczny pozwala na szczegółowy opis wyróżnionych obszarów problemowych (kontekstów naznaczania) oraz kategorii analitycznych/ kategorii pulsujących. Mnie przede wszystkim interesowały relacje, jakie zachodzą między podmiotami w interakcji. Struktury procesowe mogłyby wyodrębnić podstawowe zasady porządkujące biografię, co wiąże się z chęcią tworzenia teorii biografii, ale to nie było moim punktem zainteresowania, mnie interesowała relacyjność.

i maksymalnego porównania). Ostatnią fazę analizy danych stanowi budowanie modelu teoretycznego. Polega ono na wyłonieniu wielowymiarowych informacji o danym zjawisku, które pozwalają na ujęcie problemu w sposób całościowy.

### 3.5. Zasady doboru próby badawczej

W badaniach jakościowych najczęściej uczestniczą określone osoby lub grupy osób. Prowadzenie wywiadów z osobami, wobec których został zastosowany na przykład środek wychowawczy, oznacza, że badacz musi poszukać osób, które mają tego rodzaju doświadczenia (Flick 2010), dlatego też w badaniu zastosowałam celowy dobór próby. Kontakt z uczestniczkami badania nawiązałam za pośrednictwem pracowników młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Poszukując osób do badania zwracałam się bezpośrednio do wychowawców/ dyrektorów/ nauczycieli MOW-ów, np. podczas konferencji czy zjazdów naukowych. Tylko dwie wychowawczynie/nauczycielki z MOW-u i jedna emerytowana dyrektor jednego z MOW-u odpowiedziały na moją prośbę i za swoim pośrednictwem umożliwiły mi kontakt z byłymi wychowankami placówek resocjalizacyjnych<sup>17</sup>.

W badaniach opartych na wywiadach trudno z góry przesądzić, które osoby należy wziąć pod uwagę jako tych „właściwych” respondentów. Zdobywanie coraz lepszej orientacji w terenie badawczym pozwala na zdobywanie wiedzy o ludziach tam obecnych i umożliwia także wykorzystanie metody kuli śnieżnej w doborze próby.

W badaniach opisanych w tej publikacji uczestniczyły kobiety, które skończyły 21 lat i wobec których w przeszłości został zastosowany środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (zgodnie z Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich), a obecnie w wieku dorosłym nie podlegają formalnej kontroli społecznej. Przyjęcie granicy wieku (21 lat) oznacza, że uczestniczki badania znajdują się w czwartej erze rozwoju (tak zwanej dorosłości) zgodnie z podziałem Levinsona (Brzezińska i in. 2008). Oznacza to także, że narratorki od chwili opuszczenia placówki resocjalizacyjnej przez minimum 3 lata nie były objęte nadzorem instytucji, jak również inną formalną kontrolą społeczną. Przyjęta perspektywa badawcza ujmuje badane osoby jako podmioty, które pozytywnie przeszły proces resocjalizacji (wykazują pozytywną adaptację społeczną w postaci braku formalnej kontroli społecznej w dorosłym życiu).

---

<sup>17</sup> Nie znam źródeł pośredniczących w pozyskiwaniu tych kontaktów. Wiem, że część z narratorek utrzymywała bezpośredni kontakt z placówkami, ale nie wszystkie (część z nich przestała „żyć życiem ośrodkowym”).

Przeprowadziłam wywiady z dziesięcioma kobietami. Najmłodsza respondentka miała 21 lat, a najstarsza 57. Wszystkie zostały formalnie zdefiniowane przez sąd jako osoby zdemoralizowane. Decyzją sądu dziewięć z nich zostało umieszczonych w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, a jedna w domu małego dziecka (powodem takiej decyzji było nastoletnie macierzyństwo respondentki<sup>18</sup>). Poniższa tabela zawiera podstawowe dane o respondentkach.

Tabela 1. Dane społeczno-demograficzne respondentek

Lp.	Wiek (w latach)	Wykształcenie	Obecne zatrudnienie	Stan cywilny	Dzieci
1	38	zawodowe	praca dorywcza	wdowa	2
2	33	średnie	praca dorywcza	rozwidziona	2
3	44	zawodowe	praca dorywcza	mężatka	1
4	21	zawodowe	praca etatowa	związek nieformalny	w ciąży
5	47	wyższe	praca etatowa	rozwidziona/ związek nieformalny	2
6	25	zawodowe	-	związek nieformalny	2
7	57	zawodowe	emerytura/renta	mężatka	2
8	30	średnie	praca etatowa	związek nieformalny	2
9	26	średnie	praca etatowa	mężatka	2
10	27	średnie	praca etatowa	mężatka	-

Źródło: opracowanie własne.

Na decyzję o zakończeniu poszukiwania kolejnych uczestniczek badania wpłynęło między innymi to, że analiza dwóch ostatnich wywiadów nie wniosła nowych informacji o kontekstach naznaczenia i sposobach reagowania na nie – tym samym uznałam, że nastąpiło wysycenie teoretycznej analizowanych kategorii. Nie bez znaczenia na podjętą przeze mnie decyzję wpływał również fakt, że doświadczałam bardzo dużych trudności w pozyskiwaniu osób, które chciałyby opowiedzieć swoje doświadczenia życiowe, jako że są to osoby, „społecznie «niewidzialne», ponieważ nie można ich przestrzennie ulokować, a tym bardziej skłonić do opowiadania historii swojego życia” (Matysiak-Błaszczak 2021: 6). Ponadto w przypadku grup trudnodostępnych badacze podkreślają konieczność odstępowania od pierwotnie założonych kryteriów dotyczących np. liczebności grupy badawczej (Arditti, Few 2006).

<sup>18</sup> Narratorka ta większość czasu spędzała w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, gdyż uczęszczała do szkoły na jego terenie. Bardzo mocno identyfikowała się z MOW-em, dlatego też w dalszej części badania jej wywiad włączyłam do zbiorczych analiz.



Uczestniczki badania łącznie opowiedziały o doświadczeniach pobytu w czterech młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i jednym schronisku dla nieletnich) oraz doświadczenia pobytu w innych placówkach opieki całkowitej (placówkach opiekuńczo-wychowawczych). Zapewniając narratorkom anonimowość i dyskrecję, celowo nie podawałam nazw ośrodków, w których one przebywały (uznając to za dane wrażliwe).

### 3.6. Przebieg badań

Przeprowadzając badania, stosowałam się do metodycznych wskazówek dotyczących przygotowywania i przeprowadzania wywiadu narracyjnego (Schütze 2012; Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

W pierwszej części fazy wstępnej zwróciłam się z prośbą do wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych o umożliwienie mi kontaktu z byłymi wychowankami MOW-ów, które przez minimum 3 lata nie były objęte nadzorem instytucjonalnym. Wychowawcy zwrócili się do swoich byłych wychowanek z pytaniem o chęć spotkania i rozmowy ze mną. Te kobiety, które wyraziły zgodę, przekazały mi przez wychowawców swoje numery telefonu. Tym sposobem uzyskałam kontakt do dwudziestu ośmiu kobiet. W trakcie wstępnej rozmowy telefonicznej część osób wycofała się z gotowości uczestniczenia w badaniu, a niektóre numery telefonów nie były już aktualne (bądź nikt ich nie odbierał). Ostatecznie z listy, którą otrzymałam, udało mi się nawiązać kontakt z połową respondentek, a z dziesięcioma z nich umówiłam się na spotkanie. W rozmowie telefonicznej informowałam od kogo otrzymałam numer telefonu i pytałam, czy respondentka nadal podtrzymuje gotowość do spotkania się ze mną. Kobiety same decydowały o miejscu i terminie spotkania. Spotkania odbywały się: w domu respondentki (4 wywiady), w miejscu mojej pracy (3 wywiady), w restauracji (2 wywiady) i w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (1 wywiad). Sytuacją typową okazała się kilkukrotna zmiana terminu spotkania (tylko z jedną respondentką spotkałam się w pierwszym ustalonym terminie). W drugiej części fazy wstępnej, kiedy spotkanie się już rozpoczęło, starałam się stworzyć przyjazną atmosferę i wzbudzić zaufanie respondentek. Wstępna część rozmowy zazwyczaj dotyczyła tak zwanych luźnych tematów – pytałam o podróż, pogodę itp. Następnie przedstawiałam, jak będzie przebiegała główna część rozmowy, według jakich zasad, i pytałam o zgodę na nagrywanie naszej rozmowy. Kiedy uzyskałam zgodę, włączałam dyktafon i zapraszałam narratorkę do opowiadania, stosując następującą zachętę: „Chciałabym, żeby opowiedziała mi pani historię swojego życia. Interesuje mnie to, co działo się w pani życiu zarówno w dzieciństwie, w wieku młodzieńczym, w czasie pobytu w ośrodku, jak również to, co działo się po jego

opuszczeniu aż do chwili obecnej. Proszę uwzględnić wszystkie wydarzenia, które uważa pani za najistotniejsze w swoim życiu. Proszę nie pomijać szczegółów. Zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu. Nie będę pani o nic pytała, będę tylko uważnie słuchała, ewentualnie robiła notatki. Dopiero gdy pani skończy, zadam kilka pytań”.

W fazie opowieści głównej przyjmowałam rolę aktywnego słuchacza, nie zadawałam żadnych pytań, o czym wcześniej uprzedziłam. Sporadycznie robiłam notatki. Kiedy narratorka dawała mi jasny sygnał, że skończyła już swoją opowieść (długie milczenie, prośba o pytania, koda), prosiłam o rozwinięcie niektórych zasygnalizowanych zagadnień. Tym samym przechodziłam do kolejnej fazy wywiadu (fazy pytań wewnętrznych). Po skończeniu tej fazy wywiadu, zgodnie z metodycznymi wskazówkami, następuje kolejny etap związany z zadawaniem pytań zewnętrznych (wcześniej przygotowanych przez badacza). Nie zadawałam takich pytań, gdyż interesujące mnie treści pojawiały się samorzutnie w wypowiedziach narratorek. Po zakończeniu wywiadu (wyłączeniu dyktafonu) starałam się skierować rozmowę na luźny, niezobowiązujący temat. Respondentki opowiadały o sukcesach swoich dzieci, pokazywały mi albumy ze zdjęciami itp. Zdarzało się też, że po wyłączeniu dyktafonu respondentki ujawniały bardzo trudne pod względem emocjonalnym treści. Wszystkie wywiady przebiegały w przyjaznej atmosferze.

Prowadzone przeze mnie wywiady nie sprawiały mi formalnych trudności (związanych z umiejętnością prowadzenia rozmów, wywiadów). Jednak doświadczenia ujawniane podczas wywiadów były nacechowane bardzo silnym ładunkiem emocjonalnym, z którym nie zawsze łatwo mi było sobie poradzić (pomimo kilkunastoletniego doświadczenia w pracy terapeutycznej).

### 3.7. Struktura prezentacji wyników

W część II niniejszej publikacji przeprowadzam interpretację materiału empirycznego. Jej pierwszy etap polegał na szczegółowej analizie kolejnych wywiadów. Dokonywałam ich otwartej analizy, polegającej na podążaniu za sposobem widzenia świata przez uczestniczki badania. Wyodrębniłam trzy przypadki nazwane przeze mnie kluczowymi. To właśnie w nich najlepiej odzwierciedliły się różne konteksty naznaczania społecznego (rozdział 4). W charakterystyce przypadków kluczowych ujawniły się kategorie „pulsujące”, które ukazały różnice pomiędzy rekonstruowanymi doświadczeniami i stały się przedmiotem szczegółowej analizy porównawczej (rozdział 5–7). W kolejnych rozdziałach pracy staram się znaleźć teoretyczno-pojęciowe spójności w zgromadzonym materiale badawczym, tym samym dokonuję

analizy poprzecznej. Wyniki tej analizy prezentuję, dzieląc doświadczenia narratorek na trzy etapy: przed umieszczeniem w placówce resocjalizacyjnej, pobyt w niej i po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej, co jest zgodne z założeniami przyjętymi w problematyce badawczej.

W celu czytelnego zaprezentowania wyników badań użyłam kilku wyróżnień graficznych. *Kursywę* (druk pochyły) zastosowałam w cytatach, które wykorzystuję we własnych interpretacjach materiału empirycznego i kodach *in vivo*, czyli języku pochodzącym od uczestniczek badania. Pomniejszoną czcionką przytaczam fragmenty transkrypcji wywiadów (wyodrębnione z tekstu wypowiedzi narratorek). Czcionkę rozstrzeloną stosuję do podkreślenia wyrazów, które uczestniczki badania wyraźnie akcentowały w swoich wypowiedziach. Czcionką **wytłuszczoną** oznaczyłam kategorie wypracowane przeze mnie na różnych etapach badania. Natomiast terminy w cudzysłowie związane są z użyciem przeze mnie języka potocznego.

## CZĘŚĆ II

# Radzenie sobie z etykietami<sup>1</sup> w narracjach byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych w świetle badań własnych

---

<sup>1</sup> **Radzenie sobie z etykietami** w tej publikacji definiuję jako proces związany z negocjowaniem etykiet, poddawanie ich świadomemu namysłowi czy refleksji, przyjmowaniu lub odrzucaniu ich, świadomym zarządzaniu etykietami, jak również wzbudzaniu wolicjonalnej decyzji związanej z budowaniem statusów nadrzędnych wobec statusu wynikającego z nałożonej negatywnej etykiety. Natomiast **nieradzenie sobie z naznaczeniem** rozumiem jako podejmowanie zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi wynikającymi z treści negatywnych etykiety i usytuowanie siebie jako bierne „ofiary” naznaczenia. Przejawem nieradzenia sobie z etykietami jest przyjmowanie zewnętrznych opisów definicji nawet ze szkodą dla siebie, gdzie ważniejsze jest podporządkowanie się negatywnej ocenie niż „zawalczenie” o siebie.



## ROZDZIAŁ 4

# Przypadki kluczowe – rekonstrukcja jednostkowych doświadczeń

## 4.1. Olga – sama i bezradna wobec niepowodzeń szkolnych

### 4.1.1. Najważniejsze zdarzenia życiowe

Olga ma 44 lata. Wychowywała się w pełnej, wielodzietnej rodzinie. Jest siódmym z dziewięciorga dzieci. Dorastała w blokowisku w dużym pod względem liczby mieszkańców mieście. Chodziła do przedszkola. Naukę w szkole podstawowej rozpoczęła (prawdopodobnie) w roku 1979<sup>2</sup>. W piątej klasie szkoły podstawowej przestała regularnie realizować obowiązek szkolny i nie otrzymała promocji do klasy szóstej. W związku z nierealizowaniem obowiązku szkolnego została w 1985 roku umieszczona w pogotowiu opiekuńczym, a po roku (1986) skierowano ją do młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Przebywała tam 4 lata. W ośrodku ukończyła szkołę ponadpodstawową i zdobyła wykształcenie zawodowe. Mając niepełna 18 lat, zaszła w ciążę. Po wyjściu z ośrodka pomieszkiwała u koleżanek i w domu samotnej matki. Podejmowała się licznych prac dorywczych. 3 lata po opuszczeniu ośrodka uzyskała mieszkanie komunalne, w którym zamieszkała ze swoim synem. Kiedy jej syn skończył 5 lat, został sądownie uznany przez swojego biologicznego ojca. W tym samym czasie

---

<sup>2</sup> Narratorka sporadycznie wplata w swoją opowieść rok kalendarzowy, na przykład rok skierowania do pogotowia opiekuńczego, którego nie jest pewna. Podane w nawiasach daty stanowią moją próbę odtworzenia chronologii czasowej.

Olga poznała swojego (obecnego) męża cudzoziemca. Pozostaje w związku małżeńskim, ma dorosłego syna i pracuje na czarno (uzyskuje dochód ze sprzątnia u innych ludzi).

#### 4.1.2. Warunki przebiegu wywiadu i formalna ocena uzyskanego materiału

Wywiad z Olgą był trzecim przeprowadzonym przeze mnie wywiadem. Numer jej telefonu, z wstępną deklaracją chęci spotkania i rozmowy ze mną, otrzymałam od byłej pracownicy MOW-u. Kiedy zadzwoniłam do narratorki, poinformowałam, od kogo dostałam numer telefonu, i zapytałam, czy w dalszym ciągu podtrzymuje gotowość uczestniczenia w badaniu. Na miejsce spotkania badana wybrała pokój w moim miejscu pracy. Termin wywiadu zmieniała dwa razy, jako powód podając sprawy osobiste. Za trzecim razem udało nam się spotkać, wówczas starałam się stworzyć przyjazną atmosferę i wzbudzić zaufanie respondentki. Na początku rozmawialiśmy na niezobowiązujące tematy, ale już podczas wstępnej rozmowy narratorka kilkakrotnie podkreślała, że *nie jest osobą wylewną*. Zrobiła na mnie wrażenie osoby ostrożnej.

Wywiad zrealizowany z Olgą trwał 1 godzinę 20 minut. Tekst transkrypcji składa się z 722 wersów. Część główną wywiadu (wypowiedź będącą reakcją na zachętę do opowiadania) stanowią 73 wersy, z czego 37 wersów zidentyfikowałam jako narrację<sup>3</sup>. W przeprowadzonym wywiadzie swobodna wypowiedź jest relatywnie krótka, w połowie była ona narracją *sensu stricto*, której uzupełnieniem jest przede wszystkim argumentacja. Fragmenty argumentacyjne obejmują opinię narratorki na temat przyczyn jej niepowodzeń szkolnych, rozważania na temat własnej osoby, osobistej sytuacji życiowej, uogólnione prezentacje innych osób. Opowiadanie relacjonuje chronologicznie uporządkowany łańcuch zdarzeń. W fazie głównej narracji nie ujawnił się przymus detalicznego opowiadania. Główna linia tematyczna opowieści o życiu narratorki skupiona jest na takich kwestiach jak: rodzina pochodzenia, szkoła podstawowa, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, sąd, pogotowie opiekuńcze, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, ciąża, opieka nad starszą panią w zamian za możliwość mieszkania razem z nią, syn, kariera zawodowa.

Przywołane w głównej linii opowiadania doświadczenia odzwierciedlają działanie przymusu kondensacji, są mało szczegółowe, bardziej przypominają formę sprawozdania z życia. Narratorka nie posługuje się czasem kalendarzowym, ale czasem cyklu życia rodzinnego (rodzina pochodzenia,

---

<sup>3</sup> Fritz Schütze wyodrębnił trzy rodzaje schematów komunikacyjnych stosowanych przy prezentacji stanów rzeczy: narrację, argumentację i opis.

rodzina prokreacji) i instytucjonalnego (przedszkole, szkoła, pogotowie opiekuńcze, młodzieżowy ośrodek wychowawczy). W pierwszej części wywiadu często używała markerów planowania toku wypowiedzi (yyy..., eee...). Szczegółowa analiza pokazała, że spontaniczna opowieść narratorki o jej życiu obfituje w liczne przesłonięcia, racjonalizacje czy też normalizacje (do tej kwestii powrócę w dalszej analizie). Doświadczenia życiowe Olgi niewątpliwie wpłynęły na jej sposób opowiadania o swoim życiu. Duża ostrożność w ujawnianiu wydarzeń z życia może wynikać między innymi z obawy, czy informacje te nie zostaną wykorzystane przeciwko niej. Przesłanki przemaszujące za ciągłym zarządzaniem informacją przez narratorkę opiszę dalej.



Rysunek 1. Chmura wyrazów najczęściej używanych przez narratorkę (Olęę) w fazie opowieści głównej [wielkość czcionki odzwierciedla częstość występowania danego wyrazu w tekście (im większa czcionka, tym wyraz częściej używany)]

Źródło: opracowanie własne

#### 4.1.3. Moja rodzina nie była patologiczna – pełna rodzina, żadna patologia...

Swoją opowieść o życiu (wywołaną przedstawioną wcześniej zachętą do opowiadania) Olga zaczyna od stwierdzenia:

(...) no co, dzieciństwo miałam OK, pełna rodzina, żadna patologia...

Wypowiedź narratorki sugeruje, że jest ona świadoma tego, że rodzina, w której się wychowywała, może być uznawana za przyczynę jej niedostosowania społecznego. Zetknęła się z taką etykietą między innymi podczas pobytu w ośrodku:



(...) znaczy, pytania, nie pytania, tylko to były stwierdzenia, że o domu, że tam musi być jakaś straszliwa patologia, przy tylu dzieciach...

Przypuszczam, że narratorka spotykała się z etykietą rodziny patologicznej (wynikającą jedynie z wielodzietności) jeszcze przed umieszczeniem jej w placówce resocjalizacyjnej. Wnioskuje o tym na podstawie tego, że Olga w swoich wypowiedziach wielokrotnie kwestionuje tę etykietę i przywołuje szereg dowodów przemawiających za brakiem patologii w jej rodzinie.

Rodzina mieszkała w bloku, w centrum miasta K. (duże miasto), a więc korzystała ze wszystkich udogodnień higieniczno-sanitarnych.

Oboje rodzice pracowali zawodowo:

(...) mama była tylko te trzy miesiące na wychowawczym i szła do pracy...

Rodzice pracowali na różne zmiany, by móc sprawować opiekę nad dziećmi. Narratorka należała do młodszych dzieci w rodzinie, a uczęszczała do przedszkola relacjonuje tak:

(...) chodziliśmy do przedszkola, więc ten czas też był taki, że rodzice się wymieniali, bo pracowali na zmiany, więc jedno nas zaprowadzało, drugie nas odbierało w tym okresie, no i starsze rodzeństwo, dopóki [oni się – A. J.] nie usamodzielnili, to oni tam przychodzili, czy też...

W opiekę nad młodszym rodzeństwem włączane były dzieci starsze. Praca rodziców umożliwiała zapewnienie podstawowych potrzeb rodziny. Rodzice nie chcieli korzystać z pomocy instytucji (na przykład Kościoła). Przypuszczam, że rodzice nie korzystali z pomocy, gdyż można byłoby to odczytać jako brak ich zaradności czy niewydolność ekonomiczną, co sprzyjałoby etykietowaniu. Oni dawali sobie sami radę.

(...) cały czas pracowali, właściwie nie było przerw (...), żadnych takich pomocy z Kościoła (...), uważali to za dyshonor taki poważny (...) i dawali radę, uważam, że dawali radę...

Warto zauważyć, że w latach 80. XX wieku Kościół był instytucją, która pomagała ludziom między innymi poprzez rozprowadzanie darów z zagranicy. Rodzice Olgi nie korzystali z takiej pomocy, co świadczy o ich sile i zaradności.

O rozwoju niepowodzeń szkolnych Olgi będę pisała w następnym podrozdziale, w tym miejscu zwrócę uwagę na zaangażowanie rodziny w naukę narratorki. Rodzice na polecenie szkoły (średnio dwa razy w roku) przyprowadzali Olgę do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu ustalenia przyczyn jej trudności z nauką. Problemy szkolne narratorki były częstym tematem rodzinnych spotkań.

(...) jak przychodzili do rodziców [rodzeństwo – A.J.], to tam zawsze była jakaś dyskusja, bo byłam zawsze na tapecie niemalże, więc mi próbowali coś tam mówić...

Oprócz starszego rodzeństwa także rodzice (szczególnie ojciec) próbowali jej pomóc, ale nie wiedzieli jak. Nikt nie udzielił im wskazówek, jak należy pracować z dzieckiem z trudnościami szkolnymi. Uważam, że zaangażowanie rodziców w naukę narratorki świadczy o wadze, jaką przywiązywali do realizacji obowiązku szkolnego przez swoje dzieci. Jednakże wobec problemów Olgi z nauką zarówno rodzice, jak i rodzeństwo byli bezradni.

(...) tata próbował, oczywiście, ale, ale yyy... był osobą yyy... no niewykształconą, bo był tylko po podstawówce i jakichś tam kursach yyy... zawodowych yyy... Mama yyy... mama też po podstawówce, więc też nie bardzo... Oczywiście, ganił nas do nauki yyy..., ale to było wszystko słowne (...). Tata próbował, bo bardziej matematyka, bardziej te przedmioty ściśle, bo on radził sobie z tym, więc próbował, ale nie miał podejścia...

Olga, charakteryzując swoją rodzinę pochodzenia, dowodzi bezzasadności etykiety „rodzina patologiczna”. Narratorka wprost zwraca uwagę na warunki lokalowe, pracowitość rodziców i odrzucanie pomocy, która mogłaby sprzyjać etykietowaniu itp. Pośrednio za bezzasadnością takiej etykiety przemawia solidarność w rodzinie pochodzenia Olgi oraz bardzo dobre zorganizowanie i spójność jej rodziny.

#### **4.1.4. Proces rozwoju niepowodzeń szkolnych – więc uznałam, że (...) człowiek jest po prostu ograniczony umysłowo...**

Olga wie, że źródłem jej problemów była nauka szkolna. W pierwszej klasie poważnie zachorowała i przeszła operację.

(...) zaczęło się to właściwie już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, yyy... Początek był taki, że zachorowałam, miałam operację, później żółtaczkę...

W wyniku komplikacji po operacji okres nieobecności w szkole się wydłużał. Długa absencja powodowała narastanie zaległości, które trudno było uczestniczce badania nadrobić. Nie wiadomo, jak długo Olga nie uczęszczała do szkoły, wiadomo, że tę nieobecność uznaje za przyczynę dalszych niepowodzeń:

(...) więc te braki yyy... narastały yyy... No i z biegiem lat właściwie to wszystko się kumulowało...

Na niepowodzenia szkolne reagowali zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Pracownicy szkoły kierowali Olgę do poradni psychologiczno-pedagogicznej, chcąc ustalić przyczyny jej trudności. Narratorka średnio dwa

razy w roku była poddawana diagnozie, która nigdy nie ujawniła podłoża zaburzeń funkcjonowania w szkole.

(...) Później się zaczęły jakieś yyy... poradnie psychologiczne, w których na ogół wypadałam bardzo dobrze. Nie było jakichś tam kłopotów, więc byłam zakwalifikowana jako leń. A miałam problemy z czytaniem, myślę, że teraz to bym miała jedno wielkie dys (...). Dysleksję, dysgrafię, dysortografię, dyskalkulię, całe dys. Więc teraz sobie z tego zdaję sprawę, natomiast wtedy zupełnie sobie nie zdawałam z tego sprawy...

Przypuszczam, że kierowanie Olgi do poradni psychologiczno-pedagogicznej było jedyną reakcją ze strony szkoły na jej trudności w nauce. Taka forma „wsparcia” mogła wynikać z braku instytucjonalnych działań wobec dzieci z zaburzeniami o podłożu neurobiologicznym.

Prawdziwą przyczyną niepowodzeń szkolnych Olgi była nierozpoznana u niej dysleksja. Uważam, że brak potwierdzenia „jednostki chorobowej” w diagnozach poradni psychologiczno-pedagogicznej przyczynił się do rekwalfikacji nierozpoznanej dysleksji narratorki na etykietę „lenia w nauce”. Olga, niestety, nie mogła skorzystać z negatywnej etykiety osoby z dysleksją, która mimo wszystko daje w szkole określone przywileje<sup>4</sup>. Problem dysleksji w Polsce w latach, kiedy Olga poddawana była diagnozie psychologiczno-pedagogicznej (lata 80.), nie był powszechnie znany. Jeszcze w latach 90. XX wieku poziom wiedzy dotyczącej dysleksji był u specjalistów (psychologów, pedagogów itp.) dużo niższy, niż deklarowali (Kowaluk-Romanek 2016). Szkoła nie poradziła sobie z trudnościami dziewczynki i zrzuciła odpowiedzialność na rodzinę.

Początkowo uczestniczka badania starała się nadrobić zaległości i pokonać trudności, których doświadczała w nauce:

(...) ja to próbowałam, próbowałam czytać, na początku to próbowałam, dukałam, zjadałam litery...

Stanowiło to pierwszy etap negocjowania etykiety „złego ucznia”. Olga dążyła do sprostania wymaganiom, niestety, próby te były nieskuteczne. Jej wysiłek nie został doceniony. Gdy opanowała treści, których znajomość kontrolowano poprzez pisemne sprawdziany, to oskarżano ją o oszukiwanie (*Bo zawsze jest: „ściągałaś”, a to coś...*), tym samym pozbawiając ją motywacji do dalszej pracy.

<sup>4</sup> Wobec ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się (na przykład zdiagnozowano dysleksję), nauczyciel jest zobowiązany dostosować wymagania edukacyjne do jego indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych, umożliwiające mu tym samym sprostanie tym wymaganiom. Uczeń taki może korzystać między innymi z wydłużonego (o 50%) czasu zdawania egzaminu ósmoklasisty, teksty odpowiedzi do zadań otwartych są oceniane za pomocą kryteriów dostosowanych do dysfunkcji ucznia (nie ocenia się poziomu graficznego i łagodniej ocenia się ortografię).

(...) więc nawet jeśli były jakieś, podejmowana przeze mnie inicjatywa czy naprawdę duży wysiłek, jeżeli chodzi o naukę, to zawsze było to torpedowane później...

Olga nie odczuwała pracy nauczycieli jako wzmacniającej. Wręcz przeciwnie. Z jej perspektywy nauczyciele kwestionowali jej pracę, chcąc pozbyć się „niewygodnego” ucznia. Z wypowiedzi respondentki wnioskuję, że szkoła okazała się instytucją ewidentnie naznaczającą, nie dawała wsparcia, a jedynie karała za złe wykonywanie obowiązków uczniowskich.

Drugim etapem radzenia sobie z trudnościami szkolnymi było „stawanie się niewidzialną”.

(...) na lekcjach to najchętniej bym jakąś zasłonę zawiesiła, żeby mnie nikt, nie daj Boże, o coś nie zapytał, poprosił o to, żebym coś przeczytała. Język polski był rzeczywiście dramatyczny dla mnie, chociaż bardzo lubię język polski...

Ostatecznie Olga zaczęła odmawiać wykonywania poleceń. Nie mogła się stać niewidzialna, więc broniła się bardziej aktywnie – stawiała się arogancka.

(...) a później rzeczywiście: „nie będę czytała”, więc też rodzaj arogancki był już wtedy, bo to już wiedziałam, że brnę. I tyle...

Ten fragment życia Olgi jest odzwierciedleniem struktury procesowej, jaką jest trajektoria cierpienia<sup>5</sup>. Wypowiedź narratorki świadczy o jej bezradności – wiedziała, że jej trudności narastają, że niewykonywanie poleceń nauczycieli niczego nie rozwiązuje, że jest coraz gorzej i nie ma szansy na zmianę. Podała się. Zachowania aroganckie były jedynie pozorem sprawstwa.

W szkole Olga funkcjonowała w różnych środowiskach, zarówno wśród koleżanek dobrze uczących się, jak i *tych łobuzów*.

(...) miałam różne koleżanki, te bardzo dobrze się uczące i te łobuzy również, bo to wiadomo (...) czasami rzeczywiście tam w obronie kogoś stawałam, ale nie, nie łobuzowałam, nie biłam się, nie były to jakieś takie rzeczy, które świadczyły o tym, że jest się źle wychowanym albo jest się w jakiejś patologii, nie, nie, nie...

Przypuszczam, że w percepcji narratorki istniały dwa modele funkcjonowania w szkole. Można było być albo dobrym uczniem, albo łobuzem. Szkoła, budując relacje z określoną grupą uczniów, wypracowała własne wzory prac interakcyjnych z uczniami. Olga, niestety, nie pasowała do żadnej z grup. Nie była *łobuzem*, bo nie była źle wychowana

---

<sup>5</sup> Schütze wyróżnił cztery podstawowe struktury procesowe, które opisałam w podrozdziale 3.4. W analizie materiału empirycznego nie koncentruję się na rekonstrukcji struktur, ale ten fragment życia narratorki ewidentnie pokazuje jej bezradność i poddawanie się oddziaływaniom czynników zewnętrznych.

(uczestniczka badania kolejny raz kwestionuje etykietę „patologicznej rodziny”). Trudności szkolne pozbawiały ją jednak możliwości przynależenia do dobrych uczniów.

Brak sukcesów szkolnych doprowadził ją do wycofania się z życia szkolnego na rzecz życia „osiedlowego”. Narratorka przyjęła autoetykietę osoby *ograniczonej umysłowo*, która powstała w wyniku nieskuteczności podejmowanych dotychczas przez nią działań. Olga odrzucała etykiety, jakie próbowano na nią nakładać, czy to etykiety „lenia”, „oszusta”, czy też „dziecka z patologicznej rodziny”. Przyjęcie etykiety *ograniczonej umysłowo* wydaje się działaniem racjonalnym. Narratorka nie była leniwa, starała się uczyć, jednak trudności szkolne powodowały szereg niesłusznych oskarżeń.

Ostatecznie trzecim etapem radzenia sobie z trudnościami szkolnymi była ucieczka. Dla Olgi i jej rodziny nauka szkolna stanowiła bardzo ważny obszar w życiu. Dziewczyna *kombinowała*, symulowała chorobę, później zaczęła wagarować.

(...) już nie chodziłam do szkoły, wagarowałam, gdzieś tam udawałam, że jestem chora, no kombinowałam generalnie, bo czułam, że nie mam tam... ani w szkole, właściwie żaden z tych nauczycieli tak samo nie pochylił się, tak naprawdę żaden z nich, więc uznałam, że rzeczywiście, chyba człowiek jest po prostu ograniczony umysłowo i jedyne, co mnie jakby... to ja sobie dam spokój z tym, nie będę chodziła do tej szkoły i tyle, zobaczymy, co dalej...

Olga zrezygnowała z chodzenia do szkoły. Nie chciała być w miejscu, którego wymagań nie mogła spełnić niezależnie od podejmowanego przez siebie wysiłku. Wagary spędzała z ludźmi z blokowiska.

(...) bo to jest blokowisko, więc tych ludzi jest masa (...). Ci ludzie byli różni, wiadomo, jeden chorował w tym czasie, to się poszło do niego, zawsze się znalazło jakieś wyjście, czy na miasto się poszło, wiadomo, także to było tak, no nie było jakiegoś dramatu, szlajania się i rzeczywiście upadku takiego moralnego...

Warto zwrócić uwagę na specyfikę miejsca zamieszkania Olgi. Blokowisko, jako pewna forma urbanizacji, dawało jej możliwości „bezpiecznego” nierealizowania obowiązku szkolnego. W blokowisku zawsze znalazł się ktoś, kto dawał „wsparcie” w trudnej sytuacji narratorki. Opowiadając o swoim towarzystwie, Olga mówi: *nie miałam jakiegoś tragicznego*, kolejny raz odrzuca etykietę środowiska patologicznego. Jej grupa odniesienia, *nie szlajała się*, nie cechował jej *upadek moralny*, a więc nie była zdemoralizowana.

Ostatecznie, nie uzyskując promocji do klasy szóstej, narratorka uciekła z domu.

(...) wagarowałam, yyy... później zwiłam z domu najnormalniej, bo się bałam...

Ucieczka była reakcją na sytuację, w której się znalazła. Uczeń, dla którego edukacja szkolna nie jest ważna, nie przejmuje się porzuceniem szkoły. Olga *kombinowała*, symulowała chorobę, stwarzała pozory uczęszczania do szkoły, ostatecznie uciekła z domu. Takie działania przemawiają za ważnością nauki szkolnej zarówno dla narratorki, jak i jej rodziny. Powiedzieć rodzicom i rodzeństwu o braku promocji do kolejnej klasy było dla Olgi trudniejsze, niż zdać się na niewiadome.

#### **4.1.5. Instytucjonalne usankcjonowanie demoralizacji – *mama była strasznie załamana (...), ale ja również bardzo to przeżyłam***

Narratorce trudno określić, jak długo była na ucieczce. Nie opowiedziała także, co robiła, gdzie dokładnie była. Wspomniała jedynie, że *szwendała się po znajomych*. W podrozdziale 4.1.2, opisując formalną strukturę wypowiedzi, zwróciłam uwagę na przesłonięcia. Ucieczka Olgi jest przesłonięciem częściowym i zamierzonym. Przypuszczam, że uczestniczka badania nie chciała opowiadać szczegółowo o tym doświadczeniu w swoim życiu, gdyż związane było z jej ówczesnym cierpieniem i zagubieniem. Można przypuszczać, że w pewnym momencie nie wiedziała, co dalej robić, pojechała więc do siostry. Z wypowiedzi Olgi wynika, że to siostra przekonała ją do powrotu do domu. Zasadna wydaje się jednak hipoteza, że nie musiała jej specjalnie przekonywać, bo narratorka sama postanowiła wrócić. Łatwiej jej to było zrobić z siostrą niż samodzielnie.

(...) ale mówię, pojechałam do siostry po tym moim wielkim gigancie, pojechałam do siostry i siostra mnie przekonała, żeby wrócić. Już się poddałam wtedy, już wiedziałam, że chyba to jest właśnie ten moment, kiedy powinnam, yyy... i tyle, przyjechałam z siostrą do domu i tak zostałam...

Wróciła w dniu, kiedy w sądzie rodzinnym zapadła decyzja o umieszczeniu jej w pogotowiu opiekuńczym. Narratorka nie uczestniczyła w rozprawie. Na sprawie obecni byli tylko jej rodzice.

(...) to był dzień właśnie, kiedy rodzice byli na tej rozprawie, dokładnie ten sam dzień...

Na rozprawie Oldze została nadana formalna etykieta osoby zdemoralizowanej. Podkreślam, że narratorka nie brała udziału w tej rozprawie. Brak partycypacji i uznania podmiotowości dziecka, jak przypuszczam, mógł sprzyjać swoistej automatyzacji procesu etykietowania. Narratorka nie powiedziała nic o przebiegu rozprawy, a jedynie o jej rezultacie. Efektem formalnym było skierowanie jej do placówki resocjalizacyjnej, a efektem psychologicznym załamanie matki. Matka była załamana po sprawie w sądzie.

Nie tylko martwiła się o swoje dziecko, ale także dostała informację o tym, że jest złą matką.

(...) mama była strasznie załamana, bardzo ona to przeżyła, ale ja również bardzo to przeżyłam i po wakacjach stawiałam się z rodzicami w pogotowiu...

Zupełnie nie wiadomo, jakimi argumentami kierował się sąd, nakładając na narratorkę środek wychowawczy. Jednak zgodnie z Ustawą z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich o przejawach demoralizacji świadczą takie zachowania jak: „(...) naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych”. U Olgi wystąpiły zachowania, które zgodnie z ustawą są przejawem demoralizacji. Starając się jednak zrozumieć przyczyny tych zachowań, trudno uznać je za przejaw niedostosowania do norm społecznych.

Zasadne wydaje się także przypuszczenie, że sąd, nakładając na narratorkę etykietę i orzekając o środku wychowawczym, kierował się niewydolnością wychowawczą rodziny (wynikającą z jej wielodzietności i nieradzenia sobie z zagwarantowaniem wypełniania przez dziecko obowiązku szkolnego). Choć jak sama Olga przyznaje, relacje w rodzinie były dobre.

#### **4.1.6. Pobyt w instytucji – nadzieja na wyjście z tego swojego bałaganu życiowego**

Narratorka nie sygnalizowała negatywnego stosunku do instytucji, jaką jest pogotowie opiekuńcze, nie buntowała się. Podporządkowała się decyzji sądu, co jednak nie znaczy, że uznała się za osobę zdemoralizowaną. Warte jednak podkreślenia jest to, że nie kwestionowała tej etykiety. Była konieczność stawienia się w pogotowiu, to Olga to zrobiła. W drodze do placówki towarzyszył jej rodzic.

##### **4.1.6.1. „Jasna strona” instytucji**

(...) podczas pobytu już w pogotowiu jakby yyy... ludzie (...) dali mi nadzieję na to, że jest szansa na to, żeby wyjść z tego swojego bałaganu życiowego eee... zaczęłam brać yyy... udział w różnych konkursach, i recytatorskich, malarskich, cuda-wianki...

Neutralny stosunek do pogotowia opiekuńczego szybko zmienił się w bardzo pozytywny. Olga nie była już „problemem”, tylko „wyjątkową osobą”, w placówce stworzono jej warunki do odnoszenia sukcesów (już w latach 80. można mówić o kreatywnej resocjalizacji). U narratorki nastąpiła

zmiana w odbiorze samej siebie i to pod wpływem bodźców zewnętrznych. Komunikaty z zewnątrz stały się dla Olgi źródłem tego, że zaczęła siebie inaczej postrzegać.

(...) właśnie konkursy recytatorskie, jakieś tam pisanie swoich wierszy i możliwość publicznego występu, bo to też były organizowane różne poza placówką rzeczy, i to mi chyba najbardziej, jakby otworzyło mi horyzont yhm...

Umieszczenie w pogotowiu narratorka zdefiniowała jako pozytywne wydarzenie życiowe, szansę na uporządkowanie swojego życia. Było to miejsce, w którym Oldze stworzono warunki do wyjścia z *tego swojego bałaganu życiowego*. Poczucie bezradności i podejmowane działania (przed umieszczeniem w placówce), z których szkodliwości Olga zdawała sobie sprawę, nazwała *bałaganem życiowym*. Zachowania społecznie akceptowane były wtedy jednak dla narratorki niedostępne. Zaufała najpierw decyzji sądu, później pracownikom pogotowia. W Oldze dokonała się kolejna zmiana, tym razem związana ze stosunkiem do instytucji. W punkcie wyjścia było to podporządkowanie się decyzji sądu jako instytucji sprawującej władzę, a potem akceptacja instytucji, gdyż w niej widziała szansę na uporządkowanie *swojego bałaganu*. Akceptacja pobytu w pogotowiu spowodowała, że nie buntowała się. Punktem odniesienia do opisu siebie były inne dzieci, które uciekały z ośrodków. Przywołując ich zachowanie, zasygnalizowała swoją odmienność.

(...) wiadomo, że te dzieciaki uciekały z tych ośrodków, skoro ja już podjęłam, bo podjęłam tą decyzję, że próbuję...

Olga uzasadniała swój pobyt w placówce chęcią nadrobienia nauki.

(...) jeśli jest to jedyna szansa na to, żeby wyjść na prostą, nadrobić i tą naukę, skończyć chociaż podstawówkę.

Nie czuła się odłączona od rodziny, niedziele spędzała w domu lub najbliżsi ją odwiedzali. Rodzice na tym etapie również byli bardzo zaangażowani w sprawy ich córki.

(...) nie buntowałam, nie, z pogotowia mogłam co niedziela właściwie być, bo i moi rodzice też przyjeżdżali.

Z racji tego, że pogotowie opiekuńcze jest placówką tymczasową, po roku Olga została przekierowana do młodzieżowego ośrodka wychowawczego. W drodze do ośrodka towarzyszyła jej mama.

(...) znaczy nie bałam się chyba ludzi tam, ale generalnie to jest to jakaś nowa sytuacja i początek też był całkiem normalny tam w tej placówce, zostałam przyjęta całkiem



przyzwocie, jeżeli chodzi o środowisko, chociaż i był to stres, nie powiem, że nie, bo to nowi ludzie, którzy są już ze sobą jakoś zasymilowani, trafić do grupy ludzi, zupełnie nowa osoba, także...

Olga, przenosząc się do nowej placówki, doświadczyła niepokoju, co jest „normalną” obawą wynikającą ze zmiany. Bała się, czy zostanie dobrze przyjęta. Miała świadomość, że jako nowa osoba będzie musiała się dostosować do grupy. Stres został trochę złagodzony świadomością, że jechała do dobrej placówki. Wierzyła, że nowa instytucja okaże się równie dobra jak poprzednia.

W ośrodku sprawdzała (sondowała), które dziewczyny donoszą do nauczycieli, a które nie. Potrzeba rozeznania się w zachowaniach wychowanek ośrodka może świadczyć o jej wewnątrzsterowności w procesie realizacji swoich zamierzeń. Choć początki były ciężkie, bo nie była osobą, która łatwo nawiązuje kontakty, w miarę szybko odnalazła się w nowym otoczeniu. Wypracowała też własny sposób funkcjonowania w ośrodku, o którym powiedziała w następujących słowach:

(...) były osoby, z którymi się zaprzyjaźniłam właściwie od początku (...). Bardzo szybko się odnalazłam, nie miałam jakichś większych kłopotów, wiadomo, że były kłótnie, bo to jest rzesza dzieciaków z różnych miejsc i każdy walczy o swoje, ale generalnie to było OK, nawet jeśli były osoby, których wybitnie nie lubiłam, to po prostu się z nimi nie kontaktowałam albo było na zasadzie „cześć” i tyle, a czasami nawet w ogóle...

Olga w dalszym ciągu rozwijała swoje uzdolnienia artystyczne. Z jej relacji wynika, że styl pracy wychowawców w ośrodku był zbliżony do realizowanego w pogotowiu opiekuńczym, to znaczy wychowankowie mogli uczestniczyć w różnych formach aktywności (artystycznej, społecznej itp.).

Hyyym... oczywiście zgłosiłam się właściwie od razu na to kółko recytatorskie takie, teatralne yyy... harcerstwo i to mi dało jakąś tam yyy... śmiałość do tego, żeby żebyyyy... przezwyciężać te... Bo nauka tak samo, bo wtedy się rzeczywiście zebrałam w sobie...

(...) jeździliśmy często z dziećmi niedowidzącymi (...), jeździliśmy właśnie z tymi dziećmi, niedosłyszącymi dziećmi na wspólne biwaki, więc była taka jakaś integracja, opieka nad nimi, harcerstwo, obozy, wszystko...

Olga doświadczenia z ośrodka zinterpretowała bardzo pozytywnie. Dały jej siłę, pozwoliły uwierzyć w siebie, nabrała śmiałości. „Sukcesy artystyczne” narratorki wpłynęły na jej wzrost motywacji do nauki i wiary w to, że zmiana jest możliwa. Takie przeżycia sprzyjały kształtowaniu pozytywnej wizji przyszłości. Olga mogła skończyć szkołę, zdobyć zawód i rozpocząć dorosłe, samodzielne życie.

Na bazie własnych doświadczeń z pobytu w ośrodku Olga dokonała oceny wychowawców. Byli tacy, którzy podkreślali jej mocne strony i wskazywali także na braki.

(...) też było chyba błogosławieństwo jakieś, bo to jest fajna osoba, po prostu dobry człowiek i też właśnie potrafiąca i zakomplować się, wyciągnąć te dobre cechy, nawet jeśli zdarzały się łobuzy, to też widziała właśnie te takie dobre rzeczy w nich. Że tutaj coś zawalasz, ale na przykład w porządkowaniu świetlicy czy czegoś tam jesteś debeściak, więc wszystko brała pod uwagę...

Dotąd opisywałam pozytywne doświadczenia Olgi związane z pobyt w instytucjach. Ale w biografii badanej pobyt w placówce resocjalizacyjnej nie był jednoznacznie pozytywny.

#### 4.1.6.2. „Ciemna strona” instytucji

Niestety, nie każdy wychowawca podchodził w pozytywny sposób do narratorki. Jeden z nich wręcz usiłował wzmocnić jej niedoskonałości, odwołując się do stałego problemu badanej, to jest trudności z czytaniem:

(...) mówił, jak sobie to wyobraża, ty nie umiesz czytać, a na przykład recytujesz jakieś wiersze, jak to jest możliwe? Ale to już mówię, w ogóle nie mieliśmy żadnej relacji, wykonywałam swoje obowiązki tak, jak powinnam, bez podejścia zupełnie emocjonalnego do tego człowieka...

Ale także podawał w wątpliwość brak „patologii” w rodzinie przy tak dużej liczbie dzieci.

(...) właśnie zadawał jakieś dziwne pytania pod tytułem, że... Znaczy, pytania, nie pytania, tylko to były stwierdzenia, że o domu, że tam musi być jakaś straszliwa patologia przy tylu dzieciach, więc takie rozmowy od razu mnie strasznie... Że denerwowały, to jest jedno, a to, że w ogóle nie wchodziłam w relację z tym człowiekiem, zupełnie...

Olga wypracowała własną strategię radzenia sobie w kontaktach ze „złym” wychowawcą. Nie wchodziła z nim w relacje o ładunku emocjonalnym. Można powiedzieć, że zachowanie dystansu w relacji chroniło ją przed doświadczaniem przykrości.

Zarówno relacje z wychowawcami, jak i wychowankami ośrodka w narracji Olgi odzwierciedlane są w dychotomiczny sposób – dobra i zła. Narratorka opowiadała o bardzo dobrych ludziach (wychowawcach i wychowankach), jak i bardzo złych (wychowawcach i wychowankach). Strategią radzenia sobie w tych kontaktach było wypracowane przez Olgę zarządzanie zaangażowaniem emocjonalnym. Z „dobrymi” osobami była blisko, przyjaźniła się. W relacje ze „złymi” nie zaangażowała się emocjonalnie lub ograniczała je do minimalnego kontaktu formalnego (na przykład *mówiła tylko „cześć” i tyle*).

Pozytywnie rysująca się przyszłość (nadrobione zaległości szkolne, ukończenie szkoły zawodowej z wynikiem bardzo dobrym) została zaprzeczona nieplanowaną ciążą. Wydarzenie to stanowiło punkt krytyczny w doświadczeniach narratorki.

(...) yyy... no i po wyjściu trochę nie bardzo wiedziałam, co mam znowu ze sobą zrobić, bo to była sytuacja bardzo dramatyczna w moim życiu, chyba najbardziej yyy...

Olga opuszczała ośrodek zgodnie z planem, ponieważ ukończyła kształcenie zawodowe. Ale przypadkowa ciąża spowodowała, że ponownie straciła kontrolę nad swoim życiem, stanęła przed dramatycznym pytaniem: co mam robić?

#### 4.1.7. Nieplanowana ciąża – także na początek zaszłam w ciążę

Największym przesłonięciem (częściowym i niezamierzonym), które przez narratorkę nie zostało najprawdopodobniej przepracowane, jest zajście w ciążę z nauczycielem.

(...) ale z nauczycielem zaszłam w ciążę po prostu...

Olga nie opowiedziała, na czym polegał związek z nauczycielem i jak się rozwijał. Powiedziała tylko o jego konsekwencjach. Podczas pobytu w ośrodku nie ujawniła nikomu, kto jest ojcem dziecka. Fakt ten ukrywała przez bardzo długi (prawdopodobnie) czas. Z wypowiedzi Olgi trudno jest określić, kiedy ojcostwo nauczyciela zostało upublicznione. Opowiadając, nie była pewna kolejności wydarzeń, kilkakrotnie mówiła: *tak mi się wydaje; jak przez mgłę; ale nie pamiętam tego; to było jakby poza mną w ogóle...* U narratorki zadziałał mechanizm obronny, jakim jest wyparcie. To doświadczenie mogło tak bardzo zagrażać jej oglądowi siebie, że zostało zepchnięte do niedostępnych obecnie dla Olgi obszarów własnej psychiki.

Próbując zrekonstruować to doświadczenie ze „strzępków” ujawnionych informacji, domyślam się, że uczestniczka badania w czasie pobytu w ośrodku nie powiedziała nikomu, że jest w ciąży. Należy przypuszczać, że w instytucji nie mogła liczyć na niczyje wsparcie w tej sprawie. Po opuszczeniu placówki nie wróciła na wakacje do domu, co wzbudziło niepokój jej rodziców. Pierwszą osobą, której prawdopodobnie powiedziała o ciąży, była matka.

(...) dowiedziała się pierwsza mama...

Okres wakacji Olga spędziła u koleżanki i w domu samotnej matki; zastanawiała się, co ma dalej zrobić ze swoim życiem. Kolejny raz znalazła się w sytuacji „zawieszenia”.

(...) ale później i tak, na koniec wakacji, może byłam miesiąc w tym domu samotnej matki... (...) no i przyjechali rodzice...

Matka prawdopodobnie już wtedy poinformowała ojca o ciąży ich córki. Podczas pobytu u Olgi rodzice wraz z nią udali się na spotkanie z dyrekcją ośrodka. Olga nie powiedziała, kto zainicjował to spotkanie. Czy odbyło się ono z inicjatywy dyrekcji ośrodka, czy z inicjatywy rodziców. Nie była także pewna, czy w ośrodku już wtedy wiedzieli o jej sytuacji.

Przypuszczam, że to rodzice Olgi zainicjowali spotkanie z dyrekcją ośrodka i poinformowali o ciąży ich dziecka. Ich córka w instytucji „wychowującej” ją i sprawującej nad nią kontrolę zaszła w ciążę. Należały im się wyjaśnienia. Mogła im także towarzyszyć chęć wyegzekwowania odpowiedzialności instytucji.

(...) i się właśnie wysypało, że to... nie, że jestem w ciąży chyba...

Olga przez cały czas nie zdradziła, kto jest ojcem dziecka. Informację tę ujawniono w ośrodku dopiero, kiedy jej syn miał pół roku. Prawdopodobnie powiedziała to Olga lub jej rodzice. Przypuszczam, że dopiero kiedy Olga znalazła wsparcie w rodzinie, zyskała odwagę, by zawałczyć o ojcostwo dla swojego syna.

(...) to później, to już jak przyjechaliśmy, wtedy wynajmowałam to mieszkanie z P. [imię syna – A.J.], to się dopiero wydało, kto jest ojcem, w ten sposób. I się zaczęło...

Dyrektor placówki po uzyskaniu informacji o tym, kto jest ojcem dziecka wychowanki, zawiadomił kuratorium. Wtedy to nauczyciel jawnie wyparł się swojego czynu i oskarżył badaną o manipulację.

(...) więc zaczęło się też dochodzenie kuratorium i on w tym momencie się wyparł zupełnie...

Pierwsze 5 lat życia jej syna było o tyle trudnym okresem w życiu narratorki, że została przez ojca dziecka posądzona o manipulację. Początkowo w jej narracji dominuje swego rodzaju fatalizm.

Z chwilą ujawnienia/upublicznienia się jej sytuacji życiowej nastąpił bardzo trudny okres w życiu Olgi. Straciła wówczas zaufanie do ojca dziecka. Zwątpiła w osobę, której ufała i którą darzyła szacunkiem.

(...) nie ogarniałam tego, takiej nieuczciwości, (...) więc takie działanie człowieka, któremu bardzo ufałam, który wydawał mi się autorytetem (...). To takie było niskie z jego strony...

Kiedy Olga ujawniła, kto jest ojcem jej syna, nauczyciel zaczął się domagać wykonania badań potwierdzających ojcostwo.

(...) były wszystkie badania genetyczne, jakie są tylko możliwe na rynku (...), bo on podejrzewał mnie o manipulację badaniami, więc jeździliśmy...

Po 5 latach sprawa o ustalenie ojcostwa zakończyła się. Olga doprowadziła postępowanie do końca i sądownie, medycznie, potwierdziła ojcostwo nauczyciela z ośrodka. Dzisiaj mówi, że nie chowa do niego urazy.

(...) zresztą, chyba mi przeszło i bardzo mu współczuję w związku z tym, bo to on musi sobie walczyć ze swoim sumieniem i tyle...

Nie powiedziała nic o konsekwencjach zawodowych, jakie poniósł ojciec jej dziecka.

#### 4.1.8. Budowanie samodzielnego życia

##### 4.1.8.1. Mieszkanie – zaczęły się propozycje jakichś ruin totalnych albo wilgoć pod sufit, albo ściany z papieru z meliną za tą papierową ścianą...

Kiedy syn Olgi miał pół roku, wróciła z nim z domu rodzinnego do Ł. [duże miasto] i zamieszkała w wynajętym mieszkaniu. Rozpoczęła także procedurę ubiegania się o mieszkanie komunalne.

(...) później wróciłam do K. [duże miasto – A.J.], tam urodziłam syna yyy... No wróciłam również yyy... po pół roku tutaj do Ł. [duże miasto – A.J.], wynajęłam mieszkanie yyy..., zaczęłam się starać o mieszkanie komunalne...

W opiece nad chłopcem pomagała jej matka. Kiedy Oldze zabrakło pieniędzy na dalszy wynajem mieszkania, jej syn zamieszkał u jej rodziców w K. (duże miasto), a narratorka dojeżdżała do niego w każdy weekend. Sama zaś pomieszkiwała u znajomych. Chcąc otrzymać mieszkanie z zasobów miasta, posunęła się do kłamstwa, o którym mówiła z pewnym skrępowaniem. Olga wykorzystała sytuację, w jakiej się znalazła. Wpasowała się w oczekiwania instytucji, dlatego skłamała. Narratorka wiedziała, że nie należy kłamać, ale posłużyła się kłamstwem, bo nie miała innej możliwości, a chciała być samodzielną. Żeby uzyskać mieszkanie, musiała patologizować swoją rodzinę pochodzenia.

(...) a to tam, tak naprawdę, to było strasznie nakłamanie, ha, ha, więc to może nie będzie miłe, ale tak inaczej się nie dało. Po prostu to zostało nakłamanie, że jestem po prostu sama, tyle, krótko mówiąc, że w ogóle rodzice nie chcą mnie znać, a mojego dziecka, a w ogóle...

Staranie się o mieszkanie narratorka wspominała jako *gehennę*. Ale kiedy jej syn skończył trzeci rok życia, Olga otrzymała od miasta „wymarzony” lokal, w którego remoncie pomogli jej najbliżsi.

(...) wrócił [syn – A.J.], no tutaj kończył 3 lata, przyjechał w wakacje, z mamą przyjechali, tutaj zamieszkali, nam bracia pomagali remontować, tata, wszyscy uczestniczyli w tym...

Sam fakt otrzymania mieszkania Olga przypisała pozytywnym zbiegom okoliczności i swego rodzaju „osobistemu fartowi”.

(...) a ja dostałam naprawdę całkiem solidne mieszkanie, trzydzieści parę metrów, dwa pomieszczenia, więc to też się okazało pomyłką pani...

O ile wielkość mieszkania była zadowalająca, o tyle jego lokalizacja ją niepokoiła. Środowisko lokalne, w którym pozostała do dziś, jest dysfunkcyjne, gdzie, jak sama narratorka zauważa, *łatwo było popłynąć*.

(...) z takim alkoholizmem spotkałam się właśnie, jak już dostałam swoje mieszkanie, tam było takie środowisko (...). Tutaj jakiś sąsiad, tu sąsiad, na dole melina jedna, druga...

Warto zwrócić uwagę na tę lokalizację. Dziewczynie, która przedstawiła się urzędnicze jako osoba uciekająca przed patologią rodziny, nie zaproponowano mieszkania w „porządnej” dzielnicy, lecz w „patologicznej przestrzeni społecznej”.

#### **4.1.8.2. Nowy związek – *fajną mam rodzinę (...), to jest ojciec, to jest syn – i koniec***

Po kilkuletnim okresie samotności narratorka poznała swojego obecnego męża. Jej związek z racji tego, że mężczyzna jest cudzoziemcem, nie należał do najłatwiejszych. Po 10 latach znajomości, wykorzystując okazję związaną z abolicją dla cudzoziemców, Olga wzięła ślub. Zalegalizowali związek formalnie, ale także nieformalnie, gdyż syn uczestniczki badania tytułował jej męża tatą.

(...) P. [imię syna – A.J.] został bardzo zaakceptowany przez mojego męża, to jest ojciec, to jest syn – i koniec, nie ma innej...

Olga spełniała się w roli matki. Kocha swojego syna *nad życie*. Dużą wagę przywiązywała do jego wykształcenia.

(...) jest inteligentny, skończył szkołę średnią, geodezję, zrobił maturę, co prawda rok później, bo miał poprawkę z polskiego, więc rok później zdał maturę, też nie zdał w gimnazjum raz, bo też mu się uczyć nie chciało...

Narratorka przedstawiła podobne doświadczenia szkolne, swoje i syna, posługując się schematem interpretacyjnym innych. Łatwo jej było przypisywać winę dziecku, kiedy nie miało ono efektów w nauce. To też odzwierciedla autodefinicję uczestniczki badania. Jej, podobnie jak jemu (jej synowi), *uczyć się nie chciało*.

Z drugiej strony, nauka jej syna jest kolejnym przesłonięciem. Olga nie powiedziała, co się działo z jej synem w szkole. Stwierdziła tylko, że nie zdał. Stała także w obronie swojego syna, kiedy powiedziała, że *szkołą to było na zasadzie nauczki bardziej od nauczycieli, bo był bardzo lubiany w sumie przez nauczycieli, no i tak, no (...)*. Olga, prawdopodobnie na bazie własnych doświadczeń, wiedziała, że nauczyciel może „się wziąć” na ucznia. Mogło to spotkać także jej syna.

#### **4.1.8.3. Kariera zawodowa – *nędznie, bo też szwalnia nigdy nie, no mówię, to nie było moje życie***

Pomimo bardzo dobrego wyniku uzyskanego w szkole zawodowej, okazało się, że praca w zawodzie nie spełniła oczekiwań narratorki.

(...) jakoś nie odnalazłam się w szwalni...

Olga własną karierę zawodową określiła jako *marną*. W ciągu lat podejmowała się zarówno pracy legalnej, jak i nielegalnej. Często także zmieniała pracę.

(...) nędznie, bo (...) tak, znaczy różnie, tak to i sprzątanie było, i jakiś sklepik z przemysłowymi rzeczami, sklep mięsny i własna działalność, ze dwa razy handel jakiś i ostatnio bar, wyjazd do A. [państwo – A.J.], różnie to było...

Ta wypowiedź pokazuje, że Olga walczyła o „utrzymanie się na powierzchni”, szukała różnych rozwiązań, prawdopodobnie z nie najlepszym skutkiem, korzystała też z zasiłku dla osób bezrobotnych.

(...) to były przerwy, bo to były takie już czasy, kiedy nie było pracy tak naprawdę, gdzie się szło, więc wszystkie zakłady państwowe już upadały, te lata 90. (...), często się wykorzystywało też ten moment pójścia na zasiłek, bo były inne zupełnie zasady, więc zasiłek dla bezrobotnych, więc to był taki okres, nie ma tu co ukrywać, że byłam na tym zasiłku...

W latach 90. korzystanie z zasiłków dla osób bezrobotnych było swego rodzaju normą. Badana korzystała z tego, z czego mogła korzystać, choć z jej wypowiedzi można przypuszczać, że dziś się tego trochę wstydzi. W dużej mierze jednak na jej karierę zawodową miał wpływ charakter wykształcenia zawodowego, z którym ukończyła naukę w ośrodku. Nie było ono zgodne z zapotrzebowaniem rynku, a jedyna zgodność dotyczyła zasobów ośrodka i liczby wolnych miejsc na warsztatach szkolnych w szkole zawodowej. Dzisiejszy rynek pracy wymaga od ludzi dużej elastyczności i gotowości na zmiany w swojej karierze zawodowej. Olga dysponowała taką elastycznością. Niestety, wykształcenie zawodowe, które otrzymała, zamiast stworzyć pewne podwaliny pod jej karierę zawodową i zwiększyć

możliwość znalezienia zatrudnienia po skończonej edukacji, przyczyniło się do nałożenia na nią kolejnej etykiety, tym razem osoby bezrobotnej.

Ogólny poziom swojego życia Olga oceniła jako normalny, czyli taki, *jak jest w tysiącach domów, więc to nie jest jakaś sytuacja wyjątkowa*.

(...) no, niekoniecznie jest wysoki strasznie poziom, ale nie brakuje na to, żeby się ubrać, na to, żeby od czasu do czasu gdzieś pojechać, na to, żeby dziecko miało wakacje...

Normy większości obywateli stanowią dla Olgi pewien wyznacznik tego, co normalne w jej życiu. Zapewne „nieodstawanie” od innych zmniejsza prawdopodobieństwo zainteresowania ze strony innych osób. Życie w zgodzie z normami większości minimalizuje także ryzyko, że stanie się obiektem reakcji opinii społecznej.

## Podsumowanie

Przedstawiona powyżej szczegółowa analiza wypowiedzi Olgi pozwala wyróżnić kilka kontekstów naznaczenia społecznego. Jako podsumowanie wymienię te konteksty wraz z powstałymi w ich ramach etykietami oraz zabiegi Olgi odrzucające je lub osłabiające ich znaczenie.

Okres pobytu w publicznej szkole podstawowej stanowił podstawowe źródło formalnego naznaczenia zewnętrznego uczestniczki badania. Jest to także sytuacja społeczna, w której możliwe są różne formy naznień, jeśli jednostka odbiega od określonego wzorca (ucznia). Doświadczenie trudności w nauce spowodowało, że Olga została uznana za „lenia” i „złego ucznia”. Te etykiety funkcjonowały zarówno w jej domu, jak i szkole, czyli dwóch podstawowych środowiskach funkcjonowania nastoletniego dziecka. Narracja Olgi uwidacznia sposoby nadawania etykiet i sposoby ich negocjowania. Narratorka podejmowała trud negocjowania etykiety ze światem nauczycieli. Czytała na lekcjach, popełniając liczne błędy, poszukiwała wsparcia w instytucjach pomocowych (poradnie psychologiczno-pedagogiczne – PPP). Pracownicy PPP tylko jednak utrwalili treść etykiety „złego ucznia”, gdyż nie dostrzegli żadnych formalnych przyczyn zaistniałych trudności. Została nałożona na nią kolejna etykieta „lenia”. Trud związany z udowadnianiem innym (nauczycielom czy rodzicom), że etykiety są nieprawdziwe, był ignorowany. Dobre oceny wzbudzały podejrzenia i prowokowały kolejne oskarżenia, tym razem o oszukiwanie – co wiązało się z kolejną etykietą „kłamcy”. Na tym etapie trudno było narratorce odrzucić nałożone na nią etykiety, gdyż nauczyciele oczekiwali zachowań wpisujących się w ich treść. Olga przestała podejmować próby czytania, zaczęła wpisywać się w treść nałożonych etykiet. Wagarowała, spędzała czas z osobami podobnymi do siebie, zrywając tym samym więź z konwencjonalnym światem szkolnym. Nierealizowanie obowiązku szkolnego



świadczyło o jej poddaniu się. Było także przejawem bezradności wobec sytuacji, której doświadczała. Ostatecznie Olga uciekła z domu, gdyż nie wiedziała, jak powiedzieć rodzicom o tym, że nie otrzymała promocji do klasy następnej.

Badana odrzuciła etykiety, z którymi się nie zgadzała. Odrzuciła etykietę kłamcy i lenia. Olga uznała się natomiast za *ograniczoną umysłowo*, bo było to logicznym uzasadnieniem porzucenia szkoły.

(...) więc uznałam, że rzeczywiście, chyba człowiek jest po prostu ograniczony umysłowo i jedyne, co mnie jakby... to ja sobie dam spokój z tym, nie będę chodziła do tej szkoły...

Formalnym źródłem naznaczenia zewnętrznego w doświadczeniach narratorki był także sąd. Olga nie uczestniczyła w rozprawie sądowej, a to tam została nadana jej etykieta osoby zdemoralizowanej. Jest to o tyle ważne, że ani razu w wywiadzie nie użyła takiego określenia. Można przypuszczać, że nie zinternalizowała tej etykiety, ponieważ nie wykorzystała jej do samoopisu. Olga nie zaprzeczyła wprost tej etykietce, zrobiła to jedynie pośrednio, opisując swoje środowisko rówieśnicze jako takie, w którym nie było *upadku moralnego*, a siebie samą jako osobę, która była *dobrze wychowana*.

Rozprawa w sądzie stała się także formalnym źródłem naznaczenia rodziny narratorki. Orzeczenie srodka wychowawczego wobec Olgi świadczyło o przekonaniu sądu o niewydolności wychowawczej jej rodziców. Uczestniczka badania przytoczyła wiele argumentów broniących jej rodzinę przed tą etykietą. Wielokrotnie rodzina była dla Olgi źródłem wsparcia. Ubiegając się jednak o mieszkanie komunalne, Olga wykorzystowała negatywną etykietę rodziny (przedstawiła się jako ofiara dysfunkcyjności rodziny).

Naznaczenia związanego z liczebnością swojej rodziny narratorka doświadczyła także w ośrodku – jeden z wychowawców zrównał rodzinę wielodzietną z rodziną patologiczną. Sposobem radzenia sobie z tą etykietą było nienawiązywanie relacji z osobą naznaczającą.

W doświadczeniach życiowych narratorki pobyt w pogotowiu opiekuńczym stanowił pozytywnie przeżywany punkt zwrotny, który uruchomił zmianę obrazu własnej osoby. Pod wpływem indywidualnego podejścia do Olgi znaczący inni (nauczyciele, dyrektor placówki) wzmocnili obronę przed wcześniejszym etykietowaniem. Obok tożsamości<sup>6</sup> osoby z trudnościami edukacyjnymi zaczęła się wyłaniać tożsamość osoby z potencjałami artystycznymi. Olga realizowała się w konkursach recytatorskich, pisała wiersze. Tym samym pobyt w młodzieżowym ośrodku wychowawczym wzmocnił

<sup>6</sup> Tożsamość – zgodnie z przesłankami interakcjonizmu – w opracowaniu tym jest rozumiana jako obraz własnej osoby kształtujący się w efekcie relacji społecznych.

w niej tożsamość konformistyczną (kółko recytatorskie, harcerstwo, dobry uczeń), osoby dostosowującej się do oczekiwań instytucji, reprezentującej normy społeczne. Ale jednocześnie pozostały elementy tożsamości dewiantycznej (trudności w nauce, palenie papierosów).

Sytuacja związana z nieplanowaną ciążą jasno wskazała, że etykieta osoby zdemoralizowanej była łatwa do wykorzystania przez „innych” w trudnej sytuacji życiowej uczestniczki badania. Nietrudno było podważyć uczciwość „dziewczyny z ośrodka”. Bardzo silna determinacja narratorki pomogła jej „oczyścić się z zarzutów o manipulację”. Wytrwałość w realizacji niełatwego dla Olgi zadania sprzyjała deetykietyzacji, a także spowodowała życiowe uodpornienie.

Pomoc społeczną, na przykład korzystanie z mieszkania komunalnego, narratorka, była wychowanka placówki, mogła uzyskać w ramach procedury usamodzielnienia. To także kolejna etykieta „beneficjenta pomocy społecznej”. Nieadekwatność wykształcenia do zapotrzebowania rynku przyczyniła się do korzystania przez narratorkę z zasiłków dla osób bezrobotnych, czyli nałożenia na nią kolejnej etykiety – osoby bezrobotnej. Instytucja pomocy społecznej może być źródłem formalnego naznaczenia. Olga nie doświadczyła jednakże tych etykiet w sposób negatywny. Korzystanie z pomocy społecznej było jednym z dostępnych jej sposobów radzenia sobie w życiu, ale nie był to sposób, który stał się w jej życiu dominujący.

Niezadowolenie Olgi z usytuowania mieszkania, które uzyskała jako usamodzielniona wychowanka ośrodka, zwraca uwagę na znaczenie otoczenia społecznego. W opinii społecznej funkcjonuje przekonanie o „dobrych” i „nie dobrych” środowiskach lokalnych. Osoby z określonych dzielnic już przez samą lokalizację mieszkania mogą być postrzegane jako „patologia”. Społecznie dysfunkcjonalne zachowania społeczności sąsiedzkiej dla narratorki były jednak „hamulcem” i swego rodzaju ostrzeżeniem, że używanie środków psychoaktywnych pogłębia dysfunkcję. Taka motywacja, „żeby nie osiągnąć dna”, nie sprzyja zdobywaniu lepszego statusu społecznego, tylko utrzymuje *status quo*. W mojej opinii jest to czynnik naznaczający i nie sprzyja deetykietyzacji.

Natomiast tym, co niewątpliwie jest korzystne dla deetykietyzacji osób zdefiniowanych jako zdemoralizowane, jest rodzina własna. Olga funkcjonowała w nowych rolach: matki i żony. Kiedy według niej wypełniała je prawidłowo, czy też zgodnie z normami społecznymi, stanowiło to czynnik niwelujący wcześniejszą etykiety. Badana jest bardzo związana ze swoim synem. Można przypuszczać, że dziecko odzwierciedlało jej zmianę. Koncentracja na synu, wkładanie dużego wysiłku w jego dobre wychowanie, tak aby nie sprawiał kłopotów wychowawczych są przejawem zdrowej rodziny. Rola matki stała się jedną z najważniejszych ról społecznych, jaką odgrywa narratorka w swoim życiu. Uważam, że kariera szkolna syna stanowiła swego rodzaju przepracowanie trudności matki z tego czasu. Z racji swoich

doświadczeń narratorka winiła nauczycieli za niepowodzenia szkolne syna, tym samym go usprawiedliwiała i broniła. Ale i ona nie była wolna od wzorów interpretacyjnych innych, których sama doświadczyła. Przepracowanie swoich trudności poprzez wychowanie dziecka może stanowić strategię poradzenia sobie z etykietą osoby z problemami edukacyjnymi. Ale trauma związana z naznaczeniem szkolnym jest wciąż przez narratorkę odczuwana. Obiektywne trudności z czytaniem i ówczesna definicja siebie jako osoby *ograniczonej umysłowo* dziś są źródłem lęku przed głośnym czytaniem.

(...) czy to czytanie na głos, to było... zresztą do tej pory mam jakieś takie blokady i jest to potworny stres, potworny stres...

## 4.2. Monika – ja się sama ogarnęłam

### 4.2.1. Najważniejsze zdarzenia życiowe

Monika ma 21 lat. Urodziła się w średnim pod względem liczby mieszkańców mieście. Kiedy miała 2 lata i 6 miesięcy, jej matka wraz z córką przeprowadziła się do domu rodziców ojca (do drugiego roku życia mieszkała tylko z matką). Monika chodziła do przedszkola. W roku 2002<sup>7</sup> rozpoczęła naukę w szkole podstawowej. W wieku 11 lat wraz z matką i ojcem przeprowadziła się do nowego mieszkania w bloku. Zmieniła szkołę i znajomych. W nowej szkole skończyła piątą i szóstą klasę. W szóstej klasie zaczęła palić papierosy i wagarować. Kiedy Monika rozpoczęła naukę w gimnazjum, zmarł jej dziadek ze strony matki, a rodzice postanowili się rozwieść. W wieku lat 13 (i 11 miesięcy) pierwszy raz uciekła z domu do swojego chłopaka. W czternaste urodziny została zatrzymana przez policję i odwieziona do domu. Decyzją sądu umieszczono ją w młodzieżowym oddziale psychiatrycznym i tam skończyła pierwszą klasę gimnazjum. Po badaniu w Rodzinnym Ośrodku Diagnostyczno-Konsultacyjnym (RODK) Monika trafiła do pogotowia opiekuńczego, skąd została przewieziona do młodzieżowego ośrodka wychowawczego. W MOW-ie skończyła drugą klasę gimnazjum. Z powodu ucieczek została przekierowana do kolejnego młodzieżowego ośrodka wychowawczego, w którym skończyła gimnazjum i szkołę zawodową. Po opuszczeniu ośrodka, w wieku 18 lat, zamieszkała u swojego chłopaka. Obecnie ma stałą pracę. Wraz z narzeczoną spodziewają się dziecka. Mieszkają we własnym wyremontowanym mieszkaniu.

<sup>7</sup> Jest to moja próba odtworzenia chronologii czasowej. Narratorka w wywiadzie podaje tylko dwie symboliczne daty (dzień i miesiąc bez roku). Chronologię wydarzeń porządkuje poprzez przypisywanie ich do wieku, w jakim wówczas była.

#### 4.2.2. Warunki przebiegu wywiadu i formalna ocena uzyskanego materiału

Kontakt z Moniką nawiązałam za pośrednictwem nauczycielki pracującej w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Był to jedyny przypadek, kiedy narratorka nie zmieniła terminu spotkania. Na miejsce spotkania Monika wybrała swoje mieszkanie. Narratorka zrobiła na mnie wrażenie silnej osoby. Podczas wywiadu pokazywała mi zdjęcia ważnych dla niej osób. Pochwaliła się także swoim wyremontowanym mieszkaniem.

Wywiad z Moniką trwał 1 godzinę 40 minut. Tekst transkrypcji składa się z 1099 wersów, a główną narrację stanowi 500 wersów. 219 wersów zidentyfikowałam jako fragmenty narracyjne (w wypowiedzi badanej wkomponowane są bardzo liczne fragmenty opisowe – razem 225 wersów). Szczegółowa analiza opowiadania ujawnia tendencje do nieuzasadniania swoich zachowań (narracja zawiera niewiele fragmentów argumentacyjnych). W fazie opowieści głównej wyraźny stał się przymus detalicznego opowiadania tylko niektórych doświadczeń życiowych (pierwsza ucieczka, pierwsza miłość, pierwszy MOW). Kiedy narratorka opisuje inne osoby, skupia się przede wszystkim na ich wyglądzie, charakterze i zachowaniu.

Główna linia tematyczna w opowieści Moniki koncentruje się na takich kwestiach jak: rodzina pochodzenia, znajomi, ucieczki, chłopcy będący „miłością” Moniki, oddział psychiatryczny, pogotowie opiekuńcze, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, kariera zawodowa, mieszkanie własne, obecny partner, ciąża.

Znamienne dla tej narracji jest to, że uczestniczka badania dokonuje licznych porównań siebie z innymi osobami (na przykład z dziewczynami z ośrodka) i na ich tle ukazuje siebie w pozytywnym świetle.

Narratorka dość precyzyjnie opowiada o tym, co się wydarzyło w jej życiu. W tekście transkrypcji nie zidentyfikowałam markerów planowania dalszego toku wypowiedzi. Wydarzenia z życia przypisuje do swojego wieku kalendarzowego (opowiada, co się działo, jak miała 13, 14, 15 lat itd.) i pobytów w instytucjach (przedszkole, szkoła podstawowa, oddział psychiatryczny, pogotowie opiekuńcze, młodzieżowe ośrodki wychowawcze). Czasami trudno jest określić, jak długo trwało dane wydarzenie (na przykład pierwsza ucieczka). Narratorka ma łatwość werbalizacji swoich myśli czy opinii, opisuje sceny interakcyjne. Przytacza wypowiedzi zarówno swoje, jak i innych osób: chłopaka, wychowawcy, sędziny, matki, ojca. Fazę głównej narracji kończy koda:

(...) i chyba tyle z tego wszystkiego, co zapamiętałam. Tak naprawdę, to by trzeba było, nie wiem, kilku dni, żeby to wszystko opowiedzieć od samego, samego początku, bo to naprawdę jest dużo, to był duży skrót. Ale od groma jest tego...

Końcówka tej wypowiedzi wyraźnie wskazuje na działanie przymusu kondensacji, który kieruje przebiegiem opowiadania.

Trudne wydarzenia, które zostały opowiedziane w pierwszej części, są często przesłonięte (przesłonięcia terazniejsze). Narracja obfituje również w liczne normalizacje i minimalizacje (do tej kwestii powrócę w dalszej analizie). Może to służyć chęci wywarcia dobrego wrażenia na osobie prowadzącej wywiad bądź jest techniką, jaką stosuje narratorka dla zachowania pozytywnego obrazu własnej osoby przed samą sobą. Monika, kiedy opowiada o doświadczeniach z placówek resocjalizacyjnych, często zmienia sposób mówienia z formy „ja” na „my” (wychowanki). Także o wychowawcach z placówki mówi w liczbie mnogiej. Taki sposób prezentacji doświadczeń życiowych może wynikać z socjalizacji w świecie placówek resocjalizacyjnych (gdzie młodzież praktycznie nigdy nie przebywa sama, a świat personelu oddzielony jest od świata wychowanków).



Rysunek 2. Chmura wyrazów najczęściej używanych przez narratorkę (Monikę) w fazie opowieści głównej [wielkość czcionki odzwierciedla częstość występowania danego wyrazu w tekście (im większa czcionka, tym wyraz częściej używany)]

Źródło: opracowanie własne

### 4.2.3. Rodzina – ja jestem z normalnego domu

Monika wychowywała się w *normalnym domu*. Wypowiedź ta sygnalizuje, że w środowisku instytucjonalnym przeświadczenie o negatywnym oddziaływaniu rodziny jest bardzo silne. Rodzina narratorki była jednak trochę nietypowa. Kiedy Monika się urodziła, ojciec miał nieukończone 18 lat i jeszcze kontynuował naukę (matka Moniki była od niego starsza). Dopiero kiedy dziewczynka miała 2 lata i 6 miesięcy, zamieszkali razem: z matką i ojcem u rodziców ojca.

Pierwszą etykietą, o jakiej wspomniała narratorka w swojej opowieści, jest etykieta „niedobrego dziecka”.

(...) zawsze byłam żywym dzieckiem, bardzo żywym. W przedszkolu byłam dosyć taka niedobra, taka doszczypliwa i trochę, wiadomo, jak to dziecko. I podokuczałam dzieciom, nie należałam do takich spokojnych dzieci...

Obraz siebie w wieku przedszkolnym w dużej mierze jest kształtowany na podstawie tego, co mówią o dziecku dorośli. Wypowiedź Moniki sugeruje, że jej zachowanie wywoływało reakcje dorosłych (pań przedszkolańek czy jej rodziców) i było interpretowane jako niewłaściwe. Była dzieckiem, które nie poddawało się praktykom dyscyplinowania. Z dużym prawdopodobieństwem wymagała szczególnej troski wychowawczej.

Ojciec narratorki bywał w domu sporadycznie. Chcąc zapewnić rodzinie dobre warunki ekonomiczne, wykorzystał okres zmiany ustrojowej w Polsce i wyjechał do pracy poza granicami kraju. Okres po 1989 roku, kiedy wiele państw zniosło obowiązek wizowy wobec Polaków, był czasem nasilonych emigracji zarobkowych. Wychowanie Moniki w dużej mierze spoczywało na matce, która pracowała jako pielęgniarka w systemie zmianowym (także na nocne zmiany). Przypuszczam, że nie mogła poświęcać córce tyle uwagi, ile ona potrzebowała. Matka, nie mogąc pogodzić pracy zawodowej z opieką nad córką, wykorzystywała do kontroli córki dostępne technologie (telefon stacjonarny). Ta zdalna kontrola nie była skuteczna. Monika długie godziny przesiadywała przed blokiem w towarzystwie starszych od siebie osób, których nie interesowała nauka szkolna.

(...) w sensie koledzy starsi ode mnie o 2 lata, którzy na przykład chodzili do pierwszej klasy gimnazjum, której nie skończyli do dnia dzisiejszego, a minęło już kupę lat...

W grupie tej zaczęła palić papierosy. Zachowanie Moniki już wówczas odbiegało od przyjętych norm i wzbudzało reakcje sąsiadów, którzy zwracali matce uwagę:

(...) i sąsiadki, jak mnie widziały, to mamie mówiły, no i automatycznie... przez to mnie nie zostawiała samej w domu, tylko musiałam do ojca rodziców jeździć...

Matka, nie mogąc poświęcić córce należytej uwagi, włączyła do opieki babcię. Babcia ze strony taty nie była jednak w stanie wyegzekwować ustaleń. Okazała się bezradna wobec specyficznych potrzeb wnuczki.

(...) babcia mnie tam, wiadomo, puszczała, tylko też były jakieś godziny, no ale w pewnym momencie zamiast przychodzić na przykład o 20.00, jak babcia prosiła, to przychodziłam o 21.00, tak? Albo zniktałam, nie mówiłam, gdzie idę. No tak różnie bywało...

Reakcje społeczne (sąsiadów czy wychowawców) nie były dla niej znaczące.

Kiedy Monika miała 13 lat, rodzice podjęli decyzję o rozwodzie. Informację tę uczestniczka badania przyjęła z niedowierzaniem. Pomimo że ojciec pracował za granicą i fizycznie nie był obecny w życiu codziennym swojej córki, dla narratorki było to trudne doświadczenie, o którym mówiła tak:

(...) Ja mówię, „co ty w ogóle do mnie mówisz?”. Ja mówię, że „tyle lat razem jesteście”. Ja mówię, że „nie ma takiej możliwości”...

Sytuacja w rodzinie narratorki zintensyfikowała jej zachowania. Uczestniczka badania zaczęła wagarować i zadawać się z dziewczynami *po przejściach*. Te znajomości bardzo jej wówczas imponowały.

(...) ja zrobiłam się taka bardzo zbuntowana. Do szkoły chodziłam, ale też trochę wagarowałam. Poznałam takie dziewczyny, też po 2 lata ode mnie starsze, jak ja byłam w pierwszej, to one albo były w trzeciej, albo w drugiej gimnazjum, bo nie poprzehodziły. I to już były takie trochę dziewczyny po przejściach. No ale ja się z nimi trzymałam, miałyśmy wspólny język. Podobało mi się to wtedy bardzo. Bo i razem na fajkę wyskoczyłyśmy, ktoś nas przez okno wpuścił, różne kombinacje były...

W wieku 12 lat (w październiku) na skutek zatrucia pokarmowego Monika była hospitalizowana. Pobyt w szpitalu zaowocował wymianą z kuzynką numerów telefonów do tak zwanych *fajnych chłopaków*. Błędnie wybrany numer telefonu spowodował, że narratorka poznała chłopaka, w którym się zakochała. Ówczesna „miłość” Moniki była o 5 lat od niej starsza. Chłopak był byłym wychowankiem placówki resocjalizacyjnej i pseudokibicem. Opisując go, narratorka stwierdziła, że lubił kije, maczety i ścigacze. W wieku 13 lat (8 marca) pierwszy raz uciekła z domu, właśnie do niego. To był trudny okres w życiu jej rodziny, na tyle zajętej „swoimi” sprawami (śmierć dziadka ze strony matki, rozwód rodziców, kolejna przeprowadzka), że nikt nie zauważył przygotowań Moniki do ucieczki.

(...) tak naprawdę to nikt nie widział, że jest coś innego, bo ja się normalnie zachowywałam, naturalnie. Miałam tydzień czasu na zdobycie pieniędzy. Miałam tydzień czasu na zorganizowanie wszystkiego...

#### 4.2.3.1. Brakowało mi ojca – to przez to, że nie miałam tego ojca, że mi brakowało ojca, dlatego się z takim związałam...

Z wypowiedzi Moniki wnioskuję, że ojciec był dla niej na pewnym etapie życia znaczącym innym. Uczestniczka badania mówiła, że była w niego *zapatrzona*.

(...) ale ojciec to był ojciec, super, w ogóle superlatywa dla mnie...

Monika nie powiedziała, od kiedy ojciec nabrał dla niej takiego znaczenia. Czy był on dla niej taki od wczesnych lat jej życia, czy od czasu rozvodu rodziców. Zwróciła uwagę na to, że ojciec jej na wiele pozwalał. Przypuszczam, że wynikało to z braku warunków do praktykowania roli ojca, jak również kłopotów z właściwym określeniem siebie w takiej roli. Narratorka opowiadała o zachowaniach ojca z czasu jej pobytu w placówkach. Wysyłał jej do ośrodków paczki z papierosami, dawał pieniądze, pozwalał chodzić na imprezy. Przypuszczam, że ojciec nigdy nie uczestniczył w wychowaniu córki. W małżeństwie był źródłem pieniędzy i być może prezentów. Po rozwodzie wspierał ją, jak umiał, czyli dawał to, co ona chciała dostać. Mógł wówczas stać się „dobrym” ojcem. Z dużym prawdopodobieństwem stanął w opozycji do matki Moniki. Wpasował się w rolę, w której wspierał opór córki wobec matki. Na to, na co matka jej nie pozwalała, on pozwalał. Narratorka powiedziała o tym tak:

(...) bardziej chce zrobić jej [matce – A.J.] po złości...

Kiedy Monika się posiniaczyła i powiedziała ojcu, że została pobita przez nowego partnera matki (policjanta) ten *zrobił z tego aferę*. Uczestniczka badania nie powiedziała, na czym polegały działania ojca. Konsekwencją tego było to, że partner matki *nie jest w stanie wybaczyć* [jej, nawet po 8 latach – A.J.].

Z perspektywy czasu Monika jako jedną z przyczyn swojej demoralizacji podaje relacje z ojcem. Twierdzi, że inni ludzie też tak uważają.

(...) dużo osób mi to tak interpretuje, że to przez to, że nie miałam tego ojca, że mi brakowało ojca. Dlatego się z takim związałam...

Z biegiem czasu relacja z ojcem zaczęła się zmieniać. Z *zapatrzienia* w ojca Monika przeszła do oskarżania go o *manipulowanie* nią. Świadczy to o tym, że Monika uczyła się przez doświadczanie. Ostatecznie od prawie 5 lat nie miała z nim kontaktu, co według niej pozwoliło jej się wyrwać spod jego wpływu.

(...) ale nie żałuję tego. Może i gdybym miała, toby dalej mną manipulował, bo też dużo przez niego się wydarzyło. A teraz jestem sobą...



#### **4.2.3.2. Mama nigdy mnie nie zostawiła – nigdy się nie poddawała, zawsze mnie szukała, za co jej jestem bardzo wdzięczna**

Osobą, która miała bardzo duży wpływ na życie Moniki, była jej matka. Ona również była znaczącym innym w doświadczeniach życiowych narratorki. Podobnie jak z ojcem, relacja z matką różnie się kształtowała. Raz były ze sobą blisko, innym razem oddalały się od siebie. Przez pierwsze lata życia Moniki jej wychowaniem zajmowała się głównie matka. W okresie nastoletnim, kiedy Monika uciekła z domu pierwszy raz, to matka ze swoim partnerem jej szukali. Matka (jak wcześniej wspomniałam) próbowała godzić pracę zawodową z wychowaniem córki, gdyż ojciec dziewczynki pracował za granicą.

Po powrocie do domu z pierwszej ucieczki (o czym będę pisała w kolejnym podrozdziale) anonimowi internauci nałożyli na uczestniczkę badania etykietę „puszczalskiej”, ale ona się tym nie przejęła. Etykieta ta dotknęła za to jej matkę.

(...) zabrali mnie do domu. W domu z mamą była awantura, że uciekłam, że co ja zrobiłam, że pojechałam się puszczać, bo tak ludzie pisali bardzo, jak dziewczyna jakaś ucieka, z komendy zakładają stronę i jest forum. I ludzie takie rzeczy piszą, że to jest tragedia.

Prawdopodobnie to, co pisali ludzie na forum o dziewczynach, które uciekają z domu, nakładało etykietę nie tylko na Monikę, ale także na jej matkę jako osobę, która ją wychowywała. Działania wychowawcze, które matka narratorki stosowała wobec niej, w opinii społecznej okazały się niewłaściwe.

(...) I moja mama tak wzięła to wszystko do siebie...

Monika mówiła, że już była wtedy *obojętna*. Przypuszczam, że ta obojętność dotyczyła wszelkich oczekiwań normatywnych kierowanych wobec niej, jak również osób, które te oczekiwania do niej kierowały. Opinia internautów, matki czy sama etykieta „puszczalskiej” nie miały dla niej znaczenia. Ta etykieta mogła dotknąć matkę, bo to ona urodziła córkę poza małżeństwem.

W zmianach placówek Monice zawsze towarzyszyła matka. Zależało jej również na tym, żeby córka wróciła do domu.

(...) i pojechałam, mama mnie później z tego P. [duże miasto – A.J.] jeszcze prosiła, że może wróć do domu. Ja powiedziałam, że nie chcę. Mama wie, dlaczego tak robiłam, teraz tego ogólnie bardzo żałuję...

Przyczyn swojego postępowania Monika nie wyjaśniła, jest to prześlonięcie świadome. Przypuszczam, że dla narratorki związek matki

z policjantem przyczynił się do oddalenia od niej. Monika, zwolenniczka mody i grupy odniesienia negującej kontrolę formalną (HWDP), nie mogła zadawać się z przedstawicielami kontroli społecznej. Innym wyjaśnieniem takiego zachowania może być wpływ na nią jej ojca, który z perspektywy czasu uczestniczka badania określiła jako *manipulowanie* nią.

Pomimo fizycznego oddzielenia od matki podczas pobytu w placówkach Monika zawsze miała przy sobie jej zdjęcie. W ostatnim młodzieżowym ośrodku wychowawczym wydrukowała jedno ze zdjęć i opatrzyła następującym napisem:

„Dziękuję ci za wszystko, co dla mnie zrobiłaś i robisz przez całe moje życie”. To jeszcze w ośrodku było napisane...

Zdjęcie to było prezentem dla matki. Przypuszczam, że matka Moniki jest osobą, która w każdej sytuacji stanie po stronie swojego dziecka. Znając swoją córkę, robiła to, co jej się wydawało słuszne. Matka prawdopodobnie podążała za córką, nie chcąc stracić relacji z jedynym swoim dzieckiem. Przypuszczam, że wszelkie ograniczenia wobec Moniki, na przykład w związku ze strojem czy znajomymi, skutkowałyby zerwaniem kontaktu czy relacji z nią. Matka obdarzyła swoją córkę bezwarunkową miłością, która daje jej siłę, aby zawsze walczyć o swoje dziecko. Z perspektywy czasu uczestniczka badania określa to jako zachowanie właściwe, czuje, że nigdy nie została przez nią odrzucona.

Po ukończeniu 18. roku życia i opuszczeniu młodzieżowego ośrodka wychowawczego matka Moniki namawiała ją na powrót do domu. W swoim mieszkaniu wyremontowała dla niej pokój, ale córka zdecydowała się zostać w Ł. (duże miasto). Jako dorosła kobieta swoją relację z matką oceniła jako bardzo budującą. Jest jej bardzo wdzięczna za to, że zawsze przy niej była. Jako dorosła dokładała wszelkich starań, żeby wynagrodzić swojej matce przykrości, których ta doświadczyła w związku z wcześniejszym zachowaniem Moniki.

#### **4.2.4. Pierwsza ucieczka z domu – to było dla mnie coś takiego niesamowitego, że udało mi się, że mnie nikt nie złapał (...), no i ja się strasznie w nim zakochałam**

Narratorka pierwszy raz uciekła z domu w wieku 13 lat (8 marca). Wydarzenie to było dla niej bardzo ekscytujące. Warto podkreślić, że Monika nie uciekała przed jakimś zagrożeniem, ona szukała przygody. Była zafascynowana tym, co się dzieje. Plastycznie oddała swoje ówczesne samopoczucie:

(...) to było dla mnie coś takiego niesamowitego, że udało mi się, że mnie nikt nie złapał, że nikt mnie nie wydał, że ja to robię. (...) I, co najlepsze, ten gościu mi opowiadał właśnie, mówi, bo ja mu powiedziałam właśnie, jak to wszystko wygląda, i on mówi: „zobaczysz, dziewczyno, że ty kiedyś trafisz do jakiegoś zakładu”. Ja się zaczęłam śmiać...

Podczas podróży pociągiem do chłopaka poznała mężczyznę, któremu opowiedziała swoją historię. We współtowarzyszu podróży jej opowieść wzbudziła niepokój. Ostrzegł ją przed konsekwencjami jej zachowania, ale Monika to wyśmiała. Podczas ucieczki pierwszy raz piła alkohol, paliła trawkę, współżyła z chłopakiem. Są to zachowania, które w Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich opisane są jako przejaw demoralizacji. Proces ten był dla niej wówczas wspaniałym doświadczeniem. Monikę zafascynował „świat” jej chłopaka. Tam nauczyła się czerpać satysfakcję z popełniania nieakceptowanych zachowań.

(...) i wszystko tak wspominam, jego jako taką osobę, jako bardzo taką pozytywną. Otworzyły mi się też oczy na świat, jak poznałam właśnie tych wszystkich ludzi...

Narratorka swoje poglądy i niezgodę na normy i oczekiwania kierowane wobec niej manifestowała strojem.

(...) miałam bardzo dużo ubrań z JP, z HWDP, takich firmowych rzeczy...

Kiedy została złapana, nie chciała współpracować z policją. Wydaje się, że była wówczas zafascynowana światem osób odrzucających normy i oczekiwania społeczne większości społeczeństwa (światem nonkonformistów). Monika wykazywała także bardzo duży potencjał adaptacyjny do środowiska, z którym się identyfikowała.

(...) później już był taki bunt, jak mnie policja złapała, w moje 14. urodziny, to jak przyjechałam na komendę, nie chciałam nic mówić, wrywałam się, zawsze byłam taka, że nie chciałam współpracować, byłam skuta. Normalnie mnie tak traktowali jak więźnia, bo mówiłam, że „z wami nie będę rozmawiać”, że to tamto. No już się tak zbuntowałam, bo ja chciałam być z nim, bardzo chciałam być z nim...

Monika robiła to, co chciała i jak chciała. Świadczy to o jej przeświadczeniu, że wszystko od niej zależy.

Powrót z ucieczki zaowocował niemożnością kontynuowania nauki w ówczesnej szkole narratorki. Także inne gimnazja nie umożliwiły jej realizacji obowiązku szkolnego.

(...) później do gimnazjum już mnie z powrotem nie chcieli wziąć. Do żadnego gimnazjum mnie nie chcieli przyjąć tak naprawdę...

Szkoła, odmawiając możliwości kontynuowania nauki po powrocie z ucieczki, naznaczyła uczestniczkę badania. Została ona wydalona z systemu szkolnego, tym samym pozbyto się problemowego ucznia. Doświadczenie to nie miało dla niej jednak negatywnej konotacji. Monika pomimo wydalenia nie powtarzała żadnej klasy.

#### **4.2.5. Instytucjonalne usankcjonowanie demoralizacji – ja byłam wtedy obojętna, ja się nie przejmowałam, że to jest sędzia**

Narratorka w wyniku ucieczek wielokrotnie miała sprawy w sądzie rodzinnym. Zapytana o to, powiedziała, że była *tylko na rozprawach po uciezkach*. Z dużym jednak prawdopodobieństwem ich przedmiotem nie były same uciezki, ale także zachowanie Moniki (nierealizowanie obowiązku szkolnego, używanie substancji psychoaktywnych itp.). W wyniku zachowań świadczących o postępującym procesie demoralizacji orzekano wobec niej różne środki wychowawcze, między innymi pobyty w zakładzie leczniczo-wychowawczym i młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Podczas rozpraw Monika manifestowała bardzo dużą niezgodę na przestrzeganie norm. Tak bardzo identyfikowała się ze światem osób łamiących standardy, że rozprawy w sądzie przybierały czasami charakter „pyskówki”.

(...) moja sędzina, że była tak na mnie cięta, już po prostu mnie nie trawiła, bo na rozprawie jednej tak z nią dyskutowałam, że po prostu, jak po czasie to opowiadałam, to ludzie byli zdziwieni, że w ogóle się nie bałam tego odzywać, a ja byłam wtedy obojętna, ja się nie przejmowałam, że to jest sędzina...

W grupie, z którą się identyfikowała, takie zachowanie było nagradzane uznaniem i pozytywną oceną. Co ważne, Monika nie podważała prawdziwości kierowanych wobec niej zarzutów. Natomiast jej zachowanie, które prezentowała podczas rozpraw, jednoznacznie świadczyło o buncie przeciwko przestrzeganiu norm i kierowaniu wobec niej oczekiwani.

(...) to jest też człowiek. I nie mówiłam „wysoki sędzie”, tylko „wie pani co”. Miałam upomnienia, że nie „wie pani co”, tylko „jesteś w sądzie, wysoki sędzie”. A ja „tak pani sędzino”. I tak na przekór, i tak w kółko (...). No i wojny były, że rozprawy na przykład nie będąc, a ja wstałam i się śmiałam z tego...

Natomiast wszelkie etykiety nakładane na uczestniczkę badania, na tym etapie jej życia, nie miały dla niej żadnego znaczenia. Wówczas to prowokowanie dorosłych (w pociągu), przedstawicieli władzy (policja, sąd) sprawiało jej przyjemność. Monika była „nieobliczalna”, to znaczy, nie myślała o skutkach swojego zachowania. Liczyła się dla niej tylko teraźniejszość, dobra zabawa, miłość i manifestowanie niezależności.

## 4.2.6. Pobyt w instytucjach – *tam już robiłam to, co chciałam*

Monika, decyzją sądu, kierowana była kolejno do różnych placówek resocjalizacyjnych i leczniczo-wychowawczych. Przebywała na oddziale młodzieżowo-psychiatrycznym, w pogotowiu opiekuńczym i dwóch młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Narratorka często dokonywała porównań między placówkami. Podzieliła je na takie, gdzie można wszystko (pić, palić, „ćpać”, imprezować), i takie, w *których by to nie przeszło*. Zmiany placówek wynikały przede wszystkim z kilkukrotnych z nich ucieczek. W mojej opinii jej ucieczki świadczą o słabości systemu. Potrafiła uciec, jeśli tylko chciała.

### 4.2.6.1. Ucieczki jako sposób bycia/niebycia w instytucji – *ja uciekałam na potęgę (...), już po prostu uciekałam, przywozili mnie, uciekałam*

Pierwszą placówką, w której Monika została umieszczona, był oddział młodzieżowo-psychiatryczny. Wielokrotnie z niego uciekała. Zazwyczaj uciekała do chłopców, z którymi akurat była związana. W czasie pobytu na oddziale kolejną wielką miłością Moniki był 15 lat starszy od niej Łukasz. Oprócz miłości łączył ich również status – etykieta osoby poszukiwanej. On, tak jak i ona, był poszukiwany przez policję. Ta sama etykieta wymuszała te same zachowania – razem się ukrywali.

(...) tak naprawdę mieszkaliśmy w takim bloku socjalnym na W. [nazwa dzielnicy – A.J.], tam mieszka w ogóle najgorsza patologia, ale tam taki jego znajomy był na oddziale w psychiatryku i wtedy mogliśmy skorzystać z tego. (...) W nocy tylko wychodziliśmy po jakieś jedzenie do jego rodziców, gdzieś tam krążyliśmy, jakoś to leciało. Łukasz już nie żyje, bo zginął, został wrzucony pod pociąg za narkotyki, no to była masówka...

Z pogotowia opiekuńczego Monika uciekała trzy razy. Nie powiedziała, gdzie przebywała podczas tych ucieczek. Natomiast uwagę zwraca to, że ucieczka stała się dla narratorki strategią na przetrwanie w placówce – jej planowanie, wykonanie, przebywanie poza ośrodkiem i powrót (czyli przywiezienie przez policję).

(...) tam zaczęły się ucieczki, już stamtąd na potęgę, już po prostu uciekałam, przywozili mnie, uciekałam i za trzecim razem mnie przywieźli, ale już w izolatce byłam...

Kolejną placówką, do której uczestniczka badania została skierowana decyzją sądu, był młodzieżowy ośrodek wychowawczy. W nowym miejscu Monika stała się „specjalistką od ucieczek”. W tym procederze pomagała też swoim koleżankom.

(...) pamiętam, wysłał, bo ja obiecałam, że ja jej pomogę uciec, i on jej wysłał brzeszczot schowany w cukrze, tak żeby się nawet pani nie zorientowała, że tam jest cokolwiek, tam

był włożony w samarę [worek płócienny, w którym na co dzień przechowuje się drobiazgi – A.J.] telefon i ładowarka, a w drugim... Nie, w jednym była ładowarka z brzeszczotem, w jednym był telefon, samara i dwieście złotych, żebyśmy miały na bilety...

Uciekała z placówki trzy razy. W czasie pierwszego pobytu w młodzieżowym ośrodku wychowawczym była w związku ze swoją trzecią wielką miłością – chłopakiem starszym od niej o 13 lat, który w tym czasie był osadzony w zakładzie karnym.

Trzecia i zarazem ostatnia ucieczka z MOW-u poskutkowała przeniesieniem Moniki do młodzieżowego ośrodka wychowawczego w innym mieście. Monika miała do wyboru dwie placówki. Wybrała w jej opinii „lepszą”. W drugim MOW-ie początkowo chciała korzystać ze znanych i sprawdzonych strategii funkcjonowania.

(...) mówiłam, że przyjadę, po pierwszym miesiącu ucieknę, pojedę sobie tam do siebie, wrócę i z powrotem będzie wszystko OK...

Tej strategii jednak nie wykorzystała podczas pobytu w ostatnim ośrodku. Ucieczki okazały się nie tylko sposobem na bycie/niebycie w placówkach, ale także „szkołą życia”. To podczas nich Monika nauczyła się zarówno opieki nad dziećmi, jak i przygotowywania posiłków.

(...) bo ja mówię, że przy ucieczkach, jak ja uciekałam, to ja przez tyle dzieci się przewinęłam, więc ja mówię, dla mnie umyć takie świeże dziecko, jak ja to mówię, to jest nic, bo ja takimi dziećmi się zajmowałam, co po trzech dniach były już w domu, czy po dwóch, z prywatnego szpitala, ja takie dziecko potrafiłam umyć, przebrać i wszystko zrobić. Dla mnie to nie jest żadna sztuka...

Ucieczki kształtowały także jej charakter. Uczestniczka badania mówiła, że jest *mocna psychicznie*. Tę cechę przypisuje doświadczeniom właśnie z okresu ucieczek (kolega chorujący na schizofrenię stał nad nią z nożem, a ona wiedziała, jak z nim rozmawiać, żeby nie zrobił jej krzywdy).

#### 4.2.6.2. „Ciemna strona” instytucji – to jest ogólnie jeszcze większa patologia

W opinii Moniki większość placówek, w których przebywała, pogłębiała demoralizację osób w nich przebywających. Jej pierwszy pobyt w placówce leczniczo-wychowawczej niewątpliwie zintensyfikował jej niedostosowanie społeczne. Podstawową aktywnością Moniki były wówczas ucieczki i zażywanie środków psychoaktywnych, czyli wprowadzanie się w stan zaburzonej świadomości.

(...) tam już robiłam to, co chciałam, i byłam obojętna. Tam szkołę skończyłam dzięki temu, pierwszą klasę. A później już w drugiej klasie gimnazjum to już tak dawałam w palnik. Uciekałam, ćpałam na potęgę...

Monika podczas pobytu w placówkach była *obojętna*. Uczestniczka badania kilkakrotnie mówiła o takiej postawie. Przypuszczam, że ta obojętność dotyczyła kierowanych wobec niej norm i oczekiwań. Podczas pobytu w pierwszych placówkach owe oczekiwania w ogóle jej nie interesowały – Monika chciała się bawić, imprezować i żyć po swojemu. Kilukrotnie pobytu na oddziale psychiatrycznym zaowocowały wymianą doświadczeń wśród przebywających tam osób. Koleżanki poinstruowały Monikę, co powinna zrobić, jeśli chce dalej *bezkarnie imprezować*.

(...) byłam nastawiona przez koleżanki, że mam jechać na R. [duże miasto – A.J.] i w R. że będzie mi dobrze, żebym tam została, że tam będę mogła wszystko. I że mnie odpowiadały imprezy, szaleństwa, że nie jestem pod kontrolą, że nie muszę nic, to to mi grało...

Narratorka, ostatecznie będąc na badaniach w RODK, „zażyczyła sobie” umieszczenia jej w pogotowiu opiekuńczym.

(...) i ja w P. [duże miasto – A.J.] na tych badaniach powiedziałam, bo to były badania przed ośrodkiem, powiedziałam, że jeżeli teraz ja pojedę do domu, to za dziesięć minut wy mnie nie zobaczycie, albo coś sobie zrobię. I tak, jak ja im podyktowałam, tak było naprawdę...

Pogotowie opiekuńcze w doświadczeniach narratorki było kolejną placówką potęgującą demoralizację osób tam przebywających. Zgodnie z obietnicami koleżanek Monika bezkarnie piła i paliła, a wychowawcy nie reagowali. Jak mówi, *jakby nie widzieli*.

Młodzieżowy ośrodek wychowawczy, do którego po raz pierwszy trafiła Monika, w jej odczuciach przypominał zakład karny. Wszystko na chipy, przejściówki, pokoje sześciuosobowe, brak biurek, kraty w oknach, które były sprawdzane, czy nie są uszkodzone.

(...) a trafiłam na S. [nazwa ulicy – A.J.] o zaostrzonym rygorze, kraty w oknach, tragedia po prostu...

W tym ośrodku narratorka nauczyła się przemytu. Jako nauczycielki tego proceduru wskazała wychowawców i zasady, które obowiązywały w ośrodku. Jedną z zasad, którą przywołała, było pozwolenie na palenie papierosów, ale brak pozwolenia na ich posiadanie. *Kombinowanie* stało się kolejną strategią na funkcjonowanie w ośrodku.

(...) tam można było palić, nie można było mieć papierosów. Więc tam trzeba było przemycać, kombinować, cuda robić. Tam się przyjeżdżało, było się całkiem rozbieranym, robiło się przysady, nawet jak dziewczyna miała miesiączkę, musiała zdjąć podpaszkę, czy wyjąć tampona, zrobić przysiad, czy nie ma czasem, nie wiem, marihuany czy czegoś, włosy rozpuścić, bo w kokach się wносиło. Cuda po prostu. Tam nas uczyli przemytu. Tam jak się wysyłało na przykład dla nas paczki z papierosami czy z czymś, tym bardziej pieniądze, to w samarki chowali, do szamponów. (...) Cuda robili, normalnie czasem

tam było jak w zakładzie karnym, bo i na przykład z haszem syntetycznym babki były pieczone, cuda były robione...

Innym sposobem na bycie/niebycie w ośrodku było samouszkodzanie się. Cięcie rąk i wizyty w szpitalach czy picie chemikaliów i płukanie żołądka. Takie zachowania powodowały reakcje wychowawców, które zagrażały zarówno zdrowiu, jak i życiu wychowanków. Osoby, które powinny chronić i wychowywać nieletnich przebywających w placówkach, okazały się ludźmi łamiącymi prawo i znęcającymi się nad podopiecznymi.

(...) tylko ten płyn do mycia podłóg. Napitałam się, to miałam płukanie żołądka. Tą rękę miałam pociętą, to pogotowie i policja, byłam konwojowana do szpitala. Tylko tam wychowawcy nie zdawali sobie sprawy, bo tam, jak dziewczyna się pocięła, to miała rękę posypaną solą, albo zlaną spirytusem, podpaska na to i tyle.

(...) jak już pojechałam z tym, raną otwartą, a tu to było takie wielkie, tu były takie plamki tłuszczu. A pan doktor zaczął się drzeć (...), wydarł się na wychowawców, że im tylko sprawę można założyć, że jakby mi się wdała infekcja, ja już miałam stan zapalny, na tych innych. Miałam całą rękę wyciętą. Że oni by wszyscy trafili do kryminału. Oni to mieli w dupie, ci wychowawcy...

Sposób funkcjonowania wychowawców i brak działania po stronie przedstawicieli służby zdrowia prawdopodobnie potęgował poczucie niesprawiedliwości, jak również rozczarowanie światem dorosłych.

#### **4.2.6.3. „Jasna strona” instytucji – *znaczy się, ja chciałam się zmienić, bo to była kwestia mojej woli***

Dzięki pobytom w placówkach leczniczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych Monika nigdy nie powtarzała klasy. Swoją edukację szkolną skończyła bez żadnych opóźnień.

(...) nigdy nie repetowałam, idę rocznikowo...

W pierwszym młodzieżowym ośrodku wychowawczym Monika nawiązała ważną relację z panią kucharką (mówiła do niej „ciocia”). Ona uczyła ją gotować.

(...) w ośrodku w W. [duże miasto – A.J.] miałam taką ciocię kucharkę, na nią ciocia mówiłam, która też mi bardzo pokazywała, co i jak, co jak zrobić...

Było to na tyle znaczące, że Monika również poszła w jej ślady. Ukończyła szkołę zawodową i uzyskała tytuł kucharza małej gastronomii.

W drugim młodzieżowym ośrodku wychowawczym nastąpił punkt zwrotny w doświadczeniach uczestniczki badania. Z wypowiedzi trudno jest zrekonstruować okoliczności tej zmiany. Monika nie powiedziała, co było główną przyczyną podjętej decyzji. Wiadomo jedynie, że po pierwszej



przepustce wróciła z koleżankami pijana i poniosła tego konsekwencje. Wychowawca zawiózł dziewczyny na policję i odbyła się sprawa w sądzie. Konsekwencją tego zachowania było zawieszenie jej w prawach wychowanki na okres jednego miesiąca. Przypuszczam, że to właśnie poniesione konsekwencje mogły wpłynąć na zmianę jej sposobu funkcjonowania. Jasne zasady i granice egzekwowane przez kadrę placówki wprowadziły porządek w jej życie. Z relacji Moniki wynika, że kadra wychowawcza w placówkach, w których uczestniczka badania przebywała wcześniej, starała się *nie widzieć* i nie egzekwować konsekwencji łamania norm i oczekiwań społecznych większości. Więc decyzję o zmianie Monika przypisała sobie.

(...) byłam później miesiąc zawieszona, no ale do domu na święta pojechałam i już nie uciekałam od tamtej pory, było wszystko OK i Ł. [duże miasto – A.J.] mnie tak zmieniło. Znaczący się, ja chciałam się zmienić. Bo to była kwestia mojej woli...

Innym wyjaśnieniem przyczyn jej zmiany mogła być obserwacja upadku innych osób z grupy odniesienia. Monika miała przeświadczenie o dużej kontroli własnego życia. Piła, kiedy chciała, brała narkotyki, kiedy chciała. Osoby z grupy, które traciły kontrolę nad własnym zachowaniem (a jest to bardzo częste w przypadku używania substancji psychoaktywnych), przedstawiały być dla niej punktem odniesienia. Nie identyfikowała się z nimi. Ujawnia się to również w języku narratorki, kiedy z formuły „my” przechodzi do mówienia o sobie w liczbie pojedynczej „ja”/„mi”.

(...) jego to nie zmieniło. On ćpa, to jest po prostu, no jest zerem. A mi co się udało, to udało mi się...

To właśnie obserwacja innych mogła sprzyjać jej zmianie. Przypuszczam, że również znacząco przyczyniła się obecność matki. To właśnie w ośrodku Monika napisała na zdjęciu, że *dziękuje jej za wszystko, co dla niej zrobiła i robi przez całe jej życie*. Matka była dla niej „kotwicą”.

Podejmując decyzję o zmianie, narratorka porzuciła zachowania takie jak picie alkoholu czy branie narkotyków i od tego momentu już nigdy nie uciekła z placówki. Jej wolicjonalna decyzja o zmianie spowodowała, że z osoby łamiącej wszelkie normy społeczne, *złośliwej i wrednej* stała się osobą *ogarniętą*.

(...) ale i tak, i się tłukłam kiedyś bardzo, bardzo. I byłam taka do bicia bardziej nastawiona niż tak normalnie z kimś porozmawiać. (...) jak się tak buntowałam, jak byłam wredna, złośliwa (...), a później to się wszystko zmieniło...

W ostatniej placówce resocjalizacyjnej Monika ukończyła szkołę zasadniczą z tytułem kucharza, co umożliwiło jej podjęcie pracy po opuszczeniu ośrodka. Zyskała tym samym możliwość „grania” roli alternatywnej do roli osoby zdemoralizowanej.

#### 4.2.6.4. Relacje w placówkach – ja z nikim nie będę gadać, bo ja i tak wiem swoje, i tak wiem swoje

Monika w kontaktach z wychowawcami pracującymi w placówkach, w których przebywała, zachowywała dużą ostrożność. W pierwszym młodzieżowym ośrodku wychowawczym wychowawcy jej nie wierzyli. W jej odczuciach była przez nich gnębiona i bardzo często oskarżana o kłamstwo. Monika miała przyzwolenie ojca na łamanie norm społecznych, ale żaden z wychowawców jej w to nie wierzył. Chcąc dowieść swojej prawdomówności, zrobiła raz prowokację. Przed przepustką rozmawiała z ojcem, a rozmowy tej słuchała także wychowawczynie.

(...) do niego mówię: „No co, będę mogła iść na balety, jak przyjadę?” „No, a dlaczego nie?”, mówi. „Chyba od tego jest przepustka, żeby się wyszaleć”. Już nie pamiętam co, ale gadał, że melanz, coś tam tego, i wychowawczynie wtedy przełączyła na słuchawkę...

Przypuszczam, że jej jako dziecku, a do tego wychowawce placówki resocjalizacyjnej z założenia nie wierzono. Choć narratorka wielokrotnie mówiła, że ojciec przyzwala na jej zachowania niezgodne z normą, wychowawcy jej nie wierzyli, a do tego oskarżali o kłamstwo.

(...) ja im powiedziałam: „Mi cały czas chodziło o ojca”...

Nieletni nie ma możliwości negocjowania etykiety kłamcy, choć Monika podjęła się próby udowodnienia swojej prawdomówności. Doświadczenie narratorki pokazuje również ważność współpracy domu rodzinnego z ośrodkiem – deklaracje rodziny mogą być nieprawdziwe, a ich działania bywają wymierzone w sens pracy resocjalizacyjnej.

Zastanawiając się, dlaczego akurat w tej sytuacji Monice zależało na uznaniu jej prawdomówności, przypuszczam, że przedstawiona sytuacja związana była z przygotowaniem się do zmiany swojego postępowania. Wydarzenie to mogło wynikać z chęci zmiany myślenia o sobie.

Nauczona doświadczeniem z wcześniejszych placówek także w drugim MOW-ie, narratorka „dozowała” informacje przekazywane wychowawcom. Była ostrożna i nie mówiła wszystkiego.

(...) ja chciałam, żeby coś zmienić. Wiadomo, że nie tak od początku, bo tam wychowawcom i tak wszystkiego nie mówiłam, wiadomo, choć może i to było z drugiej strony, nie wiem... Ale dużo jednak rzeczy nie mówiłam. Ale to, co sobie pomyślałam, to tak sobie postanowiłam, tak robiłam...

Monika przede wszystkim wierzyła sobie, co świadczy o jej wewnętrzności.

Jak sama narratorka mówiła, wychowawcy raczej nie wierzyli w jej zmianę. Można przypuszczać, że była osobą z założenia uznaną za „porażkę resocjalizacyjną”.

(...) ale mówią, że dużo osób też z wychowawców nie wierzyło, że ja tak stanę na nogi, że się ogarnę...

Ostrożnym należało być także, zdaniem uczestniczki badania, w kontaktach ze studentami odbywającymi praktyki w placówkach resocjalizacyjnych. Dzieli takie osoby na te, z którymi można o wszystkim porozmawiać, które pomogą w lekcjach itp., i takie, które chcą się tylko „pokazać” przed wychowawcami. Jednak w opinii Moniki wizyty części studentów naznaczała jako wychowanki placówek. Narratorka mówi o tym tak:

(...) ja to bynajmniej tak odbierałam, przychodzili studenci, łązili po ośrodku, oglądali ośrodek, jakby małpy były w tym ośrodku...

Monika w ośrodkach zajmowała wysokie pozycje w grupie wychowanek. Uznawano ją za „eksperta od ucieczek”. Pomagała innym koleżankom w ich organizowaniu, tym samym była osobą „pomocną” i koleżeńską. Często też podporządkowywała sobie inne dziewczyny. Dominowała i narzucała innym odpowiadające jej zachowania.

(...) jak byliśmy w ośrodku, codziennie się modliłyśmy. Ja tak zawsze mówiłam w pokoju, że mają się zamknąć, że się modlimy. I już później były tak te dziewczyny, co były ze mną w pokoju, nawet do tej pory to wspominają, jak przychodzę: „K. [przez wisko narratorki – A.J.], pamiętasz, jak kazałaś się modlić?” Ja mówię: „Nie kazałam, tylko jak ja się modliłam, to miała być cisza” i wszyscy się z tego śmieją teraz już...

Inną sytuacją z placówki, która świadczy o podporządkowywaniu sobie osób, była ta, kiedy przygotowywała się do randki z ówczesnym chłopakiem.

(...) dzień wcześniej ogłaszałam, że przychodzi do mnie D. [imię chłopaka – A.J.], po apelu zawsze mówiłam i że poproszę stroje na rano, żeby mi dziewczyny przynosiły, no i zawsze mi ubrania, mnóstwo ubrań znosiły. No i się szykowałam, wybierałam. Na przykład krawcową jakąś poprosiłam: „Wyprasujesz mi bluzkę tak, żeby nie była spalona?”...

Badana wskazuje także na bardzo ważną zasadę, jaka obowiązywała w ośrodku między wychowankami: zaufanie i dotrzymywanie obietnic.

(...) ale w ośrodku ważne jest zaufanie i to, co się mówi, jak ktoś na przykład obiecuje, jakaś osoba z zewnątrz, że przyjedzie, jakiś przyjaciel ośrodka, że on przyjedzie, jak on nie przyjedzie, to są wszystkie zawiedzione. I już mają uraz do takiej osoby...

Zarówno zaufanie, jak i dotrzymywanie obietnic to zasady, które regulują relacje międzyludzkie, nie tylko w ośrodku, ale także poza nim. Zwraca

uwagę pewna „sztywność” w ich przestrzeganiu. Jednorazowe niedotrzymanie obietnicy u wychowanek skutkuje chowaniem urazy do osoby, która je zawiodła.

#### **4.2.7. Budowanie samodzielnego życia – *teraz ja jestem ogarnięta i ja mówię, ja sobie nie życzę...***

##### **4.2.7.1. Mieszkanie – *to się tak mówi, ale to są ciężkie pieniądze***

Monika po wyjściu z ośrodka zamieszkała ze swoim obecnym partnerem. Na początku w wynajętym mieszkaniu, później we własnym lokalu, który otrzymali od rodziców partnera. Chcąc go wyremontować, musieli wziąć kredyt. Wsparcie finansowe otrzymali także od matki i babci Moniki.

Uczestniczka badania, opowiadając o remoncie mieszkania, zwróciła uwagę na brak świadomości wychowanek opuszczających placówkę o kosztach, jakie trzeba ponieść, chcąc urządzić mieszkanie.

(...) dziewczyny sobie nawet sprawy nie zdają, jak to ciężko jest po wyjściu...

Można przypuszczać, że pobyt w ośrodku nie przygotowuje do dorosłego, samodzielnego życia. Wychowanki przystosowują się do specjalnie stworzonego dla nich środowiska w placówce resocjalizacyjnej, a nie do pełnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym.

Uczestniczkę badania po wyjściu z ośrodka bardzo zależało na tym, żeby się usamodzielić. Wiedziała, że gdyby wróciła do matki, byłoby jej łatwiej – *wszystko podane na tacy*. Ona jednak chciała być niezależna. Utwierdzała się w tym przekonaniu, przywołując doświadczenia swojej koleżanki, która wróciła do rodzinnego miasta, po czym zostawiła męża i dziecko i *poszła dalej ćpać*.

##### **4.2.7.2. W relacji samej ze sobą – *a teraz jestem sobą, mam swoje życie***

Po wyjściu z ośrodka Monika opisywała siebie jako osobę zaradną i pracowitą.

(...) a ja jestem taka zaradna, i do pracy poszłam, i do szkoły chodzę...

Decyzje do dziś podejmowała spontanicznie, jak sama mówi, ona *wie, co jest dla niej dobre, a co nie*.

(...) bardzo szybko i zamieszkaliśmy ze sobą, i wszystko my na spontanie. Ja jestem do tej pory taka, że wszystkie decyzje tak o podejmuję...

W opinii Moniki o jej zmianie (z osoby niedostosowanej do osoby przestrzegającej norm społecznych) świadczyły jej relacje z wychowawcami i wychowankami z ośrodka. Wychowawczynie z MOW-u odwiedzały ją w domu, a i sama Monika została „przyjacielem” ośrodka i odwiedzała dziewczyny, które w nim przebywały. W moim odbiorze wizyty w ośrodku przypominają praktykę sponsoringu we wspólnocie Anonimowych Alkoholików. Monika jest stawiana za wzór do naśladowania. Narratorka jednak nie chce być wzorem, ale osobą stwarzającą warunki do dobrego funkcjonowania poza placówką.

(...) to jeżdżę do ośrodka i namawiam dziewczyny, żeby się ogarnęły, choć wiem, że to nie jest takie łatwe...

Na prośbę wychowawczynie z ośrodka Monika znalazła dla jednej z wychowanek pracę. Niestety, z racji rekomendowania jej, poniosła tego konsekwencje. To doświadczenie zmieniło przekonania narratorki. Obecnie uważa, że nie warto pomagać. Niektóre wychowanki, w jej opinii, się nie zmieniają.

(...) ja ją wzięłam, załatwiłam jej pracę. Ale tak naprawdę nie warto, bo później ja dostałam, za przeproszeniem, taki (...), bo dziewczucha, chłop do niej zadzwonił, że on jest narąbany, że dzieciak mu wpadł, gdzieś mu z rąk wyleciał. No i ona rzuciła wszystko, ona pobiegła do tego dziecka (...), ona była drugi dzień w pracy, i że ona już przyniosła listę wypisanych dni, kiedy ona nie może być w tej pracy, to już nie szło w parze i później na mnie się wyżywali, bo ja ściągnęłam taką...

Narratorka swoją zmianę starała się przedstawić, przywołując liczne przykłady osób, którym się nie udało. Strategia ta służy podkreśleniu swoich pozytywnych stron osiągniętych podczas zmiany poprzez zestawienie ich z negatywnymi zachowaniami innych osób (strategia kontrastu).

(...) bo ja się bałam, że ja wrócę do tego. Dobry przykład mojej koleżanki, wróciła tam do tego J. [średnie miasto – A.J.], ona zostawiła męża, dziecko dwuletnie... 2 latka teraz ma ten chłopczyk. I ona poszła dalej ćpać, wróciła do byłego. Więc jakby to ja dobrze myślałam, żeby tu zostać. I nie żałuję...

Do budowania pozytywnego obrazu siebie wykorzystywała też techniki neutralizacji (kradzież pieniędzy mamie czy prababci to w opinii narratorki nie kradzież).

(...) Ja na przykład kraść nie kradłam. Raz mamie podebrałam pieniądze, ale żeby kogoś okraść, to nie... (...) Ja uciekałam, słynełam z ucieczek, ale nic poza tym...

Monika też zmieniała język wypowiedzi, kiedy mówiła o swojej zmianie. Minimalizowała znaczenie niektórych zachowań. Kiedy opowiadała

o czasie swojego buntu, wspominała, że *biła się na potęgę*. Z perspektywy swojej przemiany (czas obecny) mówiła o *szarpankach*.

(...) miałam tam jakieś drobne czy tam szarpanki, czy tam coś się trafiło, ale żeby kogoś okraść, to nie...

Przypuszczam, że zarówno strategia kontrastu, neutralizacji, jak i minimalizowania może służyć budowaniu swojego dobrego wizerunku zarówno przed innymi (na przykład badaczką), jak i przed samą sobą.

Narratorka po wyjściu z ośrodka starała się dostosować do kierowanych wobec niej oczekiwań. Po niej nie widać, że była w ośrodku (nie ma pociętych rąk i widocznych tatuaży). Jej zachowania już nie są typowe dla dziewczyny z ośrodka wychowawczego.

(...) potrafię tam odróżnić, że nie wiem, gdzie wychodzę elegancko, trzeba się ubrać, sukieneczkę czy coś...

Warto zauważyć, że w swojej opowieści uczestniczka badania zwracała uwagę na zewnętrzne stygmaty, które świadczą o pobycie w placówce. Są to tatuaże, blizny po samookaleczeniu się i niewłaściwe zachowanie. Monika w procesie budowania nowej tożsamości pozbyła się zewnętrznych stygmatów (miała wykonaną plastykę ręki) lub ukryła je. Z osoby niedostosowanej w związku z kierowanymi wobec niej oczekiwaniami stała się osobą przestrzegającą norm społecznych. Wie, jak się ubrać, idąc na oficjalne spotkanie, wie, jak się zachować w różnych sytuacjach, tak żeby nie naruszać norm społecznych. Nawet tatuaże, które uczestniczka badania utożsamiała z demoralizacją, zrobiła w miejscach niewidocznych.

(...) ja na przykład się nie zachowuję, jakbym była w ośrodku. Bo są takie, że wyjdą na ulicę niektóre, pokazują, cwaniakują, że ona była tu, tam, że ona jak to się nie tłucze, że ona super ekstra, tak? Ja tak nie mam. Mam tatuaże, bardzo lubię tatuaże i robię, ale robię w miejscach niewidocznych...

Co ciekawe, w obecnym świecie „normalsów” tatuaż nie wzbudza już skojarzeń z niedostosowaniem społecznym, a może być wręcz odbierany jako małe dzieło sztuki czy ozdoba ciała.

#### **4.2.7.3. W relacji z innymi – *no to już się nikt nie wtrąca i mi nie tłumaczy***

Monice po opuszczeniu ośrodka nie sprawiało trudności ujawnianie informacji o swoim pobycie w placówce resocjalizacyjnej. Informacją taką podzieliła się na przykład z pracodawcą. Narratorka wychodziła z założenia, że jeśli komuś przeszkadza jej przeszłość, to jest to wyłącznie sprawa tej osoby.

(...) mnie się nie czepiali, bo ja na przykład mówię o tym otwarciu, że byłam w ośrodku. I co to kogo interesuje? Jak ma ktoś jakiś problem, to jego sprawa...

Narratorka w swoich wypowiedziach zwróciła uwagę na grupę osób, która jej *nie ufała* lub *patrzyła na nią z góry* z racji tego, że była w placówce resocjalizacyjnej.

(...) też nie wszyscy ufają, jeżeli wiedzą, że na przykład ja byłam w ośrodku, czy ktoś, że można zaufać, powiedzieć, czy wpuścić do domu, czy coś...

Jednak Monika nie była zainteresowana relacjami z takimi osobami. Można przypuszczać, że narratorka funkcjonuje w świecie zero-jedynkowym. Albo ją ktoś akceptuje z tym, że była w ośrodku, albo nieakceptowana rezygnuje ze znajomości. Prawdopodobnie naznaczenie pobylem w ośrodkach zmieniło patrzenie na świat zarówno jej, jak i innych osób.

(...) ja też patrzę na to wszystko inaczej, bo byłam po ośrodkach, a nie wiem, może bym też patrzyła inaczej, ale nie można się odsuwać od takich osób (...). Kiedyś powiedziałam oficjalnie przy takich znajomych, przyszła taka para, która mi odpowiadała, i ja powiedziałam, że ja mam takich ludzi w dupie, którzy tutaj są mili, a wyjdą, zaczną pieprzyć na mój temat, że ja jestem taka, siaka i owaka. Jaka ja byłam, taka ja byłam, ale teraz ja jestem ogarnięta i ja mówię, ja sobie nie życzę...

Przypuszczam, że po wyjściu z ośrodka percepcja narratorki stała się mocno ukierunkowana na wszelkie odstępstwa od normy. Starła się zachowywać zgodnie z oczekiwaniami „normalistów”. Zauważała jednak, że to zachowania innych osób, które nie były w placówkach resocjalizacyjnych, są niedostosowane do norm/oczekiwań.

(...) ona jakby nie potrafiła się zachować. Wielka pani fryzjerka zrobiła z siebie taką idiotkę, bo podciągnęła spódnicę do góry i kazała się całować po nogach, że wszyscy powiedzieli, że to w ogóle nie jest na miejscu i jakby wywyższanie się. Ja normalnie się wszędzie staram zachowywać normalnie, nie tak jakoś pozorować czy tam coś, tylko żeby było normalnie...

Albo inny przykład:

(...) to pamiętam, jak niektóre...[studentki na praktykach – A.J.] No, niektóre były w porządku, niektóre były takie odpały trochę, że same by się jeszcze nadawały do tego ośrodka...

Narratorka jest świadoma tego, jak dużo przykrości wyrządziła swojej najbliższej rodzinie (matce i babce ze strony matki). Jej zmiana przejawia się również w tym, że już nie myśli tylko o sobie, ale również o nich. Przejawia zachowania, które mają sprawić przyjemność najbliższym, chce im w ten sposób zadośćuczynić.

(...) ja wiem, że ja byłam za bardzo spontaniczna i za dużo przykrości zrobiłam, ale też zrobiłam dużo dobrego. Po wyjściu to i potrafiłam pojechać do domu, i potrafiłam prezenty kupić, o wszystkich myśleć...

Monika w relacjach z najbliższymi, ale również z innymi osobami jest bardzo stanowcza. Ona wie, co jest dla niej dobre, a co złe, nie lubi, jak się jej doradza.

(...) i choć mama mi powie, że zrób tak, ja powiem: „Mamo, ja chyba wiem lepiej, ja pracuję w tym zawodzie, to chyba wiem”...

(...) była 25 lat temu w ciąży, ja mówię, to mogła się wykazywać 25 lat temu, żeby mi tłumaczyć i umoralniać mnie, a ja mówię, ja już jestem dorosła. No to już się nikt nie wtrąca i mi nie tłumaczy...

Z żywiołowego i *niedobrego* dziecka wyrosła na stanowczą i wewnątrzsterowną osobę.

#### **4.2.7.4. Kariera zawodowa – *odkąd wyszłam z ośrodka, cały czas pracuję***

Monika po wyjściu z ośrodka od razu podjęła pracę. Otrzymała w placówce resocjalizacyjnej wykształcenie, które umożliwiło jej odnalezienie się na rynku pracy.

(...) ja, odkąd wyszłam z ośrodka, cały czas pracuję...

Pracowała przede wszystkim w zawodzie zgodnym ze swoim wykształceniem, czyli jako kucharz. Z jej wypowiedzi wynika, że pracę często zmieniała. Nie powiedziała, co było powodem częstych zmian miejsca zatrudnienia. Przypuszczam, że proponowane jej prace były zajęciami na umowę zlecenie lub na czarno. Z wypowiedzi Moniki wynika, że były takie miejsca, w których przepracowywała ponad trzysta godzin miesięcznie. Narratorka miała świadomość, że bardzo dużo pracowała. Świadczy to o jej pracowitości i zaradności. Prawdopodobnie częste zmiany miejsca pracy wynikały również z tego, że poszukiwała stabilizacji zawodowej. To właśnie ostatnia praca, w biurze firmy budowlanej, była tą, która pozwoliła Monice osiągnąć poczucie pewności zawodowej. Uczestniczka badania podpisała umowę o pracę.

(...) no i tak tam już zostało, tam się to uspokoiło...

O sobie, pracowniku, Monika wypowiadała się bardzo dobrze (łatwo nawiązuje kontakty i potrafi współpracować).

(...) potrafię pracować ze wszystkim, dogadać się i taką osobą już jestem...



#### 4.2.7.5. Związek – *on by chciał jak najlepiej dla dziecka i dla mnie*

Monika poznała swojego narzeczonego, kiedy była jeszcze w ośrodku. Zapoznała ich ze sobą jej koleżanka. To dla niego chciała między innymi dobrze wyglądać (o czym pisałam wcześniej, podrozdział 4.2.6.4). Partner Moniki jest od niej o 8 lat starszy. Kiedy wyszła z ośrodka, on się nią opiekował.

(...) on mnie wziął w ogóle do siebie, jakby to powiedzieć, tak naprawdę mnie przygarnął, bo ja miałam iść do bursy...

O swoim narzeczonym Monika powiedziała niewiele. Informacje, które przedstawiła, świadczą, że zarówno on znał przeszłość Moniki, jak i ona poznała jego. Podobnie jak uczestniczka badania, jej narzeczonego do *świętych* osób nie należał. Monika jednak nie powiedziała, co takiego wydarzyło się w życiu jej partnera, kiedy był młody – jest to przesłonięcie świadome.

(...) on też święty, wiadomo, nie był, jak był tam kiedyś młody, ale to jego trochę nauczyło...

Przypuszczam także, że partner Moniki miał pewne wyobrażenia o niej jako o dziewczynie z placówki resocjalizacyjnej. Ale to się nie potwierdziło. Uczestniczka badania zaskoczyła go na przykład swoją pracowitością.

(...) on był mną zaskoczony, że ja po tyle godzin siedzę w pracy...

Ponieważ narzeczonego Moniki miał pracę wyjazdową, często zostawała sama w domu. Było to dla niej bardzo dotkliwe.

(...) nie lubię być sama. O Jezus, ja na początku spazmów dostawałam, to u koleżanki spałam, a później w szpitalu leżałam, więc jak on wrócił, to miał już nie jeździć...

Prawdopodobnie Monika przyzwyczała/dostosowała się do życia w ośrodku. Tam wychowanka nigdy nie zostaje sama, chyba że za karę zostaje umieszczona w izolatce. Przypuszczam, że rozmówczynie, kiedy zostawała sama w domu, nieświadomie mogła odbierać to jako karę i wówczas doświadczała bardzo silnego lęku (*spazmów*).

Z opowieści Moniki wynika, że jej partner bardzo o nią i ich nienarodzone dziecko dbał. To dla nich dużo pracował, *bo on by chciał, żeby wszystko było*.

Ważną informacją, świadczącą o bardzo silnej koncentracji uczestniczki badania na oczekiwaniach kierowanych wobec niej przez społeczeństwo, jest informacja o zaręczynach i przełożonym ślubie.

(...) to zaręczyłam się w październiku. Miałam w planie, mieliśmy w planie brać ślub, ale niestety, wypadło dziecko. Ważniejsze dla mnie osobiście, żeby moje dziecko miało

wszystko nowe kupione, czyściutkie, piękne, niż żebym ja na przykład miała sobie wyprowadzić wesele...

Narratorka nie powiedziała, co było pierwsze, czy ciąża, czy zaręczyny, ale wydaje się ważne dla niej to, że mężczyzna, z którym jest w ciąży, jest jej narzeczoną, a nie chłopakiem/partnerem. Ojciec dziecka się jej oświadczył. Tym samym zapewnił, że chce budować z nią rodzinę. Natomiast kwestia ślubu została odłożona na najbliższą przyszłość.

(...) a później sobie wszystko uregulujemy...

## Podsumowanie

Przedstawiona powyżej szczegółowa analiza wypowiedzi Moniki pozwala wyróżnić konteksty naznaczenia społecznego (by w dalszej części opracowania porównać je ze zidentyfikowanymi w relacji Olgi i innych uczestniczek badań), ale specyfika jej doświadczeń wyraża się w lekceważeniu przez dłuższy czas nakładanych na nią etykiet. Narratorka jest przykładem braku wrażliwości na reakcje społeczną. Można przypuszczać, że gdyby wszyscy „dewianci” tak się zachowywali, to trudno by było bronić sensowności teorii reakcji społecznej.

Narracja Moniki ujawniła zarówno formalne, jak i nieformalne źródła etykiet. Podstawowym formalnym źródłem naznaczenia społecznego w doświadczeniach życiowych narratorki były instytucje (przedszkole, policja, szkoła, sąd, placówki resocjalizacyjne). To one nałożyły formalne etykiety i uruchomiły nieformalne reakcje opinii społecznej, którymi przez dłuższy czas Monika „się nie przejmowała”.

Już pierwsza instytucja, jaką było przedszkole, nadała narratorkę etykietę *niedobrego dziecka*. To zapewne reakcja opiekunów na zachowanie dziewczynki sprzyjała kształtowaniu się jej obrazu siebie jako osoby *doszczepiwej, dokuczającej, bardzo żywej i niedobrej*. Dziecko przedszkolak słucha i utożsamia się z tym, co mówią o nim dorośli, wychowawcy. Monika zinternalizowała tę etykietę i treść jej wykorzystała do samoopisu. Z dziecka bardzo żywego, czy nawet niedobrego stała się spontaniczną i stanowczą dorosłą, której *nie da się przetłumaczyć*. Warto zwrócić uwagę, że cechy temperamentu, które ujawniają się już we wczesnym dzieciństwie, dla osoby dorosłej mają wymiar pozytywny lub neutralny, a dla dziecka stały się źródłem naznaczenia, gdyż utrudniały dyscyplinowanie go. Monika jako dziewczynka opierała się dyscyplinowaniu.

Kolejną instytucją sprzyjającą etykietowaniu była policja, która umieszczała informacje o osobach zaginionych, a także poszukiwanych na własnej stronie internetowej. Tym samym nakładała na nie formalne etykiety osoby zaginionej lub poszukiwanej. W wyniku dyskusji na owej stronie na

Monikę została nałożona przez osoby anonimowe etykieta *puszczalskiej* (co stanowi reakcję nieformalną na formalne naznaczenie). Etykieta ta wywołała lęk u matki Moniki, gdyż „cały świat” dowiedział się o jej niepowodzeniu wychowawczym. Monika odrzuciła to naznaczenie. Podczas zatrzymania jej przez policję nie chciała współpracować z funkcjonariuszami. Co było zgodne z zasadami obowiązującymi w grupie odniesienia, z którą się wówczas identyfikowała.

Formalnym źródłem naznaczenia w doświadczeniach Moniki była także szkoła, gdzie odmówiono jej możliwości kontynuowania nauki po powrocie z ucieczki. Mimo to Monika nie powtarzała żadnej klasy, tym samym nie doświadczyła negatywnych konsekwencji reakcji ze strony szkoły.

W wyniku postępowań w sądzie rodzinnym na uczestniczkę badania została nałożona przez *jej* sędzinę formalna etykieta osoby zdemoralizowanej. W wyniku wielu spraw w sądzie rodzinnym narratorka miała swoją sędzinę, „dorobiła się” jej. Zachowanie, jakie prezentowała podczas rozpraw w sądzie, jak prowokowanie, wyśmiewanie czy demonstrowanie swojej niezależności, nazwane zostało przez nią postawą *obojętności*. Monika wielokrotnie podkreślała, że była *obojętna* wobec norm i oczekiwań społecznych. Ale jej zachowania (wzywające, prowokujące) trudno nazwać obojętnymi.

Kolejnym źródłem formalnych naznaczeń były placówki, w których uczestniczka badania przebywała. Etykiety wychowanki placówki zdobyła przez pobyt między innymi w pogotowiu opiekuńczym i młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Zarówno pobyty w pogotowiu opiekuńczym, placówkach leczniczo-wychowawczych, jak i pierwszym MOW-ie pogłębiły proces demoralizacji Moniki. Nauczyła się tam kombinowania, przemytu i uciekania. W organizowaniu ucieczek stała się wręcz ekspertem. Ucieczki dawały jej poczucie sprawstwa i władzy. Zasadniczo nie negocjowała etykiet na nią nakładanych, wynikających z pobytu w placówkach, do których trafiała. Aczkolwiek nie wszystkie akceptowała: pomimo że przyjmowała środki psychoaktywne, nie uważała się za narkomankę czy osobę uzależnioną od narkotyków. Uzasadniała to brakiem pobytu w Monarze czy innej specjalistycznej placówce.

(...) czy ja sobie potrafię powiedzieć, że ja jestem narkomanką? No to ja mówię, że nie, bo ja nie byłam w Monarze ani nigdzie, ja się sama ogarnęłam...

Opowieść Moniki pozbawiona jest zrzucania winy na innych. Narratorka miała bardzo silne poczucie sprawstwa. Była *wredna*, bo tak chciała. Brała narkotyki czy piła, bo tak chciała. Zmieniła się, bo tak postanowiła. Wykazywała przy tym bardzo duży potencjał adaptacyjny, który wykorzystywała pragmatycznie. Potrafiła zaadaptować się do świata osób odrzucających normy i oczekiwania społeczne, jak również do życia w ośrodkach wychowawczych czy życia po ośrodku zgodnie z oczekiwaniami społecznymi.

Nałożoną na nią podczas pobytu w pierwszym młodzieżowym ośrodku wychowawczym etykietę kłamcy odebrała jako krzywdzącą. Nie zgadzała się z nią i udowodniła to, przygotowując prowokację. Tym samym Monika przestała być obojętna wobec etykiet na nią nakładanych i zaczęła aktywnie podejmować działania udowadniające ich bezzasadność. Wydarzenie to stało się jednym z istotniejszych doświadczeń uruchamiających proces jej zmiany.

Oprócz formalnych źródeł naznaczających w doświadczeniach życiowych uczestniczki badania występowały również źródła nieformalne. Takim nieformalnym źródłem etykiet było bliskie sąsiedztwo. Zachowanie Moniki (przesiadywanie pod blokiem z innymi znajomymi do późnych godzin nocnych) powodowało reakcję sąsiadek. Informowały one o zachowaniu córki jej matkę. W wyniku interwencji sąsiadów narratorka pozostawała pod kontrolą babci, do której zaleceń się nie stosowała. Zmiana miejsca zamieszkania i szkoły wpłynęła także na poznanie przez uczestniczkę badania nowego „towarzystwa”, osób starszych od niej z różnymi trudnościami (między innymi edukacyjnymi). Przynależność do grupy bardziej doświadczonych w zachowaniach dewiacyjnych była dla Moniki źródłem ekscytacji i silnych przeżyć. Proceder zaczął rozkwitać z chwilą zakochania się narratorki w wychowanku placówki resocjalizacyjnej. Wtedy pierwszy raz uciekła z domu, zatrzymała się u wspomnianego chłopaka i wtedy też miała miejsce inicjacja kolejnych zachowań dewiacyjnych (picie alkoholu, branie narkotyków itp.). Monika czerpała satysfakcję z popełniania czynów non-konformistycznych (uczyła się motywacji dewiacyjnej).

Punkt zwrotny w doświadczeniach życiowych rozmówczyni nastąpił w trakcie drugiego pobytu w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, choć początek zmiany zarysował się już w pierwszym MOW-ie (kwestionowanie nałożonej na nią etykietę kłamcy). W ciągu pierwszego miesiąca pobytu w nowej placówce poniosła konsekwencje swojego zachowania. Wróciła pijana z przepustki, w wyniku czego została odwieziona na policję; odbyła się również sprawa w sądzie i zawieszono ją w prawach wychowanki. To doświadczenie zintensyfikowało zmianę jej zachowania. Porzuciła zachowania takie jak picie alkoholu czy branie narkotyków i od tego momentu już nigdy nie uciekła z placówki. Jej wolicjonalna decyzja o zmianie spowodowała, że z osoby łamiącej wszelkie normy społeczne, *złośliwej i wrednej*, stała się *osobą ogarniętą*.

Zmiana u Moniki miała charakter procesualny. Oprócz doświadczeń opisanych powyżej na jej transformację z dużym prawdopodobieństwem wpłynęła także obserwacja upadku innych osób z własnej grupy odniesienia, jak również niezawodna obecność matki.

W ostatniej placówce resocjalizacyjnej Monika ukończyła szkołę zasadniczą z tytułem kucharza, co umożliwiło jej podjęcie pracy po opuszczeniu ośrodka. Zyskała tym samym możliwość odgrywania roli alternatywnej

do roli osoby zdemoralizowanej. Podczas pobytu w ośrodku poznała także obecnego narzeczonego. Proces deetykietyzacji w doświadczeniach życiowych Moniki rozpoczął się z chwilą opuszczenia ośrodka (był on jednak innym procesem niż u Olgi). Monika wykazywała bardzo duży potencjał adaptacyjny do środowiska, z którym w danym okresie się identyfikowała. Z dużą łatwością przechodziła z jednej grupy odniesienia do drugiej. Bez większych trudności wpisała się w oczekiwania społeczne po wyjściu z ośrodka. Zarówno praca, jak i związek z narzeczoną są tego przykładem. Próbą deetykietyzacji jest także zadośćuczynienie najbliższemu (szczególnie matce). Monika z osoby egoistycznej stała się osobą myślącą o innych. Matka w doświadczeniach życiowych uczestniczki badania była najważniejszym znaczącym innym, który nigdy jej nie opuścił i zawsze wspierał w zmianach na lepsze.

Etykieta byłej wychowanki placówki resocjalizacyjnej jest elementem jej przeszłości, której się nie wypiera. Zarówno pracodawca, jak i znajomi jej narzeczonego wiedzą, że była w ośrodku. Taka informacja wywoływała u ludzi różne reakcje. Niektórzy *patrzyli na nią z góry* lub jej *nie ufali* (z takimi osobami nie chciała utrzymywać znajomości, gdyż widzieli tylko etykietę, nie osobę), inni *niedowierzali* (bo nie było po niej widać, że przebywała w ośrodku) itp. Warto zauważyć, że uczestniczka badania w procesie budowania nowej tożsamości, dołożyła wszelkich starań, aby pozbyć się lub ukryć zewnętrzne stygmaty utożsamiane z pobytem w placówce (tatuży czy blizn po samookaleczaniu). Narratorka miała wykonaną plastikę ręki, a tatuże ma w miejscach, które mogą być zasłonięte. Tym samym z osoby niedostosowanej do kierowanych wobec niej oczekiwań stała się osobą uznającą i przestrzegającą norm społecznych. Jej zachowania są pragmatyczne. Stosuje się do reguł gry (wie, jak się ubrać, idąc na oficjalne spotkanie, wie, jak się zachować w różnych sytuacjach), tak żeby nie naruszać norm społecznych. Także jej związek z narzeczoną miał być formalnie zalegalizowany (zgodnie z normą społeczną). Percepcja narratorki była równie mocno ukierunkowana na wszelkie odstępstwa od norm. Monika z dużą łatwością zauważała, że to zachowania innych osób, które nie były w placówkach resocjalizacyjnych, są niedostosowane do oczekiwań społecznych.

Analiza wypowiedzi narratorki ujawniła jej specyficzny profil osoby. Monika w przeciwieństwie do Olgi okazała się silna psychicznie, kontrolująca swoje życie i niezależna od opinii społecznej. Taka konstrukcja osobowa była czynnikiem, który osłabiał oddziaływanie naznaczania społecznego. W tej sytuacji opinie sąsiadów albo anonimowych użytkowników Internetu nie miały dla niej znaczenia, gdyż wybierała taką grupę odniesienia, w której rządziły inne normy. Ona do tych norm się dostosowywała i była w tym najlepsza. Świadome przyjęcie tożsamości dewiacyjnej było wprawdzie wzmacniane przez naznaczanie społeczne, ale Monika nie doznawała

z tego powodu dyskomfortu – według Jana Konopnickiego (1971) nie była tym samym niedostosowana. Łatwość adaptowania się do nowych środowisk i wolicjonalna decyzja o chęci zmiany (która miała procesualny charakter) spowodowały, że uczestniczka badania zachowuje się obecnie zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Co więcej, Monika nie wypiera się swojej przeszłości. Jej młodość była „szalona”. Opowiedziała o niej jak o filmie. Ale film się skończył i zaczęło się dorosłe życie w zgodzie z oczekiwaniami kierowanymi wobec niej przez społeczeństwo.

### **4.3. Ewa – ukarana za niewydolność wychowawczą matki**

#### **4.3.1. Najważniejsze zdarzenia życiowe**

Ewa ma 47 lat. Urodziła się jako pierwsze dziecko swoich rodziców. Wychowywała się w małym pod względem liczby mieszkańców mieście. Gdy miała 2 lata, przyszedł na świat jej brat. Ewa chodziła do przedszkola. Kiedy miała 6 lat, umarł jej ojciec. W tym samym czasie (1975) rozpoczęła naukę w szkole. Kiedy Ewa była dziewięciolatką, matka urodziła kolejne dziecko, jej przyrodniego brata. Dziewczynka zaczęła wówczas nieregularnie chodzić do szkoły. W 1979 roku Ewie zdarzyło się raz uciec z domu. W wyniku zbyt niskiej frekwencji nie otrzymała promocji do klasy siódmej. Rodzina Ewy objęta została nadzorem opiekuńczym, a w 1981 roku matka została ograniczona władza rodzicielska nadzorem kuratora. Ostatecznie za namową psychologa i pedagoga Ewa została umieszczona (1983) w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. W roku 1987 skończyła szkołę zawodową jako krawiec-szwacz, a po opuszczeniu ośrodka kontynuowała naukę w technikum. Po zdaniu matury dalszą edukację realizowała w jednej ze szkół wyższych. W 1990 roku wyszła za męża, a w 1993 urodziła córkę. Po skończeniu szkoły pracowała jako nauczycielka. Następnie podjęła kolejne studia i zmieniła pracę. W 1995 roku rozwiodła się. Ewa jest przedstawicielką „kobiet sukcesu”. Uzyskała wyższe wykształcenie, skończyła studia podyplomowe i od 15 lat zdobywa kolejne szczeble kariery w korporacji. Obecnie pracuje na stanowisku kierowniczym. Wraz z partnerem wychowuje syna, ma także dorosłą córkę z poprzedniego związku.

#### **4.3.2. Warunki przebiegu wywiadu i formalna ocena uzyskanego materiału**

Kontakt z narratorką, podobnie jak z Olgą, nawiązałam za pośrednictwem byłej pracownicy młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Ewa na miejsce spotkania wybrała pokój w moim miejscu pracy. Termin spotkania

zmieniła raz, jako powód podając sprawy służbowe. Kiedy za drugim razem udało nam się spotkać, starałam się stworzyć przyjazną atmosferę i wzbudzić zaufanie u uczestniczki badania. Wstępna część rozmowy dotyczyła tak zwanych luźnych tematów, jak pytanie o pogodę, odnalezienie miejsca spotkania w mojej pracy itp. Następnie przedstawiłam, jak będzie przebiegała główna część rozmowy, według jakich zasad, i zapytałam o zgodę na nagrywanie rozmowy.

Podczas wywiadu narratorka popłakała się, mówiąc o rodzinie i braku pomocy z jej strony. Miałam wrażenie, że Ewa w codziennym życiu nie pozwala sobie na ujawnianie emocji (szczególnie trudnych). Po skończonym wywiadzie nie potrafiłam odpowiedzieć na pytanie, dlaczego osoba taka jak Ewa została skierowana do młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Wywiad przeprowadzony z narratorką trwał 1 godzinę. Tekst transkrypcji składa się z 663 wersów, z czego 113 stanowi narracja główna. Niemalże całość wypowiedzi (82 wersy) skonstruowanej w pierwszej części wywiadu zidentyfikowałam jako fragmenty narracyjne. W uzyskanym materiale w niewielkim stopniu ujawnił się przymus opowiadania detalicznego (dotyczy on tylko jednego z obszarów życia uczestniczki badania, jakim jest kariera zawodowa), natomiast wyraźnie dał o sobie znać przymus kondensacji. Główna linia opowiadania skoncentrowana jest na rodzinie pochodzenia, edukacji szkolnej, ośrodka wychowawczym i karierze zawodowej.



Rysunek 3. Chmura wyrazów najczęściej używanych przez narratorkę (Ewę) w fazie opowieści głównej [wielkość czcionki odzwierciedla częstość występowania danego wyrazu w tekście (im większa czcionka, tym wyraz częściej używany)]

Źródło: opracowanie własne

Życie prywatne narratorki w pierwszej części wywiadu zostało jedynie zasygnalizowane w postaci krótkich (wtrąconych, dopowiedzianych) informacji o wykształceniu bądź karierze zawodowej (*wyszłam za męża, urodziłam córkę* itp.). Dane biograficzne, które zostały pominięte/przesłonięte w fazie głównej narracji, dotyczyły między innymi partnerów narratorki (męża i konkubenta), dalszej rodziny itp. Dopiero w toku pytań wewnętrznych i zewnętrznych udało się wywołać bardziej szczegółową narrację dotyczącą życia prywatnego. Wydarzenia życiowe Ewa przedstawiła w porządku chronologicznym, wykorzystała do tego przede wszystkim chronologię wydarzeń oraz datowanie w kategoriach wieku (6, 9, 18 lat)<sup>8</sup>.

Spontaniczna opowieść o doświadczeniach życiowych narratorki obfituje w liczne racjonalizacje trudnych doświadczeń życiowych (do tej kwestii powrócę w dalszej analizie). Charakterystyczne dla tej narracji jest bardzo szybkie tempo mówienia, jak również liczne markery planowania dalszego toku wypowiedzi (yyy..., eee...). Badana najprawdopodobniej zakwalifikowała wywiad jako prezentację zawodową (korporacyjną, nastawioną na sukces), dlatego też nie omawiała wydarzeń z życia prywatnego. Możliwe jest także, że obszar strauumatyzowany w dzieciństwie, jakim była rodzina pochodzenia, wpłynął na kontrolowanie narracji i nieujawnianie informacji „prywatnych” – zgodnie z zasadami obowiązującymi w rodzinach „problemowych” – „nie mów”, „nie czuj” i „nie ufaj”, bądź też obawą przed ujawnianiem informacji, które potencjalnie mogą się stać przedmiotem zainteresowania kontroli społecznej. W narracji głównej nie zostały przywołane dialogi między osobami. Badana wspomina jedynie znaczących innych: ojca, matkę, nauczyciela z ośrodka czy przyjaciółkę z pracy, dzieci (syna i córkę, które zmieniają bieg jej kariery zawodowej). „Porażki życiowe” nie pasowały do wizerunku osoby, który chciała przedstawić. Najistotniejsza w życiu uczestniczki badania wydaje się praca zawodowa. W pierwszej fazie wywiadu nie udało się przełamać bariery narracyjnej. Natomiast podczas fazy pytań wewnętrznych narratorka pozwoliła sobie na wypłynięcie coraz większej liczby wrażeń, obrazów, emocji (płacz, śmiech) oraz elementów zapamiętanych sytuacji.

### ***4.3.3. Moja mama nie była przygotowana na samodzielne rodzicielstwo – mój tata w styczniu zmarł, zmarł mój tata...***

Ewa swoją narrację zaczęła od podania daty urodzenia i informacji o rodzinie, w której się urodziła. Taki sposób prezentacji doświadczeń życiowych – w sformalizowany sposób – przypominał przesłuchanie. Bardzo

---

<sup>8</sup> Taki sposób prezentacji doświadczeń życiowych jest charakterystyczny dla struktury procesowej, jaką jest biograficzny plan działania.



ważną informacją, którą narratorka podała już w trzecim wersie swojej opowieści była informacja o śmierci ojca:

(...) a 6 lat po moim urodzeniu, bo ja się urodziłam w styczniu, mój tata w styczniu zmarł, zmarł mój tata yyy...

Niewątpliwie to właśnie śmierć ojca była wydarzeniem, które wpłynęło na cały dalszy bieg życia dziewczynki. Wydarzenie to spowodowało, że rodzina Ewy stała się rodziną niepełną. Śmierć ojca przyczyniła się do ujawnienia i powstania wielu trudnych sytuacji rodzinnych. Doświadczenie to narratorka ulokowała w sferze ogromnych strat życiowych, które niekorzystnie zmieniły kierunek jej biografii.

Przypuszczam, że śmierć ojca była najtrudniejszym wydarzeniem w życiu Ewy. Z wypowiedzi wynika, że szczegółowo pamięta ostatnie chwile chorowania ojca, a niepamięcią pokryty jest okres po jego stracie (od stycznia do września).

(...) yyy... ja nie wiem, czy przeżyłam żałobę, bo nie wiem, jak to, nie pamiętam, po śmierci taty, pierwsza rzecz, jaką pamiętam, to jest yyy... szkoła, ja poszłam do szkoły jako sześciolatek...

Ojciec był dla Ewy najważniejszą osobą (znaczącym innym). Narratorka, jak sama mówi o sobie, była *oczkiem w głowie swojego tatusia iii... była dla niego księżniczką*. To po nim odziedziczyła charakter, co często było podkreślane podczas rodzinnych spotkań.

(...) „ten charakterek to ty masz po J.” [imię ojca – A.J.] ...

Narratorka, tak jak jej ojciec, uznawana była za osobę silną, choć w przeciwieństwie do niego ponosiła tego koszty emocjonalne – *trudne sytuacje musi odchorować*.

(...) mój tata był bardzo silną osobowością. Taki był yyy... jak coś powiedział, to tak musiało być, apodyktyczny...

Przypuszczam, że to właśnie identyfikacja z ojcem ukształtowała u Ewy wzorzec zachowania osoby zaradnej, która próbowała między innymi wprowadzać względną stabilizację w chaosie życia rodzinnego.

Po śmierci męża matka Ewy okazała się osobą, która nie poradziła sobie w sytuacji konieczności przejęcia odpowiedzialności za rodzinę. Pierwszy okres po śmierci ojca (około 1,5 roku) był jeszcze przez niego zabezpieczony finansowo. Ale w kolejnych latach Ewa i jej rodzeństwo doświadczyli ubóstwa, a także braku właściwej opieki i wsparcia ze strony matki.

(...) mama... nie zajmowała się domem zupełnie, w domu było strasznie... zimą zimno, zimna woda, nie było, no, woda była tylko na korytarzu, więc taka czasami zamarznęta woda w misce yyy... chleb z musztardą, no strasznie było...

(...) po prostu taka bierna mama, która siedziała, robiła na drutach i piła kawę, i paliła papierosy, wokół był syf, smród, toaleta... która była w podwórku yyy... taka drewniana, w domu były kubelki z nieczystościami, małe dziecko tego nie sprzątnie, nie da rady, nie udźwignie...

Matka dziewczynki nie poradziła sobie z dobrym wypełnianiem roli samodzielnego rodzica. Przestała zajmować się domem, dziećmi i podstawowymi sprawami codziennego życia. To Ewa przejmowała obowiązki matki, opiekowała się młodszym rodzeństwem, współpracowała z pomocą społeczną itp. W ten sposób starała się przeciwdziałać zainteresowaniu opinii społecznej. Opiekowała się młodszym bratem.

(...) yyy... jak miałam 9 lat, to moja mama urodziła brata mojego, przyrodniego, no i, ponieważ ja w międzyczasie przejmowałam obowiązki mojej mamy, tak się dzieje z dziećmi małymi, które są niezaopiekowane, no to przejęłam również opiekę nad nim...

Dbiała o środki na życie z pomocy społecznej.

(...) Ale tak koło 9. roku życia to już doskonale wiedziałam, która pani w opiece społecznej może mi załatwić węgiel, która dać jakieś kartki, mama tylko podpisywała, ktoś tam przychodził z dokumentami, mama podpisywała...

Zjawisko to w literaturze naukowej definiowane jest jako parentyfikacja instrumentalna (Pasternak, Schier 2014). Co ciekawe, parentyfikacja instrumentalna, która w literaturze opisywana jest jako zjawisko niekorzystne dla dziecka (tamże; Schine 2016), w wypowiedziach narratorki nie nabrała takiego znaczenia. Takie zachowania Ewy świadczą, że w aktywny sposób próbowała poradzić sobie z trudnymi doświadczeniami w dzieciństwie.

Sposób życia matki, romanse, dzieci z różnymi mężczyznami przyciągał wzmożoną uwagę społeczną i prawdopodobnie przyczynił się do nałożenia na rodzinę Ewy etykiety rodziny dysfunkcyjnej/patologicznej.

(...) moja mama kolejną dwójkę dzieci miała yyy... po jakichś takich przypadkach, nie wiem, jak to nazwać, romansach, takich związkach... do ciąży pierwszej, co nie musiało wcale długo trwać... Nigdy nie wystąpiła o alimenty, nigdy yyy... nie zadbała o to, żeby i X, i Y poznali swoich yyy... ojców... yyy... Unosiła się honorem, mówiła, jak nie, to nie...

Nieprawidłowe wypełnianie funkcji wychowawczych przez matkę Ewy spowodowało nałożenie na jej rodzinę kontroli formalnej w postaci nadzoru opiekuńczego wykonywanego przez kuratora, który w opinii córki okazał się nieskuteczny.

(...) moja mama została pozbawiona władzy rodzicielskiej, jak ja miałam lat 12, parę lat wcześniej trwały różne eee... sprawdzania, mama miała kuratora yyy...

Choć w opinii Ewy jej matka została pozbawiona władzy rodzicielskiej, to jednak z dużym prawdopodobieństwem ta władza została jej ograniczona nadzorem kuratora. Sąd opiekuńczy ogranicza władzę rodzicielską, gdy stwierdza, że dobro dziecka jest zagrożone. Gdyby matka została pozbawiona władzy, jej dzieci zostałyby umieszczone w placówkach opiekuńczych, a tak się nie stało.

Przejmowanie obowiązków matki przez narratorkę wprowadzało minimalną stabilizację życia rodzinnego, przyczyniło się jednak do zaniedbywania przez nią obowiązków szkolnych (o czym w podrozdziale 4.3.4).

Narratorka w bierności matki upatrywała przyczynę ogólnego nieładu, ubóstwa i dezorganizacji codziennego życia. Matka stała się dla niej antywzorem zachowań w dorosłym życiu. Swoją tożsamość budowała w opozycji do swojej matki.

(...) bo ja nie mogłam być jak moja mama, czyli taka łagodna i pozwalająca na wszystko...

Z perspektywy czasu Ewa nadała matce etykietę osoby, która *wpadła po prostu w depresję*. Co niewątpliwie służy pozbyciu się etykiety dziecka z rodziny dysfunkcyjnej/patologicznej. W podrozdziale 4.3.2, opisując formalną strukturę wypowiedzi, zwróciłam uwagę na racjonalizację. Klasyczną racjonalizacją jest nadanie matce statusu osoby chorej. To normalizuje okres dzieciństwa uczestniczki badania i minimalizuje oczekiwania wobec matki. Matka jako osoba chora wymagała opieki i wsparcia, którego nie otrzymała od rodziny. A formalna kontrola społeczna, zamiast zadbać o zdrowie matki, napiętnowała ją i jej rodzinę.

#### **4.3.4. Dalsza rodzina – *takie życie ze świadomością, że się dzieciom dzieje krzywda...***

Kolejną znaczącą osobą w życiu Ewy była jej babcia. W opinii narratorki była to osoba *ciepła i wspierająca*.

(...) Moja babcia była bardzo wierzącą osobą, bardzo dbała o to, żeby wszystkie sakramenty były tak jak trzeba, z takim dużym namaszczeniem i z estymą, i żebym w niedzielę była w kościółku, i babcia z nami nie mieszkała, mieszkała na drugim końcu miasta [z wujkiem księdzem – A.J.], ale zawsze była taką ciepłą, wspierającą osobą. Umawialiśmy się w niedzielę o którejś tam godzinie, już nie pamiętam, na sumę chyba babcia chodziła, na mszy siedziała pod taką do mówienia kazań, kazalnica to się nazywa, czy ambona, czy jakoś tak, i ja tam przy niej sobie stałam...

Narratorka nie powiedziała, na czym to wsparcie polegało. Dopytana o tę kwestię, nie powiedziała nic. Przywołany przez Ewę obraz babci jako osoby ciepłej i wspierającej w mojej opinii służy normifikacji, czyli takiej

prezentacji własnego wizerunku, który czyni Ewę jak najbardziej podobną do „większości”.

(...) to, to była taka osoba, taka babcia z warkoczem na głowie, z butami robionymi u szewca, w takiej garsoneczce, kolorowej chusteczce, taka prawdziwa, ciepłutka babcia...

Opowieść Ewy o *ciepłej i wspierającej* babci jest w mojej opinii wyidealizowana. Czyny tej znaczącej osoby opierały się tylko na dbaniu o należyte realizowanie przez wnuki sakramentów świętych. Babcia Ewy nie była kobietą przytulającą ją, rozpieszczającą czy choćby zainteresowaną sytuacją dzieci swojej córki. Przypuszczam, że normy społeczne narzucające dobre mówienie o starszych czy zmarłych (zarówno w stosunku do babci czy matki) są w samej narratorce mocno zakorzenione.

Natomiast styl życia matki Ewy spotykał się z odrzuceniem ze strony dalszej rodziny.

(...) to też, jakby pamiętam, bo rzecz miała miejsce u nas w domu, i to była bardzo duża awantura yyy... Ten ciepły, wspierający, katolicki ksiądz [wujek Ewy – A.J.], najpierw na nią nawrzeszczał yyy... nie przebiegając w słowach, a potem kazał jej urodzić...

Zarówno matka matki, jak i jej rodzeństwo nie interesowali się sytuacją domową jej dzieci oraz jej samej. Odcinali się – według narratorki z powodu wstydu, którego doświadczali. W małej miejscowości „niemoralne” prowadzenie się matki dziewczynki prawdopodobnie wzbudzało zainteresowanie opinii społecznej.

(...) ja rozumiem, że mogą się ludzie fochnąć na siebie, że, nie wiem, jest małe miasteczko, zaszła w ciążę, że to może być obciach, że to może być wstyd, ale to jest dalej moja siostra, no to...

Zdarzało się, że Ewa prosiła rodzinę matki o pomoc materialną.

(...) czasami chodziłam do swoich ciocię i wujków pożyczać pieniądze na chleb, ale nigdy nikt z nich się nie zainteresował, nie pomógł, sam nie przyszedł i nie sprawdził na przykład, czy dzieci mają co jeść...

Przypuszczam, że brak reakcji ze strony dalszej rodziny mógł sprzyjać doświadczeniu przez narratorkę poczucia bycia nieważną czy gorszą.

Babka ze strony matki oraz wujkowie i ciotki przez brak reakcji przyczynili się do naznaczenia rodziny Ewy. Nie udzielili oni pomocy swojej córce/siostrze i nie zareagowali na to, że dzieciom dzieje się krzywda. Nie zapobiegli umieszczeniu narratorki w instytucji resocjalizacyjnej. Takie zachowanie było formą naznaczenia przez odrzucenie.

Kiedy zmarła matka narratorki (Ewa miała wówczas 28 lat), ta przejęła opiekę nad swoją przyrodnią siostrą. Jak sama Ewa wspomina, *wyбір był żaden – albo dom dziecka, albo ja.*

(...) tak samo jak nie mogłam zrozumieć, dlaczego moja rodzina pozwoliła na to, żeby dwójka dzieci w domu głodowała, a potem trójka? Tak samo nie bardzo pewnie mogłabym spać, gdyby N. [imię siostry – A.J.] była w domu dziecka (płacze)...

Decyzja Ewy o przejęciu opieki nad siostrą spotkała się z „dużym uznaniem” ze strony dalszej rodziny.

(...) zresztą jak N. [imię siostry – A.J.] wzięłam, to też mnie nikt nie zapytał, czy będzie miała co jeść, cała rodzina się ucieszyła na stypie po mamie yyy... powiedziała, ale jesteś fajna, Boże, Boże, jak dobrze, jak dobrze, i już, i nikt nigdy...

Uczestniczka badania nie pozwoliła na to, aby dziewczynka trafiła do domu dziecka. Zrobiła wszystko, żeby na przyrodnią siostrę nie została nałożona etykieta dziecka z placówki. Ona sama miała takie doświadczenie i nie chciała, aby spotkało to jej siostrę. Ewa miała duży żal i pretensje do dalszej rodziny za brak zainteresowania się losem zarówno jej samej, jak i innych dzieci jej matki.

Kiedy Ewa sprawowała opiekę nad siostrą, w szkole, do której ona uczęszczała, pojawiła się ciotka i poinformowała panią dyrektor o rodzinie pochodzenia dziewczynki.

(...) poszła do pani dyrektor z tym wujkiem moim i powiedziała, że na N. [imię siostry – A.J.] to trzeba uważać, bo ona jest z takiego biednego domu, a jej mama była kurwą i urodziła dwójkę dzieci bez ślubu, tak dobrze jej zrobiła...

Etykieta dziecka z rodziny patologicznej/dysfunkcyjnej, pomimo śmierci matki, nie straciła swojej ważności. Pobyt w szkole jej przyrodniej siostry został kolejny raz naznaczony przez dalszą rodzinę. Status społeczny Ewy był jednak na tyle silny, że obcy ludzie nie uwierzyli w uzyskane informacje.

(...) mniej więcej po półtora roku chodzenia do tej szkoły [mówi łamiącym się głosem]... (5 s.) pani dyrektor mnie wezwała do szkoły, miała takie duże oczy, pamiętam, powiedziała: „Pani Ewo, proszę usiąść, ja nie wiem, jak mam to pani powiedzieć... (3 s.) Była tu pani rodzina i wygoniłam ich [śmieje się przez łzy], trzy zdania zamieniłam, wygoniłam ich, więcej tu nie przyjdą, proszę się nie martwić”...

Ostatecznie, chcąc chronić swoich najbliższych, Ewa zerwała kontakt z dalszą rodziną.

#### **4.3.5. Edukacja szkolna – ja nie miałam kłopotów z uczeniem się, tylko mam kłopot ze środowiskiem, w którym funkcjonuję**

Z wypowiedzi Ewy wynika, że miała ona bardzo pozytywny stosunek do szkoły. Naukę rozpoczęła w wieku 6 lat i wspomina to jako bardzo przyjemne doświadczenie:

(...) ja we wrześniu poszłam do szkoły, pamiętam, jak się bardzo cieszyłam z tego, że mam książki, zeszyty, że idę do szkoły, i sama chodziłam...

Bardzo lubiła szkołę. Było w niej dużo ciekawiej niż w domu, który opisywała jako miejsce smutne. Narratorka miała także przyjazny stosunek do nauczycieli. W klasach 1–3 „przyjaźniła się” z wychowawczynią. Relacja z nią wykraczała poza teren szkoły. Ewa kilka razy ze swoim młodszym bratem była u nauczycielki w domu na herbacie i ciastku.

Respondentka nigdy nie miała trudności w nauce szkolnej, co potwierdzali specjaliści:

(...) bo w tych wszystkich testach, które mi robili, yyy... wychodziło, że – zresztą, co potwierdzała sama szkoła, tak? – że nie miałam kłopotów z uczeniem się, yyy... Tylko mam kłopot ze środowiskiem, w którym funkcjonuję, żyję...

Łatwość w uczeniu się przekładała się na jej oceny. Ewa nie miała ocen niedostatecznych. Kiedy szła do szkoły, była przygotowana do lekcji:

(...) nie miałam jakichś tam pał, dwój, jak już szłam, to yyy... raczej byłam przygotowana, dość szybko się uczyłam, do tej pory tak mam...

Jednak sytuacja rodzinna Ewy była na tyle absorbująca, że dziewczynka od czwartej klasy szkoły podstawowej przestała regularnie uczestniczyć w lekcjach. Narratorka zajmowała się wówczas swoim przyrodnim bratem:

(...) yyy... P. [imię brata – A.J.] wtedy nie chodził do żadnego żłobka, więc ktoś musiał z nim w domu siedzieć, no to siedziałam ja...

Czasami zdarzało jej się wagarować.

(...) czasami też bywałam z jakimiś koleżankami czy kolegami, yyy... nad rzeką albo w jakichś innych miejscach, paliłam papierosy, no to już był powód do tego, żeby mnie być może umieścić na przykład w ośrodku...

Co ciekawe, opiekę nad bratem również nazywała wagarami – *zresztą wiadomo, że wagary spędzałam w domu.*

Nierealizowanie obowiązku szkolnego nie było dla niej komfortową sytuacją. Wstydziła się tego. Z tego powodu zrezygnowała także z przynależności do drużyny harcerskiej, gdzie była drużynową.

(...) coś robiłam ponad to, ale to były takie epizody, no może jeden rok, a potem mi było wstyd, że do tej szkoły nie chodzę, to już wszystko poszło na bok...

Przypuszczam, że Ewa doświadczała dużego konfliktu w funkcjonowaniu dwóch najważniejszych środowisk nastoletniego dziecka. Z jednej strony jej wypowiedzi świadczą, że nauka i szkoła były dla niej bardzo ważne (narratorka doznawała uczucia wstydu, a wynikało ono ze świadomości tego, że postępowała niewłaściwie). Z drugiej strony rodzeństwo i niedająca sobie rady matka potrzebowali jej siły do działania. Ewa, doświadczając konfliktu między dwoma wartościami, wybrała ważniejszą dla niej, czyli swoją rodzinę. Posłużyła się techniką, którą Gresham M. Sykes i David Matza (za: Siemaszko 1993) nazwali techniką odwoływania się do wyższych racji.

Niewłaściwe wypełnianie obowiązku szkolnego wpłynęło na nieotrzymanie promocji do klasy siódmej i tym samym zainteresowanie przedstawiciela szkoły (wychowawczyni), która uruchomiła procedurę umieszczenia Ewy w placówce resocjalizacyjnej.

(...) Ona [wychowawczyni – A.J.] przymusiła cały aparat do tego, żeby mnie, yyy... coś ze mną zrobić (...). Jedyłą możliwością było zabranie mnie z domu i yyy... umieszczenie gdzieś...

Szkoła jako instytucja kontroli społecznej okazała się również instytucją naczyną. Kolejny raz szkoła nie miała pomysłu, w jaki sposób pomóc uczennicy, która nieregularnie uczęszcza na lekcje. Najłatwiejszą drogą postępowania było „pozbycie się” takiego dziecka. Przypuszczam, że wychowawczyni podjęła działania, opierając się nie tylko na informacjach z formalnej relacji nauczyciel–uczeń, ale także bazując na informacjach z bliskiej relacji nieformalnej od swojego syna o sytuacji rodzinnej Ewy. Narratorka wspomniała, że *przyjaźniła się z jej [wychowawczyni – A.J.] synem*. Jednak nic więcej nie powiedziała ani o swoim przyjacielu, ani o łączącej ich przyjaźni.

#### **4.3.6. Instytucjonalne usankcjonowanie demoralizacji – jedyną możliwością było zabranie mnie z domu i yyy... umieszczenie gdzieś**

Ewa nie uczestniczyła w sprawie o demoralizację w gmachu sądu. Przypuszczam, że na rozprawie (zgodnie z wymogami sądu) obecny był jedynie jej opiekun prawny. Z dużym prawdopodobieństwem była to matka, której władza rodzicielska została ograniczona nadzorem kuratora.

Negocjowanie placówki, czy też przekonywanie o słuszności umieszczenia jej w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, miało miejsce na terenie szkoły. To w rozmowach z panią psycholog i pedagog dziewczynka była przekonywana o słuszności takiego działania:

(...) To, że znalazłam się w ośrodku, to była decyzja pani psycholog, pedagog, chyba razem do kupy wszystkich yyy... Długo czekałam na ten ośrodek w Ł. [duże miasto – A.J.], bo on podobno był najlepszy.

Ranga ośrodka, jaką nadano placówce resocjalizacyjnej podczas rozmów z narratorką, minimalizowała jej etykietujący charakter. Ewa trafiła do n a j l e p s z e j placówki, na miejsce w której musiała poczekać.

To prawdopodobnie niewydolność wychowawcza matki stała się podstawą umieszczenia Ewy w placówce resocjalizacyjnej. Rodzina objęta nadzorem kuratora jest już w opinii społecznej rodziną „podejrzaną”. Co więcej, specjaliści byli przekonani o słuszności umieszczenia Ewy w placówce resocjalizacyjno-wychowawczej, a nie opiekuńczo-wychowawczej. Przypuszczam, że takie działanie miało na celu trwałe odizolowanie Ewy od jej domu rodzinnego.

(...) nie miałam kłopotów z uczeniem się, yyy... tylko mam kłopot ze środowiskiem, w którym funkcjonuję, żyję, więc jedyną możliwością było zabranie mnie z domu i yyy... umieszczenie gdzieś...

(...) a pamiętam taką rozmowę z panią psycholog, w której ona mnie przekonywała, że dom dziecka nie jest dla mnie dobrym miejscem...

Choć narratorka deklarowała, że wybór placówki *nie miał dla niej znaczenia*, wbrew pozorom nie było to dla niej obojętne. Ewa wielokrotnie powtarzała, że ona nie była osobą zdemoralizowaną, co świadczy o tym, że miała świadomość etykietującego działania miejsca, w którym ostatecznie została umieszczona na 4 lata.

(...) że jest (...) taki ośrodek, który jest fajny, w którym pracują dobrzy ludzie, który ma fajne wyniki, i że tam trafię, yyy... nie wiem, nie kradłam, ha, ha, mówię, nie robiłam niczego złego, yyy... i yyy... nie miało to dla mnie znaczenia, czy to jest dom dziecka, czy to jest ośrodek, naprawdę, dla mnie to wtedy nie miało znaczenia...

(...) bo ja właściwie no, nie byłam zdemoralizowana, nie w takim znaczeniu, że nie wiem, kradłam, prostytuowałam się, nie wiem, robiłam coś takiego, co..., nie miałam nigdy wyroku, to moja mama miała kuratora i to moja mama była pozbawiona władzy rodzicielskiej, a ja trafiłam do ośrodka. Podobno w tym czasie, to było najlepsze miejsce, do którego mogłam trafić...

Warto zwrócić uwagę na to, że zachowanie Ewy związane z nierealizowaniem obowiązku szkolnego padło na bardzo podatny grunt. Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich uchwalono w 1982 roku. To w niej



zostały opisane zachowania świadczące o demoralizacji. Ewa w 1983 roku została uznana za osobę zdemoralizowaną, choć w istocie, jak sama mówi, *niczego złego nie zrobiła*.

Ewa nie utożsamiała się z etykietą osoby zdemoralizowanej, choć przejawiała zachowania będące desygnatami demoralizacji, które zostały opisane w u.p.n. (nie realizowała obowiązku szkolnego, paliła papierosy, raz uciekła z domu – *jak papież przyjechał do Polski, to ja wtedy byłam taką kilkunastoletnią dziewczynką i uciekłam z domu, bo mama mnie nie chciała puścić* – choć nie była to typowa ucieczka, a raczej opuszczenie domu bez zgody matki).

### **4.3.7. Pobyt w instytucji – podświadomie te ograniczenia były dla mnie trudne**

Ostatecznie w wieku lat 14 Ewa trafiła do młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Pierwszego dnia w placówce została pobita przez swoją współlokatorkę.

(...) no wtłukła mi ta yyy... (...) Nie wiem, czemu ona mi wlała, ona mi wlała dlatego, że się za wolno ruszałam, jej zdaniem, czyli bez powodu...

Wizja ośrodka jako miejsca najlepszego dla Ewy została w tym momencie zachwiana. Narratorka oczekiwała opieki i ochrony ze strony personelu placówki. Jej reakcją na pobicie było naskarzenie wychowawcom, jednak sprawczynie pobicia nie została ukarana.

(...) No poszłam naskarzyć oczywiście, no a co miałam zrobić? Przecież tam byli dorośli, którzy mieli mnie chronić, no to yyy... poszłam naskarzyć, a popołudniu było wyjście do miasta po jakieś podstawowe rzeczy i ja zostałam w ośrodku, a rzeczona J.R. [imię i nazwisko sprawczynie pobicia – A.J.] poszła na... miasto, na zakupy, to wtedy, pamiętam, tak się poczułam niedobrze z tym, znaczy byłam wściekła, że ona w nagrodę mogła wyjść sobie na tę przepustkę i zrobić zakupy, a ja ponieważ byłam nowa i nikt mnie jeszcze nie znał, nikt nie wiedział pewnie, czego się po mnie spodziewać, to musiałam zostać...

Ewa z perspektywy czasu jest świadoma tego, że na swój wizerunek musiała sobie zapracować. Nowej dziewczynie w placówce resocjalizacyjnej się nie wierzy (jako osoba „oznaczona”, jako zdemoralizowana była niewiarygodna).

Pierwsze tygodnie w ośrodku były trudne. Z jednej strony Ewa deklarowała obojętność wobec miejsca, do którego miała trafić. Prawdopodobnie w wyniku perswazji pedagoga i psychologa szkolnego uwierzyła, że placówka jest dla niej najlepszym ratunkiem. Było jej obojętne, w jakiej placówce się znajdzie, gdyż nic o tego typu instytucjach nie wiedziała.

W ośrodku jednak poczuła się oszukana, inaczej go jej przedstawiano. To, co mówili pracownicy szkoły, nie potwierdziło się. Wtedy Ewa „dopuściła do głosu” swoje odczucia. Dotarło do niej, że została wykorzeniona z miejsca, w którym swoim działaniem zapanowała nad chaosem i wprowadziła względną stabilizację.

(...) chociaż rzeczywiście w tamtym okresie byłam z tego bardzo niezadowolona [mówi bardzo szybko], że się mnie wyrwa z domu rodzinnego, bo przecież jak oni sobie poradzą, a, a w ogóle niefajnie, bo ja tu mam znajomych i przyjaciół, i wszystko jest dobrze, i nagle mnie przenoszą do Ł. [duże miasto – A.J.]...

Ewa, będąc w ośrodku, bała się o swoich najbliższych, co świadczy o jej poczuciu odpowiedzialności. Przypuszczam, że doświadczała także lęku przed nieznanym. Deklaracji, że w jej środowisku *wszystko jest dobrze*, nie należy odczytywać dosłownie. Chodzi o to, że Ewa знаła reguły funkcjonowania w jej rodzinie. Wiedziała, czego się może spodziewać, kto i jak jej może pomóc. W nowym miejscu natomiast nie знаła zasad funkcjonowania. Została pobita i oczekiwała, że sprawczyni poniesie konsekwencje. Doświadczenia te dowodzą nieznaności nowych norm i obyczajów panujących w ośrodku.

Nowa sytuacja została przez nią jednak szybko opanowana. Narratorka zaplanowała pobyt w ośrodku. Postanowiła szybko nadrobić zaległości szkolne.

(...) ale już jak tam trafiłam, to od razu poszłam do... do pana dyrektora i powiedziałam mu, że ja teraz szybko zrobię dwie klasy w ciągu jednego roku, czyli tam siódmą, ósmą, potem tą zasadniczą, a potem to już będę miała 18 lat i pójdę sobie dalej. I tak zrobiłam...

Z jednej strony Ewa miała swój plan na pobyt w ośrodku, co pozwalało jej zapanować nad nieznanym nowym miejscem i można przypuszczać, że to dawało jej poczucie wpływu na swoją sytuację. Z drugiej jednak strony została niejako ubezwłasnowolniona, czego nie dopuszczała do swojej świadomości, bo przecież zgodziła się na pobyt w placówce. Uczestniczka badania zobaczyła to z perspektywy czasu. Jednak w tamtym okresie prawdopodobnie odczuwała napięcie.

(...) miałam takie chwile, że yyy... było mi źle i nie wiedziałam co i dlaczego. No bo to, że jest rygor, i to, że możesz wyjść, nie możesz wyjść, no to jakoś yyy... Tak myślę, że nie przeszkadzało mocno świadomie, ale podświadomie te ograniczenia były dla mnie trudne yyy... Ale to znowu wychowawcy takie rzeczy wyłapywali, (...) pan J. [imię wychowawcy – A.J.] mówił na przykład: „Ewa, do domu jedź”; ja nie miałam pieniędzy, bo to trzeba było sobie sfinansować taki yyy... wyjazd (...). Pan J. mówił: „jedziesz do domu”; ja mówię: „nie mam za co”; „to ci kupię bilet w tę i nazad”, i robili dla mnie takie rzeczy...

Wychowawcy w grupie, do której została przydzielona Ewa, byli troskliwi i uważni na stany emocjonalne narratorki. Wiedzieli, że martwi się o bliskich, dlatego wysyłali ją do domu.

W placówce resocjalizacyjnej Ewa kolejny raz nawiązała bardzo dobre relacje z dorosłymi.

(...) ci yyy... ludzie, którzy tam pracowali, po jakimś czasie naprawdę byli moimi przyjaciółmi. No to już nie byli tacy anonimowi pan i anonimowa pani, tylko to byli ludzie, z którymi ja mogłam pogadać, posiedzieć, poopowiadać (...). To naprawdę było tak normalnie, fajnie...

Ma też łatwość utrzymywania dobrych stosunków przez długi czas. Przez wiele lat po opuszczeniu ośrodka przyjaźniła się z nauczycielem matematyki. Sama mówiła o tym w następujący sposób:

(...) tak, tak yyy... na szczęście parę osób pomogło mi yyy... uzupełnić braki w edukacji, tak całkiem bezinteresownie (...). J.H. na przykład [nauczyciel – A.J.], który był moim trenerem intelektualnym, ha, ha, yyy... M.[także nauczyciel – A.J.], który mnie uczył matematyki, zresztą do tej pory się przyjaźnimy, yyy... z całą rodziną, tyle...

Samookaleczanie się osób Ewa utożsamiała z brakiem zgody na pobyt w placówce. Ona tego nie doświadczyła.

(...) znaczy, nie czułam takiego yyy... przymusu i nie czułam, że mnie los pokarał i jestem tutaj yyy... będę nieszczęśliwa i teraz zrobię sobie siedem sznyt i cztery, nie wiem, wkucia albo coś, nie mam pojęcia, co jeszcze można sobie zrobić, nie, nie, nie byłam w takiej sytuacji...

W placówce Ewa nie nawiązała trwałych relacji z innymi wychowankami. Zaprzyjaźniła się tylko z jedną dziewczyną, z którą utrzymuje kontakt do dziś. Była zorientowana na kontakt z personelem placówki.

(...) no to z A. [koleżanka z ośrodka – A.J.] mi został właściwie kontakt i z nikim, poza tym bardziej się kontaktuję z wychowawcami, w takim sensie codziennym, niż z wychowankami, nie było tam trwałych przyjaźni...

Przypuszczam, że Ewa nie przystawała do świata wychowanek, nie skupiała się na budowaniu relacji z innymi zdemoralizowanymi dziewczynami, gdyż ona nie uważała się za osobę zdemoralizowaną. Koncentrowała się na relacjach z wychowawcami (przedstawicielami świata konformistów), którzy mieli ją chronić i jej pomagać. Ewa zaprzyjaźniała się z nimi.

W opinii narratorki szkoła w placówce resocjalizacyjnej nie była na wysokim poziomie. Nie musiała poświęcać czasu na naukę, gdyż z jej perspektywy, nie było to wymagane.

(...) poziom yyy... edukacji no nie był jakiś wielki, także nie trzeba było siedzieć nad książkami i się uczyć...

Popołudnia narratorka spędzała na licznych zajęciach pozalekcyjnych. Należała między innymi do kółka recytatorskiego i harcerstwa. Brała udział w zajęciach wokalnych itp. Zajęcia pozaszkolne nie były jednak dla Ewy szczególnie rozwijającymi doświadczeniami. Uczestniczyła w nich z powodu braku zajęć alternatywnych.

(...) więc te popołudniowe zajęcia, które były, to była jedyna możliwość, żeby w ogóle coś robić, żeby nie zwariować z nudów po prostu...

Zarówno poziom edukacji, jak i sposób spędzania wolnego czasu w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych jest z góry ustalony. Nie podąża się za zdolnościami czy zainteresowaniami wychowanków, tylko włącza się je w maszynę tego, co „oferuje ośrodek”. Tym samym przystosowuje się wychowanków do specjalnie stworzonego dla nich środowiska, a nie do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym po opuszczeniu placówki.

Po skończeniu szkoły zawodowej i opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej Ewa kontynuowała naukę w technikum odzieżowym, gdzie zdała maturę. Nadal pozostała pod nadzorem placówki resocjalizacyjnej.

(...) potem ośrodek opłacał bursę, yyy... jakby dalej utrzymując nade mną pieczę, i zapewniał mi takie podstawowe środki higieny...

Ewa skorzystała wówczas z jednej z form pomocy dla wychowanków placówek resocjalizacyjnych oferowanej w ramach procedury usamodzielnienia. Osoba opuszczająca placówkę może zamieszkać w bursie lub internacie do czasu ukończenia nauki. Po opuszczeniu ośrodka przewartościowała znaczenie placówki – nadała jej rangę instytucji opiekuńczej, która opłacała jej pobyt w bursie i o nią dbała.

### 4.3.8. Budowanie samodzielnego życia

#### 4.3.8.1. Aktywność zawodowa – *ja yyy... urodziłam prawie 3 lata po ślubie dziecko, no iii... już musiałam mieć trochę więcej pieniędzy*

Uzyskanie wykształcenia zawodowego jako krawiec-szwacz nie zdefiniowało aktywności zawodowej Ewy. Nieadekwatność wykształcenia do zapotrzebowania rynku pracy zmotywowała ją do dalszej edukacji. Ewa kontynuowała naukę w trzyletnim technikum odzieżowym, które skończyła, zdając egzamin dojrzałości.

Po maturze narratorka nie dostała się na studia wyższe, dlatego dalszą edukację realizowała w studium pedagogicznym. Jednak kolejny raz

zawód, który zdobyła, nie spełniał jej oczekiwań. Pensja nauczycielska nie wystarczała na utrzymanie rodziny. Ewa zdecydowała się jeszcze raz zdać na studia, które pozwoliłyby jej na pracę w dobrze płatnym zawodzie.

(...) pracowałam trochę w zawodzie eee... nauczyciela, yyy... ale to był wtedy bardzo ciężki chleb, znaczy bardzo niewiele się zarabiało, ja yyy... urodziłam prawie 3 lata po ślubie dziecko, no iii... już musiałam mieć trochę więcej pieniędzy (ha, ha) yyy... i zmieniłam to, co robię, poszłam na yyy... bankowość, najpierw na zarządzanie zasobami ludzkimi, potem na bankowość, bankowość skończyłam, od 15 chyba lat pracuję jako bankowiec...

Ewa realizowała się w pracy zawodowej i przez cały czas się doksztalała.

(...) po drodze miałam, znaczy jeszcze jakieś studia podyplomowe yyy... zrobiłam z yyy... inwestycji (...) i yyy... strasznie fajne nazwiska, takie czołowe, takie topowe nazwiska jak profesor O. (...)

Jej ciężka praca była nagradzana kolejnymi awansami zawodowymi. Pracę na stanowisku kierowniczym w jednej z placówek partnerskich w średnim pod względem liczby mieszkańców mieście K. przerwała z powodu urodzenia syna.

(...) zaszłam w ciążę, no i jak urodziłam F. [imię syna – A.J.], to już nie wróciłam do K. [średnie miasto – A.J.], bo to jednak cały dzień.pozza domem Jak zdecydowałam się na K. [średnie miasto], to moja córka miała yyy... prawie 17 lat, więc już była na tyle dorosła i samodzielna, że zajmowała się sobą...

Przypuszczam, że aktywność Ewy związana z jej doksztalaniem i karierą zawodową służy podważeniu wiarygodności nałożonych na nią etykiet (zarówno osoby zdemoralizowanej, jak i dziecka z rodziny dysfunkcyjnej). Dzięki pracy i wytrwałości narratorka wypracowała swój nowy status społeczny, który okazał się stabilny, nawet w sytuacji zagrożenia. Dyrektor szkoły przyrodniej siostry nie nabrała podejrzeń wobec narratorki, kiedy ciotka ujawniła informację o jej rodzinie pochodzenia.

#### **4.3.8.2. Związki – cały czas gdzieś tam jestem taka trochę wycofana**

Klasycznym przesłonięciem zamierzonym w opowieści Ewy są jej związki z mężczyznami. Co ważne, informacje o związkach nie pojawiły się w pierwszej części wywiadu.

Pierwszy związek jest częściowo ujawniony, ale narratorka nie opowiada o rozwoju relacji między nią a jej mężem. O tej relacji powiedziała jedynie, że w wieku 21 lat poznała swojego przyszłego męża. Po niespełna trzymiesięcznej znajomości młodzi zdecydowali się na ślub.

(...) w marcu go poznałam, a w czerwcu wyszłam za niego za mąż (...). Dwa i pół roku później urodziła się I. [córka badanej – A.J.], a 5 lat później się rozwiedliśmy.

Przypuszczam, że Ewa, decydując się na małżeństwo, chciała stworzyć własną rodzinę i mieć oparcie w drugiej osobie. Z perspektywy czasu mówi o swojej decyzji ironicznie – *taka byłam dorosła i dojrzała emocjonalnie*. Ewa zapewniała utrzymanie swojej rodzinie, a jej mąż dbał o emocjonalne wartości w rodzinie. Taki model rodziny jej prawdopodobnie nie odpowiadał. Mając 28 lat, podjęła decyzję o rozwodzie, tym samym jej rodzina własna stała się rodziną niepełną.

(...) uroczy, przesympatyczny, przystojny, naprawdę... (4 s.), i już, i tyle (...). Ja podjęłam decyzję o rozstaniu, tak yyy... łatwiej mi było utrzymać siebie i dziecko niż siebie, dziecko i potrzeby mojego męża, mój mąż nie pracował (...), mój mąż był lekkoduchem, wychodził, wracał, zakładał czystą koszulę, czarował mnie pięknymi słowami, uwielbiał I. [córkę – A.J.] yyy... bardzo ciepły był dla niej...

Kolejnym mężczyzną w życiu narratorki był partner, z którym Ewa ma syna. O tym związku i osobie swojego partnera Ewa nie powiedziała praktycznie nic. Wiadomo jedynie, że narratorka zamieszkała z nim i ich wspólnym synem. Prawdopodobnie doświadczenia Ewy z ważnymi mężczyznami wpłynęły na jej funkcjonowanie w bliskich związkach. Przypuszczam, że choć mówiła o swoim małżeństwie w sposób ironiczny, to przybrała jednak pewną maskę. Może to być niepowodzenie, które ukrywa sama przed sobą. Także śmierć ojca we wczesnym dzieciństwie mogła ukształtować w narratorkę przekonanie, że „na mężczyzn nie można liczyć”. Ostatecznie w związku bywa *trochę wycofana*.

(...) Mój syn, yyy... ojciec mojego syna jest z nami, mieszka z nami, ale czy ja jestem taka w pełni otwarta na ten związek? Chyba nie, cały czas gdzieś tam jestem taka trochę wycofana...

#### **4.3.8.3. Dzieci – no bo ja nie mogłam być jak moja mama, czyli taka łagodna i pozwalająca na wszystko**

Opieka nad siostrą i własną córką, dbanie o ich utrzymanie finansowe, jak również ciągły rozwój własny stały się codziennością Ewy. Dużo wysiłku narratorka wkładała także w wyrównanie braków edukacyjnych swojej przyrodniej siostry.

(...) miała 12 lat, i jak ją tu przywiozłam do Ł., to ona była edukacyjnie na poziomie drugiej klasy szkoły podstawowej, całą szóstą, siódmą i ósmą klasę yyy... no, brałyśmy korepetycje, znaczy, ona brała korepetycje, chyba ze wszystkich przedmiotów... (5 s.). Bardzo ciężko musiała pracować, żeby dogonić...

Ewa doświadczyła w swoim życiu podobnych sytuacji co jej matka. Jej rodzina własna również była rodziną niepełną. Ewa, podobnie jak matka,

miała nieślubne dziecko. Obiektywnie jednak takie same sytuacje spotkały się z odmienną formą działania. Ewa dbała o dzieci. W przeciwieństwie do swojej matki nie pozwoliła na umieszczenie przyrodniej siostry w domu dziecka. Zadbała o jej wykształcenie. Sprawowaniu opieki nad dziećmi była podporządkowana kariera zawodowa Ewy. Priorytetem dla niej było to, aby dzieci były *zaopiekowane*. Dopiero kiedy córka miała 17 lat, Ewa mogła sobie pozwolić na całodzienny pobyt poza domem.

(...) ja mogłam wyjechać rano, wrócić wieczorem i nic się nie działo złego...

Ewa dużą wagę przywiązywała także do dobrego wychowania dzieci. Zarówno zachowanie jej córki, jak i przyrodniej siostry były zgodne z normami społecznymi.

(...) chodzili ze sobą bardzo długo, pobrali się, tak jak pan Bóg przykazał, wszystko po kolei, urodziła syna, teraz w czerwcu urodzi córkę, poukładała jej się...

Syn Ewy, w przeciwieństwie do pozostałych dzieci jej matki, nie jest dzieckiem z „przypadkowej” znajomości. Badana stworzyła dla syna rodzinę. Mieszkają razem z jego ojcem i wspólnie go wychowują. Doświadczała ona jednak niepokoju związanego z zachowaniem swojego syna. W jej odczuciach jego zachowanie odbiega od normy. Pomimo bardzo dobrego rozwoju intelektualnego zachowanie syna było niezrozumiałe dla Ewy. Prosiła o opinię innych osób (w tym także specjalistów – koleżanki nauczycielki), którzy uspokajali ją, że z chłopcem wszystko jest w porządku.

(...) tam napisane jest wspaniale na tej ocenie, w ogóle cudnie, ale na przykład jak się yyy... bawią, to wybiera sobie dzieci do zabawy... (3 s.) Może to jest normalne w jego wieku, ja nie wiem, ale dlaczego on biega po domu i strzela do wszystkiego, co się rusza i co się nie rusza? Jego tata mówi, że to normalne, i że to jest chłopak, ale ja bym chciała, żeby taki łagodniejszy trochę jednak był...

Norma społeczna i obawa o łatwość naznaczenia jednostek, które odbiegają od normy, jest bardzo silnie zakorzeniona w Ewie. Poświęcała ona bardzo dużo energii na dbanie zarówno o rodzinę własną, jak i samą siebie, aby nie stać się kolejny raz obiektem zainteresowania opinii społecznej. Przypuszczam, że zmienność społecznych definicji zachowań, określanych jako konformistyczne i dewiacyjne, jest podstawowym źródłem lęku Ewy. Nie wie, czy zachowanie jej syna mieści się jeszcze w normie społecznej, czy już nie. Obawia się naznaczenia go, dlatego sprawdza percepcję innych osób (w tym specjalistów) na temat konwencjonalności zachowań chłopca. Przypuszczam, że lęk ten jest potęgowany także tym, że jako wychowanka placówki resocjalizacyjnej jest bardzo narażona na każdą zmianę w opinii publicznej jej obecnego statusu społecznego.

## Podsumowanie

Przedstawiona powyżej szczegółowa analiza wypowiedzi Ewy pozwala wyróżnić kilka kontekstów naznaczenia społecznego. Jako podsumowanie wymienię konteksty wraz z powstałymi w ich ramach etykietami oraz zabiegi Ewy odrzucające je lub osłabiające ich znaczenie.

Podstawowym źródłem naznaczenia w doświadczeniach życiowych Ewy była jej rodzina. Zarówno rodzina pochodzenia, jak i dalsza rodzina stanowią nieformalne źródła naznaczające. Wydarzeniem, które bardzo negatywnie wpłynęło na bieg życia Ewy, była śmierć ojca. Doświadczenie to narratorka lokuje w sferze ogromnych strat życiowych, które niekorzystnie zmieniły kierunek jej biografii. Śmierć ojca spowodowała, że rodzina Ewy stała się rodziną niepełną. Jest to pierwsza etykieta nałożona na uczestniczkę badania.

Matka dziewczynki po śmierci męża nie poradziła sobie z dobrym wypełnianiem roli samodzielnego rodzica. Przestała zajmować się domem, dziećmi i podstawowymi sprawami codziennego życia. W związku z licznymi zaniedbaniami wychowawczymi wobec dzieci rodzina Ewy została objęta nadzorem opiekuńczym. Instytucja kontroli społecznej, jaką jest sąd, stała się formalnym źródłem naznaczenia. Na rodzinę Ewy została nałożona etykieta rodziny z problemami/dysfunkcyjnej. Ograniczenie władzy rodzicielskiej przez nadzór kuratora nie wpłynęło jednak znacząco na prawidłowe wypełnianie przez matkę funkcji wychowawczych.

Sposobem na przeciwdziałanie nałożeniu na rodzinę Ewy etykiety rodziny dysfunkcyjnej było przejmowanie przez nią obowiązków matki. Opiekowała się młodszym rodzeństwem, współpracowała z pomocą społeczną, prosiła dalszą rodzinę o pomoc finansową itp. Doświadczyła tzw. parentyfikacji instrumentalnej (Pasternak, Schier 2014). Ewa знаła zasady i reguły funkcjonowania w swojej rodzinie. Wiedziała, czego może się spodziewać, kto i jak jej pomoże. To dawało jej poczucie względnej stabilizacji w chaosie życia codziennego.

Matka stała się dla niej antywzorem zachowań w dorosłym życiu. Swoją tożsamość Ewa budowała w opozycji do swojej matki. Z perspektywy czasu nadała matce etykietę osoby chorej na depresję. Co niewątpliwie służy deetykietyzacji (unieważnieniu etykiety dziecka z rodziny patologicznej). Nadanie matce statusu osoby chorej normalizuje okres dzieciństwa uczestniczki badania i minimalizuje oczekiwania wobec matki. Matka jako osoba chora wymagała opieki i wsparcia, którego nie otrzymała od rodziny. A formalna kontrola społeczna, zamiast zadbać o zdrowie matki, napiętnowała ją i jej rodzinę.

Dalsza rodzina przez brak reakcji na sytuację *dzieci, którym działa się krzywda*, stała się kolejnym źródłem nieformalnego naznaczenia. Nastąpiło tu naznaczenie przez odrzucenie. Nie udzielili oni (zarówno matka



matki, jak i rodzeństwo matki) pomocy swojej córce/siostrze i jej dzieciom. Narratorka miała do nich bardzo duży żal. Takie zachowania dalszej rodziny mogły sprzyjać powstawaniu u uczestniczki badania etykiety dziecka gorszego czy nieważnego. Kolejnym działaniem naznaczającym, już w dorosłym życiu Ewy, było ujawnienie przez ciotkę dyrektor szkoły przyrodniej siostry informacji o rodzinie pochodzenia Ewy. Wzbudziło to w narratorce obawę, czy jej status społeczny (na który bardzo ciężko pracowała) jest na tyle stabilny, że status dewiacyjny (dziecka z rodziny dysfunkcyjnej) nie stanie się dominujący. Dyrektor mimo wszystko nie nabrała podejrzeń wobec narratorki. Ewa, ostatecznie chcąc poradzić sobie z naznaczającymi reakcjami/zachowaniami rodziny dalszej, zerwała z jej członkami kontakt.

Normy społeczne, które z dużym prawdopodobieństwem są w Ewie bardzo mocno zakorzenione, nakazują jej jednak dobre mówienie o zmarłych. Dlatego przywołała obraz babci jako osoby ciepłej i wspierającej. W mojej opinii posłużyć to miało normifikacji, czyli takiej prezentacji własnego wizerunku, który czyni Ewę jak najbardziej podobną do „większości” i sprzyja deetykietyzacji.

Analiza doświadczeń szkolnych Ewy wyłania kolejne źródła etykiet. W wyniku niewłaściwej realizacji przez Ewę obowiązku szkolnego jej wychowawczyni uruchomiła procedurę umieszczenia narratorki w placówce resocjalizacyjnej. Szkoła jako instytucja kontroli społecznej stała się formalnym źródłem etykiet. Co więcej, Ewa jako dziecko z rodziny objętej nadzorem kuratora z łatwością dostała się w tryb maszyny wymiaru sprawiedliwości. Pomimo że doświadczała wstydu z powodu nierealizowania obowiązku szkolnego, odwołała się do wyższych racji i wybrała to, co dla niej było ważniejsze, czyli swoją rodzinę. Nie zgłaszała pretensji, że źle została potraktowana przez szkołę czy nauczycieli. Dziewczyna została przekonana przez pracowników szkoły (psychologa i pedagoga) do pobytu w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Nadana placówce raga (najlepszej placówki) zminimalizowała jej etykietujący charakter.

Ewa, podobnie jak Olga, nie uczestniczyła w rozprawie sądowej. Sąd kolejny raz naznaczył narratorkę, formalnie nakładając na nią etykietę osoby zdemoralizowanej. Pomimo przejawiania zachowań będących desygnatami demoralizacji, które zostały opisane w Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich, takich jak: „systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego; używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia; włóczęgostwo”, Ewa kilkakrotnie podczas wywiadu podkreślała, że nie była osobą zdemoralizowaną. Nierealizowanie obowiązku szkolnego wynikało z przejmowania opieki nad młodszym bratem. Środkami, jakich Ewa używała, była nikotyna, a włóczęgostwo sprowadziło się do jednorazowej ucieczki z domu w celu zobaczenia papieża.

Ewa nigdy nie utożsamiała się ze światem osób odrzucających normy społeczne. Odrzucała również etykietę osoby zdemoralizowanej i negocjowała ją. Uznawała ją za krzywdzącą. Narratorka nic złego nie robiła, a jednak została naznaczona. W jej opinii to jej matka miała problemy, a ona została za to „ukarana”. Za odrzuceniem etykiety, czy też nieutożsamianiem się z nią, przemawia także jej sposób funkcjonowania w placówce resocjalizacyjnej. Nie przystawała do świata wychowanek, nie skupiała się na budowaniu relacji z innymi zdemoralizowanymi dziewczynami. Koncentrowała się na relacjach z wychowawcami (przedstawicielami świata konformistów), którzy mieli ją chronić i jej pomagać. Ewa zaprzyjaźniała się z nimi.

Pobyt w młodzieżowym ośrodku wychowawczym nałożył na nią etykietę dziewczyny z placówki resocjalizacyjnej. Po opuszczeniu ośrodka Ewa dokonała przewartościowania znaczenia placówki – nadała jej rangę instytucji opiekuńczej, która opłacała jej pobyt w bursie i o nią dbała. Przypuszczam, że odrzucenie etykiety już na samym początku procesu naznaczania skutkuje brakiem jej internalizacji. W relacji z innymi Ewa nie ujawnia pobytu w placówce resocjalizacyjnej. Ale to nie placówka stanowi „piętno” Ewy, lecz jej rodzina pochodzenia.

Ewa doświadczyła w swoim życiu podobnych sytuacji co jej matka. Jej rodzina własna również była rodziną niepełną. Podobnie jak jej matka ma nieślubne dziecko. Obiektywnie takie same sytuacje spotkały się jednakże z różną formą działania. Ewa dbała o dzieci. W przeciwieństwie do swojej matki nie pozwoliła na umieszczenie przyrodniej siostry w domu dziecka. Zatrzymała się o jej wykształcenie. Dużą wagę przywiązywała do dobrego wychowania obu dziewcząt. Zarówno zachowanie jej córki, jak i przyrodniej siostry były zgodne z normami społecznymi. Syn Ewy, w przeciwieństwie do jej młodszego rodzeństwa, nie był owocem „przypadkowej” znajomości. Badana stworzyła dla niego rodzinę. Zamieszkali razem z partnerem i wspólnie wychowują chłopca. Takie działania narratorki służą deetykietyzacji poprzez wykluczenie jej i jej rodziny z podejrzeń kontroli/opinii społecznej, ale nie jej – jako osoby zdemoralizowanej, tylko jej – jako dziecka z rodziny dysfunkcyjnej.

Działaniami sprzyjającymi deetykietyzacji była także edukacja Ewy i jej kariera zawodowa. To, co osiągnęła, podważa wiarygodność etykiet na nią nałożonych, zarówno przez formalne, jak i nieformalne źródła naznaczające. Zmienność społecznych definicji zachowań, określanych jako konformistyczne i dewiacyjne, jest podstawowym źródłem lęku Ewy. Nie wie, czy zachowanie jej syna mieści się jeszcze w normie społecznej, czy już nie. Obawia się naznaczenia go, dlatego prosiła o opinię na temat konwencjonalności jego zachowań postronne osoby (w tym specjalistów). Lęk ten jest potęgowany także tym, że jako wychowanka placówki resocjalizacyjnej jest bardzo narażona na zmianę w opinii publicznej jej obecnego statusu społecznego.



## ROZDZIAŁ 5

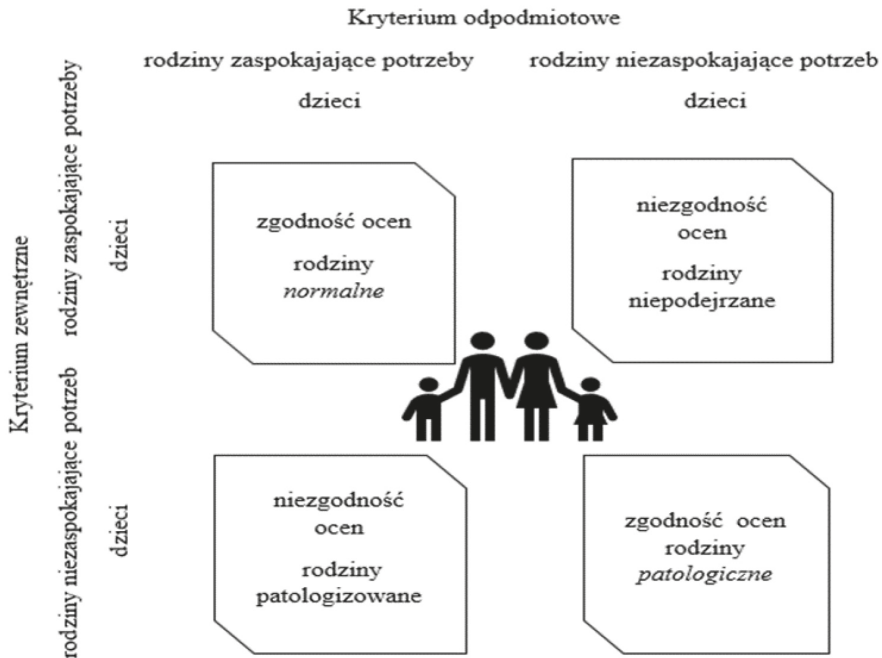
# Konteksty naznaczania społecznego w doświadczeniach życiowych byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych

### 5.1. Rodzina jako obiekt kontroli społecznej

Z perspektywy dziecka rodzina jest jego naturalnym środowiskiem życia, zaś z punktu widzenia pedagogiki jest środowiskiem wychowawczym, a jednocześnie istotnym elementem społeczeństwa – instytucją społeczną, której przypisane są określone funkcje. Zadaniem rodziny jest między innymi wdrażanie dziecka w normy społeczne. Z poziomu obserwatorów (reprezentantów społeczeństwa) zadanie to rodzina może wykonywać **właściwie** lub **niewłaściwie**. W badanej populacji wszystkie rodziny przez zewnętrznych obserwatorów zostały uznane za niewłaściwie wykonujące swoje obowiązki wychowawcze. To spowodowało, że wkroczyły instytucje kontroli społecznej, kiedy ich zdaniem zadania rodziny były wykonywane niewłaściwie. Diagnoza zewnętrznych obserwatorów w takich przypadkach może być **trafna** lub **nietrafna**. Zebrany materiał badawczy pokazał przypadki trafnej diagnozy, jak również takie, w których pomimo właściwego wdrażania dziecka w normy społeczne przez rodzinę pojawiła się negatywna reakcja społeczna, którą należy uznać za nieadekwatną do sytuacji, a w efekcie krzywdzącą zarówno dla rodziny, jak i dla dziecka.

Przyjmując dwa kryteria podziału, czyli z jednej strony kryterium zewnętrzne (ocena zewnętrznych obserwatorów) i kryterium odpodmiotowe

(doświadczanie własnej rodziny przez same narratorki), możemy mówić o zgodności ocen lub jej braku. Podział taki pozwala wyłonić cztery typy rodzin (rysunek 4).



Rysunek 4. Typy rodzin

Źródło: opracowanie własne

Należy jednak podkreślić, że w analizowanym materiale badawczym występują tylko dwa typy rodzin, co jest konsekwencją tego, że ani dzieci z rodzin *normalnych*, ani z wolnych od podejrzeń społecznych nie znalazły się w badanej populacji. Analiza materiału wyłoniła dwa typy rodzin: **rodziny patologizowane** i **rodziny patologiczne**<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Termin *patologiczne* jest kodem *in vivo* wygenerowanym podczas analizy materiału empirycznego. Kiedy prezentowałam wyniki swoich badań na zebraniu Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ, zarzucono mi, że rodzina *patologiczna* jest pojęciem niewłaściwym. Mam świadomość, że jest to pojęcie stygmatyzujące i że teoretycy i badacze współcześni unikają go, ale pojęcie to występuje w dyskursie praktyki jako zsubiektywizowane i wykorzystywane do autoopisu przez narratorki. W literaturze istnieją typologie środowiska wychowawczego, które wydają się mniej stygmatyzujące, choćby zaproponowana przez Jacka Piekarskiego (1987) typologia środowisk wzorcowych, przeciętnych, niekorzystnych wychowawczo – ostatecznie – dysharmonijnych.

### 5.1.1. Rodziny patologizowane

Gdy ocenia się rodzinę z perspektywy kryterium zewnętrznego i odpodmiotowego, patologizowanie rodziny ma miejsce wówczas, gdy ocena zewnętrznych obserwatorów nie jest zbieżna z doświadczeniem samych narratorek. Oznacza to sytuację, w której uczestniczka badania doświadczała swojej rodziny jako tworzącej miejsce bezpieczne i zaspokajające jej własne potrzeby, za to ocena zewnętrzna odbiega istotnie od takiego jej postrzegania. Rodzinom patologizowanym przez zewnętrznych obserwatorów została przypisana cecha, która nie miała znaczenia dla doświadczenia uczestniczek badania. Proces patologizacji rodziny był procesem budowanym w interakcji ze społeczeństwem, co przekładało się na sytuacje, w których społeczeństwo reagowało na pewne swoiste cechy rodziny, które wzbudzały wobec niej podejrzliwość. Ten typ reprezentowany był tylko przez dwie wychowanki.

Kontekstem dla kryterium odpodmiotowego są tutaj doświadczenia samych narratorek dotyczące ich rodziny. Dwie z nich doświadczały rodziny jako dobrze wypełniającej swoje obowiązki wychowawcze, o czym świadczą między innymi takie wypowiedzi jak:

No co, dzieciństwo miałam OK. Pełna rodzina, żadna patologia. (N3)  
Ja jestem z normalnego domu. Bo u mnie nie było ani patologii, ani nic. (N4)

Uczestniczki badania, dokonując opisu własnej rodziny pochodzenia, wykluczały ją z kręgu środowisk podejrzanych o wpływ na ich demoralizację. W rodzinach patologizowanych, w których narratorki dorastały (N3, N4), nie występował istotny czynnik, jakim jest problem alkoholowy. Obie rodziny mieszkały w bloku, a więc korzystały ze wszystkich udogodnień higieniczno-sanitarnych. Rodzice pracowali zawodowo i starali się dobrze wypełniać obowiązki wychowawcze w stosunku do swoich dzieci.

Cały czas pracowali, właściwie nie było przerwy (...), i dawali radę, uważam, że dawali radę... (N3)

W jednej z tych rodzin rodzice pracowali na zmiany, żeby móc sprawować opiekę nad dziećmi. W drugiej ojciec, chcąc zapewnić rodzinie dobre warunki ekonomiczne, wykorzystał okres zmiany ustrojowej w Polsce i wyjechał do pracy poza granicami kraju. Wychowanie córki w dużej mierze spoczywało wówczas na matce, która pracowała jako pielęgniarka w systemie zmianowym. Chcąc godzić pracę zawodową z wychowaniem, do kontroli córki wykorzystywała sprawdzone technologie (telefon stacjonarny). W wychowanie dziewczyny włączeni byli również rodzice matki.

Jej rodzice pomagali mamie w wychowaniu. Z babcią miałam bardzo dobry kontakt. Z dziadkiem też. (N4)

Rodziny patologizowane charakteryzowały się zorganizowaniem i dużą zaradnością.

Jednak ocena zewnętrznych obserwatorów nie była zgodna z oceną samych narratorek co do sposobu wypełniania funkcji wychowawczych. Otoczenie społeczne podawało w wątpliwość skuteczność procesu wychowawczego ze względu na takie cechy rodziny jak wielodzietność czy okresowe samodzielne rodzicielstwo.

#### 5.1.1.1. Rodzina patologizowana ze względu na wielodzietność

Rodzina patologizowana ze względu na wielodzietność broniła się przed potwierdzeniem słuszności podejrzeń między innymi tym, że korzystanie z pomocy instytucji kontroli społecznej uznawała za *dysonor*. Konkretyzacją takiego podejścia było odmawianie przyjęcia pomocy przez rodzinę nawet w trudnych sytuacjach, a tym samym zmniejszenie ryzyka etykietowania i potwierdzenia podejrzeń otoczenia społecznego o brak zaradności. Niemniej jednak w rodzinie patologizowanej ze względu na wielodzietność wystąpiły nasilone trudności w nauce szkolnej córki, wynikające z nierozpoznanej dysleksji, które dały początek jej wagarowaniu. Szkoła okazała się czynnikiem patologizującym rodzinę. Pomimo zaangażowania rodziny w pomoc narratorce w radzeniu sobie z jej trudnościami szkolnymi, nie przyniosło to zamierzonych skutków. Rodzice co prawda poszukiwali pomocy w instytucjach do tego przeznaczonych, ale nie otrzymali tam wskazówek, jak pracować z dzieckiem z trudnościami szkolnymi.

Rodzice, uważali, że oni nie bardzo mają pole manewru, skoro orzekają to w tych poradniach, tata próbował, bo bardziej matematyka, bardziej te przedmioty ścisłe, bo on radził sobie z tym, więc próbował. (N3)

Sytuacja ta spowodowała ingerencję sądu we władzę rodzicielską i orzeczenie demoralizacji uczestniczki badania. Odpowiedzialność za niepowodzenia została zdjęta ze szkoły i przypisana rodzinie. Wielodzietność rodziny jako przyczyna demoralizacji uczestniczki badania wybrzmiała również w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Jeden z wychowawców, kierując się prawdopodobnie wiedzą ze swoich doświadczeń instytucjonalnych, przypisał jej rodzinie dysfunkcjonalność.

Znaczy, pytania, nie pytania, tylko to były stwierdzenia, że o domu, że tam musi być jakaś straszliwa patologia, przy tylu dzieciach... (N3)

Reakcją narratorki na zarzuty zewnętrznych obserwatorów co do niewłaściwego wypełniania funkcji wychowawczych było kwestionowanie tych

oskarżeń poprzez przywoływanie szeregu dowodów przemawiających za brakiem patologii w rodzinie lub nienawiązywanie relacji z autorem takich stwierdzeń.

### **5.1.1.2. Rodzina patologizowana ze względu na okresowe samodzielne rodzicielstwo**

Rodzina patologizowana ze względu na okresowe samodzielne rodzicielstwo spotykała się z reakcją zewnętrznych obserwatorów w postaci sąsiadów. Sąsiedzi reagowali na zachowania narratorki, takie jak siedzenie pod blokiem przez długie godziny w towarzystwie starszych kolegów. Informowali o jej zachowaniu matkę.

I sąsiadki, jak mnie widziały, to mamie mówiły. (N4)

Matka, chcąc zapewnić odpowiednie wypełnianie obowiązków wychowawczych, w opiekę nad córką włączyła rodziców jej ojca. Czasowa nieobecność ojca została tym samym zrekompensowana poprzez opiekę jego rodziców. Jednak babcia ze strony ojca okazała się osobą bezradną wobec specyficznych potrzeb wnuczki i nie była w stanie egzekwować ustaleń.

Babcia mnie tam, wiadomo, puszczała, tylko też były jakieś godziny, no, ale w pewnym momencie zamiast przychodzić na przykład o 20.00, jak babcia prosiła, to przychodziłam o 21.00, tak? Albo znikalam, nie mówiłam, gdzie idę. No tak różnie bywało... (N4)

Również wpisy anonimowych internautów związane z ucieczką narratorki z domu pośrednio patologizowały jej rodzinę.

W domu z mamą była awantura, że uciekłam, że co ja zrobiłam, że pojechałam się puszczać, bo tak ludzie pisali. (N4)

Wpisy anonimowych internautów, nie tylko etykietowały samą uczestniczkę badania ale również jej matkę. Działania wychowawcze, które matka uczestniczki badania stosowała wobec niej, w opinii zewnętrznych obserwatorów były niewłaściwe.

I moja mama tak wzięła to wszystko do siebie... (N4)

Jednak reakcje zewnętrznych obserwatorów dla narratorki nie były znaczące. Nie broniła ona swojej rodziny i nie podważała ich opinii o swojej rodzinie. Oczekiwania normatywne kierowane wobec niej i jej rodziny nie miały dla niej żadnego znaczenia, pozostawała wobec nich obojętna.



### 5.1.2. Rodziny *patologiczne*

Definiując rodziny *patologiczne* przez pryzmat kryterium odpodmiotowego i z perspektywy zewnętrznych obserwatorów, należy je identyfikować jako te, dla których występowała zgodność ocen uogólnionego społeczeństwa z doświadczeniami samych narratorek. Uczestniczki badania wychowujące się w rodzinach *patologicznych* nie czuły się w nich bezpiecznie lub w którymś momencie swojego życia przestawały się tak czuć. Ich potrzeby nie były zaspokajane, a doświadczanie swojej rodziny było zbieżne z reakcją społeczną.

W rodzinach *patologicznych* nie zaspokajano podstawowych potrzeb dzieci. Narratorki chodziły głodne, brudne i zdarzało się, że angażowano je do prac ponad możliwości dziecka. Rodzice w takich rodzinach zazwyczaj mieli trudności finansowe, które wynikały z utraty pracy, braku stałego zatrudnienia lub wykonywania prac niskopłatnych.

No i straciła pracę [matka – A.J.], zaczęła pić i to trwało później cały czas, aż do śmierci jej. (N2)

Warunki, w jakich mieszkały uczestniczki badania, również były często poniżej standardów higieniczno-sanitarnych.

Z racji tego, że nie było światła, to nie było jak wyprać, bo ręcznie się prało. Pod warunkiem, że było jak to wyprać, bo nie było proszku, no to w czym ja to miałam wyprać? (N2)  
Później znalazła sobie pracę [matka – A.J.], znalazła mieszkanie, jakby to powiedzieć, z przydziału właśnie tego szpitala. To była taka, można powiedzieć, że to nora. (N7)

W rodzinach *patologicznych* wśród zachowań rodziców, które niekorzystnie wpływały na rozwój społeczny narratorek, wymieniane były najczęściej problem alkoholowy jednego lub obojga rodziców lub niewydolność wychowawcza rodziców (głównie matki).

Moi rodzice nadużywali alkoholu, lubili imprezować, nie poczuli się do bycia rodzicami... (N6)

Ona [matka – A.J.] była bezradna, zupełnie nie wiedziała, z czym to... (...), traciła nade mną kontrolę, jak już jakby autorytet matczyny zupełnie tu jakby... (N7)

Te dwa typy zachowań różnicują rodziny *patologiczne* i umożliwiają ich podział na kolejne podtypy, czyli **rodziny *patologiczne* ze względu na problem alkoholowy jednego lub obojga rodziców** i **rodziny *patologiczne* ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców** (tu nie występował problem alkoholowy).

### 5.1.2.1. Rodziny *patologiczne* ze względu na problem alkoholowy jednego lub obojga rodziców

W rodzinach *patologicznych* ze względu na problem alkoholowy jednego lub obojga rodziców nadużywanie alkoholu sprzyjało powstawaniu innych dysfunkcji w rodzinie. Zazwyczaj determinował on występowanie negatywnych zjawisk ekonomicznych (co doprowadzało do ubóstwa).

Jak nie było w domu jedzenia, to trzeba było je wykombinować, najłatwiejsza metoda dla dziecka jest coś ukraść. (N2)

A także utrudniał właściwe wypełnianie funkcji wychowawczych wobec dzieci.

No ja dostawałam lanie z byle powodu, za to, że płakałam, za to, że byłam głodna... (N6)

Występowanie czynnika alkoholowego sprzyjało również procesowi naruszania spójności i poczucia bezpieczeństwa w rodzinie.

Ojciec pił. Ojciec wyganiał nas z domu... Ojciec mamę chciał spalić (...). Awantur było dużo... (N1)

Dorastanie w środowisku z problemem alkoholowym rodziców lub rodzica stanowiło jeden z podstawowych czynników wzbudzających podejrliwość zewnętrznych obserwatorów.

Tata pił bardzo dużo, bardzo dużo różnych przykrych sytuacji było u nas. Zawsze było, jak głośno muzykę włączał w środku nocy, a mamy dom, więc na każdym piętrze mieszka kto inny, dzieli nas klatka schodowa, no i tak po północy, jak dawał czadu, no to... (N9)

Zachowania rodziców w rodzinach *patologicznych* prowadziły do reakcji nieformalnej i formalnej otoczenia. Przy czym nieformalnym źródłem reakcji społecznej była reakcja (lub brak reakcji) ze strony dalszej rodziny i sąsiadów. Natomiast za formalne źródło naznaczenia niektórych z tych rodzin należy uznać nadzór kuratorów (N1, N2) lub umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej (dom dziecka – N10, N6) lub rodzinie zastępczej (N6).

Dalsza rodzina w doświadczeniach uczestniczek badania jest zewnętrznym obserwatorem, który reagował lub nie na zagrożone dobro dziecka w rodzinie. Niektóre uczestniczki badania, zwracając się o pomoc do dalszej rodziny, nie otrzymywały jej, co podnosi w swojej wypowiedzi jedna z narratorek:

Mojej mamy mama, czyli moja babka, nigdy nas nie chciała przyjąć. A to udawała, że jej nie ma w domu, a to nie otwierała drzwi, były sytuacje, kiedy musieliśmy zostać na klatce spać. (N10)

Okazuje się, że brak reakcji był negatywnie doświadczany przez uczestniczki badania. Z doświadczeń narratorek wynika, że dalsza rodzina pomimo wiedzy o tym, że dzieciom w rodzinie dzieje się krzywda, nie wykazywała chęci do zadbania o ich dobro. Zachowania dalszej rodziny były wówczas niezrozumiałe dla narratorek i doświadczane jako odrzucenie.

Wśród narratorek były również takie, które otrzymywały pomoc od dalszej rodziny. Jedna z nich, opisując swoją sytuację rodzinną, zwróciła uwagę na formy pomocy, jakie oferowali jej dziadkowie:

Moi dziadkowie, jak mi dawali jeść czy ubrania, to moja matka to po prostu sprzedawała. (N6)

Wypowiedź ta sugeruje, że dalsza rodzina skupiała się na zaspokojeniu podstawowych potrzeb biologicznych dziecka w rodzinie. Jednak nie przyczyniała się do zmiany zachowania rodziców, tym samym była nieskuteczna.

Zastanawiające jest to, że narratorki z rodzin *patologicznych* ze względu na problem alkoholowy jednego lub obojga rodziców w swoich narracjach nie wspominały o reakcjach sąsiadów na „głośne zachowania” ich rodziców. Wspominały wprawdzie o takich zachowaniach, ale nie opowiadały o nieformalnych reakcjach na nie zewnętrznych obserwatorów. Przypuszczam, że wynikało to z obojętności sąsiadów na to, co dzieje się w domu uczestniczek badania, ale też cichego przyzwolenia na „głośne zachowania” członków rodziny po alkoholu. Innym wyjaśnieniem takiej sytuacji może być to, że większość społeczeństwa uważa, że problemy rodzinne należy rozwiązywać w swoim domu.

Brak reakcji ze strony sąsiadów, jak i reakcja lub jej brak ze strony dalszej rodziny nie zatrzymywały nieprawidłowego wdrażania dzieci w normy. Sytuacja w takich rodzinach wzbudzała wówczas kolejne reakcje społeczne. Były to działania instytucjonalne: kurator lub placówka opiekuńczo-wychowawcza.

Objęcie rodziny nadzorem opiekuńczym wykonywanym przez kuratora lub rodzica nadzorem kuratora następowało około 9.–12. roku życia narratorek. Niewłaściwemu wdrażaniu dzieci w normy społeczne towarzyszyły zazwyczaj przejawiane przez dorosłych niebezpieczne zachowania<sup>10</sup>, to

<sup>10</sup> Uczestniczki badania pojęcie *patologiczna* często używały do identyfikacji rodziny, w której występuje alkoholizm. Ich perspektywa odzwierciedla powszechne w tamtych czasach redukcje rozumienia „patologii” do środowisk nadużywających alkoholu. Można postawić hipotezę, iż ze względu na tabuizację rodziny nie mówiono o wykorzystaniu seksualnym czy innych formach przemocy.

jest przemoc, nadużywanie alkoholu i zaniedbania opiekuńcze, co istotnie zagrażało dobru dziecka.

Uczestniczki badania żywiły pozytywne oczekiwania wobec pomocy związanej z objęciem rodziny nadzorem kuratora. Oczekiwały, że taka pomoc będzie sprzyjała pozytywnej zmianie.

Ja myślałam, że kurator jest po to, żeby potrząsnąć moją mamą... No cokolwiek zrobić. Wymusić, żeby było normalniej. (N2)

Pomimo kilkuletniego nadzoru kuratorów prawidłowe wypełnianie funkcji wychowawczych w takich rodzinach nie następowało. Uczestniczki badania w swoich wypowiedziach potwierdzają, że nadzór był nieskuteczny i powodował rozczarowanie taką formą pomocy. Co więcej, zdarzało się, że nasilała się frustracja dorosłych wynikająca z kontrolowania ich, a to sprzyjało odreagowywaniu negatywnych emocji na narratorkach.

I kurator był, ojciec miał kuratora..., ale ja miałam przechlapane w domu. Ja byłam łana za głupie spojrzenie, tak się wyżywał na mnie... (N1)

Na tej podstawie można sądzić, że reakcja instytucjonalna nie była reakcją wspierająco-pomocową, a raczej kontrolująco-nadzorującą.

Nadzór opiekuńczy wykonywany przez kuratorów, pomimo słusznych założeń co do ochrony zagrożonego dobra dziecka w rodzinie, nie przyczynił się do eliminacji czynników, które spowodowały ingerencje sądu w życie rodzinne. Ponadto można przyjąć, że tego typu reakcja społeczna zwiększała podejrzliwość otoczenia i sprzyjała łatwemu stawianiu się obiektem kolejnych naznaczeń społecznych.

Inną formą reakcji instytucjonalnej na niewłaściwe wdrażanie dzieci w normy było umieszczanie ich w instytucji opiekuńczo-wychowawczej typu dom dziecka. Niektóre rodziny, w których wychowywały się narratorki, miały bardzo duże trudności z prawidłowym realizowaniem swoich zadań, to znaczy, nie były w stanie zaspokajać potrzeb emocjonalnych, rozwojowych, bytowych czy zdrowotnych dzieci.

No ja dostawałam lanie z byle powodu, za to, że płakałam, za to, że byłam głodna... (N6)

Reakcja ze strony instytucji związana z umieszczeniem dzieci w domu dziecka następowała między 5. a 10. rokiem życia narratorek. W momencie gdy dziecko nie ma zaspokojonych podstawowych potrzeb fizycznych (jest głodne, spragnione, niewyspane itp.), reakcja instytucji jest konieczna, gdyż ich obowiązkiem jest ochronić dziecko przed złem. Dzieci z takich rodzin były kierowane (lub oddawane przez rodzica) do placówki opiekuńczo-wychowawczej. Umieszczenie dzieci w domu dziecka przez społeczeństwo utożsamiane jest z niewydolnością wychowawczą ich rodziców,

jednakże analiza doświadczeń narratorek ujawniła, że może być odbierane jako przejaw troski o nie. Matka, która nie była w stanie sprawować należytej opieki nad swoimi dziećmi, oddała je w miejsce, które zaspokoilo ich podstawowe potrzeby, i wróciła po nie, kiedy jej warunki bytowe i finansowe się polepszyły. Co warto podkreślić, pobyt w placówce opiekuńczo-wychowawczej, jaką jest dom dziecka, był pozytywnie doświadczany przez narratorki. Sprzyjał zaspokojeniu ich podstawowych potrzeb.

Bo tam człowiek nie musiał się o nic martwić, o jedzenie, o leki, o cokolwiek, tak? (N6)

Sytuacja związana z umieszczeniem narratorek w domu dziecka była akceptowana lub nie przez członków dalszej ich rodziny. Czyli na formalną reakcję społeczną, jak opisywałam wcześniej, dalsza rodzina reagowała lub też pozostawała obojętna. Brak reakcji i akceptacja pobytu dziecka w instytucji opiekuńczo-wychowawczej wynikały prawdopodobnie z braku zainteresowania, nawet w najmniejszym stopniu, dobrem dziecka i obojętności na jego los. Natomiast te rodziny dalsze, które reagowały w sytuacji reakcji ze strony instytucji formalnej, podejmowały kroki mające na celu zadbanie o dobro dziecka. Zadbanie to w sytuacji sformalizowanej okazało się łatwiejsze i skuteczniejsze w doświadczeniach jednej z uczestniczek badania. Z dużym prawdopodobieństwem ingerowanie w losy dziecka na etapie reakcji instytucji było łatwiejsze dla dalszej rodziny przede wszystkim pod względem moralnym. Może to wynikać z przeświadczenia, że dziecko powinno wychowywać się z biologicznymi rodzicami, że w rodzinie biologicznej jest zawsze najlepiej. Choć rodzina dalsza podejmowała próby pomocy na wcześniejszych etapach jej życia, to ich działania były przez rodziców odrzucane. Sytuacja umieszczenia narratorki w placówce opiekuńczo-wychowawczej umożliwiła jej dziadkom podjęcie działań prowadzących do uznania ich za spokrewnioną rodzinę zastępczą dla swoich wnuczek.

I moi dziadkowie się o tym dowiedzieli, i podjęli walkę, żeby nas wziąć z tego domu dziecka, tak? Udało im się, zostaliśmy w rodzinie zastępczej (...) i dziadek nas wychowywał. (N6)

Pobyt w rodzinie zastępczej narratorka wspomina bardzo dobrze. Taki wymiar reakcji społecznej okazał się trafną interwencją. W spokrewnionej rodzinie zastępczej dziadkowie, w zastępstwie rodziców biologicznych, sprawowali bieżącą opiekę nad wnuczkami i dołożyli wszelkich starań, by zadbać o dobro dziecka.

### 5.1.2.2. Rodziny *patologiczne* ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców

Analiza doświadczeń życiowych uczestniczek badania ujawniła, że w rodzinach *patologicznych* ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców do pewnego momentu ich życia doświadczały właściwego wypełniania funkcji wychowawczych przez swoje rodziny. Zazwyczaj załamanie się właściwego wypełniania tej funkcji związane było z przeobrażeniami wewnątrz rodziny. Zmiany powodowane były m.in. pojawianiem się nowych członków rodziny (rodzeństwa):

No jeszcze byłam małą, urodziła się moja młodsza siostra. Wtedy tak, ja byłam pupilkiem mamusi, jak ona się urodziła, tak w kącie zostałam odstawiona. (N8)

Ale też stratą znaczących członków rodziny (w wyniku śmierci):

Nie była przygotowana na to, że zostanie sama [po śmierci męża – A.J.] z dwójką dzieci, i ten jej świat, o ile jeszcze w takim początkowym okresie, rok, może półtora, był poukładany i zabezpieczony przez tatę, bo były jakieś yyy... pieniądze, które mogły yyy... pozwalały nam normalnie funkcjonować, o tyle później yyy... no, mama całkowicie, jakby przestała się zajmować i nami, domem, i wszystkim, co się z tym wiązało. (N5)

Bariery związane z dostosowaniem się członków rodziny do zmian wewnątrzrodziny przyczyniały się do niewłaściwego wdrażania dzieci w normy społeczne. Dorostym trudno było dobrze wypełniać funkcje wychowawcze wobec dzieci w nowej rzeczywistości rodzinnej. Zazwyczaj wynikało to z niewystarczających umiejętności wychowawczych, trudności finansowych i/lub problemów zdrowotnych. Narratorki w swoich rodzinach doświadczały przede wszystkim niekompetencji wychowawczych matek. Przejawiały się one głównie w *bierności wobec swoich dzieci, utracie kontroli i autorytetu córki* lub *poczuciu odrzucenia na rzecz młodszego rodzeństwa*.

„Niedyspozycje” rodziców polegające na zaniedbywaniu dzieci wywoływały w nich określone reakcje – narratorki radziły sobie z nową rzeczywistością rodzinną na miarę swoich możliwości (tak jak potrafiły). Część uczestniczek badania przejmowała obowiązki „niedysponowanych” rodziców i zajmowała się sobą i swoim młodszym rodzeństwem:

Jak miałam 9 lat, to moja mama urodziła brata mojego, przyrodniego, no i, ponieważ ja w międzyczasie przejmowałam obowiązki mojej mamy, tak się dzieje z dziećmi małymi, które są niezaopiekowane, no to przejęłam również opiekę nad nim i zaczęły się wagary (N5),

podczas gdy inne narratorki wycofywały się z życia rodzinnego, poszukując przynależności, bezpieczeństwa i troski w grupach pozarodzinnych.

I były chyba dwie ucieczki z domu w międzyczasie. Z grupą taką też takich włóczykiów niepokornych... (N7)

Przejmowanie obowiązków swoich „niedysponowanych” rodziców przywracało wprawdzie względną stabilizację w życiu rodzinnym, ale nie chroniło przed negatywną reakcją społeczną.

Analiza materiału empirycznego ukazała, że wśród reakcji nieformalnych zewnętrznych obserwatorów wobec rodzin *patologicznych* ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców miały miejsce reakcje sąsiadów i brak reakcji dalszej rodziny. Sąsiedzi zazwyczaj oferowali pomoc w wychowaniu dzieci.

Dużo było takie wsparcie od sąsiadów. Oni też się mną opiekowali. (N7)

Kiedy jednak sytuacja w rodzinie się nie poprawiała, a dochodziły kolejne czynniki zagrażające dobru dziecka (na przykład choroba matki), sąsiedzi angażowali do pomocy przedstawicieli instytucji pomocy społecznej.

Tam w pewnym okresie tak było, że zaczęła bardzo chorować [matka – A.J.] i sąsiadka właśnie załatwiła jakoś tam, że z opieki społecznej przychodzili... (N7)

Tym samym sąsiedzka reakcja nieformalna przechodziła w sformalizowane naznaczenie rodziny. Taki środek pomocy mający na celu ochronę dobra dziecka był odbierany pozytywnie przez narratorki. Jedna z nich umiejętność korzystania z dóbr oferowanych przez pomoc społeczną uważała za przejaw osobistej zaradności.

Tak koło 9. roku życia, to już doskonale wiedziałam, która pani w opiece społecznej może mi załatwić węgiel, która dać jakieś kartki. (N5)

Nieformalną reakcją zewnętrznych obserwatorów był także brak adekwatnej reakcji do potrzeb dziecka ze strony dalszej rodziny.

Czasami chodziłam do swoich cioć i wujków pożyczać pieniądze na chleb, ale nigdy nikt z nich się nie zainteresował, nie pomógł, sam nie przyszedł i nie sprawdził na przykład, czy dzieci mają co jeść. (N5)

Co więcej, zdarzało się, że działania dalszej rodziny intensyfikowały patologiczność rodzin uczestniczek badania. Jedna z narratorek, która wychowywana była w bardzo skromnych warunkach, tak opisuje zachowania dalszej rodziny:

Ja zaczęłam walkę z moimi ciotkami (...). Jej rodzina [matki – A.J.] była bardzo zamożna... bardzo. No, ale zamożna. I każdy dostał jakąś część po rodzicach, a ona [matka – A.J.] nie dostała nic... (N7)

Podobnie jak w pierwszym typie rodzin *patologicznych* reakcja dalszej rodziny była tak samo jak też brak reakcji niezrozumiała dla narratorek i doświadczana jako odrzucenie.

Rodziny *patologiczne* ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców nie były wolne od formalnych reakcji społecznych. Jak już wcześniej wspomniałam, jedną z takich reakcji była opieka oferowana przez pomoc społeczną. Innym typem reakcji formalnej był nadzór kuratora.

Nieprawidłowe wypełnianie funkcji wychowawczych przez matkę jednej z narratorek spowodowało nałożenie na jej rodzinę kontroli formalnej w postaci nadzoru opiekuńczego wykonywanego przez kuratora, który w opinii córki okazał się nieskuteczny. Co ważne, uczestniczka badania nie mówiła o jakichś oczekiwaniach wobec tej formy pomocy. Z jej wypowiedzi można wnioskować, że była zła na matkę o takie naznaczenie rodziny, gdyż za jej niewydolność wychowawczą konsekwencje poniosła córka.

To moja mama miała kuratora i to moja mama była pozbawiona władzy rodzicielskiej, a ja trafiłam do ośrodka. (N5)

Na niewydolność wychowawczą rodziców reagowała również szkoła. Etykietowanie w rodzinach *patologicznych* ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców było dynamizowane przez reakcję szkolną. Szkoła wprawdzie podejmowała próby nawiązania relacji z rodzicami narratorek, jednak nie przynosiły one oczekiwanych zmian.

Nawet, jak była [matka – A.J.] wzywana do szkoły, no to chodziła, tak. Ale ona była bezradna, zupełnie nie wiedziała, co ma robić... (N7)

To właśnie szkoła jako instytucja kontroli społecznej reagowała na niewydolność wychowawczą rodziców, a formą pomocy, którą oferowała takim rodzinom, było umieszczenie uczestniczek badania w placówce resocjalizacyjnej.

Potwierdzała to sama szkoła, tak? – że nie miałam kłopotów z uczeniem się, yyy... tylko mam kłopot ze środowiskiem, w którym funkcjonuję, żyję, więc jedyną możliwością było zabranie mnie z domu i yyy... umieszczenie gdzieś... (N5)

Sytuacja szkolna, jak i reakcje narratorek na taką formę ochrony dobra dziecka zostaną omówione szczegółowo w następnym podrozdziale.

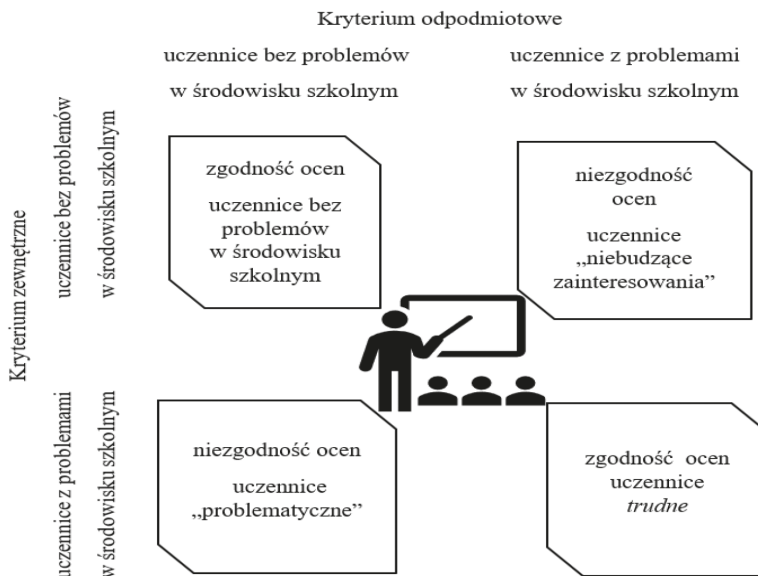
## 5.2. Szkoła jako instytucja kontroli społecznej

Z perspektywy dziecka szkoła jest jednym z pierwszych miejsc, w których przebywa przez stosunkowo długi czas i w których doświadcza innego systemu społecznego niż jego własna rodzina. Natomiast z punktu widzenia



pedagogiki szkoła to instytucja społeczna, która posiada formalne zasady, jasno określone cele i funkcje. Służy ona przede wszystkim włączaniu społecznemu dziecka w rolę ucznia i stawia przed nim określone wymagania, które młody człowiek powinien zrealizować. Brak realizacji tych wymagań generuje problemy w środowisku szkolnym. Niewłaściwe wypełnianie obowiązków uczniowskich dotyczy przede wszystkim wyników uzyskiwanych w nauce, jak również zachowania w środowisku szkolnym. Przedstawicielami „reagującego społeczeństwa” (zewnątrzni obserwatorzy) w kontekście szkoły są przede wszystkim jej pracownicy, a szczególnie kadra pedagogiczna: nauczyciele, dyrektorzy, pedagodzy czy psycholodzy. Z poziomu zewnętrznych obserwatorów uczeń może tym wymaganiom sprostać lub nie. Również z ich oceną sam uczeń może się zgadzać lub nie, co oznacza, że jego doświadczanie siebie jako ucznia może być zgodne lub niezgodne z oceną zewnętrznych obserwatorów. Zebrany materiał badawczy pokazał przypadki oceny zbieżnej, jak i takiej, w których doświadczanie siebie jako ucznia było niezgodne z oceną zewnętrzną.

Przyjmując te dwa kryteria podziału, a zatem z jednej strony kryterium zewnętrzne (ocenę zewnętrznych obserwatorów), z drugiej zaś kryterium odpodmiotowe (doświadczanie siebie jako ucznia przez same narratorki), możemy mówić o zgodności ocen lub jej braku. Podział ten pozwala wyłonić cztery typy uczennic (rysunek 5).



Rysunek 5. Typy uczennic

Źródło: opracowanie własne

Warianty doświadczeń uchwycone w materiale empirycznym pozwoliły przyporządkować doświadczenia narratorek do trzech typów uczniów. Uczennice „niebudzące zainteresowania” nie znalazły się w badanej populacji<sup>11</sup>. Natomiast typ **uczennic „problematycznych”** reprezentowały osoby, które doświadczały siebie jako uczennic bez problemów w środowisku szkolnym, ale zewnętrzni obserwatorzy (przedstawiciele szkoły) nie podzielali tej oceny. Uczennice te miały dobre i/lub bardzo dobre wyniki w nauce na etapie nauczania wielopredmiotowego, w pewnym jednak momencie swojej ścieżki edukacyjnej problematyczna stawała się ich nieobecność lub niska frekwencja w szkole. Niektóre z nich „rezygnowały” ze szkoły, tym samym nie realizowały obowiązku szkolnego zgodnie z oczekiwaniami normatywnymi, co z punktu widzenia zewnętrznych obserwatorów jest tożsame ze stwarzaniem problemów w środowisku szkolnym. Typ **uczennic bez problemów w środowisku szkolnym** reprezentowały uczennice, które nie miały problemów z nauką i nie sprawiały problemów wychowawczych. Ich ocena siebie jako uczennic była tożsama z oceną zewnętrznych obserwatorów. **Uczennice trudne** to typ dziewczyn, które doświadczały siebie jako uczennic z problemami w środowisku szkolnym, a ich ocena była zbieżna z oceną zewnętrznych obserwatorów. Wyłonione typy stanowią całościową charakterystykę ich procesu edukacji na poziomie szkoły masowej, choć proces dochodzenia do ostatecznej oceny miał u uczestniczek badania różny przebieg. Warto przy tym zaznaczyć, że obraz ucznia z perspektywy zewnętrznych obserwatorów i samych uczestniczek badania zmienił się w trakcie trwania ich edukacji w szkole masowej.

Odnosząc się do typologii opartej na kryterium odpodmiotowym i zewnętrznym, scharakteryzują typy uczennic, uwzględniając ich osiągnięcia w przyswajaniu wiedzy i zachowanie w szkole. Opiszę sytuację szkolną samych uczennic, reakcje zewnętrznych obserwatorów (nauczycieli, uczniów i rodziców), w tym reakcje pedagogiczne podejmowane przez pracowników szkoły w celu ochrony dziecka, jego dobra i reakcje samych uczestniczek badania na reakcje zewnętrznych obserwatorów na dwóch poziomach edukacji (nauczaniu początkowym i wielopredmiotowym).

---

<sup>11</sup> Uczennice „niebudzące zainteresowania” to uczennice, które doświadczały siebie jako ucznia z problemami w środowisku szkolnym, a zewnętrzni obserwatorzy nie podzielali tej opinii. Uczennice takie mogą doświadczać trudności z właściwym wypełnianiem obowiązków szkolnych, to jest w osiąganiu dobrych wyników w nauce czy zachowaniu w środowisku szkolnym. Jednak ich doświadczenia nie są zauważane przez obserwatorów zewnętrznych i nie są przez nich podzielane.

### 5.2.1. Nauczanie początkowe – uczennice bez problemów w środowisku szkolnym

Na pierwszym etapie edukacji wszystkie narratorki identyfikowały siebie jako **uczennice bez problemów w środowisku szkolnym**. Dobrze się uczyły i nie sprawiały problemów wychowawczych w szkole<sup>12</sup>. Ocena zewnętrznych obserwatorów była zatem zgodna z ich doświadczaniem siebie jako ucznia. Uczestniczki badania świetnie wpisywały się w oczekiwania społeczne. Dostosowały się do wymagań szkoły. Były grzecznymi, dobrze uczącymi się uczennicami. Jednak już na pierwszym etapie edukacji część z nich doświadczyła swojej odmienności, porównując siebie do innych uczniów, choć nie przekładało się to jeszcze na wyniki w nauce i zachowanie w szkole.

Zawsze się czułam [w szkole – A.J.], co nie ukrywam, zawsze się czułam taka gorsza, bo wiadomo, bieda była w domu i w ogóle, a dzieci tam miały normalne rodziny i w ogóle. (N10)

Na pojawiające się przejawy „inności” na pierwszym etapie edukacji reagowali przede wszystkim uczniowie, zwracając uwagę na wizualne przejawy zaniedbania dziecka.

No ale w szkole z nas się śmieli [z narratorki i jej siostry – A.J.], bo takie brudne szliśmy do szkoły... (N8)

Odmienność ta wynikała w istotnej mierze z ubóstwa w środowisku rodzinnym i/lub niewłaściwego wypełniania obowiązków wychowawczych. Narratorki, które doświadczały reakcji zewnętrznych obserwatorów, wywodziły się z **rodzin patologicznych**.

Reakcje zewnętrznych obserwatorów nie odzwierciedliły się w niepowodzeniach szkolnych i zachowaniu na etapie nauczania początkowego. Z dużym prawdopodobieństwem starania o dobre wypełnianie obowiązków uczniowskich było odpowiedzią narratorek na reakcję zewnętrznych obserwatorów lub ochroną przed ewentualną reakcją, mającą na celu niewzbudzanie zainteresowania swoją osobą, jak i rodziną pochodzenia.

A to, że ja w klasach 1–3 byłam grzeczna (...), bo ja na początku byłam naprawdę grzecznym człowieczkiem, posłusznym, pilnie się uczyłam. Bardzo lubiłam chodzić do szkoły. (N2)

<sup>12</sup> Jedną z uczestniczek badania, której historia przedstawiona jest w podrozdziale 4.1, doświadczała trudności szkolnych w wyniku nierozpoznanej dysleksji. Jej doświadczenia opisują proces rozwoju trudności szkolnych w perspektywie kilku lat edukacji, z czego można wnioskować, że problemy szkolne i reakcje ze strony szkoły zaczęły się na etapie nauczania wielopredmiotowego.

Uczeń, który nie wyróżnia się w klasie, dobrze się uczy i dobrze zachowuje, nie wzbudza zainteresowania opinii społecznej. Uczestniczki badania na tym etapie edukacji wykazały się dużym poczuciem sprawstwa (które mogło być świadome lub nie). Te czynniki, na które miały wpływ, to znaczy wypełnianie obowiązków uczniowskich i odpowiednie zachowanie, były przez nie kontrolowane i chroniły je i ich rodziny przed zainteresowaniem opinii społecznej.

## 5.2.2. Nauczanie wielopredmiotowe – etap różnicowania się uczennic pod względem zachowania i uzyskiwanych wyników w nauce

Zachowanie uczestniczek badania i przyswajanie przez nie wiedzy zaczęło się różnicować na etapie nauczania wielopredmiotowego. Wtedy ich obraz siebie jako ucznia był budowany w interakcji z większą liczbą przedstawicieli społeczności szkolnej i wywoływał u nich określone odpowiedzi na reakcje zewnętrznych obserwatorów. Doświadczenia szkolne narratorek oraz sposoby, w jakie odzwierciedlały się one w ich ocenach samych siebie, można uporządkować w trzy typy: **uczennice bez problemów w środowisku szkolnym**, **uczennice trudne** lub **uczennice „problematyczne”**. Wyłonione typy stanowią ostateczną ocenę ich procesu edukacji na poziomie szkoły masowej.

### 5.2.2.1. Uczennice bez problemów w środowisku szkolnym

Uczennice bez problemów w środowisku szkolnym to typ uczennic, które nie miały kłopotów z nauką i nie sprawiały trudności wychowawczych. Ich ocena siebie jako uczennic jest tożsama z oceną zewnętrznych obserwatorów. W badanej populacji ten typ reprezentowany był przez jedną z narratorek (N1). Uczestniczka badania lubiła szkołę i nie miała większych problemów z przyswajaniem wiedzy. Nie doświadczała negatywnych reakcji ze strony rówieśników. W swojej historii edukacyjnej doznała jednak reakcji ze strony nauczycielki, gdyż otrzymała końcową ocenę niedostateczną z jednego przedmiotu w klasie piątej, rezultatem czego było powtarzanie roku.

Powiedziała [nauczycielka – A.J.], że pomoże mi i okazało się, że postawiła mi wtedy jedynkę. (N1)

Postępowanie nauczycielki można uznać za reakcję pedagogiczną mającą na celu ochronę dobra dziecka. W tej perspektywie za dobro uznano powtórzenie klasy w celu opanowania materiału. Co istotne, narratorka była wówczas w trudnej sytuacji życiowej, gdyż zmarła jej matka, a w związku z tym trudności w uzyskaniu pozytywnej oceny z przedmiotu przypisała

swojemu ówczesnemu *załamaniu*. Narratorka nie pozostała obojętna na działanie nauczycielki i ze wsparciem siostry podjęła interwencję.

Pamiętam, że wtedy poszłam, no wtedy z siostrą, bo mi chciała pomóc, i prosiłam wręcz, że chciałabym się jeszcze poprawić, czy coś, żeby to jakoś nadrobić. (N1)

Działanie to jednakże nie przyniosło oczekiwanych rezultatów w postaci otrzymania możliwości ponownego zaliczenia materiału. Narratorka powtórzyła klasę i opanowała materiał na zadowalającym poziomie. Reakcja pedagogiczna w jej doświadczeniu miała wymiar pozytywny. Choć powtarzanie klasy można uznać za reakcję pedagogiczną podejmowaną wobec słabego ucznia, to jednak w tym przypadku ocena siebie jako uczennicy i całościowa ocena uczestniczki badania przez zewnętrznych obserwatorów nie zmieniły się.

Rozmawiała z nią wychowawczyni, że mogłam się starać o stypendium, jeżeli nie miałam problemów w nauce, to też mogłam się o to starać, tak? (N1)

Uczestniczka badania była osobą lubianą w środowisku szkolnym i z dużym prawdopodobieństwem ukończyłaby szkołę masową z pozytywnymi wynikami.

Ona [wychowawczyni – A.J.] wręcz była załamana, kiedy dowiedziała się, gdzie siostra mnie wysyła [do placówki resocjalizacyjnej – A.J.]. (N1)

Pomimo tego jej sytuacja szkolna została zmanipulowana i wykorzystana przeciwko niej. Siostra narratorki podczas rozprawy w sądzie przedstawiła ją w złym świetle – że *tylko mi brakowało narkotyków*. Trzydniową nieobecność w szkole, wynikającą z choroby uczestniczki badania (przebywała wówczas w bursie szkolnej), siostra podczas rozprawy nazwała *byciem samopas*.

I ona mówi [wychowawczyni narratorki – A.J.], jak mogła tak postąpić, rozmawiała z nią [z siostrą narratorki – A.J.] dosłownie dwa tygodnie przed tą sprawą i mówiła, że problemów nie mam, do szkoły uczęszczam (...) yyy... tak że yyy... I ona tak, tak, oczywiście i wyszło zupełnie inaczej. (N1)

Pozbawienie możliwości ukończenia szkoły masowej wynikało z interwencji siostry narratorki i miało uchronić ją przed ewentualną demoralizacją.

### 5.2.2.2. Uczennice trudne

Ten typ uczennic stanowiły narratorki, które doświadczały siebie jako uczących się z problemami w środowisku szkolnym, a ich ocena była zbieżna z oceną zewnętrznych obserwatorów. Problemy w środowisku szkolnym

wynikały między innymi z przeciążenia nauką (stres, większe wymagania, ujawnienie się specyficznych trudności w przyswajaniu wiedzy itp.), ale także z negatywnych konsekwencji doświadczania nierówności społecznych. Te dwa kryteria pozwoliły na wyłonienie dwóch podtypów *trudnych* uczennic. Pierwszy to **uczennice trudne ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi**. Drugi podtyp to **uczennice trudne, które sprawiały problemy wychowawcze w szkole**. Uczennice *trudne* do opisu siebie często wykorzystywały język zewnętrznych obserwatorów. Z dużym prawdopodobieństwem ich obraz siebie jako uczennic kształtował się pod wpływem ocen przedstawicieli świata szkoły.

#### 5.2.2.1. Uczennice *trudne* ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi

Uczennice *trudne* ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi to osoby, u których doświadczanie siebie jako uczennic *trudnych* wynikało z ich specyficznych potrzeb edukacyjnych. Ocena zewnętrznych obserwatorów była zbieżna z ich oceną siebie. Co istotne, obraz siebie jako ucznia kształtował się w interakcjach z przedstawicielami świata szkoły. Reakcje ze strony zewnętrznych obserwatorów miały decydujący wpływ na doświadczanie siebie jako osoby uczącej się przez uczestniczki badania. Ten typ uczennic reprezentowany był przez jedną uczestniczkę badania (N3). Jej historia edukacyjna została szczegółowo opisana w przypadku kluczowym (podrozdział 4.1). W tym miejscu opiszę tylko reakcje ze strony społeczności szkolnej na trudności edukacyjne uczestniczki badania i reakcje jej samej na opinie zewnętrznych obserwatorów.

Na niepowodzenia szkolne narratorki reagowali zwłaszcza nauczyciele. Przede wszystkim kierowali ją do poradni specjalistycznych (pracownia pedagogiczno-psychologiczna) w celu ustalenia przyczyn jej trudności. Działanie to jako reakcja pedagogiczna podejmowana przez zewnętrznych obserwatorów wydaje się słuszne i zasadne, jednak w doświadczeniach samej narratorki nie przyniosło ono zamierzonego rezultatu. We wskazanych poradniach nie ustalono przyczyny jej trudności szkolnych, tym samym pogłębiało dezorientację uczestniczki badania co do uzasadnienia jej problemów. Więcej, brak ustalenia „obiektywnych” przyczyn trudności edukacyjnych powodował przeniesienie odpowiedzialności na samą narratorkę: to ona była leniwa, za mało się starała.

Później się zaczęły jakieś yyy... poradnie psychologiczne, w których na ogół wypadałam bardzo dobrze. Nie było jakichś tam kłopotów, więc byłam zakwalifikowana jako leń. (N3)

Inną reakcją ze strony przedstawicieli świata szkoły było „wzywianie” rodziców narratorki do wychowawcy. Zasadniczo rodzice uczestniczki badania starali się jej pomagać w przezwyciężeniu trudności szkolnych, ale nie posiadali wiedzy na temat tego, jak mają to zrealizować. Reakcja

pedagogiczna, która z założenia powinna polegać na współpracy na linii rodzice–uczeń–szkoła, przyjęła postać przeniesienia odpowiedzialności za trudności edukacyjne narratorki na jej rodzinę. Rodzice nie dostali żadnych wytycznych, w jaki sposób powinni pracować z córką – *trudną* uczennicą. Analiza jej wypowiedzi wskazuje, iż taka reakcja szkoły była odczuwana jako krzywdząca i nie spełniała swojego zadania, co przejawiało się w przekonaniu, że nie zadbano o jej dobro. Brak ustalenia przyczyn trudności szkolnych i przeświadczenie, że może *za mało się stara* powodowały, że uczestniczka badania wytrwale próbowała sprostać wymaganiom szkolnym. Jej wysiłek jednak nie był doceniany. Odbiór społeczny jej osoby przez zewnętrznych obserwatorów (nauczycieli) w kategoriach *trudnej* uczennicy sprzyjał kwestionowaniu jej wysiłków i starań wkładanych w proces edukacji.

Więc nawet jeśli były jakieś, podejmowana przeze mnie inicjatywa czy naprawdę duży wysiłek, jeżeli chodzi o naukę, to zawsze było to torpedowane później... (N3)

Takie reakcje ze strony nauczycieli pozbawiały ją nadziei na zmianę sytuacji w środowisku szkolnym i wpływały na niekorzystne przekształcenia w zachowaniu uczestniczki badania. Z osoby grzecznej i wpisującej się w oczekiwania społeczne szkoły stała się uczennicą *aroganką*. Reakcje nauczycieli, a raczej brak reakcji pedagogicznych, które umożliwiłyby uczestniczkę badania osiągnięcie sukcesów szkolnych, doprowadziły do wycofania się jej z życia szkolnego na rzecz życia „osiedlowego”. Narratorka przyjęła autoetykietę osoby *ograniczonej umysłowo*, która powstała w wyniku nieskuteczności podejmowanych dotychczas przez nią działań. Ostatecznie, nie otrzymawszy promocji do klasy szóstej, uciekła z domu. W tym przypadku brak promocji jako forma reakcji pedagogicznej, mająca na celu ochronę dobra dziecka, okazała się nieskuteczna. Z dużym prawdopodobieństwem powtarzanie klasy nie rozwiązałoby trudności edukacyjnych narratorki, gdyż przyczyna jej niepowodzeń szkolnych miała podłoże neurobiologiczne i była niezależna od niej samej, choć narratorka miała wówczas inne przeświadczenie. Odpowiedzią na zaistniałą sytuację była ucieczka – początkowo ze świata szkolnego. Uczestniczka badania zaczęła symulować choroby, a następnie wagarować. Wagary spędzała w towarzystwie niezdemoralizowanych rówieśników. Ostatecznie jednak uciekła z domu, nie widząc wówczas innej możliwości rozwiązania trudności szkolnych.

Wagarowałam, yyy... później zwałam z domu najnormalniej, bo się bałam... (N3)

Ucieczka w tym przypadku była **jednorazową ucieczką przed konsekwencjami**. Taka reakcja świadczy o istotności nauki szkolnej zarówno dla narratorki, jak i jej rodziny. Przekazanie informacji rodzicom i rodzeństwu

o braku promocji do kolejnej klasy było dla niej trudniejsze niż zdanie się na niewiadome.

To działanie – podjęte przez szkołę z powodu niezgodnego z normatywnymi oczekiwaniami realizowania obowiązku szkolnego – spowodowało zawiadomienie sądu rodzinnego o zaistniałej sytuacji, co należy uznać za najsilniejszą reakcję pedagogiczną ze strony szkoły. Sprawa „problemowego ucznia” została zatem przekazana do kolejnej instytucji kontroli formalnej – sądu.

#### 5.2.2.2. Uczennice *trudne*, które sprawiały problemy wychowawcze w szkole

Uczennice *trudne*, które sprawiały problemy wychowawcze w szkole, to podtyp ucznia *trudnego*. Ocena zewnętrznych obserwatorów i samych uczestniczek badania była w tym przypadku zbieżna. Zarówno same narratorki, jak i przedstawiciele świata szkoły uznawali je za osoby z problemami w środowisku szkolnym. Podstawę tej oceny stanowiły zachowania uczestniczek badania. Uczennice te na etapie nauczania wielopredmiotowego zaczęły odmiennie się odnosić wobec reakcji zewnętrznych obserwatorów na nie w kontekście szkolnym. Okazało się, że pomimo satysfakcjonującego poziomu dostosowania się do warunków szkolnych na etapie nauczania początkowego – ich rzeczywistość społeczna (tak rodzinna, jak i szkolna) się nie zmieniła. Ponieważ nie wpisywały się już w obraz „dobrego ucznia”, *bo miały dużo do powiedzenia*, zaczęły doświadczać napięć ze strony nauczycieli. Cechami sprzyjającymi tej zmianie w sposobach odnoszenia się do nich nauczycieli wydają się uprzednie niekorzystne doświadczenia nauczycieli z innymi członkami rodzin narratorek:

Oni [nauczyciele – A.J.] też pamiętali moją siostrę, bo tą samą podstawówkę kończyła. I ona od samego początku sprawiała problemy wychowawcze. To znaczy, że ja jestem pewnie to samo. (N2)

Przenoszenie opinii ze starszej siostry było reakcją wtórną i nastąpiło po zmianie zachowania narratorki w szkole. Nauczyciele nie podejmowali trudu związanego z poszukiwaniem przyczyn zmiany zachowania, a jedynie interpretowali zachowanie, odwołując się do informacji, które już posiadali (których sami doświadczyli). Również rodzice uczniów reagowali na uczestniczki badania, na przykład *zakazując zadawania się z nimi* swoim dzieciom.

Aczkolwiek byłam źle postrzegana [przez rodziców innych uczniów – A.J.], nie wiem, zresztą byłam dość wojownicza, ponieważ jak mnie odtrącano, to ja nie pozwoliłam, żeby mi ktoś tam tak sobie bezkarnie to robił, nie. (N7)

Jedna z narratorek aktywnie przeciwstawiała się odrzucaniu przez innych uczniów. Jeśli ktoś z nią nie chciał rozmawiać, reagowała agresją



fizyczną – sama wymierzała sprawiedliwość za zachowania, których doświadczała jako niewłaściwe, a których była adresatką.

Uczennice te w środowisku szkolnym wciąż czuły się gorsze, a ich reakcją na doświadczanie gorszego traktowania ze strony przedstawicieli świata szkoły było aktywne manifestowanie swojej niezgody. Przejawiało się to poprzez zadawanie niewygodnych pytań:

Wręcz wynajdywałam takie pytania sobie, żeby nauczycieli pozaginać... (N7),

także *bicie się* z innymi uczniami, *pyskowanie* nauczycielom, wagarowanie. W takich okolicznościach szkoła, chcąc poradzić sobie z zaistniałą sytuacją, wzywała na spotkania rodziców uczestniczek badania. Taka reakcja pedagogiczna nie przynosiła zamierzonych rezultatów, gdyż ani szkoła, ani uczennice nie uzyskiwali wsparcia ze strony rodziców. Niektórzy rodzice nie byli zainteresowani edukacją szkolną swoich córek:

No więc wiadomo, jak mama zaczęła pić, to przestała się interesować szkołą i generalnie tym, co jest normalne dla dzieci (N2),

inni zaś nie dysponowali odpowiednimi umiejętnościami wychowawczymi.

Nawet jak była [matka – A.J.] wzywana do szkoły, no to chodziła, tak. Ale ona była bezradna, zupełnie nie wiedziała, co ma robić... (N7)

Brak współpracy na linii szkoła–uczeń–rodzic powodował nasilanie reakcji społecznych ze strony szkoły. Uczestniczki badania nie otrzymywały promocji do klasy następnej, co skutkowało *powtarzaniem klasy*, lub przenoszone były do innych szkół.

No więc uradzono, że jestem bardzo trudnym egzemplarzem i najlepiej się pozbyć takiego ze szkoły. (N7)

Doszukując się wartości chroniących dobro dziecka w reakcji pedagogicznej, jaką jest przeniesienie ucznia do innej szkoły, można wskazać na potencjalnie ochronne działanie wynikające ze zmiany środowiska szkolnego (inni nauczyciele i uczniowie). Zmiany traktowanej jako „nowy początek”, bez wcześniejszych obciążeń, co ma pozytywnie wpłynąć na zachowanie ucznia i stworzyć nowe możliwości doświadczania siebie jako ucznia. Uczestniczki badania jednakże nie uznawały walorów stosowanych wobec nich reakcji jako służących ochronie ich dobra (zarówno tych związanych z powtarzaniem klasy, jak i z przeniesieniem do innej szkoły), gdyż uważały je za *zupełnie niestuszne*.

Wśród należących do tego podtypu uczestniczek badania rozczarowanie światem szkolnym przyczyniło się do szukania grupy odniesienia poza

nim. Na reakcje pedagogiczne uczestniczki badania reagowały porzuceniem szkoły na rzecz towarzystwa starszych kolegów i koleżanek. Grupa odniesienia stawiała się wówczas tą najważniejszą, wpływającą na ich wybory i decyzje, w tym na przykład o porzuceniu szkoły. Grupę odniesienia stanowiły osoby od nich starsze, które były zorientowane przede wszystkim na używanie substancji psychoaktywnych legalnych (alkohol, papierosy):

Im nie przeszkadzało, że ja jestem małoletnia, że nie wolno mi dawać alkoholu. To nie dość, że alkohol, to ten jeszcze nie sklepowy, to jeszcze ten, co go można ewentualnie taniej kupić. To z kolegami mojej mamy piłam, z moją mamą piłam. Właściwie z każdym, kto, kto, kto się pojawił ewentualnie na drodze. (N2)

i/lub nielegalnych (marihuana, amfetamina):

Fajnie było brać [narkotyki – A.J.], jak się miało lat 14 i w ogóle... (N10)

Przebywanie w takim towarzystwie zaspokajało ich potrzeby psychologiczne, przez co doświadczały przynależności do grupy i nie skupiały się na swoich problemach.

I się zaczęła jakaś taka grupa towarzyska, dużo starszych, no to mi bardzo imponowało, tym bardziej że ja byłam samotna. (N7)

Przebywanie w towarzystwie starszych osób zapewniało narratorkom także poczucie bezpieczeństwa.

Ojczym już zauważył, że ja mam starsze towarzystwo, starszych kolegów. I to mnie tak trochę, jakby to powiedzieć, uskrzydlało? Bo nie wiem, bo tak jakby on się zaczął bać, że ja się komuś poskarżę, że ktoś go przyjdzie, zbije (...). I to mnie gdzieś za szyję potrafił złapać, więc już miałam taką odwagę, żeby go odepchnąć i powiedzieć, że jeszcze raz mnie dotknie, to pożałuje tego. I on też się zaczął już bać tego. (N10)

Powyższa wypowiedź wskazuje na jeszcze jeden istotny element, a mianowicie taki, że obecność starszych kolegów w doświadczeniach uczestniczki badania miała większy potencjał chroniący ją przed przemocą niż środowisko szkolne. Przejawem tego była opinia narratorki o zachowaniach ojczyma, który nie bał się reakcji szkoły, ale obawiał się reakcji jej starszych kolegów. Ta sytuacja pokazuje, że szkoła jako instytucja kontroli społecznej ma niewielki wpływ na te rodziny swoich uczniów, które nie przestrzegają norm społecznych.

Typowa reakcja szkoły na niezgodne z normatywnymi oczekiwaniami realizowanie obowiązku szkolnego przez uczennice polegała na zawiadomieniu sądu rodzinnego o zaistniałej sytuacji. Tym samym sprawa *trudnych uczennic* została przekazana do kolejnej instytucji kontroli formalnej – sądu.

### 5.2.2.3. Uczennice „problematyczne”

Ostatni typ reprezentują osoby, które doświadczały siebie jako uczennic bez problemów w środowisku szkolnym, ale zewnątrzni obserwatorzy (przedstawiciele szkoły) nie podzielali tej oceny. Uczennice te miały dobre i/lub bardzo dobre wyniki na etapie nauczania wielopredmiotowego, jednak w pewnym momencie swojej ścieżki edukacyjnej problematyczna stała się ich nieobecność lub niska frekwencja w szkole. Niektóre z nich „zrezygnowały” ze szkoły, tym samym nie realizowały obowiązku szkolnego zgodnie z oczekiwaniami normatywnymi, co z punktu widzenia zewnętrznych obserwatorów jest tożsame ze stwarzaniem problemów w środowisku szkolnym.

Uczennice „problematyczne” lubiły szkołę, a nauka nie sprawiała im problemu. W sytuacji szkolnej nie doświadczały negatywnych reakcji ze strony uczniów czy ich rodziców, ale w pewnym momencie ich kariery edukacyjnej w szkole masowej zaczęły sprawiać problemy wychowawcze, które związane były z niesystematycznym uczęszczaniem do szkoły, gdyż na pewnym etapie edukacji zaczęło ono konkurować z innymi ważnymi dla nich aktywnościami w środowisku pozaszkolnym. Konkurencyjne wobec otoczenia szkolnego okazały się ich rodzina i/lub grupa odniesienia (starsi koledzy i koleżanki). Atrakcyjność/ważność środowisk konkurencyjnych w stosunku do szkoły pozwoliła podzielić ten typ uczennic na dwa kolejne podtypy. Pierwszy z nich to **uczennice „problematyczne”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły była rodzina** (nie uczęszczały do szkoły w sposób systematyczny ze względu na swoją rodzinę). Drugi podtyp stanowią **uczennice „problematyczne”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły było środowisko starszych znajomych** (nie uczęszczały do szkoły w sposób systematyczny ze względu na grupę odniesienia).

#### 5.2.2.3.1. Uczennice „problematyczne”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły była rodzina

Uczennice „problematyczne”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły była rodzina, doświadczały siebie jako uczennic bez problemów w środowisku szkolnym:

Nie miałam kłopotów z uczeniem się, yyy... tylko mam kłopot ze środowiskiem, w którym funkcjonuję, żyję... (N5),

ale zewnątrzni obserwatorzy uznali je za osoby z problemami w obszarze edukacyjnym. Ten podtyp uczennic w badanej populacji reprezentowany był przez jedną narratorkę. Jej historia została szczegółowo opisana w jednym z przypadków kluczowych (podrozdział 4.3). W tym miejscu skupię się wyłącznie na

reakcji ze strony zewnętrznych obserwatorów na sytuację szkolną uczestniczki badania i reakcje jej samej na podjęte wobec niej działania.

Uczestniczka badania doświadczała szkoły jako miejsca *bardzo ciekawego*. Lubiła nauczycieli i sama była lubianą uczennicą. Zdarzało jej się czasami wagarować, a czas ten spędzała w towarzystwie rówieśników *nad rzeką albo w jakimś innym miejscu*. Nigdy nie miała trudności w nauce, niemniej jednak jej sytuacja rodzinna (narodziny brata) wpłynęła na nieregularne uczęszczanie do szkoły. Zbyt niska frekwencja spowodowała nieotrzymanie promocji do klasy siódmej. Z uwagi na to, że uczestniczka badania w wyniku nieprawidłowego realizowania obowiązku szkolnego doświadczała wstydu, co świadczy o tym, że nauka była dla niej ważna, powtarzanie klasy trudno uznać za reakcję pedagogiczną chroniącą dobro ucznia. Działanie takie świadczy o tym, że szkoła nie miała pomysłu, jak pomóc dziecku, które nieregularnie uczęszcza na zajęcia. Co więcej, kolejna odpowiedź ze strony wychowawczynie uczestniczki badania:

Ona [wychowawczynie – A.J.] przymusiła cały aparat do tego, żeby mnie, yyy... coś ze mną zrobić (...). Jedyłą możliwością było zabranie mnie z domu i yyy... umieszczenie gdzieś... (N5)

– wskazała, że najłatwiejszą drogą postępowania było „pozbycie” się takiego dziecka ze szkoły. Zewnętrzni obserwatorzy (pedagog i psycholog) przekonali narratorkę, że przeniesienie jej do placówki resocjalizacyjnej (jako reakcja pedagogiczna) będzie dla niej korzystne.

To, że znalazłam się w ośrodku, to była decyzja pani psycholog, pedagog, chyba razem do kupy wszystkich yyy... długo czekałam na ten ośrodek w Ł., bo on podobno był najlepszy. (N5)

Choć narratorka deklarowała, że wybór placówki *nie miał dla niej znaczenia*, to wbrew pozorom nie był on dla niej obojętny. Działanie w postaci umieszczenia jej w placówce resocjalizacyjnej spowodowało oddzielenie od rodziny. Uczestniczka badania odebrała takie działanie jako wykorzystanie jej z miejsca i z perspektywy czasu oceniła je negatywnie.

#### **5.2.2.3.2. Uczennice „problematyczne”, dla których środowiskiem konkurencyjnym wobec szkoły było środowisko starszych znajomych**

Uczennice „problematyczne”, dla których środowiskiem konkurencyjnym wobec szkoły było środowisko starszych znajomych, doświadczały siebie jako uczennic bez problemów w środowisku szkolnym, ale zewnętrzni obserwatorzy nie podzielali ich oceny i uznali je za osoby z problemami w szkole.

Ze szkołą nie miałam problemu, dobrze się uczyłam. (N9)

Narratorki należące do tego podtypu dobrze się uczyły, a nabywanie wiedzy przychodziło im z łatwością, co znajdowało odzwierciedlenie w ich ocenach.

Tak. No można tak powiedzieć, że z wzorowej, no bo można się pochwalić, (...) do pierwszej gimnazjum nawet, no to zdawałam z czerwonymi paskami, z wyróżnieniami, także no naprawdę, tak? (N6)

Na etapie nauczania wielopredmiotowego nie doświadczały one negatywnych reakcji ze strony nauczycieli, uczniów czy rodziców w środowisku szkolnym. Około 12.–13. roku życia zaczęły się jednakże fascynować światem starszych kolegów i koleżanek, co skutkowało tym, że przestały regularnie uczęszczać do szkoły. Początkowo zachowania takie nie wzbudzały reakcji ze strony pracowników szkoły, co może świadczyć o tym, że uczeń z dobrymi ocenami jest automatycznie oceniany przez zewnętrznych obserwatorów jako niesprawiający problemów wychowawczych.

Analiza narracji ukazała procesualny charakter „wchodzenia” w grupy starszych kolegów i koleżanek. Początkowo uczestniczki badania doświadczały zafascynowania środowiskiem osób starszych, realizowały jeszcze obowiązki szkolny, ale mniej systematycznie niż w okresie wcześniejszym.

Do szkoły chodziłam, ale też trochę wagarowałam. Poznałam takie dziewczyny też po 2 lata ode mnie starsze (...). I to już były takie trochę dziewczyny po przejściach. No ale ja się z nimi trzymałam, miałyśmy wspólny język. Podobało mi się to wtedy bardzo. (N4)

Grupy starszych kolegów i koleżanek były grupami nonkonformistów (wobec uznanych norm społecznych), zorientowanymi na używanie substancji psychoaktywnych.

No, niestety, trafiłam do otoczenia, no nie za milego, tak? bo chłopaki jednak sobie ćpali, pili, imprezowali. (N6)

Narratorki, które w nastoletnim wieku trafiły „pod skrzydła” starszych kolegów, musiały poczekać na swoją inicjację w używaniu środków psychoaktywnych.

Ale nie dawali mi tego [narkotyków – A.J.]. Nawet z papierosami mieli ze mną problem, bo jak ja w tym wieku, to nie bardzo. Ale fajni ludzie, mi się podobali. Naprawdę było fajnie, tylko że no oni byli starsi... (N9)

Grupa odniesienia zaspokajała wiele potrzeb psychologicznych uczestniczek badania, które nie zostały zrealizowane w środowisku szkolnym i rodzinnym. W towarzystwie starszych koleżanek i kolegów narratorki czuły się otoczone opieką, doceniane, chronione, bezpieczne. Przynależność

taka minimalizowała również poczucie osamotnienia i dawała podstawy poczucia przynależności.

Starsi chłopcy, oczywiście ja mała, tak że mną się opiekowali, nie daj Boże coś, to zawsze za mną stawali, czy w szkole, czy w domu, czy gdziekolwiek, tak że taka, stali się dla mnie jakby rodziną, tak? (N6)

Zaangażowanie w towarzystwie starszych kolegów i koleżanek, praktykowanie wraz z nimi zachowań nonkonformistycznych w doświadczeniach narratorek zaczęło generować problemy w środowisku szkolnym i rodzinnym. Czas, który dotychczas uczennice poświęcały na różne aktywności, zaczął być monopolizowany. Skutkiem nawarstwiania się problemów szkolnych i rodzinnych były ucieczki. To właśnie ucieczki o charakterze **powtarzalnym (utrwalone)** były charakterystyczne dla uczennic „problematicznych”, zorientowanych na środowisko starszych kolegów i koleżanek. Wśród narratorek z tej grupy dominowały dwa typy ucieczek. **Powtarzające się ucieczki po doświadczenie przygody** nie wynikały z ucieczki przed jakimś zagrożeniem. Narratorki, samodzielnie lub w grupach, wyruszały po przygodę, by doświadczyć poczucia wolności. Ucieczka była dla nich pozytywnym, ekscytującym doświadczeniem.

To było dla mnie coś takiego niesamowitego, że udało mi się, że mnie nikt nie złapał, że nikt mnie nie wydał, że ja to robię. (N4)

Natomiast drugim typem ucieczek były **powtarzające się ucieczki przed konsekwencjami**, które wynikały przede wszystkim z poczucia zagrożenia. Uczestniczki badania bały się konsekwencji, jakie mogły ponieść w związku z zachowaniami (używanie substancji psychoaktywnych, nie-realizowanie obowiązku szkolnego), które nie były akceptowane przede wszystkim przez ich rodziców.

Nie chodziłam do szkoły. Powiedzmy do gimnazjum, to też już nie chodziłam, więc i szkoła się przyłączyła. No tak, potem już nie chciałam w ogóle wracać do domu. Rodzice mnie szukali z wujkiem, z ciocią, ze znajomymi. Potem, minęło tam dwa dni, to i policja. Było coraz gorzej, jak się nie wróciło na noc, to się potem rano bało wrócić do domu. Bo wiedziałam, że będzie wrzask. (N9)

Nierealizowanie obowiązku szkolnego zgodnie z normatywnymi oczekiwaniami szkoły skutkowało brakiem promocji do następnej klasy wynikającym z niewystarczającej frekwencji. Żadna z narratorek nie powiedziała, jak doświadczyła tej reakcji pedagogicznej. Może to wynikać z faktu, że na ówczesnym etapie ich życia doświadczały środowiska szkolnego jako tego, które same opuściły. Tym samym to one „rezygnowały ze szkoły”, a nie szkoła z nich. Inną reakcją pedagogiczną podejmowaną przez zewnętrznych obserwatorów wobec narratorek była odmowa przyjęcia uczennicy do

szkoły po długotrwałej nieobecności. W takiej sytuacji trudno w tej reakcji dostrzec walor chroniący dobro dziecka.

Później [po ucieczce – A.J.] do gimnazjum już mnie z powrotem nie chcieli wziąć. Do żadnego gimnazjum mnie nie chcieli przyjąć tak naprawdę. (N4)

Ostatecznie to rodziny narratorek zawiadamiały instytucje kontroli społecznej o sytuacji ich dziecka, choć w opinii narratorek było to uznawane za *wyolbrzymianie problemu*. Rodzina, zawiadamiając policję o kolejnym samowolnym oddaleniu się (ucieczce) swojego dziecka z domu, zobowiązywała instytucję kontroli formalnej, jaką jest policja, do powiadomienia sądu rodzinnego o zaistniałym wydarzeniu. W tej sytuacji szkoła była tylko jednym z elementów, który przyczynił się do skierowania ich sprawy do instytucji kontroli formalnej, jaką był sąd rodzinny.

### 5.3. Instytucjonalna reakcja społeczna – usankcjonowanie demoralizacji

Zachowania uczestniczek badania podlegały ocenie otoczenia społecznego i ostatecznie zostały poddane ocenie instytucji kontroli społecznej – sądu rodzinnego. Instytucja ta w doświadczeniach życiowych narratorek stała się podstawowym źródłem formalnego naznaczenia. Sąd rodzinny jako instytucja społeczna zajmuje się sprawami z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, dotyczącymi demoralizacji i czynów karalnych popełnionych przez nieletnich oraz związanymi z leczeniem osób uzależnionych od środków psychoaktywnych. To przedstawiciele reagującego społeczeństwa (o których pisałam we wcześniejszych podrozdziałach – por. 5.2.2.1, 5.2.2.2, 5.2.2.3, to jest policja, szkoła, rodzina) poinformowali sąd rodzinny o zaistnieniu okoliczności świadczących o demoralizacji uczestniczek badania.

Kryterium zewnętrzne w kontekście postępowania sądowego stanowi ocena sędziego dotycząca sytuacji życiowej nieletnich. Sędzia jako przedstawiciel reagującego społeczeństwa (zewnętrzny obserwator), rozpatrując sprawy nieletnich, może je odrzucić (nie widząc przejawów demoralizacji lub popełnienia czynu karalnego) lub wszcząć postępowanie, gdy uzna przesłanki zaistnienia demoralizacji. W prezentowanym materiale sędzia ustalił, że wszystkie uczestniczki badania wykazywały przejawy demoralizacji lub dopuściły się czynu karalnego i podjął decyzję o wszczęciu wobec nich postępowania. Tym samym na każdą z uczestniczek badania formalnie została nałożona etykieta osoby zdemoralizowanej.

Kryterium odpodmiotowe stanowi ocena samych narratorek co do słuszności nakładanej na nie etykiety podczas postępowania sądowego. Ocena ta ujawniała się w zachowaniach podczas sprawy w sądzie, gdy narratorki samego przebiegu sprawy doświadczały w zróżnicowany sposób. Odmienność ta była związana przede wszystkim z ich obecnością lub nieobecnością na sprawie. To pozwala na wyłonienie dwóch typów narratorek: tych, które **uczestniczyły w postępowaniu sądowym**, i tych, które w nim **nie uczestniczyły**. Narratorki uczestniczące w postępowaniu sądowym prezentowały różne zachowania związane z negocjowaniem nadawanej im etykiety osoby zdemoralizowanej. Jedne z nich **były zaangażowane w przebieg postępowania sądowego**, inne były **nieaktywne**. W podrozdziale tym opiszę przebieg rozprawy, tak jak doświadczały jej uczestniczki badania w poszczególnych typach.

### 5.3.1. Nieletnie nieuczestniczące w postępowaniu sądowym

Narratorki (3 dla N = 10), które nie uczestniczyły w postępowaniu sądowym, nie ujawniły powodów swojej nieobecności. Środek wychowawczy w postaci umieszczenia ich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, który zastosowali wobec nich sędziowie, był środkiem pierwszego wyboru. Jest to o tyle ważne, że środkiem pierwszego wyboru uczyniono środek najsurowszy, który powinien być stosowany wówczas, gdy inne (łagodniejsze) środki wychowawcze nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Z dużym prawdopodobieństwem sąd, podejmując decyzję o zastosowaniu określonego środka wychowawczego, kierował się nie tylko zachowaniem narratorek czy rozwojem ich osobowości, ale przede wszystkim specyfiką środowiska, w którym się wychowywały. To właśnie podczas postępowania w sądzie cechy rodziny, które wzbudzały podejrzliwość społeczną, były formalnie akcentowane. Zasadne zatem wydaje się przypuszczenie, że sąd, nakładając na narratorki etykietę i orzekając o środku wychowawczym, uzasadniał decyzję tak zwaną niewydolnością wychowawczą rodziny.

Same narratorki orzeczonego środka wychowawczego odbierały jako konieczność podporządkowania się decyzji innych. Nie wspominały o negocjowaniu z przedstawicielami reagującego społeczeństwa. Taką postawę obrazuje poniższa wypowiedź:

To, że znalazłam się w ośrodku, to była decyzja pani psycholog, pedagog, chyba razem do kupy wszystkich, yyy... długo czekałam na ten ośrodek w Ł. [duże miasto – A.J.], bo on podobno był najlepszy. (N5)

Mimo nieuczestniczenia w rozprawie miały świadomość tego, że ich zachowanie zostanie ocenione przez reprezentanta instytucji kontroli społecznej i że z dużym prawdopodobieństwem zostaną skierowane do ośrodka.



Wiedziałam, że taka rozprawa się odbywała, że decyzja taka najprawdopodobniej będzie, że będę umieszczona w jakiejś placówce. (N3)

Decyzje o umieszczeniu w placówce resocjalizacyjnej przyjęły bez sprzeciwu, dostosowując się do tego, czego od nich wymagało reagujące społeczeństwo.

Ja też wtedy nie protestowałam. (N3)

Żadna z narratorek nieuczestniczących w postępowaniu sądowym nie wyrażała chęci w nim partycypowania.

### 5.3.2. Nieletnie uczestniczące w postępowaniu sądowym

Wśród narracji uzyskanych od uczestniczek badania, które partycypowały w postępowaniu sądowym, można wyłonić dwa rodzaje zachowania podczas przebiegu sprawy, tym samym umożliwia to wyłonienie ich kolejnych podtypów. I tak możemy mówić o **nieletnich zaangażowanych** w przebieg postępowania sądowego i **nieletnich nieaktywnych** podczas jego przebiegu.

#### 5.3.2.1. Nieletnie zaangażowane w przebieg postępowania sądowego

Zaangażowanie narratorek (2 dla N = 10) w przebieg rozprawy sądowej przejawiało się w rozmowach toczących się pomiędzy nimi a sędziami. Można założyć, że to właśnie jednoosobowy skład sędziowski, który w postępowaniach w sprawach nieletnich ma sprzyjać tworzeniu opartej na zaufaniu relacji sędzia–nieletni, ośmielał narratorki do wyrażania swoich opinii.

No, to pytano mnie, dlaczego właśnie nie chodzę do szkoły. I to był jeden z głównych... Nie wiem, ja wtedy powiedziałam, że nie chcę, bo nie lubię, bo mam głupich nauczycieli, ha, ha. (N7)

Czasami jednak śmiałość wypowiedzi przeradzała się w brawurę i wrogość wobec reprezentanta społeczeństwa.

A moja sędzina, że była tak na mnie cięta, już po prostu mnie nie trawiła (...). I nie mówiłam „wysoki sędzie”, tylko „wie pani co”. Miałam upomnienia, że nie „wie pani co”, tylko „jesteś w sędzie, wysoki sędzie”. A ja „tak pani sędzino”. I tak na przekór, i tak w kółko. (...) No i wojny były, że rozprawy na przykład nie będzie, a ja wstałam i się śmiałam z tego. Co miałam powiedzieć? (N4)

Nastoletnie dziewczyny nie były przygotowane do przedstawienia swojego stanowiska, do negocjowania nadawanej im etykiety. Narratorka (N7) pamięta, że oczekiwano od niej wyjaśnienia, dlaczego nie chodzi do

szkoły. Zacytowana wypowiedź odzwierciedla jej ówczesną bezradność wobec tego pytania, co wyraża się w dostrzeganej współcześnie trywialności udzielonej odpowiedzi (*ha, ha* – ironiczny śmiech). Warto zauważyć jeszcze, że „niechodzenie do szkoły” ujawnia się w przedstawionym kontekście jako decyzja uczennicy, a nie jako splot różnych czynników (to dziewczyna, a nie specjaliści mieli wyjaśnić przyczyny problemu).

O ile autorka pierwszej wypowiedzi próbowała współpracować z sądem, to autorka drugiej z premedytacją zabiegała o zirytowanie sędziny. Jej zachowanie było demonstracją silnego oporu wobec instytucji. Zirytowanie sędziny było sukcesem, a ze swojego zachowania się nie tłumaczyła, gdyż była zbuntowana.

Sędzia wobec dwóch różnych dziewczyn zastosował ten sam środek wychowawczy. Podejmując decyzję, z dużym prawdopodobieństwem kierował się oceną zachowania nieletnich i rozwoju ich osobowości, choć znacząco między sobą się one różniły. Pośrednio ocenił również rodzinę uczestniczek badania jako niewypełniającą prawidłowo swoich obowiązków wychowawczych.

### 5.3.2.2. Nieletnie nieaktywne podczas postępowania sądowego

Część narratorek (5 dla N = 10), która partycypowała w postępowaniu sądowym, przyjmowała pozycję biernego obserwatora tego, co się działo podczas rozprawy.

No sąd stwierdził, no nie ma dowodów na to, że bym ja to zrobiła, (...) więc nie dał mi, że tak powiem, takiego mocnego zakładu poprawczego, ale dał mi schronisko na trzy miesiące. (N6)

Jednak większość nieletnich nieaktywnych podczas przebiegu postępowania sądowego doświadczenie to wycofała do niepamięci lub zapamiętała fragmentarycznie.

Później były właśnie sprawy przed sądem (...). Nie pamiętam, jak to było. (N8)

Taka niepamięć może być przesłonięciem częściowym niezamierzonym. Już sam pobyt nieletniego w gmachu sądu, udział w sprawie czy rozmowa z sędzią – osobą dorosłą, wykształconą i „nieomylną” – jest sytuacją bardzo stresogenną. Doświadczenie to dla narratorek było prawdopodobnie trudne i zostało „zablokowane”.

Należy mieć na względzie to, że podczas rozprawy badanym towarzyszyło również przekonanie o braku możliwości negocjowania nadawanej etykiety i zasadności orzeczanego środka wychowawczego. Z ich doświadczeń wynikało, że choćby z racji swojego wieku są uznawane za osoby niewiarygodne.

Wtedy była sprawa. (...), ja wtedy byłam niepełnoletnia, wie pani, ja sobie mogłam mówić, ja byłam niepełnoletnia, a osoba pełnoletnia była wiarygodniejsza niż ja... (N1)

Również język, którym posługiwał się przedstawiciel reagującego społeczeństwa (sędzia), nie zachęcał do aktywnego udziału w postępowaniu i prób negocjowania etykiety czy orzeczanego środka wychowawczego. Sprzyjał za to tworzeniu barier komunikacyjnych, o czym wspomina jedna z narratorek:

No, tam chodziło o demoralizację, nie pamiętam jak tam, że tam chyba o demoralizacji siebie i wokół siebie. (N10)

Ostatnia wypowiedź wskazuje na brak zrozumienia informacji kierowanych do uczestniczki postępowania sądowego. Samo stwierdzenie o *demoralizacji siebie i wokół siebie* jest wyrazem niezrozumienia języka prawniczego. Określenie to dla nastoletniej dziewczyny prawdopodobnie nie miało żadnego znaczenia.

Nieletnie niezaangażowane w przebieg postępowania sądowego, przekonane o swojej niewiarygodności z racji nastoletniego wieku, zestresowane i nierozumiejące języka prawnego, decyzje sądu co do środka wychowawczego przyjmowały bez protestu.

Dostałam skierowanie do ośrodka. Wyznaczyli mi datę. Nie pamiętam, kiedy to było. Wyznaczyli mi datę, że mam się zjawić, no to się spakowałam. (N9)

Podjmując decyzję o losach każdej z narratorek, sędzia powinien kierować się zasadą dobra nieletnich. Dobro to, zgodnie z Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich, rozumiane jest jako dążenie do właściwego rozwoju osobowości nieletnich i jego zachowania z uwzględnieniem interesów społecznych. Orzekając o podjęciu środka wychowawczego, sąd uwzględnia osobowość nieletniego, jego rozwój fizyczny i psychiczny oraz środowisko, w którym się wychowuje. W tej grupie nie jest jednak możliwe jednoznaczne ustalenie, czy to zachowanie i osobowość, czy środowisko wychowawcze zaważyło na decyzji o umieszczeniu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Można przyjąć, że z dużym prawdopodobieństwem wszystkie te czynniki miały istotny wpływ na podjętą decyzję. Przeświadczenie o braku wiarygodności osoby nieletniej jest wciąż obowiązujące w sprawach przed sądem rodzinnym, gdzie nieletni jest biernym odbiorcą decyzji dorosłego, który kieruje się tylko swoim punktem widzenia w danej sprawie i nie uznaje nadawania znaczenia sytuacjom w procesie interakcji z nieletnim. Trudno oprzeć się wrażeniu, że nieuznawanie podmiotowości nieletniego sprzyjało swoistej automatyzacji procesu etykietowania.

## ROZDZIAŁ 6

# Doświadczenia pobytu w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych

Kariera instytucjonalna, rozumiana jako dłuższy (kilkumiesięczny) pobyt w placówkach opieki całkowitej, w doświadczeniach uczestniczek badania była związana z przebywaniem w wielu placówkach w mniejszym lub większym stopniu podporządkowanych celom resocjalizacyjnym. Niektóre narratorki (5 dla N = 10) przebywały między innymi w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (pogotowie opiekuńcze, dom dziecka, dom małego dziecka), placówkach leczniczo-wychowawczych (młodzieżowe oddziały psychiatryczne) oraz placówkach resocjalizacyjnych (schronisko dla nieletnich, młodzieżowy ośrodek wychowawczy). Przebywanie w tych miejscach określało indywidualną drogę instytucjonalną, a zgromadzone doświadczenia tworzyły swego rodzaju „bagaż instytucjonalny”<sup>13</sup>, wpływający na ich nastawienie wobec kolejnej placówki. Ale dla takiej samej liczby uczestniczek badania instytucja resocjalizacyjna była pierwszą instytucją, w której zostały umieszczone przez sąd, a więc były one wolne od wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych („bez bagażu instytucjonalnego”). Narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi przebywały w co najmniej jednej instytucji przed umieszczeniem ich w placówce resocjalizacyjnej. Okazało się, że posiadanie lub nieposiadanie „bagażu instytucjonalnego” przekładało się na łatwość adaptacji do instytucji i wypracowywania strategii adaptacyjnych, mających na celu jej oswojenie.

---

<sup>13</sup> Bagaż instytucjonalny w tym opracowaniu rozumiany jest jako zbiór doświadczeń (pozytywnych i negatywnych) wykorzystywany do interpretacji zdarzeń. Dla większości uczestniczek badania bagaż ten stanowiły ich pozytywne doświadczenia związane z pobytem w placówce opieki całkowitej.

## 6.1. Znaczenie wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych dla postawy dziewcząt wobec placówki resocjalizacyjnej

Każda z narratorek doświadczyła środka wychowawczego nałożonego na nie w ramach postępowania sądowego – umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej (młodzieżowym ośrodku wychowawczym). Ale tylko dla części z nich pobyt w owej placówce był poprzedzony pobytami w innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych i leczniczo-wychowawczych.

### 6.1.1. Narratorki bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych

Wśród uczestniczek badania (N1, N2, N5, N7, N9) były takie, dla których pobyt w placówce resocjalizującej był pierwszym pobyt w instytucji opieki całkowitej. Decyzja sądu o zastosowaniu wobec nich środka wychowawczego, jakim było umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, nie była poprzedzona wcześniejszymi pobytami w placówkach opieki całkowitej. Tym samym nie miały doświadczeń związanych z pobyt w takiej instytucji i żywiły pewne oczekiwania co do swojej obecności w takim miejscu.

Niektóre z narratorek bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych doznawały nieprzyjemnych emocji (strach, niepokój), które wynikały z braku informacji o placówkach resocjalizacyjnych.

No i trochę się bałam. Nie powiem, trochę się bałam, bo nie wiedziałam, co mnie tam czeka. (N9)

Jedna z uczestniczek badania miała pozytywne oczekiwania wobec placówki, do której trafiła. Pozytywny wizerunek placówki został stworzony przez pracowników szkoły (pedagog i psycholog).

(...) że jest (...) taki ośrodek, który jest fajny, w którym pracują dobrzy ludzie, który ma fajne wyniki, i że tam trafię yyy... (N5)

W tym przypadku jednak pozytywna wizja instytucji resocjalizacyjnej została zniszczona. Uczestniczka badania doświadczyła rozczarowania, kiedy się w niej znalazła, została pobita przez współlokatorkę w pierwszym dniu pobytu w placówce.

Z kolei narratorka N1 umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej odebrała jako zdradę rodzonej siostry. Negatywne nastawienie do placówki zostało spotęgowane reakcją jej nauczycielki, która poszła potwierdzić tę

informację u dyrekcji szkoły, gdyż trudno jej było uwierzyć, że N1 zostanie umieszczona w placówce resocjalizacyjnej.

Straszne, dla mnie to było straszne, wie pani, ja nie mogłam się ogarnąć, że jak może, ja sobie nie wyobrażam nawet obcego dziecka, żebym mogła gdzieś wydać. Nie wyobrażam sobie, n a w e t p s a. Ja nie mogłam tego przeżyć, że rodzona siostra po prostu tak, czego ja jej nic złego nie zrobiłam i jak mogła mnie tak po prostu... oddać... (N1)

Z dużym prawdopodobieństwem jej słowa można odczytać jako poczucie przedmiotowego potraktowania w chwili umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej.

### 6.1.2. Narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi

Narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi („bagażem instytucjonalnym”) to uczestniczki badania, które przebywały wcześniej między innymi w domu dziecka, pogotowiu opiekuńczym, młodzieżowych oddziałach psychiatrycznych. Najczęściej pobyt w MOW-ie poprzedzony był pobylem w pogotowiu opiekuńczym (było to doświadczenie N3, N8) lub domu dziecka (N10). Największy „bagaż instytucjonalny” miały dwie narratorki (N4 i N6). Pobyt w młodzieżowym ośrodku wychowawczym dla pierwszej z nich poprzedzony był pobylem w młodzieżowym ośrodku psychiatrycznym i pogotowiu opiekuńczym, a druga przed skierowaniem do MOW-u przebywała w domu dziecka, schronisku dla nieletnich oraz pogotowiu opiekuńczym.

Narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi przebywanie w placówkach przeżywały na dwa sposoby: jako **szansę dla siebie i korzyść** albo jako **zagrożenie i pogłębienie demoralizacji**.

Te pierwsze wypowiadały się o instytucjach pozytywnie. I tak, doświadczenia związane z pobylem w domu dziecka miały dwie narratorki (N6, N10). W ich przypadku umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej wynikało z braku zaspokojenia ich podstawowych potrzeb w rodzinach biologicznych (więcej na ten temat w podrozdziale 5.1.2.1). W pogotowiu opiekuńczym tymczasowo umieszczone zostały trzy narratorki (N3, N6, N8). Stamtąd ostatecznie zostały skierowane do młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Czas spędzony w tej instytucji okazał się dla nich jednakże czasem pozytywnych przemian doświadczania siebie. Narratorka N3 podniosła w swoich wypowiedziach pozytywne kwestie odnoszące się do pogotowia opiekuńczego jako miejsca pobytu. Przed umieszczeniem jej w placówce wszyscy jej mówili, że nic z niej nie będzie, *nie ma żadnej perspektywy*. Dzięki warunkom stworzonym przez pracowników pogotowia uwierzyła nie tylko w swoją normalność (że nie jest *szarym człowiekiem*), ale także w swoją wyjątkowość.

Podczas pobytu już w pogotowiu jakby ludzi, których spotkałam, którzy dali mi poczucie, że w sumie jestem jakąś wyjątkową osobą, że nie jestem jakimś szarym człowieczkiem, który nie ma żadnej perspektywy. (N3)

Komunikaty z zewnątrz stały się dla N3 źródłem tego, że zaczęła wierzyć w możliwość zmiany. Doświadczyła siebie jako wyjątkowej osoby, tym samym nabrała pewności, że poradzi sobie w przyszłości. Także w opisach doświadczeń N8 pracownicy pogotowia opiekuńczego stwarzali bezpieczne warunki dla swoich podopiecznych.

Starali [się] dla nas o załatwienie rzeczy, wycieczki, tłumaczyć nam niektóre rzeczy (...) no wiem, że to byli tacy ludzie naprawdę dobrzy. (N8)

Dbali o dzieci i zajmowali się nimi w sposób, który dla uczestniczki badania (N8) był konkurencyjny wobec opieki w domu. Narratorka czuła się bowiem lepiej *zaopiekowana* w pogotowiu opiekuńczym niż w domu, co potwierdza jej kolejna wypowiedź:

Sama raz uciekałam z domu i sama pojechałam do tego pogotowia, że nie chcę być w domu. (N8)

Dla N6 pobyt w pogotowiu opiekuńczym (po wcześniejszym pobycie w schronisku dla nieletnich, co zostanie omówione dalej) był czasem oczekiwania na miejsce w młodzieżowym ośrodku wychowawczym w jej rodzinnym mieście. Doceniła zabiegi wychowawców, dla których ważna była ochrona jej relacji z najbliższymi:

Wychowawcy tam dołożyli wszelkich starań, żeby to była Ł. [duże miasto – A.J.], żebym już nie musiała, że tak powiem, opuszczać rodzinnego miasta... (N6)

Doświadczenie pobytu w schronisku dla nieletnich zostanie omówione łącznie z pobytem w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Pobyt w tych placówkach doświadczany był przez narratorkę jako pobyt w placówkach resocjalizacyjnych.

W doświadczeniach tylko jednej z narratorek z „bagażem instytucjonalnym” placówek, w których przebywała, zostały odebrane przez nią jako zagrożenie i pogłębienie demoralizacji. Zarówno pobyt w placówce leczniczo-wychowawczej, jak i pogotowiu opiekuńczym pogłębił jej niedostosowanie społeczne. Podstawową aktywnością narratorki w tych placówkach były ucieczki i zażywanie środków psychoaktywnych, wprowadzanie się w stan zaburzonej świadomości – w sytuacji braku jakiegokolwiek kontroli ze strony wychowawców:

Tam już robiłam, to co chciałam (...), uciekałam, ćpałam na potęgę... (N4)

Kilkukrotne pobyty na oddziale psychiatrycznym zaowocowały wymianą doświadczeń z innymi pacjentkami. Koleżanki poinstruowały uczestniczkę badania, co powinna zrobić, jeśli chce dalej *bezkarnie imprezować*.

Byłam nastawiona przez koleżanki, że mam jechać na R. [duże miasto – A.J.] i w R. że będzie mi dobrze, żebym tam została, że tam będę mogła wszystko. I że mnie odpowiadały imprezy, szaleństwa, że nie jestem pod kontrolą, że nie muszę nic, to to mi grało... (N4)

Pogotowie opiekuńcze w doświadczeniach narratorki było kolejną placówką potęgującą demoralizację osób tam przebywających.

W pogotowiu, oczywiście, hulaj dusza. Bo pogotowie to jest ogólnie jeszcze większa patologia niż w ośrodkach socjoterapii. To tak, każdy z każdym był, dzieci po 8 lat chodziły dla tych starszych po papierosy, po 7 lat, zostały wysyłane. Tam wszyscy palili i alkohol wnosili, wszystko, nie było tam problemu, że nam nie pozwalali coś. (N4)

Zgodnie z obietnicami koleżanek uczestniczka badania bezkarnie piła i paliła, a wychowawcy na to nie reagowali. Jak mówiła, *jakby nie widzieli*.

Zmiany placówek doświadczane były przez większość uczestniczek badania jako sytuacje trudne, którym towarzyszyły przykre emocje. Narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi (z „bagażem instytucjonalnym”) doświadczały przede wszystkim strachu, który towarzyszył przejściom z placówek opiekuńczo-wychowawczych do placówek resocjalizacyjnych (jako instytucji zamkniętej). Wynikał on przede wszystkim z obawy o to, czy zostaną w nowej placówce zaakceptowane przez inne wychowanki.

Chociaż i był to stres, nie powiem, że nie, bo to nowi ludzie, którzy są już ze sobą jakoś zasymilowani, trafić do grupy ludzi, zupełnie nowa osoba, tak że... (N3)

Miały one świadomość siły oddziaływania grupy, gdyż doświadczyły tego w placówkach wcześniejszych. Przebywanie w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych sprzyjało także wymianie informacji pomiędzy wychowankami o innych typach placówek. Przy czym należy zauważyć, że placówki resocjalizacyjne w powszechnej opinii społecznej posiadają niepochlebną opinię, co z dużym prawdopodobieństwem potęgowało niepokój uczestniczek badania.

I jadąc do ośrodka, bałam się. Bałam się, bo wiadomo, naopowiadali, że tam biją. Że nowe dziewczyny są źle traktowane i w ogóle. (N10)



## 6.2. Doświadczanie pobytu w placówkach resocjalizacyjnych<sup>14</sup>

Placówki resocjalizacyjne to instytucje przeznaczone dla nieletnich niedostosowanych społecznie, którzy potrzebują specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji. Zadania, które realizowane są w takich placówkach, mają eliminować przyczyny niedostosowania (poprzez wykluczanie czynników zakłócających prawidłowy rozwój osobowości) oraz przygotować nieletnich do życia w zgodzie z normami społecznymi i prawnymi po opuszczeniu placówki. Cele te osiągnąć są między innymi przez: resocjalizację, terapię, opiekę, edukację i rozwój potencjałów twórczych, kształcenie samodzielności życiowej, przygotowanie do pracy zawodowej i życia w rodzinie, jak również pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Odbiór pobytu w placówkach resocjalizacyjnych przez uczestniczki badania ujawnił specyficzne formy realizacji zadań stawianych tym instytucjom. Placówki resocjalizacyjne jako instytucje totalizujące (podrozdział 1.3), w których życie regulowane jest szeregiem regulaminów i innych przepisów, a gdzie zawsze przebywa się w towarzystwie innych osób, wywoływały określone reakcje u narratorek zarówno tych z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi, jak i tych bez takich wcześniejszych doświadczeń, co przekładało się na ich indywidualne sposoby osvajania instytucji.

### 6.2.1. Rytuał przejścia

Analiza wypowiedzi narratorek ujawniła, że niektóre z nich doświadczyły specyficznego „rytuału przejścia” do świata instytucji zamkniętej. Były to doświadczenia zarówno nieletnich z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi, jak i bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych. Zostały one pozbawione elementów swojej tożsamości, na których im wówczas bardzo zależało. Jedna z narratorek została pozbawiona *wybłaganego kolczyka*:

Miałam kolczyk w pępku, który też wybłagałam [wybłagany u matki narratorki – A.J.]. A tam nie można było mieć. Więc od razu kazali mi zdjąć ten kolczyk. I nad tym właśnie płakałam, to nie dość, ponieważ tam jestem, to muszę ten kolczyk wybłagany, wyproszony, wyjąć. To było dla mnie straszne. (N9)

<sup>14</sup> W rozdziale tym omawiam łącznie pobyty w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i w schronisku dla nieletnich, posługując się dla tych miejsc wspólną nazwą – placówka resocjalizacyjna.

Inna z nich wskazała na konieczność oddania rzeczy będących łącznikiem ze światem poza instytucją, takich jak telefon:

Zabrane mi były rzeczy, które były niedozwolone. Ale to już wcześniej, tam telefon, jakies tam rzeczy. (N10)

Narratorki, wchodząc w świat instytucji resocjalizacyjnej, były poddawane drobiazgowej kontroli, która miała bardzo uprzedmiotawiający charakter. Działania takie można porównać do sytuacji szczegółowego protokołu odbioru towaru, ewidencji znaków szczególnych i uszkodzeń.

Tatauze były spisywane, bo nie można sobie było robić tatuaży. Musiałam wyjąć wszystkie kolczyki, z pępka, z nosa, z języka, gdzie się tylko miało w takich miejscach. Można było mieć tylko w uszach. Były spisywane też na rękach sznity. (N10)

Nowo przybyłej dziewczynie nikt nie ufał. Oczekiwania N5 wobec dorosłych w chwili umieszczenia w placówce załamały się.

No wtknęła mi ta yyy... (...), no poszłam naskarżyć oczywiście, no a co miałam zrobić? Przecież tam byli dorośli, którzy mieli mnie chronić, no to yyy... poszłam naskarżyć, a po południu było wyjście do miasta po jakieś podstawowe rzeczy i ja zostałam w ośrodku, a rzeczona J.R. [imię i nazwisko sprawczyni pobicia – A.J.] poszła na... miasto, na zakupy, to wtedy, pamiętam, tak się poczułam niedobrze z tym, znaczy byłam wściekła, że ona w nagrodę mogła wyjść sobie na tę przepustkę i zrobić zakupy, a ja ponieważ byłam nowa i nikt mnie jeszcze nie znał, nikt nie wiedział pewnie, czego się po mnie spodziewać, to musiałam zostać... (N5)

Status nieletniej zdemoralizowanej sprzyjał przedmiotowemu traktowaniu i uruchamiał zachowania wychowawców, które nie miały nic wspólnego z godnym traktowaniem drugiej osoby (były „gwałtem” na tożsamości wychowanków).

Tam się przyjeżdżało, było się całkiem rozbieranym, robiło się przysiady, nawet jak dziewczyna miała miesiączkę, musiała zdjąć podpaszkę, czy wyjąć tampona, zrobić przysiad, czy nie ma czasem, nie wiem, marihuany czy czegoś, włosy rozpuścić, bo w kokach się wносиło. Cuda po prostu. (N4)

„Rytuał przejścia” degradował dziewczyny wchodzące do świata instytucji zamkniętej. Pozbawiając ich rzeczy, które je w jakiś sposób określały, i jednocześnie traktując przedmiotowo, wychowawcy wtłaczali narratorki w ściśle określone ramy „wychowanki placówki resocjalizacyjnej” – wychowanki odartej ze swojej tożsamości, praw i przywilejów. Taka osoba – zdegradowana nieletnia – dopiero mogła zacząć kreować swój nowy obraz w nowej rzeczywistości społecznej, czyli placówce resocjalizacyjnej. Doświadczenia te były takie same u narratorek z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi („bagażem instytucjonalnym”), jak i bez nich.

## 6.2.2. Strategie adaptacyjne realizowane w czasie pobytu w instytucji

Nowo przybyłe dziewczyny zapoznawały się z ofertą edukacyjną, organizacyjną oraz ofertą spędzania czasu wolnego w placówce, do której musiały się dostosować. Warto przy tym zaznaczyć, że oferta była ujednoczona dla wszystkich wychowanek. Analiza doświadczeń narratorek ukazała, że niektóre działania placówek resocjalizacyjnych miały charakter ofert „nie do odrzucenia”. Było to doświadczenie zarówno narratorek z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi („bagażem instytucjonalnym”), jak i bez nich. Nieletnie musiały dostosować się do regulaminu danej placówki, realizować obowiązek szkolny i spędzać „czas wolny”, uczestnicząc w określonych zajęciach. Do tego czynności te wykonywały w towarzystwie tych samych osób tak z personelu, jak i innych wychowanek. Oferta placówki resocjalizacyjnej uruchamiała w uczestniczkach badania określone zachowania, sprzyjające adaptacji do sytuacji, w której się znalazły.

Dalej zaprezentuję poszczególne oferty „nie do odrzucenia” realizowane w placówkach resocjalizacyjnych, a także strategie adaptacyjne wypracowane przez narratorki (z wcześniejszymi doświadczeniami i bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych) w tych instytucjach. Strategie adaptacyjne w tym opracowaniu definiowane są jako działania uruchamiane w sytuacjach doświadczania mieszanych oczekiwań, gdy narratorki negocjowały swoją autodefinicję i obraz siebie w interakcjach z „innymi” podmiotami w kontekście regulowanym zasadami i oczekiwaniami formalnymi (na przykład regulaminem) i nieformalnymi (na przykład z innymi wychowanekami).

### 6.2.2.1. Strategie negocjowania oczekiwań formalnych

Formalne oczekiwania placówek resocjalizacyjnych odzwierciedlające się w ofertach „nie do odrzucenia”, czyli regulaminie, ofercie edukacyjnej czy formach spędzania „wolnego czasu”, uruchamiały w narratorkach określone strategie adaptacyjne. Materiał empiryczny pozwolił na zrekonstruowanie następujących strategii: **strategia wystarczającego podporządkowania się regulaminowi**, **strategia negocjowania oferty edukacyjnej** i **strategia negocjowania oferty „czasu wolnego”**. Poniżej omówię poszczególne strategie negocjowania oczekiwań formalnych, opisując sposoby ich realizowania.

#### 6.2.2.1.1. Strategia wystarczającego podporządkowania się regulaminowi

Nowy świat instytucji, do którego trafiły nieletnie z obu grup, był sformalizowany poprzez regulaminy określające ich prawa, obowiązki, przywileje, nakazy i zakazy. Uczestniczki badania musiały odnaleźć się w nowej rzeczywistości społecznej, zaakceptować ofertę placówek resocjalizacyjnych,

która była jasno wyrażona w regulaminie. Nieletnia nie mogła odrzucić regulaminu. Jedna z nich bardzo dokładnie opisała proces stawania się wychowanką placówki resocjalizacyjnej:

Były prawa wychowanki (...), trzeba było tak jakby zasłużyć na te prawa wychowanki. No i później było takie mianowanie na wychowankę i w ogóle, no i jak już się miało, to można było odbierać listy, dzwonić, odbierać telefony. A jak się nie miało tych praw... A, można było wychodzić na przepustki. A jak się nie miało tych praw, to tak naprawdę nie można było tego robić. Czyli można było tylko odebrać telefon od rodziców. A jak się miało, to już można było od znajomych, listy pisać, odbierać. I tak, no, tak to wyglądało. (N10)

Warto przy tym zwrócić uwagę, że to, co w świecie zewnętrznym jest zwykłą codziennością, w świecie instytucji resocjalizacyjnej jest dobrem, przywilejem, na który podopieczni muszą sobie zasłużyć.

Co ważne, zarówno oferty placówek, jak i obowiązujące w nich zasady były takie same dla wszystkich wychowanków. Takie zunifikowane oferty były trudne do akceptacji, gdyż narratorki miały inne potrzeby. Pomimo różnic między podopiecznymi, wynikających z ich rozwoju osobowości, stopnia zdemoralizowania itp., musiały się one dostosować do życia w placówce według jednego słusznego wzoru postępowania, który adresowany był do każdej z nich.

To, że wstajemy rano, robimy poranną toaletę, idziemy na śniadanie, mamy – zanim pójdziemy do szkoły, tak? – tam godzinę, czy coś tam na posprzątanie... (N8)

Rano się wstawiało, szło się zapalić, poranna toaleta, szło się na śniadanie, później się sprzątało, szło się do szkoły... (N10)

Język, jakim posługiwały się wychowanki, świadczy o włóczeniu ich w działania placówki. Unifikacja oferty, „rytuał przejścia” sprzyjały tworzeniu się tożsamości kolektywnej. Dowodem na sukces tego procesu był właśnie język opisu – z punktu widzenia „my”. Uczestniczki badania, opowiadając o ośrodku, mówiły w liczbie mnogiej lub używały formy bezosobowej. Trudno tutaj mówić o indywidualnym podejściu do wychowanki. Każda traktowana była tak samo, miała przestrzegać takich samych reguł i robić to, co inne.

Dostosowanie się do regulaminu było warunkiem przetrwania w instytucji. Był on przestrzegany zarówno przez nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi, jak i bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych. Różnica w przestrzeganiu regulaminu w tych grupach związana była z szybkością dostosowania się do zasad. Nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi „po prostu” przyjmowały regulamin, uznając go za „coś normalnego”.

Początek też był całkiem normalny tam w tej placówce, zostałam przyjęta całkiem przyzwyczajenie (...), bardzo szybko się odnalazłam. Nie miałam jakichś większych kłopotów. (N3)

Dla dziewczyn bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych regulamin był trudny do zaakceptowania. Nie rozumiały stawianych im ograniczeń.

Na początku było ciężko. Nie słuchałam, nie trafiało do mnie to, co mogę, czego nie mogę. (N9)

Dotkliwie doświadczały izolacji od świata zewnętrznego.

Człowiek nienauczony takiego zamknięcia, tak? (N1)

Rygor i ograniczenia były trudne do zaakceptowania, ale nie pociągały za sobą chęci łamania tych zasad.

Miałam takie chwile, że yyy... było mi źle i nie wiedziałam co i dlaczego, no bo to, że jest rygor, i to, że możesz wyjść, nie możesz wyjść (...). Ograniczenia były dla mnie trudne. (N5)

Chcąc poradzić sobie z nową rzeczywistością regulowaną z jednej strony oficjalnym regulaminem, a z drugiej – zasadami współtworzonymi przez same dziewczyny, uczestniczki badania wypracowywały własne strategie adaptacyjne do życia w instytucji, które sprawdzały się w ich placówkach. Strategia podporządkowania się regulaminowi manifestowała się **robieniem tego, co muszę**, oraz **kombinowaniem**.

Robienie tego, co *muszę*, wiązało się z wykonywaniem poleceń, na które narratorki nie miały ochoty. Zmuszały się do wykonywania zadań z góry narzuconych.

Więc ciężko mi było w ogóle rano wstać, szósta rano, pobudka. Ale musiałam wstać. (N10)

Szczególnie porządek dnia, który w placówkach resocjalizacyjnych był z góry ustalony, sprzyjał wykorzystywaniu taktyki robienia tego, co muszę.

Musiałam schodzić na śniadanie... (N9)

Wiadomo, musiałam chodzić do szkoły. (N7)

Musieliśmy to posprzątać idealnie. (N8)

Robienie tego, co *muszę*, pozbawione było osobistego zaangażowania. Nie było tożsame z tym, czego chciały uczestniczki badania, ale w placówce resocjalizacyjnej umożliwiało to pozostawanie w zgodzie z regulaminem i dzięki temu korzystanie z przywilejów.

Natomiast *kombinowanie* wiązało się z opanowywaniem szczególnych umiejętności, które pozwalały uzyskiwać przywileje, wykorzystując zasady nieprecyzyjnie zapisane w prawie placówki. Z *kombinowania* korzystały

przede wszystkim nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi. Uczyły je tego obowiązujące zakazy i nakazy.

Różne rzeczy człowiek kombinował na boku, żeby móc gdzieś wyjść czy dostać tą przepustkę, czy cokolwiek. (N6)

Zakazy i nakazy także były obchodzone. Przepisy, które wzajemnie się wykluczały unaoczniały bezsens i uzasadniały ich nieprzestrzeganie. Jedna z narratorek opowiedziała o możliwości palenia papierosów przy jednoczesnym zakazie ich posiadania:

Tam można było palić, nie można było mieć papierosów. Więc tam trzeba było przemycać, kombinować, cuda robić. (N4)

Strategia wystarczającego podporządkowania się regulaminowi umożliwia narratorkom korzystanie z praw i przywilejów przy zmniejszonym ryzyku ich utraty.

Warto się zastanowić nad rolą regulaminu w placówce resocjalizacyjnej, zarówno tą przypisaną, jak i realizowaną. Z jednej strony przypisana rola regulaminu sprowadza go do sformalizowanych zasad obowiązujących w danej placówce, mających na celu utrzymanie prawidłowego funkcjonowania placówki, bezpieczeństwa podopiecznych i realizacji określonych celów wychowawczych i resocjalizacyjnych. Regulamin jako narzędzie kontroli z założenia miał służyć budowaniu dojrzałości społecznej wychowanków i ich odpowiedzialności za swoje zachowanie. Z drugiej strony jednak realizacja regulaminu nie pokrywała się z jego rolą przypisaną. Zasady określone w regulaminie sprzyjały budowaniu „drugiego życia placówki”, *kombinowaniu* i obchodzeniu regulaminu, zmuszaniu się do czynności nakazanych. Zbiór zasad z góry narzuconych, które nie podlegały negocjacji, nie rozwijał motywacji wewnętrznej, która mogłaby być nośnikiem przemian podopiecznych, a jedynie uruchamiała zachowania zewnątrzsterowne (zrobienie czegoś w celu uniknięcia konsekwencji).

#### 6.2.2.1.2. Strategia negocjowania oferty edukacyjnej

Jedną z przyczyn skierowania uczestniczek badania do placówki resocjalizacyjnej była niewłaściwa realizacja obowiązku szkolnego. Doświadczyły tego zarówno narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi, jak i bez nich. Placówka resocjalizacyjna dawała podopiecznym możliwość ukończenia nauki szkolnej na poszczególnych etapach edukacji, takich jak: szkoła podstawowa, gimnazjum, zasadnicza szkoła zawodowa, liceum i technikum. Proces edukacji, któremu poddawane były nieletnie, był odgórnie zaplanowany. To właśnie braki edukacyjne i/lub dalsza kariera edukacyjna decydowały o tym, do której placówki resocjalizacyjnej

narratorki kierowano lub przekierowywano. Zmiana placówki w doświadczeniach niektórych uczestniczek badania wynikała z braku możliwości kontynuowania edukacji na wyższym poziomie w pierwotnej placówce, do której zostały skierowane przez sąd.

Bo tam była placówka do ósmej klasy, później trzeba było iść. Pamiętam, że coś było takiego, że to było zastanawianie, czy ja mam wrócić do domu, czy tam [pójść do innej placówki resocjalizacyjnej – A.J.]. (N8)

Zdarzały się takie sytuacje, gdzie uczestniczkom badania stwarzano możliwość wyboru ścieżki edukacyjnej. Jedna z nich mówiła o tym w następujący sposób:

Miałam do wyboru, wychowawca dał mi wybór, albo R. [małe miasto – A.J.], albo Ł. [duże miasto – A.J.]. (N4)

Jednakże większość narratorek nie miała możliwości wyboru typu szkoły, w której chciałyby kontynuować naukę po zakończeniu edukacji na poziomie podstawowym lub gimnazjalnym. Taką możliwość uzyskały jedynie trzy z nich (N7, N8, N9). Nie zostały one jednak skierowane do placówki, w której oferta edukacyjna była zgodna z ich zdolnościami i zainteresowaniami. Posłano je do ośrodka, który dysponował kształceniem na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. W wyniku tego jedna z nich, choć rozpoczęła edukację w liceum ogólnokształcącym (czyli szkole poza placówką), niestety jej nie ukończyła. Możliwość ta została jej odebrana w związku z piciem alkoholu w czasie pobytu poza placówką i zmuszona została do ukończenia „ośrodkowej” szkoły zawodowej.

Większość uczestniczek badania ukończyła szkołę zasadniczą w placówce resocjalizacyjnej, do której je skierowano.

Skończyłam bardzo dobrze szkołę zawodową w ośrodku, krawiecką. (N3)

Tym samym otrzymały tytuł zawodowy. Ich późniejsze losy pokazały, że w tym wyuczonym zawodzie nigdy nie pracowały lub nie posiadały predyspozycji do jego wykonywania.

Mówiła [nauczycielka – A.J.] „Tak, niewyuczalna, koniec”. Aczkolwiek się starałam, ale dwie lewe ręce, tragedia. I brak chęci, to już w ogóle. (N7)

Ja wszędzie pracowałam, gdzie się dało, ale nie w zawodzie... (N1)

Zgodnie z tym, o czym pisałam wcześniej, jedno z podstawowych kryteriów uwzględnianych przy wyborze placówki, do której kierowana była wychowanka, powinna stanowić oferta edukacyjna danej placówki, w której

może ona kontynuować naukę. Analiza doświadczeń uczestniczek badania nie potwierdziła uwzględniania tego kryterium. Co więcej, oferowane wykształcenie nie było zgodne z zapotrzebowaniem rynku pracy. To zasoby ośrodka i liczba wolnych miejsc na warsztatach szkolnych w szkole zawodowej decydowały o zdobywanym zawodzie. Tym samym wykształcenie, które otrzymały, zamiast tworzyć pewne podwaliny pod kierunek ich drogi zawodowej i zwiększyć możliwości znalezienia zatrudnienia po skończonej edukacji (sprzyjać awansowi społecznemu), generowało trudności w znalezieniu zatrudnienia.

Narratorki nie pozostawały biernymi odbiorczyniami kierowanych do nich ofert. Materiał empiryczny pozwolił na zrekonstruowanie sposobów realizacji strategii negocjowania oferty edukacyjnej, takich jak **korzystanie z szansy i zmuszanie się do chodzenia do szkoły**.

Korzystanie z szansy polegało na nadrabianiu zaległości szkolnych i było wykorzystywane przez narratorki z obu grup. Zazwyczaj dziewczyny, które trafiały do ośrodka, miały zaległości szkolne, wielokrotnie powtarzały klasę, a w ośrodku „otrzymywały szansę” wyrównania tych zaległości poprzez zrealizowanie materiału z dwóch klas w ciągu jednego roku (tak zwane *zrobienie promocji*).

Ja bym powiedziała, że w tej chwili to uważam, że to było błogosławieństwo dla mnie tak naprawdę. Zrobiłam dwie klasy w ciągu jednego roku, więc te zaległości trochę nadrobiłam. (N3)

Takie działanie zwiększało też przekonanie narratorek o swojej „wyjątkowości”. Przystwojenie materiału z dwóch klas w ciągu jednego roku świadczyło o ich ponadprzeciętnych zdolnościach.

A, i pozwolili mi ze względu na to, że jestem tak dobra w tej nauce, zrobić mi dwie klasy w jednej, bo jedną klasę miałam do tyłu. Dwie klasy w jednej. Taką promocję tak zwaną. (N9)

Zdobywanie i ukończenie kolejnych szczebli edukacji w odbiorze niektórych narratorek utożsamiane było z szansą, którą dawał im ośrodek.

No, ale jedno, co wiem, to wiem, że na pewno dzięki Ł. [duże miasto – A.J.] skończyłam liceum. (N8)

Sposobem realizowania strategii negocjowania oferty edukacyjnej było również **zmuszanie się do chodzenia do szkoły**. Było to charakterystyczne dla tych wychowanek, których edukacja nie była zgodna z ich zainteresowaniami. A takie doświadczenia miały narratorki z obu grup.

Wiadomo, musiałam chodzić do szkoły. (N7)



Często realizacja dalszej nauki wynikała z zewnętrznego przymusu, a nie osobistych chęci.

A przede wszystkim było tak, że z ośrodka nie wychodziliśmy sobie codziennie do szkoły, tylko szkoła była na dole. Więc to też tak nie było, że możemy sobie nie iść. (N10)

Kontrola personelu placówki „sprzyjała” uczestniczeniu wychowanków w zajęciach szkolnych.

#### 6.2.2.1.3. Strategia negocjowania oferty „czasu wolnego”

Podobnie jak proces edukacji, tak też sposób spędzania wolnego czasu w placówkach resocjalizacyjnych był z góry ustalony. Było to doświadczenie narratorek, które wcześniej miały styczność z instytucjami resocjalizacyjnymi, jak i dla tych, które zetknęły się z nimi po raz pierwszy. Analiza wypowiedzi narratorek ukazała szeroki wachlarz zajęć dodatkowych, w jakich mogły uczestniczyć. Znalazły się tam między innymi: zajęcia sportowe, muzyczne, harcerstwo, wolontariat, różnego rodzaju warsztaty itp.

Chodziłam na różne warsztaty krawieckie, gastronomiczne, krawieckie, fryzjerskie, na takie różne właśnie tego typu warsztaty. Dodatkowo jeszcze chodziłam na warsztaty muzyczne, szkoliłam swój głos, że tak powiem, nieudolnie, tak mi się wydaje... (N6)

Ta wielość zajęć stwarzała pozory możliwości wyboru. Jednakże trudno w takim przypadku mówić o podążaniu za zdolnościami czy zainteresowaniami wychowanków, gdyż aktywności organizowane w placówkach resocjalizacyjnych bazowały na zainteresowaniach i umiejętnościach personelu. Jeśli wśród personelu była osoba uzdolniona muzycznie (na przykład grała na gitarze, śpiewała), to organizowano wówczas kółko wokalne/muzyczne.

Tam była pani, która tam była, w operze śpiewała, operetką, więc stworzyła grupę muzyczną i śpiewaliśmy tam... (N6)

Był na przykład pan R. [imię wychowawcy – A.J.], który grał na gitarze i robił nam takie śpiewanki. (N10)

Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że narratorki były włączane w machinę „ofert nie do odrzucenia”. Tym samym przystosowywały się do specjalnie stworzonego środowiska, a nie do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym po opuszczeniu placówki. Przypuszczenie to formułuję na podstawie tego, że „placówkowe hobby” w świecie poza instytucją nie były dalej rozwijane, a dodatkowo podlegały „surowej” ocenie innych.

Właśnie o to chodzi, ja ostatnio nawet rozmawiałam o tym z moim mężem, że nie mam żadnych zainteresowań. Ja się nie interesuję niczym. Mnie nie interesuje. Nie mam pasji żadnej, żadnych zainteresowań, nic kompletnie. Znaczy, ja uważam, że pięknie śpię-wam, mój mąż wyprowadza mnie jednak z tego błędu. (N10)

Należy jednak wspomnieć o jednostkowym przypadku podążania za talentami wychowanki. Jedna z narratorek uwielbiała czytać i pozwolono jej prowadzić bibliotekę w placówce resocjalizacyjnej. Przy czym prowadzenie biblioteki nie było w ofercie kierowanej do wychowanek placówki. Ona sama wystąpiła z inicjatywą, a wychowawcy umożliwili jej realizację pasji. W rezultacie czytelnictwo stało się dla niej pasją na całe dalsze życie.

Czytałam, ale zajmowałam się całą tą biblioteką, prowadzeniem tej biblioteki. Tak, miałam takie zajęcia. Czytałam wszystko, co mi wpadło w rękę. Nie miałam jakiegoś takiego określonego, to mi zostało do dziś, czytam i czytam. Teraz już jakby mniej, bo Internet i różne takie rzeczy, ale książka przede wszystkim. (N7)

Działalność warsztatowa rozwijana w placówkach zazwyczaj skutkowałą prezentacją osiągnięć wychowanek poza jej terenem. Niewątpliwie służyło to przełamaniu totalizującego charakteru placówek resocjalizacyjnych poprzez integrację z „lokalną” społecznością. Zwracając jednak uwagę na grupy społeczne, które były odbiorcami występów wychowanek, nasuwa się pewna refleksja. Adresatami ich aktywności byli ludzie chorzy, osoby w podeszłym wieku, chore dzieci czy wychowankowie innych placówek resocjalizacyjnych.

Wyjeżdżałyśmy na różne, że tak powiem, minikoncerty do domów dla chorych ludzi, dla starszych ludzi, dla chorych dzieci, tak że naprawdę było fajnie. (N6)

Aprobatę społeczną wychowanki placówek resocjalizacyjnych otrzymywały od grup wykluczonych i/lub nosicieli tej samej etykiety (wychowanek innych placówek resocjalizacyjnych)<sup>15</sup>.

Ale w ośrodku jest co roku organizowany taki przegląd artystyczny, A. [nazwa przedsięwzięcia – A.J.] się to nazywa. No i później osoba, która wygrywa, znaczy grupa, która wygrywa ten A. wewnętrzny taki w ośrodku, to jedzie na takie przeglądy Małych Form Teatralnych to się nazywało, do W. [duże miasto – A.J.], do innych ośrodków i tam jest spektakl i w ogóle. (N10)

<sup>15</sup> Działania powyżej opisane ukazały, że grupa osób etykietowanych działała na rzecz osób wykluczonych i była z nimi integrowana. Nie jest moim celem krytykowanie takich form aktywności, zastanawiające jednak jest, dlaczego wychowanki placówek resocjalizacyjnych nie wykorzystywały swojej wiedzy i umiejętności przy realizacji projektów poświęconych na przykład środowisku naturalnemu, sztuce i kulturze, edukacji dzieci i młodzieży. Dlaczego płaszczyzną ich oddziaływań były osoby wykluczane, a nie osoby z mainstreamu? W mojej opinii aktywności organizowane w społeczności nosicieli tej samej etykiety potęgują jej naznaczający charakter i izolują od reszty społeczeństwa.

Analiza materiału empirycznego pozwoliła na zrekonstruowanie sposobów realizacji strategii negocjowania oferty „czasu wolnego”, takich jak **korzystanie z dóbr dla rozwoju i korzystanie z dóbr dla „zabicia nudy”**.

Pobyty w instytucji dawał wychowankom możliwość udziału w zajęciach, które odbywały się na terenie ośrodka.

Podczas pobytu w placówce resocjalizacyjnej moje rozmówczynie mogły brać udział w różnego rodzaju aktywnościach dodatkowych poprzez uczestnictwo w kółkach recytatorskich, harcerstwie, wolontariacie, *spiewankach*, zajęciach sportowych, wyjściach do kina czy teatru itp.

No uczyli nas też kultury, tak? Mogliśmy wyjść do teatru, do kin, do wszystkiego, tak? Do muzeum zobaczyć co i jak. (N8)

Tym samym korzystały z zasobów, które potencjalnie miały zaspokajać potrzeby związane z ich rozwojem (samorozwojem). **Korzystanie z dóbr dla rozwoju** związane było z uczestnictwem w zajęciach dodatkowych, które spełniały różne funkcje. Dla niektórych wychowanek z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi udział w zajęciach był bardzo atrakcyjny i wpływał na przemiany ich tożsamości:

Hyyym... oczywiście zgłosiłam się właściwie od razu na to kółko recytatorskie takie, teatralne, yyy... harcerstwo i to mi dało jakąś tam yyy... śmiałość do tego, żeby żebyyyy... przewycięzać te... [swoje ograniczenia – A.J.]. (N3)

Jednak rozwój nie zawsze był dobrze oceniany przez narratorki, szczególnie kiedy dotyczył pomagania innym.

Zazwyczaj starałam się stawiać problemy innych na pierwszym miejscu, tak? Aczkolwiek, no mówię, teraz wiem, że to nie zawsze jest dobre, bo ludzie to bardzo często gęsto wykorzystują. (N6)

Zapewne rozwój własnej wrażliwości na potrzeby innych, poprzez udział w występach czy wolontariacie, jest cechą wysoko ocenianą przez społeczeństwo. Za to brak pewnego zdrowego egoizmu w doświadczeniach uczestniczek badania okazał się ryzykowny i sprzyjał *wykorzystywaniu przez inne osoby*.

Innym sposobem realizowania strategii negocjowania oferty „czasu wolnego” było **korzystanie z dóbr dla „zabicia nudy”**. Nie służyło to bezpośrednio rozwojowi narratorek, a jedynie pozwalało im przetrwać „czas wolny” w instytucji. Było to podejście wykorzystywane przede wszystkim przez narratorki bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych. Jedną z nich mówiła o tym w następujący sposób:

Więc te popołudniowe zajęcia, które były, to była jedyna możliwość, żeby w ogóle coś robić, żeby nie zwariować z nudów po prostu... (N5)

Brak alternatywy dla z góry określonych form spędzania wolnego czasu powodował, że zajęcia dodatkowe postrzegano jako wypełniacze czasu:

Mieliśmy wypełniony czas. A to gdzieś chodziliśmy z jakimiś występami, czy chodziliśmy do tych dzieci. Tam na G. [nazwa ulicy – A.J.] jest przedszkole dla dzieci właśnie takich chorych, z autyzmem, więc tam chodziliśmy. (N9)

Korzystanie z oferty zajęć z góry określonych przez niektóre narratorki było wykorzystane do samorozwoju, a dla innych stanowiło alternatywę dla doświadczania nudy.

#### **6.2.2.2. Strategie negocjowania pozycji w relacjach z osobowym składem placówki resocjalizacyjnej**

Wychowanki placówek resocjalizacyjnych przez dwadzieścia cztery godziny na dobę przebywają w towarzystwie osób, z którymi nie zawsze chciałyby przebywać. Analiza wypowiedzi narratorek wskazała, że znajdowały się one w towarzystwie dziewczyn bardzo różniących się między sobą na przykład stopniem zdemoralizowania. Jedna z narratorek bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych mówiła o tym w następujący sposób:

Bo ja nie wiedziała, co to znaczy narkotyk, ja nie wiedziałam, co to znaczy uciekać z domu, ja nie wiedziała, co to znaczy kradzież gdzieś tam, bo to było obce. Ja dopiero jak przyszłam tutaj [do ośrodka – A.J.], to zaczęłam widzieć, jak to wszystko wygląda. (N1)

Narratorka z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi również poczuła swoją odmienność w odniesieniu do wychowanek placówki resocjalizacyjnej.

A tam dziewczyny są różne, bardzo różne, bo są dziewczyny osadzone za prostytutkę, za kradzież, za rozboje, za różne, różne, różne rzeczy, tak? Także no, ja taki, że tak powiem, szczypior, nie wiadomo, od czego zacząć, i tak naprawdę, no ćpałam, piłam i tak dalej, tak? Ale, że tak powiem, nic nikomu nie zrobiłam. (N6)

Dochodziło między nimi do konfliktów, które rozwiązywały znanymi sobie sposobami. Szczególnie nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi miały łatwość stosowania przemocy jako sposobu rozwiązywania konfliktów.

Wiadomo, że były tam jakieś zgrzyty między nami, jakieś bójki i w ogóle. Ale to tak się po cichu odbywało i się szybko rozmywało, żeby się nikt nie dowiedział. (N10)

Nieletnie bez wcześniejszych doświadczeń musiały się nauczyć zachowań przemocowych, chcąc „dobrze” funkcjonować w placówce.

Jeżeli dziewczyny yyy... coś tam wulgarne, to człowiek też musiał być wulgarny niestety... Bo inaczej jeśliby wyczuły, toby mnie zgnoili. (N1)

W placówkach resocjalizacyjnych zatrudniony był również personel, który w doświadczeniach dziewczyn z obu grup swoje zadania wypełniał prawidłowo lub też nieprawidłowo. Dobrzy wychowawcy wspierali uczestniczki badania, wyrażając zainteresowanie nie tylko sprawami formalnymi, ale również sprawami życiowymi.

Interesowała się mną, bardzo. Nie tylko, czy lekcje są odrobione, czy coś umiem. Tylko takimi zupełnie życiowymi sprawami. W pewnym okresie zaczęłam ją też odwiedzać w domu, zapraszała mnie. Właściwie tak... (N7)

Natomiast źli wychowawcy i nauczyciele pogłębiali w doświadczeniach narratorek ich naznaczenie. Nie podchodzili oni w pozytywny sposób do wychowanek i usiłowali wzmacniać ich etykiety, odwołując się do ich wcześniejszych trudnych doświadczeń. Jedna z nich mówiła o tym w następujący sposób:

Mówił, jak sobie to wyobraża, ty nie umiesz czytać, a na przykład recytujesz jakieś wiersze, jak to jest możliwe? (N3)

Inna uczestniczka badania mówiła o tym tak:

On [dyrektor szkoły – A.J.], on chciał mi udowodnić, że ja źle zrobiłam, że ja mam dziecko i że to jest w ogóle głupota i niszczenie sobie życia. (N2)

Narratorka nie doprecyzowała, jakich zachowań doznawała jako etykietujących ze strony dyrektora szkoły. Wypowiedź jej miała jednak wydźwięk negatywny i naznaczający ją jako nieletnią matkę.

Osobowy skład placówek resocjalizacyjnych uruchamiał w narratorkach określone strategie adaptacyjne. Materiał empiryczny pozwolił na zrekonstruowanie takich strategii jak **strategia negocjowania pozycji w relacjach z innymi wychowanekami i w relacjach z personelem**. Poniżej omówię poszczególne strategie, opisując sposoby ich realizowania.

#### 6.2.2.2.1. Strategia negocjowania pozycji w relacjach z innymi wychowanekami

Strategia negocjowania pozycji w relacjach z innymi wychowanekami realizowana była przez narratorki między innymi poprzez **dostosowanie się do „drugiego życia placówki”**. Ten sposób działania, który polegał na negocjowaniu reguł panujących między wychowanekami, związany był z zachowaniami niezgodnymi z regulaminem, tym samym wychowanekom groziły regulaminowe konsekwencje. By mogły pozostawać w zgodzie

z regulaminem, o ich zachowaniach personel placówek nie mógł się formalnie dowiedzieć. Działania takie nie wiązały się z osiąganiem przywilejów, a jedynie „chroniły” przed ich utratą. Ten sposób realizacji strategii negocjowania pozycji w relacjach z innymi wychowankami był stosowany przez obie grupy nieletnich.

Wśród zachowań, które regulowały kontakty między wychowankami, była między innymi wulgarna komunikacja.

No musiałam... Jeżeli coś trzeba było zrobić, jeżeli dziewczyny yyy... coś tam wulgarnie, to człowiek też musiał być wulgarny, niestety... Bo inaczej, jeśliby wyczuły, toby mnie zgnoity, no niestety, nie będę czarować... (N1)

Czynami zgodnymi z regułami panującymi między wychowankami były również bójki.

Wiadomo, że były tam jakieś zgrzyty między dziewczynami, jakieś bójki i w ogóle. Ale to tak się po cichu odbywało i się szybko rozmywało, żeby się nikt nie dowiedział. (N10)

O postawach tych nie mógł się dowiedzieć personel placówki. Wysoko ceniono umiejętność dochowywania tajemnicy, rozumianą jako niezgłaszanie faktu złamania regulaminu.

Bo, no trzeba było z tymi dziewczynami walczyć, często gęsto trzeba było się bić, często gęsto różne, różne, różne rzeczy trzeba było robić, żeby było można przetrwać i żeby było, no żeby wiedzieli, że nie jest się, że tak powiem, kapusiem, że nie pójdzie się na skargę do wychowawcy czy do pedagoga. (N6)

Dziewczyny sondowały się wzajemnie, czy któraś *donosi do nauczycieli*, to znaczy informuje o zachowaniach niezgodnych z regulaminem. Zachowaniem niedozwolonym (w niektórych placówkach resocjalizacyjnych), a łączącym narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi i te bez nich było palenie papierosów.

To też jest takie sondowanie. Jak to w każdym młodym środowisku, no to wiadomo, czy będziesz donosić do nauczycieli, bo wiadomo, że większość z tych dzieciaków paliła papierochy, to była jedyna zakazana rzecz, którą się robiło. (N3)

Jedna z narratorek wspomniała o regulaminowych konsekwencjach wynikających z palenia papierosów. Wskazała jednak na to, że inne dziewczyny w porównaniu do niej miały więcej „sprytu” w praktykowaniu zachowań zakazanych:

Jedyna rzecz, która mnie bardzo angażowała, to w tym czasie byłam już nalogowym palaczem, a za karę obcinano włosy. I do ośrodka trafiłam z włosami takimi do pasa, a wyszłam do ramion, ha, ha. (...) Zresztą jakoś tak miałam pecha, że podpadałam non stop z tymi papierosami, inni sobie z tym jakoś radzili. A ja, no... (N7)

Zachowania, które regulowały relacje między wychowankami, były stopniowane. Jednym z takich zachowań było *pyskowanie*. Jeśli wychowanka *pyskowała strasznie*, a do tego dopuszczała się innych zachowań, które nie były akceptowane przez inne wychowanki, na przykład kradła – *była straszona, po prostu była straszona, czy że jak będzie pod prysznicem, to dostanie, czy coś i szybko uciekały z ośrodka*. Zasady „drugiego życia placówki” w doświadczeniach niektórych wychowanek, spotykały się z aprobatą wychowawców – *wychowawcy byli trochę wdzięczni, że nie muszą się użerać z takimi różnymi osobami* – pomimo braku formalnej akceptacji takich zasad z ich strony. Również brak reakcji ze strony personelu na zachowania przemocowe (pobicie nowej wychowanki) świadczy o „cichym” przyzwoleniu na reguły „drugiego życia placówki”. Niedostosowanie się przez nowo przybyłą dziewczynę do tych zasad (naskarzenie do wychowawcy – o czym pisałam już wcześniej) nie przynosiło oczekiwanych przez nią rezultatów. Co więcej, zachowania personelu, które narratorka N5 odbierała jako brak reakcji, z dużym prawdopodobieństwem sprzyjały utrwalaniu się reguł „drugiego życia placówki”.

Innym sposobem realizacji strategii negocjowania pozycji w relacjach z innymi wychowankami było „**ustawienie się**” w instytucji. Dziewczyny, które wykorzystywały ten sposób działania, zajmowały określoną pozycję (formalną i nieformalną) w placówce, która dawała też określone formalne i nieformalne przywileje. Ustawienie się w placówce w pozycji *wzorowego ucznia* stwarzało możliwość kontynuowania edukacji poza terenem ośrodka. Jedna z narratorek, która uczęszczała do szkoły poza terenem ośrodka, wspomniała o możliwości korzystania z dodatkowego czasu bez nadzoru. Pozycja *wzorowego ucznia* i profity, jakie się z nią wiązały, stwarzała również warunki do bycia łącznikiem między dwoma światami – zewnętrznym i zamkniętej instytucji. Symbolem łączności pomiędzy tymi nimi był choćby przemycany przez wychowankę telefon.

Więc pozwolili mi oczywiście chodzić do szkoły na zewnątrz, bo też uznali, że się zmaruję w tej zawodowce. I chodziłam do szkoły na zewnątrz. Zaczęłam technikum (...). Chociaż też kombinowałam, bo wracałam ze szkoły na przykład godzinę później, a mówiłam, że nie przyjeżdżał autobus. (...) No tak naprawdę byłam ze znajomymi. Telefon komórkowy przemycalam na teren ośrodka. Jak wracałam ze szkoły, rzadko kto mnie przeszukiwał. (N9)

Świadomość własnych ograniczeń w połączeniu z wypracowaną przez siebie pozycją *pupilka* w placówce, dawała możliwość „zawalczenia” o efektywniejsze wykorzystywanie czasu.

Zresztą byłam tam postrzegana jako pupilek. (...) ja totalnie nastawiona do szycia na nie. No i tam... (...) No, to z panią profesor się umówiliśmy tak, że ja spędzałam w bibliotece całe dni, to co powinnam być na warsztatach, to ja w bibliotece... (N7)

Wychowanki, które zajmowały formalnie wysoką pozycję (na przykład były przewodniczącymi w placówce), były przez personel inaczej traktowane niż reszta dziewczyn.

Ja dosyć też szybko zostałam przewodniczącą ośrodka i bardzo długo nią byłam. Więc ja też miałam tak trochę inaczej. (N10)

Narratorka nie wyjaśniła, co znaczyło być *trochę inaczej* traktowanym. Z dużym prawdopodobieństwem wiązało się to z tym, że była obdarzana zaufaniem zarówno przez inne wychowanki, jak i personel placówki. Stanowiła swego rodzaju łącznik między dwoma światami w placówce (wychowanki–personel) i dbała o interesy obu stron.

„Ustawienie się” w instytucji przejawiało się również w nieformalnych pozycjach zajmowanych w grupie wychowanek. Posiadanie „szczególnych umiejętności”, na przykład związanych z organizowaniem ucieczek z placówki, i wyrazistych cech osobowości (to jest dominowanie) umożliwiało podporządkowywanie sobie innych wychowanek i uzyskiwanie z tego korzyści.

Dzień wcześniej ogłaszałam, że przychodzi do mnie D. [imię chłopaka narratorki – A.J.], po apelu zawsze mówiłam i że poproszę stroje na rano, żeby mi dziewczyny przynosiły, no i zawsze mi ubrania, mnóstwo ubrań znosiły. No i się szykowałam, wybierałam. (N4)

Ten sposób działania wykorzystywany był przez nieletnie z obu grup. Wypracowanie określonej pozycji w placówce dawało możliwości zadbania o swoje potrzeby, takie jak rozwój swoich zainteresowań, prywatność (pozostawanie bez nadzoru), poczucie ważności. Umożliwiała również łączenie światów wewnątrz instytucji (wychowanki–personel) i środowiska zewnętrznego ze podopiecznymi zamkniętej instytucji.

#### 6.2.2.2. Strategia negocjowania pozycji w relacjach z personelem

Strategia negocjowania pozycji w relacjach z personelem manifestowała się **korzystaniem z możliwości personelu, współdziałaniem z mentorem, działaniem dla mentora i zachowywaniem dystansu w relacji**. Narratorki **korzystające z możliwości personelu** podczas pobytu w placówce z pomocą pracowników instytucji regulowały swoją sytuację prawną. Jedna z narratorek, chcąc przejąć od siostry przyznane jej pieniądze z tytułu renty po rodzicach, poprosiła wychowawczynię o to, by została jej opiekunem prawnym.

Więc ja wpadłam na taki pomysł, że poszłam do tej pani i poprosiłam, czy mogłaby być moją opiekunką, bo taka i taka jest sytuacja, tak? Więc ona mówi, że nie ma problemu. Założył, to znaczy ona złożyła sprawę, bo ja nie mogłam, byłam nieletnia, założyła sprawę. (N1)



Podobnie inna uczestniczka badania, korzystając z pomocy dyrektora placówki, uregulowała swoją sytuację prawną i nawiązała kontakt z bliską rodziną.

Tam dyrektor właśnie ośrodka zajął się sprawą, jeśli chodzi o opiekuna prawnego dla mnie, pozbawienie całkowicie praw nade mną rodzicom biologicznym (...). Udało nam się wtedy w ośrodku w W. [duże miasto – A.J.] nawiązać kontakt z moją ciotką i ona mnie brała na różne przepustki świąteczne, okolicznościowe czy wakacje, czy różne takie inne rzeczy, oczywiście za zgodą sądu, bo to musiało być wszystko za zgodą ze sądu, tak. (N6)

Taki sposób działania wykorzystywany był zarówno przez nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi, jak i bez nich.

Innym sposobem realizowania strategii negocjowania pozycji w relacjach z personelem było **współdziałanie z mentorem**, a także **działanie dla mentora**. Współdziałanie z mentorem polegało na współpracy z wybranym wychowawcą lub nauczycielem placówki resocjalizacyjnej. Zazwyczaj była to jedna lub dwie osoby, które dla uczestniczek badania były najważniejszymi pozytywnymi dorosłymi w placówce resocjalizacyjnej. Mentor w doświadczeniach narratorek dzielił się z nimi wiedzą i doświadczeniem. Był także ważnym ogniwem w rozwoju i zmianie zachowania dziewczyn. Towarzyszył im w ich osobistym procesie zmiany. Co ważne, współpraca z mentorem była działaniem wykorzystywanym przez te nieletnie, które nie miały wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych.

Mentor dawał wsparcie, zauważał i reagował na stany emocjonalne narratorek. Jedna z nich mówiła o tym w następujący sposób:

Na przykład, jak widziała pani X, która zajmuje się gastronomią, że chodzę struta, że jestem czegoś niepewna... i że ewidentnie, jeżeli dalej tak będzie, to zrobię coś głupiego, to się potrafiła, mówiąc kolokwialnie, wydrzeć na mnie. Żeby się ogarnęła, obudziła i... i zobaczyła, co jest dla mnie ważne... A to działa. (...) No do tej pory jak jeżdżę tam, to lecę do X i Y [nauczycielki z ośrodka – A.J.] jako pierwszych i... ja sobie nie wyobrażam świata bez nich. One są zawsze gdzieś obok. Jak mam problem, to zawsze mogę do nich zadzwonić, poprosić o pomoc, poprosić o wsparcie. Nie ma problemu, one zawsze dają wsparcie. (N2)

Mentor, oprócz wsparcia, okazywał także zainteresowanie życiowymi sprawami uczestniczek badania, niezwiązanymi z funkcjonowaniem w placówce resocjalizacyjnej. Jego zainteresowanie osobą nieletniej często wykraczało poza formalne ramy instytucji. Relacja z mentorem z czasem nabierała nieformalnego charakteru i przypominała relację przyjacielską.

Moim takim duchowym, takim dużym, bardzo dużym wsparciem była pani nauczycielka z tego ośrodka, która wspierała mnie. Nie wiem, tak przypadła mi jakoś tak do serca i nawet kiedy już wiele lat później, jak gdyby już dawno opuściłam ośrodek, to jeszcze utrzymywałyśmy kontakty (...). Interesowała się mną, bardzo. Nie tylko, czy lekcje

są odrobione, czy coś umiem. Tylko takimi zupełnie życiowymi sprawami. W pewnym okresie zaczęłam ją też odwiedzać w domu, zapraszała mnie. Właściwie tak... (...) Tak, dostałam... znaczy, miałam wsparcie cały czas u pani profesor, która jakby czuwała tak, pomogła mi nawet sukienkę ślubną wybrać i takie rzeczy, sprawy już zupełnie niezwiązane z jakimkolwiek... (N7)

Mentor stymulował do rozwoju intelektualnego i, jak wcześniej wspomniałam, zyskiwał rangę przyjaciela.

J.H. [wychowawca – A.J.] na przykład, który był moim trenerem intelektualnym ha, ha, yyy... M. [nauczyciel matematyki – A.J.], który mnie uczył matematyki, zresztą do tej pory się przyjaźnimy yyy... z całą rodziną... (N5)

Współdziałanie z mentorem sprzyjało adaptacji do placówki resocjalizacyjnej. To właśnie personel placówki stanowił bardzo ważny zasób, który sprzyjał zmianie uczestniczek badania i ułatwiał adaptację.

Natomiast **działanie dla mentora** wykorzystywane było przez niektóre nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi. Dziewczyny te również nawiązywały silną relację z wychowawcą placówki. Zazwyczaj była to jedna ważna osoba, która również dawała im wsparcie i zainteresowanie. W relacji tej to uczestniczki badania były uważne na stany emocjonalne swojego mentora, które wynikały z ich zachowania.

No i ja tam właśnie poznałam panią K. [wychowawczyni – A.J.], która okazała mi dużo zrozumienia, dużo cierpliwości, miłości, mimo moich błędów, bo miałam nieraz tam wpadki różne i przeróżne, które ją bolały i była zraniona nieraz, to jednak mi pomagała (...). (N8)

Nieletnie zmieniały się w dużej mierze właśnie dla mentora, a nie dla siebie samych, bowiem nie chciały go zawieść. Kiedy proces zmiany narratorek nie był zgodny z oczekiwaniami mentora, doświadczały one bardzo dotkliwej dla nich kary, a mianowicie milczenia.

No i pamiętam, że strasznie mnie to bolało, jak K. [wychowawczyni – A.J.] nie chciała rozmawiać ze mną... (N8)

Obawiały się również utraty jego zaufania, co świadczy o ważności relacji z nim.

I pamiętam, pani M. [imię wychowawczyni – A.J.] się do mnie nie odzywała bardzo długo. I to mnie tak najbardziej bolało, bo akurat na tym mi najbardziej zależało. I tego się najbardziej bałam, że wrócę i ona się nie będzie do mnie odzywać, że w ogóle straciłam jej zaufanie... (N10)

Różnica między współdziałaniem z mentorem a działaniem dla mentora polegała na sposobie doświadczania relacji z nim. We współdziałaniu

z mentorem miała ona charakter partnerski, mentor pełnił funkcję towarzysząca zmiany. W działaniu dla mentora relacja miała z kolei charakter zależnościowy. Nieletnim bardzo zależało na aprobachie ze strony mentora, dlatego też swoje zachowania starały się dostosowywać do jego oczekiwań. Można przyjąć, że relacje, w jakie wchodziły narratorki, w dużym stopniu zależały od ich dojrzałości (rozwoju osobowości).

Strategia negocjowania pozycji w relacjach z personelem manifestowała się także **zachowywaniem dystansu w relacji**. Taki sposób działania wykorzystywany był przede wszystkim przez narratorki z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi. Poprzez zachowywanie dystansu narratorki regulowały bliskość emocjonalną, jak i częstość kontaktów ze złymi wychowawcami i nauczycielami. Narratorki nie wchodziły w relacje o ładunku emocjonalnym, co chroniło je przed doświadczeniem przykrości.

To były stwierdzenia, że o domu, że tam musi być jakaś straszliwa patologia, przy tylu dzieciach, więc takie rozmowy od razu mnie strasznie... że denerwowały, to jest jedno, a to, że w ogóle nie wchodziłam w relację z tym człowiekiem, zupełnie. (N3).

Zachowaniu dystansu sprzyjało też „stawianie granic” w relacji, przez które oddziaływania wychowawców się nie przedostawały.

Wychowawcy mnie tak gnębili w W. [duże miasto – A.J.], bo oni nie wierzyli w ani jedno moje słowo. (...) Ja mówię „Ja z nikim nie będę gadać, bo ja i tak wiem swoje, i tak wiem swoje”. I na tym skończył się temat i już ze mną nikt nie dyskutował, mówię... moje zdanie... (N4)

Zachowanie dystansu w relacji przede wszystkim chroniło narratorki przed emocjonalnymi kosztami wynikającymi z przykrych interakcji z personelem placówki.

### 6.2.3. Pełniejsze uświadamianie przypisanej etykiety („dojrzewanie etykiety”)

Dopiero w trakcie pobytu w placówce resocjalizacyjnej etykieta osoby zdemoralizowanej nabierała dla uczestniczek badania znaczenia. Choć została ona nadana podczas postępowania sądowego, to w tym czasie z dużym prawdopodobieństwem nie miała jeszcze dla nich znaczenia. Dopiero pobyt w placówce resocjalizacyjnej umożliwił porównywanie siebie z innymi nieletnimi z taką samą etykietą i wymianę między nimi osobistych doświadczeń. Nieletnie mogły zrewidować zasadność nałożonej na nie etykiety i w ten sposób dokonać porównania z innymi dziewczynami, a przez to utożsamiać się z nimi bądź nie. Analiza narracji unaoczniała, że narratorki, które nie utożsamiały się z nałożoną etykietą, mówiły o tym wprost lub przytaczały zachowania innych wychowanek i zestawiały z nimi swoje:

Nie byłam zdemoralizowana, nie w takim znaczeniu, że nie wiem, krałłam, prostytuowałam się, nie wiem, robiłam coś takiego, co, nie miałam nigdy wyroku... (N5)

W takich przypadkach w porównaniu z innymi nie wykazywały zachowań, które świadczyłyby o ich demoralizacji.

Bo ja nie wiedziała, co to znaczy narkotyk, ja nie wiedziałam, co to znaczy uciekać z domu, ja nie wiedziała, co to znaczy kradzież gdzieś tam, bo to było obce. Ja dopiero jak przyszłam tutaj, to zaczęłam widzieć, jak to wszystko wygląda. (N1)

Te dziewczyny, które nie utożsamiały się z nałożoną przez sąd etykietą, chcąc zaadaptować się do placówki, „musiały” zachowywać się w określony sposób (podrozdział 6.2.2.2.1). Tym samym pobyt w placówce „wymuszał” na nich zachowania będące przejawem demoralizacji. Zewnętrzny przymus nie wpływał jednakże na zmianę ich obrazu siebie i w ten sposób narratorki pozostawały wierne swojej autoocenie i do końca nie utożsamiały się z etykietą osoby zdemoralizowanej. Do grupy, która nie utożsamiała się z tą etykietą, należały nieletnie bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych.

Pozostałe narratorki nie negowały nałożonej na nie etykiety osoby zdemoralizowanej, choć żadna z nich nie użyła takiego określenia. Mówiły o zachowaniach, które w opinii społecznej są uznane za przejaw demoralizacji. Przykładowo jedna z nich codziennie spożywała alkohol, o czym mówiła w następujących słowach:

W wieku lat 13 ja piłam codziennie (...). To z kolegami mojej mamy piłam, z moją mamą piłam. Właściwie z każdym, kto, kto, kto się pojawił ewentualnie na drodze. (N2)

Inna piła alkohol, brała narkotyki itp.

I tak naprawdę, no ćpałam, piłam i tak dalej, tak? (N6)

Jeszcze inne z narratorek *ćpały na potęgę*, uciekały z domu i nie chodziły do szkoły.

Narratorki, które nie negowały etykiety osoby zdemoralizowanej, nie podważały również zasadności zastosowanego wobec nich środka wychowawczego. Pobytu w placówce resocjalizacyjnej doświadczały raczej pozytywnie. Jedna z nich mówiła o tym:

No mi się podobało. No samo to, że ja nie uciekałam stamtąd. (N10)

W tej grupie (niepodważającej etykiety osoby zdemoralizowanej) były zarówno nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi, jak i bez nich.

## 6.2.4. Typologia wychowanek – znaczące relacje i reakcje narratorek na etykietę osoby zdemoralizowanej

Analiza doświadczeń narratorek ujawnionych w ich wypowiedziach wykazała duże znaczenie ich relacji z personelem i podopiecznymi placówki. Przy konstruowaniu typologii wychowanek uwzględniłam zarówno relacje, jak i omówione wcześniej zagadnienia takie jak: wcześniejsze doświadczenia instytucjonalne, strategie osvajania instytucji i sposoby doświadczania etykiety osoby zdemoralizowanej. Pozwoliło mi to wyłonić trzy typy wychowanek.

### **Dziewczyny odrzucające etykietę osoby zdemoralizowanej, zorientowane przede wszystkim na relacje z personelem**

Te uczestniczki badania (2 dla N = 10) nie identyfikowały się z etykietą osoby zdemoralizowanej (o czym pisałam w podrozdziale 6.2.3). Ich skierowanie przez sąd do młodzieżowego ośrodka wychowawczego trudno jest zrozumieć, gdyż nie przejawiały one typowych objawów demoralizacji.

Ja mówię, nic nikomu nie zrobiłam, nie chodziłam, nie kradłam, nie chodziłam, nie piłam, nie tułałam się, jak to mówią, po mieście, przecież to było udokumentowane, ja nie, nie wiem, dlaczego tego nie sprawdzili, ja wtedy byłam niepełnoletnia, wie pani, ja sobie mogłam mówić, ja była niepełnoletnia, a osoba pełnoletnia była wiarygodniejsza niż ja... (N1)

Narratorki te wychowywały się w rodzinach patologicznych i w ich doświadczeniach to właśnie niewłaściwa opieka lub jej brak przyczyniły się do umieszczenia ich w placówce resocjalizacyjnej. Można stwierdzić, że równie dobrze mogły zostać umieszczone w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Ja pamiętam taką rozmowę z panią psycholog, w której ona mnie przekonywała, że dom dziecka nie jest dla mnie dobrym miejscem (...). Nie wiem, nie kradłam, ha, ha, mówię, nie robiłam niczego złego yyy... i yyy... nie miało to dla mnie znaczenia, czy to jest dom dziecka, czy to jest ośrodek, naprawdę, dla mnie to wtedy nie miało znaczenia... (N5)

Brak wiarygodności przed sądem osoby nieletniej lub namawianie przez przedstawicieli świata szkoły na wybór ośrodka zamiast domu dziecka przyczynił się do umieszczenia narratorek w placówce resocjalizacyjnej. Nie przebywały one wcześniej w placówkach opieki całodobowej, których cele w mniejszym lub większym stopniu nakierowane były na resocjalizację. Co więcej, umieszczenie ich w placówce resocjalizacyjnej było środkiem pierwszego wyboru, jaki zastosował wobec nich sąd. W ośrodku skupione były przede wszystkim na relacjach z personelem.

Ci yyy... ludzie, którzy tam pracowali, po jakimś czasie naprawdę byli moimi przyjaciółmi, no to już nie byli tacy anonimowi pan i anonimowa pani, tylko to byli ludzie, z którymi ja mogłam pogadać, posiedzieć, poopowiadać (...), to naprawdę było tak normalnie, fajnie... (N5)

Były też wychowankami lubianymi przez personel placówki.

A z wychowawcami, nauczycielami nigdy nie miałam problemów (...), nie ma takiej opcji, żeby mi na przykład nie pomogli z chęcią, tak? (N1)

W ich przypadku relacje z innymi wychowankami były natomiast drugoplanowe i raczej z poczuciem własnej odmienności (nieprzystawianiem do świata wychowanek).

Tak, tak, bo z tego, co ja tutaj się zorientowałam, co dziewczyny robiły, to był szok. Ja mówiłam to na początku, że ja dopiero tu się dowiedziałam, co dużo rzeczy znaczy. (N1)

Bardziej się kontaktuję z wychowawcami, w takim sensie codziennym, niż z wychowankami. (N5)

Te narratorki zaadaptowały się do placówki poprzez współdziałanie z mentorem oraz korzystanie z możliwości personelu.

#### **Dziewczyny nieodrzucające etykiety osoby zdemoralizowanej, zorientowane na relacje z personelem i innymi wychowankami**

Ta grupa dziewcząt (6 dla N = 10) nie czuła się pokrzywdzona decyzją sądu o umieszczeniu ich w placówce resocjalizacyjnej. Były świadome swojego zachowania, które zdecydowało o nałożonym na nie środku wychowawczym. W tej grupie znalazły się nieletnie z wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi, jak i bez takich doświadczeń. Narratorki, dla których nie był to pierwszy kontakt z tego typu placówką resocjalizacyjną, stosunkowo łatwo zaadaptowały się do jej świata.

Mi się podobało. No samo to, że ja nie uciekałam stamtąd. (N10)

Natomiast dziewczynom bez wcześniejszych doświadczeń instytucjonalnych adaptacja do świata placówki sprawiała pewne trudności.

Nie powiem, bo pierwsze myśli to były, żeby dać sobie z tym spokój, że, że ja nie wytrzymam tego, bo kurczę, ile można siedzieć w pokoju, tak? Nie mogłam nigdzie wychodzić, nawet na teren, bo ucieknę, chyba że z wychowawcą. (N2)

Wszystkie narratorki należące do tego typu miały bardzo dobre relacje przynajmniej z jednym wychowawcą lub nauczycielem z placówki i cieszyły się dobrą opinią personelu.

No i ja tam właśnie poznałam panią K. [imię wychowawczyni – A.J.], która okazała mi dużo zrozumienia, dużo cierpliwości, miłości (...) i opiekowała się tym, żebym na prostą wyszła. Zaufała mi przede wszystkim, brała mnie do siebie do domu, przedstawiła mi swoją rodzinę... (N8)

Niektóre z nich świadomie zarządzały relacjami z personelem, dzieląc personel na taki, z którym utrzymywały relacje lub nie.

W ogóle nie mieliśmy żadnej relacji, wykonywałam swoje obowiązki, tak jak powinnam, bez podejścia zupełnie emocjonalnego do tego człowieka... (N3)

W tym typie uczestniczkom badania zależało także na dobrych relacjach z innymi wychowankami, jednak relacje te przybierały różne formy. Niektóre wychowanki były lubiane przez wszystkich, a ich działania (czy to legalne, czy nie) asymilowały je z resztą grupy. Były to przede wszystkim dziewczyny, które miały w placówce status „dobrych” wychowanek.

Tym bardziej że byłam wzorowym uczniem, wzorową wychowanką, więc miałam bardzo duże... bardzo duże fory... (N7)

Status ten dawał niektórym z nich więcej „wolności”. Dziewczyny, które były na przykład dobrymi uczennicami, mogły kontynuować naukę poza placówką.

Więc pozwolili mi oczywiście chodzić do szkoły na zewnątrz, bo też uznali, że się zmaruję w tej zawodówce. I chodziłam do szkoły na zewnątrz. (N9)

Tak, bo ja miałam w miarę dobre oceny. I był taki wybór, że właśnie albo siostry zakonne, bo tam było to liceum, albo u nich. I poszłam do liceum w Ł. [duże miasto – A.J.]. (N8)

Takie przywileje stwarzały możliwość „wnoszenia” na teren ośrodka rzeczy zakazanych w regulaminie placówki. Narratorki te często wykorzystywały swoją pozycję w placówce do „załatwiania” nielegalnych rzeczy dla innych wychowanek (telefon, narkotyki).

Poza tym, no nikt nie miał takiej łatwości wniesienia telefonu jak ja, więc to, że go miałam, to było dla mnie i ekscytujące. (N9)

Łamanie zasad wyrabiało w wychowankach poczucie jedności.

Dziewczyny mi też na tyle ufały, że mi o czymś mówiły, że na przykład jest jakiś telefon na lewo, że palą jakąś tam marihuanę. No i pamiętam, że była taka sytuacja, że wychowawcy się tam gdzieś zorientowali, że paliły marihuanę tam dziewczyny. Znaczą, nie wszystkie paliły, ale cała grupa o tym wiedziała. (N10)

Kiedy jednak niedozwolone procedery zostawały upublicznione, narratorki doświadczały konfliktu lojalności. Trudno im było poradzić sobie z tym, że zawiodły personel, a szczególnie swojego mentora.

Nie wszystkie wychowanki miały dobre relacje z innymi, pomimo że bardzo im na tym zależało. Niektóre z nich nie były lubiane i akceptowane przez inne dziewczyny.

Byłam taka wyobcowana, a nie chciałam (...), raz uciekałam z koleżanką, ale mnie wyrolowała... (N8)

Jeszcze inne świadomie zarządzały relacjami z innymi wychowanymi. Dzielili dziewczyny na takie, z którymi chciały mieć relację, i takie, z którymi kontaktów unikały.

Były osoby, z którymi się zaprzyjaźniałam właściwie od początku (...). Jeśli były osoby, których wybitnie nie lubiłam, to po prostu się z nimi nie kontaktowałam albo było na zasadzie „cześć” i tyle, a czasami nawet w ogóle. (N3)

Uczestniczki badania należące do tego typu adaptowały się do instytucji, stosując „ustawienie się” w instytucji, współdziałanie z mentorem, działanie dla mentora i zachowanie dystansu w relacji.

#### **Dziewczyny nieodrzucające etykiety osoby zdemoralizowanej, zorientowane przede wszystkim na relacje z innymi wychowanymi**

Dziewczyny z tej grupy (2 dla N = 10) w żaden sposób nie negocjowały swojej przeszłości. Piły, paliły, brały narkotyki, uciekały z domu, co świadczyło o ich demoralizacji. Będąc w placówkach resocjalizacyjnych, nastawione były na relacje z innymi wychowanymi tych placówek. Wobec personelu były ostrożne, co jednak nie znaczyło, że miały z nim złe relacje, lecz świadomie zarządzały przekazywanymi informacjami.

Wiadomo, że nie tak od początku, bo tam wychowawcom i tak wszystkiego nie mówiłam, wiadomo, choć może i to było z drugiej strony, nie wiem... Ale dużo jednak rzeczy nie mówiłam... (N4)

Trzeba było między sobą po prostu załatwić sprawę, a nie lecieć, że tak powiem, z podkulonym ogonem do wychowawcy i nakablować na kogoś, tak. (N6)

Nie ulegały też łatwo wpływom ze strony personelu placówki.

Oczywiście ja, no nie chciałam, żeby ktoś mi dyrygował w czymkolwiek, rządził mną, czy żeby mi ktokolwiek narzucał swoją wolę, tak? (N6)

Narratorki z tej grupy zorientowane były przede wszystkim na relacje z innymi wychowanymi. Bardzo ważną wyznawaną przez nie zasadą był zakaz donoszenia do wychowawców, zaś podstawowe sposoby



realizowania strategii adaptacyjnych stanowiły: *kombinowanie*, dostosowanie się do „drugiego życia placówki” oraz „ustawienie się” w instytucji (budowanie nieformalnej pozycji w grupie).

Nieformalne pozycje w grupie wychowanki budowały poprzez bycie *twardą*:

Placówki nauczyły mnie, że w życiu nie można być miękkim, bo to ludzie wykorzystują, a trzeba mieć twardy tyłek, za przeproszeniem, i walczyć o swoje, tak (N6),

podejmując różne zachowania ryzykowne (takie jak ucieczki, bicie się z innymi, picie alkoholu, zażywanie narkotyków itp.).

Trzeba było z tymi dziewczynami walczyć, często gęsto trzeba było się bić, często gęsto różne, różne, różne rzeczy trzeba było robić... (N6)

Także „szczególne zdolności” (na przykład bycie „ekspertem od ucieczek”) pomagały w budowaniu pozycji w grupie i sprzyjały podporządkowywaniu sobie innych dziewczyn poprzez narzucanie im określonych zachowań.

Jak byłyśmy w ośrodku, codziennie się modliłyśmy. Ja tak zawsze mówiłam w pokoju, że mają się zamknąć, że się modlimy. I już później były tak te dziewczyny, co były ze mną w pokoju, nawet do tej pory to wspominają, jak przychodzę „K. [przezwisko narratorki – A.J.], pamiętasz, jak kazałaś się modlić?”. Ja mówię: „Nie kazałam, tylko jak ja się modliłam, to miała być cisza”. (N4)

Uczestniczki badania należące do tego typu były dziewczynami z najliczniejszymi wcześniejszymi doświadczeniami instytucjonalnymi.

### 6.3. Uwarunkowania samodzielnego życia

Proces wkraczania w dorosłe życie przez wychowanków placówek resocjalizacyjnych jest w wielu aspektach odmienny od sytuacji dzieci wychowywanych w tak zwanych „zdrowych” rodzinach. Dzieci z rodzin „zdrowych” podczas procesu opuszczania domu i w ciągu kilku pierwszych lat od wyprowadzki mogą zazwyczaj liczyć na wsparcie finansowe, materialne, emocjonalne swoich rodziców. Sytuacja wychowanków placówki resocjalizacyjnej jest zazwyczaj inna i od momentu opuszczenia tejże placówki muszą sprostać wielu nowym i trudnym zadaniom. Z życia w placówce zapewniającej całkowitą opiekę już z chwilą ukończenia 18. roku życia przechodzą do świata, w którym podejmują trud samodzielnego funkcjonowania. Tym samym w odróżnieniu od dzieci z tak zwanych „zdrowych” rodzin wychowankowie placówek

resocjalizacyjnych wkraczają w dorosłość i osiągają samodzielność średnio o 5 do 10 lat wcześniej<sup>16</sup>.

Nieletni, będąc jeszcze w placówce, ma możliwość przygotowania się do samodzielnego życia poprzez zaplanowanie, z jakich form wsparcia, na przykład w ramach procedury usamodzielnienia, będzie korzystał (przepisy prawne określające procedurę usamodzielnienia zostały scharakteryzowane w podrozdziale 1.4). Wsparcie to potencjalnie powinno zapobiegać wykluczeniu społecznemu młodego człowieka i sprzyjać prawidłowemu wypełnianiu funkcji społecznych w samodzielnym życiu, tym samym chronić wychowanków placówek resocjalizacyjnych przed naznaczeniem społecznym i sprzyjać deetykietyzacji.

Analiza doświadczeń życiowych uczestniczek badania ukazała, że korzystały one z różnych form wsparcia na drodze do samodzielności. W procesie tworzenia warunków do samodzielnego życia towarzyszyła im zazwyczaj rodzina i/lub instytucja. Interpretacja doświadczeń życiowych uczestniczek badania wskazała także, że każda z nich, opuszczając placówkę resocjalizacyjną, skorzystała w mniejszym lub większym stopniu z form pomocy oferowanych w ramach procedury usamodzielnienia. Formalne zasady udzielania tego typu wsparcia opisałam w podrozdziale 1.4. Interpretacja narracji ukazała, że w ramach procedury usamodzielnienia uczestniczkom badania oferowane było wsparcie w postaci świadczenia pieniężnego na usamodzielnienie i kontynuowanie nauki oraz pomoc mającą na celu uzyskanie odpowiednich warunków mieszkaniowych, zatrudnienia oraz pomoc w formie rzeczowej na zagospodarowanie<sup>17</sup>.

Uwarunkowania życia po opuszczeniu placówki w badanej grupie były zróżnicowane. Heterogeniczność dotyczyła między innymi sytuacji mieszkaniowej, kariery edukacyjnej i zawodowej oraz możliwości uzyskania wsparcia ze strony najbliższej rodziny. Analizie poddałam warunki, jakimi dysponowały narratorki, rozpoczynając samodzielne życie, przy czym zwróciłam uwagę na ich potencjał naznaczający lub wzmacniający. Zadałam sobie pytanie, czy wsparcie, jakie uczestniczki badania otrzymały od rodziny lub instytucji, doświadczane było przez nie jako sprzyjające wzmocnieniu etykietowania czy jego osłabieniu, czyli deetykietyzacji.

Analiza materiału wskazała, że wykształcenie, z jakim uczestniczki badania opuszczały placówkę resocjalizacyjną, w dużej mierze przekładało się na ich karierę zawodową, co stanowiło jeden z ważniejszych aspektów samodzielnego życia. Wykształcenie, które otrzymały w placówce, okazywało się

<sup>16</sup> Dane statystyczne pokazują, że 50% 25-latków w Polsce żyje na własny rachunek, a około 29. roku życia samodzielność osiąga już 75% młodych ludzi – <https://media-provident.pl/attachment/1081230> [dostęp: 25.01.2021].

<sup>17</sup> Wszystkie wymienione formy wsparcia udzielane były od 1990 roku (zgodnie z Ustawą o pomocy społecznej). Tym samym dwie narratorki (N5 i N7) nie korzystały z takiej samej oferty jak inne uczestniczki badania.

zgodne lub nie z zapotrzebowaniem rynku pracy. Jeśli wykształcenie, które odebrały w ośrodku, umożliwiała podjęcie pracy w zawodzie po opuszczeniu placówki, to można to uznać za czynnik sprzyjający, czyli działanie podjęte jeszcze w trakcie pobytu w placówce, skierowane na budowanie samodzielności wychowanek. Badanie materiału ujawniło, że zgodność wykształcenia z zapotrzebowaniem rynku pracy sprzyjała znalezieniu zatrudnienia dającego stabilne źródło utrzymania, co sprzyjało deetykietyzacji wychowanek. Dwie uczestniczki badania (N2 i N4) uzyskały takie wykształcenie. N4 po opuszczeniu placówki wręcz traciła się w pracy:

Ja, odkąd wyszłam z ośrodka, cały czas pracuję. Najpierw pojechałam na obóz jako kucharz. (...) Później zaczęłam pracować w patio na X [nazwa uczelni – A.J.] jako kucharz, później pracowałam w I. [nazwa sklepu – A.J.] jako szef pieca. No i teraz przez bardzo długi czas pracowałam w Y [nazwa restauracji – A.J.] jako kucharz, prowadziłam galerię przez pewien czas, też w międzyczasie w Z [nazwa restauracji – A.J.] pracowałam w pizzerii, jako pizzermanka. (N4)

Także kariera zawodowa N2 w początkowym okresie była zgodna z wykształceniem uzyskanym w szkole zawodowej.

Po piętnaście, po szesnaście godzin w gastronomii pracowałam, więc to jest normalne. No pracowałam jako szef kuchni. Później w barze jako pomoc kuchacza i w cukierni jako pomoc cukiernika, ciastowej i zastępcą zmianowego. Oprócz tego handlowałam kwiatami na ulicy. Co robię do dzisiaj. (N2)

Narratorki N8 i N9 zdobywały wykształcenie poza placówką resocjalizacyjną, co kontynuowały po jej opuszczeniu. Taka forma edukacji była zbieżna z ich predyspozycjami i aspiracjami. Niewątpliwie ta zgodność sprzyjała również deetykietyzacji, gdyż przekładała się na karierę zawodową, z której były zadowolone.

Dużo nauki było, żeby tam się dostać w ogóle, żeby tam przejść. Bo tam trzeba było zdać egzamin w Ministerstwie Finansów. No i dostałam tą pracę (...). I do tej pory tam jestem... (N9)

Ale dla sześciu uczestniczek badania (dla N = 10) wykształcenie uzyskane w placówce okazało się nieadekwatne do zapotrzebowania rynku pracy, ich predyspozycji zawodowych lub własnych aspiracji. I tak na przykład dla N1 i N3 wykształcenie otrzymane w ośrodku było takim, które sprzyjało powstawaniu nowych etykiet (na przykład osoby bezrobotnej) i utrudniało budowanie zadowolającej kariery zawodowej zgodnej z otrzymanym wykształceniem. Narratorka N1, opowiadając o swojej karierze zawodowej, wspominała o problemach w znalezieniu pracy.

Niby mój wyuczony zawód..., no nie było tej pracy z krawiectwa tak. (N1)

Natomiast N3 własną karierę zawodową określiła jako *marną*. W ciągu lat zarówno N1, jak i N3 podejmowały się prac legalnych, jak i nielegalnych. Często także zmieniały pracę. Narratorka N3 mówiła o tym:

(...) nędznie, bo (...) tak, znaczy różnie tak to i sprzątanie było, i jakiś sklepik z przemysłowymi rzeczami, sklep mięsny, (...) ze dwa razy handel, różnie to było... (N3)

Narratorki N6 i N7 od samego początku swojej edukacji w szkole zawodowej miały świadomość, że nigdy nie będą pracowały w wyuczonym zawodzie, ponieważ nie mają do niego predyspozycji. N7 mówiła o tym:

Mówiła [nauczycielka zawodu – A.J.]: „Tak, niewyuczalna, koniec”. Ja po prostu powiedziałam „Nie i już”. Aczkolwiek się starałam, ale dwie lewe ręce, tragedia. I brak chęci, to już w ogóle. (N7)

Zaraz po opuszczeniu placówki podjęły pracę w innej branży. N7 wykonywała pracę biurową, a N6 pracowała w sprzedaży.

Ja 17 lat pracowałam na K. [miejsce pracy narratorki – A.J.], (...) taka praca biurowa. (N7)

Wykształcenie uzyskane w placówce resocjalizacyjnej doświadczane było przez nie jako nieadekwatne do ich predyspozycji. Obie narratorki, opuszczając placówkę, deklarowały chęć zmiany wykształcenia, co świadczy o tym, że wykształcenie nie sprzyjało wzrostowi poczucia pewności siebie i w takim rozumieniu miało potencjał naznaczający.

Narratorki N5 i N10 niezgodność wykształcenia uzyskanego w placówce z własnymi aspiracjami motywowała do dalszej edukacji po opuszczeniu ośrodka. Skorzystały one ze wsparcia w ramach procedury usamodzielnienia, otrzymując świadczenia pieniężne na kontynuowanie nauki. Co ważne, aż osiem narratorek (dla N = 10) zadeklarowało chęć dalszego kształcenia się, co z dużym prawdopodobieństwem wynikało z niezadowolenia z wykształcenia uzyskanego w placówce. Kontynuowanie nauki po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej dla czterech narratorek (N2, N6, N7, N8) okazało się zbyt trudne. Wynikało to przede wszystkim z konieczności godzenia nauki i pracy. Narratorka N6 mówiła o tym w następujący sposób:

Mi się nie udało. Chciałam pójść do szkoły zaocznej, aczkolwiek, no niestety, tak mi układali grafik, że zawsze jak tylko miałam iść do szkoły, to musiałam zejść z nocki, więc siłą rzeczy nie dawałam rady. (N6)

Narratorka N2, która samodzielnie wychowywała dziecko, musiała dokonać wyboru między pracą a edukacją, gdyż finanse, jakimi dysponowała, nie pozwalały jej na zaspokojenie podstawowych potrzeb własnych i dziecka. Mówiła o tym tak:

Ja też musiałam trochę zarobić, no bo przecież dziecko jest na utrzymaniu. Stypendium z opieki społecznej to było bodajże czterysta złotych, no to co ja mogę? Alimentów nie miałam, tylko alimenty od ojca mojego. No ale trzeba utrzymać mieszkanie i trzeba wyżywić dziecko, ewentualnie jakieś leki. Zapłacić za przedszkole i w końcu po prostu się poddałam... Przestałam chodzić do szkoły. Odebrałam papiery i stwierdziłam, że ja daję sobie spokój. (...) A i zaczęłam szukać pracy. (N2)

Prawdopodobne jest, że konieczność rezygnacji z dalszej nauki rodziła w narratorkach przekonanie o swojej „niewystarczalności” i budowała autoetykietę osoby, która *nie dawała rady*. Tym samym taka forma wsparcia jak środki pieniężne na kontynuowanie nauki stwarzała tylko pewne „pozory wsparcia” i dla tych narratorek miała potencjał naznaczający. Pieniądze uzyskiwane na kontynuowanie nauki nie wystarczały im na samodzielne utrzymanie się, a godzenie pracy i nauki okazywało się zbyt trudne.

Tylko dwóm narratorkom (N4 i N9) udało się godzić pracę z dalszą nauką. Narratorka N9 ukończyła naukę w technikum. Dostosowywała pracę do nauki i *vice versa*. Środki pieniężne, które otrzymywała w ramach procedury usamodzielnienia na kontynuowanie nauki, nie wystarczały na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Tym samym narratorka, chcąc skończyć szkołę, musiała pracować.

I musiałam znaleźć sobie pracę. (...) No takie małe prace, gdzie mogłam to robić po szkole. Czasami zdarzyło się tak, że musiałam zrezygnować ze szkoły jednego tam dnia, żeby pójść do pracy, no bo tak mi wychodziło tam w grafiku, no bo tak bym zbyt dużo nie zarobiła. Ale jakoś udawało mi się utrzymać. (N9)

Kształtowało to ich przekonanie o swojej zaradności, czyli sprzyjało budowaniu pozytywnego odbioru siebie (deetykietyzacji). Narratorka N4 mówiła o tym:

A ja jestem taka zaradna – i do pracy poszłam, i do szkoły chodzę. (N4)

Deetykietyzacji (budowaniu pozytywnego statusu społecznego) sprzyjało również kontynuowanie nauki bez konieczności pracy. Taką możliwość miały narratorki N5 i N10, gdyż pobierały one, oprócz środków na kontynuowanie nauki, również świadczenia z tytułu renty rodzinnej. Środki finansowe, jakimi dysponowały, pozwalały im w komfortowych warunkach zdobywać wykształcenie atrakcyjne zarówno dla nich, jak i dla przyszłego pracodawcy.

Ale ja, wie pani, to też, tak jak mówię, ja byłam trochę na... Ja miałam trochę inny start, bo ja miałam rentę po ojcu, ja miałam to dofinansowanie na kontynuację nauki, więc tak naprawdę to ja miałam takie pieniądze, jak mają ludzie wypłaty, więc ja w tym lepiej miałam, że nie miałam problemów w finansach. Bo ci, co wychodzą z ośrodka i mają tylko te pięćset złotych na kontynuowanie nauki, to też bym musiała iść do pracy, bo bym sobie nie dała rady. Ale ja miałam jeszcze siedemset złotych renty. (N10)

Uzyskane wykształcenie kształtowało nowy status społeczny, który niewątpliwie „konkurował” z etykietą osoby zdemoralizowanej.

I zmieniałam to, co robię, poszłam na yyy... bankowość, najpierw na zarządzanie zasobami ludzkimi, potem na bankowość, bankowość skończyłam, od piętnastu chyba lat pracuję jako bankowiec... (N5)

Kolejnym obszarem, który wybrzmiał w opowieściach uczestniczek badania, były warunki mieszkaniowe, w jakich budowały swoje dorosłe/samodzielne życie. Analiza doświadczeń ukazała, że w tym obszarze narratorki otrzymywały wsparcie od swojej rodziny lub bliskich im osób, a także korzystały z bogatej oferty wsparcia w ramach procedury usamodzielnienia. Narratorka N5 po opuszczeniu ośrodka do czasu ukończenia nauki zamieszkała w bursie szkolnej. Tym samym wykorzystała jedną z form wsparcia w ramach procedury usamodzielnienia, jaką było zamieszkanie w bursie do czasu ukończenia nauki.

A potem yyy... jak wyszłam z ośrodka, mieszkałam w bursie i chodziłam do technikum odzieżowego, (...) potem ośrodek opłacał bursę, jakby dalej utrzymując nade mną pieczę i zapewniał mi takie podstawowe środki higieny (...). Potem mieszkałam w wynajętym mieszkaniu... (N5)

Pomoc w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych realizowana była także przez zamieszkanie w mieszkaniu chronionym na czas określony. Z takiej pomocy skorzystała N10, oczekując na mieszkanie z zasobów miasta.

I ona mi zaproponowała tam mieszkanie chronione w domu dziecka. Więc ja mieszkałam tam 2 lata, zanim dostałam to mieszkanie tutaj, takie moje już mieszkanie, moje „moje”, to mieszkałam 2 lata tam w tym mieszkaniu chronionym... (N10)

Wypowiedź narratorki N10 wskazuje także na dużą świadomość znaczącego charakteru miejsca zamieszkania.

Jednak wychodzi się z takiego środowiska i mają pakować je, te dzieci, tych ludzi z powrotem w to samo środowisko? To raczej nic by nie było dobrego. I ciężko jest z tymi mieszkaniami. Ja i tak uważam, że bardzo szybko dostałam, bo niektórzy jeszcze do tej pory czekają. (N10)

Co ważne, jej doświadczenie z mieszkaniem otrzymanym z zasobów miasta było zupełnie inne niż pozostałych narratorek ubiegających się o taki lokal. N10 otrzymała mieszkanie w miejscu pozbawionym patologii, została zaproszona do „porządnej” dzielnicy.

Tak jak pani widzi, wchodzi pani do klatki i tu nie ma patologii. Tu mieszkają normalni ludzie, tu jest wspólnota mieszkaniowa. (N10)

Natomiast w ramach procedury usamodzielnienia N1, N2, N3, N6, N7 i N8 zostały „zaproszone” do lokali pozbawionych dbałości o estetykę samego miejsca i otoczenie sąsiedzkie. Z jednej strony lokal socjalny stanowił dla niektórych z nich (N1, N2, N8) alternatywę wobec powrotu do dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, jednak z drugiej lokalizacja mieszkań, które otrzymały, niewiele różniła się od miejsc, z których się wywodziły.

Ja dostałam mieszkanie na S. [nazwa ulicy – A.J.]. Tam towarzystwo podobne do tego jak tutaj na O. [nazwa ulicy A.J.gdzie mieszkała wcześniej – A.J.], tak? A że ja mieszkałam sama z dzieckiem, to pozwoliłam, żeby mi okoliczne łobuzy na głowę weszli. (N2)

Bo yyy... nawet była sytuacja, może nawet nie taka, ale sąsiadów mam pijących obok i bardzo awanturują się (...) też z nimi miałam... (N1)

Staranie się o taki lokal było przez narratorki różnie wspomiane. N3 ubieganie się o mieszkanie wspominała jako *gehennę*. Aby otrzymać mieszkanie z zasobów miasta, wpasowała się w oczekiwania instytucji i posunęła się do kłamstwa. Dążąc do uzyskania mieszkania, spatologizowała swoją rodzinę.

A to tam, tak naprawdę, to było strasznie nakłamane, ha, ha, więc to może nie będzie miłe, ale tak inaczej się nie dało po prostu, to zostało nakłamane, że jestem po prostu sama, tyle, krótko mówiąc, że w ogóle rodzice nie chcą mnie znać, a mojego dziecka, a w ogóle... (N3)

Narratorka N6 otrzymanie lokalu socjalnego przeżyła jako sytuację zmuszenia jej do przyjęcia mieszkania, które od samego początku jej nie odpowiadało.

Dyrekcja znalazła mi mieszkanie, bez możliwości odmowy oczywiście, bo tak to w normalnych zwyczajach masz trzy mieszkania do wyboru. No ja tej perspektywy nie miałam, bo było mi mieszkanie narzucone z góry, nie miałam możliwości odmowy. (N6)

Narratorki, kiedy otrzymywały taki lokal, doświadczały rozczarowania, gdyż obniżony standard lub lokalizacja mieszkania nie były zgodne z ich wcześniejszymi wyobrażeniami.

To mieszkanie to, jak by to powiedzieć? Klatka dla zwierzęcia. (...) Wcześniej wydawało mi się, że to fajne, tak? Będę miała swoje mieszkanie. No mieszkanie wydawało mi się fajne, tak? Bo będę miała swój ką, swoje mieszkanie. (N6)

Jedynie, z którego nie jestem zadowolona, to, no niestety, nie mamy takiego swojego mieszkania formalnego, mieszkamy na lokalu od miasta. Tu nie ma warunków. Staraliśmy się w domu tam jakoś coś tam porobić, no ale jesteśmy bez tej wody, bo tam musimy chodzić i łazienkę mamy na dworze. No niestety. A na wynajęcie nas za bardzo nie stać, bo to jest kwota ponad tysiąca złotych... (N8)

Dla N3 o ile wielkość mieszkania była zadowalająca, to jego lokalizacja ją niepokoiła z tego powodu, iż środowisko lokalne okazało się dysfunkcyjne, gdzie, jak sama narratorka zauważa, *łatwo było popłynąć*.

Z takim alkoholizmem spotkałam się właśnie, jak już dostałam swoje mieszkanie, tam było takie środowisko (...). Tutaj jakiś sąsiad, tu sąsiad, na dole melina jedna, druga... (N3)

Doświadczenia tych uczestniczek badania wskazują, że zarówno standard przyznawanych lokali, jak i ich lokalizacja miały potencjał naznaczający. Dziewczynom, które zaczynały swoje dorosłe, wolne od patologii życie nie proponowano mieszkania w „porządnej” dzielnicy, lecz lokowano je w „patologicznej przestrzeni społecznej”.

Tylko dwie narratorki (N6 i N7) zrezygnowały z takiego lokalu. N6, nie mogąc funkcjonować ze swoją rodziną w zaferowanych jej przez miasto warunkach, przeprowadziła się na wieś, do domu rodziców swojego partnera. Jako powód rezygnacji z otrzymanego lokalu podała problemy zdrowotne dziecka, o czym mówiła w następujący sposób:

Później starałam się o zamianę, dlatego że u syna stwierdzono, znaczy nie stwierdzono dokładnie jeszcze, astmę oskrzelową podejrzewają, więc mieszkanie bez wentylacji, bez możliwości podłączenia wody, gazu, no czegokolwiek, no nie nadaje się na mieszkanie z dzieckiem, prawda? (N6)

Natomiast N7 bez żalu zrezygnowała z mieszkania, które nie spełniało jej oczekiwań.

I jeszcze miałam dostać mieszkanie. I chyba 2 lata po wyjściu dostałam ofertę (...). Zrezygnowałam z tego mieszkania, bo ja dostałam, tylko zrezygnowałam z tego mieszkania, ponieważ tam tylko był jeden pokój, a mąż już był na horyzoncie... (N7)

Narratorki te (N6 i N7) otrzymały stabilne warunki mieszkaniowe u swoich rodzin (matki lub *teściów*). N7 mówiła o tym tak:

Ja wtedy podjęłam taką decyzję, że nie, nie mogę zostawić mojej mamy... [matka narratorki zachorowała i potrzebowała pomocy – A.J.]. I zamieszkałyśmy razem... Dwa pokoje z kuchnią, łazienka była i takie, no. (N7)

Narratorka N7 jako jedynaczka czuła się w obowiązku, by zadbać o chorą przewlekle matkę. Rozpatrywała wprawdzie możliwość zamieszkania niedaleko matki i *doglądania* jej, jednak ostatecznie zdecydowała się zamieszkać wspólnie z nią. Decyzji tej nigdy nie żałowała. Co ważne, w opinii społecznej takie zachowanie jest uznawane za poprawne, tym samym procesy naznaczania społecznego i to, jak zostanie oceniona przez zewnętrznych obserwatorów, z dużym prawdopodobieństwem miały wpływ na podjętą decyzję.



Także N4 i N9 stabilne warunki mieszkaniowe po opuszczeniu ośrodka zawdzięczały przede wszystkim swojej rodzinie pochodzenia lub rodzinie swoich partnerów. Narratorka N4 po opuszczeniu placówki zamieszkała z chłopakiem.

Mieszkamy sobie, znaczy najpierw mieszkaliśmy w Z. [ małe miasto – A.J.]. Bo to było tak, on mnie wziął w ogóle do siebie, jakby to powiedzieć, tak naprawdę mnie przygarnął, bo ja miałam iść do bursy, ale stwierdził, że zakochaliśmy się w sobie, to warto zamieszkać... (N4)

W niedługim czasie jednak zamieszkali we własnym mieszkaniu, które dostali od rodziców narzeczonego.

Bo mieszkanie dostaliśmy, bo to teściowa... Dostaliśmy od mojego D. [imię narzeczonego – A.J.] rodziców... (N4)

Mieszkanie to wyremontowali przy wsparciu finansowym rodziny – *bo jedna babcia dała pięć tysięcy, druga dała i moja mama robotników wysłała, i narzeczonego mama coś tam kupiła* – i wkładzie własnym (to znaczy wzięły kredyt na remont mieszkania). Narratorka wraz z narzeczoną inwestowali we własny lokal mieszkalny, zaciągnęli kredyt itp. Takie zachowania są typowe dla młodych osób, które „się dorabiają”.

Narratorka N9 zamieszkała w mieszkaniu użyczonym przez teściów.

No mam to mieszkanie, ale trochę to mieszkanie jest takie nie nasze... (...) rodzice [męża – A.J.], ale obiecali, że dadzą nam to mieszkanie... (N9)

N9, podobnie jak N1 i N6, w urządzaniu swojego mieszkania skorzystała z pomocy rzeczowej i finansowej na zagospodarowanie. Środki te uczestniczki badania przeznaczały przede wszystkim na polepszenie warunków mieszkaniowych i zakup potrzebnych sprzętów.

Ta pani mi załatwiła, zresztą bardzo duże pieniądze, więc kupiłam pralkę, lodówkę, telewizor, odkurzacz, no mnóstwo takich przydatnych rzeczy. (N9)

Dostałam wyprawkę na potrzebne rzeczy do mieszkania, więc kupiłam sobie meble, kupiłam sobie, znaczy kuchenne oczywiście jakieś tam komody, nie komody, takie rzeczy, żeby, no podstawowe takie rzeczy, na jakie mnie było stać, tak? (N6)

Również N1 w swojej wypowiedzi wspomniała o pomocy rzeczowej na zagospodarowanie mieszkania. Ta forma pomocy była bardzo dobrze odebrana przez nią – *pomogli mi materialnie, pomogli mi finansowo*, pomimo że otrzymane pieniądze nie wystarczyły na zaspokojenie wszystkich podstawowych potrzeb:

Gdzie poszłam na rynek, to pierwsze, co kupiłam sobie – segment, kupiłam ławę, kupiłam wypoczynek... Wszystko umeblowałam sobie w pokoju. No na kuchnię mi nie starczyło. (N1)

W ramach procedury usamodzielnienia były wychowanki placówki resocjalizacyjnej mogły również skorzystać z pomocy na zagospodarowanie w postaci zakupu materiałów niezbędnych do przeprowadzenia remontu. Narratorka N3 nie wyjaśniła, czy materiały do remontu mieszkania kupiła ze środków otrzymanych w ramach procedury usamodzielnienia, choć wydaje się to bardzo prawdopodobne, gdyż w latach 90. taka forma pomocy znajdowała się w ofercie adresowanej do wychowanek placówek resocjalizacyjnych.

Najpierw gromadziłam wszystkie materiały, potem chłopcy [bracia i ojciec narratorki – A.J.] weszli i mi pomogli to [remont mieszkania – A.J.] zrobić. Część sama zrobiłam... (N3)

Natomiast to, co zwraca uwagę, to fakt, że to właśnie jej patologizowana rodzina pochodzenia pomogła w remoncie mieszkania.

*Wyprawka* w doświadczeniach N8 stała się „przepustką” do rodziny pochodzenia, która potraktowała ją instrumentalnie i oceniła przez pryzmat korzyści materialnych, jakie wiązały się z jej powrotem.

Drugą wyprawkę otrzymałam, akurat jakiś czas minął, że mogłam tą drugą na te rzeczy takie gospodarcze, nie finansowo, tylko rzeczy, to właśnie kupiłam regały i wszystko, ale nie było gdzie tego zostawić, no to mojej rodzinie za połowę ceny odsprzedałam, bo taki był warunek, żeby wyszło, że najpierw sobie wybrali, że kupią, potem wyszło, że za połowę ceny, bo to już nie ze sklepu. (N8)

Doświadczenia N8 unaoczniły, że pomoc na zagospodarowanie czy usamodzielnienie otrzymywana w ramach procedury usamodzielnienia, która musi zostać wykorzystana w określonym czasie (do 26. roku życia), sprzyjała nadużyciom ze strony jej rodziny.

Analiza zgromadzonego materiału unaoczniła, że wsparcie, jakie uczestniczki badania otrzymywały od swoich rodzin pochodzenia lub rodzin swoich partnerów/ narzeczonych/mężów, sprzyjało ich deetykietyzacji poprzez sytuowanie ich w szerszym kontekście „zdrowej” rodziny. Co bardzo ważne, analiza doświadczeń narratorek „zabranych” z rodzin patologizowanych ujawniła, że rodziny te po opuszczeniu przez ich dzieci placówki resocjalizacyjnej dołożyły wszelkich starań, żeby zapewnić im dobre warunki życia na miarę swoich ówczesnych możliwości. Na pomoc ze strony rodziny pochodzenia lub rodziny partnera w urządzaniu samodzielnego życia poprzez wsparcie finansowe, pomoc w pracach remontowych czy opiece nad dziećmi (szczególnie matek i teściowych) mogły liczyć N3, N4, N6, N7, N8, N9. Tym samym wsparcie rodziny, jak i niektóre formy wsparcia

oferowane przez instytucję/państwo w tworzeniu nowego, samodzielnego życia, miało niewątpliwie potencjał deetykietyzujący. Z drugiej strony standard lokali socjalnych i ich lokalizacja oraz wykształcenie nieadekwatne do zapotrzebowania rynku, własnych aspiracji lub predyspozycji oraz niewystarczające środki pieniężne na kontynuowanie nauki bez konieczności równoczesnej pracy trudno uznać za wsparcie przeciwdziałające naznaczaniu społecznemu. Tym samym pozainstytucjonalne oddziaływania resocjalizacyjne (readaptacja społeczna), które miały prowadzić do samodzielnego życia, bez wykluczenia, i sprzyjać wypełnianiu funkcji społecznych, w wymiarze edukacji i odpowiednich warunków w mieszkaniach socjalnych nabrały znamion swoistej gry pozorów, które sprzyjały etykietowaniu.

## ROZDZIAŁ 7

### **Poza murami instytucji – życie po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej**

Przygotowywanie do samodzielnego życia jest ważnym elementem procesu wychowania każdego człowieka. Samodzielność, do której przysposabiany jest młody człowiek, zazwyczaj utożsamiana jest z osiągnięciem pewnego stadium rozwoju, nabyciem określonych kompetencji i osiągnięciem autonomii, które umożliwiają pełnienie nowych funkcji społecznych. Przejście z okresu adolescencji do okresu dorosłości jest o tyle trudnym etapem życia, że młodzi ludzie mogą doświadczać różnego rodzaju kryzysów rozwojowych. Fakt pobytu w placówce resocjalizacyjnej związany jest dodatkowo z nałożeniem na wychowanków etykiety wychowanków placówki. A po opuszczeniu instytucji wymaga od beneficjentów podjęcia decyzji, co z takimi doświadczeniami mają uczynić w kontaktach z reprezentantami społeczeństwa. Czy ujawniać takie informacje o sobie? A jeśli tak, to komu? Czy nie upubliczniać tych informacji? Życie po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej wymaga również odnalezienia się w nowych rolach społecznych, które wypełniane w zgodzie z normatywnymi oczekiwaniami społeczeństwa sprzyjałyby wypracowaniu nowego statusu (Ja normatywnego).

#### **7.1. Sposoby radzenia sobie z etykietami z przeszłości**

Pobyt w placówce resocjalizacyjnej przyczynił się do nałożenia na uczestniczki badania bardzo ważnej etykiety – byłej wychowanki placówki resocjalizacyjnej. Zdarzenie to jest o tyle istotne, że właśnie to doświadczenie

wymagało od nich podjęcia decyzji, co z faktem pobytu w placówce resocjalizacyjnej mają uczynić w kontaktach z reprezentantami społeczeństwa. Doświadczenie to poddawały w trakcie swojego życia licznym refleksjom. Przełożyło się to na przyjęte strategie, jakie zostały zbudowane i były przez nie stosowane w celu kontrolowania i zarządzania etykietą.

Analiza materiału empirycznego ukazała, że niektóre z uczestniczek badania nie ujawniały faktu pobytu w placówce resocjalizacyjnej nikomu poza osobami z instytucji, w której przebywały. Inne dzieliły się tą informacją, z mniejszą lub większą liczbą przedstawicieli społeczeństwa. Tym samym fakt pobytu w placówce resocjalizacyjnej był przez większość z nich postrzegany jako doświadczenie wymagające refleksji i dla niektórych okazywał się problematyczny. W szczególności dotyczyło to okresu po opuszczeniu placówki, gdyż wiązało się z podjęciem decyzji o upublicznieniu lub nie tego doświadczenia życiowego.

### 7.1.1. Strategie kontroli nad etykietą i sposoby zarządzania etykietami

Strategie kontrolowania etykiet, jak i zarządzania nimi związane były ze świadomym decydowaniem o ujawnianiu lub nie „trudnych” informacji w interakcjach z reprezentantami społeczeństwa (poza instytucją)<sup>18</sup>.

Analiza narracji uczestniczek badania ukazała powody, dla których ujawniały one lub nie informacje o swoich doświadczeniach z przeszłości. Strategia **nieujawiania** etykiety wynikała przede wszystkim z obawy przed odrzuceniem przez reprezentantów społeczeństwa, pomimo zmiany zachowania przez uczestniczkę badania i innego sposobu doświadczania siebie. Narratorka N8 uważała, że przedstawiciele społeczeństwa *krzywo patrzą na dziewczynę z ośrodka*.

To, że dziewczyna jest w ośrodku, to takiego najgorszego sortu jest dziewczyna. Tak ludzie na to patrzą. (N8)

Jednakże fakt pobytu w placówce resocjalizacyjnej był informacją dostępną dla określonej grupy reprezentantów społeczeństwa, takich jak inne

<sup>18</sup> W rozważania te celowo nie włączyłam kwestii związanej z wykorzystaniem etykiety podczas procedury usamodzielnienia, gdyż skorzystanie ze wsparcia w ramach procedury usamodzielnienia było pewnego rodzaju ujawnieniem etykiety, ale nie była to forma jawna, w takim sensie, że z procedury usamodzielnienia korzystają również inne osoby (wychowankowie domów dziecka, rodzin zastępczych itp.). Każda z narratorek (o czym pisałam w podrozdziale 6.3) użyła tej etykiety, korzystając ze wsparcia w ramach procedury usamodzielnienia. Formalnie każda z nich wykorzystwała tym samym status, który został jej nadany i skorzystała z „dóbr”, które z racji nadanego statusu jej przysługiwały. Samo zaś usamodzielnienie było działaniem społecznym mającym na celu wyrównanie szans w dobrym funkcjonowaniu po opuszczeniu placówki. Ujawnienie informacji, rozumiane jako wykorzystanie nadanego statusu, nie wiązało się z podejmowaniem decyzji o sposobach zarządzania etykietami.

wychowanki placówki, wychowawcy, nauczyciele, sędziowie oraz rodzina narratorek. Z tego też powodu z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że ukrywanie informacji było trudne, gdyż istniało ryzyko upublicznienia jej przez inne osoby, które posiadały dostęp do skrywanych faktów. Pomimo istniejącego ryzyka część uczestniczek badania podejmowała decyzję o nieujawnianiu informacji o swoim pobycie w placówce resocjalizacyjnej. Strategia nieujawniania etykiety realizowana była poprzez **utrzymanie tajemnicy i minimalizowanie ryzyka ujawnienia informacji przez zerwanie lub ograniczenie kontaktu z posiadaczami takiej informacji**. Postanowienie nieujawniania informacji o pobycie w placówce stawało się tajemnicą lub tematem tabu. Z uwagi na to, że informacja ta nie należała tylko do jednej wychowanki, w grupie osób wtajemniczonych (tak zwanych „swoich”) przybierała ona rangę sekretu.

Starano się, żeby jakoś wyjść z tego i broń Boże, żeby ktoś odkrył naszą wieczną tajemnicę. Nawet moje dzieci nie wiedzą. Ja też im nie mówię, bo to jest im do niczego niepotrzebny rozdział w życiu. (N7)

Tajemnica scalała grupę osób o tej samej etykietce i obligowała je do nieujawniania zakazanej informacji praktycznie dożywotnio.

Nieujawnianiu informacji o etykietce sprzyjało także zrywanie lub ograniczanie kontaktu z członkami rodziny, którzy takie informacje posiadali, a zachowanie więzi wiązało się z dużym ryzykiem upublicznienia niechcianych przez narratorki informacji.

Narratorka N5 po wizycie ciotki w szkole przyrodniej siostry, gdzie ta upubliczniła informacje o rodzinie pochodzenia narratorki, zerwała kontakt z całą swoją rodziną, chroniąc się tym samym przed dalszym przekazem niechcianych informacji.

Ja nie utrzymuję kontaktów z moją rodziną. (...) Ja nie utrzymuję kontaktów ani z tym wujkiem księdzem, ani z nikim... (N5)

Narratorka N2 ograniczyła kontakt ze swoją rodzoną siostrą i jej dziećmi z obawy przed dużym ryzykiem związanym z zainteresowaniem się jej osobą formalnych przedstawicieli kontroli społecznej, co stwarzało ryzyko upublicznienia niechcianych informacji o niej samej.

Ja to ograniczam kontakt. Ona do niedawna bardzo piła i... cały czas miała problem z prawem. Jak zaginął nasz kuzyn i ja zgłaszałam zaginięcie, to policjant był zdziwiony, że mnie nie zna, bo siostrę zna bardzo dobrze. Mamę znał, kuzynostwo prawie całe, dzieci mojej siostry zna, a mnie nie. Dlatego wolę bardzo ostrożnie i jak najdalej od niej, nie kontaktować i nie widywać się z nią... (N2)

Stosowanie strategii nieujawniania informacji wiązało się jednakże z generowaniem napięcia związanego z potencjalnym ujawnianiem

niechcianych informacji o nałożonych etykietach. Przemawia za tym między innymi zachowanie N5, która obawiając się naznaczenia swojego syna, sprawdzała percepcję innych osób (w tym specjalistów) na temat konwencjonalności zachowań chłopców w jego wieku. Przypuszczam, że obawa jej była potęgowana także tym, że jako wychowanka placówki resocjalizacyjnej była bardzo narażona na zmianę oceny jej obecnego statusu społecznego w opinii publicznej. Tym samym narratorki nieujawniające informacji o pobycie w placówce resocjalizacyjnej podejmowały ryzyko, które miało na celu chronić wypracowany przez nie nowy status społeczny (pracownicy banku, członkini towarzystwa naukowego i dobrej matki, rencistki i żony w *normalnej* rodzinie).

Analiza narracji ukazała także, że część uczestniczek badania ujawniała etykiety z przeszłości pomimo istnienia ryzyka odrzucenia przez reprezentantów społecznych. W ujawnianiu informacji dla większości z nich ważna była bliskość emocjonalna osób, z którymi dzieliły się swoimi doświadczeniami. Najwięcej z nich poinformowało swoje dzieci i partnerów o doświadczeniu pobytu w placówce resocjalizacyjnej. N4 ujawniła etykietę także swojemu pracodawcy i grupie aktualnych znajomych, a N9 mężczyźnie, z którym chciała się spotykać. Strategia **ujawniania** etykiety manifestowała się w **mówieniu wprost i dozowaniu informacji**.

Mówienie wprost polegało na ujawnianiu swojemu rozmówcy w bezpośredniej lub pośredniej rozmowie z nim informacji o pobycie w placówce resocjalizacyjnej. Narratorka N4 o pobycie z placówki resocjalizacyjnej poinformowała swojego pracodawcę oraz grupę aktualnych znajomych. N9 o pobycie w takiej placówce powiedziała chłopakowi, z którym chciała się umawiać. Mówienie wprost spotykało się z różnymi reakcjami odbiorców takich informacji. Pracodawca N4 docenił aktualny status narratorki (dobrego pracownika), a nie status przeszły (wychowanki placówki resocjalizacyjnej). Co więcej, sama narratorka była przekonana o zmianie swojego statusu. Mówiła o tym w następujący sposób:

Mnie się nie czepiali, bo ja na przykład mówię o tym otwarcie, że byłam w ośrodku i co to kogo interesuje? Jak ma ktoś jakiś problem, to jego sprawa. Ja na przykład się nie zachowuję, jakbym była w ośrodku. (N4)

Jednak ujawnienie informacji o pobycie w placówce w doświadczeniach narratorek spotykało się także z *utrąta zaufania*, *patrzeniem z góry* lub *odrzucaeniem* osoby etykietowanej.

(...) też nie wszyscy ufają, jeżeli wiedzą, że na przykład ja byłam w ośrodku, czy ktoś, że można zaufać, powiedzieć, czy wpuścić do domu, czy coś... (...) kiedyś powiedziałam oficjalnie przy takich znajomych, przyszła taka para, która mi odpowiadała, i ja powiedziałam, że ja mam takich ludzi w dupie, którzy tutaj są mili, a wyjdą, zaczną pieprzyć na mój temat, że ja jestem taka, siaka i owaka. Jaka ja byłam, taka ja byłam, ale teraz ja jestem ogarnięta i ja mówię, ja sobie nie życzę... (N4)

Tylko, że on nie chciał się właśnie się ze mną spotkać, bo obawiał się tak właśnie, że ja byłam w tym ośrodku. On się tak trochę tego obawiał. Więc zawsze się wymigiwał od jakiegoś tam spotkania. (N9)

Doświadczenia takie powodowały zerwanie znajomości przez samą narratorkę (N4) lub podjęcie decyzji o dalszym nieujawnianiu takich informacji innym reprezentantom społeczeństwa poprzez „odcięcie się” od doświadczeń z przeszłości (N9).

Po prostu przestałam żyć tym światem, tak, ośrodkowym, tym wszystkim. (N9)

Tym samym w sytuacjach braku akceptacji ich etykiet przez reprezentantów społeczeństwa narratorki zrywały z nimi kontakt. Narratorki, które ujawniały informacje o pobycie w placówce resocjalizacyjnej w relacjach z osobami im bliskimi (mąż/ partner/ narzeczoną, dziecko) stosowały dozowanie informacji.

Dozowanie informacji polegało na ujawnianiu informacji w sposób bardzo pobieżny. Na przykład N10 w pierwszej kolejności ujawniła swojemu partnerowi informację o etykietce uznawanej przez nią za mniej stygmatyzującą (pobyt w domu dziecka), a dopiero po pewnym czasie informację o pobycie w placówce resocjalizacyjnej. Co istotne, informacja o pobycie w placówce resocjalizacyjnej miała bardzo *ogólnikowy* charakter.

On [mąż narratorki – A.J.] wie. Nie wiem, czy na początku wiedział. Nawet nie pytał o to, wiedział, że na pewno jestem po domu dziecka. A później to tak wyszło, ja (...) mu mówiłam o tym, że byłam w domu dziecka, że byłam w ośrodku, on pytał o to, po co byłam w tym ośrodku, ale tak ogólnie. (N10)

Narratorki, które pozostawały w kontakcie ze swoimi wychowawcami z placówki (zazwyczaj znaczącymi innymi), dozowały informacje, ujawniając fakt pobytu w placówce swoim dzieciom. Kontakt z wychowawcami obligował je do wyjaśnienia dzieciom powiązań z nimi. Uczestniczki badania przekazywały te informacje w zneutralizowany sposób. N1, mówiąc synowi o wychowawczyni z młodzieżowego ośrodka wychowawczego, nazywała ją *swoją opiekunką*.

Na przykład synowi teraz tłumaczę, że yyy... powiedziała, że yyy... ma taki łańcuszek złoty z krzyżykiem i pyta się, kto mu to dał. Ja mówię, że to dała mu, dała mu moja opiekunka. (N1)

N8 opowiadała córce o *pani dyrektor*.

Wie, że K. [imię wychowawczyni placówki resocjalizacyjnej – A.J.] to moja dawna dyrektorka, ale nie zdaje sobie sprawy z tego kto, jak i w ogóle. Coś kojarzy, ale uważam, że to jeszcze nie taki moment, żeby jej wszystko od A do Z. (N8)



Uczestniczki badania dostosowywały w ten sposób informacje do wieku dziecka i deklarowały zamiar ujawnienia informacji o swoim pobycie w placówce resocjalizacyjnej, kiedy dzieci będą już odpowiednio duże. Ujawnienie informacji o pobycie w placówce miałyby wówczas na celu przestrzeżenie ich, aby nie powieliły losu swoich matek.

Wydaje mi się, że powinnam jej o tym powiedzieć, co się wydarzyło, żeby też patrzyła na siebie, tak? Jak by, nie daj Boże, jej coś tam odbiło w którymś momencie, żeby wiedziała, co ją może spotkać. (N8)

Znaczy tak mu nie tłumaczę do końca, bo jeszcze jest za młody i za głupi, jak to się mówi yyy... (N1)

## 7.2. Deetykietyzujące autodefinicje – dążenie do optymalnego wypełniania oczekiwań społecznych

Deetykietyzacja rozumiana jest w tym opracowaniu jako proces unieważniania lub osłabiania negatywnych (niezgodnych z normą społeczną) przeszłych etykiet na rzecz kreowania nowego wizerunku siebie poprzez pozytywne etykiety, czyli wpisujące się w normatywne oczekiwania reprezentantów społecznych. Tworzeniu nowych pozytywnych etykiet sprzyjało funkcjonowanie uczestniczek badania w różnych rolach społecznych po opuszczeniu placówki i przyczyniało się do wypracowania przez nie nowego statusu społecznego. Proces ten odzwierciedlał się również w ich autodefinicji, czyli nowych sposobach doświadczania i opisywania siebie poprzez role społeczne, w których funkcjonowały. Niewątpliwie role te sprzyjały tworzeniu się ich nowego Ja normatywnego. W wypowiedziach swoich przedstawiały one zarówno opinie zewnętrznych obserwatorów na swój temat, jak i swoje własne doświadczanie siebie. W analizowanym materiale badawczym można wyróżnić role kluczowe w stosunku do innych podejmowanych ról (ich nadrzędność/kluczowość wynika z ilości informacji, jakie uczestniczki badania ujawniły w czasie badania, a także z języka prezentacji ról podrzędnych). Nadrzędność ról umożliwiła podział narratorek na trzy typy. Pierwszy typ stanowiły narratorki, dla których rolą nadrzędną w stosunku do innych pełnionych była rola matki. Tej roli podporządkowana była rola pracownicy i partnerki/żony w związku. Drugi typ to narratorki, dla których kluczową rolą była rola pracownicy, której podporządkowana była rola matki, córki i partnerki/żony. Trzeci typ stanowiły osoby, dla których rola żony w *normalnej* rodzinie była rolą nadrzędną w stosunku do innych pełnionych ról. Analiza materiału unaoczniała, że osoby początkowo definiowane jako zdemoralizowane (niedostosowane do norm społecznych) zaczęły funkcjonować w rolach społecznych jako osoby pozostające

w zgodzie z normatywnymi oczekiwaniami reprezentantów społecznych. Bardzo duża koncentracja narratorek na przestrzeganiu normy społecznej umożliwia stwierdzenie, że cel instytucjonalnych oddziaływań resocjalizacyjnych został w ich przypadku osiągnięty.

### **7.2.1. Deetykietyzująca rola matki – jeżeli chodzi o mnie, to tak, odpuszczam, jeżeli chodzi o dobro dzieci, to nigdy nie odpuszczam...**

Z analizy narracji wynika, że dla niektórych uczestniczek badania nadrzędną rolą życiową była rola matki. Wypełniały one wprawdzie wiele ról, które sprzyjały deetykietyzacji, ale podporządkowały je przede wszystkim roli matki swoich dzieci. Ich związki z partnerami/narzeczonymi czy praca stanowiły role podrzędne wobec tej prymarnej. Ich autodefinicja związana była z doświadczaniem siebie jako matki. Dla N1 dzieci stanowiły jej *talizmany życiowe*, które dawały jej siłę i zadowolenie z życia. N2 stwierdziła, że *nie odpuszcza nigdy, gdy chodzi o dobro jej synów*. N3 kochała swojego syna *nad życie*, a dla N6 dzieci były *zawsze na pierwszym miejscu*. W swoich narracjach uczestniczki badania opowiadały o opiekowaniu się swoimi dziećmi, które wymagały „zwiększonej” uwagi z racji różnych dolegliwości zdrowotnych. Aspekt zdrowia w opiece nad dziećmi był w ich wypowiedziach często podkreślany. Obrazuje to choćby wypowiedź N2:

Ale wszystko sprawdzam lekarzem, czy udaje, czy nie udaje, nieważne, bo mogę coś przeoczyć... A ja tego nie chcę. (N2)

Taka „nadmierna troska” z dużym prawdopodobieństwem wynikała z obawy przed oceną społeczną. Matka, która nie sprawdziłaby zgłaszanych dolegliwości dziecka, mogłaby zostać uznana przez zewnętrznych obserwatorów za złą matkę, a jak sama narratorka powiedziała, ona *tego nie chce*. Matki te przywiązywały dużą wagę także do wykształcenia swoich dzieci.

Jest inteligentny, skończył szkołę średnią, geodezję, zrobił maturę. (...) Chodzi na te korepetycje, to prawda, ale generalnie uczy się sam, zdolna bestia jest. (N3)

Można zatem przyjąć z dużym prawdopodobieństwem, że nie chciały, aby ich dzieci doświadczyły na przykład trudności szkolnych, podobnych do tych, których doświadczyły one. Rozwój dzieci wydawał się ważniejszy niż na przykład komfort mieszkania.

A na wynajęcie nas za bardzo nie stać, bo to jest kwota ponad tysiąca złotych, no to ja za te pieniądze mam i przedszkole, i szkołę, angielski dla córek. (N8)

Narratorki, dla których rola matki była nadrzędna w stosunku do innych ról, opowiadały też o uznaniu, jakie mają u swoich dzieci. Swoją wartość jako matki potwierdzały opinią dzieci o nich jako matkach. N2, odbierając dokumenty z poradni diagnostycznej, dowiedziała się, że jest dla synów *największym autorytetem*. Syn N1 nigdy nie widział swojej matki *zataczającej się*.

Ale idzie kobieta pijana, mówi [syn – A.J.], „zobacz, mam, jak ona idzie”. Mówię, „widzisz, dziecko, czy wyobrażasz sobie mnie”? A on mówi nie! No ja sobie też nie wyobrażam. (N1)

Dobro dziecka dla tych narratorek było również nadrzędne w stosunku do związków, które tworzyły. Narratorka N1 (jej mąż i partner zmarli) w doborze nowych partnerów kierowała się przede wszystkim dobrem swoich dzieci.

No i byłam, spotykałam się z różnymi, ale u mnie..., ...nie mogłam patrzeć, żeby mi ktoś dzieckiem poniewierał. Nigdy sobie na to nie pozwoliłam i nie pozwolę. Nigdy. (N1)

N2 założyła sprawę karną i rozwiodła się z mężem, bo znęcał się na ich dziećmi.

Ja nie pozwolę, żeby moje dzieci ktoś poniżał, żeby ktoś je bił... No i zrobiłam chyba najlepszą rzecz na świecie. (N2)

N6 mówiła o swoim partnerze jako o dobrym ojcu i mężu.

To jest najważniejsze. Dla mnie, dla dzieci jest naprawdę, naprawdę dobry. (N6)

A N3, formalizując swój związek, uzyskała aprobatę syna, który jej męża nazywał *tatą*.

To on [syn – A.J.] podjął decyzję o tym, żeby tak do niego mówić [tato – A.J.] i tak jest, no. (N3)

W doborze partnerów lub decyzji o rozstaniu z nimi najważniejsze było dla nich dobro dzieci.

Analiza narracji ukazała również, że narratorki te funkcjonowały w roli pracownika. Ta rola również miała potencjał deetykietyzujący. Definiując siebie jako pracownicę, przytaczały dobre opinie innych osób lub doświadczenia życiowe, które świadczyły o byciu dobrym pracownikiem.

Ja do tej pory mam yyy... dobry kontakt, bo u jednych ludzi pracowałam prawie 6 lat. (N1)

A to było tak, że miałam, zawsze dają na trzy miesiące [umowę o pracę – A.J.], a ja dostałam od razu na rok. (N8)

Jednakże rola pracownicy, podobnie jak inne, które pełniły, podporządkowana była opiece nad dziećmi. N1 wybierała pracodawców, do których mogła przychodzić z dzieckiem.

Ja zawsze sobie wybierałam takich ludzi [pracodawców – A.J.], żeby nikomu nie przeszkadzało moje dziecko. (N1)

N8 warunki umowy podporządkowała opiece nad często chorującym dzieckiem.

No i później wyszło tak, że moja koleżanka otworzyła bar, i ja u niej na czarno w barze, chociaż chciała mi dać umowę, tylko ja nie chciałam, bo wiadomo, umowa się z obowiązkami wiąże, bo mam umowę na tyle, to ja muszę tyle godzin wypracować, tak (...) jak syn zachoruje, to ja nie mówię: „Ewka, nie mogę przyjść, ktoś przyjdzie za mnie”, tylko ja jej decydującym głosem mówiłam: „Ej, nie przyjdę, bo mam dziecko chore, tak?”. (N8)

Narratorki N2 i N6 ze względu na wiek dzieci lub stan ich zdrowia zrezygnowały z pracy na rzecz opieki nad nimi.

Mówię, do pracy na pewno pójdę, ale dopiero jak młodszy syn wyrośnie z tych migren, nie będzie potrzebował mamusi pod ręką. (N2)

No syn ma 5 lat, w tym roku skończy, córka 3, ale powiem ci szczerze, że brakuje mi tej pracy, takiej odskoczni. (N6)

Co ciekawe, N1, korzystając z przejęzyczenia syna, siostrę swojej matki mianowała babcią swoich dzieci.

Coś tam syn się pomylił i powiedział babcia do niej. No i yyy... wujek mówi tak: „zostaniesz babcią”. Ja mówię, „powiem ci, że nawet głupi pomysł ci to nie jest, jesteś siostrą rodzoną mojej mamy, to zostajesz babcią”. No i wujek, pamiętam, zaczął się śmiać, a ja, że „ty to się nie śmiejesz, bo jesteś mężem, to ty zostajesz dziadkiem”. No im to było wręcz bardzo miło, bo czy dzień dziadka, czy dzień babci to ja zawsze biorę kartkę i wysyłam. (N1)

Tym samym jej dzieci zyskały babcię i dziadka, co zrekompensowało im śmierć biologicznych dziadków. N1 jako dobra matka zadbała o to, aby jej dzieci i ona miały rodzinę jak najbardziej zbliżoną do normalnej rodziny.

Ważność norm społecznych przejawiała się także w języku, jakim posługiwały się uczestniczki badania należące do tego typu. Rodziców swoich partnerów nazywają *teściami*, a swoich partnerów *narzeczonymi*, *tak można powiedzieć*.

Wypowiedzi narratorek świadczą, że rola matki była dla nich najważniejszą rolą o potencjale deetykietyzującym. Zaprezentowały swoją osobę jako matkę dobrą, opiekuńczą, stawiającą dobro swoich dzieci na pierwszym miejscu. Roli matki podporządkowywały inne funkcje, które pełniły

w swoim życiu. Potwierdzenie obrazu siebie jako matki stanowiły również przytaczane przez nie wypowiedzi ich dzieci.

Jak chłopcy zaczęli mówić, jakich mam znajomych..., no to oni [rodzina byłego męża – A.J.] też stwierdzili chyba, że tacy ludzie by się z głupkiem nie zadawali. (N2)

### **7.2.2. Deetykietyzująca rola pracownicy – *i zmieniłam to, co robię, poszłam na yyy... bankowość (...). Od piętnastu chyba lat pracuję jako bankowiec...***

Informacje o karierze zawodowej w wypowiedziach narratorek należących do tego typu stanowiły znaczną część wywiadu w porównaniu do informacji o innych ważnych pełnionych przez nie funkcjach w dorosłym życiu. Kariera zawodowa była rolą nadrzędną w stosunku do na przykład roli matki, żony czy partnerki.

Analiza materiału badawczego ujawniła, że aktywność narratorek związana z doszkalaćaniem i karierą zawodową służyła podważeniu wiarygodności etykiet wcześniej im nadanych przez reprezentantów społeczeństwa.

On [narzeczony – A.J.] był mną zaskoczony, że ja po tyle godzin siedzę w pracy. (N4)

Praca była dla nich bardzo ważnym elementem życia po opuszczeniu placówki. Aktywnie jej poszukiwały.

No szukałam, po prostu szukałam różnych prac. Pracowałam trochę w barze. Przeważnie w barach pracowałam. I trochę na szatni, właśnie z tego baru. No takie małe prace, gdzie mogłam to robić po szkole. (N9)

Kiedy praca nie spełniała ich oczekiwań, na przykład co do formy zatrudnienia czy oczekiwań finansowych, zmieniały ją, wykazując tym samym dużą elastyczność, determinację i samoświadomość zawodową.

Pracowałam trochę w zawodzie eee... nauczyciela, yyy... ale to był wtedy bardzo ciężki chleb, znaczy bardzo niewiele się zarabiało, ja yyy... urodziłam prawie 3 lata po ślubie dziecko, no iii... już musiałam mieć trochę więcej pieniędzy (...). I zmieniłam to, co robię, poszłam na yyy... bankowość, najpierw na zarządzanie zasobami ludzkimi, potem na bankowość, bankowość skończyłam, od 15 chyba lat pracuję jako bankowiec... (N5)

Ich wypowiedzi świadczą również o tym, że praca, którą wykonywały, wiązała się z dużą odpowiedzialnością.

Dużo nauki było, żeby tam się dostać w ogóle, żeby tam przejść. Bo tam trzeba było zdać egzamin w Ministerstwie Finansów. Trzeba było ustawy. Mnóstwo ustaw. O grach hazardowych, o przeciwdziałaniu terroryzmu i praniu brudnych pieniędzy. Mnóstwo. No i dostałam tą pracę... (N9)

Łatwość w znajdowaniu i dostosowywaniu się do środowiska pracy uczestniczki badania przypisywały zasobom osobistym. N5 świetnie radziła sobie z „trudnym” klientem:

Czasami bywa taki klient, który jest bardzo kontrowersyjny i bardzo niefajny, to ja jestem znana z tego, że rozładowuję takie napięcia i klient ode mnie wychodzi uśmiechnięty. (N5)

N4 wspominała o łatwości nawiązywania kontaktów i współpracy z ludźmi:

Potrafię pracować ze wszystkim, dogadać się i taką osobą już jestem... (N4)

Narratorki, dla których nadrzędną była rola pracownika, dzięki swojej wytrwałości i pracowitości uzyskały nowy status, który cechował się stabilnością nawet w sytuacji zagrożenia. Zewnętrzni obserwatorzy nie nabierali podejrzeń wobec narratorek, kiedy inne osoby ujawniały ich etykiety z przeszłości. Jedna z narratorek mówiła o tym tak:

Pani dyrektor mnie wezwała do szkoły, miała takie duże oczy, pamiętam, powiedziała, pani E., proszę usiąść, ja nie wiem, jak mam to pani powiedzieć... (3 s.), była tu pani rodzina, i wygoniłam ich [śmieje się przez łzy – A.J.], trzy zdania zamieniłam, wygoniłam ich, więcej tu nie przyjdą, proszę się nie martwić. (N5)

N4, pomagając koleżance z placówki resocjalizacyjnej w znalezieniu pracy, zawiadła wprawdzie swojego pracodawcę – *później do mnie mieli pretensje, że ja ściągnęłam taką*, ale jej status (dobrego pracownika) w pracy nie zmienił się.

Mnie się nie czepiali w pracy (...), bo ja na przykład się nie zachowuję, jakbym była w ośrodku... (N4)

Narratorki te niewiele powiedziały o swoich związkach i rodzinach, które stworzyły. Może to wynikać z tego, że aktywność zawodowa była tym obszarem ich życia, który najlepiej według nich przystawał do norm społecznych. Normatywne oczekiwania społeczeństwa nie przystawały „idealnie” do pozostałych obszarów ich funkcjonowania. N5 rozwiodła się ze swoim mężem i stworzyła związek nieformalny z innym mężczyzną. N4 przełożyła decyzję o ślubie do czasu po narodzinach dziecka, tym samym spodziewała się dziecka, będąc w związku nieformalnym. N9 zawarła związek małżeński z mężczyzną, który wychowywał jej syna ze związku nieformalnego *jak swoje dziecko*. Rodziny, które stworzyły narratorki, nie do końca wpisywały się w kanon normatywny zewnętrznych obserwatorów, dlatego wydaje mi się, że obszar ten w ich wypowiedziach był raczej pomijany. Nieliczne informacje, które ujawniły na ten temat, ukazały jednak ważność

pozostawania w zgodzie z normą społeczną. I tak dla N4 ważną informacją i świadcząca o bardzo silnej koncentracji na oczekiwaniach kierowanych wobec niej przez społeczeństwo była decyzja o zaręczynach i przełożonym ślubie.

To zaręczyłam się w październiku. Miałam w planie, mieliśmy w planie brać ślub, ale niestety, wypadło dziecko. (N4)

Dla uczestniczki badania, wydaje się ważne to, że mężczyzna z którym zaszła w ciążę, jest jej narzeczonym, a nie chłopakiem. Nie powiedziała jednak, co było pierwsze – czy ciąża, czy zaręczyny, ale oświadczyły ojca dziecka świadczą o tym, że chce on budować z nią rodzinę. N9, będąc w ciąży, związała się z mężczyzną, który stworzył z nią formalną rodzinę. Pierwsze dziecko N9, wobec którego ojciec biologiczny zrzekł się praw rodzicielskich, było przez jej męża wychowywane *jak własny syn*.

Zmieniliśmy dziecku nazwisko, bo miało moje. Nazwisko miało moje. I zmieniliśmy na nasze. Mamy to samo nazwisko, więc nie ma jakichś tam problemów. Bo tak to było, że ja B. [obecne nazwisko narratorki – A.J.], natomiast on Z. [panieńskie nazwisko narratorki – A.J.], tak? No więc tak było... (N9)

Zmiana nazwiska na *ich nazwisko* z dużym prawdopodobieństwem wynikała z ważności pozostawania w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi i zmniejszenia podejrzliwości społecznej wobec nowej rodziny stworzonej przez narratorkę. N5 opowiadała o obawach doświadczanych w związku z funkcjonowaniem jej syna. Niepokoiło ją zachowanie chłopca, które pomimo bardzo dobrego rozwoju intelektualnego syna, w jej odczuciach odbiegało od normy. Chcąc sprawdzić zasadność swoich obaw, prosiła o opinie inne osoby (np. koleżanki nauczycielki), które uspokajały ją, że rozwój chłopca przebiega prawidłowo.

(...) tam napisane jest wspaniale na tej ocenie, w ogóle cudnie, ale na przykład jak się yyy... bawią, to wybiera sobie dzieci do zabawy... (3 s.) Może to jest normalne w jego wieku, ja nie wiem, ale dlaczego on biega po domu i strzela do wszystkiego, co się rusza i co się nie rusza? Jego tata mówi, że to normalne i że to jest chłopak, ale ja bym chciała, żeby taki łagodniejszy trochę jednak był... (N5)

Wydaje się, że norma społeczna i obawa o łatwość naznaczenia jednostek, które odbiegają od normy (ze względu na status związku, inne nazwisko czy zachowanie dziecka), były bardzo silnie zakorzenione w narratorkach. Poświęcały one bardzo dużo energii na dbanie zarówno o siebie, jak i własną rodzinę, aby nie stać się kolejny raz obiektem zainteresowania opinii społecznej. Przypuszczam, że wynikało to ze świadomości zmienności społecznych definicji zachowań i sytuacji określanych jako konformistyczne i dewiacyjne, co u narratorek było podstawowym źródłem lęku.

Narratorki te przedstawiały siebie w roli matki jako osoby dbające o dobro swoich dzieci i zapewniającej im dobre warunki materialne. Podobnie jak dzieci matek należących do pierwszego wymienianego typu, ich dzieci także miały problemy zdrowotne czy trudności w nauce.

Jak się urodził, to bardzo dużo chorował, bardzo dużo specjalistów, więc... Do tej pory, także ciężko, nie możemy sobie odpuścić. (N9)

Narratorki te mówiły o kwestiach finansowych związanych z opieką nad dzieckiem. Ale dzięki swojej pracy mogły zapewnić im na przykład prywatną opiekę zdrowotną:

Ma różnych lekarzy. Ma nefrologa, ma pulmonologa. Nie mamy dobrych lekarzy. Więc dojazd do Ł. [duże miasto – A.J.]. Prywatnie, tak? Bo w B. [średnie miasto – A.J.], umówmy się, nie ma dobrych lekarzy, (N9)

czy intensywne korepetycje:

Jak trzeba było pięć razy w tygodniu chodzić na korepetycje po dwie godziny, to trzeba było i koniec. (N5)

Z dużym prawdopodobieństwem czerpały one satysfakcję z tego, że dzięki karierze zawodowej mogły troszczyć się o swoje dzieci finansowo i zapewniać im wszelkie dobra materialne.

Ważniejsze dla mnie osobiście, żeby moje dziecko miało wszystko nowe kupione, czyściutkie, piękne, niż żeby ja na przykład miała sobie wyprawić wesele i później martwić się, kurde, muszę brać od kogoś wózek, kurde, nie ma moje dziecko nowego łóżeczka, czy tam ma pościel po jakimś dziecku. (N4)

Deetykietyzacja tych narratorek odzwierciedla się również w ich funkcjonowaniu w roli dorosłej córki (szczególnie w relacjach z matkami). Nie każda z nich w tej roli mogła jednak funkcjonować w swoim dorosłym życiu (matka N5 zmarła, kiedy ona miała 28 lat, przejęła wówczas opiekę nad swoją przyrodnią siostrą). N4 i N9 w tej roli doświadczyły swojej przemiany. W dorosłym życiu ich relacje się poprawiły, a córki w pewien sposób zadośćuczyniły matkom, które doświadczyły „przykrości” w związku z przeszłym zachowaniem córek. N4 przestała myśleć już tylko o sobie i stara się sprawiać przyjemność swoim bliskim (matce):

Po wyjściu [z ośrodka – A.J.] to i potrafiłam pojechać do domu, i potrafiłam prezenty kupić, o wszystkich myśleć. Ale niekoniecznie tak o sobie. Bo wszystko, dla mojej mamy teraz to bym wszystko zrobiła, nieważne, czy niemożliwe. Moja mama uwielbia na przykład Monnari, Mohito, takie firmy, to zawsze pójde, kupię jej coś. Chciała celebrytkę, zrobiłam jej niespodziankę, kupiłam jej celebrytkę. (N4)



N9 pomagała finansowo swojej matce.

Także ja też ciągle pożyczam pieniądze, znaczy, daję. Mama mówi, że pożyczaj. Nie chcę tam żadnych pieniędzy. Przecież mama też na mnie łożyła, tak? No więc tam co jakiś czas jej trochę wysię, czy za mamę kredyt sponaalaam, bo zawsze wiedziaalam, bo juź trzeci kredyt wiem, że „będe sponaalać, będe sponaalać”, tam sponaala parę rat, a potem sponaalam ja. (N9)

Sądzić można, że dla tych narratorek to właśnie rola pracownicy, która przejawiała się w ich aktywności zawodowej i umiejętności/tatwości zarabiania pieniędzy, miała bardzo duży potencjał deetykietyzujący. Nadrzędność roli pracownicy i profity, jakie z tego tytułu otrzymywały, umożliwiała im dobre wypełnianie roli matki poprzez zapewnienie swoim dzieciom prywatnej opieki zdrowotnej, intensywnych korepetycji i innych dóbr materialnych. W roli dorosłych córek również ten aspekt funkcjonowania wydawał się odgrywać znaczącą rolę poprzez troskę o status materialny swoich matek.

### **7.2.3. Deetykietyzująca rola żony w normalnej rodzinie – normalne wesele (...) z oczepinami, z księdzem, ze wszystkim, z suknią białą, z welonem, z orkiestrą... nie, z DJ-em...**

Niektóрым narratorką towarzystwo innych ludzi umożliwiała pełnienie ról, które miały potencjał osłabiający negatywne naznaczenie. Role żony, synowej, koleżanki/przyjaciółki lub członkini grupy turystycznej dla N7 i N10 miały bardzo dużą wartość deetykietyzującą. Uczestniczki badania, podobnie jak narratorki reprezentujące poprzednie typy, dużą wagę przywiązywały do poruszania się w obrębie normy społecznej. Każda z nich sformalizowała swój związek, co pozostawało w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi. O ważności norm w tym obszarze świadczy choćby wypowiedź N10:

Normalne wesele (...) z oczepinami, z księdzem, ze wszystkim, z suknią białą, z welonem, z orkiestrą... nie, z DJ-em.... (N10)

W wypowiedzi tej ujawniła się pewna sztywność normy i mała gotowość narratorki na zmiany. Z dużym prawdopodobieństwem stabilność standardów normatywnych miała wpływ na podejmowanie decyzji. Narratorka nie musiała zastanawiać się długo nad wyborem oprawy muzycznej przyjęcia weselnego. N7, pomimo trudności doświadczanych w związku z życiem z osobą uzależnioną, nigdy nie rozważała rozvodu, pomimo sugestii na ten temat ze strony lekarza specjalisty:

„A rzuć pani tego typu, mówi, bo to nic z tego nie będzie. Bo to z alkoholikami to jest w ogóle...”. Przynajmniej miałam takie doświadczenie, że trzeba rozwieść się i dać sobie spokój. Ale ja jakoś tak nigdy nie rozważałam tego... (N7)

Wydaje się, że sugestia lekarza była odebrana przez N7 jako rozwiązanie niezgodne z normą społeczną (warto wspomnieć, że narratorka ta nigdy nie poznała swojego ojca). Rozwód spowodowałby rozpad rodziny, tym samym jej dzieci wychowywałyby się w środowisku podobnym do jej środowiska wychowawczego. Narratorka „walczyła” o swój związek, o zdrowie swojego męża.

Wtedy też trafiliśmy do lekarza, który jak gdyby poparł mojego męża, powiedział, że on ma duże szanse na to, żeby wyjść z tego. Że wbrew temu, co się mówi, niektórzy z tego wychodzą. Że nie jest takie. No i jest najlepszym takim przykładem. Minęła dwudziesta piąta rocznica już i jakoś to trwa. Wyszedł z tego. I zaczęliśmy powoli jakby drugi raz tworzyć swoje życie od początku, bez alkoholu... (N7)

Starania N7 zaowocowały tym, że zbudowali z mężem satysfakcjonującą ich oboje związek – *normalną rodzinę*.

Także to wszystko to jakoś się poukładało im. Mąż też już jest na emeryturze, jesteście emerytami takimi statecznymi. Ta starość nam udała się, można powiedzieć, że tak. I teraz tworzymy zupełnie normalną rodzinę. (N7)

Potencjał deetykietyzujący *normalnej rodziny* wybrzmiał również w narracji N10. Przynależność do rodziny męża, w roli synowej, umożliwiła doświadczenie norm *normalnej rodziny* i wzbudziła chęć ich powielania.

Ale mi tą rodzinę to naprawdę rodzina mojego męża dała, że tam jest tak normalnie, że się spotykają na urodziny, imieniny (...). Teściowa do mnie dzwoni z imieninowymi życzeniami, z urodzinowymi życzeniami, nawet daje prezenty. Jest inaczej w tej rodzinie. Tak, jak mówię, oni się spotykają na takie okazje, jak urodziny, imieniny, komunie, święta zawsze spędzają razem... (N10)

Kreowaniu nowej definicji siebie sprzyjała także przynależność do nowej, pozytywnej grupy towarzyskiej. Dla N7 były to osoby z grupy turystycznej, a dla N10 grupa przyjaciół jej męża. Narratorki były świadome pozytywnego wpływu tych grup na ich funkcjonowanie i doświadczenie siebie. N10 mówiła o tym w następujący sposób:

Tak, jak mówię, ja trafiłam w towarzystwo, gdzie ci ludzie wszyscy pokończyli szkoły, pracują, niektórzy na wysokich stanowiskach, niektórzy na niższych trochę. Ale każdy... Są normalni, tak? Potrafią się bawić bez narkotyków, każdy pije alkohol, ale to nie jest takie... (...), bo tak jak mówiłam, są wszyscy przyjaciółmi mojego męża, nie moimi. Teraz też moimi, jest jedna dziewczyna, bardzo się z nią przyjaźnię, ona, pamiętam, że studiowała, pracowała i jeszcze zajmowała się małym dzieckiem. Więc ona była dla mnie takim autorytetem... (N10)

N10 stała się członkiem *normalnej* grupy, w której odnalazła przyjaciół i autorytety. Tym samym jej nowy status – dziewczyny/przyjaciółki

z normalnej grupy towarzyskiej – sprzyjał deetykietyzacji. Dla N7 grupa turystyczna również miała podobny potencjał.

Związałam się z taką grupą turystyczną i jeździłam z nimi na rajdy. I na różne takie, myślę, że to mi bardzo, bardzo pomogło... (N7)

W grupie tej odnalazła przyjaciół, z którymi utrzymywała kontakt przez wiele lat. O grupie wypowiadała się z humorem, co odzwierciedlało jej pozytywny stosunek do niej i umiejętność dystansowania się do własnej osoby.

Się śmiałam ostatnio, że to geriatryja idzie w góry spacerować. (N7)

Narratorki te były również pracownicami, ale niewiele powiedziały o swoich karierach zawodowych, co może wynikać z tego, że rola pracownika nie była rolą, która je wyróżniała i wpływała na ich autodefinicję. Równie prawdopodobne może być to, że w obszarach tych się nie (z)realizowały i świadomie przysłoniły tę część ich funkcjonowania (przysłonięcie zamierzone).

Kolejną rolą, która wybrzmiewała w wypowiedziach uczestniczek badania we wszystkich wcześniejszych typach była rola matki. Wśród narratorek należących do tego typu N10 nie miała dzieci i w wywiadzie nie wspominała o chęci ich posiadania, natomiast dla N7 rola matki nie była rolą satysfakcjonującą. O sobie mówiła jako o matce z *marnym autorytetem rodzicielki*. Niewiele powiedziała o wychowywaniu swoich dzieci, co z dużym prawdopodobieństwem wynikało z trudności, jakich doświadczała jako matka.

No, dzieci się pojawiły, najpierw córka. Bardzo takie trudne, ja myślę, że ja jeszcze nie dorosłam, w tym czasie nie dorosłam do wychowywania dziecka. (N7)

Swoje dzieci jako dorosłe osoby przedstawiła przez pryzmat zgodności z normami społecznymi, w szczególności normami odpowiadającymi normalnej rodzinie.

Syn założył rodzinę, ma córkę sześciolletnią i żonę. I w tej chwili mieszkają w Anglii. A córka też wyszła za mąż, zamężna... (N7)

Narratorki te swoje autodefinicje konstruowały na podstawie *normalności* innych osób, z którymi były związane. Najważniejsza była *normalna* rodzina, która zajmowała pozycję centralną w ich opowieściach. Również doświadczanie siebie przez przynależność do grupy przyjaciół męża czy grupy turystycznej służyło ich deetykietyzacji i sprzyjało budowaniu pozytywnego obrazu siebie.

## Zakończenie

Przystępując do planowania pracy badawczej, której wyniki zostały przedstawione w niniejszej publikacji, skupiłam się przede wszystkim na jej praktycznym celu. Na gruncie własnych rozważań chciałam uzyskać odpowiedź na pytanie, co może sprzyjać pomyślnej resocjalizacji. To zdecydowało o doborze do mojego badania uczestniczek, których sytuację życiową – ze względu na ostateczne rezultaty interwencji instytucjonalnych – można uznać za „sukces oddziaływań resocjalizacyjnych”, gdyż po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej nie zostały ponownie objęte formalną kontrolą społeczną.

Początkowo zamierzałam dokonać identyfikacji czynników, które chronią młodzież przed niedostosowaniem społecznym. Za najbardziej adekwatną ramę teoretyczną uznałam koncepcję *resilience*. Pragnęłam zidentyfikować czynniki chroniące, które neutralizują czynniki ryzyka, wyzwalają energię i zwiększają odporność jednostki. Już jednak wstępna analiza pierwszych wywiadów pokazała, że to, co dla jednej osoby było czynnikiem ryzyka, u drugiej mogło aktywizować potencjał rozwojowy. Okazało się, że interpretacja pojedynczych czynników uzależniona była od ich usytuowania w szerszym kontekście. Gdy czytałam wywiady po raz kolejny, moją uwagę skupiły opowieści narratorek dotyczące ich reakcji na ocenę ich zachowania, na podejmowane wobec nich działania o intencji wychowawczej czy resocjalizacyjnej. Uświadomiłam sobie wówczas, że wśród teorii etiologii zaburzonych zachowań (przestępczości) występują koncepcje wyjaśniające mechanizmy oznaczania zachowania jednostki i wartościowania go na „właściwe” i „niewłaściwe”. Wątki, które zostały podniesione przez uczestniczki badań, zachęciły mnie do

„wypróbowania” teorii naznaczania społecznego jako instrumentu uwrażliwiającego interpretację materiału badawczego.

Z dokonanego przeglądu badań empirycznych (opisanych w podrozdziale 2.4), wykorzystujących założenia teorii reakcji społecznych, wynika, że w większości z nich sprawdzają się powiązania między reakcją instytucjonalną i dalszymi losami ludzi, wobec których została skierowana. Badaczki i badacze śledzą zazwyczaj związki między naznaczeniem społecznym a zachowaniami przestępczymi oraz innymi formami etykietowania i reakcjami na nie etykietowanych. Badacze ilościowi często dążą do ustalenia statystycznego związku między formalnym naznaczeniem – wynikającym z kontaktu z wymiarem sprawiedliwości – a przyszłym popełnianiem przestępstw. Analiza wyników badań jakościowych pozwoliła rozpoznać procesy naznaczania społecznego jako te, które sprzyjają uznaniu kogoś za dewianta, choć formalnie nie została na niego nałożona etykieta osoby zdemoralizowanej czy przestępczej. Wśród procesów ułatwiających nakładanie negatywnych etykiet na jednostki zwraca uwagę specjalny sposób reagowania na dewianta przez reprezentantów społeczeństwa, jak również doświadczanie siebie przez osoby podlegające takim reakcjom. Okazuje się, że w procesach naznaczania społecznego dużą rolę odgrywają zarówno miejsca, jak i praktyki, które dostarczają język opisu siebie tym, którzy przez społeczeństwo nieformalnie zostali zdefiniowani jako dewianci. Dodać należy, że w badaniach o orientacji jakościowej przedstawiane są różne oblicza etykietowania w życiu ludzi formalnie naznaczonych etykietą osoby zdemoralizowanej czy przestępcy. Badania te obrazują procesy wewnątrzgrupowego naznaczania osób formalnie naznaczonych, proces rozwoju kariery instytucjonalnej, jak również wpływ naznaczenia i sposoby zarządzania przeszłymi etykietami na procesy reintegracji i przemiany tożsamościowej osób formalnie naznaczonych.

Analiza wyników badań nie pozostawia wątpliwości co do istotności wpływu naznaczania społecznego na życie osób opatrzonych negatywną etykietą. Tym samym teorie naznaczenia społecznego, zwracając uwagę na możliwe negatywne konsekwencje formalnej reakcji społecznej, w nowym świetle stawiają działania pedagogiczne i resocjalizacyjne, które są przejawem takiej reakcji. To z kolei rodzi pytanie, jak reakcje społeczne, szczególnie te o intencji wychowawczej, które z założenia mają sprzyjać rozwojowi jednostki, doświadczane są przez osoby formalnie naznaczone etykietą osoby zdemoralizowanej i „pomyślnie zresocjalizowanej”? Na podstawie teorii naznaczania społecznego (potwierdzonych wynikami badań empirycznych) uznałam, że osoby formalnie opatrzone etykietą osoby zdemoralizowanej w trakcie swojego życia doświadczały zarówno formalnych, jak i nieformalnych reakcji społecznych. Szczególnie zainteresowało mnie to, jak osoby „pomyślnie zresocjalizowane” doświadczały i radziły sobie z różnymi formami takich reakcji. Analiza i interpretacja zgromadzonego

materiału badawczego umożliwiła ponadto rekonstrukcję konfiguracji działań wyrażających reakcję społeczną podejmowaną przez różne podmioty, które przez wzgląd na wagę instytucji i z tytułu oczekiwań społecznych są do tego uprawomocnione. Z założeń teorii wynika, że działania opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne są typami reakcji społecznych, które mogą mieć potencjał negatywnie naznaczający i blokujący rozwój. W niniejszej publikacji dokonałam rekonstrukcji procesów naznaczania, stawiając pytanie, czy działania podejmowane w najlepszej intencji – deklarowane jako czyny dla dobra dziecka – sprzyjały temu dobru, jeśli zdefiniujemy je jako tworzenie sytuacji prorozwojowych.

Analiza zebranego materiału badawczego wskazała wiele kontekstów, w których uczestniczki badania doświadczały reakcji ze strony przedstawicieli społeczeństwa. Najważniejsze, na które chciałam zwrócić uwagę, były oddziaływania rodziny i szkoły. O znaczeniu obu – rodziny i szkoły – w pedagogice resocjalizacyjnej napisano dużo (zob. Stanik 2008; Ostrowska 2008; Wysocka 2008; Motow 2016). Badacze odwołujący się do teorii naznaczania społecznego w środowisku szkolnym i rodzinnym również opisują zmienne, które sprzyjają między innymi rozwojowi kariery przestępczej (zob. Wiley, Slocum, Esbensen 2013; Liberman, Kirk, Kim 2014; Rocheleau, Chavez 2015; Kavish, Mullins, Soto 2016; Lee i in. 2017). O tym, jak środowisko wychowawcze wpływa na wzrost nieufności społecznej i skłonność do podejrzeń, pisały w swoich pracach Anita Gulczyńska (2013) i Renata Szczepanik (2015). Przeprowadzone przeze mnie badania zwracają uwagę na pewien ważny aspekt wiedzy o znaczeniu rodziny: chociaż wszystkie rodziny w badanej grupie zostały uznane przez zewnętrznych obserwatorów (formalnych i nieformalnych egzekutorów reguł – Becker 2009: 159) za niewłaściwie wykonujące swoje obowiązki wychowawcze, to unaoczniała się nietrafność części ocen dokonanych przez reprezentantów społeczeństwa, a także konsekwencje ich nieadekwatnych reakcji. Na podstawie przeprowadzonych badań można sądzić, że formalni egzekutorzy reguł działali w momencie, gdy ich zdaniem funkcje rodziny w obszarze wychowawczym były wypełniane niezgodnie z wytworzoną regułą dbania o dobro dziecka. Szczegółowa analiza pokazała, że diagnoza egzekutorów reguł, jak zaznaczyłam wcześniej, mogła okazywać się trafna (wobec **rodzin patologicznych**) lub też nietrafiona (wobec **rodzin patologizowanych**). Pomimo że rodziny patologizowane charakteryzowały się zorganizowaniem i dużą zaradnością, egzekutorzy reguł podawali w wątpliwość skuteczność procesu wychowawczego ze względu na takie cechy rodziny jak **wielodzietność** czy **okresowe samodzielne rodzicielstwo**.

Sytuacja przedstawiała się inaczej, gdy w rodzinie działa się dziecku krzywda. Wówczas reakcja ze strony egzekutorów reguł była pożądana i konieczna. I tak działania społeczne podejmowane wobec rodzin *patologicznych* wydają się społecznie usankcjonowane, gdyż wynikały

z niezaspokojonych obiektywnie potrzeb dziecka. Narratorki pochodzące z tego typu rodzin chodziły głodne, brudne i zdarzało się, że angażowano je w prace ponad możliwości dziecka. Wśród zachowań rodziców, które niekorzystnie wpływały na rozwój społeczny narratorek, wymieniane były najczęściej **problem alkoholowy jednego lub obojga rodziców** bądź też **niewydolność wychowawcza rodziców** (głównie matki). Zarówno rodziny patologizowane, jak i *patologiczne* doświadczały różnego rodzaju reakcji społecznych. Okazuje się, że narratorki z rodzin patologizowanych doświadczały negatywnych ocen ze strony szkoły, sąsiadów czy anonimowych internautów. Narratorki na reakcję ze strony formalnych lub nieformalnych egzekutorów reguł odpowiadały kwestionowaniem oskarżeń i przywoływaniem dowodów przemawiających za brakiem patologii w rodzinie lub nie nadawały tym reakcjom znaczenia. Z kolei przejawem reakcji społecznych wobec rodzin *patologicznych* były działania ze strony sąsiadów, rodziny dalszej, pracowników pomocy społecznej, kuratorów sądowych itp. Działania sąsiadów i rodziny dalszej przejawiały się brakiem reakcji lub reakcjami, które nie zmieniały sytuacji w rodzinie narratorek. Tym samym nie tworzyły one sytuacji prorozwojowej. Niepodejmowanie działań w okolicznościach, kiedy dziecku dzieje się krzywda, co przejawia się brakiem reakcji, przez Howarda S. Beckera (1963: 61) zostało nazwane odcięciem uczuciowym, a przez narratorki doświadczane było jako zachowanie, którego nie rozumiały. Reakcje ze strony nieformalnych egzekutorów reguł zazwyczaj poprzedzały działania formalne. Przejawami formalnych reakcji społecznych (sankcji) nakładanych na rodziny patologiczne były: nadzór kuratorów, pomoc ze strony pracowników pomocy społecznej czy też umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub rodzinie zastępczej. Uczestniczki badania, które wychowywały się w rodzinach patologicznych, doświadczały rozczarowania taką formą reakcji społecznej jak objęcie rodziny nadzorem kuratora. Oczekiwały, że pomoc będzie sprzyjała ich dobru i tworzyła sytuacje prorozwojowe. Jednakże pomimo kilkuletniego nadzoru kuratora prawidłowe wypełnianie funkcji wychowawczych w tych rodzinach nie następowało. Co więcej, zdarzało się, że nasilały się frustracje dorosłych wynikające z takiej kontroli i pojawiało się odreagowywanie negatywnych emocji na narratorkach. Natomiast pozostałe reakcje, podejmowane przez formalnych egzekutorów reguł, mające na celu zadbanie o dobro dziecka w opowiadaniach narratorek z rodzin *patologicznych* były doświadczane jako sprzyjające dobru dziecka.

Biorąc pod uwagę kontekst rodzinny, zauważyć należy, że reakcja społeczna kierowana wobec rodzin patologizowanych i *patologicznych* wzmacniała podejrzliwość społeczną wobec wszystkich członków rodziny. Miało to miejsce pomimo tego, że egzekutorzy reguł dokonywali zarówno fałszywej, jak i prawdziwej oceny rodziny. W rezultacie rodziny takie nie otrzymywały efektywnego wsparcia od reprezentantów społecznych, co więcej

– lokowano je w przestrzeni ograniczonych wyborów. Choć interwencja instytucjonalna w większości przypadków była uzasadniona z punktu widzenia dobra dziecka, to jednak jej efektywność okazywała się bardzo niska bądź żadna. W efekcie pojawiały się negatywne konsekwencje naznaczenia, nierównoważone potencjalnie możliwymi zmianami sytuacji życia dziecka w naturalnym środowisku – zapobiegające umieszczeniu go w placówce. Rodzinę, która nie potrafiła zadbać o dobro dziecka zgodnie z oczekiwaniami egzekutorów reguł, uznawano za cechę posiłkową statusu osoby zdemoralizowanej, gdyż dla wielu z narratorek to właśnie środowisko rodzinne stanowiło jedną z głównych przesłanek orzeczenia przez sąd środka wychowawczego w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach znalazł również odzwierciedlenie znany od wielu lat problem negatywnego znaczenia niepowodzeń szkolnych (zob. Domagała-Kręciach 2008; Wiley, Slocum, Esbensen 2013) i powszechnie obecnego w środowisku szkolnym procesu stygmatyzacji, co jest zbieżne z wnioskami z badań Gulczyńskiej (2013) i Szczepanik (2019).

Szkoła okazała się miejscem kontroli formalnej, które dysponowało bardzo jasnymi regułami sformalizowanymi w postaci zapisów prawa, statutów, systemu oceniania i innych. Miała również jasno określonych formalnych egzekutorów reguł (nauczycieli, pracowników szkoły) i osoby, które tym regułom miały się podporządkować (uczniów). Tym samym szkoła stwarzała warunki, w których zachowanie dewiacyjne, przejawiające się w łamaniu reguł, było dostępne (Becker 2009). Wobec osób nieprzestrzegających reguł szkolni egzekutorzy dysponowali „katalogiem” reakcji/sankcji o zróżnicowanym stopniu „uciążliwości” (to jest wezwanie rodziców do szkoły, skierowanie do poradni specjalistycznej, brak promocji do następnej klasy, relegowanie ze szkoły, skierowanie sprawy do sądu itp.). Egzekutorzy reguł swoim działaniem zazwyczaj udowadniali, że dzięki ich wysiłkom (reakcjom) problem został rozwiązany, a dobro dziecka/ucznia zostało ochronione. Spektrum doświadczeń uchwycone w materiale empirycznym, stanowiące całościową charakterystykę procesu edukacji w szkole masowej, pozwoliło przyporządkować doświadczenia narratorek do trzech typów uczennic: **uczennice bez problemów w środowisku szkolnym**, **uczennice „problematyczne”**, z podtypem **uczennice „problematyczne”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły była rodzina**, i drugim podtypem **uczennice „problematyczne”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły było środowisko starszych znajomych**, oraz **uczennice trudne**, z podtypem **uczennice trudne ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi** i **uczennice trudne, które sprawiały problemy wychowawcze w szkole**.

Reakcje szkolnych egzekutorów były różnie doświadczane przez same narratorki. Okazuje się, że szkoła, podejmując określone działania, takie jak wezwanie rodziców do szkoły, skierowanie ucznia do poradni



specjalistycznej, brak promocji, relegowanie ze szkoły, skierowanie sprawy do sądu itp., które podejmowane były w celu zadbania o dobro dziecka, nie uwzględniała przyczyn łamania reguł. Co więcej, w większość reakcje mające na celu zadbanie o dobro dziecka w perspektywie samych uczestniczek badania odzwierciedlały się niekorzystnie. Wobec uczennic „problematycznych”, dla których środowiskiem konkurencyjnym wobec szkoły było środowisko rodzinne, i uczennic trudnych ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi zastosowana sankcja w postaci braku promocji do następnej klasy okazała się nie mieć związku z przyczynami łamania reguł szkolnych i faktycznie miała niewiele wspólnego z ochroną dobra dziecka. Łamanie reguł szkolnych i sankcje, jakie poniosły uczennice, uczyniło z nich szkolnych dewiantów, ale ich kariera dewiacyjna nie rozwinęła się, gdyż – zgodnie z tym, co twierdził Becker (2009) – aby kontynuować zachowania dewiacyjne, dewiant musi nauczyć się czerpać przyjemność z popełniania czynów nonkonformistycznych. Dziewczyny te nie czerpały przyjemności ze swojego zachowania łamiącego reguły szkolne. Co więcej, bardzo się tego wstydziły. Dopuściły się jednak czynów, które stanowiły cechy posiłkowe statusu osoby zdemoralizowanej. Choć zachowania te nie były „całkiem stosowane, to jednak przestały być całkiem niestosowane” (Becker 2009: 34). Uczennice te zostały uznane w szkole za dewiantów, a najskuteczniejszą reakcją ze strony egzekutorów reguł, przywracającą porządek w szkole, okazało się skierowanie ich sprawy do instytucji wyższej rangą (sądów), która posiadała uprawnienia nadawania formalnych etykiet wpływających na zmianę warunków codziennego życia etykietowanych.

Nieco inaczej wyglądała sytuacja szkolna uczennic *trudnych*, które sprawiały problemy wychowawcze w szkole, i uczennic „problematycznych”, dla których konkurencyjnym środowiskiem wobec szkoły było towarzystwo starszych znajomych. Uczennice te łamały reguły szkolne, a egzekutorzy reguł nałożyli na nie określone sankcje. Wobec uczennic *trudnych*, które sprawiały problemy wychowawcze w szkole, zastosowano sankcje za zachowanie niezgodne z regułami polegające na wzywaniu rodziców do szkoły, powtarzaniu klasy lub przeniesieniu do innej szkoły. Sankcje te przez narratorki nie były uznawane za służące ochronie ich dobra, a raczej za *zupełnie niestosowne*. Tym samym czuły się one potraktowane niesprawiedliwie. Uczennice te straciły zainteresowanie światem szkoły, w której zostały naznaczone jako dewianci, i w konsekwencji porzuciły naukę na rzecz towarzystwa starszych kolegów i koleżanek, gdzie ich kariera dewiacyjna mogła się rozwinąć. Szkolni egzekutorzy reguł sprawy tej grupy uczennic również skierowali do sądu rodzinnego, osiągając tym samym stabilność w środowisku szkolnym. Można przyjąć, że dla tych narratorek szkoła stała się jednym z elementów konstytuujących ich dewiacyjną tożsamość i przyczyniających się do rozwoju kariery dewiacyjnej. Kariera dewiacyjna uczennic „problematycznych”, dla których środowiskiem

konkurencyjnym wobec szkoły była grupa starszych znajomych, nie miała swojego bezpośredniego źródła w szkole. Uczennice te około 12.–13. roku życia zaczęły się fascynować światem starszych kolegów i koleżanek, co skutkowało tym, że przestały regularnie uczęszczać do szkoły. Na początkowym etapie zachowania takie nie wzbudzały reakcji ze strony szkolnych egzekutorów reguł, co może świadczyć o tym, że jako uczennice z dobrymi ocenami były automatycznie oceniane jako niesprawiające problemów wychowawczych. Narratorki te, podobnie jak uczennice *trudne*, które sprawiały problemy wychowawcze w szkole, ostatecznie przyłączyły się do grupy starszych kolegów i koleżanek, które były grupami nonkonformistów, gdzie od bardziej zaawansowanych dewiantów uczyły się zachowań nonkonformistycznych, takich jak zażywanie substancji psychoaktywnych i czerpanie z tego przyjemności. Porzuciły szkołę, regularnie uciekały z domów. Tego rodzaju zachowania prowadziły do ograniczania więzi ze światem konformistów (szkołą, rodziną) na rzecz przebywania w grupach nonkonformistycznych. W grupach dewiacyjnych narratorki, oprócz czerpania przyjemności z popełniania czynów nonkonformistycznych, zaspokajały ważne dla siebie potrzeby. Szkolni egzekutorzy i nieformalni egzekutorzy reguł nie pozostawali obojętni na takie formy łamania norm. Na uczennice „problematiczne” szkoła nałożyła sankcje w postaci braku promocji do klasy następnej, ale dla uczestniczek badania te sankcje nie miały żadnego znaczenia. Ostatecznie to rodziny narratorek (nieformalni egzekutorzy reguł) zawiadamiały instytucje kontroli społecznej o sytuacji ich dziecka, choć w opinii narratorek było to uznawane za *wyolbrzymianie problemu*. Rodzina, zawiadamiając formalnych egzekutorów reguł – policję – o kolejnym samowolnym oddaleniu się (ucieczce) dziecka z domu, zobowiązywała służby mundurowe do powiadomienia sądu rodzinnego o zaistniałym zdarzeniu. W tej sytuacji szkoła była tylko jednym z elementów, które przyczyniły się do skierowania sprawy narratorek do instytucji kontroli formalnej, jaką jest sąd rodzinny.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można przyjąć, że szkoła wobec niepowodzeń szkolnych czy trudnych zachowań przejawianych przez narratorki w budynku oświatowym okazała się bezradna, zrzucała odpowiedzialność na bezradnych rodziców, wzywając ich na spotkania i oczekując od nich wpływu na zmianę zachowań dziecka. Powtarzanie klasy czy relegowanie ze szkoły spotykało się zazwyczaj z niezgodą i brakiem zrozumienia samych narratorek. Natomiast powszechnie stosowaną reakcją społeczną w środowisku szkolnym okazało się skierowanie sprawy uczestniczek badania do sądów. Tym samym równowaga w otoczeniu szkolnym przywracana była przez uwolnienie się od dewiantów. Wniosek ten jest tożsamy z doniesieniami z badań Szczepanik (2019).

Przedstawiciele dwóch podstawowych środowisk funkcjonowania narratorek w sposób bezpośredni lub pośredni przyczynili się do skierowania

ich spraw do instytucji kontroli formalnej, jaką był sąd. Jak twierdzi autor teorii etykietowania, niezmiernie istotne jest pierwsze publiczne określenie danej osoby jako dewianta, które powoduje zmianę jego publicznej tożsamości poprzez to, że nakłada się na osobę etykietę i zgodnie z tą etykietą ją traktuje (Becker 2009). W kontekście przeprowadzonych przeze mnie badań ten etap nabiera szczególnego znaczenia. Na uczestniczki badania w trakcie postępowania sądowego została nałożona etykieta osoby zdemoralizowanej, a w wyniku tego naznaczenia wszystkie zostały skierowane do instytucji resocjalizacyjnej, pomimo że – jak pokazały moje analizy – ich sytuacje życiowe były zdecydowanie różne. W placówkach jednego typu znalazły się nieletnie, które miały trudności szkolne i bezradnych wobec tych trudności rodziców; nieletnie, które nie doświadczały trudności w szkole, ale wychowywały się w rodzinach *patologicznych*; nieletnie, które miały trudności w szkole i trudności w środowisku rodzinnym oraz takie, które doświadczały szkoły jako miejsca nudnego, a ich rodziny dobrze wypełniały zadania wychowawcze. Wobec każdej z nich zastosowano środek wychowawczy z pominięciem kontekstu podejmowania decyzji (warunków, w jakich żyły). Pomimo ewidentnych różnic zostały potraktowane w taki sam sposób. Co jest zgodne z twierdzeniem Beckera (2009), że dewianci to kategoria niejednorodna. Co więcej, wśród uczestniczek badania były osoby, które czerpały przyjemność z popełniania czynów będących przejawem demoralizacji, ale znalazły się i takie, które popełniły te czyny w odpowiedzi na reakcję egzekutorów reguł, wstydząc się swojego zachowania, oraz takie, które nie dopuściły się tego typu czynów. Jak twierdzi Becker (2009), egzekutorzy reguł w procesie naznaczania nie są nieomylni, tym samym niektóre osoby mogły nie złamać żadnej reguły, a i tak zostały uznane za dewiantów (są to osoby fałszywie oskarżone). Przeprowadzona analiza ukazała, że działania sędziów polegały na swoistej automatyzacji procesu etykietowania, w którym kierowali się oni tylko swoim punktem widzenia danej sprawy i nie uznawali nadawania znaczenia sytuacjom w procesie interakcji z nieletnim.

W tym miejscu zasadne jest postawienie pytania o to, kto trafia do placówek resocjalizacyjnych? Zgodnie z przepisami prawa placówki resocjalizacyjne to instytucje przeznaczone dla osób zdemoralizowanych i niedostosowanych społecznie. Przedstawiona w tej monografii analiza materiału empirycznego ukazała, że w takich placówkach znajdują się zarówno osoby zdemoralizowane, jak i niezdemoralizowane. Przez społeczeństwo byłe wychowanki były odbierane jako osoby zdemoralizowane, co jest zgodne z założeniami teorii stereotypizacji Edwina M. Schura (1971), gdyż w każdym społeczeństwie funkcjonują stereotypy, a jednostka uznana za dewianta jest oceniana przez pryzmat negatywnego stereotypu bez względu na to, kim jest w rzeczywistości. Występowanie tego typu stereotypów świadczy, niestety, o niewydolności systemu.

Istotne miejsce w obszarze przeprowadzonych badań miała placówka resocjalizacyjna – kolejna, po szkole, instytucja formalnej kontroli społecznej – w której działały sformalizowane reguły (przepisy prawa, regulaminy, statuty itp.), która posiadała egzekutorów owych reguł (wychowawców i nauczycieli) oraz wychowanki, które do reguł tych powinny się dostosować. Ośrodki dysponowały również bogatym zbiorem sankcji w postaci kar i nagród. Egzekutorzy reguł mogli przyznawać przywileje i je odbierać, raportować o „postępach” nieletniego do sądu, relegować z placówki, obcinać włosy za złamanie reguł itp. Mieli także możliwość stosowania sankcji nieformalnych, takich jak nieodzywanie się do nieletniej. Podczas pobytu w placówce resocjalizacyjnej nieletnie przebywały w grupie osób z tą samą etykietą osoby zdemoralizowanej. Narratorki zostały odcięte od świata konwencjonalnego poprzez umieszczenie w placówce izolacyjnej i pozbawiono je kontaktu ze środkami dostępnymi dla większości ludzi. Taka sytuacja stworzyła warunki do kształtowania się tożsamości osoby zdemoralizowanej czy tożsamości dewianta (zob. Becker 2009). Należy przy tym zwrócić uwagę na to, że zadaniem tego rodzaju instytucji jest „przekształcanie tożsamości” w procesie resocjalizacji z Ja dewiacyjnego w Ja normatywne (Urban 2008; Konopczyński 2014). Przemianom tym sprzyjać ma oferta placówki resocjalizacyjnej dotycząca edukacji, organizacji i form spędzania „czasu wolnego”. W odpowiedzi na tę ofertę uczestniczki badania wypracowywały określone zachowania, sprzyjające adaptacji do sytuacji, w której się znalazły. Narratorki negocjowały swoje autodefinicje i obraz siebie w interakcjach z „innymi” podmiotami w kontekście regulowanym zasadami i oczekiwaniami formalnymi i nieformalnymi. Dokonywały tego poprzez strategie adaptacyjne związane z negocjowaniem oczekiwań formalnych i negocjowaniem pozycji w relacjach z osobowym składem placówki.

Warianty doświadczeń uchwycone w pracy na podstawie materiału empirycznego, dotyczące znaczących relacji, strategii adaptacyjnych i stosunku do etykiety osoby zdemoralizowanej, pozwoliły przyporządkować doświadczenia narratorek do trzech typów wychowanek: **odrzucające etykietę osoby zdemoralizowanej, zorientowane na relacje przede wszystkim z personelem; nieodrzucające etykiety osoby zdemoralizowanej, zorientowane na relacje z personelem i wychowankami; nieodrzucające etykiety osoby zdemoralizowanej, zorientowane na relacje przede wszystkim z innymi wychowankami.** Typologia wychowanek odzwierciedliła bardzo różne sposoby funkcjonowania dziewczyn w placówce (inaczej jej doświadczały, inaczej w niej istniały i co innego do nich „przemawiało”). Warto podkreślić jest to, że w procesie resocjalizacji dużą wagę przykładano się do doskonalenia metod wpływu czy korekty, co w świetle przeprowadzonych przeze mnie analiz wydaje się nie mieć istotnego znaczenia. Z drugiej strony analiza materiału unaoczniała, że

tym, co przełamuje naznaczający potencjał placówki i sprzyja powodzeniu procesów resocjalizacji, są relacje i zindywidualizowane działania resocjalizacyjne. Większość narratorek miała bardzo dobrą relację z wychowawcą lub nauczycielem, w której autorytet egzekutora reguł budowany był nie za pomocą regulaminu, a poprzez przebywanie z wychowankiem, osobowość wychowawcy/nauczyciela, jego umiejętności, kompetencje, poziom empatii itp. Działaniem, które przełamowało naznaczający charakter placówki resocjalizacyjnej, a przy tym wydaje się, że miało bardzo duży wpływ na powodzenie procesów resocjalizacji, było postrzeganie wychowanek przez kadre, co przejawiało się w podejmowaniu wobec nich zindywidualizowanych czynności resocjalizacyjnych (takich jak możliwość edukacji poza terenem placówki czy prowadzenie biblioteki w placówce). Innym działaniem, które sprzyjało przełamaniu naznaczającego charakteru placówek resocjalizacyjnych, była integracja z „lokalną” społecznością. Partycypacja w zajęciach dodatkowych (teatrze, wolontariacie, harcerstwie itp.) łączyła się z prezentacją osiągnięć wychowanek poza terenem placówki. Zwracając uwagę na grupy społeczne, które były odbiorcami występów wychowanek, nasuwa się jednak pewna refleksja. Adresatami ich aktywności byli ludzie chorzy, osoby w podeszłym wieku, chore dzieci czy wychowankowie innych placówek resocjalizacyjnych. Tym samym grupa osób etykietowanych działała na rzecz osób wykluczonych i to właśnie z nimi była integrowana. Moim celem badawczym nie jest krytyka takich form aktywności, jednakże zastanawiające jest, dlaczego wychowanki placówek resocjalizacyjnych nie wykorzystywały swojej wiedzy i umiejętności przy realizacji projektów poświęconych na przykład środowisku naturalnemu, sztuce i kulturze, edukacji dzieci i młodzieży? Z jakiego powodu płaszczyzną ich oddziaływań były osoby wykluczane, a nie osoby z *mainstreamu*? W mojej opinii organizowanie aktywności w społeczności nosicieli tej samej etykiety potęguje jej naznaczający charakter i może izolować od reszty społeczeństwa. Podobnie zresztą jak nieadekwatne do potrzeb rynku wykształcenie, które uzależniano od zasobów ośrodka i liczby wolnych miejsc na warsztatach szkolnych w szkole zawodowej, a nie predyspozycji samych wychowanek i aktualnego zapotrzebowania rynku pracy.

Analiza materiału dotycząca pobytu w placówkach resocjalizacyjnych dziewczyn z bardzo różnymi doświadczeniami życiowymi generuje pewną ambiwalencję moich ocen. Znalazły się tam bowiem osoby, które wymagały oddziaływań resocjalizacyjnych, ale i takie, które ich nie potrzebowały. W doświadczeniach narratorek można odnaleźć znaki tego, że placówki resocjalizacyjne stały się dla nich w pewien sposób pomocne, ponieważ pełniły wobec nich funkcje kompensacyjne, opiekuńcze, wychowawcze, które do czasu umieszczenia w placówce nie były zaspokajane. Co więcej, na tej podstawie wnioskować można, że większość z nich łatwo „się

zresocjalizowała”, bo w rzeczywistości tej resocjalizacji nie potrzebowała. Z oferty resocjalizacyjnej wyniosły to, co było dla nich pomocne, ale poniosły ogromne koszty tej pomocy. Z całego doświadczenia resocjalizacyjnego wyszły naznaczone etykietą osoby zdemoralizowanej, byłej wychowanki placówki resocjalizacyjnej i z nabytą „obsesją normalności”. Naznaczający potencjał miejsca, w którym osoby przebywają, został opisany między innymi w badaniach Terrella A. Hayesa (2010) i wspomnianej już Gulczyńskiej (2013). Okazuje się, że pobyt w instytucji nakłada na osoby w niej przebywające określoną etykietę, która społecznie jest w określony sposób odczytywana. Pobyt w placówce, zgodnie z tym, co stwierdza Erving Goffman (2005), jest uznawany za przejaw stygmatu osobowościowego (moralnego), a nosiciele takiego stygmatu to osoby dyskredytowane, które doświadczają przede wszystkim dylematu związanego z ujawnianiem informacji dotyczącej stygmatu (powiedzieć, czy nie powiedzieć? zataić, czy nie zataić? jeśli powiedzieć, to komu? jak? kiedy? i gdzie?).

Doświadczenie związane z pobylem w placówce badane narratorki poddawały w trakcie swojego życia licznym refleksjom. Przełożyło się to na przyjęte strategie, jakie zbudowały i stosowały w celu kontrolowania i zarządzania przeszłymi etykietami, takie jak: **strategia nieujawniania**, realizowana poprzez **utrzymywanie w tajemnicy i minimalizowanie ryzyka ujawnienia informacji poprzez zerwanie lub ograniczenie kontaktu z posiadaczami takiej informacji**, oraz **strategia ujawniania**, realizowana poprzez **mówienie wprost lub dozowanie informacji**. Nieujawnianie przeszłej negatywnej etykiety jako jeden z czynników sprzyjających przerwaniu kariery przestępczej został opisany w badaniach Prince’a Boamaha Abraha (2019).

W pedagogice resocjalizacyjnej miarą pozytywnego procesu resocjalizacji jest przekształcanie tożsamości dewiacyjnej i zastępowanie Ja dewiacyjnego Ja normatywnym (Urban 2008; Konopczyński 2014). Ten sposób postrzegania kierunku zmiany ujęty w języku teorii reakcji społecznej można zestawić z procesem deetykietyzacji. W opracowaniu tym konsekwencje procesu deetykietyzacji przejawiały się w autodefiniowaniu, czyli nowych sposobach doświadczania i opisywania siebie. Analiza zgromadzonego materiału umożliwiła wyłonienie trzech typów autodefinicji, które odzwierciedlały proces deetykietyzacji. Uczestniczki badania doświadczały swego uczestnictwa społecznego i definiowały siebie poprzez bycie: **matką, pracownicą i żoną w normalnej rodzinie**. Prezentowane autodefinicje świadczą o tym, że uczestniczki badania wypracowały nowe statusy, które stały się nadrzędne w stosunku do statusu dewianta – osoby zdemoralizowanej czy wychowanki placówki resocjalizacyjnej. Chociaż wypracowały nowy status społeczny, to poniosły ogromne koszty wynikające z pobytu w placówce resocjalizacyjnej. Analiza materiału dowiodła, że

oddziaływania resocjalizacyjne, zasądzone przez sąd na kilka lat, a następnie, jeśli dziewczyna z ośrodka nie stała się ponownie „obiektem” kontroli formalnej, uznane za skuteczne, mają tak naprawdę bardzo poważne konsekwencje odczuwane przez całe dalsze życie. Okazuje się, że poprzez zsubiektywizowanie etykiety osoby zdemoralizowanej lub byłej wychowanki placówki resocjalizacyjnej proces resocjalizacji, któremu były poddawane w ośrodkach, stał się po ich opuszczeniu, procesem autoresocjalizacji trwającym przez całe dalsze życie. Za główny przejaw tego procesu można uznać to, że uczestniczki badania po opuszczeniu placówki „obsesyjnie” przestrzegały norm, stając się wręcz ich „niewolnicami”. Nie pozostawało to bez wpływu na życie ich dzieci. Niepokój przejawiający się w sprawdzaniu, czy zachowania potomstwa mieszczą się jeszcze w normie społecznej, i nadmiernym dbaniu o to, aby ich zachowania takie były, świadczy o świadomości zmienności norm, jak i zmiennego zainteresowania określonymi zachowaniami reprezentantów społecznych, ale jest również przejawem reprodukcji systemu resocjalizacyjnego na kolejne pokolenia.

Pedagodzy z reguły uzasadniają stosowanie określonych środków – czasami nieprzyjemnych dla wychowanków – zabieganiem o dobro tych wychowanków. W pedagogice resocjalizacyjnej funkcjonuje to w zbliżony sposób, to znaczy środek wychowawczy stosowany jest dla dobra nieletniego i ochrony społeczeństwa przed jego niewłaściwymi zachowaniami. Przeprowadzone badanie unaoczniało, że środki pedagogiczne wbrew intencjom mogą mieć niekorzystne znaczenie, to znaczy mogą ze złym skutkiem odzwierciedlać się w perspektywie samego podmiotu, choć zewnętrzny obserwator mógłby powiedzieć, że na przykład szybkie umieszczenie nieletniego w instytucji jest dobre z uwagi na to, że „mógłby zejść na złą drogę”. Chciałabym podkreślić, że wszystkie uczestniczki badania znalazły się w placówkach jednego typu, a moje analizy pokazały, że ich sytuacje były zdecydowanie różne. Zastosowano wobec nich środek wychowawczy, pomijając kontekst podejmowania decyzji (warunki, w jakich żyły). Zostały potraktowane w ten sam sposób przez reprezentantów formalnej kontroli społecznej. Pomijanie kontekstów w podejmowaniu decyzji sprzyja nadużyciom i fałszywym oskarżeniom. Zwrócić też należy uwagę na to, że siła procesów i ich swoista uniwersalność przedstawiona w niniejszym opracowaniu może być uznana wręcz za szokującą. Dziewczyny, których drogi były bardzo różne, których konteksty były bardzo różne, ale pewne kategorie i nazwy zachowań (takie jak ucieczka, nieprawidłowa realizacja obowiązku szkolnego czy palenie papierosów), odpowiadające formalnym reakcjom instytucjonalnym, doprowadziły je do tego samego miejsca. W celu przeciwdziałania temu należałoby nadać większą wagę podejściu interpretatywnemu w pedagogice resocjalizacyjnej, gdzie wciąż dominują podejścia „twarde”, oparte na pomiarach i ujednolicaniu ścieżek resocjalizacji.

---

Opracowanie to podkreśla również potrzebę skupienia uwagi na procesach subiektywnych. Daleko idącym wnioskiem płynącym z publikacji jest krytyczna ocena polskiego systemu wychowawczo-resocjalizacyjnego, szczególnie tego, że zróżnicowanie placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych jest relatywnie niewielkie, a opisane tu skutki i konsekwencje działań wychowawczych podejmowanych dla dobra dziecka powinny sprzyjać zrelatywizowaniu działań pedagogicznych i tworzeniu takich miejsc oddziaływań, które nie będą naznaczające.





## Bibliografia

- Abrah P.B. (2019), *Labeling theory and life stories of juvenile delinquents transitioning into adulthood*, „Criminology”, 63 (2), s. 179–197.
- Achenbach T. (1985), *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*, Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Algraigray H., Boyle C. (2017), *The SEN label and its effect on special education*, „Educational and Child Psychology”, 34 (4), s. 70–79.
- Ambrozik W. (2008), *Proces readaptacji społecznej i jego istota*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa: WN PWN, s. 182–184.
- Ambrozik W. (2013a), *Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu*, „Resocjalizacja Polska”, 4, s. 13–24.
- Ambrozik W. (2013b), *Totalny, stygmatyzujący i wykluczający charakter oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska”, 5, s. 13–21.
- Andrzejewski M., Jadach K. (2018), *Prawna ochrona rodziny – skrypt dla studentów pedagogiki i innych nauk społecznych*, Warszawa: C.H. Beck.
- Arditti J.A., Few A.L. (2006), *Mothers' reentry into family life following incarceration*, „Criminal Justice Policy Review”, 17 (1), s. 103–123.
- Bartha A. (2018), *Nieletni przed sądem rodzinnym według ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Stadia postępowania i praktyka orzecznicza w zakresie przeciwdziałania demoralizacji oraz w sprawach o czyny karalne*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 17 (1), s. 9–29.
- Bartkowiec Z., Chudnicki A. (2015), *Konflikt z prawem byłych wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, „Resocjalizacja Polska”, 10, s. 149–163.
- Becker H.S. (1963), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Glencoe: The Free Press.
- Becker H.S. (2009), *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*, Warszawa: WN PWN.
- Bielińska M., Lisiecka A., Radiukiewicz A., Sochocki M. (2011), *Jestem zwykłym ćpunem – o roli piętna w procesie wychodzenia z nałogu*, Warszawa: Fundacja Wiedza Lokalna, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K. (2007), *Kryminologia*, Gdańsk: Wyd. ARCHE.

- Bojarski T. (2013), *Opinia o ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz niektórych innych ustaw* (druk senacki nr 411), Warszawa: Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, s. 4–9.
- Bojarski T., Kruk E., Skrętowicz E. (2014), *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa: Lexis Nexis.
- Borowski R., Wysocki D. (2001), *Instytucje wychowania resocjalizującego*, Płock: WN NOVUM.
- Brzezińska A. (2001), *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk: GWP, s. 227–257.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk: GWP, s. 95–293.
- Brzeziński J., Zakrzewska M. (2008), *Metodologia. Podstawy metodologiczne i statystyczne prowadzenia badań naukowych w psychologii*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk: GWP, s. 175–301.
- Bułał K., Czarniak P., Gorzelak A., Grabowski K., Grzyb M., Iwański M., Jakubek P., Jodłowski J., Małek M., Młodawska-Mąsior S., Papierz, A., Stożek M. (2012), *Kryminologia: repetytorium*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Cekiera C. (1979), *Pojęcie i formy nieprzystosowania społecznego*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 5, s. 7–19.
- Chomczyński P. (2014), *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chomczyński P. (2015), *Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska*, „Studia Socjologiczne”, 4 (219), s. 205–236.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cullen F.T., Cullen J.B. (1978), *Toward a Paradigm of Labeling Theory*, New Series, nr 58, Lincoln: University of Nebraska Studies.
- Cygielska K. (1976), *Przegląd teorii*, [w:] *Zagadnienia patologii społecznej*, red. A. Podgórecki, Warszawa: WN PWN, s. 83–121.
- Czapów C. (1980), *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa: PWN.
- Czykwin E. (2013), *Stygmat społeczny*, Warszawa: WN PWN.
- Dobijański M. (2017), *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Siedlce: Wyd. Cyfrowe Marlab IT.
- Domagała-Kręcioch A. (2008), *Niedostosowanie społeczne ucznia a niepowodzenia szkolne*, Kraków: WN Akademii Pedagogicznej.
- Duda V. (2016), *Sprawozdanie z konferencji naukowej „Resocjalizacja, readaptacja i reintegracja w przestrzeni społecznej. Mity i prawdy”*, Warszawa, 10.03.2016 r., „Resocjalizacja Polska”, 11, s. 248–250.
- Filipowska E. (2003), *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Warszawa: Wyd. WSHiP.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: WN PWN.
- Frazier E. (1976), *Theoretical Approaches to Deviance: An Evaluation*, Columbus: Ch.E. Merrill Publishing Co.
- Goffman E. (1975), *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, red. W. Dereszyński, A. Kani, J. Szacki, Warszawa: PWN, s. 151–177.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: GWP.
- Goffman E. (2011), *Instytucje totalne*, Sopot: GWP.
- Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R. (2014), *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzież nieprzystosowanej społecznie*, red. E.J. Kowalska, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–71.

- Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R. (2015), *Transforming Social Atmosphere of Educational Centers for Socially Maladjusted Teenagers (MOS and MOW), i.e. on The Need of Professional Discourse Development and Empowering Actions*, [w:] *Preventing Exclusion from Education System of Socially Maladjusted Children and Teenagers*, red. J.E. Kowalska, A. Sobczak, A. Kaźmierczak, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–46.
- Grześkowiak A., Krukowski A., Patulski W., Warzocha E. (1984), *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa: Wyd. Prawnicze.
- Gulczyńska A. (2013), „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulczyńska A. (2014), *Koncepcja upełnomocnienia (empowerment) młodzieży z sąsiedztw społecznie niejednorodnych*, [w:] *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, red. A. Gulczyńska, M. Granosik, Warszawa: Centrum Rozwoju i Zasobów Ludzkich, s. 147–160.
- Hałas E. (2012), *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa: WN PWN.
- Han-Ilgiewicz N. (1995), *Pisma, szkice, artykuły, rozprawy*, Warszawa: Wyd. WSPS.
- Hayes T.H. (2010), *Labeling and the adoption of a deviant status*, „Deviant Behavior”, 31, s. 274–302.
- Heckert A., Heckert D.M. (2002), *A new typology of deviance. Integrating normative and reactivist definitions of deviance*, „Deviant Behavior”, 23 (5), s. 449–479.
- Herbert B. (1954), *What is wrong with social theory?*, „American Sociological Review”, 19, s. 3–10.
- Holyst B. (2000), *Kryminologia*, Warszawa: Wyd. Prawnicze PWN.
- Jakob G. (2001), *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 111–126.
- Jankowska M. (2009), *Świat ucznia – świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalanie społecznych ról płciowych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica”, 34, s. 13–34.
- Jaros A. (2018), *Samodzielne. Proces usamodzielnienia w doświadczeniach biograficznych byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska”, 16, s. 141–156.
- Kaniowska T. (2015), *Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty*, „Trendy”, 4, s. 13–17.
- Kavish D.R., Mullins C.W., Soto D.A. (2016), *Interactionist labeling: Formal and informal labeling's effects on juvenile delinquency*, „Crime and Delinquency”, 62 (10), s. 1313–1336.
- Kaźmierska K. (1997), *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia a tożsamość narodowa*, red. M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek, Łódź: Katedra Socjologii Kultury, s. 35–44.
- Kieszkowska A. (2012), *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Kraków: Impus.
- Kim J., Lee Y. (2019), *Does it take a school? Revisiting the influence of first arrest on subsequent delinquency and educational attainment in a tolerant educational background*, „Journal of Research in Crime and Delinquency”, 56 (2), s. 254–302.
- Kobes P. (2011), *Prawny system przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kojder A. (1980), *Co to jest teoria naznaczania społecznego?*, „Studia Socjologiczne”, 3 (78), s. 45–65.
- Kołąkowski A. (2013), *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołąkowski, Sopot: GWP, s. 15–63.
- Kołąkowska-Przełomieć H. (1977), *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genezie przestępczości dorosłych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Konecki K.T. (2005), *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 1 (1), s. 42–63.

- Konopczyński M. (2013), *Kryzys resocjalizacji, czy(li) sukces działań pozornych*, Warszawa: Wyd. Pedagogium.
- Konopczyński M. (2014), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków: Impuls.
- Konopczyński M. (2015), *Dwubiegunowość procesu resocjalizacji instytucjonalnej*, „Resocjalizacja Polska”, 10, s. 9–13.
- Konopnicki J. (1971), *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa: PWN.
- Korcyl-Wolska M. (2015), *Postępowanie w sprawach nieletnich na tle standardów europejskich*, Warszawa: LEX.
- Kostrzyńska M. (2018), *Stowarzyszenie się „wykluczonych”. Przykład bezdomności*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kowalski M., Magda E. (2020), *Strategiczne myślenie o resocjalizacji na tle zmian paradygmatu w pedagogice*, „Resocjalizacja Polska”, 19, s. 35–48.
- Kowaluk-Romanek M. (2016), *Dysleksja. Czy taki diabeł straszny, jak go malują?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, XXXV (3), s. 305–320.
- Kroska A., Lee J.D., Carr N.T. (2017), *Juvenile delinquency and self-sentiments: Exploring a labeling theory proposition*, „Social Science Quarterly”, 1 (98), s. 74–88.
- Kudlińska I. (2011), *Stygmatyzacja społeczna jako perspektywa teoretyczno-badawcza (na przykładzie badań nad stygmatyzacją ludzi biednych)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, 38, s. 51–72.
- Kuszał J. (2018), *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwaśniewski A. (2012), *Czy istnieje dewiacja społeczna?*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji”, 19, s. 68–88.
- Lageson S.E., Maruna S. (2018), *Digital degradation: Stigma management in the internet age*, „Punishment and Society”, 20 (1), s. 113–133.
- Lee J.S., Tajima E.A., Herrenkohl T.I., Hong S. (2017), *Effects of formal and informal deviant labels in adolescence on crime in adulthood*, „Social Work Research”, 41 (2), s. 97–110.
- Liberman A.M., Kirk D.S., Kim K. (2014), *Labeling effects of first juvenile arrests: Secondary deviance and secondary sanctioning*, „Criminology”, 52 (3), s. 345–370.
- Link B.G., Phelan J.C. (2001), *Conceptualizing stigma*, „Annual Review of Sociology”, 27, s. 363–385.
- Machel H. (2003), *Więzenie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk: Wyd. „Arche”.
- Maciaszek J. (2012), *Piętno: problem stygmatyzacji i wykluczenia społecznego osób z zaburzeniami psychicznymi*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis”, 9, s. 299–315.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Marek A. (2006), *Prawo karne*, Warszawa: Wyd. C.H. Beck.
- Matysiak-Błaszczyk A., Jankowiak B. (red.) (2016), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, Poznań: WN UAM.
- Matysiak-Błaszczyk A., Jankowiak B. (2017), *Znaczenie relacji przywiązania w cyklu życia człowieka. Analiza wybranych aspektów bliskich relacji*, „Studia Edukacyjne”, 44, s. 195–208.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2010), *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa.
- Motz R.T., Barnes J.C., Caspi A., Arseneault L., Cullen F.T., Houts R., Wertz J., Moffitt T.E. (2020), *Does contact with the justice system deter or promote future delinquency? Results from a longitudinal study of British adolescent twins*, „Criminology”, 58, s. 307–335.
- Muskała M. (2016), *„Odstąpienie od przestępczości” w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Poznań: Wyd. UAM.
- Muskała M. (2019), *O znaczeniu więzi społecznych w procesie resocjalizacji*, „Studia Edukacyjne”, 52, s. 107–124.

- Ostrijanska Z. (1975), *Prognozowanie kryminologiczne (wybrane zagadnienia)*, Warszawa: Wyd. Prawnicze.
- Ostrowska K. (2008), *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pasternak A., Schier K. (2014), *Życie bez dzieciństwa – parentyfikacja u kobiet z syndromem DDA*, „Psychiatria Polska”, 48 (3), s. 553–562.
- Pasternak-Malicka M. (2014), *Aktywność zawodowa młodych osób na rynku pracy i ich skłonność do podejmowania nieformalnego zatrudnienia*, „Economics and Management”, 3, s. 127–144.
- Pawlica B. (2001), *Mechanizmy naznaczania społecznego*, Częstochowa: WSP.
- Phillips B. (1976), *Social Research-Strategy and Tactics*, New York: Macmillan.
- Piekarski J. (1987), *Diagnoza typologiczna rodziny jako środowiska wychowawczego*, [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Leparczyk, J. Badura, Warszawa: PWN, s. 99–115.
- Pytka L. (1995, 2005), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa: Wyd. WSPS.
- Pytka L. (2013), *Autonomia i tożsamość pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doświadczenia, problemy, perspektywy międzynarodowe*, red. B. Jezierska, A. Rejzner, P. Szczepaniak, A. Szycówka, Warszawa: Wyd. IPSiR UW, s. 61–86.
- Ratajczak A. (1983), *Materialnoprawne problemy ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, „Państwo i Prawo”, 2, s. 3–15.
- Restivo E., Lanier M.M. (2015), *Measuring the contextual effects and mitigating factors of labeling theory*, „Justice Quarterly”, 32 (1), s. 116–141.
- Rocheleau G.C., Chavez J.M. (2015), *Guilt by association: The relationship between deviant peers and deviant labels*, „Deviant Behavior”, 36, s. 167–186.
- Rock P. (1979), *The Making of Symbolic Interactionism*, Totowa: Rowman and Littlefield.
- Schier K. (2016), *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Warszawa: Scholar.
- Schur E.M. (1971), *Labeling Deviant Behavior: Its Sociological Implications*, London: Harper & Row.
- Schütz A. (2012), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Schütze F. (2012), *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, s. 141–278.
- Siemaszko A. (1993), *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa: PWN.
- Siemionow J. (2015), *Nowe standardy w pracy resocjalizacyjnej z młodzieżą niedostosowaną społecznie: propozycje rozwiązań*, „Probacja”, 2, s. 133–142.
- Staniaszek M., Kubiak D. (2014), *Instytucjonalny system resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J.E. Kowalska, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 117–139.
- Stanik J.M. (2008), *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i asocjalności*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa: WN PWN, s. 168–202.
- Stańdo-Kawecka B. (2010), *O koncepcji resocjalizacji w polskiej literaturze naukowej polemicznie*, „Probacja”, 1, s. 108–124.
- Stępiak P. (2008a), *Pomoc społeczna i pomoc postpenitencjarna jako wsparcie społecznej readaptacji skazanych. Pojęcia, geneza i rozwój*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa: WN PWN, s. 196–203.

- Stępnia P. (2008b), *Opieka i pomoc udzielana nieletnim w usamodzielnieniu*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa: WN PWN, s. 213–216.
- Strzembosz A. (1983), *Nowa ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Próba komentarza*, Warszawa: Wyd. Prawnicze.
- Szacki J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: WN PWN.
- Szafrańska K. (2016), *Usamodzielnianie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, „Resocjalizacja Polska”, 12, s. 59–75.
- Szałański J. (2008), *Kategorie klasyfikacyjne i zróżnicowanie osobowościowe skazanych jako wyznaczniki celów i programów resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa: WN PWN, s. 361–396.
- Szczepanik R. (2008), *Płeć jako zmienna różnicująca orzeczenia stopnia demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców*, [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 161–172.
- Szczepanik R. (2012), *Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego w badaniach więźniów*, „Resocjalizacja Polska”, 3, s. 89–105.
- Szczepanik R. (2015), *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepanik R. (2019), *Legitymizowanie etykiety demoralizacji ucznia. Doświadczenia biograficzne dorosłych przestępców powrotnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 22, 1 (85), s. 65–87.
- Szczepanik R., Jaros A., Staniaszek M. (2018), *Sąd nad demoralizacją nieletnich. Konteksty wychowawcze*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szecówka A. (2013), *Powrotność na drogę przestępczą nieletnich zwolnionych z różnych typów zakładów poprawczych*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doświadczenia, problemy, perspektywy międzynarodowe*, red. B. Jezierska, A. Rejzner, P. Szczepanik, A. Szcówka, Warszawa: Wyd. IPSiR UW, s. 339–361.
- Śliwowski B. (2007), *Pedagogika dziecka*, Gdańsk: GWP.
- Terelak J.F. (2011), *Kontrowersje na temat użyteczności pojęcia normy w psychologii*, „Ius Matrimoniale”, 16 (22), s. 299–315.
- Tyszkowska M., Podogrodzka M. (2013), *Stygmatyzacja na drodze zdrowienia w chorobach psychicznych – czynniki bezpośrednio związane z leczeniem psychiatrycznym*, „Psychiatria Polska”, 47 (6), s. 1011–1022.
- Usher R.S. (1996), *A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research*, [w:] *Understanding Educational Research*, red. D. Scott, R.S. Usher, London–New York: Routledge, s. 9–32.
- Urban B. (2008), *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński, B.M. Nowak, Warszawa: Wyd. Pedagogium, s. 28–38.
- Urbaniak-Zajac D. (2008), *Rzeczywistość pedagogiczna w sposobie jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków: Impuls, PTP, s. 185–200.
- Urbaniak-Zajac D. (2015), *Subiektywność-objektywność poznania. Refleksje metodologiczne w kontekście badania wzorów doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*, „Rocznik Lubuski”, 41 (1), s. 19–31.
- Urbaniak-Zajac D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Kraków: Impuls.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa: WN PWN.
- Wierzbicki P. (1974), *Skuteczność środków wychowawczych stosowanych przez sądy w postępowaniu karnym dla nieletnich z terenów Warszawy*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego”, 1.

- Wiley S.A., Slocum L.A., Esbensen F. (2013), *The unintended consequences of being stopped or arrested: An exploration of the labeling mechanisms through which police contact leads to subsequent delinquency*, „Criminology”, 51 (4), s. 927–966.
- Wolan T. (2006), *Placówki resocjalizacyjne w reformowanym systemie profilaktyki, opieki i wychowania w Polsce*, „Chowanna”, 2, s. 43–74.
- Wysocka E. (2008), *Diagnoza w resocjalizacji*, Warszawa: WN PWN.

## Netografia

- Benisz W. (2012), *Stygmaty i stygmatycy – teorie naznaczania społecznego i ich urzeczywistnianie*, [w:] *Wykluczenie społeczne wczoraj i dziś*, red. H. Grzesiak, M. Fryzy, K. Ratajczaka, Poznań, s. 60–72, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2883/1/Wykluczenie%20spoleczne%20%20przeszlosc%20i%20terazniejszosc.pdf> [dostęp: 14.04.2017].
- Kaniowska T. (2012), *Barier w procesie readaptacji społecznej nieletnich i warunki usamodzielnienia nieletnich opuszczających placówki resocjalizacyjne*, <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-28973/category/30-analizi-i-raporty?download=993:bariery-w-procesie-readaptacji-spoecznej-nieletnich-i-warunki-usamodzielniania-nieletnich-opuszczajacych-placwki-resocjalizacyjne> [dostęp: 22.09.2017].
- Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży*, oprac. przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Sprawiedliwości, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Komendę Główną Policji i Biuro Rzecznika Praw Dziecka, instytucje samorządowe i pozarządowe, [https://bip.mswia.gov.pl/ftp/STRONABIP/programznsipwdim\\_wersja\\_oryginalna.doc](https://bip.mswia.gov.pl/ftp/STRONABIP/programznsipwdim_wersja_oryginalna.doc) [dostęp: 22.10.2016].
- Lisius G. (2016), *Poradnik dla usamodzielniających się wychowanków. Świadoma samodzielność*, <http://www.pcpwrwejherowo.pl/wpcontent/upload/2016/05/samodzielnosc.pdf> [dostęp: 9.09.2017].
- Matysiak-Błaszczuk A. (2021), *Recenzja rozprawy doktorskiej: Naznaczone. Radzenie sobie z etykietami w narracjach byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych, aut. A. Jaros*, [http://wnow.uni.lodz.pl/wp-content/doc/doktoraty/Recenzja2\\_AgnieszkaJaros.pdf](http://wnow.uni.lodz.pl/wp-content/doc/doktoraty/Recenzja2_AgnieszkaJaros.pdf) [dostęp: 23.01.2022].
- Motow I. (2016), *Perspektywa skutecznej resocjalizacji nieletnich. Możliwości i bariery*, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl) [dostęp: 22.10.2016].
- Najwyższa Izba Kontroli (2017), *Informacja o wynikach kontroli. Działalność Resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15816,vp,18331.pdf> [dostęp: 20.03.2022].
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *System Kierowania – Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze*, <https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziejowe-osrodki-wychowawcze/> [dostęp: 24.01.2022].
- Raław M., Szawarska D. (2018), *Ukryte/niewidoczne niepełnosprawności a polityka tożsamości i etykietowanie w życiu codziennym*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 14 (3), s. 30–46, [www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume43/PSJ\\_14\\_3\\_Raclaw\\_Szawarska.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume43/PSJ_14_3_Raclaw_Szawarska.pdf) [dostęp: 12.02.2021].
- Resocjalizacja*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/resocjalizacja;3967295.html> [dostęp: 2.03.2021].
- Samodzielny*, [w:] *Słownik Języka Polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/samodzielny;2519049.html> [dostęp: 20.09.2017].
- Stawiński I. (2011), *Usamodzielnienie – co po placówce?*, <http://podrugie.pl/usamodzielnienie-czyli-co-system-daje-dzieciakom-opuszczajacym-zaklady-poprawcze/> [dostęp: 1.10.2017].



Włodarczyk-Madejska J. (2016), *Stosowanie środka wychowawczego w postaci umieszczenia w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz środka poprawczego przez sądy rodzinne i nieletnich w świetle danych statystycznych i badań aktowych*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, [https://iws.gov.pl/wp-content/uploads/2018/08/W%C5%82odarczyk-Madejska-J\\_Stosowanie-%C5%9Brodka-wychowawczego-2.pdf](https://iws.gov.pl/wp-content/uploads/2018/08/W%C5%82odarczyk-Madejska-J_Stosowanie-%C5%9Brodka-wychowawczego-2.pdf) [dostęp: 31.03.2022].

### Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz.U. z 2012 r., poz. 954).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz.U. z 2017 r., poz. 1606).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz.U. z 2021 r., poz. 1502).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. z 1997 r., nr 88, poz. 553, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 10 września 1999 r. Kodeks karny skarbowy (Dz.U. z 1999 r., nr 83, poz. 930, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 21 czerwca 2001 r. o ochronie praw lokatorów, mieszkaniowym zasobie gminy i o zmianie Kodeksu cywilnego (Dz.U. z 2001 r., nr 71, poz. 733).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2004 r., nr 64, poz. 593, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. z 2011 r., nr 149, poz. 887, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 24 maja 2013 r. o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej (Dz.U. z 2013 r., poz. 628, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 z późn. zm.).
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 24.08.1981 r. w sprawie organizacji i zasad działania państwowych młodzieżowych ośrodków wychowawczych (Dz. Urz. MOiW nr 7–8, poz. 52).

## Spis tabel i rysunków

Tabela 1. Dane społeczno-demograficzne respondentek.....	71
Rysunek 1. Chmura wyrazów najczęściej używanych przez narratorkę (Olę) w fazie opowieści głównej [wielkość czcionki odzwierciedla częstość występowania danego wyrazu w tekście (im większa czcionka, tym wyraz częściej używany)] .....	79
Rysunek 2. Chmura wyrazów najczęściej używanych przez narratorkę (Monikę) w fazie opowieści głównej [wielkość czcionki odzwierciedla częstość występowania danego wyrazu w tekście (im większa czcionka, tym wyraz częściej używany)] .....	100
Rysunek 3. Chmura wyrazów najczęściej używanych przez narratorkę (Ewę) w fazie opowieści głównej [wielkość czcionki odzwierciedla częstość występowania danego wyrazu w tekście (im większa czcionka, tym wyraz częściej używany)] .....	126
Rysunek 4. Typy rodzin .....	148
Rysunek 5. Typy uczennic.....	160

