



Fundacja na rzecz
Różnorodności
Społecznej

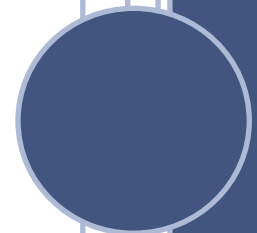
Od słów do czynów.

**Raport z badania dotyczącego
sytuacji konfliktowych w szkołach
przyjmujących dzieci
z doświadczeniem migracji**

Autor raportu:

Jan Świerszcz, członek zarządu Fundacji, badacz

Warszawa, 2015



Autor: Jan Świerszcz
Koncepcja metodologii badawczej: Jan Świerszcz
Konsultacja merytoryczna: Katarzyna Kubin
Redakcja językowa raportu: Olga Ślifirska

Pragniemy wyrazić szczególne podziękowania dla osób, które poświęciły swój cenny czas i podzieliły się swoją wiedzą na etapie konsultacji metodologii i narzędzi badawczych, a w szczególności dla: Anny Grudzińskiej, dr Marty Kindler, Ewy Korulskiej – dyrektorki Społecznego Gimnazjum „Startowa”, dr Mikołaja Pawlaka, dr Ewy Pogorzały, dr Katarzyny Gmaj. Jednak największe podziękowania kierujemy do osób reprezentujących szkoły, które przystąpiły do badania. Choć nie możemy ich wymienić z imienia i z nazwiska, mamy nadzieję, że niniejsze słowa przyjmą jako najszczerzy wyraz naszej wdzięczności.

Wydawca:
Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)
Skrytka pocztowa nr 381
00-950 Warszawa 1
biuro@ffrs.org.pl
www.ffrs.org.pl

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.
Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonywane wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

Informacje o działaniach FRS można uzyskać pod adresem: www.ffrs.org.pl

Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu pt. „Zasada równego traktowania w praktyce – rozwiązania systemowe wspierające integrację obywateli i obywateli państw trzecich oraz społeczeństwa przyjmującego w administracji publicznej i edukacji” (nr projektu: 60/10/EFI) dofinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich i budżetu państwa.



Wyłączna odpowiedzialność spoczywa na wydawcy. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania udostępnionych informacji.

SPIS TREŚCI

Streszczenie raportu	3
Część I – Uzasadnienie potrzeby badania dotyczącego sytuacji konfliktowych w szkołach przyjmujących dzieci migranckie	4
Część II – Próba badawcza i metodologia	10
1. Charakterystyka szkół w próbie badawczej	10
2. Grupy fokusowe i wywiady pogłębione	13
Część III – Wyniki badania	16
1. Konflikt danych jako źródło nieporozumień	19
2. Strukturalne czynniki oddalające dzieci od siebie	21
3. Różne interesy i potrzeby dzieci	26
4. Różnice w wyznawanych wartościach	29
5. Konflikt relacji – postawy i zachowania dzieci	31
Część IV – Podsumowanie	36
1. Działania szkoły mające na celu uchronienie od konfliktów	38
2. Dalsze kierunki badań	42
Bibliografia	44
O autorze	45

Spis tabel i schematów:

Schemat 1 – Koło konfliktów wg C. Moore’a. Opracowanie własne	9
Tabela 1 – Respondenci i respondentki badania	15

STRESZCZENIE RAPORTU

Czytają Państwo raport z trzeciego z przeprowadzonych przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) badań, w których centrum są szkoły przyjmujące dzieci z doświadczeniem migracji. W dwóch poprzednich badaniach skupialiśmy się na analizie systemu nauczania języka polskiego dzieci cudzoziemskich oraz na czynnikach powodujących wykluczenie edukacyjne dzieci cudzoziemskich w szkołach w Polsce. Niniejszy raport, z badania przeprowadzonego w 2015 roku, porusza tematykę relacji rówieśniczych w szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, a społeczność szkolna jest zróżnicowana pod względem pochodzenia, kultury, religii i stopnia znajomości języka polskiego. Zróżnicowanie to tworzy wyjątkowe dla dzieci środowisko o potencjale międzykulturowych doświadczeń uczących i wzbogacających kompetencje społeczne oraz wiedzę o świecie. Z drugiej strony różnice skutkować mogą brakiem porozumienia między dziećmi, podziałami na „swoich” i „obcych”, napięciami i konfliktami. W badaniu przyglądaliśmy się właśnie tym zagrażającym sytuacjom. W pierwszej części raportu znajdują się informacje o przedmiocie badania i teoretycznych podstawach dalszej analizy. Dalej opisana jest metodologia badania oraz charakterystyka szkół, w których było ono prowadzone. W trzeciej części znaleźć można analizę różnych źródeł i czynników sytuacji konfliktowych z udziałem dzieci cudzoziemskich. Raport kończy się listą realizowanych przez szkoły działań, które podejmowane są w celu integracji dzieci i zapobieżenia konfliktom. Działania te przedstawiamy jako inspirację wartą upowszechniania i pogłębienia.

I. UZASADNIENIE POTRZEBY BADANIA DOTYCZĄCEGO SYTUACJI KONFLIKTOWYCH W SZKOŁACH PRZYJMUJĄCYCH DZIECI MIGRANCKIE

Celem badania prowadzonego przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) było sprawdzenie, jak kształtują się relacje rówieśnicze w szkołach pomiędzy dziećmi polskimi i dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Cechy najwyraźniej odróżniające dzieci z doświadczeniem migracyjnym od ich rówieśników pochodzenia polskiego w szkołach to: pochodzenie narodowe i kulturowe, praktyki religijne, kolor skóry czy pochodzenie etniczne, a także stopień znajomości języka polskiego. Wszystkie te różnice stanowią podatny grunt dla potencjalnych konfliktów, mogących wynikać na przykład z nieporozumień (np. w wyniku różnic językowych czy kulturowych), ale także z celowego zachowania kierowanego uprzedzeniami lub nienawiścią wobec dostrzeganej u rówieśników „inności”.

Na potrzeby badania i raportu określenie „dzieci polskie” odnosi się do dzieci, których pierwszym językiem jest język polski, a rodzice są narodowości polskiej. Zdajemy sobie sprawę, że określenie to może być spostrzegane jako nieidealne i pomijać kwestie tożsamościowe dziecka. Używamy go jako opisowego, aby odróżnić tę grupę dzieci od „dzieci z doświadczeniem migracyjnym”. Określenie „dzieci z doświadczeniem migracyjnym” odnosi się zaś do tych dzieci, dla których doświadczenie migracji oznacza opuszczenie kraju pochodzenia, znalezienie się w nowej kulturze, potrzebę porozumiewania się językiem polskim jako językiem drugim (obcym) i bycie z tych wszystkich względów w mniejszości społecznej (w szczególności ze względu na pochodzenie, a często także na wyznawaną religię). Do dzieci z doświadczeniem migracyjnym zaliczamy też te osoby, które, mimo że nie mają własnego doświadczenia migracji (urodziły się w Polsce), ze względu na niepolskie pochodzenie rodziców, inny niż polski język i kulturę obecną w domu, bezpośrednio doświadczają efektów migracji rodziny. W ramach badania do grupy tej zaliczamy: dzieci uchodźców¹, dzieci migrantów ekonomicznych, dzieci z rodzin mieszanych (gdzie co najmniej jedno z rodziców ma pochodzenie inne niż polskie i nie posługuje się językiem polskim jako pierwszym)², dzieci osób przebywających na placówkach dyplomatycznych, dzieci

¹ W dalszej części raportu, używane będzie słowo „uchodźcy” jako określenie zbiorcze dla dzieci, którym nadano status uchodźcy, które mają zgodę na pobyt tolerowany, którym udzielono ochrony uzupełniającej i/lub które korzystają z ochrony czasowej, a także do dzieci będących w procedurze o nadanie statusu uchodźcy. Tam, gdzie to istotne dla kontekstu, podajemy bardziej precyzyjne informacje, o który dokładnie status chodzi.

² Więcej na ten temat zob. na przykład: K. Kubin, (2015), Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji,

repatriantów oraz dzieci reemigrantów powracających do Polski. W przypadku tej ostatniej grupy, dziecko, mimo posiadania polskiego pochodzenia i polskojęzycznych rodziców, socjalizowało się wśród rówieśników spoza Polski i w systemie edukacji innym kulturowo i językowo od polskiego. W niniejszym tekście termin „dzieci z doświadczeniem migracyjnym” jest stosowany zamiennie z określeniem „dzieci cudzoziemskie” i „dzieci migranckie” i odnosi się do tej samej grupy.

Dzieci mające doświadczenie migracyjne stanowią mniejszość w szkołach i klasach, a ich obecność jest często wyzwaniem dla systemu edukacji w Polsce, który nie jest przygotowany do nauczania uczniów i uczennic nie władających biegle językiem polskim, nie znających realiów polskiej kultury i nie identyfikujących się z nią³. Konsekwencją bycia w mniejszości i bycia „Innym”, szczególnie w kontekście polskiego systemu edukacji, jest zagrożenie wykluczeniem edukacyjnym. „Wykluczenie edukacyjne” jest zjawiskiem wielowymiarowym, które może odbywać się na różnych poziomach: prawa oświatowego, procedur przyjętych w poszczególnych szkołach, nieformalnych norm uprzywilejowujących grupę większościową, postaw ze strony kadry szkoły przekładających się na nierówne traktowanie oraz dyskryminującego zachowania ze strony innych uczniów i uczennic⁴. W niniejszym badaniu skupiliśmy się na tym, co dzieje się między samymi dziećmi z perspektywy potencjalnych i faktycznych sytuacji konfliktowych między nimi – z czego takie sytuacje wynikają i jak reaguje na to szkoła jako instytucja.

Sytuacje konfliktowe rozumiane są w badaniu jako **zdarzenia lub ciąg zdarzeń powodujących podziały, napięcia i niezgodę między dziećmi mogące przerodzić się w agresję, dręczenie, nienawiść i przemoc**. Pojawianie się sytuacji konfliktowych jest uznawane w badaniu za naturalną konsekwencję faktycznie występujących lub wyobrażonych przez dzieci różnic pomiędzy nimi. W szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemskie, w tym dzieci wyraźnie odróżniające się od większości uczniów i uczennic, sytuacje konfliktowe niosą szczególne zagrożenie związane z możliwością przekształcenia się w zachowania mające znamiona

w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/ksiazki/publ-migracja-2015/>.

³ Więcej na ten temat zob: K. Kubin, J. Świerszcz, (2014), *Raport z badania dotyczącego zjawiska wykluczenia dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Raport dostępny na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/>.

⁴ Bardziej obszerna analiza dot. mechanizmów wykluczenia na poziomie systemowym w szkołach w Polsce znajduje się w: K. Kubin, J. Świerszcz, (2014), *Raport z badania dotyczącego zjawiska wykluczenia dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Raport dostępny na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/>.

dyskryminacji, dręczenia i przemocy motywowanej uprzedzeniami. „Przemoc i dręczenie” (ang. *bullying*) odróżniamy od „agresji rówieśniczej” ważąc proporcje sił pomiędzy stronami konfliktu – dla przemocy i dręczenia charakterystyczna jest przewaga sprawców, która może być wytworzona np. siłą fizyczną, przewagą liczebną, wyższym statusem, dostępem do różnego rodzaju zasobów. O agresji mówimy, kiedy siły obu stron są zrównoważone. Konflikt rówieśniczy może przerodzić się w przemoc lub dręczenie i wtedy najczęściej jego ofiarami stają się dzieci, które mają mniejsze szanse na otrzymanie wsparcia społecznego. Badania prowadzone w szkołach w Polsce pokazały, że cechy charakterystyczne dla ofiar dręczenia rówieśniczego w szkole to: zła sytuacja materialna, słabsze oceny w szkole, gorsze relacje rodziców ze szkołą, mniejsze wsparcie rodziny i znajomych, posiadanie większej liczby wrogów i mniejszej przyjaciół niż inne dzieci⁵. Cechy te w niepokojący sposób pokrywają się z charakterystyką dzieci z doświadczeniem migracyjnym – szczególnie dzieci z rodzin, w których nikt nie włada swobodnie językiem polskim i które niedawno przyjechały do Polski i nie mają przyjaciół w swoim wieku, a ich opiekunowie ze względu na barierę językową i nieznaną sposobu działania szkoły w Polsce nie uczestniczą w życiu szkoły w takim stopniu jak rodzice dzieci polskich. Ponadto dzieci z doświadczeniem uchodźczym mogą mieć trudną sytuację bytową oraz ograniczoną liczbę osób bliskich będących dla nich wsparciem. Sytuacja konfliktowa, która rozwija się swobodnie i bez reakcji dorosłych, może przerodzić się w przemoc i dręczenie ze szczególnym potencjałem skrzywdzenia dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

Konflikt, w pewnych warunkach, może przerodzić się w przemoc, która skierowana będzie do najstarszych. Jednak sytuacje konfliktowe nie są same w sobie złe i pełnią ważną funkcję w grupie. Są one stale wpisane w relacje międzygrupowe ludzi, w tym w relacje rówieśnicze dzieci i młodzieży, konfrontując różne sposoby pojmowania i przeżywania różnic. Sytuacje takie mogą zostać doświadczone oraz rozwiązane w sposób, który przyczyni się do rozwoju i zmiany zarówno osób zaangażowanych, jak i instytucji szkoły, gdzie mają one miejsce. Sytuacja konfliktowa pomiędzy dziećmi migranckimi i polskimi może być początkiem zarówno przemocy rówieśniczej, jak i uczenia się siebie nawzajem i znajdowania porozumienia. Odpowiednie rozpoznanie sytuacji konfliktowej w szkole może być więc bodźcem do konstruktywnych zmian, dawać nowe spojrzenie

⁵ Zob.: A. Komendant-Brodowska, (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Publikacja dostępna na stronie: <http://www.ibe.edu.pl/>.

na problem, ujawniać słabe punkty funkcjonowania szkoły i wskazywać na ważne wyzwania⁶.

1. Źródła sytuacji konfliktowych w szkole

Do analizy sytuacji konfliktowych w szkole została wykorzystana koncepcja „koła konfliktu” Christophera Moore’a⁷, która pozwala przyrzeć się różnym źródłom i obszarom konfliktu. Spojrzenie na sytuacje konfliktowe w szkole przez pryzmat koncepcji „koła konfliktu” jest użyteczne, gdyż umożliwia oddzielenie od siebie różnych kategorii przyczyn, przebiegu konfliktu i odpowiednie zaadresowanie środków zaradczych. Moore wyróżnia pięć rodzajów konfliktu:

1. **„Konflikt danych”** może się pojawić, kiedy strony konfliktu mają rozbieżne informacje o sytuacji, inaczej ją interpretują i nie rozumieją perspektywy drugiej strony. W szkole zróżnicowanej kulturowo działać tak może na przykład wtedy, kiedy informacje ważne do nawiązania porozumienia i współpracy są przekazywane niezrozumiałym dla jednej ze stron językiem. Innym przykładem konfliktu rozpoczynającego się konfliktem danych jest wynikające z etnocentrycznych interpretacji i niewiedzy o kulturze nadawanie temu samemu zachowaniu odmiennego znaczenia.
2. **„Konflikt strukturalny”** powstaje, gdy jakaś sytuacja jest zaaranżowana w sposób ograniczający równy dostęp do zasobów, realizację roli lub uniemożliwiający stronom konfliktu działania zgodnie ze swoimi uprawnieniami czy obowiązkami. Konflikt taki nie jest wynikiem potrzeb, motywacji lub postaw osób biorących w nim udział, a przypisanych im ról i narzuconej struktury sytuacji. Obowiązujące procedury lub rozkład zasobów w szkole mogą niektóre dzieci uprzywilejowywać, a inne stawiać na gorszej pozycji. Konflikt wówczas powstaje w wyniku próby uzyskania dostępu do ograniczonego zasobu lub sprzeczności ról, w jakiej dzieci są postawione. Przykładem takiego konfliktu może być wymóg, aby uczniowie i uczennice z zaangażowaniem ćwiczyli na zajęciach wychowania fizycznego przy jednoczesnym ograniczeniu im dostępu do natrysku i zbyt krótkiej przerwie niepozwalającej wszystkim nie odświeżenie się przed następnymi zajęciami. Konflikt strukturalny jest wówczas, gdy przyczyną niechęci do WF-u jest brak możliwości umycia się.
3. **„Konflikt interesów”** pojawia się, gdy różne potrzeby stron konfliktu ścierają się lub sposoby zaspokojenia ich wydają się stronom sprzeczne i niedające się pogodzić. Potrzeby mogą być:

⁶ H. Gasik, *Metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Publikacja na stronie: <https://www.ore.edu.pl/rozwiazywanie-konfliktow>.

⁷ C. Moore, (2009), *Mediacje, praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Warszawa: Wolters Kluwer.

rzeczowe (np. pieniądze, czas, podział pracy), proceduralne (np. sposób rozwiązywania sporów, negocjacji) i psychologiczne (np. poczucie własnej wartości, godności, szacunku, zaufania, bezpieczeństwa). Tego rodzaju sytuacja konfliktowa może wyrosnąć z odmiennego sposobu postrzegania szkoły przez dzieci, kiedy na przykład część dzieci postrzega szkołę jako miejsce nauki, część jako miejsce zabawy, relaksu i odpoczynku, inne uważają, że w szkole można wykazać się dobrymi ocenami i zbudować silną pozycję w grupie, część liczy na to, że w szkole przeżyje nowe przygody albo uzyska bezpieczeństwo i stabilność. Przykładowo dzieci polskie mogą mieć potrzebę, by osoba nauczająca skrupulatnie realizowała program edukacyjny i przygotowywała je do egzaminu gimnazjalnego, a dzieci cudzoziemskie uczące się w tej samej klasie mogą oczekiwać dodatkowych działań integrujących klasę kosztem skupiania się na treściach nauczania. Konflikt interesów najczęściej powstaje, gdy któraś ze stron chce zaspokoić swoje potrzeby kosztem drugiej.

4. **„Konflikt wartości”** wynika z odmiennych systemów wartości, różnych tradycji i światopoglądów, ale także z różnicy w interpretacji zasad i wartości związanych z codziennymi aktywnościami. Tego typu konflikt łatwiej rozwija się pomiędzy dorosłymi, rodzicami i osobami uczącymi w szkole niż pomiędzy dziećmi – ze względu na silniejsze i utrwalone przywiązanie do określonego systemu wartości. Przykładem może być spór o rolę i miejsce nauczania religii w szkole. Czynnikiem, który uwalnia konflikt wartości, jest silne eksponowanie własnych wartości przy jednoczesnym umniejszaniu znaczenia wartości cenionych przez drugą stronę.
5. **„Konflikt relacji”** ma miejsce, kiedy pomiędzy stronami konfliktu pojawiają się silne emocje. Mogą one być wynikiem osobistej niechęci pomiędzy ludźmi albo też obecnych w grupie stereotypów i uprzedzeń na temat osób postrzeganych jako „Inni”. Stereotypowe postrzeganie prowadzi do niezrozumienia drugiej strony, utrudnia komunikację i, w sytuacji konfliktu, wyzwala uprzedzenia. Przykładem takiej sytuacji może być negatywne nastawienie dzieci polskich do dzieci uchodźczych, które wynika ze stygmatyzującego oraz krzywdzącego wizerunku uchodźcy powielanego w mediach. W szkole zróżnicowanej pod względem pochodzenia, religii czy narodowości dzieci, konflikt relacji grozi utrwalaniem się uprzedzeń oraz podziałami na „my” i „oni” bazującymi na takich cechach wyróżniających niektóre dzieci jak na przykład religia, kolor skóry, narodowość. Uprzedzenia z kolei prowadzić mogą do zachowań agresywnych pomiędzy zantagonizowanymi grupami, a także do przemocy i dręczenia. Przemoc motywowana uprzedzeniami może być więc konsekwencją rozwinięcia się sytuacji konfliktowej, w której jedną ze stron jest grupa społecznie stygmatyzowana, mniej

liczna, mająca mniejszy dostęp do wsparcia społecznego i różnych zasobów (np. pieniądze, wiedza, znajomości).



Schemat 1 – Koło konfliktów wg C. Moore'a. Opracowanie własne.

W koncepcji Moore'a wyróżnione obszary konfliktu mogą być równorzędne, jak i połączone łańcuchem przyczynowo-skutkowym. Sytuacja konfliktowa między dziećmi może mieć złożone przyczyny i manifestować się jednocześnie w kilku z wyżej wymienionych obszarów. Jeśli konflikt będzie trwał i eskalował, może przenieść się na kolejne obszary. Sytuacja, która zaczęła się od konfliktu danych, może przekształcić się w konflikt struktury, który w efekcie będzie skutkował także konfliktem relacji. Odnosząc ten model do sytuacji konfliktowych pomiędzy dziećmi w szkole, których objawy obserwować można na poziomie konfliktu relacji (np. agresywne zachowania, wzajemne uprzedzenia), warto zauważyć, że relacje rówieśnicze dzieci zanurzone są w głębszym kontekście ich obecności w szkole: normach, procedurach, postawach, interesach, potrzebach i wartościach budujących system funkcjonowania szkoły i utrwalanych w społeczności szkolnej. W niniejszym badaniu sytuacje konfliktowe analizowane są przez pryzmat tych wymiarów. Zrozumienie, w którym obszarze rozpoczęła się dana sytuacja konfliktowa, jest niezbędne, aby skutecznie przeprowadzić proces mediacji, opracować rozwiązania i wdrożyć środki zapobiegawcze, które zminimalizują możliwość powtórzenia się podobnych zdarzeń.

II. PRÓBA BADAWCZA I METODOLOGIA

W niniejszym badaniu sytuacje konfliktowe wśród dzieci i młodzieży są analizowane jako element relacji rówieśniczych będących reakcją na postrzeganą różnicę/„Inność”. Badanie starało się uchwycić perspektywę zarówno dzieci, jak i dorosłych reprezentantów instytucji szkoły. Poniżej opisujemy w pierwszej kolejności charakterystykę próby badawczej, a w następnej sposób zbierania danych.

Metodologia badania została opracowana na podstawie doświadczeń FRS zebranych w pracy z młodzieżą i z kadrami szkół korzystającymi ze wsparcia organizacji pozarządowych w integracji dzieci. Metodologię konsultowaliśmy również z zewnętrznymi ekspertami i ekspertkami. Byli to dyrektorzy i dyrektorki szkół przyjmujących dzieci z doświadczeniem migracyjnym, asystentki międzykulturowe, doświadczeni pedagodzy oraz naukowczynie zajmujące się tematyką międzykulturowości oraz wykluczenia w edukacji.

1. Charakterystyka szkół w próbie badawczej

Do badania zaprosiliśmy dwie szkoły – obie przyjmują dzieci z doświadczeniem migracyjnym, ale mają różne specyfiki. Wybór ten sprawił, że badanie opisuje te dwa typy szkół, w których najczęściej uczą się dzieci migranckie: szkoły przy ośrodku dla uchodźców⁸ w niewielkich miejscowościach oraz szkoły mieszczące się w dużych miastach, gdzie mieszkają duże grupy migrantów dobrowolnych i ich dzieci. Wybór ten pozwolił uwzględnić możliwe różnice w tym, jak kształtują się sytuacje konfliktowe między dziećmi w szkołach różniących się ze względu na wielkość miejscowości, w której znajdują, a także status mniejszościowy dzieci i rodzin migranckich (status prawny oraz pochodzenie: etniczne, narodowe, kulturowe, religijne). Wielkość miasta może mieć znaczenie ze względu na rozwinięty bądź ograniczony pluralizm w społeczności lokalnej szkoły, dostęp tej społeczności do różnych narracji o migrantach i migrantkach oraz (nie)obecność instytucji i organizacji społecznych współpracujących ze szkołą. Status i pochodzenie dzieci cudzoziemskich uczących się w szkole może determinować ich relacje z rówieśnikami, gdy cechy te pokrywają się z powszechnymi uprzedzeniami wobec określonych grup migrantów np. uchodźców, muzułmanów, osób z Kaukazu. Wartością jest zebranie danych z dwóch miejsc, gdzie dzieci mają czasem diametralnie różną sytuację społeczną

⁸ W raporcie stosujemy określenie zwyczajowe, którego odpowiednikiem prawnym jest: „ośrodek dla osób, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy”.

(uchodźstwo/migracja ekonomiczna), odmienne wzorce kulturowe, a na ich temat funkcjonują skrajnie różne przekonania wśród nauczycieli i nauczycielek (np. dzieci o pochodzeniu wietnamskim spostrzegane są jako grzeczne i pilne, a dzieci czechosłowackie jako „problematyczne”).

Wspólna dla obu wybranych do udziału w badaniu szkół jest ich wieloletnia historia pracy z dziećmi migranckimi. Umożliwiło to opisanie nabywanych z czasem doświadczeń, głębszy wgląd w sytuację ze strony kadry szkoły, a także sprawiło, że szkoły te są względnie przygotowane do zarządzania różnorodnością wśród dzieci, a pracownicy i pracownice instytucji mają gotowość opowiadać otwarcie o wyzwaniach, z jakimi się spotykają uczniowie i uczennice cudzoziemscy w kontakcie z rówieśnikami polskimi. Badanie nie miało jednak na celu porównywania dwóch szkół, a uchwycenie możliwie szerokiego spektrum doświadczeń związanych z potencjalnymi konfliktami rówieśniczymi w szkołach różnorodnych społecznie. Poniżej prezentowana jest charakterystyka dwóch szkół ujętych w badaniu:

Szkoła pierwsza, nazywana dalej: Szkoła Podstawowa

Szkoła Podstawowa położona jest w dużym ośrodku miejskim. Chodzą do niej dzieci z rejonu będącego dużym skupiskiem osób pochodzenia wietnamskiego.

Dzieci cudzoziemskie z tej szkoły to w większości młodzi Wietnamczycy i Wietnamki, którzy przyjechali z rodzinami do Polski jako małe dzieci lub urodzili się już w Polsce. Przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej część z tych dzieci uczęszczała do przedszkola znajdującego się w okolicy. Szkoła określana była przez rozmówców jako „szkoła osiedlowa”, co oznacza, że dzieci znają się z podwórka, a społeczność wietnamska jest „wpisana w ten krajobraz” [OT-WI03] i, jak mówi przedstawiciel kadry pedagogicznej, „dzisiaj cudzoziemiec nie budzi tu żadnej sensacji. Czyli jesteśmy szkołą multi-kulti, nie da się ukryć” [OT-WI01]. Oprócz dzieci wietnamskich, do szkoły uczęszczają dzieci o pochodzeniu ukraińskim, z Kaukazu i Bliskiego Wschodu. Dzieci w szkole są w większości wyznania katolickiego, mniejszość stanowią dzieci wyznania buddyjskiego, muzułmańskiego, prawosławnego i bezwyznaniowe. Istotne, że jedną z wyraźniejszych cech różnicujących dzieci wskazywaną przez rozmówców, jest status społeczny definiowany przez stan materialny – dzieci z biedniejszych rodzin wymagających pomocy finansowej („rodzice proszą o finansowanie posiłku chociażby jednego, ciepłego”) i dzieci, które wcześniej chodziły do prywatnych szkół i przedszkoli („mają tablety, są pięknie ubrane, mają najnowsze gadżety i zabawki” [OT-WI2]). Dzieci rodziców, którzy podnieśli swój status materialny i wyjechali

na obrzeża miasta, stanowią niewielką grupę, która nie integruje się z innymi dziećmi poza przestrzenią szkolną (np. osiedlowe place zabaw).

Szkoła ma ponad dziesięcioletnią historię w przyjmowaniu dzieci wietnamskich, która przełożyła się na doświadczenie i kompetencje w radzeniu sobie z wyzwaniem związanym z obecnością dziecka migranckiego. W szkole odbywają się zajęcia dodatkowe, w których uczestniczą zarówno dzieci wietnamskie, jak i polskie oraz dodatkowe zajęcia z języka polskiego, które organizowane są dla dzieci migranckich a prowadzone są przez nauczycielki ze szkoły, które ukończyły kursy specjalistyczne (nauczania polskiego jako drugiego języka). Animatorką części działań międzykulturowych i łączniczką pomiędzy społecznością wietnamską a szkołą jest Wietnamka pełniąca funkcję asystentki międzykulturowej – zatrudniona do tej roli przez organizację pozarządową. Dzieci polskie i wietnamskie zapraszają się wzajemnie do domów, obchodzą razem urodziny i „przenikają się” [OT-WI03].

Druga szkoła, nazywana dalej: Zespół Szkół

Jest to zespół szkół znajdujący się w małej miejscowości niedaleko dużego ośrodka miejskiego i ośrodka dla uchodźców.

Dzieci cudzoziemskie uczęszczające do szkoły to w większości dzieci o pochodzeniu czeczeńskim, gruzińskim, kirgiskim, ukraińskim przebywające z rodzinami w ośrodku dla uchodźców. Ośrodek dla uchodźców nie jest stałym miejscem zamieszkania tylko miejscem przebywania dzieci w czasie procedury uchodźczej, której długość jest trudna do przewidzenia. Konsekwencją tego jest duża mobilność uchodźców przybywających do ośrodka oraz opuszczających ośrodek w ciągu roku szkolnego. To zjawisko ma wpływ na sposób pojawiania się dzieci migranckich w szkole, co bywa dla nauczycieli „niezmiernie frustrujące”: „To jest też taka specyfika tej pracy, że te dzieci w dużej mierze odchodzą dosyć szybko, zmieniają miejsce pobytu” [LP-WD01]. Niewielka część dzieci migranckich uczęszczających do szkoły to dzieci z rodzin mieszanych oraz dzieci migrantów i migrantek, którzy po wyprowadzce z ośrodka zamieszkali w okolicy, w efekcie czego dzieci nie musiały zmieniać miejsca nauki. Widoczną w szkole grupą są dzieci z rodzin uboższych, z tą uwagą, że wśród dzieci cudzoziemskich prawie nie ma tych o wyższym statusie materialnym. Doświadczenie migracyjne dziecka i bieda często nakładają się na siebie. Jedna z rozmówczyń wskazuje na głębszy wymiar zróżnicowania dzieci w szkolne niż dostępność markowych ubrań i nowoczesnych gadżetów. Bycie dzieckiem cudzoziemskim, a w tym szczególnym kontekście – dzieckiem uchodźczym – może powodować wykluczenie

w szkole z kilku względów: nieznajomość obowiązującego języka, nieznajomość instytucji szkoły i reguł w niej panujących, przynależenie do grupy dzieci z niższymi wynikami w nauce, niższym statusem materialnym i rodzinami wymagającymi wsparcia społecznego. W szkole uczą się dzieci różnych wyznań („Mamy tutaj muzułmańskie dzieci, ewangelickie, adwentystów i też takie, którym to ryba – ateistyczne” [LP-WD01]). Dzieci migranckie wyróżniają się wyglądem i zachowaniami wynikającymi z odmienności kulturowej. Jako przykład na kulturową odmiennść dzieci cudzoziemskich przytaczana jest historia, jak dla kadry szkoły i polskich dzieci to, że dzieci migranckie „z Afryki” nie znały zasad korzystania z łazienki i splukiwania wodą nieczystości, „to był szok totalny”. W kontekście widocznych różnic wspomniana jest także kultura kaukaska, czasem nazywana „kulturą islamską” [LP-WD01].

Kadra pedagogiczna szkoły przeszła szkolenia dotyczące międzykulturowości i uchodźstwa prowadzone przez organizacje pozarządowe. Większość pracy z dziećmi cudzoziemskimi wykonują osoby pracujące w gabinecie psychologiczno-pedagogicznym. Zajmują się one sprawami związanymi z motywowaniem dzieci do nauki, organizacją indywidualnego wsparcia edukacyjnego oraz pomocą w sytuacjach wymagających interwencji wychowawczych. W ocenie kadry pedagogicznej, społeczność szkoły „przyzwyczała do tego, nauczyła się tego, że dzieci cudzoziemskie tutaj są. Też każdy kto tu przychodzi do pracy,(...) to wie, że tu są cudzoziemcy i że to jest taka szkoła jakby chciałyby, że to była wartość dodana do tego...” [LP-WI03].

2. Grupy fokusowe i wywiady pogłębione

Dane w ramach badania zbierano od dwóch grup respondentów: dzieci (cudzoziemskich i polskich) oraz dorosłych przedstawicieli i przedstawicielek szkoły, którzy zostali wybrani do badania ze względu na swoją wiedzę o sytuacji dzieci cudzoziemskich w szkole. W pierwszej kolejności zebrano informacje od dzieci – za pomocą grup fokusowych, a w drugiej kolejności od przedstawicieli i przedstawicielek szkoły – za pomocą wywiadów pogłębionych. Kolejność ta pozwoliła zweryfikować, na ile sytuacje konfliktowe przywoływane przez dzieci są rozpoznane i są przedmiotem zainteresowania czy też działań szkoły – jak są interpretowane i czy jest na nie reakcja. Wywiady zostały przygotowane na podstawie danych zebranych od dzieci.

W pierwszej części badania przeprowadzono ustrukturyzowane spotkania i rozmowy z dziećmi, nazywane dalej „grupami fokusowymi”. Cele pierwszej części badania:

- (1) zarysowanie i zgłębienie relacji międzygrupowych w szkole, w których uczestniczą dzieci z doświadczeniem migracyjnym ze szczególną uwagą skierowaną na występowanie sytuacji konfliktowych,
- (2) zebranie informacji o relacjach między dziećmi niezbędnych do przygotowania się do rozmowy z przedstawicielami i przedstawicielkami szkoły.

Rekrutacja dzieci do grup fokusowych odbywała się z pomocą i za zgodą zarówno rodziców i opiekunów, jak i wychowawców i wychowawczyń. Przed przystąpieniem do przeprowadzenia grup fokusowych wychowawcy i wychowawczynie byli informowani o jego celach i procedurze. Informowani byli także rodzice wszystkich dzieci w szkole na spotkaniach z rodzicami. Rodzice i opiekunowie dzieci cudzoziemskich otrzymali informacje o badaniu także na oddzielnych spotkaniach, gdzie informacja była im przekazana ustnie i pisemnie w językach zrozumiałych dla nich (odpowiednio wietnamskim i rosyjskim). W przypadku „Zespołu Szkół” spotkanie informacyjne z rodzicami i opiekunami dzieci cudzoziemskich odbyło się w ośrodku dla uchodźców. Rodzice i opiekunowie, po otrzymaniu informacji o badaniu, decydowali, czy wyrażają zgodę, aby ich dziecko w nim uczestniczyło i przekazywali ją w formie pisemnej wychowawcy.

Grupy fokusowe z założenia składały się z dzieci migranckich i polskich. Mieszany skład motywowany był techniczną trudnością skompletowania grupy wyłącznie cudzoziemskiej (wymagało to jednoczesnej obecności w szkole określonej liczby dzieci migranckich, których rodzice/opiekunowie zgodzili się na udział i możliwości zwolnienia dzieci w tym czasie z lekcji) oraz tym, że zależało nam na zebraniu w grupie fokusowej dzieci według klucza wzajemnej znajomości i sympatii, aby stworzyć poczucie bezpieczeństwa. Spośród uczniów i uczennic, których rodzice i opiekunowie wyrazili zgodę na uczestnictwo, zaproszono do grup fokusowych w pierwszej kolejności dzieci cudzoziemskie. Aby zapewnić tym dzieciom, będącym z grupy mniejszościowej, komfort i bezpieczeństwo, zasięgnięto ich opinii na temat tego, z którymi dziećmi polskimi chciałyby być w grupie fokusowej i zdanie to brano pod uwagę kompletując grupę. Celem tego zabiegu było uniknięcie sytuacji, w której w jednej grupie znajdują się nieczujące się bezpiecznie ze sobą dzieci. W efekcie grupy fokusowe składały się w 30-40% z dzieci cudzoziemskich, a 60-70% stanowiły dzieci polskie. Grupy fokusowe liczyły nie więcej niż 6 osób, co pozwoliło uniknąć dynamiki grupowej, jaka tworzy się podczas wywiadu fokusowego z dużą liczbą osób i prowadzić wywiady w bardziej indywidualnej formule jednocześnie dając młodzieży bezpieczne towarzystwo bliskich kolegów i koleżanek, z którymi mogli wspólnie poszukiwać odpowiedzi na zadawane

pytania. W każdej z grup fokusowych znajdowały się dzieci o zbliżonej liczebności chłopców i dziewcząt, z jednej klasy. W „Szkołe Podstawowej” przeprowadzono 4 grupy fokusowe z uczniami i uczennicami klas V i VI (dzieci w wieku 11-13 lat), w sumie z 20 dziećmi. W „Zespole Szkół” przeprowadzono 3 grupy fokusowe z uczniami i uczennicami klas I-III (dzieci w wieku 7-10 lat), w sumie z 16 osobami. Różnica w wieku dzieci uczestniczących w badaniu w obu szkołach wynikała z tego, że w „Zespole Szkół” prawie nie było dzieci cudzoziemskich poza klasami nauczania początkowego. Rozmowy w grupach fokusowych moderowane były przez badacza-psychologa, którego w facylitacji dwóch grup wspierała asystentka posługująca się językiem rosyjskim. Starsze dzieci z entuzjazmem opowiadały o szkole, swoich doświadczeniach z kolegami i koleżankami oraz o konfliktach, wchodząc sobie w słowo, z anegdotkami nie zawsze związanymi z tematem badania. Młodsze dzieci z „Zespołu Szkół” opowiadały o szkole mniej potocznie i z większą niepewnością, co może być związane z tym, że miały krótszy staż w szkole i były spięte sytuacją badania zjawiska, którego, jak pokazały wyniki, nie doświadczały osobiście.

Drugą część badania stanowiły pogłębione wywiady indywidualne z wybranymi przedstawicielami i przedstawicielkami szkoły (dyrekcją, pedagogami, wychowawcami / wychowawczyniami), wybranymi ze względu na ich decyzyjność i wpływ na realizowanie działań integracyjnych w szkole oraz duży wgląd w dynamikę relacji między dziećmi. Każdy wywiad prowadzony był według scenariusza uwzględniającego informacje i wstępne wnioski z grup fokusowych z dziećmi. Cele wywiadów z przedstawicielami i przedstawicielkami szkoły to:

- (1) opisanie, jak szkoła identyfikuje i nazywa relacje międzygrupowe związane z obecnością dzieci cudzoziemskich, w tym występowanie sytuacji konfliktowych,
- (2) opisanie sposobu zapobiegania i reagowania szkoły na sytuacje konfliktowe między dziećmi.

W każdej szkole przeprowadzono pięć wywiadów. Brali w nich udział decyzyjni pracownicy lub pracownice instytucji oraz osoba mająca na co dzień kontakt z dziećmi.

łącznie przeprowadzono 10 wywiadów pogłębionych z osobami dorosłymi, każdy trwający średnio 1 godzinę. Spis wywiadów w każdej ze szkół znajduje się w tabeli poniżej:

Tabela 1 – Respondenci i respondentki badania – wywiady pogłębione z przedstawicielami i przedstawicielkami szkół			
„Szkoła podstawowa”		„Zespół Szkół”	
1	Dyrektor/ka	1	Dyrektor/ka
2	Pedagog szkolny	2	Psycholog szkolny nr 1 i 2

3	Asystent/ka międzykulturowy	3	Asystent/ka do wspierania nauki dzieci cudzoziemskich po lekcjach
4	Nauczyciel/ka – wychowawca	4	Nauczyciel/ka – wychowawca
5	Nauczyciel/ka – wychowawca	5	Nauczyciel/ka – wychowawca

III. WYNIKI BADANIA

Zanim zaczniemy przyglądać się sytuacjom konfliktowym w badanych szkołach, przedstawić należy stosunek obu placówek do kwestii obecności dzieci cudzoziemskich. To, jak w szkole spostrzegana jest różnorodność wśród uczniów i uczennic, związane jest ściśle z klimatem panującym pomiędzy samymi dziećmi. Oddziaływania pracowników i pracownic szkoły na społeczność szkolną są natomiast kluczem do zrozumienia sposobu kształtowania się relacji międzygrupowych wśród dzieci. Postawy i wiedza dyrekcji szkół i kadry pedagogicznej mogą bowiem przekładać się na programy wychowawcze i podejmowane działania ogólnoskolne, które przyczyniają się do integracji bądź wykluczania dzieci cudzoziemskich. To z kolei sprzyja lub hamuje powstawanie konfliktów między dziećmi.

Z wypowiedzi dyrekcji obu szkół wynika, że, w celu zapobiegnięcia wykluczeniu, szkoły biorą na siebie zapewnienie oddziaływań edukacyjnych dopasowanych do specjalnych potrzeb dzieci z doświadczeniem migracyjnym⁹, a także czują się odpowiedzialne za integrację i budowanie kontaktu z dziećmi migranckimi i ich rodzicami: „Po jakby naszej stronie jest taki obowiązek budowania wiedzy i wykorzystywania jej potem w tym kontakcie z cudzoziemcami, a nie po ich stronie” [LP-WI03]. Kadra obu szkół z podobną wyrozumiałością spostrzega sytuację dzieci migranckich i swoją rolę wobec obecności dzieci w szkole. Postawa empatii wykształcana była na szkoleniach, dzięki którym kadra miała okazję poznać i uświadomić sobie kontekst życiowy migrantów i migrantek (w tym doświadczenie uchodźcze) oraz trudności adaptacyjne, którym muszą oni sprostać w Polsce.

⁹ Więcej na ten temat zob.: K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Publikacja dostępna na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). A także: N. Klorek, K. Kubin (red.), (2015), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/ksiazki/publ-migracja-2015/>.

No i to, to był szok, te pierwsze szkolenia wywołały taki wstrząs, że myśmy w ogóle o tym nie myśleli, że ten proces adaptacji jest taki ciężki, taki dla nich. Przybywali z innej kultury, z innych obyczajów i zaczęliśmy poznawać tę kulturę, z czego to się bierze [OT-WI01].

Wiedza zdobyta na szkoleniach oraz obserwacja funkcjonowania dzieci cudzoziemskich w szkole spowodowała, że dyrekcje obu szkół dostrzegły sensowność i celowość prowadzenia działań zmierzających do integracji dzieci migranckich. Pracownicy i pracownice obu szkół wskazują, że różnorodność wśród uczniów i uczennic jest wartością, z której czerpać mogą polskie dzieci i pozytywnie oceniają wielokulturowość społeczności szkolnej. Integracja dzieci wskazywana jako cel podejmowanych działań edukacyjnych i wychowawczych, a chęć uszanowania kulturowej odmienności jest wyraźnie zaznaczana. Jedna z respondentek z „Zespołu szkół” tak mówi o tych działaniach:

Robiliśmy też takie w szkole dni takie, był dzień gruziński, dzień czeczeńskie, kiedy staraliśmy się też pokazać tę kulturę, tę narodowość (...). Więc to takimi działaniami żeśmy się tu podpierali, żeby pokazywać to jako wartość. I tak cały czas mówić [LP-WI02].

Wieloletnie doświadczenie w przyjmowaniu dzieci migranckich, szkolenia i uczenie się zarządzania różnorodnością metodami prób i błędów doprowadziło osoby decyzyjne w badanych placówkach do wniosku, że, mimo iż po działaniach na rzecz integracji nie należy się spodziewać szybkich efektów, warto w nie inwestować. Jak mówi jedna z osób biorących udział w badaniu:

Ale myśmy swego czasu też tak postanowili, że w takim kierunku będziemy szli, że budujemy na tym dobre. Że to jest dobre, ta różnorodność. No i takie trzeba dobierać też zadania, działania, myślenia, też swoje myślenie trzeba trochę przeprogramować, żeby już przestać tam, że to jest trudno i ciężko i niedobrze i tylko źle i efektów nie będzie. Bo mogą być efekty [LP-WI03].

Obie szkoły organizują wydarzenia o charakterze międzykulturowym, których efektem ma być lepsze poznanie się dzieci między sobą oraz zaktywizowanie dzieci migranckich. Respondenci i respondentki z obu szkół wskazują, że różnorodność społeczna w szkole jest wartością dodaną, a działania pokazujące ją mają przekonać o tym wszystkie dzieci. W „Zespole Szkół” organizowane były „dni czeczeńskie” i „dni gruzińskie”, a na korytarzu szkoły wiszą plakaty kierowane do dzieci i uczące podstawowych zwrotów w języku czeczeńskim. Dla integracji dzieci w „Zespole Szkół” duże znaczenie ma także funkcjonowanie świetlicy dla dzieci migranckich. Jest

to miejsce, gdzie mogą one, wraz z opiekunką świetlicy, odrabiać prace domowe, uczyć się na materiale dostosowanym do ich potrzeb i możliwości, ale też przyjść i odpocząć w trakcie przerwy. W „Szkołe Podstawowej” zatrudniona jest asystentka międzykulturowa¹⁰ będąca łączniczką pomiędzy szkołą a rodzicami wietnamskimi, organizowany był „dzień wietnamski”, a dzieci o innym niż polskie pochodzeniu zachęcane są do czynnego brania udziału we wszystkich wydarzeniach szkolnych. Ponadto w „Szkołe Podstawowej” prowadzone są tematyczne zajęcia w klasach w ramach programu profilaktycznego „Spójrz inaczej” i według scenariuszy przygotowanych przez Fundację „Dzieci Niczyje”. Antydyskryminacyjny i pozytywny przekaz tych zajęć przywoływały same dzieci podczas grup fokusowych. Mówiły one, że nauczyły się, „żeby tolerować innych, bo to są tacy sami ludzie jak my” [OT-WG03], opowiadały o takich zjawiskach jak rasizm, stereotypy i dyskryminacja. Podczas rozmowy w grupie fokusowej uczniowie i uczennice „Szkoły Podstawowej” z przychylnością wypowiadali się o zróżnicowaniu społeczności szkolnej ze względu na pochodzenie spontanicznie wtrącając hasło „wszyscy są sobie równi” [OT-WG01].

Pozytywne nastawienie szkoły do wielokulturowości i traktowanie integracji jako wartości i celu tworzy szczególny kontekst do obserwacji sytuacji konfliktowych. Działania na rzecz integracji dzieci migranckich mogą wyczuwać środowisko szkolne na sytuacje konfliktowe pojawiające się między dziećmi o różnym pochodzeniu i wspierać w konstruktywnym rozwiązywaniu ich. Mogą też mieć działanie prewencyjne wobec występowania przemocy motywowanej uprzedzeniami – poprzez eliminowanie ewentualnych przyczyn problemu, zanim się on rozwinie. Zadbanie przez szkoły o to, aby różnice między dziećmi nie przekształcały się w antagonizmy, a sytuacje konfliktowe nie były pozostawione własnej, spontanicznej dynamice, mogło spowodować pewne ograniczenie danych zebranych w wywiadach. Uczniowie i uczennice, pytani o relacje między nimi a dziećmi o innym pochodzeniu, deklarowali przyjazne współzycie i podawali przykłady międzykulturowych przyjaźni. Sytuacje konfliktowe powodujące znaczące napięcia w społeczności szkolnej lub przekształcające się w przemoc przywoływane były tylko w „Zespole Szkół” i dotyczyły zdarzeń sprzed kilku poprzedzających badanie lat. Rozmówcy i rozmówczynie z obu placówek, zarówno dorośli, jak i dzieci, przyznawali, że nie dostrzegają

¹⁰ Więcej o roli asystenta międzykulturowego zob.: Część III: Pomoc nauczyciela i asystent międzykulturowy jako rozwiązania instytucjonalne, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: http://ffrs.org.pl/biblioteka/ksiazki/innowacyjne_rozwiazania/.

częstego występowania sytuacji konfliktowych między dziećmi z udziałem dzieci migranckich w szkole. Konflikt, potocznie utożsamiany z agresją, prześladowaniami i przemocą, w opinii rozmówców, nie występował w badanych szkołach. Obserwację tę wyjaśnić można wnioskami z badań wskazującymi związek pomiędzy atmosferą w szkole a skalą agresji i przemocy w niej występującymi¹¹.

W szkołach o przyjaznym, pozytywnym klimacie, dobrych relacjach pomiędzy dorosłymi i dziećmi oraz między samymi dziećmi, a w tym przypadku także działaniami pedagogicznymi doceniającymi różnorodność i nakierowanymi na włączanie i integrację dzieci migranckich występuje niższy poziom agresji i przemocy rówieśniczej. Pozytywny klimat szkoły stanowi czynnik ochronny dla dzieci mających cechy narażające na stanie się ofiarą prześladowania rówieśniczego. W przypadku „Szkoły Podstawowej” i „Zespołu Szkół” można przypuszczać, że deklarowana otwartość i afirmacja wielokulturowości (wraz z towarzyszącymi im działaniami) zmniejsza prawdopodobieństwo występowania otwartych konfliktów, których istotnym tłem jest pochodzenie dzieci. Nie oznacza to, że sytuacje konfliktowe nie występują, jednak rzadko lub wcale przekształcają się w konflikt relacji zakończony przemocą. Rozmówcy i rozmówczynie zauważają jednak czynniki mogące potencjalnie wyzwolić konflikty i te czynniki oraz ich przyczyny są przedmiotem dalszej analizy zgodnie z klasyfikacją obszarów konfliktu Moore’a.

1. Konflikt danych jako źródło nieporozumień

Brak wspólnego języka

Bariera językowa jest wskazywana przez przedstawicieli i przedstawicielki szkoły¹² w pierwszej kolejności jako czynnik utrudniających włączenie dzieci cudzoziemskich w społeczność szkolną, a także powód nieporozumień i wynikających z nich konfliktów pomiędzy dziećmi. Jak tłumaczy osoba z kadry szkolnej, podstawową trudnością dzieci migranckich trafiających do szkoły jest porozumienie się z nauczycielami, nauczycielkami oraz z rówieśnikami:

Na początku, jak te dzieci wchodzi do naszej szkoły trudnością jest język. Że te dzieciaki [nic] nie wiedzą, nikt nie chce z nimi usiąść. Nie bardzo się potrafią odnaleźć w szkole. Mimo że są oprowadzane po szkole, (...) bez większego

¹¹ A. Komendant-Brodowska, (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

¹² Więcej na ten temat zob.: K. Kubin, E. Pogorzała, (2014), *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/>.

przygotowania ktoś ich wrzuca do zupełnie innego świata. „Jakieś ławki, każą pisać, ja nie wiem, co ja mam pisać, trzydzieści twarzy patrzy na mnie”. Ja sobie myślę, że to musi być przerażające dla tych dzieci, co może też powodować ich zamknięcie się na rówieśników, a to też nie będzie budziło w rówieśnikach otwartości na nich [LP-WI02].

Jest to także powód nieporozumień i wynikających z nich konfliktów pomiędzy dziećmi. Dzieci nieznające języka polskiego nie są w stanie skomunikować się z rówieśnikami polskimi, w efekcie czego są pomijane i ignorowane oraz same się od nich izolują. Co więcej, może to doprowadzić wręcz do wykluczenia z grupy. Jedna z rozmówczyń przytacza, że w takiej sytuacji dzieci znające język polski „trochę się wyśmiewają, trochę się nie mogą skomunikować” [LP-WD02]. Dzieci mogą nie być w stanie zrozumieć sytuacji dziecka migranckiego niemówiącego po polsku i czasem „nie dociera do [ich] głowy, że to się nie bierze z tego powodu, że ktoś jest głupi” [LP-WD01]. Podczas wywiadów przytoczony został przykład chłopca migranckiego, który dopiero uczący się języka polskiego i nowy w klasie bardzo zabiegał o akceptację rówieśników, miał „dużą potrzebę przynależności” [LP-WD01], ale nie rozumiejąc normy panujące w szkole był przez kolegów „wykorzystywany do robienia różnych głupot”:

To jego się podpuszcza po to, by na przykład wprowadził e-papierosy, złapać dziewczynę za tyłek. On bardzo chce mieć kolegów i zależy mu na tym i jest skłonny zrobić różne bzdury po to, by mieć poczucie poklepania po ramieniu [LP-WD01].

Różnice kulturowe – różne interpretacje tych samych zachowań

Kolejnym ze wskazywanych źródeł konfliktu szczególnie widocznym w „Zespole Szkół” były nieporozumienia na tle różnic kulturowych. Mają one miejsce, kiedy zachowania dzieci są interpretowane nieadekwatnie do kontekstu kulturowego, z którego pochodzą. Pracownicy szkoły wskazywały przypadki nieporozumień, które narastały do konfliktu grożącego agresją fizyczną, podając przykłady dotyczące chłopców czeczeńskich. Kilukrotnie przewijał się w rozmowach wątek posiadania przez jednego z chłopców noża i różna interpretacja tego faktu po stronie polskiej i czeczeńskiej. Ze strony polskich rodziców „afery była natychmiast, że jest nożownik, że stanowi zagrożenie, było zebranie rodziców, zaniepokojeni, żądali usunięcia” [LP-WD01]. Kierując się interpretacjami swoich rodziców, dzieci polskie przejmowały negatywną ocenę chłopca wynikającą z faktu, że miał on nóż. Tymczasem w kulturze czeczeńskiej posiadanie

noża przez chłopca jest symbolem wkraczania w dorosłość i stawania się mężczyzną. Jest powodem do dumy i szacunku.

Kolejnym przykładem, przywoływanym przez rozmówców z kadry pedagogicznej, jest odczytywanie wzajemnych emocji między dziećmi bez zrozumienia kulturowych wzorców ekspresji i doświadczeń dziecka, które może prowadzić do nadinterpretacji tych emocji i nieadekwatnego wytwarzania poczucia zagrożenia. W słowach jednego respondenta:

Źródłem nasilenia konfliktu jest taka sytuacja, że dzieci cudzoziemskie inaczej wyrażają swoją złość, swój gniew, także za pomocą innych słów. Mają gesty i słowa, które u nas są odbierane jako bardzo wrogie (...). Zobaczyliśmy, że to jest czytane absolutnie wprost, natomiast mam świadomość, że to wynika z takiej kultury. To bardzo szkodzi [LP-WD01].

Punktami zapalnymi były także niezrozumienie norm związanych z bliskością fizyczną, różne rozumienie honoru (i dyshonoru). Według rozmówczyń „w kulturze kaukaskiej kodeks honorowy jest zupełnie inaczej skonstruowany” [LP-WD01]. Chłopcy czeczeńscy reagowali w szkole na zachowania innych dzieci, które spostrzegają jako naruszenie honoru. W ten sposób stawali, w swoim przekonaniu, w obronie swoich dalszych krewnych i rodaków, niezależnie od tego, czy faktycznie dochodziło do zniewagi, nie starając się wyjaśnić sprawy i nie zwracając się do dorosłych o pomoc. Zdarzenie sprzed lat, kiedy doszło do przemocy fizycznej wspominał jest w szkole jako przykład tego, co może się wydarzyć, kiedy nagle pojawia się wiele dzieci migranckich nieznających języka i kultury polskiej:

Polskie dzieci też nie do końca rozumiały niektóre kulturowe takie rzeczy związane z kulturą czeczeńską. Tam z tym dotykem u chłopców, tam trzeba uważać. Kiedyś tak się zdarzyło, że pan woźny dotknął ramienia chłopca. Bratu wydawało się, że to za mocno no i mieliśmy bójkę [LP-WI03].

2. Strukturalne czynniki oddalające dzieci od siebie

Nierówne szanse uzyskania wysokich ocen przez dzieci migranckie

Niewystarczająca znajomość języka polskiego powoduje, że dzieci migranckie nie są w stanie korzystać z lekcji na równi z dziećmi polskimi. To w konsekwencji prowadzi do trudności w uzyskaniu wysokich ocen. Edukacja i radzenie sobie z nauką wskazywane były przez rozmówczynię z „Zespołu Szkół” jako jeden z czynników polepszających relacje międzygrupowe dzieci migranckich z polskimi – nieradzenie sobie przynosi skutek odwrotny. Dzieci szybko

orientują się, że kryterium wartościowania ucznia lub uczennicy jest uzyskana ocena, co może prowadzić do podziałów na lepszych (polskich) i gorszych (cudzoziemskich) uczniów. W szkole, gdzie pozycja w grupie budowana jest w dużej mierze na podstawie osiągnięć i ocen, znacząco utrudnia to pozytywne zaistnienie dziecka migranckiego wśród rówieśników. Według respondentki z „Zespołu Szkół”:

Wśród polskich dzieci to jeszcze bywa tak, że te grupy biorą kryteria, żeby kogoś uważać za swojego. (...) Dla dużej części uczniów ocena jest taka wyrównująca pozycję w grupie. Ci cudzoziemcy, ci uchodźcy szczególnie, którzy z powodów językowych ciągle mają trudności w uczeniu się i taka trójka dla nich to jest czasami szczyt możliwości – no to są tak traktowani nie źle, bo oni nie są jakoś tam źle traktowani, ale mogą być izolowani. (...) No jak są izolowani to np. nie gada się z nimi na przerwie. Jak się jedzie na wycieczkę to oni jakby też idą z nauczycielem np. a nie z grupą. Ale jak już jest ktoś taki, o kim można powiedzieć o ja mam 3, a ona ma 4, jest w takiej pozycji, jest trochę ode mnie wyżej, to już jest ktoś, z kim warto się liczyć, znać, kolegować [LP-WI03].

Duża waga przywiązywana do oceniania i średniej ocen rzutuje na myślenie dzieci o sobie samych oraz sobie nawzajem. W trakcie rozmów z kadrą o ocenianiu pojawił się także wątek związany z problematyką promowania do następnej klasy dzieci migranckich, nieznających języka polskiego i nienadążających za programem nauczania. Konsekwencją zostawienie dziecka na drugi rok, w intencji nauczycieli – dla jego dobra, jest to, że „dzieci polskie dostają taki sygnał, że po prostu nie ma z kim się zadawać, nic nie umie” [LP-WI02].

Różne kryteria oceniania wywołują poczucie niesprawiedliwości

W odpowiedzi na zróżnicowane możliwości edukacyjne dzieci, nauczyciele i nauczycielki starają się elastycznie dopasowywać wymagania i sposób oceniania. Rozdzielenie kryteriów oceniania dzieci polskich i migranckich budzi jednak poczucie niesprawiedliwości i może stać się źródłem nieporozumienia pomiędzy dziećmi. Takie różnicowanie, które ma na celu wyrównywanie szans, spostrzegane bywa jako ulgowe traktowanie. Jako przykład podana była sytuacja, w której dziewczynka cudzoziemka ze względu na wymogi religii nie uczestniczyła w lekcjach wychowania fizycznego wraz innymi dziećmi, tylko miała indywidualnie ustalony sposób zaliczenia tego przedmiotu. Nauczycielka musiała wytłumaczyć dzieciom, z czego wynikają

te odmienne zasady, aby rozwiązać wrażenie nierównego traktowania i zapobiec stygmatyzacji dziewczynki:

Trzeba jeszcze wytłumaczyć dzieciom, że one też będą rozliczone z tego, czyli wykonają inną pracę. Bo uczniowie dosyć często mają potem takie zapytanie, mówią „To jest niesprawiedliwe, bo my jesteśmy oceniani, musimy coś zrobić, a one nie”. (...) Trzeba dać czas. Bo to są jeszcze takie... te nierówności trzeba z dziećmi omówić [LP-WI03].

Etnocentryczne materiały edukacyjne

Podczas rozmów z kadrami wskazany został ważny obszar wykluczenia i alienacji dzieci cudzoziemskich – rozmówcy opowiadali o konieczności dostosowywania materiałów do nauki do poziomu znajomości języka polskiego u dzieci, co wymaga dużego nakładu pracy własnej nauczycieli i nauczycielek, gdyż system edukacji nie dostarcza szkołom odpowiednich pomocy dydaktycznych. Brak odpowiednich materiałów do nauczania dzieci nieznających języka polskiego powoduje konieczność przerabiania lub tworzenia nowych materiałów odpowiednich dla dzieci z różnymi poziomami znajomości polskiego, co oznacza dodatkowe obowiązki dla nauczycieli i nauczycielek. Dostęp do nauki dzieci cudzoziemskich nieznających polskiego jest zależny od tego, czy nauczyciele i nauczycielki potrafią przygotować odpowiednie materiały.

Ponadto, treść niektórych dostępnych polskojęzycznych materiałów dydaktycznych może mieć negatywne przełożenie na relacje między dziećmi polskimi i cudzoziemskimi i przyczynić się do stygmatyzacji dzieci migranckich. Jak powiedziała jedna respondentka z „Zespołu Szkół”:

Poza tym uczenie dziecka, na przykład afrykańskiego, „Murzynek Bambo”, wierszyków, w ogóle tych treści, które dla nas są oczywiste, też w kulturę naszą wrosło mocno, nie ma takiego przełożenia, dostosowania. Nie ma w ogóle podręczników, materiałów do nauki dzieci cudzoziemskich, dostosowanych do przedmiotów. (...) Dr Dolittle i jego zwierzęta i trzyma na linie Murzyna!? Jakby się pan czuł jako dziecko afrykańskie? Razem z małpą, czymś tam i czymś tam. To jest coś, co w naszym poczuciu jest po prostu mega naruszające [LP-WD01].

Warto zwrócić uwagę na dwojakie zagrożenie, jakie pojawia się w powyższym przykładzie. Po pierwsze, dzieci cudzoziemskie, w tym przypadku dzieci o czarnym kolorze skóry, w efekcie korzystania z takich materiałów, mogą poczuć się umniejszone, zdegradowane i poniżone. Po drugie, pozostałe dzieci uczą się stereotypów i protekcyjnej, wyższościowej postawy wobec

dzieci pochodzących z Afryki, co z kolei może przerodzić się w uprzedzenia wobec dzieci o ciemnej karnacji czy o pochodzeniu z kraju afrykańskiego. Uprzedzenia są z kolei podstawą konfliktu interpersonalnego, czyli konfliktu relacji.

Zamieszkiwanie w ośrodku dla uchodźców a (nie)możliwość udziału dzieci we wspólnych aktywnościach

Dzieci mieszkające w ośrodku dla uchodźców najczęściej nie uczestniczą w wydarzeniach dodatkowych i zajęciach pozalekcyjnych. Mają według rozmówców i rozmówczyń utrudniony „dostęp do rozmaitych dóbr i możliwości” [LP-WD01]. Jak powiedziała jedna respondentka z „Zespołu Szkół”:

Sam system, że przyjeżdża autobus, który przyjeżdża o tej i o tej godzinie i musisz się zabrać na pokład, bo inaczej nie masz, jak wrócić do domu. Nie możesz zostać na boisku i kopać piłki z kolegami [LP-WD01].

Ośrodek jest oddalony od szkoły i miejsca zamieszkania dzieci polskich i nie ma do niego dostępu komunikacją publiczną. Odległość ośrodka dla uchodźców od szkoły powoduje, że spotkania dzieci między sobą poza godzinami lekcyjnymi stają się niemożliwe, co utrudnia wzajemne poznanie się i integrację. Transport dzieci cudzoziemskich zamieszkałych w ośrodku dla uchodźców jest dużym i powtarzającym się we wszystkich rozmowach z kadrami „Zespołu Szkół” kłopotem, który utrudnia spotkanie się dzieci na zajęciach pozalekcyjnych oraz wzajemne odwiedzanie się. Odwiedzanie się dzieci poza lekcjami i wspólne spędzanie czasu jest wskazywane jako istotny czynnik budujący ich relacje w szkole. Dzieciom, które bawią się razem na boisku, chodzą na dodatkowe zajęcia lub spotykają się w domach, jest bliżej do siebie, nie powstają między nimi dodatkowe bariery w kontakcie i dystans. Pozostawanie dzieci migranckich mieszkających w ośrodku dla uchodźców poza grupą dzieci polskich spotykających się po szkole rodzi zagrożenie podziału na „swoich” i „obcych” i rozwoju wzajemnych uprzedzeń i jest podatnym gruntem dla pojawienia się konfliktu.

Sytuacja materialna dzieci migranckich

Odległość ośrodka dla uchodźców od szkoły i innych miejsc spotkań dzieci nie jest jedyną przyczyną, dla której dzieci polskie i migranckie w „Zespole Szkół” nie spędzają ze sobą czasu. Kolejnym powodem jest niski status ekonomiczny osób zamieszkujących w ośrodku przekładający się m.in. na niemożność opłacenia sobie przejazdu na przykład taksówką. Rozmówcy w „Zespole

Szkół” podejrzewali także, że dzieci cudzoziemskie mogą nie uczestniczyć w dziecięcych imprezach urodzinowych urządzanych przez rodziców dzieci polskich ze względu na wykluczającą ekonomicznie formę takich przyjęć – norma, że dziecko przychodzi z zakupionym prezentem jest według rozmówczyń i rozmówców trudna do spełnienia przez osoby mieszkające w ośrodku. Nakładanie się na siebie doświadczenia migracyjnego i niskiego statusu materialnego dotyczy w szczególności dzieci uchodźczych i ma miejsce w „Zespole Szkół”. Jednakże w „Szkole Podstawowej” sytuacja materialna dzieci jest także ważnym czynnikiem kształtującym ich wzajemne relacje. Część dzieci spędza czas razem, integrując się przy pomocy gier i zabaw telefonami komórkowymi – smartphonami, w tym drogimi iPhone’ami i jest to określane przez rozmówczynię jako „taki obszar wymiany społecznej między uczniami” [LP-WD01]. Tymczasem dzieci biedniejsze nie posiadające takich telefonów doświadczają odrzucenia i „ta płaszczyzna, na której się oni spotykają jest niedostępna” [LP-WD01]. Według jednej respondentki ze „Szkoły Podstawowej”:

Konflikty i sprzeczki mogą być na każdym [kroku]... Ten ma telefon, ten ma tablet, ten nie ma, ten ma, nie wiem, ten jedzie na wycieczkę, ten nie jedzie itd., pod różnym względem [OT-WI04].

Stan posiadania i pokazywanie sobie różnych gadżetów jest czynnikiem podnoszącym status w grupie i jednocześnie marginalizującym dzieci uboższe. W skrajnych przypadkach, gdy z niskim statusem materialnym dziecka współwystępowało zaniedbanie przez rodziców i pochodzenie z rodziny dysfunkcyjnej, dziecko wskazywane było jako zagrożone odrzuceniem przez grupę rówieśniczą.

One wykluczały z powodu wyglądu, z powodu (...) niefajnego zapachu, czyli tego, że dziecko żyje w biedzie i że rodzice nie dbają. Ja myślę, że z racji tego (...) jeżeli chodzi o rodzinę, tak. Jeżeli ktoś jest z tej takiej bardzo biednej, takiej, gdzie jest patologia, alkoholizm i to jakby ja wyczuwam [OT-WI03].

W „Szkole Podstawowej” różna sytuacja materialna dzieci wskazywana jest jako wywołująca zazdrość, podziały i jako potencjalna oś konfliktów, ale nie jest wiązana z pochodzeniem z rodzin z doświadczeniem migracyjnym. Jednocześnie rozmówcy i rozmówczynię wskazują, że wśród dzieci migranckich wyróżniają się dzieci z dobrze usytuowanych rodzin o wysokim stanie posiadania – są to najczęściej dzieci wietnamskie.

Oni [cudzoziemcy] są zaakceptowani, poza tym w tej dzielnicy jest dużo jakby tej narodowości, oni tu mieszkają i tych konfliktów nie ma między dziećmi, (...) ale jeżeli

są konflikty to nie na tle narodowości tylko, że to jest dosyć bogata grupa (...) ogólnie tak jak między biednymi a bogatymi. Bo oni są, należą do tej grupy lepszej... w sensie bogactwa, posiadania pieniędzy samochodów i tak dalej... [OT-WI01].

3. Różne interesy i potrzeby dzieci

Brak dodatkowych zasobów wśród nauczycieli i nauczycielek na pracę z dziećmi migranckimi i polskimi

Pracownicy i pracownice „Zespołu Szkół” przyznają, że mimo doświadczeń przyjmowania dużej liczby dzieci uchodźczych nie są przygotowani, aby efektywnie radzić sobie z pojawieniem się zwiększonej liczby dzieci z różnych krajów. Rozmówczynie wskazują, że gotowość kadry szkoły do pracy z dziećmi o różnym pochodzeniu i stopniu znajomości języka oraz świadomość problemów, jakie mogą się w związku z obecnością takich dzieci pojawić, nie przekładają się na posiadanie odpowiednich rozwiązań i narzędzi. Te bowiem usytuowane winny być na poziomie systemowym bo są poza kompetencjami pracowników i pracownic szkoły. Respondentka z „Zespołu Szkół” powiedziała:

Gdyby wróciło do takiego stanu, że mamy 80 dzieci cudzoziemskich na czterystu uczniów naszej szkoły, to myślę, że większość tych problemów by wróciła (...) [LP-WD01].

Rozmówczynie wspominają, że w szkole relacje pomiędzy dziećmi polskimi a cudzoziemskimi były napięte, kiedy w wyniku decyzji administracyjnej nagle pojawiło się dużo dzieci uchodźczych. Zmiany w lokalnej społeczności, które spowodowały przeprowadzenie się rodzin uchodźczych do innego ośrodka skutkowało tym, że „pojawiło się po 5 uchodźców w klasie” [LP-WD01]. Kadra nie była na to przygotowana, a szkoła nie miała wystarczającego zaplecza i zasobów, aby odpowiedzieć zarówno na potrzeby edukacyjne dzieci polskich, jak i migranckich. Powód potencjalnego konfliktu interesów można zauważyć stwierdzając, jakie potrzeby różnych grup w szkole nie są zaspokajane w związku z obecnością dzieci migranckich, jak interesy jednych nie mogą być zaspokajane podczas realizacji interesu drugich. W „Zespole Szkół”, ze względu na brak zasobów (wyspecjalizowanych dydaktyków, asystentów międzykulturowych, materiałów do nauczania) oraz odpowiednich procedur (np. do diagnozy, zajęć wyrównawczych, umożliwiających skuteczną naukę języka i integrację), nauczyciele i nauczycielki nie byli w stanie zadbać zarówno o interesy dzieci polskich, jak i o potrzeby dużej liczby dzieci uchodźczych, które pojawiły się w szkole. Wytwarzanie dostosowanych do ich umiejętności językowych scenariuszy

lekcji i materiałów dydaktycznych wymaga od nauczających dodatkowej pracy i może dźać się kosztem realizacji zaplanowanego programu nauczania. Efektem takiego stanu jest podział dzieci w szkole na dwie grupy, których potrzeby są nierównomiernie zaspokajane i które zamiast się przenikać, rywalizują o uwagę osoby nauczającej. Należy nadmienić, że w chwili badania taka sytuacja nie miała miejsca w „Zespole Szkół”, tylko była wspomniana jako wydarzenie z przeszłości, które mogłoby się powtórzyć. Respondentka z tej szkoły wskazywała, że wyzwaniem jest już samo dostosowanie sposobu pracy do różnorodnych potrzeb edukacyjnych dzieci, a obecność w klasie dzieci cudzoziemskich tylko to wyzwanie pogłębia:

Indywidualizacja – w teorii to zawsze wygląda pięknie. Tylko zrób człowiekowi indywidualizację, jak masz na lekcji kogoś, kto mówi tylko po rosyjsku, tylko po czeczeńsku, 20 polskich [dzieci], z czego siedmioro ma dostosowania z poradni pedagogicznej. Masz kogoś z ADHD, a czterech ma cię głęboko w poszanowaniu [LP-WI02].

Różne potrzeby dzieci migranckich i polskich wobec szkoły

Kolejną grupą interesów, które mają nierówną szansę na realizację w szkole, są interesy psychologiczne uczniów i uczennic. Dla dzieci z doświadczeniem uchodźczym, które uczęszczają do „Zespołu Szkół”, szkoła pełni inną rolę niż dla dzieci o pochodzeniu polskim. Korzystając z teorii hierarchizacji potrzeb Abrahama Masłowa¹³ warto przypomnieć, że potrzeby zdobywania wiedzy, nauki i samorealizacji rozwijają się dopiero po zaspokojeniu podstawowych potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa i przynależności. Uczniowie i uczennice cudzoziemscy, którzy dopiero co przybyli do Polski, potrzebują w szkole znaleźć bezpieczeństwo oraz grupę, z którą mogliby się utożsamiać. Jest to dla nich trudniejsze niż dla rówieśników polskich, gdyż funkcjonują w nieznanym kulturze, języku i środowisku. Znalezienie akceptacji, przyjaźni i zbudowanie bezpiecznej relacji może pochłaniać więcej uwagi i być dla nich ważniejsze niż osiągnięcia szkolne.

Trudność w realizacji podstawowych potrzeb psychologicznych dziecka w „Zespole Szkół” bywa związana ze sposobem dojazdu do szkoły dzieci zamieszkujących w ośrodku dla uchodźców. Godziny odjazdu autobusu nie tylko ograniczają kontakt pozalekcyjny i wykluczają z dodatkowych aktywności w szkole, ale sam autobus może stać się przyczyną stygmatyzacji i autostygmatyzacji dziecka. Jedna z rozmówczyń przywołała sytuację, kiedy dziecko, po nawiązaniu z nią bezpiecznej

¹³ A. Masłowa, (2017), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: PWN.

relacji, zaczęło się zwierzać, że „wstydzi się, że mieszka w ośrodku” [LP-WD01]. Dużo czasu i pracy, według rozmówczyni, zajęło dojście do momentu, kiedy dziecko „potrafi powiedzieć: 'ja się nie wstydzę powiedzieć kim jestem'” [uchodźcą mieszkającym w ośrodku dla uchodźców] [LP-WD01]. Nie jest to przypadek odosobniony – z rozmowy nauczycielki z jednym chłopcem, uchodźcą, wynika, że wstyd może być uczuciem częstym u dzieci cudzoziemskich podróżujących grupowo do i z szkoły. Rozmówczyni wydawało się, że dzieci nie rozmawiają o tym między sobą ani z dorosłymi: „Opowiadał o swoim koledze, który od niedawna jest w szkole i on mówi, że się wstydzi, jak jedzie autobusem, to zasłania zasłonką, żeby nikt nie widział” [LP-WD01].

Rozbieżność interesów psychologicznych dzieci migranckich i dzieci polskich nie musi koniecznie wywoływać sytuacji konfliktowych. Kiedy jednak te interesy się rozmiągają, sytuacja może stać się zagrażająca. Po pierwsze, ze względu na ograniczone zasoby, kadra pedagogiczna postawiona jest w sytuacji, kiedy musi wybierać, na czyich potrzebach się w skupić w pierwszej kolejności, a czyje pominąć (np. dodatkowa inwestycja czasu w budowanie więzi, zaufania i integracji, skupianie się na najśłabszym językowo uczniu czy realizacja programu nauczania zaplanowanego pod możliwości i potrzeby polskich dzieci). Po drugie, stan, w którym tylko dzieci polskie postrzegają szkołę jako miejsce, z którym mogą się identyfikować – bliskie im i bezpieczne, a dzieci cudzoziemskie dopiero ją poznają i przychodzą do niej z bagażem doświadczeń wynikłych z ich doświadczenia migracyjnego, może zakończyć się niezrozumieniem między dziećmi. Jak powiedziała jedna respondentka w „Zespole szkół”:

Więc tam można było na niewiele liczyć jak chodzi o budowanie osiągnięć tych dzieci cudzoziemskich, a one w czasie przerwy stawały razem, w wielkiej grupie i tak naprawdę patrzyli Polacy na Czeczeńów, Czeczeni na Polaków. Kto pierwszy coś tam bąknął przechodząc, szepnie, półgłosem powie, wystarczyło. Wydaje mi się, że mnie obrażasz i jakieś były takie przepychanki [LP-WI03].

W powyżej przytoczonej sytuacji można zauważyć konflikt danych (brak możliwości porozumienia) i domniemywać narastanie konfliktu relacji (wzajemne uprzedzenia między dziećmi), ale pierwotną przyczyną konfliktu jest fakt, że w szkole znalazły się dwie grupy dzieci o różnych potrzebach i na te potrzeby nie da się w równym stopniu odpowiedzieć.

Historia taka miała także miejsce w „Szkołe Podstawowej”:

Natomiast, jak pamiętam, gdzieś tam dawno temu chłopca (...) czeczeńskiego pochodzenia, to gdzieś tam jeszcze jakaś wojna, gdzieś mu w tyle głowy, tak i on tutaj przyjechał, to zupełnie jakby był z innej bajki i jego też postrzegali

jako z innej bajki, nie rozumieli się zupełnie. W związku z tym nie zawiązała żadnych przyjaźni, on w pewnym momencie odszedł [OT-WI03].

4. Różnice w wyznawanych wartościach

Konflikt wartości, dla którego doświadczenie migracyjne dziecka miałooby bezpośrednio znaczenie, nie pojawiał się w szczególny sposób w żadnej z badanych szkół. W „Szkole Podstawowej” różnice w statusie ekonomicznym oraz różnice kulturowe między dziećmi związane są z obszarem wartości, którym warto się przyjrzeć. W „Zespole Szkół” tradycje religijne i ich konsekwencje dla funkcjonowania dziecka migranckiego na lekcjach wychowania fizycznego spotkały się z brakiem szacunku i nieprzychylnymi komentarzami.

Sytuacja materialna a styl bycia

W „Szkole Podstawowej” sytuacje konfliktowe wskazywane przez dzieci występują w związku z preferencjami muzycznymi¹⁴, czyli cechą niezwiązaną z doświadczeniem migracyjnym. Kolejną wymienianą przyczyną gorszego traktowania jest sposób ubierania się, który także powoduje etykietyzowanie – osoby ubierające się w dresy nazywane są „dresiarzami”. Przezywanie ze względu na sposób ubierania się może być przejawem dyskryminacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny. Dzieci wskazywały, że nie wszystkich stać na nowe i popularne ubrania a to właśnie Ci, którzy przychodzą często w tych samych i niemarkowych ubraniach stają się obiektem żartów.

Innym zachowaniem, wspomnianym przez dzieci, jest wyśmiewanie się z powodu rodzaju drugiego śniadania przygotowanego przez rodziców. Uczniowie i uczennice przywołali sytuację, kiedy jeden z chłopców wyraźnie się wywyższał i wyśmiewał z kanapek innych twierdząc, że mają niezdrowe, tłuste jedzenie (wg. dzieci: „ohydne z salcesonem” i „śmierdzące” [OT-WG03]). Dorosły respondent ze szkoły tłumaczy zachowanie chłopca tym, że „u niego w domu jest taki model, że jedzą tylko zdrową żywność” – „model fit” [OT-WI3]. Świadomość zdrowego odżywiania się wyniesiona z domu stała się przyczyną zacepek i nierównego traktowania. Jest to przykład, gdzie osią podziału staje się nie doświadczenie migracyjne dziecka, a zwyczaje żywieniowe

¹⁴ Obiektem wyśmiewania i żartów w szkole są min. młodzi fani i fanki piosenkarza Dawida Kwiatkowskiego. Osoby wyśmiewające się z nich, ubliżają ich idolowi słowami „pedał” oraz „zboczuć” [OT-WG03]. Warto zwrócić uwagę, że z relacji dzieci wynika, iż w istocie nie chodzi tutaj o rodzaj słuchanej muzyki, tylko o wizerunek piosenkarza. Postać wokalisty o starannie wykreowanym, zadbanym wyglądzie spotyka się z odrzuceniem przez część dzieci i określeniami o homofobicznym podłożu.

rodziców. Trudno rozstrzygnąć, jak było w opisanym przypadku, ale można przypuszczać, że świadomość zdrowego żywienia może iść w parze z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym i kapitałem kulturowym rodziny pochodzenia.

W „Szkołe Podstawowej” większość dzieci cudzoziemskich pochodzi z rodzin raczej dobrze sytuowanych, nie ubogich, jak to ma miejsce w „Zespole Szkół”, do którego uczęszczają dzieci uchodźcze. Dzieci wietnamskie chodzące do „Szkoły Podstawowej”, ze względu na dobrą sytuację materialną rodziców, mają do dyspozycji kieszonkowe niedostępne dla znacznej części pozostałych dzieci. Powoduje to nieprzychylny wobec nich komentarze: „a wietnamce okupują sklepik”, „nie idziemy do sklepiku, bo tłum wietnamski się kręci” [OT-WI2].

Codzienne wartości

Rozmówcy ze „Szkoły Podstawowej” zauważają różnicę pomiędzy rodzinami dzieci wietnamskich i polskich uczęszczających do szkoły. Różnica, której źródło wskazywane jest w kulturze pochodzenia, dotyczy wartościowania edukacji oraz podejścia do wolnego czasu. Rodzice wietnamscy, w opinii rozmówców z kadry szkolnej, narzucają swoim dzieciom „ściśle ramy” tego, co jest dozwolone, co nie. Szkoła jest miejscem dla nich szczególnie ważnym i dzieci powinny przebywać w niej w ciągu dnia najdłużej jak to możliwe („bo tutaj jest opieka i tutaj jest sens bycia” [OT-WI03]). Większą swobodę mają natomiast dzieci polskie, które mogą się „wałęsać”, „łazić sobie gdzieś”, „chodzić do kina” [OT-WI03]. Jak tłumaczy jedna respondentka:

(...) po pierwsze uczniowie cudzoziemscy są bardzo ambitnymi uczniami, którzy poprzez edukację chcą się wybić i to podczas rozmów z rodzicami jakby ja to słyszę, no, że to jest ważne, że edukacja jest ważna. Natomiast niekoniecznie dla dzieci polskich ona jest ważna [OT-WI01].

Respondenci wskazywali, że różnice w podejściu do nauki i wolnego czasu wpływają na relacje pomiędzy dziećmi polskimi a migranckimi, np. różnicując możliwości wspólnego spędzania czasu razem po zajęciach w szkole. Jednak nie byli w stanie, na podstawie swoich obserwacji, stwierdzić jednoznacznie, czy i jak może się to przekładać na sytuacje konfliktowe między dziećmi. W relacjach rówieśniczych zdarza się jednak, że dzieci o szczególnych osiągnięciach w nauce (z wyjątkiem osiągnięć sportowych) spotykają się z nieprzyjawnymi reakcjami kolegów i koleżanek. Jak tłumaczy respondentka ze „Szkoły Podstawowej”:

Ale bywają na przykład hejtowane osoby, które na przykład mają jakieś sukcesy. (...) na zasadzie pewnie jakiejś zazdrości, czysto ludzkiej zawiści rówieśniczej – jeśli

nie mogę czegoś mieć, to próbuję kogoś tam zdyskredytować, że kujon, że coś tam, że donosiciel itd. [OT-WI02].

Mimo tego, że według respondentki niechęć wynika nie z różnicy pochodzenia, ale z zazdrości, że rówieśnik lub rówieśnica jest częściej nagradzana, to jednocześnie można zauważyć dużą reprezentację dzieci wietnamskich (nieproporcjonalną do odsetka dzieci w szkole) z wysokimi ocenami, wyróżnieniem i wynikami w konkursach z przedmiotów. Uzyskiwanie wyróżnień za osiągnięcia szkolne jest to drugi czynnik, obok wyższego statusu materialnego, powodujący, że dzieci wietnamskie ze „Szkoły Podstawowej” mogą mieć trudniejsze relacje z innymi dziećmi. W „Zespole szkół” źródłem sytuacji konfliktowej stały się tradycje i przekonania tłumaczone religią dzieci cudzoziemskich. Dzieci, w efekcie niezrozumienia wartości, jakie stoją za motywowanymi religijnie zakrywaniem ciała i izolacją pomiędzy płciami, wyśmiewają koleżanki z Kaukazu:

- Nie wszystkie dzieci [cudzoziemskie] mogą ze względu na przekonania religijne (...) ćwiczyć na wf-ie, bo im się nie wolno czy przebierać, czy dotykać z płcią przeciwną. I to budzi jakieś ironiczne zachowania naszych polskich dzieci, bo one tego nie rozumieją.

- I co robią?

- Wyśmiewają się. To wystarczy, że powiedzą, że jak nie chcą się dziewczynki przebrać, to są jakieś próby wyzwisk, czy śmianie się z tych dzieciaków, że im tego nie wolno, czy tego nie wolno [LP-WI02].

5. Konflikt relacji – postawy i zachowania dzieci

Stereotypy i uprzedzenia wobec dzieci uchodźczych i rosyjskojęzycznych

Rozmówczynie przyznają, że w „Zespole Szkół” wśród dzieci istnieje wartościowanie bazujące na pochodzeniu dziecka. Dzieci z obszaru Kaukazu są spostrzegane jako mniej atrakcyjne społecznie w porównaniu z dziećmi z Europy Zachodniej i kategoryzowane jako „Ruski”. Taka jest postawa wyjściowa dzieci, która, według rozmówczyń, wraz z upływem czasu zmienia się i jest weryfikowana, gdy dzieci migranckie zostaną lepiej poznane przez polskich rówieśników. Tak opisuje to respondentka z „Zespołu Szkół”:

Jeśli przychodzi dziecko francuskojęzyczne albo włoskojęzyczne, ono jest trochę inaczej traktowane, postrzegane przez rówieśników niż dziecko z Czeczenii, z Kirgistanu, w każdym razie mówiące w języku rosyjskim. Funkcjonuje taki stereotyp i on na wejściu czasami jest... gdzieś tam to się okaże w jakimś

powiedzeniu np. Ruski. Natomiast w odniesieniu do tych dzieci z Zachodniej Europy takich albo jest stereotyp taki in plus, czyli zawsze się uważa, że to jakoś jest lepiej, nie wiadomo dlaczego [LP-WI03].

Stereotypy i uprzedzenia wobec dzieci z doświadczeniem migracyjnym dotyczą w szczególności dotkliwy sposób także dzieci uchodźczych i związane są z upowszechniającym się dyskursem medialnym wiążącym uchodźców z islamem, a islam z terroryzmem. Jedna z nauczycielek wspominała historię, kiedy na lekcji uczeń powołując się na relacje medialne wskazał islam jako źródło terroryzmu i powiedział, że „Koran nakazuje zabijanie niewiernych” [LP-WI03]. Inna respondentka ze szkoły przyjmującej dzieci uchodźcze mówiła, że polskie dzieci „mają jakiś taki opór do dzieci uchodźców” [LP-WI02], który wynikać może z niewiedzy dzieci na temat tego, czym jest uchodźctwo i stereotypu związanego z uchodźcami jako osobami, które przyjeżdżają, aby korzystać z „socjału”:

Nie ma chyba [w domu] takiego tłumaczenia, że uciekają przed czymś złym, nie ma rozmów na temat. Że oni przyjeżdżają na zarobek, a chętnie tam wrócą. Żeby okraść nasze państwo, żeby korzystać z naszych uciech. Że to są nieroby, darmozjady, że nie chcą się uczyć [LP-WI02].

Podczas rozmów o stereotypach i uprzedzeniach wśród dzieci rozmówczynie często odnosiły się do poglądów rodziców i ich wpływu na relacje między dziećmi. Wskazywały, że dzieci, które mają uprzedzenia wobec uchodźców, najczęściej nabywają je od rodziców: „to z domów się ciągnie... takie wyznawanie poglądów ksenofobicznych, tych podziałów nasi-obcy” [LP-WI03]. Rozmówczynie wskazywały powiązanie pomiędzy uprzedzeniami niektórych dzieci a pochodzeniem z „domu o silnych tendencjach narodowych, gdzie oficjalnie głoszona była taka koncepcja, że Polska jest krajem dla Polaków” [LP-WD01]. Nieprzychylnie głosy niektórych rodziców wobec uchodźców czeczeńskich pojawiały się w szkole, kiedy między dziećmi dochodziło do różnych nieporozumień (niezwiązanych z pochodzeniem). Wygłaszali oni wtedy stereotypowe sądy na temat uchodźców nieadekwatne do sytuacji i zachowania dzieci:

[Rodzice] mówili „czy pani wie, że oni są szykowani do walki w klatkach”, bo tak to wygląda i jakby szybciotko to jakby rośnie poczucie zagrożenia, chociaż te dzieci chyba jednak, w naszej ocenie, i nie tylko w naszej, nie przejawiają z tego powodu żadnej agresji [LP-WD01].

Zaś w przypadku „Szkoły Podstawowej” stereotypy i uprzedzenia występujące u dzieci, jakie przytaczali dorośli rozmówcy, odnoszą się do Rosji i dotyczą zarówno dzieci o pochodzeniu

rosyjskim, jak i ukraińskim. Jako źródło tych uprzedzeń wskazywane jest: „kształtowane są na polu tego, co się jakby teraz dzieje historycznie i o czym rodzice rozmawiają w domu” [OT-WI03]. W kontekście występowania realnych i zauważalnych przez dorosłych konfliktów między dziećmi w szkole, pojawiają się także uchodźcy czeczeńscy. Wątek ten jest wspomnieniem z przeszłych lat funkcjonowania szkoły, bowiem w chwili przeprowadzania badania dzieci z Kaukazu w szkole nie było, jest on jednak bliski doświadczeniem „Zespołu Szkół”. Jak tłumaczył jeden respondent:

Jak byli uczniowie czeczeńscy, to wtedy jakby takie konflikty jakby typowo na tle narodowościowym. Żle byli postrzegani w szkole i te stereotypy się ujawniły, no. To tak było. Najtrudniejszy okres, czy najdłużej do prowadzenia i najtrudniej, najtrudniejsze sprawy [OT-WI01].

Wraz z rozwojem sytuacji konfliktowej pochodzenie dziecka nabiera znaczenia

Mimo obecności stereotypu „Ruska”, według kadry „Zespołu Szkół” pochodzenie nie jest obecnie bezpośrednią przyczyną konfliktów między dziećmi w sposób pozwalający wnioskować, że konflikt – jeśli się pojawi – jest motywowany uprzedzeniem do konkretnej grupy. Sytuacje konfliktowe między chłopcami z ostatnich klas szkoły podstawowej i gimnazjum diagnozowane są jako naturalna rzecz dla ich wieku: „oni w ogóle w tym wieku kogucą”, „koguciki nasze” [LP-WD01], „Czasami ktoś ma gorszy dzień i tyle. Czasami jest tak, że nie idzie mi może w nauce i też będę miał gorszy dzień” [LP-WI01].

Rozmówczynie jednocześnie wskazują, że różnice w pochodzeniu są przez dzieci zauważane i, gdy nieporozumienie między nimi eskaluje, mogą przybrać na znaczeniu. W słowach jednego respondenta:

Chociaż bywa tak, że wtedy, kiedy dochodzi między dziećmi do jakiegoś napięcia, a te konflikty się zdarzają po prostu bez względu na narodowość, to może być tak przy tej okazji taki wyciągnięty taki pochodzeniowy argument [LP-WI03].

Tymczasem w „Szkole Podstawowej” sytuacje konfliktowe związane z konfliktem relacji wyglądają nieco inaczej. Należy przypomnieć, że jest to szkoła, w której największą część dzieci cudzoziemskich stanowią Wietnamczycy i Wietnamki, którzy nie są uchodźcami. Opowiadając o przewiskach, agresji werbalnej w internecie oraz konfliktach dzieci ze „Szkoły Podstawowej” nie wskazywały, żeby czynniki związane z pochodzeniem (oraz kolorem skóry, religią, narodowością, znajomością języka polskiego) były w tych sytuacjach istotne. Powtarzały one raczej, że dla nich te cechy nie mają znaczenia i zaznaczały, że w szkole nie ma „nietolerancji”

i wszyscy trатовani są tak samo, że „w tej szkole tego nie ma” [OT-WG02]. Jednocześnie dzieci cudzoziemskie deklarowały, że były wyzywane ze względu na swoje pochodzenie („Chińczyk”, „Chinol”) w poprzednich szkołach, do których uczęszczały. Z takimi sytuacjami spotykały się przeważnie dzieci wietnamskie lub z rodzin mieszanych, gdzie jedno z rodziców ma dalekowschodnie pochodzenie.

- Jak ja byłem jeszcze w poprzedniej szkole, to mnie np. wyzywali, że jestem Chińczykiem albo, że ja nie powinienem chodzić do tamtej szkoły, bo jestem inny(...).

- Ja np. też tak miałam. Bo w Warszawie to bardziej wiedzą, że są [tu] Wietnamczycy (...), to już są bardziej dostosowani. (...) Na wsi, trochę bardzo blisko Warszawy i tam, gdzie chodziłam do tej starej szkoły, to oni też tak mnie wyzywali, bo nie wiedzieli, kim jestem, bo pierwszy raz zobaczyli takiego, takiego Wietnamczyka i nie wiedzieli. Ciągłe mówili, że chyba jestem Chińczykiem, a ja musiałam się sprzeciwiać (...).

- A w tej szkole jak jest?

- Tutaj szkoła jest tolerancyjna, bo tutaj dużo jest obcokrajowców [OT-WG01].

W „Szkołe Podstawowej” funkcjonują jednak przezwiska używane wobec dzieci wyróżniających się wyglądem (np. z nadwagą, charakterystycznymi rysami twarzy) i z tego powodu mniej lubianych i stających się obiektem żartów. Przewiska związane są ze skojarzeniami dzieci z pewnymi schematycznie reprezentowanymi cechami, przypisywanym zachowaniem (np. „świstak”, „drewniak”, „śledź”, „pulpet”, „kingkong”, „debil”, „słoi”, „Budda”¹⁵, „goryl”, „wieśniak”) lub odnoszą się w przerysowany sposób do wyglądu (np. dziewczynka z dużą szczęką nazywana jest „rekin-młot” i izolowana – „Zawsze przez to na dyskotekach siedziała sama” [OT-WG03]). Wygląd odbiegający od normy, może być przyczyną poniżania poprzez użycie obraźliwych sformułowań sugerujących, że ofiara jest nieatrakcyjna i otyła. O swoim doświadczeniu tak opowiedział chłopiec z „Zespołu Szkół”:

Oni [inni chłopcy]... jakby to powiedzieć. To oni zbytnio nie lubili takich osób jak ja.

Czyli osób wagi jak ja. Bo ja mam lekką nadwagę, jak na osobę mojego rozmiaru.

¹⁵ Skojarzenie dokonane przez dzieci pomiędzy przedstawieniem Buddy Siddhartha jako wyraźnie otyłego uśmiechniętego mężczyzny a cechami wyglądu rówieśników – otyłością. Wypowiedzi dzieci nie wskazywały celowego nawiązania do religii – buddyzmu.

Oni mnie w ogóle nie lubili. Ciągłe mnie wyzywali od „grubego”. I tak przez cały rok [LP-WG03].

Dzieci używają także sformułowania odnoszącego się do pochodzenia – „wieśniak” – deprecjonując osoby pochodzące ze wsi. Pojawiają się także określenie odnoszące się do sprawności intelektualnej, na przykład: „debil”, „idiota”.

Dorośli rozmówcy ze „Szkoły Podstawowej” nie zauważają jednak, żeby wśród dzieci obecne były stereotypy i uprzedzenia odnoszące się do ich zróżnicowania kulturowego, które by znacząco determinowały relacje rówieśnicze. Raczej wspominało się, że jeśli takie nastawienie się pojawia, to funkcjonuje ono na bardzo płytkim poziomie i znika przy odpowiednich oddziaływaniach wychowawczych. Jeśli pojawia się stereotyp, przyniesiony jest on z przedszkola lub z domu. Rozmówczynie z „Zespołu Szkół”, uważają, że konfliktowe zachowania między dziećmi zdarzają się, ale nie są szczególnie powiązane z ich pochodzeniem:

Nie, takie po prostu jak codzienne. Nie wiem, ktoś mi plecak przesunął, ktoś mnie kopnął, nie wiem, zezłościł, popchnął, szturchnął niechcący. Takie, to co się dzieje u nas codziennie w szkole, tak. Jak..., ja bym tutaj nie rozgraniczała jakichś agresji takiej między rówieśniczej na podłożu narodowościowym. Nie widzę tego [OT-WI2].

Także uczestniczący w grupach fokusowych uczniowie i uczennice zaznaczali, że inne niż polskie pochodzenie nie jest przyczyną antagonizmów między dziećmi i nie jest ważnym aspektem konfliktów w szkole. Tymczasem z przytaczanych przez nie opisów sytuacji wynika, że określenia odnoszące się do koloru skóry i pochodzenia czasem pojawiają się – w formie obraźliwych epitetów używanych dopiero podczas sporu. Kiedy dochodzi do sprzeczki, w której uczestniczy dziecko o niepolskim pochodzeniu, zdarza się, że w jego kierunku kierowane są rasistowskie sformułowania. W jednej z grup fokusowych, dzieci opisały jak pewien uczeń, Maciek, przezywał innego w trakcie kłótni rozpoczętej na boisku szkolnym:

- *Maciek¹⁶ ciągle wrzeszczał w szatni, że on jest „Czarnuchem”, że „Wietnamiec”, że powinien wracać do swojego kraju.*
- *Użył brzydkiego słowa, że powinien wracać tam.*
- *(...) i ciągle na nią mówili „Chińczol”, „Żółty”, „Chińczol”, coś takiego [OT-WG01].*

¹⁶ Aby zapewnić anonimowość imiona dzieci zostały zmienione.

Podobnie więc jak w „Zespole Szkół”, pochodzenie może zostać przywołane i użyte jako pejoratywna etykieta w sporze, którego początek wydawał się niezwiązany z różnicami na tym tle.

Istotnym elementem w rozpatrywaniu konfliktu między dziećmi jest rola przypisywana dzieciom biorącym udział w wydarzeniu. Rozmówczynie i rozmówcy w obu szkołach przyznają, że dzieci, które są niezintegrowane, nieznające dobrze języka polskiego i z mniejszymi umiejętnościami społecznymi (w tym funkcjonowania w normach polskiej szkoły) mają mniejsze kompetencje radzenia sobie i uboższy wachlarz adekwatnych zachowań. W grupie tej są dzieci cudzoziemskie, które, gdy stają się obiektem wyśmiewania, szykan lub znajdując się w niezrozumiałej dla nich sytuacji, którą interpretują jako zagrażającą ze strony rówieśników, mogą zareagować w jeden z dwóch sposobów: zamknięciem się w sobie lub silną ekspresją emocji. Przywoływany był incydent z „Zespołu Szkół”, który miał miejsce jakiś czas przed badaniem, kiedy chłopcy polscy, wedle słów rozmówczynie, „okrążyli na schodach i dziobali z każdej strony” [LP-WD01] chłopca czeczeńskiego. „Dziobanie” miało polegać na uszczypliwym dokuczaniu, popychaniu. Chłopiec przez pewien czas nie reagował, ale w końcu nie wytrzymał i uderzył jednego z rówieśników, w efekcie czego całość sytuacji była wpierw rozpatrywana przez dorosłych jako sytuacja przemocy z jego strony „bo wina zawsze jest po stronie tego, który wywołuje krwawienie” [LP-WD01]. Mechanizm ten zauważany i przywoływany jest także w „Szkołe Podstawowej”, ale tu dziećmi poszkodowanymi takim rówieśniczym „dziobaniem” są dzieci z dysfunkcjami np. z ADHD.

IV. PODSUMOWANIE

Celem badania było przyjrzenie się relacjom pomiędzy dziećmi w środowisku szkolnym, w którym zróżnicowanie społeczne dzieci może sprzyjać powstawaniu konfliktów rówieśniczych między dziećmi polskimi a dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Badanie obejmowało perspektywę tak osób dorosłych reprezentujących szkołę, jak i dzieci. Dane zebrane były za pomocą rozmów z dziećmi w grupach fokusowych i pogłębionych wywiadów z kadrą dwóch wybranych szkół. Należy nadmienić, że obie szkoły, w których prowadzono badania, deklarują otwartość na różnorodność społeczną związaną z obecnością dzieci migranckich oraz podejmują działania na rzecz ich integracji. Nie zaobserwowano w tych szkołach wyraźnych i otwarcie rozwijających się konfliktów na tle pochodzenia dzieci skutkujących przemocą rówieśniczą. Konflikty, pojawiające się w toku różnych sytuacji między dziećmi, skutkowały m.in. zaczepkami, wyzywaniem i nieprzyjemnymi komentarzami. Dlatego w raporcie skupiliśmy uwagę

na zdiagnozowaniu i zidentyfikowaniu czynników, które nawet w ogólnie względnie sprzyjającym różnorodności społecznej środowisku, jakie tworzyły dwie szkoły ujęte w badaniu, mogą spowodować konflikty rówieśnicze na tle różnic kulturowych, językowych, narodowych, etnicznych itp. Ponadto, działania szkół skierowane na przeciwdziałanie tym czynnikom oraz na wspieranie integracji i komunikacji międzykulturowej, w tym także inicjatywy nauczycieli i nauczycielek, są wypunktowane pod koniec artykułu i mogą stanowić inspirację dla innych placówek¹⁷.

Najbardziej przekrojowym i ważnym czynnikiem definiującym relacje rówieśnicze między dziećmi okazała się być sytuacja materialna. Uczniowie i uczennice pochodzący z biedniejszych rodzin są bardziej narażeni na odrzucenie przez rówieśników, gdyż nie są w stanie budować swojego statusu w oparciu o ważny dla dzieci styl ubierania się bądź posiadanie drogich gadżetów. Dzieci biedniejsze mają także ograniczony dostęp do wycieczek (wymagają nakładów finansowych) oraz uczestnictwa w niektórych zajęciach pozalekcyjnych. Niższy status ekonomiczny łączy się w szczególności z doświadczeniem uchodźstwa, co sprawia, że dzieci z doświadczeniem uchodźczym podlegają procesom skazującym dzieci biedniejsze na wykluczanie z grupy rówieśniczej.

Część czynników sprzyjających powstawaniu sytuacji konfliktowych rodzi się na poziomie wykraczającym poza instytucję szkoły – systemu edukacji w Polsce. Oznacza to, że zarówno dyrekcja, jak i kadra nauczycielska mają ograniczone możliwości przeciwdziałania tym czynnikom i redukcji ich wpływu na funkcjonowanie dzieci w szkole. Dotyczy to w szczególności sytuacji wynikających z nieznamomości języka polskiego przez dzieci migranckie przychodzące do szkoły i nieznamomości języka ojczystego tych dzieci i ich rodziców czy opiekunów (np. wietnamskiego, rosyjskiego, czeczeńskiego) przez nikogo w szkole. Dzieci te najczęściej nie są w stanie realizować programu nauczania w tym samym zakresie i tempie co dzieci polskie, gdy tymczasem w szkole istnieje przekaz lub norma rówieśnicza wartościująca dzieci wedle otrzymywanych ocen i wyników w nauce. Powstaje więc ryzyko, że dzieci cudzoziemskie będą negatywnie postrzegane przez polskich kolegów i koleżanki. Rzutować to może także na niskie poczucie własnej wartości dzieci migranckich i powodować niechęć do szkoły i polskich uczniów i uczennic. Dzieci z doświadczeniem migracji, w szczególności uchodźstwa, mogą mieć także odmienne interesy

¹⁷ Dodatkowe przykłady można znaleźć w: N. Kłerek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: http://ffrs.org.pl/biblioteka/ksiazki/innowacyjne_rozwiazania/.

psychologiczne do zrealizowania w szkole – bieżące potrzeby emocjonalne (związane np. z akceptacją, bezpieczeństwem) utrudniają inwestowanie energii w rozwój poznawczy na równi z dziećmi polskimi, którym w szkole łatwiej znaleźć obiekty odniesienia i identyfikacji (np. język, kultura). Nauczyciele i nauczycielki stawiani są przed trudnym zadaniem prowadzenia lekcji, dostosowywania materiałów i przygotowywania interwencji wychowawczych dla dzieci o różnych możliwościach i interesach. W wielu przypadkach nie jest to możliwe ze względu na ograniczone zasoby personalne, czasowe i kompetencyjne, a istniejące rozwiązania instytucjonalne (m.in. asystent międzykulturowy, możliwość prowadzenia dodatkowych lekcji, dopasowanie systemu oceniania) nie są wystarczające. Sytuacja ta dotyczy w szczególności dzieci, które niedawno trafiły do Polski, nie znają języka, kultury wraz z przyjętymi normami zachowania i dopiero poznają środowisko polskiej szkoły. Dzieci te wskazywane są jako zagrożone marginalizacją i ryzykiem tego, że z powodu braku porozumienia z dziećmi polskimi zostaną przez nie odrzucone lub będą z nimi w konflikcie. Szkoła, która nie jest w stanie w równym stopniu odpowiedzieć na potrzeby dzieci polskich i migranckich i, w której doświadczanie migracyjne dziecka stanowi przeszkodę w równym korzystaniu z oferty edukacyjnej i wychowawczej, tworzy niebezpieczeństwo utrwalania podziałów między dziećmi według klucza pochodzenia. Zaś nieporozumienia między dziećmi dotyczące kulturowo uwarunkowanych zachowań, zwyczajów (np. rodzaju posiłku przyniesionego na drugie śniadanie) czy nieporozumień na płaszczyźnie językowej stanowią podstawę potencjalnych konfliktów.

Część dzieci polskich przychodzi do szkoły z wykształconymi stereotypami i uprzedzeniami wobec dzieci migranckich – głównie uchodźców i migrantów rosyjskojęzycznych. Obecny jest stereotyp utożsamiający uchodźców z muzułmanami i terrorystami oraz antyrosyjskie nastawienie dzieci kierowane wobec osób ze wschodu porozumiewających się językiem rosyjskim. Uprzedzenia te dotyczyć mogą najbardziej uchodźców pochodzących z Czeczenii i Kaukazu, którzy łączą w sobie kilka nieprzyjaźnie przyjmowanych cech. Jako źródło uprzedzeń wskazywane są poglądy wyniesione z domu rodzinnego. Nauczyciele i nauczycielki z obu szkół przyznali, że odpowiednie działania wychowawcze w tematyce różnorodności pozwalają zniwelować uprzedzenia w relacjach między dziećmi i zapewnić bezprzemocowe środowisko w szkole.

1. Działania szkoły mające na celu uchronienie od konfliktów

Szkoły, w których przeprowadzono badania mają wieloletnie doświadczenie w przyjmowaniu dzieci migranckich i oddziaływaniu na społeczność szkolną, aby zapewnić

integrację i przeciwdziałać negatywnemu przebiegowi sytuacji konfliktowych pomiędzy dziećmi o różnym pochodzeniu. Kadra obserwuje, że dzieci włączone w rytm życia szkoły i szybko nauczone języka polskiego rzadziej doświadczają konfliktów, a ich pochodzenie i sytuacja migracyjna nie determinuje krzywdząco relacji rówieśniczych. Jako podstawy sukcesu wskazywane są: skuteczne nauczanie języka, podnoszenie kompetencji kadry i organizowanie wydarzeń integracyjnych. Duże znaczenie mają także współpraca z rodzicami, korzystanie z istniejących rozwiązań systemowych oraz wprowadzanie innowacyjnych działań wynikających z potrzeb i możliwości szkoły. Oto lista najważniejszych naszym zdaniem działań:

- **Szkolenia.** Kadra obu szkół brała udział w szkoleniach i projektach, dzięki którym poznawała kulturę dzieci cudzoziemskich uczęszczających do szkoły i uczyła się rozpoznawania specyficznych kulturowo zachowań. Wzrost kompetencji kadry w tym zakresie umożliwia przewidzenie potencjalnych sytuacji konfliktowych i zapobiegnięcie im. Szkolenia pozwalają także poznać specyficzną sytuację dzieci migranckich i lepiej zrozumieć wyzwania, z jakimi się mierzą w kontakcie z polskimi rówieśnikami. Zajęcia szkoleniowe prowadzone metodami aktywnymi i edukacja antydyskryminacyjna uwrażliwiają dorosłych na mechanizmy wykluczenia wśród dzieci i przygotowują do rozwijania wśród nich empatii opartej na uznaniu wzajemnych różnic. Wykształcenie takiej postawy kadry pomaga także zrozumieć i świadomie komunikować stanowisko szkoły wobec wielokulturowości i tłumaczyć je rodzicom. Na szkoleniach specjalistycznych nauczyciele i nauczycielki mają także szansę poznać możliwe rozwiązania w kwestii dopasowania systemów oceniania oraz metod przeciwdziałania przemocy rówieśniczej i organizacji działań antydyskryminacyjnych. Szkoły za najbardziej przydatne uważały szkolenia oferowane przez organizacje pozarządowe.
- **Asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa**¹⁸. Szkoły dostrzegają wartość współpracy z asystentami i asystentkami międzykulturowymi, jednocześnie zaznaczając, że znalezienie i zatrudnienie osoby o odpowiednich kompetencjach jest bardzo trudne. Istniejące rozwiązanie w postaci możliwości zatrudnienia pomocy nauczyciela w charakterze asystenta międzykulturowego nie jest wystarczające i nie jest w stanie zapewnić wsparcia

¹⁸ Więcej o roli i możliwościach asystenta międzykulturowego: A. Kozakoszczak, (2015), *Asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/broszury/>. Zobacz także: Część III w: N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: http://ffrs.org.pl/biblioteka/ksiazki/innowacyjne_rozwiazania/.

dzieciom i rodzicom we wszystkich sytuacjach. Ponadto wskazywane jest, że jest to praca tylko na połowę etatu, nisko płatna i związana z dojazdami, co sprawia, że asystent nie jest w stanie odpowiedzieć na wszystkie potrzeby szkoły. .

- **Wydarzenia integracyjne i wycieczki.** Zapobieganie konfliktom w szkołach odbywa się poprzez organizację dni tematycznych odnoszących się do kultury dzieci cudzoziemskich, które mają na celu uzmysłowienie dzieciom różnicy kulturowej, wzajemne zrozumienie i akceptację. Ważnym elementem takich wydarzeń są spotkania z przedstawicielami kultur reprezentujących kraje pochodzenia dzieci, którzy z jednej strony edukują, a z drugiej swoją obecnością tworzą przestrzeń do zaistnienia danej kultury w szkole. Podobną rolę pełnią wycieczki i zielone szkoły, które pozwalają poznać się dzieciom poza kontekstem nauczania i oceniania. Oddziaływania takie są skuteczne, gdy dzieciom cudzoziemskim stwarza się okazję wykazania się w grupie zdolnościami niewymagającymi biegłości językowej i wiedzy. W przygotowywaniu takich wydarzeń szczególnie ważna jest uważność na to, aby koszty albo sposób organizacji nie wykluczyły udziału dzieci z rodzin o trudnej sytuacji materialnej m.in. dzieci z doświadczeniem uchodźstwa. Warto także zadbać, aby wszystkie dzieci miały możliwość wspólnego, aktywnego udziału (w np. wymyślaniu pomysłów, przygotowywaniu, decydowaniu), nie tylko uczestnictwa w aktywnościach przygotowanych przez dorosłych.
- **Świetlica dedykowana dzieciom cudzoziemskim.** To rozwiązanie przyjęte w jednej z badanych szkół tworzy dzieciom migranckim wydzieloną przestrzeń do odpoczynku i nauki pod okiem osoby zatrudnionej, aby pomagać dzieciom nieznającym języka polskiego w odrabianiu prac domowych i przygotowywaniu się do lekcji oraz wspomagać nauczanie języka polskiego. Dzieci mogą spędzać w świetlicy czas poza lekcjami i w czasie lekcji religii, jeśli w niej nie uczestniczą. Świetlica pełni rolę „azyłu”, w którym dziecko może też odpocząć, zjeść drugie śniadanie porozmawiać z opiekunką świetlicy i uzyskać wsparcie. Funkcjonowanie wydzielonej przestrzeni w szkole tylko dla dzieci migranckich może rodzić zagrożenie separacją ich od polskiej grupy rówieśniczej. W tym przypadku się tak nie dzieje, gdyż świetlica ma jasno określone cele realizowane przez jej opiekunkę. Świetlica wychodzi więc naprzeciw specjalnym potrzebom psychologicznym i edukacyjnym dzieci migranckich – w szczególności uchodźczych – których zaspokajanie przygotowuje dzieci do integracji z resztą uczniów i uczennic.
- **Współpraca z rodzicami.** Dla budowania i podtrzymywania niekonfliktowych relacji pomiędzy dziećmi polskimi i migranckimi ważne jest utrzymywanie kontaktu z ich rodzicami

i opiekunami. Kluczowe jest przekazywanie rodzicom i opiekunom dzieci migranckich informacji o szkole, zasadach jej funkcjonowania, planowanych wydarzeniach i oczekiwaniach wobec opiekunów. Jest to zazwyczaj utrudnione ze względu na to, że rodzice nie znają języka polskiego, co może spowodować nierówny dostęp do wiedzy o szkole. W takich sytuacjach szkoły dbają o tłumaczenia odpowiednich komunikatów na język rodziców, organizują dla nich oddzielne spotkania np. na początku roku lub korzystają z pomocy osoby zatrudnionej w charakterze asystenta międzykulturowego. Nawiązanie relacji z rodzicami i opiekunami dzieci migranckich może wymagać od kadry szkoły dodatkowych starań, ale umożliwia uzyskanie szczegółowej wiedzy o sytuacji dziecka wpływającej na sposób, w jaki funkcjonuje w szkole (np. traumatyczne doświadczenie uchodźcze, normy kulturowe) i pomaga zrozumieć specyfikę sytuacji konfliktowych, w których uczestniczy. Kadra szkoły i dyrekcja pełnią też funkcję uświadamiającą wobec rodziców i opiekunów dzieci polskich przekazując im informacje o wartościach szkoły związanych z wielokulturowością, umożliwiając im zrozumienie wyzwań, z jakimi mierzą się dzieci cudzoziemskie oraz konfrontując stereotypy rodziców. Zrozumienie i pozytywne nastawienie rodziców dzieci polskich do uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym przekłada się na zmniejszenie lub eliminację uprzedzeń wśród ich dzieci¹⁹.

- **Działania wychowawcze na poziomie klasy.** Nauczyciele i nauczycielki starają się organizować różne działania w celu zintegrowania dzieci i uprzedzenia powstania potencjalnych sytuacji konfliktowych związanych z doświadczeniem migracyjnym części uczniów i uczennic. Korzystają ze scenariuszy lekcji przeciwdziałających wykluczeniu i agresji rówieśniczej: programu wychowawczo-profilaktycznego „Spójrz Inaczej”²⁰ oraz scenariuszy zajęć z dziećmi przygotowanych przez Fundację „Dzieci Niczyje”²¹. Gdy wystąpi sytuacja konfliktowa, wychowawcy rozmawiają o niej z dziećmi i modelują rozwiązania w duchu sprawiedliwości naprawczej i metody wspólnej sprawy. Ponadto część kadry nauczającej stara się wprowadzić standard opieki nad dzieckiem migranckim, kiedy trafia ono do klasy, poprzez przydzielenie

¹⁹ Więcej na ten temat zob.: G. Crozier, J. Davies, (2014), Niekontaktowi rodzice czy niekontaktowe szkoły? Omówienie relacji na linii dom-szkola, ze szczególnym uwzględnieniem rodziców pochodzenia bangladeskiego i pakistańskiego, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. A także: A. C. DaSilva Iddings, (2010), Nauka pisania i czytania jako pomost między szkołą i domem. Wsparcie rodzin dzieci imigranckich, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkola wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

²⁰ Program dostępny na stronie: <http://www.spojrzinaczej.pl/>.

²¹ Scenariusze dostępne na stronie <http://www.edukacja.fdds.pl/scenariusze-zajec>.

(spośród chętnych dzieci) przewodnika po szkole. Taki przewodnik/opiekun oprowadza nowe dziecko i pomaga w codziennych czynnościach szkolnych.

- **Spotkania dzieci po lekcjach.** Dla relacji rówieśniczych w szkole istotne jest, czy i jak dzieci kontaktują się ze sobą poza szkołą – podczas zajęć pozalekcyjnych, na podwórkach osiedlowych i imprezach (urodziny, imieniny) urządzanych dla dzieci przez rodziców. Odwiedzanie się dzieci w domach w czasie pozalekcyjnym wskazywane jest jako istotny czynnik budujący ich relację w szkole. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym, słabiej znające język polski oraz dzieci, których opiekunowie lub rodzice mają trudności z wysłaniem dziecka na takie wydarzenie ze względu na kwestie dojazdu i kosztów (dzieci uchodźcze) mają mniejsze szanse na uczestnictwo. W tych sytuacjach odpowiedzialność za lepsze włączenie dzieci migranckich przejmowana jest przez rodziców dzieci polskich, którzy pomagają dzieciom spotykać się po szkole.

2. Dalsze kierunki badań

Niniejsze badanie było pierwszą próbą rozpoznania problematyki konfliktów rówieśniczych, między dziećmi w środowisku szkolnym zróżnicowanym kulturowo, religijnie, narodowo etc. Doświadczenia i obserwacje zebrane w czasie badania wskazują na potrzebę dalszego pogłębienia tematu. Poniżej wskazujemy możliwe kierunki kolejnych badań. Warto przyrzeć się, jakie czynniki mogą być istotne w prewencji konfliktów i przemocy związanych z obecnością dzieci z doświadczeniem migracyjnym w szkołach w Polsce. Obserwacje FRS wskazują, że ważną rolę odgrywają:

- (1) nastawienie osób pracujących z dziećmi w szkole do integracji i migrantów,
- (2) działania wychowawcze podejmowane na poziomie klasy,
- (3) działania wobec różnorodności społecznej szkoły, w tym standardy związane z równym traktowaniem i agresją rówieśniczą upowszechniane w całej szkole.

Wychowawcy i wychowawczynie sięgają po oferowane przez organizacje pozarządowe i instytucje wspierające szkołę scenariusze zajęć dotyczących przemocy rówieśniczej i integrujących dzieci w klasie, ale nie wiadomo, na ile ta oferta jest skuteczna dla klas zróżnicowanych kulturowo i składających się z dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Duża część dostępnych scenariuszy zajęć wychowawczych dla nauczycieli i nauczycielek nie ma charakteru antydyskryminacyjnego i nie odnosi się wprost do uprzedzeń, które mogą powodować przekształcanie się konfliktów w klasie w przemoc. Przyszłe badania mogłyby zatem skupić się na tych trzech czynnikach –

modelująca postawa wychowawcy i wychowawczyni, podejmowane działania integracyjne, podejmowana edukacja antydyskryminacyjna – pod względem ich skuteczności w przeciwdziałaniu i rozładowywaniu konfliktów rówieśniczych, które mają podłoże w różnorodności społecznej wśród dzieci.

Rodzice i opiekunowie wskazywani są przez kadry szkół jako ważne źródło postaw i zachowań, jakie kształtują relacje między dziećmi w szkole. Warto więc przyjrzeć się roli postaw rodziców i opiekunów oraz ich (nie)zaangażowania w życie szkoły. Szkoły przyjmujące dzieci cudzoziemskie mają różne doświadczenia w tym obszarze, które mogłyby pomóc odpowiedzieć na pytania na temat włączania dorosłych opiekunów w przeciwdziałanie konfliktom: kiedy i jak to robić, i jak skutecznie angażować dorosłych opiekunów dzieci migranckich.

Tematem często pojawiającym się podczas realizacji niniejszego badania, była szczególna sytuacja dzieci o niższym statusie materialnym, w szczególności dzieci uchodźczych. Ubóstwo, którego często doświadczają rodziny uchodźcze, idzie w parze z utrudnionym dostępem do systemu edukacji, ograniczonymi szansami na sukces edukacyjny oraz z różnego rodzaju wyzwaniami w tworzeniu relacji z rówieśnikami – wynikającymi nie tylko z bariery językowej czy uprzedzeń, ale także z bariery związanej z zamieszkaniem w ośrodkach dla uchodźców. Przyszłe badania mogłyby przyjrzeć się sytuacji dzieci uchodźców w kontekście „wielokrotnego wykluczenia”, tzn. nakładania się kilku czynników, które sprawiają, że dziecko narażone jest na wykluczenie (edukacyjne, z grupy rówieśniczej) oraz konflikty.

BIBLIOGRAFIA

- K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- G. Crozier, J. Davies, (2014), Niekontaktowi rodzice czy niekontaktowe szkoły? Omówienie relacji na linii dom-szkoła, ze szczególnym uwzględnieniem rodziców pochodzenia bangladeskiego i pakistańskiego, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- A. C. DaSilva Iddings, (2010), Nauka pisania i czytania jako pomysł między szkołą i domem. Wsparcia rodzin dzieci migranckich, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacji pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- H. Gasik, *Metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- A. Maslow, (2017), *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- C. Moore, (2009), *Mediacje, praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- N. Klorek, K. Kubin (red.), (2015), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- A. Komendant-Brodowska, (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- A. Kozakoszczak, (2015), *Asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- K. Kubin (2015), Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- K. Kubin, E. Pogorzała, (2014), *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- K. Kubin, J. Świerszcz, (2014), *Raport z badania dotyczącego zjawiska wykluczenia dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

O AUTORZE

Jan Świerszcz – Psycholog, certyfikowany trener wrażliwości międzykulturowej oraz treningu antydyskryminacyjnego, badacz. Pracuje w obszarze edukacji i rozwoju z instytucjami sektora publicznego, NGO, młodzieżą, studentami i studentkami oraz osobami świadczącymi pomoc psychologiczną. Specjalizuje się w tematyce równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji (w tym przeciwdziałanie przemocy motywowanej uprzedzeniami, wsparcie osób doświadczających takiej przemocy oraz budowanie rozwiązań instytucjonalnych w tym zakresie) ze szczególnym uwzględnieniem przesłanek doświadczenia migracyjnego, płci, orientacji seksualnej, tożsamości płciowej, pochodzenia, narodowości i religii. Współpracował m.in. z Kampanią Przeciw Homofobii, Towarzystwem Edukacji Antydyskryminacyjnej, Fundacją Robinson Crusoe i Gminą Wyznaniową Żydowską w Warszawie, Ogólnopolskim Pogotowiem dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, Centrum Edukacji Obywatelskiej. Z FRS współpracuje od 2009 roku w ramach projektów edukacyjnych oraz badawczych.

Raport powstał w ramach projektu pt. „Zasada równego traktowania w praktyce – rozwiązania systemowe wspierające integrację obywateli i obywateli państw trzecich oraz społeczeństwa przyjmującego w administracji publicznej i edukacji” (nr projektu: 60/10/EFI) dofinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich i budżetu państwa.



Wyłączna odpowiedzialność za treść raportu spoczywa na wydawcy. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania udostępnionych informacji.

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015.

Cytowanie oraz wykorzystanie części lub całości treści materiału dozwolone jest z podaniem źródła.

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Adres korespondencyjny:

Skrytka pocztowa nr 381,

00-950 Warszawa 1

E: biuro@ffrs.org.pl

T: +48 22 400 09 12

www.ffrs.org.pl