

Edukacja kulturalna w badaniach i działaniach

Raport z badania

Magdalena Tędziągolska
Anna Biernat
dr hab. Bartłomiej Walczak

wok.art.pl

Styczeń 2024



WVOK Warszawskie
Obserwatorium
Kultury

**B badania
i działania**

W imieniu zespołów Badania i Działania oraz Warszawskiego Obserwatorium Kultury serdecznie dziękujemy wszystkim osobom, które przyjęły zaproszenie i wzięły udział w naszym wspólnym projekcie.

Wszystkie spotkania z Państwem, rozmowy, poznawanie instytucji i ich oferty oraz wymiana doświadczeń w trakcie spotkań sieciujących umożliwiły przygotowanie tego raportu.

Osoby zaangażowane w przeprowadzenie badania:

**Małgorzata Bakalarz-Duverger, Anna Biernat, Anna Galas-Kosil,
Joanna Kozera, maciej el, Marta Michalak, Pola Rożek,
Julia Sarzyńska, Aleksandra Tarka, Magdalena Tędziągolska,
Agnieszka Tiutiunik, Bartłomiej Walczak, Olga Wysocka**

Skład i opracowanie graficzne: **Alicja Kobza Studio**

Redakcja i korekta: **Ewelina Adamik, Mateusz Trzebiatowski,
Miranda Zarzycka**

Spis treści

O procesie badawczym	5
Wnioski: kierunki dalszej refleksji i działania	11
Semantyka edukacji kulturalnej	18
Odbiorcy i odbiorczynie / publiczność oraz ich różnorodne potrzeby	24
Oferta instytucji kultury	34
Edukacja kulturalna w szkołach	47
Współpraca międzysektorowa: instytucje kultury i szkoły	56
Współpraca międzyinstytucjonalna. Inne podmioty	64

Dodatkowe informacje

Najczęściej stosowanie skrótów

BK – Biuro Kultury Urzędu m.st. Warszawy
BE – Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy
BPiPS – Biuro Pomocy i Projektów Społecznych Urzędu m.st. Warszawy
CKS – Centrum Komunikacji Społecznej Urzędu m.st. Warszawy
FGI – Focus Group Interview (Zogniskowany Wywiad Grupowy)
IDI – Individual In-depth Interview (Indywidualny Wywiad Pogłębiony)
IK – instytucja kultury
MAL – Miejsce Aktywności Lokalnej
NGO – organizacja pozarządowa
OzN – osoby z niepełnosprawnością
WPEK – Warszawski Program Edukacji Kulturalnej

Ponadto w raporcie, odwołując się do dokumentu *Edukacja kulturalna w Warszawie*, używamy zamiennie całej nazwy i określenia *Dokument*.

Oznaczenia cytatów

Cytaty są opisywane za pomocą dwuczłonowych oznaczeń, w których pierwszy kod oznacza metodę (np. IDI, FGI), drugi – kategorię badanych (np. pracownik instytucji kultury).

W związku z ryzykiem identyfikacji osób uczestniczących w badaniu, tam gdzie była potrzeba zachowania anonimowości, z oznaczeń zostały usunięte kody studiów przypadku oraz pojedynczych rozmówców i rozmówczyń.

Formy

W naszym raporcie dążymy do stosowania inkluzywnego języka, który odzwierciedla różnorodność płci, dlatego używamy wymiennie form męskich, żeńskich i neutralnych płciowo. Stosujemy też różne formy zapisu.

O procesie badawczym

Badanie *Edukacja kulturalna w badaniach i działaniach* zostało zaprojektowane jako kilkuetapowy proces badawczo-projektowy łączący różne podejścia metodologiczne:

- **action research** – przejawiające się w zaangażowaniu interesariuszy i interesariuszek we współtworzenie procesu, przenikaniu się badań i działań, reagowaniu na diagnozowane potrzeby (np. w formie konkretnych tematów spotkań sieciujących);
- **service design** – polegające na planowaniu usług/rozwiązań w sposób zorientowany na użytkowników i użytkowniczki. W procesie zaplanowane są warsztaty wykorzystania wyników badań do zaprojektowania konkretnych rozwiązań adresujących zdiagnozowane potrzeby instytucji kultury i szkół.

Ten model jest bliski rozumieniu ewaluacji jako nauki o wartościach, którego prekursorem był Michael Scriven, a najśłynniejszymi przedstawiciel(k)ami: Robert Stake, Elliot Eisner, Egon Guba, Yvonne Lincoln czy Ernest House.

Badanie jest okazją do uczenia się i rozwoju. Granica między nim a działaniem staje się płynna. Uczestnicy i uczestniczki procesu mają wpływ na jego kształt, biorą udział w spotkaniach sieciujących, wspólnie z badacz(k)ami tworzą narzędzia do autoewaluacji.

Do uczestnictwa i współtworzenia tego procesu zostali zaproszeni różni interesariusze związani z edukacją kulturalną: przedstawiciele i przedstawicielki Biura Kultury i Biura Edukacji, instytucje kultury, placówki oświatowe, organizacje pozarządowe oraz odbiorcy i odbiorczynie oferty.

Dokument *Edukacja kulturalna w Warszawie* był punktem wyjścia do stworzenia przestrzeni do wymiany poglądów na temat badanych działań oraz poznania wartości przypisywanych edukacji kulturalnej przez poszczególne grupy interesariuszy i interesariuszek¹.

1 W I etapie badania pytaliśmy o znajomość dokumentu i ocenę jego użyteczności; w II etapie zebrane praktyki edukacji kulturalnej analizowaliśmy pod kątem spójności z założeniami *Dokumentu* (zob.: s. 10-11).

Etapy badania

I ETAP	Identyfikacja wartości, aspiracji i celów praktyków i praktyczek edukacji kulturalnej – na tym tle analiza znaczenia i potencjału Dokumentu. Metody: 40 IDI i ankieta CAWI (N=130).
II ETAP	Identyfikacja dobrych praktyk i wyzwań, diagnoza współpracy międzysektorowej, facylitacja procesu integracji środowiska, wsparcie realizatorów i realizatorek edukacji kulturalnej. Metody: 12 studiów przypadku, spotkania sieciujące, IDI z ekspert(k)ami, wywiady fokusowe.
III ETAP (planowany)	Uwspólnianie wiedzy z badania w środowisku, facylitacja procesu projektowania rozwiązań w oparciu o wnioski i rekomendacje z badania. Metody: warsztaty <i>design thinking</i> w różnej, dostosowanej do potrzeb, formie.

O I etapie

Cele

- Identyfikacja wartości, aspiracji i celów praktyczek i praktyków edukacji kulturalnej,
- analiza znaczenia i potencjału dokumentu *Edukacja kulturalna w Warszawie*,
- wyłonienie studiów przypadku do analizy i obserwacji w kolejnym etapie badań.

Czas realizacji: styczeń–marzec 2023

Główne wnioski

- Usystematyzowanie pojęcia edukacji kulturalnej pozwoli lepiej i precyzyjniej wspierać wszystkie zainteresowane osoby.
- Wyzwaniem są „różnorodne ekosystemy” organizacyjne oraz niedostosowana merytorycznie, organizacyjnie i finansowo oferta dla szkół.
- Rekomendacje z dokumentu zostały przyjęte pozytywnie. Docenia się nowoczesne podejście do edukacji kulturalnej, które będzie wyznaczało trendy w najbliższej przyszłości.
- Praktycy i praktyczki edukacji kulturalnej są świadomi i świadome przełomowego momentu w historii, skupiają się na zmianie, potrzebują inspiracji i wsparcia merytorycznego oraz organizacyjnego.
- Zmiana języka wokół definicji i roli edukacji kulturalnej kształtuje nowe aspiracje realizatorów i realizatorek oraz stanowi potencjał dla wprowadzenia skutecznych zmian.

I etap w liczbach

- 400 osób z instytucji kultury oraz edukacji zostało zaproszonych do badania,
 - 130 osób wypełniło ankiety, w tym: 60% pracowało w instytucjach kultury, 22% w organizacjach społecznych lub w samorządzie, a 18% w placówkach edukacyjnych,
 - 40 wywiadów pogłębionych z osobami, które wypełniły ankiety.
-

O II etapie

Cele

- Wyłonienie dobrych praktyk skutecznej edukacji kulturalnej, identyfikacja czynników wzmacniających ten proces oraz niwelujących bariery i wyzwania,
- zapoczątkowanie procesów integracji środowiska związanego z edukacją kulturalną,
- diagnoza praktyk współpracy międzyinstytucjonalnej w dziedzinie edukacji kulturalnej – identyfikacja wyzwań oraz dobrych praktyk,
- rozpoczęcie procesu wypracowania nowej formuły współpracy międzysektorowej w dziedzinie edukacji kulturalnej,
- wsparcie realizatorów i realizatorek w prowadzeniu edukacji kulturalnej – stworzenie bazy inspiracji i przydatnych narzędzi.

Czas realizacji: czerwiec–grudzień 2023

Rezultaty

- Rekomendacje i inspiracje dla praktyków i praktyczek edukacji kulturalnej, opracowane na podstawie studiów przypadku oraz spotkań sieciujących,
 - rekomendacje na temat procesu wypracowania nowej formuły współpracy międzysektorowej w dziedzinie edukacji kulturalnej,
 - narzędzia do autoewaluacji edukacji kulturalnej do użytku przez instytucje kultury.
-

II etap w liczbach

- 12 studiów przypadku – 6 w wersji rozszerzonej i 6 w wersji podstawowej,
- blisko 90 wywiadów, ok. 50 obserwacji różnych wydarzeń kulturalnych oraz przestrzeni instytucji,
- kilkaset godzin rozmów i kilkadziesiąt godzin obserwacji,
- 2 spotkania sieciujące,
- 4 wywiady eksperckie,
- 3 FGI z nauczycielkami i nauczycielami,
- 9 osób realizujących badania,
- 2 warsztaty z przedstawiciel(k)ami BK i BE.

Instytucje uczestniczące w badaniu

Muzeum Warszawy • Biblioteka na Woli • MDK Łazienkowska • VIII Ogród Jordanowski • Teatr Syrena • MSN – Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie (Muzeum nad Wisłą) • Centrum Aktywności Międzypokoleniowej • Centrum Sztuki Włączającej / Teatr 21 • Ośrodek Kultury Ochoty OKO • Dom Kultury w Rembertowie • Terminal Kultury Praga • Przedszkole „Kółko Graniaste” • warszawskie szkoły, instytucje i organizacje współpracujące z wymienionymi podmiotami.

Nie tylko badanie

Poszczególnym etapom badania – wywiadom, ankiecie, studiom przypadku – towarzyszyły także inicjatywy wspierające, inspirujące i integrujące badane grupy. To właśnie one dostarczyły nam dodatkowego materiału badawczego, a grupom pozwoliły na współsprawczość i zaangażowanie.

Spotkania sieciujące

Odbyły się dwa spotkania sieciujące, a w każdym z nich wzięło udział około 40 osób praktykujących edukację kulturalną w różnych instytucjach. Spotkanie w Teatrze Guliwer poświęcone specjalnym potrzebom odbiorców i odbiorczyń oferty instytucji kultury, miało miejsce 5 października 2023 r., natomiast spotkanie w Ośrodku Kultury Ochoty, którego tematem były kwestie związane z nowymi publicznościami, odbyło się 8 grudnia 2023 r.

Każde spotkanie składało się z wizyty studyjnej w instytucji, sesji warsztatowej umożliwiającej wymianę doświadczeń i pomysłów na działania związane z tematem spotkania oraz wykładu eksperta lub ekspertki.

Warsztaty z BK i BE

23 czerwca i 21 listopada 2023 pracowaliśmy wspólnie z WOK, BK i BE, planowaliśmy badanie, mapowaliśmy aktualne tematy oraz wyzwania, rozmawialiśmy o potrzebach.

Inspiracje i konteksty

Prezentacji raportu będą towarzyszyć teksty, które mają na celu poszerzenie kontekstów i inspirowanie do refleksji w społeczności skupionej wokół edukacji kulturalnej: autoetnografia osoby queerowej w instytucji kultury, tekst o *safe space*, tekst o wątkach wartych pogłębienia oraz tłumaczenie fragmentów książki Erika Klinenberga o infrastrukturze społecznej (*Palaces for the People: How Social Infrastructure Can Help Fight Inequality, Polarization, and the Decline of Civic Life*), które będzie wykorzystywane podczas spotkania sieciującego dla praktyczek i praktyków edukacji kulturalnej.

Wybór tematów był odpowiedzią na potrzeby osób uczestniczących, które pojawiały się w trakcie procesu badawczego.

Praktyczne narzędzia

We współpracy z praktykami i praktyczkami edukacji kulturalnej powstaną narzędzia diagnostyczne i ewaluacyjne, które umożliwią im zdobywanie użytecznej wiedzy o odbiorcach i odbiorczyniach oraz ich potrzebach. Będą wsparciem w planowaniu, komunikacji oferty i realizacji działań.



Wartością dodaną takich spotkań są rozmowy stolikowe, podczas których kilka osób może poznać swoje poglądy na dany temat [ankieta ewaluacyjna po I spotkaniu sieciującym].



Najbardziej przydatne okazały się rozmowy o doświadczeniach i trudnościach - czuję, że z wieloma sprawami nie jestem odosobniona [ankieta po II spotkaniu sieciującym].

Wnioski: kierunki dalszej refleksji i działania

Dokument *Edukacja kulturalna w Warszawie*

Dokument jest zgodnie oceniany pozytywnie przez osoby uczestniczące w obu etapach badania – zarówno te, które były zaangażowane w jego przygotowanie, jak i takie, które znały tylko jego ostateczną wersję (lub nie znały jej przed badaniem wcale).

Jego kompleksowy (definicja, zadania, sposoby realizacji), a zarazem ogólny charakter sprawia, że staje się on rodzajem standardu, który wyznacza ramy „dobrej edukacji kulturalnej”:

Większość osób identyfikowała się z rekomendowanymi obszarami i metodami („my to już w zasadzie wszystko robimy”), jednocześnie doceniając istnienie dokumentu jako potencjalnej „mapy drogowej” dla innych. Dla wielu z nich jest to sygnał otwartości samorządu na dialog ze środowiskiem.

Jednocześnie wskazywano na ograniczenie dokumentu, jakim jest brak operacjonalizacji zawartych w nim wytycznych, co ogranicza jego praktyczne wykorzystanie.

Obszar dokumentu: definicja

Definicja edukacji kulturalnej przedstawiona w dokumencie podkreśla jej wieloaspektowy charakter, obejmujący różne działania, wydarzenia i procesy. Akcentuje rolę różnych interesariuszek i interesariuszy, w tym instytucji, organizacji, edukatorów i edukatorek w kształtowaniu edukacji kulturalnej. Podkreśla także kluczową rolę osób uczestniczących, zacierając granice między projektant(k)ami a odbiorcami i odbiorczyniami edukacji kulturalnej. Ta definicja pokrywa się z polem semantycznym wyłonionym na podstawie badania, z obecną inkluzywnością i interdyscyplinarnością czy wychodzeniem poza obszar sztuki.

Obszar dokumentu: rekomendowane zadania

Osoby uczestniczące w badaniu postrzegają wszystkie zadania obecne w dokumencie za istotne dla praktyki edukacji kulturalnej. Jako szczególnie ważne w kontekście pracy z dziećmi i młodzieżą wskazują kompetencje przyszłości. Natomiast w różnym stopniu podejmują się realizacji tych zadań. Dokument ma bardziej aspiracyjny niż operacyjny charakter.

W narracjach szczególnie mocno wybrzmiewa temat pracy w oparciu o zrównoważony model działań. Aktywności w obszarze dobrostanu, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, spowodowanemu m.in. wielozadaniowością osób pracujących w tym obszarze, są wskazywane jako pilna do zaadresowania potrzeba.

Dla osób uczestniczących w badaniu punktem zwrotnym w edukacji kulturalnej była pandemia i jej konsekwencje, w postaci alienacji i wycofywania się ludzi z przestrzeni publicznych, odpływu widzów. Instytucje działają w cieniu kryzysów – wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie czy problemu społecznego, jakim jest kryzys zdrowia psychicznego. Zebrane dane świadczą o tym, że są one świadome swojej roli w przeciwdziałaniu aktualnym wyzwaniom społecznym i są zaangażowane w ich rozwiązywanie, traktując to jako element swojej misji. Chcą też dostarczać narzędzi i rozwijać kompetencje nauczycieli i nauczycielek, by mogli i mogły prowadzić angażujące zajęcia dla uczniów i uczennic.

Rozwój talentów i umiejętności to jeden z kluczowych obszarów działania w domach kultury, ale ma też swoje miejsce w innych instytucjach. Warto podkreślić, że wiele z nich stara się pokazywać różne aktywności w kontekście – tak jak wskazuje dokument – jako elementy szerszej rozumianej aktywności kulturalnej. Jednocześnie ważnym wyzwaniem jest dostęp do takiej oferty dla osób o niskim kapitale ekonomicznym (bariera finansowa).

Zadania zakładające partycypacyjny charakter edukacji kulturalnej, zaproszenie odbiorców i odbiorczyń do tworzenia oferty czy docenienie różnych form uczestnictwa w kulturze dzieją się w instytucjach, ale też niejednokrotnie wiążą się z różnymi napięciami, jak na przykład wewnętrzna zgoda zespołu na włączanie w program „kultury niskiej” czy dylematy odnośnie wykorzystania dostępnego przestrzeni (przygotowanie zespołu do spektaklu vs. spotkanie kółka hafciarskiego).

W badaniu w mniejszym stopniu ujawniły się wątki związane z reagowaniem na kryzys klimatyczny – czy to na poziomie oferty, czy wewnątrzorganizacyjnych działań. Warto sprawdzić, czy potrzebne jest wsparcie w tworzeniu „zielonej” oferty.

Obszar dokumentu: sposoby działania i metody pracy

W badanych instytucjach widać praktyki (lub co najmniej próby) wdrażania metod pracy opartych o diagnozę osób uczestniczących, włączania ich we współtworzenie oferty/instytucji, zmiany sposobów komunikacji na linii: instytucja – odbiorca/ odbiorczynie. W przypadku relacji szkoły – instytucje kultury pojawia się potrzeba większego upodmiotowienia „aktorów” szkolnych, dawania poczucia wpływu czy zmiany negatywnych stereotypów na ich temat.

Główne kierunki dalszej refleksji i działania

Wyniki badania edukacji kulturalnej w Warszawie nakreśliły kilka ważnych wątków tematycznych, które wymagają dalszej refleksji i działań. Szczegółowe rekomendacje zostały przekazane zespołom Biura Kultury oraz Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy; w procesie warsztatów i seminariów będziemy facylitować ich prace nad uszczegółowieniem tych rekomendacji i wprowadzaniem ich w życie. W niniejszym raporcie prezentujemy natomiast szeroko nakreślone kierunki potencjalnych działań i refleksji, mając nadzieję, że będą one stanowić inspirację dla osób zaangażowanych w edukację kulturalną na różnych płaszczyznach.

Publiczności, potrzeby, dostępność

Edukacja kulturalna odzwierciedla zmieniające się potrzeby społeczeństwa. Instytucje kultury oraz edukacji pozaformalnej stoją zatem w obliczu wyzwania: adaptacji oferty do potrzeb grup odbiorczych, których dotychczas nie uwzględniano w jej projektowaniu. W szkołach i instytucjach pojawiają się osoby z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, w placówkach kultury z roku na rok zwiększa się liczba seniorów i senierek oraz osób w różnego typu kryzysach (m.in. psychicznych, tożsamościowych czy mieszkaniowych) i tranzycjach. Jednocześnie rośnie rola edukacji kulturalnej w tworzeniu relacji społecznych i budowaniu odporności psychicznej:

- warto rozważyć odejście od mającej negatywne konotacje kategorii „specjalne potrzeby” na rzecz włączającego i wskazującego na różnorodność określenia „różnorodne potrzeby”;
- odzew na nowe potrzeby oznacza przede wszystkim konieczność kompleksowego wsparcia oraz wzmacniania kompetencji (zarówno merytorycznych, jak i interpersonalnych) oraz dobrostanu kadr pracujących z nowymi publicznościami – edukatorów/edukatorek, animatorów/animatorok, bibliotekarzy/bibliotekarek, muzealników/muzealniczek, nauczycieli/nauczycielek;
- dobrze wypracować sposoby partycypacyjnego tworzenia oferty edukacji kulturalnej, z udziałem osób należących do grup, do których jest kierowana;
- zapewnienie otwartych, przyjaznych, dostępnych i egalitarnych przestrzeni jest ważnym zadaniem, które może najpierw zaowocować „mikrorozwiązaniami”, dostosowanymi do możliwości instytucji, a następnie – stopniowo się rozwijać, w zależności od zasobów;
- w kontekście zmieniających się publiczności i ich potrzeb, działania zapewniające dostępność mają duże znaczenie – dostępne instytucje wymagają współdziałania całych zespołów, a nie samotnych (i osamotnionych) inicjatyw koordynatorek oraz koordynatorów dostępności.

Kultura jako praca, sektor kultury jako pracodawca

Szacujemy, że w szeroko rozumianej sferze edukacji kulturalnej w Warszawie (w instytucjach kultury i edukacji oraz organizacjach pozarządowych) pracuje ok. 50 000 osób. To znacząca populacja w skali kilkumilionowej stolicy. Praktycy i praktyczki edukacji kulturalnej, pracując na rzecz innych w sferze wymagającej dużego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego, doświadczają ze zdwojoną siłą globalnych wyzwań na rynku pracy: wypalenia zawodowego, kryzysów zdrowia psychicznego czy błędów zarządzania.

Z drugiej strony borykają się też z wyzwaniami specyficznymi dla środowiska: zmieniającą się populacją Warszawy, uwarunkowaniami organizacyjnymi i systemowymi edukacji kulturalnej w mieście. Te czynniki wymagają poszerzenia/zmiany perspektywy w myśleniu o sektorze edukacji kulturalnej jako miejscu pracy, czyli przestrzeni wspierania i wzmacniania pracowników i pracowniczek „pierwszego kontaktu”.

Należy wziąć pod uwagę:

- fakt, że nadmiarowa wielozadaniowość pracowniczka nie działa na dłuższą metę,
- konieczność tworzenia modeli wsparcia superwizyjnego w pracy z nowymi publicznościami,
- systemowe wsparcie kadr zarządzających w kulturze oraz edukacji,
- przygotowanie stałej i różnorodnej oferty programów rozwojowych oraz dobrostanowych dla kadr kultury oraz edukacji.

Szkoły – instytucje kultury: od osób odbiorczych do współtworzących

Nowe kierunki współpracy i wzajemnego wsparcia pomiędzy szkołą a instytucjami kultury oraz edukacji pozaformalnej są koniecznym warunkiem dalszego rozwoju edukacji kulturalnej w Warszawie. To zadanie złożone. Z jednej strony – ekosystemy edukacji formalnej oraz kultury funkcjonują w różnych uwarunkowaniach systemowych i organizacyjnych. Z drugiej – wciąż mało jest modeli współpracy, które skutecznie odpowiadają na potrzeby i uwzględniają wartości obu sektorów.

Pierwszym krokiem ku widzeniu się i współpracy dwóch środowisk jest zmiana w postrzeganiu nauczycieli i nauczycielek. Potrzebne jest:

- przepracowanie negatywnych stereotypów, stawiających edukację szkolną w opozycji do działań edukacyjnych w instytucjach kultury, często deprecjonujących kompetencje osób pracujących w systemie szkolnym;
- tworzenie przestrzeni do regularnych rozmów o wartościach, potrzebach, perspektywach i doświadczeniach obu grup wesprze ten proces. Można wykorzystywać do tego wydarzenia miejskie, takie jak WNEK czy spotkania sieciujące;
- wypracowanie standardu włączania nauczycieli i nauczycielek oraz osób uczących się w tworzenie oferty instytucji kultury na jego różnych etapach (przygotowywanie i testowanie scenariuszy), a także inicjowanie współpracy edukatorów/edukatorek i nauczycieli/nauczycielek, mogą wprowadzić nową jakość w pole edukacji kulturalnej;
- warto dbać o specyficzne potrzeby środowiskowe, na przykład poprzez tworzenie dla nauczycieli/nauczycielek ofert typu „Pakiet powitalny”, które pokazują, jaka jest relacja danego działania z podstawą programową. Dodatkowo mogą one dostarczać narzędzia użyteczne w dalszej pracy z danym zagadnieniem w szkole.

Współpraca, partnerstwa

Kultura i związane z nią praktyki społeczne nie są automatycznym remedium na społeczne bolączki. Przeciwnie: mogą wzmacniać rozwarstwienie pomiędzy uprzywilejowanymi a marginalizowanymi grupami i skutecznie cementować te podziały, uniemożliwiając jakościowy dialog. Oferta proponowana w ramach edukacji kulturalnej może (i powinna być) rodzajem społecznego łącznika w dobie antagonizmów i polaryzacji: możemy traktować ją jako narzędzie do budowy trwałych relacji pomiędzy odmiennymi grupami.

Tworzenie lokalnych więzów współpracy pomiędzy instytucjami kultury, edukacji oraz pomocy społecznej może wzmacniać relacje – zarówno w lokalnych społecznościach, jak i pomiędzy praktykami oraz praktyczkami edukacji kulturalnej:

- w tym kontekście warto szczególnie wzmacniać potencjał bibliotek publicznych i Miejsc Aktywności Lokalnej – instytucji, które cieszą się dużym zaufaniem społecznym i często stanowią zworniki lokalnych społeczności, wspierając ich różnorodne inicjatywy, w tym inicjatywy kulturalne;
- budowanie lokalnej współpracy pomiędzy różnymi typami instytucji kultury, z różnorodną specyfiką i specjalizacją, umożliwia synergię potrzebną lokalnym społecznościom. To szerokie i różnorodne grono: streetworkerów i streetworkerek, pracowników i pracowniczek klubów seniorskich, środowiskowych domów samopomocy, dziennych domów pomocy społecznej i placówek wsparcia dziennego, które w swoich bieżących działaniach planuje i realizuje również edukację kulturalną;
- badanie uwidocznilo ponadto, że kluczowe dla owocnej współpracy w dziedzinie edukacji kulturalnej są relacje międzyludzkie, a nie tylko formalne powiązania instytucjonalne. Pozytywne postrzeganie siebie nawzajem ustanawia podstawę dla efektywnego współdziałania. Należy zatem inicjować i rozwijać inicjatywy, które umożliwiają budowanie sieci kontaktów, wzajemne poznanie się oraz wymianę doświadczeń.

Edukacja kulturalna – usługa publiczna

Ważne jest myślenie o edukacji kulturalnej jako o usłudze publicznej, która odpowiada na potrzeby, realizuje konkretne wartości oraz składa się z poszczególnych elementów składowych. Istotne jest także całościowe projektowanie doświadczenia, uwzględniające wszystkie jego etapy zarówno z perspektywy końcowego użytkownika/użytkowniczki, jak i realizatorów/realizaterek:

- takie podejście wymaga myślenia zorientowanego na użytkownika/użytkowniczkę (w obszarze potrzeb, emocji, wartości) nie tylko w warstwie merytorycznej i komunikacyjnej, ale również w aspekcie logistycznym czy organizacyjnym;
- wymaga także współpracy różnych działów instytucji (np. promocji, edukacji czy księgowości) oraz zaprojektowania zarówno działań, w których uczestniczy osoba odbiorcza, jak i tych podejmowanych przez realizatorów/realizatorki;
- ważna jest też spójność realizowanych wartości (np. jeżeli jedną z nich jest dobrostan, powinien się on przejawiać zarówno w relacjach, działaniach dla odbiorców/odbiorczyń, jak i w sposobie funkcjonowania instytucji oraz w relacjach pracowniczych).

Różnorodne i refleksyjne instytucje na nowe czasy

Wartości edukacji kulturalnej, takie jak inkluzywność i otwartość na różnice, powinny być obecne nie tylko w ofercie i komunikacji zewnętrznej, ale też na poziomie kultury organizacji i zarządzania. Różnorodność poglądów w zespołach może prowadzić do unikatowych rozwiązań i pomysłów wzbogacających ofertę instytucji. Jednocześnie warto częściej spoglądać na zewnątrz – branie pod uwagę globalnych trendów wpływających na funkcjonowanie instytucji i społeczności lokalnych jest koniecznością nowych czasów, w których żyjemy:

- warto wspierać proces tworzenia różnorodnych zespołów pod względem profilu psychospołecznego. Osoby uczestniczące w edukacji kulturalnej chciałyby widzieć podobnych do siebie ludzi w instytucjach kultury;
- instytucje potrzebują przestrzeni do refleksji na temat swojej roli w odpowiadaniu na stale pojawiające się nowe potrzeby różnych grup – dotychczasowych odbiorców i odbiorczyń, sąsiadów i sąsiadek, (nowych) osób zamieszkujących Warszawę. Ważne jest wspieranie instytucji w planowaniu i realizacji diagnoz oraz wykorzystywaniu istniejących już danych. Równie istotne jest wsparcie w spojrzeniu na wyniki w szerszym – miejskim, regionalnym, globalnym – kontekście.

Edukacja kulturalna – edukacja kulturowa

Pojęcie „edukacja kulturalna”, wartościujące i związane z procesem „ukulturalniania”, czyli wychowywaniem odbiorców i twórczyń sztuki – wydaje się zbyt wąskie, by mogło pomieścić i trafnie opisać rozrastające się zadania i funkcje edukacji kulturalnej w Warszawie. Dzisiejsza edukacja kulturalna wykracza poza pole sztuki ku procesom kulturowym rozumianym szerzej; wspiera też odbiorczynie i odbiorców jako członkinie i członków lokalnych społeczności. W odpowiedzi na ich nowe potrzeby warto rozważyć upowszechnianie w dyskursie pojęcia „edukacja kulturowa”, które lepiej odzwierciedla kompleksowość zadań, zdecydowanie wykraczających poza aspekty artystyczne i rozwój umiejętności, jak też podkreśla kierunek dążeń praktyków i praktyczek – nie recepcję, a uczestnictwo w kulturze. To również przesłanka do aktualizacji dokumentu *Edukacja kulturalna w Warszawie*. Warto korzystać z pojęcia „edukacja kulturowa” również w działaniach komunikacyjnych BK i BE.

Wspieranie edukacji kulturalnej jako narzędzia zmiany

Instytucje kultury oraz edukacji stoją przed wyzwaniem jednoczesnego funkcjonowania w dwóch „prędkościach”: z jednej strony muszą elastycznie reagować na coraz szybsze zmiany w wielu sferach naszej codzienności, z drugiej – nie mogą tracić perspektywy nastawionej na długofalowy proces kształtujący zmianę społeczną, którego są częścią:

- instytucje kultury i edukacji potrzebują narzędzi, zasobów (w tym finansowych i osobowych) oraz przestrzeni, które umożliwią im eksperymentowanie oraz testowanie rozwiązań. Tylko w taki sposób można wypracować długofalową strategię, która zaowocuje realną zmianą w społecznościach lokalnych;
- w środowisku edukacji ważne jest tworzenie przestrzeni do realizacji długookresowych projektów oraz m.in. wspieranie działań, których główny cel opiera się na budowaniu relacji między gronem nauczycielskim i uczniowskim.

Semantyka edukacji kulturalnej

„Pojęcie niepojęte”

Część naszych rozmówców i rozmówczyń miała problemy w zdefiniowaniu pojęcia edukacji kulturalnej. Zwracano uwagę na jego nieostrość. Po pierwsze, może to wynikać z faktu, że dla większości badanych jest ona oczywistą składową pracą instytucji kultury, czymś „co płynie w jej krwi”. Po drugie, z bardzo dużego zakresu pojęciowego, obejmującego niezwykle szeroki zakres działań (zob. dalej). Po trzecie, z nieobecności tego terminu w codziennym języku, a raczej kojarzenie go z terminologią projektów i wniosków grantowych. Tym bardziej termin nie był bliski czy wręcz znany odbiorcom i odbiorczyniom – zarówno osobom dorosłym, jak i uczącym się.

- ” **Ja mówię: „słuchaj, ja nie wiem, czym jest edukacja kulturalna”. Pytaliśmy się koleżanek polonistek, mówię: „może ty masz jakieś mądre słowa, słuchaj, studiowałaś, książek dużo przeczytałaś, to może coś powiesz”? No, absolutnie! Wszyscy mówią, że to jest, po prostu, pojęcie** [IDI pracownik instytucji kultury].
- ” **Ten termin jest rzadko używany, edukacja po prostu naturalnie się dzieje, nie mówimy o niej, ona po prostu jest, chowa się za naszymi działaniami** [IDI pracownik instytucji kultury].
- ” **Za wcześniej na to pytanie. Na chłopski rozum, edukacja kulturalna kształtuje u młodych ludzi różne rzeczy w umysłach** [IDI wolontariusz instytucji edukacji pozaszkolnej].
- ” **Właściwie ciągle w naszym muzeum ustala się takie rozumienie jakby edukacji, czym na przykład edukacja różni się od programu publicznego, które działania są stricte edukacyjne, a które nimi nie są?** [IDI pracownik instytucji kultury].

Wyrazy tworzące pojęcie „edukacja kulturalna” same w sobie stanowiły wyzwanie dla badanych. Edukacja – z uwagi na skojarzenie z edukacją szkolną (zob. dalej). „Mam problem ze słowem edukacja” powiedziała jedna z badanych. Kulturalna – z powodu nieostrego desygnatu. Jak zobaczymy dalej, badane osoby przekraczają wąskie rozumienie kultury jako działalności elitarniej, „wysokiej”. Ich podejście wymyka się tradycyjnemu podejściu do działalności instytucji kultury, wykraczając poza pola artystyczne i wchodząc w świat życia codziennego odbiorców i odbiorczyń.

„Działanie na tkance miękkiej”: wartości przypisywanie edukacji kulturalnej

W poszukiwaniu definicji edukacji kulturalnej, często sięgano po język wartości. Ich zestawienie tworzy interesującą mapę, pokazującą misyjne podejście. Edukacja kulturalna okazuje się projektem, który ma przeciwdziałać nierównościom społecznym i przyczynić się do szerokiej zmiany. W języku badanych osób pojawiają się odniesienia do aktywizmu.

Jednocześnie widać wyraźne nieograniczenie edukacji kulturalnej do obszaru sztuki. Pole znaczeniowe kategorii „kulturalna” jest tu traktowane bardzo szeroko.

- **Powszechna dostępność**, nieograniczona statusem (ekonomicznym, edukacyjnym) odbiorców i odbiorczyń. Co więcej, wyrównująca dostępność – w edukacji kulturalnej, zdaniem badanych, ważne jest zapewnienie dostępu do kultury grupom defaworyzowanym.
- **Niedyskryminujący charakter** – wolność od przekazów o zabarwieniu dyskryminującym czy wartościującym negatywnie grupy społeczne lub poglądy.
- **Otwartość na różnice** w sposobie doświadczania kultury i uczestnictwa w niej. Badane osoby mocno podkreślały tu różnice wynikające z wieku uczestników i uczestniczek.
- **Brak wartościowania**, wyrażający się w otwartości na różne zainteresowania, gusta czy estetyki.
- **Adekwatność do potrzeb** jednostek i grup społecznych.
- **Inkluzywność** – działania adresowane do różnorodnych odbiorców i odbiorczyń, niekoniecznie względnie zamkniętych grup zainteresowanych, np. konkretną formą sztuki.
- **Interdyscyplinarność** – z jednej strony wychodzenie poza pole sztuki, z drugiej – „łączenie światów”, unikanie „szufladkowania”.
- **Immanentność** – edukacja kulturalna jest nieodłączną częścią działalności instytucji kultury.
- **Innowacyjność form** – badane osoby szukają dla edukacji kulturalnej nowych i różnych sposobów pracy. Pojawiają się tu takie sformułowania jak: animowanie i aktywizm.

Co daje edukacja kulturalna?

Wymiar intelektualny. Kształtowanie

Edukacja kulturalna, zdaniem naszych rozmówców i rozmówczyń, przekłada się na wzrost wiedzy, rozumianej dwojako. Po pierwsze, jest to wiedza o sztuce, umożliwiająca jej odbiór. Badane osoby wykraczały jednak poza to wąskie rozumienie, wskazując, że edukacja kulturalna jest sposobem na poznanie świata, w którym żyjemy. Trzeba zauważyć, że nawet odwołując się do wiedzy, podkreślano, że edukacja kulturalna działa w dużo szerszym zakresie.

Co ciekawe, w narracjach rzadko pojawiało się odwołanie do urefleksyjniania kultury i sztuki. Wydaje się, że szerokie patrzenie na kulturę (czy nieco węższe na sztukę) z metapoziomu mieści się w kategorii wiedzy.

Wymiar postaw. Dobrostan

Pozaintelektualne oddziaływanie edukacji kulturalnej jest bardzo szerokie. Badane osoby przywoływały tu kategorię rozwoju poznawczego, poszerzania horyzontów, wreszcie pobudzania („zaszczepiania”) ciekawości: świata, sztuki, innych ludzi. Uczestnicy i uczestniczki mogą osiągnąć *element zadziwienia – zadziwi się, dowie i zanieś to dalej* [IDI pracownik instytucji kultury].

Edukacja kulturalna wzmacnia odbiorców i odbiorczynie, pozwalając im na odkrywanie siebie, podniesienie swojej samooceny, osiągnięcie dobrostanu. To przestrzeń do rozmawiania o emocjach czy samopoczuciu. Edukacja kulturalna ma zatem quasi-terapeutyczną funkcję. Pełni też rolę wychowawczą – daje podstawę do otwartości na odmienne wartości i wrażliwości na różne zjawiska.

Wymiar społeczny. Relacje

W wymiarze społecznym możemy wyróżnić dwie funkcje: kompetencyjną i integracyjną. Edukacja kulturalna rozwija, poza kompetencjami intelektualnymi, również te społeczne. Dzieje się tak przede wszystkim na skutek stosowania warsztatowych i grupowych metod pracy. Przekłada się to także na integrację: odbiorców i odbiorczyń z instytucją oraz osób, dzielących wspólne zainteresowania, ze sobą.

”

Jestem małym pierwiastkiem w wielkim, pięknym procesie. Idziemy i pokazujemy, łączymy się w umiejętnościach, i co więcej, dajemy nadzieję. Jestem w stanie uruchomić jeszcze coś pozytywnego, także edukacja kulturalna to jest na pewno progres, wyrwanie z takich własnych wyobrażeń o sobie – „nie umiem, nie potrafię” – ale spójrzmy szerzej, spójrzmy na możliwości, które daje nam czy kultura, taka działająca, typu teatr, kina, integracje i jeszcze możemy uzupełnić to o to „o, ja potrafię” [IDI pracownik instytucji kultury].

Co jest przeciwieństwem edukacji kulturalnej?

W wypowiedziach badanych osób pojawiły się dwa antonimy (przeciwieństwa), z czego jeden powtarzał się z dużą częstotliwością. Była to **edukacja szkolna** – opowieść o wizji edukacji kulturalnej naszych rozmówców i rozmówczyń często była budowana w opozycji do szkoły.

Wyróżnić można następujące toposy – szkoła jako miejsce stosujące jeden punkt widzenia (nauczyciela/nauczycielki), skupione wyłącznie na biernym przyswajaniu wiedzy, hierarchizujące i oceniające działania osób uczących się.

Co ważne, nauczyciele i nauczycielki odbierają budowanie opozycji pomiędzy edukacją kulturalną i szkolną jako niesprawiedliwe. Czują, że muszą stale udowadniać i tłumaczyć, że ich praca nie opiera się wyłącznie na ocenianiu. Czasem, biorąc udział w działaniach z tego obszaru, czują, że osoby animatorskie i edukatorskie budują sobie ich kosztem poczucie własnej wartości – przekonanie, że robią „fajniejsze rzeczy”.

Drugim, blisko powiązonym, antonimem jest **wiedza sensu stricto**. Jak wspominaliśmy wcześniej, edukacja kulturalna obejmuje rozwój wiedzy, ale nie jest to jej konieczny element, ani cel sam w sobie.

Zaprzeczeniem edukacji według jednej z rozmówczyń jest stygmatyzacja, brak empatii i cenzura (rozumiana jako zaprzeczanie prawdy).

- ” **To się nie może kojarzyć ze szkołą. To wolność, nie ma tej najważniejszej osoby. Chciałbym, żeby edukacja kulturalna była towarzyszeniem, żeby była wolność, że nauczyciel to nie jest ten oświecony** [IDI pracownik instytucji kultury].
- ” **Edukacja kulturalna, bo dowiaduję się nowych rzeczy, o których nie miałam pojęcia. Otwartość i edukacja sprzeczna z systemem edukacji** [IDI obiorca].
- ” **Więc jak myślę sobie o edukacji kulturalnej, dla mnie dzisiaj to ona też już nie jest jakby działaniami edukacyjnymi, które zwiększają kompetencje kulturowe czy kulturalne. No, na pewno tak nie jest** [IDI pracownik instytucji kultury].
- ” **Panuje przekonanie, że w szkole publicznej pracują nauczyciele, którzy nie budują relacji z uczniami. Którzy każą tylko wkuwać i stosują tylko wykłady i w ogóle nie robią żadnych metod warsztatowych, nie wykorzystują i też nie wprowadzają jakichś alternatywnych w stosunku do podstawy programowej tematów czy rozwiązań. I w ogóle, że tam jest taka pruska edukacja, taka przestarzała, XIX-wieczna** [IDI nauczycielka].

Semantyczne wyzwania i ich konsekwencje

Szerokie i różnorodne rozumienie pojęcia edukacji kulturalnej powoduje dwie główne trudności – na poziomie operacyjnym trudno uchwycić dystynktywność edukacji kulturalnej, co widać w kategoriach celów przytaczanych w instytucjach jako jej cele:

- poszukiwanie nowych odbiorców, dostosowywanie oferty do realnych potrzeb, w tym szukanie sposobów na dotarcie do młodzieży;
- wprowadzanie do programu akcentu na kompetencje miękkie, międzykulturowe, rozbudzanie potrzeby kontaktu z kulturą (myślenie krytyczne, dialog międzypokoleniowy, skłonienie do przyjęcia innej perspektywy, kształcenie interkulturowe);
- doskonalenie zespołów, w tym nowe metodologie pracy z młodzieżą po izolacji pandemicznej, wykorzystanie nowych narzędzi (praca ze sztuką współczesną), zwiększenie wiedzy o migracjach.

Natomiast na poziomie programowym, rozmówcy i rozmówczynie używali wymiennie określeń „edukacja kulturalna” i „edukacja kulturowa”, robiąc to nierzadko bezrefleksyjnie. Płynność posługiwania się nazewnictwem odzwierciedla poszukiwanie określenia, które zmieści zarówno formalne, tradycyjne działania z pola artystycznego, jak i „kulturę życia”. Nazwa „edukacja kulturalna” może być zbyt wąska.

- ” **To jest taka nasza wewnętrzna dyskusja nad tym...** [używanie określeń edukacja kulturalna i kulturowa] [...] **ja chyba nadal się jakoś z tym trochę mierzę. Bo my [organizacja] chcemy bardziej iść w stronę edukacji kulturowej, trochę widząc szerzej. [...] jesteśmy sami w procesie trochę uczenia się i trochę objaśniania sobie, co przez to rozumiemy, ale no, zgadzamy się, że właśnie kulturowe to jest trochę takie, że właściwie kultura to jest też kultura życia** [ID przedstawicielka NGO].

Jak edukacja przejawia się w ofercie?

Płynność i efemeryczność edukacji kulturalnej przejawia się nie tylko w jej zakresie definicyjnym, ale również w formach, jakie może przybierać.

Działaniami w obszarze edukacji mogą być według badanych:

- stałe zajęcia sekcyjne, np. taniec, malarstwo czy cykliczne spotkania. W tym przypadku według praktyków i praktyczek ważne jest, czy poza przekazaniem umiejętności osadzają je w danym kontekście, historii. To pozwala odbiorcom i odbiorczyniom na zrozumienie przyczyn i specyfiki działania, w którym uczestniczą. Przykład: warsztaty kulinarne dla dzieci w DK Rembertów, którym (poza gotowaniem potraw) towarzyszy opowieść o tradycjach i zwyczajach;
- projekty animacyjne, w których punktem wyjścia są temat, problem, próba zrozumienia danego zagadnienia. Wartościami są w tym przypadku wspólne doświadczanie, eksperymentowanie, dzielenie się swoimi refleksjami i odczuciami. Przykład: *Zmysły Sztuki* w DK Rembertów we współpracy ze szkołą w Laskach;
- spotkania osób, które może łączyć wspólna pasja, albo chęć poznania się i bycia razem. Przykład: klub miłośników fantasy w Bibliotece na Woli, koło gospodyń miejskich w Rembertowie.
- przedstawienia teatralne, koncerty, wystawy.

”

Gdybym nie była na wystawie minerałów, to powiedziałabym, że ona się nie zalicza do edukacji kulturalnej. Bo to eksponat, zero opisu. Ale przyszłam tam i pan, który te minerały przywiózł, opisywał, że taki znaleziono w Egipcie podobno przy jakiejś tam mumii. A ten podobno spadł wraz z deszczem meteorytów. Ta jego opowieść sprawiła, że już to jest edukacja kulturalna. Bo gdzieś tam on wplatał elementy historii, czy jakichś dzieł ogólnie znanych [IDI pracowniczka instytucji kultury].

”

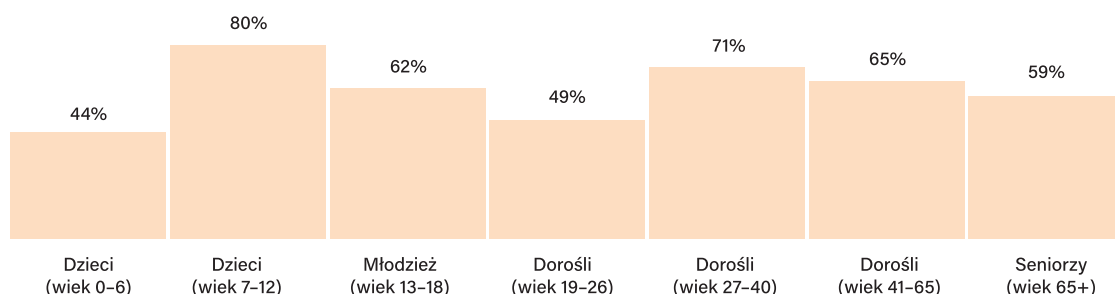
Cały rok na przykład robimy taki projekt edukacyjny. To jest istotne, że to jest taki długi cykl. Zaczęliśmy w pandemii taki projekt związany z dostępnością. Co to jest dostępność? Tutaj chcieliśmy właśnie zastanowić się, jak na przykład osoba niewidoma, przychodzi do domu kultury? Jakie są bariery pomiędzy uczestnikami warsztatów? Czy one występują w sposób naturalny? Jak postrzegają samych siebie [IDI dyrektor instytucji kultury].

Odbiorcy i odbiorczynie / publiczność oraz ich różnorodne potrzeby

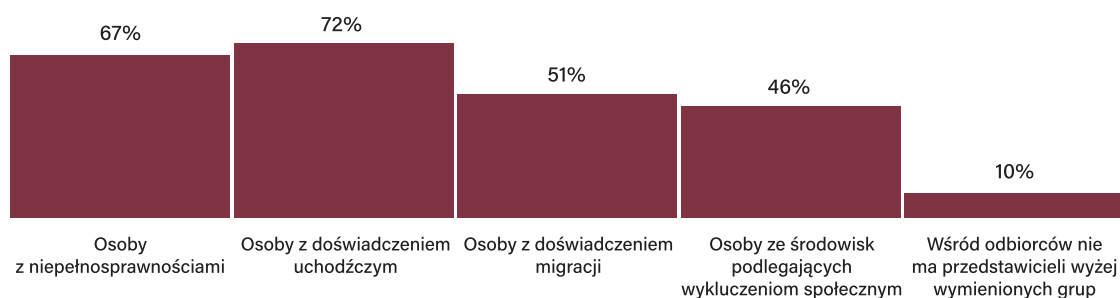
Kto korzysta z edukacji kulturalnej w Warszawie?

Badanie ankietowe, zrealizowane w I etapie projektu, pokazało różnorodność odbiorców i odbiorczyń działań z obszaru edukacji kulturalnej. Są wśród nich osoby w każdym wieku, z różnymi sprawnościami i doświadczeniami życiowymi.

Badanie jakościowe pozwoliło spojrzeć na nich z bliska. Poznać różnorodne (i nowe) potrzeby, przeanalizować, w jaki sposób są one adresowane przez instytucje kultury i z jakimi wyzwaniem wiąże się praktykowanie edukacji kulturalnej dostępnej dla każdej osoby.



Pyt. Kto jest głównym odbiorcą edukacji kulturalnej, którą Pan/Pani praktykuje?
Pytanie wielokrotnego wyboru, N=82: ankieta CAWI, etap I badania.



Pyt. Czy wśród odbiorców są przedstawiciele którejs z powyższych grup?
Pytanie wielokrotnego wyboru, N=82: ankieta CAWI, etap I badania.

Nowe i stare publiczności, nowe potrzeby

Z zebranych narracji wyłania się obraz zmiany. Zmieniają się odbiorcy i odbiorczynie, a wraz z nimi oferta instytucji kultury.

Nowi odbiorcy i odbiorczynie. W polu instytucji kultury pojawiają się ludzie, dla których ich przestrzeń nie była dotąd projektowana. Wśród nowych użytkowników i użytkowniczek znajdują się osoby doświadczające bezdomności, z niepełnosprawnościami, neuroatypowe, a także migranckie.

Dotychczasowi odbiorcy i odbiorczynie – nowe potrzeby. Jednocześnie dotychczasowa publiczność przychodzi z nowymi potrzebami, które wcześniej nie były zaspokajane przez instytucje kultury (lub zdecydowanie nie były ich priorytetem), takimi jak: wsparcie w zakresie zdrowia psychicznego czy budowanie relacji.

Mamy do czynienia z szerokim zakresem potrzeb: od tych związanych z ciałem, zaburzeniami psychicznymi i chorobami fizycznymi, z wiekiem, poprzez te powiązane z językiem i pochodzeniem, aż po te dotyczące kapitału kulturowego i sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Kto korzysta z edukacji kulturalnej?

- osoby z niepełnosprawnościami • osoby neuroatypowe • osoby w kryzysie bezdomności
- osoby o niskim kapitale kulturowym • osoby LGBTQ+ • osoby starsze • osoby migranckie oraz uchodźcze
- osoby o odmiennych wzorcach kulturowych • osoby wykluczone ekonomicznie
- osoby samotne • osoby w kryzysie psychicznym • osoby z zaburzeniami psychicznymi
- osoby z doświadczeniem przemocy • osoby bezrobotne

Instytucje kultury dostrzegają te potrzeby – wykraczające poza działalność popularyzatorsko-edukacyjną – i chcą wspierać ludzi w ich zaspokajaniu. Rośnie zatem znaczenie edukacji kulturalnej jako przestrzeni do budowania relacji (wymiar społeczny, wspólnotowy) i odporności psychicznej. Osoby niekoniecznie przychodzą się czegoś nauczyć, a po prostu pobyć w przestrzeni placówki. To charakterystyczna, podkreślana w wielu narracjach, cecha „nowego odbiorcy” – przebodźcowanego lub niezauważanego/niewidocznego, poszukującego bezpiecznej przestrzeni (*safe space*). To także ważny komunikat o zaufaniu społecznym do instytucji kultury – wyjątkowym kapitale, na którym warto budować.

”

Nie korzystam z oferty [nazwa DK], bo biblioteka wyczerpuje moje potrzeby. Czujemy się zaopiekowani, wysłuchani, mamy poczucie bezpieczeństwa, uczymy się i rozwijamy. Nawet podczas COVID-u nie byliśmy opuszczeni, były spotkania online
[IDI czytelniczka].

Różnorodne potrzeby, czyli jakie?



Masz na myśli osoby niepełnosprawne, tak?

[odpowiedź pracowniczki instytucji kultury na pytanie o osoby ze specjalnymi potrzebami, które korzystają z oferty instytucji].

Zarządzanie różnorodnością w Polsce, w potocznym obiegu koncentrowało się głównie na aspektach niepełnosprawności, jednak obecnie obserwuje się poszerzenie tego dyskursu. Wzrasta świadomość na temat różnorodności płciowej, wiekowej, etnicznej, seksualnej i społecznej. Jest to jednak proces powolny. Osoby zajmujące się edukacją kulturalną, myśląc o specjalnych potrzebach odbiorców i odbiorczyń, koncentrują się głównie na różnych rodzajach niepełnosprawności (najczęściej ruchowej).

Odpowiadanie na różnorodne potrzeby wiąże się z licznymi barierami: od infrastrukturalnych, po te w sferze emocji i zachowań. Z badania wyłania się obraz instytucji otwartych na różne grupy odbiorców i odbiorczyń, ale nie zawsze potrafiących tą otwartość zoperacjonalizować. Brakuje działań systemowych. Niektórzy z pracowników i pracowniczek instytucji przyznają, że dostępność starają się zapewniać dopiero w momencie, gdy osoba z konkretną potrzebą pojawi się w przestrzeni placówki.

Dla wielu praktyków i praktyczek edukacji kulturalnej dyskusyjne jest określenie „specjalne potrzeby”. Sugeruje się zamiast tego mówienie o zróżnicowanych i indywidualnych potrzebach, aby uniknąć stygmatyzacji i lepiej odzwierciedlić różnorodność społeczeństwa.

Wyzwania w odpowiadaniu na różne potrzeby



Chcielibyśmy, żeby we wszystkich wydarzeniach mogły uczestniczyć osoby z bardzo różnymi potrzebami. Natomiast w praktyce bardzo trudno z takim wydarzeniem dotrzeć do konkretnej grupy odbiorców [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Wykluczające się potrzeby

Pracownicy i pracowniczki instytucji mogą odczuwać obciążenie świadomością szerokiego zakresu potrzeb, często sprzecznych ze sobą. Nie są w stanie ich wszystkich zaspokoić. Nie zawsze wiedzą, jak radzić sobie z taką sytuacją.

Niewidoczne potrzeby

Uczestnicy i uczestniczki badania wskazują na trudności związane z pracą z niezdiagnozowanymi potrzebami, np. osób neuroatypowych. Przykładem może być historia opowiedziana przez jedną z edukatorek, dla której dużym obciążeniem emocjonalnym jest praca z niezdiagnozowanymi dziećmi neuroatypowymi.

Ten problem dotyczy zarówno kwestii kompetencji w zakresie rozpoznawania specjalnych potrzeb, umiejętności pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami, braku zasobów, by potrzeby diagnozować, jak i komunikacji z odbiorcami i odbiorczyniami (a w przypadku dzieci także opiekującymi się nimi osobami). Stworzenie przestrzeni do rozmowy o specjalnych potrzebach jest wyzwaniem. Jak robić to w sposób niestygmatyzujący? Jak dbać o bezpieczeństwo osób? Instytucje potrzebują wsparcia w odpowiedzi na te pytania.

Intersekcjonalność

Różne aspekty tożsamości jednostek, takie jak: status społeczno-demograficzny, stan zdrowia, orientacja seksualna czy narodowość, mogą się przecinać i wpływać na ich doświadczenia życiowe oraz kreować specyficzne, różnorodne potrzeby.

Przykładowo, w grupie osób starszych, mimo podobnego wieku, każda z nich może posiadać własny zestaw potrzeb wynikających z różnic w zdrowiu, kapitale społeczno-kulturowym, sytuacji ekonomicznej czy stopniu sprawności ruchowej.

Co utrudnia zapewnianie dostępności?

Brak systemowego i kompleksowego myślenia o różnorodności

W wielu instytucjach brakuje kompleksowej strategii zarządzania różnorodnością – nie jest obecna na poziomie dokumentów czy stałych praktyk. Przykładowo, jedna z instytucji wypracowała standardy obsługi odbiorcy/odbiorczynie, ale kwestia uwzględniania różnorodnych potrzeb ogranicza się w nich do ogólnej wskazówki dotyczącej OzN i zadbania o drożność ciągów komunikacyjnych.

Nastawienie na reakcję

Na podstawie zgromadzonych danych widać, że istnieje tendencja do działania dopiero w odpowiedzi na pojawienie się konkretnego zapotrzebowania, zamiast proaktywnego tworzenia warunków dla szerokiej dostępności (np. nie ma osób głuchych wśród publiczności, więc nie potrzebujemy się tym zajmować; scenariusze zajęć z uczniami uwzględniające specjalne potrzeby są przygotowywane tylko dla szkół specjalnych).

To podejście może prowadzić do wykluczenia, gdyż brak widocznej potrzeby nie jest równoznaczny z jej nieistnieniem, a zapewnienie dostępności powinno być standardem, a nie opcją zależną od aktualnej publiczności.

Osamotnienie koordynatorów i koordynatorek dostępności

Osoby odpowiedzialne za dostępność w instytucjach kultury często działają w izolacji, bez wsparcia całej organizacji i dyrekcji czy osób zarządzających. Ogranicza to efektywność działania i potencjał koordynatorów i koordynatorek, negatywnie wpływając na ich motywację do pracy.

Niewystarczające kompetencje kadr

Pracownicy i pracowniczki potrzebują rozwijać swoje kompetencje związane z pracą z grupami odbiorczymi z różnymi trudnościami (np. ADHD, anoreksja, myśli samobójcze), rodzajami niepełnosprawności i innymi specyficznymi potrzebami. Brakuje takich działań jak szkolenia, grupy wsparcia czy fora wymiany doświadczeń.

Dodatkowe koszty

Poprowadzenie wydarzenia dostępnego dla osób z niepełnosprawnościami wymaga konkretnych kompetencji, np. znajomości języka migowego. Nie zawsze w zespole instytucji znajduje się posługująca się nim osoba, co zmniejsza elastyczność działań (konieczność zatrudnienia osoby z zewnątrz).

Obawa przed „etykietką” instytucji „specjalnej”

Instytucje często obawiają się stygmatyzacji, która może wynikać z bycia postrzeganym jako miejsce przeznaczone wyłącznie dla osób z określonymi potrzebami. To może powstrzymać przed rozwojem działań inkluzywnych.

Skomplikowane procedury rekrutacji

Wieloetapowa, trudna procedura zapisów dzieci i młodzieży na zajęcia wyklucza rodziny o niskim kapitale kulturowym, które nie mają wystarczającej motywacji oraz kompetencji do przejścia przez cały proces.

Wycinkowość

Ważna jest kompleksowość dostępności. Zaproszenia i foldery przygotowane w kilku językach nie wystarczą, jeśli prezentowany film nie będzie przetłumaczony. Raz zaproszone osoby, jeśli napotkają na taką barierę, nie przyjdą ponownie. To podejście wymaga zasobów finansowych, ale też takiego procesu programowania oferty, by zaprojektować różne etapy „ścieżki odbiorcy” w instytucji.

Niewystarczająca synergia

Zdarza się, że w instytucji brakuje skutecznej komunikacji i współpracy działów programowych oraz edukacji (lub osób odpowiedzialnych za te tematy, w zależności od wielkości i struktury instytucji). Nie zawsze zespoły działów edukacyjnych są odpowiednio wcześniej włączane w proces projektowania oferty, co utrudnia adresowanie różnych specyficznych potrzeb.



Mimo że pewne wydarzenia, które projektuje dział programowy, byłyby, być może, interesujące i łatwe do dostosowania dla jednej z grup odbiorców, którymi ja się opiekuję, to na tyle późno wiem o tych wydarzeniach, albo po prostu też nie wiem, jaki jest na nie pomysł, mimo że wiem, że coś się odbędzie; że trudniej mi jest myśleć o takim włączaniu w pełen program [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Budżetowy tort do podziału

Zapewnianie dostępności napotyka też na bariery w postaci ograniczeń budżetowych. Koordynatorzy i koordynatorki dostępności oraz osoby zajmujące się ofertą edukacyjną „konkurują” o budżet przeznaczony na wydarzenie.



To jest kwestia negocjowania budżetu między produkcją, edukacją, komunikacją. Trzeba podzielić go między różne potrzeby i priorytety [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Mechanizm wynagrodzeń

Wysokość wynagrodzenia edukatorów i edukatorek oraz instruktorów i instruktorek jest uzależniona od liczby osób uczestniczących, które zapłaciły za zajęcia/warsztaty. Zwolnienie uczestnika lub uczestniczki z opłat bezpośrednio wpływa na obniżenie wynagrodzenia edukatora/edukatorki, co może stwarzać finansowe wyzwanie dla instruktorów/instruktorek pracujących na takich warunkach oraz nie zachęca do podejmowania działań włączających osoby o niskim statusie ekonomicznym.

Efektywność vs. misyjność

Instytucje kultury stoją przed wyzwaniem pogodzenia wymogów finansowych z realizacją swojej misji społecznej. Opłaty za udział w zajęciach stanowią istotne źródło przychodu, lecz mogą jednocześnie ograniczać dostępność edukacji kulturalnej dla osób znajdujących się w trudnej sytuacji ekonomicznej.

Informacja o możliwości bycia zwolnionym z opłat nie zawsze jest łatwo dostępna, a skorzystanie z tego może być mało komfortowe (np. konieczność „tłumaczenia się”, stygmatyzujący język formularzy). Wymaga to od instytucji kultury nie tylko zapewnienia transparentności i dostępności procedur zwolnień, ale również zwiększenia świadomości społecznej i eliminacji barier językowych, by każda osoba mogła korzystać z oferty kulturalnej.

Dobre praktyki zapewniania dostępności

Prosty język i tekst łatwy do czytania (ETR) dla wszystkich

Rozmówcy i rozmówczynie są zgodni, że dla zapewnienia dostępności do kultury kluczowy jest język przekazu. Kuratorskie opisy często zawierają żargon, korzystają z długich zdań i skomplikowanego słownictwa – to utrudnia dostępność treści dla szerszej publiczności, w tym dla osób z niepełnosprawnościami, osób cudzoziemskich, osób o niższym kapitale kulturowym oraz osób starszych.

Wyzwanie stanowi również fakt, że teksty łatwe do czytania (ETR) bywają opracowywane przez osoby nie mające przeszkolenia w tym zakresie. Podobnie edukatorzy, podczas zajęć bazują na swojej intuicji. Potrzebny jest rozwój kompetencji zespołów instytucji kultury w tym obszarze. Obecnie jedną z barier jest brak środków na szkolenia oraz na opracowywanie materiałów.

„Tłumaczenia”

W Muzeum Sztuki Nowoczesnej nacisk kładziony jest na tworzenie przystępnych opisów wystaw i dzieł sztuki, które są „tłumaczeniem z języka kuratorskiego” na język bardziej zrozumiały dla ogółu publiczności. Umożliwia to szerszemu gronu odbiorczemu, niezależnie od jego wiedzy specjalistycznej, pełniejsze doświadczenie i zrozumienie sztuki oraz intencji osób artystycznych i kuratorskich.

W tym samym muzeum regularnie organizowane są oprowadzania w prostym języku, adresowane do osób cudzoziemskich. Towarzyszą im spotkania z animatorem/animatorką organizowane w nieformalnej atmosferze – bezpieczna przestrzeń do rozmowy o sztuce, ale też forma grupy wsparcia.

Inkluzywność

Inkluzywność edukacji kulturalnej jest realizowana poprzez obecność przedstawicieli i przedstawicielek mniejszości w rolach osób prowadzących edukację kulturalną. Tak dzieje się w MSN-ie czy Teatrze Guliwer.

Skupienie

W Teatrze Guliwer strategia adresowania różnorodnych potrzeb odbiorców i odbiorczyń polega m.in. na wyborze – w dialogu z publicznością – „głównych” potrzeb i skupieniu się na ich konsekwentnym, zespołowym zaspokajaniu.

Tworzenie przestrzeni do spotkań grup homogenicznych

Ośrodek Kultury Ochoty OKO otwiera swoją przestrzeń dla różnych grup chcących spotkać się w swoich środowiskach. Osoby uczestniczące mają możliwość kreowania wydarzeń. Na terenie OKO / MAL odbywają się m.in. warsztaty kulinarne.

Kompleksowe wsparcie

MSN zorganizowało specjalne oprowadzanie po wystawie z audiodeskrypcją na żywo i pomocami dotykowymi dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Osoby uczestniczące w wystawie mogły również skorzystać z asysty – zarówno w trakcie wydarzenia, jak i w dotarciu do muzeum i ustalonego miejsca po wizycie.

Nowa większość

Spektakl *Kto zabił język migowy?* Erwana Cifry – performerka migania pantomimicznego wystawiany jest w języku Visual Vernacular i Polskim Języku Migowym.

Słyszący widzowie i widzki mają możliwość skorzystania z tłumaczenia na język foniczny:

” **Moim celem było to, żeby spektakl był dostępny dla wszystkich, będzie tłumacz foniczny, więc jeśli ktoś nie zna migowego, może przyjść, dzięki tłumaczeniu na foniczny, będzie mógł zorientować się o tym, co się dzieje** [Rozmowa z Edytą Kozub, artystką]².

Egalitarność

Europejska Noc Muzeów to wydarzenie, podczas którego muzea i instytucje kultury otwierają swoje drzwi bezpłatnie lub za symboliczną opłatą. W Warszawie od prawie 20 lat na stałe wpisuje się w kalendarz miejskich wydarzeń i jest imprezą z elementami popkulturowymi. Skraca dystans pomiędzy odbiorcą/odbiorczynią a instytucją, demokratyzuje dostęp do kultury.

” **Ja to już obserwuję od kilku lat: Noc Muzeów to jest dla wielu [sąsiadów o niższym kapitale społecznym] szansa, żeby tu swobodnie przyjść, bo mogą zniknąć w tłumie**

[IDI pracownik kultury].

Opieka dla dzieci

Dostęp do edukacji kulturalnej dla osób będących rodzicami/opiekunami wiąże się również z zadaniem o opiekę nad dziećmi. Dla instytucji kultury bywa to wyzwaniem zarówno finansowym, jak i infrastrukturalnym (konieczność zapewnienia bezpiecznej przestrzeni). W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami dodatkowo potrzebne jest zatrudnienie specjalisty/specjalistki.

Teatr Syrena zapewnia opiekę dla dzieci na czas trwania spektakli dla dorosłych.

2 <https://swiatgluchych.pl/video/2080-kto-zabil-jezyk-migowy-rozmowa-z-edytakozub-i-erwanem-cirfa/> [dostęp 15.12.2023].

Dostępność ekonomiczna

Ośrodek Kultury Ochoty OKO przewiduje stypendia dla osób niemogących samodzielnie opłacić zajęć.

Formularz prośby o zwolnienie z opłaty Muzeum POLIN chwalony był za prostotę, łatwą dostępność i niestygmatyzujący przekaz.

Przestrzeń dla senierek i seniorów

W MSN-ie funkcjonuje Klub Seniorów i Seniorek Nowoczesnych. Organizowane są oprowadzania dla osób starszych, których celem jest wprowadzenie ich w sztukę nowoczesną, ułatwienie zrozumienia oraz przestrzeń do dyskusji. Dla osób seniorskich organizowane są również warsztaty, zajęcia plastyczne i wizyty studyjne. Klub powstał z inicjatywy opiekunki publiczności w muzeum, która, sama będąc seniorką, rozumiała potrzeby osób w jej wieku.

Książka na telefon

Biblioteka na Woli oferuje usługę „Książka na telefon” – osoby starsze oraz osoby z niepełnosprawnościami mogą zamówić telefonicznie interesującą ich lekturę, a pracownik/pracowniczka biblioteki dostarczy ją do ich domu.

Długofalowe relacje

Program wolontariatu młodzieżowego w MDK Łazienkowska oferuje młodym ludziom szansę na budowanie długotrwałych relacji z instytucją oraz na rozwój osobisty i zdobywanie doświadczenia adekwatnego do ich zainteresowań i potrzeb.

Oferta instytucji kultury

Miejsce edukacji kulturalnej w ofercie instytucji

Mimo że praktycy i praktyczki myślą o edukacji kulturalnej bardzo szeroko (o czym piszemy w rozdziale „Semantyka edukacji kulturalnej”), to na poziomie tworzenia oferty widać różnice między instytucjami. Wynikają one m.in. z dotychczasowych praktyk, wielkości instytucji, struktury czy sposobu zarządzania.

Opcja 1: wszystko jest edukacją kulturalną

Podział na ofertę ogólną i ofertę w zakresie edukacji kulturalnej nie istnieje. Wydarzenia artystyczne są edukacją kulturalną *in spe*. Wydarzeniom artystycznym mogą, ale nie muszą, towarzyszyć dodatkowe działania, elementy uruchamiające refleksję, krytyczne myślenie, czy zwiększające wiedzę.

Opcja 2: wszystko powinno być edukacją kulturalną

W tym paradygmacie instytucje dążą do tego, by w każdym wydarzeniu znalazła się przestrzeń na edukację. Dzieje się to m.in. poprzez:

- ścisłą współpracę osób zajmujących się programem artystycznym placówki z edukatorami i edukatorkami prowadzącymi warsztaty oraz wspólne tworzenie oferty programowej;
- planowanie elementów edukacyjnych w każdym (lub prawie każdym) wydarzeniu artystycznym, np. warsztaty towarzyszące wystawie czy spektaklowi, materiały informacyjne.

Opcja 3: edukacja kulturalna jako odrębna oferta

Oznacza to realizowanie działań edukacyjnych obok innych wydarzeń. Edukacja jest odrębną ofertą. Może być połączona tematycznie z innymi działaniami, ale nie musi.

Warto podkreślić, że takiej sytuacji sprzyja wielkość i struktura instytucji. Odrębne działy edukacji są z jednej strony wartością, bo pozwalają przygotowywać kompleksową ofertę, z drugiej istnieje zagrożenie „silosowością”. W badaniu pojawiały się głosy świadczące o wyzwaniach we współpracy różnych działów między sobą.

Jak powstaje oferta?

Doświadczenia

Ofertę tworzy zespół pracujących osób, przychodzących z różnych środowisk. Przynoszą one ze sobą własne definicje edukacji kulturalnej, możliwości i potrzeby. Kształt oferty jest wypadkową ich doświadczeń, kompetencji, wieloletniej pracy w instytucjach lub świeżości. Im bardziej różnorodny zespół (wiek, płeć, doświadczenie w pracy, wykształcenie, światopogląd itp.), tym większa szansa na wypracowanie oferty, która będzie odpowiadać różnym grupom odbiorczym.

Dbanie o różnorodność zespołu procentuje. Każda osoba wnosi od siebie coś wartościowego i niepowtarzalnego.

Potrzeby

Oferta nie powstaje w próżni. Im więcej przestrzeni na to, by pytać publiczność o jej potrzeby, zainteresowania, tym więcej „oddawania pola” oraz większa satysfakcja odbiorców i odbiorczyń oraz zespołu instytucji. Potrzeby to nie tylko bierne prośby o zorganizowanie zajęć czy koncertu, ale także dosłowne oddawanie przestrzeni, dzielenie się nią, wspólne korzystanie z zasobów. Instytucje, które otwierają się na swoje środowisko, zyskują więcej.

To wyzwanie, bo oznacza wyjście z paradygmatu myślenia o instytucji kultury jako dostarczycielce wyłącznie prestiżowej i wysokiej jakości oferty. Kryterium wyboru staje się partycypacja i dawanie przestrzeni do samorealizacji. Jest to zgodne z przekonaniem, że edukacja kulturalna ma charakter wspólnotowy, a realizacja misji instytucji nie musi polegać tylko na układaniu planów zajęć i wydarzeń.

Intuicje i inspiracje

Instytucje są przestrzenią na nowe pomysły i eksperymenty, wzajemne inspirowanie się udanymi inicjatywami: w Warszawie, w Polsce, na świecie. Oferta budowana jest z pomysłów członków i członkiń zespołów instytucji. Oprócz „klasycznej” oferty, jak zajęcia plastyczne, taneczne, ceramika itp., pojawiają się różne innowacyjne projekty pracowników i pracowniczek.

W poszukiwaniach ważne są: uważność, nieustanne szukanie dookoła, korzystanie z lokalnych historii i kontekstów.

Odowiedź na sytuacje kryzysowe

Przez ostatnich kilka lat instytucje kultury nauczyły się szybko reagować na kryzysy i dostosowywać do nowych okoliczności. Oferta stała się „zwinna”. Pandemia COVID-19 wymogła przeniesienie działań kulturalnych do przestrzeni *online*, by utrzymać relacje z publicznością. Te wstępne (często improwizowane) działania z czasem stały się bardziej profesjonalne.

Kolejnym czynnikiem, który wpłynął na zmianę działania instytucji, była eskalacja konfliktu w Ukrainie, skutkująca masowymi migracjami osób uchodźczych. Instytucje kultury szybko zaczęły identyfikować i adresować ich potrzeby.

Historia z domu kultury

Dom Kultury w Rembertowie w momencie pojawienia się dużej liczby uchodźców i uchodźczyń był pierwszą instytucją na terenie dzielnicy, która zareagowała na nową sytuację. Wykorzystując swoje mocne strony (skupienie na drugim człowieku, znajomość otoczenia), zorganizowano spotkania dla osób uchodźczych (w tym wielkanocne) czy naukę języka polskiego. Z czasem kolejne instytucje zaczęły przejmować działania, a wspomniana placówka zorganizowała miejsce spotkań dla rodzin z dziećmi.

” **Okazało się, że jest tak dużo osób z Ukrainy z traumą wojenną, które nie wiedzą, co mogą robić, gdzie się udać. Zrobiliśmy spotkanie dla nich. [...] Przejęliśmy element, który na tym spotkaniu się pojawił – potrzeba spotkań mam razem z dziećmi. Założyliśmy ukraiński klub mamy i dziecka** [IDI pracownik instytucji kultury].

” **Dom Kultury Słonecznik zaczął się jako centrum pomocowe po prostu od zbierania leków wysyłanych do Ukrainy, robienia kanapek na dworce, dokąd przybywali uchodźcy. I później dookoła tej takiej bardzo doraźnej sytuacji [...] powstała ta jednostka, która rozwija swoją działalność od takich pomocowych tematów, związanych ze sztuką, sytuacją artystów na Ukrainie, po dyskusje o kulturze i jej przyszłości** [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Granty, projekty

Pojawienie się projektów oraz grantów zewnętrznych w obszarze edukacji kulturalnej jest dla instytucji ważnym impulsem i motywatorem do działania. Zwłaszcza w tych placówkach, które mierzą się z niedostateczną liczbą pracujących w nich osób czy zbyt małym budżetem, granty są szansą na zrobienie czegoś wychodzącego ponad standardową ofertę.

Mechanizmy finansowego wsparcia instytucji kultury przez Miasto nie były elementem badania, ale spontaniczne pojawianie się tego wątku (w towarzystwie także innych źródeł), pokazuje jego istotność oraz wpływ na ofertę, z całym bagażem mocnych stron i ograniczeń.

” **Przyszło do nas to, że jest w tym roku nastawienie na niematerialne dziedzictwo. I szukaliśmy tutaj w zespole pomysłu, jakiego rodzaju my tutaj możemy takie lokalne niematerialne dziedzictwo wykorzystać. Środki dostaliśmy z funduszu edukacji kulturalnej** [IDI pracowniczka instytucji kultury].



W programie Dom Kultury+ pojawiły się projekty animacyjne. Była to zmiana zarówno jakościowa, ale też ilościowa. Była u nas studentka na praktykach, potem z nami została i ona zaczęła wchodzić w takie projekty. Dostaliśmy taką przestrzeń animacyjną. Najpierw były to małe projekty, które związane były z budżetem obywatelskim [IDI pracowniczka instytucji kultury].



Dla nas ogromną szansą i ogromnym wsparciem są granty. Możemy wtedy zatrudnić takiego street workera, czy możemy zatrudnić właśnie dodatkowe ręce, kogoś kto przyjdzie i zajmie się tylko edukacją kulturalną, tylko konkretnym działaniem. Nie będzie musiał martwić się terminami, odpowiedzią na jakieś sprawozdanie. Nie będzie musiał się tym zajmować. To jest ogromnie ważne [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Możliwości

Programy grantowe (szczególnie ze strony Miasta) tworzą dla instytucji przestrzeń do eksperymentowania, wprowadzania innowacyjnych pomysłów, które inaczej nie znalazłyby się w ofercie programowej. To z kolei rozwija i uatrakcyjnia proponowany przez instytucje program, nierzadko przyciągając nowych odbiorców i odbiorczynie. Szansa, by oferować działania nieodpłatnie, również poszerza grono odbiorcze ofert instytucji, pozwalając osobom w kryzysie ekonomicznym uczestniczyć w programie kulturalnym.

Ograniczenia

Zmieniające się każdego roku tematy i priorytety ograniczają możliwości inkubowania się inicjatyw, rozwijania zapoczątkowanych działań czy też ich skalowania.

Istnieje także ryzyko wpisywania się w ramy konkursu kosztem realizacji innych tematów, ważnych z perspektywy potrzeb odbiorców i odbiorczyń.

Jak powstaje oferta? Różne oblicza instytucji

W analizowanych studiach przypadku znajdujemy trzy podejścia do tworzenia oferty edukacji kulturalnej, różniące się rolą odbiorców i odbiorczyń w procesie. Każde z nich wymaga odmiennych zasobów (np. kompetencji zespołu, budżetu, przestrzeni). Instytucje, w większym lub mniejszym stopniu, łączą opisane poniżej podejścia.

Podejście I

Oferta instytucji tworzona przez pracowników i pracowniczki

W dużym stopniu opiera się na zapisach regulujących działalność instytucji. Często składają się na nią „tradycyjne” zajęcia jak: nauka tańca, śpiewu, malarstwa. Działania mają charakter zadaniowy: rozwój kompetencji, umiejętności, odkrywanie i rozwijanie talentów, przygotowywanie do egzaminów na studia artystyczne. Modyfikacje oferty wynikają z popularności danych zajęć i wydarzeń. Sposób działania opiera się na relacji pomiędzy nauczycielem/nauczycielką a uczniem/uczennicą.

Co jest potrzebne: dobre rozeznanie/umiejętność wyszukiwania odpowiednich (pod kątem warsztatu, osobowości) instruktorów i instruktorek „gwarantujących” frekwencję na zajęciach. Znalezienie „czegoś”, co wyróżnia ofertę na tle konkurencji – przyciąga, utrzymuje odbiorców i odbiorczynie. Otwartość na znajomość nowych trendów – tego, co może się spodobać użytkownikom.

Podejście II

Dialog z uczestni(cz)kami

W tym podejściu oferta jest nadal tworzona przez pracowników i pracowniczki oraz realizowana przez profesjonalistów i profesjonalistki, ale na różnych etapach instytucja pozostaje w kontakcie z jej odbiorcami i odbiorczyniami. Diagnostuje ich potrzeby, zbiera pomysły, np. przez ankiety ewaluacyjne, nieformalne rozmowy. Posiada możliwość modyfikacji oferty pod wpływem głosu osób uczestniczących w proponowanych działaniach.

Relacja instytucja – odbiorca/odbiorczynie zmienia się na bardziej partnerską. Słuchanie potrzeb i ich zaspokajanie zwiększa szansę na tworzenie lojalnej, zaangażowanej publiczności.

Co jest potrzebne: umiejętność prowadzenia diagnozy potrzeb, ewaluacji oferty opartej o głos odbiorców i odbiorczyń, gotowość na wprowadzanie zmian.

Podejście III

Współtworzenie

Instytucja w mniejszym lub większym zakresie daje możliwość, aby osoby odbiorcze stały się współtwórcami oferty – niezależnie od ich profesjonalizmu czy prestiżu proponowanej oferty.

Instytucja kultury jest „wspólna” poprzez kolektywne tworzenie pomysłów i ich realizowanie; dzielenie się zasobami: salą, sprzętem, wyposażeniem, dawanie przestrzeni „bezdomnym” inicjatywom, wspieranie ich miejscem i doradztwem; uruchamianie działań animacyjnych, wychodzenie poza „klasyczne” zajęcia i wydarzenia.

W tym podejściu oferta może mieć formy służące zdobywaniu nowych umiejętności, ale też jej cel może być wyłącznie relacyjny: integracja grup czy samopomoc.

Co jest potrzebne: otwartość na elastyczne podejście do programu instytucji, wewnętrzna zgoda na ofertę niespełniającą kryteriów „kultury wysokiej”, „ambitnej”; uwzględnienie bezpłatnej działalności w planie budżetowym, osoby pracujące mające kompetencje w obszarze dawania wsparcia, inspiracji, superwizji oraz umiejętność wyszukiwania lokalnych inicjatyw, liderów/liderek i zachęcanie ich do działania pod parasolem instytucji.

Obywatelskie współtworzenie na Woli

Osoby związane z Biblioteką na Woli (mieszkańcy, mieszkanki, czytelnicy, czytelniczki) zrzeszają się i piszą projekty do Budżetu Obywatelskiego w celu planowania zajęć w filiach, zakupu książek czy organizacji pikniku sąsiedzkiego. Działania te są możliwe dzięki zaangażowaniu społeczności lokalnej w program biblioteki.



Rozmawiamy z dziewczynami [bibliotekarkami], co fajnego można by było zrobić, głosuję na projekty biblioteczne, by dziewczyny miały więcej pieniędzy na działania

[IDI czytelniczka].

Terminal. Otwarta przestrzeń dla „pasażerów i pasażerek”

Szesnastoletni chłopak wyreżyserował spektakl teatralny i szukał przestrzeni, by go wystawić. Skontaktował się z kilkoma instytucjami kultury w mieście. Terminal był jedyną, która zaprosiła go do swojej przestrzeni.



Przy poszukiwaniu sali i wsparcia spotkałem się ze ścianą. Terminal był jedną z trzech instytucji, które w ogóle odpisały na mojego maila i jedyną, która nas zaprosiła

[IDI autor sztuki teatralnej].

W tym samym miejscu bezpieczną przestrzeń do ekspresji i nawiązywania relacji znalazł mężczyzna, który po trudnym doświadczeniu ciężkiej choroby, przyszedł do instytucji i został członkiem amatorskiego zespołu muzycznego.

Co ułatwia tworzenie oferty i działanie?



By pracownicy robili to, co lubią, by nie mieli na głowie problemów administracyjnych, pisania projektów. By spokojnie mogli przekazywać pasję i radość tym, co tu przychodzi na zajęcia. By być elastycznym mimo ograniczających przepisów [model zarządzania jednej z badanych instytucji].



Czasami myślę sobie, że u nas został taki charakter właśnie międzyludzki, takiego właśnie patrzenia na tego człowieka. [...] Po prostu jak kolejna osoba dochodzi, to wchodzi w ten klimat, takiej kultury pracy, że my po prostu tak indywidualnie do człowieka podchodzimy, chcąc jemu pomóc, ale też go poznać [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Zarządzanie

- Dyrektor(k)a z **kompetencjami managerskimi**.
- **Przejrzyste komunikowanie** misji i wizji placówki zespołowi, operacjonalizacja w codziennych działaniach.

- Instytucja kultury jako **przedsiębiorstwo społeczne**. Strategicznie zaplanowane łączenie oferty komercyjnej z nieodpłatną.
- **Korzystanie z zasobów** partnerów i zasobów lokalnych, udostępnianie przestrzeni NGO do prowadzenia bezpłatnych zajęć.
- Zarządzanie instytucją poprzez włączanie w proces zespołu pracowników, **partycypacja**.
- Tworzenie zespołów **różnorodnych** (np. kompetencyjnie, wiekowo, narodowościowo).
- **Bazowanie na zasobach** – zarówno personalnych (zespół, odbiorcy/odbiorczynie, środowisko, współpracownicy/współpracowniczki, partnerzy/partnerki), jak i materialnych (lokal, budżet) oraz kontekstowych (czerpanie z tego, co wokół: historia, tradycja, zwyczaje, itp.). Korzystanie z potencjału pracowników i pracowniczek – ich pomysłów na zajęcia, aktywności.
- **Przejrzysta ścieżka rozwojowa** dla pracowniczek i pracowników, dostęp do oferty rozwojowej.
- Systemowe **wsparcie psychologiczne i superwizja** dla pracowników i pracowniczek.

Kadra

Dobrze dobrana, różnorodna, zgrana kadra, uważna, otwarta na odbiorców/odbiorczynie, mieszkańców/mieszkanek, wspierająca siebie, współpracująca, chcąca realizować swoje zainteresowania i pasje. Otwarta na wolność w tworzeniu, działanie wbrew „kompresowaniu w systemie edukacji”.

Realizacja różnych modeli oferty nie będzie możliwa bez **rozwój kompetencji kadr** w zakresie pracy z osobami z konkretnymi potrzebami (OzN, cudzoziemcy, osoby w kryzysie zdrowia psychicznego).

Postawy wobec uczestników i uczestniczek

- **Otwartość na tworzenie oferty zgodnej z różnymi potrzebami** odbiorców i odbiorczyń (nie tylko „kultura wysoka”, ale też festyny i wspólne picie herbaty).
- **Poszukiwanie i zapraszanie**, bycie elastycznym i otwartym na różne działania w kulturze, wspieranie amatorów i amateerek.
- **Otwartość na realizację oddolnych inicjatyw**, „przynoszonych” przez uczestniczki i uczestników.
- **Skupienie się na konkretnych aspektach dostępności**, np. związanych z potrzebami ważnej grupy docelowej.

Przestrzeń

Przestrzeń włączająca, oswojona, estetyczna, przyjazna, przytulna – taka, w której chce się być; poczekalnia sprzyjająca czekaniu i rozmowom, wygodne miejsca do odpoczynku, świetlica dla dorosłych, zaplecze kuchenne.

Przestrzenie dla osób neuroatypowych: improwizowane i zaprojektowane.



[To] **wyjątkowe miejsce, wchodzę jak do siebie, czuję się jak w domu**

[IDI wolontariuszka w bibliotece].

Projektowanie zorientowane na użytkownika

Dobre praktyki

- Przyjazna przestrzeń dla rodziców w Teatrze Syrena zachęcająca ich do czekania na uczestniczące w zajęciach dziecko.
- Uwzględnianie rozkładu jazdy komunikacji publicznej przy planowaniu godziny spektaklu, by publiczność zdążyła wrócić do domu.

Zarządzanie w instytucji ma wpływ na jakość oferty

Odpowiednie zarządzanie oraz praca zespołu w instytucji kultury umożliwiają pracującym w niej osobom skupienie się na merytorycznych działaniach i interakcji z odbiorcami i odbiorczyniami.

W kontekście sektora kultury, w którym zarobki są często niskie, kluczowe jest motywowanie zespołu w inny sposób, by zapobiegać wypaleniu zawodowemu i odejściom z pracy. Autonomia, możliwości rozwoju i poczucie wpływu są w tym wypadku kluczowe.

Na poziomie wykonawczym, myślenie o edukacji kulturalnej musi być strukturalne i kaskadowe, zaczynając od wartości i celów, a kończąc na ich realizacji. Niezbędna jest osoba menadżerska, która zarządzi i skoordynuje współpracę różnych działów instytucji zaangażowanych w projektowanie doświadczeń.

Nowe cele i zadania, wartości, które starają się realizować instytucje kultury oraz stwarzanie przestrzeni do dbania o relacje i dobrostan publiczności muszą być również zinternalizowane i wdrożone wewnątrz instytucji. Inaczej szybko straci ona na wiarygodności.

Praktyki wspierające dobre funkcjonowanie zespołów

- Zespołowe wypracowanie misji, wizji, standardów działania instytucji przy wsparciu osób z zewnątrz.
- Rozwojowe rozmowy kwartalne i roczne – pracownicy i pracowniczki posiadają możliwość zmiany zespołu, zadań.
- Czasowe współprace interdyscyplinarne między pracownikami/pracowni(cz)kami.
- Pracujące osoby mogą realizować eksperymentalne projekty, włączając je do oferty instytucji.
- Rekrutacja do zespołów uwzględniająca charakter pracy i cechy osobowościowe.
- Profile filii biblioteki projektowane przez pracowników/pracowniczki i wynikające z ich pasji.
- Brak sztywnego przypisania pracownika/pracowniczki do jednego zespołu/filli/zadania – możliwość zmian.
- Regularne superwizje, mentoringi dostępne w zespołach³.

3 Zidentyfikowane w studium przypadku.

Wyzwania dla tworzenia i realizacji oferty

Utrzymanie vs. udostępnianie

Instytucje kultury, programując ofertę, balansują między koniecznością generowania dochodów a umożliwianiem dostępu do kultury szerokiemu gronu odbiorczemu. W budżetach instytucji brakuje środków na rozwój pracowników i pracowniczek, zbudowanie stałego zespołu, przygotowanie dostępnej oferty, np. tłumaczenie PJM, rozwiązania architektoniczne.

Wielozadaniowość

Codziennosc wielu instytucji kultury, zwłaszcza lokalnych domów kultury czy bibliotek, zmusza pracujące w nich osoby do zajmowania się różnymi zadaniami, łącząc role administracyjne z merytorycznymi. Przeciążenie utrudnia zaangażowanie, obniża poziom satysfakcji z pracy, jest barierą dla kreatywności w tworzeniu oferty i dla rozwoju zawodowego.



Nasz dyrektor [...] tak mnie popychał, żebym wzięła udział w mentoringu. Ale w tamtym roku nie miałam zespołu. Jak sobie myślałam, że będę musiała gdzieś jechać, poświęcać parę godzin... Ja wiem, że to dla mojego dobra, ale robota tutaj by stała. Potem bym wracała i się wściekała, że mam coś do zrobienia, na co nie mam czasu [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Wypalenie

Wspomniana wielozadaniowość, połączona z niskimi wynagrodzeniami, niestabilnym zatrudnieniem (umowy-zlecenia, umowy B2B) i wyzwaniami związanymi z nowymi potrzebami odbiorców i odbiorczyń (kryzys zdrowia psychicznego, doświadczenie wojny itp.) skutkuje wypaleniem zawodowym pracowników i pracowniczek.



To jest najgorsze, że jestem sobie sterem, żeglarzem i okrętem. Chyba stąd jest to wypalenie. Muszę zadbać o to, żeby do 20 grudnia dać coś tam, [potem] zrobić taką odpowiedź do 15. I to jest właśnie takie wkurzające. Ja bym chciała tego nie robić [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Formy zatrudnienia

Zatrudnianie pracowników na umowy zlecenia lub B2B może podważać ich poczucie stabilności i przynależności do instytucji. Dodatkowo, powiązanie wynagrodzenia instruktorów/instruktoerek, animatorów/animatorerek czy edukatorów/edukatorek z wysokością dochodu [za prowadzone przez nich zajęcia/działania, nie sprzyja bezpłatnemu udostępnianiu oferty.

Ograniczony dostęp do profesjonalnego wsparcia

Badane osoby wskazują na potrzeby dotyczące profesjonalnego wsparcia w kilku obszarach. Pierwsza z nich odnosi się do zdobywania/poszerzania wiedzy i umiejętności z obszaru psychospołecznego, np. praca z osobami w spektrum autyzmu, z ADHD, z zaburzeniami psychicznymi. Niektóre podmioty robią to we własnym zakresie, ale chciałyby, aby takie wsparcie było im udzielane systemowo, np. przez samorząd.

Drugi obszar obejmuje działania mające na celu zapobieganie wypaleniu zawodowemu, a także skupienie na przebiegu prac w zespołach. Nasze badania wykazały, że istnieje potrzeba superwizji. Spośród badanych instytucji tylko jedna znała i brała udział w programie wsparcia pracowników/pracowniczek w instytucji kultury organizowanym przez Staromiejski Dom Kultury. Osoby w nim uczestniczące oceniały go pozytywnie (superwizje zespołu), przy czym zaznaczały, że przy specyfice ich instytucji trudno było im pogodzić skupienie się na bieżącej pracy z tego rodzaju wsparciem.

”

Pojawiają się bardzo duże problemy wypalenia zawodowego. Ja uważam, że to jest ten temat, który jest obecnie taki bardzo istotny w obszarze kultury. Chciałbym powiedzieć, że cała ta przestrzeń zaopiekowania się, cała uwaga dla związku z pracownikami, wzmacnianiem zespołu jest bardzo ważna. [...] Jest ten fundusz [SDK – przyp. badaczki] i to właśnie z tego skorzystaliśmy, z tych możliwości. To była bardziej taka pomoc, jakby wsparcie, ale też takie spojrzenie na zespół [IDI dyrektor instytucji kultury].

Liczy się produkt

Myślenie projektowe, „włączające” realizatorów/realizatorki w myślenie projektowe, nakierowujące działania realizatorów/realizaterek na rezultaty i wskaźniki, może wpływać na kształt projektu, a potem na jego realizację. Wymóg, że działanie projektowe musi kończyć się produktem, uruchamia presję na zrealizowanie wskaźników (np. dotyczącą liczby osób uczestniczących, odbytych spotkań, powstałych „wytworów”). W wyniku tego relacje międzyludzkie oraz troska o przebieg całego procesu schodzą na drugi plan.

”

Biblioteka to miejsce relacji, nie wskaźników. Pomoc ludziom jest ważniejsza niż wskaźniki [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Konkurencja

Z perspektywy dzielnicowej dla niektórych instytucji kultury wyzwaniem są inne podmioty działające w tym samym obszarze, na tym samym terenie, np. działalność domu kultury i biblioteki w tej samej i stosunkowo małej dzielnicy. Biblioteka rozwijająca nowe funkcje, wykraczające poza czytelnictwo, staje się konkurencją.

”

Niewystarczające zasoby do tworzenia diagnoz oraz projektowania nowych rozwiązań adresujących potrzeby odbiorców/odbiorczyń

Większość z badanych instytucji w mniejszym lub większym stopniu prowadzi działania z obszaru diagnozy i ewaluacji. W przypadku lokalnych instytucji są to nieformalne rozmowy z użytkownikami, ankiety ewaluacyjne lub animacyjne formy zbierania opinii.

W przypadku małych instytucji brakuje środków i zasobów na regularne działania w tym obszarze. Potrzebne jest również spojrzenie z szerszej perspektywy na pojawiające się wnioski, umiejętność osadzenia ich w szerszym kontekście, zachodzących zmianach, przełożenia ich na działania.

Bazujemy na diagnozie, którą mieliśmy zrobioną kilka lat temu. Według mnie ta diagnoza już jest nieważna. Raz, że w COVID było zupełnie co innego i po COVID zupełnie co innego. Moim zdaniem przydałaby się kolejna diagnoza. Oczywiście nie ma na to pieniędzy, żebyśmy ją sobie zrobili sami. Bardzo liczę na to, że zostanie zrobiona jakaś odgórna diagnoza społeczna potrzeb różnych grup wiekowych. To by bardzo ułatwiło mi pracę i para by nie szła w gwizdek. [...] Brakuje nam w zespole pomysłów, które będą przydatne do pisania projektów. Tak jak mówiłam, diagnoza by bardzo pomogła
[IDI pracowniczka instytucji kultury].

Dobra praktyka – jak powstaje oferta

Biblioteka na Woli

Działalność filii w Bibliotece na Woli pokazuje, w jaki sposób oferta może tworzyć się na przecięciu zainteresowań pracujących osób i odbiorców/odbiorczyń. Dzięki tej synergii oferta jest w lepszym stopniu dobrana do potrzeb użytkowników/użytkowniczek, a jednocześnie może przyciągać nowe grupy. Oddanie pola do działań osobom korzystającym z biblioteki buduje lojalność i przywiązanie do instytucji.

Pasje i kompetencje pracowników i pracowniczek są wykorzystywane do tworzenia oferty. Instytucja diagnozuje potrzeby i prowadzi ewaluację działań, korzysta z wyników do podejmowania decyzji o ofercie. Odbiorcy i odbiorczynie stają się współtwórcami oferty, współgospodarzami miejsca – buduje się relacja, lojalność wobec instytucji.

Część filii ma swoją specjalizację, koncentruje się na wybranej tematyce (np. literatura obcojęzyczna – filia Poliglotka, literatura fantastyczna – filia Fantasmagoria). Profile bibliotek są wypadkową pasji/zainteresowań pracowników/pracowniczek oraz zaobserwowanych potrzeb wśród odbiorców. Możliwość realizacji własnych zainteresowań jest dla zespołu ważną motywacją do pracy.

Filia Fantasmagoria od lat buduje wokół siebie stałą społeczność skupioną wokół zainteresowań fantastyką i grami planszowymi. Ma bardzo bogatą ofertę książek fantasy. Jest rozpoznawalną i uznaną marką – autorzy i autorki książek fantasy chcą mieć w Fantasmagorii spotkania autorskie. Filia zaprasza odbiorców/odbiorczyń do różnorodnych, odpowiadających ich zainteresowaniom, działań:

- **Azyl Cmoktana** – spotkania zwolenników/zwolenniczek gier planszowych, które skupiają osoby dorosłe, seniorskie i młodzież. Azyl zainicjował i prowadzi czytelnik biblioteki.
- **Fantastłuchy** – projekt wokół nagrywania podcastów, czytania performatywnego, warsztatów z emisji głosu. Uczestniczą w nim osoby w różnym wieku, które często brały już udział w innych aktywnościach (DKK, planszówki). Wskazały one na interdyscyplinarny i rozwojowy charakter projektu jako cechy, które zachęciły ich do udziału. Spotkania odbywają się dwa razy w miesiącu, są prowadzone przez profesjonalistów/profesjonalistki, a oprawę dźwiękową realizują i nagrywają bibliotekarki.

Edukacja kulturalna w szkołach

Miejsce edukacji kulturalnej w szkole

W badaniu wybrzmiewa brak systemowej refleksji o edukacji kulturalnej w szkole. Zazwyczaj na poziomie szkoły nie poświęca się dużo czasu na myślenie o celu podejmowanych działań i rezultatach, np. jakie kompetencje rozwiną uczniowie i uczennice. Priorytetem jest działanie.



Nie jest sformułowany cel. Robimy, bo pani dyrektor kazała, bo jesteśmy w programie tam jakimś, bo przychodzą do nas NGOS-y, które nam to fundują i my to po prostu bierzemy. Ale po co, jaki jest tego cel długofalowy, taki na poważnie, to my się rzadko zastanawiamy

[FGI 1 nauczycielka].

Osoby zajmujące się edukacją kulturalną w szkole to często pasjonaci i pasjonatki. Zależy im na realizacji inicjatyw angażujących, pozwalających przez sztukę mówić o ważnych i trudnych sprawach, odpowiadających na potrzeby uczniów i uczennic, a także wspierających ich mocne strony. Osoby te często, poza organizowaniem działań na zewnątrz szkoły, prowadzą dodatkowe zajęcia, koordynują wydarzenia, projekty dziejące się w ramach szkoły.

Michałki i samotność

Edukacja kulturalna jest utożsamiana głównie z przedmiotami artystycznymi i bywa w szkołach określana mianem „michałków”, czyli mało znaczących obszarów edukacji „przegrywających” w rankingu istotności z „klasycznymi” przedmiotami, zwłaszcza egzaminacyjnymi.

Realizacji działań z obszaru edukacji kulturalnej towarzyszy wiele oczekiwań i presji ze strony rodziców, szkoły, ale też samych nauczycieli i nauczycielek podejmujących te aktywności: atrakcyjność wydarzenia – to dobrze zainwestowany czas i pieniądze. Wydaje się, że mało bywa przestrzeni na eksperymentowanie czy wątpliwości. Osoby zajmujące się edukacją kulturalną z jednej strony muszą wywalczać sobie pole działania w szkole, a z drugiej mają wysoko zawieszoną poprzeczkę oczekiwań.

Nauczyciele i nauczycielki prowadzący edukację kulturalną czują się osamotnieni. Brakuje im wsparcia w ich placówkach – ze strony dyrekcji czy innych nauczycieli i nauczycielek. Dodatkowo często rodzice nie wykazują zrozumienia celowości takich działań.

Dla badanych nauczycieli i nauczycielek Warszawski Program Edukacji Kulturalnej stanowił ważny punkt odniesienia, nadając działaniom edukacyjnym w szkołach strukturę i legitymizację. Wyraźnie wybrzmiewa poczucie niepewności i chaosu związanego z zakończeniem Programu. Nauczyciele i nauczycielki uczestniczący w badaniu nie mają jasności, jakie są jego losy po pandemii.

Osoby pełniące do tej pory funkcję koordynatorów/koordynatorek edukacji kulturalnej czują się zdani na samych sobie, co wzmacnia w nich poczucie bezsensowności podejmowanych działań.

” **Wszyscy wiemy, jak jesteśmy traktowani, jako michałek, jak piąte koło u wozu, coś, co jest takim okraszeniem, czymś ładnym i takim dodatkowym, takim może dla zdolnych** [FGI 1 nauczycielka].

” **Ciężko niektórym wytłumaczyć, że nie wszystkie dzieci świetnie zdadzą egzamin z języka polskiego czy z matematyki, ale mogą świetnie zaśpiewać, przygotować jakiś projekt albo wystąpić w przedstawieniu. I, być może, nigdy nie będą mieli piątki z matematyki, ale z czegoś innego są świetne** [FGI 2 nauczycielka].

” **Czujemy presję i ze strony rodziców, i ze strony uczniów, i ze strony dyrekcji, żeby jak najlepiej przygotować uczniów do egzaminu i na nim się skupić, na tych wytycznych CKE** [FGI 2 nauczycielka].

Edukacja kulturalna w praktyce

” **Ja na przykład od strony muzycznej od kilkadziesiąt lat, wszystko sobie sama zawsze załatwiałam. To jest taka trochę pieśń przyszłości, ale terażniejszości i przeszłości. Przecież tej edukacji kulturalnej, to już wcześniej hasło powstało, też żeśmy o tym już rozmawiali, żeby były takie instytucje, maile żeby przychodziły do szkoły czy żeby coś tam przesyłali, żebyśmy mogli z tego wybierać, nadal tego nie ma. Cokolwiek przychodzi, to oczywiście sobie same wydzwaniamy, czasem komuś podpowiadamy** [FGI 1 nauczycielka].

Co się robi w ramach edukacji kulturalnej w szkołach?

Katalog działań wskazywany przez osoby uczestniczące w grupach fokusowych.

„Wewnątrz”:

▪ dni języków i kultur ▪ działanie metodą projektu ▪ kółka teatralne ▪ slamy/wieczory poetyckie/muzyczne ▪ akcje charytatywne ▪ konkursy ▪ wystawy ▪ spotkania na temat zawodów/z ciekawym człowiekiem ▪ warsztaty (np. kulinarne, plastyczne).

„Na zewnątrz”:

▪ wystawy i lekcje muzealne ▪ teatr ▪ kino ▪ warsztaty (np. manualne, kulinarne).

Wymaga czasu i energii

Organizacja wyjścia jest czasochłonna i stanowi wyzwanie (wybór miejsca, dodzwonienie się do instytucji, które zwykle działają w czasie, gdy nauczyciele i nauczycielki prowadzą lekcje, zebranie pieniędzy, zdobycie faktur).

Głównym problemem jest rozproszenie informacji na temat działań w tym obszarze, przez co planowanie jest czasochłonne i polega głównie na sprawdzaniu stron internetowych z ofertą, metodą „instytucja po instytucji”.

Informacje na stronach nie są kompletne. Nauczyciel(k)om niejednokrotnie brakuje bardziej szczegółowego opisu działań, informacji o osobach prowadzących, celu i metodach (na co będzie kładziony nacisk). To wymaga kontaktu telefonicznego, upewnienia się, czy oferta jest odpowiednia. W efekcie nauczyciele/nauczycielki wybierają oferty znanych i sprawdzonych instytucji, co z kolei może zamykać przestrzeń do eksperymentowania i ograniczać adekwatność działań do aktualnych potrzeb uczniów i uczennic.

Spoczywa na barkach pojedynczych nauczycieli i nauczycielek

Dostrzegana jest samodzielność (i samotność) pojedynczych nauczycieli i nauczycielek w całym procesie: od momentu podjęcia decyzji po zorganizowanie faktur i dopełnienie innych formalności. Jeżeli pojawia się wsparcie, to na etapie szukania oferty – nauczyciele i nauczycielki często bazują na poleceniach innych osób.

Analiza danych wskazuje, że decyzje o przyznaniu roli koordynatora/koordynatorki edukacji kulturalnej bywają podejmowane dyrektywnie przez dyrekcję szkoły, co może nie sprzyjać wyborowi osób o odpowiednich kwalifikacjach i doświadczeniu, negatywnie wpływając na ich zaangażowanie.

Odpowiedzialność za planowanie i wdrażanie inicjatyw kulturalnych często spada na osoby koordynujące, które mogą nie mieć dostatecznych kompetencji lub zasobów, aby efektywnie dobierać propozycje edukacyjne dostosowane do wieku i zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic.

”

Do zeszłego roku, chyba, była ta Nagroda Warszawskiej Edukacji Kulturalnej. To było obowiązkowe w szkołach, że taki koordynator musiał być, który miał koordynować działania szkolne. I właściwie tylko on, tak naprawdę, wiedział, co to jest ta edukacja kulturalna. Prawdę mówiąc, u nas to się odbywało z łapanki, szukanie tego, kto ma zostać edukatorem [FG1 1 nauczycielka].

Miejsce edukacji kulturalnej w szkole

Warto podkreślić różnice w statusie edukacji kulturalnej w zależności od typu szkoły (publiczna vs. niepubliczna) i wieku uczennic, i uczniów (klasy młodsze vs. te przygotowujące się do egzaminów).

Szkoły publiczne

- Potencjał i cele edukacji kulturalnej nie są w pełni dostrzegane przez grono pedagogiczne – częściej niż w szkołach niepublicznych,
- finanse to często główne/jedyne kryterium wyboru oferty,
- odpowiedzialność za organizację działań sędowana na pojedynczego nauczyciela/nauczycielkę.

Szkoły niepubliczne

- Częściej dostrzegana jest wartość korzystania z edukacyjnej oferty instytucji kultury,
- pieniądze zazwyczaj nie są barierą w dostępie do oferty,
- więcej różnorodnych wyjść,
- dostęp do zróżnicowanej, bardziej elitarnej oferty (np. zwiedzanie Hotelu Europejskiego, wizyta w domu aukcyjnym) dzięki większemu kapitałowi kulturowemu rodziców,
- kapitał kulturowy, rodzinne doświadczenia (np. podróże zagraniczne) – inny punkt wyjścia w uczeniu i rozumieniu tematów,
- większa elastyczność we wprowadzaniu programów autorskich dających przestrzeń do działań z obszaru edukacji kulturalnej.

” ***Ponieważ to jest szkoła społeczna, więc te dzieci rzeczywiście sporo podróżują, sporo widzą, więc niektóre dotarły do muzeum van Gogha czy do innych muzeów, gdzie obrazy, o których mówiliśmy, nie tylko van Gogha, ale o których rozmawialiśmy na lekcji, one oglądały wcześniej*** [FGI 1 nauczycielka].

” ***W prywatnej szkole, więc mam o tyle łatwiej, że możemy sobie właśnie trochę autorskie pomysły wprowadzać. Więc mamy tutaj pole do popisu. Bo to uczestnictwo w tym życiu kulturalnym jest bardzo ważne*** [FGI 3 nauczycielka].

Młodsze klasy

- Większa elastyczność i dowolność w dobieraniu oferty,
- blokowość przedmiotów w nauczaniu początkowym ułatwiająca dopasowanie oferty instytucji kultury,
- brak presji na wyniki dający większą przestrzeń do realizacji aktywności postrzeganych jako dodatkowe.

” ***I oprócz tych treści z edukacji przyrodniczej, matematycznej, polonistycznej, jest tak typowo techniczna, plastyczna. Te wątki takie typowo kulturalne typu teatr, kino, historia wynalazków, różne takie treści się ciągle przeplatają. I przynajmniej za to kocham właśnie***

edukację wczesnoszkolną – nie ma nudy. I właśnie te treści są ciekawe, i można sobie dodatkowo to pociągnąć. Albo dzieci włączyć w dany projekt, i rozszerzyć następnie dany temat [FGI 3 nauczycielka].

Starsze klasy

- Presja (uczniów, innych nauczycieli) związana z przygotowaniem do egzaminów powoduje, że edukacja kulturalna traktowana jest jako „pochłaniacz” cennego czasu,
- wymaga to od nauczycieli/nauczycielek negocjacji z innymi nauczyciel(k)ami i znajdowania argumentów, że dane działanie ma sens, a uczniowie/uczennice wyniosą dla siebie coś wartościowego z proponowanej aktywności.

”

Część nauczycieli przedmiotów ścisłych trudno jest przekonać, że to jest rzeczywiście ważne. Uważają, że stracą dwie godziny matematyki czy fizykę, czy chemię. Bo wiadomo, że z chemii wyjdzie na warsztaty chemiczne i też będzie tam realizował podstawę programową, nie tylko na zajęciach w szkole. A takie stricte kulturalne wyjścia to w takich klasach ścisłych są trudniejsze, to na pewno [FGI 3 nauczycielka].

Ścieżka klienta, czyli nauczyciel(k)a szuka oferty

1 Rozpoznanie potrzeb

Problemy/wyzwania:

- brak diagnozy potrzeb uczniów i uczennic (ze względu na brak czasu i brak wiedzy, trudność w zdobyciu informacji, postawy nauczycieli i nauczycielek itp.),
- wpisanie oferty w podstawę programową i/lub program przedmiotu.

Zetknięcie z ofertą:

- doświadczenie współpracy z instytucją/organizacją,
- prywatna wizyta/skorzystanie z oferty,
- polecenia znajomych.

2 Poszukiwanie i wybór oferty

Problemy/wyzwania:

- brak jednego miejsca, gdzie można znaleźć różne oferty,
- niekompletne informacje na stronach internetowych,
- czasochłonność poszukiwań.

3 Zetknięcie z ofertą:

- polecenia znajomych,
- strony internetowe instytucji/organizacji,
- media społecznościowe,
- newslettery instytucji kultury,
- kontakt telefoniczny z pracowni(cz)kami instytucji,
- lekcje pokazowe, prezentacja oferty.

Organizacja i realizacja

Problemy/wyzwania:

- wiele formalności (zgody, faktury),
- dostosowanie przestrzeni instytucji do specyfiki grupy (wielkość pomieszczeń, „korki” przy szatni itp.),
- program może nie być adekwatny do wieku uczniów i uczennic,
- ryzyko nie uwzględniania różnych potrzeb dzieci/młodzieży.

Zetknięcie z ofertą:

- siedziba instytucji (plakaty, ulotki dostępne na miejscu),
- informacje od osób prowadzących/edukatorskich.

4

Wykorzystanie

Problemy/wyzwania:

- brak scenariuszy zajęć i materiałów, by pracować z uczniami i uczennicami, pogłębiać i rozwijać temat,
- znalezienie sposobu na wplecenie kontynuacji zajęć w program oraz swoje zajęcia.

Zetknięcie z ofertą:

- materiały od instytucji do pracy z uczniami/uczennicami.

Kryteria wyboru oferty edukacji kulturalnej

Nauczyciele i nauczycielki korzystający z oferty instytucji zwykle mają świadomość potrzeb uczniów i uczennic oraz preferencje odnośnie propozycji, z których chcą skorzystać.

Szkolne realia weryfikują myślenie życzeniowe. Często kluczowym kryterium wyboru oferty staje się cena oraz możliwość wpisania danego działania w ramy podstawy programowej.

1

Wysokość opłat

To główne lub jedno z głównych kryteriów. Odpłatność za zajęcia bywa barierą dla udziału wszystkich uczniów i uczennic. Ten problem może wzmacniać się w nowej rzeczywistości, gdzie grupa osób o niskich dochodach powiększa się o grupę osób uchodźczych, migranckich, wśród których wiele jest nisko sytuowanych finansowo.

W tym kryterium ujawniają się różnice pomiędzy szkołami publicznymi a niepublicznymi. W szkołach publicznych nauczyciele i nauczycielki często wazą decyzję o udziale, biorąc to kryterium pod uwagę.

Powszechnie chwalono programy samorządowe (miejskie i wojewódzkie) wspierające takie działania – „Klasa w Warszawie. Warszawa z klasą”, „Kulturalna szkoła na Mazowszu”. Podkreślano, że wyrównują one szanse w dostępie do kultury.

Co to znaczy drogo?

- Dla części rodziców w szkołach publicznych 20 złotych za wydarzenie jest sporym wydatkiem,
- 100 zł za bilet do opery wyklucza klasę z udziału w wydarzeniu.

”

Zdarzają się nam klasy, że stać je na warsztaty, 20-30 zł, nawet 80 złotych w ciągu miesiąca i to nie jest problem. A mamy takie klasy, gdzie nie pójdzie połowa, bo barierą jest cena. Kiedy mamy warsztaty za złotówkę albo za 10 zł, albo są one finansowane w ramach miasta, to będą uczestniczyli wszyscy. Cena nie będzie barierą, to raz, a dwa, że wszyscy będą się czuli dobrze, nie będzie wyróżnień, ktoś idzie, ktoś nie idzie

[FGI 1 nauczyciel].

2

Relacja z podstawą programową

Ten aspekt szczególnie mocno podkreślały osoby pracujące w liceach. Presja związana z egzaminami rodzi napięcie i niechęć do udziału w aktywnościach niezwiązanych wprost z danym przedmiotem lub niekojarzonych jako zdobywanie wiedzy potrzebnej do zdania egzaminu. Nauczycielki i nauczyciele wkładają dodatkową energię w pokazanie innym, np. nauczycielom, rodzicom, a nawet samym uczniom i sobie, wartości skorzystania z oferty edukacji kulturalnej. W tej sytuacji przedstawienie spójności oferty z podstawą programową stanowi mocny argument dla wszystkich stron.

3

Relacja z instytucją = relacja z edukatorem/edukatorką

Częste są powroty do tych samych, sprawdzonych miejsc lub osób. Rola animatorki/animatora w tworzeniu doświadczenia użytkownika/użytkownicy jest kluczowa. To, w jaki sposób prowadzi działanie, nie tylko w wymiarze merytorycznym, ale też procesowym (czy potrafi podążać za grupą i jej potrzebami, ma w sobie elastyczność), wpływa na satysfakcję z udziału zarówno wśród uczniów/uczennic, jak i nauczyciela/nauczycielki, buduje lojalność z instytucją. Osoba prowadząca bywa czasami ważniejsza niż tematyka i staje się głównym kryterium wyboru.

”

Jako polonistka wiem, że wybiorę się do muzeum w Wilanowie na lekcję „Wilanów Perłą Baroku” i że oni będą się przygotowywać do baroku pod kątem matury, realizując konkretne wytyczne z podstawy programowej, albo że pójdę do MSN-u, na lekcję „Literatura, sztuka wieku dziewiętnastego”. Mam obczajone konkretne miejsca, które pozwalają realizować podstawę programową [FGI 2 nauczycielka].

”

Zauważyłam, że to nawet nie to samo miejsce jest najważniejsze, tylko ta osoba, która prowadzi te warsztaty, ten edukator. Jednego tygodnia jestem w jakimś muzeum na warsztatach i edukator mówi tam po prostu z takim zapałem, że ja sama słucham z otwartymi ustami, jestem zachwycona tą osobą. Widać, że po prostu to jest osoba z takim zacięciem. Dzieciaki też są zachwycone, nikt się nie kręci, nie przeszkadza, wychodzą i mówią: „dlaczego tak krótko?”. A jadę kolejnego tygodnia, jest inny edukator, być może po prostu ma gorszy dzień, ale już nie przekazuje tak tego, co było na poprzednich, więc dzieciaki zaczynają się nudzić, pytają się, kiedy wyjdziemy, kiedy koniec [FGI 1 nauczycielka].

4 Polecenia innych nauczycieli i nauczycielek

Jest to jedna z najczęstszych form pozyskiwania informacji o wydarzeniach z obszaru edukacji kulturalnej. Szczególnie pomocna w sytuacji, kiedy istnieje duże rozproszenie informacji o działaniach. W związku z tym staje się też ważnym kryterium wyboru danej aktywności.

” ***Po prostu pocztą pantoflową o wielu rzeczach się dowiaduję i najczęściej są to sprawdzone miejsca, ktoś był, mówi: „słuchaj, tam jest fajnie, wybierzcie się!” [...] Także ja wiele razy po prostu korzystam z doświadczenia innych. Czy nawet i na jakimś szkoleniu z kimś rozmawiam i ktoś mówi: „a wiesz, że byłam tam i tam?” Ja potem sprawdzam, „a, rzeczywiście, bardzo jest to ciekawe”*** [FGI 1 nauczycielka].

5 Potrzeby uczniów/uczennic

Nauczyciele i nauczycielki zwracają też uwagę na charakter oferowanych działań. W młodszych klasach ważne jest to, by łączyły różnorodne formy – mniej wykładów, więcej aktywizujących warsztatów, pracy w grupach – pozwalających na doświadczanie przez różne zmysły. Ważne jest, aby uczniowie i uczennice mogli wyjść z nich z czymś „namacalnym”. Dla starszych dzieci i młodzieży istotne jest, by dawały przestrzeń do refleksji, by miały poczucie partnerskiego traktowania. Im starsze klasy, tym bardziej otwiera się przestrzeń na rozmowę o ich potrzebach i propozycjach przez nich artykułowanych.

” ***Ważny jest kawałek wykładu, bo wiadomo, że trzeba jakiś wstęp zrobić, ale muszą coś manualnie robić, co nowego mogą się dowiedzieć, czym się mogą później pochwalić też w szkole, jak będą rozmawiali z innymi kolegami, koleżankami, ale też, co jest dla mnie bardzo ważne, kiedy przyjdą do domu i rodzice zapytają, czego się nauczyli, czego się dowiedzieliście*** [FGI 2 nauczycielka].

” ***Także najczęściej, jeśli z nimi wychodzę, to staram się rozmawiać też z nimi, jakie są ich oczekiwania, jeśli chodzi o te wyjścia, o to, co ich by interesowało, a jeżeli ja proponuję coś, no to rzeczywiście najpierw sprawdzam, co to takiego*** [FGI 1 nauczycielka].

Współpraca międzysektorowa: instytucje kultury i szkoły

Potrzeby nauczycieli i nauczycielek w obszarze edukacji kulturalnej

Wzmocnienie/upodmiotowienie

Zmiana wektora z nauczycieli/nauczycielek jako odbiorców/odbiorczyń na współtwórców/współtwórczynie oferty oznacza dawanie im możliwości i przestrzeni do własnej interpretacji czy pracy z ofertą. Ważna jest również zmiana w sposobie postrzegania i traktowania nauczycieli i nauczycielek w instytucjach kultury. Nie chcą być widziani jako „ci źli”, którzy tylko wywierają presję, kładą nacisk wyłącznie na oceny, wymagają dyscypliny od uczniów i uczennic. Chcą być traktowani jako eksperci/ekspertki znający się na temacie i pracy z młodzieżą. Edukatorzy i edukatorki w instytucjach nie powinni „czuć się lepiej” w odniesieniu do nich.

Jak to można zrobić?

- Poprzez współtworzenie przez nauczycieli/nauczycielki scenariuszy działań edukacyjnych w instytucjach, wynagradzanie ich za taki rodzaj pracy,
- udział nauczycielek i nauczycieli na etapie „testowania” materiałów,
- przygotowywanie przez instytucje materiałów, które nauczyciel(k)a może wykorzystać przy omówieniu doświadczenia,
- udostępnianie przestrzeni instytucji do samodzielnych działań nauczycieli i nauczycielek z uczniami i uczennicami (bez edukatora/edukatorki), w której (np. w oparciu o wystawę) mogą zrealizować swój własny scenariusz czy projekt.



Mam wrażenie, że przez ostatnie lata postępuje też taki regres naszego wizerunku związany z tym, że odbiera nam się takie poczucie, że my się znamy na tym, co robimy i że my wiemy, czego chcemy uczyć, i że my też mamy taką otwartość, żeby dyskutować o tym z samymi uczniami [IDI nauczycielka].



Wydaje mi się, że dzięki współpracy nauczycieli i animatorów też można zwalczać takie negatywne stereotypy o szkole publicznej, które krążą wśród edukatorów pozasystemowych. Ludziom się wydaje, że szkoła publiczna to jest właśnie te siedlisko demonów [IDI nauczycielka].

Adekwatność do potrzeb uczniów i uczennic

Dostrzeganie przez instytucje kultury, że uczniowie i uczennice potrzebują różnych aktywności w zależności od ich wieku czy poziomu znajomości danego tematu (np. przestrzeni do dyskusji, wyrażenia swojego zdania, aktywności ruchowej). Jednocześnie sposób realizacji tych potrzeb powinien uwzględniać różnice rozwojowe.

” **Nikt nie chce tylko chodzić, oglądać i słuchać. To jest za mało.** [Potrzebne jest – przyp.bad.] **działanie, ale działanie niepolegające na wypełnianiu krzyżówek albo kolorowanek, bo wiem, że w muzeach czasami tak jest. To jest odtwórcze, to nie uruchamia pokładów wiedzy** [FGI 1 nauczycielka].

” **Jak obserwuję uczniów, to dla nich jest ważne, żeby działania z edukacji kulturalnej były podane ich językiem. Żeby w jakiś sposób nawiązywały do ich życia, do ich świata, który jest odmienny. Oni myślą jednak inaczej, mają inne zainteresowania. Musi być dla nich wiarygodna, czyli prowadzący musi być wiarygodny. Jeżeli czują, że prowadzący wie, o czym mówi, rozumie ten temat, potrafi zaciekawić, też słucha ich odpowiedzi, to wtedy wejdą w takie zajęcia** [FGI 3 nauczycielka].

Przejrzysta informacja

Skrócenie ścieżki zdobywania informacji o ofercie edukacji kulturalnej oraz możliwość sprawdzenia, czy działanie pasuje do danej grupy.

Oferta rozwoju kompetencji kluczowych

Nauczyciele i nauczycielki szukają inicjatyw rozwijających kompetencje kluczowe uczniów. Zauważają to też pracownicy i pracowniczki niektórych instytucji kultury:

” **Jak zaczęliśmy więcej współpracować z nauczycielami i też pytać ich, co oni widzą w tych lekcjach jako główną korzyść, to powtarzało się to, że to niekoniecznie są punkty z podstawy programowej, ale szerzej rozumiane cele rozwojowe, które też w podstawie programowej są** [IDI pracownik kultury].

Oferta działań poruszająca tematy psychospołeczne

Pomimo tego, że w ostatnich latach nauczyciele i nauczycielki mieli okazję uczestniczenia w warsztatach, szkoleniach dotyczących zagadnień z tego obszaru, w szkole jest mało przestrzeni na to, by zajmować się tą tematyką. Ważne, by działania z obszaru sztuki i kultury poruszały te wątki, były punktem wyjścia do refleksji uczniów i uczennic nad nimi samymi.

” **Bardzo lubię, gdy edukacja kulturalna może być jakoś łączona z tym, co rozpoznajemy jako wyzwania wychowawcze. W pracy z młodzieżą w tej chwili wyłania się na pierwszy plan psychoedukacja. To jest po prostu podnoszenie świadomości i tego, jak rozpoznawać różne zaburzenia psychiczne, stany depresyjne, spektrum autyzmu, to wszystko. Uczniów to bardzo ciekawi, to jest dla nich bardzo ważne i my też chcemy lepiej orientować się, jak pracować z takimi osobami** [FGI 2 nauczycielka].

Organizacja działań równie ważna jak merytoryka

Warunki lokalowe i kwestie organizacyjne wpływają na satysfakcję z doświadczenia. Negatywne odczucia w tym obszarze mogą być barierą dla ponownego skorzystania z oferty.

Wśród negatywnych przykładów wymieniano niedostosowanie „przepustowości” szatni do przyjęcia licznych grup, toalet zlokalizowanych w osobnych budynkach (problem w przypadku dzieci młodszych), sal warsztatowych zlokalizowanych daleko od wystaw, niedostosowanych godzin zajęć do godzin pracy szkół czy zbyt małej przestrzeni i niekomfortowego rozmieszczenia miejsc podczas warsztatów. Także sposób i formy płatności za działania mają wpływ na chęć powrotu do instytucji.



W niektórych muzeach zupełnie nie ma ani żadnej ławki, ani krzesła, ani poduszki, ani możliwości, żeby siąść na podłodze, bo zabrania się dzieciakom. Mają stać i słuchać tego, co ktoś do nich mówi. I wydaje mi się, że to już jest w ogóle nie do przyjęcia, przy dość dużej liczbie dzieci z różnymi, powiedzmy to, niedoskonałościami rozwojowymi

[FGI 1 nauczycielka].



Takie trwanie w bezruchu i siedzenie na gołej podłodze, no to według mnie dyskwalifikuje taką placówkę, która organizuje zajęcia w ten sposób [FGI 1 nauczycielka].

Jedna z nauczycielek, chcąc zrealizować zajęcia dla 35-osobowej klasy, spotkała się z odmową ze względu na limit 28 osób w grupie. Rozdzielenie jej oznaczało dodatkowe koszty i dłuższy czas wizyty w instytucji (konieczność zaplanowania zajęć jedne po drugich).

Dobre praktyki⁴

Dobre informowanie

Muzeum POLIN na swojej stronie internetowej prezentuje ofertę w podziale na formy aktywności: warsztaty, zwiedzanie wystawy, spacer. Zamek Królewski natomiast dostarcza informacje o zgodności oferty edukacyjnej z podstawą programową.

Promocja przez doświadczenie

Teatr 21 zaprasza nauczyciel(k) na próby otwarte. Interakcje z aktor(k)ami i reżyser(k)ami, a także dyskusje o interpretacji i metodach pracy, pozwalają zrozumieć podejście instytucji i możliwości wykorzystania tej wiedzy w nauczaniu.

MSN oferuje nauczyciel(k)om darmowe oprowadzanie przy każdej wystawie oraz przedstawienie oferty w sposób warsztatowy.



[Pomyśleliśmy] ***no dobra, ci nauczyciele przyprowadzają swoje grupy, ale tak trochę stoją z boku. A może tymi nauczycielami też się warto zająć*** [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Projekty interdyscyplinarne

Projekt „Otwarcia na kulturę”, oparty na podejściu STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), wykorzystuje interdyscyplinarne połączenie tych dziedzin, aby zachęcić uczniów i uczennice do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, rozwijając jednocześnie ich umiejętności w zakresie nauk ścisłych, technologii, matematyki, a także wrażliwość estetyczną i kreatywność.

Dobre praktyki: treść i forma oferty

Oddziaływanie na odmienne zmysły, użycie różnych form, które pozwalają lepiej wejść w doświadczenie. Skłania do refleksji, zadawania pytań, może też wpływać na postawy. Łączy bierne i aktywne formy uczestnictwa.

Przykłady:

- zajęcia w Pałacu w Wilanowie na temat baroku, możliwość gotowania, jedzenia, tańczenia, przebierania się w stroje z epoki,
- niewidzialna wystawa, czyli przestrzeń, w której można doświadczyć osobiście, co to znaczy być osobą niewidomą/z dysfunkcją wzroku.

Wsparcie narzędziowe

- Zachęta – manual z pytaniami, czym jest sztuka współczesna,
- Teatr Polski – scenariusze w oparciu o sztukę teatralną, służące do omówienia zagadnień na lekcji,
- Projekt MSN „Formy podstawowe”

4 Zebrane na podstawie informacji uzyskanych od osób uczestniczących w badaniu.

Fokus na nauczyciela

Program Sanatorium realizowany przez MSN to działania w obszarze budowania odporności psychicznej dla nauczycieli i nauczycielek. Warsztaty oddechowe, inspiracje od praktyków i praktyczek, jak kreatywnie działać w ramach systemu, wyjazdy z artystami i artystkami.

Dobra praktyka: współpraca nauczyciel(ka) - instytucja

Na czym polega?

MSN, przygotowując się do otwarcia nowej siedziby, zaprosiło nauczyciel(k)i oraz edukatorów i edukatorki do wspólnego stworzenia scenariuszy zajęć dla uczniów i uczennic.

Z otwartego naboru wybrano grupę nauczycielek zajmujących się różnymi tematami: literatura, filozofia, plastyka, sztuki wizualne. Osoby te pracują z grupami zróżnicowanymi wiekowo (od przedszkola do liceum), znają podstawy programowe na różnych etapach edukacji. Wspólnie, ale również w podziale na pary (nauczycielka – edukator/edukatorka), wypracowano obszary i scenariusze związane z przyszłą wystawą.

”

Właśnie to, co zrobił MSN, to jest taka sytuacja, która przywraca nam poczucie sprawczości i prestiżu związanego z tym, że ja jestem ekspertką w swojej dziedzinie. Jestem nauczycielką, czyli jestem ekspertką od uczenia i to jest pierwsza rzecz

[IDI nauczycielka].

Dlaczego to jest dobre? – perspektywa nauczycielki

- Została potraktowana jako ekspertka/praktyczka w temacie edukacji i pracy z młodzieżą – poczuła się dostrzeżona jako ekspertka oraz partnerka w procesie.
- Współtworzyła materiał na równi z osobami z instytucji (a nie wyłącznie go konsultowała), mogła zdecydować, które tematy, obszary nauki ją interesują.
- Przyjęta forma działania (praca na forum, w parach) i sposób prowadzenia spotkań zapewniały równość wśród uczestniczek.
- Dostała za to działanie wynagrodzenie – jej praca została doceniona.
- Po fazie projektowania scenariuszy nastąpił etap testowania ich z kolejną grupą nauczycieli i nauczycielek – możliwość otrzymania informacji zwrotnej, a tym samym doskonalenia.
- Materiały w bezpośredni sposób nawiązują do tematów poruszanych w szkole, ale jednocześnie wprowadzają nowe zagadnienia w tym obszarze.

Dlaczego jest to dobre dla uczniów i uczennic?

Po pierwsze, scenariusze są napisane językiem odpowiednim do wieku odbiorców i odbiorczyń. Po drugie, poziom działań jest adekwatny do wieku i znajomości tematu, a także poruszane zagadnienia wydają się istotne dla współczesnej młodzieży, np. relacja człowieka z własnym ciałem.

Dobra praktyka: teatr w przestrzeni szkolnej

Osoby uczestniczące w badaniu, które pracują ze szkołami, podkreślają, że ważną rolę w angażowaniu nauczycieli i nauczycielek odgrywa wyjście z ofertą w przestrzeń szkoły.

Teatr 21 realizuje spektakl *Trolle*, podczas którego w znanej uczniom i uczennicom przestrzeni klasy szkolnej, zaprasza do doświadczenia spotkania z Obcym. Spektakl grany jest przez aktorów i aktorki z zespołem Downa.

Obecnie *Trolle* realizowane są coraz częściej w przestrzeni Centrum Sztuki Włączającej. Zespół świadomie zdecydował się podjąć taką decyzję, dbając o swój dobrostan – granie spektakli w szkołach jest dużym obciążeniem dla artystów. Jedna z członkiń zespołu podkreśla korzyść obecności w szkole:

- ” **Wtedy naturalnie rodziły się pytania, które pracowały podczas warsztatu. Jak ja mam, kiedy przychodzi ktoś nowy? Skonfrontować się wtedy w bardziej oczywisty sposób z sytuacją, kiedy dziecko zmienia szkołę, kiedy wszyscy zaczynają i wszyscy są dla siebie obcy. Albo właśnie „co to znaczy otworzyć taką wspólnotę klasową na nowe osoby?”** [IDI przedstawicielka instytucji kultury].
- ” **To teatr w jednej torbie IKEA, z którą wchodzimy do klasy szkolnej. [...] Było dla nas ważne, żeby wchodzić do naturalnego środowiska dzieci. Żeby, żeby „Trolle” [nazwa spektaklu] wkraczały w ich codzienną klasę. I to od początku było wymyślone tak, że 45 minut stanowi działanie teatralne i 45 minut zostajemy na warsztacie. Na warsztatach działamy zawsze w duecie pedagog, pedagog teatru i aktor/aktorka Teatru 21. Tak jest zawsze, że nie zostawiamy dzieciaków bez tego warsztatu** [IDI przedstawicielka instytucji kultury].
- ” **Wciąż, mimo edukacji włączającej i różnych pomysłów na integrację, to jednak cały czas mamy do czynienia z taką opowieścią, że w naszej szkole nie ma dzieci, młodzieży z niepełnosprawnością, że to jest pierwsze spotkanie** [IDI przedstawicielka instytucji kultury].

Szkoły – instytucje kultury. Różne perspektywy

W wielu instytucjach kultury szkoły są postrzegane głównie jako odbiorcy oferty (jedni z wielu), a nie współtwórcy/współtwórczynie i partnerzy/partnerki. Relacja przybiera formę jednostronnego prezentowania gotowych propozycji. Tymczasem współpraca, oparta na partnerstwie, pozwalałaby na tworzenie długofalowych, angażujących i dostosowanych do potrzeb uczniów i uczennic projektów, które mogłyby lepiej wspierać procesy dydaktyczne i wychowawcze w szkołach. Warto podkreślić, że dla części instytucji szkoły są ważną grupą docelową i podejmują one szereg działań na rzecz budowania społeczności nauczycieli i nauczycielek wokół instytucji, udoskonalanie oferty tak, by była atrakcyjna dla osób uczących i ich uczniów.

Zdarza się, że nauczyciele i nauczycielki czują się traktowani przedmiotowo, gdy otrzymują jedynie ogólną informację, niedostosowaną do specyfiki ich placówek.

”

Ta współpraca polegała na tym, że ktoś nam proponował coś. I przychodzili, i nam to dawali jako tym maluczkim, którzy sami tego nie mają, nie umieją, nie wiedzą, i trzeba im to objawić. Różne instytucje, czy właśnie różne organizacje pozarządowe, przychodzą i wciskają taki program, który się im wydaje, że jest bardzo dobry, natomiast czy on jest dobry akurat dla tych dzieci? Akurat dla tej szkoły? Akurat dla tej klasy?

[FGI 1 nauczycielka].

Zdarza się, że podobne odczucia towarzyszą pracowni(cz)kom instytucji kultury. Nie chcą wykonywać działań „pod dyktando”. Ważne jest dla nich pokazywanie swojej odrębności, wnoszenie wartości dodanej, a nie – bycie przedłużeniem instytucji szkoły.

”

Nauczyciele dzwonią i mówią „panie przygotowują temat o Bitwie Warszawskiej, by to było uzupełnienie lekcji”. Pracowniczkę się czasami na to godzą, ale wolałyby jednak nie wchodzić w ten dyskurs. Nie chcą 45-minutowych „prelekcji na temat”, bo dzieci będą miały złe skojarzenia, a zależy im by dzieci poznały [nazwa instytucji kultury] i by tu wracały, by czuły radość z bycia w tym miejscu [IDI pracowniczka instytucji kultury].

”

Na jakie zajęcia chce Pan zapisać uczniów? Na jakiegokolwiek [IDI pracowniczka instytucji edukacji pozaszkolnej].

Współpraca międzyinstytucjonalna. Inne podmioty

Z kim współpracują instytucje?

W badaniu mieliśmy do czynienia z różnorodnością typów instytucji, skali działania (od lokalnej po ogólnopolską) rodzajów oferty i grup docelowych. Stąd też ogromna różnorodność podmiotów, z którymi placówki kultury wchodzą we współpracę:

- NGO działające w obszarze kultury, ale też mające specjalistyczną wiedzę,
- inne instytucje kultury,
- podmioty komercyjne,
- szkoły artystyczne,
- politycy,
- instytucje pomocowe,
- instytucje samorządowe,
- partnerstwa lokalne.

W jaki sposób dochodzi do współpracy?

Po pierwsze, do współpracy dochodzi poprzez indywidualne poszukiwanie pracowników/pracowniczek instytucji i wystosowywanie zaproszeń. Po drugie, zdarza się, że organizacje czy instytucje same wychodzą z inicjatywą i znajdują współpracowników/współpracowniczki. Istotna jest również działalność polegająca na współpracy przy projektach; ponadto pracownicy/pracowniczki dysponują własnym zasobem kontaktów.

Pojawiające się w badaniu formy współpracy

Wspólne projekty, krótko- i długoterminowe

Instytucje nierzadko współpracują doraźnie, czemu często sprzyja możliwość wspólnego ubiegania się o środki finansowe, wspólne/komplementarne zainteresowania i zasoby oraz wyzwania lokalne. Podobne czynniki – w innej skali – wymieniane są w przypadku współdziałania długofalowego.

Doradzanie, korzystanie z wiedzy eksperckiej

Fundacja Kultury Bez Barrier pojawia się jako partner pomagający instytucjom w zapewnianiu dostępności, budowaniu społeczności, oferujący wsparcie merytoryczne i konsultacje, np. planowanych rozwiązań.

Wymiana/udostępnianie zasobów

Wzajemne korzystanie z zasobów innych instytucji i dzielenie się swoimi: przestrzenią, wyposażeniem, osobowością prawną, ale też wzajemne promowanie się, komunikowanie o swoich działaniach. Terminal Kultury współpracuje z Uniwersytetem Fryderyka Chopina i uczelniami artystycznymi, oferując student(k)om możliwość odbycia praktyk.

Jak tworzy się współpraca?

Sieciowanie na siłę nie wychodzi

Próby sieciowania instytucji, które polegają na tym, że trzeba się sieciować, spełzają na niczym i są bardzo rozczarowujące i frustrujące. Kojarzą się z setką maili, przymusem uczestniczenia w czymś, co jest stratą czasu. Ważne, by współpraca miała cele, do czegoś prowadziła. Według rozmówców i rozmówczyń tworzenie relacji bez konkretnej potrzeby, wymiany, współpracy czy pomocy przy projekcie – nie istnieje.

Relacje między osobami z instytucji, a nie – instytucjami

Wielu rozmówców i rozmówczyń podkreślało, że współpraca międzyinstytucjonalna istnieje tylko wtedy, gdy towarzyszą jej relacje międzyludzkie. Działania z konkretnymi osobami są pierwsze, przed afiliacją z konkretnymi miejscami – zazwyczaj bywają ich pochodną. W przypadku, gdy osoby wymieniają się w instytucjach, współpraca może ustać:



Nawet instytucjonalne partnerstwo to są ludzie, więc jak się zmienia człowiek, to się zaczyna proces od nowa albo jest już niemożliwy [IDI pracownik instytucji kultury].

Często w narracjach rozmówców i rozmówczyń podkreślano w relacjach z innymi takie wartości jak: serdeczna atmosfera, zaufanie, bliskość.

Jakie korzyści daje współpraca?

Większa widoczność instytucji i jej oferty, kompleksowa oferta dla uczestnika/uczestniczki

Koordinatory i koordynatorki dostępności z różnych instytucji tworzą nieformalną grupę. Wymieniają się informacjami o ofercie dla grup mniejszościowych, prowadzą kalendarz wydarzeń dla osób z niepełnosprawnościami. Ułatwia im to planowanie oferty w ich

instytucjach w taki sposób, by nie konkurować o czas odbiorcy/odbiorczyni z innymi podmiotami oraz umożliwia docieranie do szerszej grupy – dzięki kanałom komunikacji „zaprzyjaźnionych” instytucji.

Docieranie do nowych grup odbiorców/odbiorczyń

Zespół Teatru 21 wystawia spektakle na scenie TR Warszawa.

MSN z Fundacją EFC – program „Formy podstawowe” – docieranie do szkół poza dużymi ośrodkami z tematyką sztuki współczesnej.

Ułatwianie korzystania z oferty

Fundacja Giganci zapewniała opiekę nad dziećmi z niepełnosprawnościami w czasie muzealnych warsztatów dla rodziców w MSN-ie.

Stwarzanie dostępu/przestrzeni do spotkania się różnych grup/ zmiana stereotypów

Fundacja Zdążyć z Pomocą i biblioteka na Woli organizowały wspólnie cykl zajęć artystycznych i edukacyjnych dla dzieci sprawnych i z niepełnosprawnościami pod nazwą „Klub Myszki Norki”

Uatrakcyjnianie wydarzeń/poszerzanie oferty

Zapraszanie organizacji do użycia z przestrzeni instytucji, żeby skorzystać z ich kompetencji do rozszerzania oferty instytucji i budowania marki. Fundacja RORO realizuje działania dla dzieci na terenie biblioteki na Woli, co przyciąga nowych odbiorców i odbiorczynie.

Wprowadzanie nowych narracji w większościowy dyskurs

Aktorzy z zespołem Downa z Teatru 21 w ramach współpracy z Akademią Teatralną prowadzili Master Class dla studentów i studentek Akademii Teatralnej w Warszawie i w Białymstoku.



[...] **spełnienie marzenia rozszczelnienia edukacji artystycznej i w ogóle akademickiej.**
[...] [Mamy] **takie przekonanie, że sztuka jest dla wszystkich – po dwóch stronach jako osoby, która ją wytwarza i odbiorców** [IDI pracowniczka instytucji kultury].

Ośrodek Wychowawczy w Rembertowie i Dom Kultury angażują nastolatki z Ośrodka w działania Domu Kultury, dając im szansę na bycie w innym środowisku i wzmocnienie siebie.

Budowanie kapitału społecznego

Przykładem budowania kapitału społecznego jest lokalna działalność partnerska na Woli. Dzięki zaangażowaniu wielu podmiotów: biblioteki, NGO, firm i osób prywatnych, realizowany jest szereg atrakcyjnych, różnorodnych działań dla mieszkańców i mieszkank (inicjatywy artystyczne, animacyjne oraz obywatelskie). Współpraca pozwala zwiększać skalę i rodzaj inicjatyw. Nawiązują się relacje oparte na zaufaniu, wzmacniające lokalne więzi.

WVOK Warszawskie
Obserwatorium
Kultury

B badania
i działania