C O P E
Member since 2019
JM14482

Katarzyna Gajek*

Praca nad odczuciami. Matki w obliczu trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja typów pracy nad odczuciami, jaką wykonują matki w kontekście trudnych doświadczeń szkolnych swoich dzieci. Ramą interpretacyjną dla analizy działań kobiet była kategoria pracy nad odczuciami opracowana przez Anzelma Strauss'a i jego współpracowników. Analizie poddane zostały autobiograficzne wywiady narracyjne z kobietami-matkami, gromadzone w ramach międzynarodowego projektu ISOTIS. Dane empiryczne zostały poddane procedurze kodowania, stosowanej w generowaniu teorii ugruntowanej, co umożliwiło wyodrębnienie sześciu typów pracy nad odczuciami: pracę nad interakcjami, nad zachowaniem spokoju, nad zaufaniem, biograficzną, nad tożsamością i naprawczą. Wyniki analiz wskazują, że matki są kluczowymi postaciami zinstytucjonalizowanego procesu kształcenia, które wykonują w toku codziennych praktyk szereg złożonych, ale niezauważanych działań. Zidentyfikowanie i charakterystyka pracy matek nad odczuciami pozwoliła opisać jej znaczenie dla realizacji zadań zawodowych przez nauczycieli, a także funkcjonowania dzieci w szkole.

Słowa kluczowe: praca nad odczuciami, wywiad narracyjny, matka, nauczyciel, szkoła.

Sentimental Work. Mothers Facing Their Children's Difficult School Experiences

Abstract

The purpose of this paper is to reconstruct the types of sentimental work that mothers perform in the context of their children's difficult school experiences. The interpretative framework for the analysis of women's actions is the category of sentimental

* Uniwersytet Łódzki.
Artykuł otrzymano: 11.01.2022; akceptacja: 10.03.2022.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.10

work developed by Anselm Strauss and his colleagues. The analyzed material consists of autobiographical narrative interviews with women-mothers, collected as part of the international ISOTIS project. The empirical data was subjected to the coding procedure used in generating grounded theory, which allowed for the identification of six different types of sentimental work: interactional work, composure work, trust work, biographical work, identity work and rectification work. The results of the study indicate that mothers are key figures in the institutionalised learning process, performing a range of complex but unnoticed activities in the course of their daily practices. Identifying and characterising mothers' sentimental work allowed to describe its relevance to teachers' professional tasks and children's functioning in school.

Keywords: sentimental work, narrative interview, mother, teacher, school.

Wprowadzenie

Rozpoczęcie przez dziecko edukacji szkolnej wiąże się z wieloma zmianami w życiu całej rodziny. Przed rodzicami stawiane są nowe zadania dotyczące wspierania nauki szkolnej dzieci. Zaangażowanie rodziców może koncentrować się na obszarze domu, szkoły lub społeczności lokalnej (Epstein, Dauber 1991); uczestniczą oni w procesie edukacyjnym oraz doświadczeniach swoich dzieci (Jeynes 2005), oddziałują na ich edukacyjne i społeczno-emocjonalne osiągnięcia (Weiss, Caspe, Lopez 2006), korzystając z ekonomicznych i społecznych zasobów rodziny oraz własnych kompetencji.

Badania i dyskurs publiczny koncentrują się na „rodzicielskim zaangażowaniu", ale należy zauważyć, że codzienną pracę wspierającą proces edukacyjny wykonują głównie matki (Smith, Griffith 1990; David, West, Ribbens 1994; Smith 1996; Reay 1998; Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008). Społeczno-kulturowe normy i praktyka społeczna zwalnia ojców z aktywnego i zaangażowanego udziału w opiece nad dziećmi (Hochschild 1989), równocześnie od matek oczekuje się uczestnictwa i współdziałania z instytucjami oraz przyjęcia odpowiedzialności za proces uczenia się dzieci. Nie oznacza to, że ojcowie nie angażują się w sprawy edukacyjne (Shumow, Miller 2001), jednak nawet w egalitarnych związkach występują różnice między pracami matek i ojców, których uczestnictwo często zależy od posiadanego społecznego i kulturowego kapitału, związanego m.in. z reprezentowaną klasą społeczną (Lareau, Horvat 1999).

Praca matek, związana ze wspieraniem edukacji dzieci, koncentruje się na aktywnościach wykonywanych w domu lub związanych z dojazdem do szkoły czy pobytem w niej. Zwykle są to powtarzalne, monotonne lub trudne, ale równocześnie niezbędne czynności. Praca opiekuńcza i organizacyjna obejmuje m.in. utrzymywanie kontaktu ze szkołą, udział w spotkaniach z nauczycielami, zaangażowanie w życie klasy lub szkoły, organizacyjne przygotowanie dziecka do kolejnego dnia w szkole, transport, pomoc w odrabianiu prac domowych i nauce, organizacja rutynowych działań w codziennym życiu rodziny (podporządkowanie ich szkole), dbałość o samopoczucie fizyczne i psychiczne dziecka (Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008). Niezwykle istot-

nym rodzajem pracy wykonywanym przez matki jest oparta na relacji z dzieckiem praca emocjonalna (David, West, Ribbens 1994; O'Brien 2005, 2007), która zwykle intensyfikuje się w momentach trudnych, wynikających ze zmiany sytuacji edukacyjnej (rozpoczęcie nauki w szkole, zakończenie edukacji wczesnoszkolnej, rozpoczęcie nauki w szkole ponadpodstawowej). Matki okazują wsparcie emocjonalne poprzez wsłuchiwanie się w komunikaty, równocześnie zauważając to, czego dzieci im nie mówią. Słuchają opowieści związanych z codziennym życiem szkoły, doświadczeniami edukacyjnymi, społeczno-kulturowymi, z których część jest dla dzieci trudna i budzi w nich intensywne emocje. Matki odpowiadają na pytania, wyjaśniają wątpliwości czy obawy, są dostępne, towarzyszą, a równocześnie gromadzą informacje, które mogą stać się podstawą późniejszej interwencji (O'Brien 2007).

W kontekście pracy emocjonalnej matek, związanej ze wspieraniem edukacji dzieci, istotny staje się ich kapitał emocjonalny (Reay 2000; Gillies 2006; Zemblyas 2007; O'Brien 2008), rozwijany w literaturze przedmiotu w odniesieniu do koncepcji kapitałów Pierre'a Bourdieu (1986), jako forma kapitału społecznego (Nowotny 1981) lub ucieleśniony kapitał kulturowy (Cottingham 2016). Badacze wskazują, że ta kategoria wymaga zarówno teoretycznego, jak i empirycznego dopracowania. Używana jest jako narzędzie heurystyczne (Reay 2000) lub pojęcie uwrażliwiające (Cottingham 2016), stosowana zamiennie ze wsparciem emocjonalnym, współczuciem czy troską. Kapitał emocjonalny stanowi transsytuacyjny, indywidualny zasób, powiązany z kontekstem społecznym i kulturowym, a tym samym z władzą i przywilejami, nierównomiernie dystrybułowanymi w społeczeństwie. Oczywistym jest, że matki dysponują odmiennymi zasobami, zależnymi od ich sytuacji ekonomicznej, statusu społecznego i kapitału kulturowego; tym samym badania analizujące kapitał emocjonalny w kontekście edukacyjnym uwzględniają różnice wynikające z przynależności klasowej, rasowej czy płci badanych. W odniesieniu do grup mniej uprzywilejowanych znaczenia nabiera fakt, że kapitał emocjonalny podlega procesowi cyrkulacji (Zemblyas 2007), może być pomnażany i wymieniany na inny typ kapitału, co kompensuje w pewnym stopniu niedobory w zakresie innych zasobów.

Dla rekonstrukcji działań, jakie podejmują matki w kontekście doświadczeń edukacyjnych swoich dzieci, użyteczna wydaje się kategoria pracy nad odczuciami. Wpisuje się ona w przyjętą w badaniach orientację interpretatywną, pozwala uniknąć sygnalizowanych wcześniej ograniczeń koncepcji kapitału emocjonalnego, jak również przesuwa akcent z indywidualnych zasobów kobiet na praktykę społeczną. Praca nad odczuciami pierwotnie została scharakteryzowana w odniesieniu do społecznej organizacji pracy personelu medycznego w obliczu trajektorii choroby. Współwystępuje ona z innymi rodzajami pracy (pracą z aparaturą medyczną, nad minimalizacją zagrożenia życia, nad łagodzeniem fizycznych dolegliwości, pracą artykulacyjną oraz pracą samych pacjentów) podejmowanymi w zinstytucjonalizowanych warunkach (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, Wiener 1991). W celach analitycznych można wyróżnić kilka typów pracy nad odczuciami, które są podejmowane w zależności od okoliczności i przynoszą inne rezultaty: pracę nad interakcjami i zasadami moralnymi (respektowanie milcząco przyjętych założeń oraz reguł leżą-

cych u podstaw zdarzeń interakcyjnych, a także postępowanie zgodne ze społecznie aprobowanym systemem normatywnym), pracę nad zaufaniem (budowanie relacji opartej na szacunku dla drugiego człowieka i własnych kompetencjach), pracę nad zachowaniem spokoju (pomoc w opanowaniu emocji, odzyskaniu pewności siebie czy dobrej reputacji), pracę biograficzną (gromadzenie informacji dotyczących osobistej i społecznej historii człowieka, w odniesieniu do której planowane są dalsze działania), pracę nad tożsamością (pomoc w przepracowaniu sytuacji trudnych, która chroni i podtrzymuje poczucie tożsamości, a także pozwala mierzyć się z rzeczywistością), pracę nad kontekstami świadomości (ukrywanie informacji trudnych do zniesienia) oraz pracę naprawczą (przywracanie równowagi po doświadczeniu upokorzenia, jakie było efektem zlekceważenia zasad interakcji) (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, Wiener 1982). Wyodrębnione typy pracy ujawniają się na marginesie wdrażania procedur medycznych przez personel służby zdrowia i mają na celu udzielenie psychologicznego wsparcia pacjentowi dla podtrzymania jego stabilności emocjonalnej, aby mógł efektywnie radzić sobie w trudnych warunkach. Potencjał analityczny koncepcji pracy nad odczuciami można wykorzystać również w pozamedycznych kontekstach, które wywołują strach, urazę, rozczarowanie, zranienie, są destrukcyjne dla poczucia integralności czy własnej wartości człowieka. Najczęściej stosowana jest ona w odniesieniu do charakteryzowania działań profesjonalnych podejmowanych w ramach instytucji (Granosik 1997; Kamińska-Jatczak 2020), ale może też stanowić punkt wyjścia dla rekonstrukcji interakcyjnego wymiaru pracy, jaki pojawia się w relacji interpersonalnej (Ślęzak 2018).

Zastosowanie kategorii pracy nad odczuciami jako ramy interpretacyjnej dla analizy działań matek podejmowanych w obliczu trudnych doświadczeń edukacyjnych ich dzieci wymaga uzasadnienia oraz charakterystyki przyjętych założeń, które stają się kontekstem dalszych rozważań.

W toku edukacji formalnej pojawiają się różnorodne napięcia generowane przez proces kształcenia lub relacje interpersonalne w szkole (Leśniak 2015). Dla niektórych dzieci bywa to przytłaczające i może uruchomić potencjał trajektoryjny (Schütze 1997). Zinstytucjonalizowany proces nauczania-uczenia się jest długotrwały i obligatoryjny, co utrudnia uwolnienie się z sytuacji, która rodzi złość, poczucie niezrozumienia, krzywdy czy niesprawiedliwości. Negatywne nastawienie do szkoły oraz stosowane przez ucznia strategie oporu (Babicka-Wirkus 2019) zaburzają proces komunikacji i możliwość osiągnięcia porozumienia, często też utrwalają i generalizują stygmatyzujący obraz dziecka. Nie zawsze nauczyciele mają świadomość lub potrzebę poznania osobistej historii ucznia, koncentrując się na jego postępach w nauce i zachowaniu na terenie szkoły. Powierzchowność i asymetryczność relacji utrudniają wzajemne poznanie się, więc o sprawach istotnych dla funkcjonowania dziecka w instytucji decydują obce mu osoby. W przestrzeni instytucji edukacyjnej ujawnia się władza nauczycieli nad uczniami. Sprawowana jest za pośrednictwem wewnętrznego lub zewnętrznego autorytetu nauczyciela albo poprzez nadzór, przymus i represje (Kunicka 2012). Nierównowaga sił, konieczność podporządkowania się, brak możliwość decydowania o sobie, a także brak dia-

logu, uzgadniania perspektyw interpretacji rzeczywistości mogą wywoływać opór i bunt (Babicka-Wirkus 2016).

Celem nieprofesjonalnych aktywności matek jest zmniejszenie cierpienia ich dzieci, które doświadczają bolesnych przeżyć związanych z edukacją szkolną. Kobiety koncentrują się na emocjach dzieci, zapewnieniu im komfortu psychicznego oraz bezpieczeństwa, wspierają poczucie integralności, własnej wartości oraz chronią tożsamość. Działania te najczęściej podejmują w swoim domu, w bezpośredniej relacji z dzieckiem, ale niekiedy sytuacja wymaga komunikacji pośredniczącej i aktywności rzeczniczej w przestrzeni instytucji.

Założenia metodologiczne badań własnych

Dane wykorzystane w tym artykule pochodzą z 16 narracji autobiograficznych matek. Jest to jakościowy fragment badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society* (ISOTIS)[1]. Pierwszym etapem badań był wywiad kwestionariuszowy, przeprowadzony na próbie 240 matek, który koncentrował się na nierównościach edukacyjnych i wsparciu społecznym rodzin z dziećmi. Zebrane na tej podstawie informacje umożliwiły identyfikację kobiet, których dzieci doznawały różnego rodzaju trudności w szkole. W drugim etapie badań wzięło udział 16 kobiet. Zgodnie z założeniami projektu ISOTIS zostały dobrane w sposób celowy, według określonych kryteriów, zapewniających porównywalną na poziomie międzynarodowym reprezentację osób badanych (m.in. udzielenie zgody na udział w wywiadzie jakościowym, grupa wiekowa dzieci, miejsce zamieszkania, ponadto status materialny, wiek matek w momencie urodzenia pierwszego dziecka, poziom wykształcenia). Wywiady narracyjne dostarczyły pogłębionych danych na temat doświadczeń edukacyjnych dzieci i działań podejmowanych w tym zakresie przez ich matki, a tym samym umożliwiły rekonstrukcję ich pracy nad odczuciami.

Badane matki były rekrutowane za pośrednictwem instytucji wspierających funkcjonowanie rodzin (m.in. lokalnych centrów usług społecznych, świetlic środowiskowych, domów dla samotnych matek), działających na terenie dwóch dużych miast w Polsce. Kobiety miały od 22 do 46 lat, sześć było zamężnych, tyle samo żyło w związkach partnerskich, cztery były rozwiedzione i taka sama liczba pozostawała singielkami. Każda z nich miała przynajmniej jedno dziecko w wieku od 3 do 6 lub od 9 do 12 lat, a łączna liczba posiadanych przez nie dzieci wahała się od jednego do ośmiu. Poziom ich formalnego wykształcenia obejmował zarówno brak wykształcenia (jedna kobieta nie skończyła szkoły podstawowej), wykształcenie podstawowe lub gimnazjalne (osiem osób), zawodowe (dwie osoby), średnie (dwie osoby), jak i wyższe (licencjat – trzy osoby, magisterium – jedna osoba).

Podstawą teoretyczną badania jest symboliczny interakcjonizm (Blumer 1954), a samo badanie zostało zaprojektowane zgodnie z procedurą metody wywiadu

[1] Horyzont 2020 (727069 – ISOTIS – H2020-SC6-REV-INEQUAL-2016-2017/H2020-SC6-REV-INEQUAL-2016).

narracyjnego. Dane były zbierane przy użyciu techniki wywiadu narracyjnego (Schütze 2008). Wywiad składał się z trzech części: spontanicznej narracji, którą generowała prośba skierowana do narratorek o opowiedzenie własnego życia; pytań wewnętrznych wyjaśniających niezrozumiałe fragmenty opowieści; a także fazy częściowo ustrukturyzowanej, w czasie której zadawane były pytania zewnętrzne, związane z szeroko pojętym doświadczeniem macierzyństwa. Rozmowy były prowadzone w miejscach zaproponowanych przez narratorki, a czas trwania spotkania zależny był od narracyjności informatorki (średnio było to około 1,5–2 godziny). Za zgodą osób badanych wywiady zostały nagrane, a następnie poddane transkrypcji i anonimizacji danych. Zebrany materiał empiryczny, na potrzeby niniejszego tekstu, został poddany procedurze kodowania, która stanowi element generowania teorii ugruntowanej (Charmaz 2009), co pozwoliło nasycić kategorię pracy nad odczuciami podejmowaną przez matki.

Badania zaprojektowane i zrealizowane w ramach międzynarodowego projektu ISOTIS posiadają pewne ograniczenia, które mają znaczenie dla prowadzonych na tej podstawie analiz. Warto podkreślić, że językowy (narracyjny) charakter badań wykluczał triangulację technik i prowadzenie obserwacji interakcji rodzic–dziecko w przedmiotowym zakresie. Kolejną kwestią jest dobór próby badawczej, który zakładał udział jedynie matek, dodatkowo korzystających z różnych form instytucjonalnego wsparcia społecznego, co zawężało grupę potencjalnych narratorów. Pewną trudnością była też niewielka liczba badań, wykorzystujących kategorię pracy nad odczuciami w pozamedycznych czy pozainstytucjonalnych kontekstach. Komplikowało to dyskusję wyników i wymagało odniesień do innych kategorii (praca emocjonalna), stosowanych do opisu działań matek w zakresie wspierania edukacji swoich dzieci.

Typy pracy nad odczuciami podejmowane przez matki

Typy pracy nad odczuciami zostały zrekonstruowane z osobistych narracji kobiet-matek. Są to aktywności ukierunkowane na wsparcie dziecka w radzeniu sobie z trudnymi doświadczeniami edukacyjnymi. Rozliczne czynności, jakie podejmują matki, najczęściej mają miejsce w sferze prywatnej, wymagają stałego zaangażowania, a ich podstawą są osobiste zasoby kobiet. Działania matek pojawiają się doraźnie, jako reakcje na sytuacje trudne, lub – w przypadku permanentnego kryzysu – przyjmują postać określonych strategii.

Praca nad interakcjami

Matki wskazują, że sam proces kształcenia uprzedmiotawia ucznia: powoduje koncentrację nauczyciela na realizacji podstawy programowej oraz osiągnięciach i wynikach dziecka zamiast na indywidualizacji pracy z nim czy budowaniu relacji

międzyludzkich. Sposób przekazywania wiedzy czy tempo pracy nie zawsze jest dostosowane do ucznia, który przestaje aktywnie uczestniczyć w lekcji. Kobiety motywują dzieci do większego wysiłku i nadają mu sens, odwołując się do wizji przyszłych korzyści (kiedy edukacja jest dla matek wartością) lub zminimalizowania przykrych konsekwencji (jeśli widzą w niej tylko obowiązek). Tłumaczą oczekiwania nauczycieli, pomagają w przyswajaniu kolejnych partii materiału, ustalają optymalne tempo pracy oraz chronią przed poczuciem porażki, zmniejszając oczekiwania. Równocześnie podtrzymują kontakt z nauczycielami, liczą na ich zaangażowanie, pomoc oraz uwzględnianie ograniczeń dziecka, niekiedy też przypisują im złe intencje lub odpowiedzialność za jego niepowodzenia dydaktyczne.

> Nauczyciele teraz pędzą z materiałem i wcale nie pomagają. W szkole jest dużo zadawane i jest o wiele trudniejszy poziom niż kiedyś. Jak siedzę z nim nad pracą domową, to gdyby nie Internet, to bym nic dziecku nie pomogła.

Matki podejmują pracę nad interakcjami, kiedy wyjaśniają dzieciom sposób funkcjonowania placówki edukacyjnej oraz jej normatywne odniesienia, a także specyfikę relacji interpersonalnych. Tłumaczą, że zachowanie na terenie szkoły podporządkowane jest regułom wynikającym z zasad współżycia społecznego oraz dyrektyw instytucjonalnych, które nakładają na uczniów określone obowiązki. Wskazują, że nauczyciele ustanawiają obowiązujące zasady, organizują i kontrolują przestrzeń oraz zachowania dzieci, a katalog nakazów i zakazów odnosi się do całokształtu funkcjonowania uczniów w instytucji, a nawet poza nią. Obligują przy tym swoje dzieci do przestrzegania norm „dla świętego spokoju", „bo tak trzeba" lub dla uniknięcia kary.

> Tłumaczę jej, że musi się uczyć, być grzeczna i słuchać nauczycieli, mieć szacunek do wszystkich ludzi. Takie zasady ma wpajane od małego.

Równocześnie część kobiet uważa, że nauczyciele reagują głównie w sytuacjach przekroczenia granic przez uczniów, koncentrują się na ich przewinieniach, natomiast respektowanie norm, zachowania aprobowane społecznie uznawane są przez nich za normę i rzadko komentowane. Ponadto, mimo że zasady tworzone są dla całej społeczności szkolnej, nauczyciele nie zawsze ich przestrzegają, sporadycznie też reagują na naruszenie zasad przez swoich kolegów, co wprowadza podwójne standardy.

Kobiety zauważają, że relacje między nauczycielami a uczniami w szkole mają charakter asymetryczny, wynikający m.in. z różnicy pozycji społecznej, wieku, doświadczenia, a przede wszystkim władzy. Nie potrafią jednak zrozumieć motywów postępowania nauczycieli, którzy naruszają zasady komunikacji międzyludzkiej czy poczucie wartości dziecka (ośmieszanie, obrażanie, ignorowanie, poniżanie, złośliwość, krzyk, itp.). Uważają, że w konfrontacji z dorosłymi dzieci skazane są na porażkę nawet wtedy, gdy mają rację, a ich rozżalenie jest uzasadnione. W takich sytuacjach matki najczęściej zalecają im wycofanie się z otwartego konfliktu. Symetryzowanie tych relacji i upodmiotowienie ucznia wymaga od kobiet interwencji, rzecznictwa czy monitoringu – choć stwierdzają, że same niekiedy są traktowane protekcjonalnie lub lekceważąco.

> Starsza ma problemy w szkole, młodsza już też zaczyna się buntować, ale ja zawsze będę za nimi murem stała. Cokolwiek zrobią.

W relacji z pracownikami szkoły matki postulują o podejmowanie dialogu z uczniami, sprzeciwiają się (choć nie zawsze otwarcie) wszelkim formom nacisku, dyscyplinowania, a także karania, które naruszają godność i budzą ich zdaniem uzasadniony opór lub bunt dzieci. Tłumaczą zachowanie czy prezentują racje dziecka, kiedy reaguje spontanicznie i emocjonalnie, ponieważ zostało upokorzone, jest rozczarowane lub ma poczucie niesprawiedliwości i spotyka się z sankcją za swoje zachowanie, którego przyczyny są zignorowane.

W przypadku trudnych relacji z rówieśnikami kobiety wysłuchują zwierzeń swoich dzieci, okazują im wsparcie emocjonalne i akceptację albo zwracają uwagę na zachowania, które mogą być przyczyną konfliktów z kolegami. Równocześnie próbują ustalić podłoże problemu i go rozwiązać, odnosząc się do jednostronnej wersji wydarzeń. W zależności od oceny sytuacji, ale też postawy wychowawczej, zaczynają angażować się w kolejne działania lub czekają na efekty aktywności dziecka i nauczycieli. Starają się tłumaczyć zachowania innych uczniów wiekiem, fazą lub zaburzeniami rozwoju czy specyficzną sytuacją. Udzielają rad, ustalają taktyki postepowania w podobnych sytuacjach, uczą różnych sposobów wyrażania emocji oraz radzenia sobie z konfliktem, wzmacniają poczucie wartości. Kontakt z nauczycielami jest następstwem interwencji matki lub wezwania jej do szkoły. W pierwszym przypadku domaga się ona skutecznych działań i ochrony dziecka, w drugim – przyjmuje postawę obronną lub podejmuje współpracę ze szkołą, uznając odpowiedzialność dziecka i własną.

> Nie mieliśmy pieniędzy, byliśmy bardzo, bardzo biedni. Wielokrotnie dostawaliśmy jedzenie ze świetlicy. Córka nie miała ładnych ubrań, nie mogła się dopasować do klasy i była bardzo źle traktowana. Musiałam interweniować w szkole, bo nauczycielka tego nie widziała, chociaż często stała obok.

Praca nad zachowaniem spokoju

Praca matek nad zachowaniem spokoju związana jest z uczeniem dzieci rozpoznawania, kontrolowania i wyrażania emocji w społecznie akceptowany sposób, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, które mogą budzić niekontrolowane reakcje. Pośrednio jest to wdrażanie uczniów do przestrzegania zasad współżycia społecznego, ale też ochrona przed problemami wychowawczymi czy ucieczką z trajektoryjnych warunków (wagarami, drugorocznością, odpadem szkolnym czy autodestrukcją).

Zwykle kobiety są informowane o tym, że w szkole miało miejsce nieprzyjemne dla dziecka zdarzenie lub rozpoznają to po jego niewerbalnych sygnałach. Wysłuchują historii, współczują, pocieszają, przytulają (jeśli dziecko potrzebuje bliskości), starają się wyciszyć jego emocje. Doradzają, omawiają możliwe reakcje na zachowania innych osób, budują strategie zachowań, które pomogą opanować kryzys i odzyskać kontrolę nad sobą. Podpowiadają, jak asertywnie wyrażać swoje zdanie czy przyj-

mować krytykę, uczą samoświadomości, cierpliwości, panowania nad impulsami, empatii oraz rezygnacji z egoistycznej postawy. Tłumaczą konsekwencje niewłaściwych zachowań, wskazują kary, jakie grożą w szkole za nieprzestrzeganie zasad czy sankcje nieformalne w grupie rówieśniczej, doceniają drobne sukcesy i dopingują do dalszej pracy nad sobą. Jeśli ich zdaniem sytuacja tego wymaga, interweniują u nauczyciela lub rodziców innego ucznia. Praca nad zachowaniem spokoju dotyczy też samych matek, które w przypadku starszych dzieci zwlekają z zaangażowaniem się w sprawę lub będąc pod wpływem silnych emocji, muszą opanować swoje impulsywne reakcje w obecności dziecka lub nauczyciela.

> Od pierwszej klasy córka miała problemy z akceptacją w szkole. Niby się wstydziła, ale nie potrafiła okłamać dzieci i zaczęło się dogryzanie: ty jesteś biedna, mieszkasz z mamą w schronisku, nie masz telefonu, nie masz taty. Przychodziła ze szkoły z płaczem, a później zaczęła się bronić, szczypała, kopała, to była jej odpowiedź. Zdarzały się takie sytuacje, że lądowałam na dywaniku. No i walczyłam ja, wychowawczyni i pani pedagog. (...) Zawsze chciałam, żeby była cierpliwa. Mówiłam jej: nie oddawaj tym samym. Przyjdź, powiedz mi, to ja pójdę do szkoły, czy idź bezpośrednio do pani. Nie rób nic, ty nie bądź taka.

Praca nad zaufaniem

Osiąganie celów dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych wymaga długotrwałego współdziałania nauczyciela z rodzicami, którzy muszą zaufać, że jest on ekspertem w swojej dziedzinie, przestrzega norm moralnych i uchroni uczniów przed krzywdą. Sytuacja trudna, zaistniała na terenie szkoły, w przekonaniu rodzica zawsze wymaga adekwatnego postepowania ze strony nauczycieli, bez względu na to, czy są jej świadkami, czy też są bezpośrednio w nią zaangażowani. W związku z tym matki przytaczają szereg przykładów braku wsparcia, zainteresowania, niedostrzegania indywidualnych problemów (np. długotrwałej choroby), bezwzględności, niesprawiedliwości, nieadekwatnych (np. bardzo emocjonalnych) lub niewłaściwych (np. naruszających godność) reakcji nauczycieli, które poddają w wątpliwość ich profesjonalizm, a także potęgują bezradność i cierpienie uczniów.

> Pani kazała mojemu synowi nauczyć się wiersza na pamięć. Ja w domu go przepytywałam, pomagałam i panie ze świetlicy. Potem pani wcale go nie przepytała, a on się tyle uczył. Przekreśliła go, nie dała szansy.

Istotną kwestią w pracy matek nad zaufaniem jest uznanie, podważenie lub odrzucenie przez nie autorytetu nauczyciela, m.in. w wygłaszanych przy dziecku komentarzach i udzielanych mu radach dotyczących kształtowania relacji szkolnych. Kobiety formułują oceny na podstawie swoich osobistych doświadczeń z okresu dzieciństwa, nastawienia do edukacji, przekonań na temat całej grupy zawodowej, bagażu przeżyć własnego dziecka oraz relacji z pracownikami jego szkoły. Wskazują, że uznanie społeczne i kredyt zaufania przysługuje nauczycielowi z racji samej przynależności do profesji lub że stopniowo zdobywa je kompetentnym działaniem.

Nauczyciel, któremu matki ufają, darzą szacunkiem i z którym chcą współpracować, jest ekspertem w swojej pracy – na różnych płaszczyznach. Posiada wysokie kwalifikacje i pasję, z którą przekazuje ugruntowaną w nauce wiedzę, wspiera wszechstronny rozwój uczniów, można wierzyć w jego sprawiedliwy osąd i dobre intencje. Potrafi wykorzystać swoją wiedzę oraz umiejętności, żeby rozwiązywać problemy i pomagać innym, jest zaangażowany w sprawy dzieci, nawiązuje z nimi indywidualne relacje, komunikuje się z szacunkiem, jest otwarty i wyrozumiały. Stawia sobie i uczniom wysokie wymagania oraz nakreśla granice, zachowuje konsekwencję w swoim postępowaniu, a wśród dzieci budzi szacunek, a nie strach.

Matki, które uznają autorytet nauczyciela, odwołują się do przynależnego mu poważania wynikającego z roli zawodowej, wieku, wykształcenia, doświadczenia czy szerzej – norm społecznych. Uważają, że ta rola społeczna wiąże się z powołaniem i misją, więc wybierają ją osoby, dla których dobro ucznia jest fundamentalną wartością. Na tej podstawie oczekują od swoich dzieci podporządkowania się autorytetowi oraz posłuszeństwa. Dopominają się respektowania zasad, choć postępowanie nauczyciela może niekiedy budzić ich wątpliwości. Obserwując jego działania, które nie rozwiązują trudności lub przynoszą negatywne efekty, tracą zaufanie do jego metod czy intencji, ale utrzymują swoje przekonania o całej grupie zawodowej, odnosząc się do wykształcenia, kwalifikacji lub doświadczenia nauczycieli czy własnej niewiedzy w przedmiotowym zakresie. Zwykle też nie dzielą się otwarcie swoimi spostrzeżeniami z dziećmi i podtrzymują wysoki status nauczyciela w ich oczach. Równocześnie zauważają, że przemilczanie błędów pedagogów oraz odwoływanie się do formalnego autorytetu budzi opór, bezradność, poczucie niezrozumienia i krzywdy u uczniów.

> Nie będę podważała jej słów przy dziecku, przecież w końcu ma wykształcenie, to powinna wiedzieć, co robi.

Podważanie autorytetu nauczyciela ma miejsce, kiedy matki deprecjonują jego eksperckie działania, odmawiają mu kwalifikacji czy kompetencji w związku z tym, że przestał być wiarygodny i straciły do niego zaufanie. Wszelkie uchybienia w pracy dydaktycznej lub wychowawczej są zauważane, spotykają się z oburzeniem i jawną krytyką w domu ucznia. Jednocześnie kobiety rezygnują z otwartej konfrontacji na terenie szkoły, zniechęcają do tego również swoje dzieci. Uważają, że nauczyciel nie ma racji, ale posiada władzę, więc w starciu z nim nie mają szans, a dzieci będą narażone na represje. Bierność i hipokryzja matek nie rozwiązują trudnej sytuacji, potęgując negatywne nastawienie, podejrzliwość i brak szacunku dziecka wobec nieświadomego problemu nauczyciela.

> Kiedyś byli nauczyciele, jak to się mówi, z powołania. Oni znali dzieci, rozmawiali z nimi. Wielu dobrych nauczycieli poodchodziło. Teraz same młode. Nauczyciele ogólnie są źli dla dzieci. Nie mają serca. (…) Z przykrością to mówię, ale w szkole nie ma żadnej pomocy. Mówię synowi, że musi sam sobie radzić, bo jak coś się złego dzieje, to on nie ma do kogo się udać, żeby o tym powiedzieć. Nikt nie zwraca uwagi.

Odrzucenie autorytetu wiąże się z przeświadczeniem, że nauczyciel łamie zasady moralne czy reguły społeczne, co uniemożliwia jakąkolwiek współpracę z nim.

Matki opisują zdarzenia, na podstawie których wnioskują, że ich dziecko nie jest lubiane i nauczyciel „uwziął się" na nie, ponieważ zaniża mu oceny, dopuszcza się wobec niego szykan czy niesprawiedliwego traktowania. Wówczas nauczyciel postrzegany jest jako wróg i prześladowca, a uczeń występuje w roli pokrzywdzonego, co nie zawsze zostaje poprzedzone rozpoznaniem perspektywy obu stron. Aby chronić dziecko, kobiety podejmują w szkole częste interwencje, które niekiedy zmieniają się w otwarty konflikt między dorosłymi. W efekcie uczeń ponosi konsekwencje tej sytuacji; coraz bardziej boi się chodzić do szkoły lub okazuje jawną niechęć i brak szacunku nauczycielowi, co spotyka się z określonymi sankcjami. Takie sytuacje najczęściej kończą się przepisaniem dziecka do równoległej klasy lub innej szkoły.

> Uwzięła się na niego wychowawczyni, w ogóle nie mogę się z nią dogadać. Na jednej klasówce jedna dziewczynka miała to samo i dostała piątkę, a mój jedynkę. I cały czas mu te jedynki stawia. Ja wiem, że on aniołkiem nie jest, potrafi zaleźć za skórę, ale nie wolno tak dziecka prześladować.

Praca biograficzna

W ramach pracy biograficznej matki dostarczają nauczycielom informacji związanych z historią dziecka lub całej rodziny, nakreślają osobisty i społeczny kontekst, ułatwiający zrozumienie sytuacji dziecka. Odwołują się do faktów, których nauczyciel nie był wcześniej świadomy, dotyczących m.in. aktualnej sytuacji życiowej, chorób, zaburzeń czy niepełnosprawności występujących wśród członków rodziny, trudnych doświadczeń (np. przemocy), przeżyć dziecka z poprzednich etapów edukacji czy jego zachowania w domu. Zakres wyjaśnień zależy od zaufania, jakim rodzic darzy nauczyciela, od którego równocześnie oczekuje poufności i wykorzystania nowej wiedzy dla dobra ucznia. Niekiedy dorośli wspólnie ustalają, o czym powinni dowiedzieć się pozostali uczniowie lub ich rodzice. Ujawnienie niektórych informacji przychodzi matkom z dużym trudem, ponieważ towarzyszy im wstyd, poczucie winy i obawa przez oceną; równocześnie nie mogą być pewne wszystkich konsekwencji.

Zaakcentowanie wymiaru biograficznego ma na celu uprzedzenie ewentualnych negatywnych reakcji nauczyciela, pobudzenie jego zainteresowania danym uczniem oraz zindywidualizowanie podejścia do niego (nie tylko w aspekcie nauczania) bądź też wytłumaczenie błędnie interpretowanych zachowań dziecka na terenie szkoły. Matki oczekują, że dodatkowe wyjaśnienia ochronią dziecko przed karami, zapewnią specjalne traktowanie lub usensownią postepowanie ucznia i ułatwią nauczycielowi zrozumienie go. W niektórych przypadkach (uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) kobiety domagają się od nauczycieli dostosowania działań do potrzeb i możliwości dziecka, w pozostałych – liczą na zrozumienie i empatię. Poszerzenie perspektywy nauczyciela ma prowadzić do zmiany jego nastawienia do ucznia, utrudnić schematyczne czy bezosobowe traktowanie, zrewidować ocenę zdarzeń, wpływać na podejmowane decyzje, a także skutkować określonym sposobem działania.

> Przepisałam córkę do klasy integracyjnej, bo źle czuła się w środowisku, które nie akceptowało jej pewnych zachowań. Dostawała uwagi, bo potrafi powtarzać po kimś zdanie, na wycieczkach chciała uciekać do domu. Teraz nikt nie zwraca na to uwagi. Tu nauczyciele są przygotowani na różnego rodzaju sytuacje i zachowania. Leki powodują senność lub napady głodu, więc pozwalają się przespać czy przekąsić coś na lekcji.

Praca nad tożsamością

Powtarzające się sytuacje trudne, spowodowane niepowodzeniami dziecka w nauce czy też problemami w relacjach z nauczycielami albo innymi uczniami, mogą wpływać na zniekształcenie jego wizji własnej osoby. Matki podejmują pracę nad tożsamością, kiedy zauważają, że dziecko zaczyna źle o sobie myśleć i mówić, traci pewność siebie, podkreśla swoje wady, słabości i niedostatki, nie docenia własnych możliwości czy sukcesów. Dzieje się tak zwykle w efekcie powtarzających się aktów naruszania godności ucznia na terenie szkoły, gdzie dochodzi do ośmieszania, szykanowania, dokuczania, wyśmiewania, przemocy psychicznej czy naruszenia nietykalności cielesnej. Sytuacja ta jest przytłaczająca dla dziecka: powoduje jego cierpienie, obniżenie nastroju, pogarsza samoocenę i samoakceptację.

Praca matki nad tożsamością dziecka, ściśle związana też z pracą nad emocjami i naprawczą, koncentruje się na unieważnianiu negatywnych komentarzy i budowaniu odmiennej wizji jego osoby. Kobiety podważają prawo nauczyciela lub uczniów do wypowiadania się o swoim dziecku w sposób naruszający jego godność, generalizujący negatywną opinię o nim w określonym aspekcie na całą jego osobę. Zwracają uwagę, że treść sądów nie jest zgodna z prawdą i podają kontrargumenty, powołując się na pochwały i pozytywne opinie ważnych dla dziecka osób. Podkreślają przy tym jego zdolności, umiejętności lub zalety, dotychczasowe osiągnięcia, również na gruncie pozaszkolnym. Jeśli dziecko nie odnosi sukcesów edukacyjnych, wówczas akcentują, że niepowodzenia te nie są miarą jego wartości, doceniają cechy charakteru lub brak trudności wychowawczych, nie porównują z innymi. Przekierowują uwagę z przyszłych korzyści na teraźniejszość, zachęcają do wysiłku i pracy na miarę możliwości, do wytrwałości, poszukiwania nowych zainteresowań lub rozwijania sfer, w których już jest dobre.

> Zawsze jej tłumaczę, że może i nie jest bogata, mieszka w schronisku, ale to nie znaczy, że nic sobą nie reprezentuje. Jest wartościowym człowiekiem.

Praca naprawcza

Wszelkie nieadekwatne do okoliczności, lekceważące, obraźliwe, agresywne czy okrutne zachowania nauczycieli lub pozostałych uczniów, które są oznaką władzy, publicznie ośmieszają, upokarzają, uderzają w godność lub tożsamość dziecka, uruchamiają pracę naprawczą matek, współwystępującą z pracą nad emocjami. Ich reakcja w dużym stopniu zależy od poważania, jakim darzą nauczycieli, oraz od częstotli-

wości występowania takich sytuacji. Matki próbują rozpoznać okoliczności zdarzenia i początkowo tłumaczyć niewłaściwe postępowanie nauczycieli, analizują je oraz komentują w sposób złośliwy czy znieważający, dając upust frustracji i bezradności, lub też interweniują w szkole, podkreślając bezrefleksyjne naruszenie norm społecznych oraz reguł komunikacji międzyludzkiej.

Praca naprawcza matek daje dzieciom sygnał, że mogą na nie liczyć, są dla nich ważne, wartościowe jako osoby, których prawa należy respektować i chronić. Pozytywna opinia ważnej dla ucznia osoby pozwala mu spojrzeć z innej perspektywy, równoważy stosunki władzy, daje nadzieję na zmianę trajektoryjnej sytuacji i motywuje do walki o siebie. Jej celem jest m.in. przywrócenie równowagi emocjonalnej, podniesienie samooceny, poczucia kompetencji oraz satysfakcji z życia. Upodmiotowienie wzmacnia, zapobiega bezradności, przeciwdziała ugruntowaniu się i zgeneralizowaniu krzywdzących opinii, a w efekcie – autodestrukcyjnym dążeniom.

> Córka nie chciała już chodzić do szkoły, chciała, żeby ją przepisać. Jeszcze teraz zdarzają się sytuacje, że ktoś chce jej dokuczyć, ale ja jej wtedy mówię, może i nie stać mnie na wiele, ale przynajmniej Cię kocham.

Zakończenie

Praca nad odczuciami jest rodzajem działania niezbędnego do kontrolowania i opanowania trajektorii – sekwencyjnego procesu, w którym jednostka jest stopniowo obezwładniana przez okoliczności, pozbawiana możliwości kształtowania swojego życia i skazana na cierpienie. W taki sposób swoją sytuację mogą odczuwać uczniowie, którzy postrzegają doświadczenia szkolne jako przytłaczające, z uwagi na brak możliwości uniknięcia czy rozwiązania dotkliwych sytuacji. W konsekwencji stają się bezradni, tracą poczucie bezpieczeństwa, wiarę we własne możliwości czy w swoją wartość. W przypadku rzeczywistości szkolnej praca nad odczuciami może towarzyszyć aktywności profesjonalnej nauczycieli, wspierając ich w skutecznym realizowaniu zadań zawodowych, lub też staje się udziałem wychowawców nieprofesjonalnych (głównie matek), którzy zauważają piętno, jakie odciska na ich dzieciach proces nauczania–uczenia się i potrzebę zaakcentowania jego humanistycznych podstaw.

Wywiady narracyjne przeprowadzone z uczestniczkami projektu ISOTIS, dostarczyły danych na temat działań, jakie matki podejmują w obliczu trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci. Zastosowana na potrzeby niniejszego artykułu procedura kodowania, wykorzystywana w generowaniu teorii ugruntowanej, pozwoliła zrekonstruować wykonywane przez kobiety typy pracy nad odczuciami: pracę nad interakcjami, nad zachowaniem spokoju, nad zaufaniem, biograficzną, nad tożsamością i naprawczą (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, Wiener 1982). Literatura przedmiotu opisuje zaangażowanie matek we wspieranie procesu edukacyjnego, wykonywaną przez nie pracę opiekuńczą, organizacyjną (Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008) czy emocjonalną (David, West, Ribbens 1994; O'Brien 2005, 2007); równocześnie przyjęcie odmiennej ramy interpretacyjnej odsłania kolejne typy ich aktywności.

Praca matek nad odczuciami generowana jest przez obowiązkowe i wieloletnie zaangażowanie ich dzieci w życie instytucji, która z uwagi na sposób swojej organizacji stwarza warunki do zaistnienia procesu trajektoryjnego i uniemożliwia uwolnienie się z niego. Konsekwencje uczęszczania dziecka do szkoły wkraczają w sferę prywatną rodzin, niekiedy całkowicie ją dominując i unieważniając inne wymiary życia. Warto zauważyć, że praca nad odczuciami, podobnie jak praca opiekuńcza czy organizacyjna, jest rodzajem działań specyficznym dla zaangażowania rodzicielskiego kobiet (Smith, Griffith,1990; David, West, Ribbens 1994; Smith 1996; Reay 1998; Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008), który nie jest współdzielony z ojcami dzieci (postacie ojców nie są przywoływane w narracjach w kontekście edukacji ich dzieci). W przypadku pojawiania się trudności związanych ze szkołą, matki informowane są o tym fakcie przez nauczycieli lub własne dzieci. U podstaw takiego działania leży założenie, że ich zaangażowanie, obecność czy dostępność są oczywiste (O'Brien 2005) i wzmacniane przez ich wysoki kapitał emocjonalny (Reay 2000; Gillies 2006; Zemblyas 2007; O'Brien 2008).

Praca nad odczuciami podejmowana przez matki w kontekście trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci jest aktywnością nieprofesjonalną, ponawianą, doraźną lub długotrwałą, często intuicyjną i emocjonalną. Jej fundamentem jest miłość do dziecka, troska, empatia, a także odpowiedzialność. Reagując na okazjonalne lub utrwalone sytuacje kryzysowe kobiety odwołują się przede wszystkim do własnej wrażliwości i doświadczeń, potocznej oraz zdroworozsądkowej wiedzy temat wspierania rozwoju dziecka, rzadziej własnych profesjonalnych kwalifikacji w tym zakresie.

Nauczyciele nie są świadomi znaczenia pracy nad odczuciami dla przebiegu własnej aktywności zawodowej, pozostaje dla nich niewidzialna, ponieważ ma miejsce głównie w domu ucznia, choć niektóre jej elementy (np. wspieranie emocjonalne dziecka) uznawane są za oczywiste w postępowaniu każdej matki. Działania te mają na celu m.in. wdrażanie w zasady współżycia społecznego oraz reguły instytucjonalne, dostarczenie zasobów symbolicznych dla interpretacji sytuacji i usensownienie działań nauczycieli, kształtują stosunek do władzy oraz zaufanie do autorytetów, zapobiegają problemom wychowawczym, niepowodzeniom edukacyjnym, drugoroczności czy odpadowi szkolnemu.

Rozmawianie, doradzanie, okazywanie współczucia, pocieszanie, przytulanie dziecka w domu, a także mediacje, rzecznictwo, interwencje czy monitoring na terenie szkoły, mają istotne znaczenie dla jego funkcjonowania w roli ucznia. Aktywności matek zmierzają do równoważenia relacji, upodmiotowienia i upełnomocnienia dzieci, kształtowania tożsamości, budowania poczucia godności i własnej wartości. Kobiety wspierają, pomagają budować strategie radzenia sobie, uczą, jak opanować kryzys i odzyskać kontrolę, wyrażać emocje, rozwiązywać konflikty, redukują cierpienie i chronią przed autodestrukcją. Równocześnie ich pracy nad odczuciami towarzyszy niepewność w zakresie przyjętych rozwiązań, nieprzewidywalność ich skutków, permanentne obciążenie emocjonalne, a także surowa ocena społeczna.

Bibliografia

Babicka-Wirkus A. (2016) *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja", t. 19, nr 1(73), s. 73–86.

Babicka-Wirkus A. (2019) *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa, Wolters Kluwer.

Blumer H. (1954) *What is Wrong with Social Theory?*, „American Sociological Review", t. 19, nr 1, s. 3–10, https://doi.org/10.2307/2088165.

Bourdieu P. (1986) *The Forms of Capital*, w: *Handbook of Teory and Research for the Sociology of Education*, J. G. Richardson (red.), New York, Greenwood, s. 241–258.

Charmaz K. (2009) *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cottingham M. D. (2016) *Theorizing emotional capital*, „Theory and Society", t. 45, nr 5, s. 451–470, https://doi.org/10.1007/s11186-016-9278-7.

David M., West A., Ribbens J. (1994) *Mothers' intuition? Choosing secondary schools,* London, The Falmer Press.

Epstein J., Dauber S. (1991) *School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools*, „The Elementary School Journal", t. 91, nr 3, s. 289–305, https://doi.org/10.1086/461656.

Gillies V. (2006) *Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital*, „Gender and Education", t. 18, nr 3, s. 281–293, https://doi.org/10.1080/09540250600667876.

Granosik M. (1997) *Niektóre aspekty pracy nad rozumieniem upośledzonego*, „Studia Socjologiczne", nr 1(144), s. 85–109.

Griffith A., Smith D. (2005) *Mothering for schooling,* New York, Routledge, https://doi.org/10.4324/9780203997895.

Hochschild A. R., Machung A. (1989) *The second shift: working parents and the revolution at home*, New York, Viking Press.

Jeynes W. (2005) *A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement*, „Urban Education", t. 40, nr 3, s. 237–269, https://doi.org/10.1177/0042085905274540.

Kamińska-Jatczak I. (2020) *Aktywności ukierunkowane na odczucia rodzin w pracy socjalnej asystentów rodziny*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska", t. 33, nr 1, s. 103–118, https://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.1.103-118.

Kunicka M. (2012) *Władza, przymus i wolność w edukacji*, „Opuscula Sociologica", nr 1(1), s. 31–44.

Lareau A., Horvat E. M. (1999) *Moments of inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family–school relationships*, „Sociology of Education", t. 72, nr 1, s. 37–53, https://doi.org/10.2307/2673185.

Leśniak B. (2015) *Szkoła jako źródło sytuacji trudnych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja", t. 18, nr 3(71), s. 101–111.

Nowotny H. (1981) *Women in public life in Austria*, w: *Access to Power: Cross-national Studies of Women and Elites*, C. F. Epstein, Coser R. L. (red.), London, Allen &Unwin, s. 147–156, https://doi.org/10.4324/9780429423819-9.

O'Brien M. (2008) *Gendered capital: emotional capital and mothers' care work in education*, „British Journal of Sociology of Education", t. 29, nr 2, s. 137–148, https://doi.org/10.1080/01425690701837505.

O'Brien M. (2005) *Mothers as educational workers: mothers' emotional work at their children's transfer to second-level education*, „Irish Educational Studies", t. 24, nr 2–3, s. 223–242, https://doi.org/10.1080/03323310500435513.

O'Brien M. (2007) *Mothers' emotional care work in education and its moral imperative*, „Gender and Education", nr 19(2), s. 159–177, https://doi.org/10.1080/09540250601165938.

Reay D. (1998) *Class work: Mothers involvement in their children's primary schooling*, London, University of London Press.

Reay D. (2000) *A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education*, „The Sociological Review", nr 48, s. 568–585, https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233.

Schütze F. (1997) *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne", nr l, s. 11–57.

Schütze F. (2008) *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews. Part one*, „European Studies on Inequalities and Social Cohesion", nr 1–2, s. 153–242.

Shumow L., Miller J. D. (2001) *Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents,* "The Journal of Early Adolescence", t. 21, nr 1, s. 68–91, https://doi.org/10.1177/0272431601021001004.

Smith D. E. (1996) *The underside of schooling: restructuring, privatisation and women's unpaid work*, „Journal for a Just and Caring Education", t. 4, nr 1, s. 11–29.

Smith D., Griffith A. (1990) *Co-ordinating the uncoordinated: Mothering, schooling and the family wage*, „Perspectives on Social Problems", t. 2, nr 1, s. 25–43.

Strauss A., Fagerhaugh S., Suczek B., Wiener C. (1982) *Sentimental work in the technologized hospital*, „Sociology of Health & Illness", t. 4, nr 3, s. 254–78, https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10487954.

Strauss A., Fagerhaugh S., Suczek B., Wiener C. (1991) *Illness Trajectories* w: *Creating Sociological Awareness. Collective images and Symbolic Representations*, A.L. Strauss, New Brunswick-London, Transaction Publishers, s. 157–174.

Ślęzak I. (2018) *Praca nad zaufaniem. Etyczne, praktyczne i metodologiczne wyzwania w relacjach badacz–badani na przykładzie etnografii agencji towarzyskich*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. 14, nr 1, s. 138–162, https://doi.org/10.18778/1733-8069.14.1.07.

Weiss H., Caspe M., Lopez, E. (2006) *Family involvement in childhood education*, „Family Involvement Makes a Difference", nr 1, https://archive.globalfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-early-childhood-education [dostęp: 15.11.2021].

Zemblyas M. (2007) *Emotional capital and education: theoretical insights from Bourdieu*, „British Journal of Educational Studies", t. 55, nr 4, s. 443–463, https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x.

O Autorce

Katarzyna Gajek – pedagożka społeczna, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: *gender studies*, zjawisko przemocy (przemoc w rodzinie, *bullying*, handel ludźmi), zjawisko wykluczenia społecznego i proces *empowerment*, metody badań jakościowych (w szczególności badania biograficzne i krytyczna analiza dyskursu).

Katarzyna Gajek – Ph.D., social pedagogue, Assistant Professor in the Department of Social Pedagogy and Rehabilitation at the University of Lodz. Research interests: gender studies, the problem of violence (in family, bullying, human trafficking), social exclusion and the process of empowerment, qualitative research methodology (especially biographical research and critical discourse analysis).

Cytowanie

Gajek K. (2022) *Praca nad odczuciami. Matki w obliczu trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(14), s. 166–182, https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.10.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0